

Unterschiede im Zusammenhang zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg: ein systematischer Überblick über bestehende Metaanalysen

Doris Holzberger  · Janina Täschner  · Delia Hillmayr 

Eingegangen: 13. September 2021 / Überarbeitet: 18. Juli 2022 / Angenommen: 28. November 2022 /
Online publiziert: 19. Januar 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Die Rolle von Elternbeteiligung für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen wurde bereits in einigen Metaanalysen untersucht. Im vorliegenden Beitrag werden Unterschiede in den Zusammenhängen zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg in bestehenden Metaanalysen anhand eines Second-Order Reviews analysiert. Der Blick richtet sich dabei auf folgende Moderatorvariablen: familiäre Hintergrundmerkmale (sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, ethnische Herkunft), Alter der Kinder und Jugendlichen und Studiendesignmerkmale. Nach einer systematischen Literaturrecherche wurden 21 Metaanalysen mit insgesamt 1268 zugrundeliegenden Primärstudien ausgewertet. Die systematische, narrative Zusammenfassung der Moderatoranalysen aus den Metaanalysen ergab größere Zusammenhänge für Familien mit höherem sozioökonomischen Status, keine Befunde zum Moderator Migrationshintergrund und kaum Unterschiede hinsichtlich der ethnischen Herkunft. Heterogene Befunde zeigten sich mit Blick auf die Altersgruppen und größere Zusammenhänge in nicht-randomisierten Studien. Zukünftige Forschung sollte insbesondere die Interaktion von Moderatorvariablen mit unterschiedlichen Formen von Elternbeteiligung in den Blick nehmen. Die Ergebnisse werden auch vor dem Hintergrund der Bildungsbeteiligung im Kontext Schule diskutiert.

✉ Prof. Dr. Doris Holzberger · Janina Täschner · Delia Hillmayr
TUM School of Social Sciences and Technology, Zentrum für internationale
Bildungsvergleichsstudien, Technische Universität München, Arcisstraße 21, 80333 München,
Deutschland
E-Mail: doris.holzberger@tum.de

Janina Täschner
E-Mail: janina.taeschner@tum.de

Delia Hillmayr
E-Mail: delia.hillmayr@tum.de

Schlüsselwörter Elternbeteiligung · Metaanalyse · Second-Order Review · Bildungsbeteiligung · Altersunterschiede

Heterogeneity in the relationship between parental involvement and school outcomes: a systematic overview on current meta-analyses

Abstract A large number of studies is examining the role of parental involvement for educational outcomes of children and adolescents. In the present second-order review, we synthesize current meta-analyses and examine the heterogeneity in the relationship depending on family background characteristics (socio-economic status, migrant background, ethnic background), age, and study design characteristics. After a systematic literature search, 21 meta-analyses with a total of 1268 primary studies were evaluated. We examined moderator analyses from the meta-analyses and found larger correlations for families with a higher socio-economic status, no moderator analyses for migrant background, and almost no differences for ethnic background. Heterogeneous findings were found with regard to the age group of students and larger correlations for non-randomized studies. Future research should explicitly take the interaction with different forms of parental involvement into account when investigating heterogeneity in the relationships between parental involvement and educational outcomes. The results are discussed also against the background of educational participation.

Keywords Parental Involvement · Meta-analysis · Second-order review · Social disparities · Age effects

1 Einleitung

Die Bedeutung von Merkmalen des familiären Hintergrunds im schulischen Kontext wird in vielerlei Hinsicht unterstrichen. Studien bestätigen immer wieder Unterschiede in schulischer Leistung, die auf familiäre Hintergrundmerkmale (z. B. sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, zuhause gesprochene Sprache) zurückzuführen sind (Sirin 2005). Die PISA-Studie zeigt, dass Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien im Durchschnitt geringere schulische Leistungen im sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich aufweisen (Müller und Ehmke 2013, 2019; Weis et al. 2019). Müller und Stanat (2006) nennen Sprachprobleme der Schüler*innen als eine mögliche Ursache für Kompetenzunterschiede. Ebenso gibt es zahlreiche Befunde über soziale Disparitäten bei Übergangentscheidungen in weiterführenden Schulen (z. B. Maaz et al. 2007). Dabei spielen auch die Leistungserwartungen von Lehrkräften eine wichtige Rolle, die den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Leistung medieren können (Niederbacher und Neuenschwander 2020).

Weiterhin stellen elterliche Verhaltensweisen im schulischen Kontext einen möglichen vermittelnden Mechanismus zwischen sozioökonomischen Status und schulischem Erfolg dar (Dumont et al. 2012; Tazouti und Jarlégan 2019). Das Enga-

gement der Eltern¹ kann Schüler*innen einerseits bei Verständnisproblemen oder Lern- und Leistungsschwierigkeiten helfen, andererseits aber auch deren Interesse und Motivation an schulischer Bildung fördern. Zahlreiche Studien liegen vor, die den Zusammenhang zwischen Elternbeteiligung (bspw. der Unterstützung beim Lernen zuhause) und schulischem Erfolg (als Oberbegriff für Leistung und Motivation) von Schüler*innen untersuchen. Viele dieser Studien wurden mittlerweile wiederum in Metaanalysen und systematischen Reviews zusammengefasst (z. B. Barger et al. 2019; Hill und Tyson 2009; Tan et al. 2019a) und finden überwiegend positive Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg.

Um die Bedeutung der gefundenen Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg besser interpretieren zu können, muss die Generalisierbarkeit der Befunde über verschiedene Kontexte hinweg untersucht werden. Moderatoranalysen eignen sich dafür, um zu überprüfen, ob Unterschiede in den Zusammenhängen bestehen. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob sich die Stärke der Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status oder dem Migrationshintergrund von Familien unterscheidet. Daneben ist anzunehmen, dass die Bedeutung von Elternbeteiligung (u. a. Stärke der Zusammenhänge mit schulischen Ergebnisvariablen) in Abhängigkeit vom Alter der Kinder und Jugendlichen variiert (Barger et al. 2019).

Schließlich ist die Wirkrichtung der Zusammenhänge noch nicht geklärt. So ist es ebenso denkbar, dass sich Eltern von leistungsstarken oder motivierten Schüler*innen in einem stärkeren Ausmaß im schulischen Kontext engagieren. Für die Interpretation der Wirkrichtung ist das Design der Studien von zentraler Bedeutung. In Moderatoranalysen kann untersucht werden, ob sich die Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg in Abhängigkeit vom jeweiligen Studiendesign gleich bleiben oder unterscheiden.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Überblick über bestehende Metaanalysen im Bereich der Elternbeteiligung zu liefern. Dementsprechend wird analysiert, ob die positiven Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Elternbeteiligung und schulischen Ergebnisvariablen unabhängig von Unterschieden im familiären Hintergrund (sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund oder ethnische Herkunft), im Alter der Schüler*innen und in den methodischen Eigenschaften der Studien (Studiendesigns) bestehen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Definition von Elternbeteiligung im schulischen Kontext

Hill et al. (2004, S. 1491) definieren Elternbeteiligung als „sämtliche Interaktionen von Eltern mit ihren Kindern sowie der Schule [inklusive schulischem Personal], die darauf abzielen, den schulischen Erfolg ihrer Kinder zu fördern“. In der Literatur werden unterschiedliche Taxonomien der verschiedenen Verhaltensweisen der Elternbeteiligung vorgeschlagen (Epstein 1990; Grolnick und Slowiaczek 1994).

¹ Im vorliegenden Artikel schließt der Begriff der Eltern auch Erziehungsberechtigte mit ein.

Hill und Tyson (2009) unterscheiden beispielsweise zwischen drei Dimensionen der Elternbeteiligung: *school-based parental involvement*, *home-based parental involvement* und *academic socialization*. Zur Beteiligung in der Schule (*school-based parental involvement*) zählen unter anderem die Teilnahme an Elternabenden und Schulveranstaltungen, die Kommunikation mit Lehrkräften sowie die ehrenamtliche Unterstützung bei Schulausflügen oder die Mitwirkung im Elternbeirat. Während unter die Dimension *home-based parental involvement* Formen zusammengefasst werden, die vorwiegend im häuslichen Umfeld der Familie auftreten, wie z. B. Unterstützung bei den Hausaufgaben oder auch Freizeitaktivitäten wie der gemeinsame Besuch eines Museums, meint die Dimension *academic socialization* Formen, die sich auf die Kommunikation von bzw. über Bildungserwartungen und -inhalte beziehen und die damit nicht direkt an einen Ort (Schule oder häusliches Umfeld der Familie) gebunden sind.

2.2 Die Rolle von Elternbeteiligung für den schulischen Erfolg von Schüler*innen

Eltern können mit ihrer Beteiligung wichtige non-monetäre Ressourcen für den schulischen Erfolg bereitstellen (Grolnick und Slowiaczek 1994). Pomerantz et al. (2007) unterscheiden zwischen *skill-related resources* und *motivational development*. Indem Eltern in schulische Belange involviert sind, können sie einerseits den Leistungsstand ihrer Kinder besser beurteilen und adäquate Unterstützung anbieten (Pomerantz et al. 2007), andererseits aber auch die Einstellungen der Kinder zu sich selbst (z. B. Motivation oder Selbstregulation) sowie gegenüber der Schulbildung positiv beeinflussen (Grolnick et al. 1991; Patall et al. 2008).

Eine Vielzahl von Studien untersucht Zusammenhänge zwischen elterlicher Beteiligung und dem schulischen Erfolg von Schüler*innen. Dabei werden unterschiedliche Formen der Elternbeteiligung berücksichtigt und schulischer Erfolg als abhängige Variable nicht allein anhand von Lernerfolgen oder Leistungen gemessen, sondern auch motivationale Merkmale von Schüler*innen miteinbezogen. In ihrer Studie mit 323 Schüler*innen und deren Eltern finden Pelegrina et al. (2003) positive Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und akademischen ebenso wie motivationalen Ergebnisvariablen.

Die umfangreiche Primärstudienlage im Bereich der Elternbeteiligung wird in aktuellen Metaanalysen systematisch zusammengefasst (z. B. Barger et al. 2019; Tan et al. 2019a, b). Diese finden überwiegend positive, wenn auch meist kleine Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg. Die Effektstärken werden häufig anhand der unterschiedlichen Dimensionen von Elternbeteiligung (z. B. *home-based*, *school-based*, *academic socialization*) ausgewertet. Täschner et al. (2021) finden in ihrem Second-Order Review² über bestehende Metaanalysen die größten Zusammenhänge zwischen Verhaltensweisen der Dimension *academic socialization* und der Schulleistung.

² systematischer Überblick über bestehende Metaanalysen.

2.3 Moderatoranalysen als wichtige Informationsquelle in Metaanalysen: Die Rolle von familiärem Hintergrund, Alter und Studiendesign

In Metaanalysen werden nicht nur Effektstärken über viele Einzelstudien hinweg zusammengefasst, sie bieten auch den Vorteil, dass die aus den Primärstudien gewonnenen Effektstärken anhand von unterschiedlichen Studienmerkmalen (wie z. B. untersuchtes Alter) miteinander verglichen werden können. Denn auch wenn thematisch ähnliche oder dieselben Fragestellungen bearbeitet werden, können sich die Primärstudien in einer Vielzahl von Variablen, z. B. in der berücksichtigten Stichprobe (untersuchte Jahrgangsstufe, Schulart, Land) oder im Studiendesign (experimentelle vs. korrelative Studien) unterscheiden. Anhand von Moderatoranalysen kann untersucht werden, ob Effektstärken systematisch in Abhängigkeit von diesen Studienmerkmalen variieren, das heißt, ob Varianz in den Effektstärken durch die verschiedenen Merkmale erklärt werden kann (Viechtbauer 2021). Diese Analysen ermöglichen Schlussfolgerungen bezüglich der Generalisierbarkeit der Befunde über verschiedene Kontexte (z. B. Jahrgangsstufen) hinweg.

Um beispielsweise die Bedeutung familiärer Hintergrundmerkmale für Elternbeteiligung zu untersuchen, ist – unter anderem – zu klären, ob sich die Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg in Abhängigkeit von familiären Hintergrundmerkmalen systematisch unterscheiden. Als Indikatoren für familiäre Hintergrundmerkmale werden häufig der sozioökonomische Status der Familie, der Migrationshintergrund oder die ethnische Herkunft herangezogen. Neben der Frage, ob ein*e Schüler*in einen Migrationshintergrund (*immigrant student*) aufweist (ob also in dieser oder vor ein bzw. zwei Generationen [je nach Definition] eine Einwanderung stattgefunden hat), wird mit der Analyse der ethnischen Herkunft (*ethnic background*) meist die Abstammung von Schüler*innen adressiert.

Studien zeigen, dass das absolute Ausmaß an Elternbeteiligung bei Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status geringer ist (Malone 2017; Wang et al. 2016) und Unterschiede im Ausmaß der Elternbeteiligung auch in Abhängigkeit von der ethnischen Herkunft bestehen (Hill und Tyson 2009). Hierbei scheinen zur Verfügung stehende Ressourcen (z. B. Wissen oder Bildungsgrad der Eltern, aber auch die aufgrund von Berufstätigkeit zur Verfügung stehende Zeit) sowie elterliche Überzeugungen über die Beteiligung im schulischen Kontext eine Rolle zu spielen. Anstelle des absoluten Maßes an Elternbeteiligung widmet sich die vorliegende Studie der Frage, ob sich die Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg systematisch in Abhängigkeit von familiären Hintergrundmerkmalen unterscheiden, ob also die Bedeutung von elterlicher Beteiligung für den schulischen Erfolg variiert. Hierzu fehlt es bislang an einer systematischen Übersicht. Wenn die Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg systematisch größer für Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status ausfallen, könnte man dies als ein Anzeichen eines doppelten Benachteiligungseffekts interpretieren: Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status können durch fehlende monetäre Ressourcen oder andere Bildungsressourcen benachteiligt sein und zusätzlich („doppelt“) durch weniger wirksame Elternbeteiligung.

Ebenso kann sich die Rolle von elterlicher Beteiligung in Abhängigkeit vom Alter der Kinder unterscheiden. Während im Jugendalter grundsätzlich von einem höheren Bedürfnis nach Autonomie ausgegangen werden kann (Walper und Wild 2014), kann im jüngeren Kindesalter die Bedeutung von elterlicher Beteiligung im schulischen Kontext größer sein. In ihrer *Stage-Environment Fit-Theorie* beleuchten Eccles und Midgley (1989) (negative) motivationale Veränderungen von Schüler*innen über die Zeit und nennen eine fehlende Passung zwischen schulischen Bedingungen und Bedürfnissen der Schüler*innen als mögliche Erklärung für diese Veränderungen. Die Passung zu den Bedürfnissen der Schüler*innen kann auch bei der Frage nach der Bedeutung elterlicher Beteiligung entscheidend sein. In ihrer Studie mit Schüler*innen der middle-school schlussfolgern Singh et al. (1995), dass das Bedürfnis nach Autonomie und Eigenständigkeit im Jugendalter mit veränderten Formen der Elternbeteiligung einhergehen sollte. In einigen Metaanalysen zu elterlicher Beteiligung wird anhand von Moderatoranalysen untersucht, ob sich die Effektstärken in Abhängigkeit vom Alter bzw. von der Jahrgangsstufe unterscheiden. Aufgrund der heterogenen Befundlage, bei der die Elternbeteiligung für verschiedene Altersgruppen unterschiedlich (teils gegenläufig) bedeutsam ist, soll in der vorliegenden Studie eine integrierende Betrachtung vorgenommen und analysiert werden, inwieweit die Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg in Abhängigkeit vom Alter variieren.

Schließlich ist für die Interpretation der Befunde zu elterlicher Beteiligung das zugrundeliegende Studiendesign entscheidend. Aufgrund ihres korrelativen Designs ermöglichen die meisten der vorhandenen Primärstudien zu elterlicher Beteiligung keine Aussage darüber, inwieweit die gefundenen Zusammenhänge kausal interpretiert werden können. Kausal interpretierbare Studien beschränken sich hier meist auf die Evaluation von Interventionstudien, die die Veränderung von Elternbeteiligung durch eine Intervention als unabhängige und deren Auswirkungen auf Schüler*innen als abhängige Variable im Blick haben. In einer Metaanalyse kontrastieren Patall et al. (2008) Elterntrainings im Umgang mit Hausaufgaben und korrelative Studien mit Blick auf die jeweiligen Auswirkungen auf die Leistung der Schüler*innen. Während die experimentellen Studien keine signifikanten Effektstärken, zeigen sich in den korrelativen Studien signifikante Zusammenhänge. Inwieweit methodische Merkmale des Studiendesigns (z. B. Randomisierung, Längsschnitt- oder Querschnittstudie) Unterschiede in den Effektstärken erklären können, soll im vorliegenden Second-Order Review untersucht werden.

2.4 Das Potenzial eines Second-Order Reviews und Fragestellungen

Da bereits mehrere Metaanalysen zum Thema Elternbeteiligung bestehen, können diese in einem Second-Order Review systematisch zusammengefasst werden. Einer der Hauptvorteile bei der Durchführung eines Second-Order Reviews ist insbesondere die ökonomische Auswahl der relevanten Literatur. Im Rahmen eines Second-Order Reviews nehmen Wilder (2014) eine integrierende Zusammenschau der Ergebnisse von neun Metaanalysen vor. Darin werden in erster Linie die Effektstärken in Form von Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Dimensionen von Elternbeteiligung und unterschiedlichen Leistungsmaßen gegenübergestellt. Mit Blick auf

die Heterogenität der Befunde werden verschiedene Variablen (u. a. Jahrgangsstufen, ethnische Gruppen, Fächergebiete) ausgewertet. Allerdings erfolgt keine systematische Auswertung der Moderatoranalysen innerhalb der berücksichtigten Metaanalysen. Nach dem Second-Order Review von Wilder (2014) sind zahlreiche weitere Metaanalysen zum Zusammenhang elterlicher Beteiligung und schulischem Erfolg erschienen, in denen auch der ethnische Hintergrund, der sozioökonomische Status, das Alter der Schüler*innen und das Studiendesign als Moderator untersucht wurden (Barger et al. 2019; Burton et al. 2006; Kim 2020; Kim et al. 2020; Kim und Hill 2015; Pinquart und Ebeling 2019; Tan et al. 2019a, b).

Im Rahmen des vorliegenden Second-Order Reviews zum Thema Elternbeteiligung erfolgt daher neben einer Aktualisierung des Second-Order Reviews von Wilder (2014) eine Ausweitung der Auswertung von Studienmerkmalen. Täschner et al. (2021) stellen in ihrem Second-Order Review die Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg in Abhängigkeit von der Dimension von Elternbeteiligung dar. Die vorliegende Arbeit greift auf die systematische Literaturrecherche von Täschner et al. (2021) zurück und legt dabei den Fokus auf die Auswertung vorhandener Metaanalysen anhand von Moderatorvariablen. Dabei sollen die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Unterscheiden sich die Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und dem schulischen Erfolg (d. h. der schulischen Leistung und der Motivation) in Abhängigkeit von Merkmalen der Schüler*innen:
 - a. Familiärer Hintergrund (sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, ethnische Herkunft) und/oder
 - b. Alter?
2. Inwiefern lassen sich Unterschiede in den Zusammenhängen zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg in Abhängigkeit vom Studiendesign finden?

3 Methode

3.1 Literaturrecherche und Ein- und Ausschlusskodierung

Um die Fragestellungen zu beantworten, erfolgte eine systematische Literaturrecherche nach vorhandenen Metaanalysen in vier internationalen Datenbanken: *PsycInfo*, *ERIC*, *Education Source* und *Web of Science* (vgl. Hillmayr et al. 2021) und einer nationalen Datenbank (*FIS Bildung*). Für die Suche wurde jeweils eine datenbankspezifische Syntax verwendet (s. Tabelle A1 im Online-Anhang; englischsprachige Suchbegriffe für internationale Datenbanken, deutschsprachige Suchbegriffe für nationale Datenbank), die die Aspekte *schulischer Erfolg*, *Elternbeteiligung* und *Forschungssynthese* anhand von Synonymen abdeckte (ohne Einschränkung des Zeitraums). Die zuletzt aktualisierte Suche erfolgte im Juni 2020 und ergab $k = 1694$ Treffer. Der Selektionsprozess der Studien ist im Flowchart nach den Richtlinien der PRISMA Group (Page et al. 2021) abgebildet (s. Abb. 1).

Zur Auswahl der Studien in das Second-Order Review wurden folgende Einschlusskriterien definiert:

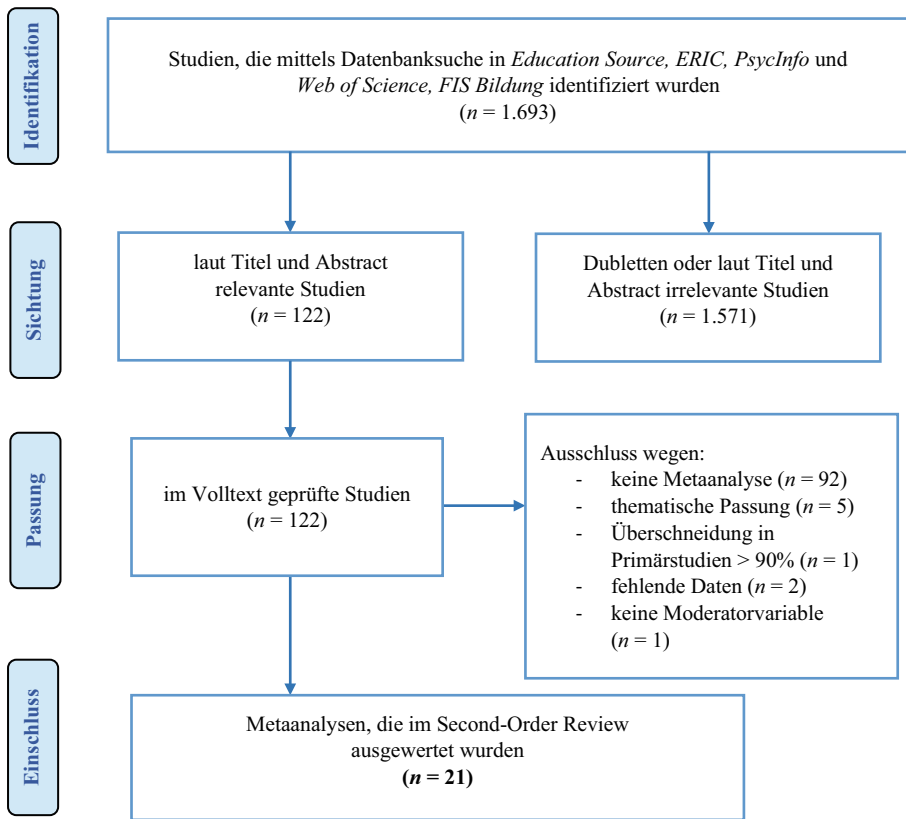


Abb. 1 Flowchart der Literaturrecherche

- Es handelt sich um eine Forschungssynthese.
- Die Art der Elternbeteiligung bezieht sich auf den schulischen Kontext (bspw. *nicht* auf Erziehungsstile).
- Kognitive oder motivational-affektive Merkmale (keine Verhaltensmaße) werden in Abhängigkeit von der elterlichen Beteiligung als Indikator für schulischen Erfolg untersucht.

Nach Ein- und Ausschlusskodierung der Treffer auf Basis des Titels und des Abstracts sowie einer Dublettenbereinigung ($n = 61$) wurden zunächst 122 englischsprachige Treffer als thematisch relevant eingestuft. Da zur Beantwortung der vorliegenden Forschungsfragen die Effektstärken (idealerweise anhand von Moderatoranalysen) miteinander verglichen werden sollten, erfolgte eine weitere Einschränkung auf Metaanalysen, die mindestens eine der Untersuchungsvariablen der vorliegenden Studie analysieren. Insgesamt flossen 1268 internationale Primärstudien in die

Metaanalysen ein.³ Davon sind 186 Primärstudien in mehr als eine der eingeschlossenen Metaanalysen geflossen. Aufgrund von einer über 90 %-igen Überschneidung in Primärstudien von Tan et al. (2019a, b) wurde Tan et al. (2019b) ausgeschlossen zugunsten umfangreicherer Analysen von Tan et al. (2019a). Somit bildeten letztlich eine Auswahl von 21 Metaanalysen die Grundlage für die vorliegende Studie.

3.2 Feinkodierung

Es wurde ein Feinkodierschema mit zugehörigem Manual entwickelt. Nach einer Kodierschulung wurde die Feinkodierung auf Basis der Volltexte primär durch zwei Personen des Autorinnenteams durchgeführt. Eine dritte, unabhängige Person übernahm die Doppelkodierung bei den 21 eingeschlossenen Studien für diejenigen Variablen, die in die Auswertung eingeflossen sind (berücksichtigte Moderatorvariablen). Die Interraterreliabilität lag für Alter bei 0,69; für den familiären Hintergrund bei 0,78 und für das Studiendesign bei 0,84. Abweichungen wurden diskutiert und aufgelöst. Für die vorliegende Studie ist relevant, ob für die folgenden Variablen separate Effektstärken in den eingeschlossenen Metaanalysen ausgewiesen wurden:

- Merkmale der Schüler*innen: Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, ethnischer Hintergrund, Alter, Schulart, Schulstufe der untersuchten Schüler*innen
- Studiendesign (Randomisierung, Längsschnitt vs. Querschnitt, experimentelles Design)

Neben der Kodierung der inhaltlichen und methodischen Variablen, erfolgte auch eine Einschätzung der Qualität der eingeschlossenen Studien durch die Erstautorin. Das Manual ebenso wie die Ergebnisse der Kodierung (inkl. Qualitätsrating) sind online einsehbar (s. https://osf.io/xdezv/?view_only=f0e1a2f12e654872baba8ef40afc bd7a).

3.3 Auswertung der Studien

Die statistischen Effektstärken für die drei untersuchten Moderatorvariablen familiärer Hintergrund, Alter und Studiendesign wurden aus den eingeschlossenen Metaanalysen extrahiert. Die Ergebnisse wurden separat für sozioökonomischer Hintergrund, Migrationshintergrund, ethnische Herkunft, Alter, Schulart, Jahrgangsstufe, längsschnittliche vs. querschnittliche Befunde, Randomisierung und experimentelle vs. nicht-experimentelle Studien analysiert und narrativ zusammengefasst. Bei der Auswertung wurde insbesondere unterschieden, inwieweit in den Metaanalysen explizit Moderatoranalysen durchgeführt wurden oder die Effektstärken für die verschiedenen Studienmerkmale ausschließlich deskriptiv dargestellt wurden (Subgruppenanalysen).

³ mit Ausnahme von Kim (2020), Ma et al. (2016) und Rosenzweig (2001) schränkte keine der eingeschlossenen Metaanalyse die Primärstudien auf ein bestimmtes Land (z. B. US-amerikanischer Kontext) ein.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Übersicht über die eingeschlossenen Studien

Einen Überblick über die eingeschlossenen Metaanalysen und die zentralen kodierten Variablen bietet Tab. 1. Im Durchschnitt werden in jeder Metaanalyse 60,38 Einzelstudien aggregiert ($SD = 88,65$). Der Großteil der eingeschlossenen Metaanalysen untersucht als Variable des schulischen Erfolgs die Schulleistung ($k = 20$), wohingegen motivationale Merkmale lediglich in vier Metaanalysen berücksichtigt werden. Mit Blick auf die Formen der Elternbeteiligung wird ein breites Spektrum an Facetten untersucht und in den meisten Metaanalysen werden mehrere Dimensionen der Elternbeteiligung (home-based, school-based, academic socialization) untersucht. Das Qualitätsrating der eingeschlossenen Metaanalysen basierend auf den vier Bereichen Literaturrecherche, Auswahlkriterien, Beschreibung der Primärstudien und statistische Analyse machte eine große Streuung in der Qualität der berücksichtigten Metaanalysen sichtbar. Nur drei Metaanalysen erfüllten mehr als 80 % der Qualitätskriterien (Hill und Tyson 2009; Tan et al. 2019a; Vasquez et al. 2016), zwei Metaanalysen erfüllten weniger als 25 % der Qualitätskriterien (Cedar und Levant 1990; Jeynes 2003). Keine der Metaanalysen berichtete Interrater-Reliabilitätsmaße für die Ein- und Ausschlusskodierung, nur fünf der 21 Metaanalysen enthielten die konkrete, finale Suchsyntax.

4.2 Unterschiede in den Effektstärken in Abhängigkeit vom familiären Hintergrund (sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, ethnische Herkunft)

Die Frage, inwieweit sich der Zusammenhang zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg in Abhängigkeit vom familiären Hintergrund unterscheidet wurde in $k = 12$ Metaanalysen untersucht. Sechs Metaanalysen untersuchten Unterschiede in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status, zehn Metaanalysen untersuchten Unterschiede in Abhängigkeit von der ethnischen Herkunft. In keiner der berücksichtigten Metaanalysen wurden Unterschiede für das Merkmal Migrationshintergrund analysiert.⁴ Die entsprechenden Effektstärken aus den Metaanalysen sind in Tab. 2 dargestellt.

Die Metaanalysen, die untersuchten, inwiefern die Ausprägung des *sozioökonomischen Status* die Stärke des Zusammenhangs verschiedener Formen der Elternbeteiligung mit den schulischen Leistungen verändert, fanden überwiegend nicht signifikante Moderationseffekte (Barger et al. 2019; Ma et al. 2016; van Steensel et al. 2011). Bei der Dimension der home-based parental involvement und der akademischen Sozialisation fanden Tan et al. (2019a) signifikant stärkere Zusammenhänge für Kinder aus Haushalten mit höherem sozioökonomischen Status. Tan (2017) fand ebenfalls signifikante Unterschiede, wobei hier insbesondere der mittlere sozioökonomische Status die geringsten Zusammenhänge aufwies.

⁴ Kim et al. (2020) fokussierten in ihrer Metaanalyse auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund und konnten so keine Gegenüberstellung mit Schüler*innen ohne Migrationshintergrund vornehmen.

Tab. 1 Übersichtstabelle über alle in der Forschungssynthese berücksichtigten Metaanalysen

Meta-analyse	k	N	Qualitäts-rating (%) ^a	Variable schulischer Erfolg	Berücksichtigte Formen der Elternbeteiligung	Berücksichtigte Moderatorvariablen			Studiendesign
						Familiärer Hintergrund	Alter	Studien- design	
Adamsons und Johnson (2013)	52	NA	66,4	Schulleistung	<i>Home-based parental involvement:</i> Unterstützung bei Hausaufgaben (nonresident fathering) <i>School-based parental involvement:</i> Teilnahme an schulischen Aktivitäten (nonresident fathering)	<i>Ethnischer Hintergrund:</i> % of non-white mother	Alter kontinuierlich	NA	
Barger et al. (2019)	448	480.830	74,8	Schulleistung & Motivation	<i>Home-based parental involvement:</i> Unterstützung bei Hausaufgaben (homework) Gemeinsames Lesen zuhause (cognitive-intellectual involvement) <i>School-based parental involvement:</i> Aktive Mitwirkung in Gremien (governance) Mithilfe bei u. a. Schulausflügen (participation) <i>Academic socialization:</i> Kommunikation über Schule allgemein und Bildungspläne (discussion and encouragement)	<i>Ethnischer Hintergrund:</i> African American, Asian American, European American, Hispanic American, International <i>Sozioökonomischer Hintergrund:</i> Niedrig vs. andere	Preschool, elementary, middle, high school	Längsschnittdesign, aber ohne Auswertung	
Castro et al. (2015)	35	80.580	47,9	Schulleistung	<i>Home-based parental involvement:</i> Unterstützung bei Hausaufgaben Gemeinsames Lesen zuhause <i>School-based parental involvement:</i> Teilnahme und Mitwirkung an Schulaktivitäten <i>Academic socialization:</i> Kommunikation über Schule	NA	Kindergarten, primary, secondary school	NA	

Tab. 1 (Fortsetzung)

Meta-analyse	k	N	Qualitätsrating (%) ^a	Variable schulischer Erfolg	Berücksichtigte Formen der Elternbeteiligung	Berücksichtigte Moderatorvariablen		Studiendesign
						Familiärer Hintergrund	Alter	
Cedar und Levant (2010)	26	NA	24,6	Motivation	<i>Parent Effectiveness Training Program</i>	Kodiert, aber ohne Auswertung	Jahrgangsstufe kodiert, aber ohne Auswertung	Randomisierte Zuordnung vs. andere Zuordnung Vielzahl weiterer Designmerkmale (z. B. attrition, sample size)
Fan und Chen (2001)	25	133.577	35,7	Schulleistung	<i>Home-based parental involvement:</i> Beaufsichtigung bei Hausaufgaben <i>School-based parental involvement:</i> Teilnahme an schulischen Aktivitäten <i>Academic socialization:</i> Kommunikation über Bildungserwartungen	<i>Ethnischer Hintergrund:</i> Caucasian, African American, Hispanics, Asian American, Mixed/unknown	Alter kontinuierlich	NA
Hill und-Tyson (2009)	54	18.940	83,3	Schulleistung	<i>Home-based parental involvement:</i> Unterstützung bei Hausaufgaben <i>School-based parental involvement:</i> Beteiligung in der Schule <i>Academic socialization:</i> Kommunikation über bildungsrelevante Inhalte	<i>Ethnischer Hintergrund:</i> African American, European American	Fokus: Middle School (keine Moderatoranalysen)	Längsschnittliche Studien & Interventionsstudien (keine Moderatoranalysen)
Jeynes (2003)	20	25.417	23,8	Schulleistung	<i>Home-based parental involvement:</i> Unterstützung bei Hausaufgaben <i>School-based parental involvement:</i> Teilnahme an schulischen Aktivitäten <i>Academic socialization:</i> Kommunikation elterlicher Bildungserwartungen	<i>Ethnischer Hintergrund:</i> Minderheitsgruppen: African Americans, Latinos, Asian (keine Moderatoranalysen)	NA	NA

Tab. 1 (Fortsetzung)

Meta-analyse	k	N	Qualitäts-rating (%) ^a	Variable schulischer Erfolg	Berücksichtigte Formen der Elternbeteiligung	Berücksichtigte Moderatorvariablen		
						Familiärer Hintergrund	Alter	Studiendesign
Jeynes (2007)	52	>300.000	50,5	Schulleistung	<p><i>Home-based parental involvement:</i> Unterstützung bei Hausaufgaben</p> <p><i>School-based parental involvement:</i> Teilnahme an schulischen Aktivitäten</p> <p><i>Academic socialization:</i> Kommunikation elterlicher Bildungserwartungen</p>	<p><i>Ethnischer Hintergrund:</i> Mehrheitlich Minderheit vs. alle Minderheit</p>	NA	NA
Jeynes (2012)	51	13.000	57,6	Schulleistung	<p><i>Home-based parental involvement:</i> Unterstützung bei Hausaufgaben</p> <p>Gemeinsames Lesen zuhause</p> <p><i>School-based parental involvement:</i> Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern</p> <p>Zusammenarbeit (emphasized partnership)</p>	NA	Jüngere vs. ältere Schüler*innen	NA
Jeynes (2015)	66	105.828	62,6	Schulleistung	<p><i>Home-based parental involvement:</i> Unterstützung bei Hausaufgaben (father)</p>	Children of color (keine Vergleichsgruppe)	1–10 Jahre vs. 10–20 Jahre	NA
Jeynes (2017)	28	12.000	57,6	Schulleistung	<p><i>Home-based parental involvement:</i> Beteiligung bei Hausaufgaben</p> <p><i>School-based parental involvement:</i> Teilnahme an schulischen Aktivitäten</p> <p><i>Academic socialization:</i> Kommunikation elterlicher Bildungserwartungen</p>	<p><i>Ethnischer Hintergrund:</i> Nur Latinos (keine Vergleichsgruppe)</p>	K-5 vs. Grade 6–12	NA

Tab. 1 (Fortsetzung)

Meta-analyse	k	N	Qualitäts-rating (%) ^a	Variable schulischer Erfolg	Bertücksichtigte Formen der Elternbeteiligung	Bertücksichtigte Moderatorvariablen		
						Familiärer Hintergrund	Alter	Studiendesign
Kim (2020)	15	30.715	69,8	Schulleistung	<i>Home-based parental involvement:</i> Unterstützung bei Hausaufgaben Strukturierung des Lernalltags Gemeinsame Museumsbesuche <i>School-based parental involvement:</i> Teilnahme an schulischen Aktivitäten	<i>Ethnischer Hintergrund:</i> East Asian vs. Asian American	Elementary vs. secondary school	NA
Kim und Hill (2015)	52	NA	74,8	Schulleistung	<i>Academic socialization:</i> Kommunikation über bildungsrelevante Inhalte <i>Home-based parental involvement:</i> Unterstützung bei Hausaufgaben <i>School-based parental involvement:</i> Teilnahme an schulischen Aktivitäten	<i>Ethnischer Hintergrund:</i> Ethnische Mehrheit vs. Minderheit	Elementary, secondary, high school	Querschnittlich vs. längsschnittlich
Kim et al. (2020)	14	5453	74,8	Motivation & indirekt Schulleistung	<i>Academic socialization:</i> Kommunikation über bildungsrelevante Inhalte <i>Home-based parental involvement:</i> Unterstützung zuhause <i>School-based parental involvement:</i> Teilnahme an schulischen Aktivitäten <i>Academic socialization:</i> Kommunikation über bildungsrelevante Inhalte	<i>Zawanderungshintergrund:</i> Nur immigrant students (keine Vergleichsgruppe)	Elementary vs. middle & high school	Teilweise oder vollständig randomisierte Strategie vs. keine

Tab. 1 (Fortsetzung)

Meta-analyse	k	N	Qualitäts-rating (%) ^a	Variable schulischer Erfolg	Berücksichtigte Formen der Elternbeteiligung	Berücksichtigte Moderatorvariablen			Studiendesign
						Familiärer Hintergrund	Alter	Familiärer Hintergrund	
Ma et al. (2016)	46	NA	57,3	Schulleistung	<p><i>Home-based parental involvement:</i> Gestaltung der Lernumgebung zuhause</p> <p>Unterstützung bei Hausaufgaben</p> <p><i>School-based parental involvement:</i> Teilnahme an schulischen Aktivitäten</p> <p>Austausch mit schulischem Personal</p>	<p><i>Ehmischer Hintergrund:</i> Minority vs. non-minority</p> <p><i>Sozioökonomischer Status</i></p> <p>Niedrig vs. gemischt</p>	<p>Preschool, kindergarten, grade 1/2/3, grade 1–3, grade 3–6, kindergarten-grade 3</p>	<p>Survey vs. Experiment</p>	
Patall et al. (2008)	45	NA	79,8	Schulleistung	<p><i>Home-based parental involvement:</i> Drei Arten der Unterstützung bei Hausaufgaben: Beaufsichtigung, Regeln für das Anfertigen festlegen, direkte Hilfe</p>	<p>NA</p>	<p>Elementary (grade 2–5) vs. middle school (grade 6–8)</p>	<p>Randomisierte Zuordnung vs. Quasi-Experiment</p>	
Rosenzweig (2001)	34	1.827.134	33,8	Schulleistung	<p><i>Home-based parental involvement:</i> Beaufsichtigung bei Hausaufgaben</p> <p><i>School-based parental involvement:</i> Ehrenamtliche Arbeit an der Schule</p> <p>Kommunikation mit schulischem Personal</p> <p><i>Academic socialization:</i> Kommunikation über bildungsrelevante Inhalte</p> <p>Kommunikation elterlicher Bildungserwartungen</p>	<p><i>Ehmischer Hintergrund:</i> Asian American, African American, Latino American, White, Other</p> <p><i>Sozioökonomischer Hintergrund:</i> Niedrig, mittel, hoch gemischt</p>	<p>Elementary, middle, high school</p>	<p>NA</p>	

Tab. 1 (Fortsetzung)

Meta-analyse	k	N	Qualitäts-rating (%) ^a	Variable schulischer Erfolg	Berücksichtigte Formen der Elternbeteiligung	Berücksichtigte Moderatorvariablen	Studiendesign
Tan (2017)	41	685.393	63,3	Schulleistung	<p><i>Home-based parental involvement:</i> Gemeinsames Lesen</p> <p><i>School-based parental involvement:</i> Teilnahme an schulischen Aktivitäten</p> <p><i>Academic socialization:</i> Kommunikation über bildungsrelevante Inhalte</p> <p>Kommunikation elterlicher Bildungserwartungen</p>	<p><i>Sozioökonomischer Hintergrund:</i> Niedrig, mittel, mittel bis hoch</p> <p>Kindergarten, grade 1–6, grade 7–12</p>	Querschnittlich vs. längsschnittlich
Tan et al. (2019a)	98	806.359	91,7	Schulleistung	<p><i>Home-based parental involvement:</i> Gemeinsames Lesen (reading)</p> <p>Baufsichtigung bei Hausaufgaben (supervision)</p> <p>Unterstützung beim Lernen zuhause (support)</p> <p><i>School-based parental involvement:</i> Kommunikation mit schulischem Personal (communication)</p> <p>Teilnahme an schulischen Aktivitäten (<i>participation</i>)</p> <p><i>Academic socialization:</i> Kommunikation über bildungsrelevante Inhalte (discussions)</p> <p>Kommunikation elterlicher Bildungserwartungen (expectations)</p> <p>Kommunikation des Stellenwerts von Bildung (<i>emphasis</i>)</p>	<p><i>Sozioökonomischer Hintergrund:</i> Elterliche Bildung: Niedrig, mittel, hoch, mittel-hoch, niedrig-mittel, gemischt</p> <p>Kindergarten, grade 1–6, grade 7–12, K-6, K-12, grade 1–12</p>	Querschnittlich vs. längsschnittlich

Tab. 1 (Fortsetzung)

Meta-analyse	k	N	Qualitätsrating (%) ^a	Variable schulischer Erfolg	Berücksichtigte Formen der Elternbeteiligung	Berücksichtigte Moderatorvariablen			Studiendesign
						Familiärer Hintergrund	Alter		
Van Steensel et al. (2011)	30	4326	74,8	Schulleistung	Family Literacy Programs Gemeinsames Lesen, Lesetübungen		NA	Sozioökonomischer Hintergrund: Bildungsniveau: at risk	Randomisierte vs. nicht-randomisierte Stichproben
Vasquez et al. (2016)	36	NA	83,3	Schulleistung & Motivation	Home-based parental involvement: Autonomieunterstützendes Verhalten: z. B. Ermutigung zur selbstständigen Bearbeitung und Berücksichtigung eigener Perspektiven und Lösungsansätze		Elementary, middle, high school	Kodiert, aber keine Ergebnisse	NA

k Anzahl der eingeschlossenen Studien, N Anzahl der Personen insgesamt

^a Die Qualität der Studien wurde eingeschätzt mit Blick auf ihre Beschreibung der Suche, der Auswahl, der eingeschlossenen Primärstudien und den statistischen Analysen (s. https://osf.io/jyppz?view_only=f0e1a2f12e654872bab8ef40afcbdd7a)

Tab. 2 Übersicht über die Effektstärken für Variablen des familiären Hintergrunds

Metaanalyse	Familiärer Hintergrund		
Sozioökonomischer Status			
Barger et al. (2019)	$Q_{M,s} < 2,07$; $ps > 0,15$	<i>Low</i>	<i>Other</i>
	School-Based PI	$r = 0,15$ ($k = 79$)	$r = 0,13$ ($k = 142$)
	Discussion and encouragement	$r = 0,16$ ($k = 21$)	$r = 0,18$ ($k = 77$)
	Cognitive-intellectual involvement	$r = 0,15$ ($k = 22$)	$r = 0,17$ ($k = 98$)
	Homework	$r = -0,01$ ($k = 10$)	$r = -0,09$ ($k = 94$)
Ma et al. (2016)	Referenzkategorie: gemischt; $B = -0,041$; ns (niedrig)		
Rosenzweig (2001)	Niedrig ($R^2 = 0,20$), Mittel ($R^2 = 0,01$) vs. Hoch ($R^2 = 0,61$)		
	(keine Moderatoranalysen)		
	Niedrig (Fisher's $z = 0,18$; $CI = 0,00$; $0,34$; $p < 0,05$; $k = 6$) Mittel (Fisher's $z = 0,09$; $CI = -0,00$; $0,18$; ns ; $k = 2$) vs. Mittel bis hoch (Fisher's $z = 0,16$; $CI = 0,06$; $0,26$; $p < 0,01$; $k = 5$; $Q_b(14) = 92,5$; 63 ; $p < 0,001$)		
Tan (2017)			

Tab. 2 (Fortsetzung)

Metaanalyse	Familiärer Hintergrund							
	Elterliche Bildung	Niedrig	Mittel	Hoch	Mittel-hoch	Niedrig-mittel	Gemischt	
Tan et al. (2019a)	Reading	NA	$\beta = -0,01$ (0,14), <i>ns</i>	$\beta = 0,19$ (0,14), <i>ns</i>	NA	Ref	NA	
	Supervision	Ref	$\beta = 0,08$ (0,11), <i>ns</i>	NA	$\beta = -0,08$ (0,10), <i>ns</i>	$\beta = -0,05$ (0,11), <i>ns</i>	$\beta = -0,03$ (0,15), <i>ns</i>	
	Support	Ref	$\beta = 0,05$ (0,10), <i>ns</i>	$\beta = 0,39$ (0,14), $p < 0,01$	$\beta = 0,03$ (0,10), <i>ns</i>	NA	NA	
	Communication	Ref	$\beta = 0,03$ (0,10), <i>ns</i>	$\beta = -0,11$ (0,12), <i>ns</i>	$\beta = -0,00$ (0,11), <i>ns</i>	$\beta = 0,41$ (0,13), $p < 0,05$	NA	
	Participation	Ref	$\beta = -0,00$ (0,22), <i>ns</i>	$\beta = -0,09$ (0,22), <i>ns</i>	$\beta = 0,12$ (0,21), <i>ns</i>	$\beta = 0,29$ (0,27), <i>ns</i>	$\beta = 0,10$ (0,36), <i>ns</i>	
	Discussion	Ref	$\beta = 0,11$ (0,09), <i>ns</i>	NA	$\beta = 0,09$ (0,06), <i>ns</i>	$\beta = -0,01$ (0,10), <i>ns</i>	$\beta = 0,05$ (0,08), <i>ns</i>	
	Expectations	Ref	$\beta = -0,11$ (0,18), <i>ns</i>	$\beta = 0,12$ (0,18), <i>ns</i>	$\beta = -0,15$ (0,21), <i>ns</i>	$\beta = 0,17$ (0,21), <i>ns</i>	NA	
	Emphasis	Ref	$\beta = 0,41$ (0,08), $p < 0,01$	$\beta = 0,17$ (0,06), $p < 0,01$	$\beta = -0,04$ (0,03), $p < 0,01$	$\beta = -0,18$ (0,06), $p < 0,05$	NA	
	Sozioökonomischer Status – Bildungsniveau							
	At risk ($ES = 0,16$; $CI = 0,08$; $0,24$; $p < 0,001$; $k = 26$) vs.							
Not at risk ($ES = 0,20$; $CI = 0,09$; $0,30$; $p < 0,001$; $k = 19$; $Q_b(1) = 0,24$; <i>ns</i>)								

Tab. 2 (Fortsetzung)

Metaanalyse	Familiärer Hintergrund						
Ethnischer Hintergrund							
Adamsons und Johnson (2013)	% of non-white mother ($B = -0,001; p > 0,05$)						
Barger et al. (2019)	$QMs < 6,87; ps > 0,14$	African American	Asian American	European American	Hispanic American	American international	
	School-Based PI	$r = 0,24$ ($k = 7$)	$r = 0,08$ ($k = 7$)	$r = 0,19$ ($k = 39$)	$r = 0,12$ ($k = 19$)	$r = 0,08$ ($k = 18$)	
	Discussion and encouragement	$r = 0,10$ ($k = 11$)	$r = 0,11$ ($k = 3$)	$r = 0,31$ ($k = 19$)	$r = 0,17$ ($k = 11$)	$r = 0,17$ ($k = 13$)	
	Cognitive-intellectual involvement	$r = 0,16$ ($k = 17$)	$r = 0,13$ ($k = 7$)	$r = 0,18$ ($k = 25$)	$r = 0,18$ ($k = 4$)	$r = 0,14$ ($k = 25$)	
	Hausaufgaben	$r = -0,06$ ($k = 8$)	$r = -0,15$ ($k = 7$)	$r = -0,13$ ($k = 17$)	$r = -0,01$ ($k = 6$)	$r = -0,11$ ($k = 33$)	
Fan und Chen (2001)	Caucasian, African American, Hispanics, Asian American vs. Mixed/unknown (Fisher's $z = 5,68; p < 0,05$), keine separaten ES für die einzelnen Gruppen						
Hill und Tyson (2009)	African American ($r = 0,11; p < 0,0001; k = 7$) vs. European American ($r = 0,19; p < 0,0001; k = 11; Q_b(1,80) = 32,67; ns$)						
Jeynes (2003)	Keine Moderatoranalysen	African American	Latino & Asian American			Asian American	
	Parental attendance	ES = 0,51; $p < 0,01$; CI = 0,22; 0,80		ES = -0,29; $p > 0,05$		ES = -0,29; $p > 0,05$	
	Expectations	ES = 0,52; $p < 0,01$; CI = 0,23; 0,91		NA		NA	
	Homework	ES = 0,72; $p < 0,0001$; CI = 0,46; 0,98		NA		NA	

Tab. 2 (Fortsetzung)

Metaanalyse	Familiärer Hintergrund	
Jeynes (2007)	Mostly Minority (ES=0,53; CI=0,02; 1,04; $p=0,05$) vs. All Minority (ES=0,46; CI=0,17; 0,75; $p<0,001$)	
Kim (2020)	East Asian ($r=0,12$) vs. Asian American ($r=0,19$; sign. Moderatoranalyse)	
Kim und Hill (2015)	– Mutter	<i>Ethnische Mehrheit</i> $r=0,04$; ns; CI=-0,11; 0,19; $k=7$
	Vater	<i>Ethnische Minderheit</i> $r=0,23$; $p<0,001$; CI=0,11; 0,34; $k=11$; $Q_b(1)=3,97$; $p<0,10$ $r=0,08$; ns; CI=-0,04; 0,19; $p<0,001$; $k=5$; $Q_b(1)=0,58$; $p>0,10$
Ma et al. (2016)	Referenzkategorie: Non-minority, Minority ($B=-0,097$; $p<0,05$)	
Rosenzweig (2001)	Asian American ($R^2=0,33$), African American ($R^2=0,18$), Latino American ($R^2=0,26$), White ($R^2=0,20$) vs. Other ($R^2=0,18$) (keine Moderatoranalysen)	

Dargestellt sind die berichteten Effektstärken aus den Studien
Absolute Vergleiche zwischen den Studien sind nur eingeschränkt möglich, da die Analysen auf unterschiedlichen statistischen Modellierungen beruhen

Auf deskriptiver Ebene finden Ma et al. (2016), van Steensel et al. (2011) und Rosenzweig (2001) für die Gruppe mit niedrigerem sozioökonomischen Status geringere Effekte. Wenn auch die Unterschiede nicht signifikant sind, liefern Barger et al. (2019) ein differenziertes Bild, indem sie unterschiedliche Dimensionen der Elternbeteiligung gegenüberstellen. Bei school-based parental involvement fanden sich deskriptiv höhere Zusammenhänge für die Gruppe mit niedrigem sozioökonomischen Status, wohingegen für home-based parental involvement und academic socialization bei Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status schwächere Zusammenhänge gefunden wurden.

Neben dem sozioökonomischen Status gehen zehn der berücksichtigten Metaanalysen der Frage nach, ob sich die Effekte der Elternbeteiligung je nach *ethnischer Herkunft* des Schulkindes bzw. der Eltern unterscheiden (Tab. 2). Da der Großteil der Metaanalysen aus dem angloamerikanischen Raum stammt, wird hierbei häufig zwischen European Americans, Asian Americans, African Americans oder Angehörigen einer Minderheit unterschieden. Während die Arbeiten von Jeynes (2003, 2007) und Rosenzweig (2001) ausschließlich deskriptive Vergleiche vornehmen, finden sich in den Studien mit Moderatoranalysen überwiegend nicht signifikante Befunde (Adamsons und Johnson 2013; Barger et al. 2019; Hill und Tyson 2009, im random effects modell; Kim und Hill 2015, für Väter). Signifikante Unterschiede finden sich bei drei Studien (Kim 2020; Kim und Hill 2015; Ma et al. 2016). Kim (2020) berichtet geringfügig größere Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg für Asian Americans im Vergleich zu East Asians. Kim und Hill (2015) finden signifikant größere Zusammenhänge für Mütter, die der ethnischen Minderheit angehören (dort African Americans & Latinos) im Gegensatz zu Müttern, die der ethnischen Mehrheit (Euro Americans) angehören. In der Metaanalyse von Ma et al. (2016) ergeben sich geringere Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg für Kinder, die einer Minderheit angehören.⁵

4.3 Unterschiede in den Effektstärken in Abhängigkeit vom Alter

Der Großteil der Studien untersucht, über den Gesamteffekt hinaus, ob sich die Stärke der Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg in unterschiedlichen Altersstufen verändert (= Alterseffekt; $k=16$). In den Studien werden Altersunterschiede meist anhand der US-amerikanischen Kategorisierung der Schulformen *Kindergarten*, *elementary*, *secondary/middle school*, *high school* und *college* oder auch mit Blick auf verschiedene Jahrgangsstufen berücksichtigt. Die Ergebnisse sind in Tab. 3 dargestellt.

Die Mehrheit der Studien zeigen für die Moderatoranalysen signifikante Unterschiede in den Zusammenhängen für Elternbeteiligung in Abhängigkeit von den Schulformen. Im Vergleich zur elementary school zeigten sich größere Zusammenhänge für Schüler*innen der secondary, middle oder high school (bei Barger et al. 2019 [für zwei Dimensionen]; Kim 2020; Kim und Hill 2015 [nur für die Zusammenhänge mütterlicherseits]; Kim et al. 2020). Dieses Bild der stärkeren Zusam-

⁵ Fan und Chen (2001) finden kleine, signifikante Unterschiede, jedoch ohne Angabe der Effektstärken in den verschiedenen Gruppen.

Tab. 3 Übersicht über die Effektstärken für Variablen des Alters

Metaanalyse	Alter	Preschool	Elementary school	Middle school	High school
School level	–				
Barger et al. (2019)	Homework	NA	$r = -0,12$	$r = -0,12$	$r = -0,07$ QM (2) = 11,6; $p = 0,003$
	Discussion & encouragement	NA	$r = 0,16$	$r = 0,13$	$r = 0,23$ QM (2) = 2,57; $p = 0,276$
	School-based PI	$r = 0,09$	$r = 0,14$	$r = 0,14$	$r = 0,07$ QM (3) = 10,14; $p = 0,017$
	Cognitive-intellectual involvement	$r = 0,21$	$r = 0,16$	$r = 0,19$	$r = 0,24$ QM (3) = 8,97; $p = 0,03$
Castro et al. (2015)	Kindergarten	($ES = 0,05$; $SE = 0,01$; $p < 0,01$)			
	Primary school	($ES = 0,13$; $SE = 0,01$; $p < 0,01$) vs.			
	Secondary school	($ES = 0,14$; $SE = 0,03$; $p < 0,01$; Q_b (4) = 196,742; $p = 0,00$)			
Jeynes (2012)	Jüngere (preelementary & elementary school; Ältere (secondary school; (keine Moderatoranalysen)	$r = 0,29$; $p < 0,01$) vs. $r = 0,35$; $p < 0,05$)			
Kim (2020)	Elementary school	($r = 0,05$; $CI = -0,01$; $0,11$) vs.			
	Secondary school	($r = 0,17$; $CI = 0,14$; $0,20$; Q (1) = 10,80; $p < 0,001$)			

Tab. 3 (Fortsetzung)

Metaanalyse	Alter	Elementary school	Secondary school	High school
Kim und Hill (2015)	–			
	Mutter	$r = 0,07$; $p < 0,05$; $CI = 0,00; 0,15$	$r = 0,26$; $p < 0,001$; $CI = 0,16; 0,35$	$r = 0,13$; <i>ns</i> ; $CI = -0,03; 0,28$; $Q_b(2) = 8,59$; $p < 0,05$
	Vater	$r = 0,10$; $p < 0,05$; $CI = 0,01; 0,19$	$r = 0,17$; $p < 0,001$; $CI = 0,08; 0,27$	$r = 0,17$; $p < 0,05$; $CI = 0,03; 0,29$; $Q_b(2) = 1,46$; <i>ns</i>
Kim et al. (2020)	–	Elementary school	Middle & high school	
	Psychological engagement	$r = 0,10$; $p = 0,15$; $CI = -0,03; 0,23$	$r = 0,24$; $p = 0,001$; $CI = 0,19; 0,29$; $Q(1) = 3,96$; $p < 0,05$	
	Behavioral engagement	$r = 0,15$; $p = 0,16$; $CI = -0,06; 0,37$	$r = 0,26$; $p = 0,001$; $CI = 0,15; 0,37$; $Q(1) = 0,79$; <i>ns</i>	
Pattall et al. (2008)	–	Elementary school (Grade 2–5) ($d = 0,22$; $p < 0,05$) vs. Middle school (Grade 6–8) ($d = -0,18$; $p > 0,05$; $Q_b = 4,28$; $p < 0,05$)		
Rosenzweig (2001)	–	Elementary school ($R^2 = 0,24$), Middle school ($R^2 = 0,20$) vs. High school ($R^2 = 0,10$) (keine Moderatoranalysen)		
Vásquez et al. (2016)	–	Elementary school	Middle school	High school
	Achievement	$r = 0,10(0,12)$, $p < 0,001$	$r = 0,20(0,20)$, $p < 0,001$	$r = 0,11(0,10)$, $p < 0,001$
	Motivation	$r = 0,17(0,17)$, $p < 0,01$	$r = 0,20(0,24)$, $p < 0,01$	$r = 0,13(0,13)$, $p < 0,001$; $Q_b = 6,60$; <i>ns</i> NA; $Q_b = 2,19$; <i>ns</i> $p < 0,01$

Tab. 3 (Fortsetzung)

Metaanalyse	Alter				
Age					
Adamsons und Johnson (2013)	Alter kontinuierlich	($B = -0,01$; $p < 0,05$)			
Fan und Chen (2001)	Alter kontinuierlich	(Fisher's $z = 5,09$; $p < 0,05$)			
Jeynes (2015)	1–10 Jahre	(ES = 0,19; $p < 0,05$; CI = 0,03; 0,35) vs. 10–20 Jahre	(ES = 0,14; $p < 0,05$; CI = 0,03; 0,25)		
	(keine Moderatoranalysen)				
Grade level					
Ma et al. (2016)	Referenzkategorie: Grade 3–6, Preschool	($B = -0,254$; $p < 0,05$), Kindergarten	($B = -0,277$; $p < 0,05$), Grade 1	($B = -0,337$; $p < 0,05$), Grade 2	($B = 0,034$; <i>ns</i>), Grade 3
	($B = -0,334$; $p < 0,05$), Grade 1–3	($B = -0,344$; $p < 0,05$) vs. Kindergarten	to grade 3	($B = -0,414$; $p < 0,05$)	
Jeynes (2017)	K-5	(ES = 0,50; $p < 0,05$; CI = 0,08; 0,92) vs. Grade 6–12	(ES = 0,48; $p < 0,05$; CI = 0,06; 0,90)		
	(keine Moderatoranalysen)				
Tan (2017)	Kindergarten	(Fisher's $z = 0,24$; CI = 0,15; 0,31; $p < 0,001$)	Grade 1–6	(Fisher's $z = 0,14$; CI = 0,09; 0,19; $p < 0,001$) vs. Grade 7–12	(Fisher's $z = 0,16$; CI = 0,11; 0,21; $p < 0,001$; $Q_b(2) = 3,83$; <i>ns</i>)
	Support	Ref	Grade 1–6	Grade 7–12	Grade 1–12
			$\beta = 0,21$ (0,15), <i>ns</i>	$\beta = 0,09$ (0,12), <i>ns</i>	$\beta = 0,23$ (0,06), $p < 0,05$
Tan et al. (2019a)	Discussion	NA	Ref	Grade 7–12	Grade 1–12
			$\beta = 0,09$ (0,07), <i>ns</i>	NA	$\beta = 0,02$ (0,10), <i>ns</i>
				NA	NA

Dargestellt sind die berichteten Effektstärken aus den Studien. Absolute Vergleiche zwischen den Studien sind nur eingeschränkt möglich, da die Analysen auf unterschiedlichen statistischen Modellierungen beruhen.

menhänge für ältere Schüler*innen wird auch von weiteren deskriptiven Befunden gestützt (z. B. Barger et al. 2019 [bei academic socialization]; Jeynes 2012; Kim und Hill 2015 [für die Zusammenhänge väterlicherseits]; Vasquez et al. 2016 [für motivationale Ergebnisvariablen]).

Größere Zusammenhänge für Schüler*innen der elementary schools im Vergleich zu Schüler*innen von middle oder high schools fanden Barger et al. (2019), Patall et al. (2008) und Rosenzweig (2001).

Besonders interessant sind die Befunde, wenn unterschiedliche Formen der Elternbeteiligung gegenübergestellt werden. Mit Blick auf die verschiedenen Dimensionen von Elternbeteiligung, berichten Barger et al. (2019) von schwächeren Zusammenhängen zwischen der Dimension school-based parental involvement und der Schülerleistung bei älteren Schüler*innen (high school) im Vergleich zu jüngeren Schüler*innen (middle und elementary school). Für die Dimension home-based parental involvement finden sich bei Barger et al. (2019) keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter. Bei academic socialization zeigen sich die größten, aber nicht signifikant unterschiedlichen Effekte für Schüler*innen der high school im Vergleich zu Schüler*innen der elementary und middle school.

Während Barger et al. (2019) mit Blick auf die Hausaufgabenhilfe größere negative Zusammenhänge für Kinder der elementary und middle school fanden als für Kinder der high school, zeigen Patall et al. (2008) für Schüler*innen der elementary school einen signifikant positiven Effekt im Vergleich zu einem signifikant negativen Effekt für die Schüler*innen der middle school.

Die Studien, die verschiedene Jahrgangsstufen gegenüberstellen oder das Alter kontinuierlich berücksichtigen, sind schwieriger zu interpretieren, da sich diese auf unterschiedliche Referenzkategorien beziehen. Werden Kinder bis zu Jahrgangsstufe 6 miteinander verglichen, so finden sich in den Moderatoranalysen signifikant höhere Zusammenhänge für ältere Kinder im Vergleich zu jüngeren Kindern: Ma et al. (2016) vergleichen hierfür Kinder der Jahrgangsstufen 3–6 mit jüngeren Kindern (preschool, Kindergarten, K-3, grade 1–3). Tan et al. (2019a) wählen als Vergleichsgruppe Kindergartenkinder und vergleichen diese mit älteren Kindern (u. a. grade 1–6, K-6). Bezieht man auch Kinder und Jugendliche der Jahrgangsstufen 7–12 in die Moderatoranalysen ein, so ist die Befundlage heterogen. Während Adamsons und Johnson (2013) und Tan et al. (2019a) für die jüngeren Kinder größere Effekte von Elternbeteiligung finden, zeigt sich ebenso das umgekehrte Muster mit größeren Effekten von middle school und high school Schüler*innen im Vergleich zu Schüler*innen in elementary schools (Fan und Chen 2001; Kim 2020; Kim et al. 2020; Kim und Hill 2015).

4.4 Unterschiede in den Effektstärken in Abhängigkeit vom Studiendesign

Neun Metaanalysen untersuchten die Frage, inwieweit sich die Zusammenhänge zwischen elterlicher Beteiligung und schulischem Erfolg in Abhängigkeit vom Studiendesign unterscheiden. Dabei analysieren drei Metaanalysen querschnittliche vs. längsschnittliche Befunde, vier randomisierte vs. nicht-randomisierte Stichproben und zwei experimentelle Designs vs. andere Designs (Ergebnisse s. Tab. 4).

Tab. 4 Übersicht der Effektstärken in Abhängigkeit des Studiendesigns

Metaanalyse	Studiendesign		
Querschnittliche vs. längsschnittliche Studien			
Kim und Hill (2015)	Querschnittlich ($r=0,13$; $CI=0,10; 0,16$) vs. Längsschnittlich ($r=0,24$; $CI=0,16; 0,31$; $Q_b(1)=6,72$; $p<0,05$)		
Tan (2017)	Querschnittlich (Fisher's $z=0,14$; $CI=0,10; 0,18$) vs. Längsschnittlich (Fisher's $z=0,19$; $CI=0,15; 0,23$; $Q_b(1)=2,13$; ns)		
Tan et al. (2019a)	–	<i>Querschnittlich</i>	<i>Längsschnittlich</i>
	Reading	Ref	$\beta=-0,06(0,12)$, ns
	Support	Ref	$\beta=0,09(0,08)$, ns
	Communication	Ref	$\beta=0,07(0,13)$, ns
	Participation	Ref	$\beta=-0,18(0,26)$, ns
	Expectations	Ref	$\beta=-0,10(0,19)$, ns
Teilweise oder vollständig randomisierte Strategie vs. keine			
Cedar und Levant (2010)	Randomisierung ($ES=0,37$) vs. Andere ($ES=0,21$; $F=5,62$; $p<0,01$)		
Kim et al. (2020)	–	<i>Randomisiert</i>	<i>Keine</i>
	Psychological engagement	$r=0,19$; $p<0,001$; $CI=0,10; 0,28$	$r=0,24$; $p<0,001$; $CI=0,17; 0,32$; $Q(1)=0,77$; ns
	Behavioral engagement	$r=0,05$; $p<0,71$; $CI=-0,22; 0,32$	$r=0,26$; $p<0,001$; $CI=0,17; 0,36$; $Q(1)=2,15$; ns
Patall et al. (2008)	Randomisiert ($d=0,11$; $CI=-0,06; 0,27$; $Q(4)=8,24$; $p<0,08$) vs. Quasi-Experiment ($d=0,23$; $CI=0,14; 32$; $Q(4)=19,86$; $p<0,001$)		
Van Steensel et al. (2011)	Randomisiert ($ES=0,11$; $CI=0,01; 0,21$, $p<0,05$) vs. Nicht randomisiert ($ES=0,22$; $CI=0,14; 0,30$, $p<0,001$; $Q_b(1)=2,83$; ns)		
Experimentell vs. andere Designs			
Hill und Tyson (2009)	Weighted mean $d=0,21$; $CI=-0,54; 0,98$; ns $r=0,11$; $CI=-0,26; 0,44$ (keine Moderatoranalysen)		
Ma et al. (2016)	Survey vs. Experiment Referenzkategorie: Experiment ($B=-0,295$; ns)		

Dargestellt sind die berichteten Effektstärken aus den Studien

Absolute Vergleiche zwischen den Studien sind nur eingeschränkt möglich, da die Analysen auf unterschiedlichen statistischen Modellierungen beruhen

Hinsichtlich des Vergleichs der längsschnittlichen und querschnittlichen Befunde zeigten sich überwiegend nicht signifikante Unterschiede, wobei auf deskriptiver Ebene die Zusammenhänge aus längsschnittlichen Studien meist größer als die querschnittlichen Zusammenhänge waren (Tan et al. 2019a, [support, communication]; Tan 2017). Dieser Unterschied mit größeren Zusammenhängen für längsschnittliche Befunde wurde bei Kim und Hill (2015) signifikant. Tan et al. (2019a) fanden für einige Dimensionen elterlicher Beteiligung (reading [home-based], participation [school-based], expectations [academic socialization]) außerdem nicht signifikante kleinere Zusammenhänge für längsschnittliche Studien.

Unterschiede mit Blick auf die Randomisierung in Studien zeigten deskriptiv – mit Ausnahme von Cedar und Levant (2010) – durchweg kleinere Zusammenhänge für Studien mit Randomisierung im Vergleich zu Studien ohne Randomisierung

bzw. Quasi-Experimenten (Kim et al. 2020; Patall et al. 2008; van Steensel et al. 2011). Diese Unterschiede waren jedoch überwiegend nicht signifikant. Schließlich fanden Hill und Tyson (2009) und Ma et al. (2016) kleinere Effektstärken für längsschnittliche Befunde bzw. Survey-Studien im Vergleich zu experimentellen Studien jedoch ohne signifikante Unterschiede.

5 Diskussion

Ziel des vorliegenden Second-Order Review war es, aufzuzeigen, inwiefern systematische Unterschiede in den Zusammenhängen zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg bestehen und wie diese zu erklären sind. Damit stellt die Arbeit eine Fortführung von Wilder (2014) dar, indem zunächst eine Aktualisierung der Studien vorgenommen wurde und darüber hinaus insbesondere die Moderatoranalysen aus bestehenden Metaanalysen ausgewertet wurden. Die Auswertung hatte zum Ziel, Hinweise darüber zu erlangen, inwieweit die Bedeutung von Elternbeteiligung in Abhängigkeit von familiären Hintergrundmerkmalen und dem Alter der Schüler*innen variiert und ob die Zusammenhänge auch mit Blick auf Merkmale des Studiendesigns stabil sind.

5.1 Unterschiede in Abhängigkeit von familiären Hintergrundmerkmalen

Dearing et al. (2006) nennt niedriges Einkommen und geringe Bildung als akademische Risikofaktoren, vor deren Hintergrund die Elternbeteiligung im schulischen Kontext eine besonders wichtige Ressource darstellen kann. Die Ergebnisse des Second-Order Reviews deuten deskriptiv auf überwiegend stärkere Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg für Familien mit höherem sozioökonomischen Status hin, wengleich auch Effekte in die umgekehrte Richtung zu finden sind. Bezeichnend ist, dass die Unterschiede in den überwiegenden Fällen nicht signifikant und auch im Ausmaß gering sind. Dies kann jedoch an einer geringen Anzahl an für die jeweiligen Kategorien berücksichtigten Effektstärken und damit einer geringen Präzision liegen. In der Metaanalyse von Tan et al. (2019a), die im Qualitätsrating den höchsten Wert erreicht, finden sich deutliche Vorteile zugunsten eines hohen sozioökonomischen Status. Eine Erklärung für höhere Zusammenhänge für Familien mit höherem sozioökonomischen Status mag der ähnliche Milieuhintergrund von Eltern und Lehrkräften sein, der sich auf die Zusammenarbeit positiv auswirken kann (Betz et al. 2015).

Die Analysen bezüglich Unterschieden in den Zusammenhängen in Abhängigkeit von der ethnischen Herkunft finden überwiegend nicht signifikante und deskriptiv eher unsystematische Befunde, was für die Generalisierbarkeit der Rolle von Elternbeteiligung über verschiedene ethnische Gruppen hinweg spricht. Dies bestätigt auch das Ergebnis von Wilder (2014). Die Analysen von Merkmalen der ethnischen und kulturellen Herkunft unterscheidet sich selbstverständlich in Abhängigkeit der Nation, in dem die Studie durchgeführt wurde. Wengleich ein Großteil der in die Metaanalysen eingeschlossenen Primärstudien aus dem angloamerikanischen Raum stammten, waren 18 von 21 Metaanalysen nicht auf ein bestimmtes Land fokussiert

und schlossen auch Studien aus dem europäischen Kontext ein. Kim et al. (2020) differenzierten zwischen europäischen und US-amerikanischen Studien und finden keine signifikanten Unterschiede in den Zusammenhängen. Allerdings konnten mit ihrem Fokus auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund Unterschiede in den Zusammenhängen in Abhängigkeit der Herkunft nicht untersucht werden. Zukünftige Metaanalysen und Primärstudien sollten hier ansetzen, um deutschsprachige oder europäische Besonderheiten von Herkunftsmerkmalen und systembedingte Unterschiede in der Elternbeteiligung zu beleuchten.

Schließlich sind bei der Analyse familiärer Herkunftsmerkmale Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen nicht zu vermeiden, beispielsweise, wenn Familien mit Migrationshintergrund auch Schwierigkeiten mit der Sprache haben. Diese Konfundierungen der Variablen werden in den bisherigen Metaanalysen kaum adressiert.

5.2 Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter

In der Literatur (Hill und Tyson 2009; Patall et al. 2008) werden verschiedene Gründe aufgeführt, warum sich die Bedeutung von Elternbeteiligung in Abhängigkeit vom Alter der Kinder wandeln könnte: Eltern sind vermutlich kompetenter in den Inhalten der niedrigeren Jahrgangsstufen. Schüler*innen in höheren Jahrgangsstufen werden im Vergleich mit der Grundschule von einer höheren Anzahl an Lehrkräften unterrichtet, sodass es für Eltern schwieriger wird, mit jeder einzelnen Lehrkraft intensiven Kontakt zu pflegen. Und schließlich weisen die Schüler*innen ihrem Alter entsprechend ein mehr oder weniger starkes Unabhängigkeitsbedürfnis auf und sträuben sich im höheren Alter eher gegen eine zu große Mitwirkung und Teilnahme ihrer Eltern am Schulleben.

Diese Annahme eines geringeren Zusammenhangs zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg für ältere Kinder und Jugendliche konnte im vorliegenden Second-Order Review nur teilweise bestätigt werden. Bei den Moderatoranalysen zum Alter zeigt sich ein stark heterogenes Bild. So finden sich in einigen Metaanalysen sogar größere Zusammenhänge für ältere Kinder im Vergleich zu jüngeren Kindern. Die differenzierten Befunde von Barger et al. (2019) deuten auf eine Verschiebung in der Art der Elternbeteiligung hin. So ist für ältere Schüler*innen die Dimension des school-based parental involvement weniger wichtig als academic socialization. Diese Befunde unterstreichen, dass zukünftig stärker die Interaktion zwischen den Formen der Elternbeteiligung mit dem Alter untersucht werden sollte. Dies gilt insbesondere auch für Hausaufgaben. Bei jeweils guter bis sehr guter Studienqualität (ca. 75 % der Kriterien erfüllt) finden Barger et al. (2019) und Patall et al. (2008) für jüngere Kinder einmal negative und einmal positive Zusammenhänge. Mit Ausnahme von Barger et al. (2019) analysierten die eingeschlossenen Metaanalysen zwar bei den Gesamteffekten Unterschiede in der Elternbeteiligung in Abhängigkeit von der Dimension, diese blieben aber bei der Analyse der Alters-effekte unberücksichtigt.

5.3 Robustheit in Abhängigkeit vom Studiendesign

In der Fülle an Studien zu Elternbeteiligung im schulischen Kontext ist die Dominanz korrelativer Befunde auffällig. Zugleich stellt diese Dominanz ein grundlegendes Problem für die Interpretation der Wirkzusammenhänge dar. Während Slavin (2002) korrelativen Studien zwar durchaus einen Wert mit Blick auf Theoriebildung beimisst, steht dennoch fest, dass auf der Grundlage von korrelativen Studien keine garantiert kausalen Rückschlüsse möglich sind. Zusammenfassend zeigen die Analysen erwartungsgemäß kleinere Effektstärken für experimentelle und randomisierte Studien. Einzig Cedar und Levant (2010) berichten größere Effektstärken für randomisierte Zuweisung. Diese Studie erfüllte im Qualitätsrating jedoch nur 24,6 % der Kriterien. Vielversprechend, wenn auch eher überraschend und nur deskriptiv ausgewertet, sind die größeren Zusammenhänge für längsschnittliche Studien. Um die Bedeutung elterlicher Beteiligung auf eine belastbare Grundlage zu stellen, sollten Forschungsarbeiten zukünftig stärker auf Studiendesigns zurückgreifen, die kausale Schlussfolgerungen zulassen. Daneben wäre zukünftig außerdem interessant Interaktionen mit dem Studiendesign und anderen Moderatorvariablen zu untersuchen. Also beispielsweise, ob die Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und Ergebnisvariablen für Schüler*innen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status insbesondere dann niedrig sind, wenn sich die Befunde auf nicht-randomisierte Studien beziehen. Derartig differenzierte Analysen tragen weiter zur Generalisierbarkeit von Befunden bei.

5.4 Unterschiede zwischen Metaanalysen und die Bedeutung der Form der Elternbeteiligung

Wie in der systematischen Übersicht deutlich wurde, unterscheiden sich die Ergebnisse teilweise über die verschiedenen Metaanalysen hinweg. Dies kann einerseits durch die Qualität der eingeschlossenen Metaanalysen erklärt werden, die zwischen den Studien stark variiert. Mit Blick auf die Befunde scheint die Heterogenität der Befunde aber vor allem durch die in den Studien berücksichtigte Form der Elternbeteiligung zu entstehen. Insbesondere die Studien von Barger et al. (2019; gute Studienqualität), Tan et al. (2019; höchste Studienqualität), Jeynes (2003; schlechte Studienqualität), aber auch Kim et al. (2020; gute Studienqualität) berichten separate Effektstärken für unterschiedliche Formen der Elternbeteiligung. Diese differenzierten Auswertungen machen deutlich, dass unterschiedliche Formen der Elternbeteiligung unterschiedlich wichtig sein können. Somit besteht die Gefahr, dass die Aggregation über verschiedene Formen der Elternbeteiligung hinweg zu einer Vermengung von Effekten führen kann, die ggf. gegenläufig sind und damit der Gesamtwert schwierig zu interpretieren ist. Unterschiede in den deskriptiven Effektstärken sind somit sehr wahrscheinlich durch Unterschiede in den betrachteten Formen von Elternbeteiligung zu erklären. Dies betrifft auch Unterschiede in den betrachteten abhängigen Variablen (z. B. Leistung oder Motivation). Zukünftige Metaanalysen sollten daher sorgfältig unterschiedliche Formen der Elternbeteiligung kodieren, deren Interaktion mit verschiedenen Moderatorvariablen (z. B. familiärem Hintergrund, Alter) betrachten und Unterschiede in den Zusammenhängen für verschiedene Er-

gebnisvariablen berücksichtigen. Schließlich zeigt die Übersicht, dass bei der Frage der Bedeutung von Elternbeteiligung künftig stärker auf die Verwendung geeigneter Studiendesigns geachtet werden sollte.

5.5 Grenzen der Studie

In der vorliegenden Studie wurde aus ökonomischen Gründen der Zugang eines Second-Order Reviews gewählt, um die umfangreiche Studienbasis zu Elternbeteiligung im schulischen Kontext auszuwerten. Im Vergleich zur Durchführung einer weiteren Metaanalyse auf Basis aller verfügbaren Primärstudien besteht bei einem Second-Order Review die Gefahr, dass bestimmte Primärstudien mehrfach in die Analysen eingehen und damit ein stärkeres Gewicht als andere Primärstudien erhalten. Um die Gefahr einer Verzerrung zu reduzieren, erfolgte eine sorgfältige Analyse der Primärstudien (s. https://osf.io/xdezb/?view_only=f0e1a2f12e654872baba8ef40afcbd7a). In der Folge wurde Tan et al. (2019b) aufgrund zu hoher Überlappung ausgeschlossen. Von den inkludierten 1268 Primärstudien sind 139 Primärstudien in zwei Metaanalysen geflossen, 39 Studien in drei, sechs Studien in vier und zwei Studien in fünf Metaanalysen. Die geringe Überlappung ist durch große Unterschiede in den Suchsyntaxen der eingeschlossenen Metaanalysen ebenso wie durch fehlende Angaben zur Auswahlreliabilität zu erklären.

Achtzehn der 21 Metaanalysen inkludierten Studien aller Länder, d.h. es sind Schulsysteme weltweit vertreten. Lediglich Tan (2017) nahm eine systematische Auswertung der Effektstärken zwischen konkreten Ländern vor. Diese ermöglichte mangels zu geringer Studienzahl in den einzelnen Ländern keine belastbaren Aussagen. Die Möglichkeiten von Elternbeteiligung sind in den verschiedenen Schulsystemen im internationalen Kontext unterschiedlich verankert (OECD 2010), sodass Unterschiede in der Bedeutung von Elternbeteiligung auch auf die Systemebene zurückführbar sind.

Der Kern des vorliegenden Second-Order Reviews ist die Auswertung von Moderator- bzw. Subgruppenanalysen in bestehenden Metaanalysen. Zunächst ist positiv anzumerken, dass in zahlreichen der hier berücksichtigten Metaanalysen Moderator- bzw. Subgruppenanalysen berechnet wurden. Jedoch muss dabei berücksichtigt werden, dass jeweils eine unterschiedliche Anzahl an Primärstudien in die Moderatoranalysen einfließen und zudem die Kodierung der Primärstudien in die entsprechenden Kategorien nicht kontrolliert werden kann.

Das Second-Order Review ermöglicht zwar einen Überblick über unterschiedliche Operationalisierungen und Kategorisierungen der Moderatorvariablen, gelangt an dieser Stelle aber auch an eine Grenze, da verschiedene Kategorisierungen insbesondere bei der Analyse der Abhängigkeit des Alters eine integrierende Behandlung erschwert haben. Weiterhin erschweren unterschiedliche Referenzkategorien bei der Analyse der Zusammenhänge den Vergleich über Metaanalysen hinweg. Um dieses Problem zu verhindern und die Arbeit von systematischen Überblicksarbeiten über Metaanalysen zu vereinfachen, wäre vorzuschlagen, dass in zukünftigen Metaanalysen jede Ausprägung einmal die Referenzkategorie darstellt und diese zusätzlichen Analysen im elektronischen Anhang berichtet werden.

5.6 Praktische Implikationen

Insgesamt finden sich in der Zusammenschau der Metaanalysen tendenziell positive Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg. Für die Bildungspraxis relevant sind insbesondere die allgemeinen Befunde der dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungssynthese, die die Zusammenhänge zwischen den Formen der Elternbeteiligung (home-based, school-based, academic socialization) und schulischen Ergebnisvariablen integrierend betrachten (Hillmayr et al. 2021; Täschner et al. 2021). Die eher methodische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit und die Befunde zur Generalisierbarkeit dieser Zusammenhänge unterstreichen nichtsdestotrotz, dass Elternbeteiligung ein Potenzial zur Stärkung der Bildungsbeteiligung aller Personengruppen darstellt. Die Auswertung bzgl. der Unterschiede in Abhängigkeit von familiären Hintergrundmerkmalen macht deutlich, dass bei Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status Elternbeteiligung verstärkt gefördert werden sollte. Um durch Unterschiede in der Elternbeteiligung nicht eine zusätzliche Quelle von Bildungsbenachteiligung zu schaffen, weisen Hoover-Dempsey et al. (2002) ebenso wie Tan et al. (2019a) darauf hin, dass Lehrkräfte die Möglichkeit haben sollten, sich im Umgang mit denjenigen Eltern fortzubilden, die z. B. einen anderen Bildungshintergrund oder eine andere kulturelle Sozialisierung mitbringen. Lehrerfortbildungen stellen hier eine wichtige Hilfestellung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern dar. Die Analyse von Altersunterschieden deutet darauf hin, dass Alterseffekte nicht generalisierbar über verschiedene Formen der Elternbeteiligung sind. Bei der Frage nach Elternbeteiligung sollten also immer altersgerechte Bedingungen berücksichtigt werden.

5.7 Fazit

Das vorliegende Second-Order Review stellt einen umfangreichen Überblick über den Forschungsstand in Bezug auf die Rolle von Elternbeteiligung für den schulischen Erfolg von Schüler*innen dar und geht über die Betrachtung des Gesamtzusammenhangs hinaus. Damit liefert es wichtige Informationen zur Gesamtinterpretation der Befunde. Auf der Basis der in den Metaanalysen berichteten Moderatoranalysen wurde gezeigt, dass sich die bekannten positiven Zusammenhänge über verschiedene Merkmale (familiärer Hintergrund, Alter der Schüler*innen und Studiendesigns) hinweg unterscheiden und die Zusammenhänge zwischen Elternbeteiligung und schulischen Ergebnisvariablen also nicht über alle Kontexte hinweg generalisierbar sind. Die Ergebnisse zeigen, dass die Bedeutung der Elternbeteiligung insbesondere abhängig vom Alter der Schüler*innen und wahrscheinlich auch vom sozioökonomischen Status der Familie ist. Insbesondere ist hervorzuheben, dass zukünftig unterschiedliche Formen von Elternbeteiligung (home-based, school-based, academic socialization) stärker in Betracht gezogen werden sollten. Der Überblick machte deutlich, dass sich die Befunde über verschiedene Formen der Elternbeteiligung unterscheiden. Die Forschung zu Elternbeteiligung sollte schließlich verstärkt auf Studiendesigns zurückgreifen, die kausale Schlüsse ermöglichen.

Zusatzmaterial online Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Artikels (<https://doi.org/10.1007/s11618-022-01137-5>) enthalten.

Danksagung Wir danken allen wissenschaftlichen Hilfskräften, die uns bei diesem systematischen Überblick mit Literaturrecherchen und Kodierungen unterstützt haben. Insbesondere Patricia Haller und Julia Hugo.

Förderung Das dem Manuskript zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland unter dem Förderkennzeichen ZIB2022 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Adamsons, K., & Johnson, S. K. (2013). An updated and expanded meta-analysis of nonresident fathering and child well-being. *Journal of family psychology, 27*(4), 589–599. <https://doi.org/10.1037/a0033786>. *
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 145*(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>. *
- Betz, T., de Moll, F., & Kayser, L. B. (2015). Soziale Determinanten des Lehrerhandelns. Milieuspezifische und berufsbiographische Einflussfaktoren auf die Kooperation und Kommunikation mit Eltern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35*(4), 377–395. <https://doi.org/10.3262/ZSE1504377>.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 750–762. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.750>.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*(1), 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>. *
- Cedar, B., & Levant, R. F. (1990). A meta-analysis of the effects of parent effectiveness training. *The American Journal of Family Therapy, 18*(4), 373–384. <https://doi.org/10.1080/01926189008250986>. *
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 653–664. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology, 37*(1), 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>.

- Eccles, J.S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Hrsg.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Bd. 3, S. 139–186). Academic Press.
- Epstein, J.L. (1990). School and family connections. *Marriage & Family Review*, *15*(1–2), 99–126. https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *13*(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>. *
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, *65*(1), 237–252. <https://doi.org/10.2307/1131378>.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, *83*(4), 508–517. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>.
- 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), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>. *
- Hill, N.E., Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G.S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, *75*(5), 1491–1509. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x>.
- Hillmayr, D., Täschner, J., Brockmann, L., & Holzberger, D. (2021). *Elternbeteiligung im schulischen Kontext: Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs von Schülerinnen und Schülern* (Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M., Jones, K.P., & Reed, R.P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, *18*(7), 843–867. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1).
- Jeynes, W.H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, *35*(2), 202–218. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>. *
- Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement—A meta-analysis. *Urban Education*, *42*(1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>. *
- Jeynes, W.H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, *47*(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>. *
- Jeynes, W.H. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, *50*(4), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0042085914525789>. *
- Jeynes, W.H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and latino student outcomes. *Education and Urban Society*, *49*(1), 4–28. <https://doi.org/10.1177/0013124516630596>. *
- Kim, S.W. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society*, *52*(2), 312–337. <https://doi.org/10.1177/0013124519842654>. *
- Kim, S.W., & Hill, N.E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *107*(4), 919–934. <https://doi.org/10.1037/edu0000023>. *
- Kim, Y., Mok, S.Y., & Seidel, T. (2020). Parental influences on immigrant students' achievement-related motivation and achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100327>. *
- Ma, S., Shen, J., Krenn, H.Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, *28*(4), 771–801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>. *
- Maaz, K., Watermann, R., & Baumert, J. (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, *53*, 444–461. <https://doi.org/10.25656/01:4404>.
- Malone, D. (2017). Socioeconomic status: A potential challenge for parental involvement in schools. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators*, *83*(3), 58–62.
- Müller, A.G., & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungs-*

- wesen: *Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_6.
- Müller, K., & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Pisa 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245–275). Münster: Waxmann.
- Müller, K., & Ehmke, T. (2019). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 285–316). Münster: Waxmann.
- Niederbacher, E., & Neuenschwander, M. P. (2020). Herkunftsbedingte Leistungsdisparitäten: Die Rolle von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Unterstützungshandlungen von Eltern und Leistungserwartungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 739–767. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00955-9>.
- OECD (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/eag-2010-en>.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>. *
- Pelegriña, S., García-Linares, M., & Casanova, P. F. (2003). Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence? *Journal of Adolescence*, 26(6), 651–665. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(03\)00062-9](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(03)00062-9).
- Pinquart, M., & Ebeling, M. (2019). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents—A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(2), 463–480. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-z>.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>.
- Rosenzweig, C. (2001). *A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students' academic performance*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association 2001 Conference. Hofstra University. *
- Singh, K., Bickley, P. G., Keith, T. Z., Keith, P. B., Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24(2), 299–317. <https://doi.org/10.1080/02796015.1995.12085769>.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>.
- van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? *Review of Educational Research*, 81(1), 69–96. <https://doi.org/10.3102/0034654310388819>. *
- Tan, C. Y. (2017). Examining cultural capital and student achievement: Results of a meta-analytic review. *Alberta Journal of Educational Research*, 63(2), 139–159. <https://doi.org/10.11575/ajer.v63i2.56285>. *
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2019a). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241–287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>. *
- Tan, C. Y., Peng, B., & Lyu, M. (2019b). What types of cultural capital benefit students' academic achievement at different educational stages? Interrogating the meta-analytic evidence. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100289>.
- Täschner, J., Holzberger, D., & Hillmayr, D. (2021). Elternbeteiligung als Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs. Ein Second-Order-Review. *Die Deutsche Schule*, 3, 302–317. <https://doi.org/10.31244/ddS.2021.03.05>.
- Tazouti, Y., & Jarlégan, A. (2019). The mediating effects of parental self-efficacy and parental involvement on the link between family socioeconomic status and children's academic achievement. *Journal of Family Studies*, 25(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/13229400.2016.1241185>.
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605–644. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>. *

- Viechtbauer, W. (2021). Investigating heterogeneity. In J. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Chumpston, T. Li, M. J. Page & V. A. Welch (Hrsg.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 6.2*. Cochrane. (updated February 2021).
- Walper, S., & Wild, E. (2014). Lernumwelten in der Familie. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 359–386). Beltz.
- Wang, Y., Deng, C., & Yang, X. (2016). Family economic status and parental involvement: Influences of parental expectation and perceived barriers. *School Psychology International*, 37(5), 536–553. <https://doi.org/10.1177/0143034316667646>.
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C., & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Münster: Waxmann.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>.
- Die mit * gekennzeichneten Metaanalysen sind in das vorliegende Second-Order Review geflossen.