

Zur Deutung von und Umgang mit Krisen aus der Perspektive von Kindern

Veronika Magyar-Haas, Fabienne Huber, Stephanie Mekacher, Anne Carolina Ramos, Lea Schneider

ZUSAMMENFASSUNG: Auf Basis qualitativer Forschungen mit Kindern wird rekonstruiert, welche Bedeutung Kinder heterogenen Krisenkontexten wie der Covid-19-Pandemie, der Flucht sowie der Klimakrise beimessen. Aufgezeigt wird, welche verkörperten Erfahrungen sie thematisieren, wie sie ihre Handlungsfähigkeit in einem verletzlichen Umfeld einschätzen und welche Emotionen sie relevant setzen, wenn sie über Krisen sprechen. Die rekonstruierten Perspektiven der Kinder stellen sensible Erkenntnisse dar, welche bildungspolitische, wissenschaftsstrategische sowie forschungsethische Anschlüsse eröffnen.

Schlagworte: Kindheitsforschung, agency, Covid-19, Krieg, Natur, Emotionen, generationale Ordnung

ABSTRACT: Based on qualitative research with children, the meaning that children attach to heterogeneous crisis contexts such as the Covid-19 pandemic, displacement, and the climate crisis is reconstructed. In the paper, it is shown which embodied experiences they address, how they assess their agency in a vulnerable environment, and which emotions they consider relevant when they talk about crises. The reconstructed perspectives of the children provide sensitive insights that open up implications for educational policy, and research ethics.

Keywords: childhood studies, agency, Covid-19, war, nature, emotions, generational order

1 Einleitende Überlegungen zum Begriff der Krise

Krisen entstehen stets vor bestimmten gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen, ökologischen und/oder sozialen Hintergründen und können verschiedene Bedeutungen für einzelne Subjekte, Gruppen, für bestimmte Milieus, ganze Gesellschaften oder für die Welt haben, wie etwa die Corona- und Klimakrise oder Russlands Invasionskrieg gegen die Ukraine. Krisen kennzeichnen sich durch heterogene Erlebens- und Wahrnehmungsweisen. Die Deutung von Veränderungen und Einbrüchen als mehr oder weniger dramatische Krisen wird

auch von den Lebensverhältnissen der Subjekte geprägt, die in ihrer Heterogenität und Vielschichtigkeit zu reflektieren sind.

In Anlehnung an Reinhart Koselleck fasst Helga Scholten (2007: 8) unter Krise „einen Ausnahmezustand“, der „erst überwunden ist, wenn die Beteiligten wieder wissen, was sie erwarten können“. Dass solche Definitionen zu kurz greifen, etwa weil die Konsequenzen zeitgenössischer Krisen – gerade angesichts ihrer Gleichzeitigkeit – kaum restlos einschätzbar sind, wird in soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Drerup et al. 2022) aufgegriffen.

Während im Zusammenhang mit der Covid-19- und Klimakrise die Sichtweise der Jugendlichen eine intensive Beachtung erfuhr (vgl. Andresen et al. 2020), gibt es wenige Studien darüber, wie Kinder diese und weitere Krisen, wie eben die Flucht, wahrgenommen haben. So bleibt es auch offen, auf welche Narrative Kinder beim Erzählen über Krisen und über ihre Umgangsweisen mit krisenhaften Herausforderungen zurückgreifen, und welche emotionalen Betroffenheiten im Zuge der Erzählungen berichtet und reflektiert werden.

Im vorliegenden Beitrag wird den genannten Desideraten im Rückgriff auf verschiedene Forschungen begegnet. Nach methodologischer Skizzierung der Zugänge zu den Perspektiven von Kindern wird darauf eingegangen, wie sie über die Corona-Krise sprechen (2.1), was ukrainische Kinder in ihren Äußerungen über die Fluchtsituation relevant setzen (2.2) und welche Erfahrungen Kinder in und mit der durch die Klimakrise gefährdete Natur machen (2.3). Im dritten Teil werden im Hinblick auf Strategien des Sprechens über und die Umgangsweisen der Kinder mit Krisen systematische Vergleiche gezogen. Besondere Beachtung kommt dabei ihren verkörperten Erfahrungen und der affektiven Betroffenheit zu. Abschließend werden ethische Reflexionen vorgenommen.

2 Sprechen über Krisen seitens der Kinder

Der Beitrag ist eingebettet in das Feld der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, welche Kindheit als historische und soziale Konstruktion fasst und Kinder in ihrer *agency* betrachtet (Alanen & Mayall 2001). In den letzten Jahrzehnten hat die methodische Sichtweise von Kindern als Expert:innen ihrer Lebenswelt und als Subjekte der Forschung eine Vielzahl erziehungswissenschaftlicher Forschungen geprägt. In diesen werden die Perspektiven der Kinder als in der generationalen Ordnung sowie in sozialen Ordnungen, in denen sie positioniert sind, eingebettet reflektiert (Hunner-Kreisel & Kuhn 2010). Solche Ordnungen, die durch heterogene Differenzkategorien wie Klasse, gender, Migration, Alter bzw. Generation durchwoben sind, strukturieren damit auch das, was erzählt wird bzw. werden kann.

Solchen Erzählungen wird im Folgenden in Bezugnahme auf jene Projekte nachgegangen, die anhand teilstrukturierter Interviews oder ethnographischer

Forschung die Perspektive der Kinder auf und ihre Umgangsweisen mit Krisen rekonstruiert haben. Dabei haben die heterogenen Krisen in den Studien als *Kontexte* fungiert – ohne selbst Forschungsgegenstand zu sein. Doch gerade als relevante Kontexte haben sie sowohl die Erhebung und Analyse der Daten als auch die Erzählungen der Kinder sowie die Beobachtungen der Forscherinnen stark mitstrukturiert. Die Analyse der Erzählungen der Kinder eröffnet Erkenntnisse über ihre verkörperten, krisenhaften Erfahrungen und ihre affektive Betroffenheit, die im Folgenden intensiver beleuchtet werden. Die Daten¹ aller Forschungsprojekte wurden mit der *Grounded Theory* (u. a. Charmaz 2014) ausgewertet.

2.1 Perspektiven von Kindern im Kontext der Covid-19-Krise

Die beiden hier referierten Studien wurden in der Zeit der Covid-19 bedingten Einschränkungen durchgeführt. Eines der Projekte war vom Jugendamt des Kantons Fribourg in der Schweiz mitfinanziert. Anhand Leitfadenterviews mit Kindern unter 6 Jahren wurde ihre Sicht auf ihr Wohlbefinden und ihre Partizipationsmöglichkeiten rekonstruiert (vgl. Magyar-Haas & Knoll 2021). Die andere Studie befasste sich mit der Frage, welcher Stellenwert in Familien, die *unschooling* – eine Form von *home education* – praktizieren, der Autonomie der Kinder zukommt (vgl. Schneider 2022). Hierbei wurden teilstrukturierte Einzel- und Geschwisterinterviews durchgeführt.

- I: [...] und du sagtest, du warst dreimal – äh du warst dreimal krank
 J: ja
 I: und hast du von der corona gehört die krankheit
 J: aber mama hatte sie nie
 I: du hast nie davon gehört (fragend)
 J: aber aaaber aber äh aber (unv.) der chef von papa ist gestorben vom chef von papa sie haben sie haben die corona (.) beide
 I: die BEIDE (fragend)
 J: ja (2) (unv.) sie können i-ihn nicht retten (unv.)
 I: mmh (1) haben sie jetzt oder hatten sie (2) weißt du, ob sie noch krank sind
 J: äh ich weiß es nicht

1 In allen transkribierten Interviewsequenzen werden 1-Sekunde-Pausen mit „(.)“ markiert, für längere Pausen stehen die genauen Sekundenzahlen in Klammern. Nicht verständliche Stellen werden mit „(unv.)“ angegeben, ansonsten steht die Weise der Intonation in Klammern. Betonungen werden mit Großbuchstaben markiert.

In dem original französischsprachigen Interview mit dem 5-jährigen Jeremy (J) und seinem 3-jährigen Bruder aus dem Forschungsprojekt zu Partizipation und Wohlbefinden gibt Jeremy eingangs jene Zeiten an, in denen er krank war. Es ist die Interviewerin (I), die eine Verbindung zwischen Krankheit und Corona ins Gespräch einführt, woraufhin das Kind auf kategorische Weise berichtet, wer Corona hatte und wer nicht. So merkt er auf die Frage, ob er von Corona gehört hätte, lediglich an, dass seine Mutter die „*nie*“ hatte. Anschließend führt er mit der vierfachen, unterschiedlich gedehnten und eine gewisse Aufgeregtheit ausdrückenden Nennung von „*aber*“ seinen Vater ein, der von Corona direkt betroffen war, indem er – womöglich – seinen Chef daran verloren hatte. Im Nachsatz von Jeremy mit „*beide*“ bleibt unklar, ob er damit seinen Vater und seinen Chef meint oder ob der Vater zwei Chefs hätte, die infiziert waren bzw. sind. Bei der Formulierung „*sie können ihn nicht retten*“ spricht Jeremy in der Gegenwart, während er etwas erklärt, das in der Vergangenheit passiert ist: den möglichen Tod des Chefs seines Vaters. Er wisse aber nicht, ob die „*beiden*“ jetzt krank seien oder waren.

In der Sequenz wird zum einen deutlich, wie Jeremy ins Pandemiegeschehen involviert war und wie er Krankheiten und den Verlust von Personen miterlebt hat – wenn auch nur indirekt über viele Geschichten, die vielleicht nicht *die eine* kohärente Geschichte ergeben und umso mehr mit Unsicherheiten einhergehen. Zum anderen zeigt sich in seinem Sprechen auch eine gewisse Angst angesichts des Ungewissen sowie seine Sorge um Familienmitglieder, die krank waren oder sein könnten, aber auch um sich, etwa für den Fall, dass Bezugspersonen ihrer Fürsorgepflicht nicht nachkommen können.

Ungewissheiten und Sorgen hinsichtlich der Covid-19-Krise lassen sich auch in Erzählungen älterer Kinder erkennen, die im Projekt zu kindlichen Autonomiegedeutungen in *unschoolenden* Familien mitgewirkt haben, aus dem folgende Sequenz stammt.

- I: und wo könnt ihr vielleicht ein bisschen weniger–
 N: also den urlaub haben wir– den campingplatz haben meine eltern ausgesucht und dass wir nach italien gehen haben sie uns erzählt, aber wir wollten auch nach italien gehen (.) konnten ja nicht wegen corona, weil meine eltern haben sich nicht geimpft und das wollten wir auch nicht (2) ääh
 M: und testen wollen wir uns auch nicht lassen (2) weil das eklig ist. und arne sagt, es ist gar nicht schlimm (.) mein bester freund
 N: die machen vielleicht immer nur spucktest
 M: aber es ist dann ziemlich stressig wenn man da was falsch hat.
 N: dann muss man wieder zurück (3) und das ist dann doof, wenn man bei der grenze ist (.) aber zum glück sind die corona maßnahmen aufgehoben, sogar in italien.

In den Erzählungen des 10-jährigen Nino (N) wird angedeutet, dass es nicht nur Covid-19 selbst ist, was die kindlichen Bewegungsräume einengt, sondern auch der Umgang der Eltern mit den Maßnahmen. Seine Aussage „*das wollten wir auch nicht*“ in Bezug auf das Impfen lässt offen, ob er und seine Geschwister sich nicht impfen lassen wollten oder ob sie es auch nicht wollten, dass sich die Eltern impfen lassen. In der ersten Lesart wäre die kindliche Entscheidung im Lichte der generationalen Ordnung zu reflektieren und es bliebe weiter zu fragen, welche Möglichkeiten Kinder überhaupt hätten, sich impfen zu lassen, wenn die Eltern als Sorgeverantwortliche einer Impfung nicht zustimmen. In der zweiten Lesart wollten die Kinder selbst nicht, dass die Eltern sich impfen lassen, worin sich ihre Sorge hinsichtlich der Folgen einer Impfung für die Eltern zeigt, welche für sie gewichtiger zu sein scheinen als jene einer Covid-19-Erkrankung. Ninos Bruder, der 7-jährige Max (M) begründet die gemeinsame Entscheidung, sich nicht testen lassen zu wollen, damit, dass es „*eklig*“ sei – und relativiert diese Aussage in Bezugnahme auf Arne, nach dem es „*gar nicht schlimm*“ sei. Daraufhin vermutet Nino, dass Arne vielleicht den „*Spucktest*“ meine und bringt sich damit als kompetentes, testerfahrenes Kind hervor. Ein positives Covid-19-Testresultat problematisieren beide Kinder in ihrer koordinierten Erzählweise lediglich daraufhin, dass dieses den ersehnten Urlaub verhindert und für die Betroffenen „*Stress*“ produziert, nicht jedoch auf die Gefahr hin, jemanden anzustecken.

Das Sprechen der Kinder über die Covid-19-Krise veranschaulicht in beiden Projekten, wie diese sie beschäftigt und dass sie die Maßnahmen und deren Konsequenzen kennen. Zudem wird deutlich, wie die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder durch die generationale Ordnung sowie durch Erfahrungen im nahen sozialen Umfeld geprägt sind und von der Ausgestaltung des Sorgeverhältnisses seitens der Bezugspersonen abhängen.

2.2 Perspektiven von Kindern im Kontext von Krieg und Flucht

Die Perspektive von Kindern auf Krieg und Flucht wird anhand qualitativer Interviews rekonstruiert, die im Rahmen des Projektes „Wohlbefinden von Kindern in der deutschsprachigen Schweiz“ (WoKidS; vgl. Heite et al. 2022) durchgeführt wurden. An der Studie nahmen auch 23 ukrainische Geflüchtete im Alter von 8–14 Jahren teil. In der original ukrainischsprachigen Interviewsequenz erzählt Nika (N), ein 10-jähriges Mädchen, von ihren Erfahrungen auf der Flucht vor dem Krieg.

N: als wir aus der ukraine weggingen (.) als damals der krieg war (.) [...] warteten wir an einem ort, ich glaube es war in [gelbstadt] oder in [grünstadt], ich weiß es nicht mehr (3) der zug kam an und (.) es waren zu viele leute und wir beschlossen, nicht mitzufahren, aber es gab ein system, (.) da stand ein sammler, weil es ein freier zug war

(.) er nahm einfach kinder (.) und frauen und warf sie in den zug (3) nachdem ich so in den zug geworfen wurde und (.) blieb ich allein im zug und dann fuhr der zug los (.) und ich bin allein im zug (.) und dann war da mein vater (2) er merkte, dass ich nicht da bin und fing an, dem zug hinterher zu rennen (.) ich hatte große angst und da stand eine frau (.) und (.) wir hörten jemanden an die waggontür klopfen (.) jemanden schreien (2) sie öffnete sie und da war mein vater und sie schubste mich einfach raus und er fing mich auf, gott sei dank. aber als ich (.) aus dem zug sprang, fiel mein lieblingsrucksack (.) mit all meinen lieblingssachen, die ich da reingetan hatte (.) von mir herunter. alle meine lieblingsspielzeuge, mein telefon (.) ich habe es verloren [...] mit [meinem] hasen.

Durch die Verwendung der Vergangenheitsform im Satz: „*als damals der krieg war*“, deutet Nika an, dass der Krieg hinter ihr liegt. Doch dass sie im Interview ausführlich über ihre Flucht spricht, obwohl sie nicht danach gefragt wurde, zeigt, wie das erzählte Ereignis noch lebendig in ihren Erinnerungen und Gedanken ist, und auch ihren Wunsch, über ihre Geschichte zu sprechen. Wie präsent das berichtete Geschehen, ihr Alleinsein und ihre Verlorenheit sind, illustriert auch die Verwendung der Gegenwartsform beim Satz: „*und ich bin allein im zug*“. Die kleinen Pausen vor, während und nach dem Erzählen dieser Geschichte scheinen notwendig, um weiter sprechen zu können, und veranschaulichen ihre anhaltende emotionale Involviertheit in diese Szene. Obwohl die Familie beim Einfahren des überfüllten Zuges gemeinsam beschlossen hat, „*nicht mitzufahren*“, wurde Nika von dem „Sammler“ „*in den Zug geworfen*“ und von ihrer Familie getrennt.

In Nikas Darstellungen wird deutlich, wie sie von einer *aktiven* Position in der Familie, nämlich in der Partizipation an der Entscheidung, nicht in den Zug zu steigen, in eine *passive* wechselt, indem sie sich als ‚Objekt‘ positioniert – im Zuge des Verlustes ihrer Fähigkeit zu handeln und zu sprechen. Zuerst wurde sie in den Zug geworfen, dann von einer Frau, die auf ein Klopfen hin die Waggon-tür öffnete, einfach rausgeschubst und von ihrem Vater aufgefangen. Diese Bilder legen dar, auf welche Weise verschiedene Erwachsene auf den Körper des Kindes zugreifen, diesen vergegenständlichen. Der Krieg wurde für Nika zu einer verkörperten Erfahrung, nicht nur, weil sie sich physisch in der Ukraine befand, sondern auch, weil sie erlebte, „*genommen*“, „*geworfen*“, „*gestoßen*“ und „*gefangen*“ zu werden. Sie ist während dieser Geschehnisse stumm, sie hört und sieht zwar, ist jedoch nicht in der Lage, auch nur ein Wort zu sagen. Das Schweigen kann in diesem Kontext, den sie als „*große Angst*“ erlebt, als eine Art der Erfahrung eines emotionalen Schocks interpretiert werden, bei dem eine Welle starker Emotionen – ausgelöst durch die Angst vor dem Alleinsein und Verlust der Familie – den Körper des Kindes quasi ‚still-legt‘.

Angesichts der Erzählungen von Nika stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang der generationalen Ordnung mit dem „besten Interesse“ des Kin-

des (Liebel 2018). Das Handeln des „Sammlers“, der das Mädchen in den Zug „warf“, ließe sich aus der Motivation des Schutzes erklären. Nika hingegen, die sich allein mitten im Krieg, unterwegs in eine unbekannte Richtung befand, empfand das Gegenteil. Das Recht, vor Gewalt geschützt zu werden (UNCRC, Art. 19), lief Nikas Interessen zuwider. Im Interview spricht sie nicht von der Angst vor dem Krieg, sondern von der Angst, von ihrer Familie getrennt zu werden.

Neben dem Verlust ihres Haushalts, ihres Alltags und des persönlichen Kontakts zu ihrem Vater, der aufgrund von Einberufungsbestimmungen in der Ukraine bleiben musste, wurde Nika beinahe zu einem *„missing child“*. Sie und ihr Vater wurden nicht nur durch den Krieg, sondern auch durch die Art und Weise, wie Kinder (und Frauen) auf der Flucht behandelt werden, zwangsweise getrennt. Als sie aus dem Zug geschubst wurde, verlor sie alle ihre *„Lieblingssachen“*, die sie in ihren *„Lieblingsrucksack“* sorgfältig zusammenpackte. Die emotionale Verbundenheit zu den verlorenen Gegenständen zeigt sich auch in der Erzählung, in der dreifachen Wiederholung von *„Liebling“*.

Das Gefühl von Verlust (von Familienmitgliedern, von Lieblingssachen), Ohnmacht (hinsichtlich Entscheidungen, die andere für eine:n treffen) und Angst (die sich in der Stummheit des Körpers zeigt) verdeutlichen einige der emotionalen Herausforderungen, welche der Krieg und die Flucht mit sich bringen. Indem Nika jedoch aus einer sprachlosen Situation in eine sprachfähige übergeht, nimmt sie die Deutungsmacht über ihre Erfahrungen aktiv in die Hand und sich das Recht, über die „Angelegenheiten“ zu sprechen, die sie „berühren“ und die ihr wichtig sind (UNCRC, Art. 12). Während sich das Schweigen in der erzählten Geschichte als eine Art der Bearbeitung der Krise *während* der Flucht interpretieren lässt, in der Nika nur begrenzt handlungsfähig war, so lässt sich ihre lange Erzählung *nach* der Flucht auch als eine Strategie der Bearbeitung und Anerkennung dessen, was sie während des Krieges erlebt hat, deuten.

2.3 Perspektiven von Kindern im Kontext der Klimakrise

Die folgend zitierte Sequenz ist ein Auszug aus einem ethnographischen Beobachtungsprotokoll, welches nach einem Waldausflug der Forscherin zusammen mit einer Gruppe von sieben miteinander befreundeten Kindern im Alter von 4–6 Jahren sowie einer Begleitperson im Februar 2024 verfasst wurde (vgl. Huber & Magyar-Haas 2025). Der Ausschnitt beschreibt die Interaktionen und Umgangsweisen der Kinder mit einem Regenwurm.

Von der Kindergruppe wird ein Regenwurm auf dem feuchten Forstweg entdeckt. Vier Kinder diskutieren, wie lange der Regenwurm wohl sei. Ein Kind beschreibt den Regenwurm als „eklig“. Ein anderes Kind fragt, wie sich der Regenwurm fortbewegt. Das Kind fragt weiter, wo sich der Kopf befindet. Die vier Kinder sind interessiert und beobachten genau.

Ein Kind von den Vieren fängt an, mit dem Fuß Steine auf den Regenwurm zu kicken. Ein zweites Kind beginnt ebenfalls damit. Drei Kinder, die vorgegangen sind, haben sich nun auch um das Geschehen versammelt. Zwei Kinder aus der anfänglichen Vierergruppe schließen sich der Tätigkeit des Kickens kleiner Kieselsteine an. Die drei Kinder aus der Gruppe, die zunächst vorgegangen war, stehen reg- und wortlos da. Sie betrachten das Geschehen gebannt, wirken wie gefesselt von der Situation. Zwei Kinder, die Steine kicken, fahren mit der Tätigkeit fort und lachen.

In der Sequenz unterhalten sich vier Kinder in wenigen Sätzen über das Aussehen und die Fähigkeit der Fortbewegung eines Regenwurms und deuten anhand der Fragen und Antworten eine neugierige Umgangsweise mit dem Unbekannten an. Diese Umgangsweise lässt sich als spielerische Bezugnahme zu anderen Lebewesen und als selbst gewählter Lern- und Bildungsprozess der Kinder lesen. Das Kind, welches den Wurm als „*eklig*“ bezeichnet, positioniert sich ablehnend gegenüber diesem. Das Kicken der Steine auf das wehrlose, unattraktiv markierte Lebewesen lässt sich moralisch als kaum tolerierbare Umgangsweise, als physischer Angriff und als Demonstration der Überlegenheit deuten. Zugleich lässt sich das Kicken der Steine als spielerische Provokation verstehen, als eine Praktik des Ausprobierens: als Testen der Reaktionen des Wurms selbst, der anderen Kinder sowie der zwei erwachsenen Begleitpersonen auf diesen Umgang mit dem Lebewesen.

Dieser Situation steht die zweite, aus drei Kindern bestehende Untergruppe passiv gegenüber: Sie beobachtet die Geschehnisse, sie rührt sich nicht und äußert nichts. Ihre Reaktionslosigkeit macht den Anschein, als seien sie von der Situation gebannt – oder überfordert. Ihre Passivität, das reglose Zuschauen kann zugleich auch als Ausdruck der Sorge um das Lebewesen interpretiert werden – und drückt möglicherweise die emotionale Betroffenheit der drei Kinder aufgrund des Umgangs ihrer Peers mit dem Tier aus. Ihr wort- und regloses Dastehen kann somit auch eine Kommentierung des Geschehens sein: ein lautloses Unverständnis, ein kaum verbalisierbares Missfallen des mit dem Lachen einhergehenden und so spielerisch anmutenden, doch verletzenden Vorgehens der vier anderen Kinder mit dem Regenwurm.

Die ablehnende und verletzende Umgangsweise mit dem Regenwurm sind Lesarten, die theoretisch in die Beschreibung ‚verkörperte Erfahrung des Krisenhaften‘ verortet werden können, wenn das – subtile oder offenkundige – Verspüren einer Krise fokussiert wird. In der Beschreibung, dass „today’s children and young people are the focus of many hopes, fears and tensions arising within the current state of environmental emergency“ verdeutlicht Riikka Hohti (2024: 88), dass Kinder und Jugendliche stetig Adressierungen, Ansprüchen und Anforderungen ausgesetzt sind, die aus einem Narrativ des ‚ökonomischen Notstands‘ resultieren. In diesem Hintergrund erscheinen Fragen relevant, mit welchen – unbewussten und bewussten – Adressierungen und Anforderungen Kinder kon-

frontiert sind und auf welche Weise der Umgang der Erwachsenengeneration mit der Klimakrise subjektive Krisen bei Kindern hervorzubringen vermag, welche sich dann, wie im Fall des potentiell verletzenden Umgangs der Kinder mit dem Wurm, gegen die Natur selbst richten.

Eine weitere theoretische Einordnung dieser Lesarten wäre jene, die dargestellte Szene als Nachahmung der dominanten Beherrschung der Tier- und Pflanzenwelt seitens erwachsener Personen zu definieren. Diese Einordnung korrespondiert mit Dipesh Chakrabartys (2022: 27) Deutung, wonach die westliche, zentraleuropäische und zeitgenössische Beziehung zur Natur und zur Welt von einer „geomorphologischen Handlungsmacht“ geprägt sei. In diesem Sinne üben die Kinder durch das Kicken der Steine eine solche Handlungsmacht auf den Regenwurm aus. Fragen, die auf diese theoretische Einbettung folgen, sind grundsätzlicher Art, nämlich welches Verhältnis Menschen zur Natur haben und welche Machtstrukturen diesen Beziehungen zu Grunde liegen.

Bei der geschilderten Situation lassen sich des Weiteren auch Fragen danach stellen, welche Tiere in den jeweiligen kulturellen Kontexten als schützenswert adressiert werden. Die Bezeichnung des Regenwurms als „*eklig*“ fungiert in der Szene als Begründung für den potentiell zerstörerischen Umgang mit ihm und so dafür, ihm keinen Schutz zu gewähren, wie dies anderen, eher als *niedlich* attribuierten Waldbewohnenden – wie etwa den Eichhörnchen – durchaus zukäme.

Die Emotion des Ekels, eine gewisse Aggressivität sowie das Verspüren von Schock, Neugierde und Ausprobierlust lassen sich als relevante – und in der aktuellen Forschung mit Kindern viel zu wenig beachtete – Gefühle im Kontext mit der Natur, welche von der Klimakrise bedroht ist, beschreiben.

3 Versuch einer vergleichenden Systematisierung

Vor dem Hintergrund der dargelegten Analysen wird im Folgenden eine vergleichende und systematisierende Betrachtung der Deutungen von Kindern angesichts heterogener Krisen dargelegt. Fokussiert werden dabei Strategien des Sprechens sowie Umgangsweisen der Kinder mit Krisen, denen sie ausgesetzt sind. Auf die Bedeutung verkörperter Erfahrungen und der affektiven Betroffenheit, die mittels der Äußerungen und Handlungsweisen der Kinder rekonstruierbar wurden, wird intensiver eingegangen.

In Bezugnahme auf jene Projekte, die Interviews mit Kindern durchführten, lassen sich seitens der Kinder ähnliche *Strategien des Sprechens* erkennen. Während die Verwendung von Pausen bei Nika und bei Jeremy auf die Herausforderung hindeutet, über das Erlebte zu berichten, erweisen sich die Pausen beim Reden von Max und Nino als Unsicherheiten darüber, ob das Folgende sagbar sei – etwa die ablehnende Haltung gegenüber dem Testen während der Covid-19-Krise. Auffallend sind zudem die Zeitformen in den Interviews, das Changieren zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Die Vergangenheitsform macht

erkenntlich, dass das, worüber gesprochen wird, vergangen ist – und teilt damit eine Distanzierung mit. Die nahezu stockende Äußerung von Jeremy: „*sie können i-ihn nicht retten*“ und jene von Nika: „*ich bin allein im Zug*“ zeugen von emotionaler Betroffenheit der Kinder genauso wie von der Gegenwart des Vergangenen, das nicht vergehen will.

Anhand ihres Sprechens und Handelns lassen sich auch die *Umgangsweisen der Kinder mit heterogenen Krisen* rekonstruieren. Besonders auffällig sind dabei die Passivität und Objektivität, der Verlust von Handlungsfähigkeit, von denen Kinder angesichts der Krisen berichten: die Degradierung der Kinder zum reinen Körper, den man ergreifen und „*schubsen*“ könne; die Erstarrung und Sprachlosigkeit bzw. Schweigen des Körpers angesichts von Furcht und Angst – oder auch von Neugier. Aber auch das aktive Agieren, die *agency*, ist in den Erzählungen sowie Handlungsweisen hoch relevant: auf der Flucht zu sein, sich von dem Krieg wegbewegend; aber auch sich handlungsmächtig zu erleben, auch wenn die *agency* hier zerstörerische Formen annimmt, wie etwa der Angriff einiger Kinder auf den Regenwurm. In den analysierten Sequenzen wird deutlich, dass Krisen stets einen Verlust mit sich bringen, der sich auf unterschiedliche Weisen zeigt und differente Umgangsweisen hervorbringt. Anhand der Darstellungen von Max und Nino lässt sich erkennen, dass sich die kindliche Perspektive auf Sorgen und auf pandemiebedingte Einschränkungen nicht nur auf die Vergangenheit und die Gegenwart richtet. Vielmehr scheint die Covid-19-Krise auch die Zukunftsperspektive der Kinder zu tangieren, ihre zukünftigen Pläne und Erwartungshorizonte. So wird in den Sequenzen auch ein Narrativ erkennbar, das sich als Reduktion der Realisierbarkeit dessen, was für die interviewten Kinder wichtig sei, deuten lässt. Dies zeigt sich am anschaulichsten in Nikas Erzählungen über Flucht und Krieg, über den Verlust von Familie, Freund:innen, Haustieren, „*Lieblingsspielsachen*“ und Zuhause. Verlust lässt sich auch bei den beobachteten Kindern erkennen: jener von Handlungssicherheit, etwa im Umgang mit einem als „*eklig*“ bezeichneten Tier aus dem Wald. Hier zeigt sich eine Umgangsweise seitens der Kinder, welche in der Orientierung an bzw. Nachahmung von Peers und Erwachsenen liegt. In ihrer teils symbolischen Bezugnahme auf Andere rezipieren sie die dominante Beherrschung der Tier- und Pflanzenwelt, die kompensatorisch für den Verlust der Handlungssicherheit wirken kann.

Erfahrungen von Krisen wie Flucht, Krieg, Klimakrise oder Pandemie können tiefe Spuren im Körper hinterlassen. Krisen als *verkörperte Erfahrungen* zu betrachten, eröffnet einen vielversprechenden Blick zugleich auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse, wovon die Körper zeugen. Das Schweigen des Körpers, seine Ohnmächtigkeit, Empfindungslosigkeit, das Versagen der Sprache sind Ausdruck von emotionalen und/oder psychischen Belastungen, welche der Körper weder tragen noch ertragen kann. Zugleich gibt es – etwa im Zusammenhang mit der Klimakrise – handlungsmächtige Formen der Verkörperung, die gewaltförmig sind und sich gegen die Natur richten.

Krisen affizieren leibliche Wesen dabei nicht rein körperlich, sondern auch emotional. Die *affektive Betroffenheit* von den verschiedenen Krisen zeigt sich in den Gefühlen der Angst, Furcht, Sorge und des Verlustes im Hinblick auf Flucht und Pandemie, aber im Zusammenhang mit letzterem auch in den Gefühlen von Stress und Ekel. Als „*eklig*“ wurde auch der Regenwurm beschrieben – eine Attribuierung, durch welche verletzende Umgangsformen nicht nur toleriert, sondern aktiv mit hervorgebracht worden sind.

Die verschiedenen Aspekte wurden exemplarisch aufgeführt, um die Relevanz des Einbezugs der Perspektive von auch noch sehr jungen Kindern auf Krisen zu verdeutlichen – und dies nicht lediglich aus kindheitsforscherischen oder wissenschaftsstrategischen Überlegungen oder damit sensiblere bildungs- und gesundheitspolitische Maßnahmen ergriffen werden können, sondern auch aus forschungsethischen Gründen.

4 Ethische Reflexionen

Eingebunden in gesellschaftliche, soziale und politische Kontexte sind Kinder von Krisen mehr oder weniger intensiv betroffen – und der Beitrag zeigt, welche Konzepte Kinder von Krisen haben, auf welche Weise sie über diese sprechen und wie sie mit diesen umgehen. Darauf, dass Kinder „auch als verletzte Kinder in ihrem Akteursstatus ernst genommen“ und damit „nach ihren verletzenden Erfahrungen“ befragt werden können, wies Meike Sophia Baader (2015: 96) eindringlich hin.

Diese Perspektivierung lässt sich zum einen gegen paternalistische Ansichten anführen, welche mit romantisierten Vorstellungen von Kindheit als einem Lebensabschnitt, der in seiner ‚Unschuld‘ geschützt werden sollte und in dem kein Platz für Krisen und negative Erfahrungen sei, einhergehen; zum anderen gegen jene Vorstellungen, die Forschung mit Kindern zu sensiblen Themen als nicht ‚kinderfreundlich‘ erachten und damit dazu beitragen, dass Kinder strukturell verletzlich werden, indem sie *auch* in der Forschung nicht gehört werden.

Die Teilnahme an Forschungsarbeiten zu herausfordernden Themen ermöglicht es Kindern, ihre „Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ (UNCRC, Art. 12) und damit ihre Rechte umzusetzen. Dies erfordert für die Forschung zugleich, dass Forschende nicht nur darauf intensiv vorbereitet sind, über belastende Themen mit Kindern zu sprechen, sondern auch mit der Situation und ihren eigenen Emotionen umgehen zu können. Zudem sind aus ethischer Perspektive die Handlungen der Forschenden im Feld – etwa die Frage, ob und wie die beobachtende Person bei dem verletzenden Umgang mit dem Wurm eingreift – genauso zu reflektieren wie die Frage nach der Bedeutung der affektiven Betroffenheit der Forschenden selbst darüber, wie Kinder über Krisen sprechen.

Literatur

- Alanen, Leena/Berry, Mayall (2001): *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London: Routledge.
- Andresen, Sabine/Lips, Anna/Möller, Renate/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020): *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen*. Hildesheim: Universitätsverlag. <http://doi.org/10.18442/120>.
- Baader, Meike Sophia (2015): *Vulnerable Kinder in der Moderne in erziehungs- und emotionsgeschichtlicher Perspektive*. In: Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.): *Vulnerable Kinder: Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–101.
- Chakrabarty, Dipesh (2022): *Das Klima der Geschichte im planetarischen Zeitalter*. Berlin: Suhrkamp.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Drerup, Johannes/Felder, Franziska/Magyar-Haas, Veronika/Schweiger, Gottfried (Hrsg.) (2022): *Creating Green Citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel*. Heidelberg: J. B. Metzler.
- Heite, Catrin/Ramos, Anne Carolina/Riepl, Andrea (2022): *Wohlbefinden von Kindern in der deutschsprachigen Schweiz*. In: *Soziale Passagen* 14, 2, S. 485–490.
- Hohti, Riikka (2024): *A Review of „Posthuman Research Playspaces: Climate Child Imaginaries“*, ed. by David Rousell and Amy Cutter-Mackenzie-Knowles. In: *Australian Journal of Environmental Education* 40, 1, S. 88–90.
- Huber, Fabienne/Magyar-Haas, Veronika (2025): *Dem Wald begegnen: Perspektiven von Waldkindergartenkindern auf die Natur*. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Stenger, Ursula/Kaiser, Silke/Rönnau-Böse, Maike/Wadepohl, Heike (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik XVIII. Kinder und Natur im Kontext nachhaltiger Entwicklung*. Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Hunner-Kreisel, Christine/Kuhn, Melanie (2010): *Introduction: Research on Children and Childhood in the 21st Century*. In: Andresen, Sabine/Diehm, Isabell/Sander, Uwe/Ziegler, Holger (Hrsg.): *Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children*. Dordrecht: Springer, S. 115–119.
- Liebel, Manfred (2018): *In the children's best interests? Kinderinteressen und Kinderrechte*. In: Kleeberg-Niepage, Andrea/Rademacher, Sandra (Hrsg.): *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik*. Wiesbaden: Springer, S. 195–224.
- Magyar-Haas, Veronika/Knoll, Alex (2021): *Partizipation und Wohlbefinden in der frühen Kindheit: eine qualitative Studie mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren im Kanton Fribourg*. https://www.unifr.ch/zeff/de/assets/public/files/forschung/Zeff_2021_Partizipation-Wohlbefinden_Schlussbericht.pdf [Zugriff: 31.05.2024].
- Schneider, Lea (2022): *Autonomie und Unschooling. Eine Fallanalyse zu Deutungen von Autonomie in unschoolenden familiären Konstellationen*. Masterarbeit. Fribourg: Philosophische Fakultät der Universität de Fribourg.
- Scholten, Helga (2007): *Die Wahrnehmung von Krisenphänomenen: Fallbeispiele von der Antike bis in die Neuzeit*. Köln: Böhlau.
- UNCRC (1989): *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/de/#art_12 [Zugriff: 31.05.2024].