

Kinder als ExpertInnen ihrer Lebensräume

Forschungen mit Kindern in der Stadt- und Raumplanung

Raphaela Kogler

Beitrag zur Veranstaltung »Kindheit und Expertise – zur Institutionalisierung und professionellen Inanspruchnahme kindheitsorientierten Wissens« der Sektion Soziologie der Kindheit

Kindheits- und Kinderforschung an der Schnittstelle zur Stadt- und Raumplanung

Kinder gelten ohne Frage als ExpertInnen ihrer eigenen Lebenswelt und sollen bei kindorientierter Forschung aktiv eingebunden werden, damit nicht „über“ Kinder und Kindheit, sondern „mit“ Kindern so weit als möglich aus ihrer Perspektive geforscht wird (Alanen 2014). Diese Forderung vertreten die „*new childhood studies*“. Kinder werden aus einem handlungsorientierten Zugang als aktive Subjekte definiert – im Gegensatz zur traditionellen Sozialisationstheorie, die Kinder als passive Wesen verstehen. Kinder gestalten ihre Umwelt eigenständig und aktiv, was sowohl in der Neueren Kindheitssoziologie (Bühler-Niederberger, Sünker 2006), der Sozialpädagogik (Andresen 2013), den angewandten Kindheitswissenschaften (Hungerland, Luber 2008), der Sozial- und Kulturforschung (Hengst 2013) als auch in der Sozialen Arbeit (Deinet 2009) und Psychologie (Mey 2013) heute Berücksichtigung findet. Eine weitere Forderung ist Kinder als relevante soziale Gruppe an wissenschaftlichen empirischen Forschungen partizipieren zu lassen, um nicht ausschließlich ‚geschlossenes‘ erwachsenenzentriertes ExpertInnenwissen zu reproduzieren. Einige Untersuchungsfelder an der Schnittstelle zwischen Kinderforschung und benachbarten Disziplinen beginnen zunehmend diese Forderungen aufzunehmen. Beispielsweise lassen sich in der Stadt- und Raumplanung schon länger vermehrte Interessen zur Inklusion und Beteiligung verschiedener sozialer Gruppen finden. Speziell in Bezug auf Kinder profitieren sowohl die Kindheits- als auch die Raumforschung von ihrer gegenseitigen Beachtung, was auch in einer theoretischen Verschränkung der Diskurse begründet liegt.

„Spatial Turn“ – „Cultural Turn“

Die Kategorie Raum wurde während des „*Spatial Turn*“ in den Sozial- und Kulturwissenschaften nach einigen Dekaden „wiederentdeckt“. In der gleichen Zeitspanne (vor rund 30 Jahren) begannen auch raumwissenschaftliche Disziplinen, wie die Geographie und Raumplanung, soziokulturelle Aspekte vermehrt in den Blick zu nehmen, was heute meist unter „*Cultural Turn*“ subsumiert wird. Der Begriff

„Turn“, angelehnt an die Definition von Heinz Hengst (2013: 72), ist dabei als eine Erweiterung und Pluralisierung von (Raum-)Dimensionen in den Sozialwissenschaften und soziokulturellen Thematiken in den Raumwissenschaften zu fassen. Der „*Spatial Turn*“ in den Sozialwissenschaften versteht sich zusammenfassend als eine theoretische und konzeptionelle Hinwendung zur Kategorie „Raum“ und damit speziellen Raumtheorien, die entweder danach fragen, welchen Einfluss Raum auf Gesellschaft hat oder ferner, wie gesellschaftliche Strukturen die Wahrnehmung, Konstruktion und Nutzung von Raum bestimmen (Holm 2004: 17). Neben dieser Subjektzentrierung diskutiert man ebenfalls die Bedeutung von Orten oder Objekten an Orten für einzelne Individuen oder Gesellschaften. Sowohl in der Raumsoziologie (Löw 2001) als auch in benachbarten Subdisziplinen wie der Sozialgeographie (Werlen 2008) wurde im Zuge des „*Cultural Turn*“ vermehrt der Mensch als sozialer Akteur und seine lebensweltliche Ausgestaltung von Raum in den Mittelpunkt gestellt. Damit ist Raum als soziales Konstrukt zu verstehen.

Der Wandel des Raumverständnisses, verstanden als die Differenzierung von Raum (*space*) als abstrakte Kategorie und Ort (*place*) als konkretes geographisches Territorium, beschäftigt nachwirkend die raumtheoretische Debatte. Vorwiegend die Rede vom Raum als relationalem Raum, der erst im Verhältnis von Mensch, Umwelt und Dingen konstruiert wird (Löw 2001) sowie die Konzeption von Raum als soziales gesellschaftliches Konstrukt (Läpple 1991; Holm 2004; Werlen 2008) lassen sich in aktuellen Diskursen immer wieder finden. Des Weiteren ist der Terminus des *Sozialraumes* relevant. Je nach theoretischem Bezugsrahmen oder disziplinärer Verortung erfährt der Begriff des Sozialraumes unterschiedliche Verwendung: So sieht die Pädagogik den Sozialraum vorwiegend als Lernraum, die sozialökologischen Theorien begreifen ihn als Sozialisationsraum und lebensweltliche Theorien sehen ihn als Raum alltäglicher Erfahrungen (Schumann 2004). Konstruktivistische und damit auch sozialräumliche Ansätze, die auch innerhalb der Kindheitssoziologie dominieren, definieren Sozialraum als Bündelung subjektiver Lebenswelten (Kessl, Reutlinger 2008), was dem Raumkonzept der Stadt- und Raumplanung, welches Räume zumeist als eindeutige territoriale Orte und damit (be-)planbare Räume versteht, klar gegenübersteht.

Sozialräumliche Kindheitsforschung

In Bezug auf Kinder und Kindheit¹ kann nun die theoretische Fokussierung in Verbindung mit Raum in der Praxis unterschiedlich beschaffen sein. Prinzipiell gelten aber die Differenzierungen, dass entweder Kinder im Fokus stehen und diese in Verbindung mit Raum (und dabei meist verstanden als Kinder in einem bestimmten territorialen Gebiet) erforscht werden. Oder aber es werden die Sozialräume der Kinder (und damit die subjektiv ausgestalteten und konstruierten Lebensräume) in den Mittelpunkt einer Untersuchung gestellt. Ersteres trifft häufig auf raumplanerische Studien zu, die Räume für Kinder planen, wie beispielsweise kindgerechte Orte und kinderfreundliche Wohnumgebungen. Die Kindheitssoziologie wählt vielmehr den zweitgenannten Zugang und will mit Kindern über ihre Sozialräume, die auch informelle Lernräume oder Interaktionsräume sein können, forschen.

¹ Der zunehmende Einfluss des „*Spatial Turn*“ auf die Kindheitsforschung ist eindeutig erkennbar: „Nevertheless, I consider a ‘spatial turn’ to be necessary in childhood research by social science and cultural studies also, a turn in the sense of ‘rethinking’ the prevailing concepts of social space and interpreting the changes that are occurring“ (Hengst 2007: 96).

Betrachtet man die Diskurse Raum und Kindheit in der Soziologie des 21. Jahrhunderts, entdeckt man demzufolge eine *Neuere Raumsoziologie* und eine *Neuere Kindheitssoziologie*. Beide Diskursstränge werden in der inter- und transdisziplinären Strömung der *sozialräumlichen Kindheitsforschung* integriert, die sich im deutschsprachigen Kontext gerade zu etablieren beginnt (Andresen et al. 2016; Braches-Chyrek, Röhner 2016; Deinet 2015; Brüscheiler 2014; Fritsche et al. 2011). Im Allgemeinen fokussiert ein sozialräumlicher Zugang zu Kindheit und Kindern biographische Strukturen und soziale Prozesse in Hinblick auf Raum und Ort, vernachlässigt aber manchmal die subjektive Alltagswelt der Kinder (Kogler 2015). Viele thematische Felder der sozialräumlichen Kindheitsforschung, wie Raumwahrnehmung und Rauman eignung, zeigen jedenfalls die Notwendigkeit Kinder als ExpertInnen ihres Lebensraumes zu verstehen und damit auch transdisziplinäre Ansätze zuzulassen (Christensen et al. 2015; Deinet 2013; Fritsche et al. 2011; Holloway, Valentine 2000). So nehmen kleine Kinder Räume (noch) nicht als geographisch-abgrenzbare Orte, sondern als intersubjektive Konstrukte und Sozialräume wahr (Hengst 2013; Löw 2001), was sowohl für die Raum- und Kindheitssoziologie, als auch in Folge für die anwendungsorientierte Stadt- und Raumplanung von Relevanz ist.

Stadt- und Raumplanung sollte Forschungen zu Kindern und Kindheiten angelehnt an die sozialräumliche Kindheitsforschung differenziert betrachten und zunächst analytisch erarbeiten, in welcher Relation die thematischen Felder stehen. So können erstens die Kinder ‚in einem Raum‘ untersucht werden (*Kinder in der Stadt*): Kinder stehen in sozialer, zeitlicher, räumlicher und kultureller Hinsicht immer in Beziehung zu speziellen Räumen. Wenn es um städtische Gebiete geht und damit um Stadtforschung und -planung, ist es überraschend, „dass ‚Stadtkindheit‘ als eigener Forschungsgegenstand sowohl in der Stadt- als auch in der Kindheitsforschung bislang kaum vorkommt“ (Nicht 2014: 6). Zweitens lassen sich zahlreiche Veränderungsprozesse im (städtischen) Kinderalltag feststellen (*Kindheit in der Stadt*): Diese Wandlungsprozesse umfassen beispielsweise die zunehmende Vereinskultur auf der einen und Verhäuslichungstendenzen auf der anderen Seite (Bühler-Niederberger 2005). Die Lebensphase *Kindheit* als soziales Phänomen, die sich im Wandel befindet, und nicht die soziale Gruppe der Kinder gilt bei diesem Zugang als Ausgangspunkt. Eine dritte Forschungslinie lässt sich im Bereich spezieller (*Stadt*-)Räume der Kinder und Kindheit finden: Solche Kinder- und Kindheitsräume werden in vorhandenen Studien oftmals als Zwischen- oder Sozialisationsräume bezeichnet (Ahrend 1997; Benke 2005). Hier setzt oftmals auch die sozialraumorientierte Kinder- und Sozialarbeit (Kessl, Reutlinger 2013) sowie die kindgerechte Stadtentwicklung (Krones 2013) an. Gemeinsam ist solchen sozialräumlichen Kindheits- und Kinderforschungsprojekten, dass sie Kinder als aktive Subjekte wahrnehmen und Kinder als ExpertInnen anerkennen. Wenn es aber um Umsetzung und Verwertung solcher Forschungen geht, stoßen aktuelle Projekte bei der Durchführung dieser Forderungen durchaus an ihre Grenzen, wie das folgende Beispiel der Rauman eignung verdeutlichen soll.

Wie werden Kinder in der Stadt- und Raumplanung einbezogen? Das Beispiel der Rauman eignung von Spielplätzen

Rauman eignung von Kindern als mikrosoziologisches Phänomen meint Strategien des Raumhandelns und Raumerlebens.² *Rauman eignung* kann als komplexes, vielseitiges Konstrukt verstanden werden,

² Es existieren sowohl komplementäre, als auch differente Theorien und Modelle der Rauman eignung von Kindern (Kogler 2015), die an dieser Stelle nicht näher erläutert werden.

als Auseinandersetzung mit der Umwelt, als Erweiterung des Handlungsraumes, als Veränderung von vorgegebenen Arrangements im Raum, als Kompetenzerweiterung (Deinet 2013) sowie als subjektiver Prozess (Deinet 2015; Kogler 2015). Kinder eignen sich ihre räumliche Umwelt auf eigenwillige Art und Weise in Form relationaler Interaktionen an. Es werden nicht nur vorhandene und vorstrukturierte Räume angeeignet, sondern auch eigene, neue Räume mit subjektiven Bedeutungsdimensionen geschaffen. Daraus lässt sich augenscheinlich ableiten, dass Kinder bei Fragen zu ihrer Rauman eignung jedenfalls als ExpertInnen miteinbezogen werden und ein konstruktivistisches Sozialraumkonzept Verwendung finden muss.

Wie sich Kinder spezielle Räume aneignen und welche Strategien und Handlungsoptionen sich dabei finden lassen, kann eine Frage der interdisziplinären Stadt- und Raumplanung sein. Dabei wird (oftmals durchaus erhobenes) kindorientiertes Wissen schnell einem Erwachsenen zentrierten gegenübergestellt³, wie bei der Rauman eignung von Spielplätzen ersichtlich wird. *Spielplätze* sind per se für Kinder gedachte Orte, die im Gegensatz zum als gefährlich konnotierten öffentlichen Raum als öffentliche Freiareale für die Kleinen vorgesehen und geplant sind. Jeder Spielplatz bietet ähnliche, altersgerechte Spielelemente für die Kinder, wie Rutschen, Sandkisten oder Schaukeln. Bereits Alltagsbeobachtungen zeigen nun, dass abseits dieser monofunktionalen Benutzung, Kinder die vorgegebene Arrangements am Spielplatz entweder zweckentfremden oder gar nicht nutzen und stattdessen neue Spiele mit Gleichaltrigen kreieren um damit ihren Handlungsraum zu erweitern. Oftmals finden Zäune oder Gitter auch als Turngeräte oder akustische Musikinstrumente Verwendung – dies sind alles Strategien kindlicher Rauman eignung. Weitere Möglichkeiten der Rauman eignung sind aber am funktionsbestimmten Ort „Spielplatz“ schwer möglich, da er keine zusätzliche Eigentätigkeit und Umnutzung zulässt (Deinet 2009: 45) bzw. diese von den anwesenden Erwachsenen untersagt werden. Außerdem weisen Sicherheitsstandards, Richtlinien und Hausordnungen auf die regelkonformen Nutzungsmuster zum Schutze der Kinder dezidiert hin (Bühler-Niederberger 2005).

Diese ökonomische, erwachsenorientierte Funktionsbestimmung des Kinderortes „Spielplatz“ führt dazu, dass Spielplätze aus Kindersicht oftmals als langweilig gelten, vor allem steril ausgestattete Spielplätze werden unter Anwendung des Aneignungskonzeptes aufgrund des Mangels an Eigentätigkeit wenig angenommen. Aus Kindersicht wird die Qualität eines Raumes weniger durch die infrastrukturelle Ausstattung denn durch die Bespielbarkeit und die generellen Zugangsmöglichkeiten bestimmt. Abhilfe schafft, neben dem Sozialraumkonzept als Rahmenfolie, die Forderung Kinderperspektiven miteinzubeziehen und damit die potenziellen Aneignungsformen und -möglichkeiten aus ExpertInnensicht zu erheben.

³ Dieses „Gegenüberstellen“ von Erwachsenen und Kindern fußt auf dem Konzept der sogenannten generationalen Ordnung. Der Strukturbegriff der generationalen Ordnung bezieht sich auf die komplementäre Definition von Kindern und Erwachsenen und „meint, dass Gesellschaften durch eine Ordnung der Altersgruppen strukturiert sind, in der gleichen Weise wie auch [...] eine Geschlechterordnung allem gesellschaftlichen Geschehen ihren Stempel aufdrückt. Eine solche generationale Ordnung definiert Rechte, Pflichten, Eigenschaften von Individuen unterschiedlichen Alters auf der Ebene des (alltäglichen und wissenschaftlichen) Wissens, auf der Ebene gesellschaftlicher Institutionen und schließlich auf der Ebene alltäglichen Handelns“ (Bühler-Niederberger et al. 2014: 8).

Partizipative sozialräumliche Forschung mit Kindern

Partizipation und Beteiligung wird auf der Praxisebene in der Stadt- und Raumplanung im Sinne eines Perspektivenpluralismus generell gefordert (Selle 2013). Unter Partizipation wird Unterschiedlichstes verstanden, da weiter differenziert werden kann in Formen der Beteiligung, Teilhabe und Teilnahme, Mitwirkung und Mitbestimmung. Im engeren Sinne meint man zumindest die „Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse“ (Reichenbach 2006: 54).

In der Stadt- und Raumplanung bedient man sich zumeist einer *Stufenleiter der Partizipation*, die den erreichten bzw. angestrebten Grad der Mitwirkung von bestimmten Akteuren angeben soll. Stufenleitern, wie die zehnstufige Skala nach Richard Schröder (1995, 1996), beginnen meist bei der Ebene der Fremdbestimmung, die keine Integration von Betroffenen (in diesem Fall Kindern) in ein Projekt vorsieht und die Kinder lediglich plakativ (beispielsweise auf einem Flyer) dazu verwendet werden Interesse zu wecken. Die höchste Stufe der Beteiligung ist die Selbstverwaltung, bei der Kinder und Jugendliche völlige Selbstorganisation an den Tag legen und jegliche Entscheidungsfreiheit genießen, die in Folge von den erwachsenen PlanerInnen mitgetragen werden müssen. Dazwischen befinden sich einfache dekorative Beteiligungen durch uninformierte Mitwirkung der Kinder, Alibi-Teilhaben ohne Mitbestimmungsrecht, Mitwirkungen sowie Mitbestimmungen, welche unterschiedliche Grade der Beteiligungsmöglichkeiten, basierend auf vollkommener Freiwilligkeit der Kinder, aufzeigen können. Der Grad an Einmischung von Seiten der Kinder wird von Stufe zu Stufe höher. Eine Verortung des eigenen Forschungsvorhabens auf einem Stufenmodell hilft dabei, die verborgenen Machtbeziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern besser zu reflektieren, denn eine „Einordnung von Partizipation geht von einem Machtungleichgewicht zwischen Entscheidern und Betroffenen aus“ (Knauer et al. 2004: 18). Welche Stufe sinnvoll ist hängt sowohl vom Forschungsgegenstand als auch vom Alter der Kinder ab.

Prinzipiell gilt, wenn Kinder nicht nur gehört bzw. angehört werden, sondern auch über Mitbestimmungsrechte darüber verfügen, wie ein Raum gestaltet werden soll, dann ist spätere Raumaneignung von Kindern eher und im Sinne einer Kompetenzerweiterung positiver gegeben (Fatke, Schneider 2007). Wenn Kinder in Stadt- und Regionalentwicklungsprozesse eingebunden werden, dann haben beide Seiten etwas von der Partizipation, was sich auch an der Ausgestaltung und Qualität der Ergebnisse ablesen lässt. Auf der einen Seite profitieren Stadt- und Raumplanung davon, da Kinder (auch aufgrund des Nicht-Wissens) politische Ansichten und wirtschaftliche Faktoren (wie Kosten) ausblenden (Cunningham et al. 2003). Damit lassen sich innovative Ideen fördern. Durch ein „Bottom-up-Planungsverständnis“ partizipieren auch Kinder unterschiedlichster Gesellschaftsmilieus, da diese meist über formelle Bildungseinrichtungen wie Schulen erreicht werden. Kinder sind auch jene Generation, die einerseits als Klientel von Kinderorten direkt von der Umsetzung betroffen sind und daher potentielle NutzerInnen darstellen – aber auch bei der Planung öffentlicher Orte partizipieren Kinder als jene Generation, die später von den fertig gebauten Umwelten profitieren kann. Auf der anderen Seite bereichern partizipative, sozialräumliche Forschungen die Kinder. Auf kleinräumiger Ebene ermöglichen Beteiligungsmöglichkeiten, dass individuelle Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden und die Identifikation mit der eigenen Lebenswelt gestärkt wird. Damit wird auch nachhaltige Demokratieentwicklung vorangetrieben (Olk, Roth 2007). Zudem lassen Studien den Schluss zu, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Partizipation bei Planungsprozessen und dem Wohlbefinden der Kinder existiert. Wenn Kinder „ihre“ Räume gestalten und eigene Räume erzeugen können, hat dies eine nachhaltige Bedeutung für die Kinder selbst. Letzten Endes gilt Partizipation auch als Kinderrecht und ist in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 verankert und muss daher gewährleistet werden.

Innovative partizipative Methoden als Chance

Aufgrund der Vorteile versuchen sozialräumliche Kindheitsforschungen und interdisziplinäre Stadt- und Raumplanungsprojekte (Blinkert 2016; Rieker et al. 2016; Moser 2010; Cunningham et al. 2003) eine Verknüpfung von Kinderbeteiligung und Kinderrechten auf planerischer und gestalterischer Ebene. Vor allem in Hinblick auf Planung von Kinderorten wie Spielplätzen, Wohnumgebungen oder informellen Lernräumen wird Kindern Gehör geschenkt. Eine umfassenderer Partizipation gelingt vor allem mithilfe *innovativer Methoden* und Interventionen im (Stadt-)Raum, welche Kindern bei ihren Aktionen unterstützen und ihre Sichtweisen rekonstruieren. Kindheitsorientiertes Wissen bekommt ein anderes Gewicht, wenn die Partizipation der Kinder an einem sozialräumlichen Forschungsprojekt umfangreicher passiert und kreative Methoden neue Erkenntnisse aus Kindersicht generieren. Potentielle Möglichkeiten zur Erforschung sozialräumlicher Wirklichkeiten bieten visuelle Methoden wie kognitive Karten, reflexive Fotografie, bildbezogene Interviews oder Kinderzeichnungen zu Wunschspielorten (Kogler 2017; Johnson et al. 2012; Guillemin, Drew 2010). Auch abseits empirischer Methoden lassen sich vielfältige Partizipationsformen finden, wie die Implementierung von Kinder- und Jugendparlamenten auf Stadtteilebene, mediengebundene Formate wie Kinderradiosendungen, die gemeinsame Gestaltung von Kinderstadtplänen oder Stadtteilsparziergänge im Schulumfeld.

„Die Herausforderung für Studien zu Räumen von Kindern besteht also darin, einen [...] methodologischen Zugang zu wählen, der raumbezogenes Handeln und Deuten dergestalt konzipiert, dass sich dabei nicht nur eine Performanz auf der Ebene der Räume, sondern auch der Subjekte vollzieht, und der die Präferenzen von Kindern im Kontext jener kulturellen Kontexte untersucht, in die sie eingebettet sind“ (Fegter 2014: 525).

Dies ist ein ambitionierter Weg, der als Chance zu sehen ist, um kindheitsorientiertes Wissen abseits kindheitssoziologischer Projekte auch in der interdisziplinären Stadt- und Raumplanung vermehrt aufzunehmen. Jegliche Partizipation von Kindern an Planungsprozessen ist aber nur dann sinnvoll, wenn die damit gewonnenen Erkenntnisse auch in eine tatsächliche Um- und Neugestaltung einfließen. Vielfach zeigen Beteiligungsprojekte mit Kindern (Knauer et al. 2004), dass innovative Ideen und Elemente aus Kindersicht erforscht werden, aufgrund der Reglementierung und erwachsenenorientierten Funktionsbestimmung aber nicht auf die Umsetzungsebene gelangen. Eine Balance zwischen der Offenheit des Sozialraumkonzeptes und der Potentiale partizipativer sozialräumlicher Forschung mit Kindern auf kleinräumiger Ebene (unter Berücksichtigung der Kinderrechte) sollte vermehrt in der interdisziplinären Stadt- und Raumplanung Anwendung finden.

Literatur

- Ahrend, C. 1997: Lehren der Straße. Über Kinderöffentlichkeiten und Zwischenräume. In J. Ecarius, M. Löw (Hg.), Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen: Leske + Budrich, 197–212.
- Alanen, L. 2014: Theorizing childhood. *Childhood*, Vol. 21, Issue 1, 2–6.
- Andresen, S. 2013: Konstruktionen von Kindheit in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. In C. Hunner-Kreisel, S. Manja (Hg.), *Neue Räume, neue Zeiten. Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden: VS Springer, 21–32.
- Andresen, S., Fegter, S., Iranee, N., Bütow E. 2016: Doing urban family. Städtischer Raum und elterliche Perspektive auf Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Jg., Heft 1, 34–47.

- Benke, K. 2005: Geographie(n) der Kinder. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Blinkert, B. 2016: Urbane Kindheit und RÄume. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner Charlotte (Hg.), Kindheit und Raum. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 65–83.
- Braches-Chyrek, R., Röhner, C. 2016: Kindheit und Raum. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner (Hg.), Kindheit und Raum. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 7–33.
- Brüschweiler, B. 2014: Die Rede von KinderRäumen. Eine kritische Diskursanalyse zu Kinder und Raum. Band 2 der Reihe Soziale RÄume des Kompetenzzentrum Sozialer RÄume der FHS St. Gallen, <http://www.fhsg.ch/fhs.nsf/de/ifsa-fhs-forschungsschwerpunkte-publikationen-soziale-raeume> (letzter Aufruf 30. Dezember 2016).
- Bühler-Niederberger, D. 2005: Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Weinheim u.a.: Juventa.
- Bühler-Niederberger, D., Sünker, H. 2006: Der Blick auf das Kind. Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich-generationalen Ordnung. In S. Andresen, I. Diehm (Hg.), Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25–52.
- Bühler-Niederberger, D., Lars, A., Eisentraut, S. 2014: Einleitung. Theoretische Positionierung und Ausblick auf die Beiträge. In D. Bühler-Niederberger, A. Lars, S. Eisentraut (Hg.), Kinderschutz. Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven? Weinheim u.a.: Beltz Juventa, 7–25.
- Christensen, J., Mygind, L., Bentsen, P. 2015: Conceptions of place. Approaching space, children and physical activity. *Children´s Geographies*, Vol. 13, Issue 5, 589–603.
- Cunningham, C., Jones M., Dillan R. 2003: Children and urban regional planning. Participation in the public consultation process through story writing. *Children´s Geographies*, Vol. 1, Issue 2, 201–221.
- Deinet, U. 2009: Aneignung und Raum. In U. Deinet (Hg.), Sozialräumliche Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 27–57.
- Deinet, U. 2013: Eine Reise durch jugendliche Aneignungs- und BildungsrÄume. In A. Alisch, M. May (Hg.), Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 173–194.
- Deinet, U. 2015: Raumaneignung als Bildung im Stadtteil. In T. Coelen, A. Heinrich, A. Million (Hg.), Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: VS Springer, 159–165.
- Fatke, R., Schneider, H. 2007: Die Beteiligung junger Menschen in Familie, Schule und am Wohnort. In Bertelsmann Stiftung (Hg.), Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 59–84.
- Fegter, S. 2014: Mobilität – Technik – Geschlecht. Sozialisationsprozesse von Jungen und Mädchen in der Stadt. *Berliner Debatte Initial – Sozial- und geisteswissenschaftliches Journal*, 4. Jg., Heft 3, 20–33.
- Fritsche, C., Rahn P., Reutlinger, C. 2011: Quartier macht Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hengst, H. 2007: Metamorphoses of the world within reach. In H. Zeiher, D. Devine, A. Kjørholt, H. Strandell (eds.), *Flexible childhood?* Odense: University Press of Southern Denmark, 95–119.
- Hengst, H. 2013: Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Holloway, S., Valentine, G. 2000: Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*, Vol. 34, Issue 4, 763–783.
- Holm, A. 2004: Sozialwissenschaftliche Theorien zu Raum und Fläche. UFZ-Bericht, Nr. 26. Leipzig-Halle: Zentrum für Umweltforschung UFZ.
- Hungerland, B., Luber E. 2008: Einleitung. In E. Luber, B. Hungerland (Hg.), *Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis*. Weinheim u.a.: Juventa, 9–28.

- Johnson, G., Pfister, A., Vindrola-Padros C. 2012: Drawings, photos and performances. Using visual methods with children. *Visual Anthropology Review*, Vol. 28, Issue 2, 164–178.
- Guillemin, M., Drew, S. 2010: Questions of process in participant-generated visual methodologies. *Visual Studies*, Vol. 2, Issue 2, 175–188.
- Kessl, F., Reutlinger, C. 2008: Zur Archäologie der Sozialraumforschung. Eine Einleitung. In F. Kessl, C. Reutlinger (Hg.), *Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Text und Kontexten*. Wiesbaden: VS Verlag, 9–21.
- Kessl, F., Reutlinger, C. 2013: *Urbane Spielräume. Bildung und Stadtentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Knauer, R., Friedrich, B., Herrmann, T., Liebler B. 2004: *Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kogler, R. 2017: Bilder und Narrationen zu Räumen. Die Zeichnung als visueller Zugang zur Erforschung sozialräumlicher Wirklichkeiten. In J. Wintzer (Hg.), *Die Erforschung des Sozialraums. Qualitative Methoden in der Geographie*. Wiesbaden: VS Springer, im Druck.
- Kogler, R. 2015: Zonen, Inseln, Lebenswelten, Sozialräume. Konzepte zur Raumanerkennung im Alltag von Kindern. In J. Scheiner, C. Holz-Rau (Hg.), *Räumliche Mobilität und Lebenslauf. Studien zu Mobilitätsbiografien und Mobilitätssozialisation*. Wiesbaden: VS Springer, 43–56.
- Krones, S. 2013: *Spielraum Stadt*. In K. Benke (Hg.), *Kinder brauchen [Zwischen]Räume*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 113–126.
- Läpple, D. 1991: Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In H. Häußermann, D. Ipsen, T. Krämer-Badoni, D. Läpple, M. Rodenstein, W. Siebel (Hg.), *Stadt und Raum. Soziologische Analysen*. Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft, 157–207.
- Löw, M. 2001: *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mey, G. 2013: „Aus der Perspektive der Kinder“. Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 37. Jg., Heft 3, 53–71.
- Moser, S. 2010: *Beteiligt sein. Partizipation aus Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nicht, J. 2014: Großstadtkindheit und Grundschule. *Berliner Debatte Initial – Sozial- und geisteswissenschaftliches Journal*, 4. Jg., Heft 3, 6–19.
- Olk, T., Roth, R. 2007: *Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Reichenbach, R. 2006: Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel, F. Oser (Hg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich u.a.: Rüegger, 39–61.
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzler, A., Stroetzel, H. 2016: *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz*. Wiesbaden: VS Springer.
- Schröder, R. 1995: *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schröder, R. 1996: *Freiräume für die Kinder(t)räume! Kinderbeteiligung in der Stadtplanung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schumann, M. 2004: *Sozialraum und Biographie. Versuch einer pädagogischen Standortbestimmung*. *Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. 34. Jg., Heft 4, 323–338.
- Selle, K. 2013: *Über Bürgerbeteiligung hinaus. Stadtentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe?* Rohn: Detmold.
- Werlen, B. 2008: *Sozialgeographie. Eine Einführung*. Bern u.a.: UTB Verlag.