



Die Verbindung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit internationaler Kindheitsforschung. Reflexion über ein integriertes Forschungsprogramm

Ina Gankam Tambo

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

Childhood studies form an internationally respected sub-discipline predominantly carried out in social science, but gradually interdisciplinarily taking ground in educational sciences. The following article suggests that *Comparative Education* can benefit in manifold ways from internationally oriented childhood studies as well as vice versa. It discusses the programmatic combination of both disciplines and illustrates with the example of a research undertaken by the author, how *international childhood studies* and *Comparative Education* can be combined and which insights can be gained through this.

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren zeigte sich in allgemeinen und vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Studien im deutschsprachigen Raum eine zunehmende interdisziplinäre Akzeptanz der im angelsächsischen Raum stark verbreiteten *New Social Childhood Studies* (vgl. Andresen, 2008; Andresen & Fegter, 2011; Lenhart & Lohrenscheit, 2008). Zunächst wurde die (internationale) Kindheitsforschung vorwiegend als eine international anerkannte Teildisziplin der Soziologie betrieben. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft (im Folgenden abgekürzt durch VE) in Deutschland, die sich aufgrund ihrer internationalen und interkulturellen Perspektiven auf Bildung und Erziehung im Prinzip auch mit dem Thema Kindheit beschäftigen könnte, erkennt als methodologische Stärke dieses Ansatzes an, dass Kinder im Mittelpunkt von Analysen stehen. Dadurch verlagert sich die Perspektive von einer familienzentrierten, einer institutionellen interventiven oder einer bildungs-

bzw. erziehungskontextuellen Forschungsperspektive auf die subjektive Wahrnehmung der Kinder. Kinder gelten als Experten ihrer eigenen Lebenswelt, somit lässt sich eine differenzierte Darstellung von kinderrelevanten Aspekten ermöglichen (Otremba, 2013, S. 23; vgl. auch Andresen & Fegter, 2011). Ferner ermöglicht es ein Überdenken universalistischer, normativer Tendenzen des Paradigmas einer ‚globalen Kindheit‘, bzw. warnt vor einer Kontext-Blindheit oktroyierter (westlich) kulturell-normierter Kindheitspolitik und erkennt statt dessen die multiplen Kindheiten innerhalb verschiedener soziokultureller Kontexte an (vgl. Hopkins & Sriprakash, 2015, S. 4 ff.; James & Prout, 1997; Lenhart & Lohrenscheit, 2008).

Insbesondere in der euroamerikanischen frühkindlichen Erziehung lässt sich eine kritische Rekonzeptualisierung hin zu kindzentrierten Ansätzen verzeichnen, um einem westlichen Bias euroamerikanischer Entwicklungstheorien vorzubeugen und stattdessen Theorien von Aufwachsen und Entwicklung anschlussfähig zu machen an spezifische soziale und kulturelle Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen nicht westlicher Regionen (Tzuo, Yang & Wright, 2011, S. 554 f.; vgl. auch Burmann, 1996). Damit einher gehen Forschungsergebnisse kulturvergleichender Sozialisationsforschung bzw. anthropologischer Sozialisationsforschung wie der *cross-cultural developmental studies* der anglophonen Schule (wie etwa Margaret Mead, die mit ihrer Monografie ‚Coming of Age in Samoa‘ aus dem Jahr 1928 als eine Pionierin in diesem Feld gilt oder John W.M. Whiting, der ebenfalls im Jahr 1928 anthropologische Ergebnisse kulturvergleichender Studien zu Aufwachsen und Erziehung in die psychologische Entwicklungsdebatte eingeführt hat), in denen kulturell variante und kulturell invariante Entwicklungsverläufe erarbeitet werden und deren Ergebnisse die euroamerikanische Entwicklungspsychologie kritisch infrage stellen (LeVine, 1980, 2003; Trommsdorff, 1989).

Allerdings erweist sich eine allzu einseitige kindzentrierte Sichtweise der Internationalen Kindheitsforschung als ein zu enger analytischer Rahmen. Eine multidimensionale Erweiterung dieses kindzentrierten Forschungsansatzes ermöglicht, Kindheit und damit auch das soziale Agieren von Kindern sowie deren Bedingungen von Aufwachsen vor dem Hintergrund multipler Einflüsse forschungsanalytisch zu rekonstruieren.

Um aber unterschiedliche kulturell variante Sozialisationsprozesse nicht einfach vor dem Hintergrund euroamerikanischer Kindheitskonstrukte zu kontrastieren, ist es erforderlich, globale Transformationsprozesse sozialer Kategorien (wie etwa ‚Rasse‘, Klasse und Geschlecht), die den jeweiligen Kindheitsideologien zugrunde liegen, soziohistorisch zu rekonstruieren (vgl. Stephens, 1995; Balagopalan, 2002, S. 19). Durch diese wissenschaftliche strukturelle Zentrierung auf Kinder und Kindheiten und vor allem durch eine historische Rekonstruktion ihrer gesellschaftlichen Positionierungen, lassen sich Ergebnisse über politische Dynamiken und ge-

sellschaftliche Ordnungsmuster ableiten, wovon insbesondere die stark ethnografisch ausgerichtete Internationale Kindheitsforschung profitiert. Denn, so der Historiker Till Kössler (2013, S. 37), „Auseinandersetzungen um Kindheit und Erziehung ... [betrafen] die zukünftige Ordnung der Gesellschaft ebenso wie aktuelle familiäre Autoritätsverhältnisse, Geschlechterbeziehungen und das Verhältnis von Individuum und politischer Ordnung“.

Hierzu soll im Folgenden gezeigt werden, inwieweit *beide* Disziplinen, sowohl die VE als auch eine international ausgerichteten Kindheitsforschung, von einer wechselseitigen forschungstheoretischen Verknüpfung in mehrfacher Hinsicht profitieren können. Thesenhaft zusammengefasst kann sich dies (1.) in einem erweiterten Verständnis für die Vielfalt von Sozialisationsbedingungen angesichts globalisierter Prozesse, die die Entwicklungsbedingungen von Kindern betreffen widerspiegeln. (2.) Ferner bietet der erziehungswissenschaftliche Kulturvergleich einen operativen Untersuchungsrahmen zur Analyse der Einflüsse globaler kinderrelevanter Richtlinien auf lokale Alltagswelten von Bildung und Erziehung. (3.) Derartige globale/internationale Einflüsse lassen sich nach komparatistischen Methoden der VE im Hinblick auf das Ausmaß der Diffusion bis hin zur Alltagsebene analysieren und aus Sicht der Kinder untersuchen. Schließlich kann daher (4.) eine wechselseitige Verbindung von VE und Internationaler Kindheitsforschung der Entwicklung lokal angepasster pädagogischer und politischer Interventionsmaßnahmen dienen.

Dieser Beitrag richtet sich an international ausgerichtete Vergleichende Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler und (international ausgerichtete) Kindheitswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler. Er zielt darauf ab, Denkanstöße anzubieten, um über mögliche Synergieeffekte sowie die theoretische und praktische Relevanz einer forschungsperspektivischen Ausweitung der (internationalen) VE durch die internationale Kindheitsforschung zu reflektieren.

Dabei wird in vier Schritten vorgegangen. Im ersten Schritt wird im Zeitraffer knapp umrissen, wie euroamerikanische Konzepte von ‚Kindheit‘ als ein Konstrukt der Moderne entstanden sind und sich historisch bis hin zur Konzeptualisierung der heutigen *childhood studies* wandelten. Im zweiten Schritt werden das Konzept sowie die Forschungsinhalte der VE skizziert. Anschließend wird am Beispiel einer empirischen Forschung zur Arbeit von Kindern dargelegt, wie eine Kombination beider Forschungsstränge umgesetzt und welcher Erkenntnismehrwert aus der Integration beider Disziplinen erzielt werden kann. Abschließend werden im Fazit die Ergebnisse dieser konzeptionellen Reflexion thesenhaft resümiert.

Wenn im Folgenden von Kindern bzw. Kindheiten die Rede ist, so sind damit alle Heranwachsenden gemeint, die jünger als 18 Jahre sind, so wie es in dem von

fast allen Ländern dieser Welt ratifizierten Übereinkommen über die Rechte der Kinder (1989) der Vereinten Nationen in § 1 als ‚Kind‘ definiert ist.

2. Von der Erfindung der Kindheit zur Neuen Kindheitsforschung

2.1 Rekonstruktion der euroamerikanischen Genese von Kindheit als eine Erfindung der Moderne

Für lange Zeit galten Kinder in der Geschichte der europäischen Länder als Objekte der Faszination, Liebe und Bewunderung (Frijhoff, 2012). Schon Papst Leo der Große hatte um 500 nach Christus verkündet, dass Kinder von Jesus Christus geliebt und Kenner der Bescheidenheit und Meister der Unschuld seien (Heywood, 2001, S. 15). Diese Sicht auf Kinder setzte sich im Prinzip noch mehrere Jahrhunderte bis in das Zeitalter der Romantik fort (vgl. hier z.B. Schmid, 2015), in der Kindheit als eine Phase der Unschuld galt und Kinder als Engel oder gar gottgleich angesehen und Götterboten gleichgestellt wurden oder ihnen sogar übernatürliche Fähigkeiten zugeschrieben wurden. Bevor Kinder *sichtbar* auf der wissenschaftlichen und politischen Agenda erschienen, geschweige denn als Träger von eigenen Menschenrechten angesehen wurden, bedurfte es einiger Veränderungen in den Kindheitsideologien.

Der britische Historiker Collin Heywood (2001, S. 16) weist in Ergänzung zum weit rezipierten Werk Philip Ariès' (1977) (‚Geschichte der Kindheit‘, im französischen Originaltitel von 1960: ‚*L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*‘) darauf hin, dass Kindheit nicht erst in der Moderne ‚erfunden‘ worden ist. Ein differenziertes Verständnis über Kindheit lasse sich bereits für das Mittelalter nachweisen, da zu jener Zeit erste Erkenntnisse über Entwicklungsprozesse von Kindern vorhanden gewesen seien und sich in medizinischer, didaktischer und moralischer Literatur erste Verweise auf eine Konzeption von Kindheit als eine dynamische Entwicklungsphase durchaus finden lassen. Debatten wie ‚*nature*‘ vs. ‚*nurture*‘ über *angeborene* oder *anerzogene* Charaktereigenschaften wurden schon zu jenen Zeiten geführt, und die oberen Gesellschaftsstände ließen ihre Kinder gar pädagogisch und moralisch unterweisen, was zu Zeiten der Renaissance stetig zunahm (Heywood, 2001, S. 35).

Auftrieb erfuhr eine Pädagogik und eine Scholarisierung der Kindheit zu Zeiten der Aufklärung im sogenannten ‚langen‘ 18. Jahrhundert. Zu dieser Zeit setzte man sich mit zunehmender Sensibilität und Differenzierung mit Kindern und Kindheit auseinander. Kindheit entwickelte sich mit der Etablierung des Bürgertums und eines damit einhergehenden neuen Familienentwurfes zu einer Familienkindheit (Schmid, 2015, S. 42 f.). So gelten schon die Liberalismustheorien des britischen Philosophen John Locke als wegweisende Gedanken der im 20. Jahrhundert konsti-

tuieren Rechte für Kinder (vgl. Alaimo, 2002, S. 9). Ausgehend vom Kind als einer ‚Tabula Rasa‘ wurde Erziehung jene Kraft zugesprochen, das Kind in seiner je eigenen Individualität mit guten und gesellschaftlich erwünschten Verhaltensweisen formen zu können (Locke, 1963). Der französische Philosoph Jean-Jacques Rousseau baute diese Ansätze weiter aus und betonte dabei die eigene Logik von Kindheit. Ferner sollten Kinder, insbesondere Jungen, pädagogisch in staatlich geförderten Bildungseinrichtungen unterwiesen werden, um so ein Fundament für das demokratische Funktionieren des Staates zu bilden. Die endgültige Durchsetzung einer Schul- bzw. Unterrichtspflicht im euroamerikanischen Raum rahmte die institutionalisierten Sozialisationsräume von Kindern neben der Familie im Verlauf des 17. und 18. Jahrhunderts rechtlich in Bildungsinstitutionen.

Seit dem 19. und 20. Jahrhundert entwickelte sich im euroamerikanischen Raum zunehmend ein differenzierteres Verständnis von Kindheit mit entsprechenden sozialen Interventions- und institutionellen Erziehungsmaßnahmen, um der Pluralität kindlicher Lebenslagen gerecht zu werden (Frijhoff, 2012, S. 16). Ferner wurden Kinder auch als politische Instrumente entdeckt, in die politische Systeme investierten, um sie für ihre religiösen und/oder politischen Zwecke der Nationenbildung und -stabilisierung zu sozialisieren (ebd., S. 16). Gleichzeitig bildeten sich im 19. Jahrhundert *gegen* diese institutionellen Einrichtungen zur gesellschaftlichen ‚Normierung‘ von Kindern kulturkritische Bewegungen wie die Antipädagogik, die Reformpädagogik, Kinderbefreiungsbewegungen und die Frauen- und Jugendbewegungen in Europa. Sie forderten eine Umgestaltung der Gesellschaft, im Sinne emanzipatorischer Erziehungskonzepte zur Selbständigkeit. Beispielsweise folgten reformpädagogische Initiativen dem Versuch, Bildung und Erziehung lebensnah und mehrperspektivisch umzusetzen und das Kind dabei als ein mit einem eigenen Willen ausgestattetes und vollwertiges Wesen ins Zentrum zu rücken (vgl. hierzu eine kritische Analyse der Reformpädagogik in Skiera, 2010).

Zu jener Zeit entwickelte sich insbesondere in der Psychologie ein wissenschaftliches Interesse für den Umgang mit Kindern bzw. deren Entwicklung, basierend auf der Annahme einer Erziehungsnotwendigkeit von Kindern. Zeitgleich begann die *Verwissenschaftlichung von Kindheit* in den USA und in Europa (Eßer, 2015). Hierzu zählt beispielsweise die sogenannte *child-study*-Bewegung, die die bis zu jener Zeit vorherrschende Sichtweise auf Kinder als mit göttlichem Geist beseelte Wesen ablöste. Nach der *child-study*-Bewegung wurden Kinder vor dem Hintergrund eines evolutionistischen naturwissenschaftlichen Ansatzes im Vergleich zum Erwachsenen als defizitär und als entwicklungsbedürftige „Menschen im Werden“ betrachtet (ebd., S. 136 f.; vgl. James & Prout, 1997, S. ix). Kindheitsforschung legte damit das wissenschaftliche Fundament für (pädagogische) Intervention und erhob erzieherische Maßnahmen zur nationalen Pflicht, die seither durch staatliche

Institutionen und professionalisiertes Expertenwissen für Kinder praktiziert wird (Eßer, 2015).

Angesichts dieses evolutionistischen Ansatzes von kindlicher Entwicklung konstituierte sich zu jener Zeit auch ein Verständnis von *Sozialisation* als Anpassung von Kindern an die soziale Umwelt. Insbesondere im US-amerikanischen Raum spielte dies eine entscheidende Rolle, da dort speziell Fragen der Zuwanderung im Rahmen der nationalen Einheit relevant wurden (Ross, 1939, S. 3; Hengst, 2007, S. 555).

In der Literatur lässt sich das Konzept von Sozialisation auf den US-amerikanischen Soziologen des 19. Jahrhunderts Edward Alsworth Ross sowie auf die europäischen Soziologen des frühen 20. Jahrhunderts, Émile Durkheim, Talcott Parsons und George Herbert Mead, historisch zurückverfolgen (vgl. Ross, 1939). Allen voran stellten Gehorsam und Konformität im Kontext einer strukturfunktionalistisch ausgerichteten Sozialisation von Kindern die Ziele aller Erziehungs- und *Sozialisationsbestrebungen* dar (Ross, 1939, S. 61; vgl. Hengst, 2007). Kinder sollten durch Sozialisation und Erziehung an gegebene Zustände angepasst werden (Ross, 1939, S. 61). Daher gehörten Mitbestimmung sowie die Artikulation eigener Gedanken und Ideen nicht zum damaligen Handlungsrepertoire eines Kindes.

Dieser Ansatz in der Sozialisationsforschung erfuhr nach dem Zweiten Weltkrieg einen Bruch. Es wurde versucht, Alternativen zu dieser Herangehensweise der „reibungslosen An- und Einpassung“ zu setzen (Walter, 1973, S. 23), indem in der europäischen Soziologie Konzepte zur Sozialisation von US-amerikanischen Soziologen adaptierten wurden.

Heute bezeichnet der Begriff der Sozialisation nach der in der Erziehungswissenschaft seit langem akzeptierten Definition von Geulen und Hurrelmann einen „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in *wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt*. Vorrangig thematisch ist dabei, wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen *Subjekt* bildet“ (Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 51; Hervorhebungen von der Autorin). Mithin gilt es als akzeptierte Tatsache, dass dieser Prozess beeinflusst wird von kulturellen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Faktoren; das heißt, Kinder sind aktiv mitgestaltende Akteure ihres Sozialisationsprozesses.

2.2 Kinder als Akteure im Hier und Jetzt – neue Ansätze zur Kindheitsforschung

Eine die personale Selbstbestimmung fördernde und fordernde Haltung erhielt in der Pädagogik und den Sozialwissenschaften im Kontext neuer sozialer Bewegungen der späten 1960er- und 1970er-Jahren Aufschwung (siehe z.B. in Baader, 2011) zur Kinderladenbewegung in Berlin und Frankfurt); es war die Zeit politi-

schen Auftriebs, in der kolonisierte Länder in Lateinamerika, Afrika und Asien ihre politische Unabhängigkeit erhielten und die schwarze Bevölkerung in den USA sich aktiv gegen Unterdrückung und Rassismus zur Wehr setzte (Hengst, 2007, S. 555).

Seit den späten 1970er-Jahren zeichnete sich diese Wende hin zu emanzipativen Ansätzen in der Pädagogik nicht nur in der Praxis mit Kindern ab, sondern auch in der Politik, die sich nun auch bewusst an Kinder richtete, ferner auch in der Wissenschaft, in der Kinder als soziale und individuelle Akteure wahrgenommen wurden. Ab den späten 1970er-Jahren und vor allem während des ‚Internationalen Jahres des Kindes‘ 1979, das der Idee einer ‚Welt für Kinder‘ folgte (vgl. James, 2009, S. 37), mehrte sich eine kindzentrierte Berichterstattung über die zum Teil recht desaströsen Lebensbedingungen durch Hunger, Krieg, Armut und Gewalt an Kindern. Diese Berichterstattung war vor allem der Bevölkerung westlicher Länder zugänglich. Darstellungen von Kindern, die etwa in Armut lebten oder unter dem Zustand von Krieg und Katastrophen litten, stellten das traditionelle Bild der ‚idyllischen‘ und ‚behüteten‘ Kindheit infrage und weckten das Bewusstsein für die realen Lebensbedingungen vieler Kinder (ebd.).

Für Soziologie und Erziehungswissenschaft war dieser Bruch mit traditionellen Sichtweisen über Kinder und Kindheit revolutionär und unabdingbar für den Gewinn neuer Erkenntnisse über Kinder als *human beings*, d.h. als Seiende, im Gegensatz zur ausschließlichen Wahrnehmung dieser als *human becomings*, also als ‚Werdende‘ (z.B. James & Prout, 1990, 1997; Qvortrup, 1994; Uprichard, 2008). Historische, ökonomische sowie politische Richtlinien mit ihren Einflüssen auf Kinder sowie die Ausgestaltung von Kindheiten in euroamerikanischen Ländern wurden zunehmend zum Gegenstand soziostruktureller Untersuchungen.

Ab den 1980er-Jahren wurde die Soziologie der Kindheit in einer Abwendung von der traditionellen, normativen Sichtweise auf die Entwicklung von Kindern etabliert, und Kindheit wurde mit emanzipativen Konzepten neu definiert. Kinder und Kindheit wurden aus dem engen, anpassungsmechanistischen Konzept der Sozialisation ‚konzeptuell befreit‘ (Thorne, 1987) und wurden so als ein ‚Segment der Sozialstruktur‘ aller Gesellschaften sichtbar (Hengst, 2007, S. 563); neu ist dabei, dass seitdem Kinder in ihrem *Hier* und *Jetzt* wahrgenommen werden, welches die Untersuchungen von deren Alltagswelt, Deutungen, Interpretationen und Aktionen mit einschließt. Damit wurde nicht nur ein ‚Gegenparadigma‘ (Mayall, 2012, S. 251) zu Sozialisationskonzepten des 20. Jahrhunderts konzipiert und propagiert, sondern auch für die Anerkennung einer sozialen Konstruktion von Kindheit plädiert, der zufolge Kinder ‚soziale Akteure‘ bzw. ‚agents‘ (also Handlungsmächtige) seien (Qvortrup, 1994; Mayall, 2002, 2012; Tisdall & Punch, 2012).

Die Ansätze in der soziologischen Kindheitsforschung wurden im Jahr 1990 in dem Sammelband von Allison James und James Prout ‚Constructing and reconstructing childhood‘ veröffentlicht und konstituieren seither mit den *New Social Childhood Studies* den methodologischen Bezugsrahmen für die neue soziologische Forschung zu Kindern und Kindheit. Kindheit wird darin nach sechs Schlüsselkategorien bestimmt. Demnach ist Kindheit „1. eine soziale Konstruktion, ein interpretativer Rahmen für die Kontextualisierung der frühen Jahre menschlichen Lebens. 2. Kindheit ist eine Variable der sozialen Analyse (die nicht vollständig von anderen Variablen wie Klasse, Gender oder Ethnizität abgelöst werden kann)“. Ferner „sind 3. die Beziehungen und Lebenswelten der Kinder von eigener Art und verdienen eine wissenschaftliche Betrachtung sui generis. Kinder [sind] 4. aktiv an der Konstruktion und Bestimmung ihres eigenen Lebens, dessen der Menschen in ihrem Umkreis und der Gesellschaften beteiligt, in denen sie leben“ (Hengst, 2007, S. 562). 5. Kindheiten und Kinder lassen sich am ehesten mit ethnografischen Forschungsmethoden untersuchen und 6. ein neues Kindheitsparadigma wird verkündet und dieses Paradigma fördert den Prozess einer Restrukturierung von Kindheit (Prout & James, 1997, S. 8).

Mit der Verabschiedung von eigenen Menschenrechten für Kinder durch das Übereinkommen der Rechte der Kinder durch die Vereinten Nationen im Jahr 1989 wurden Kinder fortan als Subjekte eigener Rechte anerkannt. Dies löste eine gewaltige Ausdehnung der *New Social Childhood Studies* in globalem Ausmaß aus. Heutzutage werden die Forschungen über Kinder und Kindheiten in enger Verknüpfung zu den ihnen zugesprochenen Rechten durchgeführt; die Rechte von Kindern – insbesondere Artikel 12 der UNCRC (United Nations Convention on the Rights of a Child), der Kindern das Recht auf Mitbestimmung und Gehör zu Themen, die sie betreffen, zuspricht – werden auch als Begründung verwendet, Forschung mit Kindern umzusetzen (Kellett, 2004).

2.3 Theoretische Einwände und alternative Zugänge zu internationaler Kindheitsforschung

In den vergangenen ca. 25 Jahren, nach Etablierung dieser paradigmatischen kindheitswissenschaftlichen Ansätze, kam es zu neuen, differenzierten Erkenntnissen über Kinder und Kindheit. Dennoch weisen (Selbst-)Kritikerinnen und -kritiker jener Ansätze auf einige bedenkenswerte Aspekte hin.

Obschon die *New Social Childhood Studies* die Stellung der Kinder als sozial handlungsmächtige Akteure betonen, sollte dabei nicht vernachlässigt werden, dass Kinder und junge Menschen nur graduell, entsprechend ihrer sich entwickelnden Fähigkeiten und Kompetenzen, am gesellschaftlichen Geschehen partizipieren können (Tisdall & Punch, 2012). Zwar hat man aus den Reihen der neuen Kind-

heitsforschung zu Anfang versucht, mit vehementen Gegenakzenten auf die enge Sichtweise auf Entwicklung und Sozialisation zu reagieren. Dieser enge Fokus der Sozialisationstheorie richtete sich quasi teleologisch auf eine Entwicklung hin zum ‚fertigen Erwachsenen‘. Mittlerweile aber flexibilisiert sich dieser theoretische ‚Dualismus‘ zwischen der Entwicklungsnotwendigkeit und -bedürftigkeit von Kindern sowie deren sozialen Handlungskompetenzen im *Hier und Jetzt* (ebd., S. 251). Es wird angestrebt, den konzeptionellen Binnenraum von Entwicklung und *agency*, also einer *Handlungsmächtigkeit*, balancierter und differenzierter auszuhandeln, um die Grenzen von *agency*, etwa im Hinblick auf Kinder in besonderen Lebenslagen (*vulnerable children*), kritisch zu hinterfragen (vgl. hierzu z.B. die Capabilities-Forschung zu Kindern: Biggeri, Ballet & Comim, 2011; Grundmann, 2010; Liebel, 2013; Otto & Ziegler, 2010).

Darüber hinaus beschäftigen sich zahlreiche anthropologische Studien mit Kindern und Kindheiten, die sich u.a. mit Fragen zur Sozialisation und zum Aufwachsen von Kindern auseinandersetzen und sich inzwischen im Sinne einer *Anthropologie der Kindheit* als eine eigenständige Forschungsrichtung verstehen (vgl. hierzu z.B. La Fontaine, 1986; LeVine, 2007; Lancy, 2014). Anthropologische Ansätze bieten zentrale Anschlussmöglichkeiten im Hinblick auf kindzentrierte Analysen der politischen, ökonomischen, globalen und moralischen Einflüsse auf die lokale und individuelle Lebenslage von Kindern. Damit erweitern diese Analysen die anthropologischen Ansätze der US-amerikanischen Schule der 1950er- und 1960er-Jahre, die, wie etwa durchgeführt von Margaret Mead (oder Bronislaw Malinowski bereits in den 1930er-Jahren), den Fokus auf die Identifizierung von kulturspezifischen Merkmalen in der Sozialisation legten und die auf die Ausbildung erwachsener Persönlichkeitsstrukturen gerichtet waren und weniger auf die alltagsspezifische Bedeutungen für Kinder (Bluebond-Langner & Korbin, 2007; James, 2009, S. 36).

Für Historiker wurden ‚Kinder‘ bzw. ‚Kindheit‘ vor ca. 20 Jahren zu zentralen Forschungsgegenständen einer sich in jüngerer Zeit herausbildenden *Neueren Geschichte der Kindheit und Jugend*. Bereichert mit interdisziplinären Forschungsansätzen finden Untersuchungen zu Kindern und Kindheiten innerhalb eines global-historischen Kontextes statt und dienen ferner als Interpretationsgrundlagen zur Ableitung zeitgenössischer Trends (vgl. Baader, Eßer & Schröer 2015; Fass, 2003, S. 963, 2013, S. 7; Stearns, 2005, 2012). Basierend auf diesen Analysen lassen sich Kindheiten als sich wandelnde soziale Konstruktionen rekonstruieren, da sich Bedingungen von Aufwachsen und Erziehung von Kindern stets in zeitlich-struktureller Abhängigkeit von gesellschaftlichen Bedingungen ableiten. Insbesondere im Zeitalter der Globalisierung liefert eine historische Aufarbeitung globaler Einflüsse auf das Lokale zentrale Hinweise für ein differenziertes Verständnis pluraler

Lebenslagen von Kindern, da Kinder und kinderrelevante Aspekte einen sensiblen Kern kulturell strittiger Fragen im Kontext der Globalisierung darstellten (Fass, 2003, S. 964).

Die US-amerikanische Historikerin Paula Fass (ebd., S. 966) zeichnet dies an den Entwicklungen der vergangenen 150 Jahre im Zuge der Globalisierung am Beispiel von arbeitenden Kindern in den USA nach. Dort war gegen Ende des 18. Jahrhunderts Kindheit keinesfalls nur geschützt, glücklich oder frei. Stattdessen arbeiteten nahezu alle Kinder entweder im Familienverbund oder für Dritte. Dabei fühlten sich nicht alle als kleine Arbeiterinnen und Arbeiter degradiert; manche waren sogar stolz auf ihre Arbeit. Im Zuge der Befreiung von Sklaven in den USA änderte sich dort auch die Sichtweise auf arbeitende Kinder. Dabei trug die US-amerikanische Schriftstellerin Harriet Beecher Stowes mit ihrer Anklage gegen die Ausbeutung von schwarzen Sklaven und Kindern zur Durchsetzung einer neuen sentimental Ideologie der Kindheit, vor allem als einer Zeit der Unschuld, bei (ebd.).

Aus anthropologischer Sicht lässt sich diese historische Argumentation zur Bewertung aktueller Verhältnisse quasi lückenlos fortsetzen: Heute setzen Menschen in der euroamerikanischen Region Kinderarbeit nicht in Verbindung mit dem euroamerikanischen Raum, sondern sehen dies als Alltagsphänomene der Länder des Südens. Dort sind Kinder unmittelbarer Teil globaler wirtschaftlicher Verkettungen, die in der kapitalistischen Organisation der Weltwirtschaft die Lebensgrundlage und den Wohlstand des Nordens miterwirtschaften. Dabei aber profitieren diese Kinder nur wenig von den internationalen Konventionen, die sich gegen eine wirtschaftliche Ausbeutung von Kindern aussprechen. Die niederländische Anthropologin Olga Nieuwenhuys (2007) spricht bei diesem Produktionszyklus metaphorisch vom ‚global womb‘, also der ‚globalen Gebärmutter‘ und meint damit, dass die gesamte Lebensgrundlage von den – meist – jungen Menschen in den südlichen Ländern unter ausbeuterischen Bedingungen produziert wird. Eine arbeitsfreie Kindheit entwickelt sich somit zu einem geopolitischen Unterscheidungsmerkmal für Regionen, die es sich leisten können, ‚frei‘ von Kinderarbeit zu sein, im Gegensatz zu denjenigen Regionen, deren Menschen darauf angewiesen sind, dass ihre Kinder arbeiten, auch wenn die Kinder dadurch schlussendlich zu ausbeuterischen Tätigkeiten für den kapitalistischen Weltmarkt rekrutiert werden (ebd.).

3. Internationale und Interkulturelle Perspektiven der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Politisch und gesellschaftlich intendierte Gesellschaftsordnungen drücken sich, wie in den obigen Schilderungen verdeutlicht werden konnte, in Formen von Kindheit

aus. Politische, kulturelle und ökonomische Steuerung findet ihren Ausdruck aber auch in nationalen Bildungs- und Erziehungssystemen, welche Hauptuntersuchungsgegenstände der VE sind. Durch die Kopplung der Bildungspolitik an gesellschaftspolitische Fragen (etwa demografisch-strukturelle) lassen sich Trends und Hinweise über die Steuerungsmodi der Politik ablesen, die etwa in Anbetracht neoliberal orientierter staatlicher und politischer Strukturen auch Einflüsse auf die Bildungspolitik nehmen (vgl. hierzu Olk, 2007).

Erkenntnisse über die Steuerungsmodi kinderrelevanter Politik auf nationaler und internationaler Ebene und die Einflüsse dieser Steuerungen auf institutionalisierte Sozialisationsbereiche liefern relevante Hinweise zu den in der internationalen Kindheitsforschung erörterten Fragen zum Globalen und dessen Einflüssen auf die Sozialisation und die Praktiken des Aufwachsens im Allgemeinen. In den folgenden Abschnitten wird diskutiert, inwieweit sich die zentralen Fragestellungen der VE sinnvoll erweitern und anschließen lassen an Fragestellungen der internationalen Kindheitsforschung.

3.1 Skizzenhafte Beschreibung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Die VE setzt sich als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft mit Fragen zu *Erziehung und Bildung unter dem Aspekt der Alterität*, also der vom Standpunkt des Betrachters aus gesehenen ‚Andersheit‘ vor dem Hintergrund des Vergleichs, auseinander (Adick, 2008, S. 62 f.). Nach dieser Formel fächert sich das Fachgebiet einerseits in einen *komparativen Zweig* auf, der sich mit „Erziehung und Bildung in verschiedenen Ländern und Kulturen im Vergleich“ beschäftigt und andererseits in einen *internationalen* Teil mit Blick auf die „internationalen und interkulturellen Praxen von Erziehung und Bildung“ und der „Internationalen Bildungspolitik“ (ebd., S. 52 f. u. 61 ff.).

Der *komparative* Zweig der VE bietet immanente Anschlussmöglichkeiten an international vergleichende Untersuchungen von Bedingungen des Aufwachsens und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Dies geht über die vergleichende Untersuchung von Bildungssystemen hinaus – die de facto bislang bevorzugte Untersuchungsperspektive der VE; denn der Blick auf nationale Bildungswesen war seit den ersten Anfängen der VE mit deren Gründer Marc-Antoine Jullien de Paris zentraler Untersuchungsgegenstand dieser Disziplin (ebd., S. 16 ff.). Wenn aber im Prinzip alles im Bereich von Erziehung und Bildung verglichen werden kann (und nicht nur formale Bildung in Schule und Hochschule), so spricht nichts dagegen, in der VE vermehrt theoretische Konzeptionen, Forschungsergebnisse und Untersuchungsanordnungen der neueren internationalen Kindheitsforschung zu rezipieren.

3.2 Vergleichende Erziehungswissenschaft und die Untersuchung des Globalen

Heute stehen nahezu alle Institutionen, Nationen, Regionen in unterschiedlichem Ausmaß unter globalen Einflüssen, die als eine Interdependenz gesellschaftlicher Teilsysteme auf weltgesellschaftlicher Ebene zu verstehen sind. Nationen, Kulturen oder Gesellschaften werden dabei nicht mehr im Sinne von „Containern“ als unabhängig voneinander angesehen, sondern ihre Interdependenzen zwingen zur komplexen, mehrschichtigen Analyse von „Begegnungen, Transfers, Diffusions- und Rezeptionsprozessen, Überlagerungen ... als Momente weltgeschichtlicher Prozesse“ (Schriever, 2003, S. 51).

Tabelle 1: Forschungsansätze der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der international ausgerichteten Kindheitsforschung im Vergleich

	Vergleichende Erziehungswissenschaft	International ausgerichtete Kindheitsforschung
Forschungsbereiche	<ul style="list-style-type: none"> – Erziehung und Bildung in verschiedenen Ländern und Kulturen – Die Entstehung und Entwicklung von nationalen und internationalen Bildungssystemen – Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen Bildungssystemen und Gesellschaft (vgl. Adick, 2008, S. 53; Parreira do Amaral & Amos, 2015, S. 8) 	<ul style="list-style-type: none"> – Interdisziplinäre Studien, in denen Kinder und Kindheit im Zentrum der Analyse stehen – Einflüsse soziostruktureller Veränderungen auf Kinder identifizieren bzw. die Bedingungen ihres Aufwachsens erörtern sowie die – Untersuchung von Interventionen von politischen Institutionen sowie von Nicht-Regierungsorganisationen in Bereichen, in denen Kinderrechte ignoriert und verletzt werden (vgl. Boyden, 1997; Tisdall & Punch, 2012)
Forschungsziele	<ul style="list-style-type: none"> – Varianzen in Erziehungs- und Bildungspraktiken durch den internationalen bzw. interkulturellen Vergleich bestimmen – Einflüsse einer internationalen und nationalen politischen Steuerung von Bildungssystemen auf die Gesellschaft bzw. Individuen identifizieren und definieren 	<ul style="list-style-type: none"> – Die Individualitäten von Kindern und die Varianzen von Kindheiten identifizieren und verstehen – Die Lebenslagen, Handlungen und Wahrnehmungen von Kindern auch aus ihrer Sicht mittels interdisziplinär durchgeführter Forschung bestimmen
Anschlussmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> – Identifizierung kultureller Varianzen von Erziehungs- und Sozialisationspraktiken – Definition globaler Einflüsse auf die Bedingungen von Aufwachsen und Erziehung 	<ul style="list-style-type: none"> – Untersuchung globaler Einflüsse auf die Lebenswelt von Kindern und deren Wahrnehmungen und Handlungen in einer globalisierten Lebenswelt – Erforschung des Umgangs von Kindern mit indigenen, tradierten Erziehungspraktiken in einer sich modernisierenden und kapitalisierenden Lebenswelt

Handlungsprozesse, die sich auf der lokalen, gesellschaftlichen Mikroebene vollziehen, werden in Relation zu Aktions- und Interaktionsprozessen auf der Meso-

und Makroebene interpretiert sowie relational zum globalen bzw. globalhistorischen Kontext ausgewertet. Hierdurch werden einerseits international verabschiedete Richtlinien zu Bildungs- und sozialisationsrelevanten Aspekten in ihrer nationalen und lokalen Umsetzung erkennbar (vgl. Arnove, Torres & Franz, 1999: *Comparative Education: The dialectic of the global and the local*). Andererseits lassen sich auch globalhistorische Interdependenzen und damit auch ökonomische Einflüsse auf die jeweiligen konkreten Sozialisationsbedingungen von Kindern ablesen.

Tabelle 1 fasst stichwortartig Forschungsbereiche und -ziele zusammen, die die VE auf der einen und eine international ausgerichtete Kindheitsforschung auf der anderen anstreben, und nennt mögliche Anschlussmöglichkeiten für ein jeweils beide Ansätze integrierendes Forschungsprogramm. Im Folgenden wird auf diese Aspekte vertiefend am Beispiel einer empirischen Forschung der Autorin zu Kinderarbeit in fremden Haushalten in Nigeria eingegangen.

4. Beispiel für ein integriertes Forschungsprogramm: ,International-vergleichende erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung‘

Bei der im Folgenden dargestellten Studie handelt es sich um das im Jahr 2013 abgeschlossene Dissertationsprojekt der Autorin. Dieses fußt auf einer in den Jahren 2008/09 durchgeführten einjährigen Feldforschung zu *child domestic work in Nigeria* – also die Arbeit von Kindern als Dienstmädchen oder -jungen –, in der deren individuellen Sozialisationsbedingungen in fremden Haushalten und die pädagogischen und politischen Interventionsmaßnahmen in ihren Lebens- und Arbeitsbedingungen untersucht worden sind. Diese Forschung folgt in ihrem Ansatz dem anvisierten erweiterten Forschungsprogramm, welches es ermöglicht, die Sozialisationsbedingungen von *child domestic workers in Nigeria* in einer globalhistorisch vergleichenden Rekonstruktion wahrzunehmen und die internationalen, regionalen und nationalen politischen und pädagogischen Interventionsmaßnahmen im Bereich der Lebens- und Arbeitsbedingungen dieser Kinder zu analysieren. Dabei wurde zunächst die Feldforschung – von der neueren Kindheitsforschung inspiriert – nach einem *kinderrechtsbasierten Forschungsansatz* strukturiert. Die anschließende Dateninterpretation orientierte sich an der *World Polity Theory* nach John W. Meyer et al., die in der VE seit Längerem prominent diskutiert wird (Adick, 2009; Schriewer, 2003). Besonders relevant war jedoch für eine integrierte Perspektive das im deutschen Sprachraum etablierte, von Kreisen der VE auf die Weltebene extrapolierte, aus mehreren Ebenen bestehende sogenannte Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen (Nestvogel, 1991, 2002; Adick, 1997 in der Fortschreibung der

Autoren Geulen, Hurrelmann und Tillmann). Ferner wurde zur historischen Rekonstruktion des sozialen Wandels das postkoloniale Konzept der soziokulturellen Hybridität nach Homi K. Bhabha (2004) in die Dateninterpretation integriert.

4.1 Kinderrechts- und kindzentrierter Forschungsansatz

Das in dieser Studie zugrunde liegende methodologische Vorgehen wird, wie bereits erwähnt, einerseits untermauert von dem kindzentrierten Forschungsansatz der *New Social Childhood Studies*, andererseits von der in der VE seit Längerem rezipierten makrosoziologisch orientierten *World Polity Theory*. Die Verbindung beider Theoriedisziplinen erschließt sich aus den in Tabelle 1 erwähnten *Forschungsbereichen*, die in den Wechselbeziehungen zwischen Individuum und staatlichen Bildungs-, Erziehungs- oder Interventionssystemen liegen. Ferner teilen beide Ansätze ähnliche *Forschungsziele* und streben die Identifizierung von *kulturellen Varianzen* von Erziehungs- und Sozialisationspraktiken sowie in Bildungssystemen an, aber auch die Untersuchung globaler Einflüsse auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, die mittels beider Ansätze stattfinden.

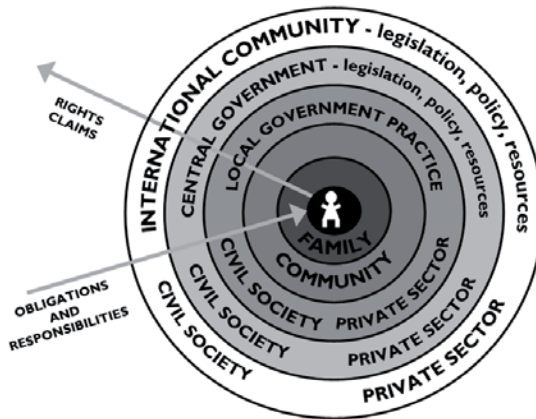
Angesichts der Auswertung derartiger Befunde ergibt sich nun eine *Anschlussmöglichkeit*, um die praktische, lokale Handlungsebene aus Sicht der betroffenen Subjekte zu erfassen: Während die *World Polity Theory* Abweichungen von globalen Standards als ‚Decoupling‘ bezeichnet und als solche mehr oder weniger unhinterfragt lässt, untersucht die internationale Kindheitsforschung mögliche Gründe hierzu und versucht gerade diese Transmission globaler Kindheitsstandards (etwa in Form von internationalen Konventionen wie der UNCRC) zu ergründen, soziohistorisch zu rekonstruieren und deren globale Einflüsse auf die kindliche lokale Lebenswelten aus der Sicht der Kinder (und gegebenenfalls weiterer betroffener Akteure) zu verstehen.

Insofern folgte die Feldforschungsphase dem kinderrechtsbasierten Ansatz zu Interventionsprogrammen (*child-rights based approach to programming*), wie er in der internationalen Kindern zugewandten Nicht-Regierungsorganisation *Save the Children* (2005) formuliert wurde. Dieser richtet sich vorwiegend nach der UNCRC und betrachtet Kinder als Rechtssubjekte, die Anspruch auf aktive Partizipation an der Konzeption und Umsetzung von Interventionsprogrammen haben. Damit wendet er sich gegen assistenzialistisch orientierte Interventionsprogramme, die von den *Bedürfnissen* der Kinder ausgehen und Kinder als passive Objekte von eher karitativ ausgerichteten Hilfsprojekten betrachten (vgl. *Save the Children*, 2005, S. 23).

Kinderrechtsbasierte Ansätze richten sich nach den vier Grundprinzipien der Kinderrechte, die (1) das Recht des Kindes auf Leben und Überleben; (2) das beste Interesse des Kindes; (3) das Recht auf Nicht-Diskriminierung sowie (4) das Recht

auf Partizipation umfassen (vgl. ebd., S. 24). Der Ansatz geht dabei von einem multidimensionalen Handlungsfeld aus (vgl. Abb. 1), in dem das Kind im Zentrum positioniert ist. Das Kind hat Anspruch auf die Erfüllung seiner Rechte durch die es unmittelbar umgebenden Akteure sowie durch die weiter außen positionierten sozialen Dimensionen; andersherum tragen jegliche sozialen Akteure die Verantwortung, die Rechte der Kinder in der Praxis umzusetzen.

Abbildung 1: Ein multidimensionales Modell zur kinderrechtszentrierten Intervention



Quelle: Save the Children, 2005, S. 36.

Aus forschungsmethodologischer Sicht eignen sich die Methoden der *qualitativen Sozialforschung* nach diesem akteurs- bzw. kindzentrierten Schema, um die betroffenen Akteure, insbesondere die *child domestic workers* selber zu Wort kommen zu lassen, ihren Sichtweisen und Wahrnehmungen in dieser Forschung Raum zu geben (vgl. hierzu James & Prout, 1997, S. 8) sowie ein umfassendes Bild vom sozialen Feld (dem Untersuchungsfeld) gewinnen zu können. Im Gegensatz zu diesen *idiografischen* Forschungsansätzen ist dies mit sogenannten *nomothetischen* Ansätzen, die Forschungssubjekte und Forschungsgegenstände als zueinander in Relation stehende Variablen eines sozialen Feldes abstrahieren bzw. reduzieren, nicht möglich. Nomothetische Ansätze arbeiten in den meisten Fällen quantitativ und streben die Formulierung von Gesetzen und Regelmäßigkeiten an, was anders ist im Fall idiografischer Ansätze, die darauf abzielen, das Besondere des untersuchten Einzelfalls mit qualitativen Forschungsmethoden zu beschreiben und die

entsprechenden Einfluss ausübenden Faktoren zu erkennen (Adick, 2008, S. 28; Parreira do Amaral, 2015, S. 109 ff.).

Die VE steht vor der epistemologischen Wahl, beide idealtypischen Ansätze für ihre Forschungen anwenden zu können. Die hier präsentierte Studie folgt zunächst der in der Kindheitswissenschaft propagierten idiografischen und (ethnografischen) qualitativen Forschungsmethodologie, da diese ermöglicht, nach der subjektiven Wahrnehmung der Befragten zu fragen und im anschließenden Prozess der Datenauswertung (Macht-)Strukturen und Relationen im untersuchten Feld, ausgeprägt als Repräsentationen von Handlungsprozessen der untersuchten Akteure, zu diagnostizieren und zu interpretieren. Im Verlauf der Feldforschung wurden qualitative Forschungsmethoden angewendet (Interviews, Sammlung relevanter Dokumente), welche anschließend nach der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet worden sind (Mayring, 2002, 2010).

Insgesamt wurden 64 *child domestic worker*, drei Eltern, drei Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, eine Mittelsfrau sowie eine Lehrerin, eine Schulseelsorgerin und eine Schulleitung in semi-strukturierten Interviews zu den Lebens- und Arbeitsbedingungen von *child domestic workers* befragt; des Weiteren wurden in zwei Gruppendiskussionen 21 Kinder von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern interviewt. Hinzu kommen noch weitere 62 Expertinnen- und Experteninterviews mit NGO-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern, Ministerialbeamtinnen und -beamten, Gewerkschaftsmitarbeitern, traditionellen Autoritäten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Mitgliedern von sozialen Bewegungen etc. (Gankam Tambo, 2014, S. 81).

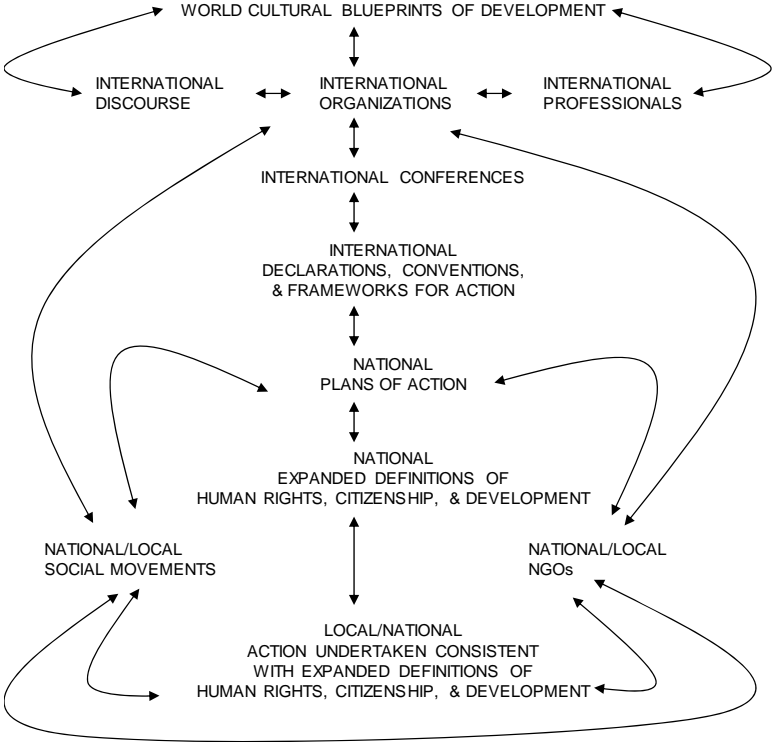
4.2 Mehrebenenanalytische Auswertung der Forschungsdaten

Um die Wechselwirkungen zwischen der sozialen Dimensionen von Individuen und der globalen politischen Ordnung bzw. den Vereinbarungen politischer Richtlinien auf internationaler und nationaler Ebene zu identifizieren und auswerten zu können, wurden die erhobenen Daten mehrebenenanalytisch ausgewertet. Ausgegangen wurde in dem Mehrebenenmodell von der Diffusion internationaler menschenrechtsrelevanter Richtlinien (etwa durch die Vereinten Nationen oder die Afrikanische Union) auf die unteren Gesellschaftsebenen.

Abgeleitet wird dieses Modell von der *World Polity Theory*. Diese Theorie wurde in den 1970er-Jahren von der Stanforder Forschungsgruppe um den Soziologen John W. Meyer entwickelt, um weltweite bzw. globale Entwicklungen, wie etwa die Untersuchung einer Weltkultur, die weltweite Bildungsexpansion und Bildungsentwicklung, grobschematisch zu analysieren (Meyer, Boli-Bennett & Chase-Dunn, 1975).

Das Ergebnis ihrer mannigfaltigen, global angelegten Untersuchungen weltweiter Bildungsentwicklungen mündete in der Feststellung eines isomorphen Modells von Bildung, das sich mittlerweile weltweit durchgesetzt hat und welches sie auf die sich durchsetzende ‚Weltkultur‘ oder *World Polity* zurückführen, die bis hin zu nationalen Institutionen strukturelle Ähnlichkeiten und analoge Prozesse generiert. Diese Angleichungsprozesse, also *Konvergenzen*, führen Meyer und seine Kollegen auf die internationale Diffusion globaler Modelle zurück (Meyer et al., 1975, S. 223; Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997, S. 144 f.; Adick, 2009, S. 264). Doch trotz globalen Drucks zu international isomorphem Handeln, etwa durch die Erfüllung internationaler Menschenrechtskonventionen, sind Organisationen nicht immer konform mit (internationalen) Normen und Regulationen und koppeln sich von globalen Standards ab, was als *Decoupling* bezeichnet wird.

Abbildung 2: Mechanismen der Diffusion weltweiter politischer Richtlinien



Quelle: Chabbott & Ramirez, 2000, S. 174.

Ausgehend von der *World Polity Theory* konzipierten Colette Chabbott und Francisco Ramirez (2000) ein Modell zur Diffusion weltweiter politischer Richtlinien (vgl. Abb. 2). Das hier abgebildete Schaubild dient als Folie der Untersuchung von wechselseitigen Diffusionsmechanismen dieser sogenannten *Skripts* von der globalen Ebene bis in den Nationalstaat hinein. Auf weltpolitischer Ebene werden Pläne global-politischer Richtlinien entworfen, die im internationalen Diskurs von internationalen Organisationen oder international professionellen Akteuren diskutiert und ausgehandelt werden, bevor sie zur nächstunteren Ebene, die der internationalen Konferenzen gelangen, in deren Diskurse diese Pläne verhandelt werden. Im wechselseitigen Verhältnis können aber auch Konferenzen etc. auf die Gesetzgebung dieser internationalen Richtlinien einwirken und politisches Intervenieren veranlassen. Die internationalen Deklarationen werden von den Vertragsstaaten implementiert und im folgenden Schritt in nationale Aktionspläne weiterentwickelt; ferner werden national angepasste Definitionen und Interpretationen als Bestandteile der jeweils nationalen Gesetzgebung formuliert.

Auf der lokalen Handlungsebene können nationale Aktionspläne ausschlaggebend für die Aktionen der lokalen sozialen Bewegungen oder NGOs sein; andersherum können NGOs oder soziale Bewegungen aber auch auf die Prozesse auf höherer Ebene, die der internationalen Diskurse, Konferenzen und die Aktionen internationaler professioneller Akteure, reagieren und auf diese einwirken.

Die Ergebnisse aus dieser Mehrebenenanalyse sowie die Interpretation der erhobenen und analysierten Daten orientierten sich an den jeweiligen Fragestellungen und in leicht variiert Fassung an dem vierstufigen Modell des Vergleiches nach Franz Hilker (1962, S. 107–126). Die vier Stufen des Modells nach Hilker umfassen zunächst einmal eine „deskriptive Bestandsaufnahme des zu untersuchenden Objektbereiches mittels eigener Anschauung“ (Adick, 2008, S. 145), also die Sichtung und Strukturierung der bereits im Vorfeld erhobenen Daten. Zweitens die Interpretation, also die explikative Deutung der Befunde vor dem Hintergrund historisch-gesellschaftlicher Bedingungen. Drittens die Juxtaposition, welches bereits die erste Stufe des Vergleiches ist und in der die pädagogischen Phänomene zunächst nach Gemeinsamkeiten der beobachteten Phänomene strukturiert und anschließend im Hinblick auf Unterschiede untersucht werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund des sogenannten *Tertium Comparationis*, also eines abstrakt formulierten Vergleichskriteriums, welches aus der bearbeiteten Fragestellung abgeleitet wird. Viertens die Komparation, also eine „zweite, höhere Stufe des Vergleichens, die die Suche nach übergeordneten, einheitlichen Beurteilungskriterien für verschiedene Phänomene enthält und theorieorientierte Hypothesenbildung erlaubt“ (Adick, 2008, S. 145). Das abstrahierte Vergleichskriterium, also das *Tertium Comparationis*, leitete sich aus der Forschungsfrage ab, die die Analyse der Imple-

mentierung internationaler kinderrelevanter politischer Richtlinien als pädagogische bzw. politische Interventionsmaßnahmen in *child domestic work* umfasst. Es wurde also auf den verschiedenen Ebenen des Modells von Chabbott und Ramirez verglichen, inwieweit die nigerianische Regierung diese internationalen Vereinbarungen in Konvergenz oder auch *divergierend* zum internationalen Übereinkommen implementiert.

Da das Modell von Chabbott und Ramirez nicht über die methodologische Reichweite verfügt, um auch die individuellen Sozialisationsbedingungen der Kinder zu untersuchen, wurde hieran das mehrstufige Sozialisationsmodell geknüpft, vorgelegt von Nestvogel (1991, 2002) und Adick (1997), um die Diffusions- und Aushandlungsprozesse internationaler Richtlinien und ihre Auswirkungen bis hin zur Ebene der Individuen zu identifizieren und zu interpretieren (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Das Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen nach Nestvogel (1991, 2002) und Adick (1997)



Quelle: Gankam Tambo, 2014, S. 67 (im Anschluss an Nestvogel, 1991, S. 89 und Adick, 1997, S. 273 als Erweiterung von Hurrelmann, 1986, S. 105 und Tillmann, 1989, S. 17).

Das Mehrstufenmodell der Sozialisationsbedingungen umfasst fünf interdependente Dimensionen: (1) die individuelle Dimension; (2) die Dimension der Interaktionen und Aktionen; (3) die Dimension der Institutionen; (4) die Dimension der (nationalen) Gesellschaft und (5) die Dimension der Weltgesellschaft. Letztere wurde

von Nestvogel und Adick dem Ursprungsmodell hinzugefügt; und die Bedeutsamkeit der globalen (d.h. der oberhalb der nationalen Ebene angesiedelten) Ebene wurde von beiden Autorinnen anhand von Untersuchungen zu den sich verändernden Sozialisationsbedingungen im modernen Weltsystem inhaltlich belegt.

4.3 Ergebnisse der Studie

Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass politische Intervention von staatlicher Seite in *child domestic work* durch ein pauschales Verbot dieser Arbeit nur begrenzt umsetzbar ist. Hauptgrund hierfür sind mangelnde staatliche Ressourcen sowie ein mangelnder politischer Wille, ein solches pauschales Arbeitsverbot für Kinder institutionell zu überwachen sowie präventiv dagegen vorzugehen (Gankam Tambo, 2014, S. 320). Des Weiteren lassen sich den Aussagen der in der Feldforschung befragten Kinder entnehmen, dass diese selber nach Arbeitsmöglichkeiten in urbanen Haushalten suchen, um ihre eigenen Lebens- und Entwicklungsbedingungen zu verbessern (ebd., S. 164 ff.). Maßgeblich liegt dies daran, dass es an staatlich-sozialer Fürsorge von Seiten der nigerianischen Regierung fehlt und somit die infrastrukturellen Bedingungen im Bereich Bildung und sozialer Sicherung in ruralen Gegenden eher rudimentär sind (ebd., S. 122–126 u. S. 149). Notleidende Kinder aus ruralen Gegenden sehen in ihrer Migration in urbane Regionen eine Möglichkeit auf bessere Bildung und Entwicklungsmöglichkeiten und orientieren sich dabei am autochthonen Sozialisationsmodell des *child fostering*, welches ein informelles bzw. intra- oder auch interfamiliäres Arrangement von Elternschaft darstellt (vgl. hierzu: Ainsworth 1992; Isiugo-Abanihe 1985; Raheem 1993).

Anders gestalten sich jedoch die Interventionsmaßnahmen von sozialen Bewegungen arbeitender Kinder und Jugendlicher in Nigeria, die in Interviews im Rahmen der Feldforschung über kleinere lokale Erfolge berichten konnten. Diese Bewegung versteht sich als Teil der internationalen Bewegungen arbeitender Kinder und Jugendlicher, die in den Kontinenten Afrika, Asien und Lateinamerika für die Wahrung und Respektierung von Rechten von arbeitenden Kindern aktiv eintreten (vgl. hierzu: www.pronats.de und www.maejt.org; Gankam Tambo & Liebel, 2013; Liebel, Nnaji & Wihstutz, 2008; Terenzio, 2007).

Die in dieser Bewegung organisierten Kinder und Jugendlichen versuchen in ihrer praktischen Arbeit, international kodifizierte Rechte von Kindern vor dem Hintergrund ihrer je spezifischen Lebenslagen zu interpretieren und mit lokalen Bedeutungen zu versehen. Auf diese Weise gelingt es ihnen, internationalen rechtlichen Normen innerhalb ihres Lebens- und Arbeitsalltags eine praktische Bedeutung zu verleihen. Die in der Bewegung organisierten arbeitenden Kinder reagieren so als handlungsmächtige Subjekte von Rechten auf Probleme in ihrem Lebensumfeld (vgl. Gankam Tambo, 2014, S. 314).

Solche emanzipativen Maßnahmen, die die betroffenen Kinder in eigenen Initiativen treffen, zeigen, dass ein pauschales Verbot von *child domestic work* in diesen Regionen, zum einen aus Sicht der Kinder nicht die gewünschte legale bzw. politische Interventionsmaßnahme darstellt und sich zum anderen auch nicht als regional bzw. lokal entsprechende Lösung erweist. Dies soll anhand von zwei Faktoren näher erläutert werden. Der erste Faktor bezieht sich auf die lokale gesellschaftliche Ebene, welche sich auf den Wandel der nigerianischen urbanen Familienverbandsstrukturen bezieht. Der zweite Faktor betrifft die nationale politische Steuerungsebene Nigerias, auf der international beschlossene politische Vereinbarungen nach national spezifischen Interpretationen implementiert werden.

Child domestic work ist als soziale Alltagspraxis tief in der nigerianischen Gesellschaft verankert und wird in modifizierter Form der indigenen Sozialisationspraxis des *child fostering* fortgeführt. In einer historischen Rekonstruktion konnten Ursachen des Wandels dieser ehemals intrafamiliär gesteuerten und überwachten Sozialisationspraxis von Kindern nachgewiesen werden. Erheblichen Einfluss auf die in vielen Fällen vorkommende Ausbeutung dieser Kinder haben die zunehmende Kapitalisierung der Wirtschaft sowie die steigende Zahl von Kernfamilien in Nigerias urbanen Räumen.

Noch zu präkolonialen Zeiten war es in Nigeria eine gängige Praxis, dass Kinder meist innerhalb des Verbandes der Großfamilie migrierten, wenn ihre leiblichen Eltern sich etwa aus finanziellen Gründen nicht selbst um sie kümmern konnten. So konnte ein Kind beispielsweise zu finanziell besser situierten Verwandten in urbanen Räumen migrieren und erhielt dort Unterstützung bei der schulischen Ausbildung; im Gegenzug beteiligte sich das Kind gleichberechtigt an Haushaltstätigkeiten. Entscheidend hierbei ist, dass das Kind als Teil der Familie anerkannt wurde.

Heute wird jedoch in den meisten Fällen zwischen Angehörigen der *Kernfamilie* und *Haushaltsmitgliedern* unterschieden, und man betrachtet das Kind, welches als *child domestic worker* hinzugekommen ist, als *Haushaltsmitglied* und weniger als *Familienmitglied*. Der Typ ‚Kernfamilie‘ tendiert heutzutage stärker dazu, die familiären Ressourcen exklusiv für die Kernfamilienmitglieder zu reservieren und weniger im Großfamilienverbund zu teilen. Hinzu kommt, dass in einer kapitalistisch wirtschaftenden Gesellschaft bestimmte Formen von Erwerbsarbeit zunehmend ausgebeutet werden. Dies wiederum hat starken Einfluss auf den Umgang mit *child domestic workers*, die dem Haushalt, nicht aber der Familie zugerechnet werden. So wird über deren Arbeitskraft verfügt, aber nicht für sie als *Familienmitglieder* gesorgt (Gankam Tambo, 2014, S. 257 ff.). In den meisten Fällen führt eine solche Differenzierung auch zu erhöhter Diskriminierung, indem diesen Kindern etwa erschwerte Arbeitstätigkeiten und größere Arbeitsvolumina zugewiesen werden (ebd., S. 148 f.).

Die von der nigerianischen Regierung ratifizierten universellen Menschenrechtskonventionen konnten vor der Folie der *World Polity Theory* im Vergleich mit euroamerikanischen Sozialisationsstandards analysiert werden. Dabei erwies sich die Implementierung internationaler Menschenrechtsstandards einerseits als divergierend und andererseits als konvergierend. Aufzeigen lässt sich dies insbesondere am *Nigerian Child Rights Act* (2003), welcher als die nigerianische Implementierung der UNCRC gilt. Darin wird in Artikel 28 *child domestic work* in differenzierender Weise geregelt: Während Kinder innerhalb der Großfamilie einer solchen Tätigkeit nachgehen dürfen, wird ihnen dies für Familien außerhalb des Familienverbandes untersagt. So schützt und wahrt der *Nigerian Child Rights Act* die indigene nigerianische Tradition des *child fostering*, versucht aber mittels dieser juristischen Einschränkung, die Ausbeutung von Arbeitskraft nicht verwandter Kinder zu verhindern. Allerdings wird die Teilhabe von Kindern in der Gesellschaft auch in Form von Arbeit, im Gegensatz zu euroamerikanischen Sozialisationsstandards, als Teil von Aufwachsen und Erziehung verstanden und sogar innerhalb der regionalen Rechtsprechung in Artikel 15.2 der *African Convention on the Rights and Welfare of the Child* von der Afrikanischen Union rechtlich verankert. In Bezug auf die Arbeit von Kindern bedeutet dies, dass diese beiden Begriffe konzeptuell keinesfalls in einem direkten Widerspruch zueinander stehen, sondern Kinder zu Arbeit etwa im Sinne eines solidarischen Zusammenhaltes der Gemeinschaft verpflichtet werden (ebd., S. 282 ff.).

Durch die explizite Befürwortung und die soziale Pflicht der Kinder, ihren eigenen Beitrag zum Solidarverband der Gemeinschaft zu leisten, *divergieren* die Afrikanische Union und die nigerianische Regierung also von euroamerikanischen Kindheitsstandards, denen zufolge Arbeit für Kinder als nicht wünschenswert verstanden wird, wohingegen die Abschaffung von Kinderarbeit als eine große Errungenschaft für die (Welt-)Gesellschaft angesehen wird (vgl. hierzu die jährlich erscheinenden Berichte der *International Labour Organization* (ILO) zum Stand der Kinderarbeit; z.B. ILO, 2015). *Konvergenzen* lassen sich allerdings darin erkennen, dass ein grundsätzliches gemeinsames Einverständnis z.B. im Hinblick auf den rechtlich zugesicherten Schutz von Kindern und im Besonderen von arbeitenden Kindern gegeben sein muss und Kindern dies als Träger von *eigenen spezifischen Rechten* besser gewährleistet werden kann.

5. Synthese eines integrierten Forschungsprogramms der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit der internationalen Kindheitsforschung

Welchen Mehrwert erlangt nun also die VE mit der konkreten Gegenstandserweiterung durch internationale Kindheitsforschung? Diese Frage möchte ich anhand von vier Thesen beantworten.

Erstens: Die Verbindung der VE mit der internationalen Kindheitsforschung führt zu einem erweiterten Verständnis der Vielfalt von Sozialisationsbedingungen aus globaler Perspektive, die die Entwicklungsbedingungen von Kindern betreffen.

Aus pädagogischer Perspektive werden Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen von Kindern globaler und facettenreicher gedacht: Formen von Arbeit, die auf indigenen Sozialisationspraktiken beruhen, bedürfen einer differenzierten Auseinandersetzung mit den Stimmen der betroffenen Kinder selbst sowie eines Verständnisses über die historische Genese ihres Wandels. Auf diese Weise werden unterschiedliche lokale Bewertungen – etwa der Arbeit von Kindern – vor dem Hintergrund einer eigenen Logik des Feldes nachvollziehbar und erlangen jeweils eine legitime Berechtigung.

Zweitens: Der Kulturvergleich bietet einen operativen Rahmen zur Reflexion und Infragestellung nationaler Umsetzungen von internationalen Richtlinien zu Bildung und Erziehung.

Nach der *World Polity Theory* konnte beispielsweise in der hier vorgestellten Studie nachgewiesen werden, dass sich internationale politische Richtlinien trotz – oder gerade wegen – ihrer angestrebten Universalität („the global child“), als relativ ungeeignet zur Regulierung lokaler spezifischer Verhältnisse erweisen.

Der Kulturvergleich auf multidimensionaler Ebene deckt kulturelle Varianzen regional verschiedener Sozialisationspraktiken auf; dabei wird in der Analyse, etwa in der Implementierung internationaler Vereinbarungen zu Kindheit und Erziehung deutlich, wo diese in ihrer angestrebten Universalität an ihre Grenzen stoßen. Das hier geschilderte Beispiel zeigt, dass das Vorhaben der ILO als einer UN-Sonderorganisation eine Welt ohne Kinderarbeit zu erkämpfen, offenbar nicht von allen Regionen der Welt mitgetragen wird und insofern im Hinblick auf dessen Legitimität kritisch zu hinterfragen ist. Einige Länder des Südens weichen hiervon zum Teil ab und versuchen, Arbeit von Kindern in einer Weise zu gestalten, dass diese im Einklang mit den Rechten von Kindern durchführbar ist.

Drittens: Qualitative Forschungsansätze, die methodologisch in den Kindheitswissenschaften propagiert werden, ermöglichen methodisch aus Sicht der Betroffenen das Aufdecken von Wechselwirkungen bzw. lokalen Aushandlungsprozessen von globalen Einflüssen mit lokalen Gegebenheiten.

Eben durch die Verknüpfung beider Disziplinen und insbesondere in der Kombination beider Ansätze, welche ethnografisch und akteurszentriert (bzw. kindzentriert) sind und angeleitet werden durch den erziehungswissenschaftlichen Vergleich, wurde es ermöglicht, fehlende kindzentrierte, kinderrelevante politische Richtlinien des nigerianischen Regierungssystems sowie die Wechselwirkungen mit den Einflüssen der Meso- und Makroebenen auf der Mikroebenen aus Sicht der Akteure zu diagnostizieren.

Allein die Sicht der Akteure zur Sprache zu bringen würde das Risiko bergen, Erkenntnisse darüber auszublenden, inwieweit diese eben auf international verbreitete Richtlinien (*World Polity*) und inter-/transnationale Einflüsse in Wirtschaft, Kultur, Politik, Gesellschaft reagierten. Indem aber die Betroffenen selber zur Sprache bringen, wie sie teils in widersprüchlich erscheinender Weise handeln, befördern sie Erkenntnisse zutage, die aus institutionalistischer Sichtweise als individuelle Reaktionen auf Staatsversagen (mangelnde Fürsorgepflichten des Staates) interpretiert werden können, aber auch als ‚agency‘ von Akteuren, die innerhalb ihres wahrgenommenen Handlungsspielraums informelle Lösungen für ihre Problemlagen entwerfen.

Viertens: Durch den internationalen Vergleich können von konkreten Lern-, Bildungs- und Sozialisationsbedingungen von Kindern ausgehend systematisierte pädagogische Aussagen – also eine situationsangemessene pädagogische Theoriebildung – erzielt werden.

Die Integration von Perspektiven der VE und der internationalen Kindheitsforschung ermöglicht ein erweitertes Verständnis von ‚fremden‘ Regionen und Gesellschaften und ihren Umgang mit internationalen politischen Richtlinien zu Kindern und Jugendlichen.

Im Hinblick auf eine Erweiterung erziehungswissenschaftlicher Theorien dienen die Forschungsergebnisse der internationalen Kindheitsforschung dazu, systematisierte Aussagen und Prognosen zu entwickeln, welche einerseits die Varianzen der konkreten individuellen Lebenslagen von Kindern berücksichtigen sowie aus einer erweiterten Perspektive auch die Einflüsse aus weiteren sozialen Dimensionen (Kultur, Politik und Wirtschaft) in Betracht ziehen. Systematisierte pädagogische Aussagen können darauf abzielen, den Einfluss pädagogischer Interventionsmaßnahmen auf das Aufwachsen und die Sozialisation von Kindern in je individuellen Lebenslagen zu definieren und dabei den Grad der Verallgemeinerbarkeit solcher Aussagen auf je spezifische Bedingungen zu definieren.

6. Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag versucht zu zeigen, wie sich sowohl die VE als auch die international ausgerichtete Kindheitsforschung durch eine synergetische Verbindung der Forschungsdisziplinen wechselseitig erweitern und damit auch zu *erziehungswissenschaftlichen* Fragestellungen zum Aufwachsen und Erziehen von Kindern international vergleichend beitragen können.

Dabei, so wurde aufgezeigt, profitieren die international ausgerichteten Kindheitswissenschaften vom Operieren mit erziehungswissenschaftlichen Definitionen und beispielsweise in der VE angewendeten Theorien. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass sich Fragestellungen zu (lokal spezifischen) Sozialisationsbedingungen im weiteren Zusammenhang zu bildungspolitischen Fragen umfassend diskutieren lassen. Insbesondere werden durch den inhaltlichen Anschluss der Untersuchung der lokalen Ebene und des Alltagshandelns der betroffenen Akteure an die nationale und internationale Ebene Wechselwirkungen aufgedeckt, die in einer jeweils isolierten Betrachtung nur einer Ebene verdeckt blieben.

Gesellschaftliche Ordnungsmuster lassen sich in ihrer lokalen Ausprägung als politische und ökonomische Prozesse verstehen, die auf internationaler, regionaler und nationaler Ebene umgesetzt werden. Eine komplexe multidimensionale Untersuchung dient der Analyse dieser soziostrukturellen Formationen, die als Effekte ökonomisch, kulturell und politisch interdependenter Beeinflussungen aus höheren Gesellschaftsebenen die Gestalt etwa in Form von sozialer Diskriminierung, ökonomischer Ausbeutung, Wandel von Familienverbandstrukturen etc. annehmen. Das heißt, der Blick auf das Kinderleben z.B. aus Sicht der betroffenen Kinder allein lässt im Dunkeln, wie sich die Lage der Kinder soziohistorisch generiert hat und welche pädagogischen oder politischen Maßnahmen hierzu international oder national veranlasst worden sind. Andersherum lässt der isolierte Blick auf die politische Steuerungsebene mögliche Folgen vereinbarter Richtlinien offen und blendet auch Fragen zur tatsächlichen Effizienz und Legitimierung einer angestrebten Universalität politischer Standards aus. Diese mehrperspektivischen Ergebnisse von Studien eines solchen integrativen Ansatzes können somit auch beispielsweise für (bildungs-)politische, anthropologische sowie historische Forschung von Interesse sein.

Anhand weiterer Studien könnte vertiefend darauf eingegangen werden, inwieweit diese Synthese dazu beitragen kann, pädagogische Interventionen zu formulieren, die kultursensibel auf die Transmission global-politischer Richtlinien reagieren und diese lokal übersetzen. Perspektivisch ließe sich in diesen Studien die Interpretationsfolie postkolonialer Theorie oder auch global-historischer Ansätze anwenden. Dies diene der Reflexion internationaler Interdependenzen angesichts multi-

perspektivischer globaler Einflüsse insbesondere auf politischer, ökonomischer, kultureller und gesellschaftlicher Ebene. Die Ergebnisse ließen sich in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs (etwa deren Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungssysteme) integrieren.

Im Hinblick auf die Tatbestände der Internationalisierung und Globalisierung bedarf es jedoch insbesondere in den Ländern des globalen Südens weiterer Untersuchungen, um Analysen über Bildungs- und Erziehungsinstitutionen angesichts globaler Transmissionen und (lokaler) Einflüsse durchzuführen. Diese Forschungskontexte bieten sich an, um auf der Basis der hier explizierten forschungsmethodologischen Synthese die propagierte Verbindung von VE und internationaler Kindheitsforschung im Hinblick auf ihre Grenzen zu testen oder auch kontextangemessen zu erweitern.

Literatur

- Adick, C. (1997). Zur Begegnung von ‚Zivilisierten‘ und ‚Wilden‘. Eine sozialisations- und welt-systemtheoretische Analyse einiger Biographien von Westafrikanern in der frühen Neuzeit. In C. Lüth, R.W. Keck & E. Wiersing (Hrsg.), *Der Umgang mit dem Fremden in der Vormoderne. Studien zur Akkulturation in bildungshistorischer Sicht* (S. 269–289). Köln: Böhlau.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Adick, C. (2009). World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 258–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ainsworth, M.M. (1992). *Economic aspects of child fostering in Côte d'Ivoire*. Washington, D.C.: World Bank.
- Alaimo, K. (2002). *Children as equals: Exploring the rights of the child*. Lanham, Md.: University Press of America.
- Andresen, S. (2008). Potenziale der Kindheitsforschung. Wohlbefinden und Verantwortung zwischen westlicher Begrenzung und globalem Ausblick. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31 (4), 9–13.
- Andresen, S. & Fegter, S. (2011). Children growing up in poverty and their ideas on what constitutes a good life: Childhood studies in Germany. *Child Indicators Research*, 4 (1), 1–19.
- Ariès, P. (1977). *Geschichte der Kindheit*. Gutenberg: Büchergilde.
- Arnone, R., Torres, C. & Franz, S. (Eds.). (1999). *Comparative Education: The dialectic of the global and the local*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Baader, M.S. (Hrsg.). (2011). *68 – engagierte Jugend und kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik*. Weinheim: Juventa.
- Baader, M.S., Eßer, F. & Schröer, W. (Hrsg.). (2015). *Kindheiten in der Moderne: Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Balagopalan, S. (2002). Constructing indigenous childhoods. Colonialism, vocational education and the working child. *Childhood*, 9 (1), 19–34.
- Bhabha, H.K. (2004). *The location of culture*. London: Routledge.

- Biggeri, M., Ballet, J. & Comim, F. (Eds.). (2011). *Children and the capability approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bluebond-Langner, M. & Korbin, J.E. (2007). Challenges and opportunities in the anthropology of childhoods: An introduction to 'children, childhoods, and childhood studies'. *American Anthropologist*, 109 (2), 241–246.
- Boyden, J. (1997). Childhood and the policy makers: A comparative perspective on the globalization of childhood. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.) (pp. 190–229). London: Falmer.
- Burman, E. (1996). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Chabbott, C. & Ramirez, F. (2000). Development and education. In M.T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 163–187). New York: Kluwer.
- Eßer, F. (2015). Die verwissenschaftlichte Kindheit. In M.S. Baader, F. Eßer & W. Schröer (Hrsg.), *Kindheiten in der Moderne: Eine Geschichte der Sorge* (S. 124–153). Frankfurt a.M.: Campus.
- Fass, P. (2003). Children and globalization. *Journal of Social History*, 36 (4), 963–977.
- Fass, P. (2013). *How Americans raise their children: Generational relations over two hundred years*. Conference Report, GHI News, 27th annual lecture of the GHI, Washington DC, November 14th 2013. Verfügbar unter: http://www.ghi-dc.org/files/publications/bulletin/bu054/bu54_007.pdf [26.03.2016].
- Frijhoff, W. (2012). Historian's discovery of childhood. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48 (1), 11–29.
- Gankam Tambo, I. (2014). *Child domestic work in Nigeria. Conditions of socialisation and measures of intervention*. Münster: Waxmann.
- Gankam Tambo, I. & Liebel, M. (2013). Arbeit, Bildung und Agency von Kindern. Die Afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher (AMWCY). In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick* (S. 261–283). Münster: Waxmann.
- Geulen, D. & Hurrelmann, K. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisierungstheorie. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisierungsforschung* (S. 51–67). Weinheim: Beltz.
- Grundmann, M. (2010). Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In H.-U. Otto (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 131–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hengst, H. (2007). Kindheit. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge, Bd. 2* (S. 551–581). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heywood, C. (2001). *A history of childhood*. Oxford: Blackwell.
- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München: Hueber.
- Hopkins, L. & Sriprakash, A. (2015). Unsettling the global child. Rethinking child subjectivity in education and international development. In L. Hopkins & A. Sriprakash (Eds.), *The 'Poor Child': The cultural politics of education, development and childhood* (pp. 4–20). London: Routledge.
- Hurrelmann, K. (1986). *Einführung in die Sozialisierungstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.

- ILO. (2015). *World report on child labour 2015. Paving the way to decent work for young people*. Genf: ILO.
- Isiugo-Abanihe, U.C. (1985). Child fosterage in West Africa. *Population and Development Review*, 11 (1), 53–73.
- James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W.A. Corsaro & M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 34–45). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- James, A. & Prout, A. (Eds.). (1990). *Construction and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- James, A. & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.). London: Falmer.
- Kellett, M. (2004). The research challenge. How pupils can become highly effective researchers and, in doing so, strengthen their learning powers. *Teaching Thinking & Creativity, Summer*, 32–38.
- Kössler, T. (2013). *Kinder der Demokratie. Religiöse Erziehung und urbane Moderne in Spanien, 1890–1936*. München: Oldenbourg.
- La Fontaine, J. (1986). An anthropological perspective on children in social worlds. In M. Richards & P. Light (Eds.), *Children of social worlds* (pp. 10–30). Cambridge, UK: Polity.
- Lancy, D.F. (2014). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenhart, V. & Lohrenscheit, C. (2008). Globale Kindheit. Eine Einführung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31 (4), 4–8.
- LeVine, R.A. (1980). Anthropology and child development. *New Directions for Child Development*, 1980 (8), 71–86.
- LeVine, R.A. (2003). *Childhood socialization: Comparative studies of parenting, learning, and educational change*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- LeVine, R.A. (2007). Ethnographic studies of childhood: A historical overview. *American Anthropologist*, 109 (2), 247–260.
- Liebel, M. (2013). *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim: Juventa.
- Liebel, M., Nnaji, I. & Wihstutz, A. (Hrsg.). (2008). *Kinder. Arbeit. Menschenwürde. Internationale Beiträge zu den Rechten arbeitender Kinder*. Frankfurt: IKO.
- Locke, J. (1963). *Some thoughts about education*. London: Churchill.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. (2012). An afterword: Some reflections on a seminar series. *Children's Geographies*, 10 (3), 347–355.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, J.W., Boli, J., Thomas, G.M. & Ramirez, F. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103 (1), 144–181.
- Meyer, J.W., Boli-Bennett, J. & Chase-Dunn, C. (1975). Convergence and divergence in development. *Annual Review of Sociology*, 1 (1), 223–246.
- Nestvogel, R. (1991). Sozialisierung und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive (Beitrag zum Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Bielefeld)

- 1990). In R. Nestvogel (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz?* (S. 85–114). Frankfurt: IKO.
- Nestvogel, R. (2002). *Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend*. Weinheim: Beltz.
- Nieuwenhuys, O. (2007). Embedding the global womb: Global child labour and the new policy agenda. *Children's Geographies*, 5 (1–2), 149–163.
- Olk, T. (2007). Kinder im ‚Sozialinvestitionsstaat‘. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (1), 43–57.
- Otremba, K. (2013). Kinder mit Migrationshintergrund in ihren Familien. In M. Cinar, K. Otremba, M. Stürzer & K. Bruhns (Hrsg.), *Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund* (S. 23–122). München: DJI.
- Otto, H.-U. & Ziegler, H. (Hrsg.). (2010). *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parreira do Amaral, M. (2015). Methodologie und Methode in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In M. Parreira do Amaral & S.K. Amos (Hrsg.), *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder*. (New Frontiers in Comparative Education, Bd. 2) (S. 107–130). Münster: Waxmann.
- Parreira do Amaral, M. & Amos, S.K. (Hrsg.). (2015). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder* (New Frontiers in Comparative Education, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Prout, A. & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.) (pp. 7–33). London: Falmer.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters. Social theory, practice and politics* (pp. 1–23). Aldershot: Avebury.
- Raheem, K. (1993). *Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ross, E.A. (1939). *Social Control: A survey of the foundations of order*. New Jersey: Transaction.
- Save the Children Sweden. (2005). *Child Rights Programming. How to apply rights-based approaches to programming. A handbook for international Save the Children Alliance members*. Lima: Save the Children. Verfügbar unter: <http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/2658.pdf> [26.03.2016].
- Schmid, P. (2015). Die bürgerliche Kindheit. In M.S. Baader, F. Eßer & W. Schröer (Hrsg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge* (S. 42–719). Frankfurt a.M.: Campus.
- Schriewer, J. (2003). Problemdimensionen sozialwissenschaftlicher Komparatistik. In H. Kaelble & J. Schriewer (Hrsg.), *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 9–52). Frankfurt a.M.: Campus.
- Skiera, (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg.
- Stearns, P. (2005). *Growing up: The history of childhood in a global context*. Waco: Baylor University Press.

- Stearns, P. (2012). *Childhood in world history*. London: Routledge.
- Stephens, S. (Ed.). (1995). *Children and the politics of culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Terenzio, F. (2007). The African movement of working children and youth. *Development*, 50 (1), 68–71.
- Thorne, B. (1987). Re-visioning women and social change: Where are the children? *Gender & Society*, 1 (1), 85–109.
- Tillmann, K.-J. (1989). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek: Rowohlt.
- Tisdall, K. & Punch, S. (2012). Not so 'New'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10 (3), 249–264.
- Trommsdorff, G. (1989). Kulturvergleichende Sozialisationsforschung. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Sozialisation im Kulturvergleich* (S. 6–24). Stuttgart: Enke.
- Tzuo, P.W., Yang, C.H. & Wright, S.K. (2011). Child-centered education: Incorporating reconceptualism and poststructuralism. *Educational Research and Reviews*, 6 (8), 554–559.
- Uprichard, E. (2008). Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22 (4), 303–313.
- Walter, H. (1973). Einleitung oder auf der Suche nach einem sozialisationstheoretischen Konzept. In H. Walter (Hrsg.), *Sozialisationsforschung, Bd. I: Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte* (S. 13–65). Stuttgart-Bad Connstatt: Frommann-Holzboog.