

Barbara Benoist-Kosler



Kinder als Akteure nachhaltiger Entwicklung

Eine rekonstruktive Studie
philosophischer Gespräche von Kindern

Barbara Benoist-Kosler
Kinder als Akteure nachhaltiger Entwicklung

Barbara Benoist-Kosler

Kinder als Akteure nachhaltiger Entwicklung

Eine rekonstruktive Studie philosophischer
Gespräche von Kindern

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugleich: Lüneburg, Universität, Dissertation, 2022

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2023 Budrich Academic Press GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-academic-press.de

ISBN 978-3-96665-059-5 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-941-3 (eBook)
DOI 10.3224/96665059

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: Kati Heinrich

Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

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 auseinanderzusetzen 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 auseinanderzusetzen 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’Éducation Pré-scolaire – 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 Zustand 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 solcher 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. Überschriften 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 Kindheit² 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 hat⁴. 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 *seind* (*being*), nicht nur als *werdend* (*becoming*) 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 „wirmächtig“ (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, Erwachsenenheit 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“ (Schröder et al. 2013, S. 13) orientieren, zunehmend als brüchig erweisen und Erwartungen und Aufgaben in den einzelnen Lebensphasen über die gesamte Lebensspanne hinweg verschieben. Wolfgang Schröder 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 Eltern⁵ 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 Handlungsfähigkeit⁷ 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.frnw.de/fileadmin/frnw/media/Kinder/UEbersicht_zur_Volljaehrigkeit_in_den_Herkunftslandern.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].

Unterschiede im begrifflichen Sprachgebrauch aufweisen. So unterscheiden die Bundesländer Kärnten, Salzburg, Steiermark, Tirol und Vorarlberg, wie für Deutschland beschrieben, zwischen Kindern und Jugendlichen. In Salzburg ist die Altersgrenze des Übergangs 12 Jahre, in den anderen Bundesländern 14 Jahre. In Oberösterreich wird der Begriff Jugendliche für alle Personen unter 18 Jahre verwendet. Im Burgenland, Niederösterreich und Wien werden alle Personen bis zu ihrem vollendeten 18. Lebensjahr als ‚junge Menschen‘ bezeichnet. Auch in der Schweiz ist im Zivilrecht die Volljährigkeit mit 18 Jahren verankert. Die Begrifflichkeiten Kinder und Jugendliche werden je nach Rechtsform und teilweise nach Kantonen unterschiedlich und nicht unbedingt altersspezifisch verwendet (vgl. ausführlich dazu: Schweizerische Eidgenossenschaft 2014). So beschreibt beispielsweise das Schweizer Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFG) im Abschnitt 1 Artikel 4 die Zielgruppe als „alle in der Schweiz wohnhaften Kinder und Jugendlichen ab dem Kindergartenalter bis zum vollendeten 25. Altersjahr“ (§446.1, Artikel 4a, KJFG). Hier kommt zum Ausdruck, dass in der Schweiz die Institution Kindergarten zum Bildungssystem gehört und weniger Differenzierungen in der Lebenszeit vor dem Erwachsenenalter gemacht werden. Dafür wird die Altersspanne von 18–25 als ‚Junges Erwachsenenalter‘ bezeichnet und bekommt besondere Rechtsräume zugestanden.

Die unterschiedlichen Bezeichnungen und Systematisierungen entfalten ihre Wirkung, da sie, abgekoppelt von ihrem ursprünglichen entwicklungspsychologischen oder rechtlichen Kontext oder Rahmen, Bilder in unserem Kopf erzeugen, die Erwartungen an Kinder transportieren und Konsequenzen für Verhalten ihnen gegenüber haben.

So spannt sich beispielsweise bei der Forderung nach einem ‚Wahlrecht für Kinder‘ der Möglichkeitshorizont vom ‚Wahlrecht ab Geburt‘, welches stellvertretend von den Eltern wahrgenommen wird, über Varianten der Herabsetzung des Wahlalters auf 12, 14 oder 16 Jahre, das von den Kindern selbst wahrgenommen wird und ihnen mehr Einfluss verschaffen soll (ausführlich dazu: Westle 2006)⁸. Seit 2007 haben österreichische Staatsbürger*innen das Recht, mit dem vollendeten 16. Lebensjahr an allen nationalen politischen Wahlen sowie der Europawahl aktiv teilzunehmen. Das in Deutschland in jüngerer Zeit diskutierte ‚Kinderwahlrecht‘⁹ sieht das Wahlrecht ab Geburt vor, ist dann aber tatsächlich ein ‚Eltern- oder Familienwahlrecht‘, da es von den Eltern stellvertretend wahrgenommen werden würde.

Mit dem in seinen Konsequenzen drastischen Beispiel des Wahlrechts wird augenscheinlich, dass hier, stellvertretend für viele Situationen der Alltagsgestaltung, die Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern aufgezeigt wird, aber zu prüfen ist, inwieweit es unter dem Deckmantel der Teilhabechance von Kindern auch zu einem Machtmissbrauch durch die Erwachsenen kommen kann, indem Kinder für die Interessen der Erwachsenen vorgeschoben werden. Ähnlich relevante Konsequenzen für Kinder zeigen nicht reflektierte Erwartungen an Kinder in der Kindheitsforschung selbst: Kommt es hier beispielsweise zu Schlussfolgerungen, dass ‚Kinder‘ im gemeinsamen Forschungsprozess nicht ausreichend sprach- oder argumentationsfähig seien, wird der Entwicklungsaspekt ausgeklammert. Eine alternative Betrachtung wäre, Kinder zu würdigen in ihren in der Situation verfügbaren Mitteln und Kompetenzen und ihren eigenen sprachlichen und nichtsprachlichen Repräsentationsformen.

Hier ist eine Rückbindung alltäglicher, aber auch sozialwissenschaftlicher Annahmen und Interpretationen an die Rechtsprechung hilfreich: In der EU-Grundrechtecharta (2009) regelt Artikel 24 die Rechte des Kindes. Unter (1) heißt es zunächst „(1) Kinder haben Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für ihr Wohlergehen notwendig sind“ (Europäisches Parlament, der Rat und die Kommission 2000; S. C364/13) und im weiteren Wortlaut, nahezu wortidentisch mit Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention: „Sie können ihre Meinung frei äußern. Ihre Meinung wird in den Angelegenheiten, die sie betreffen, in einer ihrem Alter und ihrem Reifegrad entsprechenden Weise berücksichtigt“ (ebd.). Es wird also zunächst an erster Stelle darauf hingewiesen, dass das Kind Anspruch auf Schutz- und Fürsorge hat und in diesem Lichte dann die freie Meinungsäußerung und Berücksichtigung selbiger

8 Einen umfassenden vielperspektivischen Überblick zum Pro und Contra eines Wahlrechtes für Kinder bieten Klaus Hurrelmann & Tanjev Schultz (2014).

9 Z. B.: Schmidt, Renate (2013): Lasst unsere Kinder wählen. München: Kösel Verlag.

zu gewähren ist. Alter und Reifegrad sind also nicht als Degradierung zu verstehen, sondern im Lichte der Fürsorge, Kinder *angemessen* einzubeziehen, dadurch aber nicht auszuliefern, zu gefährden oder zu überfordern. Gerahmt wird meine Auslegung durch Absatz (2) §24 der EU-Grundrechtecharta, der das Wohlergehen des Kindes in den Mittelpunkt stellt: „(2) Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher oder privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein.“ Schutz- und Fürsorgebedürftigkeit schließen also Teilhabe sowie Handlungsfähigkeit in keiner Weise aus (siehe dazu auch Kapitel 2.2.2).

In der Pädagogik kennen wir neben den Kategorien der frühen, mittleren und späten Kindheit eine weitere, eigene Differenzierung des Lebensabschnittes Kindheit, spätestens seitdem Kindheit eine zunehmende „Institutionalisierung“ (Honig 2017, S. 7) erfahren hat, wie oben bereits angedeutet wurde. Die von Honig eingeführte Begrifflichkeit der „betreuten Kindheit“ (Honig 2011) geht einher mit Rauschenbachs Diagnose: „Für immer mehr Kinder wird eine immer frühere, länger andauernde und zeitintensivere Form der institutionellen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu einer Selbstverständlichkeit“ (Rauschenbach 2011, S. 168). Entsprechend gehört der Besuch des Kindergartens inzwischen in Österreich und Deutschland zur Normalbiografie der Vier- bis Sechsjährigen. Das letzte Kindergartenjahr vor Beginn der Schulpflicht ist in Österreich zudem verpflichtend¹⁰. Die „Institutionalisierung von Kindheit“ (Honig 2007, S. 7) zeigt sich also auch darin, dass bestimmten Gruppierungen von Kindern Organisationen zugewiesen werden. Entsprechend hat sich für die frühe Kindheit der Terminus „Kindergartenkind“ etabliert, und zunehmend ist von „Krippenkindern“ die Rede. Für die Organisation Schule gilt Entsprechendes schon lange und selbstverständlich; Kinder zwischen 6 und 12 Jahren werden in der Regel in der Öffentlichkeit als „Schulkinder“ bezeichnet, auch wenn sie die Organisation nur einige Stunden am Tag besuchen und auch in anderen Systemen wie Familie, Vereinen, Peers und Gesellschaft teilhaben und mitwirken. Nicht selten wird die Begrifflichkeit bereits im letzten Kindergartenjahr vorbereitet, in dem diesen Kindern der Status ‚Vorschulkind‘ zugewiesen wird und sich eine Sprechweise etabliert, die die ganze Person umfasst: ‚bald bist Du ein Schulkind‘ anstelle einer auf die Erweiterung des Erfahrungsraums zielende Formulierung wie ‚bald kommst Du in die Schule‘ zu nutzen.

Der Personenkreis der Kinder in vorliegender Arbeit ist eingegrenzt auf die Gruppe der ‚Kindergartenkinder‘. Diese Begrifflichkeit ist aus zwei Gründen bewusst gewählt: Wie oben beschrieben, bedarf die Rede vom Kind als Akteur einer Konkretisierung, die zugleich die vorliegende Arbeit kontextualisiert und im Horizont einer sich verändernden Haltung gegenüber Kindern lesbar macht. Sie wird einen spezifischen Blick auf eine eingrenzbar Kindergruppe werfen. Die Gruppe denkt, handelt und spricht in ihrem konjunktiven Erfahrungsraum, in ihrem Kollektiv, und für diesen sozialen Raum können dann Aussagen getroffen werden. Gerade in Forschungsarbeiten zur frühen Kindheit spielten Kinder bisher eher eine Rolle als Teil der Institution Kindergarten oder als Adressaten von Bildung und von Professionalisierung des Feldes denn als Akteure. Die Sprechweise von Kindergartenkindern erfolgt, um zu markieren, dass es eben nicht darum geht, wie sich Vierjährige gegenüber Sechsjährigen in Bezug auf nachhaltige Entwicklung verhalten oder ob Jungen anders über nachhaltige Entwicklung denken als Mädchen und auch nicht, welche Zusammenhänge zwischen Familie und dem Engagement für nachhaltige Entwicklung aufgedeckt werden können. Es geht vielmehr darum zu ergründen, welche Möglichkeiten und Perspektiven Kinder in ihren Institutionen haben – als Akteure dieser Institution Kindergarten, als Peers ‚unter Gleichgesinnten‘ handlungsmächtig und/ oder nachdenklich zu sein. Dabei ist auch herauszuarbeiten, wie ‚Handlungsfähigkeit‘ zu bestimmen ist, oder besser: welcher Eigensinn für die Kinder darin liegt – möglicherweise fernab von durch Erwachsene bestimmtem Aktionismus, eine gesunde Jause zu essen oder im Wald Müll zu sammeln. Es geht darum zu verstehen, welche Sichtweisen und Erfahrungen sie als Personen einbringen (können).

10 Die Regelung gilt seit dem Kindergartenjahr 2010/2011 für einen Kindergartenbesuch von mindestens 16 Stunden pro Woche von September bis Juni.

Diese Arbeit verknüpft bildungs-, sozial- und nachhaltigkeitswissenschaftliche Perspektiven mit Kindheitsforschung. Im Folgenden werde ich deshalb die Grundannahmen zu kindlicher ‚Agency‘ und Akteurschaft in ihrem Entstehungszusammenhang aus sozialwissenschaftlicher Sicht skizzieren und anschließend an die neueren Arbeiten (Betz et al. 2018, Bloch et al. 2018, Eßer et al. 2016, PUNCH 2016) eine Konkretisierung für Kindergartenkinder als Akteure für nachhaltige Entwicklung theoretisch ausarbeiten.

2.1.2 Grundannahmen, Entstehungskontext, Weiterentwicklung

Die Kritik der ‚neuen Kindheitsforschung‘ (New Childhood Studies) seit den 1990er Jahren bezog sich insbesondere auf die Erwachsenenorientierung der Theorien und Forschungsarbeiten, die vor allem an der Entwicklung und dem Erwachsenwerden von Kindern interessiert seien und mit dem Blick der Erwachsenen Kindheit und Befindlichkeit interpretieren¹¹. In der Folge werden das Kind als kompetenter Akteur, Kinder als eigenständige gesellschaftliche Gruppierung und Kindheit als ein soziales Konstrukt aufgefasst. Als wegweisend sind beispielhaft die Arbeiten von Alison James und Alan Prout zu nennen, die 1990 in dem von ihnen herausgegebenen Hauptwerk ‚Constructing and Reconstructing Childhood‘ sechs Schlüsselmerkmale des neuen Kindheitsparadigmas anführen (Prout & James 2015, S. 7):

- 1) „Childhood is understood as a social construction.“
- 2) „Childhood is a variable of social analysis.“
- 3) „Children’s social relationships and cultures are worthy of study in their own right, independent of the perspective and concerns of adults.“
- 4) „Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes.“
- 5) „Ethnography is a particularly useful methodology for the study of childhood.“
- 6) „To proclaim a new paradigm of childhood sociology is also to engage in and respond to the process of reconstructing childhood in society.“

Betrachtet man die Liste dreißig Jahre später, so fällt auf, dass die damals visionären und auch als Arbeitsauftrag zu verstehenden Merkmale heute tatsächlich eher Leitbild und Grundannahmen der Kindheitsforschung sind. In zunehmend interdisziplinärer Sicht zeichnen sich drei Dimensionen ab, in denen Kinder als Akteure empirisch erforscht und theoretisiert werden: die sozialwissenschaftliche, die pädagogische sowie die politische. Aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive sind Kinder Teil der Sozialstruktur, mit eigenen Praktiken und eigener Kinderkultur, aber auch eigens zu bestimmenden Lebenslagen. Kinder werden als Forschungsobjekte angesehen, mit Hilfe derer nicht nur ihre eigenen Orientierungen und Handlungspraktiken rekonstruiert werden können, sondern auch Daten zu den Bedingungen ihres Aufwachsens und zu ihren Lebensperspektiven im Rahmen der Sozialberichterstattung. In pädagogischer Lesart werden Kinder vor allem als Akteure in Bezug auf ihre Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse gesehen, die sie eigensinnig, ko-konstruktiv und selbsttätig im Austausch mit ihrer sozialen und dinglichen Umwelt vollziehen. In der politischen Dimension schließlich werden Kinder einerseits als Personen mit eigenen Rechten ab ihrer Geburt und als eigenständige Bevölkerungsgruppe angesehen. Andererseits gilt das minderjährige Kind als schutz- und fürsorgebedürftig und rechtlich als relativ frei von Verantwortung gegenüber anderen; Kindheit ist als Schonraum konzipiert.

11 Neben Alison James und Alan Prout sind insbesondere Leena Alanen, Chris Jenks, Berry Mayall oder Jens Qvortrup im internationalen Kontext und Heinz Hengst, Helga Kelle und Helga Zeiher im deutschen Sprachraum zu nennen, die den Diskurs von Anfang an mitgestaltet haben.

Die breite und theoretische Unbestimmtheit des Konzepts der Agency wurde über die dreißig Jahre hinweg immer wieder angemahnt¹² und argumentativ für eine differenziertere oder akzentuiertere Ausgestaltung herangezogen. In jüngerer Zeit ist das Konstrukt des Kindes als Akteur und damit verbunden ‚Agency‘ einer Aktualisierung unterworfen. Aktualisierung verstehe ich im Sinne einer kritischen Prüfung und Weiterentwicklung, wie sie stellvertretend in dem von Florian Eßer et al. 2016 vorgelegten Band wiedergegeben wird. Der Titel ihres Bandes ‚Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies‘ bringt das Hauptinteresse der Autoren bereits zum Ausdruck: die Rekonzeptualisierung und vor allem Kontextualisierung des kindlichen Agency-Konzepts in einer inter- und transdisziplinären Sicht und unter Berücksichtigung des insbesondere von Leena Alanen (1992, 2005) ausgearbeiteten Konzepts der ‚generationalen Ordnung‘¹³, dessen Zusammenführung mit dem Agency-Konzept angestrebt wird. ‚Agency‘ als soziale Handlungsfähigkeit von Kindern und ‚doing generation‘ (Alanen 2005, 2009) sind die beiden Orientierung gebenden Stränge in den childhood studies, die aber weitgehend unabhängig voneinander in der Vergangenheit ausgearbeitet wurden. Das Konzept der generationalen Ordnung zielt auf die Ungleichheit des Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern. Leena Alanen versteht ‚Generation‘ als ebenso bedeutsame soziale Kategorie wie Geschlecht, Herkunft oder Klasse zur Organisation moderner Gesellschaften und unterscheidet dabei in eine Mikro- und Makroebene. Auf der Makroebene ist die Generationendifferenz ein kennzeichnendes Element der Sozialstruktur, und Kinder werden materiell, sozial und kulturell als soziale Gruppe konstruiert (Alanen 2005, S. 69). Es interessiert also weniger das einzelne Kind als Akteur, vielmehr die Kohorte Kinder und damit die Beschaffenheit von Kindheit¹⁴. Der Kindheit gegenüber steht dann die Erwachsenenheit. Auf der Mikroebene verortet Leena Alanen die alltäglichen Praktiken, in denen die Differenzen zwischen Erwachsenen und Kindern immer wieder hergestellt werden. Der Fokus liegt hier auf den einzelnen Kindern, die als eigenständig und kompetent handelnd in ihrer Lebenswelt interessieren¹⁵. Leena Alanen weist darauf hin, dass in dieser Mikroebene interne generationale Verhältnisse etwa zwischen Eltern und Kindern in der Familie als interne Beziehungen wirksam und durch ‚generationing‘ ebenso reproduziert und verändert werden, wie auf der sozialstrukturellen Makroebene durch politische und soziale Systeme. Die gesellschaftliche Generationenstruktur und das Handeln von Mitgliedern unterschiedlicher Generationen sieht Leena Alanen wechselseitig aufeinander bezogen (Alanen 2005). Die Frage ist nun, wie sich kindliche Handlungsfähigkeit (Agency) in einem „grundsätzlich asymmetrischen und machtdurchzogenen Verhältnis“ (Baader 2018a, S. 28) bestimmen lässt. Meike Sophie Baader plädiert dafür, die Rahmungen des Generationenverhältnisses durch rechtliche Vorgaben und Kinderrechte – sie spricht von institutionalisierten Generationenverhältnissen – in der generationalen Ordnung stärker zu berücksichtigen und das Konzept der Agency darin relational zu verorten (ebd.).

Ein maßgeblicher Kritikpunkt, der auch für diese Arbeit und im Kontext nachhaltiger Entwicklung kritisch reflektiert werden muss, liegt in der Auffassung, dass das Kind selbstverständlich über Agency verfügt. Darin finden sich zwei Aspekte, die kritisch zu hinterfragen sind: Zum einen klammert die Sichtweise auf das Kind als autonomes Wesen mit Gestaltungs- und Handlungsoptionen aus, dass dies nicht für alle Kinder auf der Welt gleichermaßen gilt. Die berechtigte Kritik, die vor allem im interdis-

12 Z. B. Alan Prout 2000, David Oswell 2013, Meike Sophia Baader 2018a, Doris Bühler-Niederberger 2020, Samantha Punch 2020. Der Diskurs um das Agency-Konzept durchzieht die Sozialwissenschaften allgemein: Anthony Giddens 1984, Barry Barnes 1999, Hans Günther Homfeldt et al. 2008, Stephanie Bethmann et al. 2012.

13 Leena Alanen selbst spricht von ‚doing generation‘ analog zu ‚doing gender‘, um die enge Verbindung der beiden Debatten aufzuzeigen, wenn sie das differentielle Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern beschreibt. Sie zeigt damit die Relationalität und Strukturgebundenheit der generationalen Beschaffenheit von Kindheit auf und weist auf die sozial definierte und institutionalisierende Komponente der eigentlich biologischen Komponente des Lebensalters hin (Alanen 2005, S. 66).

14 Jens Qvortrup bestimmte den Diskurs um die Neuausrichtung der childhood studies von Anfang an mit und widmet seine wissenschaftlichen Arbeiten der sozialstrukturellen Soziologie der Kindheit. Im deutschsprachigen Raum sind vor allem die Arbeiten von Johanna Mierendorff, Thomas Olk oder Renate Kränzl-Nagl dieser Perspektive verpflichtet.

15 Zur mikrosoziologischen Soziologie der Kinder sind als Wegbereiter insbesondere Allison James und Alan Prout sowie im deutschen Sprachraum Helga Kelle, Helga Zeiher und Heinz Hengst zu nennen.

ziplinenen Forschungsfeld der ‚Children’s Geographies‘ verortet ist, weist auf eine westlich orientierte, eurozentrische Perspektive, von der zu befürchten ist, dass sie, dem Konzept kindlicher Agency zugrunde liegt. Samantha Punch (2016) plädiert deshalb dafür, die Perspektive um „majority and minority world contexts“¹⁶ zu erweitern und auch diejenigen Konstellationen zu erforschen, in denen die kindliche Agency aus Erwachsenensicht als problematisch erscheint. Grundlage muss sein, die Pluralität und Heterogenität von ‚Kindheit‘ anzuerkennen, bewusster zu berücksichtigen und entsprechend zu kontextualisieren.

Zum anderen richtet sich die Kritik vor allem gegen die Naturalisierung und Essentialisierung von Kindheit. Der Vorstellung vom autonomen Kind, das natürlich alle Anlagen mitbringt, liegt noch immer eine romantische Sichtweise zugrunde, gibt Meike Sophie Baader (2016) zu bedenken. Durch die Verortung von Agency im Subjekt gerät der Aspekt der sozialen Herstellung von Agency durch Subjektivierungspraktiken einerseits und Zuschreibungen von bzw. Erwartungen an kindliche Agency andererseits – wie wir sie sowohl bei Eltern, Pädagog*innen, in der Wissenschaft und teilweise auch im politischen System finden – außer acht. Hierin liegt ein hoher Reflexionsbedarf gerade auch in Bezug auf die Akteurschaft hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung. Nicht nur, dass es nicht sein kann, Kinder für die Lösung der Probleme Erwachsener heranzuziehen, auch die Erwartung an Kinder, bestimmte Verhaltensweisen zu zeigen oder Handlungen zu vollziehen, die Zeugnis eines nachhaltigen Lebensstils sind, würde ja genau die Vorstellung des mythischen, vollkommenen Kindes als ökologisch-sozialen Heilsbringers verstärken.

Meike Sophie Baader (2016) weist zudem auf die Kontextgebundenheit hin, die sich durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Zeit und die damit verbundenen historischen Konstellationen, die Institutionalisierung des Generationenverhältnisses und die Wirkung systemischer Zusammenhänge durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Institutionen oder Organisationen ergibt. Der Aspekt, dass Agency eben keine natürliche, „vorsoziale Eigenschaft“ (Betz & Eßer 2016, S. 305ff.) sondern als Effekt sozialer Beziehungen zu verstehen ist, erscheint gerade für die Gruppe der Kindergartenkinder als bedeutsame Analyse- und Reflexionsfolie. Erlaubt diese doch kritisch zu hinterfragen, welche eigenen und gesellschaftlichen Erwartungen an die Kinder gestellt werden, wie sie eingebunden sind in das Akteursnetz der Institution Kindergarten sowie welche Möglichkeiten sie zugestanden bekommen und welche sie nutzen, ihre sozialen Beziehungen auszubauen. Die Reflexion bezogen auf das Akteursnetzwerk ist geboten, da eine Fokussierung rein auf die autonome Kinderkultur Gefahr laufe, wiederum die romantisierte Sicht auf die Natur des Kindes einzunehmen und den sozial-kulturellen Aspekt der Generationendifferenz auszublenden. Dem Anspruch, Kinder als gesellschaftliche Akteure zu betrachten, würde entgegengewirkt, indem der Anschein entsteht, kindliche Agency wäre nur da möglich, wo Kinder außerhalb des Einflussbereichs von Erwachsenen agieren¹⁷. Florian Eßer (2009, S. 12f.) merkt zudem kritisch an, dass in solchen Fällen Agency oft ausgelegt wird als Möglichkeit von Kindern, in Opposition zu bestehenden sozialen Strukturen zu handeln, und dass Kinder die Fähigkeit besäßen, diese zu verändern, während die Erwachsenen für die Stabilisierung der Sozialstruktur stehen würden. Auch dieses ist wohl eher ein romantisiert verklärtes Kindheitsbild. Entsprechend konzipiert Florian Eßer (2014) Agency weniger als autonome Handlungsfähigkeit des Kindes, denn als gemeinsamen Aushandlungsprozess zwischen Erwachsenen und Kindern, als soziales Phänomen und „Effekt sozialer Beziehungen“ (ebd., S. 237), das auch auf Kindheit als soziale Konstruktion bezogen ist.

Im Agency-Konzept geht es also um die Handlungsfähigkeit oder mit Meike Sophia Baader (2018) um die „Handlungsmächtigkeit derjenigen gesellschaftlichen Gruppen, die in spezifische hierarchische

16 „The terms ‘Majority World’ and ‘Minority World’ are used as they appropriately reminds us that the more common global experience of childhood is that of the economically poorer continents (Asia, Africa and Latin America)“ (Punch 2020, S. 128).

17 Bezogen auf die ethnografische Kindheitsforschung findet sich hierzu eine ausführliche Darstellung in dem Klassiker ‚Theorizing Childhood‘ (James, Jenks & Prout 1998, S. 28ff.).

Machtverhältnisse eingebunden sind“ (Baader 2018, S. 33)¹⁸. Cornelia Helfferich gibt zu bedenken, dass der Agency-Begriff „im Kern sich überlappender Diskurse theoretischer Verortung vage bleibt und eine stringente Bestimmung vermissen lässt“ (Helfferich 2012, S. 13). Zurückzuführen ist dies auf die Breite an Disziplinen (z. B. Anthropologie, Linguistik, Ökonomie, Psychologie, Soziologie), die mit dem Begriff unterschiedlich operieren. Im pädagogischen Diskurs tradierter als ‚Agency‘ sind die Begriffe der Selbstbestimmung, der Selbstständigkeit und der Selbsttätigkeit. Der Begriff der Selbstbestimmung hat seine Wurzeln in der Aufklärung, ist auf Immanuel Kant zurückzuführen und von Theodor W. Adorno unter dem Stichwort „Erziehung zur Mündigkeit“ für das 20. Jahrhundert fruchtbar gemacht worden. Selbstbestimmung ist in der Elementarpädagogik meist im Kontext von Partizipation ein Schlüsselbegriff¹⁹.

Der Begriff der Selbsttätigkeit ist in der Elementarpädagogik zugleich orientierendes Prinzip und Ziel der pädagogischen Arbeit. Gleichzeitig ist aus anthropologischer Sicht aber Selbsttätigkeit eine dem Subjekt innewohnende Fähigkeit. Frühe und wohl bekannteste Vertreter*innen des Konzepts der Selbsttätigkeit in der Pädagogik der frühen Kindheit sind wohl Maria Montessori und Friedrich Wilhelm Fröbel. Dabei wandelt sich die Bedeutung von Selbsttätigkeit früher reformpädagogischer Ansätze von einer nachahmenden Selbsttätigkeit hin zu einer forschenden Selbsttätigkeit, „zu einem Kind, das Antworten sucht und dafür die sozialen und kulturellen Instrumentarien zu nutzen lernt, die ihm sein Umfeld zur Verfügung stellt“ (Schäfer 2009, S. 43).

Alle Begriffe betonen das ‚Selbst‘ und setzen die oben kritisch dargestellte autonome, dem Kind innewohnende vorsoziale Handlungsfähigkeit mehr oder weniger voraus. Hier bietet die sozialwissenschaftliche Sichtweise auf die gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Bedingungen, die die Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit des Kindes ‚als Kind‘ in unterschiedlichem Ausmaß und Zweck ermöglichen, eine Reflexionsfolie. Zugleich werden in solcher Betrachtung neben dem Kind als Akteur weitere Einflussgrößen sichtbar, die ebenfalls Akteursstatus haben. In der Organisation Kindergärten fallen einem zuerst die pädagogischen Fachkräfte ein, die mit den Kindern – und wohl in entscheidendem Maße auch *für* die Kinder – den Tag gestalten. Sie handeln dabei einerseits als professionelle Fachkräfte, sind aber auch eingebunden in die institutionellen Strukturen, die von Träger/ Erhalter, Aufsicht und Mittelgeber vorgegeben sind. Von ihrem Sein und Handeln hängt entscheidend ab, inwieweit die Kinder tatsächlich handlungsfähig oder handlungsmächtig, gestalten oder mitgestalten, machen oder mitmachen. Ute Stoltenberg, Barbara Benoist & Thorsten Kosler (2013) konnten zeigen, dass pädagogische Fachkräfte im Kindergarten, die Erfahrung mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung haben, in der Lage sind, als ‚Chance Agents‘²⁰ für eine nachhaltige Entwicklung zu agieren, da das Leitbild nachhaltiger Entwicklung in ihrem Werterahmen aufgeht und sie deshalb 1) wertorientiert denken und handeln sowie 2) motiviert sind, den Gedanken nachhaltiger Entwicklung weiterzutragen. Aus dieser Motivation entwickeln sie 3) Bildungsangebote und Lerngelegenheiten im Alltag, die sich an den Schlüsselthemen nachhaltiger Entwicklung orientieren und 4) initiieren die Betriebsführung und Alltagsorganisation betreffende Veränderungsprozesse in ihrem Kindergarten (Benoist & Kosler 2014).

Die Eltern in ihrer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einerseits und als Kunden des Kindergartens mit Erwartungen an Betreuung, Erziehung, Bildung und Lernen sind zudem Teil des Systems. Sie nehmen dabei aber nicht unbedingt nur ihre vermittelnde Rolle und die als Erziehungsberechtigte ein, sondern sind auch Bürgerinnen und Bürger mit eigenen Interessen und Vorstellungen, wie die Institu-

18 Besonders bedeutsam in den 1970er Jahren in der Feminismusdebatte.

19 Meike Sophia Baader (2018b) zeichnet im Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung (Langer et al. 2018) die Zusammenhänge und Entwicklungslinien von Frauen- und Kinderbildern insbesondere in der ersten und zweiten Frauenbewegung nach. Sie weist Selbstbestimmung als Schlüsselbegriff der zweiten Frauenbewegung der 1970er und 1980er Jahre, in der Auseinandersetzung mit Weiblichkeit, Mütterlichkeit und Sexualität aus und nimmt Bezug auf die daraus entstandene Rechtsprechung.

20 Der Wissenschaftliche Beirat für Globale Umweltfragen definiert ‚change agents‘ als Promotoren sozialer Innovationen die „bezeugen, dass eine Transformation zur Nachhaltigkeit möglich ist und gesellschaftliche Spielräume für die Umsetzung der entsprechenden Werte und Positionen in konkrete Handlungen existieren (WBGU 2011, S. 84).

tion Kindergarten und deren Rahmenbedingungen in der Gemeinde positioniert sein soll. Fragen nach Parkplätzen, Öffnungszeiten, Qualität und Preis des Mittagessens, aber auch dem Für und Wider einer Beteiligung zum Beispiel an der Parents- oder Kitas-for-Future-Bewegung gestalten und strukturieren den Kindergarten mit und müssen von den Kindern mitgelebt werden. Der Grad, in dem sie mitentscheiden können oder ihre Stimme gehört wird – wie zum Beispiel der Weg zum Kindergarten genommen wird, zu Fuß mit dem Fahrrad, Auto oder Bus – hängt auch vom sozialen Eingebunden-Sein der Eltern und strukturellen Vorgaben von Gemeinde und Institution ab.

Es ist also anzuerkennen, dass die Handlungsfähigkeit und Handlungsmächtigkeit von Kindergartenkindern immer eingebunden ist in die Sozialstruktur – und eingeschränkt ist durch den gesellschaftlichen sozialen Status als Kind, der ihnen weniger Rechte und Spielräume zugesteht. In einem solchen relationalen Verständnis von kindlicher Agency, so Eßer, ist Kindheit nicht von der generationalen Ordnung zu lösen, welche die Handlungsfähigkeit „definiert und zugleich selbst in dieser Handlungsfähigkeit definiert wird“ (Eßer 2014, S. 243).

Methodologische Grundlage dieser Arbeit ist, Kindergartenkinder als kompetente Akteure – in sozialem Austausch in ihren Familien, Institutionen und ihren weiteren Alltagswelten – zu sehen. Kinder agieren dabei in ihrem Kind-Sein, als Zeitgenossen, als ein Teil der verschiedenen sozial-kulturellen Zusammenhänge. Im Sinne von Alan Prout (2003) sind Kinder Akteure, „die an der Gestaltung der Gesellschaft ebenso partizipieren wie sie von ihr geprägt werden“ (ebd., S. 34). Kinder sind dabei nicht nur Lernende, sondern eine Personengruppe mit eigenen Rechten, Ansichten und Perspektiven, die handlungsfähig sind. Das heißt auch, Kinder sind nicht nur da Akteure, wo ihr Verhalten, Handeln und Mitentscheiden die gesellschaftlichen Werte, Normen und Erwartungen verinnerlicht, erfüllt oder reproduziert, sondern Personen, deren Sichtweisen und Handlungspraktiken eine Bedeutung hat – für sie selbst, die Institution bzw. das Kollektiv, dem sie angehören und für die Gesellschaft. Mit dieser Sichtweise ist keine Erwartungshaltung an Kinder oder Transformationsprozesse durch Kinder verbunden. Vielmehr liegt dieser Sichtweise das Bewusstsein zugrunde, dass die Handlungsmächtigkeit gerade von Kindergartenkindern sehr eingeschränkt ist. Unterliegt sie doch einer engen Rahmung aus familialer und institutionaler Abhängigkeit, Schutz- und Fürsorgebedürftigkeit.

Die Frage ist zudem, wieviel Interesse Kindergartenkinder tatsächlich haben an gesellschaftlichen, kulturellen oder ökologischen Gegenwarts- und Zukunftsthemen. Allerdings haben sie ein Recht darauf, in dem Moment, in dem sie sich dazu informieren oder einbringen wollen und können, in ihren kindlichen Sichtweisen, Fragestellungen, Herangehensweisen und Praktiken gehört und ernst genommen zu werden. Kinder müssen spüren und erleben, dass sie Personen sind, deren Fragen, Überlegungen, Narrationen und Handlungen interessant und bedeutsam sind. Es bedarf einer Perspektiverweiterung der Art, dass Erwachsene, indem sie Kinder als Akteure in der beschriebenen Weise anerkennen, sich ernsthaft für die Themen und vielleicht Fragen, für die Sicht- und Herangehensweisen der Kinder interessieren, sich auf ihre Wege der Welterschließung und -deutung einlassen und in einen gemeinsamen Austauschprozess treten. Sich auf Augenhöhe mit den Kindern begegnen hieße dann, sich als Erwachsene ‚klein‘ zu machen, Empathie zu zeigen und auf eine Perspektiverweiterung einzulassen. ‚Auf Augenhöhe‘ hieße auch, den Kindern Handlungsmacht zuzugestehen, ohne die eigene Verantwortung bezüglich der Fürsorge- und Schutzbedürftigkeit aus den Augen zu verlieren. Kein leichtes Unterfangen, weist Jo Moran-Ellis (2020) doch ausdrücklich darauf hin, wie schwierig es ist, allein die Handlungsmächtigkeit von Kindern zu „dechiffrieren“ (ebd., S. 180), die doch für ihr Handeln nicht verantwortlich gemacht werden.

Aus Achtung vor dem Kind hieße es auch, die als Erwachsene gewonnenen Fähigkeiten und Kompetenzen, das eigene Wissen dem Kind in angemessener Weise zur Verfügung zu stellen. ‚Angemessen‘ im Sinne einer Prozessbegleitung, Ko-Konstruktion oder eines Wissens- und Erfahrungsaustauschs und unter selbstkritischer Prüfung der herrschenden Macht- und Generationendifferenz.

In Bezug auf die Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung könnte auch das Plädoyer von Heinz Hengst (2005) für eine Dezentrierung der Perspektive auf Kinder und Kindheit zu Gunsten einer ver-

stärkten „Konturierung der Kindheitsforschung als einer zukunftsorientierten Gegenwartsforschung“ (ebd., S. 245) hilfreich sein, die dann das Kind vor allem als Zeitzeugen sieht und nicht nur danach fragt, wie Kinder zu Kindern gemacht werden. Als gesellschaftliche Zeitzeugen sind Kinder ‚Kinder ihrer Zeit‘ und gestalten Kindergarten und nachhaltige Entwicklung mit.

Bezogen auf Kinder als Akteure im Forschungsprozess könnte die Anerkennung und Reflexion des situierten Charakters und der Grenzen der mit Kindern gewonnenen verbalen Daten, so Spyros Spyrou (2011, S. 152), zu neuen, produktiveren Wegen der Produktion und Repräsentation kindlicher Sichtweisen und Äußerungen beitragen. Kinder auch im Forschungskontext als gesellschaftliche Zeitzeugen anzuerkennen, ermöglicht zudem, die Frage nach Agency in den Hintergrund treten zu lassen und den Fokus auf das Vermögen, als zeitgenössische Akteure Weltdeutungen einzubringen, zu legen. Die Perspektive des Erkenntnisinteresses verschiebt sich damit von der Handlungsfähigkeit zur vorgelagerten Wahrnehmungsfähigkeit der Zeitzeugen. Diese wäre auch den Machtverhältnissen und Generationenbeziehungen weniger ausgeliefert, sondern im Gegenteil in der Lage, diese durch die Kinder aufzeigen zu lassen. Die Erfahrungen, Sichtweisen und Erlebnisse von Kindern wären dann zudem nicht nur ein Zugewinn zum Verständnis besonderer Phänomene in einer umfassenderen Weise, wie Jo Moran-Ellis (2020, S. 185) anmerkt, sondern auch zum Verständnis des Lebens von Kindern, wie es in der Gegenwart von ihnen erfahren wird. Spyros Spyrous Forderung, die tatsächlichen Forschungskontexte, in denen die Kinder sich äußern und die Machtungleichgewichte, die sie prägen, zu berücksichtigen (Spyrou 2011, S. 152), entwickle ich weiter: in die proaktive Forderung, den Kindern vorab bzw. grundsätzlich Strukturen zu schaffen, in denen sie sich sicher und wohl fühlen sowie handlungsmächtig im Sinne einer Kommunikations- und Interaktionsbereitschaft, wie das zum Beispiel in Philosophierunden innerhalb der Kindergartengruppe hergestellt werden kann. Dieses Verständnis ist dann auch die Begründung für das mit dieser Arbeit gewählte methodische Vorgehen im Rahmen der empirischen Studie (ausführlich dazu Kapitel 5).

2.2 Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung – kindliches Recht und/ oder Pflicht

Die Kapitelüberschrift ‚Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung – kindliches Recht und/ oder Pflicht‘ soll bewusst mehrere Ebenen des Fragekomplexes ansprechen: grundsätzliche Rechte auf Beteiligung (2.2.2) ebenso wie die Chancen, Zumutungen bzw. Möglichkeiten einer Beteiligung von Kindern an einer nachhaltigen Entwicklung. Dazu werden die formalen Rechte von Kindern dargestellt, reflektiert und Konsequenzen für kindliche Akteurschaft im Kindergarten sichtbar gemacht (2.2.1). Der Diskurs um Ökologische Kinderrechte (2.2.3) verweist direkt auf Fragen nachhaltiger Entwicklung und beleuchtet die Rolle der Erwachsenen hinsichtlich von Rechten und Pflichten von Kindern. Vor diesem Hintergrund und auf der Grundlage des Verständnisses von Kindern als Akteure lässt sich dann auch die Frage nach den Pflichten von Kindern (2.2.4) ausloten.

2.2.1 Die Rechte des Kindes

Als „Ensemble von Konzepten, Praktiken und Methoden, die nicht zuletzt von Kindern getragen und ausgeübt werden können, und zwar in einer Weise, die ein Mehr an Gerechtigkeit für sie erbringt und zu ihrem eigenen Wohlbefinden beiträgt“ (Liebel 2013, S. 16), definiert Manfred Liebel ‚Kinderrechte‘ in einer soziologischen Betrachtungsweise. Er markiert damit ein Verständnis, welches die Kinder selbst als *Rechteinhaber* in den Mittelpunkt stellt und danach fragt, wie Kinder sich selbst „zu ihren Rechten verhalten und Gebrauch von ihnen machen“ (ebd., S. 16); die aus Erwachsenenperspektive für Kinder gemachten Rechte werden zu Handlungsrechten von Kindern, und es stellt sich die Frage, inwieweit die

Kinderrechte als subjektive Rechte von Kindern von ihnen selbst durchgesetzt werden können und ob Kinder nicht auch andere Ansprüche hätten, als die im Übereinkommen der Vereinten Nationen zu den Rechten der Kinder – der UN-Kinderrechtskonvention (UN-Convention on the Rights of the Child: UNCRC) – beschrieben²¹. Michael Freeman merkt anlässlich der 10 Jahre UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 2000 ebenfalls kritisch an: „There is, though, not a little irony in having a Convention which emphasises participatory rights (in Article 12) whilst foreclosing the participation of children in the formulation of the rights to be encoded“ (Freeman 2000, S. 282).

Die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) wurde von der Vollversammlung der Vereinten Nationen am 20.11.1989 verabschiedet. 61 Länder, darunter Deutschland und Österreich, haben den Vertrag bereits am ersten Tag unterzeichnet. 1992 haben Deutschland und Österreich das ‚Übereinkommen über die Rechte der Kinder‘ dann ratifiziert²². In Deutschland ist die UN-Kinderrechtskonvention seit der Rücknahme der Vorbehaltserklärung 2010 geltendes Recht für alle Kinder, die in Deutschland leben. Die aktuelle Diskussion gilt der Frage, ob Kinderrechte ins Grundgesetz aufgenommen werden. Die Vertragsstaaten des Abkommens verpflichten sich darauf, die in der Konvention enthaltenen Kinderrechte zu achten, zu schützen und ihre Umsetzung zu gewährleisten²³. Inzwischen gelten die Kinderrechte laut der UN-Kinderrechtskonvention weltweit – außer in den Vereinigten Staaten von Amerika. Die UN-Kinderrechtskonvention konkretisiert die in der ‚Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte‘ von 1948 festgeschriebenen Rechte auf die besonderen Bedürfnisse der Kinder und deren „Anspruch auf besondere Fürsorge und Unterstützung“ (BMFSFJ 2018b, S. 10). Die Konvention schreibt somit völkerrechtlich verbindliche Mindeststandards zum Wohle von Kindern vom Tag ihrer Geburt bis zu ihrem vollendeten 18. Lebensjahr fest. Es ist das erste Abkommen²⁴, das die Menschenrechte für den Personenkreis der Kinder explizit regelt und weltweite Gültigkeit hat. Das *Kindeswohl* steht im Vordergrund²⁵. Basis des Übereinkommens ist der Grundsatz der Gleichheit und Würde, mit dem das *Diskriminierungsverbot*, das *Recht auf Leben und Entwicklung* sowie das *Recht auf Beteiligung* verbunden sind. Diese vier Prinzipien sind „wegweisend für das Verständnis und die Auslegung der VN-Kinderrechtskonvention“ (BMFSFJ 2018a) oder mit Jörg Maywald (2012, S. 41) sollen sie „die Konvention als Ganzes zusammenhalten und bei der Interpretation jedes einzelnen Kinderrechts herangezogen werden“. Jörg Maywald (2012, S. 41) weist aber auch darauf hin, dass die vier Prinzipien als solche nicht im Text ausgewiesen sind, sich wohl aber als Artikel in der Konvention finden: Artikel 2 [Recht auf Nichtdiskriminierung], Artikel 3 Absatz 1 [Recht auf vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls], Artikel 6 [Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung], Artikel 12 [Recht auf Berücksichtigung des Kinderwillens]. Er plädiert deshalb dafür, diese gemeinsam mit Artikel 4 [Verwirklichung der Kinderrechte] und Artikel 5 [Respektierung des Elternrechts] als die sechs „Querschnittsartikel“ (Maywald 2012, S. 41) zu bezeichnen.

Die insgesamt 54 Artikel gliedern sich in 41 inhaltliche Artikel (1–41) und 13 administrativ-organisatorische Artikel, bei denen die Artikel 42 bis 45 die Erfüllung des Vertrages und das Monitoring der

21 Die Konvention ist in einem internationalen Verhandlungsprozess Top-Down entwickelt worden und so konzipiert, dass sie möglichst konsensfähig für die einzelnen Staaten ist, aber weltweit möglichst umfassend alle Aspekte oder Situationen bedenkt. Die Verwirklichung und Überwachung erfolgt über Organe und Institutionen; die eigenständige Vertretung von Kindern spielt „eine eher untergeordnete Rolle“ (Schutter 2015, S. 3).

22 In Deutschland tritt die Konvention am 5. April 1992, in Österreich am 5. September 1992 in Kraft (BGB1 I 4/2011).

23 Eine Übersicht, in welcher Form die Einhaltung der drei Ebenen to respect, to protect, to fulfil der Menschenrechte und ihrer Konventionen überwacht wird, bietet Jörg Maywald (2012, S. 39).

24 Vorläufer mit geringerer völkerrechtlicher Verbindlichkeit sind die Genfer Erklärung von 1924, die als Leitlinie für den internationalen Kinderschutz und Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe dienen sollte, sowie die am 20. November 1959 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen angenommene Erklärung der Rechte des Kindes, die die Position der Genfer Erklärung aufgreift und sich als Allgemeine Erklärung als Empfehlung an alle Staaten wendet (ausführlich dazu: <https://www.kinderrechtskonvention.info> oder Schutter 2018) [25.09.2022].

25 An dieser Stelle muss ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass es sich immer noch als schwierig erweist, die Rechte der Kinder, die in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 festgeschrieben und von 192 Staaten unterzeichnet wurden, auch weltweit in Politik und Praxis durch- bzw. umzusetzen.