

Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung

Dominik Zentarra, Autor*innenteam SaFidS-FEP

*Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule
Kontakt: dominik.zentarra@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: „Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung“ (SaFidS) ist ein im Herbst 2019 gebildetes und im Sommer 2020 offiziell gestartetes Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) an der Laborschule Bielefeld. Dieser FEP besteht aus Schüler*innen, pädagogischem Personal der Laborschule sowie Wissenschaftler*innen der Universität Bielefeld. Angeknüpft an den hohen Stellenwert der demokratischen Bildung an der Laborschule ist dieser FEP der Versuch, die Forschung auch als Beteiligungsfeld für Schüler*innen zu erschließen. In diesem Beitrag möchten wir die Entstehung dieses FEP näher beleuchten, das Studiendesign und die Forschungsfragen vorstellen und Einblicke darin geben, wie wir unser Forschungsteam bestehend aus Menschen mit ganz unterschiedlichen Rollen innerhalb der Schule organisieren. Wir gehen anhand einer Studie der Frage nach, was die Schüler*innen motiviert, an diesem FEP teilzunehmen und diskutieren einige Herausforderungen einer solchen Forschungskonstellation.

Schlagwörter: Partizipation, partizipative Forschung, Praxisforschung, Schulentwicklung, qualitativ

Zitationshinweis:

Zentarra, D., Autor*innenteam SaFidS-FEP (2022). Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1 (1), 168-178. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6042

ISSN: 2940-0686



„Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung“ (SaFidS) ist ein im Herbst 2019 gebildetes und im Sommer 2020 offiziell gestartetes Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) an der Laborschule Bielefeld. Dieser FEP besteht aus Schüler*innen, pädagogischem Personal der Laborschule sowie Wissenschaftler*innen der Universität Bielefeld. Konstitutiv für ihre Schulentwicklung durch Praxisforschung ist an der Laborschule Bielefeld das „Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell“. Pädagogisches Personal und Wissenschaftler*innen agieren als Forschende gleichberechtigt miteinander und ergänzen sich gegenseitig mit ihren jeweiligen Expertisen und Kompetenzen. In den Beiträgen von Zenke sowie Textor & Zentarra im gleichen Band wird im Detail auf die Entwicklungsgeschichte des Lehrer*innen-Forscher*innen-Modells, die praktische Ausgestaltung dieses Praxisforschungskonzepts sowie die bisherige Praxisforschung an der Laborschule eingegangen. Konstitutiv dafür ist, dass pädagogisches Personal und Wissenschaftler*innen als Forschende gleichberechtigt miteinander agieren und sich mit ihren Expertisen und Kompetenzen ergänzen (Zenke, Dorniak, Gold, Textor & Zentarra, 2019, S. 141f.). Schüler*innen nahmen bisher an dieser Forschung nicht teil und generell werden als Akteur*innen in der Praxisforschung im schulischen Bereich meistens Lehrkräfte genannt (Unger, 2014, S. 27). Angeknüpft an den hohen Stellenwert der demokratischen Bildung an der Laborschule ist unser partizipatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Versuch, die Forschung auch als Beteiligungsfeld für Schüler*innen zu erschließen. In diesem Beitrag möchten wir die Entstehung dieses FEP näher beleuchten, das Studiendesign und die Forschungsfragen vorstellen und Einblicke darin geben, wie wir unser Forschungsteam bestehend aus Menschen mit ganz unterschiedlichen Rollen innerhalb der Schule organisieren. In einem weiteren Abschnitt stellen wir eine im Rahmen des FEP durchgeführte Studie vor, in der der Frage nachgegangen wird, was die Schüler*innen motiviert, am FEP mitzuwirken. Zum Schluss werden wir einige Herausforderungen einer solchen Forschungskonstellation aufzeigen und unser langfristiges Ziel skizzieren, das „Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell“ zu einem „Schüler*innen-Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell“ zu erweitern.

1 Die Schüler*innen als Forscher*innen mitdenken

*„Also bisher haben nur die Lehrer und die Erwachsenen was bestimmt und das Projekt ist dafür da, dass die Kinder halt mitbestimmen können und sagen können was sie auch wollen, weil das bisher die Erwachsenen waren, die das bestimmt haben.“ (Schüler*in des SaFidS-FEP)*

Im Spätsommer 2019 entstand bei einem Gespräch über partizipative Forschung von zwei wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule (Marlena Dorniak und Dominik Zentarra) und einem Naturpädagogen der Laborschule Bielefeld (Jess Rehr) die Idee, den Kerngedanken der Praxisforschung, die Erforschung der eigenen Praxis durch die jeweiligen Akteur*innen, konsequent auch in der Praxisforschung der Laborschule umzusetzen. Zwar forschen gemäß des Lehrer*innen-Forscher*innen-Modells seit Gründung der Laborschule Bielefeld die Lehrer*innen, ganz klar Akteur*innen ihres Feldes, zusammen mit Wissenschaftler*innen an für die Schule und die Bildungslandschaft relevanten Themen (u. a. Dorniak & Zenke, 2019; Heidemann & Zentarra, 2020; Textor, Devantié, Dorniak, Gold, Zenke & Zentarra, 2020). Die größte Akteur*innengruppe der Schule war von dieser Forschung jedoch stets ausgeklammert: die Schüler*innen (siehe Abbildung 1).

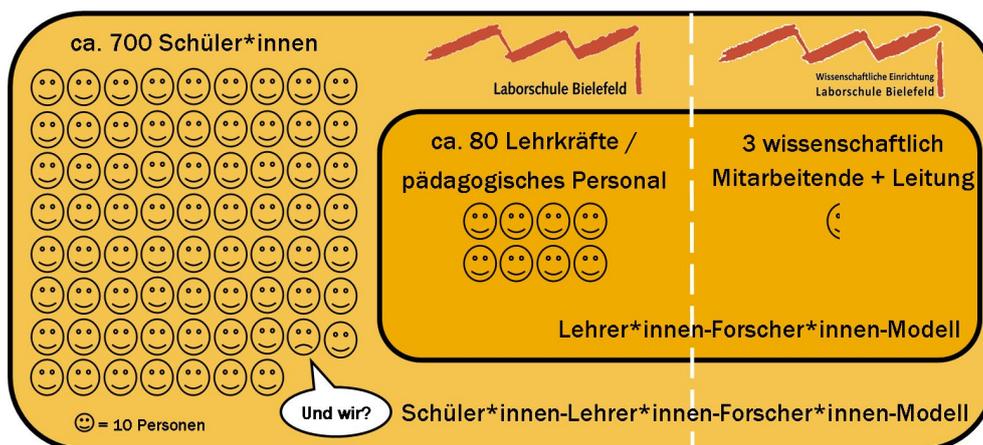


Abbildung 1: Die an der Praxisforschung der Laborschule Bielefeld beteiligten Personengruppen gemäß des bisherigen Lehrer*innen-Forscher*innen-Modells und der von der SaFidS-Forschungsgruppe konzipierten Erweiterung zum Schüler*innen-Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell.

Zwar wurden Schüler*innen seit jeher befragt und brachten insbesondere bei qualitativer Forschung im Rahmen von Interviews wichtige Impulse für die jeweilige Forschung mit, allerdings waren sie nicht Teil der eigentlichen Forschungsgruppe. Sie waren nicht aktiv an den Forschungs- und Entwicklungsprojekten als forschende Akteur*innen beteiligt. Mit dem SaFidS-FEP stellen wir uns folgende Frage, ähnlich wie Klafki bereits Anfang der 1970er Jahre für die Handlungsforschung gefordert hatte (Klafki 1984): Wie können wir Schüler*innen als Akteur*innen ihres Feldes an der Praxisforschung beteiligen? So wie Lehrer*innen ihre schulische Expertise mit in die Forschung bringen, sehen wir die Expertise der Schüler*innen über ihre alltägliche, sie unmittelbar betreffende schulische Praxis als überaus wertvoll an. Mit der Erweiterung des Lehrer*innen-Forscher*innen-Modells zu einem Schüler*innen-Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell möchten wir die Praxisforschung und die Forschungs- und Entwicklungsprojekte auch für Schüler*innen öffnen. Davon versprechen wir uns für die Schüler*innen eine Stärkung bzw. Vertiefung der demokratischen Bildung, die an der Laborschule ohnehin einen hohen Stellenwert hat, ein tieferes Verständnis der eigenen sozialen, schulischen Wirklichkeit, Gelegenheiten für Empowerment sowie Kompetenzerwerb (vgl. Unger, 2014). In der Institution Schule, die Schüler*innen üblicherweise als Lernende begreift, führt die Partizipation der Lernenden an der Forschung dazu, dass sie als Wissende und Produzent*innen von Wissen ernst genommen werden können (Dorniak, 2020, S. 77; Wöhrer, Arztmann, Windersteller, Harrasser & Schneider, 2017, S. 44) und so Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden können. Weiterhin erhoffen wir uns vielversprechende Erkenntnisse und Impulse für die Schulentwicklung durch Beteiligung und Expertise nicht nur der erwachsenen, sondern auch der jugendlichen Akteur*innen der Schule.

2 Die Entstehung der Forschungsgruppe

Obwohl die Initiator*innen grundsätzlich offen für die Forschungsarbeit mit Schüler*innen jeder Altersstufe waren und diesbezüglich auch schon unterschiedliche Erfahrungen hatten, wurde beschlossen, den SaFidS-FEP mit Schüler*innen der Jahrgangsstufe 7 zu beginnen. Zentral war für uns die Überlegung, dass die Schüler*innen zumindest drei Jahre lang noch an der Schule verbleiben, um genug Zeit für eine FEP-Periode von zwei Jahren plus einem weiteren Jahr für die Vorlaufzeit sowie für den Endbericht zu haben. Bei einem Treffen mit den Betreuungslehrkräften der Gruppen der Jahrgangsstufe 7 besprachen wir die Notwendigkeit, dass die Forschungszeit für die Schüler*innen in der

Unterrichtszeit stattfinden müsse. Lehrkräfte haben an der Laborschule die Möglichkeit, für Forschung im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsprojekten Entlastungsstunden zu beantragen. Diese Möglichkeit haben Schüler*innen nicht, so dass es einer Absprache bedarf, dass sie sich während ihrer regulären Unterrichtszeit am FEP beteiligen können.

Um interessierte Schüler*innen für die Mitwirkung an dem FEP zu finden, fand zunächst für jede der drei Gruppen der Jahrgangsstufe 7 ein Workshop statt, in der das Vorhaben vorgestellt und organisatorische und inhaltliche Fragen geklärt wurden. Mit den Schüler*innen wurden da schon erste Ideen und Wünsche für mögliche Forschungsthemen gesammelt. Anschließend werteten wir die Nennungen der Schüler*innen aus und präsentierten die Ergebnisse auf einer weiteren Zusammenkunft, dieses Mal mit allen Gruppen der Jahrgangsstufe 7 gleichzeitig. Damit bekamen alle Schüler*innen einen Überblick über die Vielfalt der möglichen Forschungsthemen und erhielten an diesem Tag die Gelegenheit, sich für eine Teilnahme an der Forschungsgruppe zu melden. Noch am gleichen Tag setzten sich alle interessierten Schüler*innen zu einem ersten Kennenlernen zusammen und wir begannen das erste FEP-Treffen mit einer weiteren Einkreisung des potenziellen Forschungsthemas. So konstituierte sich im Herbst 2019 die SaFidS-Forschungsgruppe. Neben einem Kern von jungen Forschenden gab es auch Schüler*innen, die wieder absprangen, aber auch Schüler*innen, die später neu hinzukamen. Gegenwärtig besteht unsere Forschungsgruppe aus

- 8 Schüler*innen der Jahrgangsstufe 10 (Schuljahr 2022/23)
- 2 Lehrkräften
- 1 Naturpädagoge der Laborschule und
- 2 Wissenschaftler*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule sowie
- 1 studentischen Hilfskraft.

In den ersten FEP-Treffen bis zum offiziellen Start des FEP im Sommer 2020 ging es vorrangig um die Etablierung von Strukturen und Abläufen, um einen FEP in dieser personellen Konstellation zu gestalten. Es ergaben sich bereits in dieser Zeit erste Gelegenheiten, unser Forschungsvorhaben auf Konferenzen und Vernetzungsveranstaltungen zu präsentieren, so dass wir uns inhaltlich viel mit der grundlegenden Konzeption des Forschungs- und Entwicklungsprojekts und der Präsentation nach außen beschäftigten. Der Anspruch, die Schüler*innen an allen Aspekten des Forschungsprozesses mitwirken zu lassen, zeigte sich hierbei vor allem darin, dass auch sie bei Präsentationen auf Veranstaltungen zu den Vortragenden gehörten und bei Konferenzen im Ausland zumindest an den Präsentationsfolien mitwirkten. Der Beginn der COVID-19-Pandemie sorgte für eine starke Unterbrechung unserer Vorhaben, so dass ab Sommer 2020, obwohl der FEP eigentlich offiziell startete, nur wenige Treffen möglich waren. Erst ab Ende 2021 konnte die FEP-Arbeit in einem regelmäßigen Takt fortgesetzt werden. Schwerpunkt der ersten Monate des Jahres 2022 war die endgültige Bestimmung des zu beforschenden Themas, einer ersten Kurz-Studie in Vorbereitung auf diesen Beitrag (siehe Abschnitt 5) und der Erarbeitung von Forschungsfragen sowie der Planung einer ersten Fragebogenerhebung für das von den Schüler*innen bestimmte Thema auf der Kernebene des FEP (siehe Abschnitt 3).

3 Forschungsdesign und Forschungsfragen

*„Veränderungen zu machen und Ideen für Veränderungen zu sammeln und vielleicht auch zu verwirklichen“ (Schüler*in des SaFidS-FEP)*

Das Forschungsdesign des FEP besteht aus zwei Ebenen:

1. Auf der *Kernebene* des Projekts geht es um das inhaltlich auf die Laborschule bezogene Forschungsthema, also die Erforschung und laborschulbezogene Entwicklung

eines Sachverhalts, für den sich die Schüler*innen interessieren und für den sie sich entschieden haben. Das von ihnen gewählte Forschungsthema auf dieser Ebene ist Obdachlosigkeit und die Abwertung von obdachlosen Menschen. Das methodische Vorgehen ist gegenwärtig noch in der Planung. Angedacht sind leitfadenstrukturierte Interviews und Fragebogenerhebungen, um an der Laborschule Art und Ausmaß von Vorurteilen und Abwertungen gegenüber obdachlosen Menschen sowie mehr Informationen über die Lebenswirklichkeit von obdachlosen Menschen in Erfahrung zu bringen.

2. Auf der den Kern des Projekts umschließenden *Mantelebene* ist das Ziel, diese neuartige FEP-Konstellation selbst zu erforschen und zu evaluieren. Dieses Forschungsthema ist dem ursprünglichen Interesse derer geschuldet, die dieses Forschungsprojekt initiiert haben. Hier geht es hauptsächlich darum, zu erforschen, wie die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Gruppen dieser Forschungsgruppe gelingt und am besten gelingen kann. Dafür nehmen wir die FEP-Treffen regelmäßig mit einem Audio-Aufnahmegerät auf, transkribieren die Aufnahmen und analysieren die Transkripte mit einer qualitativen, kategorienorientierten Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39) mit Fokus auf ausgewählte Fragestellungen. Im Vorfeld dieses Beitrags haben wir zur Selbstreflexion der Teilnahmemotivation aller am FEP beteiligten Personen eine Studie durchgeführt, die in Abschnitt 5 vorgestellt wird.

Die nachfolgende Abbildung 2 illustriert das skizzierte Forschungsdesign anhand der wesentlichen Forschungsinhalte auf den entsprechenden Ebenen.



Abbildung 2: Forschungsfragen auf den zwei inhaltlichen Ebenen des FEP

Das Forschungsthema auf der Kernebene hat viele Diskussionen, Ideensammlungen und Neuausrichtungen mitgebracht, bevor es in dieser Form beschlossen wurde. Begonnen mit einer sehr breiten Ideensammlung in der gesamten Jahrgangsstufe 7, als das Forschungsprojekt vorgestellt und dafür sich interessierende Schüler*innen gesucht wurden, kreisten wir die Themen mehr und mehr ein. Es kamen auch neue Themen hinzu, da mit der langen Unterbrechung der FEP-Arbeit durch die COVID-19-Pandemie Schüler*innen die Gruppe verließen, neue hinzukamen und sich die Interessen der Schüler*innen im Jugendalter mit der Zeit auch wandelten. Der Prozess der Themenfindung nahm ein

Ende, als drei die Schüler*innen am meisten interessierenden Themen in einem FEP-Treffen dahingehend besprochen wurden, inwiefern sie sich aus einer Forschungs- und einer Schulentwicklungsperspektive für den FEP eignen, und dann die Schüler*innen abschließend darüber abstimmten. Das nun im FEP auf der Kernebene behandelte Forschungsthema ist „Obdachlosigkeit und Abwertungen von obdachlosen Menschen“. Wir wollen in Erfahrung bringen, was Obdachlosigkeit genau bedeutet, wie die Lebenswirklichkeit von obdachlosen Menschen aussieht, welche Vorurteile und Abwertungen gegenüber obdachlosen Menschen von Schüler*innen an der Laborschule geäußert werden und wie diesen Abwertungen in Form von Schulprojekten, Ausstellungen oder Unterrichtseinheiten begegnet werden kann.

Auf der Mantelebene liegt für uns das zentrale Erkenntnisinteresse darin, zu ergründen, wie eine gleichberechtigte Forschung in der vorliegenden Personenkonstellation aussehen kann, was die diesbezüglichen Herausforderungen sind und wie wir mit ihnen umgehen können. Schon frühzeitig zeigte sich die Wirkmächtigkeit von den typischen Rollen, die alle am FEP beteiligten Personen in der Schule innehaben. Die Schüler*innen sind es gewohnt, dass die Lehrer*innen bzw. Erwachsenen Entscheidungen treffen oder den Ablauf eines Treffens bestimmen. Die Erwachsenen fühlen sich immer wieder in der Pflicht, FEP-Treffen vorzubereiten und den Ablauf von Treffen in am Thema orientierte Bahnen zu lenken, wenn die Gruppe davon abweicht. Gleichzeitig sehen wir auch schon seit den ersten Treffen, dass die Schüler*innen gerne verantwortungsvolle Positionen übernehmen und gerne Entscheidungen treffen, wenn ihnen die Entscheidungsmacht gegeben wird. Auch geschieht es immer wieder, dass die Schüler*innen selbst auch Sorge dafür tragen, dass in einer Situation der Ablenkung der Fokus wieder zurück zum Thema gebracht wird. Diese hier nun unsystematisch berichteten Beispiele skizzieren Aspekte, die uns auf der Mantelebene wichtig sind. Wir haben den Anspruch, die Forschungsarbeit im FEP gleichberechtigt zu gestalten und zu ermöglichen, dass alle am FEP beteiligten Personen als forschende Akteur*innen ihre eigene Expertise einbringen können und sich auf die gemeinsame Forschung bezogen als selbstwirksam wahrnehmen.

4 Organisation der Zusammenarbeit

*„Französisch, Mathe und Nawi wird nicht funktionieren, das kann man nicht so gut nachholen.“ (Schüler*in des SaFidS-FEP)*

Während die Lehrer*innen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Forschungsstunden erhalten, die sie für die FEP-Arbeit nutzen können, gibt es für Schüler*innen kein solches System. Deshalb findet die FEP-Arbeit für die Schüler*innen während ihrer Unterrichtszeit statt. Bei der Terminalsuche kam schnell die Frage auf, wer für den FEP auf welche Fächer verzichten will und kann. Dieses Problem haben wir gelöst, indem wir einen 15-tägigen Rhythmus für die FEP-Treffen vereinbart haben. Auf diese Weise treffen wir uns alle zwei Wochen plus einen weiteren Schultag, so dass gewährleistet ist, dass das Treffen stets an einem anderen Wochentag stattfindet und die Unterrichtsfächer, die für ein Treffen ausfallen müssen, nicht immer dieselben sind.

Im Laufe der Zeit haben wir verschiedene Rollen in Bezug auf ein FEP-Treffen eingeführt, die alle Beteiligten im Wechsel einnehmen: Protokollant*in, Gesprächsleitung, Zeitwächter*in, Ruhewächter*in. Wir tendieren dazu, verstärkt zu planen, was wir wie lange besprechen oder tun. Wesentlich ist die Einplanung einer Pause und der*die Zeitwächter*in hat die Aufgabe, alle daran zu erinnern, wenn diese bald ansteht. Die Rolle Ruhewächter*in entstand vor dem Hintergrund der Frage, wie wir mit Störungen und/oder Konflikten umgehen, die aus dem Schulalltag auch in das FEP-Treffen hineingetragen werden. Aus diesen Überlegungen heraus entstand auch eine Liste mit Gruppenregeln, auf der wir grundsätzliche Verhaltensregeln festgelegt haben, um damit ein möglichst effektives Arbeiten erreichen zu können. Von Zeit zu Zeit reflektieren wir diese Rollen und prüfen sie darauf, ob sie funktionieren, wie wir es uns gedacht haben, oder

ob es nötig erscheint, etwas abzuändern. Unsere Organisation und der Ablauf unserer Arbeit ist also mit der Zeit gewachsen und es ist absehbar, dass die Arbeitsform, wie wir sie jetzt praktizieren, sich mit der Zeit auch wieder ändern kann. Wir tauschen uns über unsere Vorstellungen darüber aus, sprechen situativ über unser Arbeitsverhalten, wenn wir merken, dass Unzufriedenheit aufkommt, und planen ein, in unregelmäßigen Abständen bewusst darüber zu reflektieren und den Status quo zu überdenken.

5 Gründe der Schüler*innen für ihre Beteiligung am FEP

*„Also mir geht’s auch darum Spaß zu haben und Neues zu lernen oder zu erfahren.“ (Schüler*in des SaFidS-FEP)*

Von Anfang an war stets der Eindruck da, dass alle Beteiligten viel Spaß und Interesse am FEP zeigten. Obwohl die COVID-19-Pandemie viele Treffen unmöglich machte und die Themenfindung lange dauerte und auch viel Zeit benötigt wurde, um eine Organisations- und Ablaufform zu finden, die ein effektives Arbeiten ermöglichte, war es bemerkbar, dass alle Beteiligten stets pünktlich bei den Treffen waren, mit Stift und Papier ausgerüstet und nur selten jemand fehlte. Bezeichnend dafür ist, dass die Schüler*innen zwei Treffen aus Eigeninitiative heraus ganz ohne Beteiligung der Erwachsenen durchgeführt hatten. In einer Phase des verstärkten Ausfalls der FEP-Treffen beschlossen die Schüler*innen spontan und selbstständig, dass sie sich nun treffen und die FEP-Arbeit fortsetzen würden. Sie verteilten wie gewohnt die zu der Zeit üblichen Rollen, Gesprächsführung sowie Protokollant*in, und weil das Audio-Aufnahmegerät, das sonst von einer*m der Erwachsenen mitgebracht wurde, nicht da war, benutzten sie kurzerhand das eigene Smartphone für die Aufnahme der Sitzung.

Um genauer herauszufinden, was die Schüler*innen an der Mitarbeit im FEP motiviert, auch als Selbstvergewisserung, um die oben beschriebenen Eindrücke zu überprüfen, wurden als Vorbereitung für diesen Beitrag Fragen gesammelt, die alle an einem FEP-Treffen im Januar 2022 teilnehmenden Personen beantwortet hatten. Ad hoc sammelten wir mögliche, offene Fragen, erstellten damit einen kurzen Fragebogen und füllten diesen jede*r für sich aus. Wer wollte, konnte anonym bleiben. Die Antworten von zwei der Fragen werden hier vorgestellt, um die Fragestellung „Was motiviert die Schüler*innen, am FEP teilzunehmen?“ zu bearbeiten. Es waren 6 Schüler*innen anwesend, so dass die Stichprobe $n = 6$ ist. Zwei weitere, erwachsene Personen hatten an dem Treffen und der Studie teilgenommen, doch der Fokus soll an dieser Stelle auf der Frage nach der Motivation der Schüler*innen liegen. Die Antworten sind hier nach inhaltlicher Ähnlichkeit sortiert und werden im Folgenden inhaltsanalytisch nach Kuckartz & Rädiker (2022) interpretiert.

Frage 1: *Warum bin ich diesem FEP?*

- Ich bin in diesem FEP, weil es mir Spaß macht, etwas zu planen und das Ergebnis zu „spüren“.
- Weil es mir Spaß macht.
- Ich bin hier, weil es mich interessiert und weil es mir Spaß macht.
- Ich bin hier, weil es mich interessiert.
- Ich bin im FEP, weil ich es sehr spannend finde, Sachen zu erforschen und zu entdecken.
- Weil ich spannend finde, was hier passiert.

Bei den Antworten zu der Frage „Warum bin ich diesem FEP?“ fällt auf, dass bestimmte Schlüsselbegriffe mehrmals genannt werden. 3 von 6 Schüler*innen schreiben „weil es mir Spaß macht“, und je 2 von 6 schreiben „weil es mich interessiert“ sowie „weil ich es (sehr) spannend finde“. Die Emotionen Spaß, Interesse und Spannung sind

also die Hauptbeweggründe für die Teilnahme der Schüler*innen an dem FEP. Das Erleben des FEP auf emotionaler Ebene scheint also eine hohe Relevanz zu haben. Unterstrichen wird das auch durch die Antwort „das Ergebnis zu ‚spüren‘“. Diese Formulierung impliziert, dass das Forschen/Arbeiten/Mitwirken im FEP („etwas zu planen“) zu körperlich wahrnehmbaren Ergebnissen oder Konsequenzen führt. Dass diese Wahrnehmung mit dem Spürsinn in Verbindung gebracht wird, gibt ihr einen hohen Stellenwert, der möglicherweise auch bewusst so von dem*der Schüler*in ausgedrückt wird. Darauf weisen die Anführungsstriche hin. Es ist bemerkenswert, dass dem Vorgang „etwas zu planen“, der eher der kognitiven Ebene zugeordnet würde, auf diese Weise ein emotionaler Aspekt hinzugefügt wird. Hier zeigt sich die Relevanz des emotionalen Erlebens des Mitwirkens am FEP. Einen Schnittpunkt zu dieser Beobachtung findet sich in einigen der Antworten zur zweiten Frage.

Frage 2: *Was mag ich am FEP?*

- Die Gemeinschaft.
- Es ist cool und lustig.
- Dass man mitentscheiden darf.
- Ich mag am FEP, dass wir vielleicht Menschen helfen können oder etwas verändern können.
- Ich mag alles.
- Eigentlich alles.

Gemocht wird am FEP unter anderem „die Gemeinschaft“ und dass es „cool und lustig“ ist. Beides verweist auf den Wert des sozialen Miteinanders, des Gemeinschaftlichen. Diese Antworten sind damit deutlich mit emotionalem Erleben verknüpft, insbesondere erlebtem Vertrauen, auch oder gerade in Gruppenkonstellationen, in denen Machtasymmetrien eine Rolle spielen (Biedermann, 2006, S. 109f.; siehe auch Abschnitt 6). „Cool und lustig“ hat von der Bedeutung her eine große Nähe zu „Spaß“ und die Aussage „dass wir vielleicht anderen Menschen helfen können“ lässt sich auch mit der Antwort „die Gemeinschaft“ verknüpfen. Es ist anzunehmen, dass für den*die Schüler*in, die*der „helfen können“ schreibt, dieser Aspekt vor allem auf emotionaler Ebene eine Rolle spielt.

Neben der starken Dominanz von Worten und Formulierungen, die auf die Relevanz von emotionalem Erleben hinweisen, finden sich jedoch auch Aspekte, die auf kognitiver Ebene die Schüler*innen motivieren. Diese sind „Sachen zu erforschen und zu entdecken“, „mitentscheiden“ und „etwas verändern“. Hier wird auf inhaltlicher Ebene auf den Forschungs- und Entwicklungsaspekt Bezug genommen bzw. auf den Anspruch des Projekts, dass alle gleichberechtigt an Entscheidungen teilnehmen. Das zeigt sich auch in der Verwendung von „weil es mich interessiert“, bei der Frage danach, warum man im FEP ist. Gleichzeitig lassen sich auch hier Verknüpfungen zur emotionalen Ebene ziehen, da „entdecken“ durchaus mit Gefühlen wie Überraschung, Neugier, Entdeckungslust verbunden werden kann, und „zu erforschen und zu entdecken“ wird auch explizit als „spannend“ bewertet.

Nun sind diese Ergebnisse einerseits nicht verwunderlich, da emotionales Erleben stets Teil des eigenen Handelns ist und sei es auch noch so sehr inhaltlich auf kognitiver Ebene begründet. Andererseits sind die Ergebnisse dennoch bemerkenswert, als dass hierbei deutlich wird, dass das emotionale Erleben, namentlich vor allem Spaß und Spannung, gerade auch in Verbindung mit dem sozialen Miteinander, für das Mitwirken der Schüler*innen am FEP eine hohe Relevanz hat. Die dieser Studie zugrunde liegende Frage nach den Gründen für die Motivation der Schüler*innen, an diesem Forschungs- und Entwicklungsprojekt teilzunehmen, lässt sich also damit beantworten, dass das emotionale Erleben einen bedeutsamen Beitrag dazu leistet. Das ist anknüpfbar an die Ergebnisse von Deci & Ryan (1993), nach denen die Befriedigung der psychologischen

Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenzerleben einen starken Einfluss auf intrinsische Motivation hat. Insbesondere die soziale Eingebundenheit und das Autonomieerleben sind zwei Aspekte, die von den Schüler*innen im FEP erlebt werden und die sich auch in einigen der Antworten auf die Fragen wiederfinden.

6 Herausforderungen

Wir möchten einige Herausforderungen nennen, die daraus resultieren, dass die Forschungsgruppe aus Akteur*innen besteht, die innerhalb der Schule unterschiedliche Rollen innehaben. Ein wesentlicher Aspekt, der dieser Verschiedenheit von schulischen Rollen eingeschrieben ist, ist die Machtasymmetrie. Diese besteht insbesondere zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen bzw. pädagogischen Fachkräften (Atkinson, 2019, S. 196), aber auch zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen generell, also auch zwischen Schüler*innen und Wissenschaftler*innen. Eine dritte Asymmetrie dieser Art ist auch zwischen den Initiator*innen des FEP und denen, die dazugekommen sind, denkbar. Auch wenn der Anspruch der Forschungsgruppe ist, dass alle als möglichst gleichberechtigte Akteur*innen forschend mitwirken, sind diese in die Rollenverhältnisse potentiell eingeschriebenen Machtasymmetrien von Akteur*innenmacht dennoch wirkmächtig (Klein, 2010). Das muss allerdings nicht grundsätzlich etwas sein, was problematisch ist. Es mag hinderlich sein, Schüler*innen zu selbstständigem Handeln und Entscheiden zu motivieren, wenn diese erwarten, dass die Erwachsenen vorgeben, was als Nächstes zu tun ist. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass oft konzentrierter gearbeitet wird, wenn eine Lehrerin bei einem FEP-Treffen teilnimmt. Jedoch sind auch andere FEP-Gruppen, die nur aus Lehrer*innen, pädagogischem Personal und Wissenschaftler*innen bestehen, nicht frei von Machtasymmetrien. In diesen Fällen lassen sich Dynamiken zwischen den Personen entlang der Differenzlinie der unterschiedlichen Expertisen nachzeichnen. Vorstellbar ist beispielsweise, dass unter dieser Perspektive diejenigen Personen eine abwartende, erwartungsvolle Haltung einnehmen, wenn es darum geht, zu bestimmen, wie methodisch vorgegangen wird. Eine andere wirkmächtige Differenzlinie könnten akademische Titel und berufliche Positionen sein, wenn zum Beispiel Professor*innen oder Angehörige der Schulleitung an Forschungs- und Entwicklungsprojekten teilnehmen. Und selbst wenn diese Differenzlinien adressiert und reflektiert werden, so gibt es weitere Personenmerkmale, die potentiell dafür sorgen können, dass bestimmten Menschen mehr Handlungsmacht zugeschrieben wird als anderen. Solche Kriterien können das Aussehen in Bezug auf Kleidung, das Alter oder habituelle Verhaltensweisen sein, aber auch Wahrnehmungen in Bezug auf das Ausmaß sozialer Beliebtheit oder Eingebundenheit einer Person, was über diesen Weg mit höherer Handlungsmacht verknüpft werden könnte. Was bleibt also? Unabhängig von der Personenkonstellation sind Hierarchien und Machtasymmetrien Aspekte, die reflektiert werden sollten, wenn der Anspruch darin besteht, allen Akteur*innen ein gleichberechtigtes Forschen innerhalb der Gruppe zu ermöglichen. Zentarra, Dorniak und Rehr haben das im Rahmen eines Beitrags in Bezug auf den SaFidS-FEP gemacht und anhand einer Agency- und Positioninganalyse der Transkripte von FEP-Treffen untersucht, wie sich Handlungsmacht in der Sprache manifestiert und verbal verhandelt wird (Zentarra, Dorniak & Rehr, 2021). In dieser Analyse der Transkripte anhand von Schlüsselwörtern, die auf unterschiedlich ausgeprägte Handlungsmacht verweisen¹, konnte gezeigt werden, wie sich insbesondere die wissenschaftliche Expertise in entsprechenden Formulierungen niederschlägt, die die eigene Macht diesbezüglich unterstreichen. Gleichzeitig ließ sich an anderen Stellen erkennen, wie Handlungsmacht auch geteilt bzw. abgegeben

¹ „Ich werde ...“ oder „Ich kann ...“ verweisen beispielsweise auf eine höhere, „es wäre gut, wenn wir ...“ dagegen auf eine geringere Handlungsmacht.

wird. Anhand solcher Analysen lassen sich Strategien bewusst machen und weiterdenken, um sich Machtasymmetrien situativ bewusst zu werden, sie sprachlich abzumildern oder die eigene Handlungsmacht mit dem Anspruch von Gleichberechtigung mit allen Teilnehmenden zu teilen (Zentarra et al., 2021).

7 Fazit und Ausblick

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt SaFidS möchte für Schüler*innen als Vertreter*innen der größten Akteur*innengruppe der Schule das Feld der Praxisforschung als Beteiligungsmöglichkeit erschließen. In diesem Beitrag haben wir das Projekt, dessen Entstehung und die Organisation und den Ablauf der FEP-Arbeit vorgestellt, um einen Einblick zu geben, wie das Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell zu einem Schüler*innen-Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell erweitert werden kann. Den subjektiven Eindruck, dass die Schüler*innen mit hoher Motivation an dem FEP teilnehmen, haben wir durch eine qualitative Fragebogenerhebung untersucht und gezeigt, dass vor allem das emotionale Erleben beim gemeinsamen Forschen eine wesentliche Rolle für die Motivation der Schüler*innen zu haben scheint. Dieses Ergebnis hat unseres Erachtens auch im Zuge des demokratiepädagogischen Konzepts der Laborschule einen wichtigen Stellenwert, denn es zeigt, dass eine Erschließung von neuen Partizipationsmöglichkeiten für Schüler*innen, die auf ein gleichwertiges Miteinander aller ausgelegt sind, mit bedeutungsvollem emotionalem Erleben einhergeht. Insbesondere Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit lassen sich in den Aussagen der Schüler*innen als Hinweise auf die damit verbundene intrinsische Motivation erkennen. Es sind weitere Untersuchungen geplant, um diese Forschungskonstellation zwischen Schüler*innen, pädagogischem Personal und Wissenschaftler*innen zu evaluieren und herauszufinden, inwiefern alle Beteiligte davon profitieren. Die Ergebnisse, die in diesem Beitrag aufgezeigt sind, sind schon vielversprechend und geben erste gute Hinweise auf den Wert der Öffnung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit auch für Schüler*innen.

8 Literatur

- Atkinson, C. (2019). Ethical complexities in participatory childhood research: Rethinking the ‘least adult role’. *Childhood*, 26 (2), 186–201.
<https://doi.org/10.1177/0907568219829525>
- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit*. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 458).
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Dorniak, M., & Zenke, C.T. (2019). Die Laborschule Bielefeld – Öffnung von Pädagogik und Architektur. In F. Hammerer & K. Rosenberger (Hrsg.), *RaumBildung5*. Hausdruckerei AUVA, S. 38–53.
- Dorniak, M. (2020). Anchoring and Breaking Points – Biographies of Young People without School-Leaving Certificates. The Journal of Youth Voices. In *Education: Methods Theory Practice*. University of Cumbria. Vol 2 (1), 70–78.
<https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/Youth/article/view/627>
- Heidemann, A.W., & Zentarra, D. (2020). Eine andere Realität sehen. Praktika als Übergangshilfen. *Lernende Schule* 89, 36–39.
- Klafki, W. (1984). Handlungsforschung. In C. Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung*. 6. Aufl., Neuausg., (1. Aufl. dieser Ausg.) (S. 267–272). München & Zürich: Piper.
- Klein, J. (2010). Sprache und Macht. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* (8), 7–13.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.

- Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T., & Zentarra, D. (2020). Laborschule Bielefeld: Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE_OS-Jahrbuch* 3, 77–97. https://www.biejournals.de/index.php/we_os/article/view/3355, https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Wöhler, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D., & Schneider, K. (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen: Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6>
- Zenke, C.T., Dorniak, M., Gold, J., Textor, A., & Zentarra, D. (2019). Schulische Praxisforschung als Form der partizipativen Bildungsforschung. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In S. Eck (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften* (S. 136–148). Weinheim & Basel: Beltz, Juventa.
- Zentarra, D., Dorniak, M., Rehr, J. (2021). Schüler*innen als Praxisforscher*innen in der Schulentwicklung – eine Analyse von Machtstrukturen. In R. Zanin, F. Rauch, A. Schuster, C. Lechner, U. Stadler-Altmann & J. Drumbl (Hg.), *Herausforderung Sprache in Kindergarten, Schule und Universität* (S. 13–27). Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study Bd. 1. Wien: Praesens.