

# Als Sozialforscher\*innen die eigene Schule evaluieren und mitgestalten: Kindersichten auf ein partizipatives Setting in der Grundschule

Petra Büker und Birgit Hüpping

International besteht ein steigendes Interesse an partizipativer Forschung von und mit Kindern. In Umsetzung dieses Paradigmas konnten Grundschüler\*innen die Rolle von Sozialforscher\*innen übernehmen und aktiv Einfluss auf den Schulentwicklungsprozess ihrer Schule nehmen. Aufbauend auf dem rechtebasierten Modell partizipativen Forschens mit Kindern (Mayne, Howitt & Rennie, 2018) wurde ein didaktisches Konzept für ein forschungsorientiertes Lernangebot entwickelt, mit 6- bis 10-Jährigen (n=22) erprobt und mittels teilnehmender Beobachtungen sowie Interviews mit Kindern (n=8) untersucht. Im Beitrag werden Ergebnisse der Interviewstudie hinsichtlich Könnenserfahrungen und Partizipationserleben aus Kindersicht berichtet und Implikationen für partizipative Forschung im Grundschulkontext gewonnen.

*Schlüsselwörter:* Partizipation, Kinderrechte, Partizipative Forschung, Kinderperspektiven, Grundschule

## 1. Partizipation in der Grundschule: Kennzeichnung des Forschungsfeldes

Partizipation stellt in der Grundschulpraxis und in der Grundschulforschung anhaltend ein intensiv diskutiertes Thema dar. Als curricular verankerter Bildungsauftrag in demokratisch verfassten Staaten erhält die Thematik in Anbetracht zunehmender gegenläufiger, demokratiegefährdender gesellschaftlicher und politischer Strömungen eine neue Dringlichkeit. Es existieren zahlreiche Definitionen von Partizipation wie Mitbestimmung, Mitwirkung, Mitsprache, Teilhabe, Teilnahme, Beteiligung und Einflussnahme, die häufig (und verkürzend) synonym zum Partizipationsbegriff verwendet werden (Reisenauer, 2020). Je nach Kontext werden verschiedene Ziele verfolgt und unterschiedliche begriffliche Akzentuierungen genutzt, die für die Breite des pädagogischen Handlungsspektrums in der Schule stehen.

Aktuell lassen sich verschiedene Begründungslinien identifizieren, die einzeln und in ihrer Bündelung den Anspruch auf Umsetzung von Partizipation in

der Grundschule untermauern (Büker, Hüpping & Zala-Mezö, 2021b): (1) das demokratische Partizipationspostulat, (2) das kinderrechtbasierte und anerkennungstheoretische Partizipationspostulat im Rekurs auf die UN-Kinderrechtskonvention (KRK), (3) das emanzipatorische, soziale Benachteiligung überwindende Partizipationspostulat, (4) Partizipation als Teilhabe im Zusammenhang von Inklusion im Rekurs auf die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), (5) eine lern- und motivationspsychologische Fundierung von Partizipation, (6) das Selbstverwirklichungspostulat (im Sinne von Chancen für die Persönlichkeitsentfaltung des Kindes) und (7) das Zukunftspostulat (Partizipation als grundlegende Kompetenz für die verantwortungsvolle Mitwirkung an einer zukunftsfähigen, nachhaltigen globalen Gesellschaft gemäß der Agenda 2030). Für die Umsetzung des in der KRK verbrieften Rechts auf Beteiligung und Mitbestimmung sowie der Demokratieverziehung kommt der Grundschule gemäß KMK-Empfehlungen eine „Schlüsselfunktion“ (KMK, 2015, S. 3) zu, indem sie Grundvoraussetzungen für demokratisches Denken und Handeln sowie für eine gesellschaftliche Teilhabe aller Kinder schafft. Die Rahmung für die Umsetzung erfolgt in den Lehr- und Bildungsplänen der Bundesländer, in welchen die Umsetzung des Partizipationsauftrags meist auf zwei Ebenen beschrieben wird: auf der institutionellen Ebene als eine Kinder, Eltern und Lehrkräfte einbeziehende *partizipative Schulkultur*, und auf der unterrichtlichen Ebene über *Lerninhalte* wie Demokratie, Teilhabe und Kinderrechte in Verknüpfung mit dem Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Grundsätzlich wird unterschieden in *formale* Partizipationsformen (wie Klassenrat und Schülerparlament) und *non-formale* Formen der Beteiligung und Mitbestimmung aller Kinder in sie betreffende Entscheidungen im Zusammenhang von Unterricht und Schulleben (KMK, 2015, S. 3; Häbig, Zala-Mezö, Müller-Kuhn & Strauss, 2019). Dabei geht es in der Schule um eine Verknüpfung des *emanzipatorischen Aspekts*, bei welchem Fragen nach der Stärkung von Selbstbestimmung und Einforderung eigener Rechte im Vordergrund stehen, und des *Gemeinschaftsaspekts* von Partizipation, bei dem es um Verantwortungsübernahme und Beteiligung an Lösungen kollektiver Themen und Problemstellungen geht (Betz, Gaiser & Pluto, 2010, S. 15).

Partizipation stellt keine binäre Kategorie dar, sondern ist auf einem *Spektrum* von nicht vorhandener, gering bis stark ausgeprägter Form zu verorten (Häbig et al., 2019, S. 41). Studien zeigen, dass Schulen von einer weitreichenden Umsetzung des Partizipationsauftrags vielfach weit entfernt sind. Auch dann, wenn formale Formen wie der Klassenrat umgesetzt werden, verändert dies die Positionen der Kinder höchstens zeitlich begrenzt, aber nicht grundlegend; im Bereich der Lehrplaninhalte oder der Leistungsüberprüfung sind Entscheidungen oft bereits gefällt, sodass Mitbestimmung nur im Bereich schulischer Randthemen oder auf organisatorischer Ebene möglich ist (Böhme & Kramer, 2001; Häbig et al., 2019; Lundy & McEvoy, 2012; Pearce & Wood,

2019; Reichenbach, 2007; Reisenauer, 2020). In aktuellen Kindersurveys beurteilen die Kinder die schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten deutlich schlechter als die innerhalb der Familie, gleichzeitig klaffen die Sichtweisen von Lehrkräften und Schüler\*innen auf angebotene Freiräume für Partizipation weit auseinander (Andresen & Möller, 2019; Deutsches Kinderhilfswerk, 2018). Als ursächlich dafür kann der auf *Transformation* bestehender Systeme gerichtete Aspekt von Partizipation identifiziert werden: Bedingt durch das Phänomen, dass die Umsetzung von Partizipation stets die Reduktion von Machtunterschieden zwischen Erwachsenen und Kindern in der alltäglichen Beziehungsgestaltung erfordert (Häbig et al., 2019, S. 41), sind Lehrkräfte gefordert, klassische Verständnisse von Schule, Unterricht und darin eingelagerte generationale Ordnungen zu hinterfragen (Eßer & Sitter, 2018; Heinzel, 2019), sich gemeinsam mit den Kindern auf eine Veränderung bestehender Strukturen, Rollenzuschreibungen und Beziehungen einzulassen und damit einhergehend professionelle, partizipative Handlungsrouninen zu entwickeln (vgl. ausführlicher Büker et al., 2021b).

Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie richtet ihren Blick auf das Forschungsfeld einer partizipativ ausgerichteten Grundschule, welche diesen *systemverändernden Aspekt von Partizipation* in den Mittelpunkt stellt. Das Profil dieser Schule ist dadurch bestimmt, dass der Anspruch der maximalen Beteiligung der Kinder eng mit der Entwicklung einer neuen Lernkultur verknüpft wird. Dieses findet auch Ausdruck in den von der Schule gewählten Begriffen Lernbegleiterin und Lernbegleiter anstelle des Terminus Lehrkraft. Durch die Veränderung traditioneller Rollen- und Hierarchieverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern sowie mittels eines offenen Lernkonzepts entscheiden die Schüler\*innen dieser komplett jahrgangsgemischten, gebundenen Ganztagschule tagtäglich in hohem Maße mit, was, wann, wie, wo und mit wem sie lernen. Bereits seit dem Jahr vor der Gründung in 2015 wird der Schulentwicklungsprozess wissenschaftlich begleitet: Im Rahmen eines qualitativ orientierten, praxisnahen Forschungszugangs arbeiten die beteiligten Wissenschaftlerinnen eng mit Träger und Praxisakteur\*innen zusammen und spiegeln systematisch Beobachtungsergebnisse sowie die Perspektiven der Kinder ins Schulteam (Büker, Hüpping & Fernhomberg, 2021a; Höke, 2017). Inspiriert von Arbeiten aus dem Bereich der kinderrechtbasierten Forschung wurde das Design der wissenschaftlichen Begleitung im Prozess immer konsequenter auf den Gedanken „Partizipation als Kinderrecht“ abgestimmt. Kernidee dabei ist, Kinder als Partner\*innen im Forschungsprozess zu adressieren, um sie auf diese Weise „mit eigener Stimme“ an der Mitgestaltung und an Veränderungen von Schule zu beteiligen. Um Kinder für eine solche erweiterte Form der systematischen Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen zu befähigen, wurde ein projektorientiertes, auf die Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern abgestimmtes Lernangebot entwickelt, in welchem das Anbahnen von Kompetenzen

für das „Forschen in eigener und gemeinsamer Sache“ im Mittelpunkt stand. Das auf dem kinderrechtebasierten Modell partizipativen Forschens mit Kindern (Mayne et al., 2018) fußende Setting wurde mit Grundschüler\*innen realisiert und im Rahmen einer qualitativen Beobachtungs- und Interviewstudie evaluiert.

Das übergeordnete Forschungsinteresse der in diesem Beitrag vorgestellten Studie bestimmt sich somit durch die Entwicklung, Erprobung und Untersuchung weitreichender, systematischer Möglichkeiten der Partizipation von Grundschulkindern, indem sie in der Rolle der Sozialforscher\*innen datengestützte Veränderungsvorschläge in die Schulentwicklung einbringen. Im vorliegenden Beitrag wird anhand ausgewählter Ergebnisse aus Kinderinterviews dargestellt, wie die beteiligten Schüler\*innen Lern- und Partizipationschancen nutzen, wie sie selbst die wahrgenommenen Könnens- und Partizipationserfahrungen beschreiben und welche Herausforderungen sie damit verbinden. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen und das Design der Studie vorgestellt. Es folgt eine Darstellung ausgewählter Aspekte aus der teilnehmenden Beobachtung zum Zwecke der besseren Nachvollziehbarkeit der Umsetzung des Lernangebotes, innerhalb dessen sich die Kinder für die Evaluation des Mittagessen-Konzeptes der Schulmensa entschieden haben. Mit Fokus auf die Interviewstudie werden im weiteren Verlauf ausgewählte Ergebnisse vorgestellt und diskutiert, um potenzielle Lernchancen und kritische Stellen des Konzepts zu beleuchten und Implikationen für partizipative Forschung und Praxis im Grundschulkontext zu gewinnen.

## **2. Partizipative Forschung mit Kindern**

Der Einbezug von Kindern und deren Perspektiven in Forschungsprojekte hat in den letzten Jahren international und national an Bedeutung gewonnen (Bücker, 2019; Docket, Einársdottir & Perry, 2019; Heinzl, Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2012; Mey & Schwentesius, 2019; Wöhrer et al., 2017). Bezugnehmend auf Artikel 12 der KRK (1989) soll dadurch dem Recht des Kindes auf freie Meinungsäußerung in allen das Kind tangierenden Angelegenheiten Rechnung getragen werden. Eine solche Anerkennungstheoretische, durch Respekt vor dem Kind und dem Gedanken der Demokratieerziehung gekennzeichnete Intention (Prengel, 2016) findet ihren Niederschlag in internationalen forschungsethischen Standards der Kinderforschung (Bertram et al., 2015). Daneben gilt auch das weiterhin aktuelle kindheitstheoretische Paradigma des kompetenten Kindes (James, Jenks & Prout, 1998) als ursächlich für die zunehmende Berücksichtigung der Kinderperspektiven in der Kindheits-, Jugend- und Schulforschung. In den genannten Disziplinen vollzog sich in den vergangenen Jahren ein Paradigmenwechsel – weg vom ausschließlichen Forschen

über Kinder (als Objekte) hin zu einem Forschen *mit* Kindern (als gestaltende Subjekte) (Heinzel et al., 2012; Mey & Schwentesius, 2019). Die Perspektiven von Kindern werden häufig im Kontext der Handlungs- und Evaluationsforschung erhoben; ihre Bedürfnisse, Interessen, Ideen wie z. B. zu Unterrichtsmaßnahmen und pädagogischen Konzepten werden zumeist mit dem Ziel der Optimierung derselben gewonnen. Internationale Surveystudien beziehen Kinderperspektiven ein, um die Frage ihres Wohlbefindens in der Gesellschaft zu eruieren (vgl. Andresen, 2018). Schließlich sollen Kinderaussagen die Perspektiven erwachsener Akteur\*innen relativieren und auf diese Weise zur Professionalisierung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften beitragen (Höke, 2020; Hüpping & Kamin, 2020).

Allerdings ist allein über den Einbezug kindlicher Perspektiven das Recht auf Partizipation noch nicht adäquat eingelöst. UNICEF weist in den ergänzenden Ausführungen zur KRK (2014) darauf hin, dass von *echter Partizipation* (genuin participation) erst dann gesprochen werden kann, wenn Kinder die Chance erhalten, den Kontext und die möglichen Wirkungen ihrer Meinungsäußerung zu *verstehen* und an der Entwicklung künftiger Maßnahmen und Handlungen aktiv beteiligt zu werden. Aufgrund der generationalen Ordnung sind Kinder in der Regel darauf angewiesen, dass Erwachsene in pädagogisch gerahmten Settings eine verstehende Mitbestimmung und eine Mitwirkung an Veränderungen bedeutsamer Lebensbereiche ermöglichen und auf angemessene Weise unterstützen. Damit wird das Recht des Kindes auf Partizipation auch im Kontext von Forschung zu einer *didaktischen Frage*, die insbesondere mit Blick auf die Voraussetzungen der jungen Kinder in der Institution Grundschule adressatengerechter Lösungen bedarf (Büker, Hüpping, Mayne & Howitt, 2018; Hüpping & Büker, 2019). Vertreter\*innen kinderrechtbasierter Forschung formulieren einen Zusammenhang zwischen Partizipation und der auf einem informierten Einverständnis beruhenden, aktiven Beteiligung an Forschung bis hin zum eigenständigen Forschen durch Kinder: So wird zunehmend aus der KRK das Recht auf Involviertsein in allen Phasen des Forschungsprozesses abgeleitet: vom Finden der Forschungsfrage, der Planung und Realisation bis hin zum Transfer der Ergebnisse in Policymaking (Lundy & McEvoy, 2012). In bisherigen Arbeiten wird die Rolle der Kinder als Forscher\*innen in unterschiedlichsten Begriffsvarianten und vielfach unpräzise definiert (Spriggs & Gillam, 2017). Im deutschsprachigen Raum finden sich Bezeichnungen wie Kinder als Co-Forscher und Kinder als partizipativ Forschende (Eßer & Sitter, 2018; Wöhrer et al., 2017).

### 3. Das „Hierarchical Model for Right Based Research with Children“

Dem Gedanken folgend, dass das in der KRK verbriefte Partizipationsrecht des Kindes auch die aktive Beteiligung an Forschung miteinschließt, entwickelten Mayne, Howitt und Rennie das „Hierarchical Model for Right Based Research with Children“ (ebd., 2018), welches dem in diesem Beitrag vorgestellten und im Rahmen der Studie entwickelten didaktischen Konzept: „Durch selbstbestimmtes Forschen zur Partizipation“ als Orientierungsrahmen zugrunde gelegt wurde (siehe Abschnitt 4). Das Modell verknüpft die als „Ladder of Participation“ bekannt gewordenen Grade der gesellschaftlichen Partizipation nach Hart (2008) mit dem in vier Kernelemente aufgeschlüsselten Kinderrecht auf Partizipation in der Forschung in Form einer Matrix (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Hierarchie kindlicher Partizipationsrechte in Forschungsprojekten. Adaption des Hierarchical Model of Children’s Research Participation Rights based on Information, Understanding, Voice and Influence (Mayne, Howitt & Rennie, 2018) von Büker und Hüpping (2018)

		Partizipationsrechte				
		Information	Verständnis	Stimme	Einfluss	
Partizipationsgrade	8	Kinder-Initiative, geteilte Entscheidungen mit Erwachsenen	Vom Kind geschaffene Information	Größeres Verständnis als das der Erwachsenen	Gleichberechtigte Stimme wie die der Erwachsenen	Bedeutsamer Einfluss
	7	Von Kindern initiiert und durchgeführt	Größere Informations-Grundlage als die der Erwachsenen	Gleiches Verständnis wie das der Erwachsenen	Bedeutsame Stimme	Einflussnahme in ausgewählten Bereichen
	6	Erwachsenen-Initiative, geteilte Entscheidungen mit Kindern	Gleiche Informationen wie die der Erwachsenen	Verständnis bedeutsamer Aspekte	Meinungsäußerung in ausgewählten Bereichen	Unterstützte Möglichkeiten der Einflussnahme (Scaffolding)
	5	Konsultiert; Mitsprache auf Basis von Verständnis	Bedeutungsvolle Informationen	Verständnis ausgewählter Aspekte	Unterstützte Möglichkeiten der Meinungsäußerung (Scaffolding)	Eingeschränkte Möglichkeiten der Einflussnahme
	4	Zugeteilte, restriktive Rolle auf Basis von Informationen	Ausgewählte Informationen	Unterstützte Möglichkeiten des Aufbaus von Verständnis (Scaffolding)	Eingeschränkte Möglichkeiten der Meinungsäußerung	Geringe Einflussnahme
Keine Partizipation	3	Alibi-Teilhabe	Unterstützte Möglichkeiten der Informationsgewinnung (Scaffolding)	Eingeschränkte Möglichkeiten des Verständnisses	Geringe Stimme	Keine Einflussnahme
	2	Dekoration	Eingeschränkte Informationsmöglichkeit	Geringes Verständnis	Keine Stimme	Keine Einflussnahme
	1	Manipulation	Geringe Information	Kein Verständnis	Keine Stimme	Keine Einflussnahme

Auf der vertikalen Achse unterscheiden Mayne und Howitt gemäß der Hart'schen Leiter acht Stufen der Beteiligung von Kindern an Forschungsprozessen, die von Scheinpartizipation über unterschiedliche Grade der Selbst- und Mitbestimmung bis hin zu einer von den Kindern selbst initiierten Forschung reichen. Auf der obersten Stufe des Modells unterstützen nicht Kinder die Forschungsabsichten Erwachsener, sondern umgekehrt werden Erwachsene zu Partner\*innen bei der Realisierung der Forschungsideen der Kinder. Das Modell, für das eine deutsche Adaption vorliegt (Büker et al., 2018), systematisiert in horizontaler Achse das Partizipationsrecht in Analogie zu Arbeiten der Kinderrechteforscherin Lundy (2007) als ein Recht der Kinder auf nachvollziehbare *Information(en)*, auf *Verständnis* des Kontextes, auf die Möglichkeit, die *eigene Stimme* zu erheben und mit der Forschung *Einfluss* auf die eigene Lebenswelt zu nehmen. Das Modell erlaubt es, Art und Grad der Einlösung des UN-Kinderrechts auf Partizipation in Forschungsvorhaben mit Kindern auf systematische Weise zu bestimmen und zu reflektieren (Büker et al., 2018; Büker, 2019).

Das Recht des Kindes auf Partizipation – sowohl allgemein, in der Schule wie auch in Forschungsprozessen – ist auf die Gewährung von Handlungsspielräumen und Beteiligungsmöglichkeiten durch Erwachsene angewiesen. Die damit einhergehende Aushandlung und Reflexion von Hierarchie- und Rollenverhältnissen sind notwendige, aber noch keine hinreichenden Voraussetzungen für die Partizipation von Kindern. Lundy (2007) und Mayne et al. (2018) stellen daher heraus, dass das Recht der Kinder auf Partizipation bis hin zur Einflussnahme auf sie betreffende Entscheidungen auch das Recht auf einen *begleiteten Lern- und Erfahrungsprozess* beinhaltet: Gerade junge Kinder sowie Schüler\*innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen benötigen eine an Alter und Lernvoraussetzungen angepasste Lernbegleitung (Scaffolding), um die gebotenen Freiräume für Partizipation systematisch nutzen zu können und mit dem Anspruch an partizipatives Handeln nicht überfordert zu sein. Es bedarf daher Möglichkeiten der Übung und der Erfahrung in geeigneten Lernsituationen.

#### **4. Durch Forschen zur Partizipation: Kennzeichen des didaktischen Konzepts**

Ansätze zur Befähigung von Kindern und Jugendlichen zu systematischen Formen der Partizipation in der Rolle der Sozialforscher\*innen wurden bislang in schulischen Kontexten eher außerhalb des Kernunterrichts (in der Offenen Ganztagschule, in freiwilligen AGs oder Forscherclubs) oder in außerunterrichtlichen Kontexten wie Jugendclubs entwickelt und realisiert (Eßer, Schär, Schnur & Schroer, 2020; Eßer & Sitter, 2018; Kellett, 2005; Wöhrer et al., 2017). Für die vorliegende Studie erfolgte eine Verortung im fächerübergreifenden

Grundschulunterricht unter Einbezug der Fächer/Lernbereiche Sachunterricht, Deutsch, Mathematik, Religion/Ethik, Kunst sowie in Orientierung an affinen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gemäß der KMK-Empfehlungen (2015). Paradigmatisch lässt sich das Konzept in das forschende Lernen einordnen, welches – wenn auch für die Grundschule nicht eindeutig bestimmt und häufig mit naturwissenschaftlich-technischem Lernen im Sachunterricht konnotiert – dadurch gekennzeichnet ist, dass Kinder mehr oder weniger selbsttätig eigenen Fragen nachgehen und dabei grundlegende wissenschaftliche Arbeitsweisen anwenden (Knörzer, Förster, Franz & Hartinger, 2019). Die Anbahnung von Kompetenzen im Zusammenhang von Partizipation und Demokratieerziehung (vgl. Abschnitt 1) wird im hier entwickelten didaktischen Konzept verknüpft mit übergreifenden sozialen und forschungsbezogenen Querschnittskompetenzen wie Fragenstellen, Vermuten, Recherchieren, Bewerten von Informationen im Sinne einer kritisch-reflexiven Medienerziehung, Ordnen und Analysieren, Überprüfen, Systematisieren, mehrperspektivisches Denken, Schlussfolgern und Argumentieren, Reflektieren, Kommunizieren, Kooperieren und Präsentieren.

Das Konzept sieht eine projektorientierte Umsetzung als Lernangebot vor und ist in seiner didaktischen Strukturierung orientiert an den typischen Forschungsphasen der Sozialforschung (vgl. Abb. 2). Dabei werden alle Phasen des Forschungsprozesses direkt an die Lebenswelt der teilnehmenden Kinder angeknüpft und erhalten ausgehend von den Fragen und Veränderungswünschen der Kinder ihren Sinn: Beginnend mit dem Finden der Forschungsfrage über die Informationsbeschaffung zur Klärung des Forschungsfeldes, die Planung, Durchführung und Auswertung der Forschungsaktivitäten bis hin zur öffentlichen Kommunikation und zum Transfer der Ergebnisse in veränderte Handlungen. Daraus können sich wieder neue Forschungsfragen ergeben. In jeder Phase sind Impulse zu möglichen Forschungszugängen und -methoden sowie zu Recherchemöglichkeiten integriert, die Kindern Informationen und Verständnis ermöglichen und zur kritischen Reflexion anregen sollen. Feste Bestandteile dieses Konzepts bieten die expliziten Bezüge zu den Kinderrechten sowie spielerische Wahrnehmungsübungen zur Sensibilisierung für die Verschiedenheit von Perspektiven. Der Erwerb von sozialwissenschaftlicher *Forschungskompetenz* bietet dabei das Handwerkszeug für systematische und nachhaltige Formen der Beteiligung an Themen, die für die Kinder relevant sind. Diese umfasst im Sinne forschenden Lernens: die Anbahnung einer Fragehaltung, forschungsmethodische Kenntnisse und Fähigkeiten zur systematischen Analyse und Interpretation problemhaltiger Fragestellungen, eine forschungsbasierte Reflexion einschließlich der Sensibilisierung für (forschung-)ethische Fragestellungen, eine angemessene Kommunikationsgestaltung im Forschungsprozess und Fähigkeiten zum Transfer der Forschungsergebnisse sowie der Einflussnahme auf die (Veränderung der) soziale(n) Praxis.



Abbildung 2: Forschen in eigener und gemeinsamer Sache: Der Forschungsprozess (Büker, Hüpping & Fernhomberg, 2021)

## FORSCHUNGSPROZESS



Das Konzept „Kinder als Sozialforscher\*innen“ beinhaltet, wie gezeigt, vielfältige Lernpotenziale, stellt jedoch auch einen hohen kognitiven sowie motivationalen Anspruch an die Kinder. Kinderbefragungen im Kontext des Forscherclubs an der Open University in England (Kellett, 2005) ergaben, dass das eigeninitiierte Forschen mit positiven Gefühlen wie Stolz und Selbstwirksamkeit einhergeht, aber auch Unsicherheit bei der Anwendung von Forschungsmethoden und in der Kommunikation mit Befragten sowie Ungeduld und Demotivation insbesondere in der Phase der Datenauswertung hervorrufen kann (Kerawalla & Messer, 2018). Soll Forschung als ein Weg zu Mitbestimmung erlernt und erlebt werden, müssen spezifische Anforderungen an die Adaptivität für Grundschul Kinder berücksichtigt werden. Der hohe didaktische Anspruch an die erwachsenen Lernbegleiter\*innen ist offenkundig.

### 5. Design der Studie: „Kinder als Forscher\*innen in eigener und gemeinsamer Sache“

Das Forschungsinteresse der Studie bestimmt sich durch die Entwicklung, Erprobung und Untersuchung weitreichender, systematischer Möglichkeiten der Partizipation von Grundschulkindern, indem diese in der Rolle der Sozialforscher\*innen datengestützte Veränderungsvorschläge in die Schulentwicklung einbringen. Die Forschungsfrage lautet: *Wie nutzen die Kinder das for-*

*schungsorientierte Lernangebot und wie beschreiben sie ihre Könnens- und Partizipationserfahrungen in der Rolle der Sozialforscher\*innen?*

Nach der Entwicklung des didaktischen Konzepts erfolgte im ersten Schritt die Durchführung des Projekts als ein wählbares Angebot im Wahlpflichtbereich der Schule. An dem über zwei Monate angelegten, im wöchentlichen Rhythmus stattfindenden und auf zwei Zeitstunden ausgelegten Lernangebot nahmen insgesamt  $n=22$  Kinder ( $w=10$ ,  $m=12$ ) im Alter zwischen sechs und zehn Jahren teil. Die Mitwirkung an Lernangebot und begleitender Studie erfolgte freiwillig auf Basis einer informierten Einwilligung durch die Kinder und deren Eltern. Während der Durchführung des Lernangebots erfolgten ethnografisch angelegte teilnehmende Beobachtungen, die videografisch und in Postskripten festgehalten wurden. Unmittelbar nach Abschluss des Lernangebots wurden Einzelinterviews mit  $n=8$  Kindern realisiert. Die Stichprobe kennzeichnet sich durch die Merkmale Alter und Geschlecht: Jeweils vier Jungen und vier Mädchen im Alter von sechs bis zehn Jahren bildeten den Ausschnitt aus der Grundgesamtheit der Lerngruppe. In diesem nachgelagerten zweiten Schritt wechselten die Kinder in die Rolle der informierten Forschungsteilnehmer\*innen, welche der erwachsenen Forscherin ihre Sicht auf die im Kontext dieses Lernangebotes wahrgenommenen Könnens- und Partizipationserfahrungen mitteilen.

Die theoretische Ausrichtung der Studie wird bestimmt durch die der relationalen Sozialforschung zuzuordnenden Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) (Eßer, 2014; Latour, 2007), die mit dem Ansatz eines intersubjektiven Kompetenzverständnisses kombiniert wird (Bayer, 2011). Die Besonderheit der ANT ist, dass nicht die Akteur\*innen ihre Beziehungen definieren, vielmehr werden Akteur\*innen erst durch die unterschiedlichen Relationen definierbar (Eßer, 2014). Das ermöglicht es, die Institution Schule und ihre Akteur\*innen als ein vielschichtiges Netzwerk von Beziehungen zu betrachten. In diesem Verständnis lassen sich in der vorliegenden Studie die beobachteten Situationen hinsichtlich partizipativer Gestaltungspraktiken und Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und Lernbegleiter\*innen differenziert erfassen. Zur Erfassung der Nutzung des Lernangebotes und den darin eingelagerten Lernchancen wurde mit der Orientierung an Bayer (2011) ein theoretischer Ansatz gewählt, welcher den Erwerb von Kompetenzen als einen sozialen und somit intersubjektiven Prozess beschreibt und bestimmt. Ein solches Kompetenzverständnis scheint hier angemessener als outputorientierte Kompetenzmessverfahren, um der Kernidee des partizipatorischen, kinderrechtebasierten Ansatzes gerecht zu werden. Im Rekurs auf Deci und Ryan (2000) beschreibt Bayer (2011) den Kompetenzerwerb über die wahrgenommene *Könnenserfahrung* von Individuen im Spannungsfeld zwischen dem Erleben von Autonomie und sozialer Zugehörigkeit. Prengel (2016) legt darüber hinaus dar, dass Könnenserfahrung,

Selbstbestimmbarkeit und Anerkennung in ihrer Verknüpfung die soziale Teilhabe von Kindern beeinflussen.

Die hier dargelegte Theoriebasis ermöglicht es, im Rahmen der qualitativen Studie (1) ein differenziertes Beziehungsgeflecht innerhalb des Lernangebots zu rekonstruieren und gleichzeitig (2) Lern-, Zugehörigkeits- und Partizipationserfahrungen wie auch die Relevanzzuschreibungen der Lerninhalte aus Kindersicht zu erfassen. Zuletzt genannter Aspekt (2) wird in diesem Beitrag fokussiert und diskutiert.

Ausgehend von der theoretischen Rahmung wurde zunächst ein Analysefokus für die teilnehmende Beobachtung (Breidenstein, 2012) bestimmt, um innerhalb des Lernangebots partizipative Praktiken wie Mitbestimmung und Einflussnahme sowie die damit zusammenhängenden situativen Aushandlungsprozesse der Kinder genauer zu betrachten. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse flossen in die Konzeption des Interviewleitfadens als Vertiefungsschritt ein. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2010). Hierfür wurden aus der Theorie zunächst zentrale Aspekte wie *Mitbestimmungs-*, *Einflussnahmemöglichkeiten* und *ermöglichter Handlungsspielraum* sowie darin verorteter Aushandlungen (Peer-to-Peer sowie zwischen Kindern und Lernbegleitungen) als deduktive Hauptkategorien abgeleitet, um Analyse- und Kodiereinheiten am Material zu bestimmen. Diese wurden im Auswertungsprozess um induktive Kategorien ergänzt, wie z. B. *Forschungsinteresse* und *Anwendung von Erhebungsmethoden*. Das so entwickelte deduktiv-induktive Kategoriensystem zielt darauf, das von den Kindern geäußerte Erleben in Bezug auf Autonomie und soziale Zugehörigkeit sowie die in diesem Zusammenhang geäußerten Könnenserfahrungen (einschließlich erlebten Nicht-Könnens) zu analysieren, um auf diese Weise Einblicke in die Gelingensbedingungen und Herausforderungen partizipativen Forschens mit Kindern zu gewinnen.

## 6. Beobachtungsgestützte Einblicke in das Lernangebot

In dem Lernangebot mit dem Titel „Kinderrechte: Schulalltag erforschen – Schule gestalten“ erarbeiteten die Kinder zunächst, gestützt durch Filmmaterial von UNICEF, die Themen „Kinderrechte“ und „Partizipation“. Unter Einbezug des Vorwissens der Kinder wurde eine Verknüpfung zu sozialwissenschaftlicher Forschung hergestellt. Nachfolgend sammelten die Kinder Themen, für die sie Veränderungsbedarf und zugleich den Wunsch nach Einflussnahme in ihrem Lebensraum Schule sahen. Der unter den Kindern ausgehandelte Mehrheitsbeschluss fiel auf das Thema „Mittagessen in der Schulmensa“; dieses wurde mit stark emotional gefärbten Äußerungen wie *eklig* und *schmeckt nicht* konnotiert. Dabei zeigte sich eine hohe Motivation der sogenannten „Forscher-

kinder“, die Meinungen ihrer Mitschüler\*innen zu diesem Thema zu erheben. Hierfür entwickelten und modifizierten sie zum Teil sehr kreative Befragungsinstrumente und -methoden: einen Postkasten zur Meinungsabfrage, ein Interviewbuch (gestaltet als Heft mit Frage-/Antwort-Struktur und angeknötetem Pappmikro) sowie einen Fragebogen mit selbsterstellten Ratingskalen im Smiley-Format (Büker et al., 2021a). Nachdem wichtige forschungsethische Grundsätze (Freiwilligkeit der Teilnahme, Datenschutz, Kommunikation mit den teilnehmenden Mitschüler\*innen) geklärt wurden, realisierten die „Forscherkinder“ verschiedene Erhebungen in der Schule. Dabei erhielten sie Daten, die mündlich sowie schriftlich in offenen und geschlossenen Antwortformaten vorlagen. Diese galt es, auf jeweils angemessene Weise auszuwerten, wobei mathematische Strategien des Sortierens, Zählens und Rechnens sowie die Darstellungsform des Säulendiagramms zum Tragen kamen. Als sehr anspruchsvoll erwies sich die Suche nach Auswertungsmöglichkeiten der qualitativen Daten. Einige Kinder aus der Forschergruppe äußerten in der Phase der Auswertung große Verwunderung über die Verschiedenheit der Ergebnisse je nach gewählter Erhebungsmethode. So folgten die von ihnen befragten Mitschüler\*innen in den mündlichen Befragungen viel häufiger der eigenen emotionalen Bewertung bzw. Negativstimmung zum Thema Mensaessen, während die Fragebogenerhebung ein deutlich ausgewogeneres Meinungsbild zeigte. Hieraus ergaben sich wertvolle Anknüpfungspunkte für eine vertiefende methodische und inhaltliche Reflexion und Diskussion, insbesondere über Themen wie Beeinflussbarkeit, Neutralität u. ä. m. Auch ergab sich eine für die Kinder erstaunliche Bandbreite der eruierten Meinungen: Neben Wünschen zu einer breiteren Menüauswahl ging es auch um Verhaltensänderungen in der Mensa, wie z. B. *Nicht zu viel auf den Teller füllen!* oder *Leise sein!* Zum Schluss präsentierten die „Forscherkinder“ ihre gewonnenen Ergebnisse im schulöffentlichen Rahmen den Mitschüler\*innen, den Lernbegleiter\*innen und Eltern auf Plakaten. Basierend auf den Forschungsergebnissen und Vorschlägen der Kinder wurde seitens der Schule in Kooperation mit dem Caterer ein neues Mittagessenkonzept entwickelt und – zur großen Freude der Kinder – wenige Wochen später realisiert.

## 7. Ausgewählte Ergebnisse aus den Interviews

Darüber, wie die Schüler\*innen kinderrechtbasierte Partizipation als Lerngegenstand und Lernerfahrung wahrgenommen und das eigenständige Forschen in diesem Zusammenhang erlebt haben, geben sie selbst dezidiert Auskunft. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse in Bezug auf das (a) *Forschungsverständnis*, (b) die erlebten *Partizipationsmöglichkeiten* und die damit verbunde-

nen (c) *Könnenserfahrungen* wie auch auf die Relevanz von (d) *Meinungsvielfalt* anhand exemplarischer Interviewaussagen dargelegt.

#### (a) *Forschungsverständnis*

Die Kinder assoziieren mit dem Begriff des Forschens in erster Linie ein *Entdecken von neuen Dingen in Form eines gründlichen und ausdauernden Suchens*: „Ja, dass Forscher immer weitersuchen, bis sie alles eben richtig gemacht haben oder wenigstens gut. Oder was herausgefunden haben“ (K1\_w\_6J). Das hier formulierte Forschungsverständnis wird von mehreren Kindern mit dem Forschungszugang des Beobachtens in Beziehung gesetzt:

„Weil Forscher wollen ja was Neues entdecken, also müssen die, die Augen offenhalten und entdecken, was Neues entdecken vielleicht oder so was. [...] Wenn die die Augen so fast zu haben, können die das nicht machen, weil die dann so fast schlafen und dann sehen die das nicht mehr so. Dann denken die, das ist einfach was ganz Normales und dann ist es vielleicht etwas Neues, was noch nicht entdeckt wurde“ (K6\_w\_9J).

Das hier beschriebene genaue *Hinschauen* verbinden mehrere Kinder mit dem Begriff der Lupe, konnotiert mit Aussagen wie *Experimentieren, Erforschen und Entdecken* und in Verknüpfung mit den Themen *Tiere* und *Natur und Umwelt*. Hier zeichnet sich – trotz einer als Sozialforschung angelegten Projekterfahrung – die Persistenz eines naturwissenschaftlich geprägten Forschungsverständnisses ab.

#### (b) *Partizipationsmöglichkeiten*

Die Motivation zur Teilnahme an dem Lernangebot wird von den Kindern über den Wunsch nach Veränderung und die wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten begründet: „[...] was wir uns hier für die Schule wünschen“ (K1\_w\_6J). „Weil ich sehr gerne mitbestimmen wollte und deshalb wollte ich hier mal hin und gucken, wie man das hier so macht“ (K4\_w\_9J).

Dabei betrachten die Kinder die erlebten Formen und Aushandlungsprozesse im Zusammenhang mit Partizipation differenziert. Mit Blick auf den per Mehrheitsbeschluss gefundenen gemeinsamen Forschungsgegenstand *Mittagesen* führen einige Kinder aus, dass sie zum Teil die Erforschung anderer Themen favorisiert (Schulhof) oder für wichtiger gehalten hätten (Umweltschutz, Schulhund), während die Mehrheit der Kinder dieses Vorgehen kaum infrage stellt. Gerade die Kinder, die von solchen Diskrepanzerfahrungen berichten, weisen den (kreativen) Gestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Lernangebot eine hohe Relevanz zu. In der Rückschau betonen die Kinder hier

die Bedeutung der Handlungsspielräume bei den von ihnen geplanten und durchgeführten unterschiedlichen Erhebungsmethoden und -instrumenten.

### (c) Könnenserfahrungen

Die befragten Kinder weisen dem Erleben des Einsatzes der unterschiedlichen, selbst konzipierbaren und modifizierbaren Erhebungsmethoden wie Postbox, Interviewbuch und quantitativen Fragebogen zur Klärung ihrer Forschungsfrage eine hohe Bedeutung zu. Dabei fungierte die Postbox aus Sicht der Kinder als eine schnelle und pragmatische Lösung:

„Ja, da haben wir so 'nen Kasten gemacht mit einem Schlitz drin [...] dann stand da drauf ‚Mensaessen – was wünscht ihr euch für gesundes Essen für deine Mensa‘. Und dann [...] hatten wir den am Ende aufgemacht und dann waren da ganz viele Sachen drin“ (K4\_w\_9J).

Von den Erfahrungen mit dem *Interviewbuch* wurde ebenfalls unter Nutzung zahlreicher aktiver Verben berichtet:

„Ja, wir hatten ein Interviewbuch und da hatten, haben wir so ein Buch gemacht, da kann man Fragen hinstellen, hinschreiben [...] Und dann gehen wir durch die ganze Klasse und schreiben dann die Antworten dahin. Und dann hatten wir da so mit 'nem Band noch, also haben wir erst mal aus Pappe ein Mikrofon gebaut, haben das dann mit einem Band an das Buch befestigt, sodass es ein Interviewbuch wurde“ (K4\_w\_9J).

In Bezug auf den primär quantitativ angelegten Fragebogen traten in den Kinderantworten die Gestaltungsmöglichkeiten bei der inhaltlichen Entwicklung und Ausrichtung der Items und der Ratingskala in den Vordergrund, indem auf die selbstentworfenen Smileys verwiesen wurde:

„Weil, da waren so, ich glaub' so Daumen hoch und runter und bei Smileys erkennt man das eher mehr [...]. Da steht beim Fröhlichen ‚ja‘, beim – wo der Mund Mitte ist – ‚meistens‘ und wo er schräg gerade ist ‚manchmal‘ und traurig, nie“ (K7\_w\_8J).

Im Bereich der Datenauswertung benennen die Kinder verschiedene Strategien des Sortierens, Zählens und Rechnens sowie die Darstellungsformen von Säulendiagrammen. Während einige Kinder diesem Prozess positiv gegenüberstehen – „Ja, weil, das Auswerten finde ich immer spannend“ (K4\_w\_9J) –, formulieren andere Kinder Unterstützungsbedarfe oder empfinden diese Phase eher als *langweilig* und/oder *anstrengend*. Die Kinder berichten von hohem

Zeitaufwand, dem Ausbleiben von schnellen sichtbaren Erfolgen und dadurch bedingter Enttäuschung.

Die Ergebnispräsentation wird im Kontrast zur Phase der Auswertung von *allen* Kindern als sehr positiv konnotierte Könnenserfahrung eingeordnet. Neben der Präsentation der Ergebnisse führen die Kinder hier die Bedeutung der Kommunikation an: Sie beschreiben, wie wichtig es für sie war, den Mitschüler\*innen, Lernbegleiter\*innen und (Groß-)Eltern Einblicke in den Prozess ihrer Forschung zu geben, in der Expert\*innenrolle beispielsweise die Gesundheitspyramide zu erklären und Einblicke in die modifizierten Instrumente, die Anstrengung der Auswertung und die durchgeführten Wahrnehmungsübungen zum Perspektivwechsel zu gewähren.

#### *(d) Meinungsvielfalt*

Die interviewten Kinder beschreiben einen differenzierten Erkenntnisgewinn durch den reflektorischen Vergleich der unterschiedlichen eingesetzten Auswertungsmethoden (Methode Postkasten versus Methode Fragebogen) und die daraus resultierenden Ergebnisse. Hier wird eine Sensibilität in Bezug auf die Meinungsvielfalt an der Schule deutlich:

„Weil wir finden, dass das Essen zum Beispiel, dass wir das nicht nur entscheiden, weil es ja auch viele Meinungen gibt, die ganz verschieden sind. Zum Beispiel Hühnerfrikassee. Ich habe was ganz anderes aufgeschrieben. Ich habe zum Beispiel Fischstäbchen aufgeschrieben. Was ganz, ganz anderes. Deshalb haben wir auch von anderen Gruppen gefragt, was die mal essen möchten“ (K5\_w\_7J).

Dass dabei innerhalb der Schulgemeinde jeder Stimme Gewicht verliehen werden soll, hebt folgende Aussage hervor: „Dass man auch von allen, dass man auch von allen Stimmen der Kinder guckt und nicht nur von einer“ (K8\_m\_7J). Ein Transfer wird auch in Bezug auf mögliche neue Forschungsthemen geleistet. Dabei weiten die Kinder den Blick auf zukünftige, für sie bedeutende Maßnahmen wie Mitbestimmungen über die Innenräume oder die Getränkeauswahl, bei denen sie eine hohe Meinungsvielfalt erwarten:

„Ich würde zum Beispiel über die Getränke mitbestimmen lassen bei der Mensa. Da gibt's nämlich nur Wasser, ich finde, da müsste es auch etwas was anderes geben, zum Beispiel Prickelwasser und zum Beispiel – [...] Zitronenwasser“ (K5\_w\_7J).

Neben dem Rückgriff auf bekannte Methoden wie „Wieder mit einer Abstimmung mit unserer Postbox“ (K8\_m\_7J) oder einer Neukonzeption des Fragebogens geben zwei Kinder die Abhängigkeit von Forschungsgegenstand und Methode kritisch zu bedenken.

Ein Transfer zum Datenschutz fällt dem Großteil der befragten Kinder eher schwer. Sie beschreiben zwar, dass die Daten nicht für jeden zugänglich sein dürfen. Jedoch wird dieser Aspekt nicht in Verbindung mit dem eigenen Forschungsprojekt gebracht, sondern allgemein mit *Datenklau als Straftat* im Kontext von *Fernsehnachrichten* und *prominenten Persönlichkeiten* assoziiert.

## 8. Diskussion und Ausblick

Die von den Kindern formulierten, situativ eingebetteten Könnens- und Partizipationserfahrungen und das in den Schilderungen deutlich gewordene Verständnis von Forschung und Meinungsvielfalt lassen sich interpretatorisch auf die vier Facetten der Umsetzung des Kinderrechtes im Modell von Mayne et al. (2018) rückbeziehen: *Information*, *Verständnis*, *Stimme* und *Einflussnahme*. Im Folgenden werden die in den Ergebnissen aufgezeigten Kinderaussagen sowohl unter didaktischen Gesichtspunkten wie auch unter Aspekten des partizipativen Forschens anhand dieser vier Kernelemente und entlang der Forschungsschritte (siehe Abschnitt 4) betrachtet. So zeigt sich, dass auf der Grundlage von *Information* und *Verständnis* die (1) *Entwicklung einer Fragehaltung* erwachsen kann, im hier beschriebenen Kontext in Form der Projektidee, Meinungen zum schulischen Mittagessen zu erfragen. Die Notwendigkeit der Priorisierung bringen die Kinder unmittelbar mit sozialen Aushandlungen in Verbindung, um gemeinsame Fragen und Themen in der Lerngruppe zu finden. Darüber hinaus nutzen die Kinder (2) *forschungsmethodische Zugänge zur systematischen Analyse und Interpretation problemhaltiger Fragestellungen*, wie am Beispiel der präferierten Methoden *Postkasten*, *Interviewbuch* und *Fragebogen* deutlich wird. Hier kommen die Kinderrechte-Aspekte *Einfluss* und *Stimme* zum Tragen. Während die Kinder als forschende Akteur\*innen das methodische Setting maßgeblich gestalten und mitbestimmen, nehmen sie aktiv *Einfluss* auf die Formen der Datenerhebung. In der konkreten Umsetzung der verschiedenen Methoden erhalten schließlich alle Kinder des schulischen Netzwerkes die Möglichkeit, ihre *Stimme* hinsichtlich des Themas *Mittagessen* zu äußern. Im Rahmen einer (3) *forschungsbasierten Reflexion* lässt sich aus den Beobachtungen und den Interviews eine für das junge Alter ausgesprochen differenzierte Argumentation und Reflexion in Bezug auf die Relevanz von Meinungsbildung, Meinungs- und Perspektivenvielfalt konstatieren. Im Bereich einer damit zusammenhängenden metakognitiven Betrachtung des Partizipationsthemas scheinen durch das Projekt große Lernchancen eröffnet und durch die Kinder genutzt worden zu sein. So erhalten die Kinder auf der Grundlage der erhobenen Daten bzw. *Stimmen ihrer Mitschüler\*innen* wichtige *Informationen*, die ihnen bei der Datenauswertung und Interpretation ein *Verständnis* zur reflektierten Meinungsbildung bieten. Dieser Aspekt ist verknüpft mit der (4)



*Kommunikationsgestaltung im Forschungsprozess.* Der (5) *Transfer der Forschungsergebnisse und Einflussnahme auf die soziale Praxis* erfolgt durch die Kinder explizit und implizit in Verknüpfung mit dem Recht auf die eigene Stimme, aber auch mit dem Recht auf Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme für Belange der Schulgemeinschaft. Dass die Kinder ihre Rolle als Sozialforscher\*innen in eigener und gemeinsamer Sache mit ihrem Recht auf Partizipation verknüpfen, lässt sich insbesondere an den Interviewaussagen ablesen, in denen sie die für sie relevanten zukünftigen neuen Themen der Mitbestimmung unmittelbar mit der Reflexion der Tauglichkeit bzw. Modifizierbarkeit der eingesetzten Methoden und Instrumente in Verbindung bringen. Gleichzeitig scheint es den Kindern bewusst zu sein, wie abhängig die Meinungsvielfalt von den jeweiligen Themen ist, und sie bedenken dies mit Blick auf zukünftige Partizipationsprojekte.

Die Ergebnisse verweisen auf substanzielle Lernchancen im Bereich der Anbahnung prozess- und inhaltsbezogener partizipationsrelevanter Kompetenzen (Bayer, 2011; KMK, 2015), welche grundsätzlich *für* die Umsetzung und Weiterentwicklung solcher partizipativen Forschungssettings in der Grundschule sprechen: Durch die Auseinandersetzung mit anderen Meinungen sowie mit den differenten Antworten auf Sinnfragen erweitern die Kinder ihren Erfahrungshorizont, ihre Bewertungsmaßstäbe sowie ihre Handlungskompetenz und finden zu eigenen, reflektierten Werthaltungen in sozialen Zusammenhängen (gemäß KMK, 2015, S. 17 f.). So verdeutlicht insbesondere der im Lernangebot angestoßene und in Beobachtung und Interviews sichtbar gewordene Prozess der Meinungsbildung (von emotionsgeleiteten, stimmungsmachenden Aussagen zu Beginn bis zur differenzierten Sicht auf die existierende Meinungsvielfalt in der Schulgemeinde am Ende), dass offenbar die Fähigkeit zur kritisch-reflexiven Meinungsbildung weiterentwickelt werden konnte – welche nicht zuletzt im Zusammenhang von Medienkompetenz und Digitalisierung eine Schlüsselqualifikation darstellt (Hüpping & Kamin, 2020). Der Projektverlauf und die möglich gewordene Erfahrung der Kinder, Einfluss auf das Handeln der Schulleitung und nachfolgend auf das Konzept des Caterers nehmen und tatsächlich Veränderung bewirken zu können, sind zweifelsohne idealtypisch. Aus den Kinderaussagen werden neben Erfahrungen des Könnens auch solche des Erlebens von Grenzen und des Nicht-Könnens deutlich: Die Untersuchung von Kerawalla und Messer (2018) bestätigend, erleben auch die Kinder dieser Studie speziell die Datenauswertung als *anstrengend* oder als Überforderung. Grenzen des Verständnisses zeigen sich bei den Kindern im Bereich der Einordnung von Datenschutz oder des Forschungsbegriffs selbst (Spriggs & Gilliam, 2017), der nach wie vor eher mit naturwissenschaftlichem Forschen konnotiert ist (Hüpping & Büker, 2019; Sitter & Eßer, 2018). Die „Anstrengung“ ist jedoch der Partizipation inhärent: Das Kinderrecht, „gehört zu werden“, „mitbestimmen zu können“ und „Einfluss zu nehmen“, gestaltet sich in der schulischen Praxis

nicht frei von Kontroversen und Konflikten zwischen schulischen Akteur\*innen. Wer entscheidet wann, an welcher Stelle und auf welcher „Informationsgrundlage“ mit? Es stellt sich die Frage, wie diese Vielschichtigkeit partizipativer Settings für Kinder im Grundschulalter auf adäquate Weise aufgegriffen und bearbeitet werden kann, um letztlich pädagogische Beziehungen zwischen den schulischen Akteur\*innen zu stärken (Prenzel, 2016) und Prozesse der Generationenvermittlung (Heinzel, 2019) hin zu einer partizipativen Schulentwicklung auszuweiten (Häbig et al., 2019). Dazu gehört auch der reflektierende Umgang mit (vorläufigen) Grenzen und Enttäuschungen, etwa wenn die Veränderungsvorschläge anders als im hier beschriebenen Falle nicht direkt in Veränderungen münden. Daraus erwächst auch ein Anspruch an die Lehrkraft und die erwachsenen Forscher\*innen, diesen forschungsorientierten Lernzugang im Sinne eines ko-konstruktiven Prozesses in der Grundschule zu begleiten. Insbesondere sind Fragen der Erschließbarkeit des kognitiv anspruchsvollen Themas an die Lern- und Verstehensvoraussetzungen der Kinder sowie der Verstetigung der Partizipationsmöglichkeiten der Kinder durch Implementation in das Schulkonzept zu klären. Die hier vorliegende Studie weist typische Limitationen einer Einzelfallstudie auf, beinhaltet jedoch auch die diesem Forschungstyp inhärente Chance, über empiriebasierte Hinweise Ausgangspunkte für weiterführende Untersuchungen zu liefern. Aus der Perspektive der partizipativen Forschung verweist sie auf einige grundsätzliche, noch offene Fragen, darunter die der Konstruktion eines idealisierten neuen Bildes des „forschenden, handlungsmächtigen, sein Recht auf Stimme ausübenden“ Kindes (Hammersley, 2017).

## Literatur

- Andresen, S. (2018). Child Well-Being im Schnittfeld von Forschung und Politik. Versuch einer Typologie. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Gute Kindheit. Wohlbefinden; Kindeswohl und Ungleichheit* (S. 70–83). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Andresen, S., Möller, R. & Bertelsmann Stiftung (2019). *Children's Worlds+*.
- Bayer, M. (2011). Das kompetente Kind: Anmerkungen zu einem Konstrukt aus soziologischer Sicht. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (Deutsches Jugendinstitut e. V., München, S. 219–233). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C. & Whalley, M. (2015). *EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers*. [www.eecera-ext.tandf.co.uk/documents/pdf/organisation/EECERA-Ethical-Code.pdf](http://www.eecera-ext.tandf.co.uk/documents/pdf/organisation/EECERA-Ethical-Code.pdf)
- Betz, T., Gaiser, W. & Pluto, L. (2010). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (S. 11–34). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.

- Böhme, J. & Kramer, R.-T. (2001). *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 11). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. d. Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Büker, P. (2019). Combining Children’s Participation Rights in Research with Professionalisation of Educators and Teachers – Critical Analysis of a Transition Study Design. In J. Murray, B. B. Swadener & K. Smith (Hrsg.), *The Routledge International Handbook of Young Children’s Rights* (S. 519–534). London, New York: Routledge.
- Büker, P., Hüpping, B. & Fernhomborg, H. (2021a). Kinder als Forscher\*innen in eigener und gemeinsamer Sache: eine neue Qualität kinderrechtebasierter Partizipation. *Grundschule aktuell*, 153, 34–38.
- Büker, P., Hüpping, B. & Zala-Mezö, E. (2021b). Partizipation als Veränderung. Eine Anforderung an Grundschule und Forschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 391–406.
- Büker, P., Hüpping, B., Mayne, F. & Howitt, C. (2018). Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(1), 109–114.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, 55(1), 68–78.
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2018). *Kinderreport Deutschland 2018. Rechte von Kindern in Deutschland* (500. Auflage). Berlin.
- Dockett, S., Einarsdóttir, J. & Perry, B. (Hrsg.). (2019). *Listening to children’s advice about starting school and school age care. EECERA Book Series: Towards an Ethical Praxis in Early Childhood: From Research into Practice*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Eßer, F. & Sitter, M. (2018). Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. *Forum: Qualitative Sozialforschung/Qualitative Social Research*, 19(3).
- Eßer, F. (2014). Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(3), 233–246.
- Eßer, F., Schär, C., Schnurr, S. & Schroer, W. (2020). Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. Teilhabe an der Wissensproduktion unter Bedingungen der sozialen Ungleichheit. Zur Gewährleistung sozialer Teilhabe an Forschungsprozessen. *Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 16, 3–23.
- Häbig, J., Zala-Mezö, E., Müller-Kuhn, D. & Strauss, N.-C. (2019). Im normalen Leben funktioniert das auch nicht. Rekonstruktionen des kollektiven Verständnisses von Schülerinnen- und Schülerpartizipation. In S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld* (Mündlichkeit, Band 6, S. 39–58). hep.
- Hammersley, M. (2017). Childhood Studies: A sustainable paradigm? *Childhood*, 24(1), 113–127.
- Hart, R. A. (2008). Stepping Back from ‚The Ladder‘: Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel & V. Simovska (Hrsg.), *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (S. 19–31). Dordrecht: Springer.

- Heinzel, F. (2019). Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(2), 275–287.
- Heinzel, F., Kränzl-Nagl, R. & Mierendorff, J. (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherung an einen komplexen Forschungsbereich. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11(1), 9–37.
- Höke, J. (2017). Demokratiebildung von Kindern. In M. Peschel & U. Carle (Hrsg.), *Forschung für die Praxis* (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 143, S. 157–169). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- Höke, J. (2020). „Und die Kinderkonferenz, die haben wir abgeschafft“. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2020(2), 229–244.
- Hüpping, B. & Büker, P. (2019). Kinder als Forscher in eigener und gemeinsamer Sache – ein Weg zur Partizipation? Ein kinderrechtebasierter didaktischer Ansatz und dessen Relevanz aus der Perspektive von Grundschulkindern. *Der pädagogische Blick*, 3, 159–173.
- Hüpping, B. & Kamin, A.-M. (2020). Partizipation durch Medienbildung – Medienbildung durch Partizipation: partizipative Medienbildung in der Grundschule. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 39, 121–141.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Blackwell.
- Kellett, M. (2005). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?* ESRC National Centre for Research Methods.
- Kerawalla, L. & Messer, D. J. (2018). What young people report about the personal characteristics needed for social science research after carrying out their own investigations in an after-school club. *Educational Studies*, 44(3), 326–340.
- Knörzer, M., Förster, L., Hartinger, A. & Franz, U. (Hrsg.). (2019). *Forschendes Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (2015). Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. KMK.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lundy, L. & McEvoy, L. (2012). Children’s rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 129–144.
- Lundy, L. (2007). ‚Voice‘ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Mayne, F., Howitt, C. & Rennie, L. J. (2018). A hierarchical model of children’s research participation rights based on information, understanding, voice, and influence. *Early Childhood Education Research Journal*, 36(2), 1–13.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mey, G. & Schwentesius, A. (2019). Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S. 3–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Pearce, T. C. & Wood, B. E. (2019). Education for transformation: an evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113–130.
- Prengel, A. (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Band 47. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

- Reichenbach, R. (2007). Diskurs zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–61). Zürich, Chur: Rüegger.
- Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (Research, S. 3–22). Wiesbaden: Springer.
- Spriggs, M. & Gillam, L. (2017). Ethical complexities in child co-research. *Research Ethics*, 1, 1–16.
- UNICEF (2014). *FACT SHEET: The Right to Participation*. [www.europa.eu/capacity4dev/rnsf-mit/documents/unicef-2015-fact-sheet-right-participation](http://www.europa.eu/capacity4dev/rnsf-mit/documents/unicef-2015-fact-sheet-right-participation)
- UN-Kinderrechtskonvention (1989). Übereinkommen über die Rechte des Kindes.
- Wöhrer, V., Arzmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D. & Schneider, K. (Hrsg.). (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.