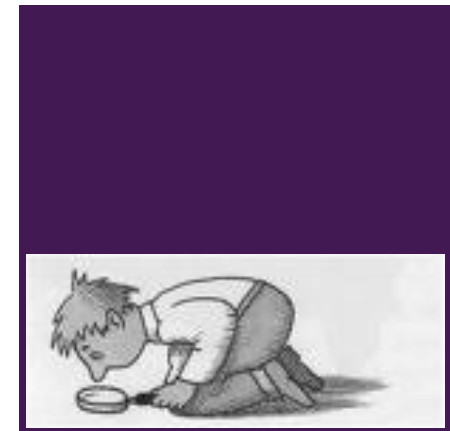




Vera Gehrs
Nora Katenbrink
Beate Wischer

Universität Osnabrück
Institut für
Erziehungswissenschaft



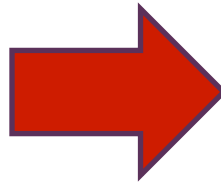
Forschendes Lernen – Chancen und Grenzen der Anbahnung von Reflexion(skompetenz)

ZLB-Jahrestagung, 17.06.2016



+ Ausgangspunkt

„Forschendes Lernen“



- Forschungsmethod. K.
- Team-/
Kommunikationsk.
- Prozessmanagement

Reflexion(skompetenz)

- Zentrales didaktisches Konzept/
Element im „Praxissemester“

- Schlüsselkompetenz von
Lehrerprofessionalität



Programmatische Annahme:

- (Gerade) Forschendes Lernen fördert reflexive Prozesse und damit Reflexionskompetenz

Problem:

- Es gibt dafür kaum/keine empirische Evidenz! (z.B. Fichten/Meyer 2014)

Allerdings:

Forschendes Lernen

- ist ein polyvalentes (und diffuses) Konzept

„Bisher existieren keine einheitlichen Theorien und keine darauf bezogene Didaktik des Forschenden Lernens. (...)

Auf den ersten Blick mag das Forschende Lernen als Konzeption erscheinen, die unzählige Facetten aufweist, vielfache Varianten zulässt und eher wenig verallgemeinerbare Aspekte enthält“ (Koch-Priewe & Thiele 2009, 271)



Reflexion/Reflexionskompetenz

- ist nur ein Ziel von mehreren
- lässt sich ebenfalls schwer definieren und
- nur mit Mühe empirisch fassen

Die Suche nach theoretischen Herangehensweisen über Reflexion liefert eine ernüchternde Erkenntnis: Im Bereich der Theorien gibt es nur sehr vereinzelt brauchbare Ansätze über die Reflexion im Allgemeinen. Über die Reflexion des Lernens im Speziellen wird man gar nicht fündig, ebenso wenig gibt es befriedigende methodische Anleitungen für die Reflexion über das Lernen. (Hilzensauer, 2008)



+ Ziele & Leitfragen

- Reflexion von Reflexion: Was bedeutet „Reflexionskompetenz“ (im Kontext von Lehrerbildung)
- Durch welche Aspekte Forschenden Lernens kann Reflexionskompetenz besonders gefördert (oder behindert) werden?

Ablauf / Fahrplan

1. Begrüßung, Vorstellung, Fahrplan, Einstieg in die Thematik
2. Problementfaltung – Kurzvortrag I
3. Beispiel aus der Praxis: Das Projektband Forschendes Lernen
4. Gruppenarbeit: Arbeit am Material
5. Diskussion & Abschluss

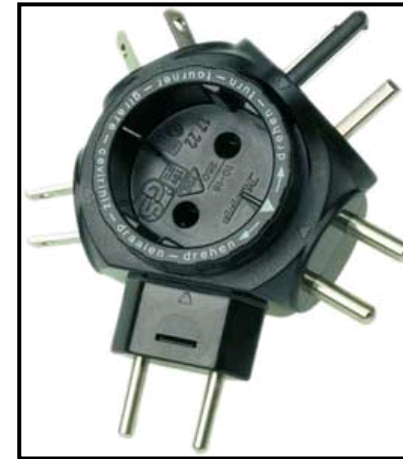
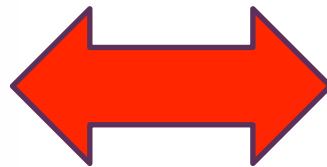
Forschendes Lernen ...



Ziele	Forschungsmethodische Kompetenz, Team- & Kommunikationskompetenz, Prozessmanagement, fachliche Expertise (situiertes Lernen), Reflexionskompetenz, forschender Habitus etc.
Standards	<ul style="list-style-type: none">▪ „Elaborierte“ Methoden der empirischen Sozialforschung▪ Methoden der Aktionsforschung▪ „Praktikabilität“ vs. „Gütekriterien“
Forschungsfelder	<ul style="list-style-type: none">▪ Einbindung in Forschungsprojekte der Lehrenden▪ schulische Praxis im engeren Sinne▪ eigene Praxis oder fremde Praxis
Forschungsprozess	<ul style="list-style-type: none">▪ vollständiger Prozess v. Beteiligung an einzelnen Phasen▪ Selbstgewählte vs. vorgegebene Fragestellung/Methode etc.▪ Forschung im Team o. alleine etc.



- Es gibt KEINEN Konsens bezügl. dieser Standards
- Entscheidend sind neben den Zielen auch praktische Erwägungen (Zeit, Ressourcen etc.)



- Vielgestaltigkeit & Polyvalenz von Forschendem Lernen eröffnet große (& notwendige) Gestaltungsspielräume
- Für den konkreten „Fall“ (= eine konkrete Lehrveranstaltung) muss geklärt werden, was man erreichen will und „wissen“, wie man es am besten erreichen kann.

+ Reflexionskompetenz ...

Reflexion (aus dem lat. re-flectere) = zurückbeugen, eine Position oder Haltung einnehmen, die es einem ermöglicht, Dinge von einem anderen Standpunkt oder aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten (Hilzensauer 2008)

- „Denken des Denkens“ (Aristoteles)

Gegenstand/Fokus d. Reflexion

- Eigene Person: Selbstbetrachtung eigener Positionen, Deutungen, Perspektiven, Gefühle
- Soziale Praxis: päd. Praxis, Forschungspraxis etc.

Anlass & Merkmale

- Auslöser: Handlungsblockade/ Irritation, „ein Problem“
- „reflexive Distanz“: Vergegenwärtigung außerhalb der Handlung
- Analytische Dimension
- Verbalisierung

Reflexionskompetenz = Fähigkeiten

- Vergegenwärtigung einer Handlung
- durch aktive Distanzierung
- eine eigene Bewertung, Haltung u. Handlungsperspektiven
- auf der Basis eigener Erfahrung
- in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen
- argumentativ zu entwickeln und zu artikulieren (Leonard et al. 2009)

+ Reflexion & Lehrprofessionalität

Unterschiedl. Konzepte, z.B.:

- Reflexionskompetenz
- Reflexivität (reflexive
Lehrerbildung)
- Reflexiver/ forschender Habitus
resp. forschende Haltung
- Analysekompetenz

Begründungen:

- Komplexität & Unsicherheit d. päd.
Handelns (Technologiedefizit)
- Vermittlung v. Erfahrungs- &
wissenschaftl. Wissen

Professionskonzepte

- Reflective Practitioner (Schön)
 - Aktion-Reflexions-Zyklus
 - Reflexion in/über die Handlung
- Strukturtheoretische Konzepte
 - Reflexive Bearbeitung struktureller
Antinomien (Helsper)
 - Strukturelle Differenz von Theorie &
Praxis
- Kompetenzorientierter/Experten-
Ansatz
- (...)

Paradigmen der „reflexiven Lehrerbildung“ (vgl. Feindt, 2006)

Ivolvedsein in Praxis (Schön)

- Praktische Probleme als Ausgangspunkt
- Verstehen & Optimierung v. Praxis durch Reflexion
- Reflexion als integraler Bestandteil der Praxis
- Aktionsforschung: Aktion & Reflexion; Reflexion in der Handlung
- Methodisch-methodologisch offen
- Vollständiger Forschungsprozess

Distanz zur Praxis (Helsper)

- Antinomische Grundstruktur der Praxis
- Erkennen & angemessene Bearbeitung von Antinomien
- Strukturelle Differenz zwischen Theorie (Reflexion) & Praxis
- vom Handlungsdruck entlastete Strukturanalyse von Fällen
- Sequenzanalyse/rekonstruktive M.
- Auswertung von Transkripten

In der schulischen Praxis situiertes
forschendes Lernen



Fallarbeit/
Pädagogische Kasuistik

+ Leitfragen:

- Was bedeutet „Reflexionskompetenz“ (im Kontext der Lehrerbildung)?
- Durch welche Aspekte / Elemente Forschenden Lernens kann Reflexion/Reflexionskompetenz besonders gefördert (oder behindert) werden?

Differenzierung/Präzisierung der Leitfrage:

- Kann Forschendes Lernen auch oder vor allem Reflexionskompetenz fördern?
- Ist die eigene Forschungstätigkeit eine notwendige Voraussetzung für Reflexion?
- Ist die eigene Forschungstätigkeit eine hinreichende Voraussetzung für Reflexion?
- Welche Phasen im Forschungsprozess sind im Hinblick auf Reflexionskompetenz besonders bedeutsam?
- Kann die eigene Forschungstätigkeit auch Reflexion ver-/behindern?
- Wie kann man Reflexionskompetenz empirisch bestimmen?



+ Beispiel aus der Praxis: Projektband Forschendes Lernen

- Seit WS 14/15 verpflichtendes Modul im GHR300-Studiengang
- Dauer: 3 Semester (Vorbereitung – Begleitung – Nachbereitung)
- Parallel zur ca. fünfmonatigen Praxisphase – das bedeutet, die Studierenden müssen sich in drei verschiedenen Rollen bewähren: als Lernende, als Lehrende und als Forschende.
- 3 verschiedene Formen an der Uni Osnabrück:
 - Aktionsforschung (zielt insbesondere auf *Reflexionskompetenz*)
 - Fachspezifische Forschung (zielt insbesondere auf *Forschungskompetenz*)
 - Schulentwicklungsforschung (zielt insbesondere auf *Evaluationskompetenz* und soll auf *Selbstevaluation* vorbereiten)



Wichtige „Bausteine“ im Projektband Schulentwicklungsforschung

(wird angeboten in der
Erziehungswissenschaft)

Vorbereitung
auf Basis der
Standards
für Evaluation
der DeGEval

Thema der
Forschung wird
gemeinsam
mit der Schule
festgelegt

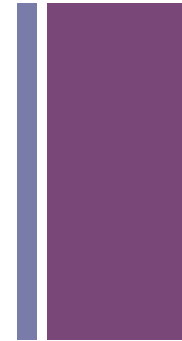
Begleitung
erfolgt flexibel
auf Projekte &
Studierende
abgestimmt

Nachbereitung
in Form einer
wissenschaft-
lichen Tagung
(Vortrag/Poster)

Reflexion mittels projektbegleitender Portfolioarbeit !

- Reflexion bezieht sich auf Erwartungen, Erkenntnisse, Unsicherheiten, Emotionen, Zuwachs an Kompetenzen & Perspektiven, die persönliche Entwicklung ...
- Leitfragen helfen bei der Strukturierung

+ Projektband Forschendes Lernen Beispiel-Themen im 1. Durchgang



- „Guter Unterricht aus Schülersicht“
- „Schülerevaluation zum Team-Teaching“
- „Wie wird das Rückmeldesystem von Schülerinnen und Schülern angewendet und beurteilt?“
- „Die Sicht der LehrerInnen auf dem Weg hin zur Ganztagschule“
- „Wie erleben die LehrerInnen ihren beruflichen Alltag und welche Strategien zur Minimierung allzu großer Belastung lassen sich ausmachen?“
- „Wie schätzen die LehrerInnen die Nützlichkeit und Alltagstauglichkeit der kollegialen Fallberatung ein?“

2 Poster Beispiele

Projektband Schulentwicklungsforschung, Vera Gehrs Lina Altevogt, Kathrin Lüken

Forschungsvorhaben

An zwei Grundschulen im Landkreis Osnabrück wurden im Juli 2015 zwei Lehrerkollegien zu ihren Erfahrungen und Bedürfnissen im Zusammenhang mit Lehrerfortbildungen befragt.

Schule	(A)	(B)
Lager der Schule	im ländlichen Bereich	im städtischen Bereich
Anzahl der SuS	203	ca. 180
Anzahl Lehrkräfte	14	13

Die Überlegungen zur Durchführung einer Evaluation zum Thema Lehrerfortbildungen entstand zunächst vor dem Hintergrund der Wichtigkeit von Fortbildungen im Rahmen der Weiterentwicklung der Lehrkompetenzen sowie der Qualitätsentwicklung der Schulen. Zu diesem Zeitpunkt gab es an beiden Schulen weder eine Erhebung über die Erfahrungen der Lehrkräfte mit Fortbildungsveranstaltungen noch über ihre Erwartungen und Wünsche an zukünftige Lehrerfortbildungen.

Ziel der Untersuchung ist es, Informationen über die Erfahrungen und Wünsche in Bezug auf Fortbildungen bereitzustellen, um den Schulentwicklungsprozess zu unterstützen.

Die forschungsleitenden **Fragestellungen** waren:

- Wie häufig werden Fortbildungen in verschiedenen Themenbereichen besucht?
- Was sind Aspekte für die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme?
- Wie wird die Wirkung von Fortbildungen eingeschätzt?
- Bei welchen Themen besteht Fortbildungsbedarf?

Es sollten folgende **Annahmen** überprüft werden:

- Es wird ein stärkerer Praxisbezug gewünscht, im Sinne eines Bedürfnisses nach konkreter Hilfe für den Schullaftag.
- Es werden Fortbildungen unter der Woche gewünscht.

Rechtslage und Forschungsstand

Das **Schulgesetz** (SchulG) verpflichtet in § 51 Absatz 2 Lehrkräfte sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten selbst fortzubilden und an dienstlichen Fortbildungsmaßnahmen auch in der unterrichtsfreien Zeit teilzunehmen. Auch nach § 45 Absatz 1 der niedersächsischen Laubbaherverordnung (NLVO) sind Beamtinnen und Beamte verpflichtet, sich fortzubilden. Aus dieser Pflicht zur Fortbildung leitet sich gleichzeitig auch das Recht auf Fortbildung ab.

Seit dem 1. Januar 2012 ist die **regionale Lehrerfortbildung in Niedersachsen** neu organisiert. Seitdem tragen die Lehrerbildenden Universitäten, der Höhere Kommunalverband Ostfriesische Landschaft und die Einrichtungen der Erwachsenenbildung die Verantwortung für die dienstliche Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Die Fortbildung dient grundsätzlich dem Erhalt und der Aktualisierung der beruflichen Kompetenz von Lehrpersonen, sodass sie nachfolgend den Erziehungs- und Bildungsanfragen der Schule erfüllen können. Somit gehört eine umfassende und systematisch strukturierte Fortbildungskultur unabhängig zur Qualitätsentwicklung von Schulen.

Es gibt bereits **empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen**. Nach Lipovsky lässt sich die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen auf 4 Ebenen erkennen. Zum einen spielen die unmittelbaren Reaktionen der Teilnehmenden, ihre Akzeptanz und Zufriedenheit, eine Rolle. Des Weiteren ist eine kognitive Veränderung, z.B. eine Wissensverweigerung der Lehrkräfte, eine wichtige Ebene. Auf der 3. Ebene werden Veränderungen in der Unterrichtspraxis vor und auf der 4. Ebene geht es schließlich um die SchülerInnen und Schüler, ob sich ihre Motivation oder ihr Lernverhalten verändert. Vor diesem Hintergrund ist es interessant, im Rahmen der Lehrerfrage zumindest auf die ersten 3 Ebenen einzugehen. Darauf einzugehen, ob vergangene Fortbildungen Einfluss auf einzelne SchülerInnen und Schüler nehmen konnten, würde den Umfang dieser Evaluation überschreiten.

Methodisches Vorgehen

Quantitative Querschnittsstudie - Fragebogenerhebung

Entwicklung Erhebungsinstrument	Erhebung	Auswertung
<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen bestehend aus offenen und geschlossenen Fragen • Beispiel geschlossene Frage mit Ratingskala: Für wie hilfreich halten sie Fortbildungen für ihre Entwicklung als Lehrerin im Allgemeinen? (sehr/etwas/kaum/gar nicht/weiß nicht) • Beispiel offene Frage: Aus welchen Gründen haben Sie weniger Fortbildungen besucht als Sie wollten? 	<ul style="list-style-type: none"> • Schule A: Fragebogen wurde in einer Konferenz vorgestellt und verteilt (Rücklaufquote: 7 von 14) (Bearbeitungszeit: ca. 3 Wochen) • Schule B: Fragebogen wurde einzeln an jede Lehrkraft übergeben (Rücklaufquote: 9 von 13) (Bearbeitungszeit: ca. 10 Tage) 	<ul style="list-style-type: none"> • geschlossene Fragen: computergestützte Datenanalyse mit Hilfe von SPSS, deskriptive und univariate statistische Berechnungen (Häufigkeitsverteilung, Mittelwerte, Standardabweichungen) • offene Fragen: inhaltsanalytische Auswertung • getrennte Auswertung der beiden Schulen
März – Juni	Anfang – Mitte Juli	Mitte Juli – Ende August

Schlussfolgerung und Perspektiven

➤ Hintergrundgründe für die Nicht-Teilnahme sind u.a. schulorganisatorischer Natur ➤ Als Konsequenz wäre es sinnvoll, Lösungsansätze für diese Probleme, wie Absprache mit den Kolleginnen und Kollegen, die Bereitstellung von Vertretungslehrern und das Zeitmanagement zu finden, um die Fortbildungsbereitschaft zu erhöhen.

➤ Um die Bereitschaft, privat Zeit zu opfern, zu erhöhen, ist es wichtig die Qualität und die Nützlichkeit von Fortbildung zu sichern.

➤ So gut wie alle Befragten stufen Fortbildungen als hilfreich für die Entwicklung als Lehrperson ein.

➤ Die befragten Lehrkräfte wünschen sich mehr Veranstaltungen zum Thema Kommunikation mit Eltern, Schülern und Kollegen.

➤ **Perspektiven:** Je mehr Schulen in Niedersachsen an ähnlichen Erhebungen teilnehmen würden, desto individueller könnten Schulen und Fortbildungsveranstalter auf die Bedürfnisse der Schüler und Lehrerschaft eingehen. Des Weiteren wären Untersuchungen zu der Schülerschaft interessant, um herauszufinden, inwiefern Fortbildungen sich auf die SchülerInnen und Schüler auswirken (Lernverhalten, Motivation, etc.). Eine weitere Möglichkeit die Schülerschaft mit einzubeziehen besteht darin, sie nach ihren Wünschen und Bedürfnissen für den Unterricht zu befragen und daraus Rückschlüsse auf benötigte Fortbildungsmaßnahmen zu ziehen.



Ergebnisse

Fortbildungserfahrung	Schule A	Schule B
Themenbereiche, die am häufigsten besucht wurden	Fachwissenschaft und Fachdidaktik	Fachwissenschaft und Methodik
Themenbereiche, die am seltensten besucht wurden	Schulrecht und Selbstevaluation	Selbstevaluation und Zusammenarbeit mit Kollegen
Anteil der Lehrkräfte, die gerne mehr Fortbildungen besucht hätten, als bis jetzt haben	ca. 57%	ca. 44%
Gründe für den Nicht-Besuch von Fortbildungen	Zeitmangel und Arbeitsbelastung	fehlendes Angebot, termliche Gründe, hoher Druck
Wirksamkeit		
Einschätzung der Wirksamkeit von Fortbildungen	sehr hilfreich: 4 Lehrkräfte etwas hilfreich: 3 Lehrkräfte	sehr hilfreich: 7 Lehrkräfte etwas hilfreich: 1 Lehrkräfte kaum hilfreich: 1 Lehrkräfte
Positiv wahrgenommene Aspekte von Fortbildungen	Die Fortbildung ist direkt auf den Unterricht bezogen und praxisnah. Die Fortbildung bietet den Austausch mit Kollegen.	
Wünsche/ Bedarfe		
Themenwünsche von Fortbildungen	sehr heterogener Bedarf: v.a. aber Kommunikation; z.B. Elterngespräche, Umgang mit schwierigen Schülern usw.	
Bevorzugter terminlicher Rahmen	ganztägig unterhalb der Woche	

Literatur

Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG). Nicht amtliche Lesefassung [online]. Abrufen unter: <http://www.schule.de/2014/11/10/15schulgesetz.pdf> [06.08.2015].

Niedersächsisches Kultusministerium (2010): Niedersächsisches Laubbaherverordnung (NLVO) [online]. Abrufen unter: <http://www.schule.de/2014/11/10/15nlvo.pdf> [06.08.2015].

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (HqS): Orientierungspapier – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den niedersächsischen Kompetenzzentren für regionale Lehrerfortbildung [online]. Abrufen unter: <http://www.zibn.de/uploads/2/00mp/orientierungspapier.pdf> [06.08.2015].

Glede, Bernhard: Evaluation und Schulentwicklung – Praktische Schritte mit dem Gymnasium Schloss Neuhain. In: Schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schulleitung und Unterrichtsentwicklung. 14. Jg. (2014), Heft 2/2014, S. 21-23, hier S. 21.

Lipovsky, Frank: Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Lehrerinnen und Lehrer kennen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster 2013, S. 39-58, hier S. 39.

Honigsmayr, St. U: Was ist Realchance? http://www.at.uni-wienna.ac.at/realchance/de/wp-content/uploads/2012/05/2012_1_lehrerfortbildung.pdf [01.10.2015] [Abbildung].

Die Konzeption von Schulregeln

unter Berücksichtigung der Perspektiven von Schüler/innen und Lehrer/innen

Manuela Selhöfer
Universität Osnabrück

Unsere Schulregeln

1. Hintergrund des Projektes

Das Projekt wurde im Rahmen einer 18-wöchigen Praxisphase für das Projektband „Forschendes Lernen“ durchgeführt. Thema des Projekts ist die **Konzeption von Schulregeln unter Berücksichtigung der Perspektiven von Schüler/innen und Lehrer/innen**. Das Thema wurde von der Praktikumsschule aufgeworfen, da es an dieser bisher nur eine Schulordnung sowie in einzelnen Klassen Klassenregeln gibt. Allgemeingültige Schulregeln fehlten allerdings, sodass der Wunsch hiernach von Seiten der Schulleitung geäußert wurde. Es handelt sich bei der Schule um eine Grundschule mit drei Sprachförderklassen.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Regeln

Im Allgemeinen sind Regeln **Vereinbarungen zwischen mehreren Parteien**. In schulischer Hinsicht können diese entweder von Seiten der Schulleitung oder einer beziehungsweise mehrerer Lehrpersonen begründet vorgegeben werden oder es wird sich gemeinsam auf sie geeinigt. Regeln zeigen immer **Grenzen** auf, die nicht überschritten werden sollten. Diese Grenzen werden durch „ethische, kulturelle, religiöse und demokratische Werte, juristische Vorgaben sowie durch individuelle Erfahrungen“ (Brücksch, 2014) definiert.

Ein gutes Schulregelwerk

Idealerweise sollte eine jede Schule über interne und selbst **konzipierte Schulregeln** verfügen. Diese regeln nämlich das miteinander Leben und organisieren den Schullaftag. Damit sich die SchülerInnen und Schüler allerdings noch bestmöglich entwickeln und entfalten können, ist es bedeutend, dass man „eine Balance zwischen notwendigen Grenzen und genügendem Freiraum für Neugierde und Bewegungs- wie Entdeckungsdrang der Kinder und Jugendlichen“ (Mörtzer) findet. Damit dies gelingt und weiterhin die Schulregeln bei allen Beteiligten auf Zuspruch stoßt, sind eine Vielzahl von Prinzipien bei der Erstellung und Aufrechterhaltung von Regeln zu beachten. Eine der wichtigsten Prinzipien ist dabei, dass alle Betroffenen bei der Entstehung eines Schulregelwerks mitwirken können.

4. Ergebnisse

Ergebnisse der Schülersitzung

• Einteilung der von den Kindern vorgeschlagenen Regeln aus der Schülersitzung in 3 Kategorien durch die Projektleitung

Allgemeine Regeln	Soziale Regeln	Pausenregeln
<ul style="list-style-type: none"> • Wir kommen pünktlich zum Unterricht • Wir bleiben während der Schulleitung auf dem Schulgelände • In der Schule gehen wir leise • Wenn Unterricht ist, bin ich im Schulgebäude • Wir halten die Schule sauber 	<ul style="list-style-type: none"> • Wir lachen niemanden aus • Ich bin ehrlich • Wir helfen uns gegenseitig • Ich gehe mit meinen Mitschülern freundlich um 	<ul style="list-style-type: none"> • Wir gehen mit Spielgeräten sorgsam um • Wir wechseln uns mit Spielgeräten ab • Regelung für Fußball, Kicker und Fahrgärte • Regelung: Schulhof vor dem Unterricht • Wir spielen auf dem Fußballplatz Fußball

3. Methodik

- Getrennte Erhebung der Schüler- und Lehrerwünsche zum Thema Schulregeln

Schülerratsitzung

Die **Schulregelnwünsche** der Schülerschaft wurden in einer Schülersitzung gesammelt. Im Schülerrat sind alle SchülerInnen und Schüler durch eine/n Klassensprecher/in vertreten. Diese Klassensprecher/innen sollten sich vor dem Termin des Schülerrats in einem Klassenrat die Anregungen und Wünsche ihrer Klassenkameraden einholen. Dieserart konnte jedes Kind seine Meinung aussprechen und hatte somit Mitspracherecht an der Erstellung der Schulregeln. Die Klassensprecher/innen sollten ihre eigenen Wünsche und die ihrer Mitschüler/innen im Schülerrat äußern. Alle Äußerungen wurden mitgeschrieben und an die Tafel geheftet. Anschließend sollten die Klassensprecher/innen in kleinen Gruppen die für sie wichtigsten Schulregeln herausfiltern und auf einem Arbeitsblatt in eine Hierarchie bringen.

- Teilnahme von 24 KlassensprecherInnen und Klassensprechern am Schülerrat aus 11 Klassen
- Es waren Erst- bis Viertklässler anwesend
- Dauer der Sitzung: ca. 45 Minuten

Gruppendiskussion

Die **Ermittlung der Lehrerwünsche** für Schulregeln wurde mit Hilfe der Methode der Gruppendiskussion vollzogen. Zur Gruppendiskussion wurden das gesamte Lehrerkollegium sowie alle Pädagogischen Mitarbeiter/innen eingeladen. Anstoß für die Gruppendiskussion sollten die Schulregeln der SchülerInnen und Schüler aus dem Schülerrat sein. Diese wurden bereits vorher ausgewertet, kategorisiert und in eine hierarchische Rangfolge gebracht. Per Power-Point-Präsentation sollten dem gesamten Kollegium alle von den KlassensprecherInnen und Klassensprechern genannten Wünsche für Schulregeln vorgestellt werden. Außerdem wurde verdeutlicht welche Regeln den Kindern am wichtigsten wären. Nachdem die Ergebnisse der Schülersitzung durch die Projektleitung vorgestellt wurden, standen sie dem Lehrerkollegium zur Diskussion frei.

- Teilnahme von 15 LehrerInnen an der Gruppendiskussion
- Dauer: ca. 50 Minuten

Ergebnisse der Gruppendiskussion

- Die GruppendiskussionsteilnehmerInnen haben sich auf der Basis der Ideen der Schüler/innen auf folgendes Schulregelwerk geeinigt:

Grundschule
Unsere Schulregeln

So wollen wir zusammen leben:
Wir gehen mit unseren MitschülerInnen höflich, freundlich und respektvoll um,
o Wir lachen niemanden aus.
o Wir sind ehrlich.
o Wir helfen uns gegenseitig.
Wir nehmen während des Unterrichts auf andere Klassen Rücksicht und sind im Schulgebäude leise.
Wir halten die Stoppregel ein.
Wir halten die Schule sauber.
Wir gehen mit Spielgeräten und Sachen von Mitschülern oder der Schule sorgsam um.
Wir halten uns an die Pausenregeln (Ausleihe, Fußball, Kicker).

5. Fazit

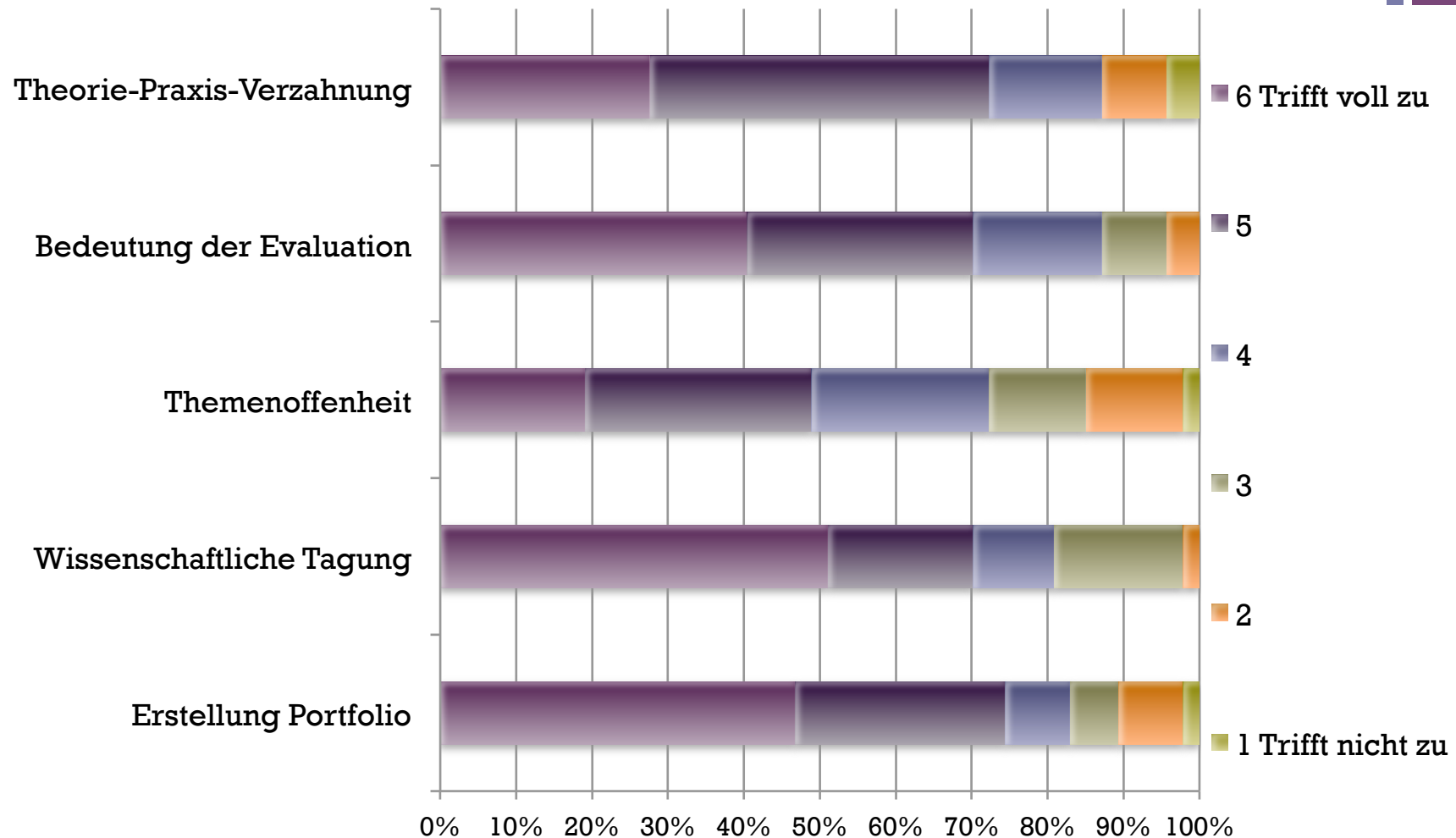
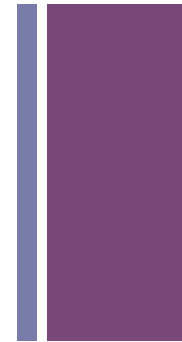
Es ist ein Schulregelwerk entstanden, das auf Schülervorschlägen basiert und vom Lehrerkollegium überprüft und weiterentwickelt worden ist. Die gesamte Schulgemeinschaft hatte die Möglichkeit an den Schulregeln mitzudenken. Folglich sollten alle Beteiligten hinter dem Schulregelwerk stehen und die Einhaltung unterstützen. Während der Projektdurchführung war auffällig, dass sich Lehrer- und Schülerperspektiven auf Schulregeln sehr ähneln. Es waren viele kongruente Ideen und Ansichten zu erkennen. Kinder im Grundschulalter wissen demnach auch schon in ihrem Alter, welche Grundregeln für ein friedliches und effektives Schulleben bedeutungsvoll sind. Der Blick der Lehrkräfte richtete sich zusätzlich stark auf die pragmatische Seite der Regeln und auf die Frage was ist überhaupt durchsetzbar und kontrollierbar?

Ausblick

Als nächster Schritt sollten Überlegungen angestellt werden, inwiefern das Schulregelwerk ausgearbeitet werden soll und schriftlich oder symbolisch festgehalten wird. Anschließend beginnt die Vermittlung und Erprobung im Schullaftag. Erst hier wird deutlich, inwiefern die einzelnen Regeln angewandt und durchgeführt werden. Eine Überprüfung des Werks sollte in zeitlichen Abständen immer wieder stattfinden und gegebenenfalls Veränderungen vollzogen werden.

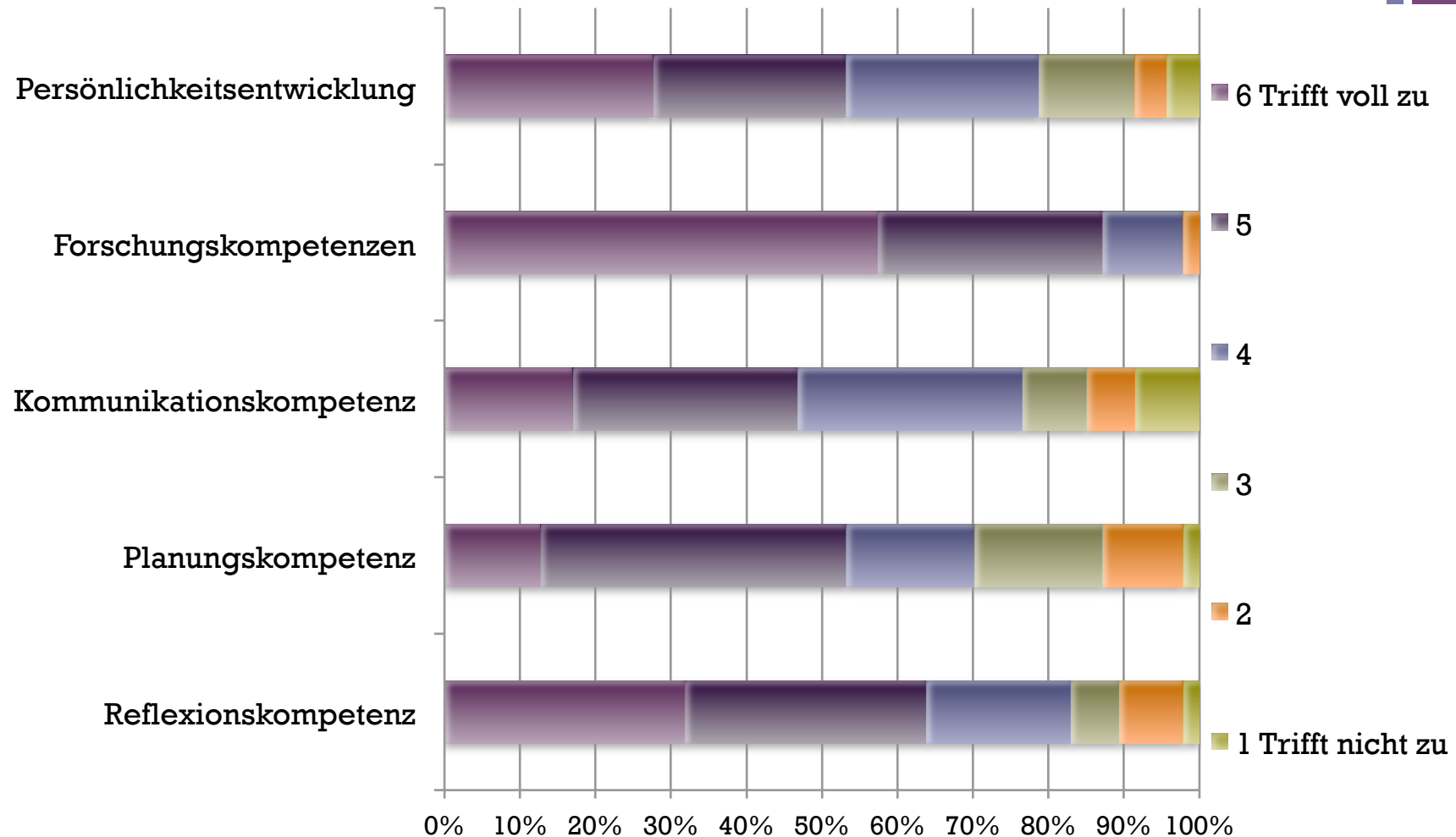
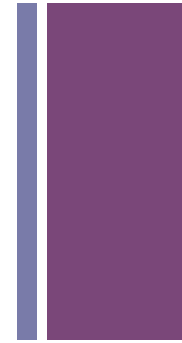
+ Ergebnisse des 1. Durchgangs

■ Befragung aller 48 TeilnehmerInnen – Beurteilung des Formats

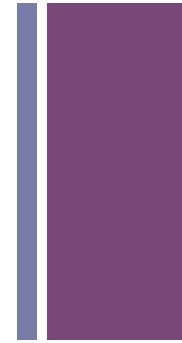


+ Ergebnisse des 1. Durchgangs

■ Befragung aller 48 TeilnehmerInnen – Einschätzung Kompetenzerwerb



+



Gruppenarbeit: Arbeit am Material

