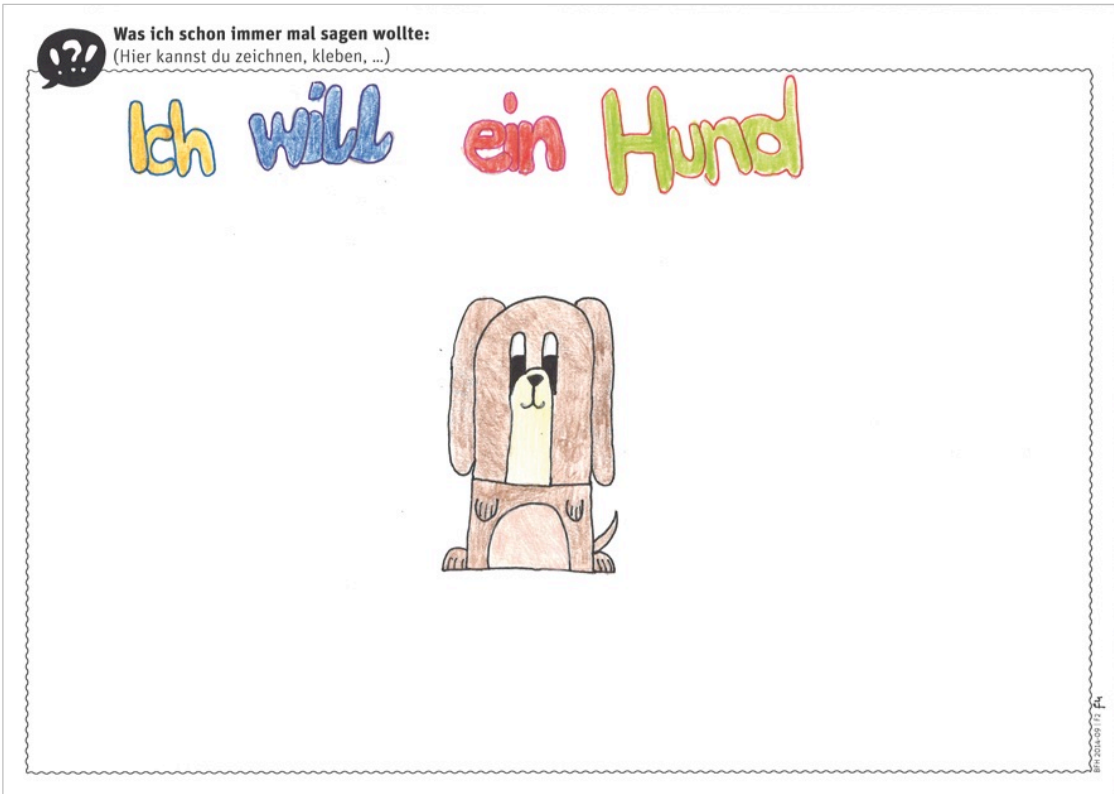


Lebenssituationen von Kindern in der Sozialhilfe – eine Betrachtung aus interdisziplinärer Perspektive

Pascale Zürcher, Sanna Frischknecht, Murielle Drack, Beatrice Kaufmann, Arne Scheuermann und Roland Hauri

Bern, November 2015

Berner Fachhochschule
BFH – Soziale Arbeit und HKB Hochschule der Künste Bern

Unter Mitarbeit von:

Murielle Drack (HKB)
Sanna Frischknecht (BFH, Soziale Arbeit)
Roland Hauri (BFH, Soziale Arbeit)
Beatrice Kaufmann (HKB)
Larissa Luchsinger (BFH, Soziale Arbeit)
Arne Scheuermann (HKB)
Patricia Schneider (HKB)
Laura Popplow (Hochschule Mainz)
Salome Ziegler (HKB)
Pascale Zürcher (BFH, Soziale Arbeit)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Forschungsstand und konzeptionelle Grundlagen	6
	2.1 Forschung zu Kinderarmut	6
	2.2 Subjektive kindliche Wahrnehmung von Armut	7
	2.3 Konzeptionelle Grundlagen	8
	2.3.1 Armutsdefinitionen	8
	2.3.2 Armutskonzepte	9
	2.3.3 Angepasstes Spielraumkonzept für die Erforschung von Kinderarmut	9
3	Methodisches Vorgehen	11
	3.1 Cultural Probes	11
	3.1.1 Konzeption der Aufgaben	12
	3.1.2 Datenaufbereitung, -analyse	13
	3.1.3 Photo Elicitation Interviews mit Kindern	14
	3.1.4 Durchführung der Interviews	14
	3.1.5 Datenanalyse der Photo Elicitation Interviews	15
	3.2 Untersuchungsgruppe, Rekrutierung	16
4	Ergebnisse	17
	4.1 Lebenssituation der Kinder in der Familie	17
	4.2 Die Wohnsituation der Kinder	19
	4.2.1 Wohnlage in der Stadt Bern	19
	4.2.2 Die Wohnung	19
	4.2.3 Das Kinderzimmer	20
	4.3 Materielle Ressourcen der Kinder	22
	4.3.1 Spielsachen und andere Dinge	22
	4.3.1 Taschengeld	24
	4.4 Familienleben	25
	4.4.1 Bedeutung der Familie	25
	4.4.2 Nahrungsmittel und Essgewohnheiten	30
	4.4.3 «Ämtli» – Mithelfen im Haushalt	32
	4.5 Freundinnen und Freunde – Peer Group	33
	4.5.1 Kindergeburtstag	34
	4.6 Hobbies und Freizeitangebote	36
	4.6.1 Lieblingsorte der Kinder	39
	4.6.2 Reisewünsche der Kinder	40
	4.7 Schule und Schulleistungen	40
	4.7.1 Tagesablauf von 10- bis 11-Jährigen	41
	4.7.2 Schulleistungen	43
	4.7.3 Lehrpersonen	43
	4.7.4 Zukunftsperspektive: Berufs- und Allerweltswünsche der Kinder	44
5	Diskussion der Ergebnisse	45
	5.1 Einkommens- und Versorgungsspielraum	45
	5.2 Kontakt- und Kooperationsspielraum	46
	5.3 Lern- und Erfahrungsspielraum	47
	5.4 Regenerations- und Mussespielraum	47
	5.5 Dispositions- und Entscheidungsspielraum	48
6	Fazit und Ausblick	49
7	Literaturverzeichnis	52
8	Anhang	55

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Personalisierte Box mit Cultural Probes, Aufgaben und Brief. 12
Abbildung 2: Sichtung des Gesamtmaterials der Cultural Probes-Retouren. 13
Abbildung 3: Übersicht über die Interpretationsschritte....15
Abbildung 4: Die visuelle Zusammenfassung der Aufgabe «Hier komme ich her…» 17
Abbildung 5: Übersicht über die Ergebnisse des Elternfragebogens.... 18
Abbildung 6: Wohnumfeld der Teilnehmer/innen 19
Abbildung 7: Visuelle Analyse der Einrichtung der Kinderzimmer....21
Abbildung 8: Zusammenstellung und Sortierung der fotografierten Lieblingskleidung 23
Abbildung 9: Beispiel der Aufgabe E1: Personen wurden mit Namen beschriftet 26
Abbildung 10: Visuelle Zusammenfassung der Aufgabe E1 27
Abbildung 11: «Meine Geheimnisse erzähle ich…» 28
Abbildung 12: Haustiere spielen eine wichtige Rolle.. 29
Abbildung 14: Zusammenstellung sämtlicher Bilder, auf denen Lebensmittel abgebildet sind. 31
Abbildung 15: Die abgebildeten Lebensmittel werden nach verschiedenen Aspekten sortiert 32
Abbildung 16: Wort-Cluster zu der Listen-Aufgabe C3 «Das macht mich traurig / das macht mich fröhlich»..... 34
Abbildung 17: Zusammenstellung der Zeichnungen zur Aufgabe «An meinem letzten Geburtstag» 35
Abbildung 18: Visuelle Auswertung der Aufgabe «An meinem letzten Geburtstag» 36
Abbildung 19: Tabellarische Auswertung der Listen-Aufgabe C4 «In meiner Freizeit mache ich gern / In meiner Freizeit mache ich nicht gern» 37
Abbildung 20: Visuelle Auswertung der Listen-Aufgabe «In meiner Freizeit mache ich gern / In meiner Freizeit mache ich nicht gern» 38
Abbildung 21: Quervergleich der Fotoaufgabe A16 «Da gehe ich mit Freunden hin» 39
Abbildung 22: Visuelle Zusammenfassung der Kartenaufgabe D3 40
Abbildung 23: Tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse aus Aufgabe C1 «Ein Tagesablauf». 41
Abbildung 24: Visualisierung der Beliebtheit von Schulfächern und schulischen Aktivitäten.... 42
Abbildung 25: Typische Berufswünsche sind einerseits geschlechtsspezifische Traumberufe, andererseits reale Berufswünsche.... 44
Abbildung 26: Das Thema Armut scheint die Kinder in einem grösseren Zusammenhang zu beschäftigen..... 45

1 Einleitung

Gemäss aktuellen Zahlen des statistischen Bundesamtes sind in der Schweiz 2013 rund 76‘000 Kinder und Jugendlichen im Alter von 0-17 Jahren von Armut betroffen (BFS 2015c, b). Kinder gelten dabei als arm, wenn sie in einem Haushalt leben, der gemäss dem sozialen Existenzminimum nicht über ausreichend finanzielle Mittel verfügt, um auf bescheidenem Niveau am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können (ebd.). Da Armutsbetroffenheit insbesondere stark bei Eineltern- und Paarhaushalten mit drei und mehr Kindern verbreitet ist, sind Kinder und Jugendliche verglichen mit anderen Altersgruppen mit einem Anteil von 30% überdurchschnittlich oft von Armut betroffen.[1] Im Vergleich zu den letzten Jahren ist ihr Anteil konstant hoch geblieben (BFS 2015a).[2]

Trotz der hohen Prävalenz, gibt es in der Schweiz wenig Forschung, die sich mit der Armut von Kindern befasst. Dies lässt sich insbesondere darauf zurückführen, dass die Armutsbetroffenheit von Kindern in der deutschsprachigen Armutsforschung vor den 1990er Jahren keinen Eingang in die Forschung und in die politische Diskussion fand. Seither wurde das Thema der Kinder- und Jugendarmut allerdings an verschiedenen Tagungen aufgenommen und es finden sich (insb. zu Jugendlichen) auch einige Publikationen. Im Rahmen der nationalen Strategie zur Armutsbekämpfung wird unter dem Titel «Chancengleichheit und Bildungschancen von sozial benachteiligten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen», Kinder- und Jugendarmut als eines von vier Handlungsfeldern definiert (vgl. EDI 2013).
Während andere Betroffenengruppen in der Armutsberichterstattung gelegentlich zu Wort kommen, fehlt die Sichtweise der Kinder als eigenständige Subjekte weitgehend. Lediglich zwei viel zitierte Studien aus dem deutschsprachigen Raum (Chassé et al. 2010 und Hock et al. 2000), befassen sich ausgehend von einem mehrdimensionalen Armutsverständnis mit den Lebenslagen von betroffenen Kindern und mit ihrer subjektiven Wahrnehmung und Bewältigung der Situation. Eine Schweizer Studie die sich mit der Sichtweise von Heranwachsenden in der Sozialhilfe beschäftigt stammt von Hofmann et al. (2001).

Das vorliegende Projekt befasst sich mit der Lebenssituation von Kindern, die in weniger privilegierten Familien leben. Weniger privilegiert bedeutet hierbei, dass es sich um Familien handelt, die Leistungen von der Sozialhilfe beziehen.
Grundlage für die Studie bildet das mehrdimensional angelegte Spielraumkonzept, welches in der Armutsforschung etabliert ist und von Chassé et al. (2010) für die Kindheitsperspektive angepasst wurde. Mit dem Spielraumkonzept wird nicht nur die materielle Ausstattung betrachtet, sondern es werden vier weitere für die Lebenslage von Kindern ebenso wie für Erwachsene bedeutsame Dimensionen in den Blick genommen: Der Kontakt- und Kooperationsspielraum, der Lern- und Erfahrungsspielraum, der Musse- und Regenerationsspielraum und der Entscheidungs- und Dispositionsspielraum. Das Spielraumkonzept eröffnet die Möglichkeit, verschiedene Dimensionen zu beleuchten und für die einzelnen Bereiche zu fragen, über welche Möglichkeiten und über welche Einschränkungen die Kinder in den verschiedenen Spielräumen verfügen und wie sie diese selbst einschätzen. Neben der Sicht auf sogenannte Belastungsfaktoren umfasst das Spielraumkonzept auch die Frage nach sogenannten Schutzfaktoren, die sich aus der spezifischen Ausgestaltung der Spielräume ergeben können und die für die Frage nach der Wahrnehmung, dem Erleben und den Handlungsmöglichkeiten von Kindern in weniger privilegierten Familien bedeutsam sind.

Das Forschungsprojekt befasst sich konkret mit den folgenden Fragestellungen:

- Lebenssituation der betroffenen Kinder: Wie sieht die Lebenssituation der Kinder aus?
- Erleben der Lebenssituation: Wie erleben die Kinder ihren Alltag? Erfahren sie Einschränkungen in gewissen Lebensbereichen wie Wohnen, Schule, Freizeit usw.?
- Handlungsmöglichkeiten der betroffenen Kinder: Wie gehen die Kinder mit allfälligen Einschränkungen um?

Da der Zugang zu Kinder forschungsmethodisch mit diversen Schwierigkeiten verbunden ist (vgl. Hofmann 2001 et al.), bedarf es zur Erfassung der Lebenswelt aus der Perspektive von betroffenen Kindern eines Instrumenta-

[1] 0-17 Jahre: 29.6%, 18-25 Jahre: 12.1%, 26-35 Jahre: 16.4%, 36-45 Jahre: 16.6%, 46-55 Jahre: 15.7%, 56-64 Jahre: 8.5%, 65-79 Jahre: 0.7%, 80 Jahre und mehr: 0.4% (BFS 2015a).

[2] Neben der Haushaltsform hat die Arbeitsmarktbeteiligung, die Bildung, das Geschlecht, die Nationalität und das Alter einen starken Einfluss darauf, ob eine Person von Armut betroffen ist; das Risiko ist für Alleinlebende, Frauen, Personen ohne nachobligatorische Bildung, Rentner/innen und andere Nichterwerbstätige sowie für Personen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit, insbesondere aus Süd-und Osteuropa und aussereuropäischen Ländern deutlich höher (Schuwey/Knöpfel 2014: 67).

riums, welches sich an ihrer Lebenswelt orientiert. Interviews mit Kindern anhand von Fotos – sog. Photo Elicitation Interviews – haben sich dabei als besonders vielversprechend erwiesen. Solche Ansätze orientieren sich an den Erkenntnissen der neueren Kindheitsforschung, d. h. sie berücksichtigen Kinder als handelnde Subjekte, die sich aktiv mit ihrer Lebenswelt auseinandersetzen. In der vorliegenden Studie wird der fotografische Ansatz um die in der Designforschung als Cultural Probes bekannte Methode erweitert. Cultural Probes ermöglichen es, durch verschiedene Aufgabenformate unterschiedliche Themen kindergerecht anzusprechen bzw. Antworten und Reaktionen einzufangen. Sie bieten eine ideale Grundlage für Interviews, bei denen die Kinder als Experten ihrer Lebenswelt mit Hilfe der im Vorfeld erarbeiteten Cultural Probes befragt werden können. Durch die Zusammenarbeit des Fachbereichs Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule mit der Hochschule der Künste Bern konnten die bestehenden Kompetenzen auf dem Gebiet der sozialwissenschaftlichen sowie der visuellen und gestalterischen Forschungsmethoden gewinnbringend miteinander verknüpft werden.
Neben dem inhaltlichen Aspekt, soll das Forschungsprojekt explorativ klären, ob sich die Methodenkombination von Design- und Sozialforschung eignet, um die Lebenswelt der Kinder besser bzw. umfassender erfassen zu können. Das Projekt leistet somit nicht nur ein Beitrag zur Armuts-, sondern auch zur Kinderforschung.

Die Kinder, die an der Studie teilgenommen haben, konnten über den Sozialdienst der Stadt Bern rekrutiert werden. Es handelt sich dabei um solche aus Familien, die zum Zeitpunkt der Rekrutierung Sozialhilfe bezogen; für die Teilnahme am Forschungsprojekt konnten insgesamt zwölf Kinder gewonnen werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie basieren auf Cultural Probes-Aufgaben und Interviews mit sieben Mädchen und fünf Jungen im Alter zwischen 10 und 11 Jahren aus der Stadt Bern.

Der Forschungsbericht ist wie folgt gegliedert: Im zweiten Kapitel wird der Stand der Kinderarmutsforschung umrissen und konzeptionelle Grundlagen für die Erforschung von Kinderarmut sowie das Spielraumkonzept vorgestellt. Das dritte Kapitel ist dem methodischen Vorgehen gewidmet. Dabei werden die beiden Forschungsansätze der Cultural Probes und der Photo Elicitation Interviews und deren Verschränkung erläutert. Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse aus der Studie präsentiert, die im fünften Kapitel zusammengefasst und vor dem Hintergrund anderer Studien diskutiert und eingeordnet werden. Abschliessend machen wir uns im sechsten Kapitel Gedanken über offene bzw. weiterführende Fragen und Forschungsdesiderate im Bereich der Forschung zur Armutsbetroffenheit von Kindern.

2 Forschungsstand und konzeptionelle Grundlagen

Kinderarmut ist, wie im Folgenden gezeigt wird, ein Thema, das sowohl in der Forschung als auch in der Öffentlichkeit lange Zeit kaum thematisiert wurde. Dies lässt sich u.a. darauf zurückführen, dass Kinder in der Forschung meist nicht als eigenständige Subjekte erfasst, sondern höchstens als Ursache von Familienarmut bzw. als Angehörige von einkommensarmen und sozial benachteiligten Haushalten berücksichtigt, wurden (z.B. Chassé et al. 2010: 39). Zudem ist das Erfassen der Perspektive der Kinder mit methodischen Schwierigkeiten verbunden, da qualitative Erhebungsmethoden vorwiegend für Erwachsene entwickelt wurden. So erstaunt es auch nicht, dass nur sehr wenige Forschungsergebnisse zur Zielgruppe der Kinder vorliegen.

2.1 Forschung zu Kinderarmut

Erst in den 1990er Jahre wurde Kinderarmut als brisantes Problem – infolge von Sozialberichterstattungen, insbesondere des Zehnten Kinder- und Jugendberichts (BMFSF) 1998 – zur Kenntnis genommen (Butterwege et al. 2003: 72; Boos-Nünning 2005: 161). Die hohen Anteile von Kindern, die in armen Bedingungen aufwachsen, werden seither in der Fachdiskussion häufig unter dem Begriff der «Infantilisierung» von Armut diskutiert. Da es lange Zeit keine Verbindung zwischen Kindheits- und Armutsforschung gegeben hat, ist die Forschung lückenhaft und konzentriert sich mehrheitlich nur auf Teilaspekte der Auswirkung von Armut auf Kinder und Jugendliche. Erforscht wurden bisher vor allem die Auswirkung familiärer Armut auf die psychische und physische Gesundheit und das Gesundheitsverhalten von betroffenen Kindern (z.B. Merten 2003; Lange et al. 2003), die Auswirkung auf die Schullaufbahn und den Übergang ins Berufsleben und der Einfluss auf das Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen (z.B. Mansel 2003; Hock et al. 2000; Holz/Richter et al. 2005).

Lückenhaft ist die Forschung u.a. in folgenden Bereichen: Langfristige Folgen und Verarbeitung von Armut im Kindes- und Jugendalter, die Auswirkung von Armut auf Kleinkinder, der Verlauf von durch Armut geprägte

Sozialisationsprozesse sowie die subjektive kindliche Wahrnehmung und die Bewältigung von benachteiligten Lebenslagen (Butterwege et al. 2003; Chassé et al. 2010).
«Äusserst lückenhaft» bezeichnet Butterwegge (2010: 62) auch der Forschungsstand zu Armutsbetroffenheit bei Kindern (und im Übrigen auch bei Erwachsenen) mit Migrationshintergrund. Sie begründet dies damit, dass Migrantinnen und Migranten in der Armutsforschung, Kinder mit Migrationshintergrund in der Kinderarmutsforschung und Kinderarmut in der Migrationsforschung unzureichend thematisiert werden (ebd.).

Die vorliegende Studie legte ursprünglich keinen speziellen Fokus auf Kinder mit Migrationshintergrund; für die Auswahl der teilnehmenden Kinder wurde eine ausgeglichene Verteilung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund angestrebt. Aufgrund der hohen Beteiligung von Familien mit Migrationshintergrund, trägt diese Studie jedoch zu einem besseren Verständnis der Lebenssituation von Kindern mit Migrationshintergrund in weniger privilegierten Familien bei.

2.2 Subjektive kindliche Wahrnehmung von Armut

In einer mehrjährigen AWO-ISS-Studie wurde die Lebenslage von Kindern aus sozialbenachteiligten Verhältnissen[3] mit Kindern aus nichtbenachteiligten Familien verglichen (Holz/Richter et al. 2005). In dieser Studie wird ein mehrdimensionales Armutskonzept verwendet, das auf das Kindesalter adaptiert wurde und mit welchem nicht nur die materielle Lage der Familie des Kindes, sondern auch die Lebenssituation und –lage des Kindes in den Fokus rückt (ebd.: 34). Die Frage der Studie lautet: «Was kommt (unter Armutsbedingungen; d.V.) beim Kind an?» (ebd.). Anhand eines umfassenden Fragebogens wurden die Kinder verschiedenen Alters zu ihren Lebenssituationen in den Bereichen materielle Lage (Grundversorgung, materielle Teilhabe), gesundheitliche Lage (Gesundheitsversorgung, Gesundheitsbefinden), soziale Lage (soziale Ressourcen, Sozialverhalten) und kulturelle Lage (Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, Lernkompetenzen und Schulerfolg) befragt. Die Studie kommt zum Ergebnis, dass arme Kinder in allen Lebenslagen signifikant auffälliger sind als nichtbenachteiligte Kinder. Insbesondere in den Bereichen der materiellen Grundversorgung sowie in der sozialen und kulturellen Lage haben arme Kinder deutlich häufiger Defizite als nicht arme Kinder (ebd.: 65ff.).

Eine weitere Studie, die mit verschiedenen Dimensionen von Armut arbeitet, stammt von Chassé et al. (2010). Anhand von qualitativ-narrativen Interviews haben die Autor/innen die Lebenslage von Kindern in benachteiligten Familien sowie deren individuellen, sozialen und kulturellen Bewältigungsformen und Handlungsmuster analysiert (ebd.: 67 ff.). Nebst der Perspektive der Kinder wurde die Wahrnehmung, Deutung und Bewältigung der Situation durch die Eltern erfasst. Materielle Einschränkungen nehmen die Kinder bei Chassé et al. (2010: 122ff./202f.) in verschiedenen Bereichen wahr; häufig thematisiert werden Defizite im Wohnbereich (Platzmangel, fehlende eigene Kinderzimmer). Sie erleben aber auch Einschränkungen bei der Kleidung, Ernährung oder beim Taschengeld. Bei den Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten sind die Kinder insbesondere beim Zugang zu Freizeitaktivitäten eingeschränkt. Dafür verantwortlich sind zeitliche bzw. finanzielle Ressourcen der Familien (ebd.: 154). Bezüglich sozialer Kontakte und Netzwerke wird von Chassé et al. die Bedeutung von verwandtschaftlichen Netzwerken hervorgehoben, die bei der Mehrheit der betroffenen Familien verschiedentliche Hilfe- und Unterstützungsfunktionen wahrnehmen. Im Hinblick auf den Entscheidungs- und Dispositionsspielraum, zeigen sie, dass Kinder bei der Gestaltung ihrer Lebenslagen stark auf die familiären, insbesondere auf die materiellen, aber auch sozialen und kulturellen Ressourcen angewiesen sind (Chassé et al. 2010: 211). Dabei gilt es zu berücksichtigen, wie die Erwachsenen mit den familiären Ressourcen umgehen und welche Prioritäten sie bei deren Nutzung setzen (ebd.). Sie betonen weiter, dass Eltern und Kinder Armut sehr unterschiedlich erleben und wahrnehmen und sie je nach Bereich unterschiedlich betroffen sind - in Abhängigkeit von deren Gestaltungspotentialen und Bewältigungsmustern (ebd.).

Die Studie von Hofmann et al. (2001) gehört zu den wenigen Untersuchungen für die Schweiz, die danach fragt, wie von Armut betroffene Kinder und ihre Eltern ihre Situation wahrnehmen und bewältigen. Nebst der materiellen Situation wurden anhand von sechs qualitativen Interviews mit Familien, Orientierungsmuster und Handlungsstrategien sowie die familiäre Dynamik untersucht. Obwohl die Autor/innen bemüht waren, die Kinderinterviews kinderspezifisch auszugestalten, kommen sie zum Schluss, dass die Kinder «offensichtlich darum bemüht waren, wie in der Schule die ‚richtigen' Antworten zu finden» und sich zusätzlich verunsichert fühlten, weil sich diese von den gestellten Fragen her nicht ableiten liessen (ebd.: 11). Da sie aus den Kinderinterviews nur

[3] Als arm galten Familien die Sozialhilfe, Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz oder weniger als die Hälfte des bedarfsgewichteten Durchschnittsnettoeinkommens zur Verfügung hatten (Holz/Richter et al. 2005: 37).

wenige Informationen ziehen konnten, legten sie den Fokus auf die Sichtweise der Eltern bzw. der Mütter. Sie konzentrierten sich insbesondere auf Umgangsstrategien und die familiäre Dynamik, d.h. die Wechselwirkung zwischen der Wahrnehmung und Bewältigung der Situation durch die Eltern und der Umgang mit der Situation durch die Kinder. Familien, die bereits länger von Armut betroffen sind, entwickelten unterschiedliche Sparstrategien, um materielle Einschränkungen zu relativieren. Wohingegen die Einschränkungen an der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die Sorgen um die Zukunft der Kinder eher in den Vordergrund rückten (Hofmann et al. 2001: 17ff.).

Zwar gilt Armut als ein wesentlicher Risikofaktor, der zu Entwicklungsstörungen und Defiziten bei Kindern führen kann. Dennoch kann die Auswirkung von Armut auf Kinder nicht pauschal festgehalten werden. Ob sich Armut bzw. Einschränkungen in gewissen Lebensbereichen negativ auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder auswirken ist vielmehr vom Verhältnis von Belastungen und Ressourcen bzw. Risiko- und Schutzfaktoren abhängig, die ein Kind zur Bewältigung der schwierigen Situation hat (z.B. Holz/Richter et al. 2005: 150, Merton 2003: 141ff).[4]

Eine herausragende Bedeutung im Zusammenhang mit der kindlichen Wahrnehmung von Armut kommt in allen Studien den Eltern bzw. der Familie zu. Zu den protektiven Faktoren familiärer Ressourcen gehören stabile, emotionale Beziehungen, ein offenes, unterstützendes Erziehungsklima bzw. innerfamiliäres Klima sowie Modelle positiver Bewältigung (Mäder 2012: 83; Merten 2003: 143f.).
Die Reaktion der Kinder hängt wesentlich davon ab, wie die Eltern mit der entsprechenden Situation umgehen. Die elterliche Wahrnehmung, die Belastung und ihren Umgang/Bewältigung wird durch die konkreten Lebenslagen sowie Ausmass und Dauer der materiellen Einschränkungen beeinflusst (Mäder 2012: 80ff.). Nach Merten (2003: 144) hängt das Risiko, dass sich benachteiligte Lebenslagen auf die kindliche Entwicklung auswirken, wesentlich von der psychischen Belastung der Eltern ab.

2.3 **Konzeptionelle Grundlagen**

Je nach Messmethode, Konzept oder Grenzziehungen sind unterschiedlich viele Menschen von Armut betroffen. Im Folgenden soll kurz auf die konzeptuellen Grundlagen von Armut eingegangen werden, die für die vorliegende Studie von Bedeutung sind. Die späte Erforschung von Kinderarmut hat sich auch auf die Ausgestaltung von Armutskonzepten ausgewirkt, die sich ausschliesslich an den Bedürfnissen von Erwachsenen orientierten. Ein Konzept, das speziell für die Erforschung von Lebenslagen von Kindern entwickelt wurde, wird im Folgenden vorgestellt.

2.3.1 Armutsdefinitionen

Für die Definition von Armut bzw. Armutsgrenzen finden zwei unterschiedliche Konzepte Verwendung: Die absolute und die relative Armutsgrenze. Die absolute bzw. bedarfsorientierte Armutsgrenze orientiert sich daran, wie viel ein Mensch zum Überleben respektive für ein menschenwürdiges Leben in einer bestimmten Gesellschaft braucht (BFS 2010; Schuwey/Knöpfel 2014: 29). Sie wird als Unterschreitung eines fixen Existenzminimums definiert (BFS 2010). Da in reichen Industrieländern der allgemeine Lebensstandard weit über der Befriedigung von Grundbedürfnissen liegt, finden meist relative Armutskonzepte Anwendung, die Armut im Verhältnis zum Wohlstandsniveau einer bestimmten Bevölkerung definiert. Von relativer Armut betroffen ist eine Person, wenn ihr Einkommen deutlich unter dem durchschnittlichen Einkommensniveau eines bestimmten Landes liegt (Schuwey/Knöpfel 2014: 29). In der Schweiz werden hauptsächlich drei soziokulturelle Existenzminima (relative Armutsgrenzen) verwendet: Das soziale Existenzminimum der Schweizerischen Konferenz für Sozialhilfe (SKOS), das Existenzminimum zur Berechnung von Ergänzungsleistungen sowie das betreibungsrechtliche Existenzminimum (BFS 2010, Schuwey/Knöpfel 2014: 29). Soziokulturelle Armutsschwellen, gehen von einem sozialen Existenzminimum aus, das zusätzlich eine minimale gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht (ebd.).

Die von uns verwendete Definition von Armut richtet sich nach dem sozialen Existenzminimum der SKOS, welches von vielen Kantonen als Referenz zur Berechnung des Sozialhilfeanspruchs verwendet wird (ebd.: 30). Das soziale Existenzminimum gemäss den SKOS-Richtlinien beinhaltet materielle Grundsicherung (Wohnkosten, medizinische Grundversorgung), Grundbedarf für den Lebensunterhalt sowie situationsbedingte Leistungen

[4] Weitere Untersuchungen zu Risiko- und Schutzfaktoren sowie Bewältigungsstrategien von Kindern in prekären Lebenslagen gibt es von Hock et al. 2000, Hofmann et al. 2001; Mäder 2012; Richter 2000 etc.

(ebd.: 182). 2015 liegt das SKOS-Existenzminimum für eine Einzelperson bei Fr. 986 und für eine Familie mit zwei Kindern bei Fr. 2110 (SKOS 2015). Ziel der Sozialhilfe ist es vorübergehende individuelle finanzielle Unterstützung zu leisten, wenn die finanziellen Mittel nicht ausreichen. Die Armut müsste nach Ausrichtung der finanziellen Hilfe verschwunden sein (Salzgeber 2010: 3). Aus diesem Grund wird häufig auch von bekämpfter Armut gesprochen.

2.3.2 Armutskonzepte

Um Armut zu messen, können wiederum unterschiedliche Konzepte zur Anwendung kommen. Unterschieden wird zwischen Ressourcenansätzen, die in erster Linie auf das Einkommen und die materielle Versorgung abstellen und Ansätze, die einen umfassenderen bzw. erweiterten Armutsbegriff zur Grundlage haben. Darunter fallen etwa der Lebenslagen- und der Capability-Ansatz (Schuwey/Knöpfel 2014: 24ff.).[5] Der Ressourcenansatz geht nicht vom Individuum, sondern vom Haushalt als wirtschaftlicher Verbrauchsgemeinschaft aus. Das heisst es wird nicht berücksichtigt, wie die Ressourcen im Haushalt verteilt sind bzw. wie sich die individuelle Situation der Haushaltsmitglieder präsentiert (Schuwey/Knöpfel 2014: 23f.). Dies ist insofern problematisch, als dass beispielsweise soziale Ausgrenzung aufgrund von Arbeitslosigkeit nicht beobachtet werden kann (ebd.).

Seit den frühen 1990er Jahren wird in der deutschsprachigen Armutsforschung mehrheitlich mit einem erweiterten Armutsverständnis gearbeitet. Ausgehend von der Einkommensarmut wird der Blick auf die bestehende Unterversorgung bzw. eine Deprivation in einem oder mehreren essentiellen Lebensbereichen wie Wohnen, Arbeit, Bildung, Gesundheit und soziale Teilhabe gerichtet. Mit dem Konzept der Lebenslagen wird Armut als multidimensionales Phänomen definiert (Chassé et al. 2010: 18). Nebst der Ausstattung mit zentralen Gütern, rücken Verlust bzw. Einschränkungen in den subjektiven Handlungsspielräumen, das subjektive Wohlbefinden sowie die Zufriedenheit in den Vordergrund (ebd.). So können auch Defizite aufgedeckt werden, die nicht in erster Linie mit finanziellen Mitteln behoben werden können (Schuwey/Knöpfel 2014: 24.). Mit dem Lebenslagenansatz kann aufgezeigt werden, wenn bestimmte Lebensbereiche andere beeinflussen und zu kumulativen Problemlagen führen. Die individuelle Situation armutsbetroffener Personen lässt sich damit umfassender abbilden (ebd.).

Der Begriff der «Lebenslage« wurde von Otto Neurath in den 1920er Jahren geprägt (Neurath 1925) und in den 1960er Jahren von Gerhard Weisser weiterentwickelt (Weisser 1956). Damit erweiterte Weisser die Ungleichheitsforschung, die bisher auf vertikale Ungleichheiten fokussierte, um die Dimension der horizontalen Ungleichheit. Um die Ausdifferenzierung nicht nur in der Vertikalen, sondern auch in der Horizontalen beschreiben zu können, hat Weisser den Begriff des «Spielraums» eingeführt (Weisser 1956: 986), der von Ingeborg Nahnsen, einer Schülerin Weisses, ausdifferenziert wurde: «Lebenslage [wird] begriffen als der Spielraum, den die gesellschaftlichen Umstände dem Einzelnen zur Entfaltung und Befriedigung seiner wichtigen Interessen bieten» (Nahnsen 1975: 148). Um eine bessere Operationalisierbarkeit zu erreichen, gliedert Nahnsen den «(Gesamt-)Spielraum in fünf Einzelspielräume»: (1.) Der «Versorgungs- und Einkommensspielraum» umfasst die Möglichkeiten im Bereich Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen; (2.) der «Kontakt- und Kooperationsspielraum» die sozialen Kontakte; (3.) der «Lern- und Erfahrungsraum» die Bereiche Sozialisation, Internalisierung von sozialen Normen, Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, Arbeits- und Berufserfahrung sowie die Möglichkeiten zur beruflichen und räumlichen Mobilität; (4.) nennt Nahnsen mit dem «Musse- und Regenerationsspielraum», die Möglichkeiten der Kompensation von unterschiedlich gelagerten Belastungen, die durch verschiedene Faktoren wie Arbeitsbedingungen, Wohnumfeld, Umwelt oder Existenzunsicherheit entstehen; und schliesslich nennt sie (5.) den «Dispositionsspielraum», bei dem die Möglichkeiten zur Mitentscheidung und Partizipation in verschiedenen Lebensbereichen in den Blick genommen werden.

2.3.3 Angepasstes Spielraumkonzept für die Erforschung von Kinderarmut

Chassé et al. (2010) haben für ihre Studie «Meine Familie ist arm», Nahnsens Spielräume auf die Perspektive der Kinder übertragen und damit eine wichtige theoretische wie auch empirische Grundlage für die hier vorliegende Studie geliefert. Sie argumentieren, dass der entscheidende Punkt darin liege, dass «alle Dimensionen von Lebenslage, die für Erwachsene eine Rolle spielen, auch für die Kinder eine Bedeutung haben» (ebd.: 59). Zu bemerken ist dabei ferner, dass sich die einzelnen Spielräume aus der Perspektive der Kinder aber, sowohl was die Gewichtung der einzelnen Spielräume angeht als auch, was darunter zusammengefasst wird, anders als bei Erwachsenen ausdrückt (ebd.). Dabei sind die von Nahnsen formulierten Spielräume «aus der Perspektive von

[5] Es wird im Folgenden nur das Lebenslagenkonzept erläutert, da unserer Studie auf diesem Konzept basiert.

Kindern in ihrer Konvergenz und Divergenz zu den elterlichen Spielräumen zu sehen» (ebd. 60). Das von Chassé et al. vorgelegte Konzept, wurde für die hier vorliegende Studie in einigen Punkten leicht angepasst bzw. erweitert. Im Folgenden werden die Dimensionen des Spielraumkonzepts kurz erläutert und die jeweils relevanten Fragestellungen für die Studie pro Spielraum benannt. Diese dienten als Grundlage für die Konzeption der Cultural Probes-Aufgaben sowie für die Themensetzung bei den Kinderinterviews.

Einkommens- und Versorgungspielraum
Wie bereits erwähnt, ist der Einkommens- und Versorgungsspielraum der Kinder von dem ihrer Eltern abhängig. Hierbei geht es zum einen, wie auch bei Chassé et al. (2010: 60) beschrieben, um die Frage nach der Sicherung bzw. der Versorgung der materiellen Grundbedürfnisse, d.h. um Themen wie Ernährung, Kleidung, Wohnen, Gesundheit und Umgang mit Taschengeld. Andererseits geht es aber auch um die Frage nach Ressourcen (z. B. Kompensationsstrategien) oder Defiziten, die Belastungen darstellen und um die Frage, wie lange und wie ausgeprägt allfällige Einschränkungen hingenommen werden müssen (ebd.).

Folgende Fragestellungen interessierten uns im Bereich der materiellen Versorgung:

- Erleben die Kinder aufgrund der finanziellen Situation der Eltern Einschränkungen im materiellen Bereich etwa bei Freizeitaktivitäten, Kleidung, Taschengeld, Wohnen, Ernährung etc.?
- Wie gehen die Kinder mit allfälligen Einschränkungen um?

Kontakt- und Kooperationsspielraum
Der Kontakt- und Kooperationsspielraum umfasst den Bereich der sozialen Integration. In Bezug auf die Frage nach der Lebenssituation, nach dem Erleben und den Handlungsmöglichkeiten interessiert uns hier vor allem das soziale Netz der Kinder, sowohl im familiären als auch im ausserfamiliären Bereich. Gefragt wurde deshalb nach:

- Wie kann die Beziehung der Kinder zu den Eltern und Geschwistern und weiteren Verwandten beschrieben werden?
- Inwiefern pflegen die Kinder Freundschaften zu Gleichaltrigen?
- Pflegen die Kinder Kontakte zu weiteren Personen, wie Lehrpersonen oder anderen Personen im ausserschulischen Bereich?
- Welche Bedeutung bzw. Funktionen haben die Kontakte für die Kinder?

Lern- und Erfahrungsspielraum
Der Lern- und Erfahrungsspielraum der Kinder umfasst sowohl den schulischen, wie auch den ausserschulischen Bereich. Dabei geht es «um die Qualität als auch um die Struktur von Lern- und Aneignungsmöglichkeiten» (Chassé et al. 2010: 61). Angesprochen sind die Chancen und Möglichkeiten, wie auch allfällige Einschränkungen, bei der Aneignung von sozialem und kulturellem Kapital (v.a. Bildung; nach Bourdieu 1983) im Kindesalter, was sich auf die spätere Entwicklung auswirken kann.

- Inwiefern werden die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder im schulischen wie auch im ausserschulischen Bereich durch die anderen Spielräume strukturiert?
- Welche Erfahrungsräume stehen den Kindern offen, welche nicht?
- Welche kulturellen Muster werden vermittelt, z. B. in Bezug auf die Bedeutung von Bildung?

Musse- und Regenerationsspielraum
Musse und Regeneration ist auch für Kinder ein wichtiger Bereich. Kinder müssen im schulischen und ausserschulischen Alltag eine ganze Reihe von Lern- und Entwicklungsaufgaben bewältigen, weshalb Kinder ebenso wie Erwachsene Räume für Ruhe und Entspannung benötigen. Die Frage nach dem Musse- und Regenerationsspielraum umfasst folgende Bereiche: Spiel- und Regenerationsmöglichkeiten in der Wohnung und im Wohnumfeld, Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung sowohl im Bereich der Familie (Ausflüge, gemeinsamer Urlaub, o.Ä.) wie auch im Bereich der Peers (sportliche Aktivitäten, Hobbies etc.).

- Welche Spiel- und Regenerationsmöglichkeiten hat das Kind in der Familie und in seinem Umfeld (sozial und räumlich)?
- Inwiefern verfügen die Kinder über Rückzugsmöglichkeiten?
- Gibt es gemeinsame Musse- und Regenerationsräume in der Familie, etwa in Form von gemeinsamen Aktivitäten, Familienzeit, Ausflügen oder Urlaub?
- Welche Möglichkeiten der Freizeitgestaltung stehen dem Kind offen, welche Aktivitäten bleiben den

Kindern verschlossen?
- Wie erleben die Kinder ihren Alltag bezogen auf Spiel- und Regenerationsmöglichkeiten und wie gehen die Kinder damit um?

Entscheidungs- und Dispositionsspielraum
Der Entscheidungs- und Dispositionsspielraum kann bei Kindern «als Möglichkeit interpretiert werden, inwiefern diese die eigenen Interessen und Wahlmöglichkeiten – auch gegenüber Erwachsenen – zu verfolgen in der Lage sind» (Chassé et al. 2010: 63). Neben der Frage nach effektiven Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten und der Autonomie der Kinder, fassen wir hierunter auch Zukunfts- und Berufswünsche der Kinder. Entscheidend dabei erscheint uns etwa die Frage, ob die Kinder ihre Wünsche als erreichbar erachten, oder ob sie sie als (von vornherein) unerreichbare Träume sehen.
Gefragt wird so nicht nur danach,

- ob und inwiefern Kinder über ihren Lebensalltag (bzw. der Spielräume) mitentscheiden können und welche (Wahl-)Möglichkeiten den Kindern offen stehen, sondern auch auf einer subjektiven Ebene,
- inwiefern die Kinder daran glauben, ein Ziel oder Wunsch erreichen zu können.

Für die Untersuchung der Spielräume wurde mit einer Kombination von Ansätzen aus der Designforschung (Cultural Probes) und den Sozialwissenschaften (Interviews) gearbeitet. Das konkrete methodische Vorgehen bei den Cultural Probes und den Interviews mit den Kindern wird im Methodenkapitel genauer beschrieben.

3 Methodisches Vorgehen

Wie methodische und empirische Beiträge der Kindheitsforschung zeigen, ist die Erfassung der Kinderperspektive keineswegs einfach (vgl. u.a. Wagner 2014; Hoffmann et al. 2001). Meistens werden klassische Methoden der Sozialforschung eingesetzt, die auf die Situation der Kinder angepasst werden (Heinzel 2000). Als vielversprechend erweisen sich dabei Ansätze, die auch visuelle oder gestalterische Komponenten enthalten. Im vorliegenden Projekt werden die beiden Forschungsmethoden Photo Elicitation Interview aus der Sozialforschung und Cultural Probes aus der Designforschung miteinander verknüpft. Beide Ansätze berücksichtigen Kinder als handelnde Subjekte, die sich aktiv mit ihrer Lebenswelt auseinandersetzen und orientieren sich damit an Erkenntnissen der neueren Kindheitsforschung. Im Folgenden werden die beiden Ansätze und das konkrete Vorgehen der Studie genauer beschrieben.

3.1 Cultural Probes

Mit dem Begriff Cultural Probes wird eine partizipative Datenerhebungsmethode der Designforschung bezeichnet, bei der die Teilnehmer/innen eines Projekts ein Set von Kreativaufgaben erhalten, die sie individuell binnen einer gegebenen Frist bearbeiten sollen. Anschliessend wird das Set inklusive ihrer Arbeiten an die Projektleitung zurückgegeben. Die gewonnenen Daten werden indikativ, informativ und visuell ausgewertet. Die Methode wurde Ende der 1990er Jahre entwickelt, um bei der Untersuchung von Wohnquartieren für Senior/innen die Bewohner/innen dazu zu animieren, dem Forschungsteam Informationen aus dem privaten Umfeld zu liefern. Die so gesammelten Daten wurden anschliessend als Gesprächsgrundlage für Interviews verwendet (vgl. Gaver/Dunne/Pacenti 1999). Im genannten Forschungsprojekt bestand das Material aus Postkarten mit einzelnen Fragen, Stadtkarten, auf denen bestimmte Orte mit verschiedenfarbigen Aufklebern markiert werden sollten, einer Einwegkamera mit einer Liste konkreter Foto-Aufträge sowie einem Fotoalbum, das zu füllen war. Die Methode wurde in den folgenden Jahren laufend weiterentwickelt und fand wiederholt Anwendung in verschiedenen Projekten, v.a. im Gebiet des User-centered Design (Mattelmäki 2005/2006). Eine Klassifizierung von verschiedenen Arten von Cultural Probes und ein Leitfaden zu Planung, Gestaltung und Auswertung liefert Breitenberger mit ihrer Publikation «Probes in Design Research» (Breitenberger 2012).
Die Methode eignet sich für Beobachtungen in schwer zugänglichen Forschungsfeldern wie zum Beispiel in Privaträumen oder innerhalb der Familienstruktur. Daneben wird aber auch eine Auseinandersetzung mit Erfahrungen, Gefühlen oder Einstellungen möglich, wie Mattelmäki (2005) in Bezug auf Probes aufzeigt: «They do not aim primarily at documenting but purposefully invite or provoke users to reflect on and verbalize their experiences, feelings and attitudes, and to visualize their actions and contexts» (ebd.: 83). Wyeth und Diereck haben ausserdem gezeigt, dass Probes eine gute Methode sind, um Einblicke in die Lebenswelt und die Interessen von Kindern zu erlangen:

«The deployment of a cultural probe pack with children aged between 11 and 13 has demonstrated the method's effectiveness as a tool for design inspiration. Children's responses to the cultural probe have provided a valuable insight into the attributes of successful probe activities, the nature of contextual information which may be gathered and the limitations of the method» (Wyeth/Diercke 2006: 1).

3.1.1 Konzeption der Aufgaben

Um mittels Cultural Probes möglichst interessante und verwertbare Daten zu erhalten, müssen die Aufgaben einerseits die verschiedenen Lebenswelten der Kinder abdecken, andererseits altersgruppengerecht aufbereitet sein. Das Material soll attraktiv und einfach verständlich sein, Spass machen und zum Bearbeiten einladen (Moser/Fuchsberger/Tschegili 2011). Jones, McIvor/Gibson/Gregor (2003) beschreiben ausserdem, dass die 7- bis 10-jährigen Kinder, die sie durch User-centered Design in einen Software-Entwicklungs-Prozess einbezogen, Schwierigkeiten mit offen gehaltenen Aufgaben bekundeten und sich stark an den möglichen Erwartungen der Erwachsenen orientierten. Gefragt war demnach eine Aufgabenzusammenstellung, die durch genügende Ergebnisoffenheit auch unerwartete Ergebnisse zulässt und gleichzeitig die Kinder durch diese Offenheit nicht überfordert. Für die Konzeption der Cultural Probes wurden daher neben der Auswertung der Literaturrecherche auch zwei Ideen-Workshops mit dem Projektteam und einer externen Expertin sowie ein Preflight-Workshop mit einer Schulklasse zur Vorbereitung durchgeführt (keines der Kinder der Schulklasse nahm anschliessend am Projekt teil). Die Erkenntnisse aus allen drei Bereichen wurden in der Ausgestaltung der Cultural Probes berücksichtigt.

Basierend auf den Inhalten des unter Kapitel 2.3.3 auf Kinder angepassten Lebenslagenkonzepts wurden Aufgaben entwickelt, die möglichst alle Dimensionen des genannten Konzepts abdecken. Anschliessend wurden diesen Themen spezifische Aufgaben zugewiesen, die dem Team besonders geeignet schienen, Informationen zu den jeweiligen Bereichen zu generieren. Eine vollständige Liste mit allen Aufgaben und Zuordnungen zu den verschiedenen Dimensionen des Lebenslagenkonzepts findet sich im Anhang 8.1/8.2.

Um einen reibungslosen Erstkontakt zu den Kindern zu gewährleisten, eine persönliche Beziehung zu ihnen herzustellen und sie in die Aufgaben der Probes einzuführen, wurde im Vorfeld der Cultural Probes ein Workshop mit den Teilnehmer/innen des Forschungsprojektes durchgeführt. Durch den persönlichen Kontakt erhoffte sich das Team auch eine bessere Compliance bei den Probes.

Zusätzlich zu den verschiedenen Aufgaben waren in der personalisierten Box (siehe Abbildung 1), die für die Aufgaben nötigen Bastelwerkzeuge und -materialien enthalten, welche die Kinder behalten durften: Buntes Papier, Schere, Leimstift, Stempelkissen, Farbstifte, ein Schreibfilzstift, Farbstiftspitzer, Radiergummi. Darüber hinaus befand sich ein kleines Geschenk im Paket: Eine Lupe für die «Kinderforscher/innen».

Abbildung 1: Personalisierte Box mit Cultural Probes, Aufgaben und Brief.

3.1.2 Datenaufbereitung, -analyse

Am Workshop erschienen 12 von 13 angemeldeten Teilnehmer/innen (7 Mädchen und 5 Jungen), ausserdem begleitete ein unangemeldeter Junge seine Schwester und durfte ebenfalls am Workshop teilnehmen. 13 Cultural Probes-Pakete wurden an die Kinder abgegeben, davon wurden die 12 der angemeldeten Teilnehmer/innen zurück gesandt (der unangemeldete Junge schickte die Aufgaben nicht zurück). Damit ergab sich für die Auswertung eine Teilnehmerzahl von n = 12 (7 Mädchen, 5 Jungen).

Alle zurückgesandten Aufgaben wurden codiert und eingescannt, die schriftlichen Äusserungen wurden transkribiert. Für die Sichtungen des Materials wurden die originalen Artefakte verwendet, bei der visuellen Auswertung wurde mit dem digitalisierten Material gearbeitet. Insgesamt wurden zwei Sichtungen des Materials vorgenommen. Da das zurückgesandte Material sehr umfangreich war, wurde in einem ersten Schritt eine Teilsichtung vorgenommen, wobei der Fokus auf die Fotos gelegt wurde. Begleitend hierzu wurden stichprobenartig die anderen Cultural Probes-Aufgaben von einer Auswahl von fünf Teilnehmer/innen ausgelegt und verglichen.

Bei diesem ersten Einblick in das Material stand ein Kennenlernen der Arbeiten im Vordergrund. Erste indikative Bemerkungen zeigten auf, auf welche Themen bei der zweiten (Gesamtmaterial-) Sichtung ein besonderer Fokus gelegt werden sollte.

Bei der zweiten Sichtung wurde das gesamte Material, d.h. sämtliche Rücksendungen der 12 Teilenehmer/innen des Projekts, ausgelegt. Dieses umfasste insgesamt 170 Fotos, 26 Postkarten, 48 Listen, 36 Landkarten, 12 Soziogramme und 22 freie Aufgaben (die detaillierte Auflistung der Rücksendungen findet sich im Anhang 8.3). Sämtliche Rücksendungen wurden nach Aufgabe und Teilnehmer/in geordnet ausgelegt, um sowohl horizontale wie vertikale Vergleiche zu ermöglichen.

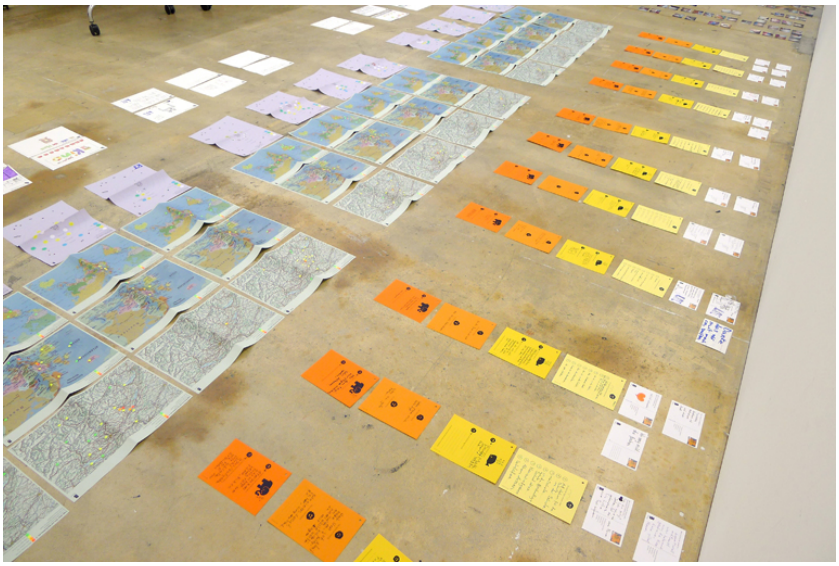


Abbildung 2: Sichtung des Gesamtmaterials der Cultural Probes-Retouren.

Das Material wurde mittels verschiedener Methoden der visuellen Analyse untersucht. Im ersten Schritt wurden Bildinhalte und formale Regelmässigkeiten und Besonderheiten konstatiert und diskutiert. In einem zweiten Schritt wurden die gesammelten visuellen Informationen bzw. Daten spezifisch auf bildliche und inhaltliche Strukturen hin analysiert, indem Gruppen mit Bildern gleicher Aufgaben und Gruppen mit Bildern formaler Ähnlichkeit zusammengestellt wurden. Aus diesen Auslegeordnungen konnten spezifische Informationen zu den Aspekten des Spielraumkonzepts gewonnen werden, die wiederum mit verschiedenen gestalterischen Mitteln der «Knowledge Visualization» neu angeordnet und so zum Vergleich dargestellt wurden. Zum Einsatz kamen die Reihung und das Übereinanderlegen von Bildern, die Bildung von Karten, die Anordnung nach Formkriterien, die Visualisierung semantischer Bezüge, die typografische Umsetzung von Häufigkeiten durch Schriftgrössen u.a. Mit dieser Verarbeitung visueller Hinweise werden Informationen aggregiert, verdichtet und ihre Inhalte herausgearbeitet und vermittelt. «Da die Ergebnisse der ‹Visuellen Analyse› immer auch einen gewissen Interpretationsspielraum offen lassen, kann sich der Betrachter oder die Betrachterin darüber hinaus ein eigenes ‹Bild› von einem Sachverhalt machen» (Hahn/Zimmermann 2015).

3.1.3 Photo Elicitation Interviews mit Kindern

Im Anschluss an die Cultural Probes wurden mit den Kindern qualitative Interviews geführt. Da die klassischen Interviewformen in der qualitativen Forschung auf Erwachsene ausgelegt sind und sie sich für die Erforschung der Lebenswelt der Kinder nur begrenzt eignen, wurde für die Interviews auf die Methode der Photo Elicitation zurückgegriffen. Die Methode hat ihren Ursprung in der Sozialanthropologie der 1950er Jahre (vgl. Collier 1957; siehe auch Harper 2002: 14) und kam seither in verschiedenen Studien mit Kindern und Jugendlichen, aber auch mit Erwachsenen zur Anwendung (Clark-Ibáñez 2002; Clark-Ibáñez 2007; Epstein et al. 2006; Rasmussen 2004). Die Methode eignet sich bestens für die Kombination mit Cultural Probes, in dem die Fotos der Cultural Probes wie auch weitere Aufgaben für die Interviews verwendet werden können.

Mit Fotos oder aber auch mit anderen bildnerischen bzw. gestalterischen Hilfsmitteln sollen Erzählungen aus den Interviewpartnerinnen und –partnern «herausgelockt» (dt. für «elicitation») werden. Denn, «[…] images evoke deeper elements of human consciousness that do words» (Harper 2002: 13). Durch den Einbezug der individuell gestalteten Materialien bzw. Fotos in den Interviews wird der Zugang zu den Sichtweisen der Kinder, ihren Wertvorstellungen und Gefühlen erleichtert. Auch können Themen aus den vorangegangen Aktivitäten der Cultural Probes in den Interviews wieder aufgenommen werden; die Probes dienen somit als Erzählstimulus. Bei Kindern kann die Aufmerksamkeit geweckt und ihre Konzentrationsfähigkeit in den Interviews verlängert werden (ebd.). Sie nehmen die Expertenrolle ein und erklären den Interviewern ihre Lebenswelt anhand von Bildern und Fotos, die sie selbst im Rahmen der Cultural Probes gestaltet haben.

Für die Interviews war in erster Linie die Verwendung der Fotos vorgesehen. Nach der ersten Sichtung der verschiedenen Materialien der Cultural Probes, erschienen zwei weitere Aufgaben aus den Cultural Probes für eine Vertiefung in den Interviews besonders geeignet. Es handelte sich dabei um die Aufgaben «An meinem letzten Geburtstag» (Aufgabe F1) und das Soziogramm (Aufgabe E1), bei dem die Kinder mittels Aufklebern die Bedeutung bzw. die Nähe zu verschiedenen Personen aus ihrem Umfeld im Soziogramm eintragen sollten.
Für die Interviews wurde auf eine Kombination von leitfadengestützten und narrativen Interviews gesetzt. Der Einstieg in das Interview erfolgte über die Fotos, welche die Kinder mit einer analogen Einwegkamera gemacht haben. Zum Zeitpunkt der Interviews sahen sowohl die Kinder als auch die Interviewerinnen die Fotos das erste Mal. Dadurch wurde gewährleistet, dass die Kinder als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt mit ihrer je eigenen Perspektive auftreten können, ohne dass sich die Interviewerinnen bereits im Vorfeld von den Fotos hätten beeinflussen lassen können. Nachdem die Kinder einen ersten Blick auf die Fotos geworfen haben, wurden sie gebeten, bei irgendeinem Foto zu beginnen und zu erzählen, was auf dem Foto zu sehen ist und was es für sie bedeutet. Auf einem «Spickzettel» (Interviewleitfaden, siehe Anhang 8.4), der als Gedankenstütze diente, hatten die Interviewerinnen verschiedene Themen aufgeschrieben, die in den Interviews angesprochen werden sollten. Die Herausforderung bei den Interviews bestand darin, während des Gesprächs ad hoc an den Aussagen der Kinder anknüpfen zu können.

3.1.4 Durchführung der Interviews

Die Interviews fanden, bis auf eines, welches in den Räumlichkeiten der offenen Jugendarbeit durchgeführt wurde, bei den Familien zu Hause statt. Vor dem Interview mit den Kindern wurden deren Eltern nochmals über das Projekt informiert und sie wurden gebeten, einen kurzen Fragebogen mit einigen persönlichen Angaben zu ihnen bzw. zur Familie auszufüllen. Der Fragebogen umfasste nebst einigen soziodemografischen Angaben auch Angaben zur Familie, Herkunft, Ausbildung und beruflichen Situation sowie zur Dauer des Sozialhilfebezugs (siehe Fragebogen im Anhang 8.5). Die ergänzenden Informationen zu den Familien, welche die Kinder aller Wahrscheinlichkeit nicht hätten beantworten können, waren hilfreich, um die Ergebnisse aus den Kinderinterviews besser einordnen zu können.

Bei den Interviews wurde darauf geachtet, dass mindestens ein Elternteil zu Hause war, sich jedoch während des Interviews nicht im selben Zimmer befand, damit die Kinder freier erzählen konnten. Die Interviews mit den Kindern dauerten zwischen 20 Minuten und rund einer Stunde und fanden entweder im Kinder- oder im Wohnzimmer statt. Bei einem Kind war zu Beginn des Interviews der Vater anwesend, bei allen anderen Kindern hielten sich die Eltern nicht im selben Raum auf.

Alle Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschliessend geglättet transkribiert (vgl. Kuckartz et al. 2008; Dressing/Pehl 2013: 18), da sich die Analyse bei der qualitativen Inhaltsanalyse weniger auf Tonverläufe, Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit, sondern vor allem auf die Inhalte bezieht. Das Fotomaterial wie auch die

beiden anderen für die Interviews verwendeten Aufgaben (Kindergeburtstag und Universum) wurden nummeriert und im Transkript an den entsprechenden Stellen drauf verwiesen.

3.1.5 Datenanalyse der Photo Elicitation Interviews

Für die Datenanalyse wurde mit der inhaltlichen Strukturierung der qualitativen Inhaltsanalyse gearbeitet. Ziel der inhaltlichen Strukturierung ist es «bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen» (Mayring 2010: 98). Dabei wurde sowohl auf deduktive wie auch induktive Kategorienbildung gesetzt. Die Kategorien entstanden zum einen aus den Dimensionen des auf Kinder angepassten Spielraumkonzepts von Chassé et al. (2010; siehe Kapitel 2.3.3). Zum anderen wurden die Transkripte aber auch daraufhin gelesen, ob sich weitere oder ggf. feinere Kategorien, die sich nicht im Konzept von Chassé et al. abbilden lassen, im Interviewmaterial finden (induktives Codieren). Die Kodierung des Interviewmaterials erfolgte mit Hilfe der Analysesoftware MaxQDA. Bei der Codierung wurde jeweils auch das Bildmaterial herangezogen, wobei dieses im Rahmen der Photo Elicitation Interviews nicht für sich einer Bildanalyse unterzogen wurde, sondern als ergänzendes Material berücksichtigt wurde.

Die Interpretation erfolgte ähnlich wie bei den Cultural Probes zunächst innerhalb eines Falls (Interviews), wobei neben der Lebenssituation, die Wahrnehmung der Kinder und ihre Handlungsmöglichkeiten im jeweils spezifischen Kontext im Zentrum standen. In einem zweiten Schritt wurden die Fälle miteinander verglichen (siehe Abbildung 3). Für den Vergleich wurden jeweils die Kategorien und entsprechenden Interviewpassagen entlang des erweiterten Spielraumkonzepts nebeneinander betrachtet. Ziel des Vergleichs war es schliesslich, insbesondere auf der Ebene des Erlebens und der Handlungsmöglichkeiten der Kinder (Fragestellungen 2 und 3), Aussagen treffen zu können, immer mit dem Rückbezug auf die Lebenssituation der Kinder (Fragestellung 1). Dabei ist anzumerken, dass die Zuordnung der Codes/Themenbereiche entlang des Spielraumkonzepts erst in einem zweiten Schritt erfolgte. Dies insbesondere, um die Offenheit beim Codieren zu bewahren.

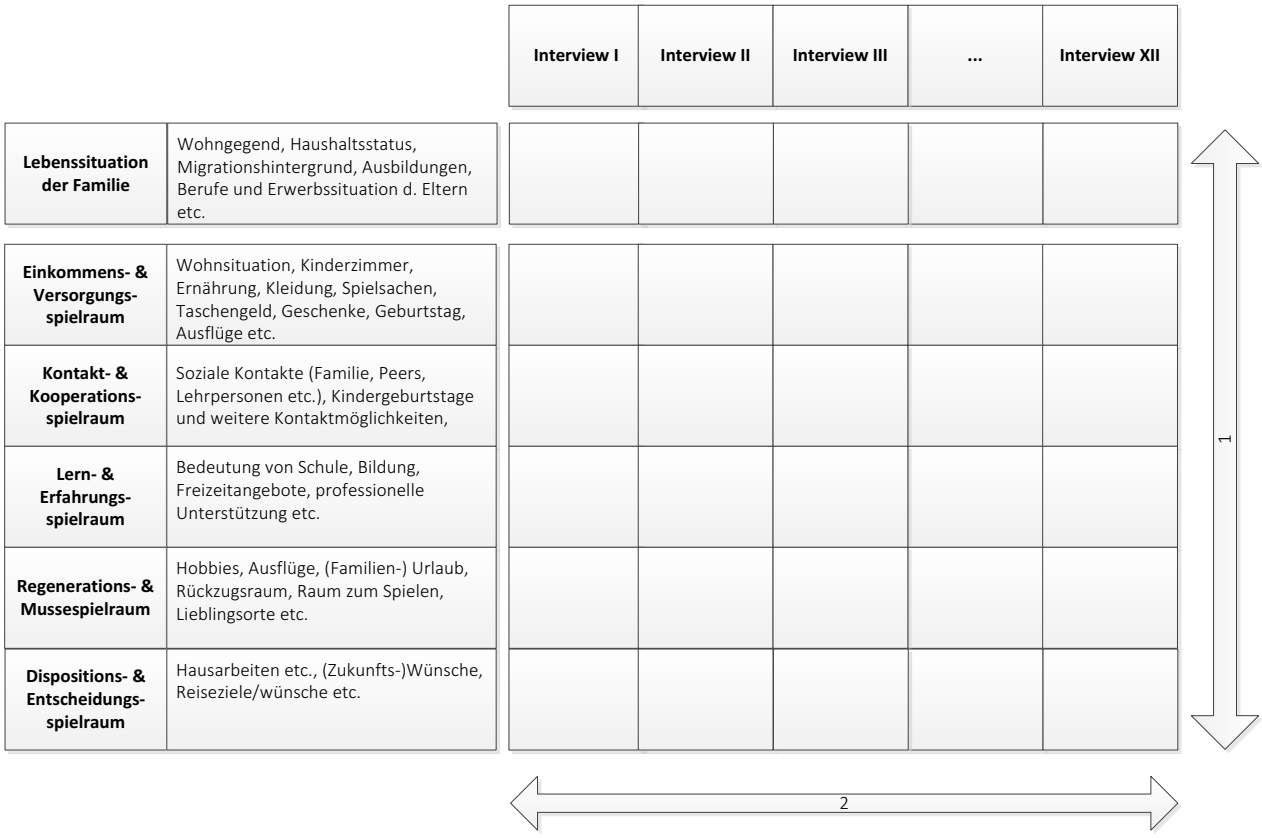


Abbildung 3: Übersicht über die Interpretationsschritte

In einem weiteren Schritt wurden die Ergebnisse der Cultural Probes und der Photo Elicitation Interviews miteinander in Beziehung gesetzt und zu einem Gesamtbild zusammengefügt. Ziel dabei war es, über die beiden unterschiedlichen methodischen Zugänge und Blickwinkel verschiedene Facetten der Lebensbedingungen der Kinder darstellen zu können, um so ein möglichst umfassendes Bild der Lebenssituationen der Kinder, ihrem Erle-

ben und ihren Handlungsmöglichkeiten zu erfassen. Insofern soll die Kombination der Methoden auch weniger der Verifizierung (oder Relativierung) der Resultate der jeweils anderen Erhebungsmethode dienen, sondern die Lebensbereiche der Kinder breiter und idealweise tiefer beleuchten.

3.2 Untersuchungsgruppe, Rekrutierung

Die Untersuchungsgruppe (n=12) setzte sich, wie bereits erwähnt, aus 10- bis 11-jährigen Kindern[6] zusammen, die in der Stadt Bern in Familien leben, die zum Zeitpunkt der Rekrutierung durch die Sozialhilfe unterstützt wurden.

Der Zugang zu den Familien erfolgte über den Sozialdienst der Stadt Bern. Die Familien wurden über die zuständigen Sozialarbeiter/innen angefragt, ob sie bereit sind, an der Studie mitzuwirken. Bei einer Zusage wurden die Daten an das Projektteam weitergeleitet, so dass wir mit den Familien direkt Kontakt aufnehmen konnten. Der Erstkontakt über den Sozialdienst war essentiell, um überhaupt an armutsbetroffene Familien und deren Kinder zu gelangen.

Die Untersuchungsgruppe ist, sowohl was individuelle Merkmale als auch familienbezogene Perspektiven angeht, relativ heterogen. Für die Auswahl der Kinder war ausserdem wünschenswert, einen bestimmten Anteil an Kindern bzw. Familien mit Migrationshintergrund[7] in der Untersuchungsgruppe zu haben, da der Migrationshintergrund oft mit dem Risiko von Armut gekoppelt ist (vgl. z.B. Butterwegge et al. 2010). Im Vorfeld wurde befürchtet, dass sich Familien mit Migrationshintergrund aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten infolge schlechter Sprachkenntnisse gegen eine Teilnahme an der Studie aussprechen würden. Dies hat sich bei der Rekrutierung der Kinder nicht bestätigt. Entgegen den Erwartungen ist der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, die an der Studie teilgenommen haben, mit über 90% überrepräsentiert. Dies dürfte einerseits damit zusammenhängen, dass Personen mit Migrationshintergrund anteilsmässig häufiger Sozialhilfe beziehen (vgl. Salzgeber 2015). Zudem lässt sich vermuten, dass für sie die Freiwilligkeit der Teilnahme zu wenig ersichtlich war, zumal die Rekrutierung über den Sozialdienst erfolgte. Die Daten deuten aber auch auf einen Selektionsbias bei der Rekrutierung hin: An der Studie haben eher bildungsnahe Familien teilgenommen. Bei der Mehrheit der Kinder verfügen die Eltern über eine Berufsausbildung, die zwar in den meisten Fällen in der Schweiz nicht (vollständig) anerkannt ist. Möglicherweise haben sie in der Teilnahme an der Studie ein Fördermittel für die Kinder gesehen bzw. dachten, dass es sich dabei um ein schulisches Angebot handelt.

Die Ergebnisse der Studie müssen deshalb vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass eine Verallgemeinerung der Resultate insbesondere in zwei Richtungen mit Schwierigkeiten verbunden ist. Einerseits handelt es sich bei den befragten Kindern um solche, die von sogenannt bekämpfter Armut betroffen sind, d.h. sie bzw. ihre Familien befinden sich bereits im Netz der sozialen Sicherung. Andererseits handelt es sich in der Mehrheit um Familien mit Migrationshintergrund. Dabei ist allerdings zu präzisieren, dass es sich a.) was die Herkunftsländer und die Aufenthaltsstatus der Familien angeht, um eine sehr heterogene Gruppe handelt, b.) die Gruppe aber was den Bildungshintergrund der Eltern betrifft, relativ homogen ist. Demnach ist es nicht zulässig, Aussagen über die Wahrnehmung und den Umgang mit Armut für sämtliche «armutsbetroffene» Kinder zu machen, sondern für diese spezifische Gruppe.

Für die Überlegungen zum methodischen Vorgehen und der damit verbundene Frage, welche Chancen und Möglichkeiten, sich aus der Kombination von Designforschung und sozialwissenschaftlichen Methoden für die Forschung mit Kindern ergeben, hat das Sampling hingegen kaum einen Einfluss.

[6] Der Fokus auf 10- bis 11-Jährige wurde deshalb gewählt, weil sie in der Literatur zu Kinder- und Jugendhilfe noch zur Gruppe der Kinder zählen, gleichzeitig in der Entwicklung aber so weit sind, dass sie ein bereits ausgebildetes Verbalisierungsvermögen haben und Aufgaben selbständig lösen können. Durch die Schule ausgebildet, wird ihnen in diesem Alter eine gewisse Fähigkeit im Umgang mit geschriebenem Text sowie ein gewisses Mass an Konzentrationsfähigkeit zugeschrieben (Chassé et al. 2010).

[7] Gemäss Bundesamt für Statistik (BFS 2015) sind Personen mit Migrationshintergrund entweder selber im Ausland geboren (1. Generation) oder haben mindestens ein Elternteil, das im Ausland geboren ist (2. Generation). Personen mit Migrationshintergrund können entweder Ausländer/innen oder Schweizer/innen sein.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie werden im Folgenden thematisch und nicht entlang der Spielräume gegliedert. Dies deshalb, weil viele der Themen in zwei oder mehreren Spielräumen erscheinen und deshalb jeweils Bezüge zu verschiedenen Spielräumen notwendig werden. Im darauffolgenden Diskussionskapitel hingegen werden die verschiedenen Themen jeweils vor dem Hintergrund des Spielraumkonzepts diskutiert. Zunächst gehen wir auf die Lebenssituation der Kinder in den Familien ein, ein zweites Kapitel ist der Wohnsituation der Kinder gewidmet. Anschliessend befassen wir uns mit den materiellen Ressourcen, die den Kindern zur Verfügung stehen, wie Spielzeug, Kleidung und Taschengeld. Neben der Lebenssituation spielen soziale Kontakte und die soziale Integration eine wichtige Rolle, weshalb der Fokus anschliessend auf das familiäre und ferner auf das freundschaftliche Beziehungsgefüge gelegt wird. Weiter stellt sich die Frage nach der Freizeitgestaltung der Kinder. Abschliessend befassen wir uns mit der der Schule, Schulleistungen und ihrer Bedeutung sowie mit den Perspektiven der Kinder in Form von Berufs- und anderen Wünschen.

4.1 Lebenssituation der Kinder in der Familie

Der Elternfragebogen (siehe Anhang 8.5), einzelne Cultural Probes-Aufgaben sowie die Kinderinterviews geben an verschiedenen Stellen Auskunft über die Familiensituation der Kinder. Eine Übersicht dazu findet sich in Abbildung 5.

Elf der zwölf befragten Kinder haben einen Migrationshintergrund. Ihre Familien stammen aus Sri Lanka, Marokko, Somalia, Irak, Bahamas, Äthiopien, Philippinen, Sierra Leone und Tunesien (vgl. Abbildung 4).
In drei Familien besitzt mindestens ein Elternteil die Schweizer Staatsbürgerschaft, zwei Familien sind binational (Schweiz und ein anderes Land) und eine Familie ist eingebürgert. Drei Mütter verfügen über einen B-Ausweis, weitere drei Mütter und die Väter verfügen über eine Niederlassungsbewilligung (C-Ausweis) und zwei Mütter und ein Vater verfügen über einen F-Ausweis (vorläufige Aufnahme). Obschon fast alle Kinder einen Migrationshintergrund haben, verdeutlichen sowohl die unterschiedlichen Herkunftsländer als auch die verschiedenen Aufenthaltsstatus der Familien, dass es sich um eine sehr heterogene Gruppe von Familien handelt.

Abbildung 4: Die visuelle Zusammenfassung der Aufgabe «Hier komme ich her…» zeigt den Migrationshintergrund der Kinder auf (Aufgabe D3).

Was den Haushaltstyp betrifft, finden sich in der untersuchten Gruppe im Wesentlichen zwei Typen: Entweder leben die Kinder mit beiden Elternteilen im gleichen Haushalt oder sie leben bei der Mutter. Vier Mütter sind alleinerziehend, bei sieben Kindern sind die Eltern verheiratet und leben im gleichen Haushalt. Ein Vater arbeitet im Ausland und ist daher sehr selten zu Hause bei der Familie.

Die meisten Kinder leben ausserdem mit mindestens einem Geschwister im selben Haushalt: Vier Kinder haben ein Geschwister, vier Kinder haben zwei und ein Kind hat drei Geschwister. Drei Kinder leben alleine mit einem Elternteil, weil sie Einzelkinder sind oder ihre (Halb-)Geschwister nicht im selben Haushalt leben.

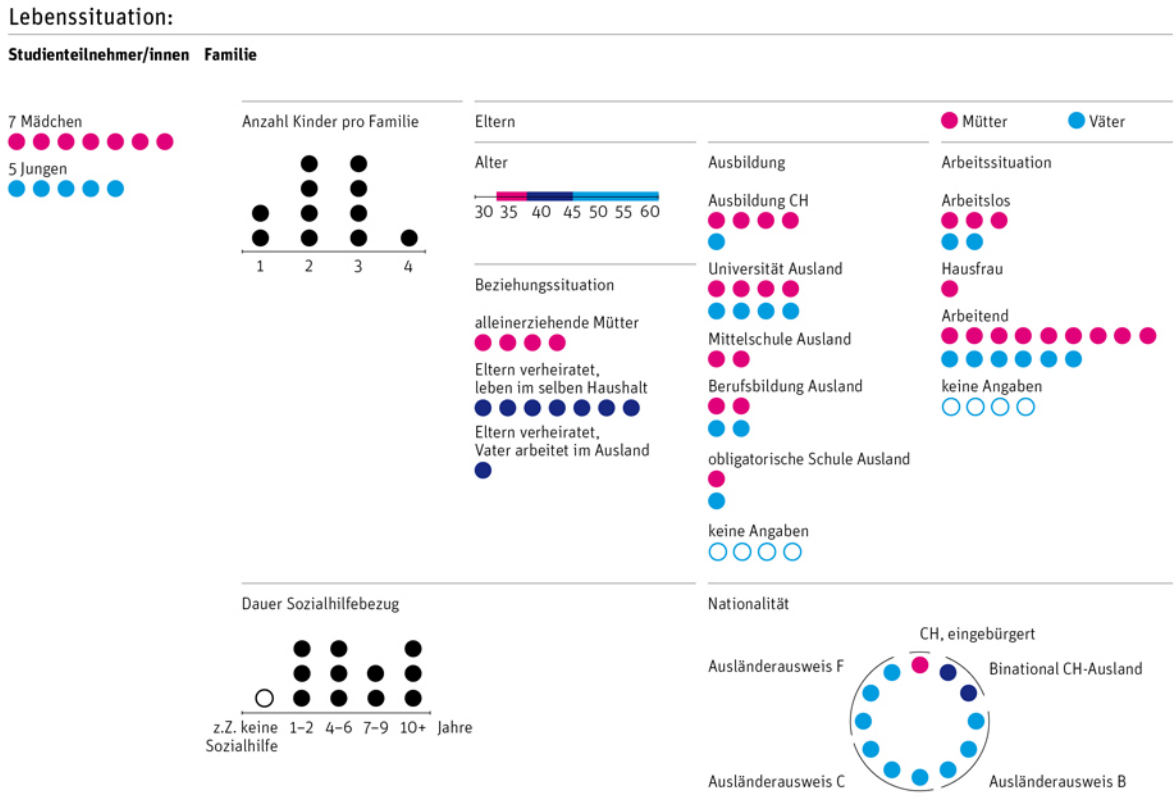


Abbildung 5: Übersicht über die Ergebnisse des Elternfragebogens.

Des Weiteren wurden die Eltern der Kinder zu ihrer Ausbildungs- und Berufssituation befragt.[8] Auffallend ist dabei, dass fast alle Elternteile mindestens über eine Berufsbildung verfügen; nur zwei Personen geben als höchste abgeschlossene Ausbildung die obligatorische Schule an. Vier Mütter und vier Väter haben im Ausland eine tertiäre Ausbildung absolviert. Mit Ausnahme eines Bildungsabschlusses sind die im Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse in der Schweiz nicht anerkannt. Von den befragten Eltern haben vier Mütter und ein Vater ihre Ausbildung in der Schweiz absolviert, zwei davon sind Schweizerinnen, der Vater ist Doppelbürger und lebt inzwischen getrennt von der Familie im Ausland.

Da die im Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse in der Schweiz nicht anerkannt sind, arbeiten viele der befragten Eltern nicht auf ihrem erlernten Beruf. Mütter, die erwerbstätig sind, arbeiten häufig im Bereich persönlicher Dienstleistungen (z.B. Kinderbetreuung, Pflegeassistentin), im Verkauf oder in der Reinigungsbranche. Die Berufe der Väter sind unterschiedlicher und reichen von Sprachlehrer über den Verkauf zu handwerklichen und technischen Berufen. Viele Eltern, insbesondere die Mütter, arbeiten in Teilzeitstellen; zum Teil auch in mehreren gleichzeitig. Eine Mutter ist Hausfrau, zwei Mütter sind in einer Ausbildung und eine macht ein Praktikum.

Zum Zeitpunkt der Befragung (Dezember 2014/Januar 2015) waren ausserdem drei Mütter und zwei Väter auf Arbeitssuche. Eine Familie gab zum Zeitpunkt der Interviews an, keine Sozialhilfe mehr zu beziehen und auch nur kurzzeitig Unterstützungsleistungen in Anspruch genommen zu haben. Dies obwohl die Familie gemäss eigenen Angaben nach wie vor anspruchsberechtigt wäre. Alle anderen Familien wurden zum Zeitpunkt des Interviews von der Sozialhilfe unterstützt. Die genaue Einkommenssituation wurde aber nicht erhoben. Wie aus dem Elternfragebogen hervor geht, unterscheiden sich die Bezugsdauern der Familien stark voneinander: Drei Familien gaben an, seit einem bzw. zwei Jahren Sozialhilfe zu beziehen, drei weitere Familien zwischen vier und sechs Jahren, zwei zwischen sieben und neun Jahren. Drei Familien beziehen seit 10 oder mehr Jahren Sozialhilfe, eine davon seit 14 Jahren.

[8] Von vier Vätern fehlen Informationen zur Ausbildungs- und Berufssituation.

4.2 Die Wohnsituation der Kinder

4.2.1 Wohnlage in der Stadt Bern

Die Kinder, die an der Studie teilgenommen haben wohnen alle in der Stadt Bern. Wie Abbildung 6 zeigt, verteilen sie sich auf die Quartiere bzw. Stadtteile: Breitenrain/Lorraine, Ostring, Bümpliz/Bethlehem.

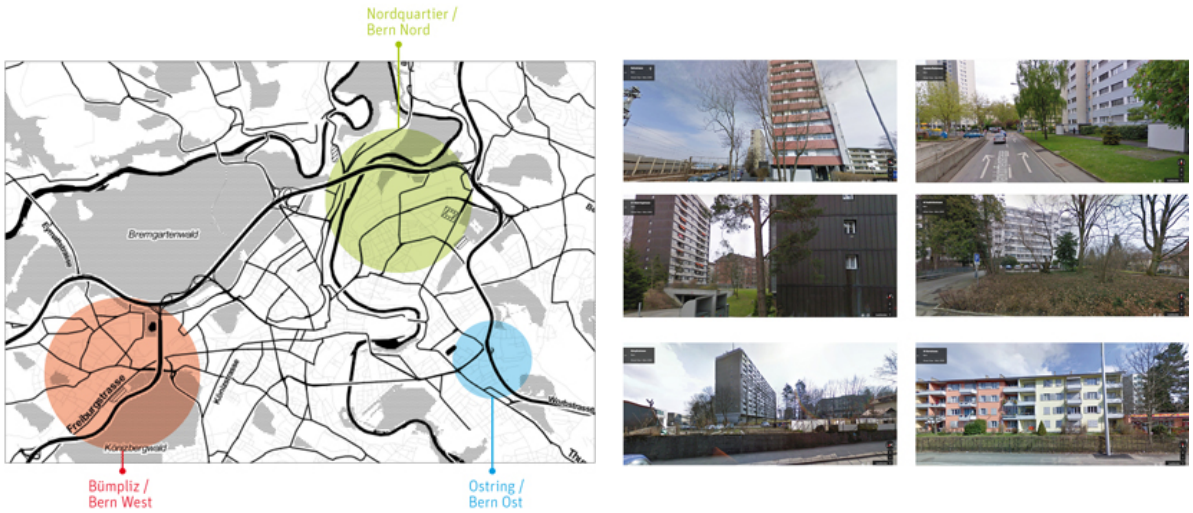


Abbildung 6: Wohnumfeld der Teilnehmer/innen

Den angegebenen Adressen zufolge sind sie mit ihren Familien alle in Wohnlagen im tieferen Preissegment wohnhaft. Dabei handelt es sich mehrheitlich um Siedlungen eher an Randlagen der Stadt, bestehend aus mehrstöckigen Wohnblöcken oder Hochhäusern oder, wenn es sich um Wohngebiete an zentraleren oder verkehrsreichen Lagen handelt, um Wohnraum, der von der Gemeinde subventioniert ist (vgl. Stienen 2007).

Zwischen den Wohnhäusern liegen häufig Grünflächen. Aus verschiedenen Fotoaufgaben (A16 «Da gehe ich mit Freunden hin», A17 «Lieblingsort», A18 «Da spiele ich») wird deutlich, dass die Wiesen und Spielplätze zwischen den Wohnhäusern häufig als Treffpunkt zum Spielen mit Freundinnen und Freunden dienen. Vier von sechs Kindern haben Orte innerhalb des Quartiers als ihren Lieblingsort fotografiert.

4.2.2 Die Wohnung

Bei verschiedenen Fotoaufgaben sollten die Kinder ihre Wohnung oder Orte in der Wohnung ablichten (z.B. A13 «Den Ort in unserer Wohnung mag ich am liebsten», A14 «Den Ort in unserer Wohnung mag ich am wenigsten», A17, A9 «Hier essen wir» und «Lieblingsort»). Als Lieblingsort in der Wohnung wurde von einigen Kindern das Wohnzimmer fotografiert. Zwar handelt es sich bei diesen Kinder nicht um solche, die das Schlafzimmer mit ihren Geschwistern teilen, ihre Kinderzimmer sind jedoch relativ klein (geschätzt unter 10 m²). Als Orte in der Wohnung, die sie am wenigsten mögen, wurde von den Kindern die Küche, das Bad oder ein Abstellzimmer fotografiert. Aus den Interviews wird dabei deutlich, dass diese Räume von den Kindern oft mit den dort zu verrichteten Tätigkeiten konnotiert sind.

Weiter zeigt die Analyse der Fotos, dass die Wohnräume der Familien alle liebevoll und gemütlich eingerichtet sind. Aufgrund der begrenzten Fläche scheinen die Wohnungen eher etwas überfüllt. Die Einrichtung besteht, wie aus den Fotos hervorgeht aus zusammengewürfelten, nicht hochqualitativen Möbeln.

In den Interviews wird an verschiedenen Stellen deutlich, dass die Wohnverhältnisse der Familien relativ eng sind:

> *I: Wenn du gross bist, willst du auch mal so wohnen wie jetzt? // Ja, einfach ein Zimmer mehr.// Das ist dein Lieblingsort (meint Foto A13) das Wohnzimmer, wieso? //Dort verbringe ich am meisten Zeit und dort stört mich fast niemand. // Weil in deinem Zimmer deine Schwester ist, ist sie viel im Zimmer? // Ja mit Kollegen und so.*

Dass der Platz in den Wohnungen beschränkt ist, kann auch am Verhältnis der Anzahl Zimmer zur Anzahl Personen, die in der Wohnung leben ausgemacht werden. Die Mehrheit der Familien lebt in Wohnungen deren Zimmerzahl der Anzahl der Bewohner/innen entspricht oder diese in vielen Fällen gar unterschreitet. Dass die Zimmerzahl die Zahl der Bewohner/innen übersteigt, ist nur bei den Alleinerziehenden der Fall, die mit einem Kind zusammenleben.

4.2.3 Das Kinderzimmer

Aus der Fotoaufgabe A2 «Mein Zimmer» geht hervor, dass den Kindern bei sich zu Hause eher kleine Zimmer zur Verfügung stehen. Die Kinderzimmer werden bei fast allen Kindern mit den Geschwistern geteilt. Zwei der elf Bilder zeigen Mehrbettzimmer, auf vier weiteren Fotos ist eine zusätzliche Matratze zu sehen, die es möglich macht, das Zimmer mit wenigen Handgriffen in Mehrfachbelegung zu nutzen. Eine visuelle Darstellung der Kinderzimmer-Bilder ist in Abbildung 7 zu sehen; sie verdeutlicht die eher engen Platzverhältnisse in den Kinderzimmern. Die Zimmer sind fast durchwegs bescheiden möbliert und wirken sehr aufgeräumt. Letzteres lässt sich möglicherweise auf den Umstand zurückführen, dass die Kinder bzw. ihre Eltern keine unaufgeräumten Zimmer bildlich festhalten wollten. Nebst dem Bett sind viele der Kinderzimmer mit einem Schreibtisch ausgestattet. Die Möbel und Einrichtungselemente stammen aus Einrichtungshäusern, die Möbel im tieferen Preissegment anbieten.

Was bei der Analyse der Fotos erstaunt, ist, dass auf den Fotos der Kinderzimmer wenig Spielzeug zu sehen ist (vgl. Abbildung 7). Auffällig ist ausserdem, dass bei den meisten kaum Bilder oder Poster die Wände schmücken und wenn, dann sind es oft selbst gemachte Zeichnungen, Familienfotos oder, wenn auch deutlich weniger häufig, religiöse Symbole (ein Kreuz oder ein religiöser Schriftzug). Poster von Musik-, Sport- oder TV-Stars finden sich nur bei den wenigsten Kindern, nur bei drei von zwölf Kindern sind auf den Bildern Poster von Personen oder Figuren aus der Popkultur zu sehen. Ausnahmen dieser Befunde finden sich insbesondere bei Kindern, die ein eigenes Zimmer haben (oft Einzelkinder); da sind mehr persönliche Sachen, Fotos und Bilder an den Wänden zu sehen. Gemütliche Sitzecken oder Platz zum Spielen im Zimmer fehlen insbesondere bei den Kindern, die ihr Zimmer teilen.

In den Interviews wurden die Kinder nach den Nutzungen ihrer Kinderzimmer gefragt. In erster Linie dienen die Zimmer als Schlafraum; andere Tätigkeiten umfassen spielen, Hausaufgaben machen, lesen, zeichnen, «chillen» oder sich verstecken.

> *Am liebsten zeichne ich in meinem Zimmer, chillen oder so.*

Aus den Interviews wird weiter deutlich, dass die meisten Kinder wenig Zeit in ihrem Zimmer verbringen. Sie halten sich lieber im Wohnzimmer auf, wo sie oft auch ihre Hausaufgaben machen. Bei zwei Kindern steht der Schreibtisch im Wohnzimmer oder bei den Eltern im Schlafzimmer, andere Kinder teilen sich einen Arbeitsplatz

> *Du teilst das Zimmer? // Ja und mein Bruder teilt das mit dem anderen Bruder. […] Und das hier ist eigentlich mein Pult und meine Schwester und mein Bruder teilen mein altes Pult dort [im anderen Zimmer; d.V.].*

Zwei Kinder erzählten, dass sie sich in ihr Zimmer zurückziehen, wenn sie traurig sind oder um sich zu verstecken

> *Wenn ich traurig bin, bin ich manchmal in meinem Zimmer.*

Ein Junge hingegen gibt an, sehr viel Zeit in seinem Zimmer zu verbringen, wo er auch häufig vor dem Computer isst.

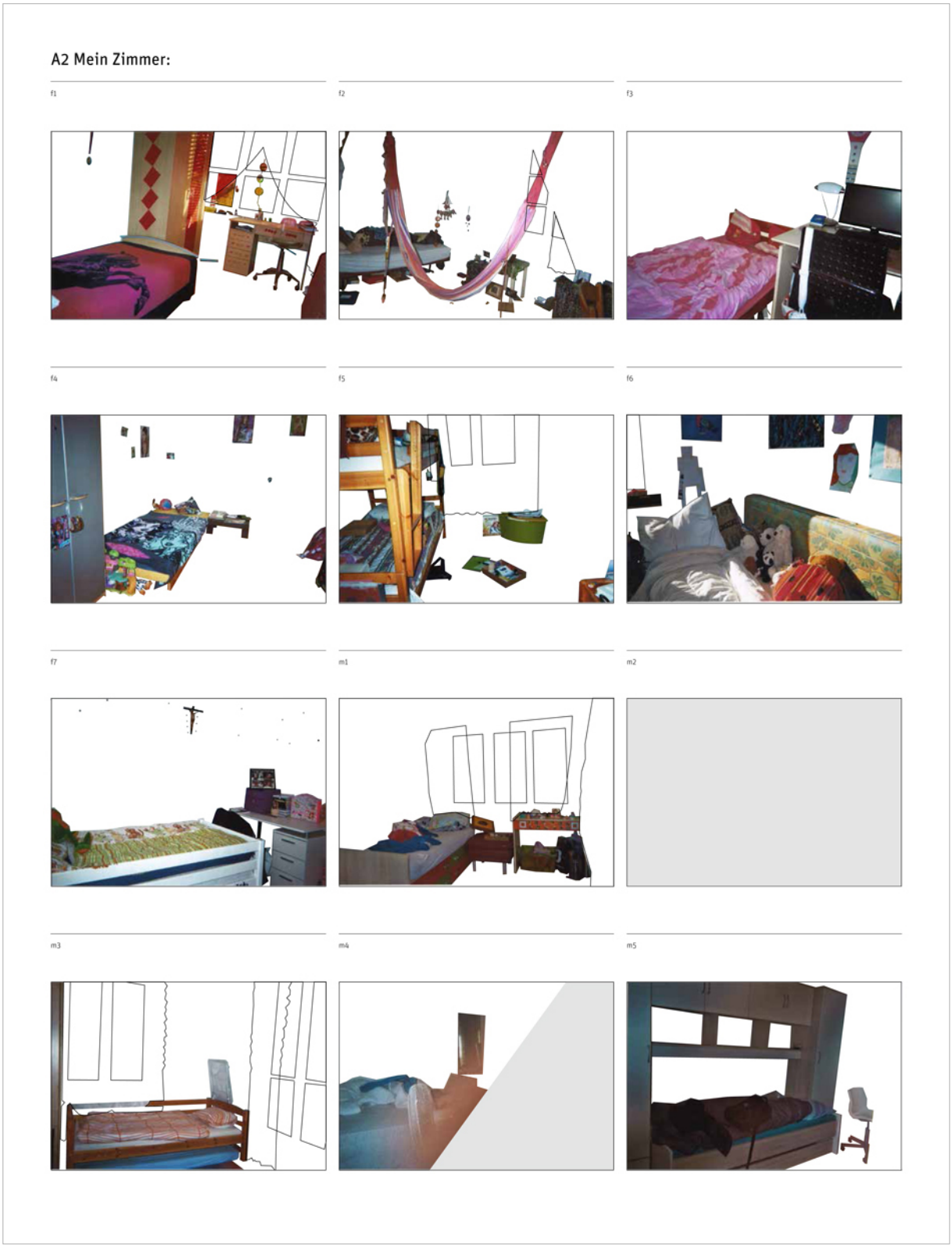


Abbildung 7: Visuelle Analyse der Einrichtung der Kinderzimmer: Die Möbel, Bilder und andere Gegenstände wurden freigestellt, die Bilder anhand der Dichte der Einrichtung sortiert (von dicht, oben links, bis karg, unten rechts; Fotoaufgabe A2).

Für die meisten Kinder ist es normal, dass sie das Zimmer mit ihren Geschwistern teilen. Zwei Jungen wünschen sich manchmal ein eigenes Zimmer, welches sie nicht mit der Schwester teilen müssen. Auch äussern sich einige Kinder, dass sie manchmal lieber etwas mehr Raum oder ein grösseres Zimmer für sich hätten.

Ich hätte gerne etwas mehr Platz [zur Illustration, das Zimmer ist kleiner als 10m²; d.V]. Meine Schwester hat ein grosses Zimmer, so gross wie das von meiner Mutter und meinem Vater.

Da die Kinder die Zimmer häufig mit einem der Geschwister teilen, werden zum Teil andere Wohnräume wie z.B. das Wohnzimmer oder das Schlafzimmer der Eltern als Rückzugsort genutzt:

Dort [im Schlafzimmer der Eltern; d.V.] verbringe ich am meisten [Zeit; d.V.] und dort stört mich fast niemand.

Wie schon in der visuellen Analyse deutlich wurde, wird in den Interviews die Mehrfachnutzung der Kinderzimmer, wie auch anderer Wohnräume erwähnt. Die Kinderzimmer dienen beispielsweise als Gästezimmer für bereits ausgezogene Geschwister, Stief- oder Halbgeschwister oder als Schlafzimmer des Vaters.

4.3 Materielle Ressourcen der Kinder

Neben der Wohnsituation interessiert, ob, und wenn ja, inwiefern Kinder im materiellen Bereich unterversorgt sind. Die finanziellen Verhältnisse der Eltern bekommen die Kinder etwa bei Dingen zu spüren, die sie direkt betreffen; wie zum Beispiel die Höhe des Taschengeldes, Kleidung und Gegenstände, die sie haben oder gerne hätten. In den Interviews wurden die Kinder deshalb nach Dingen gefragt, die ihnen wichtig sind und nach finanziellen Ressourcen, die sie zur Verfügung haben. Des Weiteren war von Interesse, ob sie sich verglichen mit Gleichaltrigen benachteiligt fühlen.

4.3.1 Spielsachen und andere Dinge

Angaben zum Besitz von (kostspieligen) Gegenständen und Statussymbolen wurden ansatzweise in den Interviews erfragt bzw. liessen sich bei den Interviews, die bei den Kindern zu Hause stattgefunden haben, beobachten. In allen Haushalten sind Fernseher, Spielkonsolen, Computer bzw. Tablets vorhanden. Mit wenigen Ausnahmen verfügen die Kinder nicht über eigene Geräte, sondern teilen sie mit ihren Geschwistern bzw. dürfen sie die Geräte ihrer Eltern mitnutzen.

Die Fotoaufgabe bei welcher die Kinder ihre **Lieblingsdinge** abgelichtet haben (A6) zeigt, dass den Kindern in ihrem Leben sehr unterschiedliche Sachen wichtig sind. Dabei lassen sich geschlechterspezifische Unterschiede feststellen: Während zu den Lieblingsdingen der Mädchen allen voran Haustiere gehören, sind es bei den Jungen vor allem elektronische Geräte. Sie wünschen sich ausnahmslos Spielkonsolen bzw. andere elektronische Geräte (Smartphones, Tablets, Fernseher etc.). Des Weiteren wird von der Mehrheit der Kinder das Mobiltelefon als wichtig erachtet. Die meisten Kinder besitzen ein Mobiltelefon. Es sind fast ausschliesslich ältere Modelle, die die Kinder von den Eltern bzw. Geschwister geerbt haben. Wie aus den Interviews ersichtlich wird, sind die Mobiltelefone in erster Linie dazu da, dass die Kinder mit den Eltern kommunizieren können. Das Prepaid-Abo wird von den Eltern bezahlt. Zwei der befragten Kinder besitzen noch kein Mobiltelefon mit der Begründung, dass sie noch zu jung dafür seien und mit den Eltern vereinbart hätten, dass sie in der 5. Klasse bzw. in der Oberstufe eines erhalten würden. Von ihnen wird die Abmachung mit den Eltern betont und akzeptiert:

Auf ein Handy [habe ich gespart; d.V.], aber dann durfte ich es nicht mehr. // Hast du keins? // Nein, weil wir abgemacht haben, dass ich in der Sek [Sekundarstufe; d.V.] ein Handy bekomme und diese Regelung will ich einhalten.

Bei einer weiteren Fotoaufgabe haben die Kinder ihre **Lieblingskleidung** fotografiert (A3). Diese Fotos zeigen eine sehr heterogene Auswahl an Kleidungsstücken. Drei von elf Fotos zeigen festliche Mädchenkleider, sechs Kinder haben ein komplettes Outfit zusammengestellt und fotografiert, zwei haben ein einzelnes Kleidungsstück ausgewählt. Auffällig ist dabei, dass sich die Kinder nicht mit ihrer Lieblingskleidung fotografieren liessen, sondern ihre Lieblingskleidung für das Foto arrangiert haben (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8: Zusammenstellung und Sortierung der fotografierten Lieblingskleidung (Einzelstücke, Arrangements von Outfits; Aufgabe A3).

In den Interviews wurden die Kinder ebenfalls nach ihren Lieblingskleidungsstücken, deren Herkunft und der Bedeutung für die Kinder gefragt («Was macht das Kleidungsstück zu deinem Lieblingskleid?»). Die Kleidungsstücke scheinen vor allem einen emotionalen Wert zu haben: Oft sind es spezielle Ereignisse (Konzert, Schulfest) oder soziale Beziehungen, die die Kinder, insbesondere die Mädchen, mit den Kleidungsstücken verbinden und die sie zu den Lieblingsstücken machen.

Ja, ich habe so ein T-Shirt noch bekommen, die zwei sind meine Lieblingskleider, die ich in der Schule anhabe und das für Spezielles. […] wir hatten ein Konzert in der Kirche.

Die Mädchen wünschen sich auch mal Kleidungsstücke zum Geburtstag oder zu Weihnachten.

Das [zeigt auf Foto A3; d.V.] sind meine Lieblingskleider. Das hat mir mein Bruder geschenkt. Das Weisse hat mir meine Mutter zum Geburtstag gekauft, das hat mir mein Vater gekauft und wir gingen einfach raus und es hat mir gefallen und dann haben sie es mir gekauft.

Einige Male wird erwähnt, dass sie die Kleidung beim gemeinsamen Einkauf selbst aussuchen können.
Mit Ausnahme einer Aussage eines Jungen, der lieber das 10 Fr. teurere Modell einer Jacke gehabt hätte, wird der Preis der Kleidung nicht angesprochen.

Die [Jacke; d.V.] habe ich ausgesucht. // Kannst du öfters auswählen, was du haben möchtest? // Nicht gerade so. […] Ja, weil manches viel zu teuer ist. Ein paar Sachen sind hässlich, aber gerade günstig, ein paar sehen gut aus, aber sind zu teuer. // Hättest du eine Jacke gewollt, die viel teuer gewesen wäre? // Ja, es gab noch eine Jacke [erklärt, wie die aussieht; d.V.]. // Die hättest du gerne gehabt? // Ja, aber es waren 10 Franken mehr.

Der Wunsch nach Markenartikeln, wie in der Studie von Chassé et al. (2010: 119) berichtet wird, wurde in keinem der Interviews laut. Kleidung scheint bei den von uns befragten Kindern (noch) keine statusbezeichnende symbolische Bedeutung zu haben.

4.3.1 Taschengeld

Alle befragten Kinder erhalten von ihren Eltern Taschengeld, wenn auch in unterschiedlicher Höhe und Regelmässigkeit (wöchentlich oder teilweise auch unregelmässig). Der Betrag variiert zwischen 10 und 30 Franken im Monat. Da viele der Kinder aber zusätzlich situativ Geld von ihren Eltern erhalten, z.B. für spezielle Anlässe, guten Schulleistungen oder wenn sie im Haushalt mithelfen, lässt sich die Höhe der Beträge nicht genau beziffern. Einige Kinder können ihre Eltern je nach Bedarf nach zusätzlichem Taschengeld fragen und würden es «einfach so» erhalten. Zum Teil erhalten die Kinder zusätzliche finanzielle Unterstützung von Grosseltern oder aber vor allem vom abwesenden Elternteil, was allfällige Einschränkungen bis zu einem gewissen Grad zu kompensieren oder abzuschwächen vermag.

Die Kinder sind gemäss ihren Aussagen mit der Höhe ihres Taschengeldes zufrieden. Auch äusserte sich keines der Kinder dahingehend, dass es sich verglichen mit anderen Kindern benachteiligt fühlt. Gemäss Budgetberatung Schweiz (o.J.) wird für 10- bis 11-Jährige ein durchschnittlicher monatlicher Betrag von 25 und 30 Franken empfohlen. Noch fast häufiger (allgemeiner Konsens unter Eltern) wird das Taschengeld nach der Höhe der Schulklasse ausbezahlt; für 10- bis 11-Jährige würde dies demzufolge einem monatlichen Taschengeld von 16 bis 20 Franken (4./5. Klasse = 4.-/5.-pro Woche) entsprechen. Von der unregelmässigen Handhabung abgesehen, liegen die Beträge, die die Kinder zu ihrer freien Verfügung haben in etwa in dieser Grössenordnung.

Kleinere Wünsche können sich die Kinder mit ihrem Taschengeld erfüllen, für grössere Wünsche wird gespart. Gespart wird für konkrete Dinge wie Kinoeintritte, ein Handy oder eine Handyhülle, Computerspiele, eine Kamera, ein Fussball, ein Elektroroller oder für Geschenke für Eltern und Freunde. Ein Kind spart für ein Haustier:

Ja und eine Schildkröte und ein Aquarium jetzt dann. Also die Schildkröte gehört allen, mein Bruder hat so 5 Franken daran gezahlt, meine Schwester 10 und ich so 40.

Ein anderes Kind hat ein längerfristiges Projekt: Es spart für ein Auto. Im Zusammenhang mit Geldausgeben für Süssigkeiten, spricht ein Kind von «vergeuden», während der Rest des Geldes für grössere Anschaffungen gespart wird:

Ich vergeude nur einen Franken. // Vergeuden? Was kaufst du damit? //Etwas zum trinken oder Schleckzeug [Süssigkeiten; d.V.]. // Den Rest tust du in eine Kasse? // Ja.

Einige der Kinder sparen für grössere Geschenke der Eltern dazu. Ein Kind etwa erzählt, dass es zunächst gespart hätte, dann das Geld aber der Mutter zurückgegeben habe, weil «sie mir dann half ein Spiel zu kaufen».

Jetzt spar ich ja für das Aquarium. (...). Ich kann manchmal auch ein Zimmer staubsaugen und dann bekomme ich noch einen Franken oder so. //Dann konntest du noch etwas Taschengeld aufbessern. // Ja und die Grossmutter zahlt 50 Franken dran und mein Grossvater auch noch.

Viele Dinge wünschen sich die Kinder zum Geburtstag oder auch zu Weihnachten. Wenn es sich um kostspieligere Geschenke handelt, werden sie meist von verschiedenen Personen (Verwandten und Paten) gewünscht oder sie sind gleichzeitig Geburtstags- und Weihnachtsgeschenk. Dabei kommt es vor, dass die Kinder auf grössere Geschenke verzichten oder sich zumindest gedulden müssen, bis die finanzielle Situation der Eltern ein kostspieligeres Geschenk erlaubt oder genügend Geld dafür gespart ist.

Ich räume Sachen ab, ich putze, den Tannenbaum haben wir gerade weggemacht, aber darunter waren keine Geschenke. [...] Wir bräuchten eigentlich keinen Tannenbaum, wir haben ihn gekauft. Meine Mutter sagte, ich dürfe wünschen [...] ich habe mir einen Nintendo 3DS gewünscht, aber das bekomme ich erst am 24. Januar. [...] Es war ein Geburtstags- und Weihnachtsgeschenk, weil es so ein grosses Geschenk ist. Dann hat sie [die Mutter; d.V.] gesagt, [ich bekomme es; d.V.] erst am 20. Dezember und im Dezember hat sie aber dann gesagt, es geht erst am 20. Januar.

Bei den Wünschen zeigen sich wiederum deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Jungen wünschen sich Dinge wie Computer- oder Playstationspiele, Spielkonsolen, ein Tablet, ein Fahrrad, ein Fussball. Die Mädchen nannten in den Interviews vor allem Bargeld, Kinotickets, Kleidung, Bücher oder aber ein Skateboard. Einige Kinder wünschen sich Haustiere zum Geburtstag bzw. haben eins zum Geburtstag bekommen.

4.4 Familienleben

Neben der Lebens- und Wohnsituation der Familien sind soziale Beziehungen die zentralen Bereiche im Leben der Kinder. Dabei geht es um Fragen nach den familiären Beziehungen, der Bedeutung der Familie und der Gestaltung der Familienzeit. Thematisiert wurden in diesem Zusammenhang auch Hausarbeiten und Essgewohnheiten der Familien.

4.4.1 Bedeutung der Familie

In verschiedenen Cultural Probes-Aufgaben wurde die Familie thematisiert. Dabei wurde sowohl nach Familienangehörigen (Fotoaufgabe A8) als auch nach der Bedeutung der Familie gefragt.

Aus dem Soziogramm (Cultural Probes-Aufgabe E1; siehe Abbildung 9) wird deutlich, dass die Familie der wichtigste soziale Kreis für die Kinder ist. Bei allen Kindern ist mindestens eine der als am wichtigsten markierten Personen ein Familienmitglied.

Um die Ergebnisse zu verdeutlichen wurden sie durch Überlagerung und Alinierung auf einer Achse zusammengefasst (siehe Abbildung 10).

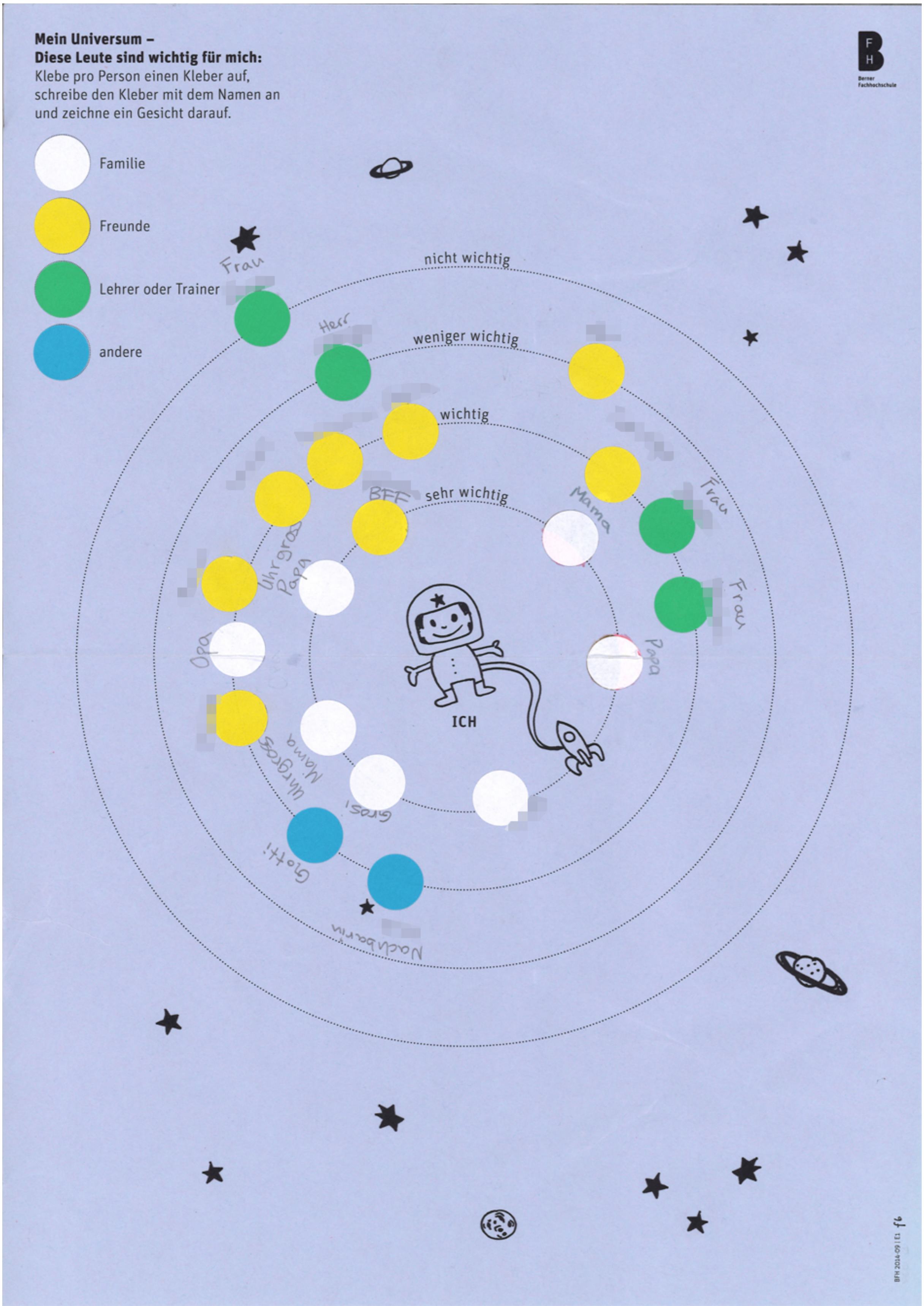


Abbildung 9: Beispiel der Aufgabe E1: Personen wurden mit Namen beschriftet (Soziogramm).

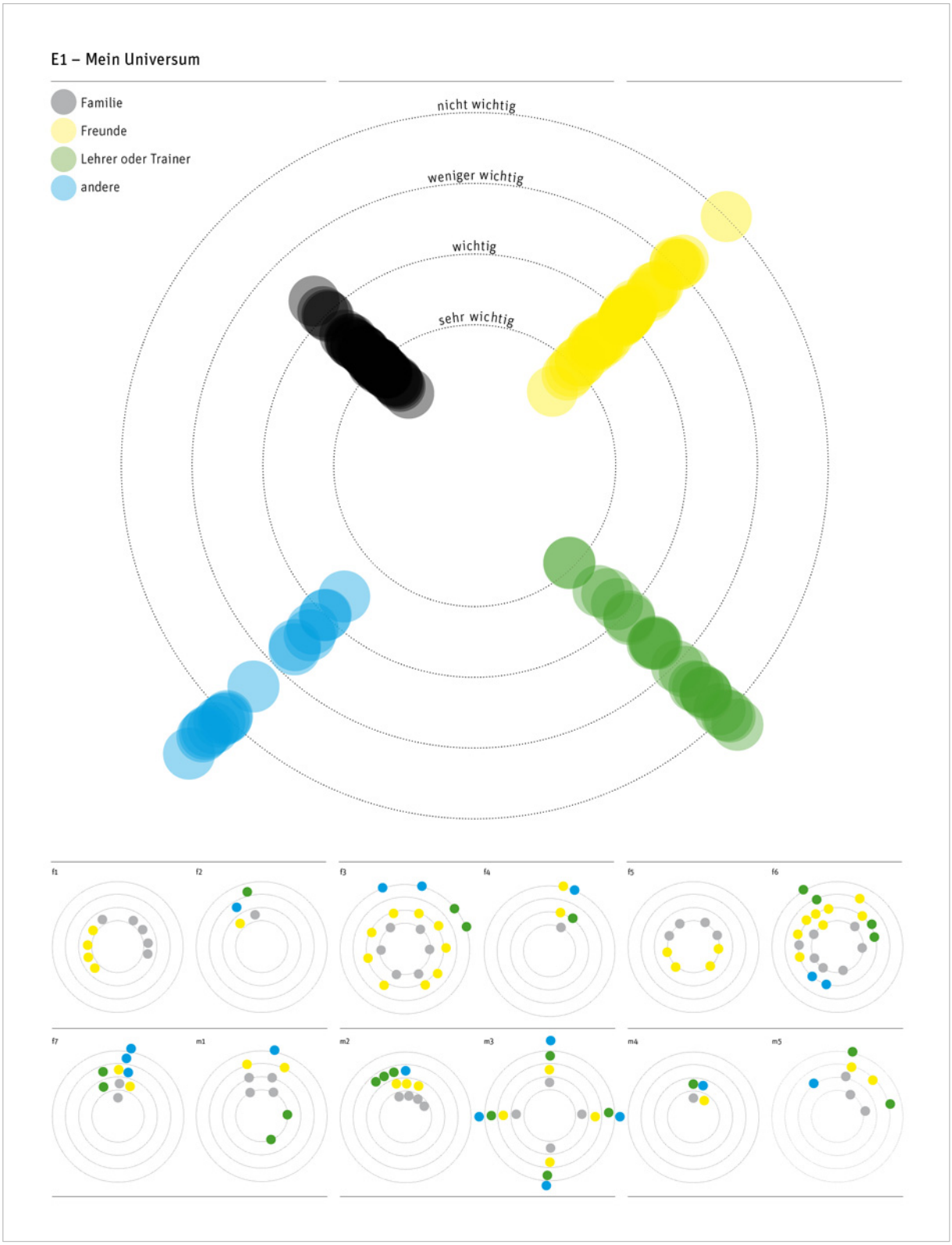


Abbildung 10: Visuelle Zusammenfassung der Aufgabe E1. Bei der Darstellung oben wurden die Ergebnisse aller Teilnehmer/innen überlagert und auf einer Achse aliniert. Die kleinen Kreise unten zeigen jeweils die Antworten der einzelnen Kinder.

Eine weitere Aufgabe zur Dokumentation der Familie, die Fotoaufgabe «Das ist meine Familie» (A8), wurde von den wenigsten Kindern gemacht (drei Fotos). Dies erstaunt aufgrund der engen Beziehungen, wie sie sich aufgrund der Soziogramme vermuten lassen. Denkbar ist, dass sich Familienmitglieder nicht fotografieren lassen wollten. Die Kinder wurden aber nicht danach gefragt.

In den Interviews hingegen wird die Bedeutung der Eltern und Geschwister als wichtigste Bezugspunkte mehrfach betont. Die meisten Kinder haben eine sehr enge Bindung zur Mutter. Die Kinder geben etwa an, mit ihrer Mutter zu spielen oder ihr ihre Geheimnisse anzuvertrauen (Fotoaufgabe A19, siehe auch Abbildung 11).

Abbildung 11: «Meine Geheimnisse erzähle ich…» (Aufgabe A19);

[…] das Tagebuch habe ich einfach fotografiert, weil ich es schön finde, aber ich schreibe sowieso nicht viel rein, ich sage alles meiner Mutter.

Alle Kinder erzählen von Ausflügen oder Aktivitäten mit dem Vater. Bei den Alleinerziehenden erhalten die meist abwesenden Väter eine besondere Bedeutung. Der Vater komme zu Besuch, bringe Geschenke mit und mache mit ihnen Ausflüge.

Von meinem Vater bekam ich letztes Mal 10 Franken. // Ja, zu meinem Vater habe ich ein sehr gutes Verhältnis. Ich bekomme Geschenke.

Ja ich fahre jedes Wochenende zu ihm nach …. [nennt einen Ort in der Umgebung von Bern; d.V.], dort hat es sehr viele interessante Sachen […] // Du machst viele Ausflüge mit deinem Vater? // Sehr, ich und mein Vater gehen manchmal nach Rügen, wir haben Berlin gesehen oder München, vor allem Berlin war schön wegen dem Fernsehturm.

Alle Kinder gaben an, sowohl zur Mutter als auch zum Vater ein gutes Verhältnis zu haben, wenn auch nicht alle Kinder ihren Vater häufig sehen.
Insbesondere bei den beiden Kindern, bei denen der Vater im Ausland lebt bzw. arbeitet, erzählten die Kinder, dass sich die Kontakte mit Ausnahme von Urlaubsaufenthalten auf Telefonate beschränken.

In den Interviews wird ausserdem die enge Beziehung zwischen den Geschwistern verdeutlicht, wie sie auch bereits aus der Cultural Probes-Aufgabe «Mein Universum» hervor geht. Die Kinder, die Geschwister haben, verbringen ihre Freizeit am häufigsten mit ihnen.

Ja, dort hat es einen Spielplatz [im Quartier; d.V.] und ich spiele mit meiner Schwester dort.

Ich […] spiele mit meinem Bruder, lese Donald Duck Bücher mit ihm und zeige ihm, was passiert ist im Buch. Dieses Buch hier «Such Walter» haben wir schon ein paar Mal gemacht, aber machen es andauernd wieder.

Ein Kind, das alleine mit der Mutter lebt, wünscht sich einen Hund als «Ersatz» (Wortlaut im Interview) für Geschwister, um einen Spielpartner bzw. eine Spielpartnerin zu haben (siehe Abbildung 12).

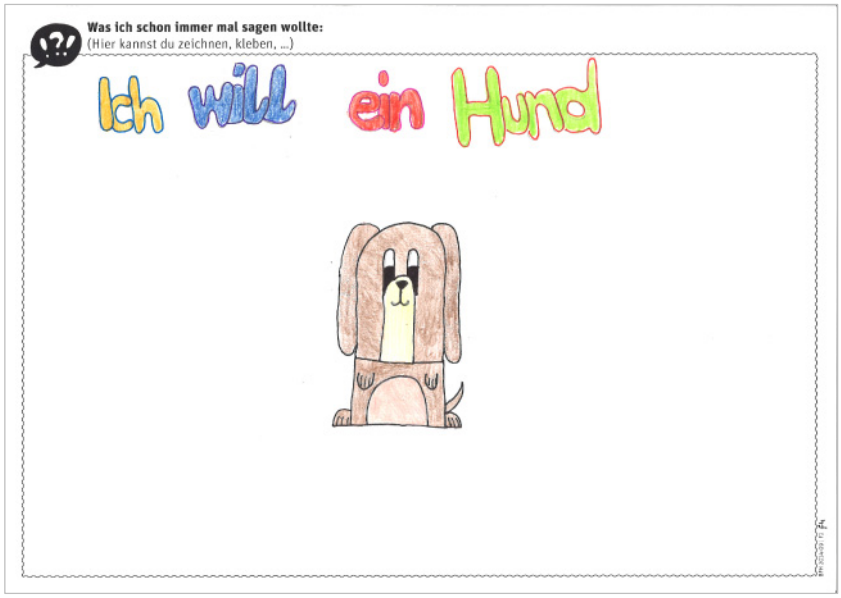


Abbildung 12: Haustiere spielen eine wichtige Rolle. (Aufgabe F2).

Einige Kinder erzählten in den Interviews von der Ausbildung ihrer Geschwister. Dabei wird deutlich, dass ältere Geschwister oft als Vorbilder fungieren, zu denen die Jüngeren hoch schauen. Der schulische bzw. berufliche Weg der älteren Geschwister hat, wie aus den Interviews hervorgeht, Vorbildcharakter, gerade wenn es sich um den Besuch des Gymnasiums oder um eine Berufsausbildung handelt. Manche Kinder wissen allerdings nicht genau, was ihre Eltern oder Geschwister beruflich machen.

> *Er [der Bruder; d.V.] ist am Donnerstag und Freitag in der Schule, und Montag bis Mittwoch geht er arbeiten, aber ich weiss nicht wo. // Was macht er für eine Ausbildung? // Irgendwas mit Rechnungen.*

Als weitere wichtige Personen im familiären Umfeld werden von mehreren Kindern die Grosseltern und teilweise auch andere Verwandte genannt. In den Interviews zeigt sich allerdings auch, dass sich bei vielen Kindern die Kontakte zu den Grosseltern und anderen Verwandten auf Telefonate oder gelegentliche bis seltene Besuche beschränken. Bei einigen Kindern verunmöglicht der Aufenthaltsstatus der Familie einen Besuch der Verwandten:

> *Also nach London können wir nicht gehen und Deutschland und Frankreich sind wir gegangen. // London weil es so weit ist? // Nein wegen der Visa.*

Nur wenige Kinder sehen die Grosseltern regelmässig, was massgeblich durch die räumliche Nähe bzw. Distanz zu erklären ist: Viele Grosseltern und Verwandte leben im Ausland (vgl. Herkunftsländer).

> *Hier hat es noch mehr Leute, Gotti [Patentante; d.V.] und Nachbarin [Name; d.V.]. // Sie schaut immer zu uns und ist sehr nett, sie ist wie unser Grosi, weil die andere ist im Ausland [nennt das Land; d.V.] und darum sehe ich sie nicht so oft. Das ist schade.*

In den Cultural Probes wurde nicht explizit nach der Religionszugehörigkeit gefragt, so erstaunt es auch nur wenig, dass die Religionszugehörigkeit kaum thematisiert wurde, auch wenn die verschiedenen Cultural Probes-Aufgaben Raum dafür liessen. Auf einigen wenigen Fotos sind dennoch religiöse Artefakte zu erkennen wie z.B. ein Kruzifix an der Wand in einem der Kinderzimmer und ein Kind hat ein Bild mit einem heiligen Schriftzug fotografiert. Weiter trägt ein Mädchen einen *Hijab* (Kopftuch).

In den Interviews zeigt sich, dass der Glaube in einigen Familien eine grosse Rolle spielt und die Eltern ihren Glauben praktizieren; verbreitet sind v.a. der muslimische und der christliche Glaube. Von den Kindern wird die Religion aber in unterschiedlichem Masse (z.B. tragen von Kopftuch) im Alltag gelebt. Obwohl religiöse Traditionen Einfluss auf das Leben der Kinder haben, wie z.B. am Sonntag in die Kirche gehen, kein Geburtstagskuchen in der Fastenzeit, wird aus den Interviews auch deutlich, dass von den meisten Kindern der Glaube nicht oder nicht vordergründig im Alltag gelebt wird.

I: Deine Eltern sind sehr religiös? // Ja. Und deswegen essen wir nie an meinem Geburtstag Kuchen, das finde ich so unfair.

Ein Kind beispielsweise verbindet mit der Glaubensgemeinschaft der Eltern, in erster Linie die Freundschaft mit einem anderen Kind, dessen Familie der gleichen Glaubensgemeinschaft angehört (siehe auch Abschnitt 4.5).

Auch feiern die meisten der Familien trotz ihres nicht christlichen Glaubens Weihnachten. Für die Kinder stehen an Weihnachten die Geschenke im Vordergrund (vgl. Kap. **Error! Reference source not found.**).

4.4.2 Nahrungsmittel und Essgewohnheiten

Die Kinder haben in zwei Fotoaufgaben (A9 «Hier essen wir» und A10 «Unser Sonntagsfrühstück») zum Thema Nahrungsmittel und Essgewohnheiten gemacht. Anhand der Fotos lassen sich diesbezüglich nur wenige Aussagen machen. Die auf den Fotos abgebildete Auswahl an Lebensmitteln des Sonntagsfrühstücks (A10) entspricht grösstenteils der Produktepalette eines «kontinentalen Frühstücks» und stammt mehrheitlich aus dem Sortiment von Grossverteilern und Discountergeschäften (Eigenmarken bzw. preisgünstige Produktlinien verschiedener Supermarktketten). Es sind wenig Spezialitäten aus den Herkunftsländern zu erkennen. Die Auswahl an verschiedenen Nahrungsmitteln ist eher klein. Obst, Vollkornprodukte oder selbstgemachte Produkte sind auf den Fotos kaum zu sehen. Teurere Bio- und Fair-Trade-Produkte sind nicht bzw. kaum auszumachen (siehe Abbildung 13/Abbildung 14). Auf den Fotos der Aufgabe «Hier essen wir» (A9) wird mit einer Ausnahme der Küchen- oder Wohnzimmertisch gezeigt.

Was die Bedeutung des gemeinsamen Essens betrifft, finden sich insbesondere in den Interviews Hinweise. Die Kinder betonen mit einer Ausnahme, dass das gemeinsame Essen wichtig sei und so oft wie möglich – insbesondere zu Abend - gemeinsam gegessen wird. Über den Mittag hingegen essen viele der Kinder in der Tagesstätte, weil die Eltern arbeiten.

Sonntags wird bei fast allen Kindern gemeinsam gefrühstückt und bei einigen Familien sind es die Kinder, die das Frühstück zubereiten.

Ich mache manchmal alleine das ganze Morgenessen mit Tee und Spiegeleiern.

Bei Kindern, deren Eltern in Schicht oder am Wochenende arbeiten oder mehrere Jobs haben, beschränkt sich das Essen mit der Familie auf die wenigen gemeinsamen freien Tage und es wird häufig nur mit einem Elternteil gegessen. Ein Junge isst häufig alleine in seinem Zimmer, manchmal vor dem Computer. Eine Familie schaut manchmal fern zum Essen und ein Kind erwähnt, dass es manchmal alleine isst, wenn die Eltern fasten.

I: Isst du manchmal vor dem Computer? // Ja manchmal. //Esst ihr manchmal auch zusammen? // Ja, wir essen manchmal hier oder auf dem Tisch und schauen Filme. // Die ganze Familie? // Ja.

Aus den Interviews geht auch hervor, dass die Familien selten auswärts essen. Wenn, dann eher in Fast Food Restaurants oder an Imbissständen, und meist auch nicht mit der ganzen Familie, sondern nur mit einem Elternteil oder einem älteren Geschwister oder anderen Verwandten. Die wenigsten Kinder erzählen von Besuchen in Restaurants, einige von ihnen waren gemäss ihren Aussagen noch nie in einem Restaurant.

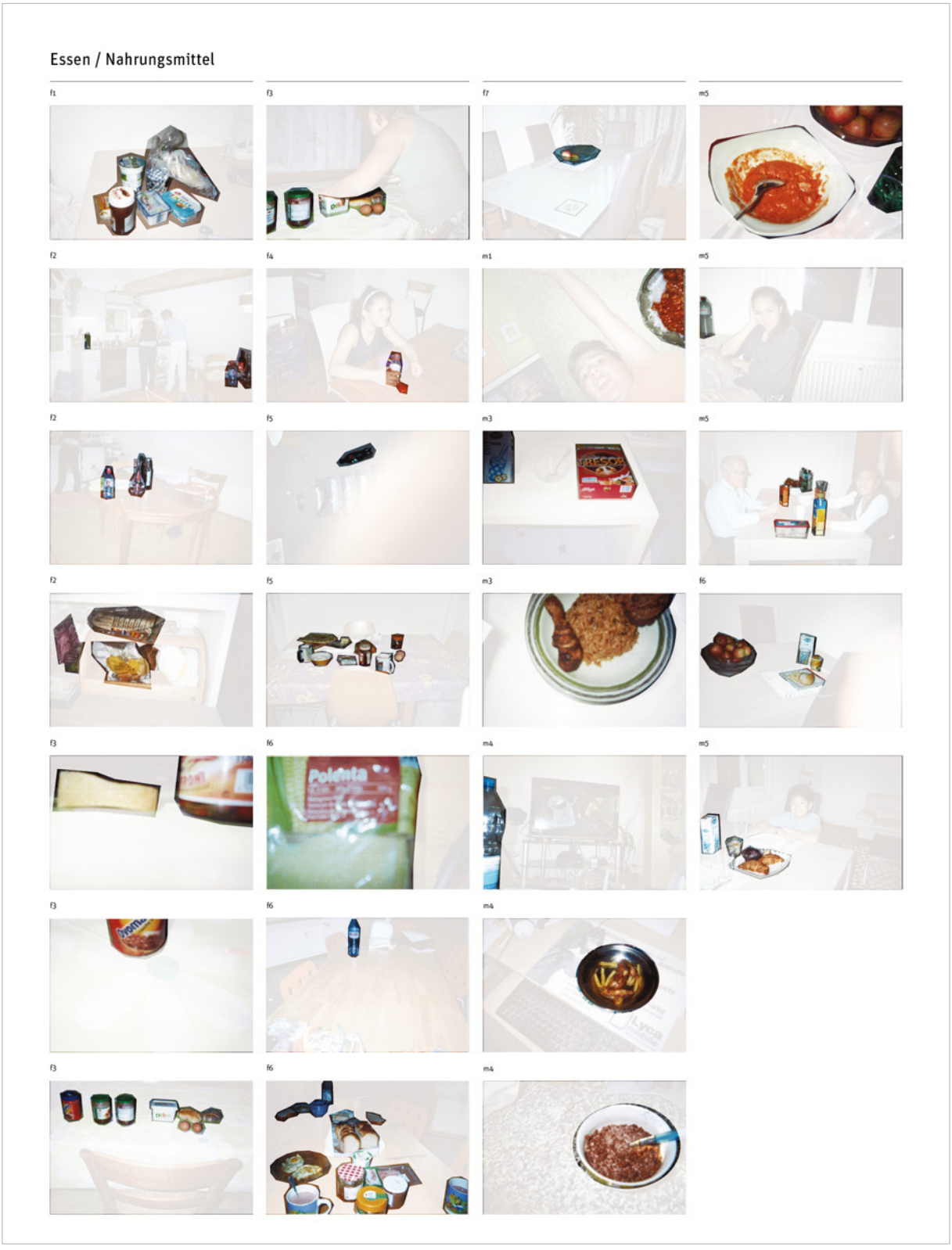


Abbildung 13: Zusammenstellung sämtlicher Bilder, auf denen Lebensmittel abgebildet sind.

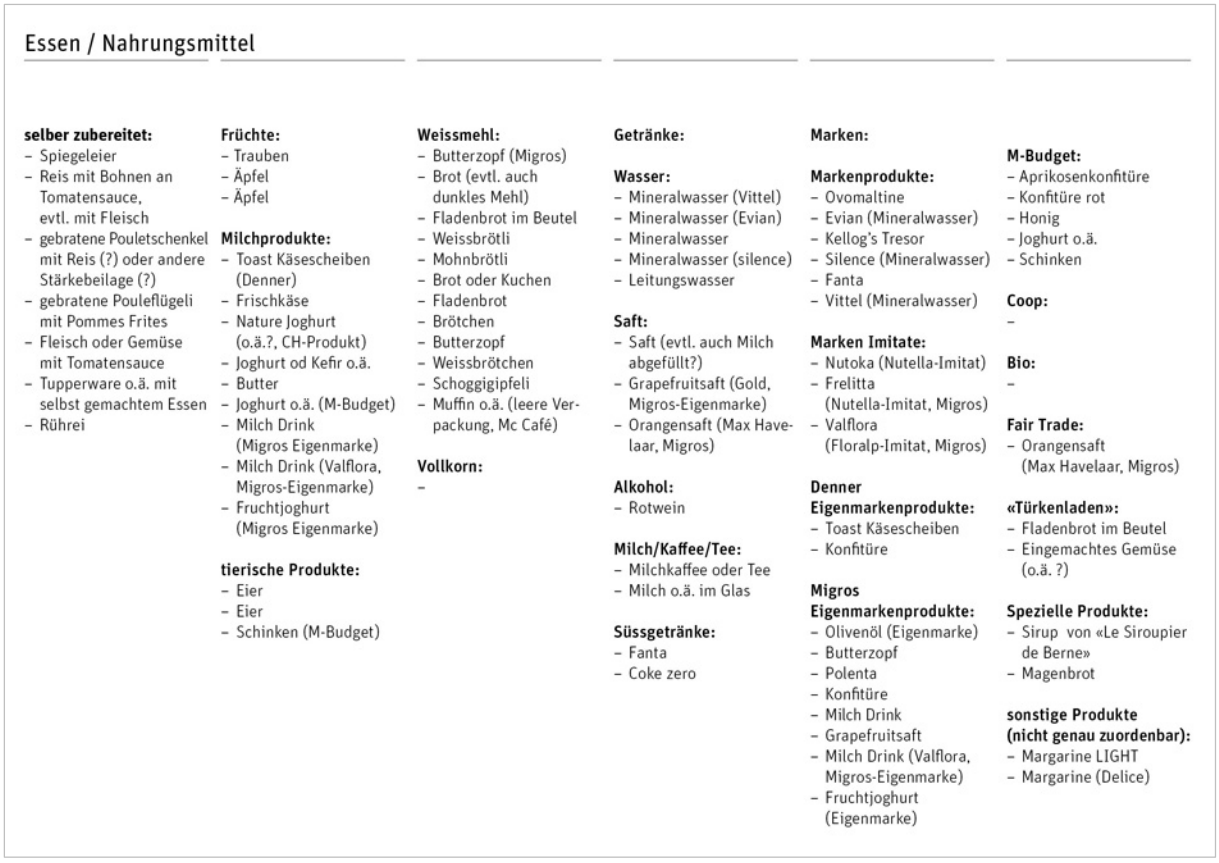


Abbildung 14: Die abgebildeten Lebensmittel werden nach verschiedenen Aspekten sortiert: Art der Zubereitung, Art der Nahrungsmittel, Marke.

4.4.3 «Ämtli» – Mithelfen im Haushalt

Sowohl in den Cultural Probes als auch in den Interviews waren Hausarbeiten («Ämtli») ein Thema. Neben der Frage danach, ob die Kinder überhaupt mithelfen müssen, interessierte vor allem auch die Art der Tätigkeit und der Häufigkeit und Dauer, die Kinder mit Hausarbeiten zubringen. Weiter wurden die Kinder danach gefragt, ob sie ggf. mit Hausarbeiten zusätzlich Taschengeld verdienen können oder ob sie sich allenfalls andere «Freiräume» (z.B. Erlaubnis für Kino) über die Mitarbeit im Haushalt schaffen können.

Sieben Kinder haben ein Foto zur Aufgabe «Das helfe ich im Haushalt mit» (A11) gemacht. Alle Fotos zeigen eher leichte und überschaubare Aufgaben: Auf-/Einräumen von z.B. Schuhen oder Besteck, Tisch decken, Abwaschen und Unterstützung bei einfachen handwerklichen Aufgaben.

Wie die Fotos bereits vermuten liessen, bestätigen die Interviews zunächst den Eindruck der überschaubaren Aufgaben, bei denen sie im Haushalt mithelfen müssen. Wobei auf Nachfrage hin, doch einige weitere Tätigkeiten hinzukamen: Das eigene Zimmer aufräumen, zu den Haustieren schauen, Staubsaugen oder auch einmal etwas putzen.

> *Ja, das ist mein Ämtli, ich lege immer das Besteck auf den Tisch. // Hast du noch mehr Ämtli? // Nein, eigentlich das. Also mein Zimmer muss ich auch selber staubsaugen.*

Für einige Kinder ist das Mithelfen im Haushalt selbstverständlich und sie verstehen verschiedene Arbeiten nicht als aufgetragene Aufgaben».

> *Ja. Manchmal wenn sie draussen sind und ich habe keine Lust mitzugehen, dann koche ich ihnen manchmal etwas, damit wenn sie zurückkommen, sie gleich essen können.*

> *Ja. Wir [mit dem Grossvater, d.V.], haben eine Schublade gemacht [meint montiert; d.V.].*

Manche Kinder – mehrheitlich Mädchen – helfen beim Kochen oder backen. Auch schauen die Kinder zu ihren Haustieren, wobei alle von einem Elternteil unterstützt werden.

> *Meine Mutter [schaut zu den Haustieren; d.V.], manchmal helfe ich ihr, aber manchmal lassen wir sie auch in den Gang und spielen dann mit ihnen [den Haustieren; d.V.] und meine Mutter macht das [den Käfig ausmisten; d.V.] dann.*

Obwohl die Kinder oft mit ihren (teilweise) jüngeren Geschwistern viel Zeit verbringen, müssen sie, wie die Kinder in den Interviews betonten, in den wenigsten Fällen Betreuungspflichten für sie übernehmen.

4.5 Freundinnen und Freunde – Peer Group

Neben der Familie sind die Peers eine wichtige Bezugsgruppe für die 10- bis 11-jährigen Kinder. In der Schule stehen die Kinder in Beziehungen zu Lehrpersonen und Gleichaltrigen. Im nächsten Abschnitt geht es um Beziehungen bzw. Aspekte von Beziehungen (Konflikte, Beleidigungen usw.), soziale Kompetenzen (Verhalten) sowie Aktivitäten mit Gleichaltrigen.

Wie aus unterschiedlichen Aufgaben der Cultural Probes hervorgeht (Fotos, Soziogramm, Listen), nehmen Freunde und Freundinnen einen wichtigen Platz im Leben von 10- und 11-jährigen Kindern ein. Sie sind auch ausserhalb der Schule ein wichtiger Bestandteil in der Freizeit der Kinder. Dies zeigt beispielsweise die Aufgabe C4; viele der genannten Freizeitbeschäftigungen (sportliche Aktivitäten, spielen im Freien, sich mit Freunden treffen etc.; siehe Abs. 4.6) sind eng mit sozialen Kontakten verknüpft.

Die Interviews bestätigen die Wichtigkeit der sozialen Kontakte mit Gleichaltrigen. Die befragten Kinder scheinen ein gutes soziales Netz zu haben. Die meisten erwähnen nebst einem «besten Freund» bzw. einer «besten Freundin» drei bis fünf weitere Freunde.

> *I: Ist das dein bester Freund? // Von der ganzen Erde, weil er wie ein Bruder ist, er mag alles, was ich mag, das ist super.*

> *Ja, … [Name; d.V.] ist meine beste Kollegin, Cousine oder so. // I: Ihr seid verwandt? //Nein, aber sie ist für mich wie eine; sie [die Kollegin; d.V.] wohnt gleich hier und mit ihr gehe ich auch ins Kino, sie ist wie meine Schwester.*

Dabei handelt es sich oft um Schulkameradinnen und -kameraden oder Nachbarskinder aus ihrem Quartier. Die Kinder treffen sich, um zusammen etwas zu unternehmen oder auch zusammen Hausaufgaben zu machen.

> *[…] aber bei Französisch gehe ich manchmal zu meiner Freundin nach Hause, da sie Französin ist.*

Auffällig ist, dass die befragten Kinder mit Migrationshintergrund wiederum v.a. mit Kindern, die ebenfalls einen Migrationshintergrund haben, befreundet sind. Die Freundschaften zwischen den Kindern sind nicht sehr eng und wechseln oft. Freundschaften verlieren sich beispielsweise bei einem Schulwechsel oder Umzug, selbst dann, wenn der Umzug innerhalb derselben Region stattfindet. Hingegen sind Freundschaften dauerhafter, wenn die Kontakte über die Elternkontakte geknüpft wurden; z.B. wenn sich die Kinder mit ihren Eltern jeden Sonntag in der Kirche treffen. Freundschaften sind bei den befragten Kindern meist auf das gleiche Geschlecht bezogen; geschlechterübergreifende Freundschaften werden in den Interviews keine erwähnt.

Der Einfluss des sozialen Umfelds wird auch bei der Listenaufgabe C3 «Das macht mich fröhlich/das macht mich traurig» (siehe Abbildung 15) der Cultural Probes deutlich: Erlebte Beleidigungen oder Bedrohungen werden von den Kindern als häufigster Grund für ihre Traurigkeit angegeben. In den Interviews wurde dies im Zusammenhang mit Freundschaften jedoch von keinem der Kinder erwähnt.

Abbildung 15: Wort-Cluster zu der Listen-Aufgabe C3 «Das macht mich traurig / das macht mich fröhlich» (thematisch verwandte Aussagen wurden in einem Begriff zusammengefasst, positive Nennungen sind in Grün gehalten, negative in Rot; die Grösse der Schrift entspricht der Anzahl Nennungen).

4.5.1 Kindergeburtstag

Fast alle Kinder feiern ihre Geburtstage mit Kameraden und Kameradinnen und nehmen ihrerseits auch an deren Geburtstagsfesten teil. In einer Cultural Probes-Aufgabe haben die Kinder in einem freien Format – sie konnten zeichnen, schreiben, collagieren etc. – ihren letzten Geburtstag (F1: «An meinem letzten Geburtstag») dargestellt. In Abbildung 16 sind die Zeichnungen der Kinder dargestellt.

Aus der Anordnung der Bilder nach verschiedenen Kriterien wird deutlich, dass bei den Geburtstagsfesten Freunde und die Familie eine wichtige Rolle spielen; die Hälfte der Bilder zeigen Personengruppen bei festlichen Aktivitäten. Auffällig ist, dass kaum Geschenke abgebildet wurden: Nur auf einem von elf Bildern ist ein Geschenk zu sehen. Des Weiteren zeigen die Bilder ein breites Spektrum an unterschiedlichen Tätigkeiten, wie tanzen, essen, ins Kino gehen, Fussball spielen. Gemäss den Bildern finden die Geburtstagsfeiern zu Hause, in der Schule, im Kino oder draussen statt.

Abbildung 17 zeigt die Kindergeburtstage nach den verschiedenen Aspekten «Ort», «Inhalt», «Aktivität» und «Soziales» gegliedert. Soziale Aspekte scheinen wichtiger, Familie und Freunde oder die Erwartung einer entsprechenden Festgesellschaft werden in acht der elf Eingaben zitiert.

Die Aufgabe zum letzten Geburtstag wurde auch in die Interviews mitgenommen und diente dort neben den Fotos als weiteres Mittel, um mit den Kindern das Thema der sozialen Kontakte und deren Reichweite und Tiefe zu diskutieren. Auch die Interviews bestätigen, dass für alle Kinder der Geburtstag sehr wichtig ist. Betont werden in den Interviews neben dem Fest mit der Familie oder Freunden aber vor allem die Bedeutung des Geburtstagskuchens und den Geschenken.

> *I: Was ist dir wichtig an deinem Geburtstag? // Dass meine Kollegen da sind und ich Geschenke bekomme.*

> *Wir feiern zu Hause mit meinen Kollegen und ich bekomme Geschenke und darf raus mit meinen Kollegen.*

Abbildung 16: Zusammenstellung der Zeichnungen zur Aufgabe «An meinem letzten Geburtstag» (Aufgabe F1).

Zum Geburtstagsfest können nach Aussagen der Kinder, Freundinnen und Freunde nach Hause oder auf einen Ausflug eingeladen werden. Häufig werden kostenpflichtige Aktivitäten unternommen (z.B. Kino, Hallenbad, Bowling), wobei es gemäss den Kindern üblich ist, dass die Eltern des Geburtstagskindes die anderen Kinder einladen. Kinder, die ihren Geburtstag zu Hause feiern, dürfen mehr Kinder einladen als Kinder die eher teure Ausflüge geplant haben. Bei Letzteren ist die Anzahl meist auf drei bis fünf Kinder beschränkt.

> *Wir gingen ins Kino einen Film anschauen und kamen dann nach Hause und haben gefeiert und etwas gespielt // Durftest du alle einladen ins Kino? // Es waren drei, weil eine krank war.*

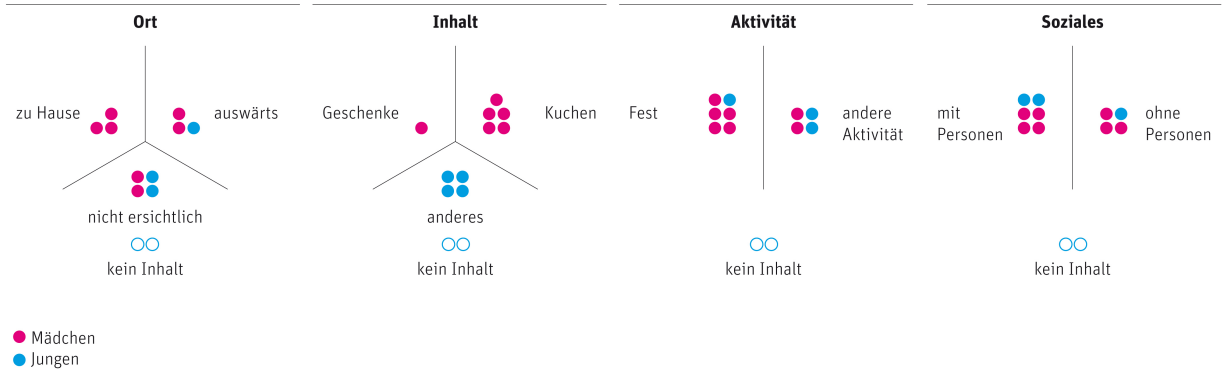


Abbildung 17: Visuelle Auswertung der Aufgabe «An meinem letzten Geburtstag»: Die Zeichnungen wurden nach den verschiedenen Aspekten «Ort», «Inhalt», «Aktivität» und «Soziales» geordnet (Aufgabe F1).

Zum Teil bleiben die Gäste auch über Nacht und feiern Pyjama-Partys. Mit Ausnahme eines Kindes, das lieber nur mit der Familie feiert, machen alle Kinder Geburtstagsfeste für Freunde und Freundinnen und nehmen ihrerseits alle an Geburtstagsfeiern anderer Kinder teil.

> *Ja, am 20. Dezember hat jemand von meinen Kollegen Geburtstag und dann gehe ich dorthin ins Kinderatelier.*

Der Geburtstagskuchen hat bei fast allen Kindern grosse Bedeutung, er wird in den Interviews von den meisten Kindern erwähnt. Bei einigen wird ein Kuchen gekauft, bei andern backen die Mütter den Lieblingskuchen.

4.6 Hobbies und Freizeitangebote

Mit der Listen-Aufgabe C4, «In meiner Freizeit mache ich gern/In meiner Freizeit mache ich nicht gern», waren die Kinder aufgefordert, Informationen zu ihrer Beschäftigung in der Freizeit anzugeben. Diese Aufgabe wurde von allen Kindern gemacht; in Abbildung 18 sind die Freizeitbeschäftigungen, welche von den Kindern gerne bzw. nicht gerne gemacht werden zusammengefasst. In der Freizeit sind sportliche Tätigkeiten die beliebteste Beschäftigung der Kinder (8x genannt), gefolgt von Spielen im Freien (6x genannt) oder Computerspielen (4x), sich mit Freunden treffen, Ausflüge unternehmen oder Filme bzw. Fernsehen schauen (je 3x genannt), Lesen wird zweimal aufgeführt. Hingegen wird die Freizeit, wie aus der Aufgabe deutlich wird, ungern mit dem Erledigen von Hausaufgaben, Lernen oder Zimmer aufräumen verbracht.

In den Interviews geben mit einer Ausnahme alle Jungen an, im Fussballverein zu spielen, ein Kind spielt Basketball. Verschiedene befragte Kinder erzählen ausserdem von Schwimmkursen, die sie besuchen und vom «Wasser-Sicherheits-Check», der es ihnen nun erlaubt, alleine ins Schwimmbad zu gehen.
Es fällt auf, dass die befragten Kinder bei den Sportarten kostengünstige oder kostenlose Angebote nutzen, wie z.B. das Angebot des freiwilligen Schulsports der Stadt Bern bzw. von den Schulen.[9] Teurere Sportangebote und Freizeitbeschäftigungen werden unregelmässig bzw. befristet genutzt und bleiben die Ausnahme, z.B. Eiskunstlaufkurs, Einzelreitstunden.

9 vgl. https://www.sportamt-bern.ch/angebote/sportangebote/freiwilliger-schulsport/, eingesehen am 20.04.2015.

C4 In meiner Freizeit mache ich gern / In meiner Freizeit mache ich nicht gern:

	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f7	m1	m2	m3	m4	m5
Positivnennungen	Schwimmbad	Abmachen	Ausflüge mit der Tagi	Hausaufgaben	Zeichnen	Einrad fahren	Draussen spielen	Fussball spielen	Fussball spielen	Fussball spielen	Fussball spielen	Andere Länder
	Mit Freundin abmachen	Schreiben	Draussen spielen	Spielen	Spielen	Spielen	Lesen	Gamen	Sport spielen	Minecraft spielen	Fernseh schauen	Reisen
		Fotografieren		Fernseh schauen		Abmachen			Gamen			
		Lesen		Ausflüge		Gamen			Draussen spielen			
		Filme schauen		Kochen		Essen						
						Schlafen						
						Chillen						
Negativnennungen	Hausaufgaben	Hausaufgaben		Langweilen	Hausaufgaben	Zimmer aufräumen	nichts	nichts	Langweilen	Zu Hause bleiben	Hausaufgaben	Lernen
		Streit									aufräumen	
		Früh schlafen										

Abbildung 18: Tabellarische Auswertung der Listen-Aufgabe C4 «In meiner Freizeit mache ich gern / In meiner Freizeit mache ich nicht gern» (positive Nennungen sind in Grün gehalten, negative in Rot).

Neben den Aktivitäten, die bereits in der Cultural Probes-Aufgabe aufgelistet wurden, machen viele der Kinder Musik. Zwei der fünf Jungen spielen ein Instrument, Klavier bzw. Geige. Und über die Hälfte der Mädchen spielt ein Musikinstrument oder singt im Chor. Sowohl der Musikunterricht als auch das Chorsingen sind Angebote der Schule. Die Musikinstrumente sind jeweils gemietet. Inwiefern die musischen Aktivitäten für die Familien mit Kosten verbunden sind, geht aus den Interviews nicht hervor.

Mehrere Kinder geben ausserdem an, dass sie sehr gerne lesen. Die Bücher leihen sie sich in der Schulbibliothek oder in den öffentlichen Bibliotheken der Stadt.

> *[…] mit der Schule gehen wir ins Schulhaus [nennt den Namen des Schulhauses; d.V.] und alleine gehe ich die Kornhausbibliothek. // Dort leihst du dir Bücher zum Lesen aus oder Comics? // Nein, Comics lese ich nicht gerne, mein Bruder schon. // Du liest Bücher? // Mhm.*

Schulische Angebote wie Ergänzungs- oder Freifächer insbesondere in den Bereichen Sport und Musik sind Möglichkeiten, Dinge auszuprobieren und Aktivitäten nachzugehen, ohne dass diese mit grossen Kosten verbunden sind. Die Schulen leisten hier, so wie es scheint, einen wichtigen Beitrag, in dem sie auf schulische Angebote aufmerksam machen. Solche Angebote können, eine allfällige Wahrnehmung eines Mangels verhindern.

Abbildung 19: Visuelle Auswertung der Listen-Aufgabe «In meiner Freizeit mache ich gern / In meiner Freizeit mache ich nicht gern»: Die Nennungen wurden anhand der Anzahl Nennungen der Themen sortiert (positive Nennungen sind in Grün gehalten, negative in Rot; die Grösse der Schrift entspricht der Anzahl Nennungen). Hausaufgaben werden oft genannt und sind negativ konnotiert, hingegen spielen viele Kinder gerne draussen (Aufgabe C4).

4.6.1 Lieblingsorte der Kinder

Dass die Kinder ihre Freizeit gerne draussen verbringen, taucht auch in diversen Fotoaufgaben wieder auf (siehe die zusammenfassende Darstellung der Aufgabe A16 «Da gehe ich mit Freunden hin» in Abbildung 20 oder vgl. auch Abs. 4.2 zum Wohnquartier). Zudem sind auf den Fotos zu den Lieblingsorten der Kinder (A17) hauptsächlich Aussenplätze in der näheren Umgebung, z.B. Garten, Spielplätze, Schulhausplätze, Fussballfelder und das Quartier allgemein, abgebildet. Die Kinder treffen sich draussen mit ihren Freundinnen und Freunden. Die grosse Mehrheit von ihnen stammt aus der näheren Umgebung. Bei den Hobbies wie sie sowohl in den Interviews als auch in den Probes aufscheinen, gibt es deutliche geschlechterspezifische Unterschiede. Die Jungen gehen gerne nach draussen zum Rumhängen, spazieren, Fahrrad fahren und Fussballspielen, die Mädchen spielen mit ihren Freundinnen Fangen, Klettern, Verstecken etc.

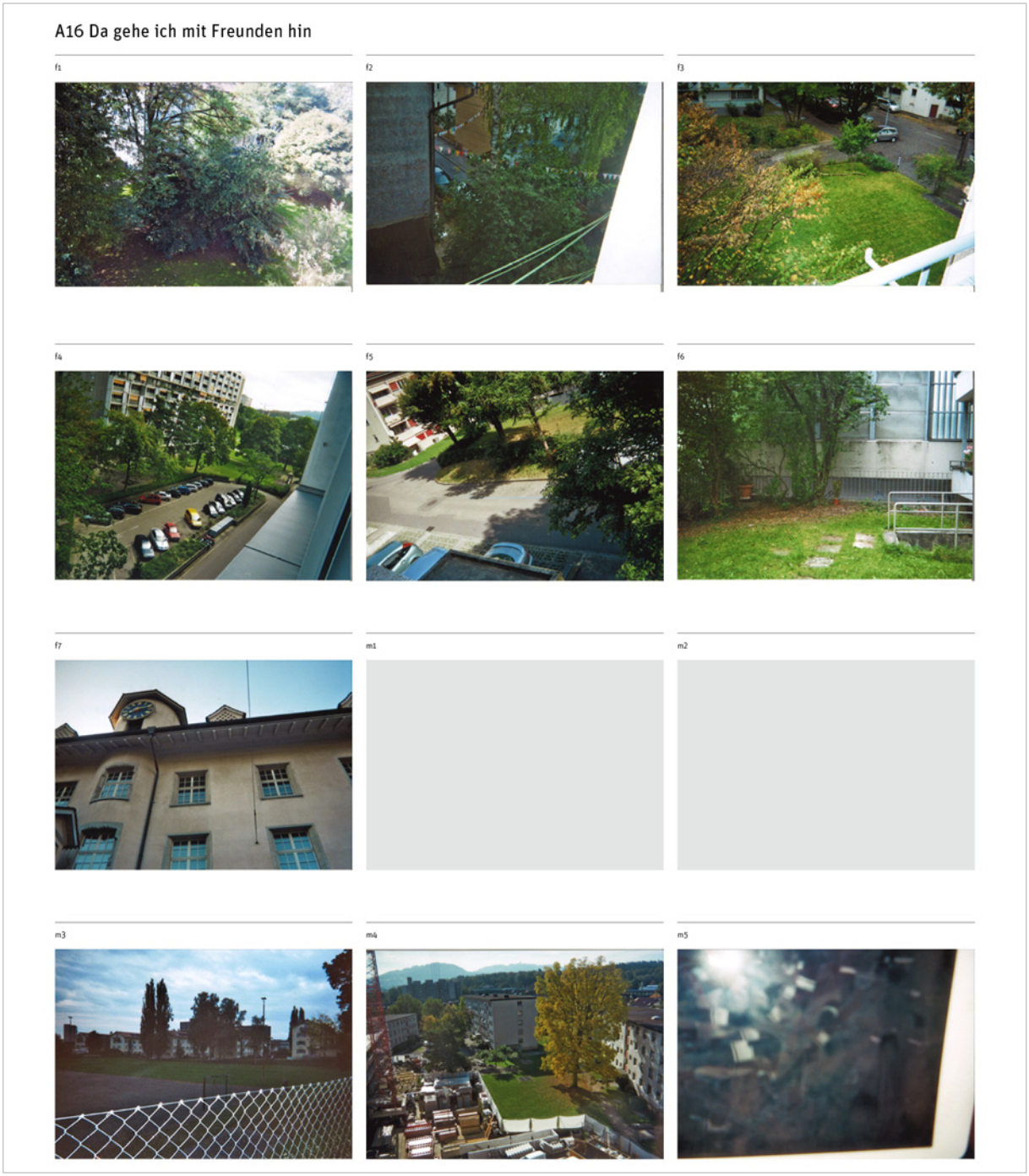


Abbildung 20: Quervergleich der Fotoaufgabe A16 «Da gehe ich mit Freunden hin». Die Kinder treffen sich meist draussen in der näheren Umgebung und nutzen die Grünfläche im Quartier zum Spielen.

Ansonsten liegt bei den Jungen gamen, Videos schauen und Musik hören im Trend. Ein Junge würde gerne in den Keyboardunterricht und ins Kung Fu Training gehen. Einige der Mädchen möchten Reiten oder nehmen unregelmässig Reitunterricht. Ihnen sind Tätigkeiten wie Filme und Serien schauen, Akrobatik, Eiskunstlaufen, schwimmen, Tagebuchschreiben, zeichnen, lesen, puzzlen wichtig. Ein Mädchen wird von seinem Vater ins Kampfsporttraining geschickt.

> *I: Ist das dein grösstes Hobby oder hast du noch andere? // Nein, das ist nur damit ich mich wehren kann. […] Mein Vater hat gesagt, ich muss lernen, wie ich mich wehren kann.*

Die Kinder gehen sehr gerne mit Freunden ins Kino. Sie haben sich sichtlich über die Kinogutscheine als Dankeschön-Geschenk für die Teilnahme am Projekt gefreut.

4.6.2 Reisewünsche der Kinder

Bei einer Aufgabe der Cultural Probes haben die Kinder auf einer Schweizer-, einer Europa- und einer Weltkarte (Aufgaben D1-3) eingetragen, wo sie herkommen, wo sie wohnen, wo sie schon einmal gewesen sind und wo sie einmal hin reisen möchten. Dabei zeigt sich, siehe
Abbildung 21, dass der Bewegungsradius der Kinder, was Reisen im In- und Ausland betrifft (gelber Kreis), häufig nicht bis zu ihren Herkunftsländern reicht. Die Wunschdestinationen (grüner Kreis) hingegen sind bei vielen Kindern von der Schweiz weit entfernte Länder – oft sogar weiter entfernt als ihre Herkunftsländer. Der Wunsch in der Welt herumzukommen, ist bei allen Kindern erkennbar. Bezüglich der Reiseziele haben die Kinder jedoch sehr unterschiedliche Wünsche: Während einige Kinder überallhin wollen, wünschen sich andere das Herkunftsland ihrer Eltern bzw. ihrer Familie zu besuchen.

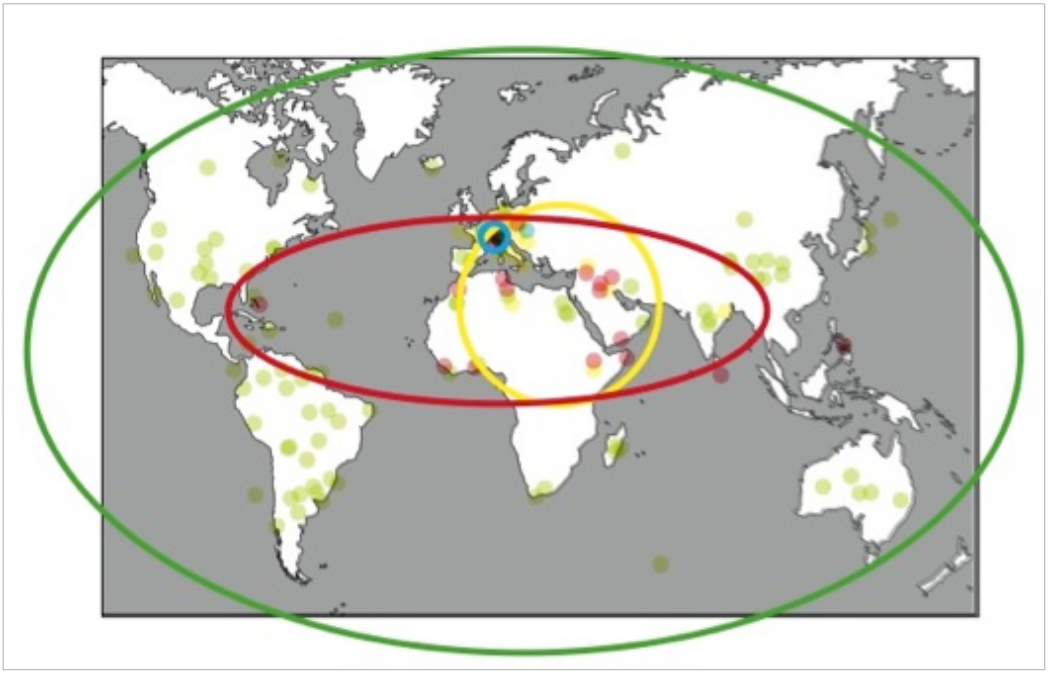


Abbildung 21: Visuelle Zusammenfassung der Kartenaufgabe D3. Diese Grafik zeigt den Radius der Kinder auf (Rot: Da komme ich her, Blau: Da wohne ich, Gelb: Da war ich schon, Grün: Da würde ich gerne hin).

4.7 Schule und Schulleistungen

Nebst der Familie spielen bei 10- bis 11-Jährigen insbesondere die Schule mit Kontakten zu Peers sowie Lehrpersonen als neue erwachsene Bezugspersonen eine wichtige Rolle. Mit verschiedenen Cultural Probes-Aufgaben wurde das Thema Schule und damit verbundene Erfahrungen erfragt. In den Interviews wurden verschiedene dieser Bereiche anschliessend vertieft.

4.7.1 Tagesablauf von 10- bis 11-Jährigen

Mit der Listenaufgabe C1 – siehe tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse in Abbildung 22 – wurden die Kinder gebeten, einen typischen Tagesablauf aufzuzeichnen: Die tabellarische Zusammenfassung der Listen-Aufgabe zeigt, dass die Schule einen Grossteil der Zeit der Kinder in Anspruch nimmt (grau). Nach Schulschluss gehen viele der Kinder, insbesondere die Mädchen, in die Tages- bzw. Nachmittagsschule (rot). Auch wird «Hausaufgaben machen» (grau-grün) von einigen Kindern als fixer Bestandteil im Tagesablauf festgehalten. Im Gegensatz zu den Mädchen, die einen typischen Tag fast ausschliesslich mit schulischen Tätigkeiten verbringen, geben die Jungen öfter an, Freizeitbeschäftigungen wie Spielen, Fernsehen und YouTube-Schauen oder sportlichen Betätigungen nachzugehen.

C1 Ein typischer Tag in meinem Leben:

	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f7	m1	m2	m3	m4	m5
7:00	Schule	Aufstehen	Aufstehen	Schule	Aufstehen	Schlafen	Aufstehen	Youtube schauen	Schule	Schlafen	Aufstehen	Frühstück
9:00	Schule	Frühstück	Schule	Schule	Schule	Schule	Schule	Spielen	Schule	Schule	Schule	Fernsehen
11:00	Schule	Schule	Schule	Schule	Schule	Schule	Schule	Spielen	Schule	Schule	Schule	Mittagessen
13:00	Nachm. Schule	Schule	Nachm. Schule	Schule	Schule	Mittagessen & spielen	Schule	Mittagessen	nach Hause gehen	Schule	Schule	Mittagessen
15:00	Tagi	Schule	nach Hause gehen	Schule	Schule	Nachm. Schule	nach Hause gehen	Lernjournal unterschreiben	Schule	Schule	Hausaufgaben	Zu Freund gehen
17:00	nach Hause gehen	nach Hause gehen	Hausaufgaben	Tagi	Hausaufgaben	Viola üben	Hausaufgaben	Spazieren	Fussball	nach Hause gehen	Spielen	Unterhalten
19:00	Abendessen	Tagi	Abendessen	Abendessen	Fernsehen	Abendessen	Abendessen	Spielen	Fussball	Training	Abendessen	Film
21:00	Schlafen	Schlafen	Schlafen	Schlafen	Schlafen	Schlafen	Schlafen	Schlafen	Hausaufgaben	Training	Schlafen	Schlafen

Schule | Tagesschule | Essen | Hausaufgaben / Instrument üben | Sport / Training | Spielen / Freunde / Unterhaltung

Abbildung 22: Tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse aus Aufgabe C1 «Ein Tagesablauf».

Dass die Schule zeitlich einen grossen Raum im Leben der 10- und 11-jährigen Kinder einnimmt ist nicht erstaunlich und wiederspiegelt sich auch in den Interviews. Der Schulbesuch und die damit verbundenen Hausaufgaben werden in verschiedenen Zusammenhängen wiederholt thematisiert. Der Aufwand, den die befragten Kinder für die Hausaufgaben haben, ist relativ hoch. Es zeigt sich auch in den Interviews bei mehreren Kindern, dass Hausaufgaben machen als einer der ersten nicht-schulischen Aktivitäten genannt wird. Gemäss verschiedenen Aussagen der Kinder hat das Lernen einen hohen Stellenwert in ihrem Alltag. Bevor sie anderen Freizeitaktivitäten nachgehen können, erledigen sie die Hausaufgaben, wenn dies auch nicht alle Kinder gleichermassen freiwillig tun. Ein Kind gibt auf die Frage nach seinen Freizeitaktivitäten zur Antwort

> *I: Was machst du in der Freizeit? // Wenn ich keine Hausaufgaben habe, gehe ich entweder mit meiner Mutter und meiner Familie raus etwas essen oder ich spiele mit meinen Kolleginnen.*

In allen Haushalten ist ein Arbeitsplatz eingerichtet, wo die Kinder ihre Hausaufgaben machen. Dies veranschaulicht die Fotoaufgabe der Probes A12 «Hier mache ich Hausaufgaben». Unklar bleibt, wie viele Personen sich diesen Arbeitsplatz teilen. Die Fotos zeigen zudem, dass der Platz am und um den Arbeitstisch z.T. sehr knapp bemessen ist. Ein Kind macht seine Hausaufgaben am Esstisch. Zusätzlich zeigt sich aus den Interviews, dass sich die Arbeitsplätze zum Teil im Wohnzimmer oder im Schlafzimmer der Eltern befinden. Die Kinder geben an, ihre Hausaufgaben zu Hause oder in der Tagesschule zu machen. Bei Schwierigkeiten können die meisten Kinder bei ihren Eltern Unterstützung holen, insbesondere bei der Mutter.

> *Also sie [die Mutter; d.V.] hat Lehrerin studiert, aber nicht in der Schweiz, sie kennt nur den Stoff von [Kind nennt das Herkunftsland der Mutter; d.V.], aber sie hilft mir schon immer, wenn ich etwas nicht weiss, dann wende ich mich an sie. Sie ist wie meine Lehrerin.*

In einigen Fällen übernehmen dies auch der Vater oder ältere Geschwister.

Die meisten Kinder gehen an einem oder mehreren Tagen in die Tagesschule, wo sie ebenfalls bei den Hausaufgaben unterstützt werden. Ein Junge geht am Mittwochnachmittag in die Hausaufgabenhilfe, die von der Schule aus organisiert wird.

> *[…] ich gehe in die Tagesschule, dort esse ich «Zvieri» und dann gehe ich Hausaufgaben machen.*

Häufig machen die Kinder mit Schulkameraden und -kameradinnen ab, um gemeinsam zu lernen.

> *Ja. Manchmal am Wochenende rufen wir an oder sie [die Kolleg/innen; d.V.] rufen mich an und dann fragen wir, ob sie zu mir oder ich zu ihnen kann, irgendeinen Test üben oder Diktat.*

In verschiedenen Cultural Probes-Aufgaben wurden die Kinder danach gefragt, wie sie die Schule erleben. Wie sich aus der einen Listenaufgabe (C2: «In der Schule mag ich / In der Schule mag ich nicht») ablesen lässt, sind Sportfächer die klaren Favoriten, gefolgt von Unterricht im gestalterischen Arbeiten und das Fach «Natur, Mensch, Mitwelt» (vgl. Abbildung 23).

Abbildung 23: Visualisierung der Beliebtheit von Schulfächern und schulischen Aktivitäten (nur Mehrfachnennungen).

Wie gerne die Kinder zur Schule gehen, hängt stark davon ab, welches Schulfach unterrichtet wird und ob die Kinder die Lehrperson mögen, wie die Kinder in den Interviews betonen. Jedoch äussert sich keines der befragten Kinder gänzlich negativ zur Schule. Die Kinder mögen Fächer, die ihnen leicht fallen. Insbesondere die Kinder aus fremdsprachigen Familien haben in den Sprachfächern einen Vorteil.

> *I: Was magst du besonders in der Schule? // Mathe und Französisch // Sprecht ihr Französisch zu Hause? // Ja*

Viele der Kinder sprechen zwischen zwei und vier Sprachen. Beispielsweise sprechen Sie innerhalb der Familie Arabisch und Französisch oder Englisch und Tamilisch, im Schulalltag Deutsch und zusätzlich lernen sie in der Schule mit Englisch bzw. Französisch eine weitere Fremdsprache. Ein Kind erzählt, dass es seinem Vater, der selber Englisch unterrichtet, etwas Deutsch beibringt.

Ich lerne ihm [dem Vater; d.V.] manchmal auch etwas Deutsch.

Ein Kind wurde von seinen Eltern bereits vor dem obligatorischen Schulfach in einen Englischkurs geschickt.

[...] das Englisch ist neu gekommen, das kann ich schon besser, das habe ich in der 1.Klasse schon gelernt, dort habe ich einen Englischkurs besucht, deswegen mache ich gerne Englisch.

4.7.2 Schulleistungen

Den Kindern (bzw. den Eltern) sind gute Schulleistungen wichtig. Dies zeigt sich insofern, als dass die Schulnoten von den Kindern selbst in verschiedenen Zusammenhängen aufgegriffen werden.

I: Machst du im Zimmer Hausaufgaben? // Nein im Wohnzimmer. Ich habe gute Noten.

Auch werden «Gute Noten» in der Listen-Aufgabe C3 von mehreren Kindern als fröhlich machender Faktor genannt (siehe Abbildung 15).Interessant ist zudem, dass die befragten Kinder ihre Leistungen in der Schule bereits in einem grösseren Zusammenhang sehen, und sich bezüglich dem späteren Nutzen guter Noten für ihren beruflichen Werdegang bewusst zu sein scheinen. Dies lässt sich an folgenden Zitaten verdeutlichen:

Ja, man muss eine 5.5 haben, damit man dort kann. Jetzt habe ich gerade eine 5, ich brauche noch einen Punkt mehr, dann habe ich eine 5.5 oder 2.5 Punkte, dann könnte ich an die Uni.

Ja, weil wenn ich an die Universität will, mache ich es ja für mich. Sie [die Mutter; d.V.] unterstützt mich immer.

Die Kinder wurden in den Interviews auch danach gefragt, ob sie von den Eltern im Zusammenhang mit ihren Schulleistungen gelobt bzw. getadelt oder sanktioniert werden.

Nein, sie sagt einfach, ich solle mein Bestes machen und wenn ich es manchmal nicht gut kann, sagt sie, ich solle es für mich machen und nicht für sie.

Gemäss den befragten Kindern reagieren ihre Eltern verständnisvoll, wenn sie schlechte Noten nach Hause bringen. Sie würden ihnen Trost spenden und Mut zusprechen. Bei diesen Aussagen werden von den Kindern floskelhafte Ausdrücke wie «...kein Problem, ein anderes Mal schaffst du es», das «nächste Mal klappt's bestimmt» genutzt. Bei einem Kind reagieren die Eltern mit *«etwas schimpfen und ein wenig mehr üben»*. Ein Kind erwähnt, dass es bei guten Noten mit etwas mehr Taschengeld belohnt wird.

Die Bedeutung einer guten Bildung wird offenbar von den Eltern thematisiert. Ob den Kindern die Bedeutung der Schule für ihren weiteren beruflichen Werdegang wirklich bewusst ist, oder sie Phrasen ihrer Eltern wiedergeben, lässt sich nicht klar belegen. Auch werden die Kinder von den Eltern gefördert. In den Interviews erzählen fast alle Kinder, dass die Eltern sie beim Lernen unterstützen oder den Kindern professionelle Unterstützung in Form von Tagesschulen, Aufgabenhilfe oder ausserschulischen Kursen organisieren.

I: Du gehst in die Hausaufgabenhilfe nach der Schule? // Am Mittwoch von 1 bis 3 Uhr.

4.7.3 Lehrpersonen

Nur einige wenige Kinder erwähnen Lehrpersonen, die ihnen wichtig sind. Es sind Lehrpersonen, die ihre Lieblingsfächer unterrichten oder ihnen eine Hilfe waren.

Ja. Frau [Name] ist unsere Musiklehrerin und ich habe gerne Musik.

Das ist die Lehrerin, die uns fotografiert hat [meint Foto A20i; d.V.], ich mag sie sehr, weil sie eigentlich wie eine persönliche Lehrerin ist für unsere Mädchen in der Klasse, […] sie hilft, aber, sie hat uns eine Ausnahme gegeben, dass wir mit ihr in die Bibliothek dürfen.

Von einem Jungen wurde erwähnt, dass er eine gute Lehrperson aufgrund des Umzugs verlor hat.

Ja, die von der alten Schule war eine Lehrerin. // I: Die Lehrerin war besser? // Viel besser, gerade so 99% weniger streng. Wenn man einen Fehler gemacht hat, sagt sie nicht, du sollst keine Fehler machen, sondern sie sagt, du kannst üben zu Hause.

Teilweise werden die Lehrpersonen auch in negativen Zusammenhängen erwähnt.

Ja, aber ich habe ihn noch nie lächeln gesehen, wenn Fragen sind, sagt er manchmal, weiss ich doch nicht, musst du selber herausfinden.

Die Rolle der Lehrpersonen als Bezugspersonen bleibt unklar, sie wurden in den Interviews mit wenigen Ausnahmen nur dort erwähnt, wo explizit nach ihnen gefragt wurde.

4.7.4 Zukunftsperspektive: Berufs- und Allerweltswünsche der Kinder

Des Weiteren interessierte uns, ob die Kinder in die Zukunft blicken und welche ihre Berufswünsche sind. Bei der Frage nach dem Berufswunsch auf der Postkartenaufgabe B1 «Wenn ich gross bin werde ich…» werden von den Mädchen Berufe wie Modedesignerin (3x), Schauspielerin (2x), Tierärztin (2x), Tierpflegerin im Zoo in Italien, Model, Künstlerin und Lehrerin genannt. Die Jungen möchten Fussballspieler (3x), Bankangestellter, Arzt, Pilot und Wissenschaftler werden. In Abbildung 24 sind zwei Beispiele dargestellt. Bei einigen genannten Berufen handelt es sich um idealisierte Traumberufe, andere Kinder äussern greifbarere Ziele was ihre Berufswünsche betrifft.

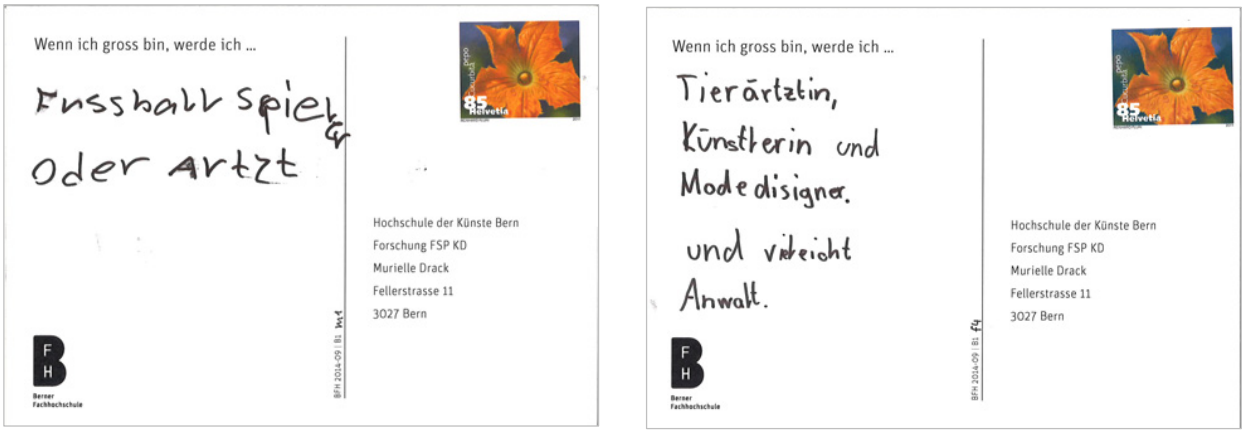


Abbildung 24: Typische Berufswünsche sind einerseits geschlechtsspezifische Traumberufe, andererseits reale Berufswünsche (Aufgabe B1).

Die meisten Berufswünsche der Cultural Probes-Aufgabe finden sich auch in den Interviews. Es fällt auf, dass die Berufswünsche der Jungen solche sind, die oft einer langen Ausbildung bedürfen. Es sind mehrheitlich Berufe mit einem Fachhochschul- oder Universitätsabschluss, wie z.B. Arzt, Architekt, Ingenieur, Wissenschaftler. Ein Junge möchte viel Geld verdienen, um es den Eltern zurückgeben zu können, z.B. als Fussballer oder Arzt (vgl. Abbildung 24), wie er im Interview erzählte.

Ich würde gerne Fussballer werden oder Arzt. // Warum? // Damit ich viel Geld verdiene und etwas meinen Eltern geben kann.

Die Berufswünsche der Mädchen sind hingegen breiter aufgereiht; das Spektrum reicht von Spitaldirektorin bis zur Tierpflegerin. Ein Mädchen möchte Künstlerin oder Pflegefachfrau werden; beim Beruf der Pflegefachfrau handelt es sich gemäss ihrer Aussage um den Traumberuf ihrer Mutter. Zum Teil setzen sich die Kinder ernsthaft mit ihrer Berufswahl auseinander, zwei der Kinder haben am Zukunftstag teilgenommen.

Am Zukunftstag war ich an dieser BFH [...] Mein Vater kennt dort jemanden, ich habe sie schon lange nicht mehr gesehen, dann war ich dort auf Besuch und es hat so Spass gemacht. // Was hast du gemacht? // Ich war am Computer und musste Sachen ausdrucken und zusammenrechnen.

Nebst der Postkartenaufgabe B1 «Wenn ich gross bin werde ich...» hatten die Kinder die Möglichkeit, mit den Aufgaben B2 «Wenn ich König / Königin wäre, dann würde ich befehlen dass ...» und F2 «Was ich schon immer einmal sagen wollte: ...», Wünsche über die Cultural Probes mitzuteilen. Die Aufgabe B2 «Wenn ich König / Königin wäre, dann würde ich befehlen dass ...» wurde von allen Kindern gemacht. Das Thema Armut scheint die Kinder in einem grösseren Zusammenhang zu beschäftigen: Fünf von zwölf Kindern würden per Befehl die Armut aus der Welt schaffen (z.B. «alle Menschen auf der Welt gleich viel Geld haben und dass es keine Armen und Reichen mehr gibt»).und die Hungerprobleme dieser Erde lösen (vgl. Bsp. in Abbildung 25). Zwei Kinder würden die Kriege beenden bzw. Frieden stiften, eines will Krankheiten ausrotten und eines Gleichberechtigung in der Politik schaffen (f2, «dass alle gleiches recht haben in der Politick!»). Eines der Kinder hat bei der Aufgabe F2 («Was ich schon immer einmal sagen wollte»), welche mit frei gewählten Mitteln gestaltet werden konnte, genutzt, um seinen Wunsch nach einem Haustier mitzuteilen (siehe Titelbild).

Abbildung 25: Das Thema Armut scheint die Kinder in einem grösseren Zusammenhang zu beschäftigen: fünf von zwölf Kindern würden gerne die Armut aus der Welt schaffen (Aufgabe B2).

5 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse entlang der fünf Spielräume und vor dem Hintergrund anderer Studien zum Thema Kinderarmut (insbesondere Chassé et al. 2010 und Hofmann et al. 2001) diskutiert.

5.1 Einkommens- und Versorgungsspielraum

Nebst der effektiven finanziellen Lage ist im Bereich des Einkommens- und Versorgungsspielraum vor allem das Haushaltsmanagement der Eltern von Bedeutung, denn die Kinder haben nur begrenzte Möglichkeiten auf den Einkommens- und Versorgungsspielraum Einfluss zu nehmen (vgl. Chassé et al. 2010: 115). Gefragt wurde nach Bereichen, in welchen allfällige Einschränkungen für die Kinder spürbar sein können, und die unmittelbar mit der familiären Einkommenssituation zusammenhängen: Wohnen, Kleidung, Ausstattung mit Spielsachen, Taschengeld und Ernährung.
Nur an wenigen Stellen geht aus dem Datenmaterial hervor, dass die Kinder nach ihrem subjektiven Empfinden Einschränkungen wahrnehmen und diese damit begründen, dass sie etwas nicht erhalten haben, weil es «zu teuer« sei bzw. weil es sich die Familie nicht leisten könne. Erwähnt werden von den Kindern diesbezüglich eine Jacke, Reiten als Hobby, der Wunsch nach einem Hund oder nach grösseren/teureren Spielgeräten, wie beispielsweise einer PlayStation.

Wie bei Chassé et al. (2010: 259) nutzen die Kinder ihr Netzwerk auch als Hilfe und Unterstützung in der Versorgung; eine wichtige Rolle spielen diesbezüglich von den Familien getrennt lebende Väter oder auch ältere Geschwister. Nur in Ausnahmefällen sind es die Grosseltern oder andere Verwandte, die die Kinder finanziell unterstützen und so zu einer Entlastung im finanziellen Bereich beitragen. Dies dürfte mit der räumlichen Entfernung und den fehlenden Möglichkeiten im weiteren familiären Umfeld zu erklären sein.

Einzig im Zusammenhang mit dem Wohnraum wird von mehreren Kindern der Wunsch nach einem eigenen Zimmer, mehr Platz im Zimmer bzw. in der Wohnung oder einem Zimmer mehr geäussert. Die Wohnlage, die Grösse des Wohnraums und die Wohnungsausstattungen deuten auf eine Unterversorgung im Wohnbereich hin.

Während andere Studien im Bereich des Einkommens- und Versorgungspielraumes auch die Ernährung erfassen und in diesem Bereich Einschränkungen ausmachen, wurde in der vorliegenden Studie Ernährung zwar in verschiedenen Aufgaben und Fragestellungen auf unterschiedliche Weise thematisiert, Aussagen zu Mangelernährung o.Ä. können jedoch mit den hier vorliegenden Daten keine gemacht werden. Einzig bez. Restaurantbesuchen zeigt sich, dass die wenigsten Familien auswärts essen gehen; einige der Kinder waren noch nie in einem Restaurant. Wenn die Kinder auswärts essen, dann am ehesten mit dem getrennt von der Familie lebenden Vater oder mit älteren Geschwistern, die nicht mehr mit der Familie leben, in einem Take Away oder im McDonalds. Beim Thema Ernährung wird vielmehr der soziale Aspekt betont. Bei den meisten Kindern spielen gemeinsame Mahlzeiten mit der Familie eine wichtige Rolle: Es wird viel Wert daraufgelegt, zusammen zu Essen und Zeit mit der Familie zu verbringen.

Insgesamt deuten die Ergebnisse im materiellen Bereich bzw. bei der Höhe des Taschengeldes darauf hin, dass sich die Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen nicht benachteiligt fühlen. Dies dürfte insbesondere damit zusammenhängen, dass sich die Kinder in einem Umfeld mit ähnlichen Möglichkeiten bewegen. Hinzu kommt, dass beispielsweise in den Schulen Vorschläge zum Umgang mit Taschengeld gemacht werden, woran sich die Eltern zu orientieren scheinen. Allgemein wird «Nicht-Mithalten-Können» von den befragten Kindern in keinem Zusammenhang thematisiert. Während dieser Aspekt auch bei Hofmann et al. (2001) nicht aufschien, war dies bei den von Chassé et al. (2010: 119) befragten Kindern insbesondere in Bezug auf Markenkleidung ein Thema, die sich die Kinder wünschten, aber nicht erhielten. Denkbar ist, dass dies mit Bewältigungsstrategien der Kinder zusammenhängt (siehe Abb. 5.5 unten). Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die Verwandte in Ländern haben, die absolute Armut kennen oder die von Krisen oder gar Kriegen betroffen sind, einen andere Referenzrahmen heranziehen, wenn sie nach Einschränkungen gefragt werden als Kinder, deren Familien in der Schweiz oder in vergleichbaren Verhältnissen leben.

5.2 Kontakt- und Kooperationsspielraum

Der Familie als primäre Sozialisationsinstanz der Kinder wird in der Literatur eine herausragende Bedeutung im Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Lebenslagen und der Wahrnehmung und Bewältigung von einem Leben in Armut zugeschrieben. Kindliche Handlungsspielräume sind immer relational in Bezug zu ihren Eltern bzw. ihrer familialen Situation zu sehen (Chassé et al. 2010: 211). Neben der Familie ist für Kinder dieser Altersgruppe ein zentraler Erfahrens- und Erlebensbereich die Schule, wo Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrpersonen als neue Bezugspersonen eine wichtige Rolle einnehmen. Soziale Kontakte zu Gleichaltrigen ermöglichen die Erfahrung von Anerkennung und sozialer Integration sowie die Erfahrung von Ausgrenzung und Ablehnung im negativen Fall, die für die Entwicklung der Persönlichkeit notwendig sind (Chassé et al. 2010: 155). Positive zwischenmenschliche Beziehungen bieten zudem soziale und emotionale Unterstützung bei der Bewältigung von schwierigen Situationen (z.B. Merton 2003: 143).

Die befragten Kinder haben eine sehr enge Beziehung zu ihren Eltern und Geschwistern. Eine starke familiale Bindung kann Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien, gemäss Boos-Nünning (2005: 174f.), Stabilität, Schutz und Sicherheit bieten (ebd.). Da ein grosser Teil der Familien der Kinder mit Migrationshintergrund entweder im Herkunftsland oder in anderen Ländern leben, sind Kontakte zu den Verwandten beschränkt. Dies stellt ein grosser Unterschied zu den Ergebnissen von Chassé et al. (2010:158) dar, bei welchen von den Kindern insbesondere der Kontakt zu den Grosseltern rege gepflegt wird, was für die Eltern eine Entlastung bei den finanziellen Ressourcen als auch bei der Kinderbetreuung darstellen kann.
In der Literatur ist häufig erwähnt, dass Kinder aus unterprivilegierten Familien weniger in Peer-Gruppen integriert sind. In diesem Zusammenhang wird immer wieder das Beispiel der Kindergeburtstage aufgeführt (z.B. Butterwegge et al. 2010: 37, Chassé et al. 2010: 234; Zander 2010: 137), wonach betroffene Kinder aufgrund des

finanziellen Aufwands und der Verpflichtung zur Reziprozität ihre Geburtstage nicht mit anderen Kindern feiern und nicht an Geburtstagen anderer Kinder teilnehmen können. Dies lässt sich anhand unseres Datenmaterials nicht bestätigen, die von uns befragten Kinder feiern alle zusammen mit ihren Freundinnen und Freunden Geburtstag und nehmen ihrerseits an Kindergeburtstagen teil. Neben den Geschenken, wird von den Kindern gerade der soziale Aspekt wie gemeinsame Ausflüge mit Freunden und Freundinnen betont. Auffällig ist aber, dass sowohl die Jungen als auch die Mädchen überwiegend innerethnische Freundschaften bzw. Freundschaften zu Kindern pflegen, die ebenfalls einen Migrationshintergrund haben. Dies ist wird mitunter durch die Wohnlage oder die Beziehungen der Eltern über Diaspora-Gemeinschaften gefördert. Boos-Nünning (2005: 174) stellt die positiven Aspekte von «innerethnischen Freundschaften» in den Vordergrund und sieht darin einen Schutzfaktor. Aufgrund des gemeinsamen sozialen und kulturellen Hintergrundes würden die Kinder viele Erfahrungen teilen, was wiederum das gegenseitige Verständnis fördere und günstige Rahmenbedingungen für einen gleichberechtigten Umgang miteinander schafft (ebd.). Dies lässt sich auch auf Kinder mit Migrationshintergrund übertragen, die aufgrund des Migrationshintergrunds häufig ähnliche Erfahrungen machen.

5.3 Lern- und Erfahrungsspielraum

In der Schule als wichtigster ausserfamiliärer Lern- und Erfahrungsspielraum erhalten die Kinder die Möglichkeit, sich sowohl soziales als auch kulturelles Kapital anzueignen. Der Lern- und Erfahrungsspielraum umfasst – folgt man dem ganzheitlich orientierten Lebenslagenansatz – jedoch nicht nur den schulischen Bereich, sondern ebenso ausserschulische Aktivitäten. Während insbesondere Chassé et al. (2010) unter Lern- und Erfahrungsspielräumen auch Freizeitaktivitäten fassen, führen wir diese unter Regenerations- und Mussespielräumen auf, im Bewusstsein darum, dass sich die beiden Bereiche überschneiden.

Aus den Cultural Probes-Aufgaben und den Interviews mit den Kindern geht deutlich hervor, dass der Schule bzw. dem Schulerfolg der Kinder einen hohen Stellenwert von den Eltern wie auch der meisten Kinder selbst beigemessen wird. Trotz des hohen Zeitaufwands, die die Schule und insbesondere das Lernen im Leben der Kinder in Anspruch nimmt, gehen die Kinder grundsätzlich gerne zur Schule. Schulische Unterstützung erhalten die Kinder entweder von der Familie oder im Rahmen professioneller Angebote in der Tagesstätte oder bei der Aufgabenhilfe.

Die Bedeutung von guten Schulleistungen, auch im Zusammenhang mit dem beruflichen Werdegang, wird von den Eltern thematisiert und von den Kindern zum Teil internalisiert. Gute Leistungen werden so von einigen der Kinder als Voraussetzung zu höheren Ausbildungs- bzw. ihren Berufszielen gesehen. Wie auch Hofmann et al. (2001: 36) in ihrer Studie beobachten konnten, scheinen die Kinder hierbei die erwachsene (z.T. altkluge) Sichtweise zu übernehmen, da sie sich in diesem Zusammenhang oft wie Erwachsene ausdrücken. Dass ein Kind schulisch überfordert wäre, lässt sich aus dem Datenmaterial nicht schliessen.

Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass sowohl die finanziellen Möglichkeiten als auch der Bildungsstand der Eltern zur Reproduktion der sozialen Ungleichheit bzw. Vererbung von Armut beitragen (vgl. Mäder 2012:84). Die Bildungsnähe der Eltern erweist sich dabei als Schutzfaktor: Denn gemäss Gärtner (2012: 103) legen Eltern mit einer hohen Bildung mehr Wert auf die Ausbildung ihrer Kinder. Sie vermitteln ihnen die für eine erfolgreiche Schullaufbahn notwendigen Fähigkeiten und Verhaltensweisen besser und können die Kinder bei schulischen Schwierigkeiten besser unterstützen bzw. eine Unterstützung organisieren. Im Gegensatz zu Chassé et al. (2010: 204f.) bei welchem die vielfältigen Belastungen und fehlenden eigenen Ressourcen der Eltern, eine förderliche Unterstützung der Kinder verunmöglichen, werden die Kinder in unserer Studie von den Eltern gefördert, ermuntert und unterstützt. Der Unterschied dürfte sich darauf zurückführen lassen, dass bei Chassé et al. (2010: 204ff.) die Mehrheit der Kinder keinen bildungsbürgerlichen Hintergrund haben, während bei uns die Eltern der Kinder grösstenteils über eine gute Schul- oder Berufsbildung verfügen, wenn diese auch in der Schweiz nicht anerkannt ist. Letzteres dürfte gar dazu beitragen, dass einer guten Schul- und Berufsbildung für die Kinder in der Schweiz von den Familien umso mehr Bedeutung beigemessen wird.

5.4 Regenerations- und Mussespielraum

Kindliche Entwicklung erfordert auf der einen Seite Lern- und Erfahrungsräume auf der anderen Seite aber eben auch Musse- und Regeneration als Ausgleich, um sich zu entspannen und neue Energie schöpfen zu können. Während bei Erwachsenen der Regenerations- und Musspielraum häufig als Gegenstück zur Erwerbsarbeit diskutiert wird (vgl. Chassé et al. 2010: 178), ist die Zuordnung bei Kindern nicht ganz so offensichtlich. Denn gera-

de im Freizeit- und ausserschulischen Bereich überschneiden sich Lern- und Erfahrungsspielräume mit den Musse- und Regenerationsspielräumen.

Die Kinder leben mit ihren Familien meist auf relativ engem Raum. In grösseren Familien teilen die Kinder ihre Zimmer, so dass nur wenig Platz zum Spielen übrig bleibt. Auch teilen Kinder teilweise Schreibtische oder machen ihre Hausaufgaben im Wohnzimmer. Angesichts der relativ engen Platzverhältnisse in den Wohnungen erstaunt es nicht, dass sich die Kinder häufig draussen auf den Spielplätzen oder der Grünfläche zwischen den Wohnblöcken aufhalten. Die Platzverhältnisse werden von den Kindern an verschiedenen Stellen thematisiert; sie berichten wenig Raum zur Verfügung zu haben, wo sie ihre Ruhe haben und sich zurückziehen können.

Im Alter der von uns befragten Kinder ist die Familie und das familiäre Netzwerk noch einer der primären Bezugspunkte. Der familiäre Raum ist daher auch im Bereich der Regeneration und Musse von grosser Bedeutung. Auf der einen Seite, weil Aktivitäten und Zeitverbringen mit der Familie als wichtige Ressource angesehen werden kann, um neue Energie beispielsweise für den Schulalltag zu schöpfen. Auf der anderen Seite bietet die Familie, wie Chassé et al. (2010: 179) diskutieren, Raum für Konflikte, die sich etwa durch eine angespannte finanzielle Lage der Familie oder hohe Arbeitsbelastungen der Eltern negativ auf die familiären Regenerations- und Mussespielräume auswirken können.

In den Interviews zeigt sich, dass viele Eltern in hohen Pensen und häufig auch unregelmässig arbeiten, so dass davon ausgegangen werden kann, dass bei vielen Kindern die Zeit für gemeinsame Aktivitäten eingeschränkt ist. Zugleich betonen die meisten Kinder, dass von den Eltern sehr viel Wert auf die Familienzeit gelegt wird, beispielsweise beim gemeinsamen Abendessen. Auch erzählen die Kinder in den Interviews von Ausflügen mit der Familie oder mit Teilen der Familie, wobei diese eher als kostengünstig eingestuft werden können; z.B. gemeinsames Grillen in einem Park oder einen Ausflug in die Altstadt bzw. andere Schweizer Städte.

Auch sind Ferienreisen für die befragten Kinder selten: Manche Kinder besuchen sporadisch Verwandte, die im nahen Ausland oder im Heimatland leben. Anderen Kindern bleibt die Möglichkeit von Ferienreisen ins Ausland verwehrt, aufgrund der mit ihrem Aufenthaltsstatus verbundenen eingeschränkten Reisemöglichkeiten oder weil das Heimatland zu weit entfernt und eine Reise dorthin zu teuer ist. Während manche Kinder in der Studie von Chassé et al. (2010: 152) die Wochenenden oder auch Ferien bei den Grosseltern verbringen, besteht diese Möglichkeit für viele, der von uns befragten Kindern aus den oben erwähnten Gründen nicht oder nur eingeschränkt.

Auffällig ist, dass die befragten Kinder in ihrer Freizeit sehr aktiv sind, was sportliche und musische Freizeittätigkeiten anbelangt. Viele der Kinder nutzen subventionierte Angebote, die über die Schule vermittelt bzw. ermöglicht werden. Bei den Vereinstätigkeiten und Instrumentenunterricht, bleibt unklar, ob es sich dabei um Freizeitangebote der Schule oder um selbstfinanzierte handelt. Bis auf die Musikstunden, zählen die Aktivitäten eher zu den kostengünstigeren Angeboten.

Die in der Studie befragten Kinder werden in ihren Freizeitbeschäftigungen von den Eltern gefördert und unterstützt; auch wenn diese mit gewissen Kosten verbunden sind. Aufgrund fehlender Sprachkenntnisse, fehlender Kenntnisse des Schweizerischen Bildungssystems und fehlender Informationen bezüglich (ausser-)schulischer Angeboten, haben Familien mit Migrationshintergrund häufig nur eingeschränkten Zugang zu diesen Angeboten (vgl. Schuwey/Knöpfel 2014: 136f.). Auch hier stellt sich für unser Sample die Frage, welche Rolle die Bildungsnähe der Familien spielt. Denkbar ist ferner, dass diese Familien von Institutionen wie z.B. den Schulen, Tagesstätten oder auch vom Sozialdienst o.a. Beratungsstellen über die Kursangebote informiert werden.

5.5 Dispositions- und Entscheidungsspielraum

Als fünfte Dimension des Spielraumkonzepts wurden von Nahnsen (1975) die Gestaltungs- und Entscheidungs-Spielräume eingeführt. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten in verschiedenen Bereichen wie auch um kindliche Autonomie (Chassé et al. 2010: 198). Auf der einen Seite fassen wir darunter allfällige Einschränkungen, die sich etwa daraus ergeben, wenn Kinder bereits früh im Haushalt und z.B. bei der Betreuung von Geschwistern mithelfen müssen. Zum anderen fassen wir darunter auch die Zukunftsperspektive bzw. die Fähigkeit der Kinder, sich ihre Zukunft ausmalen zu können, die sich u.a. in Berufs- aber auch anderen Wünschen äussert. Insofern handelt es sich beim Dispositions- und Entscheidungsspielraum nicht nur um effektive Möglichkeiten und Chancen, sondern auch um Wunschvorstellungen sowie die Möglichkeit der Kinder bei Dingen, die sie betreffen mitentscheiden zu können.

Auffallend ist, dass sich Kinder was ihre (materiellen) Wünsche und Bedürfnisse betrifft, zumindest in den Interviews sehr zurückhaltend äussern. Sie geben an zu verstehen, wenn sie etwas nicht erhalten und machen dafür nur an wenigen Stellen finanzielle Gründe geltend (Beispiel Mobiltelefon, vgl. 4.3.1). Hofmann et al. (2001: 36) sprechen in diesem Zusammenhang von einem «freiwilligen Verzicht» der Kinder. Auch gemäss Mäder et al. (2012: 81f.) ist es eine Bewältigungsstrategie der Kinder sich an Bedingungen anzupassen, wobei sie «scheinbar freiwillig (tun; d.V.), was von ihnen erwartet wird» (ebd.). Sie würden von sich aus Erwartungen versuchen zu erfüllen und somit früh lernen, sich zurückzunehmen, «keine Ansprüche zu stellen und sich anzupassen» (ebd.).

Weiter zeigen die Autor/innen, dass die Kinder Verantwortung für die Familie zu übernehmen suchen, indem sie Sichtweisen der Eltern übernehmen oder für die Familie mitzudenken versuchen. Lange et al. (2003: 159) wie auch Mäder (2012: 80f.) beschreiben ferner, dass Kinder einen hohen Aufwand betreiben, um den Zusammenhalt in der Familie und die gesellschaftliche Zugehörigkeit zu sichern. Sie helfen beispielsweise im Haushalt oder auch bei der Kinderbetreuung mit, weil externe Unterstützungsangebote für die Familien nicht erschwinglich sind und Eltern häufig viel oder zumindest unregelmässig (z.B. in Schichtarbeit) arbeiten (vgl. z.B. Mäder 2012: 80f.). Die Ergebnisse der Cultural Probes und der Photo Elicitation Interviews deuten jedoch nicht darauf hin, dass die Kinder in Bezug auf die Mitarbeit im Haushalt oder bei der Betreuung von jüngeren Geschwistern besonders belastet würden bzw. ihre Mithilfe als Belastung wahrnehmen. Die meisten Kinder haben zwar Hausarbeiten, diese bewegen sich aber in einem überschaubaren Rahmen, so dass kaum von einer Einschränkung des Dispositions- und Entscheidungsspielraumes oder von anderen Spielräumen die Rede sein kann (in Frage käme insbesondere auch der Regenerations- und Mussespielraum). Deutlich wird aber in den Interviews auch, dass die Kinder an verschiedenen Stellen mithelfen, ohne dass sie dies als aufgetragene Arbeiten wahrzunehmen scheinen oder diese also solche definieren.

Unter den Bereich Dispositions- und Entscheidungsspielräumen subsumieren wir auch Wünsche, sofern es sich um Zukunftswünsche oder sogenannte Allerweltswünsche handelt, und nicht um solche, die auf materielle Dinge fokussieren. Die Berufswünsche der Kinder sind meist kindertypisch und aller Wahrscheinlichkeit nach für die wenigsten tatsächlich erreichbar (Model, Modedesignerin oder Fussballstar). Andere Kinder gaben an Berufe lernen zu wollen, für die ein Universitätsstudium zwingend ist, z.B. Arzt, Anwältin oder Wissenschaftler. Weitere Kinder gaben Berufswünsche an, die sie aus der Familie oder dem Umfeld kennen: Lehrerin, Tierpflegerin oder Bankangestellter. Die Gründe für die Berufswünsche sind sehr unterschiedlich: Während an einigen Stellen der «Zukunftstag» Ideenlieferant war, wurde an einer Stelle der Berufswunsch damit in Verbindung gebracht, dass das Kind später einmal die Eltern finanziell unterstützen wolle.

Schliesslich wollten wir von den Kindern wissen, was sie als König oder Königin befehlen würden. Die meisten Kinder antworteten hier, dass sie den Hunger bzw. die Armut aus der Welt schaffen oder Kriege beenden würden. Offen bleibt dabei die Frage, inwiefern es sich dabei um Antworten handelt, bei denen die Kinder eine besondere Betroffenheit aufgrund ihres Migrationshintergrundes aufweisen oder inwiefern es sich dabei um von Kindern häufig geäusserte Wünsche, handelt.

6 Fazit und Ausblick

Während es sich für andere Studien (insb. Chassé et al. 2010) als schwierig erwiesen hat, Kinder mit Migrationshintergrund für die Teilnahme zu gewinnen, hat sich bei der vorliegenden Studie genau das Gegenteil gezeigt: Mit Ausnahme eines Kindes haben sich ausschliesslich Kinder mit Migrationshintergrund für die Teilnahme an der Studie gemeldet. Unterschiedliche Konstellationen haben diesen Selektionsbias begünstigt. So ist das Sozialhilferisiko für Personen mit ausländischer Nationalität erheblich höher als für Personen mit Schweizer Staatsbürgerschaft (im Jahr 2014 rund 10% in der Stadt Bern; vgl. Salzgeber 2015: 27). Auch sind Personen ohne anerkannte berufliche Ausbildung überdurchschnittlich oft auf Sozialhilfe angewiesen, was häufig auf ausländische Personen – wie auch unsere Untersuchungsgruppe zeigt – zutrifft (ebd.: 29). Zudem lässt sich, wie bereits erwähnt, vermuten, dass den ausländischen Familien der freiwillige Charakter der Teilnahme nicht vollständig klar war, da die Rekrutierung über den Sozialdienst erfolgte.

Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass in Bezug auf den Migrationshintergrund ganz viele verschiedene Aspekte eine Rolle spielen, die bei Schweizer Kindern weniger zum Tragen kommen oder nicht in der (gleichen) Komplexität vorhanden sind. So bemerkt Boos-Nünning (2005: 166) im Zusammenhang mit deprivierten Lebenslagen von Kindern mit Migrationshintergrund, dass es nicht möglich sei, schwierige Lebenssituationen

eindeutig auf Armut zurückzuführen, da auch das Leben unter Migrationsbedingungen zur sozialen Deprivation führen kann. Im Gefüge verschiedener Risikofaktoren für Armut ist der Migrationskontext zwar gut beschrieben und auch methodisch fassbar; bei einigen Ergebnissen bleibt für die Forschungsgruppe jedoch offen, welche Rolle der spezifische Kontext spielt, indem die Kinder aufwachsen. Nichtsdestotrotz eröffnete uns gerade das spezifische Sample die Chance, unterschiedliche Familienkonstellationen unter vergleichbaren Kontextbedingungen (z.B. Migrationshintergrund, Stadtteile, Schulen etc.) eingehend betrachten zu können.

In der vorliegenden Studie interessierte einerseits, wie Kinder in der Sozialhilfe in den Bereichen Wohnen, Schule, Freizeit und Freunden versorgt sind. Andererseits wurde untersucht, wie sie selber ihre Situation erleben, ob sie in gewissen Bereichen Einschränkungen wahrnehmen und wie sie mit allfälligen Einschränkungen umgehen. Aus dem Datenmaterial lassen sich in keinem der Bereiche bzw. Spielräume prekäre Lebenslagen feststellen. Einzig im materiellen Versorgungsbereich deutet die Wohnlage, die Wohnungsgrösse und Wohnungsausstattung der Familien eher auf eine Unterversorgung hin. Auch von den Kindern werden die begrenzten Platzverhältnisse und wenigen Rückzugsmöglichkeiten in den Interviews thematisiert. Im Freizeitbereich fällt auf, dass die Kinder eher wenig Urlaubsreisen und eher kostengünstige Ausflüge mit der Familie, unternehmen, was möglicherweise mit fehlenden finanziellen bzw. zeitlichen Ressourcen der Eltern zusammenhängen dürfte. Auffällig ist, dass die befragten Kinder im schulischen Bereich stark gefördert und unterstützt werden. Die Kinder profitieren entweder von der Unterstützung der Familien oder nehmen professionelle Unterstützungsangebote in Anspruch. Sehr aktiv sind die Kinder auch im (ausserschulischen) Freizeitbereich; sie nutzen meist mehrere musische und sportliche Angebote.

Zusammenfassend, lassen sich aus der Studie folgende Aspekte ausmachen, die Kindern aus weniger privilegierten Familien Chancen eröffnen können:

- Emotional und finanziell unterstützende soziale Netzwerke; stabile, unterstützende Familienverhältnisse und Eltern-Kinder-Beziehungen, Freundschaftsbeziehungen;
- Schulische Förderung und begleitete/betreute Freizeitangebote (Tagesschulen, Aufgabenhilfe, Vereine);
- Vielfältige und kostengünstige bzw. unentgeltliche ausserschulische Aktivitäten und Freizeitangebote, familienunterstützende Massnahmen;
- Ein «gutes/kinderfreundliches» Wohnumfeld (Aussenräume) mit Spielmöglichkeiten als Entlastung bei engen Wohnverhältnissen.

Da die Lebenslagen und die Ausgestaltung der Spielräume ganz wesentlich von den Eltern geprägt werden, sind Handlungsspielräume der Kinder immer im Kontext der familiären Situation zu sehen (Chassé et al. 2010: 211). Ein wesentlicher Faktor, ob Kinder Einschränkungen erleben und wahrnehmen, ist der elterliche Umgang mit der Situation – d.h. ob es den Eltern trotz der oft mehrfachen Belastung gelingt, ihrerseits Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen und Defizite in den Lebenslagen auszugleichen (z.B. Merten 2003, Mäder 2012). Um die Informationen aus den Kinderinterviews besser in ihren Lebenskontext einbetten zu können, sollte die Elternperspektive umfassender berücksichtigt werden, ohne dabei aber den Fokus auf die kindliche Perspektive zu schmälern.

Es finden sich auch Bereiche, die in der vorliegenden Studie nicht oder nur am Rande berücksichtigt wurden, wofür sich aber die Methodenkombination von Cultural Probes und Photo Eliciation Interviews sehr gut eignen dürften. Zu nennen ist hier etwa der Bereich Gesundheit bzw. die Gesundheitsversorgung, die in der vorliegenden Studie unberücksichtigt blieb, obwohl armutsbetroffene Kinder gerade in diesem Bereich häufig Einschränkungen erleben (z.B. Merten 2003; Lange et al. 2003).

Ein Teil der vorliegenden Studie, zielte ausserdem darauf ab zu untersuchen, welche Chancen und Möglichkeiten die Kombination von Design- und Sozialwissenschaftlicher Forschung im Bereich der Kinderforschung eröffnen. Mittels der gestalterischen Elemente konnten zusätzliche Informationen gewonnen werden, die sich alleine durch die Interviews aller Wahrscheinlich nach nicht offenbart hätten. Das Format der Cultural Probes eignet sich besonders gut, um auf solch sensible Bereiche, wie die Wahrnehmung von Einschränkungen und Unterversorgung einzugehen. Auf spielerische Art und Weise geben Kinder über persönliche Dinge Auskunft, über die sie sonst wahrscheinlich Mühe hätten offen zu sprechen. Hinzu kommt, dass die Kinder durch ihre Rolle als «Kinderforscher/innen» eine sehr wichtige Rolle einnehmen. Zugleich hat der Forschungsprozess durch die Aufgaben der Cultural Probes ein Bildungsmoment.

Insofern hat sich die Methodenkombination von Cultural Probes und Photo Elicitation Interviews sehr bewährt, wenn auch an einigen Stellen Optimierungsbedarf besteht: So ist es beispielsweise angezeigt, die beiden Methoden noch stärker miteinander zu verbinden; sowohl in Hinblick auf die Gestaltung der Datenerhebung als auch auf die Datenanalyse. Hierbei stösst das Projekt, nicht zuletzt aufgrund von zeitlichen bzw. finanziellen Ressourcen an Grenzen und bleibt bei der Interpretation in vielen Bereichen an der Oberfläche. Eine an interpretativen Ansätzen orientierte Text- und Bildanalyse von sämtlichen von den Kindern erarbeiteten Materialien dürfte hier zusätzliche Informationen liefern.

7 Literaturverzeichnis

Andresen, Sabine/Susann Fegter (2011): Children growing up in poverty and their ideas on what constitutes a good life: Childhood studies in Germany. In: Child Indicators Research 4(1), 1-19.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.), »Soziale Ungleichheiten« (*Soziale Welt* Sonderband 2), Göttingen, 183-198.

Breitenberger, Petra (2012): Probes in Design Research: Frameworks and Guidelines for Designing, Applying and Evaluating Probes. Saarbrücken: Akademikerverlag.

Budgetberatung Schweiz: Website, Informationen zur Höhe des Taschengeldes für Kinder. Online unter: http://www.budgetberatung.ch/typo3conf/ext/dam_frontend/pushfile.php?docID=87, eingesehen am 24.06.2015.

Butterwegge, Carolin (2010): Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Ausmass, Erscheinungsformen und Ursachen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundesamt für Statistik BFS (2004): Armut trotz Erwerbstätig. Working Poor in der Schweiz. Neuchâtel. Online unter: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.Document.49698.pdf, eingesehen am 04.06.2015.

Bundesamt für Statistik BFS (2015): Migration und Integration – Indikatoren. Online unter: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html, eingesehen am 24.05.2015.

Bundesamt für Statistik BFS (2015a): Sozialhilfeempfänger/innen nach Alter, 2013. Online unter: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/13/03/03/dos/04.html, eingesehen am 04.06.2015.

Bundesamt für Statistik BFS (2015b): Armutsgefährdung, nach verschiedenen soziodemografischen Merkmalen, 2013. Online unter: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/03/blank/data.html, eingesehen am 19.06.2015.

Bundesamt für Statistik BFS (2015c): STAT-TAB: Sozialhilfebeziehende: Anzahl nach Kanton, Altersklasse, Staatsangehörigkeit und Jahr. Online unter: https://www.pxweb.bfs.admin.ch/Selection.aspx?px_language=de&px_db=px-x-1304030000_121&px_tableid=px-x-1304030000_121\px-x-1304030000_121.px&px_type=PX, eingesehen am 04.06.2015.

Bundesamt für Statistik BFS (2010): Armut in der Schweiz: Konzepte, Resultate und Methoden. Ergebnisse auf der Basis von SILC 2008 bis 2010. Online unter: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/22/publ.html?publicationID=4918, eingesehen am 10.11.15.

Butterwegge, Christoph/Holm, Karin/Imholz, Barbara/Klundt, Michael/Michels, Caren/Schulz, Uwe/Wuttke, Gisela/Zander, Margarita/Zeng, Matthias (2003): Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich, Opladen: Leske + Budrich.

Caritas Aargau (2012): Hintergrundinformationen. Arme Kinder in der Schweiz. Online unter: http://www.caritas-aagau.ch/cm_data/Kinderarmut_Arme_Kinder_in_der_Schweiz_Hintergrundinformationen_Layout_korr_MM.pdf, eingesehen am 04.06.15.

Clark-Ibáñez, Marisol (2004): Framing the social world with photo-elicitation interviews. In: American Behavioral Scientist 47(12), 1507-1527.

Clark-Ibáñez, Marisol (2007): Inner-city children in sharper focus. Sociology of childhood and photo elicitation interviews. In: Gregory C. Stanczak (Hg.): Visual research methods. Image, society, and representation. Los Angeles. 167-196.

Chassé, Karl August/ Zander, Margherita /Rasch, Konstanze (2010): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Collier, John (1957): Photography in anthropolgy: a report on two experiments. In: American Anthropologist 59, 843-859.

Dressing, Thorsten/Thorsten Pehl (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg. Online unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch, eingesehen am 10.11.2015.

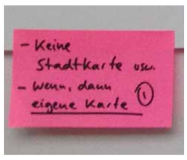
Eidgenössisches Departement des Innern EDI (2013): Nationales Programm zur Prävention und Bekämpfung von Armut. Konzept vom 15. Mai. 2013. Online unter:

http://www.gegenarmut.ch/fileadmin/kundendaten/Dokumente/Konzept_d_Programm%2BArmutsbek%C3%A4mpfung.pdf, eingesehen am 04.06.2015.
Epstein, Iris et al. (2006): Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives. In: International Journal of Qualitative Methods 5(3), Article 1. Online unter: https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_3/PDF/epstein.pdf, eingesehen am 03.06.2015.
Gaver, Bill/Tony Dunne/Elena Pacenti (1999): Cultural Probes. In: Interactions, 6(1), 21–29.
Gärtner, Ludwig (2012): Wie gross ist die Kinderarmut in der Schweiz? In: Meyer, Iwona (Hg.). Sozialalmanach 2012. Schwerpunkt: Arme Kinder. Luzern: Caritas-Verlag, 93-111.
Hahn, Barbara et al. (2015): Visuelle Analyse & Mapping zur Identifizierung atmosphärischer Qualitäten im öffentlichen Raum. Schlussbericht Berner Fachhochschule. Bern.
Harper, Douglas (2002): Talking about pictures: A case for photo elicitation. In: Visual Studies 17(1), 13-26.
Hauri, Roland (2004): Interviewing children about Christmas celebrations on the basis of their own photographs. An exemplary method of data collection in qualitative child research. Paper presented at the Workshop «The State of the Art of Qualitative Social Research in Europe» of the ESA Research Network «Qualitative Methods», Berlin, 9 – 10 September 2004.
Hauri, Roland (2006): Photo elicitation using participant produced photographs. Paper presented at the «Second International Congress of Qualitative Inquiry», Urbana-Champaign IL, 4 – 6 May 2006.
Heinzel, Frederike (Hg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München: Juventa.
Hock, Beate/Holz, Gerda/Simmedinger, Renate/Wüstendörfer, Werner (2000): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Abschlussbericht i.A. des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. ISS-Pontifex 4/2000. Frankfurt am Main.
Hofmann, Claudia/Eva Nadai/Peter Sommerfeld (2001): Verstecktes Leiden unter Armut. Wie betroffene Kinder und ihre Eltern die Situation wahrnehmen und bewältigen. Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz, Reihe A: Discussion Paper 2001-S09.
Holz, Gerda/Richter, Antje/Wüstendörfer, Werner/Giering, Dietrich (2005): Zukunftschancen für Kinder?! – Wirkungen von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie i.A. der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Bonn/Berlin/Frankfurt a. M.
Hurworth, Rosalind (2003): Photo-interviewing for research. In: Social Research Update, 40. Online unter: http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU40.pdf, eingesehen am 03.06.2015.
Jones, Claire, et al. (2003): Experiences obtained from designing with children. University of Dundee, Dundee, Scotland. In: Proceeding, IDC '03 Proceedings of the 2003 conference on Interaction design and children, 69–74.
Judice, Andrea/Marcelo Judice (2007): Designing Cultural Probes to study «invisible» Communities in Brazil. Helsinki. Online unter: http://www.nordes.org/opj/index.php/n13/article/viewFile/156/139, eingesehen am 10.11.2015.
Kuckartz, Udo et al. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Lange, Andreas/Wolfgang Lauterbach/Rolf Becker (2003): Armut und Bildungschance. In: Christoph Butterwegge,/Michael Klundt (Hg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Opladen: Leske+Budrich, 153-170.
Lapenta, Francesco (2011): Some theoretical and methodological views on photo-elicitation. In: Eric Margolis/Luc Pauwels (Hg.): The Sage handbook of visual research methods. London, 201-213.
Mäder, Ueli (2012): Kinderarmut existiert.
In: Meyer, Iwona (Hg.). Sozialalmanach 2012. Schwerpunkt: Arme Kinder. Luzern: Caritas-Verlag, , 79-91.
Mansel, Jürg (2003): Lebenssituation und Wohlbefinden von Jugendlichen in Armut. In: Christoph Butterwegge/Michael Klundt (Hg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Opladen: Leske+Budrich, 115- 136.
Mattelmäki, Tuuli (2005): Applying probes – from inspirational notes to collaborative insights. In: CoDesign, 1(2), 83-102.
Mattelmäki, Tuuli (2006): Design Probes. Helsinki: University of Art and Design Helsinki.
Moser, Christiane/Verena Fuchsberger/Manfred Tscheligi (2011): Using probes to create child personas for games. Proceeding ACE '11 Proceedings of the 8th International Conference on Advances in Computer Entertainment Technology, Article No. 39, ACM New York, NY.
Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
Merten, Roland (2003): Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In: Christoph Butterwegge/Michael Klundt (Hg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Opladen: Leske+Budrich, 137-151.

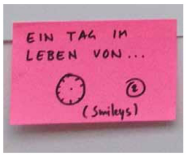
Nahnsen, Ingeborg (1975): Bemerkungen zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes, In: Martin Osterland (Hg.): Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, 145-166.
Neurath, Otto (1925): Wirtschaftsplan und Naturalrechnung. Von der sozialistischen Lebensordnung und von kommenden Menschen. Berlin: E. Laubsche Verlagsbuchhandlung.
Rasmussen, Kim (2004): Places for children – children's places. In: Childhood 11(2), 155-173.
Richter, Antje (2000): Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über die Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region. Aachen: Shaker.
Salzgeber, Renate (2015): Kennzahlenvergleich zur Sozialhilfe in Schweizer Städten, Berichtsjahr 2014. I. A. der Städteinitiative Sozialpolitik. Online unter: http://staedteinitiative.ch/cmsfiles/staedteinitiative_kennzahlenbericht_2014_def.pdf, eingesehen am 29.10.15.
Salzgeber, Renate (2010): Kinder- und Familienarmut in der Schweiz – und auch in Bern. Referat im Rahmen der Rahmenveranstaltung zur SKOS-Ausstellung «Im Fall» im Kornhaus vom 15. April 2010.
Schuwey, Claudia/Carlo Knöpfel (2014): Neues Handbuch Armut in der Schweiz. Luzern: Caritas-Verlag.
Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe (2015): Das soziale Existenzminimum der Sozialhilfe. Grundlagepapier der SKOS. Online unter: http://skos.ch/uploads/media/2014_Soziales-Existenzminimum_Grundlagenpapier.pdf , eingesehen am 03.06.2015.
Spyrou, Spyros (2011): The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. In: Childhood 18(2), 151-165.
Stienen, Angela (Hg.) (2006): Integrationsmaschine Stadt? Interkulturelle Beziehungsdynamiken am Beispiel von Bern. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
Wagner, Ulrike (2014): Qualitative Befragung mit Kindern. In: Angela Tillmann/Sandra Fleischer/Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer, 199-210.
Walper, Sabine (2008): Sozialisation in Armut. In: Klaus Hurrelmann/Matthias Grundmann/Sabine Walper (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, 203-216.
Weisser, Gerhard (1956): Wirtschaft. In: Werner Ziegenfuss (Hg.): Handbuch der Soziologie. Stuttgart: Enke, 986.
Wyeth, Peta/Carla Diercke (2006): Designing cultural probes for children. Proceeding OZCHI '06 Proceedings of the 18th Australia conference on Computer-Human Interaction: Design: Activities, Artefacts and Environments. ACM New York, NY, 385-388.
Wyeth, Peta/Carla Diercke/Stephen Viller (2006): Design for Inspiration: Children, personal connections and educational technology. Association for Computing Machinery, Sydney.
Zander, Margherita (2010): Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Zander, Margherita (Hg.) (2005): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden: Springer.

8 Anhang

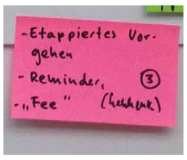
8.1 Cultural Probes: Mögliche Aufgaben und Zuordnung zu den Themenbereichen (1/2)



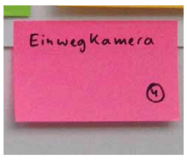
1 Karte
- keine Stadtkarte usw.
- wenn, dann eigene Karte



2 Tagesablauf
- Ein Tag im Leben von …
- Uhr als Tagebuch
- (Smileys)

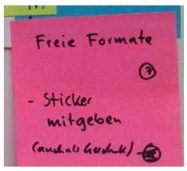


3 Ablauf
- Etappiertes Vorgehen
- Reminder, (Geschenk)
- «Fee»

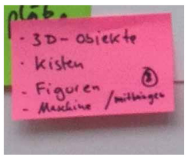


4 Einwegkamera

5 Collage

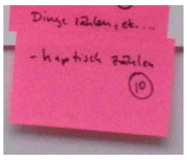


7 Freie Formate
- Sticker mitgeben (auch als Geschenk)

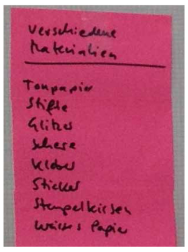


8 3D-Objekte
- Kisten
- Figuren
- Maschine / mitbringen

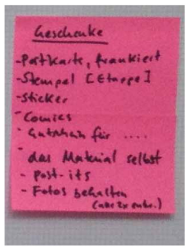
9 Ranglisten
- Listen, …



10 Dinge zählen
- haptisch zählen



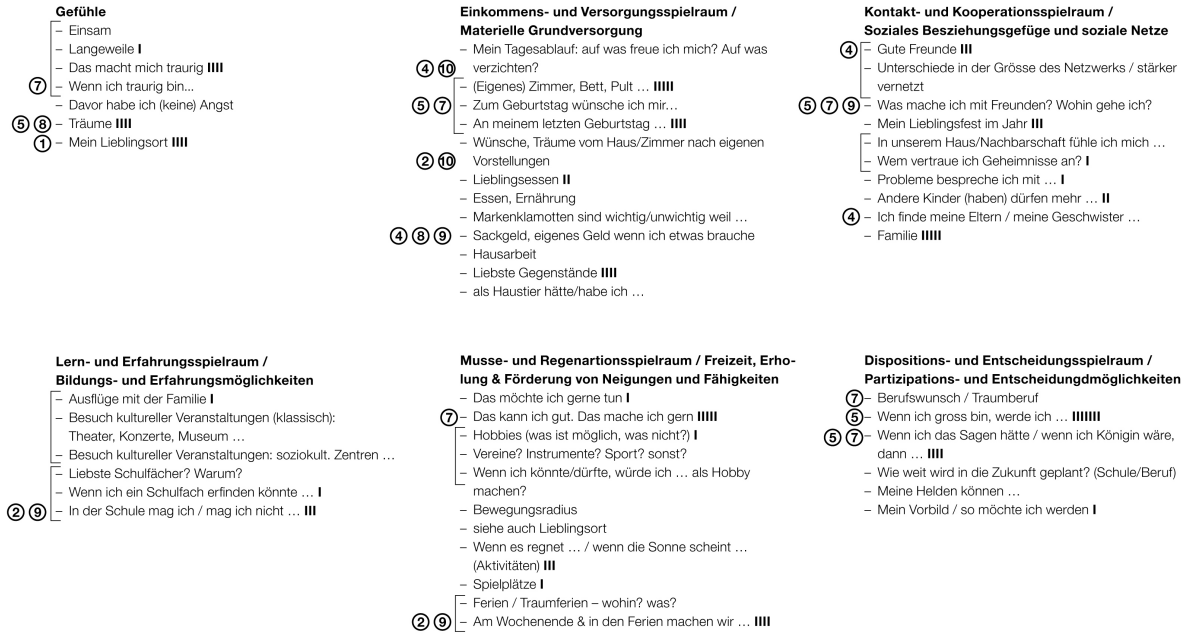
Materialien
- Tonpapier
- Stifte
- Glitzer
- Schere
- Kleber (Leim)
- Sticker
- Stempelkissen
- Weisses Papier



Geschenke / Goodies
- Postkarte, frankiert
- Stempel (Etappe -> 3)
- Sticker
- Comics
- Gutschein für …
- das Material selbst
- Fotos behalten (alle 2x entwickeln)

1 Karte	2 Tagesablauf	3 Ablauf	4 Einweg-kamera	5 Collage	7 Freie Formate
– keine Stadtkarte usw. – wenn, dann eigene Karte	– Ein Tag im Leben von … – Uhr als Tagebuch – (Smileys)	– Etappiertes Vorgehen – Reminder, (Geschenk) – «Fee»			– Sticker mitgeben (auch als Geschenk)
8 3D-Objekte	**9 Ranglisten**	**10 Dinge zählen**	**Materialien**	**Geschenke/Goodies**	
– Kisten – Figuren – Maschine / mitbringen	– Listen, …	– haptisch zählen	– Tonpapier – Stifte – Glitzer – Schere – Leim – Sticker – Stempelkissen – weisses Papier	– Postkarte, vorfrankiert – Stempel (Etappe -> 3) – Sticker – Comics – Gutschein für … – das Material selbst – Fotos behalten (alle 2x entwickeln)	

8.2 Cultural Probes: Mögliche Aufgaben und Zuordnung zu den Themenbereichen (2/2)



Gefühle	Einkommens- und Versorgungsspielraum / Materielle Grundversorgung	Kontakt- und Kooperationsspielraum / Soziales Beziehungsgefüge und soziale Netze
– Einsam – Langeweile I – Das macht mich traurig IV. – Wenn ich traurig bin... – Davor habe ich (keine) Angst – Träume IV. – Mein Lieblingsort IV.	– Mein Tagesablauf: auf was freue ich mich? Auf was verzichten? – (Eigenes) Zimmer, Bett, Pult ... V. – Zum Geburtstag wünsche ich mir... – An meinem letzten Geburtstag ... IV. – Wünsche, Träume vom Haus/Zimmer nach eigenen – Vorstellungen – Lieblingsessen II – Essen, Ernährung – Markenklamotten sind wichtig/unwichtig weil ... – Sackgeld, eigenes Geld wenn ich etwas brauche – Hausarbeit – Liebste Gegenstände IV. – als Haustier hätte/habe ich ...	– Gute Freunde III – Unterschiede in der Grösse des Netzwerks / stärker vernetzt – Was mache ich mit Freunden? Wohin gehe ich? – Mein Lieblingsfest im Jahr III – In unserem Haus/Nachbarschaft fühle ich mich ... – Wem vertraue ich Geheimnisse an? I – Probleme bespreche ich mit ... I – Andere Kinder (haben) dürfen mehr ... II – Ich finde meine Eltern / meine Geschwister ... – Familie V.
Lern- und Erfahrungsspielraum / Bildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten	**Musse- und Regenartionsspielraum / Freizeit, Erholung & Förderung von Neigungen und Fähigkeiten**	**Dispositions- und Entscheidungsspielraum / Partizipations- und Entscheidungdmöglichkeiten**
– Ausflüge mit der Familie I – Besuch kultureller Veranstaltungen (klassisch): Theater, Konzerte, Museum ... – Besuch kultureller Veranstaltungen: soziokult. Zentren ... – Liebste Schulfächer? Warum? – Wenn ich ein Schulfach erfinden könnte ... I – In der Schule mag ich / mag ich nicht ... III	– Das möchte ich gerne tun I – Das kann ich gut. Das mache ich gern V. – Hobbies (was ist möglich, was nicht?) I – Vereine? Instrumente? Sport? sonst? – Wenn ich könnte/dürfte, würde ich ... als Hobby machen? – Bewegungsradius – siehe auch Lieblingsort – Wenn es regnet ... / wenn die Sonne scheint ... (Aktivitäten) III – Spielplätze I – Ferien / Traumferien – wohin? was? – Am Wochenende & in den Ferien machen wir ... IV.	– Berufswunsch / Traumberuf – Wenn ich gross bin, werde ich ... VII. – Wenn ich das Sagen hätte / wenn ich Königin wäre, dann ... IV. – Wie weit wird in die Zukunft geplant? (Schule/Beruf) – Meine Helden können ... – Mein Vorbild / so möchte ich werden I

8.3 Gesamtumfang des Materials

retourniert | nicht retourniert

Proband/in > v Aufgabe		f1	f2	f3	f4	f5	f6	f7	m1	m2	m3	m4	m5
Fotos													
A1	Das bin ich	1	2	1	1	2	1	1	1		1	1	1
A2	Mein Zimmer	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1
A3	Lieblingskleider	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1
A4	Das mag ich	2	2	2	0	1	1	1	1		1	1	1
A5	Das mag ich nicht	0	1	0	0	1	1	1	1		1	1	1
A6	Mein liebstes Ding	1	1	1	0	1	1	1	1		1	1	1
A7	Alle meine Dinge in meiner Lieblings-farbe	1	1	1	0	1	1	1	1		1	1	1
A8	Das ist meine Familie	0	1	0	0	0	1	1	0		0	1	1
A9	Hier essen wir	1	1	0	1	1	1	1	0		1	1	1
A10	Unser Sonntags-frühstück	1	1	1	1	1	1	0	0		1	1	1
A11	Da helfe ich zu Hause mit	0	1	1	0	1	1	0	0		1	1	1
A12	Hier mache ich meine Hausaufg.	1	1	1	1	1	1	1	0		1	1	1
A13	Den Ort in unserer Wohnung mag ich am liebsten	1	0	1	1	1	1	1	0		1	1	1
A14	Den Ort in unserer Wohnung mag ich am wenigsten	0	0	0	0	1	1	0	0		1	1	1
A15	Hier sieht man meine/n besten Freund / beste Freundin / besten Freunde	0	1	1	0	1	1	1	0		1	1	1
A16	Da gehe ich mit Freunden hin	1	1	1	1	1	1	1	0		1	1	2
A17	Mein Lieblingsort	0	1	0	1	1	1	2	0		1	1	1
A18	Da spiele ich	1	1	1	1	1	1	1	0		1	1	1
A19	Meine Geheimnisse erzähle ich	2	0	0	0	1	1	1	0		1	1	0
A20 a	Was ich schon immer fotografieren wollte (a–v)	0	1	1	1	1	1	1	0		1	1	1
A20 b			1	1	1	1	1	1					
A20 c			1	1	1	1	1						
A20 d			1		1	1							
A20 e			1		1	1							
A20 f			1		1	1							
A20 g			1		1	1							
A20 h			1		1	1							
A20 i			1		1	1							
A20 j			1		1	1							
A20 k			1		1	1							
A20 l			1		1	1							
A20 m			1		1	1							
A20 n			1		1	1							
A20 o			1		1	1							
A20 p			1		1	1							
A20 q			1		1	1							
A20 r			1		1	1							
A20 s			1										
A20 t			1										
A20 u			1										
A20 v			1										
Postkarten													
B1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

B2	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
B3 (freie PK)				**1**								**1**
Listen												
C1	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
C2	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
C3	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
C4	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
Landkarten												
D1	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
D2	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
D3	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
Soziogramm												
E1	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
Freie Formate												
F1	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**0**	**1**	**1**	**1**	**(leer)**
F2	**1**	**1**	**(leer)**	**1**	**1**	**1**	**1**	**0**	**1**	**1**	**1**	**(leer)**

8.4 Interviewleitfaden für die Kinderinterviews

Vor dem Interview: Begrüssung, Elternfragebogen, offene Fragen klären.
Insb. Interview nicht in Anwesenheit der Eltern führen, Anonymität/Datenschutz etc.

Info für Eltern: Interview ist der dritte Teil des Projekts nach dem Workshop in Bümpliz und den Aufgaben, die die Kinder zu Hause gemacht haben. Nun möchten wir von den Kindern noch etwas genauer wissen, was sie bei den Aufgaben gemacht haben, wie Ihnen die Aufgaben gefallen haben usw.

Vorstellen der Interviewerin
Mein Name ist _____, ich arbeite an der Fachhochschule, das ist so etwas wie eine Universität.
Du hast ja schon beim Workshop mitgemacht, wo ihr in Bümpliz an der Hochschule der Künste wart und dort u.a. eure Wohnung gezeichnet habt und ein Poster zusammen gemacht habt, z.B. dazu, was euch in eurer Wohnung fehlt.

Dann hast du zu Hause ganz viele Aufgaben erledigt. Zuerst einmal ein riesiges Kompliment, dass du so gut mitgemacht hast. Du hast das super gemacht!

Heute interessiere ich mich besonders für die Fotos, die du mit der Einwegkamera gemacht hast. Und dann schauen wir uns auch noch das Bild an mit der Aufgabe zu deinem Geburtstag und das Universum, wo du Personen eingeklebt hast mit Punkten. Da wir nicht so viel Zeit haben, können wir nicht über alle Aufgaben sprechen, das heisst aber überhaupt nicht, dass du die anderen Aufgaben nicht mindestens so gut gelöst hast.

Ich möchte das Gespräch gerne mit diesem Aufnahmegerät [zeigen] aufnehmen, damit ich nicht mitschreiben muss. Ist das für dich ok? Die Aufnahme ist nur für mich, damit ich nachher genauer aufschreiben kann, was du mir erzählt hast und vor allem, dass ich nichts vergesse.

Und was auch ganz wichtig ist. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, es ist alles richtig was du sagst. Und du kannst natürlich auch sagen, wenn du eine Frage nicht beantworten möchtest oder wenn du über etwas nicht sprechen möchtest, das ist total in Ordnung. Wenn wir nicht über alle Bilder sprechen können ist das ok, es sind ja ziemlich viele Bilder, die du gemacht hast.

In diesem braunen Umschlag sind die Fotos und die zwei Aufgaben (Geburtstag und Universum).
Das Couvert ist noch zugeklebt, d.h., dass ich die Fotos auch zum ersten Mal sehe. Komm wir schauen sie zusammen an…

-- > Rückseite der Fotos jeweils beachten; oranger Punkt -> Klären, welche Aufgabe
-- > Leitfaden als Spicker
-- > Zusatzblatt mit Übersicht über Fotoaufgabe etc.

Wenn du an die Aufgabe denkst, wo du die Fotos gemacht hast, hast du die ganz alleine gemacht? Oder hat dir jemand dabei geholfen?

- Wer?
- Wobei hat dir die Person geholfen?

Foto(s), welchem/n das Kind besondere Aufmerksamkeit schenkt bei der ersten Durchsicht (positiv, je nach dem aber auch negativ möglich):

- Magst du mir zu diesem Foto etwas erzählen?
- Welche Aufgabe war das (falls nicht auf dem Foto vermerkt)
- Was hast du da fotografiert?

Wollen wir vielleicht damit anfangen/weitermachen, welche Fotoaufgabe <u>dir am meisten Spass</u> gemacht hat?

- Weisst du noch, welche das war?
- Was hast du fotografiert?

- Was hat dir an der Aufgabe besonders gefallen?
- Gibt es eine Aufgabe, die dir nicht gefallen hat? Was hat dir daran nicht gefallen?

Das bin ich

Ich glaube, ein Foto hast du von dir gemacht. Wollen wir dieses Foto mal zusammen raussuchen? [Foto **A1** zusammen raussuchen]. **Magst du dich mir vorstellen?**

- Wie alt bist du? Wo gehst du zur Schule? Hast du Geschwister? Verwandte? Mit wem wohnst du zusammen? Wer sind deine Freunde?

Meine Familie

Für diejenigen, die die Familie fotografiert haben: **Eine Aufgabe war, ein Foto von deiner Familie zu machen. [A8;** Foto zusammen raussuchen**]**

- Wer ist alles auf dem Bild?
- Kannst du mir etwas über deinen Vater/deine Mutter erzählen?
- Kannst du mir etwas über deine Geschwister erzählen?
- Was machen deine Geschwister?/deine Eltern?
- Wer sind die andern auf dem Bild?

Mein Zimmer

Bei einer Aufgabe hast du auch dein Zimmer fotografiert, ja? Welches Foto zeigt dein Zimmer? Und magst du mir erklären, was man da alles auf dem Foto sieht?

- Was gibt es da alles?
- Teilst du dein Zimmer mit jemandem oder ist das nur deins?
- Was machst du im Zimmer?

Zu Hause mithelfen

Wenn Kind Foto gemacht hat: **Du hattest ja die Aufgabe zu fotografieren, wo oder was zu Hause mithilfst** [**A 11;** Foto zusammen raussuchen]

Wenn Kind kein Foto gemacht hat: **Viele Kinder müssen ja zu Hause etwas mithelfen. Die einen mehr, die anderen weniger. Wie ist das bei dir?**

- **Was hilfst du zu Hause mit? Gibt es noch weiteres, wo du mithilfst?**
- Was machst du da genau?
- Wem hilfst du?
- Wie oft?
- Machst du es gerne?
- (Ev.) müssen deine Geschwister (auch) zu Hause mithelfen?
-

Taschengeld

Einige Kinder bekommen Taschengeld, andere nicht. Einige müssen bei etwas helfen, damit sie Taschengeld bekommen. Wie ist das bei dir?
Bekommst du Taschengeld?

- Falls Ja: Musst du dafür etwas tun, oder bekommst du das einfach so?
- Falls nein: Bekommst du manchmal von jemandem anderes Taschengeld (Gotte, Grosseltern, …)?
- Was machst du mit dem Taschengeld?
- Sparst du auf etwas? Worauf?
- Du weisst ja sicher, wie das bei deinen Freunden ist, bekommen die mehr oder weniger Taschengeld als du?
- Findest du, dass du genügend Taschengeld bekommst?

Schule und Hausaufgaben/Raum für Hausaufgaben

Ihr bekommt in der Schule ja sicherlich auch manchmal Hausaufgaben [**A2, A12;** Foto zusammen raussuchen]

- **Wo machst du Hausaufgaben? (muss nicht zu Hause sein, kann auch in der Tagi o.Ä. sein)**
- Machst du die Hausaufgaben alleine, oder hilft dir jemand dabei? Wer?
- In welche Klasse gehst du?
- Gehst du gerne zur Schule?
- Was sind deine Lieblingsfächer?
- Fällt dir das Lernen in der Schule leicht oder eher nicht so?
- Musst du viel für die Schule machen?
- Weisst du schon, ob du in die Sek- oder Realschule nächstes Jahr? (falls Kind schon in der 6. Klasse ist)
- Sind deine Eltern streng? Wie ist das, wenn du in der Schule eine schlechte Note hattest, wie reagieren deine Eltern?

Raum zum Spielen, Entfaltungsmöglichkeiten

Was machst du am liebsten in deiner Freizeit? [evtl. **A2, A6, A13, A14, A16, A17, A18;** Fotos zusammen raussuchen]

- Wo spielst du normalerweise? (in der Wohnung, wo? draussen?)
- Was spielst du am liebsten/mit was?
- Mit wem spielst du am meisten? (Freunde, Nachbarn, Geschwister etc.)

Soziogramm

Du hast ja auf diesem Universum mit Punkten deine Freunde, Familie und Lehrer/Trainer aufgeklebt. Vielleicht kannst du mir ein bisschen erklären, wer die Personen genau sind, an die du da gedacht hast? (Wollen wir vielleicht mit den Freunden anfangen?)

- Woher kennst du deine Freunde/Freundin? Sind das Schulfreunde? Nachbarn? Verwandte? Etc.
- Was machst du mit den Freunden hier (näher im Zentrum) und was machst du mit den Freunden (eher weiter weg vom Zentrum)? (Verknüpfen mit der Frage, ob manchmal Freunde mit nachhause kommen)

Soziale Kontakte

Machst du manchmal mit Freunden/Freundinnen ab? [**A15, A16, A19;** Foto zusammen raussuchen]

- Was macht ihr dann?
- Wo trefft ihr euch?
- Kommen auch manchmal Kinder zu dir nachhause?
- Wer kommt zu dir nachhause und wer nicht? (oft Nachbarn, nicht aber ein grösserer Kreis von Kindern)

Kindergeburtstag

Du hast ja auch dieses Bild gemacht zu deinem letzten Geburtstag. Erzähl doch mal, wie war das an deinem letzten Geburtstag [**Collage, Bild**]

- Wo habt ihr gefeiert? (Schule, zu Hause mit der Familie, zu Hause mit Freunden etc. auch nachfragen, ob es mehrere Feiern gab, z.B. zu Hause mit der Familie und in der Schule o.Ä.)
- Wer was da alles dabei? (auch hier nachfragen, ob es noch andere Feste gab)
- Was war ganz wichtig für dich?
- Wenn du dir jetzt für deinen Geburtstag wünschen könntest, was du machen würdest, was wäre das?
- Gehst du auch an Geburtstagsfeiern von anderen Kindern?
- Was hast du dir zum Geburtstag gewünscht?

- Was war für dich das schönste Geburtstagsgeschenk?

Konsumgüter

Auf einem Bild hast du dein liebstes Ding fotografiert [**A6;** Foto zusammen raussuchen]

- **Was ist dein liebstes Ding?**
- Warum magst du das speziell gern?
- Was würdest du dir wünschen?

Du hast ja auch deine Lieblingskleider fotografiert [**A3;** Foto zusammen raussuchen]

- Was ist für dich das Spezielle an diesen Kleidern? (Z.B. von jemand bestimmtes bekommen, besondere Erinnerung o.Ä.,)
- Was für ein Kleidungsstück wünschst du dir unbedingt?

Du hast auch Fotos zum Thema Essen gemacht. [**A9, A10;** Fotos zusammen raussuchen]. **Was hast du da fotografiert? Was ist daran speziell/wichtig?**

- Was isst du am liebsten?
- Wo isst du am liebsten?
- Esst ihr oft zusammen?
- Wer kocht zu Hause?

8.5 Elternfragebogen

Welches Geschlecht haben Sie? ○ Weiblich ○ Männlich

In welchem Jahr sind Sie geboren?
(z.B. 1975)

_____

Welchen Zivilstand haben Sie?

- ○ Ledig, nie verheiratet
- ○ Verheiratet (lebe mit meinem Mann/meiner Frau zusammen)
- ○ Getrennt
- ○ Geschieden
- ○ In eingetragener Partnerschaft
- ○ Aufgelöste Partnerschaft
- ○ Verwitwet

Wie viele Personen leben ständig in Ihrem Haushalt, Sie mit eingeschlossen? _____

Wie viele Kinder haben Sie, die
... jünger als 5 Jahre sind? _____
... zwischen 5 und 17 Jahre alt sind? _____
... zwischen 18 und 25 Jahre alt sind? _____
... älter als 25 Jahre sind? _____

Was ist Ihre höchst abgeschlossene Ausbildung?

- ○ Weniger als 7 Jahre Schule
- ○ Obligatorische Schule
- ○ 1-jährige Ausbildung:
  10.Schuljahr/Berufswahlschule/Vorlehre/Sprachschule mit Zertifikat/Haushaltslehrjahr/Brückenangebote/Anlehre
- -
- ○ Diplom, nämlich: _____
- ○ Berufslehre, Berufsschule (EBA, EFZ), nämlich:
- -
- - _____
- ○ Mittelschule / Gymnasium
- ○ Höhere Berufsausbildung (Höhere Fachschule, höhere Fachprüfung, Berufsprüfung)
- ○ Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule

Wo haben Sie die Ausbildung gemacht?

- ○ In der Schweiz
- ○ Im Ausland
- -

<u>Falls im Ausland</u>: Ist die Ausbildung in der Schweiz anerkannt?

- ○ Nein
- ○ Ja

Arbeiten Sie?

- ○ Ich arbeite als: _____
- ○ Ich bin Hausfrau/Hausmann
- ○ Ich bin auf Arbeitssuche
- ○ Ich beziehe IV

Bitte Rückseite beachten!

Sind Sie Schweizer Bürgerin oder Bürger, oder haben Sie eine andere Nationalität?

- ○ Schweizerin / Schweizer
- ○ Andere Nationalität, nämlich _____

Für AusländerInnen: Welchen Aufenthaltsstatus haben Sie?

- ○ Aufenthaltsbewilligung (Ausweis B)
- ○ Niederlassungsbewilligung (Ausweis C oder Ci)
- ○ Grenzgängerbewilligung (Ausweis G)
- ○ Kurzaufenthaltsbewilligung (Ausweis L)
- ○ Vorläufig aufgenommen AusländerInnen (Ausweis F)
- ○ Asylsuchende (Ausweis N)

In welchem Land sind Sie auf die Welt gekommen?

- ○ Schweiz
- ○ In einem andern Land, nämlich _____

Seit wann leben Sie in der Schweiz?

- ○ Seit Geburt
- ○ Seit [z.B. 1982] _____

Wie lange beziehen Sie schon Sozialhilfe?

Ca. seit _____ Monaten und ca. seit _____ Jahren

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!