



ETAT DE FRIBOURG
STAAT FREIBURG

Direction de la santé et des affaires sociales DSAS
Direktion für Gesundheit und Soziales GSD



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG



Universitäres Zentrum für
Frühkindliche Bildung | Freiburg

Partizipation und Wohlbefinden in der frühen Kindheit

Eine qualitative Studie mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren im Kanton Freiburg

Schlussbericht

zuhanden

Kantonales Jugendamt JA

Fachstelle für Kinder- und Jugendförderung FKJF

Prof. Dr. Veronika Magyar-Haas & Dr. Alex Knoll

unter Mitarbeit von Annina Kägi, B.Sc., Mila Glavchovska, B.Ed. & Elisabeth Colles, B.A.

Universitäres Zentrum für Frühkindliche Bildung Freiburg ZeFF | Université de Freiburg

Departement für Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Regina Mundi | Rue P.-A. de Faucigny 2 | CH-1700 Freiburg

Freiburg, 20. September 2021

Zitiervorschlag:

Magyar-Haas, V., & Knoll, A. (2021). *Partizipation und Wohlbefinden in der frühen Kindheit. Eine qualitative Studie mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren im Kanton Fribourg. Schlussbericht zuhanden Kantonales Jugendamt JA, Fachstelle für Kinder und Jugendförderung FKJF. Universitäres Zentrum für frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF).*

Inhalt

1	Abstract	1
2	Einleitung – Zum Kontext der Forschung	2
3	Theoretische Zugänge und Klärungen.....	4
4	Methodische Zugänge	8
5	Empirische Ergebnisse.....	12
5.1	Zur Beschreibung der Stichprobe	12
5.2	Zur Bedeutung der Pandemie in den Interviews und für die Kinder	14
5.3	Zu den Positionierungen des Kindes in der Interviewsituation	19
5.4	Zu den Deutungen des Alltags: wann, wo und mit wem fühlen sich Kinder wohl?.....	24
5.5	Zur Perspektive der Kinder auf Partizipation.....	33
6	Fazit und Schlussfolgerungen.....	37
7	Literatur.....	39

1 Abstract

Vorliegender Schlussbericht dokumentiert und reflektiert Erkenntnisse der zwischen August 2020 und Mai 2021 durchgeführten, vom Jugendamt des Kantons Freiburg, Fachstelle für Kinder und Jugendförderung, in Auftrag gegebenen und von der Direktion für Gesundheit und Soziales finanzierten Studie mit Kindern im Alter von 2-5 Jahren über ihr subjektives Wohlbefinden und ihre Möglichkeiten zu Partizipation. In diesem Zeitraum wurde die Studie konzeptionalisiert, ein Leitfaden entwickelt, der Feldzugang erarbeitet, die Interviews durchgeführt und ausgewertet. Als Orientierung für die Erstellung des Leitfadens wurde jener des transnationalen und transdisziplinären Forschungsnetzwerkes «Children's Understandings of Well-being», welche Interviews mit Kindern ab 8 Jahren vorsieht, verwendet und in Bezugnahme auf entwicklungspsychologische, sprachtheoretische sowie methodisch-methodologische Erkenntnisse für den Bereich der frühen Kindheit differenziert angepasst und wesentlich erweitert. Die spielerische Gestaltung der Interviews sowie die Bereitstellung verschiedener Gesprächsanlässe durch Bilder, Zeichnungen, Büchlein mit Geschichten oder durch von Kindern mitgebrachte Gegenstände erlaubten zahlreiche Möglichkeiten, um Erzählungen seitens der Kinder anzuregen und bei ihren Relevanzen anzusetzen. Aufgrund der Gespräche konnten wesentliche Erkenntnisse zu der Frage rekonstruiert werden, wie es Kindern geht, was ihnen aus ihrer Sicht wichtig für ihr Wohlbefinden sei und wie sie ihre Partizipationsmöglichkeiten sehen.

Mehrere Kinder schienen sehr froh über das Interesse und über die Möglichkeit zu sein, Zeit mit jemandem – auch wenn für sie Fremden – verbringen zu können. Diese Freude äusserte sich zum einen in dem Wunsch, der Interviewerin möglichst viel von ihrem Zimmer und Spielzeug zeigen zu können; zum anderen in ihrer Neugierde und Entdeckungslust darüber, was die Interviewerin an Materialien mitgebracht habe. Auch in Interviews, die sprachlich herausfordernd waren, weil das Kind die Sprache noch nicht so gut sprach oder sich sprachlich noch nicht so gut ausdrücken konnte, waren die beiden Modi des Präsentierens und Entdeckens stets relevant. Diese Idee des gegenseitigen Teilens und Mitteilens war in mehreren Interviews präsent und schien gerade bei Kindern ohne Geschwister eine zentrale Praxis zu sein, auf die sie in Zeiten der Pandemie häufig verzichten mussten.

Im vorliegenden Bericht werden nach der Einleitung und Kontextualisierung der Forschung zentrale theoretische Perspektiven und Ergebnisse von Studien im Bereich der internationalen Wohlbefindensforschung dargelegt und diskutiert, bevor das explizite methodologische und methodische Vorgehen sowie die verwendeten Materialien veranschaulicht werden. Die Erkenntnisse der empirischen Analysen werden im Hauptteil des Berichtes offengelegt. Zur Orientierung wird zunächst die Stichprobe vorgestellt und die pandemische Situation im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Interviewkontext, für die Themen, die im Interview thematisch wurden, sowie für die Analysen reflektiert. Nach der Darstellung dessen, auf welche Weise Kinder in der Interviewsituation sich positionieren und positioniert werden, die für die Frage nach Partizipationsmöglichkeiten aufschlussreich ist, erfolgt eine materialreiche Systematisierung sowohl hinsichtlich der Frage, wann, wo und mit wem Kinder sich wohl fühlen, als auch hinsichtlich der Formen und Möglichkeiten der Partizipation von Kindern in und ausserhalb der Interviewsituation. Im abschliessenden Kapitel werden wesentliche Erkenntnisse hervorgehoben und skizziert, welche Forschungsdesiderate die Studie offenlegte.

2 Einleitung – Zum Kontext der Forschung

Partizipation gehört zu den deklarierten Kinderrechten in der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) und stellt eine der drei «P»-s der Kinderrechte: «provision», «protection» und «participation», dar. Gemäss Artikel 12, Paragraph 1 der KRK soll das Recht des Kindes, seine Meinung frei zu äussern, «in all matters affecting the child», demnach in *allen* Belangen, die das Kind betreffen, sichergestellt werden. Neben dem Recht ist es auch ein soziales, politisches und gesellschaftliches Anliegen demokratisch verfasster Gesellschaften, Kinder und Jugendliche in öffentliche Angelegenheiten und Entscheidungsprozesse, die sie betreffen, (aktiv) einzubinden. Ein solcher Anspruch, der auf *politische* Teilhabe abzielt, setzt den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und öffentlichen Räumen, der als *soziale* Teilhabe bezeichnet werden kann, ebenso voraus wie die politische und gesellschaftliche Herbeiführung und Sicherung von Bedingungen, die für solche Zugänge und deren Mitgestaltung förderlich und notwendig sind (Magyar-Haas, Mörgen & Schnitzer 2019; vgl. weiter auch Burdewick 2003; Knauer & Sturzenhecker 2016; Moser 2010; Schwanenflügel 2015). Als Scharnier zwischen den Analysen der gesellschaftlichen Strukturen und der Handlungsmöglichkeiten Einzelner fungieren u.a. pädagogische Angebote, welche die Adressat*innen zu aktiver Teilhabe an kollektiven Entscheidungen befähigen sollen.

Das Projekt schliesst an ein breites Verständnis von Partizipation an und verknüpft es mit der zentralen Kategorie des subjektiven Wohlbefindens (*well-being*) von Kindern. So steht das Alltagsleben von Kindern im Alter von 0-6 Jahren, ihre Lebensqualität, Bedürfnisse und Teilhabemöglichkeiten an den Orten ihres Alltags im Zentrum der vom Jugendamt des Kantons Freiburg, Fachstelle für Kinder- und Jugendförderung, in Auftrag gegebenen und von der Direktion für Gesundheit und Soziales finanzierten Untersuchung. Ziel ist es demnach, das subjektive Wohlbefinden der jüngsten Kinder sowie ihre Sicht auf ihre Teilhabe und Teilnahmemöglichkeiten zu Hause, in der Vorschulbetreuung, in der Schule (Eingangsstufe/1. Zyklus) und in öffentlichen Räumen zu rekonstruieren. Die konkrete Ausrichtung des Projektes orientiert sich an der Strategie und dem *Aktionsplan «I mache mit!»* des Kantons Fribourg, welche aus drei Zielen bestehen:

- (1) Die Förderung einer umfassenden Bildung,
- (2) die Ermutigung zu Partizipation sowie
- (3) die Förderung von kinder- und jugendfreundlichen Lebensräumen.¹

Zur Erreichung dieser Ziele wurden bereits Handlungsbereiche definiert. So geht es in der vorliegenden Studie darum, den im Zusammenhang mit der frühen Kindheit stehenden Handlungsbereichen besondere Aufmerksamkeit zu widmen und mit der Perspektive und Stimme von jungen Kindern zu bereichern und zu ergänzen. Die Studie geht deshalb folgenden übergeordneten Fragestellungen nach:

1. Wie geht es Kindern in den ersten Lebensjahren und was ist für sie wichtig? Welche Bedürfnisse und Einschränkungen bringen sie zum Ausdruck u.a. im Bereich der Erziehung, Bildung und Gestaltung ihrer Lebensräume?
2. Wie beteiligen sich Kinder an der Gestaltung ihres Alltags - inwiefern werden ihre Bedürfnisse (nicht) berücksichtigt?
3. Welches Verständnis von Partizipation haben Kinder und was ist ihnen in diesem Zusammenhang wichtig? Welche Unterschiede zeigen sich in den verschiedenen Kontexten (Familie, Kita, 1. Zyklus Schulsystem, öffentliche Räume)?

¹ <https://www.fr.ch/de/alltag/integration-und-soziale-koordination/strategie-i-mache-mit-perspektiven-2030>

Um diese Fragen bearbeiten zu können, wurden Interviews mit Kindern im Alter von 2-7 Jahren durchgeführt – während der Covid-19-Pandemie. Dieser Kontext hatte auf verschiedenen Ebenen bedeutsame Auswirkungen sowohl auf die Erhebung als auch auf die Ergebnisse. Aufgrund der Verschlechterung der epidemischen Lage im Spätsommer 2020 wurden ab Oktober politische Massnahmen zur Eindämmung der Pandemie getroffen, welche die Vorbereitungsarbeiten, die Rekrutierung von interessierten Interviewpartner*innen sowie die Datenerhebung massgeblich erschwerten. Da wir online-Interviews mit Kindern in diesem frühen Alter von vornherein aus verschiedenen Gründen ausgeschlossen hatten, waren wir darauf angewiesen, in physischen Kontakt mit den Kindern und ihren Eltern treten zu können. Dabei gestaltete sich die Suche nach Studienteilnehmer*innen eher schwierig, zum einen aufgrund der Orientierung an der offiziellen Weisung, unnötige Kontakte in der Pandemie zu vermeiden, zum anderen auch, weil einige Einrichtungen, über die wir die Kinder und ihre Eltern hätten erreichen können, phasenweise geschlossen hatten. Die pandemische Situation und die Notwendigkeit der Quarantäne oder Isolation brachten es auch mit sich, dass vereinbarte Termine beidseitig verschoben oder seitens der Familien abgesagt werden mussten.

Die im Kontext dieser Umstände realisierten Interviews standen ebenfalls auf verschiedenen Ebenen unter dem Zeichen der Pandemie. Die Interviewerinnen hielten stets alle geltenden hygienischen Schutzmassnahmen ein; sie trugen eine farbige, «kinderfreundliche» Maske, desinfizierten ihre Hände und auch alle mitgebrachten Materialien im Vorfeld und hielten möglichst Abstand zu den Kindern und Familienmitgliedern. Dieses Vorgehen, das im Umgang miteinander in der Pandemie Sicherheit und Vertrauen schaffte, trug jedoch – insbesondere das Tragen einer Maske – zugleich zu einer zusätzlichen Distanz zwischen Interviewerinnen und Kindern bei und hatte denkbar auch eine Bedeutung für die Teilnahme- und Erzählmotivation der Kinder. Die Pandemie wurde schliesslich auch inhaltlich in den Interviews thematisch, beispielsweise wenn die Kinder von der Erkrankung von Familienmitgliedern und von ihren Sorgen und Ängsten erzählten (vgl. Kap. 5.2). Trotz all dieser Einschränkungen konnten im Rahmen der Studie – wie vorgesehen – insgesamt zwölf Interviews mit Kindern durchgeführt werden, welche vielseitige und tiefe Einblicke in deren Wohlbefinden und Partizipation, gerade auch im Alltag während der Pandemie, ermöglichen.

Im Folgenden werden theoretische und begriffliche Klärungen und Verortungen vorgenommen (Kap. 3), insbesondere im Hinblick auf die zentralen Begriffe «Partizipation» und «Wohlbefinden», sowie Erkenntnisse internationaler Studien zu Wohlbefinden dargelegt. Im Kapitel 4 wird der methodische Zugang erläutert: So werden grundlegende Überlegungen zu Interviews mit kleinen Kindern genauso erläutert wie der Aufbau des Leitfadens sowie die Durchführung und Interpretation der Interviews. Den Hauptteil des Berichtes macht die Darstellung der Ergebnisse der empirischen Analyse aus (Kap. 5). Zunächst wird die Stichprobe anhand einiger Merkmale der interviewten Kinder beschrieben (5.1), bevor auf die Bedeutung der Covid-19-Pandemie für die Forschung und für den Alltag der Kinder aus ihrer Sicht eingegangen wird (5.2). Auf welche Weise und in welchen Rollen Kinder in der Interviewsituation positioniert werden, wird im Abschnitt 5.3 gezeigt. Im Anschluss daran folgen die Darstellungen der Ergebnisse zum Wohlbefinden von Kindern (5.4) sowie zur kindlichen Perspektive auf Partizipation und zu den Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder (5.5). Der Bericht schliesst mit einem Fazit, welches die zentralen Aussagen der Studie vor dem Hintergrund des Auftrags diskutiert und Schlussfolgerungen daraus zieht.

3 Theoretische Zugänge und Klärungen

Die Forschung zum kindlichen Wohlbefinden (vgl. zu folgendem insb. Heite et al. 2020 sowie Fattore et al. 2018) ist ein internationales, inter- und transdisziplinäres Feld der Kinder- und Jugendforschung, das in den letzten Jahrzehnten stark expandiert hat (Ben-Arieh et al. 2014; Betz 2013; Camfield et al. 2008; Fattore et al. 2016; Veenhoven 2004) und auch im Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung bedeutsam wurde (Andresen & Betz 2014; Ben-Arieh 2014; Fegter 2014; Andresen 2014; Hunner-Kreisel 2012; Albus et al. 2009). Dabei erklären sich Fattore, Fegter und Hunner-Kreisel (2018, S. 386-387) die zunehmende Bedeutung des Kindeswohls und des kindlichen Wohlbefindens sowohl mit dem Aufkommen des kinderrechtlichen Rahmens als auch mit der starken Rezeption kindheitssoziologischer Ansätze. Daneben führen sie auch den Wandel in der Regierungspolitik in den OECD-Ländern (vgl. OECD 2009) als ein Grund an, der zur stärkeren Fokussierung auf das kindliche Wohlbefinden, aber auch auf Partizipation, führe – aber auch dazu, dass in Diskussionen um Bildung, Kinderschutz und Kinderarmut in Prozessen des Aufwachsens «Kindheit» statt Familie zum zentralen Thema werde.

Die neue sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – aber auch die Kinderrechte – betrachten Kinder als soziale Akteure ihrer eigenen Lebenswelt mit eigenen Bedürfnissen, Rechten und Vorstellungen von einem guten Leben (siehe Andresen 2013; Hunner-Kreisel & Kuhn 2010; Stoecklin 2019). Diese Forschungsausrichtung, in der auch wir uns verortet sehen, richtet sich seit den 1980er-Jahren gegen eine erwachsenenzentrierte Perspektive (Alanen 1988) und adressiert entsprechend Kinder als Subjekte, nicht als Objekte der Forschung. Zentral ist dabei die Betonung der Handlungsfähigkeit, der «agency» von Kindern und die Betrachtung der Kindheit als eine soziale Konstruktion, an der Kinder selbst partizipieren, da sie als soziale Akteure an der interpretativen Reproduktion beteiligt sind (vgl. Bühler-Niederberger 2011; Honig 2009; Kelle 2009; s. ausführlicher Heite et al. 2020, S. 1-2). In diesem Zusammenhang lautet eine Prämisse, welche insbesondere in der Politik, in der Öffentlichkeit sowie in der Wissenschaft Anklang findet: «giving voice to children's voices» (James 2007, S. 261), also den Stimmen der Kinder – durch die und in der Forschung – eine Stimme zu geben. Damit sind auch Fragen nach den Interessen und Bedürfnissen der Kinder im Zusammenhang mit politischen Prozessen, z.B. hinsichtlich (der Grenzen) ihrer eigenen Partizipationsmöglichkeiten, stärker in den Fokus gerückt (vgl. Esser et al. 2016, S. 2-4; Magyar-Haas 2017, S. 50) – eine Thematik, welche den Kern unserer Untersuchung betrifft.

Im Kontext pädagogischer Handlungsfelder – wie in Kindertagesstätten, Kindergärten und Schulen – gilt mit Roland Reichenbach (2006, S. 52; vgl. auch Ahrens & Wimmer 2014, S. 181-185) zu berücksichtigen, dass Partizipationsprozesse von Machtverhältnissen und von Ungleichheit geprägt sind und sich entsprechend zwischen «Ungleichen» vollziehen. Denn bereits strukturell werden in der Regel Erwachsene als «die Wissenden», Kinder als «die Lernenden» hervorgebracht. So verweisen sowohl Rieker, Mörgen, Schnitzer und Stroezel (2016) als auch bereits früh Sturzenhecker (2008, S. 183) darauf, dass Partizipationsprozesse mit *struktureller* Ungleichheit verbunden sind. Dies läge zum einen darin, dass die Befähigung zu Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Settings stets schon angeleitet, vermittelt, vorgegeben und organisiert werden; zum anderen aber auch darin, dass über den normativen Rahmen der Forderung nach Förderung der Mitbestimmung von Kindern – als «Wert an sich» – «gute» und «schlechte» partizipative Praktiken meist implizit unterschieden werden.

Diese strukturelle Ungleichheit zeigt sich auch darin, dass Kinder und Jugendliche – eingebettet in der generationalen sowie der gesellschaftlichen Ordnung – in Bezug auf die Anerkennung ihrer Rechte und Partizipationsmöglichkeiten auf Erwachsene und auf bestimmte gesellschaftliche Strukturen angewiesen sind.

Dabei spielt es für sie – wie dies die Studie «Children's Worlds+» von Sabine Andresen und Renate Möller (2019) aufzeigte – eine bedeutende Rolle, welche *Haltung* Erwachsene diesbezüglich einnehmen und wie die gesellschaftlichen Strukturen zur Sicherstellung der Rechtsansprüche der Kinder ausgestaltet sind. Zu berücksichtigen sind aber auch die elterliche, gesellschaftliche und sozialpolitische Verantwortung und Notwendigkeit, Entscheidungen für Kinder und Jugendliche so zu treffen, dass diese sich an der Integrität, Rechte, Interesse und Bedarfe der Kinder und Jugendlichen orientieren (Brumlik 2017).

Partizipation – ein «polyvalenter» Begriff, der «höchst diverse und z.T. widerstreitende semantische Felder übergreift, die von Zugehörigkeit, Anteilnahme und Beteiligung über Teilhabe, Teilnahme Mitwirkung, Mitbestimmung bis hin zu Einbeziehung reichen» (Ahrens & Wimmer 2014, S. 178) – ist sowohl in den theoretischen Rahmungen als auch in den Fragebögen und Leitfäden internationaler Kinderstudien (etwa: Children's Worlds, World Vision, LBS Kinderbarometer, Unicef-Studie) präsent. Dabei ist der Zusammenhang zwischen der Einschätzung von Kindern und Jugendlichen, wie sie ihre Rechte realisiert sehen, und ihrem subjektiven Wohlbefinden in der aktuellen Studie von Children's Worlds+ (Andresen & Möller 2019; s. aber auch Kutsar et al. 2019; González et al. 2015; Lloyd & Emerson 2017) aufgezeigt worden. Dabei lässt sich die Hypothese aufstellen, «dass die Anerkennung der Kinderrechte sowie ihre Erfahrbarkeit im Sinne einer konkreten Umsetzung im Alltag positive Auswirkungen auf Emotionen, Haltungen und die Selbsteinschätzung von Heranwachsenden sowie auf ihre sozialen Entscheidungs- und Handlungsspielräume und strukturellen Machtbereiche hat» (Andresen & Möller 2019, S. 21).

Der Schwerpunkt der internationalen Forschungen liegt jedoch allgemeiner auf der Frage, wie Kinder selbst Wohlbefinden verstehen, welche Vorstellungen sie über ihr eigenes Wohlbefinden haben und wie sie darin ihre Partizipationsmöglichkeiten einschätzen. In den letzten zwei Jahrzehnten hat diese methodische Sichtweise von Kindern als Experten die Mehrheit der wissenschaftlichen nationalen und internationalen Studien zum Wohlbefinden geprägt, im Gegensatz zum Verlassen auf Einschätzungen von Dritten, zum Beispiel Eltern und Lehrpersonen (siehe Backe-Hansen 2012; Ben-Arieh et al. 2014). Die meisten Studien, welche Kinder selbst zu ihrem Verständnis von Wohlbefinden befragen, sind dabei erst vor kurzem entstanden (Savahl et al. 2015; Andresen & Fegter 2009; Fattore et al. 2007; Heite et al. 2020). Diese Forschungen haben auch methodologische Fragen in den Blick gerückt, etwa danach, auf welche Weise und bis zu welchem Grad die Perspektiven der Kinder in die Forschung zum Kindeswohl einbezogen werden können – und was dies in Bezug auf ethische, theoretische und methodologische Ansätze bedeutet. Wie und bis zum welchem Grad können Kinder in den Forschungsprozess partizipativ eingebunden werden (vgl. Stoecklin & Bonvin 2014; vgl. ausführlich Fattore et al. 2018, S. 389-390)? An welcher Stelle können sie sich aktiv am Forschungsprozess beteiligen: als Teil des Studiendesigns, als Informationsquelle, als Datensammler, als Teil der Datenanalyse oder als Partner bei der Nutzung der Daten (Ben-Arieh 2005)? Wie gestaltet sich das Verhältnis von Partizipation und Protektion, von Beteiligung und Schutz in diesem Prozess (Backe-Hansen 2012)?

Zentral ist in der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung aber auch, Kinderperspektiven nicht als «authentische» Kinderstimmen zu verstehen, sondern als Widerspiegelung sozialer Ordnungen, in denen Kinder positioniert sind (Hunner-Kreisel & Kuhn 2010). Auch Kinder passen ihre Vorstellungen und Einschätzungen zum Wohlbefinden an sozialen, materiellen Gegebenheiten in ihren Lebenskontexten an (vgl. Fegter & Richter 2014), was in der Forschung unter dem Begriff «adaptive Präferenzen» diskutiert wird. Daher ist es zwar unerlässlich, aber nicht hinreichend, das subjektive Wohlbefinden von Kindern zu erheben; genauso muss sich die Kindheitsforschung am «objektiven Wohlbefinden» orientieren, am Wohlergehen von Kindern (siehe auch Fattore et al. 2018, S. 390).

Tobia Fattore, Susann Fegter und Christine Hunner-Kreisel (2018, S. 388-389) diskutieren zwei wesentliche Problematiken des Begriffs «Wohlbefinden»: seinen normativen Charakter aber auch seine kulturelle Kontingenz (vgl. auch Fegter & Richter 2014; Esser 2014; Weisner 2014; Ben-Arieh 2014). Demnach gelten die Prämissen dessen, was als «gut» angesehen wird, zu berücksichtigen: Wohlbefinden ist «offensichtlich kulturell bedingt, wertorientiert, ein in Gesellschaft und Kultur eingebettetes Konstrukt und anfällig für Veränderungen und Neudefinitionen im Laufe der Zeit» (vgl. Fattore et al. 2007, S. 112 [eigene Übersetzung]; vgl. McAuley & Rose 2010; Weisner 2014). Eine kindheitstheoretische Perspektive betont, dass Vorstellungen von kindlichem Wohlergehen immer innerhalb von Generationsordnungen angesiedelt sind und sich auf kulturell kontingente Vorstellungen davon beziehen, was eine gute Kindheit ausmacht (Bühler-Niederberger & Schwittek 2013; Richter & Andresen 2012; Betz 2013). Doch dies geht auch mit der Herausforderung – nicht nur bezüglich internationaler Vergleichsstudien – einher, über das Wohlbefinden von Kindern so zu forschen, dass dabei Mittelschichtsvorurteile möglichst nicht reproduziert werden (Bühler-Niederberger 2011) und auch westlich-hegemoniale Standards reflektiert werden (siehe Esser 2014).

Es liegen mehrere grosse internationale Studien zum Wohlbefinden von Kindern vor, die quantitativ angelegt sind und standardisierte Erhebungen verwenden, um das Prinzip der internationalen Vergleichbarkeit umzusetzen. Der UNICEF-Bericht (2013) «Child well-being in rich countries. A comparative overview» untersucht das Wohlbefinden von Kindern in Industrieländern entlang von sechs Dimensionen, die explizit mit der Absicht ausgewählt wurden, wichtige Aspekte des Lebens von Kindern abzudecken: materieller Wohlstand, Gesundheit und Sicherheit, Bildung, Risikobereitschaft, Wohnen und Umwelt. Die internationale quantitative Erhebung zum Wohlbefinden von Kindern, die «Children's Worlds Study», untersucht das Wohlbefinden auf der Basis von Selbstberichten von Kindern in 24 Ländern weltweit anhand von acht Lebensdomänen: Zuhause, Geld, Beziehungen, Umgebung, Schule, Gesundheit, Zeit und Selbst. Die Ergebnisse zeigen nationale Unterschiede im Sicherheitsgefühl, im Grad der Partizipation, in der Zeitverwendung und Variationen in verschiedenen «Domänen» der Lebenszufriedenheit.

Neben bzw. in Ergänzung zu diesen quantitativen Studien formierte sich unter der Leitung von Tobia Fattore, Susann Fegter und Christine Hunner-Kreisel sowie unter dem Namen: «Children's Understandings of Well-being – global and local Contexts» (CUWB, siehe: <http://www.cuwb.org/>) ein transnationales, qualitativ ausgerichtetes Netzwerk zur Erforschung des subjektiven Wohlbefindens von Kindern in einer globalen und vergleichenden Perspektive, in dem die Verfasser*innen des Berichts ebenfalls eingebunden sind. Die Forschenden im Netzwerk gehen der Frage nach, was Kinder unter Wohlbefinden verstehen, was für sie aus ihrer Sicht wichtig ist und wie sie verschiedene Dimensionen von Wohlbefinden – zu denen neben familiären und freundschaftlichen Beziehungen auch ihre institutionelle Eingebundenheit oder die räumlichen Gegebenheiten zu Hause und in ihrer Umgebung dazugehören – erleben. Der Forschungsverbund arbeitet weltweit mit dem gleichen, lediglich leicht angepassten Leitfaden, an den sich das Projekt mit grösseren Anpassungen ebenfalls orientierte, um Kinder zwischen 8-14 Jahren zu interviewen – und liefert internationale Erkenntnisse über unterschiedliche Aspekte und das Erleben von Wohlbefinden.

Auch die skizzierten nationalen und internationalen, gross angelegten quantitativen Studien befragen Kinder und Jugendliche im Alter von 8-11 Jahren (World Vision), 8-12 Jahren (Children's Worlds), 9-16 Jahren (Unicef), 9-14 Jahren (LBS Kinderbarometer) oder 6-18 Jahren (Children's Worlds+). Für die *frühe Kindheit* wiederum, also für die Altersspanne zwischen 0 und 6 Jahren, liegen kaum Erkenntnisse darüber vor, was für Kinder aus ihrer Sicht wichtig ist, was sie erleben und denken, wo sie sich beteiligt fühlen und wie sie sich konkret beteiligen. Daran schliesst unsere Untersuchung an, aber auch an Studien, welche sich in den Einrichtungen der frühen Kindheit, also in Kitas und Kindergärten, durchgeführt worden sind.

In der von Sascha Neumann verantworteten, ethnographischen «PINKS»-Studie zu «Partizipation und Akteurschaft von Kindern in Schweizer Kindertageseinrichtungen» (Neumann et al. 2019), die zuerst am Universitären Zentrum für frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF) und danach an der Universität Luxembourg realisiert wurde, ging es anhand teilnehmender Beobachtungen in verschiedenen Kindertageseinrichtungen um die Frage, wie Kinder im Alter von 0-4 Jahren im Kita-Alltag als Akteure in Erscheinung treten und wie sie den Alltag mitgestalten und mitbeeinflussen. Dabei ging es weniger darum, wie Fachpersonen Kinder zu demokratischer Teilhabe befähigen, sondern um die Bedingungen der Möglichkeiten der Partizipation in Kitas sowie um die Akteurschaft von Kindern im Betreuungsalltag, ihre Grenzen und Möglichkeiten. Damit fungierte «agency» als Bedingung – und nicht als Folge von Partizipation. Im Rahmen der PINKS-Studie wurden verschiedene Formen kindlicher Akteurschaft – wie etwa «dabei sein», «mitmachen» sowie «Einfluss nehmen» – rekonstruiert, und um solche Formen «aktiven Involviertseins» geht es bei unserer Studie auch, wenn wir danach fragen, auf welche Weise sich Kinder in der Interviewsituation hervorbringen und welche Formen von Akteurschaft dieses – auf Partizipation angelegte und davon grundlegend abhängige – Setting eröffnet.

Eine weitere zentrale Studie, welche die Einschätzungen der Kinder über ihre Partizipationsmöglichkeiten in Räumen der frühen Kindheit untersucht, ist die von Alex Klein und Sandra Landhäußer (2017) durchgeführte «Frankfurter Kinderumfrage 2016» zu Beteiligung im Kindergarten, bei der nahezu 550 vier- bis fünfjährige Kinder standardisiert, mithilfe eines Tablets über ihre Erfahrungen, Sichtweisen und die Beteiligungspraxis in den Kindergärten befragt wurden. Dabei ist auch die methodische Anlage der Studie eindrücklich, waren doch Kinder, welche über die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens noch nicht verfügt haben, aus nahezu allen Studien zum kindlichen Wohlbefinden quantitativen Designs tendenziell ausgeschlossen. Diese spielerische Art der Befragung mittels Tablets wurde weiterentwickelt, etwa bei der tabletbasierten Erhebungsmethode QUICKSTEP (Weise et al. 2020). Für unsere Studie haben wir jedoch einen «analogen» Leitfaden konzipiert, um mit Kindern qualitative Interviews durchzuführen, damit wir stärker bei ihren Perspektiven und ihren Relevanzen bezüglich der Thematiken Wohlbefinden und Partizipation ansetzen können.

4 Methodische Zugänge

Um wissenschaftlich über Partizipation und Wohlbefinden bei Kindern im Vorschulalter zu forschen, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Eine davon besteht darin, mit Kindern Interviews zu führen. Diese Form ermöglicht es, sowohl die subjektive Perspektive der Interviewten zu beleuchten als auch – mit entsprechendem methodischem Zugang – etwas über ihre Interpretation und Deutung der Welt zu erfahren. Interviews sind ein probates und verbreitetes Mittel der Datenerhebung in der Sozial- und Bildungsforschung; es gibt zahlreiche, teilweise sehr elaborierte Interviewmethoden für Erwachsene und zunehmend auch für Kinder, auch wenn die Interviewführung gerade mit jungen Kindern nach wie vor eine grosse Herausforderung darstellt. Ziel dieser Studie ist herauszuarbeiten, was Kinder beschäftigt und wie sie ihren Alltag und ihre Partizipationsmöglichkeiten erleben. Wir haben deshalb eine vergleichsweise offene Zugangsweise im Interview gewählt, welche den Kindern möglichst viel Raum bietet, sich auf ihre Weise und ihren Wünschen und Bedürfnissen entsprechend zum Ausdruck zu bringen und frei aus ihrem Lebensalltag zu erzählen.

Die Konzeption und Gestaltung der Interviews orientiert sich an bestehender Forschung zum subjektiven Wohlbefinden von Kindern, welche u.a. in internationalen Kinderstudien zur Anwendung kommt (siehe Kap. 3). Da aus diesen Studien jedoch kaum Erkenntnisse zu Kindern im Alter von unter 6 Jahren vorliegen, mussten die Interviews zunächst an diesen Altersbereich angepasst werden (vgl. Delfos 2015; Fuhs 2012). Insbesondere ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass jüngere Kinder je nachdem kürzere Phasen des Konzentriertseins als ältere aufweisen, sowie sich neben den verbalen Äusserungen in verschiedener weiterer Hinsicht zum Ausdruck bringen können. Die bisher erst vergleichsweise spärlich vorhandene wissenschaftliche (Methoden-)Literatur zum Durchführen von Interviews mit Kindern im Vorschulalter weist auf einige Methoden und Techniken der Interviewführung hin, welche bereits erprobt wurden. Das *draw and tell* (zeichnen und darüber sprechen; z.B. Coyne et al. 2021) ermöglicht es Kindern, Erfahrungen zu reflektieren, sich an wichtige Ereignisse zu erinnern und Deutungen auf ihre Umwelt hin vorzunehmen, was wiederum im Sprechen darüber im Interview erschlossen werden kann (Webber 2020). Die spielerische Verwendung von *Handpuppen* dient ebenfalls dazu, kindliche Ausdrucksweisen und Bedeutungsherstellung zu erfassen. Sie können – wie das Zeichnen – dazu beitragen, die Machtbalance zwischen Kind und Forscher/in zu reduzieren, eine gute Atmosphäre zu schaffen und die Beteiligung des Kindes im Interview zu steigern (Coyne et al. 2021). Weiter kann es sinnvoll und ergiebig sein, im Interview auf *Gegenstände* zurückzugreifen, welche dem Kind wichtig sind, etwa ein Lieblings(kuschel)tier oder -spielzeug (Heite & Magyar-Haas 2020; Heite et al. 2020), sowie auf *Bilder/Fotografien* oder *Videos* (Manassakis 2020). Anhand dieser methodischen Instrumentarien wird bezweckt, das Kind zu Erzählungen anzuregen.

Neben der Berücksichtigung solcher Elemente, welche vor allem auf das Erzählen der Kinder abzielen, konzipieren und gestalten wir das Interview selbst als eine soziale Situation, welche Partizipation und Wohlbefinden zum einen ermöglichen und damit zum anderen auch untersuchbar machen kann (vgl. Coyne 2021, Manouchehri & Burns 2021, Orrmalm 2020). Stehen also Fragen nach Partizipation im Fokus der Studie, lassen sich darüber auch in Bezugnahme auf die Partizipationsweise der Kinder in der Interviewsituation Aussagen treffen. Neben der sprachlichen soll damit auch der – besonders bei Kindern im Vorschulalter relevanten – nonverbalen (Verhaltens-)Ebene Rechnung getragen werden.

Leitfaden

Die Interviewerinnen in der Studie folgten einem Leitfaden, welcher – angelehnt an die im Kap. 3 dargelegten Überlegungen sowie an den CUWB-Leitfaden – eigens für die vorliegende Studie entwickelt wurde. Der Leitfaden (siehe Anhang) ist modular aufgebaut und besteht aus folgenden Teilen:

0. Vorbereitungen im Vorfeld, Gesprächseinleitung und Vorbemerkungen

Bereits bei dem telefonischen Erstkontakt wird der grobe zeitliche Horizont des Interviews abgesprochen und der anvisierte Rahmen des Gesprächs erläutert und diskutiert. Die Eltern werden gebeten, mit dem Kind zu besprechen, wo das Interview stattfinden kann und ihn bitten, wenn es mag, einen Gegenstand fürs Interview mitzubringen, der ihm wichtig ist. Vor dem Interview wird die *Einverständniserklärung* (siehe Anhang) sowohl von einem Elternteil als auch von dem Kind ausgefüllt. Diese ist beim Kind in eine kurze, mit Handpuppen erzählte Geschichte eingebettet; wenn das Kind beim Interview mitmachen möchte, hinterlässt es einen «Abdruck». Nach dem Einverständnis des Kindes wird die *Tonaufnahme* des Interviews gestartet.

1. Mitgebrachter Gegenstand

Das Interview beginnt mit der Frage an das Kind, ob es etwas für das Interview mitgebracht hätte oder ob es noch etwas holen mag. Das Kind soll auf diese Weise angeregt werden darüber zu erzählen, was ihm aus welchen Gründen wichtig ist.

2. Landkarte Malen

Das zweite Modul beginnt mit der Frage an das Kind, ob es *zeichnen* möchte. In Ergänzung zu Modul 1 wird das Kind dazu eingeladen, über den mitgebrachten Gegenstand hinaus abzubilden, was bzw. wer für ihn und für seinen Alltag besondere Relevanz hat. Anhand von allgemeinen und ggf. gezielten (Nach-)Fragen beim Zeichnen wird darüber gesprochen, was das Kind in seinem Alltag wertschätzt.

3. Kartierung: wann und wo fühlen Kinder sich wohl?

Anhand des vom Kind in Modul 2 Gezeichnete oder anhand von mitgebrachten *Bildern* (siehe Anhang) soll mit dem Kind ein Gespräch über sein Wohlbefinden geführt werden. Dieses wird hier in drei Dimensionen erfasst: 1. Soziale Beziehungen (Leitfrage: «Mit wem bist Du besonders gerne zusammen?»), 2. Aktivitäten («Was spielst/machst Du besonders gerne/am liebsten?») und 3. Umgebung («Wo bist Du am liebsten/hältst Du dich am liebsten auf?»).

4. Spielerischer Zugang zum Zusammenhang von Wohlbefinden und Teilhabe

Mithilfe von *Cartoons* (zu den Themen Partizipation, Gesundheit und Spielen), welche sowohl als halbminütige Geschichten in digitaler Form als auch als – anhand der digitalen Bilder gestaltete – Büchlein zum Erzählen vorliegen, soll die Perspektive des Kindes auf den Zusammenhang von Wohlbefinden und Partizipation erfasst werden. Wahlweise werden die Cartoons als Bilderbuch erzählt oder als kurzes Video gezeigt. Nach dem Input wird das Kind gefragt, was es meine, wie sich die Protagonisten fühlen, oder wie es war, wenn es (nicht) mitentscheiden oder mitspielen konnte etc.

5. Zukunftswünsche

Anhand eines von der Interviewerin mitgebrachten *Zauberstabes* wird dem Kind die Gelegenheit gegeben, sich etwas zu wünschen («Was würdest Du verändern, damit es dir (noch) besser geht?»).

6. Demografische Daten

Mit Fragen an das Kind werden einige basale demografische Daten erhoben, bspw. das Alter des Kindes, sein Geburtsort, welche Sprachen es spricht sowie einige Angaben zu seinen Eltern.

7. Bedankung und Verabschiedung

Zum Abschluss des Interviews wird die Tonaufnahme gestoppt, und die Interviewerin bedankt sich beim Kind und bei den Eltern für die Teilnahme. Von den kleinen Handpuppen kann das Kind eine auswählen.

Der Gesprächsverlauf kann bei jungen Kindern sehr unterschiedlich verlaufen, was im Leitfaden berücksichtigt wurde: falls das Kind sich beispielsweise nicht sehr lange konzentrieren kann oder wenig Motivation zeigt, beim Interview mitzumachen, können einzelne Module gekürzt oder ganz weggelassen werden.

Kontaktaufnahme und Durchführung der Interviews

Anhand von Werbematerialien (u.a. Flyer, Plakate, Emailversand) wurde nach interessierten Teilnehmenden für die Studie gesucht, welche im Kanton Freiburg wohnhaft sind. Die Suche konzentrierte sich, in Absprache mit der Fachstelle für Kinder- und Jugendförderung, auf folgende, nach kontrastierenden Kriterien (u.a. Siedlungsstruktur, Sprachregion, Betreuungsangebot) selektionierten Schwerpunktgemeinden: Bulle, Estavayer-le-lac, Freiburg (Stadt), Marly, Murten und Schmitten.

Gemeinde	Bezirk	Sprachregion	Siedlungsstruktur	Betreuungsangebot
Bulle	Greyerz	französischsprachig	städtisch	eher gross
Estavayer-le-lac	Broye	französischsprachig	ländlich	eher klein
Freiburg (Stadt)	Saane	französisch-/deutschsprachig	städtisch	eher gross
Marly	Saane	französischsprachig	Agglomeration	eher gross
Murten	See	deutsch-/französischsprachig	Kleinstadt	eher klein
Schmitten	Sense	deutschsprachig	ländlich	eher klein

Die Studie wurde zum einen vor Ort in den Gemeinden beworben (Plakate und Flyer bspw. in Bibliotheken, auf Spielplätzen), zum anderen per Versand an Betreuungseinrichtungen, Familienzentren und weiteren Organisationen, die in Kontakt zu Familien mit Vorschulkindern stehen.

Nach einem Erstkontakt durch die Eltern der sich für die Studie interessierenden Kinder wurden diese telefonisch kontaktiert, um einen Termin für das Interview zu vereinbaren. Ort und Bedingungen des Interviews wurden jeweils den Wünschen und Bedürfnissen der Eltern und des Kindes angepasst: wir überliessen es ihnen zu entscheiden, ob das Interview zuhause (z.B. im Wohnzimmer, Kinderzimmer), in einer Institution (Kita, Kindergarten), in den Räumlichkeiten des ZeFF, im öffentlichen Raum (z.B. Spielplatz) oder auf dem Kindergartenweg stattfinden sollte. Ausserdem konnten die Kinder nach eigenem Wunsch das Interview in An- oder Abwesenheit eines Elternteils oder beider Elternteile bestreiten – mit dem Ziel, dass sie sich in der für sie unbekanntem Interviewsituation in einer möglichst vertrauten und angenehmen Umgebung zurechtfinden und erzählen können.

Von jedem Interview wurde eine Tonaufnahme angefertigt, und anschliessend ein Transkript davon erstellt. Die Materialbasis für die Datenanalyse bildeten diese Transkriptionen, während die Mitschriften, Skizzen und Photographien der Interviewerinnen etwa über die Gegenden, in denen die Familien wohnten, sowie die abfotografierten Zeichnungen der Kinder punktuell in die Interpretationen einbezogen wurden.

Datenanalyse

Die Datenanalyse basiert auf der Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin 1996; Breuer 2010). Dafür werden anhand eines Kodierschemas relevante Codes aus Interviewausschnitten gebildet, welche anschliessend ausdifferenziert und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Zusätzlich werden für die Fragestellungen besonders relevante Interviewpassagen detaillierter, sequenzanalytisch interpretiert und kontrastiert, um systematisch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Interviews herauszuarbeiten. Das Augenmerk der Analyse liegt dabei auf der verbal-sprachlichen Äusserungsebene (*was* Kinder sagen), auf der nonverbalen Äusserungsebene (*was* Kinder nonverbal äussern) sowie auf der Art und Weise der Äusserung (*wie* Kinder etwas zum Ausdruck bringen). Ziel ist dabei, kindliche Erzählungen zu ihrem Alltag und dazu, was ihnen dabei wichtig ist, ebenso zu erfassen wie ihr Wohlbefinden und ihre (Ausdrucksformen von) Partizipation in der Interviewsituation und auch darüber hinaus, welche sich auch indirekt manifestieren bzw. rekonstruktiv erschlossen werden können. Zu den Interviews wurden in einem ersten Schritt thematische Verläufe erstellt, welche die Interviews jeweils in ihrer ganzen Länge überblicksmässig darstellen und bereits potenziell relevante Passagen (vor-)markieren. In einem zweiten Schritt wurden für die drei Fragestellungen zentrale Passagen zuerst einzeln (pro Interview) codiert und im Projektteam sequenzanalytisch interpretiert. Im Anschluss wurden die analysierten Ausschnitte systematisch aufeinander bezogen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Interviews herauszuarbeiten. Daraus ergaben sich die zentralen Kategorien der Analyse, welche – neben den durch die Fragestellungen gegebenen Aspekten Partizipation und Wohlbefinden – u.a. die Bedeutung der Covid19-Pandemie sowie der Positionierungen der Kinder in der Interviewsituation in den Blick rückten.

Sämtliche Informationen in den Interviewtranskripten, insbesondere zu Namen und Orten der interviewten Kinder und deren Familien, welche zu ihrer «Identifizierung» führen könnten, wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert beziehungsweise durch Pseudonyme ersetzt. Die Transkription erfolgte nach folgenden Regeln:

- durchgehende Kleinschreibung (mit Ausnahme von Eigennamen)
- GROSSBUCHSTABEN BEI BETONUNG
- ^hhängende Klammern^l: Überlappungen beim Sprechen bzw. gleichzeitiges Sprechen
- (einfache Klammern): Sprechpausen, falls länger als 3 Sekunden mit Angabe der Dauer in Sekunden (5); Unverständliche oder unklare Passagen (unv.), (geit?)
- ((doppelte Klammern)): Zusätzliche Hinweise
- [eckige Klammern]: Auslassungen oder Ersetzungen
- /: Wort- oder Satzabbrüche
- #Rauten#: Zeitangaben Interviewaufnahme

5 Empirische Ergebnisse

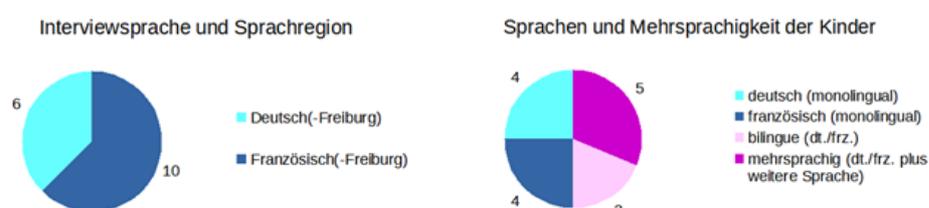
Bei der Analyse der erhobenen Daten haben wir systematisch zwischen den Ebenen der Aussage sowie jener der Rekonstruktion unterschieden. Damit haben wir uns sowohl darauf konzentriert, was Kinder auf welche Weise mitteilen, als auch darauf, wovon diese Aussagen zeugen können. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie in fünf Schwerpunkten dargelegt. Um einen Einblick in das Alter, Sprache, Wohngemeinde und -raum der interviewten Kinder zu bekommen, wird eingangs die Stichprobe beschrieben (5.1). Anschliessend werden wir auf die Bedeutung der pandemischen Situation im Kontext der Interviews eingehen, sowohl in Bezug auf die Interviewführung als auch auf die thematisierten bzw. rekonstruierten Emotionen der Kinder (5.2). Im nächsten Abschnitt wird reflektiert, auf welche Weise die Kinder in der Interviewsituation positioniert wurden und sich selbst positioniert haben, sowie auch, welche Bedeutung den Eltern dabei zukam (5.3). Die letzten beiden, umfangreicheren Darstellungen legen offen, wie Kinder ihren Alltag deuten, wann, wo und mit wem sie sich wohl fühlen (5.4), sowie welche Perspektiven sie auf Partizipation haben und ob bzw. wie sich Partizipation realisiert (5.5). Anhand dieser Darstellungen wollen wir auch das Vorgehen in der Analyse verdeutlichen.

5.1 Zur Beschreibung der Stichprobe

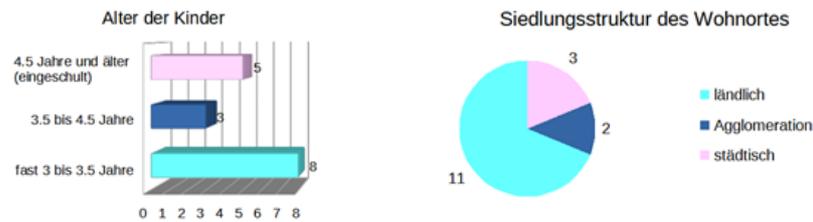
Im Rahmen der Untersuchung wurden von November 2020 bis März 2021 zwölf Interviews mit insgesamt 16 Kindern geführt, davon neun Einzel-, zwei Doppel- und ein Dreifachinterviews. Die Interviews selbst dauerten durchschnittlich 46 Minuten (Aufnahmezeit), wobei die Zeit vor und nach der Tonaufnahme, welche die Interviewerinnen zusätzlich bei der Familie verbrachten, nicht einberechnet ist. Das kürzeste Interview nahm 29, das längste 63 Minuten in Anspruch. Die tatsächliche Ausgestaltung der Interviews variierte erheblich: Während in einigen die Fragen im Leitfaden grösstenteils gestellt werden konnten, waren andere durch das selbstgewählte Spielen der Kinder geprägt und verliefen nur teilweise entlang der vorgesehenen Schritte. Entsprechend lassen sich unterschiedliche Erkenntnisse aus den verschiedenen Interviews gewinnen.

Die Eltern kamen über heterogene Wege in Kontakt mit der Studie. Fünf meldeten ihr Interesse an einer Teilnahme aufgrund eines Flyers, den sie in einer Betreuungseinrichtung erhalten hatten; drei konnten via den Verein Familienbegleitung/Association Education familiale und ebenfalls drei über eine Tagesfamilienorganisation rekrutiert werden, sowie zwei über weitere Kanäle.

Aufgrund der gewählten Samplingstrategie (Selbstselektion) konnte keine Kontrolle über die Ausprägung und Verteilung von bestimmten Merkmalen der Kinder bzw. Familien gewährleistet werden. Dennoch wurde in Bezug auf zentrale Merkmale eine gewisse Variation erzielt²:



² Einige Informationen werden aus Datenschutz- bzw. Anonymisierungsgründen nicht detailliert angegeben.



Sprache/ Sprach- region	Vier Interviews mit insgesamt sechs Kindern wurden auf Deutsch geführt, die restlichen acht mit insgesamt zehn Kindern auf Französisch; die vier deutschsprachigen Interviews fanden in Deutschfreiburg, die acht französischsprachigen im frankophonen Kantonsteil statt. Jedoch ist die Hälfte aller interviewten Kinder mehrsprachig: drei bilingue (dt./frz.) und fünf jeweils eine Landessprache und mindestens eine weitere Sprache (Portugiesisch, Türkisch, Englisch, asiatische Sprachen). Jeweils vier Kinder wachsen monolingual deutsch- ³ und monolingual französischsprachig auf.
Alter	Die interviewten Kinder sind durchschnittlich 3.8 Jahre alt, das jüngste stand beim Interview kurz vor seinem dritten Geburtstag, das älteste zählt 7 Jahre (es hatte gemeinsam mit seinen jüngeren Geschwistern am Dreifachinterview teilgenommen). Fünf Kinder sind bereits im Cycle 1 eingeschult (Kindergarten/école), weitere fünf besuchen eine Kita und drei werden regelmässig von einer Tagesmutter betreut. Ein weiteres Kind besucht eine Spielgruppe, zwei Kinder haben keine regelmässige familienexterne Betreuung.
Siedlungs- struktur	Die Wohngemeinden der interviewten Kinder befinden sich in unterschiedlichen Regionen. Die Mehrheit von ihnen (elf) lebt in einer ländlichen Gegend, drei in einer Stadt und zwei in der Agglomeration einer Stadt.
Geschlecht	Unter den von uns interviewten Kindern finden sich neun Mädchen und sieben Jungen.
Haushalt	Alle Kinder leben gemeinsam mit ihren Eltern, die Mehrheit hat mindestens ein Geschwister.
Status der Eltern	Sowohl der sozioökonomische Status der Eltern als auch das Niveau ihrer formalen Ausbildung ⁴ kann insgesamt als eher hoch eingestuft werden.
Wohnraum	Mehrheitlich steht den Familien und Kindern eher viel Wohnraum zur Verfügung. Viele Familien wohnen in einem Haus, z.T. mit eigenem Garten und Spielgelegenheiten draussen. Einzelne Kinder verfügen demgegenüber über vergleichsweise weniger Wohnraum (kleinere Wohnung), bei ihnen nehmen öffentliche Spielplätze einen grösseren Stellenwert ein. Einige Kinder teilen sich ihr Zimmer mit einem oder mehreren Geschwistern, oder haben ein gemeinsames Schlaf- sowie Spielzimmer. Neun Interviews fanden bei den Kindern zuhause statt (im Wohnzimmer, im Kinderzimmer, in der Küche), eines bei einer Tagesmutter und eines in einem Büro des ZeFF. Ein Interview wurde zudem zunächst auf einem Spielplatz begonnen, dann aber abgebrochen und an einem anderen Tag beim Kind zuhause fortgesetzt. Der Bezug zum eigenen Raum ist für viele Kinder wichtig (z.B. Spielsachen zeigen, Spielorte nutzen).

³ Wird zusätzlich die innere Mehrsprachigkeit im Deutschen (Dialekte und Hochdeutsch) berücksichtigt, gelten auch diese Kinder als mehrsprachig.

⁴ Diese Indikatoren wurden nicht systematisch erhoben, sondern basieren z.T. auf Aussagen des Kindes im Interview sowie auf der Einschätzung der Interviewerinnen.

5.2 Zur Bedeutung der Pandemie in den Interviews und für die Kinder

Die Interviews wurden mehrheitlich bei den Kindern bzw. Familien zu Hause durchgeführt. Die Interviewerinnen desinfizierten sich die Hände, trugen während des Interviews Masken, hielten Abstand, sodass die Pandemiesituation und die mit dieser einhergehenden Schutz- und Vorsichtsmassnahmen in die Interviewsituation hineingetragen und damit noch expliziter gemacht wurden. Mit diesen Praktiken der Sorge des Selbst und der Sorge für die Anderen wird dabei *in situ* nicht nur das Gefühl des gegenseitigen Schützens oder die Minimierung von Risiko, sondern – paradoxerweise – auch die Möglichkeit einer Gefahr aktualisiert. Aus diesem Grund gilt es im Folgenden zu reflektieren, was die Relevanz der Pandemiesituation für die Wahrnehmung und das Narrativ der Kinder über Covid-19, für ihr Wohlbefinden, ihren Alltag, dafür, was ihnen wichtig ist und was sie gerne verändern und «herbeizaubern» würden, bedeutet. Wie sprechen die jüngsten Kinder in den Interviews über «la maladie», über «die Krankheit», wie sie teilweise genannt wird, was stellen sie sich darunter vor, wie sind sie oder ihre Familienmitglieder oder Bekannten von dieser betroffen und welche Gefühle werden beim Sprechen über Corona thematisch? Wie drücken Kinder ihr Imaginäres im Kontext von Covid-19 aus? Und was verraten die Erzählungen der Kinder über die Bedeutung der Pandemiesituation für sie?

Damit fungiert in unseren Analysen und Darstellungen die Pandemie sowohl als Hintergrund, als Kontext, als auch als Analyseebene. Denn als Kontext hat sie eine mehr oder weniger verborgene Relevanz darauf, was Kinder fühlen und spüren, was sie zum Thema machen, etwa ihre Sorgen und Ängste. Zugleich wird in den Interviews auch konkret über Corona gesprochen, etwa indem die Kinder darauf unvermittelt eingehen, oder indem die Interviewerin explizit danach fragt, was die Kinder von den Masken halten und wie es ihnen mit der Corona-Situation geht.

So fragt die Interviewerin Stella [S], ein sehr aktives, interessiertes, vierjähriges Mädchen, das mit ihrer Mutter [M] zum Interview in die Räumlichkeiten des ZeFF gekommen ist, was sie denn von den Masken halte, die die Erwachsenen nun tragen müssen.

I: et Stella, qu'est-ce que tu penses des masques ? #00:21:53-2#
 S: il faut mettre quand la maladie. #00:21:56-8#
 I: à cause du corona ? #00:21:59-1#
 S: oui. #00:22:00-6#
 ((S joue avec le ballon))
 S: je l'ai loupé là. #00:22:07-3#

Stella stellt eigenständig die Verbindung zwischen den Masken und «la maladie» her und für sie scheint es eine klare Regel zu sein («il faut»), dass diese zu tragen sind. Die präzisierende Nachfrage der Interviewerin, ob sie wegen Corona zu tragen seien, bejaht sie zwar, zugleich scheint sie ganz kurz angebunden zu sein und wendet sich eher den Luftballons zu, die sie im ZeFF-Raum vorfindet und mit denen sie zu spielen beginnt. Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob sie denn Angst vor Corona habe, reagiert sie zuerst nicht, sondern ist weiter dem Luftballon zugewandt, den sie überlegt, platzen zu lassen:

I: et t'as peur du corona ? #00:22:10-2#
 S: comment on peut le péter ? #00:22:12-9#
 I: on va pas péter. #00:22:15-4#
 M: t'as entendu la question qu'elle t'a demandée ? #00:22:16-8#
 S: non, j'ai pas. #00:22:17-7#
 M: tu as peur de la maladie ? #00:22:18-5#
 S: quoi ? #00:22:20-3#
 M: tu as peur de la maladie ? #00:22:21-8#

S: oui. #00:22:22-5#
 M&I: oui. #00:22:23-1#
 S: j'aime pas quand les personnes, elles sont malades. #00:22:26-3#

Als Stella auf die Frage der Interviewerin anders reagiert als mit einer Antwort, fragt die Mutter, ob sie die Frage gehört hätte und stellt die Frage an ihre Tochter mit der Änderung, dass sie statt «Corona» erneut den Ausdruck «la maladie» verwendet. Eine solche Begriffsverwendung mit dem bestimmten Artikel deutet auf einen besonderen Stellenwert dieser Krankheit hin, die mehrere aus der Familie von Stella betroffen hat: ihre Mutter, ihren Vater und Paten, die Grossmutter – und wie Stella aufruft: «les gens!» (Z. 1174). Wie sich im Interviewverlauf herausstellt, musste sie während der Krankheitsdauer der Eltern in Quarantäne bleiben. Die Lebensrealität der Familie wurde stark durch das Virus geprägt, aufgrund dessen eine kollektive familiäre Semantik entstehen konnte und nun vorliegt, welche die Begriffe «la maladie» und «Corona» synonym verwendet.

Es ist zunächst ungünstig, im Interview direkt danach zu fragen, ob das Kind Angst hätte, da es sich dabei um eine suggestive Frage handelt, mit der die Relevanzen, Deutungen und Gefühle des Kindes nicht aus Sicht des Kindes selbst rekonstruiert werden können, da das Gefühl der Angst dem Kind eher nahegelegt wurde. Aber in der Begründung, *warum* Stella Angst habe, betont sie ihre subjektive Sicht, nämlich dass sie es nicht mag, wenn Leute krank sind. In dieser Abneigung kann sich durchaus Stellas Sorge um die betroffenen Personen äussern. Diese Sorge ist nach aussen, auf Andere gerichtet. «Krank sein», insbesondere das Corona-Virus zu haben, ist mit Unsicherheit bezüglich des Genesungsprozesses verbunden, weil es nicht gewiss ist, ob die erkrankte Person wieder gesund werde, ob sich Folgeschäden ergeben, ob es nach der Krankheit wieder so sein werde, wie zuvor. Dass Stella es nicht mag, andere krank zu sehen, könnte auch implizieren, dass Krankheiten oder generell Gebrechen der Menschen negative Gefühle – wie etwa Ekel oder Furcht – in ihr auslösen. Dabei kann sich in der Sorge um Andere auch ihre Sorge um sich, um ihr eigenes Wohl zeigen. Ansteckende Krankheiten bergen das Risiko, selbst zu erkranken; auch können sich kranke Eltern nicht im selben Masse um ihre Kinder oder Nächsten kümmern, wie gesunde und es ist kaum möglich, den Familienalltag im gewohnten Masse aufrechtzuerhalten. Die Betroffenheit von Covid kann starke Unsicherheiten und Gefühle der Machtlosigkeit in Stella ausgelöst haben, welche sie mit der Äusserung, dass sie es *nicht mag*, wenn Leute krank sind, pointiert. Kinder, die auf die Fürsorge und Unterstützung der Eltern grundlegend und existenziell angewiesen sind, können ihre Sorge um ihre Eltern und Bekannten als persönlich belastend oder beängstigend erleben – auch, wenn sie dies sprachlich nicht auf diese Weise zum Ausdruck bringen können oder möchten. Solche unthematisierten oder unthematisierbaren Unsicherheiten, Unbehagen, Mangel an Geborgenheit, Sorgen oder Verlustängste können auf das Wohlbefinden von Kindern einen nachhaltigen Einfluss nehmen.

In der folgenden Passage, in der es ebenfalls um «la maladie» geht, nimmt auch die Mutter [M] die Rolle der Interviewerin ein und adressiert Stella [S] mit folgenden Fragen:

M: qu'est-ce que tu aimerais comme vœu ? (...) toi, tu m'as dit quelque chose l'autre jour. #00:29:54-6#
 I: ah ? #00:29:58-1#
 M: tu m'as dit : « J'aimerais bien que... » #00:30:00-4#
 S: on fait quoi ? j'me rappelle plus ! #00:30:06-6#
 M: tu te rappelles plus ce que t'as souhaité ? c'était en rapport avec la maladie, tu m'as dit. #00:30:13-3#
 S: un rapport avec la maladie ? #00:30:15-7#
 M: mhmm. ((Acquiescement)) #00:30:16-7#
 S: pourquoi ? (...) quel rapport ? #00:30:21-5#

I: ((rire)) #00:30:22-5#
 M: tu m'as dit que t'aimerais bien que la maladie, elle dispa- #00:30:26-1#
 S: -rait. #00:30:26-4#
 M: oui. #00:30:27-7#
 I: ah oui ! #00:30:28-5#
 M: tu touches pas choucou. c'est pas à nous ça. tu laisses. Stella ! (...) tu remets ? c'est bien. merci. #00:30:38-8#

Stella scheint in der Situation ganz aufzugehen und ist sehr interessiert an dem ZeFF-Raum und an den Gegenständen, die sie da vorfindet. Sie setzt sich mit allem auseinander, betastet alles, schreibt an die Tafel, erschliesst sich eigenaktiv den Raum für sich – denn der Ort des Interviews scheint das Anregende, das Neue zu sein, weniger das Interview selbst. Auf Fragen bezüglich der Vergangenheit oder ihrer alltäglichen Lebenswelt antwortet sie wiederholt, dass sie sich nicht erinnern könne. Dies ist für das Sprechen der Kinder jedoch nichts Überraschendes, vielmehr bringt es zum Ausdruck, dass zwischen den Zeitlogiken der Erwachsenen und der Kinder Differenzen bestehen und dass mit den Fragen eine erwachsenenzentrierte Zeitperspektive eingeführt wird, die von den Kindern unterschiedlich (nicht) aufgegriffen werden können. Wie Sabine Andresen (2012, S. 139) feststellt, sei die «Zeit-Thematik in der Kindheitsforschung wenig untersucht» und hebt hervor, dass «Zeit in Verbindung mit der Erinnerungsfähigkeit von Kindern oder der zeitlichen Ordnung [...] eine der möglichen Grenzen der Befragung von Kindern dar[stellt]». Stella fokussiert stark auf den sie umgebenden Raum, das sich in ihren Rückfragen zeigt: «On fait quoi ? J'me rappelle plus !». So ist auch die vor der Sequenz gestellte Frage, was sie sich wünschen würde, herausfordernd, denn die Situativität lässt nur begrenzt Wünsche zu, da sie sich aus den vorliegenden Gegebenheiten ergeben sollten.

Stellas Mutter ist diejenige, die eine Art Brücke zwischen der Interviewsituation und der kindlichen Alltags-/Lebenswelt herzustellen versucht. Durch Hinweise bezüglich Stellas Aussagen in der Vergangenheit unterstützt sie ihre Tochter, Assoziationen herzustellen: «Tu te rappelles plus ce que t'as souhaité ? C'était en rapport avec la maladie, tu m'as dit.». Es scheint aber, dass Stella Mühe hat, diese Hinweise eindeutig zuzuordnen: «Pourquoi ? (..) Quel rapport ?». Doch sie vervollständigt die folgende Aussage ihrer Mutter, kann einen Bezug zu einem in der Vergangenheit der Mutter gegenüber geäußerten Wunsch, dass die Krankheit verschwinden solle, herstellen – wobei es offen bleibt, ob Stella sich daran explizit erinnert oder sich lediglich auf eine Art «Wortergänzungsspiel» einlässt: «M: (...) dispa- S: -rait». Sie wiederholt diese jüngst an die Mutter gerichtete Wunschformulierung in der Interviewsituation nicht; die Wiedergabe erfolgt vielmehr ko-konstruktiv, mithilfe von Hinweisen der Mutter.

Obwohl Stella das Gefühl der Angst aber auch den Wunsch, «la maladie» möge weg sein, überwiegend durch die spezifischen Nachfragen der Interviewerin und durch Hinweise der Mutter bestätigt, nahm bzw. nimmt die Thematik – durch die Erkrankung mehrerer Familienmitglieder – zeitweise beträchtliches Ausmass im familiären Kontext ein. Aufgrund des in diesen Passagen eher suggestiven Charakters der Fragen lässt sich argumentieren, dass in Stellas Äusserungen nicht notwendigerweise um das Gefühl handeln muss, das mit «Angst» bezeichnet wurde, sondern dass es durchaus um jenes der Sorge gehen könne – wobei beide Gefühle, die immer wieder im Verlauf des Interviews auch in anderen Zusammenhängen thematisch werden, ihren – primär der Mutter gegenüber geäußerten – Wunsch, dass die Krankheit doch verschwinden möge, fundieren können.

Auch im Interview mit der dreijährigen Mégane [E = Enfant], die zusammen mit ihren Eltern, Grosseltern und ihrer kleinen Schwester in einem sehr ländlich gelegenen Ort lebt, wurden von der Interviewerin [I] Fragen im Zusammenhang mit Masken und Corona auf ähnliche Weise gestellt. Beim Interview ist Méганes Mutter [M] anwesend, die immer wieder versucht, ihre Tochter zum Antworten zu motivieren.

I: hé Mégane ? qu'est-ce que tu penses des masques (...) et de corona? (...) tu sais qu'est-ce que c'est ? #00:34:43-6#
 E: pour le corona ! #00:34:46-9#
 I: pour le corona ? (...) c'est quoi ? une maladie, non ? #00:34:51--#
 E: ouais. #00:34:52-1#
 I: tu en as peur ? #00:34:54-4#
 E: ouais. #00:34:55-1#
 I: tu connais quelqu'un qui l'a eu ? #00:34:59-6#
 E: non. #00:35:00-6#
 I: non ? #00:35:01-6#
 M: si, [personne] l'a eu. il l'a eu. le covid. #00:35:05-6#
 I: oh ! #00:35:05-9#
 M: ouais. #00:35:06-1#

Die Interviewerin stellt eine Doppelfrage an das Kind, was es über die Masken und über Corona denke, ob es wisse, was es sei. Mit der Antwort «pour le corona» bezieht sich das Kind auf die erste Frage und auf die Funktion der Masken, welche man für bzw. wegen Corona trägt. Die Interviewerin geht auf die zweite Frage zurück, was Corona sei – dabei nimmt sie die Antwort bereits vorweg, indem sie fragt, ob diese «une maladie» sei und vom Kind nur eine Bestätigung verlangt. Eine Verbindung zwischen Krankheit mit dem Gefühl der Angst wird auch hier zunächst von der Interviewerin hergestellt. Diese Verbindung weist über den Kontext hinaus, da es im Gespräch um Corona geht, um diese spezifische Krankheit, die Rückfrage jedoch, ob dies eine Krankheit sei, kann zumindest implizieren für das Kind, dass man vor Krankheiten im Allgemeinen Angst haben könnte. Mégane bejaht dabei, dass sie Angst habe; dennoch bleibt es offen, wie das Kind die Krankheit spezifiziert, wie sie diese wahrnimmt, was diese für sie bedeutet, was sie sich darunter vorstellt. Schliesslich fällt ihr niemand ein, der Corona gehabt hätte. Nur die Mutter führt eine Person ein, die das hatte: «si, [personne] l'a eu. il l'a eu. le covid». Diese Person kann ein Familienmitglied oder eine der Familie nahestehende Person sein, zumindest jemand, den das Kind kennt, da das Intervenieren der Mutter eher als Erinnerung für das Kind fungiert. Die Mutter verwendet einen anderen Begriff: «le covid» statt «corona». Dies kann als Erinnerung und als Präzisierung für das Kind gedeutet werden; zumindest merkt die Mutter, dass Mégane zwischen «Corona» als abstraktem Begriff und der konkreten Krankheit dieses Bekannten der Familie, der Covid hatte, zunächst keinen Zusammenhang herstellen kann. Auf die Korrektur der Mutter mit dem Hinweis, wer das doch hatte, zeigt sich die Interviewerin mitfühlend («oh !»), das Kind jedoch reagiert darauf verbal zunächst nicht, sondern lacht und führt etwas auf.

((rire))
 E: qui veut faire avec moi ? #00:35:12-1#
 ((rire))
 M: oh là là, là, dis donc. #00:35:19-9#
 I: quoi ? #00:35:20-9#
 M: oh bravo ! #00:35:27-1#
 I: super ! #00:35:27-6#
 ((bruit de saut))
 M: oh là là, bravo ! #00:35:33-6#
 I: le corona, il a changé quelque chose (...) pour toi ? #00:35:37-1#
 M: Mégane, ça fait quoi le Covid ? #00:35:40-6#
 E: danser. #00:35:43-1#
 ((rire))
 I: la danse ? #00:35:45-6#
 ((rire))

Das Lachen des Kindes und sein Tun, bei dem sie fragt, wer mitmachen möchte, lässt sich zum einen so interpretieren, dem Gefühl der Angst und der Sorge entfliehen zu wollen. Diese Angst kann evoziert werden durch das Thema Krankheit bzw. Covid, aber auch durch die Erinnerung bzw. Erkenntnis, dass eine Person, die ihr nahesteht bzw. die sie kennt, diese (gefährliche) Krankheit bereits hatte, vor der sie Angst hat. In dieser Hinsicht würde Mégane ihre Angst ins Lachen und ins Hüpfen kanalisieren. Zum anderen kann sich im Lachen zeigen, dass sie am Sprechen über diese Thematik kein Interesse mehr habe, dass sie – wie oben auch Stella – etwas anderes in situ spannender finde, etwa das Hüpfen. Die Mutter und mit der Zeit auch die Interviewerin lassen sich auf die Tätigkeit des Kindes ein, sie loben ihr Hüpfen und die verwendeten Wörter («oh là là, là, dis donc», «bravo», «super») ermutigen das Kind, weiterzumachen und ihre Aufführungen fortzuführen. Die Interviewerin bricht ein wenig mit der Euphorie, indem sie das Thema «le corona» wieder einführt und sie Mégane fragt, ob die Krankheit etwas für sie verändert hätte. Darauf nimmt die Mutter auch Bezug und fragt allgemeiner, was Covid mache. «Danser» als Antwort von Mégane kann eine Reaktion darauf sein, weiter tanzen und hüpfen zu wollen, oder eben, dass Covid selbst tanze – wofür auch das Lachen des Kindes spricht. Tanzen kann in dieser Hinsicht als Ausweg aus der Situation fungieren, aber auch als eine Möglichkeit, um ihre Emotionen der Sorge und Angst loszuwerden.

Neben diesen Weisen des Sprechens über die Pandemie, die eher leiblich und nonverbal mitteilen, dass und wann Kinder über Corona nicht mehr sprechen können oder möchten, hat der dreijährige Martin [M] – der mit seinen Eltern und seiner älteren Schwester in der Stadt, in einem mehrstöckigen Gebäude, neben dem öffentliche Spielplätze, Tennisplatz und Ponys auf der Wiese sich befinden, wohnt – explizit formuliert, über seine Gefühle bezüglich Corona nicht sprechen zu wollen:

I: [...] was wotsch mache wenn du gross bisch ((er zieht die Gitarrensaiten)) (4) ig wott zum byspiiiiiel (.) astronautin si. #00:12:19-8#
 M: nei dies cha maa nid. #00:12:21-9#
 I: wieso? #00:12:23-5#
 M: wege da d corona virus. #00:12:25-9#
 I: d corona virus? #00:12:27-5#
 M: ja. #00:12:27-2#
 I: okay (.) und wie fühlst du dich (..) wenn es corona het? #00:12:33-9#
 M: ahh das da (.) neii i wott nid säge. #00:12:36-9#
 I: du wotsch nid säge? #00:12:38-3#
 M: mh-mh ((verneinend)). #00:12:39-9#
 I: ookay

(Z. 378-391)

Corona wird hier seitens des Kindes als Verhinderungsgrund eingeführt, etwas zu machen und auch, etwas zu sein; damit schränkt die Pandemie nicht nur die Gegenwarts- sondern zugleich die Zukunftsperspektive ein. Doch gerade die Vorstellung des Astronautin-Seins würde eine Distanz und eine Art «Abgehobenheit» aus der Situation ermöglichen; doch genau dies scheint für Martin nicht möglich zu sein – aufgrund des Virus. Zum einen scheint hier interessant, dass die Möglichkeit, Astronautin zu sein, seitens des Jungen gar nicht in Frage gestellt wird, als wäre dies eine für jede und jeden realisierbare Möglichkeit. Zum anderen zeigt sich hier eine Reproduktion von Äusserungen, denen Kinder wie Erwachsene in der Pandemie häufig begegneten, nämlich dass bestimmte Tätigkeiten und Wünsche aufgrund von Corona sich nicht realisieren lassen, nicht gemacht werden können oder dürfen.

Auf die Rückfrage der Interviewerin hin, wie er sich in der Corona-Situation fühle, wollte bzw. möchte Martin dies nicht zum Ausdruck bringen. Er verweigert selbstbewusst die Antwort. Darin zeigt sich eine Form der

Abgrenzung und des Selbstschutzes gegenüber Fragen, die ihm zu nah gehen könnten oder die er aus sonstigen Gründen nicht beantworten mag. Dabei machte er auf die Interviewerin einen traurigen Eindruck – etwa indem er den Kopf nach unten beugte und nicht in ihre Augen schaute; das auch darauf hindeuten mag, dass es für ihn unangenehm war, darüber zu sprechen. Das Nicht-Sprechen bzw. Schweigen über Gefühle kann mit der Corona-Situation zusammenhängen, dass diese für Martin selbst belastend war, dass diese mit einem allgemeinen Unwohlsein oder Unbehagen zusammenhängt; aber auch damit, dass Sprechen über Gefühle prinzipiell eine Herausforderung darstellen mag, aufgrund eines generellen Mangels an sprachlichem Vokabular über Gefühle.

Die jüngeren Kinder scheinen in der Pandemie in doppelter Hinsicht vulnerabel zu sein: über ihre Abhängigkeit von ihren sozialen Bezugspersonen hinaus, die sie auch mit anderen Kindern aufgrund des Eingebettet-Seins in der generationalen Ordnung teilen, sind sie auch aufgrund ihrer Sprachlichkeit verletzbar. Denn Kinder sind in ihren jüngsten Jahren der Pandemiesituation *und* den in den Interviews thematisierten Sorgen und Ängsten stark ausgesetzt, die sie noch nicht so verbalisieren und kommunizieren können wie ältere Kinder – je nachdem, wie ihre Eltern, ihre sozialen Bezugspersonen oder die Erzieher*innen und Betreuer*innen in den von ihnen besuchten Einrichtungen diese Thematik und ihre Sorgen und Gedanken ernst nehmen und darauf eingehen.

5.3 Zu den Positionierungen des Kindes in der Interviewsituation

Qualitative Interviews sind stark auf Narrationen der Interviewpartner*innen angewiesen, welche Kinder auch in jungen Jahren generieren können. Doch, wie Andresen (2012, S. 139) argumentiert, werde die «Erwartung an formal vollständige Narrationen [...] bei Interviews mit Kindern nicht selten enttäuscht», erst recht die Erwartung an einen kohärenten Erzählfluss. Werden solche Kriterien, wie etwa jene der Kohärenz oder der Sinnherstellung, welche meist an die Sprechweise von Erwachsenen gerichtet werden, als normativer Massstab gesetzt, und sollten dabei die Interviews ausschliesslich dazu dienen, Informationen von den Befragten via klare Antworten auf Fragen zu erhalten, so wäre ein solches Vorgehen weder der Sprechweise noch dem Anliegen und Anspruch der Kinder gerecht, denn sie folgen keinem solchen Skript, an dem sich Erwachsene üblicherweise orientieren. Ihre Äusserungen könnten zwar als vage, ausweichend oder wenig aussagend interpretiert werden, doch dabei wären – wie Andresen (2012, S. 139) in Bezugnahme auf Heinzl formuliert – die «leibhaftigen Inszenierungen, in denen [...] die Kinder] Selbst- und Weltdeutungen produzieren», übersehen. Wird weiter berücksichtigt, dass es sich bei einem Interview für Kinder im Vorschulalter um eine spezifische soziale Situation handelt, welche sie sich nicht gewohnt sind, erscheinen ihre Aussagen und das fragmentarische Erzählen keineswegs «unpassend». Sie sehen sich in eine Lage versetzt, in der sie mit einer ihnen unbekanntem und fremden Person über verschiedenste Dinge sprechen, die sie sich teilweise so noch gar nie überlegt hatten (z.B. über ihre eigenen Gefühle). Dass sie dann im Interview eigene Relevanzen setzen und bisweilen Fragen ignorieren oder Gesprächsangebote ausschlagen, ist eine durchaus nachvollziehbare Weise der Bearbeitung einer fremden Situation. Entsprechend wäre es verkürzt, anhand von Antworten der Kinder, die wenig umfangreich ausfallen, oder von Fragen, die eher unbeantwortet bleiben, auf Nicht-Teilnahme zu schliessen. Vielmehr lassen sich solche Interaktionsformen durchaus als eine bestimmte, kindspezifische Form der Beteiligung deuten. Wie zu sehen sein wird, versuchen Kinder mit ihren eigenen Mitteln die Situation für sich so zu gestalten, dass sie sich möglichst wohlfühlen, etwa indem sie während des Gesprächs spielen oder sich wie gewohnt in ihrem Wohnraum bewegen. Aus der Perspektive der Kindheitsforschung ist insofern nicht nur interessant, *was* die Kinder auf Interviewfragen antworten, sondern auch *wie* sie es tun, und was sie in der Situation sonst noch machen, in welche Rolle sie schlüpfen und wie sie die ihnen verfügbaren Handlungs- und Beteiligungsspielräume nutzen und ausgestalten.

Denn nicht nur, wenn es thematisch um Partizipation und Wohlbefinden geht, kann die Interviewsituation als eine Form von Partizipation gelten bzw. als ein Raum, in dem die Beteiligung des Kindes ermöglicht werden soll und kann. Dies heisst aber auch, dass bereits der Kontext des Interviews es erlaubt, Aussagen über die Art und Ausgestaltung der Partizipationsweise der Kinder zu treffen. In den Interviews manifestieren sich unterschiedliche Arten, wie sich einerseits Kinder ein- und zum Ausdruck bringen und sich damit selbst als Kinder (mit-)positionieren. Andererseits zeigt sich aber auch, wie Kinder durch Erwachsene, durch die teilweise im Interview anwesenden Mütter oder Väter sowie die Interviewerinnen, positioniert werden und damit ihre Handlungs- und Ausdrucksräume ermöglicht aber auch eingeschränkt werden. Denn die Rolle der Erziehungsberechtigten aber auch der Interviewerin schafft unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten für das Kind, sowohl im Interview als auch darüber hinaus. Demnach stellen sich u.a. folgende Fragen: In welcher Rolle treten Kinder im Interview auf, wie äussern und beteiligen sie sich? Wie werden diese Äusserungs- und Beteiligungsräume durch Erwachsene eröffnet oder eingeschränkt?

Wie Kinder die Interviewsituation wahrnehmen und interpretieren, ist sehr unterschiedlich. Emma zum Beispiel, ein viereinhalbjähriges Mädchen, das in einem Vorort einer Stadt lebt und den Küchentisch als Ort für die Interviewdurchführung gewählt hat, nimmt die Atmosphäre des Interviews eher als Testsituation wahr. Ihre Aussagen sind geprägt vom Bemühen, «korrekte» Antworten auf die Fragen der Interviewerin geben zu wollen, und vermitteln deshalb einen fragenden oder auch unsicheren Eindruck. Oft gibt sie auch an, sie erinnere sich nicht, wenn es etwa um die Frage geht, wo sie zuletzt in den Ferien waren, oder sie sagt sie wisse es nicht, wenn sie eine Frage als Wissensfrage deutet. Bestimmte Äusserungen der Interviewerin lassen sich so interpretieren, dass sie die Wahrnehmung des Interviews – aus Sicht von Emma – als «Testsituation» noch verstärken. Sie ratifiziert mehrmals Aussagen von Emma etwa mit einem «super» (Z. 82) oder, gegen Ende des Interviews, mit der Frage «c'était difficile les questions?» (Z. 623). Etwa bei der Mitte des Interviews sagt Emma [E] während eines kurzen Unterbruchs zu ihrer Mutter [M]:

E: il y a pas de jeux. #00:25:13-4#
 M: il y a plein de questions. #00:25:21-2#
 E: (unv.). #00:25:52-3#
 I: ce sont beaucoup de questions non ? #00:25:52-3#
 E: oui. #00:25:52-3#

(Z. 345-346)

Darin zeigt sich, dass Emma das Interview mit den Handpuppen, Erzählungen und mit dem Zeichnen kaum als «Spiel» oder als etwas «Spielerisches» wahrnimmt. Vielmehr konstruieren die Anwesenden zusammen die Interviewsituation als eine Art «Wissenstest» und verständigen sich darüber, dass es recht viele Fragen sind, die gestellt werden. Dass Emma danach fragt, ob das Interview bald vorüber sei («C'est bientôt fini?» Z. 338), lässt sich vor diesem Hintergrund so interpretieren, dass das Interview für sie anstrengend sei – ein Gefühl, das bei Testsituationen nicht unüblich ist. Da sie diese Frage aber nach ca. 25 Minuten stellt und sie das Interview noch lange auch weiterführt, kann die Frage durchaus als mögliche Orientierung bezüglich der zeitlichen Rahmung interpretiert werden.

Im Laufe des Interviews positioniert sich Emma als Auskunftgeberin, die spezifisches Wissen abrufen und der Interviewerin zur Verfügung stellen kann und auch muss. Zugleich schlüpft sie aber auch in die Rolle einer interessiert und neugierig Fragenden, welche die Interviewerin ihrerseits mit (Gegen-)Fragen um Auskunft bittet:

E: c'est quoi le petit cahier ananas ? #00:44:17-3#
 I: c'est de moi je fais je prends des notes. #00:44:23-8#
 E: des notes pourquoi ? #00:44:25-1#
 I: j'ai pas encore pris ((I zeigt die leere erste Seite)). #00:44:26-7#

(Z. 640-644)

Zwar gibt die Interviewerin ihr jeweils eine Auskunft, hält sich aber kurz und kommt zurück auf die ihr vorgesehene Rolle als Fragende. Die Mutter bleibt während des Interviews im Hintergrund, auch räumlich, und bringt sich nur punktuell ein, wenn Emma entsprechenden Bedarf zeigt. Sie ermöglicht Emma dadurch eine weitgehend alleinige Beteiligung am Interview und eigenständige Selbstpräsentation.

Das Interview mit Jeremy und Maxime ist von Beginn an von einer gewissen Offenheit und Lockerheit geprägt. Beide Kinder, Jeremy 5 und Maxime 3 Jahre alt, wohnen in einer räumlichen Wohnung in einer neu gebauten Siedlung bzw. Strasse. Jeremy, der ältere der beiden Brüder, holt die Interviewerin bereits selbständig an der Tür des Hauses ab und begleitet sie hinein. Er wirkt sehr offen auf die Interviewerin, ist bereit, Sachen von sich zu zeigen und lässt sich beispielsweise von ihr in sein Zeichenheft schauen. Das Interview ist nicht geprägt von einer Testatmosphäre, die beiden Brüder unterhalten sich ungezwungen, während sie am Zeichnen sind.

Jeremy [J] fügt sich von Beginn an in seine Rolle als Interviewter und Auskunftgebender ein. Er hat seinen «wichtigen Gegenstand», um den ihn die Interviewerin [I] am Anfang bittet, bereits ausgesucht, einen «ninja go», und gibt in der Folge bereitwillig Auskunft darüber auf die ihm gestellten Fragen hin.

((Interviewerin legt die Interviewutensilien auf dem Stubentisch aus))
 I: j'ai amené plein de choses (.) pour jouer et faire ((lacht)) (..) est-ce que vous aimerez aller chercher quelque chose qu-que vous aimez bien ? #00:00:31-0#
 J: moi avant j'ai déjà été chercher. #00:00:32-9#

(Z. 1-4)

Jeremy zeigt im Interview auch, wie er sich in Szene setzen kann. Als sich sein Bruder Maxime und die Interviewerin zum Thema Schwimmen unterhalten, unterbricht er sie, um selbstbewusst zu verkünden: «ET MOI et moi et moi quand et moi et moi euh quand c'est pas profond j'ai (.) plus les brassards» (Z. 489-490). An anderer Stelle demonstriert er seine geografischen Ortskenntnisse, indem er ausführlich erklärt, wie die umliegenden Dörfer zueinander positioniert sind, welches näher und weiter weg liegt.

In seinem Tun versucht Jeremy nicht nur die Fragen der Interviewerin adäquat zu beantworten, sondern auch den Anweisungen seiner Mutter [M], die sich immer wieder, bereits ganz zu Beginn ins Interview einbringt, zu folgen:

M: mais tu lui a pas encore montré alors va va prendre. #00:00:32-9#
 I: AAH (..) suPER ! #00:00:36-6#
 J: un ninja go. #00:00:39-1#
 M: ce que tu avais cherché. #00:00:39-1#
 I: c'est quoi ? #00:00:39-1#
 J: un ninja go. #00:00:41-7#
 I: un ninja go ? #00:00:41-7#
 J: oui (..) je peux aussi montrer des autres choses.
 I: comme tu veux ((J läuft ins Zimmer um noch mehr Dinge zu holen)).

(Z. 5-13)

Jeremy bringt sich als Kind hervor, das darauf hört, was ihm gesagt wird. Die Mutter fungiert hier, und an anderen Stellen im Interview, als punktuelle Vermittlerin. Sie ist zwar vor Ort im Raum, geht aber vordergründig

einer anderen Beschäftigung nach, während sie dem Interviewverlauf zugleich akustisch folgt. Als ‹anwesende Abwesende› trägt sie auf diese Weise dazu bei, dass Jeremy sich als Auskunftgebender und Wissender positionieren kann, der die Anforderungen zu erfüllen vermag, vor die er sich in der Situation gestellt sieht.

Estelle [E], ein dreieinhalbjähriges Mädchen, das mit seiner Familie ebenfalls in einem Vorort einer Stadt lebt, fügt sich weniger in die Rolle der Interviewten ein, welche bereitwillig die an sie gestellten Fragen beantwortet. Ihr Interesse richtet sich eher an die Interviewerin [I], die sie häufig danach fragt, warum sie etwas Bestimmtes tue. Dies zeigt sich gleich zu Beginn des Interviews:

I: alors (.) AH SUPER (...) tu aimerais aller chercher quelque chose qui est important pour toi (.) pour me montrer ? #00:00:16-2#
 E: (<10) ((E läuft im Wohnzimmer umher und schaut verschiedene Dinge an und nimmt unterschiedliche Sachen in die Hände. Sie zeigt auf etwas)) ça. #00:00:47-2#
 I: ça ? tu peux me montrer ? (.) hm ? ((E kommt ohne Gegenstand herüber)) #00:01:00-8#
 E: pourquoi t'as des crayons ? #00:01:00-8#

(1-7)

Auf den ersten Blick setzt Estelle immer wieder solche ‹Themenwechsel›, führt etwas unvermittelt ‹neue› Themen und Aspekte ein, stellt dazu Fragen oder macht Aussagen. Aus einer analytischen Perspektive wiederum, welche die Sichtweise des Kindes einbezieht, lässt sich dies so deuten, dass Estelle – die durch ihre Fragen die Rolle der Interviewerin einzuüben scheint – ausgeprägt eigene Relevanzen und Aufmerksamkeiten setzt. Damit schafft sie sich vielmehr eine Situation, in der sie sich wohlfühlen kann, was mit dem Verfolgen von eigenen Interessen einhergeht. So findet sie auch Wege, deutlich zu machen, wann das Interview zu Ende sein soll. Als dieses bereits über 35 Minuten dauerte, war die Interviewerin dabei, eine Geschichte über Pocoyo zu erzählen und fragte Estelle, wie sich die Protagonist*innen der Geschichte beim Spielen wohl fühlen sowie Estelle selbst, woraufhin sie entgegnet, dass sie sich traurig fühlt, wenn sie in die Schule geht, weil sie ihre Eltern vermisst – und führt weiter aus, dass sie auch jetzt ihre Mama vermissen würde. Ihre Mutter hielt sich während des Interviews in der Küche auf – und als Estelle von ihren Gefühlen des Vermissens überwältigt wird, läuft sie zu ihr in die Küche und verdeutlicht damit körperlich, dass das Interview ein Ende nehmen soll.

In anderen Interviews nehmen die Mütter eine dominantere Rolle im Interview ein, etwa in jenem mit Beatrice. Das Mädchen steht kurz vor seinem dritten Geburtstag, lebt mit seinen Eltern in einem imposanten Haus mit einem grosszügigen Garten in der Nähe des Waldes, in einer dünn besiedelten, ländlichen Gegend. Von Anfang an ist die Mutter dabei und bringt sich aktiv ins Gespräch ein, wiederholt Fragen der Interviewerin und übernimmt stellenweise deren Rolle als Fragende. Dadurch werden die Spielräume für Beatrice, sich unabhängig zum Ausdruck zu bringen und zu beteiligen, enger, und stellenweise kommen Erwartungshaltungen der Mutter an ihre Tochter zum Ausdruck. Gleich beim Start des Interviews zeigt sich jedoch auch, dass Beatrice [B] unsicher zu sein scheint und ihre Mutter [M] selbst in die Interaktion einbezieht und auffordert, sich stellvertretend für sie zu äussern:

I: sooo ich habs nicht verstanden wie heissesch du (.) mh ? #00:00:07-5#
 B: du muesch sage ^LM: soll ich sage^L. #00:00:09-2#
 M: Beatrice ^LI: Beatrice?^L ^LB: Emma⁵ Emma ^LI: Emma^L und was no? #00:00:14-5#
 #00:00:14-5#
 B: weiss nid. #00:00:16-4#

(Z. 55-62)

⁵ Emma ist Beatrice' zweiter Vorname.

Beatrice' Einbinden ihrer Mutter per Blickkontakt oder per expliziter verbaler Aufforderung, stellvertretend etwas zu formulieren, lässt sich vor allem im ersten Interviewteil mehrfach beobachten. Die Mutter lässt dann Beatrice zuerst selbst antworten und greift erst ein, wenn eine Antwort ausbleibt. Ihre Worte richtet die Mutter dabei teilweise direkt an Beatrice, aber in erläuternder Weise direkt auch an die Interviewerin. Einige Passagen zeugen auch von kurzen Zwischengesprächen nur zwischen den Erwachsenen, wobei Beatrice zwar anwesend, aber nicht beteiligt ist, wie im folgenden Ausschnitt, in dem es um eine Zeichentrickserie geht:

M: si gseit eifach pat'patrouille wiu si luegt s uf französich. #00:30:17-7#
 I: ok (.) guet (.) jetzt hani verstande ((lachen)) L-B: hey mami mami mami mami (.) lueg lueg pat'patrouille (unv.).# #00:30:22-2#
 M: siiiii sie tuet eifach (.) wenn sie darf luege darf sie nume uf französich. #00:30:56-8#
 (Z. 812-818)

Das direkt an die Interviewerin gerichtete Sprechen der Mutter kann als Form der Objektivierung interpretiert werden: Beatrice erscheint nunmehr in der 3. Person, als wäre sie abwesend, sie wird zur Statistin. An anderen Stellen, und mit zunehmender Dauer des Interviews, versucht die Mutter auch die Deutungsmacht über das Gesagte zu übernehmen, wobei sich Beatrice auch dagegen zur Wehr setzt. Im folgenden Beispiel schauten sich die Beteiligten gemeinsam eine Abbildung an, auf der spielende Kinder mit einem Hund abgebildet sind:

I: und wer isch das da? #00:11:37-2#
 B: dr Tobi. #00:11:44-6#
 I: wer isch Tobi? #00:11:46-8#
 B: ((wahrscheinlich an M gerichtet)) (unv.) de Tobi go hole dobe. #00:11:49-9#
 M: oder chasch eifach sage dr Tobi isch mi bescht fründ. #00:11:54-0#
 B: nei nei ig mues de (unv.) Tobi go hole ((B geht etwas aus ihrem Zimmer holen)). #00:12:08-7#
 (Z. 320-331)

Im unmittelbaren Anschluss eröffnet die Mutter der Interviewerin, was es mit Beatrice' Spielzeugfigur Tobi auf sich hat: Es handelt sich um eine 3D-Figur, welche die Mutter als «Tuppo-Figur» bezeichnet. Die ist quasi ein kleines, dreidimensionales Abbild des realen Freundes von Beatrice namens Tobi, angefertigt anhand einer Photographie von ihm. Mit einer solchen Figur lässt sich dabei das soziale Umfeld ins Alltagsspiel des Kindes integrieren. Es zeigt sich dabei zum einen die Relevanz des Gegenständlichen bei Beatrice, da sie nicht nur über Tobi sprechen, sondern ihn auch holen und präsentieren will. Der abwesende Freund wird im Zeigen anwesend, in dieser Form stets da und verfügbar und erweist sich darin für das Kind, in dem Symbolischen, quasi in der Materialisierung des sozial Relevanten, als etwas Wertvolles, das Wert ist, gezeigt zu werden. Zum anderen wird Beatrice seitens der Mutter als Kind positioniert, das sich nicht selbst (hinreichend) zum Ausdruck bringen könne, als sprachloses, für das sie sprechen müsse. Damit schränkt sie zwar in dieser Situation die Möglichkeiten für ihre Tochter ein, ihre eigenen Deutungen und Relevanzen zu setzen; Beatrice kann sich aber mit ihrem eigenen Wunsch, ihren Spielzeughund zu präsentieren, einbringen, sodass sie die Nicht-Anerkennung ihrer sprachlich formulierten Äusserungen auf der körperlich-räumlichen Ebene zu kompensieren weiss.

Insgesamt fallen die Positionierungen der Kinder in den Interviewsituationen unterschiedlich aus. Einerseits bringen sich einige Kinder als Wissende hervor, die gerne und bereitwillig Auskunft auf die von der Interviewerin gestellten Fragen geben, sich bisweilen selbstbewusst in Szene zu setzen wissen und dabei in (und stellenweise mit) der normativ konnotierten Rolle des Interviewten agieren können. Für andere scheint die unsichere Situation mit einer ihnen unbekanntem Person Einiges abzuverlangen – und sie versuchen diese situativ so zu bearbeiten, dass sie ihre «Sicherheiten» wiederfinden, ohne sich in die Rolle der Auskunftgebenden einzufügen. Stattdessen folgen sie vermehrt eigenen Relevanzen und schaffen sich (auch dadurch) eine Situation, in der sie

sich wohlfühlen können. Solche Situationen sind auch jene, in denen Kinder als gute «Gastgebende» inszenieren, die Interviewerin durch die Wohnung führen, ihr viel von ihren Spielgegenständen präsentieren, etwas anbieten – aber nicht so gerne sprechen. Die Mütter wiederum, bzw. in drei Interviews auch die Väter, treten teilweise zurückhaltend auf, halten sich im Hintergrund und treten allenfalls als punktuelle Vermittler*innen auf, was den Kindern eigenständigere Positionierungen und Beteiligungen im Interview ermöglicht. Dabei zeigte sich als schwierig, einzuschätzen, wann die Kinder ihre direktere Nähe benötigten. Andere Mütter, die sich intensiver einbringen und den Verlauf des Interviews stärker mitgestalten, übernehmen teilweise mal die Rolle der Interviewerin, indem sie sich als Fragende (inkl. bestimmten Erwartungshaltungen) positionieren, mal in der Rolle der Interviewten, indem sie auf die Fragen im Namen des Kindes reagieren. Damit werden – insbesondere die jüngeren Kinder – als «sprachlos» hervorgebracht, für das man*frau (noch) sprechen muss. Dadurch können zwar die Spielräume und eigenständigen Beteiligungsmöglichkeiten enger werden, doch auch die Möglichkeiten für die Kinder, das Erzählte zu hinterfragen, präzisieren und sich selbst auf vielfältige, nonverbale und inszenatorische Weise mitzuteilen.

5.4 Zu den Deutungen des Alltags: wann, wo und mit wem fühlen sich Kinder wohl?

Die internationale Well-being-Forschung legt besonderen Schwerpunkt auf das subjektive Wohlbefinden der interviewten Kinder und so auch auf die Frage, mit und bei wem sie sich wohl fühlen, wie sie ihre sozialen Beziehungen gestalten, welche Freundschaften sie mit wem pflegen, welche Orte sie gerne aufsuchen und was sie brauchen, damit es ihnen noch besser geht. Dabei geht es sowohl um die formulierten Bedürfnisse der Kinder als auch darum, welche Einschränkungen sie bezüglich der Gestaltung ihrer eigenen Lebensräume erleben und auf welche Weise sie diese zur Sprache bringen.

Um von Kindern im Alter von unter sechs Jahren zu erfahren, wie es ihnen geht, was sie besonders wertschätzen, woran sie sich beteiligen und beteiligt werden möchten, eigneten sich die verschiedenen, im methodischen Kapitel 4 dargelegten und im Anhang dargestellten Interviewmaterialien sehr gut, da die Kinder durch diese verschiedene Anregungen bekommen haben, ob im Rahmen der Zeichnungen, des Hörens der bzw. Sprechens über die Geschichten von Pocoyo, über den Austausch über den mitgebrachten Gegenstand oder in den Wünschen, die sie mithilfe des Zauberstabs formuliert haben. Die Kinder waren sehr gut in der Lage, ihre Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen – und anhand der sequenziellen Auswertungsmethode liess sich auch rekonstruieren, welchen Einschränkungen sie in ihrem Alltag oder bei der Formulierung und Realisierung ihrer Bedürfnisse begegnet sind.

Im Folgenden werden die Perspektiven der Kinder auf ihr Wohlbefinden im Alltag anhand von fünf Bereichen systematisiert. Während zunächst dargestellt wird, was Kinder für sich als wichtig erachten, welche ihrer Spielzeuge, Kuscheltiere oder andere Gegenstände, die sie umgeben, für sie besondere Relevanz haben, mit welchen Gegenständen sie gerne spielen (1), werden in einem zweiten Schritt ihre Erzählungen über ihre sozialen Kontakte berücksichtigt. Hierbei wird sowohl auf familiäre als auch auf freundschaftliche Beziehungen Bezug genommen und gefragt, mit wem und wie sie die Spiel- und Freizeitaktivitäten gestalten, welchen allgemeinen Aktivitäten sie nachgehen (2) und in welchen Räumen, an welchen Orten (3). Wie erleben sie ihr Zuhause, wo fühlen sie sich geborgen? Berücksichtigt werden zudem die Wege bzw. die Bewältigung der Wege in die Kita, in den Kindergarten oder in den Wald (4). In dem letzten Bereich werden wir reflektieren, ob und welche Wünsche Kinder in den Interviews formulieren (5).

(1) Was Kinder als wichtig erachten: Zur Bedeutung der Spielgegenstände

Das Interview beginnt üblicherweise mit der Frage, ob die Kinder etwas mitgebracht haben oder aus dem Zimmer holen möchten, was für sie wichtig ist. Emma [E], das viereinhalbjährige Mädchen, das die Interviewerin in einem Tigerkostüm empfängt, formulierte zu Beginn, dass sie nichts Wichtiges im Zimmer habe:

I: alors t'as dit que t'as (.) PAS quelque chose important dans ta chambre ? ^{└E : non┘}
 est-ce que tu aimerais DEssiner ce qui est important pour toi ?
 E: oui.
 I: j'ai ici des stylos mais tu peux aussi amener les stylos que t'as si tu préfères
 les autres et j'ai aussi des feuilles.
 E: euh (..) bon euh ce moi si (...) euh un non. ^{└I: non.┘} non.
 I: non dessiner ou non ?
 E: OUI DESSINER !
 I: avec celle-ci. (.) ^{└E: mhm.┘} quelque chose qui est imp-important pour toi (.) je te
 laisse.
 E: (7) comment on le prend (..) (unv.) ?
 I: (unv.) tu peux (7) ^{└E: ah voila.┘} super.
 E: (6) euh. ((E schaut um sich)) (>10) je vais dessiner un verre un verre d'eau.
 I: mhm. (>10)
 E: voila.

(Z. 1-15)

Es wirkt zunächst verwunderlich, dass Emma sagt, nichts Wichtiges im Kinderzimmer zu haben – wobei in dieser Verwunderung sich bereits die normative Erwartung, dass Kinder relevante Plüschtiere, Bilder oder andere Gegenstände im Zimmer haben werden, zeigt. In einigen Interviews stellte sich aber auch heraus, dass die Kategorie «wichtig» insbesondere für jüngere Kinder herausfordernd war. Wenn Emma mit «wichtig» soziale Beziehungen, ihre Eltern oder Freundschaften meinte, dann wäre es folgerichtig, dass sie formuliert, in ihrem Zimmer sei derzeit nichts Wichtiges, keine wichtigen Personen. Zugleich ist die ins Interview eingelagerte Perspektive, dass das «Wichtige» mitgebracht, abgebildet, gezeichnet werden könne, fragwürdig, da damit rein materielle oder materialisierbare Vorstellungen angerufen werden. Doch die Lust am Zeichnen bestätigt Emma, nur erscheint ihr das doppelte Angebot der Interviewerin, die bunten Stifte von ihr zu nehmen *oder* eigene aus dem Zimmer zu holen, abwägens- und überlegenswert. Sie spricht ein wenig mit sich, beantwortet die Frage nach dem Holen der Stifte mit «nein» und bekennt sich – mit einem sehr betonten, selbstbestimmten, überzeugten «JA» – zum Zeichnen. Dabei scheint ihr das Zeichnen selbst wichtiger zu sein als der Gegenstand, den sie abzeichnet, denn auf den Hinweis der Interviewerin bzw. auf ihre Erinnerung auf «etwas, was für dich wichtig ist» hin Emma erstmal mit dem Ausschauen und der Herausnahme der Stifte aus der Hülle beschäftigt ist – wovon die 7 Sekunden Pause sowie die Frage, wie diese zu nehmen seien, zeugen. Auch im Besitz des Stiftes schaut sie um sich und entscheidet, ein Glas, ein Wasserglas zu zeichnen, das sie auf dem Tisch entdeckt. Auch das weitere Gezeichnete und Erzählte steht im unmittelbaren Zusammenhang mit den Gegenständen um sie herum; die vorliegenden, sichtbaren und tastbaren Dinge öffnen ästhetische Erfahrungen sowie bieten Anregungen – und diese scheinen für sie Relevanz zu haben. Zugleich ist auch die Deutung denkbar, dass Emma sich als kompetentes, sehr gut zeichnendes Kind hervorbringen möchte, sodass das Wichtige der Situation für sie darin liegt, möglichst gut und genau zu zeichnen, um bei der fremden Interviewerin – die sie nachher auch lobt und ihr anerkennend begegnet – Eindruck zu evozieren. Dafür eignet sich das auf dem Tisch stehende Glas Wasser sehr gut, kann dieses von ihr aus der Nähe präzise beobachtet und abgezeichnet werden. Für diese Deutung spricht, dass Emma ihre Zeichnung bei ihrer Entstehung ganz kritisch beäugt, gerne kommentiert, Änderungen daran vornimmt, sollte etwas ihr zu klein oder die Farbe zu unpassend erscheinen.

Das Zeichnen, aber auch die Buntstifte waren bei vielen Kindern sehr willkommen. Bei einigen fungierte das Gezeichnete als Gesprächsmöglichkeit, bei Anderen wiederum diente das Zeichnen als Strategie, als eine Art Abwendung von der Interviewsituation, welches – ggf. als ihnen vertraute und erprobte Praktik – Sicherheit in der unsicheren Situation zu bieten vermag. In der Fokussierung auf das Zeichnen wird die Aufgabe in der Interviewsituation bewältigt – und zugleich Distanz dazu verschafft.

Über das Zeichnen hinaus präsentierten viele Kinder ihre Lieblingsgegenstände und markierten diese als wichtig. Bei den Kleinen, etwa bei dem dreijährigen Hans, war der Nuggi sein wichtigster Gegenstand, den er aber schon nicht mehr hat, sodass er der Interviewerin lieber seinen Pandabären präsentiert. Die dreieinhalbjährige Estelle zeigt dafür ganz viele verschiedene Spielzeuge, die ihr wichtig seien. Auch die Brüder Maxime und Jeremy, drei und fünf Jahre alt, führen ihre Autokollektion auf, ausmalbare Spiderman-Zeichnungen und vieles mehr. Wichtig scheinen Gegenstände zu sein, mit denen Kinder sowohl alleine als auch mit jemandem spielen, etwas bauen und erschaffen können, etwa Lego, Playmobil oder Puzzle. Solche Spiele – aber auch Kartenspiele wie «UNO» wurden genannt – haben auch die Funktion, Freundschaften und soziale Bezüge auszubauen und zu festigen. Wesentlich sind aber auch jene Gegenstände, die eben Schutz und Wärme bieten, wie Kuscheltiere. Überwiegend schienen alle Familien eine sehr gute Ausstattung zu Hause mit Spiel- und Sportgegenständen zu haben, denen die Kinder mit einer gewissen Selbstverständlichkeit aber auch Stolz begegnen, wenn sie diese der Interviewerin präsentieren. Mehrere Kinder nennen auch die Eltern oder insbesondere die Mutter als wichtig für sie, so auch der vierjährige Sam, der neben der Betonung der Relevanz der Mutter ein besonderes Interesse für die Farben zu haben scheint, denn er war ganz fasziniert von den bunten Stiften.

Was für die Kinder sonst noch oder überhaupt wichtig ist, stellt sich häufig im Laufe des Interviews erst heraus. So wollte die zweieinhalbjährige Beatrice zunächst keinen Gegenstand aus ihrem Zimmer holen, sondern erzählte, dass sie ihre Puppen gerne mag und zeigte ihre Lieblingspuppe, die auf dem Boden lag, direkt ihr gegenüber. Als die Interviewerin ihr die Bilder mit verschiedenen Darstellungen darauf zeigt, stellt sie zwischen dem gelben Schulbus auf einem der Bilder und seiner Lieblingsgeschichte «paw patrol» einen Bezug her (vgl. dazu auch Kap. 5.5). Da die Interviewerin nicht weiss, um welche Serie es sich handelt, versucht Beatrice es ihr recht aufgeregt zu erklären, dabei ganz enthusiastisch redend, bis sie schnell ihre Lunchbox bringt, auf der die Figuren aus «paw patrol» abgebildet sind – Figuren, die gerne helfen, wenn Andere in Not geraten. Auf der Ebene des Erzählens könnte hervorgehoben werden, dass für Beatrice die Figuren aus der Serie bzw. die Serie selbst wichtig sind; auf der rekonstruktiven Ebene wiederum scheinen ihr Unterstützung, Hilfe und Beschützt-Werden, wofür die Figuren symbolisch stehen, eine wesentliche Bedeutung zu haben.

(2) Zur Bedeutung sozialer Beziehungen: familiale und freundschaftliche Bezüge

Die Familie bzw. die familialen Bezüge hatten in den Narrationen aller Kinder eine zentrale Bedeutung, Familienmitglieder wurden stets als relevante Personen eingeschätzt. Dies zeigt sich nicht nur in Äusserungen, wie etwa bei der vierjährigen Stella, die bei der Bitte, etwas für sie Wichtiges zu malen, gerne ihre Mutter gezeichnet hätte, wenn sie sie hätte zeichnen können, sondern auch darin, wie Kinder agieren. So orientiert sich beispielsweise die viereinhalbjährige Emma [E] an ihrem Vater, ruft in Erinnerung, was seine Lieblingsfarbe sei («papa il adore le bleu donc je prends [«bleu»] le bleu normaale», Z. 28) und erzählt vom gemeinsamen Urlaub, nachdem sie ein entsprechendes Bildchen mit der Interviewerin anschaut:

I: [...] on prend le prochain ^{↳E: mhm.↳} là qu'est-ce que tu penses de celui-là ou ?
 E: beene (.) il y a des nouages la la mer là du sable là un ballon. #00:09:32-0#
 I: et qu'est-ce qu'on fait à la mer normalement ? #00:09:34-3#
 E: on peut se baigner ^{↳I: oui et on est↳} on peut surfer ^{↳I lacht↳} papa il ADORE
 SURFEER ^{↳I: ah oui ?↳} oui il en arrête PAS. #00:09:43-3#
 I: non ? et toi t'as aussi essayer une fois ? #00:09:46-4#
 E: NON non samais eum une fois ou deux OUI mais euh (.) j'aimerais pas faire encore
 une fois. #00:09:53-8#
 I: pourquoi ? #00:09:53-9#
 E: (.) j'ai trop peur. #00:09:59-1#
 I: parce que les vagues elles était trop hautes ? #00:10:02-5#
 E: C'EST PAS ÇA j'ai (.) peur de mee- noyer c'est tout. #00:10:01-8#
 I: aah oui oui ça peut faire peur la mer eet cet été vous êtes allé en vacances ?
 #00:10:13-0#
 E: ooUI ((schaut zu Mutter)). #00:10:18-1#

(Z. 93-108)

Nachdem die Interviewerin zu einem anderen Bild (Nr. 5) übergegangen ist, listet das Kind auf, was da zu sehen ist. Baden und Surfen nennt sie als Tätigkeiten, die man am Strand «normalerweise» macht. Surfen nennt sie gleich an zweiter Stelle, direkt nach dem Baden, ohne weitere denkbare Tätigkeiten am Meer, wie etwa Sandburgen bauen etc., zu nennen. Vielmehr hebt sie eine Tätigkeit hervor, die nicht sie, sondern ihr Vater praktiziert; eine individuelle und keine gemeinsame Tätigkeit, mit der ihr Vater nicht aufhören könne. Emma verneint es sehr stark, ob sie das Surfen bereits ausprobiert hätte, dann wird dies jedoch relativiert: ein-zweimal schon, aber sie möchte es nicht nochmal – und dabei formuliert sie dies so, als ob sie diese Sportart nie wieder ausprobieren wollte. Als Grund dafür führt Emma «j'ai trop peur» ein, obwohl sie ein paar Minuten früher im Interview ganz massiv verneint hat, Angst vor etwas zu haben. Ein wenig Angst zu haben wäre dabei vielleicht erträglich für sie, aber «trop» weist auf eine Grenze des «erträglichen» Angst-Habens hinaus. Sie ist mit einer existenziellen Angst konfrontiert: Es geht Emma nicht um die hohen Wellen, die machten ihr keine Angst – aber die Möglichkeit des Ertrinkens. «C'est tout» – es ist «lediglich» die Angst vor dem Ertrinken, vor dem Tod. Diese Möglichkeit steht mit Hilflosigkeit, mit Handlungsunfähigkeit, aber auch mit Verlust der Selbstsicherheit und Souveränität im Zusammenhang und bringt das Gefühl der Angst hervor – die Angst und Sorge um sich genauso wie um den Vater.

Die emotionale Relevanz der Mütter zeigt sich explizit im Interview mit Estelle, mit dem dreieinhalbjährigen Mädchen, das das Interview überwiegend allein, in Abwesenheit der Mutter bewältigt, und dem durch die Unsicherheit der Situation bei der gleichzeitigen zwar Erreichbarkeit, aber nicht leiblicher Anwesenheit der Mutter immer unbehaglicher wird, bis sie in die Küche läuft, wo sie ihre Mutter findet. Diese zentrale Bedeutung der Erziehungsverantwortlichen kann auf der inhaltlichen Ebene thematisch werden, aber erst recht auf der rekonstruktiven. Die Bedeutung der Geschwister wird in Formulierungen erkennbar, in denen die Kinder betonen, lieber zusammen spielen zu wollen als mit Freunden, wie etwa bei den Geschwistern Maya, Leo und Hans (Z. 505-519).

Wenn Kinder im Interview ihre Freunde sprachlich zum Ausdruck bringen, dann nennen sie vor allem Kinder, mit denen sie in der Kita oder im Kindergarten zusammen sind. Sie kennen ihre Freunde eher von den entsprechenden Einrichtungen, weniger aus der Nachbarschaft, sodass sich Betreuungseinrichtungen aus Sicht der Kinder primär im Hinblick auf das Knüpfen und Aufrechterhalten relevanter sozialer Beziehungen als wesentlich erweisen.

Der Mangel an sozialen Kontakten in der Pandemie war problematisch und belastend für manche Kinder, so beispielsweise beim vierjährigen Sam. Dies liess sich den Erzählungen und Eindrücken des Vaters genauso gut entnehmen, wie dem Wunsch des Kindes, dass die Interviewerin noch länger bleiben und mit ihm spielen solle. Aber auch bei der Begrüssung, bei der Sam die Hände der Interviewerin nimmt und ihr gleich sein Zimmer zeigt und «losspielen» möchte, wird erkennbar, auf welche Weise Sam soziale Kontakte anzueignen und etwas mehr auf Dauer zu stellen versucht. Damit schien er mehrere Strategien entwickelt zu haben, um fehlende Kontakte zumindest provisorisch kompensieren zu können. Eine Figur, die dreidimensionale «Tuppo-Figur», über die die zweieinhalbjährige Beatrice verfügt und die ihr den vergegenständlichten Freund Tobi abbildet, zeugt paradigmatisch von der Materialisierung sozialer Kontakte in den Lieblingsgegenständen. Dabei haben auch mehrere Kinder geäußert, dass sie gerne auch allein spielen und dass sie nicht traurig sind, wenn sie irgendwo nicht mitspielen können, denn sie könnten auch alleine spielen. Dies scheint eine Art Rückzugsmöglichkeit zu sein, sich dem Spiel allein hinzugeben und dabei einen Raum nur für sich zu kreieren.

(3) Zur Bedeutung der Räume und Orte

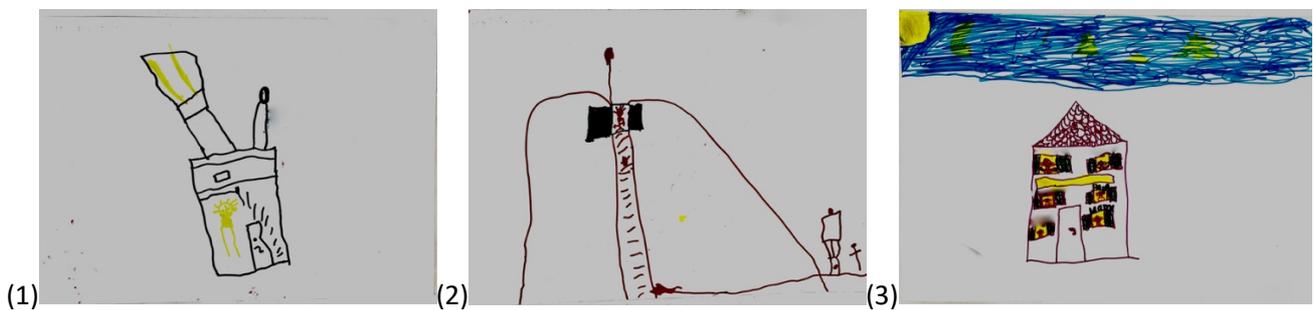
Die Familien der interviewten Kinder hatten mit recht wenig Ausnahmen überwiegend grössere Räumlichkeiten zu Hause, mehrere auch einen eigenen Garten mit viel Spielzeug draussen zum Hüpfen, Schaukeln oder Ball spielen. Die meisten Kinder hatten ein eigenes Zimmer, sie bezeichnen es aber als zentral, dieses fürs Spielen zu teilen, sich zum Spielen in einem der Zimmer zu treffen. Zugleich haben Kinder, die mit ihrem Bruder oder ihrer Schwester das Zimmer teilten, hervorgehoben, dass sie gerne auch allein spielen, oder den Wunsch geäußert, dies gern tun zu wollen. Dies kann eine Möglichkeit darstellen, in geteilten Räumen etwas Privates, ja, Intimes, nur für sich haben zu können, etwa im Raum des Spiels. Die Diskussion über eigenes oder geteiltes Zimmer wurde in einer kollektiven Interviewsituation mit drei Geschwistern thematisch: mit der siebenjährigen Maya [M], dem vierjährigen Leo [L] sowie dem dreijährigen Hans [H].

I: und wer isch da dinne ((wieder an L gerichtet))? #00:14:59-7#
 L: da isch dr Leo. #00:15:02-1#
 I: du. #00:15:02-9#
 L: ja. #00:15:05-4#
 I: bisch du alleini dinne (.) im huus? #00:15:07-8#
 L: ja. #00:15:08-9#
 I: wieso bisch du alleini? #00:15:10-1#
 M: vilech bisch du mal/ vilech hesch (unv.) eigenes zimmer übercho? #00:15:16-6#
 L: neei. ^{LH}: NEEE! ((lacht auf))^J neei. #00:15:21-4#
 M: HÄ. #00:15:22-2#
 L: (unv.) (.) bi allei. #00:15:31-3#
 I: spielsch du gärn allein (.) Leo? #00:15:32-8#
 L: ja. #00:15:33-8#

(Z. 407-432)

Alle drei Kinder sind am Malen, Leo hat gleich die Idee «eyy i mache huus» (Z. 287), mit einem beleuchteten Weg, der auch eine Piste sein könne, und einem Kamin oben auf dem Haus (erstes Bild). Er ist zunächst alleine im leeren Haus, doch die Aussage der Schwester, dass er vielleicht ein eigenes Zimmer bekommen hätte, verneint er – noch energischer verneint dies sein kleiner Bruder Hans; denn die beiden Jungen teilen gemeinsam ein Zimmer, was für Hans, und davon zeugt sein lauter Protest, bestimmt schön ist, doch Leo sagt, dass er selbst auch gerne allein spiele (Z. 430-432). Danach platziert Leo noch ein Bett in sein Haus, aber nicht irgendeines, sondern seins (L: «bed isch da» // I: «isch das diis huus» // L: «das isch mis bed»), und erklärt, wo das Fenster sei und das Dach. Danach ist Leo gleich mit einer weiteren Zeichnung beschäftigt, das einen Leuchtturm darstellt

(zweites Bild). Auch der Leuchtturm symbolisiert – wie das Haus, das durch die gelbe Farbe bzw. durch diese Art der ‹Beleuchtung› etwas Behagliches und Einladendes verspricht und das bereits im Dunkel durch den hellen Weg leicht gefunden werden kann – Geborgenheit und Wärme. Leo kann sich erinnern, dass er schon an dem Leuchtturm war, auf einer Insel – aber nicht alleine, sondern mit seiner Katze. Dabei interveniert seine ältere Schwester und meint: «M: nah-ah ((verneint)) du bisch mit d götti gange #00:22:42-2#». Auch das von Maya gezeichnete Haus (drittes Bild) strahlt durch die bunten Farben etwas Wohligen und Behagliches aus. Sie hat für jedes Familienmitglied ein eigenes Zimmer entworfen auf den verschiedenen Etagen und lässt über dem Haus den Mond und die Sterne auf dem Himmel leuchten. Diese Zeichnungen – Hans hat einen See gemalt, einen ‹Lilasee› (Z. 320-322) mit einem Walfisch drin – symbolisieren Geborgenheit, Schutz, und deuten auf Orte hin, an denen die Familie zusammenlebt oder bereits war, wie etwa am See. Während Leo das Haus für sich gemalt hat und auch formuliert, dass er gerne alleine spielt, sieht seine Schwester in ihrem Haus einen Platz für alle vor.



Eine Art Zufriedenheit mit der wohnlichen Situation sowie mit der Ausstattung der Wohnungen und Häuser, wie dies in diesem Beispiel exemplarisch aufgezeigt wurde, zeigte sich bei nahezu allen Kindern, bei denen die Interviews zu Hause geführt worden sind. Aber auch Stella, das vierjährige Mädchen, mit dem das Interview im ZeFF-Büro durchgeführt wurde, zeichnet gern ein sprechendes Haus für ihre Familie. Im Vorfeld wusste sie bei der Bitte der Interviewerin, das zu zeichnen, was für sie wichtig sei, nicht genau, was sie zeichnen sollte. Ihre Mutter sagt ihr dann, dass sie vielleicht auch zeichnen könnte, was oder wen sie sehr gerne mag. Auch dann ist sich Stella unsicher, bis die Mutter fragt, wen sie zeichnen würde, wenn sie könnte, woraufhin das Mädchen mit ‹toi !› (Z. 255) antwortet. Sie nimmt dann die Fingerpuppen, die in die Geschichte von der Einverständniserklärung involviert waren und meint, dass sie nun auch Abdrücke machen müssen, alle Tiere. Sie nimmt ein Fingertierchen nach dem anderen und macht mit jedem einen Fingerabdruck, wie dies der Zeichnung gut entnehmbar ist, da sie danach die Fingerabdrücke der partizipierenden Tiere eingekreist hat. Sie fängt anschliessend an, zu zeichnen, und über ihr Haus zu sprechen, das zwar spricht, aber Stella nicht wisse, worüber. Sie ist sich nur sicher, dass dies ein winziges Haus sei für sie, ihre Eltern und ihren Bruder. Lediglich der Rückfrage der Mutter [M], ob Stella [S] sich sicher sei, in einem so kleinen Haus zu wohnen, und dem Lachen der Interviewerin lässt sich entnehmen, dass sie ein genügend grosses Haus bewohnen.

- S: [S continue à dessiner] une maison qui parle. #00:09:33-4#
 I: qui parle ? #00:09:34-4#
 S: oui. #00:09:34-9#
 I: et qu'est-ce qu'elle raconte ? #00:09:36-4#
 S: je sais pas. #00:09:37-6#
 I: tu sais pas. c'est ta maison ? #00:09:40-2#
 [...]
 I: [...] qu'est-ce qu'elle raconte la maison ? #00:10:03-2#
 S: je sais pas moi. #00:10:05-2#
 I: Tt sais pas ? c'est qui qui habite dans la maison ? toi ? #00:10:09-4#
 S: oui. et maman et papa. #00:10:12-4#



I: et ton frère aussi ? #00:10:14-7#
 S: oui. #00:10:16-4#
 I: vous avez une grande maison ? #00:10:17-9#
 S: non, une toute petite. #00:10:19-9#
 I: une toute petite ((kurzes Lachen)). #00:10:22-0#
 M: tu es sûre qu'elle est toute petite notre maison ? #00:10:24-2#
 I: ((Lachen)) mais c'est déjà une maison, non ? #00:10:27-0#
 S: oui, j'ai déjà une maison. #00:10:29-0#
 I: mhmm. et elle est loin de la crèche ? #00:10:33-8#
 S: oui. #00:10:34-8#

(Z. 291-340)

Auch hatten mehrere Familien in den ländlicheren Gegenden recht viel Platz draussen, einen Garten oder einen Aussenbereich, wo die Kinder sich aufhalten konnten. Aber auch dann, wenn die Kinder in einem mit Spiel- und Freizeitmaterialien sehr gut ausgestatteten Haushalt mit seinen Eltern leben und wenn im Garten ein Trampolin oder eine Schaukel vorhanden war, sprachen die Kinder davon, dass es in der Nähe keine öffentlichen Spielplätze gäbe, was sie vermissen würden. Darüber sind u.a. auch die drei Geschwister Maya, Leo und Hans enttäuscht. Darin zeigt sich auch, dass es aus Sicht der Kinder selbst kaum hinreichend sein kann, gut ausgestattete Aussenbereiche privat zu haben, denn sie vermissen die externen, öffentlichen Räumlichkeiten, wo gemeinsam gespielt und getobt werden kann. Weiter begründen sie die Relevanz des Zugangs zu öffentlichen Spielplätzen mit der Vielfalt der Spielmöglichkeiten, über die sie privat nicht verfügen.

(4) Zur Bewältigung der Wege in der Öffentlichkeit

Kinder, die in die Kita oder in den Kindergarten gehen, bewältigen ihre Wege unterschiedlich. Viele werden gefahren, nehmen den Schulbus oder das Velo und werden dabei von einem Elternteil begleitet. Dabei zeigt sich auch, dass die Wahrnehmung sowohl des Weges in die Kita als auch jene des Verkehrs mit davon abhängt, mit welchem Verkehrsmittel die Kinder gebracht oder begleitet werden, wie im Fall von Jeremy [J] und Maxime [M]:

I: (<10) et vous allez déjà à l'école (.) toi ? #00:09:28-5#
 J: moi j'y vais. #00:09:29-7#
 I: tu vas et toi ? #00:09:29-7#
 M: oui. #00:09:32-6#
 I: aussi ? #00:09:32-6#
 M: oui. #00:09:32-6#
 I: vous allez en voiture ou à pied ou en vélo ? #00:09:32-6#
 J: ähm (.) mh moi-moi je vais pied au jusqu'au bus. #00:09:44-3#
 I: et après en bus ? #00:09:44-3#
 J: oui. #00:09:44-3#
 M: et puis et puis et puis MOI je vais en voiture. #00:09:53-3#
 I: (..) ((Mutter sagt etwas im Hintergrund)) ((I lacht)) avec maman ? #00:09:55-5#
 M: oui.

(Z. 119-131)

Der fünfjährige Jeremy betont, zu Fuss bis zur Bushaltestelle zu gehen und präsentiert sich damit als souveränes, eigenständiges Kind dem kleineren Bruder Maxime gegenüber, der mit seinen drei Jahren auch behauptet, einen Schulweg zu haben, den er aber mit dem Auto bewältigt. Erst im Verlauf des Interviews stellt es sich heraus, dass auch Jeremy auf dem Fussweg begleitet wird. Darin zeigt sich aber der Wunsch nach Autonomie bzw. die gesellschaftliche Relevanz und Erwartung, autonom zu sein, worauf Jeremy reagiert.

Dass sie mit dem Auto zur Schule gebracht werden, aber auch mit dem Schulbus oder mit dem Velo, wird von mehreren Kindern thematisiert. Sie nehmen dabei die Umgebung einerseits gut wahr (ein Kind berichtet ganz genau, welches Dorf wo liegt und brillierte mit Ortskenntnissen, siehe Kap. 5.3), andererseits führt das Gefahren-Werden mit dem Auto auch dazu, dass Kinder den Eindruck haben, der Kindergarten sei ganz nah, aber auch dazu, dass sie nicht so viel darüber berichten können, wie es auf dem Schulweg mit Fussgängerübergängen aussieht.

Die gemeinschaftlich interviewten Kinder – die siebenjährige Maya [M] und ihre beiden Brüder, der vierjährige Leo [L] sowie der dreijährige Hans [H], die in einem geräumigen, modernen Haus in einem Vorort, zusammen mit ihrer Mutter und ihrem Vater, ihrer Katze und ihrem Hund leben – heben die Gefahren der Strasse hervor. In der unmittelbaren Umgebung gibt es keine Spielplätze oder andere Gemeinschaftsräume, aber einen Wald:

I: hesch du in der nähe von dir zuhause einen park oder einen wald ? #00:44:42-6#
 M: ein wald. #00:44:41-6#
 I: wald? ^LM: ja da. da obe? #00:44:46-5#
 M: mhm ((zustimmend)). #00:44:48-1#
 I: hast du dort schon mal tiere gesehen? #00:44:49-1#
 L: mh-mh ((verneinend)). #00:44:50-5#
 I: nein? okay (.) und mit wem bist du dort gegangen? #00:44:55-2#
 M&L: mit mama und papa. #00:44:58-0#
 I: mhm (.) kannst du allein auch gehen? #00:45:00-7#
 M: nein. #00:45:00-6#
 L: DOOCH allein da jogge dert chöi me. #00:45:05-3#
 M: aber nid alleinigi loufe. #00:45:06-2#
 I: waruum (.) hesch du angscht allein z'ga (.) oder du darfsch eifach nid? #00:45:13-3#
 M: es isch no gfährläch. #00:45:15-1#
 I: gfährläch? #00:45:16-3#
 H: warum ((H schaut zu seinem Bruder))? #00:45:16-9#
 I: wa-warum isch gfährläch? #00:45:19-7#
 L: dort isch strass unge. #00:45:22-5#
 I: was isch da unge (.) strasse? #00:45:25-8#
 M: ja. #00:45:25-1#
 I: hets viu autos? #00:45:26-2#
 L: ja. #00:45:26-9#
 I: und das isch gfährläch? #00:45:27-9#
 M: mhm ((zustimmend)). #00:45:27-7#

In dieser Sequenz, welche auch die Gesprächsdynamiken unter den Geschwistern veranschaulicht – wird an die Regeln erinnert und ausgehandelt, wann es möglich sei, auch alleine in den Wald zu gehen. Leo und Maya sagen, dass sie mit ihren Eltern zusammen in den Wald gehen – und während die Schwester die Möglichkeit, *allein* in den Wald zu gehen, verneint, betont Leo durchaus das Joggen als legitime Option, allein in den Wald zu laufen, welche Maya unterbindet mit der Begründung, dass es «noch gefährlich» sei. Es ist dann der kleine Bruder, der den Grund für diese Gefahr wissen möchte, zusammen mit der Interviewerin. Wie Leo mitteilt, birgt eine Strasse die Gefahr, die – wie später sich herausstellt – keinen Fussgängerübergang zum Wald, dafür aber viele Autos hat. Für die beiden älteren Kinder scheint es nachvollziehbar und legitim zu sein, dass sie den Weg zum Wald nicht allein gehen dürfen. Darin zeigt sich auch die reflexive Auseinandersetzung der Kinder mit den (Un-) Möglichkeiten in der Umgebung. Das Nichtvorhandensein eines Fussgängerübergangs trägt dazu bei, dass die «agency», die Handlungsmöglichkeit der Kinder, alleine ihre Wege zu gehen, die sie gerne gehen möchten, eingeschränkt wird.

(5) Zur Formulierbarkeit der Wünsche

In den Interviews wurde von den Kindern zahlreiche Wünsche formuliert, die auf ganz unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln sind. Mal ging es um den Wunsch, dass die Pandemie ein Ende haben und alle gesund sein sollen, mal um jenen, ein Einhorn werden zu können; darum, dass das Interview beendet wird oder gerade umgekehrt, dass die Interviewerin danach noch zum Spielen bleibt. Emma [E] erzählt, dass sie sehr gerne schläft und auch ein bisschen träumt:

I: c'était quoi ton rêve le plus spécial ? #00:16:28-2#
 E: (.) j'ai rêvé des licornes. #00:16:39-3#
 I: et tu pouvais les toucher ? #00:16:39-3#
 E: ben oui ^lI : et tu pouvais monter^l et monter dessus oui. #00:16:37-3#
 I: ooh super (.) c'est mieux que des chevaux ? #00:16:46-3#
 E: et ET VOLER #00:16:48-1#
 I: voler tu aimerais bien que on pouvait faire ça dans la vie réelle ? #00:16:50-0#
 E: eeeuh. #00:16:58-1#
 [...]
 I: t'es déjà volé en avion ? #00:16:57-9#
 E: ouii. #00:17:04-9#
 I: ça te plait ? #00:17:09-7#
 E: haa ((macht Geräusche, genervt?)) je m'en souviens PLUS MAAAAIS ça me plait.
 (Z. 207-221)

Auf die Frage nach einem speziellen, besonderen Traum erzählt Emma, dass sie mal von einem Einhorn geträumt habe. Auf die entsprechende Frage der Interviewerin bejaht sie, dass sie das Einhorn berühren und auf es aufsteigen konnte – doch besonders und eigeninitiativ betont sie die Möglichkeit des Fliegens. Dies unterscheidet in Emmas Erzählung Einhörner von Pferden, welche die Interviewerin anspricht und welche schon kurz vorher im Interview Thema waren. Dabei erzählte Emma, dass sie Pferde ebenfalls mag, doch nicht immer «Pferde spielen» möchte mit einem Mädchen, das dies ständig wolle.

Die Rückfrage der Interviewerin, ob sie auch im realen Leben fliegen möchte, lässt sie zögern. Dies liesse sich damit erklären, dass der Traum als Reales bzw. als Teil der Realität wahrgenommen wird, sodass eine Differenzierung zwischen «Traum» und «realem Leben» nicht sofort einleuchtet bzw. zunächst abgewogen werden muss, in Bezugnahme auf potenzielle Gefahren und Gefährdungen; oder damit, dass die Möglichkeit des Fliegens auf das Einhorn verweist, als besondere Qualität des Einhorn-Seins fungiert und die Frage, ob sie auch fliegen möchte, sie zunächst verunsichert. Das Zögern kann auch auf Überlegungen hinweisen, ob sie fliegen möchte, da sie sich dessen bewusst ist, dass Menschen an sich nicht fliegen können. Die Nachfrage der Interviewerin, ob sie mit dem Flugzeug bereits geflogen sei, lässt sie «jaa» ausrufen. Sie könne sich zwar nicht erinnern, wie es gewesen sei zu fliegen – aber, so betont sie, sie möge das Fliegen. Dabei bleibt es unklar, ob sie sich nicht an ihr Gefühl beim Flug erinnern könne oder ob sie ihre Gefühle nicht thematisieren, über ihre Gefühle beim Fliegen keine detaillierte Auskunft geben möchte. Doch sie hebt hervor, dass es ihr gefalle. Ihre Antwort scheint betont und zugleich abschliessend zu sein, sodass der Eindruck entsteht, sie möchte damit signalisieren, dass sie keine weiteren Nachfragen dazu hören möchte.

In der Thematisierung von Träumen geben Kinder viel von sich preis, da Wünsche und Träume etwas sehr Privates und Intimes haben – und erst unter bestimmten Umständen und Kontextbedingungen äusserbar werden. So lässt sich auch sehr gut nachvollziehen, dass das Benennen von Wünschen keinen längeren Austausch ermöglicht, verlangt bereits die Formulierung eines Wunsches einen vertrauensvollen Rahmen, der im Laufe des Interviews sehr häufig hergestellt werden konnte, insbesondere, wenn ein Elternteil anwesend

und/oder für die Kinder stets ansprechbar war. Was sich aber in den Wünschen, ihrer Diversität zum Trotz, durchaus zeigt, ist, dass Kinder sich darin als aktive, handlungsfähige, mit «agency» ausgestattete Personen entwerfen, die die Möglichkeit haben, über Fliegen und Nicht-Fliegen, über die gesundheitliche Situation sowie über die Anderen zu bestimmen.

5.5 Zur Perspektive der Kinder auf Partizipation

Partizipation kann unterschiedliche Formen und Ausgestaltungen annehmen. Wesentlich ist dabei die Unterscheidung von Teilhaben und Teilhaben-Lassen, von Sich-Beteiligen und Beteiligt-Werden, welche auf einen Anteil kindlicher Handlungsfähigkeit ebenso verweist wie auf die Ermöglichungsbedingungen und Realisierungschancen von Partizipation. Bei der Frage nach der kindlichen Perspektive auf Partizipation muss weiter differenziert werden zwischen einerseits expliziten Aussagen und Interpretationen des Teilhabens und Beteiligt-Werdens, welche sich etwa in einem entsprechenden Wunsch nach Partizipation äussert, und andererseits einer impliziten Ebene, auf der sich (Nicht-)Partizipation manifestiert, beispielsweise im Umgang des Kindes mit der Interviewerin oder auch mit anderen Kindern und Erwachsenen. Die bereits im Kapitel 5.3 thematisierte Möglichkeit, bestimmte erwachsenenzentrierte Erwartungen an den Narrationen der Kinder im Interview zu enttäuschen bzw. nicht zu erfüllen, kann so auch als bestimmte Form des Sich-Beteiligens interpretiert werden: die Art und Weise des (Nicht-)«Mitmachens» muss auch unter dem Aspekt der (Autonomie der) Teilhabe diskutiert werden. Die explizite Frage, die in den Interviews den Kindern gestellt wurde, jene nach Möglichkeiten des Mitmachens und Mitentscheidens in verschiedenen Belangen des Alltags, führte oft zur Aussage «ich weiss nicht», «ich erinnere mich nicht» u.ä., oder gar zu «keinen Antworten». Substanzielle Informationen auf der Aussageebene erhielten wir oft erst auf spezifische Nachfrage hin. Indirekt, also über Aussagen in anderen Fragekontexten sowie über das Handeln des Kindes in der Interviewsituation, etwa über einen zum Ausdruck gebrachten oder sich manifestierenden Wunsch nach Beteiligt-Werden, lassen sich zusätzliche Aussagen zum kindlichen Erleben und Verständnis von Partizipation gewinnen.

Auf die explizite Frage an die Kinder, wie und wobei sie gerne mitbestimmen möchten, fielen die Antworten divers aus. Ob man sich ein Haustier zulegen darf, wann man ins Bett geht oder wie und mit wem man den Weg in die Kita bestreitet, sind einige Beispiele dafür – sowie die Frage, wohin es in die Ferien geht. Bei Jeremy [J] beispielsweise erzeugt letztgenannte Frage eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf ihre Beantwortung:

I: [...] c'est qui qui décide où vous allez en vacances ? #00:31:44-8#
 J: euh hmm ((schaut zur Mutter)) maman et papa. #00:31:50-0#
 (Z. 461-462)

Der Blick zur Mutter, den wir auch in anderen Interviews auf diese oder ähnliche Fragen hin feststellen konnten, mag unterschiedliche Interpretationen zulassen – etwa: sich rückzuversichern (darf ich es verraten?), sich nicht adressiert zu fühlen (steht das überhaupt zur Disposition?) oder sich vor der Wertung der Antwort zu fürchten (ein heikles Thema in der Familie?) –, doch zumindest deutet er auf fehlende Selbstverständlichkeit der kindlichen Beteiligung hin.

Einigen Kindern fällt es (anfänglich) schwer, ihre Wünsche und Vorstellungen zum Beteiligt-Werden bzw. Teilhaben-Können an Entscheidungen, die ihren Alltag betreffen, im Interview direkt zu formulieren. Dies trifft auch auf Beatrice [B] zu, die oft den unterstützenden Kontakt zu ihrer Mutter [M] sucht. Beim Thema Ferienplanung zeigt sich auch, wie eingegrenzt sich bereits die Möglichkeit von Beatrice' Beteiligung darstellt:

I: [...] u chasch du o entscheide wohin ide ferie dihr göht zäme? [└]B: ääh.┘ chasch du sälber entschiede wo? [└]B: nei.┘ oder chasch mitbestimme? #00:24:49-7#
 M: mh-mh ((verneinend)) das mache mami u papi (..) gau. #00:24:54-4#
 I: guet. [└]B: ((flüsternd)) guet.┘ #00:24:54-3#
 M: MITcho darfsch [└]((I acht auf))┘ (.) ABER SÄGE WOHERE mache mami u papi. #00:25:00-5#

(Z. 669-678)

Dass Beatrice an sich noch nicht mitbestimmen kann, wohin die Familie in die Ferien reist, ist im Vergleich zu anderen Interviews nichts «Aussergewöhnliches». Jedoch verweist das «mitkommen dürfen» auf ein Angebot, auf eine vermeintliche Mitbestimmungsmöglichkeit für Beatrice hin, wobei ihre Realisierungschancen beschränkt sind: Beatrice «darf» nicht mitkommen, sondern *muss* offensichtlich, denn diese Wahl steht dem Kind nicht wirklich frei. Es handelt sich also faktisch um eine Anforderung, die als Mitentscheidungsmöglichkeit «verpackt» wird.

Beteiligt-Werden setzt, so zeigt sich im Fall von Beatrice weiter, auch Verstanden-Werden voraus. Fühlt sich Beatrice jedoch nicht verstanden, wehrt sie sich, wie in der Passage im Kapitel 5.3, in der sie ihren Spielzeugfreund Tobi holen, zeigen und nicht einfach auf Vorschlag der Mutter sagen möchte, dass er ihr bester Freund sei («nei nei ig mues de [...] Tobi go hole», Z. 331). Auch im folgenden Ausschnitt setzt sich Beatrice [B] zur Wehr. Zunächst hatte die Interviewerin Beatrice ein Bild mit einem Schulbus gezeigt. Die Interviewerin [I] versteht die Ausführungen von Beatrice zuerst nicht, und fragt nach, woraufhin sich die Mutter [M] einschaltet:

B: esss (.) alsooo wenn chind (unv). in schuuul (geit?) d schulbus [└]M: aha nehme si der schulbus.┘ wenn si n/ mega lang chöi loufe. #00:29:22-7#
 I: mhmm (.) genau (.) aber isch das hier in schwiiz (.) hesch du das gseh oder nid? #00:29:31-0#
 B: (unv.). #00:29:33-6#
 M: nei (.) du kennsch es wiu da hesch d pat´patrouille glueget (.) [└]B: ja.┘ und dört dinne (.) das isch (.) also paw patrol ((B fängt an, sich zu freuen)) [└]I: ääh der film.┘ si si fünf hundli ((B geht etwas holen und versucht etwas zu erklären)) es isch ääh kurzserie. #00:29:55-4#
 B: nei nei nei nei eifach [└]M: ig glaub so zä minute viertel stund.┘ ähh marcel u sky. #00:30:03-9#

(Z. 785-799)

Beatrice wird auch hier aus dem Gespräch ausgeklammert, als sich die Mutter erläuternd an die Interviewerin wendet. Jedoch setzt sie sich gegen die Ausführungen ihrer Mutter vehement zur Wehr («nei nei nei nei») und insistiert darauf, ihre eigene Deutung und Darstellung zum Ausdruck bringen zu können und damit insofern verstanden und an der Klärung der Gesprächssituation beteiligt zu werden. Das Insistieren kann somit als Strategie von Beatrice verstanden werden, Partizipation (wieder) zu erlangen.

Auch bei Nuri lässt sich eine Strategie erkennen, welche er einsetzt, um Beteiligung zu erlangen. Allerdings kommt sie nicht in der Interviewsituation mit der Mutter zum Tragen, sondern im Schulkontext. Die Strategie manifestiert sich nur indirekt, zumal das Thema ein ganz anderes ist. Die Interviewerin [I] fragt Nuri [N], ob er ihr eine lustige, gute oder aufregende Geschichte erzählen kann, die ihm passiert sei:

I: ok. et puis (..) tu peux me raconter une histoire ou quelque chose qui est peut-être rigolo, bon ou excitant qui t'es arrivé ? (..) tu sais quelque chose ? une histoire qui est peut-être très jolie ou excitante ? #00:10:30-4#

N: mhmm. #00:10:30-4#

I: oui, t'as quelque chose ? t'es pas sûr ? ok. #00:10:33-8#

N: en fait une récré, j'avais personne, après j'ai vu quelqu'un jouer à un jeu pour attraper quelqu'un, j'allais dans le groupe pour attraper la personne, j'ai fait toute la récré pour jouer à ça. #00:10:50-0#

(Z. 149-156)

Nuri schloss sich folglich kurzerhand einer Gruppe von Kindern an, um gemeinsam jemanden zu fangen. Eingebettet in die – aus Nuris Sicht hier erzählenswerte – Episode zeigt sich, dass er sich zu helfen weiss und sich die Beteiligung am gemeinsamen Spiel selbst verschafft, wenn er sich in der Schulpause allein fühlt.

Bei der Frage, ob Nuri bei Entscheidungen beteiligt werde, greift die Mutter [M] stark in den Gesprächsverlauf ein, indem sie versucht, die Frage, welche ihr Sohn aus ihrer Sicht nicht verstand, für ihn anschaulicher zu formulieren:

I: [...] et tu peux déjà participer à des décisions ? peut-être, il y a les situations où tu peux déjà (...) dire quelque chose, ton avis ou tu peux choisir. tu connais des situations comme ça ? #00:25:28-6#

N: ((négation)). #00:25:29-7#

I: non. #00:25:30-7#

M: si. il n'a pas compris, je pense. #00:25:34-8#

I: Ah pardon. #00:25:36-4#

M: parce qu'il y a des situations Nuri où euh, quand on fait quelque chose ou bien le week-end, on dit: « bon, qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ? qu'est-ce qu'on mange ? » et puis t'as une idée ou tu donnes ton avis. « bah, on va faire comme ça et pas comme ça ! » ça a déjà arrivé plusieurs fois. #00:25:56-3#

N: ((Acquiescement)). #00:25:58-3#

M: c'est ça qu'elle demande. quand tu prends la décision, tu dis : « aujourd'hui, on va faire ça » ou bien « aujourd'hui, on va pas faire ça ». ou j'ai ouvert, je ne sais pas, d'autres choses quand tu donnes ton avis. tu dis : « qu'est-ce qu'on fait ? » mon idée. #00:26:15-7#

N: ((Acquiescement)). #00:26:16-1#

M: donc tu peux lui dire, peut-être une chose tu peux penser, quelque chose que t'as fait ou t'as dit, t'as donné une idée. #00:26:25-5#

(Z. 343-361)

Nuris Mutter korrigiert seine anfängliche Aussage, welche sie als Verneinung der Möglichkeit zur Partizipation bei Entscheidungen interpretiert. In der Folge beantwortet sie stellvertretend für ihren Sohn die Frage der Interviewerin und macht ihrem Sohn direkt Formulierungsangebote, was er als Antwort geben soll. Zwar ist Nuri immer noch am Gespräch beteiligt, zumal sich die Mutter an ihn wendet (mit Ausnahme von Z. 348), jedoch werden seine Möglichkeiten, sich aus freien Stücken zu beteiligen und nach eigenem Gutdünken zum Ausdruck zu bringen, von der Mutter hier stark eingeschränkt.

Auch im Interview mit Sam zeigt sich, dass ihm das gemeinsame Spielen mit anderen sehr wichtig ist. Sein Wunsch, jemanden zum (Mit-)Spielen zu haben, wird mehrmals im Interview deutlich (vgl. auch Kap. 5.4). Die Interviewerin [I] wird von ihm in die Rolle der Spielkameradin eingebunden, beispielsweise ins Malen, wie folgender Ausschnitt zeigt. Die Interviewerin war dabei, eine Geschichte anhand eines mitgebrachten Bilderbuches zu erzählen, welche Sam [S] allerdings nicht (lange) zu interessieren schien:

I: haaa aber das hat (.) das hat elly überrascht (.) warum machst du so ^LS: das Pocoyo^J genau (.) und dann (.) guck (.) und dann der elefant Elly und die ente ^LS: ENTE^J ja was ma- was machen sie hier? (.) sie sind am streiten ^L((S imitiert ihre wütenden Gesichter))^J weisst du warum? #00:15:08-3#

S: da. #00:15:08-3#

I: warum streiten sie? #00:15:08-6#

S: hop hop eine hase. ((er springt wie ein Hase)) #00:15:11-4#

I: eine hase? du bist eine hase? (.) ja? #00:15:14-5#

S: willst du malen? #00:15:15-6#

I: nein ich möchte nicht malen, aber möchtest du? #00:15:18-6#

(Z. 471-486)

Sam fordert die Interviewerin dazu auf, mit ihm gemeinsam zu malen. Gegen Ende des Interviews, als die Tonaufnahme bereits nicht mehr lief und die Interviewerin begann, ihre Unterlagen einzupacken, fragt Sam sie mehrmals, ob sie noch bleiben und mit ihm spielen könne.

Seinen Wunsch nach Beteiligung an gemeinsamem Spielen bringt Sam also mehrfach deutlich zum Ausdruck. Dass seine Teilhabemöglichkeiten derzeit stark eingeschränkt sind, ist auch vor dem familiären und sozialen, aber auch pandemischen Hintergrund zu sehen. Sam ist Einzelkind, hat keine Geschwister, mit denen er spielen könnte und die Familie verfügt aufgrund der erst kurze Zeit zurückliegenden Immigration über (noch) wenig Sozialkontakte, welche allfällige Spielkamerad*innen für Sam bereithalten könnten. Die räumlichen Verhältnisse – die Familie lebt in einer kleinräumigen Wohnung – schränken gewisse Spielmöglichkeiten ein und die nahen öffentlichen Spielplätze draussen, welche Kontakte zu Gleichaltrigen ermöglichen würden, werden gemäss dem beim Interview anwesenden Vater aufgrund von Covid nur selten von anderen Kindern genutzt.

In den Interviews zeigen sich sowohl vielfältige Formen von kindlicher Beteiligung, die partiell thematisch werden, als auch verschiedene Kontextbedingungen, die Teilhabe ermöglichen oder unterbinden können. Aus der subjektiven Perspektive der Kinder manifestiert sich der Wunsch nach Beteiligung an Belangen ihres Alltags – wenn auch bei einigen zögerlich und teilweise erst auf explizite Nachfrage hin. Dies deutet darauf hin, dass dies keine Selbstverständlichkeit darstellt. Es scheint beispielsweise mit Unsicherheit verbunden zu sein, ob ein Kind bei der Frage nach der Wahl des Feriendomizils mitentscheiden kann – oder darf. Es zeigt sich umgekehrt aber auch, dass Kinder ihr Beteiligt-Werden auch aktiv und nachdrücklich einfordern, wenn sie es für nicht gegeben, aber berechtigt erachten, wie in der Interviewsituation. Oder sie «nehmen» es sich einfach, beispielsweise wenn es ums gemeinsame Spielen in der Schule geht. Dies ist jedoch auch vom sozialen Umfeld abhängig, also ob die Mütter oder Väter in den Interviewsituationen entsprechend Raum für Beteiligung eröffnen (oder diesen eher limitieren), und davon, ob entsprechende Ressourcen (etwa Sozialkontakte der Familie) vorhanden sind, um die Partizipation von Kindern u.a. im öffentlichen Raum zu erleichtern.

6 Fazit und Schlussfolgerungen

Die Altersgruppe der Kinder unter sechs Jahren scheint in mindestens zweierlei Hinsicht verletzlicher zu sein als ältere Kinder. Zum einen werden Kinder unter sechs Jahren in der Forschung zum subjektiven Wohlbefinden – möglicherweise aufgrund des noch nicht erreichten Lese- und Schreibalters – kaum berücksichtigt, so dass ihre Perspektive, ihr Erleben, ihre Sichtweise kaum eine Stimme findet. Für die frühe Kindheit, d.h. für den Altersbereich zwischen 0 und 6 Jahren, liegen daher kaum Erkenntnisse vor. Zum anderen zeigt sich ihre Verletzbarkeit und zeigen sich ihre Erfahrungen, nicht teilhaben, nicht partizipieren zu können, auch in der bestimmten Form der Sprachlichkeit, die auf einer Ebene, welche das erwachsenenzentrierte Sprechen als Norm setzt, keinerlei Berücksichtigung und Anerkennung finden kann.

Zugleich bringen sich die Kinder auf eine bestimmte Weise hervor, die Anschluss und Anerkennung seitens der Erwachsenen sucht. So schien es nahezu allen Kindern in unserem Sample zentral, sich selbst zu präsentieren, sowohl in ihrem Können, als auch im Hinblick darauf, was sie an Spielzeug oder an für sie relevanten Gegenständen besitzen. So schrieben mehrere 4- oder 5-jährige Kinder ihren eigenen Namen auf das Papier, auf dem sie zeichneten – oder wollten statt des Zeichnens lieber Schreiben. Diese Praktik, den eigenen Namen nicht nur zu nennen, sondern schreiben zu können, lässt sich als subjektivierende Praktik bezeichnen, indem die Kinder sich selbst – durch das Schreiben des eigenen Namens – als Subjekte hervorbringen, indem sie sich selbst bezeichnen, adressieren und sich in dem Schriftbild erkennen. Auch verdeutlichten sie, auch die Jüngeren, ihre Fähigkeiten, verschiedene Farben benennen zu können. Doch was für sie ebenfalls zentral war: weniger die Interviewsituation selbst als primär die Möglichkeit, Zeit mit jemandem zu verbringen, möglichst Vieles von sich selbst zu zeigen und jemanden zum Spielen zu haben.

Neben den Selbstpositionierungen der Kinder als wissende, auskunftgebende, selbstbewusste oder unsichere Akteur*innen, die es auch vermögen, in solch ungewohnten Situationen wie einem Interview selbst dafür zu sorgen, dass dieses für sie angenehmer wird, sehen sie sich auch mit Fremdpositionierungen seitens der Interviewerin und der Mütter – die sich selbst wiederum mal eher im Hintergrund, mal mehr im Vordergrund positionieren – konfrontiert. Sie lassen den Kindern Spielraum, sich im Interview eigenständig einzubringen, oder sie grenzen diesen ein, indem sie die Kinder nicht ausreden lassen, sie korrigieren und gar objektivieren, indem sie in Anwesenheit der Kinder über sie in der dritten Person sprechen. Dabei haben die Kinder eigene Weisen, sich zum Ausdruck zu bringen, verbal wie nonverbal: verbal, indem sie die antizipierten Erwartungen an die Interviewerin (und ggf. die anwesende Mutter) erfüllen, Fragen als Wissensfragen interpretieren und diese zu beantworten wissen. Zugleich setzen sie auch selbst ihre eigenen Themen und Relevanzen, welche aus einer rein erwachsenenzentrierten Perspektive als «Themenwechsel» oder «ausweichendes Antworten» interpretiert werden könnten. Demgegenüber betrachten wir das scheinbare «Nicht-Beantworten» von Fragen der Interviewerin als eine spezifische Beteiligungsform, in diesem Fall des Sich-Entziehens, die Gründe hat, die zu rekonstruieren sind. Nonverbal wiederum bringen sich die Kinder ein, indem sie sich eigenständig im Raum bewegen, die Nähe oder den Blickkontakt zu der Mutter suchen oder indem sie während des Interviews spielen und malen.

Im Hinblick auf Partizipation und den Umgang damit zeigten sich in der Studie vielfältige Formen – in einem eher ermöglichenden oder partiell auch restringierenden Umfeld. Der Wunsch nach Partizipation zeigte sich in expliziten Aussagen der Kinder, etwa in der Frage, wann sie ins Bett gehen müssen, wohin es in die Ferien geht etc., in Fragen also, die ihren Alltag strukturell betreffen. In den Unsicherheiten der Kinder wiederum, welche uns bei manchen Rückfragen begegneten, zeigt sich, dass Beteiligt-Werden im Alltag in der frühen Kindheit keine Selbstverständlichkeit darstellt.

Teilweise liess sich entnehmen, dass dem Wunsch der Kinder nach Beteiligung von Seiten der Mütter oder Väter eher wenig Beachtung geschenkt wurde, etwa wenn die Kinder schon fast «abgespiesen» werden mit dem vermeintlichen «Privileg», in die Ferien mitkommen zu dürfen. Darauf reagieren manche Kinder aber durchaus so, dass sie ihre Beteiligung nachdrücklich einfordern, gerade wenn sie sich etwa nicht verstanden fühlen – schliesslich ist Verstanden-Werden eine basale Voraussetzung fürs Beteiligt-Werden. Das Agieren der Kinder deutet darauf hin, dass ihnen das Beteiligt-Werden wichtig ist. Mit dem *agency*-Konzept lässt sich die aktive Forderung ihrer Beteiligung auch so interpretieren, dass sie sich – den Umständen zum Trotz – durchaus selbst zu helfen wissen und sich zur Wehr setzen, wenn sie sich nicht beteiligt fühlen.

Die Ergebnisse der Studie deuten bezüglich Partizipation darauf hin, dass sich auch junge Kinder grundsätzlich sehr gut in Entscheidungen, die ihren Alltag betreffen, einbeziehen lassen – sie sind nicht, wie manchmal geäussert, «zu jung» dafür. Vor diesem Hintergrund ist ihrem Wunsch, in ihren Einschätzungen und Meinungen ernst genommen zu werden, in all den Belangen, die sie und ihren Alltag betreffen, angemessen Rechnung zu tragen. Allerdings ist der Umstand, dass sie sich sprachlich auf eine eigene, von der «Erwachsenensprache» differente Weise ausdrücken, zu berücksichtigen, beziehungsweise ist darauf zu achten, die sprachliche Ausdrucksebene nicht überzugewichten: Kinder sind bereits im sehr frühen Alter in der Lage, sich zu äussern, allerdings tun sie dies gerade auch non-verbal oder durch Handlungen und Unterlassungen. Diese Aspekte sind bei der Berücksichtigung der Sichtweisen und Bedürfnisse der Kinder ebenfalls zu beachten. Auf der Seite des Partizipieren-Lassens ist eine Sensibilisierung dahingehend wünschenswert, dass es die Erwachsenen sind, die die strukturellen Möglichkeiten des Beteiligens von Kindern schaffen. Dies bedeutet beispielsweise, dass sich Eltern oder Erziehungsberechtigte, aber auch Professionelle, die mit Kindern arbeiten, ihnen entsprechende Spielräume zur Verfügung stellen, damit sie sich gemäss ihren Möglichkeiten zum Ausdruck bringen und verständlich machen können. Entsprechende Limitationen, welche die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern einschränken, sowohl persönlicher wie struktureller Art, sollten umgekehrt möglichst reduziert werden. Dabei geht es auch darum, dass Kinder in ihrer Umgebung sich möglichst frei und autonom bewegen können, d.h. dass diese Räume – etwa öffentliche Aussenräume, Spielplätze, Wege, Strassenübergänge etc. – so gestaltet sind, dass sie keine Gefährdung für die Kinder darstellen und sie sich darin wohl fühlen und ihren eigenen Interessen eigenständig nachgehen können. Da Kinder – eingebettet in der generationalen Ordnung – auf Erwachsene genauso angewiesen sind wie Erwachsene in der Verantwortung für die Kinder stehen, ist zugleich das Verhältnis von Partizipation ermöglichen einerseits und Schutz bieten andererseits zu beachten und auszubalancieren.

Die durchgeführte Studie offenbart über diese Ergebnisse hinaus zahlreiche Forschungslücken, sowohl in inhaltlicher als auch methodisch-methodologischer Hinsicht. So bleibt die Suche nach der «Gestaltung von altersangemessenen Erzählkontexten» sowie die «systematische Verschränkung [der Interviews] mit weiteren Methoden, etwa der teilnehmenden Beobachtung oder der filmischen Aufzeichnung» (Andresen 2012, S. 141) gerade für die frühe Kindheit weiterhin ein zentraler Aspekt ausstehender Forschung. Dabei gilt es auf der Ebene der Interviewdurchführung und -analyse die Normativität erwachsenenzentrierter Erwartungen stets zu reflektieren und zu dekonstruieren. Gerade die Fragmentalität kindlicher Narrationen im Zusammenhang mit den nonverbalen Zeichen und leiblichen Verhaltensweisen eröffnet ein weites Feld kindlicher Äusserungsformen – und es ist wesentlich, diesen Formen zuzuhören, zu versuchen, diese zu verstehen, und ihnen auch wissenschaftlich Gehör zu verschaffen.

7 Literatur

- Ahrens, S., & Wimmer, M. (2014). Das Demokratieversprechen des Partizipationsdiskurses. Die Gleichsetzung von Demokratie und Partizipation. In A. Schäfer (Hrsg.) *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 175–199). Paderborn: Schöningh.
- Alanen, L. (1988). Rethinking Childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53-67.
- Albus, S., Andresen, S., Fegter, S., & Richter, M. (2009). Wohlergehen und das «gute Leben» in der Perspektive von Kindern. Das Potenzial des Capability Approach für die Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, Schwerpunktheft Capability Forschung, 29(4), 346-558.
- Andresen, S. (2012). Was und wie Kinder erzählen. Potenzial und Grenzen qualitativer Interviews. *Frühe Bildung* 1(3), 137–142.
- Andresen, S. (2013). Konstruktionen von Kindheit in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. In C. Hunner-Kreisel & M. Stephan (Eds.), *Neue Räume, neue Zeiten: Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-) Migration und sozialem Wandel* (pp. 21–34). Wiesbaden: Springer.
- Andresen, S. (2014). Educational science and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being. theories, methods and policies in global perspective* (249–279). Dordrecht: Springer.
- Andresen, S., & Betz, T. (2014). Child well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(4), 499–504.
- Andresen, S. & Fegter, S. (2009). *Spielräume sozial benachteiligter Kinder*. Leverkusen Bayer Bepanthen. Bepanthen-Kinderarmutsstudie.
- Richter, M., & Andresen, S. (Eds.). (2012). *The politicization of parenthood. Shifting private and public responsibilities in education in child rearing*. Dordrecht: Springer.
- Andresen, S., & Möller, R. (2019). *Children's Worlds+*. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Backe-Hansen, E. (2012). Between participation and protection: Involving children in child protection research. In H. Fossheim (Ed.), *Cross-cultural child research: Ethical issues* (97–127). Norway: The Norwegian National Research Ethics Committees.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*, 74(3), 573–596.
- Ben-Arieh, A. (2014). Social Policy and the Changing Concept of Child Well-Being: The Role of International Studies and Children as Active Participants. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 569-581.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (1–28). Dordrecht: Springer.
- Betz, T. (2013). Counting what counts. How children are represented in national and international reporting systems. *Child Indicators Research*, 6(4), 637–657.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis* (S. 69-101). Wiesbaden: Springer VS.
- Brumlik, M. (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Hamburg: CEP.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit*. München: Juventa.
- Bühler-Niederberger, D., & Schwittek, J. (2013). Kleine Kinder in Kirgistan: Lokale Ansprüche und globale Einflüsse. In C. Hunner-Kreisel & M. Stephan (Eds.), *Neue Räume, neue Zeiten: Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-) Migration und sozialem Wandel* (pp. 69–88). Wiesbaden: Springer.

- Burdewick, I. (2003). *Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger*. Opladen: Leske + Budrich.
- Camfield, L., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). Well-being research in developing countries: Reviewing the role of qualitative methods. *Social Indicators Research*, 90(1), 5–31.
- Coyne, I., Mallon, D., & Chubb, E. (2021). Research with young children: Exploring the methodological advantages and challenges of using hand puppets and draw and tell. *Children & Society*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1111/chso.12452>
- Delfos, Martine F. (2015). «Sag mir mal ..» Gesprächsführung mit Kindern. 4–12 Jahre. Weinheim: Beltz.
- Esser, F. (2014). Das Glück das nie wiederkehrt: Well-Being in historisch-systematischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(4), 505–519.
- Esser, F., Baader, M.S., Betz, T., & Hungerland, B. (Eds.) (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*. Routledge: London.
- Fattore, T., Fegter, S., & Hunner-Kreisel, C. (2018). Children's Understandings of Well-Being in Global and Local Contexts: Theoretical and Methodological Considerations for a Multinational Qualitative Study. *Child Indicators Research*, 12, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9594-8>
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualization (s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 5–29.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2016). *Children's understandings of well-being. Towards a child standpoint*. Dordrecht: Springer.
- Fegter, S. (2014). Räumliche Ordnungen guter Kindheit. Zum Potenzial praxeologischer Zugänge für die Child Well-Being Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14(4), 520–533.
- Fegter, S., & Richter, M. (2014). Capability approach as a framework for research on children's well-being. In Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (Eds.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective* (2nd ed., pp. 739–758). Dordrecht: Springer.
- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview: Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In Heinzl, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 80-103.
- González, M., Gras, M. E., Malo, S., Navarro, D., Casas, F. & Aligué, M. (2015). Adolescents' perspective on their participation in the family context and its relationship with their subjective well-being. *Child Indicators Research* 8(1), 93-109.
- Heite, C. & Magyar-Haas, V. (2020). Entanglements between agency and vulnerability in the phenomenon of birth. Reflections on children's expressions about <being born>. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 2, 135-146.
- Heite, C., Magyar-Haas, V., Moser, L., Pomey, M., Salah, M., & Schlattmeier, F. (2020). Vulnerability and autonomy. Theoretical considerations based on children's narrations about sport in adult-dominated contexts. *sw&s. Social Work and Society International Online Journal*, 18(1), 1-17.
- Honig, M.-S. (2009). *Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Hunner-Kreisel, C. (2012). 'Having to keep silent': A Capabilities Perspective on Growing Up and the 'Education Process' in a Migration Family. In M. Richter & S. Andresen (Eds.), *The Politicization of Parenthood – Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing* (pp. 181-197). Dordrecht: Springer-Verlag.

- Hunner-Kreisel, C. & Kuhn, M. (2010). Introduction: Research on Children and Childhood in the 21st Century. In S. Andresen et al. (Eds.), *Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children* (pp. 115-119). Dodrecht: Springer-Verlag.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices. Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- Kelle, H. (2009). Kindheit. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee, J. Oelkers (Eds.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (pp. 464-477). Weinheim u.a.: Beltz.
- Klein, A., & Landhäußer, S. (2017). Frankfurter Kinderumfrage 2016. Beteiligung im Kindergarten. Abschlussbericht. Online https://kinderbuero-frankfurt.de/images/Kinderumfrage_2016/Endfassung_Broschre.pdf
- Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2016) (Hrsg.). *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kutsar, D., Soo, K., Strózik, T., Strózik, D., Grigoraş, B. & Bălăţescu, S. (2019). Does the Realisation of Children's Rights Determine Good Life in 8-Year-Olds' Perspectives? A Comparison of Eight European Countries. *Child Indicators Research* 12(1), pp. 161-183.
- Lloyd, K. & Emerson, L. (2017). (Re)examining the relationship between children's subjective well-being and their perceptions of participation rights. *Child Indicators Research* 10(3), pp. 591-608.
- Magyar-Haas, V. (2017). Ausgesetzter Körper, verletzbarer Leib. Zur Regulierbarkeit der Emotionen. In: *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. Themenheft: Kinderkörper. Leibliche, pädagogische und gesellschaftliche Produktionen von Körperlichkeit im Kindesalter, 37(1), S. 39-54.
- Magyar-Haas, V., Mörgen, R., & Schnitzer, Anna (2019). Ambivalenzen der (demokratischen) Teilhabe in (sozial-)pädagogischen Angeboten. In: *Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik*. Weinheim: BeltzJuventa, S. 33-47.
- Manassakis, E. S. (2020). Children's participation in the organisation of a kindergarten classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 18(1), 18-28. <https://doi.org/10.1177/1476718X19882714>
- Manouchehri, B., & Burns, E. A. (2021). Participation as a right to the city: Iranian children's perspectives about their inclusion in urban decision-making. *Children & Society*, 35(3), 363-379. <https://doi.org/10.1111/chso.12446>
- McAuley, C., & Rose, W. (2010). Child well-being: Current issues and future directions. In C. McAuley & W. Rose (Eds.), *Child Well-Being: Understanding Children's Lives* (pp. 207-218). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS.
- Neumann, S., Kuhn, M., Hekel, N., Brandenburg, K., & Tinguely, L. (2019). Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In Hangartner, J., Jäger M., Kuhn, M., Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (Hrsg.): *Kindheit(en) in formellen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS, S. 321-342.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (Eds.) (2009). *OECD Annual Report 2009*. <https://www.oecd.org/newsroom/43125523.pdf> [Zugegriffen am 15.06.2021]
- Orrmalm, A. (2020). Doing ethnographic method with babies – Participation and perspective approached from the floor. *Children & Society*. <https://doi.org/10.1111/chso.12380>
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.) *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39-61). Zürich, Chur: Rüegger.

- Savahl, S., Malcolm, C., Slembrouck, S., Adams, S., Willenberg, I.A., & September, R. (2015). Discourses on Well-Being. *Child Indicators Research* 8, 747–766, DOI 10.1007/s12187-014-9272-4
- Schwanenflügel, L. v. (2015). *Partizipationsbiographien Jugendlicher: zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stoecklin, D. (2019). Freely expressed views: methodological challenges for the right of the child to be heard. *Child Indicators Research* 12, 569–588. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9527-6>.
- Stoecklin, D., & Bonvin, J.-M. (2014). *Children's rights and the capability approach*. Dordrecht: Springer.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (Eds.) (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- UNICEF (2013). *Child well-being in rich countries A comparative overview*. Innocenti Report Card 11, UNICEF Office of Research, Florence. Online https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf [15.06.2021]
- Veenhoven, R. (2004). *Subjective Measures of Well-being*. Discussion Paper 07. Online <https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/dp2004-007.pdf> [15.06.2021].
- Webber, L. (2020). Researching with children using Skype interviews and drawings: Methodological and ethical issues explored. *Journal of Early Childhood Research*, 18(4), 339–353. <https://doi.org/10.1177/1476718X20938084>
- Weise, M., Morys, R., Groenwald, M., Stark, S., & Buntz, C. (2020). *Kinder bewerten Qualität von Kitas. Mit Spielfiguren die eigene Kita einschätzen – tabletbasierte Erhebungsmethode QUICKSTEP®*. Online <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/39967/1/Weise%20et%20al.pdf>
- Weisner, T. S. (2014). Culture, context, and child well-being. In Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (Eds.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective* (2nd ed., 87–104). Dordrecht: Springer.

Links zu Kinder- und Jugendstudien

Children's Worlds

<https://iscweb.org>

Children's Worlds+

<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/childrens-worlds-2>

LBS Kinderbarometer

<https://www.lbs.de>

UNICEF

<https://www.unicef.org>

World Vision

<https://www.worldvision.de>

Partizipation und Wohlbefinden in der frühen Kindheit

Leitfaden für Interviews mit Kindern im Alter von 3-5 Jahren

Hinweis: Der Leitfaden orientiert sich an jenem des Netzwerkes «Children's Understandings of Well-being», der weltweit für Kinder und Jugendliche im Alter von 8-14 Jahren verwendet wird, und wurde für die frühe Kindheit angepasst. Die für diese Publikation stark gekürzte Version des Leitfadens enthält jeweils nur die Haupt-bzw. Leitfragen. Die Bilder sowie Screenshots im Anhang wurden zugunsten der Bildnachweise entfernt.

(1) Mitgebrachter Gegenstand

- Hast Du vielleicht etwas mitgebracht, das dir wichtig ist? *[Falls nein:]* Möchtest Du vielleicht etwas aus Deinem Zimmer holen, das dir wichtig ist?
- *[Rückfragen, während das Kind erzählt:]* Warum ist dir das wichtig? Kannst Du noch mehr darüber erzählen?

(2) Landkarte Malen (fakultativ)

Die Idee der «Landkarte» ist, über das Zeichnen/Malen das Kind darüber zu sprechen zu bringen, was ihm über den Gegenstand hinaus noch wichtig ist.

- Ich habe Stifte mitgebracht, wollen wir etwas malen?
- Du hast mir von dem ... erzählt. Magst Du auch malen, was sonst noch wichtig ist für dich?
- Du kannst malen, zeichnen, schreiben, was Du möchtest.
(Ggf. Anregungen geben: Tiere, Personen, schöne Orte etc.)

(3) Kartierung: wann und wo fühlen Kinder sich wohl?

Diese Art der Kartierung von wichtigen Personen und Räume gilt als Ergänzung zum Malen. Fragen von Wohlbefinden werden hier zunächst in 3 Bereiche (soziale Beziehungen, Aktivitäten, Umgebung) eingeteilt und anhand von den selbstgemalten Zeichnungen des Kindes thematisiert oder anhand mitgebrachter Bilder.

- Soziale Beziehungen: Mit wem bist Du besonders gerne zusammen? Warum? Magst Du mir erzählen, was Du mit deiner Familie machst? Mit wem spielst Du am liebsten? Was macht Ihr so zusammen?
- Aktivitäten: Was spielst/machst Du besonders gerne/am liebsten? Magst Du mir etwas erzählen, was dir besonders viel Spass gemacht hat?
- Umgebung: Wo bist Du am liebsten/hältst Du dich am liebsten auf? Wo spielst Du am liebsten? Wohin gehst Du gerne hin? Wie kommst Du zum Spielplatz/Kita?

(4) Zugang zum Zusammenhang von Wohlbefinden und Teilhabe

Um den Zusammenhang von Wohlbefinden und Partizipation zu veranschaulichen und um Fragen aufzugreifen, die bislang nicht thematisiert werden konnten, wird auf Cartoons (ausgewählte Videos zu Partizipation, zu Gesundheit und zum Spielen) zurückgegriffen, um über diese ins Gespräch zu kommen. Wenn das Kind keine Videos über Computer/Tablet schauen darf, wird die «Bilderbuchversion» der Cartoons verwendet: ein selbst gebasteltes Büchlein, welches Screenshots aus den Cartoons beinhaltet.

3 Cartoon Stories, welche dem Kind gezeigt oder erzählt werden

- Die Abenteuer von Pocoyo, Elly und Pato/ Thema Partizipation
<https://www.youtube.com/watch?v=Phw65PDTLgA>
- Die Abenteuer von Pocoyo, Elly und Pato/ Gesundheit
<https://www.youtube.com/watch?v=aihyCqDjRt4>
- Die Abenteuer von Pocoyo, Elly und Pato/ Spielen
<https://www.youtube.com/watch?v=PqKXHSCm-io>

Übergangsfragen zu den Cartoons/zu der Geschichte etc.

- Hast Du schon einmal ein Abenteuer erlebt? Hättest Du Lust, ein kurzes Cartoon anzuschauen? (Wenn das Kind Lust hat, werden auch Cartoons Nr. 2 und 3 gezeigt, mit den dazugehörigen Fragen)
- Falls die Eltern mit dem Zeigen von Cartoons nicht einverstanden sind: Hättest Du Lust, eine Geschichte zu hören?

Reden über mögliche Themen, die in der Geschichte/in den Cartoons aufgegriffen werden, um die Perspektive des Kindes dazu einzuholen zu Partizipation, zu Gesundheit und zum Spielen

- Wie hat dir die Geschichte gefallen? Was hat Dir besonders gut gefallen?
- Was meinst Du, wie fühlt sich wohl den Elefant Elly am Anfang der Geschichte? Was würdest Du machen, wenn Du Elly wärst? Was bräuchte die Ente Pato, damit sie sich wohl fühlt?
- Wie ging es dir in der Corona-Zeit? Was hast Du alles gemacht?
- Was kannst Du schon alles mitbestimmen? Wo möchtest Du gerne mitbestimmen? Kam es mal vor, dass Du ganz allein entscheiden konntest?

(5) Zukunftswünsche

Ein Zauberstab wird bereitgestellt. Die Interviewerin bittet das Kind, den Zauberstab zu nehmen und sich etwas zu wünschen, was ihm momentan fehlt. Danach ist das Kind an der Reihe, die Rolle des Zauberers einzunehmen.

- Was wünschst Du Dir?
- Was würdest Du verändern, damit es dir noch besser geht?

(6) Demographische Daten

- Wie alt bist du?
- Weisst Du, wo Du geboren wurdest?
- Redest Du mehrere Sprachen?
- Weisst du, welche Sprache Du mit deinen Freunden und Freundinnen redest?
- Hast Du Brüder oder Schwestern? Weisst Du, wie alt sie sind?
- Was arbeitet deine Eltern?
- Möchtest Du mir sonst noch etwas über dich erzählen?

(7) Bedankung und Verabschiedung

Vielen herzlichen Dank, dass Du mitgemacht hast!

Anhang 1: Bilder zur Unterstützung der Erzählungen in den Modulen 2 und 3:

Bildnachweise:

- <https://www.maskerix.de/wp-content/webp-express/webp-images/doc-root/wp-content/uploads/2017/09/alles-steht-kopf-freude-kostuem-selber-machen-kostuem-idee-zu-karneval-halloween-fasching.jpg.webp>
- <https://www.lcps.org/cms/lib/VA01000195/Centricity/Domain/8698/children.jpg>
- <https://www.kita.de/wissen/wp-content/uploads/hobbys-fuer-kinder-662x331.jpg>
- https://www.tierschutzverein-ahlen.de/assets/images/a/home_TV_shutterstock_364732025_Dora_Zett_Petts-aaf094aa.jpg
- <https://c.tutti.ch/images/1621550842.jpg>
- https://cdn.pixabay.com/photo/2014/04/03/10/10/beach-310047_960_720.png