

Kein Kinderspiel? Die Ausblendung der Kinderarbeit aus der westlichen Konstruktion von Kindheit

Kleeberg-Niepage, Andrea

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kleeberg-Niepage, A. (2007). Kein Kinderspiel? Die Ausblendung der Kinderarbeit aus der westlichen Konstruktion von Kindheit. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 31(4), 33-55. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-292313>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Andrea Kleeberg-Niepage

Kein Kinderspiel?

Die Ausblendung der Kinderarbeit aus der westlichen Konstruktion von Kindheit

Kindheit und Spiel sind in der westlichen Vorstellung von Kindheit untrennbar miteinander verknüpft. Kindsein ohne Spiel ist undenkbar. Das Spiel wird auch in der Entwicklungspsychologie als zentrales Element kindlicher Entwicklung verhandelt. Der in Spendenaufrufen von Kinderhilfsorganisationen für die Länder des Südens häufig gebrauchte Slogan der Kinder ohne Kindheit bezieht sich oft auch auf die fehlende Möglichkeit von Kindern zu spielen. Das Spiel der Kinder gilt als so bedeutend, dass es als eigenständiges Recht Eingang in die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen gefunden hat. Was bedeutet dies für Kinder, die kaum oder gar nicht spielen (können), weil sie z. B. arbeiten? Haben diese Kinder überhaupt eine Kindheit? Am Beispiel der Kinderarbeit soll in diesem Beitrag deutlich werden, wie die westliche Kindheitsnorm andere Kindheiten als unnormal abwertet und über entwicklungspolitische Handlungsanleitungen auch den internationalen Kinderarbeitsdiskurs dominiert.

Schlüsselbegriffe: westliche Kindheitskonstruktion, Spiel, Kinderarbeit, Kinderrechte, Organisationen arbeitender Kinder

In der westlichen Kindheitsvorstellung nimmt das Spiel des Kindes einen zentralen Platz für das Gelingen einer *guten* Kindheit und damit auch einer *normalen* Entwicklung ein. Diskussionen um die genaue Funktion des Spiels in der Kindheit stellen seine Zentralität nicht infrage, sondern setzen sie voraus. Unterschiede zwischen den theoretischen Strömungen bestehen lediglich in der Diskussion um die Funktion des Spiels, die wahlweise in der Einübung sozialer Verhaltensweisen, dem Erlernen von Aushandlungsprozessen oder in der Bewältigung von Konflikten vermutet wird. Entwicklungspsychologische Modelle, die bestimmte Formen des Spiels spezifischen Altersgruppen zuordnen, implizieren zudem eine biologisch verstandene Natürlichkeit des Spiels.

Mein Verständnis der gegenwärtigen westlichen Kindheitsvorstellung als historisch und soziokulturell spezifische Konstruktion, deren univer-

selle Gültigkeit nicht vorausgesetzt werden kann, stellt eine solche Vorstellung von kindlichem Spiel als quasi-natürliche, anthropologische Konstante infrage.

Besonders beim Blick auf Kinder, deren Kindheit dem westlichen Ideal kaum entspricht, weil sie zum Beispiel tagtäglich arbeiten, wird deutlich, dass sich Kindheiten weltweit erheblich unterscheiden. Der Universalitätsanspruch westlichen Entwicklungsdenkens in Psychologie und Politik kann angesichts solcher Kindheiten nur über deren Abwertung als *unterentwickelt* aufrechterhalten werden. Als *unterentwickelt* gelten hierbei sowohl die Regionen, in denen Kinderarbeit stattfindet, als auch die Kinder selbst, die im Ergebnis ihrer Arbeit keine *normale* Kindheit haben können.

Der westlich dominierte Kinderarbeitsdiskurs sieht allein in der vollständigen Abschaffung der Kinderarbeit die Möglichkeit, den betreffenden Kindern eine normale Kindheit inklusive Schulbesuch, für sie sorgen- de Familien und Spiel zu ermöglichen und die *Unterentwicklung* in den entsprechenden Regionen zu beseitigen. Lokale Kindheitsvorstellungen oder die Stimme der arbeitenden Kinder selbst werden hierbei genauso wenig berücksichtigt wie die globalen ökonomischen Machtverhältnisse, welche die Kinderarbeit oft noch befördern.

Im Kinderarbeitsdiskurs, der sich wesentlich auf die westliche Kindheitskonstruktion bezieht, steht Arbeit von Kindern in einem eklatanten Widerspruch zu einer *normalen* Kindheit. Arbeitende Kinder werden so zu *Kindern ohne Kindheit*, denen ihre Kindheit zurückgegeben werden muss.

Arbeitende Kinder selbst, die sich seit vielen Jahren in eigenen Bewegungen organisieren, vertreten dagegen die Ansicht, dass eine Arbeit unter würdigen Bedingungen durchaus zur Kindheit gehören kann und dass Kriterien für eine *gute* Kindheit westlicher Lesart, wie formale Schulbildung und das Spiel, weniger zentral sind und nicht als alleiniger Maßstab für eine *normale* Kindheit gelten können.

Dieser Beitrag will am Beispiel der Kinderarbeit, die für ca. 250 Millionen Kinder weltweit tägliche Realität darstellt,¹ zum einen aufzeigen, wie die westliche Kindheitskonstruktion mit ihrem quasi-biologischen

Verständnis von Spiel andere Kindheiten – insbesondere die Kindheit arbeitender Kinder – als *unnormal* und *unterentwickelt* abwertet. Zum anderen soll dargestellt werden, wie die westliche Kindheitsnorm in den internationalen Kinderarbeitsdiskurs eingeht und welche Rolle entwicklungspsychologische Konzeptionen hierbei spielen.

Die westliche Konstruktion von Kindheit

Für die Kategorie der *Kindheit* in der westlichen Welt gehe ich in Bezug auf kritische Psychologehistoriker und -innen (z. B. Danziger, 1997), dekonstruktivistisch arbeitende Entwicklungspsychologen und -innen (z. B. Burman, 1994, Morris, 1996) und als Resultat eigener Forschungen (vgl. Kleeberg-Niepage, 2003, 2007a, 2007b) davon aus, dass ›Kindheit‹ weniger ein natürliches Phänomen ist, sondern vielmehr ein historisch und soziokulturell spezifisches Konstrukt, das sich auf spezifische Vorannahmen stützt und im Ergebnis eine bestimmte Norm von Kindheit fest schreibt. Zu dieser eurozentrischen Kindheitsnorm gehören als wesentliche Kriterien, die als notwendig und förderlich für die kindliche Entwicklung betrachtet werden, das Aufwachsen in einer – möglichst intakten – (Kern)Familie, in der die Mutter die Hauptverantwortliche für die Kindessorge ist, ein langjähriger Schulbesuch als Vorbereitung auf das Erwachsenenleben und auch vielfältige Arten des kindlichen Spiels.

Dem Historiker Philippe Ariès gebührt das Verdienst der Erkenntnis, dass unsere gegenwärtige Vorstellung von Kindheit historisch relativ jung ist (vgl. Ariès, 2000).² Die Idee von Kindheit als Zeit behüteten Aufwachsens in der Herkunftsfamilie und mit spezifischer Erziehung und langer Ausbildung, wie sie sich verstärkt ab dem späten 17. Jahrhundert durchsetzte, war bis zum Ende des 19. Jahrhunderts nur für einen kleinen – den bürgerlichen – Teil der Bevölkerung Europas relevant. Für die Mehrheit der Kinder allerdings bestanden die frühen Lebensjahre überwiegend aus (Mit)Arbeit; im Familienbetrieb, als Burschen oder Mägde außer Haus (nicht selten bereits ab dem 7. Lebensjahr) und ab dem späten 18. Jahrhundert dann als Arbeiter und -innen in den Manufakturen und Fabriken. Diese Kinderjahre hatten mit dem bürgerlichen Ideal von

Kindheit nichts zu tun. Zudem hießen die besitzenden Schichten die oft schwere Arbeit der Kinder der Armen in den Fabriken als Maßnahme gegen den Pauperismus und für eine Erziehung zur Arbeit explizit gut (vgl. Jaeger & Staeuble, 1978) und bekämpften vehement gesetzliche Verkürzungen der Arbeitszeiten für Kinder (vgl. Cunningham, 1995; Pollock, 1983).

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts führten dennoch verschiedene Faktoren in vielen europäischen Ländern zu einem Umdenken bezüglich der Kinderarbeit:

- a) die extreme Massenarmut und in ihrer Folge die Auflösung gesellschaftlicher Strukturen, wie Gemeinden und Familien;
- b) die vielfältigen Erkrankungen durch Hunger, katastrophale hygienische Verhältnisse und Arbeitsunfälle;
- c) körperliche Schäden infolge der schweren Kinderarbeit, welche die Kinder auch später als Arbeiter und -innen und Rekruten untauglich machten und
- d) Ängste vor einem moralischen Verfall angesichts marodierender Kinder, die ihr verdientes Geld wie die Erwachsenen in die Kneipen trugen.

Daraus resultierten zunehmend Interventionen seitens der entstehenden staatlichen Institutionen, wie die schrittweise gesetzliche Einschränkung von Arbeitszeiten und der erlaubten Tätigkeiten für Kinder, die Einführung einer Schulpflicht für alle Kinder und massive Interventionen im Bereich der Familie, wo die Mütter zu einem gesundheitsdienlichen Umgang mit ihren Kinder herangebildet werden sollten. Arbeit von Kindern, auch eine übermäßige Mithilfe im elterlichen Haushalt, wurde nun als schädlich und als Gefahr für die Kindheit betrachtet (vgl. Newman, 2000).³

Im Ergebnis der historisch spezifischen, sozioökonomischen Veränderungen und im Zusammenhang mit einem biologisch und evolutionstheoretisch begründeten Fortschrittsdenken, sowohl bezüglich der gesellschaftlichen als auch der individuellen Entwicklung, stand und steht bis

heute die Überzeugung, dass jedes Kind ein *Recht* auf eine Kindheit hat mit einer Vorstellung von Kindheit als Schutz-, Lern- und Spielzeit. Der angemessene Lebensort für ein Kind mit einer *normalen* Kindheit ist danach die Herkunftsfamilie mit der fürsorglichen Mutter, der adäquate Lernort ist die Schule und das Spiel ist eine Voraussetzung für eine *gute* Entwicklung. Der Aufschwung der Entwicklungspsychologie vor dem Hintergrund von Kinderarbeitsverboten, der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und mit der Konzentration psychologischer Testinstrumentarien auf die Schule und die Schulkinder führten auch zu einer völligen Ausblendung des Themas *Arbeit* aus der Entwicklungspsychologie.

Die historische und soziokulturelle Spezifität der westlichen Konstruktion von Kindheit wird auch durch anthropologische Studien aufgezeigt. Kernfamilien im westlichen Sinne sind nicht überall die Norm, formale Schulbildung ebenso wenig, oft gehen Arbeitstätigkeit, Lernen und spielerische Aktivitäten ineinander über und viele Kinder gehen sogar einer geregelten Arbeitstätigkeit nach (vgl. Weiss, 1981 für die Iatmul/Papua Neuguinea; Lutz, 1988 für die Ifaluk/Mikronesien; Niewenhuys, 1993 für Kerala/Indien; Reynolds, 1990 für das Zambezi Valley/Simbabwe; Schildkrout, 1978 für die Hausa/Nigeria).

Über eine Abwertung solcher Kindheiten als Zeichen von *Untereentwicklung* oder ihre Dämonisierung als Gefahr für die Kinder hinaus hat bislang weder die westliche Entwicklungspsychologie noch die westliche Entwicklungspolitik einen adäquaten Umgang mit *anderen* Kindheiten gefunden.

Die Zentralität des kindlichen Spiels in der Entwicklungspsychologie⁴

Die Merkmale des im Rahmen des entwicklungspsychologischen Diskurses verhandelten ›psychologischen Kindes‹, wie die Abhängigkeit von Erwachsenen, das Leben innerhalb einer (Kern)Familie, der Schulbesuch, das Spiel, die Entwicklung entlang bestimmter Phasen und in Richtung bestimmter Ziele sowie charakteristische Bedürfnisse und Probleme, greifen die westliche Kindheitskonstruktion auf. Die Entwicklungspsycholo-

gie und ihre Modelle ergänzen diese Kindheitskonstruktion um die Auffassung von Entwicklung als Fortschritt, um den damit verbundenen engen Zusammenhang zwischen Alter und Entwicklung und um die Idee, dass eine *normale* Entwicklung messbar ist. Insgesamt ergibt sich eine Kindheitsnorm, die so selbstverständlich – ja fast natürlich – anmutet, dass Abweichungen davon als *unnormale* oder *unterentwickelt* erscheinen bzw. zumindest irritieren.

Die Entwicklungspsychologie sieht in ihrer eigenen Geschichtsdarstellung eine kontinuierliche Entwicklung von »vorwissenschaftlichem Überzeugungswissen« (Oerter & Montada, 2002, S. 17), über das Kind, wie z. B. mittels Tagebüchern erstellt, hin zu »wissenschaftlicher Forschung« im heutigen Verständnis. Damit entsteht der Eindruck, dass es erst die Methoden der modernen Entwicklungspsychologie im Gegensatz zu früheren Zeiten vermochten, »das Kind« an sich und die Kindheit als »natürliche« Lebensphase quasi zu entdecken.

Kritiker und -innen bemängeln dagegen seit Langem, dass die Entwicklungspsychologie die Spezifik ihres Kindheitsbegriffs ebenso wenig wie ihre Entwicklungskonzeption reflektiert (vgl. Burman, 1994, 2001; Morss, 1996; Walkerdine, 1989, 1993). Für sie führt das biologisch-evolutionäre Verständnis von Kindheit und Entwicklung der Entwicklungspsychologie zu einem Universalitätsanspruch ihrer Modelle, die so gleichsam überall Gültigkeit haben sollen. Ihre dekonstruktivistischen Arbeiten zeigen auch auf, dass das nach entwicklungspsychologischer Lesart quasi biologische Kind untrennbar mit der Vorstellung von einer Kernfamilie mit der geschlechtsspezifischen Rollenverteilung der fürsorglichen Mutter und des die Familie versorgenden Vaters verknüpft ist.

Neben der Familie und der Schule als entscheidenden Entwicklungsumwelten des Kindes ist die Rolle des Spiels in der Kindheit für die Entwicklungspsychologie zentral. Eine Durchsicht entwicklungspsychologischer Standardliteratur zeigt, dass dem kindlichen Spiel heute eine zentrale Position für die kindliche Entwicklung zukommt.

Für die *Entwicklungspsychologie* von Oerter und Montada ist das Spiel »zentrales Phänomen menschlichen Verhaltens« (2002, S. 220) und kulturübergreifend feststellbar. Diskussionen scheint es lediglich um die

genaue Funktion des Spiels zu geben; je nach theoretischer Ausrichtung stehen hierbei Anpassungsprozesse, Aushandlungsprozesse oder Konfliktbewältigung im Mittelpunkt. Die *Entwicklungspsychologie* sieht das Spiel als Lebensbewältigung, die Autoren präzisieren »die allgemeine Überzeugung, dass Spiel entwicklungsfördernd ist« (S. 231) insofern, als dass sie den Sinn des Spiels in seiner »existenzsichernden und existenzsteigernden Wirkung« (S. 231) sehen. Über die Zuordnung von *Einzelspiel*, *Parallelspiel* und *kooperativem* Spiel zu spezifischen Altersstufen erscheint auch das Spiel als eingebunden in eine fortschreitende Entwicklung und damit implizit als etwas ›Natürlich-Biologisches‹.

Die Selbstverständlichkeit der Zentralität des Spiels für die Kindheit und seine Quasi-Natürlichkeit rückt alle als nicht-spielerisch eingeordneten Tätigkeiten in den Bereich des Nicht-Normalen. Um diese abzugrenzen bedarf es auch Kriterien dafür, was genau als Spiel zählt. Mietzel (2002) nennt folgende Merkmale für spielerische Tätigkeiten: eine Motivation von innen heraus, die Betonung der Mittel und nicht des Zwecks, die Veränderung der allgemein üblichen Funktion von Gegenständen, keine äußeren Regeln und kein passives Konsumieren.

Anhand dieser Kriterien wird deutlich, dass sich spielerische Tätigkeiten gegenüber anderen Aktivitäten des Kindes dadurch auszeichnen, dass sie dem westlichen Modell von kindlicher Entwicklung dienlich sind, denn gutes, richtiges Spiel fördert nach dieser Sicht die Entwicklung des Kindes in Richtung Aktivität, Selbstständigkeit, Kreativität, Konzentrationsfähigkeit und Durchhaltevermögen – Eigenschaften, die sowohl dem westlichen autonomen Individuum entsprechen, das das Kind einmal werden soll, als auch für eine erfolgreiche formale Schulbildung unabdingbar sind.

Für Mietzel (2002) würde sich denn auch ohne Spiel die Entwicklung *verzögern*. Für dieses Argument verweist er auf eine Studie von 1958, die in iranischen Waisenhäusern bei Kindern die von klein auf kaum aus ihren Betten herauskamen, starke Verzögerungen in der körperlichen Entwicklung (z. B. Sitzen) feststellte. Nach einer täglichen ›Spielstunde‹ über einen Monat hatten sich deutliche Fortschritte eingestellt. Diese sind m. E. allerdings weniger auf das Spiel(zeug) selbst als auf die vermehrte

Anregung durch Herausnahme aus dem Bett und die Schaffung von Bewegungsmöglichkeiten überhaupt zurückzuführen. Nicht nur der Bezug auf eine dermaßen alte Studie in einem Lehrbuch aus dem Jahr 2002 erscheint erstaunlich, sondern auch die Bezeichnung der beschriebenen Anregungen/Aktivierungen als *Spiel* gemessen an Mietzels eigenen Kriterien. Für das vorgeblich ›innere‹ Spielbedürfnis müssen also erst bestimmte Bedingungen geschaffen werden, ein quasi-natürliches Programm des kindlichen Spiels scheint hier kaum vorzuliegen, sondern vielmehr eine Abhängigkeit kindlicher Aktivitäten von den jeweiligen Lebensumständen.

Die Trennung von Spiel und anderen Tätigkeiten des Kindes erscheint damit als ein Konstrukt zur Abgrenzung von für eine gewünschte ›normale‹ Entwicklung dienlichen Aktivitäten von anderen, vermeintlich nicht-dienlichen oder sogar schädlichen Aktivitäten. Arbeit von Kindern ist so eine unerwünschte, weil nicht entwicklungsförderliche, sondern nach westlicher Kindheitsnorm potentiell schädliche Aktivität von Kindern. Da nach gängiger Auffassung zur Kinderarbeit ein arbeitendes Kind nicht spielt/nicht spielen kann – also Arbeit Spiel ausschließt – fehlt eine wichtige Entwicklungsvoraussetzung.

Eine biologische Natürlichkeit des Spiels wird auch durch anthropologische Studien in Frage gestellt. So beschreibt Florence Weiss in den 1970er Jahren für die Iatmul (Papua Neuguinea), wie die Spiele der Kinder und die von ihnen erwarteten Arbeiten permanent ineinander übergehen. Eine klare Trennung der Aktivitäten erfolgte erst mit dem Umzug in Städte und der Durchsetzung des regelmäßigen Schulbesuchs für die Kinder (vgl. Weiss, 1981, 1990), also im Zuge gravierender Veränderungen der Lebensumstände.

Diese Kinder werden durch die *Entwicklungspsychologie* (Oerter & Montada, 2002) dann auch gleich als nicht relevant ausgeschlossen: für Kinder in Dorf- oder Stammeskulturen, die oft selbst für ihren Lebensunterhalt sorgen müssten oder in die gesellschaftliche Arbeit eingebunden seien sowie für »Kinder aus Entwicklungsländern, die unter starker Deprivation leiden« (S. 249) und kaum entwicklungsfördernden Bedingungen ausgesetzt seien, gelten Merkmale wie das Spiel oder Umwelten wie

die Schule nicht. Die vorgebliche Relativierung der eigenen Konzepte geht hier mit einer deutlichen Abwertung anderer Kindheiten einher. Damit bleibt die Idee einer universellen Kindheit und Entwicklung mit dem westlichen Modell als allgemeingültigem Maßstab erhalten.

Kindheit ohne Spiel?

In diesem Abschnitt soll deutlich werden, wie die westliche Kindheitskonstruktion mit dem Spiel als zentralem Bestandteil im internationalen Kinderarbeitsdiskurs als weltweiter Standard universalisiert wird, welche Konsequenzen dies für arbeitende Kinder hat und welche Vorstellungen von Kindheit und Entwicklung die Organisationen der arbeitenden Kinder dem westlich dominierten Kinderarbeitsdiskurs entgegensetzen haben.

Kinderarbeit, Entwicklungspsychologie und Entwicklungspolitik

Von den gegenwärtig geschätzten 250 Millionen arbeitenden Kindern weltweit lebt der überwiegende Teil in Ländern Lateinamerikas, Afrikas und Asiens. Allerdings arbeiten auch in den westlichen Industriestaaten Millionen von Kindern in einer Art und Weise, die nach den bestehenden gesetzlichen Bestimmungen verboten ist, womit die Behauptung, dass Kinderarbeit im Westen abgeschafft sei, konterkariert wird.⁵ Dennoch sieht der westlich dominierte internationale Kinderarbeitsdiskurs in der ›Unterentwicklung‹ der Länder des Südens die Ursache von Kinderarbeit und empfiehlt das westliche Modell mit gesetzlichen Regelungen und allgemeiner Schulpflicht als weltweit gültigen Maßstab zu ihrer Abschaffung (vgl. Kleeberg-Niepage, 2007b).

Die arbeitenden Kinder selbst sind in diesem Diskurs die ›Opfer‹ und ›Betroffenen‹ ohne eigene Stimme, ohne die Möglichkeit zu Schulbesuch und Spiel und meist aus defizitären Familien stammend, zu deren Gunsten schon aus moralischen Gründen gehandelt werden muss. Stimmen aus den Reihen der arbeitenden Kinder, welche einen differenzierten Umgang mit der Kinderarbeit fordern, da die Standardmaßnahmen ihre Situ-

ation oft noch verschlechtern – sie z. B. in die Illegalität abdrängen und den Arbeitgebern noch mehr ausliefern –, werden bislang kaum gehört.

Arbeit von Kindern ist eine der gravierendsten ›Abweichungen‹ von der westlichen Kindheitsnorm. Die gängige Auffassung zur Kinderarbeit zielt aufgrund ihrer angenommenen Schädlichkeit für die kindliche Entwicklung und ihrer moralischen Verwerflichkeit – da sie das Recht der Kinder auf eine Kindheit torpediert – auf die vollständige Abschaffung von Kinderarbeit.

Seit ihren Anfängen bis heute bleibt das Thema Kinderarbeit aus der akademischen Entwicklungspsychologie ausgeblendet. Es wird allenfalls als historisches, lange überwundenes Phänomen erwähnt. *Arbeit* von Kindern ist nicht nur kein entwicklungsrelevantes Thema, sie ist gar kein Thema für die Entwicklungspsychologie. Der gleichzeitige Anspruch auf Universalität entwicklungspsychologischer Vorstellungen schließt die Lebenserfahrung von Millionen Kindern weltweit aus und wertet sie als defizitär und abweichend von einer *normalen* Entwicklung ab.

Die Entwicklungspsychologie mit ihren spezifischen Modellen ist zwar nicht die Ursache aber aktiver Teil westlicher Deutungshoheit über *Entwicklung*, *Kindheit* und *Fortschritt* zumal sich entwicklungspsychologische und entwicklungspolitische Entwicklungskonzepte gegenseitig beeinflussen und legitimieren (vgl. Burman, 1995, 1996).

Dabei stoßen die als förderlich bzw. schädlich festgelegten Bedingungen für kindliche Entwicklung schon in den heterogenen Gesellschaften des Westens an ihre Grenzen. Dennoch werden sie im Zuge der Verbreitung von westlicher Psychologie, z. B. an Universitäten, über Entwicklungsprojekte oder über internationale Standards zu Kinderrechten, weit über ihren Ursprungskontext hinaus getragen. Entwicklungspsychologische Konzeptionen gehen zudem in die Überzeugungen westlicher Entwicklungshelfer und -innen in den Ländern des Südens darüber ein, wie eine gute Kindheit sein sollte und prägen so den Umgang mit den Menschen und die Projekte vor Ort. Auch der internationale Umgang mit der Kinderarbeit ist von den westlichen Vorstellungen von Kindheit und von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung geprägt.

Die Universalisierung der westlichen Kindheitskonstruktion im Kinderarbeitsdiskurs

Meine Analyse der UN-Kinderrechtskonvention, der Kinderarbeitskonventionen der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO, Konvention 138 und 182) und international tätiger Kinderhilfswerke (UNICEF, *terre des hommes*) zum Umgang mit der Kinderarbeit zeigt, dass sich der Kinderarbeitsdiskurs sowohl auf die westliche Konstruktion von Kindheit als auch auf Grundüberzeugungen westlicher Entwicklungspolitik stützt und sie auf internationaler Ebene als Maßstab universalisiert (vgl. Kleeberg-Niepage, 2007b).

Wesentliche Elemente westlicher Entwicklungspolitik im Kinderarbeitsdiskurs sind die Idee eines Nord-Süd-Gefälles von Entwicklung und die Feminisierung des Südens. Letzteres in dem Sinne, dass das Bild des verarmten Südens in der Entwicklungshilfe meist Frauen als Opfer zeigt und ihnen gleichzeitig unter Verweis auf die für notwendig erachtete Geburtenreduktion eine Mitverantwortung für die oft schlechten Lebensverhältnisse gibt. Zwischen diesen entwicklungspolitischen Grundüberzeugungen und der westlichen Kindheitskonstruktion, die sich mit ihren Überzeugungen von einer kindlichen Entwicklung in (Alters)Stufen, von der kindlichen Entwicklung als individuelle Entwicklung und der Bedeutung der Schule und des Spiels im Kinderarbeitsdiskurs wieder findet, gibt es deutliche Überschneidungen: so in der Ausblendung von Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Prozessen, sowohl bei der Festlegung von gesellschaftlicher als auch von individueller (Unter)Entwicklung, und in der Feminisierung von ›Unterentwicklung‹, wenn die spezielle Sorge um die Situation arbeitender Mädchen insbesondere von ihrer zukünftigen Rolle als Mütter getragen ist, die wiederum ›besser‹ für ihre Kinder sorgen und v. a selbst weniger Kinder bekommen sollen.

Kinder, die dem westlichen Ideal nicht entsprechen – die nicht zur Schule gehen und/oder arbeiten, die nicht mit einer Familie, sondern allein, in Kindergruppen und/oder auf der Straße leben und die nicht zu spielen scheinen – werden im entwicklungspolitischen Diskurs als *Kinder ohne Kindheit* bezeichnet. Diese Kinder haben ihre Kindheit *verloren*, werden um ihre Kindheit *betrogen* und damit auch ihrer Zukunft be-

raubt. Als Ursachen für Kinderarbeit gelten neben der ›Unterentwicklung‹ der betreffenden Länder und der damit einhergehenden Armut, auch ›überkommene Traditionen‹ oder die ›Unwissenheit‹ der Eltern, die ihre Kinder arbeiten schicken. Ziel westlicher Entwicklungspolitik ist es, diesen Kindern ihre Kindheit *wiedertzugeben*, sie zu *befreien* und zu *rehabilitieren* damit sie (wieder) Kinder im westlichen Verständnis werden.

Immer wieder wird in den analysierten Dokumenten betont, wie wichtig die Möglichkeit zum Spielen auch für arbeitende Kinder ist, womit das kindliche Spiel als zentraler Bestandteil von Kindheit und Entwicklung festgeschrieben wird. Die UN-Kinderrechtskonvention enthält eigens einen speziellen Artikel, der das Recht des Kindes »auf Spiel und altersgemäße, aktive Erholung« (Artikel 31) festschreibt, welches damit die kindliche Erholung von der Erwachsener unterscheidet. Die ILO-Konvention 138 zur Kinderarbeit sieht Ausnahmen bei den Mindestalterregelungen für die Arbeit von Kindern im ›künstlerischen Bereich‹ vor, was sich m. E. durch dessen vermeintliche Nähe zum Spiel erklärt. Die Projekte von UNICEF und terre des hommes heben neben der Möglichkeit einer Grundbildung immer auch die Möglichkeit für die Kinder zum Spielen hervor, was bei Beschreibungen von Projekten für Erwachsene wohl kaum relevant wäre.

Für arbeitende Kinder ergibt sich daraus, dass fehlendes Spiel eine Gefahr für ihre Entwicklung und den drohenden Verlust der Kindheit bedeutet. Dass arbeitende Kinder trotz Arbeit spielen oder dass Spiel und Arbeit sich in Übergängen vermischen können und dass Spiel möglicherweise in anderen Kindheitsvorstellungen nicht den zentralen Stellenwert einnimmt, wie dies im Westen der Fall ist, bleibt zugunsten eines romantisch verklärten Blicks auf eine ›schöne‹ Kindheit ausgeblendet.

Das Beispiel der UN-Kinderrechtskonvention

Eindrucksvoller Beleg für die Universalisierung der westlichen Kindheitskonstruktion im internationalen Kinderarbeitsdiskurs ist die UN-Kinderrechtskonvention (UNO, 1989; Detrick, 1992). Sie gilt gegenwärtig als bedeutendstes Instrument auf dem Gebiet der weltweiten Kinderrechte. Nach ihrer Verabschiedung durch die UNO 1989 wurde sie in allen

Staaten (außer in Somalia und in den USA) ratifiziert,⁶ was für eine solche Konvention beispiellos ist. In dem der Verabschiedung vorausgehenden 10jährigen Erarbeitungsprozess wurden letztlich 41 Rechte des Kindes (gegenüber Staat und Gesellschaft und auch gegenüber den Eltern) festgelegt, die z. T. deutlich über die früheren Erklärungen zu den Kinderrechten hinausgehen. Positiv zu bewerten ist dabei vor allem die Erweiterung der reinen Schutzrechte der Kinder auf aktive Beteiligungsrechte (z. B. Versammlungs-, Meinungs- und Organisationsfreiheit). Kritiker und -innen bemängeln allerdings, dass die UN-Kinderrechtskonvention lediglich einen minimalen Kompromiss darstellt, was sich für Michael Freeman (2000) besonders bei Themen, wie der Meinungsfreiheit, deren Ausübung am Alter des Kindes festgemacht und damit relativiert werden kann (vgl. auch Liebel, 1999 in Bezug auf Palm-Risse), oder so genannten traditionellen Praktiken, wie der Mädchenbeschneidung, zeigt. Auch konnten sich die Delegierten nicht auf eine obere Altersgrenze für die Teilnahme von Kindern in bewaffneten Konflikten einigen.⁷ Zudem seien der Erarbeitungsprozess und damit auch das Ergebnis zu sehr von westlichen Staaten und Organisationen dominiert gewesen (vgl. Cantwell, 1992). Vanessa Pupavac (2001) verweist auf den Widerspruch zwischen dem Verständnis vom Kind als Rechteinhaber und -in und der Frage, wer legitimerweise die Rechte für die Kinder tatsächlich festlegt, denn Kinder waren an der Erarbeitung der UN-Kinderrechtskonvention nicht beteiligt. Kritik entzündet sich auch an der fehlenden rechtlichen Verbindlichkeit der UN-Kinderrechtskonvention. Miriam Abu Sharkh (2002) bezeichnet sie daher auch als *feel good convention*, da eine Ratifizierung, im Gegensatz z. B. zu den Kinderarbeitskonvention der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO), kaum einschneidende Konsequenzen hat, auch wenn die Rechte nicht umgesetzt werden.

Meine eingehende Analyse der UN-Kinderrechtskonvention zeigt, dass sie analog der westlichen Kindheitsvorstellung von der Familie als »natürlichem Ort kindlichen Aufwachsens« (Präambel) ausgeht, womit v. a. die Kernfamilie bestehend aus Eltern und Kindern gemeint ist. Das Recht auf Bildung, dass in zwei Artikeln (28 und 29) festgeschrieben wird, setzt Bildung mit formaler Schulbildung gleich und schließt andere

Formen des Lernens aus. Bezüglich der Kinderarbeit schreibt die UN-Kinderrechtskonvention das Recht des Kindes auf Schutz vor Ausbeutung fest (Artikel 32). Damit übernimmt sie die Argumente der ILO bezüglich Mindestalterregelungen und gesetzlicher Maßnahmen weitgehend und zielt auf die vollständige Abschaffung der Kinderarbeit (vgl. auch Kleeberg-Niepage, 2007a). Die Arbeit von Kindern unterhalb eines Mindestalters wird in jedem Fall als Ausbeutung gewertet, vor der jedes Kind geschützt werden muss. Ein Mitspracherecht der arbeitenden Kinder selbst ist allerdings nicht vorgesehen.

Sichtbar wird der Einfluss des westlichen Modells von Kindheit und Entwicklung auch in der Tatsache, dass ein solch wichtiges internationales Instrument ein eigenständiges Recht des Kindes auf Spiel (Artikel 31) enthält, welches besagt, dass das Kind ein »Recht auf Ruhe und Freizeit [...], auf *Spiel* und altersgemäße, aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben« hat (UNO, 1989; Herv. AKN).

Diese Festlegungen beruhen auf folgenden Annahmen:

- a) dass ein enger Zusammenhang zwischen Freizeit des Kindes und Spiel besteht, Freizeit also letztlich Spiel bedeutet,
- b) dass Spiel eine besondere kindliche Aktivität ist, die sich vom Spiel Erwachsener unterscheidet, und
- c) dass Erholung altersmäßig verschieden ist, sich Erholung/Spiel also auch mit dem Alter »entwickelt«.

Ausgeblendet bleibt, dass *Freizeit* für arbeitende Kinder auch Schule bedeuten kann, also freie Zeit jenseits von Verpflichtungen nicht überall besteht; was genau Spiel heißen soll und warum es so wichtig ist, dass es einen eigenen Artikel bekommt, verglichen mit den fundamental erscheinenden Grundrechten auf Leben und Gesundheit, der Freiheit von Diskriminierung oder der Schutz vor Gewalt. Die Bedeutung des Spiels versteht sich scheinbar von selbst.

Hier zeigt sich eine Kindheitsvorstellung, die dem Spiel in der Kindheit besondere Bedeutung beimisst, es für selbstverständlich, zentral und

für die kindliche Entwicklung notwendig erachtet und davon ausgeht, dass es ein universelles Bedürfnis nach Spiel gibt.

»Schule und Spiel sind nicht genug!«⁸ Das Spiel in der Kindheitskonstruktion der Organisationen der arbeitenden Kinder

Seit ca. drei Jahrzehnten gibt es im internationalen Kinderarbeitsdiskurs mit den Organisationen der arbeitenden Kinder (*Niñas, niños y adolescentes trabajadores*, NATs) eine Gegenstimme zum westlich dominierten Diskurs. Sie vertreten zehntausende arbeitende Kinder in Lateinamerika, Afrika und Asien, sind selbstverwaltet und verstehen Erwachsene über 18 Jahren lediglich als notwendige Unterstützer und -innen, welche die Ansichten und Aktionen der arbeitenden Kinder aber nicht bestimmen. Damit unterscheiden sich die NATs grundsätzlich von Kinderhilfswerken, bei denen Erwachsene Projekte *für* Kinder und im besten Falle *mit* Kindern machen. In ihren Auseinandersetzungen mit den internationalen Standards zur Kinderarbeit und den Kinderrechten, die ihr Leben konkret beeinflussen, haben sie eine dem westlichen Modell fast konträre Position darüber entwickelt, wie Kindheit (auch) sein könnte bzw. sollte und welche Rolle Arbeit darin spielt. Entgegen dem westlichen Standard lehnen sie ein pauschales Verbot von Kinderarbeit ab und fordern stattdessen ein »Recht auf Arbeit unter würdigen Arbeitsbedingungen«. Damit erheben sie die oft katastrophalen Bedingungen ihrer Arbeit zum Hauptproblem, während sie in selbstbestimmter Arbeit an sich auch für Kinder eine Möglichkeit zur persönlichen Entwicklung und zur gesellschaftlichen Partizipation sehen.

Meine Analyse von Dokumenten der NATs (vgl. www.pronats.de) zeigt, dass sie dem Kindheitsmodell des hegemonialen Kinderarbeitsdiskurses eine Kindheitskonzeption entgegenstellen, die Kindheit als politisch kontextualisiert versteht, die würdige Arbeit als zentralen Bestandteil von Kindheit begreift und die Kinder als sozial-aktive, arbeitende Subjekte fasst. In dieser Konzeption spielt die Familie als Lebensmittelpunkt ebenso wie das Spiel als bedeutsame Aktivität *keine zentrale* Rolle.

Für die Organisationen der arbeitenden Kinder ist Kindheit nur vor dem Hintergrund des jeweiligen Kontextes zu verstehen und zu bewer-

ten. Neben dem sozialen und kulturellen Kontext heben die NATs insbesondere den politischen Kontext von Kindheit hervor: das Nord-Süd-Machtgefälle, das Armut verursacht und aufrecht erhält, das eine Mitverantwortung für die oft katastrophalen Arbeitsbedingungen nicht nur der Kinder im Süden trägt und das die Definitionshoheit hat festzustellen, wer entwickelt ist, wie Kindheit zu sein hat und wer überhaupt eine Kindheit hat. Indem sie fordern, dass fundamentale Rechte für Kinder in allen denkbaren Kontexten gelten sollen, vermeiden sie aber eine Relativierung von schlechten Lebensbedingungen im Namen von ›Tradition‹ oder ›Kultur‹.

Die arbeitenden Kinder verwenden in ihrer Argumentation einen erweiterten Begriff von Bildung, indem sie auch ihre Arbeitstätigkeit als Bildungsmöglichkeit verstehen. Beide Formen des Lernens sollen möglich sein und sich nicht von vornherein gegenseitig ausschließen, wobei nach Sicht der arbeitenden Kinder sich das formale Schulsystem an ihre Lebensbedingungen anpassen muss und nicht umgekehrt. Entwicklung ist für die NATs die Möglichkeit zur Verbesserung der Lebensbedingungen, sie ist nicht an bestimmte Altersstufen gebunden, sondern an die dem Kind aufgrund seiner bzw. ihrer Erfahrungen jeweils mögliche Übernahme von Verantwortung – für sich selbst und für andere. Die individuelle Entwicklung als Verbesserung der Lebenssituation zu verstehen bedeutet, dass die Entwicklung des bzw. der Einzelnen eng mit den gesellschaftlichen Prozessen verbunden ist und Kindheit kaum losgelöst von selbigen als ›individuelle‹ Entwicklung betrachtet werden kann.

In den Dokumenten der arbeitenden Kinder findet das Spiel nur am Rande Erwähnung. Es besteht zwar die Forderung, dass die Arbeitsbedingungen auch Zeit zum Ausruhen, Lernen und eben auch Spielen ermöglichen müssen. Spiel ist für die arbeitenden Kinder im Gegensatz zu westlichen Kindheitskonzeptionen aber nicht zentral für ihre Kindheit, sondern Arbeit, Schule und Spiel sollen sich unter würdigen Bedingungen ergänzen, wobei der Hauptakzent auf der Arbeit liegt.

Fazit

Bei einer Betrachtung des kindlichen Spiels am Beispiel der Kindheit arbeitender Kinder wird deutlich, dass ›Spiel‹ als integraler Bestandteil von Kindheit weniger anthropologische Konstante als vielmehr Ergebnis einer sehr spezifischen Vorstellung darüber ist, wie eine *gute, normale* Kindheit sein sollte. Damit können ›andere‹ Kindheiten, in denen neben dem Spiel auch weitere Kriterien der westlichen Kindheitskonstruktion, wie die Kernfamilie oder der formale Schulbesuch nicht die gleiche zentrale Bedeutung haben, weniger als defizitär und abweichend verstanden werden, sondern vielmehr als Resultat anderer Lebensbedingungen und anderer Modelle einer ›guten‹ Kindheit.⁹

Diese ›anderen‹ Kindheiten, wie die Kindheit arbeitender Kinder, die für immerhin fast 20% der Kinder weltweit tägliche Realität ist, machen die Vorannahmen des westlichen Kindheits- und Entwicklungsverständnisses deutlich, das als eine historisch und soziokulturell spezifische Form kindlichen Aufwachsens zum universell gültigen Modell erhoben wird. Die daraus resultierenden Beschränkungen werden z. B. dann offensichtlich, wenn sich für den hegemonialen Kinderarbeitsdiskurs, der sich wesentlich auf die westliche Konstruktion von Kindheit und das westliche Entwicklungsdenken stützt, *normale* kindliche Entwicklung und Arbeit von Kindern, die nach dieser Sicht sowohl den Schulbesuch als auch die Spielmöglichkeiten behindert, gegenseitig ausschließen.

Die Kindheitskonstruktion der Organisationen der arbeitenden Kinder als eine mögliche andere Perspektive auf Kindheit und Entwicklung stellt m. E. eine enorme Herausforderung für das westliche Entwicklungsdenken sowohl auf politischer als auch auf psychologischer Ebene dar.

Für die Entwicklungspsychologie erschöpfen sich die Konsequenzen daraus nicht in den schon oft gehörten Forderungen nach der notwendigen Reflexion der eigenen Vorannahmen, die im Übrigen noch immer aussteht, und der Folgen ihrer Modelle für ›konkrete‹ Menschen, obwohl diese gerade für arbeitende Kinder gravierend sein können. So bleiben die im westlichen Diskurs propagierten Maßnahmen wie Verbote, Einfüh-

rung der Schulpflicht und Strafen weitgehend wirkungslos und verschlimmern die Lage der Kinder häufig noch. Daran wird deutlich, dass die Entwicklungspsychologie den politischen Kontext, in den sie eingebunden ist – siehe die Übereinstimmungen des Entwicklungsdenkens in Politik und Psychologie –, nicht länger ausblenden kann.

Konkrete Möglichkeiten, auf die Herausforderung der Kindheitskonstruktion der arbeitenden Kinder zu reagieren, könnten für die Entwicklungspsychologie darin liegen, eine solche alternative Konzeption weniger als Angriff auf eine ›wissenschaftliche Wahrheit‹ als vielmehr als Ressource zu begreifen, um den unterschiedlichen Lebensrealitäten von Kindern gerecht zu werden und deren Handlungsmöglichkeiten erweitern zu können. Dies umso mehr, als die Entwicklungspsychologie auch in den heterogenen westlichen Gesellschaften zunehmend Probleme hat, Lösungen für vorhandene Schwierigkeiten anzubieten. Zum anderen könnten entwicklungspsychologische Konzeptionen mit alternativen Modellen in einen gleichberechtigten Austausch treten, der das gegenseitige Hinterfragen eigener Vorannahmen ebenso einschließt wie die überfällige Beteiligung der Kinder als Forschungs*subjekte*.

► Anmerkungen

- 1 Die Zahl von 250 Millionen arbeitenden Kindern beruht auf einer Schätzung der Internationalen Arbeitsorganisation, welche Kinder zwischen 5 und 17 Jahren einschließt. Darin einbezogen ist sowohl kindliche Lohnarbeit (z. B. in Manufakturen und Fabriken), die Mitarbeit im Rahmen der Familie (oft Landwirtschaft), die Arbeit als Hausmädchen (oft unbezahlt) als auch selbstständige Arbeit im informellen Sektor oder auf der Straße. Zur Problematik der Zählerhebungen und der Studienlage vgl. Boyden et.al., 1998.
- 2 Hier soll es nicht um die Diskussion unter Historikern und -innen gehen, ob es im Mittelalter (und davor) eine Vorstellung von Kindheit gegeben hat oder, wie Ariès behauptet, eben nicht. Vielmehr soll deutlich werden, dass die gegenwärtige Kindheitsvorstellung keine Repräsentation eines natürlichen Prozesses ist. Für eine intensivere Beschäftigung mit historischen Kindheitsvorstellungen vgl. Cunningham, 1995; Pollock, 1983 und Shaha, 1991.
- 3 Interessant in diesem Zusammenhang ist die gänzlich andere Situation der Kinder in den kolonisierten Gebieten. Dort wurde zu einer Zeit, zu der Kinderarbeit

in Europa schon als Problem diskutiert und eingeschränkt wurde, weiter die Ansicht vertreten, dass Kinder (vor allem der Armen) in so genannten Fabriksschulen für den Fabrikalltag abgerichtet werden sollten (vgl. Balagopalan, 2002 für das britisch besetzte Indien).

- 4 In diesem Abschnitt liegt der Fokus auf Standardwerken der Entwicklungspsychologie, wie Oerter und Montada (2002) oder Mietzel (2002). Dies ist in ihrer m. E. diskursbestimmenden Position im Kindheitsdiskurs begründet, da sie nicht nur in der Psychologie, sondern auch in der Pädagogik und den Lehramtsstudiengängen zum akademischen Kanon gehören und darüber große Außenwirkung in andere Wissenschaftsbereiche und auch in die gesellschaftliche Diskursebene von Kindheit und Entwicklung entfalten.
- 5 So geht der Kinderschutzbund allein für Deutschland von 700 000 Kindern aus, die jenseits der gesetzlichen Bestimmungen einer Arbeit nachgehen (vgl. Seifert-Granzin, 1999).
- 6 Deutschland hat die Kinderrechtskonvention zwar ratifiziert, macht aber bis heute einen Vorbehalt bezüglich minderjähriger Flüchtlinge in der BRD geltend. Dieser führt z. B. dazu, dass diese Kinder nicht der Schulpflicht unterliegen und bereits mit 16 Jahren abgeschoben werden können (!).
- 7 Dies wurde erst im Jahr 2000 auch durch massiven Druck von Nichtregierungsorganisationen in einem Zusatzprotokoll geregelt.
- 8 Dies sagte der damals 13jährige Delegierte der Organisationen der arbeitenden Kinder Paraguays auf dem 2. Welttreffen der arbeitenden Kinder in Berlin, 2004.
- 9 Wichtig erscheint mir festzuhalten, dass es weder den NATs noch meiner Forschung um eine Romantisierung von Kinderarbeit unter unwürdigen Bedingungen geht oder gar um die Forderung, dass alle Kinder arbeiten *sollten*. Vielmehr soll aufgezeigt werden, dass das westliche Modell von Kindheit und Entwicklung aufgrund seiner historisch und soziokulturell spezifischen Vorannahmen und Beschränkungen als universelles Modell zu kurz greift.

► Literatur

Abu Sharkh, Miriam (2002). *History and results of labour standard initiatives. An event history and panel analysis of the ratification patterns, and effects, of the International Labour Organisations' first Child Labour Convention*. Inauguraldissertation (Fachbereich Politik- u. Sozialwissenschaft der Freien Universität Berlin). Online Publikation: <http://www.diss.fu-berlin.de/2002/227/indexe.html> (Stand: 05.11.2007).

- Ariès, Phillippe (2000). *Geschichte der Kindheit*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Balagopalan, Sarada (2002). Constructing Indigenous Childhoods. Colonialism, vocational education and the working child. *Childhood*, 9 (1), 19-34.
- Boyden, Jo, Ling, Birgitta & Myers, William E. (1998). *What works for working children*. Florenz: UNICEF International Child Development Centre.
- Burman, Erica (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Burman, Erica (1995). Developing differences: Gender, childhood and economic development. *Children & Society*, 9 (3), 121-141.
- Burman, Erica (1996). Local, global or globalized? Child development and international rights legislation. *Childhood*, 3 (1), 45-66.
- Burman, Erica (2001). Macht und Geschlechterverhältnisse im Entwicklungsdiskurs. *Forum Kritische Psychologie*, 43, 106-135.
- Cantwell, Nigel (1992). The origins, development and significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In Sharon Detrick (Ed.), *The United Nations Convention on the Rights of the Child. A guide to the »Travaux Préparatoires«* (pp. 19-30). Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Cunningham, Hugh (1995). *Children & childhood in Western society since 1500*. London: Longman.
- Danziger, Kurt (1997). *Naming the mind*. London: Sage.
- Detrick, Sharon (Ed.). (1992). *The United Nations Convention on the Rights of the Child. A guide to the »Travaux Préparatoires«*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Freeman, Michael. (2000). The future of children's rights. *Children & Society*, 14, 277-293.
- Jaeger, Siegfried & Staeuble, Irmgard (1978). *Die gesellschaftliche Genese der Psychologie*. Frankfurt am Main: Campus.
- Kleeberg, Andrea (2003). *Die Konstruktion von Kindheit in der Psychologie*. Unveröffentlichte Diplomarbeit (Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin).
- Kleeberg-Niepage, Andrea (2007a). Is there a childhood for children who work? Child labour and the western construction of childhood. In Vasi van Deventer et al. (Eds.), *Citizen City. Between constructing agent and constructed agency* (pp. 160-167). Concord, Canada: Captus University Publications.

- Kleeberg-Niepage, Andrea (2007b). *Kinderarbeit, Entwicklungspolitik und Entwicklungspsychologie. Arbeitende Kinder als Herausforderung an die universalisierte eurozentrische Konstruktion von Kindheit*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Liebel, Manfred (1999). Recht auf Arbeit für Kinder? Erfahrungen aus der Dritten Welt für die Erste Welt. In ders., Bernd Overwien & Albert Recknagel (Hrsg.), *Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern* (S. 117-132). Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Lutz, Catherine A. (1988). *Unnatural emotions. Everyday sentiments on a Micronesian atoll & their challenge to western theory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mietzel, Gerd (2002) *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend*. Weinheim: Beltz.
- Morrs, John R. (1996). *Growing critical. Alternatives to developmental psychology*. London: Routledge.
- Newman, Tony (2000). Workers and helpers: Perspectives on children's labour 1899-1999. *British Journal of Social Work*, 30 (3), 323-338.
- Nieuwenhuys, Olga (1993). To read and not to eat: South Indian children between secondary school and work. *Childhood*, 1 (2), 100-109.
- Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.). (2002). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz PVU.
- Pollock, Linda A. (1983) *Forgotten children. Parent-child relations from 1500-1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pupavac, Vanessa (2001). Misanthropy without borders: The international children's rights regime. *Disasters*, 25 (2), 95-112.
- Reynolds, Pamela (1990). *Dance civet cat. Child labour in the Zambezi Valley*. Ohio: Ohio University Press.
- Schildkrout, Enid (1978). Age and gender in Hausa society. Socio-economic roles of children in urban Kano. *Childhood*, 9 (3), 344 – 368.
- Seifert-Granzin, Jörg (1999). *Kinderarbeit in Deutschland. Studie im Auftrag des Fair Trade e.V.* http://www.woek.de/pdf/ka_kinderarbeit_in_deutschland.pdf (Stand: 27.03.2007).
- Shahar, Shulamith (1991). *Kindheit im Mittelalter*. München: Artemis & Winkler Verlag.
- UNO (1989). *UN-Kinderrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. <http://www.tdlh.de/content/themen/schwerpunkte/kinderrechte/kinderrechtskonvention.htm> (Stand: 30.03.2007).
- Walkerdine, Valerie (1989). *Counting girls out*. London: Virago Press.

Walkerdine, Valerie (1993). Beyond developmentalism? *Theory and Psychology*, 3 (4), 451-469.

Weiss, Florence (1981). *Kinder schildern ihren Alltag. Die Stellung des Kindes im ökonomischen System einer Dorfgemeinschaft in Papua New Guinea (Palimbei, Iatmul, Mittelsepik)*. Basel: G. Krebs AG.

Weiss, Florence (1990). Abwanderung in die Städte. Der widersprüchliche Umgang mit kolonialen Ausbeutungsstrategien: Die Iatmul in Papua – Neuguinea. In Gerhard Baer & Susanne Hammacher (Hrsg.), *Menschen in Bewegung. Reise – Migration – Flucht* (S. 35-46). Basel: Birkhäuser.