

- Tyrell, H.: Die „Anpassung“ der Familie an die Schule. In: Oelkers, J./Tenorth, H. E. (Hg.): Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim 1987, S. 102-125
- Tyrell, H.: Ehe und Familie – Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung. In: Lüscher, K. u.a. (Hg.): Die ‚postmoderne‘ Familie. Konstanz 1988, S. 145-157 (1990)
- Ziehe, T./Stubenrauch, H.: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982

HEIKE ACKERMANN

## **Eltern – Ratgeber für Schulqualität?**

### **Über die Rolle der Eltern im Prozeß der Schulentwicklung**

[...]

#### **Elternrechte grenzen Eltern aus**

Die schulische Perzeption der Eltern beruht vornehmlich auf deren staatlich fixierter Rolle als Erziehungsberechtigte (Art. 6, 2 GG), mit denen sich die Schule den Einflußbereich der Erziehungsaufgaben teilt, nicht aber auf einem pädagogischen Verständnis der Eltern als Erziehenden. Während den Eltern in den Angelegenheiten der Schule nur eine eher subalterne Rolle zukommt, bestehen umgekehrt seitens der Schule massive Erwartungen an familiäre Unterstützungsleistungen zur Erfüllung schulischer Leistungsanforderungen. [...]

Im Bereich der Schule sind den Eltern kollektiv in den Länderschulgesetzen formalisierte Rechte eingeräumt worden. Als „echte“ Mitwirkungsrechte beziehen sie sich vorwiegend auf Fragen der Schul- und Hausordnung und der Schulwegsicherung. Bezüglich der Unterrichtsplanung und -gestaltung sind ihnen Anhörungs- und Beratungsrechte eingeräumt worden (vgl. Jach 1992: 138). Diese bloß formalen Kollektivrechte der Eltern, so die Forschung, begünstigen höhere Sozialschichten dieser heterogenen Gruppe, und sie haben eine umgreifende Demokratisierung und Erneuerung der Schule verhindert (vgl. Melzer 1987).

Seit der juristischen Aufhebung des obrigkeitsstaatlichen Schulverständnisses als einer nicht grundrechtsfähigen Lehranstalt<sup>32</sup>, die sich einem gesellschaftlich umgreifenden Modernisierungsprozeß verdankt, wird es zwar verstärkt für erforderlich erachtet, Konflikte, die aus der Funktion der Schule als Instanz sozialer Plazierung entstehen, mit elterlichen Ansprüchen an Bildung und Qualifizierung ihrer Kinder kommunikativ zu vermitteln. Bislang bedeutete diese Aushandlung von Interessen jedoch nur, daß die Eltern - unbeschadet ihrer erwünschten Hilfsdienste bei Klassenfahrten, Festen oder Feiern - aus pädagogischen Entscheidungen und Belangen der Schule „rausgehalten“ worden sind. Eine inhaltliche Mitwirkung und Teil-

32 Dieses begriff die Schule als „besonderes Gewaltverhältnis“, in dem die Rechte des einzelnen durch innerschulische Maßnahmen nicht berührt werden konnten (vgl. Lenhardt 1993).

habe der Eltern an der pädagogischen Schulgestaltung, die seit langem als unabdingbar für den Erfolg pädagogischer Verbesserungen gilt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973), und die die unterschiedlichen Lebensweltbezüge der Schüler in Elternhaus und Schule miteinander zu vermitteln strebt, kam aufgrund eines vornehmlich auf die Wissensvermittlung im Unterricht und weniger auf die Erziehungsaufgabe gerichteten Schulverständnisses kaum ins Blickfeld.

### **Das Schulwahlverhalten von Eltern orientiert sich an den Zukunftsperspektiven**

[...] Als individuelle Akteure der Schulwahlentscheidungen bescherten die Eltern den Schularten eine Konkurrenzsituation, indem sie aufgrund der gewachsenen gesellschaftlichen Bedeutung einer höherwertigen Schulbildung für ihre Kinder einen mittleren Schulabschluß oder das Abitur anstreben. Die Hauptschule wurde zur Schulart mit der geringsten Nachfrage. [...]

Die Schulwahlentscheidungen zeigen denn auch die wesentliche Orientierung von Eltern an, die auf der Hierarchie der Schularten beruht. Qualitative Unterschiede der Schulen spielen offenbar für sie vorerst nur eine geringe Rolle. Selbst die in ihrem curricularem Bildungsprogramm freieren Privatschulen werben gegenüber den Eltern mit der Vergabe von höherwertigen Abschlüssen, zu denen sie auch Schüler mit Lernschwierigkeiten führen würden. [...]

Die Bildungsaspirationen der Eltern sind mit dem vielzitierten gesellschaftlichen „Wertewandel“ verkoppelt, der auch die Erziehungsnormen und -ziele der Schule tangiert. Eltern drücken in ihren veränderten Wertorientierungen „die objektiv notwendige Anpassung der Sozialpsyche an die Herausforderungen eines übergreifenden sozioökonomischen Modernisierungsprozesses“ aus (Hepp 1996: 23). Beeinflußt vom Wandel in der Arbeitswelt sind in diversen Lebenssphären der Individuen „die Selbständigkeitserwartungen an die einzelne Person gewachsen“ (ebd., 21). Ausgehend von dieser gesellschaftlich vermittelten Erfahrung wünschen sich Eltern von der heutigen Schule, daß ihre Kinder dabei unterstützt werden, frühzeitig selbständig und entscheidungsfähig zu werden, um künftigen, in ihren Dimensionen und Perspektiven weitgehend unklaren beruflichen und sozialen Anforderungen gerecht werden zu können. Die Rationalität der elterlichen Bildungsentscheidungen besteht darin, möglichst lange die Bildungswege und damit die Entwicklungs- und Zukunftschancen für ihre Kinder offen zu halten. [...]

### **Die Offenheit der Bildungslaufbahn als strukturelle Bedingung der Elternpartizipation**

Die Offenheit der Bildungswege hat sich als wichtige Voraussetzung der Bereitschaft von Eltern erwiesen, in der Schule aktiv mitzuwirken. [...] So

ist das Interesse der Eltern an der Schule zu Beginn der Schullaufbahn ihres Kindes hoch, ebenso wenn Übergangsentscheidungen anstehen oder wenn der Schüler die Schulart gewechselt hat, oder die Einmündung in eine berufliche Ausbildung bevorsteht. In Schularten, wo der Abschluß klar vorgezeichnet scheint, geht die Elternbeteiligung vergleichsweise zurück. [...]

### **Neue Verantwortlichkeiten durch Einbindung in die pädagogische Schulgestaltung**

[...] Im Rahmen neu geschaffener schulischer Mitwirkungsorgane wie der Schulkonferenz in Hessen, Niedersachsen, Bremen und Hamburg werden Eltern in die Verantwortung für das Schulprogramm eingebunden. [...] Die verstärkte In-Pflichtnahme der Eltern entspricht einer vorhandenen gesellschaftlichen Tendenz zur Übertragung von Verantwortung im Rahmen der „Bürgergesellschaft“ und der Verlagerung von Entscheidungen an untere Instanzen in der Hierarchiestruktur von Organisationen. Kritisiert wird, daß das individuelle Elternrecht durch die Stärkung des kollektiven Rechts beschnitten wird (vgl. Wollenweber 1997: 126).

[...] Die Einbeziehung von Eltern, die Kooperation der Schule mit ihrer Umwelt gelten ebenso als moderierende Variablen „guter“ Schulen wie das Schulklima, die Qualität des Unterrichts und die Qualität der Schulleitung (vgl. Thonhauser 1996: 399). Gravierend ist, daß die Individuen auf ihre neuen Aufgaben der Alltagsarbeit in sozialen Kontexten, die auf sie zukommen, noch nicht vorbereitet sind. Es gilt, die nahezu ausschließlich auf Klassenebene sich beziehende Elternarbeit der Lehrer, für deren pädagogische Gestaltung diese bereits im herkömmlichen Rahmen kaum ausgebildet sind, in ein pädagogisches Gesamtkonzept der Schule einzubinden und weiterzuentwickeln. Hierbei sind künftig Initiativen der Schulleitung gefordert.

### **Die Mitwirkung der Eltern am Schulprogramm**

Eltern sollen beispielsweise bei Fragen der pädagogischen Zielsetzung der einzelnen Schule im Rahmen eines Schulprogramms mitwirken, bei der Entscheidung über die Organisation eines flexibilisierten Stundenplans im Rahmen einer Jahresstundentafel, der Zusammenfassung von Fächern zu Lernbereichen, bei Entscheidungen über freiwillige Unterrichtsveranstaltungen, über Samstagunterricht, bei der Frage, ob bis zur dritten Jahrgangsstufe auf Ziffernoten zugunsten anderer Beurteilungsformen verzichtet werden soll, über Grundsätze der Zusammenarbeit mit anderen Schulen bis hin zur Verwendung von Haushaltsmitteln oder der Wahl der Schulleitung – Aufgaben also, die bisher hoheitlich der Bildungsadministration vorbehalten waren und nun der „Schulgemeinde“ überantwortet werden.

Die Schule bekommt in diesen Mitentscheidungen für Eltern einen komplexeren Charakter, der den Rahmen der einzelnen Schulkasse ihres

Schulkindes übersteigt. Auf der Klassenebene konnten Eltern bereits ein Korrektiv zu Lehrerentscheidungen darstellen, wenn sie beispielsweise monierten, daß soziale Lernprozesse in der Klasse zu kurz kämen oder die Kinder mit der Fülle oder dem Anforderungsniveau der Hausaufgaben überfordert seien. In einer Perspektive der gesamten Schule werden Lern- oder Integrationsprobleme verschiedener Schülergenerationen oder Altersstufen thematisiert werden, Stärken oder Schwächen des schulischen Bildungsangebotes, Vergleichbarkeiten schulischer Abschlüsse, die Offenheit von Bildungswegen, die berufliche Vorbereitung durch die Schule, die Notwendigkeit der Kooperation mit anderen Schulen, um Übergänge zu erleichtern, oder mit außerschulischen Bildungsträgern, die Probleme von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Fächern oder die Art und Weise der Leistungsbeurteilung.

Wenn seitens der Lehrer aber auch über das mangelnde pädagogische Verständnis der Eltern geklagt wird, weil diese in der Perspektive auf den Übergang zu anderen Schularten oder von Abschlüssen pädagogische Zielsetzungen gering schätzten und nach ihrem jeweiligen Leistungsverständnis pädagogische Maßnahmen beurteilten, so machen diese ganz normalen Schwierigkeiten in der Lehrer-Eltern-Beziehung deutlich, welche komplexe Entwicklungs- und Bildungsarbeit im Hinblick auf die Schule geleistet werden müßte. [...]

Im Kontext dieser Mitwirkung an der Schulgestaltung sollen Eltern auch im Rahmen einer kooperativen Organisationsentwicklung in die Entwicklungsprozesse der einzelnen Schule einbezogen werden (vgl. Ackermann 1997). Indem das Schulprogramm mit allen am schulischen Geschehen beteiligten Gruppen diskutiert wird, und Kontroversen über Ziele, Inhalte und Wege des pädagogischen Programms zum produktiven Moment der Schulentwicklung werden, soll die Gefahr einer rein verfahrensmäßigen formalen Beteiligung und deren „OVERRULING“ vermieden sowie die Expertise der an der Schulgestaltung Beteiligten gestärkt werden. Von Lehrern und Schulleitungen wird bisher viel zu wenig gesehen, daß gerade die Eltern als Schulöffentlichkeit bei aller Unterschiedenheit in Milieus und Lebensstilen als politische Kraft ein Reservoir für die Unterstützung der pädagogischen Ziele einer Schule darstellen. [...]

### **Eltern als Einflußgrößen für schulisches Lernen**

Die Überlegungen einer inhaltlich umgreifenden Form der Elternbeteiligung werden nicht nur durch zahlreiche Arbeiten zur schulischen Elternpartizipation befürwortet. Untersuchungen im Umkreis der Kindheits-, Jugend- und Familienforschung zu differenzierten Erziehungsmilieus der Kinder und Jugendlichen, die sich wechselseitig beeinflussen, thematisieren die Eltern als wichtige soziale Umwelt (vgl. Zinnecker 1997). Eine intensive elterliche Anteilnahme am Leben der Kinder gilt als positive Bedingung für die schulische Motivation (vgl. Wild/Wild 1997). [...] Die er-

zieherischen Milieus des Elternhauses beeinflussen die Eingangsvoraussetzungen und die weiteren Schulleistungen der Kinder (vgl. Krumm 1996). Allerdings gilt es als Vorurteil, daß allein Eltern mit höherer Bildung „durchweg bessere Partner oder Eltern sind“ (Grundmann u.a. 1994: 71). Vor allem wenn Eltern „sich für die Bedürfnisse und Aktivitäten ihres Kindes interessieren und dessen Selbständigkeit unterstützen, ein ausgeprägtes Engagement in schulischen Belangen aufweisen und hohe Erwartungen an ihr Kind in bezug auf den von diesem zu erreichenden Schulabschluß richten“ (Wild/Wild 1997: 69), scheint dieses Erziehungsverhalten eine wichtige Rolle für die Intensität zu spielen, mit der sich Schüler mit schulischen Lerninhalten auseinandersetzen.

Im Gefolge des sozialen Öffnungsprozesses der Schule nach außen wandelt sich langsam das Verständnis von Eltern als den wesentlichen außerschulischen Miterziehern, die die Ablaufprozesse und Einwirkungsmöglichkeiten der Schule entweder erschweren oder die ignoriert werden können, zu nunmehr wichtigen schulischen Kooperationspartnern, denen sich die Schule öffnen soll (vgl. Risse 1994). [...]

### Schulen als Bildungsghettos?

Eine weitere Problemstellung deutet sich mit der veränderten Rolle der Eltern jedoch bereits an: Infolge der in Gang kommenden Pluralisierung der Schulen durch eine Schulprofilbildung (vgl. Maritzen 1998)<sup>33</sup> wird anhand der Ergebnisse der angloamerikanischen Schulforschung diskutiert, inwiefern sich durch einen quasi „naturwüchsig“ entstehenden Bildungsmarkt die soziale Zusammensetzung sowie die Erziehungsmilieus der Eltern- und Schülerschaft ändern und die Schulen vor neue Herausforderungen stellen werden (vgl. Osterwalder 1998; Preuss-Lausitz 1997; Oelkers 1995)<sup>34</sup>. Denn wenn es richtig ist, daß auf Grundlage von Wahlmöglichkeiten eine Homogenisierung der sozialen Zusammensetzung und der Erziehungsmilieus der Schülerschaft eintritt, wie dies bei Privatschulen der Fall zu sein scheint (vgl. Preuss-Lausitz 1997), könnten sich die schulischen Erfahrungsprozesse in ihrer lebensweltlichen Dimension einander angleichen und damit Bildungsghettos entstehen. Neue Ungleichheiten werden aufgrund einer öffentlich wenig beachteten Umakzentuierung der staatlichen Sozialverantwortung durch Deregulierung und Dezentralisierung auch im Bildungsbereich befürchtet (Friedeburg 1996, Ahlheim/Bender 1996). [...]

---

33 [Vgl. in Textblock II: Norbert Maritzen: Schulprogramm und Rechenschaft – eine schwierige Beziehung.]

34 [Vgl. dazu in Textblock IV: Katrin Dörner: Ethnische Minderheiten.]

### Die Elternkooperation im Kontext von Programm und Situation einer Schule

Eltern sind eine sozial heterogene Gruppe, für deren spezifische Bildungsaspirationen und das damit verknüpfte Schulengagement soziale Milieus und Lebensstile ausschlaggebend scheinen (Lüders 1997). [...] Generelle Vorschläge einer Elternkooperation, die die besonderen Probleme der diversen Schularten in der Schulhierarchie und die jeweilige Erziehungswirklichkeit einer Schule unberücksichtigt lassen, [scheinen nicht sinnvoll]. Für die Schulen in Deutschland sind nach wie vor strukturelle Probleme bedeutsam, die auf dieser Hierarchie und den unterschiedlichen Abschlußberechtigungen basieren. Mit Recht ist vor der Illusion zu warnen, Profilbildung, pädagogische Gestaltungsautonomie oder verstärkte Partizipation könnten das Strukturproblem bannen, „das darin besteht, daß die Schulpolitik des Landes überhaupt Schulformselektion als soziale und ethnische Selektion zuläßt“ (Preuss-Lausitz 1997: 591).

Für jede Schulart und für jede Schule liegen aufgrund der regionalen Situierung, aufgrund ihres Einzugsbereichs, der jeweiligen Eltern- und Schülerschaft, ihrer Ausstattung und den Unterstützungsleistungen durch Schulträger und Gemeinde und ihrem Schulprogramm andere Bedingungen für eine Elternkooperation vor. Die Elternkooperation ist sowohl in die gesellschaftliche Situation der Verwertungsperspektiven von Bildungszertifikaten, die damit verbundenen subjektiven Ansprüche und Erwartungen an Bildung und Qualifizierung als auch in die jeweilige Erziehungswirklichkeit der Schule eingebunden. So wird z.B. eine Kooperation mit Eltern ethnischer Minderheiten anders aussehen und andere Wege einschlagen müssen (vgl. NIACE 1997) als eine Kooperation mit Eltern, die dem Ziel dienen soll, das naturwissenschaftliche Lernen von Mädchen zu befördern.

Einer Schulleitung, die das Gespräch mit den Eltern optimieren möchte, die sich zunächst eine Bestandsaufnahme der in der Schule vorherrschenden Elternarbeit vornimmt, auf die sich weitere Überlegungen gründen, in welcher Art und Weise die Eltern in das Schulgeschehen eingebunden werden sollen und können, könnte die Beantwortung der folgenden Fragen hilfreich sein:

- Wie engagieren sich Eltern gegenwärtig im Schulalltag? Geht das Engagement über die Teilnahme an Elternabenden und Elternsprechtagen hinaus?
- Welche Berührungspunkte gibt es zwischen Elternhaus und Schule? Was erfahren die Eltern über das Schulgeschehen? Welche Kommunikationswege gibt es? Wie häufig und worüber werden Eltern informiert? Gehen diese Informationen über die Klassenebene hinaus? Wünschen Eltern mehr und öfter Informationen?

- Wie können die Berührungspunkte zwischen Elternhaus und Schule erweitert werden? Wie kann die Kommunikation weiter verbessert werden?
- Welche gesellschaftlichen Erfahrungsbereiche repräsentieren Eltern durch Herkunft, Beruf und Engagement in der Gemeinde? Welche Brücken könnten zur schulischen Lebenswelt geschlagen werden?
- Welche Elterngruppen werden mit der schulischen Informationspolitik nicht erreicht? Wie könnte z.B. das Engagement von Eltern ethnischer Minderheiten und sozial benachteiligter Eltern gefördert werden? Wieviel Eltern sind alleinerziehend? Welche Eltern benötigen welche Unterstützungsleistungen? Welche Angebote und Hilfsdienste im regionalen Umfeld könnten angesprochen werden?
- Wie werden Eltern gefördert, die sich im Schulleben besonders engagieren?
- In welchem Maße haben Eltern Einfluß auf das Schulgeschehen? Wie wird dieser Einfluß von allen Gruppen in der Schule bewertet: als ausreichend, zu gering, zu stark? In welche Entscheidungsprozesse sollten Eltern verstärkt eingebunden werden? Was soll und muß vom Kollegium und der Schulleitung allein entschieden werden?
- Wird langfristig eine Elternmitwirkung im Bereich von Arbeitsgemeinschaften, Lernfördergruppen, Mittagstisch und Betreuung oder bei Unterrichtsgängen gewünscht? Was muß getan werden, um dies zu realisieren?
- Welche pädagogischen Fragen tangieren sowohl Elternhaus als auch Schule? In welcher Form könnten diese aufgegriffen und behandelt werden?
- Soll eine Elternbildung zusammen mit anderen Instanzen, z.B. der Volkshochschule betrieben werden? Gibt es eine schulische Kooperation mit organisierten Elternvereinen?

### **Eltern für die Schulerfahrungen ihrer Kinder öffnen –**

#### **Die Schule für die Lebenswirklichkeit der Kinder sensibilisieren**

Gerade die Befürchtung, Elternwünsche könnten schulferne Gesichtspunkte in die Schule tragen oder durch ihre Wertmaßstäbe die Universalität von Allgemeinbildung untergraben, hat eine Auseinandersetzung mit Vorstellungen der Eltern bisher behindert. Es wird jedoch zunehmend notwendig sein, die unterschiedlichen Perspektiven der beiden pädagogischen Realitäten Elternhaus und Schule miteinander zu vermitteln. Die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ist im Interesse an der Förderung von schulischen Lehr-/Lernprozessen und den Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen unerlässlich.

Die selbstverständliche Unterstellung der Elternkooperation sollte sein, daß Eltern selbständige Erzieher ihrer Kinder sind und diesen basale Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt haben, auf denen die

Schule aufbaut (Krumm 1996; Grundmann u.a. 1994). Pädagogische Kompetenzen der Eltern sind ebenso weiter zu entwickeln wie die von Lehrpersonen und Schulleitungen. Während eine Pädagogisierung sozialer Umwelten längst vorangeschritten ist, scheut sich die Schule, ihr Erziehungs- und Bildungsverständnis zu thematisieren und eine Verständigung über pädagogische Ziele anzustreben. Die Einbeziehung von Eltern in die Schule und das Schulleben soll dem doppelten Ziel dienen, Eltern für die Schulerfahrungen ihrer Kinder zu öffnen, ebenso wie sich die Schule der Lebenswirklichkeit der Kinder öffnen muß [...]. Die verschiedenen sozialen Umwelten Elternhaus und Schule gilt es unter Berücksichtigung von pädagogischen Qualitätsmaßstäben miteinander ins Gespräch über gemeinsam interessierende pädagogische Fragen zu bringen, um nach Lösungen für die Lebens- und Lernprobleme der Kinder und Jugendlichen zu suchen, die diesen aus der Erwachsenenwelt erwachsen.

Es ist eine Binsenweisheit, daß eine Kooperation, die sich von der bisherigen unbefriedigenden Elternpartizipation unterscheidet, nicht verordnet werden kann. Sie kann der Schule ebensowenig oktroyiert werden wie den Eltern, die bisher diese Gelegenheiten nur – erzwungenermaßen durch ihr Interesse am Fortkommen ihres Kindes – als eine sie eben nicht persönlich bereichernde Angelegenheit wahrgenommen haben. Die Zustimmungswürdigkeit des in der wissenschaftlichen Literatur verbreiteten Postulats der Elternkooperation hat oftmals die gesellschaftlichen Ursachen der Distanz beider Erziehungswirklichkeiten aus den Blick geraten lassen. Von einer Interessenidentität von Elternhaus und Schule kann nicht ausgegangen werden (vgl. Ulich 1989), da die Erziehungsaufgabe von Elternhaus und Schule durch den Gegensatz überformt wird, der in den gesellschaftlichen Funktionen der Schule, Selektion, Allokation und Legitimation, begründet liegt. Seitens der Schule ist es unfruchtbar, Eltern den Vorwurf zu machen, häufig zu ehrgeizig am Fortkommen ihrer Kinder interessiert zu sein und diese durch Leistungsansprüche zu überfordern, da der Vorwurf an die Schulen zurückzuwenden wäre, Defizite im Lernstand bis in Bildungskarrieren hinein festzuschreiben, anstatt sie als Herausforderungen für pädagogische Hilfen zu verstehen (vgl. Heid 1989, 1986).

Es handelt sich insofern vorerst nur um ein Postulat, daß das gemeinsame Anliegen von Eltern und Schule in der Förderung schulischer und häuslicher Lehr-/Lernprozesse besteht. [...]

## Literatur

- Ackermann, H.: Wie nehmen Schüler und Eltern Schule wahr? Neue Ansatzpunkte für die Qualitätsdiskussion. In: schul-management (1997), H. 4, S. 9-16.
- Ahlheim, K./Bender, W. (Hg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Eine Streitschrift. Opladen 1996.
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1 Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Stuttgart 1973.



- Friedeburg von, L.: Schulentwicklung zur Ungleichheit. In: Jahrbuch Bildung und Arbeit 96. Opladen 1996, S. 36-50.
- Grundmann, M./Huinink, J./Krappmann, L.: Familie und Bildung. Empirische Ergebnisse und Überlegungen zur Frage der Beziehung von Bildungsbeteiligung, Familienentwicklung und Sozialisation. In: Büchner, P. u.a. (Hg.) Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Materialien zum 5. Familienbericht. Bd. 4, München 1994, S. 41-104.
- Heid, H.: Lernerfolg von Schülern – ein Indikator für die Qualität des Lehrers? In: Bäuerle, S. (Hg.): Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen. Stuttgart 1989, S. 8-19.
- Heid, H.: Kritische Anmerkungen zur pädagogischen Rechtfertigung ontogenetisch früher Auslese. In: Heim, H./Ipfling, H.-J. (Hg.): Pädagogik in geschichtlicher Erfahrung und gegenwärtiger Verantwortung. Frankfurt/M. 1986, S. 184-199.
- Hepp, G.: Wertewandel und Schulpolitik. In: Informationsschrift Nr. 50 zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg 1996, S. 21-37.
- Jach, F.-R.: Mitwirkungsrechte von Eltern und Schülern. Partizipation zwischen Gesetzesvorbehalt und Schulaufsicht. In: Pädagogische Führung 3 (1992), H. 3, S. 137-140.
- Krumm, V.: Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1996), S. 119-137.
- Lenhardt, G.: Schulpflicht. Vom ständischen Gewaltverhältnis zu Grundrechten im Klassenzimmer. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. München 1993, S. 252-260.
- Lüders, M.: Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. Zur Bedeutung der neueren Ungleichheitsforschung für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), H. 2, S.301-320.
- Maritzen, N.: Schulprogramm und Rechenschaft – eine schwierige Beziehung. In: Ackermann, H./Wissinger, J. (Hg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied 1998, S. 135-145.
- Melzer, W.: Familie und Schule als Lebenswelt. Zur Innovation von Schule durch Elternpartizipation. München (DJI-Forschungsbericht) 1987.
- National Institute of Adult Continuing Education (NIACE): Lernen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben: Der Bezug Elternhaus-Schule. Leicester 1997.
- Oelkers, J.: Schulreform und Schulkritik. Würzburg 1995.
- Osterwalder, F.: Profilbildung und Öffentlichkeit als Problem schulischen Managements. In: Ackermann, H./Wissinger, J. (Hg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied 1998, S. 239-250.
- Preuss-Lausitz, U.: Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), H.4, S. 583-596
- Risse, E.: Öffnung von Schule als Programm und Handlungsfeld. Eine wichtige Aufgabe für Schulleitungen. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Stuttgart (Loseblatt-Sammlung) 1994, K 4.1, S. 1-21.
- Thonhauser, J.: Neuere Zugänge der Forschung zur Erfassung von Schulqualität. In: Specht, W./Thonhauser, J. (Hg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck 1996, S. 394-425.
- Ulich, K.: Schule als Familienproblem? Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. Frankfurt a.M. 1989.

- Wild, E./Wild, K.-P.: Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), H. 1, S.55-77.
- Wollenweber, H.: „Autonomie der Schule?“ Zur Problematik einer schulpolitischen Forderung. In: Aurin, K./Wollenweber, H. (Hg.): Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine „andere Schule“? Bad Heilbrunn 1997, S. 113-128.
- Zinnecker, J.: Streßkinder und Glückskinder. Eltern als soziale Umwelt von Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), H. 1, S. 7-34.