

Kinderarbeit und Identitätsentwicklung

Das Programm zur Abschaffung von Kinderarbeit (PETI) in Brasilien und dessen mögliche Einflüsse auf die Identitätsentwicklung

Juliane Noack Napoles



Juliane Noack
Napoles

Zusammenfassung

Um das Problem der Kinderarbeit in Brasilien zu lösen, hat die brasilianische Regierung das Programm zur Abschaffung der Kinderarbeit (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI) entwickelt und 1996 initiiert. Dieses zahlt Erziehungsberechtigten für jedes Kind monatlich R\$25 auf dem Land bzw. R\$40 in der Stadt, wenn sie das Kind in der Schule anmelden und sicherstellen, dass es sowohl die Schule, als auch die im Rahmen des PETI geschaffene außerschulische Betreuung besucht und seine bisherige Arbeit aufgibt. Der vorliegende Artikel beschäftigt sich aus einer subjektorientierten Perspektive mit der Frage, was dieses Programm für die Kinder und Jugendlichen bedeutet und welchen Einfluss die Teilnahme am PETI auf die Identitätsentwicklung haben kann. Als theoretische Grundlage dieser Überlegungen dient die Identitätstheorie des Sozialpsychologen *Erik H. Erikson* (1902-1994).

Schlagerworte: Identität; Programm zur Abschaffung von Kinderarbeit (PETI); *Erik H. Erikson*, subjektorientierter Forschungsansatz, kritisches Lebensereignis

Child Work and development of identity: the Child Labour Eradication Program (PETI) in Brasil and its possible impacts on identity development

Abstract

In order to resolve the problem of child labour in Brazil, the Brazilian government developed and initialized the Child Labour Eradication Program (PETI) in 1996. If the conditions are met, the legal guardians will receive a stipend of R\$ 25 if they live in the countryside and R\$ 40 if they live in town. The children have to be enrolled in school, attend the classes as well as the after-school activities of the PETI and have to give up the work they have done so far. The following article is about the question what this program means for the children and adolescents and which influence the participation in the PETI can have on the development of identity. As a theoretical basis of this line of thoughts serves the identity theory of the social psychologist *Erik H. Erikson* (1902-1994).

Key words: Identity, Child Labour Eradication Program (PETI), *Erik H. Erikson*, child centred approach, critical life event

1 Einleitung

Das Thema „Kinderarbeit“ wird in der Forschung überwiegend unter dem Aspekt ihrer Gründe und Folgen behandelt und läuft somit Gefahr, sowohl ihre subjektiven Aspekte als auch die Kinder selbst als soziale Subjekte und Akteure aus den Augen zu verlieren. Diese Perspektive auf Kinderarbeit lässt sie als soziales oder ökonomisches Problem erscheinen, insbesondere wenn es um Kinderarbeit in den sogenannten Entwicklungsländern geht. Der sozio-kulturelle Kontext bzw. die persönliche Umgebung, aber auch individuelle und kollektive Ressourcen des Kindes werden ebenso vernachlässigt, wie die Kompetenz der Kinder negiert wird, ihre eigene Situation einschätzen und beurteilen zu können (vgl. *Hungerland u.a.* 2007). Auf solchen positivistisch orientierten Studien ausgehend von ökonomischen Definitionen und quantitativen Methoden, die in Statistiken über Anzahl und Tätigkeit der arbeitenden Kinder münden, basieren wiederum politische Maßnahmen zur Abschaffung von Kinderarbeit.

So hat die brasilianische Regierung 1996 das Programm zur Abschaffung der Kinderarbeit (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI) initiiert, um „das Problem der Kinderarbeit in Brasilien zu lösen“ (vgl. *Studie ICA* 2005). Die Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche, die in die sogenannten schlimmsten Formen von Kinderarbeit involviert sind. Die Erziehungsberechtigten verpflichten sich, den Schulbesuch des Kindes sicherzustellen und seine Arbeit zu unterbinden und erhalten dafür einen monatlichen Beitrag zum Lebensunterhalt.

Das Institut für Kinder- und Jugendforschung (ICA) der Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) führte 2005 im Bundesstaat Minas Gerais eine staatlich finanzierte Evaluationsstudie des PETI durch. Im Rahmen dieser Studie wurden in ausgewählten Gemeinden jeweils teilnehmende Kinder, Erziehungsberechtigte und die Pädagogen der außerschulischen Betreuung per Fragebogen interviewt. Die Befragung der Kinder hat in der außerschulischen Betreuung stattgefunden, während die Pädagogen den Fragebogen in der Einrichtung ausfüllten und die Erziehungsberechtigten bei sich zu Hause interviewt wurden (vgl. *Studie ICA* 2005).

Der Fragebogen für die Kinder umfasste 71 offene und geschlossene Fragen, die in die folgenden vier Themenbereiche unterteilt waren: 1. Persönliche Daten, 2. Bildung, 3. Geschichte des Arbeitswerdeganges und 4. Außerschulische Betreuung. Je nach Alter und Alphabetisierungsgrad der befragten Kinder und Jugendlichen wurde der Fragebogen von ihnen selbst ausgefüllt oder vom Forscher vorgelesen, der dann die Antworten eintrug. Sowohl die Quantität der Fragen als auch deren Komplexität stellte meines Erachtens eine Überforderung der Kinder/Jugendlichen bei der Befragung, die durchschnittlich eine Stunde dauerte, dar. Hier zeigt sich sehr deutlich, was *Deborah Levison* (vgl. 2007) an Umfragen zum Thema Kinderarbeit kritisiert, nämlich, dass diese nicht kindgerecht, d.h. beispielsweise in einer Sprache, die der jeweiligen Altersstufe angemessen ist, designed werden. Dies habe zur Konsequenz „that children’s voice – children’s ability to give meaningful input into decisions [...] – is not important enough to be taken seriously; if children cannot answer a question, an adult can

Das Thema
Kinderarbeit in der
Forschung

Evaluationsstudie
des PETI

Vier
Themenbereiche des
Fragebogens

speak for them“ (Levison 2007, S. 20). Dem setzt der subjektorientierte Forschungsansatz (child centred approach), der 2004 noch als „Novum der deutschen Forschungslandschaft“ bezeichnet wurde (vgl. Liebel 2004), qualitative Forschungsmethoden ausgehend von einem Bild der Kinder als empfindende, denkende und handelnde Akteure entgegen, die in allen denkbaren Aspekten ihres Lebens ernst zu nehmen sind (Liebel 2004).

Subjektorientierter
Forschungsansatz

Aus dieser Perspektive regt die Evaluationsstudie zu Überlegungen darüber an, was die Teilnahme am PETI für die Kinder/Jugendlichen bedeutet und welchen Einfluss sie auf die Identitätsentwicklung haben kann. Ein Ergebnis der Studie war, dass viele Kinder, die am PETI teilnehmen, auch vorher schon die Schule besucht und nicht in die sogenannten schlimmsten Formen von Kinderarbeit involviert waren (vgl. Studie ICA 2005). Dies wirft aus einer subjektorientierten Perspektive auf das Thema Kinderarbeit bzw. arbeitende Kinder Fragen hinsichtlich der Beziehung der verschiedenen Lebensbereiche des Kindes (namentlich Arbeit, Familie und Schule) auf, die gleichsam seine Umwelt, in der seine psychosoziale Entwicklung stattfindet, bilden. Die Auseinandersetzung um die psychosoziale Entwicklung und das psychosoziale Wohlbefinden des Kindes offenbart drei Prinzipien, deren Einbeziehung in die Forschung dazu beitragen kann, allzu vereinfachende Schlussfolgerungen über Ursache- Wirkungszusammenhänge zugunsten eines komplexeren und ganzheitlichen Verständnisses der Thematik zu vermeiden: 1. Entwicklungsprinzip: Anerkennung der Bedeutung der Arbeit im Leben der Kinder in einer Langzeitperspektive, 2. Kontextprinzip: Anerkennung der Tatsache, dass Arbeitsumstände und Arbeitskontext hinsichtlich der Auswirkungen der Arbeit genauso wichtig sein können wie die eigentliche Arbeit selbst und 3. Prinzip der Mediation: Anerkennung der Tatsache, dass kulturelle Annahmen und Erwartungen bezüglich des Wertes der Arbeit des Kindes, dessen Entwicklungsziele und Kriterien des Wohlempfindens sowohl seine Ansichten über und seine Erfahrungen mit Arbeit als auch deren positiven oder negativen Einfluss auf sein Leben beeinflussen (vgl. Woodhead 2007, S. 38).

Woodhead
formuliert drei
wichtige Prinzipien
für die Forschung
zum Thema
Kinderarbeit:

Entwicklungsprinzip

Kontextprinzip

Prinzip der
Mediation

Das Ziel dieses Artikels ist die Annäherung an Fragen nach der Bedeutung der Teilnahme am PETI für die psychosoziale Entwicklung der Kinder/Jugendlichen. Dies soll auf Basis der Theorie der psychosozialen Entwicklung von Erik H. Erikson geschehen, weil hier vom Bild eines aktiven Subjekts ausgegangen wird und gleichsam Individuum, soziokulturelle Entwicklungsbedingungen und die Entwicklung selbst konzeptionalisiert werden (vgl. Noack 2005). Insofern bietet dieser Ansatz einen theoretischen Rahmen, um einerseits den von Woodhead formulierten Prinzipien zu genügen und andererseits die Forderungen subjektorientierter Forschung nach subjektivistischen Methoden theoretisch zu begründen. Aus der Perspektive der eriksonschen Theorie wird das Ziel verfolgt, deren typologischen und heuristischen Wert für eine subjektorientierte Perspektive zur Kinderarbeit herauszustellen.

2 Das Programm zur Abschaffung der Kinderarbeit (PETI)

Dem Thema Kinderarbeit kann man sich in Brasilien nicht entziehen. An Ampelkreuzungen führen Kinder Kunststücke vor, verkaufen Süßigkeiten, waschen die Autoscheiben oder betteln um Geld; in den *Barzinhos* (einer Mischung aus Kneipe und Biergarten) verkaufen sie den Gästen geröstete Erdnüsse oder bitten um Geld, um sich etwas zu essen zu kaufen. Andere Tätigkeiten sind Schuheputzen und diverse Helfertätigkeiten, zum Beispiel in der Gastronomie, im Handwerk oder auf Märkten. Die hier angeführten Formen von Kinderarbeit sind die sichtbaren. Dann gibt es noch die Unsichtbaren, die zum einen Heimarbeiten, wie Kochen, Putzen, Kinderbetreuung usw. und zum anderen Arbeiten in der Land- und Viehwirtschaft umfassen. Außerdem sind die schlimmsten Formen von Kinderarbeit, die in der Konvention 182 Artikel 3 der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) definiert werden, nicht unmittelbar sichtbar. Im Sinne dieses Übereinkommens umfasst der Ausdruck „die schlimmsten Formen der Kinderarbeit“: a) alle Formen der Sklaverei oder alle sklavereiähnlichen Praktiken; b) das Heranziehen, Vermitteln oder Anbieten eines Kindes zur Prostitution, zur Herstellung von Pornografie oder zu pornografischen Darbietungen; c) das Heranziehen, Vermitteln oder Anbieten eines Kindes zu unerlaubten Tätigkeiten, insbesondere zur Gewinnung von und zum Handel mit Drogen; d) Arbeit, die ihrer Natur nach oder aufgrund der Umstände, unter denen sie verrichtet wird, voraussichtlich für die Gesundheit, die Sicherheit oder die Sittlichkeit von Kindern schädlich ist (vgl. IAO 1999).

Definition
,schlimmste Formen
der Kinderarbeit‘

Die politischen Bemühungen der brasilianischen Regierung das Problem der Kinderarbeit zu lösen, umfassen u.a. Investitionen in die Qualität und den Ausbau von Schulen, Kontrollen des informellen Arbeitsmarktes und Ahndung unerlaubter Tätigkeiten. Sozialprogramme wie Familiengeld (Bolsa Família) und das Programm zur Abschaffung der Kinderarbeit (PETI) zielen darauf ab, durch Geldzahlungen den Verdienst der Kinder zu substituieren und dadurch die Eltern zu stimulieren, die Schulbildung ihrer Kinder zu fördern. Das Programm zur Abschaffung der Kinderarbeit (PETI) wurde 1996 von der brasilianischen Regierung entwickelt und als Pilotprojekt im Bundesstaat Mato Grosso do Sul eingeführt. In Minas Gerais begann das Programm im Jahr 2000. 2006 waren 234 seiner 853 Gemeinden mit 43.784 Kindern daran beteiligt (vgl. *Bundesministerium für soziale Entwicklung und Sport* 2006).

Das PETI ist ein Programm der brasilianischen Bundesregierung in Zusammenarbeit mit Regierungsorganen und der Zivilgesellschaft, das darauf abzielt, Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 14 Jahren aus gefährlichen, schmerzhaften, gesundheitsschädlichen und erniedrigenden Arbeitsprozessen, durch die ihre physische und psychische Gesundheit und Sicherheit gefährdet sind, d.h. den sogenannten „schlimmsten Formen der Kinderarbeit“ zu befreien. Es ist ein Programm, bei dem der Staat Einkommenshilfen direkt an Familien zahlt, deren 7- bis 14-jährige Kinder in Kinderarbeit involviert sind. Familien, deren Kinder für den ländlichen Raum typische Tätigkeiten ausführen, bekommen monatlich R\$ 25 (9€) für jedes angemeldete Kind. Familien, deren Kinder Tätigkeiten nachgehen, die für den städtischen Raum typisch sind, haben das Recht auf eine

monatliche Zahlung von R\$ 40 (14€) pro Kind. Als städtischen Raum definiert das Ministerium für Soziale Entwicklung die Hauptstädte der Bundesstaaten, metropolitane Regionen und Stadtgemeinden mit mehr als 259.000 Einwohnern (vgl. *Pereira u.a.* 2005).

Einkommenshilfen für die Eltern

Um Geldleistungen des Programms zu erhalten, müssen die Familien gegenüber der Bundesregierung garantieren, dass (1.) das Kind/der Jugendliche sowohl die Schule als auch die außerschulische Betreuung mindestens zu 75 Prozent der Gesamtzeit frequentiert, dass (2.) das Kind bzw. der Jugendliche unter 16 Jahren definitiv aus den Arbeitsprozessen enthoben wird und dass (3.) die Familien an den angebotenen sozioedukativen und einkommensfördernden Maßnahmen teilnehmen (vgl. *Pereira u.a.* 2005).

Bedingungen für Geldleistungen des Programms

Darüber hinaus werden R\$ 20 (7€) pro Kind im städtischen und R\$ 10 (3,50€) im ländlichen Raum an die Stadtgemeinden überwiesen, um die Aktivitäten der außerschulischen Betreuung zu unterstützen. Die Mittel sollen so eingesetzt werden, dass der Aufenthalt der Kinder/Jugendlichen in der außerschulischen Betreuung auch langfristig gewährleistet wird. Darüber hinaus stellt das PETI Gelder für Aktivitäten zur Verfügung, mit denen Einkommensmöglichkeiten für die betroffenen Familien geschaffen werden sollen, um wiederum Kinderarbeit vorzubeugen (vgl. *Ministerium für Soziale Entwicklung* 2005).

Unterstützung des außerschulischen Betreuungsangebots

3 Theoretischer Rahmen

Das PETI richtet sich an die 7- bis 14-Jährigen, d.h. an die Altersstufe der vierten Phase des Lebenszyklusmodells von *Erik H. Erikson*. Diese das Schulalter umfassende und nach freudscher Terminologie als Latenzperiode bezeichnete Phase wird von der Thematik der Leistung beherrscht und ist durch den Entwicklungskonflikt mit den Polen „Leistung versus Minderwertigkeit“ charakterisiert. Es ist die Zeit, in der das Kind zu verstehen beginnt, welche Rollen der Nachahmung dienen und in der sich das Inventar sozialer Grundmodalitäten auf die des „Machens“ im Sinne von etwas erstreben, etwas erreichen, etwas besitzen wollen erweitert. Machen in diesem Sinne lässt an Attacke, an Lust im Wettstreit, an Festhalten an einem Ziel, an die Freude der Eroberung denken (vgl. *Erikson* 1988).

Lebenszyklusmodell nach *Erikson*

Mit Beginn dieser Phase verwendet das Kind seine Energien für nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele. Das Kind „lernt, sich Anerkennung zu verschaffen, indem es Dinge produziert. Es entwickelt Fleiß, d.h. es passt sich den anorganischen Gesetzen der Werkzeugwelt an“ (*Erikson* 1999, S. 255). Andererseits ist diese Phase auch sozial höchst bedeutsam, da: „Leistung auch das Tun neben und mit anderen umfasst, entwickelt sich in dieser Zeit ein erstes Gefühl für die Arbeitsteilung und unterschiedlichen Möglichkeiten, d.h. ein Gefühl für das technologische Ethos einer Kultur“ (ebda.). Das Ziel dieser Phase ist es, in einer Werk-Situation aufzugehen, also eine schöpferische Situation zur Vollendung zu bringen, was die Launen und Einfälle seiner Triebe und Enttäuschungen überlagert. Das Kind braucht das Gefühl, nützlich zu sein, etwas machen zu können und es sogar gut und vollkommen zu machen. Dass sich ein Ge-

fühl der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit entwickelt, ist die Gefahr in dieser Phase. Es handelt sich dabei um einen Zustand, in dem das Kind die Hoffnung aufgibt, sich mit den Großen, die sich im gleichen allgemeinen Rahmen der Werkzeugwelt betätigen, identifizieren zu können, weil „es mit den Werkzeugen und Handfertigkeiten nicht zurechtkommt oder weil es unter seinen Werk-Gefährten keinen eigenen Stand finden kann“ (Erikson 1999, S. 254). Der Umkreis der Beziehungspersonen weitet sich in dieser Phase auf die Wohngegend und die Schule aus und ist für das Kind bedeutsam, „indem sie ihm Zugang zu Rollen gewährt, die es auf die Aktualität der Technologie und der Wirtschaft vorbereiten“ (Erikson 1988, S. 119).

Dieser vierten geht die lokomotorisch-genitale Phase mit dem Konflikt „Initiative versus Schuldgefühl“ voraus, aus der das Kind mit einem Gefühl der Initiative hervorgehen müsse, das die „Grundlage für einen der Wirklichkeit gerecht werdenden Ehrgeiz und ein Gefühl sinnvoller Zielgerichtetheit“ (Erikson 1988, S. 110) darstelle. Der Mensch brauche dieses Gefühl für alles, was er lerne und tue, weil Initiative ein unentbehrlicher Teil jeder Tat sei (vgl. Erikson 1999). Initiative entwickle sich dadurch, dass dem Kind ein gewisser Überschuss an Energie zur freien Verfügung stehe, der es „ihm erlaubt, viele Fehlschläge ziemlich schnell zu vergessen und sich neuen, wünschenswert erscheinenden Gebieten, selbst wenn sie gefährlich aussehen, mit unvermindertem Eifer und einem gewissen gesteigerten Richtungsgefühl zuzuwenden“ (Erikson 1988, S. 110). Die Gefahr dieses Stadiums ist das Schuldgefühl in Bezug auf Zielsetzungen und Aktivitäten. Ihre Lösung findet diese Krise in der wechselseitigen Regulation: Dem Kind, das jetzt so sehr dazu neigt, sich selbst zu lenken, muss die Möglichkeit gegeben werden, allmählich ein Gefühl elterlicher Verantwortlichkeit entwickeln zu können. Wo „es einen ersten Einblick in Institutionen, Funktionen und Rollen gewinnt, die ihm eine verantwortliche Teilnahme ermöglichen, da wird es auch aus der ersten Beschäftigung mit Werkzeugen und Waffen, mit sinnvollen Spielzeugen und auch aus der Fürsorge für kleinere Kinder lustvolle Befriedigung beziehen“ (Erikson 1999, S. 251).

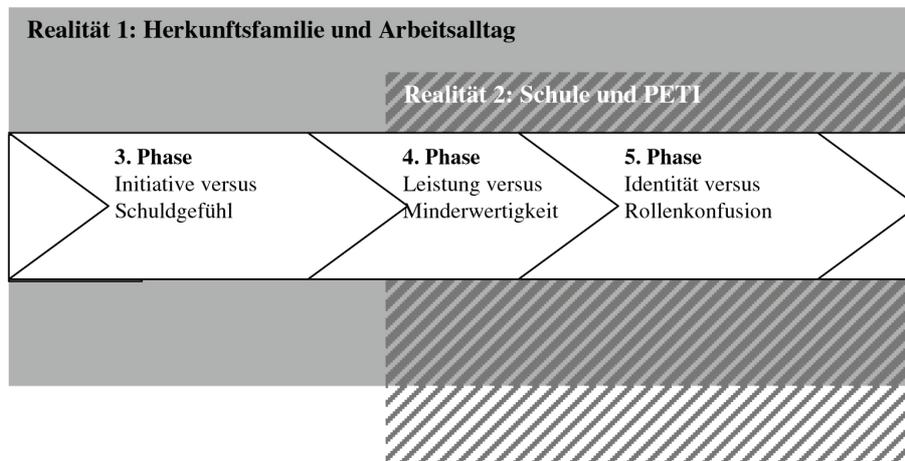
Gefolgt wird die vierte Phase von der Pubertät bzw. Adoleszenz, die durch die Antithese „Identität versus Identitäts- bzw. Rollenkonfusion“ bestimmt ist. Sozialpsychologisch meint Identität die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven „Innen“ und dem gesellschaftlichen „Außen“, also die individuelle soziale Verortung und damit die anthropologische Grundaufgabe des Menschen (vgl. Keupp u.a. 1999). Beide Aspekte von Identität zusammengekommen offenbaren, warum das Problem der Identität so schwer zu fassen ist, „denn wir haben es mit einem Prozeß zu tun, der *im Kern des Individuums* ‚lokalisiert‘ ist und doch auch *im Kern seiner gemeinschaftlichen Kultur*, ein Prozeß, der faktisch die Identität dieser beiden Identitäten begründet“ (Erikson 1988, S. 18).

4 Austritt aus dem Arbeitsprozess als kritisches Lebensereignis

Der Austritt des Kindes aus den Arbeitsprozessen und der Eintritt in einen (durch)pädagogisierten Alltag bedeutet für das Kind/Jugendlichen einen Schnitt in seiner Biografie, der dadurch gekennzeichnet ist, dass dem Kind eine andere Realität angeboten wird, der es sich einzufügen und unterzuordnen hat. Dies kann für das Kind/Jugendlichen zu einem kritischen Lebensereignis werden. „Kritische Lebensereignisse werden als systemimmanente Widersprüche in der Person-Umwelt-Beziehung betrachtet, die einer Lösung bedürfen bzw. die Herstellung eines neuen Gleichgewichts fordern“ (Filipp 1995, S. 9). Sie sind vor allem durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation eines Menschen gekennzeichnet, auf die er mit entsprechenden Anpassungsleistungen reagieren muss. Diese wiederum erfordern Veränderungen in den bisherigen Verhaltens- oder Einstellungsmustern. Die Teilnahme am PETI bedeutet jedoch nicht nur, dass dem Kind zwei Realitäten mit unterschiedlichen Wertesystemen gegenüberstehen, sondern auch, dass es weiterhin Teilhaber beider Realitäten bleiben wird.

Definition kritisches Lebensereignis

Abbildung 1: Das PETI und das Lebenszyklusmodell von Erikson



Dieser sich so konstituierende systemimmanente Widerspruch in der Person-Umwelt-Beziehung des Kindes resultiert aus den mit beiden Logiken verbundenen Werten und Normen. So lässt sich fragen, was der Schulalltag für ein Kind bedeutet, das in einem Umfeld sozialisiert wird, von dem anzunehmen ist, dass es das Kind nicht ausreichend auf das Schulleben vorbereitet, weil es dort andere Dinge zu machen und andere Rollen als nachahmenswert erfährt. Eine Tatsache, die nach Erikson ein Gefühl der Minderwertigkeit beim Kind unterstützt, da im Schulleben andere Sachen zählen, als die, die das Kind bisher gut zu machen gelernt hat (vgl. Erikson 1999). Wenn man davon ausgeht, dass die schulische Realität der Kinder, die das PETI besuchen, von Teilhabern eines anderen

Teilnahme an PETI bedeutet, dass dem Kind zwei Realitäten mit unterschiedlichen Wertesystemen gegenüberstehen

Kind ist Teilhaber beider Realitäten

sozialen Umfelds konstituiert wird, stellt sich die Frage, was es für das Kind bedeutet, sich Betreuern im PETI und Lehrern in der Schule unterzuordnen, die Teilhaber eines anderen sozialen Umfelds mit anderen Werten und Normen sind, d.h. einer anderen sozialen Realität angehören. Die Frage gewinnt deshalb an Bedeutung, weil die Pädagogen der außerschulischen Betreuung häufig auf die Frage nach den eigenen mit dem Programm verbundenen Zielen geantwortet haben, den Kindern „die Realität des Lebens“ zeigen zu wollen (vgl. *Studie ICA* 2005).

Teilnahme an PETI bedeutet nicht Einstellungsänderung zu Kinderarbeit

Der Umkreis wichtiger Bezugspersonen erstreckt sich in der dritten Phase auf die Kernfamilie und dehnt sich mit der vierten Phase auf die Nachbarschaft und Schule aus. Besonders der Umkreis der vierten Phase ist für das Kind bedeutsam, „indem [...] [er] ihm Zugang zu Rollen gewährt, die es auf die Aktualität der Technologie und der Wirtschaft vorbereiten“ (*Erikson* 1988, S. 119). Hier ließe sich fragen, was es für ein Kind dieser Entwicklungsphase bedeutet, wenn es von den gleichen Erziehungsberechtigten, die es vorher zum Arbeiten veranlasst haben, nun zur Schule und zur außerschulischen Betreuung geschickt wird. Beispielsweise bejahten die Erziehungsberechtigten häufig die Frage, ob Kinder/Jugendliche arbeiten gehen sollten, um zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen (vgl. *Studie ICA* 2005). Die Teilnahme am PETI hat also nicht automatisch eine Einstellungsänderung zum Thema Kinderarbeit zur Folge. Was zur nächsten Frage führt, nämlich was dieser biografische Kontinuitätsbruch für das Kind bedeutet, insbesondere weil es weiterhin Teilhaber an dem sozialen Umfeld bleibt, in dem es sozialisiert wurde und in dem auch weiterhin die Normen und Werte gelten, nach denen es sozialisiert wurde. Zum Beispiel antworteten einige Kinder auf die Frage, mit wem sie gearbeitet haben, bevor sie durch den Eintritt ins PETI mit ihrer Arbeit aufhören mussten, dass sie mit ihren Freunden und/oder Geschwistern gearbeitet hätten (vgl. *Studie ICA* 2005). Hierin offenbart sich der mögliche Verlust eventueller Quellen der Anerkennung und sozialer Bezüge und damit – langfristig betrachtet – des sozialen Kapitals, das den Heranwachsenden Zugang zu Arbeitsmöglichkeiten innerhalb seines Umfeldes gestatten würde.

Divergenzen innerhalb der Familie hinsichtlich Realität

Außerdem kann es zu Divergenzen innerhalb der Familie hinsichtlich dessen kommen, was als Realität gesehen wird. Das außerschulische Betreuungsangebot in einer brasilianischen Kleinstadt zum Beispiel bestand aus einer Gruppe, weil es nicht genügend Mittel für eine zweite Gruppe gab. Damit möglichst viele Familien an dem Programm partizipieren konnten, durfte pro Familie nur ein Kind das PETI besuchen. Das bedeutet bereits innerhalb der Familie beginnt der Entfremdungsprozess für das teilnehmende Kind, das in der Regel mehr als nur ein Geschwisterkind hat. Etwas überspitzt formuliert, könnte man sagen: Wenn die Familie zu Abend isst und über ihren Tag und ihre Errungenschaften und (finanziellen) Verdienste spricht, wird das Kind, das das PETI besucht, erzählen, es habe gespielt, gemalt und gebastelt. Tätigkeiten, die angesichts des Kampfes um Geld zum Überleben wertlos erscheinen, aber selbst in einem nicht so extremen Umfeld die klassische Frage nach dem Sein und Sinn des Spieles des Kindes provozieren (vgl. *Erikson* 1999). Aus der Perspektive der Familie, deren Einstellung zum Thema Kinderarbeit sich nicht automatisch geändert hat, macht das Kind nun „unnütze“ Dinge, während es aus der Per-

spektive des Programms durch seine bloße Teilnahme kriminalisiert wird, denn schließlich fällt es ja unter die Kategorie arbeitendes Kind und Kinderarbeit ist per Gesetz verboten. Auch weniger stark formuliert bleibt der Fakt der Stigmatisierung des Kindes als hilfsbedürftig erhalten, was im krassen Widerspruch zu seiner Selbstständigkeit steht, die es in den Arbeitsprozessen unter Beweis stellen musste und in denen es sich zu behaupten gelernt hat.

Im vorherigen Kapitel wurde dargelegt, dass das Kind aus der dritten Phase mit einem Gefühl der Initiative hervorgehen müsse, was die Grundlage für einen der Wirklichkeit gerecht werdenden Ehrgeiz und ein Gefühl sinnvoller Zielgerichtetheit (vgl. *Erikson* 1988) ist. Bezüglich der vierten Phase heißt es, das Kind verwende seine Energien für nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele. In einer den Arbeitsalltag betreffenden Realität I werden ein der Wirklichkeit gerecht werdender Ehrgeiz, nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele von ökonomischen Erwägungen diktiert, deren Erfüllung bzw. Erreichen sich in barer Münze auszahlt. Die pädagogisierte Realität II, zu deren Gunsten das Kind (offiziell) auf Realität I verzichtet, unterliegt dagegen einer anderen Logik. Bezogen auf den Schulalltag sind ein der Wirklichkeit gerecht werdender Ehrgeiz, nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele solche, die Erfolg im schulischen Weiterkommen versprechen. Zwei Hauptunterschiede beider Realitäten sind die folgenden: (1.) Realität I zielt eher auf das Jetzt und die Realität II auf die Zukunft einschließlich aller die jeweilige Zeitlogik betreffenden Implikationen. (2.) In Realität I wird das Kind/Jugendliche hinsichtlich der Tatsache, dass es/er keinen Schonraum bekommt, als Erwachsener gesehen und behandelt. In Realität II ist das Kind/der Jugendliche im pädagogischen Sinne Kind/Jugendlicher – vielleicht wird das Kind/der Jugendliche in dem pädagogischen Rahmen erst (wieder) dazu oder soll es/er im Sinne einer Pädagogisierung sozialer Probleme dazu gemacht werden (vgl. *Proske* 2001; *Höhne* 2002)?

Zwei Hauptunterschiede zwischen der Realität des Arbeitsalltags und der pädagogischen Realität

Ausgehend von der Annahme, dass jedes der Kindheitsstadien einen ganz spezifischen Beitrag zur Identitätsentwicklung leistet, wirkt sich der Schnitt in der Biografie der Kinder/Jugendlichen, d.h. das kritische Lebensereignis, auf die nachfolgenden Phasen in dem von *Erikson* entwickelten Lebenszyklusmodell aus und somit auch auf die Identitätsentwicklung. Identität entwickelt sich in der 5. Phase, wobei die Identifikationen der vorherigen vier Phasen zu einer funktionsfähigen Ganzheit integriert werden müssen. Den Beitrag des dritten Stadiums sieht *Erikson* (1988, S. 117) darin, „die Initiative und das Gefühl für den Zweck erwachsener Aufgaben beim Kind freizusetzen, die eine Erfüllung seiner Spannweite an Fähigkeiten versprechen (aber nicht garantieren können)“. In der vierten Kindheitsphase bestehe der Beitrag zur Identität in der Identifizierung mit einer Aufgabe ungestört von infantilen Minderwertigkeitsgefühlen, was wiederum die Grundlage für die kooperative Teilnahme am produktiven Leben des Erwachsenen bilde. Die Identifikationen dieser beiden Phasen lassen sich wie folgt formulieren: Ich bin, was ich mir zu werden vorstellen kann und ich bin, was ich lerne (vgl. *Erikson* 1974).

Diese Identifikationen entstehen dadurch, dass sich das Kind emotional mit seinen signifikanten Anderen (vgl. *Berger/Luckmann* 1995) bzw. seinen wichtigen Bezugspersonen (vgl. *Erikson* 1988) identifiziert, indem es deren Rollen und Einstellungen internalisiert. „Durch seine Identifikation mit signifikanten

Problematische Identitätsentwicklung der Kinder durch Konfrontation mit zwei Realitäten

Anderen wird es fähig, sich selbst und mit sich selbst zu identifizieren, seine eigene subjektiv kohärente und plausible Identität zu gewinnen“ (*Berger/Luckmann* 1995, S. 142). Eine Identität bekommen hieße dann, einen bestimmten Platz in der Welt zugewiesen zu bekommen. „Da das Kind sich seine signifikanten Anderen nicht aussuchen kann, ist seine Identifikation mit ihnen quasi-automatisch und aus demselben Grunde ist seine Identifikation mit ihnen quasi-unvermeidlich. Es internalisiert die Welt seiner signifikanten Anderen nicht als eine unter vielen möglichen Welten, sondern als die Welt schlechthin, die einzige vorhandene und fassbare.“ (*Berger/Luckmann* 1995, S. 145) Diese einzige vorhandene und fassbare Welt wäre die, die oben als Realität I bezeichnet wurde, der mit Eintritt ins PETI eine zweite Realität II mit anderen Werten und Normen gegenübergestellt, im besten Fall hinzugefügt wird. Identität als Herstellung der Passung zwischen dem subjektiven „Innen“ und dem gesellschaftlichen „Außen“, also die individuelle soziale Verortung des Menschen, wird hier problematisch, weil verschiedene sich widersprechende „Außen“ einem subjektiven „Innen“ gegenüberstehen.

5 Abschließende Überlegungen

Neues Bild vom Kind als soziales und ökonomisches Subjekt

Ziel des Artikels war es, aus einer subjektorientierten bzw. kind-zentrierten Forschungsperspektive Reflexionen hinsichtlich des Programms zur Abschaffung von Kinderarbeit (PETI) anzustellen und diese in Bezug zu *Eriksons* Theorie der psychosozialen Entwicklung zu setzen. Dies sollte zum einen dazu beitragen, dem formulierten Ruf nach Theorien zu entsprechen, die dem veränderten Bild vom Kind und der Kindheit Rechnung tragen, die es also nicht eurozentristisch als Objekt, als hilfsbedürftiges noch dazu, betrachten, sondern als soziale und ökonomische Subjekte (vgl. *Hungerland u.a.* 2007; *Pedraza-Gómez* 2007; *Wihstutz* 2006). Zum anderen sollten die Forderungen der subjektorientierten Forschung nach ethischer Symmetrie und subjektivistischen Methodologien auch theoretisch hergeleitet werden und zwar basierend auf einer Theorie, die von einem Bild des Kindes ausgeht, das solche Forderungen logisch zwingend macht.

Die Evaluationsstudie des PETI hat gezeigt, dass viele Kinder am PETI teilnehmen, die vorher schon die Schule besucht haben und nicht in die sogenannten schlimmsten Formen von Kinderarbeit involviert waren (vgl. *Studie ICA* 2005). Dies ist deshalb bemerkenswert, da die am PETI teilnehmenden Kinder jede vorher ausgeübte Tätigkeit als Kinderarbeit geltend, aufgeben müssen. Insofern werden die Kinder, die auch vorher schon die Schule besucht und nur stundenweise beschäftigt waren, kriminalisiert und ihnen ihre Quellen positiver Anerkennung und ihr soziales Umfeld als Kernpunkte ihrer Identität entzogen. Hierin spiegelt sich die Auseinandersetzung mit der Frage wider, ob alle Formen von wertschöpfenden Tätigkeiten, die von Kindern ausgeführt werden, abzulehnen sind. Diese Frage beschäftigt arbeitende Kinder, Regierungen und für die Rechte der Kinder kämpfende Organisationen auf der ganzen Welt und lässt sich auf die Basisfrage reduzieren, ob Arbeit gut oder schlecht für Kinder ist (vgl. *Liebel* 2007).

In den 80er-Jahren haben sich in einigen Ländern Lateinamerikas, Westafrikas und Südostasiens die arbeitenden Kinder selbst organisiert und die im allgemeinen negative Konnotation von Kinderarbeit in Frage gestellt. Dadurch wurde eine weltweite bis heute andauernde Diskussion ausgelöst. Die Kinder erhoben Einwände gegen die pauschale Festlegung eines gesetzlichen Mindestalters für die Aufnahme von Arbeit und gegen ein Kinderarbeitsverbot, weil damit nur das Symptom nicht aber die Ursachen bekämpft werde. Außerdem würde aus einem solchen Verbot die Illegalisierung ihrer Tätigkeit resultieren mit der Folge, dass sie keinen gesetzlichen Schutz genießen würden. Schließlich waren es die Kinder selbst, die forderten: „Ja zur Arbeit in Würde – nein zur Ausbeutung, weil wir nicht das Problem sind, sondern Teil der Lösung, damit unsere Stimmen in der ganzen Welt gehört werden“ (vgl. *ProNats* 2004).

Kinder aus Lateinamerika, Westafrika und Südostasien setzten sich für ‚Arbeit in Würde‘ ein

Dies führte auch bei großen Organisationen wie der Internationalen Arbeitsorganisation, Terre des Hommes und dem UN-Kinderhilfswerk UNICEF zu einem Bewusstseinswandel, der die definitorische Unterscheidung von „child work“ und „child labour“ zur Folge hatte. Erstere wird häufig als Oberbegriff verwendet und schließt Formen kindlichen Arbeitens ein, die keine negativen Auswirkungen auf die Kinder haben. Mit dem zweiten Begriff werden in der Regel die Formen von Kinderarbeit bezeichnet, die dem Kind schaden (vgl. *Deutsches Bündnis für den Global March* 1998; *Terre de Hommes* 2007). In seinem Bericht „Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March“ wird vom Deutschen Bündnis für den Global March folgende von der IOA stammende Begriffsbestimmung benutzt: Child work: „Die meisten Kinder arbeiten [‘Most children work’]. Mit sechs oder sieben Jahren fangen sie an, zu Hause zu helfen, Botengänge zu übernehmen oder ihren Eltern in der Landwirtschaft zu helfen. Dies kann ihrer Entwicklung förderlich sein; vor allem in ländlichen Gebieten kann solche Arbeit [‘work’] die Kinder auf die Herausforderungen des Erwachsenseins vorbereiten und mit dazu beitragen, daß traditionelle Fertigkeiten von Generation zu Generation weitergegeben werden. Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen und stolz auf die eigenen Leistungen zu sein“ (*IAO* 1992, S. 14; zit. nach *Deutsches Bündnis für den Global March* 1998, S. 3). Mit der britischen Menschenrechtsorganisation Anti-Slavery International ist daher zu betonen: „Child work ist nicht notwendiger Weise ausbeuterisch“ (*Anti-Slavery International* 1995, S. 2; zit. nach *Deutsches Bündnis für den Global March* 1998, S. 3). „Aus ‚child work‘ wird ‚child labour‘, wenn das Kind unter Bedingungen arbeitet, die einen Schulbesuch behindern, gefährlich sind oder in anderer Weise das körperliche, geistige, soziale oder moralische Wohl schädigen“ (*Anti-Slavery International* 1995, S. 2, zit. nach *Deutsches Bündnis für den Global March* 1998, S. 3).

Definitorische Unterscheidung von child work und child labour

Begriffsbestimmung child work

Begriffsbestimmung child labour

Beatrice Hungerland, Manfred Liebel, Brian Milne und Anna Wihstutz (vgl. 2007) gehen in der Einleitung in dem von ihnen herausgegebenen Buch *Working to be someone* noch einen Schritt weiter, indem sie vorschlagen in Zukunft „not to refer to research in ‚child labour‘ or ‚child work‘ (whatever term we may use for it), but to research into and with ‚working children‘“ (*Hungerland u.a.* 2007, S. 11). Ein Anliegen, das auch der wissenschaftstheoretischen Position *Eriksons* (vgl. 1966) entspricht, denn nach seinem Verständnis könne man nur etwas über die eigentliche Natur lebender Wesen lernen, wenn man etwas mit

Perspektiven-
wechsel:
Kinderarbeit aus
Sicht des Kindes
erforschen

ihnen oder für sie tut. Dies impliziert einen Perspektivenwechsel, der auf einem Bild des Kindes als sozialen Akteur basiert und dazu auffordert die „Kinderarbeit“ aus dessen Perspektive zu erforschen, was die Frage nach der Bedeutung, die die Arbeit für das Kind hat, in den Mittelpunkt rückt.

Wichtig ist eine
Differenzierung der
,schlimmsten
Formen der
Kinderarbeit‘ von
anderen
Arbeitsformen

Die Auseinandersetzung mit Fragen nach der subjektiven Bedeutung und den subjektiven Konsequenzen, die die Sozialprogramme für die Kinder und Jugendlichen haben, ist bei der Entwicklung, Durchführung und Evaluation unerlässlich, um nicht an den Bedürfnissen der Betroffenen vorbei zu planen. Das Ziel, die schlimmsten Formen von Kinderarbeit abzuschaffen, ist unbedingt erstrebenswert, jedoch muss dabei zwischen diesen und Nebenjobs, Aushilfstätigkeiten und Hilfe bei den Hausarbeiten differenziert werden, um nicht Gefahr zu laufen, den portugiesischen Namen des Programmes zu wörtlich zu nehmen: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Programm zur Ausrottung von Kinderarbeit. (Im vorliegenden Text wurde die Übersetzung der UNESCO (vgl. IAO 2006) benutzt.) Kinder erlernen durch das Tun die Handwerklichkeiten ihrer Kultur und Gesellschaft und wenn jegliche Tätigkeiten außerhalb pädagogischer Institutionen als Kinderarbeit charakterisiert und damit kriminalisiert werden, entfallen zusätzliche Lern- und Erfahrungsräume der Kinder/Jugendlichen und somit Identifikationsmöglichkeiten mit antizipierten Rollen. Außerdem besteht die Gefahr, dass das soziale Bezugssystem ihrer Herkunftslebenswelt als Stützpfeiler ihrer sich bildenden Identität in Frage gestellt und dadurch die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven „Innen“ und dem gesellschaftlichen „Außen“, also die individuelle soziale Verortung problematisch wird.

Literatur

- Anti-Slavery International* (1995): World Trade and Working Children. London 1995. In: Deutsches Bündnis für den Global March: Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March. Online verfügbar unter: <http://www.globalmarch.de/kinderarbeit/Kinderarbeit-und-der-GM.pdf>; Stand: 08.09.08.
- Berger, P./Luckmann, T. (1995): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. – Frankfurt.
- Deutsches Bündnis für den Global March (1998): Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March. Online verfügbar unter: <http://www.globalmarch.de/kinderarbeit/Kinderarbeit-und-der-GM.pdf>; Stand: 08.09.08.
- Erikson, E. H. (1966): Einsicht und Verantwortung: Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse. – Stuttgart.
- Erikson, E. H. (1974): Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze. – Frankfurt a.M.
- Erikson, E. H. (1988): Jugend und Krise: Die Psychodynamik im sozialen Wandel. – Stuttgart.
- Erikson, E. H. (1999): Kindheit und Gesellschaft. – Stuttgart.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1995): Kritische Lebensereignisse. – Weinheim.
- Höhne, T. (2002): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Dörfler, T./Globisch, C. (Hrsg.): Postmodern Practises. – Münster, S. 115-130.
- Hungerland, B./Liebel, M./Milne, B./Wihstutz, A. (Eds.): Working to be someone: Child focused research and practice with working children. – London/Philadelphia.
- Internationale Arbeitsorganisation (IAO) (1992): World Labour Report 1992. In: Deutsches Bündnis für den Global March: Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March. On-

- line verfügbar unter <http://www.globalmarch.de/kinderarbeit/Kinderarbeit-und-der-GM.pdf>; Stand: 08.09.08.
- Internationale Arbeitsorganisation (IAO)*(2006): Das Ende der Kinderarbeit zum Greifen nah: Gesamtbericht im Rahmen der Folgemaßnahmen zur Erklärung der IAO über grundlegende Prinzipien und Rechte bei der Arbeit. Online verfügbar unter: www.ilo.org/declaration; Stand: 08.09.08.
- Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W.* (1999): Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. – Reinbek.
- Levison, D.* (2007): A feminist economist's approach to children's work. In: *Hungerland, B./Leibel, M./Wihstutz, A.* (Eds.): Working to Be Someone. – London/Philadelphia, S. 17-22.
- Liebel, M.* (2004): Kinderarbeit aus der Sicht der Kinder: Internationales Wissenschaftliches Symposium 12.-17. 04. 2004 Berlin. Online verfügbar unter: <http://www2.tu-berlin.de/presse/pi/2004/pi73.htm>; Stand: 08.09.08.
- Liebel, M.* (2007): Kinderarbeit auf Kosten der Kindheit – oder: Wege zu anderer Kindheit? Online verfügbar unter: <http://web.uni-frankfurt.de/fb04/su/index.htm?startseite.htm>; Stand: 08.09.08.
- Ministerium für Soziale Entwicklung* (2005): PETI. Online verfügbar unter <http://www.mds.gov.br/ascom/peti/peti.htm>; Stand: 08.09.08
- Noack, J.* (2005): Erik H. Eriksons Identitätstheorie. – Oberhausen.
- Pedraza-Gómez, Z.* (2007): Working children and the cultural perception of childhood. In: *Hungerland, B./Leibel, M./Wihstutz, A.* (Eds.): Working to be someone. – London/Philadelphia, S. 23-30.
- Pereira Zigoni, C./Barbosa, D./Alves Macedo, G./de Carvalho Guimarães, J./Aparecida Rodrigues, M./Ferreira Vilas Boas, P.* (2005): Experiências de Avaliação em Programas Sociais do Governo Federal – PETI. Online verfügbar unter: http://www.emap.gov.br/downloads/ec43ea4fPETI_TCU.pdf; Stand: 08.09.08.
- ProNATs e.V.* (2004): Abschlusserklärung des II. Welttreffens der Weltbewegung der arbeitenden Kinder und Jugendlichen in Berlin, 19.-02.05.04; Online verfügbar unter: <http://www.pronats.de/index.php?id=84>; Stand: 08.09.08.
- Proske, M.* (2001): Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme. – Frankfurt a.M.
- Studie des ICA* (2005): Projeto de avaliação da estrutura e funcionamento do PETI em Minas Gerais. Unveröffentlichte Projektbeschreibung.
- Wihstutz, A.* (2006): Die Bedeutung der Arbeit von Kindern aus der Perspektive von Kindern, unter besonderer Berücksichtigung ihrer bezahlten und unbezahlten Haus- und Sorgearbeit. Genehmigte Dissertation TU Berlin. Online verfügbar unter: http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2006/1459/pdf/wihstutz_anne.pdf; Stand: 08.09.08.
- Woodhead, M.* (2007): Harmed by work or developing through work?: Issues in the Study of Psychosocial Impacts. In: *Hungerland, B./Leibel, M./Wihstutz, A.* (Eds.): Working to be someone. – London/Philadelphia, S. 31-42.

