

Die Bedeutungen der Arbeit von Kindern
aus der Perspektive von Kindern,
unter besonderer Berücksichtigung
ihrer bezahlten und unbezahlten Haus- und Sorgearbeit

vorgelegt von
Magistra Artium
Anne Wihstutz
aus Berlin

von der Fakultät I
Geisteswissenschaften
der Technischen Universität Berlin
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie
- Dr. phil. -

genehmigte Dissertation

Vorsitzender Prof. Dr. Rainer Nitsch

Berichter: Prof. i. R. Dr. Manfred Liebel

Berichter: Prof. i. R. Dr. Manfred Kappeler

Berichter: Prof. Dr. Hanns-Fred Rathenow

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 16.05.2006

Berlin 2006

D 83

Danksagung

Mein Dank richtet sich an die Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA gGmbH) an der FU Berlin, die den institutionellen Rahmen für die vorliegende Untersuchung schuf. Der Hans-Böckler-Stiftung danke ich für die Möglichkeiten, die mit der assoziierten Teilnahme am Promotionskolleg „Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierungen“ gegeben waren. Der Arbeitsgemeinschaft Beruflicher Weiterbildungsforschung (ABWF) bin ich zutiefst für den Personalkostenzuschuss dankbar, durch den die Bearbeitung meines Forschungsthemas erst ermöglicht wurde. Dem Berliner Programm zur Förderung der Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre verdanke ich, dass diese Untersuchung erfolgreich abgeschlossen werden konnte.

Ohne das Interesse und der Bereitschaft der Kinder, sich auf das Wagnis sozialwissenschaftlicher Forschung einzulassen, hätte es die vorliegende Untersuchung nicht gegeben. Mein Dank gilt vor allem auch ihnen.

Ohne die fachliche und soziale Unterstützung folgender Personen würde die Untersuchung heute nicht vorliegen: Prof. Dr. Manfred Liebel, Prof. Dr. Bernd Overwien, Prof. Dr. Manfred Kappeler, Prof. Dr. Hanns-Fred Rathenow, Dr. Beatrice Hungerland, Holger Feiß, Gesine Stühmeyer, Kerstin Schenkel, Susanne Lockemann, Alexandra Schmidt-Wenzel, Günther Orlopp, Anja Liesecke, Heijo de Vries, Angelika König, Birgit Korn, Birthe Bendixen, Christoph Grund, Carla Hüttche, Elena Hungerland, Dr. Natascha Wihstutz, Dr. Helga Zeiher, Bärbel Wihstutz, Hanna Meißner, Inka Greusing, Dr. Matthias Trier, Thomas Kreher, Julia Kreimeyer, Steffen Kirchhof, Liane Schmitt, Prof. em. Dr. Heiner Legewie und der Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt Grounded Theory an der TU Berlin.

Schließlich gilt mein tiefster Dank Thomas Hirth und Lisa Bahati Wihstutz für die Kraft und Zuversicht, die mir in dieser Zeit eine unerschöpfliche Quelle von Freude und Lebensmut waren.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Kapitel Sozioökonomische Hintergründe der Arbeit von Kindern in Deutschland	8
1.1. Wandel der Arbeitsgesellschaft: Auswirkungen auf das Geschlechterverhältnis und die Familienbeziehungen	8
1.2. Kinderarmut und Kinderarbeit	10
1.3. Kinderarbeit eine quantitative Annäherung	14
1.4. Haus- und Sorgearbeit von Kindern, ein wenig untersuchtes Feld	16
2. Kapitel Arbeit und Kinder	18
2.1. Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie	18
2.2. Zum Verhältnis von Erwerbsarbeit und Hausarbeit	20
2.3. Arbeit und die Konstruktion von Geschlecht	22
2.3.1. Aufeinander Angewiesensein	22
2.3.2. Moral Economy: Doppelte Angewiesenheit	24
2.3.3. Transaktionen und Tauschbeziehungen: die sich ändernde Bedeutung des Geldes	26
2.4. Haus- und Sorgearbeit	27
2.4.1. Die Inanspruchnahme von Mädchen und Jungen	33
2.5. Geschichtliche und rechtliche Rahmenbedingungen der Arbeit von Kindern	34
2.5.1. Kinderarbeit: Das Verbot und sein Diskurs	34
2.5.2. Historische Herleitung des Kinderarbeitsverbots in Deutschland	35
2.5.3. Gesetzliche Übereinkommen zu Kinderarbeit weltweit	36
2.5.4. Der rechtliche Rahmen zur Kinderarbeit in Deutschland	41
2.5.5. Kinderarbeit in Deutschland: Ein Massenphänomen	43
2.5.6. Verschiedene Ansätze im Diskurs um Kinderarbeit	44
2.5.7. „Zwischen Verbot und Lobpreisung“	49
2.6. Erweiterter Arbeitsbegriff in Hinblick auf die Arbeit von Kindern	50
3. Kapitel Kinder und Kindheit	53
3.1. Der Auszug der Kinder aus der Arbeitswelt der Erwachsenen	54
3.2. Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1989)	55
3.2.1. Widersprüche	55
3.2.2. Paternalistischer Schutzgedanke	56
3.2.3. Zur rechtlichen Stellung der Kinder	57
3.2.4. Die rechtliche Stellung „besonderer Gruppen“	59
3.3. Ansätze in der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung	60
3.3.1. Die „Soziologie der Kinder“	61
3.3.2. Die dekonstruktivistische Soziologie der Kindheit	62

3.3.3.	Die sozialstrukturelle Soziologie der Kindheit	64
3.3.4.	Kindheit relational gesehen: die Generationen-Perspektive	65
3.3.5.	Mit Bourdieu das Handlungsvermögen von Kindern betrachtet: Habituskonzept und Kompetenzen	68
3.4.	Kinder als soziale Akteure aus generationaler und geschlechtsspezifischer Perspektive betrachtet – eine Positionsbestimmung	71
3.5.	Anerkennung: Annäherungen an einen sozialphilosophischen Begriff	73
3.5.1.	Das „Paradoxon der Anerkennung“	76
3.5.2.	Anerkennung oder Umverteilung	77
3.5.3.	Anerkennung und Selbstwert von arbeitenden Kindern	80
3.5.4.	Anerkennung von Kindern als Gleiche oder Andere?! Versuch einer soziologischen Standortbestimmung	81
3.6.	Status und Partizipation von Kindern in der Familie	82
3.6.1.	Diskurs und Praxis von Familie	85
3.6.2.	Doppelte Hierarchisierung	88
3.6.3.	Verantwortung von Kindern im Kontext der Familie	88
4.	Kapitel Empirische Erhebung	95
4.1.	Zur Forschungsfrage der Untersuchung	95
4.2.	Das angewandte Konzept von ‚Arbeit‘ in der Untersuchung	96
4.3.	Ethische Überlegungen zu einer subjektorientierten Forschung mit Kindern	96
4.3.1.	Kinder als soziale Akteure	96
4.3.2.	Zur Rolle der Forschenden	99
4.3.3.	Zur Rolle der gatekeepers	100
4.3.4.	Soziale Repräsentationen	102
4.4.	Methodologische Überlegungen	105
4.4.1.	Grounded Theory	105
4.4.2.	Die Erhebungsmethoden	107
4.4.2.1.	Das halbstandardisierte Interview	108
4.4.2.2.	Die Gruppendiskussion	108
4.4.2.3.	Der Leitfaden	109
4.4.3.	Das Interview	111
4.4.3.1.	Der Zugang zu den Kindern	112
4.4.3.2.	Das qualitative Sampling	112
4.4.4.	Die Auswertungsmethoden	113
4.5.	Reflexion des Forschungsprozesses	119
4.6.	Phänomenologie der Untersuchungsgruppe	121
5.	Kapitel Dimensionen der Bedeutung von Arbeit aus der Sicht von Kindern	125
5.1.	Die Dimension „Den Familienzusammenhalt stärken“	126
5.1.1.	Gestaltung von Gemeinschaft	126

5.1.2. ‚Selbstverständliche‘ Verantwortungsübernahme von Kindern im Kontext der Familie	127
5.1.2.1. Normalität des Helfens: unbezahlte Haus- und Sorgearbeit	127
5.1.2.2. ‚Bedürftige Eltern‘	129
5.1.3. Autonomie: eine Frage der Qualität der Eltern-Kind Beziehung	132
5.1.4. Die Reproduktion von Geschlechterrollen über die Arbeit von Mädchen und Jungen (<i>doing gender</i>)	133
5.1.5. Das Ineinandergreifen von <i>doing gender</i> und <i>doing generation</i>	135
5.1.6. Macht und Anerkennung	137
5.1.7. Überforderung und Belastung	140
5.1.8. Außerfamiliare Arbeit als Ausgleich zur Familienorientierung	142
5.1.9. Finanzieller Beitrag zur Familiengemeinschaft	143
5.1.10. Gemeinschaft bekräftigen: Zusammenarbeiten	146
5.1.11. Hausarbeit auf Anweisung	147
5.1.12. Der Wert der Hausarbeit	149
5.1.13. Zusammenfassung	150
5.2. Die Dimension ‚Ein ‚Zweites Zuhause‘ schaffen‘	151
5.2.1. Die Veränderbarkeit des sozialen Status vom Kind	153
5.2.2. Macht und Kompetenzen	153
5.2.3. (K)ein kleines Kind: ‚begleitete Autonomie‘	156
5.2.4. ‚Um’s Geld ging es uns weniger‘. Anerkennung und ‚eine schöne Sympathie‘	158
5.2.5. Partizipative Autonomie	160
5.2.6. Erzählenswerte Erfahrungen	162
5.2.7. Das Eigene unter der Obhut von Erwachsenen	163
5.2.8. Ausbeutung	164
5.2.9. Zusammenfassung	166
5.3. Die Dimension ‚Eigenes Geld erwirtschaften‘	166
5.3.1. Eigenes Geld bedeutet Autonomie	167
5.3.2. Sozialisatorische Funktion des Geldes	169
5.3.3. Der Wert der bezahlten Tätigkeit	170
5.3.4. Geld haben und Geld geben können. Partizipation von Kindern in finanziellen Angelegenheiten der Familie	171
5.3.5. Geldverdienen in einer Kindergemeinschaft	172
5.3.5.1. Das Eigene vor dem Zugriff von anderen schützen	173
5.3.5.2. Die Ambivalenz von Erwachsenen	174
5.3.6. Zusammenfassung	175
5.4. Die Dimension ‚Eine Aufgabe oder einen Auftrag gut erfüllen‘	176
5.4.1. Die Arbeit der Kinder, ein Projekt der Erwachsenen?	178
5.4.2. Der Gestaltungsfreiraum von Kindern	180
5.4.3. Macht und Ohnmacht	181
5.4.4. Die Ambivalenz der Besonderheit	183

5.4.5. Gemeinschaft	187
5.4.6. Das eigene Geld	189
5.4.7. Zusammenfassung	190
5.5. Zusammenfassung der Bedeutungen der Arbeit für Kinder	191
6. Kapitel Datenbegründete theoretische Kategorien	195
6.1. Anerkennung als Schlüsselkategorie	195
6.2. Autonomie	198
6.3. Angewiesenheit oder wechselseitige Bezogenheit	200
6.4. Verantwortung	201
6.5. Macht und Ohnmacht	203
7. Kapitel Diskussion	206
7.1. Arbeitende Kinder zwischen Ich-Bezogenheit und sozialer Verantwortung	207
7.2. Der Blick auf arbeitende Kinder: das soziale Alter	208
7.3. Die soziale Einbettung arbeitender Mädchen und Jungen	209
7.4. Arbeitende Kinder und Armut	210
7.5. Arbeitende Kinder und ihre Eltern	211
7.6. „Mädchenarbeit“ und das Selbstverständnis arbeitender Mädchen und Jungen	212
8. Kapitel Ausblick	214
Literaturverzeichnis	219
Anhang A	237
Anhang B	240

Einleitung

Die vorliegende Arbeit basiert auf einer qualitativen Untersuchung, die im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts „Die Bedeutung von Arbeit für Kinder unter besonderer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Partizipation und ihres Kompetenzerwerbs“ an der TU Berlin durchgeführt wurde. Die Bedeutungen der Arbeit für Kinder werden vor dem Hintergrund sich verändernder Arbeitsverhältnisse, Geschlechterverhältnisse und Generationenverhältnisse analysiert. Das besondere Interesse gilt der bezahlten und unbezahlten Haus- und Sorgearbeiten von Kindern.

Kindern eine Stimme geben: Die Subjektperspektive von arbeitenden Mädchen und Jungen

Es ist ein Anliegen dieser Untersuchung, der Sicht und den Erfahrungen arbeitender Kinder eine Stimme zu leihen. Die Sicht der Kinder interessiert, weil sie Arbeitserfahrungen besitzen, über die wenig bekannt und doch viel spekuliert wird. Die Stimmen arbeitender Mädchen und Jungen zu hören und wahrzunehmen geht von der Annahme aus, dass diese einen wertvollen Beitrag zu den gesellschaftlichen Diskursen um Kindheit, Arbeit, Geschlecht und Partizipation leisten können. Auf Grund ihrer spezifischen Arbeitserfahrungen und Beobachtungen ist es nicht nur sinnvoll, sondern notwendig Kinder an gesellschaftlich Verhandlungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen.

Damit ist das zweite Anliegen angesprochen, das mit der vorliegenden Arbeit verfolgt wird. Es geht darum Kinder als soziale Akteure in den Fokus zu rücken und ihre gesellschaftliche Teilhabe über Arbeit zu diskutieren. Der soziale Status von Kindern bzw. die sozialen Differenzen, die zwischen Mädchen und Jungen und Erwachsenen bestehen, werden als soziale Konstruktionen aufgezeigt und als beeinflussbar dargestellt. Es geht darum die sozialen Prozesse und Praktiken zu explizieren, die die Alltagserfahrungen von Mädchen und Jungen strukturieren. Mit der Fokussierung auf das Phänomen 'Arbeit' wird untersucht, wie die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen fortlaufend interaktiv konstruiert wird, einerseits durch die kulturellen Aktivitäten von Individuen, und andererseits als Ausdruck der sozialen Verhältnisse, die aus umfassenden sozialen und ökonomischen Prozessen hervorgehen und strukturell verankert sind.

In der Vorstellung Erwachsene wüssten über die Bedürfnisse und Wünsche von Kindern Bescheid, oder gar, dass sie mehr noch als die Kinder selbst wissen, was diese eigentlich anstreben, kommt die (Definitions-)Macht und Handlungsgewalt Erwachsener über Kinder zum Ausdruck. Erwachsene gehen davon aus zu wissen, was ‚Kinder‘ zu sagen haben. Es drängt sich einem der Eindruck auf, dass hier von einer homogenen Gruppe der ‚Kinder‘ ausgegangen wird. Kulturelle, soziale und ökonomische Differenzen wie auch Unterschiede im Erleben von Kindheit, die auf das Geschlecht der Kinder zurück zu führen sind, werden darin übersehen. Erwachsene entscheiden, ‚im besten Interesse des Kindes‘ (*in the best interest of the child* wie ‚Kindeswohl‘ im Englischen heißt). Folglich müssen die Betroffenen nicht nur nicht befragt werden, in dieser Logik verbleibend ist es nicht vorstellbar, dass Mädchen und Jungen selbst Auskunft geben könnten: Weder StatistikerInnen noch Informations-ExpertInnen zu Kinderarbeit in der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) haben sich bislang die Mühe gemacht, die Ansichten arbeitender Kinder zu berücksichtigen. Deborah Levison konstatiert: „Children have been silenced.“ (Levison, im Erscheinen) Vielmehr hat die weltweit anerkannte und einflussreiche Internationale Arbeitsorganisation eine definierte Vorstellung davon, wie Kinderarbeit gesellschaftlich wahrgenommen werden soll und was Kinder zu Kinderarbeit zu sagen haben (vgl. Levison, im Erscheinen). Andererseits melden sich arbeitende Mädchen und Jungen selbst selten zu Wort. Vor dem Hintergrund bestehender Machtverhältnisse muss ihre Sprachlosigkeit nicht überraschen. Vielmehr ist sie Ausdruck der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Wertung der Arbeit von Kindern, die sich auch bei Eltern und den arbeitenden Kindern selbst findet.

Kinder nehmen ihre Arbeit nicht unbedingt als Arbeit wahr. Sie umschreiben sie als selbstverständliche Hilfeleistung, Hobby, ‚Spaß‘, denn in ihrem Verständnis handelt es sich bei ‚Arbeit‘ um für Erwachsene reservierte, existenzsichernde Erwerbstätigkeit. Vor diesem Hintergrund mag es erstaunen, dass in der vorliegenden Untersuchung von der Arbeit der Kinder die Rede ist.

Ausgehend von einem Verständnis von Arbeit als sozialer Tätigkeit, die unerlässlich für die menschliche Reproduktion und Sicherung der Daseinsvorsorge ist ‚Arbeit‘ ein zentraler Aspekt aller Gesellschaften, unabhängig davon, was deren Mitglieder über diese Tätigkeit denken.

Daraus, dass Jungen und Mädchen ihre Tätigkeiten (noch) nicht als ‚Arbeit‘ wahrnehmen, ist aber nicht zu schließen, dass sie sich widerspruchslos in die herrschenden Machtverhältnisse einordnen. Wie ich in dieser Arbeit darlegen und diskutieren werde, überschreiten die Kinder mit ihren Arbeiten vorherrschende (ideologische) Grenzen eines spezifischen Kindheitsbildes bzw. interpretieren diese auf ihre Art um und nehmen damit erweiterte Räume gesellschaftlicher Partizipation in Anspruch.

Die unsichtbaren Arbeiten von Mädchen und Jungen

Wir sehen Kinder und interagieren mit ihnen, doch wir nehmen ihren Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Arbeit nur begrenzt wahr. Die norwegische Soziologin Anne Solberg (1997) beschreibt die Veränderung ihrer Wahrnehmung von der Arbeit von Kindern: Kinder, die an die Tür kamen, um Blumen oder Zeitschriften zu verkaufen, wurden von ihr zunächst nicht als „Arbeitende“ wahrgenommen¹. Wie eine Tätigkeit und die Tätigen wahrgenommen werden, ist letztendlich eine Frage der Einstellung oder pointierter formuliert, der Ideologie.

Aus der Kulturgeschichte sind Beispiele für Situationen bekannt, in denen die soziale Überlegenheit einer Person darin ihren Ausdruck fand, dass sie vorgab, die andere, ihr untergeordnete Person nicht wahrzunehmen. Zur Illustration dieser Aussage sei an die Tatsache erinnert, dass es Adligen gestattet war, sich vor ihren Bediensteten zu entkleiden, weil diese in einer bestimmten Weise als nicht anwesend galten (vgl. Duerr 1988). Im Unterschied zu den Untergebenen adliger Herren und Damen werden Kinder nicht mit der „Unsichtbarkeit bei physischer Anwesenheit“ (Honneth 2003) gestraft. Doch hindert uns eine bestimmte Vorstellung von Kindheit bzw. von Arbeit daran, Kinder als zur gesamtgesellschaftlichen Wertproduktion Beitragende wahrzunehmen.

Im herrschenden Kindheitsdiskurs dürfen Kinder nicht arbeiten, also „spielen“ sie oder gehen einem „egoistischen Konsumbedürfnis“ nach, verrichten „Taschengeldarbeit“. Derart erscheint es nicht notwendig sich mit der Tatsache auseinandersetzen zu müssen, dass Kinder auch ökonomisch zum Familienleben beitragen und sich daraus

¹ Einem ähnlichen Phänomen unterliegt die Putzarbeit in öffentlichen Gebäuden: Die Putzfrauen und –männer werden häufig von anderen NutzerInnen und BenutzerInnen der Räume trotz physischer Anwesenheit ignoriert (Honneth 2003).

Folgerungen ergeben könnten, die sich nachhaltig auf das gesellschaftliche Generationenverhältnis bzw. auf den Status und die Partizipation von Kindern in der Gesellschaft auswirken könnten.

Wir strafen ihr wertschaffendes Handeln mit sozialer Bedeutungslosigkeit ab, und bekräftigen darüber die hierarchische Überlegenheit „erwachsener“ Arbeit, die wiederum konzeptualisiert ist als Erwerbsarbeit.

Die Arbeiten von Kindern sind häufig im Bereich der Privatsphäre (im Unterschied zur ‚öffentlichen‘ oder ‚sichtbaren‘ Erwerbssphäre), unter der Ägide von Frauen angesiedelt. Inzwischen wird zwar kaum mehr behauptet, dass Hausarbeit keine Arbeit sei, gleichwohl verbleibt es bei der ‚symbolischen Anerkennung‘ der erbrachten Leistung, ohne den in diesem Bereich Beschäftigten Zugang zu bzw. eine gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen rechtlich und materiell zu ermöglichen.

Vor allem Mädchen übernehmen im Rahmen von Familie oder im Bekanntenkreis Aufgaben im Haushalt oder die Verantwortung für jüngere Kinder oder andere pflegebedürftige Menschen und erfahren darüber eine doppelte Negation gesellschaftlicher Anerkennung: Als Kinder werden sie nicht als Arbeitende wahrgenommen und ihre im Rahmen von Familienbeziehungen erbrachte Leistung entfällt beispielsweise aus der Arbeitsdefinition, wie sie die ILO vertritt.

Nicht jede Handreichung zwischen Eltern und Kindern muss als Arbeit begriffen werden. Vielmehr geht es darum, den Blick für Tätigkeiten und Handlungsweisen zu schärfen, die zur Reproduktion der Erwerbsfähigkeit von Eltern oder anderen beiträgt, bzw. sie für die Erwerbstätigkeit zeitlich freistellt. Als ‚unsichtbare Arbeit‘ wird die Arbeitsleistung der Kinder in der Familie und von der Gesellschaft in Anspruch genommen. Daraus lassen sich jedoch für die betroffenen Mädchen und Jungen keine rechtlichen Ansprüche auf politische Partizipation oder gesellschaftliche Ressourcen ableiten. Vielmehr wird ihr wertschöpfender Beitrag zur Gesellschaft in Frage gestellt bzw. kaum wahrgenommen.

„If we recognize that it is through work, thought and language that mankind has transformed the environment, for better or for worse, we have to conclude that work is an important component of the human identity. Why then should we prohibit children from working?... Perhaps it is time that we make an effort to change our negative perception of children’s work, translating its recognized value, like that of women’s

work within the home, into positive values associated with cooperation as well as into monetary value. If we do not, we are implying that their work is without worth.” (Muñoz 1996, S. 104)

In der vorliegenden Untersuchung wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Haus- und Sorgearbeit den größten Arbeitsbereich für Mädchen und Jungen darstellen. Die unbezahlten und bezahlten Arbeiten der Kinder im Haushalt und in der Familie und sozialem Umfeld rücken ins Zentrum des Interesses.

Gerade in der Auseinandersetzung mit der Arbeit von Kindern werden Mechanismen erkenntlich, wie gesellschaftlich geleistete Arbeit zu Nicht-Arbeit erklärt und die Betroffenen in rechtlicher und materieller Abhängigkeit gehalten werden. Dazu ist es nicht notwendig einen Exkurs in vergangene Jahrhunderte oder in andere Weltenregionen zu unternehmen. Dieser Prozess vollzieht sich vor unserer Haustür und hinter den Kulissen einer demokratischen Gesellschaft. Es ist das Anliegen meiner Arbeit, das Privatgehaltene öffentlich zu artikulieren, um es der politischen Diskussion und der demokratischen Gestaltung von Gesellschaft zugänglich zu machen.

Für den deutschsprachigen Raum ist das Interesse an der Arbeit von Kindern aus der Perspektive von Kindern bisher wenig entwickelt. Um dazu beizutragen, diese Lücke in der soziologischen Kindheits- und Arbeitsforschung zu schließen, wurde mittels qualitativer Methoden der Sozialforschung in der vorliegenden Untersuchung die subjektiven Bedeutungen der Arbeit für Kinder erhoben und der systematischen Analyse unterzogen. Es wurde eine explorative Herangehensweise an das Phänomen ‚Kinder und Arbeit‘ gewählt, mit dem Ziel wissenschaftliche Erkenntnisse zu erweitern und Theorien jenseits der vordergründigen Anwendung des Wissens zu entwickeln bzw. zu überprüfen (vgl. Legewie o.J., S. 5). Im Forschungsprozess wurde zirkulär zwischen der Erhebung und der Auswertung der Daten vorgegangen. Die sich daraus entwickelnden theoretischen Annahmen sind über diesen wechselseitigen Bezug gegenstandsverankert.

Die verschriftliche Darlegung dieses zirkulären Forschungsprozesses steht vor einigen Herausforderungen. Dem Zweck der Verständlichkeit geschuldet, wurde in der vorliegenden Arbeit der ‚klassische‘ Aufbau von Forschungsergebnissen gewählt, in dem die Klärung theoretischer Konzepte und Begriffe der Auseinandersetzung mit der Empirie vorangestellt ist. Das soll den Leser oder die Leserin jedoch nicht über den

Vorgang des Forschungsprozesses verwirren: Die Ausgangslage für die im Verlauf des Forschungsprozesses entwickelten theoretischen Annahmen ist das erhobene Datenmaterial. In stetem Rückbezug auf die spezifischen Aussagen der Kinder zu ihren Arbeitstätigkeiten wurde die relevante Theorie erschlossen und auf die Arbeit von Kindern die Subjektperspektive berücksichtigend, weiterentwickelt.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Untersuchung schließt an einen recht jungen Diskurs zu Kinderarbeit an, der sich in Europa vor allem in den letzten 10 Jahren in den Skandinavischen Ländern und Großbritannien entwickelt und dabei Anregungen aus einigen Publikationen aus Ländern des Südens erhalten hat. Gespeist wird dieser Diskurs aus diversen wissenschaftlichen Disziplinen und betrifft mehrere Anwendungsfelder. Gemein sind diesem Diskurs sowohl theoretische als auch methodische Zugänge, in denen es zum einen um die Neubestimmung des Verhältnisses von Kindheit und Gesellschaft bzw. Kindern und Gesellschaft geht, und zum anderen um die Bedeutung der Analyse, um reale Situationen und lokale Praktiken von Kindern für diese Bestimmung hervorzuheben.

Um auf die grundlegenden Fragen und Probleme im Diskurs zu Kinderarbeit hinzuweisen, wird zunächst in *Kapitel 1* auf ausgewählte sozio-strukturelle Entwicklungen eingegangen, die den Hintergrund der Analyse für die Arbeit der Kinder aus der Subjektperspektive darstellen. Die wachsende Armut vor allem von Kindern und das veränderte Selbstverständnis der Geschlechter sowie die Auflockerung ‚traditioneller‘ Familienstrukturen werden als Einflussgrößen in der Arbeit von Kindern skizziert, insbesondere für die von Kindern geleistete Haus- und Sorgearbeit.

Ausgehend von ‚Arbeit‘ als soziologischer Schlüsselkategorie zur Beschreibung sozialer Machtverhältnisse, knüpft *Kapitel 2* an einen feministischen Arbeitsbegriff an, der die wechselseitige Angewiesenheit zwischen den gesellschaftlichen Bereichen der Erwerbsarbeit und der Privatsphäre unter dem Konzept der Fürsorge/*care* aufnimmt. Aus dieser erweiterten Arbeitsperspektive wird der Kinderarbeitsdiskurs untersucht. Das Kapitel schließt mit einem erweiterten Arbeitsbegriff, der die Heterogenität der Arbeitsfelder und Arbeitstätigkeiten von Kindern berücksichtigt.

In Auseinandersetzung mit dem Diskurs von Kindheit und Kindern werden Kinder als soziale Akteure und Rechtssubjekte diskutiert. Das Handeln der Kinder erhält seine individuelle und gesellschaftliche Bedeutung auf der Basis der generationalen Ordnung. Die Arbeit der Kinder wird unter Bezugnahme auf den sozialphilosophischen Anerkennungsdiskurs als gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeit erörtert (*Kapitel 3*).

In *Kapitel 4* wird der Forschungsprozess der qualitativen Untersuchung vorgestellt. Unter dem Begriff sozialer Repräsentationen werden Herausforderungen einer subjektorientierten Forschung mit Kindern reflektiert. In Anlehnung an die von Strauss und Glaser entwickelte Methode der *Grounded Theory* wird die Datenerhebung und –auswertung auf den Forschungsgegenstand bezogen dargestellt und die Untersuchungsgruppe der Kinder skizziert.

Vier Bedeutungsdimensionen von Arbeit werden in *Kapitel 5* aus den subjektiven Erzählungen der Kinder entwickelt, die um das Verhältnis von Autonomie und Gemeinschaft, Ich-Bezogenheit und Gemeinschaftsbezogenheit kreisen. Arbeit erhält für Kinder die Bedeutung, zur Familie und ihrem Zusammenhalt beitragen zu können, sich eigene Räume in einem „Zweiten Zuhause“ zu schaffen, materiell unabhängiger zu sein und den gesellschaftlichen Erwartungen ausgeprägter Individualität besser entsprechen zu können.

In einem weiteren Schritt werden die vier aus dem Datenmaterial entwickelten Dimensionen der Bedeutung von Arbeit für Kinder systematisch über die Kategorie der ‚Anerkennung‘ aufeinander bezogen (*Kapitel 6*). Anerkennung als zentrale Theoriekategorie zur Beschreibung der Bedeutung von Arbeit für Kinder ist in ein Verhältnis gesetzt zu ‚Autonomie‘, ‚wechselseitiger Bezogenheit‘ und ‚Angewiesenheit‘, ‚Verantwortung‘, ‚Macht und Ohnmacht‘ als weitere gegenstandsbegründete Theoriekategorien.

Die vorliegende Untersuchung schließt mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und verortet die Arbeit der Kinder bzw. die Bedeutungen, die Kinder ihren Arbeiten beimessen in der gesellschaftlichen Entwicklung neuer Arbeitstypen und Arbeitsverhältnisse.

1. Kapitel

Sozioökonomische Hintergründe der Arbeit von Kindern in Deutschland

1.1. Wandel der Arbeitsgesellschaft: Auswirkungen auf das Geschlechterverhältnis und die Familienbeziehungen

Die Erwerbstätigenquote in Deutschland steigt seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts stetig an. Das ist vor allem auf die zunehmende Erwerbsorientierung und –tätigkeit von Frauen zurückzuführen (Schmidt 2000). Ebenso wächst die Erwerbslosenquote seit dieser Zeit kontinuierlich (Wagner 2000). Das am Familienernährer-Modell orientierte Sozialsystem wankt und die ‚klassische‘ Arbeitsteilung in den Familien steht zur Disposition. Die in den letzten Jahrzehnten eingeführten Veränderungen in der Organisation der Erwerbsarbeit veränderten auch die Geschlechter- und Familienbeziehungen bzw. das Verhältnis der Generationen zueinander. Der Motor für diesen Wandel ist sowohl ökonomisch begründet als auch auf demokratische Entwicklungen zurückzuführen. Der Übergang der Frauen aus der Beschränkung privater Sorgearbeit in die Erwerbsarbeit geht einerseits auf den Bedarf der Wirtschaft an der Arbeitskraft der Frauen zurück. Andererseits spielen aber auch das in jüngster Zeit wachsende Verarmungsrisiko von Familien sowie der Anspruch der Frauen auf Emanzipation durch Erwerbsarbeit eine Rolle (Zeiber 2005).

Die Erosion des bürgerliche Modells der geschlechtlichen familialen Arbeitsteilung von Hausfrau und männlichem Ernährer ist eine Konsequenz der Krise des Beschäftigungssystems. Dennoch drückt sich darin auch ein neuer Konsens über die Geschlechterrollen und die geschlechtliche Arbeitsteilung aus (Stolz-Willig 2004).

Den Erfordernissen der Erwerbsarbeitswelt versuchen die Arbeitenden gerecht zu werden, indem sie ihr „Privatleben“ anpassen. Das hat wiederum Auswirkungen auf die Struktur, das Erleben und die Organisation von Familie und konkret auf die Gestaltung der Geschlechter- und Generationenbeziehungen. Beispielhaft sei hier der Einzug eines neuen Zeitregimes in der Erwerbsarbeit genannt (Zeiber 2005): Wochenendarbeit, verlängerte Arbeitszeiten in den Abend hinein, Heimarbeit, unregelmäßige Arbeitszeiten, flexible Zeitbestimmung und völlig ‚selbstbestimmte‘ Arbeitszeiten

greifen in die bis dato gültigen „private“ Lebens-Zeit oder Familienzeit ein. Der Druck auf die Beschäftigten nimmt mit der ökonomischen Globalisierung zu, wie sie in der just-in-time Produktion, den Flexibilisierungen des Arbeitskräfteeinsatzes und der Verlagerung der Verantwortung auf die Mitarbeiter sowie in einer erhöhten Konkurrenz auf dem weltweiten Arbeitsmarkt zum Ausdruck kommt (vgl. Gottschall/Voß 2005; Mikl-Horke 2000).

Gleichzeitig zieht sich der Wohlfahrtsstaat zunehmend aus den sozialen Dienstleistungen und Vorsorgeeinrichtungen zurück. Es wächst das Bewusstsein, dass die soziale Sicherung, wie die Alterssicherung, die Ausbildung der Kinder oder die Krankenversicherung der Arbeitnehmenden bei einem weiteren Rückzug staatlicher Leistung selbst zu leisten bzw. finanziell zu erbringen ist. Die Verantwortung für die (erweiterte) Reproduktion der Arbeitskraft wird zu einem Großteil in die Privatsphäre und auf die Individuen verlagert.

Vor allem Menschen mit sorgebedürftigen Angehörigen sind mit der Herausforderung konfrontiert, den nicht-marktförmigen Bedürfnissen ihrer Kinder und pflegebedürftigen Angehörigen gerecht zu werden und gleichzeitig auf dem Arbeitsmarkt rationaler Zeitregimes zu bestehen. Die dem ‚Regime der kurzfristigen Zeit‘ (Sennet 1998) geschuldete Zunahme von Beschäftigungsrisiken und sozialer Ungleichheit untergräbt auch die Grundlagen verlässlicher sozialer Beziehungen und verschärft die Konflikte und Spannungen zwischen beruflicher Arbeit und privatem Leben (vgl. Stolz-Willig 2004, S. 71). Zeiher (2005) beobachtet entsprechend für Familien, dass sich in Deutschland viele Eltern „in einem Konflikt zwischen dem Wunsch und der Notwendigkeit [finden] erwerbstätig zu sein, den hohen Ansprüchen an die Zeit, die sie meinen für ihre Kinder aufbringen zu müssen und unzureichenden Möglichkeiten Sorgezeit für Kinder dann auszulagern, wenn ihre Arbeitszeit es erfordert“ (Zeiher 2005, S. 207). Als Strategie, um mit diesen Anforderungen umzugehen, werde in Familien mit kleinen Kindern eine Arbeitsteilung praktiziert, bei der jeder der Partner sowohl erwerbstätig ist als sich auch um das Kind kümmere (vgl. Zeiher 2005, S. 205). Bei nicht ausreichend vorhandenen oder einem nicht zugänglichen Angebot von Betreuungseinrichtungen sind sie auf andere, privat organisierte Hilfe oder die Mitarbeit der Kinder in der Bewältigung des Alltags angewiesen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, wie Kinder diese indirekt auch an sie gestellten Anforderungen aus der Erwerbsarbeitsphäre wahrnehmen und damit

umgehen und die Frage nach dem gesellschaftlich vorherrschenden Kindheitsbild. Es ist nicht gesagt, dass die gestiegenen Anforderungen an erwachsene Erwerbstätige von Kindern als Zumutungen oder Überforderung wahrgenommen werden müssen. Vielmehr können Kinder darin auch die Chance zu einem Mehr an zugestandener Autonomie und Handlungsfreiräume erblicken.

Die Erweiterung des kindlichen Handlungsspielraums und ihre gewachsene Verantwortung für das eigene Leben ist jedoch auch ambivalent und widersprüchlich. Die Autonomie- und Partizipationsansprüche von Kindern lassen sich nicht mehr auf die ihnen zugewiesenen Schon- und Lernräume begrenzen. Nicht zuletzt angeregt und gefördert durch die 1989 verabschiedete UN Kinderrechtskonvention werden Kinder heute zunehmend auch im öffentlichen Raum als prinzipiell gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft begriffen. Es geht um ihre politische und ökonomische Partizipation (Zeiger 2000).

Diese neue Wahrnehmung von Kindern, ihre gewachsene Autonomie sowie ihr neuer Subjektstatus ist auch im Zusammenhang mit den emanzipatorischen Bestrebungen in den Lebensentwürfen von Frauen im ausgehenden 20. Jahrhundert zu sehen. Die Selbstständigkeit der Kinder ermöglicht es den für ihre Versorgung Zuständigen, in der Regel die Mütter, eigene Wege zu gehen. In den 80er Jahren fand man dafür den Spruch „selbständige Mütter brauchen selbstständige Kinder“ (Rauschenbach 1989).

Die als Emanzipation von Frauen zu beschreibenden Veränderungen im Geschlechterverhältnis und der Kindern neu zugestandene Status als Rechtssubjekte bedeutet, dass „auch im Generationenverhältnis Emanzipation stattfindet“ (Zeiger 2000, S. 63).

1.2. Kinderarmut und Kinderarbeit

Die Krise auf dem Arbeitsmarkt sowie die Erosion des Ernährer-Hausfrau-Modells als „Normalfamilie“ in den westlichen Wohlfahrtsstaaten bilden die gesellschaftliche Folie, auf der vor allem Frauen und (ihre) Kinder von Einschränkungen betroffen sind. Denn trotz dieser Entwicklungen in der Erwerbssphäre und in dem Arrangement der Geschlechter sind das System der sozialen Sicherung und die Familienpolitik der Bundesrepublik Deutschland nach wie vor ehe-zentriert (Joos 1997). In Folge dessen sind Kinder, die außerhalb der „Normalfamilie“ zusammen mit einem Elternteil leben,

einem erhöhten Armutsrisiko ausgesetzt (Butterwegge et. al 2004). Aufgrund fehlender oder unzureichender Möglichkeiten der Kinderbetreuung sind die Aussichten von Müttern einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können beschränkt. Von Armut betroffen sind in erster Linie Frauen mit kleinen Kindern, aber auch Familien, die nur ein (geringes) Einkommen haben, in der einer der Partner erwerbslos oder nur schlecht bezahlt in Teilzeit erwerbstätig ist.

In der Betrachtung und den Einschätzungen der Bedeutung von Kinderarmut für Kinder zeichnen sich gegenwärtig zwei sich gegenüberstehende Positionen ab, die auf unterschiedlichen Kindheitskonzeptionen und Sichtweisen auf Kinder basieren. Diese lassen sich grob einteilen in eine Richtung, die mit der „Entwicklungstatsache“ von Kindern argumentiert und für ein pädagogisches Moratorium plädiert: Kinder werden als zu entwickelnde Wesen konzeptionalisiert, deren ‚Entwicklungsaufgaben‘ erfolgreich zu bewältigen sind, wenn sie vor gesellschaftlichen Ernstsituationen wie der ‚Arbeit‘ weitgehend geschützt werden. Die unmittelbare Erfahrung der Knappheit von Ressourcen führt nach Beisenherz (2002) bei Kindern zu psychischer Verunsicherung und ihre „Selbstbildung“ (Beisenherz 2002, S. 85) im Sinne von Selbstwertbildung wird blockiert. Hier ist die Rede von ‚zu früher Selbständigkeit‘ von Mädchen durch eine Verantwortungsübernahme in der Familie bzw. ein akzeleriertes Sich - Absetzen von der Familie bei beschleunigter körperlicher und sexueller Entwicklung als deren Folge (vgl. Beisenherz 2002). Jungen würden eher „normabweichendes Verhalten“ zeigen und sich in Cliques zusammenfinden. Unter normabweichendem Verhalten versteht Beisenherz die „Geldbeschaffung“ durch „Kinderarbeit diverser Form, Handel oder auch Kleinkriminalität“ (Beisenherz 2002, S. 84).

Das gleiche Verhalten - Selbständigkeit, Verantwortungsübernahme, Arbeitsübernahme von Kindern - deutet die Studie der Arbeiterwohlfahrt (AWO) (Hock et al. 2000) als Ausdruck kompetent handelnder Subjekte, die mit den jeweils ihnen zur Verfügung stehenden Strategien auf spezifische Situationen Einfluss nehmen. „Arme Kinder und Jugendliche sind wie alle anderen Heranwachsenden – selbst unter größten Einschränkungen – nicht nur passive Opfer ihrer Situation, sondern immer auch aktiv Handelnde“ (Hock et al 2000, S. 66). Die AutorInnen der AWO-Studie erheben den Anspruch, die Erfahrungen der Kinder mit Armut aus ihrer Perspektive zu betrachten, und werten die Strategien der Kinder nicht als ‚deviantes Verhalten‘, sondern als Bewältigungsstrategien des Umgangs mit unterschiedlich gelagerten

Problemsituationen.

Sie beobachten, ähnlich wie Beisenherz, einen geschlechtsdifferenten Umgang mit Armutslagen. Vor allem Mädchen werden in materiell beengten Situationen mit besonderen Belastungen in Form von Familienaufgaben konfrontiert. Doch anders als Beisenherz sehen die AutorInnen darin auch eine Chance für ein positives Selbstverständnis der Mädchen: Diese erleben sich als aktiv Gestaltende, die Verantwortung nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere übernehmen und darüber an Selbstachtung und Gestaltungskompetenz gewinnen können (vgl. Hock et al. 2000, S. 73). Die AWO-Studie geht ähnlich wie Beisenherz von einem erheblichen „Konsum Druck“ aus, der auf Kindern und Jugendlichen aus ‚armen‘ Familien lastet². Die Verfasser vermuten ähnlich wie er, dass betroffene Mädchen und Jungen aus diesem Grunde eher erwerbstätig werden (wollen), um mit dem selbst verdienten Geld am Konsum teilhaben zu können. In der Erwerbstätigkeit der Kinder sehen die AutorInnen der AWO-Studie eine Möglichkeit früh materiell relativ autonom zu sein und die Erfahrung zu machen „über die eigene Leistung beziehungsweise Arbeit gesellschaftlich teilhaben zu können“ (Hock et al 2000, S. 73). Zu einer ähnlichen Einschätzung der Bedeutung von Arbeit für Kinder kommt Ridge (2002) in Auseinandersetzung mit der Perspektive von Armut betroffener Kinder und Jugendlicher in Großbritannien (vgl. Ridge 2002). Arbeit bedeute für Kinder ein Versprechen von Freiheit und Unabhängigkeit und bilde eine wesentliche Grundlage, den normativen ökonomischen und sozialen Standards und Erwartungen ihrer peer group gerecht werden zu können (Ridge 2002).

Ridge (2002) fasst unter der Fragestellung „why do children and young people work?“ folgende Ergebnisse ihrer Untersuchung zusammen: Erwerbstätigkeit bedeutet für die Kinder und Jugendlichen vor allem Autonomie, Unabhängigkeit und Wahlfreiheit. Die ökonomische Unabhängigkeit der Kinder nimmt mit ihrer Arbeitstätigkeit zu und sie gewinnen Zutritt zu einem neuen erweiterten sozialen Umfeld, was sie auch in sozialer Beziehung im Sinne von sozialem Kapital unabhängiger von ihren Familien werden lässt (Ridge 2002).

² Konsumdruck lastet auf denen, die arm sind besonders schwer. In der neuesten Studie zu Armut von Kindern und Jugendlichen in Hamburg führt Becher (2005) an: „Ihnen ist schmerzlich bewusst was es bedeutet, NICHT arm zu sein. Ihnen wird vorgeführt, was sie sich nicht leisten können, woran sie nicht teilnehmen können“. (Becher 2005, S. 5) Vor allem im Zusammensein mit ihren Freunden und

Pole und Mizen stellen die Frage nach Freiwilligkeit und Zwang. Sie diskutieren die Wahlmöglichkeiten von Kindern aus einkommensschwachen Familien zu arbeiten vor dem Hintergrund der ökonomischen Notwendigkeit (Pole/Mizen, im Erscheinen)³. Zwar finden sie keinen Beleg dafür, dass Kinder von ihren Eltern oder anderen direkt zu Arbeiten gezwungen worden wären. Sie finden jedoch ausreichend Anhaltspunkte dafür, dass Kinder aus armen Familien eine „moralische Verpflichtung“ empfinden könnten, zum Haushaltseinkommen beizutragen. „The concept of choice, is often mediated by a social responsibility that the child feels towards his/her family and its specific circumstances.“ (Pole/Mizen, im Erscheinen) Die Motivationen der Kinder zu arbeiten drücken ein komplexes Gefüge aus freier Entscheidung und dem Zwang arbeiten zu müssen aus sowie aus der Wahlmöglichkeit und der Notwendigkeit zu arbeiten (vgl. Ridge 2002).

Während Kinder als soziale Akteure mit Eigen-Sinn und eigener Handlungsfähigkeit, sprich als Subjekte entdeckt und gefeiert werden (nicht zuletzt als eigenständige Mediennutzer und Konsumenten (Hengst 2000)), bleibt ihre soziale Position gegenüber Erwachsenen strukturell untergeordnet und abhängig. Die gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten von Kindern werden darüber eingeschränkt.

Der Diskurs um die Bedeutung von Armut und Arbeit aus der Sicht von Kindern ist gefordert, die Handlungsfähigkeit und den Subjektstatus von Kindern anzuerkennen. Darüber hinaus müssen die strukturellen Einschränkungen und Begrenzungen, denen Kinder im Verhältnis zu Erwachsenen unterliegen, berücksichtigt werden (vgl. Pole/Mizen, im Erscheinen; Ridge 2002).

Freundinnen spüren ‚arme‘ Kinder, was es bedeutet ‚arm‘ zu sein (vgl. Ridge 2002).

³ Die Untersuchung von Pole und Mizen interessierte sich für die Qualität und Charakter der Tätigkeiten von Kindern sowie die Motive und Bedeutungen, die die Kinder ihrer Arbeit beimessen. Zu diesem Zweck wurde über einen Zeitraum von 12 Monaten mit 70 arbeitenden Kindern halbstrukturierte Interviews, Gruppendiskussionen geführt, und die Kinder wurden gebeten Arbeitstagebücher über zwei Monate zu führen sowie ihre Arbeitsorte zu fotografieren (Pole et al 1999).

1.3. Kinderarbeit eine quantitative Annäherung

Nach Schätzungen der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) arbeiten weltweit ca. 352 Millionen Kinder im Alter von fünf bis achtzehn Jahren (ILO 2002)⁴.

Der im April 2002 von der ILO vorgelegte Bericht des Generaldirektors „Eine Zukunft ohne Kinderarbeit“ unterscheidet sich insofern von anderen Veröffentlichungen der Arbeitsorganisation, als dass sie auch unbezahlte Arbeiten in der informellen Wirtschaft als „ökonomische Aktivität“ von Kindern und Jugendlichen anerkennt.

In Deutschland geht der Kinderschutzbund von ca. 700 000 Kindern aus, die verbotene Kinderarbeit leisten (Seifert-Granzin 1999). Kinderarbeit wird an anderer Stelle als ein Massenphänomen beschrieben (Wienold 1997). Seit Ende der 1980er Jahre werden im Auftrag der Landesregierungen in verschiedenen Bundesländern Erhebungen durchgeführt, die das Ausmaß verbotener Kinderarbeit feststellen sollen (vgl. Ingenhorst/Wienold 1992, Kinderarbeit in Berlin 1994, Kinderarbeit in Hessen 1994; für eine Übersicht s. Liebel 2001). Demnach hat bereits jedeR zweite SchülerIn in Deutschland im Alter von 15 Jahren Erfahrungen mit entlohnter Beschäftigung gemacht⁵. Allein die Hälfte der arbeitenden SchülerInnen überschreitet den gesetzlich vorgegebenen Rahmen durch die Dauer, den Zeitpunkt, die Art der Arbeit und auf Grund der damit verknüpften schulischen Belastungen (Seifert-Granzin 1999). Die Kinder und Jugendlichen arbeiten vor allem im Bereich privater Dienstleistungen in fremden Haushalten, hier insbesondere als BabysitterInnen. In der Regel ist ihnen nicht bekannt, dass die Art der Tätigkeit auf Grund ihres Zeitpunkts und der Dauer der Ausführung eine Gesetzesüberschreitung darstellt: Die „Minderjährigen“ arbeiten während der Schulzeit und in den Ferien. Sie arbeiten nachmittags, abends und am Wochenende und überschreiten damit häufig die gesetzlichen Bestimmungen. Im

⁴ Diese Zahlen sind Schätzungen, die auf der Basis von 29 nationalen Haushaltsstichproben, in Abgleichung der Ergebnisse mit anderen statistischen Erhebungen, im Auftrag der ILO im April 2002 zur „ökonomischen Aktivität“ Minderjähriger weltweit hochgerechnet wurden. Es wurden alle Kinder und Jugendliche im Alter von fünf bis siebzehn Jahren erfasst, die einer bezahlten oder unbezahlten Tätigkeit nachgingen. Kinder und Jugendliche in diesem Alter gelten als ökonomisch aktiv, wenn sie innerhalb oder außerhalb der Familie, in der formellen oder informellen Wirtschaft regelmäßig und mindestens eine Stunde pro Woche tätig sind (ILO 2002). Es werden solche „Hausarbeiten“ erfasst, die eine Vermarktung der hergestellten Produkte erlauben (Ilahi 2001), wie Viehhüten und Feld bestellen. Kochen und Putzen gelten nicht als wirtschaftliche Tätigkeiten.

⁵ Die Erwartungen, dass mehr Kinder ausländischer Herkunft arbeiten und die Verbreitung von Kinderarbeit eng mit der Schulform korreliert, werden mit den vorliegenden empirischen Untersuchungen nicht bestätigt. Tendenziell besteht ein Land-Stadt-Gefälle in der Verbreitung von Kinderarbeit in Deutschland (Seifert-Granzin 1999).

Bewusstsein der ArbeitgeberInnen und der Kinder sowie ihrer Sorgeberechtigten handelt es sich um gesellschaftlich akzeptierte Formen der Beschäftigung von Kindern.

Die diversen Länderstudien berücksichtigen nur die *bezahlte* Beschäftigung von Kindern in fremden Haushalten und Betrieben. Das Hauptmotiv der befragten Kinder und Jugendlichen ist eigenes Geld zu verdienen. Die Kinder verwenden ihren Verdienst überwiegend zur Erfüllung ihrer eigenen Konsumwünsche, sparen aber auch auf langfristige Ziele hin. Einige der Befragten überreichen ihren ganzen oder einen Teil ihres Verdienstes sporadisch oder regelmäßig den Eltern. In den quantitativen Erhebungen wurde versäumt sozioökonomische Daten der Kinder und ihrer Familien zu erheben. Von daher lassen die Daten es nicht zu Zusammenhänge zwischen dem Umgang der Kinder mit dem eigenen Geld und der ökonomischen oder sozialen Situation ihrer Familien zu ziehen. Die Frage, ob Kinderarbeit angesichts zunehmender Armut von Minderjährigen zunimmt, kann mit den vorliegenden quantitativen Daten nicht beantwortet werden.

Neben dem Motiv Geld zu verdienen nennen die SchülerInnen auch die Erwartung durch die Tätigkeit Spaß zu erleben⁶. „Dabei spielt nicht so sehr die Art der Arbeit eine entscheidende Rolle, sondern das Erlebnismoment, das Gefühl von Eigenständigkeit und die Anerkennung, die Kindern im Vollzug dieser Tätigkeiten zuteil wird.“ (Seifert-Granzin 1999, S. 10)

Nicht zuletzt aus den genannten Statistiken geht hervor, dass Kinder auch in unserer Gesellschaft (nach wie vor) ökonomisch wichtigen Tätigkeiten nachgehen. Wie in Auseinandersetzung mit vorliegenden Studien skizziert wurde, beschränken diese sich auf wenige Felder ökonomischer Tätigkeit von Kindern.

⁶ In einer jüngeren Untersuchung weist Dimbath auf den Unterschied zwischen ‚Spaß machen‘ und ‚Spaß haben‘ als Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen hin zur Beschreibung ihrer empfundenen Selbständigkeit in der Aktion und dem Grad des eigenen Handelns (Dimbath 2005).

1.4. Haus- und Sorgearbeit von Kindern, ein wenig untersuchtes Feld

In der Literatur zu Kinderarbeit wird der Bereich der Hausarbeit in der Regel nicht unter der Rubrik Arbeit von Kindern diskutiert. Es ist vor allem die Arbeit von Mädchen, die auf diese Art und Weise mindergeschätzt und verkannt wird (ILO 2002; Ilahi 2001; Corsaro 1997; Solberg 1997a). Die meisten empirischen Studien, die Kinderarbeit differenziert nach Geschlecht thematisieren, erschöpfen sich in einer statistischen Darstellung von Zahlen ohne nach den Hintergründen der ungleichen Verteilung zwischen Mädchen und Jungen zu fragen⁷. Davon abgesehen gibt es wenige andere Untersuchungen, die Hausarbeit von Kindern in den industrialisierten Ländern westeuropäischer Prägung explizit unter dem Gesichtspunkt der Arbeit als Ausdruck sozialer Beziehungen thematisieren (Zeiger 2004; Morrow 1992; Goodnow/Delaney 1989; für einen Überblick in den USA vgl. Liebel 2003).

Es wird wiederholt die Frage gestellt, ob Hausarbeit überhaupt als Arbeit von Kindern zu diskutieren sei (Ilahi 2001). Darin äußert sich die Vorstellung von Kinderarbeit als schwere und für Kinder zu belastende Tätigkeit. Eine konservative Definition von Kinderarbeit unterstellt, dass Hausarbeit keine schweren Tätigkeiten beinhaltet und demnach nicht als Kinderarbeit zu definieren ist. ‚Begründet‘ wird diese Aussage damit, dass die Kinder unter der Aufsicht ihrer Eltern im Haushalt oder im elterlichen Betrieb arbeiten und Eltern von sich aus kein Interesse an der Ausbeutung ihrer Kinder hätten. Es wird unterstellt, dass Eltern immer auch im Interessen ihrer Kinder handeln (Ilahi 2001).

Die meisten Statistiken zu Kinderarbeit basieren auf einer Definition von Arbeit, die am Erwerbsarbeitsbegriff fordistischer Prägung orientiert ist. Auch die Methoden zur Erhebung von Kinderarbeit operieren mit diesem Arbeitsbegriff. Die Vielfalt der ökonomischen Aktivitäten von Kindern und ihrer Perspektive auf Arbeit kann damit nicht beschrieben werden, weil die am Erwerbsarbeitsbegriff orientierte Arbeitsdefinition systematisch unbezahlt erbrachte „Reproduktionsarbeit“ von Kindern

⁷ Unter den wenigen Studien, die differenzierter auf die Frage des Geschlechts in Bezug auf Hausarbeit eingehen, sind die Untersuchungen von Skoufias (1993) und Mason/Khandker (1997) zu nennen. Skoufias untersucht den Umgang mit Zeit in Familien im ländlichen Gebieten in Asien im Spannungsfeld von außerhäuslichem Arbeitsmarkt und Hausarbeit (Skoufias 1993). Mason und Khandker untersuchen Entscheidungsprozesse in tansanischen Familien in Bezug auf den Schulbesuch bzw. die Arbeit ihrer Kinder (Mason/Khandker 1997).

ignoriert (Levison, im Erscheinen). Aufgrund ihrer nicht auf Standards festlegbaren und kontrollierbaren Eigenschaften von Hausarbeit werden Aufgaben, die hauptsächlich von Mädchen und Frauen übernommen werden, wie Kochen, Putzen, Pflegen von jüngeren Kindern und gebrechlichen Menschen u.a., in standardisierten Erhebungen ausgeklammert. Erhebungen zu Kinderarbeit, die Kinder ernstnehmen, bedürfen anderer Methoden und Arbeitsdefinitionen. So ist es auch notwendig ein Bewusstsein für bestehende Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern zu entwickeln: Väter und Mütter schätzen die Arbeit von Kindern im Haushalt häufig nicht als Arbeit ein. Damit tragen sie dazu bei, dass der eigentliche Beitrag von Kindern zur Familienökonomie verschleiert wird. „The belief that it is acceptable to exclude children from paid (labor force) work, but reasonable to require them to undertake unpaid work for their families, is a reflection of children’s relative lack of power.” (Levison 2000, S. 125)

Die häusliche Arbeitsteilung zwischen Eltern und Kindern ist bislang kaum erforscht. So ist auch das soziale Verhältnis zwischen den Generationen, das darin zum Ausdruck kommt, aus der Perspektive der Kinder bislang kaum analysiert worden ist. Indem Kinder an Hausarbeit beteiligt werden, selber Aufgaben übernehmen oder davon ausgeschlossen werden nehmen sie gegenüber den anderen Familienmitgliedern eine bestimmte Position ein. Diese ist ein Symptom der gesellschaftlichen Stellung der Kinder, ihrer Rechte und Partizipationschancen.

In der vorliegende Arbeit wird diesem Umstand Rechnung getragen und eine Vielfalt kindlicher Tätigkeiten, die einen nutzbringenden und produktiven Beitrag für die Gesellschaft darstellen in die Analyse aufgenommen. Voraussetzung hierfür ist ein weiterentwickelter Arbeitsbegriffs, der Kinder in ihrer Eigenschaft als Akteure und Produzenten mit einschließt.

„Kinder erfahren sich als einbezogen in solidarisches Handeln oder als ausgeschlossene, als im Eigeninteresse oder als im Interesse anderer handelnd, als Objekte oder Subjekte von Arbeit.“ (Zeihner 2004, S. 130)

Über ihre Arbeit, ob bezahlt oder unbezahlt, in oder außerhalb der Familie, partizipieren Kinder an der Gesellschaft. Im folgenden Kapitel wird erläutert, wie der ökonomische Beitrag von Kindern in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung um den Wert von Arbeit verortet ist.

2. Kapitel

Arbeit und Kinder

2.1. Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie

Der Begriff der Arbeit ist in modernen Gesellschaften mit einem Anspruch auf Anerkennung und gesellschaftlicher Teilhabe ausgestattet. Damit verknüpft ist auch der Anspruch auf Selbstverwirklichung und die Idee von Arbeit als Praxis menschlicher Freiheit trotz der erlebbaren Widersprüche in den Arbeitsverhältnissen. Die Kategorie der Arbeit ist einerseits Vehikel der sozialen Teilhabe und Medium der Ausübung von Macht. Andererseits wirkt ‚Arbeit‘ als Medium der sozialen Exklusion. Durch sie kann der Mensch zum Objekt von Fremdbestimmung, Entfremdung, Ausbeutung und Zwang werden (vgl. Kurz-Scherf 2004). Arbeit ist eine Schlüsselkategorie kritischer Gesellschaftstheorien zur Erklärung sozialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse⁸.

In der Reduzierung auf ‚Erwerbsarbeit‘ spiegelt sich im Konzept der Arbeit eine moderne Gesellschaften bestimmende soziale Konstruktion von Machtverhältnissen und Ressourcenallokation wider. Sie bindet materielle Ressourcen, gesellschaftlichen Status und soziale Rechte an die Ausübung von (formeller) Erwerbsarbeit.

Andere Formen von Arbeit, wie (unbezahlte) Familienarbeit, Hausarbeit und ehrenamtliche Arbeit, werden nicht nur fehlwahrgenommen und fehlbewertet. Die Reduzierung

⁸ Arbeit lässt sich nach folgenden Dimensionen differenzieren: Als naturale Dimension dient Arbeit der Sicherung des Lebensunterhalts und der Daseinsvorsorge. Als soziale Dimension ist Arbeit immer eingebettet und bezogen auf andere und anderes, sei es in Zusammenarbeit, durch Arbeitsteilung oder durch Wechselwirkung. Schließlich hat Arbeit als personale Dimension eine Bedeutung für den Einzelnen in der Entwicklung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten, seines Bewusstseins und seiner Identität (vgl. Mikl-Horke 2000). Seit Locke bis hin zu Marx wird in Arbeitswerttheorien ‚Arbeit‘ als einzige (wert)schaffende Tätigkeit und somit als zentraler Begriff der Gesellschaft beschrieben. Grundlage der kapitalistischen Gesellschaft ist der Doppelcharakter von Arbeit. Indem sie nicht nur als konkret-nützliche Arbeit Gebrauchswert schafft, sondern als abstrakte Arbeit zugleich auch die Basis von Tauschwert darstellt, ermöglicht sie überhaupt erst die Akkumulation von Kapital (vgl. Mikl-Horke 2000, S. 62 ff.). Doch auch Tätigkeiten, die ihren Zweck im Vollzug der Tätigkeit selbst realisieren, können unter den Begriff der ‚Arbeit‘ in einem gesellschaftlichen Sinne gefasst werden, indem sie Tätigkeit für andere darstellt und als solche zumindest prinzipiell auch von anderen verrichtet werden könnte. Der Anspruch auf Anerkennung rührt aus der Tatsache her, dass die Tätigkeit Arbeit für andere ist. Andererseits basiert auf der gleichen Tatsache das unaufhebbare Moment von Fremdbestimmtheit. Das Prinzip der Austauschbarkeit der Person als ein Charakteristikum der Arbeit ermöglicht einerseits solidarische Arbeitsteilung, andererseits bildet sie die Grundlage für Konkurrenz an den Arbeitsmärkten (vgl. Kurz-Scherf 2004, S. 30f.).

des Arbeitsbegriffs auf Erwerbsarbeit bedeutet auch die Verkennung des nach Geschlecht differenzierten Systems von Arbeit. Und sie deutet auf die „einzelnen Tätigkeiten ebenso wie (die) umfassende(n) Zuständigkeits- und Arbeitsbereiche, (die) immateriellen und materiellen Bewertungen von Arbeit ebenso wie (die) individuellen und kollektiv-partizipatorischen Möglichkeiten der Gestaltung von Arbeit“ (Hausen 2000, S. 345). Indem ‚Arbeit‘ nur noch als Erwerbstätigkeit außerhalb des Hauses verstanden wird, rückte auch die ‚Arbeit‘ von Kindern im Rahmen der Haushaltsgemeinschaft, in der Landwirtschaft und als Angestellte in Dienstleistungsverhältnissen u.ä. aus dem Blick. „Die Fixierung auf Marktökonomie als einzig denkbare Ökonomie und auf marktvermittelte Erwerbsarbeit als einzige Quelle der Existenzsicherung und der biographischen Perspektive verstellen den Blick auf die Tatsache, dass Marktökonomie nur eine Spielart des vielfältigen ökonomischen Systems und der natürlichen Umwelt ist, von diesen abhängt und sie hinein wirkt.“ (Elsen 1998, S. 76) Bürgerinnen und Bürger marktökonomisch organisierter Gesellschaften verbringen immerhin 55% ihrer Lebenszeit mit nicht-marktförmiger Arbeit wie Familienarbeit, Freiwilligenarbeit, steuerlich nicht erfasster Arbeit – die sogenannte ‚Schwarzarbeit‘ -, Eigenarbeit, Nachbarschaftshilfe und anderen informellen Wirtschaftsformen (vgl. ebd.).

Seitdem im späten 19. Jahrhundert der Erwerb von Leistungsansprüchen im sozialen Sicherungssystem direkt oder indirekt an die Erwerbsarbeit gekoppelt wurde, verfestigte sich diese Form der geschlechtsdifferenzierten Arbeitsverteilung strukturell. In den meisten der wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssysteme wurde die funktionale Rollendifferenzierung nach Geschlecht - und ich möchte hinzufügen nach Alter - gestützt, indem fast alle Leistungen des Wohlfahrtsstaats familienbezogen waren. Sie hatte (und hat) normierende Wirkung auf das Selbstverständnis der Erwerbstätigen, auf das Geschlechterarrangement in den Familien, auf das Verhältnis der Generationen zueinander und auf die Strukturierung der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern. Erwerbsarbeit bzw. die Orientierung an Erwerbsarbeit trägt darüber maßgeblich zur Sinn- und Zeitstrukturierung der alltäglichen Lebensführung und der eigenen Biografie bei. Ebenso ist der Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen bzw. die bürgerliche Integration über die Teilhabe am Erwerbsarbeitsmarkt geregelt. Daran gekoppelt ist die soziale Anerkennung, der Status der Erwerbstätigen und ihrer Familien. Mit bürgerschaftlicher Integration ist die gleichberechtigte Einbeziehung der Menschen in

ein Gemeinwesen angesprochen: in ein Verhältnis von Geben und Nehmen und in für gültig gehaltene Auffassungen von Reziprozität und Gerechtigkeit. Anrechte und Ansprüche, die aus der Erwerbstätigkeit abgeleitet werden, genießen eine höhere Legitimität als Hausarbeit und ehrenamtlich ausgeführte Tätigkeiten (vgl. Senghaas-Knobloch 1999b).

2.2. Zum Verhältnis von Erwerbsarbeit und Hausarbeit

In den inzwischen schon historisch zu nennenden Untersuchungen zu Hausarbeit (vgl. Bock/Duden 1977; Prokop 1979; Beck-Gernsheim 1980; Beer 1984, u.a.) wurde Hausarbeit als eine historisch spezifische Form der privaten Alltagsarbeit im Kapitalismus beschrieben. Kapitalistisch organisierte Gesellschaften sind danach über die Spaltung gesellschaftlich notwendiger Arbeit in betriebsförmige Erwerbsarbeit und private Arbeit im eigenen Haushalt zu charakterisieren.

Unter dem gesellschaftlichen Primat marktwirtschaftlicher Arbeitsbeziehungen, strukturiert nach dem Prinzip formaler Rationalität⁹ und dem darin geltenden Leistungskriterien, werden Fürsorglichkeit und das konkrete Umsorgen von Menschen abgewertet und in die Sphäre des Privaten abgeschoben. Diese Art privat verrichteter Arbeit wird i.d.R. nicht entlohnt und bleibt ‚unsichtbar‘. Gleichwohl deckt sie den individuellen und gesellschaftlichen Bedarf elementarer Fürsorge in biologischer, psychischer und kultureller Hinsicht ab. Es ist Arbeit, die kein Anfang und kein Ende hat. Sie ist über Ausdauer gekennzeichnet, „derer es bedarf, um jeden Tag von neuem aufzuräumen, was der gestrige Tag in Unordnung gebracht hat“ (Arendt 1981, S. 90). Doch diese Arbeit, die auch Hausarbeit oder *care* genannt werden könnte, entsteht nicht nur aus der Notwendigkeit alltäglicher Beseitigung von Unordnung und Schmutz. „Es

⁹ Seit Marx gilt die These, dass das Prinzip der formalen Rationalität zunehmend sämtliche Lebensbereiche durchdringt und sie der Maxime der Wirtschaftlichkeit und Rechenhaftigkeit unterwirft. Es ist das entscheidende Wirkungsprinzip moderner Herrschaftsverhältnisse (vgl. Stolt 2000). In der ökonomischen Sphäre wird jegliches daran gemessen, ob es dem ökonomischen Zweck der Profitmaximierung dient. Eine Voraussetzung hierfür ist, dass alles was zur Produktion gehört, zur Ware wird, die einen berechenbaren Preis hat. Ebenso setzt es voraus, dass den Produzierenden die selbständige Organisation und Kontrolle ihrer Arbeitshandlung entzogen wird. Bedürfnisse und Fürsorge haben in diesem System keinen Raum mehr und werden in die Privatsphäre verbannt. „Formal und instrumentell ist diese Rationalität deshalb, weil sie gegenüber eigentlichen Zwecken – Bedürfnisbefriedigung und Lebenserhalt – blind ist (...). Die Kapitallogik setzt einen Prozess in Gang, der alles dem Zwecke der Gewinnmaximierung unterwirft. Dazu werden die Menschen, die Natur und die Technik im näheren, das Soziale, die Politik, das Recht im fernerem instrumentalisiert. Das Prinzip der Rechenhaftigkeit unterwirft alle Handlungen und Beziehungen der Maßgabe, inwiefern sie der Profitmaximierung nutzen, formalisiert

geht vielmehr auch darum, jede neue Generation mit dem vertraut zu machen, was die alte Generation erreicht oder auch angerichtet hat, ihr aber dabei auch zu eigener Handlungsfähigkeit zu verhelfen, an jedem Tag die Bedingungen und Möglichkeit des nächsten Tages sicherzustellen, immer wieder die Schäden zu reparieren, die das Leben so anrichtet, aber auch, sich Tag für Tag neu die Chancen und Möglichkeiten anzueignen, die das Leben bereithält, und dabei denen zu helfen, die der Hilfe bedürfen.“ (Kurz-Scherf 2004, S. 27) Sowohl das Individuum als auch die Gesellschaft ist zwingend darauf angewiesen, dass diese Arbeit verrichtet wird. In diesem Sinne ist sie gesellschaftlich lebensnotwendig.

Mit der Transformation der vorindustriellen Arbeitsteilung in das industrielle Arrangement von Arbeit und Leben wurden rechtliche Vorschriften und sozioökonomische Voraussetzungen geschaffen, „die die *Sorge für Andere zum Kern der Lebensführung von Frauen* gemacht haben“ (Geissler 2002b, S. 30, Hervorhebung im Original). Die Herausbildung des bürgerlichen Individuums ging einher mit der Aufteilung gesellschaftlicher Sphären in eine männlich kodierte außerhäusliche Erwerbsarbeit und eine weiblich kodierte häusliche Tätigkeit. Die Arbeit im privaten Bereich wird als Liebesdienst und die von Frauen erbrachte Fürsorge als wesentlich erklärt und zum emotionalen Rohstoff der Gesellschaft definiert. Als Arbeit wird sie nicht konzipiert (vgl. Feministische Studien 2000; Geissler 2002a).

Die in der Fürsorge zum Ausdruck gebrachte Hilfestellung, Unterstützung bei Hilfsbedürftigkeit und Angewiesenheit widerspricht dem Leitbild ökonomischer und emotionaler Unabhängigkeit, Selbstverantwortung und individueller beruflicher Lebensplanung. Die Orientierung an verlässlichen emotionalen Beziehungen und ihre Berücksichtigung in der individuellen (beruflichen) Lebensgestaltung werden mit mangelnder Autonomie und Abhängigkeit assoziiert.

Mit der Industrialisierung und der Herausbildung des modernen bürgerlichen Staates setzte sich ein Autonomieverständnis durch, das im Kern von einem bindungslosen Individuum ausgeht. Interessanterweise wird im Zuge dieses Prozesses unselbständige Arbeit, die die Form von Lohnarbeit angenommen hat, nicht länger mit Abhängigkeit assoziiert (vgl. Geissler 2002a). In Arbeitskämpfen wurden politische Teilhaberechte für Lohnarbeiter errungen. Damit entstanden neue Gruppen von Abhängigen, nämlich

die von der Lohnarbeit Ausgeschlossenen. Fraser und Gordon haben für die USA eine historische Entwicklung nachgewiesen, wie der Begriff der Abhängigkeit zu seiner spezifischen weiblichen Bedeutung gelangte (Fraser/Gordon 1993). Durch die gesellschaftliche Trennung in Erwerbssphäre und Privatsphäre entstand die neue Figur der Hausfrau und fürsorgenden Mutter. Auch die Kinder wurden aus der industriellen Erwerbsarbeit verdrängt.

2.3. Arbeit und die Konstruktion von Geschlecht

In dieser spezifischen industriegesellschaftlichen Konstruktion der Lebensführung entsteht in der Folge eine in der Sozialstruktur verankerte und gesellschaftlich positiv bewertete Abhängigkeit von Ehefrauen und Kindern vom Erwerbseinkommen des Ehemannes und Vaters. Weder Ehefrauen noch Kinder sollten sich in der Notlage befinden ein eigenes Einkommen zu erarbeiten (s. auch meine Ausführungen zur Kindheit, Kapitel 3.1).

Anhand von Untersuchungen über die Beschaffenheit von ‚Hausarbeit‘ ist es möglich aufzuzeigen, wie Arbeit zur sozialen Konstruktion von Geschlecht, dem ‚doing gender‘ beiträgt. Über das tagtägliche Verrichten von Tätigkeiten werden Arbeiten nicht einfach nur erledigt, darin enthalten sind weitreichende und symbolisch besetzte Aussagen über ‚das Geschlecht‘ (Rerrich 2002; Gather/Geissler/Rerrich 2000; Jurczyk/Rerrich 1993). „Hausarbeit ist emotional hochgradig mit Bedeutungen und Interpretationen darüber verbunden, wer wir als Frauen und Männer sind und wer wir sein sollen.“ (Rerrich 2002, S. 21) In der Hausarbeit kristallisieren sich Fragen nach Hierarchie und Dominanz und den dazugehörigen häufig ambivalenten Emotionen¹⁰.

2.3.1. Aufeinander Angewiesensein

Zwischen Erwerbsarbeit und unbezahlter Haus- und Sorgearbeit besteht ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis. Der Arbeitsmarkt sowie das Sozialversicherungssystem in Deutschland basieren nach wie vor darauf, dass die Sorgearbeit (unbezahlt) in der Familie geleistet wird¹¹. Der Haushalt ist durch die

¹⁰ Die feministische Forschung macht in jüngerer Zeit darauf aufmerksam, dass (erwerbstätige) Frauen immer häufiger Hausarbeit an Migrantinnen delegieren (vgl. Diezinger 2000; Rerrich 2002; Geissler 2002b).

¹¹ Zu den gesetzlich vorgeschriebenen Arrangements von Erwerbstätigkeit und Familienarbeit vgl.

wechselseitigen Unterhaltsansprüche und Sorgeansprüche sowie –verpflichtungen der darin lebenden Personen charakterisiert.

Trotz konträrer Handlungslogiken in diesen Arbeitssphären lassen sich auch Gemeinsamkeiten aufzeigen. Diese werden aus der Angewiesenheit des Menschen auf andere als Grundlage der menschlichen Existenz hergeleitet (Geissler 2002b).

„Die Betrachtung von Erwerbsarbeit und privater Arbeit unter dem Gesichtspunkt der ‚Angewiesenheit‘ stellt die Gleichrangigkeit (beider Sphären- Anm. A.W.) wieder her: als Interdependenz der gesellschaftlich-rationalen Arbeitsteilung in der sogenannten produktiven Sphäre mit der individuell-interaktiven Sorge im privaten Raum.“ (Geissler 2002b, S. 38 Hervorhebung im Original)

Die wirtschaftliche Sphäre beruht auf dem Tausch von Gütern und dem Austausch differenzierter Arbeitsfähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt. D.h. in der Sphäre der Erwerbsarbeit lässt sich „Angewiesenheit“ (Senghaas-Knobloch 1999a) als Kooperation in der Arbeit buchstabieren. In Form von Arbeitsteilung und vertraglich abgesicherten marktförmigen Tauschbeziehungen wird Angewiesenheit reguliert und erhält öffentlichen Charakter.

In der alltäglichen Lebensführung sind Erwerbs- und Privatsphäre untrennbar miteinander verknüpft und in beiden Sphären geht es um Gefühls- und Arbeitsbeziehungen zu anderen. Geissler formuliert es als Anforderung an das Individuum Ähnlichkeiten und die Beziehungen zwischen den Handlungslogiken von Erwerbsarbeit und privater Arbeit unterscheiden und anerkennen zu können (vgl. Geissler 2002b, S. 38).

Die Dominanz, der auf dem Begriff der Autonomie aufbauenden Konzeption von Erwerbsarbeit, verhindert die Wahrnehmung und Berücksichtigung von Fürsorge, Emotionen und Abhängigkeit in menschlichen Beziehungen. „Die Grenze einer auf Arbeit orientierten Analyse zeigt sich jedoch da, wo es nicht mehr um die Behandlung und Bearbeitung von Dingen, Sachen und Gegenständen, sondern um unmittelbare und lebendige Beziehungen zwischen Menschen geht. Und genau dieses Problem stellt den Ansatzpunkt für eine vertiefte Analyse ‚männlicher Hegemonie‘ dar, die sich jenseits der Institutionalisierungen auch in den kulturellen Symbolisierungen, in den Denk- und

Deutungsmustern und in den Prozessen der individuellen Sozialisation niederschlägt. Es ist die Dominanz von Arbeit, Rationalität und Autonomie.“ (Stolt 2000, S. 65) Beziehungen, Fürsorge und wechselseitige Anerkennung werden nicht mit Emanzipation in Verbindung gebracht (vgl. Stolt 2000). In der Idee der Befreiung durch (Erwerbs-)Arbeit kehrt die Dominanz der ökonomischen Rationalität wieder.

„In der *gemeinschaftlichen Lebensführung* in der Familie findet nicht nur die Suche nach dem ‚guten Leben‘ ihren Ort, sondern sie ist auch Ausdruck der *Angewiesenheit auf Sorge*, auf Unterstützung durch andere; allerdings bleibt der Arbeitscharakter dieser Sorge meist unthematisiert. Während Wirtschaft und Erwerb mit Aktivität und Unabhängigkeit verbunden werden und terminologisch die Produktion und die Arbeit für sich ‚pachten‘ können, wird der Haushalt zum Ort der Konsumtion und Nicht-Arbeit.“ (Geissler 2002b, S. 38)

Zur Erfassung von Interdependenzen zwischen den gesellschaftlichen Bereichen und der Problematisierung der gesellschaftlichen Organisation notwendiger Arbeit wird im folgenden Bezug genommen auf die Diskussion um das Konzept der *moral economy*. Der Diskurs wird um den Aspekt der Fürsorge, Fürsorglichkeit (*care*) erweitert.

2.3.2. Moral Economy: Doppelte Angewiesenheit

Wie die Familie oder der Haushalt mit gesellschaftlichen Anforderungen und eigenen Werten und Normorientierungen umgeht ist Ausdruck einer spezifischen ‚Ökonomie‘, die in Anlehnung an frühe Arbeiten der historischen Sozialforschung (E.P. Thompson) und Untersuchungen aus den *cultural studies* (Silverstone 1994) unter dem Begriff der ‚moralischen Ökonomie‘ zu fassen ist.

Die Bedürfnisse eines Haushalts¹² werden gleichermaßen von den Lebensentwürfen und Deutungsmustern seiner Mitglieder bestimmt, ihren Beziehungsformen, ihrem vorhandenen Wissen und Kompetenzen sowie den gegebenen Gelegenheitsstrukturen.

„The home is the product of our practical and emotional commitment to a given space, and as such it can be seen to be a phenomenological reality in which our identities are

¹² In dieser Arbeit verwende ich Haushalt und „zu hause“ (*home*) als Synonyme für „Familie“, da in der subjektiven Perspektive der Kinder die Qualität ihrer Beziehung zu anderen nicht notgedrungen davon bestimmt wird, ob sie (Bluts-)verwandt oder sich sehr nah sind. In anderen Sinnzusammenhängen ist eine Unterscheidung zwischen der Wirtschaftseinheit Haushalt und der Familie als Verwandtschaftsbeziehung durchaus notwendig wie im Kontext der Lebenslagenforschung, statistischen Erhebungen etc. (für einen

forged and our security maintained (...); it is produced as the result of productive and reproductive work by its members, and also by a whole range of other activities, principally consumption activities, that have as their end product a more or less powerful statement of identity, ownership and belonging.” (Silverstone 1994, S. 45)

In der kritischen Sozialgeschichtsforschung wurde der Begriff der ‚*moral economy*‘ von Edward Thompson eingeführt (1980)¹³. Die Arbeit von Thompson veranschaulicht die Härte und Dramatik, mit der die Kämpfe um die Durchsetzung der ‚individualistischen Marktwirtschaft‘ ausgefochten wurden. Seine Untersuchung zeigt auch, dass andere Wirtschaftsformen neben der kapitalistischen Marktökonomie existieren können, auch wenn sie wirtschaftlich anfällig sind¹⁴. Cheal (1988) spricht im Zusammenhang mit Schenkungen in industrialisierten Gesellschaften von einer „moralischen Ökonomie“. Über Geschenke werden Beziehungen aufgebaut und anerkannt, sowohl vom Schenkenden als auch von der beschenkten Person und der Gemeinschaft, in der sie sich bewegen. So gesehen tragen Schenkungen dazu bei soziale Beziehungen zu steuern. Die Ordnungskraft des Marktes wird dadurch zwar nicht ausgehebelt, jedoch ergänzt (vgl. Cheal 1988, S. 19).

Um das Verhältnis zwischen ‚äußeren‘ oder gesellschaftlichen Erfordernissen und ‚internen‘ Werten und Ressourcen der Familie zu beschreiben bzw. diesen Prozess veränderter und verändernder Sinn- und Deutungszusammenhänge zu erfassen, wird das in den *cultural studies* entwickelte Konzept der ‚*moral economy*‘ (Silverstone 1994) herangezogen. Eine „objektive“ Erfordernis ist demnach nicht ausreichend, um

Überblick s. Silverstone 1994 S.43ff.).

¹³ Thompson ging es darum darauf aufmerksam zu machen, dass die städtischen Armen und Bauern im 18. Jahrhundert in Großbritannien ein anderes Verständnis von Wirtschaft pflegten und gegenüber dem Einzug der kapitalistischen Marktwirtschaft verteidigten. Im Unterschied zu der ‚neuen Marktwirtschaft‘ orientierte sich die bäuerliche Wirtschaft oder ‚vorindustrielle Wirtschaft‘ am Allgemeinwohl bzw. am Gebot des „vernünftigen Preises“ (vgl. Thompson 1980, S.128). Die Preise für Korn, Mehl und Brot sollten nach diesem moralischem Grundsatz derart gestaltet sein, dass sie auch für die städtischen Armen und die Landbevölkerung erschwinglich waren. D.h. das Wohl der Gemeinschaft orientierte sich nicht an einer abstrakten Größe. Verstöße dagegen wurden von der aufgebrauchten hungernden Menge auf konkrete Müller, Händler und Bäcker zurück geführt (vgl. Thompson 1980, S. 88). Die ‚moralische Ökonomie‘ der Armen war lokal und regional abgeleitet von einer Subsistenzökonomie. Dort, wo das Korn angebaut wurde, sollte es vor allem in Zeiten der Knappheit auch konsumiert werden. Dieser Konsens beruhte auf einer in sich geschlossenen Auffassung von sozialen Normen und Verpflichtungen und von den angemessenen wirtschaftlichen Funktionen mehrerer Glieder innerhalb des Gemeinwesens (vgl. Thompson 1980, S. 69).

¹⁴ Veronika Bennhold-Thomsen und Maria Mies haben sich in jüngerer Zeit mit dem Begriff des Allgemeinwohls oder der „Allmende“ auseinandergesetzt und dargelegt, dass auch heute in verschiedenen Regionen Formen moralischer Ökonomie gelebt werden, in Opposition oder im Nebeneinander zur kapitalistischen Wirtschaft (vgl. Bennhold-Thomsen/Mies 1997).

beispielsweise die Verantwortungsübernahme eines Kindes für seine jüngeren Geschwister zu erklären. Mit Hilfe der Vorstellung einer ‚sittlichen Ökonomie‘ ist es einerseits möglich, den Haushalt als ökonomische Einheit in der gesamtwirtschaftlichen Ganzheit zu betrachten. Über die bezahlte und nichtbezahlte Arbeit seiner Mitglieder partizipiert der Haushalt an der Gesamtwirtschaft. Für sich genommen bildet der Haushalt eine Wirtschaftseinheit mit Arbeitsteilung und Zuständigkeiten für den Umgang mit finanziellen und anderen Ressourcen der Familie. Eingebettet in vorherrschende gesellschaftliche Ordnungsmuster und Ideologien sind die Beziehungen der Familienmitglieder untereinander jedoch nicht deren alleiniges Spiegelbild. Die Familie ist auch als eine ‚moralische‘ oder sittliche Ökonomie zu fassen, weil ihr ökonomisches, kulturelles und soziales Handeln an sich Ausdruck ihrer spezifischen soziokulturellen Wahrnehmungsweisen und Werte ist. Diese haben sich wiederum aus spezifischen Erfahrungen, Biographien, Strategien und Taktiken der Familienmitglieder entwickelt und sind deren Voraussetzungen (vgl. Silverstone 1994, S. 48)¹⁵. Über die strukturierten Erfahrungen, die wiederum strukturierend wirken (Bourdieu 1974), wird in diesem Fall der Familienhaushalt zu einer eigenen kulturellen und sozialen, eben moralischen Einheit.

„To understand the household as a moral economy therefore is to understand the household as part of a transactional system dynamically involved in the public world of the production and exchange of commodities and meanings, the world of work and leisure, of social and economic resources.“ (Silverstone 1994, S. 49)

2.3.3. Transaktionen und Tauschbeziehungen: die sich ändernde Bedeutung des Geldes

Die symbolische Bedeutung des Geldes verändert sich im Zuge der Transaktionen und Tauschbeziehungen, die es durchläuft. Die jeweilige spezifische Bedeutung des Geldes ist ein Produkt der unterschiedlichen Werte- und Normvorstellungen und Ansichten derjenigen, die miteinander in Interaktion treten. Der Wert des Geldes ist sowohl durch seine ökonomische Funktion bestimmt als auch ein Produkt der kulturellen Matrix. Unterschiedliche Bedeutungen des Geldes herrschen vor allem zwischen der ‚öffentlichen Sphäre‘, d.h. der marktwirtschaftlich orientierten Gesellschaft und der

¹⁵ Bourdieu hat in Bezug auf strukturierte und gleichsam strukturierende Strukturen den Begriff des

„Privatsphäre“ der Familie (vgl. Silverstone 1994).

Die Familie bzw. ihre einzelnen Haushaltsmitglieder setzen sich aktiv mit den externen Erfordernissen und ihren internen Interessen auseinander. Die Herausforderung besteht darin die eigene Autonomie und Identität als wirtschaftliche, soziale und kulturelle Einheit in diesem Prozess aufrechtzuerhalten und flexibel zu gestalten.

Aufgrund ihrer Verwobenheit mit dem Wirtschaftssystem als Ganzem ist die gemeinschaftliche Lebensführung in der Familie auch Ausdruck einer spezifischen Angewiesenheit: Die gesellschaftliche Funktion der Familie basiert auf gegenseitiger Unterstützung und Sorge der Haushaltsmitglieder für einander. Sie ist zudem Teil eines Unterstützungsnetzes, das einerseits auf Aktivitäten ihrer Mitglieder zurückzuführen ist und andererseits auf Anforderungen reagiert, die an sie herangetragen werden.

„In diesem Verständnis ist der Haushalt eine soziale Gruppe, in der die relative Bedürfnisbefriedigung des/der Einzelnen mit dem internen Status und der jeweiligen Artikulationskompetenz sowie den Aushandlungsprozessen über die Verwendung von Ressourcen zusammenhängt.“ (Geissler 2002b, S. 32) Die Familienmitglieder haben den gesellschaftlichen Auftrag eine ‚Subwelt‘ zu konstituieren, die sich von der Gesellschaft abgrenzt (vgl. Kontos/Walser 1979). Kinder, die Verantwortung und sorgende Arbeiten im familialen Haushalt übernehmen, leisten demnach einen aktiven Beitrag zur fortdauernden Konstruktion der gemeinsamen Familienidentität.

Im Folgenden wird auf den Diskurs um Haus- und Sorgearbeit als Prototyp nicht-sichtbarer ‚anderer‘ Arbeiten näher eingegangen.

2.4. Haus- und Sorgearbeit

Im deutschen Sprachgebrauch ist Hausarbeit eng mit putzen, kochen, einkaufen und ähnlichen Tätigkeiten besetzt. Von ‚neuer‘ Hausarbeit wird gesprochen, wenn es um Tätigkeiten geht, die eine Begleiterscheinung zunehmender Arbeitsteilung, Technisierung und veränderter Wertvorstellungen geht, wie Mülltrennung, Energiesparen, Geräte programmieren, Terminvereinbarungen und –überwachung, Kinder chauffieren u.a.. Unter dem Sammelbegriff der Hausarbeit subsumiert handelt es sich hier um ‚Arbeit‘, denn es sind Tätigkeiten, die dauerhaft und regelmäßig

wiederkehren, die besondere ‚Techniken‘, Fertigkeiten und Fähigkeiten voraussetzen sowie Verhaltensweisen und Interpretationen hervorbringen.

Die Hausarbeit umfasst als Arbeitsgegenstand nicht-aufschiebbare, immer wiederkehrende menschliche Lebensäußerungen. Es werden keine bleibenden Produkte hergestellt, sondern Vorhandenes wird erhalten oder zum Gebrauch nutzbar gemacht. Bezogen auf die materielle Hausarbeit entsteht der zu Unzufriedenheit führende Eindruck nicht enden wollender Arbeit. Es ist Arbeit, die zwar nicht sichtbar ist, aber dennoch Zeit beansprucht. Die einzelnen im Haushalt zu erledigenden Arbeiten beanspruchen für sich genommen wenig Zeit und bedürfen keiner besonderen Aufmerksamkeit. So werden sie häufig gleichzeitig erledigt oder es wird von der einen Tätigkeit zur anderen hin- und her gewechselt. Auch der Einzug technischer Geräte in den Haushalt hat an diesem Grundmuster der Arbeitsorganisation wenig verändert. Die Technisierung hat zu einer Arbeitserleichterung, aber nicht zu einer Arbeitsverkürzung geführt. Über gestiegene Ansprüche (beispielsweise über die Sauberkeit von Kleidung) hat sie sogar zu mehr Arbeit geführt (vgl. Kontos/Walser 1979). Da die moderne Hausarbeit sich durch viele einzelne Arbeiten auszeichnet, die in zeitlich auseinanderliegenden Arbeitsschritten zerfallen ist, fordert sie vor allem die Fähigkeit zur zeitlichen Koordination, der Vorausschau und der Steuerung. Körperliche Kraft und Ausdauer sind weniger erforderlich. Es lohnt sich kaum die vielen kleinen, zerstreuten und kurzen Arbeitsschritte zu delegieren. Die einzelnen Arbeitsschritte werden auch kaum als ‚Arbeit‘ angesehen. Sie werden ‚nebenbei‘ erledigt. In ihrer Summe sind sie dennoch zeitintensiv und kräftezehrend.

Sorgearbeit ist bedürfnisorientierte Arbeit: Bedürfnisorientierung wird hier verstanden als Möglichkeit und Fähigkeit zu expressivem, nicht-instrumentellem Verhalten. D.h. zu einem Verhalten, das nicht in erster Linie an der Verwirklichung künftiger definierter Ziele als vielmehr an der Strukturierung der unmittelbaren Emotionen und affektiver Zuwendungen und an der Abwehr von Bedrohungen orientiert ist (vgl. Prokop 1979). Über spezifische emotionale Leistungen, wie das emphatisch geleitete Zurückstellen eigener Bedürfnisse und die Sensibilisierung für Konflikte, wird die psychische ‚Reproduktion‘ gesichert (vgl. Kontos/Walser 1979). Als Beispiel par excellence der Sorgearbeit gilt die Mutter-Kind-Beziehung.

„Die Mutter-Kind-Beziehung ist das Beispiel einer sozialen Beziehung, in der Einigung nicht durch formalisierte Regeln, sondern durch Verstehen, durch Einfühlen zustande

kommt und die auf diese Weise eine Einheit der Interessen herstellt.“ (Prokop 1979 zitiert in Bührmann/Diezinger/Metz-Göckel 2000, S. 67) Die Untersuchungen des Kinderpsychiaters und Kinderpsychologen Daniel N. Stern zeigen, wie auch schon Säuglinge aktiv in der Konstruktion von Beziehungen agieren und die Mutter-Kind-Beziehung zu einer reziproken Relation werden lassen (vgl. Stern 1998; Stern 2000).

Rommelspacher hat in ihrem Werk ‚Mitmenschlichkeit und Unterwerfung. Zur Ambivalenz der weiblichen Moral‘ (Rommelspacher 1992) die Annahme in Frage gestellt, dass aus der fürsorglichen intimen Mutter-Kind-Beziehung Frauen an sich auch gesellschaftlich fürsorglicher handeln würden. Die Handlungsspielräume, die in intimen, vertrauten und in einem gewissen Sinne wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnissen zwischen Kindern und Erwachsenen entwickelt worden sind, basieren auf einer spezifischen Logik.

Fürsorge umfasst nach Woerness (2000) sowohl persönliche Dienstleistungen als auch Fürsorgearbeit im engeren Sinne. Wichtige Unterscheidungskriterien sind, ob die Zuwendung von Fürsorge spontan erfolgt und wie das Verhältnis von Geben und Nehmen strukturiert ist, d.h. ob es eine ausgewogene Reziprozität zwischen beiden gibt. In einem asymmetrischen Fürsorgeverhältnis gelten die EmpfängerInnen von Fürsorge als hilflos und abhängig und damit den Gebenden als statusunterlegen.

„Fürsorgearbeit gilt den unselbständigen Mitgliedern der Gesellschaft und sie beinhaltet Verantwortung und Verpflichtung auf Seiten der Fürsorgenden (...). Gleichzeitig besteht eine implizite Aufforderung, Dienstleistung und Hilfestellung so zu geben, dass die Fähigkeit des Empfängers, für sich selbst zu sorgen, nicht geschwächt, sondern nach Möglichkeit gestärkt wird. Es demütigt die Empfangenden von Fürsorge, wenn sie in ihrer Selbständigkeit unterschätzt, aber auch wenn sie überschätzt werden.“ (Woerness 2000, S. 55) Woerness diskutiert diesen Begriff der Fürsorgearbeit im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Dienstleistungen im Fürsorgebereich und räumt ein, dass sie zu nuancierteren Begrifflichkeiten gelangt wäre, wenn sie auch die Bereiche Haushalt und Familie analysiert hätte.

Die Ausführungen von Woerness zum Begriff der Fürsorge sind für das Phänomen Arbeit von Kindern anwendbar: In der Fürsorge geht es sowohl um Nehmen als auch Geben und darüber vermittelt um den sozialen Status der Person. Anstatt die sozialen (Arbeits-)Beziehungen der Kinder aus der Perspektive ihrer zukünftigen (Lern-

)Bedeutung zu betrachten und Kinder damit ausschließlich auf die Rolle von Lernenden und noch-nicht-Entwickelten festzuschreiben, gilt das Interesse in der vorliegenden Untersuchung der Perspektive der Kinder, ihrer Sicht der Dinge und ihren Selbstbeschreibungen. Die Orientierung erfolgt an der Beschreibung des Prototyps bedürfnisorientierter Beziehungen, der Mutter-Kind-Beziehung. Reziproke Fürsorge lässt sich nach Eckart (2000) mit der Orientierung an Schutz, an der Begleitung der persönlichen Entwicklung und der Förderung der sozialen Akzeptanz der zu Umsorgenden beschreiben. In dieser Beziehung werde die Verschiedenheit anerkannt und die Wechselseitigkeit akzeptiert (Eckart 2000). Eckart formuliert die Hoffnung, dass diese Orientierungen einer akzeptierten Beziehung, die die ständige Veränderung aller Beteiligten beinhalten würde, „in ihrem sozialen und politischen Kontext reflektiert (...) als regulative Ideen für die Gestaltung von Arbeits- und Lebensverhältnissen hilfreich sein“ könnten (Eckart 2000, S. 20).

So schön dieses Plädoyer ist, es handelt sich hierbei weiterhin um hierarchische Beziehungen. Allein eine Umdeutung der Beziehungen zwischen den Versorgten und den Sorgenden bzw. zwischen Kindern und Eltern als wechselseitig auf einander angewiesen stößt nicht nur gedanklich, sondern auch in der Praxis auf Widerstand.

Wie in Kapitel 3 dargelegt wird, wird Kindheit in bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften als Phase der Abhängigkeit konstruiert und Kinder rechtlich, ökonomisch und sozio-kulturell als Empfänger von Schutzmaßnahmen und Fürsorge wahrgenommen. Die empirischen Ergebnisse dieser vorliegenden Untersuchung zeichnen ein komplexeres Bild der Realitäten von Kindern. Die einseitige Festschreibung auf den Status der Nehmenden hat keine Begrifflichkeit dafür, dass Kinder Sorge, Fürsorge und Verantwortung für andere übernehmen. Unter welchen Bedingungen Kinder sich in dieser Art und Weise als selbstständig und verantwortungsbewusst Handelnde zeigen, wird in Kapitel 5 analysiert. Mit diesem erweiterten Blick ist es möglich die Arbeitsbeziehungen von Kindern als Ausdruck wechselseitiger Verhältnisse wahrzunehmen.

Hinsichtlich der Ausführung wie der Resultate von Hausarbeit fehlen objektive, eindeutig festgelegte Regeln. Die eingehaltenen Standards und Routinen der Hausarbeit antworten eher auf spezifische Normen- und Wertvorstellungen und Bedürfnisse, die (unbewusst) von einer Generation zur nächsten über Familientraditionen und Klassenidentifikation vermittelt werden.

„Die materiellen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse eines Haushalts sind abhängig von seiner sozial-räumlichen Verortung, seiner Größe und dem Alter, dem Erwerbsstatus und Einkommen seiner Mitglieder; sie hängen so mit der sozioökonomischen Situation des Haushalts zusammen. Mit der Zusammensetzung des Haushalts sind die Bedürfnisse jedoch nicht ‚objektiv‘ gegeben, sondern sie sind bestimmt von den Lebensentwürfen und Deutungsmustern sowie von Gelegenheitsstrukturen.“ (Geissler 2002b, S. 32) Die Normvorstellungen und ‚Bedürfnisse‘ eines Haushalts sind somit kontextabhängig und als Konstruktionen der jeweiligen Akteure zu verstehen.

Das Fehlen objektiver Bewertungskriterien erschwert eine realistische Selbsteinschätzung und ein Bewusstsein darüber, dass es sich bei der Hausarbeit um erbrachte Leistung handelt. Durch die im Vergleich zur Industriearbeit relativ ausgeprägte autonome zeitliche und organisatorische Gestaltbarkeit von Hausarbeit verwischt die Grenze zwischen Arbeitszeit und Freizeit. Damit wird der Arbeitscharakter von Hausarbeit verschleiert. Um dennoch einen Maßstab zur Einschätzung der erbrachten Leistung zu haben, vergleichen sich Hausfrauen mit anderen Hausfrauen (vgl. Kontos/Walser 1979).

Wie im empirischen Teil dieser Arbeit dargestellt und diskutiert (Kapitel 4 und 5) wird fehlt es Kindern, die im Haushalt arbeiten oder Sorgearbeit übernommen haben, gerade an der Vergleichbarkeit mit anderen Kindern. Das Ausmaß und die Qualität dieser Arbeit von Kindern im Haushalt ist nicht nur den Kindern unbekannt, Kinder werden gesellschaftlich auch nicht als verantwortungsvolle soziale Akteure wahrgenommen.

Als Kriterium für die Qualität der Hausarbeit wird das psychische und physische Wohlbefinden der Familienmitglieder herangezogen. Ob eine Aufgabe erfüllt oder eine Arbeit zufrieden stellend erledigt wurde ist abhängig von den beteiligten Personen und ihrer (fehlenden oder vorhandenen) Zustimmung. Die in der privaten Arbeit herrschende Handlungslogik orientiert sich an den Werten der Empathie und Unentgeltlichkeit. Daraus ergibt sich das Problem der Anerkennung. Wegen fehlender objektiver Kriterien für ‚gute‘ Hausarbeit gibt es keine Tradition der Leistungsmessung und -bewertung und folglich keine Kriterien für eine leistungsorientierte Bezahlung (vgl. Geissler 2002b).

Im Alltagsgeschehen fließen materielle und psychische ‚Reproduktionsarbeit‘ in

einander über. Sie sind nicht zu trennen, denn die Beziehungsarbeit ist selten explizit sichtbar und meist implizit und bis zur Unkenntlichkeit vermischt mit den von Arbeit unabhängigen Interessen in menschlichen Beziehungen (vgl. Kontos/Walser 1979). Da die Beziehungen der Familienmitglieder untereinander nicht statisch sind, sondern immer wieder neu hergestellt und den sich verändernden subjektiven und objektiven Bedingungen angepasst werden müssen, ist die zu leistende Beziehungsarbeit nicht zeitlich zu befristen oder je als abgeschlossen anzusehen. Vielmehr geht es darum die Familie als eigene abgeschlossene ‚Subwelt‘ mit eigenen Regeln und ihrer eigenen abgeschlossenen Kommunikation zu konstituieren und gegenüber dem gesellschaftlichen Zugriff, wie er sich in den gestiegenen Forderungen nach beruflicher Mobilität und zeitlicher Flexibilität äußert, zu schützen.

Unter Verwendung des Begriffs von *care* soll der ‚sorgende‘ Aspekt von Hausarbeit stärkere Berücksichtigung in der Diskussion finden. Darunter wird die tägliche materielle und kulturelle Produktion des Lebens subsumiert. Benannt werden die notwendigen Tätigkeiten, die mit der Haushaltsführung, Erziehungsarbeit und Pflege sowie der symbolischen Produktion von Familienbeziehungen verknüpft werden. Nach Knijn und Kremer beinhaltet der Begriff *care* „the provision of daily, social, psychological, emotional and physical attention für people“. (Knijn/Kremer 1997, S. 330)

Geissler (2002) spricht von Haushaltsarbeit um Hausarbeit, Pflege und Erziehungsarbeit einzubeziehen¹⁶. Über die Verknüpfung von ‚Haushaltsarbeit‘ mit Beziehungsarbeit oder emotionalen Bindungen trägt die Haushaltsarbeit auch zur Weitergabe spezifischer kultureller Standards im Alltagsleben bei: durch (1) die Organisation gemeinsamer Mahlzeiten und andere Alltagsroutinen, (2) eine Atmosphäre der Fürsorge, (3) das Leben von Familienritualen und –festen, (4) die Unterstützung von Lernprozessen und Neigungen anderer Familienmitglieder, die gleichsam zu Elementen der gemeinschaftlichen Lebensführung gemacht werden, (5) die Etablierung und Pflege von Netzwerken zu Verwandten, NachbarInnen, FreundInnen und FunktionsträgerInnen wie beispielsweise ÄrztInnen, (6) das Schaffen einer bestimmten Haushaltsordnung und die Förderung dieser bei Kindern und Jugendlichen, (7) die Erinnerung aller

¹⁶ Demgegenüber sei der Begriff der Dienstleistung auf die Erwerbsarbeit anzuwenden und nicht auf die im Haushalt privat erledigte Arbeit (Geissler 2002b).

Haushaltsmitglieder an die Einhaltung ihrer gegenseitigen Verpflichtung (vgl. Geissler 2002b, S. 40) und (8) durch die Sorgearbeit der Kinder.

Diese Perspektive, die ich die "Bezogenheits-Perspektive" bezeichnen will, bietet Ansätze zur Weiterführung der Fragen nach den Voraussetzungen der Arbeitsgesellschaft und weist Widersprüche und uneingestandene Abhängigkeiten im überkommenen Modell von Autonomie und Unabhängigkeit auf. Darüber werden Unstimmigkeiten und Widersprüche im Machtverhältnis zwischen den Geschlechtern und den Generationen sichtbar. Die Offenlegung von Interdependenzen zwischen den Generationen und Geschlechtern ermöglicht die politische Gestaltung der ökonomischen und sozio-kulturellen Teilhabe an Gesellschaft unter Anerkennung aller gesellschaftlich notwendigen Arbeit. „Orientierungen an emotionalen persönlichen Beziehungen, an individuellen Bedürfnissen und wechselseitiger persönlicher Wertschätzung gelten unter der Priorität formaler Rationalität als traditionell und im Konfliktfall ihr untergeordnet. Beides immer wieder neu ins Verhältnis zu bringen, ist jedoch ein emphatisches Ziel im Prozess demokratischer Verhandlungen von Konflikten.“ (Eckart 2000, S. 17)

2.4.1. Die Inanspruchnahme von Mädchen und Jungen

Auffallend ist, dass auch in der feministischen Diskussion um Hausarbeit, *care* oder Haushaltsarbeit der Fokus auf dem Geschlechterverhältnis liegt und sich die Frage der generationalen Arbeitsteilung nicht stellt. Kinder werden nicht als Aktive, als Hausarbeitende thematisiert, sondern als zu Umsorgende, als Objekte der Haus-, Erziehungs- und Pflegearbeit vor allem von Frauen (Zeihner 2000). Bestenfalls wird die Arbeit von Kindern im Haushalt in Bezug auf die Sozialisation von Mädchen in Einübung ihrer zukünftigen Rolle erwähnt. Der eigentliche Beitrag der Kinder zur Haushaltsökonomie wird nicht erkannt. Corsaro (1997) zitiert eine Studie von Benin und Edwards aus dem Jahr 1990, in der belegt wird, dass Töchter in Familien mit einem doppelten Einkommen bis zu zehn Stunden in der Woche im Haushalt arbeiten. Die Mitarbeit der Söhne betrage ungefähr zwei Stunden wöchentlich (Corsaro 1997). Auch Solberg verweist auf Untersuchungen, die die Töchter als die eigentlichen Mitarbeiterinnen im Haushalt von erwerbstätigen Müttern nennen und nicht die Väter (Solberg 1997). Die Mitarbeit von Männern im Haushalt bleibt gering unabhängig davon, ob Frauen vollzeit-, halbtags- oder gar nicht erwerbstätig sind. Im Gegensatz

dazu nimmt die Mitarbeit von Kindern, sprich Mädchen, im Haushalt zu, je mehr die Mütter außerhalb des Haushalts arbeiten (ebd.)

Jüngere Studien aus dem nordamerikanischen Raum legen nahe, dass die Mitarbeit von Kindern im Haushalt auch von der Qualität der Beziehung zwischen den Familienmitgliedern bzw. zwischen Eltern und Kindern abhängt und diese Einfluss darauf nimmt, ob sich die Kinder in der Familie engagieren (Cheal 2003). Kinder als Akteure innerhalb der familialen Arbeitsteilung geraten zunehmend in den Blick der soziologischen, psychologischen und anthropologischen Forschung (Goodnow/Delanay 1989, für einen Überblick s. Cheal 2003).

Mit Zunahme der außerhäuslichen Erwerbstätigkeit der Eltern gerät nun in den westlich industrialisierten Gesellschaften der bislang fast vergessene Aspekt ins Bewusstsein, dass auch Eltern abhängig von ihren Kindern sind.

Es ist das Anliegen dieser Arbeit die Kinder als soziale Akteure in ihren Arbeitsbeziehungen wahrzunehmen. Es wird eine diametrale Umdeutung des Fürsorgebegriffs bzw. des Objekts der Sorge zu diesem Zweck vorgenommen: Es wird aufgezeigt wie Kinder ihre Eltern und andere Erwachsene in der Handhabung der vielfältigen Anforderungen unterstützen, d.h. sie ‚schützen‘. Sie ermöglichen es Erwachsenen, über ihre Arbeit den eigenen Bedürfnissen und (Berufs-)Interessen nachzugehen. In diesem Sinne ‚begleiten‘ Kinder ihre Eltern oder andere und tragen dazu bei, dass diese sozial akzeptiert werden.

2.5. Geschichtliche und rechtliche Rahmenbedingungen der Arbeit von Kindern

2.5.1. Kinderarbeit: Das Verbot und sein Diskurs

„Nicht so sehr Bildung und Bildungschancen, nicht ‚Aktivitäten‘ und Motivationen, nicht Emanzipierung und Wissenschaftlichkeit, sondern die Gelegenheit zu notwendigem, gemeinsamen, begründetem Handeln: Verlass und Freundlichkeit – das sind die Grundbedürfnisse, denen wir uns zuerst und zumeist widmen sollen.“ (Hartmut v. Hentig im Vorwort zu Ariès (2000), S. 42f.)

In dem vorangestellten Zitat des Pädagogen v. Hentig wird das Verhältnis von Bildung und Arbeit angesprochen. Die thematische Verknüpfung von Kindheit und Arbeit bzw. das Gedankenbild eines arbeitenden Kindes berührt Kernannahmen ‚moderner‘

kapitalistisch industrialisierter Gesellschaften. In Kapitel 3 werden neue Ansätze der soziologischen Kinder- und Kindheitsforschung diskutiert und auf das Phänomen Arbeit von Kindern bezogen.

2.5.2. Historische Herleitung des Kinderarbeitsverbots in Deutschland

Der Durchsetzung eines gesetzlichen Verbots von Kinderarbeit in Europa im 20. Jahrhundert gingen vehement geführte Diskussionen in der Öffentlichkeit voraus. Beteiligt waren Akteure der verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche, z.B. Wirtschaft, Staat, KinderschützerInnen, Eltern und Kinder (Zeiger 2000). Nicht alle gesellschaftlichen Arbeitsbereiche wurden für Kinder verboten. Die erlassenen Kinderarbeits-Verbote richteten sich stets explizit gegen die in Fabriken ausgeübte Lohnarbeit (Liebel 1998)^{17, 18}. Die Arbeiterbewegung verstand die Zurückdrängung der Kinderarbeit als Teil ihres allgemeinen Emanzipationskampfes (Kirchhöfer 2000a)¹⁹ mit Auswirkungen auf die innerfamilialen hierarchischen Macht- und Abhängigkeitsbeziehungen (Elson 1982). Mit der Einführung eines „Familienernährerlohns“ für die von Männern geleistete Arbeit ging die Abwertung der von Frauen und Kindern erbrachten Arbeit einher. Sie wurden ökonomisch abhängig von einer funktionierenden Ernährer-Hausfrau Familienkonstellation (vgl. Kapitel 2.2.). Parallel zu den Bestrebungen emanzipatorischer und philanthropischer Bewegungen, ein Verbot von Kinderarbeit in Europa durchzusetzen und der Kinderarbeit das Recht der Kinder auf Bildung und Fürsorge entgegenzustellen, vollzogen sich Veränderungen in der vorherrschenden Produktionsform und Arbeitsorganisation, die die Kinder von der Lohnarbeit freisetzen (Kirchhöfer 2000a; Wintersberger 2005; Kirchhöfer im Erscheinen). Die technologische Entwicklung der Produktion erforderte qualifiziertere

¹⁷ Nicht darin einbezogen waren Formen der Kinderarbeit in der Landwirtschaft oder auf den Straßen der Städte (Hahn 1999; Liebel 1998).

¹⁸ Um 1900 waren in Deutschland ca. 1 Million Kinder gegen Lohn vollbeschäftigt (Kuczynski 1968 in Kirchhöfer 2000a, S. 215). Auch in der Landwirtschaft und im Dienstleistungsgewerbe waren arbeitende Kinder in den folgenden Jahrzehnten notwendige Arbeitskräfte.

¹⁹ James, Jenks und Prout machen darauf aufmerksam, dass in Großbritannien im 19. Jahrhundert Kinder nicht als eine (soziale) Gruppe oder Kategorie aufgefasst wurden, sondern ihre soziale Zugehörigkeit über ihre Klasse oder ethnische Herkunft bestimmt wurde (James/Jenks/Prout 1998, S. 49). Arbeitende Kinder wurden als ArbeiterInnen und als Teil der ArbeiterInnenbewegung wahrgenommen. Die von den politischen Gruppierungen im englischen Parlament erhobene Forderung nach Schulbildung für Kinder, insbesondere für arbeitende Kinder „may be seen as attempts to control and contain the political energies of the working class.“ (Clarke 1985, S. 75 in James/Jenks/Prout 1998, S. 49)

Arbeitskräfte, als es die Kinder darstellten. Die Arbeit der Kinder war für die zunehmend technisierte Wirtschaft nicht mehr funktional (Liebel 1998; Kichhöfer 2004). Ein Hauptgrund für die Einführung der allgemeinen Schulpflicht ist die Hoffnung gewesen, darüber die Arbeit von Kindern zu kontrollieren (Cunningham 2000 in Myers 2001, S. 30)²⁰. Mit dem Verbot von Kinderarbeit und der Einführung der allgemeinen Schulpflicht setzte sich die Vorstellung vom wirtschaftlich untätigen Kind gesellschaftlich in Europa durch. Seine ökonomische Abhängigkeit von den Eltern bzw. von seinem erwerbstätigen Vater wurde damit strukturell verankert.

Gegenüber der abhängigen Lohnarbeit wurde die Hausarbeit von Kindern nicht öffentlich verhandelt, geschweige denn durch Verbote eingeschränkt (Zeiber 2000). Vielmehr ist die Pflicht der Kinder im Haushalt mitzuarbeiten und den Eltern Dienste zu leisten seit 1900 im Bürgerlichen Gesetzbuch verankert: „Das Kind ist, solange es dem elterlichen Hausstand angehört und von den Eltern erzogen und unterhalten wird, verpflichtet, in einer seinen Kräften und Lebensstellung entsprechenden Weise den Eltern in ihren Hauswesen und Geschäfte Dienste zu leisten.“ (BGB § 1619) Die Vormachtstellung der Eltern begründet das BGB mit dem Hinweis auf ihre moralische und wirtschaftliche Fähigkeit, die Kinder zu erziehen und zu versorgen. Erst die Abtrennung der Erwerbswirtschaft von der Hauswirtschaft im Prozess der Industrialisierung hat auch Kinderarbeit ausdifferenziert: einerseits in Arbeit, die im öffentlichen Raum der Arbeitsgesellschaft organisiert ist und die deren Produktionsverhältnissen und Regulierungsweisen unterworfen ist und andererseits in solche Arbeiten, die im Privaten verborgen stattfinden: (1) in Lohnarbeit, die dann mehr und mehr der Schularbeit wich und (2) in Hausarbeit (vgl. Zeiber 2000, S. 45).

2.5.3. Gesetzliche Übereinkommen zu Kinderarbeit weltweit

Die Internationale Arbeitsorganisation ist eine der mächtigsten VertreterInnen in der Arena der politischen Auseinandersetzung um Kinderarbeit. Anfang des 20. Jahrhunderts zum Zeitpunkt der Gründung der ILO im Jahr 1919 wurde Kinderarbeit vor allem als ein Arbeitsmarktproblem betrachtet. Es fiel in das Aufgabengebiet der Internationalen Arbeitsorganisation Kinderarbeit weltweit abzuschaffen. Die

²⁰ Für eine differenzierte Analyse der Voraussetzungen und Gründe des Übergangs von der Kinderarbeit zur allgemeinen und formalen Schulpflicht der Kinder im 20. Jahrhundert s. Cunningham/Viazzo 1996; für den ambivalenten Umgang mit Kinderarbeit in den USA s. Zelizer 1994.

Zuständigkeit auf nationalstaatlicher Ebene liegt seitdem bei den Arbeitsministerien der Länder.

Obwohl die ILO seit ihren Gründungstagen Konventionen zu Kinderarbeit bzw. zu Mindestalternormen zur Aufnahme von Arbeit verabschiedet hat²¹, nimmt das 1973 verabschiedete Übereinkommen zum Mindestalter (Nr. 138) eine herausragende Stellung ein. Die Mindestalterkonvention ist auf keinen spezifischen Wirtschafts- oder Tätigungsbereich beschränkt, sondern erhebt für alle Bereiche und Arbeiten Geltungsanspruch, unabhängig davon, ob es sich um bezahlte oder nicht-bezahlte Tätigkeiten von Kindern handelt. Es gilt als ein umfassendes politisches Instrument im Bestreben Kinderarbeit abzuschaffen. Ratifizierende Staaten verpflichten sich ihre Politik darauf auszurichten Kinderarbeit langfristig abzuschaffen und das Mindestalter zur Aufnahme von Arbeitstätigkeiten anzuheben. Das absolute Mindestalter ist festgelegt auf 15 Jahre bzw. auf die Vollendung der Vollzeitschulpflicht. Erst danach darf eine Arbeit aufgenommen werden (Artikel 2). Gefährliche Arbeiten dürfen nicht von Kindern unter 18 Jahren ausgeführt werden²² (Artikel 3). Leichte Arbeiten, die die kindliche Gesundheit und Entwicklung sowie den Schulbesuch nicht beeinträchtigen, sind ab 13 Jahren erlaubt (Artikel 7)²³.

²¹ ILO Übereinkommen zu Kinderarbeit und Zwangsarbeit: Übereinkommen Nr. 5 Mindestalterübereinkommen bezogen auf Industriearbeit 1919, Nr. 7 Mindestalterübereinkommen bezogen auf Schifffahrt 1920, Mindestalterübereinkommen bezogen auf landwirtschaftliche Arbeiten, 1921, Nr. 15 Mindestalterübereinkommen bezogen auf „trimmers and stokers“ 1921, Nr. 33 Mindestalterübereinkommen bezogen auf Beschäftigungsverhältnisse im nicht-industriellen Bereich 1932. Ab 1936 kommt es zu einer Revision früherer Mindestalterabkommen (Nr. 58 Schifffahrt, Nr. 59 Industriearbeit (1937), Nr. 60 Beschäftigungsverhältnisse im nicht-industriellen Bereich (1937)): gemeinsam ist ihnen die Anhebung des Mindestalters von 14 auf 15 Jahre. Nr. 112 Mindestalterübereinkommen bezogen auf Fischereiarbeiten 1959, Nr. 123 Mindestalterübereinkommen bezogen auf Unter-Tagearbeit 1965, Nr. 138 Allgemeines Mindestalterübereinkommen 1973, Nr. 182 Übereinkommen über die schlimmsten Formen der Kinderarbeit. (Stand Juli 1999, Haspels/ Jankanish 2000, S. 87)

²² Unter bestimmten, festgelegten Bedingungen dürfen Kinder ab 16 Jahren gefährliche Arbeiten ausführen (Haspels/Jankanish 2000, S. 48).

²³ Artikel 2 und 7 machen Ausnahmen zur Mindestalterbegrenzung in Entwicklungsländern. Die ILO begründete diese Ausnahme mit Umsetzungsschwierigkeiten der Mindestaltergrenzen aufgrund mangelhaft entwickelter Wirtschafts- und Bildungsinfrastruktur in diesen Ländern (Haspels/Jankanish 2000, S. 48). Diese Flexibilität in der Festlegung des Mindestalters weist darauf hin, dass die Festlegung der Altersnorm stets auch an volkswirtschaftlichen Interessen orientiert ist, die wenig bis gar nicht auf kindliche Bedürfnisse und Fähigkeiten Rücksicht nehmen.

In den 90er Jahren ist die ILO dazu übergegangen, in der Auseinandersetzung um Kinderarbeit zwischen *labour* und *work* zu unterscheiden, um zwischen ‚schädlichen‘ und ‚tolerierbaren‘ Formen der Kinderarbeit zu differenzieren. Diese Unterscheidung ist von unabhängigen ForscherInnen und von MitarbeiterInnen aus Nicht-Regierungsorganisationen als zu grob und theoretisch nicht plausibel kritisiert worden, da Arbeiten von Kindern oft in einem Graubereich dazwischen liegen. Andere sprechen daher von einem „Kontinuum“, das von negativ bis zu positiv bewerteten Tätigkeiten der Kinder reicht. Ein

Im Jahr 1999 nimmt die Allgemeine Konferenz der Internationalen Arbeitsorganisation das *Übereinkommen über die schlimmsten Formen der Kinderarbeit* (Nr. 182) und Empfehlung Nr. 190 an. Darin ist geregelt, dass alle Personen unter 18 Jahren als „Kind“ gelten. Jede Form der erzwungenen Arbeit, wie Sklaverei, Zwangsrekrutierung in bewaffneten Konflikten, Prostitution und Pornographie und „die Heranziehung, die Vermittlung oder das Anbieten eines Kindes zu unerlaubten Tätigkeiten“ (Artikel 3 Abs. a, b, c) zählt zu den schlimmsten Formen der Kinderarbeit. Die ratifizierenden Staaten verpflichten sich unverzüglich Maßnahmen einzuleiten, die die schlimmsten Formen der Kinderarbeit beseitigen²⁴. Es geht dabei um Arbeit, die „ihrer Natur nach oder aufgrund der Umstände, unter denen sie verrichtet wird“ und „voraussichtlich für die Gesundheit, die Sicherheit oder die Sittlichkeit von Kindern schädlich“ ist (Artikel 3 Abs. d). Diese weitgefaste Formulierung in Absatz d wird in *Empfehlung 190* unter der Rubrik „Gefährliche Arbeiten“ präzisiert²⁵ und auf die körperliche und psychologische Gefährdung der Kinder eingeschränkt.

In der *Empfehlung* liegt der Schwerpunkt auf Informationsvermittlung über das Verbot und die entsprechenden Sanktionsmechanismen, die bei einem Überschreiten des Verbots in Kraft treten. Unter Punkt „III Durchführung“ ist der einzige Passus in der Empfehlung formuliert, der Mädchen und Jungen erwähnt. So heißt es in Absatz 3 j), dass die „Annahme geeigneter Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Infrastruktur und der Ausbildung der Lehrer, um den Bedürfnissen von Jungen und Mädchen gerecht zu werden“ empfohlen wird. Unvermittelt wird auch die Schule als Einrichtung genannt, die den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden können soll.

weiterer Versuch, Kinderarbeit differenzierter zu erfassen, ist das ‚balance-Modell‘, das die schädlichen und vorteilhaften Komponenten der verschiedenen Formen von Kinderarbeit miteinander in Beziehung setzt und abwägt (vgl. Liebel 2001; Hobbs/McKechnie, im Erscheinen).

²⁴ Maßnahmen zur Abschaffung der genannten Formen von Kinderarbeit sollen unter Wahrung der internationalen Normen, von staatlichen Stellen bzw. nach Beratungen mit ArbeitgeberInnen- und ArbeitnehmerInnenverbänden bestimmt werden. Adressaten der *Empfehlung* sind staatliche Kontrollinstanzen, Betriebe und ArbeitgeberInnen.

²⁵ „II Gefährliche Arbeit

- a) Arbeit, die Kinder einem körperlichen, psychologischen oder sexuellen Mißbrauch aussetzt;
- b) Arbeit unter Tage, unter Wasser, in gefährlichen Höhen oder in beengten Räumen;
- c) Arbeit mit gefährlichen Maschinen, (...) oder Arbeit, die mit manueller Handhabung oder dem manuellen Transport von schweren Lasten verbunden ist;
- d) Arbeit in einer ungesunden Umgebung,(wie gefährliche chemische Stoffe)...., oder gesundheitsschädlichen Temperaturen, Geräuschpegeln (...);
- e).....Arbeit während langer Zeit oder während der Nacht (...)*“ Empfehlung 190 Empfehlung betreffend das Verbot und unverzügliche Maßnahmen zur Beseitigung der schlimmsten Formen der Kinderarbeit. Allgemeine Konferenz der Internationalen Arbeitsorganisation, Genf 17. Juni 1999*

Explizit wird die wirtschaftliche Armut der Eltern als eine Ursache von Kinderarbeit genannt (Präambel des *Übereinkommens*).

Das *Übereinkommen über das Verbot der schlimmsten Formen der Kinderarbeit* beschränkt sich auf die Formen, die sich auf die kindliche Entwicklung, Gesundheit und auf den Schulbesuch gefährlich oder hinderlich auswirken können. Indem jedoch eine Polarität zwischen den vermeintlich „schlimmsten Formen“ und den vermeintlich „förderlichen Formen“ von Kinderarbeit hergestellt wird, wird verkannt, dass es viele Formen von ‚Arbeit‘ und ‚Arbeitsverhältnissen‘ von Kindern gibt, die dazwischen anzusiedeln wären. Eine kategorische Einteilung der Formen von Kinderarbeit kann auf soziale, kontextuelle, historische und kulturelle Besonderheiten und Bedeutungen von Arbeit keine Rücksicht nehmen. Das Bestreben der ILO, einheitliche Regelungen zur vollständigen Eliminierung von Kinderarbeit weltweit durchzusetzen, ignoriert strukturelle und kulturelle Charakteristika der jeweiligen Länder. Nicht beachtet werden kulturelle Traditionen, in denen Kinder über die Teilhabe am wirtschaftlichen und sozialen Leben sozialisiert werden und an der Gesellschaft partizipieren. Die praktizierten Kindheitsmodelle entsprechen nicht dem in der bürgerlichen Gesellschaft Mitte des 19. Jahrhunderts im Europa des Kapitalismus entwickeltem Kindheitsbild.

Mit dem von der ILO bewirkten „pauschalen Handlungsverbot“ (Liebel 1998, S. 283) für Kinder fällt die Arbeitsorganisation hinter den heute vielerorts zugebilligten und bereits in Anspruch genommenen Individualrechten von Kindern zurück. Spätestens seit der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention (1989) wirken Vereinbarungen fraglich, die den Schutz von Kindern propagieren, dabei jedoch den Willen der Betroffenen ignorieren bzw. sich darüber hinwegsetzen, ohne nach Wegen zu suchen, die die soziale Stellung und Verhandlungsmacht von Kindern stärken könnten.

Der Tenor der *Übereinkommen 182 und 138* und der jeweiligen Empfehlungen liegt auf dem Schutz der Kinder vor Tätigkeiten, die sie und ihre Entwicklung schädigen könnten. Geschützt werden sollen sie durch die Beeinflussung ihrer Erziehungsberechtigten und durch Kontrollmaßnahmen, die von Polizei und anderen staatlichen Behörden ausgeführt werden. Die Kinder, die es zu schützen gilt, werden nicht in die Beratungen über die Maßnahmen zu ihrem Schutz einbezogen. Die Bedürfnisse der Kinder in und um ihre Arbeit finden keine Beachtung. Sie werden als Opfer der Umstände gesehen und nicht als Akteure, die es in ihrer Situation zu stärken gilt.

Nach der Definition der Internationalen Arbeitsorganisation ist nur jene wirtschaftliche Tätigkeit als Arbeit zu verstehen, die durch Dritte erbracht wird bzw. zum Brutto-Inland-Produkt beiträgt.

Trotz dieser auf den Erwerbsarbeitsbegriff reduzierten Arbeitsdefinition von Hausarbeit schlussfolgert die ILO, dass weltweit die meisten Kinder, vor allem Mädchen, unter 16 Jahren im Bereich der Hausarbeit beschäftigt sind. Die meisten „Kinderarbeitsplätze“ werden im Bereich der Haus- und Sorgearbeit oder als persönliche Dienstleistung als Kinderbetreuung, Hausmädchen, Koch/Köchin, Reinigungskraft, Gärtner/Gärtnerin, Dienstpersonal oder allgemein als Haushaltshilfe nachgefragt und angeboten (ILO 2004, S. 1).

Nach dem neuen Bericht der ILO zur Hausarbeit von Kindern (ILO 2004) sind nur solche Verrichtungen als (Haus-)Arbeit zu verstehen, die in einem fremden Haushalt als Dienstleistung und damit in einem Arbeitsverhältnis erbracht werden. Das zentrale Unterscheidungskriterium der internationalen Arbeitsorganisation ist der Arbeitsort bzw. das Beziehungsverhältnis: Hausarbeit von Familienangehörigen wird in der Regel nicht unter ‚Arbeit‘ gefasst (ILO 2004, S.1). Vielmehr sei die tägliche Hausarbeit für Kinder eine Möglichkeit positive Erfahrungen zu machen, Grundkenntnisse (*basic skills*) zu erwerben und das Gefühl zu bekommen zur Familie beizutragen. Die (tägliche) Arbeit von Kindern im Haushalt wird auf Mitarbeit („*helping hands*“) reduziert und als ein Lernfeld konzeptualisiert. Die Leistung der Kinder wird nicht als ökonomische Aktivität bzw. nicht als wirtschaftlicher Beitrag zum Familieneinkommen wahrgenommen (ILO 2004, S. VII). In den meisten Fällen werden die Kinder für ihre Arbeit in der Familie oder im familiären Kontext nicht entlohnt. Die Familie ist weiterhin als ein Ort konzeptualisiert, in dem Kinder sicher vor Ausbeutung und Schaden sind. In dem vorherrschenden und von der ILO vertretenen Kindheitsbild konkretisiert sich ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen Kindern und Eltern. Eltern sorgen für Kinder. Nicht vorstellbar ist, dass Kinder für Erwachsene relevante oder auch ökonomisch einzuordnende Leistungen erbringen können oder Sorge und Verantwortung für andere tragen.

Das von der ILO vertretene Konzept der Familie ist an der Vorstellung einer Kernfamilie orientiert. Weltweit jedoch gelten verschiedene Vorstellungen von Familie, Verwandtschaft und Zugehörigkeit, so dass das Kriterium von Arbeit als in einem „fremden Haushalt erbrachter Dienstleistung“ („*household of a third party*“) nicht die

tatsächlich geleistete Arbeit erfassen kann.

Die Auseinandersetzung um die Definition von Kinderarbeit, die der Vielzahl der wirtschaftlich bedeutsamen aber unbezahlten Aktivitäten - so auch der Haus- und Sorgearbeit von Kindern - gerecht wird, steckt noch in ihren Anfängen (Hungerland et. al 2005; Liebel 2001; Nieuwenhuys 1994; Schildkrout 1982).

2.5.4. Der rechtliche Rahmen zur Kinderarbeit in Deutschland

In Deutschland lag bis in die jüngste Zeit der Schwerpunkt der Diskussion zu Kinderarbeit auf der rechtlichen Ebene (Liebel 2001). Die Gesetzgebung in Deutschland fasst Kinderarbeit sogar ausschließlich als arbeitsrechtliches Problem (Düwell 2000).

Kinder und Jugendliche sollen durch das Jugendarbeitsschutzgesetz vor einer Überforderung, einer übermäßigen Beanspruchung und vor Gefahren am Arbeitsplatz geschützt werden. Die Gesundheit und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen soll nicht durch zu frühe, zu lange, zu schwere, gefährliche oder ungeeignete Arbeit gefährdet werden. Die Angaben im Jugendarbeitsschutzgesetz nach der letzten Änderung 1997 in Anpassung an die EU Richtlinie sind konkret: Kinder, die das 13. Lebensjahr vollendet haben, dürfen täglich maximal 2 Stunden, in landwirtschaftlichen Familienbetrieben täglich höchstens 3 Stunden, arbeiten. Nur in der Zeit von 8 Uhr bis 18 Uhr ist ihnen eine bezahlte Beschäftigung erlaubt, jedoch nicht vor oder während des Schulunterrichts. Sie dürfen weder an Samstagen noch an Sonn- und Feiertagen beschäftigt werden und höchstens fünf Tage in der Woche arbeiten. Insbesondere im Bereich der Medien und im Kulturbetrieb werden Ausnahmen vom Kinderarbeitsverbot beantrag²⁶. Kinder, die nach 18 Uhr auf jüngere Kinder gegen Bezahlung aufpassen oder am Wochenende Werbeprospekte verteilen, machen sich im Sinne des Gesetzes strafbar.

Nicht zur Kinderarbeit im Sinne des Gesetzes zählen gelegentlich erbrachte geringfügige Hilfeleistungen, eine Beschäftigung zum Zwecke einer Arbeitstherapie,

²⁶ Folgende Sonderregelungen gelten für Kinder, die im Kultur- und Medienbereich tätig sind: Die Arbeit muss genehmigt werden, dazu muss das Jugendamt angehört werden. Im Vorfeld muss folgendes geregelt sein: Das Kind darf nur wenige Stunden am Tag beschäftigt werden, die Personensorgeberechtigten müssen schriftlich zugestimmt und ein Arzt muss bescheinigt haben, dass es keine gesundheitlichen Bedenken gegen die Beschäftigung gibt. Der Veranstalter muss Maßnahmen zum Schutz von Gesundheit und Entwicklung des Kindes treffen. Neben der Betreuung und Beaufsichtigung während der Arbeit muss sichergestellt sein, dass das Kind nach Beendigung der Beschäftigung mindestens 14 Stunden ununterbrochen Freizeit hat. Überdies darf das schulische Fortkommen nicht beeinträchtigt werden, bei der Bewilligung bestimmt die Behörde den Umfang der zulässigen Beschäftigung im Einzelfall. (vgl.

Arbeiten im Rahmen eines schulischen Betriebspraktikums und in Erfüllung einer richterlichen Weisung (Bermig/Schäfer 2000).

Die Novellierung des Jugendarbeitsschutzgesetzes und die abschließende konkrete Aufzählung erlaubter „leichter und für Kinder geeigneter Beschäftigungen“ in der Kinderarbeitsschutzverordnung 1998 bedeutet in gewisser Hinsicht die Anerkennung, dass Kinder im vollzeitschulpflichtigen Alter gegen Bezahlung arbeiten und arbeiten wollen. „Übliche und gesellschaftlich anerkannte Tätigkeiten“ von Kindern werden damit legal (BAJ 2000, S.42). Ebenso wird darüber auf indirektem Wege anerkannt, dass es ein wirtschaftliches Interesse an der Arbeit von Kindern gibt (Honig 2000). Gleichwohl hält auch die Kinderarbeitsschutzverordnung das grundsätzliche Verbot von Kinderarbeit aufrecht. Kinder sollen prinzipiell nicht zu ihrer Existenzsicherung beitragen müssen, sich aber ihre eigenen Konsumwünsche mit eigenem Geld erfüllen können.

Angesichts der Vielfalt und Verschiedenartigkeit der Arbeit von Kindern in Deutschland (Liebel 2001) ist der Nutzen einer abschließenden Aufzählung erlaubter Arbeiten für Kinder in Frage zu stellen²⁷. Die Arbeiten der Kinder entsprechen in der Regel nicht den Kriterien und Charakteristiken von Lohnarbeit: Sie werden größtenteils in privaten Haushalten ausgeübt, mit fließenden Übergängen zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit. Die Kinder unterbrechen ihre Arbeit oder kombinieren sie mit anderen Tätigkeiten. Für Außenstehende sind die Grenzen der Arbeit, ihr Anfang und Ende und somit die Dauer oftmals nur schwer zu erkennen. Die Kinder arbeiten in der Regel nicht dauerhaft, sondern nur zeitweise (Bermig/Schäfer 2000; Levison, im Erscheinen). Ihre Arbeit ist durch ein hohes Maß an Fluktuation und zeitlicher und örtlicher Flexibilität charakterisiert (Levison im Erscheinen)²⁸. Je nachdem welche Kriterien bezüglich der Dauer, der Häufigkeit der Tätigkeit sowie des Ortes ihrer Ausführung als auch des Alters der Kinder herangezogen werden entstehen unterschiedliche Zahlen und

Bermig/Schäfer 2000, S. 38)

²⁷ Mit der Aufzählung der erlaubten Tätigkeiten wird der Eindruck erweckt, dass es sich hierbei immer um für Kinder geeignete ‚Arbeiten‘ handele. Doch ein und die selbe Arbeit kann für das eine Kind ein ‚Kinderspiel‘ sein, für das andere jedoch auf Grund seiner individuellen Voraussetzungen oder in einer spezifischen Situation eine Überforderung bedeuten. Es gilt den Kontext sowie auf die kulturelle und soziale Bedeutung oder Wertschätzung der Arbeit in die Betrachtung einzubeziehen und nach dem Handlungsspielraum sowie den Einflussmöglichkeiten des Kindes auf seine Arbeitssituation zu fragen.

²⁸ Kirchhöfer (2000) diskutiert die Arbeiten der Kinder in Hinblick auf „Entgrenzungen“ in der Arbeit und stellt eine Nähe zu dem von ihm, in Anlehnung an Hengst (2000) genannten, „neuen, nichtfordistischen“ Arbeitstypus fest (Kirchhöfer, im Erscheinen).

Einschätzungen zur Kinderarbeit (Liebel 2001; Levison, im Erscheinen).

Wie das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung feststellt, halten weder das Jugendarbeitsschutzgesetz noch die Kinderarbeitsschutzverordnung die Kinder von der Ausübung verbotener Arbeit ab (vgl. Bermig/Schäfer 2000, S. 40). Die Bundesgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. (BAJ) empfiehlt daher eine stärkere Auseinandersetzung mit den Arbeitsbedingungen von Kindern (BAJ, S. 60). Auch die Altersbegrenzung auf 13 Jahre sei nicht nachzuvollziehen, da „eine nicht unerhebliche Zahl von Kindern unter 13 Jahren“ Beschäftigungen ausübe, um sich ihr Taschengeld aufzubessern (ebd.)²⁹.

2.5.5. Kinderarbeit in Deutschland: Ein Massenphänomen

Nach der Abschaffung der Kinderarbeit in Europa zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird sie mit Auslauf des Jahrhunderts wieder entdeckt und kontrovers diskutiert (Hengst/Zeihner 2000³⁰; Liebel 2001³¹; Honig 2000). Diverse Bundesländer geben Studien in Auftrag, um das Ausmaß verbotener Kinderarbeit in Deutschland festzustellen (für einen Überblick Liebel 2001, Wihstutz 2004; Bericht der Bundesregierung 2000) und gelangen zu der Einschätzung, dass Kinderarbeit heute in Deutschland ein Massenphänomen sei (Wienold 1997) und zur gesellschaftlichen Normalität gehöre (Ingenhorst 2000). Unter ‚Arbeit‘ wird hier die bezahlte und in Abhängigkeit ausgeführte Tätigkeit verstanden. In der Thüringer Studie (2000) werden explizit nicht als ‚Arbeit‘ verstanden: die Hilfe im Haushalt der Eltern, das Betriebspraktikum, die Beschäftigung im Sportverein, im Chor, der Töpferkurs und ähnliches im Rahmen der Freizeitgestaltung, sowie gelegentliche geringfügige

²⁹ Eine Absenkung des Mindestalters für die Beschäftigung von Kindern auf zwölf Jahren widerspricht den EU Jugendarbeitsschutzrichtlinien, die Arbeit von Kindern unter 13 Jahren nicht zulassen (Bermig/Schäfer 2000, S. 41). Gemäß der Europäischen Richtlinie zum Jugendarbeitsschutz werden Kinder durch die Zulassung von Arbeiten im gewerblichen Bereich in ihrer Entwicklung gefährdet, da sie durch den dort herrschenden Zeitdruck, die Zusammenarbeit mit Erwachsenen und die Arbeit an Maschinen zu stark belastet werden. Schließlich bestehe bei der gegenwärtigen Lage auf dem Arbeitsmarkt die Gefahr, dass Kinder Erwachsene von ihren Arbeitsplätzen verdrängen (vgl. Liebel 2001, S. 146).

³⁰ Im deutschsprachigen Raum ist der von Helga Zeihner und Heinz Hengst herausgegebene Sammelband „Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen“ (2000) richtungsweisend. Erstmals werden konzeptuelle, theoretische, methodologische und gesellschaftspolitische Aspekte zur Arbeit von Kindern und ihrer Implikationen für die Forschung zur Sprache gebracht und diskutiert.

³¹ Zu einem besseren Verständnis arbeitender Kinder in verschiedenen Kulturen und Kontinenten trägt die Monographie von Manfred Liebel (2001) bei. Aus einer Subjektperspektive betrachtet er Arbeit und Kindheit kontext- bzw. kulturspezifisch und trägt damit zu einer Würdigung arbeitender Kinder bei.

Hilfeleistungen aus Gefälligkeit (vgl. Thüringen 2000). Diese Einschränkung erklärt sich aus dem Interesse, die Einhaltung gesetzlicher Regelungen des Kinderarbeitsschutzes zu überprüfen (Liebel 2001).

Für die Diskussion der Arbeit von Kindern hat diese einschränkende Sichtweise die Folge, dass dadurch der Eindruck vermittelt wird Kinder seien vor allem an der Arbeit interessiert, die es ihnen ermöglicht ihre Konsumwünsche zu erfüllen. Sie wird zur „Taschengeldarbeit“ (Feil 2003): Darunter ist zu verstehen, dass Kinder nicht aus materieller Not arbeiten, sondern um sich ihre Eigeninteressen finanzieren zu können. Geld verdienen wird somit zum Ausdruck wachsender Selbständigkeit. Eltern wiederum schätzen die Arbeit als Quelle des Geldverdienstes bei den Kindern, damit diese den Umgang mit Geld erlernen. Es sei für Kinder legitim zu arbeiten, um sich ihre – den Hauch von Luxus anhaftenden - Konsumwünsche zu erfüllen. Die Arbeit bzw. der Geldverdienst der Kinder wird als ‚zusätzlich‘ betrachtet.

White (1996) beobachtet, dass Kinder und Jugendliche weltweit Zugang zu bestimmten (jugendspezifischen) Konsumgütern anstreben. Ihre Arbeit ermöglicht ihnen dies oder sie erhoffen sich dieses Ziel damit zu erfüllen (White 1996). In der Teilhabe an der Konsumwelt drückt sich ein legitimer Wunsch von Kindern und Jugendlichen an gesellschaftlicher Partizipation aus. Es gelte die Bedeutung dieser Bedürfnisse für das Selbstbild arbeitender Kinder und Jugendlicher ernst zu nehmen und die Arbeit als Ausdruck ihrer gesellschaftlichen Partizipation anzuerkennen.

Mit der Fokussierung auf den Aspekt der Bezahlung bzw. Konsumorientierung werden andere Motive, wie soziale Anerkennung und Bezogenheit, Kompetenz, Autonomie, Fürsorge u.ä. als ausschlaggebend für den Wunsch der Kinder eine Arbeit aufzunehmen, nicht ausreichend berücksichtigt. Wird die Arbeit von Kindern als soziales Handeln wahrgenommen stellt sich die Frage nach ihrer gesellschaftlichen Partizipation. Es eröffnet sich eine neue Perspektive auf andere nicht-bezahlte Arbeiten von Kindern, wie sie in der vorliegenden Untersuchung erörtert werden.

2.5.6. Verschiedene Ansätze im Diskurs um Kinderarbeit

Im vorherrschenden internationalen Diskurs um Kinderarbeit wird Arbeit als Gefährdung von Kindern angesehen. Hiernach soll Arbeit für Kinder verboten sein. Im Diskurs um Kinderarbeit dominieren nach Myers (2001) weltweit vier Perspektiven: die „Arbeitsmarktperspektive“, der „Humankapitalansatz“, der „Ansatz der Sozialen

Verantwortung“ und die „kindzentrierte Perspektive“ (für einen Überblick siehe Myers 2001; Callenius 2004).

Die Auseinandersetzung um Kinderarbeit entfacht sich darüber a) ob alle Formen von Kinderarbeit beseitigt werden müssen oder b) ob Kinder ein Recht zu arbeiten haben und die Situation arbeitender Kinder verbessert werden muss. Konsens herrscht darüber, dass gegen die Ausbeutung und den Missbrauch von Kindern vorgegangen werden muss. Weniger Anlass für Diskussionen bietet die Frage nach dem Ausmaß von Kinderarbeit (vgl. Callenius 2004)³².

Die „Arbeitsmarktperspektive“ ist orientiert am Kindheitsbild des 19. Jahrhunderts. Sie basiert auf der Vorstellung, dass Kinder nicht mit ökonomischer Verantwortung belastet werden sollten und vor Gefahren bei der und durch die Arbeit geschützt werden müssten. Kindheit soll arbeitsfrei sein. Kinderarbeit wird gleichgesetzt mit Lohnarbeit oder „abhängiger“ Beschäftigung und Ausbeutung. „Such a view of childhood relieves children of major responsibility for either themselves or for others, and obliges adults to take decisions on behalf of the young that children, owing to their incompetence by definition, are deemed unqualified to take for themselves.“ (Myers 2001, S. 32)

Vor allem im Umkreis von Weltbank-VertreterInnen wird der „Humankapitalansatz“ zunehmend favorisiert (Myers 2001): Kinderarbeit gilt als Folge von Armut und sogenannter Unterentwicklung. Kinder werden als zukünftige Erwachsene betrachtet, die einen Beitrag zur Entwicklung der Volkswirtschaft und ihrem eigenen wirtschaftlichen Fortkommen leisten sollen. Es gilt in Kinder zu investieren, damit sie als Erwachsene volkswirtschaftlich nützlich sein können. Die Aufgabe der Kinder ist es zu lernen. Sie bilden das sogenannte ‚Humankapital‘. Kinderarbeit erscheint in diesem Gedankenkonstrukt als eine potentielle Gefährdung der gesellschaftlichen Ordnung. Kinderarbeiter gelten als ungebildete zukünftige Erwachsene, die dazu beitragen, dass die Arbeitslosigkeit in der Gesellschaft wächst und die Arbeiterklasse zunehmend verarmt (Myers 2001)³³.

³² Zahlen und Quantitäten sind eine Frage der Definition von Kinderarbeit. Ökonominen wie Deborah Levison machen auf den wirtschaftlich und politischen bedeutsamen Zusammenhang von Definitionen und Statistiken aufmerksam (Levison, im Erscheinen).

³³ Callenius (2004) weist darauf hin, dass VertreterInnen dieses Ansatzes, der den „Arbeitsplatz“ von Kindern in der Schule sieht (Kampagne 2004 Stopp Kinderarbeit – Schule ist der beste Arbeitsplatz),

Ein Ansatz, der quer zu allen anderen Konzepten zur Kinderarbeit liegt, sieht im obligatorischen Schulbesuch *die* moderne Form der Arbeit von Kindern in zeitgenössischen Gesellschaften. Die Schulzeit nimmt einen immer größer werdenden Teil der Lebenszeit und im Alltag von Kindern in Anspruch. Eine Begründung für diesen Ansatz wird über die Ähnlichkeit der Strukturen schulisch organisierten Lernens und industrieller Arbeit hergeleitet. Sie zeigt sich in „Verkehrsformen und Beziehungsstrukturen“ (Hengst 1981, S. 34) sowie in der Zeitorganisation, die nicht an menschlichen Grundbedürfnissen orientiert ist, sondern durch Termine, Fristen und Stundenpläne institutionell vorgegeben werden (Eder/Kränzl-Nagl 1998). Analog zur Erwerbsarbeits-sphäre würden von den SchülerInnen Verhaltensweisen wie Disziplin, Gehorsam und Zielstrebigkeit erwartet, die sich an den Werten des protestantischen Arbeitsethos bzw. am modernen Leistungs- und Konkurrenzprinzip orientieren (vgl. ebd., S. 217). Nach Qvortrup besteht das Besondere an der Schularbeit darin, „dass Kinder Arbeitskraft produzieren, die als solche ein Produkt ist, das sich in den Gleichungen über Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt niederschlägt. Zugleich ist ihre Schularbeit – wenn auch mit einer durch die diachrone Natur der modernen Wirtschaft bedingten Verzögerung – eine unverzichtbare Voraussetzung für die Produktion anderer Güter und Dienstleistungen in der Gesellschaft und kann daher nicht als nutzlos abgetan werden“ (Qvortrup 2000, S. 35). Diese Vorstellung schulischer Arbeit ist eng am Muster industrieller Arbeitsformen orientiert. Schularbeit wird als Arbeit geschätzt, weil sie gerade nicht zur „Befriedigung von Bedürfnissen und der Herstellung von ‚Gebrauchswerten‘ dient, sondern auf die Produktion von ‚Tauschwerten‘ ausgerichtet ist und für die Kinder eher eine Belastung darstellt, für die sie durch ein eigenes Einkommen gleichsam entschädigt werden müssen“ (Liebel 2001, S. 152 - Hervor. im Orig.)³⁴. Verkannt wird dabei, dass Schule bzw. Schularbeit und schulisches Lernen in ihrer gegenwärtigen Form angesichts der Entwicklungen auf dem Erwerbsarbeitsmarkt kaum mehr geeignet sind ein für alle mal das Wissen und die Fertigkeiten zu vermitteln, die für eine spätere Tätigkeit gebraucht werden. Zum einen ist das lebenslange Lernen eine Notwendigkeit geworden. Zum zweiten nimmt zwar die

damit argumentieren, dass Kinder während der Dauer ihres Schulbesuchs vor Ausbeutung und Missbrauch geschützt seien. Die Schule leiste darüber hinaus auch einen wichtigen Beitrag zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins und ihrer Verhandlungsposition (Callenius 2004).

³⁴An anderer Stelle diskutiert Liebel Schule als ein ‚neues Feld von Kinderarbeit‘ und analysiert das zunehmend enger werdende Kooperations-Verhältnis von Schule und Wirtschaftsunternehmen (Liebel

Schule erheblich viel Zeit im Leben der Kinder in Anspruch, doch als Lernort hat sie an Gewicht und Bedeutung verloren (vgl. Hengst 2000). Über andere Erfahrungen wie die eigene Arbeit, reichern Kinder ihr Repertoire mit gegenwartsbezogenen und lebensnahen Kenntnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen an. Schließlich reicht es für die Beurteilung der Formen und Bedeutungen heutiger Kinderarbeit auch nicht aus, nur nach ihrem funktionalistischen Nutzen für die Gesellschaft zu fragen. Ebenso wichtig ist es zu fragen, was die Arbeit der Kinder für ihre persönliche Lebensgestaltung, Subjektentwicklung und gesellschaftliche Partizipation bedeutet (vgl. Liebel 2001, S. 153).

Im „Ansatz der sozialen Verantwortung“ gilt Kinderarbeit als „work that exploits, alienates, or oppresses children and separates them from society’s normal protection“ (Myers 2001, S. 37). In der Arbeit seien Kinder schutzlos der Ausbeutung durch Erwachsene ausgeliefert, da die Schutzmechanismen von Gesellschaft, vor allem der Familien und Gemeinschaften, nicht funktionieren würden. Dieser Ansatz findet sich vor allem in Kirchenorganisationen, Nicht-Regierungsorganisationen wie Frauenvereinigungen, Bürgerrechtsgruppen, u.ä.. Es werden Anknüpfungspunkte zwischen der Situation arbeitender Kinder und der eigenen gesehen. Es geht um die Frage (größerer) gesellschaftlicher Teilhabe sozialer Gruppen, die bislang davon ausgeschlossen und diskriminiert waren. „This approach underlines the importance of changing cultural values in order to promote greater social concern for and solidarity with excluded groups, in this case children in abusive work.“ (Myers 2001, S. 38)

Die Kritik im internationalen Diskurs zu Kinderarbeit richtet sich gegen die Annahme, dass Arbeit per se schädlich für Kinder sei und dass Kinder vor Arbeit geschützt werden müssten, um sich besser zu entwickeln³⁵. Der jeweilige Kontext und die konkreten Arbeitsbedingungen müssten zudem stärker berücksichtigt werden, um die Auswirkungen der Arbeit auf Kinder beurteilen zu können (Woodhead, im Erscheinen; Liebel 2001). Der Beleg dafür, dass Kinderarbeit langfristig der Volkswirtschaft schade, steht nach Myers (2001) noch aus.

2005, S. 135ff).

³⁵ Inzwischen räumt die ILO ein, dass eine gewisse wirtschaftliche Tätigkeit, ob nun bezahlt oder unbezahlt, durchaus dem eignen Wohlbefinden dienen. Sie fördert den persönlichen Reifeprozess und kann zum Familieneinkommen beitragen, wenn sie dem Alter und den Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen entspreche (ILO 2004).

Es ist vor allem auf den Kampf der arbeitenden Kinder selbst, ihrer Organisationen und der Kampagnen für die Rechte der Kinder zurückzuführen, dass das Bewusstsein dafür wächst, die arbeitenden Kinder am Diskurs um Kinderarbeit zu beteiligen (Myers 2001; Liebel 2001). In Nicht-Regierungsorganisationen, dem UN-Kinderhilfswerks UNICEF und den Sozialwissenschaften setzen sich Erwachsene dafür ein, politische Maßnahmen und Entscheidungen zur Kinderarbeit daran zu messen, ob sie den arbeitenden Kindern und ihren Familien tatsächlich Vorteile bringen. Sie fordern, dass arbeitende Kinder selbst an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden und in Forschung und Politik selbst zu Wort kommen (Liebel 2001). Dieser Ansatz wird im Englischen *child-centered approach* genannt. Er ist an einem Sozialisationskonzept orientiert, dass die Kinder als Subjekte sieht, die selbst aktiv an ihrer Entwicklung mitwirken. Doch die Arbeitserfahrungen von Kindern werden bisher im Zusammenhang der individuellen „Entwicklung“ des Kindes betrachtet und beurteilt. Folglich werden Kinder nicht als gleichberechtigte soziale Akteure wahrgenommen, sondern es verbleibt in der Entscheidungsgewalt von Erwachsenen, über die Angemessenheit der Arbeit für Kinder nach ihrem „Entwicklungsgrad“ zu urteilen.

Liebel (2001) schlägt eine Weiterentwicklung des kindzentrierten Ansatzes vor, der die Kinder stärker als soziale Akteure wahrnimmt und in den Diskurs um Kinderarbeit einbezieht. „Sich der Arbeit von Kindern aus einer subjektorientierten Perspektive zu nähern heißt, die arbeitenden Kinder als ‚soziale Akteure‘ wahrzunehmen, die mittels ihrer Tätigkeit zur Erhaltung und Weiterentwicklung des menschlichen Lebens und der Gesellschaft... beitragen und hierfür soziale Anerkennung verdienen.“ (Liebel 2001, S. 22) Dem vorausgeschickt wird ein ‚offenes‘ Arbeitsverständnis, das nicht nur die bezahlten Arbeiten von Kindern als wertschaffend wahrnimmt, sondern auch das breite Feld ihrer Tätigkeiten, die zum Lebenserhalt ihrer selbst und ihrer Familien beitragen. Diese Wahrnehmungs- und Begriffserweiterung ermöglicht es gegenwartsbezogen den sozialen und ökonomischen Beitrag der Kinder zum Fortbestand der Gesellschaft in Betracht zu ziehen. Daran anknüpfend stellt Liebel die Frage, welche Möglichkeiten für Kinder entstehen können über ihre Arbeit auf diese Gesellschaft einzuwirken und damit ihre Interessen zu verfolgen. Arbeitende Kinder rücken als ‚Kinder der Gesellschaft‘ ins Bewusstsein und werden als Mitglieder dieser Gesellschaft wahrgenommen: Ihre Sichtweisen, Urteile und Wünsche entwickeln Kinder in spezifischen historischen Verhältnissen, die von strukturellen, sozialen, kulturellen und ökonomischen

Begrenzungen und normativ geprägt sind. Arbeitende Kinder als soziale Akteure wahrzunehmen impliziert eine Auseinandersetzung mit diesen Verhältnissen und ihren Begrenzungen und stellt die Frage, wodurch diese Begrenzungen entstehen (vgl. Liebel 2001, S. 24). Die subjektorientierte Herangehensweise ist ein Ansatz, der nicht nur geläufige Sichtweisen und Erklärungsmuster zum Phänomen der Kinderarbeit in Frage stellt. Er hinterfragt darüber auch ‚Grundannahmen‘ sogenannter moderner Gesellschaften, wie sie sich im Verhältnis von Kindheit und Arbeit wiederfinden.

2.5.7. „Zwischen Verbot und Lobpreisung“³⁶

Diesen unterschiedlichen Auffassungen liegen konträre Auffassungen über die legitimen Formen der Partizipation von Kindern an der Gesellschaft zugrunde. Es geht um das Konstrukt ‚Kindheit‘ an sich. Insofern ist ‚Kinderarbeit‘ keine ökonomische, sondern eine Kategorie des Kinderschutzes und Element einer pädagogischen Konstruktion von Kindheit (vgl. Honig 2000). Liebel (2005) beobachtet bezogen auf die Tätigkeiten und Tätigkeitsbereiche von Kindern im öffentlichen Diskurs eine Art Doppelmoral. Nicht jede Arbeit, die von Kindern verrichtet wird, gilt als Kinderarbeit und damit als gefährdend. Es gibt Arbeiten von Kindern, die ein hohes gesellschaftliches Ansehen genießen wie beispielsweise die Arbeit in den Medien oder im Sportgeschäft (Liebel 2005). Andere Arbeiten werden hingegen zwar nicht als Arbeit wertgeschätzt, wie die Fürsorge und Hausarbeit, gleichwohl jedoch als selbstverständlich in Anspruch genommen (Aldridge/Becker 2003; Liebel 2005, S. 140ff.). Zu ‚Kinderarbeit‘ werden solche Tätigkeiten dann, wenn sie vornehmlich dem Gelderwerb dienen und darin eine Verletzung oder Gefährdung von Kindsein erblickt wird, wie es im bürgerlichen Verständnis von Kindheit vorherrscht.

Nach Liebel (2005) ist seit den 1980er Jahren „an die Stelle des pauschalen Nein zur Kinderarbeit ein Nein zur ‚notwendigen Arbeit‘ getreten“ (Liebel 2005, S. 149). Notwendige Arbeit wird mit ‚ausbeuterischer Kinderarbeit‘ gleichgesetzt und vor allem in den Ländern der südlichen Hemisphäre verortet bzw. mit Armut und Migration in den Ländern des Nordens assoziiert. Auffallend ist jedoch, dass auch in Bezug auf ‚legitime‘ oder angesehene Jobs von Kindern nicht von Arbeit gesprochen wird,

³⁶ Diese Überschrift wurde von Manfred Liebel (2005) übernommen. Der vollständige Titel lautet „Zwischen Verbot und Lobpreisung. Verborgene Aspekte der Arbeit von Kindern in wohlhabenden Gesellschaften“ (Liebel 2005).

sondern von ‚produktivem Zeitvertreib‘, dem die Kinder nach Lust und Laune nachgehen würden (vgl. Liebel 2005). Denn die ‚Arbeit‘, also Erwerbsarbeit, gilt der Sicherung des Lebensunterhalts. Diese Funktion soll und darf die Arbeit der Kinder im hegemonialen Kindheits-Diskurs unserer Zeit nicht übernehmen. Entsprechend wird sie zur ‚Taschengeld-Arbeit‘ degradiert oder als Bildungschance uminterpretiert.

Die Wahrnehmung dessen, was Kindern schadet, ist selektiv. Liebel stellt fest, dass die Arbeiten von Kindern, die sich in das Muster einer aufstiegsorientierten Lebenshaltung (‚Karriereplanung‘) einfügen, nicht als Kinderarbeit geächtet werden. Das geschieht auch dann nicht, wenn sie die Kinder in Gefahr bringen. Stattdessen wird sie „als ‚normal‘ verstanden oder gar durch andere eher prestigeträchtige Attribute (‚Künstler‘, ‚Filmstar‘) geadelt“ (vgl. Liebel 2005, S. 128)³⁷. Über die selektive Legitimierung der Medienarbeit von Kindern werden andere Arbeitsbereiche von Kindern zusätzlich abgewertet und diskriminiert³⁸.

2.6. Erweiterter Arbeitsbegriff in Hinblick auf die Arbeit von Kindern

In Anlehnung an Kirchhöfer (1998) wird eingrenzend von der Arbeit von Kindern gesprochen, wenn die Tätigkeit von Kindern auf ein Produkt gerichtet ist, das eine erkennbare und zeitlich überschaubare Relevanz für die Erhaltung und Gestaltung des menschlichen Lebens hat. Über das Kriterium der Zielgerichtetheit unterscheidet sich die Arbeit auch von Spiel- oder Lerntätigkeiten. Kirchhöfer begreift Arbeit als zielgerichtete Tätigkeit, „bei der das künftige Resultat – mehr oder weniger fest

³⁷ Naomi Klein (2001) hat für den nordamerikanischen Raum dargelegt, dass und wie pädagogische „Übungen“ von durchaus profitorientierten Unternehmen eingesetzt und für ihre Zwecke genutzt werden, ohne dass den SchülerInnen dafür eine entsprechende Gratifikation ausbezahlt wurde (Klein 2001, kritische Würdigung in Liebel 2001). Es gibt folglich „gute Arbeit“ für Kinder und illegitime Formen ihrer wirtschaftlicher Betätigung (Zelizer 1994). In der Beurteilung der jeweiligen Tätigkeit in ihrer Bedeutung für die Kinder finden sich gesellschaftliche Wertorientierungen und Normvorstellungen wieder, die gleichwohl historischen Veränderungen unterliegen. „As children became increasingly defined as exclusively emotional and moral assets, their economic roles were not eliminated but transformed; child labour was replaced by child work and child wages with a weekly allowance. A child’s new job and income were validated more by educational than economic criteria.“ (Zelizer 1994, S. 112)

³⁸ Um das Phänomen der Arbeit von Kindern und die subjektiven Bedeutungen von Arbeit für Kinder verstehen zu können, ist es erforderlich die verschiedenen Bedingungen, unter denen Kinder arbeiten differenzierter zu betrachten und den verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten Rechnung zu tragen. Dabei wird die Tatsache nicht ignoriert, dass es Arbeitsformen und –verhältnisse gibt, die der seelischen und körperlichen Gesundheit eines Kindes Schaden können. Mit der Ökonomin Deborah Levison ist die Bedeutung einer quantifizierbaren Arbeitsdefinition hervorzuheben, die die Interessen der arbeitenden Kinder mitberücksichtigt, denn sie bildet die Grundlage für politische und rechtliche Maßnahmen (vgl.

umrissen – gedanklich vorweggenommen wird“ (Kirchhöfer 1998, S. 66). Es werden solche Formen kindlichen Handelns als Arbeit angesehen, die eine zielgerichtete Tätigkeit zur Veränderung objektiver Gegebenheiten enthalten und in denen „das Individuum eigene oder fremde Bedürfnisse befriedigt und so eine Nützlichkeit erzeugt“ (ders. S. 67) ³⁹.

Den Aspekt der wechselseitigen Angewiesenheit hat die Anthropologin Enid Schildkrout (1980) vor allem hinsichtlich der ökonomischen Bedeutung der Tätigkeiten, die von Kindern im familiären Kontext verrichtet werden, untersucht ⁴⁰. In der

Levison, im Erscheinen).

³⁹ In Auseinandersetzung mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Umbruchprozessen in der Arbeits- und Ressourcenteilung betrachtet Wintersberger (2005) Kinder und ihre Arbeit in modernen industrialisierten kapitalistischen Gesellschaften unter dem Aspekt der Alterssicherung im Sinne eines Systems intergenerationaler Transferzahlungen (Wintersberger 2005). In Auseinandersetzung mit historischer und gegenwartsbezogener Kindheitsforschung gelangt Wintersberger zu einem Modell der ökonomischen Evolution von Kindheit, deren Stufen er analog zur Entwicklung von Produktivkräften und Produktionsweisen und die sich entsprechend herausbildenden Familienformen darstellt. Nach Wintersberger sind folgende auf einander aufbauende Stufen der ökonomischen Evolution von Kindheit zu nennen: 1. Traditionelle/vorindustrielle Kindheit ist maßgeblich von landwirtschaftlicher und hauswirtschaftlicher Produktion geprägt. Eltern und Kinder arbeiten und wohnen zusammen und am gleichen Ort und zur gleichen Zeit; 2. Proto- und frühindustrielle Kinderarbeit: Es kommt zu einer Trennung von Arbeit und Wohnen. Kinder und Erwachsene arbeiten synchronisch, zwar nach wie vor zur gleichen Zeit aber an verschiedenen Stellen des Produktionsprozesses; 3. Verschulung von Kindheit: Segregation des Arbeitsmarktes zwischen den Generationen, sowie eine diachrone Arbeitsteilung setzt sich zwischen den Generationen durch. Ausbildung und Arbeitspraxis werden zeitlich getrennt. Die Schulpflicht wird für Kinder eingeführt und Kinder aus der Produktionssphäre gedrängt. Sie gelten als Investitionsgut oder Humankapital; 4. Sentimentalisierung der Kindheit: der gesellschaftliche Nutzen von Kindern wird emotional gestiftet, zur Selbstverwirklichung von Eltern. 5. Kinder als Konsumenten: Kinder werden als Konsumenten und als Markt-Teilnehmer entdeckt; 6. Kinder als Produzenten: Von Wintersberger ist diese Stufe bislang wenig ausgefüllt. Er stellt sie sich als eine Synthese der vorangegangenen Stufen vor, bei der es zu einer Reintegration von Arbeit und Wohnen, Arbeitszeit und Freizeit, Theorie und Praxis, Produktion und Konsum kommen könne (Wintersberger 2005, S. 191ff). Daraus ergebe sich die Notwendigkeit, im Generationenvertrag nicht nur RentnerInnen und Erwerbstätige einzubeziehen, sondern ebenso die Kinder.

⁴⁰ Schildkrouts Aussagen beziehen sich vor allem auf Studien, die sie bei den Hausa im Norden Nigerias, in der Stadt Kano durchgeführt hat. Die 69 von ihr untersuchten Haushalte waren direkt über die Erwerbstätigkeit der Männer (Händler, Handwerker, Lohnarbeiter) in die kapitalistische Marktökonomie eingebunden. Bei den Hausa ist die Arbeitsteilung ähnlich geschlechtsspezifisch organisiert wie im deutschen Ernährer-Hausfrau-Modell der Arbeitsgesellschaft. Allerdings fußt die geschlechtsdifferenzierte Arbeitsteilung nicht auf einer kapitalistisch-christlichen Ethik, sondern wird hergeleitet aus dem islamischen Glauben. Der soziale Status der Frau (und der Kinder) wird größtenteils über das Einkommen und den Wohlstand des Mannes bestimmt. Im Idealfall ist die Ehefrau also nicht darauf angewiesen, ein eigenes Einkommen zu erwirtschaften. Ihre Aufgabe ist die Erziehung der Kinder und die Versorgung des Ehemanns. Gleichwohl gehen auch die Hausa-Frauen einkommensschaffenden Tätigkeiten nach. Dieses Einkommen haben sie dann zu ihrer eigenen Verfügung. Ähnlich wie in geschlechtsdifferenzierten Gesellschaften in Europa, sind in Kano die Frauen auf die Mitarbeit ihrer Kinder angewiesen. Kinder übernehmen wichtige Aufgaben im Haushalt, erledigen Botengänge, kaufen ein usw. Trotz der kulturellen Unterschiede zwischen den städtischen Gesellschaften in Europa und in Nigeria, lässt sich folglich festhalten, dass Kinder jeweils einen wichtigen Beitrag zur Familien- und gesamtgesellschaftlichen Ökonomie leisten. Würden sie die Arbeiten nicht übernehmen, müsste eine externe Kraft dafür eingestellt und bezahlt werden.

Erweiterung des Arbeitsbegriffs beziehe ich mich im weiteren auf Schildkrout (1980) und Nieuwenhuys (1994). Schildkrout bezieht auch solche Aktivitäten in ihren Arbeitsbegriff ein, die indirekt zur Produktion beitragen, um das Ausmaß und die Bedeutung der Tätigkeiten von Kindern für die jeweilige (Familien-)Ökonomie in seinem ganzen Umfang erfassen zu können (Schildkrout 1980, S. 484). Es sind Tätigkeiten von Kindern, die entweder zur Produktion direkt beitragen, Erwachsene zur Erwerbsarbeit freistellen bzw. es Erwachsenen überhaupt ermöglichen einer Arbeit nachzugehen oder Arbeiten zu übernehmen, für die sonst andere (gegen Bezahlung) eingestellt werden müssten. Olga Nieuwenhuys (1994) differenziert die Tätigkeiten von Kindern im Rahmen der Familienökonomie in drei Kategorien: (1) Aktivitäten, die Ressourcen aus der materiellen und sozialen Welt hervorbringen, (2) Aktivitäten, die mit der ‚unbezahlten‘ Zuweisung, Vorbereitung und Verteilung dieser Ressourcen zu tun haben und (3) Aktivitäten, die mit der Betreuung von Menschen zu tun haben (Nieuwenhuys 1994, S. 17).

Mit dieser Erweiterung wird es möglich, die z.T. nicht unbeträchtlichen Arbeitsleistungen von Kindern im Haushalt und bei der Betreuung kleinerer Geschwister mit zu erfassen. Andererseits können diese von Tätigkeiten, die in erster Linie Freizeit- und/oder Lerncharakter haben (z.B. Haustierversorgung, Sportverein), abgegrenzt werden. Die Kinder unterstützen über ihr Engagement in der Familie (Haus- und Sorgearbeit) die Erwerbstätigkeit ihrer Eltern und tragen auch darüber zur Familienökonomie bei (Hungerland/Wihstutz 2003; Schildkrout 1980; Nieuwenhuys 1994).

3. Kapitel

Kinder und Kindheit

„Mit dem Niedergang der modernen Industriegesellschaft, des Fordismus, steht auch das Verhältnis von Arbeit und Lernen, von Kindheit, Familie und Schule zur Disposition und mit ihr die Parameter des Kindheitsmoratoriums. Das Modell der ‚Erziehungskindheit‘ repräsentiert mithin nicht Höhepunkt und Ende der Geschichte der Kindheit, es markiert vielmehr eine sozialgeschichtliche Episode, die durch eine neue Kindheitsformation abgelöst werden wird. Die Debatte um ‚Kinderarbeit‘ gehört zu den Anzeichen dieses Übergangs.“ (Honig 2000, S. 459)

Spätestens seit Mitte der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts sind die Widersprüche im Projekt, die ‚Kinder fern von der Gesellschaft zu halten‘, auch ideologisch nicht mehr zu rechtfertigen. Der Einfluss struktureller Veränderungen in der Erwerbswelt wirkt sich auch auf die Privatsphäre und die gesellschaftlichen Institutionen der Kindheit wie Schule, Kindergarten und Familie aus. Ebenso wirken Veränderungen im Selbstverständnis von Frauen und Männern auf das Selbstverständnis von Müttern und Vätern.

Der aus der westlichen Moderne hervorgegangene Anspruch aller Menschen, als Individuen akzeptiert zu werden und die eigene Individualität entfalten zu können, wird für alle Bevölkerungsgruppen erhoben; so schließlich auch für die gesellschaftliche Gruppe der Kinder. Kinder werden zunehmend als mittelbar von gesellschaftlichen Prozessen Betroffene und Beteiligte wahrgenommen.

Der Kindheitsentwurf der Moderne hat auf diese Veränderungen keine Antwort. In dem funktionalistischen Sozialisationskonzept wird Kindern eine bestimmte gesellschaftliche Position als Werdende zugewiesen. Nicht das gegenwärtige Erleben und Sein von Kindern an sich hat eine Bedeutung, sondern der Bezug zum zukünftigen Erwachsenensein.

Angeregt durch das Buch von Ariès ‚Geschichte der Kindheit‘ (2000) wurde Kindheit in den Sozialwissenschaften neu konzeptualisiert. Statt von der Universalität wird von der Historizität von Kindheit ausgegangen und Kindheit im Verhältnis zu ‚Erwachsenheit‘ d.h. als Ausdruck einer spezifischen gesellschaftlichen generationalen Ordnung diskutiert (Qvortrup 2005; Kelle 2005; Hengst/Zeihner 2005).

„In der neuen Kindheitssoziologie wird die Frage nach der Eigenständigkeit der Kinder als Frage nach den Herrschaftsverhältnissen zwischen den Generationen gestellt, als Frage nach der Art und Weise der Einbindung der Bevölkerungsgruppe Kinder in gesellschaftliche Arbeitsteilungen und als Frage nach ihrem Zugang zu Ressourcen und Rechten.“ (Hengst/Zeiher 2005, S. 11)

3.1. Der Auszug der Kinder aus der Arbeitswelt der Erwachsenen

Die Generationenordnung der modernen Arbeitsgesellschaft beruht auf einer zeitlichen und örtlichen Trennung zwischen dem Erwerb von Arbeitsqualifikationen – der Lernarbeit – und der unmittelbar produktiven Erwerbsarbeit. Kindheit in der kapitalistischen Arbeitsgesellschaft wird, entsprechend der weitverbreiteten Vorstellung vom schutz- und schonbedürftigen, lernenden und spielendem Kind, als Phase der Abhängigkeit und Unselbständigkeit gesellschaftlich wahrgenommen. Die Sozialwissenschaftlerin Diane Elson untersucht die Zusammenhänge zwischen dieser Kindheitskonzeption und dem geringen Stellenwert kindlicher Arbeit in der Arbeitsgesellschaft (Elson 1982). Ihre These ist, dass Kinder in der kapitalistischen Arbeitsgesellschaft auf Grund einer Ideologie von Patriarchat und Seniorität als Gesellschaftsmitglieder und als zur gesellschaftlichen Produktion Beitragende mindergeschätzt werden. Zum Verständnis und als Erklärung der Sonderstellung von Kindern im kapitalistischen Produktionsprozess stellt Elson ein Konzept vor, das die Altershierarchie als eine soziale Konstruktion versteht. Im 'Senioritätssystem' wird jenen, die die 'Seniorität' (noch) nicht erlangt haben bzw. nicht besitzen, die Möglichkeit versagt, einen eigenen und unabhängigen sozialen Status zu erwerben. Menschen in wie Elson es nennt, '*junior positions*', zählen nicht als vollwertige Gesellschaftsmitglieder. Die Crux in diesem Konzept der Seniorität ist, dass die Unterordnung nicht etwa erfolgt, weil die Betroffenen nicht fähig zur Autonomie und Unabhängigkeit wären. Vielmehr bedeutet es, dass den Betroffenen die öffentliche Anerkennung des Rechts auf Unabhängigkeit abgesprochen wird und ihnen die öffentlichen Mittel, um unabhängig zu werden bzw. zu bleiben, versagt sind. Das Senioritätssystem verweigert denjenigen, denen es die vollwertige Mitgliedschaft in der Gesellschaft nicht zugesteht, die Anerkennung des Rechts auf Autonomie und die öffentliche Unterstützung bzw. Förderung ihrer (wirtschaftlichen) Unabhängigkeit. Die kindlichen Fähigkeiten und der Beitrag, den Kinder zum Familieneinkommen leisten,

werden erst mit dem Übergang zum ‚Erwachsenen‘-Status wahrgenommen. „Es ist die sich verändernde Arbeitsteilung in der Gesellschaft, die an der bisherigen Trennung von Arbeit und Schule, Lernen und Arbeiten, Kindsein und Erwachsensein rüttelt und nach den Beziehungen zwischen beiden fragen lässt.“ (Kirchhöfer 2000a, S. 220)

3.2. Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1989)

Am 20. November 1989 wurde in der Generalversammlung der Vereinten Nationen das Übereinkommen zu den Rechten des Kindes (im folgenden kurz Kinderrechtskonvention genannt) verabschiedet. Die Kinderrechtskonvention stellt in völkerrechtlich verbindlicher Form einen umfassenden Katalog der Rechte von Kindern dar. Die Debatten und Diskussionen, die ihrer Verabschiedung vorausgegangen waren, konzentrierten sich zum einen auf die Frage, ob durch die Aufstellung von „Menschenrechten für Kinder“ die Standards der allgemeinen Menschenrechte aufgeweicht werden würden (Wolf 1991, S. 10). Neben der Kritik an der Ausdifferenzierung der allgemeinen Menschenrechte wurde in Frage gestellt, ob ein (weiteres) internationales Abkommen Kinder in ihren jeweiligen Ländern effektiv schützen bzw. ihren rechtlichen Status verbessern könne. Es wurde die Skepsis geäußert, ob es denn angesichts der großen kulturellen Unterschiede und verschiedenster Kindheitsbegriffe möglich sei, Rechte von Kindern zu definieren. Ebenso wurde die Befürchtung geäußert, dass damit einem an westlich-christlichen Idealen orientierten Kindheitsbild Vorschub geleistet werden würde.

3.2.1. Widersprüche

Es ist eine Errungenschaft der Kinderrechtskonvention die Bedürfnisse der Kinder auf Partizipation, sowie Schutz („*protection*“) und Bereitstellung („*provision*“) ⁴¹ als Rechte anzuerkennen. Die Menschenrechte und Grundfreiheiten werden zu selbständigen

⁴¹ Die in der Konvention niedergelegten Rechte lassen sich in die drei P's einteilen: Es gibt Artikel zur Bereitstellung (*provision*), darin werden die sozialen Rechte der Kinder auf einen Mindeststandard gesundheitlicher Versorgung, Bildung, sozialer Sicherung, körperlichen Schutz, Familienleben, Spielen, Freizeit, Kultur und Muße beschrieben. Die Artikel zum Schutz (*protection*) der Kinder benennen die Rechte der Kinder auf Schutz vor Diskriminierung, körperlichen und sexuellem Missbrauch, Ausbeutung, Drogenmissbrauch, Unrecht und vor (bewaffneten) Konflikten. Der dritte Bereich umfasst die Beteiligungsrechte (*participation*) von Kindern, ihre politischen und bürgerlichen Rechte, wie das Recht auf einen Namen und eine Identität, das Recht informiert und angehört zu werden, das Recht auf körperliche Integrität, das Recht auf Information, das Recht auf freie Meinungsäußerung, und das Recht auf Anfechtung von Entscheidungen, die in ihrem Namen gemacht worden sind (Lansdown 2002, S. 36).

Rechten des Kindes erhoben und gelten als individuelle Rechte gegenüber dem Staat, in dem sich das Kind aufhält oder lebt. Doch stehen der Partizipations-Ansatz und der Schutzgedanke in der Kinderrechtskonvention in einem ungeklärten Verhältnis, so dass ihre Gewichtung je nach Interesse unterschiedlich interpretiert wird (Liebel 2005, S. 25).

Auf der einen Seite wird an dem Bild vom Kind als noch nicht ‚körperlich und geistig reif‘ und damit noch nicht vollständig gesellschaftsfähig festgehalten. In der Präambel zur Kinderrechtskonvention wird aus der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Anspruch der Kinder auf besondere Fürsorge, Schutz und Unterstützung hergeleitet. Auf der anderen Seite wird ein Bild vom ‚Kind‘ entworfen, das als Subjekt mit bürgerlichen Rechten ausgestattet ist und das Recht auf volle Beteiligung in Angelegenheiten hat, die sein Leben betreffen.

Die Einschätzungen, welchen Stellenwert die Bestimmungen zur Partizipation in der Kinderrechtskonvention einnehmen, differieren. Die hoffnungsvolle Interpretation setzt auf die Umsetzung in die politische Praxis des Partizipationsanspruchs und versteht sie als ‚Selbstläufer‘⁴² (vgl. Liebel 2006, S. 89). Andere zeigen sich eher enttäuscht ob der Zaghafteit, mit der die Partizipationsrechte Eingang in die Kinderrechtskonvention gefunden haben (ebd.). Zumal diese mit Einschränkungen und an Bedingungen geknüpft sind, die den Schutzgedanken stärken.

3.2.2. Paternalistischer Schutzgedanke

Über die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte hinausgehend werden Kindern in der Kinderrechtskonvention besondere Freiheits- und Schutzrechte eingeräumt. Diese basieren auf einer spezifischen Vorstellung vom Kind als „mangelhaft geistig und körperlich gereift“ (terre des hommes 1996). Der Schutzgedanke dominiert vor dem Hintergrund angenommener kindlicher Entwicklungsbedürfnisse. Demnach ist es die Aufgabe von Erwachsenen, Kinder an die Gesellschaft heranzuführen und besondere Lern- und Schutzräume wie pädagogische Einrichtungen zu institutionalisieren.

Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern wird als einseitige Abhängigkeit konzeptualisiert, die es Kindern faktisch verunmöglicht, sich selbst für die Umsetzung

⁴² Obwohl die Konvention „keinem kinderrechtlichen Radikalismus das Wort redet“, sieht Sünker (1993 in Liebel 2006) die in der Kinderrechtskonvention „vorgenommenen und interpretierbaren Positionierungen anschlussfähig für Fragen von Kindheitstheorie – mit dem Zentrum ‚kindliche Subjektivität‘ – und Kinderpolitik – mit der Priorität ‚Partizipation‘ anstelle von ‚Stellvertretung‘.“

ihrer Bedürfnisse einzusetzen⁴³. Im Ernstfall wird Kindern sogar die Fähigkeit abgesprochen, die eigenen Bedürfnisse zu kennen. Das ist vor allem dann der Fall, wenn diese sich nicht mit den vorherrschenden Vorstellungen von Kindsein vereinbaren lassen oder diesen widersprechen, beispielsweise in dem Wunsch zu arbeiten. Insofern ist Liebel (2005) zuzustimmen, dass die Kinderrechtskonvention nicht mit dem Ziel geschrieben wurde, die Gleichberechtigung von Kindern und Erwachsenen zu erreichen. Vielmehr handelt es sich um „Sonderrechte, die eine bestimmte ‚Behandlung‘ der Kinder im Sinne ihres ‚Schutzes‘ und ihrer Entwicklungsbedürfnisse‘ betonen“ (Liebel 2006).

3.2.3. Zur rechtlichen Stellung der Kinder

Die Rechtstradition mitteleuropäischer Prägung beruht auf der Prämisse des autonomen Subjekts, das als nicht auf andere angewiesen konzeptualisiert ist. Ungeachtet seiner spezifischen Eigenschaften und Lebensverhältnisse werden jedem Individuum die gleichen Rechte und Pflichten zuerkannt, die sich auf eine übergreifende Ordnung, den Rechtsstaat, beziehen. Der Universalismus-Anspruch kann nicht berücksichtigen, dass das gleiche Recht für den Einzelnen verschiedenes bedeuten und ungleiche Folgen haben kann, je nach Lebenssituation und Herkunft, Alter und Geschlecht.

Grundsätzlich beanspruchen die in der Kinderrechtskonvention formulierten Leitbilder universelle Gültigkeit. Sie berücksichtigen nicht, dass die Macht der Definition für ihre Umsetzung weltweit ungleich verteilt ist. Dabei geht es nicht nur um die Hegemonie beanspruchende westliche Interpretation von Kindheit und „Kindeswohl“, Arbeit und gesellschaftlicher Partizipation, sondern auch um die ungleiche Machtverteilung zwischen Kindern und Erwachsenen (Recknagel 2001; Liebel 2006). „Kinder können (bisher) weder Gesetze machen, noch Recht sprechen, denn die politische Anerkennung als „StaatsbürgerInnen“, die hierzu die Voraussetzung bildet, wird ihnen bis heute vorenthalten.“ (Liebel 2006) Politische Rechte werden Kindern in der Kinderrechtskonvention nicht eingeräumt.

In der Konvention wird das Recht auf Partizipation⁴⁴ zwar prinzipiell zugestanden, aber

⁴³ Die Konvention hält daran fest, dass die Familie oder ihr gleichgestellte Konstellationen den besten Schutz und die beste Förderung für das Kind bietet.

⁴⁴ In Art. 12 Berücksichtigung des Kindeswillens

(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das

seine Ausübung wird auf „das Kind berührende(n) Angelegenheiten“ beschränkt und zudem noch davon abhängig gemacht, dass das Kind „fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden“. Ist dies der Fall, soll sie, „angemessen und gemäß seinem Alter und seiner Reife“, Berücksichtigung finden (Art. 12.1). In diesen Formulierungen ist eine Fülle von Einschränkungen enthalten, die beliebigen Interpretationen derer offen stehen, die über die entsprechende Macht verfügen. Zudem fragt sich, warum gerade bei Kindern betont wird, dass es sich um eine „eigene“ Meinung handeln muss und warum sich Kinder bei der freien Meinungsäußerung auf sie „berührende“ Angelegenheiten beschränken müssen. Schließlich stellt sich die Frage, worin der Unterschied zwischen „berücksichtigen“ und „angemessen berücksichtigen“ bestehen soll und warum gerade bei Kindern dieser einschränkende Zusatz gemacht wird. Hier wird der Bezugsrahmen eines westlich-bürgerlichen Kindheitsverständnisses, das der Kinderrechtskonvention zu Grunde liegt, ersichtlich. Das „Entwicklungsargument“ findet sich in der juristischen Interpretation der Altersbestimmungen wieder.

Den Kindern wird unterstellt, ihnen fehle es aufgrund ihres Alters, ihrer altersbedingten ‚Schwäche‘ und ihrer ‚geringen Lebenserfahrung‘ an Kompetenz, um beim Schutz vor Gefahren und der Sorge um ihr Wohlergehen selbst eine aktive und verantwortliche Rolle zu spielen (vgl. Liebel 2006). Ihre Partizipation wird geknüpft an Bedingungen und ist beschränkt auf (symbolische) Bereiche, die politisch folgenlos für sie und ihr Verhältnis zu Erwachsenen bleiben. Spezielle Einrichtungen wie Kinderparlamente oder Kinderbürgermeister, die eigens für Kinder zur spielerischen, d.h. folgenlosen Einübung demokratischer Spielregeln geschaffen werden, verharren auf der symbolischen Ebene. Auch wenn Kinder darüber zeitweise das Gefühl vermittelt bekommen, ein gewisses Maß an Anerkennung für ihr Engagement zu erfahren, bleibt ihr Handeln nach außen letztlich wirkungslos.

Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

Art. 13 Meinungs- und Informationsfreiheit

(1) Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.

Art. 15 Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes an, sich frei mit anderen zusammenzuschließen und sich friedlich zu versammeln.

Eine „Entpaternalisierung“ des Schutzkonzepts würde deshalb bedeuten, die Machtkonstellation zwischen Erwachsenen und Kindern selbst in Frage zu stellen und den Kindern die Möglichkeit zu geben, auf gleicher Augenhöhe mit den Erwachsenen zu handeln. In diesem Sinne hebt Gerrison Lansdown (2002) mit Blick auf jüngere Kinder hervor, ihre Partizipation sei der beste Weg weniger verletzlich und besser in der Lage zu sein zu ihrem eigenen Schutz beizutragen. Dann wäre der Gedanke nicht mehr so fremd wie bisher, dass Kinder auch in der Lage sein könnten selbst zu beurteilen, was ihrem Schutz dient und sich selbst zu schützen. Dies würde nicht bedeuten, die Erwachsenen oder die Gesellschaft insgesamt aus ihrer Verantwortung zu entlassen, sondern die Kinder würden ihrerseits darauf Einfluss nehmen können, dass der Schutz in ihrem Sinne ausgeübt wird und nicht wie bisher gleichsam automatisch dazu führt, sie zu entmündigen (vgl. Liebel 2006).

„Die politisch verstandene ‚Bürgerschaft‘ (*citizenship*) geht über die Rolle des ‚Wahlbürgers‘ hinaus. Sie umfasst das generelle Recht, auf alle das Gemeinwesen betreffende Fragen in effektiver und nachhaltiger Weise Einfluss nehmen zu können. Hierbei ist zwischen formal zugestandenen politischen Rechten und der Frage zu unterscheiden, welches Handeln in einer Gesellschaft als politische Willensäußerung verstanden und als legitim gewertet wird.“ (Liebel 2006, s. Fußnote 44) Liebel stellt die Frage, ob die Kinderrechtskonvention geeignet sei, den sozialen Status von Kindern als benachteiligte ‚Gruppe‘ in der Gesellschaft zu stärken (vgl. ebd.).

3.2.4. Die rechtliche Stellung „besonderer Gruppen“

Kinder sind aufgrund gesellschaftlicher Strukturen und Konventionen sowie gesetzlicher Einschränkungen („Minderjährige“) zu den eher machtlosen Bevölkerungsgruppen zu rechnen. Dies gilt umso mehr für Kinder, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Lebenslage, ihres Geschlechts oder als Angehörige kultureller oder „ethnischer Minderheiten“ zusätzlich und mehrfach benachteiligt sind. Um deren effektive politische Partizipation „legal“ zu ermöglichen reicht es nicht, ihnen nur allgemeine bürgerliche Freiheitsrechte (Informations- und Meinungsfreiheit, Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit) zuzugestehen. Es müssen ihnen auch Rechte eingeräumt werden, die als Gegengewichte wirksam werden können (analog dem Streikrecht z.B. Vetorechte). Hierzu gehört auch die Reflexion darüber, wie die relativ machtlose Stellung von Kindern durch das „Recht auf wirtschaftliche

Betätigung“ (Farson 1975)⁴⁵ und andere ökonomische Rechte gestärkt werden könnte, um ihre politische Partizipationschancen zu erhöhen.

Für die Frage der politischen Partizipation hält Milne (2005) es für wesentlich, auch in den unter Umständen regelwidrigen Handlungen der Kinder politische Willensäußerungen zu erkennen und deren Legitimität im Verhältnis zu den Einflussmöglichkeiten zu bewerten, die Kindern in einer Gesellschaft zur Verfügung stehen. Dazu würde auch gehören, den möglichen politischen Sinn und die Legitimität der Partizipation nicht auf die Worte der Kinder zu begrenzen, sondern auch auf ihre Handlungen zu beziehen.

Damit Kinder, wie auch erwachsene Bürger, Teilhabeansprüche an die Gesellschaft und den Staat stellen können, bedarf es der konsequenten Umsetzung des bürgerlichen Status von Kindern (Olk/Mierendorff 1998, S. 253). Es reicht folglich nicht eine „Interessenpolitik für Kinder“ (Borsche) zu gestalten. Vielmehr müssen die Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden, dass Kinder ihre Interessen selbst vertreten und sich in allen sie interessierenden Fragen effektiv einmischen können (vgl. Liebel 2006). Die Kinderrechtskonvention kann hierfür ein Instrument sein, wenn sie mit der Akzentuierung und Sicherung der Partizipationsrechte entsprechend weiterentwickelt und interpretiert wird.

3.3. Ansätze in der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung

Vor allem in den skandinavischen Ländern und in Großbritannien wurden seit den 1990er Jahren zahlreiche Forschungsvorhaben in den „new social childhood studies“ vorangetrieben und neue Erkenntnisse gewonnen. Bezogen auf die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung in Deutschland konstatiert Hengst (2002), dass sich dieses Feld zwar seit den 90er Jahren rasch ausgeweitet hat. Es fehle aber an klaren Grenzen, systematischen Zusammenhängen und disziplinären Zuordnungen. In ihrer jüngsten Veröffentlichung (2005) unternehmen Hengst und Zeiher den Versuch, für die deutschsprachige Soziologie der Kindheit die Vielfalt und Vielzahl vorliegender

⁴⁵ Zu den Forderungen der Bewegungen arbeitender Kinder, ein „Recht zu arbeiten“ für sich zu

Arbeiten zu systematisieren. Die verschiedenen Ansätze trennen sie einerseits in eine subjektzentrierte Perspektive, in der die Kinder als Akteure ins Zentrum der Untersuchungen rücken. Die kontextanalytische Perspektive andererseits analysiert die Kindheit als ökonomische, politische, soziale und symbolisch-kulturelle Rahmenbedingungen, in denen Kinder agieren.

In Bezug auf das Verhältnis von Handeln und Struktur können in der aktuellen Kindheitsforschung drei Ansätze differenziert werden, die dieses Verhältnis von Handeln und Struktur als zusammenhängend und nicht dichotom diskutieren. Hengst und Zeiher (2005) beschreiben für die Kindheitssoziologie in Anlehnung an die Analysen des Generationenverhältnisses von Alanen (2005) folgende Ansätze: 1. Soziologie der Kinder, 2. Dekonstruktive Soziologie der Kindheit, 3. Sozialstrukturelle Soziologie der Kindheit.

3.3.1. Die „Soziologie der Kinder“

Diese Forschungsrichtung ist vor allem im angelsächsischen Raum verbreitet (für einen Überblick vgl. James/Prout 1997). Das Interesse gilt Kindern und ihrem eigenständigen, kompetenten Handeln. Dieser Ansatz wird an anderer Stelle auch als lebensweltorientierte Kinderforschung bezeichnet (Herzberg 2001). Dem Alltagshandeln von Kindern gilt das Hauptinteresse dieser Forschungsrichtung. Kinder werden begleitet und zu ihrer Lebensführung, zu ihren Netzwerken und Freundschaften, zu der Organisation ihrer Freizeit und ihres sozialen Lebens unter den gegebenen sich verändernden sozialräumlichen, institutionellen, ökonomischen und kommerziellen Bedingungen befragt. Kinder werden als handelnde Subjekte betrachtet. Als Akteure beziehen sie sich eigenständig und kompetent auf ihre gesellschaftliche Realität, beziehen diese in ihr Handeln ein und wirken dadurch auf ihre Umwelt ein. Sie werden als deutungsmächtig und als Experten ihres Alltags wahrgenommen.

Ein breites Themenspektrum wird in dieser Forschungsrichtung bearbeitet. Kinder werden als Akteure in Aushandlungsprozesse von Geschlechter- und Generationsbeziehungen einbezogen. Forschungsmethodisch wird bevorzugt - mit Anleihen aus der Ethnographie - qualitativ vorgegangen. In der Analyse des Datenmaterials legen ForscherInnen dieses Ansatzes Wert darauf, Denkkonzepte

„ihrer“ Forschungssubjekte herauszuarbeiten. Hengst und Zeiher heben hervor, dass es auch in diesem Ansatz um die Analyse von Machtausübung geht, jedoch nicht in der Perspektive von oben nach unten. Vielmehr steht die Soziologie der Kinder in der Tradition der Arbeiten zu jugendlichen Subkulturen, in der der Widerstand von unten nach oben als eine Form informeller bzw. subordinierter Machtausübung verstanden wird (Hengst/Zeiher 2005, S. 14).

In jüngerer Zeit wird an diesem Ansatz die „Essentialisierung von *agency*“ der Kinder kritisiert (Prout 2000). Nach Prout ist es notwendig, dass die neue Soziologie der Kindheit, in der Kinder als Akteure erstmals theoretisch denkbar wurden und empirisch ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückten, nun mehr analytisch die Umstände untersucht, unter denen Kinder als Agenten handeln können oder auch nicht können, um das Konzept der „*agency*“ theoretisch zu untermauern. „How it is that children sometimes exercise it (gemeint ist ‚*agency*‘ – A.W.), that it brings about some effect in the relationship in which they are embedded, whilst in other occasions they do not.“ (Prout 2000, S. 16)

3.3.2. Die dekonstruktivistische Soziologie der Kindheit

Hengst und Zeiher fassen hierunter so verschiedene Konzepte wie den (Sozial)Konstruktivismus, Diskursanalyse und Dekonstruktivismus. Hierbei geht es darum, Wahrheiten als situiert und sozial konstruiert anzunehmen und als in Machtverhältnissen konstituiert zu begreifen. Ausgehend vom Vorhandensein einer Vielzahl spezialisierter Wissensbereiche, eben Diskurse, wird in der Diskursanalyse Bestehendes und Gewohntes in kulturellen Texten und Scripts auf Annahmen, rhetorische Strategien und blinde Flecken untersucht und aufgedeckt.

Insbesondere solche Themenbereiche, die Kernannahmen moderner Gesellschaften berühren - wie zum Beispiel die Komplexe Kinder und Arbeit - eignen sich für eine diskursanalytische Untersuchung. Der Diskurs von Kinderarbeit wird bestimmt von impliziten und expliziten gesellschaftlichen Bildern von Kindern und Kindheit und einer spezifischen generationalen Ordnung. In dekonstruktivistischen Ansätzen geht es darum Dichotomien, wie sie in den binären Begriffspaaren von Natur/Kultur, Vernunft/Wahnsinn, Subjekt/Objekt, Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene verstanden werden, zu demontieren. Über die polare Zuordnung werden Machtinteressen verfolgt

und stabilisiert, da die Höherwertigkeit des einen die Minderwertigkeit des anderen Pols bedingt und vice versa. Die dekonstruktivistische Kinderforschung analysiert, wie Kinder an der Konstruktion ihrer sozialen Beziehungen, beispielsweise ihres ‚sozialen Alters‘ (Solberg 1997) und der Organisation des familialen Alltagslebens, aktiv beteiligt sind.

Diesen Ansätzen gemeinsam ist die Verknüpfung der Analyse von Diskursen (Vorstellungen, Denkkonzepten, und Sprache) mit sozialen Praktiken und der Untersuchung von Institutionen, in denen sich Diskurse materialisieren. Gegenstand der Diskurstheorie sind herrschende Vorstellungen über Alter, Abhängigkeit und Entwicklung, über Verletzlichkeit, die Unschuld und über den Wert von Kindern. Dekonstruiert wird u.a. die Vorstellung von Kindheit als arbeitsfreier Zeit (Hengst/Zeiher 2005).

Der sozialkonstruktivistische Ansatz knüpft an die feministische Frauenforschung an. Auch Kinder sollen aus dem Status der Unmündigkeit, der ihnen durch die gesellschaftliche Regelung des Generationenverhältnisses zugeschrieben wird, befreit werden. Sie sollen in gleicher Weise wie erwachsene Bürger geachtet und diesen rechtlich und ökonomisch gleichgestellt werden.

Die Kritik an diesen Ansätzen ist gerichtet gegen die „Entmaterialisierung“ im Dekonstruktivismus. Die körperliche Begrenztheit könne diskursiv nicht mehr entsprechend wahrgenommen werden. Anders als in der ‚entkörperlichten Analyse von Kindern‘ plädiert Prout für den Wiedereinbezug des Körpers bzw. für eine nicht-reduktionistische Perspektive, die auch biologische oder materielle Begrenztheiten wieder aufnimmt (Prout 2000). Biologie und Kultur seien als vielschichtige Prozesse aufzufassen, die in komplexen Wechselwirkungen miteinander stehen und damit die Konstitution von ‚verkörperten‘ sozialen Beziehungen, Identitäten und Differenzen bedingen (vgl. Hengst/Zeiher 2005).

In eine ähnliche Richtung zielt die Befürchtung, dass dekonstruktivistische Ansätze ‚reale‘ Kinder aus dem Blick verlieren könnten (Cook 2002). Die Wichtigkeit sozialkonstruktivistischer Ansätze wird darin gesehen, dass sie Aufschluss über die vorherrschenden Kindheitsdiskurse geben, ohne deren Kenntnis die lebendigen Kinder nicht verstanden werden können (Hengst/Zeiher 2005; Olesen 2005).

3.3.3. Die sozialstrukturelle Soziologie der Kindheit

Kindheit wird hier als integrierter Bestandteil der Sozialstruktur der Gesellschaft verstanden und als ein die Gesellschaft strukturierendes Element konzeptualisiert und neben andere strukturelle Elemente wie Klasse und Geschlecht gestellt. Dieser Ansatz verfolgt zwei Absichten. Zum einen werden Kinder und Kindheit aus der Soziologie der Familie und Bildungseinrichtungen herausgelöst und als eigenständige Gruppe betrachtet, zum zweiten wird die Marginalisierung von Kindern als soziale Gruppe in der Gesellschaft aufgedeckt. Es geht um die soziale, kulturelle, ökonomische, politische und rechtliche sowie ideologische Position von ‚Kindern‘ als sozialer Gruppe in der Gesellschaft. In diesem Ansatz werden Fragen der Verteilung und des Zugangs von Kindern zu gesellschaftlichen Ressourcen wie Macht, Arbeit, Ökonomie, Zeit und Raum im Verhältnis der Generationen zueinander gestellt. Die gesellschaftliche Arbeitsteilung stellt sich als geschlechts- und generational geordnet dar. Kinder haben einen festen Platz in der zur Reproduktion der Gesellschaft organisierten Arbeitsteilung. Jens Qvortrup, als der prominenteste Vertreter dieses kindheitssoziologischen Ansatzes, vertritt die These, dass die gesellschaftliche Arbeit diachron generational aufgeteilt ist: Die Arbeit der Kinder ist die Schularbeit. Hier bilden sie das zukünftige gesellschaftliche Humankapital.

Hengst stellt fest, dass die soziologische Kindheitsforschung bislang kein Konzept zeitgenössischer Gesellschaft entwickelt hat, in dem die Arbeitsteilung zwischen den Generationen oder die Relevanz von Partizipationsformen für die Reproduktion der Gesellschaft oder für sozialen Wandel diskutiert werden könnten (vgl. Hengst 2002, S. 66). Nach wie vor offen sind die Fragen nach den reproduktionsrelevanten Inhalten, nach den relevanten Lernorten und den Formen der Selbstqualifizierungen und Selbstsozialisation von Kindern und Jugendlichen für die ökonomische, soziale und gesellschaftliche Reproduktion bzw. Veränderung. Hierin ist ein Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung des gesamtgesellschaftlichen Rahmens zu hören, in dem gegenwärtig der Wandel von Kindheit stattfindet und sich neue Arbeitsteilungen zwischen den Generationen und innerhalb der Generationen entwickeln. Hengst führt zur Untermauerung seiner These die Veränderungen und Expansion der Medien- und Konsumgesellschaft an (vgl. Hengst 2000).

3.3.4. Kindheit relational gesehen: die Generationen-Perspektive

Zum Verständnis der gesellschaftlichen Position von Kindern und Kindheit ist es sinnvoll, die hier vorgestellten Forschungsansätze als komplementär zu einander zu fassen. Integriert werden können die verschiedenen Ansätze über das Generationenkonzept. Da Kindheit nicht als losgelöst von Gesellschaft begriffen wird, sondern in einem strukturellen Verhältnis zu Erwachsenen steht, empfiehlt sich der generationale Bezug. Generational geordnet ist ebenfalls die persönliche Beziehung zu Erwachsenen in Kind-Eltern und SchülerIn-LehrerIn Beziehungen. Kindheit wird als Macht- und Interessenverhältnis zwischen den Generationen oder als generationales Strukturierungsprinzip der Gesellschaft analysiert. Zeiher schließt, dass die Kindheitssoziologie in „besonderer Weise mit Machtverhältnissen zu tun (hat), sowohl in den Alltagsgegebenheiten der Kinder wie in der gesamtgesellschaftlichen Organisation“ (Zeiher 1996, S. 44).

Als gesellschaftlich konstituiert, d.h. dem Einfluss und den Interessen gesellschaftlicher Kräfte geschuldet, ist das Generationenverhältnis ähnlich dem Geschlechterverhältnis keine statische Ordnung, sondern Veränderungen unterlegen. Das Generationenverhältnis als Machtverhältnis beruht auf kulturellen, historisch veränderlichen Vorstellungen darüber, was Kinder können und was sie können sollten. Um es mit Helga Kelle zu sagen, sind „anthropologische Bedingungen – abgesehen von Geburt und Tod – selbst Gegenstand kultureller Aushandlungen“ (Kelle 2005, S. 93 Hervorhebung im Original).

In der westlich industrialisierten kapitalistischen Gesellschaft identifizieren sich Kinder mit der sogenannten Schulkindheit. Das ist so zu verstehen, dass sie ihre Hauptaufgabe darin sehen, die Schule zu besuchen und zu lernen. Ihre alltägliche Tagesorganisation sowie auch die Lebenszeit während der ‚Kindheit‘ ist von den zeitlichen und organisatorischen Erfordernissen der Schule geprägt. Ihre selbstgewählten Tätigkeiten sowie organisierte Aktivitäten werden um diese ‚Schulzeit‘ herum organisiert und strukturieren ihre freie Zeit. Als Institutionen generationaler Ordnung sind vor allem die Schule und die Familie zu nennen. Unter Bezug auf einen Institutionenbegriff, der diese als wiederkehrende Regelmäßigkeiten gegenseitigen Verhaltens fasst (Kelle 2005), wirkt die soziale Praxis in Familienbeziehungen als Institution einschränkend auf

Handlungsmöglichkeiten und bringen jedoch gerade dadurch spezifische Handlungsmöglichkeiten hervor⁴⁶.

Innerhalb der Familie wird in einem fortwährenden Prozess der Konsolidierung und Veränderung das Machtverhältnis zwischen den Generationen ‚ausgehandelt‘. Kelle (2005) beschreibt die Generationenbeziehungen zwischen Kindern, Erwachsenen und Großeltern anhand der Unterscheidung von „sorgen“ und „versorgt werden“ und fügt an, dass diese Abgrenzung jeweils kulturell und interaktiv in jedem Alter ausgehandelt werden müsse. Dieser Prozess antwortet auf und beeinflusst gleichermaßen den Diskurs um Kindheit, ist dabei bedingt durch die konkreten Voraussetzungen der jeweiligen Familie. Aus soziologischer Perspektive interessant sind Fragen nach den Prozessen, in denen das Generationenverhältnis und somit Kindheit hergestellt, reproduziert und verändert wird. Wie sind Kinder gegenüber Erwachsenen positioniert und wie partizipieren sie an Rechten und Ressourcen? Schließlich fragen Hengst und Zeiher nach den Prozessen intergenerationaler Machtverhältnisse in Diskursen über Kindheit. Wie werden diese bearbeitet, ideologisiert und kritisiert? (vgl. Hengst/Zeiher 2005, S. 18f.)

Mit Alanen (2005) ist hervorzuheben, dass ein verstärktes Augenmerk darauf zu richten ist, auf welche Art und Weise, wie und durch wen Strukturen reproduziert werden, die eine Hierarchie unter Gesellschaftsmitgliedern in Kinder und Erwachsene herstellen. Es reicht folglich nicht, Kindern „agency“ zu attestieren oder zu fordern, das Handlungsvermögen von Kindern wahrzunehmen. Vielmehr ist die Beziehung zwischen Handlungsvermögen und sozialer Position stärker zu untersuchen. „Um Umfang und Art des Handlungsvermögens konkreter, lebendiger Kinder aufzudecken, muss die Forschung (...) die generationalen Strukturen identifizieren, aus denen die Macht der Kinder (oder deren Fehlen) hervorgeht.“ (Alanen 2005, S. 80)

Alanen bringt den Begriff des „*generationing*“ in die soziologische Kindheitsforschung

⁴⁶ Als wiederkehrende Muster, Habitualisierungen und Routinen strukturieren Institutionen soziale Praxis auf für die Akteure kalkulierbare Weise (Bourdieu spricht auch von der ‚Doxa‘, Bourdieu 1974; vgl. Weyand 1998) und vermitteln dadurch Sicherheit. Der institutionalisierten Alltags verläuft über verlässliche, stabile Bedingungen (wie über raum-zeitliche Bedingungen, rechtliche Regelungen, u.ä.), die gleichsam begrenzend wirken. „Man kann von Institutionen (der generationalen Ordnung) sprechen, wenn es um tradierte soziale Muster geht, man kann mit Institutionen aber auch alle tatsächlich gelebten Formen solcher Muster bezeichnen.“ (Kelle 2005, S. 103) Dabei interessiert die Kulturanalyse und die Soziologie besonders Differenzen zwischen Muster und gelebter Praxis, sowie Prozesse der Deinstitutionalisierung und Delegitimierung bspw. pädagogischer Generationenbeziehungen.

ein (Alanen 1997). Generation⁴⁷ wird hierin relational konzeptualisiert. Die Position der Kinder kann nicht ohne die Position der Erwachsenen existieren. In ihrer Herleitung dieses Konzeptes von Generation bezieht sie sich auf die von Marx entwickelte Klassentheorie des Kapitalbesitzenden und des Lohnempfängers in ökonomischen Produktionsverhältnissen.

Kindheitssoziologisch betrachtet unterscheidet Zeiher (2000) zwei Zugänge zum Generationenthema. Einerseits einen historischen Zugang, der bei der zeitlichen Sukzession von immer neuen Gruppen von Geburtsjahrgängen ansetzt. Andererseits sind es Untersuchungen, die das Verhältnis zwischen den gleichzeitig lebenden Kindern und Erwachsenen als Generationenbeziehung zwischen Personen - etwa in der Familie - oder als gesellschaftlich geregeltes Generationenverhältnis betrachtet (vgl. Kelle 2005, S. 90). Letzteres interessiert als generationale Ordnung der Gesellschaft und äußert sich in den Erziehungs- und Sozialisationsverhältnissen zwischen Kindern und Erwachsenen.

Für jüngere kindheitssoziologische Ansätze, vor allem für die aus ethnographischer Perspektive argumentierenden, nimmt Kelle Bezug auf den relationalen Generationenbegriff, wie er von Alanen in die Diskussion eingeführt wurde (Alanen 1997, 2005). Mit dem Anspruch, die jüngere Generation nicht aus adultistischer Perspektive mit ihrem Rückgriff auf historische Kontraste in die Forschungsperspektive einzubeziehen, muss es „um die Entfaltung des systematischen Zusammenhangs der sozialen Konstruktion von Kinder- und Erwachsenengenerationen für sich genommen und der Konstruktionen der Generationenbeziehungen gehen“ (Kelle 2005, S. 92). Hierbei geht es also nicht um die Bestätigung der binären theoretischen Unterscheidung, sondern darum die alltagsweltlichen „Zwischenformen“ und Übergänge als Ausdruck der Relationalität von Generation wahrzunehmen.

Zweifellos gehören Kinder zu den sozialen Gruppen, die sich in einer relativ schwachen Position befinden und deswegen verletzlich auch im Sinne von leicht ausbeutbar sind.

⁴⁷In der Soziologie ist der Generationenbegriff auf Mannheim zurückzuführen (1965, zuerst 1928). Sein wissenssoziologisches Interesse gilt der Konstituierung von historisch-politischen Generationen, d.h. der Herausbildung eines spezifischen Verständnisses von Gemeinsamkeiten einer Gruppe, das auf Gleichaltrigkeit basiert. In anderen Worten die Herausbildung einer ‚Generation‘ nach Mannheim basiert darauf, gemeinsam in eine historische Zeit hineingeboren zu sein und gesellschaftliche Erfahrungshintergründe zu teilen, ähnliche kulturelle Stile oder sogar einen gemeinsamen Habitus d.h. einen Generationenzusammenhang herauszubilden bzw. eventuell auch ein „Wir-Gefühl“ im Sinne einer affektiven Bindung zu entwickeln (vgl. auch Alanen 2005; Kelle 2005). Eine Auseinandersetzung mit der Differenz und den Gemeinsamkeiten des Generationenbegriffs in Erziehungswissenschaft und Soziologie

Der Aspekt der Verletzlichkeit hat jedoch zwei Dimensionen. Zum einen ist die Verletzbarkeit von Kindern physisch bedingt. Vor allem jüngere Kinder sind auf die Hilfe von Erwachsenen oder erfahreneren Menschen angewiesen, was Unterkunft, Nahrung, gesundheitliche Versorgung, Zuneigung und Schutz angeht. Je reflektierter und erfahrener, sprich handlungsfähiger, Kinder werden, desto weniger abhängig und verletzlich sind sie, da sie mehr Verantwortung für sich selbst wahrnehmen können. An diesem Punkt tritt die strukturelle Komponente der Verletzbarkeit von Kindern zu Tage. Kinder sind insofern verletzlich, da sie weder politische noch ökonomische Macht haben und sich ihr rechtlich garantierter eigenständiger Subjektstatus in der Praxis erst noch durchsetzen muss. Der Zugang von Kindern zu gesellschaftlichen Ressourcen ist nur vermittelt gegeben.

In Zusammenhang mit der Frage der sozialen Position von Kindern in der Gesellschaft wird im Folgenden Bezug genommen auf das Habituskonzept von Bourdieu.

3.3.5. Mit Bourdieu das Handlungsvermögen von Kindern betrachtet: Habituskonzept und Kompetenzen

Das Habituskonzept von Bourdieu und seine Ausführungen zur Gesellschaftsstruktur als „mehrdimensionaler Raum von Positionen“ (Bourdieu 1985, S. 11) bezieht einen Kompetenzbegriff doppelter Bedeutung mit ein (Pfeffer 1985). Positionen sind mit Kompetenzen verbunden, d.h. mit Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbefugnissen. Handlungsmöglichkeiten setzen Handlungsfähigkeiten voraus. Wenn jemand besondere Fähigkeiten besitzt, dann wird diese Person als kompetent bezeichnet. Eine andere Bedeutung hat die Aussage, ‚ein Bereich fällt in die Kompetenz von jemandem‘. Damit ist seine soziale Position, seine „Stelle“ (Bourdieu 1985) angesprochen. Die Person ist verantwortlich bzw. zuständig für diesen Bereich, sie kann folglich selbständig entscheiden und handeln. Welche Handlungsbefugnisse und Handlungsmöglichkeiten sich ein Individuum erschließen kann, ist zum einen geknüpft an die personengebundene Handlungsfähigkeit. Zum anderen ist es von seiner positionsgebundenen Handlungsbefugnis, also seiner Position in der Sozialstruktur abhängig⁴⁸ (Bourdieu 1985; vgl. Liebau 1987).

findet sich bei Kelle 2005.

⁴⁸ Als wesentliche Motoren gesellschaftlicher Entwicklung in modernen westlichen Industriegesellschaften gelten für Bourdieu das Aufstiegsparadigma und der Konkurrenzmechanismus.

Positionen existieren meist als „Stellen“. „Der Raum der Position beschreibt daher v.a. die *Stellenstruktur*, wie sie sich in einem gegebenen historischen Zeitpunkt darbietet und damit gleichzeitig die in einer Gesellschaft vorfindliche Ungleichheitsstruktur in vertikaler und horizontaler Hinsicht: die *Rangordnung*. Dabei bilden die beruflich organisierten Stellen den Kernbereich; Positionen haben freilich auch Hausfrauen und Schüler, Rentner und Arbeitslose.“ (Liebau 1987, S. 72- Hervorhebung im Original.) Die soziale Position eines Individuums ist vornehmlich über sein Verhältnis zur Erwerbsarbeit geprägt. Nicht-Erwerbstätige bzw. noch-nicht-erwerbstätig-Gewesene beziehen eine abgeleitete, abhängige soziale Position. Der Arbeitsmarkt an sich ist geschlechtlich segregiert: Eher „weiblich“ konnotierte Arbeiten, wie das Umsorgen von Menschen, erfahren eine geringere ökonomische Wertschätzung als hoch-technisierte Arbeitsbereiche.

„Die soziale Position eines Akteurs ist folglich zu definieren anhand seiner Stellung innerhalb der einzelnen Felder, das heißt innerhalb der Verteilungsstruktur der in ihnen wirksamen Machtmittel: primär ökonomisches Kapital, dann kulturelles und soziales, und schließlich noch symbolisches Kapital.“ (Bourdieu 1985, S. 10) Über diese Struktur des Raumes sozialer Positionen ist das Verhältnis der verschiedenen sozialen Gruppen in der Gesellschaft zueinander quantitativ und qualitativ beschrieben.

Durch die Berücksichtigung sozialer Strukturen und der Frage nach ihrer Strukturierung ist die Frage der Kompetenzentwicklung beim Individuum nach Bourdieu immer auch eine Auseinandersetzung und Analyse der sozialen Verhältnisse. Die Entwicklung von Kompetenzen ist nicht losgelöst von strukturellen und strukturierenden Bedingungen zu diskutieren (Bourdieu 1985). Das was das Individuum ist, was es kann und wie es sich sieht, ist auch ein Ergebnis und Bedingung seiner (sozialen) Geschichte und der Geschichte seiner sozialen Herkunft, seines sozialen Status‘ und der jeweiligen Phase im Lebenslauf⁴⁹.

Mittels Konzepten von Struktur, Habitus und Praxis wird das Verhältnis von Sozialwelt und Individuum analysierbar. Das, was ein Mensch kann oder auch nicht kann ist

Diese beziehen ihre Kraft aus der unterschiedlichen Attraktivität sozialer Positionen (vgl. Liebau 1987).

⁴⁹ Bourdieu geht davon aus, dass das soziale Handeln maßgeblich von der Doxa, den selbstverständlichen Gewissheiten und allgemein geteilten Meinungen bestimmt ist, aus denen sich automatisch vollziehende, routinisierte, alltägliche, praktische Handlungen in der üblichen und gewohnten Lebenspraxis ableiten (Bourdieu 1974). Es ist sein Ziel, die Logik und Mechanismen dieser Handlungen zu entziffern und den Subjekten den Sinn ihres Verhaltens wieder verfügbar zu machen.

Voraussetzung und Resultat sozialer Praxis, der Strukturen und den, sich in diesen bewegenden und diese verändernden, sozialen Akteuren und ihrer Habitus⁵⁰.

Dabei bleibt zu fragen, wie und wodurch Individuen dazu veranlasst werden ihre alltägliche und gewohnte Lebenspraxis und ihre Weltansichten zu verlassen bzw. zu hinterfragen.

Die Wahrnehmung formaler Zugeständnisse, d.h. handlungsbefugt zu agieren, setzt bei der PositionsinhaberIn legitime inhaltliche Handlungskompetenzen voraus. Die Handlungsschemata der Positionen müssen mit entsprechenden Dispositionen der PositionsinhaberInnen korrespondieren. Zur Struktur des Raumes sozialer Positionen muss also eine analoge Struktur des Raumes sozialer Kompetenzen der sozialen Akteure gedacht werden. Entsprechen Befugnis und Fähigkeit bzw. Handlungsmöglichkeit einander nicht, ist mit einer dysfunktionalen Wirkung zu rechnen (vgl. Liebau 1987, S. 75).

Wenn Kinder arbeiten, setzen sie sich über die ihnen zugewiesene soziale Position hinweg. Sie überschreiten den kindlichen Schon- und Lernraum. Das besondere an der Situation (arbeitender) Kinder ist, dass sie über das von Elson als Senioritätsprinzip beschriebene gesellschaftliche Muster der Altershierarchie nicht als kompetent agierende soziale Akteure wahrgenommen bzw. auf den Status der ökonomischen Inferiorität und Abhängigkeit festgeschrieben werden. Ihr Handeln, auch ihr ökonomisches Handeln, wird zum ‚Spiel‘ deklariert (Zelizer 2002) oder als Lernsituation definiert ohne aktuellen (wirtschaftlichen) Wert für die Gemeinschaft. Die Handlungsbefugnis und –fähigkeit, die mit dem Alter verknüpft werden, sind jedoch nicht auf eine unumstößliche biologische Tatsache zurück zuführen, sondern als soziale Konstruktion in einem spezifischen generationalen Verhältnis zu betrachten.

Mit Bourdieu ist festzustellen, dass es die homogene Gruppe der Kinder nicht gibt. Auch das Leben von Kindern ist beeinflusst von ihrer Klassen-, Geschlechts- und Nationalitätenzugehörigkeit, die wiederum die Lebensstile, Praktiken und symbolische Repräsentationen ihrer Gemeinschaft prägen.

⁵⁰ Bourdieu geht in seiner Betrachtung über die individuellen Selbstorganisationsdispositionen wie sie von Erpenbeck und Heyse beschrieben werden hinaus bzw. setzt an bei der Frage der Genese dieser Dispositionen und verortet sie in einem Spannungsverhältnis der sozialen Struktur von Gesellschaft. In der „Kompetenzbiographie“ (Erpenbeck/Heyse 1999) wird zwar durchaus auf das soziale Umfeld eingegangen, jedoch vor allem als Lernort, das zur Ausbildung von Kompetenzen beitragen kann.

Insofern sind die Handlungsfähigkeiten und –befugnisse von Kindern zum einen durch ihre soziale Position als Minderjährige geprägt, die in „*junior positions*“ (Elson) gegenüber der sozialen Position der Erwachsenen verhaftet sind. Zum anderen aber auch durch ihre unterschiedliche soziale Lage mit verschiedenen Lebensstilen, Praktiken und symbolischen Repräsentationen geformt.

3.4. Kinder als soziale Akteure aus generationaler und geschlechtsspezifischer Perspektive betrachtet – eine Positionsbestimmung

Kinder als soziale Akteure anzuerkennen bedeutet, einen neuen, anderen Blick auf das, was sie denken, tun und empfinden zu richten und diesen „Äußerungen“ ebenfalls Anerkennung im Sinne von Relevanz und Wichtigkeit zuzugestehen.⁵¹

Der lebensweltorientierte oder „kindersoziologische“ Ansatz wird in der vorliegenden Studie mit dem „Generationenansatz“ verknüpft, wie er von VertreterInnen des sozialstrukturellen Ansatzes eingebracht wird: Kindheit wird als historisch und kulturell variable Einheit der ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Kräfte konzeptualisiert, die auch die Gesellschaft(en) als Ganzes charakterisieren. In dieser Hinsicht bedeutet die Wahrnehmung von Kindern als Akteure, sie als kulturell und ökonomisch produktiv wahrzunehmen, die über ihr Handeln zu sozialen Veränderungen beitragen. Kindheit wird als eine soziale Institution angenommen, die über den Aktivitäten von Kindern oder Erwachsenen hinaus besteht und sowohl Beschränkungen auferlegt als auch Möglichkeiten bereithält (vgl. Qvortrup 2005; Kirchhöfer, im Erscheinen). Die Verknüpfung mit dem sozialstrukturellen Ansatz ermöglicht es, strukturelle Einflussgrößen auf Kinder-Leben stärker zu berücksichtigen und auf Begrenztheiten und Widersprüche im Alltagserleben von Kindern zu beziehen.

Die in der vorliegenden Untersuchung gestellte Frage nach den Bedeutungen der Arbeit für Mädchen und Jungen wird in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Strukturveränderungen in der Familie und auf dem Arbeitsmarkt diskutiert. Insofern

⁵¹ Die Ausgestaltung des Kindheitskonstrukts der Moderne wurde lange Zeit seitens der SoziologInnen den sogenannten Kinderwissenschaften überlassen. In der Kindermedizin, den Erziehungswissenschaften und der Entwicklungspsychologie dominierte das Interesse und die Beschäftigung mit Kindern hinsichtlich ihrer Entwicklung, der Pflege, Schutz und ihrer zukünftigen Funktion als Gesellschaftsmitglieder. Kindheit wurde als Schon- und Vorbereitungsraum für die (zukünftige)

knüpft die vorliegende Untersuchung an die von Corsaro (1997) eingenommene Perspektive an, die wahrnimmt, dass Kinder aktiv an der Produktion von Alltagsroutinen involviert sind und daran partizipieren. Corsaro bezieht sich auf Veränderungen in den Familienkonstellationen, wie die steigende Scheidungsrate in den USA, die Zunahme der Berufstätigkeit von Frauen, sinkende Geburtenraten in der westlichen Welt und sozioökonomischen Entwicklungen und Verarmungstendenzen.

In der vorliegenden Untersuchung ist der Fokus auf Veränderungen in der Erwerbsarbeits-sphäre gerichtet und auf Veränderungen im Geschlechterverhältnis in den Familien. Kinder erleben diese Entwicklungen und müssen sich mit ihnen auseinandersetzen. Die auf dieser strukturellen Ebene beobachtbaren Prozesse werden aus der Perspektive arbeitender Kinder interpretiert und in Bezug auf ihre gesellschaftliche Partizipation diskutiert.

Neben der Strukturkategorie ‚Kindheit‘ wird die Kategorie ‚Geschlecht/gender‘ in der vorliegenden Untersuchung herangezogen, um den Status und das soziale Erleben von Gesellschaft von Mädchen und Jungen zu beschreiben und der Analyse zugänglich zu machen. Mit Kurz-Scherf (2004) ist ein „systematisches Defizit“ an Geschlechtssensibilität in aktuellen Arbeitsdiskursen festzustellen. Sie konstatiert, dass die Nichtberücksichtigung der Kategorie Geschlecht eine „unzulängliche Reflexion“ und damit auch eine „unzulängliche Bearbeitung der vielfältigen Paradoxien des aktuellen Wandels von Arbeit und Gesellschaft bedeutet, die nicht zuletzt auch aus der Verschränkung der sozialen Konstruktion von Arbeit und Geschlecht und ihres jeweiligen Wandels resultieren“ (Kurz-Scherf 2004, S. 12). Das Verhältnis der Kinder zu ihrer Arbeit wird über die Kategorie Geschlecht beeinflusst. Bezogen auf die Arbeitsteilung unter Jungen und Mädchen beobachtet Woodhead (im Erscheinen) die Relevanz der Kategorie Geschlecht: Mädchen arbeiten häufig mehr Stunden und in Bereichen, die wenig gesellschaftliche Anerkennung erfahren. Sie sind gesellschaftlich kaum organisiert und werden häufig nicht direkt bezahlt (ebd.).

„Das soziale Geschlecht ist eine Strukturkategorie, die die gesellschaftlichen Verhältnisse grundlegend bestimmt und weitreichende Konsequenzen für individuelles Erleben und Verhalten hat.“ (Kolip 1993, S. 9) Das zweigeschlechtliche System wird interaktiv hergestellt, aufrechterhalten und muss immer wieder bestätigt werden. Dieser

Prozess läuft nicht bewusst ab, sondern scheint „natürlich“ zu sein. „Der Rahmen dieses [interaktiven] Konstruktionsprozesses wird durch die Tatsache gebildet, dass unsere Gesellschaft von einem zweigeschlechtlichen System geprägt ist, das die Grenzen für individuelle und kollektive Partizipationschancen absteckt und in das sich alle Individuen aktiv einbinden. Geschlechtlichkeit organisiert nicht nur konkrete soziale Interaktionen, sondern zeigt sich auch in kollektiven Stilen des Umgangs mit der sozialen Welt.“ (Kolip 1993, S. 16)

Qvortrup hebt den nach Geschlecht, Ethnizität und Alter differenzierenden Ansätzen gegenüber hervor, dass es darauf ankomme, die Merkmale einer Generationengruppe mit denen einer anderen zu vergleichen, beispielsweise in Hinblick auf Verteilung und Macht. Unterscheidungen innerhalb der Gruppe der Kinder seien für die Kindheitssoziologie in diesem Sinne eher sekundär, da sie die Lebensweisen und Situationen von Kindern eher beschrieben, statt sie auf systematische und strukturelle Faktoren wie Zugang und Partizipation an gesellschaftlichen Ressourcen zu untersuchen (Qvortrup 2005).

Es ist zweifellos politisch wichtig, zwischen den Zugängen und Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Erwachsenen zu unterscheiden. Richtig ist aber auch, Differenzen innerhalb einer Bevölkerungsgruppe wie die der Kinder wahrzunehmen und in Bezug auf ihre Möglichkeiten zu diskutieren. Es ist ein Verdienst der feministischen Frauenforschung dargelegt zu haben, dass und wie in kapitalistischen Gesellschaften die Produktionssphäre mit der Reproduktionssphäre miteinander verzahnt und hierarchisiert ist. Geschlecht als Nebenkategorie abzutun würde nicht nur in Bezug auf Mädchen und Jungen und ihre Arbeit einen Rückschritt bedeuten, sondern auch hinsichtlich der Prozesse gesellschaftlicher Ordnung.

3.5. Anerkennung: Annäherungen an einen sozialphilosophischen Begriff

Ein Kerngedanke der Anerkennungs- oder intersubjektivistischen Theorie ist, dass die gegenseitige Anerkennung zwischen Subjekten zu den Grundbedingungen menschlicher Existenz gehört (Mead 1978). Mead beschreibt die Identität als eine „Dialektik

zwischen Me und I“⁵² und versteht darunter ein dynamisches, weil dialektisches Verhältnis zweier widerstrebender und doch aufeinander bezogene Bedürfnisse im Subjekt: das ‚ME‘ als die Verinnerlichung der sozialen Normen drängt auf deren Berücksichtigung. Demgegenüber ist das ‚I‘ Ausdruck der kreativen Nicht-Anpassung und individuellen Umdeutung von Erwartungen. Die „Spiegelung“ des eigenen Verhaltens und der eigenen Erscheinung in der Wahrnehmung der anderen ist grundlegend für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und für die Herausbildung von Selbstbewusstsein. Individuation wird als ein Prozess wechselseitiger Anerkennung zweier Subjekte beschrieben.

Zurückgehend auf Hegel ist Anerkennung⁵³ als ein Prozess der gegenseitigen Wechselwirkung zwischen der Bewusstseinsbildung des Einzelnen und der Herausbildung des Gemeinwillens zu verstehen, innerhalb dessen sich der Einzelne als Person d.h. als Rechtsträger respektiert weiß. Im wechselseitigen Auffordern zu freiem Handeln und im Begrenzen der eigenen Handlungsräume zugunsten des Anderen wird das individuelle wie auch das gemeinsame Bewusstsein heraus gebildet.

Honneth (1994) unterscheidet drei Muster intersubjektiver Anerkennung (Honneth 1994): Die erste bereits im Säuglingsalter erfahrene Form der Anerkennung ist die

⁵² In der deutschen Übersetzung von Ulf Pacher wird darauf hingewiesen, dass es für die Gegenüberstellung von ‚I‘ und ‚Me‘ im Deutschen kein Äquivalent gibt (Mead 1978). Um keine inhaltliche Verfälschungen vorzunehmen, wird in der vorliegenden Untersuchung auf eine Übersetzung verzichtet. Mit ‚Me‘ ist das sich selbst als Objekt erfahrene Ich gemeint.

⁵³ Begrifflich ist der Begriff der Anerkennung auf Fichte und Hegel in Auseinandersetzung mit dem Hobbes‘-schen Staatsvertrag zurückzuführen (vgl. *Enzyklopädie Philosophie* 1999). Hegel definiert, in der Weiterentwicklung der Ausarbeitung Fichtes, Anerkennung als die Grundlage des Rechts und des Staates. Er entwickelt seine Theorie der Anerkennung als eine Stufentheorie, in der sich die Momente der Anerkennung in der Familie als „Formen des Praktischen“, in der bürgerlichen Gesellschaft als „System von Eigentum und Recht“ und im Staat schrittweise entfalten. Das Ziel ist das vollständige Aufgehen der Anerkennung in den „Institutionen der absoluten Sittlichkeit“ (*Enzyklopädie Philosophie* 1999). Die Aktualität der Ausführungen Hegels zu Anerkennung beruht darauf, dass er nicht von einem ‚reinen‘ Prinzip ausgeht, sondern Anerkennung kontextuell bzw. prozesshaft verortet. Anerkennung sei nicht unabhängig von der Darstellung der Formen und Institutionen des Handelns und des gemeinsamen Bewusstseins zu fassen, sondern nur vorstellbar als deren gemeinsames Resultat.

In der *Enzyklopädie Philosophie* (1999) wird Anerkennung als eine Beziehung beschrieben, die das Selbst und das Zwischenverhältnis zum Anderen strukturiert: über die Respektierung als Rechtsperson oder der Zustimmung von Wünschen bis zur Würdigung seiner Leistungen bzw. Wohltaten und dem entsprechenden Lob bzw. der Danksagung und der dadurch entstehenden *Verpflichtungen*. Anerkennung ist bezogen auf Prinzipien und Normen, die vom Einzelnen zu beachten und zu billigen sind. Auch wenn er sich gegen diese auflehnt, so muss er sich doch mit ihnen auseinandersetzen (vgl. *Enzyklopädie Philosophie* 1999).

Im *Soziologielexikon* (1997) wird Anerkennung als die positive Bewertung eines Individuums oder seiner Handlungen durch die soziale Umwelt begriffen. Da Anerkennung als positive Sanktion wirkt, wird sie oft zu einem handlungsleitenden Motiv. Über sie werden die entsprechenden Verhaltensweisen verstärkt.

emotionale Zuwendung oder Liebe, die stets auf die konkrete Person bezogen ist und in der die Subjekte sich wechselseitig in ihrer konkreten Bedürfnisstruktur bestätigen. Eine zweite Form der Anerkennung besteht darin, dass jedes Individuum von anderen als prinzipiell gleichberechtigte Person anerkannt wird, die in der Lage ist, autonom aus vernünftiger Einsicht zu handeln. Honneth leitet diese unter Bezugnahme auf Hegel aus der historischen Entwicklung der Rechtsverhältnisse her. Die Erfahrung, von anderen geachtet zu werden, findet ihre Entsprechung in der Selbstachtung der Person. Die dritte Form der Anerkennung ist nach Honneth die soziale Wertschätzung. Diese bezieht sich auf konkrete Eigenschaften und Fähigkeiten sowie Leistungen und Tätigkeiten des Individuums (vgl. Honneth 1994, Kap.II, S. 148ff.). Die soziale Wertschätzung erwächst daraus, dass das Individuum sich fähig erweist dazu beizutragen, ein gemeinsames Ziel zu erreichen oder eine Aufgabe oder ein Problem zu lösen. „Diese Erfahrung entspricht einer ‚solidarischen‘ Beziehungsform, in der die Subjekte wechselseitig an ihren unterschiedlichen Lebenswegen teilnehmen und sich wechselseitig wertschätzen.“ (Leu 1996, S.190). In der individuellen Person findet sich die soziale Wertschätzung als Selbstschätzung oder Selbstwertgefühl.

Nach Honneth sind diese drei Formen oder Muster der Anerkennung als elementar zu begreifen, weil sie das Individuum in seiner Besonderheit bestätigen und zugleich die Voraussetzung für gesellschaftliches Leben bilden. „Die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens vollzieht sich unter dem Imperativ einer reziproken Anerkennung, weil die Subjekte zu ihrem praktischen Selbstverständnis nur gelangen können, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten begreifen können.“ (Honneth 1994, S. 148)

Indem das Individuum seine InteraktionspartnerInnen anerkennt, d.h. ihre normativen Einstellungen annimmt und verinnerlicht, kann es sich selbst als anerkanntes Mitglied der Gemeinschaft wissen (Mead 1978). Eine Voraussetzung für ein wechselseitiges Anerkennungsverhältnis ist, dass die Subjekte gemeinsame Wertorientierungen teilen und verinnerlicht haben. Darüber entstehen Verpflichtungen gegenüber den Mitgliedern der Wertegemeinschaft. Das anerkannte Gemeinschaftsmitglied hat im Gegenzug Anspruch auf die gleichen Rechte. Über die Gewährung dieser Rechte erlangt das Individuum seine „Würde“. Sie ist Ausdruck seiner Mitgliedschaft in der gemeinsam geteilten Wertegemeinschaft und schreibt ihm eine soziale Position zu.

Um sich der Bedeutung seiner Selbst im und für das soziale Gefüge bewusst und sicher

zu sein, bedarf es der praktisch erfahrbaren Achtung seiner besonderen Eigenschaften und Fähigkeiten durch den Anderen. Indem das Subjekt Fähigkeiten und Eigenschaften entwickelt, die als solche von der Gemeinschaft als einzigartig für die soziale Umwelt gewertet werden, verwirklicht es sich selbst. Mead erkennt in der „sozial nützlichen Arbeit“ die Möglichkeit für das Individuum, sich selbst zu verwirklichen (Mead 1978)⁵⁴.

Nach Walzer (1992) ist die Erfahrung der Selbstachtung an „ein Bewusstsein von der eigenen Fähigkeit [geknüpft], die Arbeit (und das Leben), das man mit den anderen teilt, selbst gestalten und steuern zu können“ (Walzer 1992, S. 394). Die Voraussetzung hierfür ist das Selbstverständnis in einem bestimmten Rahmen als volles und gleiches, aktiv an der Gesellschaft beteiligtes Mitglied etwas zu leisten. „Um Selbstachtung empfinden zu können müssen wir uns zutrauen, den gesetzten Maßstäben gerecht zu werden, und wir müssen Verantwortung übernehmen für die Handlungen, die die Erfüllung oder Nichterfüllung der Maßstäbe begründen.“ (Walzer 1992, S. 396).

„Anerkennung bezieht sich einerseits auf geteilte Werte, sie wird verliehen in Hinblick auf die Erfüllung von Erwartungen, die aus einem intersubjektiv geteilten Werthorizont resultieren und besitzt insofern einen sozial-moralischen Gehalt. – Andererseits wird der Durchsetzungsfähigkeit und Wirkmächtigkeit Anerkennung gezollt, denn diese ist Voraussetzung für Identität. Anerkennung referiert also nicht nur auf Moral sondern auch auf Macht.“ (Voswinkel 2002, S.71) Es ist eine Frage der Machtverhältnisse, wie etwas wahrgenommen wird und öffentliche Anerkennung erfährt.

3.5.1. Das „Paradoxon der Anerkennung“

Ausgangspunkt für die Ich-Entwicklung ist die Fähigkeit und das Bedürfnis des Menschen Beziehungen und Bindungen einzugehen. Benjamin⁵⁵ spricht von dem „Paradoxon der Anerkennung“ (Benjamin 1990, S. 34). Die Entstehung und auch spätere Aufrechterhaltung des Selbst ist nur möglich in Beziehung zu einer anderen Person. Autonomie und Unabhängigkeit sind an ein Gegenüber, an eine andere Person

⁵⁴ Honneth merkt an, dass Mead es versäumt hat, die Herleitung der Definition von sozial nützlicher Arbeit zu problematisieren (Fraser/Honneth 2003).

⁵⁵ Die Psychologin Jessica Benjamin (1993) fragt ausgehend von der frühkindlichen Sozialisation nach den Formen und Bedingungen der Individuation, um darauf aufbauend die Bedeutung der psychischen Strukturierungsprozesse für die Ausprägung von Kultur, insbesondere in Hinblick auf die

gebunden. Sie bilden eine unaufhebbare, dialektische Einheit. Das Subjekt konstituiert sich in einem dialektischen, spannungsgeladenen Prozess zwischen Ablösung und Bezogenheit, zwischen Selbstbehauptung und Anerkennung, zwischen Autonomie und Bindung. Demgegenüber basiert das Ideal des bürgerlichen Individuums auf einem Konstrukt von Autonomie, das Abhängigkeiten, Bindungen und Fürsorge leugnen muss, wie sie in der Theorie der Anerkennung in intersubjektiven Beziehungen hergeleitet werden (vgl. Stolt 2000).

„Benjamin setzt der Hegemonie von Autonomie die Idee der Balance entgegen, die die Vorstellung einer Versöhnung zwischen beiden, heute polarisierten, Seiten von Autonomie und Bindung beinhaltet. Nur das Aushalten der Spannung, das Herstellen einer Balance zwischen den gegensätzlichen, jedoch untrennbaren Bestrebungen nach Autonomie und Verbundenheit und zwar individuell als auch kulturell, kann eine wirkliche Änderung herbeiführen.“ (Stolt 2000, S. 85)

3.5.2. Anerkennung oder Umverteilung

Die historische Entwicklung der Anerkennung vollzieht sich generell in Form einer Erschließung neuer Gesichtspunkte im Horizont allgemeiner Prinzipien (vgl. Honneth 2004). Unter Berufung auf ein übergreifendes Anerkennungsprinzip wird ein neues, bislang vernachlässigtes Besonderes ins Spiel gebracht. Um dieses berücksichtigen zu können, muss der evaluative Wahrnehmungshorizont erweitert werden. Anerkennung erhält damit einen neuen, „intensiveren“ Gehalt. Die historische Entwicklung von Anerkennung kann als Dialektik zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen verstanden werden (vgl. Honneth 2004, S. 64).

Die Kategorie ‚Anerkennung‘ sieht auch die US-amerikanische Philosophin Nancy Fraser als eine entscheidende Kategorie an, um gegenwärtige gesellschaftliche Auseinandersetzungen theoretisch zu verorten. Doch nimmt sie Anerkennung als eingeschränkte Dimension sozialer Gerechtigkeit wahr, die die Verteilungsfrage nicht erschöpfend beantworten könne. Vielmehr sehen sich Ansprüche auf Anerkennung, die nicht mit Kämpfen um Umverteilung verbunden werden, dem Vorwurf ausgesetzt, sie seien bloß symbolisch (vgl. Fraser 2003a). Nach Fraser müssen Anstrengungen bezüglich des Geschlechterverhältnisses scheitern, die die Lücke zwischen den

unterschiedlichen Einkommensebenen der Geschlechter zu schließen beabsichtigen, solange sie rein ‚ökonomisch‘ vorgehen und die Bedeutung von *gender*⁵⁶ verkennen bzw. nicht anfechten. Ebenso müssen Bemühungen scheitern, weiblich codierte Merkmale wie zwischenmenschliche Sensibilität umzuwerten, wenn sie ausschließlich ‚kulturell‘ bleiben, ohne die strukturell wirtschaftlichen Bedingungen anzufechten, auf Grund derer diese Merkmale mit Abhängigkeit und Machtlosigkeit verbunden werden (ebd. S. 93)⁵⁷.

In Anlehnung an Fraser muss es im Bestreben um gesellschaftliche Partizipation, um Umverteilung und ‚wahre‘ Anerkennung auch in bezug auf Kinder und ihre unsichtbare Arbeit darum gehen, die kulturelle Entwertung dessen, was als ‚weiblich‘ oder ‚kindlich‘ gilt, *innerhalb* der Wirtschaft, des Rechts und anderswo zu beseitigen.

Fraser identifiziert zwei zu unterscheidende Strategien. Affirmative Strategien zur Beseitigung von Ungerechtigkeit haben eher das „Endprodukt“ im Blick, während transformative Strategien die Wurzeln sozialer Ungleichheit angehen. Erstere sind solche Strategien, die darauf abzielen unfaire Wirkungen gesellschaftlicher Strukturen zu korrigieren, ohne die zugrundeliegenden sozialen Strukturen, die sie hervorbringen anzugreifen. Letztere sind nach Fraser darauf abgerichtet ungerechte Wirkungen gerade durch Restrukturierung des zugrundeliegenden allgemeinen Rahmens zu beseitigen (vgl. Fraser 2003a).

Pointiert ließe sich sagen, die materielle sowie rechtliche Erfüllung ist eine Bedingung sozialer Anerkennung. Über ihre fehlende materielle und rechtliche Verankerung kann mitunter die ideologische (oder ‚bloß symbolische‘) Anerkennung von der ‚richtigen‘, den Eigenwert des Gegenübers schätzenden und respektierenden Anerkennung

⁵⁶ In diesem Zusammenhang ist *gender* derart zu verstehen, dass schlechtbezahlte Dienstleistungen als ‚Frauenarbeit‘ codiert sind, vermeintlich ohne einen hohen Anspruch an die Intelligenz und an Fertigkeiten zu stellen.

⁵⁷ Therborn (2000) unterscheidet die mit der Erwerbsarbeit verknüpften sozialen Rechte in Anrechte und Handlungsrechte. Unter Anrechten versteht er die Rechte auf ‚Mitgliedschaft‘ in einem Staat oder einer Gemeinschaft und als Rechte auf Hilfsdienste und ökonomische Unterstützung (vgl. Therborn 2000, S. 99). Es geht um Rechte auf Partizipation und soziale Unterstützung. Diese Anrechte werden von Handlungsrechten ergänzt. Therborn versteht Handlungsrechte derart, dass sie über die Reichweite der Möglichkeiten ‚bestimmen‘, die Erwachsene haben um ein menschenwürdiges Leben zu führen (ebd.) Geissler diskutiert diese von Therborn aufgestellte Unterscheidung von Rechten bezüglich der von Frauen geleisteten Sorgearbeit (Geissler 2002a). Auch in Bezug auf arbeitende Kinder ließen sich ihre sozialen Rechte in Anrechte und Handlungsrechte, wie sie Therborn differenziert diskutieren und daraus eine Umdeutung ihrer sozio-kulturell zugeschriebenen Situation der Abhängigkeit, in Anlehnung an Geissler (2002a), vornehmen.

unterschieden werden: „Glaubwürdig wird eine veränderte Form der sozialen Anerkennung nicht nur dann sein, wenn sie in evaluativer Hinsicht rational ist, sondern darüber hinaus auch noch die Voraussetzung erfüllt, der neuen Werteigenschaft in materieller Hinsicht gerecht zu werden – etwas an der physischen Welt von Verhaltensweisen oder institutionellen Gegebenheiten muss sich geändert haben, wenn der Adressat tatsächlich davon überzeugt sein soll, dass er in neuer Weise anerkannt wird.“ (Honneth 2004, S. 67)

Unter Ideologien der Anerkennung sind solche Praktiken zu verstehen, die für die motivationale Bereitschaft bei in der Hierarchie niedriger Positionierten sorgen, fremdbestimmte Aufgaben und Pflichten nicht nur widerstandslos zu erfüllen, sondern sich damit zu identifizieren, weil sie eigene Bedürfnisse ansprechen (vgl. Honneth 2004, S. 60 f.).

„Ideologien der Anerkennung müssen positive Klassifikationen darstellen, deren evaluativer Gehalt so glaubwürdig ist, dass sie von den Adressaten aus guten Gründen akzeptiert werden können: Deren Selbstverhältnis muss sich im Licht der neuen Auszeichnung so ändern können, dass ihnen die psychische Prämie einer gehobenen Selbstachtung winkt, wenn sie sich die mit der Auszeichnung assoziierten Fähigkeiten, Bedürfnisse oder Tugenden tatsächlich zu Eigen machen.“ (Honneth 2004, S. 64) In dem für die subjektive Demonstration von bestimmten Fähigkeiten, Bedürfnissen oder Wünschen soziale Anerkennung in Aussicht gestellt wird, entsteht die Bereitschaft zu einem Netz von Praktiken und Verhaltensweisen, dessen Funktion die Reproduktion von sozialer Herrschaft ist. Ideologien der Anerkennung repräsentieren einen spezifischen Typus von Macht.

Demgegenüber ist die ‚moralische Anerkennung‘ nach Honneth wie folgt zu verstehen: „Jemanden anzuerkennen heißt dann... an ihm eine Werteigenschaft wahrzunehmen, die uns intrinsisch motiviert, uns nicht länger egozentrisch, sondern gemäß der Absichten, Wünsche oder Bedürfnisse jenes anderen zu verhalten. Damit wird deutlich, dass das Anerkennungsverhalten deswegen ein moralisches Handeln darstellen muss, weil es sich vom Wert anderer Personen bestimmt sein lässt.“ (Honneth 2004, S. 61)

Ideologische Anerkennung ist von moralischer Anerkennung möglicherweise daran zu erkennen, dass sie strukturell nicht in der Lage ist „für die materiellen Voraussetzungen zu sorgen, unter denen die neuen Werteigenschaften von den Betroffenen tatsächlich zu

realisieren sind: Zwischen dem evaluativen Versprechen und der materiellen Erfüllung klafft ein Abgrund, der insofern charakteristisch ist, als die Bereitstellung der institutionellen Voraussetzungen mit der herrschenden Gesellschaftsordnung nicht vereinbar wäre.“ (Honneth 2004, S. 67f.)

Honneth (2004) diskutiert einen möglicherweise neuen Fall von ideologischer Anerkennung anhand der in der neuen Managementliteratur besprochenen Figur des kreativen ‚Arbeitskraftunternehmers‘ (Voß/Pongratz 1989) „Ein zweiter Fall von neuartiger Anerkennung, der sich unter diesem Aspekt als ideologisch erweisen könnte, ist die heute modisch gewordene Rede von der ‚Bürgerarbeit‘: auch hier wird einer sozialen Gruppe eine symbolische Auszeichnung verliehen, die zu neuen Formen der freiwilligen Unterwerfung motivieren kann, ohne dass die entsprechenden Maßnahmen auf institutioneller Ebene eingeleitet werden.“ (Honneth 2004, S. 68) Institutionelle Muster der evaluativen Auszeichnung, denen jede Aussicht auf materielle Erfüllung fehlt, sind als ‚Ideologien‘ der Anerkennung zu benennen (ebd.).

3.5.3. Anerkennung und Selbstwert von arbeitenden Kindern

„Selbstwert“ wird üblicherweise als psychologisches Konstrukt besonders in der systemischen Familienpsychologie seit Satir (1975) gefasst. Ihm wird eine überragende Bedeutung zuerkannt für die Realitätssicht des Individuums und seine Verortung in der Welt, für seine Handlungsorientierungen und sein psychisches Wohlbefinden.

Selbstwert ist als emotionale, oft auch unbewusste Komponente von grundlegender Bedeutung dafür, wie ein Kind seine materielle Umwelt, soziale Mitwelt und sich selbst in diesem Kontext erlebt und sein eigenes Handeln ausrichtet. Selbstwert spielt also eine Rolle sowohl in den Theorien, die Kinder über die Welt und sich selbst konstruieren. Sie ist aber auch wesentlich hinsichtlich ihrer Wahrnehmung von sich selbst als entweder den Verhältnissen Ausgelieferte oder als Akteure, die in ihre soziale Welt eingreifen, sie herstellen und Schwierigkeiten meistern können (vgl. Herzberg 2001, S. 54). „Wenn Selbständigkeit als eine zentrale Fähigkeit moderner Menschen proklamiert wird, wenn auch von Kindern erwartet wird, dass sie ihre soziale Einbindung selbständig vorantreiben (...) dann müssen auch soziologische Kinderstudien sich für das Selbstwertgefühl von Kindern und für die Ressourcen interessieren, aus denen Kinder Anerkennung und Selbstwert beziehen. Dies könnte möglicherweise auch zu anderen Einschätzungen modernen oder eher traditionellen Kinderlebens führen, als sie

gegenwärtig üblich sind.“ (Herzberg 2001, S. 55) Schon Solberg (1997) hat darauf aufmerksam gemacht, dass Kinder, die sich in ihren Arbeiten als kompetent und handlungsfähig erleben, sich selbst ‚größer‘ wahrnehmen und ihre Eltern ihnen mit mehr Achtung begegnen (Solberg 1997). Die positive Wahrnehmung und öffentliche Wertschätzung, sprich Anerkennung, die Kinder für und in ihrer Arbeit erfahren, stärkt ihren Selbstwert (vgl. Woodhead, im Erscheinen). Andererseits kann Arbeit auch das Wohlbefinden der Kinder beeinträchtigen, wenn sie nicht wertgeschätzt oder in ihrer Bedeutung abgewertet oder dem Alter, Status oder Geschlecht als nicht angemessen beurteilt wird. Arbeit, die nicht dazu beiträgt, dass sich die Kinder als handlungsfähig erleben oder die sie Stigmatisierungen aussetzt, trägt sicherlich nicht zu ihrer gesellschaftlichen Stärkung bei.

3.5.4. Anerkennung von Kindern als Gleiche oder Andere?! Versuch einer soziologischen Standortbestimmung

Kinder, die - wie Solberg sie beobachten konnte - Seite an Seite zusammen mit Erwachsenen arbeiten (Solberg 1997b) oder auch selbständig Arbeiten übernehmen ohne eine erwachsene Person im Hintergrund, verrichten keine besonderen ‚kindgerechten‘ Arbeiten. Sie reißen sich ein in die Reihe der FischerarbeiterInnen und übernehmen Arbeiten, die ansonsten Erwachsene ausführen würden. Sie machen das gleiche wie Erwachsene und nehmen sich doch als andere, nämlich als Kinder wahr (Solberg 1997b).

Arbeitende Kinder als ‚Gleiche‘ anzuerkennen geht über eine symbolische Anerkennung hinaus. Es setzt die Bereitschaft bzw. die ‚Haltung‘ (Honneth 2004) voraus ihre Arbeit als wertschaffende Leistung, d.h. als einen Beitrag zur Gemeinschaft anzuerkennen. Über die Anerkennung ihrer Arbeitsleistung für die Gemeinschaft müssten Kinder Ansprüche ableiten können mehr bzw. gleichberechtigt an gesellschaftlichen Prozessen beteiligt zu werden und Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen zu erhalten. Hierin zeigt sich eine Kernvorstellung der liberalen Tradition, dass alle Menschen gleichen Wert und gleiche Autonomie haben sollen (Fraser 2003b).

Doch Kinder erleben sich und ihre (Arbeits-)Realität als durchaus verschieden von Erwachsenen, nicht zuletzt auf grund ihrer strukturell untergeordneten Position in der gesellschaftlichen generationalen Hierarchie. Es macht Sinn, diese Differenz wahrzunehmen und den Perspektiven und den Erfahrungen von Kindern eine eigene

Berechtigung zuzugestehen. Die Anerkennung eines eigenen Standpunkts von Kindern, wird in dieser Untersuchung mit Harding (1991) als ‚aus Erfahrung und Kampf entwickelte Haltung‘ beschrieben. Sie unterscheidet sich von der bürgerlichen Vorstellung vom Kind: Kinder unter den besonderen Schutz (von Erwachsenen) zu stellen, um ihnen den Weg der Selbstentfaltung und Autonomie zu ermöglichen, erzielt widersprüchliche Effekte. Es wird darin ein Ideal von Autonomie verfolgt, dessen Definition von Erwachsenen vorab bestimmt ist. Kinder sollten als moralische Subjekte gestärkt werden, eine derartige Ethik der Selbstrealisierung für sich selber zu formulieren. Arbeitenden Kindern Eigen-Sinn zuzubilligen impliziert ihren Auffassungen vom ‚guten Leben‘ nicht nur Gehör zu verschaffen, sondern sie als gleichberechtigte Sichtweise zu akzeptieren. Ein Kerngedanke dabei ist, wie er von Fraser (2003b) im Prinzip der partizipatorischen Parität formuliert wird, dass dieses Prinzip mit all jenen Auffassungen vom guten Leben vereinbar ist, die ihrerseits das gleiche Autonomieverständnis haben und anderen Autonomie zubilligen, auch wenn diese ein anderes Verständnis von Autonomie haben. Eine solche Auffassung von Autonomie und moralischem Wert erfordert es Individuen und sozialen Gruppen den Status vollwertiger PartnerInnen innerhalb sozialer Interaktionen zu zugestehen (vgl. Fraser 2003b, S. 264f.). Es bedeutet sicherzustellen, dass jedeR Zugang zu den ökonomischen Ressourcen und zu der sozialen Stellung hat, die nötig sind, um als GleicheR unter Gleichen am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Die Anerkennung muss institutionell, ökonomisch wie rechtlich verankert sein.

In dieser Auffassung von Gleichwertigkeit ist es möglich, das dichotomische Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern zugunsten eines gegenseitigen Respekts und in Anerkennung der wechselseitigen Angewiesenheit aufzubrechen ohne der eigenen Sichtweise und ‚Haltung‘ von Kindern ihre Berechtigung abzusprechen. Vielmehr erscheint die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern als Dialog unter Gleichwertigen aber Verschiedenen vorstellbar.

3.6. Status und Partizipation von Kindern in der Familie

Kinder erleben sich als moralisch Handelnde und wollen auch, dass man ihnen als solchen begegnet. Welchen Status sie als Kinder haben lernen die meisten Kinder zuerst in der Familie, also in einem Zusammenhang in dem Eltern und Kinder zwei sozialen Gruppen angehören.

Wie sich dieses „Zuhause“ bzw. die Familie gestaltet ist abhängig von der zeitlichen und örtlichen Strukturiertheit der Erwerbswelt, dem (Nicht-) Vorhandensein von Betreuungseinrichtungen, der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern in der Familie und der vorherrschenden Ideologie von Kindheit und Mütterlichkeit. Das Verständnis von „Zuhause“ und „Familie“ ist kulturell und zeitlich geformt. In Deutschland geht eine konservative Vorstellung von Mütterlichkeit Hand in Hand mit einem nicht ausreichenden Angebot von Betreuungseinrichtungen für junge Kinder, was die Berufstätigkeit von Müttern kompliziert gestaltet⁵⁸. Kinder sind an der Konstruktion von Familie mit beteiligt. Sie knüpfen und pflegen soziale Beziehungen, übernehmen Arbeiten im Haushalt, übernehmen Pflichten und kümmern sich um jüngere Geschwister.

Obwohl in der westlichen liberalen Tradition Unabhängigkeit und Autonomie im hegemonialen Diskurs ganz oben auf der Werteskala platziert sind, zeigen nicht zuletzt Untersuchungen mit Kindern (vgl. Mayall 2005⁵⁹; Brannen 1995), dass Kinder sich auch über ihre Bezogenheit zu ihrer Familie und durch wechselseitige Abhängigkeit und gegenseitige Verantwortlichkeit (positiv) verorten⁶⁰. „Zugehörigkeit bedeutet beizutragen, damit die Familie funktioniert“ (Mayall 2005, S. 153).

Mayall spricht von moralischer Handlungsfähigkeit der Kinder und meint damit, dass sich die Kinder als einsichtige InteraktionspartnerInnen zeigen. Sie nehmen die Ansichten anderer Menschen ernst, ändern ihre eigenen Meinungen und

⁵⁸ Untersuchungen, die nach der Perspektive von Kindern zu konkreten Themen wie flexible Arbeitszeiten der Eltern und der eigenen Alltagsgestaltung fragen (Klenner et al. 2003; Roppelt 2003), zeigen, dass die Wünsche von Kindern nach Nähe und Unabhängigkeit ambivalent sind. So äußern Kinder ein Bedürfnis nach Zuwendung, Aufmerksamkeit und gemeinsam verbrachter Zeit mit den Eltern, sowie nach Zeiten ohne elterliche Aufmerksamkeit.

⁵⁹ Mayall hat in ihrer Untersuchung mit Neun- und Zwölfjährigen Kindern in Großbritannien herausgearbeitet, wie sie ihr tägliches Leben und insbesondere den sozialen Status der Kindheit erfahren und verstehen (Mayall 2005). Die Kinder akzeptieren die elterliche Autorität und die Gehorsampflicht des Kindes seinen Eltern gegenüber. Doch deutlich ist auch geworden, dass Kinder ihre Eltern als von ihnen abhängig wahrnehmen, sofern sie an der Herstellung des Familienlebens partizipieren: Sie versorgen die jüngeren Geschwister und/oder übernehmen Aufgaben im Haushalt. Vor allem in Ein-Eltern-Familien werden Kinder auch Vertraute ihrer Mutter oder des Vaters (Mayall 2005). Sie übernehmen Arbeiten, um ihre Eltern zu entlasten. Kinder nehmen vor allem erwerbstätige Eltern als „bedürftig“ wahr. Mayall macht darauf aufmerksam, dass es nicht nur Töchter, sondern auch die Söhne sind, die ihren Müttern Arbeiten abnehmen oder sich auch um ihr leibliches Wohl kümmern. Mayall führt die starke emotionale Identifikation der Kinder mit ihren Familienangehörigen auf die Privatheit der Familie in Großbritannien und den subsidiären Charakter staatlicher Eingriffe in das Familienleben zurück.

⁶⁰Die philosophische, historische, psychologische und politische feministische Forschung (Harding 1991; Gilligan 1982) kritisiert die einseitige Ausrichtung westlicher Intellektueller am Primat der Autonomie und Unabhängigkeit und weist auf seine Grenzen und Unzulänglichkeiten hin. In Kapitel 2 ist dieser Aspekt in Zusammenhang mit dem Konzept ‚Arbeit‘ erörtert worden.

Handlungsweisen verantwortlich und stellen ihre eigenen unmittelbaren Interessen zurück, wenn es notwendig ist, anderen zu helfen (Mayall 2005, S. 154). Damit ist die allgemeine Handlungsfähigkeit von Kindern angesprochen. In Anlehnung an Bourdieu wurde der Gedanke der moralischen Handlungsfähigkeit von Kindern bezogen auf ihre gesellschaftliche Partizipation über Arbeit weiterentwickelt (vgl. Kapitel 3.3.5.).

Inwiefern sich Kinder als Subjekte in Prozesse einbringen und darauf verändernd einwirken können, ist eine Frage vorgefundener Strukturen und des Spielraums oder Verhandlungsraums, den diese Strukturen zulassen. In Familien ist der „Verhandlungsraum“ u.a. davon abhängig, wie die Eltern-Kind-Beziehung von den Erwachsenen verstanden wird (du Bois-Reymond et al 1994).

Auf der Basis der hierarchischen generationalen Ordnung werden unterschiedliche Vorstellungen von kindlicher Autonomie im Rahmen von Familien gelebt. Die Vorstellungen von „Kindheit“ und „Kindsein“ unterscheiden sich zuweilen zwischen Eltern und Kindern und sind Ausdruck eines fortlaufenden Aushandlungsprozesses (vgl. Solberg 1997; Du Bois-Reymond et al 1994; Stecher 2001).

Nach Cheal (2003) ist ein Zusammenhang zwischen der Berufstätigkeit der Eltern oder eines Elternteils und der Mitarbeit von Kindern im Haushalt nicht eindeutig feststellbar bzw. gibt es widersprüchliche Aussagen dazu (für einen Überblick über aktuelle Studien in Nordamerika zu Familienzeit und Engagement von Kindern im Haushalt s. Cheal 2003⁶¹). Wesentlich ist nach Cheal (2003)⁶² die Qualität der Beziehung zwischen Eltern

⁶¹Die Theorie der „*time availability*“ geht davon aus, dass außer Haus erwerbstätige Eltern weniger Zeit für den Haushalt hätten und deswegen eher ihre Kinder zur Mithilfe auffordern würden, (vgl Cheal 2003, S. 790). Doch die Beweislage hierfür ist widersprüchlich und brüchig. Einige Studien weisen nach, dass Kinder mehr im Haushalt engagiert sind, wenn ihre Eltern berufstätig sind (Blair 1992; Elder, G. et.al 1994), andere Untersuchungen können wiederum keinen Zusammenhang zwischen der Berufstätigkeit der Eltern und dem Engagement der Kinder im Haushalt feststellen (Bianchi/Robinson 1997; Gager/Cooney/Call 1999). Lawrence und Wozniak zeigen, dass Kinder weniger im Haushalt mitarbeiten, wenn ihre Mütter halbtags berufstätig sind, als Kinder deren Mütter vollberufstätig oder überhaupt nicht erwerbstätig sind (Lawrence/Wozniak 1987). Die *Time Availability- Studies* gehen von einer (nicht-)Berufstätigkeit der Eltern aus, fragen aber nicht nach anderen Mustern des Zeitumgangs, wie beispielsweise ehrenamtliche Tätigkeiten, die die insgesamt zur Verfügung stehende Zeit für die Hausarbeit von Eltern einschränkt (vgl. Cheal 2003, S. 790). Einschränkend ist anzumerken, dass diese Untersuchungen nur die Kategorien Erwerbsarbeit und Geschlecht berücksichtigen und von statischen Beziehungen ausgehen. Die Dynamik der Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen kann damit nicht erfasst werden, ebenso wenig die Auswirkungen der Qualität dieser Beziehungen auf das kindliche Engagement im Haushalt (vgl. Solberg 1997, Cheal 2003).

⁶² Die Grundlage für die von Cheal vorgestellte Studie ist die Statistik des kanadischen National Longitudinal Survey of Children and Youth aus dem Jahr 1998/99. Um Aussagen über den „*Home Responsibility Score*“ von Kindern im Alter von 10 bis 13 Jahren treffen zu können, wurden im Vorfeld fünf Fragen zu den Verantwortlichkeiten von Kindern im Haushalt gestellt: das eigene Bett machen, die

und Kindern, um das Engagement von Kindern im Haushalt zu verstehen. „One possibility is that the extent of children’s home responsibilities may be related to the affective quality of parent-child interactions.“ (Cheal 2003, S 790f.) Cheal erklärt die Hausarbeit von Kindern damit, dass Kinder ein Interesse daran hätten ihren Eltern einen Gefallen zu tun. Er stellt die These auf, dass Kinder, die ein positives Verhältnis zu ihren Eltern hätten, diese gerne erfreuen würden und deswegen eher bereit wären mit ihnen zu kooperieren und sich an Aktivitäten zu beteiligen, die ihre Eltern initiiert hätten (Cheal 2003) ⁶³.

Nach Goodnow und Delanay (1989) wurde in vorliegenden Studien die Hausarbeit von Kindern in den USA ausschließlich aus einem sozialisatorischen, entwicklungstheoretischen Blick diskutiert. Das Interesse galt der moralischen Entwicklung von Kindern (vgl. Goodnow/Delanay 1989, S. 210). Dieser verengte Blick verhinderte, dass die Mitarbeit von Kindern im Haushalt als eine Frage sozialer Beziehungen innerhalb der Familie thematisiert wurde. Ebenso wenig trat in Erscheinung, dass Kinder sehr verschiedene Tätigkeiten mit unterschiedlichen Bedeutungen im Haushalt ausführen. Goodnow und Delanay untersuchen, wie die Kinder zu ihren jeweiligen Aktivitäten in diesem Kontext gelangen und verknüpfen dieses mit der Frage nach der Partizipation von Kindern. Die Thematisierung der kindlichen Arbeit im Rahmen von Familie verknüpfen sie mit Fragen nach geltenden Normen und Werten innerhalb dieser Gemeinschaft und wer welche Arbeiten mit welchem Stellenwert ausübt (Goodnow/Delanay 1989).

3.6.1. Diskurs und Praxis von Familie

Der Diskurs um Kindheit auf gesellschaftspolitischer und -theoretischer Ebene wirkt in die Familien und in das Selbstverständnis von Mädchen und Jungen und ihrer Eltern

eigenen Dinge wegräumen, Gemeinschaftsflächen aufräumen, Routinearbeiten wie Rasenmähen, Tisch decken und Abwaschen und ähnliches. Die daraus entwickelte *Home Responsibility Score* wurde zur abhängigen Variable in der Untersuchung neben folgenden unabhängigen Variablen Berufstätigkeit, Geschlecht des Kindes, Ehrenamtliche Tätigkeit, Anzahl der Kinder zwischen 1 und 17 Jahren sowie die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind. Alleinerziehende Eltern waren an der Studie nicht beteiligt. Insgesamt haben 1929 Mütter und Väter oder andere Bezugspersonen von Kindern im Alter von 10 und 11 Jahren in Kanada an der Studie teilgenommen (Cheal 2003).

⁶³ Problematisch an der Studie von Cheal über das Verhältnis zwischen Kindern und ihren Eltern ist, dass seine Ergebnisse ausschließlich auf Aussagen von Erwachsenen, 98% davon Mütter, basieren, die Aussagen über die Motivation ihrer Kinder treffen. Die Kinder sind nicht zu ihren Motiven und der Einschätzung der Eltern-Kind Beziehung gefragt worden.

hinein. Es sind Werte und Normen damit verknüpft, die die Wahrnehmung des alltäglichen Geschehens beeinflussen. In Anlehnung an Max Weber (1980) spricht Zeiher (2004) von der „Hauswirtschaft“: Auf der Ebene der „Versorgungsgemeinschaft“ tragen Eltern oder Erziehungsberechtigte die alleinige Sorge im Sinne von Verantwortung für das Kind und sein Wohlergehen. Auf der Ebene der „Wirtschaftsgemeinschaft“ aller Haushaltsmitglieder sind Kinder nicht nur EmpfängerInnen von Sorge, sondern tragen selbst auch Verantwortung für andere bzw. für gemeinsame Belange. Damit tragen sie zur spezifischen Ausformung ihres „Kindseins“ bei. Zeiher unterscheidet bezüglich der Positionierung des Kindes in der häuslichen Arbeitsteilung zwei Sozialformen häuslicher Arbeit. Auf der Ebene der Eltern-Kind-Versorgungsgemeinschaft beschreibt sie ein sich auf der individuellen Entwicklungsschiene des Kindes veränderndes Verhältnis zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit. Dabei geht es ausschließlich um die Versorgung des Kindes: inwiefern es (noch) von elterlicher Sorgearbeit abhängig ist oder (schon) für seinen eigenen Bedarf sorgen kann. Im Sinne von *self-care* (Brannen 1995) fallen unter den Begriff der Selbstversorgung eines Kindes sich allein das Essen bereiten zu können, sich um das eigene Zimmer zu kümmern, auf die eigene Gesundheit zu achten u.ä.. Der Blick auf die Familie als „häusliche Wirtschaftsgemeinschaft“ (Weber) fokussiert Verhältnisse der Interdependenz und der Solidarität zwischen dem Kind und anderen Mitgliedern des Familienhaushalts. Hierbei geht es um Haushaltsarbeit für den gemeinsamen Bedarf und um Sorgearbeit für andere Personen in der Familie. Die familiäre Hausgemeinschaft basiert auf diesen beiden Sozialformen. Im Alltagsleben greifen beide Gemeinschaftsformen ineinander.

Die Alltags-Praxis wirkt sich auf den Handlungsraum von Kindern in der Familie aus und schafft Notwendigkeiten: Solberg (1997a) legt dar, wie durch die außerhäusige Erwerbstätigkeit beider Eltern Kinder zu notwendigen und unentbehrlichen MitarbeiterInnen in der familialen Haushaltsorganisation werden.

Seit je her waren Kinder an der Haus- und Familienwirtschaft produktiv beteiligt (Bock/Duden 1977; Wintersberger 2005). Doch mit der Herausbildung und Durchsetzung der bürgerlichen Familie wurden Kinder zu Arbeitsobjekten von Frauen bzw. Müttern gemacht. Dabei gehörte es zur weiblichen Sozialisation, dass Töchter ihren Müttern bei der Hausarbeit und Versorgung der jüngeren Geschwister zur Hand gingen (vgl. Zeiher 2004).

Die Frage, wie Kinder der ‚nachfordistischen‘ Gesellschaft ihre Zeit am Nachmittag oder Wochenende, d.h. die schulfreie Zeit angesichts ihrer vielfältigen Aktivitäten priorisieren, ist - bezogen auf ihre Arbeitstätigkeiten und familialen Verpflichtungen - bisher nur marginal im Kindheitsdiskurs thematisiert worden (Furtner-Kallmünzer et. al 2002, Zeiher 2004). Die Kinder verorten sich selbst in einer ‚Lernkindheit‘, in der der Schule und dem schulischem Lernen ein besonderes Gewicht zukommt. Die praktische Alltagsorganisation von Kindern betrachtend gibt es Indizien dafür Kindheit heute als neue Kombination einer Lern- und Arbeitskindheit zu begreifen.

Durch die unterschiedlichen Zeiten der An- und Abwesenheit berufstätiger Eltern und ihrer Kinder entstehen für Kinder Zeiten, in denen sie allein oder mit jüngeren Geschwistern zu Hause sind und selbständig über Zeit, Raum und Tätigkeiten bestimmen. Solberg hat hierfür den Begriff der Kinder als ‚*homestay*ers‘ eingeführt (Solberg 1997a). In dieser Situation werden von den Kindern Kompetenzen abverlangt (‚Haushaltskompetenz‘, Zeiher 2004), die über die Fähigkeit für sich selbst zu sorgen, hinaus gehen. Nach Solbergs Beobachtungen revidierten Eltern, die ihren Kindern solche Kompetenzen bislang nicht zugetraut hatten, angesichts der Arbeitsaktivitäten ihres Kindes ihr Bild vom ausschließlich sorgebedürftigen Kind. Sie spricht vom ‚sozialen Alter‘ der Kinder und meint damit, dass das Alter des Kindes und die Vorstellung der damit verbundenen Kompetenzen sozial konstruiert sind (Solberg 1997a). Über die Zuschreibung bzw. Aneignung von Zuständigkeiten wird im alltäglichen Miteinander ‚Kind-Sein‘ gestaltet, bestätigt bzw. punktuell in Frage gestellt. In anderen Worten, das spezifische Verständnis von ‚Kindsein‘ in der Familie entsteht aus dem konkreten Zusammenwirken zwischen Mutter, Vater, Kind und Geschwistern. Kindsein konstituiert sich somit innerhalb eines spezifisch historischen und kulturellen Generationenverhältnisses. Es ist nicht gebunden an das Zusammenleben mit den leiblichen Eltern, Vater und Mutter. Da Kinder in Ein-Eltern-Familien, in sogenannten ‚Patch-work‘ Familien und auch mit ihren Großeltern oder in Pflege- und Adoptiv-Familien leben, sind diese jeweils an der spezifischen Konstruktion von Kindsein beteiligt.

Über den Begriff der Arbeit erweist es sich als möglich aufzuzeigen, dass und wie Kinder an der Konstruktion von Kindsein im Rahmen von Familie beteiligt sind. Dabei interessiert vor allem, wie sich ihr Engagement auf ihren Status und ihre Partizipationsmöglichkeiten auswirkt. Der Blick auf die Familie der Kinder bzw. wie

und was sie uns davon preisgeben erlaubt es den subjektiven Stellenwert, die Bedeutung der Tätigkeiten, die sie verrichten, zu erfassen. Eltern und Kinder teilen nicht unbedingt die gleiche Perspektive, wenn es um die Arbeitsfähigkeit und –möglichkeiten des Kindes geht. Aus der Perspektive des Kindes kann es dringlicher sein sich aus dem Status des abhängigen, ausschließlich zu umsorgenden Kindes hinaus zu bewegen, als dass die Eltern darin eine Notwendigkeit sähen. Eine Perspektivenverschränkung kann es geben, wenn das Kind seine Kompetenzen, sein Können im Rahmen der Familie, für die Gemeinschaft einbringen will und gleichsam die Mutter/der Vater die (Mit-)Arbeit des Kindes für die Bewältigung der Alltagsorganisation in der Familie bedürfen. D.h. die wechselseitige Angewiesenheit würde beidseitig erkannt werden.

3.6.2. Doppelte Hierarchisierung

Das Kind handelt im Rahmen einer Gemeinschaft, dessen Angehörige aufeinander angewiesen sind. Als Teil der familialen Gemeinschaft ist es eingebettet in ein System mehrerer Hierarchien: Als Kind gegenüber den Eltern bewegt es sich in einer generationalen Hierarchie. Auch in der Beziehung zu den Geschwistern handelt es sich um eine altershierarchische Ordnung. Die Eltern übertragen dem älteren Kind häufig eher Verantwortung und Befugnisse als jüngeren Kindern. Als Mädchen oder Jungen wird es in einem System, das geschlechtsdifferenziert orientiert und hierarchisch strukturiert ist, als Tochter oder Sohn und als Schwester oder Bruder wahrgenommen und mit geschlechtsdifferenten Erwartungen konfrontiert. Mikrosoziologisch betrachtet ist die Familie der Ort, an dem Machtverhältnisse konstituiert und bekräftigt werden. Kinder lernen die Verknüpfung von Machtbefugnissen und Status zu erkennen. Vor dem Hintergrund des hierarchischen generationalen Verhältnisses in der Familie und der geschlechtsdifferenzierten „Zuordnung“ von Zuständigkeiten ist die Frage nach dem Handlungsfreiraum bzw. Gestaltungsmöglichkeiten von Kindern in ihren Tätigkeiten zu stellen.

3.6.3. Verantwortung von Kindern im Kontext der Familie

In der westlichen, industrialisierten, rechtsstaatlichen Gesellschaft ist der Erwachsenenstatus verknüpft mit vollständiger Verantwortung. Der Begriff der

Verantwortung kann im Kontext von Arbeit, Pflicht, Disziplin und Selbständigkeit gesehen werden und wird in Zusammenhang mit Arbeit genannt. Verantwortung⁶⁴ beschreibt ein Verhalten, das jemanden in eine soziale Gruppe einbindet, indem er oder sie Aufgaben für diese Gemeinschaft übernimmt. Es geht um eine Form der Interdependenz zwischen Individuen (Fuhs 2001, S. 793). Dabei kann ein Mensch sich verantwortlich fühlen, ohne dass er tatsächlich verantwortlich wäre in dem Sinne, dass andere ihm Verantwortung übertragen hätten (Fuhs 2001)⁶⁵.

Bis in die 1970er Jahre dominierte in der Familien- und Jugendsoziologie die Vorstellung, dass Kinder ihre ökonomische Unabhängigkeit erst mit Abschluss ihrer schulischen und beruflichen Ausbildung bzw. mit Eintritt in die Ehe erreichen. Die Komplexität und die Wechselbeziehung zwischen Kindern und ihren Eltern wurden weder in der Theorie noch in der empirischen Forschung wahrgenommen (Brannen 1995; Morrow 1992). Die polare Ausrichtung, hier Abhängigkeit, dort ökonomische Unabhängigkeit verhinderte auch, dass der Beitrag von Kindern zum Familienleben wahrgenommen werden konnte.

Zur Beschreibung des Verhältnisses von Kindern zu anderen Familienmitgliedern wird demgegenüber die Kategorie der Interdependenz eingeführt (Brannen 1995). In der Entwicklungspsychologie wird mit den Konzepten von Verantwortung und Unabhängigkeit zur Beschreibung der Beziehungen zwischen Kindern und ihren Eltern gearbeitet (Brannen 1995; vgl. Goodnow/Delanay 1989). Dabei trifft Brannen eine Unterscheidung zwischen Verantwortung für sich selbst und die eigenen Belange wie die Körperpflege, das eigene Zimmer aufräumen, sich das eigene Essen zu bereiten u.ä. (*self-care* oder ‚Eigenverantwortung‘) sowie der Verantwortung für andere (*family care-work*), wie das Hüten jüngerer Geschwister, Erledigungen für die Gemeinschaft

⁶⁴ Fuhs differenziert verschiedene Grade oder Verständnisse von „Verantwortung“: allgemeine Verantwortung, der man sich als Erwachsener nicht entziehen kann; machtbezogene Verantwortung, die einem verliehen wird und auch wieder genommen werden kann und Verantwortung als psychologische Kategorie. Darunter ist auch der Begriff der moralischen Verantwortung zu verstehen. Verantwortung „hat man“, „man übernimmt Verantwortung“, „man trägt Verantwortung oder bekommt sie übertragen“, „man muss zu seiner Verantwortung stehen“ und letztendlich „bekommt man Verantwortung angelastet“ (vgl. Fuhs 2001, S. 791). Verantwortung kann ‚für andere‘ und für sich selbst übernommen werden. Im letzteren ist die Sprache von ‚Eigenverantwortung‘.

⁶⁵ „Pflichten im Unterschied zu Verantwortung sind stärker von außen bestimmt, die zugehörigen Verhaltensweisen sind deutlich normiert und beinhalten kaum Entscheidungen. Obwohl es auch ein Pflichtgefühl gibt, sind die Pflichten stärker fremdbestimmt und vor allem fremdkontrolliert als die Verantwortlichkeiten, die stärker selbstkontrollierendes Verhalten voraussetzen.“ (Fuhs 2001, S. 792)

u.a.. Eigenverantwortung gilt als Synonym für Selbständigkeit. Es bezieht sich nicht auf andere, sondern auf die eigene Person, für die Verantwortung übernommen wird. In anderen Worten: „Selbständigkeit führt also nicht in eine soziale Gruppe hinein, sondern aus ihr heraus.“ (Fuhs 2001, S. 793)

Fuhs (2001) konstatiert, dass es ein Merkmal heutiger Kindheit sei, Kindern im Rahmen von Familie keine Verantwortung (für andere) zu übertragen und sie von Verpflichtungen für die Gemeinschaft auszunehmen (Fuhs 2001)⁶⁶.

Anders als bis in die 70er Jahre, als von Mädchen das Erlernen von sorgender Verantwortung verlangt und von Jungen die Entwicklung eines machtbezogenen Verantwortungsempfinden erwartet wurde, beobachtet Fuhs heute, dass Kinder Verantwortung vor allem für ihre eigenen Belange außerhalb der Familie übernehmen. Die Verantwortung sei in der Regel nicht mehr auf eine soziale Gruppe bezogen (Fuhs 2001, S. 805). „Wenn Kinder heute Verantwortung übernehmen, tun sie dies in der Regel nicht im Rahmen der Familie, sondern bei der außerhäuslichen Kinderarbeit (etwa beim Zeitungsaustragen), in ihrer Freizeit (etwa im Sportverein) oder in der Schule.“ (ebd.). In erster Linie ginge es dabei um ihr schulisches Fortkommen, die selbständige Gestaltung ihrer Nachmittags-Termine und die Wahrnehmung ihrer Verpflichtungen wie das Fußball Training oder den Klavierunterricht im Sinne von Leistungserbringung.

Im Diskurs bürgerlicher, industrialisierter Gesellschaften um die Entwicklung des Kindes nimmt das Erziehungsziel ‚Selbständigkeit‘⁶⁷ bzw. ‚Eigenverantwortung‘ einen hohen Stellenwert ein (Herzberg 2001; Leu 1996; vgl. Kötters 1999, Kap. 1 Abschnitt 4). Auf der Ebene der Praxis des familialen Alltags wird Kindern jedoch nach Fuhs

⁶⁶ Auch in dem Feld der Kinderpolitik wird weniger von der Verantwortung von Kindern für andere oder von ihren Pflichten geschrieben, als von dem Spaß und der Freude, die Kinder in Bereichen von Politik wie dem Umweltschutz erleben sollen. Im Eurosocial Report 50 werden zwar Kinderinteressen, Kinderwünsche und Kinderrechte angesprochen, doch der Umkehrschluss, dass Kinder auch Pflichten hätten und Verantwortung übernehmen können und müssen, wird nicht gezogen (vgl. Fuhs 2001).

⁶⁷ Je nach Alter, Geschlecht oder sozialem Kontext werden sehr unterschiedliche Verhaltensweisen und Fähigkeiten als Ausdruck von Selbständigkeit verstanden. „Selbständigkeit stellt dabei einen in der Regel positiv bewerteten, normativen Bezugspunkt oder Beurteilungsmaßstab dar, in den soziale Normen einer „angemessenen“ Bewältigung mehr oder weniger alltäglicher Aufgaben eingehen.“ (Leu 1996, S. 175) Leu versteht unter selbständigem Handeln nur solche Aufgabenbewältigung, die auch von den Handelnden selbst als eine ihren Interessen oder Wertvorstellungen entsprechende Tätigkeit erfahren werden (ebd.). Damit grenzt er sich von sozialisationstheoretischen Ansätzen ab, die die kindliche Entwicklung als ‚gelungene‘ oder ‚misslungene Sozialisation aus der Perspektive entwicklungs-

(2001) nicht zugestanden, Verantwortung für andere übernehmen zu können. Das Senioritätsprinzip, wie Elson (1982) es nennt, schreibt Erwachsenen die Verantwortung für Kinder zu und damit verbunden die Aufgabe, ja Notwendigkeit, für sie und ihre Belange zu entscheiden. Die Kehrseite des Schutzes, den die Kinder in der Familie erhalten, ist also die mangelnde Gelegenheit, selbst Verantwortung zu übernehmen.

„Der Begriff der Verantwortung zieht eine scharfe Trennlinie zwischen Kindern und Erwachsenen und ist von zentraler Bedeutung für die Polarisierung beider Statusgruppen. Erwachsen sein bedeutet im Unterschied zur Kindheit, die Möglichkeit in allen gesellschaftlichen Bereichen die uneingeschränkte Verantwortung übernehmen zu können, aber auch für das eigene Handeln mit allen Konsequenzen einstehen zu müssen.“ (Fuhs 2001, S. 795) „Dass Kinder selbst auch Verantwortung tragen und nicht nur von Erwachsenen verantwortlich betreut werden und erzogen werden, ist in der heutigen Diskussion um Kindheit offensichtlich kein Thema.“ (ebd., S. 790)

Während in westlich orientierten Industriegesellschaften fürsorgende Arbeit, darunter vor allem Hausarbeit, mit dem Status von minderwertiger sprich dienender Arbeit versehen ist und folglich nur geringe gesellschaftliche Wertschätzung erfährt, gilt in anderen Kulturkreisen bzw. Familien sorgende Arbeit, Fürsorge und Verantwortung für andere zu übernehmen, sprich *family care* als ein Beitrag zur Sicherung der emotionalen wie materiellen Ressourcen der Gemeinschaft. Im ersten Fall wird die Mithilfe im Haushalt von Kindern als Erziehungsmöglichkeit zum Kompetenzerwerb für die spätere Selbständigkeit und Unabhängigkeit betrachtet. Im letzteren Fall wird die Übernahme von Verantwortung als Beitrag zur Sicherung der Beziehungen innerhalb der Gemeinschaft und damit zur „Selbstwerdung“ wertgeschätzt (Brannen 1995, S. 319). Vor diesem normativen Hintergrund ist die Mitarbeit von Kindern „selbstverständlich“ und keine besondere Bezahlung oder Belohnung angebracht:

“Given the emphasis upon the (kin) group as opposed to the individual among parents from non-Western cultures, it is not surprising that they, and to some extent their young people, expressed strong opposition to the idea of monetary payment entering into household labour. Practices whereby some UK-origin parents paid their children for housework were heavily censured. (...) Young people from non-UK backgrounds almost never received payment for housework or for working in the family business.”

(Brannen 1995, S. 329)

In der Alltagspraxis von Kindern zeigt sich ihre Eingebundenheit in die familiäre und soziale Gemeinschaft durch die Übernahme von gemeinschaftsbezogenen Aufgaben (vgl. Mayall 2005; Brannen 1995; Morrow 2000). Vor allem in Großbritannien (Mayall 2005; Morrow 2000), aber auch in dem Bericht der Enquete Kommission (Bürgerschaftliches Engagement 2002) wird beobachtet, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Eintreten für die Gemeinschaft von Kindern und ihrer Beziehung zu Erwachsenen gibt: Die Kinder zeigen eher gemeinschaftsorientiertes Handeln, wenn ihr Handeln von den anderen Mitgliedern der Gemeinschaft wertgeschätzt wird.

Die Bedeutung von Gemeinschaft für die Familie und wie sie Gemeinschaft tagtäglich bekräftigt wirkt sich auf das Selbstverständnis der Familie aus. Innerfamiliäre Ordnungsprinzipien wie Geschlecht und die Geschwisterreihenfolge beeinflussen die Aufgabenverteilung in der Familie. In Großbritannien sind es vor allem Mädchen mit asiatischem Migrationshintergrund und Kinder, deren Mütter vollzeit-erwerbstätig sind, die den Hauptanteil an der Hausarbeit tragen. Außerdem arbeiten im Haushalt vor allem die ältesten Geschwister, wenn mehrere Kinder im Haushalt leben und Jugendliche, die beabsichtigen eine weiterführende Schule zu besuchen (Brannen 1995, S. 334f⁶⁸).

Je älter die Kinder bzw. Mädchen indisch-pakistanischer Herkunft werden, desto höher ist die Erwartung, dass sie Verantwortung für die Gemeinschaft bzw. die Familie übernehmen. Geschwister verhandeln oder tauschen die Aufgaben unter einander⁶⁹.

Es ist anzunehmen, dass die Erfahrung als Familie „anders zu sein“, sei es aufgrund von Religionszugehörigkeit, der kulturellen oder sozioökonomischen Herkunft im Vergleich zur mittelschichtorientierten Mehrheitsgesellschaft, zu einem anderen Verhältnis der Familienmitglieder zueinander führt. Die Gesellschaft nimmt sie als ‚anders‘ wahr und

⁶⁸ Julia Brannen und Kolleginnen haben zwischen 1989 und 1992 eine Studie zur Vermittlung gesundheitsförderlichen Verhaltens (*transfer of health responsibility*) von Eltern an ihre Kinder in West London durchgeführt. Dazu haben sie 843 standardisierte Fragebögen von fünfzehn- bis sechzehn-Jährigen ausgewertet. Anschließend führten sie in 64 ausgewählten Haushalten qualitative Interviews jeweils einzeln mit den Vätern, den Müttern und Töchtern und Söhnen der Familien (Brannen 1995). Die Stichprobe ist repräsentativ bezogen auf die Verteilung von Männern/Jungen und Frauen/Mädchen und berücksichtigt die verschiedenen sozialen und kulturellen Hintergründe der TeilnehmerInnen.

⁶⁹ Die Aufgaben, die Kinder vor allem Mädchen im Rahmen von Familie übernehmen, sind transferierbare Tätigkeiten, die nicht an bestimmte Personen gebunden sind. Es sind „typische Hausarbeiten“ wie Staubsaugen, Staubwischen und Putzen. Sie werden von älteren Geschwistern an die jüngeren weitergeben oder es wird für diese Arbeiten in anderen Fällen externes Personal eingestellt (Brannen 1995).

(unter-)stellt spezifische Anforderungen. Die Familie oder ihre Mitglieder als solche setzen sich damit auseinander, tragen ihre eigene ‚Biographie‘ jedoch auch in die Gesellschaft. Wie sich dieses Wechselspiel aus der Sicht von Kindern geriert ist in der Forschung ein bislang wenig beachtetes Feld. So kann es nur eine Hypothese sein, dass die Erfahrung des ‚Anders-Seins‘ die Bezogenheit der Familienmitglieder zueinander fördert bzw. notwendig erscheinen lässt.

Bislang mangelt es an empirischen Studien, die ein umfassendes Bild vermitteln könnten, wie Kinder ihre Positionszuweisung in der häuslichen Arbeitsteilung auffassen (Zeiber 2000, S. 55). Auf Deutschland bezogen merkt Zeiber an, dass es schwer sei, Kinder zur Mitarbeit im Haushalt zu motivieren, wenn diese gewöhnlich versorgt und bedient werden (ebd.). Morrow kommt auf Grund ihrer repräsentativen Befragung 15 jähriger SchülerInnen in England zu einem anderen Ergebnis: Die Jugendlichen betonen, dass sie Verantwortung für die Familie bzw. den Haushalt tragen. Für manche von ihnen ist das Motiv, etwas für andere tun zu können, wichtiger als das von den Eltern für die Hausarbeit erhaltene Geld (Morrow 2000). Mit Goodnow und Bowes (zitiert in Brannen 1995, S. 319) wird hier die Einschätzung geteilt, dass Kinder über familienbezogene Aufgabenerfüllung ein Gefühl von Partizipation in der Gemeinschaft und die Bereitschaft, freiwillig ihre Hilfe anzubieten, entwickeln könnten.

Gesellschaftlich bedeutsam im Sinne der stärkeren Partizipation von Kindern können diese Arbeitserfahrungen wirken, wenn sie in das Bewusstsein der Öffentlichkeit dringen. „Mit dem Erkennen und Respektieren des moralischen Urteilens der Kinder beginnt das Respektieren ihrer Partizipationsrechte.“ (Mayall 2005, S. 153) Solange jedoch die Bedeutungen, die die Arbeit für die Kinder hat, „privat“ bleiben, muss sich ‚Gesellschaft‘ weder damit auseinandersetzen noch in Frage stellen lassen.

„A household’s moral economy provides the basis for the negotiation and transformation of the meaning of potentially alienating commodities, but without the display and without the acceptance of those meanings outside the home, that work of mediations remains private: inaccessible and irrelevant in the public realm. The work of appropriation must be matched by this equivalent work of conversion if the first is to have any significance outside the home.“ (Silverstone 1994, S. 130)

Das Ordnungsmuster der kapitalistischen Arbeitsgesellschaft, das im bürgerlichen autonomen Subjekt die Verwirklichung von Handlungsfähigkeit und Fortschritt erkennt,

kann die emotionale Verbundenheit mit anderen, die sich in fürsorgender Tätigkeit äußert, nicht wertschätzen. Die Stärke und die Möglichkeiten, die aus der emotionalen Bindung zur Gemeinschaft erwachsen können, werden all zu leicht in der unkritischen Übernahme von der Logik der Erwerbsarbeit übersehen.

4. Kapitel

Empirische Erhebung

4.1. Zur Forschungsfrage der Untersuchung

Die Untersuchung „Bedeutung der Arbeit von Kindern aus der Perspektive von Kindern, unter besonderer Berücksichtigung ihrer bezahlten und unbezahlten Haus- und Sorgearbeit“⁷⁰ ist auf zwei Ebenen angesiedelt. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen zunächst die Bedeutungen, die Mädchen und Jungen ihren Arbeitstätigkeiten beimessen und die Motive, aus denen sie ihren Tätigkeiten nachgehen. Es gilt aufzuzeigen, welche Auswirkungen die Arbeitstätigkeiten der Kinder auf ihre individuelle Handlungsfähigkeit im Sinne ihrer gesellschaftlichen Partizipation haben bzw. haben könnten.

Es geht im weiteren um die Frage der gesellschaftlichen Bedeutung, im Sinne der gesellschaftlichen Relevanz der Arbeit von Kindern. Den Rahmen der Analyse bildet die industriekapitalistische Gesellschaft in der die Kinder über soziale, ökonomische und politische Zusammenhänge, Institutionen und Machtbeziehungen eingebettet sind (Hull 1981).

Forschungsleitend ist eine Sicht auf Kinder als empfindende, denkende und handelnde Subjekte. Kinder werden als soziale Akteure wahrgenommen, die bereits in der Gegenwart und nicht erst zukünftig an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben.

Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts belegen zahlreiche empirische Untersuchungen, dass die Arbeit von Kindern in Deutschland zur kindlichen Lebensrealität gehört (u.a. Bericht der Bundesregierung zu Kinderarbeit 2000, Ingenhorst 2000; für einen Überblick s. Liebel 1998 und 2001; Wihstutz 2004). In Auseinandersetzung mit Prozessen informellen Lernens außerhalb formaler Bildungseinrichtungen (Overwien 2002) im Alltag der Kinder (Furtner-Kallmünzer et al 2002; Kirchhöfer 2000) wurde zu Beginn des Forschungsvorhabens die Frage gestellt,

⁷⁰ Die von Manfred Liebel geleitete Untersuchung „Die Bedeutung von Arbeit für Kinder unter besonderer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Partizipation und ihres Kompetenzerwerbs“ wurde von der Autorin in Zusammenarbeit mit Beatrice Hungerland und Anja Liesecke durchgeführt. Die Studie wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziell unterstützt.

ob und wie Kinder in ihren Arbeitstätigkeiten Kompetenzen entwickeln. Dabei interessierte vor allem die Sicht der Kinder bzgl. ihrer Aktivitäten. Im weiteren Verlauf der Untersuchung entwickelte sich der Schwerpunkt der Untersuchung hin zu den Bedeutungen, die Kindern ihren Arbeitstätigkeiten beimessen, vor allem hinsichtlich der bezahlten und unbezahlten Haus- und Sorgearbeit (vgl. Kapitel 4.6). Diese Schwerpunktverschiebung ist der explorativen und offenen Herangehensweise an das Phänomen arbeitende Kinder geschuldet: Die Haus- und Sorgearbeit stellte sich als Arbeitsbereich dar, mit dem die meisten Kinder Erfahrungen hatten und darüber erzählen konnten.

4.2. Das angewandte Konzept von ‚Arbeit‘ in der Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung findet ein Arbeitsbegriff Anwendung, der sowohl bezahlte als auch unentgeltlich geleistete Arbeit von Kindern einbezieht. In den Arbeitsbegriff einbezogen werden auch emotionale, sorgenden Arbeiten, die Kinder leisten, und dadurch zur Reproduktion der Arbeitskraft ihrer Eltern beitragen (vgl. Kapitel 2.7).

Mit dieser Erweiterung des Arbeitsbegriffs wird es möglich, auf den Nutzen aufmerksam zu machen, den andere aus der nicht entlohnten, häufig unsichtbar geleisteten Arbeit der Kinder ziehen. Indem die Tätigkeiten der Kinder als ‚Arbeit‘ diskutiert werden, ist es möglich die Frage nach der gesellschaftlichen Wertschätzung dieser Aktivitäten von Kindern und ihren Partizipationsmöglichkeiten zu stellen.

4.3. Ethische Überlegungen zu einer subjektorientierten Forschung mit Kindern

4.3.1. Kinder als soziale Akteure

Die Sichtweise auf Kinder als soziale Akteure wirft für die Forschung ethische Fragen auf (Christensen/Prout 2002; Alderson/Morrow 2004). Seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts gewinnt die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen auch in der Forschung mit Kindern an Gewicht. Fragen zum Verhältnis individueller (Forschungs-) Interessen und gesellschaftlicher bzw. gemeinschaftlicher Verantwortung sozialwissenschaftlicher Forschung werden neu gestellt vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Umwälzungsprozesse, die mit Begriffen wie Individualisierung,

Flexibilisierung und ‚Entgrenzungsprozessen‘ für die Arbeitswelt (Beck 1986; Negt 2001; Moldaschl/Voß 2002), bei gleichzeitig neuen Eingrenzungs- und Ausschlussprozessen beschrieben werden. Es geht um die Neuformulierung eines Gesellschaftsvertrages, der diesen Veränderungen Rechnung trägt und (neue) Wege gesellschaftlicher Inklusion, auch derer, die bislang von einer vollen gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen waren, beschreibt.

Zygmunt Bauman sieht die Einbeziehung „der Anderen“ als die zentrale Herausforderung der Postmoderne und versteht darunter Verantwortung zu übernehmen für soziale Gruppen wie Minderheiten und andere, die bislang von der vollen Teilhabe an der ‚Nach-Aufklärungs-Rationalität‘ (*post-Enlightenment rationality*) ausgeschlossen waren (Bauman 1993). Aus kindheitssoziologischer Sicht kann an die Idee „der Anderen“ im Sinne der gesellschaftlichen Gruppe ‚Kinder‘ angeknüpft werden, wurden Kinder doch von der jüngeren Kindheitssoziologie als von der vollen gesellschaftlichen Teilhabe Ausgeschlossene identifiziert (vgl. Christensen/Prout 2002).

Wenn Kinder in der Forschung als soziale Akteure wahrgenommen werden (sollen), bedeutet dieses nicht, dass ihnen ein ‚Erwachsenen-Sein‘ mit gleichen Zugängen zu ökonomischen Ressourcen und Macht unterstellt wird. Verantwortung im Forschungsprozess zu übernehmen bedeutet im Sinne Baumans (1993), mit den beteiligten Kindern in einen Dialog zu treten, im dem sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten zwischen Kindern und Erwachsenen wahrgenommen und zugelassen werden. Es wird der Anspruch ‚ethischer Symmetrie‘ (Christensen/Prout 2002, S. 493) für die Forschung erhoben: Die Anliegen, Interessen und Rechte der Kinder sollen ebenso berücksichtigt werden wie die der Erwachsenen. Schließlich ist es eine Aufgabe der Sozialforschung, dazu beizutragen, dass das Recht von Kindern auf Beteiligung und Gehört werden gestärkt und praktisch umgesetzt wird. Unter ethischer Symmetrie ist ein Bewusstsein und eine Wachheit zu verstehen, die um die Konstitution hierarchischer Machtbeziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen und unter Kindern weiß und reflektierend im Forschungsprozess darauf eingeht.

Forschung, die den Anspruch erhebt, den Sichtweisen von Kindern einen Ausdruck zu verleihen, ist einerseits ein Fortschritt gegenüber Studien über Kinder, in denen Kinder selbst nicht zu Wort kommen. Seit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention wächst auch in der sozialwissenschaftlichen Forschung mit Kindern das Bewusstsein, dass Kinder das Recht haben, am gesamten Forschungsprozess beteiligt, informiert und

gehört zu werden (vgl. Christensen/Prout 2002). Gleichwohl muss sich auch die subjektorientierte Forschung die Frage stellen, in wessen Interesse sie steht, wer den Nutzen aus der Untersuchung zieht bzw. was die (langfristigen) Auswirkungen für die Kinder sein können (vgl. Alderson/Morrow 2004).

Alderson (1995) hat für die Forschung mit Kindern folgende Richtlinien in Anlehnung an allgemeine Grundlagen der Berufsethik in der Medizin formuliert. Sie verzichtet auf klare Vorgaben und Handlungsanweisungen zugunsten von Fragen, die sich die Forscherin bzw. der Forscher vor, während und nach der Untersuchung stellen sollte. Es geht um Fragen der Verantwortung, die auf einem Gerechtigkeits- und Fairnessbegriff basieren, der die Autonomie des Individuums respektiert. Alderson wirft Fragen auf bezüglich der Rechte des Kindes vor, während und nach der Forschung, insbesondere betreffend Artikel 12 und Artikel 13 der UN-Kinderrechtskonvention (s. Fußnote 44, S. 57).

Kinder als soziale Akteure wahrzunehmen, bedeutet für die Forschung, dass die angewandten Methoden den Menschen entsprechen, die an der Forschung beteiligt sind, und der Forschungsfrage, sowie dem spezifischen sozialen und kulturellen Kontexten angepasst sind. In diesem Sinne unterscheidet sich die qualitative Forschung von und mit Kindern nicht von der Forschung mit anderen sozialen Akteurinnen und Akteuren. Die Angemessenheit der Methode ist in erster Linie zu berücksichtigen, weniger geht es darum, sich auf besondere Techniken für Kinder zu konzentrieren.

Eine Forschung, die den Anspruch erhebt, Kinder als Subjekte am Forschungsprozess zu beteiligen, ist darauf bedacht, nicht nur die ‚*standpoints*‘ der Kinder zu erheben, sondern im Prozess selbst die Kompetenzen der Kinder zu respektieren. Der Forschungsprozess wird demnach als Ko-Konstruktionsleistung zwischen Forschenden und Forschungssubjekten betrachtet.

Die genaue Bedeutung dessen, was es heißt, die Kinder als Mitforschende zu respektieren, kann nur im realen Forschungsprozess eruiert werden. Auf ethischen Forschungsprämissen basierend muss es zunächst darum gehen, die eigene Sensibilität zu schärfen und Unsicherheiten zuzulassen bzw. im Forschungsverlauf zu thematisieren. Aus ethischer Perspektive bedeutet sich des eigenen Standpunkts, d.h. der eigenen Haltung zum Phänomen bewusst zu sein, diesen transparent im Forschungsprozess zu kommunizieren. Je nach dem ‚*standpoint*‘ (Alderson/Morrow 2004) der Forschenden,

wird unterschiedliches für wichtig gehalten und erhoben. Auch die Interpretation der Daten und ihre jeweilige Schlussfolgerung ist vom *standpoint* beeinflusst. Folglich ist die Frage, aus welcher Sicht man sich dem Phänomen nähert (aus der Sicht von Kindern, von Eltern, von SozialarbeiterInnen oder vom Gesetzgeber) wesentlich für das Forschungsvorhaben und die zu erwartenden Resultate.

Der Anspruch qualitativer, subjektorientierter Forschung bedeutet in methodologischer Sicht eine konsequente und kontinuierliche Reflexion des eigenen Forschungshandelns von der anfänglichen Problemdefinition bis zur letztendlichen Veröffentlichung der Ergebnisse, vor allem auch in Hinsicht auf Beteiligung und Wahrung der Interessen der Kinder am Forschungsprozess (vgl. Davis 1998; Chistensen/Prout 2002; Eder/Corsaro 1999).

4.3.2. Zur Rolle der Forschenden

Die Forschenden beobachten sich in diesem Prozess selbst. Ihre Beobachtungen sind Gegenstand von Reflexion und Interpretation. Dazu gehört eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Normen und Konstruktionen sowie mit der gewählten Forschungsperspektive. Um hierbei nicht allein auf die Fähigkeiten der einzelnen ForscherIn zählen zu müssen, ist es förderlich bzw. erforderlich, den Austausch mit der *scientific community* bzw. KollegInnen zu ethischen Fragen in der Forschung mit Kindern zu suchen und zu verstetigen.⁷¹

Die Herausforderungen in der qualitativen Forschung mit Kindern rühren einerseits aus der zeitlichen Perspektive her und zum anderen aus dem gesellschaftlich definierten Generationenverhältnis: Die Forschungsfragen, das Methodensetting und die Ergebnisse sind nicht frei von eigenen vergangenen Kindheitserfahrungen. Eine Herausforderung besteht folglich darin, sensibel mit Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen im Forschungsprozess umzugehen, diese zu erkennen und zu reflektieren bzw. als Beobachtungen in „Memos“ schriftlich niederzulegen. Zum anderen ist auch die Forschung, die Kinder als kompetente soziale Akteure wie auch als ExpertInnen ihrer Lebenssituation versteht, nicht frei von normativen Vorstellungen, die sich am

⁷¹ Die Frage der Ethik, auch in der qualitativen Forschung mit Kindern wird seit ca. 1995 in Großbritannien gestellt und entwickelt sich zunehmend zu einer Formulierung von Forschungsstandards für die Forschung mit Kindern (Alderson/Morrow 2004; Alderson 1995; Christensen/Prout 2002).

Wertsystem Erwachsener orientieren. Es gilt potentielle normative Unterstellungen, die in die Erhebung einfließen bzw. die mögliche Orientierung in der Interpretation der Daten an Regeln und Bedeutungssystemen Erwachsener zu problematisieren (vgl. Heinzel 2003). Kinder agieren in einem Netz von Erwachsenenbeziehungen. Ihr Alltagserleben ist von einem generationalen Verhältnis hierarchischer Beziehung geprägt. Auch in der konkreten Erhebungssituation wird eine Generationenbeziehung gestaltet. Die Kommunikation findet zwischen ungleichen PartnerInnen statt. Die Bewältigung dieser Situation ist vom individuellen biographischen Hintergrund eines jeden Kindes und der Forschenden geprägt.

Daher ist festzuhalten, dass der Forschungsprozess in vorherrschende Muster von Erwartungen und Normen eingebunden ist, die das Verhältnis der an der Forschung Beteiligten prägen. Auch eine „kritische“ Forschung bewegt sich in und basiert auf Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Über die Forschungssituation sind diese nicht aufzuheben, doch kann die Auseinandersetzung mit diesen Verhältnissen Gegenstand der Forschung bzw. Resultat eines Forschungsprozesses sein.

Hier schließen die Überlegungen zu einer Forschung mit Kindern an die Prämissen der *grounded theory* an (s. Kapitel 4.4).

4.3.3. Zur Rolle der gatekeepers⁷²

Für eine subjektorientierte und das Individuum respektierende Forschung ist es wichtig Zeit in die Entwicklung eines Vertrauensverhältnisses zu investieren, um überhaupt Zugang zu erhalten. Vor allem in der Forschung mit Kindern heißt es, dass Eltern, LehrerInnen und andere Erwachsene, in deren Obhut die Kinder sind, von der Relevanz der Untersuchung und der Vertrauenswürdigkeit der Forschenden überzeugt werden müssen. Diese Besonderheit teilt die Forschung mit Kindern mit anderen Forschungsdesigns, die Fragestellungen zu Menschen in Abhängigkeit thematisieren. Ihre Teilnahme bzw. die Möglichkeit zur Teilnahme von Minderjährigen ist von der Zustimmung der Erziehungsberechtigten oder Bevollmächtigten abhängig. Die Idee, das Kind vor (Forschungs-)Missbrauch zu schützen, kann unter Umständen dazu führen,

⁷² Mit *gatekeepers* sind diejenigen gemeint, die im Sinne eines bürgerlichen Kindheitsverständnisses die Aufgabe haben Minderjährige in ihrer Entwicklung zu autonomen Individuen und Gesellschaftsmitgliedern zu fördern. Sie haben den gesellschaftlichen Auftrag Kinder und Jugendliche vor Schaden zu schützen.

dass es von einer Teilnahme ferngehalten wird. Die ethische Prämisse, die Zustimmung aller direkt oder indirekt Beteiligten einzuholen, steht vor dem Dilemma, einige Kinder nicht erreichen zu können. Die Situation der strukturellen, ökonomischen und emotionalen Abhängigkeit der Kinder von ihren Bevollmächtigten lässt deren Zustimmung zu einer wesentlichen Bedingung für einen erfolgreichen Forschung im Sinne des Interesses der Kinder werden. Bei Umgehung oder Missachtung der ‚gatekeepers‘ könnte die Forschung im Gegenteil unabsehbar negative Folgen für die Kinder haben.

Aus rechtlichen Gründen können Kinder nicht direkt erreicht werden. Daher ist der Zugang für die Forschenden zu den Kindern erst über den Umweg der informierten Zustimmung ihrer Erziehungsberechtigten frei. „One must anticipate substantial difficulties in securing access to groups or to individual children when engaging in qualitative approaches to surveys of young people.“ (Williamson/Butler 1997, S. 75) Auch die Kinder haben das Recht, sich für oder gegen eine Beteiligung an dem Forschungsprozess zu entscheiden. Auch sie müssen über das Vorhaben, die Zielsetzung und mögliche Implikationen der Forschung informiert werden, damit sie kompetent entscheiden können: Es geht darum, alle zu informieren bzw. Fragen zu klären, um die Beteiligung interessierter Kinder an der Forschung zu ermöglichen.

Das in der vorliegenden Untersuchung formulierte Interesse an der Arbeit von Kindern könnte von einigen Eltern als versteckte Kritik bzw. als impliziter Vorwurf an ihr Erziehungsverhalten interpretiert worden sein: Nach dieser Vorstellung kämen Eltern ihrem Erziehungs- bzw. Schutzauftrag nicht genügend nach, wenn Kinder arbeiten. Sie befürchteten, dass es bei der Untersuchung um die Ermittlung von Gesetzesübertritten ginge bzw. um die Ermittlung, wie Kinder unter ihrer Arbeit leiden (vgl. Williamson/Butler 1997).

Trotz des Interesses, von ihren (Arbeits-)Erfahrungen zu erzählen, konnten daher mit einigen Kindern keine Interviews geführt werden: Es fehlte die schriftliche Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten. Die Gründe für die fehlende Zustimmung sind nicht bekannt.

Bevor Kinder und ihre Eltern einer Interviewteilnahme zustimmten, äußerten sie in vielen Fällen Diskussionsbedarf über das Thema Arbeit von Kindern und zum Sinn und Ziel der Forschungsfrage. Die Art der Nachfragen lässt die Vermutung zu, dass nur die

Kinder tatsächlich an einem Interview teilnehmen konnten, die auch in ihren Tätigkeiten von ihren Eltern Unterstützung, zumindest Wohlwollen erfahren und wo weder Kinder noch Eltern der Meinung waren, dass es sich um Tätigkeiten handelte, die es lieber zu verschweigen gelte. Eine Forschung, die den Anspruch hat, Kinder als soziale Akteure wahr- und ernst zu nehmen, muss auf dem Prinzip der informierten Zustimmung und Freiwilligkeit der TeilnehmerInnen basieren. Die erzwungene Teilnahme oder verdeckte Forschung, d.h. die Angabe falscher Tatsachen ist mit diesem Anspruch nicht vereinbar. Der respektvolle Umgang mit Kindern in der Forschung und mit den Forschungsergebnissen wirkt nachhaltig und langfristig. Es stärkt die Kinder und ermutigt sie, ihrer Stimme Gehör zu verschaffen, sich zu beteiligen, und kann zur Erfahrung eines ‚anderen‘ eher gleichberechtigten Umgangs zwischen Kindern und Erwachsenen sowohl für Kinder als auch für die Forschenden führen.

Die Unabhängigkeit der Forschenden ermöglicht es den Kindern, diesen Geheimnisse anzuvertrauen und Vertrauen in ihre Loyalität zu setzen. Ein ethisches Dilemma entsteht, wenn die Forschenden ZeugInnen werden von Erzählungen oder Erfahrungen, in denen die Rechte des Kindes verletzt wurden oder drohen verletzt zu werden. Als Richtschnur muss auch hier gelten, das Kind als Subjekt ernst zu nehmen und jede Handlung mit ihm im Vorfeld zu besprechen bzw. seine Zustimmung zu erfragen.

4.3.4. Soziale Repräsentationen

Die Vorstellungen von Kindheit und Kindsein sind geschichtlich gewachsen und Ausdruck bestimmter historischer Verhältnisse. Sie resultieren aus sozialen Prozessen widerstreitender ökonomischer, kultureller, sozialer und politischer Interessen und sind Schöpfungen unserer Anschauungen und Lebensumstände (vgl. Ariès, 2000). In der Benennung („Begriff“) oder Nicht-Benennung von Phänomenen spiegeln sich soziale Machtverhältnisse und Ideologien wider⁷³. Als soziale Konstruktionen sind ihre Bedeutungen und Bewertungen veränderlich und Kristallisationspunkte fortdauernder diskursiver (auch materieller) Auseinandersetzungen um ihre inhaltliche Definition und Interpretation in der praktischen Umsetzung.

⁷³ „While not discounting the value of qualitative scholarship, feminist economists also argue that definitions matter *enormously*. Definitions and methodologies affect who is counted, recognized, protected, and given alternatives. They affect the allocation of programmatic funds, and they affect what laws are thought to be necessary.“ (Levison, im Erscheinen)

Mit dem Bezug zu sozialen Repräsentationen wird etwas zur Sprache gebracht, das existiert und gelebt wird, im herrschenden Diskurs jedoch kein Gehör findet bzw. im herrschenden Interesse interpretiert wird. In der vorliegenden Untersuchung geht es v.a. darum, soziale Realitäten, die zu Unterdrückung und Diskriminierung führen und die gleichberechtigte Teilhabe von Kindern an Gesellschaft verhindern, aufzudecken. Ebenso werden anderen Erfahrungen und Interpretationen sozialer Realitäten eine Stimme verliehen, die in den herrschenden Interpretationen, Gewohnheiten und Institutionen nicht vorkommen. In Anlehnung an Harding (1991) ist es nicht nur aus erkenntnistheoretischer Sicht, sondern auch gesellschaftspolitisch notwendig, die Sicht und Erfahrung unterdrückter Gruppen wahrzunehmen, weil sich in ihrer Unterdrückung, Ausbeutung und Beherrschung Aspekte der sozialen Ordnung aufzeigen lassen, die aus der Perspektive ihrer UnterdrückterInnen nur schwer erkenntlich sind (vgl. Harding 1991). „Unterdrückte Gruppen sind weniger daran interessiert, den Status quo aufrecht zu erhalten, auch können sie es sich weniger leisten als die herrschenden Gruppen, die sozialen Ordnungsmechanismen zu ignorieren.“ (Harding 1991, S. 126 – Übers. A.W.)

Für die subjektorientierte Forschung mit arbeitenden Kindern ist es erforderlich, von den Alltagserfahrungen der Kinder auszugehen, denn in ihrem Alltag müssen sie sich mit den *hidden aspects* in den sozialen Beziehungen zwischen den Generationen und den Institutionen, die diese Machtverhältnisse unterstützen oder aufrechterhalten, auseinandersetzen. Mit Anleihen an der (feministischen) *standpoint* Forschung (Harding 1991) geht es hier darum, der Sicht arbeitender Kinder Gehör zu verschaffen und ihren Erfahrungen und Reflexionen eine eigene Berechtigung zu zuschreiben. Die Grundlage hierfür ist die Annahme, dass Kinder aus ihrer Position gegenüber Erwachsenen heraus andere und eigene Erfahrungen machen. Gegenüber Erwachsenen teilen Kinder in einer hierarchisch generational strukturierten Gesellschaft, in der sie eine abhängige und untergeordnete Position einnehmen, andere Erfahrungen und eine andere Sicht auf gesellschaftliche Phänomene als Erwachsene (vgl. Christensen/Prout 2002)⁷⁴. Im herrschenden Diskurs wird die Perspektive von Kindern nicht wahrgenommen bzw. auf Nebenschauplätze reduziert oder als noch ‚nicht reif genug‘ abgewertet.

⁷⁴ Die Unterschiedlichkeit der Erfahrungen von Kindern ist nicht nur auf das Verhältnis zur Gruppe der Erwachsenen beschränkt. Die Erfahrungswelt und Perspektive von Kindern unterscheidet sich wie auch bei anderen Gesellschaftsmitgliedern nach ihrem Geschlecht, ihrer Gesundheit/Behinderung und nach ihrer kulturellen, sozialen und ökonomischen Herkunft.

Mit der vorliegenden Forschung wird der Versuch unternommen, die Perspektive der Kinder einzunehmen, um damit Mechanismen in der sozialen Realität aufzudecken und zu diskutieren, die zur gesellschaftlichen Diskriminierung und Unterdrückung von (arbeitenden) Kindern beitragen und verfestigen. Das generationale Verhältnis aus der Sicht der Kinder gerät ins Zentrum der Betrachtung. Diese Herangehensweise erfordert einen selbstkritischen Umgang mit liebgewonnenen, vertrauten und „selbstverständlichen“ Annahmen und Praktiken, wie sie im Alltag von Erwachsenen und Kindern vorkommen. Eine Herausforderung in diesem Unterfangen liegt darin, eine gemeinsame Sprache zu finden, die sich zwar vorhandener Begriffe bedient, sie aber unter Umständen anders und eigenwillig interpretiert. Hier kann die subjektorientierte Kindheitsforschung Anregungen in der feministischen Forschung finden:

“But it is not the experience or the speech that provides the grounds for feminist claims; it is rather the subsequently articulated observations of and theory about the rest of nature and social relations-observations and theory that start out from, that look at the world from the perspective of, women’s lives. And who is to do this ‘starting out’? With this question it becomes clear that knowledge-seeking requires democratic, participatory politics.” (Harding 1991, S. 124)

In diesem Sinne ist auch nach Liebel (2001) das Nicht-Sprechen als Ausdruck des Handelns von Kindern wahrzunehmen. Kinder sind „nicht nur als ‚sprechende Wesen‘ vorzustellen, sondern als Personen, die mitunter schweigen, aber immer handeln, um mit ihrer Situation klar zu kommen und ihr Leben zu bewältigen und die sich dabei immer ‚einen Reim auf ihre Situation machen‘, der ihnen zur Orientierung des Handelns dient“. (Liebel 2001, S. 69) Die subjektorientierte Forschung mit Kindern stellt sich hiernach die Aufgabe, den ‚Eigensinn‘ der Kinder zu entziffern, der sich nicht nur in Worten und Diskursen zeigt, sondern auch in Bewegungen, Gesten wie der Körpersprache, Bildern, u.ä.. Die vorliegende Untersuchung versucht diesem Anspruch gerecht zu werden, indem auf die „leisen“ Töne geachtet und die „unsichtbaren“ Arbeiten von Kindern beleuchtet werden.

4.4. Methodologische Überlegungen

4.4.1. Grounded Theory

Die ethisch motivierte Überlegung, Kinder in den Phasen des Forschungsprozesses als Ko-ForscherInnen wahrzunehmen, findet eine methodologische Ergänzung in dem Forschungsansatz der *grounded theory*, wie er von einem ihrer Begründer, Anselm Strauss dargelegt wird. Alderson und Morrow (2004) formulieren ‚*uncertainty*‘ als eine gute Voraussetzung für die Forschung mit Kindern. Strauss hebt hervor, möglichst offen in das Forschungsfeld zu gehen mit der Bereitschaft, sich irritieren zu lassen und die eigenen Überzeugungen kritisch zu hinterfragen (Strauss 1993).

Basierend auf handlungstheoretischen Prämissen des Symbolischen Interaktionismus bzw. des Pragmatismus‘, wie er in den USA in den 30er Jahren vor allem von Ernest Dewey, Charles Sanders Peirce, George Herbert Mead und anderen entwickelt wurde, liegt der Fokus einer *grounded theory* auf dem prozessualen Geschehen, auf der Interaktion sozialer Akteure und Akteurinnen und ihrer wechselseitigen Bezüge (Glaser/Strauss 1967). Diese allgemeine Perspektive der *grounded theory* bedarf der ‚Verankerung‘ in der Bearbeitung spezifischer Phänomene und der ‚Entdeckung‘ gegenstandsbezogener Konzepte. In der vorliegenden Untersuchung liegt das Interesse auf dem Alltagshandeln und –wissen arbeitender Kinder.

In der ersten Publikation von Glaser und Strauss (*The Discovery of Grounded Theory*, 1967), in der sie am Beispiel einer Studie zu Kranken im Krankenhaus ihre Herangehensweise als ‚*grounded theory*‘, also als gegenstandsbezogene Theorie vorstellen, nennen sie vor allem eine Voraussetzung für die Forschenden: Sie sollten sich möglichst voraussetzungslos dem empirischen Untersuchungsfeld nähern, um die zentralen Kategorien und Konzepte quasi vollständig und ausschließlich aus dem Material selbst zu gewinnen (Glaser/Strauss 1967). Damit ist jedoch nicht gemeint, dass sich der Forscher der Realität als einer tabula rasa nähert. ‚Er [- der Forscher, A.W.] muss eine Perspektive besitzen, die ihm die relevanten Daten (wenn auch noch unscharf) und die signifikanten Kategorien aus seiner Prüfung der Daten zu abstrahieren erlaubt‘ (Glaser/Strauss 1998, S. 13, Fn. 3).

Seit der ersten Veröffentlichung von Glaser und Strauss (Glaser/Strauss 1967) ist in der empirischen Sozialforschung für die Interpretation methodologischer Grundannahmen

der GT dargelegt worden, dass es weder wissenschaftstheoretisch nötig, noch forschungspraktisch möglich ist, ohne Vorkenntnisse ins Feld zu gehen bzw. theoretisches Vorwissen in der Forschungspraxis zu ignorieren (vgl. Kelle/Kluge 1999).

Vor allem Strauss hebt hervor, dass eine Forschungsmethode ohne theoretische Verankerung wenig erkenntnistheoretischen Zuwachs verspricht (Strauss 1993). Trotz des Anspruchs, mit größtmöglicher Offenheit in das Feld zu gehen, stellt auch Strauss klar, dass der Mensch als reflektierendes Wesen nicht anders kann als zu denken und sein Handeln von Vorannahmen, auch von Vorurteilen leiten zu lassen.

Nach Kelle und Kluge (1999) ist es eine zentrale Anforderung an die qualitative Forschung, sich der eigenen Perspektive und des eigenen Standpunkts bewusst zu werden, und diese auch im Vorfeld der Untersuchung kritisch zu reflektieren und darzulegen. Sie empfehlen diese Vorgehensweise nicht nur, um den Entwicklungsprozess der Forschung Dritten nachvollziehbar zu erörtern. Vor allem verstehen sie es als ein Instrument der steten Selbstkontrolle: Durch welche Brille betrachte ich das Phänomen? Auf welcher Basis komme ich zu dieser Erkenntnis? In anderen Worten, erst durch Analyse und Offenlegung des vorhandenen Wissen, sei es kontext- oder theoriegeleitet, ist der Forschungsprozess nachvollziehbar für Dritte und erfüllt damit ein grundlegendes Kriterium wissenschaftlichen Arbeitens: die Transparenz der Herangehensweise in Erhebung und Interpretation.

Der Anspruch der Offenheit, wie er in der *grounded theory* verstanden wird, ermöglicht es, auch während der qualitativen Datenerhebung Erhebungsinstrumente wie beispielsweise den Leitfaden zu verändern. „Das Prinzip der Offenheit besagt, dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat.“ (Hoffmann-Riem 1980, S. 343) Damit können auch im Verlauf der Datenerhebung Aspekte mit aufgenommen werden, die im Vorfeld nicht bedacht worden waren. Die offene Herangehensweise bedeutet, dass die Forschungsrichtung nicht vorab festgelegt sein kann. Strukturierungen und Systematisierungen des Datenmaterials werden im Verlauf des Forschungsprozesses nach Erfordernis der Datenlage vorgenommen, richtungsweisend ist hierbei die Forschungsfrage.

Über sogenannte „Memos“, in denen Interpretationen oder Beobachtungen, die während der Erhebung gemacht wurden, verschriftlicht werden, werden Denk- und

Erkenntnisprozesse für Dritte transparent und nachvollziehbar gestaltet. In Memos können auch Hypothesen, Konzepte oder Reflektionen über die Beziehungen der Konzepte oder Kategorien zueinander festgehalten werden. Nach dem von Strauss und Corbin entwickelten Ansatz der *grounded theory* sind die Memos als weiteres, im Verlauf des Forschungsprozess entstehendes Datenmaterial zu werten, das auch interpretiert und in die Analyse Eingang finden kann (Strauss/Corbin 1996). Auf diese Weise wird die „Beziehung“ der Forschenden zur Forschungsfrage und zu den ForschungspartnerInnen selbst zum „Analysematerial“. Es wird offensichtlich, dass die Entwicklung der Forschungsfrage und –richtung eine Ko-Konstruktionsleistung aller Beteiligten ist. Die Ergebnisse werden bezogen auf die spezifische Forschungssituation reflektiert und diskutiert.

4.4.2. Die Erhebungsmethoden

Zur Erhebung der subjektiven Sichtweise der Kinder in der vorliegenden Untersuchung wurden qualitative Methoden der Sozialforschung gewählt wie die Gruppendiskussion und das leitfadengestützte Interview⁷⁵.

Über die Methode teilstrukturierter, leitfadengestützter Interviews können Kindern offene Fragen gestellt werden, auf die sie mit ihrem unmittelbar verfügbaren Wissen antworten können. Die interviewten Mädchen und Jungen interessieren in ihrer Eigenschaft als ExpertInnen in bezug auf den jeweiligen Arbeitsbereich. Das einzelne Kind wird nicht als „Fall“ analysiert, sondern als Repräsentant einer Gruppe in die Untersuchung mit einbezogen (Flick 1999). Der Einsatz qualitativer Methoden der Sozialforschung eignet sich vor allem für Forschungsvorhaben, die subjektive Sichtweisen und Deutungsmuster von Akteuren zu einem Phänomen erheben wollen, das bislang wenig bekannt ist bzw. verstanden wird.

Die Forschenden gehen nicht mit Hypothesen ins Feld, die deduktiv gewonnen wurden, vielmehr wird der Anspruch verfolgt, Sinn- und Regelsysteme ihres Gegenübers explorativ zu erheben und zu analysieren. Dazu beginnt die qualitativ ausgerichtete Forschung mit einer relativ „offenen“ Sammlung von Daten, um die Sichtweisen der

⁷⁵ Qualitative Methoden eignen sich vor allem dann, wenn es um das Verstehen und die Analyse von sozialen Akteuren geht, die ‚fremden‘ Kulturen oder Subkulturen innerhalb der eigenen Gesellschaft angehören. „Fremd“ kann hierbei sowohl die Angehörigkeit zu einer anderen Altersklasse oder einer anderen Schichtzugehörigkeit als die der Forschenden bedeuten (vgl. Kelle/Kluge 1999).

befragten Subjekte eher zur Geltung kommen zu lassen, als es in standardisierten Interviews oder Fragebögen möglich wäre (Flick 1999).

4.4.2.1. Das halbstandardisierte Interview

Das halbstandardisierte Interview eignet sich vor allem bei Fragestellungen, die sich auf Inhalte subjektiver Theorien und ihrer Umsetzung im Handeln der Subjekte beziehen (Flick 1999). Es wird davon ausgegangen, dass die InterviewpartnerInnen über einen komplexen Wissensbestand zum Thema verfügen und spontan auf offene Fragen mit ihrem explizit verfügbaren Annahmen antworten können. Daneben enthält ihr Wissensbestand auch implizite Annahmen, die im Verlauf der Interviews mittels spezifischer Fragetypen artikuliert werden können. Damit werden die subjektiven Theorien der InterviewpartnerInnen über den Untersuchungsgegenstand rekonstruierbar.

Der Leitfaden im halbstandardisierten Interview ist nach thematischen Bereichen aufgebaut, die jeweils mit einer offenen Frage eingeleitet werden. Ebenso werden theoriegeleitete Fragen gestellt, die auf theoretischen Vorannahmen der Forschenden beruhen bzw. an der wissenschaftlichen Literatur zum Thema orientiert sind. Die in diesen Fragen formulierten Annahmen von Zusammenhängen werden den GesprächspartnerInnen gegenüber als Angebot formuliert, das sie aufgreifen oder ablehnen können. Mithilfe dieses Fragetypus kann das implizite, d.h. das nicht unmittelbar verfügbare Wissen des Gegenübers artikuliert werden. Letztendlich werden im leitfadengestützten Interview auch sogenannte Konfrontationsfragen (Flick 1999) gestellt, um die im Verlauf des Interviews entwickelten Theorien und Zusammenhänge kritisch zu hinterfragen bzw. alternative Sichtweisen aufzuzeigen.

Das ‚Prinzip der Offenheit‘ (Hoffmann-Riem) wird hier über die verschiedenen Fragetypen und der damit ermöglichten Konfrontation mit Themen in einen ‚Dialog von Positionen‘ (Flick 1999) verwandelt. In diesem Dialog wird die Position der GesprächspartnerInnen weiter expliziert, möglicherweise sogar weiterentwickelt.

4.4.2.2. Die Gruppendiskussion

Die Überlegung, die der Methode der Gruppendiskussion zugrunde liegt, ist, dass das Gespräch in der Gruppe besser dazu geeignet ist, die Art und Weise zu erfassen, wie sich Meinungen im Alltag bilden, äußern und ausgetauscht werden, als es im

Einzelinterview möglich wäre (Flick 1999). In der Gruppendiskussion sollen möglichst differenzierende Perspektiven zum Forschungsgegenstand artikuliert werden. Die Gruppe kann homogen oder heterogen zusammengesetzt sein und als Zusammenschluss auch im Alltag bestehen (die sogenannte natürliche Gruppe) oder explizit für den Forschungszweck gebildet worden sein (die sogenannte künstliche Gruppe).

Im Sinne einer ersten Annäherung an das Phänomen arbeitender Kinder wurde im Vorfeld der vorliegenden Untersuchung eine Gruppendiskussion mit Kindern und Jugendlichen in ihrem Freizeittreff zum Thema Kinderarbeit durchgeführt. Die Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen des in öffentlicher Trägerschaft verwalteten Kinder- und Jugendtreffs zeigten sich am Thema interessiert und sprachen eine offene Einladung an alle Kinder aus, die den Freizeittreff besuchen. Einzelne Kinder und Jugendliche wurden zudem gezielt von den Pädagoginnen angesprochen. Im Vorfeld blieb jedoch unklar, ob und welche Kinder und Jugendliche an der Gruppendiskussion teilnehmen würden. Schließlich beteiligten sich insgesamt sieben Kinder und Jugendliche im Alter von 11 bis 18 Jahren an der Diskussion, darunter drei Mädchen und vier Jungen.

Mit der Gruppendiskussion wurde das Ziel verfolgt, Einblicke zu erhalten, wie Kinder über Kinderarbeit miteinander reden und sich ihre Meinungen dazu bilden. Als Anregung wurden ihnen Photographien mit Kindern in (Arbeits-)Aktivitäten vorgelegt. Sie waren aufgefordert jeweils zwei Bilder nach bestimmten Kriterien auszuwählen (,das mag ich'/'das mag ich nicht'). Mithilfe dieser Bilder stellten sie einen Bezug zu sich selbst und dem Phänomen ,Arbeit' her. Die Veranstaltung dauerte 90 Minuten und wurde per Video dokumentiert. Aus der Gruppendiskussion konnten erste Anhaltspunkte für weiterführende Fragen abgeleitet werden, die die Forschungsrichtung und die Eingrenzung des Themas betrafen. Es zeigte sich auch, dass der Begriff der Arbeit in der Diskussion mit Kindern und Jugendlichen sensibel zu handhaben ist.

4.4.2.3. Der Leitfaden

In die Entwicklung des Leitfadens für die Untersuchung zur subjektiven Bedeutung von Arbeit für Kinder flossen erste Beobachtungen und Erkenntnisse ein, die durch die Gruppendiskussion mit Kindern und Jugendlichen gesammelt worden waren, und aus fünfzehn als Pretest-Interviews geführten Gesprächen mit Mädchen und Jungen im

Alter von 10 bis 15 Jahren⁷⁶. Die Kinder kamen aus dem persönlichen Bekanntenkreis und gingen bezahlten wie auch unbezahlten Arbeiten nach.

In den Leitfaden der Untersuchung zu den subjektiven Bedeutungen der Arbeit von Kindern wurden auch Themenbereiche und Fragen aufgenommen, die von Kindern auf dem ‚Ersten Kinderkongress zur Arbeit von Kindern in Deutschland‘ aufgeworfen wurden⁷⁷. Der Leitfaden diente als grobe Struktur zur Orientierung während der Interviews. Die Fragen wurden offen formuliert und konnten von den Kindern aufgenommen werden oder auch nicht. Im Verlauf der Interviews wurden die von den Kindern neu eingebrachten Themen in den Leitfaden integriert. Die Interviews hatten den Charakter von Gesprächen, in denen die Kinder ihre Erfahrungen als ExpertenInnen einbringen konnten.

Neben ersten empirischen Annäherungen an das Phänomen über Pretest-Interviews, die Gruppendiskussion und Workshops mit Kindern zum Thema Kinderarbeit, fand eine literaturbasierte Auseinandersetzung mit dem Begriffspaar Kinder und Arbeit statt, in deren Mittelpunkt das Verhältnis von Kindheit und gegenwärtigen gesellschaftlichen Umstrukturierungsprozessen stand. Die daraus entwickelten Fragen flossen in den Leitfaden ein: Wie wirken Veränderungen in der Erwerbs-Arbeitswelt auf das Generationenverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern und auf das Verständnis von Kindheit? Inwiefern wird die sozioökonomische und kulturelle Teilhabe von Kindern an Gesellschaft über Arbeit ermöglicht bzw. ihr sozialer Status darüber verändert? Welche Folgerungen lassen sich daraus für das Verständnis der (Arbeits-)Tätigkeiten von Kindern ableiten?

Der Leitfaden berücksichtigt Themenbereiche wie die Definition von Kindsein, die Definition ihrer Tätigkeiten, das Verhältnis von Anerkennung und Tätigkeiten, Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern, Motivationen der Kinder zu arbeiten, Kompetenzen und Partizipation. Die Kinder wurden aufgefordert, ihren alltäglichen

⁷⁶ Die Pretests wurden gemeinsam mit Gundula Röhsch, einer Mitarbeiterin der *Arbeitsgruppe Kinderarbeit* an der TU Berlin zwischen 1999 und 2000 geführt.

⁷⁷ Die *Arbeitsgruppe Kinderarbeit* der TU Berlin veranstaltete zusammen mit verschiedenen Trägern der Berliner Kinder- und Jugendarbeit im November 2001 den ‚Ersten Kinderkongress zu Arbeit von Kindern in Deutschland‘. 74 Kinder im Alter von 9 bis 15 Jahren diskutierten an drei Tagen in verschiedenen Workshops zu Themen wie ‚Mal Pflicht mal Spaß – Hausarbeit‘, ‚Wozu brauchen wir Geld?!‘, ‚Werden wir gebraucht?‘, ‚Werkstätten und eigene Arbeit organisieren‘, ‚Kinder bestimmen mit, geht das überhaupt?‘; ‚Sollen Kinder arbeiten dürfen?‘ (für eine zusammenfassende Darstellung vgl. Liebel /Wihstutz 2002).

Tagesablauf bzw. ihre konkreten Arbeitstätigkeiten zu schildern. Darin enthalten waren Fragen nach dem Reiz der Tätigkeit, Verantwortung, Konflikte bzw. Krisen, ‚Geld‘ und die Haltung der Eltern zur Arbeit des Kindes (s. Anhang A). Jedes Interview wurde beendet mit einer Frage nach den persönlichen Wünschen für die Zukunft.

4.4.3. Das Interview

Um den Kindern die aktive Gestaltung des Interviewprozesses zu ermöglichen und sie derart als Subjekte am Forschungsprozess zu beteiligen, wurde ihnen der Ort und die Zeit des Interviews freigestellt. Es musste ausschließlich gewährleistet sein, dass das Gespräch frei von äußeren Störungen wie Lärm und Unterbrechungen durchgeführt werden konnte und die Kinder sich in der Umgebung wohl fühlten. Die Kinder konnten durch die Wahl des Ortes bestimmen, wie viel sie von sich bzw. ihren Lebensumständen preisgeben wollten. Die Gespräche fanden bei den InterviewpartnerInnen zu Hause, in der Universität, in einer Gaststätte bzw. in einem Jugendclub statt. Wählten die Kinder als Gesprächsort die elterliche Wohnung, waren in der Regel auch die Mutter und Geschwister anwesend und interessiert daran, die Forscherinnen kennen zu lernen. Die Interviews fanden in den Zimmern der Kinder, in der Küche und im Wohnzimmer der Familie statt, die die anderen Familienmitglieder für die Dauer der Gespräche geräumt hatten⁷⁸. Trotz mehrmaliger expliziter Hinweise, dass die Interviews mit den Kindern alleine und ungestört durchgeführt werden sollten, konnte in einigen Fällen nicht vermieden werden, dass die Eltern sich in Hörweite aufhielten. Die Interviews wurden trotzdem durchgeführt und die „Störungen“ im Nachlesebericht extra vermerkt.

In der Regel hatten die Gespräche eine Dauer von ca. 60 Minuten. Die Pretest-Gespräche hatten gezeigt, dass die Konzentrationsfähigkeit bei Kindern in Interviews, die über diese Zeit hinaus dauerten, nachließ. Nach jedem Gespräch wurde die Interviewsituation von den Forscherinnen reflektiert und erste Beobachtungen und Eindrücke auch zur Person des Kindes, der Interviewsituation an sich und dem eigenen Verhalten schriftlich in Nachleseberichten festgehalten. Derart wurden aufschlussreiche Kontextinformationen dokumentiert, die für die spätere Auswertung der Interviews hinzugezogen werden konnten und den Vergleich verschiedener Interviewsituationen

⁷⁸ Die auf diese Weise gewonnenen Eindrücke über die Kommunikation der Familienmitglieder untereinander, über die Wohnungsgröße und Einrichtung sowie aus den Gesprächen mit anderen Familienmitgliedern wurden im Anschluss an das Interview notiert.

erlaubten. Insgesamt wurden für die Untersuchung der subjektiven Bedeutungen der Arbeit von Kindern 40 Interviews mit Mädchen und Jungen im Alter von 9 bis 15 Jahren aus Ost- und Westberliner Bezirken geführt.

Sämtliche Interviews wurden digital oder mit herkömmlichen Kassettenrekorder aufgezeichnet und von zwei Interviewerinnen durchgeführt. Eine Person leitete das Gespräch, während die andere vor allem Beobachtungen anstellen konnte und darauf achtete, dass wichtige Themenkomplexe aus dem Leitfaden oder vom Kind selbst vorgebracht berücksichtigt wurden⁷⁹. Im Verlauf der Erhebung wurden von den Kindern neu eingebrachte Aspekte in den Leitfaden aufgenommen und andere Themenbereiche weniger strapaziert. Je Kind wurde ein Interview geführt.

4.4.3.1. Der Zugang zu den Kindern

Um eine möglichst große Bandbreite von Tätigkeiten und Altersstufen sowie eine größtmögliche Variabilität hinsichtlich Geschlecht, Schichtzugehörigkeit und kultureller Herkunft zu garantieren, wurde ein systematischer Zugang für die Erhebung gewählt. Das Projekt wurde in Grund-, Haupt- und Realschulen als auch in Gymnasien und Gesamtschulen in den Klassen 5 bis 8 vorgestellt. Insgesamt wurden 13 Schulen in verschiedenen Ost- und Westberliner Bezirken kontaktiert.

Darüber hinaus wurde der gezielte Kontakt zu Kindern in ausgewählten Tätigkeitsbereichen oder Branchen gesucht, die in der Literatur als Arbeitsbereiche von Kindern diskutiert werden wie im Medienbereich (Bieber-Delfosse 2002; Zelizer 1994; Liebel 2005, S. 129ff.), in der Landwirtschaft und im Bereich der Neuen Medien (Hengst 1996, 2000).

4.4.3.2. Das qualitative Sampling

Die Auswahl der Kinder zum Interview erfolgte im Sinne der *grounded theory* nach Prinzipien des qualitativen Sampling. Die Stichprobenziehung erfolgt kriteriengeleitet, um die Heterogenität des Untersuchungsfeldes zu erfassen. Die vorliegende Untersuchung orientierte sich bei der Auswahl der Kinder an dem theoriegeleiteten (weiter-)entwickelten Arbeitsbegriff (vgl. Kapitel 2.7). Die Kriterien zur Auswahl weiterer Untersuchungseinheiten werden auf der Basis des bereits analysierten

⁷⁹ Eine Forscherin konnte sich auf die Interviewführung konzentrieren, während die zweite Person auf weitere interessierende Aspekte achtete. Dieses Prozedere wurde den Kindern vor Beginn des Gesprächs jeweils erläutert. Die Kinder hatten wiederum die Möglichkeit im Verlauf des Gesprächs zwischen den

Datenmaterials definiert. D.h. die Analyse des Datenmaterials und die Fallauswahl erfolgt parallel. Sie beeinflussen sich gegenseitig. Theoretische Kategorien, die auf der Basis der ersten analysierten Untersuchungseinheiten entwickelt werden, leiten die Auswahl weiterer Fälle an. Aufgrund des theoretischen Vorwissens über relevante Einflussgrößen und strukturelle Aspekte in Bezug auf die Arbeit von Kindern, wurde beim telefonischen Erstkontakt mit Interview-interessierten Kindern eruiert über welche Tätigkeiten sie sprechen wollten.

Häufig stellte sich während der Gespräche heraus, dass die Kinder zusätzlich zu den genannten Aktivitäten weitere Arbeiten ausüben oder in der Vergangenheit bereits übernommen hatten, die ihnen zuvor als „Arbeit“ nicht präsent waren. Diese wurden in die Befragung ebenfalls einbezogen.

Die Besonderheit der *grounded theory* im Vergleich zu anderen Verfahren liegt darin, dass die Datenerhebung und -analyse parallel durchgeführt werden und folglich in jedem Forschungsabschnitt miteinander kombiniert und ausgetauscht werden können. Auf der Basis erhobener Daten bzw. gewonnener Information werden neue Daten gesucht. Dieses gilt sowohl für die Erhebung von Datenmaterial als auch in der Auswertung. Die Auswahl weiterer Fälle findet dabei nicht nach abstrakt-methodischen, sondern nach konkret-inhaltlichen Kriterien statt. Dieses Vorgehen wird ‚theoretisches Sampling‘ genannt: Es werden die Untersuchungseinheiten miteinander verglichen, die eine oder mehrere interessierende Kategorien gemeinsam haben und hinsichtlich theoretisch bedeutsamer Merkmale entweder relevante Unterschiede oder große Ähnlichkeiten aufweisen (vgl. Kelle/Kluge 1999). Über die Methode des maximalen und minimalen Vergleichs werden Ähnlichkeiten zu einem bestimmten Thema oder einer bestimmten Kategorie in ihrer theoretischen Relevanz bestätigt bzw. in ihrer Heterogenität und Varianz abgebildet.

4.4.4. Die Auswertungsmethoden

Für die einzelnen Schritte der Auswertung schlagen Glaser und Strauss verschiedene Strategien der Kodierung des Datenmaterials vor (offenes, axiales und selektives Kodieren), die dazu dienen die Datenerschließung über die Entwicklung von Konzepten und Kategorie übersichtlich zu gestalten. Über das Kodieren und vergleichende Lesen

der bereits kodierten Interviews wird das Datenmaterial erschlossen. Mit der Entwicklung von Konzepten werden neue Fragen aufgeworfen und an das Datenmaterial gestellt. Auch bereits entwickelte Kategorien werden überprüfbar. Mittels generativer Fragen wird die Ebene der reinen Beschreibung der Daten verlassen und ihre Interpretation auf einer höheren Abstraktionsebene möglich. Dieser zirkuläre Prozess der Entwicklung von Kategorien und die stete Rückbeziehung auf das originäre Datenmaterial ermöglicht es, die theoretische Relevanz der Kategorien fortlaufen zu überprüfen, weiter zu entwickeln oder auch zu verwerfen, und sie schließlich in einem System einander zuzuordnen. Die Schlüsselkategorie umfasst und erklärt die wesentlichen Aussagen und Variationen unter verschiedenen Bedingungen. Sämtliche andere Kategorien werden als Subkategorien oder Varianzen der Schlüsselkategorie untergeordnet. Über die Schlüsselkategorie wird die Theorie verdichtet und integriert (Strauss/Corbin 1996). In der Forschungslogik der *grounded theory* geht es letztendlich um die Entwicklung einer empirischverankerten Theorie.

In der Untersuchung zu den subjektiven Bedeutungen der Arbeit der Kinder wurde zunächst das erhobene Datenmaterial „offen“ kodiert. Dabei wurde sich an den im Leitfaden angesprochenen Themen orientiert und zum anderen auf „Neues“ geachtet, das von den Kindern in die Interviews eingebracht worden ist.

Während des axialen und selektiven Kodierens, das der Aufschlüsselung der Daten dient, wurden Fragen und erste theoretische Bezüge schriftlich in Form von Memos festgehalten. Die neuen Fragen werden auch an das gelesene Material gestellt, um neue bislang nicht berücksichtigte Eigenschaften oder auch Variationen zum interessierenden Phänomen zu erfassen.

Beispiel für ein Memo zur Kategorie „Kind in Familie“:

Interview-Ausschnitt
Natascha, 13 Jahre alt (Z. 61-65)
II: und hast du das Gefühl, du tust zu viel oder findest du das ist normal?
N: das ist normal, also manchmal finde ich mich sogar ein bisschen faul, aber
II: echt? Wieso?
N: Na generell. Weil die Eltern machen ja halt auch so viel und dann finde ich halt, wenn die Kinder dann nur im Zimmer rumhocken – ist so.

Memo: Kategorie 'Kind in Familie'
Natascha Z.61-65 12.7.2003
Es wird eine Wertorientierung formuliert. ‚Normalität‘ wird umschrieben, die da heißt, dass alle, die in der Familie leben auch einen Beitrag dazu leisten sollten. Wahrscheinlich teilen die Eltern des Kindes diese Auffassung bzw. tragen sie implizit oder sogar explizit an das Kind heran. Mir stellt sich die Frage, was das Kind davon hat, im Haushalt zu helfen. Was ist sein Motiv? Was bekommt es dafür? Wenn der Anspruch formuliert wird, nicht nur die Eltern sollten für alle etwas tun sondern auch die Kinder, was bedeutet das dann für das Eltern-Kind Verhältnis? Welche Auffassung oder Vorstellung von Familie wird vertreten?

In der vorliegenden Untersuchung wurde sich an dem von Strauss und Corbin entwickelten paradigmatischen Modell orientiert, mittels dem das Datenmaterial systematisch gelesen und ausgewertet werden konnte (Strauss/Corbin 1996). Das Modell verknüpft Kategorien über einen Satz von Beziehungen miteinander, die ausgehend von einem Phänomen auf ursächliche Bedingungen, einen spezifischen Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien und Konsequenzen verweisen. Damit ist es möglich ein auf den Gegenstand bezogenes System von Kategorien und Subkategorien zu bilden⁸⁰. Über diese systematische Lesart

⁸⁰ Das paradigmatische Modell nach Strauss/Corbin beruht auf einer zentralen Idee, dem Phänomen. Es wird die Frage gestellt, worum es bei den Interaktionen eigentlich geht, was ihnen zugrunde liegt. Als ursächliche Bedingungen werden in der vorliegenden Untersuchung beispielsweise Ereignisse oder Vorfälle verstanden, die dazu führen, dass ein Kind Verantwortung übernommen hat. Das Phänomen wird jeweils nach seinen Eigenschaften und spezifischen Dimensionen untersucht. Es geht um die konkrete Situations- und Bedingungsbeschreibung, in der auf das Phänomen bezogene bedeutsame Handlungsstrategien stattfinden. Davon sind die intervenierenden Bedingungen zu differenzieren, die als sozioökonomische und strukturelle Bedingungen zu verstehen sind. Handlungs- und interaktionale Strategien werden prozessual definiert, und können in Bezug auf Abfolgen oder Veränderung und Bewegung über Zeit untersucht werden. Handlungen, ob nun bewusst oder unbewusst ausgeführt, werden in Bezug auf das Phänomen untersucht. Sie erfüllen einen Zweck, sind möglicherweise zielorientiert und haben in jedem Fall Konsequenzen. Demzufolge wird auch nach ausgebliebenen bzw. nichterfolgten

wird der Blick für die relevanten Bedingungen zur Erklärung des Phänomens geschärft und theoretisch gehaltvolle Kategorien können entwickelt werden.

Handlungen und Interaktionen werden systematisch in Beziehung zu ihren auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Bedingungen und Konsequenzen untersucht. Es wird ein sogenannter „Bedingungspfad“ (Strauss/Corbin 1996, S. 139ff.) in der Erstellung einer Bedingungsmatrix verfolgt, in dem die kausalen, kontextuellen und intervenierenden Bedingungen von Handlung und Interaktion spezifiziert und Strategien sowie Konsequenzen identifiziert werden.

Die Auswahl der Interviews zur Auswertung erfolgte zunächst nach dem Kriterium der Narrationsfähigkeit des Kindes, wie flüssig las sich das Interview. Die ersten zur Analyse ausgewählten Interviews waren Gespräche mit Mädchen, die auf Pferdehöfen unentgeltlich arbeiteten.

Im Zuge des theoretischen Samplings wurde bei der Auswahl der folgenden Interviews zur Analyse minimal und maximal vergleichend vorgegangen. Zunächst wurden Gruppen nach dem Kriterium der Tätigkeiten der Kinder gebildet, und jede Gruppe in sich auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht. Die Kriterien zur Unterscheidung bzw. für den Vergleich wurden aus dem Datenmaterial entwickelt (Motivation, Bedeutung der Tätigkeit, Gestaltungsfreiraum bei der Arbeit, Verhältnis zu den Eltern, Bedeutung von Gemeinschaft, Ansehen der Tätigkeit und Formen der Anerkennung für geleistete Arbeit). Das einzig vorab bestimmte zu berücksichtigende Kriterium war das Geschlecht des jeweiligen Kindes. In einem weiteren Schritt wurden die Gruppen miteinander verglichen.

Von den Gesprächen mit den „Pferdemädchen“ ausgehend, wurden nach dem Prinzip des maximalen Vergleichs, Gespräche mit Mädchen, die als Schauspielerinnen tätig waren, codiert. Maximal ist dieser Vergleich zu den selbstorganisierten, unbezahlt und freiwillig arbeitenden „Pferdemädchen“ u.a. insofern, als dass die Mädchen im Schauspielbereich vertraglich-verbindlich und weisungsgebunden arbeiten und für eine vorab definierte Leistung entlohnt werden. In der Regel haben sie keine weiteren Kinder als ArbeitskollegInnen. Sie gehören der Gemeinschaft des SchauspielerInnen-Stabs nur

Handlungen gefragt, können sie doch aussagekräftig oder erklärend für das Phänomen sein. Die Konsequenzen von Handlung und Interaktion können schließlich kontextuelle oder intervenierende Bedingungen einer folgenden Handlungsfolge darstellen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 78ff.)

punktuell bzw. vorübergehend an. Vergleichend mit dem Datenmaterial der Schauspiel-Mädchen wurden die Aussagen der Schauspieljungen analysiert. Von minimalen Unterschieden ausgehend wurde das Datenmaterial der Schauspieljungen und -mädchen mit dem Datenmaterial der SynchronsprecherInnen verglichen. Hierbei ging es um die Ermittlung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden innerhalb der als „Medienkinder“ zusammengefassten Gruppe.

Die „Medienkinder“ wurden mit „Zeitungskindern“ vergleichend gelesen und interpretiert. Dabei wurden zunächst auf die Gemeinsamkeiten mit den Medienkindern geachtet, wie die vertraglich vereinbarte Arbeit, die Entlohnung für eine vorab definierte Leistung. Im Unterschied zu der Arbeit als SchauspielerIn oder SynchronsprecherIn, wird die Tätigkeit des Zeitungsaustragen weniger entlohnt. Die Arbeitszeiten sind bei den „Medienkindern“ festgelegt. „Zeitungskinder“ haben dem gegenüber einen kleinen Verhandlungsspielraum.

Dazu kontrastierend wurden in einem weiteren Schritt die Aussagen von Kindern hinzugezogen, die selbstorganisierten Tätigkeiten wie dem Flohmarktverkauf nachgingen. Die daraus entwickelten oder „bestätigten“ Codes wurden wiederum auf schon gelesene Interviews angewandt und überprüft.

Aus dem Datenmaterial wurde ersichtlich, dass Haus- und Sorgearbeit für die Kinder zur Alltagserfahrung zählt, und nicht als ‚Arbeit‘ wahrgenommen wird. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass es zu den wenigen Pflichten von Kindern in der Familie gehört, bestimmte Aufgaben im Haushalt zu übernehmen (Fuhs 2001, LBS-Studie 2004). Die Beobachtung, dass es zur Lebensrealität der Mehrheit der Kinder in Deutschland gehört, Pflichten oder Aufgaben im Haushalt zu übernehmen, ließ die Frage nach den Bedeutungen dieser Arbeiten für Kinder in den Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses rücken. Sofern ihre Aufgaben den Kriterien von Arbeit, wie sie für diese Untersuchung entwickelt wurden, entsprachen, wurde die ‚Hausarbeit‘ der Kinder aus der Perspektive einer Arbeitstätigkeit analysiert.

Im Sinne des theoretischen Samplings wurden gezielt („selektiv“) die Interviews von Kindern analysiert, in denen explizit von Hausarbeiten erzählt wurde. ‚Hausarbeit‘ umfasst ein weites Feld, qualitativ verschiedener Aufgaben und Bereiche. Auf der Basis des empirischen Materials lassen sich die Arbeitstätigkeiten im Bereich ‚Hausarbeit‘ zu folgenden Konzepten fassen „Kümmern“/Aufpassen/sorgende Arbeit

bzw. „Verantwortung übernehmen“, „Helfen“ sowie „Routine Arbeiten“.

Kontrastierend zu den Kindern, die im Kontext ihrer Kern-Familien diese Arbeiten übernehmen, wurden in einem weiteren Schritt die entwickelten Konzepte auf Interviews angewandt, in denen Kinder pflegerische und sorgende Arbeiten außerhalb ihrer Kernfamilie wie beispielsweise bei Bekannten und auf einem Pferdehof verrichten.

Dabei entwickelten sich weitere und weiterführende Fragen. Über diese generativen Fragen ist es möglich, sich von der Interpretation des Einzelfalls zu lösen und eine höhere Stufe der Abstraktion zu erreichen. Gruppen ähnlich gearteter bzw. kontrastierender Fälle werden gebildet.

Der systematische Vergleich ist dienlich für die deskriptive Gliederung des Forschungsfeldes und ermöglicht es die Datenfülle zu strukturieren. Kelle und Kluge heben die Unverzichtbarkeit eines solchen Vorgehens für die Beschreibung, Analyse und Erklärung sozialer Strukturen hervor (Kelle/Kluge 1999). Ein Vergleich sowie die Kontrastierung von Gruppen ist eine notwendige Voraussetzung, um zu einer validen und methodisch nachvollziehbaren Beschreibung sozialer Strukturen zu gelangen. Über den Vergleich soll vermieden werden, dass zufällige Aspekte eines Einzelfalls fälschlicherweise zu struktureller Allgemeingültigkeit erklärt werden (Glaser/Strauss 1967; vgl. Kelle/ Kluge 1999, S. 10).

Die Aussagen und Erzählungen der Kinder wurden in Bezug auf die subjektive Funktion bzw. Bedeutung, die sie ihren Tätigkeiten beimessen, geordnet und in Gruppen zusammengefasst. Das ermöglicht sowohl die Breite und Vielfalt darzustellen, als auch die charakteristischen Züge der jeweiligen Gruppen oder „Kategorien“ von Tätigkeiten anhand ihrer subjektiven Bedeutungen analytisch hervorzuheben. Mittels einer solchen Gruppierung wird die komplexe Realität auf wenige Begriff oder auf „Typisches“ reduziert und greifbar bzw. begreifbar (Kluge/Kelle 1999, S. 9). Über die Beschreibungen und die Zuordnung der Bedeutungen, können inhaltliche Zusammenhänge aufgezeigt werden. Es lassen sich verallgemeinerbare Hypothesen daraus ableiten. In der vorliegenden Untersuchung wurden die entwickelten Bedeutungsdimensionen der Arbeit für Kinder entlang der Kategorien Abhängigkeit/Autonomie und Ich-/Gemeinschaftsbezogenheit zueinander in Beziehung gesetzt (vgl. Kapitel 5).

Bei dieser Vorgehensweise werden parallel zum Interpretieren und gesteuert durch den

Interpretationsprozess so lange Daten erhoben bzw. analysiert, bis keine theoretisch relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede mehr im Datenmaterial entdeckt werden können. Glaser und Strauss sprechen von der theoretischen Sättigung (Glaser/Strauss 1998).

Die Interviews wurden nicht erst nach Abschluss der Erhebungsphase ausgewertet, sondern parallel zur Erhebung. Derart war es möglich, Fragen, die sich in der Auswertung entwickelten, als Beobachtung oder Frage in einem weiteren Gespräch zu formulieren. Die thematische Strukturierung des gesamten Forschungsprozesses ist als eine Gemeinschaftsleistung der Forschenden und ihrer InterviewpartnerInnen anzusehen.

Um das Risiko gering zu halten, dass eigene Überzeugungen und normative Orientierungen in die Interpretation der Daten ungehindert Eingang finden, wurde das Datenmaterial in Forschungswerkstätten und gemeinsam mit den Kolleginnen des DFG-Forschungsprojekt kodiert⁸¹. Im Sinne der *grounded theory* trägt die Vielfalt der Perspektiven dazu bei, die eigenen (impliziten) Überzeugungen aufzudecken und in Frage zu stellen.

4.5. Reflexion des Forschungsprozesses

Die explorativ vorgehende Untersuchung zur Bedeutung von Arbeit aus der Sicht arbeitender Kinder ist mit dem Problem konfrontiert, dass hierbei an zwei sich ausschließende bzw. ignorierende Diskurse angeknüpft wird: Von wenigen Ausnahmen abgesehen (Liebel 2001 u. 2005; Hengst/Zeihner 2000; Mizen/Pole/Bolton 2001), wird im Kindheitsdiskurs westlich-industrialisierter Länder Kindsein nicht mit Arbeit in Verbindung gebracht bzw. werden Kinder nicht als Arbeitende wahrgenommen. Im Arbeitsdiskurs tauchen Kinder als Akteure nicht auf, allenfalls als soziale Gruppe, die ‚Arbeit schafft‘ (vgl. Kapitel 2 und 3). ‚Arbeit‘ d.h. Erwerbsarbeit verspricht ökonomische Unabhängigkeit und Verantwortung und wird mit dem Status von Erwachsenen verbunden. Arbeit dient nicht zuletzt der eigenen Existenzsicherung. Kindheit und Arbeit im Sinne von Erwerbsarbeit werden nicht zusammen gedacht. ‚Arbeit‘ ist eine Angelegenheit von Erwachsenen und ‚Kinderarbeit‘ gehört in eine

⁸¹ Inka Greusing, Anja Liesecke, Angelika König, Beatrice Hungerland und Alexandra Schmidt-Wenzel sei an dieser Stelle für die wichtigen Hinweise und Interpretationsvorschläge beim Kodierverfahren gedankt.

andere historische Epoche oder in Länder der südlichen Halbkugel.

Für die Forschung mit Kindern zu Fragen, die ihre eigene Arbeit betreffen, bedeutet es, dass eine gemeinsame Sprache zwischen Forschenden und den Kindern entwickelt werden muss, um die Arbeitserfahrungen der Kinder ‚begreifen‘ zu können. Die direkte Frage nach ihren ‚Arbeitserfahrungen‘ erreicht die Erfahrensebene der Kinder nicht, denn in ihrem Selbstverständnis ‚arbeiten‘ sie nicht. Der vorherrschende, am bürgerlichen Kindheitsbild orientierte Kindheitsdiskurs wirkt auf das Selbstbild von Kindern (und Erwachsenen) ein.

Im Interview wurde dementsprechend nicht direkt nach den *Arbeitserfahrungen* der Kinder gefragt. Da die Kinder unter ‚Arbeit‘ nur bestimmte bezahlte Tätigkeiten fassen, wurde indirekt über eine Beschreibung ihrer Tätigkeiten, die von Nutzen für andere sind, auf ihre Arbeitserfahrungen zu sprechen gekommen. Die Kinder wurden nach den Motiven und Bedeutungen dieser Tätigkeiten gefragt.

Gesellschaftlich werden weder Kinder als Arbeitende wahrgenommen, noch wird der gesellschaftliche Nutzen ihrer Leistung anerkannt. Um dennoch die kindliche Lebensrealität auch sprachlich fassen zu können, bedarf es eines anderen Begriffs oder einer Begriffsumschreibung. Eine Sprache, die die Realität arbeitender Kinder erfassen könnte, muss erst noch entwickelt werden. Das zur Verfügung stehende Vokabular ist ideologisch gefärbt bzw. nicht ‚passend‘.

Eine ähnliche Schwierigkeit ist mit dem Begriff des Lernens verbunden. Ganz im Sinne des bürgerlichen Kindheitsbildes ordnen Kinder Fragen des Lernens der Institution Schule zu. Um zu erfahren, ob Kinder die Entwicklung von Kompetenzen mit ihren Arbeitserfahrungen in Zusammenhang bringen, ist die Frage nach dem Können und einem Vergleich zwischen vorher und nachher aufschlussreicher.

Eine weitere Überlegung betrifft das Ansprechen tabuisierter Themen mit Kindern⁸². Auffallend ist, dass die Kinder wenig bzw. verhalten von negativ Erfahrungen in Verbindung mit ihren Arbeiten berichten. Weder die ökonomische, physische noch die psychische Ausbeutung werden von den Kindern thematisiert, ebenso wenig gehen sie auf Zwangserfahrungen ein oder auf die ökonomische Notwendigkeit zum Familieneinkommen beitragen zu müssen. Die „Auslassungen“ in den Erzählungen der

⁸² Die sprachlichen Herausforderungen, die mit dem Thema Kinderarbeit verknüpft sind, wurden bereits

Kinder könnten darauf hinweisen, dass diese konfliktbesetzte oder tabuisierte Themen für die Kinder sind, vor allem wenn Kernbereiche der Kind-Eltern-Beziehung davon betroffen sind, die unter Umständen einer anderen methodischen Herangehensweise bedürfen. Für eine differenziertere Erfassung des Phänomens arbeitender Kinder aus ökonomisch schwachen Familien kann auch ein anderer, gezielterer Feldzugang erforderlich sein.

4.6. Phänomenologie der Untersuchungsgruppe

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden Kinder aufgesucht, die selbst arbeiten und über ihre Erfahrungen berichten können, um die subjektiven Bedeutungen, die Kinder ihren Arbeitstätigkeiten beimessen, zu begreifen. Sie werden als soziale Akteure wahrgenommen und als ExpertInnen ernstgenommen, die aus ihrer spezifischen Situation heraus und in spezifischen Kontexten arbeiten. Die Kriterien für die Auswahl eines Kindes als InterviewpartnerIn sind vor allem seine (Arbeits-)Erfahrung und seine Bereitschaft und Fähigkeit gewesen, darüber in einer Interviewsituation zu erzählen. Die Einschränkung des Alters auf max. 14 Jahre⁸³ der an der Untersuchung beteiligten Kinder, erklärt sich aus der relevanten Gesetzgebung, die Kindern ab dem 14. Lebensjahr mehr legale Möglichkeiten zur Arbeitsaufnahme bietet. Über ein Betriebspraktikum werden SchülerInnen der Sekundarstufe zudem auf eine spezifische Art und Weise mit der Erwerbsarbeitswelt in Berührung gebracht, zu der sie bis zu diesem Zeitpunkt offiziell keinen Zutritt haben.

Für die Untersuchung wurden SchülerInnen der Klassenstufen 5 bis 8 angesprochen. Die Stichprobe der untersuchten Kinder umfasst 40 Kinder im Alter von 9 bis 15 Jahren⁸⁴.

Die Tätigkeiten der Kinder können grob in ‚formale‘ und ‚informelle‘ Arbeitsverhältnisse gegliedert werden. Die Kinder verrichten vor allem Dienstleistungen.

in Kapitel 4.3. erörtert.

⁸³ Durch zeitliche Verzögerungen zwischen der ersten Kontaktaufnahme und dem Datum der Interviewführung, konnte es passieren, dass auch 15-jährige in das Sample aufgenommen wurden, wenn sie zwischenzeitlich Geburtstag hatten und rückblickend über langfristige Arbeitserfahrung verfügten.

⁸⁴ Von den 40 geführten Interviews wurden 38 analysiert. Zwei Kinder hatten selbst keine Arbeitserfahrungen und wurden deshalb nicht in die Auswertung mit aufgenommen. s. Anhang B.

Tabelle: Arbeitstätigkeiten der Kinder

„formal“ geregelte Arbeitsverhältnisse	„informelle“ Dienstleistungen:		Informeller Handel
	Haus- und Sorgearbeit	andere Dienstleistungen	
Zeitungsprospekte und Werbung austragen	Babysitting	Gartenarbeit, Rasenmähen	Flohmarktverkauf
Fabrikarbeit	Pferde pflegen; Stallausmisten	Nachhilfe geben	Vorführen von Zauberstücken
Synchronsprechen	Kleine Geschwister hüten	Fahrradverleih*	
Schauspielen	Bad putzen	Kellnern	
Chorsingen in der Oper	Kochen	Verkauf in Bäckerei	
Schiedsrichten	Bügeln	Inventur in Bibliothek	
	Einkaufen	Gesangsauftritt in Lokalen	
	Geschirrspülen		
	Staubwischen		
	Staubsaugen		
	Haustiere versorgen		
	Arztbesuche mit kl. Kindern		

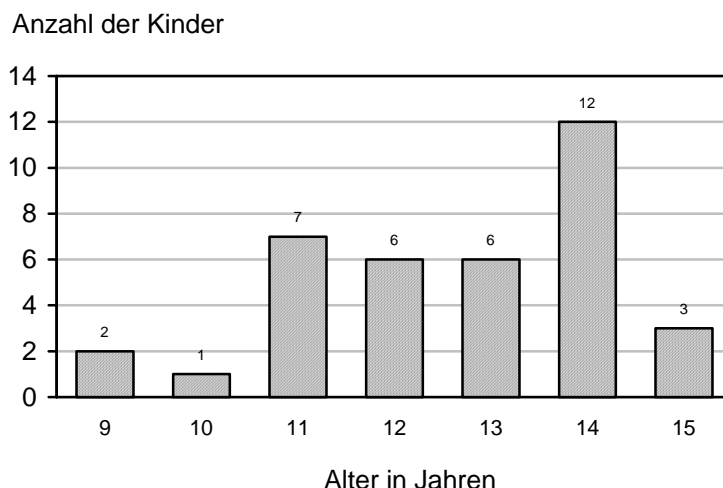
* Jugendfirma

Von den 38 Kindern arbeiten 5 im Haushalt der eigenen Familie, 8 Kinder arbeiten in anderen Haushalten bzw. Gemeinschaften, 5 wirtschaften im öffentlichen Raum, d.h. sie handeln auf der Straße oder führen Kunststücke vor, 6 Kinder sind in der Showbranche engagiert, 7 tragen Zeitungsprospekte und Werbematerial aus. Nur ein Kind arbeitet in den Ferien in der Fabrik bzw. in einer Bäckerei. Jeweils ein Kind macht die Inventur in einer Bibliothek, kellnert in einem gastronomischen Betrieb, und arbeitet als Schiedsrichter. Drei der interviewten Kinder arbeiten in einer Jugendfirma, in der Fahrräder verliehen und repariert werden⁸⁵.

⁸⁵ Als pädagogisch angeleitete Arbeit unterscheidet sich die Arbeit in einer Jugendfirma in wesentlichen Merkmalen von den anderen, hier analysierten Arbeiten der Kinder. Eine Auseinandersetzung mit der Arbeit von Kindern in pädagogischen Räumen wie Jugendfirmen, SchülerInnenfirmen, etc. würde den Rahmen dieser Untersuchung sprengen. (für weiterführende Literatur vgl. Liebel 2005)

Unter den 38 in die Untersuchung aufgenommenen Befragten befanden sich 22 Mädchen und 16 Jungen. Allerdings verteilen sich die 26 Kinder, die gegen Geld arbeiteten, gleichmäßig nach Geschlecht (jeweils 13 Mädchen und Jungen), so dass erkennbar wird, dass der Anteil derjenigen, die unentgeltlich arbeiten, bei den Mädchen höher liegt (9 Mädchen, 3 Jungen). Die Verteilung nach Ost und West ist fast gleich, in der Stichprobe kommen 18 Kinder aus östlichen Stadtbezirken und 20 Kinder aus Westberlin. Die bezahlte Arbeit ist gleichmäßig verteilt. Nach Alter verteilten sich die Kinder folgendermaßen:

Abbildung: Altersverteilung der Kinder



In der vorliegenden Stichprobe verrichten (fast) alle Kinder Hausarbeiten in ihrer Herkunftsfamilie. Einige werden dafür bezahlt, andere nicht. Kinder übernehmen nicht nur in der Familie Sorgearbeiten sondern auch in fremden Haushalten bzw. übernehmen sie die Pflege von Tieren auf Gehöften. Sie arbeiten als Werbe- und ZeitungsausträgerInnen, als Schiedsrichter, SchauspielerInnen und SynchronsprecherInnen. Sie erledigen Gartenarbeiten und Hausmeisterdienste. In diesen genannten Tätigkeiten werden sie in der Regel bezahlt, mit Ausnahme der Haus- und Sorgearbeit. Hier gibt es verschiedene individuelle Formen der Entlohnung bzw. Belohnung. Kinder entwickeln darüber hinaus andere Einkommensquellen wie den Flohmarktverkauf oder die Darbietung von Kleinkunst auf der Strasse.

Mehrheitlich beteiligten sich SchülerInnen aus Gymnasien bzw. der gymnasialen Oberstufe in Gesamtschulen an den Interviews, gefolgt von SchülerInnen der

Grundschulen und Realschulen. Nur ein Schüler aus einer Hauptschule hat an der Untersuchung teilgenommen.

Aus den Angaben der Kinder zu den Berufen bzw. Erwerbstätigkeit ihrer Eltern, zur Familienkonstellation, der Anzahl der Zimmer und zur Wohnform (Mietwohnung oder Eigentum) sowie den aus der öffentlichen Statistik entnommenen Daten zum Wohnort und Bezirk konnten Anhaltspunkte zur Einschätzung der sozioökonomischen Situation der Familie gewonnen werden. Im Verlauf des Gesprächs wurde nicht nach der finanziellen Situation der Familie gefragt, doch umfassten ‚Geld‘ und die Einbeziehung von Kindern in finanzielle Entscheidungen der Familie einen Themenblock im Leitfaden. Zusätzlich zu den Angaben der Kinder konnten bei den Gesprächsterminen, die zu Hause stattfanden, weitere Eindrücke aus dem Mitteilungsinteresse anderer Familienmitglieder, in der Regel der Mütter gewonnen werden.

Es haben mehrheitlich Kinder an der Untersuchung teilgenommen aus Familien mit mindestens einem akademischen Abschluss der Eltern. Von einem Viertel der Kinder arbeiten die Eltern bzw. mindestens ein Elternteil als HandwerkerIn, AngestellteR oder in Aushilfsjobs. Ihre Eltern stehen in Lohn und Brot, sind selbständige UnternehmerInnen, oder nur ein Elternteil ist erwerbstätig und die Familie lebt von einem Haushalteinkommen. Die überwiegende Mehrheit der Kinder lebt zusammen mit ihren Geschwistern mit beiden Eltern zusammen. Zehn Kinder leben mit nur einem Elternteil zusammen, sieben wohnen mit nur der Mutter oder nur dem Vater, aber mit Geschwistern zusammen. Sechs Kinder sind Einzelkinder.

Die sozioökonomischen Angaben können Anhaltspunkte sein, um die subjektiven Bedeutungen und Motivationen der Kinder für ihre Tätigkeiten besser zu verstehen. Werden der soziokulturelle und ökonomische Hintergrund der Kinder bei der Interpretation der Daten mit berücksichtigt, entsteht ein komplexes Bild von Zusammenhängen und Bedeutungen der Arbeit von Kindern. Allein auf die sozioökonomischen Daten der Kinder zu verweisen, wäre zur Erklärung des Phänomens Arbeit von Kindern jedoch nicht hinreichend.

Die verschiedenen Dimensionen von Bedeutung, die die Kinder ihren Tätigkeiten beimessen werden in Kapitel 5 erörtert.

5. Kapitel

Dimensionen der Bedeutung von Arbeit aus der Sicht von Kindern

„Despite there being no study to our knowledge that reports the social world of children to be a relatively simple and comprehensible place, we seem unprepared to acknowledge the maturity and sophistication that children bring to their understanding of the world and their place in it.“ (Williamson/Butler 1997, S. 63)

Die folgenden Dimensionen der Bedeutung, die Kinder ihren Tätigkeiten beimessen, sind aus dem Datenmaterial mittels des Vorgangs des systematischen Kodierens entwickelt worden. Die Kinder haben Aussagen gemacht über ihre Motivation zu arbeiten, sie haben ihre Arbeitstätigkeiten und deren sozialen Kontext beschrieben. Das Material wurde in Hinblick auf die Motivation, die sozialen und individuellen Konsequenzen gedeutet und in Kategorien wie Anerkennung, Autonomie, Bedürftige Erwachsene, Begleitete Verantwortung, Besonders-Sein, Gemeinschaft, Einsamkeit, Kompetenz, Pflicht, Überforderung, Verantwortung, Macht, Zusammensein und Zweites Zuhause gefasst ⁸⁶. Diese Kategorien werden von den Prinzipien der generationalen Ordnung und des Geschlechterverhältnisses durchzogen.

Nicht die Tätigkeiten an sich oder ihr Kontext sind ausschlaggebend für die Zuordnung der folgenden Dimensionen sondern das Verhältnis der Kinder zu ihrer Arbeit. Eine Tätigkeit kann entsprechend in mehr als einer Dimension erörtert werden, da sie unterschiedliches für die verschiedenen Kinder bedeutet. In den Erzählungen der Kinder gibt es durchaus Überschneidungen oder mehrere sich nicht unbedingt widersprechende Bedeutungen, die Kinder ihren Tätigkeiten beimessen. Als zentrale Bedeutungen ihrer Arbeit für Kinder konnten folgende Dimensionen ermittelt werden: 1. den Familienzusammenhalt stärken, 2. ein Zweites Zuhause schaffen, 3. eine Aufgabe gut erfüllen und 4. die Möglichkeit, eigenes Geld zu erwirtschaften.

⁸⁶ Die konkrete Bedeutung einer jeden Kategorie wird weiter unten als spezifisch für die jeweilige Dimension diskutiert, s. folgenden Abschnitt

5.1. Die Dimension „Den Familienzusammenhalt stärken“

Die zentrale Aussage dieser Dimension ist, dass die Kinder arbeiten, um damit zur sozialen Gemeinschaft ihrer Familie beizutragen. Mädchen und Jungen übernehmen Aufgaben, um ihre Mutter oder ihren Vater zeitlich oder organisatorisch zu entlasten, einen Beitrag zur Familienkasse zu leisten oder um über die gemeinsame Arbeit gemeinsame Zeit zu gewinnen. Kinder, die ihrer Arbeit vorrangig eine familienbezogene Bedeutung beimessen, beschränken ihre Arbeiten nicht auf den ‚Raum‘ Familie bzw. den Haushalt. Der Dimension „Familienzusammenhalt“ zugeordnet wurden auch die Tätigkeiten, die das Kind außerhalb verrichtet und als einen Beitrag für die Familie versteht, beispielsweise in dem es sein selbsterwirtschaftetes Geld für Familienausgaben oder -unternehmungen einsetzt.

5.1.1. Gestaltung von Gemeinschaft

Die Art und Weise wie Kinder und Eltern Gemeinschaft und ein „Miteinander“ gestalten ist sehr verschieden. Die Grundlage für das familiäre Engagement der Kinder, wie es hier beschrieben wird, ist die wechselseitige Anteilnahme und das Interesse für einander. Gemeinsam verbrachte Zeit und gemeinsame Projekte mit anderen Familienmitgliedern wie Ausflüge mit den Eltern, der Mutter oder dem Vater fördern auch das Gemeinschaftsempfinden. Doch in der gemeinsamen Arbeit bzw. über die Arbeit für Dritte, wird das Machtverhältnis zwischen Eltern und Kindern tangiert. Wie aus dem Folgenden hervorgeht, kann die Arbeit der Kinder dazu beitragen, ihren Status in der Familie zu verändern. Darin unterscheidet sich das Potential der Arbeit von anderen gemeinsamen Unternehmungen oder Ritualen wie dem gemeinsamen Essen.

James, 12 Jahre (Z. 57-82)

II: Und hast du da ein besonderes Aufgabengebiet im Garten?

J: Gießen.

II: Das ist deine eigentliche Aufgabe.

J: Ja, manchmal mache ich das auch mit meinem Vater zusammen, weil wir haben eigentlich dafür so was, für die Regentonne eine Pumpe, aber wenn die manchmal nicht funktioniert oder nicht so stark, dann füllen wir das in Gießkannen. Ich fülle die Gießkannen, und er gießt.

II: Und wie entscheidet ihr, was ihr da anpflanzt?

J: ja, im Winter sagt jeder, was er gerne haben möchte

II: Ihr in der Familie entscheidet zusammen dann?

J: Ja. Meine Mutter schreibt auf, kauft's dann im Baumarkt und dann im Frühjahr säen

wir es erst in so eine Art Frühbeet aus, die sind meistens so mit Dach und so, damit sie nicht zu schnell frieren und so. Auf jeden Fall hat dann jeder so ungefähr sein Beet. Aber jeder kann sich nicht immer um seins kümmern, deswegen muss der, der da ist, sich auch um andere kümmern. Zwar nicht muss, aber kann, wäre nicht schlecht.

II: Seit wann machst du denn das schon, also dass du dich da auch um die Beete kümmerst und so.

J: 1, 1 ½ Jahre, so ungefähr.

II: Und weißt du noch, wie du so darauf gekommen bist?

J: Na ja, meine Mutter kam so, erst als wir den Garten hatten hieß es dann erst mal, jetzt müssen wir erst mal ackern, ackern, ackern und dann später hieß es dann, worauf ich mich dann sehr gefreut hatte, jetzt könnt ihr euch aussuchen, was wir ernten, also was wir aussäen. Und dann kam ich und meine Mutter so auf die Idee, ich habe so gesagt, ich kann doch mithelfen, und sie so „Das wollte ich dir sagen als nächstes“.

Kinder entlasten ihre Eltern bzw. Mütter, in dem sie Verantwortung und Arbeiten im Haushalt übernehmen: Die Mütter müssen die Arbeiten nicht mehr verrichten oder aber sie erledigen die Aufgaben gemeinsam mit den Kindern. Dadurch kann sie schneller beendet werden, und mehr „gemeinsame freie Zeit“ ist möglich.

Natascha, 13 Jahre alt (Z. 25-30)

II: O.K., du hattest gerade noch was gesagt.

N: Ja, manchmal bügel ich auch, aber muss ich nicht machen.

II: Machst du das gerne?

N: Ja, ich meine, wenn man fernsehen guckt, dann kann ja Mutti was anderes machen. Dann muss sie das nicht machen und danach noch was. Dann können wir das zusammen machen.

5.1.2. ‚Selbstverständliche‘ Verantwortungsübernahme von Kindern im Kontext der Familie

Mit Blick auf die Familienstruktur und den kulturellen Hintergrund der arbeitenden Kinder fällt auf, dass Kinder aus Ein-Eltern-Familien und aus finanziell schwächer gestellten Familien, sowie aus Familien mit Migrationshintergrund die Bedeutung ihrer Arbeit vor allem für die Familie darstellen. Sie legen Wert darauf, dass ihre Tätigkeiten ihre Familien bzw. ihre Mütter entlasten.

5.1.2.1. Normalität des Helfens: unbezahlte Haus- und Sorgearbeit

Ob und wie ein Kind sich in die familiale Aufgabenverteilung von Hausarbeiten einbringt, ist auch Ausdruck des spezifischen Verständnisses von ‚Kindsein‘ in der Familie und den in der Familie gelebten Werten und Orientierungen. Das Selbstverständnis der Familie als Gemeinschaft, zu deren Gelingen und ‚guten Leben‘ die einzelnen Mitglieder, eben auch Kinder beitragen, äußert sich u.a. in der familienbezogenen Arbeit der Kinder.

Natascha, 13 Jahre alt (Z. 61-71)

II: Und hast du das Gefühl, du tust zu viel oder findest du das ist normal?

N: Das ist normal, also manchmal finde ich mich sogar ein bisschen faul, aber

II: Echt? Wieso?

N: Na generell. Weil die Eltern machen ja halt auch so viel und dann finde ich halt, wenn die Kinder dann nur im Zimmer rumhocken – ist so.

II: Also ist gerecht, dass jeder was macht.

N: Genau.

II: Bekommst du da irgendwas für, dass du im Haushalt hilfst?

N: Nein, normal Taschengeld und klar, man kriegt auch mal so Kleinigkeiten, aber das ist nicht: wenn du jetzt aufräumst, dann kriegst du das und das.

Wichtig für unsere Fragestellung ist, dass die Frage von ‚Freiwilligkeit oder Zwang‘ der Arbeit von Kindern in der Familie wenig erkenntnisförderlich ist. Kinder leben in der Gemeinschaft Familie. Obwohl Eltern in dieser altershierarchisch strukturierten Gemeinschaft Verantwortung tragen und den Handlungsrahmen von Kindern abstecken, ist doch die familiäre Realität ein gemeinsamer Konstruktionsprozess aller Familienmitglieder. Sich verantwortlich zu fühlen ist ein Empfinden, das nicht nur auf Erwachsene beschränkt ist. Auch Kinder zeigen den Wunsch und die Fähigkeit Verantwortung zu spüren und zu übernehmen. Ihre Überlegungen und ihr Handeln ist bezogen auf andere Familienmitglieder. Über ihre Arbeit tragen sie dazu bei, ihre Eltern in der Alltags- und Sorgearbeit zu entlasten bzw. ihnen eine Freude zu bereiten. Andere Kinder tragen Sorge für ihre jüngeren Geschwister.

Marron, Mädchen, 13 Jahre alt (Z. 87-91)

II: Und findest du, dass du viel machst oder findest du das normal?

M: Ich finde das normal eigentlich, manche machen viel mehr, die müssen jeden Tag was machen, müssen was machen und ich mach's ja eigentlich freiwillig, ich find's normal, ist alltäglich und dann gewöhnt man sich dran, das ist auch nicht schlimm.

Die Kinder sprechen von einer „Selbstverständlichkeit“ der gegenseitigen Unterstützung im Rahmen von Familie, von der Normalität des Helfens.

Kinder aus Familien mit nichtdeutscher Herkunft begründen ihr „Helfen“ mit der vorherrschenden Tradition. Das Selbstbild der Kinder ist von einem auf die Gemeinschaft und auf Zusammengehörigkeit beruhendem hierarchischem Familienbild geprägt. Kinder wachsen in die Verantwortung für die Familie hinein beziehungsweise erleben sie das auf einander bezogene und unterstützende Handeln der anderen Familienmitglieder.

Mike, Junge, 12 Jahre alt (Z.55-60)

II: Und findest du das gut, dass du Aufgaben in der Familie übernimmst?

M: Ja, also bei uns Afrikanern ist das eigentlich Tradition, da muss man helfen einkaufen gehen, Haushalt helfen muss man eigentlich machen, für meine Eltern Respekt

aufbringen. Also wenn sie sagen, räum mal schnell auf, O.K.: , dann muss ich das machen, ganz schnell, sauber machen, dann sauge ich und dann ist es fertig.

Es wird von Kindern erwartet, dass sie Arbeiten im Haushalt übernehmen und Respekt für die Eltern zeigen.

In der Regel verrichten die Kinder nicht zusätzliche, ergänzende Arbeiten, sondern notwendige Tätigkeiten, die erledigt werden müssen und keinen Aufschub dulden. „Einer muss es ja machen“ (Joey, 15 Jahre alt). Vorrangig geht es um Routine-Arbeiten, die täglich anfallen und wenig Abwechslung erlauben.

Ann, 11 Jahre, (Z. 6-14)

II: Mich würde jetzt interessieren, was du für Arbeiten machst, dass du mir das noch mal erzählst.

A: Also ich wasche einmal in der Woche ab, am Donnerstag, und einmal im Monat muß ich Wäsche waschen oder Bad wischen, Küche wischen oder so.

II: Und das machst du für Geld, ohne Geld?

A: Ohne Geld, hier bei uns.

II. Wie seid ihr darauf gekommen, dass du das machst?

A: Na ja, Mama hat auch ziemlich viel zu erledigen bis um 4 immer, 16 Uhr und arbeitet halt und dann kann sie nicht alles alleine machen.

5.1.2.2. ‚Bedürftige Eltern‘

Vor allem, wenn die Kinder ihre Mütter oder Eltern als ‚bedürftig‘ erleben, stellt sich ihnen weniger die Frage, ob die Arbeiten im Haushalt „Spaß“ machen oder eine Lernmöglichkeit darstellen. Aus ihrer Sicht können Kinder einen Beitrag zur Verbesserung der Familien-Situation leisten. Aus einer externen-Perspektive mag das Defizitäre oder „Bedürftige“ in der Familiensituation vor allem als problematisch wahrgenommen werden. Die Kinder „antworten“ oder reagieren auf diese Situation mit ihrem Engagement, indem sie zur Entlastung bzw. zur Unterstützung vor allem ihrer Mütter beitragen. Darin zeigt sich eine positive Haltung und eine ressourcen-orientierte Herangehensweise. Sie nehmen sich als handlungsfähig, als aktiv wahr⁸⁷.

Die „bedürftige“ Mutter ist nicht in jedem Fall eine „schwache“ Mutter. Vielmehr

⁸⁷ Zur Beschreibung einer solchen (Familien-)Situation wurde die Kategorie der „bedürftigen Eltern“ entwickelt, damit ist sowohl die bedürftige Mutter als auch den bedürftigen Vater angesprochen. Wie in Kapitel 2 aufgezeigt und ausgeführt wurde, ist der Bereich von Haus- und Sorgearbeit nach wie vor vor allem weiblich konotiert. Weniger explizit zwar als noch in den 50 und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts, wird Frauen heute die Verantwortung für die „Privatsphäre“ von Haushalt und Kindererziehung zugeschrieben, implizit ist diese Erwartungshaltung nach wie vor ausgeprägt (vgl. Gather/Geissler/Rerrich 2002). Insofern wäre es durchaus richtig, statt von „bedürftigen Eltern“ nur von der „bedürftigen Mutter“ zu sprechen, da die Kinder ihre Mütter für den Bereich der pflegerischen und haushälterischen Arbeiten als hauptverantwortlich zuständig beschreiben.

bedeutet es, dass das Kind sich in der Lage sieht, ihr Arbeit abzunehmen und sie auf diese Art und Weise zu unterstützen. Die Tochter oder der Sohn beschreibt die Mutter als aktive Frau, die neben der Haushaltsorganisation auch erwerbstätig bzw. in der Ausbildung ist.

James, 12 Jahre alt (Z. 338-340)

J: Ja, Umschulung. Ja und auf jeden Fall arbeitet sie jetzt als Reno, Rechtsnotarangestellte und na ja, da ist sie meist sehr zufrieden damit. Auch wenn sie dann erschöpft immer nach hause kommt und sagt, das wäre anstrengend.

Joey, Mädchen, 15 Jahre alt (Z. 20-24)

J.: Und dann Hausarbeit tue ich auch gerne, viel, weil meine Mutter, wir sind 5 Kinder, und meine Mutter geht auf die Berufsschule, und da kommt sie auch erst um 4 Uhr nach hause und ich bin schon meistens um 2 da. Dann bevor sie nach hause kommt, helfe ich ihr eigentlich sehr viel. Ja...

(Z. 330-337)

J.:Und dann räumt sie auch das Wohnzimmer auf und saugt und sie hat auch sehr viel in der Schule zu lernen, weil bei ihr ist das richtig schwer.

II: Auf was für einer Berufsschule ist sie denn?

J: Modedesignausbildung. Da hat sie auch so Nebenfächer und da muß sie auch gut abschneiden und so und weil sie schon davor lange nicht in der Schule war, hat sie am Anfang bisschen Probleme gehabt. Und dann helfe ich auch, wenn es Wäsche gibt, dann hole ich Wäsche raus, hänge Wäsche, Geschirr spülen tue ich einmal am Tag meistens, meine Mutter tut das glaube ich zwei mal, wir sind ja so viele.

Das selbständig verantwortungsvoll handelnde Kind, das Aufgaben in und für die Familie übernimmt, schafft somit eine Situation, die es den Eltern ermöglicht, zeitlich flexibler zu sein während der Erwerbstätigkeit oder in der Ausbildung. Andererseits kann durch die außerhäusige Erwerbstätigkeit der Eltern der Handlungsfreiraum entstehen, der es Kindern ermöglicht, selbstbestimmt mit Zeit, Raum und Aufgaben umzugehen. Daraus kann sich ein Bewusstsein wechselseitiger Angewiesenheit zwischen Kindern und Eltern entwickeln. Die von der Erwerbswelt geforderten Eigenschaften moderner ArbeitnehmerInnen nach zeitlicher Flexibilität, Mobilität u.ä., stellen vor allem Familien mit Kindern vor Herausforderungen. Die Unvereinbarkeit der Bedürfnisse einer pflegebedürftigen Person nach Liebe, Aufmerksamkeit und Fürsorge mit den beruflichen Anforderungen zeitlicher Flexibilität und örtlicher Mobilität, bei gleichzeitig fehlender entsprechender Betreuungseinrichtungen, läßt Mütter (und Väter) vor allem von kleinen Kindern angewiesen sein auf Hilfe bzw. auf die Fähigkeit der Kinder, sich auf flexible Betreuungsmuster einzulassen oder selbständig(er) zu werden. Derart tragen Kinder dazu bei, den ökonomischen, sozio-kulturellen Erfordernissen, denen die Familie ausgesetzt ist, gerecht zu werden.

Marron, Mädchen, 13 Jahre alt (Z. 394-409)

II: Hattest du eben schon mal gesagt, was deine Mutter arbeitet? Du hattest gesagt, die macht einen Job am Wochenende?

M: Ja, also einmal kann natürlich auch so Freitag, Samstag, Sonntag oder Montag. Da geht sie in so einen, von ihrer Freundin, also ihre Freundin, die arbeitet da und sie putzt da. Also Putze hört sich immer so komisch an. Da putzt sie halt 3 Stunden und das ist eigentlich im Moment ihr einziger Job und sonst ist sie eigentlich arbeitslos. Gibt ja viele Arbeitslose in Berlin. Und ja, sonst arbeitet sie eigentlich nicht und sie hat jetzt auch beim Arbeitsamt, da muß sie jetzt irgendwie 3 Monate lang jeden Tag irgendwie eine Bewerbung abschicken. Aber sie hat trotzdem immer noch keinen Job.

II: Was ist sie eigentlich von Beruf?

M: Hotelfachfrau, ist sie ausgebildet, aber für Hotel das ist ja dann immer Schicht arbeiten und das ist nicht so gut wegen mir und meinem Bruder und dann wäre sie gar nicht zu Hause.

II: Ihr seid alleine, ohne deinen Vater?

M: Ja, denn.....

Wie auch in diesem Beispiel deutlich, reflektieren die Kinder ihre Situation bzw. die Situation ihrer Eltern. Sie stellen einen Zusammenhang zwischen der Arbeitslosigkeit der Eltern bzw. der Mutter und ihrer Abhängigkeit von der Mutter her⁸⁸. Eine Möglichkeit der Kinder aus dieser nicht selbst verantworteten Abhängigkeit herauszutreten, ist, aktiv zu werden und sich als handlungsfähig zu erleben, beispielsweise indem sie Aufgaben im Haushalt übernehmen.

Marron, 13 Jahre alt (Z. 1440-155)

II: Und jetzt kocht deine Mutter gar nicht mehr?

M: Also manchmal, manchmal koche ich, manchmal kocht sie.

II: Und hast du so anfangs deine Mutter manchmal gefragt, wie Sachen gehen, oder hast du gedacht, ich probier das aus.

M: Manchmal, also so Kleinigkeiten, was man zuerst reintut, aber eigentlich nur manchmal.

II: Du hast gesagt, dass dir das Kochen viel Spaß macht. Kannst du das ein bißchen beschreiben? Was ist das Gute daran, was macht Spaß?

M: Das ist schwer zu erklären. Es macht einfach Spaß, die Zutaten reinzutun, umzurühren und dann zu servieren macht mir auch Spaß und dann zu fragen „Schmeckts auch?“, und das finde ich einfach, wenn sich Leute darüber freuen, das finde ich einfach auch schön.

Die Betrachtung der Mitarbeit von Kindern im Haushalt unter dem Aspekt von „Bedürftigkeit“ kann auf eine Veränderung der generationalen Ordnung in der Familie hindeuten. Es kann darauf hinweisen, dass sich das Verhältnis innerhalb der ‚Hausgemeinschaft‘ (Weber) von der ‚Eltern-Kinder-Versorgungsgemeinschaft‘ hin zur

⁸⁸ Die Kinder machen sich Gedanken und sorgen sich um das Wohlbefinden ihrer (arbeitslosen) Mutter. Kinder, die in Bereichen arbeiten, in denen ihre Mütter berufstätig waren bis zu dem Zeitpunkt der Schwangerschaft, fühlen sich mit verantwortlich dafür, dass die Mutter ihre berufliche Karriere nicht ausbauen konnte. (s. Dimension: eine Aufgabe gut erfüllen)

interdependenten häuslichen ‚Wirtschaftsgemeinschaft‘ verschiebt (s. Kapitel 3). Weniger der Lernaspekt von Kindern als die organisatorische Notwendigkeit steht im Vordergrund, wenn Eltern auf die Mitarbeit ihrer Söhne und Töchter im Haushalt angewiesen sind.

5.1.3. Autonomie: eine Frage der Qualität der Eltern-Kind Beziehung

Es gibt Kinder, die gerne mehr Verantwortung im Haushalt oder für Familienmitglieder übernehmen würden, Erwachsene ihnen dazu jedoch nicht die Möglichkeiten einräumen. Aus der Sicht der befragten Kinder halten ihre Eltern am Bild des ‚kleinen Kindes‘ fest, um ihre Fürsorge auszudrücken. Damit weisen sie das Kind zurück auf den Status eines unselbständigen und abhängigen Kindes.

Natascha, 13 Jahre alt (Z. 502-517)

II: Kochst du dir dann selber Mittagessen oder wartest du dann?

N: Na ja, eigentlich mache ich mir meistens nur was warm.

II: Das heißt, da steht dann schon was vorgekocht und

N: Ja, ich schieb das in die Mikrowelle oder mache das auf dem Herd warm.

II: Deine Mutter kocht das dann vor.

N: Mein Vater. Ich meine, ich würde das auch selber machen, aber sie sagen dann, brauchst du doch nicht machen, das können wird doch machen, dauert doch nicht lange, am Vorabend mal schnell eine Kleinigkeit.

II: Fühlst du dich dann manchmal von denen noch als kleines Kind behandelt?

N: Na ja, ja manchmal schon halt. Z. Bsp. Mein Schulfrühstück muss gemacht werden. ich sag Mutti tausend mal, ich möchte das morgen früh machen – dann steht’s wieder da. Ja gut.

II: Und was machst du dann dagegen?

N: Gar nichts. Was soll man machen? Nee, ich sag dann schon, ich hatte doch was gesagt, und ich bin doch langsam alt genug, das selber zu machen. Aber na gut, da muss man sich wahrscheinlich als Einzelkind mit abfinden.

Mike, Junge 12 Jahre alt (Z.8-12)

M: Also meine Mutter arbeitet ja und mein Vater auch so, hilft so ein bisschen und wenn ich alleine bin, meine Brüder nicht da sind, dann passe ich immer auf meine kleine Schwester auf, hole meine kleinen Geschwister ab. Und im Haushalt helfe ich mit so Teller waschen oder helfe Mama Staub zu saugen, betten aufräumen und so was....

(Z. 177-180)

II: Wenn du auf deine kleinen Geschwister aufpasst, machst du das schon, seit die klein sind, also schon die ganzen Jahre über?

M. Ja, manchmal. Also meistens, wenn meine Mutter nicht da ist, dann mache ich das, weil wenn sie da sind, dann mache ich das nicht.

James, 12 Jahre alt (Z. 404-406)

II: Und wer kauft dafür ein?

J: Also entweder meine Mutter und wenn’s wirklich wichtig ist, und sie hat gerade keine Zeit, dann mach ich’s.

Nicht nur die Kinder unterstützen die Mutter und erleichtern ihr somit die Ausbildung bzw. die Erwerbstätigkeit. Bei zwei der interviewten Kindern übernehmen die nicht-erwerbstätigen Väter spezifische Aufgaben im Haushalt, vorausgesetzt die Mutter ist nicht anwesend.

Joey, Mädchen 15 Jahre alt (Z. 320-327)

II: Ich würde gerne genauer wissen, was du zu Hause machst.

J: Wenn ich zum Beispiel von der Schule komme, dann essen wir natürlich erst mal Mittag und dann ist da ein Haufen Geschirr.

II. Kochst du das oder wer kocht das?

J: Nee, gekocht habe ich noch nicht, ich kann nicht kochen. Also wenn meine Mutter nicht da ist, macht das mein Vater eigentlich. Weil er kann ja zur Zeit so wie so nicht arbeiten und da macht das mein Vater. Und wenn meine Mutter dann von der Schule kommt, dann essen wir erst mal alle und viel Abwasch.

Während das Engagement der Väter als vorübergehend beschrieben wird, d.h. auf Grund von Erwerbslosigkeit oder Krankheit momentan möglich ist, gibt es diese unmittelbare zeitliche Perspektive für Kinder nicht. Allenfalls wenn jüngere Geschwister nachrücken und die Verantwortung an diese abgegeben werden kann, können Kinder sich dieser Verantwortung entziehen.

Mike, Junge, 12 Jahre alt (Z. 71-74)

M: Na ja, meine älteren Brüder haben das auch gemacht, aber sie sind ja jetzt größer, die haben das früher auch schon gemacht, aber ich bin doch jetzt so der Mittlere von allen, also für mich ist es O.k., weil Respekt, aber manchmal habe ich keinen Bock, manchmal stresst es mich, aber das ist normal.

Es besteht die Notwendigkeit, sowohl den extern an die Familie herangetragenen Ansprüchen gerecht zu werden, als auch die Aufgaben in der Familie neu zu verteilen, und um den innerfamilialen Orientierungen und Werten zu genügen.

5.1.4. Die Reproduktion von Geschlechterrollen über die Arbeit von Mädchen und Jungen (*doing gender*)

In der Regel erledigen Söhne eher Tätigkeiten im Außenbereich des Hauses, also im Garten, in der Garage, an Maschinen und technischem Gerät, u.ä., während Töchter eher Aufgaben im Haus übernehmen. Verglichen mit den täglich wiederkehrend zu erledigenden Arbeiten im Hause, ist die Garagen-Garten-außen-Arbeit nicht derart häufig auszuführen. Die zeitliche Beanspruchung durch Arbeit im Haus ist größer. In Familien, in denen beide Eltern oder nur die Mutter außerhäusig erwerbstätig ist, tragen in der Konsequenz vor allem die Töchter die größere zeitliche Belastung.

Die Tochter nimmt ihrer Mutter einen Teil der täglich anfallenden Routinearbeiten ab und mindert ihre Sorge um die jüngeren Kinder, indem sie diese beaufsichtigt. Dadurch wird die „traditionelle“ Zuweisung von Aufgaben in der Familie untermauert.

Joey, Mädchen, 15 Jahre alt (Z.272-282)

J.: ...Und dann kommt noch ein bisschen Hausarbeit und so, weil ich habe noch kleine Geschwister.

II: Wie alt sind die?

J: Eine ist 5 , gestern geworden, eine 12, und 7, 6 bis 7. Und einer ist 16. Und ich, obwohl mein Bruder 16 ist, ist der mehr so wie Jungs, so die machen immer ihre Sachen dreckig. Zimmer aufräumen, die machen dann meistens ihr Zimmer und ich mache dann halt mein Zimmer und ich helfe meiner Mutter dann halt auch meistens in der Küche und beim aufräumen, Wohnzimmer und Flur zum Beispiel.

(Z. 337-344)

J.: ...Und dann, wo ich auch nur kann, wenn irgendwas auf dem Boden liegt, dann hebe ich's auf. Und meine kleinen Geschwister, die spielen ständig, holen ihre Sachen ins Wohnzimmer, gehen sie einfach raus und lassen alles liegen und ich muss das dann, weil keiner das sonst macht. Meine anderen Brüder, die laufen da einfach dran vorbei, das interessiert die gar nicht. Da räume ich das meistens hinterher, weil wir bekommen auch oft Besuch und das muss man dann alles unter einem Dach machen. Und schnell aufräumen.

Die Mädchen aus unserem Sample mit libanesischem bzw. bosnisch-arabischem Hintergrund handeln familienorientiert. Gleichzeitig nehmen die Schule und ihre schulischen Leistungen gegenüber anderen Aktivitäten eine Vorrangstellung ein. Ihre Mütter unterstützen die Bildungsorientierung der Mädchen, was Auswirkungen auf die Aufgabenverteilung von Haus- und Sorgearbeiten im familialen Kontext hat. Die Brüder werden mehr einbezogen.

Joey, Mädchen, 15 Jahre alt (Z. 282-291)

J.:... aber meine Mutter, wenn sie weiß, dass ich Hausaufgaben habe oder so, dann sagt sie immer gleich, nein, nein, mach das nicht.

II: Wie viel Mädchen seid ihr?

J: Ich und meine kleine Schwester. Ich bin ja das einzige Mädchen dann, die was machen könnte.

II: Und das ist auch so?

J: Nee, nee, meine Brüder machen eigentlich auch sehr viel, die helfen auch sehr viel im Haushalt. Meine Mutter ist jetzt nicht so: ‚du bist jetzt ein Mädchen, du musst hier arbeiten‘. Ne. Sie hat sehr Rücksicht, auch bei den Hausaufgaben, sagt sie immer, wenn du jetzt Hausaufgaben hast, dann mache sie. Und wenn du's noch schaffst, dann kannst du mir helfen. Das ist gut.

Die Mutter agiert auf der Folie des generationalen Verhältnisses, das ihr die Autorität über Tochter und Sohn verleiht, diesen Anordnungen zu geben. Obwohl die Mutter versucht bzw. in der Familie versucht wird, ein eher egalitäres Verhältnis der Geschlechter zu leben, bleibt

die geschlechtsspezifische Zuständigkeit aufrechterhalten⁸⁹.

Die Übernahme von Aufgaben und von Verantwortlichkeiten in der Familie erfolgt nicht nur nach gender, sondern auch nach Alter⁹⁰ bzw. nach der Geschwisterfolge. In unserem Sample übernehmen auch Söhne Haus- und Sorgearbeiten, wenn sie in der Geschwisterreihenfolge älter sind als die Mädchen. In Familien, in denen sich auch der Sohn um jüngere Geschwister und Bereiche des Haushalts kümmert, gehört die sorgende Arbeit zum Alltag, wohingegen die gemeinsame Arbeit mit dem Vater zu den besonderen Gegebenheiten zählt. Diese besonderen Gelegenheiten mit dem Vater werden von den Töchtern in unserem Sample nicht beschrieben.

5.1.5. Das Ineinandergreifen von *doing gender* und *doing generation*

Während die Kinder Aufgaben im Haushalt übernehmen und damit im Rahmen einer geschlechtsdiffernten Arbeitsteilung in der Familie der Mutter zuarbeiten, tragen sie eben dadurch zur Aufrechterhaltung einer ungleichgewichtigen Aufgabenverteilung unter den Geschlechtern bei. Wer für welche Aufgaben zuständig ist, ist eine Frage von Macht und Hierarchie, die Aussage trifft über den Status der zuständigen Person. Über die tägliche Verrichtung von Arbeiten werden weitreichende und symbolisch bedeutsame Aussagen über das Geschlecht getroffen. Letztendlich vermitteln sie uns ein Bild von Männlichkeit und Weiblichkeit bzw. wie wir als Männer und Frauen sein sollten.

Joey, Mädchen, 15 Jahre alt (Z. 264-274)

II: Ich meine, du gehst ja auch noch zur Schule und hast gesagt, du arbeitest auch viel zu Hause, hilfst deiner Mutter da viel. Wie ist das wenn die [eine Nachbarin] gerade anruft, du musst aber gerade noch was zu hause machen, oder musst Hausaufgaben machen. Passiert so was?

J: Ja. Dann plane ich das irgendwie. Dann mache ich mir so Zeiten, was ich dann dort und dort mache. Aber meistens ist mir dann wichtiger, dass ich erst mal ihr helfe, weil meine Hausaufgaben mache ich immer gleich nach der Schule meistens. Und da ist meine Mutter noch nicht da. Ich habe ja 2 Stunden Zeit. Und mein Bruder ist auch in meiner Klasse und wir helfen uns auch gegenseitig bei den Hausaufgaben, da habe ich eigentlich nicht so viele Probleme mit. Und dann kommt noch ein bisschen Hausarbeit und so, weil ich habe noch kleine Geschwister...

⁸⁹ Die patriarchale geschlechtliche Zuweisungen von Zuständigkeiten zeigt sich beispielsweise darin, dass das Mädchen für das Fach der Arbeitslehre in der Schule angemeldet wird und ihr Bruder den Computer Kurs besuchen kann. Entgegen dieser geschlechtlichen Zuteilung hat sich das Mädchen selbständig das nötige Wissen in öffentlich zugänglichen Bibliothekskursen angeeignet. Den Zugang zur Bibliothek hat sie über ihre Aushilfstätigkeit gewonnen. Darüber ist ihr der Ort derart vertraut geworden, dass sie ihn für ihre eigenen Interessen nutzen kann.

⁹⁰ In unserem Sample gibt es zwei Jungen, die sich auch um jüngere Geschwister kümmern. In beiden Familien gibt es keine Tochter im gleichen Alter oder älter. Die Jungen begründeten ihre Sorge-Arbeit mit ihrer Position in der Geschwisterabfolge.

(Z. 848-856)

J: Meine Mutter findet das sehr gut, aber sie sagt immer, ich soll nicht die Schule dafür vernachlässigen. Und dann macht sie das auch immer so, dass wir planen und so und ich plane auch meistens meinen Tag, ich komme erst mal von der Schule zurück und dann, wie das alles läuft und wenn ich dann schon vorher weiß, wie jetzt zum bsp., dass ein Termin ist, dann schreibe ich mir schon vorher alles auf, was ich machen möchte, damit nichts schief läuft.

I1: Deine Mutter hat das eingeführt oder hast du das von ihr gelernt?

J: Nee, nee, damals hat sie immer gesagt, macht euch doch mal einen Plan, dann ist doch alles viel einfacher, aber das war nur so eine zeit lang

Derart wird der Vater nicht enger in das Haushaltsgeschehen und Haushaltsorganisation miteingebunden. Frauen und Kinder bleiben unter sich in der häuslichen Privatsphäre. Wie ich dargelegt habe, übernehmen nach wie vor hauptsächlich Mädchen Aufgaben im Haushalt. Vor allem, wenn die Eltern oder ein Elternteil nicht erwerbstätig ist, und sich vorrangig zu hause aufhält, sind Kinder in diesem Rahmen der Kontrolle durch Erwachsene ausgesetzt. Ihr Bewegungsfreiraum ist eingeschränkt. In Ermangelung weiterer Möglichkeiten, andere Erfahrungen zu sammeln, sind die Kinder bzw. Mädchen stärker auf ihre Eltern angewiesen. Die zeitlich-organisatorische Eingebundenheit der Kinder in ihren Familien, kann es ihnen erschweren, außerfamiliale Kontakte zu pflegen. Sie verbleiben mit einem Gefühl, das einzige Kind zu sein, das derartig Verantwortung übernimmt und kompetent ist. Andererseits wird Haus- und Sorgearbeit gesellschaftlich nicht sonderlich hoch angesehen. Es ist nichts erzählenswertes. Sie bleiben mit ihrem Arbeits-Wissen als auch mit ihren Gedanken dazu allein.

Lucy, 12 Jahre alt (Z. 209- 216)

I2. Und weißt du ob die (die Freundinnen) auch, also wir würden das, was du machst, Arbeit nennen, weißt du, ob die so was auch machen wie du?

L: Manchmal, eher nicht, die gucken fernsehen, spielen was. So was machen die nicht.

I2. Also die passen nicht auf andere Geschwister auf, helfen im Haushalt

L: Nee, das macht die Mutter alles, auch Erziehung, das kriegt die alles auf die Reihe. Ich bin eigentlich die einzige von meinen Freundinnen, die so was macht. Ich kenne keinen von meinen Freunden, der so was macht.

Während die Kinder einerseits mit ihrer Arbeit die geschlechtshierarchische Ordnung (mit-)bekräftigen, kann darin jedoch auch das Potential einer Veränderung in den Geschlechter- und Generationenveränderungen liegen. Denn mit ihrer Arbeit entlasten und unterstützen die Kinder ihre Eltern bzw. ihre Mutter. Damit ermöglichen sie ihr, den Erfordernissen von Berufstätigkeit bzw. ihren eigenen Interessen nach gehen zu können. Wie unter dem Aspekt der „bedürftigen Eltern“ diskutiert, können Eltern und Kinder ein Bewusstsein für ihre wechselseitige Angewiesenheit entwickeln. Darin läge

das Potential, dass Kindern aufgrund ihrer Unterstützung mit mehr Respekt und Anerkennung begegnet wird und ihr Status in der Familie wächst⁹¹.

5.1.6. Macht und Anerkennung

Kinder, die sich verantwortlich (für andere Kinder) fühlen, wachsen aus dem Bild des abhängigen und schutzbedürftigen Kindes heraus. Statt beschützt zu werden, werden sie selbst zu BeschützerInnen ihrer jüngeren Geschwister. Im Verhältnis zu diesen empfinden sie sich näher an den Erwachsenen.

Mike, 12 Jahre alt (Z. 24-26)

I1: Und haben deine Eltern gesagt, du musst das jetzt machen oder

M: Nein, aber es wird doch jetzt schneller Nacht, deswegen muss ich jetzt immer aufpassen, weil sonst kriegen sie Angst und so (Z. 30-38)

I2: Und was machst du dann, wenn du auf sie aufpasst?

M: Ich spiele mit meinem kleinen Bruder, reden und mit meiner kleinen Schwester, damit sie Deutsch lernen, damit sie besser reden können, lerne mit meinem kleinen Bruder, so 3. Klasse ist er, ich lerne mit ihm Mathe und so was, so Kleinigkeiten. Wenn es dreckig im Haushalt ist, mache ich ihn sauber, gucke fernsehen mit meinem kleinen Bruder und so alles.

I2: Und wenn du dann so im Haushalt sauber machst, helfen dir die Kleinen dann?

M: Nein! Die haben doch keinen Bock, die gehen dann vor den Fernseher und gucken was.

Während sie ‚größer‘ werden, bleiben die Jüngeren ‚Kinder‘, im Sinne von „frei von Verantwortung“, unselbständig und schutzbedürftig.

Joey, Mädchen, 15 Jahre alt (Z. 403-411)

J.: ...und meine Mutter, das wird jetzt noch schlimmer, sie kriegt jetzt noch ein Kind, und das wird so schlimm. Ich habe mir erst so gedacht, dann werde ich noch mehr zu hause sitzen müssen, weil das wird noch schwerer für sie. Meine kleinen Geschwister, die brauchen immer so Hilfe, zum Beispiel beim Anziehen, dann sind sie so, wenn sie nicht rausgehen, werden sie so wild zu hause, die brauchen bisschen toben; toben, toben, muß bisschen sein. Dann muß ich auch mindestens eine Stunde am Tag mit denen rausgehen. Mein Bruder, der ist 7, der darf schon im Hof ein bisschen bleiben, aber nicht länger als eine Stunde, meine Mutter hat ein bisschen Angst.

⁹¹ In jüngerer Zeit wächst die Aufmerksamkeit in den sogenannten Kinderwissenschaften für Kinder als Akteure auch im Rahmen der Familie (Bibby/Becker 2000; Brannen/ Heptinstall/Bhopal 2000; Aldridge/Becker 2003). In der feministischen Frauen- und Genderforschung fehlt bislang jedoch die Wahrnehmung von Kindern als Akteuren. Auch jüngere Studien thematisieren die Organisation und Arbeitsteilung in der Familie durch Kinder nicht. Der Fokus bleibt auf die Verteilung von Hausarbeit zwischen Frauen und Männern gerichtet. Ernüchternd wird festgestellt, dass das Projekt der Gleichverteilung von Hausarbeit zwischen den Geschlechtern so gut wie gescheitert ist: „Männer übernehmen (...) unverändert weiterhin keinen mit den Frauen nur annähernd vergleichbaren Anteil der Arbeit im Reproduktionsbereich.“ (Rerrich 2002, S. 19) Hausarbeit werde zunehmend an nicht-Familienangehörige bzw. Migrantinnen delegiert (vgl. Gather/Geissler/Rerrich 2002; Baatz/Rudolph/Satilmis 2004).

Die Kinder werden in einem gewissen Maß zu Autoritätspersonen, ausgestattet mit Entscheidungsbefugnis und Macht ihren Geschwistern gegenüber. Es ist nicht nur die Verantwortung, die sie von ihren Eltern als Ältere übertragen bekommen haben. Ihre Macht bzw. Anerkennung, die ihnen die jüngeren Geschwister zollen, wird untermauert durch ihre Kompetenz. Das ältere Kind ist verantwortlich und in der Lage dafür zu sorgen, dass es dem jüngeren gut geht, dass es keinem Risiko ausgesetzt ist. Es bedeutet, die Bedürfnisse des jüngeren Kindes wahrnehmen und darauf eingehen zu können. Derart „mächtig“ ausgestattet, gibt es Situationen, in denen das Kind seine Macht gegenüber den jüngeren und abhängigeren Geschwistern ausnutzen mag.

James, 12 Jahre alt (Z. 299-303)

J.: Aber als sie dann kleiner war auf jeden Fall, da hat sie mir meist freiwillig, war ihr Lieblingsspiel Dienerin zu spielen. Ja, hat mich früher immer überrascht. Na ja, ich muß mal ehrlich sein, das habe ich ausgenutzt und habe so gesagt, ‚bring mir mal bitte Toast‘, am besten mit was drauf. Und das hat sie gerne gemacht, aber dann später hat sie auch irgendwann die Nase voll gehabt.

Die Macht eines Kindes seinen Geschwistern gegenüber ist jedoch relativ: sowohl was den Aspekt der Zeit und Dauer angeht - die jüngeren Kinder entwachsen ihrer Abhängigkeit und beanspruchen mehr Autonomie - als auch im Verhältnis zu den Eltern: Gegenüber der Mutter oder dem Vater bleibt auch ein „mächtiges Kind“ in einer inferioren Position und abhängig.

James 12 Jahre (Z. 158-173)

II: Erzähl noch mal, wie so ein Tag aussieht, so ein ganz normaler.

J: Naja, ist unterschiedlich. Normal kann man nicht so sehr sagen. Also ein Wochenende ist meist dort, wo ich am meisten machen kann. Erst mal früh, manchmal, wenn ich meinen Eltern eine Freude machen will oder wenn ich eine unguete Überraschung hab, Frühstück.

II: Wenn du eine unguete Überraschung hast, machst du Frühstück?

J: Ja, zum Beispiel eine schlechte Zensur oder so.

II: Dann stimmst du sie dir erst mal wohl ein, mit einem guten Frühstück?

J: Ja. Dann mache ich meinem Vater Kaffee, zwei Tassen so und auf jeden Fall, sonst erst mal, früh ist erst mal erwachen, Frühstück und so. Dann mittags erst mal bring ich den Katzendreck und so weg, Müll, da haben wir extra getrennt Müll, Plaste und für Papier haben wir extra noch einen riesengroßen Karton, in den alles reinkommt und auf jeden Fall am Ende des Monats hat mir meine Mutter empfohlen oder angeboten, dass dann meine Schwester uns was zu Essen aussuchen können, dass wir das dann gemeinsam machen.

Das Kind, das Verantwortung für seine Geschwister trägt, übernimmt in bestimmten Situationen eine quasi Elternrolle und ermöglicht damit seinen Eltern den Handlungsfreiraum, den diese brauchen. Dieses Verhältnis wurde in Kapitel 2 als „wechselseitige Angewiesenheit“ erörtert. Die Beziehung zwischen Eltern und Kindern

kann auch als ein Machtverhältnis diskutiert werden: Kinder gewinnen ihren Eltern gegenüber an Verhandlungsmacht, weil diese in einem gewissen Sinne auf die Kooperation ihrer Kinder angewiesen sind. Die Kinder erleben einen „Machtzuwachs“ aufgrund ihrer Kompetenz bzw. ihrer Verantwortung, aber auch weil sie diejenigen sind im Vergleich zu ihren Eltern, die freier über ihre Zeit verfügen können. Sie können sie flexibler verwenden.

Mike, 12 Jahre alt (Z. 266-268)

II: Und wie findest du das, dass deine Eltern dir das zutrauen?

M: Ja, o.k. die trauen sich eigentlich nicht zu sagen „Pass auf“, ich bin ja schon 12, da brauchen sie keine Angst mehr haben.

Von ihren Eltern bekommen Kinder auch in anderer Hinsicht signalisiert, kein (kleines) Kind mehr zu sein, beispielsweise werden sie als Gesprächspartner bzw. –partnerin von der Mutter ernstgenommen.

Marron, 13 Jahre alt (Z. 278-284)

II: Und redet ihr in der Familie so allgemein über Geldangelegenheiten?

M: Eigentlich nicht. Nur meine Mutter sagt mal, wir haben im Moment kein Geld und so.

II: Aber das sagt sie dir schon.

M: Ja, aber das ist nicht so oft, dass wir darüber reden. Also meine Mutter hatte, also ich kann ihre Probleme zwar nicht lösen, aber wir reden schon drüber, aber das ist eigentlich nicht so oft.

Jenny, 14 Jahre alt (Z. 321-334)

II: Und zu Hause?

J: Wie zu Hause?

II: Na zu hause hast du ja eine ganz andere Rolle, wenn du da wartest bis man dir sagt, du musst jetzt mal den Mülleimer runtertragen. Wie fühlst du dich da?

J: Weiß ich nicht. Also als Kind auf keinen Fall. Meine Mutter erzählt mir auch sonstige Sachen. Also was andere Mütter für Probleme mit ihren Kindern haben, die ich aber auch kenne und dann erzählt sie mir das und fragt dann auch, wie ich dazu stehe und wie sie der anderen Mutter Rat geben kann. Weil Kinder, oder Jugendliche, oder Freundinnen unter einander sehen das ja immer ganz anders als die Mütter zu ihren Töchtern.

II: Dann berätst du deine Mutter.

J: Ja. Oder sie sagt dann, das darfst du jetzt auf keinen Fall sagen, sonst sage ich meiner Freundin irgend was, was sie noch nie im Leben gehört hat, ist ja auch ein bisschen doof.

Damit wird die Hierarchie zwischen Mutter und Tochter kurzfristig im Interesse der Mutter aufgehoben. Aus Sicht der Kinder, wie aus den Interviewpassagen hervorgeht, bedeutet das Verhalten der Mutter eine Überschreitung gesellschaftlich vereinbarter Grenzen im Verhältnis von Eltern und Kindern. Derart kann die Anerkennung der Kinder als mehr oder weniger Gleichberechtigte durch Eltern oder Erwachsene gleichzeitig eine Verletzung ihrer Grenzen

darstellen. Denn hier geht es nicht um die Bedürfnisse der Kinder nach Partizipation, sondern um das Verlangen der Mütter nach Gesprächspartnerinnen.

Alltägliche und wiederkehrende Arbeiten, wie sie typisch sind für den Haushalt, bieten wenig Anlass oder Stoff, um Interessantes zu erzählen. Es ist außerdem keine gesellschaftlich anerkannte Arbeit, die das soziale Ansehen der Kinder steigern würde.

Marron 13 Jahre alt (Z. 177-185)

I1: Erzählst du anderen, was du alles so machst, kochen, Kaninchen, Pflanzen, aufräumen?

M: Ja, manchmal spreche ich mit meiner Freundinnen, dann sagen wir "Ja, gestern mußte ich Kaninchen schon wieder sauber machen, oder gestern habe ich was ganz Tolles gekocht und so" also die meisten Sachen erzählen wir uns schon, ja. Aber zum Beispiel ich habe gestern mein Zimmer aufgeräumt, was man jeden Tag macht, erzählen wir uns nicht so.

I1: Man erzählt dann eher so die Sachen, die einem selber auch Spaß macht?

M: Ja, und die man als toll empfindet.

Die Alltagsrealität der Kinder, die in ihren Familien (verantwortungsvolle, unterstützende) Arbeiten und Aufgaben übernehmen, vollzieht sich also im Verborgenen und im Stillen.

Mike: 12 Jahre alt (151-158)

I2. Das heißt, die anderen wissen gar nicht, dass du hier zu hause mit hilfst oder du erzählst es nicht, oder?

M: Na sie wissen schon, dass ich einkaufe, das wissen sie, weil sie mich immer mit dem Wagen sehen. Mehr weiß ich nicht, ich erzähle nicht so viel.

I2: Und wie meinst du, finden die das, dass du das machst? Hänkeln die dich?

M: Nein. Die reden nicht mal darüber.

I1: Und aus welchen Gründen erzählst du so was dann nicht?

M: Na ich erzähl's nicht, weil die interessieren sich nicht dafür, was ich erzähle

Nicht-Wissen und ein fehlendes Nachfragen kann bei arbeitenden Kindern den Eindruck erwecken, dass sie nicht interessieren bzw. dass das, was sie tun nicht wertgeschätzt wird.

Wie in Kapitel 2 anhand der Auseinandersetzung mit dem Arbeitsbegriff verdeutlicht wurde, ist dieses sowohl Ausdruck und Resultat eines spezifischen Arbeitsverständnisses kapitalistischer Gesellschaften, als auch Merkmal eines Kindheitsdiskurses, der Kinder als Nichtarbeitende konstruiert.

5.1.7. Überforderung und Belastung

Die Arbeit im Haushalt ist alltäglich, wiederkehrend und damit ein Ende nicht abzusehen. Joey drückt es so aus: „Es gibt immer etwas zu tun.“ Nicht die Arbeit ist

befristet, sondern die Zeiten, in denen sie keine Verantwortung für andere übernehmen. Vor allem die „freie Zeit“, die Zeit ohne Aufgabe und ohne Ziel, ist rar.

Häufig haben schulpflichtige Kinder neben ihren schulischen Verpflichtungen wie Hausaufgaben auch weitere unterrichts-ähnliche Aktivitäten am Nachmittag. Vor diesem Hintergrund können Kinder ihre Arbeit im Haushalt oder die Sorge um jüngere Geschwister auch als Überforderung empfinden. Wie sie diese Aufgaben einschätzen, ist unmittelbar mit den Anforderungen in der Schule, wie sie an einem konkreten Tag oder in einer konkreten Woche erlebt worden sind, verbunden.

Ann, 11 Jahre alt, (Z. 516-523)

I1. Und hier, hat dir da deine Mutter gezeigt, wie man so was macht?

K: Nö. Also früher habe ich sehr gerne abgewaschen, fand ich das total toll, habe immer abgewaschen oder Küche gewischt und daher konnte ich das schon.

I2. Und warum macht dir das heute keinen Spaß mehr?

K: Na ja, also ich habe meistens bis um 3 schule und dann bin ich immer total gestresst und genervt und muss dann noch mal eine Stunde Hausaufgaben ungefähr machen und na ja. Und dann will ich mich ja auch mal verabreden oder so, irgendwas anderes mal machen. Na ja.

Die eigenen Bedürfnisse müssen um die anfallenden Arbeiten herum organisiert werden. Gerade die Versorgung jüngerer Geschwister ist anspruchsvoll. Es erfordert ein hohes Maß an zeitlicher Strukturierung, um die teils entgegengesetzten Bedürfnisse und Erfordernisse zusammen bringen zu können.

James, 12 Jahre alt (Z. 205-208)

J: Auch wenn's immer schlimm war in den Ferien, da hat sie (die jüngere Schwester) sich zu sehr immer an mich gewöhnt, wenn meine Eltern leider noch arbeiten mussten und ich wollte gerade unten spielen, kam sie so, nein du bleibst jetzt bitte mal oben. Das war jeden Tag so.

Kinder, die ihren Eltern Arbeit abnehmen möchten, können in einen Gewissenskonflikt geraten, wenn ihre eigenen Interessen mit den Interessen oder der „Bedürftigkeit“ der anderen konfliktieren.

James, 12 Jahre alt (Z. 614-618)

J: Im Garten ist das meist so, ich habe da manchmal ein Schuldgefühl, wenn ich unbedingt nur mein Computerspiel beenden wollte, da habe ich dann meistens ein schlechtes Gewissen. Aber wenn ich meinem Vater sagen muß, tut mir leid, ich würde am liebsten mitkommen, aber ich muß Hausaufgaben machen, da geht's meinem Gewissen dann besser.

Eine Möglichkeit des Umgangs mit diesem Konflikt ist, dass die Arbeit „schnell erledigt“ wird. Die eigenen Interessen werden den Gemeinschaftsinteressen untergeordnet. Die Grenze zwischen einem Gefühl der Verantwortung und dem Gefühl

einer Verpflichtung den Eltern gegenüber ist fließend.

Joey, Mädchen, 15 Jahre alt, (Z. 730-742)

II: Aber wenn du so überlegst, gibt es manchmal Momente, wo du denkst, eigentlich habe ich keine Lust oder ich bin zu müde oder ich muss was anderes machen, ich will das nicht. Gibt es so Momente?

J: Das ist nur manchmal, wenn ich sehr müde bin, aber eigentlich vorher nichts gemacht habe, und meine Mutter bittet mich dann darum, bisschen Geschirr zu spülen und ich dann sage, ne ich habe keine Lust, dann kommt mir dieses Keine-Lust –Gefühl,

II: Wird das dann respektiert? Also musst du das dann auch nicht machen?

J: Nee, natürlich nicht, sie bittet mich ja nur drum, meine Mutter

II: Und wer macht das dann?

J: Meine Mutter. Aber meistens mache ich's dann, weil ich habe eigentlich kein Problem damit, ich mache dann Musik an und dann geht's immer flott, ganz schnell.

In Verhältnissen (ökonomischer, kulturelle, räumlicher, u.ä.) Bedürftigkeit ist der Handlungsspielraum zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse aller Familienmitglieder eingeschränkt. Belastend wirkt sich die Situation der Bedürftigkeit vor allem dann aus, wenn es wenig Möglichkeiten gibt, aus dieser Situation heraus zu treten oder Abstand zu ihr zu gewinnen.

5.1.8. Außerfamiliäre Arbeit als Ausgleich zur Familienorientierung

Als Ausgleich zu ihren familienorientierten und -gebundenen Arbeitstätigkeiten, suchen einige Kinder außerhalb der Familie nach Betätigungsfeldern oder Arbeitsaufgaben. Im Unterschied zu den familiengebundenen Tätigkeiten, haben die Kinder sich diese sozialen Bereiche selbst erschlossen. Diese Arbeit bietet ihnen die Gelegenheit zu außerfamiliären Kontakten und ermöglicht ihnen neue Fähigkeiten zu erwerben und einzusetzen und Anerkennung dafür zu ernten.

Im Unterschied zur täglich anfallenden Hausarbeit in der Familie haben diese Aktivitäten Gelegenheitscharakter. Es wird von den Kindern nicht erwartet, dass sie mitarbeiten oder sich verbindlich einbringen. Ihre Mitarbeit oder Hilfe ist sporadisch.

Ann, 11 Jahre alt (Z. 655-659)

II: Ich muss noch mal fragen, weil wenn du hier den Abwasch machst, ich meine, wenn du die Gläser sauber machst beim Kellnern, dann wäschst du ja auch ab.

K: Ja, das macht aber Spaß irgendwie. Ich weiß nicht, weil's halt dann nicht hier zu Hause unbedingt ist. Das macht dann wo anders eher Spaß, weil die dann auch so witzige Geräte haben und so.

Joey, 15 Jahre alt (Z.79-90) in Bezug auf ihre (Aushilfs-)Arbeit in einer Bäckerei

II: Und wenn du sagst, du magst das sehr gerne, was findest du daran so gut?

J: Ja, das man halt auch selbständig wird und nicht das man immer so, man lernt auch viel draus. Dann habe ich auch später mehr Erfahrungen. Und ich weiß nicht, ich habe immer Interesse andere Sachen zu machen, ich mache gerne immer was neues.

II: Also auch die, die du noch nicht so gut kannst, die du noch nie vorher gemacht hast?

J: Genau. Das war wirklich mein erstes mal, dass ich überhaupt so verkaufen konnte und so.

II: Und wie war so die Rückmeldung von den Kunden? Also du hast gesagt//

J: Ja, die sind ganz begeistert gewesen und so und haben mich mit vielen Sprachen vollgelegt und dann haben sie immer irgendwie gesagt, ja, das Restgeld ist für dich. (Z. 615-619)

II. Anderen Leuten zu helfen, ja, ist das auch das, was den Spaß ausmacht oder gibt es noch andere Sachen?

J: Ja das schon. Und man lernt auch andere Leute kennen und man lernt auch immer Neues von Sachen und man beschäftigt sich dann halt auch. Ich finde das besser, als wenn ich den ganzen Tag nur rumsitze, fernsehen gucke und so.

5.1.9. Finanzieller Beitrag zur Familiengemeinschaft

Manche Kinder beteiligen sich finanziell an Unternehmungen und Ausgaben der Familie. Sie spenden einen Teil ihres Taschengeldes in die gemeinsame Urlaubskasse oder kaufen sich von dem über ihre Arbeit selbsterwirtschaftetem Geld ein Möbelstück, das sonst die Eltern bezahlt hätten. Andere verzichten auf ihr Taschengeld. Über ihren finanziellen Beitrag wollen sie zur Ermöglichung von Gemeinsamkeit und Gemeinschaft beitragen bzw. die angespannte Familienkasse entlasten.

Kelly, 11 Jahre alt, (Z. 186-194)

II. Und redet ihr in der Familie so allgemein über Geldangelegenheiten, was angeschafft wird? Ob viel Geld da ist oder nicht viel Geld, genug Geld für eine Anschaffung, für Ferien oder so was?

K. Ja, wir wollten eigentlich schon dieses Jahr nach Spanien, also haben wir schon ein Jahr für eine Reise gespart, aber es war dann nicht so viel wie wir dachten in der Sparbüchse und dann hat das eben nicht gereicht und dann sind wir eben einmal ins Kino gegangen oder was Essen gegangen dafür. Dann hat eben jeder mal was reingepackt.

II. Also ihr auch?

K. Ja, aber nicht so viel wie meine Eltern.

Die Ausgangslage hierfür ist, dass sich die Kinder mit ihrer Familie identifizieren und sich ihr verbunden fühlen. Aus dem Selbstverständnis heraus, ein Familienmitglied zu sein, erheben sie den Anspruch, informiert zu werden und sich an Entscheidungen beteiligen zu können.

Natascha, 13 Jahre alt (Z.429-448)

II: Redet ihr in der Familie über Geldangelegenheiten?

N: So richtig eigentlich nicht. Ich würde es manchmal besser finden, aber

II: Warum würdest du es besser finden?

N: Weil ich weiß, ich krieg ziemlich viel, aber man weiß ja nicht, ob die Eltern das machen, weil, ja, keine Ahnung. Ja, sie sind eigentlich auch nur normale Arbeiter, sag ich jetzt mal, und das es dann auch nicht irgendwie zu viel ist. Aber ich denke, dann würden sie mir das schon irgendwie sagen.

II: Findest du insgesamt, dass es richtig ist, dass Kinder in die Entscheidung über

*Ausgaben und Einkünfte in der Familie mit einbezogen sind oder findest du das egal.
N: Also ich finde, die Eltern sollten das schon alleine entscheiden, aber das Kind sollte schon instand gesetzt werden, also dass es Bescheid weiß so ein bisschen.*

Marron, 13 Jahre alt (Z. 295-306)

I1: Und findest du das richtig, dass Kinder in solche Entscheidungen mit einbezogen werden?

M: Also wenn sie jetzt noch zu jung sind wie mein Bruder, dann finde ich das eigentlich noch nicht so gut für die.

I1: Der wird auch noch nicht mit einbezogen?

M: Nein. Und bei älteren Kindern, die das schon verstehen, da finde ich das schon besser, ja.

I1: Und warum findest du das gut und wichtig?

M: Na, weil wenn man zur Familie gehört, dann denke ich, dass man da auch einen Anteil dazu hat, also wenn man dazu gehört, dass man dann auch davon was wissen sollte und man gehört ja dazu. Dann ist das eigentlich schon wichtig, dass man's weiß und dass man da mit einbezogen wird.

Lex, 13 Jahre (Z. 547-567)

I2. Und wie ist das, wenn größere Sachen angeschafft werden bei euch in der Familie, wirst du da mit einbezogen dann bei der Auswahl?

L. Ich soll sie dann meist immer beraten, ob sie's wirklich brauchen.

I1. Echt??

L: Ja!

I1. Das heißt, sie akzeptieren dich als Finanzexperten.

L: Ja. also zum Beispiel gerade gestern war ich mit meinem Papa in ganz verschiedenen Autohäusern, also bei Mercedes-Benz, bei VW und da wollte der gestern wirklich gleich auf Anhieb, ob wohl wir das Geld gar nicht haben, wollte er gestern gleich so einen Mercedes Jeep kaufen, also das war bestimmt auch mehr so eine Verarsche, aber trotzdem hat er das sehr, sehr überzeugend gesagt und da habe ich ihm echt einen Piepvogel gezeigt, weil man kann ja auch nicht von einer Sekunde auf die andere auf einmal irgendwie so 49 000€ auftreiben oder so, das ist ja!

I2. Was hast du da gemacht, außer ihm den Piepvogel gezeigt?

L. Ich habe gesagt, dann lass uns lieber erst mal zu Smart gehen und da lieber erst mal gucken, bevor wir uns zu Mercedes begeben.

I2. Und ihr wollt euch gerade ein neues Auto kaufen, oder?

L: Ja wir überlegen hin und her, weil wenn wir da rausziehen, dann brauchen wir halt ein größeres Auto und ein praktikableres Auto. Also halt so ein Pick up oder halt so ein Allradantrieb, im Winter bleibt man, oder im Frühjahr, also sag ich mal, bei uns werden Autos nicht so gut behandelt. Es sind Benutzerstücke.

(Z. 572-576)

I2. Also du wirst in die Entscheidungen auch richtig einbezogen mit auch.

L: Ja.

I2. Und findest du das gut?

L: Ja. Weil ich finde, sage ich mal, ich bin zwar noch nicht volljährig, aber ich, sage ich mal, bin auch ein richtiger Teil der Familie.

Der finanzielle Beitrag, den Kinder durch ihre Arbeit der Familie leisten, kann als ein Hinweis auf eine Situation ökonomischer Armut diskutiert werden. Die Kinder beschreiben ihre Eltern als „einfache Arbeiter“ oder dass die Familie „noch ein bisschen mehr Geld“ gebrauchen könnte.

Lex, 13 Jahre alt, hilft auf Gutshof mit (Z. 87-89)

II. Was hast du für ein Verhältnis zu Geld?

L: Na ja, ich will nicht sagen, dass es mir schlecht geht, aber halt jetzt noch so ein bisschen Geld mehr, also jetzt in der Familie allgemein könnte schon sein.

(Z. 542-546)

I2. Und wie ist das in der Familie überhaupt? Wird da über Geld gesprochen?

L. Nee, eigentlich nicht, sage ich mal, so nötig haben wir es auch nicht um über Geld zu sprechen und da rumzuschwärmen, weil uns geht's gut und es gibt Leute, die sind noch ärmer, sag ich mal, oder richtig arm, die halt sich auch nichts zu essen kaufen können und so.

Doch die Perspektive der Kinder ist nicht die von Bedürftigkeit oder von Opfern. Vielmehr nehmen sie sich als aktiv Handelnde wahr, die über ihre Arbeit Abhilfe schaffen können bzw. wollen. Der finanzielle Ertrag der Arbeit ist für die Familie in der Wahrnehmung der Kinder unverzichtbar. Die Kinder sind als ökonomische Akteure zu verstehen.

Ohne es explizit einzufordern, fördern die Eltern diesen Umgang mit dem selbstverdienten Geld, und sehen darin eine Möglichkeit für die Kinder, einen verantwortungsbewussten Umgang mit Geld zu erlernen. Andererseits ist die Bedeutung der bezahlten Tätigkeit für Kinder aus ökonomisch schwächer gestellten Familien nicht nur unter dem Aspekt ihrer Autonomiebestrebungen zu fassen. Sie hat eine ökonomische Bedeutung für die gesamte familiale Gemeinschaft.

Die Beobachtung, dass Kinder ihr selbsterwirtschaftetes Geld auch für Familienunternehmungen bereitstellen, ist nicht ausreichend zu erklären mit der ökonomischen Notwendigkeit. Vielmehr entwickelt sich diese Bereitschaft aus einem anerkennenden, eher egalitären Verhältnis zwischen Eltern und Kindern. Über ihren finanziellen Beitrag bzw. den Verzicht auf das Taschengeld unterstreichen Kinder ihren Anspruch auf Autonomie und zeigen sich doch gleichzeitig als gemeinschaftsorientiert und verantwortungsbewusst.

Lex, 13 Jahre (Z. 275-283)

II. Was hast du da so gemacht?

L: Den Mörtel angerührt und Steine vom LKW ins Haus und so

II. Hast du dafür auch irgendwie eine Belohnung gekriegt?

L: Ja aber keine, sage ich mal, aus Geld, sondern halt, dafür dass ich in dem Haus mit wohnen darf und dass es mir da so gut geht. Das war in dem Sinne schon Belohnung genug für mich, weil das Haus einfach richtig schön geworden ist. Das ist so italienisch-französischer Stil innen und außen, deswegen reicht mir das eigentlich schon.

5.1.10. Gemeinschaft bekräftigen: Zusammenarbeiten

Es gibt bezahlte Arbeiten, die sich Kinder aussuchen oder annehmen, weil sie problemlos in ihren familialen Alltag zu integrieren sind. Die Kinder arbeiten mit ihrer Mutter oder der Schwester zusammen und schaffen sich dadurch einen vertrauten Kontext. Victoria singt zu hause zusammen mit ihrer Mutter und auf Festen ihrer ‚Exilgemeinschaft‘. Über die Musik, das Essen und Trinken wird der Bezug zur gemeinsamen Heimat hergestellt und bekräftigt.

Victoria, 13 Jahre alt (Z. 201-209)

V.....aber na ja, und dann diese ganzen Bands und ich kenne die ja auch alle von klein auf, die meisten russischen Bands hier in Berlin kommen aus der Ukraine, aus unserer Stadt und auch die Musiker in der S-Bahn, ich kenne die fast alle, das sind alles so Freunde der Familie, Freunde des Hauses, kenne ich alle. Und dann bleiben die noch und deren Freunde und dann bleiben 50 Leute vielleicht, nicht so viele und irgendwie dann fängt..., die sind alle so ein bisschen angetrunken, vollgefressen, aber das macht ja nichts, so lange die noch spielen und singen können ist ja alles in Ordnung. Dann kommen so die ganzen Lieder, so die ganzen schönen. Und das gefällt mir immer so am meisten.

Arbeit unterscheidet sich von Nicht-Arbeit für die Kinder zunächst darin, dass sie Geld für eine spezifische Leistung erhalten und dass eine Anfrage von außen an sie herangetragen wird. In der Regel handelt es sich bei „Arbeit“ also um geplante und damit verbindlich eingegangene Verabredungen. Andererseits räumen die Kinder ein, dass sie auch ohne Bezahlung arbeiten würden. Sie verstehen ihre Tätigkeit eher als Freundschaftsdienst. Der Gelderwerb bietet einen zusätzlichen Anreiz, neben dem angenehmen sozialen Kontext. Die Grenze zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit ist schwer zu ziehen: Es ist die gleiche Tätigkeit und manchmal ist es sogar der gleiche Ort. Sie kann zu hause stattfinden oder nach hause geholt werden, wie beim Hüten eines Kindes. Sie bekommen eigenes Geld für eine Leistung, die sie in ihren Tagesablauf integrieren können und die ihren eigenen Bedürfnissen entgegenkommt.

Die Kinder nennen jedoch auch die Schwierigkeiten oder den Preis dieser Konstellationen: Durch die Vermischung und das Ineinanderfließen der verschiedenen Bereiche in der emotionalen und sorgenden Arbeit ist es für die Kinder schwer, ein Bewusstsein für ihre Arbeitsleistung zu entwickeln. Kinder sind sich unsicher, ob sie überhaupt Forderungen an ihre ArbeitgeberInnen stellen können, wie etwa konkrete Zeitabsprachen, eine höhere Bezahlung oder andere Formen der Anerkennung ihrer Leistung und Kompetenzen. Wie bemisst sich der Wert dessen, was sie da tun? Sie bekommen zwar eine monetäre Aufmerksamkeit. Allein dadurch wird die Tätigkeit

jedoch nicht zu einer „Arbeit“. Im öffentlichen Bewusstsein wird diese Art der Tätigkeit, zumal von Kindern ausgeübt, nicht als sonderlich anspruchsvoll eingeschätzt, geschweige denn wertgeschätzt.

5.1.11. Hausarbeit auf Anweisung

Die überwiegende Mehrheit aller Kinder verrichtet auch Arbeiten, die weder auf ihre eigenen Interessen zurückgehen noch ihrer mittelbaren Bedürfnisbefriedigung dienen. Dazu gehören vor allem Hausarbeiten, die die Kinder auf Anweisung erledigen⁹². Darunter fallen wiederkehrende, regelmäßige, klar umrissene Aufgaben wie die Entsorgung des Mülls, das Tisch-auf- und abdecken, oder die Leerung des Geschirrspülers oder andere gelegentliche Aufgaben.

Indem Eltern oder andere Erwachsene dem Kind Pflichten auftragen, und sei es zu Lernzwecken, wird ein Hierarchieverhältnis zwischen beauftragenden Erwachsenen und dem ausführenden Kind konstituiert und bestätigt. Wenn Kinder den Eindruck haben, dass eine eigenständige Ausweitung der Aufgabe weder erwünscht ist noch ihnen zugetraut wird, begegnen sie der gestellten Aufgabe mit Distanz, oder setzen mehr oder weniger subtile Verweigerungsmittel ein.

Innerhalb des hierarchischen generationalen Verhältnis haben Kinder Handlungsmöglichkeiten, um ihren eigenen Interessen möglichst gerecht zu werden. Geschwister tauschen oder verhandeln die anstehenden Hausarbeiten untereinander, obwohl die Zuständigkeiten vorab festgelegt wurden. Andere Kinder schlagen ihren Eltern ein Tauschgeschäft vor. Sie übernehmen bestimmte Aufgaben im Haushalt unter der Voraussetzung, dass ihnen die Eltern einen Wunsch im Gegenzug erfüllen.

Victoria, 13 Jahre alt (Z. 1047-1051)

V.:...wenn ich bei irgendwem übernachten will, muss ich erst mal für meine Eltern kochen, dann kann ich gehen. Aber irgendwann habe ich gesagt, o.k., wisst ihr was, ich komme jeden Tag nach der Schule, koche euch was und dann ziehe ich aber um, ja? Dann ziehe ich zu Freunden. Und dann meinte, mein Vater, ja, nee, ich glaube, ich koche lieber selber.

(Z. 558-563)

V.:...weil wo ich noch kleiner war, da haben meine Eltern irgendwie nicht Taschengeld gegeben, sondern also wenn ich irgendwas gemacht habe, so: Putzt mal die Wohnung! „Oh nein!“ Och komm, du kriegst auch Geld für! „O.k.“ Kommst du mit Einkaufen?

⁹² In unserem Sample bilden die Medienkinder eine Ausnahme von dieser ‚Regel‘. Es scheint, dass die Eltern die Hauptaufgabe und auch Belastung ihrer Kinder darin sehen, gute schulische Leistungen zu erbringen und sich im Mediengeschäft zu bewähren.

„Nein.“ Doch du kommst mit einkaufen! „nein.“ Du kriegst ein Eis. „Nein!“ Du kriegst Geld! „O.K.“ O.k. ,ich bin schon dabei, ich bin gleich fertig. Und dann zum Schluss Geld, das ist gut....

Dabei geht es vor allem um gelegentlich anfallende Tätigkeiten wie beispielsweise den PKW waschen oder die Garage aufräumen. Andererseits bieten auch Eltern ihren Kindern für die Ausführung von konkreten Aufgaben, Geld an. Das Geld wird als ein Anreiz für die Mitarbeit im Haushalt von den Eltern eingesetzt. Andere Eltern zahlen vor allem ihren Söhnen das Taschengeld nur dann in voller Höhe aus, wenn diese bestimmte Aufgaben übernehmen.

Sebastian, 14 Jahre alt (Z.469-477)

I2: Und was sind das für andere Sachen, die du noch machst?

S: Mein Taschengeld erarbeiten, dann einmal in der Woche die ganze Wohnung fegen, da, wo kein Teppich ist, dann muss ich meine eigene Wäsche zusammenlegen oder wenn sonst noch was ist, einkaufen oder irgend was.

I2: Wie weißt du, was du noch machen musst im Haushalt?

S: Jeden Freitag ist abgemacht, muss ich noch fegen. Dann werden meistens am Wochenende die Sachen gewaschen und dann ist es meistens am Montag die Wäsche zusammen legen und der Rest ergibt sich dann halt, was man noch so braucht

Die Kinder arrangieren sich mit den familialen Gegebenheiten. Sie erfüllen die konkreten Aufgaben, wenn sie daran erinnert werden. Neben der finanziellen Gratifikation nutzen sie dabei die Vorzüge des ‚Kindseins‘. Die Kinder werden bei entsprechender Leistung belohnt oder sanktioniert, respektive erfüllen ihnen die Eltern ihren Wunsch oder sie kürzen das Taschengeld. Wegen der abhängigen Position der Kinder im Generationenverhältnis erwarten weder Eltern noch die Geschwister, dass die Kinder in diesem Rahmen aus eigener Motivation heraus Verantwortung für Gemeinschaftsangelegenheiten übernehmen.

Im Unterschied zu den Kindern, die ihre Eltern bzw. ihre Mütter entlasten (wollen), indem sie ihnen Aufgaben abnehmen, ist das familienbezogene Gemeinschaftsarbeiten dieser Kinder auf ein Minimum beschränkt. Zumindest nehmen sie es nicht derart wahr, dass sie durch die Aufgabenübernahme ihre Eltern entlasten oder die Gemeinschaft bekräftigen. Sie entsprechen vielmehr den Erwartungen, die an Untergeordnete und Abhängige in dem Aspekt der Aufgabenerfüllung gerichtet sind: Die Eltern geben Anweisungen, und die Kinder befolgen diese.

Marcel, 14 Jahre alt (Z.630-633)

I2: Und musst du zu Hause irgend welche Aufgaben machen?

M: Müll rausbringen.

I2: Müll rausbringen. Noch was?

M: Nein.

I2: Und ist das denn an dein Taschengeld gebunden?

M: Nein:

I2: Ganz egal.

M: Ja.

5.1.12. Der Wert der Hausarbeit

Das Kind, das sich um ein Geschwisterkind kümmert, übernimmt gesellschaftlich notwendige Sorgearbeit. Als Arbeitsleistung wird dieses Engagement jedoch häufig weder von den Eltern noch vom Kind selbst wahrgenommen. Für die Unterstützungsleistung, die auf der gemeinsamen Verbundenheit basiert, verbietet sich eine Bezahlung oder eine andere nennenswerte Gratifikation.

Marron, 13 Jahre alt (Z. 236-242)

M: Nein, also ich verlange auch kein Geld, wenn ich mal was im Haushalt mache. Ich finde das eigentlich ganz o.k., wenn man's macht.

II: Was denkst du denn was du dafür kriegst, dass du das hier machst? Du sagst ja, das ist O.K.?

M: Also ich denke, also ich verlange ja nichts. Na meine Mutter freut sich dann und das finde ich schon sozusagen als Belohnung, sag ich mal so. Und das finde ich eigentlich ganz o.k.

Die fließenden Übergänge der Tätigkeiten erschweren die klare Abgrenzung zur ‚Nicht-Arbeit‘. Nicht nur in der Vorstellung der Kinder ist ein Merkmal ‚richtiger Arbeit‘ der ausgewiesene Arbeitsort mit speziellen Arbeitsgeräten und die Entlohnung. Die Eingebundenheit der Arbeitsvorgänge in die Alltagsroutine von Familienleben, als auch ihre fehlende Sichtbarkeit nach außen, erschweren den Kindern, den sozio-ökonomischen Wert ihrer Tätigkeiten wahrzunehmen und einzuschätzen. Dies gilt auch, wenn die Arbeit in einer anderen als der eigenen Familie ausgeübt wird.

Joey 15 Jahre alt (Z. 685-698)

J.: Und ich spiel dann halt mit den Kindern. Ich habe gute Beziehungen zu Kindern, ich mag Kinder sehr, dann spielen wir die ganze Zeit, dann kommen die auch zu uns nach hause, wir malen, ich habe immer Beschäftigung für die.

II. Kriegst du dafür Geld?

J: Ja auch.

II: Wie viel?

J: Es kommt drauf an. Pro Stunde, wie viel war das, 5 € oder so, kommt drauf an, wie groß das Kind ist, weil manche Kinder sind eigentlich voll ruhig, man braucht nur eine Aufsichtskraft. Aber ich mache das auch oft freiwillig, weil zum Beispiel. wollen die mit meinen Geschwistern auch gerne spielen und die Eltern haben dann auch keine Zeit mit denen rauszugehen, und dann fragen sie mich, ob ich nicht mit denen rausgehen kann. Dann nehme ich meine Geschwister und nehme die Freunde von denen alle mit raus. Es kann wirklich schon mal sein, dass ich mit 10 Kindern raus gehe, das ist oft so.

5.1.13. Zusammenfassung

Die Kinder, die ihrer Arbeit vorrangig die Bedeutung beimessen, „den Familienzusammenhalt (zu) stärken“, handeln aus der Familiengemeinschaft heraus und verstehen sich als Mitglieder dieser Gemeinschaft, zu der sie über ihre Arbeit einen Beitrag leisten (wollen). Die Grundlage hierfür ist die wechselseitige Anteilnahme und das Interesse füreinander. Es gilt als ‚normal‘, sich zu helfen. Die gegenseitige Unterstützung ist selbstverständlich für die Kinder. Mit ihrem Engagement antworten sie auf eine Situation der „Bedürftigkeit“. Über ihre Arbeit in der Familie tragen Kinder dazu bei, den Handlungsspielraum ihrer Eltern zu vergrößern, z.B. um erwerbstätig zu sein.

Die Arbeit der Kinder wird in diesem Zusammenhang weniger als Lernmöglichkeit gesehen, denn als eine Antwort auf Anforderungen, die von außen an die Familie herangetragen werden und es notwendig werden lassen, die Aufgaben in der Familie neu zu verteilen. Daraus kann sich ein Bewusstsein für die wechselseitige Angewiesenheit zwischen Eltern und Kindern entwickeln und der Status der arbeitenden Kinder in der Familie verändern. Durch die Arbeit der Kinder kann sich die Eltern-Kind-Versorgungsgemeinschaft (Weber) zur interdependenten häuslichen Wirtschaftsgemeinschaft entwickeln.

Die Verteilung der Hausarbeit ist unter den Kindern geschlechtsdifferenziert und nach Alter- und Geschwisterfolge organisiert. Über ihre Arbeit tragen sie so einerseits zur Stabilisierung der geschlechtshierarchischen Ordnung bei, gleichwohl gibt es Potentiale, die zu einer Veränderung ihres Status in der Generationenordnung führen können. Es besteht die Möglichkeit, dass sie auf grund ihrer Kompetenz und Verantwortung gegenüber den jüngeren Geschwistern aber auch gegenüber den Eltern einen Machtzuwachs erleben. In anderer Hinsicht kann es zu einem Interessenskonflikt zwischen eigenen und Gemeinschaftsinteressen führen, was die Kinder belasten bzw. überfordern kann.

Die Arbeit der Kinder für den Familienzusammenhalt ist nicht auf den sozialen Raum der Familie oder des Haushalts beschränkt. Einige Kinder, die einer bezahlten Tätigkeit nachgehen, entscheiden mit ihrem selbstverdienten Einkommen zur Familie beizutragen. Als Erklärung für den finanziellen Beitrag der Kinder zur Familie reicht der Hinweis auf die ökonomische Notwendigkeit nicht aus. Vielmehr unterstreichen sie damit ihre

Autonomie und erweisen sich gleichzeitig als gemeinschaftsorientiert und verantwortungsbewusst. Die Arbeit der Kinder trägt mit dazu bei, Gemeinschaft zu erleben.

Im Unterschied zu Kindern, die Arbeiten im Haushalt aus eigener Initiative und Verantwortung übernehmen, engagieren sich andere Kinder im Haushalt erst nach Aufforderung. Für sie ist die Haus- und Sorgearbeit vorrangig eine Pflichterfüllung.

5.2. Die Dimension „Ein ‚Zweites Zuhause‘ schaffen“

Im Unterschied zu der Dimension „Für den Familienzusammenhalt arbeiten“ beruht die Dimension „ein Zweites Zuhause schaffen“ auf einer von den Kindern selbstgewählten Gemeinschaft. Es ist der Kontext und seine Möglichkeiten, der diese Arbeiten für die Kinder attraktiv macht. Es geht um Tätigkeiten bzw. Aufgabenbereiche, die in ihrer zentralen Bedeutung für die Kinder die Funktion erfüllen, darüber Gemeinschaft zu bekräftigen bzw. ein Zugehörigkeitsgefühl zu ermöglichen.

Valerie, 13 Jahre alt, arbeitet in Ferien auf Bauernhof (Z. 439-448)

I 1: Kannst du noch mal genau sagen, was das war, was eigentlich das, sozusagen für euch die Belohnung gewesen ist, wenn es nicht das Geld war?

V. Der Umgang mit den Tieren und halt auch das Dasein da auf dem Hof. Weil das ist da, dieser Hof ist nun mal irgendwann wie ein zweites zu Hause für mich geworden. Und durch mich haben wahrscheinlich auch meine Freundinnen so viel Spaß an der ganzen Sache bekommen, weil ich mich halt auch sehr gut mit den ganzen Kindern von dem Bauernhof verstanden habe, die da also lebten, die da zu der Familie gehörten. Das ist ein Familienbetrieb auch und weil ich die schon ewig lange kannte und von daher, das war irgendwann normal für mich da zu sein und diese ganzen Sachen zu machen und das hat sehr viel Spaß gemacht.

Anders als in der Familie, zu der sie qua Geburt dazu gehören, geht es hier darum ein „Zweites Zuhause“, einen ‚eigenen Raum‘ zu schaffen. Ähnlich wie die Familie ist das „Zweite Zuhause“ altershierarchisch zwischen Erwachsenen und Kindern strukturiert. Doch im Unterschied zur Herkunftsfamilie gibt es aus der Sicht der Kinder in dieser Gemeinschaft (mehr) Anerkennung für ihre Fähigkeiten und mehr Handlungsspielraum, um diese einzusetzen. Ihre Kompetenzen werden wahrgenommen, man traut ihnen zu, den selbstgewählten Aufgaben gewachsen zu sein.

Valerie, 13 Jahre alt, arbeitet auf Ferien-Bauernhof (Z. 230-245)

I 1. Bist du auch ein bisschen stolz darauf, dass die dir das zutrauen?

V. Schon, ja. Wir sind früher fast jeden Abend dahin gefahren und deshalb kannten die mich auch sehr gut und ich fand das schon ganz gut, dass die mir das zugeutraut haben, klar.

II. Ja.

V: Weil nicht mal meine Tante mir zutraut auf meine Cousinsen aufzupassen, aber na ja, das ist eine andere Sache.

II. Was, würdest du das gerne machen?

V. Klar, aber sie meint immer, das ist noch nichts, weil meine kleinere Cousine ist etwas komisch, wenn die weg ist, nur einmal umdrehen und dann ist die weg und da hat die so ein bisschen Angst, obwohl ich ihr schon mehrmals gezeigt habe, dass das nicht so ist, wenn sie mit mir zusammen ist. Aber

II: Also du selber würdest dir das zutrauen, deine Tante aber nicht.

V: Nee

II: Und das findest du blöd.

V: Ja!

Ihre Tätigkeiten sind organisatorisch erforderlich und entsprechen gleichzeitig dem Bedürfnis der Kinder, sich nützlich zu machen und anerkannt zu werden. Es sind (Ferien-)Arbeiten auf einem Bauernhof; Arbeiten auf einem Gutshof, und Haus- und Pflegearbeiten im Haushalt der Tante⁹³. Die Dauer der Zugehörigkeit und das damit zusammenhängende Vertrauen beeinflussen die Position der Kinder in ihrem „Zweiten Zuhause“. Das ist der selbstgewählte Rahmen, in dem die Kinder selbstbestimmt handeln, sprich Aufgaben übernehmen und arbeiten. Es ist folglich auch möglich, aus der Gemeinschaft „Zweites Zuhause“ ausgeschlossen zu werden oder aus eigenem Willen ihr nicht mehr anzugehören. Die Dauer und Intensität der Zugehörigkeit variieren über einen Zeitraum. Die Wahl der Arbeit und wie sie diese organisieren ist Ausdruck ihres eigenen Willens. Das kann dazu führen, dass sie ihre Tätigkeiten nicht als Arbeit wahrnehmen.

Lex, 13 Jahre alt, arbeitet auf einem Gutshof (Z. 725-733)

II, Und würdest du das, was du da machst, das Rasen mähen und die Arbeit da im Stall, würdest du das selber als Arbeit bezeichnen?

L: Als Spaß

II. Und warum, also manche Leute reden ja auch davon, warum würdest du nicht sagen, dass das Arbeit ist?

L. Weil mir das dafür zu viel Spaß macht.

II. Was wäre denn dann Arbeit für dich?

L. Was zwar auch Spaß macht, aber wo man bisschen mehr machen muss halt und dann nicht immer nur das selbe.

⁹³ Aufgrund der Begründung und Motivlage für die Tätigkeiten, wurde auch die Arbeit im Haushalt der Tante in diese Dimension aufgenommen, obwohl es sich um den Kontext der erweiterten Familie handelt. Ich möchte an dieser Stelle hervorheben, dass nicht die äußeren Arbeitsumstände oder -verhältnisse ausschlaggebend für die Gruppierung in Dimensionen sind, sondern die subjektiven Bedeutungszusammenhänge und Begründungsmuster der Kinder. Insofern ist es kein Widerspruch die Arbeit im Haushalt der Tante der Bedeutungsdimension „Ein zweites Zuhause schaffen“ zu zuordnen.

5.2.1. Die Veränderbarkeit des sozialen Status vom Kind

Die Arbeitstätigkeiten in diesem gewählten Gemeinschaftskontext werden gegenüber dem Engagement in der Familie attraktiv, weil die Beziehungen der Mitglieder zueinander flexibler gestaltet werden können. Auch hier sind die Beziehungsmuster innerhalb der Gemeinschaften hierarchisch aufgebaut, basieren jedoch eher auf Kompetenzen. Das hierarchische Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen wird als gleichberechtigter wahrgenommen, und Angelegenheiten können auf gleicher Augenhöhe verhandelt werden, oder „von Kopf zu Kopf“.

Lex, 13 Jahre alt, arbeitet auf Gutshof (Z. 714-724)

I1: Und hast du den Eindruck, dass du von den Gutsbesitzern oder von deinen anderen Arbeitgebern, bei denen du Rasen mäht, noch als kleines Kind behandelt wirst?

L: Nee.

I2. Und was macht das, was ist das, dass du das nicht wirst?

L. Die behandeln mich einfach nicht wie ein kleines Kind.

I2. Und was machen die anders?

L. Das kann ich nicht sagen, das ist so von Kopf zu Kopfe eine Geschichte, so einfach so.

I2. Und wie ist das bei deinen Eltern?

L: Na da bin ich halt, da werde ich auch immer der Kleine bleiben.

Anders als in der Familie, werden die Kinder unabhängig von ihrem Rang in der Geschwisterfolge („bei den Eltern werde ich immer der Kleine bleiben“) in ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten wahrgenommen.

Lucy, 12 Jahre alt, arbeitet im Haushalt ihrer Tante (Z.98-104)

I1. Und hast du dir das selber ausgesucht oder hat die Familie gesagt, du sollst das machen?

L:Nein, ich meinte meine Tante hat viele Kinder und die weint, da tat sie mir auch ein bisschen leid und dann habe ich sie gefragt, ob ich ihr helfen soll und da hat sie gesagt, ja kannst du machen. Und ich mache das sehr gerne.

I1. Also das war deine Entscheidung.

L: Ja, keiner hat's gesagt.

5.2.2. Macht und Kompetenzen

Über ihre Tätigkeiten erleben sich die Kinder als handlungsfähig und kompetent. In einem gewissen Sinne werden sie „mächtig“: Die in ihrer Obhut stehenden abhängigen Kinder zollen ihnen Respekt. Erwachsene werden als bedürftig bzw. als abhängig von ihrer Hilfe wahrgenommen.

Lucy, 12 Jahre alt, arbeitet bei ihrer Tante im Haushalt (Z. 172-183)

I1. Macht dir das mit den Kindern deiner Tante mehr Spaß, als wenn du auf deine eigene Schwester aufpasst?

L: Ja, auf jeden Fall.

I1. Und warum?

L: Ja, irgendwie mit meiner Schwester ist das so, sie schreit mich an und sie hat keinen Respekt, aber die anderen sind netter, die haben Respekt und so. Die sagen nicht „du bist dumm“, die machen so was nicht.

I2. Und spielt deine Schwester gerne mit den Kindern deiner Tante?

L: Ja, die vertragen sich sehr gut. Wenn man meine Schwester anschaut und die, wenn wir zusammen sind, meine Schwester weint und sagt „Dumme“, aber die trauen sich kein schlimmes Wort zu mir zu sagen. Also so was machen die nicht. Ich habe ihnen schon beigebracht, dass das nicht gut ist.....

Lucy, 12 Jahre alt (Z. 273-276)

II. Was glaubst du, was würde deine Tante ohne dich machen?

L: Ach, dann wüsste sie bestimmt nicht mehr weiter, glaube ich. Dann wäre es dort bestimmt voll schlimm, dann würde das nicht gut aussehen bei ihr. Aber ich meine, ich helfe ihr lieber.

Das „Zweite Zuhause“ bietet einen ‚Gelegenheitsraum‘, der nicht frei von strukturellen, kulturellen und ökonomischen Zwängen bzw. Hierarchien existiert, jedoch von den Kindern als Freiraum oder „eigener Raum“ wahrgenommen und mit seinen Beschränkungen akzeptiert wird.

Natascha, 13 Jahre alt, arbeitet auf einem Reithof (Z. 202-207)

II: Und hast du das Gefühl, dass das insgesamt so eine ganz gute Teamarbeit ist oder gibt es eher so was wie eine Hierarchie, dass welche, die schon länger da sind, eher Bescheid wissen und den anderen auch eher sagen, wo es lang geht?

N: Ich würde sagen, dass ist alles eher so ziemlich gleich gestellt, ja, ist eigentlich alles gleich gestellt. Ist klar, dass die, die länger da sind, besser Bescheid wissen, aber das ist ja normal.

Jenny, 14 Jahre alt, arbeitet auf einem Pferdehof (Z. 301-316)

II: Wir haben hier so eine Frage zu stehen. Fühlst du dich noch als kleines Kind behandelt. Und von wem?

J: Jetzt auf dem Reiterhof?

II: Ja, oder auch zu Haus?

J: Nein, auf dem Reiterhof nicht, weil wir tragen selbst Verantwortung über die Pferde halt, wenn wir was mit denen machen. Und manchmal kommt die Besitzerin, die hat immer so ihre Launen, da muss man aufpassen, aber wenn sie dann kommt, dann sind auch die Erwachsenen unter uns dann so, die lassen sich das dann auch immer erklären. Aber als Kind? Nein, auf keinen Fall. Weil ich bringe den anderen, den Kleineren dann auch das bei oder denen, die das nicht können. Nein.

II: Wie merkst du denn, dass die dich so schätzen?

J: Naja, bis vor 3 Jahren durfte ich noch keine zwei erwachsenen Pferde auf die Koppel führen und jetzt werde ich gar nicht mehr gefragt, jetzt nehme ich die, die übrig bleiben oder die, die kein anderer führen will. Oder früher wurde ich immer noch gefragt, hilfst du mit, aber jetzt gehöre ich dazu und jetzt machen wir das alle zusammen.

Die hierarchischen Verhältnisse innerhalb der Gemeinschaft sind in gewisser Hinsicht veränderbar. Je länger die Kinder dazu gehören und ein wechselseitiges Vertrauen besteht, je mehr wird ihnen zugetraut und anvertraut. Das hat Auswirkungen auf ihren sozialen Status innerhalb der Gruppe, auch innerhalb einer Gruppe von Kindern.

Sympathie oder Antipathie tragen ebenso zum Ansehen der Kinder bei wie ihre Fähigkeiten.

Eine besondere Situation entsteht, wenn andere Kinder zu dieser Gemeinschaft bzw. Freundinnen dazukommen. Bestehende Verhältnisse und Hierarchien unter den Kindern und zu den erwachsenen EntscheidungsträgerInnen innerhalb der Gemeinschaft müssen neu justiert bzw. bestätigt werden: Wer gehört zur „Familie“ und wer ist „nur“ kompetent?

Diejenigen Kinder, die länger dabei sind, haben nicht nur das erforderliche Wissen und Können, was sie weitergeben, sondern auch die ‚Befugnis‘, neuen Kindern die Regeln der Gemeinschaft zu verdeutlichen:

Jenny, 14 Jahre, arbeitet auf Pferdehof (Z. 170-179)

J: Ja. Wir sagen ihr dann, was sie machen kann, aber sie ist ein bisschen so, ‚mach du doch selber‘, so. Aber das lernt sie, das muss sie lernen, weil sonst passt sie nicht in die Gruppe und das sagen wir ihr auch.

I1: Zeigt ihr denn, wie sie´s machen soll?

J: Ja, klar. Sie hat auch ein eigenes Pferd und sagt, ‚ich weiß das selber‘, aber es war bisher immer so, dass wenn jemand neu in die Gruppe gekommen ist, dass wir ihn erst mal machen lassen haben und dann halt immer drauf angesprochen haben, wenn was nicht richtig ist, also dass sich einer jetzt als der Obercoolste fühlt, das haben wir immer gleich unterdrückt. Also da ist jeder gleich. Auch der eine reitet schlechter, der andere besser und trotzdem.

Eine Besonderheit der Arbeitsverhältnisse im „Zweiten Zuhause“ ist, dass die Kinder dadurch mit ihren FreundInnen zusammen sein können. Die Arbeit ist das Medium, um gemeinsame Zeit miteinander zu verbringen.

Jenny, 14 Jahre alt, arbeitet auf Pferdehof (Z. 8-14)

J: Ja, also Arbeit ist es nicht direkt. Ich bin dort in einer Gruppe und eine Freundin von mir ist halt dort angestellt und wenn wir zusammen reiten wollen und sie sagt, ich bin aber noch nicht fertig, dann sagen wir, o.,k., wir helfen dir, was sollen wir noch machen, was musst du noch machen. Dann machen wir das zusammen, dann hat sie halt Zeit und dann können wir zusammen reiten und sonst Stall, also ausmisten, Pferde füttern. Wir gehen raus auf´s Feld, machen Heu und dafür kann ich dann dort schlafen....

(Z. 85-86)

J: ...Und da auf dem Hof, da habe ich halt meine ganzen Freundinnen. Da macht das einfach viel mehr Spaß...

(Z. 612-615)

J: Naja. Wie soll man sich ins Reiterzimmer setzen, wenn da unsere Freundin die Ställe, ich meine, es wird ja nicht automatisch gemacht. Irgend jemand muss es machen. Und da nur Fernsehen zu gucken und warten, dass die andere fertig ist, ist auch gemein.

Valerie, 13 Jahre alt, arbeitet auf Ferien-Bauernhof (Z.142-153)

I1: Und die Freunde, sind das auch so Ferienkinder gewesen wie du da, oder wohnen

die da auf dem Hof?

V: Nee, die kenn ich aus Berlin und die waren zufällig auch diese Ferien da und die waren auch zufällig noch mal auf diesem Bauernhof und so hat sich das alles so zusammengespielt, dass wir dann letztendlich die Sache zusammen gemacht haben.

II: Und wer hatte die Idee ? Also haben die euch angesprochen oder habt ihr gesagt, wir würden das gerne mal machen?

V: Ich mehr oder weniger, also wir haben das alles praktisch getrennt von einander abgemacht mit dem Bauernhof und haben uns da getroffen im Grunde genommen und weil wir die Besitzer von dem Bauernhof schon sehr lange kennen, haben die mich einmal gefragt, ob ich denn mal so was mitmachen würde und dann meinte ich ja und dann hab ich das gemacht.

In anderen Worten, die Arbeit bzw. der Arbeitskontext wird zu einem „Zweiten Zuhause“, weil die Kinder dort vertraute Menschen treffen können. Es sind die sozialen Beziehungen, die mit und durch die Arbeit von den Kindern aufgebaut und gepflegt werden, die die Arbeitsverhältnisse für die Kinder attraktiv machen. Gleichermaßen erfahren sie sich in der Wahlgemeinschaft als soziale AkteurInnen, die aktiv in das Geschehen eingreifen und ihre eigene Situation verändern bzw. Veränderungen mit bewirken können.

5.2.3. (K)ein kleines Kind: „begleitete Autonomie“

Die Kinder suchen nach Gelegenheiten, die es ihnen ermöglichen, aus den eng gefassten Raum von „Kindsein“ hinauszutreten (vgl. Kapitel 2.6.4). Die Arbeit im Kontext der Wahlgemeinschaft gewinnt für das Kind eine besondere Bedeutung, weil das was es tut ernstgenommen und anerkannt wird. In der Gemeinschaft des „Zweiten Zuhauses“ nehmen sich die Kinder als (relativ) autonom wahr und agieren dennoch im Rahmen einer generationalen Ordnung, in der Erwachsene verantwortlich für Kinder sind. Bei Problemen oder unlösbaren Herausforderungen wenden sie sich an die Erwachsenen.

Lex, 13 Jahre alt, arbeitet auf einem Gutshof (Z. 642-652)

I2: Und was ist, wenn du wirklich mal was falsch machst oder gerade mal was nicht so läuft oder mal was kaputt geht oder so was?

L: Sage ich mal, sie haben das Geld, um das alles zu ersetzen. Natürlich kriege ich dann, weiß ich nicht, ein oder zwei mal kriege ich dann den Lohn gestrichen halt oder so.

II: Ist das schon mal passiert?

L: Nee, bis jetzt noch nie. Also mir ist mal so eine Heugabel kaputt gegangen. Aber die war schon angerostet. Also die war komplett durch.

II: Und was haben die dann gesagt?

L: Na die haben gesehen, dass die halb durchgerostet ist und da haben die gesagt, na gut, dafür kannst du nichts, und außerdem so eine Heugabel kostet ja auch nicht so viel.’

In der Regel sind die verantwortlichen Erwachsenen vor Ort, halten sich jedoch mit

(Hilfs-)Angeboten zurück und begleiten das Kind in seinen Arbeitsaufgaben aus der Entfernung. Von daher nenne ich die Autonomie, die Kinder über ihre Arbeit in Gemeinschaften des Zweiten Zuhauses erleben als „begleitete oder eingebettete Autonomie“⁹⁴.

Lucy, 11 Jahre alt, arbeitet im Haushalt der Tante (Z. 235-241)

II: Du hast ja gesagt, dass du bei deinen kleinen Cousinen und Cousins hilfst und wenn jetzt was ist, wenn du nicht klar kommst, also wenn du ein Problem hast und nicht weißt, was du machen sollst, was machst du dann?

L. Ach so, dann frage ich meine Tante, wie soll ich das jetzt machen und wenn sie nicht da ist, dann rufe ich sie an und frage, was ich jetzt machen soll und dann sagt sie mir Bescheid und wenn sie raus geht, ruft sie auch öfter an und schaut, ob alles in Ordnung ist.

Valerie, 13 Jahre alt, arbeitet auf einem Ferien-Bauernhof (Z. 206-222)

II: Und wenn ihr jetzt ein Problem gehabt hättet, hättet ihr da jemanden fragen können oder so was oder ward ihr da jetzt ganz allein

V: Ach nee, in der Zeit waren auch noch die beiden Töchter von den Besitzern da und die Oma, aber die hatte da auch auf dem Bauernhof ein eigenes Haus und die hätten wir auch zur Not fragen können, weil die kennen ja alles und auch die Pferde kennen die und das wäre dann kein Problem gewesen.

II: O.K. Also ihr hattet jetzt nicht das Gefühl, ihr seid damit völlig alleine gelassen und wenn ihr jetzt nicht funktioniert

V: Nicht völlig, nicht völlig, also zur Not, wirklich nur zur Not hätten wir da noch jemanden fragen können, aber ansonsten haben wir uns mehr oder weniger, waren wir auf uns alleine gestellt.

Es ist ihre Arbeit, über die die Kinder einen Beitrag zur Gemeinschaft leisten bzw. sie einen Gemeinschaftsbezug zwischen sich selbst und den anderen aufbauen und damit ihre Zugehörigkeit bzw. ihren Wunsch, dazuzugehören signalisieren. Die Entscheidung, sich derart für eine Gemeinschaft einzusetzen, liegt bei den Kindern. Sie entscheiden ob und wie sie dazu gehören wollen bzw. entwickeln selber Gemeinschaften. Kein Mitglied der Gemeinschaft hat einen selbstverständlichen Zugriff auf die Kinder bzw. ihre Arbeitsleistung. Eine Wahlgemeinschaft zeichnet sich gerade durch die freiwillige Entscheidung für einander aus. Derart bedarf es des beidseitigen Interesses und einer zeitlichen Investition, damit sich ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis aufbauen kann.

⁹⁴ Über die gesetzlich festgeschriebene und strukturell verankerte Abhängigkeit des Kindes von seinen Erziehungsberechtigten, beeinflussen die Eltern die Wahl- und Handlungsoptionen ihres Kindes. Die Zugehörigkeit zu einem „Zweiten Zuhause“ ist auch aus diesem Grunde keine Selbstverständlichkeit. Vielmehr deutet es darauf hin, dass die Eltern das Engagement des Kindes in dieser Gemeinschaft gut heißen oder dass das Kind seine Eltern überzeugen oder umgehen konnte.

Lex, Junge, 13 Jahre alt, arbeitet auf einem Gutshof (Z. 215-222)

II. Wie bist du da an den Job gekommen? Hast du da gefragt oder haben die dich gefragt?

L: Ja, die haben mich eigentlich gefragt: Mensch, du warst so viel hier zu Anfang immer und siehst ja eigentlich ganz nett aus, und dann haben wir uns erst lange unterhalten, bis er dann erst mal das Rasen-Mäh-Thema angesprochen hat. Und da habe ich gesagt, ja gut, sie haben ja einen eigentlich ganz guten Rasenmäher, so einen kleinen Traktor und ja, könnte ja Spaß machen, Und dann habe ich das erst mal probiert, so ohne Geld und dann hat er gesagt, ja du machst das eigentlich so gut, dass wir dir da ein kleines Honorar für geben könnten. So hat das halt angefangen.

Das Ausmaß an Verbindlichkeit ist ein Resultat des Aushandlungsprozesses zwischen dem Kind und seinen „ArbeitgeberInnen“.

Die Komplexität dieses spezifischen Arbeits-Verhältnisses lässt sich derart beschreiben, dass die Kinder nach Autonomie und Selbstentscheidung streben, gleichermaßen die volle Verantwortung für ihr eigenes Handeln jedoch nicht tragen dürfen. Die als „ArbeitgeberInnen“ fungierenden Erwachsenen nutzen die Arbeitsleistung der Kinder – und bieten ihnen darüber Gelegenheiten sich als selbständig handelnde Akteure zu erfahren. In relativer Autonomie übernehmen sie Verantwortung für konkrete Aufgabengebiete.

Valerie, 13 Jahre alt, arbeitet auf einem Ferien-Bauernhof (Z. 116-125)

I I Und kannst du besonders gut mit Pferden umgehen oder wie kam das, dass die dir das so zugetraut haben?

V: Naja mit den Pferden ganz gut umgehen mit denen kann ich schon, reiten kann ich zwar nicht aber für das , was da zu machen war, hab ich das eigentlich sehr gut gemacht, wie sie nachher gesagt haben und die ganzen Gäste und damit kam ich schon sehr gut zurecht und dann haben die auch noch so einen kleinen Hofladen, wo sie Sachen verkaufen, die sie selber machen und da haben wir dann auch noch drin gearbeitet und die Sachen verkauft und also es war richtig so ein paar Stunden lang der ganze Betrieb war wirklich von uns geleitet mehr oder weniger.

(Z. 190-194)

I I: Was haben die Besitzer in der Zeit gemacht?

V. Die waren mit irgend welchen, weiß ich nicht, mit irgendwas anderem beschäftigt, jedenfalls waren die nicht wirklich da. Also die hatten keine Zeit in der Zeit, deshalb haben sie sich extra eigentlich uns auch dafür so genommen, dass wir das machen können. Genau.

5.2.4. „Um’s Geld ging es uns weniger“. Anerkennung und „eine schöne Sympathie“

Im Zusammenhang mit ihren Arbeitstätigkeiten im „Zweiten Zuhause“ ist es den Kindern unangenehm, auf das Thema „Bezahlung“ für ihre Leistung einzugehen. Es ist schwierig über Geld zu sprechen, wenn das was sie tun, vor allem einen emotionalen Wert für sie hat.

Lex, , 13 Jahre alt, hilft auf einem Gutshof (Z. 71-79)

II. ... Warum ist dir das unangenehm, das zu sagen?

L: Ja, ich rede nicht so gerne über das Geld, weil das dann wieder so pröhlmäßig klingt und das finde ich nicht so... also na ja, wenn die Leute dann immer über ihr vieles Geld reden?...

I. Wie viel kriegst du da`?

L:...Also 10 € ist mindest und es kann aber auch auf 40 € für den Tag hochgehen....

I2: Aber erzählst du zum Beispiel, dass du auf dem Gutshof bist?

L: Ja, ich erzähl, dass ich da ab und zu was arbeite, ich sage aber immer, ich kriege da 2€ dafür, so Eisgeld im Sommer oder so.

Gegenüber anderen Kindern und auch gegenüber den Interviewerinnen schmälern sie die Bedeutung von Geld bzw. Bezahlung für ihre Arbeit. Damit distanzieren sie sich von Kindern und Jugendlichen, die vor allem durch das Geld zur Arbeit motiviert sind. Sie signalisieren somit einerseits, dass Kinder und Jugendliche ein Interesse daran haben, sich eigenes Geld zu erarbeiten. Andererseits stellen sie klar, dass sie für ihre Arbeit andere Motive haben.

Valerie, 13 Jahre alt, arbeitet auf einem Ferien-Bauernhof (Z. 428- 438)

II: Naja, ich meine, da ist das mit dem Bauernhof natürlich echt schon eine andere Sache, da kommt natürlich, macht mehr Spaß und kommt mehr bei rum.

V. Na, um's Geld ging es uns weniger. Vor allem wir hätten am Anfang auch nicht gedacht, dass wir von den Gästen da auch noch Geld bekommen

II: Ach so, das wusstet ihr gar nicht.

V. Ja genau und ich meine, so wie viele Jugendliche halt auch sagen, sie machen das und das nur dann, wenn sie auch Geld dafür bekommen. Wir wussten ja von Anfang an, dass wir von den Besitzern kein Geld dafür bekommen, sondern halt so mehr oder weniger einen Tausch mit Lebensmitteln und wir arbeiten dann halt für die und wir haben trotzdem gesagt, dass wollen wir machen und das macht uns Spaß und mit dem Geld, das hat uns eher weniger interessiert.

Es ist die gegenseitige Sympathie und das beidseitige Vertrauen, die für die Kinder in ihren Arbeitsverhältnissen so bedeutsam sind, neben der Anerkennung für ihre Kompetenzen und der erlebten Autonomie in der Wahlgemeinschaft des Zweiten Zuhauses.

Lex, , 13 Jahre alt, arbeitet auf einem Gutshof (Z. 24-33)

II. Das heißt, die können sich auch darauf verlassen, das du kommst.

L: Ja. Das macht auch Spaß bei denen. Weil das einfach eine schöne Sympathie ist und ja....

I2. Würdest du so eine Arbeit auch machen, wenn die normale Arbeitgeber wären?

L. Nee, ich muss, sage ich mal, die Leute auch kennen und sie auch, sage ich mal, mit dem Vornamen ansprechen dürfen, weil sonst ist es einfach keine Sympathie. Weil sonst lachen die nie, sondern man hat dann immer blöde Blicke und sind dann immer wie Strafvollzugsbeamte, die halt dann so: du machst das falsch und so.

I2. Und so sind die gar nicht dann?

L. Nee, also die lachen auch mal oder so.

Über Bezahlung könnte die durch „schöne Sympathie“ (Lex) geprägte Beziehung als ein Verhältnis von Nachfrage und Angebot von Arbeitskraft entmystifiziert werden. Dabei ist sie oder soll sie doch in den Augen der Kinder mehr sein als nur eine Arbeitsbeziehung.

Es kann vermutet werden, dass die Kinder die Bedeutung von Geld schmälern, um ihr authentisches Interesse an der Tätigkeit zu demonstrieren, das unabhängig von einer monetären Gratifikation gilt. Hauptmotiv für ihre Tätigkeit ist die Qualität der Beziehungen, die sie über längere Zeiträume aufgebaut haben und pflegen. Sie bedeutet ihnen soziale Einbindung und Wertschätzung ihrer Fähigkeiten und ihrer Person.

5.2.5. Partizipative Autonomie

Die Motivation für die Arbeit und die Befriedigung daraus rührt aus dem Gesamtzusammenhang her. Die einzelnen Arbeitsschritte wären nicht Anreiz genug. Auf dem Reit- und Pferdehof sind es vor allem Mädchen, die sich (unentgeltlich) engagieren⁹⁵. Die Mädchen haben andere Reit- bzw. Pferdehöfe verlassen, weil sie dort „nur“ reiten konnten, und keine eigenen Aufgaben übernehmen durften.

Jenny, 14 Jahre alt, arbeitet auf Pferdehof (Z. 90-96)

I1: Genau das ist spannend, was ist da anders ?

J: Ja, ich meine wenn ich mein Pferd auf die Koppel bringe, dann nehme ich halt noch eins in die andere Hand oder noch ein drittes. Und da in Berlin, da ist dann halt nur, jeder bringt sein eigenes Pferd oder weiß Gott, da gibt es so viele Angestellte, da wird einem echt der Besen aus der Hand gerissen, wenn man mal fegen will.....

I1: Gibt es denn da auch Sachen, die du gar nicht gerne machst und trotzdem machen musst?

J: Ja! Bei minus 20°C den Stall ausmisten, das ist so Arsch, dieser Winter war so kalt, richtig unangenehm.

I2: Du hast das aber trotzdem gemacht?

J: Ja.

I2: Und warum?

J: Naja. Wie soll man sich ins Reiterzimmer setzen, wenn da unsere Freundin die Ställe, ich meine, es wird ja nicht automatisch gemacht. Irgend jemand muss es machen. Und da nur Fernsehen zu gucken und warten, dass die andere fertig ist, ist auch gemein.

I2: Also es war eine Unterstützung für sie.

J: Ja. Ich glaube, freiwillig würde ich mich da nicht hinstellen und den Stall sauber machen. Aber ich meine, es muss gemacht werden. Die Pferde können da ja nicht einfach im Mist stehen bleiben.

Natascha, 13 Jahre alt, arbeitet auf Pferdehof (Z. 244-248)

I1: Und was ist dir an der Arbeit mit den Pferden wichtig?

N: Ja. Ja, es ist zwar Arbeit, aber es muss einem trotzdem Spaß machen, also es ist hier

⁹⁵ Im Unterschied zu den Mädchen aus unserem Sample, wird der einzige „Pferdejunge“ bezahlt.

nicht so, dass das vielleicht nicht so der richtige Sport ist und ich finde auch, dass das Putzen zum Beispiel wichtig ist, weil man dann erst eine Beziehung zum Pferd aufbauen kann.

Der Reiz der Arbeit ist die eigene, teilweise selbst zu verantwortende Aufgabe. Verantwortung bedeutet hier gewissenhaft zu arbeiten, sich Gedanken zu machen und die Bedürfnisse des anderen wahrzunehmen und darauf eingehen zu können, zuverlässig zu sein und vorausschauend zu handeln, d.h. auch für einander einzustehen, sich gegenseitig zu helfen und Arbeiten anderer zu übernehmen.

Anders als in einem Abhängigkeitsverhältnis, wie beispielsweise in der Familie, basiert die hier diskutierte Arbeit auf einer freiwilligen Entscheidung der Kinder. Obwohl bzw. gerade weil sie nicht zu ihren Tätigkeiten verpflichtet werden können, empfinden sie ein hohes Maß an Verantwortung dafür. Ihre „Selbstverpflichtung“ entwickelt sich aus der selbstbestimmten Beziehung zu ihren Aufgaben bzw. aus ihrem Arbeitsverhältnis heraus. Die Herausforderung für die Kinder in ihren Arbeitsverhältnissen ist gerade, nicht nur für sich selbst zu sorgen, sondern auch für die Bedürfnisse anderer Sorge zu tragen.

Valerie, 13 Jahre alt, arbeitet auf einem Ferien-Pferdehof (Z. 246-259)

II: Und du hast ja gerade schon mal über die Verantwortung gesprochen, dass du das auch toll findest, dass du die Verantwortung hast. Ist das was anderes als die Verantwortung, die man für die Schule hat?

V. Schon, klar. Weil in der Schule, das ist so eine alltägliche Sache. Da weiß man halt schon, was man für Verantwortung für sich selber im Grunde genommen nur hat aber in dieser Sache da, das war Verantwortung für andere mit. Weil wir mussten ja auch gleichzeitig irgendwie noch auf die ganzen kleinen Kinder aufpassen. Mit denen wir da mit den Pferden rumgelaufen sind und das war dann halt auch eine Verantwortung für andere Menschen und für einen ganz großen Betrieb, das war schon was anderes. Es war zwar am Anfang nicht so einfach, erst mal mit den ganzen Sachen klar zu kommen aber dann so nach ein paar Tagen hatte sich das alles ganz gut eingespielt und wir sind immer besser damit zurecht gekommen, und dann war das schon weniger. Also nicht weniger aber es war halt einfacher damit umzugehen.

Das Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder ist eine weitere Charakteristik dieser Arbeitsverhältnisse. Die Kinder übernehmen Aufgaben, die ihnen gewöhnlich nicht zugetraut werden wie in der Familie oder auch in der Schule, die die Kinder auch nicht selbstverständlich beherrschen, sondern erst erlernen müssen. Die Arbeit ermöglicht den Kindern in und über ihre Aufgaben zu „wachsen“. Sie arbeiten nicht alleine für sich und vor sich hin, sondern erleben sich als eingebettet in eine Gemeinschaft. Sie werden wertgeschätzt und mögen die anderen, mit denen sie zusammenarbeiten oder für die sie arbeiten.

5.2.6. Erzählenswerte Erfahrungen

Aus einer Situation der Wertschätzung und Anerkennung heraus ist es leichter für die Kinder anderen und Nicht-Beteiligten von ihren Tätigkeiten zu erzählen. Über die Anerkennung erfahren sie sich selbst als wichtig, was ihr Selbstbewusstsein stärkt. Anderen das eigene Wissen und Können vermitteln zu können, indem sie erzählen, impliziert, dass sie sich als kompetent wahrnehmen und wahrgenommen werden. Es bedeutet auch, dass sie der Auffassung sind, ihre Erfahrungen und Kompetenzen könnten interessant sein für andere.

Valerie, 13 Jahre alt, arbeitet auf einem Ferien-Pferdehof (Z. 291-301)

V: Die beste Arbeit? Wie gesagt mit den Ponys rumzulaufen und auch den Hof zu zeigen, genau, das war auch noch, das hat auch noch viel Spaß gemacht, weil ich halt viel darüber erzählen konnte und die Sache mit dem Hofladen. Verkaufen macht mir viel Spaß.....

I2: Du hattest ja vorhin erzählt, dass du von euch dreien eigentlich diejenige gewesen bist, die am meisten auch über den Hof Bescheid wusste. Hast du denn deine Freundinnen da auch ein bisschen instruiert oder denen gesagt, hört mal zu, da und da

V: Klar, sie haben mich ja auch gefragt, was können wir jetzt dazu sagen oder so und da habe ich ihnen schon geholfen, klar. Ist halt so

I 1: Ist ja auch richtig, wenn du das schon weißt...

V: Das macht mir auch Spaß, was darüber zu erzählen.

Trotz dieser positiven Werthaltung der eigenen Arbeit gegenüber, zögern Kinder ihre (Arbeits-)Erfahrungen in die Schule zu tragen. Ihrer LehrerInnen wissen mehrheitlich nicht, dass die Kinder arbeiten. Sie wissen folglich auch nicht, welche Bedeutungen ihre Tätigkeiten für die Kinder haben. Auch ihren KlassenkameradInnen gegenüber äußern sie sich eher verhalten über ihre Arbeit. Die Kinder wählen aus, wem sie was erzählen.

Eine Möglichkeit, Selbstbestimmung auch aus einer abhängigen Position heraus auszuüben, ist, selber darüber zu entscheiden, mit wem welche Informationen, Erfahrungen und Gedanken geteilt werden. Kinder können darüber andere an ihrem (Privat-)Leben teilhaben lassen oder auch ausschließen. Derart wahren sie in einem gewissen Sinne ihre Unabhängigkeit.

Für die Kinder gibt es offenbar keinen Anlass ihre (Arbeits-)Erfahrungen im schulischen Kontext mit anderen zu teilen. Es ist anzunehmen, dass sich die Kinder im schulischen Kontext, d.h. vor allem in der Beziehung zu ihren LehrerInnen wenig als Privatperson erleben, mit mitzuteilenden individuellen Erfahrungen.

5.2.7. Das Eigene unter der Obhut von Erwachsenen

Aus der Sicht der Kinder unterstützen die Eltern ihre Arbeit bzw. finden diese förderlich im Sinne ihrer eigenen Erziehungsziele. Das Zweite Zuhause wirkt „erzieherisch“: Die Arbeit „bildet“ die Kinder. Sie fördert die Entwicklung von Kompetenzen wie Handlungs- und Sozialkompetenzen aber auch spezifische Fachkompetenzen, und trägt zur Sozialisation und zur Entwicklung eines eigenen Profils der Kinder bei.

Lex, 13 Jahre alt, arbeitet auf Gutshof (Z. 624-630)

II: Wie finden deine Eltern das, dass du da immer auf den Gutshof gehst und das machst jedes Wochenende?

L: Gut!

II. Weißt du, was die daran gut finden?

L. Einfach dass ich die Verantwortung übernehme und mir das Geld selber besorgen kann. Ich meine, die haben wirklich, die haben gar nichts gemacht. Ich habe das alles selber geregelt, auch mit der Bekanntschaft so gut und so.

Das „Zweite Zuhause“ wird als ‚eigener‘ Ort der Kinder akzeptiert und doch stehen die Eltern in Kontakt mit den vor Ort verantwortlichen Erwachsenen bzw. kennen die Gemeinschaft und sind über die konkreten Aufgaben ihres Kindes informiert.

Valerie 13 Jahre alt, arbeitet auf einem Ferien Pferdehof (Z. 665-672)

II: Und was glaubst, was sie an der Sache gut und was sie an der Sache schlecht finden?

V. Naja, gut fanden sie bestimmt, dass ich auch gelernt habe, mit Verantwortung umzugehen und dass ich gelernt habe, wie ich das alles besser manage sozusagen, so eine große Sache. Und was sie schlecht fanden – keine Ahnung. Ich weiß es nicht, ob es da überhaupt Sachen gab, die sie schlecht gefunden haben, keine Ahnung.

Aus der Sicht der Eltern verbleiben die Kinder im Kontext dieser Gemeinschaften in der Obhut von Erwachsenen und erleben sich dennoch oder gerade deswegen als autonom. Derart können sie das „Zweite Zuhause“ als einen ‚Raum‘ akzeptieren, der es dem Kind ermöglicht, ‚etwas eigenes‘: eigene Beziehungen, eigene Netzwerke, eigene Erfahrungen, Kompetenzen u.a. unter dem Dach verantwortlicher Erwachsenen zu entwickeln. Unter diesem ‚Dach‘ hat es mehr Handlungsfreiheit als im Elternhaus. Einige Eltern können oder wollen ihren Kindern diesen Freiraum nicht geben, unterstützen aber das außerfamiliäre Engagement ihres Kindes.

In der Literatur wird das Transportieren bzw. Chauffieren der Kinder (vgl. DeVault 2003) zu ihrem „Arbeitsort“ als eine Möglichkeit der Eltern diskutiert, gemeinsame Zeit mit dem Kind zu verbringen. Die Fahrt „zur Arbeit“ kann als eine Begleitung weg von der Familie zu etwas eigenem werden. Doch diesen Weg geht das Kind nicht alleine, sondern mit Vater oder Mutter zusammen. Da sie am Arbeits-Ort gemeinsam ankommen, erhalten die Eltern auch Einblick, in die vom Kind geschaffene oder

gewählte Gemeinschaft. Vor allem die Mädchen beschreiben, dass ihre Eltern den Kontakt zu ihren ‚eigenen Orten‘ gesucht haben bzw. ihre Töchter dorthin begleiten und abholen. Die Eltern können befürchten, dass den Mädchen ‚etwas passiert‘. Derart sind die Mädchen auf die Unterstützung bzw. auf das Vertrauen ihrer Eltern in sie angewiesen, wenn sie sich ihre Bewegungsfreiheit nicht erheblich einschränken lassen wollen.

Valerie, 14 Jahre alt, arbeitet auf Bauernhof (Z. 665-679)

I 1: Und, ja was haben denn deine Eltern dazu gesagt, zu dieser Geschichte auf dem Bauernhof. Fanden die das o.k.?

V: Klar, auch. Aber sie haben schon gesagt, das ist ja schön wenn du das da machen willst weil, es hat ihnen halt sehr gut gefallen und weil sie halt die Leute da auch kennen und wissen, was da gemacht werden muss und was wir da machen wollten, das wussten sie alles und von daher. Klar, ein bisschen Sorgen haben sie sich auch gemacht aber nicht viel. Sie haben uns da auch schon vertraut.

I 1: Sind die zwischen durch mal gucken gekommen?

V: Nee, das war ja halt auch so eine Sache. Wir sind morgens ganz früh alle dahin und spät abends wieder zurück, nachts war ich ja auch zu hause, bis auf ein paar mal, wo ich dann doch da geblieben bin. Aber ansonsten.

I 1: Ach, du konntest dann da auch übernachten?

V: Wenn es nötig war, klar. Aber ansonsten haben sie mich dann schon abgeholt, aber ich war halt den ganzen Tag da und nachts war ich zu hause.

Jenny, 14 Jahre alt, arbeitet auf einem Pferdehof (Z. 196-207)

J: Ja, meine Eltern müssen mich da immer hinfahren.

I 1: Und die fahren dann zum Wochenendhaus, oder was machen die in der Zeit?

J: Ja und wenn ich dann beim Wochenendhaus bin, dann fahren sich mich entweder oder ich fahre mit dem Fahrrad oder lasse mich abholen.

I 2: Das ist relativ in der Nähe vom Wochenendhaus, dass du da alleine hinkannst?

J: Ja, ich glaube 7 oder 8 Kilometer

I 2: Naja, immerhin.

J: Und mit dem Fahrrad fahren mache ich ja gerne

I 1: Und so lange es nicht regnet geht's ja auch.

J: Ja klar, bei Wind und Wetter, da ist es mir auch unangenehm oder wenn es schnell dunkel wird, dann will ich da auch nicht durch den Wald fahren. Das erlauben sie auch gar nicht.

5.2.8. Ausbeutung

Die Kinder betrachten ihre Arbeitstätigkeiten nicht aus ökonomischer Perspektive. Sie ist für sie mit anderen Werten besetzt. Die Kinder beschreiben ihre Aufgaben vor allem aus einer Perspektive von Möglichkeiten und Freiraum. Gerade in einem sozialen Kontext, in dem sich die Kinder als kompetent und wertgeschätzt wahrnehmen, scheint ihnen der Gedanke an Ausbeutung nicht zu kommen. In den Erzählungen der Kinder fehlt der Bezug zu Ausbeutung.

Lucy, 12 Jahre alt, arbeitet im Haushalt ihrer Tante (Z. 225-234)

II: Und du hast den Eindruck, dass das deine Tante wirklich entlastet, sie wirklich unterstützt? Also freut sie sich da drüber?

L: Ja, sehr.

II: Wie merkst du das?

L: Ja, sie sagt, vielen Dank, du hast mir sehr geholfen und dann lächelt sie immer und lacht sie, wenn sie alles so sauber sieht und dann gibt sie mir einen Kuss und sagt „vielen Dank“. So finde ich, dass ihr das gefällt.

II: Und ist das so ein bisschen so auch Belohnung für dich, wenn du siehst dass deine Tante sich darüber freut?

L: Ja, mich freut das auch, wenn sie sich freut.

Angesichts eines fehlenden Bewusstseins auf Seiten der Kinder bezüglich ihrer möglichen Ausbeutung, kann der Eifer, ihr Können und ihr Wissen unter Beweis zu stellen und der Wunsch, zu dieser Gemeinschaft dazu zu gehören, für Dritte (aus-) nutzbar sein.

Lex, 13 Jahre alt, arbeitet auf einem Gutshof (Z. 308-324)

II: Und jetzt noch mal zu deiner Arbeit, die du da jetzt machst auf dem Gutshof, also wenn ihr jetzt da am Wochenende seid, gehst du Samstags- und Sonntagmorgens um 8 Uhr hin zum Ausmisten. Wie lange dauert das ungefähr?

L: Eigentlich könnte das in einer $\frac{3}{4}$ Stunde erledigt sein. Aber bei mir dauert es immer so 4 bis 5 Stunden. Na ich meine, wir sind einmal in der Woche da und wenn wir schon da sind, dann will ich da auch eine Weile bleiben und nicht hoch, ausmisten schnell und wieder runterfahren, weil in dem Dorf kann man halt im Winter auch nicht viel machen.

II: Das heißt, du machst das eher absichtlich lang, weil's schön ist?

L: Ja, weil's mir auch Spaß macht.

II: Und was machst du dann so? Ich kann mir das nicht so richtig vorstellen, versuch mir das doch mal zu erklären.

L.: Ich komme morgens an, sag ‚hallo‘, trink meistens noch eine Schokolade oder eß' noch Frühstück, wenn ich noch Hunger hab mit, also bei denen mit drinne. Dann fahre ich meist noch mal runter, um meist meine, also meine Bekannte da zu holen, ich fahre dann meistens noch mal extra dann runter, weil ich meist extra früh hoch fahre.

Auch in Kontexten wie dem Zweiten Zuhause kann über die Arbeit der Kinder ein altershierarchischer und geschlechtshierarchischer Status quo aufrecht erhalten werden. Anstatt beispielsweise erwachsenes und ausgebildetes Personal auf einem Pferdehof einzustellen, wird den Kindern eine „Anerkennung“ ausgezahlt. Das ist allemal billiger, als ein Monatsgehalt für eine ausgebildete Kraft bereit zu stellen. Auch im Rahmen der Aufgabenverteilung im privaten Haushalt erübrigt sich eine Auseinandersetzung über die Aufgabenverteilung zwischen den BeziehungspartnerInnen, wenn ein Kind die Aufgaben übernimmt, die Tante dadurch entlastet und die Mitarbeit des Onkels nicht erforderlich macht. Die Geschlechterordnung bleibt bestehen, sowie auch das hierarchische generationale Verhältnis grundsätzlich unangetastet bleibt. Für das

einzelne Kind kann seine Arbeit jedoch gerade dadurch dazu beitragen, seinen Status zu erhöhen und Anerkennung bzw. Wertschätzung zu genießen. Darin liegt m.E. ein mögliches Paradoxon in der Arbeit von Kindern.

5.2.9. Zusammenfassung

Die Kinder, die sich über ihre Arbeit vorrangig „ein Zweites Zuhause schaffen“, ermöglichen sich dadurch selbstgewählte und selbstgeschaffene Beziehungen. Die Attraktivität ihrer Tätigkeiten liegt darin, eine Zugehörigkeit zu einer selbstgewählten Gemeinschaft zu ermöglichen. Sie schaffen sich einen eigenen ‚Raum‘ außerhalb der Familie. Dabei verbleiben die arbeitenden Kinder in einer hierarchisch strukturierten Gemeinschaft, in der sie (mehr) Autonomie erleben können, als im Rahmen ihrer Familien möglich ist, und dennoch in der Obhut von Erwachsenen agieren. Ich nenne das ‚begleitete oder eingebettete Autonomie‘. In relativer Autonomie übernehmen sie konkrete Aufgabengebiete für die Gemeinschaft. Die Kinder verrichten in diesem Rahmen notwendige Arbeiten. Über die soziale Einbindung erfahren sie Wertschätzung ihrer Fähigkeiten und ihrer Person. Einige Kinder erhalten eine finanzielle Anerkennung, doch im wesentlichen geht es den Kindern um die Qualität der Beziehungen und die Möglichkeiten des aktiven Handelns.

5.3. Die Dimension „Eigenes Geld erwirtschaften“

Kinder, die einer bezahlten Arbeits-Tätigkeit nachgehen, begründen diese in der Regel mit der finanziellen Gratifikation, die sie dafür erhalten. Eigenes Geld zu erwirtschaften ist das Hauptmotiv dieser Kinder für ihre Arbeit. Aus unserem Sample sind es vor allem die Werbeblattzusteller-Kinder⁹⁶, die als Hauptmotiv für ihre Arbeit angeben, eigenes Geld verdienen zu wollen.

Ebby, Mädchen, 14 Jahre alt, Werbeblattverteilerin (Z. 92-97)

I: Und was ist der Hauptgrund dafür, dass du das machst?

E. Eigentlich für das Geld.

I: Und kannst du mir ein bisschen erzählen, was an der Arbeit Spaß macht und was keinen Spaß macht?

E. Was macht daran Spaß, gute Frage. Na ja, man freut sich, dass man Geldverdienst hat und vielleicht macht es Spaß.

⁹⁶Werbeblattzustellen wird synonym verwandt für das Austeilen von Zeitungen, Werbeprospekten und Wochenblätter, die kostenlos sind.

(Z. 234-237)

I: Und was passiert, wenn du keine Lust hast, das zu machen?

E. Na dann denke ich mir, wenn du das gemacht hast und das Geld kriegst, dann freust du dich ja eigentlich über das Geld und dann denkst du dir, na hast es hinter dir gehabt.

Leo, 15 Jahre alt, Werbeblattverteiler und Fabrikarbeiter (Z. 86-89)

II. Ja, was ist denn für dich das Gute an der Arbeit, dass du die halt weitermachst?

L: Na erst mal das zusätzliche Geld, dass ich mir halt auch einige Sachen selber leisten kann, ich konnte mir schon einige leisten, Radio, Fahrrad, durch dieses Zeitungen austragen halt.

Die Arbeit wird als Zweck für das Ziel, auf „einfache Weise“ eigenes Geld zu verdienen, gesehen⁹⁷. Neben dem Austragen von Werbeblättern entwickeln die Kinder auch andere Strategien, um eigenes Geld zu erwirtschaften: Sie führen Zaubertricks auf der Strasse auf oder organisieren „wilde“ Kinderflohmärkte, d.h. sie verkaufen ihre Sachen auf einer Decke an der Straßenecke.

Handy, Junge, 11 Jahre alt, führt Zaubertricks auf (Z. 129-139)

II. Und kannst du mal erzählen, was dir besonders Spaß daran macht?

H: Na halt, den Zaubertrick vorzuführen, und na ja, so richtig Spaß macht's auch nicht. Aber so, es ist manchmal schon ein bisschen langweilig, wenn man es zu oft macht, aber man kriegt dann halt so, man denkt dann halt so, ach so was Leckeres zu trinken. Dann denkt man, 'das mache ich noch mal 2, 3 mal und so. oder so ein Stück Schokolade, oh lecker. Das denkt man, dann macht man das schnell. Und dann, das kann man ja eigentlich auch alleine machen. Zum Beispiel wenn ich von der Schule komme, dann gehe ich manchmal noch ein Stück mit meinem Freund, da fragen wir mal schnell so eine Frau, die gibt uns 20 Cent oder so, wenn sie's macht. Und dann gehen wir kurz in den Kiosk und kaufen uns 2 Gummibärchen oder so, das reicht dann ja auch schon.

5.3.1. Eigenes Geld bedeutet Autonomie

Mit dem eigenen Geld verbinden die Kinder mehr Autonomie, Handlungsfreiheit und mehr Handlungsmöglichkeiten. Im Unterschied zum Taschengeld oder zu Geldgeschenken, erwirtschaften sich die Kinder eine von ihren Eltern oder Verwandten unabhängige Einkommensquelle. Auch die Höhe ihres Einkommens ist unabhängig von den Erziehungszielen der Eltern bzw. entzieht sich dem Einfluss der Eltern.

Leo, 15 Jahre alt, Werbeblattzusteller und Fabrikarbeiter (Z. 509-514)

L.: Auch viele von meinen Kumpels, die haben ja jetzt gesagt: bist du doof. Nutz deine

⁹⁷ Bei vertraglich geregelten Arbeitsverhältnissen wie bei der Zeitungszustellung, wird der Lohn auf ein Girokonto überwiesen. Nicht alle Kinder, die Werbeblätter verteilen, arbeiten mit eigenem Vertrag oder unter eigener Lohnsteuerkarte. Das Geld wird an sie von den offiziellen VertragspartnerInnen weiterüberwiesen. Für die Kinder ist es unerheblich, ob sie das Geld direkt von ihrer ArbeitgeberIn erhalten oder von zwischengeschalteten Personen. Ausschlaggebend für sie ist, dass sie für ihre Leistung eine finanzielle Anerkennung erhalten.

Ferien für was anderes! Bloß ich kann jetzt sagen: das habe ich mir selber gekauft! Von meinem eigenen erarbeiteten Geld, und nicht irgendwie von meinen Eltern, von denen das Geld genommen, sondern das ist meins und das habe ich mir auch alleine verdient so gesagt und erarbeitet.

(Z.520-524)

I1: Weißt du noch wie das war, als du das aller erste Mal eigenes Geld gekriegt hast?

L: Das war gut! Da hatte ich das in der Hand und dann habe ich gedacht: super! Das ist jetzt mein Geld, das kann mir keiner wegnehmen, da kann mir keiner sagen, du kriegst bloß weniger, oder, oder, oder. Das ist mein Geld. Das war schon eigentlich schön.

(Z. 529-535)

I2. Bekommst du auch noch Taschengeld?

L: Ja.

I2. Wie viel ist das so?

L: 3,50 € die Woche, anders gesagt muss ich persönlich sagen, ich kann damit eigentlich nicht leben. Und darum ist auch wieder so ein kleiner Ansporn, darum gehe ich auch arbeiten, damit ich mehr Geld habe. Wo ich mir dann auch mehr leisten kann.

Die Peerkultur der Kinder und die darin geltenden Ansprüche an *lifestyle* (Kleidung, Getränke und Nahrungsmittel, Freizeitgestaltung, u.ä.) sind teilweise derart kostenintensiv, dass das Taschengeld nicht mehr ausreicht.

James, 12 Jahre alt (Z. 632-641)

I2: Und hättest du in der Grundschule schon gerne mal Geld verdient?

J: Ja, da könnte ich vielleicht dann auch mit den Trends und so mithalten.

I1: Was meinst du mit Trends?

J: Na, vielleicht die neusten Spielkarten oder vielleicht ein chikkes Armband.

I1: Das war nicht möglich.

J: Na ja, nicht immer, obwohl es mit den Spielkarten manchmal öfter ging.

I1: Wie hast du das dann hingekriegt?

J: Taschengeld. Da habe ich dann mein ganzes Taschengeld ausgegeben und dann war da das Problem, meine Freunde haben vielleicht mehr bekommen und dann kamen sie mit irgend einem Döner vor meiner Nase an.

Eigenes Geld zu haben und selbst darüber entscheiden zu können, kann Kindern zu Macht und einem höheren Status anderen Kindern gegenüber verhelfen.

Die angestrebten Ziele umspannen einen so weiten Bogen wie sich einen Kinobesuch mit FreundInnen zu erlauben bis hin zur Finanzierung eines Auslandsurlaubs. „Man kann viel damit anfangen“ sagt Handy (11 Jahre alter Junge) und spricht die Gestaltungsmöglichkeiten mit selbsterwirtschaftetem Geld an. Die Kinder sparen ihr Geld oder geben es aus, sie teilen es mit anderen Kindern oder ihren Familien. Das „eigene Geld“ erlaubt den Kindern auch in Konsumangelegenheiten, selbstständig zu entscheiden und zu handeln. „Hat man mehr Geld, kann man sich mehr kaufen“ (Xianyaxi, 11 Jahre altes Mädchen).

Ebby, Mädchen, 14 Jahre alt, Zeitungsausträgerin (Z.156-158)

I: kannst du mir sagen, was du mit dem Geld machst?

E. na erst mal bringe ich das aufs Konto und dann fahre ich später mal in den Urlaub dafür oder kaufe mir Klamotten oder spare es eben für später.

(Z. 180-181)

E..... Na wenn ich irgend etwas Schönes im Laden sehe und das haben will, dann hole ich mir das einfach.

Sie investieren ihr Geld in Beziehungen und kaufen Geschenke. Auch darüber tragen sie dazu bei ihren sozialen Status anzuheben oder zu bekräftigen.

Victoria, 13 Jahre alt, singt (Z. 516-521)

I2: Was hast du denn mit dem Geld so alles gemacht?

V: Weiß nicht mehr. Also erstens immer Geschenke kaufen, weil ich habe so in der Ukraine ganz viele Freunde und Verwandte, hauptsächlich Verwandte, richtig viele, ja! Und da irgendwie jeden Monat, ach der hat ja auch mal wieder Geburtstag, und die sind dann immer enttäuscht, wenn es keinen Gruß aus Deutschland gibt und deshalb also hauptsächlich irgendwie Geschenke kaufen.

Ein Junge fasst das Motiv für die Arbeit wie folgt zusammen, „man muss einfach was tun, wenn man was haben will“ (Alex, 14 Jahre alter Junge).

5.3.2. Sozialisatorische Funktion des Geldes

Die Kinder sehen im selbsterwirtschafteten Geld auch eine Möglichkeit, den Wert von Geld zu begreifen und den Umgang damit zu erlernen. Häufig wird diese Perspektive auch von ihren Eltern geteilt. Dem selbsterwirtschaftetem Einkommen wird eine sozialisatorische Funktion zugeschrieben. Insofern entspricht es durchaus den Erziehungszielen der Eltern, wenn das Kind einer bestimmten bezahlten Tätigkeit nachgeht.

Leo, 15 Jahre alt, Werbeblattzusteller (Z. 617-627)

I2. Und wer kam auf die Idee, das so zu machen?

L: Meine Mutter. Als wir so viel Geld ausgegeben haben und so für irgend einen Schnullifax, was eigentlich gar nicht sein müßte, haben unsere Eltern gesagt, wir erarbeiten uns das Geld und du gibst dein Taschengeld dann für irgend einen Mist aus, bevor ich arbeiten gegangen bin. Und dann haben sie gesagt, dann machen wir das so, es kommt immer in die Kasette und dann kannst du dir das abholen, wenn du Geld brauchst. Und das kriegen meine Eltern wie gesagt meistens mit, dann fragen wie: wofür willst du das Geld jetzt schon wieder nehmen? Und ab und zu sagen sie, muss das jetzt wirklich sein, dann besinne ich mich, lege das Geld wieder zurück. Ab und zu sage ich auch, ja, das muss jetzt sein. Dann nehme ich mir das Geld und gehe dann.

Sie unterstützen das Kind in konkreten Schritten seiner Arbeit, erinnern es an die einzuhaltenden Zeiten und Termine, und sorgen dafür, dass der Sohn oder die Tochter andere Aktivitäten zugunsten der Schule und der Arbeit reduziert.

Michi, Mädchen, 14 Jahre alt, Werbeblattzustellerin (Z. 106-108)

I2. vielleicht kannst du ja mal einmal so einen Wochenendablauf erzählen?

M: na, die [Zeitungen] werden Freitag angeliefert, so Freitag gegen 16 Uhr und dann

*sortier ich die meistens, meine Mutter hilft mir meistens ein bisschen beim sortieren.
(Z. 130-134)*

II: Und wie motivierst du dich dann?

M: eigentlich gar nicht. Ich muss los, meine Mutter scheucht mich, bis ich einfach losgehe. Das, na ja, im Berufsleben kann ich mir auch nicht aussuchen, ob ich jetzt arbeiten gehen will einen Tag und dann am anderen irgendwie nicht, deswegen, was sein muss, muss sein.

Alex, Junge, 14 Jahre alt, Werbeblattzusteller (Z. 412-424)

II: Was sagen denn deine Eltern dazu, dass du Zeitungen austrägst?

A: Ja, finden sie gut, dass ich da was mache.

II: Hast du das Gefühl, dass sie das unterstützen?

A: Ja.

II: In wiefern?

A: Wenn es wirklich mal knapp ist, dass sie mir dann auch schon mithelfen

II: Also die Sachen dann zu verteilen?

A: Ja.

II: Echt?

A: Ja, wenn jetzt mal wirklich knapp ist, wir in den Urlaub fahren wollen am nächsten Tag und die Taschen. Noch alles gepackt werden muss, dann helfen sie schon manchmal. Meine Schwester dann auch. Wenn meine Oma da ist, die will dann auch immer unbedingt was machen.

5.3.3. Der Wert der bezahlten Tätigkeit

Darüber, dass die Kinder für ihre Tätigkeit bezahlt werden, wird sie zu „Arbeit“, d.h. zu gesellschaftlich anerkannter Leistung. Anders ausgedrückt: Über die finanzielle Gratifikation nehmen die Kinder ihre Tätigkeit und die vollbrachte Leistung oftmals erst als „Arbeit“ wahr.

Joey, Mädchen, 15 Jahre alt, arbeitet in einer Bäckerei (Z. 581-586)

J. : ...Man steht dann dort, verkauft, dann bekommt man Geld, ja, das ist so ganz anders, so Lohn zu bekommen. Das muss man sich auch vorstellen, weil wenn man zur Schule geht, kennt man so was überhaupt nicht, dass man für etwas, das man gearbeitet hat, Geld zu bekommen. So was hatte ich vorher noch nie erlebt und das war schon komisch.

In der kapitalistischen Gesellschaft wird der Wert einer Tätigkeit über ihre angenommene oder reale Produktion von Mehrwert bemessen. Mit dem Bewusstsein etwas zu verdienen, d.h. eine Leistung zu erbringen, die von anderen derart geschätzt wird, dass sie entlohnt wird, verändert sich das Selbstbewusstsein der Kinder.

5.3.4. Geld haben und Geld geben können. Partizipation von Kindern in finanziellen Angelegenheiten der Familie

Kinder und Eltern pflegen das selbsterwirtschaftete Geld der Kinder als Angelegenheit des Kindes anzusehen. Die Eltern erheben keinen Anspruch darauf. Im Umgang der Kinder mit ihrem selbstverdienten Geld können zwei Gruppen differenziert werden, die anhand der Frage nach dem Familienbezug entwickelt wurden.

Die Kinder der ersten Gruppe erschließen sich eine Einkommensquelle für sich allein. Mit ihren Einnahmen erfüllen sie sich eigene Wünsche, und beziehen allenfalls noch die Interessen eines Freundes oder einer Freundin mit ein, wenn diese oder dieser an der Arbeit mitbeteiligt war. Im Unterschied zum eher gleichberechtigten Verhältnis zum Freund oder zur Freundin, wird die Unterstützung vor oder während der Arbeit durch die Eltern eher als eine selbstverständliche Handlung von Eltern gegenüber ihren Kindern angesehen. Das Einkommen teilen diese Kinder nicht mit ihren Eltern. Andererseits werden auch die Kinder nicht in finanzielle Angelegenheiten, die die Familie betreffen von ihren Eltern miteinbezogen. Das selbsterwirtschaftete Geld lässt die Kinder finanziell eigenständiger werden und fördert ihren Handlungsfreiraum, doch muss es nicht bedeuten, dass sie im Rahmen der Familie als kompetente soziale Akteure wahrgenommen werden, die es zu beteiligen gilt an Entscheidungen, die die Familie betreffen.

Die Kinder der zweiten Gruppe erschließen sich auch eigene Einkommensquellen doch handeln sie im Bewusstsein, Mitglied einer Gemeinschaft, nämlich der Familie zu sein. Sie reflektieren ihr (Arbeits-)Einkommen auch in Bezug auf die finanzielle Lage der Familie, insbesondere wenn die Einkommenssituation der Eltern angespannt ist. Eine Möglichkeit zur (finanziellen) Entlastung der Eltern beizutragen besteht darin, auf das Taschengeld zu verzichten bzw. einen Beitrag zur Familienkasse zu leisten.

Leo, 15 Jahre alt, Werbeblattzusteller und Fabrikarbeiter (Z. 638-644)

L.:...einmal haben wir gesagt, wir brauchen gar keine Taschengeld Erhöhung, weil wir uns ein neues Auto kaufen. Dann haben wir gesagt, wir wollen jetzt immer nur noch 50 Cent Erhöhung haben, weil wir ja das Haus hier gebaut haben, das muss ja auch noch abbezahlt werden. Das ist zwar dann nicht viel Geld, was da gespart wird, aber damit unsere Eltern auch sehen, das wir auch was dafür machen, das wir immer nicht nur haben, haben, haben, sondern auch was geben können.

(Z. 648-655)

I2. Und ja, wie fandest du das, dass du da so miteinbezogen wurdest, in die Gespräche L. Na das war für mich ganz normal eigentlich, wie gesagt, wir haben gesagt, gut, wir wollen auch mit dem Auto fahren, so gesagt, wir wollen auch nicht mehr so eine alte Schrottkiste haben, wo wir hinten drin sitzen dürfen, wir wollen auch mal in einem

ordentlich Auto sitzen. Haben wir gesagt. O.K., geben wir Geld dazu. Oder auch größeres Zimmer haben und mehr Platz, schönes Haus, ordentliches Bad. Und da haben wir gesagt, wir wollen es auch, also geben wir auch Geld dazu.

Kelly, 11 Jahre alt, Werbeblattzustellerin (Z. 147-149)

II: Und kriegst du das zusätzlich zum Taschengeld oder statt Taschengeld?

K: Also ich will im Moment kein Taschengeld von meinen Eltern, weil ich ja selbst was verdiene.

Eine Basis zur Partizipation der Kinder in Geldangelegenheiten der Familie ist das Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Kindern. Kinder können sich in „ernste Angelegenheiten“ einbringen, wenn ihnen hierzu das Vertrauen seitens der Eltern entgegengebracht wird. Eine Voraussetzung ist hierfür, dass Kinder als soziale Akteure von den anderen Familienmitgliedern wahrgenommen und ihre Sichtweisen und Erfahrungen ernstgenommen und respektiert werden. Auch das Vertrauen der Kinder in ihre Eltern profitiert hiervon, beruht ein Vertrauensverhältnis doch auf Gegenseitigkeit.

Natascha, 13 Jahre alt, arbeitet auf Pferdehof (Z. 342-350)

II: Und bekommst du regelmäßig Taschengeld?

N: Ja.

II: Das musst du aber nicht fürs Reiten ausgeben oder gibst du da irgendwas auch fürs Reiten aus von dem Taschengeld?

N: Nein, also ich habe das auch schon mal vorgeschlagen und sie haben gesagt, nein, lass mal. Nein muss ich eigentlich nicht machen. Das Einzige ist, wo ich dann mal kein Taschengeld kriege, wenn ich dann in der Woche besonders viel gekriegt habe, dann sage ich auch, na lass doch diese Woche mal das Taschengeld. Davon werde ich ja auch nicht arm.

(Z. 429-435)

II: Redet ihr in der Familie über Geldangelegenheiten?

N: So richtig eigentlich nicht. Ich würde es manchmal besser finden, aber

II: Warum würdest du es besser finden?

N: Weil ich weiß, ich krieg' ziemlich viel [Geld von den Eltern – A.W.], aber man weiß ja nicht, ob die Eltern das machen, weil, ja, keine Ahnung. Ja, sie sind eigentlich auch nur normale Arbeiter, sag ich jetzt mal, und das es dann auch nicht irgendwie zu viel ist. Aber ich denke, dann würden sie mir das schon irgendwie sagen.

5.3.5. Geldverdienen in einer Kindergemeinschaft

Kinder finden sich mit anderen Kindern zusammen, um gemeinsam eigenes Geld zu verdienen. Sie wählen Tätigkeiten aus, die sie in ihrer unmittelbaren Nachbarschaft und ohne die Unterstützung ihrer Eltern oder anderer Erwachsener durchführen können. Derart sind sie nicht auf Hilfestellungen von Erwachsenen angewiesen. In Gruppen aus drei bis vier Kindern verkaufen sie Gegenstände, die sie auf Decken ausbreiten. Andere Kinder bieten PassantInnen Trickvorstellungen an. Das Motiv für diese Aktivitäten ist zusammen mit befreundeten Kindern relativ schnell eigenes Geld auf eine angenehme

Weise zu verdienen.

Handy, Junge, 11 Jahre alt, Zauberünstler (Z. 4-14)

H.: Na ja, ich gehe zum Handball, am Donnerstag immer, und da machen ich und mein Freund, wir fragen halt immer Leute ab, ein Zaubertrick, und dann geben die uns halt manchmal Geld und dann kaufen wir uns davor immer noch was zu trinken, weil wir das meistens vergessen, oder so ein Riegel oder so und ja. Und zum Beispiel am Samstag, ich und mein Freund sind da, wollten wir ins Kino gehen und dann haben wir halt Zaubertricks gemacht, ganz viele so, bis wir jeder 5 € hatten oder so und dann sind wir noch mal ins Kino gegangen.

Während der Arbeit können sie sich unterhalten, miteinander reden, Späße machen und Menschen beobachten. Sie beenden ihre Aktivität, wenn sie die erforderliche Summe erwirtschaftet haben, oder wenn sie keinen Reiz mehr ausübt. Das Geld ist Mittel, um andere Ziele zu ermöglichen. In seiner Erwirtschaftung entwickeln sie ein solidarisches Verhalten und entscheiden gemeinsam, wie und wofür sie das Geld einsetzen.

Handy, Junge, 11 Jahre alt, Zauberünstler (Z. 526-531)

II. Und setzt ihr euch da eher eine zeitliche Grenze oder eine geldliche Grenze?

H: Nö, eigentlich nicht. Eher so, dass wir sagen, oh, heute müssen wir mal ins Kino gehen, komm. Dann braucht jeder 4 € und dann machen wir so eine Zeitbegrenzung, in einer halben Stunde treffen wir uns am Kino oder so. Und meistens hat dann auch jeder 4 €, aber manchmal auch nicht, und dann fragen wir zusammen noch mal zwei Leute und dann haben wir auch jeder 4 € und dann gehen wir halt ins Kino.

5.3.5.1. Das Eigene vor dem Zugriff von anderen schützen

Zusammen mit ihren Freundinnen und Freunden erleben sich die Kinder bei ihren Arbeiten als eine ‚Kinder-Gemeinschaft‘, die sich gegenüber den Erwachsenen behaupten kann.

Sonja, 11 Jahre alt, Flohmarktverkäuferin (Z. 202-219)

II: Und hat es schon mal irgendwie Probleme oder Stress gegeben?

S.: Ja!

II: Und zwar?

S.: So ein Mann, der hat mich angemockert, weil wir ein bisschen geredet haben, so etwas lauter halt und so gelacht haben. Der hat Stress gemacht, also der hat uns die ganze Zeit angemockert, dass wir leiser sein sollen, dass wir hier nicht sitzen dürfen eigentlich und so.

II: Und was habt ihr mit dem Mann gemacht?

S.: Wir haben ihn einfach ignoriert, wir haben weiter geredet, weil das hätte uns nichts gebracht, wenn wir jetzt mit dem diskutieren würden oder so.

II: Und warum meinst du nicht?

S.: Ich weiß nicht, das sind für mich nicht so Leute, die ein bisschen Grips im Hirn haben, weil wir sind Kinder, wir dürfen verkaufen. Das hat eine von uns auch ihm gesagt, und er meinte, ‚ich arbeite bei der Polizei, ihr könnt das gar nicht wissen und so‘. Wir haben gerade einen Polizisten gefragt, und der meinte, das wir hier verkaufen dürfen, weil wir Kinder sind, außer wenn’s jetzt Waffen oder so was sind, dann dürften wir das nicht verkaufen, und er meinte, das wäre völlig in Ordnung.

Im Unterschied zu formalisierteren Arbeiten wie dem Zeitungsaustragen, sind die Spielregeln, d.h. die Umgangsformen zwischen den Kindern und ihren KundInnen stets neu auszuhandeln. Im Voraus ist stets ungewiss, ob sie ihr Ziel, eigenes Geld zu erwirtschaften auch dieses Mal erreichen werden.

Handy, Junge, 11 Jahre alt, Zauberkünstler (Z. 215-223)

I2. Gibt es denn auch Leute, die sich die Tricks zeigen lassen und dann aber trotzdem nicht bezahlen?

H: Ja, aber eigentlich nur ganz wenige. Zum Beispiel mal eine Frau mit einem Kind, die hat gesagt, na o.k., wenn er mir gefällt. Dann gebe ich euch was. Und dann hat sie gesagt, oh, der ist ja toll. Und dann ist sie schnell weitergegangen. Und dann sagen wir meistens auch nix, weil was sollen wir sagen? „Was ist mit dem Geld?“ das hört sich ja irgendwie so blöd an. Das ist ja dann so richtiges Betteln und dann gehen die halt manchmal weiter, und dann lassen wir sie einfach. Dann fragen wir eben einen anderen. Passiert aber eigentlich nicht so oft.

Sie betreiben es als ein Spiel mit offenem Ausgang, bei dem niemand zu Schaden kommt. Dabei jonglieren sie mit den Handlungsfreiräumen, die Kindern offen stehen. Ihre Arbeit auf der Straße wird von der Öffentlichkeit nicht als Arbeit wahrgenommen. Solange die öffentliche Ruhe nicht gestört und sie kein öffentliches Ärgernis darstellen, oder eine Gefahr bedeuten, werden Kinder auf der Straße toleriert.

Handy, Junge, 11 Jahre alt, Zaubertrickdarbieter (Z.187-190)

H.: Also das ist ja ihre Schuld. Wenn die ‚ja‘ sagen. Die wissen ja eigentlich, die meisten Leute sagen schon vorher ‚da wollt ihr wieder Geld, ne ?‘ wir sagen ja immer erst, ‚ein Zaubertrick‘ zur Ablenkung, ‚wenn Sie wollen, können Sie ja auch was spenden, wenn er Ihnen gefallen hat‘, oder so.

5.3.5.2. Die Ambivalenz von Erwachsenen

Die Anregung, eigenes Geld zu verdienen kommt nicht selten von Erwachsenen. Doch gibt es Unterschiede im Grad der Akzeptanz der Arbeit von Kindern. Arbeiten, die mit Armut und Elend assoziiert werden wie die Bettelei, der Straßenverkauf („ambulanter“ Verkauf) von „Nippes“ u.ä., haben für die Kinder einen gewissen Reiz. Mit ihren Eltern geraten sie darüber jedoch in Konflikt. Möglicherweise liegt der Reiz der Arbeit auch gerade darin, dass sie gesellschaftlich geächtete und von den Eltern verboten wird.

Handy, Junge, 11 Jahre alt, Zauberkünstler (Z. 29-34)

H.:und denn haben wir das erst unseren Eltern vorgeführt und so. Dann war es uns aber zu langweilig. So weil es dann ja schon jeder kannte und so. Und dann sind wir halt auf die Strasse gegangen, haben so Leute gefragt, ob sie einen Zaubertrick sehen wollen und so. Und dann war halt einmal eine ganz nette Frau, die hat gesagt, so könnt ihr euch doch Geld verdienen. Da haben wir gesagt, ja, das können wir mal versuchen

und ja, dann haben wir es auch mal wieder gemacht...

(Z. 164-171)

II. Du hattest vorhin auch erzählt, dass deine Eltern nicht so begeistert sind, dass du so was machst.

H: Nee, überhaupt nicht. Weil, die finden, dass das blöd ist, das man bettelt. Weil wir sind ja eigentlich nicht arm. Wir sind zwar nicht die Reichsten, aber wir haben ja eigentlich Geld. Und zu Hause haben wir ja auch meistens Süßigkeiten. Und Mama, Papa sagt jetzt nicht so doll was, aber Mama meckert dann halt öfter mal. Wir machen's zwar, weil wir denken einmal machen wir das noch. Dann machen wir es aber immer öfter und immer öfter....

Erwachsene reagieren irritiert auf die Kinder: Ihre Reaktionen reichen von Verwunderung, Belustigung bis zu Verärgerung und einem aggressiven Verhalten gegenüber den Kindern. In mehrerer Hinsicht übertreten diese Kinder die (unsichtbaren) Grenzen des bürgerlichen Kindheitsbildes: Sie nehmen einen Platz im öffentlichen Raum ein, sie besetzen diesen regelrecht⁹⁸; sie handeln selbstbestimmt und unabhängig und fordern bestimmte Reaktionen von Erwachsene ein. Darüber hinaus formulieren die Kinder ein explizites Interesse an eigenem Geld. Die Reaktionen der Erwachsenen deuten darauf hin, dass die Kinder an die Grenze des Tolerierbaren im Sinne des bürgerlichen Kindheitsbildes vorstoßen.

Handy, Junge, 11 Jahre alt (Z. 140-143)

II. Wie reagieren denn die Leute so allgemein, wenn ihr die anspricht?

H: Och ja, die meisten, die sagen, och ja, Geld, immer nur Geld, och ja, Kinder wollen immer nur Geld. Und manche Leute sagen auch so, och ja, den gucken wir uns doch an! Und eigentlich sind die Frauen aber immer netter.

5.3.6. Zusammenfassung

Arbeit bedeutet für die hier vorgestellten Kinder in erster Linie, „eigenes Geld erwirtschaften“. Andererseits wird die Arbeit von den Kindern erst als Arbeit wahrgenommen, weil sie finanziell gratifiziert wird. Für die Kinder ist es wichtig, Zugang zu einer von den Eltern unabhängigen Geldquelle zu erlangen. Es bedeutet für sie mehr Handlungsfreiheit, Autonomie und Selbstbestimmung. Weniger der Inhalt der Tätigkeiten ist ausschlaggebend als der damit verbundene finanzielle Nutzen. Die Kinder besetzen mit dieser Bedeutung vor allem das Zeitungsaustragen. Andererseits entwickeln Kinder vielfältige Formen, eigenes Geld zu erwirtschaften, beispielsweise indem sie einen Kinderflohmarkt veranstalten. Über selbst erarbeitetes Geld zu verfügen,

⁹⁸ Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auf die Bedeutung von „Strasse“ bzw. öffentlichem Raum für Kinder und Kindheit einzugehen (vgl. Zeiher/Zeiher 1994; Muchow 1998; Nissen 1998 geht ausführlich auf die Kategorie Geschlecht in der Bedeutung und Nutzung von öffentlichen Raum für

verleiht Macht und einen höheren Status gegenüber anderen Kindern. Im Unterschied zum Taschengeld, ist das eigene Einkommen dem Einfluss und den Erziehungszielen der Eltern entzogen, insofern trägt das selbsterwirtschaftete Geld zur größeren Unabhängigkeit der Kinder bei. Es ermöglicht ihnen, ihren eigenen Prioritäten gemäß zu handeln. Die Kinder setzen ihr Geld sowohl für eigene Belange wie für Gemeinschaftsinteressen ein. Auch wenn sie beispielsweise einen Beitrag zur Familienkasse leisten, bleibt es ihre Entscheidung. Sie geben die Entscheidungsgewalt über ihr Geld nicht aus den Händen.

5.4. Die Dimension „Eine Aufgabe oder einen Auftrag gut erfüllen“

Am Beispiel von Kindern, die in gesellschaftlich anerkannten Arbeitstätigkeiten bzw. Berufsfeldern wie der Medienbranche tätig sind, wird im folgenden untersucht und diskutiert, wie bedeutsam es für das Selbstverständnis von Kindern ist, den Erwartungen Erwachsener zu entsprechen.

Gerade die Bereiche der Medien und Künste sowie der Sport erfahren hohe gesellschaftliche Anerkennung. Das gilt auch für Kinder, die in diesen Bereichen tätig sind. Im Unterschied zu den anderen hier diskutierten Arbeiten der Kinder wie der Hausarbeit oder auch den selbstorganisierten Arbeiten von Kindern auf Bauernhöfen, etc., ist die Arbeit der Kinder in den Medien und beim Sport gesetzlich geregelt (vgl. Kapitel 2.6.4) und unterliegt der öffentlichen Aufmerksamkeit, sowie hohen gesellschaftlichen Erwartungen. Als ‚Kinderarbeit‘ wird sie nicht wahrgenommen. Auch für arbeitende Kinder in anderen Branchen gilt, dass sie ihre Aufgabe ernst und wichtig nehmen. Doch im Unterschied zu diesen, nehmen die im folgenden diskutierten Kinder ihre Arbeit vor allem als ein Mittel zur Selbstdarstellung und Selbstentwicklung wahr. Das Verhältnis der Kinder zu ihrer Arbeit ist damit zu beschreiben, dass sie ihre Aufgaben sehr wichtig nehmen und sich zur Beurteilung ihrer Arbeitsleistung an Regeln bzw. Erwartungen anderer orientieren. Sie wollen gut sein, in dem was sie machen und übernehmen die Verantwortung für ihre eigene Leistung. Die Beurteilung ihrer Leistung verstehen sie als ein persönliches Lob oder persönliche Kritik. Sie wird als

Aufforderung verstanden, weiter bzw. mehr an sich zu arbeiten.

Milena, 11 Jahre alt, Schauspielerin (Z.416-421)

II: Und wie ist das für dich, wenn der sagt, das hast du jetzt doof gemacht, oder das ist doof, das müssen wir jetzt anderes machen?

M: Na ja, dann. So hat das ein Regisseur noch nie zu mir gesagt. Aber die sagen dann natürlich auch mal, ja, das müssen wir jetzt noch mal wiederholen oder so. Und dann strenge ich mich eben doppelt noch mal, doppelt so doll an, damit es auch noch mal klappt.

Ist das vorrangige Ziel der Kinder, ihre Aufgabe oder Rolle in der Arbeit gut zu erfüllen, investieren sie Zeit und Energie darauf, besser zu werden und ihre Fähigkeiten auszuweiten und zu vertiefen. Andererseits entwickeln sie auch ein distanzierteres Verhältnis zu ihrer „professionellen“ Rolle. Damit ist gemeint, dass sie sich Fehler zugestehen bzw. eine Kritik nicht als Gesamtkritik an ihrer Person wahrnehmen.

Milena, 11 Jahre alt, Schauspielerin (Z. 669-672)

II: Was bedeutet es denn für dich, Schauspielerin zu sein?

M: Also auf jeden Fall, dass man viel Zeit haben muss und das man eben auch, wenn man eben nicht genommen wird, dass man dann nicht weint, sondern das dann auch, dass man denkt, dass es fast immer nicht mit einem selbst zu tun hat und dass, ja, dass man eben darauf vorbereitet ist, ja.

Kinder, die eine Aufgabe oder einen Auftrag gut erfüllen wollen, wissen in der Regel gut über den Ablauf der Arbeitsschritte Bescheid. Auch über den größeren Zusammenhang, in dem diese Tätigkeit eingebettet ist, sind sie orientiert und wissen, welche Position sie in diesem Arbeitskontext einnehmen. In einem gewissen Sinne haben sie einen Überblick über die Situation und ihre Rolle ist klar definiert.

James 12 Jahre alt, assistiert in schulischer Computer AG (Z. 421-427)

II: Und machst du das auch für andere? Also kommen da auch Klassenkameraden an und sagen, 'James, du hast doch da Ahnung, kannst du mir helfen?'

J: Naja, nicht so direkt. Wir hatten dafür extra in der Grundschule eine AG gehabt, die hatte mein Vater geleitet und ich war derjenige, der immer so den anderen über die Schulter gucken sollte, falls sie ein Problem hatten, helfen sollte, weil mein Vater konnte sich ja auch immer nur um einen kümmern und es waren so ungefähr 12 Stück und auf jeden Fall Computer waren reichlich in der Schule gewesen.

(Z. 447-451)

II: wie fanden das denn die anderen Leute aus der AG, dass du denen auch über die Schulter geguckt hast? Fanden die das hilfreich und gut oder eher nicht so?

J: na ja, ich habe nur da geholfen, wo sie mich wirklich gefragt hatten. Also ich habe sie nicht irgendwie genervt oder so. Ich habe auch immer drauf geachtet, dass eine gute Laune bleibt.

Arbeiten Kinder in exklusiven Bereichen mit eingeschränktem Zugang, werden sie auf ihre Funktion bzw. für diese Arbeitstätigkeit vorbereitet, in dem sie beispielsweise an Schulungen teilnehmen.

John, 14 Jahre alt, Schiedsrichter beim Jugendfußball (Z. 115-122)

J.: ...Man kriegt zwar, also einmal im Monat sollte man zur Lehrgemeinschaft. Man muss 6 mal im Jahr hingehen, wann ist denen Scheißegal. Und dann muß man jedes Jahr so einen Jahresregeltest schreiben und dann kriegt man so einen Ausweis, also erst hat man so eine Ausbildungsbescheinigung, da ist man halt nur Anwärter und dann kriegt man, wenn man seinen Jahresregeltest bestanden hat, kriegt man so einen richtigen Schiedsrichterausweis, damit kann man dann auch zu Hertha umsonst, zu allen anderen Vereinen umsonst und dann kriegt man pro Jahr immer seinen Stempel rein, wenn man den Test bestanden hat.

Der Zugang zu diesen Arbeitstätigkeiten ist begrenzt und an Bedingungen geknüpft, die es zu erfüllen gilt. Die Kinder wissen bzw. wurde es ihnen mitgeteilt, dass sie ihrer Tätigkeit neben der Schule oberste Priorität einzuräumen haben.

John, 14 Jahre alt, ist Schiedsrichter beim Jugendfußball (Z. 476-479)

I: Und gab es denn schon mal in der Familie oder mit deiner zeitlichen Organisation Probleme?

J: Mit dem Ablauf? Nein, eigentlich nicht. Ich sag mir immer, also da muß man schon Prioritäten setzen. Also ich sag: erst kommt Schule und dann kommt Schiedsrichter... (Z. 83-87)

I: Und kannst du dann noch irgend was sagen, wenn dir das nicht passt oder so?

J: Na, ich kann halt nur anrufen und sagen, geht halt nicht, ich habe zum Beispiel irgendwas in der Familie oder so. Aber das wird halt nicht so gerne gesehen, wenn das jetzt öfter mal vorkommt. Gut, wenn es was krasses ist, dann müssen die ja jemand anderes finden, aber wenn es jetzt nur eine Lappalie ist, dann sagen, die schon, das kann vielleicht ein, zwei mal passieren, aber nicht so oft.

5.4.1. Die Arbeit der Kinder, ein Projekt der Erwachsenen?

Die Exklusivität der Tätigkeitsbereiche erfordert nicht nur gute Vorbereitung und Zeitinvestition. Aus ihrer gesellschaftlich zugeschriebenen Position der Unterordnung und Abhängigkeit von Erwachsenen müssen sie zuvorderst ihre Eltern davon überzeugen, dass sie ernsthaft an der Tätigkeit interessiert sind, die Fähigkeiten dazu haben und bereit sind, auch Schwierigkeiten in Kauf zu nehmen. Die Kinder entwickeln Strategien wie Hartnäckigkeit und bereiten sich auf die bevorstehenden Aufgaben vor, um ihre Erziehungsberechtigten zu überzeugen.

Milena, 11 Jahre alt, Schauspielerin (Z. 136-141)

I2: Was glaubst du, was hat letztendlich bewirkt, dass sie [die Mutter] ihre Meinung geändert hat?

M: Also, dass es eben auch das erste mal war und ich das unbedingt machen wollte und dass es auch so kurzfristig dann war. Also das war, ich weiß es nicht genau, ich glaube über's Wochenende hatten wir das Drehbuch bekommen und dann am Montag sollte es schon starten und dann konnte sie jetzt auch nicht so kurzfristig absagen. Aber ich wollte es auch unbedingt machen, deswegen.

(Z.577-582)

I2: Was glaubst du, warum die das gut fand, dich in der Castingagentur anzumelden? Ich meine, es gibt ja viele Kinder, die sagen, oh mach mal, und die Eltern machen es dann

doch nicht, aber deine Mutter hat es ja gemacht.

M: Ich glaube, also lange Zeit hat sie es nicht gemacht, und dann habe ich ihr immer noch mal gesagt, bitte mach das doch. Und ich glaube, weil ich das so gerne wollte und na ja, weil, (überlegt) ich weiß es nicht.

Es ist auffallend, dass die Eltern dieser Kinder, aus der Sicht der Kinder ein ausgeprägtes Interesse an den Arbeitstätigkeiten ihrer Töchter und Söhne zeigen. Mehrheitlich engagieren sie sich in der Arbeit ihres Kindes. Die Erzählungen der Kinder erwecken den Eindruck, dass ihre Arbeit von ihren Müttern und Vätern, wenn nicht sogar erst durch sie ermöglicht wurde, so doch von ihnen sehr unterstützt und vorangetrieben wird. Die Kinder führen es zurück auf die elterliche Berufsbiographie oder das Interesse der Eltern am ehrenamtlichen sozialen Engagement. In der Regel kommen die Mütter bzw. Väter selbst aus dem Berufszweig. Zudem sind sie sehr in die zeitliche Organisation der Arbeit ihres Kindes involviert durch Fahrten zu Arbeits-Terminen, das Einüben der einzunehmenden Rolle, die gemeinsame Reflexion darüber, als auch durch das Management der Angebote für die Tochter oder den Sohn und die Verwaltung der Finanzen. Die Energien des Kindes und der Eltern bzw. der Mutter sind auf die schulischen Leistungen und den „beruflichen“ Erfolg des Kindes gerichtet.

Es ist das ‚soziale Kapital‘⁹⁹, die Normen, die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind und das soziale Kontaktnetz der Eltern, das den Kindern den Zugang zu diesen exklusiven Arbeitsbereichen bereitet. Haben sie einmal dieses Nadelöhr durchschritten, werden die Kinder auf ihre Aufgabe vorbereitet. Sie bekommen „Paten“ zur Seite gestellt. Während es in der „Ausbildung“ zum Schiedsrichter eine beratende Begleitung durch einen erfahrenen Kollegen bei den ersten drei Spielen gibt, werden Kinder, die schauspielern während der Proben stets von einem Erwachsenen begleitet. Dieser kümmert sich ausschließlich um das körperliche und seelische Wohlergehen des Kindes.

Die Kinder verbleiben zwar in der Obhut von Erwachsenen, doch arbeiten diese den Kindern zu. Die Kinder nehmen eine besondere Position ein, weil ihre professionelle Inszenierung „als Kind“ gefragt ist. Um dieses zu ermöglichen wird eine nicht geringe Anzahl von erwachsenen Personen aktiv, die das Kind transportieren, seine Termine

⁹⁹ Stecher (2001) geht in seiner Abhandlung zur der „Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“ ausführlich auf die Ausführungen von Coleman ein. (Vgl. Stecher 2001, S. 59ff.)

managen, psychologisch begleiten und seinen schulischen Werdegang organisieren. In anderen Worten, ein Kind, das ein Kind spielen kann, hat eine Kompetenz, die es wert ist, von Erwachsenen unterstützt, bezahlt und anerkannt zu werden. Derart betrachtet gewinnt das Kind über seine besondere Position als Kind in den Medien ein gewisses Maß an Autonomie. Andererseits ist diese Autonomie nur möglich, weil sie von Erwachsenen unterstützt, also möglich gemacht wird. Das Verhältnis bzw. die Position der Kinder zu Erwachsenen unterscheidet die Tätigkeiten im Medienbereich von Arbeiten, die Kinder in eigener Regie ausführen wie beispielsweise in der Haushalts- und Sorgearbeit, beim Babysitten oder auch beim Zeitungsaustragen.

5.4.2. Der Gestaltungsfreiraum von Kindern

Vor allem die Arbeiten im Medienbereich, als SchauspielerIn oder SynchronsprecherIn zeichnen sich durch ein besonderes Verhältnis zwischen dem Eigenen, d.h. dem Unabhängigen und Einzigartigem und dem Abhängigen, Fremdbestimmten aus. Aus ihren Erzählungen wird ersichtlich, dass es den „Medienkindern“ vor allem darum geht, den Rollenerwartungen „gut“ gerecht zu werden. Der eigene Gestaltungsfreiraum in Bezug auf ihre Rolle oder Funktion ist bei den Medienkindern eher reduziert: Sie können sich in der Regel weder den Text noch die Rolle, die sie zu spielen haben, aussuchen; sie haben keine Mitbestimmung darüber, ob sie die Rolle erhalten oder nicht.

Grinch, Junge, 12 Jahre alt, Schauspieler (Z. 300-309)

II. Identifizierst du dich mit den Figuren, die du da spielst?

G. Ziemlich selten. Das ist, ich habe eigentlich immer nur solche traurigen Rollen, ganz ernste, das mag ich nicht. Ich mag eigentlich lieber solche ganz fiesen oder total lustige Rollen.... weiß nicht, damit kann ich mich dann halt identifizieren, und dann endlich mal so eine Rolle zu kriegen, das ist dann ja auch ein richtiger Schock.

Die Fokussierung auf externe Erwartungen und Vorschriften wird gleichermaßen durchbrochen durch die Betonung der Einzigartigkeit jedes Kindes, jeder SchauspielerIn, jeder SynchronsprecherIn vor sich selbst, vor ihren Eltern, vor dem professionellem Set aber auch gegenüber der Gruppe der KlassenkameradInnen und FreundInnen.

Ihre Arbeiten geben den Kindern einen klaren Rahmen vor, in dem sie sich bewegen und innerhalb dessen sie bestimmte Rollen übernehmen. Diese Rollenübernahme oder Funktionserfüllung berechtigt sie, sich als zugehörig zu einer spezifischen Gemeinschaft zu empfinden. Sie gehören zum Ganzen dazu. Sie werden für ihre Kompetenzen von erwachsenen KollegInnen anerkannt und sind zudem in ihrem

Können sichtbar für ein großes anonymes Publikum.

Martin, 14 Jahre alt, Synchronsprecher (Z. 326-331)

I2: Vielleicht kannst du ja mal beschreiben, was dir daran besonders viel Spaß macht, was das Gute daran ist.

M: Naja erstens, dass erst mal in einem Film mitzusprechen und dass man den Film dann schon kennt und wenn's auch noch ein guter Film ist oder ein lustiger, das macht dann schon Spaß, weil man ja, und einfach das, es kann ja nicht jedes Kind so in einem Kinofilm machen. Und ganz viele Leute hören einen in Deutschland oder so.

Arbeiten, die weniger formal oder vertraglich geregelt sind, erlauben den Kindern mehr Spiel- und Gestaltungsraum. Gerade darin liegt für manch ein Kind die Attraktivität der selbstbestimmten Arbeit: aufhören zu können, wenn der Reiz verfliegt, die Interessen sich gewandelt haben oder die Zeit dafür nicht mehr aufgebracht werden kann. Ein derart gestaltetes Arbeitsverhältnis bezeichnen die Kinder eher als „Hobby“ denn als „Arbeit“. Es ist selbstbestimmter und lässt in ihrem Verständnis mehr Autonomie zu.

John, 14 Jahre alt, Schiedsrichter (Z. 727-734)

I: Und Schiedsrichter werden, professionell?

J: Ich weiß nicht, da müsste man sich so, beim Hobby kann man ja irgendwann sagen, jetzt bin ich weiter, jetzt hör' ich auf. Jetzt habe ich mit der Schule zu viel zu tun oder mit studieren als Beispiel und wenn man fest angestellt ist, dann kann man ja nicht aufhören. Dann kann man ja nur kündigen und das ist Scheiße, dann muss man sich ja einen neuen Job suchen.

(Z. 679-686)

I: Und bezeichnest du das auch als Arbeit?

J: Nee, als Hobby, als Hobby, was Spaß macht.

I: Und was würde denn für dich als Arbeit zählen?

J: Als Arbeit würde zum Beispiel zählen: Zeitungen austragen oder im Supermarkt die Regale voll packen. Also da ist man ja richtig angestellt, also wo man so eine Art Vertrag hat. Also so was wie Zeitungen austragen, da hat man glaube ich einen Vertrag.

Mit mehr Einbindung in den gesamten Arbeitsvorgang, mehr Formalitäten und ein höheres zeitliches Engagement beschreiben die Kinder die Arbeit von Erwachsenen, eine Art der sozialen Einbindung, die sie für sich zum derzeitigen Moment nicht anstreben. Die „Kinderarbeit“ hat in diesem Sinne Vorteile, die die Kinder auch zu nutzen wissen.

5.4.3. Macht und Ohnmacht

So unterschiedlich die Anforderungen und die inhaltliche Gestaltung die Tätigkeit eines Schiedsrichters von einer Schauspielerin oder einem Synchronsprecher auch sind, gemeinsam ist ihnen, dass sie spezifisch umschriebene Rollen in einem klarumrissenen,

zeitlich und räumlich begrenzten Kontext einnehmen und ausführen. Aufgrund der Rollenzuschreibung sind sie mit Rollen-Befugnissen ausgestattet, die durchaus die Handlungsbefugnisse, die Kindern üblicherweise zugestanden werden, überschreiten können. Es ermöglicht ihnen aus ihrem Alltag herauszutreten und eine neue Rolle mit anderen Möglichkeiten für eine begrenzte Dauer in einem begrenzten Rahmen einzunehmen.

Milena, 11 Jahre alt, Schauspielerin (Z.397-403)

II. Und kannst du mal so ein bisschen erzählen, oder versuchen zu erklären, was so das Gute daran ist, an der Schauspielerei?

M: Ja.

II. Oder was dir besonders gut gefällt daran?

M: Mir gefällt es gut eben, diese Texte auswendig zu lernen. Ich mag es eben gerne, mit anderen so was zu sprechen und mich irgendwie in so eine Sache auch reinzusteigern und irgendwie in so was anderes auch einzutauchen.

Als FunktionsträgerInnen gewinnen sie unter spezifischen Umständen Durchsetzungsmacht gegenüber anderen Kindern und Erwachsenen.

John, 14 Jahre alt, Schiedsrichter beim Fußball (306-310)

I: Du hast ja schon gerade erzählt, dass du da halt auch eine ganz große Entscheidungsgewalt hast, sowohl im Spiel als auch bei den ganzen Vorbereitungen. Und wie findest du das, dass du da..

J: Ach ja, das ist eigentlich ganz lustig, weil man kann den Erwachsenen immer sagen, was sie zu tun haben. Wenn die sie´s nicht machen, haben sie Pech. Ist ja nicht meine Sache, wenn ein Spiel ausfällt. ...

(Z. 155-161)

I: Und kann man das umsetzen in der Praxis?

J: Doch, ja, kann man schon. Wenn die sich jetzt irgendwie in die Flicker kriegen, gehe ich immer ein bisschen weiter weg, dann hole ich mir die einzelnen Spieler raus und dann. Und wenn die Trainer draußen rumbrüllen, habe ich ja schon mal gesagt, hole ich mir den Mannschaftsführer raus, er soll seinem Trainer sagen, er soll ruhig sein oder ich gehe selber raus, aber dann sage ich schon mal noch ein Ding: Sie gehen hinter die Barriere. Und dann ist Ruhe.

Dabei verbinden sie mit dieser herausragenden Position nicht nur schöne Erlebnisse, sondern auch unangenehme Situationen. Dennoch oder gerade deswegen entsteht der Eindruck, dass sie ernstgenommen werden von ihrem Gegenüber.

John, 14 Jahre alt, Schiedsrichter (Z. 332-339)

I: Und wie ist das mit der Verantwortung, die du da übernimmst?

J: Ach ja, das macht eigentlich Spaß, weil man muss dann auch, wenn man muss sich ja auch das Gemeckere anhören. Das finde ich eigentlich schon ganz gut. Also ich habe jetzt nichts dagegen, wenn einer sagt, man hat das und das falsch gepfiffen, das ist ja ganz O.K., aber wenn jemand (imitiert Gebrülle): Du hast das und das falsch gemacht, dann unterhalte ich mich gar nicht mit dem. Meine ich, sie verlassen jetzt die Kabine und fertig. Aber wenn einer so ganz nett ankommt, dann ist das schon in Ordnung. ...

(Z. 370-377)

J: ...Und auf dem Fußballplatz hat man ja, damit das Spiel läuft, hat man ja alleine die

Verantwortung, das ist schon was anderes. Und auch irgendwie schwerer halt.

I: Und findest du das besser oder schlechter?

J: Ach, das kann man nicht so sagen, das kommt auch von Situation zu Situation drauf an. Also wenn jetzt irgendwie Stresssituationen sind, dann denkt man, könnte man da nicht zu dritt sein oder so, aber wenn das lustige Situationen sind, dann denkt man, gut, dass man da jetzt alleine ist.

5.4.4. Die Ambivalenz der Besonderheit

Gegenüber anderen Kindern nehmen Kinder in gesellschaftlich angesehenen Tätigkeiten wie dem Schauspiel oder dem Schiedsrichter einen Sonderstatus ein¹⁰⁰. Dieser Sonderstatus wird begründet mit dem gesellschaftlichen Ansehen der Tätigkeit bzw. wird er aufrechterhalten über eingeschränkte Zugangsmöglichkeiten. Eine Sonderbehandlung von Schul-Kindern, die Schauspielen wird mit den Anforderungen der Tätigkeit begründet¹⁰¹. Vor allem in Bezug auf ihr Verhältnis zu anderen Kindern nehmen Medien-Kinder ihren Sonderstatus wahr. Sie werden von den anderen Kindern bewundert, weil sie ‚mit wirklich berühmten‘ Stars auf gleicher Ebene stehen und diese kennen. Der Glanz der Berühmtheit strahlt auf die schauspielenden Mädchen und Jungen ab. Sie werden zur potentiellen Verbindungsperson für Kinder, die ebenfalls Interesse an der Arbeit oder an den Kontakten haben. Das stattet sie mit einer gewissen Macht aus.

Grinch, Junge, 12 Jahre alt, Schauspieler (Z. 162-172)

II. Und haben die schon mal gesagt, würden sie auch gerne machen, oder mal mitkommen oder so was?

G: Naja, ich habe mal bei GZSZ (Gute Zeiten Schlechte Zeiten) gedreht, und da ist dann natürlich jegliches Mädchen ausgeflippt, weil sie unbedingt auch mal da mitspielen wollte und irgendwie mal die ganzen Schauspieler sehen wollte.

II: Und? Was hast du dann damit gemacht?

G: Das habe ich dann auch wieder gemein ausgenutzt.

II. Und wie?

G. Ich habe dann gesagt, na ja, Jeanette Biedermann, und die ist ja schon kleiner als ich und die hat mich angesprochen usw. und total nett alle. Ja, schade jetzt geht's nicht mehr! Und ja, ihnen schon zeigen, dass sie es nicht können.

Die Kinder werden bewundert, weil sie als kompetent gelten, und auch Erwachsene ihre

¹⁰⁰ Ihre Arbeit ist sichtbar und sie findet in einem Rahmen statt, der hohe gesellschaftliche Wertschätzung genießt. Die Arbeit der Kinder in den Medien wird nicht unter den Begriff der „Kinderarbeit“ subsumiert, sondern als Chance bewertet, die Zugang zu einer exklusiven Welt der Stars verspricht. Liebel spricht auch von „Elite-Kinderarbeit“ (Liebel 2005).

¹⁰¹ Wenn nicht in den Schulferien oder am Nachmittag oder am Wochenende gedreht wird, sondern während des Unterrichts, müssen sie für die Dauer des Drehs den Unterricht verlassen, um zu arbeiten.

Kompetenzen schätzen. Sie erscheinen im Fernsehen oder ihre Stimme ist im Kino zu hören. Sie sind einem großen Publikum vertraut.

Sally, 9 Jahre alt, Synchronsprecherin (Z. 335-340)

II: Würdest du das gerne öfter mit jemandem machen, den du kennst?

S: Nee, nicht unbedingt, nicht mehr so doll, wollte ich früher mehr, vielleicht wollte ich da auch ein bisschen angeben, dass die irgendwie mitkommen und sehen was ich mache oder so, oder weil ich mich da gelangweilt habe und dann habe ich gefragt, ob die mitkommen kann, und dann hat meine Mutter gesagt, ja natürlich, und dann ist das halt passiert, und jetzt ,jetzt will ich auch nicht mehr, dass jemand mitkommt.

Die Exklusivität der Arbeit ist für diese Kinder zweischneidig: Einerseits sind sie selbst daran interessiert, ihren Sonderstatus zu wahren und sich von der „Masse“ abzuheben, andererseits fördert das „Besonders-Sein“ Gefühle der Einsamkeit und des Nicht-verstanden-werdens. Sie werden mit dem Neid der anderen konfrontiert und es wird ihnen Arroganz unterstellt¹⁰².

Milena, 11 Jahre alt, Schauspielerin (Z. 178-190)

I2. Ist das in den Ferien gedreht worden oder in der Schulzeit?

M: Also, beides. Manchmal wurde ich aus der Schule ein bisschen früher oder später eben weggelassen, manchmal.

I2: Und wie war das für dich?

M: Also, eigentlich, also ich bin ja in der Schule ganz gut, und dann hat meine Lehrerin gesagt, das geht, aber irgendwie kam ich mir da ein bisschen komisch vor, als die ganzen anderen Kinder dann gesagt haben, ja du willst jetzt ganz was besonderes sein und so und gehst aus der Schule obwohl dann noch Schule ist, und du brauchtest die Mathearbeit erst später zu schreiben und irgendwie, also danach war das dann irgendwie cool vor allen dann irgendwas besonderes zu sein. Aber ich wollte nicht, dass so alle das dann so mitkriegen, weil das irgendwie so ein bisschen komisch war, als ich dann so im Mittelpunkt stand, das war mir irgendwie dann so ein bisschen peinlich.

Grinch, Junge, 12 Jahre alt, Schauspieler (Z. 395-405)

II: Und hat es schon mal irgendwie Probleme oder Stress wegen deiner Arbeit gegeben?

G: ja mit dieser Schulgeschichte eben. Weil man dann irgendwas nachholen muss und dann komme ich abends um 10 Uhr wieder und erfahre dann, dass ich noch 3 Hausaufgaben aufgekriegt habe und so. Das ist dann schon ab und zu ein bisschen stressig.

II: Und was machst du dann?

G: Dann setzte ich mich um 10 noch mal hin und mache die noch mal oder schreib mir noch ein bisschen was ab in der Schule.

II. Also kriegst keine Entschuldigung

G: Ab und zu ja, aber das will ich eigentlich gar nicht. Da bin ich zu stolz für.

Mit dem Sonderstatus einhergehen kann die Angst von den anderen Kindern

¹⁰² Der über die Arbeitstätigkeit begründete Sonderstatus eines Kindes in der Familie kann auch innerhalb der Familie zu Neid und Konkurrenz beispielsweise unter den Geschwistern führen.

ausgeschlossen zu werden, nicht mehr dazu zu gehören, weil andere mit der Tätigkeit den sozialen Aufstieg und eine emotionale Entfernung bzw. Entfremdung von den gemeinsamen Interessen vermuten.

Milena, 11 Jahre alt, Schauspielerin (Z. 191-200)

I1: Und du hast gerade erzählt, dass die erst so, ja ein bisschen neidisch waren, dann.

M: Ja.

I1. Wie hast du denn anfangs darauf reagiert?

M: Also meine beste Freundin, die hat gesagt, lass dich davon gar nicht abhalten und die war überhaupt nicht eifersüchtig oder so. Also jetzt haben sie nicht irgendwie gesagt, man, das ist ja gemein so', aber die haben gesagt, ja, du kriegst da ja Geld für und wie bist du denn dran gekommen und wir würden das auch gerne machen' und dann haben sie irgendwie so hintenrum zu meiner Lehrerin so gesagt, ja das finden wir so gemein' und so.

Als Belastung muss auch die Angst der Kinder (oder ihrer Eltern) vor Konkurrenz durch andere Kinder gesehen werden. Manche Kinder werden von ihren Eltern oder auch LehrerInnen aufgefordert, in der Schule nichts zu erzählen von ihrer Tätigkeit und den damit verbundenen Erfahrungen.

Sally, 9 Jahre Synchronsprecherin (Z. 503-509)

S:....Und dann haben die in der Schule dann was gesagt von "have got" oder „has got“, habe ich gesagt: ja, das kenne ich doch, das habe ich beim Synchron gemacht. Und was die da alles sagen, hat mich dann die Englischlehrerin gefragt, die ist ganz nett.

I2: Da findest du das dann o.k., dass die nachfragt?

S: Ja. bloss eigentlich hat meine Mutter gesagt, ich darf nicht in der Klasse darüber sprechen.

Die soziale Isolation bekräftigt wiederum ihren Sonderstatus gegenüber den anderen Kindern. Da sie sich mit anderen Kindern, die nicht als SchauspielerInnen arbeiten nicht austauschen, wächst das Empfinden, nicht verstanden zu werden, allein zu sein mit den eigenen Gefühlen und Erfahrungen.

Vor allem für Kinder, die in den Medien arbeiten ist ein wiederkehrendes Thema das Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung. Auffallend im Verhältnis zu anderen arbeitenden Kindern formulieren sie klarer und deutlicher die Frage, wie sie von den anderen Kindern wahrgenommen werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es mit zum Schauspiel gehört, sich selbst zu inszenieren. Die Kinder arbeiten auch an ihrer Selbstinszenierung. Dennoch beschäftigt es die Medienkinder, ob sie ihrer selbst willen gemocht werden. Aufgrund des exklusiven Zugangs und der vermeintlichen Nähe zu „Berühmtheiten“ zeigen sich Medien-Kinder verunsichert, ob das Interesse einer Freundin oder eines Freundes wirklich ihnen gilt oder die Freundschaft eher als ein

Mittel zum Zweck eingesetzt wird. Die „Berühmtheit“ wird als Bedrohung von Freundschaften wahrgenommen.

Sally, 9 Jahre alt, Synchronsprecherin (Z. 289-306)

I2. Sagen denn deine Freundinnen auch irgendwas dazu?

S: Ja, also ich hatte mal ein Problem mit meiner einen Freundin. Also wir haben uns nicht gestritten, aber ich habe gesagt, kann sie heute zu mir, habe ich ihre Mutter gefragt, kann Luna heute zu mir, und dann hat meine Mutter gesagt, nein, du hast Synchron. Und dann habe ich gesagt, ich kann Luna doch mitnehmen, sie wollte eh schon mal gucken wie das ist. Und Luna ist so eine, also die ist sehr angeberisch, und neidisch manchmal. Aber das wusste ich nicht, weil ich noch neu in der Klasse war, ich wurde ja umgeschult, ich wurde vier mal umgeschult. Und dann ist die mitgekommen und dann hat die das auch gemacht, weil ich wollte, dass ich dann immer mit ihr da hingehen kann und dann habe ich, oder meine Mutter hat der Aufnahmeleiterin gesagt, dass sie das nicht möchte, dass die mitkommt, weil die bekam das ja durch mich. Und dann fragt sie jetzt immer noch, wann machst du mal wieder synchron? Und ich sag dann immer, ja, die brauchen jetzt die Stimme gerade nicht, und sie sagt immer, das sagst du jedes mal. Und dann sage ich immer, ne, das sagen die mir immer. Und dann

I2. Dann musst du lügen?

S: Ja, weil ich kann ja nicht sagen, ne, meine Mutter hat gesagt, du darfst das nicht machen.

Die Kinder entwickeln mit der Zeit eine Strategie des Umgangs mit ihrem Sonderstatus, die darin liegt wenig von ihrer Arbeit in der Schule oder im Freundes- und Freundinnenkreis zu erzählen. Sie erhoffen sich damit einen normalen im Sinne von nicht-aufgeregten Umgang bzgl. ihrer Arbeit zu erreichen und als „nicht-besonders“ wahrgenommen zu werden.

Unsichtbar und kein Thema der Öffentlichkeit sind auch die physischen Belastungen, die diese Arbeit mit sich bringt wie das mehrstündige Warten auf den eigenen Einsatz, die weiten Anfahrtswege, die unregelmäßigen Arbeitszeiten und die Dauer der Einsätze, die einen geplanten und vorausschauenden Umgang mit der Arbeit unmöglich machen.

Martin, 14 Jahre alt, Synchronsprecher (Z. 339-344)

I2. Und was ist denn genau das Anstrengende dabei?

M: Na, dass ich immer, also ich muss ja meistens stehen und dann stehe ich da so 3 bis 4 Stunden immer und das ist dann, da tun einem dann auch ganz schön die Beine und das ist auch anstrengend immer, so die Konzentration lässt ja auch nach, die ganze Zeit immer auf einen Bildschirm zu gucken, da tun einem auch die Augen weh und alles. Das ist anstrengend daran.

Im Verlauf der Zeit verändert sich die Motivation für die Tätigkeit und andere Faktoren wie die Perspektive für die spätere Beruflichkeit, der Geldverdienst oder auch die Zugehörigkeit zu einer exklusiven Gemeinschaft aufrechtzuerhalten, gewinnen an Bedeutung.

Grinch, Junge, 12 Jahre alt (Z. 341-346)

I: Und hast du das Gefühl, dass sich das verändert hat? Also dass das Schauspielern für dich jetzt anders ist als früher?

G: Eindeutig. Früher war ich ja noch viel unerfahrener. Und da war es für mich eigentlich bloß ein riesengroßer Gag, das alles mitzumachen. Und Spaß. Weil ist ja heute natürlich noch immer Spaß, aber heute ist das für mich auch eine richtige Arbeit... ..

(Z. 371-372)

G. ...Das heißt, es fällt mir ab und zu schon schwerer, diese Texte zu begreifen, weil ich weiß, dass muss ich wirklich gut machen...

(Z. 594-596)

G. .. Da wusste ich ja, wie gesagt noch gar nicht, dass es eine richtige Arbeit ist. Da habe ich mich gefreut, dass ich jetzt fertig bin mit dem Dreh und ich kriege sogar Geld? Na Super!

5.4.5. Gemeinschaft

Die Arbeit erhält ihre spezifische Bedeutung für die Kinder aus dem Gesamtkontext: Es ist die Tätigkeit selbst, das „Handwerk“ als auch der soziale Zusammenhang. Die Kinder arbeiten nicht für sich allein, sondern gehören zu einem Schauspielset oder zu einem Fußballspiel dazu. Es ist ein Zusammenspiel aller in einer Gemeinschaft, mit der das gemeinsame Ziel oder Produkt wie ein gutes Fußballspiel oder ein Fernsehfilm erarbeitet wird.

John, 14 Jahre alt, Schiedsrichter (Z. 221-224)

I: Und was macht dir denn besonders viel Spaß an der Sache.

J: Was macht mir besonders Spaß, das kann man eigentlich gar nicht sagen. Das macht nämlich alles Spaß, so das Handwerk, da kann man jetzt nicht sagen, das und das macht mir am meisten Spaß.

Martin, 14 Jahre, Synchronsprecher (Z. 321-325)

I2. Und wie ist jetzt so die Arbeitsatmosphäre, wenn du dahin kommst?

M: Na, eigentlich ganz locker, weil ich die meisten, also die Regisseure, die die großen Kinofilme machen, sind meistens die selben. Also nicht die selben, aber es gibt so welche, die manchen so kleinere Serien und welche, die große Kinofilme machen, und die kennt man dann alle schon, weil es nicht so viele sind.

In den Medien arbeiten zudem nur wenige Kinder „professionell“. Sie sind am Set eine Besonderheit, weil sie ein Kind unter vielen Erwachsenen sind. Sie haben Publikum, sie werden gesehen, sie werden gefilmt und sie werden beurteilt für ihre Darbietungen.

Auch die Gemeinschaft der Familie spielt für die Kinder eine Rolle, weil sie aus dieser Gemeinschaft heraus Zugang zu ihrer Arbeit gefunden haben. Sie werden in der Tätigkeit von ihren Eltern, Großeltern und Geschwistern unterstützt und sei es, dass ihnen andere Aufgaben beispielsweise im Haushalt oder in der Versorgung jüngerer Geschwister abgenommen werden.

In einer Gesellschaft, in der die Individualität, die Einzigartigkeit einen hohen Stellenwert genießt, kann Arbeit dazu beitragen, dass Kinder einzigartige Erfahrungen machen und dadurch ein eigenes Profil herausbilden¹⁰³. Der Medienbereich als Arbeitsbereich von Kindern, unterstützt diese Wertschätzung, geht es doch in erster Linie um die Selbstdarstellung, um das Herauskehren der individuellen Einzigartigkeit. Diese Besonderheit des Einzelnen erfährt Unterstützung durch die begrenzten Zugangsmöglichkeiten, durch die Exklusivität des SchauspielerInnen-Daseins oder des Synchron-Sprechens. Nicht nur Medienkinder, alle Kinder erfahren, dass es in dieser Gesellschaft von besonderem Stellenwert ist, etwas einzigartiges zu können oder zu sein. Die Erziehung der Eltern betont die Einzigartigkeit eines jeden Kindes auch gegenüber Geschwisterkindern. Die Förderung und Unterstützung ihrer Kinder im Medienbereich kann unter diesem Aspekt als „pädagogisch“ betrachtet werden: Indem die Kinder über das Schauspiel lernen ihre Einzigartigkeit darzustellen, erwerben sie das Handwerkzeug für die erfolgreiche Selbstdarstellung in einer individualisierten Gesellschaft.

Die Anteilnahme der Familie, der Eltern bzw. der Mutter am „beruflichen“ Erfolg des Kindes, die sich in emotionalem, geistigem, zeitlichem und eventuell sogar finanziellem Engagement der Eltern äußert, kann für die Kinder auch zu einer Belastung werden. Kommen die Eltern aus dem gleichen oder einem verwandten Berufsfeld und haben ihre eigene Karriere zugunsten der Kinder nicht weiterverfolgt, kann sich das Engagement der Eltern zu einer zusätzlichen Belastung für die Kinder entwickeln. Sie können sich gegenüber ihren Eltern zum Erfolg verpflichtet fühlen.

Sally, 9 Jahre alt, Synchronsprecherin (Z. 809-812)

II: Und arbeitest deine Mutter als Schauspielerin?

S: Nicht mehr so doll, also sie ist jetzt eigentlich arbeitslos. Macht nicht mehr, früher hat sie ganz viel, aber durch mich und meine Schwester macht sie jetzt eigentlich nichts mehr. Aber sie guckt jetzt, dass sie irgendwo einen Film bekommt....

(Z. 815-820)

S:.....aber ich versteh nicht, wieso die die nicht weiter nehmen. Also dass es weiter geht, dass keine anrufen. Also das machen die mit anderen ja auch. Vielleicht weil sie nicht mehr so jung ist wie die anderen, oder weil sie vielleicht nicht mehr so schön ist, oder weil die nicht die Stimme brauchen, aber was ich da gar nicht glaube. Die können sie ja auch jünger machen oder so. Da können die ja auch nehmen. Aber ich glaube, weiß nicht, keiner will die haben.

(Z. 900-907)

II: Und weißt du schon, was du werden willst?

¹⁰³ In ihrer Studie mit 15 jährigen SchülerInnen in Großbritannien ermittelte Morrow, dass Jugendliche ihre informellen Arbeitserfahrungen als Bewerbungsvorteil in der zukünftigen Suche nach einer Erwerbstätigkeit ansehen (Morrow 2000).

S. Also entweder Ärztin, also Allgemeinmedizinerin oder eine Ärztin für Tiere. Aber ich weiß schon, dass ich Medizin studieren will.

II: Und wie bist du darauf gekommen?

S. Ich habe irgendwie gedacht, wenn ich dann Ärztin werde, dann könnte ich ja mir helfen, wenn ich krank bin, oder anderen Menschen helfen. Wenn die zum Beispiel in Not sind oder so, wenn die ganz krank sind, dann könnte ich denen helfen. Oder wenn meine Mutter alt, älter wird oder so und ihr das schlecht geht, dann kann ich ihr ja auch helfen.

5.4.6. Das eigene Geld

Der finanzielle Aspekt ihrer Arbeit ist für diese Kinder von geringerer Bedeutung. Es geht ihnen zuvorderst um die Sache an sich und darum gute Arbeit zu leisten. Das Geld hat mehr eine symbolische Bedeutung der Anerkennung, unabhängig davon ob es bar ausgezahlt oder auf das Konto der Eltern bzw. auf das eigene Girokonto überwiesen wird. Vor allem das erste Geld bzw. „Einkommen“, das sie für ihre Arbeit erhalten, hat einen hohen Wert: Durch die finanzielle Gratifikation erleben sie zum ersten Mal, dass ihre Leistung wertgeschätzt wird und in diesem Sinne anderen Geld wert ist. Es ist ihr selbst verdientes Geld.

John, 14 Jahre alt, Schiedsrichter (Z. 596-605)

I: Wie war denn das, kannst du dich erinnern, mit deinem ersten Lohn quasi, den du für deine Schiedsrichtertätigkeit bekommen hast, was du mit dem Geld gemacht hast? (..). War das für dich was besonderes?

J: Och ja, weil man so denkt, jetzt hast du das erste, nicht das Geld war jetzt irgendwie besonders, sondern weil man halt denkt, du hast jetzt das erst mal gepfiffen.

Milena, 11 Jahre alt, Schauspielerin (Z. 298-308)

II. Und ist das für dich ein Unterschied von wem du das bekommen hast, unterscheidest du da, vom Dreh, von den Omas usw.?

M. Also mein Geld, also das was ich mir selber verdient habe, das ist mir schon wichtig, dass ich das irgendwie von den anderen Sachen trenne, aber sonst eigentlich nicht. Nur eben, ich bin immer stolz, wenn ich mein Konto sehe, und dann, ja, eben, das Geld, was ich selbst verdient habe.

II: Was ist da so besonderes da dran?

M: Also man weiß eben, dass man es selber, dass man's nicht von irgend jemandem geschenkt bekommen hat oder, ja man weiß eben, dass man sich das selber verdient hat und verdienen ist ja eher bei Eltern so und dann irgendwie bin ich stolz, wenn ich dann sehe, dass ich da selber was verdient habe.

Kinder, die in den Medien arbeiten, bekommen ihr Geld in der Regel nicht direkt ausbezahlt. Stattdessen wird es auf ein Konto überwiesen, das mehrheitlich von den Müttern der arbeitenden Kindern verwaltet wird. Damit ist den Kindern der direkte Zugriff auf ihr selbsterarbeitetes Geld erschwert. Angesichts der hohen symbolischen Bedeutung des selbstverdienten Geldes für das Kind, sind Konflikte vorprogrammiert,

wenn das eigene Geld der eigenen Kontrolle entzogen wird. Es ist ein Widerspruch darin enthalten, ihnen einerseits für ihre vollbrachte Leistung hohe Anerkennung in Form monetärer Gratifikation zu kommen zu lassen, ihnen andererseits aber den unmittelbaren Umgang mit den „Früchten der Arbeit“ zu verwehren.

Grinch, Junge, 12 Jahre alt, Schauspieler (Z. 520-525)

II: Und wer entscheidet, wie viel Geld auf dein Girokonto geht, wie viel Geld du auf die Hand kriegst und wie viel Geld auf dein Konto geht?

G: Na eigentlich dürfte ich das ja entscheiden, aber es macht leider meine Mutter.

II: Wieso leider?

G: Na ich würde natürlich sehr gerne die Macht über mein Geld haben, weil es ist ja mein Geld.

Andererseits zeigen die Kinder wenig interessiert an Geld für den unmittelbaren Bedarf. Möglicherweise verträgt sich eine vorrangig materialistische Orientierung nicht mit den hier vorgestellten Tätigkeiten, die eher im sportlichen und kulturellen Bereich angesiedelt sind. Aus den Berufen der Eltern ist zu schließen, dass es vorrangig Kinder aus bildungsbürgerlichen Familien sind, die im kulturellen, künstlerischen Bereich arbeiten.

5.4.7. Zusammenfassung

Es ist das vorrangige Ziel der hier betrachteten Kinder, ihre „Aufgabe oder Rolle gut zu erfüllen“. Vor allem Kinder, die in den Medien tätig sind, begründen ihre Arbeitstätigkeit damit. Sie investieren Zeit und Energie, um besser zu werden. In der Beurteilung ihrer Arbeitsleistung orientieren sie sich an den Erwartungen anderer.

Die Kinder sehen in der Arbeit die Möglichkeit, sich selbst weiter zu entwickeln. Dies vermittelt den Kindern einen Sonderstatus im Vergleich zu anderen Kindern und als Kinder gegenüber Erwachsenen, der sie mit Privilegien ausstattet. Die Exklusivität ihrer Tätigkeiten erleben sie ambivalent. Sie sind einerseits interessiert, den Sonderstatus zu halten, und grenzen sich von der Kindergemeinschaft ab, andererseits erleben sie sich als ausgegrenzt und einsam. Sie fühlen sich in ihren sozialen Beziehungen verunsichert. Die intensive Unterstützung dieser Kinder in ihren exklusiven Arbeiten durch die Familie wird von den Kindern als selbstverständlich hingenommen.

5.5. Zusammenfassung der Bedeutungen der Arbeit für Kinder

Die Arbeiten der Kinder gehen auf ihr Interesse zurück, eine Aufgabe zu haben, die einen Sinn erfüllt und von Nutzen ist, der auch von anderen erkannt wird. Die Kinder erleben sich in ihren Arbeiten als handelnde Subjekte, auch wenn einzelne Aufgaben u. U. mit Unannehmlichkeiten verknüpft sind. Es ist die Arbeit, die ihre Zeit nach der Schule am Nachmittag oder am Wochenende mit Sinn füllt: Sie ist zielorientiert und kann doch von Pausen unterbrochen oder mit anderen Aktivitäten und Interessen kombiniert werden.

Kinder und Jugendliche fühlen sich in einem hohen Maß ihrer Familie verpflichtet und möchten selbst Verantwortung in der Familie und für die Familie mit übernehmen. Die Kinder fühlen sich aufgewertet, wenn sie selbst einen Beitrag zur Familienökonomie leisten können. Andererseits nehmen Kinder den Schutz- und Schonraum, den ihnen der bürgerliche Kindheitsstatus bietet, auch für sich in Anspruch. Sie fühlen sich ihrer Arbeit verpflichtet und legen großen Wert auf eine gewissenhafte Ausführung, aber nicht in dem Maß, wie sie es von Erwachsenen erwarten. Wenn ihnen die Arbeit zuviel wird, sie keinen Reiz mehr auf sie ausübt und keine Herausforderung mehr darstellt oder auch die Anforderungen beispielsweise in der Schule zunehmen, nehmen sie sich das ‚Privileg‘ des Kindseins heraus. Sie schmälern ihr zeitliches Engagement, suchen nach anderen Betätigungsfeldern, konzentrieren sich auf die Schule u.ä.. Die Kinder betrachten ihre Arbeitstätigkeiten vorrangig nicht aus einer ökonomischen Perspektive, im dem Sinne, das sie zur Existenzsicherung notwendig wäre. Ihre Tätigkeiten sind für die Kinder mit anderen Werten besetzt. Sie nehmen ihre Arbeiten als freiwillige Leistung oder als selbstverständliche Unterstützung wahr.

Ihre Motivation, Verantwortung und Fürsorge für andere Menschen zu übernehmen, erklären die Kinder mit dem Wunsch, konkrete Beziehungen darüber aufbauen oder stärken zu wollen. Wichtigstes Kriterium für ihr Engagement ist das jeweilige spezifische emotionale Verhältnis zu den „BeziehungspartnerInnen“. Die Kinder ziehen auch eine Befriedigung aus der Arbeit, weil sie damit ihren Vater oder ihre Mutter entlasten oder unterstützen, und gemeinsame Zeit mit ihnen gewinnen. Indem vor allem Mädchen, aber auch Jungen Aufgaben ihrer Eltern in der Versorgung und Betreuung ihrer jüngeren Geschwister übernehmen, verändert sich ihre Position gegenüber den Jüngeren, aber auch gegenüber ihren Eltern. Sie werden als aktiv Handelnde

wahrgenommen. Im Bewusstsein der Kinder, „wachsen“ sie und treten aus dem abhängigen oder auch passiven Kindheitsstatus bedingt heraus.

Vor allem wenn Kindern in der Herkunftsfamilie wenig zugetraut wird und sie kaum Gestaltungs- und Handlungsfreiheit haben, weil ihnen jegliche Verantwortung abgenommen wird, suchen sie nach Gelegenheiten, in denen sie als kompetente Person wahrgenommen und als Individuum anerkannt werden.

Die unbezahlte Arbeit im Privatbereich, die Hausarbeit, mit der (fast) alle Kinder und Jugendlichen Erfahrung haben, wird häufig abqualifiziert und gering geschätzt. Die Kinder und Jugendlichen sprechen nur selten mit anderen darüber. Werden dieselben Tätigkeiten dagegen in fremden Haushalten bzw. auch im eigenen Haushalt für Geld ausgeführt, steigt ihr Reiz. Über die finanzielle Gratifikation erfahren die Kinder Anerkennung. Ihre Arbeit wird in diesem Fall von den Erwachsenen nicht als Selbstverständlichkeit behandelt.

Das eigene Geld zu erarbeiten bedeutet für die Kinder einen Zuwachs an Autonomie. Für vollbrachte Leistung finanziell entlohnt zu werden, ist in der hiesigen Gesellschaft das Symbol für die Wertschätzung der Arbeit und davon beeinflusst ist der gesellschaftliche Status der Arbeitenden. Auch die Kinder bewegen sich in dieser Matrix. Der Autonomiezugewinn über ein eigenes Einkommen aus Arbeit ermöglicht den Kindern eine größere Handlungs- und Entscheidungsfreiheit. Das eigene Geld eröffnet den Kindern Möglichkeiten, sich dem begrenzten Rahmen der hierarchischen familialen Beziehungen partiell zu entziehen. Über (kleinere) Einnahmen entscheiden die Kinder selbst, wie sie damit umgehen. Geld ist ein häufig genanntes Motiv, um eine Arbeit aufzunehmen.

Die Kinder übernehmen dann gerne und freiwillig Arbeiten, auch unbezahlte, wenn sie für ihre Kompetenz wertgeschätzt und als Individuum anerkannt werden. Dabei ist entscheidend, dass den Kindern Vertrauen seitens ihrer „ArbeitgeberInnen“ geschenkt wird. Die Arbeit gewinnt größeren Stellenwert für die Kinder, weil sie unter Beweis stellen können, dass sie sowohl in der Lage als auch bereit sind, mehr zu leisten, als man ‚Kindern‘ zutraut. Die Kinder nehmen ihre Aufgaben sehr ernst und sind verbindlich im Umgang. Sie sind stolz auf ihre Kompetenzen und die eigene Leistung. Eine besondere Wertschätzung erfahren sie, wenn ihre Leistung von Erwachsenen anerkannt wird.

Kinder, die in gesellschaftlich anerkannten Branchen arbeiten, wie in der Film- und Fernsehindustrie, nehmen gegenüber anderen arbeitenden und nicht-arbeitenden Kindern einen Sonderstatus ein. Sie werden gegenüber anderen Kindern als außergewöhnlich wahrgenommen. Gegenüber der sozialen Gruppe der Erwachsenen haben sie einen Minderheitenstatus. Ihre gesellschaftliche Positionszuweisung als ‚Kind‘ erfährt eine Dopplung an Exklusivität durch die Arbeit in einem anerkannten und exklusiv gehandelten Arbeitsbereich wie in der Filmindustrie oder im Leistungssport. In dieser Position erleben die Kinder bestimmte Privilegien. Andererseits bedeutet gerade die Arbeit im wettbewerbsorientierten Film- und Fernsehbereich Entbehrungen für die Kinder wie soziale Einsamkeit, die Angst vor Ausschluss aus der Gemeinschaft, einen hohen Leistungsdruck und einen hohen Anpassungsdruck, sowie die Angst zu versagen.

Die Bedeutungen, die Kinder ihren jeweiligen Tätigkeiten beimessen, sind beeinflusst von ihrer sozialen Herkunft, ihrem Alter, ihrem Geschlecht und ihrer kulturellen Zugehörigkeit sowie der jeweils spezifisch erlebten Gestaltung von Familienleben.

Jungen, die in einem ‚weiblich‘ konotierten Arbeitsbereich wie der Sorgearbeit tätig sind, unterscheiden sich in der Begründung ihres Engagements von Mädchen in gleicher Tätigkeit. Sie begründen ihre Arbeit als notwendig bzw. betonen ihren Übergangscharakter und heben hervor, dass sie darüber wichtige Kompetenzen entwickeln können.

Im Unterschied dazu begründen Mädchen ihr Engagement in der Familie häufig damit, ihre Mutter entlasten bzw. Zeit mit ihr über das gemeinsame Verrichten der Tätigkeit gewinnen zu wollen. Sie orientieren sich dabei an einer Vorstellung von Gemeinsamkeit und Gemeinschaftlichkeit, die auf gegenseitiger Hilfe und Unterstützung basiert. Die Mädchen übernehmen nicht nur für ihre eigenen Belange Verantwortung, sondern auch für andere und fühlen sich mitverantwortlich für die Qualität der Gemeinschaft. Dabei setzen sie sich mit der Rolle der Mutter auseinander (was auch die Ablehnung dieser Rolle bedeuten kann) und den Erwartungen, die an sie als (erwachsene) Frau gestellt werden.

Der ‚Charakter‘ des jeweiligen Arbeitsbereichs und seine Zuweisung in ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ wirken zurück, auf die Handlungsoptionen, die Mädchen und Jungen offen stehen. Mädchen stehen unter einer strengeren Kontrolle ihrer Eltern und sind in ihrer

Wahl- und Bewegungsfreiheit stärker eingeschränkt. Um dennoch den sie interessierenden Arbeiten nachgehen zu können, suchen sie die Unterstützung ihrer Eltern bzw. entwickeln spezifische Strategien, um sie zu überzeugen. Jungen erleben bei der Wahl ihrer Arbeit solcherlei Einschränkungen nicht.

Eine zentrale Beobachtung betrifft die Vielfalt der Tätigkeiten, die Kinder verrichten, ohne dass sie ein Bewusstsein dafür hätten, dass es sich hierbei um Arbeitstätigkeiten handelt. Die Bedeutungen, die sie ihren Aktivitäten beimessen, sind zudem von den jeweiligen Kontexten geprägt, aus denen heraus die Arbeiten entstehen. Je nach sozialer oder situativer Gegebenheit, kann ein und die selbe Tätigkeit Verschiedenes bedeuten. Ein Hauptmotiv und Motor der Kinder zu arbeiten ist die Anerkennung, die sie sich für ihre Tätigkeiten wünschen oder auch erhalten.

6. Kapitel

Datenbegründete theoretische Kategorien

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Konzepte vorgestellt, die aus dem Datenmaterial entwickelt wurden. Es ist die Essenz, die nach der Analyse und Interpretation der empirischen Daten bleibt. Die Konzepte haben ihre Bedeutung für die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung erst im Verlauf des Forschungsprozesses in Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial gewonnen. Ihre Definition ist datenbasiert. Sie sind als datenbegründete Theorie-Kategorien zu verstehen. Die Relevanz der Kategorien entwickelte sich über die beschriebenen Kodierverfahren (offenes, axiales und selektives Kodieren), die Methode des theoretischen Sampling und der maximalen und minimalen Vergleiche. Jedes Konzept ist für sich genommen theoretisch gehaltvoll und gegenstandsverankert. Der Schlüssel zur systematischen Einordnung der generierten Konzepte steckt im Konzept der Anerkennung. In den Termini der *grounded theory* ist Anerkennung die Schlüsselkategorie. Mit einer als Schlüsselkategorie ‚entdeckten‘ Kategorie werden die entwickelten Theoriekategorien als ein auf einander bezogenes System erkennbar. Die Schlüsselkategorie führt zur Verdichtung der gegenstandsbezogenen Theorie.

Die folgenden Kategorien sind vor dem Hintergrund der Schlüsselkategorie Anerkennung zentral für das Verständnis der subjektiven Bedeutungen von Arbeit für arbeitende Kinder: Autonomie, Angewiesenheit, Verantwortung, Macht und Ohnmacht. Diese Kategorien erfassen die theoriegenerierende Quintessenz der Bedeutungen von Arbeit für Kinder aus der Perspektive der Kinder und liegen den entwickelten Dimensionen (Kapitel 5) zugrunde.

6.1. Anerkennung als Schlüsselkategorie

Als zentrale Kategorie oder Schlüsselkategorie, auf die die anderen Kategorien bezogen werden bzw. als verschiedene Facetten der zentralen Kategorie geltend gemacht werden können, soll zunächst die Kategorie der „Anerkennung“ erläutert werden.

Anerkennung ist immer bezogen auf ein Gegenüber, von dem die Kinder sich abgrenzen oder auf das sie sich vergleichend beziehen bzw. zu dem sie eine Zugehörigkeit

anstreben. Ausgangssituation ist die Gemeinschaft, in der Regel die Familie. Mittels ihrer Arbeit unterstreichen Kinder ihren Anspruch bzw. Wunsch auf Zugehörigkeit zur Gemeinschaft, bzw. ihre Lösung davon. Über ihre Arbeit verändert sich in bestimmten Verhältnissen der Status von Kindern bzw. sie positionieren sich darüber (neu) im sozialen Gefüge.

Anerkennung bedeutet in diesem Kontext arbeitender Kinder, dass sie als Akteure wahrgenommen werden, die über ihre Arbeit einen Beitrag zu ihrer Gemeinschaft leisten. Darin impliziert ist die Wertschätzung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten, was wiederum voraussetzt, dass andere ihre Kompetenzen wahrnehmen. Es bedeutet, dass den Kindern Aufgaben zugetraut werden, die sie in der Bewältigung der Alltagspraxis zu gleichberechtigteren Partnern machen. Sie verlassen damit sporadisch und situativ den Status des unselbständigen und abhängigen Kindes. Den Kindern geht es nicht darum, den Kindheitsstatus gänzlich hinter sich zu lassen. In diesem Sinne bedeutet Anerkennung den Freiraum zu haben, den eigenen Bedürfnissen in und außerhalb der Arbeit nachgehen zu können. Damit beharren Kinder auf ihrem Sonderstatus gegenüber Erwachsenen.

Je nach sozialer Beziehung wird arbeitenden Kindern Anerkennung zuteil in symbolischer Form monetärer Gratifikation oder Geschenken, aber auch über affektive Wertschätzung, Aufmerksamkeit, Dankbarkeit und Freude. Die Form der Anerkennung ist geknüpft an den Kontext. So macht es einen Unterschied in der zuteilenden Anerkennung, ob es sich um eine Beziehung zwischen Familienmitgliedern handelt, oder ob es ein vertraglich geregeltes Verhältnis ist.

Eine Folge der Anerkennung ihrer Kompetenzen und Eigenschaften kann sein, dass sie einen neuen oder anderen Status in der spezifischen Gemeinschaft einnehmen, der ihnen (mehr) Partizipationsmöglichkeiten bietet. Sie werden als Mitglied einer Gemeinschaft wahrgenommen und geschätzt. Die gemeinsam ausgehandelte oder erarbeitete Wertgrundlage ist die Basis für emotionale Verbundenheit, Solidarität, Vertrauen und die Arbeit des Kindes bzw. für seinen Beitrag zur Gemeinschaft.

Vor dem Hintergrund des inferioreren gesellschaftlichen Status von Kindern, der diesen in der Regel die verantwortungsvolle Übernahme und erfolgreiche Bewältigung von spezifischen (gemeinschaftsbezogenen) Aufgaben nicht ermöglicht, ist die soziale Wertschätzung der Kinder und ihrer Kompetenzen durch Erwachsene besonders

bedeutsam für das Selbstbewusstsein arbeitender Kinder.

Auf der selben normativen Grundlage würdigen arbeitende Kinder ihre eigene Arbeit in der Regel nicht als beachtenswert oder als wertvollen Beitrag für die Gemeinschaft. Sie gehen von der Grundannahme aus, als Kind keinen nennenswerten Anteil am Gelingen der Gemeinschaft zu haben. Weniger aus sich selbst heraus entwickeln sie ein Bewusstsein für den (gemeinschaftlichen) Wert ihrer Arbeit, als über die Anerkennung durch andere, im besonderen durch Erwachsene.

In der Anerkennungspraxis spiegelt sich die gesellschaftliche Norm- und Wertorientierung. Das gilt für die Anerkennung einer Tätigkeit als Arbeit bzw. Nicht-Arbeit ebenso wie für die Wertschätzung bestimmter Leistungen von Kindern als außergewöhnlich und besonders anerkennungswürdig. In der Einschätzung ihrer Tätigkeiten zeigt sich die Orientierung arbeitender Kinder an diesen Werten.

Es fällt Kindern schwer, ihre eigenen Tätigkeiten, die nicht bezahlt werden und sich bestenfalls problemlos in ihren familialen Alltag integrieren lassen, als Arbeit zu begreifen. Da es sich teilweise um „Selbstverständlichkeiten“ handelt, die nebenbei erledigt werden können, ist der Arbeitscharakter verschleiert und damit die Entwicklung von einem Bewusstsein, dass es sich hierbei um Arbeit handeln könnte, erschwert. D.h. die Kinder haben Schwierigkeiten, ihre Tätigkeiten als für andere von Bedeutung und Nutzen zu begreifen. Je ‚privater‘ der Kontext, in dem die Arbeit geleistet wird, strukturiert ist, desto weniger wird ihr Anerkennung zuteil. Die Fähigkeiten, Fertigkeiten und das Wissen der Kinder werden genutzt, jedoch nicht unbedingt wertgeschätzt.

In der Anerkennung der Arbeit von Kindern zeigt sich eine Widersprüchlichkeit. Indem das eine als ‚besonders‘ und außergewöhnlich eingeschätzt wird, steht es außerhalb der Norm und ist damit als Leistung von Kindern nicht mehr ‚normal‘ im Sinne von erwartbar. Die Sonderstellung, die mit der Verrichtung dieser Arbeit einhergeht, führt zu einer Hervorhebung des Kindes und damit zu seiner Isolierung aus der Gemeinschaft. Dieses wird deutlich bei der Gruppe der Kinder, die in Tätigkeitsbereichen mit eingeschränktem Zugang arbeiten, wie in der Film- und Fernsehindustrie. Der Sonderstatus macht angreifbar und ist neben den Privilegien auch mit Einschränkungen versehen. Für Personen mit einem niedrigen gesellschaftlichen Status ist es folgenreich, als gleichwertig und ‚normal‘ im Sinne von dazugehörig gesellschaftlich

wahrgenommen zu werden.

Die Anerkennung arbeitender Kinder und ihrer Leistungen als Arbeit ist für Kinder mit Ambivalenzen verbunden. Dies zeigt sich auch in dem Erzählverhalten der Kinder: Gegenüber anderen Kindern und Erwachsenen erzählen sie von ihren Tätigkeiten und Fähigkeiten, die Anerkennung genießen. Damit werden sie öffentlich. Weniger bekannt ist das Ausmaß der Beteiligung von Kindern in der Haus- und Sorgearbeit in ihren Familien und der Nachbarschaft. Die Kinder erzählen darüber nicht oder nur zögerlich. Denn das, was von anderen bzw. öffentlich nicht anerkannt wird, wie die Haus- und Sorgearbeit, ist im eigenen Bewusstsein nicht als erzählenswert verankert.

6.2. Autonomie

Im Verständnis arbeitender Kinder erhält Autonomie die Bedeutung von Unabhängigkeit, Handlungsfähigkeit und Partizipation.

Über die Arbeit schaffen die Kinder sich einen ‚eigenen Raum‘ oder ‚etwas eigenes‘, das ihnen gehört, das sie sich angeeignet haben. Der eigene Raum der Arbeit ermöglicht es ihnen, eigene (Grenz-)Erfahrungen zu sammeln und damit ihre Handlungsmöglichkeiten und ihre Handlungsfähigkeit auszubauen. Die Unabhängigkeit der arbeitenden Kinder drückt sich über ihr selbständiges Handeln, ihre Selbstbestimmung und Selbstorganisation von Arbeitsbeziehungen und –möglichkeiten aus. Autonomes Handeln setzt die Freiheit zu entscheiden voraus. Demzufolge beruht es auf der eigenen Entscheidung der Kinder, Unterstützung zu suchen bzw. anzunehmen. Es impliziert, nicht auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein, sondern wählen zu können. Selbstbestimmung bedeutet u.a. zu entscheiden, an welchem Ort zu welcher Zeit mit welchen Personen welche Art von Beziehungen geführt werden und was ihre Grundlage sein soll. Es ist ein stetes ‚Aushandeln‘ und Ausgleichen zwischen den eigenen Interessen und den Anliegen des Gegenübers.

Die Autonomie der Kinder drückt sich darin aus, wie sie sich selbst in ihren Beziehungen verorten und wie sie zur Qualität dieser Beziehungen beitragen. Die Kinder entwickeln und vertiefen ihre Beziehungen über Arbeit. Sie verfügen dadurch über eigene Ressourcen wie Geld, ein eigenes Kontaktnetz und spezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten. Der selbständige Erwerb eines eigenen Einkommens hat einen hohen Wert für die Kinder. Sie verbinden damit mehr Handlungs- und

Entscheidungsmöglichkeiten, sprich Unabhängigkeit.

Autonomie bedeutet, sich als handlungsfähig zu erleben und auf Situationen einzuwirken, sie zu verändern bzw. einen eigenen Umgang mit den vorgefundenen Verhältnissen zu wählen. Es gehört ein Bewusstsein über die eigenen Bedürfnisse und Interessen dazu, sowie eigene Vorstellungen von der Arbeit zu haben und eigene Ziele in oder über die Arbeit hinaus zu verfolgen. Die Arbeit der Kinder ist ein Mittel zum Zweck für ihre Ziele bzw. zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse, bzw. sie entwickeln sich aus der Arbeit heraus. Unter Umständen erfordert das, Prioritäten zu setzen. Die Kinder treffen Entscheidungen aus dem spezifischen Arbeitskontext heraus und verantworten diese vor sich selbst und anderen. Sie erleben sich als kompetent. Unter Umständen heißt es auch, dass diese Kompetenzen besonders sind, weil andere sie nicht haben (können). Autonom zu handeln bedeutet in diesem Kontext, für komplexere Arbeitszusammenhänge zuständig zu sein und die Arbeit in einem gewissen Sinne eigenverantwortlich zu planen und zu organisieren.

Dieser Aspekt ist in sofern bedeutsam, als auch Enttäuschungen und Misserfolge verkraftet werden müssen.

Autonomie ist zunächst bezogen auf das Individuum und seine Fähigkeit, selbständig zu entscheiden und zu handeln. Die Kinder verstehen ihre Arbeit als Medium, um Zugehörigkeit und Anteilnahme oder einen Gemeinschaftsbezug zu signalisieren. Andererseits erleben sie sich über ihre Arbeit als autonom und selbständig in der Gemeinschaft. Arbeitende Kinder sind eingebettet in einer Gemeinschaft und handeln aus dieser heraus. Sie erfahren Unterstützung und unterstützen selbst mit ihrer Arbeit.

Die Kinder suchen nach Gelegenheiten, die es ihnen erlauben, aus dem eng gefassten Raum „Kindheit“ herauszutreten, ohne dabei die Vorzüge von Kindsein im Rahmen der generationalen Ordnung aufzugeben: Bei Problemen oder unlösbaren Herausforderungen wenden sich die Kinder an die verantwortlichen Erwachsenen. Sie suchen Nischen, in denen es ihnen möglich ist, sich auszuprobieren, ihre Kompetenzen einzusetzen, Autonomie zu erleben, ohne jedoch dabei den Bezug zu einer ihnen wichtigen Gemeinschaft zu verlieren.

6.3. Angewiesenheit oder wechselseitige Bezogenheit

Das Empfinden von Bezogenheit oder Gemeinschaft zwischen Menschen basiert auf einem Gefühl der Solidarität untereinander und Anteilnahme für einander, sowie einem gegenseitigen Vertrauen. Die Grundlage hierfür ist eine gemeinsame Wertorientierung, in die die Mitglieder einer Gruppe hineingewachsen sind und die sie miteinander teilen.

Die eigene Arbeit hat aus der Sicht der Kinder eine Bedeutung für sie selbst, aber auch für die Gemeinschaft, aus der heraus sie entsteht bzw. auf die sie bezogen ist. Die Gemeinsamkeiten zwischen dem Typ der Familiengemeinschaft und Typen selbstgewählter, „anderer“ Gemeinschaften basieren auf dem aufeinander Angewiesensein. Angewiesenheit bedeutet bedürftig zu sein, Unterstützung zu brauchen. Es geht um Verlässlichkeit und Vertrauen zwischen Eltern und Kindern, zwischen den erwachsenen ArbeitgeberInnen und den Kindern als ArbeitnehmerInnen. Die Arbeit der Kinder wird gebraucht, sie ist nützlich für die Gemeinschaft. Ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und ihre Erfahrungen sind für die Gemeinschaft wertvoll. Über ihre Arbeit tragen die Kinder dazu bei, Gemeinschaft zu ermöglichen bzw. zu erleben. Die Gemeinschaft ist darauf angewiesen, dass alle Gemeinschaftsmitglieder zu ihrem Gelingen beitragen. Darüber hinaus ist es Kindern bedingt möglich, sich einen eigenen bzw. einen anderen Status zu erarbeiten, der sich von ihrer gesellschaftlichen Position unterscheiden kann.

Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und arbeitenden Kindern wird als wechselseitiger Nutzen bzw. als wechselseitige Angewiesenheit beschrieben. Denn Kinder sind auf das Vorhandensein von Gelegenheiten angewiesen, bei denen sie sich als kompetente, verantwortungsbewusste und solidarische Gemeinschaftsmitglieder erweisen können. Sie brauchen hierzu die Unterstützung von Erwachsenen, sei es dass diese ihnen die erforderlichen Kontakte vermitteln, sei es dass diese in ihre Fähigkeiten vertrauen. Die Kinder agieren aus einem sozialen Status der Abhängigkeit und Inferiorität heraus. Das generationale Verhältnis findet seinen Widerhall in der Arbeit der Kinder darin, dass Kinder die vertrauensvolle Nähe zu Erwachsenen suchen und sich nur bedingt verantwortlich für ihre Arbeit fühlen.

Im Unterschied zur Familiengemeinschaft basiert die Zugehörigkeit der Kinder zu anderen Gemeinschaften auf Freiwilligkeit. Grundsätzlich besteht hier keine wechselseitige Angewiesenheit. Doch sind beide Seiten einmal ein Vertrauensverhältnis

über Arbeit eingegangen, erscheint die Arbeit der Kinder als sinnvoll und notwendig. Die Arbeit der Kinder wird wiederum nur so lange nachgefragt, wie sie den Ansprüchen genügen kann. D.h., es ist im Interesse der Kinder selbst gute Arbeit zu leisten, um weiterhin in der Gemeinschaft geschätzt zu werden.

Es bedarf des beidseitigen Interesses und einer zeitlichen Investition, damit sich ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis entfalten kann. Die Entwicklung und Aufrechterhaltung der Zugehörigkeit ist an Bedingungen geknüpft, die wiederum Veränderungen unterliegen. Aus diesem Grunde ist die Wahlgemeinschaft als Beziehungsgebilde flexibler und mobiler als beispielsweise eine Familiengemeinschaft, die als hierarchisches System auf unterschiedlichen Rängen und Positionen zwischen Eltern und Kindern und innerhalb der Geschwisterfolge basiert. Aus einer anderen Perspektive betrachtet sind die Beziehungen in der Wahlgemeinschaft weniger verbindlich als in einer Gemeinschaft wie der der Familie.

6.4. Verantwortung

Die Kategorie Verantwortung beschreibt ein spezifisches Verhältnis der Kinder zu ihren Tätigkeiten und zu dem sozialen Umfeld, in dem sie arbeiten. Die Kinder tragen Sorge, dass die Arbeit ihren Bedürfnissen gerecht wird, d.h. dass sie „auf ihre Kosten kommen“ und ihre Interessen über oder mit der Arbeit befriedigt werden. Ihre selbstorganisierten bzw. selbstgewählten Arbeiten möchten die Kinder gut, d.h. nach ihrem besten Gewissen ausführen. Sie fühlen sich verantwortlich für ihre Leistungen und deren Wirkungen. In diesem Sinne tragen sie in ihrem Bewusstsein Verantwortung für ihre Tätigkeiten und ihr Handeln. Verantwortliches Arbeiten bedeutet aus der Sicht der Kinder vorausschauend, verbindlich und zielorientiert zu handeln, verlässlich zu sein, und die übernommenen Aufgaben mit der erforderlichen Aufmerksamkeit und Behutsamkeit auszuführen.

Neben der Verantwortung für sich selbst übernehmen die Kinder in ihrer Arbeit Verantwortung für andere und anderes. Damit ist es nicht mehr nur eine Angelegenheit, die sie mit sich selbst aushandeln bzw. mit der sie je nach spontaner Bedürfnislage verfahren können. Verantwortung zu haben bedeutet in den Augen der arbeitenden Kinder auch, die Interessen, Bedürfnisse und Notwendigkeiten anderer Menschen zu berücksichtigen. Für andere zuständig zu sein, für ihr Wohlbefinden zu sorgen, verleiht

Kindern auch ein Gefühl von Macht. Darin nehmen sie sich als besonders bzw. als anders im Vergleich zu anderen (nicht-arbeitenden) Kindern wahr. Unter Umständen heißt das, dass die Kinder einen „inneren Dialog“ mit ihren eigenen Bedürfnissen und den in der Arbeit begründeten Erforderlichkeiten führen. Verantwortliches Handeln bedeutet über den momentanen (Gemüts-)Zustand hinaus zu reflektieren und die (Langzeit-)Wirkungen der Arbeit mitzuüberlegen.

Verantwortung ist gekoppelt an Zeit im Sinne von Dauer und Regelmäßigkeit. Die Kinder „wachsen“ in ein Gefühl von Verantwortung hinein. In der Entwicklung von Verantwortung bzw. einem Verantwortungsgefühl verhält es sich wie in einer aufwärtslaufenden Spirale: Die Kinder übernehmen Aufgaben, die sie im Verlauf der Zeit immer besser ausführen können. Sie werden kompetenter. Mit der Zeit werden ihnen komplexere Arbeiten bzw. Arbeitsbereiche von Erwachsenen zugetraut. Die Kinder übernehmen Verantwortung in und für ihre Arbeiten in Abstufungen. Der Grad der Verantwortung variiert, auch in Abhängigkeit vom sozialen Kontext und den darin entwickelten Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen.

Die Kinder entwickeln ihren Arbeiten gegenüber ein Verhältnis von Selbstverpflichtung. Zum einen geht es darum, sich selbst als kompetent und „groß“ im Sinne von reflektiert und handlungsmächtig zu beweisen. Zum anderen geht es darum, den Erwartungen anderer in ihrer Arbeit gerecht zu werden. Indem Kinder regelmäßig, dauerhaft und kompetent Aufgaben verrichten, erlangen sie in gewissem Sinne die Zuständigkeit (Kompetenz) für diese Bereiche. Andere verlassen sich darauf, dass die Kinder ihre Aufgaben wahrnehmen, mit fließenden Übergängen zu der Erwartungshaltung, dass die Kinder ihre Arbeiten ausführen.

Kinder tragen nicht einfach Verantwortung. Sie wird ihnen von Erwachsenen übertragen, bzw. in Ermangelung von erwachsenem Personal übernehmen sie verantwortliche Aufgaben.

Die ‚Verantwortung zu tragen‘ ist für die arbeitenden Kinder eine Herausforderung. Sie besteht darin, sich der Aufgabe bzw. des verliehenen Vertrauens würdig zu erweisen in dem Sinne, dass sie die erforderlichen Kompetenzen und das notwendige Wissen dazu haben. Es bedeutet, in einem bestimmten Rahmen handlungs- und entscheidungsfähig zu sein und über die Arbeit zu einer Veränderung der Situation beitragen zu können. Die Kinder erarbeiten sich das Vertrauen der Erwachsenen in ihre Kompetenzen.

Darüber werden sie vertrauenswürdig, auch Verantwortung in gewissem Sinne zu tragen. Die alleinige Verantwortung tragen die Kinder für ihre Arbeiten allerdings nicht. Sie agieren in einem von Erwachsenen dominierten Kontext. Diese bleiben für die Rahmbedingungen der Arbeit der Kinder und das Wohlergehen der Kinder verantwortlich. Die Kinder erweisen sich als verantwortungsbewusst und gewissenhaft in ihren Tätigkeiten. Derart kommt Bewegung in das generationale Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, ohne es jedoch aufzuheben.

Im Unterschied zur Verantwortung nehmen Kinder eine Aufgabe eher als Pflicht wahr, wenn sie diese nicht aus eigenem Antrieb übernommen haben bzw. sie die Notwendigkeit dafür nicht erkennen, noch den Gesamtzusammenhang der Arbeit nachvollziehen können.

Indem einem Kind Anweisungen erteilt werden, Arbeiten zu übernehmen, wird es in eine untergeordnete Position verwiesen. Es wird ein hierarchisches Verhältnis zwischen dem Kind und seinen Eltern oder anderen Erwachsenen, aber auch anderen Kindern konstituiert. Aus einem höheren bzw. unabhängigen Status heraus, können Kinder selbst Aufgaben an andere Kinder delegieren oder Anweisungen erteilen.

Andererseits sehen Kinder es durchaus auch als einen Vorteil an, Anweisungen nur auszuführen, nicht jedoch die Gesamtverantwortung zu tragen. Zum einen belasten sie sich nicht mit den Bedürfnissen und Erfordernissen anderer. Zum anderen ist ihnen die Aufmerksamkeit und Anerkennung eher gewiss, wenn sie sich über ihr ‚normales‘ Maß hinaus engagieren.

6.5. Macht und Ohnmacht

Macht und Ohnmacht sind als Kategorien relational auf einander bezogen. Mit der Kategorie Macht werden auch Aussagen über den Zustand der Ohnmacht getroffen. Das Verhältnis arbeitender Kinder zu Erwachsenen und zu anderen Kindern wird im folgenden in Bezug auf Macht bzw. Ohnmacht analysiert.

Kinder verschaffen sich ‚relationale Macht‘ indem sie notwendige und unerlässliche Aufgaben übernehmen, spezifische Kompetenzen erwerben und sich in diesem Sinne unentbehrlich im jeweiligen Kontext machen. ‚Relational‘ ist diese Macht, weil sie nicht absolut ist. Grundlegende hierarchische Strukturierungen wie die generationale Ordnung des Senioritätsprinzips und die Geschlechterhierarchie stecken den Rahmen ab,

in dem Mädchen und Jungen nur bedingt Macht erlangen können. Dieses hierarchische Verhältnis äußert sich u.a. darin, dass Kinder nicht Arbeiten oder Aufgaben an ihre Eltern oder Erwachsene delegieren (können). Vielmehr verbleiben sie prinzipiell in der Position, Anweisungen zu erhalten.

Über die Betrachtung der Verfügbarkeit und des Umgangs eines Menschen mit seiner Zeit lassen sich Anhaltspunkte über seine soziale Position gewinnen. Menschen, die eine höhere gesellschaftliche bzw. soziale Position innehaben, können eher über den Umgang mit ihrer Zeit ‚frei‘ oder selbst entscheiden als Menschen in Abhängigkeit. Ihre Abhängigkeit findet gerade auch darin einen Ausdruck, dass sie nicht selbst über ihre Zeit verfügen können, sondern sich den Zeitvorstellungen anderer beugen und ihre Bedürfnisse diesen unterordnen müssen. In anderen Worten, es geht auch darum, Wichtigkeiten und Ziele zu definieren und um die Setzung von Prioritäten. Inhalte werden nicht nur beschrieben, sondern auch bestimmten Zielen zugeschrieben und mit sozialer Bedeutung versehen.

‚Relational‘ ist die Macht von Kindern auch insofern, weil sie situations- bzw. kontextabhängig ist. Die Macht eines Kindes, die es über seine Arbeit und Kompetenz in einem spezifischen Rahmen erworben hat, ist nicht übertragbar auf andere Beziehungsverhältnisse. D.h. es lassen sich daraus keine Ansprüche auf andere soziale Verhältnisse ableiten.

In der Definition dessen, welche Tätigkeiten als ‚Arbeit‘ und damit gesellschaftlich wertbringend und wertvoll, oder als ‚Spiel‘ bzw. ‚Lernen‘ gelten, kommen insofern auch gesellschaftliche Machtverhältnisse zum Ausdruck. In einer hierarchisch geordneten Gesellschaft ist die subjektive Bedeutung der Tätigkeit geprägt vom sozialem Status der befragten Person. So mag es für Kinder ein Ausdruck gewonnener Autonomie sein, ihr eigenes Geld zu erarbeiten und darüber zu bestimmen, während ihre Eltern in der bezahlten Tätigkeit eher die Möglichkeit erkennen, dass ihr Kind den Umgang mit Geld erlernt.

In Bezug auf das Verhältnis von Macht und Ohnmacht kann der Erwerb von eigenem Geld zu mehr Unabhängigkeit und in diesem Sinne zu mehr Handlungsfähigkeit führen. In einem gewissen finanziellen Rahmen ist die selbstbestimmte Beteiligung beispielsweise an der Konsumkultur der Bezugsgruppe möglich. Damit kann ein eigener, höherer Status in dieser Gruppe verbunden sein. Geld funktioniert als ‚Ermächtigungs-

und Ausschlußinstrument': Ohne die finanzielle Möglichkeit, sich kulturell oder sozial zu beteiligen, ist der Status des Einzelnen im Ansehen der Gemeinschaft der eines Bedürftigen und Bemitleidenswerten, weil Abhängigen.

Das eigene Geld kann unter bestimmten Umständen Kinder gegenüber den Einflussmöglichkeiten ihrer Eltern unabhängiger werden lassen. Andererseits lösen größere Geldsummen das Abhängigkeitsverhältnis nicht auf. Vielmehr kann der Einfluss und die Entscheidungsgewalt der Eltern gegenüber ihren Kindern zunehmen, wenn Kinder aus ihren Tätigkeiten ein hohes Einkommen erzielen, und ihre Arbeit professionellen Charakter annimmt. Die Eltern übernehmen die Rolle, die Einnahmen und die Zeit der Kinder zu managen. Sie werden zu VerhandlungspartnerInnen für externe Anfragen. Die gesellschaftlich vereinbarte Positionszuweisung von Kindern in den abhängigen, inferioren Minderjährigenstatus bleibt bestehen und steckt den legalen und politischen Rahmen der Handlungs- und Entscheidungsfreiheit von Kindern ab.

7. Kapitel

Diskussion

Der Ausgangspunkt meiner Untersuchung war die Betrachtung spezifischer Tätigkeiten von Kindern unter dem Aspekt der ‚Arbeit‘ als zentrales Moment gesellschaftlicher Integration und individueller Anerkennung.

Die Arbeit der Kinder wurde unter dem Aspekt ihrer subjektiven Bedeutungen für die Kinder sowie ihrer sozialen, ökonomischen und gesellschaftlichen Relevanz untersucht, um Einblick zu gewinnen in Prozesse generationaler Ordnung und geschlechtlicher Zuweisungen als Ausdruck gesellschaftlicher Veränderungsprozesse.

Unter Bezugnahme auf feministische Diskussionsansätze wie der wechselseitigen Angewiesenheit und *moral economy* habe ich in Erweiterung der theoretischen Perspektive von ‚Fürsorglichkeit‘ diskutiert, wie über eine Erweiterung des Arbeitsbegriffes ein neuer Blick auf Kinder möglich ist. Ihre ‚unsichtbar‘ geleistete, weil gesellschaftlich nicht anerkannte Arbeit wird offenbar. Sie fallen insbesondere als Haus- und Sorgearbeit Leistende auf und rücken als soziale Akteure innerhalb ihrer Familien und anderer spezifischer sozialer Gemeinschaften im sozialen Umfeld in den Fokus der Betrachtung. Mädchen und Jungen werden als aktiv Mitwirkende in der Gestaltung generationaler Verhältnisse sichtbar. Ihr Beitrag zur Produktion gesamtgesellschaftlicher Werte wird darüber erkennbar.

Die soziale Position von Kindern wird über die Hierarchie in der generationalen Ordnung beschrieben. Unter Bezugnahme auf den Kompetenzbegriff, wie ihn Bourdieu versteht, wurden die sozialen Positionen von Mädchen und Jungen als sozial konstruiert diskutiert. Unter spezifischen Bedingungen ist es für Kinder möglich, ihren sozialen Status über Arbeit in spezifischen Kontexten zu verändern. Ihre veränderte soziale Position bleibt kontextgebunden.

Auf der Basis der Aussagen der Kinder zu ihren Arbeitstätigkeiten wurden vier Dimensionen der Bedeutung von Arbeit für Kinder ermittelt. Aus der Zuweisung in einen abhängigen und inferioren Status erscheint Arbeit aus der Perspektive von Kindern als die Möglichkeit, ihre soziale Position zu verändern. In der Schlüsselkategorie „Anerkennung“ liegt die zentrale Bedeutung von Arbeit für Kinder

begründet. Ausgehend von intersubjektiven Beziehungen entwickeln Kinder über die Anerkennung ihrer Kompetenzen und Arbeitsleistungen ein Verhältnis zur Gemeinschaft, das auf Verantwortung und wechselseitiger Bezogenheit beruht, bei gleichzeitigem Streben nach Autonomie und Eigenständigkeit. In verschiedener Ausprägung und doch unabhängig davon, ob ihre Arbeit bezahlt oder nicht-bezahlt, gesellschaftlich anerkannt oder nicht wahrgenommen wird, hat Arbeit für diese Kinder diese Bedeutung und damit das implizite Versprechen auf mehr gesellschaftliche Teilhabe.

Die Perspektive der wechselseitigen Bezüge bzw. einer „wechselseitigen Bezogenheit“ umschreibt das Verhältnis der Kinder zu ihren Arbeitstätigkeiten, das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen und das gesellschaftliche Verhältnis zwischen bezahlter und nichtbezahlter bzw. sorgender Arbeit.

7.1. Arbeitende Kinder zwischen Ich-Bezogenheit und sozialer Verantwortung

Kinder verrichten eine Vielzahl von Tätigkeiten und sind in den meisten Wirtschaftsbereichen der Gesellschaft ökonomisch aktiv (Liebel 2001). Über die generationale Zuweisung in den Status des ‚abhängigen Kindes‘ und einer auf dem männlichen Versorger-Modell beruhenden Arbeitsdefinition, wird die von Mädchen und Jungen erbrachte gesellschaftliche Leistung nicht als Arbeit anerkannt. Einer Entwicklungsperspektive verhaftet, wird die Arbeit der Kinder als eine pädagogische Übung interpretiert und ihr gegenwartsbezogener anwendungsorientierter Stellenwert für die Kinder verkannt (vgl. Pole/Mizen, im Erscheinen). Im Zuge der Einführung von Ganztagschulen wäre der Frage nachzugehen, wie sich das Verhältnis von Ganztagschule zur selbstorganisierten Arbeit der Kinder verhält, wie Kinder bei zeitlich zunehmender pädagogischer Aufsicht Wege finden, eigenen, selbstbestimmten und ernsthaften, weil sinnvollen und nützlichen Arbeiten (weiterhin) nachzugehen¹⁰⁴.

Den meisten Kindern in den industrialisierten kapitalistischen Gesellschaften des Nordens wird bei der freiwilligen oder selbstorganisierten Übernahme von Arbeit eine Motivation unterstellt, in der die eigenen Belange im Vordergrund stehen und die

¹⁰⁴ Für die in Finnland geführte Diskussion um die Einführung der Ganztagschule und ihrer Auswirkungen auf die gesellschaftliche Wahrnehmung von Kindheit vgl. Forsberg/Strandel 2005.

Übernahme von Aufgaben für andere in den Hintergrund gerät. Dies wird vor allem im öffentlichen Diskurs um bezahlte Arbeit, sogenannte SchülerInnenjobs, deutlich, zu denen Kinder angeblich durch eine (zu) hohe Konsumorientierung oder ähnliche selbstbezogene Motive wie das Ausleben narzisstischer Ansprüche motiviert werden. Vor allem letzteres wird Kindern, die als SchauspielerInnen, SynchronsprecherInnen oder Modells, sprich in den Medien tätig sind, unterstellt (vgl. von Krosigk 2004).

Das Muster generationaler Ordnung und die Zuweisung von Kindern in einen abhängigen und inferioren Status prägt auch das Verhältnis der Kinder zu ihrer Arbeit. Sie sind sich der ökonomischen Bedeutung ihrer Tätigkeit häufig nicht bewusst.

Damit kann der Ausbeutung der Arbeitskraft von Kindern ein Einfallstor geöffnet werden, bei gleichzeitiger Vorenthaltung eines eigenen Zugangs der arbeitenden Kinder zu gesellschaftlichen Ressourcen sowie gesellschaftlicher bzw. politischer Partizipation.

Von dem Konzept der generationalen Ordnung ausgehend, kommt die hier vorgestellte Untersuchung zu der Einschätzung, dass die Kinder mit ihren Arbeitstätigkeiten selbstbezogene Motive und gemeinschaftsorientierte Bezüge verknüpfen. Die Arbeit erhält ihre Bedeutung für die Kinder, weil ihre Leistungen auch für andere als nützlich und sinnvoll wertgeschätzt werden. Darüber erfahren die Kinder eine zweifache Anerkennung: Die Leistung wird als wertvoll im Sinne einer Tausch- oder Gebrauchswertorientierung wahrgenommen und das Kind selbst wird als kompetente Person, als sozialer Akteur anerkannt.

7.2. Der Blick auf arbeitende Kinder: das soziale Alter

Die Vorstellungen Erwachsener bzgl. der Handlungsoptionen von Kindern zu arbeiten unterscheiden sich vor allem in Bezug auf das Alter und das Geschlecht des Kindes. Die Kinder arbeiten aus eigener Motivation heraus und werden darin von ihren Eltern unterstützt. Sie „wachsen“ mit ihren Arbeitsaufgaben und erleben sich in ihren Arbeiten nicht vorrangig als ‚Kind‘ im Sinne des bürgerlichen Kindheitsmodells, sondern als aktives und handlungsfähiges Subjekt, das zielgerichtet seine Arbeit organisiert und den Erfolg bzw. Misserfolg bis zu einem bestimmten Grad selbstverantwortet. Die Arbeit wirkt sinnstiftend gerade auch im Vergleich zur schulisch zu erbringenden Leistung. Voraussetzung hierfür ist der Ernstcharakter ihrer Tätigkeiten, d.h. die Erfordernis ihrer Arbeit und ihre unmittelbarer gemeinschaftlicher Nutzen. Mittels der Arbeit stellen sie

Bezüge zu sozialen (Wahl-)Gemeinschaften her. Diese wiederum tragen zur Erweiterung ihrer Beziehungs- und Erfahrungshorizonte und damit auch ihrer Handlungsfähigkeit bei. Gegenüber ihren (jüngeren) Geschwistern und anderen Kindern nehmen sie einen höheren sozialen Status ein, der sie aus ihrer Perspektive im Verhältnis zu ihren Eltern bzw. anderen Erwachsenen „gleichwertiger“ werden lässt. Die Arbeitstätigkeit eröffnet ihnen direkt oder in ihrer Konsequenz mehr Partizipationsmöglichkeiten.

7.3. Die soziale Einbettung arbeitender Mädchen und Jungen

Auf der Grundlage der hierarchischen generationalen Ordnung sind die Zugänge der Kinder zu ihren Arbeitstätigkeiten von den sozialen und ökonomischen Möglichkeiten, sowie normativen Orientierungen ihrer Eltern beeinflusst.

Die Basis für das Engagement der Mädchen und Jungen in der Familie oder in selbstgewählten Gemeinschaften ist ihr Selbstverständnis als Mitglieder der jeweils spezifischen Gemeinschaften. Mit ihren Arbeiten tragen sie zum ‚guten Leben‘ der Familie, oder aber auch der Wahlgemeinschaften bei.

Die vorliegende Untersuchung kommt hinsichtlich der Bedeutungen der Arbeit für Kinder in Relation zu ihrer kulturellen und sozialen Herkunft und Familienstruktur zu ähnlichen Ergebnissen wie Tess Ridge (2002) und Julia Brannen (1995) in Großbritannien: es sind vor allem Kinder Alleinerziehender, einkommensschwacher Familien und Familien mit einem Migrationshintergrund, die die Bedeutung ihrer Arbeit auf die familiäre Gemeinschaft (zurück-)beziehen. Doch auch hier ist zu vorderst die Qualität der Beziehung innerhalb der Generationen und das jeweilige Selbstverständnis der Familienmitglieder ausschlaggebend für die Bedeutungen, die die Arbeit für die Kinder erlangt.

Die Arbeiten der Kinder sind als Ausdruck relativer Selbstbestimmung und Autonomie innerhalb spezifischer Abhängigkeitsverhältnisses anzuerkennen. Andererseits wird das Verhältnis zwischen Autonomie und Abhängigkeit von den Kindern ambivalent erlebt. Kinder sind ebenso wie Erwachsene gefordert, in ihrem Alltag das Gleichgewicht zwischen Unabhängigkeit und sozialer Bindung, individualisierter Identität und sozialer Zugehörigkeit zu halten. Die Grenzen der Unterscheidung von „sorgen und versorgt werden“ als Beschreibung der generationalen Zuweisung unterliegen einem steten

Anpassungsprozess der sozialen Akteure an die gegebenen Verhältnisse.

7.4. Arbeitende Kinder und Armut

Die Entscheidung der Kinder zu arbeiten geht auf eigene Bedürfnisse und Interessen zurück und kann gleichwohl aus einem Gefühl der Verpflichtung gegenüber der Familie beruhen. Die Entscheidung zu arbeiten, ist für Kinder aus Familien mit einem niedrigen Einkommen ein Balanceakt zwischen Selbstbestimmung und Notwendigkeit. Die Option, einer bezahlten Tätigkeit nachzugehen, ermöglicht den Kindern dazu beizutragen, den ökonomischen Druck der Familie zu reduzieren. Aus unserem Sample der Berliner Kinder verzichtet ein Teil auf das Taschengeld, seitdem sie eigenes Geld erwirtschaften. Statt sich die (Konsum-)Wünsche von ihren Eltern erfüllen zu lassen, können die Kinder kleinere Anschaffungen mit ihrem eigenen Geld erwerben. Vor allem Kinder aus einkommensschwachen Familien verzichten auf bzw. entsagen sich auch der Wünsche, um Enttäuschungen vorzubeugen. Einige Kinder leihen vielmehr ihrerseits den Eltern bei Bedarf Geld¹⁰⁵. Das eigene Geld ermöglicht den Kindern und in einem gewissen Sinne ihren Familien, am kulturellen und sozialen Leben der Gesellschaft teilzuhaben, und trägt dazu bei weitere Handlungsoptionen und Partizipationsmöglichkeiten zu erschließen.

Die bezahlte Arbeit bzw. das selbsterwirtschaftete Geld ermöglicht den Kindern auch an der (Jugend-)Kultur ihrer *peer group* teilzuhaben. Hierbei geht es um das legitime Bedürfnis der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an den für sie notwendigen Gemeinschaften (vgl. auch White 1996).

Mit den sozialrechtlichen Reformen der sogenannten Agenda 2010 und den „Hartz IV“-Gesetzen könnten Kinder als ökonomische Akteure stärker in den Blick fiskalischer Politik geraten: Während das Einkommen der Kinder bislang nicht zum Familieneinkommen gerechnet wurde, kann es im Zuge der politisch gewollten stärkeren „Eigenleistung“ von Familien (Subsidiaritätsprinzip) zur Berechnung des Haushaltseinkommen hinzugezogen werden. Die Auswirkungen eines solchen Szenarios auf den Status von Kindern sind richtungsoffen. Arbeitende Kinder könnten

¹⁰⁵ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Tess Ridge in ihrer Studie zu Kinderarmut in Großbritannien. Sie beobachtet dass Kinder einkommensschwacher Familien und Alleinerziehender ihren Eltern bei Bedarf Geld leihen (vgl. Ridge 2002, S. 48).

als „*economic actors*“ (Zelizer 2002) stärker in das gesellschaftliche Bewusstsein rücken.

Die Arbeit der Kinder kann unter diesem Gesichtspunkt als eine Strategie der Kinder zur Bewältigung ihrer Armut diskutiert werden. Eine Verknüpfung des Kinderarbeitsdiskurses mit dem Diskurs um Kinderarmut, wie sie beispielsweise die Studie von Ridge für Großbritannien unter der Fragestellung sozialer Exklusion aus dem Erleben von Kindern entwickelt hat (Ridge 2002), steht für hiesige Verhältnisse noch aus.

7.5. Arbeitende Kinder und ihre Eltern

Aufgrund der zunehmenden Anforderungen der Arbeitswelt an Erwerbstätige erweist es sich als erforderlich, dass Eltern einen anderen Blick auf ihr Kind bzw. auf seine Kompetenzen entwickeln. Unter dem steigenden Konkurrenz-Druck, der auf den Arbeitenden liegt, sowie durch die wachsende Notwendigkeit eines (zweiten) Einkommens, sind Eltern zunehmend auf die Selbstversorgungsfähigkeit ihres Kindes angewiesen. Nicht (mehr) nur Kinder bedürfen der Versorgung durch ihre Eltern, auch Eltern brauchen verantwortliche Kinder, die Aufgaben übernehmen können und sich alleine zurecht finden, d.h. selbständig sind. Die Grundlage dieser Art verstandener Verantwortungsübernahme ist Solidarität, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu der Familien-Gemeinschaft, die dem Können der Kinder vertraut und es wertschätzt (vgl. auch Cheal 2003, Zeiher 2004, Brannen 1995). Kinder und Eltern praktizieren ein auf gegenseitiger Angewiesenheit basierendes Kindheits- bzw. Elternverständnis, das die Einschränkungen des bürgerlichen Kindheitsstatus' verlässt. Das generationale Verhältnis wird nicht aufgehoben, doch werden Kinder als soziale Akteure und Subjekte in ihren Bedürfnissen und Interessen ernster genommen. Darüber eröffnen sich weitere Partizipationsmöglichkeiten für Kinder.

Die Wahrnehmung der „Bedürftigkeit“ ihrer Eltern veranlasst Kinder, Strategien zu entwickeln, die die Eltern bzw. die Mutter von ihrer haushälterischen, sorgenden Arbeit entlasten, bzw. die zur Entlastung der Familienkasse beitragen.

Die (zeit-)ökonomische oder auch psychosoziale ‚Bedürftigkeit‘ der Eltern kann das Engagement der Kinder erfordern und die Fähigkeiten der Kinder überschreiten. Doch auch unter diesen Umständen können Kinder sich als soziale Akteure erleben, die

Strategien des aktiven Umgangs mit der Situation entwickeln und darüber, d.h. über ihre Arbeit an Selbstvertrauen und Handlungskompetenz gewinnen.

7.6. „Mädchenarbeit“ und das Selbstverständnis arbeitender Mädchen und Jungen

Die gesellschaftlich geschlechtlich konnotierte Zuständigkeit für einzelne Tätigkeiten und Arbeitsbereiche findet ihren Widerhall in den Bedeutungen, die Mädchen und Jungen ihren Arbeiten beimessen¹⁰⁶. Bei gleicher Tätigkeit, insbesondere im Bereich der Haus- und Sorgearbeit begründen Jungen ihr Engagement zunächst mit der Notwendigkeit bzw. damit, dass sie darüber Kompetenzen erwerben würden. In ihrer Selbstdarstellung bedienen sie das Bild des unabhängigen, tatkräftigen und selbstbestimmt handelnden Jungen. Erst über die Erfassung des sozialen Kontexts der Arbeit wird deutlich, dass die spezifische soziale Beziehung mit dem Arbeitsgegenstand ausschlaggebend für den Stellenwert der Arbeit auch für Jungen ist. Demgegenüber ist die Motivation der Mädchen offen beziehungsorientiert.

„Das Bild von Weiblichkeit in der modernen westlichen Welt wird durch eine Moral geprägt, die der Frau eine vorrangige Orientierung an dem Anderen vorschreibt. Das heißt nicht, alle Frauen würden ihr Leben nach dieser Norm ausrichten. Sondern es heißt, dass die Bedeutung dessen, was in unserer Gesellschaft als weiblich gilt, eng verknüpft ist mit Sozialbezogenheit und Fürsorge im Gegensatz zu Selbstbezogenheit und Individuation.“ (Rommelspacher 1992, S. 7)

In der vorliegenden Untersuchung wurde diskutiert, dass Arbeit maßgeblich zur sozialen Konstruktion von Geschlecht beiträgt. Aus einer Perspektive der langfristigen Entwicklungen wäre es interessant zu untersuchen, inwiefern die arbeitsbegründete Beziehungsorientierung der Mädchen und Jungen ihr Selbstbild und ihr zukünftiges Verhältnis zu gesellschaftlicher Arbeit beeinflusst, und sie daraus ein anderes,

¹⁰⁶ Maria Rerrich und Karin Jurczyk (1993) beobachten, dass “gerade dort, wo Männer abweichend vom Geschlechterstereotyp diese Arbeit übernehmen, die Macht der geschlechtsspezifischen Diskurse besonders deutlich [wird]. Bezogen auf Männer ist das prinzipiell gleiche Tun dennoch ein anderes Tun: die Wahrnehmung, die Bedeutung und Bewertung fürsorglicher Arbeit fällt auf einen anderen ‚Boden‘ im individuellen und gesellschaftlichen Bewusstsein, wenn Männer sie übernehmen – und dadurch verändert sich wiederum die Art und Weise, wie sie das tun. Zwischen objektiv gleicher Handlungsanforderung und konkreter Handlungspraxis liegen also Umsetzungsschritte, die geschlechtsspezifisch ‚angereichert‘ und ‚aufgefüllt‘ werden und innerhalb des Systems der Zweigeschlechtlichkeit das Ergebnis des Handelns variieren“ (Jurczyk/Rerrich 1993, S. 296- Hervorhebung im Original).

aufeinander bezogenes Verhältnis von Arbeit und Leben, Kindern und Erwachsenen, Arbeit und Nichtarbeit entwickeln.

8. Kapitel

Ausblick

Gegenwärtige gesellschaftliche Wandlungsprozesse werden unter dem Aspekt der Entgrenzung der Arbeit als Auflösung bisheriger zeitlicher, örtlicher, sozialer und medialer Rahmungen der Arbeit erörtert, bei gleichzeitiger Schöpfung neuer Arbeitsfelder (vgl. Kirchhöfer 2004). In diesem Umstrukturierungsprozess wird auch die Frage gestellt, wie die menschliche Arbeit organisiert werden kann, damit alle sich selbst in einer nicht mehr entfremdeten Arbeit als freie Menschen erfahren (vgl. ebd. S. 143). Auch die Arbeit von Kindern steht dabei zur Diskussion. Das Entgrenzungsmodell ist nicht beschränkt auf eine bestimmte Form von Arbeit, sondern öffnet sich über eine Definition von Arbeit als zielgerichteter Tätigkeit, bei der künftige Resultate mehr oder weniger konkret umrissen, gedanklich vorweggenommen werden, auch der freiwilligen, gemeinnützigen und im Kreis der Familie erbrachten Arbeit. Die Entgrenzungsthese umfasst die Arbeit als Beziehung zwischen objektiven Bedingungen und der subjektiven Gestaltung bzw. Bewältigung dieser, das Lernen und die Entgrenzung der Lebensführung. Um die Unterordnung aller gesellschaftlichen Verhältnisse unter einer Verwertungsmaxime zu verdeutlichen, fügt Kirchhöfer dem Modell den Aspekt der Entgrenzung des Kapitals hinzu¹⁰⁷. Die Arbeits-, Lern- und private Lebensorte werden durchmischt, die Zuordnung von Arbeitsmitteln gelingt nicht mehr eindeutig. Vor diesem Hintergrund wird den Arbeitstätigkeiten im sozialen Umfeld¹⁰⁸, die nicht der ökonomischen Verwertung unterliegen, größere Aufmerksamkeit zuteil.

Die Kinder sind an der Konstituierung neuer Arbeitsfelder im sozialen Umfeld beteiligt. Über Entgrenzungsprozesse rücken die Tätigkeitsfelder der Kinder in den Blick von ökonomisch interessanter ‚Arbeit‘ bzw. können zu ‚Arbeit‘ werden.

Wie aus meinen Ausführungen hervorgeht, ist die Zuordnung der Arbeitstätigkeiten von Kindern als ‚Arbeit‘ kontext- bzw. beziehungsabhängig. Die Übergänge zwischen den

¹⁰⁷ Es ist an dieser Stelle nicht möglich auf diese weiteren „Entgrenzungsdimensionen“ einzugehen, da es den Rahmen der Arbeit sprengen würde (vgl. Kirchhöfer 2004; Voß/Pongratz 1998).

¹⁰⁸ Unter sozialem Umfeld wird in der wissenschaftlichen Literatur gemeinhin die Gesamtheit von Verhältnissen und Verhalten gefasst, die außerhalb der räumlichen, sozialen und zeitlichen Verhältnisse der Erwerbsarbeit besteht, ihren Ausdruck findet in entsprechenden sozialen Strukturen von Familie, Freundeskreis, Nachbarschaften, Gemeinden und Vereinen sowie in Regionen, dabei von den Individuen

Arbeits-Tätigkeiten und ‚anderen‘ Aktivitäten der Kinder sind fließend. Letztendlich ist auch die Bedeutung oder Zuschreibung der Tätigkeit als Arbeit unabhängig davon, ob sie entlohnt, ehrenamtlich oder freiwillig erbracht wird.

Kirchhöfer entdeckt in den Arbeitsfeldern und Arbeitstätigkeiten Anzeichen eines neuen Arbeitstyps, den er unter Maßgabe der Entgrenzungsthese als ‚nicht-fordistischen‘ entgrenzten Typ beschreibt. So bestimme auch „nicht mehr die verbrauchte Zeit den Wert, sondern der richtige Zeitpunkt, zu dem die Leistung zur Verfügung steht“. Der Wert der Arbeitsleistung wird über das individuelle Geschick und die individuelle Intensität bestimmt. Entlang der Merkmale spontaner Gestaltungswillen, Regelfreiheit, Intuition in der Ausübung der Tätigkeit und der Charakter des Probierens beschreibt Kirchhöfer den entgrenzten, ‚nicht-fordistischen‘ Arbeitstyp (vgl. Kirchhöfer 2004, S. 155). Auch die Arbeiten der Kinder können derart charakterisiert werden.

Zur Gegenüberstellung von traditionellem und nicht-fordistischem Arbeitstyp ist in Bezug auf Kinder anzumerken, dass der subjektive Stellenwert der Arbeit für Kinder in ihrer sinnlichen Erfahrung von Veränderung und Gestaltung begründet liegt. Das gegenstandsbezogene, lösungsorientierte Handeln unterscheidet den Erfahrungsraum ‚Schule‘ von dem Erfahrungsraum ‚Arbeit‘ maßgeblich. Die Erfahrung, nützlich zu leisten, gebraucht zu werden, Veränderungen zu bewirken und darüber anerkannt zu werden, lässt unter diesen Umständen auch anstrengende, unangenehme Tätigkeiten für Kinder attraktiv werden. D.h. der gemeinschaftliche Bezug bzw. die soziale Bezogenheit ihrer Arbeit bekräftigt sich aus der sozialen Wertschätzung der Leistung der Kinder.

Gegenüber der arbeitsteilig organisierten Arbeit fordistischer und tayloristischer Prägung, ist die Arbeit der Kinder individualisiert und entspricht in ihrer Selbstorganisation den Bedürfnissen und Interessen der Kinder¹⁰⁹.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung ist eine maßgebliche Ich-Bezogenheit als Motivation für die Arbeit bei Kindern nicht abzuleiten. Vielmehr zeigt das Handeln der Kinder ihre soziale Eingebundenheit als Gemeinschaftsmitglieder.

selbstgewollt und selbstgesteuert wird (vgl. Kirchhöfer 2004, S. 149).

¹⁰⁹ Kirchhöfer (2004) stellt den neuen Arbeitstypus als gegenwarts- und ich-bezogen der Sozialbezogenheit und Zukunftsausrichtung des ‚traditionellen‘ Arbeitstyps gegenüber.

Die Komplexität der gesellschaftlich formulierten Ansprüche an Kinder und Kindheit nimmt zu. Kinder übernehmen mehr Verantwortung und werden zu verlässlichen PartnerInnen von Eltern und anderen Erwachsenen in der Alltagsorganisation im sozialen Umfeld. Das Selbstverständnis von Kindern als Gemeinschafts- bzw. Gesellschaftsmitglieder wird darin erkennbar. Die Arbeit der Kinder ist verortet in einem komplexen Beziehungsgefüge freier Wahl und Einschränkungen, Notwendigkeiten und Zwang und dem Bedürfnis der Kinder nach Autonomie und Verbundenheit bzw. gesellschaftlicher Zugehörigkeiten.

Die vorliegende Untersuchung legt den Schluss nahe, dass der Reiz der selbstgewählten Arbeit für Kinder gerade darin liegt, aus dem Status des abhängigen und unselbständigen Kindes herauszutreten und durch die Tätigkeit sowohl in ökonomischer Hinsicht als auch hinsichtlich ihrer sozialen Einbettung selbständiger an der Gesellschaft partizipieren zu können.

Die beschriebenen Merkmale der Arbeit von Kindern deuten auf einen „reintegrierten“ (Wintersberger 2005) Typus von Arbeit hin, der Arbeit und Wohnen, Arbeitszeit und freie Zeit, Theorie und Praxis, ProduzentInnen und KonsumentInnen aufeinander bezieht. Über diese neue „Reintegration“ der gesellschaftlichen Bereiche werden vermutlich auch Kinder (wieder) verstärkt als Produzenten wahrgenommen werden. Die Segregation der Kinder aus der Arbeitswelt der Erwachsenen (vgl. Kirchhöfer 2000a), sowie möglicherweise auch ihre neue Integration erfolgen aus der Initiative und unter aktiver Beteiligung der Kinder selbst. „Kinder sind nicht nur Opfer dieser Prozesse, sondern aktive Gestalter ihrer segregierten oder integrierten Kindheiten.“ (Kirchhöfer 2004, S. 151) Es entsteht kein neuer, segregierter Arbeitssektor von und für Kinder. Vielmehr existiert bereits ein Sektor, der sowohl von Kindern als auch von Erwachsenen besetzt wird. Dazu gehören vor allem Tätigkeiten im Dienstleistungssektor und die Haus- und Sorgearbeit. In diesem, teilweise durch niedrige Entlohnung gekennzeichneten Sektor, konkurrieren Kinder bereits mit anderen sozial schwachen Gruppen, wie Arbeitslosen, RentnerInnen und MigrantInnen. In zukünftiger Forschung wäre es interessant herauszuarbeiten, wie im Alltag von Kindern und Erwachsenen die intergenerationale Kooperation, Konkurrenz oder auch die gegenseitige Unterstützung organisiert und ineinander greifen. Weiterführende Forschungsfragen könnten sein: Für welche konkreten Arbeiten werden Kinder herangezogen? Welche Arbeitsaufgaben überlässt man beispielsweise im Haushalt

bezahlten Kräften, den eigenen Verwandten oder Bekannten bzw. behält man sich selbst vor? (vgl. Rerrich 2002). Über die Arbeitstätigkeiten der Kinder wird die bisherige generationale Arbeitsteilung problematisiert.

„Emanzipation, Individualität und Mitmenschlichkeit sind gleichzeitig Wertmaßstäbe für eine Kultur des Aufwachsens in einer demokratischen Zivilgesellschaft.“ (Kappeler 2005, S. 13) Auf der Basis der in dieser Untersuchung erhobenen Daten, erscheint es an der Zeit, die gesellschaftliche Partizipation von Kindern und Jugendlichen über die in der UN-Kinderrechtskonvention rechtlich zugestandene Partizipation auszuweiten.

Eine moralische Anerkennung der Arbeit von Kindern, die auf der symbolischen, begrifflichen Ebene verbleibt, trägt nur wenig dazu bei, Kindern reale Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen. Anerkennung kann zur Ideologie verkommen, wenn sie weder rechtlich noch materiell verankert ist. Eine Neubestimmung dessen, was als ‚gesellschaftlich notwendige Arbeit‘ anzuerkennen wäre, ist in einer demokratisch sich verstehenden Gesellschaft erforderlich, auch unter Beteiligung arbeitender Kinder. In der Verhandlung der Arbeit von Kindern und ihres Status in der Gesellschaft werden die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern zum Kristallisationspunkt¹¹⁰.

In Anlehnung an die feministische Arbeitsforschung, die die „Beziehungsorientierung“ als Leitprinzip oder Kriterium für die Qualität der in der Familie von Frauen ausgeführten Haus- und Sorgearbeit diskutiert, habe ich aufgezeigt, dass die Qualität der Beziehungen ein, wenn nicht sogar das wichtigste Kriterium für die Kinder zur Beurteilung ihrer Arbeit und der Arbeitsverhältnisse ist. Die „Beziehungsorientierung“ oder Gemeinschaftsbezogenheit der Kinder in ihrer Arbeit führe ich auf zwei miteinander verbundene und sich gleichsam im Widerstreit befindende Aspekte zurück. Kinder erleben sich als kompetente Gemeinschaftsmitglieder und hegen den Wunsch, in dieser Gemeinschaft gleichberechtigter partizipieren zu können. Aufgrund ihrer gesellschaftlichen Zuweisung in den Status der generationalen Abhängigkeit werden ihre Möglichkeiten,

¹¹⁰ Aus Lateinamerika kommend, von den Bewegungen arbeitender Kinder und Jugendlicher propagiert, setzt sich zunehmend der Begriff des *protagonismo infantil* durch. Mit diesem Konzept wird ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern beschrieben, das auf gegenseitiger Anerkennung und der Wertschätzung der Unterschiede beruht. *Protagonismo infantil* ist nicht als eine Zustandsbeschreibung zu sehen sondern als ein fortlaufender, dynamischer Prozess in dem alle von einander lernen und sich Neues entwickelt (vgl. Liebel 1994 und Cussiánovich 1999).

selbständig zu handeln ihre Beziehungen zu Erwachsenen maßgeblich beeinflusst.

Die Widersprüche und Unstimmigkeiten als Grundlagen der Arbeitsgesellschaft aufgreifend, habe ich gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit dem Begriff *care*, wie ihn Eckart und Senghaas-Knobloch (2000) erläutern, für die Frage nach dem gesellschaftlichen Stellenwert von Arbeit und insbesondere der Haus- und Sorgearbeit von Kindern aufschlussreich ist. Dabei interessieren die wechselseitigen Bezüge, Abhängigkeiten und Interdependenzen auf strukturanalytischer und intersubjektiver Ebene, die im vorherrschenden Modell von Autonomie und Unabhängigkeit nicht wahrgenommen werden (dürfen).

In den Arbeitsfeldern der Kinder und den ihnen durch die Kinder beigemessenen Bedeutungen können hingegen „Potentiale von einer emanzipatorischen Gestaltung des Wandels von Arbeit, Geschlecht und Gesellschaft“ (Kurz-Scherf 2004, S 15) verortet werden, die auch zu einer Neuthematisierung des Generationenverhältnisses hinleiten können.

Literaturverzeichnis

- Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, H./ Zeiher, H. (Hrsg.)(2005): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-82.
- Alanen, Leena (1997): Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 17, 2, S. 162-177.
- Alderson, Priscilla/ Morrow, Virginia (2004): Ethics, Social Research and Consulting with Children and Young People. Revised and updated from "Listening to Children: Children, Ethics and Social Research", 1995. Essex: Barnado's.
- Aldridge, Jo/ Becker, Saul (2003): Caring for Parents with Mental Illness: Perspectives of Young Carers, Parents and Professionals. Bristol: The Policy Press.
- Arendt, Hanna (1981): Vita Activa oder Vom tätigen Leben. (The human condition. 1958. University of Chicago. deutsch 1967) 2. Taschenbuch-Auflage. München: Piper Verlag.
- Ariès, Philippe (2000): Geschichte der Kindheit. 14. Auflage. (Deutsche Erstausgabe 1975 in der Reihe Hanser Anthropologie, herausgegeben von Lepenies/Ritter.) München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Baatz, Dagmar/Rudolph, Clarissa/Satilmis, Ayla (Hrsg.)(2004): Hauptsache Arbeit? Feministische Perspektiven auf den Wandel von Arbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bauman, Zygmunt (1993): Postmodern Ethics. Oxford: Blackwell.
- Becher, Ursel (2005): „...die im Dunkeln sieht man nicht!“ Armut und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen in Hamburg.
www.sos-kinderdorf.de/download/bericht_kinderarmut_hamburg.pdf
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Erstausgabe, 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1980): Das halbierte Leben. Männerwelt Beruf – Frauenwelt Familie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Beer, Ursula (1984): Theorien geschlechtlicher Arbeitsteilung. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Beisenherz, H. Gerhard (2002): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. Leske+Budrich: Opladen.
- Benjamin, Jessica (1993): Phantasie und Geschlecht: Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. Basel: Stroemfeld/Nexus.
- Benjamin, Jessica (1990): Die Fesseln der Liebe: Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel: Stroemfeld/Roter Stern.
- Bennholdt-Thomsen, Veronika/Mies, Maria (1997): Eine Kuh für Hillary: Die Subsistenzperspektive. 1. Aufl. München: Frauenoffensive.
- Bericht der Bundesregierung über Kinderarbeit in Deutschland. Unterrichtung durch die Bundesregierung. Drucksache 14/3500 02.06.2000 Deutscher Bundestag 14.

Wahlperiode.

- Bermig, Klaus/Schäfer, Albert (2000): Kinderarbeit in Deutschland: Die rechtlichen Grundlagen. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendschutz BAJ (Hrsg.) KindJugendGesellschaft- Zeitschrift für Jugendschutz, Heft 2/2000 45. Jahrgang, S. 37-41.
- Bertram, Hans (2000): Arbeit, Familie, Bindungen. In: Kocka/Offe (Hrsg.)(2000) Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 308-342.
- Bianchi, S.M./ Robinson, J. (1997): What did you do today? Children's Use of Time, Family Composition, and the Acquisition of Social Capital. In: Journal of Marriage and the Family. 59, S. 332-344.
- Bieber-Delfosse, Gabrielle (2002): Vom Medienkind zum Kinderstar. Einfluss- und Wirkfaktoren auf Vorstellungen und Prozesse des Erwachsenwerdens. Opladen: Leske+Budrich.
- Bibby, Andrew/Becker, Saul (eds.)(2000): Young Carers in Their Own Words. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Blair, S.L. (1992): The Sex-Typing of Children's Household Labour: Parental Influence on Daughters' and Sons' Housework. In: Youth and Society, 24, S. 178-203.
- Bock, Gisela/Duden, Barbara (1977): Arbeit als Liebe – Liebe als Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In: Frauen in Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität 1976. Berlin: Krin Verlag, S. 118-199.
- Du Bois-Reymond, Manuela/Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann/Ecarius, Jutta/Fuhs, Burkhard (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Borsche, Sven (2003): Umbrüche in der Interessenpolitik für Kinder, in: Kränzl-Nagl, R./ Mierendorff, J./ Olk, Th. (Hrsg.)(2003): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Frankfurt am Main u. New York: Campus Verlag, S. 395-418.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Mit einer Bibliographie der Schriften Pierre Bourdieus von Yvette Delsaut. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Brannen, Julia/Heptinstall, Ellen/Bhopal, Kalwant (2000): Connecting Children. Care and Family Life in Later Childhood. London and New York: Routledge Falmer.
- Brannen, Julia (1995): Young People and their Contribution to Household Work. In: Sociology, May 1995, Volume 29, S. 317-338.
- Buckingham, David (2003): After the Death of Childhood. Growin Up in the Age of Electronic Media. (first print 2000). Cambridge: Polity Press.
- Bührmann, Andrea/ Diezinger, Angelika/ Metz-Göckel, Sigrid (2000): Arbeit, Sozialisation, Sexualität: Zentrale Felder der Frauen- und

- Geschlechterforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Bürgerschaftliches Engagement: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Bericht der Enquete Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“. Herausgegeben vom Deutschen Bundestag (2002). Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendschutz BAJ (Hrsg.) KindJugendGesellschaft - Zeitschrift für Jugendschutz, Heft 2/2000, 45. Jahrgang.
- Butterwegge, Christoph/ Holm, Karin/Imholz, Barbara/Klundt, Michael/Michels, Caren/Schulz, Uwe/Wuttke, Gisela/Zander, Margherita/Zeng, Matthias (2004): Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. 1. Auflage 2003. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Callenius, Carolin (2004): Verbessern oder verbieten. Kontroversen im Umgang mit der Kinderarbeit. In: Entwicklungspolitik, (2004) 8/9, S. 22-25.
- Cheal, David J. (2003): Children's Home Responsibilities: Factors Predicting Childrens' Household Work. In: Social Behavior and Personality, 2003, 31 (8), S. 789-794.
- Cheal, David (1988): The Gift Economy. London: Routledge.
- Christensen, Pia/Prout, Alan (2002): Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. In: Childhood. 2002, Vol 9 (4), S. 477-497.
- Coleman, James S. (1995): Grundlagen der Sozialtheorie. Handlungen und Handlungssysteme. Studienausgabe Bd. 1. München: Oldenbourg.
- Conick-Smith, Ning de/ Sandin, Bengt/Schrumpf, Ellen (Hrsg.)(1997): Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850-1990. Odense University Press.
- Cook, Daniel Thomas (2002): Introduction: Interrogating Symbolic Childhood. In: Cook, D. Th. (ed.)(2002): Symbolic Childhood. New York et. al.: Peter Lang, S. 1-14.
- Corsaro, William (1997): The Sociology of Childhood. Thousand Oaks, California, London, New Delhi: Pine Forge Press.
- Cunningham, Hugh/Viazzo, Pier Paolo (eds.)(1996): Child labour in Historical Perspective 1800-1985. Case Studies from Europe, Japan and Colombia. Florence: Unicef /ICDC u. Instituto degli Innocenti.
- Cussiánovich, Alejandro (1999): Das Paradigma der Förderung des integralen Protagonismus. In: Liebel u.a. (Hrsg.)(1999): Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. Frankfurt am Main: IKO-Verlag, S. 297-308.
- Davis, J. (1998): Understanding the Meanings of Children: A Reflexive Process. In: Children & Society, 12, 5, S. 325-335.
- DeVault, Marjorie (2003): Families and Children. Together, Apart. In: American Behavioural Scientist, Vol. 46, No. 10, June 2003, S. 1296-1305.
- Diezinger, Angelika (2000): Arbeit im weiblichen Lebenszusammenhang: Geschlechtshierarchische Arbeitsteilung als Ursache der

- Geschlechterungleichheit. In: Bührmann, A./ Diezinger, A./ Metz-Göckel, S. (Hrsg.)(2000): Arbeit, Sozialisation, Sexualität. Zentrale Felder der Frauen- und Geschlechterforschung. Opladen: Leske und Budrich, S.15-102.
- Dimbath, Oliver (2005): Alles aus Spaß an der Freud'? Ein Versuch über die Deutung von ‚Spaß‘ in der Jugendarbeit. In: Neue Praxis, (2005), 4, S. 389-403.
- Duerr, Has Peter (1988): Nacktheit und Scham. Der Mythos vom Zivilisationsprozess. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Düwell, Franz Josef (2000): Die Bekämpfung der Kinder arbeit. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendschutz BAJ (Hrsg.) KindJugendGesellschaft- Zeitschrift für Jugendschutz, Heft 2/2000 45. Jahrgang, S. 44-46.
- Eckart, Christel (2000) Zeit zum Sorgen. Fürsorgliche Praxis als regulative Idee der Zeitpolitik. In: Feministische Studien, Extraheft 2000, S. 9-24.
- Eder, D./Corsaro, W. A. (1999): Ethnographic Studies of Children and Youth: Theoretical and Ethical Issues. In: Journal of Contemporary Ethnographic Studies, 28, (5), S. 520-531.
- Eder, Ferdinand/Kränzl-Nagl, Renate (1998): Schule: Arbeits- und Lebenswelt von Kindern. In: Kränzl-Nagl/Riepl/Wintersberger (1998): Kindheit in Gesellschaft und Politik. Eine multidisziplinäre Analyse am Beispiel Österreichs. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, S. 209-248.
- Elder, G./ Foster, E.M./ Ardel, M. (1994): Children in the Household Econmy. In: Conger, R/Elder, G. (eds.)(1994): Families in Troubled Times; New York: Aldine de Gryter, S. 127-146.
- Elsen, Susanne (1998): Gemeinwesenarbeit und Gemeinwesenökonomie im Zeitalter der ‚Globalisierung‘. In: Klöck, Tilo (Hrsg.)(1998): Solidarische Ökonomie und Empowerment. Gemeinwesenarbeit Jahrbuch 6. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher, S. 69-98.
- Elson, Diane (1982): The Differentiation of Children's Labour in the Capitalist Labour Market. In: Development and Change, Vol. 13, S. 479-497.
- Enzyklopädie Philosophie (1999) herausgegeben von Hans Jörg Sandkühler, unter Mitwirkung von Detlef Pätzold. Hamburg: Meiner Verlag.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u.a.: Waxmann.
- Farson, Richard (1975): Menschenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit. München: Desch.
- Feil, Christine (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. Weinheim, München: Juventa.
- Feministische Studien (2000): Fürsorge, Anerkennung, Arbeit. Herausgegeben von Christel Eckart und Eva Senghaas-Knobloch, Jahrgang 18, Extraheft. Deutscher Studien Verlag.
- Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 4. Auflage, Hamburg: rowohlt

Enzyklopädie.

- Forsberg, Hannele/ Strandell, Harriet (2005): After-school Hours and the Meanings of Home. Re-defining Space and Time of Finish Childhood. Presentation at the International Conference Childhoods 2005 Oslo, unveröffentlichtes Manuskript.
- Fraser, Nancy (2003a): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser/Honneth (2003): Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 13-128.
- Fraser, Nancy (2003b): Anerkennung bis zur Unkenntlichkeit verzehrt. Eine Erwiderung auf Axel Honneth. In: Fraser/Honneth (2003): Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 225-270.
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Fraser, Nancy/Gordon, Linda (1993): Dekodierung von ‚Abhängigkeit‘. Zur Genealogie eines Schlüsselbegriffs des amerikanischen Wohlfahrtsstaates. In: Kritische Justiz, 26, (1993) 3, S. 306-323.
- Fuhs, Burkhard (2001): Kindliche Verantwortung als biographische Erfahrung. In : Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyerische Verlagsbuchhandlung, S. 790-805.
- Furtner-Kallmünzer, Maria/Hössel, Alfred/Janke, Dirk/Kellerman, Doris/Lipski, Jens (2002): In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Gager, C.T./Cooney, T.M./Call, K.T. (1999): The Effects of Family Characteristics and Time Use in Teenagers‘ Household Labor. In: Journal of Marriage and the Family. 61, S. 982-99.
- Gather, Claudia/ Geissler, Birgit/ Rerrich, Maria S. (Hrsg.)(2002): Weltmarkt Privathaushalt. Bezahlte Haushaltsarbeit im globalen Wandel. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Geissler, Birgit (2002a): Die (Un-)Abhängigkeit in der Ehe und das Bürgerrecht auf Care. Überlegungen zur Gender-Gerechtigkeit im Wohlfahrtsstaat. In: Gottschall, K./ Pfau-Effinger, B. (Hrsg.)(2002): Zukunft der Arbeit und Geschlecht. Diskurse, Entwicklungspfade und Reformoptionen im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 183-206.
- Geissler, Birgit (2002b): Die Dienstleistungslücke im Haushalt. Der neue Bedarf nach Dienstleistungen und der Handlungslogik der privaten Arbeit. In: Gather, C./Geissler, B./Rerrich, M. (Hrsg.) (2002): Weltmarkt Privathaushalt. Bezahlte Haushaltsarbeit im globalen Wandel. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 30-49.
- Geissler, Birgit/Maier, Friederike/Pfau-Effinger, Birgit (Hrsg.)(1998): FrauenArbeitsMarkt. Der Beitrag der Frauenforschung zur sozioökonomischen Theorieentwicklung. Berlin: Edition Sigma.

- Gilligan, Carol (1988): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. (Originalausgabe 1982) Neuauflage. 4. Auflage. München, Zürich: Pieper.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine de Gruyter.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Goodnow, Jacqueline/Delaney, Susan (1989): Children's Household Work: Task Differences, Styles of Assignment, and Links to Family Relationships. In: Journal of Applied Developmental Psychology, 1989, 10, S. 209-226.
- Gottschall, Karin/Voß, G.Günter (Hrsg.)(2005): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. Erste Auflage 2003. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Hahn, Sylvia (1999): Arbeit – Schule – Spiel. Kinderräume im 18. und 19. Jahrhundert. In: Sozialwissenschaftliche Informationen (Sowi), 28 ,(1999), Heft 2, S. 105-113.
- Harding, Sandra (1991): Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives. Buckingham: Open University Press Milton Keynes.
- Haspels, Nelien/ Jankanish, Michele (eds.)(2000): Action against Child Labour. Geneva: International Labour Office.
- Hausen, Karin (2000): Arbeit und Geschlecht. In: Kocka, J./Offe, C. (Hrsg.)(2000): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 343-361.
- Heidel, Klaus (2003): Kinderarbeit in Zeiten der Globalisierung. Daten, Fakten, Beispiele. Herausgegeben von der Werkstatt Ökonomie im Auftrag des Deutschen NRO-Forums Kinderarbeit. Heidelberg.
- Heinzel, Frederike (2003): Kindheitsforschung. Probleme und Lösungsansätze. In: Prengel, Annedore (Hrsg.)(2003): Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. 1. Aufl., Weinheim: Juventa Verlag, S. 123-136.
- Hengst, Heinz (2000): Die Arbeit der Kinder und der Umbau der Arbeitsgesellschaft. In: Hengst, H./Zeihner, H. (Hrsg.)(2000): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 71-97.
- Hengst, Heinz (2003): Kinder und Ökonomie. Aspekte gegenwärtigen Wandels. In: Kränzl-Nagl, R./ Mierendorff, J./ Olk, Th. (Hrsg.)(2003): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Frankfurt am Main u. New York: Campus, S. 235-266.
- Hengst, Heinz (2002): Ein internationales Phänomen: die neue soziologische Kindheitsforschung. In: Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. 2/2002, S. 57-77.
- Hengst, Heinz (1981): Tendenzen zur Liquidierung von Kindheit. In : Hengst u.a. (1981): Kindheit als Fiktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-72.
- Hengst, Heinz/Zeihner, Helga (Hrsg.)(2005): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: Verlag

- für Sozialwissenschaften.
- Hengst, Heinz/Zeiger, Helga (Hrsg.)(2000): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Herzberg, Irene (2001): Kleine Singles. Lebenswelten von Schulkindern, die ihre Freizeit häufig allein verbringen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hobbs, Sandy/McKechnie, Jim (im Erscheinen): The Balance Modell Reconsidered: Changing Perceptions of Child Employment. In: Hungerland/ Liebel/ Milne/ Wihstutz (eds.)(2006): Working to be Someone. Child Focussed Research and Practice with Working Children. Im Erscheinen.
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Simmedinger, Renate/Wüstendörfer, Werner (2000): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Abschlussbericht zur Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
- Hössl, Alfred (2002): Freizeitaktivitäten und Freizeitlernen. In: Furtner-Kallmünzer, M. /Hössel, A. /Janke, D. /Kellerman, D. /Lipski, J. (2002): In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 37-76.
- Hofferth, Sandra L./ Owens, Timothy J. (eds.)(2001): Children at the Millenium. Where have we come from, where are we going? In: Advances in Life Course Research, Volume 6. Amsterdam, London, New York: Jai- Elsevier Science.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32, S. 339-372.
- Honig, Michael-Sebastian (2000): Müssen Kinder vor Arbeit geschützt werden? In: PÄD Forum, Heft 6/ Dezember 2000, S. 455-460.
- Honneth, Axel (2004): Anerkennung als Ideologie. In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung. 1. Jahrgang, Heft 1, 2004, S. 51-70.
- Honneth, Axel (2003): Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 1. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Hull, Terence (1981): Perspectives and Data Requirements for the Study of Children's Work. In: Rodgers, Gerry/Standing, Guy (eds.)(1981): Child Work, Poverty and Underdevelopment. Geneva: International Labour Office, S. 246-257.
- Hungerland, Beatrice/Liebel, Manfred/Milne, Brian/Wihstutz, Anne (eds.)(2006): Working to be Someone. Child Focussed Research and Practice with Working Children. Im Erscheinen.
- Hungerland, Beatrice/ Liebel, Manfred/ Liesecke, Anja/ Wihstutz, Anne (2005): Bedeutungen der Arbeit von Kindern in Deutschland. Wege zu partizipativer Autonomie? In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, (2005), 14, 2, S. 77-93.

- Hungerland, Beatrice/Wihstutz, Anne (2005): Versorgende oder versorgte Kinder – arbeitende Kinder zwischen Verpflichtung und Verantwortungsübernahme. In: Overwien, Bernd (Hrsg.)(2005): Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten. Für Manfred Liebel zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main und London: IKO-Verlag, S. 203-225.
- Hungerland, Beatrice/Wihstutz, Anne (2003): Arbeitende Kinder. Partisanen in der Erwachsenenwelt? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 26. Jahrgang, Heft 3, September 2003, S. 19-24.
- Hwang, SungWo/Roth, Wolff-Michael (2005): Ethics in Research on Learning. Dialectics of Praxis and Praxeology. In: Forum qualitative Sozialforschung. Volume 6, Nr.1, Art. 19, January 2005.
- Ilahi, Nadeem (2001): Childrens Work and Schooling. Does Gender matter. Evidence form the Peru LMS Panel Data. Paper for the Policy Research Report on Gender. Working Paper 2745 Dezember 2001.
- ILO (2004): Helping Hands or Shackled Lives? Understanding Child Domestic Labour and Responses to it. International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC), Geneva.
- ILO (2002): Eine Zukunft ohne Kinderarbeit. Bericht des Generaldirektors. Gesamtbericht im Rahmen der Folgemaßnahmen zur Erklärung der IAO über grundlegende Prinzipien und Rechte bei der Arbeit. Bericht I (B) 90. Tagung 2002, Genf.
- ILO (1999): Empfehlung 190 Empfehlung betreffend das Verbot und unverzügliche Maßnahmen zur Beseitigung der schlimmsten Formen der Kinderarbeit. Allgemeine Konferenz der Internationalen Arbeitsorganisation, Genf.
- Ingenhorst, Heinz (2000): Jobben in Westdeutschland. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.)(2000): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 133-142.
- Ingenhorst, Heinz/Wienold, Hanns (1992) Wie und wofür arbeiten Kinder? Kinder und Jugendliche als Lohnarbeiter. In: Büttner, Christian/ Elschenbroich, Donata/ Ende, Aurel (Hrsg.)(1992) Kinderkulturen: neue Freizeit und alte Muster. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 80 – 105.
- Invernizzi, Antonella (2003): Street working Children and Adolescents in Lima. Work as an Agent of Socialisation. In: Childhood. Vol. 10, (3), S. 319-341.
- Jacquemin, Melanie Y. (2004): Children's Domestic Work in Abidjan Cote D'Ivoire. The Petites Bonnes have the Floor. In: Childhood. Vol. 11, (3), S. 383-397.
- James, Allison/Jenks, Chris/Prout, Alan (1998): Theorizing Childhood. New York: Teachers College Columbia University.
- James, Allison/Prout, Alan (eds.)(1997) Constructing and Reconstructing Childhood. Comtemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London, Washington, D.C.: Falmer Press.
- James, Allison/Prout, Alan (eds.)(1990): Constructing and Deconstructing Childhood. London, Washington, D.C.: Falmer Press.
- Joos, Magdalena (1997): Armutsentwicklung und familiale Armutsrisiken von Kindern

- in den neuen und alten Bundesländern. In: Ulrich, Otto (Hrsg.)(1997):
Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lagen von Kindern armer
Familien. Opladen: Leske + Budrich, S. 47-78.
- Jurczyk, Karin/ Rerrich, Maria, S. (Hrsg.)(1993): Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu
einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung. Freiburg im Breisgau:
Lambertus Verlag.
- Jurczyk, Karin/ Rerrich, Maria, S. (1993): Lebensführung weiblich – Lebensführung
männlich. Macht diese Unterscheidung heute noch Sinn? In: Jurczyk, K./
Rerrich, M. (Hrsg.)(1993): Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie
der alltäglichen Lebensführung. Freiburg: Lambertus Verlag, S. 279-409.
- Jürgens, Kerstin (2003): Die Schimäre der Vereinbarkeit. Familienleben und
flexibilisierte Arbeitszeiten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und
Sozialisation. Vol. 23, S. 251-267.
- Kappeler, Manfred (2005): Ursachen der ‚Krise‘ der Kinder- und Jugendarbeit. In:
Forum für Kinder und Jugendarbeit. 21. Jahrgang, 3. Quartal, Oktober 2005, S.
4-14.
- Kelle, Helga (2005): Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als
kulturelle Praxis. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.)(2005): Kindheit soziologisch.
Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83- 108.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und
Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen : Leske+
Budrich.
- Kinderarbeit im Land Brandenburg (1994): Untersuchung zu Umfang, Struktur
zulässiger und verbotener Kinderarbeit in den Aufsichtsbezirken Potsdam,
Neuruppin und Eberswalde. Herausgegeben vom Ministerium für Arbeit,
Soziales, Gesundheit und Frauen.
- Kinderarbeit in Berlin (1994): Eine Untersuchung in den Bezirken Friedrichshain,
Wedding, Spandau, Schöneberg, Pankow, Hohenschönhausen. Zwischenbericht.
Herausgegeben von der Senatsverwaltung für Soziales Berlin. Berlin.
- Kirchhöfer, Dieter (im Erscheinen): The Reintegration of Children into the Adult World
of Work. Omniuous Signs or Cause for Optimism? In: Hungerland, B./ Liebel,
M./ Milne, B./ Wihstutz, A. (eds.): Working to be someone. Child Focussed
Research and Practise with Working Children. Im Erscheinen.
- Kirchhöfer, Dieter (2004): Kinderarbeit in einer sich entgrenzenden Arbeitsgesellschaft.
In: Hungerland, B./ Overwien, B. (Hrsg.)(2004): Kompetenzentwicklung im
Wandel. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143-162.
- Kirchhöfer, Dieter (2000a): Die Kinder stehen vor der Tür der geschlossenen
Arbeitsgesellschaft der Erwachsenen. In: Dust, Martin/Sturm, Christoph/Weiß,
Edgar (Hrsg.)(2000): Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang
Keim. Kiel u. Köln: Peter Götzelmann Verlag, S. 209-224.
- Kirchhöfer, Dieter (2000b): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen.
Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-Report. Schriften zur
beruflichen Weiterbildung Heft 66, Berlin.
- Kirchhöfer, Dieter (1999): Kinder zwischen selbst- und fremdbestimmter

- Zeitorganisation. In: Fromme, Johannes et. al (Hrsg.)(1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: Leske+ Budrich, S. 100-112.
- Klees-Möller, Renate (1998): Mädchen und Jungen im Kindesalter. Selbstbilder, Fremdwahrnehmungen und Interaktionen. In: Kiesel, Doron/Scherr, Albert/Thole, Werner (Hrsg.)(1998): Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag, S. 237-250.
- Klenner, Christina/Pfahl, Svenja/Reuyß, Stefan (2003): Flexible Arbeitszeiten aus der Sicht von Eltern und Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Vol. 23, S. 268-285.
- Klöck, Tilo (Hrsg.)(1998): Solidarische Ökonomie und Empowerment. Gemeinwesenarbeit Jahrbuch 6. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.
- Knijn, Trudie/Kremer, Monique (1997): Gender and the Caring Dimension of Welfare States: Toward Inclusive Citizenship. In: Social Politics, 4, (1997) 3, S. 328-361.
- Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.)(2000): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Kötters, Catrin (1999): Wege aus der Kindheit in die Jugendphase. Biographische Schritte der Verselbständigung im Ost-West Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Kolip, Petra (1993): Freundschaften im Jugendalter. Der Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Kontos, Sylvia/Walser, Karin (1979): Weil nur zählt, was Geld einbringt. Gelnhausen: Burckhardt-Laetare Verlag.
- Kracke, Bärbel/Hofer, Manfred (2002): Familie und Arbeit. In: Hofer, M./ Wild, E./ Noack, P. (Hrsg.)(2002): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Hogrefe: Verlag für Psychologie, S. 94-123.
- Kränzl-Nagl, Renate/ Mierendorff, Johanna/ Olk, Thomas (Hrsg.)(2003): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Frankfurt am Main u. New York: Campus.
- Krosigk, Sidonie v. (2004): "Ich habe einen Traum". In: Die Zeit Leben. Nr. 46, 4. November 2004.
- Kurz-Scherf, Ingrid (2004): Suchbewegungen im Wandel von Arbeit, Geschlecht und Gesellschaft. In: Baatz, D./ Rudolph, C./ Satilmis, A. (Hrsg.)(2004): Hauptsache Arbeit? Feministische Perspektiven auf den Wandel von Arbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 8-15.
- Kurz-Scherf, Ingrid (2004): Hauptsache Arbeit? – Blockierte Perspektiven im Wandel von Arbeit und Geschlecht. In: Baatz, D./ Rudolph, C./ Satilmis, A. (Hrsg.)(2004): Hauptsache Arbeit? Feministische Perspektiven auf den Wandel von Arbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 24-46.
- Lansdown, Gerrison (2002): Die Beteiligung von Kindern an Konferenzen. In: National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (Hrsg.): A World Fit for Children. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an nationalen und internationalen Tagungen und Konferenzen.

- Berlin: AGJ, S. 39-53.
- Lawrence, F.C./Wozniak, P.H. (1987): Rural Children's Time in Household Activities. In: Psychological Reports, 61, S. 927-937.
- LBS-Kinderbarometer NRW (2003): Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der Erhebung im Schuljahr 2002/2003. Ein Projekt der LBS-Initiative Junge Familie, Herten.
- Lee, Nick (2001): Childhood and Society. Growing Up in an Age of Uncertainty. Maidenhead: Open University Press.
- Legewie, Heiner (o.J.): 11. Vorlesung. Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory.
- Leonard, Madeleine (2004): Children's Views on Children's Rights to Work. Reflections from Belfast. In: Childhood. 2004, Vol. 11, (1), S. 45- 61.
- Leu, Hans Rudolf (1996): Selbständige Kinder – ein schwieriges Thema für die Sozialisationsforschung. In: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.)(1996): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster-sozialisierungstheoretische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 174-198.
- Levison, Deborah (2000): Children as Economic Agents. In: Feminist Economics. 6, (1), 2000, S. 125-134.
- Levison, Deborah (im Erscheinen): A Feminist Economic Approach to Children's Work. In: Hungerland, B. /Liebel, M. /Milne, B. /Wihstutz, A. (eds.)(2006): Working to be Someone. Child Focussed Research and Practice with Working Children. Im Erscheinen
- Liebau, Eckard (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisierungstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim: Juventa.
- Liebel, Manfred (2006): Vom Kinderschutz zur politischen Partizipation? Anmerkungen zu Praxis und Theorie der Kinderrechte. In: ZSE, 26. Jg., H. 1, S. 86-99.
- Liebel, Manfred (2005): Kinder im Abseits. Kindheit und Jugend in fremden Kulturen. Weinheim und München: Juventa.
- Liebel, Manfred (2003): Mit Schule und Arbeit jonglieren. Kinderarbeit in den USA – eine Bilanz der Sozialforschung. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 2003, 33. Jahrgang, Heft 1, S. 5-30.
- Liebel, Manfred (2001): Kindheit und Arbeit. Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder in verschiedenen Kulturen und Kontinenten. Frankfurt am Main u. London: IKO Verlag.
- Liebel, Manfred (1998): Arbeitende Kinder in Deutschland. In: Liebel, M./Overwien, B./Recknagel, A. (Hrsg.)(1998): Arbeitende Kinder stärken. Plädoyers für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit. Frankfurt am Main: IKO –Verlag, S. 147-154.
- Liebel, Manfred (1994): Wir sind die Gegenwart. Kinderarbeit und Kinderbewegungen in Lateinamerika. Frankfurt am Main: IKO- Verlag.
- Liebel, Manfred/Wihstutz, Anne (2002): „Wir wünschen uns Arbeit die Spaß macht.“

- In: sozial extra, 2-3, 2002, S. 33-35.
- Liebel, Manfred/Overwien, Bernd/Recknagel, Albert (Hrsg.)(1998): Arbeitende Kinder stärken. Plädoyers für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit. Frankfurt am Main: IKO –Verlag.
- Lindbeck, Assar/Nyberg, Sten (2001): Raising Children to Work hard: Altruism, Work Norms and Social Insurance. Seminar Paper Nr. 691, Institute for International Economic Studies, Stockholm.
- Mason, Andrew D./ Khandker, Shahid, R. (1997): Household Schooling Decisions in Tanzania. The World Bank: Washington D.C..
- Mayall, Berry (2005): Der moralische Status der Kindheit. In: Hengst, H./Zeihner, H. (Hrsg.)(2005): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135- 160.
- Mead, George Herbert (1978): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. (Aus dem Amerikanischen von Ulf Pacher. Titel der Originalausgabe: “Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist.“) 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Mey, Günter (o.J.): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. Online Handbuch.
- Mikl-Horke, Gertraude (2000): Industrie- und Arbeitssoziologie. 5.vollständig überarbeitete Auflage, München: R.Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Milne, Brian (2005): Kinder als “gute” und “schlechte” Bürger. Ist die UN-Kinderrechtskonvention ein Schlüssel zur Bürgerschaft (citizenship) von Kindern? In: Overwien, Bernd (Hrsg.)(2005): Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten. Frankfurt am Main u. London: IKO-Verlag, S. 277-284.
- Mizen, Phillip/ Pole, Christopher/ Bolton, Angela (eds.)(2001): Hidden hands. International Perspectives on Children’s Work and Labour. London: Routledge Falmer.
- Moldaschl, Manfred/Voß, G. Günter (Hrsg.)(2002): Subjektivierung von Arbeit. Bd. 2, Reihe Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Morrow, Virginia (2000): Warum englische Kinder neben der Schule arbeiten. In: Hengst, H./Zeihner, H. (Hrsg.)(2000): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 143-157.
- Morrow, Virginia (1992): Family Values: Accounting for Children’s Contribution to the Domestic Economy. Working Paper Series, Sociological Research Group, Social and Political Sciences, Cambridge.
- Muchow, Martha (1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe herausgegeben von Jürgen Zinnecker (Nachdruck der Ausgabe Bensheim, Päd.-Extra- Buchverlag 1978). Weinheim und München: Juventa.
- Muñoz Vila, Cecilia (1996): The Working Child in Colombia since 1800. In: Cunningham, Hugh/Viazso, Pier Paolo (eds.)(1996): Child Labour in Historical

- Perspective 1800-1985. Case Studies from Europe, Japan and Colombia. Florence: Unicef/ICDC und Istituto degli Innocenti, S. 91-102.
- Myers, William E. (2001): Valuing Diverse Approaches to Child Labour. In: Lieten, Kristoffel/White, Ben (eds.)(2001): Child Labour. Policy Options. Amsterdam: Aksant, S. 27-48.
- Negt, Oskar (2001): Arbeit und menschliche Würde. Göttingen: Steidl-Verlag.
- Nieuwenhuys, Olga (1994): Children's Lifeworlds. Gender, Welfare and Labour in the Developing World. London und New York: Routledge.
- Nissen, Ursula (1998): Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung. Weinheim und München: Juventa.
- Olk, Thomas/Mierendorff, Johanna (1998): Kinderarmut und Sozialpolitik. Zur politischen Regulierung von Kindheit im modernen Wohlfahrtsstaat. In: Mansel, Jürgen/Neubauer, Georg (Hrsg.)(1998): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen: Leske und Budrich, S. 230-257.
- Olesen, Jesper (2005): Das Kinderpublikum positionieren. In: Hengst, H./ Zeiher, H. (Hrsg.)(2005): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161-178.
- Ostner, Ilona (1978): Beruf und Hausarbeit. Die Arbeit der Frau in unserer Gesellschaft. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Overwien, Bernd (2002): Informelles Lernen in sozialen Bewegungen. In: Grubitzsch, Siegrfried/Nitsch, Wolfgang/Van der Linden, Marcel (Hrsg.)(2002): Statt Menschenliebe: Menschenrechte. Lernprozesse zwischen gesellschaftlicher Anpassungsgewalt und Widerstand. Zur Erinnerung an Gottfried Mergner. Frankfurt am Main: IKO-Verlag, S. 85-99.
- Pasero, Ursula/Braun, Friederike (Hrsg.)(1999): Wahrnehmung und Herstellung von Geschlecht. Perceiving and Performing Gender. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Pfeffer, Gottfried (1985): Das fehlende Positive. Sozialdeterministische Aspekte bei Bourdieu und ihr möglicher „Aufklärungswert“. In: Liebau, E./ Müller-Rolli, S. (Hrsg.)(1985): Lebensstil und Lernform. Zur Kultursoziologie Pierre Bourdieus. Stuttgart: Neue Sammlung, 25. Jg., 1985, H. 3, S. 279-297.
- Pole, Christopher/Mizen, Philip (im Erscheinen): Motives and Meanings: Childhood Workers in Great Britain. In: Hungerland, B./ Liebel, M./Milne, B./Wihstutz, A. (eds.): Working to be Someone. Child Focussed Research and Practice with Working Children. Im Erscheinen.
- Pole, Christopher/Mizen, Philip/Bolton, Angela (1999): Realising Children's Agency in Research: Partners and Participants? In: International Journal of Social Research Methodology, Theory and Practice. Vol 2 (1999), Nr. 1, S. 33-54.
- Prokop, Ulrike (1979): Weiblicher Lebenszusammenhang. Von der Beschränktheit der Strategien und der Unangemessenheit der Wünsche. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Prout, Alan (2004): Herausforderungen für die neue Kindheitssoziologie. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Heft 48, 2004, S. 57-72.

- Prout, Alan (ed.)(2000): *The Body, Childhood and Society*. London: Palgrave MacMillan.
- Punch, Samantha (2002): *Research with Children. The Same or Different from Research with Adults*. In: *Childhood*, Volume 9, issue No. 3, August 2002, S. 321-341.
- Qvortrup, Jens (2005): *Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur*. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.)(2005): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-48.
- Qvortrup, Jens (2000): *Kolonisiert und verkannt: Schularbeit*. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.)(2000): *Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 23-43.
- Rauschenbach, Brigitte (1989): *Selbständigkeit, vom Kopf auf die Füße gestellt. Anmerkungen zur Inflation eines Begriffs*. In: *Widersprüche*, 9. Jg. Heft 30, S. 85-90.
- Recknagel, Albert (2001): *Erfassen die internationale Konventionen zum Schutz der Kinder die vielfältigen Realitäten? Sozio-kulturelle Defizite der Kinderrechtskonvention und der aktuellen Debatten zu UNGASS 2002*. Papier für die GSI-Tagung ‚Kinderarbeit/Internationale Konventionen‘ Bonn 2-4.6.2001. unveröffentlichtes Manuskript.
- Reichertz, Jo (2003): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske+ Budrich.
- Reinhold, Gerd (Hrsg.)(1997): *Soziologie-Lexikon*. 3. überarb. und erw. Auflage. München u.a.: Oldenbourg Verlag.
- Rerrich, Maria S. (2002): *Von der Utopie der partnerschaftlichen Gleichverteilung zur Realität der Globalisierung von Hausarbeit*. In: Gather, C./ Geissler, B./ Rerrich, M. (Hrsg.)(2002): *Weltmarkt Privathaushalt. Bezahlte Haushaltsarbeit im globalen Wandel*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S.16-29.
- Richter, Antje (2000): *Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region*. Aachen: Shaker Verlag.
- Ridge, Tess (2002): *Childhood Poverty and Social Exclusion from a Child's Perspective*. Bristol: The Policy Press.
- Roppelt, Ulrike (2003): *Kinder-Experten ihres Alltags? Eine empirische Studie zum außerschulischen Alltag von 8- bis 11- jährigen Kindern aus dem Bleiweißviertel, Nürnberg*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Rommelspacher, Birgit (1992): *Mitmenschlichkeit und Unterwerfung. Zur Ambivalenz der weiblichen Moral*. Frankfurt am Main u. New York: Campus Verlag.
- Rosendorfer, Tatjana (2000): *Kinder und Geld. Gelderziehung in der Familie*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Ruijter, Esther de (2004): *Trends in the outsourcing of domestic work and childcare in the Netherlands. Compositional or behavioural change*. In: *Acta Sociologica*, Vol. 47, (3), S. 219-234.

- Satir, Virginia (1975): Selbstwert und Kommunikation. München: Verlag J. Pfeiffer.
- Schildkrout, Enid (1980): Children's Work Reconsidered. In: International Social Science Journal, Vol. XXXII, No.3, 1980, S. 479-489.
- Schmidt, Günther (2000): Arbeitsplätze der Zukunft: Von standardisierten zu variablen Arbeitsverhältnissen. In: Kocka, J. /Offe, C. (Hrsg.)(2000): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 269-292.
- Seifert-Granzin, Jörg (1999): Kinderarbeit in Deutschland. Studie im Auftrag des Fair Trade e.V. (o.O.) .
- Senghaas-Knobloch, Eva (1999a): Das Problem der „Angewiesenheit“ in der postindustriellen Gesellschaft. Artec-Paper Nr. 75, Dezember 1999, Universität Bremen.
- Senghaas-Knobloch, Eva (1999b): Von der Arbeits- zur Tätigkeitsgesellschaft? Zu einer aktuellenDebatte. In: Arbeit. Heft 2, Jg.8, S. 117-136.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Shanahan, Michael J. (2000): Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective. In: Annual Review Sociology, 2000, Volume 26, S. 667- 692.
- Silverstone, Roger (1994): Television and Everyday Life. London: Routledge.
- Skoufias, Emmanuel (1993): Labor Market Opportunities and Interfamily Time Allocation in Rural Households in South Asia. In: Journal of Development Economics, 40, S. 277-310.
- Solberg, Anne (1997a): Negotiating Childhood. Changing Constructions of Age for Norwegian Children. In: James, Allison/Prout, Alan (eds.)(1997): Constructing and Reconstructing Childhood: Comtemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London, Washington, D.C.: Falmer Press, S. 126-144.
- Solberg, Anne (1997b): Seeing Children's Work. In: Coninck-Smith, Ning de/Sandin, Bengt/Schrumpf, Ellen (eds.)(1997): Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850-1990. Odense University Press, S. 186-209.
- Stecher, Ludwig (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Steinrücke, Margareta (2004): Arbeitszeit-Lebenszeit. Überlegungen zur Neubestimmung ihres Verhältnisses im 21. Jahrhundert. In: Baatz, D/ Rudolph, C./ Satilmis, A. (Hrsg.)(2004): Hauptsache Arbeit? Feministische Perspektiven auf den Wandel von Arbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 152-164.
- Stern, Daniel N. (2000): Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. (Titel der Originalausgabe ‚Diary of a Baby‘, aus dem Amerikanischen übersetzt von Gabriele Erb) München, Zürich: Piper Verlag.
- Stern, Daniel N. (1998): Die Mutterschaftskonstellation. Eine vergleichende Darstellung verschiedener Formen der Mutter-Kind-Psychotherapie. (Titel der Originalausgabe ‚The Motherhood Constellation‘ im Verlag Basic Books, New York 1995, aus dem Englischen Übersetzt von Elisabeth Vorspohl) Stuttgart:

- Klett-Cotta.
- Stolt, Susanne (2000): Zwischen Arbeit und Liebe: Eine empirische Studie zum Wandel der Geschlechterbeziehungen in Ostdeutschland nach der Wende. University Press: Kassel.
- Stolz-Willig, Brigitte (2004): Familie und Arbeit zwischen Modernisierung und (Re-)Traditionalisierung. In: Baatz, D./ Rudolph, C./ Satilmis, A. (Hrsg.)(2004): Hauptsache Arbeit? Feministische Perspektiven auf den Wandel von Arbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 70-84.
- Strauss, Anselm (1993): Continual Permutations of Action. New York: Walter de Gruyter.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. (Aus dem Amerikanischen von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie.) Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Strazdins, Lyndall/ Broom, Dorothy H. (2004): Acts of Love (and Work). Gender Imbalance in Emotional Work and Women's Psychological Distress. In: Journal of Family Issues, Vol. 25, Nr. 3, April 2004, S. 356-378.
- Der Tagesspiegel „Kinder haben immer mehr Geld.“ 6. Juli 2004
- Therborn, Göran (2000): Die Gesellschaften Europas 1945-2000. Ein soziologischer Vergleich. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- terre des hommes (Hrsg.)(1996): Kinder haben Rechte – überall. UN Kinderrecht. Materialien UN Konvention über die Rechte der Kinder. Spezial I. 7. überarbeitete Auflage. Osnabrück.
- Thompson, Edward P. (1980): Plebeische Kultur und moralische Ökonomie. Aufsätze zur englischen Sozialgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts. Ausgewählt und eingeleitet von Dieter Groh, herausgegeben von Dieter Groh. Frankfurt am Main, Berlin und Wien: Ullstein Materialien.
- Thüringer Landesamt für Soziales und Familie (Hrsg.)(2000): Kinderarbeit im Freistaat Thüringen. Suhl.
- Uchatius, Wolfgang (2004): Das Globalisierte Dienstmädchen. In: Die Zeit Nr. 35, 19. August 2004.
- Voswinkel, Stephan (2002): Bewunderung ohne Würdigung. Paradoxien der Anerkennung doppelt subjektivierter Arbeit. In: Honneth, Axel (Hrsg.)(2002): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt am Main: Campus, S. 65-92.
- Voß, Günter/Pongratz, Hans J. (1989): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 50 (19), S. 131-158.
- Wagner, Gert G. (2000): Erwerbsarbeit sollte Zukunft haben. In: Kocka, J./ Offe, C. (Hrsg.)(2000): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 215-233.
- Walzer, Michael (1992): Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag. (Aus dem Englischen von Hanne Herkommer. Die Originalausgabe erschien 1983 unter

- dem Titel „Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality“ bei Basic Books, New York.)
- Weber, Max (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie.* (Besorgt von Johannes Winckelmann) 5. rev. Auflage. Studienaus. Tübingen: Mohr.
- Weyand, Gerhard (1998): Pierre Bourdieu: Das Schweigen der Doxa aufbrechen. In: Imbusch, Peter (Hrsg.)(1998): *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien.* Opladen: Leske+Budrich, S. 221-238.
- White, Ben (1996): Globalisation and the Child Labour Problem. In: *Journal of International Development*, 8, 6, S. 829-839.
- Wienold, Hanns (1997): *Kinderarbeit in Deutschland. Ein Massenphänomen.* In: *Jugendpolitik*, herausgegeben v. Deutschen Bundesjugendring, Nr. 3, Oktober, S. 16-18.
- Wihstutz, Anne (2004): *Arbeit als Lernfeld für Kinder*, In: Hungerland, B./ Overwien, B. (Hrsg.)(2004): *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-128.
- Williamson, Howard/Butler, Ian (1997) “No one ever listens to us”. *Interviewing Children and Young People.* In: Cloke, Christopher/ Davies, Murray (eds.)(1997): *Participation and Empowerment in Child Protection.* Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Wintersberger, Helmut (2005): *Generationale Arbeits- und Ressourcenteilung.* In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.)(2005): *Kindheit soziologisch.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181- 200.
- Woerness, Kari (2000): *Fürsorgerationalität.* In: *Feministische Studien* (2000), S. 54-66.
- Wolf, Joachim (1991): *Vom weichen zum harten Recht – Entstehung der Kinderkonvention und Stellenwert im internationalen Recht.* in: Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.)(1991): *UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Bausteine für eine kinder- und familienfreundliche Gesellschaft. Dokumentation der Fachtagung „Die UN-Konvention der Rechte des Kindes“ am 17. September 1990 in Bonn.* München, S. 9-30.
- Woodhead, Martin (im Erscheinen): *Identifying the Psychosocial Impacts of Children’s Work: A Conceptual Analysis.* In: Hungerland, B./ Liebel, M./ Milne, B./ Wihstutz, A.(eds.)(2006): *Working to be Someone. Child Focussed Research and Practice with Working Children.* Im Erscheinen.
- Zeiber, Helga (2005): *Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder.* In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.)(2005): *Kindheit soziologisch.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201- 226.
- Zeiber, Helga (2004): *Hausarbeit – ein soziales Lernfeld für Kinder.* In: Hungerland, B./ Overwien, B. (Hrsg.)(2004): *Kompetenzentwicklung im Wandel.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129-141.
- Zeiber, Helga (2000): *Zur Integration der Kinder in die häusliche Arbeitsteilung.* In: Hengst, H. /Zeiber, H. (Hrsg.)(2000): *Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen.* Weinheim und München:

Juventa Verlag, S. 45 – 70.

Zeiber, Helga (1996): Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16, 1996 b, 1, S. 26-46.

Zeiber, Hartmut/Zeiber, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim und München: Juventa.

Zelizer, Viviana (1994): Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children. Princeton, New Jersey: Princeton University Press (First published by Basic Books 1985).

Zelizer, Viviana (2002): Kids and Commerce. In: Childhood. Volume 9, Issue Nr. 4, Nov. 2002, S. 375-396.

Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik. Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Herausgegeben von Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar. Weinheim + Basel: Beltz Verlag, S. 36-68.

Anhang A

Leitfaden für die Interviewführung mit Kindern zu ihren Arbeiten

ALLTÄGLICHER TAGESLAUF

Typischer Tagesablauf

Erzählen lassen

- wer ist zuhause
- was muss gemacht werden
- Typischer Nachmittag und Abend

Gibt es einen **Plan**?

- wie sieht der aus
- funktioniert er?
- Wer hat ihn gemacht? Wie entstanden?

Typische Woche

Erzählen lassen

- Erzählst du zu hause, was du so am Tag gemacht hast?
- Wie die Schule war?
- Von deinen Arbeiten?

Tage mit besonderen Aktivitäten:

- Wie bekommst du die Verpflichtungen an diesem Tag mit deinen anderen Aktivitäten zusammen?
- Bekommst du Probleme mit den Hausaufgaben,
- kommst später ins Bett?
- Was machst du, wenn du ganz viel zu tun hast, wie schaffst du dann alles?

Wochenende

Erzählen lassen

DIE ARBEITSTÄTIGKEIT(EN)

Beschreibung der Arbeit(en)

Erzählen lassen

- Das erste Mal?
- Wie kam das? Wer hatte die Idee?
- Wen konntest du fragen, wie es geht? Wer hat dir was erklärt?
- Wie oft ?
- Wie lange brauchst du / wirst du gebraucht?
- Arbeitest du alleine oder zusammen?

Noch nicht thematisierte Tätigkeiten?

- Hast du früher schon gearbeitet?
- Hast du in den Ferien gearbeitet?
- Warum machst du das nicht mehr?

SPAß

- Macht dir deine Arbeit Spaß?
- Wenn ja: Was ist denn das Gute daran?
- Wenn nein: warum nicht?
- Warum machst du es trotzdem?
- Was ist dir an deiner Arbeit wichtig?
- Was kannst du besonders gut?

Thematisierung von **Pflichten**

Mitbestimmung, generationales Verhältnis

*Anerkennung
Generationales Verhältnis
Selbstbild*

*Selbstorganisation
Selbstbild
Differenzierung der Arbeit in Tätigkeiten mit unterschiedlichem Grad von Verbindlichkeit:*

Pflichten und Arbeiten

Ablauf, Warum, Wie

*Motivation
Generationales Verhältnis
(Team oder Über- bzw.
Unterordnungsverhältnis)
Rationalisierung*

**Alle Tätigkeiten abfragen!!!!
Vorteile und Nachteile aufzählen lassen!**
*Motivation
Kompetenzen
Anerkennung*

Seite 1

- Hat es dir was gebracht, dass du.....machst? Was?	
- Ist das jetzt anders als früher? Was/wie?	
VERANTWORTUNG	
- Wie unterscheidet sich deine Arbeit von deiner Schularbeit?	<i>Kompetenzerwerb Selbstbild</i>
- Erzählst du anderen, was du machst?	<i>Selbstorganisation</i>
- <u>Freunde/ Lehrer</u> ?	
- Wenn nein: warum nicht?	
- Wenn ja: Wie reagieren sie?	
KONFLIKTE UND KRISEN	
- Was machst du, wenn du arbeiten musst, aber keine Lust dazu hast?	Konflikte mit: Vater/ Mutter
- Kömmt das öfter vor?	Geschwistern
- Gab es schon mal Probleme oder Stress wegen deiner Arbeit?	ArbeitgeberInnen
- Wie kam das ?	Schule
- Wie habt ihr / hast du das dann gelöst? Wie kann man das Problem lösen?	FreundInnen
- Streitet ihr manchmal in der Familie?	KollegInnen?
- Über was wird denn gestritten?	<i>Anerkennung</i>
- Fühlst du dich noch als kleines Kind behandelt? Von wem?	<i>Kompetenz</i>
- Was bedeutet das für dich, was sollte sich ändern?	<i>generationales Verhältnis</i>
GELD	
- Bekommst du für deine Hilfe/Arbeit Geld?	Nach Tätigkeiten differenzieren
Verdienst:	
- Wie viel bekommst du?	jedes Mal, in der Stunde, am Tag, in der Woche?
- Wie wurde der Lohn festgelegt?	Lohnsteigerung nach Zeit oder Leistung
- Ist er veränderbar?	<i>Gratifikation</i>
- Ist/war die Höhe des Lohnes entscheidend für die Aufnahme der Arbeit?	<i>Anerkennung</i>
Kein Geld:	
- Bekommst du etwas anderes dafür?	<i>Gratifikation</i>
- Ist das o.k. für dich?	<i>Anerkennung</i>
- Wer hat das festgelegt? Wie?	<i>generationales Verhältnis</i>
Taschengeld:	
- Bekommst du regelmäßig Taschengeld?	<i>“Social meaning of money”</i>
- Wie viel?	
- Ist dein Taschengeld gebunden an Aufgaben oder Ausgaben? Welche?	
- Wer hat es festgelegt?	
- Wie viel Taschengeld bekommen deine Geschwister	
- Bekommst du von woanders noch ab und zu oder regelmäßig Geld?	
- woher, wieviel?	
Entscheidung über Geld	
Eigenes Geld:	
- Wer legt fest, was mit deinem Geld passiert?	Entscheidung über Verteilung und Neuanschaffungen
- Findest du das in Ordnung so?	
- Was machst du so mit deinem Geld?	
- Unterscheidest du dabei, woher du das Geld bekommen hast? Warum?	<i>Generationales Verhältnis/ Entscheidungskompetenz</i>
Familiengeld:	
- Redet ihr in der Familie allgemein über	<i>Spar und Konsumverhalten</i>

- Geldangelegenheiten?
- warum nicht?
- Wie? Was besprecht Ihr?
- Findest du, dass Kinder in die Entscheidungen über Ausgaben und Einkünfte in der Familie (mehr) mit einbezogen sein sollten?
- Wie ? Wieso nicht?

Sparen

- Sparst du auch?
- Wie?
- Wofür?
- Was sagen die Eltern dazu?

Kompetenzentwicklung

ELTERLICHE BEURTEILUNG DER ARBEIT

- Was sagen deine Eltern dazu, dass dumachst?
- Was finden sie daran gut / schlecht?
- Wie merkst du das?
- Unterstützen sie dich? Wie?
- Finden sie, du machst zuviel ?
- oder du solltest mehr machen?
- Haben sie dir das von vorneherein zugetraut?
- Meinst du, sie sind stolz auf dich?

nach Vater und Mutter bzw. Bezugsperson
differenzieren

Generationales Verhältnis
Gesellschaftliche Partizipation
Selbstbild
Kompetenzerwerb
Anerkennung

Arbeit der Eltern

- Erzählen deine Eltern, was sie früher als Kinder gemacht/gearbeitet haben bzw. machen mussten?
- Was arbeiten Deine Eltern?
- Zeiten, Tätigkeiten
- Interessiert dich, was deine Eltern arbeiten ?

Soziale Herkunft
Generationales Verhältnis
Gesellschaftliche Partizipation

ZUKUNFTSORIENTIERUNG

- hast du schon eine Idee, was du später mal werden möchtest?
- Glaubst du, dass dir was du jetzt tust für später was nützt?
- Wenn ja, inwiefern?
- Wenn nein, wieso nicht?
- Wenn du drei Wünsche frei hättest, was würdest du in deinem Leben ändern?

Berufswunsch

Selbstbild
Kompetenzerwerb

Vielen Dank !

Anhang B

Tabelle der interviewten Kinder und ihre Tätigkeiten

	Name	Geschl. J/M	Alter	Ost/West Berlin	Tätigkeiten
1.	Alex	J	14	ost	Werbeblattzustellung
2.	Amadeus	J	14	west	Babysitting
3.	Ann	M	11	ost	Hausarbeit; Aushilfe in Gastronomie
4.	Arne	J	9	ost	Synchronsprechen
5.	Ebby	M	14	ost	Werbeblattzustellung; Hausarbeit
6.	Ernie	M	12	ost	Pflegepflege
7.	Grinch	J	12	ost	Schauspielen
8.	Handy	J	11	ost	Zaubertrick-Darstellung
9.	Hanna	M	11	ost	Hausarbeit
10.	Henryk	J	13	ost	Musik; Hausarbeit
11.	James	J	12	ost	Geschwisterhüten; Gartenarbeit
12.	Jenny	M	14	west	Pflegepflege; Hausarbeit
13.	Jerome	J	15	west	Werbeblattzustellung
14.	Joey	M	15	west	Hausarbeit, Geschwisterhüten, Aushilfe in Bäckerei; Nachbarschaftshilfe
15.	John	J	14	west	Schiedsrichten beim Fußball
16.	Juliane	M	14	west	Babysitting; Flohmarktverkauf
17.	Kelly	M	12	west	Werbeblattzustellung
18.	Lea	M	14	west	Gartenarbeit; Hausarbeit
19.	Legolas	J	10	west	Schauspielen
20.	Leo	J	15	ost	Werbeblattzustellung; Fabrikarbeit
21.	Lex	J	13	ost	Pflegepflege; Gartenarbeit; Bauarbeiten
22.	Lucy	M	11	west	Hausarbeit; Babysitting
23.	Marcel	J	14	ost	Fahrradverleih (Jugendfirma); Hausarbeit
24.	Marron	M	13	ost	Hausarbeit
25.	Martin	J	14	ost	Synchronsprechen
26.	Michi	M	14	west	Werbeblattzustellung
27.	Mike	J	12	west	Hausarbeit; Geschwisterhüten
28.	Milena	M	11	west	Schauspielen
29.	Momo	M	13	west	Babysitting; Hausarbeit
30.	Nami	M	12	ost	Hausarbeit; Haustiere versorgen
31.	Natascha	M	13	ost	Pflegepflege
32.	Sally	M	9	west	Synchronsprechen
33.	Sandra	M	15	ost	Werbeblattzustellung
34.	Sebastian	J	14	ost	Fahrradverleih (Jugendfirma); Hausarbeit
35.	Sonja	M	11	west	Flohmarktverkauf
36.	Valerie	M	14	west	Pflegepflege; Mitarbeit auf Bauernhof
37.	Victoria	M	13	ost	Singen; Fahrradverleih (Jugendfirma) Hausarbeit
38.	Xianxanxi	M	11	west	Babysitting; Nachhilfeunterrichten; Flohmarktverkauf