

# Erziehungspartnerschaft

## Gute Schule durch Vereinbarungen zwischen Schule und Elternhaus

Volker Krumm

### Zum Thema

Das Thema, über das ich sprechen soll, unterstellt, die Schule sei nicht gut genug. Sie könne besser werden durch Erziehungspartnerschaft, also durch bessere Kooperation von Eltern und Lehrern.

Stimmt die These, unsere Schule sei nicht gut? Zum einen haben Schulleistungsvergleiche – insbesondere TIMSS und PISA – gezeigt, dass die deutschen Schüler in ihren Leistungen weit von der Spitze entfernt sind. Zum anderen wird seit vielen Jahren über „immer mehr Schüler“ geklagt, die sich in- und außerhalb der Schule nicht an geltende Normen halten. Insbesondere nahm ab 1990 die Klage über „Gewalt in der Schule“ zu.

Als hauptverantwortlich für die unbefriedigenden Leistungen und Verhaltenweisen von Schülern gelten Lehrer und Eltern sowie jene, die Erziehungs- und Unterrichtsbedingungen in Familie und Schule mitverantworten: die Jugend- Familien- und Schulbehörden und die Bildungs- und Familienpolitiker. Dass Eltern und Lehrer an erster Stelle stehen, ist korrekt: Sie vor allem sind verantwortlich für das, was Kinder im Schulalter können und tun. Beide sind die wichtigsten Lehrer der Kinder, beide erziehen und beide unterrichten.

Das Thema unterstellt zweitens, dass auch die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule verbesserungsbedürftig ist. Das ist auch unbestritten. Wir allen kennen die gegenseitigen Vorwürfe, zu denen es vor allem kommt, wenn Schüler für Lehrer oder Eltern „schwierig“ oder „verhaltensauffällig“ werden: *„Nahezu alle Lehrer klagen, 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“*. Lehrkräfte sind zwar einerseits sehr an Mitarbeit der Eltern in der Schule interessiert, andererseits wollen sie jedoch *„mehr Autonomie und weniger Einfluss der Eltern“* (Rolf 1996)<sup>1</sup>

Es wird kaum diskutiert, dass die vom Gesetz geforderte Kooperation von Lehrern und Eltern bisher einseitig aus **Eltern**mitarbeit in der Schule besteht, kaum aus **Lehrern**mitarbeit bei Lehr- und Erziehungsproblemen in der Familie. Google zeigt, dass die Begriffe ‚*Lehrermitarbeit*‘ und ‚*Lehrermitwirkung*‘ unbekannt sind.

---

<sup>1</sup> Zur Kooperation und zu den gegenseitigen Vorwürfen von Eltern und Lehrern siehe auch Ulich 1993, Wild 2003, Sacher 2004. Von Sacher steht auch eine Powerpräsentation im Netz. Die Zeitschrift Focus widmete der Beziehung von Eltern und Lehrern eine Titelgeschichte: *„Was Lehrer an Eltern hassen – und umgekehrt“* (9.5. 2005, Nr. 19). Neben sehr vorwurfsvollen Aussagen von Lehrern, enthält der umfangreiche Artikel auch Daten aus empirischen Untersuchungen. Ein Befund lautet: *„Am wenigsten zufrieden sind Eltern mit Hilfe und Konfliktlösung bei Problemen der Schüler“*. DIE ZEIT brachte den sehr informativen Bericht: *„Der neue Klassenkampf Eltern gegen Lehrer. An vielen Schulen sind nicht mehr die Schüler das Problem, sondern die Erwachsenen – häufig sind es allzu ehrgeizige Eltern“* (Nr. 43 vom 20.10. 2005 - im Netz).

Lehrer-Eltern Kooperation	1.270		
Erziehungspartnerschaft	36.100		
Elternmitarbeit	54.100	Lehrermitarbeit	8
Elternmitwirkung	72.400	Lehrermitwirkung	28
Elternarbeit	690.000	Lehrerarbeit	25.000

Damit Erziehung und Unterricht erfolgreich ist, müssen Eltern und Lehrer möglichst mit gleicher Kraft, mit gleich guten Motivations- bzw. Lehrmethoden in die gleiche Richtung ziehen. Die im Mai 2006 veröffentlichte PISA-Analyse über die Lesefähigkeit der Kinder von Einwanderern ist erneut ein Beleg dafür, dass der Schule Wichtiges ohne Hilfe der Eltern nicht gelingt. Inwieweit ist das darauf zurückzuführen, dass sich die Schule zu wenig darum kümmert, wie Eltern daheim pädagogisch erfolgreicher mit ihren Kindern umgehen können ?

In der **Kooperation** und damit in der **Beziehung** von Lehrern und Eltern geht es zu wie in anderen Partnerschaften auch. Es gibt gute und schlechte Erziehungspartnerschaften. Sind sie nicht gut, leiden die Kinder darunter. Definiert man Partnerschaft als „*einen Platz zum Aushandeln von Gemeinsamkeiten und zum Austragen von Konflikten*“<sup>2</sup>, dann verbindet man damit die die Hoffnung, dass das Gemeinsame überwiegt und dass Konflikte bewältigt werden – im Interesse des Kindeswohls.

Die Qualität der Schule hängt davon ab, was Eltern und Lehrer pädagogisch *tun und bewirken*. Tun sie aber, was sie sollen, was die Schulordnungen, die Schulgesetze anordnen? Offenbar gelingt die Steuerung von Schule durch Anordnungen von außen und oben nicht befriedigend.

Die Gesetzgeber aller 16 Bundesländer hoffen nun seit einiger Zeit, dass die Schule besser wird, wenn sie den Angehörigen jeder Schule das Recht einräumen zu *vereinbaren*, wie sie die allgemeinen gesetzlichen Vorgaben – die oft viel Interpretationsspielraum lassen – an ihrer Schule verstehen wollen, auf welche Weise sie sie umsetzen wollen, und was jeder dazu beitragen will, dass das vereinbarte Ziel möglichst problemlos erreicht wird. Den Schulseitigen wird damit mehr Selbst- und Mitbestimmung zugebilligt. Ich will darüber sprechen, ob diese Hoffnung berechtigt ist.

## 2. Anordnungen und Vereinbarungen

Wenn neue Ideen diskutiert werden, kommt es oft zu einem Begriffswirrwarr. Das war auch der Fall, als die Diskussion über „Vereinbarungen“ begann. Vorgeschlagen wurden m.W. die Begriffe:

<sup>2</sup> Nach M. Opielka, der damit eine Antwort auf seine Frage, „Was ist Gesellschaft?“ gibt. (Im Netz)

<input type="checkbox"/> Vereinbarungen, Verhaltens-, Schul-, Klassen-, Bildungs-, Erziehungsvereinbarungen
<input type="checkbox"/> Verträge, Schul-, Erziehungs-, Bildungs-, Klassen-, Verhaltensverträge
<input type="checkbox"/> Verfassung, Schulverfassung

Tabelle 2 zeigt, welche dieser Begriffe häufig, welche selten genannt werden.

<b>Tab: 2. Häufigkeiten von Texten in Google über ‚pädagogische Vereinbarungen‘ 2003 und 2006</b>					
<b>„Vereinbarung“</b>	<b>2003</b>	<b>2006</b>	<b>„Vertrag“</b>	<b>2003</b>	<b>2006</b>
Bildungsvereinbarung	351	924	Bildungsvertrag	451	776
Erziehungsvereinbarun- gen	399	9760	Erziehungsverträge	741	600
Schulvereinbarung	442	16.000	Schulverträge	1.203	31.100
Verhaltensvereinbarun- gen	921	10.100	Verhaltensverträge	153	561
Schulverfassung <sup>3</sup>					
<b>Σ</b>	<b>2273</b>	<b>36.784</b>	<b>Σ</b>	<b>2.638</b>	<b>33.037</b>

Die leitenden Konzepte sind heute also *Vereinbarung und Vertrag*, vermutlich auch *Verfassung*.<sup>3</sup>

Vereinbarungen und Verträge sind uns vertraut. Wir haben täglich damit zu tun: Es geht dabei um *Absprachen, Abmachungen, Übereinkommen, Verabredungen oder gegenseitige Versprechen, Einigungen* über etwas, was uns wichtig ist. Bei schulischen Vereinbarungen handelt es sich also immer um Absprachen, Abmachungen oder Übereinkünfte der Schulseitigen darüber, auf welche Weise sie - unter Beachtung der geltenden Schulgesetze - die Schulziele verstehen und anstreben wollen, und welche Aufgaben hierbei jeder Schulseitige übernehmen kann und will.

In der Bundesrepublik dürfen sich Schulen auf der Basis der allgemeinen Schulgesetze somit individuelle Schulprogramme, Profile, Schwerpunkte etc. geben. Es entscheidet jetzt nicht mehr die Schulleitung mit oder ohne Lehrerkollegium „autoritär“, wie dem Schulgesetz entsprochen werden soll, sondern *alle Schulseitigen* bzw. deren legitimierte Vertreter in der Schule treffen schulspezifische „*Vereinbarungen*“. Die Schule entfernt sich damit einen weiteren Schritt von der traditionellen Anordnungskultur weg in Richtung Vereinbarungskultur und damit zu mehr Selbst- und Mitbestimmung aller Schulseitigen.

<sup>3</sup> Die Häufigkeit von ‚*Schulverfassung*‘ kann nicht geschätzt werden. Google nennt diesen Begriff sehr oft, die meisten Nennungen beziehen sich aber nicht auf den hier interessierenden Zusammenhang.

<sup>4</sup> Das Ergebnis hängt davon ab, ob man nur die Singular- oder Pluralformulierung erfasst. Würden Tab. 2 Plural- und Singularformen zugrunde liegen, wären die Zahlen beträchtlich größer. Die Ergebnisstruktur würde sich aber nicht wesentlich ändern. In Tab.3 wurde die häufiger genannte Form aufgenommen.

Ich unterscheide zwei verschiedene Arten von Vereinbarungen: „*Verhaltensvereinbarungen*“ und „*Verhaltensverträge*“. Auf unterschiedliche Weise geht es hierbei letztlich immer um Absprachen der Schulseitigen darüber, was jeder Partner zur Lösung bestimmter Schul- bzw. Lehr-Lernprobleme beiträgt: Die Schulseitigen „regeln“ damit selbstbestimmt ihr Verhalten.<sup>5</sup>

In der folgenden Übersicht vergleiche ich Anordnungen und die beiden Arten von Vereinbarungen detaillierter nach den Kriterien *Zweck, Quelle, Struktur, Motivation, Durchsetzungsproblemen, Folgen von Vereinbarungsverletzung* und *Effektivität*.

---

<sup>5</sup> Zur Begrifflichkeit: Da Verträge und Vereinbarungen durch freie Entscheidung von *Partnern* zustande kommen (sollen), ist es nicht ratsam, sie mit „*Erziehung*“ zu verbinden sondern nur mit „*Verhalten*“, jedenfalls dann, wenn auch Kinder / Schüler Vereinbarungs- oder Vertragspartner sind. „*Erziehung*“ impliziert eine asymmetrische Beziehung zwischen Erzieher und Zögling. Bei der Gesetzesnovellierung in Österreich wurde das bedacht, weshalb dort nur von „*Verhaltensvereinbarungen*“ gesprochen wird.

Schul-, Erziehungs- oder Bildungsverträge sollte m. E. nur zwischen Erwachsenen geschlossen werden als Verträge mit juristischer Bindung.

<b>Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Anordnungen und Vereinbarungen</b>		
<b>1. Zweck</b>		
Regelung des Schullebens und des Schulalltags basierend auf den allgemeinen Schulgesetzen		
<b>2. Quelle</b>		
Die Regelungen werden von legitimierten Gremien erarbeitet, beschlossen und den Schulen erlassen		
mit der Verpflichtung aller Schulsehörungen, sich daran zu halten.	mit dem Recht aller Schulsehörungen, eigene Schulregelungen – das Schulprofil - schulindividuell dem Sinn des Schulgesetzes entsprechend zu vereinbaren	
<b>Dieser Unterschied führt zu den beiden Schultraditionen, zur</b>		
<b>Anordnungskultur</b>	<b>Vereinbarungskultur</b>	
Hier lenkt eine Obrigkeit das Verhalten der Schulsehörungen durch <b>Anordnungen</b>	Hier lenken die Schulsehörungen ihr Verhalten selbst durch <b>Vereinbarungen</b> Zu unterscheiden sind zwei Arten	
<b>Anordnungen</b>	<b>Verhaltensvereinbarungen</b>	<b>Verhaltensverträge</b>
Juristisch bindend	Juristisch nicht bindend	Juristisch nicht bindend
= bisherige Basis der Kooperation: Viele Vorschriften, keine Diskussionen	= jetzt erlaubte und erwünschte Basis der Zusammenarbeit aller Schulsehörungen. Viele Diskussionen.	
Die Anordnungen beziehen sich auf <b>präventive</b> und <b>kurative</b> Maßnahmen	<b>Es geht bei</b> <b>Verhaltensvereinbarungen</b> eher um <b>präventive</b> Maßnahmen <b>Verhaltensverträgen</b> eher um <b>kurative</b> Maßnahmen <b>um</b> Schul-, Klassen-, individuelle Vereinbarungen zwischen Lehrkräften und/ oder Eltern und/oder Schülern Verträge	

Bevor ich den Vergleich fortsetze, will ich Beispiele von Regelungen aus einer *Anordnung*, einer *Verhaltensvereinbarung* (= *Schulvereinbarung*, *Schulverfassung* oder *Schulvertrag*) und einem *Verhaltensvertrag* darstellen:

## 2.1 Angeordnete ‚Regelungen‘ aus drei Schul- und Hausordnungen <sup>6</sup>

### **Aus einer Grundschule:**

(Einleitung) „Diese Hausordnung [...] soll einen Rahmen für das schulische Leben, für die Bildung und die Erziehung geben, damit die Kinder gut vorbereitet [...] in die nächste Schulform wechseln können.“

„Der Schulhof ist kein öffentlicher Spielplatz. Nach Beendigung des Unterrichts gehen die Kinder auf dem kürzesten Weg nach Hause“.

„Fahrräder werden auf eigene Gefahr mitgebracht und im Fahrradständer abgestellt[...]“

(15 Anordnungen)

### **Aus einer Gesamtschule**

(Einleitung) „Alle, die in diesem Haus sind, halten sich an folgende Vereinbarungen [...]“

„Jeder hat das Recht zu lernen, störe keinen daran!“

„Mit dem Stundenklingeln befindet sich jeder Schüler an seinem Platz“ (17)

### **Aus einem Gymnasium**

(Einleitung) „In gemeinsamer Verantwortung für Sicherheit und Ordnung an der Schule setzen sich alle Schüler, Pädagogen und technische Kräfte für die Einhaltung dieser Hausordnung ein“.

„Mit dem Vorklingeln begeben sich die Schüler in ihren Unterrichtsraum. Sie legen vor jeder Unterrichtsstunde das erforderliche Unterrichtsmaterial bereit und nehmen ihre Plätze ein.“ (25)

Die Formulierungen von Verhaltensregeln aus der Anordnungsschule sind oft wenig dem Alter der Schüler angemessen, amtsdeutsch und sachlich kühl formuliert. Verbreitet ist die Form empirischer Aussagen anstelle der Formulierung von Forderungen. Es wird nie darum gebeten oder dafür geworben, die Regeln einzuhalten: Es wird direkt oder indirekt angeordnet, was zu tun ist, und oft mit negativen Konsequenzen gedroht, falls die Ordnung nicht eingehalten wird. Sehr selten werden die Vorschriften begründet.

Fast alle Schul- und Hausordnungen richten sich nur an Schüler. Unterschrieben sind sie vom Schulleiter, von der Schulkonferenz oder gar nicht.

## 2.2 Regelungen aus einer Mustervereinbarung aus NRW (Poelchau 2002)

Vereinbarungen sind Selbstverpflichtungen, die sich im optimalen Fall auf die *arbeitsteilige* Lösung von Schul- bzw. Lehr-/Lernproblemen beziehen.

<sup>6</sup> Die folgenden Beispiele stammen aus geltenden „Schul- und Hausordnungen“ des Landes Brandenburg

**„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)

„unsere Hausaufgaben pünktlich und angemessen zu erledigen“.

Quelle im Netz siehe Krumm 2003, 17-19: [Verhaltensvereinbarungen und Verhaltensvertr](#)

Auf diese und ähnliche Weise versprechen in dieser Mustervereinbarung die Lehrer 15 Verhaltensweisen, die Eltern 14, die Schüler 13.

Verhaltensvereinbarungen sind also gegenseitige Versprechen von bestimmten Handlungen. Sie beziehen sich auf eine arbeitsteilig zu erbringende Leistung, auf ein gemeinsames Ziel, auf einen Sachverhalt, der einzelne, Gruppen oder alle Schulangehörigen betreffen kann. Ihre Struktur lautet: „*Wir Lehrer versprechen X*“, „*wir Eltern Y*“, „*wir Schüler Z*“. Die gegenseitigen Versprechen sind *nicht* davon abhängig, ob die Partner ihre Zusage einhalten.

### 2.3 Regelungen mit einem Vertrag

Verträge sind gegenseitige Versprechen, die nur erfüllt werden, wenn jeder hält, was er versprochen hat. Ihre Struktur lautet: „*Wenn du tust, was ich will, werde ich tun, was du willst*“. Es sind „Tauschhandlungen“, die voneinander abhängen.

Zur Verdeutlichung hier die Zusammenfassung eines Verhaltensvertrages. Er bezieht sich auf den Kummer und Ärger von Eltern mit ihrem Sohn David, der sich viele Monate lang dagegen sperrte, vor dem Einschlafen seine Kontaktlinsen von den Augen zu nehmen und im Bad zu deponieren. Es nervte die Eltern auch, dass David nachts oft seine Zimmertür abschloss. Die Eltern fragten eine meiner Studentinnen, ob sie ihnen helfen könne, ihr Problem zu lösen.

Die Studentin erstellte eine verhaltenstheoretisch fundierte Diagnose des bisherigen Verhaltens der Eltern und von David und schlug dann den Eltern und David vor, folgenden Verhaltensvertrag abzuschließen:

- Ich, **David**, verspreche, vor dem Schlafen die Kontaktlinsen ins Bad zu legen und das in die Liste einzutragen. Ich verspreche ferner, die Tür meines Zimmers nicht zuzusperren.
- Wir, die **Eltern**, versprechen, David nicht daran zu erinnern, vor dem Schlafen die Linsen ins Bad zu bringen. Nicht zu schimpfen, wenn er es vergisst und jeden Abend zu kontrollieren, ob die Linsen im Bad sind. Wir loben David jedes Mal, wenn er seine Regeln einhält.
- Wir versprechen ferner: Wenn David seine drei Versprechen einhält, bekommt er einen Pluspunkt pro Tag. Schafft er es eine Woche lang, bekommt er einen Zusatzpunkt.

Tauschwert der Punkte: 4 = Kleine Tafel Schokolade, 10 = Spielabend mit Spielen nach D's Wahl in der Familie. 14 = Nachmittag mit Freunden daheim, 19 = Handyrechnung wird bezahlt

- Wenn die Eltern ihre Versprechen nicht einhalten können, erhält David einen Punkt.
- Vertragsbeginn und Laufzeit/Unterschriften der Vertragspartner

(nach Schanes 2005)<sup>7</sup>

[hier Querseite 8 einfügen]

---

<sup>7</sup> Über den Erfolg des Vertrags – er wurde hier stark gekürzt - berichte ich in Abschnitt 4.2.1



3. Strukturmerkmale		
Anordnungen	Verhaltensvereinbarungen	Verhaltensverträge
<p>Der „Vorgesetzte“ sagt dem „Untergebenen“, wie er sich zu verhalten hat: Was seine Rechte und Pflichten sind.</p> <p>„Du darfst“, „du sollst“, „du musst“, „du darfst nicht“; „es ist verboten.“</p> <p>= <b>Fremdverpflichtungen</b></p>	<p>Schulangehörige regeln selbst, wie sie ihre Arbeiten, Aufgaben, Problem arbeitsteilig bewältigen wollen.</p> <p>Jeder verspricht seinen Partnern, was er tun will</p> <p>= <b>freiwillige Selbstverpflichtungen</b> bezogen auf ein gemeinsames Ziel Die Verhaltensweisen der Kooperationspartner hängen <i>nicht</i> von einander ab.</p>	<p>Schulpartner regeln einen Austausch von erwünschten Leistungen</p> <p>Jeder verspricht seinem Partner eine Leistung unter der Bedingung: „Wenn du tust, was du versprochen hast, werde ich tun, was ich versprochen habe“</p> <p>= <b>freiwillige Selbstverpflichtungen</b> <i>nicht</i> bezogen auf ein gemeinsames Ziel Die Verhaltensweisen der Vertragspartner sind voneinander abhängig.</p>

4. Motivation		
Anordnungen	Verhaltensvereinbarungen	Verhaltensverträge
<p>Androhung von Strafen bei Verletzung der Vorschriften</p> <p>= extrinsische Motivation (Druck)</p>	<p>Interesse am Erreichen des <i>gemeinsamen</i> Erziehungsziels bzw. an der Lösung des (gemeinsamen) pädagogischen Problems</p> <p>= intrinsische Motivation (Zug)</p>	<p>Interesse an der Leistung des Vertragspartners <i>kein</i> gemeinsames Interesse</p> <p>= extrinsische Motivation (Zug)</p>

5. Durchsetzungsprobleme		
<p>entstehen <i>nach</i> dem Erlass der Regeln. Anordnungen lassen sich heute schwer durchsetzen</p>	<p>entstehen im Prozess der Vereinbarung, am „Platz zum Aushandeln von Gemeinsamkeiten und zum Austragen von Konflikten“ (siehe S. 2)</p>	<p>entstehen im Prozess der Vertragsverhandlungen bei der Suche nach zugkräftigen Verstärkern.</p>

## 6. Folgen bei Verletzung von Anordnungen, Vereinbarungen und Verträgen

Anordnungen	Verhaltensvereinbarungen	Verhaltensverträge
<p>„Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen“: Sanktionen, Strafen</p> <p style="text-align: center;">Bestrafung erfolgt durch den Kontrolleur der Anordnung,</p> <p>Wirken die festgelegten Sanktionen nicht, werden „härtere Konsequenzen“ gefordert</p>	<p>Moralischer bzw. sozialer Druck von den Vereinbarungspartnern. „Überzeugungsarbeit“</p> <p>Die Regelverletzung eines Vereinbarungspartners entbindet nicht von der eigenen Selbstverpflichtung.</p> <p style="text-align: center;">Novellierung der Vereinbarung</p>	<p>Verlust der vertraglich zugesagten Leistung des Vertragspartners</p> <p>= Strafe folgt aus dem Vertrag. Sie ist eindeutig vorhersehbar.</p> <p style="text-align: center;">Neuer, besserer Vertrag</p>

## 7. Effektivität der drei Arten von Regelungen

Wahrscheinlichkeit der Anordnungsbefolgung	< Wahrscheinlichkeit der Erfüllung der Verhaltensvereinbarung	< Wahrscheinlichkeit der Erfüllung des Verhaltensvertrags
<i>kleiner</i> als Vereinbarungs- und Vertragserfüllung	<i>größer</i> als Anordnungsbefolgung <i>kleiner</i> als Vertragserfüllung	<i>größer</i> als Vereinbarungserfüllung viel <i>größer</i> als Anordnungsbefolgung
Darüber gibt es viele Studien	wenig Studien	viele Studien
Die Strafpraktiken der Schulen haben geringen Erfolg.	Die Alltagserfahrung ist positiv  deshalb bestimmen Verhaltensvereinbarungen und Verhaltenverträge immer schon unser Leben	Die Alltagserfahrung ist sehr positiv

### 3. Das Ergebnis des Vergleichs

Der Vergleich zeigt: Mit vereinbarten Regelungen lassen sich die Schulziele effektiver erreichen und Schulprobleme erfolgreicher und friedlicher lösen als mit angeordneten Regelungen.

Nicht das Recht zur Mitbestimmung und Mitwirkung aller Schulangehörigen verbessert die Schule – es ist nur die notwendige Voraussetzung. Der Grund für die Verbesserung der Schule durch Vereinbarungen besteht in den Bedingungen, die entstehen, wenn die Partnerschaft gewollt wird. Nur wenn alle sie wollen, entstehen Vereinbarungen. Und was von allen wirklich gewollt wird, gelingt in der Regel erfolgreicher, als was angeordnet, gefordert oder befohlen wurde.

Bedingt wird der Wille zur Partnerschaft durch die Prinzipien oder Leitideen, die faire Vereinbarungen versprechen und in der Regel mit sich bringen: *„Wir regeln die Arbeit gemeinsam“*, *„Wir teilen sie uns fair auf“*, *„Jeder verpflichtet sich freiwillig dazu, zum Schulerfolg das beizutragen, was er beitragen kann“*. Gelingt das, dann motivieren (schätzen, anerkennen, vertrauen, helfen...) sich die Schulangehörigen im Vereinbarungsprozess und anschließend bei der Umsetzung der Vereinbarungen im Schulalltag gegenseitig: Jeder gibt etwas und erhält etwas.

Solche Bedingungen können in der Anordnungsschule kaum entstehen, denn sie steuert im Prinzip mit „Befehlen“ und fordert Gehorsam: Auf Ungehorsam reagieren die Anordner nach dem Prinzip: „Wenn du nicht tust, was ich will, werde ich tun, was du nicht willst“. Sie reagieren auf „übles Verhalten“ mit negativer Motivation, mit Druck, mit „Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen“, mit Strafen, mit einem Übel: *mit Gewalt* (Krumm 2003, 2006). Damit fördern Pädagogen bei den betroffenen Schülern Misstrauen, Widerstand, Aggression, Antipathie, Angst und Flucht.<sup>8</sup> Wer solche Praktiken anwendet, hat vergessen, was Goethe so formulierte: *„Überall lernt man nur von dem, den man liebt.“*

Friedliche Lösungsversuche setzen auf Gespräche, Diplomatie, Vereinbarungen, Verträge. Mit Ihnen soll Krieg zwischen den Verhandlungspartnern vermieden werden: in der Familie, in der Schule oder in der Politik.

## 4. Zur Praxis der Kooperation der Schulangehörigen auf der Basis von Verhaltensvereinbarungen und Verhaltensverträgen

### 4.1 Pädagogische Arbeit mit Verhaltensvereinbarungen

In den vergangenen 5 Jahren haben viele Schulen *Schulvereinbarungen* unter verschiedenen Begriffen entwickelt (siehe Tab. 2). Viele sind inzwischen im Internet zu finden. Sie sind anregend und informativ, besonders wenn man sie vergleichend

<sup>8</sup> *„Eine Maßnahme, die Herabsetzung, Demütigung und Schmerz beinhaltet, [...] stiftet selbst Unfrieden und löst Aggressionen aus. Strafen, die das bewirken, bedeuten Krieg zwischen den Erwachsenen und dem Kinde. [...] Gewalt als Erziehungsmittel löst das Erziehungsverhältnis auf“* (Korte 1982, S. 124 f).

Korte – ein Schulleiter - hat in seinem Buch die Wirksamkeit von „Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen“ analysiert. Sein Urteil ist vernichtend.

analysiert. Wie damit gearbeitet wird, und welche Erfahrungen die Schulseitigen damit gemacht haben, kann allerdings noch nicht befriedigend berichtet werden. Ich fand bisher keine Untersuchungen dazu vor.

Wenigstens zwei Arten einer ersten Bewertung von Vereinbarungen sind möglich: 1. können Verhaltensvereinbarungen danach beurteilt werden, in welchem Ausmaß sie Kriterien entsprechen, denen sie entsprechen sollten. 2. gibt es erste *qualitative* Beurteilungen aus Schulen über die Auswirkungen von Vereinbarungen auf das Verhalten der Schulseitigen.

Zunächst zu Punkt 1.: Ursula Schreiber, die Vorsitzende des Bayerischen Landeselternverbands, geht in dem Text „*Ohne Eltern geht nix*“ (im Netz)<sup>9</sup> auf vier „*Erziehungsvereinbarungen*“ ein, die von ihren Verfassern „*Schulverfassung*“ genannt werden. Sie stellt dazu fest: „*Nicht alles, was Schulverfassung heißt, ist eine. Für die Förderschule Penzberg, - [http://janusz-korczak-schule-penzberg.de/Unser\\_Schulprogramm.htm#Recht](http://janusz-korczak-schule-penzberg.de/Unser_Schulprogramm.htm#Recht) - die immerhin mit dem Innovationspreis 2001 der Stiftung Bildungspakt Bayern ausgezeichnet wurde, haben Lehrer, Eltern und Schüler eine Schulleitungsverfassung erarbeitet, die ausschließlich Verhaltensregeln für Schüler enthält, und sich vor allem dadurch von den herkömmlichen Hausordnungen unterscheidet, dass sie negative Sanktionen auflistet.*“

Ein Blick in die Verfassung zeigt, wie die Verpflichtungen lauten „*Die Abfälle gehören in...*“, „*Im Unterricht wird auf Kaugummis verzichtet...*“, „*Die Toiletten werden sauber hinterlassen*“, „*Du bist und bleibst höflich zu deinen Mitschülern*“ usw.: 41mal. Lehrer werden nur als „*für die verhängten (41 Straf-) Maßnahmen verantwortlich und zuständig*“ genannt. Eltern werden nie erwähnt. Es wird nicht mitgeteilt, wer den Text entwickelt und erlassen hat.

Die Verfassung der „*Schule Telemannstraße in Hamburg*“ - <http://www.hh.schule.de/tele/schulverf.html> <http://www.hh.schule.de/tele/schulverf.html> - beschränkt sich ebenfalls auf Verhaltensregeln für Schüler. Hier werden allerdings Willenserklärungen formuliert: „*Ich will pünktlich zum Unterricht kommen [...]*“, und damit Verwandtes: „*Ich akzeptiere...*“, „*Ich bekenne mich zu...*“. Wieder fehlt der Absender. Zu unterschreiben sind die Erklärungen von „*SchülerInnen, Eltern*“.

Die beiden weiteren Verfassungen hält die Landesverbandsvorsitzende ohne nähere Angaben für gut. Mein Eindruck ist weniger positiv, was die „*Verfassung der Jules-Verne-Oberschule in Berlin*“ betrifft (im Netz). Sie besteht aus 7 komplexen Artikeln, die manches Satzungeheuer enthalten. Die Sprache ist kühl, sachlich, ernst, schülerfern, amtlich. Der unformatierte Text enthält direkt und indirekt Fremdverpflichtungen oder Aufträge, keine Wir- oder Ich-Aussagen. Es handelt sich um eine Beschreibung der Aufgaben der Schule, ihrer Angebote und Erwartungen. In „*Art. 7. Verstöße gegen die Schulverfassung und Inkrafttreten*“, heißt es: „*Wer gegen die Regeln dieser Schulverfassung verstößt, sollte angemessen belangt werden. Maßnahmen müssen in jedem Einzelfall in einer Beziehung zum Vergehen stehen und der Schwere des Vergehens entsprechen. Eine Strafe soll zurückgenommen werden, wenn der Betroffenen eine überzeugende Form der Wiedergutmachung*

<sup>9</sup> Gesuchter „Text“ in Google ist aufrufbar, wenn er in Anführungszeichen steht.

*anbietet*“. Hier wurde einmal an Selbstverantwortung und Selbstverpflichtung gedacht. Die Verfassung wird nach ihrem Inkrafttreten – ohne Unterschrift - „*allen Schul-angehörigen übergeben*“. Sie ist nicht zu unterschreiben.

Zur vierten erwähnten *Schulverfassung*, jener des Deutschhaus-Gymnasiums Würzburg (im Netz), merkt die Landesvorsitzende an: „*Sie enthält für Schüler, Lehrer und Eltern nicht nur Pflichten, sondern auch Rechte.*“ Von den vier Verfassungen ist sie die umfangreichste. Sie besteht aus 22 Artikeln, in denen die Versprechen in Wirk-Aussagen von Schülern und Lehrkräften etwa gleich häufig sind. Von den Eltern gibt es keine Versprechen, es werden nur die Rechte der Eltern genannt und es wird mitgeteilt, wie wichtig die Eltern als Partner für die Schule sind. Etwas versteckt werden auch Elternpflichten formuliert.

Die Verfassung beginnt mit „*Grundsätzlichem*“ – z.B. dass sie für alle Schulangehörigen gilt - und endet mit „*Gremien der Schulverfassung, Schlussbestimmungen*“, faktisch mit ‚Verschiedenem‘. Sie ist nicht unterschrieben – drei Redakteure werden genannt. In der Präambel steht, dass alle Schulangehörigen die Verfassung „beschlossen“ – haben. Von ‚Vereinbarung‘ ist nicht die Rede.

Es mag Zufall sein, dass in dem Text nur *Schulverfassungen* zur Sprache kamen. Die erwähnten Schwächen und Lücken sind vermutlich kein Zufall. Wenn die Begriffe „Verfassung“ und „Artikel“ dazu verführt haben sollten, dann ist es ratsam, sich mit „Vereinbarungen“ zu begnügen - ein Begriff, der Schülern zudem vertrauter ist.

So wenig die Begrifflichkeit geklärt ist, so wenig ist geklärt, wie Vereinbarungen relativ konfliktfrei entwickelt werden können, und welche Kriterien beachtet werden sollten, damit sie relativ schnell zustande kommen und nach Inkrafttreten eingehalten werden (hierzu Krumm 2003, S. 21-24). Schulen informieren selten über ihre Vorstellungen hierzu.

Bei der Entwicklung von Vereinbarungen muss mit Konflikten gerechnet werden, denn Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern und Schüler haben unterschiedliche Interessen. Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass die stärkste und bestinformierte Gruppe ihre Interessen am besten durchsetzen wird: Die Lehrerschaft. Viele Vereinbarungen lassen das erkennen: Ideen, Wünsche, Reformvorschläge, die Lehrervertretungen ablehnen, tauchen in Vereinbarungen gar nicht oder sehr selten auf (z.B. Vereinbarungen zu den Bildungsstandards, zur Rechenschaftslegung von Lehrern, zu den Kriterien der Notengebung, zu Feedback von Schülern und Eltern, zum Beschwerdemanagement etc.). Dass zwei der oben erwähnten Verfassungen keinerlei Selbstverpflichtungen von Lehrern enthalten, ist keine seltene Ausnahme. Wenn in Vereinbarungen Konsequenzen bei Regelverstößen genannt sind – in Österreich ist das sehr häufig der Fall - dann betreffen sie fast nur Schüler, gelegentlich Eltern, nie Lehrer. Der aus der Jules-Verne-Schule zitierte Art. 7 erscheint als rühmliche Ausnahme, da Vergehen von Lehrern jedoch in die Zuständigkeit eines Disziplinausschusses fallen, vermute ich, dass mit Art. 7 weniger an Lehrer gedacht wurde, die Schülern gegenüber gültige Normen verletzen, sondern vor allem an undisziplinierte Schüler. Wenn in vielen Vereinbarungen von ‚*Gewalt in der Schule*‘ gesprochen wird, dann beziehen sich die Aussagen immer nur auf Schüler, nie auf Lehrer. Streitschlichter in Vereinbarungen schlichten immer nur Streit zwischen *Schülern*.

„Ungleichbehandlungen“, die nicht pädagogisch zu rechtfertigen sind, sind oft zu finden. Am deutlichsten ist die Vorherrschaft der Interessen der Stärksten in „*Schulverträgen*“. Auch sie sind – außer bei Privatschulen – nicht juristisch bindend, sondern es sind Willenserklärungen, immer von Schülern, meistens auch von Eltern, selten von Lehrern. Für Lehrer unterschreibt oft der Schulleiter, manchmal ohne das Lehrerkollegium zu erwähnen. Etliche „*Schulverträge*“ lassen vermuten, dass sie nicht von den Schulangehörigen vereinbart, sondern von der *Schule* (Schulleitung und einigen Lehrkräften) entwickelt und Schülern und Eltern zur Unterschrift vorgelegt wurden.

In ihrem „*Schulvertrag*“ fordert die „*Integrierte Gesamtschule der Stadt Kelsterbach*“ von den Schülern fünf und von deren Eltern zwei Verpflichtungserklärungen. Sich selbst verpflichtet sie zu nichts. Wenn Eltern und Schüler unterschreiben, bescheinigt ihnen die Schule in dem „*Vertrag*“, dass der Schüler „*auf der Grundlage dieser Vereinbarung (!) ab dem ... die ...Klasse ...besuchen kann*“. (*Unterschrift des Klassenlehrers*).

Die kritischen Anmerkungen dürfen nicht den Eindruck erwecken, dass in Vereinbarungen mehr Schwächen als Stärken zu finden sind. Das Gegenteil ist der Fall. Auch unbefriedigende Vereinbarungen unterscheiden sich noch positiv von den traditionellen Haus- und Schulordnungen.

(2.) Zur Beurteilung der Auswirkungen von Vereinbarungen: Die wenigen qualitativen Aussagen über die Wirkung von Vereinbarungen, die ich bislang finden konnte, sind ebenfalls positiv.

So hat z.B. DIE ZEIT Schulleiter hierzu befragt. Sie berichtet u.a.: „*Die Schulleiterin am Oberhausener Elsa-Brändström-Gymnasium (hat) mit den Abkommen gute Erfahrungen gemacht. ,Besonders in Konfliktfällen bieten sie eine gute Grundlage für ein klärendes Gespräch*“.

In der *Berufsbildenden Schule 6 in Hannover* „*verpflichten sich die Lehrer [...], jeden Schüler, der nicht zum Unterricht erscheint, umgehend bei seinen Eltern zu melden: Vor versammelter Mannschaft ruft der Lehrer zu Hause an. Die Erziehungsberechtigten wiederum versprechen, der Schule stets die Telefonnummer mitzuteilen, unter der sie tagsüber zu erreichen sind. Die schnelle Reaktion aufs Schwänzen zeigt Erfolg. Die Fehlquote ist zurückgegangen*“ (Spiewak 2005, S. 43).

Schulen sind immer schon verpflichtet, Eltern zu informieren, wenn der Verdacht besteht, dass ein Schüler schwänzt. Die Erfahrung der Schule in Hannover zeigt, dass Vereinbarungen mit wechselseitigen Selbstverpflichtungen wirksamer sind als die bisherigen allgemeinen Anordnungen.

In der Tradition der Anordnungsschule wurden und werden die Schüler *nicht*, die Eltern selten nachhaltig über die Pflichten der Lehrer aufgeklärt. Noch heute spricht sich in Österreich die Mehrzahl der Lehrkräfte und Schulleiter gegen den Vorschlag aus, „*Schülern immer wieder zu sagen, was Lehrer tun dürfen und was nicht*“ (Krumm 2006).

In der Rechtstheorie (Weber 1954, S. 240ff und 565ff) wie in unserer Alltagserfahrung herrscht die Überzeugung vor, dass Vereinbarungen oder Konventionen relativ

gut eingehalten werden, Verträge erst recht. Die Hoffnungen, die sich mit der Forderung nach Vereinbarungen verbinden, scheinen sich zu erfüllen.

## 4.2 Pädagogische Arbeit mit Verhaltensverträgen

Über Verhaltensverträge gibt es sehr viel Literatur. Der größte Teil besteht aus Berichten darüber, wie Erziehungsschwierigkeiten, die Eltern mit Kindern oder Lehrer mit Schülern hatten, mit Verhaltensverträgen konkret gelöst wurden<sup>10</sup>. Im Folgenden Beispiele zu vier Problemkonstellationen.

### 4.2.1 Wie Schulen Eltern mit Verhaltensverträgen zur Mitarbeit gewinnen können

Die *Nikolaus-August-Otto-Schule*, eine Hauptschule in Berlin, hat mit einem Vertrag versucht, Eltern zur besseren *pädagogischen* Mitarbeit in der Erziehung ihrer Kinder zu motivieren. Sie nahm seit Anfang 2005 nur jene Hauptschüler neu auf, deren Eltern sich bei Schulbeginn verpflichten, 10 Tage lang einen Erziehungskurs an der Schule zu besuchen, den eine ausgebildete Lehrerin kostenlos durchführt. *„In 10 Stunden lernen die Mütter und Väter die Kunst, Kinder zu loben, und die Fähigkeit, ihnen Grenzen zu setzen. Hausaufgaben sind ebenso Pflicht wie regelmäßige Anwesenheit. Wer mehr als 2x fehlt, muss mit Strafe rechnen: Kinder von Unfolgsamen werden von der Anmeldeliste gestrichen. Schwatzt jemand im Unterricht, ruft die Stellvertretende Schulleiterin[...] mit den Worten zur Ordnung, ‚Ihr Kind würde ich jetzt ermahnen‘“.*

Die Schule war überrascht, dass nur zwei Eltern die Anmeldung ihres Kindes zurückzogen, als sie diese Aufnahmebedingung erfuhren. Alle anderen Mütter und Väter kamen *„erst skeptisch - dann mit Begeisterung. Plötzlich sahen die Eltern, dass andere dieselben Probleme mit ihren Kindern hatten. Auch die Lehrer, sagt Schulleiterin Schmoll, erfahren viel Neues über die Lebenswelt ihrer Kinder. Die Kurse zeigen Wirkung. Elternabende sind viel besser besucht, und auch die Kinder merken, dass sich etwas verändern hat: ‚Du bist so anders, seitdem du da hingehst‘“* (Spiewak 2005, S. 42.)

Eltern und Lehrer zogen aus dem Vertrag Gewinn – und das kennzeichnet gute Verträge: Da Lehrkräfte den Kurs selbst durchführten, sorgten sie an 10 Abenden auch für Kontakt der Eltern zur Schule, und das legte den Grundstein zum gegenseitigen Kennen lernen, zu einer guten Beziehung und zur Erleichterung der eigenen Arbeit.

Der erfolgreiche Einfall der Schule hat dazu geführt, dass am Berliner Landesinstitut für Lehrerbildung 14 Lehrer als Kursleiter für andere Schulen ausgebildet werden. Ausführliche Informationen über den großen Erfolg der Kurse sind in 18 „Presseberichte“ enthalten, die die *„Nikolaus-August-Otto-Schule“* ins Netz gestellt hat.

### 4.2.2 Wie Eltern oder Lehrer mit Hilfe von Verträgen ihre Probleme mit Kindern bzw. Schülern lösen können

<sup>10</sup> Siehe z.B. Döpfner et. al. 2002 (speziell für Eltern), Jansen/Streit 1993 (ebenfalls für Eltern, aber theoretischer). Palmowski 2003, Krumm 2006.

Ein Beispiel hierzu habe ich bei der Erörterung der Merkmale eines Verhaltensvertrags auf S. 7 vorgestellt. Mit dem Vertrag wurde den Eltern von der ‚Beraterin‘, einer Studentin, vorgeschlagen, David jedes Mal zu belohnen, wenn er vor dem Einschlafen seine Kontaktlinsen ins Bad legt, das dort in eine Liste einträgt und sich nicht in seinem Zimmer einschließt.

Um Davids Motivation über die Zeit hinweg aufrecht zu erhalten, die der Lernprozess – nämlich der Erwerb neuer Gewohnheiten - beanspruchte, erfolgte die *Belohnung* oder „Verstärkung“ des erwünschten Verhaltens in *Wert-Punkten*. Erst eine bestimmte Punktezahl konnte David eintauschen gegen das, was ihm für das erwünschte Verhalten versprochen wurde; in der Diagnosephase hatte die Studentin erhoben, was David gerne tut bzw. sich wünscht. Die erforderlichen Punkte konnte sich David also „verdienen“, wenn er tat, was die Eltern wünschten. Der Vertrag hielt alle vereinbarten Bedingungen fest, auch Beginn und Laufzeit und den Tauschwert der Punkte. Er war anregend formuliert und gestaltet und wurde von allen feierlich unterschrieben.

Hier nun die Wirkungen des (strafenden) Verhaltens der Eltern in den 10 Tagen *vor* und die Wirkungen des veränderten, vertraglich vereinbarten Elternverhalten in den ersten 21 Tagen *nach* Vertragseinsatz:

1. **Vor dem Vertragseinsatz** haben die strafenden Reaktionen der Eltern auf Davids unerwünschtes Verhalten nach Aussagen der Eltern „fast nichts“ bewirkt.  
Genauere Beobachtungen in den 10 Nächten vor Vertragsabschluss zeigten, dass David nur an zwei Abenden die Linsen von den Augen genommen hatte.
2. **In den 21 Nächten nach Vertragsabschluss**, erfüllte er die drei Vertragsbedingungen 19x. Da er auch – wie vereinbart – weitere Punkte erwerben konnte, brachte er es auf 21 Punkte.

Die schnelle positive Wirkung des veränderten Elternverhaltens ist keine Ausnahme: Pädagogische Verhaltensverträge sind fast immer erfolgreich, wenn sie - im Lichte der zugrunde liegenden Verhaltenstheorie<sup>11</sup> - sorgfältig entwickelt, wirklich fair und freiwillig abgeschlossen und vertragsgemäß durchgeführt werden. Entscheidend ist immer, dass beide Vertragsseiten an den gegenseitig versprochenen Leistungen wirklich interessiert sind. Ist das der Fall, dann führen Verträge zu einem anhaltenden gegenseitigen Austausch von „Freundlichkeiten“, von Leistungen und Verhaltensweisen, die sich die Vertragsbeteiligten wünschen. Darüber hinaus erhöht sich gegenseitiges Wohlwollen, Vertrauen, Sympathie, Zuneigung: Gute Verträge und gute Vertragserfüllung führen zur Beziehungsverbesserung.

Strafendes Erziehverhalten, die uralte Tradition, auf übles Kind- oder Schülerverhalten mit einem Übel, mit Gewalt, mit Zufügen von physischen oder psychischen Schmerzen zu reagieren, führt oft zum Austausch von „Feindseligkeiten“, damit zu einer Verschlechterung der Erzieher-Kind-Beziehung, zu Abneigung, Antipathie, Aggression, Angst, Verweigerungen, Flucht (Schwänzen). In der Schule werden als Folge nicht nur Lehrer und, verbunden damit, oft auch deren Fächer abgelehnt; es

<sup>11</sup> In die Theorie führen die in Anm. 10 genannten Texte ein, besonders kurz und prägnant Rost 2006.



kommt auch zum Phänomen „Ablehnungsschüler“, das sind solche Schüler, die Lehrkräfte nicht gerne in ihrer Klasse sehen und für deren Abschieben sie bewusst oder unbewusst wirken (Brophy & Good 1974). Eine Studie des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnen- Vereins zeigt: „69,6 % der befragten Lehrer haben dem Vorschlag des bayerischen Ministerpräsidenten, ‚Hartnäckige Störer vom Unterricht ausschließen‘ zugestimmt“. 67% plädierten bei diesen Schülern für ‚Vorzeitige Beendigung der Schulpflicht‘.<sup>12</sup> Politiker wie Pädagogen reagieren mit der Forderung „Hart durchgreifen“, wenn „Gewalt in der Schule“ diagnostiziert wurde.<sup>13</sup> Ist ihnen bewusst, dass sie damit zur Gewalt aufrufen?

Lehrer können ihre Probleme mit Schülern oder Klassen nach demselben Prinzip lösen, wie es im Fall David dessen Eltern taten. Redlich & Schley (1978/80) haben viele Berichte darüber veröffentlicht, wie Lehrer Lern- und Verhaltensprobleme von Schülern mit Verträgen schnell und erfolgreich gelöst haben.<sup>14</sup>

#### 4.2.3 Wie Eltern Lehrern helfen können, wenn Lehrer es allein nicht schaffen

Im Folgenden geht es um eine Klasse von 8-10Jährigen, die im ersten Schulhalbjahr nicht auffällig war, dann aber so undiszipliniert wurde, dass eine systematische quantitative Beobachtung an 7 Tagen eine durchschnittliche Störrate des Unterrichts von 95% ergab. Ein Berater schlug dem Lehrer einen Verhaltensvertrag vor, der im Prinzip jenem des Falles David entsprach: Der Lehrer wählte ihm geeignet erscheinende Verstärker aus, die er seinen Schülern „für Mitarbeit und Schulleistung“ versprach. Ab Vertragseinsatz arbeiteten am ersten Tag 80% der Schüler „gut“ mit, am 2.Tag 50%, am 3.Tag 15%, am 4. und 5.Tag keiner mehr. Jetzt wurde dem Lehrer geraten, ‚Schulleistung und Nichtstören‘ zu verstärken. In den ersten sechs aufeinander folgenden Schultagen klappte das *ausreichend*, am 7. und 8. Tag *nicht mehr*. Die Ursachen der Misserfolge wurden nicht berichtet, aber die Daten zeigen, dass es dem Lehrer mit den gewählten Verstärkern und ihrem Einsatz nicht gelang, die Motivation aufrecht zu erhalten.

In einem dritten Versuch wurde nun dem Lehrer empfohlen, die Eltern der Kinder um Hilfe zu bitten:

1. Er informierte die Eltern an einem Elternabend über die Disziplinprobleme und bat um Hilfe. Eltern, die nicht kommen konnten, rief er an. Da viele Alleinerziehende berufstätig waren, musste er viele anrufen.
2. Er teilte allen mit, dass sie ab...täglich einen „Brief“ (einen Vordruck) erhalten würden, wenn ihr Kind nicht gestört, sich also *erwünscht* verhalten hatte.

<sup>12</sup> [www.bllv.de/archiv/pressekonferenzen/20030224\\_befragung\\_pisa/stoiber.pdf](http://www.bllv.de/archiv/pressekonferenzen/20030224_befragung_pisa/stoiber.pdf)

<sup>13</sup> Zuletzt besonders laut anlässlich der pädagogischen Bankrotterklärung der Rüttschule in Berlin. Schon nach einem Tag, war die Polizei wieder abgezogen. Es hatte *keine* Gewalt gegeben, die sie erforderlich gemacht hätte.

<sup>14</sup> Diese Bücher sind vergriffen. In Krumm 2003 sind zwei Berichte daraus enthalten (im Netz), ebenso in Nolting 2003 und Palmowski 1986. Von Carmen Druyen steht ein sehr anregender *Klassenvertrag* im Netz, aufrufbar unter „*Klassenvertrag Klasse 8*“. Je kleiner die Zahl der Vereinbarungs- oder Vertragspartner ist und je bekannter bzw. vertrauter sie miteinander sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich alle an ihre Selbstverpflichtungen halten.

3. Er bat sie, auf das erwünschte oder unerwünschte Verhalten mit ihrem Sanktionsstil zu reagieren.
4. Es betonte, dass der Brief am wirkungsvollsten sei, wenn sie ihn sofort beachtetten und sofort lobend oder belohnend reagierten.
5. Die Eltern sollten ihr Kind täglich nach dem Brief fragen. Es erhielte nur dann keinen Brief, wenn es ernsthaft gestört hätte.
6. Wenn es keinen Brief bringe, sollten sie es ihre Enttäuschung spüren lassen.
7. Am wichtigsten sei, dass sie sich konsequent verhielten: Dass sie auf den Brief *verstärkend*, auf sein Ausbleiben *enttäuscht* reagieren.

Hier die Ergebnisse:

An den fünf Tagen *vor* dem Beginn des neuen Versuchs lag die Störrate wie zuvor bei 95 %.  
 In den ersten sechs Tagen *nach* Versuchsbeginn lag sie durchschnittlich bei 12%, in den folgenden 9 Tagen bei 0% mit einer Ausnahme von 5%.  
 (Quelle: Allyn 1975)<sup>15</sup>

Das Beispiel illustriert: Eltern können daheim wirkungsvoll helfen, Schulprobleme zu lösen, wenn sie zuvor sorgfältig instruiert werden. Viele Studien belegen das (zusammenfassend Barth 1979)<sup>16</sup>. Sie zeigen auch, dass „*Home Based Reinforcement*“ (HBR), - wie das Verfahren in der deutschen Forschungsliteratur genannt wird - *noch* wirksamer ist, als Verträge eines Lehrers *allein* mit seiner Klasse. Studien zeigen ferner, dass Eltern leicht von Lehrern zur Mitwirkung bei solchen Verfahren zu gewinnen sind – es geht ja um *ihr* Kind. Sie belegen auch, dass ein informativer Brief Eltern ebenso gut motivieren kann wie ein zweistündiger Elternabend. Eltern, die an solchen Verfahren mitgewirkt hatten, beurteilten sie sehr positiv. Ihre Einstellung zur Schule und ihre Kommunikation mit den Lehrern wurden besser („Noten“ 1,3-1,5). Nach einer solchen Mitwirkung hatten sie „*viel mehr*“ Kontakt zur Schule als zuvor. Das verbesserte auch die Beziehung des Lehrers zu den Eltern (Krumm 1988 S. 336f und 2006).

Im Blick auf das Kooperationsverfahren HBR sei hier erwähnt, dass die genannte *Nikolaus-August-Otto-Schule* Eltern zum Besuch des Erziehungskurses ‚nötigte‘, weil in den Jahren davor „*die notwendige Disziplin der Schüler schwand. Sie hörten nicht zu, kümmerten sich nicht um die ihnen übertragenen Aufgaben, einige Jungen wurden schnell handgreiflich. Deshalb bot die Schule den Eltern einen Deal an: Wir geben euch kostenlose Unterstützung bei der Kindererziehung; ihr verpflichtet euch zu kommen*“ (Spiewak 2005, S.5).

Der Kurs allein genügte gewiss nicht, solche Unterrichtsprobleme lösen zu helfen. Er ist aber eine sehr nützliche Voraussetzung für HBR, zu dem der betroffene Lehrer die Initiative ergreifen muss. Eltern, mit denen nach einem solchen von der Schule

<sup>15</sup> In den Jahren 1970-1985 lag die Hochphase der Forschung zur Pädagogischen Verhaltensmodifikation.

<sup>16</sup> Home based reinforcement kann nicht kurz verständlich übersetzt werden. In dem Verfahren verstärkt nicht allein der Lehrer die Schüler für das erwünschte Verhalten – oft nur durch Aushändigung der Berichtskarte - sondern zusätzlich und besonders wirksam erstärken die Eltern daheim, deshalb „*home based*“.

initiierten Kursbesuch schon ein guter Kontakt besteht, arbeiten gewiss bereitwillig mit.

#### 4.2.4 Wie Lehrkräfte Eltern helfen können, wenn Eltern es allein nicht schaffen

Die Initiative zu einem solchen Verfahren kann auch von einer Mutter ausgehen, wenn sie daheim z.B. die Hausaufgabenprobleme, die ihr ein Kind bereitet, allein nicht bewältigt. Sie kann dann die Lehrkraft des Kindes bitten, jene Rolle zu übernehmen, die die Eltern im vorangegangenen Fall übernommen hatten. Wenn immer die Mutter z.B. im Hausaufgabenheft eine kurze Information für die Lehrkraft mitgibt, kann diese - wie zuvor vereinbart - auf das erwünschte oder unerwünschte Verhalten im Unterricht – „*school based*“ -reagieren. Es würde ihr kaum Arbeit bereiten, konsequent *lobend* oder *enttäuscht* zu reagieren, da sie ja die Aufgaben ohnehin kontrolliert.

Über Home-Based Reinforcement (HBR) gibt es viele Studien. Über die Umkehrung, das „*School Based Reinforcement (SBR)*“, fand ich keinen Fall. Aber ich kenne zwei Versuche von Eltern in Salzburg, die Lehrerinnen ihrer Kinder als Unterstützerinnen zu gewinnen. Beide Verhaltensverträge waren von Verhaltenstherapeuten perfekt vorbereitet. Die Versuche der Eltern scheiterten: Die Lehrerinnen weigerten sich. Eine davon – Lehrerin an einer Übungsschule, die Lehramtsanwärter auf die Praxis vorbereitet – mit den Worten. „*so weit kommt's noch*“.<sup>17</sup>

#### 5. „Elternmitarbeit“ und „Lehrermitarbeit“

Wie erwähnt besteht *Erziehungspartnerschaft*, die Kooperation zwischen Lehrern und Eltern, derzeit hauptsächlich aus Mitarbeit von Eltern bei der Lösung von Schul- oder Unterrichtsproblemen. Mitarbeit von Lehrern bei der Lösung von Lehr-/Lernproblemen in der Familie ist selten. Die Aussage der zuletzt zitierten Lehrerin ist ein Beleg dafür. Sie ist nicht nur unfreundlich, sie ist auch ‚kurzsichtig‘. Kinder, die daheim ihren Eltern Kummer bereiten, insbesondere mit Schulproblemen, sind oft auch ‚schwierig‘ in der Schule. Würden die Lehrkräfte mit den Eltern an einem Strang ziehen – also bei der Problemlösung für das Kind erfahrbar mit den Eltern zusammenarbeiten - würde sich das auf das Verhalten des Kindes im Unterricht positiv auswirken.

PISA hat wiederholt gezeigt, dass die Lernbedingungen im Elternhaus den Schulerfolg von Kindern im Guten wie im Schlechten stärker bestimmen als die Lernbedingungen in der Schule. Die Konsequenz daraus müsste sein, der „Erziehungs-

<sup>17</sup> Die Expertinnen für die Schulpraxis kannten vermutlich Problemlösungen mit Verhaltensverträgen bzw. die Verhaltenstheorie und ihre Praxis nicht: die *Verhaltenstherapie* bzw. die *Pädagogische Verhaltensmodifikation*. Der Wert eines Verstärkers (also des Motivationsmittels) hängt nicht nur davon ab, *womit* ein Kind für ein erwünschtes Verhalten verstärkt wird, sondern auch *von wem* die Verstärkung kommt: von einer beliebten oder einer unbeliebten Person. Wenn Verstärker eingesetzt werden, sollten sie (auch) von Personen kommen, die das Kind/ der Jugendliche gerne mag. Der Lehrer der zitierten Chaosklasse hatte es mit seinen Versuchen allein schwerer als die Eltern, die Kinder wirksam zu verstärken. Die Lehrerinnen hätten im SBR-Versuch, den sie verweigerten, die Kinder sehr erfolgreich verstärken können. Sie waren nach Auskunft der beiden Mütter bei ihrem Kind „sehr beliebt“ und damit als Person „einflussreich“ (dazu auch Tharp & Wetzel 1975).

reform“ in der Familie noch mehr Aufmerksamkeit zu widmen als der „Unterrichtsreform“ in der Schule.

Bereits mit guten praktischen Ratschlägen könnten Lehrkräfte Eltern unterstützen. Viele Lehrer halten Beratung von Eltern für nützlich, aber nur wenige beraten sie tatsächlich.

Vor Jahren haben wir österreichische Lehrer gefragt, ob sie 17 Empfehlungen wie z.B.: „*Eltern Lernhilfen für Hausaufgaben zeigen*“, „*Eltern anregen, vorzulesen oder sich vorlesen lassen*“, „*Eltern Lerntechniken beibringen*“, „*Eltern im Unterricht beobachten lassen, wie der Lehrer ihr Kind unterrichtet*“... für nützlich halten. 58% der Lehrer haben im Durchschnitt mit „Ja“ geantwortet. Nur 9,4% gaben jedoch an, Eltern tatsächlich solche Empfehlungen gegeben zu haben.

In einer Befragung österreichischer Eltern gaben 5,8% der Eltern an, sich an solche Ratschläge von Lehrern zu erinnern. In anderen Schultraditionen sehen die Antworten positiver aus: In den USA sagten 30%, in Taiwan 42,6% der Eltern, sie hätten von den Lehrern ihrer Kinder solche Empfehlungen erhalten.<sup>18</sup>

Vielen Lehrern, die über geringes Interesse der Eltern an der Schule und über häusliche Erziehungsversäumnisse klagen, ist sicher nicht bewusst, wie wenig sie aktiv auf Eltern zugehen, Eltern nach ihren Erziehungsproblemen fragen und wie wenig sie helfen, solche zu lösen, indem sie umsetzbare Ratschläge und Tipps geben.

Eltern, die nicht recht wissen, wie sie ihrem Kind bei Lernproblemen helfen könnten, sollten allerdings nicht nur „guten Rat“ erhalten. Wichtiger wäre, sie *anzuleiten*, wie sie konkret vorgehen müssen, um ihr Problem zu lösen. Wenn Lehrer Eltern in ihre eigenen Problemlösungsversuche mit einbeziehen – wie es z. B. HBR erfordert – könnten nicht nur die Lehrkräfte ihre Probleme erfolgreicher lösen. Auch die Eltern würden dabei pädagogisch kompetenter.

Und warum sollten Eltern nicht in den Unterricht kommen, um hospitierend vom Lehrer zu lernen, wie sie daheim erfolgreich mit ihrem Kind üben können, wenn es erforderlich ist? Was in USA längst praktiziert wird, sollte auch in Deutschland möglich sein.<sup>19</sup> In Hamburg ist es möglich. Dort lief vor ca. 25 Jahren ein Grundschul-

---

<sup>18</sup> Details zu den beiden Untersuchungen in Krumm 1996a, und 1996b. Bei der zweiten Untersuchung handelte es sich um die Replikation einer amerikanischen Studie in Österreich und Taiwan. Die Daten sind relativ alt, aber würden sie heute besser ausfallen? Die Daten von Sacher (2004) lassen es nicht vermuten.

Von Lehrkräften werden auch Hausbesuche schon seit langem entschieden abgelehnt (Krumm 1988), obgleich sie in der Forschung zur Lehrer-Eltern Kooperation als die wichtigste Maßnahme gelten, um Vertrauen von und Zugang zu schulfernen Eltern zu gewinnen (Shea & Methode Bauer 1985, 174). Eine Frankfurter Hauptschule, die fast nur von Schülern aus Einwandererfamilien besucht wird, baut bei ihrer schulfernen Elternschaft längst nicht mehr auf Elternabende sondern auf Familienbesuche. Dazu auch Spiewak 2006.

<sup>19</sup> In den USA trifft man bei jedem Schulbesuch Eltern in der Schule. Viele Schulen haben auch ein „Elternzimmer“ mit Kaffeemaschine, in denen es sich Mütter gemütlich machen können. Jeder Lehrkraft steht es frei, Eltern in den Unterricht einzuladen, wenn pädagogische Probleme es nützlich erscheinen lassen, und Mütter oder Väter dürfen selbstverständlich im Unterricht hospitieren. In vielen Staatsschulsystemen waren Eltern bis vor wenigen Jahren „Schulfremde Personen“. Im Prinzip

versuch, an dem in 149 der 244 Grundschulen 2172 Mütter und 15 Väter im Unterricht mitarbeiteten. Der Bericht darüber lautet: „*Eltern lernen ihre Kinder unterrichten*“ (Bade et. al. 1982). Jener mehrjährige Versuch hat möglicherweise bewirkt, dass in Hamburg heute noch in vielen Klassenzimmern Eltern zu finden sind, die Lehrerinnen und Lehrer unterstützen. Zu finden sind dort auch Lehrer, die Eltern als Hilfen im Unterricht suchen.<sup>20</sup>

Einen Ratschlag versteht man meist schnell. Die Umsetzung erfordert aber oft Training. Es kann vom Lehrer, von der Schule – siehe *Nikolaus-August-Otto-Schule* - von Beratungsstellen oder von professionellen pädagogischen Trainern kommen.<sup>21</sup> Videos können solche Trainings veranschaulichen. Wenn es noch nicht genügend geben sollte, dann dürfte es heute leicht sein, sie zu produzieren. Es kommt nur darauf an, dass sich LehrerInnen auf Video aufnehmen lassen, wenn sie mit Schülern üben, dass die entscheidenden Verhaltensweisen kommentiert werden und dass übenden Eltern auf dem Screen gezeigt werden kann, was perfekt war und was noch nicht. Über solche Trainings liegen vor allem im Ausland viele Berichte vor (Topping 1995,1986). Hier ein Beispiel dazu, was und wie viel Eltern in einem solchen Training lernen können (Glynn 1985):

Der Trainingkurs bestand aus 8 Eltern, die lernen wollten, ihren 8-12jährigen Kindern mit Lesedefiziten von 2-5 (!) Jahren daheim beim Lesenlernen ‚*Nachhilfe*‘ zu geben. Dreierlei sollten sie lernen: 1. *Warten können*: mindestens 5 Sek. und mehr galt als ‚richtig‘, weniger galt als ‚falsch‘. 2. Bewährte *hilfreiche Reaktionen*, wenn das Kind falsch las (z.B. Hinweise, was ein Wort bedeuten könnte, auf den Kontext verweisen etc).<sup>22</sup> 3. *Häufiges Loben* für erwünschtes Verhalten: für korrektes Lesen, für Selbstkorrekturen, für Verbesserung nach einer Hilfe etc.

Die folgende Tabelle zeigt die durchschnittlichen Effekte des Trainings auf die acht Familien:

Tab.: 3 Durchschnittliches Verhalten der 8 Familien im Durchschnitt vor und nach dem Trainings						
	„Warten lernen“ % richtig		„erfolgreich helfen“ % richtig		„oft loben“ Anzahl	
	vor	nach	vor	nach	vor	nach
Schnitt	15	60	28	69	2	11

Relevanter ist folgender Befund: *Vor* dem Training brachte die einmonatige Nachhilfe der untrainierten Eltern den Kindern einen durchschnittlichen Lerngewinn von 1,4 Monaten. *Nach* dem Training betrug der Lernfortschritt der Kinder nach 2,5 Monaten Nachhilfe durch die Eltern 6,5 Monate. Nach dem Training konnten die Eltern ihren Kindern also deutlich besser helfen als untrainiert.

---

musste der Eintritt jeweils „erlaubt“ werden. Von diesem Geist weht heute noch einiges in manchen Staatsschulen. Dieser Geist ist kein Freund der Erziehungspartnerschaft.

<sup>20</sup> Persönliche Mitteilung von Frau Schäfer, Behörde für Bildung und Sport in Hamburg, Juli 2006.

<sup>21</sup> Siehe dazu die Übersicht über die „aktuelle Elternbildungslandschaft“ von Tschöpe-Scheffler (2006).

<sup>22</sup> Über gute und unsinnige „Nachhilfe“ von Pädagogen informiert - anschaulich und immer noch hilfreich - Innerhofer (1977, S. 40ff., 203ff).

## 6. Schlußbemerkungen

Kapitel 4 sollte zeigen, dass es bewährte Verfahren gibt, wie Eltern und Lehrer/innen viele pädagogische Probleme in Familie und Schule gemeinsam lösen können, wenn es allein nicht hinreichend gelingt. Bislang geht die Initiative zur Kooperation eher von Lehrkräften aus. Sie betrifft dann hauptsächlich Probleme der Schule. Eltern haben pädagogische Hilfe von Lehrern aber ebenso nötig wie Lehrer von Eltern. Wie sich gezeigt hat, wird selbst wenig aufwändige Unterstützung von manchen Lehrern verweigert, wie etwa die kaum belastende Hilfe bei School based Reinforcement (siehe 4.2.4).

Zur Mitarbeit von Lehrern bei solchen schulrelevanten Problemen in der Familie habe ich in den vorliegenden Schulvereinbarungen noch nichts gefunden. Fehlt dieses Thema dort, dann fehlt der Erziehungspartnerschaft ein wesentliches Element.

## Literatur

- Bade, A. et. al. (1982). Eltern lernen ihre Kinder unterrichten. In: Pädagogik extra 7/8, S. 44-48.
- Döpfner, M., Schürmann, St., Lehmkuhl, G. (2000). Wackelpeter und Trotzkopf - Hilfen bei hyperkinetischem und oppositionellem Verhalten. Weinheim: PVU.
- Glynn, T. (1985). Remedial Reading at Home. In: Topping, K., Wolfendale, Sh. (1985). Parental Involvement in Children's Reading (Ed.) London Sydney: Croom Helm, S. 181-188.
- Holtappels, H.G., Heitmayer, W., Melzer, W., Tillmann, K.-J. (Hrsg.). 2004. Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim und München: Juventa
- Hoos, K. (1999). Mobbing in der Schule. Was Lehrer Schülern antun können. In *Schulmanagement*, 32-42.
- Innerhofer, P. (1977). Das Münchner Trainingsmodell – Beobachtung Interaktionsanalyse Verhaltensänderung. Berlin: Springer.
- Jansen, F., Streit, U. (1993). Eltern als Therapeuten. Ein Leitfaden zum Umgang mit Schul- und Lernproblemen. Berlin: Springer.
- Korte, J. (1982). Disziplinprobleme im Schulalltag. Über den unpädagogischen Umgang mit schwierigen Schülern. Weinheim: Beltz.
- Krumm, V. (1988). Pädagogische Kooperation durch pädagogische Information. In: Rothbucher, H. Hrsg. (1988). Aspekte einer Lehrerbildung. Salzburg: Pädagogische Akademie. S. 317-358.
- 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 Lehrern 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. (2000). ‚Erziehungsverträge mit Eltern‘ oder ‚Verhaltensverträge mit Schülern‘? In: Erziehung und Unterricht 1/2, 2000, S. 151-172. (Im Netz ).
- Krumm, V. (2001). Elternhaus und Schule. In: D. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 81- 86.
- Krumm, V. (2002) Verhaltensvereinbarungen und Verhaltensverträge - Eine Übersicht über damit verbundene Vorstellungen und Informationen über pädagogisch erfolgreiche Praktiken. Salzburg: Institut für Erziehungswissenschaft der Universität.  
[Verhaltensvereinbarungen und Verhaltensverträge](#)
- Krumm, V., Eckstein, K. (2003). „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule“. Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. In: Die Deutsche Schule, 95 Jg. 4, Vj., S. 439-451.  
<http://www.sbg.ac.at/erz/people/krumm.htm>
- Krumm, V. (2006). Hilfreich und doch vernachlässigt: Verhaltensverträge. Wie Erzieher mit schwierigen Kindern erfolgreicher umgehen können. In: Schule und Eltern in gemeinsamer Verantwortung für Erziehung und Bildung. Schulverwaltung spezial Nr. 3, 2006, S. 40-42.
- Krumm, V. (2006b). Über den Umgang von Lehrern mit störenden Schülern und ihre Bereitschaft, ihn zu verbessern. In: Minnameier, G. , Wuttke, E. (Hrsg.). Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung - Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Lang: Frankfurt. (Festschrift für Klaus Beck)
- McConkey, R. (1985). Working with Parents. Cambridge, MA.: Croom Helm.
- McElvany, N. (2005). Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie. Diss. FU Berlin.
- Palmowski, W. (1996). Anders Handeln – Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Berlin: Borgmann.
- Poelchau, W. (2002). Mustervereinbarung aus NRW: [Verhaltensvereinbarungen und Verhaltensverträge](#)
- Redlich, A. & Schley, W. (1978): Kooperative Verhaltensmodifikation. München: Urban & Schwarzenberg.
- Redlich, A. & Schley, W. (1980). Hauptschulprobleme. München: Urban & Schwarzenberg.
- Rost, D. (1982). Kontingenzverträge im Unterricht. Psychologie in Erziehung und Unterricht 29. Jg. S. 112-128.
- Rost, D. (2006). ‚Pädagogische Verhaltensmodifikation‘ (S.584-558) und ‚Verhaltensanalyse‘ (S. 832-339). In: Rost, D. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU.
- Sacher, W. (2004). Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg.

- Schanes, S. (2006). „Meine Kontaktlinsen bleiben auch über Nacht im Auge“. (Ein Fallbericht. Seminararbeit). Salzburg: Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg.
- Spiewak, M. (2005). Ein Deutscher Klassenkampf – Eltern und Lehrer haben sich verfeindet – zum Nachteil ihrer Kinder. In: DIE ZEIT, Nr. 43. (Im Netz).
- Spiewak, M. (2006). Mama muss jetzt lernen. Integration fängt nicht erst in der Schule an. Darum gehen Stadtteilmütter in türkische Familien und unterrichten die Eltern. In: DIE ZEIT. Nr. 28. (Im Netz)
- Tharp, R., Wetzel, F.J.(1985).Verhaltensänderungen im gegebenen Sozialfeld. München: Urban & Schwarzenberg 1974.
- Topping, K. & Wolfendale, Sh. (Eds.). (1985). Parental Involvement in Children's Reading. London Sydney: Croom Helm:
- Topping, K.J. (1986). Parents as Educators. Training parents to teach their children. London Sydney Croom Helm.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2006). Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung durch Angebote der Elternbildung. In: Schule und Eltern in gemeinsamer Verantwortung für Erziehung und Bildung. In: SchulVerwaltung spezial Nr.3, 2006, S. 45-47.
- Ulich, K. (1993). Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. Frankfurt: Fischer.
- Weber, M. (1956). Wirtschaft und Gesellschaft (Band 1) Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 49, 4, S. 513-533.

Anschrift des Verfassers:  
Prof. Dr. Volker Krumm  
Thumeggerstraße 35  
5052 Salzburg

[Volker.Krumm@sbg.ac.at](mailto:Volker.Krumm@sbg.ac.at)