

## Rezension: Helene Feichter (2015). Schülerinnen und Schüler erforschen Schule: Möglichkeiten und Grenzen

Wöhler, Veronika

Veröffentlichungsversion / Published Version

Rezension / review

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wöhler, V. (2017). Rezension: Helene Feichter (2015). Schülerinnen und Schüler erforschen Schule: Möglichkeiten und Grenzen. [Rezension des Buches *Schülerinnen und Schüler erforschen Schule: Möglichkeiten und Grenzen*, von H. Feichter]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2758>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Rezension:

*Veronika Wöhrer*

**Helene Feichter (2015). Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen.** Wiesbaden: Springer VS; 298 Seiten; ISBN 978-3-658-06859-2; €29,99

**Keywords:**

partizipative  
Forschung;  
Aktionsforschung;  
Schulforschung;  
Schulentwicklung;  
Forschung mit  
Kindern und  
Jugendlichen

**Zusammenfassung:** In diesem sehr empfehlenswerten Buch beschreibt Helene FEICHTER anhand zweier empirischer Forschungsprojekte, wie Schulentwicklung und Schulforschung unter aktiver Beteiligung von Schülerinnen und Schülern aussehen können. Sie arbeitet dabei Schwierigkeiten und Fallstricke heraus und hält fest, dass die aktive Rolle, die SchülerInnen als Forschende einnehmen, eine Intervention in den regulären Ablauf von Schule darstellt, der bei allen Beteiligten Irritationen auslöst. Sie erarbeitet ein Modell, das schülerInnenaktive Schulforschung in vier Phasen gliedert und schließt mit sieben Thesen zu dieser Form der Forschung. Trotz kleinerer Kritikpunkte ist das Buch ein wichtiger Beitrag zur Schul(entwicklungs-)forschung, da SchülerInnen dort bislang zumeist als Beforschte oder als Begünstigte von Forschung gedacht und angesprochen werden, aber selten als aktiv (Mit-)Forschende.

**Inhaltsverzeichnis**

- [1. Einleitung](#)
- [2. Struktur und Inhalte des Buches](#)
- [3. Schulforschung und Schulentwicklung aus der Sicht von SchülerInnen](#)
- [4. Fazit](#)

[Literatur](#)

[Zur Autorin](#)

[Zitation](#)

## 1. Einleitung

Helene FEICHTER ist Pädagogin und Universitätsassistentin am Institut für Pädagogische Professionalisierung der Universität Graz. Sie beschreibt in ihrem Buch "Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen" Argumente und theoretische Hintergründe zum aktiven Einbezug einer SchülerInnenperspektive in Schulentwicklung und Schulforschung. Danach schildert sie Analysen aus zwei Projekten, in denen Schulforschung und Schulentwicklungsprozesse mit aktiver Beteiligung von SchülerInnen umgesetzt wurden. Anhand der darin gemachten Erfahrungen konstruiert sie ein "Modell schülerInnenaktiver Schulforschung" und stellt sieben Thesen zu dieser Form der Schulforschung auf. [1]

Im Folgenden soll zuerst der Inhalt des Buches ausführlicher dargestellt werden, danach wird eine Kontextualisierung des Buches innerhalb der Schulentwicklungs- und Schulforschungsliteratur vorgenommen und mit einem kurzen Resümee geschlossen. [2]

## 2. Struktur und Inhalte des Buches

Das Buch ist in vier Abschnitte gegliedert, die aus jeweils ein bis zwei Kapiteln bestehen. Im ersten Abschnitt "Theoretische Annäherungen" wird zunächst die Schule als Organisation und als Sozialisationsinstanz beschrieben. Dabei wird unter anderem auf die "Grammar of Schooling" verwiesen (TYACK & TOBIN 1994) und darauf, dass die Perspektive der SchülerInnen einzunehmen oftmals eine Störung der durch diese Grammatik bedingten Strukturen von Schule bedeute. Auch der "heimliche Lehrplan" (ZINNECKER 1975) wird besprochen, der besagt, dass nicht nur der offizielle Lehrplan und bewusst pädagogisch vermittelte Inhalte gelernt werden, sondern auch Strukturen, Regeln, unbewusst transportierte Wertungen, Normen etc., die diesen zugrunde liegen. Im zweiten Kapitel werden Argumente genannt und Ansätze vorgestellt, die eine SchülerInnenperspektive in der Schulforschung berücksichtigen. Dieses Kapitel ist sehr umfassend und bietet einen guten Überblick über die wichtigsten Forschungen und Ansätze seit den 1970er Jahren aus dem angloamerikanischen und dem deutschen Sprachraum. Die Autorin behandelt dabei auch Studien aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen (Aktionsforschung, Schulforschung, Schulentwicklungsforschung, Kindheitsforschung) zum Thema der aktiven Involvierung von SchülerInnen. Nur recht kurz angesprochen wird *children's research* bzw. *research by children* (beispielsweise KELLETT, 2005, 2010, 2011). Dieser innerhalb der Kindheitsforschung vertretene Ansatz fordert, dass Kinder und Jugendliche als HauptakteurInnen von Forschungen auftreten und von der Entwicklung der Forschungsfrage bis zur Dissemination der Ergebnisse alle Forschungsschritte selbst ausführen. Erwachsene fungieren dabei als UnterstützerInnen und führen Hilfstätigkeiten aus. Die aktive Rolle, die Kindern und Jugendlichen in dieser Herangehensweise zugesprochen wird, geht damit noch einen Schritt weiter als jene in den meisten Aktionsforschungsprojekten, die Kinder und Jugendliche als Ko-ForscherInnen adressieren (vgl. KELLETT 2010). Obwohl die Kinder und Jugendlichen am von KELLETT geleiteten *Children's Research Center* der Open University (Milton Keynes, Großbritannien) ihre Forschungen nur selten in der Schule durchführen, wäre es denkbar, diese Herangehensweise an jugendliche ForscherInnen auch in der Schule anzuwenden. [3]

Im zweiten Abschnitt mit dem Titel "Feldforschung" werden in Kapitel 3 und 4 die empirischen Forschungsprojekte und der methodologische Hintergrund der Forschung präsentiert. Dabei werden in Kapitel 3 die Ziele und Strukturen der Projekte umrissen; deren konkreter Ablauf wird zum Teil erst im nächsten Abschnitt, bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse, deutlich. Beide Forschungsprojekte wurden am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien in Teams von mehreren WissenschaftlerInnen durchgeführt. Bei beiden Projekten waren mehrere Schulen beteiligt. Das erste Projekt "Mitten im 2. – Geschichte und Gegenwart der Schule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler"<sup>1</sup> wurde an zwei Wiener Schulen (einem öffentlichen Gymnasium und einer

---

1 "Mitten im 2." verweist auf den zweiten Wiener Gemeindebezirk, in dem sich die Schulen befinden, mit denen im Forschungsprojekt kooperiert wurde.

privaten Neuen Mittelschule<sup>2)</sup> im Rahmen der Förderschiene "Sparkling Science" durchgeführt.<sup>3</sup> Das zweite Projekt "Capacity Building – Netzwerke und Peers" wurde im Zuge der "Niederösterreichischen Schule in der Schulentwicklung (NOESIS)" an Neuen Mittelschulen in Niederösterreich durchgeführt. In Kapitel 4 zu den methodischen Grundlagen wird vorwiegend das analytische Vorgehen im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie beschrieben. FEICHTER bezieht sich dabei auf den von STRAUSS und CORBIN (1996) dargestellten zirkulären Forschungsprozess, auf das theoretische Sampling und die drei Kodierformen des offenen, axialen und selektiven Kodierens. Ein Unterkapitel ist der Rolle der Autorin im Forschungsprozess gewidmet; damit erfüllt FEICHTER die Ansprüche einer (selbst-) reflexiven qualitativen Forschung (LAMNEK 2005, WOLFF 2012), insbesondere der partizipativen Sozialforschung (BERGOLD & THOMAS 2012). Hier reflektiert FEICHTER ihre "Doppelrolle" als Verantwortliche für die Durchführung eines Schulforschungsprojektes und gleichzeitig als Erforschende des Erfolgs dieses Projektes: Sie referiert Kritik, die im Vorfeld an dieser Art der Untersuchung vorgebracht wurde, dass sie "durch das Beteiligtsein am Forschungsprozess den Verlauf und die Ergebnisse beeinfluss[e] und somit einen Störfaktor darstell[e]" (S.97). Dieser Kritik begegnet sie mit LUHMANN (2001) und dessen Ausführungen zur Beobachtung zweiter Ordnung sowie mit FLICK (2005). Beide betonen auf unterschiedliche Weise, dass wissenschaftliche BeobachterInnen niemals ganz außerhalb des beobachteten Feldes stehen können. Interessanterweise verweist sie hier nicht auf die in der Aktionsforschung geführten Debatten (z.B. ANDERSON, HERR & NIHLEN 2007; REASON & BRADBURY 2008; WHYTE 1990). [4]

Der dritte Abschnitt ("Darstellung der empirischen Ergebnisse") besteht aus dem langen Kapitel "Analytische Geschichte", in dem anhand des Projektes "Mitten im 2." chronologisch und recht detailliert der Ablauf der Forschung sowie Möglichkeiten, vor allem aber Hürden und Hindernisse der Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule dargelegt werden. Die Autorin schildert einen "schleppenden Beginn", eine "prinzipielle Unverbindlichkeit im Projekt" und "Vorbehalte gegen die Institution Universität" (FEICHTER, S.115). Sie beschreibt, dass sie nach dem ersten Jahr Interviews mit Schulleitungen, Lehrpersonen und SchülerInnen durchführte, in denen sie diese unter anderem nach ihrer Wahrnehmung des bisherigen Projektverlaufes sowie der Chancen und Risiken des Projektes befragte. Aufgrund der Ergebnisse der Interviews wurde der Projektverlauf im zweiten Jahr verändert. Zugleich bildeten diese und die nach dem zweiten Projektjahr durchgeführten Interviews die Datenbasis für das vorliegende Buch. [5]

---

2 In Österreich wurden mit September 2015 fast alle früheren Hauptschulen in "Neue Mittelschulen" umgewandelt. Mit diesem neuen Namen verbinden sich auch einige pädagogische und organisatorische Veränderungen, so beispielsweise die Abschaffung der Leistungsgruppen. Die Neue Mittelschule umfasst die 5. bis 8. Schulstufe und endet mit dem Pflichtschulabschluss. Mehr dazu unter BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2016).

3 Sparkling Science ist eine Initiative des Österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, in der WissenschaftlerInnen explizit aufgefordert sind, mit SchülerInnen zusammen wissenschaftlich zu forschen und diese aktiv an der Forschung zu beteiligen (SPARKLING SCIENCE 2016).

Die in diesem Abschnitt bereits vorgestellten (Zwischen-) Ergebnisse sagen viel über das Funktionieren von Schule aus, aber auch Einiges über die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule bzw. über die Unterschiede zwischen Forschung und Unterricht. Die Schulleitungen, Lehrpersonen und SchülerInnen hätten dabei zum Teil verschiedene Einschätzungen geliefert: Während die meisten SchülerInnen die Forschungsprojekte als inhaltliche und persönliche Bereicherung erlebt hätten und die Schulleitungen die Zusammenarbeit mit der Universität schätzten, seien die Einschätzungen der Lehrpersonen mehrheitlich skeptischer gewesen; sie hätten unter dem Projekt sowie unter einem aktiven Einbezug von SchülerInnen oft etwas ganz anderes als die WissenschaftlerInnen verstanden. Projekte in der Schule sollten, so die Lehrpersonen, relativ störungsfrei eine aktive Wissensaneignung der SchülerInnen gewährleisten, die aber innerhalb eines klar abgesteckten organisatorischen Rahmens und vorab festgelegter pädagogischer Ziele ablaufen sollten. Es habe sich insoweit gezeigt, dass Projekte, die SchülerInnen eine aktive Haltung zugestehen und ergebnisoffen sind, nicht gut in den Rahmen der Schule passten. Die Autorin fasst das Grundproblem folgendermaßen zusammen: "SchülerInnenaktive Schulforschung findet zwangsläufig in einem grundlegenden Spannungsfeld zwischen Offenheit und Struktur statt. Schule bedingt einen eigenen Handlungsrahmen, der Aktivitäten von SchülerInnen, eine fragende und forschende Haltung sowie autonomes und freies Arbeiten strukturell nicht vorsieht" (S.244). Den daraus erwachsenden Widersprüchen widmet sich die Autorin auch noch in den abschließenden Thesen des Buches, die weiter unten skizziert werden. [6]

Im vierten Abschnitt "Diskussion der Ergebnisse" entwickelt FEICHTER ein "Modell schülerInnenaktiver Schulforschung". Sie beschreibt darin vier Phasen, die jedes dieser Projekte durchläufe: Nach einer Phase der Destabilisierung auf allen Seiten (in der die Rollen der Lehrpersonen und der WissenschaftlerInnen, des Regelbetriebes beider involvierter Institutionen und die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung infrage gestellt würden), folge eine Phase der Reorganisation, in der Handlungsrahmen, Kooperation und Aufgaben prozesshaft ausgehandelt würden. Die dritte Phase ist die der "SchülerInnenaktion", die aus der Vorbereitung auf die Forschungstätigkeit, der Einhaltung des Handlungsrahmens und einer Anerkennung der forschenden Tätigkeiten der SchülerInnen bestehen sollte. Die vierte Phase der Integration bestehe aus der Anerkennung der Ergebnisse und der unterschiedlichen Sichtweisen, in der Aufnahme eines Dialogs und in einem gemeinsamen Projektabschluss. [7]

Dieses Modell soll der Orientierung dienen, aber keine Anleitung sein. Es soll, so die Autorin, eine Möglichkeit zur Beschreibung der Praxis sein, keine Möglichkeit zu deren Herstellung. Das Modell ist sehr anschaulich, changiert aber etwas zwischen einer realitätsnahen Zusammenfassung der Ergebnisse und einem idealtypischen Verlauf, der die zuvor dargestellten Erfahrungen nicht zusammenfasst, sondern eher ex negativo schlussfolgert, wie es anderes gehen sollte. [8]

Den Abschluss bilden die auf zwei Seiten sehr kurz gefassten "7 Thesen schülerInnenaktiver Schulforschung", die anstelle einer Conclusio stehen. Hier fasst FEICHTER wichtige Punkte aus ihren Analysen knapp und pointiert zusammen. In den ersten sechs Thesen hält sie fest, dass schülerInnenaktive Schulforschung 1. eine Intervention in den regulären Ablauf von Schule darstelle und daher Irritationen auslöse; dass schülerInnenaktive Schulforschung 2. mit einer Umkehr der traditionellen sozialen Rollen von SchülerInnen und LehrerInnen einhergehe; dass sie 3. als (Lern-) Prozess für alle Beteiligten verstanden werden müsse und 4. die Bereitstellung gemeinsamer Reflexionszeiten erfordere. 5. wachse das Level an SchülerInnenpartizipation mit der Komplexität einer Situation; entsprechend höher seien dann der Arbeits- und Organisationsaufwand. SchülerInnenaktive Schulforschung könne 6. nicht verordnet werden. Die siebte These bezieht sich nicht nur auf die konkrete Durchführung in der Schule, sondern verweist auch auf das bildungspolitische Umfeld. FEICHTER bemerkt hier, dass eine Fokussierung auf Prüfbarkeit von SchülerInnenleistungen und ein verstärktes Output-Denken im Kontext Schule der schülerInnenaktiven Forschung entgegenstünden (S.277). Da es in der gemeinsamen Forschung um die Entstehung neuen Wissens und um den Aufbau einer kritischen, forschend-reflexiven Haltung gehe, sei dies nicht im klassischen Sinne prüfbar oder in zentrale Leistungsmessungen direkt integrierbar. Zu ergänzen ist hier vielleicht, dass mit der zunehmenden Orientierung der Lehrpläne an Kompetenzen statt an konkreten Fakten und Inhalten (vgl. HEINISCH-HOSEK 2016; NMS STEUERGRUPPE 2015) die Chance besteht, dass Erfahrungen und Gewinne aus schülerInnenaktiver Schulforschung auch innerhalb des Lehrplans besser argumentativ vorgebracht werden könnten. [9]

### **3. Schulforschung und Schulentwicklung aus der Sicht von SchülerInnen**

Obwohl es schon seit den 1970er Jahren einige engagierte AutorInnen und Forschungsteams gibt, die versuchen, SchülerInnen aktiv in Schulforschung oder Schulentwicklung einzubinden, wird die Möglichkeit einer eigenständigen Forschungsleistung von SchülerInnen in der Literatur zur Schulforschung und Schulentwicklung mehrheitlich nicht thematisiert. Helene FEICHTER (2015) betont auch an anderer Stelle, dass das aktive Einbinden von SchülerInnen bzw. deren eigenes Forschen in der Schule ein blinder Fleck der Schulforschung sei. Ihr ist zuzustimmen, dass es zwar mittlerweile eine recht große Anzahl an Studien und Projekten gibt, die die Sicht der SchülerInnen einbeziehen wollen, aber nur wenige verbinden damit deren eigenständigen Forschungsbeitrag (S.14). Ergänzend möchte ich präzisieren, dass stattdessen meist entweder Meinungen zu bestimmten schulischen Themen abgefragt werden oder eine Form der Datenerhebung gewählt wird, die SchülerInnen mehr Raum zur Artikulation ihrer Ideen geben soll (beispielsweise, indem mit Fotos, Zeichnungen etc. gearbeitet wird, die die SchülerInnen selbst anfertigen oder arrangieren und in denen sie inhaltliche Aspekte zu den befragten Themen freier einbringen können). Die aktive Beteiligung am Forschungsprozess selbst, d.h. die Themen- und die Methodenwahl, die Interpretation der Daten und die Ergebnispräsentation etc. bleiben in diesen Forschungen in der Hand der Erwachsenen – der

Lehrkräfte, Betreuungspersonen oder WissenschaftlerInnen. Aktionsforschung in der Schule bedeutet also bis heute oft eine Forschung von Erwachsenen – meist der LehrerInnen – über Schule und über SchülerInnen. Dies ist eine bedauerliche inhaltliche und methodische Lücke: Obwohl auch in der Kindheitsforschung unter "partizipativ" eine Vielzahl möglicher Involvierungen gemeint sein kann, die nicht immer eine eigene Forschungsleistung der Kinder bezeichnen (vgl. HART 1992, 2007; KELLETT 2010), wurden doch zahlreiche innovative Methoden zur Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen ausgearbeitet (vgl. beispielsweise CLARK & MOSS 2001; GROUNDWATER-SMITH, DOCKET & BOTTRELL (2015); KELLETT 2005, 2010). Diese werden in der Schulforschung aber kaum rezipiert. Hier werden Kinder und Jugendliche nach wie vor eher als Datenquellen für erwachsene ForscherInnen betrachtet. Dies wird nicht nur bei einer Durchsicht der Zeitschriften *Educational Action Research*, *Action Research* oder *Action Learning* deutlich, sondern auch im "Handbuch Schulforschung" (HELSPER & BÖHME 2008). Hier werden im Abschnitt "Schülerforschung" durchwegs Forschungen über, nicht mit SchülerInnen dargestellt. In dem Beitrag "Handlungs- und Praxisforschung" von ALTRICHTER und FEINDT (2008) in diesem Handbuch wird zwischen vier verschiedenen Forschungskontexten unterschieden, in denen Aktionsforschung in der Schule betrieben wird: LehrerInnenfortbildung, Schulentwicklung, Entwicklung von Schulsystemen und universitäre LehrerInnenbildung. SchülerInnen werden in keinem einzigen Forschungskontext als Ko-ForscherInnen erwähnt. Auch Susan NOFFKE und Bridget SOMEKH (2008, S.93) halten fest, dass "very few educational action research projects look at issues from the standpoint of the students".<sup>4</sup> Über die These von FEICHTER – dass schülerInnenaktive Forschung eine Intervention in den regulären Ablauf von Schule darstellt und Irritationen auslöst – hinausgehend, scheint es also so zu sein, dass schülerInnenaktive Forschung nicht nur in der Schule, sondern auch in der schulischen Aktionsforschung vernachlässigt wird. Es scheint, als wirkten die Strukturen der Schule, die "Grammar of Schooling", über die Grenzen der Institution Schule hinaus und in die universitäre Forschung über Schule, inklusive der Aktionsforschung, hinein. Diese Lücke in der Aktionsforschung in der Schule verwundert angesichts einer nicht zu vernachlässigenden Anzahl an partizipativen Studien mit Kindern und Jugendlichen aus anderen Forschungsbereichen (z.B. Kindheitsforschung, Gesundheitsforschung, Familienforschung etc.) und der wesentlichen Rolle, die SchülerInnen in der Schule spielen. [10]

Die schulischen Strukturen und Rollenzuweisungen scheinen so wirkmächtig, dass sie auch in der Aktionsforschung zur Schule nur selten aufgebrochen werden. Hier wäre also eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindheits- und Schulforschung und eine Orientierung an den in der Kindheitsforschung bereits entwickelten Methoden und gemachten Erfahrungen hilfreich, um auch in der Schulforschung mehr schülerInnenaktive Forschung zu betreiben. [11]

---

4 Als kleine Ausnahme kann das 571 Seiten umfassende "Handbuch Schulentwicklung" (BOHL, HELSPER, HOLTAPPELS & SCHELLE 2010) gelten: Hier gibt es immerhin einen Aufsatz, in dem die Partizipation von SchülerInnen in Schulentwicklungsprozessen beschrieben wird (MÜLLER 2010).

#### 4. Fazit

Das Buch ist insgesamt sehr zu empfehlen und eine wesentliche Ergänzung der bisherigen Literatur zur Schulforschung. Wie Stefan HOPMANN im Geleitwort zum Buch anmerkt, ist der beschriebene mangelnde aktive Einbezug von SchülerInnen in der Schulforschung insofern "merkwürdig" (S.9), als die größte Personengruppe in der Schule, derentwegen Schule angeblich stattfindet, nur selten ernsthaft einbezogen wird. Hans-Günter ROLFF (2013, S.230) hält es ebenfalls für "bemerkenswert", dass die Lernförderung der SchülerInnen ein wesentliches Ziel von Schulentwicklung ist, während die SchülerInnen in den meisten Konzepten zur Schulentwicklung jedoch gar keine Rolle spielten. Auch angesichts des geringen Einbezugs von SchülerInnen als Ko-ForscherInnen in schulische Aktionsforschungsprojekte möchte ich hier sogar von einem Paradox sprechen. Der Position von SchülerInnen in der Schulentwicklung und der Schulforschung und den damit auftauchenden Problemen im Rahmen der Schule ein ganzes Buch zu widmen, ist also ein wirklich wichtiges Unterfangen. [12]

FEICHTER schildert dabei sehr detailliert Möglichkeiten und Grenzen schülerInnenzentrierter Schulforschung am Beispiel zweier empirischer Projekte und versucht auf Grund ihrer Erfahrungen Systematisierungen und auch Wortneuschöpfungen, wie etwa mit dem titelgebenden Begriff "schülerInnenaktive Schulforschung". Sie begründet diese nicht mit einer methodischen Neuerung, sondern vor allem mit begrifflicher Klarheit: Durch die Verwendung anderer Begriffe, vor allem durch die Übersetzungen englischer Bezeichnungen, entstünden im schulischen Kontext eine Menge Missverständnisse, denen durch die Formulierung "schülerInnenaktiv" und "Forschung" begegnet werden könne. Diese Bezeichnung ist meines Erachtens insofern gelungen, als sie den aktiven Forschungsanteil der SchülerInnen betont und daher präziser ist als "partizipativ", das die Art des Einbezugs weitgehend offen lässt. Auch das von FEICHTER entwickelte Modell schülerInnenaktiver Schulforschung ist interessant und hilfreich. Die sieben Thesen sind schließlich eine provokante, aber gelungene Akzentuierung von Potenzialen und Schwierigkeiten der aktiven Involvierung von SchülerInnen in Schulforschung und Schulentwicklung. [13]

Es gibt lediglich ein paar offene Fragen, die beim Lesen entstanden sind, aber im Buch nicht beantwortet werden. So erfahren Lesende im Buch kaum etwas über die konkreten Forschungen der SchülerInnen. Mit welchen Methoden forschten sie zu welchen Themen, wie groß waren die Gruppen, wie gingen sie genau vor etc.? FEICHTER (S.79-80) verweist auf andere Publikationen, in denen die Forschungsprojekte und Ergebnisse der SchülerInnen dargestellt würden. In diesem Buch würden sie nicht beschrieben, denn sie stünden nicht im Fokus der Analyse. Dies scheint einerseits nachvollziehbar – soll es doch um die strukturellen (Un-)Möglichkeiten der aktiven Involvierung von SchülerInnen in die Schulforschung prinzipiell gehen und nicht um die konkreten Ergebnisse aus den Forschungen der SchülerInnen. Dennoch ist die Abwesenheit der Erläuterung der methodischen Aspekte der Forschungsprojekte der SchülerInnen nicht unproblematisch. Forschung, die die teilnehmenden Personen – hier die



SchülerInnen – aktiv einbezieht, besteht immer aus (mindestens) zwei Ebenen (vgl. ARZTMANN, WINTERSTELLER & WÖHRER 2016): einmal der Ebene der Forschungen, die gemeinsam mit den SchülerInnen entstanden sind, und zum zweiten aus der Ebene der Forschung der WissenschaftlerInnen, die darüber reflektieren und daraus wissenschaftliche Arbeiten erstellen. Auch wenn die erste Ebene nicht der Schwerpunkt der Publikation war, waren die Erkenntnisse der Wissenschaftlerin ja nur vor dem Hintergrund dieser ersten Ebene, also der Forschungen der SchülerInnen, überhaupt möglich. [14]

Eine weitere Frage, die sich aufdrängt, ist die nach den Auswirkungen unterschiedlicher Schulformen und Schulkulturen: Wie gestaltete sich der Einfluss der konkreten schulischen Rahmenbedingungen und Strukturen auf die durchgeführten Forschungen? Wenn, wie vorab angekündigt und in der Schulentwicklung zumeist vorausgesetzt (z.B. ROLFF 2013, S.27), die vorliegende Untersuchung "eine Analyse und Diskussion der strukturellen und organisationalen Verfasstheit von Schule als Institution mit einschließen [muss]" (FEICHTER, S.74), wäre es interessant gewesen, auf Unterschiede zwischen den Schulformen (Neue Mittelschule und Gymnasium) einzugehen sowie auf Unterschiede zwischen Privat- und öffentlicher Schule. Falls diese Unterschiede für die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen schülerInnenaktiver Schulforschung nicht von Bedeutung waren, wäre es interessant gewesen, dies explizit darzustellen oder falls das Material danach nicht ausgewertet wurde, einen Ausblick auf mögliche weitere Analysen zu geben. [15]

So bleibt die dargestellte Hauptdifferenz jene zwischen WissenschaftlerInnen und LehrerInnen bzw. zwischen Forschung und Unterricht. Die konkreten Gegebenheiten, Strukturen, Regeln oder pädagogischen Konzepte in den Schulen werden zwar im ersten Abschnitt als wichtige Einflussgrößen genannt, kommen in der empirischen Analyse dann aber kaum vor. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die Einstellungen und Herangehensweisen der involvierten Personen sowie die Abfolge und Arbeitsstruktur des Projektes wesentlich waren (die im Modell in Kapitel 6 auch genauer dargestellt werden), dass aber die Zusammenarbeit und die Ergebnisse von der konkreten Schule und Schulform gar nicht beeinflusst würden. Es wäre interessant und wichtig für die weitere Forschung, konkretere Kontextualisierungen der Projekte und mehr Differenzierungen einzuführen, d.h. weitere strukturelle Bedingungen kennenzulernen, die die aktive Rolle von SchülerInnen in der Erforschung von Schule beeinflussen. Im Anschluss an die geschilderten Erfahrungen, stellt sich auch die Frage, ob Schulen, die mit anderen pädagogischen Konzepten arbeiten und beispielsweise Selbstständigkeit der SchülerInnen, Erlernen von Kompetenzen oder inhaltliche Offenheit der Lernergebnisse in den Unterricht integrieren, auch anders mit schülerInnenaktiver Schulforschung umgehen. Vielleicht würde sich hier auch die Differenz zwischen Wissenschaft und Schule anders gestalten? [16]

Trotz kleinerer Kritikpunkte ist dieses Buch ein wichtiger Beitrag zur SchülerInnenperspektive in der Schulentwicklung und der Schulforschung. Es gelingt der Autorin gut aufzuzeigen, was passiert, wenn Forschungsansätze, die

die aktive Rolle von Kindern und Jugendlichen ernst nehmen und diese als ExpertInnen ihrer Lebenswelt begreifen, auf ein System wie Schule treffen, in dem SchülerInnen eine passive Rolle zugeordnet wird, in der sie als Lernende, als Weniger-Wissende adressiert werden. Die daraus resultierenden Spannungen und Irritationen nicht (vorwiegend) an den individuell Handelnden festzumachen, sondern in ihren strukturellen Ursachen zu verstehen, ist ein gelungenes Anliegen von FEICHTERs Analysen. Die Ergebnisse sind zum Teil ernüchternd, bieten aber wichtige Einsichten in das Funktionieren von Schule und in Schulentwicklung. Auch die umfassende Darstellung bisheriger Literatur zum Thema, die gelungene Selbstreflexion der Autorin in ihrer Doppelrolle als Projektkoordinatorin und Projektevaluiererin, die Erarbeitung eines Modells und die teils provokanten Thesen am Ende zeigen wesentliche Problemlagen auf und weisen auf Leerstellen hin, die es in weiteren Forschungen zu bearbeiten gilt. [17]

## Literatur

Altrichter, Herbert & Feindt, Andreas (2008). Handlungs- und Praxisforschung. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S.449-466). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anderson, Gary L.; Herr, Kathrin & Nihlen, Ann Sigrid (2007). *Studying your own school. An educator's guide to practitioner action research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Arztmann, Doris; Wintersteller, Teresa & Wöhrer, Veronika (2016). Do differences destroy a "we"? Producing knowledge with children and young people. *Graduate Journal of Social Sciences*, 12(2), 77-95.

[Bergold, Jarg](#) & Thomas, Stefan (Hrsg.) (2012). Partizipative qualitative Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/39> [Datum des Zugriffs: 22. November 2016].

Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter & Schelle, Carla (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heinisch-Hosek, Gabriele (2016). 113. Verordnung. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Teil II*, 16. Mai 2016, [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_II\\_113/BGBLA\\_2016\\_II\\_113.html](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html) [Datum des Zugriffs 28. September 2016].

Bundesministerium für Bildung (2016). *Die Neue Mittelschule*, <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/nms/index.html> [Datum des Zugriffs 10. Oktober 2016].

Clark, Alison & Moss, Peter (2001). *Listening to young children: The MOSAIC approach*. London: National Children's Bureau.

Feichter, Helene J. (2015). Partizipation von Schülerinnen und Schülern – der blinde Fleck der Schulforschung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 46(3), 409-426.

[Flick, Uwe](#) (2005). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.

Groundwater-Smith, Susan; Dockett, Sue & Bottrell, Dorothy (2015). *Participatory research with children and young people*. Los Angeles, CA: Sage.

Hart, Roger A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship. UNICEF Innocenti Essays (4)*. Florenz: UNICEF International Child Development Center, <https://ilk.media.mit.edu/courses/mas714/fall03/unicef.pdf> [Datum des Zugriffs 10. Februar 2015].

Hart, Roger A. (2007). Stepping back from the "ladder". Reflections on a model of participatory work with children. In Alan Reid, Bjarne Bruun Jensen, Jutta Nickel & Venka Simovska (Hrsg.), *Participation and learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (S.19-31). Dordrecht: Springer.

- Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2008). *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kellett, Mary (2005). Children as active researchers. A new research paradigm for the 21st century? *NCRM Method Review Papers NCRM/003*, [eprints.ncrm.ac.uk/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf) [Datum des Zugriffs: 5. Oktober 2010].
- Kellett, Mary (2010). Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 195-203.
- Kellett, Mary (2011). Empowering young people and children as researchers. Overcoming barriers and building capacity. *Child Indicators Research*, 4(2), 205-219.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Luhmann, Niklas (2001). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Müller, Sabine (2010). Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen. In Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappeks & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S.273-276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- NMS Steuergruppe im Stadtschulrat für Wien (2015). *Die Neue Mittelschule in Wien. Broschüre*, <http://www.nms.ssr-wien.at/phocadownload/NMS-Broschüre%202016.pdf> [Datum des Zugriffs 28. September 2016].
- Noffke, Susan & Somekh, Bridget (2008). Action research. In Bridget Somekh & Cathy Lewin (Hrsg.), *Research methods in the social sciences* (S.89-96). Los Angeles, CA: Sage.
- Reason, Paul & Bradbury, Hilary (Hrsg.) (2008). *The Sage handbook of action research. Participative inquiry and practice*. Los Angeles, CA: Sage.
- Rolff, Hans-Günther (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Sparkling Science (2016). *Sparkling Science Programmziele*, <https://www.sparklingsscience.at/de/info/programmziele.html> [Datum des Zugriffs: 7. April 2016].
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Tyack, David & Tobin, William (1994). The "grammar" of schooling. Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Whyte, William Foote (Hrsg.) (1990). *Participatory action research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wolff, Stephan (2012). Wege ins Feld und ihre Varianten. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S.334-348). Reinbeck: Rowohlt.
- Zinnecker, Jürgen (1975). *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz.

## Zur Autorin

Veronika WÖHRER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Universität Wien. Sie war davor Senior Researcher bei *Science Communications Research* (Wien) und leitete mehrere partizipative Forschungsprojekte mit SchülerInnen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Genderforschung, Bildungssoziologie, postkoloniale Theorie und qualitative Sozialforschung.

Kontakt:

Dr. Veronika Wöhrer  
Institut für Soziologie  
Universität Wien  
Rooseveltplatz 2  
1090 Wien

E-Mail: [veronika.woehrer@univie.ac.at](mailto:veronika.woehrer@univie.ac.at)

## Zitation

Wöhrer, Veronika (2017). Rezension: Helene Feichter (2015). Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen [17 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1701138>.