

Manfred Liebel

Kinderarbeit in nicht-westlichen Gesellschaften und Kulturen

Der öffentliche Diskurs über Kinderarbeit zeichnet sich hierzulande durch eine hohe moralische Tonlage aus. Wenn Medien oder PolitikerInnen sich des Themas annehmen, empören sie sich – gleich welcher politischen Couleur – fast unisono darüber, dass so etwas überhaupt noch existiert. Kinderarbeit gilt als eine Barbarei aus vergangenen Zeiten, die den Kindern die Kindheit raubt und der Volkswirtschaft schadet¹.

Dabei gerät so einiges aus dem Blick.

- Es gerät aus dem Blick, dass die Arbeit von Kindern – in der Ersten wie in der Dritten Welt – eine große Bandbreite aufweist, die von Formen der Zwangsarbeit bis zu selbstbestimmten und bedürfnisorientierten Formen der Arbeit reicht. Das UN-Kinderhilfswerk UNICEF hält es deshalb für wichtig, „zwischen sinnvollen und gefährlichen Tätigkeiten zu unterscheiden und zu begreifen, dass ein Großteil der Kinderarbeit zwischen der Gefährdung der Kinder und der Förderung ihrer Entwicklung angesiedelt ist“ (UNICEF 1996, S.29). In allen Ländern – ob arm oder reich – entscheide „die Art der von Kindern verrichteten Arbeit, ob sie ihnen schadet oder nützt – und nicht einfach die Tatsache, dass Kinder arbeiten“ (a.a.O., S.23; vgl. auch Liebel 1998b).
- Es gerät aus dem Blick, dass gerade die Formen von Arbeit, die die Würde der Kinder am meisten verletzen und oft ihr Leben und ihre Gesundheit aufs Spiel setzen, keineswegs ein Resultat kultureller Rückständigkeit sind, sondern von der kapitalistischen Globalisierung hervorgebracht werden, sei es dass ein wachsender Teil der Menschen in ausweglose Armut gestürzt wird, sei es dass die flexible und billige Arbeitskraft von Kindern dazu dient, sich wenigstens einen kleinen Vorsprung in der sich verschärfenden Weltmarktkonkurrenz zu verschaffen.
- Es gerät aus dem Blick, dass „unser“ moralisches Urteil und die geforderten „Maßnahmen gegen Kinderarbeit“ auf einem Verständnis und kulturellen Modell von Kindheit basieren, das unter bestimmten historischen Voraussetzungen in Europa entstanden ist und nicht umstandslos auf andere Gesellschaften und Kulturen übertragen werden kann. Zudem treten manche Probleme dieses

Kindheits-Modells gerade jetzt in der vermeintlich entwickelten Welt (wieder) hervor. So merkt der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig an: „Wenn eine Gesellschaft ihre jungen Menschen bis zum 25. Lebensjahr nicht braucht und sie dies auch wissen lässt, indem sie sie in Schulen, an Orten, von denen nichts ausgeht, kaserniert und mit sich selbst beschäftigt, sie von allen Aufgaben ausschließt, denen Erwachsene nachgehen und für die sie als Zeichen und Maß der Wichtigkeit bezahlt werden, dann zieht sie ihre eigenen Zerstörer groß.“ (Hentig 1993, S.120 f.)

- Schließlich gerät aus dem Blick, dass die arbeitenden Kinder auch Subjekte sind, die sich mit ihrer Situation auseinandersetzen und eigene Vorstellungen über ihre Arbeit und ihr Leben hervorbringen. Wenn die meisten Organisationen arbeitender Kinder in der Dritten Welt z.B. auf einem „Recht zu arbeiten“ und der gesellschaftlichen Anerkennung ihrer Arbeit bestehen (vgl. Liebel 2000a), geht dies gleichermaßen mit einer massiven Kritik an der kapitalistischen Ausbeutung wie an der eurozentristischen Arroganz derer einher, die sich eine „richtige“ Kindheit nur ohne Arbeit vorstellen können.

Mit meinem Beitrag will ich darauf aufmerksam machen, dass das im Westen vorherrschende Verständnis von „Kinderarbeit“ als „Erwerbsarbeit“ oder „Lohnarbeit“ äußerst beschränkt ist und dass die Arbeit von Kindern nicht nur als „Ausbeutung“ oder „Vorenthaltung von Kindheit“ verstanden werden kann². In vielen nicht-westlichen Gesellschaften ist die Lebensphase, die wir als Kindheit bezeichnen, nicht nur ein „unmündiges“ Vorbereitungsstadium für das Erwachsenenleben, sondern ihr kommen bereits wichtige Aufgaben für die Reproduktion und Entwicklung der Gesellschaft zu. Dabei zeigt sich, dass die Arbeit sehr wohl positiv bedeutsam sein kann für die soziale Anerkennung, die Eigenständigkeit, die „Rechte“, die Partizipation und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder.

Für die Gesellschaften und Kulturen, von denen dieser Beitrag handelt, lässt sich kein übergreifender Begriff finden, der frei von ideologischen Implikationen wäre. Egal ob von „primitiven“, „traditionellen“ oder „vor-modernen“ Gesellschaften gesprochen wird, immer werden die vermeintlich fortgeschrittenen „modernen“ westlichen Gesellschaften zum positiven Maßstab genommen, an dem gemessen die anderen Gesellschaften als „zurückgeblieben“ oder „überholt“ gelten. Um einigermaßen diese negativen Zuschreibungen zu vermeiden, werde ich in lediglich abgrenzender Weise von nicht-westlichen Gesellschaften und fremden Kulturen sprechen. Damit will ich zum Ausdruck bringen, dass sie sich in ihren wichtigsten Lebensmustern und -praktiken von den uns vertrauten Lebensmustern und -praktiken unterscheiden und deshalb oft nur unzureichend verstanden werden. Dabei handelt es sich in der Regel nicht um Gesellschaften, die die politische Form eines Nationalstaats angenommen haben, sondern um Gesell-

schaften, die innerhalb solcher Staaten oder grenzübergreifend kulturelle Gemeinsamkeiten besitzen, die meist in lokal- oder gruppen-spezifischen Traditionen gründen und bis heute lebendig geblieben sind. Die angeführten Beispiele kommen zum größten Teil aus Afrika, Amerika und der südpazifischen Inselwelt. Aus diesen Regionen stammen die meisten ethnologischen und kulturanthropologischen Studien, auf die ich mich beziehe. Bei der Auswahl der Fallbeispiele ist zu bedenken, dass sie aus teilweise sehr unterschiedlich strukturierten Gesellschaften stammen und im jeweiligen sozialen und kulturellen Kontext „gelesen“ werden müssen.

Hinsichtlich der Lebensmuster und -praktiken, die in westlichen Gesellschaften mit den Begriffen „Arbeit“ und „Kind“ oder „Kindheit“ bezeichnet werden, ist zu fragen, ob es sich um semantische Universalien handelt, die, ohne die Wahrnehmung und Darstellung zu verzerren, auf die hier zur Sprache kommenden anderen Gesellschaften und Kulturen überhaupt anwendbar sind. In vielen dieser Gesellschaften wird nicht, wie in den westlichen Gesellschaften heute üblich, in abstrahierender und generalisierender Weise von „Arbeit“ oder „Kindheit“ gesprochen, sondern es werden konkrete Tätigkeiten oder Lebensabschnitte unterm Aspekt ihrer jeweiligen sozialen Funktionen und Bedeutungen benannt und unterschieden. Sofern übergreifende Begriffe gebraucht werden, die sprachlogisch Begriffen wie Arbeit und Kindheit entsprechen oder nahekommen, meinen sie meist nicht dasselbe, was in westlichen Gesellschaften darunter verstanden wird. Wenn trotz dieser Unterschiede im folgenden die Begriffe Arbeit und Kindheit verwendet werden, so geschieht dies aus der Überlegung heraus, dass in allen Gesellschaften die Menschen tätig sind, um ihr Leben zu erhalten und zu verbessern (also „arbeiten“) und bestimmte Lebenslaufmuster hervorgebracht werden, die verschiedene Lebensstadien unterscheiden und ihr Verhältnis zueinander bestimmen. Allerdings ist es erforderlich, die Begriffe Kindheit und Arbeit in einer Weise zu benutzen, die offen ist für ihre kulturspezifischen Formen und Bedeutungen und es muss versucht werden, sie „aus sich heraus“, das heißt in ihrem eigenen sozialen Kontext zu deuten und zu verstehen.

Der offenkundige Umstand, dass die dem Kapitalismus inhärente Gleichgültigkeit gegenüber der Menschenwürde sich noch immer in der Welt ausbreitet, alte Kulturen zerstört und unterdrückt und auf diesem Weg auch die barbarischsten Formen der Kinderausbeutung hervorbringt, ist kein Grund, sich nicht andere Formen von Kindheit auszumalen und wiederzubeleben, in denen Arbeit ein den Kindern zugute kommendes Element der Kultur ist. Gerade wer den Kapitalismus als den wesentlichen Grund für die modernen Formen der Ausbeutung von Kindern ausmacht, sollte sich die Mühe machen sich vorzustellen, worin die bessere Gesellschaft bestehen und welche Rolle die Kinder in ihr spielen könnten. Den Kampf gegen den Kapitalismus mit dem „Kampf gegen die Kinderarbeit“ gleichzusetzen³, zeigt einen Mangel an Vorstellungsvermögen. Dieses Denken bleibt im Rahmen und den Bedingungen der kapitalistischen Wirtschafts-

weise und überdies in paternalistischen Denkmustern verfangen, in denen Kinder nur als Verfügungsmasse vorkommen: im Kapitalismus als Verfügungsmasse der Ausbeutung oder des Schulzwangs, im spiegelbildlichen Antikapitalismus als Verfügungsmasse der guten Absichten wohlmeinender Kinderfreunde.

Dem gegenüber sei daran erinnert, dass schon Karl Marx nicht nur die Abschaffung der Kinderarbeit im Kapitalismus für illusionär hielt, sondern der Arbeit von Kindern auch für die Überwindung des Kapitalismus und über ihn hinaus große Bedeutung beimaß. Zum „Gothaer Programm“ der damaligen SPD, in dem ein generelles Verbot der Kinderarbeit gefordert wurde, merkt er 1875 kritisch an: „Allgemeines Verbot der Kinderarbeit ist unverträglich mit der Existenz der großen Industrie und daher leerer frommer Wunsch. Durchführung desselben – wenn möglich – wäre reaktionär, da, bei strenger Regelung der Arbeitszeit nach den verschiedenen Altersstufen und sonstigen Vorsichtsmaßregeln zum Schutz der Kinder, frühzeitige Verbindung produktiver Arbeit mit Unterricht eines der mächtigsten Umwandlungsmittel der heutigen Gesellschaft ist“ (Marx 1969, S. 32). Im ersten Band des *Kapital* führt Marx konkreter aus, inwiefern die Arbeit der Kinder zwar „in ihrer naturwüchsig brutalen, kapitalistischen Form, wo der Arbeiter für den Produktionsprozeß, nicht der Produktionsprozeß für den Arbeiter da ist, Pestquelle des Verderbs und der Sklaverei“ sein müsse (Marx 1979, S. 515 f.), aber unter anderen gesellschaftlichen Verhältnissen „umgekehrt zur Quelle humaner Entwicklung“ werden könne (a.a.O., S. 516).

In meinem Beitrag gehe ich zunächst auf die verschiedenen Formen ein, in denen in nicht-westlichen Gesellschaften das Verhältnis der Altersgruppen zueinander geregelt wird und frage nach der Relevanz, die die wirtschaftlichen Tätigkeiten der Kinder hierfür haben. Anschließend gehe ich genauer den spezifischen Arbeitsaufgaben nach, die Kindern übertragen werden, und frage nach den Lernprozessen bei der Arbeit. Dabei gehe ich auch auf Konflikte ein, die mit der Einführung der Schule nach europäischem Muster entstehen. In einem weiteren Schritt untersuche ich, auf welche verschiedene Weisen den Kindern Eigentum und Eigenrechte übertragen werden.

Um nicht den Eindruck entstehen zu lassen, die Übertragung von Arbeitsaufgaben gehe in allen nicht-westlichen Gesellschaften gleichsam naturwüchsig mit der sozialen Anerkennung und Gleichberechtigung der Kinder einher, sichte ich die mir zugänglichen ethnologischen und autobiographischen Quellen auch nach gegenteiligen Aussagen. Die gefundenen Hinweise auf die Versklavung von Kindern in einigen vorkolonialen afrikanischen Gesellschaften sind, wenn sie zutreffen, ein Indiz dafür, wie groß die Unterschiede auch zwischen und innerhalb nicht-westlicher Gesellschaften waren und sind. Für die Gegenwart und die zu-

künftige Entwicklung des Verhältnisses von Kindheit und Arbeit haben allerdings diejenigen Prozesse größere Relevanz, die mit der Kolonialisierung, der Einführung der kapitalistischen Produktionsweise und des „westlichen“ Schulsystems einhergingen und weiterhin virulent sind. Sie führen zu zahlreichen Konflikten und Widersprüchen und machen es nahezu unmöglich, eindeutige Aussagen über das künftige Verhältnis von Kindheit und Arbeit in den hier angeführten Gesellschaften und Kulturen zu treffen.

Doch ich denke, dass die von mir ermittelten Belege und versuchten Einschätzungen zumindest dazu beitragen, die Vorstellungskraft zu beflügeln, was möglich war und auch in Zukunft möglich sein könnte. Mit Blick auf die zeitgenössischen westlichen Gesellschaften bezweifle ich, dass es sich bei den „traditionellen“ Formen der Kinderarbeit in nicht-westlichen Gesellschaften nur um eine belanglose historische Reminiszenz handelt. In diesem Sinne verstehe ich die Darstellung der verschiedenen Formen und Bedeutungen der Kinderarbeit in nicht-westlichen Gesellschaften und ihrer strukturellen und historischen Zusammenhänge auch als Plädoyer gegen die in den „modernen“ westlichen Gesellschaften heute noch immer übliche „Unterschätzung des Kindes in seiner Fähigkeit, soziale Zusammenhänge wahrzunehmen und auf sie zu reagieren“ (Renner 1997, S. 180 f.). Um die Einschätzung der von mir herangezogenen Quellen zu erleichtern, stelle ich am Ende des Beitrags einige Überlegungen über Probleme ethnologischer Forschung über und mit Kindern an.

Altersordnungen und wirtschaftliche Verantwortlichkeiten

Alle menschlichen Gesellschaften unterteilen den Prozess des Älterwerdens in Phasen, denen sie in der Regel bestimmte Namen geben. Doch was im Westen unter dem Begriff Kindheit zusammengefasst wird, wird in anderen Gesellschaften und Kulturen in der Regel nicht als homogener Block verstanden, sondern seinerseits „in Phasen unterteilt, die jeweils durch verschiedene Fähigkeiten und Empfänglichkeiten charakterisiert sind und in denen oft bestimmte Verhaltens- und Kleidungs-Codes, Rechte und Verantwortlichkeiten gelten“ (Boyden/Ling/Myers 1998, S. 33). Die jeweils angenommenen oder festgelegten Etappen („*rites of passage*“) drücken größere Veränderungen im sozialen Status aus.

Die uns gewohnte chronologische Exaktheit in der Bestimmung des Alters ist den *rites of passage* in vielen anderen Gesellschaften fremd. Oft sind die Geburtsdaten unbekannt oder werden nicht als wichtig erachtet. Hausa-Mütter in Nigeria z.B. beachten in den ersten Monaten nach der Geburt das Lebensalter ihrer Sprösslinge genau, da sie in dieser Zeit bestimmte Rituale und Regeln be-

achten müssen, die für deren Überleben wichtig sind, aber später wird der Altersbestimmung weniger Bedeutung beigemessen (vgl. Schildkrout 1978).

Es gibt gewisse Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen über die wichtigsten Veränderungen im Altersablauf. Meist wird angenommen, dass signifikative Veränderungen oder Fortschritte in der physischen Stärke und Beweglichkeit, der kognitiven und sozialen Kompetenz während des zweiten Lebensjahres auftreten, und dann wieder um das 6. oder 7. Jahr und mit der Pubertät. Es besteht Übereinstimmung, dass das erste Lebensjahr die am meisten verletzliche Lebensperiode ist.

Mitunter werden Kinder als vollständige menschliche Wesen erst anerkannt, wenn mit dem ersten Lebensjahr ihr Überleben einigermaßen gesichert ist. „In vielen traditionellen Gesellschaften muss ein Kind einen gewissen Zeitraum nach der Geburt überlebt haben, bevor es als ‘lebend’ anerkannt wird. Namensgebungs-Zeremonien und andere Rituale, die die Ankunft eines neuen Lebens markieren, werden absichtlich verzögert aufgrund der gewohnten hohen Kindersterblichkeitsrate“ (Galway/Wolf/Sturgis 1987, zit. n. Boyden/Ling/Myers 1998, S. 33).

Eine andere Übereinstimmung zwischen den Kulturen besteht darin, dass die frühe Kindheit als eine Zeit der Nicht-Vernunft verstanden wird (vgl. Rogoff u.a. 1975). Die *Gonja* im nördlichen Ghana z.B. sehen den „Mangel an Sinnverstehen“ als das wichtigste Kennzeichen kleiner Kinder an und nehmen an, dass das „Sinnverstehen“ etwa mit sechs oder sieben Jahren gegeben ist (vgl. Goody 1970).

Allerdings werden in vielen Kulturen trotz der Annahme der Nicht-Vernunft bei kleinen Kindern die Kompetenzen der Kinder als nicht bloß naturgegeben angesehen. In Bangladesch z.B. werden sie in Verbindung gebracht mit der Übernahme wirtschaftlicher Verantwortlichkeit. „Das Wort *shishu* bezieht sich nicht einfach auf das Alter oder die physische Entwicklung eines Kindes. Es ist ein Stadium, das durch die Lebensumstände bestimmt wird. (...) Ein Kind ‘das zu viel weiß’, ein Kind, das für sich selbst sorgt, wird in keinerlei Weise mehr als *shishu* betrachtet. Auf der anderen Seite bleibt ein Kind, das gut versorgt und behütet und von Verantwortlichkeiten ferngehalten wird, bis zum Alter von ca. zwölf Jahren *shishu*. Unter keinen Umständen wird das Wort *shishu* noch für Jugendliche in der Pubertät gebraucht“ (Aziz/Maloney 1985, S. 16, zit. n. Blanchet 1996, S. 14).

Während die interkulturellen Übereinstimmungen beim frühen Kindesalter noch relativ groß sind, überwiegen in der mittleren Kindheit und der Adoleszenz die Unterschiede. Dies zeigt sich vor allem in der Frage der wirtschaftlichen Verantwortlichkeiten.

In Mola, Simbabwe, nehmen die Kinder beiderlei Geschlechts ab dem Alter von zehn Jahren an den landwirtschaftlichen Arbeiten teil. Sie arbeiten nicht nur, sondern besitzen und verfügen auch über ihnen attribuiertes Land und Haustiere, meistens Hühner, manchmal auch Ziegen. Von einem zehnjährigen Jungen wird erwartet, dass er sein eigenes Haus baut, während ein Mädchen dazu in der Lage sein soll, bei Abwesenheit oder Krankheit der älteren Frau wesentlich zu den täglichen Haushaltsaufgaben beizutragen, z.B. wilde Pflanzen für das Würzen des Essens zu sammeln, sie zu zerstampfen oder mahlen und schließlich zu kochen (vgl. Reynolds 1985 u. 1991).

Außerhalb der modernen Gesellschaften des Nordens wird der Arbeit in der Lebensspanne von sechs bis zwölf Jahren eine große Bedeutung für die persönliche Entwicklung beigemessen. „Der Eintritt in die Arbeit ist of das wichtigste Kennzeichen für den Beginn der mittleren Kindheit und die wichtigste Strategie für die Sozialisation des Kindes in dieser Periode. Kinder über sechs Jahren gelten nicht nur als physisch und geistig fähig für die Arbeit, sondern sie kommt ihnen auch zugute. An vielen Orten ist die Arbeit wesentlich für die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, für die soziale Integration der Kinder und für ihr Selbstwertgefühl und die Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten“ (Boyden/Ling/Myers 1998, S. 34 f.).

Bei den *Gamo* in Süd-Äthiopien steht die soziale Stellung des Kindes in enger Verbindung mit den übernommenen wirtschaftlichen Aufgaben. Kinder bis zum Alter von ca. fünf Jahren werden *Gesho Noyta* genannt; ihnen werden noch keine Aufgaben übertragen. Kinder von fünf bis zehn Jahren werden *Nāo* genannt; in diesem Zeitraum fangen die Kinder an, ihren Vätern und Müttern bei der Arbeit zu helfen. In der folgenden Altersphase, die *Wet'te Nāo* genannt wird, übernehmen die Mädchen und Jungen bereits volle Verantwortung in häuslichen und landwirtschaftlichen Aktivitäten (Melaku 2000, S. 32 f.). Im Allgemeinen spielt eine Altersgrenze zwischen Kindsein und Erwachsensein in den Kulturen Äthiopiens „keine große Rolle. Niemand fragt die Kinder nach ihrem Alter, wenn sie verschiedene Tätigkeiten verrichten. In den nördlichen Ländern wird jemand auf die Aufforderung hin sich zu identifizieren, seinen Namen und sein Geburtsdatum nennen, aber in Äthiopien wird auf die gleiche Aufforderung hin meist der Name des Großvaters und seiner ethnischen Gruppe genannt werden“ (a.a.O., S. 61).

Die Ausübung konkreter produktiver Aufgaben wird meist an die dem Alter und dem Geschlecht zugeschriebenen besonderen Fähigkeiten angepasst und trägt so im Umkehrschluss auch dazu bei, als alters- oder geschlechtstypisch geltende Fähigkeiten hervorzubringen oder zu festigen. Zunächst beschränkt sich die Arbeit meist auf leichtere Aufgaben im Haushalt, Botendienste oder das Sammeln

von Futter und Feuerholz. Kleineren Kindern wird im allgemeinen erlaubt, Arbeit und Spiel miteinander zu kombinieren. In diesem Alter haben die Erwachsenen in der Regel geringe Erwartungen an die Produktivität der Kinder und beachten, dass sie nicht überfordert werden.

In der mittleren Kindheit, d.h. etwa ab dem Alter von sieben Jahren, werden den Kindern bereits wesentlich komplexere und anspruchsvollere Aufgaben übertragen. Auf den Spargelfarmen an der Nordküste Perus z.B. beschränkt sich die Arbeit der unter Siebenjährigen auf das Sammeln und Herausreißen von Unkraut. Wenn sie jedoch zwischen sieben und zehn Jahre alt sind, werden sie stärker einbezogen, insbesondere beim Unkraut jäten, dem Einbringen der Ernte, dem Düngen. Jungen Kindern wird erlaubt, Fehler zu machen, aber ab dem Alter von sieben Jahren werden sie bei Nichterfüllung übertragener Aufgaben häufiger bestraft. Etwa ab dem Alter von elf Jahren übernehmen sie die gleichen Aufgaben wie die Erwachsenen (vgl. Mendoza 1993).

In der Inka-Kultur wurden von der Geburt bis zum Tod zehn bis zwölf Altersklassen unterschieden. In den ersten fünf Kategorien befanden sich die Kinder. Auf die Neugeborenen folgte die Altersklasse der ca. Ein- bis Fünfjährigen; diese galten nicht nur als verspielt, sondern teilweise auch schon als geeignet, kleinere Kinder zu beaufsichtigen. Die Gruppe der Fünf- bis Neunjährigen galt als fähig, ihren Eltern zur Hand zu gehen und z.B. Früchte zu ernten. Den Neun- bis Zwölfjährigen wurde anvertraut, Vögel aus den Maisfeldern zu vertreiben, sie zu jagen und die Federn sammeln, teilweise auch schon das Vieh zu hüten. Die Zwölf- bis Achtzehnjährigen hüteten die Lamas und andere Tiere oder arbeiteten als Lehrlinge im Handwerk (vgl. Rostowrowski 1988, Schibotto 1993, S. 25).

Heute existiert die Einteilung der Lebensalter im andinen Raum in verschiedenen Versionen. Magdalena Machaca Mendieta bezieht sich in einer neueren Veröffentlichung auf María Nuñez, eine 28-jährige Frau aus einem Dorf in der peruanischen Provinz Ayacucho, die wie viele Menschen in dieser Gegend in der andinen Kultur verwurzelt ist; sie denkt, dass jede Lebensphase wie eine eigene Blumensorte ist, die jeweils eine besondere Blüte hat. „Die *Llulla Wawas*, die Säuglinge; die *Tiyaqña*, die bereits selbst essen – etwa zwischen sechs und acht Monaten; die *Tawanpaq*, die Krabbelkinder zwischen acht und neun Monaten; die *Puriq* und *Sacaña*, anschließend bis etwa anderthalb Jahren, und die *Iqu* bis gut zweieinhalb Jahren, die schon dadurch helfen, dass sie Holzscheite anreichern oder den Hund verjagen können. Die *Warma* ab drei Jahren helfen dann zum Beispiel schon, die Schafe zu weiden und das Haus zu hüten. Ab etwa elf Jahren werden unterschiedliche Bezeichnungen für Jungen und Mädchen verwandt. *Maptacha* und *Pasñacha* arbeiten jetzt selbstständig, und ab etwa zwölf Jahren

erledigen die *Llawimaqta* und *Llawirimuq* die gleichen Arbeiten wie die *Maqta* und *Cepas* (ab 16) und die *Machu Maqta* und *Takyasqa*, wie laut Doña María die über Zwanzigjährigen bezeichnet werden“ (Machaca Mendieta 2000, S. 11 f.). Kinder säen, hüten das Vieh, bereiten das Essen und Medikamente zu oder helfen dabei, versorgen Kranke und machen noch manches mehr. Auf diese Weise verfügen sie früh über viele Kenntnisse ihrer Lebenswelt. „Sie kennen die Tiere, die sie hüten, bis ins Detail. Sie kennen die besonderen Qualitäten ihrer Äcker, sie wissen über das Klima Bescheid, über die Rolle der Dorfautoritäten und die Probleme der Gemeinde“ (a.a.O., S. 12).

In den von mir betrachteten nicht-westlichen Gesellschaften werden die übertragenen Aufgaben, die verschiedenen Etappen im Leben jedes Individuums und die Berechtigung, Arbeitsvorgänge zu leiten, nicht wie in den westlichen Gesellschaften aus dem Lebensalter abgeleitet, sondern sie orientieren sich an der Fähigkeit, diese Verantwortlichkeiten zu erfüllen, d. h. dafür geeignet oder nicht geeignet zu sein. Die Lebensalter zählen nicht nach Jahren und die Personen werden nicht nach dem Alter klassifiziert, sondern nach ihrem physischen Zustand und ihren Fähigkeiten für bestimmte Arbeiten. Die Beteiligung der Kinder an landwirtschaftlichen oder handwerklichen Arbeiten dient neben dem materiellen Nutzen dazu, bei ihnen schon früh ein Gefühl von Verantwortung für die Arbeit hervorzubringen, damit sie später besser lernen, komplexere Aufgaben zu bewältigen.

Arbeitsaufgaben und Anerkennung der Arbeit

Die Übertragung von Arbeitsaufgaben erfolgt in nicht-westlichen Gesellschaften meist unter Berücksichtigung der körperlichen Kräfte und geistigen Fähigkeiten und geht mit größerer sozialer Anerkennung der Kinder einher.

Bei den *Iatmul* in Papua-Neuguinea nehmen die Kinder sehr früh an den Arbeiten der Erwachsenen oder älteren Kinder teil. Zuerst geschieht dies in spielerischer Form. „Sie führen nur die einfachsten Arbeitsphasen aus, bis sie einen Arbeitsvorgang selbständig beherrschen. Über eine relativ lange Zeitspanne hinweg findet eine sukzessive Zunahme im Repertoire der Arbeiten statt. Dabei wird kein Zwang auf sie ausgeübt, denn sie müssen nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmte Arbeitsvorgänge beherrschen. Die Inhalte der Arbeiten ändern sich grundsätzlich nicht, das heißt Kinder verrichten dieselben Arbeiten wie die Erwachsenen. Nur Handreichungen und Botengänge sind typische Tätigkeiten der Kinder, für die Kleinsten die wichtigsten überhaupt“ (Weiss 1993, S. 116). Bereits vier- bis fünfjährige Kinder gelten als fähig, für die Gemeinschaft wich-

tige Arbeiten auszuführen. Ein Mädchen von zwölf bis vierzehn Jahren beherrscht das gesamte Repertoire der Arbeiten, die von Frauen verrichtet werden. Dem gegenüber wird Knaben erst mit achtzehn Jahren zugetraut, alle den Männern zugeschriebene Arbeiten auszuführen (vgl. a.a.O., S. 117).

Während die Iatmul-Erwachsenen durchschnittlich vierzig Stunden pro Woche arbeiten, ist die Arbeitszeit der Kinder wesentlich geringer. Ein zwölfjähriges Mädchen arbeitet täglich durchschnittlich drei, ein siebzehnjähriges viereinhalb Stunden. Rund die Hälfte dieser Arbeitszeit wenden die Kinder für sich selbst auf, die andere für Familienmitglieder und andere Personen. Die relativ geringe Arbeitszeit der Kinder führt Florence Weiss nicht auf die Großzügigkeit der Erwachsenen zurück, die denken, die Zeit der Kindheit solle von Arbeit unbeschwert sein, sondern auf die Anerkennung der Selbstständigkeit der Kinder und den Umstand, dass die Gesellschaft nicht darauf angewiesen ist, ihre Fähigkeiten und ihre Arbeitskraft voll zu nutzen. Die autonomen wirtschaftlichen Aktivitäten ermöglichen den Kindern ebenfalls, „selbständig enge Beziehungen mit verschiedenen Personen aufzubauen – Beziehungen, die vom Prinzip der Gegenseitigkeit getragen sind. Selbst kleinste Hilfeleistungen und Geschenke spielen für die Erhaltung und Festigung dieses Beziehungsnetzes eine große Rolle. Wenn ein sechsjähriges Mädchen von seinen gesammelten Früchten auch hier und da seiner Tante abgibt, wird sie sich nicht nur darüber freuen, sondern dem Mädchen, wenn es in einer Sache ihre Hilfe braucht, beistehen“ (a.a.O., S. 119). Die Fähigkeit und Bereitschaft der Kinder zu arbeiten, „erhöht ihr Ansehen und auch ihre Unabhängigkeit“ (ebd.).

Auch von den *Tonga*, die in der südwestlichen Pazifikregion leben, wird berichtet, dass die Arbeit der Kinder ebenso wie die der Erwachsenen mit einer hohen Wertschätzung verbunden ist. „Die kulturelle Bedeutung von Arbeit geht mit positiven und emotionalen Beziehungen einher, und der Austausch der Produkte ist als Ausdruck einer Bindung zu verstehen. Die Arbeit im Kindes-, Jugendlichen- und Erwachsenenalter erfüllt einen persönlichen, emotionalen und kulturellen Sinn. Sie wird meist in der Gruppe oder im Familienverband ausgeführt und ist hochgradig libidinös besetzt“ (Meiser 1997, S. 219; ausführlicher Meiser 1995, S. 126 ff.). Seit jeher wurde die Arbeit von Kindern bei den Tonga als kulturell wertvoll angesehen und gewürdigt. Früher wurden die erste Liegematte eines Mädchens und die ersten geernteten Früchte eines Jungen dem Häuptling präsentiert, verbunden mit einer großen Feier (vgl. Bott 1958; Kavapalu 1991, S. 96). Heute präsentiert man die ersten Produkte der Kinder dem Adeligen der Region oder einem ranghohen Familienmitglied (vgl. Meiser 1997, S. 213).

Bei den *Fulbe*, die vorwiegend in Mali und Benin Viehwirtschaft betreiben, werden Jungen wie Mädchen etwa ab dem Alter von zehn oder elf Jahren mit der Führung einer Rinderherde betraut. Bei Jungen kommt es vor, dass sie mit der väterlichen Herde allein und ohne Unterbrechung jahrein, jahraus im Busch unterwegs sind. Meist jedoch unternehmen sie den Weidegang in Begleitung von Geschwistern und werden regelmäßig abgelöst. Obwohl die Strapazen des Hirten-daseins sehr unterschiedlich erlebt werden können, preisen die jungen *Fulbe* durchweg das entbehrungsreiche und oft sehr einsame Dasein im Busch. Als Hirten machen sie die Erfahrung, „vollkommen autonom agieren zu können, das Leben unabhängig von sozialen Instanzen zu meistern“ (Boesen 1996, S. 197) und sie dürfen ihrem hohem Selbstgefühl „ungeniert Ausdruck verleihen. Das mitunter virtuose Pfeifen junger *Fulbe* und ihr überschwengliches Jauchzen bekommt man nur im Busch zu hören. Diese Momente intensiver Selbstgewissheit sind für den Hirten verknüpft mit seiner Beziehung zum Vieh“ (ebd.).

Von Kindesbeinen an lernen sie die Herde kennen als eine interessante Gemeinschaft, die der der Menschen in vielem ähnelt. „Ihre Mitglieder, die alle einen Namen besitzen, sind sehr verschieden, jedes zeichnet sich durch bestimmte Charaktereigenschaften aus und hat überdies einen persönlichen Stern, der es leitet und sein individuelles Schicksal bestimmt. Auch manifestieren die Tiere Bedürfnisse und Vorlieben, die jenen der Menschen gleichen. Nach Meinung der *Fulbe* hat z.B. jedes Rind einen bevorzugten Freund in der Herde, in dessen Nähe es sich aufzuhalten sucht. Darüber hinaus gehören auch Rinder distinkten Abstammungslinien an, die die *Fulbe* mitunter über viele Generationen zurückverfolgen können. In ihren Tieren, etwa in der Nachkommenschaft einer Kuh aus der Familie der Mutter, haben sie demnach direkte Zeugen ihrer eigenen Herkunft vor Augen“ (a.a.O., S. 197 f.). Jungen Hirten gebührt, wenn sie abends ins Gehöft zurückkehren oder wenn man ihnen auf der Weide begegnet, der Gruß „Du und die Weide“ (*an e durande*) – eine quasi obligatorische Anerkennung ihrer Tätigkeit, wie sie bei anderen Arbeiten fehlt, als ähnlich verpflichtend allenfalls beim Anblick der Wasser transportierenden Frau (*an e gooru*, „Du und der Bach“) empfunden wird (vgl. a.a.O., S. 199). Die strikte Arbeitsteilung zwischen Jungen und Alten ist nicht als Ausbeutung und Unterdrückung der Jungen durch die Alten, sondern „als eine den Jungen konzedierte besondere Bindung an das Vieh zu verstehen, d. h. als Formen der Erfahrung von individueller Unabhängigkeit und Freiheit“ (a.a.O., S. 206).

Bei dem Nomadenvolk der *Kel Adagh*, das vorwiegend im Norden der Republik Mali an der Grenze zu Algerien lebt, wird gesagt: „Die Kinder haben zwölf Arbeiten.“ Das ist nicht wörtlich gemeint, sondern bringt zum Ausdruck, dass die

Kinder eine Vielzahl von Aufgaben übernehmen. „Neben der Betreuung der Jungtiere holen sie Feuerholz, machen Handreichungen, helfen beim Zubereiten und Kochen der Mahlzeiten, gehen mit den Eseln zum Brunnen, arbeiten an der Tränke und melken; verständigen Mädchen wie Jungen vertraut man tage- und wochenweise die Herden des Kleinviehs an. Auch wenn Kinder den Erwachsenen an Kraft und Ausdauer nachstehen (...), das Herdenmanagement und die Hausarbeit der Kel Adagh wäre ohne sie nicht denkbar. Die vielfältigen Aufgaben der Kinder bedeuten jedoch keineswegs, dass Kinder als kleine Erwachsene angesehen würden; vielmehr wird klar zwischen der Arbeit von Kindern und der von Erwachsenen unterschieden“ (Klute 1996, S. 216).

Erste Aufgabe der Kinder ist die Betreuung der Herden der Jungtiere, mit denen sie oft verglichen werden. Arbeit und Spiel gehen ineinander über, wenn die Kinder mit den Zicklein und Kamelfohlen herumtollen. Für das Hüten der Jungtiere gelten die Kinder als besonders geeignet, da sie leichtfüßiger und behender sind als die eher schwerfälligen Erwachsenen. „Wie die Jungtiere bleiben die Kinder jedoch in der Nähe der Camps, wo sie unter Anleitung und Aufsicht der Erwachsenen arbeiten. Der Weidegang ist genau vorgegeben, und bei Schwierigkeiten können die Erwachsenen in die Arbeit der Kinder eingreifen. In dieser Phase sind die Aufgabenstellungen zwischen Mädchen und Jungen nahezu unterschiedslos verteilt“ (a.a.O., S. 217). Erst mit der Pubertät beginnen die Regeln der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung zu greifen. Während die Mädchen sich an der erwachsenen Frau orientieren und hauptsächlich deren Aufgaben übernehmen, bleibt den Jungen nunmehr die Hirtenarbeit vorbehalten. „Der Übergang vollzieht sich jedoch allmählich und unterschiedlich von Kind zu Kind; er wird zwar durch die Pubertät eingeleitet, ist aber durch kein bestimmtes Ereignis markiert. Wann ein Mädchen die schwierigen Aufgaben der erwachsenen Frau übernehmen kann, und wann ein Junge als vollwertiger Hirte angesehen wird, entscheidet nicht ihre körperliche Reife, noch weniger ihr Alter, sondern die Tatsache, ob ‘sie Verstand bekommen haben’“ (ebd.).

Auch bei anderen Völkern Afrikas wird im Umgang mit Kindern und ihrer Einbeziehung in Arbeitsvorgänge ein großer Erfindungsreichtum sichtbar. Kinder werden nicht nur „geschätzt wegen der Vielfalt ihrer Talente und der Möglichkeiten, die sich daraus entwickeln“ (Cooper 1998, S.222) lassen, sondern es werden mit und von den Kindern auch Formen der Arbeit praktiziert, die ihren Besonderheiten und Bedürfnissen Rechnung tragen und ihnen zugute kommen (vgl. Eckert 1999).

Über ein Dorf in Borneo wird aus den 1960er und 70er Jahren berichtet, dass die Kinder mit fünf oder sechs Jahren zwar noch nicht als wirklich verlässlich und

vernünftig galten, gleichwohl wurden ihnen bereits Aufgaben im Haushalt und bei der Kinderbetreuung anvertraut. Von Jungen und Mädchen wurde gleichermaßen erwartet, dass sie auf jüngere Geschwister aufpassen, die Hängewiege schaukeln und darauf achten, dass das kleine Kind nicht in den Fluss fällt. Neunjährige Kinder hatten bereits die für das soziale und psychische Überleben entscheidenden Grundkenntnisse erworben und waren im Großen und Ganzen in der Lage, für sich selbst zu sorgen. „Die Jungen sammelten zunehmend Brennholz mit ihren Müttern, die Mädchen lernten eher Kochen, aber die grundlegenden Betätigungen waren nicht geschlechtsspezifisch; mit neun konnten Jungen wie Mädchen Reis kochen und eine einfache Beilage zubereiten“ (Köpping 1993, S. 269).

Die 1959 geborene und in einem Maya-Dorf im Hochland Guatemalas aufgewachsene spätere Friedensnobelpreisträgerin Rigoberta Menchú berichtet in ihrer von Elisabeth Burgos herausgegebenen Autobiografie (Burgos 1994), dass sie in ihrem Dorf von ihrem siebten Lebensjahr an für die Versorgung der Hunde verantwortlich war. Seit sie neun Jahre alt war, half sie ihrem Vater beim Hacken auf dem Feld.

„Ich arbeitete fast wie ein kleiner Mann. Ich hackte Brennholz mit der Axt oder mit der Machete und holte Wasser. In der Nähe unserer Hütte gab es kein Trinkwasser, und man musste vier Kilometer gehen, um es heranzuschaffen. Wir waren aber zufrieden, säten unser bisschen Mais, und manchmal reichte die Ernte zum Leben.“ *Obwohl das Leben zu Hause in den Bergen hart war und sie oft nichts hatten, um sich warm anzuziehen und vor Wind und Regen zu schützen, empfand sie hier „das Leben viel froher“ als auf der Plantage, wo sie sich saisonweise mit ihren Eltern verdingen musste. Als sie zehn Jahre alt war, wurde sie „in den Kreis der Erwachsenen aufgenommen. Meine Eltern riefen mich zu sich und erklärten mir das Leben der Erwachsenen. Viel brauchten sie mir jedoch nicht zu erklären, da es dasselbe Leben war, das ich auch schon seit einiger Zeit führte.“*

In den hier betrachteten nicht-westlichen Gesellschaften gehört es zum Grundrepertoire der Kultur, die Kinder schon von frühem Alter mit Aufgaben zu betrauen, die für die Gemeinschaft lebenswichtig sind. Die Arbeiten sind nicht selten körperlich anstrengend, werden jedoch von den Kindern positiv erlebt, da sie mit Respekt für ihre Person und mit sozialer Anerkennung einhergehen.

Lernen bei der Arbeit

Die frühe Einbeziehung von Kindern in Arbeitsprozesse ist in vielen nicht-westlichen Gesellschaften mit der Absicht verbunden, den Kindern die für die Lebens-

bewältigung erforderlichen Fähigkeiten zu vermitteln. Sie basieren auf dem Grundsatz, dass die Kinder am besten durch Beobachtung, eigene Erfahrung und unter Umständen die Nachahmung der Tätigkeiten der Erwachsenen lernen. Dabei handelt es sich nicht um bloße Übungen oder Simulationen, sondern die Arbeit der Kinder hat bereits einen konkreten Nutzen und „Wert“, sei es für den Familienverband oder die Dorfgemeinschaft, sei es für die Kinder selbst.

Von den *Kung*-Buschleuten im südlichen Afrika wird berichtet, „dass schon zweijährige Mädchen ihren kleinen Grabstock ergreifen, um den Frauen bei der Suche nach wilden Zwiebeln und Knollen zu helfen. Die kleinen Jungen gehen zunächst mit einem Spielbogen ‘auf die Jagd’, später dann erhalten sie eine funktionstüchtige Ausrüstung und sollten im Alter von etwa zehn Jahren in der Lage sein, selbst schon Verzehrbares zu erbeuten“ (Paul 1997, S. 196, unter Bezug auf Wilhelm 1953). In den auf Ackerbau basierenden Gesellschaften können schon die Säuglinge vom Rücken der Mutter aus den Feldbau beobachten und lernen deshalb „später schnell durch Handreichungen und Üben auf eigenen kleinen Feldern alle Techniken und Phasen von Anbau, Pflege und Ernte der Feldfrüchte“ (Paul 1997, S. 197). Spätestens wenn die Mädchen ins heiratsfähige Alter kommen, beherrschen sie die Feldwirtschaft in ihren Grundzügen. Wo Feldarbeit von Männern verrichtet wird, wie z.B. bei den Gbände in Liberia (vgl. Germann 1933) oder in den Sahara-Oasen (vgl. Bellin 1963), gehen die kleinen Jungen in ihren Feldern oder Gärten vor wie die Väter. „Früh werden die Kinder als Feldwachen eingesetzt, um durch Schreie und Schleudern Vögel, Wildschweine und andere Tiere vom Zerstören der Ernte abzuhalten. Jüngere Kinder spielen solche Szenen dramatisch nach“ (Paul 1997, S. 197, unter Bezug auf Janira 1956).

Wo immer Viehzucht betrieben wird, übernehmen die Jungen, seltener Mädchen, schon frühzeitig Hütepflichten, zunächst gegenüber dem Kleinvieh. „Da sich die Gespräche der Männer häufig um Anzahl, Kraft, Größe, Schönheit und Verwendungsmöglichkeiten ihrer Herden drehen, setzen auch die Jungen ihren Stolz darein, in der Viehkunde kompetent zu werden“ (Paul 1997, S. 197). Der 1940 geborene Tepilit Ole Saitoti, der als Kind und Jugendlicher die traditionellen Altersstufen der Massai durchlaufen hat und dann in Kenia nach einem Ökologie-Studium in Naturschutzprojekten tätig war, berichtet aus eigener Erfahrung, welches präzise Wissen die Kinder erwerben, indem sie bereits früh konkrete, lebenswichtige Aufgaben übernehmen.

„Die Knaben leisten einen wichtigen Beitrag zur Erhaltung und Pflege der Viehherden. Als echter Massai ist ein Jugendlicher von klein auf gewohnt, die Rinder nicht nur als materiellen Reichtum, sondern gleichsam auch als Erweiterung seiner selbst

zu betrachten. Er ist sich klar darüber, wie notwendig es ist, alles über die Tiere zu lernen. So wird er, wenn er ein scharfes Auge hat, ein krankes Rind schon am Zustand des Fells erkennen können. Er diagnostiziert dann aufgrund bestimmter Symptome die Art der Krankheit; beispielsweise zeigt eine Schwellung der Lymphdrüsen das berühmte Ostküstenfieber an. Er wird dann das Tier vom Rest der Herde trennen, um eine Ausbreitung der Seuche zu verhindern, und danach Maßnahmen zur Heilung ergreifen. Ein jugendlicher Massai muss auch bemerken, wenn Rinder in der Herde fehlen, aber nicht, indem er sie einzeln abzählt, sondern indem er die Abwesenheit eines Tieres spürt, etwa so, wie man die Abwesenheit eines Freundes fühlt. Aus dem Schatz seiner eigenen reichen Hirtenerfahrung schöpfend, hat ihn sein Vater über den Aufbau der Herde aufgeklärt: Er hat ihm erläutert, welche Tiere sich immer am Ende der Herde aufhalten, welche die Flanken bevorzugen und welche stets an der Spitze bleiben. Hält der Hirte nun nach fehlenden Tieren Ausschau, muss er vor allem auf das Ende und die Seiten der Herde achten, denn die dort grasenden Rinder können leichter zurückbleiben und verlorengehen als die anderen; zudem sind sie den Angriffen der Raubtiere am ehesten ausgesetzt. Ein Junge lernt auch, wie wichtig es ist, wachsam zu bleiben: Man kann im Busch die gesamte Herde verlieren, wenn man einschläft. Ist ein Junge wachsam, kann er auch genau sagen, wann er welches Tier zum letzten Mal gesehen hat und so denjenigen behilflich sein, die nach einem vermissten Rind suchen. (...) Ein Vater wird sich vergewissern, dass sein Sohn die Feinde des Viehs wie Hyänen, Leoparden und natürlich Löwen rechtzeitig zu erkennen vermag. Er muss ihre Spuren lesen und auch ihre Stimmen deuten können und wissen, wie er sich ihnen nähern muss, ohne entdeckt zu werden.“ (Ole Saitoti/Beckwith 1981, S. 57 f.)

Bei den *Rarámuri*, einem indianischen Volk im Südwesten des mexikanischen Bundesstaates Chihuahua geht mit der Arbeit des Viehhütens, die die Kinder schon ab dem Alter von sechs Jahren ausüben, eine besondere Art des Lernens einher, z.B. lernen die Kinder, Genießbarkeit und heilende Eigenschaften von Wildpflanzen zu kennen und unterscheiden. Beim Ziegenhüten sammeln sie auch Wildgräser, die sie zu Besen zusammenbinden, oder lange Kiefernadeln, aus denen kleine Körbe geflochten werden. „Während des Viehhütens ist der Übergang von Arbeit und Spiel fließend. So üben die Kinder einerseits geschickt Steine zu werfen, um die Herde zu leiten, andererseits gibt es einige Spiele der Kinder und Erwachsenen (!), bei denen es darum geht, Steine weit und treffsicher zu werfen“ (Kummels 1993, S. 256). Gleichwohl ist die Verantwortung der Kinder groß. So müssen die Kinder auf die Tiere aufpassen und verhindern, dass sie von Coyoten gerissen werden, verlorengehen, oder dass sie Pflanzungen beschädigen. Ist das der Fall, können die Kinder zur Rechenschaft gezogen werden. Die viehhütenden Kinder besitzen zumeist selbst Haustiere, die unter Umständen dazu

dienen, den Schaden zu ersetzen. Für ihre Arbeit werden die Kinder entlohnt. Sie haben ein Anrecht auf einen Anteil der Milch und einen Teil der neugeborenen Tiere (vgl. a.a.O., S. 256 f.).

Auch in der *Maya*-Kultur wird die Arbeit von Kindern als Gelegenheit und als Prozess verstanden, in dessen Verlauf die Jungen und Mädchen bestimmte Geschicklichkeiten und Fähigkeiten erwerben. Lorenza Laines, die aus einem Maya-Dorf in Guatemala stammt, beschreibt unter Rückgriff auf ihre eigenen Kindheits-erfahrungen, den Lernprozess bei der Arbeit am Beispiel der landwirtschaftlichen Arbeiten.

„Der kleine Junge begleitet seinen Vater und beobachtet ihn zunächst. Später werden ihm konkrete Aufgaben erteilt wie die Suche nach Feuerholz, die Vorbereitung der Werkzeuge für die Bearbeitung des Bodens und nach und nach geht er dazu über, eine Arbeit auf dem Feld auszuführen oder für die Aufzucht der Tiere zu sorgen. Auf der anderen Seite besteht das Arbeits-Lernen des Mädchens darin, die Mutter bei den Hausarbeiten zu begleiten oder den Stoff für seine Kleidung herzustellen, auch dies in einem schrittweisen Prozess der allmählichen Übernahme komplexerer Aufgaben. Gemäß seinem Alter erhält das Mädchen seine Werkzeuge für die Ausführung der jeweiligen Arbeit. Die Orte, an denen die Kinder eine Arbeit erlernen, sind in der Regel das eigene Haus, der Hof, manchmal auch kommunale Einrichtungen oder das Feld, wo die Väter die Landarbeit verrichten. Mit der Arbeit eignen sich die Kinder auch Werte an wie den Respekt, die Ehrenhaftigkeit, die Verantwortlichkeit und mit besonderem Nachdruck die Liebe zur Arbeit. Denn für die Maya-Völker ist es wichtig, den Kindern einzuprägen, dass die Arbeit Würde vermittelt.“ (Laines/Fundación Rigoberta Menchú 1999, S. 2).

In *mehreren* Selbstzeugnissen nordamerikanischer Indianer, die Erich Renner und Fritz Seidenfaden (1997) zusammengetragen haben, wird deutlich, wie vielfältig die Arbeitserfahrung der Kinder war und welch große Bedeutung ihr für das Lernen und den weiteren Lebensweg der Kinder beigemessen wurde. „Arbeiten zu lernen, war wie ein Spiel.“ – erinnert sich ein 1890 geborener Angehöriger der Hopi, die im Südwesten der USA leben.

„Wir Kinder waren immer um unsere Eltern und machten nach, was sie taten. Wir folgten unseren Vätern aufs Feld hinaus und halfen pflanzen und jäten. Die alten Männer gingen mit uns spazieren und lehrten uns den Nutzen der Wildpflanzen und die Art, sie zu sammeln. Wir schlossen uns den Frauen an, wenn sie Kaninchenkraut zu Flechtarbeiten suchten, und gingen mit, wenn sie Ton für Töpfe gruben. Auch wir kosteten den Ton – wie die Frauen, wenn sie ihn prüften. Wir bewachten die Felder, um Vögel und Nagetiere zu verscheuchen, halfen Pfirsiche pflücken, die in der Son-

ne getrocknet, und Melonen ernten, die zur Mesa (Hochebene, ML) hinaufgeschleppt werden sollten. Wir ritten die Esel zur Maisernte, zum Einbringen der Brennstoffe und zum Hüten der Schafe. Beim Hausbau halfen wir wenigstens soweit, dass wir den Lehm hinaufbrachten, der zum Decken der Dächer diente. So wuchsen wir auf, indem wir etwas leisteten.“ (Talayesva 1964, zit. n. Renner/Seidenfaden 1997, Bd. 2, S. 165)

Bei den *Kel Adagh* im Norden Malis werden kleine Kinder zu Handreichungen und kleineren Besorgungen angehalten und gelobt, wenn sie die Anweisungen verstanden und richtig ausgeführt haben. Nicht Strafe und Strafandrohung, sondern Lob und positive Bestätigung sind die dominierenden Erziehungsprinzipien. Erwachsene beobachten ihre Kinder nicht nur, um festzustellen, wann und ob sie überhaupt „Verstand“ bekommen, sie erklären ihnen auch ihre Aufgaben, einzelne Arbeitsabläufe und Techniken. Kenntnisse und Fähigkeiten werden nicht in schulmäßigen Lektionen, sondern im praktischen Beispiel vermittelt. „Nachdem man etwa ein Kind einige Male beim Suchen und Einfangen der Reitkamele mitgenommen, ihm die Technik des Anschleichens gezeigt hat und wie der Zügel anzulegen ist, wird man es einmal alleine losschicken, um am Camp gespannt seine Rückkehr abzuwarten. Ist das Kind nicht erfolgreich, wird ein Erwachsener losgehen und ihm helfen. In jedem Fall aber wird man es beobachten, sehen, wie geschickt es sich verhält, ob es Spuren findet und ein Händchen im Umgang mit den Tieren und ‘Tierverstand’ zeigt. Bei diesen Tests geht es weniger darum, Kindern etwas, wozu alles beizubringen, als darum, ihre Eigenheiten herauszufinden. Zwar gelten Kinder noch als formbar, sie sollen sich z.B. an Entbehrungen, Hunger und Durst gewöhnen und Durchhaltevermögen lernen, aber die *Kel Adagh* akzeptieren eher die individuellen Eigenheiten von Mensch und Tier, als dass sie sie zu ändern suchen“ (Klute 1996, S. 219 f.).

Diese Art des Lernens unterscheidet sich wesentlich von der Art des Wissenserwerbs, der mit den „modernen“ Schulen durchzusetzen versucht wird. Es ist deshalb kein Wunder, dass es zu Konflikten kommt. Die mit der Schule einhergehende „Gleichsetzung von Wissen mit dem, was in Worte gefasst ist und was ‘schwarz auf weiß’ festgehalten werden kann, ist eine problematische Verengung“ (Elwert 2000, S. 185). Sie wird dem nonverbalen Wissen, das die Kinder bei der Arbeit erwerben, nicht gerecht und missachtet es. Zudem geht das offizielle, meist zentralistisch ausgerichtete Schulsystem „auf das Potential des lokalen Wissens nicht ein“ (ebd.). Ebensovienig nimmt es die spezifischen Lebensformen zur Kenntnis, in denen Kinder bereits im „Schulalter“ oder gar davor für ihre Familien Verantwortung übernehmen, und tendiert dazu, diese Kinder zu diskriminieren und auszugenzen. Dies sei am Beispiel eines Quechua-Mädchens in Bolivi-

en veranschaulicht, das mit Beginn des Schulalters Haus und Schule unter einen Hut bringen musste.

„Ich trug also die Kleinste auf dem Rücken, hatte die andere an der Hand, und Marina trug die Flaschen und Wickeltücher, und mein viertes Schwesterchen trug die Schulhefte. Und so gingen wir alle in die Schule. In einer Ecke hatten wir einen Karton, in den wir die Allerkleinste legten, während wir anderen lernten. Wenn sie weinte, gaben wir ihr die Flasche. (...) Zwei Jahre später, ließ mich die Lehrerin meine Schwesterchen nicht mehr mitbringen, weil sie Krach machten. (...) Nun gut, da die Lehrerin mir diesen Befehl gegeben hatte, ging ich danach allein in die Schule. Ich schloss das Haus ab, und die Kleinen mussten auf der Straße bleiben, weil die Hütte dunkel war, keine Fenster hatte, und sie hatten große Angst wenn man sie einschloss. (...) Dann sagte mein Vater mir, ich solle von der Schule abgehen, weil ich lesen konnte und jetzt lesend andere Sachen lernen. Aber ich wollte nicht und blieb stark und ging weiterhin zur Schule. (...) Klar, es fehlten mir immer Lernmittel. Das verstanden einige Magister, andere nicht. Und deshalb schlugen sie mich, schlugen mich fürchterlich, weil ich keine gute Schülerin war.“ (alle Zitate nach den Aufzeichnungen von Moema Viezzer 1981)

Auch in neueren Studien über den andinen Raum wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Arbeit der Kinder auf dem Land von der Schule nicht genügend beachtet und gewürdigt wird und dass dadurch vor allem für Mädchen nahezu unlösbare Konflikte entstehen (vgl. Molina Barrios/Rojas Lizarazu 1995, S.168 ff.; Machaca Mendieta 2000, S.13).

Die in nicht-westlichen Gesellschaften üblichen Formen des „Lernens bei der Arbeit“ oder des „Lernens im Lebensalltag“ sind nicht an archaische, vorindustrielle Produktionsweisen gebunden. Neben den Überlegungen von Marx über den „polytechnischen Unterricht“ in der nach-kapitalistischen Gesellschaft spielen sie auch in zahlreichen neueren reformpädagogischen Konzepten und Projekten eine zentrale Rolle, die auf die gegenwärtigen post-industriellen Gesellschaften bezogen sind. Sie verstehen sich selbst in der Regel als Alternativen zum westlichen Schulsystem, das noch immer weitgehend auf der Trennung von Lernen und Arbeiten basiert (vgl. ausführlich Liebel 2001).

Eigentumsübertragung und Rechte der Kinder

In vielen nicht-westlichen Gesellschaften ist es auch eine verbreitete Praxis, den Mädchen und Jungen Vieh und kultivierbares Land zur Verfügung zu übergeben. Die Kinder erhalten dies in verschiedenen Momenten ihres Lebens auf eine kulturell und rituell geregelte Weise. Bei den Fulbe im Norden Benins erhalten alle

Kinder bei ihrer Geburt vom Vater eine erste Kuh oder Färse. „Indem diese sich vermehrt, erweist sich, ob das Kind – Junge oder Mädchen – als Viehzüchter eine glückliche Hand hat“ (Boesen 1996, S. 203). Junge Hirten schenken einander auch „Freundschaftskühe“; die mit großem Zeremoniell und festlichem Aufwand verbundene Transaktion erlaubt es ihnen, „sich selbst als Viehbesitzer und Hirten vor aller Welt zu feiern“ (a.a.O., S. 199). Bei den Kel Adagh im Norden Malis werden den Kindern beim Namensgebungsfest Tiere geschenkt, wie auch im weiteren Verlauf der Jugend bei anderen Gelegenheiten (vgl. Klute 1996, S. 220).

In einem autobiografischen Zeugnis erinnert sich ein Angehöriger des Hopi-Volkes im Südwesten der USA, der Vater habe ihm und seinem Bruder versprochen, „uns ein paar Schafe zu eigen zu geben, wenn wir uns nicht stritten. (...) Er schenkte meinem Bruder fünf und mir vier Tiere, zwei Schafe und zwei Ziegen. Als ich ihn fragte, warum wir nicht die gleiche Anzahl erhielten, antwortete er: ‘Du bist kein so guter Schafhirte wie dein Bruder!’ Nun weinte ich solange, bis er noch ein Schaf herausrückte, um den Unterschied auszugleichen. Meine kleine Herde machte mich sehr glücklich, und fortan hütete ich mit größerer Hingabe als bisher“ (Talayesva 1964, zit. n. Renner/Seidenfaden 1997, Bd. 2, S. 174).

Bei Völkern im östlichen und westlichen Afrika hat jede Altersklasse, die in der Regel acht Jahre umfasst, spezifische Aufgaben und Rechte, insbesondere Eigentumsrechte. Bei den *Ayizo* z.B., die im Süden der Republik Benin leben, ist die Altersklasse der jungen Männer „zuständig für die Verteidigung, für inszenierte Scherze und insbesondere für die harte Arbeit des Schwendens der Felder. Beim Schwenden müssen die Bäume und Sträucher abgeschlagen werden, bevor sie verbrannt werden. Diese Arbeit wird dann, wenn Urwald zu Feld verwandelt wird, metaphorisch als Krieg (*ahwán*) bezeichnet. Körperkraft und Geschicklichkeit sind gefragt. Sie geben die dominanten Leistungsparameter vor. Auch die Tänze ordnen sich diesen unter. Die Motorik der Tänze ähnelt deutlich den verschiedenen Feldarbeiten. Besonders intensives Trommeln fordert je zwei Tänzer zu einem Wettbewerb heraus. Wer hier Kraft und Geschick zeigt, erhält Beifall“ (Elwert 2000, S. 178 f.). Den Heranwachsenden wird bereits früh Eigentum übertragen, über das sie frei verfügen können. Bei den westafrikanischen Xulanu ist die Dorfgemeinschaft oder die Verwandtschaftslinie gehalten, für das junge Fischerkollektiv die kostspieligste Investition, den Kauf des Einbaums, zu übernehmen, damit es selbständig wirtschaften kann (vgl. ebd.).

In einigen ländlichen Gebieten Äthiopiens „erhalten Kinder kleine Ackerflächen, um sie zur Arbeit zu motivieren und ihnen zu ermöglichen, eine ökonomisch gesunde Basis für ihr Leben als Erwachsene zu erarbeiten“ (Melaku 2000, S. 7). Den Kindern wird aufgetragen, das übereignete Land über einen gewissen

Zeitraum im Jahr zu bestellen. Es kommt auch vor, dass den Kindern Nutzpflanzen, ein Kalb oder eine Kuh übertragen werden, die sie in eigener Verantwortung versorgen (a.a.O., S. 46). In den Kaffeeanbauregionen Äthiopiens ist es üblich, den Kindern die Kaffeebohnen zu überlassen, die nach der Ernte übriggeblieben sind. „Absichtlich werden Kaffeebohnen fallengelassen oder nicht abgepflückt, so dass die Kinder sie später sammeln können. Der von den Kindern gesammelte Kaffee wird entweder mit der Zustimmung der Kinder und ihrer Familien in einem besonderen Gefäß aufgehoben oder wird bald nach dem Aufsammeln verkauft. Dieses Geld wird abhängig von der Höhe des Betrages dafür genutzt, eine Henne, ein Kalb, ein Schaf oder auch jede andere Art von Haustier zu kaufen“ (ebd.), über die die Kinder selbst verfügen können. Mitunter wird das Geld auch dazu verwendet, die Kosten für den Schulbesuch zu decken oder Kleidung zu kaufen. „Meistens beraten die Eltern die Kinder dabei, wie sie das Geld ausgeben sollen“ (a.a.O., S. 47).

Bei den *Iatmul* in Papua-Neuguinea haben die Kinder wie die Erwachsenen, gemäß ihrer Zugehörigkeit zu einem Clan, das Recht, Boden und Gewässer zu nutzen. „Dieser freie, das heißt von den Eltern und anderen Erwachsenen unabhängige Zugang zu den Produktionsmitteln erlaubt den Kindern, sich ganz selbstständig Produkte anzueignen oder sie aus Rohstoffen zu produzieren und diese für ihre Zwecke zu verwenden. Für die Kinder bedeutet dies Autonomie und Selbständigkeit“ (Weiss 1993, S. 116). Außerdem besitzen die meisten Kinder bei den *Iatmul* eigene Arbeitsinstrumente und sie können über die von ihnen hergestellten Produkte frei verfügen. „Die *Iatmul* sind geradezu extrem darauf bedacht, eine Person und alles, was ihr gehört, als eigenständiges Ganzes zu betrachten. Schon Säuglingen gibt man ihren Löffel, ihren Teller, den man ihnen nicht wegnehmen darf. Selbst wenn eine Frau keinen Fisch gefangen hat, ihre Tochter aber mit Fisch nach Hause kommt, wird sie davon nicht ungefragt nehmen und für die Familienmitglieder zubereiten. Die Eltern erwarten, dass Kinder ihre Produkte verteilen. Man überlässt die Entscheidung aber den Kindern; wegnehmen darf man sie ihnen nicht“ (a.a.O., S. 118).

Auch bei den ebenfalls im südwestlichen Pazifik lebenden *Tonga* wird von den Kindern nicht nur eine altersadäquate Beteiligung am Produktionsprozess erwartet, sondern sie haben auch Zugang zu den Ressourcen und Produktionsmitteln. So sammeln die Kinder selbstständig Nahrung oder fangen Fische, pflücken Blätter von Pandanus-Bäumen, die zur Herstellung von Matten dienen, oder sie nutzen die Plantage des Familienverbandes. Kinder haben spezifische Arbeitsbereiche zu verwalten, in denen sie selbstständig und kreativ bestimmen können. Ute Meiser berichtet, ein Junge, der für die Versorgung der Haustiere wie Hühner und Schwei-

ne zuständig war, habe ihr stolz ein Hühnerhaus aus Bambus gezeigt, das er mit seinem Freund gebaut hatte (Meiser 1997, S. 212). Durch den selbständigen Umgang mit den Ressourcen und die Verantwortung, die ihnen zugebilligt wird, haben die Kinder „ein hohes Maß an Autonomie und einen besonders bedeutsamen Freiraum zur Verfügung“ (ebd.).

Ebenso ist es im Kulturraum der Aymara und Quechua sprechenden Völker der Anden-Region Südamerikas seit Jahrhunderten üblich, die Arbeit nicht nur nach Altersklassen zu organisieren sondern auch Kindern beiderlei Geschlechts bereits Eigentum, in der Regel Vieh, aber auch Ackerflächen, zur eigenen Verfügung zu überlassen. Sie haben „ihren persönlichen Acker und ihre Tiere, die ihnen die Eltern oder die Dorfgemeinschaft gemäß dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder zugeteilt haben“ (Machaca Mendieta 2000, S. 12). Meist bedeutet dies, dass der Junge oder das Mädchen die Tiere oder das Land nutzen kann, um einen Teil seiner Ausgaben selbst zu bestreiten und nicht völlig von erwachsenen Personen abhängig zu sein (vgl. Molina Barrios/Rojas Lizarazu 1995, S. 89). Diese Praktiken lassen sich auch verstehen als eine „Anerkennung für ihre Arbeit und eine Weise, sie an den Ergebnissen ihrer produktiven Aufgaben teilhaben zu lassen“ (ebd.). Sie sind darüber hinaus „eine spezifische Form, den Ort der Kinder als Subjekte und Inhaber von Rechten zu konkretisieren und definieren“ (ebd.) und haben eine kaum zu unterschätzende Bedeutung für die Autonomie und Partizipation der Kinder am gesellschaftlichen Leben.

In den dargestellten nicht-westlichen Gesellschaften werden die Kinder nicht nur als Arbeitskräfte betrachtet, sondern es gilt als selbstverständlich, sie an den Erträgen ihrer Arbeit zu beteiligen. Die verschiedenen Formen der frühen Eigentumsübertragung zeigen, dass ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür besteht, dass die Kinder nur dann zu verantwortlichen Mitgliedern der Gesellschaft heranwachsen, wenn sie auch schon selbst über Produktionsmittel und materielle Lebensgrundlagen verfügen können. Das übertragene Eigentum ist freilich nicht zu verwechseln mit den in den westlichen Gesellschaften vorherrschenden Formen des „Privateigentums“, sondern es handelt sich um eine Art „soziales Eigentum“, dessen Gebrauch eingebettet ist in eine meist lokal orientierte Produktionsweise, die in erster Linie der Befriedigung der Lebensbedürfnisse des Gemeinwesens dient.

Versklavung und Ausbeutung von Kindern

Wie bisher dargestellt, ist in vielen nicht-westlichen Gesellschaften die Übernahme von Arbeitsaufgaben damit verbunden, dass die Kinder soziale Anerkennung finden und mehr Rechte und einen gesellschaftlichen Status erlangen, der weit über das hinausgehen kann, was Kindern in westlichen Gesellschaften zugebilligt wird (vgl. Liebel 1999). Andererseits ist es nicht selten, dass Kinder so weitgehend durch die Arbeit in Anspruch genommen werden, dass sie kaum Zeit für spielerische Tätigkeiten finden oder dass sie damit rechnen müssen, mit Schlägen bestraft zu werden, wenn sie die ihnen übertragenen Aufgaben nicht erfüllen.

In vorkolonialen Gesellschaften, in denen Sklaverei praktiziert wurde, mussten auch Kinder als Sklaven arbeiten. Auf dem internen afrikanischen Sklavenmarkt⁴ waren Kinder neben Frauen sogar besonders begehrt und erzielten in der Regel höhere Preise. „Kinder waren für Sklavenhalter attraktiv, weil sie leichter in die jeweiligen Gesellschaften und Haushalte akkulturiert werden konnten“ (Eckert 1999, S. 133). Über die konkrete Arbeit von Kindern und ihre (relativen) Spielräume im Kontext der Sklaverei liegen nur verstreute Informationen vor. In der Regel handelte es sich um Tätigkeiten in der Landwirtschaft und im Haushalt. In den Handelsstädten am Zaire-Fluss in Zentralafrika etwa begann eine Sklavin bereits als kleines Mädchen täglich auf dem Feld ihres Besitzers zu arbeiten (vgl. Harms 1981). Jungen arbeiteten zuweilen in den Bereichen des Handels und Handwerks mit, waren aber oft ebenso wie Mädchen auf dem Feld oder im Haushalt tätig (vgl. Wright 1993, S. 2).

Auch unter dem Kolonialregime – in Kamerun z.B. noch in den 1920er Jahren – arbeiteten viele Kinder als Sklaven auf Pflanzungen oder in den Haushalten von Afrikanern (vgl. Eckert 1998). In Nordnigeria florierte in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ein reger Handel mit Sklavenkindern, von denen viele Jungen als Viehhüter eingesetzt wurden (vgl. Lovejoy/Hogendorn 1993). Weit verbreitet war auch die Praxis der „Verpfändung“ von Frauen und Kindern. Sie war oft „die Antwort auf eine Krise wie Hunger oder Krankheit, konnte aber auch die Reaktion auf ein Bußgeld oder Steuerforderungen des kolonialen Staates sein. Sie war nicht selten aber auch ein Mittel der Akkumulation, wenn etwa Männer ihre Kinder als Sicherheit für Handelsgeschäfte gaben. Die Verpfändung einer Person führte nicht selten zu ihrer Versklavung. Der Gläubiger konnte über die Arbeitskraft der verpfändeten Person verfügen“ (Eckert 1999, S.133; vgl. auch Falola/Lovejoy 1994).

In manchen afrikanischen Gesellschaften wird noch heute die Arbeit von Kindern gelegentlich mit der von Sklaven verglichen, d.h. sie hat einen völlig unter-

geordneten Charakter und ist weit davon entfernt, den Kindern ein Mehr an Autonomie und Partizipation zu ermöglichen. Im indischen Subkontinent werden vorwiegend solche Kinder zu Arbeiten herangezogen oder genötigt, die unteren Kasten oder der religiösen Minderheit der Moslems angehören (vgl. Gupta/Voll 1999, S. 86). In und zwischen nicht-westlichen Gesellschaften gibt es demnach große Unterschiede in der Art und Weise, wie die Arbeit von Kindern verstanden und praktiziert wird. Allein aus dem Umstand, dass Kinder arbeiten, ergibt sich jedenfalls nicht automatisch, dass Kinder eine gleichberechtigte soziale Stellung erlangen oder als Subjekte anerkannt und behandelt werden.

Die für Kinder negativen Aspekte ihrer Einbeziehung in Arbeitsprozesse gehen in nicht-westlichen Gesellschaften und Kulturen allerdings meist auf „fremde“ Einflüsse oder die Veränderung sozialer Strukturen und Beziehungen zurück, die sich mit der Kolonialisierung und schließlich mit der Einführung der kapitalistischen Produktionsweise ergeben haben, oder sie werden durch diese zugespitzt. Die koloniale Unterwerfung und schrankenlose Ausbeutung ganzer Völker hat es diesen erschwert oder gänzlich unmöglich gemacht, die von ihnen bis dahin praktizierten behutsamen Formen der Einbeziehung von Kindern in Arbeitsprozesse und die für die Kinder damit verbundenen Lern- und Entwicklungsprozesse aufrechtzuerhalten. „Unter den harten Bedingungen der Kolonialisierung verschwindet die Kinderarbeit nicht. Sie hat ihren Platz in der kolonialen Ausbeutung, wobei sie Züge feudaler Knechtschaft und in vielen Fällen wirklicher Sklaverei annimmt“ (Schibotto 1993, S. 25).

In vielen Kolonien ging die Etablierung von agrarischen Exportindustrien, z.B. für Kaffee, Kakao oder Baumwolle, mit einer großen Nachfrage nach der Arbeitskraft von Kindern einher. In der damaligen britischen Kolonie Goldküste, dem heutigen Ghana, wurden seit den 1930er Jahren immer mehr Kinder direkt von den weißen Kakaofarmern rekrutiert. Meist handelte es sich dabei um zehn- bis vierzehnjährige Jungen, die auf der Suche nach bezahlter Arbeit aus dem ökonomisch verarmten Norden der Goldküste in den Süden der Kolonie gewandert waren (vgl. Van Hear 1982). Ähnliche Entwicklungen sind auch aus Kenia dokumentiert (vgl. Clayton/Savage 1974). In der Kilimanjaro-Region des heutigen Tansania konkurrierten oft afrikanische und europäische Produzenten von agrarischen Exportgütern um die Kinder als Arbeitskräfte (vgl. Moore 1986, S. 122). Im südlichen Afrika, vor allem in der britischen Kolonie Südrhodesien, dem heutigen Simbabwe, mussten viele Kinder auch in den Gold-, Asbest- und Muskovitminen schuften (vgl. Van Onselen 1976).

Ein weiterer großer Bereich für Kinderarbeit in den afrikanischen Kolonien war der Haushalt. „Eltern schickten ihre jungen Töchter als Dienstmädchen in

die Städte. Als Gegenleistung wurde den Mädchen teilweise der Schulbesuch ermöglicht, häufiger aber erhielten die Eltern Geld“ (Eckert 1999, S.134). 1950 zählte die Kolonialverwaltung in der nigerianischen Metropole Lagos circa 1500 erwerbstätige Kinder unter neun Jahre, davon zwei Drittel Mädchen; die meisten arbeiteten als Hausangestellte (vgl. Iliffe 1987, S.186). Der afrikanische Soziologe und spätere Präsident Ghanas, Kofi A. Busia, berichtete im selben Jahr über den schweren Arbeitstag der im Haushalt beschäftigten Kinder in Accra: „Sie sind schlecht ernährt, ihnen wird kaum Kleidung zur Verfügung gestellt, sie schlafen ohne Decken oft auf dem nackten Boden, in der Küche oder auf der Veranda; sie müssen oft von vier Uhr morgens bis spät abends arbeiten“ (Busia 1950, S. 36, zit. n. Eckert 1999, S.134). Auch im Kleinhandel und vor allem im Verkauf von Lebensmitteln waren viele Kinder beschäftigt, in Accra in den 1950er Jahren etwa ein Fünftel der Schulkinder (Iliffe 1987, S.186).

Auch die in Afrika am Ende der Kolonialzeit massiver werdenden Bestrebungen zur Durchsetzung der Schulpflicht hatten Auswirkungen auf die generationale Arbeitsteilung in vielen Familien. „Der Schulbesuch entzog vielen Haushalten zumindest partiell die Arbeitskraft von Kindern und Jugendlichen. Davon waren Frauen besonders betroffen, denn nicht zuletzt die Hausarbeit von Mädchen und jungen Frauen hatte es den Müttern ermöglicht, auf einer Farm oder anderswo zu arbeiten“ (Eckert 1999, S.134; vgl. auch Moore/Vaughan 1994, S. 230 f.). Dies konnte zu größerer Armut führen und schwächte die soziale Stellung der Frauen, da sie nun auf das Einkommen der Männer angewiesen waren (vgl. Schildkrout 1981, S.106). Außerdem verdingten sich Schüler nun vielfach „für Gelegenheitsarbeiten, um Papier und andere Utensilien für die Schule erwerben zu können“ (Eckert 1999, S.134).

In den postkolonialen Gesellschaften der heutigen Dritten Welt ist es vor allem das System der Lohnarbeit, das – oft in Verbindung mit rassistischer Diskriminierung und Benachteiligung – die Kinder der indigenen Bevölkerungsgruppen zusammen mit ihren Familien zu Produktionsfaktoren degradiert, die nicht mehr als Menschen mit eigenen Bedürfnissen und Rechten, sondern nur noch als gut verwertbare und leicht handhabbare billige Arbeitskräfte zählen. Die Autobiografie von Rigoberta Menchú bezeugt am Beispiel der Arbeit auf den Exportplantagen (span. *fincas*) eindrucksvoll, wie die Kinder mit ihren Eltern in ein Ausbeutungsregime gepresst werden, das buchstäblich über Leichen geht.

„Wir waren gerade zwei Wochen auf der Finca, als mein kleiner Bruder an Unterernährung starb. Meine Mutter musste der Arbeit ein paar Tage fernbleiben, um ihn zu begraben. Zwei meiner Brüder sind auf der Finca gestorben. Felipe, den Ältesten,

habe ich nicht gekannt. Er starb, als sie vom Flugzeug aus die Kaffeeplantage besprühten, während die Leute noch bei der Arbeit waren. Er hat das Pflanzmittel nicht vertragen und ist an dem Gift gestorben. Ich war acht Jahre alt, als mein Bruder Nicolás starb, und ich habe ihn sterben sehen. Er war der Jüngste von uns und gerade zwei Jahre alt geworden. Er weinte und weinte und weinte, und meine Mutter wusste nicht, was sie tun sollte. Er hatte einen ganz geschwollenen Bauch, weil er so unterernährt war. Schon seit dem ersten Tag auf der Finca ging es ihm sehr schlecht. Meine Mutter konnte sich auch nicht immer um ihn kümmern, weil sie sonst ihre Arbeit verloren hätte. Wir konnten die Arbeit nicht liegenlassen. Zwei Wochen hat mein Brüderchen es ausgehalten, dann begann der Todeskampf. Wir wussten nicht, was wir mit ihm machen sollten. Außer uns arbeiteten nur noch zwei aus unserem Dorf auf der Finca und die übrigen auf verschiedenen anderen Plantagen. So fehlte uns der Zusammenhalt. Wir arbeiteten zwar in Gruppen, aber mit Leuten aus anderen Dörfern, die wir nicht verstanden, weil sie eine andere Sprache sprachen⁵. Spanisch verstanden wir auch nicht. Wir konnten uns nicht verständigen, aber wir brauchten doch Hilfe. An wen sollten wir uns wenden? Niemand, dem wir von unserer Not berichten konnten. Dem Aufseher am wenigsten. Er hätte uns wahrscheinlich gleich davongejagt. Den Patrón kannten wir nicht einmal. Meine Mutter war wie am Boden zerstört.“ (Burgos 1984, S. 46 f.)

Die Menschen aus den indigenen Dörfern sind gezwungen, sich mit ihren Kindern als Lohnarbeiter zu verdingen und ihre Dörfer zeitweise oder ganz zu verlassen, da ihnen seit der kolonialen Eroberung große Teile ihres Landes geraubt und damit die Existenzgrundlage weitgehend entzogen wurde. Es entsteht eine neue Form der Armut, die grundverschieden ist von dem auch zuvor schon beschwerlichen Leben. Die bislang praktizierten Formen der Arbeit von Kindern, die Rücksicht nahmen auf deren Eigenheiten und Entwicklungsprozesse und die ihre Kapazitäten und ihre Selbstständigkeit und Partizipation im Gemeinwesen förderten, können kaum noch oder nur unter großen Schwierigkeiten aufrechterhalten werden. Dasselbe gilt für die Praktiken der Eigentumsübertragung, da hierfür immer weniger Land und Tiere zum Eigengebrauch verfügbar sind. Die neue Form der Armut, die die Menschen zwingt durch den Verkauf ihrer Arbeitskraft Geld zu erwerben, beeinflusst zwangsläufig auch den Umgang mit den eigenen Kindern. Diese werden nun selber als Arbeitskräfte benötigt, die direkt oder indirekt zum überlebensnotwendigen Gelderwerb beitragen. Sie können so kaum noch als Menschen mit eigenen Bedürfnissen und als Garanten für die Zukunft der eigenen Kultur, sondern beinahe nur noch als verfügbare Arbeitskraft und Einkommensquelle wahrgenommen und behandelt werden. Auch die Kinder selbst beginnen sich vielfach in dieser Weise zu sehen und verlassen spätestens als Ju-

gendliche ihr traditionelles Umfeld, um ihr „neues Glück“ dort zu suchen, wo sie hoffen, für ihre Arbeitskraft zahlende Abnehmer zu finden.

Dies sei an einem weiteren Selbstzeugnis veranschaulicht. Es stammt von einem Jungen, der 1932 in einem Hindudorf im Nordosten Indiens als Angehöriger der Kaste der Unberührbaren (*Bauri*) geboren wurde. Da die *Bauri* nicht über eigenes Land verfügen, verdienen sie ihren Lebensunterhalt als Land- und Hilfsarbeiter. Obwohl die Kinder so früh wie möglich als Arbeitskräfte in Anspruch genommen werden, reicht das Einkommen in der Regel nicht aus, um selbst die minimalsten Grundbedürfnisse zu befriedigen.

„Am Ende der Regenzeit begann die Ernte. Nach der Ernte arbeitete Vater in den Steinbrüchen, wo er mit seiner Spitzhacke Bausteine brach und bearbeitete. Als ich sechs Jahre alt war, nahm Vater mich auf seinen Schultern mit in den Steinbruch und zu den Baustellen, an denen er als Hilfsarbeiter beschäftigt war. (...) Einen Monat lang half ich ihm den Abraum wegzuschaffen, den er bei der Bearbeitung der Steine erzeugte. Dann gab er mir eine kleine Spitzhacke. Ich versuchte Steine zu brechen, aber meine Hände bekamen viele Blasen, und es tat sehr weh. Nach zwei Wochen weigerte ich mich, Steine zu brechen; ich blieb im Klubhaus und spielte mit anderen Kindern. (...) Als ich zwölf Jahre alt war, begann die Regierung in der Nähe der Tempelstadt einen Flugplatz zu bauen. Für dieses Großprojekt brauchte man Arbeiter aus vielen Dörfern. Fünf Monate lang mussten wir einen großen Wald abholzen, auf dessen Fläche der Flugplatz geplant war. Alle Leute aus meinem Dorfviertel arbeiteten dort: Männer für 16 Annas (eine Rupie) pro Tag, Frauen für 14 Annas, Kinder für 12 Annas. Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren schleppten kleine Zweige als Brennmaterial nach Hause, während die Regierung die Baumstämme behielt. Nachdem der Wald beseitigt war, bauten wir die Startbahnen. Eines Tages sahen wir ein Flugzeug über unseren Köpfen. Überrascht und erschreckt rannten wir Kinder verzweifelt schreiend davon, verbargen uns hinter Bäumen, bis es in der Ferne verschwand.“ (Freeman 1979, zit. n. Renner/Seidenfaden 1997, Bd. 1, S. 388 f.)

Die Einbeziehung von Kindern in die Lohnarbeit und ihr Missbrauch als billige und willige Arbeitskräfte in den nicht-westlichen Gesellschaften ist nicht nur das Ergebnis der Kolonialisierung und Einführung der kapitalistischen Produktionsweise. Sie greift teilweise auch zurück auf traditionelle, oft religiös legitimierte Herrschaftsstrukturen, in Indien z.B. das Kastensystem, macht sie sich zunutze und verschärft sie. In afrikanischen Gesellschaften werden seit der Kolonialzeit Rivalitäten und gegenseitiges Misstrauen zwischen Gruppen mit verschiedenen Sprachen und Traditionen bewusst geschürt, um sie zu schwächen und sich verfügbar zu machen. Ein besonders markantes und tragisches Beispiel ist das Verhältnis der Tutsi und Hutu in Ruanda, Burundi und dem östlichen Kon-

go-Raum. Aus Ruanda sei das Selbstzeugnis eines 1920 geborenen Hutu-Mädchens angeführt, das sich aus Armut in einem Tutsi-Haushalt verdingen musste.

„Als zwölfjähriges Mädchen lebte ich noch bei meinen Eltern und bis zu dieser Zeit ging ich nackt, weil wir arme Leute waren damals und nur wenig europäische Kleider hatten. Als ich dreizehn wurde, begann ich ein Ziegenfell als Kleidung zu tragen. Tutsi-Mädchen tragen keine Ziegenhäute, sie tragen die Haut einer Kuh, weil die hübscher ist. Das kommt daher, dass die Tutsi reicher sind als wir und unter ihnen gibt es Viehzüchter – viel mehr als unter den Hutu. Sie werden nach ihrem Reichtum eingeschätzt. Aber ich lebte in solcher Armut, dass ich nichts als ein Ziegenfell anzuziehen hatte, das Fell der Armen. (...) Der Tag eines Hutu-Mädchens war damals sehr hart. Es gab zwar eine Schule, aber mein Vater wollte nicht, dass ich sie besuche. Er sagte mir, dort würden die Tutsi vor den Hutu von den Weißen bevorzugt, und: ‘Warum willst du dich damit herumärgern beim Lernen, und dich in den Augen der Tutsi unbeliebt machen?’ Das waren die Gründe meines Vaters, weshalb ich nicht in die Schule gehen sollte. Ich hütete die Ziegen, die meinen Eltern gehörten, und ich tat nichts anderes, bis ich fünfzehn wurde. (...) Als ich fünfzehn Jahre alt war, schlug mein Vater vor, mich in das Haus seines Lehnsherren als Dienerin zu geben. Die Frau des Lehnsherren hatte es verlangt. Sie sagte, sie habe kein Mädchen, das ihr beim Haushalt helfe, und insbesondere bei der Betreuung ihres Babys. Ich stimmte zu, aber eigentlich wollte ich es ablehnen, denn meine Mutter warnte mich, dass ich niemals würde heiraten können, denn wenn ein Mädchen bei Tutsis Dienerin war, betrachtet man sie als Sklavin und sie hat Schwierigkeiten, sich zu verheiraten. Deswegen opponierte Mutter gegen Vater, aber der verlangte es unachgiebig, und sie konnte nichts mehr sagen. Der wahre Grund ist, wenn ein Mädchen dort lebt, kommt es zu allen möglichen Missverständnissen. Die Leute sagen, sie schläft mit den Burschen oder die Diener suchen sexuelle Beziehungen mit mir. Tatsächlich passierte mir das nicht, aber ich kannte solche Beispiele. Ich wollte nicht dorthin, aber mein Vater zwang mich und sagte: ‘Es ist nur für eine Woche; dann wird uns unsere Kuh nicht weggenommen. Wenn du hingehst, zeigen wir, dass ich seinen Befehlen nicht widerspreche.’ Kaum war ich dort angekommen, sagte mir die Frau: ‘Ein Mädchen ist niemals ein Gast.’ Ich verstand, was sie mir damit sagen wollte. Ich begann sofort zu kehren und andere Dinge im rugo zu erledigen. (...) Während des Tages gab es nichts zu essen. Ich trank Milch, das reichte mir. Wir aßen nur einmal am Tag, zur Nachtzeit – Bananen, Erbsen mit Butter und Gewürz zubereitet.“ (Codere 1973, zit. n. Renner/Seidenfaden 1997, Bd. 1, S. 158 ff.)

Welche Form die Arbeit von Kindern annimmt und welche Bedeutung sie für ihre Entwicklung und ihre Stellung in der Gesellschaft bekommt, hat strukturelle Gründe. Die Notwendigkeit, Kindern lebenswichtige Aufgaben zu übertragen, führt nicht zwingend dazu, sie auszubeuten und zu misshandeln. Erst wenn sich Strukturen starker sozialer Ungleichheit und Herrschaftsverhältnisse herausbil-

den, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Arbeit von Kindern sich von einem Medium der persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Partizipation in ein Medium der Unterwerfung und Ausbeutung verwandelt. Obwohl die weitaus meisten nicht-westlichen Gesellschaften und Kulturen heute kaum noch in ihren traditionellen Formen existieren und von meist rassistisch geprägten Herrschafts- und Ausbeutungsstrukturen durchdrungen sind, bestehen oft kulturelle Traditionen mit egalitären sozialen Beziehungen fort und gewinnen sogar neue Kraft. Sie sind weitaus kinderfreundlicher und ermöglichen den Kindern eine soziale Stellung, die über das in den sog. entwickelten westlichen Gesellschaften übliche Maß teilweise weit hinausgeht.

Probleme ethnologischer Kindheitsforschung und Fazit

Die mir bekannte ethnologische und kulturanthropologische Literatur gibt leider über strukturelle Zusammenhänge der Arbeit von Kindern wenig Auskunft. Sie ist weitgehend beschreibender Art und beschränkt sich auf die Darstellung von Details im Alltag der Kinder. Diese Beschränkung entspringt teilweise gewiss der berechtigten Vorsicht, das beobachtete Leben nicht vorschnell in westlich geprägte Schablonen zu pressen. Aber schon die Beobachtungen sind davon bis zu einem gewissen Grade geprägt. Florence Weiss ist eine der wenigen EthnologInnen, die darauf aufmerksam machen, dass die Arbeit der Kinder von VertreterInnen ihrer Zunft nur sehr selektiv wahrgenommen und einseitig interpretiert wird, da sie sich insgeheim an den in den westlichen Ländern dominierenden Vorstellungen von Kindheit und Kinderarbeit orientieren.

„Es scheint ganz allgemein so zu sein, dass sich EthnologInnen vor allem dann für das Verhältnis von ökonomischen Bedingungen und dem Leben der Kinder interessieren, wenn Kinder hart und viel arbeiten müssen, was bei den *Iatmul* weder für die Erwachsenen und schon gar nicht für die Kinder zutrifft. Und so findet sich bei keinen EthnologInnen, die bei den *Iatmul* geforscht haben, ein Hinweis darauf, dass die Arbeit der Kinder ein auffälliges Merkmal des Lebens sei. Doch auch die Tatsache, dass Erwachsene und Kinder in dieser Gesellschaft nicht viel arbeiten und genug zu essen haben, steht in direktem Bezug zur Gesamtheit des ökonomischen Systems. Der Freiraum, der den *Iatmul*-Kindern zur Verfügung steht, um anderen, nicht arbeitsmäßigen Tätigkeiten nachzugehen, ist auch ökonomisch bedingt. Mit anderen Worten: ohne Kenntnis der ökonomischen Verhältnisse fehlt uns der Rahmen, innerhalb dessen sich Kindheit abspielt.“ (Weiss 1993, S. 115)

So weist sie darauf hin, dass sich bei den von ihr untersuchten *Iatmul* in Papua-Neuguinea die ökonomischen Tätigkeiten zwar als „Ausdruck der Notwendigkeit und Not“ entfalten, „aber entsprechend dem Umstand, dass sie selbst wenig

verbrauchen und dementsprechend wenig produzieren müssen, brauchen sie auch bei ihrer primitiven Technologie wenig zu arbeiten“ (ebd.). Daraus ergibt sich auch für Kinder bei aller Notwendigkeit zu arbeiten ein viel größerer Spielraum in der Gestaltung ihres Alltagslebens und ihre Arbeit ist weit davon entfernt, ihr Leben in unangemessener Weise zu belasten oder gar zu gefährden. Dementsprechend ist es möglich, dass das Bedürfnis eines Individuums oder einer Gruppe ausschlaggebend dafür ist, „ob jemand arbeitet und wie lange er das tut. Das hat zur Folge, dass vor allem bei Kindern die verschiedensten Tätigkeiten abwechseln“ (ebd.).

Ein weiteres Problem ethnologischer und anthropologischer Forschung besteht darin, dass sie beim Thema Kindheit die Kinder fast nie selbst zu Wort kommen lässt und sich selten bemüht, die Perspektive der Kinder zur Geltung zu bringen. „Wenn Anthropologen die Kindheit thematisierten, ging es letztlich um Fragen der erwachsenen Kultur und nicht um Vorstellungen und Erwartungen der Kinder“ (Hardman 1993, S. 62). Sie werden mehr oder minder als passive Objekte betrachtet, „als hilflose Zuschauer in einer sie bedrängenden Umwelt, die ihr gesamtes Verhalten beeinflusst und hervorbringt“ (a.a.O., S. 63). Aus dieser Sicht „ist das Kind ständig im Begriff, sich zu assimilieren, zu lernen und auf die Erwachsenen zu reagieren, es hat wenig Autonomie und trägt nichts zum gesellschaftlichen Wert und Verhaltensweisen bei, außer dass frühe Erfahrungen unerschwellig zur Wirkung kommen“ (ebd.). Wie Charlotte Hardman weist auch Florence Weiss daraufhin, Kindheit werde in der ethnologischen Forschung „primär im Hinblick auf das künftige Erwachsensein verstanden. Unser Blick ist auf Entwicklung gerichtet. Die Kindheit ist zu einer Phase ohne eigenen Wert degradiert.“ (Weiss 1993, S. 100)

Ein solcher Blick, in dem sich das in westlichen Gesellschaften heute dominierende Kindheitskonzept reproduziert, ist für die Betrachtung der Kindheiten in nicht-westlichen Gesellschaften und Kulturen äußerst folgenreich. Es verzerrt die Wahrnehmung und verhindert das eh schon schwierige Verständnis der oft vollkommen anderen Kindheitsverläufe und -praktiken in diesen Gesellschaften, namentlich der Bedeutungen, die die Einbeziehung der Kinder in wirtschaftliche Prozesse für sie und ihre Stellung in der Gesellschaft hat. Nur wenn wir fragen, „was Kinder über die Gesellschaft denken, wie sie Tiere, Menschen und Lebensmittel klassifizieren, ob und wie sich ihre Konzepte, ihre Begriffssysteme und ihre Weltsicht von denen der Erwachsenen unterscheiden“ (Hardman 1993, S. 61), wird es möglich, das je Besondere der Kindheiten in anderen, uns fremden Gesellschaften wenigstens annähernd nachzuvollziehen. „Kinder mischen sich in die Gesellschaft als Ganze, tragen zu ihr bei, sind in sie eingebunden und doch

repräsentiert die Kultur sie nicht einfach. Deshalb muss man das Wissen darum, wie Kinder die Welt erfahren, zum Großteil aus ihrem Verhalten und Ausdruck schöpfen“ (Reynolds 1989, S. 2). Nur so können wir die mit den „fremden“ Kindheiten verbundenen Erfahrungen auch in ihrer möglichen Bedeutung für die Gestaltung der Kindheiten in unserer Welt angemessen würdigen.

Es kann nicht darum gehen, in den dargestellten Kindheiten „fremder“ Kulturen und ihrer Einbeziehung in Arbeitsprozesse schlicht Vorbilder für die Kindheiten in den westlichen Gesellschaften zu sehen. Sie sind selber an bestimmte strukturelle und technologische Voraussetzungen gebunden und von den in diesen Gesellschaften praktizierten Wirtschaftsweisen abhängig. Und sie existieren auch nicht in „reiner“ Form, sondern sind immer auch bis zu einem gewissen Grade „hybride“ Produkte kontroverser sozialer und kultureller Einflüsse. Aber ihre Untersuchung hilft uns, die Grenzen und Probleme der uns geläufigen Formen von Kindheit besser zu erkennen und unsere Vorstellungskraft zu stimulieren, wie eine bessere Kindheit beschaffen sein könnte.

Alle hier angeführten „positiven“ Beispiele der Arbeit von Kindern stammen aus Gesellschaften, die auf agrarischer Produktion beruhen und in denen für den eigenen Bedarf des Familienverbandes und des lokalen Gemeinwesens gewirtschaftet wird. Auch wenn bereits Ansätze von Lohnarbeit bemerkbar sind, so sind diese doch den Gesetzmäßigkeiten der Subsistenzökonomie und des lokalen Gütertausches untergeordnet. Die allmähliche Einbeziehung der Kinder in Arbeitsprozesse basiert darauf, dass die Kinder die Arbeit der Erwachsenen direkt erleben und beobachten können und dass die verwendete einfache Technologie den Kindern gestattet, ohne lange Vorbereitung gesellschaftlich notwendige Arbeiten auszuführen und wirtschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

Sobald die Lohnarbeit größere Verbreitung findet und die selbstbestimmten Formen lokaler Ökonomie an den Rand drängt, verändern sich auch die Formen, in denen die Arbeitskraft der Kinder in Anspruch genommen wird und für die Kinder wird es erheblich erschwert, in eigenständiger Weise wirtschaftliche Aufgaben wahrzunehmen. Kinder werden tendenziell auf die Funktion ausbeutbarer Arbeitskräfte reduziert oder sie werden aus dem Arbeitsprozess ausgegrenzt und der nach europäischem Muster konstruierten Schule überantwortet. Aus eigenständigen, wirtschaftliche Verantwortung tragenden Kindern werden Kinder, die nunmehr zu beschützen, zu beaufsichtigen und zu erziehen sind. Die autonomen Kindergruppen verlieren ihre tragende Bedeutung und werden, sofern sie nicht gänzlich verschwinden, zum eher marginalen Ort kindlichen Zeitvertreibs⁶.

Doch solche Prozesse machen die in diesem Beitrag dargestellten positiven Ansätze und Erfahrungen von Kinderarbeit nicht gegenstandslos. Zum einen bestehen sie

in vielen Gesellschaften der Dritten Welt fort und werden zum Teil sogar neu belebt. Zum zweiten steht heute auch in den postindustriellen Gesellschaften des Nordens das ausschließliche Primat der Lohnarbeit in Frage und es werden Wirtschafts- und Arbeitsformen angestrebt, die bedürfnisorientiert, selbstbestimmt und auf den lokalen Raum bezogen sind⁷. Mit ihnen entstehen auch für Kinder neue Möglichkeiten, Arbeitserfahrungen zu machen und gesellschaftlich relevante Aufgaben zu übernehmen, die ihnen selbst zugute kommen (s. ausführlich Liebel 2001).

Anmerkungen

¹ Vgl. aus jüngster Zeit den Bericht der Bundesregierung über „Kinderarbeit in Deutschland“ (Sozialpolitische Umschau Nr. 186, Berlin, 5. Juni 2000) und die Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage des Abgeordneten Dr. Norbert Blüm und weiterer Abgeordneter der Fraktion der CDU/CSU zum „Kampf gegen Kinderarbeit und Kindersklaverei“ (Deutscher Bundestag, Drucksache 14/5936 v. 2.5.2001). Ein länderübergreifender Beleg ist das Programm der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) zur „Abschaffung der Kinderarbeit“, das Anfang der 90er Jahre auf Anregung und mit maßgeblicher finanzieller Unterstützung der deutschen Bundesregierung ins Leben gerufen wurde (vgl. Liebel 1998a). Die Aussage über die Medien basiert auf einer jahrelangen Beobachtung von Presseveröffentlichungen. Zur entsprechenden Tendenz in Spendenkampagnen von Kinderhilfsorganisationen vgl. König 1998.

² Dieses beschränkte Verständnis von Kinderarbeit liegt den Stellungnahmen und Handlungskonzepten der Internationalen Arbeitsorganisation zugrunde und ist meist die Basis der Kampagnen gegen Kinderarbeit. Ein weitergefasstes und differenzierteres Konzept wird in Liebel 2001 entfaltet und empirisch untermauert.

³ Mit Blick auf die neuen sozialen Bewegungen gegen die umstandslose Liberalisierung und Deregulierung der Weltwirtschaft wird seit kurzem gefordert, auch den Kampf gegen die Kinderarbeit einzubeziehen (vgl. Lavalette/Cunningham 2001). In Deutschland wird diese Position von Norbert Trenkle (2000) und der Gruppe um die Zeitschrift *Krisis* vertreten (vgl. <http://www.magnet.at/krisis/arbeit.html>).

⁴ In Afrika setzte der Sklavenhandel in großem Maßstab Mitte des 17. Jahrhunderts ein und geht vor allem auf das Konto der europäischen Eroberer. Es wird geschätzt, dass zwischen 15 und 30 Millionen Menschen verschleppt und unter den schlimmsten Bedingungen über den Atlantik geschafft wurden, wo sie auf Zuckerrohr- und Baumwollplantagen in Brasilien, der Karibik und den Vereinigten Staaten ausgebeutet wurden.

⁵ In Guatemala werden mehr als 20 indianische Sprachen gesprochen; Anm. M.L..

⁶ In einer Studie, die sich mit den Folgen der Land-Stadt-Migration bei den Iatmul in Papua-Neuguinea befasst, bemerkt Weiss (1999, S. 321): „Verhaltens- und Einstellungsmuster, die im Dorf einen Sinn ergaben, müssen aufgegeben und durch Kontrolle und Disziplinierung ersetzt werden. (...) In bezug auf die Kinder entsteht unter den neuen ökonomischen Verhältnissen das, was wir die Erfindung der Kindheit nennen, ein Prozess, der in Europa im 18. Jahrhundert einsetzte. Kinder wurden zu Wesen, die erzogen werden mussten und den Müttern kam dabei eine wichtige Funktion zu. Was im Dorf von der Gruppe und den sozialen Strukturen getragen wurde, wie die Institution der autonomen Kindergruppen, wird in der Stadt der Familie und vor allem der Mutter übertragen.“

- ⁷ Diese Ansätze werden unter Begriffen wie „Gemeinwesenökonomie“, „solidarische Ökonomie“, „lokale Ökonomie“ oder „Subsistenzperspektive“ seit Jahren praktiziert und diskutiert; vgl. z.B. Stiftung Bauhaus 1996, Elsen 1998, Klöck 1998, Mies 2001, S.173 ff..

Literatur

- Aziz, K.M.Ashraful; Maolney, Clarence (1985): *Life Stages. Gender and Fertility in Bangladesh*. Dhaka: International Centre for Diarrhoeal Disease Research
- Bateson, Gregory (1932): „Social Structure of the Iatmul People of the Sepik River“. In: *Oceania*, 2. Jg., Nr. 3, S. 245-291, und Nr. 4, S. 401-453
- Bateson, Gregory (1965): *Naven. A Survey of the Problems Suggested by a Composite Picture of the Culture of a New Guinea Tribe Drawn from Three Points of View*. Stanford (zuerst 1936)
- Beck, Kurt; Spittler, Gerd (Hg.): *Arbeit in Afrika* (= Beiträge zur Afrikaforschung, Bd. 12). Hamburg: LIT
- Bellin, P. (1963): „L'enfant Saharien à travers ses jeux“. In: *Journal de la Société des Africanistes*, 33. Jg., Paris
- Blanchet, Thérèse (1996): *Lost Innocence. Stolen Childhoods*. Dhaka: The University Press Limited
- Boesen, Elisabeth (1996): „Fulbe und Arbeit“. In: Beck/Spittler 1996, S. 193-207
- Bott, Elisabeth (1958): *Report on a brief Study of Mother-Child-Relationship in Tonga*. Nuku'alofa, Tonga: Central Planning Department (Manuskript)
- Burgos, Elisabeth (1984): *Rigoberta Menchú. Leben in Guatemala*. Bornheim-Merten: Lamuv
- Busia, Kofi A. (1950): *Report on a social survey of Sekondi-Takoradi*. London
- Clayton, Anthony; Savage, Donald C. (1974): *Government and Labour in Kenya 1895-1963*. London: Frank Cass
- Codere, Helen (1973): *The Biography of an African Society, Rwanda 1900-1960*. Tervuren
- Cooper, Frederick (1998): „Afrika am Ende dieses Jahrhunderts. Vorstellungen und Erklärungen“. In: *SOWI – Sozialwissenschaftliche Informationen*, 27. Jg., H. 3, S. 220-227
- Crow Dog, Mary (1994): *Lakota Woman. Die Geschichte einer Sioux-Frau*. München: dtv
- Eckert, Andreas (1998): „Slavery in Colonial Cameroon, 1880s to 1930s“. In: S. Miers; M. Klein (Hg.): *Slavery and Colonial Rule in Africa*. London: Frank Cass, S. 133-148
- Eckert, Andreas (1999): „Familie, Sklaverei, Lohnarbeit. Kinder und Arbeit in Afrika im 19. und 20. Jahrhundert“. In: *SOWI – Sozialwissenschaftliche Informationen*, 28.Jg., H. 2, S. 131-136
- Elsen, Susanne (1998): *Gemeinwesenökonomie – eine Antwort auf Arbeitslosigkeit, Armut und soziale Ausgrenzung*. Neuwied und Kriftel: Luchterhand
- Elwert, Georg; Kohli, Martin; Müller, Harald (Hg.) (1990): *Im Lauf der Zeit. Ethnographische Studien zur gesellschaftlichen Konstruktion von Lebensaltern*. Saarbrücken: Breitenbach
- Elwert, Georg (2000): „Jede Arbeit hat ihr Alter. Arbeit in einer afrikanischen Gesellschaft“. In: J. Kocka; C. Offe (Hg.) (2000): *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt a.M. und New York: Campus, S. 175-193
- Falola, Toyin; Lovejoy, Paul E. (Hg.): *Pawnship in Africa. Debt Bondage in Historical Perspective*. Boulder: Westview Press
- Freeman, James M. (1979): *Untouchable. An Indian Life History*. London: Allen & Unwin
- Gatheru, R. Mugo (1967): *Kind zweier Welten*. München: Claudius
- Germann, P. (1933): *Die Völkerstämme im Norden von Liberia* (= Veröffentlichungen des Staatlichen Forschungsinstituts für Völkerkunde, Bd. 11). Leipzig
- Goodman, Mary Ellen (1970): *The Culture of Childhood. Child's-Eye Views of Society and Culture*. Columbia University – Teachers College Press

- Goody, E. (1970): Kinship Fostering in Gonja. In: P. Mayer (Hg.): *Socialization, the Approach from Social Anthropology*. London: Tavistock Publications
- Grohs, Elisabeth (1992): „Frühkindliche Sozialisation in traditionellen Gesellschaften“. In: K. Müller; A. K. Tremel (Hg.): *Ethnopedagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften*. Berlin: Reimer, S. 31-60
- Gupta, Manju; Voll, Klaus (1999): „Child Labour in India. An Exemplary Case Study“. In: K. Voll (Hg.): *Against Child Labour. Indian and International Dimensions and Strategies*. New Delhi: Mosaic Books, Third Millennium Transparency, S. 85-144
- Hadar, Ivan A. (1998): *Bildung in Indonesien: Krise und Kontinuität. Das Beispiel Pesantren*. Frankfurt a.M.: IKO
- Hardman, Charlotte (1993): „Kinder auf dem Schulhof. Unterwegs zu einer Anthropologie der Kindheit“. In: Loo; Reinhart 1993, S. 60-77
- Harms, Robert (1981): *River of Wealth, River of Sorrow: The Central Zaire Basin in the Era of the Slave and Ivory Trade, 1500-1891*. New Haven: Yale University Press
- Hentig, Hartmut von (1993): *Die Schule neu denken*. München und Wien: Hanser
- Iliffe, John (1987): *The African Poor. A history*. Cambridge: Cambridge University Press
- Janira, S. (1956): *Kleiner großer schwarzer Mann. Lebenserinnerungen eines Buschnegers. Aufgenommen von L. Kohl-Larsen*. Kassel
- Kavapalu, H. (1991): *Becoming Tongan. An Ethnography of Childhood in the Kingdom of Tonga*. Dissertation: ANU Canberra, Australien
- Klöck, Tilo (Hg.) (1998): *Solidarische Ökonomie und Empowerment*. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher
- Klute, Georg (1996): „Kinderarbeit bei Nomaden“. In: Beck/Spittler 1996, S. 209-223
- König, Alexandra (1998): „Bedürftige oder kompetente Kinder? Zur Kritik der Kampagnen des Kinderschutzes aus der 'Ersten Welt'“. In: Liebel/Overwien/Recknagel 1998, S. 173-232
- Köpping, Elisabeth (1993): „Vom Blasrohr zum Aktenkoffer. Sozialgeschichte der Kindheit in einem Dorf auf Borneo“. In: Loo/Reinhart 1993, S. 262-288
- Kubik, Gerhard (1995): „Kindheit in außereuropäischen Kulturen: Forschungsprobleme, -ergebnisse und -methoden“. In: Renner 1995, S. 148-166
- Kummels, Ingrid (1993): „Autonomie im kleinen. Einblicke in den Alltag von Rarámumi-Kindern“. In: Loo/Reinhart 1993, S. 238-261
- Laines, Lorenza; Fundación Rigoberta Menchú (1999): „El trabajo infantil desde la mirada indígena“. In: *Grupo de Seguimiento al Tema del Trabajo Infantil, Boletín*, Nr. 4, Guatemala
- Lame Deer, Archie Fire; Erdoes, Richard (1992): *Medizinmann der Sioux. Tahca Ushtes Sohn erzählt von seinem Leben und seinem Volk*. München: List
- Lavalette, Michael; Cunningham, Steve (2001): „Globalisation and Child Labour: protection, liberation or anticapitalism?“. In: R. Munck (Hg.): *Globalisation and Trade Unionism: Results and Prospects*. Liverpool: Liverpool University Press
- Lewis, Oscar (1963): *Pedro Martinez. Selbstporträt eines Mexikaners*. Düsseldorf und Wien: Econ
- Liebel, Manfred (1998a): „Die 'Internationale Arbeits-Organisation (ILO)' und die Kinderarbeit. Was nützt den arbeitenden Kindern?“. In: Liebel/Overwien/Recknagel 1998, S. 275-294
- Liebel, Manfred (1998b): „Ja zur Arbeit – Nein zur Ausbeutung! Plädoyer für einen subjekt-orientierten Umgang mit der Kinderarbeit“. In: Liebel/Overwien/Recknagel 1998, S. 333-357
- Liebel, Manfred (1999): „Protagonismus, Kinderrechte und die Umrisse einer anderen Kindheit“. In: M. Liebel; B. Overwien; A. Recknagel (Hg.): *Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern*. Frankfurt a.M.: IKO, S. 309-352
- Liebel, Manfred (2000a): „Ein Recht auf Arbeit und gesellschaftliche Anerkennung. Forderungen arbeitender Kinder aus der Dritten Welt“. In: H.Hengst; H.Zeiher (Hg.): *Die Arbeit der Kinder*.

- Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen*. Weinheim und München: Juventa, S. 241-254
- Liebel, Manfred (2000b): „Soziale Transformationen durch Organisationen arbeitender Kinder? Erfahrungen aus Afrika und Lateinamerika“. In: *Neue Praxis*, 30. Jg., H. 5, S. 499-514
- Liebel, Manfred (2001): *Kindheit und Arbeit. Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder in verschiedenen Kulturen und Kontinenten*. Frankfurt a.M.: IKO
- Liebel, Manfred; Overwien, Bernd; Recknagel, Albert (Hg.) (1998): *Arbeitende Kinder stärken. Plädoyers für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit*. Frankfurt a.M.: IKO
- Loo, Marie-José van de; Reinhart, Margarete (1993): *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München: Trickster
- Lovejoy, Paul E.; Hogendorn, Jan S. (1993): *Slow death for slavery. The course of abolition in Northern Nigeria, 1897-1936*. Cambridge: Cambridge University Press
- Machaca Mendieta, Magdalena (2000): „Anderes Konzept von Kindheit. Erziehung, Schule und die Vielfalt in Quispillaccta/Ayacucho“. In: *ila – Zeitschrift der Informationsstelle Lateinamerika*, Nr. 235, Mai, S. 11-13
- Marx, Karl (1969): „Kritik des Gothaer Programms“. In: *MEW 19*. Berlin (DDR): Dietz, S. 11-32
- Marx, Karl (1979): *Das Kapital. Kritik der Politischen Ökonomie*. Band 1. (MEW 23). Berlin (DDR): Dietz
- Mead, Margaret (1950): *Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World*. New York
- Meiser, Ute (1995): *Sie leben mit den Ahnen. Krankheit, Adoption und Tabukonflikt in der polynesisch-tonganischen Kultur*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel
- Meiser, Ute (1997): „Spiel, Kreativität und Gruppe: Die Institution der horizontalen Gruppen in der sozialen und emotionalen Entwicklung tonganischer Kinder“. In: Renner/Riemann/Schneider/Trautmann 1997, S. 207-224
- Melaku, Daniel (2000): *Die Situation der arbeitenden Kinder in Äthiopien. Ihre Aktivitäten und Probleme unter besonderer Berücksichtigung der Partizipation in der Gesellschaft*. Erziehungswissenschaftliche Diplomarbeit an der Technischen Universität Berlin (mimeo)
- Mendoza, I. (1993): *Trabajo Infantil Rural en el Perú: la Agricultura de Espárragos en la Costa Norte (en Valle de Viru)*. Genf: INTERDEP/CL/1993/2
- Mies, Maria (2001): *Globalisierung von unten. Der Kampf gegen die Herrschaft der Konzerne*. Hamburg: Rotbuch
- Molina Barrios, Ramiro; Rojas Lizarazu, Rafael (1995): *La Niñez Campesina. Uso del tiempo y vida cotidiana*. La Paz: UNICEF
- Moore, Henrietta L.; Vaughan, Megan (1994): *Cutting Down Trees. Gender, Nutrition, and Agricultural Change in the Northern Province of Zambia 1890-1990*. London: James Currey
- Moore, Sally Falk (1986): *Social Facts and Fabrications. Customary law on Kilimanjaro 1880-1980*. New York: Cambridge University Press
- Ole Saitoti, Tepilit; Beckwith, Carol (1981): *Die Massai*. Köln: DuMont
- Ortiz Rescaniere, Alejandro (1994): *Un Estudio sobre los Grupos Autónomos de Niños – a partir de un trabajo de campo en Champaccocha, Andahuaylas* (= Proyecto de Innovaciones Pedagógicas No Formales. Documento de Trabajo Nr. 3). Lima: Fundación Bernard Van Leer – Ministerio de Educación
- Paul, Sigrid (1997): „Die Sozialisationsfunktion von Spielen in traditionellen afrikanischen Gesellschaften“. In: Renner/Riemann/Schneider/Trautmann 1997, S. 194-206
- Portocarrero Grados, Ricardo (o.J.): *El Trabajo Infantil en el Perú. Apuntes de interpretación histórica*. Lima: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe

- Renner, Erich (Hg.) (1995): *Kinderwelten. Pädagogische, ethnologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Renner, Erich (1997): „Kinderwelten – Zur ethnographischen Dimension von Kindheit“. In: W. Köhnlein u.a. (Hg.): *Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 180-199
- Renner, Erich; Seidenfaden, Fritz (Hg.) (1997): *Kindsein in fremden Kulturen. Selbstzeugnisse*. 2 Bände. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Renner, Erich; Riemann, Sabine; Schneider, Ilona K.; Trautmann, Thomas (Hg.): *Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Reynolds, Pamela (1985): „Children in Zimbabwe. Rights and Power in Relation to Work“. In: *Anthropology Today*, 1. Jg., Nr. 3
- Reynolds, Pamela (1989): *Childhood in Crossroads. Cognition and Society in South Africa*. Cape Town: David Philip
- Reynolds, Pamela (1991): *Dance Civet Cat: Child Labour in the Zambesi Valley*. London, Athens (Ohio) und Zimbabwe: Zed Books, Ohio University Press, Baobab Books
- Rogoff, B. S.; Oirrot, S.; Fox, N.; White, S. (1975): „Age Assignments of Roles and Responsibilities in Children. A cross-cultural survey“. In: *Human Development*, 18. Jg.
- Rostrowrowski, Maria (1988): *Historia del Tawantinsuyu*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Schibotto, Giangi (1993): *Unsichtbare Kindheit. Kinder in der informellen Ökonomie*. Frankfurt a.M.: IKO
- Schildkrout, Enid (1978): „Roles of children in urban Kano“. In: J. S. La Fontaine (Hg.): *Sex and Age as Principles of Social Differentiation*. London: Academic Press
- Schildkrout, Enid (1981): „The Employment of Children in Kano (Nigeria)“. In: G. Rodgers; G. Standing (Hg.): *Child Work, Poverty and Underdevelopment*. Genf: ILO, S. 81-112
- Schwartz, Rüdiger (1992): *Das Kinderspiel in Western Samoa und Tonga. Eine vergleichende Analyse zur autochthonen Bewegungskultur*. Münster, Hamburg und London: LIT
- Seidenfaden, Fritz (1997): „Imitation, Identifikation und ironische Distanz – über einige Funktionen des Kinderspiels in traditionellen Gesellschaften“. In: Renner/Riemann/Schneider/Trautmann 1997, S. 181-193
- Spittler, Gerd (1990): „La notion de travail chez les Kel Ewey“. In: *Revue du Monde Musulman et de la Méditerranée*, 57 Jg., Nr. 3, S. 189-198
- Stiftung Bauhaus und Europäisches Netzwerk für ökonomische Selbsthilfe und lokale Entwicklung (Hg.) (1996): *Wirtschaft von unten: Peoples Economy. Beiträge für eine soziale Ökonomie in Europa*. Dessau: Stiftung Bauhaus
- Talayeva, Don C. (1964): *Sonnenhüuptling Sitzende Rispe. Ein Indianer erzählt sein Leben*. Kassel: Röth
- Trenkle, Norbert (2000): „Grauer Sektor – Schwarze Pädagogik. Thesen zum informellen Sektor, zur Kinderarbeit und zum pädagogischen Legitimationsdiskurs“. In: DGB Kreis Region Braunschweig (Hg.): *Kinderarbeit hat viele Gesichter – eine Dokumentation zur Situation arbeitender Kinder*. Braunschweig: DGB, S. 81-85
- UNICEF (1996): *Kinderarbeit. Zur Situation der Kinder in der Welt*. Frankfurt a.M.: Fischer
- Van Hear, Nick (1982): „Child Labour and the Development of Capitalist Agriculture in Ghana“. In: *Development and Change*, 13. Jg., S. 499-514
- Van Onselen, Charles (1976): *Chibaro. African Mine Labour in Southern Rhodesia 1900-1933*. London: Pluto Press
- Viezzler, Moema (1981): *Wenn man mir erlaubt zu sprechen... Zeugnis der Domitila, einer Frau aus den Minen Boliviens*. Bornheim-Merten: Lamuv

- Watson, Lawrence C. (1970): *Seld and Ideal in a Guajiro Life History*. (= Acta Ethnologica et Linguista, Nr. 21). Wien
- Weiss, Florence (1981): *Kinder schildern ihren Alltag. Die Stellung des Kindes im ökonomischen System einer Dorfgemeinschaft in Papua New Guinea*. (= Basler Beiträge zur Ethnologie 21). Basel: Wepf
- Weiss, Florence (1993): „Von der Schwierigkeit, über Kinder zu forschen. Die Iatmul in Papua-Neuguinea“. In: Loo/Reinhart 1993, S. 96-153
- Weiss, Florence (1995): „Kinder erhalten das Wort. Aussagen von Kindern in der Ethnologie“. In: Renner 1995, S. 133-147
- Weiss, Florence (1999): *Vor dem Vulkanausbruch. Eine ethnologische Erzählung*. Frankfurt a.M.: Fischer
- Wilhelm, J. H. (1953): „Die Kung-Buschleute“. In: *Jahrbuch des Museums für Völkerkunde*, Bd. 12. Leipzig, S. 178-181
- Wright, Marcia (1993): *Strategies of Slaves & Women. Life Stories from East/Central Africa*. London: James Currey

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Manfred Liebel

Technische Universität Berlin, Fakultät 1, Institut für
Gesellschaftswissenschaften und historisch-politische Bildung

Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 3-7

10587 Berlin

Tel. +49-30-31473166

Fax +49-30-31473621

Email: manfred.liebel@tu-berlin.de