

# Partizipation von Schülerinnen und Schülern – Der blinde Fleck der Schulforschung

Helene Juliana Feichter

Online publiziert: 30. September 2015  
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

**Zusammenfassung** Mit seinem Forschungsverständnis von „action research“ hat Kurt Lewin auch im Forschungsfeld Schule seine Spuren hinterlassen. Bei näherer Betrachtung wird aber deutlich, dass die geforderte Partizipation der unmittelbar von Maßnahmen Betroffenen zumeist auf Lehrpersonen beschränkt ist. SchülerInnen stellen zwar die größte Personengruppe in der Schule dar, sie sind in der Schulforschung jedoch bislang vorwiegend als Objekte der Forschung relevant. Um dieser Tendenz entgegenzuwirken und aktuellen Problemstellungen gerecht zu werden, gibt es in der internationalen Diskussion Bestrebungen auch die Sicht der SchülerInnen miteinzubeziehen, sie Forschungsvorhaben selbst formulieren und aktiv forschend tätig werden zu lassen. Die verstärkte Berücksichtigung der SchülerInnenperspektive als eigenständige Stimme liefert nicht nur relevante Anstöße für die Erforschung und Weiterentwicklung von Schule. Sie kann auch als eine logische und konsequente Fortsetzung der Überlegungen Lewins zur Förderung demokratischer Prozesse verstanden werden. Der Beitrag nimmt Bezug auf ein derartiges Forschungsprojekt und diskutiert die Möglichkeiten und Grenzen einer aktiven Beteiligung von SchülerInnen vor dem Hintergrund schultheoretischer und organisatorischer Überlegungen.

**Schlüsselwörter** Partizipationsforschung · Aktionsforschung · Schülerperspektive · Schulforschung · Schulentwicklung

---

H. J. Feichter (✉)  
Karl-Franzens-Universität Graz,  
Institut für Pädagogische Professionalisierung,  
Strassoldogasse 10,  
Graz 8010, Österreich  
E-Mail: helene.feichter@uni-graz.at

## Student participation: the blind spot of school research

**Abstract** Kurt Lewins understanding of “action research” has also left its mark in the area of schooling and school research. A closer look, however, reveals that the required participation of those affected is thereby mostly limited to teachers. Even though students comprise the largest group of people in schools, they are mainly seen as objects of research. In contrast to this tendency, the international research has increasingly started to include the students’ perspective in such participatory approaches, to involve students in research activities so that they can formulate research questions themselves and become active during the process of inquiry. The increasing consideration of the students’ perspectives does not only provide a relevant impetus for the research on and the development of schooling. It can also be understood as the logical and consistent continuation of Lewins considerations on promoting democratic processes. The article refers to such a research project and discusses the possibilities and limitations of an active participation of students in the context of school theoretical and organizational reflections.

**Keywords** Participatory research · Action research · Students’ perspective · School research · School development

*Wenn man von außen (quasi mit dem ethnologischen Blick)  
auf das Ganze schaut, hat man den Eindruck, daß  
Schülerinnen und Schüler in der Schule eher stören.*  
(Holzkamp 1991, S. 5)

## 1 Einleitung

Aktuell vollzieht sich in der deutschsprachigen Schul- und Bildungsdiskussion ein langsamer, jedoch bemerkbarer Wandel, der als vorwiegend aus dem Ausland inspiriert angesehen werden kann. In der internationalen Schul- und Bildungsforschung lässt sich ein steigendes Interesse an den Sichtweisen von SchülerInnen beobachten, diese jedoch nicht einfach nur zu befragen und zu testen, sondern sie als relevante ExpertInnen ihrer Lebenswelt ernst zu nehmen und selbst zu Wort kommen zu lassen (z. B. Levin 2000; Fielding 2001; Flutter und Rudduck 2004). Dieser Fokus ist auch im deutschsprachigen Raum nicht gänzlich neu. Der angesprochene Wandel kann vielmehr als eine Wiederbelebung eines Forschungszugangs verstanden werden, der vor allem in den 1970er und frühen 1980er Jahren Aufmerksamkeit bekommen hat (vgl. Zinnecker 1975; Klafki 1976; Reinert und Zinnecker 1978), im Duktus der aktuellen pädagogisch orientierten Forschung aber deutlich in den Hintergrund getreten ist.

Ausgehend von dieser Situation widmet sich der Beitrag den Möglichkeiten und Grenzen einer aktiven Beteiligung von SchülerInnen als Forschende im Handlungsfeld Schule. Dabei wird in einem ersten Schritt gezeigt, dass der gegenwärtige Schulentwicklungs- und Schulforschungsdiskurs vorwiegend einer Achievement-Logik folgt, somit auf das Überprüfen und Testen ausgerichtet ist, demgegenüber aber auch alternative Zugänge der Entwicklung und Erforschung von Schule bestehen, Zugänge, die

im Zusammenhang der Erkenntnisse Kurt Lewins zu sehen sind (Abschn. 2). Danach wird aufgezeigt, dass SchülerInnen im Unterschied zu Lehrpersonen wenig Möglichkeiten haben an solchen Ansätzen zu partizipieren, indem sie beispielsweise selbst Forschungsvorhaben formulieren und aktiv forschend und entwickelnd tätig werden. Es zeigt sich, dass SchülerInnenpartizipation nahezu einen ‚blinden Fleck‘ in der Schulforschung darstellt, und dass wahrlich nicht alles, was als aktive Beteiligung oder Partizipation von SchülerInnen behauptet wird, diesen Namen auch tatsächlich verdient (Abschn. 3). In dem daran anschließenden Abschnitt werden Ergebnisse und Erfahrungen aus zwei partizipativen Schulforschungsprojekten dargestellt (Feichter 2015), in welchen eine aktive Beteiligung von SchülerInnen („Students as Researchers“) eigens forciert wurde (Abschn. 4). Die hier diskutierten Forschungsprojekte sind dabei jedoch nicht als bloße Datenerhebungen mit anschließender Analyse zu verstehen. Sie ähneln vielmehr einem experimentellen Vorhaben, einem – wie Lewin es bezeichnen würde – „Experimentieren unter ‚wirklichen Lebensbedingungen““ (Lewin 1943/1944, S. 201) in schulischen Organisationswelten. Wie noch gezeigt wird, erwiesen sich die forschungsbezogenen Aktivitäten der SchülerInnen als für Schule geradezu ‚untypische‘ Interventionen und Aktionen. Sie produzierten eine Reihe an Reaktionen im Feld und hatten auch zahlreiche Konsequenzen zur Folge, die bei genauerer Betrachtung Aufschluss über die Funktionslogik von Schule geben und belegen damit die Aussage Scheins in Auseinandersetzung mit der Aktionsforschung Lewins: „You cannot understand a social system until you try to change it“ (Schein 1996, S. 34).

## 2 Schulentwicklung zwischen Überprüfung und Mitgestaltung

Wandelnde gesellschaftliche Rahmenbedingungen nehmen immerfort Einfluss auf das Schulsystem und drängen auf verstärkte Veränderung und Entwicklung (Fend 2008). Die Palette an Vorstellungen und Sichtweisen darüber was Schule leisten kann und soll bzw. zu leisten im Stande ist, ist mittlerweile nahezu unüberschaubar. Je nachdem, wen man fragt, erhält man unterschiedliche Antworten auf die Fragen, welche pädagogischen Angebote und Programme umgesetzt werden sollen, welche Möglichkeiten zur Veränderung und Entwicklung von Schule gegeben sind usw. Erschwerend kommt hinzu, dass diese Forderungen alles andere als einheitlich ausfallen, sich zum Teil sogar gravierend widersprechen, wie etwa das Hochhalten von Heterogenität und Vielfalt und dem gleichzeitigen Bemühen möglichst homogene Klassen zu bilden, der Forderung, Benachteiligungen auszugleichen bei gleichzeitig strenger Selektion oder der Auffassung, was Schule prioritär zu sein habe: Ausbildungsort, Ort zweckfreier Bildung oder Lebensraum uvm. Dies lässt betroffene PraktikerInnen vor Ort, wenn schon nicht resigniert, dann doch zumindest etwas ratlos zurück.

Aus Sicht der Betroffenen stellen Forderungen und Reformen, die stets als besonders neu und innovativ beworbenen werden, zumeist nichts anderes dar als pädagogische Trendwellen, die schnell wieder vergehen (vgl. Feichter und Krainz 2015, S. 291). Gerade wenn die Reformbemühungen einander sehr schnell ablösen, Neues bereits zu einer Zeit begonnen wird, in der vorausgehende Maßnahmen noch nicht einmal nachhaltig implementiert sind, hat das ungewollte Konsequenzen: Reform-

bemühungen werden als Kritik an der eigenen Praxis aufgefasst oder aber als Beleg für die Unfähigkeit der Initiatoren („Die haben ja keine Ahnung von der Praxis!“) und Sinnlosigkeit der Maßnahmen interpretiert („Das haben wir schon immer so gemacht!“ oder „Das geht so nicht!“). In jedem Fall kann sich eine gewisse Skepsis und Reformmüdigkeit der Betroffenen einstellen (Feichter und Krainz 2015).

Gleichzeitig können sich Schulen diesem Veränderungsdruck jedoch nicht entziehen. Die gegenwärtige Schul- und Bildungsforschung setzt den Schwerpunkt beinahe ausschließlich auf sogenannte *large-scale assessments* (z. B. PISA, TIMSS & Co), und bringt die Qualität von Schule vorwiegend mit Output- und Leistungskriterien in Zusammenhang (vgl. dazu kritisch Hopmann 2008; Brühlmann 2014; Feichter und Krainz 2015). Einer solchen Logik folgend, werden Schulen dann als besonders gut oder erfolgreich bewertet, wenn sie im Vergleich mit anderen in diversen standardisierten Tests möglichst hohe Scores oder Rankings erzielen. Schwerpunktsetzungen und Besonderheiten von Schulen kommen bei einem solchen Anspruch allerdings zu kurz. Evaluation und Entwicklung von Schule wird zu einem weitgehend fremdgesteuerten Prozess, der nur wenig Mitgestaltung der Betroffenen ermöglicht. Ob sich dies positiv auf den Reformwillen der Beteiligten auswirkt und konkrete Impulse für zu entwickelnde Bereiche liefert, darf angezweifelt werden.

Demgegenüber gibt es aber auch einen anderen, wenn auch weit weniger etablierten Weg der Entwicklung und Beforschung des Schulsystems, welcher die Betroffenen eines sozialen Systems als ExpertInnen ihrer Lebens- und Arbeitswelt anerkennt. Dieser Zugang ist ohne die zentralen Erkenntnisse Kurt Lewins zur angewandten Gruppendynamik und seiner Aktionsforschung („action research“) nicht zu denken (vgl. Lewin 1946, 1948; Lippitt 1984; zur Aktualität der Überlegungen Lewins siehe auch Antons und Stützle-Hebel 2015). Die Aktionsforschung dient nicht einfach der Überprüfung und Bewertung, sondern betont den Prozesscharakter der Wissensgenerierung, es handelt sich um einen Forschungsprozess, der partizipativ angelegt ist und die Betroffenen als zentrale AkteurInnen von Anfang an in die Entwicklung der jeweiligen Lösungen und Maßnahmen miteinbezieht. Forschung aus Sicht Lewins, so könnte man sagen, bedeutet daher immer „mehr als eine (An)Sammlung von Daten“ (Feichter 2012b), sie wird zu einem eigens zu gestaltenden sozialen Prozess, ein Vorhaben, das eine enge Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Beforschten bedingt. Im Kontext der partizipativ orientierten Schulforschung wird damit gleichzeitig auch nicht mehr über Schule generell gesprochen, vielmehr rücken die Einzelschule und die dort stattfindenden Prozesse in den Fokus der Aufmerksamkeit, wobei die Lösungen und Handlungsimpulse für aktuelle Frage- und Problemstellungen nicht einfach ‚von Oben‘ vorgegeben, sondern ‚von Unten‘ entwickelt werden.

Zumeist wird das Verständnis der Handlungs- und Praxisforschung Lewins mit dem Motto ‚Betroffene zu Beteiligten machen‘ umschrieben. Dieser Slogan hat in den verschiedensten sozialen Feldern Einzug gefunden, von der Industrie, über den kommunalen Bereich, das Gesundheitswesen bis hin zur Schule (vgl. Marrow 2002; Altrichter und Feindt 2004; Rauch et al. 2014). Mittlerweile gibt es zahlreiche Weiterentwicklungen des Aktionsforschungsansatzes, die international unter dem Titel der *Participatory Action Research (PAR)* bekannt geworden sind (vgl. Whyte 1991; McTaggart 1997; im Kontext mit SchülerInnen z. B. Bland und Atweh 2007) und auf diese Weise die Bedeutung und Aktualität von Lewins Werk nach so langer Zeit bele-

gen (vgl. Lück 2015, S. 45). Obwohl nicht in allen PAR-Initiativen Lewin als Quelle explizit angeführt wird (manchmal hat man den Eindruck er wird sogar still und heimlich verschwiegen), die Grundidee der Aktionsforschung bzw. anderer partizipativ-orientierter Zugänge – die „experimentelle Anwendung der Sozialwissenschaften zur Förderung demokratischer Prozesse“ (Marrow 2002, S. 199) – wird dabei stets mit Lewin verbunden bleiben.

Die Aktionsforschung hatte und hat im akademischen Betrieb keinen einfachen Stand. Im Kontext einer ‚objektiven‘ Forschung, die sich in ihrem Selbstverständnis auf von den handelnden AkteurInnen unabhängige ‚Fakten‘ bezieht, stehen derartige Projekte und Zugänge stets dem Vorwurf der ‚Unwissenschaftlichkeit‘ gegenüber (vgl. dazu Altrichter 1990), ein Umstand, mit dem im Übrigen bereits Lewin selbst zu kämpfen hatte. Marrow weist darauf hin, dass die Gruppendynamik und Aktionsforschung Lewins von Anfang an „strittige Projekte unter seinen akademischen Berufsgenossen“ waren (Marrow 2002, S. 242). Die aktuelle Dominanz einer objektivierenden und leistungsüberprüfenden Schulforschung – in manchen Bereichen durchaus berechtigt – birgt die Gefahr andere Zugänge der Schulforschung beiseite zu drängen. Angesichts des Reformbedarfs von Schule ist es jedoch notwendig an derartige Überlegungen anzuschließen, damit Betroffene vor Ort nicht einfach nur überprüft oder getestet werden, sondern ihr Wissen und Know-how einbringen und sich selbst Gedanken über die zu entwickelnden Maßnahmen machen können.<sup>1</sup>

### 3 Partizipative Schulforschung ohne SchülerInnen?

Betrachtet man nun Schule als das zu beforschende und zu entwickelnde Handlungsfeld, dann fällt zuallererst auf, dass die Grundideen der Aktionsforschung – wenn sie denn überhaupt zur Anwendung kommen – zumeist auf Lehrpersonen als AkteurInnen beschränkt bleibt. Im deutschsprachigen Raum nimmt Österreich diesbezüglich eine interessante Vorreiterrolle ein und kann bereits auf eine lange Tradition der Umsetzung von Aktionsforschung in der Schule zurückgreifen (vgl. Altrichter und Posch 1998).<sup>2</sup> Was bereits als richtungsweisend für die Demokratisierung von Schule gewertet werden kann, ist bei näherer Betrachtung jedoch nur ein erster Schritt. Die Autoren führen zwar aus, dass selbstverständlich auch SchülerInnen in die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht involviert werden und dass ein derartiges Projekt „im Laufe der Zeit ein gemeinsames Vorhaben von Lehrern und Schülern“ (Altrichter und Posch 1998, S. 144) werden soll, eine deutliche LehrerInnenzentrierung lässt sich aber nicht verbergen. Die Lehrpersonen sind es, die über Beginn und Ende der jeweiligen Forschung verfügen und weitgehend die als relevant erachteten Untersuchungsbereiche festlegen.

SchülerInnen werden in solche Überlegungen kaum miteinbezogen. Dies ist insofern überraschend, als dass SchülerInnen die größte Personengruppe in der Schule darstellen und in der pädagogischen Argumentation die zentralen AdressatInnen schulischer Aktivitäten sind. Selbstverständlich kommen SchülerInnen in der Diskussion um Schule und Unterricht vor, hier lassen sich aber vorwiegend zwei Tendenzen beobachten. Entweder wird mit einem mehr oder weniger überheblichen Gestus nicht mit, sondern über sie gesprochen. Besonders entlarvend ist dabei die nahezu gebets-

mühlenartige Aufforderung, dass man SchülerInnen ‚dort abholen soll, wo sie gerade stehen‘, als ob man als Lehrperson immer genau darüber Bescheid wüsste, was mit ihnen los ist, sie bewegt und interessiert usw. (dazu kritisch Schratz und Westfall-Greiter 2010, S. 19). Oder aber man interessiert sich für sie, sie werden eifrig befragt, bleiben dabei aber Objekte der Forschung. Sie werden mit zahlreichen Erhebungsverfahren konfrontiert, von Fragebögen über Fokusgruppen bis hin zu verschiedensten Feedbackmethoden, allen Verfahren gemeinsam ist jedoch die Tatsache, dass sie ‚fast durchwegs schon den jeweiligen Prämissen der wissenschaftlichen Beobachtung folgend soweit vorstrukturiert [sind], dass die Antworten der Schülerinnen und Schüler dann nur noch Echo auf einen Zuruf, nicht genuin eigenständige Beschreibungen sind‘ (Hopmann 2015, S. 9). Dass SchülerInnen ihre Perspektive auf Schule und Unterricht eigenständig einbringen können und diese Stimme in der Diskussion dann auch Gewicht bekommt, stellt ungeachtet der zahlreichen Demokratisierungsbestrebungen somit keine Selbstverständlichkeit dar oder wird als besonders relevant erachtet. Es ist daher nicht zu weit hergeholt, in diesem Zusammenhang von einem ‚blinden Fleck‘ der Schulforschung zu sprechen. Die SchülerInnenperspektive stellt in diesem Zusammenhang etwas dar, das den schulischen Normalitätsauffassungen folgend ohnehin stets mitgedacht zu sein scheint und daher auch keine verstärkte Aufmerksamkeit erforderlich macht. Wir sind hier mit einer augenscheinlichen Diskrepanz von Fremd- und Selbstwahrnehmung konfrontiert, einem Unterschied zwischen dem, was andere über SchülerInnen sagen, meinen und denken, und dem, was sie selbst für wichtig, interessant und notwendig erachten.

Keinesfalls soll der Gewinn derzeitiger Bemühungen der Schulforschung generell in Abrede gestellt werden. Es bleibt aber anzuzweifeln, dass der Blick und die eigene Perspektive auf Schule und Unterricht (in diesem Fall von Lehrpersonen und WissenschaftlerInnen) ohne einer Berücksichtigung der angesprochenen ‚genuin eigenständige[n] Beschreibungen‘ (Hopmann 2015) der SchülerInnen ausreicht, um das schulische Geschehen adäquat zu fassen. Viele Lehrpersonen treiben mitunter einen großen Aufwand, sind besonders engagiert, um einen bestmöglichen Unterricht bereitzustellen und ‚schülerInnenorientiert‘ zu handeln. Noch so ausgefeilte Konzepte einer ‚SchülerInnenorientierung‘ garantieren aber noch lange keinen Unterrichtserfolg.

In diesem Zusammenhang erscheinen schultheoretische Betrachtungen, welche die soziale Situation von SchülerInnen stärker ins Auge fassen, besonders aufschlussreich. Dies tangiert auch unmittelbar die organisationalen Strukturen von Schule und die Gestaltung der dort stattfindenden Lehr-Lern-Prozesse (Tyack und Tobin 1994). Oft spielen SchülerInnen nämlich in dem für sie ‚vorgesehenen Arrangement offensichtlich nicht so richtig mit‘ (Holzkamp 1991, S. 5), verfolgen eigene Interessen, leisten Widerstand, passen sich nur vordergründig an oder müssen zum Lernen gezwungen werden usw. Dieser Umstand veranlasst Holzkamp auch zu der provokanten Zuspitzung: ‚Die Schule würde besser funktionieren und das Ergebnis wäre für alle befriedigender, wenn sie [die SchülerInnen, Anm. HF] nicht da wären‘ (Holzkamp 1991). Da ‚ihre Anwesenheit in der Schule ja nun aber unumgänglich ist‘, wird weiter resümiert, ‚muß man diesen Störeffekt möglichst kleinhalten‘, weshalb die diversen und nur allzu gut vertrauten schulischen Kontrollmechanismen zur Anwendung kommen (Holzkamp 1991).

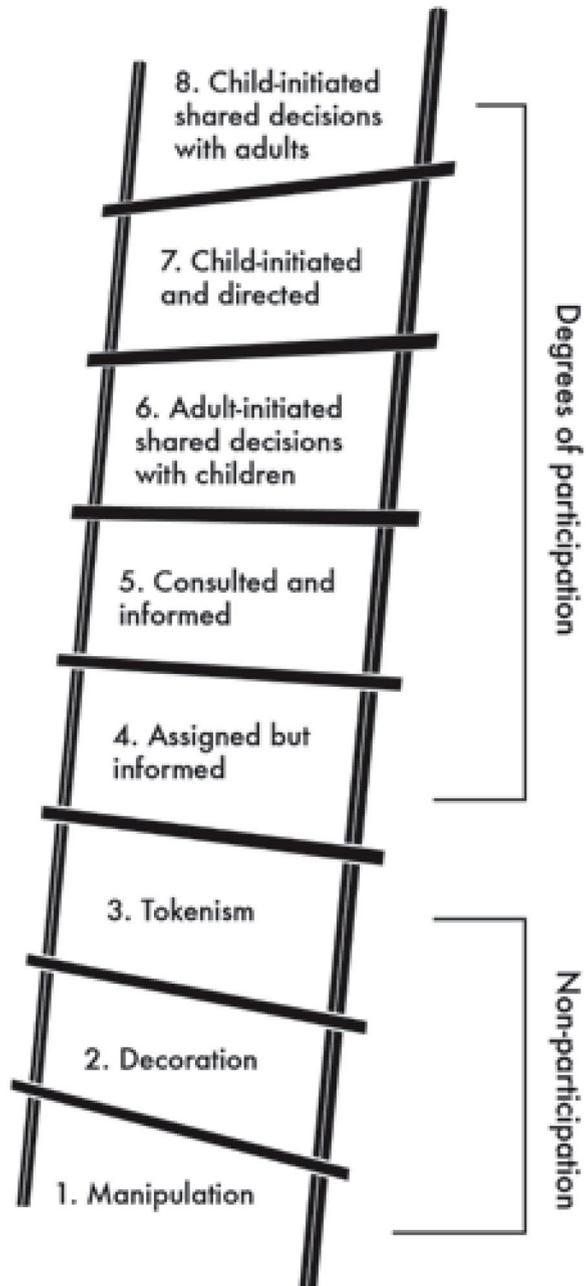
Diese Provokation mag für viele Lesende überzogen und ungerechtfertigt erscheinen. Auffällig ist aber, dass diese bekannten Störeffekte, und jeder, der einmal die Schule besucht hat, wird sich erinnert fühlen, vorwiegend als etwas zu Bezwingendes und zu Kontrollierendes aufgefasst und nur in den seltensten Fällen als Anlass zu Nachfragen, Einbindung und zur Veränderung interpretiert werden. Bringt man diese Beschreibung darüber hinaus auch mit anderen ethnographischen Schulbetrachtungen (z. B. Jackson 1968/1990; Zinnecker 1975; Reinert und Zinnecker 1978; Breidensstein 2006) und mit den später diskutierten empirischen Ergebnissen der dargestellten Forschungen in Verbindung, erhärtet sich der Verdacht, dass den SchülerInnen in der Schule eine vorwiegend passive, anpassungsnotwendige und hinnehmende Rolle im schulischen Geschehen zugeteilt und zugetraut wird.

Schule, so wie sie sich gegenwärtig zeigt, ist nicht aus Sicht der SchülerInnen gestaltet und konzipiert. Auch handelt es sich um eine Art „Zwangssituation“ (Jackson 1975), die von ihnen nicht freiwillig aufgesucht wurde. Wenn SchülerInnen sich dennoch einbringen, Stellung nehmen oder aktiv partizipieren, dann nur in dem eigens dafür vorgesehenen und zugeteilten Rahmen, anderenfalls stellen Aktivitäten eine deutliche Störung des schulischen Regelbetriebs dar, was auch Sanktionen zur Folge haben kann. SchülerInnen passen sich diesen Gegebenheiten an. Es gehört zu den zentralen Kennzeichen der schulischen Sozialisation von SchülerInnen sich „den Grundkurs in den sozialen Regeln, Regelungen und Routinen“ (Jackson 1975, S. 29) einzuprägen und entsprechend zu handeln, „wenn sie, ohne großen Schaden zu nehmen, ihren Weg durch die Institution, die da Schule heißt, machen wollen“ (Jackson 1975). Hierbei handelt es sich um implizite, also nicht um offen kommunizierte Lernprozesse, die in den strukturellen Arrangements schulischer Abläufe selbst eingelassen sind und nach Schuleintritt zunehmend angeeignet werden (vgl. Bernfeld 1925/1973; Dreeben 1968/1980). Jackson hat diesem Umstand den Namen „hidden curriculum“ (Jackson 1975) gegeben, der im deutschsprachigen Raum unter dem Begriff des „heimlichen Lehrplans“ (Zinnecker 1975) bekannt wurde. Dieses implizite Lernen erweist sich als besonders hartnäckig und schreibt sich ungeachtet aller Appelle und Bemühungen zunehmend in die Handlungspraxis ein, es geht um „die ‚lautlosen Mechanismen‘ der Einübung in die Regeln und Rituale der Institution Schule“ (Niederbacher und Zimmermann 2011, S. 106). Für die SchülerInnen bleiben diese schulischen Erfahrungen nicht ohne Spuren und wirken sich auf die Bereitschaft zur Partizipation und Mitarbeit aus.

Erschwerend kommt hinzu, dass auch der Partizipationsbegriff selbst widersprüchlich und vielschichtig ist. Fragt man etwa Lehrpersonen oder im Schuldienst Tätige, ob sie die Sichtweisen von SchülerInnen berücksichtigen und für wichtig erachten, sie involvieren und mitbestimmen lassen, wird man nur in den seltensten Fällen eine ablehnende Antwort bekommen. Offen bleibt aber die Frage, was hierbei konkret unter Partizipation verstanden wird. Auch das bloße Aufzeigen im Unterricht oder die Auswahl eines zu bearbeitenden Themas aus einer vorgegebenen Liste kann als ‚partizipativ‘ bezeichnet werden, obwohl der Grad der Involvierung hierbei nur sehr bescheiden ausfällt.

Eine hilfreiche Betrachtungsfolie zur Einordnung und Kategorisierung von unterschiedlichen Graden der Partizipation in Forschungsprojekten ist das Modell der „Ladder of Participation“ (Hart 1992, S. 8). Hart bezieht sich hierbei nicht direkt

**Abb. 1** „Ladder of Participation“ (nach Hart 1992, S. 8; eigene Darstellung aus Feichter 2015, S. 68)



auf die Schule, sondern auf alle Kinder und Jugendliche, die in Partizipationsvorhaben berücksichtigt werden. Seine Überlegungen lassen sich aber durchaus auf die Situation von SchülerInnen und schulische Forschungs- und Entwicklungsvorhaben übertragen (Abb. 1).

In diesem Sinn bedeutet Partizipation nicht gleich Partizipation und die tatsächliche Involvierung von SchülerInnen kann sich deutlich voneinander unterscheiden. In seinem Modell beschreibt Hart acht Stufen der Partizipation, beginnend mit der untersten Stufe der „manipulation“ (Hart 1992, S. 9) bis hin zum höchsten Partizipationsgrad, den er als „child-initiated, shared decisions with adults“ bezeichnet (Hart 1992, S. 14.). Diesem Modell folgend beginnt eine ‚echte‘ Partizipation erst ab der vierten Stufe, wenn SchülerInnen als relevante AkteurInnen mit eigener Sicht auf die Dinge auch tatsächlich ernstgenommen und adressiert werden. Viele Vorhaben im Kontext Schule, die sich als schülerInnenbeteiligend oder partizipativ-orientiert ausgeben und als solches verkaufen, können mit Harts Modell daher auch als „manipulation“, „decoration“ oder „tokenism“ (Hart 1992, S. 9 f.) entlarvt werden. Partizipation in Forschungsprojekten ist ein grundsätzlich positiv besetzter Begriff, der in vielen Vorhaben auch als ‚schmückendes Beiwerk‘ verwendet wird. In Projekten partizipativ vorzugehen, vor allem wenn es um Kinder und Jugendliche geht, klingt unmittelbar einleuchtend, überzeugend und wichtig. Betrachtet man solche Vorhaben aber etwas genauer wird ersichtlich, dass SchülerInnen oft nur ein scheinbares Mitspracherecht eingeräumt wird und sie mit ihrer ‚Beteiligung‘ lediglich die Sichtweisen und Vorstellungen der ihnen anvertrauten Erwachsenen untermauern sollen. Ihr Handlungsfeld und ihre Entscheidungsmöglichkeiten sind dadurch drastisch eingeschränkt, weshalb man in solchen Fällen auch nur schwer von ‚aktiver‘ Beteiligung oder ‚wirklicher‘ Partizipation sprechen kann.

Dieses Modell darf aber nicht missverstanden werden. Nicht immer sind die höchsten Partizipationsstufen anzustreben. Je nach Fragestellung und Vorhaben kann es durchaus sinnvoll sein, sich mit niedrigeren Stufen der SchülerInnenbeteiligung zufriedenzugeben (vgl. Hart 2007). Überträgt man diese Überlegungen aber auf die hier diskutierten Forschungs- und Entwicklungsvorhaben mit SchülerInnen in der Tradition von Lewin (‚Betroffene zu Beteiligten machen‘) wird deutlich, dass höhere Stufen der Involvierung fokussiert werden müssten. Im Kontext der rezenten deutschsprachigen Schul- und Bildungsforschung sind solche Bestrebungen zurzeit aber noch eindeutig in der Minderzahl.

#### 4 Phänomene schülerInnenaktiver Schulforschung

Um die vorangegangenen Überlegungen empirisch zu untermauern werde ich in dem folgenden Kapitel auf die Ergebnisse und Erfahrungen von zwei von mir koordinierten und durchgeführten schülerInnenaktiven Schulforschungsprojekten eingehen (Feichter 2015), welche einen hohen Partizipationsgrad der SchülerInnen im Sinne Harts (1992) sowohl in der Konzeption, Durchführung und Analyse angestrebt und die SchülerInnen somit als zentrale (Mit-)ForscherInnen und Beteiligte verstanden haben.<sup>3</sup>

In der Konzeption orientierten sich beide Projekte an der handlungstheoretischen Forschungstradition Lewins (1946) sowie an verwandten Zugängen der internationalen Schul- und Bildungsforschung, welche eine aktive Beteiligung von SchülerInnen in Forschungsvorhaben anstreben. Zwar läuft diese Bewegung alles andere als einheitlich und wird auch unter den verschiedensten Überschriften diskutiert – etwa „Student Consultations“, „Student Voice“, „Student Research“, „Student as Resear-

chers“ oder „Youth Participatory Evaluation“ uvm. (vgl. Atweh und Burton 1995; Sabo 2003; Fielding und Bragg 2003; Nairn und Smith 2003; Fielding 2004, 2009; Flutter und Rudduck 2004; Cousins und Earl 2004; Roberts und Nash 2009) – die Bemühungen stimmen in ihren Grundüberlegungen jedoch deutlich überein. Allen gemeinsam ist ihr Verständnis von „Students as radical agents of change“ (Fielding 2001), denn sie stellen die SchülerInnen in das Zentrum der Überlegungen von Bildungs- und Schulreformen (Levin 2000) und zielen damit auf eine aktive Beteiligung und Mitgestaltung.

In beiden Forschungsprojekten arbeiteten jeweils zwei Schulen mit forschenden SchülerInnenteams zusammen. Vor dem eigentlichen Forschungsprozess wurden die SchülerInnen im Alter von 13 bis 17 Jahren in mehreren altersadäquat aufbereiteten Workshops mit unterschiedlichen Methoden der qualitativen Sozialforschung (Interviewführung, teilnehmende Beobachtung, Fotoevaluation) vertraut gemacht. Nach Abschluss der Vorbereitungen konnten die SchülerInnen in Forschungsteams aktiv tätig werden und sowohl ihre eigene Schulkultur und Schulwirklichkeit als auch die der jeweiligen Partnerschule beforschen. Der gewählte forschende Zugang stieß auf Seiten der SchülerInnen auf großes Interesse und stellte für sie etwas völlig Neues und Ungewohntes in ihrem schulischen Alltag dar (Feichter 2014). Forschungsfragen selbst zu formulieren, eigene Interessen systematisch und aktiv zu verfolgen, sowie die Möglichkeit durch einen Schulbesuch eine andere Schul- und Unterrichtskultur kennenzulernen und zu beforschen, begeisterte die SchülerInnen. Sie berichteten, dass dadurch Lernmöglichkeiten geschaffen wurden, die sie von ihren sonstigen Schulerfahrungen her nicht kannten. Ihrer Ansicht nach ging es in den Projekten darum „was wir denken“, um „unsere Meinungen“ und „wir sitzen nicht einfach da und hören zu“.<sup>4</sup>

Die folgenden Ausführungen beziehen sich nicht auf die konkreten Forschungsergebnisse, welche die SchülerInnen im Laufe der beiden Projekte gewinnen konnten. Diese sind an anderer Stelle gut dokumentiert (vgl. Feichter 2010, 2012a; Feichter und Krainz, 2012). In Form einer Metaanalyse beziehen sie sich vielmehr auf das Prozessgeschehen. Die Analysen sind auf die entstandenen Phänomene im Feld gerichtet, die durch die aktive Beteiligung der SchülerInnen hervorgerufen wurden (ausführlich Feichter 2015). Im Speziellen werde ich dabei auf folgende Punkte eingehen:

- 1) Vorbehalte gegenüber diesem Lernzugang
- 2) Störungen des organisatorischen Regelbetriebs
- 3) Destabilisierung der gewohnten LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung

#### 4.1 Vorbehalte gegenüber diesem Lernzugang

Trotz guter Ausgangsbedingungen, wie etwa der freiwilligen Teilnahme aller Schulen an dem Projekt, der Möglichkeit der Mitgestaltung an der Projektskizze und der Projektkonzeption, um das Vorhaben den konkreten schulischen Gegebenheiten vor Ort entsprechend anpassen und adaptieren zu können, wurde in beiden Projekten sehr bald eine deutliche Skepsis von Seiten der Lehrpersonen gegenüber dem Gesamt-

vorhaben artikuliert. In beiden Fällen wurden starke Zweifel an der Selbsttätigkeit und den forschenden Kompetenzen der SchülerInnen geäußert. Das Vorhaben wurde zwar als ein grundsätzlich „nobler Ansatz“ bezeichnet, die Potentiale und Möglichkeiten einer aktiven Beteiligung von SchülerInnen wurden aber gleichzeitig als unrealistisch und zu idealistisch abgetan.

Zieht man die Ausführungen der Lehrpersonen heran wird dies unmittelbar deutlich. Aussagen wie „*Da trauen Sie den Schülern zu viel zu*“, „*bissl sehr optimistisch gedacht*“ oder, dass die SchülerInnen „*heillos überfordert*“ seien und „*die Reife noch net haben, um zu wissen woran sie da jetzt mitarbeiten*“ usw., waren keine Seltenheit. So erzählt eine beteiligte Lehrperson etwa auch davon, dass SchülerInnen zwar grundsätzlich forschen könnten, jedoch nur dann, wenn man sie entsprechend instruiert und anweist, d. h. alles Notwendige vorgibt. Dass sie aber „*selbst Fragestellungen entwickeln [können], ist glaub ich einfach noch zu früh*“. Ihr abschließendes Resümee: „*Das könnte man vielleicht mit der 8. Klasse machen aber selbst da wahrscheinlich nur mit Einzelschülern*“, es handle sich ihrer Ansicht nach vielmehr um einen Zugang, der eher für „*Zwanzigjährige oder zumindest nach der Matura*“ geeignet erscheint, dann, „*wenn sich der Blick ein bissl hinausrichtet*“.

Einem partizipativen Forschungszugang mit SchülerInnen wird somit nach Meinung der Lehrenden im Laufe der Schulkarriere kein großer Platz eingeräumt. Den Ausführungen folgend sei dies vielmehr erst später, das heißt nach der eigentlichen Schulzeit möglich. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Lehrpersonen es auch nicht als ihre Aufgabe ansehen die SchülerInnen darin zu unterstützen. Diese Einschätzung ist insofern bemerkenswert, als dass es in allen Vorhaben, die SchülerInnen aktiv zu involvieren versuchen, genau darum geht, entsprechende Kompetenzen bereits in der Schule auszubilden und derartige Lernprozesse schon im Laufe der Schulzeit zu ermöglichen. Diese offensiv negativen Einschätzungen sind aber nicht einfach zu personalisieren, so als ob lediglich die ‚falschen‘ Lehrpersonen an den Projekten beteiligt gewesen waren, sie sind vielmehr vor dem Hintergrund der schulisch-organisatorischen Abläufe zu verstehen. Es dokumentieren sich schulische Normalitätsauffassung, die darüber Aufschluss geben, was in dem System Schule als möglich und machbar erscheint und was nicht.

## 4.2 Störungen des organisatorischen Regelbetriebs

Den Regelbetrieb von Schule haben Tyack und Tobin als „grammar of schooling“ (Tyack und Tobin 1994) umschrieben und meinen damit die Grundgrammatik bzw. Grundlogik nach der Schule und Unterricht funktioniert (z. B. strukturell vorgesehene Einzelkämpfertum und Verhinderung kollegialer Zusammenarbeit, eine Lehrperson eine Klasse; 50-Minuten-Taktung der Einheiten; Benotung von Einzelarbeiten der SchülerInnen usw.). Damit wird ein Rahmenkonzept und Regelwerk umrissen, welches den Schulalltag vorstrukturiert und sich auch auf die Unterrichtsgestaltung und das jeweilige Handeln in der Schule auswirkt.

Partizipative Schulforschungsprojekte mit SchülerInnen stoßen unmittelbar an dieser organisatorischen Grundgrammatik und verlangen zwangsläufig eine Veränderung der gewohnten schulischen Abläufe und Zugänge. Es handelt sich um ein unvermeidbares Aufeinanderprallen zweier verschiedener Logiken, der Logik des

Unterrichtens (Vermittlung bekannten Wissens mit Ergebnissicherheit und Überprüfbarkeit) und der Logik des Forschens (Hervorbringung neuen Wissens mit Ergebnisoffenheit und Interpretationsbedürftigkeit).

In den beiden Projekten wurden die dabei notwendigen Adaptionen im Vorgehen als Störungen und Zumutungen empfunden und haben zahlreiche Abwehrhaltungen – eine sogenannte „Systemabwehr“ (Heintel und Krainz 2015) – mobilisiert. Vor diesem Hintergrund wird auch die bereits diskutierte Skepsis gegenüber der prinzipiellen Machbarkeit verständlich. Von allen Beteiligten wurden plötzlich Aktivitäten verlangt, die im üblichen Schulalltag sonst nicht zwingend notwendig sind. Das Lernen in der Schule ist in institutionelle Rahmenregelungen eingebettet, welche als „institutionelle Vorgaben“ bzw. negativ umschrieben auch als „Korsett“ bezeichnet werden (Fend 2008, S. 263). Insofern zählt es essentiell zur schulischen Kerngrammatik, dass „gut lehrbare und gut prüfbare sowie objektiv rechtfertigbare Inhalte“ (Fend 2008, S. 264) bevorzugt werden, die nur wenig Interpretationsbedürftigkeit beinhalten. Eine Lehrperson berichtet etwa auch davon, dass nicht alle Beteiligten von dem Nutzen eines solchen Vorgehens überzeugt waren (*„Und wenn man glaub ich Lehrer, Lehrerinnen net überzeugen kann, dass es da einen Lernzuwachs, Erfahrungszuwachs gibt durch irgendeine Aktion, dann wird's schwer.“*). Es ist bezeichnend und sagt viel über die Systemlogik von Schule aus, dass ein derartiges Projekt nicht als eine wichtige Form des Lernens für SchülerInnen angesehen wird oder wie es eine weitere Person umschreibt: *„I kann net irgendetwas nur weils a Art Hobby ist das in der Zeit machen“*. In den Formulierungen *„irgendeine Aktion“* oder *„Art Hobby“* dokumentiert sich eine deutliche Entwertung derartiger Lernprozesse. Dieser Logik folgend würde ‚wirkliches‘ Lernen nur dann stattfinden, wenn es ‚schultypisch‘ verläuft und man einen Lernzuwachs auch unmittelbar registrieren und feststellen kann (*„mit einem Zuwachs an Kompetenzen eben nach einer Unterrichtseinheit“*). Wenn sich die Überprüfbarkeit von Inhalten und das Schnüren von Lernpaketen pro Unterrichtseinheit als zentrale institutionelle Vorgabe erweist, wird auch verständlich, dass man solchen ergebnisoffenen Zugängen mit SchülerInnen skeptisch bis ablehnend gegenübersteht. Partizipative Forschung mit SchülerInnen lässt sich nicht exakt in einer Schulstunde planen, ist ein offener Prozess und bringt zwangsläufig neue, möglicherweise auch unangenehme, in jedem Fall aber interpretationsbedürftige Ergebnisse hervor, mit denen auf irgendeine Art und Weise umgegangen werden muss.

Von Seiten der Lehrpersonen wird eine mangelnde Passung mit dem Schulalltag auch hinsichtlich weiterer Aspekte kritisiert. Nicht nur passe das Vorhaben schlecht zum einzuhaltenden Lehrplan, es sei auch eine grundsätzliche *„Zeitfrage“*, sich an solchen Projekten zu beteiligen, da man nur eine *„knappe Unterrichtszeit“* habe und solche Vorhaben vom eigentlichen Kerngeschäft ablenken (*„Weil im Prinzip müssen wir ja Unterrichten auch noch.“*). Eine weitere Lehrperson schlägt daher vor, im Falle einer Wiederholung des Projekts dieses deutlich zu *„straffen“*, damit es *„ein überschaubares Ding über zwei Wochen“* wird und man sich anschließend wieder den eigentlichen Aufgaben widmen könne, was sich nicht als Interesse und Begeisterung, sondern als ein Abarbeiten und Hintersichbringen interpretieren lässt. Auch die notwendige Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen im Laufe des Projekts wurde als hinderlich erlebt. So hat jede verantwortliche Lehrperson vorwiegend autonom mit ihren SchülerInnen agiert, weshalb man sich vorwiegend als *„Ein-*

zelindividuum gefühlt“ habe und das Vorgehen auch als „sehr isoliert“ mit „wenig Interaktion“ untereinander beschrieben wurde. Auch die im Verlauf der Projekte fest eingeplanten Forschungsteam- und Koordinationssitzungen mit allen Beteiligten wurden hierbei nicht als unterstützend und vernetzend erlebt, sondern als deutliche Einmischung in den eigenen Verantwortungsbereich, als „Heckmeck“, d. h. als unnötiges Getue bezeichnet, da es ja schließlich darum gehe, „was ich mit den Klassen konkret arbeite“. Eine der engagierteren Lehrpersonen im Projekt klagte auch über „unglaubliche bürokratische Hürden“, wenn man im Zuge des Projektverlaufs nicht nur in der eigenen Klasse, sondern auch in anderen Räumen mit den SchülerInnen arbeiten wollte („Ich habe mich manchmal bissl geärgert, weil so quasi geheißsen hat du dringst hier in Räume ein wo du gar nicht sein solltest.“).

Bringt man diese Erfahrungen mit der organisatorischen Verfasstheit von Schule in Verbindung, ist dies nicht sonderlich überraschend. Der Kooperationsgedanke innerhalb von Schulen ist nur wenig ausgeprägt (Lortie 1975; Terhart 1996; Terhart und Klieme 2006), strukturell auch nicht vorgesehen, weshalb die Kommunikationswege sowie Zeiten und Orte für Absprachen erst eigens gestaltet und organisiert werden müssen. Da dies mit einem erhöhten Einsatz und Aufwand verbunden ist, wurde es in beiden Projekten auch weitestgehend vermieden. Das präferierte schnelle und autonome Abarbeiten und Hintersichbringen kann auch als Versuch gedeutet werden, die mit dem Projektverlauf einhergehenden Irritationen und Störungen der schulischen Alltagsroutinen durch Einordnung und Anpassung an vertraute schulische Abläufe zu neutralisieren.

#### 4.3 Destabilisierung der gewohnten LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung

Ein Aspekt, der besondere Aufmerksamkeit verdient, ist die mit solchen Projekten einhergehende deutliche Veränderung der üblichen vertrauten sozialen Rollen in der Schule. Schule und Unterricht verlaufen trotz verschiedenster reformpädagogischer Bemühungen stets nach einem gewohnten Ablauf. Der Organisationslogik von Schule folgend gehen Aktionen vorrangig von den Lehrpersonen aus, zur Diskussion stehende Themen werden von ihnen vorgegeben und die Abläufe von ihnen initiiert und gesteuert. Dies gibt auch einen gewissen Grad an Orientierung und Handlungssicherheit. Jeder weiß, was zu tun ist und voneinander erwartet werden kann.

Werden SchülerInnen in Forschungsprojekten aber aktiv, verfolgen ihre eigenen, nicht vorgegebenen Fragestellungen, stellt dies einen Kulturbruch dar. Es bedingt eine Rollenkehr, eine Veränderung der hierarchischen Ordnung im Klassenzimmer, da nicht mehr nur die Lehrpersonen, sondern zunehmend auch die SchülerInnen Aktionen und Impulse setzen und Rückmeldungen zu ihrer Schulwirklichkeit geben. Dadurch sind Lehrpersonen nicht mehr die alleinigen ExpertInnen im Unterricht, die bereits gesichertes Wissen vermitteln (können), sondern werden zu prozessbegleitenden HelferInnen, UnterstützerInnen und im besten Fall PartnerInnen, die die SchülerInnen bei ihren Forschungsvorhaben und dem Gewinnen von auch für sie neuen Wissensinhalten begleiten sollen.

In den Projekten stellte dies eine große Herausforderung dar, da eine solche Haltung meist im grundlegenden Widerspruch zu dem Verständnis von LehrerInnen-Professionalität steht, das sich zumeist immer noch aus der fachlichen Souveränität speist. So

wird etwa davon berichtet, dass man seine „Rolle nicht gesehen“ habe und sogar angezweifelt wurde, ob man überhaupt eine besitzt („*Hab ich überhaupt eine Rolle oder ist es nur, dass ich die Klasse zur Verfügung stelle?*“). Auch eine weitere Person beschreibt die Beteiligung als „große Unsicherheit“, da sie an dem Projekt zwar teilnehmen sollte, sie aber nicht wusste „*in welchem Grad es gewünscht ist*“ und „*was konkret rauschauen soll*“ und daher auch das Gefühl hatte, „*wir sollen uns sowieso nur raushalten und nichts machen*“. Diese angesprochene Zurücknahme wird auch mit einem deutlichen Risiko in Verbindung gebracht, da es aufgrund der eigenen Berufserfahrungen eindeutig angezweifelt wird, dass SchülerInnen ohne konkrete Anweisungen durch Lehrpersonen arbeiten und ein gutes und zufriedenstellendes Ergebnis liefern können: „*Und andererseits soll aber ein gutes Produkt rauskommen und es soll funktionieren und es soll alles dann dastehen und die Schüler sollen machen und arbeiten. Und das klappt halt so nicht, meiner Erfahrung nach klappts einfach so nicht.*“

Während die einen die Rollenveränderung als Autoritätsverlust, mangelnde Führung und als ‚Laissez-faire‘ erlebten und somit ablehnten, sahen andere darin einen kaum zu bewältigenden Anspruch.<sup>5</sup> Das Projekt verlange einen „ganz anderen Zugang“, der sich von ihrer üblichen Praxis deutlich unterscheide und somit auf Seiten der Lehrpersonen „relativ langer Vorbereitung“ bedarf. So beschreibt ein Lehrer das Projekt zwar als einen interessanten Ansatz, führt aber unmittelbar aus, dass nicht alle Lehrpersonen die hierfür erforderlichen Kompetenzen haben: „*So was schüttelt man net aus dem Handgelenk, weils ja doch für uns a ganz a anderer Zugang ist die Schüler da jetzt zu aktivieren und zu sagen jetzt denkts euch amal nach was könntwürde denn euch denn da euch interessieren?*“.

Nicht nur auf Seiten der LehrerInnen, auch auf Seiten der SchülerInnen lassen sich Unsicherheiten in ihrem neugewonnenen Aktionsradius und ihrem selbsttätigen Vorgehen beobachten. In den Projekten betrifft dies sowohl den Prozess als auch das Produkt ihrer Forschungsleistungen. Trotz der Freude über die neu gewonnenen Freiheiten und Lernzugänge zeigten sich wiederholte und unsicher wirkende Rückfragen nach Vorgaben und Anweisungen zu ihren weiteren Arbeitsschritten. Es wäre aber falsch solche Fragen als grundsätzliche Überforderung zu deuten, so wie es manche beteiligte Lehrende getan haben und sich dadurch in ihrer anfänglichen Skepsis bestätigt fühlten. Vielmehr verweist dies auf ein für SchülerInnen gewohntes Verhalten, da sie in ihrem schulischen Agieren gut beraten sind, sich an den Wünschen, Vorstellungen und Erwartungen der Lehrpersonen auszurichten und zu orientieren. Es handelt sich um eine Art Rückversicherung, ob sie mir ihren Aktionen auch den Erwartungen entsprechen und somit den ‚richtigen‘ Weg eingeschlagen haben. Da es auch ein Leben nach der Projektbeteiligung an der Schule gibt und Lehrpersonen die Sanktionsgewalt in Form von Notengebungen innehaben, haben sich die SchülerInnen folglich in ihren Rückmeldungen und Ergebnispräsentationen sehr vorsichtig und zurückhaltend geäußert.

## 5 Resümee und Ausblick

Die hier angestellten Analysen zur aktuellen Dominanz einer leistungsüberprüfenden Schulforschung, welche alternative Zugänge in den Schatten stellt, die Betrachtungen

der Schulsituation von SchülerInnen und ihrer Partizipationsmöglichkeiten sowie die Diskussion der beiden partizipativen Schulforschungsprojekte haben gezeigt, dass derartige Vorhaben – vor allem wenn sie höhere Partizipationsgrade der SchülerInnen anstreben – die gewohnte hierarchische Ordnung in der Schule, die zugewiesenen vertrauten Rollen und schulischen Abläufe und Routinen deutlich durcheinanderbringen.

Bezug nehmend auf den gewählten Titel und den angesprochenen ‚blinden Fleck‘ der Schulforschung lässt sich weiters schlussfolgern, dass der gegenwärtige Diskurs sogar auf beiden Augen blind zu sein scheint. Einerseits wird die SchülerInnenperspektive als eigenständige Stimme in der Diskussion und der Entwicklung von Schule mehrheitlich nur ungenügend fokussiert oder als relevant erachtet, andererseits werden – lässt man sich trotz aller möglicher Bedenken auf ein solches Vorhaben ein – die hierfür erforderlichen sozialen und organisatorischen Kompetenzen deutlich unterschätzt, so als ob eine verstärkte Berücksichtigung der SchülerInnenperspektive sich dann einfach von selbst einstellt oder die Partizipation von SchülerInnen friktionlos in das schulische Normalprogramm als ‚add-on‘ aufgenommen werden kann.

Partizipative Forschungsvorhaben mit SchülerInnen lassen sich nur als einen gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozess aller Beteiligten begreifen. Schulen betreten damit Neuland und müssen sich der entstandenen Handlungsunsicherheiten sowohl auf individueller als auch auf organisatorischer Ebene verstärkt annehmen. Die notwendigen Aushandlungsprozesse können hierbei nicht nur auf die konkreten Projekthalte bzw. die Sachdimension alleine beschränkt bleiben. Es wird notwendig sich ebenso der Sozialdimension, der Interaktionen und organisatorischen Abläufe anzunehmen und auf erforderliche Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen zu fokussieren. Zeiten und Räume für Aushandlungsprozesse und Reflexion sind in der Schule strukturell nicht eingeplant und vorgesehen, sie müssen daher eigens organisiert und geschaffen werden.

Wenn partizipative Schulforschungsprojekte mit SchülerInnen in der Schule somit Bestand haben und nicht zu einer weiteren pädagogischen Trendwelle mit kurzer Lebensdauer verkommen sollen, läuft dies unvermeidlich auf Organisationsentwicklung, einen bewussten und gemeinsam gestalterischen Umgang mit den gegebenen Rahmenbedingungen und der in ihnen ablaufenden sozialen Prozesse hinaus. Hierbei handelt es sich zugegebenermaßen um ein durchaus mühsames und aufwendiges Unterfangen, angesichts der durch die SchülerInnenperspektive angereicherten neuen Anstöße für die Erforschung und Weiterentwicklung von Schule und der damit vorangetriebenen Demokratisierung schulischer Abläufe aber um ein mehr als lohnenswertes Projekt.

## Anmerkungen

- 1 In Österreich sind daher diese Überprüfungen eingebettet in ein umfassendes Qualitätssicherungssystem (im berufsbildenden Bereich „Qualitätsinitiative Berufsbildung“ QIBB, in jüngster Zeit auch die Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ SQA), in dem Testungen und externe Datenerhebungen nur einen geringen Teil des Prozesses darstellen. Wesentlich sind gemeinsame Interpretation der Ergebnisse und Zielvereinbarungen. Selbstevaluation stellt in beiden Qualitätssystemen eine wesentliche Basis dar, weshalb die Idee der Aktionsforschung – auch wenn sie nicht namentlich genannt wird – hier mitgedacht ist.

- 2 Zwar sind die beiden Autoren im deutschsprachigen Raum untrennbar mit der Aktionsforschung verbunden, auffallend ist jedoch, dass in den ersten drei Auflagen des Standardwerks „Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung“ jegliche Verweise auf Lewin fehlen. Sie verstehen ihr Buch vorwiegend als in der Tradition der englischen Aktionsforschung stehend (Altrichter und Posch 1998, S. 13), erst mit der vierten Auflage (Altrichter und Posch 2007) wird auch auf Lewin Bezug genommen.
- 3 Konkret handelt es sich um zwei drittmittelfinanzierte Forschungsprojekte, die am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt wurden, das Sparkling Science Projekt „Mitten im 2. – Geschichte und Gegenwart der Schule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler“ sowie die „NOESIS Peer Evaluation mit SchülerInnen“, die im Rahmen einer groß angelegten und noch laufenden Evaluationsforschungsstudie der Niederösterreichischen Mittelschule erfolgte (zu einer ausführlichen Beschreibung siehe Feichter 2015; sowie Online im Internet: [https://www.sparkling-science.at/de/projects/show.html?typo3\\_neos\\_nodetypes-page%5Bid%5D=13](https://www.sparkling-science.at/de/projects/show.html?typo3_neos_nodetypes-page%5Bid%5D=13); und [http://www.noesis-projekt.at/?page\\_id=136](http://www.noesis-projekt.at/?page_id=136) [27.08.15]).
- 4 Die wörtlichen Zitate stammen aus den Audioaufzeichnungen der Interviews und Gruppendiskussionen mit den Projektbeteiligten (SchülerInnen, Lehrpersonen und Schulleitungen) sowie meinem begleitenden Forschungstagebuch und werden in weiterer Folge kursiv dargestellt.
- 5 Bringt man diese Phänomene mit den Studien zu den unterschiedlichen Erziehungsstilen in Verbindung, die Lewin gemeinsam mit anderen Mitarbeitern durchgeführt hat (Lewin et al. 1939), lässt sich dieses Vorgehen ebenfalls als „Laissez-faire“ bezeichnen, einem Führungsvakuum, einem vollständigen Gewährenlassen und Ausbleiben systematischer Koordination und Unterstützung.

## Literatur

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft. Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004). Handlungs- und Praxisforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 417–435). Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, H., & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. Aufl.) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (4. Aufl.) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Antons, K., & Stützele-Hebel, M. (Hrsg.). (2015). *Feldkräfte im Hier und Jetzt. Antworten von Lewins Feldtheorie auf aktuelle Fragestellungen in Führung, Beratung und Therapie*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Atweh, B., & Burton, L. (1995). Students as researchers: Rationale and critique. *British Educational Research Journal*, 21(4), 561–575.
- Bernfeld, S. (1925/1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp. (Original 1925).
- Bland, D., & Atweh, B. (2007). Students as researchers: Engaging student's voices in PAR. *Educational Action Research*, 15(3), 337–349.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brühlmann, J. (2014). Abseits der Messbarkeit – Schulen leisten mehr. *Journal für Schulentwicklung*, 1(14), 4–10. (Editorial).
- Cousins, B., & Earl, L. (2004). *Participatory evaluation in education. Studies in evaluation use and organizational learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Dreeben, R. (1968/1980). *Was wir in der Schule lernen. Mit einer Einleitung von Helmut Fend*. Frankfurt: Suhrkamp (Original 1968).
- Feichter, H. J. (2010). Wissenschaftlicher Abschlussbericht: „Mitten im 2. Geschichte und Gegenwart der Schule aus Sicht der SchülerInnen.“ Sparkling Science (BMWf) – OeAD. Österreichischer Austauschdienst GmbH, August 2010.
- Feichter, H. J. (2012a). Peer Evaluation – Die Sicht der SchülerInnen. NOESIS Arbeitsbericht Nr. 8. <http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-Nr.8Juni-2012.pdf>. Zugegriffen: 27. Aug. 2015.

- Feichter, H. J. (2012b). Capacity Building: Netzwerke und Peers. Mehr als eine (An)Sammlung von Daten. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 181–195). Graz: Leykam.
- Feichter, H. J. (2014). Schülerinnen und Schüler erforschen den Kulturraum Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 18(3), 32–38.
- Feichter, H. J. (2015). *Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen*. Wiesbaden: VS Verlag, Springer.
- Feichter, H. J., & Krainz, U. (2012). „Wenn jemand eine Reise tut...“ Ergebnisse und Erfahrungen der NOESIS Peer Evaluation mit SchülerInnen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 197–217). Graz: Leykam.
- Feichter, H. J., & Krainz, U. (2015). Gemeinsames Nachdenken und Handeln: Über die Bedeutung partizipativer Evaluationsprozesse für die Schulentwicklung. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 287–310). Graz: Leykam Verlag.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123–141.
- Fielding, M. (2004). „New wave“ student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197–217.
- Fielding, M. (2009). *Listen to learners: Partnerships in action conference. Student voice, democracy and the necessity of radical education*. London: University of East London (Key note presentation April 22).
- Fielding, M., & Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils. What's in it for schools?* London: Routledge.
- Hart, R. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. UNICEF innocenti essays, No. 4, UNICEF, International Child Development Centre, Florence, Italy.: UNICEF. International Child Development Centre.
- Hart, R. (2007). 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.
- Heintel, P., & Krainz, E. E. (2015). *Projektmanagement. Hierarchiekrisse, Systemabwehr, Komplexitätsbewältigung*. Wiesbaden: Springer Gabler Verlag.
- Holzcamp, K. (1991). Lehren als Lernbehinderung? Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongress der GEW Hessen, Erziehung und Lernen im Widerspruch, am 3.11.1990 in Kassel. Veröffentlicht in: *Forum Kritische Psychologie* 27 (1991): Argument-Verlag, S. 5–22.
- Hopmann, S. T. (2008). No Child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417–456.
- Hopmann, S. T. (2015). Geleitwort. In H. F. Feichter. *Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen* (S. 9–12). Wiesbaden: VS Verlag Springer.
- Jackson, P. W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan Untersuchungen zum Schulunterricht* (S. 19–34). Weinheim: Beltz Verlag.
- Jackson, P. W. (1968/1990). *Life in classrooms*. Columbia: Teachers College Press: Columbia University (Original 1968).
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in educational reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155–172.
- Lewin, K. (1943/1944). Forschungsprobleme der Sozialpsychologie. In K. Lewin. *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften* (S. 192–205). Bern: Verlag Hans Huber (2012).
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In K. Lewin. *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics* (S. 201–216). New York: Harper & Row Publishers (1948).
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Row Publishers.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created „Social Climates“. *Journal of Social Psychology*, 10, 271–299. (S.P.S.S.I, Bulletin).

- Lippitt, R. (1984). Kurt Lewin und die Aktionsforschung. In H. Heigl-Evers (Hrsg.), *Kindlers „Psychologie des 20. Jahrhunderts“*. Sozialpsychologie. Die Erforschung der zwischenmenschlichen Beziehungen (Bd. 1, S. 106–109). Weinheim: Beltz Verlag.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University Press.
- Lück, H. E. (2015). Kurt Lewin – der unbekannte Bekannte. In K. Antons & M. Stützle-Hebel (Hrsg.), *Feldkräfte im Hier und Jetzt. Antworten von Lewins Feldtheorie auf aktuelle Fragestellungen in Führung, Beratung und Therapie*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Marrow, A. J. (2002). *Kurt Lewin. Leben und Werk*. Weinheim: Beltz Verlag.
- McTaggart, R. (Hrsg.). (1997). *Participatory action research. International contexts and consequences*. Albany: State University of New York Press.
- Nairn, K., & Smith, A. (2003). Young people as researchers in schools: The possibilities of peer research. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Niederbacher, A., & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rauch, F., Schuster, A., Stern, T., Pribila, M., & Townsend, A. (Hrsg.). (2014). *Promoting chance through action research. International case studies in education, social work, health care and community development*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Reinert, G. B., & Zinnecker, J. (Hrsg.). (1978). *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 29–121). Reinbeck: Rowohlt Verlag.
- Roberts, A., & Nash, J. (2009). Enabling students to participate in school improvement through a students as researchers programme. *Improving Schools*, 12(2), 174–187.
- Sabo, K. (2003). *Youth participatory evaluation: A field in the making*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1996). Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning. *Systemic Practice and Action Research*, 9(1), 27–47.
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 12(1), 18–31.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und Professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448–472). Frankfurt: Suhrkamp.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The ‚grammar‘ of schooling. Why has it been so hard to change. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- Whyte, W. F. (1991). *Participatory Action Research*. California: Sage Publications.
- Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz Verlag.