

Erziehungsverträge – ein Blick über die Grenzen¹

Volker Krumm

In Österreich gab es vor 2 Jahren eine heftige Diskussion über „Erziehungsverträge“. Sie führte zu einer Gesetzesnovelle, die Lehren, Eltern und Schülern erlaubt, „*schuleigene Verhaltensvereinbarungen*“ zu treffen. Das veranlasste mich, die deutschen Unterrichtsministerien zu fragen, ob sie in ähnlicher Weise versuchen, bedrängende Schulprobleme oder ‚neue Herausforderungen‘ durch Stärkung der Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern zu lösen. Damit deutlich wurde, was ich suchte, legte ich einen Aufsatz bei, in dem ich die österreichische Diskussion über „Erziehungsverträge“ analysiert hatte.

Aus dem Ministerium von Düsseldorf erhielt ich nicht nur eine Antwort auf meine Frage. Ich wurde auch gebeten heute über das Thema „*Erziehungsverträge – ein Blick über die Grenzen*“ sprechen.

In der Hoffnung, dass ich das Thema richtig verstanden habe, beginne ich mit den Antworten der Ministerien und vergleiche dann, was den ersten Reformvorschlag im Rahmenkonzept PISA 2000 von den anderen Konzeptionen, die ich gefunden habe, unterscheidet. In der Hauptsache gehe ich dann auf die Merkmale, Bedingungen und Chancen von Vereinbarungen aus der Sicht der Forschung ein. Ich blicke also über zwei ganz verschiedene „Grenzen“ auf „Erziehungsverträge“.

1. Die Antworten der Ministerien

Zusammengefasst ergaben die Antworten:

- Vier Länder – Österreich, Hessen, NRW und Brandenburg - haben Konzeptionen zu Erziehungsverträgen oder Vereinbarungen.
Zwei davon haben die Konzeption gemeinsam mit der Landeselternschaft verabschiedet – zwei arbeiten eng mit Eltern zusammen.
- Schleswig Holstein und Bayern arbeiten mit Vereinbarungen – ohne dass klar wurde, was das genau heißt.
- Sachsen und Niedersachsen teilten mit, Konzepte würden vorbereitet.
- Berlin schrieb wenig verständlich, es gäbe „noch keine Ergebnisse“
- Acht Länder antworteten nicht.

2. Vergleich des ‚*Rahmenkonzeptes PISA 2000*‘, mit den Konzepten aus Brandenburg, Hessen und Österreich.

Was unterscheidet den 1. Reformvorschlag im Rahmenkonzept PISA 2000 - also den Reformpunkt „*Gemeinsam Verantwortung übernehmen und Erziehung stärken*“ (nur er interessiert hier) - von den vergleichbaren Konzepten in Hessen, Brandenburg und Österreich?

Zunächst zur Erinnerung die beiden zentralen Thesen dieses Vorschlages. Sie lauten: „*Um gute Schule zu machen, müssen Eltern stärker in die Erziehungsarbeit der Schule einbezogen werden und ihrerseits dazu beitragen, die Erziehungsziele zu verwirklichen. Wir unterstützen Bildungs- und Erziehungsverträge, in denen Schule und Eltern sich auf gemeinsame Erziehungsziele und Grundsätze verständigen und wechselseitige Pflichten in Erziehungsfragen festlegen [...]*“.

Zum Vergleich nun, die Kernaussagen der drei weiteren Konzepte?

¹ Erweiterte Fassung eines Vortrags auf der Tagung „*Verträge verbinden – Bildungs- und Erziehungsverträge in der Schule. Bedingungen, Möglichkeiten, Beispiele*“ des ‚*Bündnisses für Erziehung*‘ im Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen am 4.12.2002.

Im Reformkonzept, das das hessische Schulministerium zusammen mit dem Landeselternbeirat verabschiedet hat, der „Wiesbadener Erklärung“, heißt es ähnlich: „[...] (da) Schule nicht nur anordnungsorientiert, sondern stärker dem Prinzip des gemeinsamen Aushandelns verpflichtet ist, wird es künftig darauf ankommen, im Dialog mit allen Betroffenen – Eltern, Schülern und Lehrkräften – nach gemeinsamen Wegen zu suchen. [...] Erziehung durch Schule und Elternhaus ist dann erfolgreich, wenn sie zielgerichtet und aufeinander abgestimmt ist [...].“

Im Konzept des Brandenburger Ministeriums und des Landesrats der Eltern, dem „Bündnis für Bildung und Erziehung“, findet sich eine vergleichbare Orientierung. Hier wird u.a. festgestellt: „Die gegenseitige Unterstützung bei der Erziehung und Bildung von Kindern wird unserer Auffassung nach sowohl von der Schule als auch von den Eltern unzureichend wahrgenommen“ ; und: „Schülerinnen und Schüler sind der wichtigste Teil der Schule. Sie sind konsequent in ein Bündnis von Elternhaus und Schule einzubeziehen.“

Ähnliche Vorstellungen ließen sich auch aus Österreich zitieren. Allerdings wurde die Diskussion nicht von einer Konzeption des Ministeriums aufgelöst sondern von einer kurzen Meldung einer Presseagentur, der zufolge sich die Ministerin einen „Erziehungsvertrag zwischen Schule und Eltern“ vorstellen kann. Die zweite Überschrift - „Es geht nicht ums Rohrstaberl, sondern um Verhaltensregeln“ - zeigt, worauf sich die Verträge beziehen sollen: auf Regel missachtendes Verhalten von Schülern. Die heftige Diskussion, die diese Analyse auslöste habe ich aus zusammengefasst und aus erziehungswissenschaftlicher Sicht analysiert (Krumm 2000).²

Diesen beiden zentralen Aussagen des Rahmenkonzeptes PISA 2000 und die folgenden fünf Begleitmaßnahmen³ entsprechen im Kern jenen der Vergleichsländer. Es gibt also keine gravierenden Unterschiede. Es sind mir jedoch einige wenige aufgefallen, die Konsequenzen für die jeweilige Konzeption und damit vielleicht auch für die Umsetzung haben. Ich sehe sie in Folgendem:

1. In Österreich, Hessen und Brandenburg wird wie in NRW von *Verträgen* gesprochen aber auch von *Vereinbarungen*. Die Begriffe werden in keinem Konzept expliziert. M.E. werden sie synonym verwendet.⁴ Es gibt jedoch Unterschiede zwischen Verhaltensvereinbarungen und Verhaltensverträgen, die für die pädagogische Praxis relevant sind.
2. Diese drei Länder sprechen von Verträgen zwischen Lehrern, Eltern und Schülern. In den zitierten Kernthesen des Rahmenkonzeptes ist nur von Schule und Eltern die Rede.
3. Das „Rahmenkonzept von NRW“ entstand als Reaktion auf PISA: Brandenburg nennt keinen spezifischen Anlass. Die „Wiesbadener Erklärung“ bezieht sich auf „*erzieherische Herausforderungen*“, die „*in den letzten Jahren... deutlich gewachsen*“ seien. Der Text zeigt, das damit nicht an die Defizite der Schüler gedacht wird, die PISA offenbart hat, sondern an „*Grenzüberschreitungen*“ der Schüler. Das gleiche gilt für die österreichische Diskussion, deren Auslöser – wie erwähnt – die Mitteilung was, dass sich die Ministerin zu Lösung von Erziehungsproblemen in der

² Die österreichische Diskussion ist zusammengefasst in:

→ http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulberatung/main/downloads/krumm_erb_vertrag.pdf

Die Adresse der Wiesbadener Erklärung:

→ http://www.kultusministerium.hessen.de/downloads/Wiesbadener_Erklaerung.pdf

Adresse des Rahmenkonzeptes PISA 2000 (NRW):

→ <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Schulpolitik/PISA/Rahmenkonzept.html>

Das Konzept von Brandenburg steht unter: → <http://www.brandenburg.de/land/lfdbbg/gesetze/eomv.htm>

³ In den fünf weiteren Punkten wird gefordert: (2) „wechselseitige Rückmeldungen zwischen Eltern, Lehrkräften und Lernen“, (3) „Maßnahmen zur Streitschlichtung und „Einrichtungen von Hausaufgabenhilfe und Tutorengruppen“, (4) „(die Übernahme) größerer Verantwortung (der Schüler) für ihren eigenen Lernerfolg für das Arbeits- und Sozialverhalten [...] und das Einhalten schulischer Regeln“, (5) „in den Zeugnissen eine Rückmeldung zum Arbeits- und Sozialverhalten“ und (6) einen gesellschaftlichen Dialog über Bildung und Erziehung“.

⁴ So entspricht z.B. das Muster eines „*Bildungs- und Erziehungsvertrags*“ aus NRW (Poelchau, siehe Anm.6) strukturell dem Muster einer „*Erziehungsvereinbarung*“ in Österreich entspricht (BMUK 2001).

Schule einen „Erziehungsvertrag“ vorstellen kann, in dem *negative Konsequenzen* für ungebührliches Schülerverhalten „vereinbart“ werden können (Krumm 2000). Die unterschiedlichen Anlässe bedingen eine Unterschiedliche Reichweite der Konzepte: Nur im Rahmenkonzept wird neben dem „Erziehungsvertrag“ auch von „Bildungsvertrag“ gesprochen.

4. Hessen und Brandenburg begründen ihre Vorschläge nicht nur mit pädagogischen Herausforderungen, sondern auch mit dem Gesetz: Die Erziehung von Kindern im Schulalter sei schon seit Jahrzehnten als *gemeinsame* Pflicht von Eltern und Lehrern festgelegt. Die Forderung nach Einbeziehung der Eltern in die Schule ist also nicht neu. Hinter den neuen Vorschlägen dürfte die Annahme stehen, dass Eltern entweder nicht ausreichend einbezogen worden sind oder sich nicht hinreichend einbeziehen ließen.
5. Im Blick auf die Gesetzeslage ist der Satz im Rahmenkonzept: *„Um gute Schule zu machen, müssen Eltern stärker in die Erziehungsarbeit der Schule einbezogen werden und ihrerseits dazu beitragen, die Erziehungsziele zu verwirklichen.“* fragwürdig. Der Feststellung des Bundesverfassungsgerichts, dass Erziehung von Schulkindern eine von Eltern und Lehrern gemeinsam zu lösende Aufgabe ist, ist die Ausgangsthese von Brandenburg angemessener: *„Die gegenseitige Unterstützung bei der Erziehung und Bildung von Kindern wird [...] sowohl von der Schule als auch von den Eltern unzureichend wahrgenommen“*. Hier wie in Hessen, heißt es dann *„Erziehung durch Schule und Elternhaus ist dann erfolgreich, wenn sie zielgerichtet und aufeinander abgestimmt ist.“*
6. In Rahmenkonzept fehlt ein Begriffspaar, das für die Diskussion von Vereinbarungen und deren Durchsetzung fruchtbar ist. In der ‚Wiesbadener Erklärung‘ taucht es in folgender These auf: *„Angesichts der Tatsache, dass Schule nicht nur anordnungsorientiert ist, sondern stärker dem Prinzip des gemeinsamen Aushandelns von Erziehungsvorstellungen verpflichtet ist, wird es künftig darauf ankommen, im Dialog mit allen Betroffenen – Eltern, Schülern und Lehrkräften –, nach gemeinsamen Wegen zu suchen.“* Die österreichische Unterrichtsministerin brachte die Konzepte ‚Anordnungs- und Vereinbarungskultur‘ in die Diskussion ein. Daraus ist der Titel des ersten österreichischen *„Leitfadens zur Entwicklung von Vereinbarungen“* entstanden sein: Er lautet: *„Vereinbaren statt anordnen“* (BMUK 2001).⁵

Welche Sachverhalte kommen in den Konzeptionen nicht zur Sprache? Folgende erscheinen mir bemerkenswert:

- In keiner Konzeption finden sich Begründungen dafür, weshalb eigentlich „Eltern stärker in die Erziehungsarbeit der Schule einbezogen“, die „neuen Herausforderungen“ verstärkt *gemeinsam* angegangen werden sollen. Die Begründung mit der Gesetzeslage (in Hessen und Brandenburg) ist unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten nicht hinreichend.
- Es fehlt die Explikation der zentralen Begriffe „Vereinbarung“ und „Vertrag“. Das ließ möglicherweise übersehen, dass die Unterscheidung verschiedener Arten von Vereinbarungen, für die Praxis relevant ist.
- In den Konzepten wird nicht geklärt, *ob* und ggf. *warum* pädagogische Verpflichtungen, die sich aus den geforderten (neuen) Vereinbarungen ergeben, eher erfüllt werden, als die herkömmlichen Pflichten, die Schulgesetze und Schulordnungen auferlegen.
- Die Konzepte gehen nicht der Frage nach, ob die Schulpartner bereit sind, sich auf konkrete Vereinbarungen einzulassen bzw. welche Bedingungen die Akzeptanz der Konzepte fördert oder behindert. Auf diese Punkte gehe ich im folgenden ein.

3. Warum wird eine intensivere Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern überhaupt gefordert?

⁵ Der Text ist gemeinsam von Eltern-, Lehrern-, Schülervertretern und Ministerialbeamten erarbeitet worden. Ein zweiter, umfangreicher Leitfaden soll bis Jahresende vorliegen (Rauscher 2002). Der Verfasser hat wiederum mit Vertretern der Schulpartner und des Ministeriums zusammengearbeitet.

Die Forderung „Gemeinsam Verantwortung übernehmen und Erziehung stärken“ gründet vermutlich auf der (unausgesprochenen) Annahme, dass der Lehr/Lernerfolg der Schule von der Mitarbeit der Eltern abhängt. Die Forschung lässt nicht an der Gültigkeit dieser Annahme zweifeln. Zwei Befunde hierzu, sind soeben wieder durch die Medien gegangen:

- „Das Kind eines bayerischen Beamten hat eine viermal größere Chance ein Gymnasium zu besuchen als das eines Facharbeiters“ (J. Baumert nach SZ 22.11.02).
- „Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsstand nur unzureichend Schreiben und Lesen lernen (ist) drei Mal höher, als bei Kindern aus privilegierten Elternhäusern“ (SN 27.11.02, nach einer UNICEF-Studie).

Sie wiederholen lediglich, was wir längst wissen: Der Einfluss der Lernbedingungen in der Familie auf Schulbesuch und Schulleistung ist außerordentlich groß – er ist größer als der Schuleinfluss. Bereits 1966 haben das der Colemanreport, 1967 der Plowdonreport, dann 1972 die Reanalysen von Jencks gezeigt. Sie alle stützen die Befunde von Dave, der 1963 fand, dass die Merkmale der Lernumwelt Familie die Lernleistungen der Schüler stärker beeinflussen als Merkmale von Lehrer, Unterricht und Schule. Nach Dave lassen sich 64% der Varianz der Schülerleistungen durch die Lernbedingungen im Elternhaus erklären (Dave 1963, zitiert nach Bloom 1982).

Diese Befunde rechtfertigen auch, dass die Forderung nach intensiverer Zusammenarbeit der Schulpartner an erster Stelle im Rahmenkonzept PISA 2000 steht.

4. Zum Verständnis von „Vereinbarung“

Das Schulgesetz verpflichtet Lehrer schon seit langem mit Eltern zu kooperieren. Neu an den Konzepten ist somit nur der Vorschlag, auf der Basis von *Vereinbarungen* oder *Verträgen* zusammenzuarbeiten. Diese beiden Begriffe werden – wie erwähnt - in allen Vorschlägen synonym verwendet. Aus verhaltenspsychologischer Sicht erscheint es fruchtbar, folgende Unterscheidung zu treffen:

Vereinbarungen	
sollten verstanden werden als mündliche oder schriftliche <i>Absprachen, Abkommen, Übereinkünfte, Abmachungen</i> zur Lösung pädagogischer Probleme jeder Art zwischen allen Personen, die innerhalb und außerhalb der Schule zur Lösung des Problems etwas beitragen können.	
Unterschieden werden sollten zwei Arten von pädagogischen Vereinbarungen	
Verhaltensvereinbarungen	Verhaltensverträge
Vereinbarungen über Lehrziele und Maßnahmen, wenn es um neues Lernen geht. Verhaltensvereinbarungen beziehen sich auf → Präventionsprobleme z.B. ‚Schulvereinbarungen‘ zw. L-E-S ‚Klassenvereinbarungen‘ zw. L-E-S, S-S, E-E ‚individuelle‘ Vereinbarungen‘ zw. S-S, L-S, etc. (z.B. im Rahmen von Streit- schlichtungen)	Vereinbarungen über Lehrziele und Maßnahmen, wenn um die Veränderung von Ergebnissen geht, um ‚unerwünschten Verhalten‘ geht. Verhaltensverträge beziehen sich (im vorliegenden Text) auf → ‚kurative‘ Probleme z.B. Verhaltensverträge zwischen L-S, E-S, L-S-E oder L-S- und anderen Personen, die großen Einfluss auf das Kind haben.
Was ich hier <i>Verhaltensvereinbarung</i> nenne, wird in den Konzepten teils ‚(Erziehungs-) Vereinbarung‘ teils ‚(Erziehungs-)Vertrag‘ genannt.)	

Beide Vereinbarungsarten bestehen aus Selbstverpflichtungen. Alle Vereinbarungspartner verpflichten sich freiwillig zu Leistungen. Diese Selbstverpflichtungen sollen dazu beitragen, ein Problem im pädagogischen Bereich zu lösen oder ein Lehrziel zu erreichen.

Schulvereinbarungen enthalten die Selbstverpflichtungen, die ermöglichen, den Zweck der Schule, nämlich erfolgreiches Lehren und Lernen in der Schule in einem guten Lernklima - möglichst gut zu erreichen. Klassenvereinbarungen beziehen sich auf spezifische Klassenziele.

Ein anregendes *Modell* einer Schulvereinbarung hat Poelchau ins Internet gestellt.⁶ Sie besteht aus 11 Selbstverpflichtungen der Lehrer, 11 der Eltern und 13 der Schüler. Die jeweils erste Selbstverpflichtung lautet:

„Wir sagen zu“:

(Lehrer) „*unseren Unterricht zielorientiert gewissenhaft vorzubereiten, methodisch vielfältig anzulegen und Differenzierungs- und Förderungsmöglichkeiten vorzusehen, ...*

(Eltern) „*unsere Kinder zu regelmäßigem Schulbesuch anzuhalten und die Erledigung von Hausaufgaben und deren Ergebnis zu kontrollieren, ...*

(Schüler) *im Unterricht aufmerksam (zu sein) und mitzuarbeiten, ...*

Alle Beteiligten haben ihre Versprechen unterschrieben und auch zugestimmt, dass sie ihr Verhalten an ihren Selbstverpflichtungen messen lassen wollen.

Auch mit Verhaltensverträgen verpflichten sich die Vertragspartner *freiwillig* zu bestimmten Leistungen. Was diese von Verhaltensvereinbarungen unterscheidet, erörtere ich später.

Vereinbarungen aller Schulseitigen darüber, wie sie sich in der Schule verhalten wollen, ersetzen die Verhaltensrichtlinien oder Schulregeln, der heute gültigen Schulordnungen. Die herkömmlichen Schulordnungen – die prinzipiell dem gleichen Zweck dienen, wie Vereinbarungen - bestehen aus *Fremdverpflichtungen*. Sie richten sich fast nur an die Schüler; diese haben sie zu befolgen. Die gesetzlichen Pflichten von Lehrern und Eltern sind anderswo festgeschrieben. Sie sind fast allen Schülern und vielen Eltern unbekannt.

Keines der Reformpapiere erörtert die Frage, ob Selbstverpflichtungen das Verhalten von Eltern, Lehrern und Schülern beim Lehren und Lernen in der Schule oder in der Familie besser steuern als die bisher üblichen Anordnungen. Dies wird offenbar selbstverständlich vorausgesetzt.

Für die Annahme, dass die Steuerung mit Hilfe von Anordnungen nicht hinreichend gelingt, sprechen die Klagen von Lehrern, dass sich „*immer mehr Schüler*“ nicht an Schulregeln halten. Lehrer nennen an 1. und 2. Stelle von vielen Störfaktoren der Schularbeit „*verhaltensauffällige*“ und „*unmotivierte*“ Schüler (Veenman 1984, Schaarschmidt 2000).

Die Durchsetzung von Regeln ist schwerer geworden, weil ein Wertwandel eingetreten ist. Sie war leichter, als Gehorsam das oberste Erziehungsziel war, also zu Zeiten, in denen Obrigkeiten und Autoritäten nicht widersprochen werden durfte, und die Rute herrschte. Gehorsam“ und „Disziplin“ sind nun aber schon lange vom ersten Platz auf einen der untersten Plätze in der Rangskala der Erziehungsziele gefallen, bei Lehrern noch eindeutiger als bei Eltern. Auf dem zweiten Platz steht seit ca. 30 Jahren bei Eltern und Lehrern *Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Selbstkontrolle*, kurz: *Autonomie*⁷ (Fend 1988, Krampen 1979, Hofer 1986, IFES 1992).

Dieser Wertwandel macht es Lehrern und Eltern schwerer, gültige Regeln (Gesetze, Gebote, Verbote) durchzusetzen. Sie müssen überzeugen, dass die Regel wichtig ist, sie müssen kritische Einwände aushal-

⁶ Adresse: → <http://www.buendnisfuererziehung.nrw.de/PoelchauBeitrag.htm>

Eine Klassenvereinbarung zwischen Schülern findet sich unter

→ <http://www.inni.de/vereine/fe-schule/SCHULE/gewaltpraevention.htm>

⁷ Unter Autonomie sei hier das „*Recht, sich selbst Gesetze zu geben*“, im Blick auf Vereinbarungen oder Einigungen mit anderen „*Selbsteinbindung in das Rechte*“ verstanden (Speck 191, S. 133).

ten und sich damit auseinandersetzen – denn „Kritikfähigkeit“ gehört heute ebenfalls zu den hochrangigen Erziehungszielen. Lehrer und Eltern müssen akzeptieren, dass sie heute oft *die* Schüler und Kinder haben, die sie eigentlich wollen: *selbständige, selbstbewusste, kritikfreudige, aufmüpfige Fragen stellende, sie in Frage stellende Kinder*.

Angeordnete Pflichten werden bekanntlich oft nicht akzeptiert, oft vergessen und oft nicht gut verinnerlicht. Das liegt vermutlich weit weniger am Inhalt von Vorschriften als an der fehlenden Auseinandersetzung damit und der fehlenden ausdrücklichen inneren Einwilligung. In die Vereinbarungen werden Verhaltenspflichten erst aufgenommen, wenn jeder sie als „Selbstverpflichtungen“ versteht. Damit aber ist ein Teil des schwierigen Prozesses der Durchsetzung von Regeln in der Schule, nämlich die Akzeptanz der Regeln, in den *Prozess der Vereinbarung* vorverlegt. Im Schulalltag muss „nur noch“ daran erinnert und mit Regelverletzern in einer Weise umgegangen werden, die es ihnen ermöglicht – „im Klima sozialer Wärme“ – zu lernen, sich an ihr Versprechen zu halten (Madsen et a. 1975 in Rost 1975, Evertson et a. 2000).

Der Bruch eines Versprechens wird in unserer Kultur schwerwiegender gesehen, als die Verletzung der Forderung, „*du hast dies und jenes zu tun*“⁸. Als besonders verwerflich gilt die Verletzung eines „Schwurs“ oder „Eides“. Aber nicht nur deshalb fällt es Kindern schwerer zu verletzen, was sie versprochen haben, als zu missachten, was anderer fordern oder diktieren – und Lehrern und Eltern ebenso. Wer freiwillig ein Verhalten versprochen hat, hat sich damit die Verhaltensnorm zu eigen gemacht; im Falle der Anfechtung richtet sich sein Widerstand eher gegen die Versuchung, die Norm zu verletzen, als gegen die Norm.

Evaluationsstudien, die zeigen, dass Selbstverpflichtungen eher eingehalten werden als Anordnungen, liegen aus einer therapeutischen und pädagogischen Praxis vor, in der mit Selbstverpflichtungen insbesondere im Rahmen von *Verhaltensverträgen* gearbeitet wurde: der *Verhaltenstherapie* und der *pädagogischen Verhaltensmodifikation* (Kanfer 1977, Reinecker 1987, Barth 1979, Rost 1975).⁹

5. Was unterscheidet Verhaltensvereinbarungen von Verhaltensverträgen?

Mit *Verhaltensvereinbarungen* verpflichten sich Lehrer, Eltern und Schüler zunächst auf ein „*gemeinsames Ziel*“ und dann darauf, was jeder selbst zur Erreichung dieses Ziels beitragen kann und will. Im Blick auf das Hausaufgabenproblem heißt es hierzu im Bildungs- und Erziehungsvertrag“ von Poelchau.

„*Wir sagen zu*“:

(Lehrer) „*[...]Hausaufgaben, klar zu formulieren, ihre angemessene Erledigung zu überprüfen und bei erkennbaren Schwächen Anregungen zu deren Überwindung zu geben.*“

(Eltern) „*[...] die Erledigung von Hausaufgaben und deren Ergebnis (zu) kontrollieren*“

(Schüler) „*unserer Hausaufgaben [...] pünktlich und angemessen (zu) erledigen*“
(Poelchau)¹⁰

Jeder verspricht also, im Unterricht oder daheim mit einem bestimmten Verhalten seinen Teil beizutragen, um Probleme mit den Hausaufgaben zu verhindern.¹¹ Auch wenn nun einer der Beteiligten seinem

⁸ Man denke etwa an die jene Regelverletzungen, die die Erwachsenen ‚Kavaliersdelikte‘ nennen, an die vielfältigen Verstöße gegen Verkehrsregeln, Umweltverschmutzung Schwarzarbeit, Steuerhinterziehung, Verschwendung von öffentlichen Mitteln, Krankfeiern, Schwarzfahren oder Blaumachen (bei Schülern „Schwänzen genannt) usw. usw.. Die Missachtung von Regeln durch Kinder und Jugendliche könnte in einem etwas anderen Lichte erscheinen, wenn man solche Regelverletzungen von Erzogenen mitbedenkt.

⁹ Normen werden erst handlungsleitend, wenn sie internalisiert sind. Die Schulregeln in den vorgeschriebenen Schulordnungen müssen den Schülern in einem langwierigen Lehr/Lernprozess erst beigebracht werden. Selbstverpflichtungen müssen zwar auch eingeübt werden, aber die Ausgangslage ist weit günstiger: Sie gelten erst, wenn sie mit der „Zusage“ auch akzeptiert, also zumindest bis zu einem gewissen Grad verinnerlicht sind. Das gilt besonders für Klassenvereinbarungen, die von den Schülern tatsächlich selbst entwickelt werden können.

¹⁰ Adresse siehe Anm. 6.

¹¹ Auf das Problem, dass sich die Erziehungspartner *nicht* auf das gemeinsame Ziel einigen („Hausaufgaben soll es geben“) und über ihren jeweiligen Beitrag zu Lösung des Problems (z.B. „Damit haben Eltern überhaupt nichts zu tun, weil der Leh-

Versprechen nicht nachkommen sollte, sind der oder die Partner keineswegs von ihren Zusagen entbunden.

Bei Verhaltensverträgen verhält es sich anders. Hier verpflichten sich die beiden Vertragspartner ebenfalls freiwillig zu bestimmten Leistungen, aber sie sind beide nicht primär an *ihrer* Leistung interessiert, sondern an der Leistung *des Partners*.¹² Im Verhaltensvertrag sind die zugesagten Verhaltensleistungen nämlich voneinander abhängig: Auf ein bestimmtes, vom Partner erwünschtes Verhalten der einen Seite folgt als Konsequenz eine vom Partner erwünschte Handlung der anderen Seite.

Wenn z.B. ein Erzieher - in der Schule oder daheim – entdeckt, dass ein Kind seine Hausaufgaben nicht wie versprochen „*pünktlich und angemessen erledigt*“, dann könnte er – wenn er keinen Zwang anwenden will – mit dem Kind einen Verhaltensvertrag abschließen. Er wird dann dem Kind etwas anbieten, das diesem so wichtig ist, dass es dafür bereit ist, seine Hausaufgaben „*pünktlich und angemessen zu erledigen*“.

Hält sich das Kind nicht an den Vertrag, dann ist sein Vertragspartner nicht nur nicht mehr verpflichtet, die seinerseits zugesagte Leistung zu erbringen, er *darf* dies aus pädagogischen Gründen nicht tun. Das Kind verliert im Verhaltensvertrag, wenn es darauf verzichtet, seine Leistung zu erbringen, die ihm wichtige Gegenleistung des Partners – und umgekehrt! Wer hingegen eine Verhaltensvereinbarung verletzt verliert unmittelbar nichts, er gewinnt dabei offenbar etwas, was ihm mehr Wert ist, als die Regelinhaltung.

Dieser Unterschied bedingt, dass Verhaltensverträge mit größerer Wahrscheinlichkeit erfüllt werden als Verhaltensvereinbarungen.

Wenn Verhaltensvereinbarungen scheitern, also Lern- oder Verhaltensprobleme von Schülern auftreten, dann bieten sich Verhaltensverträge als höchst erfolgversprechendes kuratives Verfahren an. Es liegen dazu vielfältige und differenzierte Studien vor (Barth 1979, Kirchenbaum/Flanery 1983 und 1984, Krumm 2002a, Rost 2001).

6. Was unterscheidet Vereinbarungen von Anordnungen?

Da Vereinbarungen auf Freiwilligkeit gründen, muss im Prozess der Entwicklung mit *positiven* Anreizen agiert bzw. auf intrinsische Motivation gebaut werden: Relativ einfach ist Einigkeit über das Erziehungsziel herzustellen. Ist es beiden wichtig, dann ist das Ziel Anreiz genug, etwas dafür zu tun. Jeder verspricht dann relativ „gern“ (also positiv motiviert), was er zur Zielerreichung beitragen kann. Die Einigung hat die Struktur: „*Du verpflichtest dich zu dem, was du kannst, ich verpflichte mich zu tun, was ich kann*“ oder „*du versprichst zu tun, was ich gerne hätte, ich verspreche zu tun, was du dir wünschst*“.¹³

Anordnungen haben eine Struktur wie diese Beispiele aus Hausordnungen: „*Schiebe dein Fahrrad über den Hof...*“, „*Vor dem Unterricht ist die Garderobe grundsätzlich abzulegen*“. „*Alle Schüler kommen um 7.45 zur Schule*“. „*Handys werden auf eigene Gefahr mitgebracht*“. „*Mit dem Stundenklingeln befindet sich jeder Schüler an seinem Platz*“.

Die Struktur von Verhaltensverträgen lautet: „*Wenn du tust, was ich von dir will, werde ich tun, was du von mir willst*.“

rer nur Aufgaben stellen darf, die von Schülern gern bearbeitet werden und ohne jede fremde Unterstützung gelöst werden können“), will ich hier nicht eingehen.

Generell dürfte gelten, dass eine Vereinbarung von *Zielen* leichter zu erreichen ist als eine Einigung über Lehr- oder Erziehungsmethoden. Im Blick auf die Methodenfragen unterscheiden sich Lehrer und Eltern vermutlich oft, nämlich immer dann, wenn sie an unterschiedlichen - subjektiven oder objektiven - Theorien orientiert sind.

¹² Ihre Leistungen beziehen sich auch nicht notwendigerweise auf ein *gemeinsames* Problem sondern auf ein Problem, das im Falle unerwünschten Schülerverhaltens möglicherweise nur der Erzieher hat, nicht aber das Kind, das ein Gebot oder ein Versprechen nicht einhält.

¹³ Zur Veranschaulichung vergleiche man z.B. die Selbstverpflichtungen von Lehrern und Eltern in dem Modell eines Erziehungsvertrags von Poelchau. Adresse s. Anm.6.

Auch wenn es um Verhaltensverträge geht, deren Anlässe Regelverletzungen sind, kommt nur diese (positive) Struktur in Betracht, denn auch der Regelverletzer muss für den Vertragsabschluss *gewonnen* werden. Das ist möglich, in dem man den Vertrag so konstruiert, dass der Schüler für die *Unterlassung* des unerwünschten Verhaltens etwas ihm Wichtiges gewinnen kann.¹⁴

Gelingt es ihm nicht, seine Vertragsverpflichtung einzuhalten, dann erhält er nicht, was ihm im Vertrag für Regeleinhaltung versprochen ist. Die ihm unerwünschte Konsequenz für die Nichterfüllung seiner (freiwilligen) Vertragsverpflichtung, folgt eindeutig und vorhersehbar aus dem *Vertrag*.

In der traditionellen Anordnungskultur herrscht die entgegengesetzte Sanktionsweise: Es wird mit aversiven Mitteln bei Gebotsmissachtung sanktioniert. Ihre Struktur lautet seit Urzeiten: „*Wenn du tust, was ich nicht will, werde ich tun, was du nicht willst.*“ Über viele Jahrhunderte war die Rute das Berufssymbol des Lehrers.

Die schmerzhafteste Konsequenz des Fehlverhaltens kommt hier vom *Lehrer*, und zwar oft willkürlich. Die Erziehungsmaßnahmen, die das Schulgesetz erlaubt, sind so offen, dass sie von Lehrern höchst unterschiedlich ausgelegt werden können. Deshalb erscheinen sie Schülern oft unberechenbar und ungerecht.

Noch bedenklicher ist, was empirische Studien zeigen: Lehrer verstoßen mit ihren Reaktionen auf Regelverletzungen von Schülern oft gegen Regeln, die für *sie* gelten (Karazman-Morawetz & Steinert 1995, Hoos 1999, Krumm/Weiss 2000). Über die Regelverletzungen von ‚erzogenen‘ und ‚gebildeten‘ Lehrkräften und anderen Erziehern wird seltener gesprochen, als über die Regelmissachtung von Schülern. Da Schüler noch auf die Schule gehen müssen, weil sie noch nicht ‚fertig‘ erzogen und gebildet sind, sind Regelverletzungen der Erzieher (die ja auch Vorbild sein sollen) mindestens so erwähnenswert wie Regelverletzungen von Schülern.¹⁵

Dieses Ungleichgewicht lässt sich auch in den Reformkonzepten entdecken: Regelverletzungen von Lehrern werden selten, die von Eltern gelegentlich erwähnt; Regelverletzungen durch Schüler haben die Konzeptionen in Österreich und Hessen vor allem veranlasst.

Positive und aversive Reize, „Lohn“ und „Strafe“, steuern unser Verhalten. In der Forschung ist aber unstrittig, dass sich menschliches Verhalten mit positiv erlebten Stimuli erfolgreicher lenken lässt als mit aversiven. Die Verhaltenssteuerung mit positiven Mitteln (mit „Zug“) hat keine ungewollten Nebenwirkungen, Steuerung mit schmerzhaften Mitteln (mit „Druck“) kann verheerende haben.

Von den Effektstärken unterschiedlichster Lernbedingungen rangiert „*Reinforcement*“ erwünschten Verhaltens an 1. Stelle (Bloom 1981). Im Umgang mit schwierigen oder störenden Schülern orientieren sich Lehrkräfte und auch viele Eltern aber viel häufiger an negativen statt an positiven Sanktionspraktiken (Brophy/Good 1974, White 1975).

In seinem soeben erschienenen Buch „*Störungen in der Schulklasse*“ schreibt Nolting (2002, S.86): „*Wenn Lehrer/innen über verhaltensauffällige, „schwierige“ Kinder berichten, fügen sie meist hinzu, sie hätten „schon alles versucht“, um damit fertig zu werden: Ermahnungen, Strafarbeiten, Vor-die-Tür-Stellen, Umsetzen, Briefe an die Eltern usw. Dann frage ich gerne zurück „Haben Sie es denn schon mit der schärfsten Waffe probiert – mit Anreizen für gutes Verhalten?“ Gewöhnlich stellt sich heraus: nein, das wurde noch nicht probiert. Aber es ist nun mal so: Positives Verhaltens muss sich lohnen*“

Wenn es gelänge, das *Anordnen* durch *Vereinbaren* zu ersetzen, könnte diese „schärfste Waffe“ die uralte Straftadition in der schulischen und familiären Erziehung vielleicht „besiegen“.

¹⁴ Einen Vertrag zwischen einem aggressivem Zweiklässler, seiner Lehrerin und seiner Mutter referiere und kommentiere ich in Krumm 2000 in dem Artikel, der auch die Diskussion über Vereinbarungen in Österreich enthält. Die Internetadresse steht im Literaturverzeichnis.

¹⁵ In diesem Zusammenhang ist es bedeutsam, dass mit den neuen Vereinbarungen alle Schulpartner gegenseitig die Selbstverpflichtungen kennen, an denen ja jeder sein Verhalten auch messen lassen will.

Das „Rahmenkonzept“ fordert mit Punkt 2: „*Wir werden wechselseitige Rückmeldungen zwischen Schule und Eltern, zwischen Lehrkräften und Lernenden systematisch fördern. Schulen sollen regelmäßig Schüler- und Elternrückmeldungen einholen und darüber in den schulischen Gremien beraten.*“ Die Selbstverpflichtungen könnten hierfür der entscheidende Maßstab sein.

7. „Erziehungsverträge“?

Es dürfte aufgefallen sein, dass ich hier in der Geburtsstätte des „*Bündnisses für Erziehung*“ immer nur von Verhaltensvereinbarungen oder Verhaltensverträgen spreche, nicht aber von „*Erziehungsverträgen*“. Mit ihnen habe ich in der Tat Probleme. Ich zitiere nochmals das Rahmenkonzept: „*Wir unterstützen Bildungs- und Erziehungsverträge, in denen Schule und Eltern sich auf gemeinsame Erziehungsziele und Grundsätze verständigen und wechselseitige Pflichten [...] festlegen*“.

Hier erfolgt eine Verständigung der „*Erziehenden*“ *für, über* oder *gegen* den Schüler, nicht *mit* ihm. Dazu verführt der Erziehungsbegriff. Der Verhaltensbegriff schützt vor dieser Verführung. Dass sie im Rahmenkonzept ungewollt ist, zeigt sich daran, dass dort Schüler selbstverständlich „*Schulpartner*“ und „*Subjekt*“ sind. In Punkt drei wird ausdrücklich gefordert: „*Schülerinnen und Schüler müssen selbst größere Verantwortung für ihren eigenen Lernerfolg [...] übernehmen*“. In Poelchaus „*Muster eines Erziehungsvertrags*“ bekunden nicht nur Lehrer und Erziehungsberechtigte, wie sie sich verhalten wollen, sondern auch Schüler. Alle Schulpartner geben fast die gleiche Zahl von Zusagen ab. Kurzum: „*Erziehungsverträge*“ *ohne* oder gar *gegen* den Schüler gehören für mich *zunächst* – ex definitione – zu Schulen, die anordnen. Sie bieten nichts Neues. Die Gesetze über die Mitwirkung der Eltern fordern diese Art von Kooperation ja schon lange.

Nun gibt es natürlich pädagogische Situationen, in denen Pädagogen *ohne* Schüler ihr Verhalten absprechen müssen. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass die betroffenen Kinder diesen Absprachen *freiwillig* zustimmen würden, wenn sie in der Lage wären, die Absprache zu beurteilen, dann sollte m.E. nicht von *Erziehungs-* sondern von *Verhaltensvereinbarung* gesprochen werden.¹⁶

8. Welche Chancen haben Vereinbarungen Anordnungen zu ersetzen?¹⁷

Zum Schluss nun noch einige Überlegungen zur Frage, ob denn Schüler, Eltern und Lehrer Vereinbarungen abschließen *wollen*. Dazu liegen m.W. noch keine Erhebungen vor.

Einen aufschlussreichen Hinweis gibt eine Untersuchung des Instituts für Schulentwicklungsforschung in Dortmund: Rolff und seine Mitarbeiter berichten in einem Artikel über Ergebnisse einer großen Lehrerbefragung:

„*Deutschlands Lehrer (sind gegen) eine stärkere Einbeziehung der Eltern in das Schulgeschehen. Nahezu alle sagen, dass viele Eltern ihre eigenen Erziehungsprobleme an die Schule delegieren und ihnen die Arbeit in der Schule gleichgültig sei. Außer wenn es um den Erfolg der eigenen Kinder gehe [...]*“ (Kanders, Rolff & Rössner 1996, in: DIE ZEIT vom 15.3.96).

Die Aussage stammt von 1996. Seinerzeit war die Schulwelt noch nicht erschüttert von TIMSS und PISA, und es wurden noch keine „*Bündnisse für Erziehung*“ gefordert. Was Lehrer dem Zitat zufolge aber über die Eltern aussagen, ist seitdem und besonders nach PISA so oft wiederholt worden - bis hin zu Frau Bulmahn -, dass nicht daran gezweifelt werden braucht, dass es auch heute noch geflügeltes Wort unter Lehrern ist. Es ist falsch. Interessant ist aber der Vorwurf, Eltern seien nur an der Schule interessiert, wenn es um den Erfolg ihrer eigenen Kinder gehe.

Diese Aussage wird von Untersuchungen bestätigt: Eltern sind am Wohlergehen und am Erfolg ihrer Kinder in der Schule sehr interessiert (Nave-Herz 2002, Ulich 1993, Krumm 1999).¹⁸ Wenn dies also

¹⁶ In Österreich wurde zu Beginn der Diskussion über Vereinbarungen in der Schule vorwiegend von *Erziehungsvereinbarungen* gesprochen. In der Gesetzesnovellierung, zu der die Diskussion in Österreich führte, wurde dann aufgrund der Bedenken gegen den asymmetrischen Erziehungsbegriff nur von „*Verhaltensvereinbarung*“ gesprochen. Inzwischen hat dieser Begriff „*Erziehungsvereinbarung*“ weitgehend verdrängt.

¹⁷ Natürlich dürfen Vereinbarungen nur ersetzen, was das Gesetz erlaubt – dazu gehören jene Haus- und Schulordnungen, die Schulen bisher selbst festlegen durften.

In Österreich heißt es im Leitfaden des Ministeriums: „*Es steht jeder Schule frei, auf der Basis der [...] gesetzlichen Grundlagen [...] Vereinbarungen zu erarbeiten* (BMUK 2001, S. 8)

¹⁸ Die Aussage schießt natürlich nicht aus, das es nachlässige, gleichgültige oder vernachlässigende Eltern gibt. Aber sie kann im vorliegenden Zusammenhang natürlich kein „*Vorwurf*“ sein. Woran sollten denn Eltern an der Schule sonst interessiert sein? Haben denn etwa Lehrer an der Schule, die ihre Kinder besuchen, andersartige Interessen als andere Eltern? Kommen

gilt, darf angenommen werden, dass Eltern aus dem Interesse am Erfolg und Wohlergehen ihres Kindes in der Schule auch motiviert sind, Selbstverpflichtungen im Rahmen von Schul- und Klassenvereinbarungen einzugehen.

In pädagogischen Notfällen sind sie erst recht bereit, Verpflichtungen im Rahmen von Verhaltensverträgen zu übernehmen. Auch das zeigen Evaluationsstudien eindeutig. (Krumm 2002a, Graue 1983).

Und die Lehrer? Gilt der erste Satz von Rolff und seinen Mitarbeitern heute noch? Sind Lehrer an der Einführung der neuen Vereinbarungen mehr interessiert, als sie es in den 70er Jahren waren, als Mitwirkungsrechte der Eltern erweitert wurden? Motivieren die neuen Vereinbarungen Lehrer mehr zur Kooperation mit Eltern? Untersuchungen zeigen, dass *pädagogische* Zusammenarbeit mit Eltern in den letzten 30 Jahren nicht zu den pädagogischen Lieblingsbeschäftigungen von Lehrern zählte, insbesondere dann nicht, wenn es um schwierige Schüler oder gar um abgelehnte Schüler geht (Brophy/Good 1974, Petillon 1982, Ulich 1993).

Das Rahmenkonzept lässt auch fragen, ob Lehrer daran interessiert sind,

- etwas von *ihrer*,Autonomie' in der Schule mit Eltern und Schülern zu teilen,
- zusammen mit Eltern und Schülern ihre Selbstverpflichtungen im neuen Regelwerk offen zu legen,
- von Eltern und Schülern in Zukunft ähnlich regelmäßig Rückmeldung zu erhalten, wie sie immer schon Schülern Feedback über deren Leistung und Verhalten geben.

Ich vermute, wenn sich Lehrer neugierig auf Vereinbarungen als neue Basis der Zusammenarbeit mit Eltern und Schülern einlassen und sie testen, dann können sie erfahren:

- dass sich auf der neuen Basis mit Eltern und Schülern leichter zusammen arbeiten lässt als auf der alten. Eltern und Schülern wissen auf dieser Basis nämlich genauer, was von ihnen erwartet wird, eben das, was sie versprochen haben; Eltern sind erfolgreicher an ihre Versprechen zu erinnern als an die gesetzlich vorgeschriebenen Verpflichtungen, und sie fühlen sich für *versprochenes* Handeln anders verantwortlich als für die Erfüllung von Pflichten, die andere ihnen vorschreiben.
- Wenn Lehrer Verhaltensverträge in ihrer Arbeit mit Schülern nutzen, werden sie entdecken, dass sich mit ihrer Hilfe Regelverletzungen von einzelnen Schülern oder ganzen Klassen so befriedigend und nachhaltig begegnen lässt, dass sich der pädagogische Aufwand dafür rentiert.¹⁹
- Sie werden ferner entdecken, dass Verhaltensverträge, in die auch Eltern eingebunden sind, die Unterrichtsarbeit sehr erleichtern. Die Eltern erfahren nämlich mit dem Abschluss von Verhaltensverträgen oder Verhaltensvereinbarungen sehr genau, was sie tun sollen. Bisher wissen sie meist nicht, was tun, wenn der Lehrer ihnen mitteilt, das ihre Kinder im Unterricht stören oder wegen schlechter Leistungen auffallen (Krumm 2000, 2002a),
- Und schließlich würden Lehrer erfahren, dass regelmäßige Rückmeldungen von Eltern und Schülern im Durchschnitt *sehr gut bis gut* ausfallen und manchmal Probleme offen legen, die Lehrer gar nicht früh genug erfahren können. Solange es in der Schule kein systematisches Feedback für

Eltern – auch jene, die von Beruf Lehrer sind - mit ihren schwierigen Kindern daheim besser zurecht als die Lehrer mit ihren schwierigen Schülern in der Schule? Auch die Schule ist eine Institution einer arbeitsteiligen Gesellschaft. Eltern schicken ihre Kinder in die Schule, damit ihnen ein Teil ihrer pädagogischen Arbeit abgenommen wird. Dieser Arbeitsteilung verdanken Lehrer ihren Arbeitsplatz. Ist es nicht verständlich, dass die Mehrzahl der Eltern sich nur dann für die Schule interessiert, wenn *sie* Probleme ihres Kindes dort erlebt?

¹⁹ Siehe hierzu den einzigen Vertrag aus der Schulpraxis im Netz.

→http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulberatung/main/medio/erziehung/vertrag/cd_vertrag.html

Mit ihm hat eine Gymnasiallehrerin aus NRW ihre Problem mit ihrer Klasse pädagogisch sehr überzeugend gelöst. Ich habe ihn in Krumm 2002c besprochen. In diesem Text habe ich auch weitere evaluierte Berichte über Lösungen von Unterrichtsproblemen mit Verträgen aufgenommen. Dort findet sich auch Literatur für Lehrer und Eltern. Unter „(Klassen-)vertrag“ finden sich in Google zwar mehrere Texte. Nur der hier angeführte erfüllt jedoch die diskutierten Kriterien eines zweiseitigen (fairen) Vertrags.

Lehrer gibt, erfahren sie – wenn überhaupt – immer erst zuletzt, welche Probleme zu recht oder zu unrecht jemand mit ihnen hat (Krumm 1999).²⁰

Forschungsbefunde stützen diese Erwartungen. Wie die Autoren der *Wiesbadener Erklärung* darf man erwarten, dass in Schulen, denen es gelingt, Anordnen durch Vereinbaren zu ersetzen, „Lehrer, Schüler und Eltern das Schulleben belastungsärmer und lernfördernder“ erleben.

Literatur

- Barth, R. (1979): Home Based Reinforcement of School Behavior: A Review and Analysis. In: Review of Educational Research, 49, S. 436-458.
- Bloom, B.S.(1981): The 2-Sigma Problem. The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One to One Tutoring. In: Educational Researcher, 13,(5), 4 16.
- Bloom, B.D. (1982): All our Children's Learning. New York: McGraw Hill Book Company.
- BMUK (Hrsg.) (2001): Vereinbaren statt anordnen. Leitfaden zur Erstellung von Vereinbarungen zwischen den Schulpartnern. Wien: BMUK.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1974): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H: (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fraser, B.J. et al. (1987): Syntheses of Educational Productivity Research. In: *International Journal of Educational Research*, vol. 11, 147-251.
- Graue, M.E. et. al. (1983). School Based Home Instruction and Learning. A Quantitative Synthesis. In: *Journal of Educational Research*, 76, 351-360.
- Hoos, K. (1999): Mobbing in der Schule. *Schulmanagement*, 32-42.
- IFES (1992): Schulimage. Selbstbild und Öffentlichkeitsbild der Schule im Spannungsfeld von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrerinnen und Lehrern. Wien: BMUK.
- Karazman-Morawetz, I. & H., Steinert (1989): Schulische und außerschulische Gewalterfahrungen Jugendlicher im Generationenvergleich. Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie Wien: Wien 1995.
- Krumm, V.:(1988): Wie offen ist die öffentliche Schule. Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit Eltern. *Zeitschrift für Pädagogik* 34, S. 601-619.
- Krumm, V. (1996a): Schulleistung - auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer und wie sie verbessert werden kann. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.): Schulqualität. Innsbruck: Studienverlag 1996a, S. 256-290.
- Krumm, V. (1996b): Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft - Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. *Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft* 34, S. 119-137.
- Krumm, V.1999 Lehrerbeurteilung durch Schüler und Eltern. In: Grogger,F., Sprecht,W. (Hrsg.): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Graz: S. 160-166).

²⁰ Im Netz steht hierzu der Artikel „Warum nicht Unterrichtsbeurteilungen durch Schüler? Von D. Brügger. Adresse: → <http://www.mvz.ch/Oi/OiLOS/qiLOS10.html>

- Krumm, V. (1999a): Schule und Familie – eine gestörte Beziehung? In: *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*. 1,S.5-15.
- Krumm, V. (2000): ‚Erziehungsverträge mit Eltern‘ oder ‚Verhaltensverträge mit Schülern? Zur Diskussion über einen Vorschlag der Unterrichtsministerin. In *Erziehung von Unterricht, Heft 1. S. 151-172*
→ http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulberatung/main/downloads/krumm_erb_vertrag.pdf
- Krumm, V. (2000a): Der Einfluss der Familie auf Dispositionen für lebenslanges Lernen. In: Achtenhagen, F. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*. Bd. 5: *Erziehungstheorie und Bildungsforschung*. Opladen: Leske+Buderich.
- Krumm, V. (2001): Elternhaus und Schule. In: D. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 81- 86.
- Krumm, V. (2002a): Vereinbaren statt Anordnen - Überlegungen zu einer neuen Basis der Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg. →
- Krumm, V. (2002b): Pädagogische Kooperation durch Pädagogische Information. Verhaltensverträge zwischen Lehrern, Schülern und Eltern. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg.
→
- Krumm, V. (2002c): Verhaltensvereinbarungen und Verhaltensverträge. Eine Übersicht über damit verbundene Vorstellungen und Informationen über pädagogisch erfolgreiche Praktiken. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg (In Vorbereitung) →
- Krumm, V. & Susanne Weiß (2000): Ungerechte Lehrer - Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. In: *Psychosozial* 23. Jg.. Heft 1 (Nr. 79) S. 57-74. (Themenheft Gewalt in der Schule).
- Krumm, V. & Weiß, S. (2001): „Du wirst das Abitur nie bestehen“ - Befunde aus einer Untersuchung über verletzendes Lehrerverhalten. In: *„Lernchancen“* Nr. 20, S.14-18.
- Nolting, H.P. 2002: *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- Palmowski, W. (1996): Lerntheorie. In: *Anders Handeln – Lehrerverhalten in Konfliktsituationen*. Berlin: Borgmann S.83-142.
- Pettilon, H. (1982): *Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen*. Beltz: Weinheim.
- Rost, D.H. (2001): Rost, D. (Hrsg): Pädagogische Verhaltensmodifikation. In: *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 512-520.
- Rost, D.H. (1982): Pädagogische Verhaltensmodifikation in der Grundschule. In: Rost, D.H. (Hrsg.): *Erziehungspsychologie in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165-246.
- Rost, D.H., Grunow, P., Oechsle, D. (1975): Pädagogische Verhaltensmodifikation. Probleme, Übersichten und Beispiele zur Theorie und Praxis der Verhaltensmodifikation in Vorschule, Schule, Hochschule, im Elternhaus und bei jugendlicher Delinquenz. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., Arold, H., Kieschke, U. (2000):. Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte. In Scheunpflug, A. u.a. (Hrsg.): *Schulleiterhandbuch* Bd. 93 S. 62-73. München: Oldenburg.
→ <http://www.vlw-bw.de/download/belastung.pdf>
- Ulich, K. (1993): *Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern*. Frankfurt: Fischer.
- Veenman, S. (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54,2, 142-178.
- White, M. A. (1975): Natural Rates of Teacher Approval and Disapproval in the Classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 367-372.
- Kanfer, F. H. (1977): Selbstmanagement-Methoden. In: Kanfer, F. H. & Goldstein, A. P. (Hg.). (1977). *Möglichkeiten der Verhaltensänderung*. S. 350-406. München: Urban & Schwarzenberg.

- Kanfer, F. H. & Goldstein, A. P. (Hg.). (1977): Möglichkeiten der Verhaltensänderung. München: Urban & Schwarzenberg
- Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (1991): Selbstmanagement-Therapie. Berlin: Springer.
- Kirschenbaum, D. S. & Flanery, R.C. (1983): Behavioral Contracting: Outcomes and Elements. In: Hersen, M., Eisler, R. M. & Miller P. M. Ed.) (1983). *Progress in Behavior Modification*, Volume 15, S. 215-276. New York: Academic Press.
- Kirschenbaum, D. S. & Flanery, R.C. (1984): Toward a Psychology of Behavioral Contracting. *Clinical Psychology Review*, 4, 597-618.
- Speck, O.: (1991): Chaos und Autonomie in der Erziehung. München: Ernst Reinhardt.
- Hofer, M.(1986). Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen:Hogrefe
- Krampen, F. (1979): Erziehungsleitende Vorstellungen von Lehrern. In; Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 26, S. 94-112.
- Reinecker, H. (1987). Grundlagen der Verhaltenstherapie. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Meine Texte 2002a,b,c werde ich demnächst zeitweilig in meine Homepage stellen

→ <http://www.sbg.ac.at/erz/people/krumm.htm>

Anschrift des Verfassers:

Volker Krumm

Thumeggerstraße 35

A 5020 Salzburg

Volker.Krumm@sbg.ac.at

