

**1. Einleitung**

In ihrer Darstellung einer Pilotstudie zu dem Projekt Emotionale Erziehung in der Schule verweisen Haep und Steins (2011) auf Wilhelm von Humboldts Festschreibungen der Funktion von Schule als Bildung für alle. Humboldts Vision beinhaltete die Erziehung zur Toleranz, Humboldt wollte allgemeine Menschenbildung. Darunter fasste er Bildung unabhängig von Herkunft und Beruf und in den grundlegenden Fähigkeiten. Zusammenfassend formuliert er Humboldts Vision von Bildung die Vermittlung zentraler Normen, nach denen Menschen ihr Leben regulieren können und die Vermittlung des Bewusstseins, sein Leben über eigene Anstrengungen zu organisieren und sich zivil und kultiviert zu verhalten. Bildung soll gleichzeitig Kompetenz und Sittlichkeit vermitteln.



(Wilhelm von Humboldt)

200 Jahre später kann konstatiert werden, dass Humboldts Vision nicht umgesetzt wurde. Zentrale Themen von Lehrkräften in vielen Ländern, nicht nur in Deutschland, sind weniger die Vermittlung grundlegender Werte und Normen und der Befähigung, diese zu befolgen oder kreativ zu verändern, sondern Unterrichtsstörungen, Disziplinprobleme, Gewalt und niedrige Frustrationstoleranz von Schülern und Schülerinnen. Die Vermittlung zentraler Normen, das Lernen von „Sittlichkeit“ scheidet nicht nur in Einzelfällen, sondern in größerem Stil (Elam et al. 1996, Limbourg & Steins 2011). In unserem Beitrag wollen wir die Problematik des schwer umzusetzenden Erziehungsauftrags der deutschen Schulen darstellen, insbesondere in problematischen Wohnvierteln, und zeigen wie die Methode der rational-emotiven Erziehung (REE) eine sehr gute Lösungsmöglichkeit für Probleme des Sozialverhaltens bietet. Hierzu gehen wir auf die strukturellen Schwierigkeiten der Sozialerziehung in der Schule ein, beschreiben dann die Möglichkeit, REE als Unterrichtsfach zu entwickeln und stellen die Ergebnisse unserer Evaluationsstudien dar.

**Sozialerziehung in Schulen in sozialen Brennpunkten**

Schulen haben einen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Schulen in sozialen Brennpunkten stehen hierbei vor besonderen Schwierigkeiten: Sie bündeln die Schüler und Schülerinnen mit sozialen und emotionalen Schwierigkeiten. Diese Schulen versuchen über eine Reihe von Maßnahmen, trotz grundlegender personeller Schwierigkeiten, zentrale Normen zu vermitteln, indem externe Kurse zur Vermittlung sozialer und emotionaler Kompetenzen angeboten werden, oder indem Sozialarbeiter/innen und Schulpsychologen/innen in besonders kritischen Situationen vermitteln und beraten. Häufig ist jedoch die Teilnahme an externen Kursen freiwillig und nicht integriert in den curricularen Rahmen des Schulunterrichts. Kurse finden auch oft nur an ein bis zwei Projekttagen statt und nicht über einen längeren Zeitraum. So ist zu vermuten, dass besonders schwierige Schüler und Schülerinnen nicht erreicht werden. Auch die vielen Einzelmaßnahmen von Sozialarbeitern und Schulpsychologen sind als positiv und unterstützend zu bewerten, dennoch sind sie nicht eingebettet in die Unterrichtsgestaltung der gesamten Schule. Genau dies scheint jedoch eine zentrale strukturelle Lösung zur Vermittlung zentraler Normen zu sein (Sugai et al. 2002; Steins & Welling 2010; Haep et al. 2011), die natürlich auch Schülern/innen von Schulen in besser situierten Wohnvierteln zu Gute käme.

**1.1 Rational-emotive Erziehung als „Menschenbildung“: Die Bedeutung der kognitiv-behavioralen Ebene**

REE ist aus der rational-emotiven Verhaltenstherapie (REVT), entwickelt von Ellis (1958, 1994), hervorgegangen. Die Prinzipien der REE ermöglichen eine umfassende Selbsteinsicht, die nach Humboldts Vision mit zur Menschenbildung gehört und ermöglichen nicht nur eine kreative Akzeptanz der eigenen Person, sondern auch der Anderen und der Welt.



(Albert Ellis)

Somit stellt die REE eine praktische Anleitung zur Einübung von Toleranz dar, eine Fähigkeit, die Humboldt sehr am Herzen lag. Frühe Arbeiten zur REE (deVogé 1979) betonen bereits die kognitiv-behaviorale Ebene, um Kindern und Jugendlichen zu einer hilfreichen Philosophie von Schule zu verhelfen. Lehrkräfte, die „Sittlichkeit“ und zentrale Normen vermitteln wollen, müssen selber glaubwürdig sein (Steins 2011). Mit den Prinzipien der REE zu unterrichten heißt vor allem anderen, dass eine Lehrkraft selber hilfreiche Philosophien verinnerlicht haben muss, um glaubwürdig sein zu können. Die Argumentation ist auch eine Sprachphilosophische: Der Erwerb eines Überzeugungssystems ist ein integraler Bestandteil der Sprache. So wie die Sprache der engsten Bezugspersonen von Kindern bestimmt, welche nationale Sprache sie als Muttersprache erwerben, so

bestimmt auch deren sprachliche Erfassung der Welt, ob ein Kind lernt, die Realität in hilfreicher oder nicht hilfreicher Form zu reflektieren. Sprache reflektiert Einstellungen. Diese werden durch Beobachtung und Imitation der Bezugspersonen erworben. Die REE beruht auf der Annahme, dass ein Kind, welches durch Beobachtung und Verstärkung nicht hilfreiche Überzeugungssysteme entwickelt hat, genauso hilfreiche Überzeugungssysteme entwickeln kann und diese, wenn sie nur lange genug verwendet werden, die nicht hilfreichen Anteile dominieren. Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass die REE bei Kindern und Jugendlichen die Selbstverantwortung für das eigene Handeln bewusst werden lässt und unerwünschte impulsive Verhaltensweisen abnehmen.

Viele andere Ansätze zeigen, dass die individuellen handlungsleitenden Philosophien gefunden, diskutiert und verändert werden müssen, damit wirklich andauernde Änderungen im Verhalten der Heranwachsenden auftreten können. Wichtig ist hier auch der Faktor Zeit: Gute Methoden zeigen dann Effekte, wenn sie über einen längeren Zeitraum eingeübt werden können.

**2. Rational-emotive Erziehung als schulinternes Curriculum: Die Hauptuntersuchung**

Für die Hauptuntersuchung wurden vier Schulklassen (N = 85) ein ganzes Schuljahr lang (2009/10) in REE unterrichtet und zwar insgesamt von 23 Studierenden. Diese Studierenden werden selber zuvor und parallel zu ihrer Tätigkeit in REVT unterrichtet und explizit wurde ihnen die Forschung zur Relevanz der Modellhaftigkeit ihres Verhaltens präsentiert und hilfreiches Verhalten verpflichtend gemacht sowie supervidiert. Vier Variablen wurden zu Beginn und zum Ende des Schuljahres erhoben. Diese Variablen werden jeweils mit ihren Ergebnissen zu T1 (vor der Unterrichtsreihe) und T2 (nach der Unterrichtsreihe – dazwischen liegt ein Schuljahr) präsentiert.

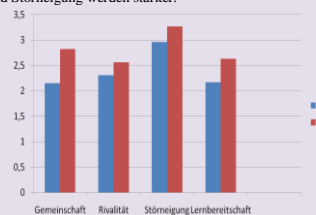
**2.1 Klassen- und Schulklima**

**2.1.1 Methoden**

Mit dem Fragebogen zum Klassenklima von Eder und Mayr (2000) wurden verschiedene Aspekte des Klassen- und Schulklimas gemessen. Dimensionen des Klassenklimas beinhalteten die Störneigung der Schüler/innen (z.B. Manchmal stören wir absichtlich den Unterricht, 3 Items,  $\alpha_{T1} = .89$ ;  $\alpha_{T2} = .85$ ), die Wahrnehmung der Klassengemeinschaft als zusammenhaltend (z.B. Bei uns helfen die Schüler/-innen einander gerne, 3 Items,  $\alpha_{T1} = .83$ ,  $\alpha_{T2} = .79$ ), das Ausmaß der Rivalität (z.B. Wenn jemand einen Fehler macht, freuen sich die anderen, 3 Items,  $\alpha_{T1} = .80$ ,  $\alpha_{T2} = .70$ ) und die Lernbereitschaft der Schüler/-innen (Die meisten Schüler/-innen unserer Klasse lernen gerne, 3 Items,  $\alpha_{T1} = .82$ ,  $\alpha_{T2} = .81$ ). Dimensionen des Schulklimas beinhalteten die Dimensionen der empfundenen Wärme (z.B. Als Schüler/in fühle ich mich an dieser Schule individuell, persönlich behandelt, 9 Items,  $\alpha_{T1} = .96$ ,  $\alpha_{T2} = .96$ ) und Angaben zur Dimension Strenge und Kontrolle durch die Lehrpersonen (z.B. Ein Schüler/eine Schülerin hat an unserer Schule nur wenig Freiraum, 6 Items,  $\alpha_{T1} = .92$ ,  $\alpha_{T2} = .92$ ). Außerdem werden noch zwei Items zur Erfassung des Schulklimas erhoben, jeweils zu T1 und T2, nämlich die voneinander unabhängigen Fragen: Gehst du gerne in die Schule? und Wie zufrieden bist du mit der Schule? Während die zusammengefassten Dimensionen alle mit einer Zustimmungsskala beantwortet wurden von 1 (stimmt nicht) bis 5 (stimmt genau), werden die beiden letzten Einzelaussagen differenziert erfragt mit einer Skala von 1 (sehr ungerne) bis 4 (sehr gerne) bzw. 1 (sehr unzufrieden) bis 5 (sehr zufrieden). Da alle Cronbachs Alphaswerte befriedigend bis sehr gut sind, wurden die Dimensionen wie vorgesehen für jeweils beide Messzeitpunkte zusammengefasst.

**2.1.2 Ergebnisse zum Klassen- und Schulklima**

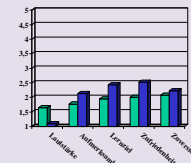
Eine Messwiederholungsanalyse mit den Innersubjektfaktoren Klassengemeinschaft, Rivalität, Störungsneigung, Lernbereitschaft, Strenge-Kontrolle, Wärme, gerne zur Schule gehen und Zufriedenheit mit der Schule über zwei Messzeitpunkte (vor und nach dem Schuljahr) und den Zwischensubjektfaktoren Klasse ergibt differenzierte Ergebnisse. Es zeigt sich ein Haupteffekt der Messwiederholung ( $F(8, 74) = 2.55, p < .02, \eta^2 = .22$ ) und ein Haupteffekt für die Klassenzugehörigkeit ( $F(24, 228) = 2.05, p < .004, \eta^2 = .18$ ). Diese Haupteffekte werden durch eine hochsignifikante Interaktion zwischen dem Messzeitpunkt und der Klasse qualifiziert,  $F(228, 24) = 2.57, p < .0001, \eta^2 = .21$ ). Insgesamt steigen die Werte, nicht nur Lernbereitschaft und Klassengemeinschaft werden positiver, sondern auch Rivalität und Störneigung werden stärker.



**2.2 Parameter des Sozialverhaltens über die Zeit**

Die Studierenden schätzten nach jeder Stunde die folgenden Parameter ein: Lautstärke der Klasse, Aufmerksamkeit der Klasse, Zufriedenheit mit dem Team, ob die Lernziele erreicht wurden und wie zuversichtlich sie waren, dass der Unterricht die Schüler/innen weiterbrachte. Aufgrund der geringen

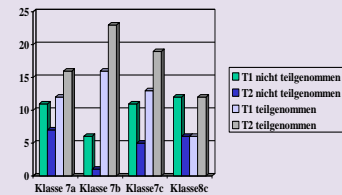
Stichprobe wurden inferenzstatistische Berechnungen unterlassen. Es zeigt sich, dass im Laufe des Schuljahres die eingeschätzte Lautstärke der Klasse abnimmt, alle anderen Parameter jedoch zunehmen, wenn auch nicht sehr stark. Die Skala der folgenden Abbildung repräsentiert Schulnoten:



**2.3 Aktivitäten**

Zum Ende jeden Halbjahrs wurden mit den Klassen gemäß unseres Sanktionssystems Aktivitäten mit denjenigen Schülern/innen durchgeführt, die mindestens genauso viele positive wie negative Bewertungen in Hinblick auf die Befolgung der gemeinsam vereinbarten Regeln aufwiesen. Während die Aktivitäten im ersten Halbjahr vorgegeben wurden (der Besuch eines Klettergartens), waren die Aktivitäten im 2. Halbjahr mit Einschränkung wählbar, so dass hier vier verschiedene Unternehmungen zustande kamen. Die Klassen 7a und 7c wählten den Besuch einer Sommerrodelbahn, die 7b entschied sich für die Durchführung eines Tanzworkshops; die 8c wählte wiederum einen Klettergarten.

Ein Indikator für den Erfolg der Emotionalen Erziehung für das Klassenklima und den Erwerb sozialer Kompetenzen ist der Anteil der teilnehmenden Schüler/innen. Sollten die Schüler/innen emotional kompetenter geworden sein, dann sollte der Anteil der teilnehmenden Schüler/innen, analog zum Zeugneintrag nach dem Schuljahr höher sein als vor dem Schuljahr. Dies konnte in sehr starkem Ausmaße beobachtet werden konnte. In allen Klassen steigt die Teilnahme im zweiten Halbjahr statistisch signifikant an ( $Chi < .05$ ). Der über die Klassen sichtbare Effekt ist ebenfalls stark ( $Chi(1, 87) = 26.67, p < .0001$ ). Hatten zu T1 insgesamt 40 Schüler/innen nicht teilgenommen gegenüber 47 Schülern/innen, die teilgenommen hatten, nahmen zu T2, nach Ende des Schuljahres, nur 18 Schüler/innen nicht teil gegenüber 69 Schülern/innen, die teilnahmen.



**2.4 Perspektive der Schüler/innen**

**2.4.1 Methoden**

Die Schüler/innen wurden zu Beginn und zum Ende der Unterrichtsreihe danach gefragt, wie häufig sie sich in der Schule ärgern würden und wie oft und wie viele Schüler/innen sie gut bzw. schlecht behandeln würden.

**2.4.2 Ergebnisse**

Eine Messwiederholungsanalyse mit den oben genannten Variablen als Innersubjektfaktoren und dem Zwischensubjektfaktor Klasse ergibt einen starken Haupteffekt für den Messzeitpunkt ( $F(6, 71) = 3.23, p < .007, \eta^2 = .22$ ), der auf einen starken Unterschied zwischen T1 und T2 hinsichtlich der Fragen nach der Anzahl der Personen, die schlecht behandelt werden und der Häufigkeit dieser Behandlung zurückgeht: Hier gehen sowohl Anzahl der genannten Personen als auch die Häufigkeit der unerwünschten Verhaltensweisen signifikant zurück.

**3. Diskussion und Ausblick**

REE als Unterrichtsfach, über ein Schuljahr curricular eingebettet, hat positive Effekte auf das Sozialverhalten der Schüler/innen. Dieser allgemeine Effekt, den wir bereits in der Pilotphase fanden (Haep & Steins 2011) konnte mit divergierenden Methoden repliziert werden. Interessant fanden wir die unterschiedlichen Aktionsmuster der verschiedenen Klassen unserer Hauptuntersuchung: Sie sind möglicherweise ebenfalls beeinflusst durch das Team der studentischen Modelle, die jeweils REE vermittelt haben. Zur Zeit erforschen wir die möglichen Wirkungen des Engagements und der Interaktionen zwischen Modellen und Schülern/innen auf die Verhaltensänderungen der Schüler/innen, um die verschiedenen Effektmuster besser verstehen zu können. REVT und aus ihr hervorgegangene Erziehungsvorstellungen bieten viele Möglichkeiten, um die schulische Landschaft in Deutschland positiv zu befruchten, auch wenn die Implementierung in den Schulltag nicht immer einfach ist.

**4. Danksagung**

Die Entwicklung des Trainings wurde möglich gemacht durch die großzügige und mehrjährige finanzielle sowie ideelle Unterstützung des Lions Club Oberhausen anlässlich deren 50-jährigen Jubiläums. Die Autorinnen bedanken sich sehr herzlich für die angenehme und verlässliche Zusammenarbeit. Besonders bedanken wir uns bei den Lions Herrn Dr. Theo Klippens für die Anregung zu existenzialen Anzeichen der Schüler/innen und Herrn PD Dr. Christoph Zimmermann für seine angenehme Verfügbarkeit über all die Jahre bei auftauchenden Problemen des Projekts. Unseren Dank und unseren Respekt möchten wir auch Herrn Wenzel und Frau Losinski – Stufenkoordinatoren der Sek 1 der Gesamtschule Osterfeld in Oberhausen und unsere Kooperationspartner – aussprechen, die in vorbildlicher Weise ihre Schüler/innen in der Herausbildung ihrer sozialen Kompetenzen unterstützen.

Quelle: Haep, A., & Steins, G. (2011). Rational-emotive Erziehung als Sozialerziehung im schulischen Kontext: Effekte und Implementierung. Zeitschrift für rational-emotive und kognitive Verhaltenstherapie. Kontakt: Anna.haep@uni-due.de, Gisela.steins@uni-due.de