

FRANZ RIFFERT

Sozialerziehung im Religionsunterricht

Ein Beitrag zur Schulentwicklung

Die gewachsene Autonomie der einzelnen Schulen, die sich in Österreich aus der neuen Schulgesetzgebung und dem Lehrplan 2000 ergibt, soll Konsequenzen für alle Fächer haben. Auch ein Religionsunterricht, der sich als integrierter Teil des Systems versteht, muss deshalb eine Rolle im Prozess der Schulentwicklung spielen. Besonders scheint dafür das Feld der Sozialerziehung geeignet zu sein. Unser Autor, Assistent am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg, hat ein Sozialtraining erprobt und plädiert für dessen Einsatz im Rahmen der Erweiterungsbereiches des Religionsunterrichts. (Redaktion)

1. Autonomie und Schulentwicklung: der aktuelle Stand

Im OECD-Raum sind seit Jahren Tendenzen zur Autonomisierung der Schulen feststellbar. Mit der 14. Novelle zum Schulorganisationsgesetz von 1993 (SchOG¹) und dem Lehrplan 2000 wurden auch in Österreich die rechtlichen Rahmenbedingungen für vergrößerte schulische Autonomie im Bereich der Hauptschulen und Unterstufen der AHS bereitgestellt. Damit wird von der zentralen Schulverwaltung Kompetenz an die Einzelschulen abgetreten, indem den dort zusammenarbeitenden Schulpartnern (LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern), aber auch den einzelnen LehrerInnen ein Spielraum für die eigenverantwortliche Gestaltung des Schullebens eröffnet wird.

Die 14. SchOG-Novelle enthält Bestimmungen zur schulautonomen Gestaltung der Lehrpläne (der einzelnen Unterrichtsgegenstände), der Stunden tafeln, der Lern- und Arbeitsformen sowie der Lernorganisation. Der Ge-

setzgeber macht für eine in seinem Sinne erfolgende Nutzung des gewährten Freiraums in den angeführten Bereichen folgende Vorgaben: eine schulautonome Veränderung hat sich an der Bedarfs- und Problemsituation einer Klasse oder Schule insgesamt und den sich daraus ergebenden Zielvorstellungen an einem spezifischen Schulort zu orientieren. Die gesetzten Maßnahmen dürfen darüberhinaus keine isolierten Einzelmaßnahmen darstellen, sondern sind konzeptgeleitet durchzuführen, wobei die Bedürfnisse aller Schulpartner – also der LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen – und des schulischen Umfelds zu berücksichtigen sind. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass im Gesetzestext die SchülerInnen als einzige Gruppe der Schulpartner gesondert erwähnt werden: „Die Nutzung von schulautonomen Freiräumen ... bedarf eines an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, der Schulpartner insgesamt sowie des schulischen Umfelds orientierten Konzeptes.“ Mit der Forderung nach der Orientierung der schulauto-

¹ BGBl. Nr. 555/1993.

nomen Eingriffe zum Beispiel in Stundentafel und Stundenpläne an einem Konzept wird implizit die Erarbeitung von schulspezifischen Leitbildern und Schulprogrammen angesprochen, wie sie etwa für die Oberösterreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) bis zum Jahr 2002 verpflichtend ist. Schulautonome Lehrplan- oder Stundentafeländerungen sind – so zumindest die 14. SchOG-Novelle – demnach nur auf Grundlage eines konzeptgeleiteten Schulprogramms möglich, das von den Schulpartnern gemeinsam erarbeitet und beschlossen wird.

Beim Lehrplan 2000² handelt es sich schon deswegen um ein beachtliches Reformwerk, weil in ihm eine Reduktion des Umfangs des bisherigen Lehrplans von ca. 240 Seiten Umfang auf nun etwa 110 Seiten erreicht wurde und damit eine seit langem von verschiedenen Seiten geforderte ‚Entrümpelung‘ der Lehrinhalte stattgefunden hat. Der Lehrplan setzt sich aus fünf Teilen zusammen: (1) das Allgemeine Bildungsziel, (2) die Allgemeinen Didaktischen Grundsätze, (3) die Schul- und Unterrichtsplanung, (4) die Stundentafel und (5) die Fachlehrpläne. In den Fachlehrplänen sind die sogenannten Kernbereiche für jedes einzelne Unterrichtsfach und für jede Schulstufe angegeben.

Im Teil ‚Schul- und Unterrichtsgestaltung‘ finden sich die allgemeinen Durchführungsbestimmungen zu den Kern- und Erweiterungsbereichen und damit zu den schulinternen Autonomieräumen. Die Kernbereiche decken die für alle Hauptschulen und Unterstufen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen obligatorischen Lehrinhalte für jedes Unterrichtsfach und jede verbindliche Übung ab. Durch diese

verpflichtend vorgegebenen Kernbereiche wird ein demokratiepolitisch unverzichtbares einheitliches Fundament geschaffen, das wesentliche Bildungsinhalte und -ziele flächendeckend installiert und damit ein notwendiges Maß an Chancengleichheit sicherstellt; andererseits wird die grundsätzliche Möglichkeit des Schulwechsels für die SchülerInnen (‚Zugangsmöglichkeit‘ und ‚Durchlässigkeit‘) und garantiert. Zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Jahresunterrichtszeit *müssen* diesen Kernbereichen gewidmet werden, wobei die Konkretisierung innerhalb dieses vorgegebenen Rahmens sowohl in zeitlicher wie auch in inhaltlicher Sicht den einzelnen Lehrkräften überlassen bleibt.

Das restliche Drittel an Unterrichtszeit verbleibt für die sogenannten Erweiterungsbereiche. Sie stecken den Freiraum für autonome Aktivitäten ab. Ein Erweiterungsbereich *kann* dazu genutzt werden, die Inhalte der Kernbereiche zu festigen. Damit werden allerdings die möglichen innovativen Spielräume der Erweiterungsbereiche weitgehend ungenutzt gelassen. Die Erweiterungsbereiche können nämlich auch dazu genutzt werden, zum Beispiel durch regionale und/oder schulautonome festgelegte Schwerpunktbildungen, fächerübergreifenden Projektunterricht, begabungs- und/oder interessenbezogene Schwerpunktbildung, an den materiellen und personellen Ressourcen orientierte Inhalte die vorgegebenen Kernbereiche zu ergänzen und zu erweitern. Aber auch die einzelne Lehrkraft kann den Erweiterungsbereich nach eigenem Gutdünken eigenverantwortlich gestalten. Wann und in welchem Tempo die Kernbereiche und wann die Erweite-

² Erlassen in den Verordnungen 133 und 134 im Bundesgesetzblatt vom 11. 5. 2000.

rungsbereiche innerhalb eines Schuljahres unterrichtet werden, bleibt ebenfalls Entscheidung der jeweiligen Lehrkraft überlassen. Hierbei handelt es sich um jenen notwendigen Freiraum, der für schulautonome Entscheidungen unerlässlich ist und ohne den der Begriff ‚Schule als lernende Organisation‘ nicht mehr als eine schöne Floskel – ‚das Wahre, Schöne und Gute‘ in neuem Gewand – geblieben wäre.

Zwischen 14. SchOGNovelle und Lehrplan 2000 lässt sich allerdings zumindest an einer Stelle ein Spannungsverhältnis feststellen: Während in der 14. SchOGNovelle die ‚Nutzung schulautonomer Freiräume‘ explizit an ein Gesamtkonzept der Einzelschule anknüpft, ist von einer derartigen Konzeptgebundenheit bei der Nutzung der autonomen Freiräume im Erweiterungsbereich keine Rede mehr. Es ist vielmehr an einigen Stellen die Rede davon, dass auch die Einzellehrkraft den Erweiterungsbereich nach eigenem Gutdünken gestalten kann. Hier besteht also eine gewisse Unklarheit, die vom Gesetzgeber beseitigt werden sollte.

Die durch die verstärkte Autonomie für die Einzelschulen gewonnene Freiheit bringt aber natürlich auch eine Verschiebung der Verantwortlichkeiten mit sich. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass der Staat Kompetenz in Form von autonomem Handlungsspielraum an die regionalen, standortgebundenen Schulpartner und ihr

Entscheidungsorgan, insbesondere den Schulgemeinschaftsausschuss, aber auch an die einzelnen Lehrkräfte abgegeben hat.³ Dies bedeutet jedoch, dass die Schulen über ihre autonomen Aktivitäten sich selbst und der Schulverwaltung gegenüber Rechenschaft ablegen müssen. Es geht um Fragen wie: Bringt die Einführung eines neuen Unterrichtsfachs oder gar Schulzweigs die erhofften Vorteile? Oder stellen sich schädliche Nebenwirkungen ein, die nicht bedacht wurden (zum Beispiel Rivalitäten zwischen den verschiedenen Schulzweigen)? Eine derartige Rechenschaftslegung und kritische Reflexion von Implementierungsmaßnahmen im Rahmen des schulautonomen Freiraums ist nur durch (wissenschaftlich fundierte) Evaluation möglich. Von diesem unverzichtbaren Element selbstgesteuerter Schulentwicklung ist im Lehrplanentwurf deutlich, im schließlich erlassenen Lehrplan 2000 allerdings „nur mehr verschämt ... die Rede“⁴: „Aspekte des Lehrens und Lernens wie Unterrichtsgestaltung, Erziehungsstil und individuelle Förderung sowie Rückmeldungen über das Unterrichts- und Schulgeschehen sind wichtige Bereiche von Qualität in der Schule. Schulqualität umfasst des weiteren Elemente wie Schulklima, Schulmanagement, Außenbeziehungen und Professionalität sowie Personalentwicklung. Die Entwicklung von Schulqualität wird auch durch geeignete Maßnahmen der Selbstevaluation

³ Vom juristischen Standpunkt aus stellt sich die interessante Frage nach der Vereinbarkeit der Schulautonomie mit dem Legalitätsprinzip, demzufolge jeder Verwaltungsakt – und bei einer engen Interpretation des Artikels 18 der österreichischen Bundesverfassung handelt es sich beim gesamten Unterrichtshandeln um Verwaltungsakte – durch (mindestens) ein Gesetz legitimiert sein muss. Zu lösen versucht man dieses Dilemma, indem man das Unterrichtshandeln von der Hoheitsverwaltung unterscheidet und ihm die notwendige pädagogische Freiheit zuerkennt. In der traditionellen, engen Interpretation wurde hingegen dieser Freiraum des Unterrichtshandelns der Lehrkraft als bedauerlicherweise nicht mehr durch Gesetze regelbarer Restbereich aufgefasst.

⁴ J. Thonhauser, Möglichkeiten der empirisch gestützten Schulentwicklungsevaluation, in: U. Steffens (Hg.), Qualität von Schulen. 2001, im Druck.

gefördert.“⁵ Diese kryptische Formulierung lässt viele Fragen offen und bedarf dringend einer klareren Fassung. Denn bei enger Lesart liegt – weil *deskriptiv* und nicht *normativ* formuliert – keinerlei Verpflichtung zur Selbstevaluation vor. Bei einer weiteren Interpretation lässt sich hingegen argumentieren, dass – unter der Voraussetzung, dass Schulen möglichst hohe Qualität zu erbringen haben – qualitätssteigernde Maßnahmen wie Selbstevaluierung zumindest *implizit* gefordert sind. Ja, die deskriptive Formulierung könnte gar nahe legen, dass Evaluation im österreichischen Schulwesen zur Qualitätssicherung de facto bereits erfolgt, was aber in weiten Bereichen der Realität nicht entspricht. Nur über Evaluation lässt sich verantwortet Rechenschaft ablegen über die Aktivitäten, die im Rahmen des schulautonomen Frei-raums gesetzt wurden. Selbstevaluation stellt somit ein unverzichtbares Element in einem selbstreferenziellen Adaptationsprozess dar.

2. Religionsunterricht und Schulentwicklung

Die Eröffnung eines breiten Frei-raums zur autonomen Gestaltung des Unterrichts und der Veränderung von Stundentafeln einzelner Unterrichtsfächer ermöglicht die Entwicklung eines konkreten Schulleitbilds und Schulprogramms an jeder Schule durch die Schulpartner (LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern). Leitbild und Schulprogramm sind vom paritätisch besetzten Schulgemeinschaftsausschuss zu beschließen. Das Leitbild gibt die allgemeinen Ziele an, welche die Schule

anstrebt, und das Schulprogramm bietet Auskunft über die konkreten Einzelmaßnahmen, mit denen die Ziele (Schritt für Schritt) realisiert werden sollen. Über die Mitarbeit bei der Entwicklung haben alle Schulpartner Einfluss auf die schulautonomen Gestaltungsspielräume. Da das Leitbild und das Schulprogramm veröffentlicht werden, ist für jede Person überprüfbar, inwieweit Arbeitsschritte in Richtung Zielerreichung auch tatsächlich gesetzt werden. Alle Allgemeinbildenden Höheren Schulen müssen bis zum Jahr 2002 ein Leitbild und Schulprogramm entwickelt haben. Am Gestaltungsprozess können und sollen sich möglichst viele Personen beteiligen – selbstverständlich auch die (konfessionsgebundenen) ReligionslehrerInnen. Die Bedeutung ihrer Mitarbeit an der Erstellung ergibt sich schon aus den im Lehrplan angeführten Aufgabenbereichen der Schule. Dort wird nämlich die religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension als eine von drei Aufgabenbereichen der Schule explizit angeführt.

Zwar eröffnet die 14. SchOGNovelle grundsätzlich die Möglichkeit, Stundentafeln einzelner Unterrichtsgegenstände zu verändern, etwa Stundenkürzungen vorzunehmen, um dadurch – in Zeiten stagnierender Werteinheiten, also finanzieller Engpässe im Bildungsbereich – Unterrichtseinheiten für ein neu einzuführendes Fach zu gewinnen. Diese tiefgreifende Eingriffsmöglichkeit ist beim Religionsunterricht aufgrund von Konkordatsregelungen aber nicht geben! Dies schützt zwar einerseits den Religionsunterricht zumindest formaljuridisch vor eventuell zur Diskussion stehen-

⁵ Lehrplan 2000, Dritter Teil.

den Stundenkürzungen, kann aber andererseits auch dazu führen, dass der Religionsunterricht in den Augen vieler KollegInnen noch stärker als bisher zum ‚Exotenfach‘ oder gar zum ‚geschützten Arbeitsbereich‘ degeneriert. Diesem Trend kann wirksam entgegengesteuert werden, wenn sich die ReligionslehrerInnen einerseits aktiv in den Erarbeitungsprozess des Leitbildes und Schulprogramms einbringen und andererseits den Erweiterungsbereich ihres Faches, wo dies möglich und sinnvoll ist, für schulspezifische Themenschwerpunkte öffnen.

Am konkreten Beispiel der Sozialerziehung soll diese Möglichkeit erläutert werden. Es handelt sich um die schulautonome Einführung eines Schwerpunkts. Sozialerziehung wurde als Themenschwerpunkt ausgewählt, da bei verschiedenen Evaluationsprojekten⁶ des Autors gemeinsam mit Andreas Paschon⁷ an Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Höheren Schulen immer wieder der meist einhellige Wunsch der Schulpartner nach verstärkter Förderung sozialer Kompetenzen erhoben wurde.

Wenn also an einer Schule aufgrund der erhobenen Wünsche der Schulpartner im Rahmen der Leitbild- und Schulprogrammentwicklung ein Schwerpunkt Sozialerziehung eingeführt wird, so wird sich die Diskussion auch mit der Frage beschäftigen müssen, wie denn dieser konkret umgesetzt werden kann: Soll etwa ein

eigenes neues Fach ‚Sozialerziehung‘ eingeführt oder soll diese Aufgabenstellung in einem bereits bestehenden Fach (zum Beispiel Deutschunterricht) angegangen werden? ReligionslehrerInnen können an diesem Punkt der Diskussion zwar nicht eine Unterrichtseinheit für diesen Themenschwerpunkt zur Verfügung stellen, sie können aber im Rahmen des Erweiterungsbereichs ihres Faches (Teil)Aufgaben übernehmen. Dies ist durch den Lehrplan für den Religionsunterricht gedeckt, wenn dort zu den Aufgaben festgestellt wird: „Junge Menschen lernen Werte zu entdecken, moralisch zu urteilen und zu handeln. So wird die individuelle und soziale Identität gestärkt und die Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz gefördert.“⁸ Noch deutlicher wird der Lehrplan im Abschnitt ‚Beiträge des katholischen Religionsunterrichts zu den Bildungsbereichen‘. Dort heißt es unter der Überschrift ‚Mensch und Gesellschaft‘: „Fördern von Solidarität, Toleranz und Gerechtigkeit, insbesondere durch *soziales Lernen*“.⁹ Förderung der Sozialkompetenz durch Soziales Lernen wird also im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht explizit als *einer* der Aufgabenbereiche des Religionsunterrichts genannt. Einer Einbindung des Religionsunterrichts in ein schulautonomes Schwerpunktthema ‚Sozialerziehung‘ im Erweiterungsbereich steht somit von dieser Seite nichts im Wege.

⁶ Bei diesen Evaluationsprojekten wurde der von Riffert und Paschon entwickelte MSS (Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten) eingesetzt; vgl. A. Paschon und F. Riffert, Der Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten (MSS), in: J. Thonhauser und F. Riffert (Hg.), Evaluation heute – zwölf Antworten auf aktuelle Fragen. Braunschweig 1997, 199–213; nähere Informationen dazu siehe Anm. 19.

⁷ F. Riffert und A. Paschon, Psychische Gesundheitsprophylaxe: Beispiele zu den Bereichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Aggressionen, Angst und soziale Integration, in: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 2 (1998) 23–40.

⁸ Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht, Beitrag des katholischen Religionsunterrichts zu den Aufgabenbereichen der Schule, S. 171.

⁹ Ebd., S.171.

3. Das ‚Sozialtraining in der Schule‘

3.1 Aufbau des Sozialtrainings in der Schule

Freilich stellen sich gleich weitere Fragen: Sind die (Religions)LehrerInnen ausreichend dafür ausgebildet, Soziales Lernen an der Schule – und das heißt in relativ großen Klassen – durchzuführen? Was sind die Inhalte des Sozialen Lernens? Wie wird soziales Lernen durchgeführt? Und schließlich ist im Rahmen der in der Schulentwicklung wichtigen Rechenschaftslegung über den Erfolg von Implementationsmaßnahmen zu fragen, wie die Auswirkungen des Sozialen Lernens denn überhaupt evaluiert werden können, wie also Sozialkompetenz gemessen werden kann!

All das sind keineswegs unwichtige Fragestellungen, und in einem verantworteten Schulentwicklungsprozess gilt es, auf diese Fragen begründete Antworten zu finden. Im Folgenden wird versucht, auf all diese Fragen exemplarische Antworten zu geben.

Es wird vorgeschlagen, für das *Soziale Lernen* sogenannte Trainingsmanuale heranzuziehen, wie sie sich auch im psychotherapeutischen Bereich seit Jahren bewährt haben.¹⁰ Derartige Manuale haben den Vorteil, dass sie klar und systematisch strukturiert und im Idealfall auch wissenschaftlich-theoretisch fundiert sowie in ihrer Effizienz überprüft sind. Die LehrerInnen müssen also nicht ihr eigenes, wissenschaftlich fundiertes Konzept entwickeln und auf seine Effizienz hin überprüfen, was in aller Regel zu aufwendig und zeitintensiv sein dürfte.

Manuale bestehen aus einer klar aufgebauten Sequenz von Trainingseinheiten, die gleichzeitig aber auch Freiraum für situationsspezifische Adaptationen und Problembearbeitungen lassen.

Ein derartiges Manual ist auch das ‚Sozialtraining in der Schule‘¹¹ von Franz Petermann und Mitarbeitern. Dieses ist *kein therapeutisches*, sondern ein *präventives* Trainingsprogramm, das dem Ziel dient, bei den SchülerInnen bereits im Vorfeld jene Basiskompetenzen zu fördern, die zur Ausbildung sozialer Kompetenz unerlässlich sind. Durch die Forcierung dieser Kompetenzen soll bereits im Vorfeld der Ausbildung sozialen Fehlverhaltens entgegengewirkt werden. Dabei handelt es sich einerseits um die Vermeidung der Entwicklung von Verhaltens~~exzessen~~ wie aggressivem Verhalten in seiner ganzen Bandbreite von Sachbeschädigungen über verbale bis hin zu physischen Gewaltakten gegen Personen. Andererseits geht es aber auch darum, Verhaltens~~defiziten~~ entgegenzuwirken, wie dem Unvermögen, soziale Kontakte aufzunehmen, aufrecht zu erhalten und für alle Beteiligten – also auch für den Akteur selbst – günstig zu gestalten. Gerade dieser Problembereich wird an Schulen oft übersehen, da sozial ‚schüchterne‘ SchülerInnen für die LehrerInnen zunächst einmal eine sehr angenehme, weil eben ruhige Klientel darstellen, die wenig Aufmerksamkeit und Zuwendung verlangt. Insgesamt erhoffen sich die Entwickler des Programms bei den Teilnehmern den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im sozialen Bereich:

¹⁰ M. Döpfner, Übersicht: Verhaltenstherapie bei Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter, in: Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin 19/2 (1998) 171–206. U. Petermann, Sozialverhalten bei Grundschulern und Jugendlichen, Lang 1992.

¹¹ F. Petermann, G. Jugert, A. Rehder, U. Tänzer und D. Verbeek, Sozialtraining in der Schule, Beltz 1999.

die SchülerInnen sollen ein nachhaltiges Vertrauen in ihre Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln, in sozialen Situationen Ziele auf eine ethisch akzeptable Weise erreichen zu können.

Das Sozialtraining ist für Schüler der 4. bis 6. Schulstufe – also auch für die erste und zweite Klasse Gymnasium konzipiert. Es umfasst insgesamt neun Trainingssitzungen zu je zwei geblockten Unterrichtseinheiten, die Sitzungen sind immer nach dem selben Grundschema aufgebaut: 1. Einleitungsphase (ca. 10 min); 2. Regelphase (ca. 3 min); 3. Ruhephase (ca. 12 min); 4. Arbeitsphase (ca. 60 min); 5. Abschlussphase (ca. 5 min).

Am Beginn steht in der Einleitungsphase ein themenrelevantes Aufwärmspiel. Darauf folgt in der Regelphase die Einführung einer oder mehrerer Regeln beziehungsweise die Erinnerung an bereits eingeführte Verhaltensregeln (zum Beispiel ‚Ich höre zuerst zu, bevor ich rede!‘), die während der Sitzung besonders zu beachten sind. In der Ruhephase wird den SchülerInnen mittels Phantasiereisen die Möglichkeit geboten, sich zu entspannen und vom Regelunterricht, der zumeist aus Frontalunterricht und entsprechender Wissensvermittlung besteht, Abstand zu gewinnen und sich auf die ganzheitlich orientierte Lernarbeit im Training einstellen zu können. Im Hauptteil jeder Trainingssitzung, der sogenannten Ar-

beitsphase, wird jeweils ein spezielles Thema bearbeitet. Die Themen und die Reihenfolge der Bearbeitung der Themen sind auf der Grundlage des sozialkognitiven Ansatzes¹² und im Speziellen der sozialkognitiven Informationsverarbeitung¹³ erarbeitet und fundiert. Es handelt sich bei den zu bearbeitenden Themen um: Fremdwahrnehmung, Selbstwahrnehmung, Vergleich von Fremd- und Selbstwahrnehmung, Gefühle erkennen und benennen, flexible Problemlösung, gemeinsames Handeln, Perspektivenwechsel und Vorwegnehmen von Konsequenzen.

Da diese Themen in insgesamt neun Sitzungen (Doppeleinheiten) behandelt werden, umfasst das Training einen Zeitraum von ca. 2,5 Monaten.¹⁴ Selbstverständlich kann das Sozialtraining nur nach informierter Zustimmung durch die Eltern etwa an einem Elternabend durchgeführt werden.

3.2 Evaluation des Sozialtrainings

Das Sozialtraining in der Schule hat den großen Vorteil, dass es einerseits wissenschaftlich fundiert ist, andererseits aber auch bereits an mehreren Schulen – etwa in Bremen¹⁵ und Oberösterreich¹⁶ erprobt und evaluiert worden ist.

Die Evaluationsergebnisse sind durchgängig sehr erfreulich und weisen das Training als überaus effizient aus.

¹² A. Bandura, Sozial-Kognitive Lerntheorie, Stuttgart 1979; ders., Self-Efficacy – The Exercise of Control, New York 1994.

¹³ K. A. Dodge, Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. Annual Review of Psychology 44 (1993) 559–584.

¹⁴ Eine ausführlichere, aber gleichwohl kompakte und prägnante Darstellung des Trainings bieten D. Verbeek, F. Petermann und G. Jugert, Verhaltenstraining in der Schule, in: Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin 19 (1998) 253–269; vgl. auch F. Riffert, F. Petermann, G. Jugert, U. Tänzer und D. Verbeek (1997): Sozialtraining in der Schule (Rezension), in: Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin 19/3 (1998) 430–431.

¹⁵ F. Petermann, G. Jugert, U. Tänzer und D. Verbeek, Sozialtraining in der Schule. Beltz 1997.

¹⁶ F. Riffert, Sozialtraining in der Schule – Evaluation eines verhaltenstherapeutisch orientierten Präventionsprogramms, in: Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin 21 (2000) 51–64.

Während Petermann das Training mittels *Angstfragebogen für Schüler* (AFS) und *Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen* (EAS) evaluiert hat¹⁷, bezieht Riffert auch die Dimension der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit ein und berichtet zusätzlich auch noch über die Zufriedenheit der SchülerInnen und Eltern mit dem Training.

Sowohl beim Angstfragebogen als auch beim Erfassungsbogen handelt es sich um erprobte Skalen, die im Fachhandel zu erschwinglichen Preisen erhältlich sind. Zwar sind den Skalen jeweils Auswertungshandbücher beigefügt, ob diese Anleitungen jedoch für eine Klientel ausreichen, die für diese Arbeiten in keiner Weise ausgebildet wurde, darf bezweifelt werden.¹⁸

Die von Riffert noch zusätzlich eingesetzten Selbstwirksamkeitsskalen liegen ebenfalls in publizierter Form nebst den üblichen Skalenkennwerten vor und können bei Bedarf eingesetzt werden.¹⁹

3.3 Offene Fragen

Selbst bei einem klar strukturierten Trainingsmanual wie dem besprochenen bleiben Fragen offen, auf die vor der Realisierung an der konkreten Schule noch Antworten gefunden werden müssen.

Zum einen (1) weisen die Entwickler des Trainings darauf hin, dass dieses in Schulklassen aufgrund der meist hohen Schülerzahl von *zwei* ‚Trainern‘ beziehungsweise LehrerInnen durchgeführt werden muss. Das damit zusammenhängende Problem der Bezah-

lung der zweiten Lehrkraft ist aber nicht unlösbar. Elternverein oder der Gesundheitsfonds können hier um finanzielle Unterstützung gebeten werden. Oder aber es werden im Zuge der schulautonomen Schwerpunktsetzung Werteinheiten, die früher etwa für Maschineschreiben eingesetzt wurden, nun dem neuen Schwerpunkt gewidmet.

Die zweite (2) zentrale Frage betrifft die Qualifizierung des Lehrpersonals für die Durchführung des Trainings. Beim vorliegenden Training handelt es sich um ein kognitiv-verhaltenstheoretisch orientiertes Programm. Dementsprechend verlangen die Entwickler von den durchführenden LehrerInnen auch Basiskenntnisse und -fertigkeiten in der Anwendung verhaltenstherapeutischer Standardtechniken.²⁰ In der universitären Lehrerbildung werden derartige Kompetenzen leider meist nicht vermittelt. Auch Petermann et al. haben bislang kein LehrerInnentraining entwickelt. Aber auch dieses Problem ist überwindbar. So konnte etwa an einer Schule, an der das Sozialtraining implementiert wurde, aufgrund des regen Interesses der LehrerInnen eine Schulinterne Lehrerfortbildung im Ausmaß von vier mal vier Einheiten (vier Nachmittage) zu diesem Themenbereich durchgeführt werden, die vom Pädagogischen Institut finanziert wurde. Grundsätzlich wäre es aber auch möglich, dass etwa Religionspädagogische Institute eine Lehrerfortbildung zu diesem Bereich für interessierte ReligionslehrerInnen aus verschiedenen Schulen anbieten.

¹⁷ F. Petermann und U. Petermann, *Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen* (EASJ; EASM). Braunschweig 1980; H. Nickel, A. Jankowski, B. Fittkau und W. Rauer, *Angstfragebogen für Schüler*. Braunschweig 1980.

¹⁸ Siehe dazu unter 3.3.

¹⁹ Vgl. Ch. Tarnai, A., Paschon, F. Riffert und K. Eckstein, *Analyse schulbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Angst mit Modellen latenter Variablen*. Hamburg 2000, 54–199.

²⁰ Petermann et al. 1997, 61.

Schließlich (3) ist auch noch darauf hinzuweisen, dass eine Trainingssitzung ca. 90 Minuten umfasst. Dies macht es unumgänglich, das Training in doppelten Unterrichtseinheiten durchzuführen. Bei der administrativen Stundenplanung muss daher darauf Rücksicht genommen werden.

Aber auch im Bereich der Evaluation bleiben Fragen offen. Zwei davon, welche Skalen zur Evaluation herangezogen werden können und sollen und wo sie beziehbar sind, wurden weiter oben bereits behandelt. Es bleibt aber (4) das Problem des korrekten Einsatzes und der Auswertung der Skalen.

In der Ausbildung der LehrerInnen wurden derartige Kompetenzen bislang nicht vermittelt. Es bleiben aber zwei gangbare Möglichkeiten: Zum einen sollten Qualifizierungsmaßnahmen interessierter LehrerInnen durch die Pädagogischen Institute oder Religionspädagogischen Institute unbedingt auch den Umgang mit und Einsatz von geeigneten Evaluationsinstrumenten umfassen. Andererseits gibt es aber auch die Möglichkeit, sich bezüglich dieser Fragen mit Evaluationsexperten zu besprechen. Das MSS-Team an der Universität Salzburg steht für entsprechende Rückfragen gern zur Verfügung.²¹

²¹ email: Franz.Riffert@sbg.ac.at oder Andreas.Paschon@sbg.ac.at; Informationen zum „Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten“: <http://sbg.ac.at.erz/m>