

Omolo, Anja; Maltzahn, Katharina von; Zelck, Johanna

Transformatives Potenzial für sachunterrichtsdidaktische Forschung – entwickelt an der UN-Kinderrechtskonvention als normativer Bezugspunkt

Egger, Christina [Hrsg.]; Neureiter, Herbert [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: In Alternativen denken. Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 93-103. - (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Omolo, Anja; Maltzahn, Katharina von; Zelck, Johanna: Transformatives Potenzial für sachunterrichtsdidaktische Forschung – entwickelt an der UN-Kinderrechtskonvention als normativer Bezugspunkt - In: Egger, Christina [Hrsg.]; Neureiter, Herbert [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: In Alternativen denken. Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 93-103 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289987 - DOI: 10.25656/01:28998; 10.35468/6077-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289987>

<https://doi.org/10.25656/01:28998>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Anja Omolo, Katharina von Maltzahn und Johanna Zelck

Transformatives Potenzial für sachunterrichtsdidaktische Forschung – entwickelt an der UN-Kinderrechtskonvention als normativer Bezugspunkt

In order to consider transformation as a process of social change in the context of research on the didactics of general studies in primary education [Sachunterricht], a theoretically grounded concept of society is required. We approach it via the triangle of analysis and diagnosis of social relations, which is constituted by the aspects of totality, normativity and contingency (Rosa & Oberthür 2020). This theoretical-reflexive contribution draws on sociological reflective knowledge for the introspection of didactic research. Therefore, child orientation (Fölling-Albers 2022) is decisive and finds a normative reference point in the UN CRC (Vereinte Nationen 1989 / 1992). The state of research proves that children describe a discrepancy between the normative claims and the implementation of the UN CRC, especially with regard to their opportunities for participation (Hanke, Hofmann, Kamp, Krüger & Ohlmeier 2022). We discuss the approach of participatory research with children (von Unger 2014) as a possibility to contribute to the fit of totality and normativity in research on the didactics of general studies, because changed practice itself holds the potential for transformation.

1 Einleitung

Wird Transformation beschrieben als „spezifische[r] Typus sozialen Wandels, der [...] tiefgreifende[.] Veränderungen von [...] Gesellschaft mit einbezieht“ (Lingenfelder 2020, 25), verbirgt sich dahinter die Annahme, dass Gesellschaft grundsätzlich wandelbar ist und nicht ausschließlich ihrer eigenen Reproduktion unterliegt. Das trifft nicht nur auf gesamtgesellschaftliche Aspekte, sondern eben auch auf gesellschaftliche Teilbereiche wie Politik, Familie, Wissenschaft, Schule usw. zu. Auch Forschung kann als soziale Praxis beschrieben werden. Sie ist Bestandteil von gesellschaftlichen Machtstrukturen und hat diese gleichermaßen verinnerlicht (Schimpf & Stehr 2012, 10). Somit kann es zu einer (Re-)Produktion von Aus- und Einschlüssen kommen (Curdt 2016, 252).

Während Lingenfelder (2020) nicht jede Transformation als emanzipatorisch beschreibt, legen Eicker und Holfeder „den emanzipatorischen Suchprozess, in dem Menschen Alternativen entwickeln, die für sie in ihrem Umfeld sinnvoll sind“ (2020, 12), einem Verständnis von Transformation zu Grunde.

Unter dieser Prämisse wird im Rahmen dieses Beitrages angestrebt, „soziologisches Reflexionswissen in die Selbstbeobachtung der Sachunterrichtsdidaktik einzubeziehen“ (Schwier 2022, 167). Die angedeutete theoretisch-reflexive Ausrichtung fußt zunächst auf grundlegenden gesellschaftstheoretischen Überlegungen, die in einer Betrachtung der UN-Kinderrechtskonvention (folgend: UN-KRK) (Vereinte Nationen 1989/1992) als exemplarischer normativer Bezugspunkt für partizipative Forschung mit Kindern münden. Vor diesem Hintergrund wird das transformative Potenzial für die sachunterrichtsdidaktische Forschung ausgelotet.

2 Grundlegende gesellschaftstheoretische Überlegungen

Als einen theoretischen Zugang zu dem komplexen Gegenstandsbereich Gesellschaft beschreiben Rosa und Oberthür (2020) Gesellschaftstheorie als Dreieck wissenschaftlicher Analyse und Diagnose sozialer Verhältnisse, welches sich aus den Eckpunkten Totalität, Normativität und Kontingenz konstituiert. Totalität meint dabei die geordnete Ganzheit und den universellen Zusammenhang der Gesellschaft und ihrer Elemente. Normativität beschreibt die Wert- und Idealausprägungen, die sowohl eingelöste sowie nicht eingelöste Konstruktionen einer ‚richtigen Gesellschaft‘ umfassen. Nicht eingelöste normative Ansprüche bieten ein bedeutendes Potential für gesellschaftliche Wandlungsprozesse. Sie erzeugen ein Spannungsfeld zwischen Totalität als existierende, gegebene Gesellschaft und Normativität – also den inhärenten normativen Vorstellungen darüber, wie Gesellschaft sein sollte. Dieses Spannungsfeld verweist auf den dritten Eckpunkt des Dreiecks: die Kontingenz, welche die grundsätzliche Veränderbarkeit und damit einhergehende Kritisierbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse beschreibt. Darüber hinaus wirkt Macht in diesen Entwicklungen als gesamtgesellschaftliche Schlüsselkategorie (ebd.).

So weist auch das Konstrukt ‚sozial-ökologische Transformation‘ auf ein solches Spannungsverhältnis hin. Gegebene gesellschaftliche Bedingungen stehen in einem ausgeprägten Konflikt mit normativen Ansprüchen wie intergenerationaler Gerechtigkeit, die u. a. die Verteilungsfrage von Privilegien und Benachteiligungen zwischen verschiedenen Generationen in den Mittelpunkt rückt (Schefczyk 2016, 130).

Die Didaktik des Sachunterrichts ist mit einer Vielzahl normativ aufgeladener Konstrukte konfrontiert – Bildungsanspruch, Leitziel Mündigkeit, Inklusion und viele weitere mehr. Für die folgenden Überlegungen soll insbesondere die Kindorientierung betrachtet werden, die ebenso wie die Wissenschaftsorientierung im

Sachunterricht in Zusammenhang mit gesellschaftlichem Wandlungsbedingungen steht. So macht Fölling-Albers deutlich, dass die Orientierung am Kind und seiner Lebenswelt mit „immer andere[n] Vorstellungen von den Adressat[*innen] der unterrichtlichen Bemühungen verknüpft“ (2022, 37) ist – also mit Vorstellungen *über* das Kind.

In der Soziologie ist das Kind ein relativ neuer Interessensgegenstand, der lange von den „großen Theorien“ der Soziologie ausgespart wurde. Seit Ende der 1980er Jahre etablierte sich allerdings im Rahmen der Kindheitssoziologie eine Sichtweise auf Kinder, die sie als „kompetente Akteur[*innen]“ (Bühler-Niederberger 2010, 440) und als mit agency¹ ausgestattete Subjekte beschreibt. Diese Sichtweise ist auch grundlegend für die UN-KRK, welche als Beispiel für handlungsleitende Ausprägungen von gesellschaftlicher Normativität betrachtet werden kann.

3 Die UN-Kinderrechtskonvention als normativer Bezugspunkt

Laut Artikel 12 (UN-KRK) hat jedes Kind das Recht, in allen es betreffenden Angelegenheiten gehört zu werden: *„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“* (UN-KRK, Artikel 12 Abs. 1).

Mit dem Artikel 12 assoziierte Diskurse widmen sich z. B. der Bedeutung und Verwendung des umstrittenen Begriffs des Kindeswohls aus Artikel 3 als amtliche Übersetzung des englischen UN-KRK-Wortlauts „best interests of the child“ (Feige & Gerbing 2019). Ein weiteres Beispiel ist die Wahlaltersabsenkung, die seit ca. 30 Jahren in der gesellschaftlichen und politischen Diskussion steht (Faas & Leininger 2020). Umstritten ist darüber hinaus die Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz (Eggen 2019; Gerats 2021; National Coalition 2019). Das Kernanliegen vieler Diskurse, die zu Artikel 12 geführt werden, ist die Partizipation von Kindern, obwohl der Begriff im Wortlaut gar nicht vorkommt. Partizipation, verstanden als „effektive Einflussnahme“ (Flieger 2017, 179) ermöglicht, bestehende Machtverhältnisse infrage zu stellen und zu verschieben (ebd.). Mit Partizipation kann eine Veränderung bestehender gesellschaftlicher Strukturen einhergehen (Büker, Hüpping & Zala-Mezö 2021, 392).

1 Nach Betz & Eßer zeichnet sich agency durch eine „Unbestimmtheit des Konzeptes“ (2016, 305) aus. Einerseits zeigen sich sowohl normative als auch faktische Interpretationen (Hammersley 2017, 119) und andererseits unterschiedliche Schwerpunktsetzungen innerhalb des Diskurses (Betz & Eßer 2016). Einem relationalen Verständnis von agency folgend, wird davon ausgegangen, dass agency in wechselhaften sozialen Beziehungen, in denen Kinder eingebunden sind, stetig konstruiert wird (Eßer 2014, 236-237).

Lundy (2007, 933-937) konstatiert allerdings, dass die Umsetzung von Artikel 12 stark davon abhängig ist, wie Personen diesen interpretieren, die in den jeweiligen Situationen Entscheidung treffen. Als Umsetzungsbedingungen nennt sie:

- *Raum (space)* und *Stimme (voice)*, um eine Meinung äußern zu können,
- eine aktive *Zuhörer*innenschaft (audience)*, die aus den denjenigen besteht, die Entscheidungen treffen und
- tatsächlichen *Einfluss (influence)*, um Partizipation nicht zu einem Schein werden zu lassen.

Auch eine bewusste Entscheidung gegen Partizipation ist eine Handlungsoption für die Kinder (ebd., 934).

Im Spannungsfeld von Normativität und Totalität steckt darüber hinaus die zentrale Frage, unter welchen Deutungsmustern gesellschaftliche Akteur*innen die UN-KRK umsetzen. Ausgehend von der Tatsache, dass zwar eine Gleichheit aller Menschen in Bezug auf den Status Menschsein, Menschenwürde und Menschenrechte intendiert ist, sind Kinder dennoch keine ‚kleinen Erwachsenen‘. Verantwortung dafür, dass Kinder zu ihren Rechten kommen, tragen Erwachsene. In dieser Asymmetrie liegt, so Maywald (2021), eine herausfordernde strukturelle Machtungleichheit. Wird die Gleichheit von Kindern und Erwachsenen überbewertet, marginalisiert das Unterschiede, womit Grenzverletzungen zu Lasten der Kinder verbunden sein können. Wird die Ungleichheit überbewertet, kann erwachsene Verantwortung *für* Kinder zur Verfügungsmacht *über* Kinder umschlagen (ebd., 10).

Damit setzen sich vertieft die Debatten um Paternalismus und Adultismus auseinander. Paternalismus umfasst Einstellungen oder Handlungen von Personen, die andere Menschen schützen und ihnen geben, was sie brauchen, ohne ihnen aber Verantwortung oder Wahlfreiheit einzuräumen (Dworkin 2017). In einigen Publikationen wird die UN-KRK in dieser Traditionslinie verhandelt, z. B. wenn Kinderrechte als „Sonderrechte für Kinder“ (Graf 2017) bezeichnet werden oder neuere philosophische (Giesinger 2019; Schickhardt 2017) und juristische (Wapler 2015) Ausführungen Paternalismus zwar in seinen ‚harten‘ Varianten zurückweisen, aber in seinen ‚weichen‘ Varianten als unvermeidlich rechtfertigen (Liebel 2020).

Adultismus beschreibt die Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen oder jüngeren und älteren Kindern und infolgedessen die Diskriminierung jüngerer Menschen allein aufgrund ihres Alters (Liebel 2020; Richter 2013; Ritz 2017). Als adultistisch zu deuten wäre z. B. die Tatsache, dass die UN-KRK selbst nicht *mit*, sondern *von* Erwachsenen *für* Kinder formuliert wurde. Gleichzeitig ermöglicht eine Auslegung der UN-KRK einen Paradigmenwechsel, indem Kinder nicht ausschließlich als Rechtssubjekte, sondern darüber hinaus als politische Akteur*innen und mit agency ausgestattet anerkannt werden (Richter 2013).

Ergänzend zu dieser Bestandsaufnahme werden Studienergebnisse der Kindheitsforschung im deutschsprachigen Raum ausschnittshaft abgebildet, die die Umsetzung von Artikel 12 aus Kindersicht darstellen. In der Studie von National Coalition Deutschland antworten auf die Frage „Würdest du gerne öfter deine Meinung einbringen können?“ 47% der Kinder mit „ja“ (2019, 12). Studienübergreifend wird das Recht auf Sicherheit und das Recht auf Bildung konstant von Kindern betont, weitaus seltener das Partizipationsrecht. Konkrete Nachfragen zu Partizipationsrechten wurden vor allem mit Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Familie beantwortet. Es folgen die Bereiche „Freizeit“ und „Schule“ - in den Bereichen „Wohnort“ oder „Politik“ allerdings kommt ihre Meinung nie oder nur selten zum Tragen (Brüschweiler, Cavelti, Falkenreck, Gloor, Hinder, Kindler & Zaugg 2021; Burger, Karabasheva, Zermatten & Jaffé 2016; National Coalition Deutschland 2019).

Generationengerechtigkeit und die Interessenberücksichtigung von Kindern und Jugendlichen bei politischen Entscheidungen sind auch Schwerpunkte des Kinderreports von Hanke et al. (2022). Bezugnehmend auf die erwähnten Diskurse um die UN-KRK wird exemplarisch herausgegriffen, dass 94% der befragten Kinder und Jugendlichen für die Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz plädierten, und sich 64% für die Absenkung des Wahlalters aussprachen (Hanke et al. 2022, 14, 19). Storck-Odabaşı und Heinzl beschreiben u. a., dass die Kinder ihre Rechte selbst vor dem Hintergrund von Kindheit und generationaler Differenz interpretieren (2019, 237).

Zusammenfassend ist Kernstück der Kritik, dass Kinderrechte häufig noch als rechtliche Verpflichtung Erwachsener verstanden werden, zugunsten der Kinder zu handeln, statt ihnen zu ermöglichen, selbst von ihren Partizipationsrechten Gebrauch zu machen (Liebel 2020). Jedoch genau das könnte die beschriebene Machtverschiebung bewirken, die dem normativen Anspruch der UN-KRK gerecht wird und diesen gleichermaßen vollumfänglich umsetzt. Hier zeigt sich ein entscheidendes Spannungsfeld aus Normativität und Totalität, das Ausgangspunkt für gesellschaftliche Transformationsprozesse sein kann.

Für den Sachunterricht sind kinderrechtstheoretische Überlegungen – insbesondere zu Artikel 12 – in mehrfacher Hinsicht zentral. So richten sich diese spezifisch an seine Adressat*innen – die Kinder. Zudem stehen diese Überlegungen in einem engen Zusammenhang mit zentralen Bildungszielen der politischen Bildung im Sachunterricht wie Emanzipation und Mündigkeit (Massing 2007). Innerhalb der kritischen politischen Bildung im Sachunterricht plädieren Bade, Kalcsics und Kallweit für „Empowerment einer marginalisierten Statusgruppe“ (2023, 222) in adultistischen Gesellschaftsstrukturen – ein Denkgerüst, das sich durchaus auf den gesellschaftlichen Teilbereich der sachunterrichtsdidaktischen Forschung ausweiten lässt.

4 Partizipative Forschung mit Kindern

Bewusst normativ ist auch die Zielsetzung des partizipativen Forschungsstils, die gesellschaftlichen Machtstrukturen zu reduzieren, Forschung zugänglich zu machen sowie Mitbestimmung im Diskurs zu ermöglichen (Curdt 2016, 248; Hauser 2020, 72). Dieser Stil entspringt originär der kritisch-emanzipatorischen Forschungstradition und beinhaltet neben Kritik auch die Hoffnung auf grundlegende gesellschaftliche Veränderungsprozesse (Hauser 2020, 72; von Unger 2014, 16). Innerhalb partizipativer Forschungsprojekte wird ein Forschen *mit* statt *über* oder *für* Menschen angestrebt (Bergold & Thomas 2010, 333). Drei Kernelemente zeichnen Forschungsprojekte, die einem partizipativen Stil folgen, aus (von Unger 2014, 46):

- *Beteiligung* von Co-Forschenden, welche vorher aus dem wissenschaftlichen Diskurs als aktiv Forschende ausgeschlossen wurden (ebd., 38). Dabei generiert die Gruppe der Co-Forschenden die Themen für die gemeinsame Forschung anhand von „Anliegen, die für die Akteur[*innen] in den Lebenswelten und in der Praxis eine Relevanz besitzen“ (ebd., 53).
- Die Beteiligung kann je nach Forschungsphase und Gruppe der Co-Forschenden unterschiedlich ausgeprägt sein (Büker, Hüpping, Mayne & Howitt 2018, 111).
- *Empowerment* der Co-Forschenden durch das eigene Kompetenzerleben, durch die Reflexion der Handlungsmöglichkeiten und Eingebundenheit in gesellschaftliche Strukturen (von Unger, 45–46). Durch Workshops zu Methoden und Abläufen können neben einem Kompetenzerwerb auch Machtgefälle zwischen akademisch Forschenden und Co-Forschenden besprechbar und reduziert werden (Hauser 2020; Lundy, McEvoy & Byrne 2011).
- *Doppelte Zielsetzung aus Verstehen und Verändern der sozialen Wirklichkeit*: Themen werden idealtypisch von den Co-Forschenden festgelegt, nachdem Veränderungsbedarfe analysiert wurden (von Unger 2014, 53). Es gibt somit Erkenntnis- und Praxisziele, die direkt mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen in Beziehung stehen. Durch das Auswählen der Themen durch die Co-Forschenden verändert sich die Rolle der akademisch Forschenden – diese initiieren die Zusammenarbeit (ebd.). Partizipative Forschung ist dem folgend handlungsbezogen und interessengeleitet (Bergold & Thomas 2010, 336).

Mit Blick auf die fachdidaktische Forschung im Primarstufenkontext sind Kinder bisher in der Rolle als Co-Forschende „unterrepräsentiert“ (Hüpping & Velten 2023, 174), wenngleich dies sie „direkt berührende[.] Angelegenheiten“ (UN-KRK, Artikel 12 Abs. 1) sind. Für die partizipative Forschung mit Kindern ist ein etablierter englischsprachiger Diskurs aufzeigbar, wohingegen sich der deutschsprachige Diskurs in der Kindheitsforschung erst seit den letzten Jahren entwickelt (Hüpping & Velten 2023, 186). Beide Diskurse unterscheiden sich nach Hüpping & Velten neben der Quantität auch in der Zielsetzung: Während

Projekte im englischsprachigen Raum vorrangig an Universitäten angebunden sind, überwiegen im deutschsprachigen Raum eher Praxisentwicklungsprojekte (2023, 185). Innerhalb der sachunterrichtsdidaktischen Forschung spielt dieser Forschungsstil „keine große Rolle“ (Coers, Simon & Pech 2022, VIII), Potenziale werden jedoch umrissen (von Maltzahn & Zelck 2022).

Für eine mögliche Durchführung von partizipativen Forschungsprojekten mit Primarstufenschüler*innen erscheinen übergeordnete Selbstbeobachtungsanlässe relevant. Es ist vor dem Hintergrund der generationalen Ordnung (Alanen 2005) entscheidend, die Eingebundenheit von Kindern als Co-Forschende und Erwachsenen als akademisch Forschende zu reflektieren.

So liegt in der Verantwortung der Erwachsenen beispielsweise die Konzeption von Workshops, die eine Beteiligung der Co-Forschenden ermöglichen sollen. Sie öffnen oder schließen den Raum für Mitbestimmung (Hauser 2020, 71), wodurch eine Abhängigkeit von Kindern die Folge ist (Büker & Hüpping 2022, 176). Hier ist ein klarer Bezug zu den Diskursen um die Umsetzung des Artikel 12 erkennbar.

Das Kindbild der akademisch Forschenden beeinflusst unmittelbar die Zusammenarbeit, woraus die Notwendigkeit entsteht, dass sich diese mit ihrem Kindbild reflektierend auseinandersetzen (Lundy et al. 2011, 733; Thomas 2021, 191). Kritisch diskutiert wird dabei beispielsweise die Nichtbetrachtung der Komplexität und Relationalität des agency-Konzeptes (Hammersley 2017, 119). An dieser Stelle ähneln sich die Reflexionsanlässe innerhalb partizipativer Forschungsprojekte mit Kindern und jene, die sich mit der didaktischen Kategorie Kind auseinandersetzen, die für den Sachunterricht zentral ist (Fölling-Albers 2022).

Das Spannungsfeld zwischen den Zielsetzungen des partizipativen Forschungsstils und Anforderungen der „Scientific Community“ (Hauser 2020, 71) zeigt sich im Diskurs, ob Forschung *mit* Kindern als wissenschaftlich anerkannt oder delegitimiert wird: Während ein Qualitätsmerkmal partizipativer Forschungsprojekte die Angemessenheit aller Schritte für die Co-Forschenden darstellt (Bergold & Thomas 2010, 338), werden die veränderten Methoden in der wissenschaftlichen Community zum Teil als „kindisch“ (i.O. „childish“, O’Kane 2000 in Lundy et al. 2011, 733) bezeichnet und infolgedessen nicht ernst genommen. Es zeigen sich Parallelen zu adultistischen Konstruktionen von Kindern als unvernünftig (Auma 2015, 5), welche auch sprachlich markiert werden (Richter 2013, 7).

5 Fazit

Obwohl in der UN-KRK Kinder als mit agency ausgestattete Subjekte konstruiert werden, wird dieser Anspruch gesellschaftlich insbesondere mit Blick auf Artikel 12 nicht eingelöst, wie die empirische Datenlage zeigt. Auch für die Sachunterrichtsdidaktik lässt sich konstatieren, dass Kinder noch nicht an der fachbezogenen

Forschung partizipieren. Auf Grundlage gesellschaftstheoretischer (Rosa & Oberthür 2020), sachunterrichtsdidaktischer (Fölling-Albers 2022; Bade et al. 2023) und kinderrechtsbasierter (Lundy et al. 2011, 733) Argumentationen identifizieren wir ein bisher unausgeschöpftes transformatives Potenzial für die sachunterrichtsdidaktische Forschung.

Wird der doppelten Zielsetzung partizipativer Forschung Rechnung getragen, Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern (von Unger 2014, 46), liegt durch diese „effektive Einflussnahme“ (Flieger 2017, 179) zudem Transformation der Didaktik des Sachunterrichts an sich nahe.

Literatur

- Alanen, L. (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, H. & Zeiher, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 65-82.
- Auma, M. M. (2015): Diskriminierungskritische Perspektiven auf Kindheit. Vortrag zur Eröffnung der Fachstelle „KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen!“.
- Bade, G., Kalsics, K. & Kallweit, N. (2023): Kritische politische Bildung mit Kindern im Sachunterricht. Empowerment einer marginalisierten Statusgruppe. In: Chehata, Y., Eis, A., Lösch, B., Schäfer, S., Schmitt, S., Thimmel, A., Trumann, J. & Wohnig, A. (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M, S. 222-230.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2010): Partizipative Forschung. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 333-344.
- Brüschweiler, B., Cavelti, G., Falkenreck, M., Gloor, S., Hinder, N., Kindler, T. & Zaugg, D. (2022): Kinderrechte aus Kinder- und Jugendsicht. Kinderrechte-Studie Schweiz und Liechtenstein 2021. <https://www.unicef.ch/de/media/2369/download> [12.09.2023].
- Bühler-Niederberger, D. (2010): Soziologie der Kindheit. In: Kneer, G. & Schroer, M. (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden, S. 437-456.
- Büker, P. & Hüpping, B. (2022): Als Sozialforscher*innen die eigene Schule evaluieren und mitgestalten: Kindersichten auf ein partizipatives Setting in der Grundschule. In: Grüning, M., Marteschinke, S., Häbig, J. & Ertl, S. (Hrsg.): Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule. Weinheim, Basel, S. 172-192.
- Büker, P., Hüpping, B., Mayne, F. & Howitt, C. (2018): Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 13, Nr. 1, 109-114.
- Büker, P., Hüpping, B. & Zala-Mezö, E. (2021): Partizipation als Veränderung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 14, Nr. 2, 391-406.
- Burger, K., Karabasheva, R., Zermatten, J. & Jaffé, P. (2016): Kinderrechte, Kindeswohl und Partizipation: Empirische Befunde aus einer multimethodischen Studie. In: Mörgen, R., Rieker, P. & Schnitzer, A. (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen. Weinheim, Basel, S. 15-38.
- Coers, L., Simon, T. & Pech, D. (2022): Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(s)didaktik und das Politische. Eine Einleitung. www.widerstreit-sachunterricht.de, 14. Beiheft. S. V-X.
- Curdt, W. (2016): Machtstrukturen im Kontext partizipativer Forschung. In: Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (Hrsg.): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn, S. 247-259.
- Dworkin, R. (2017): Paternalism. <http://plato.stanford.edu/entries/paternalism/> [12.09.2023].

- EGGEN, B. (2019): Kinderrechte: Probleme ihrer Umsetzung. https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag19_03_03.pdf [12.09.2023].
- EICKER, J. & HOLFELDER, A.-K. (2020): Bildung Macht Zukunft – Lernen für die sozial-ökologische Transformation. Einleitung. In: Eicker, J., Eis, A., Holfelder, A.-K., Jacobs, S. & Yume, S. (Hrsg.): *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?*. Frankfurt/M, S. 11-15.
- FAAS, T. & LEININGER, A. (2020): Wählen mit 16? Ein empirischer Beitrag zur Debatte um die Absenkung des Wahlalters. https://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/systeme/empsoz/forschung/Projekte/Jugendwahlstudie-2019/AP41_Wahlalter16.pdf [12.09.2023].
- FEIGE, J. & GERBING, S. (2019): Das Kindeswohl neu denken. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/das-kindeswohl-neu-denken> [12.09.2023].
- FLIEGER, P. (2017): Partizipation. In: Ziemer, K. (Hrsg.): *Lexikon Inklusion*. Göttingen, Bristol, S. 179-180.
- FÖLLING-ALBERS, M. (2022): Kind als didaktische Kategorie. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 33-38.
- GERATS, K. (2021): Kinderrechtsbildung - über, durch und für Kinderrechte. Zur Bedeutung eines gesamtgesellschaftlichen Kinderbewusstseins. Außerschulische Bildung. In: *Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 18-24.
- GIESINGER, J. (2019): Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen. Zur Ethik des pädagogischen Handelns. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 250-265.
- GRAF, G. (2017): Die Menschenrechte von Kindern. In: Drerup, J. & Schickhardt, C. (Hrsg.): *Kinderethik. Aktuelle Perspektiven – Klassische Problemvorgaben*. Münster, S. 121-132.
- HAMMERSLEY, M. (2017): Childhood Studies: A sustainable paradigm? In: *Childhood*, 24, No. 1, 113-127.
- HANKE, K., HOFMANN, H., KAMP, U., KRÜGER, T. & OHLMEIER, N. (2022): *Kinderreport Deutschland 2022. Rechte von Kindern in Deutschland: Generationengerechte Politik gemeinsam mit und im Interesse von Kindern*. Berlin.
- HAUSER, M. (2020): *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung*. Bad Heilbrunn.
- HÜPPING, B. & VELTEN, K. (2022): Partizipative Forschung mit Kindern im internationalen Diskurs – Impulse für die Grundschulforschung in Deutschland. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 173-189.
- LIEBEL, M. (2020): *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim, Basel.
- LINGENFELDER, J. (2020): Transformatives Lernen: Buzzword oder theoretisches Konzept. In: Eicker, J., Eis, A., Holfelder, A.-K., Jacobs, S. & Yume, S. (Hrsg.): *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?*. Frankfurt/M, S. 25-36.
- LUNDY, L. (2007): 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33, No. 6, 927-942.
- LUNDY, L., MCEVOY, L. & BYRNE, B. (2011): Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: *Early Education & Development*, 22, No. 5, 714-736.
- MALTZAHN, K. v. & ZELCK, J. (2022): Kinder erforschen ihre Rechte. Was wird zur Sache, wenn sich Kinder forschend mit Kinderrechten auseinandersetzen? – Eine Diskussion der Potenziale für den Sachunterricht. www.widerstreit-sachunterricht.de, 14. Beiheft, 57-84.
- MASSING, P. (2007): Politische Bildung in der Grundschule. Überblick, Kritik, Perspektiven. In: Richter, D. (Hrsg.): *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*. Schwalbach/Ts., S. 18-35.
- MAYWALD, J. (2021): Partizipation und Kinderrechte. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2022/Kinderrechte_online.pdf [12.09.2023].

- National Coalition Deutschland (2019): Der zweite Kinderrechtebericht. Kinder und Jugendliche bewerten die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 2019. <https://netzwerk-kinderrechte.de/wp-content/uploads/2020/12/Kinderrechtebericht.pdf> [12.09.2023].
- Richter, S. (2013): Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf [12.09.2023].
- Ritz, M. (2017): Adultismus - ein (un)bekanntes Phänomen: »Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?«. In: Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4. Aufl. Freiburg, Basel, Wien, S. 185-193.
- Rosa, H. & Oberthür, J. (2020): Einleitung. In: Rosa, H., Oberthür, J., Bohmann, U., Gregor, A., Lorenz, S., Scherschel, K., Schulz, P., Schwab, J. & Sevignani, S. (Hrsg.): Gesellschaftstheorie. München, S. 11-34.
- Schefczyk, M. (2016): Generationengerechtigkeit. In: Goppel, A., Mieth, C. & Neuhäuser, C. (Hrsg.): Handbuch Gerechtigkeit. Stuttgart. S. 130-137.
- Schickhardt, C. (2017): Der Begriff des Kindeswohls in der Moral. In: Drerup, J. & Schickhardt, C. (Hrsg.): Kinderethik. Aktuelle Perspektiven – Klassische Problemvorgaben. Münster, S. 63-88.
- Schimpf, E. & Stehr, J. (2012): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit – eine Einleitung. In: Schimpf, E. & Stehr, J. (Hrsg.): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven. Wiesbaden, S. 7-23.
- Schwier, V. (2022): Soziologische Aspekte. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 164-168.
- Storck-Odabaşı, J. & Heinzel, F. (2019): „Findest du Kinderrechte sind gut und wenn ja, warum?“ Partizipative Methoden der Kindheitsforschung im Kontext von Schulentwicklung zu Kinderrechten. In: Donie, C., Foerster, F., Obermayr, M., Deckwerth, A., Kammermeyer, G., Lenske, G., Leuchter, M. & Wildemann, A. (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden, S. 233-238.
- Thomas, N. P. (2021): Child-led research, children's rights and childhood studies: A defence. In: *Childhood*, 28, Nr. 2, 186-199.
- Unger, H. von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Velten, K. & Höke, J. (2021): Forschung partizipativ und inklusiv gestalten? Ethische Reflexionen zu Interviews mit Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenenheit. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, Nr. 2, 421-436.
- Vereinte Nationen (1989/1992): Konvention über die Rechte des Kindes. UN-KRK.
- Wapler, F. (2015): Kinderrechte und Kindeswohl. Eine Untersuchung zum Status des Kindes im Öffentlichen Recht. Tübingen.
- Wöhler, V. (2017): Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen? In: Wöhler, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D. & Schneider, K. (Hrsg.): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 27-48.

Autorinnenangaben

Anja Omolo
Humboldt-Universität zu Berlin
anja.omolo@hu-berlin.de

Dr. Katharina von Maltzahn
Professur für Sachunterrichtsdidaktik
Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg
katharina.von-maltzahn@paedagogik.uni-halle.de

Johanna Zelck
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
johanna.zelck@paedagogik.uni-halle.de