

Zum Umgang mit Regeln des Miteinanders in der Freiarbeit

Was können Regeln regeln?

Die immer wieder geäußerten Ängste von Lehrer/innen, Freiarbeit könnte ins Chaos abgleiten, werden zunehmend gegenstandslos, wenn Lehrer/innen und Schüler/innen in gemeinsamer Entscheidung Regeln des Miteinanders festlegen, die sowohl Kriterien der Verantwortung für sich selbst als auch für den Umgang mit anderen enthalten. Sie bieten eine gemeinsame Orientierung in einem zunächst unbekanntem Terrain. GARLICHs vergleicht dieses Regelgerüst mit einem Haltegeländer, an dem sich Kinder entlang hangeln können (vgl. GARLICHs 1990, S. 110). Regeln stützen also das Verhalten, in dem sie Rechte und Pflichten definieren und somit Strukturen schaffen, innerhalb derer sich die Kinder selbständig zurechtfinden können. Sie entlasten somit zugleich von ständiger Auseinandersetzung. Die Akzeptanz von Regeln hängt mit ihrer Notwendigkeit oder zumindest mit ihrer Zweckmäßigkeit zusammen, d. h. die Gründe für die Einhaltung von Regeln müssen für die Kinder einsichtig sein. Sie müssen sie mühelos verstehen und auch behalten können. Insofern erzeugen oftmals wenige, aber kurz und prägnant formulierte Regeln eine größere Wirkung als zahlreiche und ausführlich beschriebene Orientierungen für das Verhalten. Soweit es möglich ist, sollten die Regeln von den Kindern selbst formuliert und aufgeschrieben werden. Die entscheidende aber Frage ist: Wie kann es gelingen, dass Schülerinnen und Schüler die Regeln befolgen?

BECK und SCHOLZ belegen an vielen Beispielen, dass Kinder im ersten und zweiten Schuljahr durchaus die Regeln kennen, auch bereit und in der Lage sind, sie anderen gegenüber durchzusetzen, jedoch zum Problem werden, wenn sie selbst betroffen sind (vgl. BECK/SCHOLZ 1995).

Hier spielen entwicklungspsychologische Fragen, wie das egozentrische Agieren der Kinder, vor allem im ersten Schuljahr ebenso eine Rolle wie die Asymmetrie zwischen der die Regeln setzenden Lehrerin und den zur Selbstdisziplin gezwungenen Schüler/innen (vgl. ebenda, S. 35). Um diese auf sich bezogene Weltsicht zu überwinden, müssen Kinder in sozialen Interaktionen die Erfahrung machen, dass ihnen berechnete Ansprüche anderer Grenzen setzen. Wo ist das besser möglich als in offenen Handlungssituationen wie der Freiarbeit?

Bei selbstgewählten Aufgabenstellungen, unterschiedlichen Arbeitsweisen und -tempi, selbstbestimmten Kooperationsformen und oftmals begrenztem Materialangebot ist nicht auszuschließen, dass es zunächst zu Kollisionen der unterschiedlich agierenden Kinder kommen kann. Eine Regelung der gemeinsamen Angelegenheit (ungestörtes Lernen) wird notwendig. Dies kann als Regelsetzung durch die Lehrerin/den Lehrer geschehen, wirksamer erweist es sich jedoch, die Kinder an der Aufstellung gemeinsamer Richtlinien des Handelns und Verhaltens zu beteiligen. In diesem Prozess des Aushandelns, des Abwägens von Für und Wider, vollzieht sich ein Vorgang, den PIAGET »Dezentrierung« genannt hat. Im Meinungsaustausch der Gruppe kann das Kind seine Problemsicht mit den Auffassungen anderer vergleichen und sich der Besonderheit seiner Perspektive bewusst werden. Es kann also die Argumente anderer prüfen und seine Sicht auf die Dinge gegebenenfalls korrigieren bzw. eine Bekräftigung seines Handelns finden. Zugleich erleben die Schülerinnen und Schüler, dass sie gleichwertig behandelt werden und ihre Rechte auf ungestörtes Lernen geachtet werden (und sich nicht die Lauten oder physisch Stärkeren durchsetzen). Sie erfahren, dass sie gleichberechtigt an der Herstellung einer sinnvollen Ordnung für die Freiarbeit teilhaben und ihnen damit Verantwortung für die Einhaltung der gemeinsamen Vereinbarungen übertragen wird. Das heißt in erster Linie, Verantwortung für das eigene Handeln und Verhalten zu übernehmen, sich aber auch der Konsequenzen bei Regelverstößen bewusst zu sein. Letzteres setzt voraus, dass gemeinsam mit den Kindern erarbeitet wird, wie mit Regelverstößen in der Gruppe umzugehen ist und wer dafür zuständig ist.

Auswirkungen von Freiarbeit auf die Gewinnung von Regeln – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

In den Untersuchungen zum Projekt »Abbau von Lehrerzentriertheit bei Öffnung ...« sind wir von folgender Annahme ausgegangen: Wenn Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht öffnen und Schüler/innen in der Freiarbeit frei von direkter Steuerung der Lehrkraft ihre Arbeit leisten, so müssten sich die Interaktionsstrukturen zwischen allen an diesem Prozess Beteiligten verändern. An Stelle eines lehrerzentrierten Handelns dürften sich dann allmählich Strukturen wechselseitiger Verantwortung etablieren. Die jeweiligen Verpflichtungen von Lehrkräften und Kindern werden dabei vor allem über demokratische Aushandlungsprozesse in Form von Regeln gewonnen. Obwohl auch Rituale Strukturierungs- und Orientierungshilfen für freies Arbeiten bieten und zugleich durch verlässliche Vereinbarungen sowie durch gleichbleibende Abläufe das sozia-

le Miteinander regeln können, konzentrierten wir uns ausschließlich auf die Regelproblematik. Inwiefern sich durch den Einsatz von Freiarbeit bei 50 Hamburger und 262 Brandenburger Lehrkräften (Hauptuntersuchung) die Regeln des Miteinanders im Unterricht verändert haben, d. h. welche Regeln existieren, mit welchen Verfahren sie gewonnen werden, wie sie auf Grund ihrer berufsbio-graphischen Erfahrungen mit Regelverstößen umgehen, soll hier vorgestellt werden. Die Sicht von 90 Brandenburger Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe drei auf die Regelproblematik wird ergänzend mit herangezogen.

Zur Existenz von Regeln für die Freiarbeit

Für die Mehrheit der befragten Lehrkräfte in Brandenburg (90,3 %) und Hamburg (97,8 %) ist die von ihnen praktizierte Freiarbeit an die Existenz von Regeln gebunden.

Konkrete Angaben zu den in der Freiarbeit genutzten Regeln weisen ein breites Spektrum unterschiedlicher Vereinbarungen aus. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich Lehrkräfte in beiden Bundesländern ein umfangreiches Repertoire an Regeln geschaffen haben, die sowohl der Organisation freier Arbeit dienen, auf die Regulation des Arbeits- und Sozialverhaltens gerichtet sind als auch der Sicherung von Arbeitsergebnissen dienen (vgl. S. 114f.).

Darüber hinaus gibt es Regeln, die nur in der Brandenburger bzw. Hamburger Stichprobe vorkamen. Von Brandenburger Lehrer/innen wird z. B. auf die Führung eines Freiarbeitstagebuches, auf sofortige Überarbeitung ausgewerteter Arbeiten verwiesen sowie auf die Regel »Nicht aufgeben, auch wenn es schwierig erscheint«. Bei Hamburger Lehrer/innen existieren solche Regeln wie Nutzen von Hilfestationen, Anbieten von Hilfe (aber nur zur Selbsthilfe) und die Regel, »Wehtun ist nicht erlaubt, weder mit Worten noch mit Fäusten«.

Da Regeln Orientierung und Sicherheit in begrenzten Bereichen des Handelns und Verhaltens vermitteln sollen und auch nur in bestimmten Kontexten ihre Zweckmäßigkeit erweisen, gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Regeln. In der von uns untersuchten Stichprobe ließen sich vor allem vier verschiedene Arten von Regeln herausfiltern, wenngleich die Zuordnung einzelner Regeln zu übergeordneten Kategorien nicht in jedem Fall eindeutig ist. Das ist sicher eine Frage der Betrachtungsebene. Dennoch erleichtern solche Gruppierungen besonders in den Anfangsphasen der Gestaltung freier Arbeit den Lehrkräften die Übersicht über mögliche gemeinsame Vereinbarungen mit den Kindern. Bei Brandenburger und Hamburger Lehrkräften kamen folgende Arten von Regeln zur Anwendung:

Arten von Regeln	Hamburg	Brandenburg
zum Sozialverhalten	24,5	41,2
zur Organisation der Arbeit	27,3	26,6
zum Arbeitsverhalten	30,8	24,6
zur Sicherung von Arbeitsergebnissen	17,5	7,5

*Abb. 1: Nutzung der verschiedenen Arten von Regeln
(Brandenburg N = 262, Gesamtnennungen = 906; Hamburg N = 50,
Gesamtnennungen = 143, Angaben in Prozent)*

Der Übersicht ist zu entnehmen, dass hierbei ganz unterschiedliche Prioritäten gesetzt werden. Brandenburger Lehrkräfte legen besonderen Wert auf die Regulierung des sozialen Umgangs in der Freiarbeit. Regeln zur Sicherung von Arbeitsergebnissen hingegen scheinen weniger im Zentrum ihrer Reflexion über gelingende Freiarbeit zu stehen als bei Hamburger Lehrerinnen und Lehrern. Auffallend ist weiterhin, dass es den Hamburger Lehrkräften wichtig ist, ihre Schüler/innen auf konkrete Grundsätze für das eigene Arbeitsverhalten zu orientieren.

Die Zusammenfassung zeigt eine Auswahl der Regeln, die sich zur Herstellung eines geordneten Miteinanders in der Freiarbeit in beiden Stichproben als besonders wichtig erwiesen haben.

REGELN ZUM SOZIALVERHALTEN

- > *leise miteinander reden (flüstern)*
- > *gegenseitige Hilfe*
- > *andere nicht stören*
- > *Rücksicht aufeinander nehmen*
- > *Konflikte im Gespräch lösen*
- > *andere ermutigen, niemanden auslachen*

REGELN ZUM ORGANISATORISCHEN ABLAUF

- > *Material an den Platz zurückbringen*
- > *auf vereinbarte Signale und Zeichen achten*
- > *freie Wahl der Arbeit, der Partner, des Platzes*
- > *gemeinsames Vorbereiten und Aufräumen des Raumes*
- > *andere Räume und Flure dürfen benutzt werden, aber abmelden*
- > *erledigte Aufgaben in Ablage oder Freiarbeitsmappe*

REGELN ZUM ARBEITSVERHALTEN

- *erst Schüler, dann Lehrer um Hilfe bitten*
- *angefangene Arbeiten beenden*
- *erst Pflicht-, dann Wahlaufgaben erledigen*
- *Aufgaben genau lesen*
- *Nichtstun ist nicht erlaubt. Jeder tut etwas!*
- *Persönlichen Arbeitsplan aufstellen*

REGELN ZUR SICHERUNG VON ARBEITSERGEBNISSEN

- *gegenseitige Kontrolle/ehrlische Selbstkontrolle*
- *Zeit für Selbstkontrolle einplanen*
- *Vorstellen der Ergebnisse*
- *Freiarbeitstagebuch führen*
- *ausgewertete Aufgaben überarbeiten*
- *Teilergebnisse besprechen, dann weiterarbeiten*

Die Inhalte der angeführten Regeln geben zugleich Auskunft über das Verständnis der Lehrkräfte von Freiarbeit. Solche Vereinbarungen wie: »Freie Wahl der Arbeit, des Platzes und der Partner« gestehen den Kindern bei der Organisation ihres Lernens eigene Entscheidungsmöglichkeiten zu. »Andere Räume und Flure benutzen, aber abmelden« orientieren die Schülerinnen und Schüler auf die größere Mobilität in der Freiarbeit. Die Regel »Nichtstun ist nicht erlaubt. Jeder tut etwas!« weist darauf hin, dass für diese Lehrkräfte Freiarbeit selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten bedeutet. Solche Vereinbarungen wie »Zeit für Selbstkontrolle einplanen« und »Vorstellen der Ergebnisse« oder »Teilergebnisse besprechen, dann weiterarbeiten« orientieren die Schüler/innen bei freier Entscheidung für eine Aufgabe zugleich auf ihre Verantwortung für das Zustandekommen von Lernergebnissen.

Es bleibt die Frage, wie diese Regeln gewonnen wurden? Wurden sie von der Lehrkraft vorgegeben, in gemeinsamen Verfahren ausgehandelt oder haben Kinder selbst diese Regeln vorgeschlagen? Die folgende Abbildung soll Auskunft darüber geben:

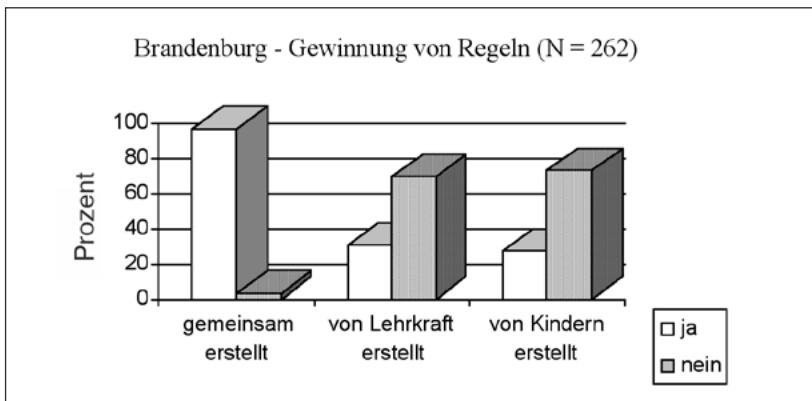
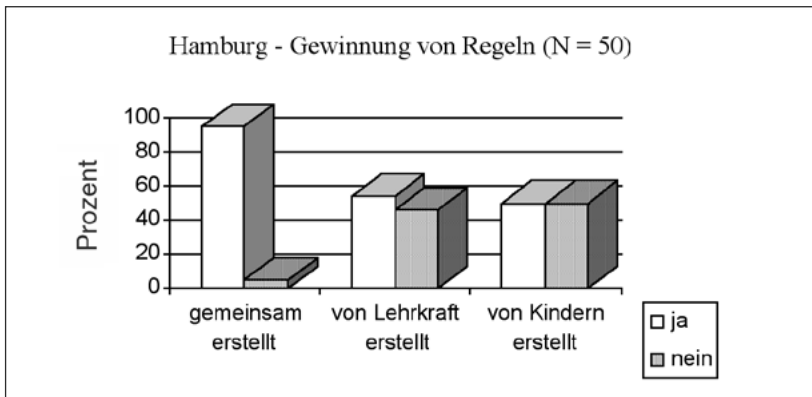


Abb. 2: Regelgewinnung (Angaben in Prozent)

Es ist offensichtlich, dass in beiden Stichproben demokratische Verfahren des Aushandelns von Regeln favorisiert werden. Abweichende Meinungen scheint es jedoch bei den anderen Verfahrensmöglichkeiten zu geben. Aus den Angaben einiger Lehrkräfte der Hamburger Stichprobe geht außerdem hervor, dass sie die Art und Weise der Gewinnung von Regeln als Prozess ansehen, z. B.: »In einer zweiten Phase werden die Regeln von den Kindern selbst erstellt«. Welche Bedeutung Lehrkräfte den unterschiedlichen Regeln beimessen und welche individuellen Erfahrungen sie im Umgang mit Regeln sammeln konnten, soll an Beispielen aus Interviews vorgestellt werden.

Interview 1, Brandenburg 1998

Eine Lehrerin aus Brandenburg berichtet, als sie im ersten Schuljahr Freiarbeit begann, war ihr nicht bewusst, wie wichtig Regeln für Situationen des selbstgesteuerten Lernens sind. Die ständigen Fragen der Kinder: »*Kann ich jetzt eine neue Aufgabe ...*«, »*Ich bin schon fertig!*«, »*Kommst Du mal!*« usw. ließen ihr keine Zeit, sich tatsächlich jenen Kindern konzentriert zuzuwenden, die ihrer Hilfe bedurften. Der Geräuschpegel war so hoch, dass sie ihre innere Ruhe verlor. Aber erst nach einem Vorfall in der Klasse, bei dem ein Kind hinfiel und sich verletzte, entstanden in einem auswertenden Gespräch die ersten Regeln. Weil sich dieses Vorgehen bewährte, kamen weitere Regeln hinzu. Zum Zeitpunkt des Interviews waren diese Schüler/innen bereits im dritten Schuljahr und die Lehrerin resümiert: »*Heute gibt es einen festen Zusammenhalt in der Klasse, die Hilfsbereitschaft ist gut entwickelt, die Kinder fühlen sich für die Ordnung im Klassenraum verantwortlich, aber das Wichtigste, sie haben gelernt, selbständig zu arbeiten. Dennoch bleiben Probleme, sie betreffen vor allem unsere Regel – Ich lasse meine Mitschüler ausreden und falle ihnen nicht ins Wort. Die Einhaltung dieser Regel fällt auch Kindern in der dritten Klasse noch schwer. Ihre Spontaneität und ihr Arbeitseifer lassen den vereinbarten Umgang miteinander vergessen.*«

Interview 1, Hamburg 2000

Eine Lehrerin aus Hamburg praktiziert seit 10 Jahren Freiarbeit und ihre Erfahrungen im Umgang mit Regeln beschreibt sie folgendermaßen: »*Die wichtigste, eigentlich einzige Regel ist: Wir tun uns weder am Körper, noch an der Seele weh. Diese Regel bewährte sich gleich am ersten Tag. Da kommen Konflikte, Reibereien usw. Am zweiten Tag werden Dienste verteilt, u. a. Klassenanwälte. Im monatlichen Wechsel sind jeweils ein Junge und ein Mädchen Anwalt. Ich zeige ihnen, wie man Konflikte löst. Ja, das ist schwierig, aber sie können das. Am Anfang mit Hilfe und durch Rollenspiele, später allein. Die Kinder schreiben Rat an die Tafel und die Anwälte moderieren das Ganze. Ab und zu werde ich mal gefragt, aber ich habe überhaupt nicht die guten Lösungen für ihre Probleme. Die Kinder kriegen das untereinander besser hin. Nach etwa einem Jahr schaffen sie das ganz alleine, weil sie merken, dass es ernst ist und es ihre Dinge sind, die sie da regeln. Das macht ein gutes Klima, die Kinder stehen für einander ein und jeder bekommt immer wieder eine neue Chance. Wenn solche Klassenratsgeschichten gelöst wurden, und zwar richtig gut, dann geht man schon mal ganz fröhlich nach Hause. Man kann wirklich von den Kindern lernen.*«

Reaktionen von Lehrkräften bei Regelverstößen ihrer Schüler/innen

Inwiefern sich die vorwiegend demokratischen Verfahrensweisen zur Gewinnung von Regeln auch im Umgang mit Regelverstößen ihrer Schüler/innen widerspiegeln, ist der Tabelle auf der folgenden Seite zu entnehmen.

Die deutlich höchsten Werte unter dem Skalenpol »meistens« erreichen in beiden Stichproben die Reaktionen: »Ich bespreche den Regelverstoß möglichst sofort«, »Ich greife auf vereinbarte Signale und Zeichen zurück« sowie »Ich ermahne das Kind/die Kinder.« Diese Übereinstimmung, bezogen auf die Rangreihe der bevorzugten Reaktionsmöglichkeiten, deutet an, dass trotz unterschiedlicher Traditionen im Lehrerleitbild, Lehrkräfte in Brandenburg und Hamburg ein eher spontanes Reagieren auf Regelverstöße präferieren. Entscheidungs- und Handlungsfreiräume, die sie ihren Schüler/innen über gemeinsam vereinbarte Regeln zubilligen, scheinen für den Umgang mit Regelverstößen weniger gültig zu sein. Besonders deutlich zeigt sich das in der Arbeit mit dem Klassenrat. Nur 4,2 % der Brandenburger und 22,0 % der Hamburger Lehrkräfte nutzen die Möglichkeit, einen Teil ihrer diesbezüglichen Verantwortung an Schüler/innen zu übertragen. Wird darüber hinaus bedacht, dass 34,7 % der Lehrer/innen aus Brandenburg und 14,0 % aus Hamburg dazu keine Angaben machten, so scheint diese Handlungsalternative für Lehrkräfte aus beiden Bundesländern nur eine geringe Relevanz zu besitzen. Solche Sanktionen wie: »Ich erteile schlechte Noten«, »Ich gebe Zusatzaufgaben auf« und/oder »Ich breche die Freiarbeit ab« werden jeweils von mehr als der Hälfte der befragten Lehrer/innen in Brandenburg und Hamburg fast nie in Betracht gezogen werden.

Verhaltensänderung im Umgang mit Disziplinv Verstößen

In diesem Zusammenhang gewinnt auch die Frage nach Verhaltensänderungen von Lehrkräften im Umgang mit Disziplinschwierigkeiten an Bedeutung. 41,9 % der Brandenburger Lehrkräfte und 42,9 % der Hamburger Lehrkräfte geben an, dass sich mit fortschreitendem Verlauf ihr Umgang mit Disziplinschwierigkeiten verändert hat. 35,2 % der Brandenburger und 31,4 % der Hamburger Lehrerinnen und Lehrer meinten, solche Veränderungen bereits in der Anfangsphase der Praktizierung freier Unterrichtsformen bei sich feststellen zu können. Für nur 6,7 % der Brandenburger und 11,5 % der Hamburger gab es diesbezüglich keine Veränderungen.

	Brandenburg	Hamburg	Brandenburg	Hamburg	Brandenburg	Hamburg	Brandenburg	Hamburg
Reaktionen auf Regelverstöße	meistens		manchmal		fast nie		keine Nennung	
Ich bespreche den Regelverstoß möglichst sofort	73,3	84,0	15,6	16,0	0,4	-	10,7	-
Ich greife auf vereinbarte Signale/Zeichen zurück	61,1	60,0	14,1	14,0	3,8	2,0	21,0	14,0
Ich ermahne das Kind/die Kinder	38,5	50,0	38,5	40,0	1,9	2,0	21,0	8,0
Ich übergehe den Regelverstoß	0,4	-	27,9	36,0	42,0	48,0	29,8	6,0
Ich versuche, die Regelverstöße für den Klassenrat zu sammeln	4,2	22,0	11,8	28,0	49,2	36,0	34,7	14,0
Ich gebe Zusatzaufgaben	3,4	-	8,4	8,0	56,9	74,0	31,3	18,0
Ich gebe schlechte Noten	-	-	3,8	-	63,7	74,0	32,4	22,0
Ich teile es den Eltern mit	3,4	-	36,3	42,0	35,1	44,0	25,2	14,0
Ich breche die Freiarbeit ab	1,1	2,0	20,2	14,0	48,9	58,0	29,8	26,0

Abb. 3: Reaktionen von Lehrkräften aus Brandenburg und Hamburg bei Regelverstößen (Brandenburg N = 262, Hamburg N = 50, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

Die registrierten Veränderungen im Umgang mit Disziplinschwierigkeiten beschreiben die Lehrkräfte u. a. folgendermaßen:

Brandenburger Lehrer/innen

- Meine Toleranzgrenze hat sich erhöht, mehr klärendes Gespräch als Ermahnung.
- Zurücknehmen der dominanten Lehrerrolle. Ich fördere durch Gesprächsangebote die eigene Auseinandersetzung mit Disziplinproblemen. Ich bin viel geduldiger geworden.

- Bin ruhiger geworden, muss nicht mehr alles selbst regeln, kann mehr unterstützen, weniger bevormunden.
- Kann individueller auf Probleme der Kinder eingehen, dadurch verringern sich Disziplinschwierigkeiten. Bin selbst dadurch ruhiger geworden.
- Ich bin auf Schwierigkeiten eingestellt und lasse sie mehr und mehr durch Schüler/innen lösen. Konfliktlösestrategien kannte ich früher nicht.

Hamburger Lehrkräfte

- Freiarbeit kann Freiräume für Gespräche und Beobachtungen schaffen, eine direkte Reaktion auf Disziplinverstöße einzelner Schüler/innen ist möglich.
- Ich bin im Verlauf der Arbeit mit freien Unterrichtsformen gelassener, ja insgesamt ruhiger geworden.
- Ich habe viel mehr das Gespräch mit einzelnen Schüler/innen gesucht, um seine Probleme wahrzunehmen.
- Ich habe jetzt viel weniger, wenn überhaupt, Disziplinschwierigkeiten, weil den Kindern die Freiarbeit so gefällt, dass sie selbst auf die Einhaltung der Regeln achten.

An diesen und vielen anderen Beispielen aus unserer Untersuchung wird deutlich, dass veränderte Kommunikationsformen und geteilte Verantwortung nicht nur mehr Demokratie ins Klassenzimmer bringen, sondern schließlich auch zu Entlastungen für die Lehrkräfte führen und damit zur Erhöhung ihrer Berufszufriedenheit beitragen können.

Reflexionen von Schülerinnen und Schülern über Regeln in der Freiarbeit

Im Untersuchungsgang wurden 90 Brandenburger Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 3 danach befragt, welche Regeln in ihren Klassen bei der Freiarbeit existieren, welche für sie besonders bedeutsam sind, wie diese Regeln gewonnen wurden und wie mit Regelverstößen aus ihrer Sicht umgegangen wird.

Aus der Realisierung von Freiarbeit sind den Kindern folgende Regeln besonders gut in Erinnerung:

Regeln	absolut	Prozent
Mitschüler beim Arbeiten nicht stören	87	19,7
Lehrerin und Mitschülern zuhören	84	19,0
Hilfe anbieten	76	17,2
Mitschüler ausreden lassen	73	16,6
Benutztes Material ohne Aufforderung wegräumen	67	15,2
Leise sprechen (flüstern)	54	12,2

Abb. 4: Existenz von Regeln aus der Sicht von Schüler/innen (Brandenburg N = 90, Gesamtnennungen = 441, Mehrfachnennungen möglich)

Ihr Wissen um die in der Klasse existierenden Regeln sagt jedoch noch nichts über die Akzeptanz der jeweiligen Regel aus. Befragt nach den für sie wichtigsten Regeln ändert sich die o.g. Rangfolge. Es gilt nun, geordnet nach Häufigkeit: leise miteinander sprechen, andere nicht stören sowie Hilfe anbieten.

Inwiefern diese für sich selbst als bedeutsam anerkannten Regeln dann auch für das eigene Verhalten relevant sind, konnten die Schüler mit Hilfe einer dreistufigen Skala entscheiden:

Regeln	oft	manchmal	nie
Leise sprechen	41,6	48,3	10,1
Benutztes Material ohne Aufforderung wegräumen	55,1	38,2	6,7
Mitschüler ausreden lassen	63,3	35,6	1,1
Hilfe anbieten	66,7	32,2	1,1

Abb. 5: Einhalten vorhandener Regeln (Brandenburg N = 90, Angaben in Prozent)

Im Regelbewusstsein dieser Schüler/innen scheinen die sozialen Komponenten des Verhaltens wie »Hilfe anbieten«, »Mitschüler ausreden lassen« gut verankert zu sein. Das stimmt auch weitgehend mit den Angaben der Brandenburger Lehrer/innen zur Präferenz der Arten von Regeln überein. Für sie besitzen Regeln für das Sozialverhalten den höchsten Stellenwert (vgl. Abb. 1, Nutzung der verschiedenen Arten von Regeln).

Besonders schwer scheint den Kindern dieser Altersstufe das »leise sprechen« zu fallen. Obwohl sie diese Regel kennen und auch als persönlich besonders bedeutsam angeben, gelingt es mehr als der Hälfte der befragten Schüler/innen offensichtlich nur »manchmal« oder »nie« ihr Verhalten entsprechend zu regulieren. Vor diesem Hintergrund wird

verständlich, dass Lehrkräfte, die sich offenen Formen der Unterrichtsgestaltung zuwenden wollen, zunächst eine gewisse Frustrationstoleranz aufbringen müssen, um nicht vorzeitig zu resignieren. Zugleich wird aber auch darauf verwiesen, wie wichtig es ist, zeitgleich mit demokratischen Verfahren der Gewinnung von Regeln auch die wechselseitige Verantwortung für die Einhaltung von getroffenen Vereinbarungen zu ermöglichen (vgl. DREIKURS/GRUNWALD/PEPPER 1994, S. 63 ff.; GROEBEN, VON DER 2002; S. 96 ff; WERNING 2002, S. 26 ff).

Wenn auch eine direkte Vergleichbarkeit von Aussagen der Lehrer/innen mit den Aussagen von Kindern über die Art und Weise der Gewinnung von Regeln nicht gegeben ist, so ist doch interessant, inwiefern den Schüler/innen ihre Mitbestimmungsrechte überhaupt bewusst sind. Ihre Reflexionen über Verfahren der Gewinnung von Regeln sind folgender Übersicht zu entnehmen:

Verfahren der Gewinnung von Regeln	ja	nein
durch die Lehrerin/den Lehrer	46,7	53,3
durch Kinder	5,6	94,4
durch Kinder und Lehrer/in gemeinsam	52,2	47,8

Abb. 6: Gewinnung von Regeln aus der Sicht von Schüler/innen (Brandenburg N = 90, Angaben in Prozent)

Aus den Angaben der Schüler/innen geht eindeutig hervor, dass Regeln nicht durch sie allein erstellt werden, auch nicht vorwiegend durch Lehrer/innen, sondern für mehr als die Hälfte der Kinder erfolgt die Gewinnung von Regeln in einem gemeinsamen Verfahren. Von der Tendenz her lässt sich das auch aus den Angaben der Brandenburger Lehrkräfte ablesen (vgl. Abb. 2, Regelgewinnung).

Gelten diese demokratischen Verfahren zur Gewinnung von Regeln auch für den Umgang mit Regelverstößen? Wie fühlen sich Schüler/innen in diesen Prozess einbezogen oder bleiben Sanktionen aus der Sicht von Schüler/innen eine Domäne von Lehrer/innen?

Schülerinnen und Schüler reflektieren darüber wie folgt:

Reaktion auf Regelverstöße	oft	manchmal	nie
Lehrer/in ermahnt	40,4	50,6	9,0
Mitschüler/innen ermahnen	29,5	51,1	19,3
gar nichts	13,3	27,7	59,0

Abb. 7: Reaktionen auf Regelverstöße aus der Sicht von Schüler/innen (Brandenburg N=90, Angaben in Prozent)

Diesen Schüler/innen scheint die Einhaltung von Regeln nicht gleichgültig zu sein, denn insgesamt 80,6 % geben an, dass Mitschüler/innen »oft« und »manchmal« auf Regelverstöße reagieren. Die häufigsten Interventionen gehen jedoch von Lehrkräften aus. Eine stille Duldung von Regelverstößen kommt nach Meinung der Schüler/innen eher weniger vor.

Abschließend soll vorgestellt werden, wie Schülerinnen und Schüler dieser Stichprobe sich selbst verhalten würden, wenn sie einen Regelverstoß beobachten. Von 90 Kindern beantworteten 65 diese Frage. Da es sich in diesem Falle um offene Antwortmöglichkeiten handelte, gab es eine breite Streuung der angeführten Verhaltensweisen. Nur zwei Kinder gaben an, dass sie nicht wüssten, wie sie sich verhalten würden. Für alle anderen war klar, dass sie reagieren, wenn auch sehr differenziert. Die meisten (27 Nennungen) würden in unterschiedlicher Weise an die vereinbarten Regeln erinnern z. B.:

- > dann frage ich, hast du die Regel vergessen
- > ich sage ihm einfach, was er falsch gemacht hat
- > ich erkläre noch mal, wie es richtig ist
- > ich sage, Mensch hör doch mal auf, du weißt doch
- > ich nenne die Regel, nicht stören und leise sein
- > ich sage, gegen Regeln darf man nicht verstoßen

Einige Kinder würden etwas forschter auftreten und ermahnen, meckern, schimpfen oder drohen. Es gibt aber auch Kinder (4), die es nicht bei der Erinnerung an die Regel belassen, sondern sich mit dem betreffenden Schüler unterhalten würden, sich für Gründe des Fehlverhaltens interessieren oder sich für die Rechte der Kinder einsetzen, die gestört wurden. So fragen sie z. B. nach dem Warum, fordern eine Entschuldigung oder treten als Verteidiger von eher »Schwächeren« auf.

Es gibt aber auch Schüler/innen die zugeben, dass sie sich aus den Auseinandersetzungen heraushalten, indem sie »gar nichts tun, sich ganz »normal« verhalten oder »einfach still« sind.

Bei den offenen Antwortmöglichkeiten der Kinder war nicht zu übersehen, wenn sie auf Störungen eingingen, dass sie dann vorwiegend die maskuline Form verwendeten. Vermutlich gehen Regelverstöße in diesen Klassen häufiger von Jungen als von Mädchen aus.

Literatur

- BECK, G./SCHOLZ, G. (1995): Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule. Reinbeck bei Hamburg
- FAUST-SIEHL, G. (1995): Kinder und ihre Lehrer/Innen. In: BEHNKEN, I./JAUMANN, O. (Hrsg.): Kindheit und Schule – Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim und München, S. 159–172
- DREIKURS, R./GRUNWALD, B./PEPPER, F. (1994): Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Weinheim und Basel
- GARLICH, A. (1990): Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen. Frankfurt am Main, Arbeitskreis Grundschule
- GROEBEN, A. V. D. (2002): Die Fahrradkinder und der Kategorische Imperativ. Disziplin durch Erfahrung lernen. In: Friedrich Jahresheft. Seelze, S. 96–98
- WERNING, R. (2002): Kontexte, Regeln und Mitspieler. Disziplin aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. In: Friedrich Jahresheft. Seelze 2002, S. 26–29