

Egli, Werner M.

Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung

Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 201-215



Quellenangabe/ Reference:

Egli, Werner M.: Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung - In: Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 201-215 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222562 - DOI: 10.25656/01:22256

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222562>

<https://doi.org/10.25656/01:22256>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2. Auflage

k linkhardt

Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2., durchgesehene Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.g. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: Ailin, 5 Jahre, Provinz Entre-Rios, Argentinien und Corinne Butschi.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5895-3 digital

doi.org/10.35468/5895

ISBN 978-3-7815-2454-5 print

Inhalt

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen Einleitung <i>Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi</i>	7
--	---

1 Theorie

Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i>	19
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität <i>Katharina Walgenbach</i>	41
Vorderbühne – Hinterbühne. Zur Interdependenz der Horizonte von Diversität und Gleichheit <i>Cornelie Dietrich</i>	60
Differenzen und die Heterogenität von Kindern – Einsätze blicktheoretischer Forschung <i>Friederike Schmidt</i>	76

2 Methodologie und Methoden

Kindgerecht forschen. Ein Überblick <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i>	101
Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern <i>Jeanne Reppin</i>	120
Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick <i>Susanne Vogl</i>	142
Es ist noch jemand mit uns hier. Puppet-Interviews in der Forschung mit Kindern <i>Marion Weise</i>	158
Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach <i>Sandra Schütz und Eva Theresa Böhm</i>	172
Warum eigentlich? Philosophieren mit jungen Kindern <i>Martina Bernasconi</i>	187

3 Forschungszusammenhänge und Praxisreflexionen

Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung <i>Werner M. Egli</i>	201
Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen – Forschen mit Interviews und Interviewstreifzügen <i>Steffen Brockmann</i>	216
Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung <i>Martina Kaack</i>	231
Kamerakids: Forschen mit Photovoice <i>Corinne Butschi, Melike Hocaoglu, Manuel Zanardini, Valentin Mettler, Ana Luisa Baumann-Santiago Martínez, Guillermina Chabrillon und Ingeborg Hedderich</i>	246
Vielfalt in internationaler Zusammenarbeit erforschen. Ein Dialog <i>Corinne Butschi und Guillermina Chabrillon</i>	263
Einblick in ein vielfältiges Tätigkeitsfeld frühkindlicher Förderung in Argentinien <i>Barbara Schoch</i>	278
Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbalen Zugängen <i>Marion Weise, Marion Lempp und Regine Morys</i>	285
Wie erleben platzierte Vorschulkinder die Zugehörigkeit zu ihren komplexen Beziehungswelten? Forschen mit dem Geschichtenstammverfahren der MacArthur Story Stem Battery <i>Maria Mögel</i>	299
Lebenswelt Gemeinde: Mit Kindern forschen – Aus Perspektiven und Methoden ein Mosaik zusammenfügen <i>Gabriela Muri und Heidi Simoni</i>	314
Vom Schweizer Kindergarten ins Außerschulische, nach Ghana, und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam ,Grenzen‘ überschreiten <i>Ursina Jaeger</i>	334
Die Autor*innen	349

Werner M. Egli

Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung

Als ich Ende der 1980er Jahre für eine längere Feldforschung nach Nepal auszog, galt mein Interesse in erster Linie Kindern. Ich wollte eine Untersuchung zur Entwicklung des Zeitbegriffs in der Perspektive Piagets in einem nicht-westlichen und nicht-urbanen Kontext machen, bei einfachen Bergbauern, die noch dazu einer ganz anderen Kultur angehören. Die geplante Studie passte in die damals dominierende Perspektive ethnologischer Kindheitsforschung, in der die kulturelle Relativierung von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen im Vordergrund stand.

Da sich im Dorf die beabsichtigten Tests nicht durchführen ließen, konnte ich die geplante Untersuchung dann aber nicht durchführen, stieß jedoch auf andere interessante Forschungsthemen, von denen viele auch mit Kindern zu tun hatten – wie Schule zum Zweck der Integration einer ethnischen Minderheit in den Staat, Arbeit von Kindern im heimischen Bauernbetrieb, Kindersoldaten im nepalesischen Bürgerkrieg, Kinder als Hoffnungsträger des ethnischen Aktivismus oder Kinder im Umgang mit neuen Medien. Das anfängliche Scheitern hat mich auch für methodische Aspekte der Kindheitsforschung sensibilisiert, denen ich im Folgenden besondere Aufmerksamkeit schenken werde.

Der Wechsel zu besagten Themen ging auch mit einem Perspektivenwechsel einher, nämlich das Kind weniger als passives Produkt eines von Gesellschaft und Kultur beeinflussten Entwicklungs- und Sozialisationsprozesses und mehr als kompetenten Akteur in seiner eigenen Lebenswelt zu betrachten. Darauf brachten mich v.a. die Kinder, die mir anlässlich meiner ersten Zensusaufnahme im Dorf von meinen Gastgebern an die Seite gestellt wurden, um die verstreuten Haushalte besser zu finden. Meist erzählten sie mir schon auf dem Weg, was ich die Hausbewohner fragen wollte. Seit 30 Jahren forsche ich nun schon in diesem Dorf und kenne mich inzwischen gut aus, noch immer lasse ich mich aber gerne von Kindern führen und erfahre viel von ihnen auf den gemeinsamen Wegen. Als mir vor einigen Jahren ein Junge auf eine Frage keine genaue Antwort geben konnte, erklärte er mir kurzerhand, er werde mir diese per E-Mail nachliefern.

Es gibt zwar immer noch keine Straße ins Dorf, dafür Internetzugang und in der Schule Computerunterricht.

1 Anfänge der ethnologischen Kindheitsforschung

Der Beginn der ethnologischen Kindheitsforschung basierend auf empirischer Beobachtung von Entwicklung, Sozialisation und Erziehung des Kindes zum Mitglied einer spezifischen Kultur wird meist bei Bartolomé de las Casas (1474-1566) angesetzt (vgl. Müller & Trembl 2002). Einst als Konquistador und Goldsucher ins heutige Mexiko ausgezogen, trat er in den Dominikaner-Orden ein und wurde zum Anwalt der unterdrückten Indios. Seine Vertrautheit mit den Indios zeigte ihm, dass diese nicht keine, sondern eine andere Religion haben, und dass diese gewisse Gemeinsamkeiten mit dem Christentum hat. Entsprechend glaubte er, dass den Indios das Christentum nicht mit dem Schwert, sondern durch eine besondere Erziehung, die bei den Gemeinsamkeiten ansetzt, zu vermitteln ist. Zur Entwicklung einer Religionspädagogik begann er dann, die Sozialisation und Erziehung von Indio-Kindern genauer zu beobachten.

Schon bei de las Casas zeigt sich, dass ethnologische Kindheitsforschung zu einer Instrumentalisierung des Kindes zu pädagogischen Zwecken neigt. Diese Tendenz ist auch bei Georg Wilhelm Steller (1774) festzustellen, dem wir die erste umfassende ethnografische Untersuchung der Sozialisation von *Itelmenen*-Kindern auf Kamtschatka verdanken. Steller ging es nicht mehr um die Missionierung, sondern um die Zivilisierung der Kinder und durch diese um die Zivilisierung der ganzen Gesellschaft. Die Erziehung der Kinder zu diesem Zweck wurde in den Kolonien zu einem Teil der ‚Bürde des weißen Mannes‘ (Kipling). Die Kolonialpädagogik zum Zweck der Zivilisierung fand zuerst als bloße Kopie der europäischen Schule Eingang in die Missionsschulen. Seit Ende des 19. Jhs. wurde aber auch versucht, sie durch empirische Beobachtung und Kulturvergleiche zu verbessern, wobei sich die deutsche Völkerkunde besonders hervortat. Darin kann die Entstehung der Kindheitsforschung als ethnologische Teildisziplin gesehen werden.

Die Tendenz zur Instrumentalisierung der Kinder bei ihrer Erforschung finden wir auch noch bei Margaret Mead, die nun als überzeugte Kulturrealistin nichts mit dem Zivilisationsauftrag des weißen Mannes und der Kolonialpädagogik am Hut hatte. Schon in ihrem ersten Buch (1928) ging es ihr mit der Untersuchung der Sozialisation samoanischer Mädchen nämlich darum, etwas zur Verbesserung der Erziehungspraktiken in den USA beizutragen. Zugleich stellt Mead einen Wendepunkt in der frühen ethnologischen Kindheitsforschung dar: weg vom sog. Sozialisationsparadigma, hin zur Untersuchung der Lebenswelt von Kindern (vgl. Mead 1946); Kinder sollen nicht mehr nur hinsichtlich Entwicklungsverläufen und Erziehungszielen untersucht werden, sondern in ihrem Alltag, es soll weni-

ger über Kinder, sondern *mit* Kindern geforscht werden; Kinder sollen nicht als Noch-Nicht-Erwachsene oder Mangelwesen untersucht werden, und v.a. sollen sie als Informanten ernst genommen werden (van de Loo & Reinhart 1993).

2 Abwendung vom Sozialisationsparadigma und die *New Childhood Studies*

Erst Ende der 1980er Jahre kam es dann zum eigentlichen Paradigmenwechsel. Für diesen stehen v.a. die Ethnologinnen Charlotte Hardman und Florence Weiss. Hardman übertrug in einem programmatischen Aufsatz von 1973 vier Aspekte ihrer ethnografischen Forschung bei einer ethnischen Minderheit in Nepal auf die Forschung mit Kindern: 1. Kinder sind ebenfalls eine Minderheit, nämlich innerhalb der Erwachsenengesellschaft; 2. Kinder sind eine ‚stumme‘ Gruppe; 3. Kinder leben in einer relativ selbstregulierten, autonomen sozialen Welt, die *in its own rights* zu untersuchen ist; 4. diese soziale Welt kann mit ethnografischen Methoden untersucht werden, v.a. mit der teilnehmenden Beobachtung. Hardman (1974) demonstrierte ihren Ansatz dann lediglich mit einer kleinen Studie über spielende Kinder auf einem Schulhof in Oxford. Weiss hingegen untersuchte in dieser Perspektive in einer längeren Forschung die Kinder der *Iatmul* in Papua New Guinea. Daraus entstand ihre Dissertation *Kinder schildern ihren Alltag* (1981), ein paradigmatisches Werk der neueren ethnologischen Kindheitsforschung.

Ab den 1990er Jahren entwickelte sich die ethnologische Kindheitsforschung Hand in Hand mit den interdisziplinären *New Childhood Studies* (vgl. James & James 2012; Kehily 2015), bis bei einigen Ethnolog*innen der Eindruck aufkam, dass es doch gewisse ethnologische Besonderheiten gibt. Auch aufgrund eines Unbehagens hinsichtlich des Verständnisses von Ethnografie und teilnehmender Beobachtung außerhalb der Ethnologie wurde 2011 ein Kongress organisiert, aus dem dann 2012 die Zeitschrift *AnthropoChildren* hervorging, die im Untertitel *Ethnographic Perspectives in Children & Childhood* heißt, womit die ethnografische Perspektive im Verständnis der Ethnologie betont werden soll.

3 Einige Forschungskontexte der Ethnologie und die teilnehmende Beobachtung

Traditionell forschten Ethnolog*innen im Globalen Süden, in kleinräumigen Gesellschaften, meist in Dörfern, in Gesellschaften, die ihnen kulturell fremd waren, und meist auch in auf Subsistenzwirtschaft beruhenden Gesellschaften. Obwohl Ethnolog*innen heute auch über Banker*innen in Zürcher Geldinstituten, Tanz-

programme zur Integration jugendlicher Migrant*innen oder multikulturellen Kindergärten forschen, halte ich die traditionelle Perspektive weiterhin und gerade in der Kindheitsforschung für angebracht.

Wenn in der ethnologischen Forschung heute auch das ganze Arsenal qualitativer und quantitativer sozialwissenschaftlicher Methoden zum Einsatz kommt, ist die *teilnehmende Beobachtung* noch immer die bedeutendste Methode in dem Sinne, dass sie den Rahmen für den Einsatz der anderen Methoden bildet. Teilnehmende Beobachtung im Verständnis der Ethnologie „beinhaltet einen langfristigen, unmittelbaren und alle Sinne umfassenden Aufenthalt in der Lebenswelt der zu untersuchenden Personen und zielt darauf ab, die Praktiken, Handlungslogik und Sinngebung aus der Sicht der Akteure zu verstehen und zu beschreiben. Dazu zählt auch das [...] implizite Wissen, das Menschen befähigt, Unterscheidungen zu treffen, ohne genau artikulieren zu können, nach welchen Kriterien sie diese vornehmen – oder Praktiken zu beherrschen, ohne die zu Grunde liegenden Regeln artikulieren zu können“ (Dürr 2017, 89). Weil Ethnograf*innen bei der teilnehmenden Beobachtung „selbst das Instrument der Datenerhebung“ sind (ebd., 90), können sie fremde Sicht- und Handlungsweisen realistisch nachvollziehen.

Die Teilnahme an den Handlungen anderer und ihre Reflexion und Kontextualisierung bewahrt am besten vor vorschnellen Projektionen und führt zu den relevanten Fragen, zu deren Klärung dann andere Methoden herangezogen werden können. Teilnehmende Beobachtung trägt besonders dem Umstand Rechnung, dass ethnografische Forschung in der Ethnologie primär *explorative Forschung* ist (vgl. ebd., 98; Lange & Mierendorff 2009). Wir kennen zum vornherein die Fragen, die wir eigentlich stellen müssen, gar nicht oder nicht genau. Weil teilnehmende Beobachtung in der gemeinsamen Praxis von Forschenden und Beforschten stattfindet, schließt sie die Partizipation der letzteren bei der Erarbeitung der zu klärenden Forschungsfragen immer schon ein, und macht ethnografische Forschung tendenziell immer zur Forschung *mit* den und weniger über die Beforschten. Dies begünstigt auch die partizipative Forschung mit Kindern (vgl. Konstantoni & Kustatscher 2016).

Teilnehmende Beobachtung in der Ethnologie heißt aber immer auch langfristige und umfassende Teilnahme, ist also auch der *ganzheitlichen Perspektive* der Ethnologie geschuldet. Erst diese ermöglicht etwa zu erkennen, dass das, was in unserer Gesellschaft in der Schule geschieht, anderswo im Haushalt oder auf dem Acker geschehen kann; oder was bei uns als Freizeitaktivität gilt, anderswo Arbeit oder Religionsunterricht ist. Vielleicht lassen sich solche Zuordnungen aber auch gar nicht machen, weil sich diese Handlungsebenen anderswo nicht in gleicher Weise unterscheiden lassen.



Abb. 1: *Sunuwar*-Kinder in Nepal als aktive Teilnehmer*innen an einem mehrstündigen schamanischen Ahnen-Ritual. Religionsunterricht, Arbeit oder Freizeitbeschäftigung? (Foto W. Egli, 2012)

Die teilnehmende Beobachtung im ethnologischen Verständnis ist v.a. dann in idealer Weise praktikabel, wenn ein langfristiger und permanenter Zugang möglich ist, d.h. in kleinräumigen, überschaubaren Gesellschaften, oder: im *Dorf* – dem traditionell häufigsten ethnologischen Forschungssetting. Zwar wurden gleich mehrere Einwände gegen den Fokus aufs Dorf erhoben, etwa dass bald niemand mehr dort wohnen würde. Global gesehen leben aber immer noch 46% der Menschen in Dörfern, in Afrika sind es 60%, in Asien 52% (vgl. UNdata 2018). Ein zweiter Einwand meint, dass der Fokus aufs Dorf dieses zu stark innerhalb seines weiteren Kontextes isoliere. Dieser Einwand verkennet, dass sich fast alles, was jenseits des Dorfes geschieht, bis hin zu globalen Entwicklungen, auch im Dorf zeigt und erfassen lässt, von Migrationsprozessen über Neuerungen in der Medizin bis zur Verbreitung neuer Medien. Schließlich unterscheidet sich auch der *Vergesellschaftungsmodus* in kleinräumigen Gesellschaften wie dem Dorf von jenem in urbanen Milieus, auch mit Folgen für die Sozialisation und Lebenswelt von Kindern (vgl. Cohen & Korintus 2016), betreffe dies nun die mangelnde Segregation der kindlichen Lebenswelt von jener der Erwachsenen oder deren Institutionalisierung in autonomen Kindergruppen (vgl. Egli 2002). Beides begünstigt den Zugang zur kindlichen Lebenswelt mittels teilnehmender Beobachtung. Noch eine Qualität der Dörfer im Globalen Süden sei hervorgehoben, die bei der Betrachtung von arbeitenden Kindern wichtig wird: es handelt sich größtenteils

heitlich um Dörfer von Kleinbauern (vgl. Samberg 2016), bei denen der Haushalt im Zentrum der Wirtschaft steht.

Das Interesse an Kindheit legt zudem einen Fokus auf den Globalen Süden nahe, weil hier der Bevölkerungsanteil der unter 14-Jährigen hoch ist; in Afrika macht er 41% aus, in Asien und Lateinamerika 25%, in Europa nur 16% (vgl. World Bank Open Data 2018). Und dann ist auch der Anteil von Kindern in prekären Verhältnissen, zu deren Besserstellung die ethnologische Kindheitsforschung beitragen will, im Globalen Süden sehr groß. So ist hier der Anteil weltweit arbeitender Kinder mit rund 90% am größten (vgl. ILO 2018). Und alle Konflikte, in denen seit 2010 Kindersoldaten zum Einsatz kamen, befinden sich im Globalen Süden (vgl. Attara 2015).

4 Sichtweisen und Themen der neueren ethnologischen Kindheitsforschung

Kindheit wird nicht nur, wie in der älteren Forschung, als Lebensabschnitt, sondern als Teil der Gesellschaft und als Diskurs begriffen. Als *Lebensabschnitt* ist Kindheit überall eine Zeit schneller physiologischer und psychologischer Entwicklungen. Aber schon viele biologisch vorgegebene Tatsachen sind als kulturell relativ zu betrachten. In Dörfern der *Baule* an der Elfenbeinküste, wo schon kleine Kinder mit dem Töpfern beginnen, entwickelt sich ihr Begriff der Massenerhaltung schneller, als bei den von Piaget untersuchten Genfer Kindern (vgl. Dasen, Inhelder, Lavallée & Retschiczki 1978). Und in Gesellschaften mit oraler Tradition, wo die Schrift keine oder eine ganz untergeordnete Rolle spielt, beeinflusst dies die Entwicklung des Erinnerungsvermögens (vgl. Rubin 1997). Auch qualitative Aspekte der Entwicklung variieren kulturell. So bildet sich bei *Inuit*-Kindern früh ein Sensorium heraus, das ihnen erlaubt, sich gemäß dem Geruch des Windes zu orientieren (vgl. Krupnik, Aporta, Gearheard, Laidler & Holm 2010). Kindheit als *Teil der Gesellschaft* meint sowohl Kindheit als strukturelles Element der Gesellschaft, vergleichbar Gender oder Klasse, wie auch die relativ autonome kindliche Lebenswelt. Zum Teil kann sie als *Generation* begriffen werden, und zwar sowohl als Altersgruppe als auch, im Sinne Mannheims (1964), als Gruppe, deren Mitglieder durch gemeinsames Erleben historischer Ereignisse gleich geprägt wurden.

Beim Begriff von Kindheit als *Diskurs* stehen die Fragen im Vordergrund, wie Kind und Kindheit in einer bestimmten Kultur konzipiert und bewertet werden und welche Bedeutungen ein Kind für seine Eltern hat. Oft hängen diese Bedeutungen und Bewertungen mit kulturspezifischen Menschenbildern und ganzen Kosmologien zusammen, oft sind sie unmittelbar mit der Wirtschaftsweise verbunden.

In gewissen Gesellschaften gelten Kinder als Wiedergeburten von Verstorbenen. Diese Vorstellung ist meist mit einer besonderen Nähe von Großeltern- und Enkelgeneration verbunden, oft werden für die Mitglieder beider Generationen dieselben Verwandtschaftstermini verwendet. Hier finden wir dann auch regelmäßig eine Hochschätzung von Kindern und eine achtsame und unterstützende Behandlung. Schon in ihrer zweiten Forschung hat uns Mead mit den *Mundugumor* in Papua Neu Guinea ein Beispiel gegeben, bei dem die Dinge gerade andersherum liegen. Die von Mead (1935) als aggressiv beschriebenen *Mundugumor*-Männer und -Frauen lehnen Kinder rundweg ab, behandeln sie auch ablehnend und überlassen sie mehr oder weniger sich selbst, sobald sie gehen können. Das würden nun Eltern auf Bali keinesfalls tun, denn hier herrscht die Auffassung, dass eine Person erst erwachsen und von sozialer Bedeutung, ja überhaupt erst eine Person ist, wenn sie Kinder hat (vgl. Geertz 1966).

In vielen Gesellschaften finden wir relativ *autonome Kindergruppen*. Bei den *Iatmul* streifen Kinder tagelang gemeinsam durch den Wald, bauen Hütten zum Übernachten, jagen, fischen, bauen ihre eigenen Gärten an, bereiten ihr Essen zu und führen sogar eigene Rituale durch. Zudem werden diese Kindergruppen von den Erwachsenen in ihrer Eigenständigkeit anerkannt, bilden also auch eine spezifisch institutionalisierte Form kindlicher Lebenswelt. Kindergruppen weisen auch auf die generell sozialisierende Funktion der Interaktion *zwischen* Kindern hin, die oft im Vergleich zu jener zwischen Kindern und Erwachsenen unterschätzt wird (vgl. Lancy 2016).

Wenn sich Ethnolog*innen mit Kindern im Globalen Süden beschäftigen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie es mit Kindern in *prekären Lebensverhältnissen* zu tun haben. Alle diese Kinder erscheinen uns zuerst einmal als Opfer. Mit dieser Feststellung wird aber nichts begriffen, noch ist damit den betroffenen Kindern geholfen. Um zu verstehen, inwiefern Kinder Opfer sind und wie sie dazu werden, und wie dies mit Armut zusammenhängt, bedarf es der eingehenden Analyse des Kontextes, einschließlich der Konzepte, was Kind und Kindheit bedeuten und was Kinder in der Praxis tun. Und es bedarf der Beschäftigung mit der Sicht der betroffenen Kinder, die sich vielleicht in ganz anderer Weise als Opfer fühlen, als es außenstehende Beobachter*innen unterstellen – und die vielleicht eigene Erklärungen für ihre Probleme und manchmal sogar Vorschläge für deren Lösung haben.

Jedenfalls ist es wichtig, die *Stimme der Kinder* zu hören und die kindliche Sicht der Dinge ernst zu nehmen. Wenn Kinder als vollwertige Informanten behandelt werden, müssen ihre Aussagen dennoch mit ihrem tatsächlichen Verhalten konfrontiert werden, wie es in der ethnologischen Forschung generell üblich ist, und dazu muss dieses Verhalten beobachtet und analysiert werden. Neben vielen anderen Methoden hat sich zu diesem Zweck die Praxis bewährt, Tagebuch zu führen. Praktisch ist es schwierig, den ganzen Tag über Notizen des Gesehenen

und Gehörten zu machen. Zudem stört es oft die Interaktion mit den Menschen. Also wird versucht, meist abends, wenn die Erinnerungen noch frisch sind, sie im Tagebuch festzuhalten. Eine ganz ähnliche Methode, speziell zur Erfassung des täglichen Lebens von Kindern, hat Weiss exemplarisch vorgemacht, nämlich die Kinder abends ihren Alltag schildern zu lassen. Die Wichtigkeit dieser Methode hat Weiss mit dem Titel ihrer Dissertation unterstrichen: *Kinder schildern ihren Alltag*. Die Erfassung dieser Schilderungen kann in Form von strukturierten oder offenen Interviews geschehen, oder indem Kinder animiert werden, ihren Alltag schriftlich festzuhalten, sei es mit einer bloßen Auflistung von Tätigkeiten und Ereignissen des vergangenen Tages, sei es mit einem Aufsätzchen, das meist auch noch über die Gedanken der Kinder Aufschluss gibt, oder sei es gleich mit einem Tagebuch, das zuhause der Ethnograf*in verfasst wird. Auch bei den auf diese Weise gewonnenen Daten muss vermieden werden, die Schilderungen der Kinder unkritisch zu übernehmen.

5 Arbeitende Kinder in der Perspektive der aktuellen ethnologischen Kindheitsforschung

Gemäss International Labour Office (ILO) (2018) gab es 2017 weltweit 218 Mio. Kinder zwischen 5 und 17 Jahren, die arbeiten. Davon machen nach den Kriterien der ILO 152 Mio. unangemessene *child labour* im Gegensatz zu akzeptabler *child work*; 73 Mio. machen besonders gefährliche Kinderarbeit. Fast die Hälfte der arbeitenden Kinder findet sich in Afrika, 62 Mio. in Asien und Ländern des Pazifik, 10 Mio. in den beiden Amerikas. 71% der Kinder arbeiten in der Landwirtschaft, die meisten davon in kleinbäuerlichen Betrieben. Die Zahlen der ILO sind aus verschiedenen Gründen problematisch. So haben wir es bei den als besonders gefährlich klassifizierten Arbeiten, wozu die ILO auch Kinderprostitution, Einsatz von Kindern als Drogenkurier oder Kinder in Schuldknechtschaft zählt, mit Kriminalität und nicht mit Arbeit zu tun. Arbeitende Kinder werfen der ILO darum nicht zu Unrecht vor, Kinderarbeit zu kriminalisieren (vgl. Nnaji 2005). Auch die Kriterien des Alters, der Gefährlichkeit, der Arbeitsdauer und der Ausbeutung, die die ILO anlegt, sind problematisch. So sind etwa nur schon kleine Hilfen im Haushalt meist sehr gefährlich, weil *fast jede* Arbeit im Haushalt gefährlich ist. Und wenn die ILO annimmt, dass Kinder, die *child labour* leisten, nicht in die Schule gehen, ist dies ein Trugschluss. Auch viele arbeitende Kinder gehen in die Schule.

Gegen die undifferenzierten Ansichten der ILO wehren sich arbeitende Kinder, und auch zu diesem Zweck haben sich viele bereits in den 1980er Jahren in gewerkschaftlicher Form organisiert und ein Recht auf Arbeit gefordert (vgl. Nnaji 2005). Gemeint ist ein Recht auf aus Kindersicht gerechte Arbeit (vgl. Liebel

2009). Als erstes und bisher einziges Land hat Bolivien 2014 ein entsprechendes Recht im Gesetz verankert. Kindern in prekären Verhältnissen bleibt oft – auch fürs eigene Überleben – gar nichts anderes übrig, als zu arbeiten. Weil es nicht möglich ist, die strukturellen Bedingungen der Armut kurzfristig aus der Welt zu schaffen, sollte eher nach Lösungen gesucht werden, die Kinderarbeit unter gewissen Bedingungen zu tolerieren und zu unterstützen. Was aber sind diese Bedingungen, wie lassen sie sich eruieren, und wer entscheidet über ihre Relevanz? Die erste Frage bemisst sich einerseits an prinzipiell möglichen positiven Aspekten der Kinderarbeit, andererseits an Art und Funktion der Kinderarbeit im jeweiligen Kontext. Untersuchen lässt sich beides mit ethnografischen Methoden, und bestenfalls nehmen auch Kinder als Forschende an solchen Untersuchungen teil. Entscheiden sollten die betroffenen Kinder selbst, zumindest insoweit es um Sachfragen geht, die sich ihrem Wissensstand nicht entziehen, oder wenn diese Fragen auch von Erwachsenen nur politisch ausgehandelt werden können. Ich komme am Schluss auf diesen Punkt zurück. Nachdem ich auf mögliche positive und negative Aspekte von Kinderarbeit eingehe, werde ich einige Aspekte des ethnografischen Vorgehens am Beispiel meiner Forschung in Nepal veranschaulichen.

Ein positiver Aspekt der Kinderarbeit ist sicher ihre Bedeutung als *Form praktischer Bildung*, die auf die spätere Berufskarriere vorbereitet. Für Hauswirtschaften in nicht- oder wenig industrialisierten Gesellschaften hat David Lancy (2015) das Konzept des *chore curriculums* entwickelt, welches das systematische Erlernen von Routinetätigkeiten umfasst. Es sind dies vom jeweiligen ökonomischen System vorgegebene und im kulturellen Kontext als selbstverständlich bewertete Kompetenzen, die jedes Kind seinem Alter und Geschlecht entsprechend erlernen muss. Eine umfassende kulturvergleichende Übersicht über ökonomische Tätigkeiten von Kindern hat Lancy 2018 vorgelegt. Viele dieser Tätigkeiten werden nicht durch explizite oder formelle Instruktion gelernt, sondern durch Beobachtung und Nachahmung praktisch eingeübt. Viele dieser Tätigkeiten lassen sich auch nur praktisch erlernen. Und viele müssen schon im frühesten Kindesalter erlernt werden. Bei dieser informellen oder impliziten Erziehung durch Arbeit werden meist nicht nur technische und körperliche Kompetenzen vermittelt, sondern auch – ganz im Sinne von Art. 29 der Kinderrechtskonvention – kulturelle Werte, Verantwortungsbewusstsein und Selbstwertgefühl.

Die Schwere der Arbeiten des *chore curriculums* wie auch die Zahl zusätzlicher Arbeiten hängt von der Organisationsform der Hauswirtschaft ab. Sie nehmen tendenziell zu, je mehr die Hauswirtschaft in übergeordnete ökonomische Strukturen eingebunden ist (vgl. Spittler 2012). Zunehmende Globalisierung dürfte darum wesentlich zur Zunahme schwerer Kinderarbeit beitragen (vgl. Nieuwenhuys 1994). Dieselben Folgen kann Arbeitsmigration haben, wenn ein Kind die Arbeitskraft eines abwesenden Erwachsenen ersetzen muss.

Wenn es keine objektiven Kriterien wie Angemessenheit, Dauer, Schwere, Gefährlichkeit, Schulbesuch, Bezahlung usw. gibt, um gute von schlechter Kinderarbeit zu unterscheiden, und diese Kriterien stets im jeweiligen Kontext und in ihrer Einschätzung durch die Betroffenen eruiert werden müssen, heißt dies nicht, dass Kinderarbeit nicht auch negative Aspekte haben kann. Wie jede Arbeit kann sie physischen und psychischen Schaden anrichten und ausbeuterisch sein. Und sowohl mangelnde kindliche Erfahrung wie auch kulturelle Ideologien können dies kaschieren. So können etwa Kinder, die in Vietnam auf Müllhalden Abfall sortieren, diese Arbeit wegen des hohen Verdienstes und der Anerkennung, die sie von ihren Familien erhalten, als sehr positiv einstufen, im Gegensatz zu ihren Eltern, die um die Gefährlichkeit dieser Tätigkeit wissen, aber ihren Kindern nichts davon sagen (vgl. Theis 2001). Wenn ein Kind nicht neben oder zusätzlich, sondern anstelle eines Erwachsenen arbeitet, können wir ebenso von Ausbeutung sprechen, wie wenn Kinder aus ärmeren Haushalten zusätzlich in reicheren Haushalten arbeiten, deren Kinder dann nicht arbeiten müssen. Auch wenn jüngere Kinder anstelle von älteren oder Mädchen anstelle von Jungen arbeiten, können wir es mit Ausbeutung zu tun haben, oder wenn Kinder viel weniger von ihrer Arbeit profitieren als ihre Familien.

5.1 Analyse der Arbeit von Kindern bei der ethnischen Minderheit der *Sunuwar* in Ostnepal

Um Arbeit im ökonomischen Sinne von anderen Tätigkeiten zu unterscheiden und nicht vorschnell auf den aus der eigenen Gesellschaft vertrauten Arbeitsbegriff zurückzugreifen, analysierte ich wie Weiss bei den *Iatmul* das ökonomische System der *Sunuwar* im weiteren Kontext ihrer Gesellschaft auf der Basis systematischer Beobachtung, materieller und zeitlicher Quantifizierung und Befragungen zu dem mit den einzelnen Tätigkeiten verbundenen Wissen. Ich begleitete ausgewählte Personen tagelang bei ihrer Arbeit, führte Gespräche in allen Haushalten und legte zuweilen auch selbst Hand an, etwa um die von den Befragten als schwer eingestufte Arbeit des Pflügens selbst einschätzen zu können oder um zu sehen, dass Jäten auch differenzierte Pflanzenkenntnisse voraussetzt. Dabei schloss ich auch Kinder ein und zwar schon solche sehr jungen Alters, da ich gesehen hatte, dass schon die 3-jährige Tochter meiner Gastgeberfamilie im Haushalt mithilft. Ich sammelte Tagesschilderungen von Erwachsenen und Kindern in ausgewählten Haushalten, animierte Lehrer der Dorfschule, die Schüler zu gewissen Themen Aufsätze schreiben zu lassen, kontrastierte die erhobenen Daten mit dem beobachteten Verhalten und diskutierte meine Schlüsse mit meinen großen und kleinen Informanten.

Obwohl die v.a. der Subsistenz dienende Wirtschaftsweise der *Sunuwar* weit verbreitet ist und schon oft beschrieben wurde, verwendete ich viel Zeit darauf, die lokalen Besonderheiten herauszuarbeiten, um dadurch auch die physischen, zeit-

lichen und kognitiven Aspekte des indigenen Arbeitsbegriffes und die Ausprägung des *chore curriculums* näher zu bestimmen. Die grundlegende Produktions- und Konsumptionseinheit bildet bei den *Sunuwar* der Haushalt basierend auf der Kernfamilie. Hier spielt sich auch der größte Teil des sozialen Lebens und der Sozialisation der Kinder ab. Nur wenige Arbeiten wie das Umpflanzen von Reis und Hirse und die Ernten bedürfen der Kooperation mehrerer Haushalte. Der unterschiedliche große Landbesitz der Haushalte, hervorgerufen durch die Erbregelung, verlangt nach einer besonderen Form des Austausches von Arbeitskraft, für dessen Zustandekommen Ahnenrituale eine zentrale Rolle spielen (vgl. Egli 1999): diese nächtelangen Rituale sind symbolische Ahnenspeisungen, die begütertere Haushalte ausrichten müssen und an denen ärmere Haushalte teilnehmen. De facto handelt es sich um eine Verköstigung der letzteren. Diese Rituale, die auch einen großen Arbeitsaufwand bedeuten, an dem sich schon kleine Kinder beteiligen, liefern das Paradigma des asymmetrischen Tausches von Arbeitskraft bzw. der Kooperation in der *Sunuwar*-Wirtschaft, haben also auch einen wichtigen ökonomischen Aspekt. Zwar wissen nur wenige indigene soziologische Experten um diese funktionalen Zusammenhänge, alle – inklusive die Kinder – schätzen jedoch ihre rituelle Tätigkeit als Arbeit ein (vgl. Fajans 1997), was sich auch darin zeigt, dass sie sie, wie das Jäten, Wasserholen oder Kochen, als *kam* bezeichnen und damit auch terminologisch vom Spielen oder anderen (rituellen) Tätigkeiten, beides *khelnu* genannt, unterscheiden. Die Aktivitäten der Kinder im Rahmen der Ahnenrituale können also zugleich als Arbeit, religiöse Praxis und Religionsunterricht betrachtet werden.

Mit wenigen Ausnahmen wie etwa dem Feuerholzsammeln ganz junger Mädchen, dem Lastenschleppen von Knaben ab sieben Jahren oder der Betreuung betagter Menschen durch Kinder ab zehn Jahren ist die Schwere der Arbeiten und der zeitliche Aufwand dem Alter angepasst. Was die Tabelle nicht zeigt, sind Unterschiede nach Geschlecht, Stellung in der Geschwistergruppe und Wohlstand des Haushalts. Im Vergleich mit einer ähnlichen Studie von Samantha Punch (2001) in einem bolivianischen Bauerndorf, sind die Unterschiede hinsichtlich Stellung in der Geschwistergruppe gleich, d.h. ältere Geschwister arbeiten mehr, beginnen früher zu arbeiten und erledigen verantwortungsvollere Arbeiten, jedoch ist die geschlechtliche Arbeitsteilung bei den *Sunuwar* bereits bei Kindern unter 10 Jahren viel ausgeprägter, d.h. Knaben und Mädchen machen verschiedene Arbeiten und Mädchen arbeiten mehr. Sodann sind es v.a. Mädchen aus sehr armen Familien, die Feuerholz heranschieben, und oft tun sie es auch für wohlhabendere Verwandte. Wie alle Mitglieder armer Haushalte verrichten auch Kinder für einen geringen Lohn oder eine warme Mahlzeit Arbeiten für meist nur wenig wohlhabendere Nachbarn. Diese Arbeiten werden auch von den danach befragten Kindern als ausbeuterisch eingeschätzt.

Tab. 1: Ausprägung der Kinderarbeit und des *chore curriculums* bei den *Sunuwar* nach Alter.

3-6 Jahre	7-9 Jahre	10-12 Jahre	ab 13 Jahren
<ul style="list-style-type: none"> – Wasser holen – Feuerholz sammeln – Mithilfe bei Essenszubereitung – Botengänge – kleine Besorgungen im Haushalt und bei Nachbarn – spielen mit Geschwistern – Vorbereitung und Teilnahme an Ritualen – Gemüse ernten – Maiskolben einsammeln und schälen – Hühner rauslassen, einsperren und füttern – Vögel von Getreide fernhalten 	<ul style="list-style-type: none"> – leichte Reinigungsarbeiten – Haus aufräumen – jüngere Geschwister hüten – kleine Einkäufe auf Markt – kleine Arbeiten in Nachbarshaus halten – Güter transportieren – jäten – Getreide ernten – Garten wässern – Reis und Hirse umpflanzen – Kleinvieh hüten, füttern und melken 	<ul style="list-style-type: none"> – Kleider waschen – Kochen für Familie – Betagte betreuen – schwerer Güter transportieren – strenge Arbeiten in Nachbarshaus halten – Getreide säen – Kartoffeln ernten – Felder düngen – Getreide einlagern – Rindvieh hüten, füttern und melken 	<ul style="list-style-type: none"> – mehrtägige Reisen in Stadt für Einkäufe und Besuche – (selten) Lohnarbeit ausserhalb Dorf – pflügen – roden – Felder terrassieren – Nachbarn Ochsen zum Pflügen bringen

Heute gehen alle Kinder im Dorf zur Schule. Manchmal, wenn ihre Arbeitskraft zu Hause gebraucht wird, fehlen sie auch ein paar Tage. Was die Kinder dereinst als Bäuer*innen brauchen, lernen sie aber nicht in der Schule, sondern indem sie ins bäuerliche Handwerk hineinwachsen. Der Schulbesuch hat in der kindlichen ebenso wie in der elterlichen Einschätzung einen hohen Stellenwert. Gleichzeitig ist eine Gegenüberstellung von Schule und Arbeit unbekannt. Schon immer erwies sich die Dorfschule als besonders wichtig für alle jene, für die absehbar ist, dass sie einmal auswandern müssen. Die Berglandwirtschaft funktioniert auch hier nur zusammen mit temporärer und oft endgültiger Migration. Das Aufkommen einer neuen Form der Migration in ferne Destinationen seit Ende der 1990er Jahre macht die Auswanderung auch vielen schmackhaft, die eigentlich im Dorf gebraucht würden. Dieser Entwicklung wurde in den letzten 20 Jahren noch Vor-schub geleistet mit der Errichtung weiterführender Schulen in Nachbardörfern, die nun hauptsächlich von Kindern aus betuchteren Haushalten besucht werden. Das führt dann im Dorf dazu, dass Kinder, die eh schon mehr arbeiten, noch mehr arbeiten müssen.

Die neue Form der Arbeitsmigration bringt zwar viel Geld ins Dorf, schafft aber auch neue Probleme, die mehr Kinderarbeit nach sich ziehen. Die Migrant*innen sind nun meist länger abwesend, einige kehren gar nicht mehr zurück und es fehlen zu

Hause spezifische Arbeitskräfte. Zusätzlich zu Kindern, die Holz schleppen, sieht man heute oft, wenn keine Tagelöhner zur Verfügung stehen, Knaben, die schwere Reissäcke vom Markt nach Hause schleppen. Ein anderes Problem kommt daher, dass sich durch die besser gewordene medizinische Versorgung die Lebenserwartung seit den 1960er Jahren fast verdoppelt hat, die Menschen im hohen Alter aber nun nicht mehr arbeitsfähig sind. Auch die Betreuung der Betagten führt zu mehr und zu physisch und psychisch schwerer Kinderarbeit. Demokratisierung, neue Bildungsmöglichkeiten, bessere Einkommen aus der Arbeitsmigration, höhere Lebenserwartung – alles, was auf den ersten Blick als positive Entwicklung erscheinen mag –, hat auch unerwartete negative Einflüsse auf die Kinderarbeit.

Ohne Kinderarbeit würden die dörfliche Ökonomie und das Sozialleben im Dorf kaum funktionieren und sich auch die Situation vieler Kinder verschlechtern. Es kann hier also nicht darum gehen, unangemessene, gefährliche und ausbeuterische Kinderarbeit abzuschaffen, es müssen vielmehr ihre Bedingungen verbessert werden. Wir haben die Probleme in einem konkreten Fall kennengelernt. Das gibt uns schon mal eine Handhabe, wo mit Verbesserungen anzusetzen wäre. Aber gerade die nicht intendierten Folgen der als Verbesserungen erscheinenden Entwicklungen lassen erahnen, dass es immer mehrere Handlungsoptionen gibt. Es muss eine Auswahl getroffen werden. Aber wer soll entscheiden? Entwicklungsexperten oder Ökonomen? Die Eltern der Kinder oder die dörfliche Elite? Ethnologen, die sich vor Ort mit Kindern und ihrer Arbeit befasst haben? Oder – die betroffenen Kinder selbst?

6 Abschließende Bemerkung: Kindeswohl und Respekt gegenüber Kindern

Alle oben genannten werden im Sinne des Kindeswohls entscheiden, *in the best interests of the child*. Letzteres ist nicht nur die englische Übersetzung von Kindeswohl, sondern entspricht auch seinem dominanten Verständnis. Mit dem Philosophen Johannes Giesinger (2013) bin ich aber der Meinung, dass Kinder nicht nur Träger von Interessen, sondern v.a. vollwertige moralische Gegenüber sind, die es – nicht nur aus methodischen Gründen – zu respektieren gilt, zumindest jenseits von Fragen, bei denen sich auch Erwachsene nicht aufgrund von Erfahrung, Wissen und logischer Argumentation einigen und Entscheidungen nur politisch aushandeln können. Eine solche Sachfrage betrifft zum Beispiel das Wissen um die Giftigkeit der Müllhalden, auf denen Kinder in Vietnam arbeiten. Kinder wissen nichts davon, informierte Erwachsene aber schon. Im Fallbeispiel der *Sun-uwat* entspräche dem etwa das Heranschieben von Feuerholz durch junge Mädchen oder das Schleppen von schweren Reissäcken durch Knaben. Aber schon bei

der Frage, was kriminelle Kinderarbeit ist, wissen die Kinder meist gerade so gut Bescheid wie die Erwachsenen, ob diese nun Kinderschützer oder Kriminelle sind. Bei unstrittigen Fragen ist es Pflicht, die Kinder aufzuklären und wenn nötig – auch gegen ihren Willen – an ihrer Stelle zu handeln.

Ob nun aber Kinder in Nepal gute Bäuer*innen werden oder auf eine weiterführende Schule gehen wollen, oder ob sie einer NGO ein Projekt zu ihrer Entlastung in der Betagtenbetreuung oder zum Heranschaffen von Brennholz empfehlen wollen, sollte ihnen überlassen werden. Sie kennen die Verhältnisse gerade so gut, wenn nicht besser als die Erwachsenen. Erwachsene, die die Verhältnisse gut kennen, können den Kindern beratend zur Seite stehen und allenfalls nach ihrem Wunsch an ihrer Stelle handeln. Genau diese nicht-paternalistische, aber unterstützende und auf Wunsch anwaltschaftliche Haltung im Umgang mit Menschen, einschließlich Kindern, ist in der Ethnologie seit langem selbstverständlich.

Literatur

- Attara, H. (2015): Innocence Lost – Child Soldiers. Online unter: <http://scalar.usc.edu/works/child-soldiers/index> (25.10.2018)
- Cohen, B. & Korintus, M. (2016): Young Children in their Local Communities. In: Farrell, A., Kagan, S., Kay, E. & Tisdall, M. (Eds.): *Early Childhood Research*, Los Angeles: 55-70.
- Dasen, P., Inhelder, B., Lavallée, M. & Retschizki, J. (1978): *Naissance de l'intelligence chez l'enfant* Baoulé de Côte d'Ivoire, Bern.
- Dürr, E. (2017): Feldforschung. In: Beer, B. et al. (Hrsg.): *Ethnologie*. (9. Aufl.) Berlin: 89-106.
- Egli, W. (1999): Bier für die Ahnen. Erbrecht, Tausch und Ritual bei den Sunuwar Ostnepals, Frankfurt a.M.
- Egli, W. (2002): Gesellschaftliche Realität und Utopie der Kindheit aus kulturvergleichender Sicht. In: Alt, K. & Kemkes-Grottenthaler, A. (Hrsg.): *Kinderwelten*, Wien: 361-370.
- Fajans, J. (1997): *They Make Themselves: Work and Play Among the Baining of Papua New Guinea*, Chicago.
- Geertz, C. (1966): *Person, time, and conduct in Bali*, New Haven.
- Giesinger, J. (2013): Kindeswohl und Respekt. In: *EthikJournal*, 1/2: 1-15.
- Hardman, Ch. (1973): Can there be an Anthropology of Children? In: *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4/2: 85-99.
- Hardman, Ch. (1974): Children in the Playground. In: *Journal of the Anthropological Society of Oxford* 5/3: 173-188.
- ILO (International Labour Office) (2018): Child Labour. Online unter: <https://www.ilo.org/global/topics/child-labour/lang-en/index.htm> (25.10.2018)
- James, A. & James, A. (2012): *Childhood Studies*. (2. Aufl.), London.
- Kehily, M. (2015): *An Introduction to Childhood Studies*. (3. Aufl.), Oxford.
- Konstantoni, K. & Kustatscher, M. (2016): Conducting Ethnographic Research in Early Childhood Research: Questions of Participation. In: Farrell, A. et al. (Eds.): *Early Childhood Research*, Los Angeles: 223-239.
- Krupnik, I., Aporta, C., Gearheard, S., Laidler, G. & Holm, L. (Eds.) (2010): *SIKU: Knowing Our Ice*, Berlin.
- Lancy, D. (2015): *The Anthropology of Childhood*, Cambridge.
- Lancy, D. (2016): Ethnographic Perspectives on Culture Acquisition. In: Meehan, C. & Crittenden, A. (Eds.): *Childhood*, Santa Fe: 173-195.

- Lancy, D. (2018): *Anthropological Perspectives on Children as Helpers, Workers, Artisans, and Laborers*, New York.
- Lange, A. & Mierendorff, J. (2009): *Method and Methodology in Childhood Research*. In: Overtrup, J. Corsaro, W. & Honig, M. (Eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Basingstoke: 78-95.
- Liebel, M. (2009): *Kinderrechte – aus Kindersicht*, Münster.
- Liebel, M., Nnaji, I. & Wihstutz, A. (Hrsg.)(2008): *Kinder. Arbeit. Menschenwürde*, Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1964): *Das Problem der Generationen*. In: ders.: *Wissenssoziologie*, Berlin: 509-565.
- Mead, M. (1928): *Coming of Age in Samoa*, New York.
- Mead, M. (1935): *Sex and Temperament in three primitive societies*, Oxford.
- Mead, M. (1946): *Research on Primitive Children*. In: Carmichael, L. (Eds.): *Manual of Child Psychology*, New York: 667-706.
- Müller, K. & Tremml, A. (Hrsg.)(2002): *Wie man zum Wilden wird*, Berlin.
- Nieuwenhuys, O. (1994): *Children's lifeworlds*, London.
- Nnaji, I. (2005): *Ein Recht auf Arbeit für Kinder!* Marburg.
- Punch, S. (2017[2001]): *Household Division of Labour*. In: Montgomery, H. (Eds.): *Childhood studies*. Vol. 3, London: 400-421.
- Rubin, D. (1997): *Memory in Oral Traditions*, New York.
- Samberg, L. et al (2016): *Subnational distribution of average farm size and smallholder contributions to global food production*. In: *Environmental Research Letters*: 1-12.
- Spittler, G. & Bourdillon, M. (Eds.)(2012): *African Children at Work. Working and learning by African children*, Münster.
- Spittler, G. (2012): *Children's Work in a Family Economy*. In: ders. & Bourdillon, M., op.cit: 57-86.
- Steller, G. (1996 [1774]): *Beschreibung von dem Lande Kamtschatka*, Bonn.
- Theis, J. (2001): *Participatory research with children in Vietnam*. In: Schwartzman, H. (Eds.): *Children and Anthropology*, London: 99-109.
- UNdata (2018): *CountryStats World*. Online unter: <http://data.un.org/en/regions.html> (25.10.2018)
- van de Loo, M. & Reinhart, M. (Hrsg.)(1993): *Kinder. Ethnologische Forschungen in 5 Kontinenten*, München.
- Weiss, F. (1981): *Kinder schildern ihren Alltag: die Stellung des Kindes im ökonomischen System einer Dorfgemeinschaft in Papua New Guinea*, Basel.
- World Bank Open Data (2018): *Population ages 0-14*. Online unter: <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP0014.TO.ZS?end=2017&start=2017&view=map&year=2017> (25.10.2018)