

Einführung in das Schwerpunktthemenheft 'Eltern, Kind, Schule - ein kompliziertes Verhältnis?'

Walper, Sabine

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Walper, S. (2015). Einführung in das Schwerpunktthemenheft 'Eltern, Kind, Schule - ein kompliziertes Verhältnis?'. *Zeitschrift für Familienforschung*, 27(2), 127-134. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-445472>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Sabine Walper

Einführung in das Schwerpunktthemenheft *Eltern, Kind, Schule – ein kompliziertes Verhältnis?*

Das Verhältnis von Familie und Schule ist seit jeher nicht einfach. Als im Verlauf der vergangenen vierhundert Jahre in den verschiedenen Regionen Deutschlands schrittweise die Schulpflicht eingeführt wurde, haben dies keineswegs alle Eltern als öffentlich garantierte Bildungsförderung ihrer Kinder begrüßt (Fölling-Albers/Heinzel 2007). Vor allem in ländlichen Regionen wurde die Schulpflicht von der Bevölkerung vielfach eher als staatlicher Eingriff in die Elternrechte abgelehnt, umso mehr, als Kinder damals noch in einem Großteil der Familien unentbehrliche Helfer in der Landwirtschaft, Haushaltsführung und Geschwisterbetreuung waren. Auch heute ist das Verhältnis von Elternhaus und Schule von unterschiedlichen Erwartungen und Interessen beider Seiten geprägt, die mitunter nur schwer zu vereinbaren sind. Selbst Fragen der Schulpflicht sind dabei durchaus noch ein Diskussionsthema in Deutschland – vor allem die fehlenden Möglichkeiten alternativer Lernformen wie Hausunterricht wurden seitens der Vereinten Nationen kritisiert (Muñoz 2007). Die zentralen Konfliktlinien und Herausforderungen verlaufen jedoch mittlerweile entlang anderer Koordinaten. Zwei Themen sind hierbei besonders hervorzuheben: die Frage der Aufgabenteilung und Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im Kontext steigender Bildungsanforderungen und sich wandelnder Familien sowie die Herausforderungen einer verbesserten Chancengerechtigkeit für bildungsbenachteiligte Schüler.

Neben-, gegen- oder miteinander? Von separierten Aufgaben zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Die Vorstellungen zur Aufgabenteilung und Kooperation von Elternhaus und Schule haben sich im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte grundlegend geändert. War das Verhältnis von Familie und Schule zunächst von einer konzeptuell-programmatisch klaren Arbeitsteilung geprägt, die den Eltern das primäre Erziehungsrecht vorbehielt und der Schu-

le den Bildungsauftrag zuteilte, so hat sich diese institutionelle Trennung von Erziehung und Bildung doch in der Praxis nicht durchhalten lassen (Fölling-Albers/Heinzel 2007; Wild/Lorenz 2010). Schon in der Reformpädagogik wurde sie grundlegend in Frage gestellt und zumindest in einzelnen Reformschulen auch praktisch überwunden. Doch erst in der Phase der Bildungsreform der 1970er Jahre hat sich die Vorstellung, Unterricht und Erziehung als Einheit zu betrachten, in der Schultheorie und -praxis weitgehend etabliert (Keck 2001).

Vor allem ist es allerdings der Kontext der Familie, in dem sich zeigt, wie eng Erziehungs- und Bildungsprozesse miteinander verwoben sind. Alltägliche Anregungen, Lerngelegenheiten und Formen der Kompetenzförderung sind vielfach beiläufig eingebettet in die familiäre Lebensführung und die Beziehungsstrukturen zwischen Eltern und Kindern (Büchner 2006; Von der Hagen-Demszky 2011; Walper/Grgic 2013). Auch bewusste Bemühungen um die Bildung der nachwachsenden Generation sind kein Privileg von Schule, sondern finden sich nicht minder in Familien (Cheadle 2008; Lareau 2003), wie etwa im Konzept der *concerted cultivation* zum Ausdruck gebracht wird (Irwing 2011). Dass Familien nicht nur einen Be- und Erziehungsraum für Kinder, sondern auch eine wichtige Lernumgebung darstellen, mag heute selbstverständlich erscheinen, wurde jedoch lange in der hiesigen Bildungsforschung vernachlässigt (Wild/Walper 2014).

Mittlerweile ist die Bildungsbedeutung von Familien ein zentrales Thema der Bildungsforschung in Deutschland geworden. Vor allem die intensive Debatte über Befunde der PISA-Studie hat die Familie als Bildungsort ins Rampenlicht der öffentlichen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit gerückt. Seither verweisen zahlreiche Befunde auf die zentrale Bedeutung der sozialen Herkunft als Schrittmacher für die Kompetenzentwicklung und den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen (z.B. Baumert et al. 2003; Ehmke/Jude 2010), beschreiben relevante Anreizstrukturen und entwicklungsförderliche Interaktionen in der Familie (z.B. Büchner/Brake 2006; vgl. Wild/Lorenz 2010; Wild/Walper 2014) und heben die – auch finanziellen – Anstrengungen hervor, die Familien zur gezielten Förderung ihrer Kinder unternehmen (Klemm/Klemm 2010). Damit ist die Bildungsbedeutung von Familie verstärkt ins öffentliche Bewusstsein getreten. Dies eröffnet neue Chancen in der Nutzung bislang vernachlässigter Ressourcen von Familien, die auch ihrerseits als lernende Systeme zu verstehen sind, bringt aber auch Unsicherheiten und vermehrte Anforderungen an Leistungen von Familien mit sich (Süßlin 2015).

Akzentuiert werden diese Entwicklungen durch den Wandel von Familien, der sich nicht nur an gestiegenen Scheidungsquoten und der rückläufigen Bedeutung der Ehe als Kontext für Elternschaft festmachen lässt, sondern auch an der steigenden Erwerbsbeteiligung von Müttern, vermehrten Anforderungen im Berufsleben der Eltern, entsprechenden Erschwernissen bei der Balancierung beruflicher und familialer Aufgaben und nicht zuletzt Veränderungen in den Erziehungszielen und –praktiken von Eltern, die zunehmend dem Ideal einer gewaltfreien Erziehung folgen (sollen) (Nave-Herz 2012; Peuckert 2012; Walper et al. 2015, in Druck). Vor allem angesichts der zunehmenden Erwerbsbeteiligung von Müttern kann auch Schule nicht mehr unvermindert darauf setzen, dass nach dem Halbtagsbetrieb ein Elternteil zuhause die Betreuung der Kinder und deren Hausaufgaben übernimmt. Der Ausbau der Ganztagschulen ist eine Reaktion auf

diese Veränderungen, mit der es Eltern leichter gemacht werden soll, Erwerbstätigkeit und Familie zu vereinbaren (Holtappels et al. 2008). Gleichzeitig erhöht sich allerdings durch die steigende Bedeutung höherwertiger Bildungsabschlüsse und zunehmende Bildungsaspirationen der Druck, den Eltern in ihrer Verantwortung für gelingende Bildungsverläufe ihrer Kinder verspüren (Henry-Huthmacher et al. 2008). Die traditionellen Zuständigkeitsbereiche von Schule und Familie verschwimmen zunehmend (Fegter/Anderesen 2008). Damit stellt sich auch die Frage, wie durch eine intensivere Kooperation eine bessere Abstimmung von Bemühungen in beiden Bereichen erzielt werden kann, die den Schülerinnen und Schülern zugutekommen soll (Sacher 2012).

Wenngleich der Familie wie auch der Schule die Aufgabe obliegt, die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu fördern, sind diese Aufgaben doch unterschiedlich gerahmt. Dem Anliegen von Schule, vergleichbare Anforderungen und Lernbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen, steht das Anliegen der Familie gegenüber, dem eigenen Kind bestmögliche Chancen zu eröffnen. Da Schule immer auch eine Selektionsfunktion übernimmt, die im deutschen Schulsystem mit seiner frühen Aufteilung der Schülerschaft auf unterschiedliche Schulzweige der Sekundarstufe nach nur wenigen Grundschuljahren spürbar wird, sind Konflikte mit den höher gesteckten Bildungszielen vieler Eltern vorprogrammiert. Die Vorteile höherwertiger Bildungsabschlüsse sind Eltern zwar quer durch alle sozialen Schichten bewusst (Ditton 2007a). Die Möglichkeiten, diese zu realisieren sind jedoch nach wie vor sehr ungleich verteilt.

Chancengerechtigkeit für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler

Dass sich Unterschiede in der sozialen Herkunft in ungleichen Bildungschancen niederschlagen, ist gemeinhin bekannt. Wie gravierend diese Unterschiede, festgemacht an den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozialen Schichten oder mit und ohne Migrationshintergrund, jedoch speziell in Deutschland sind, war lange nicht bewusst. Vor allem die PISA-Untersuchungen und später auch IGLU – die international vergleichende Schulleistungsuntersuchung am Ende der vierten Jahrgangsstufe – haben das Augenmerk auf die unrühmliche Spitzenposition gelenkt, die Deutschland diesbezüglich im internationalen Vergleich einnimmt (Baumert/Maaz 2010; Ehmke/Baumert 2007; Schwippert et al. 2003). Damit wurde einerseits die Bedeutung sozio-ökonomischer Ressourcen in Familien als Schrittmacher und Katalysator für Bildungsprozesse hervorgehoben, andererseits aber auch der geringe Erfolg von Schule beim Abbau von familiär bedingten Bildungsungleichheiten aufgezeigt.

Seither sind zahlreiche Schulreformen und Programme auf den Weg gebracht worden, um Abhilfe zu schaffen. Auch der Ausbau von Ganztagschulen dient dem Ziel einer besseren individuellen Förderung der Kinder – gerade auch sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler. Allerdings ist die Frage, wie gut Ganztagsangebote auch von Familien mit geringeren sozio-ökonomischen Ressourcen und von Kindern unterschiedlicher Schultypen akzeptiert werden, nicht trivial. Zudem sind nicht alle Initiativen und rechtlichen

Veränderungen dem Ziel verpflichtet, familiär bedingt ungleiche Startchancen wettzumachen. Gerade die Stärkung des Elternwillens beim Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe dürfte jene sekundären Herkunftseffekte verstärken, die nicht durch unterschiedliche Kompetenzen der Kinder entstehen, wohl aber durch unterschiedliche Ansprüche und Erwartungen der Eltern (Boudon 2003). Nach wie vor rechnen sich sozial besser gestellte Eltern höhere Erfolgchancen aus, wenn sie sich für eine gymnasiale Bildung ihrer Kinder entscheiden, als sozial weniger privilegierte Eltern – selbst bei gleichen Leistungen der Kinder (Ditton 2007a, 2007b).

In diesem Kontext stehen aktuelle Bemühungen, die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Elternhaus und Schule zu stärken (vgl. auch Sacher 2012; z.B. Vodafone Stiftung Deutschland 2013). Das schulbezogene Engagement von Eltern (*parental school involvement*) stellt eine zentrale Ressource für Schulkinder an der Schnittstelle zwischen Elternhaus und Schule dar, die dazu dient, Kinder und Jugendliche beim schulischen Lernen zu unterstützen, ihre Lernmotivation zu stärken und über Kontakte zu Lehrkräften hilfreiche Informationen zu gewinnen, die auch im häuslichen Kontext für schulisches Lernen nutzbar gemacht werden können (Eccles 2007; Hill/Tyson 2009). Auch Lehrkräfte sehen Vorteile der Zusammenarbeit mit Eltern, wenngleich sie vielfach die zu geringen zeitlichen Ressourcen und die fehlende fachliche Vorbereitung auf professionelle Elternarbeit bemängeln (Wild 2003). Nicht zuletzt ist eine Stärkung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Elternhaus und Schule mit der Hoffnung verbunden, auch jene Eltern einzubeziehen und in ihrem Schulengagement stärken zu können, die ihre Kinder aus eigenen Kräften weniger gut fördern können, um so zu einer verbesserten Chancengerechtigkeit beizutragen.

Die Beiträge in diesem Heft

Das Schwerpunktthema in diesem Heft stellt das Schulengagement von Eltern in den Mittelpunkt und thematisiert sowohl dessen Abhängigkeit von kontextuellen Rahmenbedingungen und Einflüssen der Kinder als auch seine Bedeutung für die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen. Neben Aspekten des schulbezogenen Engagements von Eltern in der Familie wird auch die elterliche Beteiligung im schulischen Kontext angesprochen. Alle Beiträge berücksichtigen mögliche Einflüsse sozialer Disparitäten, die sich an sozio-ökonomischen Ressourcen der Familie festmachen lassen, und mehrere Beiträge nehmen Besonderheiten von Familien mit Migrationshintergrund in den Blick. Schließlich werden auch eigens Ganztagschulen und die in diesem Kontext verfolgten Erwartungen und Bildungsstrategien von Eltern beleuchtet.

Der erste Beitrag von *Michael Feldhaus* untersucht Einflussfaktoren auf das Schulinteresse von Eltern am Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schularten. Anhand längsschnittlicher Daten des *pairfam*-Panels stellt er die Perspektive der Kinder in den Mittelpunkt und kann anhand von Panelregressionsanalysen mit *fixed-effects*-Modellen aufzeigen, dass das Schulinteresse von Eltern zwischen der 2. und 5. Jahrgangsstufe generell sinkt, nicht jedoch direkt beim Übertritt in die weiterführende Schule. Sowohl kindliches Problemverhalten als auch Belastungen der Eltern-Kind-Beziehung er-

weisen sich als Risikofaktoren für ein rückläufiges Schulinteresse der Eltern. Demgegenüber haben die elterlichen Bildungsaspirationen entgegen den Erwartungen keinen Einfluss auf das Schulinteresse der Eltern.

Der zweite Beitrag von *Sabine Walper*, *Carolin Thönnissen* und *Philipp Alt* greift ebenfalls das elterliche Schulinteresse auf, geht jedoch dessen Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen nach. Auch hier wird auf Daten aus zwei Wellen des pairfam-Panels zurückgegriffen, allerdings ist die betrachtete Altersspanne größer. Unter Kontrolle zahlreicher Hintergrundfaktoren legen die Befunde nahe, dass das schulbezogene Interesse der Eltern keinen Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder hat, während eine hohe Bildungsorientierung der Eltern (hohe Bildungsaspirationen und hohe Wertschätzung von Fleiß) zu einer Leistungssteigerung im Zwei-Jahres-Zeitraum beiträgt. Moderator-Analysen zeigen, dass dieser Effekt auf jene Kinder und Jugendlichen beschränkt ist, die eine hohe Verbundenheit mit den Eltern aufweisen. Dies unterstreicht, dass hohe Bildungsanforderungen vor allem im Kontext einer positiven Beziehungsqualität internalisiert und realisiert werden.

Der dritte Beitrag von *Mariana Grgic* und *Michael Bayer* weitet den Blick auf Geschwister als vielfach vernachlässigte Bildungsressource aus, die zusätzlich zu Einflüssen der Eltern betrachtet werden. Auch hier stehen Auswirkungen auf die Kinder (Klassenstufen 5 und 6) im Vordergrund, festgemacht an deren Bildungshabitus (eigene Bildungsaspirationen, allgemeines und schulisches Selbstkonzept) und ihren Schulnoten. Die Querschnittsdaten stammen aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS). Elterliche Unterstützung erweist sich hier selbst neben der kulturellen Partizipation der Eltern und sozioökonomischen Ressourcen der Familie als stärkster (positiver) Prädiktor des Bildungshabitus der Kinder und ihrer Schulnoten. Darüber hinaus spricht ein schwacher aber doch eigenständiger Zusammenhang zwischen der hohen Bildung eines Geschwisterkindes und dem bildungsbezogenen Habitus der Kinder für die Bildungsbedeutung von Geschwistern.

Während der zweite und dritte Beitrag auch den Migrationshintergrund von Familien als einen möglichen Einflussfaktor auf das Schulengagement von Eltern bzw. die Bildung der Kinder berücksichtigen, stellt der vierte Beitrag von *Katharina Kohl*, *Julia Jäkel* und *Birgit Leyendecker* die Situation von Zuwanderungsfamilien ganz in den Mittelpunkt. Anders als in den vorgenannten Beiträgen ist hier das Augenmerk auf das Engagement von Eltern im Kontext Schule gerichtet. Untersucht wird die Frage, ob familiäre Belastungen im Kontext von Migration die Partizipation von Eltern in der Schule vermindern und auf diesem Weg zu einer negativeren Einschätzung der Kinder seitens der Lehrkräfte beitragen. Tatsächlich lässt sich zeigen, dass der Zusammenhang zwischen familiären Belastungen und erhöhtem Problemverhalten der Kinder aus Sicht der Lehrkräfte fast vollständig über die geringere Präsenz der Mütter im Kontext Schule vermittelt wird - ein Befund, der insbesondere Erstklässler betrifft. Dies unterstreicht die Bedeutung von „school-based parental involvement“ zumindest in den ersten Schuljahren. Wurde diese Bedeutung bislang schon mehrfach in Meta-Analysen für den schulischen Erfolg von Kindern herausgestellt (Fan/ Chen 2001; Hill/Tyson 2009), so scheint sie doch auch andere Aspekte des Lehrerurteils zu betreffen.

Schließlich werden im fünften Beitrag von *Bettina Arnoldt* und *Christine Steiner* anhand von Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (SteG) Perspektiven

von Eltern auf die Ganztagschule beleuchtet. Wie schon angedeutet, ist der Ausbau von Ganztagschulen sowohl mit der Hoffnung auf eine bessere Vereinbarkeit von Familienleben und Erwerbstätigkeit verbunden als auch mit der Erwartung besserer Fördermöglichkeiten der Kinder. Wie dies seitens der Eltern wahrgenommen wird, welche Bildungsstrategien Eltern verfolgen, deren Kinder den schulischen Ganztagsbetrieb in Anspruch nehmen, und wie zufrieden Eltern vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Erwartungen mit dem Ganztags sind, wird anhand umfangreicher Befragungsdaten der Eltern von mehr als 16.000 Schülerinnen und Schülern untersucht. Die Daten verweisen auf eine höhere Akzeptanz von Ganztagschulen bei Doppelverdiener-Ehepaaren in Ostdeutschland, aber auch Eltern mit geringeren sozio-ökonomischen Ressourcen schätzen die Betreuungs- wie auch Fördervorteile von Ganztagschulen. Außerschulische Aktivitäten scheinen kaum aufgrund des Ganztagsbetriebs aufgegeben zu werden.

Das Themenheft kann nur einen Ausschnitt relevanter Themen beleuchten. Nicht aufgegriffen werden etwa Herausforderungen an die Kooperation von Elternhaus und Schule im Zuge der Inklusion, Interventionsstudien zur Stärkung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, aber auch Perspektiven von Lehrkräften auf die Zusammenarbeit mit Eltern. Wir hoffen, dass diese Themen zukünftig noch vermehrt bearbeitet und in die interdisziplinäre Familienforschung eingebracht werden.

Literatur

- Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien, S. 159-179.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 1, S. 46-72.
- Boudon, R. (2003). Beyond rational choice theory. *Annual Review of Sociology*, 29, S. 1-21.
- Büchner, P. (2006). Zur Einführung: Die Familie als Bildungsort. In: Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.), *Bildungsort Familie. Transmissionen von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-20.
- Büchner, P. & Brake, A. (2006). *Bildungsort Familie. Transmissionen von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cheadle, J. E. (2008). Educational Investment, family context, and childrens' math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of Education*, 81, S. 1-31.
- Ditton, H. (2007a). Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit. In Ditton, H. (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem*. Münster: Waxmann, S.89-115.
- Ditton, H. (2007b). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In: Ditton, H. (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem*. Münster: Waxmann.
- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (Hrsg.), *Handbook of socialization* New York: The Guilford Press, S. 665-691.
- Ehmke, T. & Baumert, J. (2007). Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: Vergleiche zwischen PISA 2000 und 2006. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster & New York: Waxmann, S. 309-335.

- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, S. 231-254.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1, S. 1-22.
- Fegter, S. & Andresen, S. (2008). Entgrenzung. In: Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 832-841.
- Fölling-Albers, M. & Heinzl, F. (2007). Familie und Grundschule. In: Ecarius, J. (Hrsg.), *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 300-320.
- Henry-Huthmacher, C., Borchard, M., Merkle, T. & Wippermann, C. (2008). *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 3, S. 740-763.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2008). *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Irwing, S. E., S. (2011). Concerted cultivation? Parenting values, education and class diversity. *Sociology*, 45, 3, S. 480-495.
- Keck, R. W. (2001). Eltern und Lehrer als Erziehungspartner. In Keck, R. W. & Kirk, S. (Hrsg.), *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen – Erfahrungen – Perspektiven*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 1-17.
- Klemm, K. & Klemm, A. (2010). *Ausgaben für Nachhilfe – Teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Muñoz, V. (2007). *Report of the Special Rapporteur on the right to education. Mission to Germany (13-21 February 2006)*. United Nations General Assembly. Human Rights Council. <http://www.hrea.org/lists/hr-education/documents/munoz-germany-2006.pdf>.
- Nave-Herz, R. (2012). *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Peuckert, R. (2012). *Familienformen im sozialen Wandel*. Wiesbaden: Springer VS (8. Auflage).
- Sacher, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus. In: Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.), *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O-Bildungsstudie*. Münster: Waxmann, S. 193-216.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E. M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In Bos, W. et al. (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 265-300.
- Süßlin, W. (2015). Unterstützungsbedarf von Eltern bei der Erziehung und Förderung ihrer Kinder. In Deutschland, V. S. (Hrsg.), *Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland, S. 8-17.
- Vodafone Stiftung Deutschland. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Von der Hagen-Demszky, A. (2011). Familiäre Bildungswelten. Familiäre Lebensführung als Ressource oder Restriktion? In Lange, A. & Xyländer, M. (Hrsg.), *Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven*. Weinheim & München: Juventa, S. 117-140.
- Walper, S. & Grgic, M. (2013). Verhaltens- und Kompetenzentwicklung im Kontext der Familie. Zur relativen Bedeutung von sozialer Herkunft, elterlicher Erziehung und Aktivitäten in der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 3, S. 503-531.

- Walper, S., Langmeyer, A. & Wendt, E.-V. (2015, in Druck). Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M., Walper, S. & Bauer, U. (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 4, S. 513-533.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Wild, E. & Walper, S. (2014). Familie. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer, S. 227-259.

Anschrift der Autorin/Address of the author:

Prof. Dr. Sabine Walper

Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstr. 2

81541 München

Deutschland/Germany

E-Mail: walper@dji.de