



Katrin Velten
Birgit Hüpping
(Hrsg.)

Partizipative Forschung mit Kindern in der Grundschule

Ethische Herausforderungen und Potenziale

Velten / Hüpping
**Partizipative Forschung mit Kindern
in der Grundschule**

Katrin Velten
Birgit Hüpping
(Hrsg.)

Partizipative Forschung mit Kindern in der Grundschule

Ethische Herausforderungen und Potenziale

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

k

Diese Publikation ist im Rahmen des internationalen Forschungsnetzwerks „Ethik in der Partizipativen Forschung mit Kindern – Ethics in participatory research with children (PaFoKi)“ entstanden und wird wie das Netzwerk durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2026 © Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverabbildung: © Rawpixel.com, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6220-2 digital

ISBN 978-3-7815-2758-4 print

Inhaltsverzeichnis

I. Einführung: Partizipative Forschung mit Kindern in der Grundschule – Ethische Herausforderungen und Potenziale

Birgit HÜpping und Katrin Velten

Ethik und Anerkennungsverhältnisse in der Partizipativen Forschung mit Kindern im Kontext Grundschule – Einleitung und Hinführung 9

II. Grundschule als Ort Partizipativer Forschung

Katrin Velten und Susanne Miller

Potenziale und Herausforderungen der Grundschule als Ort und Rahmen Partizipativer Forschung mit Kindern 35

III. Grundschüler:innen in der Partizipativen Forschung

Anne Reh

Kinder als Research-Practice-Partner:innen im Design-Based-Research: Herausforderungen und Gelingensbedingungen 59

Jan Wilhelm Dieckmann

Partizipation von Kindern in der Schule – Erkenntnisse für die Partizipative Forschung mit Kindern?..... 76

Hannah Fernhomberg und Petra BÜker

Kinder als Forschende: Sichtweisen von Grundschulkindern auf ethische Aspekte ihrer eigenen Sozialforschung 91

Agnes Pfrang und Kathrin Müller

Partizipative Forschung mit Grundschulkindern: Ein multimodaler Ansatz zur Erfassung kognitiver, sozialer und leiblicher Lernerfahrungen 107

Mona Stets und Joana Ernst

Fragen und Lebenswelterzählungen von Kindern im Grundschul-
unterricht – über Grenzziehungen, performative Anpassungen und
Implikationen für das Partizipative Forschen mit Kindern in der
Grundschule.123

IV. Durchführung und Reflexion Partizipativer Forschungsprojekte mit Kindern im Schulkontext

Kathrin Paal

Ethical and Meaningful Research with Young Children about their
Care for Nature.143

Birgit Hüpping und Melanie Kubandt

Kinderrechte und Handlungsfähigkeit – Fallstricke im Kontext
partizipationsorientierter Forschung in der Grundschule159

Angelika Guglhör-Rudan

Mehr Partizipation wagen. Quantitative und qualitative
Forschungsprojekte unter der Lupe.176

Sylvia Jäde und Florian Eßer

Participatory Research as Commons: Children and Adults as Commoner? 194

Jana Herding

Thought Caves – Reflection on Participatory Research with Children
in a Primary School Context210

Enikő Zala-Mező

An Almost Perfect School Improvement Process with Students as
Researchers222

V. Professionalisierung für Partizipative Forschung mit Kindern im Grundschulalter

Katrin Velten und Julia Höke

Forschen mit Kindern als Balanceakt – Reflexionen forschenden
Handelns in der (Partizipativen) Forschung mit Kindern243

Autor:innenverzeichnis259

I. Einführung: Partizipative Forschung mit Kindern in der Grundschule – Ethische Herausforderungen und Potenziale

Birgit Hüpping und Katrin Velten

Ethik und Anerkennungsverhältnisse in der Partizipativen Forschung mit Kindern im Kontext Grundschule – Einleitung und Hinführung

Abstract deutsch

Der Beitrag widmet sich einer theoretisch-analytischen Klärung der ethischen Diskurse, die in der Partizipativen Forschung mit Kindern im Grundschulkontext von Bedeutung sind. Im Zentrum stehen die Fragen, welche Anerkennungsverhältnisse und zugrunde liegenden Vorstellungen von Kindern und Kindheit diese Diskurse strukturieren und wie sich das Verhältnis zwischen formalen Ethikstandards einer prozeduralen Forschungsethik und situativ hervortretenden Momenten prozessualer Forschungsethik bestimmen lässt.

Ausgehend von begrifflichen und theoretischen Grundlagen der Ethik wird ein relationales Verständnis von Anerkennungsverhältnissen entwickelt, das an etablierte Anerkennungstheorien anschließt und durch erziehungswissenschaftliche Perspektiven erweitert wird. Darauf aufbauend wird die Partizipative Forschung im Kontext der Grundschule konzeptuell verortet, wobei die ihr inhärenten Zielsetzungen, Akteurskonstellationen und institutionellen Logiken systematisch herausgearbeitet werden. Anschließend werden formale und prozessuale Dimensionen von Forschungsethik theoretisch differenziert und in ihrem möglichen Zusammenspiel reflektiert. Der Beitrag zeigt damit auf, wie sich Partizipative Forschung theoretisch konturieren lässt und welche normativen Implikationen sich aus einer anerkennungs- und ethikorientierten Perspektive ergeben. Die Potenziale und Herausforderungen der Forschungsethik werden im Kontext von Forschungsbeziehungen mit Kindern im Grundschul Umfeld systematisch reflektiert und die Beiträge des Bandes entlang dieser thematischen Leitlinien eingeordnet.

Schlüsselwörter: Forschungsethik, Anerkennungsverhältnisse, Partizipative Forschung, Generationale Ordnungen, Grundschule

Abstract english

This article offers a theoretical-analytical examination of the ethical discourses that shape participatory research with children in the primary school context. It focuses on the questions of which recognition relations and underlying conceptions of children and childhood structure these discourses. It also considers how the relationship between formal ethical standards within a procedural research ethics and situationally emerging moments of a processual research ethics can be conceptualized.

Drawing on conceptual and theoretical foundations of ethics, the article develops a relational understanding of recognition. This approach builds on established theories of recognition and is further extended through educational-theoretical perspectives. On this basis, participatory research within the institutional setting of primary school is conceptually situated. Its inherent aims, actor constellations and institutional logics are systematically delineated. Formal and processual dimensions of research ethics are subsequently differentiated at a theoretical level. Their potential interrelations are then critically examined. In doing so, the article demonstrates how participatory research can be theoretically delineated. It also shows which normative implications emerge from an approach oriented towards recognition and ethical reflection. In conclusion, the potentials and challenges of research ethics within the context of research relationships involving children in primary school settings are systematically examined, and the contributions of the volume are situated in relation to these thematic frameworks.

Keywords: Research ethics, dynamics of recognition, participatory inquiry with children, generational orders

1 Partizipative Forschung im Kontext Grundschule – Einleitung und Hinführung

Wie Kinder *als Expert:innen ihrer Lebenswelten* (Mey & Schwentesius, 2019; Stork-Odabasi & Heinzl, 2022) durch ihre Einbindung in Forschung Handlungsoptionen erhalten, in Gestaltungs- und Veränderungsprozesse aktiv eingebunden werden und zugleich auch Exklusion und Grenzziehungen erfahren, ist nicht losgelöst von zugewiesenen Rollen, ethischen Fragen, Anerkennungsverhältnissen und institutionellen Strukturen. Interaktionen zwischen Erwachsenen, Kindern und ihren Peers sind in einer partizipativ ausgerichteten Forschungspraxis zudem von „konfligierenden Erwartungen“ (Eßer & Sitter, 2018) geprägt und scheinen sich insbesondere in einem – von

Spannungen und Antinomien geprägten – dynamischen grundschulspezifischen Forschungsfeld noch zu potenzieren (vgl. Büker et al., 2021; Hüpping, 2025; Velten & Miller in diesem Band).

Partizipative Forschung adressiert Kinder als soziale Akteur:innen ihrer Lebenswelten und verweist gleichzeitig auf das Konzept der generationalen Ordnung. Beide Konzepte sind eng verwoben mit Vorstellungen von Erwachsenen über Kind(er) und Kindheit(en), zugewiesener Handlungsfähigkeit von jungen Menschen, der Bewusstheit über Generationen- und Machtverhältnisse sowie unterschiedlichen institutionellen Logiken (Büker et al., 2021; Reppin, 2021). Zudem rückt die Subjektivität und Reflexivität von Forscher:innen hinsichtlich ihrer eigenen sozialkulturellen und biografischen Einbettung und damit verbundener Vorstellungen über Kindbilder stärker in den Fokus von Forschung (Alberth & Joos, 2025; Heinzel, 2025; Liebel & Markowska-Manista, 2022; Kubandt, 2025). In deutschsprachigen Publikationen richtet sich erst seit wenigen Jahren das Augenmerk explizit auf die zugrunde liegenden ethischen Diskurse und Anerkennungsverhältnisse der Forschungspraxis. Neben formalen Ethikstandards wird insbesondere der prozessualen Forschungsethik im deutschsprachigen Raum verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet (Reppin, 2021, S. 120; Velten & Höke, 2021; 2023). Dabei werden Herausforderungen, Widersprüche und potenzielle Fallstricke sowohl in der forschungsmethodologischen Ausrichtung als auch im praktischen Forschungshandeln diskutiert (Alberth & Joos, 2025; Eßer & Sitter, 2018; Prengel & Storck-Odabaşı, 2025; Velten & Höke in diesem Band). Mit der Bedeutsamkeit forschungsethischer Aspekte treten diesbezüglich Fragen der Forschungs- und Beziehungsgestaltung in der Partizipativen Forschung mit Kindern hervor (Kim, 2016; Velten & Höke, 2023). Die Diskurse über Forschungsethik und Angemessenheit in situativen ethischen Momenten sind nicht losgelöst von zugrunde liegenden Anerkennungsverhältnissen zu betrachten (Velten et al., 2024).

Dies gilt vor allem, wenn Kinder in pädagogischen Unterrichtsettings primär in ihrer Rolle als Schüler:innen – z.B. im Kontext forschenden Lernens – adressiert werden, während sie innerhalb der gleichen institutionellen Logik in partizipativen Forschungsprojekten als forschende Akteur:innen positioniert werden (Eßer & Sitter, 2018; Hüpping & Büker, 2019; Wöhrer et al., 2017). Durch diesen Dualismus überlagern sich unterschiedliche Partizipationslogiken sowie widersprüchliche Anforderungen an die beteiligten Akteur:innen im Kontext Grundschule (siehe Velten & Miller in diesem Band). Die Grenzen erweisen sich insbesondere in einem durch pädagogische Antinomien strukturierten Handlungsfeld sowie einem darauf bezogenen Professionsverständnis von Lehrkräften oftmals als wenig trennscharf (Büker et al., 2021). Diese Unschärfen treten zudem verstärkt hervor, wenn Ziele und Charakteristika partizipativer Forschung mit jungen Menschen in die praktische Organisation

des Grundschulalltags eingebettet werden (Eßer & Sitter, 2018; Hüpping & Kubandt in diesem Band).

Vor diesem Hintergrund sind folgende Fragestellungen für den Beitrag leitend:

- Welche ethischen Diskurse sind in der Partizipativen Forschung mit Kindern im Grundschulkontext von Relevanz, welche Anerkennungsverhältnisse und damit verbundenen Verständnisse über Kind(er) und Kindheit(en) unterliegen diesen?
- Wie lassen sich diesbezüglich *formale Ethikstandards* als prozedurale Forschungsethik mit *situativen ethischen Momenten* im Kontext einer prozessualen Forschungsethik in ihrem Zusammenspiel identifizieren und für das Forschungs- und Handlungsfeld der Grundschule reflektieren?

Damit perspektivieren wir zugleich die diesem Herausgeberinnenband zugrundeliegenden Anliegen des Netzwerks „Ethik in der Partizipativen Forschung mit Kindern (PaFoKi) – Ethics in participatory research with children“¹ das gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) die systematische Entwicklung und Bearbeitung von Perspektiven für die deutsche Grundschulforschung zum Ziel hatte. Das Netzwerk widmete sich der systematischen und interdisziplinären Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen, Methoden und ethischen Herausforderungen Partizipativer Forschung mit Grundschulkindern im deutschsprachigen Raum. Im Fokus standen die Zusammenführung internationaler Diskurse, die Reflexion von Kinderrechten und Angemessenheit, die Professionalisierung erwachsener Forschender und die Erkundung pädagogischer Potenziale in der Grundschule.

Vor dem Hintergrund dieser Ziele und Fragen werden im Folgenden zunächst zentrale Begriffe und Diskurse zu Ethik und Anerkennung im Forschungs- und Bildungskontext erläutert. Darauf aufbauend wird das Konzept partizipativer Forschung mit Kindern vorgestellt, wobei Ziele, beteiligte Akteur:innen und institutionelle Rahmenbedingungen fokussiert werden. Im Anschluss erfolgt eine Gegenüberstellung formaler Ethikstandards und situativer ethischer Herausforderungen in der Forschungspraxis. Abschließend werden Potenziale und Herausforderungen der Forschungsethik im Kontext von Forschungsbeziehungen mit Kindern im Grundschul Umfeld systematisch reflektiert und die Beiträge des Bandes entlang dieser thematischen Leitlinien eingeordnet.

1 Die Arbeit des Netzwerks erfolgte in mehreren Netzwerktreffen (Juni 2022 bis Dezember 2025). Beteiligt waren insgesamt 17 internationale Wissenschaftler:innen aus relevanten Bezugsdisziplinen, darunter die Gesundheitswissenschaften, die Rechtswissenschaft und die Sozialwissenschaften sowie die deutsch- und englischsprachige Kindheits- und Grundschulforschung. Ergänzt wurde die interne Netzwerkarbeit durch das Hinzuziehen von Critical Friends aus der Schulpraxis.

2 Ethik und Anerkennungsverhältnisse

Während *Moral*, Ethik und Anerkennung im Alltagsverständnis häufig ineinander übergehen und *Moral* nicht selten mit moralisierenden Forderungen assoziiert wird, werden diese Begriffe in wissenschaftlichen Diskursen deutlich unterschieden und in ihrem wechselseitigen Bezug reflektiert.

2.1 Verständnisse von Ethik – eine Auswahl und Einordnung

Der Begriff *Moral* verweist ursprünglich auf Sitte und Brauchtum und lässt sich als ein System von Regeln verstehen, das innerhalb einer Gruppe oder Gemeinschaft Geltung beansprucht (Kesselring, 2012, S. 27). Im alltäglichen Kontext ist der Begriff häufig negativ konnotiert, da *Moral* mit normativen Forderungen und sozialem Zwang assoziiert wird, wie das Bild des „erhobenen Zeigefingers“ verdeutlicht (ebd.). Die damit verbundenen Verständnisse führen zu der Frage, weshalb moralische Regelsysteme überhaupt relevant sind. Moralische Normen bilden jene Regeln, die menschliche Kooperation ermöglichen und stabilisieren; sie sollen von allen eingehalten werden, die an sozialer Kooperation interessiert sind (ebd.). Zugleich entwickeln sich moralische Normen historisch und kulturell in sozialen Gruppen und Gesellschaften und spiegeln damit gruppenspezifische Sinn- und Regelsysteme vergleichbar als in-group-Phänomene wider (Kesselring, 2012; Prengel, 2019b).

Angesichts globaler gesellschaftlicher Transformationsprozesse dienen vielfach die Menschenrechte als zentraler Bezugspunkt für eine universalistische *Moral*: Eine hierauf beruhende *Moral* beansprucht allgemeine Gültigkeit, lässt aber kulturelle und gruppenspezifische Differenzen zu, solange diese nicht grundlegende moralische Essentials der Menschenrechte berühren, etwa den Schutz des Lebens oder die Unversehrtheit der Person (Kesselring, 2012; Liebel & Markowska-Manista, 2022; Prengel, 2019b).

Während der Begriff *Moral* vielfach negative Assoziationen hervorruft, verweist *Ethik* auf die Fähigkeit zur reflexiven Verantwortung – also darauf, dass Menschen in der Lage sind, ihr Handeln und dessen normative Grundlagen kritisch zu durchdenken (Kesselring, 2012). Im Anschluss an eine in der neueren Philosophie weit verbreitete Position versteht Kesselring (2012) *Ethik als die reflexive Auseinandersetzung mit Moral*: Ethik bezeichne die bewusste Prüfung dessen, was als gut oder schlecht, gerecht oder ungerecht, erlaubt oder unerlaubt gilt. Diese Reflexion richte sich nicht nur auf individuelles Handeln, sondern auch auf die Ordnung gesellschaftlicher Institutionen wie Staat, Recht oder Wirtschaft. In diesem Verständnis produziere Ethik keine Gebote oder Verbote und schränke dadurch keine Handlungsspielräume ein. Vielmehr gehe es darum, bestehende soziale Normen zu begründen, gegeneinander abzuwägen oder kritisch zu hinterfragen (Kesselring, 2012).

Für die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen unterscheidet Prenzel (2020) drei Grundperspektiven, die für Forschung mit Kindern gleichermaßen relevant sind. Die *deskriptive Ethik* rekonstruiert bestehende ethische Orientierungen in verschiedenen sozialen Kontexten, die *normative Ethik* entwickelt begründete Maßstäbe für verantwortliches Handeln und die *Metaethik* reflektiert die erkenntnistheoretischen Bedingungen, unter denen ethische Einsichten gewonnen werden können (Prenzel, 2020, S. 29).

Da Forschung mit Kindern immer normative Verantwortlichkeiten einschließt, ist sie zunächst im Bereich der normativen Ethik zu verorten. Gleichzeitig können normative Standards nur dann entwickelt werden, wenn vorhandene ethische Orientierungen empirisch rekonstruiert (deskriptive Ethik) und ihre theoretischen Voraussetzungen kritisch reflektiert werden (Metaethik). Dies gilt ebenso für Interaktionsprozesse in partizipativen Forschungssettings mit Kindern: Konkrete normative Leitlinien bedürfen einer vorgängigen Analyse der beteiligten Orientierungen sowie der Reflexion ihrer epistemischen Grundlagen (Höke & Velten, 2025; Prenzel, 2020, S. 29; Marke, 2022; Nentwig-Gesemann, 2022; Velten & Höke, 2023).

Die ethische Analyse kann darüber hinaus unterschiedliche Akteur:innen- und Handlungsebenen durch die Unterscheidung von *Individuethik*, *Sozialethik* und *Institutionenethik* differenzieren (Prenzel, 2020, S. 31). Während die Individuethik das individuelle Streben und die Fähigkeit zur Selbstbildung fokussiert, richtet die Sozialethik den Blick auf die Gestaltung des sozialen Zusammenlebens. Die Institutionenethik untersucht, wie institutionelle Strukturen ethische Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und Formen der Teilhabe prägen und wie diese Strukturen normativ ausgestaltet sein sollten (ebd.). Unter relationalen Bedingungen sind diese Ebenen jedoch nicht scharf trennbar: Individuethische Überzeugungen, wie sie sich z.B. in der Überzeugung von Grundschullehrkräften zeigen, alle Schüler:innen unabhängig von ihren Voraussetzungen anzuerkennen und sie jeweils individuell in ihren Bildungswegen zu unterstützen, enthalten stets sozialetische Implikationen, z.B. Ungleichheiten, die innerhalb der Klassengemeinschaft bestehen, aktiv u.a. durch die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts zu bearbeiten. Die Institutionenethik, z.B. der übergreifende grundschulspezifische Anspruch an Bildungsgerechtigkeit und Kindorientierung, stellt eine spezifische Form der Sozialethik dar, sofern sie gerechte strukturelle Rahmenbedingungen thematisiert (Prenzel, 2020, S. 31). Dieses Zusammenspiel bildet zugleich die Grundlage diskursethischer Überlegungen und schließt an feministische Ethiken an, die relational-ethische Dimensionen wie Care, Achtsamkeit und Wertschätzung systematisch beleuchten (ebd.). Care-ethische Ansätze betonen, dass fürsorgliches Handeln zugleich Schutz, Versorgung, Selbstbestimmung und Teilhabe ermöglicht (Marke, 2022). Dies ist besonders bedeutsam in Be-

ziehungen zu Kindern, da sie aufgrund ihres jungen Alters in besonderem Maße auf Unterstützung angewiesen sind und ihre Abhängigkeit spezifische Formen verantwortlicher Zuwendung erfordert (vgl. Prengel, 2020, S. 34).

Für die Zusammenarbeit mit Kindern eröffnet die Care-Ethik damit einen zentralen Zugang, da sie die wechselseitigen Beziehungen zwischen Abhängigkeit, Autonomie, Verletzlichkeit und Wertschätzung konzeptionell erfasst (Marke, 2022; Prengel, 2020). Je jünger Kinder sind, desto ausgeprägter sind sowohl ihre Abhängigkeit als auch ihr Autonomiestreben, was eine besondere ethische Sensibilität erfordert (Hüpping, 2025). Vor diesem Hintergrund wird zudem deutlich, dass fürsorgliche Praxis und Gleichberechtigung zusammen-gedacht werden müssen (Liebel & Markowska-Manista, 2022, S. 125; Marke, 2022, S. 157; Prengel, 2020, S. 35).

2.2 Anerkennungsverhältnisse, Formen und Kontexte

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive besteht zwar weitgehend Einigkeit über die ethische Bedeutsamkeit von Anerkennung für die Pädagogik; zugleich ist jedoch nicht immer dasselbe gemeint, da der Begriff unterschiedliche normative Bedeutungen annimmt und Anerkennung als relationale Struktur jeweils verschieden bestimmt wird (vgl. Balzer, 2022, S. 78). Die Mehrdeutigkeit von Anerkennungspostulaten hängt mit der Vielschichtigkeit des Verständnisses von Anerkennung zusammen (Liebel & Markowska-Manista, 2022; Prengel, 2019b; Stojanov, 2007). Im Rückgriff auf eine erziehungswissenschaftliche Definition im Feld der Pädagogik lässt sich Anerkennung mit Verweis auf Balzer und Ricken (2010) als dreistellige Relation abbilden:

„In der Anerkennung wird jemand (y) durch jemanden anderen (x) als jemand und/oder im Hinblick auf bzw. in etwas und/oder aufgrund von etwas bestätigt bzw. bejaht (z) und daher immer auch zu anderen und/oder anderem ins Verhältnis gesetzt“ (ebd., S. 39).

Diese triadische Struktur bzw. dieses relationale Verständnis von Anerkennung impliziert, dass sie eng mit der (Re-)Produktion sozialer Praktiken verwoben ist und

„pädagogische (wie jegliche) Anerkennungspostulate eine Bestimmung dessen vornehmen, woraufhin und als wer oder als was Andere anerkannt werden sollen“ (Balzer, 2022, S. 78).

Diesem relationalen Begriffsverständnis von Anerkennung entsprechend stellt sich auch im Kontext Partizipativer Forschung mit Kindern die Frage, worauf die Bezugsgröße der Anerkennung gerichtet ist (Hüpping & Büker, 2019; Hammersley, 2017; Hanson et al., 2023; Kim, 2016; Kousholt & Juhl, 2023).

Die philosophische Anerkennungstheorie Honneths (1994) setzt Identitätsbildungsprozesse als eine theoretische Grundannahme in Wechselwirkung und in Abhängigkeit von Anerkennungsverhältnissen. Honneth unterscheidet drei Formen der Anerkennung:

- *Emotionale Unterstützung* (Zugewandtheit, Sorge bzw. Care): verortet im Bereich der primären, persönlichen Beziehungen wie Familie, Freundschaft und Partnerschaft. Sie ermöglicht Geborgenheit und die Entwicklung von *Selbstvertrauen*
- *Recht*: verankert im Bereich der gesellschaftlichen Normen. Durch die rechtliche Anerkennung als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft entwickeln Menschen *Selbstachtung*
- *Solidarität*: bezieht sich auf die soziale Wertschätzung innerhalb einer Gemeinschaft. Menschen erfahren Anerkennung für ihre individuellen Eigenschaften und Beiträge. Dieses beeinflusst das *Selbstwertgefühl*

Die *emotionale Unterstützung* ermöglicht den Aufbau eines gesunden Selbstvertrauens sowie stabiler emotionaler Beziehungen (Felder, 2024, S. 28). Rechtliche Formen der Anerkennung – respektive die Anerkennung als gleichberechtigte und autonome Akteur:innen in der Gesellschaft – sind wesentlich, da sie Individuen Selbstachtung ermöglichen und ihnen damit das Gefühl geben, ein gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft zu sein (vgl. Felder, 2024; Honneth, 1994). Die Anerkennungsform *Solidarität* als soziale Wertschätzung innerhalb einer Gemeinschaft bezieht sich auf die Anerkennung individueller Fähigkeiten, Eigenschaften und Beiträge zur Gesellschaft. Sie kann als soziale und moralische Reaktion – etwa auf berufliche Leistungen oder besondere Talente – verstanden werden (Felder, 2024, S. 29). Felder (2024) betont jedoch, dass soziale Wertschätzung, insbesondere innerhalb von Minderheiten und marginalisierten Gruppen, einen kulturellen und sozialen Wandel in Einstellungen, Werten und Normvorstellungen voraussetzt, um wirksam zu werden (ebd., S. 29).

Die Theorie legt einen normativen Kern fest, indem die Anerkennungsformen die Basis von Identität und sozialem Zusammenhalt darstellen. Dabei greifen die jeweiligen Handlungsabsichten der Akteur:innen wechselseitig ineinander (Honneth, 2010). In der Weiterentwicklung seiner Theorie betont Honneth die sozialen Freiheiten. Freiheit versteht er nicht als isolierte Unabhängigkeit der Person, sondern als intersubjektive Auseinandersetzung und Vermittlung zwischen Individuen und sozialen Gemeinschaften (ebd.). Den Akzent für die institutionalisierte Verwirklichung von Anerkennungsverhältnissen legt Honneth dabei auf soziale Praktiken. Anerkennung wird somit kontextspezifisch gemäß der Funktion des jeweiligen Subsystems realisiert. Die theoretischen Anerkennungsformen weisen einen lebensweltlichen Bezug auf (Felder, 2024)

und bieten so die Möglichkeit, diese gesellschaftliche(n) Realität(en) nach dem normativen Status und nach der Rechtfertigung des Prinzips der Anerkennung zu reflektieren.

Die Kritik an Honneth richtet sich vor allem auf die normativen Prämissen seiner Anerkennungsformen sowie auf die Vernachlässigung von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, deren Vergleichshorizonte entscheidend dafür sind, wie Individuen und Gruppen im Diversitätsdiskurs wahrgenommen und bewertet werden (u.a. Balzer, 2022; Prengel, 2019a; Stojanov, 2006). Nach Balzer (2022, S. 90) nimmt Stojanov aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive eine zentrale Erweiterung der Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung vor, indem er diese wie folgt spezifiziert:

- (a) die kulturell-biografische Anerkennung und
- (b) die Anerkennung der Bildsamkeit (vgl. Stojanov, 2006, S. 177).

Dabei bezieht sich die kulturell-biografische Anerkennung auf sozialisierte, kulturspezifische Deutungsmuster sowie milieubedingte Welt- und Selbstverständnisse und schließt biografisch erworbene Eigenschaften des Einzelnen ein (Stojanov, 2006, S. 177ff.). Die Anerkennung der Bildsamkeit richtet sich auf grundlegende Anerkennung einer Bildungsfähigkeit von Individuen. Stojanov betont, dass diese Anerkennungsform auf der allen Menschen gleichermaßen zukommenden Fähigkeit beruht, ihre persönlichen und unverwechselbaren biografisch eingebetteten Eigenschaften und Kompetenzen zu überschreiten und weiterzuentwickeln (Stojanov, 2007, S. 43). Balzer (2022) ordnet Stojanovs Thesen im Kontext des Diversitätsdiskurses wie folgt ein:

Alle Menschen verfügen über uneingeschränkte Bildungs-, Entwicklungs- und Autonomiefähigkeit. Folglich muss jedes Kind und jede:r Jugendliche als uneingeschränkt bildungs- und entwicklungsfähig in seinem Autonomiepotenzial anerkannt werden (vgl. ebd.). Die Verwirklichung des Gebots der Gleichheit erfordere daher eine institutionalisierte Anerkennung dieser Fähigkeiten jedes einzelnen Menschen (Balzer, 2022, S. 90 im Anschluss an Stojanov, 2012, S. 6).

Prengel setzt sich bereits im Zuge ihrer Pädagogik der Vielfalt kritisch mit Honneths Theorie der Anerkennung auseinander (Prengel, 2019a, S. 55). Sie macht geltend, dass dessen Theorie um eine pluralitätssensible Perspektive erweitert werden solle, damit deutlich werde, dass Anerkennung auch zwischen grundsätzlich unterschiedlichen und nicht miteinander vergleichbaren Erlebnisweisen möglich sei (Prengel, 2019a, S. 55–56). Auch wenn pädagogische Institutionen nur über begrenzte gesellschaftliche Einflussmöglichkeiten im Hinblick auf die rechtliche Anerkennung verfügen, können sie durchaus die „intersubjektive Anerkennung jeder einzelnen Person in ihrer je einmaligen Lebenslage“ (Prengel, 2019a, S. 56) maßgeblich stärken. Intersubjektive

Anerkennung stelle die zentrale Ressource dar, die Bildungsinstitutionen bereitzustellen haben (Prenzel, 2019a, S. 56). Felder weist allerdings ergänzend darauf hin, dass auch die rechtliche Anerkennung mitzudenken sei, da sie sich ebenfalls auf interpersonaler Ebene auswirke (Felder, 2024, S. 28). Inter-subjektive Anerkennung, so Felder, sei ebenso wie emotionale Achtung stets partikular und richte sich auf spezifische Leistungen, Talente oder Eigenschaften von Personen, die innerhalb einer Gemeinschaft als wertvoll angesehen werden (Felder, 2024, S. 29). Sie ergänzt, dass diese Form der Anerkennung, anders als eine rechtliche Anerkennung, nicht als Pflicht normativ verordnet werden kann (Felder, 2024, S. 29).

„Das heißt, entscheidend für soziale Wertschätzung [Anm. d. Verfasserinnen: bei Prenzel als ›intersubjektive Anerkennung‹ bezeichnet], insbesondere die von Minderheiten und marginalisierten Gruppen in der Gesellschaft, ist es, einen kulturellen und sozialen Wandel in den Einstellungen, Werten und Normvorstellungen anzuregen und gegebenenfalls auch durchzusetzen.“ (Felder, 2024, S. 29)

Die theoretischen Anerkennungsformen nach Honneth sowie die skizzierten erziehungswissenschaftlichen Kritiken und Erweiterungen bilden eine theoretische Grundlage (Abb. 1), um Anerkennungsverhältnisse und ethische Diskurse als relationales Verständnis für das Realisierungsfeld partizipativer Forschung im Kontext Grundschule einzuordnen. Inter-subjektive Anerkennung lässt sich dabei mit den Bedürfnissen von Individuen nach Autonomie und sozialer Zugehörigkeit verbinden, die als konstitutiv für Bildungsprozesse betrachtet werden (Bayer, 2011; Ryan & Deci, 2002; Prenzel, 2019a).

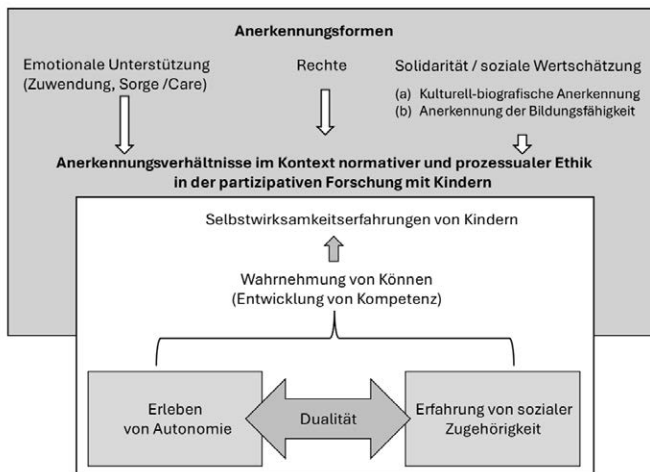


Abb. 1: Zusammenspiel anererkennungstheoretischer Diskurse. Eigene Darstellung in Anlehnung an Bayer, 2011; Ryan & Deci, 2002; Honneth, 2010; Prenzel, 2019a, 2019b und Stojanov, 2007

Diese theoretische Hintergrundfolie, ergänzt um die zuvor skizzierten erziehungswissenschaftlichen Perspektiven, birgt Potenzial, Partizipative Forschung mit Kindern sowohl hinsichtlich der Ziele als auch für die Umsetzungspraxis im Grundschulkontext differenziert in Bezug auf Anerkennungsverhältnisse und ethische Diskurse zu betrachten. An dieser Stelle ist noch anzuführen, dass die Perspektiven auf Ungleichheit und Gleichheit entlang der skizzierten Kritik am Pluralitäts- bzw. Diversitätsdiskurs nicht als Spannungsfelder angesehen werden, sondern als zwei sich ergänzende Perspektiven (Balzer, 2022; Prengel, 2019b). Diese Lesart zielt darauf ab, Kinder und junge Menschen nicht vorschnell als statistisch homogene Kategorie zu verstehen, sondern sie als soziale Akteur:innen zu begreifen, die in Generationenverhältnisse, intersektionale Verflechtungen und unterschiedliche Lebenswelten eingebunden sind.

3 Partizipative Forschung mit Kindern im Kontext der Institution Grundschule

Kinder setzen sich bereits vor dem Grundschulalter mit gesellschaftlichen Themen wie z.B. soziale Ungleichheit, globale Konflikte und Klimafragen auseinander (Andresen et al., 2019; Simon, 2021). Die Inhalte, mit denen sie sich befassen, sind eng mit ihren Lebenswelten verbunden. Diesbezüglich wird auch der Institution Grundschule gemäß ihrem Bildungsauftrag eine hohe Bedeutung zugewiesen, um Schüler:innen entsprechend ihren Erfahrungen sozial und inhaltlich Teilhabe zu ermöglichen. Die Relevanz von Partizipation in der Schule ist nicht neu. Dies lässt sich anhand von demokratischen, anerkennungstheoretischen, lern- und motivationspsychologischen Fundierungen von Partizipation skizzieren, die mit der rechtbasierten Umsetzung von Inklusion und der Wahrung der UN-Kinderrechte korrespondieren (Büker et al., 2021; Lundy & Hanna, 2022). Die Umsetzungspraxis zeigt jedoch, dass Grundschulkinder sich mehr Einfluss wünschen (Andresen et al., 2019; Ertl et al., 2022). Partizipative Forschung bietet hier eine Anschlussmöglichkeit, auf die die Schüler:innen „direkt berührenden Angelegenheiten“ (UN-KRK, Art. 12, Abs. 1; siehe auch BMFSFJ, 2023) einzugehen. Ausgehend von den Anliegen der Kinder ermöglichen partizipative Forschungszugänge, den Lern- und Lebensraum Schule als Teil ihrer Lebenswelten forschend zu verstehen, zu gestalten und zu verändern. Diese Gestaltungsansprüche sowie die emanzipatorische Ausrichtung weisen Schnittmengen mit dem kontrovers diskutierten transformatorischen Bildungsanspruch in Schule und Gesellschaft auf (Koller, 2023).

Es liegen unterschiedliche Ansätze vor, wie Kinder in der Forschung adressiert werden können (z.B. Heinzel, 2025; Hüpping & Velten, 2023; Joos & Alberth, 2022). Die Beteiligung von Kindern erfolgt oftmals in der Form eines *Forschens*

mit Kindern, wobei Erwachsene als Hauptforschende agieren und Kinder sich an ausgewählten Phasen einer Forschung beteiligen oder Erwachsene sowie Kinder Projekte gemeinsam als Forschende durchführen (Kim, 2016; Spriggs & Gillam, 2017). Im Vergleich dazu wird den Kindern in der *Forschung von Kindern* eine aktive Rolle als Hauptforschende zugeschrieben, indem diese von der Identifizierung des Forschungsthemas bis zur Verarbeitung der Endergebnisse den gesamten Prozess gestalten und von den erwachsenen akademischen Forschenden Support erhalten (z.B. Eßer & Sitter, 2018; Wöhrer et al., 2017). Eine Unterscheidung zwischen den beiden Idealtypen ist oftmals nicht trennscharf (Hüpping & Büker, 2019; Hüpping & Velten, 2023; Reppin, 2021; Velten, 2024). Jedoch distanzieren sich diese beiden Ansätze deutlich vom *Forschen über Kinder*. In diesem Format steht eine aktive Beteiligung von Kindern an der Forschung nicht im Fokus.

Partizipative Forschungszugänge mit Kindern zielen auf die Handlungsfähigkeit und das Recht der Kinder auf Partizipation und Einflussnahme, welches das Recht auf einen begleiteten Lern- und Erfahrungsprozess einschließt. Im Prozess der Forschung erfordert eine solche Vorgehensweise Raum für Auseinandersetzungen, Transparenz und Dialog zwischen den Beteiligten und ihrer Institution (Hüpping & Velten, 2023, S. 176). Partizipative Forschung mit Kindern verfolgt zwei zentrale Ziele: Sie fördert die aktive Mitwirkung der Kinder an der Beschreibung und Veränderung ihrer sozialen Realität und unterstützt individuelle sowie kollektive Selbstbefähigung (Eßer et al., 2020; von Unger, 2014). Der Umfang der Beteiligung reicht von einzelnen Phasen bis zum gesamten Forschungsprozess. Werden Kinder als Forschende adressiert, ergeben sich Herausforderungen, insbesondere beim Ausbalancieren von Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten (Endres, Hüpping & Sauter, 2026; Reppin, 2021). Hinzu kommen unklare institutionelle Zuständigkeiten, die sowohl das Forschungsfeld als auch die Zusammenarbeit beeinflussen und Machtverhältnisse in Gruppen und gegenüber Erwachsenen verändern können (Hammersley, 2017; von Unger, 2014; Spriggs & Gillam, 2017).

Uneinigkeit besteht zudem hinsichtlich der Handlungskompetenz von Kindern im Forschungskontext. Während etwa Bradbury-Jones und Taylor (2015) auf soziale Erfahrungen als Ressource verweisen, argumentieren Hammersley (2017) und Kim (2016), dass fehlende methodologische und fachliche Expertise die Qualität von Forschung mindern könne. Diese Diskussion verweist auf grundlegende Fragen von Anerkennung und Fremdverstehen sowie auf die Gefahr, Kinder als homogene Gruppe zu betrachten (Hammersley, 2017; Liebel & Markowska-Manista, 2022).

Wird der Wert Partizipativer Forschung jedoch daran bemessen, ob sie Kinder stärkt oder zu sozialem Wandel beiträgt, treten klassische methodologisch-methodische Qualitätskriterien möglicherweise in den Hintergrund

(Bradbury-Jones & Taylor, 2015; Kim, 2016; Spriggs & Gillam, 2017). Mit Bezugnahme auf Reppin lässt sich hier eine Unterscheidung zwischen Forschungswert und Wert der Forschung vornehmen, welche unterschiedliche ethische Perspektiven im Forschungsprozess markiert (ebd., S. 13). Während der *Forschungswert* prüft, ob ein Projekt überhaupt legitim ist, ob also der erwartbare Nutzen für die Kinder die potenziellen Risiken rechtfertigt und die Untersuchung nicht willkürlich erfolgt, richtet sich der *Wert der Forschung* auf die Frage, was nach Abschluss der Studie mit den Ergebnissen geschieht. Erst wenn Forschung nicht nur Wissen produziert, sondern zu tatsächlichen Verbesserungen in der Lebenswelt von Kindern beiträgt, entfaltet sie ihren ethischen Wert. Damit verweist Reppin darauf, dass ethisches Forschen nicht mit dem Projektende aufhört, sondern daran gemessen wird, ob Erkenntnisse wirksam werden und verantwortungsvoll genutzt werden – und damit auch einen erweiterten Zeithorizont benötigt (siehe auch Endres et al., 2026; Reppin, 2021).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Spannungsfelder Partizipativer Forschung im Grundschulkontext stellt sich nun die Frage, wie sich eine ethisch verantwortliche Forschungspraxis mit Kindern konkret gestalten lässt. Dabei geht es insbesondere darum, das Verhältnis zwischen formalisierten Ethikstandards wie Einwilligung, Datenschutz, Schutz vor Schaden und institutionellen Vorgaben sowie den situativen, im Forschungsprozess entstehenden ethischen Momenten genauer zu bestimmen.

Im folgenden Abschnitt wird daher ausgelotet, wie Ethik in der Partizipativen Forschung mit Kindern begriffen werden kann, welche Orientierungen prozedurale Ethik in Form normativer Leitlinien bietet und inwiefern eine prozessuale, relationale Perspektive erforderlich ist, um den konkreten Aushandlungen, Machtverhältnissen und Anerkennungsbeziehungen in Forschungssituationen mit Kindern gerecht zu werden. Ziel ist es, das Zusammenspiel beider Ebenen besser sichtbar zu machen und Ansatzpunkte dafür zu entwickeln, wie Forschende ihre Verantwortung im Spannungsfeld von formalen Regeln und situativen Entscheidungen reflektiert wahrnehmen können.

4 Ethik in der Partizipativen Forschung mit Kindern

In der Partizipativen Forschung mit Kindern sind formale ethische Standards sowie die Berücksichtigung situativer ethischer Momente von hoher Relevanz. Während formale Aspekte wie z.B. informierte Einwilligung, Datenschutz und Schadensvermeidung als verbindliche Kriterien gelten, ist die prozessuale Ethik in Form einer situativen Ethik in Bezug auf die Forschungspraxis weniger klar definiert (Joos & Alberth, 2022). So bestehen oftmals Ungewissheiten aufgrund der Handlungsmöglichkeiten der Kinder, die Fragen zu Machtver-

hältnissen, Verantwortung und Beteiligungsgraden aufwerfen (Kousholt & Juhl, 2023).

Um diese Fragen systematisch in den Blick zu nehmen, bedarf es einer reflexiven Auseinandersetzung, wie Ethik in der Partizipativen Forschung verstanden wird. Dazu zählt, sich der Handlungsfähigkeit von Kindern im Verständnis einer relationalen Agency und damit verbundenen konfligierenden Erwartungen der Beteiligten und Institutionen bewusst zu sein (Büker et al., 2021; Eßer & Sitter, 2018).

Ethikkodizes (siehe Überblick in Alberth & Joos, 2025; Liebel & Markowska-Manista, 2022; Kousholt & Juhl, 2023; Reppin, 2021) liefern hier Orientierungsmarken, jedoch ist es von hoher Relevanz, formale Ethikstandards stärker mit den Erfordernissen einer prozessualen Ethik zu verzahnen (Alberth & Joos, 2025; Joos & Alberth, 2022; Marke, 2022). Reppin (2021) arbeitet heraus, dass Forschung mit Kindern immer eine ethisch verantwortliche Praxis sein und bleiben muss. Sie verankert diese Verantwortung in grundlegenden *Ankerpunkten*, indem sie Forschende dazu auffordert, Kinder als kompetente Akteur:innen wahrzunehmen, rechtliche und institutionelle Rahmen aktiv einzubeziehen und die Legitimität eines Projekts über dessen Forschungswert zu prüfen, also darüber zu entscheiden, ob die erwartbaren Nutzen für Kinder die möglichen Risiken rechtfertigen (ebd., S. 125f.). Darauf aufbauend konkretisiert sie diese normative Grundorientierung in *Wegmarken*, an denen Forschende ihr ethisches Handeln praktisch einlösen müssen: Sie sollen Kinder so informieren, dass diese freiwillig und informiert zustimmen oder ablehnen können, Methoden gestalten, die reale Beteiligung ermöglichen und Machtasymmetrien bewusst adressieren, Daten und Veröffentlichungsprozesse verantwortungsvoll gestalten und die Forschungsbeziehung sensibel und reflexiv aufbauen (ebd., S. 131). Reppin zeigt damit, dass sich ethische Qualität nicht in abstrakten Prinzipien erschöpft, sondern dort entsteht, wo Forschende in konkreten Situationen handeln, Entscheidungen treffen und ihre Haltung gegenüber Kindern praktisch umsetzen (siehe dazu auch Velten & Höke in diesem Band).

4.1 Forschungsethik – Eine Unterscheidung zwischen normativer und prozessualer Ethik

Um das Zusammenspiel zwischen formalen Ethikstandards – als prozedurale Ethik deklariert und im Kontext normativer Ethik verortet – und situativer Ethik als prozessualer Ethik deutlicher herauszuarbeiten, wird im Folgenden zunächst eine Gegenüberstellung vorgenommen (Tabelle 1). Ziel dieser idealtypischen Gegenüberstellung ist, (a) die Komplexität der damit verbundenen Postulate aufzuzeigen und (b) vor dem Hintergrund der beschriebenen theoretischen Rahmung ein relationales Verständnis von Ethik und Anerkennung

im Kontext partizipativer Forschung mit Kindern zu konturieren. Damit sollen die wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen formalen Ethikstandards und situativen, im Forschungsprozess entstehenden Momenten sichtbar werden.

Tab. 1: Ethik in der Partizipativen Forschung mit Kindern
(eigene Darstellung)

	Prozedurale Ethik (Normative Ethik)	Prozessuale Ethik (Situative Ethik)
Merkmale	mit Schwerpunkt auf formalen Ethikstandards	mit Schwerpunkt auf situativen ethischen Momenten
Definition	Statische, universelle Prinzipien	Dynamische, kontext- und beziehungsbezogene Prinzipien
Ziel	Universelle Gültigkeit und Konsistenz ethischer Normen. Beispiel: Einhaltung formaler ethischer Standards wie Einwilligung, Datenschutz, Nicht-Schädigung etc.	Verständnis von Verständigung sowie situativ angemessene Kommunikation und Interaktion. Beispiel: Kontinuierliche Reflexion und Aushandlung ethischer Fragen und Aspekte in der sozialen Praxis (ethische Symmetrie, situative Ethik/ Dialog, Balanceakt zentraler Leitmotive der Forschung ...)
Flexibilität	Ethische Prinzipien werden zu Beginn festgelegt und dokumentiert	Dialogische Aushandlung und Reflexion von Macht und Verantwortung durch beteiligte Akteur:innen
Orientierung	Orientiert an universellen Prinzipien	Orientiert an den Bedürfnissen und Erfahrungen aller Beteiligten im Prozess
Verantwortung	Verantwortung liegt primär bei den akademisch Forschenden	Verantwortung wird zwischen akademisch Forschenden und lebensweltlich Forschenden (Co-Forschende Kinder) geteilt
Ethische Bewertung	Ethische Bewertung erfolgt unabhängig von spezifischen Umständen	Ethische Bewertung erfolgt durch Aushandlung und Reflexion im sozialen Kontext

4.2 Zusammenspiel zwischen formalen ethischen Forschungsstandards und situativen ethischen Momenten

In Anlehnung an Hanson et al. (2023, S. 347f.) sowie Reppin (2021, S. 125f.) lassen sich hierzu ganz grundlegende Fragen aufwerfen, etwa danach, an welchen Phasen und Entscheidungen des Forschungsprozesses Kinder tatsächlich beteiligt sind und welche eigenen Erwartungen sie mit dieser Beteiligung verbinden. Dabei rücken insbesondere drei Aspekte in den Vordergrund: *Erstens* stellt sich die Frage, wie Zeit, Interessen und Beiträge von Kindern respektiert und zugleich der Schutz der Privatsphäre sowie die Vertraulichkeit sensibler Daten gewährleistet werden können. *Zweitens* wird deutlich, dass Strategien erforderlich sind, mit denen Kinder lernen, vertrauliche Informationen in ihren sozialen Bezügen angemessen zu handhaben – sowohl im gegenseitigen Umgang als auch in Situationen, in denen Erwachsene sie dazu befragen. *Drittens* entstehen spezifische Herausforderungen, wenn Kinder im Verlauf des Forschungsprozesses eine anwaltschaftliche Rolle übernehmen und sich öffentlich mit Forschungsergebnissen identifizieren, wodurch sie insbesondere bei sensiblen Themen potenziell erkennbar werden. *Ergänzend* stellt sich die Frage, wie mit der Möglichkeit umzugehen ist, dass Kinder ihre Meinung oder Zustimmung nachträglich verändern, was die Reversibilität ihrer Beteiligung zu einem zentralen ethischen Moment macht. Damit verschiebt sich der Fokus Partizipativer Forschung von der bloßen Frage, *ob* Kinder beteiligt werden, hin zu der entscheidenden Frage, *wie, wann und wo* eine solche Beteiligung verantwortungsvoll gestaltet werden kann, also unter welchen Bedingungen Kinder über Vertraulichkeit, Verantwortung und mögliche Konsequenzen ihrer Mitwirkung sprechen können (Hanson et al., 2023, S. 347f.; HÜpping, 2025; Velten et al., 2024).

Das Konzept der ethischen Symmetrie bietet hier unter Berücksichtigung der generationalen Ordnung normative Anknüpfungspunkte und zielt darauf, Kinder in der Forschung in wechselseitiger Anerkennung als Gleiche und Andere in den Blick zu nehmen sowie die widersprüchlichen Spannungsfelder und Ansprüche aus Schutz, Förderung und Partizipation kritisch zu reflektieren (Christensen & Prout, 2002; Endres et al., 2026; Eßer, 2014). Ein intergenerationaler Dialog ist dabei zentral, um mögliche ethische Dilemmata in der Forschung mit Kindern in Bezug auf formale Ethikstandards und situative ethische Momente vor, während und nach einer Forschung auszuloten und angemessen zu bearbeiten (HÜpping, 2025; Reppin, 2021; Velten & Höke, 2023).

Die bisherigen Ausführungen haben zentrale ethische Ambivalenzen und spezifische Verantwortungsbereiche im Forschungsprozess mit Kindern im Grundschulkontext herausgearbeitet. Damit wurden grundlegende Spannungsfelder beleuchtet, die sich zwischen formalen Standards und situativen

Momenten in der Partizipativen Forschung, insbesondere mit Kindern, ergeben. Im Folgenden werden daran anschließend die Beiträge des Bandes vorgestellt, die diese theoretischen und methodologischen Überlegungen anhand unterschiedlicher Perspektiven weiter vertiefen und illustrieren.

5 Ethische Herausforderungen und Fallstricke Partizipativer Forschung für die Grundschule: Übersicht über die Beiträge des Bandes

In Anknüpfung an Reppins Metapher des Forschens als Reise (2021) zeigt sich, dass die von ihr gesetzten Ankerpunkte und Wegmarken rechtliche, ethische und relationale Bedingungen ebenso markieren wie spezifische Anerkennungsverhältnisse. Diese werden im Forschungsprozess mit Kindern wirksam und in den nachfolgend vorgestellten Beiträgen der Autor:innen unterschiedlich ausformuliert und reflektiert.

Der Band entfaltet im Anschluss an diese Einleitung fünf miteinander verschränkte Perspektiven darauf, wie Partizipative Forschung mit Kindern im Grundschulkontext ethisch reflektiert, institutionell verortet und methodisch realisiert werden kann. Die jeweiligen Perspektiven bilden sich in den fünf Kapiteln des Sammelbandes ab. Deren Umfang und die Anzahl der darin enthaltenen Einzelbeiträge spiegelt in gewisser Weise die aktuelle Bearbeitung des zugrundeliegenden Themas der Ethik in der Forschung mit Kindern in der Grundschule wider: So lässt sich eine breite Diskussion und Erfahrung im thematischen Fokus auf „Grundschüler:innen in der Partizipativen Forschung“ sowie im Feld der „Durchführung und Reflexion Partizipativer Forschungsprojekte mit Kindern im Schulkontext“ verzeichnen. Daneben widmen sich zwei Beiträge grundlegenden Perspektiven zu „Grundschule als Ort Partizipativer Forschung“ und „Professionalisierung für Partizipative Forschung“.

Im zweiten Kapitel „*Grundschule als Ort Partizipativer Forschung*“ wird zunächst die Grundschule selbst als institutioneller Möglichkeitsraum Partizipativer Forschung betrachtet. **Katrin Velten und Susanne Miller** zeigen in ihrem grundlegenden Beitrag unter dem Titel „*Potenziale und Herausforderungen der Grundschule als Ort und Rahmen Partizipativer Forschung mit Kindern*“, dass die Grundschule nicht nur Zugang zu kindlichen Lebenswelten bietet, sondern zugleich durch schulische Routinen, Rollenlogiken und strukturelle Bedingungen Ambivalenzen erzeugt, die partizipative Forschungsprozesse sowohl ermöglichen als auch begrenzen.

Aufbauend darauf richtet das dritte Kapitel „*Grundschüler:innen in der Partizipativen Forschung*“ den Blick konsequent auf Kinder als Akteur:innen im Forschungsprozess. **Anne Reh** entwickelt in „*Kinder als Research-Practice-*

Partner:innen im Design-Based-Research: Herausforderungen und Gelingensbedingungen“ das Potenzial designbasierter Entwicklungsforschung, um Kinder systematisch in Forschungs- und Entwicklungsprozesse einzubinden. **Jan Wilhelm Diekmann** zeigt in „*Partizipation von Kindern in der Schule – Erkenntnisse für die Partizipative Forschung mit Kindern?*“, wie Erfahrungen aus einem demokratisch angelegten Schulentwicklungsprozess Impulse für die Gestaltung Partizipativer Forschung geben und zugleich verdeutlichen, dass Beteiligung stets an institutionelle Rollenerwartungen gebunden bleibt. **Hannah Fernhomberg und Petra Büker** richten in „*Kinder als Forschende: Sichtweisen von Grundschulkindern auf ethische Aspekte ihrer eigenen Sozialforschung*“ den Fokus auf die Perspektive von Kindern und zeigen anhand empirischer Befunde, dass Grundschul Kinder ethische Fragen wie Gerechtigkeit und Verantwortung bereits eigenständig reflektieren und damit zentrale normative Dimensionen Partizipativer Forschung sichtbar machen können. **Agnes Pfrang und Kathrin Müller** erweitern diese Perspektive in „*Partizipative Forschung mit Grundschulkindern: Ein multidimensionaler Ansatz zur Erfassung kognitiver, sozialer und leiblicher Lernerfahrungen*“ um bislang wenig berücksichtigte leibliche Dimensionen kindlicher Forschungserfahrungen. Den Anspruch auf Authentizität thematisieren **Mona Stets und Joana Ernst** in „*Fragen und Lebenswelterzählungen von Kindern im Grundschulunterricht – über Grenzziehungen, performative Anpassungen und Implikationen für das Partizipative Forschen mit Kindern in der Grundschule*“: Sie zeigen, dass Kinder durchaus Grenzen setzen, wenn sie ihre Fragen und Lebenswelten einbringen, und dass diese Grenzen zentrale Anforderungen für partizipative Forschungsprozesse markieren. Das vierte Kapitel „*Durchführung und Reflexion partizipativer Forschungsprojekte mit Kindern im Schulkontext*“ rückt konkrete Forschungspraktiken, ihre Spannungsfelder und methodisch-ethischen Dilemmata in den Vordergrund. **Kathrin Paal** demonstriert in „*Ethical and Meaningful Research with Young Children about their Care for Nature*“, wie kindgeleitete Verfahren Autonomie stärken, jedoch neue Herausforderungen im Hinblick auf Einwilligung, Privatsphäre und Deutungsmacht erzeugen. **Birgit HÜpping und Melanie Kubandt** bearbeiten in „*Kinderrechte und Handlungsfähigkeit – Fallstricke im Kontext partizipationsorientierter Forschung in der Grundschule*“ die Frage, wie rechtbasierte Beteiligung und situative Ethik zusammenwirken – und wann ihre Verschränkung in der Forschungspraxis an Grenzen stößt. **Angelika Guglhör-Rudan** macht in „*Mehr Partizipation wagen. Quantitative und qualitative Forschungsprojekte unter der Lupe*“ sichtbar, dass selbst in stark strukturierten Forschungsdesigns substanzielle Beteiligungselemente realisierbar sind, sofern entsprechende Handlungsspielräume genutzt werden. Eine konsequente Verschiebung des Blicks vollziehen **Sylvia Jäde und Florian Eßer** in „*Participatory Research as Commons: Children and Adults as Commoners?*“: Sie

verstehen Forschung als intergeneracionales „commoning“, als gemeinsamen, aushandlungsorientierten Herstellungsprozess, der partizipative Ethik nicht voraussetzt, sondern situativ hervorbringt. **Jana Herding** zeigt in *„Thought Caves – Reflection on Participatory Research with Children in a Primary School Context“*, wie methodische Innovationen subjektive Ausdrucksräume eröffnen und zugleich neue Reflexionsbedarfe provozieren. Der Beitrag von **Enikő Zala-Mező**, *„An Almost Perfect School Improvement Process with Students as Researchers“*, demonstriert schließlich, dass Forschung mit Schüler:innen nicht nur Erkenntnisse hervorbringt, sondern Schulentwicklungsprozesse irritieren, beschleunigen – und konflikthaft zuspitzen kann.

Im fünften Kapitel *„Professionalisierung für Partizipative Forschung mit Kindern im Grundschulalter“* richtet **Katrin Velten** gemeinsam mit **Julia Höke** den Blick auf das professionelle Handeln der Forschenden selbst. Der Beitrag *„Interviews mit Kindern als Balanceakt dreier Schlüsselmotive – Reflexionen forschenden Handelns in der (Partizipativen) Forschung mit Kindern“* zeigt, dass methodisch anspruchsvolle Forschungssituationen stets eine situative Balance zwischen Offenheit, Steuerung und der Reflexion intergenerationaler Asymmetrien verlangen.

6 Ausblick

In der Gesamtschau wird sichtbar, dass Partizipative Forschung mit Kindern im Grundschulalter kein feststehendes methodologisch-methodisches Verfahren darstellt, sondern eine relationale, institutionell gerahmte Praxis, die sich an der Gestaltung von Anerkennungsverhältnissen und der Reflexion forschungsethischer Implikationen bewähren muss. Partizipation entsteht nicht allein durch Verfahren oder Formate, sondern im Spannungsfeld der Frage, wie Kinder als Akteur:innen ihrer Lebenswelten adressiert werden, welche Machtasymmetrien und rechtlichen Ansprüche ihre Beteiligung strukturieren und wie situative Forschungsethik in konkreten Interaktionen hervorgebracht wird. Der Band zeigt, dass die Wege, über die Kinder zu Mitforschenden werden können, vielfältig sind – zugleich aber nur dann zielführend werden, wenn sie von einer Haltung getragen sind, die Kindern nicht lediglich Teilnahme ermöglicht, sondern ihnen epistemische und gestalterische Handlungsmacht zutraut. Dadurch lässt sich Partizipation als ethisch begründete Beziehungspraxis einordnen, in der Anerkennung nicht vorausgesetzt, sondern im Forschungsprozess selbst immer wieder neu hergestellt wird. Zugleich verdeutlichen die Beiträge die inhärente Abhängigkeit Partizipativer Forschung von den institutionellen Grenzen des Grundschulkontexts: Schulische Routinen, curriculare Vorgaben, Rollenverständnisse und hierarchische Ordnungen

prägen, eröffnen und begrenzen jene Forschungsräume, in denen Aushandlungen zwischen Kindern und Erwachsenen stattfinden.

Der Band verweist damit auf Perspektiven einer Grundschulforschung, die Partizipation nicht als vorausgesetzte Zielgröße, sondern als fortlaufenden, kontextabhängigen Aushandlungsprozess versteht, in dem Forschungsbeziehungen unter den jeweiligen institutionellen Bedingungen und Grenzen des Grundschulkontexts hergestellt, erprobt und weiterentwickelt werden.

Literatur

- Alberth, L. & Joos, M. (2025). Forschungsethik in der Kindheitsforschung. In F. Heinzel (Hrsg.), *Kindheiten. Methoden der Kindheitsforschung* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 90–106). Beltz Juventa.
- Andresen, S., Wilmes, J. & Möller, R. (2019). *Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20581/pdf/Betz_et_al_2019_Kinder_zwischen_Chancen_und_Barrieren_II.pdf <https://doi.org/10.11586/2019007>.
- Balzer, N. (2022). Verschiedenheit und Gleichheit? Rekonstruktionen zu umstrittenen Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung. In C. Berndt, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 77–96). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25283>.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem.: Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Pädagogik Perspektiven. Anerkennung* (S. 35–87). Schöningh.
- Bayer, M. (2011). Das kompetente Kind: Anmerkungen zu einem Konstrukt aus soziologischer Sicht. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H.R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 219–233). Juventa.
- BMFSFJ. (2023). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes: VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-86530>.
- Bradbury-Jones, C. & Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: challenges, counter-challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>.
- Büker, P., HÜpping, B. & Zala-Mezö, E. (2021). Partizipation als Veränderung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 391–406. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00117-8>.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 9(4). <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>.
- Endres, A., HÜpping, B., & Sauter, S. (i.E. 2026). Behinderte Partizipation? Kinder an Forschung beteiligen – eine mehrperspektivische Rekonstruktion forschungsethischer Dilemmata anhand von Fallvignetten. *Zeitschrift Sonderpädagogische Förderung heute*. Kindheit und Behinderung im Kontext generationaler Ordnungen, Vulnerabilität und Agency.
- Ertl, S., Martschinke, S., & Grüning, M. (2022). Lasst uns mitbestimmen! Grundschulkinder und ihr Recht auf Mitbestimmung. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 74–91). Juventa.
- Eßer, F. (2014). Agency Revisited: Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(3), 233–246.
- Eßer, F. & Sitter, M. (2018). Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research*, 19(3).

- Eßer, F., Schär, C., Schnurr, S., & Schröer, W. (Hrsg.) (2020). Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. Zur Gewährleistung demokratischer Teilhabe an Forschungsprozessen (np Sonderheft 16). Verlag neue praxis. <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/47545>.
- Felder, F. (2024). Partizipation und Zugehörigkeit - die Achsen des Menschseins. *Zeitschrift MEN-SCHEN*(6), 27–31.
- Hammersley, M. (2017). Childhood Studies: A sustainable paradigm? *Childhood*, 24(1), 113–127. <https://doi.org/10.1177/0907568216631399>.
- Hanson, K., Spyrou, S., Graham, A., Morrow, G. & Taft, J. (2023). Research ethics in childhood research. *Childhood*, 30(4), 343–359. <https://doi.org/10.1177/09075682231205505>.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2025). *Kindheiten. Methoden der Kindheitsforschung* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz Juventa.
- Höke, J. & Velten, K. (2025). Adultistische Ad Hoc Praktiken in der Forschung mit Kindern – Reflexion ethisch bedeutsamer Momente. In K. Kämpfe, B. Menzel, & M. Westphal (Hrsg.), *Forschen in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Reflexionen aus Kindheits-, Jugend- und Familienforschung* (S. 76–89). Juventa.
- Honneth, A. (1994). Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1129. Suhrkamp.
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1959. Suhrkamp.
- Hüpping, B. (2025). Die Vielschichtigkeit von Kinderzeichnungen im Kontext partizipativer Forschungszugänge. Ein kritischer Diskurs. In M. Kubandt, J. Piberger & B. Hüpping (Hrsg.), *Methodologisch-Methodische Perspektiven auf Kindheit(en). Kinderzeichnungen im Fokus: Theoretische, methodologische und forschungsethische Perspektiven* (S. 107–134). Springer VS.
- Hüpping, B. & Büker, P. (2019). Kinder als Forscher in eigener und gemeinsamer Sache – ein Weg zur Partizipation? Ein kinderrechtebasierter didaktischer Ansatz und dessen Relevanz aus der Perspektive von Grundschulkindern. *Der pädagogische Blick*(3), 159–173. <https://content-select.com/de/portal/media/view/5eba5caa-62b4-40dc-9b79-3fb1b0dd2d03>.
- Hüpping, B. & Velten, K. (2023). Partizipative Forschung mit Kindern im internationalen Diskurs – Impulse für die Grundschulforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16(1), 173–189. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00161-y>.
- Joos, M. & Alberth, L. (2022). Forschungsethik in der Kindheitsforschung: Dilemmata, Standards und Reflexionen für das Forschen über, zu und mit Kindern. In M. Joos & L. Alberth (Hrsg.), *Kindheiten Neue Folge. Forschungsethik in der Kindheitsforschung* (S. 7–22). Beltz Juventa.
- Kesselring, T. (2012). *Handbuch Ethik für Pädagogen: Grundlagen und Praxis* (2., durchgesehene Auflage). WBG - Wissen verbindet. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Kim, C.-Y. (2016). Why Research ‚by‘ Children? Rethinking the Assumptions Underlying the Facilitation of Children as Researchers. *Children & Society*, 30(3), 230–240. <https://doi.org/10.1111/chso.12133>.
- Koller, H.-C. (2023). Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (3., erweiterte und aktualisierte Auflage). Kohlhammer.
- Kousholt, D. & Juhl, P. (2023). Addressing Ethical Dilemmas in Research with Young Children and Families. Situated Ethics in Collaborative Research. *Human Arenas*, 6(3), 560–579. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00236-9>.
- Kubandt, M. (2025). Mit Kinderzeichnungen qualitativ forschen?! Anregungen für die (Selbst-) Reflexion von Forscher*innen. In M. Kubandt, J. Piberger & B. Hüpping (Hrsg.), *Methodologisch-Methodische Perspektiven auf Kindheit(en). Kinderzeichnungen im Fokus: Theoretische, methodologische und forschungsethische Perspektiven* (S. 19–40). Springer VS.
- Liebel, M. & Markowska-Manista, U. (2022). Ethische Dilemmata partizipativer Forschung mit Kindern des Globalen Südens. Ein Plädoyer für die Dekolonisierung der Kindheitsforschung. In M. Joos & L. Alberth (Hrsg.), *Kindheiten Neue Folge. Forschungsethik in der Kindheitsforschung* (S. 120–138). Beltz Juventa.

- Lundy, L. & Hanna, A. (2022). Delivering children's right to be heard in education: The importance of feedback. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 92–109). Juventa.
- Marke, V. (2022). Kinderrechte in der Kindheitsforschung: Forschungsethische Herausforderungen zur Kinder- und Menschenrechtsorientierung. In M. Joos & L. Alberth (Hrsg.), *Forschungsethik in der Kindheitsforschung* (S. 155–172). Beltz Juventa.
- Mey, G. & Schwentesius, A. (2019). Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern: Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S. 3–48). Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. (2022). Kinder als Akteure in Forschungsprozessen: forschungsethische Standards und Herausforderungen. In M. Joos & L. Alberth (Hrsg.), *Kindheiten Neue Folge. Forschungsethik in der Kindheitsforschung* (S. 70–87). Beltz Juventa.
- Prenzel, A. (2019a). Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik (4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Aufl.). Springer VS.
- Prenzel, A. (2019b). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Pädagogik*. Beltz Juventa.
- Prenzel, A. & Stork-Odabaşı J. (2025). Partizipative Kindheitsforschung und Pädagogische Praxisforschung Differenzen, Gemeinsamkeiten und wechselseitige Inspirationen. In F. Heinzel (Hrsg.), *Kindheiten. Methoden der Kindheitsforschung* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 324–338). Beltz Juventa.
- Reppin, J. (2021). Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit: Mit Kindern Diversität erforschen* (2., durchgesehene Aufl., S. 120–141). Julius Klinkhardt.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.
- Simon, T. (2021). Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. In T. Simon (Hrsg.), *Edition Fachdidaktiken. Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie: Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)* (S. 1–21). Springer VS.
- Spriggs, M. & Gillam, L. (2017). Ethical complexities in child co-research. *Research Ethics*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/1747016117750207>.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung: Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Zugl.: Magdeburg, Univ., Habil.-Schr., 2005. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. A. Pongratz (Hrsg.), *Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Gerechtigkeit und Bildung* (S. 29–48). Ferdinand Schöningh.
- Stojanov, K. (2012). Anmerkungen zur Geschichte der Gleichheit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62 (16-17), 3-6.
- Stork-Odabaşı, J. & Heinzel, F. (2022). „Wofür braucht ihr das?“ - Von der (Selbst-)Ermächtigung beforschter Kinder. In M. Joos & L. Alberth (Hrsg.), *Kindheiten Neue Folge. Forschungsethik in der Kindheitsforschung* (S. 105–119). Beltz Juventa.
- UNICEF (1989/2023): UN-Konvention über die Rechte des Kindes. URL: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>.
- Velten, K. (2024). Forschung mit Kindern und Forschungsethik. In Schmude, C., Brodowski, M. (Hrsg.), *Handbuch Kindheitspädagogik* (S. 223-247). Carl Link.

- Velten, K., & Höke, J. (2021). Forschung partizipativ und inklusiv gestalten? Ethische Reflexionen zu Interviews mit Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenenheit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 421–436. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00119-6>.
- Velten, K. & Höke, J. (2023). Adults' ad hoc practices in interviews with children - Ethical considerations in the context of adulthood and generational ordering. *Childhood*, 30(1), 86–103. <https://doi.org/10.1177/09075682221149615>.
- Velten, K., Höke, J., & Walther, B. (2024). What the hell is „Angemessenheit“ in der Forschung mit Kindern? Eine Annäherung an einen strapazierten Begriff. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 91–102). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:31360>.
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>.
- Wöhler, V., Artzmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D. & Schneider, K. (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen: Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdigen*. Springer.

Autorinnen

Hüpping, Birgit, Prof'in Dr., birgit.huepping@ph-ludwigsburg.de, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik der Primarstufe, PH Ludwigsburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Partizipation, Inklusion, Migration und qualitative Forschung, ORCID: 0000-0002-1303-9735

Velten, Katrin, Prof'in Dr., velten@ash-berlin.eu, Professorin für Bildung in der Kindheit an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitative Kindheits- und Grundschulforschung mit den Schwerpunkten Übergang Kita-Grundschule, Selbstwirksamkeit und Partizipation von Kindern in Forschung und Praxis, Professionalisierung sowie Ethik in der partizipativen Forschung, ORCID: 0000-0002-0236-943X