

Wie lassen sich Kindheiten erleben? Forschungsmethodologische und -methodische Überlegungen am Beispiel der Themenfelder Wohlbefinden und Raummachen im Projekt KINDheitenERLEBEN

*Julian Storck-Odabasi, Friederike Heinzl, Simone Kreher,
Nathalie Rothe*

Zusammenfassung

Welches Erkenntnispotential der Einbezug von Kindern in verschiedenen Phasen des Forschungsverlaufs mit sich bringt, ist eine zentrale forschungsmethodologische und -methodische Frage der Kindheitsforschung. Der Beitrag geht in diesem Zusammenhang der Frage nach, wie partizipative Verfahren der Datenerhebung sowie die Triangulation von Sichtweisen realisiert werden können und welche Herausforderungen damit einhergehen. Dazu werden Forschungszugänge und Ergebnisse aus dem regional vergleichenden Projekt KINDheitenERLEBEN vorgestellt, wobei Aspekte des Wohlbefindens und der Raumkonstitution von Kindern den thematischen Fokus bilden. Herausgearbeitet wird erstens die wechselseitige Beobachtung und Adressierung von beforschten Kindern und Forscher*innen, zweitens die Erzeugung spezifischer Muster durch kommunikative Hilfsmittel sowie drittens Probleme der Deutung von Inszenierungen und Emotionen im Raummachen.

Schlagwörter: Kindheitsforschung, Methoden, Triangulation, Raum, Wohlbefinden

How can childhoods be experienced? Methodological and methodical considerations on the Example of the Topics of Well-Being and making space in the Project KINDheitenERLEBEN

Abstract

The potential advantage of including children in different phases of the research process is a central methodological and methodical question of childhood research. In this context, the contribution examines the question of how participatory methods of data collection and the triangulation of perspectives can be realized and what challenges this entails. Research approaches and results from the regionally comparative project KINDheitenERLEBEN will be presented, whereby aspects of the well-being and spatial constitution of children form the thematic focus. Firstly, the mutual observation and addressing of researched children and researchers will be worked out, secondly the generation of specific patterns through communication aids as well as thirdly problems of the interpretation of stagings and emotions in making space.

Keywords: childhood research, methods, triangulation, space, well-being

1 Einleitung: Das Projekt KINDheitenERLEBEN

Das Projekt „KINDheitenERLEBEN“¹ wurde in Kooperation der Universität Kassel und der Hochschule Fulda seit 2013 zu Fragen des Wohlbefindens sowie der Raumkonstitution von Kindern durchgeführt². Die Zusammenarbeit zweier Standorte ermöglichte dabei einen regionalen Vergleich und kleinräumige Aussagen für verschiedene Wohnquartiere („privilegiert“, „sozial durchmischt“, „sozial benachteiligt“) sowie Rückschlüsse auf gesellschaftliche Einflussfaktoren, beispielsweise stadträumlicher Art. Um Kinder am Erhebungsprozess zu beteiligen, wurden in der ersten Projektphase (siehe Tabelle/Abbildung 1) partizipative Quartiersbegehungen durchgeführt und das entstandene Datenmaterial in sogenannten „Mixed-Data-Plots“ multiperspektivisch aufeinander bezogen (vgl. Kreher u.a. 2019; Kreher/Möller 2016). In der zweiten Projektphase standen teilstandardisierte Befragungen zu kinderkulturellen Praktiken der Aneignung sozialer Räume im Fokus der Erhebungen.

Tabelle 1: Sample des Projektes KINDheitenERLEBEN im Überblick (2013 bis 2016)

Tabelle 1: Sample des Projektes KINDheitenERLEBEN im Überblick		
Partizipative Quartiersbegehungen N=43		
	Fulda	Kassel
Mädchen	15	9
Jungen	10	9
Einzelinterviews mit Kindern N=39		
Mädchen	9	13
Jungen	10	7
Schulklassenbefragungen N=92		
Mädchen	28	20
Jungen	24	20
Alle Erhebungsformen N=174		
Mädchen	52	42
Jungen	44	36
Gesamt	96	78

Abbildung 1: Darstellung der Projektphasen (2013 bis 2017)



Nachfolgend werden anhand exemplarischer Aspekte der Themenbereiche Wohlbefinden und Raummachen forschungsmethodologische sowie -methodische Fragen der Kindheitsforschung diskutiert, wobei jeder inhaltliche Schwerpunkt (Methoden allgemein, Wohlbefinden, Raummachen) mit einer Verortung im Fachdiskurs beginnt und anschließend an einem Beispiel aus KINDheitenERLEBEN konkretisiert wird. Die forschungsmethodisch-methodologische Diskussion beschränkt sich dabei weitestgehend auf den Teilbereich der qualitativen Kindheitsforschung.

2 Zum forschungsmethodologischen Interesse

In den letzten drei Jahrzehnten arbeiteten zunehmend mehr Projektgruppen an geeigneten Erhebungs- und Auswertungsmethoden zum Forschen *mit Kindern*, um eine Forschung zu realisieren, die Kinder einbezieht und ihre Perspektiven zu erfassen vermag. Im deutsch-

sprachigen Raum, entwickelte sich im Bereich der quantitativen Forschung die Kindersurvey-Forschung, verbunden mit der Problematisierung des Mindestalters der Befragten, der Konstruktion von Items oder der Datenqualität (vgl. *Maschke/Stecher* 2012; *Emde/Fuchs* 2012). Bei qualitativen Zugängen fand demgegenüber die Datenerhebung besondere Aufmerksamkeit. Qualitative Interviews, Gruppendiskussionen, Teilnehmende Beobachtung und Nichtreaktive Verfahren wurden hinsichtlich ihrer Besonderheiten beim Forschen mit Kindern elaboriert (*Grunert/Krüger* 2006, S. 40ff.; *Heinzel* 2012) und praxisorientierte Arbeiten zur Gesprächsführung mit Kindern im Alter von vier bis zwölf Jahren publiziert (*Trautmann* 2010; *Delfos* 2011; *Vogl* 2015). Für den internationalen bzw. vornehmlich englischsprachigen Forschungskontext findet sich eine umfassende Zusammenstellung quantitativer, qualitativer sowie kombinierter (Mixed-Methods) Forschungsansätze im „Handbook of Research Methods in Early Childhood Education“ (*Saracho* 2015). Des Weiteren werden grundsätzliche Überlegungen zu Kindheit, Methodologie und Methodik der Kindheitsforschung aus einer pluralen, internationalen Perspektive im „Palgrave Handbook of Childhood Studies“ aufgeführt (*Qvortrup/Corsaro/Honig* 2009).

Die Datenauswertung wurde hinsichtlich der Dokumentation nonverbaler Aktivitäten von Kindern, der Berücksichtigung körperlich-räumlich-materieller Handlungspraktiken oder der kommunikativen Kompetenzen von Kindern kontrovers diskutiert (vgl. *Hülst* 2012). Fragen der Glaubwürdigkeit von Kinderaussagen oder der Skepsis gegenüber ihren Verbalisierungsweisen erfordern methodologische Klärungen. Sowohl bei der Auseinandersetzung mit Bildern vom Kind als auch mit generationalen Arrangements ist zu berücksichtigen, dass Aussagen und Erzählungen der Kinder in Forschungssituationen von diesen selbst abhängen und sie ihre Positionen aktiv mitgestalten (vgl. *Garbarino/Stott* 1992/2011), was den reflexiven Bezug auf die Forschungssituation notwendig macht. Zentrale Herausforderungen für die methodologische Diskussion der Kindheitsforschung, die konkrete Forschungssituationen mitkonstituieren, sind daher: 1. Bilder der Forscher*innen von Kindern und Kindheit, 2. die Erwachsenenorientierung der Forschenden und der Forschung, 3. kindtypische Ausdrucksformen und 4. die Macht der Erziehungssituation (*Heinzel* 2012, 2013). Das Projekt **KINDheitenERLEBEN** arbeitet methodologisch-methodisch an diesbezüglichen Lösungsansätzen.

3 Methodologisch-methodische Schlüsse aus dem Projekt heraus

Im Projekt wurden drei bislang weniger gängige qualitative Erhebungsformen mit Kindern im Alter von fünf bis zwölf Jahren erprobt, auf die sich die folgenden methodisch-methodologischen Überlegungen konzentrieren: *Quartiersbegehungen*, *Subjektive Landkarten* und *Fotofragen*.

In den partizipativen *Quartiersbegehungen* führten Kinder forschende Erwachsene durch ihr Quartier. Die Kinder konnten entscheiden, welche Wege sie wählen und dies mit Fotokamera oder GPS-Track dokumentieren. Auch die Forscher*innen verfügten über Aufzeichnungsgeräte und formulierten nach den Begehungen Memos, um ihre Beobachtungen und Erfahrungen festzuhalten. So entstand eine komplexe Datenbasis mit Datenfiles zu jeder Quartiersbegehung, die als Mixed-Data-Plots bezeichnet wurden und sich an der sequenziellen Abfolge der Begehung orientierten (vgl. *Kreher* u.a. 2019). Das fokus-

sierte Beobachten und situative Interviewen zielte darauf ab, möglichst viel über Bewegungen, Aktivitäten und sozialräumliche Handlungspraxen der beteiligten Kinder zu erfahren. Die Kinderperspektive dokumentierte sich in den Quartiersbegehungen bzw. Mixed-Data-Plots vor allem darin, wie sie räumliche und generationale Ordnungen herstellten. Sie entschieden über Wegstrecken und Formationen, in denen sie sich positionierten. Dabei zeigten sie den Interviewer*innen Streifräume, berichteten von Aktivitäten und über ihr Erleben an besonderen Orten und Plätzen.

Der Versuch, sich den Erfahrungen der Kinder in einer Kombination von Befragung und Beobachtung zu nähern, stellte die Forschenden im Feld vor spezifische Herausforderungen, da die Wechsel zwischen den beiden Erhebungsformen stets in wenigen Augenblicken vollzogen werden mussten. Wenn sich darüber hinaus Wege von Kindern innerhalb der Gruppen teilten, konnten die Beobachter*innen nicht immer folgen. Zudem stellte die Aufsichtspflicht die Forscher*innen vor ‚erzieherische‘ Herausforderungen, wenn z.B. eine viel befahrene Straße überquert wurde, die Kinder ein Einkaufszentrum betraten oder sich im Park für Einwegspritzen von Drogenkonsument*innen interessierten. In den Mixed-Data-Plots zeigt sich das Bemühen der Forschenden, die Kinder während der Quartiersbegehungen intensiv zu beobachten und ihre Perspektiven auf den städtischen Raum zu dokumentieren. Zugleich wird generationale Differenz immer wieder sichtbar. Nicht selten wurden die Erwachsenen von den Kindern als Publikum adressiert, indem für sie unterhaltsame, interessante oder irritierende ‚Szenen‘ arrangiert wurden (vgl. Eckermann/Heinzel/Kreher 2016; Kreher/Möller 2016). Der erweiterte Erhebungsspielraum ermöglicht dabei vielfältige Analysen zur wechselseitigen Beobachtung und Adressierung.

Im Rahmen von teilstandardisierten Einzelinterviews mit Kindern zwischen sieben und elf Jahren wurden in der zweiten Projektphase weitere Formate wie *Subjektive Landkarten* und *Fotofragen* integriert, die den Kindern Möglichkeiten zur Narration eröffnen sollten. Für die Zeichnung der subjektiven Landkarten standen DIN A3 großes Zeichenpapier sowie Permanentmarker zur Verfügung. Bei der Auswertung der Zeichnungen konnten verschiedene Darstellungsformen der Wohngegend (z.B. kartographisch orientierte Darstellungen) herausgearbeitet werden und es ließen sich verschiedene Raumtypen (z.B. Streifraum) oder Raumkonzepte (z.B. relationaler Raum) ausfindig machen. Zudem konnten Themen der Infrastruktur der Quartiere, öffentliche und private Orte oder auch Aktivitäten, Personen und Netzwerke quartiersbezogen oder -übergreifend erfasst werden (siehe unten).

Als Problem der Erhebungsform zeigte sich das Bemühen den Raum möglichst realitätsnah oder zeichnerisch perfekt abzubilden, was die sprachliche Entfaltung der Kinder während des Malens einschränkte. Bei der Auswertung ist die Parallelität der Protokolle – Aussage zur Zeichnung oder zur Interviewfrage – zu beachten. Die Aufmerksamkeit der Kinder wurde durch das Medium der Karte auf die Repräsentation des Raumes gelenkt, wodurch die räumliche Praxis eine untergeordnete Bedeutung erhielt. Die Setzung eines Startpunktes im Rahmen des Eingangsstimulus³ fokussierte zudem den Wohn- und Nahrungsräume der Kinder. Darüber schlichen sich normative Setzungen der Erwachsenen über gutes Wohnen in die Interaktionen mit den Kindern ein (Heinzel 2018, S. 19).

Im Rahmen der *Fotofragen* wurden verbale Äußerungen mit dem Zeigen von Dingen und Orten auf Fotos kombiniert, um einen offenen Erzählanreiz zu bieten. Die Kinder sollten damit angeregt werden, sich assoziativ zum Bild zu äußern. Zunächst wurden sechs Fotos vorgelegt, die während der partizipativen Quartiersbegehungen entstanden sind. Aus

diesen sechs Bildern konnten die Interviewten auswählen und zu Beginn erzählen, was ihnen am ausgewählten Foto auffällt und daraufhin, was sie am fotografierten Ort tun würden. Den Kindern war freigestellt, wie lange und zu wie vielen Fotos sie sprechen möchten. Allen wurde abschließend ein siebtes Bild (siehe Abbildung 2) vorgelegt.

Abbildung 2: Foto aus dem MDP 2b (Fulda-Ziehers-Süd), das allen Kindern vorgelegt wurde



Deutlich wurde, dass die Fotos gut dazu geeignet waren, Assoziationsketten anzuregen, die sich auf lebensweltliche Erfahrungen oder auf Weltsichten bezogen. Während manche Kinder zum pragmatischen Abarbeiten neigten, verfassten andere längere Beschreibungen oder Erzählungen. Nicht selten wurden Bezüge zu gesellschaftlichen Problemen hergestellt oder die Sicherheit im sozialen Raum thematisiert⁴. Bild und Sprache sind dabei im Rahmen der Fotofrage nicht als voneinander unabhängige Repräsentationsformen zu verstehen – Bilder erzeugen auf eigenständige Art und Weise Bedeutungen und Sinn (vgl. Breckner 2010). So wird auch in den sequenziellen Analysen der Transkripte zur Fotofrage sichtbar, wie Konstruktionen von Kindern und Kindheit(en) interaktiv erzeugt werden.

Insgesamt wurde deutlich, dass kommunikationsunterstützende Hilfsmittel und die Initiierung von Bewegungsaktivitäten daraufhin zu prüfen sind, ob sie interviewte Kinder zum Sprechen anregen oder sich als hinderlich erweisen und welche kommunikativen ‚Muster‘ sie zwischen erwachsenen Forscher*innen und beforschten Kindern erzeugen. Die beiden nachfolgenden Kapitel stellen vor diesem Hintergrund die Frage danach, in-

wiefern empirische Forschung zu bestimmten Inhalten – in unserem Fall das Wohlbefinden und Raummachen von Kindern – als mit methodischen sowie methodologischen Fragen verwoben zu verstehen ist.

4 Wohlbefinden von Kindern

Was das Wohlbefinden von Kindern ist, lässt sich nicht allgemein bestimmen. ‚Wohlbefinden‘ teilt als Begrifflichkeit mit dem ‚guten Leben‘, der ‚Lebensqualität‘ und dem ‚Glück‘ den Umstand, dass allesamt synonym verwandt werden (vgl. *Mayring* 1991; *Fegter/Machold/Richter* 2010; *Hascher* 2004). Diesem „Chaos der Definitionen“ (*Mayring* 1991, S. 51) wird mithilfe hierarchischer Strukturierung der Begrifflichkeiten (vgl. ebd., S. 52f.) oder durch Unterteilung des Wohlbefindens in ein „aktuelles“ und „habituelles“ (*Becker* 1991, S. 14) begegnet. Zwecks einer präzisen Begriffsbestimmung, wird nachfolgend ‚Glück‘ „qualitativ als kultiviertes Leben“ auf lange Sicht (*Müller* 2014, S. 44) und ‚Lebensqualität‘ im Sinne der Messbarmachung nicht-wirtschaftlicher Qualitäten einer Gesellschaft (vgl. *Knecht* 2010) verstanden. Das ‚gute Leben‘ wiederum steht als „das Gutsein des Lebens in allen Hinsichten“ (*Wolf* 1996, S. 46) dem ‚Wohlbefinden‘ gegenüber, unter dem hier positiv *konnotierte subjektive Empfindungen* verstanden werden, die tagesaktuellen Einflüssen ebenso unterliegen wie dem individuellen Habitus eines Menschen. Damit rückt die Perspektive der Akteur*innen in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Unter Rückgriff auf das Konzept des „Capability Approach“ (vgl. *Nussbaum* 1999), hat *Sabine Andresen* zahlreiche Studien im weiteren Kontext des Wohlbefindens vorgelegt. So untersuchte sie mit *Johanna Wilmes*, welche Vorstellungen des „Wohlbefindens [sich] in sehr verschiedenen Umwelten“ bei Kindern finden lassen (*Wilmes/Andresen* 2015). Dazu wurden Daten der bundesweiten „World Vision Kinderstudie“ mit denen der internationalen „Children’s Worlds“ Studie verglichen, wobei sich nepalesische und deutsche Kinder zum Beispiel in der Relevanz von Freundschaften nicht unterscheiden, bezüglich des Wunsches, das eigene Leben zu ändern, aber sehr wohl differente Antworten geben – erstere würden dies gerne tun (ebd., S. 40ff.). Eine weitere Arbeit stellt die World Vision Kinderstudie selbst dar, die vor allem mithilfe standardisierter Fragen feststellt, dass sich „Kinder in Deutschland alles in allem sehr wohl fühlen“ (*Schneekloth/Pupeter* 2010, S. 210). Das Projekt „Latitudes of Socially Disadvantaged Children“ forschte mithilfe verschiedener sozialwissenschaftlicher Methoden zu „Ideen über das gute Leben“ von Kindern, wobei dieses „Familie und Wohlfahrt, Freunde und körperliche Nähe, Gewaltfreiheit, Schule und Lernen, medizinische Versorgung, Haustiere sowie Spiel und Urlaub“ als relevant benannte (*Andresen/Fegter* 2011, S. 12). *Mario Biggeri* u.a. erarbeiteten im Rahmen des „Children’s World Congress on Child Labour“ in Florenz 2004 eine Fähigkeitenliste, deren Inhalte Kinder bewerteten und ergänzten. Unter anderem ergab sich, dass „Bildung“, „Liebe und Fürsorge“ sowie „Leben und physische Gesundheit“ den Beteiligten besonders wichtig seien (*Biggeri* u.a. 2006, S. 74). Gemeinsam ist all diesen Arbeiten eine Orientierung am kategorialen Vorgehen des Fähigkeitenansatzes, wohingegen das Projekt *KINDheitenERLEBEN* überwiegend im Kontext eines „rekonstruktiv-interpretativen Forschungsansatzes“ verortet werden kann (*Kreher/Marr/Keller* 2010, S. 4), welcher in der Forschung zum Wohlbefinden von Kindern bislang unterrepräsentiert ist.

5 Wohlbefinden in KINDheitenERLEBEN

Der multimethodische Forschungsansatz erlaubt es dem Projekt KINDheitenERLEBEN sowohl Erkenntnisse über das aktuelle als auch das habituelle Wohlbefinden von Kindern zu gewinnen. Für ersteres ist dabei sowohl die direkte Kommunikation zwischen den Kindern untereinander oder mit Erwachsenen in den Erhebungssituationen von Interesse als auch die beiläufigen Handlungspraktiken und Gespräche. Eine emotional ausgelassene Präsentation des Quartiers ermöglicht erste Rückschlüsse auf das aktuelle Wohlbefinden der teilnehmenden Kinder, beispielsweise wenn es in den Stadtteilbegehungen auf ihre Initiative hin zu Performances kreativer Selbstdarstellung kommt (vgl. *Zahren* 2015). Durch Fotografie, Tanz und Schauspiel wird der Raum dabei kreativ (um)genutzt. Methodisch gilt es dabei jedoch stets zu reflektieren, welcher Stellenwert den Erwachsenen im Forschungssetting währenddessen zukommt, um eventuelle machthierarchische Verstrickungen offenzulegen (siehe oben). So kann situativ verwendetes Vokabular einen Hinweis bezüglich des Wohlbefindens darstellen. Der seltene Gebrauch der Verben „müssen“ oder „sollen“ im Verlauf der Stadtteilbegehungen könnte dazu führen, eine relative Freiheit von Druck und Zwang als erste Hypothese anzunehmen. Dies gilt es jedoch im weiteren Verlauf der Forschung zu prüfen, wozu unter anderem die teilstandardisierten Erhebungen⁵ genutzt werden können.

Die teilstandardisierten Interviews erlauben es dem Projekt, auch längerfristige Aussagen über kindliches Wohlbefinden innerhalb der Quartiere zu treffen. Nach dem habituellen Wohlbefinden befragt, schätzt die Mehrheit der Kinder dies als *sehr gut* oder *gut* ein⁶. Diese Erkenntnisse decken sich unter anderem mit den Befunden der World Vision Kinderstudie (vgl. *Schneekloth/Andresen* 2013, S. 50ff.). Auch weitere Ergebnisse bestätigen Befunde anderer Untersuchungen, wonach positive wie negative Emotionen der Kinder vor allem im Kontext ihrer eigenen Handlungen und Entscheidungen oder in Bezug zu anderen Personen in ihrem Nahbereich stehen (siehe oben). Mit diesen Personen verbinden Kinder innerhalb ihrer Lebenswelten besonders intensive Erfahrungen, d.h. Freude, Konflikte, Traurig-Sein und Getröstet-Werden. Mit Blick auf die eigene Zukunft geben die Kinder an, dass sie zwar mehrheitlich glauben, sich neuen Situationen anpassen zu können, doch nicht immer besteht ein festes Vertrauen in eigene Fähigkeiten⁷. In den Projektdaten zeigt sich somit eine Mischung aus positivem aktuellen sowie habituellem Wohlbefinden und seiner teilweisen Infragestellung durch einzelne Unsicherheitsfaktoren.

Ähnlich gestalten sich soziale Beziehungen aus Sicht der Kinder. In den teilstandardisierten Erhebungen nannten sie bei der Frage nach unterstützenden Netzwerkpersonen⁸ im Gros Freunde und Familie. Obgleich keine der Familien „erschöpft“ (vgl. *Lutz* 2012) zu sein schien, sind unter ihnen doch einige, die mit Schulproblemen, der Arbeitslosigkeit von Elternteilen oder anderen Schicksalsschlägen zu kämpfen haben, die Familien wie Freundschaften auf die Probe stellen können. Im Umgang mit gesellschaftlich bedingten Ambivalenzen zeigen sich vonseiten der Kinder individuelle Verarbeitungsstrategien, womit unsere Ergebnisse erneut an bestehende Arbeiten anschließen können (vgl. *Schweizer* 2007, S. 488). So interpretieren manche Kinder z.B. einen geplanten Umzug in eine andere Stadt nicht als Verlust bestehender Freundschaften, sondern als Gewinn räumlicher Nähe zu Verwandten. Damit zeigen die Kinder – einer positiven Lesart folgend – agency, da sie bevorstehende Veränderungen in ihrer Lebenssituation so (re)interpretieren, dass sie nicht mit ihrem „Schicksal“ hadern müssen (vgl. *Bühler-Niederberger/Gräsel/Morgenroth* 2015). Die

Thematik der Örtlichkeit aufgreifend und fortführend, behandelt das nachfolgende Kapitel das Raummachen von Kindern. Dieses ist stets sowohl mit konkreten Orten und Gegenständen als auch mit konkreten Menschen verbunden, deren Wohlbefinden ihre Lebenswelt beeinflusst und das umgekehrt von ihr beeinflusst wird.

6 Kindheit und Raum

Zwei zentrale Konzepte moderner Raumtheorie sind das „Zeitalter des Raumes“ (Foucault 2006) sowie die relationale Raumtheorie von Martina Löw (2015). Ersteres versteht Raum als eine „Menge von Relationen“, in der die „Lage“ von Gegenständen wie Personen und ihr Verhältnis zueinander relevant ist (ebd., S. 318). In der „Raumsoziologie“ Martina Löws findet sich dies wieder, indem sie zwischen sozialen Gütern und Lebewesen, Strukturen und Strukturprinzipien, Syntheseleistungen und Spacing unterscheidet (2015, S. 222f.). Demnach konstituiert sich Raum über das Agieren von Akteur*innen innerhalb von Relationen. Vorstrukturiert von materiellen Gegebenheiten und „symbolischen Aspekten“ kann Raum nicht ohne individuelle Syntheseleistung und aktives, habituell bedingtes Handeln (Spacing) auskommen. Dies ermöglicht eine Perspektive auf Kindheit als Lebensphase mit spezifischen Räumen, in denen Kinder als Gestaltende auftreten.

Die lange „Forschungstradition“ zu Raum und Kindheit (Bühler-Niederberger 2011, S. 180) beginnt in Deutschland mit Martha Muchows „Lebensraum des Großstadtkindes“ (2012/1935). Diese fokussierte schon in den 1930ern die Perspektiven von Kindern, beispielsweise deren „Neugier“ mit Blick auf soziale Exklusionsorte, ausgedrückt im Versuch „einige Blicke in die Irrenanstaltsgärten zu werfen“ (ebd., S. 95). Nachdem Muchow, bedingt durch den Nationalsozialismus, lange kaum Beachtung fand, wurde dieser Forschungsstrang am Ende des 20. Jahrhunderts wieder aufgegriffen (vgl. Blinkert 1993; Zeiher/Zeiher 1994; Zinnecker 2001). So betrachtete beispielsweise Blinkert (1993) den Lebensraum von Kindern in Freiburg hinsichtlich sozialer, verkehrstechnischer und räumlicher Barrieren – Orte, die verboten, durch Straßen abgetrennt oder schlicht zu weit weg seien (ebd., S. 10). Der Sammelband „Kindheit und Raum“, mit Beiträgen zu Sozialraumanalysen, machttheoretischen Fragestellungen sowie schulischen und medienwissenschaftlichen Aspekten, stellt eine zeitgenössische Sammlung aus dem deutschsprachigen Raum dar (vgl. Braches-Chyrek/Röhner 2016).

In Detroit entstand Ende der 1960er Jahre das Projekt „Detroit Geographical Expedition and Institute“ (Bunge 1971). Dieses führte ethnographische Quartiersbegehungen durch, die den Lebensraum von Kindern der „Downtown“ untersuchten, kontrastiert mit einem Vorstadtbezirk (Bunge 1971, S. 19). Trotz Kritik, etwa an der starken Normativität, wird dem Institut durch US-amerikanische Forschung eine Vorreiterrolle zugesprochen (vgl. Aitken 2018). Es folgten Arbeiten wie Roger Harts Untersuchungen zum kindlichen Erfahren von Raum (vgl. ebd.) oder die international vergleichende Studie zum Einfluss globaler Kapitalismusstrukturen auf kindliche Lebensräume von Cindi Katz (2004). Gill Valentine untersuchte öffentliche Räume hinsichtlich potentieller Gefahren (2004) und stellte unter anderem fest, dass Jungen gefährliche Orte ihres Quartiers nicht angstvoll, sondern in genussvoller Inszenierung beschrieben (ebd., S. 61). Aktuelle Kindheitsforschung zum Raumerleben fokussiert das „erfahrungsbasierte, ästhetische, politische, mo-

ralische und ethische“ Raummachen von Kindern und Verbindungen zur Erwachsenenwelt (Aitken 2018, S. 19). Im Projekt KINDheitenERLEBEN wird gerade diese Kontrastierung von Kinder- und Erwachsenenwelt besonders deutlich.

7 Raummachen von Kindern in KINDheitenERLEBEN

Die aktive Raumkonstitution von Kindern ist im Projekt KINDheitenERLEBEN direkt mit der Erhebungsmethode *partizipative Stadtteilbegehung* verknüpft, beispielsweise wenn Kinder vor den Kameras der erwachsenen Begleiter*innen posieren. Es findet sich aber auch die Präsentation von subjektiv-bedeutsamen Orten, wie dichten Hecken, hinter denen Schleichpfade verborgen sind (siehe unten) sowie von als prestigeträchtig erachteten Plätzen aus der alltäglichen Lebenswelt der Kinder. Dabei handelt es sich manchmal um symbolträchtige Objekte wie den „Kasseler Herkules“, aber auch um Gegenteiliges wie auf Drogenkonsum hinweisender Abfall, der im Verlauf einer Begehung am Wegesrand vorgefunden wird. Damit spielt die Kindergruppe zum einen mit den Reaktionen der Erwachsenen, zum anderen offenbart sie ihr Interesse am sozial Randständigen und damit verbundenen Orten. Grundsätzlich dokumentiert sich hier die enge Verknüpfung von Erhebungsmethode und Raummachen im Projekt, was in der Analyse stets zu bedenken ist.

Die „teilwerdende Beobachtung“ (Eckermann/Heinzel/Kreher 2016, S. 96) kann als zentrales Moment der partizipativen Stadtteilbegehungen angesehen werden. Wenn sich erwachsene Begleiter*innen, auf Drängen der sie leitenden Kinder, durch ein dicht zugeachsenes Gebüsch pferchen, weil man dort „eine Mutprobe machen“ kann, zeigt sich das Wegweisen der Kinder und die Platzzuweisung gegenüber den Erwachsenen. Durch ihre körperliche Anwesenheit sind letztere selbst Teil des Geschehens, mit mehr oder weniger Unbehagen. Die Erhebungen zeichnen sich auch durch ein hohes Tempo aus, mit dem die Stadtquartiere durchschritten werden. Daher kann die Erhebungsform wohl am besten als »walk and talk« verstanden werden. Bewegung im Raum ist sowohl Interesse der Forschenden als auch Element der Methodik. So klettert eine Dreiergruppe von Mädchen auf einen Baum, verweist in diesem Kontext auf die angestrebte Mitgliedschaft im Alpenverein und bittet – oben im Baum angekommen – um die Aufnahme eines Fotos durch die Ethnograph*innen. Die (Um)Nutzung des Baumes als Kletterobjekt wird hier von den Kindern initiiert, führt jedoch zu weiteren Gesprächen, angeregt durch Körperlichkeit. Während die Erwachsenen aber über den Baum sprechen und ihn mit den Worten „Aha, ein Kletterbaum“ enzyklopädisch bestimmen, eignen sich die Kinder über die Praktik des Kletterns an. Die Gegenüberstellung beinhaltet das Potential die generationsspezifische Interpretation desselben Gegenstands offen zu legen oder anders: Es gibt eben mehrere Räume an einem Ort. Verdichtet zeigen sich an dieser Stelle sowohl Unterschiede in den verbalen wie körperlichen Ausdrucksweisen als auch die gemeinsame situativ-konkrete Herstellung generationeller Arrangements. Beides lässt sich mithilfe der genutzten Erhebungs- und Datenaufbereitungsverfahren rekonstruieren: Das Transkript gibt hier die Erwachsenenaktivität wieder, das Beobachtungsprotokoll die Kinderhandlung.

Das Ausmaß kindlicher Raumkonstitution lässt sich am Beispiel des zuvor bereits erwähnten Gebüschs erahnen. Bezüglich dieses Ortes notiert eine der beiden Erwachsenen in ihrem Memo: „Als ich vor der sehr dichten Hecke stand, konnte ich mir kaum vorstellen dort hineinzukriechen“, was sie jedoch kurz darauf, auf Drängen ihrer jungen Beglei-

ter*innen, doch tat. Im Dickicht angekommen, verliert die Erwachsene die Kinder, schreibt retrospektiv von einer leichten „Klaustrophobie“ und ruft daher um Hilfe. Daraufhin wird sie von einem der Mädchen abgeholt. Anschließend weisen ihr die Kinder den Weg und ein Mädchen beschreibt den Ort als „Weg der 1000 Gänge“, in dem es auch um den Reiz der Orientierungslosigkeit zu gehen scheint. So lautet der Anschluss dieses Kindes an die Bezeichnung der „1000 Gänge“, dass man sich „gar nicht mehr aus[kenne]“. Raumkonstitution und Mutprobe gehen hier Hand in Hand (vgl. Kreher u.a. 2019). Hinter dem Gebüsch liegt eine den Kindern eigene Welt, so die Perspektive der anwesenden Erwachsenen wie der teilnehmenden Mädchen selbst.

Abseits der in den Mixed-Data-Plots festgehaltenen Daten, stellen die *subjektiven Landkarten* einen weiteren Zugang zum Raumerleben der Kinder dar. In den Zeichnungen werden idyllische Landschaften, Großstadtkulissen oder aber das Innenleben des eigenen Wohnhauses bzw. der Wohnung präsentiert. Exemplarisch sei dabei auf das Produkt eines Mädchens verwiesen, das ihr Wohnumfeld abbildet und ihre Wohnverhältnisse (Wohnung in einem Hochhaus), die im Gespräch durch die Interviewerin indirekt betont werden⁹, mit dem Idyll eines eigenen Gartens vor der Haustür verknüpft und die Verantwortung für den Garten („ich mit Peter und Jonas“) sich und weiteren Kindern zuspricht (vgl. Heinzel 2018, S. 19). Die Zuschreibung von Verantwortung, verbunden mit der Pflege eines spezifischen Ortes, der als Garten(raum) gestaltet ist, wird im Gespräch über die erstellte Abbildung vorgebracht. Des Weiteren verteidigt die Sprecherin ihren Entwurf des Idylls gegen den ‚Hochhaus-Einwurf‘ der Erwachsenen, was aus einer forschungsmethodischen Perspektive, mit Blick auf asymmetrische Machtverhältnisse in Erhebungssituationen und die Normativität Forschender, außerordentlich interessant ist.

8 Fazit

Mit Blick auf die zu Beginn des Beitrags benannten vier zentralen Herausforderungen der methodologischen Diskussion der Kindheitsforschung, liefert das Projekt KINDheitenERLEBEN eine Vielzahl explorativer wie innovativer Ansätze. So bieten die kontrastive Auswertung von Memoaufzeichnungen und Transkriptionen einerseits und die aufeinander bezogene Analyse von Bild- und Textdaten aus den Mixed-Data-Plots andererseits, vielfältige Gelegenheiten generationale Unterschiede hinsichtlich des Bildes von Kindern und Kindheit zu rekonstruieren. Einschränkend ist aber festzuhalten, dass sowohl der Umgang mit einer Vielzahl unterschiedlicher Daten als auch die Flexibilität innerhalb der Erhebungssituationen neue Herausforderungen mit sich brachten, etwa die seitens der Forscher*innen erfahrene Ambivalenz zwischen Aufsichtspflicht einerseits und gewünschter Bewegungsfreiheit andererseits. Mehr Spielraum für die am Forschungsprozess partizipierenden Kinder erscheint jedoch als notwendige Bedingung, soll die Erwachsenenorientierung in der Kindheitsforschung aufgebrochen werden. Der forschungsmethodische Gewinn, der sich aus einer Aufmerksamkeit für kindertypische Ausdrucksweisen ergibt, zeigt sich nicht nur in Gesprächsverläufen, die sich aus Fotofragen und subjektiven Landkarten entwickelt haben. Vor allem die Beschreibung körperlicher Praktiken in Memoaufzeichnungen oder dokumentiert mittels verschiedenster Foto- und Videoaufnahmen legt nahe, dass Kindheitsforschung in der Erhebungssituation mehr braucht als verbale Ausdrucksmöglichkeiten, will sie ein möglichst umfassendes Bild von Kindheit gewinnen.

Dass die Mehrheit der Kinder sich offenbar in der eigenen Lebenswelt wohlfühlt und ihr habituelles wie aktuelles Wohlbefinden positiv bewertet, deckt sich mit Ergebnissen bisheriger Studien der Kindheitsforschung. Von Interesse sind dabei aber Begründungslinien für die getroffene Einschätzung, beispielsweise wenn ein Umzug nicht negativ beurteilt, sondern als glückliche Wendung interpretiert wird. Diese Argumentationsmuster liefern Aufschluss darüber, wie Kinder die vorgefundenen Umweltbedingungen (re)interpretieren und so für sich annehmen bzw. annehmbar machen. Analog dazu ist Raumkonstitution stets verbunden mit vorgefundenen Orten und Objekten, die jedoch in einer Syntheseleistung teils generationenspezifisch gänzlich anders eingebunden werden. Exemplarisch dafür kann der „Weg der 1000 Gänge“ benannt werden. Die partizipativen Stadtteilbegehungen führten Forschende nahe an die Prozesse des Rummachens, mancherorts wurden sie auch Teil derselben. Gerade in der Eingebundenheit Erwachsener besteht die Herausforderung der Erhebungsmethode, auch weil geläufige Macht- und Erziehungsstrukturen zwar durch die Führung der Kinder infrage gestellt, jedoch nicht gänzlich aufzuheben sind. Die Widersprüche zwischen dem Anspruch die Kinder partizipativ am Forschungsprozess zu beteiligen, der eigenen situativen Eingebundenheit in der Erhebungssituation und einer zeitgleichen Aufsichtspflicht gilt es zu reflektieren und in die Auswertung miteinzubeziehen. Anspruch und Potential des Projekts *KINDheitenERLEBEN* bestehen darin, die generationale Ordnung im Forschungsverlauf in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt ist Teil des Forschungsverbunds für Sozialrecht und Sozialpolitik (FoSS) der Hochschule Fulda und der Universität Kassel.
- 2 Weitere Projektbeteiligte: *Jun. Prof. Dr. Torsten Eckermann, Franziska Gebhard, Verena Heim, Kristin Löwenberger, Dorothee Möller, Carolin Pfannkuche, Verena Pohl, Hanna Prinz, Prof. Dr. Alexandra Retkowski und Julia Zahren.*
- 3 „Zeichne bitte einen Plan von deiner (Wohn-) Gegend, der alle Wege, Plätze, Ecken und Orte zeigt, die du oft und (gern?) aufsuchst. Beginne dabei als Startpunkt an deiner Wohnung. Mir kommt es nicht darauf an, dass deine Zeichnung perfekt ist, sondern dass du alles zeichnest, was dir einfällt und dass du mir dazu Geschichten erzählst.“ (in Anlehnung Behnken/Zinnecker 2010, S. 550).
- 4 Dafür kann die folgende Interviewsequenz als exemplarisch angesehen werden: „[Interviewerin]: Ja ja sag mal. Das ist jetzt was siehst du denn auf dem Bild? – B [Kind]: Also ich sehe eine Parkgarage aber wenn ich mir jetzt das Moderne und die Autos wegdenken würde (I: mhm) würde mich das daran sozusagen ein bisschen erinnern dass es in manchen Ländern nicht gerecht ist dass da viele Menschen im Gefängnis sind.“
- 5 Frage 20: „Welches Gesicht beschreibt am besten, wie wohl du dich allgemein in deiner Gegend fühlst?“. Als Antworthilfe lag eine fünfstufige Smileyskala vor.
- 6 Frage 2: „Welches Gesicht beschreibt am besten, wie du dich *meistens* fühlst?“. Als Antworthilfe lag eine fünfstufige Smileyskala vor.
- 7 Frage 17: „Hier geht es darum, was du glaubst erreichen zu können.“ Die Kinder können sieben unterschiedliche Items mit „stimmt nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt eher“ oder „stimmt genau“ beantworten wie z. B. „Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen“.
- 8 Die Ergebnisse beziehen sich auf Frage 10: „Denk an die letzte Situation, in der du Hilfe benötigst hast. Wer hat dich dabei unterstützt?“.
- 9 L: Das ist das Haus, das ist der Gart:e:n
I: = das is-ähm euer Wohnhaus ((fragend)) hmm
L: >>Hochhaus<<

Literatur

- Aitken, S. C. (2018): Children's geographies: Tracing the evolution and involution of a concept. *Geographical Review*, 108, 1, S. 3-23. <https://doi.org/10.1111/gere.12289>
- Andresen, S./Fegter, S. (2011): Children Growing Up in Poverty and Their Ideas on What Constitutes a Good Life: Childhood Studies in Germany. *Child Indicators research*, 4, S. 1-19. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9073-3>
- Becker, P. (1991): Theoretische Grundlagen. In: Abele, A./Becker, P. (Hrsg.): *Wohlbefinden; Theorie – Empirie – Diagnostik*. – Weinheim und München, S. 13-50.
- Biggeri, M./Libanora, R./Mariani, S./Menchini, L. (2006): Children Conceptualizing their Capabilities: Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour. *Journal of Human Development*, 7, 1, S. 59-83. <https://doi.org/10.1080/14649880500501179>
- Blinkert, B. (1993): Aktionsräume von Kindern in der Stadt; Eine Untersuchung im Auftrag der Stadt Freiburg. – Pfaffenweiler.
- Braches-Chyrek, R./Röhner, C. (2016): Kindheit und Raum. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C. (Hrsg.): *Kindheit und Raum*. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 7-33.
- Breckner, R. (2010): Sozialtheorie des Bildes; Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. – Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839412824>
- Bunge, W. (1971): The Detroit Geographical Expedition and Institute; Field Notes III. Online verfügbar unter: <http://freeuniversitynyc.org/files/2012/09/Detroit-Geographical-Expedition-and-Institute-1971.pdf>, Stand: 09.08.2018.
- Bühler-Niederberger, D. (2011): Lebensphase Kindheit; Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. – München.
- Bühler-Niederberger, D./Gräsel, C./Morgenroth, S. (2015): Sozialisation 'upside down'. Wenn das Kind als Akteur die Sozialisationsperspektive erobert. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35, 2, S. 119-138.
- Delfos, M. F. (2011): „Sag mir mal...“ Gesprächsführung mit Kindern.v4. Auflage. – Weinheim/Basel.
- Eckermann, T./Heinzel, F./Kreher, S. (2016): Das Bild vom Kind als Gegenstand der Kindheits- und Grundschulforschung – Methodologische Überlegungen zu Kindheitsbildern und ihren Beobachtern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9, 2, S. 88-101.
- Emde, M./Fuhs, M. (2012): Datenqualität in standardisierten Interviews mit Kindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. überarbeitete Auflage. – Weinheim/Basel, S. 335-349.
- Fegter, S./Machold, C./Richter, M. (2010): Children and the Good Life: Theoretical Challenges. In: Andresen, S./Diehm, I./Sander, U./Ziegler, H. (Hrsg.): *Children and the good life: new challenges for research on children*. – Dodrecht, S. 7-12.
- Foucault, M. (2006): Von anderen Räumen. In: Dünne, J./Günzel, S. (Hrsg.): *Raumtheorie; Grundlagen-texte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. – Frankfurt am Main, S. 317-329.
- Garbarino, J./Stott, F. M. (1992/2011): *What Children Can Tell Us: Eliciting, Interpreting, and Evaluating Critical Information from Children*. – San Francisco.
- Grunert, C./Krüger, H.-H. (2006): *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland; Forschungszugänge und Lebenslagen*. – Opladen/Berlin/Toronto. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhkjtj2>
- Hascher, T. (2004): *Wohlbefinden in der Schule*. – Münster.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2012): *Methoden der Kindheitsforschung; Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. Auflage. – Weinheim/Basel.
- Heinzel, F. (2013): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. – Weinheim/Basel, S. 707-722.
- Heinzel, F. (2018): Interviews mit (jungen) Kindern. Erfahrungen aus dem Projekt *KINDheitenERLEBEN*. In: Gasteiger, H./Bruns, J. (Hrsg.): *Methoden empirischer Bildungsforschung im Kontext Frühkindliche Bildung und Entwicklung. Konferenzband zur gleichnamigen Summer School in Osnabrück 2017*. Online verfügbar unter:

- https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2018052917199/5/Hochschulschrift_2018_Gasteiger.pdf, Stand: 09.08.2018.
- Hülst, D. (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: *Heinzel, F.* (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung; Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Auflage. – Weinheim/Basel, S. 52-77.
- Katz, C. (2004): Growing up global; economic restructuring and children's everyday lives. – Minneapolis/London.
- Knecht, A. (2010): Lebensqualität produzieren; Ressourcentheorie und Machtanalyse des Wohlfahrtsstaats. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92573-8>
- Kreher, S./Marr, E./Keller, C. (2010): Einen Porsche Cayenne mit Wohnanhänger fahren, eine eigene Katze haben dürfen oder bei einer Freundin übernachten? Wie Kinder ihre Vorstellungen von einem "guten Leben" heute zum Ausdruck bringen. Forum Gemeindepsychologie, 15, 3. Online verfügbar unter: http://www.gemeindepsychologie.de/fg-3-2010_05.html, Stand: 09.08.2018.
- Kreher, S./Möller, D. (2016): Mixed-Data-Plots – arbeiten zwischen Old School und „anything goes“? In: *Hitzler, R./Kreher, S./Pöferl, A./Schröer, N.* (Hrsg.): Old School – New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung. – Essen, S. 367-381.
- Kreher, S./Rothe, N./Storck-Odabasi, J./Heinzel, F. (2019): Mixed-Data-Plots in der Kindheitsforschung. Methodische Innovation oder Irrweg im partizipativen Forschen mit Kindern und Erwachsenen? In: *Hartnack, F.* (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern; Herausforderungen, Methoden und Konzepte. – Wiesbaden, S. 313-344. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_10
- Löw, M. (2015): Raumsoziologie. 8. Auflage. – Frankfurt a.M.
- Lutz, R. (Hrsg.) (2012): Erschöpfte Familien. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93324-5>
- Maschke, S./Stecker, L. (2012): Standardisierte Befragungen von Kindern. In: *Heinzel, F.* (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. überarbeitete Auflage. – Weinheim/Basel, S. 320-334.
- Mayring, P. (1991): Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In: *Abele, A./Becker, P.* (Hrsg.): Wohlbefinden; Theorie – Empirie – Diagnostik. – Weinheim/München, S. 51-70.
- Muchow, M./Muchow, H. H. (2012/1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes; Herausgegeben von *Imbke Behnken* und *Michael-Sebastian Honig*. – Weinheim/Basel.
- Müller, W. E. (2014): Konzeptionen der Gerechtigkeit; Entwicklungen der Gerechtigkeitstheorie seit John Rawls. – Stuttgart.
- Nussbaum, M. C. (1999): Gerechtigkeit oder das gute Leben. – Frankfurt a.M.
- Qvortrup, J./Corsaro, W. A./Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. – Basingstoke. <https://doi.org/10.1057/9780230274686>
- Richter, M./Andresen, S./Fegter, S./Albus, S. (2009): Wohlergehen und das „gute Leben“ in der Perspektive von Kindern. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4, S. 346-358.
- Saracho, O. N. (Hrsg.) (2015): Handbook of Research Methods in Early Childhood Education; Review of Research Methodologies; Volume I. – Charlotte.
- Schneekloth, U./Pupeter, M. (2010): Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen. In: *Hurrelmann, K./Andresen, S./TNS Infratest Sozialforschung* (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2010 – 2. World Vision Kinderstudie. – Frankfurt a.M., S. 187-221.
- Schneekloth, U./Andresen, S. (2013): Was fair und was unfair ist: die verschiedenen Gesichter von Gerechtigkeit. In: *World Vision Deutschland e.V.* (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2013 – 3. World Vision Kinderstudie. – Weinheim/Basel, S. 48-78.
- Schweizer, H. (2007): Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn. – Wiesbaden.
- Trautmann, T. (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. – Wiesbaden.
- Valentine, G. (2004): Public Space and the Culture of Childhood. – Aldershot/Burlington.
- Vogl, S. (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. – Weinheim und Basel.
- Wilmes, J./Andresen, S. (2015): What does “Good Childhood“ in a Comparative Perspective Mean? An Explorative Comparison of Child Well-Being in Nepal and Germany. Child Indicators Research, 8, S. 33-47. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9292-0>

- Wolf, U.* (1996): Die Suche nach dem guten Leben; Platons Frühdialoge. – Reinbeck bei Hamburg.
- Zahen, J.* (2015): Wege ins Feld mit Kindern gehen? In: *Poferl, A./Reichert, J.* (Hrsg.): Wege ins Feld; Methodologische Aspekte des Feldzugangs. – Essen, S. 313-344.
- Zeher, H./Zeher, H.* (1994): Orte und Zeiten der Kinder; soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. – Weinheim/München.
- Zinnecker, J.* (2001): Stadtkids; Kinderleben zwischen Straße und Schule. – Weinheim/München.