Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 7

2 Kinder als Akteure nachhaltiger Entwicklung 11
2.1 Kinder als Akteure: theoretische Überlegungen 11
2.1.1 Sichtweisen auf das Kind als Akteur 11
2.1.2 Grundannahmen, Entstehungskontext, Weiterentwicklung 17
2.2 Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung – kindliches Recht und / oder Pflicht 22
2.2.1 Die Rechte des Kindes 22
2.2.2 Partizipation als Kinderrecht 26
2.2.3 Ökologische Kinderrechte 28
2.2.4 Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung – auch kindliche Pflicht? 35

3 Kindergärten als Bildungsorte für nachhaltige Entwicklung 37
3.1 Die Institution Kindergarten 39
3.1.1 Zur Entwicklung des Bildungsbereichs Kindergarten 39
3.1.2 Die Institution Kindergarten als Lebens- und Erfahrungsort 41
3.2 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Kindergarten 48
3.2.1 Nationale und internationale Perspektiven auf Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der frühen Kindheit 48
3.2.2 Potenziale von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Kindergarten 60
3.3 Der Beitrag der Institution Kindergarten zu nachhaltiger Entwicklung 68
3.3.1 Betriebsführung 68
3.3.2 Gemeinwesenorientierung 69

4 Philosophieren mit Kindern – ein Beitrag zur Welterschließung von Kindern und eine Forschungsstrategie 71
4.1 Entwicklungslinie und Grundannahmen zum Philosophieren mit Kindern 72
4.2 Philosophieren mit Kindern: ein Beitrag zur Welterschließung nicht nur von Kindern 76
4.3 Philosophieren mit Kindern: staunend und fragend der Welt begegnen 77
4.4 Philosophieren mit Kindern und nachhaltige Entwicklung: den Möglichkeiten Raum geben 80
4.5 Der Kindergarten – ein guter Ort für Bildung für nachhaltige Entwicklung und zum Philosophieren 82
4.6 Philosophieren mit Kindern als Beitrag zur Kindheitsforschung und als Forschungsstrategie 83

5 Forschung mit Kindern für eine nachhaltige Entwicklung 87
5.1 Forschungsdesign 87
5.1.1 Untersuchungsinteresse und Fragestellungen 88
5.1.2 Forschungsverständnis 90
5.1.3 Methodenwahl 91
5.2 Durchführung der Untersuchung 98
5.2.1 Zugang zum Feld und Auswahl der Kindergärten 99
5.2.2 Kindergartenkinder als Forschungspartner*innen – ethische Leitlinien 100

5.2.3 Organisation der Datenerhebung 101
5.2.4 Organisation der Datenaufbereitung 104
5.2.5 Organisation der Auswertung: Arbeitsschritte und Übersicht zum Datenmaterial 105

6 Ergebnisse der Untersuchung 109
6.1 Verlauf der Gesprächsrunden mit den Kindern 109
6.1.1 Grüne Gruppe 111
6.1.2 Gelbe Gruppe 124
6.1.3 Blaue Gruppe 144
6.1.4 Rote Gruppe 155
6.2 Mensch-Mensch- und Mensch-Natur-Verhältnisse aus Kindersicht 164
6.2.1 Sichtweisen von Kindern zum Mensch-Mensch-Verhältnis 166
6.2.2 Sichtweisen von Kindern zum Mensch-Natur-Verhältnis 178

7 Kinder als Akteure nachhaltiger Entwicklung: Resümee und Perspektiven 195
7.1 Resümee Kinder und nachhaltige Entwicklung 195
7.1.1 Orientierung am ethischen Leitbild nachhaltiger Entwicklung 196
7.1.2 Aufmerksamkeit für Dimensionen und Themen nachhaltiger Entwicklung 199
7.1.3 Kindliche Agency für nachhaltige Entwicklung 200
7.2 Reflexion der Forschung 202
7.2.1 Kindergartenkinder als Forschungspartner*innen 203
7.2.2 Philosophieren mit Kindern als Forschungsmethode 204
7.2.3 Rollenmanagement im Forschungsprozess 206
7.3 Kinder als Akteure nachhaltiger Entwicklung: Eine Zusammenfassung und Perspektiven für die Bildungsarbeit im Kindergarten 208
7.3.1 Kinder als Akteure 208
7.3.2 Perspektiven für die Bildungsarbeit im Kindergarten 208

Literaturverzeichnis 211

Tabellenverzeichnis 233

Danksagung 235

1 Einleitung

„Da viele Kinder heute besser über die Probleme der Natur informiert sind als wir und viele in diesem Punkt auch sensitiver sind, sollten wir in unserem eigenen und in ihrem Interesse mit ihnen über die Natur und unsere Verpflichtung ihr gegenüber nachdenken."
(Matthew 1997, S. 86)

Die vorliegende Studie widmet sich einer Personengruppe, die bislang im deutschsprachigen Nachhaltigkeitsdiskurs zwar von Erwachsenen mitgedacht wird, deren eigene Perspektiven und Verortung zu den Aufgaben und Zielen einer nachhaltigen Entwicklung jedoch nicht hinreichend beachtet ist: Kinder im Kindergartenalter.

Nachhaltige Entwicklung ist ein „individueller und gesellschaftlicher Such-, Lern- und Gestaltungsprozess" (Stoltenberg & Burandt 2014, S. 568), der alle Mitglieder unserer Weltbevölkerung betrifft. In einer zunehmend mobilen und diversen Weltgesellschaft, mit einer globalisierten Weltwirtschaft und Lebensstil- und Konsumgewohnheiten, die über die planetaren Grenzen der Tragfähigkeit unseres Planeten hinausgehen (Steffen et al. 2018, 2015; Rockström et al. 2021, 2009), gibt es keine Patentlösungen für Zukunftsgestaltung, vielmehr bedarf es einer abwägend-suchenden Haltung, einer Bereitschaft voneinander und miteinander zu lernen und eines (optimistischen) Gestaltungswillens – individuell als einzelne Person und kollektiv in der Gemeinschaft. Es braucht Bewusstsein, Wissen und Kompetenzen im Hinblick auf nachhaltige und nicht-nachhaltige Themen, Lebensstile und Formen des Wirtschaftens. Es braucht Gelegenheiten, kulturelle Errungenschaften kennenzulernen, sich auszuprobieren und mit anderen im Austausch zu sein. Es braucht Bildungsgelegenheiten, um sich mit Werthaltungen auseinandersetzen zu können und urteilsfähig zu werden, um aufmerksam zu werden, Zusammenhänge erkennen und die eigene Rolle reflektieren zu können. Dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ein Schlüssel dazu ist, wurde bereits 1992 im Abschlussdokument der ‚United Nations Conference on Environment and Development (UNCED)' festgehalten. Ein Kapitel der Agenda 21 ist den Kindern und Jugendlichen gewidmet. Es wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass Kindern Beteiligungsmöglichkeiten zugestanden werden sollen (BMU 1992). Seit der UN Dekade ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 2005–2014' wird die frühkindliche Bildung als erster formaler Bildungsbereich mitbedacht und in allen relevanten Dokumenten erwähnt. Die Agenda 2030 (UN General Assembly 2015) beinhaltet die Aufgabe, eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern. Im Unterpunkt 4.2 wird die Zielsetzung einer qualitativ hochwertigen frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung aller Mädchen und Jungen weltweit gefordert.

Damit kommt auch dem Kindergarten als erster Ort formaler Bildung die Aufgabe zu, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen. Kindergartenkinder sind eine wichtige gesellschaftliche Gruppe, der Zugang zu Themen, Aufgaben und Zielen einer nachhaltigen Entwicklung ermöglicht werden muss. Gemeinsam mit den Angehörigen der gleichen Generation in der Institution Kindergarten eine „betreute Kindheit" zu erleben, eröffnet den Kindern die Chance, dort Solidarität und Teilhabe zu erfahren, sich mit Fragen nach Gerechtigkeit oder dem Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen gemeinsam auseinandersetzen und in der kollektiven Alltagsgestaltung nachhaltiges und nicht-nachhaltiges Verhalten erproben und reflektieren zu können.

Die Weltorganisation für frühkindliche Erziehung und Bildung (Organisation Mondiale pour l'Éduca- tion Préscolaire – OMEP) spricht seit 2009 von ‚Early Childhood Education for Sustainable Development' (ECEfSD). Sie initiiert dazu Projekte und vergibt jährlich einen Preis für Beispiele guter Pra-

xis zu frühkindlicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Weltweit gibt es Wissenschaftler*innen wie Siraj Blatchford, Julie Davis, Sue Elliott, die die Auseinandersetzung mit ECEfSD zu ihrem zentralen Lehr- und Forschungsfeld zählen. Durch transdisziplinäre Herangehensweise, praktische Erprobung und teilweise wissenschaftliche Begleitung in verschiedenen Projekten im deutschsprachigen Raum (Leuchtpol, Haus der kleinen Forscher, Kita21, ÖkoKids, leben gestalten lernen – Fachkraft BNE), insbesondere während der UN Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014', konnten die Potenziale elementarer Bildungseinrichtungen für die Ermöglichung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung herausgearbeitet und das Konzept selbst für den Bereich frühkindlicher Bildung konkretisiert werden.

Ein Desiderat im deutschsprachigen Raum stellt in der Auseinandersetzung mit frühkindlicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung die Perspektive der Kinder selbst dar. Die wissenschaftlichen wie praktischen Arbeiten beschäftigen sich damit, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung konzeptionell ausformuliert werden kann, was frühkindliche Bildung für nachhaltige Entwicklung heißt und wie pädagogische Fachkräfte zum Beispiel über Fortbildung befähigt werden können, Bildungsgelegenheiten für eine nachhaltige Entwicklung zu gestalten. Aussagen über Kinder beziehen sich nicht auf Einstellungen oder Überlegungen von Kindern, sondern eher darauf, wie diese sich an den Aktivitäten, die für sie erdacht wurden, beteiligen und wie sie diese bewerten (Stoltenberg et al. 2013).

Aber wie verorten sich Kinder im deutschsprachigen Raum selbst zu nachhaltiger Entwicklung? Denken Kinder im Kindergarten über Gegenwarts- und Zukunftsfragen nach? Sind Werte, Orientierungen und Themen nachhaltiger Entwicklung, mit denen wir Erwachsene uns auseinandersetzen, auch Werte, Orientierungen und Themen von Kindern?

Diese Arbeit greift diese Fragen auf und widmet sich Kindern als Forschungspartner*innen, die seit drei bis sechs Jahren die Welt erkunden und durch ihr Dasein mitgestalten, denen aber, da noch nicht der Kulturtechniken Lesen und Schreiben mächtig und in ihrer Entwicklungssituation noch im Prozess der Sprachbildung, nicht unbedingt zugetraut wird, ihr Recht auf Information und Meinungsäußerung sowie Partizipation, wie in der UN-Kinderrechtskonvention von 1998 verankert, zu verwirklichen.

In dem OMEP Projekt „Children's Voices about the State of the Earth and Sustainable Development" (Engdhal & Rabušicová 2011) wird erstmals die Kinderperspektive aufgegriffen und Kindern aus 28 Ländern weltweit die Möglichkeit gegeben, anhand einer Zeichnung ihre Gedanken zum Zu- stand unseres Planeten und dem Erfordernis einer nachhaltigen Entwicklung in Gruppengesprächen zu äußern. Als Vorstudie für die vorliegende Arbeit habe ich dieses Projekt im Rahmen einer Forschungswerkstatt mit Studierenden repliziert. Bereits in der Vorbereitung der Datenerhebung stellten sich methodologisch kritische Fragen hinsichtlich der Einflussnahme durch die fragenden Forscher*innen (Studierende) und hinsichtlich der Aussagekraft der Zeichnung, die sich bei der Datenerhebung und Auswertung nicht auflösen ließen. Dennoch lieferte die Vorstudie drei wichtige Erkenntnisse: 1) Kindergartenkinder haben etwas zu unserem Planeten zu sagen und die Ergebnisse bieten Anknüpfungspunkte; 2) die Replikation kann nur eine Vorstudie sein, die hilfreich war, die Forschungsfragen zu konkretisieren und zu spezifizieren; 3) es braucht eine andere elaboriertere Methode, welche die Dimensionen nachhaltiger Entwicklung umfassender in den Blick nimmt, den Kindern mehr Freiheit bietet ins Nachdenken zu kommen und ihre Gedanken, im Austausch mit anderen, zu äußern.

Forschungsmethodisch galt es deshalb eine Methode zu finden, die einen Dialog mit Kindern auf Augenhöhe ermöglicht und den Einfluss durch die Forscherin als unbekannte Person und Angehörige einer anderen Generation so gering wie möglich hält. Ich habe deshalb das ‚Philosophieren mit Kindern' als Forschungsmethode für die vorliegende Studie fruchtbar gemacht. Das ‚Philosophieren mit Kindern' ist eine Haltung und Methode, die in den 1970er Jahren in den USA entwickelt und weltweit verbreitet wurde (ausführlich dazu Teil 3.1). Gareth Matthews ist einer der Gründerväter, von ihm stammt das Zitat zu Beginn, aus dem seine Überzeugung zum Ausdruck kommt, „dass die Beiträge von Kindern so wertvoll sein können wie nur irgendwelche von Erwachsenen" (Matthews 1989, S. 22) und dass Kinder Erwachsene unterstützen können, „über interessante und wichtige Fragen analytisch zu re-

flektieren“ (Matthews 1989, S. 22). In vielen Erfahrungsberichten aus philosophischen Gesprächen mit Kindern, die er nachzeichnet und anschließend deutet, zeigt er, dass es möglich ist, sich in philosophischen Gesprächen mit Kindern „in einer Beziehung gegenseitiger Achtung den tiefen, ‚naiven‘ Fragen der Philosophie zu stellen“ (Matthews 1989, S. 22).

Die Sichtweise von Gareth Matthews zu Kindern als gleichwertige Denkende ist damals neu und fällt mit dem Paradigmenwechsel im ausgehenden 20. Jahrhundert der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung zusammen, Kinder nicht länger als künftige Erwachsene, sondern als Seiende (Honig 1999) anzusehen und ihnen ‚Agency‘ zuzusprechen (ausführlich dazu Teil 1.1.2). Für die hier vorgelegte Studie ist das rund 25 Jahre später im Sinne eines Plädoyers immer noch relevant, da dieser Anspruch – je jünger die Kinder desto weniger – weder in der Gesellschaft noch in der pädagogischen Praxis im deutschsprachigen Raum eingelöst ist.

Elfriede Billmann-Mahecha unternimmt Ende des 20. Jahrhunderts als erste den Versuch, die Verbindungslinien des ‚Philosophierens mit Kindern‘ zur Forschung herauszuarbeiten und zeigt auf, dass die kinderphilosophischen Arbeiten „wesentliche Anregungen für die Entwicklung offener Erhebungssituationen [enthalten], die es erlauben, die Inhalte kindlicher Gedankengänge und Vorstellungen in methodisch kontrollierter Form zu erheben und damit theoretischen Analysen zugänglich zu machen“ (Billmann-Mahecha 1994a, S. 288).

In dieser Arbeit wird der spezifische Blick auf die Kinder in der Institution Kindergarten in Bezug auf nachhaltige Entwicklung gelegt. Eine Studie, die sich mit nachhaltiger Entwicklung im Bildungsbereich auseinandersetzt, bedarf sol- cher Verfahren, die auch den ethischen Prinzipien von Nachhaltigkeit entsprechen. Im ‚Philosophieren mit Kindern‘ ist diese Voraussetzung gegeben: Wer das Philosophieren mit Kindern pflegt, „verfolgt vor allem ein Experiment der Kooperation. Dem entspricht die Hoffnung, dass sich beim Austausch von Auffassungen und Erfahrungen eine Balance der Toleranz einstellen möge, in der das Muster einer liberalen, offenen, demokratischen Gesellschaft vorweggenommen und gespiegelt erscheint“ (Schreier 1997, S. 13).

Etablieren konnte sich der Ansatz des Philosophierens mit Kindern als Methode der Kindheitsforschung bislang eher nicht. Diese Arbeit soll deshalb auch einen Beitrag zur empirischen Kindheitsforschung leisten. Zu diskutieren ist die Angemessenheit der Methode für Forschung mit Kindergartenkindern einerseits und zur Beantwortung der Forschungsfragen andererseits.

Die Auseinandersetzung mit der skizzierten Fragestellung gliedert sich in sieben Kapitel. Überschrieben ist die Studie mit dem Titel ‚Kinder als Akteure nachhaltiger Entwicklung‘. In dieser Formulierung wird der Begriff ‚Akteure‘ als strukturelle Kategorie verstanden, die sich auf gesellschaftliche Gruppen bezieht. Das individuelle Akteur*in Sein, wird hiermit nicht angesprochen.

Das auf diese Einleitung folgende Kapitel 2 klärt Möglichkeiten und Schwierigkeiten, Kinder als Akteure einer nachhaltigen Entwicklung zu betrachten. In Teil 2.1 werden dazu theoretische Grundannahmen und Überlegungen zum Akteursbegriff aus interdisziplinärer Sicht präsentiert, um den Rahmen für die Begriffsverwendung bzw. Konzeptualisierung für Kindergartenkinder in dieser Arbeit zu setzen. Der Akteursbegriff und damit verbunden das Konzept von ‚Agency‘ implizieren Teilhabe. In Teil 2.2 kläre ich deshalb mit einem Fokus auf Partizipation die Rechte der Kinder auf eine nachhaltige Entwicklung.

Im dritten Kapitel wird Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Aufgabe elementarer Bildungseinrichtungen beschrieben. Ich skizziere zunächst die Entwicklung elementarer Bildungseinrichtungen seit Beginn des 21. Jahrhunderts und markiere einige für diese Studie bedeutsame Aspekte des Kindergartens als Lebens- und Erfahrungsort für Kinder, um sowohl Einflussfaktoren auf Strukturen als auch auf die Kinder selbst aufzuzeigen (Teil 3.1). Im Teil 3.2 zeichne ich die strukturelle und umweltpolitische Entwicklung von Kindergärten als Bildungsorte für nachhaltige Entwicklung in Deutschland und Österreich, ausgehend von dem Impuls, den die Agenda 21 gegeben hat, nach. Damit ist nachvollziehbar, dass im internationalen Feld der frühen Bildung insgesamt eine größere wissenschaftliche Aufmerksamkeit gewidmet ist und der Diskurs eine stärkere Verzahnung von Kindheitspädagogik und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aufweist (Teil 3.2.1). Die Potenziale von Bildung für eine nachhaltige

Entwicklung (Teil 3.2.2) und des Beitrags der Institution Kindergarten zu nachhaltiger Entwicklung skizziere ich im Anschluss.

Das vierte Kapitel begründet dann detailliert auf Basis der Entwicklungslinien und Grundannahmen (Teil 4.1) das Philosophieren mit Kindern als Beitrag zur Welterschließung von Kindern (Teile 4.2–3), stellt die Stärken und Synergien des Konzepts im Kontext von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung dar (Teile 4.4–5) und erklärt seinen Beitrag zur Kindheitsforschung und als Forschungsstrategie (Teil 4.6).

Die empirische Studie ist als Philosophier-Forschungsprojekt in vier deutschen Kindergärten angelegt. Über einen Projektzeitraum von mehreren Wochen treffen sich Kinder die sich für die Teilnahme an dem Projekt bewusst entschieden haben, als feste Gruppe mit ihrer pädagogischen Fachkraft aus dem Kindergarten, um über Fragen nachhaltiger Entwicklung miteinander zu philosophieren. Der Impuls mit einer Leitfrage ist zu Beginn jeden Treffens ein Brief, den die Kindergruppe von mir per Post zugesandt bekommt. Die Briefe sind zugleich mein Kommunikationsmittel mit den Kindern, die Philosophier-Runden selbst moderieren die den Kindern vertrauten pädagogischen Fachkräfte. Die Gespräche werden aufgezeichnet und nach dem Verfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack et al. 2013) rekonstruiert.

Im Kapitel 5 wird dieses der Studie zu Grunde liegende Forschungsdesign (Teil 5.1) erläutert und die Durchführung des Philosophier-Forschungsprojektes in den vier deutschen Kindergärten (Teil 5.2) beschrieben.

Im sechsten Kapitel werden dann die spezifischen Denk- und Sichtweisen von Kindergartenkindern, die an der Studie teilgenommen haben, hinsichtlich der Ziele, Werte, Aufgaben und Problemstellungen einer nachhaltigen Entwicklung dargestellt. In Teil 6.1 beschreibe ich für jede Gruppe den inhaltlich-thematischen sowie strukturell-gruppendynamischen Verlauf der einzelnen Philosophier-Runden in dichten Beschreibungen. In Teil 6.2 stelle ich die Ergebnisse dann fallübergreifend hinsichtlich der Gedanken, Werthaltungen und des (impliziten) Wissens von Kindergartenkindern zum Mensch-Natur-Verhältnis und zum Mensch-Mensch-Verhältnis dar. Ziel ist, die Sichtweisen und kollektiven Orientierungen der Kindergruppen zu rekonstruieren.

Die Diskussion der Ergebnisse in Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen findet in Kapitel 7 statt. Der Teil 7.1 zielt auf die Frage, wie das Verhältnis von Kindern zu nachhaltiger Entwicklung nun bestimmt werden kann. Teil 7.2 reflektiert das forschungsmethodische Herangehen und gibt Hinweise auf künftige Forschung mit Kindergartenkindern. Teil 7.3 schließt die Arbeit mit einem Resümee zu Kindern als Akteuren nachhaltiger Entwicklung ab und zeigt aus den Ergebnissen abgeleitete Perspektiven für die Bildungsarbeit im Kindergarten auf.

Die Erstellung dieser Arbeit hat durch den eigenen biographischen Verlauf einen längeren Zeitraum beansprucht als erwartet. Die Daten wurden 2011/12 in Deutschland erhoben. In dieser Arbeit wird, wo möglich, ein deutsch-österreichischer Blick eingenommen. Deshalb finden auch die Begrifflichkeiten ‚Kindergarten' und ‚elementare Bildungseinrichtungen' Verwendung und nicht die in Deutschland übliche Bezeichnung ‚Kindertageseinrichtung'. Um den in den beiden Ländern unterschiedlichen, auch mit Status verbundenen Berufsbezeichnungen der im Kindergarten Tätigen gerecht zu werden, verwende ich einheitlich und alle einbeziehend die Begriffe ‚Pädagog*in' oder ‚pädagogische Fachkraft'.

2 Kinder als Akteure nachhaltiger Entwicklung

2.1 Kinder als Akteure: theoretische Überlegungen

‚Das Kind als Akteur' ist eine Sprechweise, die in der (Kindheits)pädagogik etabliert ist und wohl auch in unserer Gesellschaft im 21. Jahrhundert zunächst wenig irritiert. Allerdings ist der Akteurs-Begriff unspezifisch und vage gefasst. Obwohl ‚Kinder als Akteure' und kindliche ‚Agency' zentrale Konzepte der neueren Kindheitswissenschaften darstellen, gilt die theoretische Unschärfe teilweise auch für die ‚Childhood Studies'.[1] So merkt Meike Sophia Baader (2018a) an: „Obwohl ‚Childhood Agency' seit den 1990er Jahren zur prominenten Figur innerhalb der Neuen Kindheitssoziologie avancierte, blieb sie auffällig wenig theoretisiert und konzeptualisiert" (ebd., S. 24). Sie bestätigt damit, was David Oswell (2013, S. 38) als mangelnde theoretische Fundierung anmahnt. Er wiederholt damit was einer der ‚Väter' der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, Alan Prout, bereits 2000 reklamiert: „The ‚agency' in ‚children's agency' remains inadequately theorized" (Prout 2000, S. 16).

Für diese Arbeit ist ‚das Kind als Akteur' bewusst als Teil des Titels gewählt. Das alltagssprachlich in der Pädagogik verwendete ‚Kinder als Akteure' soll in dieser Arbeit im Hinblick auf Kindergartenkinder und speziell in seinem Gehalt als Akteure für eine nachhaltige Entwicklung hinterfragt und damit auch konkretisiert werden.

Dazu ist es erforderlich, den Terminus ‚das Kind als Akteur' für diese Arbeit zunächst näher zu bestimmen und zu ‚theoretisieren'. Damit einher geht eine Abgrenzung von einem Alltags- und Wissenschaftsverständnis von ‚dem Kind', das mit dem hier zugrunde gelegten Verständnis *nicht* verbunden ist oder gar als hinderlich angesehen werden muss.

2.1.1 Sichtweisen auf das Kind als Akteur

Die Begrifflichkeiten des kindlichen Akteurs und der Agency von Kindern sind vorrangig in der Soziologie der Kindheit[2] verankert. Sie gehen auf Debatten in den 1990er Jahren zurück und entstanden im Zuge einer Art Neu-Entdeckung des Kindes in der Soziologie. War das Kind bis dato doch eher Forschungsobjekt der (Entwicklungs-)Psychologie und Erziehungswissenschaften und die soziologische Sichtweise eher eine sozialisationstheoretische. Im internationalen (englischsprachigen) Diskurs positionieren sich die ‚New Childhood Studies' als Alternative zur Sozialisationsforschung, während im deutschen Sprachraum die (struktur-funktionale) Sozialisationsforschung vor allem durch Klaus Hurrelmanns „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts"[3] (Hurrelmann & Bauer 2018) und das Stichwort „Selbstsozialisation" (ausführlich dazu Zinnecker 2000) eher eine Korrektur erfahren hat[4]. Klaus Hurrelmann stellt das menschliche Subjekt „in einen sozialen und ökologischen Kontext,

1 Ich wähle hier und an anderen Stellen bewusst den englischen Terminus, um den umfassenderen internationalen Diskurs zu adressieren, in welchem die deutschsprachige scientific community insbesondere durch Meike Sophia Baader, Tanja Betz, Doris Bühler-Niederberger, Florian Eßer, Heinz Hengst, Michael-Sebastian Honig, Christina Huf, Helga Kelle oder Helga Zeiher vertreten ist.

2 Der Terminus ‚Soziologie der Kindheit' ist nötig, da sich die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung zwar weltweit in den letzten dreißig Jahren etablieren konnte, aber nicht integraler Teil der allgemeinen Soziologie ist (ausführlich dazu Punch 2020, Alanen 2009). Kay Tisdall weist in einem Interview mit Leena Alanen darauf hin, dass die Kindheitsstudien „zu insular" (Alanen et al. 2018, S. 134) agieren und damit die Erschwernis bleibt, eine Rückbindung zu den breiteren Disziplinen zu schaffen. Leena Alanen (2012) selbst warnt vor der Gefahr, dass die Kindheitsforschung zwar in sich elaboriert ist, aber auch unter sich bleibt und weiterhin nicht die nötige Anerkennung bekommt, wenn die Anbindung an die allgemeinen Disziplinen nicht gelingt.

3 Klaus Hurrelmann erhebt den Anspruch auf eine „umfassende Sozialisationstheorie", den er einzulösen verspricht, indem er soziologische und psychologisch-neurobiologische Theorien miteinander verknüpft (Hurrelmann & Bauer 2018, S. 91).

4 Das Sozialisationsparadigma besteht also weiterhin und damit die darauf bezogenen Diskurse. Dabei haben fast alle sozial- und erziehungswissenschaftlichen sowie psychologischen Theorien den „Wechsel von der Struktur- zur Subjektorientierung, von der Vergesellschaftung zur Individualisierung" (Hurrelmann & Bauer 2018, S. 95) vollzogen.

der individuell aufgenommen und verarbeitet wird, der in diesem Sinne auf das Subjekt einwirkt, aber zugleich immer auch von ihm beeinflusst, verändert und gestaltet wird“ (Hurrelmann & Bauer 2018, S. 96). Zentral ist für Hurrelmann das „Spannungsverhältnis zwischen den Polen Fremdbestimmung ‚Heteronomie’ und Selbstbestimmung ‚Autonomie’ der Persönlichkeitsbildung“ (ebd.). Was bleibt, ist die Sichtweise auf das Kind als Entwicklungswesen, auch wenn es als aktiv beteiligt und Akteur seiner eigenen Entwicklung gesehen wird. Heinz Hengst (2005, S. 248) weist zudem auf einen verengten Blick auf Kinder und Kindheit sowie die sozialen Ungleichheiten zwischen Kindern und Erwachsenen hin. Im Gegensatz zum Entwicklungsparadigma ist in sozialwissenschaftlicher Auffassung zentral, das Kind als seiend (beeings), nicht nur als werdend (becomings) zu begreifen (Honig 1999, Qvortrup 1994, Solberg 1996).

Die Sichtweise vom Kind, das sich im Austausch mit Anderen und den Dingen seine Welt handelnd erschließt, wird in der Soziologie der Kindheit erweitert um die Rückbezüglichkeit und Wirkung ihres Daseins und Agierens: Sie gestalten in der Interaktion das Gesellschaftlich-Soziale mit, sind gestaltender Teil der generationalen Ordnung und gestalten innerhalb ihrer Generation Kinderkultur mit. Kinderkultur verstehe ich hier als die Regeln und Rituale, Austausch-, Organisations-, Spiel- und Arbeitsformen die die Kinder sich miteinander geben und die Dinge, Materialien, Medien und Räume, die eine eigene Bedeutung für sie haben. Durch ihr in-der-Welt-sein, ihre Interessen und Vorlieben wirken sie aber auch als Konsument*innen, Produzent*innen oder Partizipant*innen. Und auch da, wo Kinder Hilfeempfänger oder Opfer sind, suchen sie nach Sinn und versuchen zur Situation beizutragen. Doris Bühler-Niederberger (2013) spricht deshalb auch von Kindern als ‚Komplizen’ in der Erwachsenenwelt. Kinder leisten also als Akteure einen aktiven Beitrag zur Gestaltung unseres Zusammenlebens in der Einen Welt, durch ihr Dasein. Sie sind „wirkmächtig“ (Hungerland & Kelle 2014, S. 228) und als „Personen mit eigenen Fähigkeiten, Ressourcen und Bewältigungspotenzialen sowie eigenen Sichtweisen zu akzeptieren und zu respektieren“ (ebd.).

Letzteres ist eine Forderung, die auch Andreas Flitner für die Erziehungswissenschaft stellte, als er die Notwendigkeit einer „Anthropologie des Kindlichen“ anmahnte, welche die Eigenart und Seinsweise des Kindes beschreibt und kindliche „Lebensäußerungen“ sowie „Hochachtung für die Erscheinungen des Menschlichen – auch in den Äußerungen des Kindes“ als Basis für das Verstehen und eine Pädagogik der Vernunft fordert (Flitner 1984, S. 625). Michael Sebastian Honig (1996) weist kritisch auf die „Kluft von Verstehen müssen (oder -wollen) und Verstehen können“ (Honig 1996, S. 339) hin und fordert die Einsicht, Kinder als „eine Form pädagogischen Wissens aufzufassen, indem sie das organisierte Verhältnis zum Nachwuchs zum Gegenstand macht“ (ebd.). Er weist damit mit Niklas Luhmann auf zweierlei hin: „Das Kind als Medium der Erziehung“ (Luhmann 1991) wird erst durch Erziehung zum Kind – in der Kontrastierung zum Erwachsenen generieren sich die Vorstellungen vom Kind als Nicht-Erwachsener und der Erziehungsvorstellungen; gleichzeitig folgt das Kind selbstbestimmt seinem eigenen Plan der Selbstsozialisation und Selbstbildung. Laut Niklas Luhmann liegt darin das Problem von Erziehung, dass „sie nicht kann, was sie will“ (ebd., S. 23), da sich die Bewusstseinsverläufe des Kindes nicht in der Kommunikation spezifizieren, sondern ihm zu eigen bleiben. Luhmann fordert deshalb: „Man sollte mehr darüber wissen, was im Bewusstsein daraufhin geschieht, wenn es registriert, dass es als Kind (oder jedenfalls: anders als Erwachsene) behandelt wird; also ob und wie die im Kontext dieser Semantik liegenden Erlaubnisse und Verbote, Freiheitskonzessionen und Vorstellungen des Könnens, Nichtkönnens, Nochnichtkönnens, Nochnichtkönnenmüssensaberdochschonkönnens, auf Strukturänderungen dieses Systems einwirken“ (ebd., S. 26) und in der Folge, den Beobachter (= Erwachsenen) beobachten und nicht das, was er beobachtet (ebd., S. 28), um die Konzeption des Mediums Kind erklären zu können.

In den frühen ‚Childhood Studies‘ wird die Kategorie ‚Kind’ selbst nicht näher spezifiziert und unabhängig von Altersgruppen genutzt. Das ist insofern plausibel, als sich Kindheit nicht universell bestimmen lässt, sondern historisch und kulturell bedingt ist und nicht als biologische Zeitspanne angesehen wird. Kindheit ist also eine soziale Konstruktion, gerichtet auf Menschen in einer bestimmten

Lebensphase. Diese wiederum ist zeitlich und gesellschaftlich kontextualisiert bzw. eingegrenzt durch bestimmte Ordnungskategorien wie Alter, Generationalität, Schulpflicht oder Rechtsfähigkeit. Wie diese Ordnungskategorien das Bild vom Kind bestimmen, zeigt sich zum Beispiel in der Unterscheidung von ‚volljährig' und ‚minderjährig'; womit eine Bewertung vorgenommen wird. Für Beatrice Hungerland und Helga Kelle (2014) ist die Kategorisierung nach Alter eine gesellschaftliche Leistung, „die Kindheit als eine soziale Konstruktion historisch und kulturell als Schutz- und Vorbereitungsraum institutionalisiert" (ebd., S. 228). Die beiden Kindheitsforscherinnen deuten damit implizit auch auf die UN-Kinderrechtskonvention hin, die Kindern in 41 Artikeln Schutz-, Fürsorge- und Beteiligungsrechte zuerkennt (ausführlich dazu Kapitel 2.2 dieser Arbeit).

Heinz Abels et al. (2008) verweisen im Vorwort ihres Lehrbuchs der Soziologie zu den Lebensphasen darauf, dass wir mit den verschiedenen Lebensphasen oder Altersspannen verschiedene Bilder im Kopf verbinden (vgl. ebd., S. 7) und – wenn auch manchmal unbewusst oder soziokulturell bedingt – damit Erwartungen an die Person in dieser Lebensphase richten oder Vorstellungen haben, wie sie zu sein hat. Die Autoren selbst unterscheiden vier solcher Lebensphasen: Kindheit, Jugend, Erwachsenheit und Alter. Dabei finden sie eine Beschreibung, mit der sie sich der expliziteren, in der Psychologie oder der Rechtsprechung üblichen Kategorisierung nach Altersspannen entziehen, indem sie die Jugend als „Zwischenbereich" (ebd., S. 8) von Kindheit und Erwachsenenstatus verorten. So kann die Jugendphase sowohl als ein eigenständiges interdisziplinäres Forschungsfeld als auch verwoben im Aktionsbereich der Kindheits- und Jugendforschung und mitunter eben auch (noch) als Teil der Kindheitsforschung betrachtet werden.

Eine weitgehende Offenheit bezüglich der Rahmung von ‚Kind sein' hat dahingehend Sinn, als sich Normalbiografien, die sich an den Anforderungen wie Verheißungen des „prosperierenden Wirtschafts- und Wohlfahrtsstaatlichen Systems der späten 1950er, der 1960er und der beginnenden 1970er Jahre" (Schröer et al. 2013, S. 13) orientieren, zunehmend als brüchig erweisen und Erwartungen oder Aufgaben in den einzelnen Lebensphasen über die gesamte Lebensspanne hinweg verschieben. Wolfgang Schröer erläutert deshalb den Begriff der „Entgrenzung" als zentrale Kategorie der reflexiven Moderne (ebd., S. 69f.). Gleichzeitig markieren Altersgrenzen nach wie vor die „Zuweisung von Positionen, von Rechten und Pflichten" (Scherger 2009, S. 534), wie zum Beispiel das Erlangen der Schulpflicht in Deutschland und Österreich mit Vollendung des sechsten Lebensjahres. Daraus resultiert seit dem 20. Jahrhundert in der Gesellschaft der Moderne auf der Strukturebene eine an die Lebensalter gebundene institutionelle Zugehörigkeit: in der Kindheit zur Familie, zu Kindergarten und Schule, in der Jugend zu Schule und Ausbildung und im (jungen) Erwachsenenalter dann zu Ausbildung und / oder Studium und anschließender Erwerbstätigkeit. Diese wird angesichts von Differenzierungs- und Pluralisierungsdynamiken in den Biografien zunehmend fraglich; Thomas Olk (1985) spricht insbesondere im Hinblick auf die Jugendphase von einer ‚Entstrukturierung' des Lebenslaufes.

Mit der Anerkennung der Persönlichkeit von Kindern aus eigenem Recht und dem damit verbundenen Ausbau kindorientierter infrastruktureller Maßnahmen einerseits und den soziokulturellen Veränderungen unserer Gesellschaft andererseits trifft diese Entgrenzung zunehmend auch für Kindheit zu. Die Grenzen zwischen institutionellen, familialen und gesellschaftlichen Aufgaben und Zuständigkeiten verschwimmen. Die Pluralität von Familienformen und Konzepten des Zusammenlebens, aber insbesondere auch des Umgangs miteinander und der Erziehungsgrundsätze erfordern von Kindern Flexibilität, Eigenständigkeit und soziale Kompetenz; gestehen dem Kind aber auch ein hohes Maß an Mitsprache, Entscheidungsmöglichkeiten und Autonomie zu. Das führt Herbert Schweizer dazu, von „Verhandlungskindheit" (2007, S. 72ff.) zu sprechen. Die Hierarchisierung der Generationen, die dadurch gegeben ist, dass die jüngere von der älteren Generation lernt, schwindet zum Beispiel nicht nur in Bezug auf die (digitale) Medienkompetenz. Durch die veränderten gesellschaftlichen Normen und Erwartungen sowie familialen Lebensmodelle und damit einhergehenden staatlichen Regulierungen, wie die Erhöhung der Frauenerwerbsquote und einen Ausbau der Kindertagesbetreuung, aber auch durch bildungspolitische Entscheidungen in der Folge der ersten Pisa Studie 2000 ist eine zunehmende

Institutionalisierung von früher Kindheit zu beobachten, die für jedes vierte Kind in Österreich und Deutschland mit dem Besuch einer Kinderkrippe beginnt und für fast alle Kinder in den Besuch eines Kindergartens mündet.

Mit jeder Lebensphase verbunden sind gesellschaftliche wie wissenschaftliche Vorstellungen zu den körperlichen Reifungsprozessen, dem Stand der kognitiven, wie sprachlichen, sozio-emotionalen und motorischen Entwicklung, aber auch dem Grad an Autonomie, Selbstbestimmung und Rechtsfähigkeit, der dem Menschen zugestanden wird. In der Entwicklungspsychologie (z. B. Wilkening et al. 2013; Schneider & Lindenberger 2018) umfasst ‚Kindheit' die Zeitspanne von der Geburt bis zum 12., manchmal bis zum 14. Lebensjahr. Sie gliedert sich in die Phasen des Neugeborenen (erste vier Lebenswochen), des Säuglings (erstes Lebensjahr), der frühen Kindheit (bis zum Schuleintritt), der mittleren Kindheit (7–10 Jahre) und der späten Kindheit (11–14 Jahre). Aber auch hier gibt es bereits differenzierte Darstellungen: So unterscheiden Rolf Oerter & Leo Montada (2008) in ihrem Standardwerk ‚Entwicklungspsychologie' nur zwischen früher Kindheit und Kindheit. Der frühen Kindheit wird der „Zeitraum von der Zeugung bis zum Ende des zweiten oder dritten Lebensjahres" (Rauh 2008, S. 149) zugewiesen, der Kindheit „das Alter vom vierten bis zum elften, zwölften Lebensjahr" (Oerter 2008, S. 225). Daran schließt sich das Jugendalter an. Die OECD (2006) definiert die Zeitspanne von der Geburt bis zum Beginn der Schulpflicht als frühe Kindheit. In dieser Arbeit wird als frühe Kindheit der Zeitraum von der Geburt bis zum vollendeten sechsten Lebensjahr zugrunde gelegt.

Aus juristischer Sicht ist in Deutschland im Sozialgesetzbuch VIII, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, geregelt, wer ‚Kind' ist. Im §7 finden sich zwei Hinweise: Im Sinne des Gesetzes ist „Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist" (§7, Artikel [1] Absatz 1, SGB VIII). Danach spricht das Gesetz der Altersstufe 14–18 die Bezeichnung Jugendliche zu. Artikel (2) des §7 regelt jedoch zudem, dass „Kind im Sinne des § 1 Abs. 2 ist, wer noch nicht 18 Jahre alt ist" (§7, Artikel [2], SGB VIII). Diese Ergänzung erscheint sofort plausibel, da der benannte §1, Artikel 2, SGB VIII die Erziehungsberechtigung und Fürsorgepflicht der Eltern[5] regelt, die eben bis zur Volljährigkeit, von der staatlichen Gemeinschaft überwacht, gilt. Volljährigkeit gilt auch als Zäsur im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB), das regelt, dass die Rechtsfähigkeit mit der Geburt beginnt (§1 BGB) und die Volljährigkeit mit Vollendung des 18. Lebensjahres (§2 BGB) eintritt. Ebenso heißt es in der UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 1: „Im Sinne dieses Übereinkommens ist ein Kind jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt."[6]

In Österreich tritt die Volljährigkeit „einer Person" ebenfalls mit Vollendung des 18. Lebensjahres ein. Der Begriff ‚Kind' findet keine Verwendung. Der §21 (2) des Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuchs (ABGB) unterscheidet dann entsprechend in „minderjährige Personen unter 18 Jahren"; Personen unter 14 Jahren werden als „unmündig" bezeichnet (§21, Artikel [2] ABGB). Von Kindern ist im Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch dann die Rede, wenn es um Handlungsfähigkeit[7] des Kindes geht (§170 und §171) sowie in denjenigen Paragraphen, die im Verhältnis zur Elternschaft stehen, wie § 177 zur Obsorge oder §167 ‚Gesetzliche Vertretung des Kindes' und §138 ‚Kindeswohlgefährdung'. Der Kinder- und Jugendschutz ist in Österreich gesetzlich geregelte Ländersache. Das bringt mit sich, dass die Bundesländer unterschiedliche Regelungen zu den Altersspannen vorsehen und nicht zuletzt

5 §1 (2) 1: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht." (SGBVIII).

6 Mit dem Nachsatz nimmt das Dokument Bezug auf diejenigen Staaten, in denen die Volljährigkeit früher eintritt, wie zum Beispiel Saudi-Arabien, Nepal oder Birma. Interessant daran ist, dass in Ländern in denen die Volljährigkeit vor dem 18. Lebensjahr eintritt, die rechtliche Lage nicht eindeutig ist. In den meisten Ländern gilt das 18. oder das 21. Lebensjahr. Eine ausführliche Übersicht bietet der Flüchtlingsrat Nordrhein-Westfalen. Abrufbar unter https://www.frnrw.de/fileadmin/frnrw/media/Kinder/UEbersicht_zur_Volljaehrigkeit_in_den_Herkunftslaendern.pdf [25.09.2022].

7 In Bezug auf die Geschäftsfähigkeit finden sich dann vier Gruppierungen: 1) Kinder bis 7 Jahre, 2) unmündige Minderjährige 7–14 Jahre, 3) mündige Minderjährige 14–18 Jahre und 4) Personen ab 18 Jahre; Übersicht abrufbar unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/jugendliche/jugendrechte/8/Seite.1740386.html [25.09.2022].