

Christin Haude

„Tschüss mein Freund!“



Inklusion, Partizipation und Freundschaft in Kitas

Diese Veröffentlichung entstand im Rahmen des Forschungsprojektes
„Kinder als INKLusionsAkteure“ (INKA) am Institut für Sozial- und
Organisationspädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim.



Zum Team gehören: Wolfgang Schröer, Florian Eßer, Miriam Sitter,
Christiane Drozd, Tabea Noack und Christin Haude.

Gefördert im Niedersächsischen Vorab durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**



VolkswagenStiftung

Das Forschungsprojekt „Kinder als INKLusionsAkteure“ (INKA) ist eines von
sechs Projekten des „Forschungsverbund Inklusive Bildungsforschung der
frühen Kindheit“ des „Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen“.



Weitere Informationen zu den Projekten des Forschungsverbundes erhalten
Sie unter: www.uni-hildesheim.de/inklusive-bildungsforschung/

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Warum der Blick auf Inklusion, Partizipation und Freundschaft im Kontext von Bildungseinrichtungen und Bildungsforschung?

5

TEIL I

„Tschüss mein Freund!“ Praktiken der Ein- und Ausschließung von Kindergartenkindern

1 Ein- und Ausschlusspraktiken um Freundschaft als Zugehörigkeitsarbeit von Kindergartenkindern	9
1.1 Forschungsprojekt INKA	9
1.2 Zugehörigkeit(sarbeit)	10
1.3 Forschungsstand: Praktiken um Freundschaft	11
1.4 Freundschaft anfragen, bejahen, bekunden, verneinen oder ignorieren – Hinweise aus dem Datenmaterial des Projektvorhabens INKA	12
1.4.1 Freundschaftsanfrage und -bestätigung zwischen Kindergartenkindern	13
1.4.2 Freundschaftsanfrage und -verneinung zwischen Kindergartenkindern	14
1.4.3 Freundschaftsanfragen von Kindergartenkinder an pädagogische Fachkräfte	16
1.4.4 Freundschaftsbekundungen von Kindergartenkindern an Gäste bzw. Forscherin	17
1.4.5 Praktiken um Freundschaft im (Begrüßungs-)Ritual	18
1.5 Resümee	20
1.5.1 Freundschaft in der Peer-Kultur	21
1.5.2 Freundschaft in der Organisation	22
1.5.3 Inklusion, Partizipation und Freundschaft in Kitas – Kindergartenkinder gestalten frühpädagogische Settings	23

TEIL II

Partizipation, Inklusion und Freundschaft – Komplexe Aspekte in Praxis, Theorie und Forschung

2 Der Blick auf Inklusion und Partizipation sowie deren Erforschung (mit Kindern)	29
2.1 Inklusion und Partizipation als gesetzliche Anforderung	29
2.2 Ursprünge und Erkenntnisse der partizipativen und inklusiven Forschung (mit Kindern)	31
2.2.1 Entstehung und Bemühungen der partizipativen Forschung (mit Kindern)	32
2.2.2 Entstehung und Bemühungen der inklusiven Forschung (mit Kindern)	34
2.3 Was sagen Kinder? Erkenntnisse aus der (inter-)nationalen Forschung mit Kindern	35
Literatur	39

Einleitung: Warum der Blick auf Inklusion, Partizipation und Freundschaft im Kontext von Bildungseinrichtungen und Bildungsforschung?

Vor dem Hintergrund, dass die Umsetzung von Inklusion und Partizipation in der pädagogischen sowie wissenschaftlichen Praxis noch immer keine Selbstverständlichkeit darstellt, wurde ein partizipatives Forschungsprojekt mit Kindern von 2017 bis 2020 in Niedersachsen durchgeführt. In diesem Forschungsprojekt „Kinder als INKlusionsAkteure“ (INKA) wurde gemeinsam mit Kindern (als Ko-Forschenden) die Zugehörigkeitsarbeit von Kindern in inklusiven Settings erforscht. Dabei zeigte sich, dass Kinder im pädagogischen Alltag häufig ihre Freundschaften thematisieren sowie aushandeln und unter anderem darüber Zugehörigkeitsarbeit leisten. Ebenso zeigte sich, dass die pädagogischen Fachkräfte darauf eingehen und Kindern Mitgestaltungsmöglichkeiten und Räume für Freundschaften geben. Obwohl ein Aufenthalt in pädagogischen Settings keine Freundschaften garantieren kann, sind dies Orte im Alltag von Kindern, in denen die Möglichkeit besteht, Freundschaften aufzubauen, zu verweigern, zu gestalten und zu beenden. Auch andere Untersuchungen zeigen auf, dass Freundschaften mit Gleichaltrigen im Kindes- und Jugendalter von zentraler Bedeutung sind (vgl. Tervooren 2016, S. 567) und Freundschaften (für Kinder) kein unbedeutendes Thema im pädagogischen Alltag sind. Dagegen nimmt die Thematik der Freundschaft in den (von Erwachsenen geführten) bildungspolitischen Debatten eine geringe Rolle ein. Unseres Erachtens nach deutet dies darauf hin, dass die Perspektive der Kinder in der Bildungsdebatte um Inklusion noch zu wenig Beachtung findet.

Gliederung

Vor diesem Hintergrund wird hier der Versuch unternommen, sich dem ‚inkluisiven Wandel‘ in pädagogischen Einrichtungen aus der Kinderperspektive zu nähern. In **TEIL I** werden vor allem die Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt zu den beobachteten Ein- und Ausschlusspraktiken von Kindern in einer Kindertagesstätte dargestellt. Da diese Kindergartenkinder verstärkt ihre Perspektive auf Freundschaft setzten, wird sich hier der Kinderperspektive anhand der Thematik Freundschaft genähert. In **TEIL II** wird sich der Anforderung und den Bemühungen genähert, wie Kinder als soziale Akteur_innen in Forschungsprozessen mehr Anerkennung erhalten und wie

sie stärker durch Forschung (re-)präsentiert werden können. Hierbei wird der Versuch unternommen, anhand kurzer Einblicke hinsichtlich der Aspekte Inklusion, Partizipation und Freundschaft Anregungen vor allem für die Bildungsforschung zu geben.

Dank

Am Forschungsprojekt und bei der Erstellung dieser Publikation waren eine Reihe von Personen beteiligt. An dieser Stelle möchten wir uns als Forschungsteam bei den Kindern und Fachkräften aus den beiden besuchten pädagogischen Einrichtungen herzlichst bedanken. Sie alle haben durch ihr sehr engagiertes Mittun das Forschungsprojekt ermöglicht. Unser Dank gilt auch unserer studentischen Mitarbeiterin Christiane Drozd, die uns bei der Datenerhebung und vielen anderen Aufgaben im Forschungsprojekt zuverlässig unterstützt hat. Danken möchten wir auch den Kolleg_innen am Institut Sozial- und Organisationspädagogik sowie den Kolleg_innen im Forschungsverbund „Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit“, die uns mit zahlreichen Anregungen und Impulsen im Forschungsprozess vorgebracht haben. Dr. Mario Müller, Jan Jäger sowie Carolin Bätge, Ayleen Kotmann und Yvonne Schütz danken wir sehr für die redaktionelle Unterstützung in der Endphase dieser Publikation.

TEIL I

„Tschüss mein Freund!“ Praktiken der Ein- und Ausschließung von Kindergartenkindern

1 Ein- und Ausschlusspraktiken um Freundschaft als Zugehörigkeitsarbeit von Kindergartenkindern

Die gegenwärtige Inklusionsdebatte wird vorrangig von Erwachsenen geführt und ausgehandelt, auch im Feld der Kinder- und Jugendhilfe. Um stärker die Kinderperspektiven in die Inklusionsdebatte einbringen zu können, wurde ein partizipatives Forschungsprojekt „Kinder als INKLusionsAkteure“ (INKA) durchgeführt. Nach einer kurzen Einführung in das Forschungsprojekt (Kapitel 1.1) und die Thematik der Zugehörigkeitsarbeit (Kapitel 1.2), werden bisherige Forschungserkenntnisse hinsichtlich der Praktiken um Freundschaft (Kapitel 1.3) und die von uns beobachteten Ein- und Ausschlusspraktiken Freundschaft anfragen, bekunden, verneinen bzw. ignorieren dargestellt (Kapitel 1.4).

1.1 Forschungsprojekt INKA

Im Forschungsprojekt „Kinder als INKLusionsAkteure“ (INKA) wurde der Frage nachgegangen, wie Kinder in ihrem pädagogischen Alltag inklusive Settings mit herstellen, wie Kinder Zugehörigkeitsarbeit leisten und wie sie diese wahrnehmen, um daraus Hinweise für die Weiterentwicklung inklusiver Settings ableiten zu können. Ziel des Vorhabens war es darüber hinaus, Ansätze zu entwickeln und zu erproben, mit denen Kinder über partizipative Zugänge stärker und selbstverständlicher in die Organisationsentwicklung im Kontext von Inklusion einbezogen werden können. Weiterhin kam dem Forschungsprojekt INKA als Teilprojekt innerhalb eines multidisziplinär zusammengesetzten Verbundprojektes¹ „die Aufgabe zu, sich mit der Ergründung der Zugehörigkeitsarbeit von Kindern an der multiperspektivischen Konzeptentwicklung hinsichtlich inklusiver Bildung und Bildungsforschung der frühen Kindheit zu beteiligen.“ (Sitter 2019, S. 107).

Um jene Ziele zu erreichen, wurde ein partizipatives Vorgehen verfolgt. Das Vorhaben (weniger über, sondern) mit Kindern und aus der Kinderperspektive den pädagogischen Alltag zu betrachten und zu analysieren, startete im Herbst 2017 zunächst mit Kindern einer Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit. In der Zusammenarbeit mit ca. 13 Kindern (im Alter von

¹ Das Verbundprojekt wird durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur sowie die Volkswagenstiftung gefördert und trägt den Namen „Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung“ (<https://www.unihildesheim.de/inklusive-bildungsforschung/>).

6 bis 10 Jahren) wurde sich der Fragestellung anhand (der von den Kindern gewünschten Methode) der Videografie von z. B. Einrichtungs- und Interviewsettings genähert. Die gemeinsame Auswertung des Filmmaterials orientierte sich an der Voice Over-Methode (vgl. Harrasser 2016; Sitter 2019, S. 117).

In einer Kindertagesstätte wurde ab dem Frühjahr 2019 in einer Kindergartengruppe mit ca. 20 Kindern (von 3 bis 6 Jahren) die zweite Feldphase gestartet. Innerhalb eines mehrtägigen Mal- und Erzählprojektes konnten die Kindergartenkinder über ihr Kindergartenumfeld und ihre Handlungsweisen in einen gemeinsamen Austausch kommen. Ferner wurden die gemalten Ergebnisse gemeinsam besprochen und in einem Fotobuch für die Kindergartengruppe gebunden. Ergänzend zum Mal- und Erzählprojekt wurden teilnehmende ethnographische Beobachtungen des spielerischen Forschens und des (daran anschließenden) Kindergartenalltags durchgeführt. Die erhobenen ‚Beobachtungsprotokolle‘² des Kindergartenalltags und des Forschungsprozesses mit den Kindergartenkindern, die Beschreibungen der Zeichnungen sowie die festgehaltenen Äußerungen der Kindergartenkinder und Erzieher_innen wurden mittels des erweiterten Kodierverfahrens und der Feinanalyse einzelner Passagen (vgl. Breidenstein u. a. 2013) von den Forscher_innen der Universität analysiert. Die im Folgenden dargestellten Passagen und Erkenntnisse, basieren vorrangig auf dieser Feldphase in der Kindertagesstätte.

1.2 Zugehörigkeit(sarbeit)

Im Forschungsprojekt wurde davon ausgegangen, dass Zugehörigkeit keine feste und unveränderliche Größe darstellt (vgl. Riegel/Geisen 2010, S. 7). Vielmehr konstituiert sich Zugehörigkeit über Differenzsetzungen, sie ist daher immer auch ein Produkt von variablen Aushandlungsprozessen, denen sowohl eine „objektive Komponente im Sinne einer sozial-strukturellen Positionierung des Individuums im gesellschaftlichen Raum“ als auch eine „subjektiv-biografische“ (Riegel/Geisen 2010, S. 7) inhärent ist. Als letztere Komponente kann Zugehörigkeit als eine subjektive im Sinne einer selbstverorteten Zugehörigkeit (vgl. Weißmann 2017) verstanden werden, die sich beeinflusst durch gesellschaftliche Relationierungsmodi wiederum durch eine „Zugehörigkeit in einer partikularen Gemeinschaft“ (Weißmann 2017,

2 Die im Rahmen des Forschungsprojektes erhobenen Beobachtungsprotokolle dienen vor allem der Erhebung der gemeinsamen Forschungsprozesse mit den Kindergartenkindern. Zumeist wurden nach Beenden der Einrichtungsbesuche die Besuche (mithilfe von Notizen) ausführlich schriftlich festgehalten, die im Folgenden als Beobachtungsbeschreibungen bezeichnet werden.

S. 77) ergibt. Angewandt auf das INKA-Projekt stellt sich demgemäß subjektive Zugehörigkeit bei Kindern über ihre konkreten sozialen Beziehungen und über ihre darin eingebettete soziale Rolle (z. B. in Kindertageseinrichtungen oder in Räumen der offenen Kinder- und Jugendarbeit). Kinder leisten in diesen gesellschaftlichen Teilbereichen entlang ihrer Rolle Zugehörigkeitsarbeit. Dies tun sie, indem sie sich (einerseits aufgrund ihrer sozial-strukturellen Positionierung und andererseits aufgrund ihrer subjektiv erfahrenen sowie empfundenen Ein- und Ausschlüsse) daran beteiligen, Grenzziehungen zu anderen Personen vorzunehmen und somit Teilnahmebedingungen und Nicht-Teilnahmebedingungen bestimmen. In ihren sozialen Beziehungen und Interaktionsprozessen mit Peers und Erwachsenen stellen Kinder mit her, wer die vermeintlich ‚relevanten‘ oder ‚irrelevanten‘ Mitglieder einer Organisation sind. Ebenso gestalten Kinder mit, was man von diesen Mitgliedern (über Differenz- und Gleichheitszuschreibungen) erwarten oder nicht erwarten kann. Somit leisten Kinder mit ihrer subjektiven Zugehörigkeitsarbeit einen originären Beitrag zu organisationalen Prozessen und sind dadurch maßgeblich an der Herstellung von Inklusion und Exklusion in pädagogischen Kontexten beteiligt.

1.3 Forschungsstand: Praktiken um Freundschaft

Freundschaftsbekundungen wurden bereits in anderen Studien als eine verbreitete Praktik unter Kindern in Kindertagesstätten beobachtet und beschrieben (vgl. z. B. Corsaro 1985; Joyce-Finnern 2017). Unter Freundschaftsbekundungen werden „Beziehungsmarkierungen“ (Goffman 1974, S. 73) zwischen Peers bzw. „Zeichen, mit denen Kinder untereinander einen Beziehungsanspruch signalisieren oder sich voneinander distanzieren“ (Joyce-Finnern 2017, S. 202) verstanden. Neben der Erkenntnis, dass die Praktik der Freundschaftsbekundung ein wiederkehrendes Element darstellt, weisen die Studien Unterschiede hinsichtlich der Praktik auf. Corsaro (1985) schreibt den Freundschaftsbekundungen vor allem eine integrative Funktion zu und sieht darin eine Strategie der Kinder, sich Zugang zu Spielsituationen zu verschaffen und diese (beispielsweise mit der Praktik der Freundschaftsverweigerung) aufrechtzuerhalten (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 209). Beobachtete Joyce-Finnern ebenfalls über die Praktik „Freundschaft bekunden“ häufig die Anbahnung und Verhandlung vom gemeinsamen Spiel, waren Freundschaftsbekundungen auch sehr häufig losgelöst von Spielsituationen, beispielsweise beim Mittagessen oder beim Sammeln zum Morgenkreis, festzustellen (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 209f.). Weiterhin unterscheiden sich die Ergebnisse hinsichtlich der Ansicht, ob die Ablehnung eines Kindes als Freund in bestimmten Eigenschaften des Kindes begründet liegen.

Kommt Corsaro zur Ansicht, dass selten bestimmte Eigenschaften zu Ablehnung führen, sieht Joyce-Finnern (2017) in ihrem Beobachtungsmaterial die Tendenz, „dass Kinder, die in der Gruppe weniger beliebt waren, deutlich häufiger über die Praktik der Freundschaftsverweigerung Ablehnung erfuhren.“ (Joyce-Finnern 2017, S. 210) Ferner dokumentiert Joyce-Finnern im Unterschied zu Corsaro, dass Freundschaftsbekundungen und -verweigerungen nicht nur verbal, sondern auch gestisch zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 202).

Die in dieser Studie beobachtete Daumengeste wird von den Kindern einerseits gebraucht, um Ablehnung oder Abgrenzung im Sinne von ‚Wir sind keine Freunde (mehr).‘ mit dem ‚Daumen nach unten‘ zu markieren. Andererseits wird ‚Daumen nach oben‘ von den Kindern gleichbedeutend mit der verbalen Freundschaftserklärung ‚Wir sind Freunde‘ verwendet (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 202). Neben den bekannten Dimensionen „Freund“ und „kein Freund“, dokumentiert die Autorin (im Spiel mit der Daumengeste) weiterhin die unbestimmte Dimension „Halb-Freund“ (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 207). Die Daumengeste bzw. die Dynamik mit der Daumengeste zu spielen, eröffnet verschiedene Modulationen (zwischen Daumen oben, Daumen unten oder Daumen in der Mitte etc.) und verweist darauf, dass der Status Freund_in bzw. kein_e Freund_in nicht starr ist, sondern von den Kindern flexibel ausgehandelt wird (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 207). Eine weitere Modulation der Praktik beschreibt die Autorin in Form von Täuschungsmanövern. Indem die üblichen Bedeutungen der Daumengeste ins Gegenteil verkehrt werden, ermöglicht diese Form der Täuschung die Peerbeziehung im Kreis der Eingeweihten in besonderer Weise zu festigen und nach außen abzusichern (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 207, 209). So verweist die Autorin ebenso (wie z. B. Ytterhus 2008) auf die Unbeständigkeit von Peerbeziehungen in den Kindergartengruppen hin, die einen großen Spielraum für Veränderungen innehaben (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 210).

1.4 Freundschaft anfragen, bejahen, bekunden, verneinen oder ignorieren – Hinweise aus dem Datenmaterial des Projektvorhabens INKA

Die folgenden Erkenntnisse basieren auf der Analyse von Beobachtungsbeschreibungen, die in einer Kindergartengruppe einer Kindertagesstätte erhoben wurden. Die Kindertagesstätte mit einer Krippengruppe und mehreren Kindergartengruppen befindet sich in einem Stadtteil einer Großstadt, in dem Einwohner_innen aller sozialen Schichten und Milieus vertreten sind. Die Kindertageseinrichtung in freier Trägerschaft setzt sich intensiv mit den

Kinderrechten auseinander und versteht sich ferner als inklusive Einrichtung. Durch den farbenfrohen Vorhof und den einladenden Eingangsbereich vermittelt die Einrichtung einen aufgeschlossenen Eindruck. Zu der besuchten Kindergartengruppe gehörten ca. 20 Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren. Die Gruppe wurde von zwei ausgebildeten Pädagog_innen und punktuell mit der Unterstützung von ein bis zwei Praktikant_innen betreut.

Anhand der Rekonstruktion der rund 20 Beobachtungsbeschreibungen, in denen das spielerische Forschen mit den Kindergartenkindern sowie der Kindergartenalltag der Kindergartengruppe festgehalten wurde, konnten interessante Erkenntnisse gewonnen werden, die an den bisherigen Forschungsstand anschließen und gleichzeitig neue interessante Ergebnisse liefern. Mithilfe von Ausschnitten aus den Beobachtungsbeschreibungen werden im Folgenden Interaktionsprozesse illustriert, in denen Kindergartenkinder mit Peers und Erwachsenen in ihrer Kindergartengruppe Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit im Kontext von Freundschaft herstellen. Hierbei wird stets von Kindergartenkindern und pädagogischen Fachkräften geschrieben, um zu verdeutlichen, dass Kinder und Erwachsene in einer pädagogisch gestalteten sozialen Umwelt (hier Kindertagesstätte) und über ihre darin eingebetteten Rollen agieren.

1.4.1 Freundschaftsanfrage und -bestätigung zwischen Kindergartenkindern

Die Peer-Kultur-Praktiken Freundschaft anfragen und Freundschaft bestätigen konnten in der besuchten Kindergartengruppe mehrmals beobachtet werden.

Ich beobachte wie Maria, die neben Elly sitzt,³ diese fragt: „Bist du meine Freundin?“. Elly die viel jünger als Maria wirkt, sitzt etwas abgewendet von Maria, so als würde sie ihr Blatt bzw. das, was sie auf dieses malt, vor Maria (die sehr lieb und nett zu sein scheint) verbergen bzw. beschützen will. Trotz dieser Abwehrhaltung beantwortet Elly die Frage von Maria mit einem knappen „Ja“, was auch ein wenig genervt klingt. (KiTa-Erhebung2, S. 16; 08.11.2019)

Dieser Ausschnitt einer Beobachtungsbeschreibung beginnt mit einer Freundschaftsanfrage. Maria fragt ihre Sitznachbarin Elly, ob sie ihre Freundin ist. Elly bejaht verbal die an sie gerichtete Freundschaftsanfrage, verbleibt dabei aber in ihrer, Maria den Rücken zuwendenden und ihr den Blick auf ihr Blatt Papier versperrenden, Sitzhaltung. Die abgewandte Haltung von Elly er-

3 Diese und die weiteren Namen sind anonymisiert.

scheint (für die Beobachterin), durch das (bei der Verschriftlichung) verwendete Wort „Trotz“, als Widerspruch zur Bejahung der Freundschaftsanfrage.

Aus der Gegebenheit, dass Maria und Elly das nicht verpflichtende Malangebot zusammen aufsuchten und sich dabei räumlich nah beieinander an den Tisch platziert haben, lässt sich schließen, dass sich Maria und Elly gemeinsam für die Durchführung dieser (Spiel-)Situation entschieden haben. Entsprechend dient die Freundschaftsanfrage von Maria nicht dazu, sich Zugang zur Spiel- bzw. Malsituation zu verschaffen, sondern die bestehende Situation gestalten zu wollen. Dabei lässt sich annehmen, dass Maria die Freundschaftsanfrage nutzt, um sich Einblick auf bzw. Zugang zu Ellys Bild zu verschaffen oder eine ihr zugewandte Körperhaltung zu erreichen. Demzufolge würde die Praktik der Freundschaftsanfrage hier der Funktion dienen, die Verbundenheit zu intensivieren bzw. das Verhalten von Elly zu verändern, indem Maria durch eine Frage verbal Kontakt aufnimmt und Ellys Aufmerksamkeit anfragt.

Die Freundschaftsanfrage bejaht Elly und bekundet bzw. macht verbal die Freundschaft zu Maria transparent. Mit ihrem „Ja“ schenkt Elly Maria verbal kurz ihre Aufmerksamkeit und macht zugleich deutlich, dass sie Maria (auch wenn sie malt) zuhört und nicht ignoriert. Andererseits schenkt Elly Maria keine ersichtliche Aufmerksamkeit beispielsweise durch Augenkontakt, da ihr Blick auf ihrem Bild bleibt. Ebenso verändert Elly auch nicht ihre distanzierte Körperhaltung Maria gegenüber. Demzufolge kann angenommen werden, dass Elly die Praktik der Freundschaftsbestätigung nutzt, um einerseits Verbundenheit zu markieren. Andererseits ist zu erkennen, dass die Praktik der Freundschaftsbestätigung hier auch die Funktion hat, die bestehende Situation nicht zu verändern, da Elly weiterhin sichtbar ihre Aufmerksamkeit auf ihr Bild und das Malen beibehält.

Neben der Beobachtung von (ggf. auch halbherzig wirkenden) Freundschaftsbestätigungen, lassen sich ebenso auf gestellte Freundschaftsanfragen verbale Freundschaftsverweigerungen beobachten.

1.4.2 Freundschaftsanfrage und -verneinung zwischen Kindergartenkindern

Eine andere Situation wird wie folgt beschrieben:

Wir befinden uns auf dem Außengelände der Kita. Zwei Jungs zeigen mir (der Forscherin), wie gut sie schon auf dem Klettergerüst klettern können. Renaldo fragt Jacob, ob sie Freunde seien. Dies verneint Jacob. (Kita-Erhebung1, S. 28; 20.05.2019)

In dieser Beobachtungsnotiz wird beschrieben, dass eine soziale Interaktion zwischen zwei Kindern und einer Forscherin besteht. Aufgrund der Konstellation, dass eine gemeinsame Spiel- oder Wettbewerbssituation besteht, ist davon auszugehen, dass auch hier die Praktik der Freundschaftsanfrage nicht dazu dient, Zugang zu einer (Spiel-)Situation zu erhalten. Ferner wird in der Beschreibung festgehalten, dass Renaldo die Beziehungsanfrage nur an Jacob, das andere Kind und nicht an die Forscherin bzw. erwachsene Person richtet. Somit wird über die Praktik Freundschaft anfragen nur der Status der Beziehungen zwischen den Kindern bzw. den Personen, die das Gleiche in dieser Situation tun, thematisiert. Die gleiche Tätigkeit oder ggf. auch das gleiche Interesse (am Klettern oder am Präsentieren) scheint somit Renaldo kein (ausreichendes) Gefühl der Zugehörigkeit bzw. Freundschaft zu geben, da Renaldo Jacob hinsichtlich ihrer Freundschaft anfragt. Die Freundschaftsanfrage wird von Jacob verbal verneint.

Die Praktik der Freundschaftsverweigerung (z. B. durch eine Verneinung) hat in der Peer-Kultur häufig eine bewertende Funktion (vgl. Joyce-Finnern 2018, S. 204). In der weiteren Beschreibung der Situation wird dies deutlich.

C(Forscherin): Seid ihr eigentlich Freunde?

R: Ja

J: Nein, weil der lügt immer.

Renaldo versucht dies abzustreiten.

Jacob wechselt das Thema und berichtet mir von Computerspielen. Renaldo gibt an, sie alle zu kennen und zu spielen.

J: Mit meinem Cousin habe ich ein Spiel ab 18 gespielt.

R: Ich auch.

Jacob blickt ihn skeptisch an. „Der sagt immer alles nach.“

R: Ich habe ein Spiel ab 7 gespielt.

Jacob gibt an, er hätte gestern alle Spiele gelöscht. Renaldo entgegnet, er hätte dies auch getan. Damit hat Jacob Renaldo auflaufen lassen.

J: Siehst du, der lügt. Der sagt immer alles nach. Der ist nicht mein Freund.

(Kita-Erhebung1, S. 29; 20.05.2019)

Jacob begründet seine Freundschaftsverneinung mit der Aussage „weil der lügt immer“ und drückt dadurch sein Missfallen am Lügen und am Verhalten von Renaldo aus (vgl. Joyce-Finnern 2018, S. 204). Obwohl sich Jacob nicht räumlich distanziert und in der Situation bleibt, grenzt er sich mit der begründeten Freundschaftsverneinung von Renaldo und seinem Verhalten ab. Auch wenn in der Beobachtungsbeschreibung nicht eindeutig dargestellt wird, was daraufhin Renaldo versucht abzustreiten, ist aufgrund der anschließenden Szenenbeschreibung, die Renaldo als Lügner entlarvt, anzunehmen, dass Renaldo das zugeschriebene Verhalten des Lü-

gens abstreitet. Schlussendlich greift Jacob die anfangs von der Forscherin gestellte Frage „Seid ihr eigentliche Freunde?“ wieder auf, indem er das Thema Computerspiele verlässt und die Freundschaft zu Renaldo erneut verneint. Dies wiederum mit der (nun auch bewiesenen) Verhaltensweise des Lügens.

1.4.3 Freundschaftsanfragen von Kindergartenkinder an pädagogische Fachkräfte

Die Frage um Freundschaft zeigte sich nicht nur in der Interaktion zwischen Kindergartenkindern. Es konnte ebenso beobachtet werden, dass Kindergartenkinder pädagogische Fachkräfte bzw. Erwachsene, die in der Kindergartengruppe tätig sind oder diese besuchen (Forscherin) hinsichtlich Freundschaft anfragen.

Ich ziehe meine Jacke an, als ich mitbekomme, wie ein Junge (Berat) die Erzieherin (Hanna) fragt: „Bist du mein Freund?“. Sie antwortet gefühlsbetont (überrascht erfreut und selbstverständlich/bestätigend): „Natürlich bin ich dein Freund!“, wobei sie den Jungen Berat in den Arm nimmt. (Kita-Erhebung2, S. 17; 08.11.2019)

In diesem Ausschnitt wird deutlich, dass der Junge Berat seine Erzieherin hinsichtlich der Freundschaft direkt bzw. verbal anfragt. Somit erscheint es für den Jungen wichtig zu sein, die Frage der Freundschaft mit ihr zu klären. Er schreckt auch nicht davor zurück, dies in der Öffentlichkeit bzw. vor allen anderen Anwesenden zu tun, d. h. vor den am Mittagstisch wartenden Kindergartenkindern und denen, die gerade von ihren Eltern bzw. anderen erwachsenen Personen abgeholt werden sowie vor mir (dem ‚neuen Gesicht‘, was zum zweiten Mal da ist) stellt er seine Freundschaftsanfrage. Da die Erzieherin gelegentlich Kindergartenkinder und ihre (An-)Fragen auf später bzw. gleich vertröstet, scheint die gestellte Freundschaftsanfrage auch für die Erzieherin eine wichtige zu sein, da sie sich dieser Frage sofort widmet. Die gestellte Freundschaftsanfrage wird von ihr dabei nicht nur verbal oder mit einer erfreuten Mimik bestätigt, sondern zudem durch eine Umarmung bzw. einer körperlichen Reduzierung von Distanz. All dies tut auch sie sichtbar für alle anderen Anwesenden im Raum (Kindergartenkinder und Erwachsene). Somit scheut die Erzieherin Hanna ebenfalls nicht das Aushandeln oder das Bekunden von Freundschaft in der Öffentlichkeit. Das legt die Vermutung nahe, dass die Freundschaftsbekundung von der Erzieherin nicht ausschließlich an Berat adressiert ist, sondern sich an die soziale Öffentlichkeit der Kindergartengruppe richtet.

Da die Erzieherin auch alle anderen beobachteten Freundschaftsanfragen bestätigt und sich daraus ableiten lässt, dass die Erzieherin alle Kindergartenkinder (ihrer Gruppe) „natürlich“ als Freunde ansieht, ist ferner anzunehmen, dass die Freundschaftsanfrage seitens Berat nicht nur dazu dient, sich der Verbundenheit seitens der Erzieherin zu versichern, sondern sie öffentlich bekundet zu bekommen.

1.4.4 Freundschaftsbekundungen von Kindergartenkindern an Gäste bzw. Forscherin

In einer unmittelbar daran anschließenden Situation wird eine Freundschaftsbekundung seitens der Kindergartenkinder, die an Erwachsene gerichtet ist, ersichtlich.

Ich habe mich bereits von Hanna (mit Umarmung) verabschiedet und frage mich nun, wie ich mich eigentlich von den anderen, die nun schon an den Tischen (für das Mittagessen) sitzen verabschieden sollte. Ich winke in die Runde und sage etwas lauter Tschüss. Ich erhalte plötzlich viel Aufmerksamkeit bzw. es blicken mich fast alle Kindergartenkinder an. Der Junge (Berat), der auf dem Stuhl sitzt, der ganz in meiner Nähe steht, sagt zu mir fröhlich: Tschüss mein Freund! Ich bin etwas irritiert/überrascht, woher diese ‚Zuschreibung‘ kommt, da wir kein einziges Wort heute gewechselt haben. Ich sage (bestimmt etwas stockend): „Tschüss mein Freund.“ Plötzlich sagt nun das Mädchen (Rosa), was neben Berat sitzt (und oft mit ihm gespielt hat, auch): „Tschüss meine Freundin.“ worauf ich nun etwas locker: „Tschüss meine Freundin.“ antworte. Ich winke noch einmal, während ich den Raum verlasse. (Kita-Erhebung2, S. 17f.; 08.11.2019)

Dieser Ausschnitt beginnt mit der bereits vollzogenen Verabschiedung (als Umarmung) zwischen der Forscherin („ich“) und der Erzieherin Hanna. Danach stellt sich für die Forscherin die Frage, wie sie sich nach diesem ersten Besuch in der Kindergartengruppe von den anderen Personen im Raum, also den ca. 10 Kindergartenkindern, die noch anwesend sind und bereits am Mittagstisch sitzen, verabschieden soll. Die sich selbst gestellte Frage wird (ohne Begründung) mit der Verabschiedungsform ‚Winken‘ und ‚etwas lauter Tschüss sagen‘ beantwortet. Die Reaktion der Kindergartenkinder wird (mittels „plötzlich“) als überraschend für die Forscherin dargestellt. Die Überraschung bezieht sich auf die große Aufmerksamkeit und auf die Aussage „Tschüss mein Freund“ eines nahe sitzenden Kindergartenkindes, zu dem die Forscherin am Beobachtungstag keinen persönlichen Kontakt hatte. Der fehlende vorhergehende Austausch scheint jedoch den Jungen Berat nicht zu stören. Dieser fehlende Austausch ist gegebenenfalls sogar der Grund

für die Freundschaftsbekundung. In diesem Fall würde die Freundschaftsbekundung eine Entschuldigung anzeigen. Eine Entschuldigung dafür, dass Berat keine Zeit für die andere erwachsene Person hatte bzw. ihr (bisher) keine Aufmerksamkeit geschenkt hat.

Eine andere Begründung erschließt sich aus der unmittelbar vorangegangenen Situation und deren Konstellation, dass die Erzieherin dem Jungen Berat öffentlich seine Freundschaftsanfrage bestätigt hat (vorheriges Kapitel). Gegebenenfalls probiert er nun bei einer anderen erwachsenen Person aus, ob auch er auch von dieser eine öffentliche Freundschaftsbestätigung erhält. Im Vergleich zum vorherigen Beispiel zeigt sich hier jedoch der Unterschied, dass der Junge Berat die Freundschaft nicht anfragt, sondern der erwachsenen Person zuspricht. Somit tut er es der Erzieherin gleich und bekundet vor allen im Raum öffentlich seine Freundschaft. Nach Berats Freundschaftsbekundung schließt sich seine Sitznachbarin an, indem sie ebenfalls der Forscherin für alle hörbar sagt, dass sie ihre Freundin ist. Somit richten in dieser Situation beide Kindergartenkinder die Freundschaftsbekundung (wie die Erzieherin in der vorangegangenen Situation) nicht nur an die jeweilige Person, sondern auch an die soziale Öffentlichkeit der Kindergartengruppe. Durch die Praktik der öffentlichen Freundschaftsbekundung wird somit der Status der Beziehung (Freund_in) und dadurch auch Zugehörigkeit seitens der Kindergartenkinder festgelegt und in der Kindergartengruppe transparent gemacht.

1.4.5 Praktiken um Freundschaft im (Begrüßungs-)Ritual

Für einen anderen Beobachtungstag in der Kindergartengruppe wird folgende Situation festgehalten:

Sitzkreis aller Kinder auf dem blauen Teppich. Ein Junge wird von seiner Mutter gebracht und zieht sich im Flur um. Die anderen Kinder im Sitzkreis beobachten die Szene. Ein Junge steht auf und reckt die Arme nach vorne. „Das ist sein Freund“ sagt die Erzieherin über den Jungen im Flur. Dieser kommt nun in die Gruppe. Die Erzieherin sorgt dafür, dass die Kinder aufrutschen, damit die beiden Freunde nebeneinandersitzen können. Dann begrüßen sich die Jungen mit einem Ritual. Abwechselnd legen sie den Kopf auf den Schoß des anderen und wiederholen dies mehrfach. Ein weiterer Junge spricht sie auf ihre Freundschaft an. „Bist du der Freund von X?“ Es folgt ein Nicken. „Bin ich auch dein Freund?“ Daraufhin kommt keine Reaktion. (Kita-Erhebung1, S. 26; 15.05.2019)

Die Beschreibung beginnt kurz vor dem Morgenkreis, für den sich alle Kindergartenkinder auf dem blauen Teppich in einem Sitzkreis platziert haben.

Parallel zu dieser Szene im Gruppenraum wird eine Situation im Flur beschrieben, die durch die weit offenstehende Gruppentür sichtbar ist und von den Kindergartenkindern im Gruppenraum beobachtet wird. Im Flur ist eine Mutter mit ihrem Sohn (Armin) zu erkennen, der sich umzieht – eine eher häufige bzw. eigentlich unspektakuläre Szene, weshalb die Frage aufkommt, warum diese Flurszene die Aufmerksamkeit der Kindergartenkinder im Gruppenraum überhaupt auf sich zieht. Anzunehmen ist, dass (noch) auf diesen Jungen gewartet wird, also noch nicht mit dem Morgenkreis begonnen wird und Armin somit in den Fokus aller rückt. Kurz darauf verändert sich jedoch die fokussierte Sitzkreisrunde, da sich ein Kind im Sitzkreis (Fritz) aufrichtet und schweigend die Arme zum Jungen (Armin) im Flur ausstreckt. Im Stehen, also sich von den anderen auf dem Boden sitzenden Kindergartenkinder abhebend, deutet Fritz durch seine ausgestreckten Arme eine Umarmung an und verkündet dadurch seine Zuneigung für Armin über die Distanz hinweg. Die Geste ermöglicht (Fritz) nicht nur aus der Distanz, sondern auch schweigend seine Zuneigung und Zugehörigkeit zu Armin zu bekunden. Aufgrund der Tatsache, dass gleich der Morgenkreis beginnt und sich dafür die Kindergartenkinder auf den Boden setzen und zur Ruhe kommen sollen, widersetzt sich Fritz durch sein Aufstehen teilweise den Anweisungen zum Morgenkreis. Zwar ruft er nicht laut nach Armin in einem Moment, wo Stille gefordert ist, aber Fritz steht auf, obwohl er sitzen soll. Dieser Regelverstoß von Fritz (oder auch das ‚Zu-spät-Kommen‘ von Armin) wird jedoch nicht von der Erzieherin geahndet. Im Gegenteil, die Erzieherin Hanna gibt Fritz ihre Stimme, indem sie für Fritz verbal bekundet: „Das ist sein Freund“. Dabei gibt die Erzieherin der Thematik Freundschaft nicht nur ihre Stimme, sondern auch Zeit und ihren ‚Segen‘, da sie den Beginn des Morgenkreises (und die damit einhergehenden Regeln wie sitzen und zuhören) erst einmal zurückstellt. Als sich Armin in den Gruppenraum begibt, agiert die Erzieherin erneut und bringt Bewegung in den Sitzkreis, indem sie einige der Kindergartenkinder umsetzt. Die Geste (der Umarmung) sowie der Status der Beziehung zwischen diesen beiden Kindergartenkindern scheint für die Erzieherin klar. Ohne, dass die beiden Jungen verbal ein Bedürfnis äußern, agiert die Erzieherin. Sie organisiert hierbei die Platzierung der Kindergartenkinder und verzögert damit auch den Beginn des Morgenkreises.

Sie passt somit die Rahmenbedingungen wie den zeitlichen Ablauf an die (vermuteten) Bedürfnisse (nach Nähe und Freundschaft) einzelner Kindergartenkinder an. Auch wenn die Bedürfnisse von den beiden Kindergartenkindern in dieser Situation nicht verbal kommuniziert werden, so bestimmt die Erzieherin durch die neue Sitzordnung das Unausgesprochene als Bedürfnis nach Nähe zum Freund. Die (für die beiden Jungen geschaffene) Möglichkeit der Nähe wird auch kurz darauf von den Jungen für ihr individuelles Begrüßungsritual genutzt, indem sie sich mehrmals körperlich

nahekommen. Dabei umarmen sich die Jungen nicht, wie es die vorherige Geste der ausgestreckten Arme (bei Fritz) vermuten ließ. Im Sitzen legen sie abwechselnd und wiederholt den Kopf auf den Schoß des anderen Jungen. So bekunden sie vor der ganzen Kindergartengruppe Zusammengehörigkeit und erhalten auch hierfür von der Erzieherin Zeit und Raum, obwohl eine Gruppenaktion (Beginn des Morgenkreises) ansteht. Vor dem Hintergrund, dass sich im Morgenkreis alle (verbal) begrüßen, ist es umso verwunderlicher, dass die beiden Jungen in dieser (Gruppen-)Situation vor Allen ein Entgegenkommen bzw. Zeit und Raum für ihre individuelle Begrüßung und Belange erhalten. Durch diese Zulassung der (Freundschaftsbekundung und) Begrüßung seitens der Erzieherin stellt sich die Frage, ob die individuelle Begrüßung auch deshalb positiv verstärkt wird, um als Beispiel bzw. Vorbild für soziale Kompetenzen zu dienen. Auch als darauf ein weiterer Junge im Sitzkreis die Frage „Bist du der Freund von X[Armin]?“ ausspricht, unterbindet die Erzieherin die Interaktion zwischen den Kindergartenkindern nicht. Die Erkundigung nach der Freundschaft zwischen Armin und Fritz wird vom angefragten Kindergartenkind mit einer Geste (Nicken) nonverbal bejaht. Auf diese Freundschaftsbejahung erfolgt eine Freundschaftsanfrage, die sich aber nun auf die eigene Person bezieht: „Bin ich auch dein Freund?“. Diese Freundschaftsanfrage bleibt jedoch vom angefragten Kindergartenkind verbal sowie nonverbal unbeantwortet. Aufgrund der fehlenden verbalen Freundschaftsverneinung oder einer körperlichen Distanzierung sowie der fehlenden Bejahung der Freundschaftsanfrage kann das Schweigen als eine Freundschaftsverweigerung gedeutet werden. Andererseits kann auch eine Unsicherheit bestehen, wodurch die Beantwortung gemieden bzw. die Freundschaftsanfrage ignoriert wird.

1.5 Resümee

Die Thematik Freundschaft erweist sich als höchst wichtiger Bestandteil im pädagogischen Alltag in Kindertagesstätten. Kindergartenkinder bringen durch ihre häufige Thematisierung und Aushandlung von Freundschaftsbeziehungen die Thematik Freundschaft verstärkt in den pädagogischen Alltag hinein. Dies zeigen bereits andere Studien (Kapitel 2.2), deren Forschungsergebnisse in unserer Untersuchung teilweise bestätigt werden konnten. Zum Beispiel wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung deutlich, dass Kindergartenkinder nicht nur in Spielsituationen Freundschaft und Zugehörigkeit thematisieren, sondern dass die Praktiken um Freundschaft in unterschiedlichen Situationen (wie beim Malen, im Morgenkreis, bei der Begrüßung oder Verabschiedung) wiederkehrende Elemente sind, um Beziehungen im pädagogischen Alltag auszuhandeln. In Bezug auf die Prakti-

ken um Freundschaft kann ferner festgestellt werden, dass Kindergartenkinder die Thematik Freundschaft nicht nur unter Freunden bzw. auf einer privaten Ebene in inklusiven Bildungseinrichtungen aushandeln. Vielmehr thematisieren Kindergartenkinder sehr offen bzw. offensiv Freundschaft und damit auch Zugehörigkeit im pädagogischen Kontext der Kindertagesstätte. Im Folgenden werden die analysierten Praktiken (Freundschaft anfragen, bejahen, bekunden, verneinen oder ignorieren) und ihre möglichen Anwendungskontexte in der Peer-Kultur und in der Organisationskultur näher betrachtet. Danach wird abschließend die zentrale Frage aufgegriffen, inwiefern Kindergartenkinder frühpädagogische Settings mitgestalten.

1.5.1 Freundschaft in der Peer-Kultur

In den dynamischen Prozessen, in denen Kindergartenkinder ihre sozialen Beziehungen organisieren, erfüllen die Praktiken der Freundschaftsanfrage, -bejahung, -bekundung und -verneinung verschiedene Aufgaben. Wie in vielen anderen Studien, kann auch hier der Freundschaftsanfrage, -bejahung und -bekundung vor allem eine integrative Funktion zugeschrieben werden (vgl. Corsaro 1985; Joyce-Finnern 2017, S. 209), die Verbundenheit (öffentlich) markiert. Ebenfalls kann mit dieser Untersuchung bestätigt werden, dass die Praktiken der Freundschaftsanfrage und -bekundung nahelegen, dass sich Kindergartenkinder darüber Zugang (z. B. zu Spielsituationen) verschaffen und gemeinsames Tun aushandeln wollen. Zugleich konnte beobachtet werden, dass Freundschaftsbejahungen für das gegensätzliche Ziel genutzt werden. Das meint, dass Freundschaftsbejahungen auch dazu dienen, den Zugang (wie den Blick auf das eigene Blatt) weiterhin zu verhindern bzw. Situationen unverändert zu lassen. Ferner ermöglicht die Praktik der Freundschaftsbekundung den Kindergartenkindern, einerseits Verbundenheit zu einem Peer zum Ausdruck zu bringen und sich zugleich von (anderen) Peers zu distanzieren. Vor allem individualisierte Praktiken der Freundschaftsbekundung (wie spezifische Begrüßungsrituale) stabilisieren Peerbeziehung im Kreis der Eingeweihten und können diese auch nach außen absichern (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 209). In Bezug auf die Praktik der Freundschaftsverneinung ist ebenso zu beobachten, dass diese nicht nur dazu dient, den Zugang zu (Spiel-)Situationen zu verhindern. Vielmehr dient die Praktik der Freundschaftsverneinung von Kindergartenkinder auch dafür, Missfallen auszudrücken (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 204) bzw. Verhalten wie Lügen oder Nachplappern negativ zu bewerten.

Bei der Aushandlung von Freundschaft konnte, anders als bei Joyce-Finnern (2017), keine unbestimmte Zwischendimension „Halb-Freund“ bzw. keine Erweiterung der bekannten Dimensionen „Freund“ und „kein Freund“

dokumentiert werden (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 207). Lediglich zeigt sich, dass Kindergartenkinder Freundschaftsanfragen ignorieren und somit den Status Freund_in oder kein_e Freund_in unbestimmt lassen. Die drei vorgefundenen Dimensionen Freundschaft, keine Freundschaft oder unbestimmte Freundschaft zeigen sich auch in der besuchten Kindergartengruppe als sehr instabile und temporäre Dimensionen. Dass meint, dass auch die Kindergartenkinder in dieser Untersuchung (Nicht-)Zugehörigkeit im Kontext von Freundschaft vor allem situationsabhängig und inkonsistent anzeigen bzw. herstellen. Neben den häufig auftretenden dynamischen Prozessen, in denen Kindergartenkinder ihre Freundschaften aushandeln (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 207), war zugleich eine dauerhafte Freundschaft (mit stetigen Freundschaftsbekundungen) zwischen zwei Kindergartenkindern beobachtbar. In dieser konsistenten Freundschaft zeigte sich der Gebrauch von Gesten und von nonverbalen individuellen Begrüßungsritualen.⁴ Diese nonverbalen Freundschaftsbekundungen ermöglichten es (diesen beiden Kindergartenkindern) auch über räumliche Distanz und in Situationen, in denen die Kindergartenkinder zur Ruhe kommen sollten, dennoch Freundschaft und Zugehörigkeit zu bekunden. Dabei liegt es nahe, dass diese nonverbalen Praktiken von Freundschaftsbekundung bzw. die nonverbale Kommunikation der beiden Peers auch aufgrund der organisationalen Rahmenbedingungen entwickelt wurden, um die bestehenden Regeln (wie ruhig sein oder Deutsch zu reden) zu umgehen. Vor diesem Hintergrund soll im nächsten Abschnitt der Blick noch einmal auf die (rahmengebende) Organisation des pädagogischen Settings Kindergartengruppe gelenkt werden.

1.5.2 Freundschaft in der Organisation

Wird in der Erforschung von Freundschaft zumeist ein Fokus auf die Freundschaftsbeziehungen zwischen Peers gesetzt, zeigt sich in der besuchten Kindergartengruppe, dass die Kindergartenkinder die Praktiken um Freundschaft darüber hinaus einsetzen, um ihren Alltag in der Kindergartengruppe im Rahmen der Möglichkeiten mitzugestalten.⁵ Sie bringen die Thematik Freundschaft vielseitig in das pädagogische Setting ein und gestalten darüber persönliche Beziehungen zu anderen Kindergartenkindern, zur Kinder-

4 Anders als von Joyce-Finnern (2017, S. 207) dokumentiert, konnte in der besuchten Kindergartengruppe keine einheitlich verbreitete (Daumen-)Gestik beobachtet werden.

5 Wie bereits erwähnt, unterteilen die beobachteten Kindergartenkinder in Bezug auf die Freundschaftsthematik grundsätzlich nicht zwischen Kindern und Erwachsene in ihrer Kindergartengruppe. Die hier vorgenommene Unterteilung zwischen Erwachsenen bzw. pädagogischen Fachkräften und (Kindergarten-)Kindern ist vor allem auf die Forschungsfrage und den Blick auf Kinder(perspektiven) zurückzuführen.

gartengruppe sowie zu Erwachsenen, die kontinuierlich anwesend oder zu Gast (wie die Forscher_innen) sind. Somit nutzen Kindergartenkinder Praktiken um Freundschaft auch, um über die Peergruppe hinaus zum Ausdruck zu bringen, wer aus ihrer Perspektive Freund_innen bzw. die zugehörigen Mitglieder einer Organisation (wie Gäste bzw. Forscher_innen) sind.

In diesem generationsübergreifenden Kontext kann den Praktiken der Freundschaftsanfrage und -bekundung auch eine integrative Funktion zugeschrieben werden, die Verbundenheit und Zugehörigkeit (öffentlich) in der Gruppe und unterschiedliche Mitgliedschaften in der Organisation markiert. Die öffentlichen Freundschaftsanfragen von Kindergartenkindern an die pädagogischen Fachkräfte kann ferner als Mittel verstanden werden, Zugehörigkeit von diesen vor der Gruppe bestätigt zu bekommen, um somit Mitgliedschaft zur Gruppe zu inszenieren bzw. ‚amtlich‘ zu machen.

Bezogen auf die pädagogischen Fachkräfte ist festzuhalten, dass diese (im Rahmen der Untersuchung) die Praktiken der Freundschaftsverneinung oder -verweigerung für sich selbst nicht anwenden. Vielmehr räumen die pädagogischen Fachkräfte der Freundschaftsbestätigung und -bejahung (für die Peer-Kultur) einen hohen Stellenwert ein. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass die pädagogischen Fachkräfte den Praktiken um Freundschaft Zeit und Raum geben, indem sie auf Freundschaftsanfragen von Kindergartenkindern unverzüglich reagieren oder Tagesstrukturen an das (vermutete) individuelle Bedürfnis einzelner Kindergartenkinder nach Freundschaft(sbestätigung) in der Peer-Kultur situativ anpassen. Somit kann hier der reflexiven Ermöglichung von Freundschaftsanfragen und -bekundungen auch eine situative Gestaltungsfunktion hinsichtlich des pädagogischen Alltags zugeschrieben werden.

1.5.3 Inklusion, Partizipation und Freundschaft in Kitas – Kindergartenkinder gestalten frühpädagogische Settings

Die Gestaltung einer inklusiven und partizipativen (Organisations-)Kultur für alle Beteiligten, stellt auch den frühpädagogischen Bildungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe vor umfassende Herausforderungen (vgl. Günnewig/Reitz 2016, S. 316; Hekel/Neumann 2017, S. 113). So wirft zum Beispiel die Anforderung, alle Beteiligte bei Weiterentwicklungsprozessen von Konzepten zu beteiligten (vgl. Heimlich/Ueffing 2018, S. 13), bei vielen Kindertageseinrichtungen die Frage auf, wie auch Kindergartenkinder in die organisationale (Weiterentwicklungs-)Ebene einbezogen werden können.

Auch in der Fachliteratur erscheint die Beantwortung dieser Frage als Herausforderung. Zumeist werden in der Literatur Beispiele für Partizipationsprozesse von Kindergartenkindern im Gruppenalltag bzw. im kindli-

chen Spiel (vgl. Heimlich/Ueffing 2018, S. 46; Heimlich 2017; Hekel/Neumann 2017) dargestellt und die konzeptionelle Weiterentwicklung dem Handlungsfeld vom Team und Leitung zugeschrieben (vgl. DJI/WiFF 2017, S. 34 ff.). Das meint, dass zumeist die Verwirklichung von Partizipation, aber auch von Inklusion, als eine paradoxe Herausforderung dargestellt wird, in der die Partizipation und Inklusion der (Kindergarten-)Kinder von den Erwachsenen ermöglicht werden soll (vgl. Hekel/Neumann 2017, 113). Mit dieser Engführung der Perspektiven von Inklusion und Partizipation wird jedoch die Aufmerksamkeit auf die (Zuständigkeit der) pädagogischen Fachkräfte gelenkt und zum Teil suggeriert, dass die Umsetzung ein Zugeständnis von Erwachsenen bzw. pädagogischen Fachkräften ist (vgl. Hekel/Neumann 2017). Übersehen wird dabei, dass „Kinder immer schon Akteure des institutionellen Kita-Alltags sind und zwar unabhängig davon, ob Erwachsene Partizipation fördern oder gerade davon absehen. Das heißt, sie sind prinzipiell immer schon in der Lage, auf das Geschehen Einfluss zu nehmen und tun dies in der Regel auch in vielfältiger Weise.“ (Hekel/Neumann 2017, S. 113). Vielmehr muss es darum gehen, den Blick auf die bestehende Organisationskultur insgesamt zu lenken und hierin Ansatzpunkte für mehr Beteiligung der Kindergartenkinder herauszuarbeiten. Die Kindertagesstätte und auch die Kindergarten-Gruppe sind hierarchisch strukturiert und von Machtasymmetrien geprägt. Diese Strukturierung gilt es immer wieder auch unter Mitsprache der Kindergartenkinder reflexiv einzuholen, zu beobachten, zu beschreiben, zu begründen und zu gestalten.

Die in dieser Studie analysierten Praktiken um Freundschaft stellen dabei nur einige der vielfältigen Weisen dar, mit denen Kindergartenkinder pädagogische Settings mitgestalten und Einfluss auf inklusive Peer- und auch Organisationskultur nehmen oder diese unterwandern, wie das Beispiel der nonverbalen Freundschaftsbekundung zeigt. Jedoch wird auch anhand unsere Untersuchung deutlich, dass diese Prozesse um Freundschaft, in denen Kindergartenkinder Zugehörigkeit bzw. ihre sozialen Beziehungen herstellen, sehr dynamisch sein können (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 206). Doch auch wenn die Gestaltungsprozesse von Kindergartenkindern situativ und dadurch (für die organisationale Gestaltung) sehr herausfordernd sind, dürfen Kinderrechte nicht nur auf der Ebene von (inklusive) Spielsituationen bzw. der Ebene von Kinderinteraktionen beachtet werden, sondern müssen auch z. B. in der Tagesstrukturierung oder Konzeptionsentwicklung Anwendung finden. Ferner ist zu beachten, dass Partizipation kein Privileg von einigen wenigen (z. B. gut deutschsprechenden bzw. bei Erwachsenen als ‚kompetent‘ geltenden) Kindern ist. Vor allem vor dem Hintergrund, dass Kinder mit sogenannten Behinderungen oder besonderen Bedürfnissen in Kindertagesstätten Zugang erhalten, sollten Beteiligungsverfahren bzw. Feedback-Mechanismen, die Unterschiede im Entwicklungsstand und in den individu-

ellen Voraussetzungen der Kindergartenkinder berücksichtigen, partizipativ erarbeitet, benutzt und ggf. überarbeitet werden (vgl. Hansen/Knauer 2019).

Die institutionellen Strukturen und Praktiken in Kindertagesstätten bilden auch den Rahmen, in dem sich Partizipation, Inklusion und Freundschaft (in der Peer-Kultur) entfalten kann (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 235). Aus Strukturen und Praktiken in der Kindertagesstätte können sowohl Grenzen als auch Möglichkeiten für soziale Teilhabe oder Freundschaft erwachsen. Und auch wenn das Erleben von Einbeziehung, Wertschätzung und Freundschaft durch Peers auf wechselseitiger Anerkennung und Freiwilligkeit basieren und nicht durch pädagogische Maßnahmen erzwungen werden können und sollten, kann jedoch durch die pädagogischen Fachkräfte angeregt werden, partizipativ(er) den Blick auf Barrieren und Chancen (z. B. hinsichtlich Partizipation, Inklusion und Freundschaft) in den Strukturen und Praktiken von Kindertagesstätten zu richten.

Bezogen auf die Thematik Freundschaft meint dies zum Beispiel, dass gemeinsam mit (Kindergarten-)Kindern nicht nur über Freundschaften geredet, sondern gemeinsam reflektiert wird, ob ausgrenzende (Freundschafts-) Barrieren in der pädagogischen Einrichtung bestehen oder inwiefern pädagogische Fachkräfte Freundschaftsbeziehungen (z. B. durch Gruppenzusammensetzungen) beeinflussen und formen. Hierbei ist zu betonen, dass nicht dafür plädiert wird, Freundschaft zu pädagogisieren bzw. Freundschaften als ein pädagogisch zu nutzendes Mittel für Inklusionsprozesse zu verstehen. Vielmehr soll darauf hingewiesen werden, dass die Themen Freundschaft, Partizipation und Inklusion in der bildungspolitischen oder wissenschaftlichen Debatte eher abstrakt behandelt werden und dabei zu wenig beachtet wird, dass diese Themen sich auch mit persönlichen Lebensbereichen (wie Kontakte und Freundschaften in der Kindergartengruppe) verbinden. Somit gilt es mit (Kindergarten-)Kindern zu reflektieren, inwiefern (Kindergarten-)Kinder partizipativ das pädagogische Setting mitbestimmen und mitgestalten, aber auch inwieweit (früh-)pädagogische Einrichtungen mit ihren gegebenen Strukturen und Praktiken das persönliche Leben der Beteiligten mit formen und inwieweit sie in dieses intervenieren dürfen. (Kindergarten-)Kindern mehr Anerkennung und Mitgestaltungsmöglichkeiten zu geben, indem mit ihnen der Dialog über die Gestaltung von Organisationen gesucht wird und nicht über sie und über ihren Kopf hinweg gesprochen und entschieden wird, stellt somit eine Anforderung sowohl für die pädagogische Einrichtung als auch für Forschung oder Politik dar.

TEIL II

Partizipation, Inklusion und Freundschaft –
Komplexe Aspekte in Praxis,
Theorie und Forschung

2 Der Blick auf Inklusion und Partizipation sowie deren Erforschung (mit Kindern)

Kindern mehr Anerkennung und Mitgestaltungsmöglichkeiten zu geben, indem mit ihnen ein partizipativer Dialog gesucht und nicht über ihren Kopf hinweg gesprochen und entschieden wird, stellt im Kontext der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention eine gesetzliche Anforderung auch an die bildungspolitische Debatte und an die (Bildungs-)Forschung dar. Im Folgenden wird sich der Anforderung und den Bemühungen genähert, wie Kinder als soziale Akteur_innen in Forschungsprozessen mehr Anerkennung erhalten und sie stärker durch Forschung z. B. in bildungspolitischen Debatten und Entwicklungsprozessen (re-)präsentiert werden können. Dafür wird zunächst ein Blick auf die Begrifflichkeiten Inklusion und Partizipation im menschenrechtlichen Kontext gelenkt (Kapitel 2.1), um sich vor allem mit der Vermischung der Begrifflichkeiten auseinanderzusetzen. Danach wird ein kurzer Überblick über die partizipative sowie inklusive Forschung (Kapitel 2.2.1 und Kapitel 2.2.2) gegeben und einige bestehende Erkenntnisse aus der Forschung mit Kindern dargestellt (Kapitel 2.3).

2.1 Inklusion und Partizipation als gesetzliche Anforderung

Mit der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) und der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) sind rechtliche Verankerungen von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert worden, die z. B. das Recht auf Bildung sichern (vgl. Bittner 2017, S. 450).⁶ Mit diesen beiden Konventionen werden grundlegende Veränderungsprozesse rechtlich vorgeschrieben, die zahlreiche Debatten ausgelöst haben, auch eine Debatte über das bisherige Wertesystem in Schulen sowie in der Kinder- und Jugendhilfe. „Die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege ist heute das mit Abstand größte Leistungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe“ (Beneke 2016, S. 780), welches in kurzer Zeit rasante Veränderungen und Entwicklungen durchlaufen hat, wie kein anderes Feld der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Beneke 2016,

6 Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-KRK) wurde unter einem Vorbehalt in Deutschland 1992 ratifiziert. Die Vorbehaltserklärung wurde von Deutschland am 15. Juli 2010 zurückgenommen, wodurch die 54 Artikel ohne Einschränkung in Deutschland gelten. Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) wurde in Deutschland 2009 ratifiziert (vgl. Haude/Volk/Fabel-Lamla 2018, 9, 127).

S. 781 ff.)⁷ Zuletzt hat die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention mit dem Leitbild der Inklusion auch eine breite Debatte über das bisherige Wertesystem sowie die Barrieren und Hindernisse, vor allem für Kinder mit sogenannten Behinderungen, in der Frühpädagogik ausgelöst (vgl. Beneke 2016, S. 786).

In den bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatten wird dabei häufig mit den Begriffen von Integration, Inklusion, Partizipation oder Teilhabe gearbeitet. Auffällig hierbei ist, dass diese Begriffe oftmals in einem Zuge oder synonym genannt werden und es zu einer Vermischung der Begrifflichkeiten kommt. „Die Gleichstellung dieser Begriffe, ihre unpräzise und inflationäre Verwendung verdeckt dabei, dass diese ganz unterschiedlich entstanden sind und führt zu einer Reduktion ihrer Bedeutung.“ (Schwab 2016, S. 127; Haude/Volk/Fabel-Lamla 2018, S. 19 ff.) Blickt man auf die Definitionen von Partizipation und Inklusion im Kontext der internationalen Menschenrechtskonventionen, dann stehen die Menschenrechtsgrundsätze der Partizipation und der Nichtdiskriminierung (UN-BRK Art. 3c und d) in einem engen Zusammenhang mit dem Menschenrechtsgrundsatz der Inklusion (UN-BRK Art. 3d) (vgl. Hirschberg/Köbsell 2016, S. 564). Eine Vermischung der Begriffe lässt sich jedoch auch im Kontext der Menschenrechtskonventionen finden. So wird beispielsweise in der englischen Version der UN-BRK die Begriffe *inclusive educational system* und *participation* benutzt, wobei in der deutschsprachigen Fassung die Begriffe *integratives Bildungssystem* und *Teilhabe* verwendet werden (vgl. Schwab 2016, S. 128). Solche Veränderung der Begrifflichkeiten bzw. die damit einhergehenden Veränderungen der menschenrechtlichen Perspektiven finden starken Widerspruch. Der Widerspruch begründet sich vor allem dadurch, dass der Wortlaut der deutschen Übersetzung völkerrechtlich nicht verbindlich ist (vgl. Wrase 2017, S. 154; Haude/Volk/Fabel-Lamla 2018, S. 26). In Bezug auf Partizipation führen z. B. Schwalb und Theunissen kritisch an, dass Partizipation nicht nur eine aktive Teilhabe in einem (Bildungs-)System oder einer Gesellschaft meint, sondern wie im Empowerment-Konzept angelegt, Partizipation für das Recht auf Mitsprache, konkrete Mitgestaltungsmöglichkeiten sowie Mitbestimmung steht (vgl. Schwalb/Theunissen 2009, S. 9). Hinsichtlich des Begriffs Inklusion wird kritisiert, dass dieser nicht (mehr) die Integration einzelner Menschengruppen (wie z. B. Menschen mit Behinderungen) meint. Denn seit Mitte der 2000er Jahre wird von der UNESCO, ein weites Verständnis des Begriffs Inklusion angeregt, was vor allem eine neue Sichtweise dahingehend bein-

7 Zum Beispiel wurde Anfang 2000 „der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen konzeptionell neu definiert. Das Kind stand als Forscher_in und Akteur_in seiner Bildungsentwicklung im Mittelpunkt, der Begriff der Selbst-Bildung entlang von Erfahrungen, die Kinder in ihrem Lebenszusammenhang machen, wurde Ausgangspunkt.“ (Beneke 2016, S. 782).

haltet, dass sich das jeweilige (Gesellschafts- oder Bildungs-)System sowie dessen Einrichtungen so verändern müssen, dass alle Menschen gleichermaßen Zugang haben (vgl. Haude/Volk/Fabel-Lamla 2018, S. 21).⁸ Demzufolge müssten Einrichtungen wie Kindertagesstätten oder Forschungseinrichtungen ihren Teil zur gesellschaftlichen Aufgabe hinsichtlich der Umsetzung der Menschenrechte (wie das Recht auf Mitsprache, Mitgestaltung und Mitbestimmung sowie Bildung) leisten, um die gesellschaftliche Einbeziehung sowie die Wertschätzung und Anerkennung aller Menschen zu realisieren (vgl. Hirschberg/Köbsell 2016).

Die gesetzlich geforderte Umsetzung von Inklusion und Partizipation stellt aber bis heute noch keine Selbstverständlichkeit dar, weder im pädagogischen Alltag von schulischen und außerschulischen pädagogischen Einrichtungen (vgl. Wolff 2016, S. 1050), noch in der (Bildungs-)Forschung (vgl. Eßer/Sitter 2018; Sitter 2019). Zwar nimmt die (Bildungs-)Forschung vermehrt die Thematik sowie Umsetzung von Inklusion oder Partizipation in den Blick, erkennt dabei aber (auch selber), dass die ‚mensenrechtliche Neujustierung‘ (auch in der eigenen Umsetzung) zumeist noch am Anfang steht (Tervooren 2016, S. 572; Büker u. a. 2018, S. 109f.). Beispielsweise liegen in der Erforschung der (Weiter-)Entwicklung sogenannter inklusiver pädagogischer Einrichtungen bisher kaum Studien vor, in denen auch die Perspektive von Kindern erhoben (z. B. Joyce-Finnern 2017) oder diese als Ko-Forscher_innen partizipativ mit einbezogen werden (z. B. Gerarts 2017, Kordulla 2017). Die marginale Betrachtung des Kinderwillens und die geringen Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in Forschungsprozessen können als ein Beleg für eine unzureichende Berücksichtigung des Kinderwillens (Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention) gedeutet werden, was unter anderem das Deutsche Kinderhilfswerk (2018, o. S.) beklagt.

2.2 Ursprünge und Erkenntnisse der partizipativen und inklusiven Forschung (mit Kindern)

Inklusion und Partizipation besitzen innerhalb der Menschenrechtsdiskussion nicht nur unterschiedliche Entwicklungsgeschichten (Kapitel 2.1), sondern weisen auch verschiedene Forschungsstränge und -stände auf. Wird das Thema Inklusion nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechts-

8 „Während das Konzept der Integration Unterschiede deutlich markiert und von der Außenseitergruppe erwartet, dass sie sich an das Mehrheitssystem anpasst, geht Inklusion von vornherein von der Vielfalt und Heterogenität einer Gesellschaft aus. Der Einzelne muss sich daher nicht dem System anpassen, sondern die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen müssen so gestaltet sein, dass sie jedem Einzelnen Teilhabe ermöglichen“ (Haude/Volk/Fabel-Lamla 2018, S. 17).

konvention im Jahre 2009 (in der Kindheits- und Bildungsforschung) stark diskutiert und erforscht, erscheint die Konjunkturphase um Partizipation, die nach der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1992 einsetzte, abgeklungen. Obwohl die beiden Menschenrechtsgrundsätze Partizipation und Inklusion in der UN-BRK (im Rahmen des häufig diskutierten Artikels 24) eingefordert werden, erlangt die Thematik Partizipation sowie die längere Geschichte der partizipativen Forschung in Deutschland derzeit (im Rahmen der Inklusionsdebatte) kaum an Aufmerksamkeit.

2.2.1 Entstehung und Bemühungen der partizipativen Forschung (mit Kindern)

„Partizipative Forschung bedeutet, die Personen auf welche die Forschung ausgerichtet ist, aktiv in den Forschungsprozess miteinzubeziehen.“ (Reisel/Egloff/Hedderich 2016, S. 636) Hinsichtlich der Entstehung der partizipativen Forschung werden unterschiedliche Ansätze in den 1960er Jahren verortet (vgl. Moser 2012, S. 1). Einerseits werden Ursprünge für partizipative Forschung in der Entwicklungsforschung bzw. im Kontext von gescheiterten Forschungsprojekten über südamerikanische Landarbeiter gesehen. In der entstehenden partizipativen Entwicklungsforschung wurden die Beforschten als Ko-Forscher_innen in den ganzen Forschungsprozess mit einbezogen (vgl. Moser 2012, S. 1). Andererseits wird der Ausgangspunkt für die partizipative Forschung auch in der *Action Research* bzw. der Aktions- und Handlungsforschung der 1960er- und 1970er-Jahre verortet (vgl. Anastasiadis/Wrentschur 2019, S. 10; Bergold/Thomas 2012). Diese Forschungsrichtung legte neben den Aspekten Demokratie und Praxisrelevanz auch die Partizipation von gesellschaftlichen Akteur_innen im Forschungsprozess als Grundsätze fest (vgl. Anastasiadis/Wrentschur 2019, S. 10).⁹ An diese internationale Aktionsforschung der 1970er Jahre knüpfte die in Deutschland entstandene partizipative Forschung an und setzte sich zugleich „von dieser ab, indem sie tendenziell stärker die Partizipation sowie die Wissensgenerierung gegenüber der *Action* bzw. Aktion in den Vordergrund stellt (...)“ (Anastasiadis/Wrentschur 2019, S. 12). Insbesondere in den Feldern der Sozialen Arbeit, in denen Partizipation als ein grundlegendes Handlungsprinzip galt und gilt, war eine Entwicklung von partizipativ ausgerichteten Forschungszugängen früh zu beobachten (vgl. Anastasiadis u. a. 2014). Nach der Ratifizierung der

⁹ Vor allem im angloamerikanischen Raum entwickelte sich diese Forschungsrichtung unter dem Begriff Participatory Action Research (PAR) weiter und stellte die Unterscheidung zwischen Forscher_innen und Beforschte grundlegend in Frage (vgl. Anastasiadis/Wrentschur 2019, S. 11).

UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1992 hatte in Deutschland die Thematik Partizipation und die partizipative Forschung (in Bezugnahme auf Artikel 12) erneut an Bedeutung gewonnen (vgl. Büker u.a. 2018). Vor allem rückten dabei Kinder als Ko-Forschende und die Frage, wie mit Kindern partizipativ geforscht werden kann, in den Blick.

Auch im internationalen Raum und vor allem im Rahmen der Childhood Studies gab und gibt es internationale Bemühungen, Kinder deutlicher als soziale Akteur_innen anzuerkennen und sie stärker durch Forschung zu (re-)präsentieren (vgl. Sitter 2019 S. 109; Blömer u. a. 2015). Eine Metaanalyse über rund 500 internationale Forschungsprojekte verdeutlicht jedoch, dass eine partizipative Einbindung von Kindern in den Forschungsprozess selten vorliegt (vgl. Mayne/Howitt/Rennie 2018). Kinder werden zumeist (mit) befragt oder beobachtet und als Expert_innen in eigener Sache verstanden und erlebt (vgl. Kordulla 2017). „Allerdings ist allein über den Einbezug kindlicher Perspektiven das Recht auf Partizipation noch nicht adäquat eingelöst.“ (Büker u. a. 2018, S. 109)¹⁰ Eine systematische Analyse, inwiefern im deutschen Forschungskontext Kinder in Forschungsprozesse partizipatorisch eingebunden werden, steht noch aus. Es ist aber davon auszugehen, „dass die gegenwärtige, Kinder einbeziehende Forschung von einer solchen weitreichenden Umsetzung des Kinderrechtes auf Partizipation weit entfernt ist.“ (Büker u. a. 2018, S. 109 f.)

Weiterhin wird bezüglich einer partizipativen Forschung mit Heranwachsenden darauf hingewiesen, dass durch das Bemühen Kinder und Jugendliche stärker als Akteur_innen anzuerkennen und einzubinden, implizit auch eine moderne Subjektfigur (mit dem Autonomieideal eigenständiger Akteur_innen)¹¹ gefestigt wird, die z.B. mit einem Leben mit Behinderungen schwierig in Übereinstimmung zu bringen ist (vgl. Tervooren 2016, S. 562, 564 f.). Neben dieser Kritik gilt der direkte Einbezug der betroffenen Personen zugleich als Stärke der partizipativen Forschung, vor allem bei der Erforschung von Inklusion (vgl. Reisel/Egloff/Hedderich 2016, S. 643).

10 „UNICEF weist in ihren ergänzenden Ausführungen (2014) darauf hin, dass von echter Partizipation (genuin participation) erst dann gesprochen werden kann, wenn Kinder auch die Chance erhalten, den Kontext und die möglichen Wirkungen ihrer Meinungsäußerung zu verstehen.“ (Büker u. a. 2018, S. 109)

11 Dies zeigt sich u.a. in der Zuschreibung von Hilfebedürftigkeit als Makel seitens ‚autonomer Ausgewachsener‘ (vgl. Helsper 2012, S. 78). Das meint, dass gewissermaßen alles, was noch abhängig, hilflos, heteronom und auf Fürsorgeverwiesen erscheint, zum Makel wird, der überwunden werden muss (vgl. Helsper 2012, S. 78).

2.2.2 Entstehung und Bemühungen der inklusiven Forschung (mit Kindern)

Wenngleich in Deutschland inzwischen mehrere inklusive Forschungsprojekte durchgeführt wurden und werden, lässt sich im internationaleren Vergleich (mit den USA, Kanada, Australien, Irland, Island oder Großbritannien) ein Aufholbedarf konstatieren (vgl. Buchner/Koenig/Schnuppener 2015).

Der Begriff Inklusive Forschung erlangte vor allem durch das Standardwerk von Walmsley und Johnson (2003) eine breite internationale Aufmerksamkeit, wobei die Begriffsschöpfung auf zurückreichende Bemühungen, Inspirationsquellen und Debatten aufbaut (vgl. Kreamsner/Buchner/Koenig 2016, S. 645). Zwischen den Forschungssträngen der partizipatorischen Forschung und der emanzipatorischen Forschung trat „gegen Ende der 1990er Jahre eine mitunter erbittert geführte Debatte auf, die sich um die Qualität der Einbeziehung von behinderten Personen im Allgemeinen und Menschen mit Lernschwierigkeiten im Besonderen sowie deren Grad der Mitbestimmung drehte.“ (Kreamsner/Buchner/Koenig 2016, S. 646) Als Antwort auf diese Kontroverse wird die inklusive Forschung verstanden, die versucht, beide Ansätze gewinnbringend zu verbinden und traditionelle Forschung bzw. Forschung über Menschen (mit Behinderung) zu überwinden (vgl. Kreamsner/Buchner/Koenig 2016, S. 646). Inklusive Forschung fordert dabei die traditionelle Wissenschaft und Wissenschaftsproduktion auf, die auf hegemonialen Wissensordnungen basierenden Hierarchien sowie die Rollen und angesetzten Kompetenzen von Wissenschaftler_innen zu reflektieren, um die mannigfaltigen Barrieren, die Menschen (mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen) von der Partizipation im akademischen Bereich ausschließt, aufzuheben (vgl. Kreamsner/Buchner/Koenig 2016, S. 647). Jene Reflexion bringt die inklusive Forschung dabei vor die Problematik, dass zumeist Fragen nach dem Prozess, nach der erreichten Einbeziehung und Fragen von sich entwickelnden Empowermentprozessen der Ko-Forschenden im Mittelpunkt stehen. Währenddessen wird das produzierte Wissen häufig als nachrangig eingestuft oder in anderen bzw. weniger anerkannten Formaten abgehandelt (vgl. Kreamsner/Buchner/Koenig 2016, S. 647). „Dies hat auch dazu beigetragen, dass die inhaltliche Expertise von Menschen mit Lernbehinderungen [oder geringeren Kompetenzen] (...) häufig nicht anerkannt und die Heterogenität des so produzierten Wissens nicht ausreichend gewürdigt wird.“ (Kreamsner/Buchner/Koenig 2016, S. 647) Der vielerorts proklamierte Anspruch, alle Menschen (auch Menschen mit sogenanntem hohem Unterstützungsbedarf) in inklusive Forschung einzubeziehen, ist bis heute uneingelöst. Zudem besteht für den deutschsprachigen Raum ein Mangel an inklusiven Forschungsprojekten, in denen auch Kinder mit sogenannten Behinderungen oder Besonderheiten partizipativ einbezogen werden (vgl. Büker u. a. 2018, S. 109f.; Kreamsner/Buchner/Koenig 2016, S. 648).

2.3 Was sagen Kinder? Erkenntnisse aus der (inter-)nationalen Forschung mit Kindern

In der Forschung zur (Weiter-)Entwicklung sogenannter inklusiver pädagogischer Einrichtungen, aber auch im Kontext der Peerforschung, wurden Untersuchungen auch unter Einbezug von Kindern durchgeführt, die Erkenntnisse im Zusammenhang von Inklusion und Freundschaft erlangt haben.

Zum Beispiel ging die Autorin Joyce-Finnern (2017) in einer ethnographischen Studie unter Einbezug der Kinderperspektiven den sozialen Praktiken in mehreren elementarpädagogischen Settings (in einer integrativen Kindertageseinrichtung) nach, um den Differenz- und Gleichheitskonstruktionen der Kindergartenkinder nachzugehen. Anhand der vielschichtigen Betrachtung der Interaktionen von Kindern sowie pädagogischen Fachkräften analysierte die Autorin unter anderem Kategorisierungen der Fachkräfte (wie Kleine und Große, Schulkinder und Integrationskinder), die von den Kindern zum Teil übernommen und verstärkt werden (wie Kleine und Große, klein und Baby) (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 219 ff.). Ebenso zeigt die Autorin Praktiken der Zuschreibung von Kompetenz (bei großen Kindern) und von Hilfebedarf (bei kleinen Kindern und Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf) bei pädagogischen Fachkräften und bei Kindergartenkindern auf. Weiterhin analysiert die Autorin im Kontext der Peerbeziehung die Praktik der Freundschaftsbekundung (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 202 ff.), anhand der sie empfiehlt, Inklusionsprozesse auch auf der Ebene der Peer-Interaktion zu unterstützen. Hierbei ist vor allem eine Unterstützung durch die Reflexion¹² und die Gestaltung der Strukturen und Praktiken in der Kindertageseinrichtung gemeint, da diese organisationalen Strukturen und Praktiken den Rahmen bilden, vor dem sich Inklusion in den Peer-Aktivitäten entfalten kann (vgl. Joyce-Finnern 2017, S. 235). (Zum Thema Freundschaftsbekundung siehe auch die Ausführungen in Teil I.)

Als internationales Beispiel für ein Forschungsprojekt über kinderfreundliche Feedbackmöglichkeiten, kann das partizipative Entwicklungsprojekt von World Vision gelten. Hinsichtlich der Frage, ob und welche kinderfreundlichen Feedback-Mechanismen für vulnerable Kinder vorhanden sind, wurden unter anderem 200 Kinder (im Alter von 12 bis 15 Jahren) aus zwei kontrastiven mongolischen Regionen befragt. Durch Gruppendiskussionen und einen quantitativen Fragebogen konnte herausgefunden werden, dass neben einer Hotline sowie den Sozialarbeiter_innen oder Psycholog_innen an Schulen Kinder hauptsächlich Familienmitglieder und Freund_innen als

12 Die diesbezüglich erarbeiteten Reflexionsfragen zur sozialen Inklusion in der Kindergartengruppe, beinhalten die Ebenen Rituale, Angebote und Projekte, Einbindung in Hilfebeziehungen sowie soziale Teilhabe (Joyce-Finnern 2017, S. 237 f.).

Ansprechpartner_innen bei Problemen aufsuchten. Ferner haben sich die Kinder Briefkästen oder Kindersprechstunden bei relevanten Anlaufstellen (wie Polizei, Schulen oder Gesundheitsstationen) gewünscht. Weiterhin machten die Kinder darauf aufmerksam, dass Erwachsene ihren Blick auf Kinder verändern müssten. „Die Kinder forderten deshalb Schulungen für Eltern, in denen diesen vermittelt wird, dass der Respekt der kindlichen Meinung essentiell ist.“ (Gerarts 2017, S. 141)¹³

Ebenso werden im Kontext der Peerforschung auch die Entwicklungen zum Thema Inklusion erforscht. Hierbei können relevante internationale Ergebnisse aufgezeigt werden, die vor allem (die Minderheit der) Kinder mit Behinderungen und deren Freundschaften in integrativen oder inklusiven pädagogischen Settings in den Fokus nehmen.¹⁴ Beispielsweise wurde in einer internationalen Studie (vgl. Watson u. a. 1999) die Wahrnehmung von Beeinträchtigung von Kindern mit Behinderungen und ihre sozialen Beziehungen untersucht, wobei 165 englische und schottische Heranwachsende (im Alter von 11 bis 16 Jahren) qualitativ befragt und in 14 Schulen teilnehmende Beobachtungen durchgeführt wurden. „Ein zentrales Ergebnis war, dass Kinder- und Jugendliche mit Behinderungen einen überproportionalen Anteil ihrer Zeit mit Erwachsenen (...) oder in Räumen, die von Erwachsenen gestaltet werden, verbringen. (...) Kinder mit Behinderungen selbst wollen aber Teil der Welt der Kinder sein, wobei sie häufig auf verschiedene Barrieren treffen, die eine volle Partizipation erschweren.“ (Tervooren 2016, S. 568) Eine amerikanische Studie, die in zwei unterschiedlichen inklusiven Primarschulen durchgeführt wurde, kam zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Louise Holt 2004). In der ethnografischen Studie wurden auch Interviews mit 22 Erwachsenen und 44 Kindern (mit und ohne Behinderungen) durchgeführt. Hierbei wurde unter anderem herausgearbeitet, dass durch die erhöhte Aufmerksamkeit des pädagogischen Personals und durch die separaten Räume für Sprach- oder Physiotherapie, bestimmte Kinder ‚als von der normalen Entwicklung abweichend‘ konstruiert wurden. Diesbezüglich konnte aber auch festgestellt werden, dass die Kinder mit Behinderungen die speziellen (Förder-)Räume nicht als unbedingt problematisch ansahen, da sie die Möglichkeiten boten, Freundschaften zu knüpfen und eine positive behinderte Identität aufzubauen (vgl. Tervooren 2016, S. 571).

Auch wenn die Betrachtung der bisher dargestellten Forschungserkenntnisse nur eine geringe Abbildung von Kinderperspektiven wiedergibt, kann

13 Ebenso wurde rückblickend festgestellt, dass trotz der intensiven Berücksichtigung von ethischen Überlegungen im Forschungsprojekt der inklusiven Kindheitsforschung, noch an einigen Stellen im Forschungssetting und -verlauf nachgebessert werden müsste.

14 Vertreter_innen der Freundschaftsforschung im deutschsprachigen Raum verweisen darauf, dass diese noch am Anfang steht, die aktuellen Entwicklungen zum Thema Inklusion im politischen und pädagogischen Feld zu erforschen (vgl. Tervooren 2016, S. 572).

bereits anhand der dargestellten Erkenntnisse darauf hingewiesen werden, dass Kinder im Kontext auf (ihr Recht auf) Partizipation und Inklusion auf verschiedene Barrieren treffen. Zurückzuführen ist dies unter anderem auf die gesellschaftlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen, die stark von einem erwachsenen Leitbild geprägt sind. In mancher Hinsicht wird in den ausgewählten Erkenntnissen das oft (in Kindheits- und Jugendforschung) analysierte „Autonomieideal eigenständiger Akteure“ (Tervooren 2016, S. 562) bzw. ein Ideal von zukünftiger Autonomie deutlich (vgl. Tervooren 2016, S. 564 f.). Weiterhin veranschaulichen diese Erkenntnisse die Ambivalenz, dass der sich (immer mehr) selbst sozialisierende und entwickelnde Heranwachsende, zugleich verminderten Respekt hinsichtlich seines (noch zu kindlichen oder unerwachsenen) Standpunktes erfährt (vgl. Tervooren 2016, S. 565). Dies zeigt sich u. a. in der Zuschreibung von Hilfebedürftigkeit als Makel seitens ‚autonomer Ausgewachsener‘ (vgl. Helsper 2012, S. 78).¹⁵ Dabei kann aufgezeigt werden, dass auch mit Kindern Feedback-Mechanismen erarbeitet werden können, um ‚kinderfreundliche‘ Mitgestaltungsmöglichkeiten (z. B. hinsichtlich einer Weiterentwicklung der gesellschaftlichen, bildungspolitischen oder organisationalen Strukturen und Praktiken) einzurichten. In Bezug auf die Thematik Freundschaft zeigt sich ferner, dass Kinder und Jugendliche in der ‚Rolle‘ als Freund_innen z. B. als wichtige Ansprechpartner_innen bei Problemen agieren oder bei der Entwicklung einer positiven Identität behilflich sind. Ebenso ist erkennbar, dass bereits in frühpädagogischen Einrichtungen, die aus Erwachsenenperspektive vorrangig das Ziel von Betreuung-, Bildung- und Erziehung innehaben, Kinderkarenkinder auch mit persönlichen Themen wie Freundschaft(sbekundungen) Zugehörigkeit aushandeln und den (inkluisiven) pädagogischen Alltag mitgestalten (siehe dazu ausführlich Teil I).

15 „Gewissermaßen gerinnt (...) alles, was noch abhängig, hilflos, heteronom und auf Fürsorge verwiesen erscheint, zum Makel, zu etwas, das (...) überwunden werden muss.“ (Helsper 2012, S. 78)

Literatur

- Anastasiadis, Maria/Heimgartner, Arno/Kittl-Satran, Helga/Wrentschur/Michael (2014): Participatory research in social work. In: Rauch, Franz/Schuster, Angela/Stern, Thomas/Pribila, Maria/Townsend, Andrew (Hrsg.): Promoting change through action research, Rotterdam, Boston und Taipei: Sense Publishers, S. 147–162.
- Anastasiadis, Maria/Wrentschur, Michael (2019): Forschungsräume öffnen und das Soziale gestalten. Intentionen und Realisierungen partizipativer Forschung in der Sozialen Arbeit. In: Österreichische Zeitung für Soziologie 44, H. 3, S. 9–25. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11614-019-00359-y>, [Abfrage 04.08.2020].
- Beneke, Doris (2016): Kindertagesbetreuung. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, 2. Auflage, Weinheim: Beltz Juventa, S. 778–791.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)/Forum: Qualitative Social Research 13, H. 1. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801> [Abfrage 04.08.2020]
- Bittner, Nina (2017): Kindertagespflege: Beginn institutionalisierter inklusiver Kindheiten. In: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten, Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 449–459.
- Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.) (2015): Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Geord/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTB.
- Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schnuppener, Saskia (2015): Inklusive Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag
- Büker, Petra/Hüpping, Birgit/Mayne, Fiona/Howitt, Christine (2018): Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 13, H. 1, S. 109–114.
- Corsaro, William (1985): Friendship and peer culture in the early years. Westport: Ablex Publ. (Language and learning for human service professions).
- Curran, Tillie (2013): Disabled Children's Childhood Studies: Alternative Relations and Forms of Authority? In: Curran, Tillie/Runswick-Cote, Katherine (2013): Disabled Children's Childhood Studies: Critical Approaches in a Global Context. Houndsmill u. a.: Palgrave Macmillan, S. 121–135.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2017): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München.

- Deutsches Kinderhilfswerk (2018): Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/> (Abfrage: 16.09.2019).
- Eßer, Florian/Sitter, Miriam (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. ForumQualitative Sozialforschung (FQS)/Forum:Qualitative Social Research 19, H. 3, Art. 21, <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3120> (Abfrage 04.08.2020).
- Gerarts, Katharina (2017): Inklusive Forschung über Kinder mit Kindern. In: Amirpur, Donja/Platte, Andreas (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten, Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 131–144.
- Goffman, Erving (1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Günnewig, Kathrin/Reitz, Sandra (2016): Inklusive Menschenrechtsbildung in der frühen Kindheit. In: Amirpur, Donja/Platte, Aandrea (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten, Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 301–320.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2019): Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern, 6. Auflage, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Harrasser, Doris (2016): Interviews auswerten „Stop & Go“. In: Wöhrer, Veronika/Wintersteller, Teresa/Schneider Karin/Harrasser, Doris/Arztmann, Doris (Hrsg.): Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch für begleitende Erwachsene, Wien: Eigenverlag. S. 120–126. https://www.sparklingscience.at/_Resources/Persistent/922b71dc5faad32768369238a6552ca5e5dbc5ff/301200431-Handbuch-Sozialwissenschaftlich-Forschen.pdf (Abfrage: 14.05.2020).
- Haude, Christin/Volk, Sabrina/Fabel-Lamla, Melanie (2018): Schulsozialarbeit inklusive. Ein Werkbuch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Heimlich, Ulrich (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 49. München. <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/> (Abfrage: 16.07.2020)
- Heimlich, Ulrich/Ueffing, Claudia M. (2018): Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 51. München.
- Hekel, Nicole/Neumann, Sascha (2017): Kompetenzorientierung im Kontext: Freies Spiel und Peer-Interaktionen als Ausgangspunkt von Partizipation – ein Weiterbildungsvorschlag. In: Deutsches Jugendinstitut(DJI)/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2017): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München, S. 113–139.

- Helsper, Werner (2012): Jugend in Modernisierungsambivalenzen und die ‚Antwort‘ von Schulkulturen. In: Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel (Hrsg.): Jugend und Differenz. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–106.
- Hirschberg, Marianne/Köbsell, Swantje (2016): Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 555–568.
- Holt, Louise (2004): Childhood disability and ability: (Dis)ableist geographies of mainstream primary schools. In: Disability Studies Quarterly (DSQ) 24, H. 3, S. 20–48.
- Joyce-Finnern, Nina-Kathrin (2017): Vielfalt aus Kinderperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kordulla, Agnes (2017): Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule. Unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven. – Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kremsner, Gertraud/Buchner, Tobias/Koenig, Oliver (2016): Inklusive Forschung. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 645–649.
- Mayne, Fiona/Howitt, Christine/Rennie, Léonie J. (2018): A hierarchical model of Children’s research participation rights based on information, understanding, voice and influence. European Early Childhood Education Research Journal 26, H. 5, S. 644–656.
- Moser, Winfried (2012) Kinderrechte: Empowerment durch Forschung. Partizipatorische Forschung im Kontext der Kinderrechtskonvention. In: Mazal, Wolfgang (Hrsg.): Beziehungsweise. Informationsdienst des österreichischen Instituts für Familienforschung (ÖIF) an der Universität Wien, November 2012, S. 1–2. www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/beziehungsweise/2012/bzw_november_2012.pdf [Abfrage: 04.08.2020].
- Reisel, Monika/Egloff, Barbara/Hedderich, Ingeborg (2016): Partizipative Forschung. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 636–645.
- Riegel, Christine/Geisen, Thomas (2010): Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hrsg.) Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen, Wiesbaden: Springer VS, S. 7–23.
- Schwalb, Helmut/Theunissen, Georg (2009): Vorwort. In: Schwalb, Helmut/Theunissen, Georg (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 7–10.

- Schwab, Susanne (2016): Partizipation. Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127–131.
- Sitter, Miriam (2019): Partizipatives Forschen mit Kindern – Ein reflektierter Balanceakt zwischen generationaler Asymmetrie und intergenerationaler Nachsicht. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 44, H. 21, S. 103–124. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11614-019-00381-0> (Abfrage: 04.08.2020).
- Tervooren, Anja (2016): Inklusion – (k)ein Thema für die Peerforschung? In: Köhler, Sina-Mareen/Krüger, Heimz-Hermann/Pfaff, Nicole (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 561–576.
- Watson, Nick/Shakespeare, Tom/Cunningham-Burley, Sarah/Barnes, Colin J. (1999): Life as a disabled child. A Qualitative Study of Young People's Experiences and Perspectives. Edinburgh: The University of Edinburgh.
- Weißmann, Marliese (2017): Dazugehören. Handlungsstrategien von Arbeitslosen, Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Wolff, Mechthild (2016): Partizipation. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, 2. Auflage, Weinheim: Beltz Juventa, S. 1050–1066.
- Wrase, Michael (2017): Menschenrechtsmonitoring zum Recht auf inklusive Beschulung – Ansätze für die Implementationsforschung zu Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) 65, H. 2, S. 153–172.
- Ytterhus, Borgunn (2008): Das Kinderkollektiv – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): Dabei sein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhardt (Frühpädagogik), S. 112–131.

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://dx.doi.org/10.18442/149>

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz „Namensnennung – Keine Bearbeitung 4.0 International“ versehen.

Weitere Informationen finden sich unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.de>

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

Satz, Layout und Umschlaggestaltung: Jan Jäger
Umschlagfotos: _Alicja_ auf Pixabay, Pexels auf Pixabay
© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2020
www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/
Alle Rechte vorbehalten

Vor dem Hintergrund, dass die Umsetzung von Inklusion und Partizipation in der pädagogischen sowie wissenschaftlichen Praxis bis heute keine Selbstverständlichkeit darstellt, wurde in dieser Veröffentlichung der Versuch unternommen, sich dem ‚inkluisiven Wandel‘ in pädagogischen Einrichtungen auch aus der Kinderperspektive zu nähern. Basierend auf den Analysen im Rahmen eines partizipativen Forschungsprojektes, in dem gemeinsam mit Kindern pädagogische Settings erforscht wurden, wird sich in dieser Veröffentlichung der Zugehörigkeitsarbeit von Kindern im Kontext von Freundschaft genähert. Neben den Forschungsergebnissen zu den Ein- und Ausschlusspraktiken von Kindern in einer Kindertagesstätte, wird weiterhin der Blick auf die Anforderung gelenkt, wie Kinder als soziale Akteur_innen in der pädagogischen und wissenschaftlichen Praxis mehr Anerkennung erhalten können.