

Rahmenbedingungen des Lernens bei begabten Kindern

**Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu Bonn**

Ausführliche Zusammenfassung

vorgelegt von

Michaela Müller-Günther

aus

Trier

Bonn 2010

Gedruckt mit der Genehmigung der Philosophischen Fakultät
der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Zusammensetzung der Prüfungskommission:

Herr Priv.-Doz. Dr. Michael Kavšek

(Vorsitzende/Vorsitzender)

Frau Prof. Dr. Una M. Röhr-Sendlmeier

(Betreuerin/Betreuer und Gutachterin/Gutachter)

Frau Prof. Dr. Doris Lucke

(Gutachterin/Gutachter)

Frau Prof. Dr. Jutta Backhaus

(weiteres prüfungsberechtigtes Mitglied)

Tag der mündlichen Prüfung: 19.03.2010

**QUOD DEUS OPTIMUS BONUM FELIX
FAUSTUMQUE ESSE IUBEAT!**

(Gott möge bewirken, dass dies gut, glücklich und erfolgreich ist!)

Titel der Urkunde, die im Rahmen der Absolventenfeier am 07. Juli 2007 in Bonn vom Dekan der philosophischen Fakultät im Auftrage des Rektors der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität an die Autorin dieser Dissertation feierlich übergeben wurde.

Inhalt

1. AUSFÜHRLICHE ZUSAMMENFASSUNG.....	5
1.1 Ausgangspunkt der Untersuchung.....	5
1.2 Theoretische Überlegungen.....	5
1.3 Fragebögen und Konstrukte.....	7
1.4 Methoden und Stichprobe.....	9
1.5 Rekrutierung der Stichprobe und Durchführung der Untersuchung.....	12
1.6 Ergebnisse und Interpretation.....	12
1.6.1 Bildungs- und Berufsressourcen der Eltern.....	12
<i>1.6.1.1 Bildung und Beruf der Eltern.....</i>	<i>12</i>
<i>1.6.1.2 Kultureller Index der Eltern.....</i>	<i>13</i>
<i>1.6.1.3 Nationale und internationale Klassifikationen des Berufes der Eltern</i>	<i>14</i>
<i>1.6.1.4 Berufsbiografie der Mütter.....</i>	<i>15</i>
<i>1.6.1.5 Qualitative berufliche Bedingungen der Eltern.....</i>	<i>16</i>
<i>1.6.1.6 Private und berufliche Zufriedenheit der Eltern.....</i>	<i>16</i>
<i>1.6.1.7 Einstellung zur berufstätigen Mutter und ihre Unterstützung durch den Partner und das Kind.....</i>	<i>17</i>
<i>1.6.1.8 Gemeinsam verbrachte Zeit der Eltern mit dem Kind.....</i>	<i>18</i>
1.6.2 Weitere familiäre Anregungsbedingungen.....	18
<i>1.6.2.1 Lesen und Lesemotivation in den Familien.....</i>	<i>19</i>
<i>1.6.2.2 Medienbesitz und Medienkonsum.....</i>	<i>19</i>
<i>1.6.2.3 Freizeit und kulturelle Interessen des Kindes.....</i>	<i>22</i>
<i>1.6.2.4 Zusammenhänge zwischen den förderlichen Freizeitaktivitäten und dem Medienkonsum.....</i>	<i>22</i>
<i>1.6.2.5 Elterliche Unterstützungsbereitschaft in schulischen Dingen.....</i>	<i>23</i>
<i>1.6.2.6 Persönlichkeitseigenschaften der Schülerinnen und Schüler.....</i>	<i>24</i>
<i>1.6.2.7 Schulleistungen und Zufriedenheit mit den Schulnoten.....</i>	<i>25</i>
<i>1.6.2.8 Demografische Merkmale.....</i>	<i>26</i>
<i>1.6.2.9 Prädiktoren der weiteren familiären Anregungsbedingungen.....</i>	<i>27</i>
1.7 Praktische Relevanz und Ausblick.....	27
2. LITERATUR.....	30
3. SCHÜLERFRAGEBOGEN.....	49
4. ELTERNFRAGEBOGEN.....	54

1 AUSFÜHRLICHE ZUSAMMENFASSUNG

1.1 Ausgangspunkt der Untersuchung

Ausgangspunkt zu dieser Untersuchung waren Beobachtungen an mehreren MINT-zertifizierten Gymnasien¹ mit einem naturwissenschaftlichen Fachprofilzweig für besonders begabte und naturwissenschaftlich interessierte Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen, wonach in diesen Klassenformen sehr häufig Eltern mit einer hohen schulischen Bildung und einer Berufstätigkeit auf einem anspruchsvollen Bildungsniveau zu finden waren (Müller-Günther, 2006; Helfer, 2007; Röhr-Sendlmeier, 2006, 2009). Die ältere und neuere internationale Forschungsliteratur zu den Umgebungsbedingungen begabter Schülerinnen und Schüler ist sehr spärlich, obwohl bekannt ist, dass der Schulerfolg begabter Kinder von den unterschiedlichsten Umgebungsfaktoren geprägt wird (vgl. Heath, 1983, 1986; Rost, 1993; Gage & Berliner, 1997; BLK, 2001, 2004; Heller, 2002; Reimann, 2002; BMBF, 2003; u.a.). Im Gegensatz dazu wird bis heute aus veralteten und teilweise methodisch fragwürdigen Befunden zur Bindungsforschung oft der voreilige und einseitige Schluss gezogen, dass die Berufstätigkeit der Mutter *die* entscheidende Variable in der Fehlentwicklung und im Schulversagen von Kindern sei und andere intervenierende Variablen, z.B. die Unterstützung des Vaters in Haushalt und Kindererziehung, völlig unberücksichtigt bleiben (Spitz, 1967, 2005; Lehr, 1969, 1974; Lukesch, 1976; Krombholz, 1989; Bofinger, 1994; Weinert, 1994a; Ahnert 1998; Tillmann & Meier, 2003; u.a.). Die differenzierte Erforschung der Umgebungsfaktoren begabter Kinder unter der Berücksichtigung der Bildung und des Berufs beider Eltern ist deswegen so brisant, weil in der Öffentlichkeit zur Zeit immer wieder Forderungen nach der Förderung begabter Kinder und die gleichzeitige Vereinbarkeit von Familie und Beruf diskutiert werden, da das rohstoffarme Land Deutschland auf den Bildungsnachwuchs mehr denn je angewiesen ist (BLK, 2001, 2004; BMJFG, 2005).

1.2 Theoretische Überlegungen

Begabtenförderung ist keine Modeerscheinung, wie oft behauptet wird. Schon zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts forderte der Begründer der differenziellen Psychologie Wilhelm Stern (1928) unter dem Begriff *Ethisierung der Begabung*² die Förderung begabter Individuen

¹Von der deutschen Wirtschaft vergebene Auszeichnung *zertifizierte MINT-EC-Schule* an Gymnasien, die in hervorragender Weise in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (abgekürzt MINT) als Exzellenz-Center (EC) ausbilden. Siehe auch <http://www.mint-ec.de>.

² *Ethisierung der Begabung*: Die Allgemeinheit hat eine Verpflichtung zur Förderung heranwachsender Begabungen - der einzelne Träger einer besonderen Begabung hat eine besondere Verpflichtung sich selbst und der Allgemeinheit gegenüber.

(BMBF, 2003). In neuerer Zeit haben Bildungsexperten erkannt, dass die Begabtenförderung ein notwendiger Teil pädagogischer Innovation der gesamten Schullandschaft ist, welche Chancengleichheit für alle fördert (sinngemäß Forum Bildung 2000, S. 54). Daher bedeutet in dieser Untersuchung Chancengerechtigkeit in erster Linie die Analyse der individuellen Voraussetzungen und Umgebungsbedingungen begabter Kinder, die zum erfolgreichen Schulbesuch beitragen. Entgegen dem weitverbreiteten Vorurteil der Berufstätigkeit der Mütter und den daraus resultierenden vermeintlich defizitären Erziehungsleistungen konnte in der nationalen PISA-Untersuchung 2000 für die ostdeutschen Bundesländer festgestellt werden, dass Kinder von berufstätigen Müttern einen Chancenvorteil zum Schulbesuch eines Gymnasium haben im Vergleich zu denjenigen von nicht berufstätigen Müttern und dass dieser Chancenvorteil mit dem Normalitätsstatus der Berufstätigkeit von ostdeutschen Müttern zusammenhängt (Tillmann & Meier, 2003).

In den einschlägigen Untersuchung zur Erfassung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Schulleistungen wird immer wieder konstatiert, dass der Einfluss der Sozialschicht sehr groß ist, es aber gleichzeitig im deutschsprachigen Raum keinen gemeinsamen Konsens darüber gibt, wie die soziale Herkunft genau definiert werden soll (z.B. Köhler, 1992; Weinert, 1994; Baumert & Schümer, 2001; Tillmann & Meier, 2003; Bundeszentrale für politische Bildung, 2004; Statistisches Bundesamt, 2004, 2005; Baumert & Maaz, 2006; Baumert & Stranat & Watermann, 2006; Prenzel et al., 2007). Im internationalen Teil der PISA-Untersuchung 2000 konnte belegt werden, dass die kulturelle Praxis³ in den Familien der Fünfzehnjährigen in einem nicht zu unterschätzenden Ausmaß vom sozio-ökonomischen Status der Familie geprägt wird und sich dieser Einfluss indirekt in den Schulleistungen der Kinder zeigt (Schümer et al., 2001). Darüber hinaus belegen diese und andere Untersuchungen, dass die förderlichen Freizeitbereiche positiv korrelieren, eher in einem negativen Zusammenhang zu dem Medienkonsum stehen und sich die korrelativen Zusammenhänge zwischen den Freizeitbereichen und dem Medienkonsum im Schulerfolg der Kinder bemerkbar machen (z.B. Artelt et al., 2001; Schümer et al., 2001; Ennemoser 2003a, Ennemoser, Schiffer, Reinsch & Schneider, 2003b, Hancox, 2004; Röhr-Sendlmeier, 2006; Röhr-Sendlmeier, Götze & Wagner, 2007a; Nieuwenboom, 2008; u. a). Analog dazu verfügen bildungsfernere Familien eher über eigene Fernseher und über eigene Computer mit Internetanschluss in den Kinder- und Jugendzimmern und konsumieren diese Medien mehr als bildungsnahe Familien. Die Kinder mit eigen-en Mediengeräten in den Jugendzimmer erhalten sehr viel weniger eine

³ z.B. Lesen, Musizieren, Besuch von kulturellen Ausstellungen

Empfehlung für ein Gymnasium (Pfeiffer et al., 2006, 2007). In Studien zu hochbegabten und zu naturwissenschaftlich begabten Kindern konnte weiter gezeigt werden, dass sich Schülerinnen und Schüler in Begabten- bzw. in Fachprofilklassen nicht nur im quantitativen Medienkonsum, sondern auch im qualitativen Medienkonsum und in den Freizeitbereichen von Kindern in Regelklassen unterscheiden, da die begabten Schülerinnen und Schüler tendenziell eher intellektuell fordernde Themen und die Schülerinnen und Schüler in gymnasialen Regelklassen eher vergnügungsorientierte Themen bevorzugen (Heller et al. 2002; Reimann, 2002; s.a. Müller-Günther, 2006).

Eine Erklärung für den Zusammenhang zwischen den häuslichen Bedingungen und den Schulleistungen der Kinder ist die Vorbildfunktion der Eltern. Eltern als mächtige Modelle prägen durch ihre eigenen Strukturmerkmale⁴ entscheidend ihre Kinder (Helmke & Weinert, 1997; Helmke & Schrader, 2006). Eltern, die selbst einen hohen schulischen Bildungshintergrund aufweisen und einer Berufstätigkeit auf einem hohen Bildungsniveau nachgehen, scheinen über günstigere Strukturmerkmale zu verfügen als bildungsferne berufstätige Eltern, da Erstere ständig in unterschiedlichen sozialen Rollen aktiv sind und sich ihre hohe Reflexionsfähigkeit positiv auf die Erziehung der eigenen Kinder auswirkt.

Diese theoretischen Ausführungen wurden in der vorliegenden Untersuchung auf die Familiensituation begabter Schülerinnen und Schüler in naturwissenschaftlichen Fachprofilklassen an drei Gymnasien übertragen. In der *ersten Haupthypothese* wurde angenommen, dass die Eltern der naturwissenschaftlichen Fachprofilklassen über günstigere Bildungs- und Berufsressourcen verfügen als die Eltern von Gymnasiasten in normalen Klassen. In der *zweiten Haupthypothese* wurde angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler der Fachprofilklassen über günstigere weitere familiäre Anregungsbedingungen verfügen als die Schülerinnen und Schüler der normalen Gymnasialklassen.

1.3 Fragebögen und Konstrukte

Aus diesen beiden Hypothesen wurden ein Schülerfragebogen (SFB) und ein Elternfragebogen (EFB) entwickelt, auf deren Grundlage komplementär nach quantitativen und nach qualitativen Gesichtspunkten Haupthypothesen überprüfen wurden. Unter dem ersten Schwerpunkt *Elterliche Bildungs- und Berufsressourcen* wurden die Konstrukte Bildung und Beruf der Eltern, Berufsbiografie der Mutter, Einstellung und Unterstützung des Partners bzw. Kindes bezüglich der berufstätigen Mutter, qualitative berufliche Bedingungen

⁴ Eltern prägen ihre Kinder dadurch, wie sie ihre Kinder instruieren, sie stimulieren und sie motivieren Dinge zu tun und dadurch, wie sie ihren Kindern als Vorbilder ein Modell sind. Kinder ahmen das Verhalten der Eltern nach.

der Eltern, berufliche und private Zufriedenheit der Eltern (FLZ⁵) und Wichtigkeit der gemeinsam verbrachten Zeit subsummiert. Der zweite Schwerpunkt *Weitere familiäre Anregungsbedingungen* wurde über die Konstrukte Lesen und familiäre Lesemotivation, Medienbesitz und Medienkonsum, Freizeit und kulturelle Interessen und über die Unterstützung des Kindes in schulischen Belangen erfasst. Diese beiden Schwerpunkte wurden durch die *Nebenhypothesen* im Vergleich der Klassenformen ergänzt und vertieft, welche analog zu den Haupthypothesen die günstigeren Merkmale in den Familien der Fachprofilklassen im Vergleich zu den Familien der Regelklassen postulierten. Zu den Konstrukten gehörten die Schülerpersönlichkeitseigenschaften, welche als standardisierte Verfahren über die schulische Lern- und Leistungsmotivation des Kindes (SELLMO)⁶ und über das schulische Selbstkonzeptes des Kindes (SESSKO)⁷ erfasst wurden. Weitere Konstrukte der Nebenhypothesen waren die Schulleistungen und die Schulleistungszufriedenheit des Kindes sowie die demografischen Merkmale der Familie. So ergaben sich insgesamt 36 Items im Schülerfragebogen und 34 Items im Elternfragebogen, welche alle auf einer fünfstufigen Ratingskala als geschlossene Fragen beantwortet werden konnten. Zusätzlich wurden teilweise offene und teilweise geschlossene Fragen zu den demografischen Angaben der Familie und zu der Bildung und zum Beruf der Eltern im Elternfragebogen gestellt. Die verbalen Angaben zur Bildung und zum Beruf der Eltern wurden über vier verschiedene Facetten operationalisiert, um die soziale Herkunft möglichst differenziert zur Reduktion von möglichen Fehlerquellen untersuchen zu können und um einen Vergleich zu anderen Untersuchungen zu ermöglichen. Die vier Facetten waren erstens der kulturelle Index als Summe aus der Bildung und aus der Berufstätigkeit der Eltern⁸, zweitens das berufliche Professionsniveau der Eltern in Anlehnung an die ESeC-Klassifikation⁹, drittens das Berufsprestige in der Familie nach der internationalen Einteilung

⁵ Fragebogen zur allgemeinen Lebenszufriedenheit (FLZ), nach J. Fahrenberg, M. Myrtek, J. Schumacher & E. Brähler (2000).

⁶ Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO), nach Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O., 2002.

⁷ Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes (SESSKO) nach Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. 2002.

⁸ Kultureller Index der Eltern nach Müller-Günther (2006) und Röhr-Sendlmeier (2006, 2007, 2009)

Bildung	Mutter/Vater	Bildung	Mutter/Vater	Berufstätigkeit	Mutter/Vater	Berufstätigkeit	Mutter/Vater
dreistufig (3)		dichotom (2)		dreistufig (3)		dichotom (2)	
Wert 1: kein Abitur (Hauptschule, Mittlere Reife, Berufschulabschluss)		Wert 1: nicht höhere Bildung (Hauptschule, Mittlere Reife, Berufschulabschluss, etc.)		Wert 1: Hausfrau/Hausmann beziehungsweise berufstätig	nicht	Wert 1: berufstätig auf nicht akademischem Niveau	
Wert 2: (Fach-)Abitur		Wert 2: höhere Bildung		Wert 2: nicht akademisch berufstätig		Wert 2: berufstätig auf akademischem Niveau	
Wert 3: (Fach-)Hochschulstudium		[(Fach-)Abitur und/oder (Fach-)Hochschulstudium)		Wert 3: akademisch berufstätig			

⁹ ESeC: European Socio-economic Classification nach Müller, Wirth, Bauer, Pollak und Weis (2006)

SIOPS¹⁰ und nach der nationalen Einteilung MPS¹¹ und viertens der sozio-ökonomische Status der Familie nach (H)ISEI¹². Sowohl die internationale als auch die nationale Einteilung des Berufsprestiges der Eltern und der sozio-ökonomische Status der Familie wurden als 1:1 Zuordnung aus dem international gültigen Berufsverkodungsmaß ISCO-88¹³ generiert. Diese Zuordnung des Berufsprestiges und des sozio-ökonomischen Status aus dem Berufsverkodungsmaß wurde in der vorliegenden Untersuchung an einen Experten des Zentrums für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA)¹⁴ in Mannheim delegiert, da die Zuordnung ein äußerstes komplexes und aufwendiges Verfahren darstellte. Der Wunschhypothese entsprechend sollten die Werte aller Facetten in den Fachprofilklassen höher sein als in den regulären Gymnasialklassen. Zum weiteren Erkenntnisgewinn wurden *Weitere Hypothesen nicht im Vergleich der Klassenformen* formuliert, welche sich auf alle 406 Jugendlichen der Gesamtstichprobe bezogen. Unter diesen Hypothesen wurden interessierende Einzelaspekte der elterlichen Bildungs- und Berufsressourcen und der weiteren familiären Anregungsbedingungen sowie Korrelationen zwischen den förderlichen Freizeitangeboten und dem Medienkonsum untersucht, welche den gleichen theoretischen Kontext aufwiesen wie die entsprechenden Hypothesen im Vergleich der Klassenformen.

1.4 Methoden und Stichprobe

Bei der Bestimmung der Gütekriterien für die beiden Fragebögen wurde das Problem der *partiellen Inkompatibilität* mit einkalkuliert (Tanzius, 1999-2001). Damit war gemeint, dass in der vorliegenden Untersuchung eine hohe empirische Validität durch eher heterogene Items wichtiger war als eine hohe Reliabilität durch eher homogene Items. Die hohe empirische Validität sollte die umfassende und facettenreiche Erfassung der natürlichen Rahmenbedingungen des Lernens bei begabten Kindern mit dem Ziel eines hohen Erkenntnisgewinnes über den Erfolg begabter Schülerinnen und Schüler gewährleisten. Ferner wurde zusätzlich auf die drei bewährten Testverfahren FLZ, SELMO und SESSKO zurückgegriffen (s.o.). Die fundierte theoretische Basis der meisten Daten rechtfertigte überwiegend eine einseitige Testung. Je nach Skalenniveau der Daten wurden analog zu den aufgestellten Hypothesen verschiedene statistische Testverfahren durchgeführt. Für die nominalskalierten Items wurde der Chi²-Test für Häufigkeiten und eine binäre logistische

¹⁰ SIOPS : *Standard Index of Occupational Prestige Score* nach Treiman und Ganzeboom (1996)

¹¹ MPS: *Magnitude-Prestige-Scale* nach Wegener (1985)

¹² (H)ISEI: (*Highest International Socio-Economic Index* nach Ganzeboom (1992)

¹³ ISCO-88: *International Standard Classification of Occupation* nach Treiman (1975, 1977)

¹⁴ ZUMA ist jetzt Abteilung des neu gegründeten Instituts GESIS (Gesellschaft sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen). Online verfügbar unter: <http://www.gesis.org/zuma/>

Regression verwendet, für die ordinalskalierten Items wurde der Mann-Whitney-U-Test gerechnet und die intervallskalierten Items wurden mit dem T-Test für unabhängige Stichproben, der Varianzanalyse und der Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson auf ihre statistische Signifikanz hin überprüft. Um die Gefahr der α -Fehlerkumulierung durch die vielen durchgeführten Signifikanztests auf ein Minimum zu reduzieren, wurde für jede Teilhypothese als inhaltliche Einheit eine Holm-Bonferroni-Korrektur als *family-wise-Adjustierung* durchgeführt, neben anderen statistischen Absicherungsmethoden (Rost, 2007). Als Untersuchungsdesign wurde ein Ex-post-facto-Gruppenvergleich realisiert, der die Schülerinnen und Schüler in natürlichen Umgebungsbedingungen nach ihren familiären Rahmenbedingungen untersuchen sollte. Hier wurden naturwissenschaftliche Fachprofilklassler als Untersuchungsgruppe mit den Regelklasslern als Vergleichsgruppe miteinander verglichen.

1.5 Rekrutierung der Stichprobe und Durchführung der Untersuchung

Für diese Untersuchung wurden zertifizierte MINT-Gymnasien mit einem naturwissenschaftlichen Fachprofilzweig per Internet, per E-Mail und über Telefonkontakt ausgewählt. Um an der Untersuchung teilnehmen zu können, mussten die Gymnasien die fünf folgenden Kriterien erfüllen:

1. Das MINT-Gymnasium sollte mindestens eine separate naturwissenschaftliche Fachprofilklasse mit vertieftem und zusätzlichem Unterricht in den MINT-Fächern anbieten. Daraus ergab sich die Untersuchungsgruppe.
2. Das MINT-Gymnasium sollte pro Fachprofilklasse mindestens über eine reguläre Parallelklasse ohne Schwerpunkt in der gleichen Jahrgangsstufe verfügen. Daraus ergab sich die Vergleichsgruppe.
3. Die Einrichtung der Fachprofilklassen sollte in der Sekundarstufe I erfolgen.
4. Als Aufnahmekriterium zu den naturwissenschaftlichen Fachprofilklassen sollten die Schülerinnen und Schüler ein überdurchschnittliches Interesse und eine besondere Begabung in den Naturwissenschaften und in der Mathematik aufbringen und gute bis sehr gute Leistungen in den Hauptfächern erreichen. Die entsprechende Eignung sollte über eine fachpsychologische Testung oder über ein entsprechendes Gutachten der Grundschule bzw. des betreuenden Koordinators am Gymnasium in der Erprobungs- bzw. Orientierungsstufe nach Gesprächen mit dem Kind und deren Eltern festgestellt werden.

5. Die auszuwählenden MINT-Gymnasien sollten eine möglichst breite regionale und sozio-strukturelle Streuung aufweisen, bei maximaler Ähnlichkeit in der Umsetzung der MINT-Konzeption, um eine repräsentative Stichprobe zu erhalten, die nach Möglichkeit alle Sozialschichten repräsentiert.

So entstand eine vorläufige Gesamtstichprobengröße von $n = 598$ Schülerinnen und Schülern und deren Familien, die sich auf das Franz-Stock-Gymnasium (FSG) in Arnsberg im Bundesland Nordrhein-Westfalen, auf das Felix-Klein-Gymnasium (FKG) in Göttingen im Bundesland Niedersachsen und auf das Gymnasium Bad Nenndorf (GBN) in Bad Nenndorf ebenfalls im Bundesland Niedersachsen verteilten mit einer durchschnittlichen Klassenstärke von 30 Schülerinnen und Schülern. Das FSG und das GBN waren eher suburbaner Struktur und das FKG urbaner Struktur. Ausgewählt wurden an diesen Schulen insgesamt 20 Klassen von der Klassenstufe 5 bis zur Klassenstufe 10. Die Untersuchungsgruppe setzte sich aus 10 naturwissenschaftlichen Fachprofilklassen und die Vergleichsgruppe aus 10 regulären Gymnasialklassen zusammen.

Im Januar 2007 wurden die Probanden, deren Eltern und die Klassenlehrer nach Rücksprache mit den Koordinatoren der Fachprofilklassen in einem Elternbrief schriftlich mit dem Hinweis auf die Wahrung ihrer Anonymität über diese Untersuchung informiert. Sie wurden darauf hingewiesen, dass aus logistischen Gründen alle Familien einen Schüler- und einen Elternfragebogen erhalten würden, aber nur diejenigen Familien die Fragebögen ausfüllten sollten, die an der Untersuchung teilnehmen wollten. Die ganze Untersuchung erfolgte postalisch mit frankierten Rückumschlägen. Um die Elternfragebögen später den Schülerfragebögen wieder zuordnen zu können, erhielten die Fragebögen einer Familie den gleichen Code. Die Schülerfragebögen wurden in der Schule unter der Kontrolle der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers im Unterricht nach entsprechender Anweisung ausgefüllt und sofort wieder an die Untersuchungsleiterin postalisch zurückgesendet, um soziale Erwünschtheitseffekte von Seiten der Probandenfamilien zu vermeiden. Der Elternfragebogen wurde zu Hause von den Eltern ausgefüllt und in einem verschlossenen Briefumschlag über den Klassenleiter ebenfalls an die Untersuchungsleiterin zurückgesendet. Nach Rücklauf und nach der ersten Durchsicht der Fragebögen reduzierte sich die Gesamtstichprobengröße von 598 Fragebögen auf eine endgültige Gesamtstichprobengröße von 406 verwendbaren Schülerfragebögen und 406 Elternfragebögen. Das waren 67.9% der ursprünglichen Stichprobe und ein zufriedenstellendes Ergebnis. Davon verteilten sich 203 Schüler- und Elternfragebögen auf die Untersuchungsgruppe der naturwissenschaftlichen Fachprofilklassen und 193 Schüler- und Elternfragebögen auf die Vergleichsgruppe der

regulären Klassen. Im mittleren Durchschnitt nahmen also etwa 20 Schülerinnen und Schüler pro Klasse an der Untersuchung teil. Die Gesamtstichprobe setzte sich aus 49 Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern des FSGs, 234 Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern des FKGs und 123 Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern des GBNs zusammen. 59.1% aller Schülerinnen und Schüler waren männlichen Geschlechtes und 40.9% waren weiblichen Geschlechtes. Für die Untersuchung konnten alle 406 Mütter und 385 Väter rekrutiert werden. Im mittleren Durchschnitt hatten die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten 1.26 Geschwister (SD = .900). Die Schülerinnen und Schüler kamen vorwiegend aus vollständigen Kernfamilien. 78.6% (n = 319) der Mütter waren verheiratet, 6.4% (n = 26) lebten in einer festen Partnerschaft, 1.2% (5) waren getrennt, 11% (n = 45) waren geschieden, 2.2% (n = 9) lebten als Single und 0.5% (n = 2) waren verwitwet.

47.5% (n = 193) der Mütter und 59.2% (n = 228) der Väter hatten das (Fach-)Abitur oder ein (Fach-)Hochschulstudium absolviert. Dem entsprechend hatten 52.5% (n = 213) der Mütter und 40.8% (n = 157) der Väter kein (Fach-)Abitur. 79.8% (n = 325) der Mütter und 96.4% (n = 370) der Väter waren erwerbstätig und von diesen übten 29.5% (n = 96) der Mütter und 52.7% (n = 195) der Väter eine akademische Berufstätigkeit aus und 70.5% (n = 229) der Mütter und 47.3% (n = 175) der Väter eine nicht-akademische Berufstätigkeit aus.

1.6 Ergebnisse und Interpretation

1.6.1 Bildungs- und Berufsressourcen der Eltern

Als Haupthypothese der *Bildungs- und Berufsressourcen der Eltern* wurde angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler der naturwissenschaftlichen Fachprofilklassen aus Familien mit günstigeren familiären Bildungs- und Berufsressourcen kamen als die Schülerinnen und Schüler der Regelklassen. Das konnte für fast alle Teilhypothesen zur Bildung, Berufstätigkeit und zum sozio-ökonomischen Status eindeutig belegt werden.

1.6.1.1 Bildung und Beruf der Eltern

In den Fachprofilklassen hatten etwa 54.5% (n = 116) der Mütter und etwa 63.4% (n = 128) der Väter eine höhere schulische Bildung¹⁵ und in den Regelklassen etwa 39.9% (n = 77) der Mütter und etwa 54.6% (n = 100) der Väter eine höhere schulische Bildung absolviert. Im Vergleich dazu hatten in den Fachprofilklassen etwa 45.5% (n = 97) der Mütter und etwa 36.6% (n = 74) der Väter eine nicht höhere schulische Bildung¹⁶ und in den Regelklassen

¹⁵ [(Fach-)Abitur und/oder (Fach-)Hochschulstudium]

¹⁶ (Hauptschule, Mittlere Reife, Berufschulabschluss, etc.)

etwa 60.1% (n = 116) der Mütter und etwa 45.4% (n = 83) der Väter eine nicht höhere schulische Bildung durchlaufen. Des Weiteren waren in den Fachprofilklassen etwa 76.1% (n = 162) der Mütter und etwa 97.0% (n = 196) der Väter und in den Regelklassen etwa 84.5% (n = 163) der Mütter und etwa 95.6% (n = 174) der Väter berufstätig. Obwohl in beiden Klassenformen viele Eltern erwerbstätig waren, zeigten sich deskriptiv Unterschiede im Bildungsniveau der beruflichen Tätigkeit zugunsten der Fachprofilklassen. Von allen Eltern übten in den Fachprofilklassen etwa 26.3% (n = 56) der Mütter und etwa 53.5% (n = 108) der Väter eine Berufstätigkeit auf einem akademischen Niveau aus. In den Regelklassen waren das weniger Eltern. Hier übten etwa 20.7% (n = 40) der Mütter und etwa 36.8% (n = 67) der Väter eine akademische Berufstätigkeit aus. In den Fachprofilklassen waren 73% (n = 149) der Elternpaare und in den regulären Klassen 79% (n = 145) der Elternpaare gleichzeitig berufstätig; davon waren 27% (n = 41) der Elternpaare in den Fachprofilklassen auf einem akademischen Niveau berufstätig im Vergleich zu den 18% (n = 26) akademischen Paaren in den Regelklassen.

Die in den Häufigkeiten ermittelten Bildungs- und Berufsunterschiede zwischen den Fachprofileltern und den Regelklasseneltern wurden trotz der strengeren Kriterien der Holm-Bonferroni-Korrektur im Chi²-Test überwiegend zugunsten der Fachprofileltern signifikant. Eine einzige Ausnahme stellte die Anzahl der berufstätigen Mütter in den Klassenformen dar. In den Fachprofilklassen waren entgegen der angenommenen Wunschhypothese 8.4% (n = 19) weniger Mütter berufstätig als in den Regelklassen. Dieser Befund erschien jedoch nicht sehr gewichtig, da in den Fachprofilklassen sehr signifikant mehr berufstätige Mütter auf einem akademischen Niveau berufstätig waren als in den regulären Klassen.

Viel interessanter und aussagekräftiger war die Tatsache, dass in der vorliegenden Gesamtstichprobe 80.0% (n = 325) der Mütter und in allen Teilstudien des Bonner Forschungsprojektes 79.1% (n = 239) der Mütter, also die überwiegende Mehrheit, berufstätig waren und alle ihre Kinder mindestens ein Gymnasium, wenn nicht sogar einen naturwissenschaftlichen Begabtenzweig für besonders begabte Kinder, besuchten (Müller-Günther, 2006; Helfer, 2007; Röhr-Sendlmeier, 2007, 2009). Damit konnte eindeutig mit nationalen und internationalen Wissenschaftlern konstatiert werden, dass in dieser Untersuchung die Berufstätigkeit der Mutter einen Normalitätsstatus darstellte und per se kein Faktor war, der zu einem Chancennachteil des Kindes im Schulbesuch führte (z.B. Lehr 1969, 1974; Lukesch, 1976; Krombholz, 1989; Crouter et al. 1990; Bofinger, 1994; Weinert, 1994a; Hoffman & Youngblade, 1999; Tillmann & Meier, 2003; Röhr-Sendlmeier, 2007, 2009; u.a.).

Daher sollten die Bezeichnungen *defizitäre Erziehungsleistungen* oder *Erziehungsnotstand* als Folgen der mütterlichen Berufstätigkeit kritisch überdacht werden.

1.6.1.2 Kultureller Index der Eltern

In den vier verschiedenen Facetten zur differenzierten Erfassung der Bildungs- und Berufsressourcen der Eltern nahmen je nach Differenzierungsgrad der ausgewählten Facette die Rangunterschiede zwischen den Klassenformen zugunsten der Fachprofilklassen zu: Im kulturellen Index der Eltern zeigte sich eine höhere schulische Bildung der Fachprofileltern und ein höheres berufliches Niveau der Fachprofilväter im Vergleich zu den Regelklasseneltern, wobei die Bildungsunterschiede zugunsten der Fachprofilmütter und die Berufsniveauunterschiede zugunsten der Fachprofilväter in der dreistufigen Erfassung dieser Variablen besonders deutlich hervortraten (vgl. Müller-Günther, 2006; Röhr-Sendlmeier, 2007, 2009). Wurde der kulturelle Index aus der Bildung und aus der Berufstätigkeit der Mutter und des Vaters zum gemeinsamen familiären kulturellen Index aufsummiert, wurde der Unterschied zwischen den Klassenformen zugunsten der Fachprofilfamilien noch deutlicher.

1.6.1.3 Nationale und internationale Klassifikationen des Berufes der Eltern

In der neunstufigen ESeC-Klassifikation wurden ein höheres berufliches Professionsniveau der Fachprofilväter und ein tendenziell höheres berufliches Professionsniveau der Fachprofilmütter im Rangvergleich aller Stufen zu den Regelklasseneltern bestätigt. Die nach der Holm-Bonferroni-Korrektur nur tendenziellen Unterschiede zugunsten der Fachprofilmütter - trotz höherer Ränge in der beruflichen Profession und im beruflichen kulturellen Index - wurden so gedeutet, dass die neunstufige Einteilung der ESeC nicht differenziert genug war, um die Unterschiede zwischen den Müttergruppen zu erfassen. Dies bestätigte sich in den präziseren Facetten des Berufsprestiges der Familie und des familiären sozio-ökonomischen Status: Die Fachprofileltern erreichten deutlich höhere Berufsprestigewerte nach der nationalen Einteilung (MPS) und nach der internationalen Einteilung (SIOPS) und ebenso deutlich höhere Werte im familiären sozioökonomischen Index der Familie (HISEI) als die Regelklasseneltern. Die im Vergleich zum kulturellen Index und zur ESeC-Klassifikation wesentlich differenzierteren Feinabstufungen der Skalen des Berufsprestiges und des sozio-ökonomischen Status führten dazu, dass die vorhandenen Gruppenunterschiede zugunsten der Fachprofilklassen exakter erfasst wurden. Zusammenfassend konnte zu den vier Facetten der elterlichen Bildung und der Berufstätigkeit

im Klassenformvergleich konstatiert werden, dass die Mütter und die Väter in den Fachprofilklassen sehr deutlich überzufällig über höhere Bildungs- und Berufsressourcen verfügten als die Eltern der normalen Gymnasialklassen und dass diese Unterschiede besonders bei der Betrachtung der Bildungs- und Berufsressourcen *beider* Eltern deutlich wurden. Je differenzierter die Maße zur Erfassung der Bildungs- und der Berufsressourcen in den Klassenformen wurden, desto genauer wurden die Unterschiede zwischen den Fachprofil- und Regelfamilien erfasst.

Die weiteren Variablen zu beruflichen und privaten Aspekten der Eltern zeigten in den Teilhypothesen nicht die angenommenen Unterschiede zwischen den Fachprofil- und den Regelklasseneltern. Vereinzelt zeigten sich auch gegensätzliche Befunde zu den angenommenen Wunschhypothesen H_1 . Auf die Gesamtstichprobe bezogen zeigten sich wiederum interessante Ergebnisse für beide Elternteile.

1.6.1.4 Berufsbiografie der Mütter

In der Berufsbiografie der Mütter zeigte sich, dass die Fachprofilklassenmütter und die Regellassenmütter vor und nach der Geburt ähnlich stark zeitlich in das Arbeitsleben involviert waren und sich der zeitliche Umfang der Berufstätigkeit in beiden Muttergruppen zugunsten einer Teilzeittätigkeit vom Zeitpunkt vor der Geburt zum Zeitpunkt nach der Geburt änderte. Die meisten Mütter kehrten erst um das vierte Lebensjahr des Kindes (MW¹⁷: 3.95; SD: 3.384) in das Erwerbsleben zurück, da sie anfangs mehr Zeit mit dem Kind verbringen wollten und ihnen die Familie sehr wichtig war. Diese Befunde entsprachen dem in Westdeutschland oft praktizierten traditionellen Familienmodell nach der Geburt eines Kindes (vgl. Abele, 2005; Statistisches Bundesamt, 2006) und bildeten einen Gegensatz zu den ostdeutschen, französischen oder amerikanischen Müttern, wo die frühere Berufsrückkehr und die Vollbeschäftigung der Mütter kleinerer Kinder eher einen Normalitätsstatus haben (Crockenberg & Litman 1991; NICHD, 1997; OECD, 2002; Baumert et al., 2002; Tillmann & Meier, 2003).

Entgegen der angenommenen Wunschhypothese schienen die Fachprofilmütter in der vorliegenden Untersuchung noch stärker familienzentrierte Wertvorstellungen zu favorisieren, weil 8% (n = 21) mehr berufstätige Fachprofilmütter nach der Geburt des Kindes im Vergleich zu den Regelklassenmüttern ganz aus der Erwerbstätigkeit ausstiegen und die anderen berufstätigen Fachprofilmütter fast ein Jahr später als die berufstätigen

¹⁷ MW: 3.95; SD: 3.384 MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Regelklassenmütter, als ihre Kinder im mittleren Durchschnitt 4 ½ Jahre alt waren, erst wieder in die Erwerbstätigkeit zurückkehrten.

1.6.1.5 Qualitative berufliche Bedingungen der Eltern

Bei der weitergehenden Analyse der beruflichen qualitativen Bedingungen der Eltern bestätigten sich aber auch, dass sich ein familienzentriertes Verhalten und *gleichzeitig* ein berufsorientiertes Verhalten der meisten Mütter zum Zeitpunkt des Gymnasialbesuches des Kindes nicht ausschließen müssen und dass die meisten Väter in beruflichen Dingen weniger als die Mütter bereit sind, Nachteile hinzunehmen: Beide Müttergruppen waren eher als die Vätergruppen aufgrund der familiären Situation bereit, berufliche Nachteile in Kauf zu nehmen und Erstere erlebten stärkere ambivalente Gefühle hinsichtlich des Familienlebens und des Berufes als die meisten Väter. Neben der Wichtigkeit der Familien zeigten beiden Müttergruppen auch ein berufsorientiertes Verhalten: Die meisten berufstätigen Mütter waren vorwiegend aus motivationalen Gründen berufstätig, empfanden ihre berufliche Tätigkeit als ihrer Bildung entsprechend und erlebten eher eine hohe Selbstständigkeit im Beruf. Folglich müssen sich familienzentrierte und berufsorientierte Wertvorstellungen nicht ausschließen, wenn bedacht wird, dass zwar die meisten berufstätigen Mütter nach der Geburt in eine Teilzeittätigkeit wechselten, aber gleichzeitig 80% der Mütter nach der Geburt des Kindes berufstätig waren. Werden also Zusammenhänge zur mütterlichen Berufstätigkeit und den Schulleistungen von Kindern diskutiert, sollte auch der Umfang der mütterlichen Berufstätigkeit und der Zeitpunkt der mütterlichen Rückkehr in den Beruf neben vielen anderen Variablen beachtet werden (Lehr, 1969, 1974; Bofinger, 1994; Tillmann & Meier, 2003; BMJFG, 2005).

Die etwas stärkere Berufsorientiertheit vieler Väter in beiden Vätergruppen zeigte sich darin, dass die meisten Väter weniger als die Mütter bereit waren, wegen der Familie berufliche Nachteile in Kauf zu nehmen und die Väter ihre berufliche Situation noch eher als die Mütter als ihrer beruflichen Qualifikation entsprechend erlebten. Insgesamt waren die beruflichen Bedingungen der Väter mit den beruflichen Bedingungen der Mütter vergleichbar und zeigten, dass beide eher positive berufliche Bedingungen vorfanden.

1.6.1.6 Private und berufliche Zufriedenheit der Eltern

Das zeigte sich ebenso in der beruflichen und privaten standardisierten Erfassung der Zufriedenheit (FLZ) für beide Klassenformen. Beide Elterngruppen waren mit der beruflichen und der privaten Situation recht zufrieden. Auch wenn sich bis auf zwei Ausnahmen bei den

Regelklassenmüttern¹⁸ keine Unterschiede zwischen den Klassenformen finden ließen, konnten die Befunde der einschlägigen Literatur bestätigt werden, wonach zufriedene berufstätige Eltern auch eher mit ihrem Privatleben zufrieden sind und sich diese Zufriedenheit günstig auf die Erziehung des Kindes auswirkt (vgl. Lehr, 1969, 1974; Crockenberg & Litman, 1991; Hoffman & Youngblade, 1999; Hoffman, 2002). In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich das dadurch, dass beide Eltern in beiden Klassenformen überwiegend in allen Items zur beruflichen und zur privaten Zufriedenheit hohe und fast übereinstimmende Zustimmungswerte in Richtung Zufriedenheit erreichten und alle diese Kinder ein Gymnasium besuchten. Nur in der häuslichen Zufriedenheit zeigten sich vereinzelt tradierte Wertvorstellungen zwischen den Geschlechtern: Die beiden Müttergruppen waren mit den häuslichen Anforderungen und Belastungen etwas unzufriedener als die Väter. Die Väter waren mit ihrer Rolle als Hausmann und Familienvater etwas unzufriedener als die beiden Müttergruppen. Die Väter hatten ein etwas distanzierteres Verhältnis zu ihren Kindern als die Mütter, da die Väter mit dem Einfluss auf das Kind, mit dem schulischen Fortkommen des Kindes, mit dem Auskommen zum Kind und mit der Selbstständigkeit ihres Kindes etwas unzufriedener waren als die Mütter. Für die berufliche und die private Zufriedenheit konnte die höhere Zufriedenheit der Fachprofileltern nicht bestätigt werden.

1.6.1.7 Einstellung zur berufstätigen Mutter und ihre Unterstützung durch den Partner und das Kind

Bei den Vätern bestätigte sich aber auch, dass sie die Berufstätigkeit ihrer Partnerinnen bejahten und dass die Väter ihre berufstätigen Partnerinnen in der Hausarbeit und in der Kindererziehung aktiv unterstützten. Dazu wurden in der vorliegenden Untersuchung Fachprofilväter und Regelklassenväter sowie Väter mit einem hohen beruflichen Professionsniveau und Väter mit einem niedrigen Professionsniveau nach der ESeC-Klassifikation miteinander verglichen. Es wurde angenommen, dass die Fachprofilväter und die Väter mit einer hohen beruflichen Qualifikation ihre berufstätigen Partnerinnen im Vergleich zu den beiden anderen Vätergruppen eher im häuslichen Umfeld unterstützten, weil sich entsprechendes bei akademischen Vätern in Siebten Familienbericht gezeigt hatte (vgl. BMJFG, 2005). Diese angenommenen Unterschiede konnten nicht bestätigt werden. Es zeigte sich aber, dass alle vier Vätergruppen der mütterlichen Berufstätigkeit gegenüber

¹⁸ Die Regelklassenmütter waren - entgegen der angenommenen Wunschhypothese H1 - mit ihren Erfolgen im Beruf und den beruflichen Belastungen zufriedener als die Fachprofilklassenmütter.

aufgeschlossen waren und sie ihre berufstätigen Frauen aktiv in der Kinderbetreuung und im Haushalt unterstützten. Eine Erklärung für die verwandten Ergebnisse in allen Vätergruppen könnte die recht homogene Gesamtstichprobe vorwiegend gebildeter Familien gewesen sein. Analog zu anderen Studien schien sich also in der vorliegenden Untersuchung die Berufstätigkeit der Mütter ebenfalls positiv auf die Unterstützungsbereitschaft der Väter auszuwirken (Hoffman & Youngblade, 1999; BMJFG, 2005) und im Gegensatz zu einer Untersuchung von Bacher und Wilk (1991, 1997) schien diese Unterstützungsbereitschaft der Väter auf freiwilliger Basis zu erfolgen und weniger situativ erzwungen zu sein, da die meisten Väter und deren Kinder eine sehr positive Einstellung zur Erwerbstätigkeit der Partnerin bzw. der Mutter hatten. Auch wenn sich die Wunschhypothesen nicht bestätigen ließen, so zeigt die vorliegende Untersuchung doch, dass die meisten Väter sich nicht mit der Ernährerrolle zufrieden geben und die Bereitschaft zeigen, ihre berufstätigen Partnerinnen in der Hausarbeit und in der Kindererziehung aktiv zu unterstützen (Dollahite et al. ,1997; Hoffman & Youngblade, 1999; BMJFG, 2005).

1.6.1.8 Gemeinsam verbrachte Zeit der Eltern mit dem Kind

Als letzter Aspekt zu den Bildungs- und Berufsressourcen der Eltern wurde in der vorliegenden Untersuchung die gemeinsam verbrachte Zeit der Eltern mit dem Kind untersucht, da der Zeitaspekt als knapper werdende Ressource in den heutigen erwerbstätigen Familien immer wichtiger wird (Lehr, 1974; Bofinger, 1994; Sayer, Bianchi, Robinson, 2004; BMJFG, 2005; Gerhard, 2007). Dazu wurden in dieser Untersuchung Fachprofileltern und Regelklasseneltern sowie erwerbstätige Mütter und nicht erwerbstätige Mütter miteinander verglichen. Es wurde angenommen, dass die gemeinsam verbrachte Zeit den Fachprofileltern und den erwerbstätigen Müttern wichtiger war als den anderen Gruppen. Auch wenn sich diese Annahmen nicht bestätigen ließen, so bekräftigte diese Untersuchung doch die neueren Befunde der Sozialwissenschaften, wonach die gemeinsam verbrachte Zeit in den modernen Familien auch weiterhin einen sehr hohen Stellenwert hat (vgl. BMFSFJ/Statistisches Bundesamt, 2003; Sayer, Bianchi, Robinson, 2004; BMJFG, 2005) und es den berufstätigen Müttern nicht weniger wichtig ist, die gemeinsame Zeit mit dem Kind zu verbringen als den nicht erwerbstätigen Müttern (vgl. Lehr, 1969, 1974; Bofinger, 1994; BMJFG, 2005).

1.6.2 Weitere familiäre Anregungsbedingungen

Als Haupthypothese der *weiteren familiären Anregungsbedingungen* wurde postuliert, dass die Schülerinnen und Schüler der naturwissenschaftlichen Begabtenklassen über günstigere

weitere familiäre Anregungsbedingungen verfügten als die Schülerinnen und Schüler in den regulären Gymnasialklassen. Dies konnte in wichtigen Teilaspekten bestätigt werden:

1.6.2.1 Lesen und Lesemotivation in den Familien

In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich analog zu den oft bestätigten Ergebnissen der neueren Forschungsliteratur, dass Lesen als Basiskompetenz zum Wissenserwerb beiträgt, insbesondere in bildungsnahen Elternhäusern gefördert wird und durch das positive Vorbild der Eltern weiter verstärkt wird, da in beiden Klassenformen die Mütter und ihre Kinder eine sehr hohe Lesemotivation und die Väter eine gute Lesemotivation hatten und die Kinder täglich außerschulisch durchschnittlich etwa 1 ¼ Stunden mit einem Buch zubrachten. (Hurrelmann, 1994; Artelt, 2001; Baumert et al., 2001; Trautwein, 2005; Röhr-Sendlmeier et al., 2007a). In der Lesemotivation unterschieden sich beide Elterngruppen nicht signifikant voneinander. Die tendenziell höhere Lesemotivation der Fachprofil Schülerinnen und Fachprofil Schüler ließ sich in einigen Aspekten zum Lesekonsum weiter bestätigen: Die Fachprofil Schüler verbrachten täglich 1 ½ Stunden mit einem Buch und damit signifikant mehr Zeit mit dem Lesen als die Regelklassenschüler mit täglich 1 ¼ Stunden Lesezeit. Qualitativ zeigte sich das noch deutlicher, da die Fachprofil Klässler täglich 1 ¼ Stunden mit einem Kinder- und Jugendbuch zubrachten und die Regelklässler mit täglich unter einer Stunde Lesezeit signifikant weniger Zeit einem Kinder- und Jugendbuch widmeten. Tendenziell war das Interesse an einem Fachbuch bei den Fachprofil Klässlern insgesamt höher als bei den Regelklässlern. Es konnte also gezeigt werden, dass die Kulturtechnik Lesen in einigen Teilaspekten bei den Fachprofil Schülern beliebter war als bei den Regelgymnasiasten. Noch deutlichere Unterschiede zeigten sich im Vergleich der vorliegenden Studie mit der PISA-Untersuchung 2000, da die Lesemotivation und die investierte Lesezeit der Jugendlichen in der aktuellen Studie wesentlich höher waren als bei den Fünfzehnjährigen in der PISA-Untersuchung 2000 (Artelt et al., 2001; Baumert et al., 2001 – 2006; Schümer et al., 2001). Daraus wurde gefolgert, dass in der vorliegenden Untersuchung das Lesen wesentlich positiver konnotiert war als in der PISA-Untersuchung 2000. Eine gute Vergleichbarkeit beider Schülerpopulationen wurde dadurch gewährleistet, dass aus der vorliegenden Gesamtstichprobe von 406 zehn- bis sechszehnjährigen Schülerinnen und Schüler eine Teilstichprobe von 52 fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler zur Bestimmung der kindlichen Lesemotivation und der täglich verbrachten Zeit mit einem Buch gezogen wurde.

1.6.2.2 Medienbesitz und Medienkonsum

Die gängigen Forschungsbefunde der letzten Jahre haben gezeigt, dass der Medienbesitz und der Medienkonsum bei den Jugendlichen sehr zugenommen hat und beides von der sozialen Schicht des Elternhauses beeinflusst wird (Ennemoser, 2003; Lösel & Bliesener, 2003; Christakis, Zimmermann, DiGuiseppe & McCarty, 2004; Krahe & Möller, 2004; Hurrelmann & von Fischer, 2006; Spitzer, 2006; Pfeiffer 2006, 2007; Röhr-Sendlmeier, Götze & Stichel, 2008). Die junge Mediengeneration verbringt ein Viertel ihrer täglichen Zeit mit den Medien (Roberts, Foehr & Rideout, 2005). Die zehnte JIM-Studie 2007 des medienpädagogischen Forschungsverbandes Südwest zeigte bei 12- bis 19-jährigen Jugendlichen, dass die Ausstattung mit eigenen Medien je nach Bildungshintergrund der untersuchten Schülerinnen und Schülern variiert: Fast drei Viertel der Hauptschüler hatten einen eigenen Fernseher im Zimmer, während es bei den Gymnasiasten 60 Prozent waren. Ein gegenteiliges Bild zeigte sich beim eigenen Computer und Internetanschluss: Hier waren die Gymnasiasten mit 71% eigenen Computern und 50% eigenen Internetanschlüssen in den Jugendzimmern am besten ausgestattet. Die JIM-Studie 2007 zeigte weiter, dass der Medienkonsum bei den Heranwachsenden hoch war. Im Durchschnitt verbrachten die Jugendlichen täglich um die zwei Stunden (124 Minuten) vor dem Fernseher und über zwei Stunden (134 Minuten) vor dem Computer.

In Anlehnung an diese Befunde wurden in der vorliegenden Studie die Anzahl der eigenen Fernseher und Computer mit Internetanschluss in den Kinder- und Jugendzimmern und der Medienkonsum erfasst. Dabei wurden die gesamte Stichprobe und die Fachprofilschüler im Vergleich zu den Regelschülern erfasst. Der Medienkonsum bezog sich auf die Aspekte Information bzw. Bildung, Unterhaltung, Action, Kommunikation und Nachrichten. In der vorliegenden Untersuchung besaßen 41.1% (n = 179) aller Gymnasiasten einen eigenen Fernseher, 59.4% (n = 241) aller Gymnasiasten einen eigenen Computer und 47.8% (n = 194) einen eigenen Computer inklusive Internetanschluss im Jugendzimmer. Der mittlere tägliche Fernsehkonsum betrug in der Gesamtstichprobe unter der Woche etwas über 1 ¼ Stunden und am Wochenende etwa zwei Stunden und der mittlere tägliche Computerkonsum betrug bei allen Gymnasiasten etwas über eine Stunde. Die Nachrichten wurden mittelmäßig oft gesehen. Folglich waren in der vorliegenden Untersuchung die Schülerinnen und Schüler deutlich weniger mit eigenen Medien ausgestattet und konsumierten unter der Woche deutlich weniger Fernsehen und verbrachten weniger Zeit vor dem Computer als die Jugendlichen der JIM-Studie 2007. Ein Grund hierfür könnte der vorwiegend hohe Bildungshintergrund der meisten Familien in der vorliegenden Untersuchung gewesen sein.

Im Vergleich der Klassenformen ließen sich in der aktuellen Untersuchung Unterschiede im Medienbesitz und im Medienkonsum finden: In den Regelklassen besaßen die Schülerinnen und Schüler mit 53.9% (n = 104) eigene Fernseher im Zimmer signifikant mehr eigene Geräte als die Fachprofilklasslerinnen und Fachprofilklassler mit 35.2% (n = 75) und bestätigten damit die Ergebnisse des niedrigeren Fernsehbesitzes von schulisch erfolgreichen Kindern in der JIM-Studie 2007. Im Computerbesitz mit und ohne Internetanschluss unterschieden sich die beiden Klassenformen ebenso. Die Regelklassler besaßen mit 63.7% (n = 123) signifikant mehr eigene Computer als die Fachprofilklassler mit 55.4% (n = 118). Die Regelklassenschüler hatten mit 54.4% (n = 105) eigene Computer inklusive Internetanschluss signifikant mehr eigene Internetzugänge in ihren Zimmern als die Fachprofilklassler mit 41.8% (n = 89).

Im Vergleich zu den oben erwähnten Zusammenhängen zwischen der sozialen Herkunft und dem Medienbesitz scheint es auch in dieser Untersuchung eine Beziehung zwischen dem Bildungshintergrund, dem sozio-ökonomischen Status der Familie und dem Sozialstatus der Eltern zu geben, da diese drei Komponenten in den Fachprofilfamilien höher waren und gleichzeitig in diesen Familien deutlich weniger eigene Mediengeräte in den Kinder- und Jugendzimmern vorhanden waren (vgl. Spitzer, 2006; Pfeiffer et al., 2006, 2007; Röhr-Sendlmeier et al., 2007b, 2008). Im Medienkonsum zeigten sich zwischen den Klassenformen teilweise Unterschiede: An den Schultagen schauten die Fachprofilklassler täglich mit $1\frac{1}{4}$ Stunden der Tendenz nach weniger fern als die Regelklassler mit täglich $1\frac{1}{2}$ Stunden Fernsehzeit. Die Regelklassler konsumierten mit täglich $1\frac{3}{4}$ Stunden¹⁹ signifikant mehr Fernsehsendungen zur Unterhaltung als die Fachprofilschüler mit $1\frac{1}{2}$ Stunden. Darüber hinaus setzten die Regelgymnasiasten den PC mit täglich $1\frac{1}{2}$ Stunden deutlich mehr zur Kommunikation ein als die Fachprofilklassler mit täglich einer Stunde Computerzeit. Also war der Medienkonsum der Fachprofilschüler in diesen Aspekten niedriger, reflektierter und weniger vergnügungsorientiert als der Medienkonsum der Regelklassler (vgl. Heller et al., 2002; Müller-Günther, 2006). Erfreulich war, dass beide Gruppen kaum Zeit mit dem Sehen von Actionfilmen z.B. Terminator und dem Spielen von Actionspielen z.B. Counter Strike verbrachten. Trotz des niedrigen Fernsehkonsums von spannungsbeladenen Inhalten in beiden Gruppen war der Konsum von Actionfilmen in den Fachprofilklassen tendenziell geringer als in den Regelklassen. In den weiteren Bereichen des Medienkonsums unterschieden sich die Gruppen nicht wesentlich voneinander. Bei beiden Schülergruppen lag der tägliche Fernseh-

¹⁹ Da der qualitative Medienkonsum unabhängig vom quantitativen Medienkonsum erfasst wurde, können die Angaben zur qualitativen täglichen Nutzungsdauer über der quantitativen Nutzungsdauer liegen, da die Probanden die Fragen nach ihrer subjektiven Einschätzung beantworteten.

und Computerkonsum bezüglich der Aspekte Bildung und Information unter einer Stunde ohne nennenswerte Unterschiede zwischen den Klassenformen. In den Fachprofilklassen und den Regelklassen wurde mittelmäßig oft Nachrichten gesehen.

1.6.2.3 Freizeit und kulturelle Interessen des Kindes

In den Fragen zu der Freizeit und zu den außerschulischen Interessen gaben die Schülerinnen und Schüler der Gesamtstichprobe an, dass sie ein mittelmäßiges außerschulisches Interesse an den Naturwissenschaften, an der Mathematik und an Sprachen hätten, einige Stunden pro Woche mit einem sportlichen Hobby und weniger Stunden in der Woche mit einem musikalischen oder künstlerischen Hobby verbrachten und sie manchmal mit ihren Eltern Ausstellungen, Aufführungen oder Konzerte besuchen würden. Im Vergleich der Klassenformen zeigten die Fachprofilklässler ein deutlich höheres außerschulisches Interesse an der Mathematik und an den Naturwissenschaften als die Regelklässler²⁰. Dieser Unterschied betrug fast eine Skalenstufe. Eine Erklärung hierzu lässt sich in den Studien zur Motivationspsychologie finden, da sie den Zusammenhang zwischen dem Wissenserwerb in der Freizeit und den gezeigten Interessen für ein bestimmtes Unterrichtsfach bzw. Thema in der Schule belegen (Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993). In der Freizeit trägt die Beschäftigung mit einem interessanten Gegenstand, welcher von der intrinsischen Motivation gesteuert wird, zu einem höherwertigen Wissenserwerb in diesem Bereich bei (Krapp, 1992). Tendenziell bestätigten sich diese Befunde in der aufgebrauchten Zeit des Kindes mit einem musikalischen oder künstlerischen Hobby und in der Besuchshäufigkeit von kulturellen Veranstaltungen, da die Fachprofilklässler bzw. deren Familien für diese Freizeitaktivitäten etwas mehr Zeit aufwendeten als die Regelklässler bzw. deren Familien. Vergleichbares konnte in der Untersuchung von Heller et al. (2002) gezeigt werden. In der verbrachten Zeit mit einem sportlichen Hobby und im außerschulischen Interesse des Kindes an Sprachen ließen sich keine Unterschiede zwischen den Klassenformen finden. Auch wenn sich in diesen beiden Aspekten die Gruppen nicht wesentlich voneinander unterschieden, waren die Ergebnisse zum Sport in der Gesamtstichprobe erfreulich, weil sie das Vorurteil des *Eigenbrödlerdasein* widerlegten, wonach begabte Kinder und Jugendliche alleine viel Zeit mit Büchern verbringen würden und keine Zeit für andere sinnvolle Aktivitäten hätten (BMBF, 2003).

²⁰ Pol 1: gar nicht interessiert – Pol 5: sehr interessiert

Mathematik: Fachprofilklassen: MW: 3.55, SD: 2.396 ; Regelklassen: MW: 2.63 , SD: 1.239

Naturwissenschaften: Fachprofilklassen: MW: 3.46, SD: 1.191; Regelklassen: MW: 2.60, SD:1.366

1.6.2.4 Zusammenhänge zwischen den förderlichen Freizeitaktivitäten und dem Medienkonsum

Neben der separaten Betrachtung der einzelnen Variablen zur Freizeitgestaltung interessierte auch der Zusammenhang zwischen den förderlichen Freizeitaspekten und dem Medienkonsum, da in der einschlägigen sozialwissenschaftlichen Literatur auf entsprechende Beziehungen immer wieder hingewiesen wird (z.B. Morgan, 1980; Peirce, 1983; Schümer et al., 2001; Ennemoser 2003a, Ennemoser, Schiffer, Reinsch & Schneider, 2003b, Hancox, 2004; Röhr-Sendlmeier et al., 2007b, 2008; Nieuwenboom, 2008). Begründet werden diese Zusammenhänge mit der Verdrängungshypothese, welche besagt, dass durch einen hohen Medienkonsum keine Zeit für kulturell bedeutsame Freizeitbereiche bleibe (Beenjes & von der Voort, 1989; Paus - Haase, Höltershinken & Tietze, 1990). Desweiteren soll häufiges Lesen eher mit anderen sinnvollen Interessensbereichen innerhalb der Familie einhergehen und zu einer förderlichen familiären Freizeitpraxis führen (vgl. Schümer et al., 2001; Nieuwenboom, 2008). Um diese Zusammenhänge zwischen den Variablengruppen zu untersuchen, wurden in der vorliegenden Untersuchung die Interkorrelationen der förderlichen Freizeitbereiche und des Medienkonsums für die gesamte Stichprobe ermittelt. Analog zur üblichen Forschungsliteratur korrelierten die förderlichen Freizeitaktivitäten²¹ positiv untereinander und korrelierten negativ mit dem Fernseh- und Computerkonsum. Inhaltlich konnten die vielfältigen Korrelationen am treffendsten durch folgendes Korrelationsmuster beschrieben werden: Die Kinder, die gerne lesen, haben Eltern die auch gerne lesen, verbringen mehr Zeit mit einem Buch, verbringen mehr Zeit mit einem künstlerischen oder musikalischen Hobby und mit dem Besuch von Ausstellungen, Aufführungen und Konzerten und interessieren sich mehr für die außerschulischen Themenbereiche der Naturwissenschaften und der Sprachen. Diese Kinder verbringen weniger Zeit vor dem Fernseher in der Woche oder vor dem Computer.

Noch differenzierter zeigten sich diese Zusammenhänge unter dem Aspekt der verbrachten Fernsehzeit: Bereits ein moderater Fernsehkonsum von täglich durchschnittlich etwas über 1 ¼ Stunden in der Woche stand in einem negativen Zusammenhang zu der kulturellen Praxis der Familie und zu den sportlichen Aktivitäten aller Gymnasiasten. Damit bestätigte die vorliegende Untersuchung die Ergebnisse der Studien von Lösel und Bliesener (2003) und Röhr-Sendlmeier et al. (2008), wonach bereits ein nicht hoher Fernsehkonsum und die Schulleistungen der Kinder negativ miteinander korrelieren.

²¹ z.B. Lesemotivation in der Familie, verbrachte Zeit des Kindes mit Büchern, kreative oder sportliche Hobbies, kulturelle Veranstaltungen, außerschulisches Interesse des Kindes an Mathematik/Naturwissenschaften/Sprachen

1.6.2.5 Elterliche Unterstützungsbereitschaft in schulischen Dingen

Empirische Studien zeigen, dass Kinder in der Schule dann besonders erfolgreich sind, wenn Eltern ihre Kinder bei den Hausaufgaben angemessen unterstützen, sie bestärken, aber nicht kontrollieren und die Eltern ihren Kindern ansonsten ein stützendes Lernumfeld ermöglichen (Garbe, Lukesch & Strasser, 1981; Lukesch, 1997; Trautwein & Köhler 2001, 2002; Neber & Reimann, 2002; Röhr-Sendlmeier et al., 2007a). Daher wurde in dieser Untersuchung angenommen, dass sich die Eltern der Fachprofilklässler in der Unterstützungsbereitschaft bezüglich schulischer Dinge von den Eltern der Regelklassenkinder unterscheiden. Die postulierten Unterschiede in schulischen Dingen zeigten sich zugunsten der Fachprofileltern nicht. Es zeigte sich aber, dass allen Eltern in der Gesamtstichprobe die Schulleistungen ihrer Kinder sehr wichtig waren. Die aktive Unterstützungsbereitschaft der Mütter war in schulischen Dingen größer als die der Väter. So unterstützten die Mütter ihre Kinder viel intensiver als die Väter in schulischen Dingen, achteten wesentlich mehr auf das selbstständige Erledigen der Hausaufgaben und auch bei Lernschwierigkeiten war die Unterstützungsbereitschaft der Mütter höher als die der Väter. Die Mütter waren also in erster Linie die Ansprechpartner für die Kinder, wenn es um schulische Dinge ging. Wurde die schulische Unterstützungsbereitschaft der Väter mit der häuslichen Unterstützungsbereitschaft der Väter verglichen, zeigte sich, dass die Unterstützungsbereitschaft der Väter in schulischen Dingen geringer war als im Haushalt und in der Kindererziehung. Ein Erklärung hierfür könnte die berufsbedingte Abwesenheit vieler Väter an Schultagen und an Nachmittagen gewesen sein, welche die väterliche Unterstützung in schulischen Dingen erschwerte, während die väterliche Mithilfe in der Kindererziehung und im Haushalt auch am Abend oder am Wochenende erfolgen konnte, wenn die meisten berufstätigen Väter zu Hause waren und sich ihrer Familie widmen konnten.

1.6.2.6 Persönlichkeitseigenschaften der Schülerinnen und Schüler

In den weiteren Nebenhypothesen konnten einige der postulierten Unterschiede zwischen den Klassenformen ebenfalls bestätigt werden und andere wiederum nicht: In der schulischen Lern- und Leistungsmotivation²² waren die Fachprofilklässler in allen acht Unteritems deutlich motivierter, wenn es um schulische Dinge ging, wobei die schulische Lernmotivation in beiden Gruppen recht gut war. Damit bestätigten sich in dieser Untersuchung die einschlägigen Forschungsbefunde aus sozialwissenschaftlichen Studien, wonach erfolgreiche

²² SELLMO: Skalen zur Erfassung der schulischen Lern- und Leistungsmotivation. Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O., 2002.

Schüler an Gymnasien für schulische Inhalte motiviert sind und eine hohe schulische Lern- und Leistungsmotivation zeigen, wenn sie in homogenen Leistungsgruppen zu schulischen Höchstleistungen herausgefordert werden (Krapp, 1992; Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993; Neitzke & Röhr-Sendlmeier, 1996; Heller et al., 2002).

Als eine weitere Persönlichkeitseigenschaft von naturwissenschaftlich begabten Schülerinnen und Schülern wurde in der vorliegenden Untersuchung das schulische Selbstkonzept²³ der Fachprofil Schüler durch fünf Unteritems untersucht. Ausgangspunkt für dieses Konstrukt waren die Befunde der neueren Sozialwissenschaft, wonach begabte Jugendliche keine Außenseiterrolle in ihren Peergroups einnehmen, sondern sich in ihren Peergroups einer hohen Beliebtheit erfreuen und stabile Persönlichkeiten seien, die ihren schulischen Erfolg auf ihre eigenen Fähigkeiten attribuieren (z.B. Gage & Berliner, 1996; Rost et al, 2000; Ulich, 2001; Heller et al, 2002; BMBF, 2003; Ludwig, 2003). Daher wurde in dieser Untersuchung ein höheres schulisches Selbstkonzept der Fachprofilklassler postuliert. Diese Annahme konnte in der aktuellen Studie im Gegensatz zur vorangegangenen Diplomarbeit nicht bestätigt werden (Müller-Günther, 2006). Es zeigte sich aber in der Gesamtstichprobe, dass alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten über ein gutes Selbstkonzept verfügten und insgesamt eher selbstsichere junge Persönlichkeiten waren.

1.6.2.7 Schulleistungen und Zufriedenheit mit den Schulnoten

Im Vergleich der Schulnoten und der Zufriedenheit mit den Schulnoten erreichten alle Schülerinnen und Schüler gute Werte: In der Gesamtstichprobe erreichten alle untersuchten Jugendlichen im Halbjahreszeugnis 2006/2007 in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch im mittleren Durchschnitt Zensuren, die besser als 3.0 waren und Zufriedenheitswerte bezüglich der Schulnoten, welche in Richtung Zufriedenheit tendierten. Im Vergleich der Klassenformen erreichten die Schülerinnen und Schüler der Fachprofilklassen im mittleren Durchschnitt in den Schulfächern Deutsch²⁴, Mathematik und Englisch signifikant bessere Schulzensuren als die Regelklassenschüler. Die Fachprofil Schüler waren in Deutsch fast ein Drittel Notenstufe, in Mathematik fast eine halbe Notenstufe und in Englisch fast ein Fünftel Notenstufe besser als die Regelklassenschüler und waren dem entsprechend mit den Schulnoten auch zufriedener als die Schülerinnen und Schüler der

²³ SESSKO: Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes. Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J., 2002.

²⁴ Deutsch: Fachprofilklassen: MW = 2.58, SD = .807 vs. Regelklassen MW = 2.87, SD = .828
 Mathematik: Fachprofilklassen: MW = 2.34, SD = .796 vs. Regelklassen: MW = 2.76, SD = 1.003
 Englisch: Fachprofilklassen: MW₁ = 2.71, SD = .903 vs. MW₂ = 2.88, SD = .849

Regelklassen. In Deutsch und Englisch war ein Vergleich zwischen den beiden Klassenformen problemlos möglich, da die Unterrichtsinhalte der Fachprofil Schüler und der Regelklassenschüler vergleichbar waren. Beachtenswert war, dass die Deutschnote nur in den Fachprofilklassen durch die Unterschiede in der Bildung und in der Berufstätigkeit der Mütter aufgeklärt werden konnte und die Mathematikleistungen in den Fachprofilklassen trotz anspruchsvolleren Unterrichtscurricula besser ausfielen als in den Regelklassen. Kritisch für den Vergleich der Mathematikleistungen in den Klassenformen war, dass der Lehrplan in diesem Fach höhere Anforderungen an die Fachprofil Schüler stellte als an die Regelklassler und die Schulnoten in der Regel aber bezogen auf die jeweilige Klasse als Norm vergeben wurden und sich daher Verzerrungen einstellen konnten. Dieses Problem wurde durch die Tatsache relativiert, dass Vergleiche in der Hochbegabtenforschung zwischen Schülergruppen mit unterschiedlichen Unterrichtsanforderungen durchaus üblich sind (Heller et al, 2002; Reimann et al, 2002). Wünschenswert wäre auch der Vergleich der Klassenformen in allen naturwissenschaftlichen Fächern gewesen. Darauf muss verzichtet werden, da in jeder Klassenstufe unterschiedliche naturwissenschaftliche Fächer in kleineren Unterstichproben unterrichtet wurden und eine Quantifizierung in dieser Untersuchung bei drei Schulen mit unterschiedlichen Klassenstufen zu keinen verwertbaren und gültigen Aussagen geführt hätte.

1.6.2.8 Demografische Merkmale

Als ein weiterer Aspekt der Nebenhypothesen wurde angenommen, dass die demografischen Merkmale der Familien beider Klassenformen miteinander vergleichbar waren (Tettenborn, 1996; Bortz, 1999; Helfer, 2007). Diese Annahme konnte größtenteils bestätigt werden, da in den Fachprofilklassen und in den Regelklassen die Angaben zum Familienstand der Mutter, zur Anzahl, zum Alter und zur Schulform der Geschwister miteinander vergleichbar waren. Die Schülerinnen und Schüler beider Klassenformen kamen überwiegend aus formal vollständigen Familien, da in beiden Klassenformen die Mütter überwiegend verheiratet waren und die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich einen Bruder oder eine Schwester hatten. Beide Klassenformen unterschieden sich nur im Alter und im Geschlecht der Probanden. Die Fachprofilklassler waren mit fast durchschnittlich 13 Jahren $\frac{1}{2}$ Jahr jünger als die Regelklassenschüler mit fast 13 $\frac{1}{2}$ Jahren. In den Fachprofilklassen waren 68.1% (n = 145) Jungen und 31.9% (n = 68) Mädchen, während in den Regelklassen das Geschlechterverhältnis mit 49.7% (n = 96) Jungen und 50.3% (n = 97) Mädchen ausgewogen war. Folglich konnte in der vorliegenden Untersuchung von vergleichbaren Populationen beider Klassenformen ausgegangen werden.

1.6.2.9 Prädiktoren der weiteren familiären Anregungsbedingungen

Zur weiteren Differenzierung wurde in der vorliegenden Untersuchung eine binäre logistische Regressionsanalyse zur Aufklärung der Klassenform aus 18 bedeutsamen Prädiktoren der weiteren familiären Anregungsbedingungen mit dem Ziel durchgeführt, Variablen als Prädiktoren zu identifizieren, welche Gruppenunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen und der Fachprofilklassen produzierten (vgl. Fromm, 2005). In den naturwissenschaftlichen Fachprofilklassen waren im Vergleich zu den Regelklassen überzufällig häufiger Schülerinnen und Schüler zu finden, welche viel lasen und ein höheres außerschulisches mathematisches und naturwissenschaftliches Interesse hatten. Im Gegensatz dazu waren in den Regelklassen im Vergleich zu den Begabtenklassen eher solche Schülerinnen und Schüler zu finden, welche einen eigenen Computer inklusive Internetanschluss im Kinder- oder Jugendzimmer hatten und mehr Zeit vor dem Fernseher zur Unterhaltung verbrachten. Die fünf Variablen klärten fast zu einem Viertel (23.4%) die Unterschiede zwischen den Klassenformen auf. Diese Ergebnisse bestätigten somit die einschlägigen sozialwissenschaftlichen Forschungsbefunde zu den förderlichen Beziehungen zwischen den kulturell bedeutsamen Freizeitaktivitäten und den Schulleistungen einerseits und den nicht förderlichen Beziehungen zwischen dem Medienbesitz sowie dem Medienkonsum und den Schulleistungen andererseits (z.B. Artelt et al., 2001; Schümer et al., 2001; Heller, 2002; Ennemoser 2003a, Hancox, 2004; Pfeiffer et al., 2006, 2007; Röhr-Sendlmeier, et al., 2007a; Röhr-Sendlmeier, et al., 2008; Spitzer, 2006; Nieuwenboom, 2008). Für die Bildungs- und Berufsressourcen der Eltern zur Aufklärung der Klassenform wurde keine binäre logistische Regressionsanalyse durchgeführt, da die meisten elterlichen Bildungs- und Berufsvariablen ähnliche Komponenten der Sozialschicht erfassten und somit keine unkorrelierten Prädiktoren darstellten.

1.7 Praktische Relevanz und Ausblick

In dieser Untersuchung bestätigten sich die Eingangsbeobachtungen, wonach die Bildungs- und Berufsressourcen in den Fachprofilfamilien überwiegend höher waren als in den Regelklassen. Demnach konnten die Fachprofil Schülerinnen und Schüler auch eher von den elterlichen Strukturmerkmalen profitieren als die Regelklassenschülerinnen und Schüler (Helmke & Weinert, 1997). Darüber hinaus war in beiden Klassenformen die Mehrheit der Mütter berufstätig. Die Fachprofilmütter erreichten ein höheres Berufsprestige als die Regelklassenmütter, so dass analog zu den Ergebnissen anderer Studien angenommen werden kann, dass beruflich erfolgreichere Mütter auch die schulisch erfolgreicherer Kinder haben

(vgl. Lehr, 1969; Bofinger, 1994; Weinert, Tillmann & Meier, 2003; u.a.). Im häuslichen Umfeld bestätigten sich die günstigen Rahmenbedingungen sowohl der Fachprofil- als auch der Regelklassenfamilien, wobei in den Fachprofilfamilien weniger eigene Fernseher und Computer mit Internetanschluss in den Jugendzimmern vorhanden waren als in den Regelklassenfamilien und der Medien- und Lesekonsum der Fachprofilkinder teilweise reflektierter erfolgte als bei den Regelklassenkinder.

Die praktische Bedeutung dieser Befunde lag also darin, dass die familiären Rahmenbedingungen von begabten Kindern und die Schulleistungen sich gegenseitig beeinflussen und ein förderliches Umfeld entscheidend dazu beiträgt, dass sich das Begabungspotenzial begabter Kinder in naturwissenschaftlichen Fachprofilklassen entfalten kann. Für den Schulerfolg begabter Kinder ist also nicht nur entscheidend, was in der Schule gelernt wird und wie die Unterrichtsinhalte durch Pädagogen nachhaltig an Schülerinnen und Schüler vermittelt werden. Es ist davon auszugehen, dass Eltern als Modelle ihre Kinder wesentlich mehr als die Institution Schule prägen (vgl. Helmke & Weinert, 1997; Helmke & Schrader, 2006). Daher sollten Eltern durch die vorliegenden Befunde noch stärker als Vorbilder darin bestärkt werden, Verantwortung für die Bildung ihrer Kinder zu übernehmen, indem sie ein kulturelles Klima im häuslichen Umfeld vorleben und fördern. Dies könnte beispielsweise dadurch geschehen, dass Eltern selbst ein Buch lesen oder der Fernseher und der Computer mit Internetanschluss an einem für alle Familienmitglieder zugänglichen zentralen Ort aufgestellt wird, so dass sich beide Mediengeräte in den Kinder- und Jugendzimmern erübrigen würden (vgl. Spitzer, 2006). Analog zum Münchener Multidimensionalen Hochbegabtenmodell nach Heller (2002) konnte in dieser Untersuchung gezeigt werden, dass die Schülerpersönlichkeit selbst einen wichtigen Einfluss auf die Schulleistungen hat, da in der vorliegenden Untersuchung die Fachprofilklässler eine höhere schulische Lern- und Leistungsmotivation und ein sehr viel höheres außerschulisches Interesse an Mathematik und an Naturwissenschaften hatten als die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Regelklassen (ebd., 2002; Reimann, 2002; BMBF, 2003). Das Lernen in den homogenen Lerngruppen der Fachprofilklassen schien sich besonders günstig auf die schulische Lern- und Leistungsmotivation und auf die Schulleistungen der Fachprofilkinder auszuwirken (vgl. Neitzke & Röhr-Sendlmeier, 1996). Diese Faktoren sprechen für die Wichtigkeit, für den Erhalt und für die Förderung des naturwissenschaftlichen Fachprofilzweiges an Gymnasien. MINT-Gymnasien müssen eine besondere Herausforderung bewältigen, wenn sie einerseits naturwissenschaftlich begabte Schülerinnen und Schüler fördern wollen, da die zukünftige Gesellschaft auf ihre besonderen Fähigkeiten

angewiesen ist, und sie andererseits dafür sorgen müssen, dass die normalen Gymnasialklassen nicht zu sogenannten Restklassen werden, in denen sich soziale Probleme häufen und die Heterogenität der Schülerschaft zu einem Leistungsabfall führt. Hierfür müssen eigene Konzepte überlegt werden. Die oft diskutierte Alternative der naturwissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaften zu den Fachprofilklassen stellt eine weitere Möglichkeit dar, begabte Schülerinnen und Schüler punktuell in den mathematischen und in den naturwissenschaftlichen Leistungen zu fördern. Sinnvoll wäre neben den schon bestehenden Konzepten der Hochbegabtenförderung in den einzelnen Bundesländern die verbindliche Einrichtung von naturwissenschaftlichen Fachprofilklassen nach dem MINT-Konzept in allen Bundesländern, um den Interessen von naturwissenschaftlich begabten Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und sie in homogenen Fachprofilklassen mit adäquaten Lehrplänen zu kognitiven Höchstleistungen herauszufordern (vgl. Neitzke & Röhr-Sendlmeier, 1996).

Abschließend sollte darauf hingewiesen werden, dass es gewiss lohnend wäre, die Fragestellung dieser Untersuchung nach quantitativen und nach qualitativen Aspekten auszuweiten. Diese Untersuchung könnte unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit für begabte Kinder auf verschiedene Schulformen ausgeweitet werden. Weiter könnte es sinnvoll sein, die vorliegenden Ergebnisse zu den mathematischen und zu den naturwissenschaftlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler weiter nach qualitativen Aspekten zu spezifizieren, um eine noch größere Passung zwischen dem Unterrichtsangebot und den vorhandenen Fähigkeiten und Interessen der Kinder im Rahmen der Qualitätssicherung des Unterrichtsangebotes in den Fachprofilklassen zu erreichen.

2 LITERATURVERZEICHNIS

- Abele, A. E. (2005). Ziele, Selbstkonzept und Work-Life-Balance bei der längerfristigen Lebensgestaltung. Befunde der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E mit Akademikerinnen und Akademikern. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49(4), 176 - 186.
- Ahnert, L. (Hrsg.) (1998). *Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren - Theorien und Tatsachen*. Bern: Huber.
- Ahnert, L. (Hrsg.) (2004). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Reinhardt.
- Ahnert, L. (2006). Bindung und Bildung bei multiplen Betreuungserfahrungen. In B. Irsksen (Hrsg.), *Wach, neugierig, klug - Kinder unter 3*, Medienpaket der Bertelsmann-Stiftung.
- Amato, P. R. (1997). More than money? Men's contributions to their children's lives. In A. Booth & A.C. Crouter (Hrsg.), *Men in families: When do they get involved? What difference does it make?* Hillsdale: Erlbaum.
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L. & Wright, J. C. (2001). Early childhood television viewing and adolescent achievement: The recontact study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(1), Serial No. 264, 1 - 143.
- Anderson, D. R. & Bushman, C. (2001). Effect of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science* 12, 353 - 359.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, P. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In Deutsches PISA-Konsortium (2001), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, 69 - 131.
- Bacher, J. & Wilk, L. (1991). *Kleinstkindbetreuung in Oberösterreich. Projektbericht*. Linz: Selbstverlag.
- Bacher, J., Beham, M. & Wilk, L. (1996). Familienstruktur, kindliches Wohlbefinden und Persönlichkeitsentwicklung. Eine empirische Analyse am Beispiel zehnjähriger Kinder. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16(3), 246 - 269.
- Bacher, J. & Wilk, L. (1997). „Neue“ Väter? – ... nur dann, wenn es unbedingt sein mussIn H. Walter (Hrsg.), *Männer als Väter*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. (11. überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Bahrick, L. E. & Lickliter, R. (2000). Intersensory redundancy guides attentional selectivity and perceptual learning in infancy. *Developmental Psychology* 36, 190 - 201.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S.A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 66, 3 - 66.
- Bandura, A. (1965). Influence of models` reinforcement contingencies of the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology* 1, 589 - 595.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium, (Hrsg.) (2001), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, 323 - 397.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, 15 - 68.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Online verfügbar unter: www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf [07.07.07]
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2003). *PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2003). *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2003. Online verfügbar unter: [http:// www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA-E_Vertief_Zusammenfassung.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA-E_Vertief_Zusammenfassung.pdf) [28.01.07]
- Baumert, J. & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In J. Baumert, P. Stanat, R. Watermann (Hrsg.) (2006), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11 - 29.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, P. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefte Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck-Gernsheim, E. (2007). *Die Kinderfrage heute - Über Frauenleben, Kinderwunsch und Geburtenrückgang*. München: Beck-Verlag.
- Beentjes, J. W. J. & van der Voort, T. H. A. (1989). Television and young people's reading behavior: A review of research. *European Journal of Communication*, 4, 51 - 77.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development* 1984, 55, 83 - 96.
- Bergius, R. (1964). Übungsübertragung und Problemlösen. In R. Bergius (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie. Handbuch der Psychologie (Bd.1/2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Bernsdorf, W. & Bülow, F. (1972). *Wörterbuch der Soziologie*. Frankfurt: Fischer.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2003). *Lesen und Schreiben in einer Mediumgebung. Die literaten Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer.

- BiBB/IAB. Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) sowie das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). *BiBB/IAB-Strukturerhebung 1998/1999*.
- Bildungsbericht (2006). Allgemein Bildende Schule und non-formale Lernwelten der Schüler (pdf). In *Bildungsbericht 2006*. Deutscher Bildungsserver. Online verfügbar unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=4327> [23.03.2008]
- Binet, A. & Simon, T. (1907). *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. Paris: Colin, Kap. 21.
- Birbaumer, N. & Schmidt, R. F. (1999). Synaptische Erregung und Hemmung. In N. Birbaumer & R. F. Schmidt, (1999), *Biologische Psychologie. 4. Auflage*. Heidelberg/Berlin: Springer-Verlag, 121 - 146.
- Bjorkqvist, K. (1985). *Violent films, anxiety and aggression*. Finnish Society of Sciences and Letters, Helsinki.
- Bofinger, J. (1994). *Familiensituation und Schulbesuch. Dokumentation des Forschungsstandes*. München: Ehrenwirth.
- Booth, A., Amato, P. R., Johnson, D. R. & Edwards, J. N. (1993). *Marital instability over the life course: Methodology report for fourth wave*. Lincoln: University of Nebraska-Lincoln, Department of Sociology.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. überarbeitete Auflage). Berlin: Springer-Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation* (4. vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer-Verlag.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2007). *Iglu 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bouchard, T. J. jr. et al. (1990). Sources of human psychological differences: The Minnesota study of twins reared apart. *Science*, 250, 223 – 228.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwarz (Soziale Welt, Sonderband 2), 183 - 198.
- Brand, G. (2001). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche - Anmerkungen zum Marburger Hochbegabtenprojekt, *Zeitschrift Labyrinth, Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V.*, 69. Online verfügbar unter: http://www.dghk.de/laby69/69_marburg.pdf [07.01.07]
- Bruce C., & Fox, G. L. (1997). Measuring parental involvement among low-income White and African-American fathers. Vortrag auf der 59. Annual Conference of the National Council on Family Relations „Fatherhood and motherhood in a diverse and changing world“. Arlington, 7-10.11.1997.
- Brühlmeier, A. (2005). *Übersicht über die Präsentation von Pestalozzis Grundgedanken*. Online verfügbar unter: [29.11.07] http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/grundgedanken/erziehung_bildung/index.htm

- Büchel, F. (2002). Form der Kinderbetreuung und Arbeitsmarktverhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland. In Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.), *Schriftenreihe des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit*. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003). *Ein Ratgeber für Elternhaus und Schule. Hochbegabte Kinder finden und fördern*. Bonn: BMBF Publik.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004). *Grund- und Strukturdaten 2003/2004*. Bonn: BMBF Publik.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005). *Grund- und Strukturdaten 2005*. Bonn: BMBF Publik.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006). *Arbeitswelt in Bewegung. Chancengleichheit in technischen und naturwissenschaftlichen Berufen als Impuls für Unternehmen*. Bonn: BMBF Publik. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/arbeitswelt_in_bewegung.pdf [15.03.07]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007). *Pressemitteilung von BMBF und KMK: Bekanntgabe der Ergebnisse aus der IGLU-Untersuchung 2006*. Online verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/press/2187.php> [07.12.2007]
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) (2005). *Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland 2. Fassung*. München, November 2005. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/genderreport/5-Vereinbarkeit-von-familie-und-beruf/5-2-erwerbstaetigkeit-von-muettern-und-vaetern-im-internationalen-vergleich,seite=2.html> [16.03.07]
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) (2005). *Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. PERSPEKTIVEN FÜR EINE LEBENSLAUFBEZOGENE FAMILIENPOLITIK*. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/siebter-familienbericht,property=pdf,bereich=rwb=true.pdf>. [16.09.07]
- Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.). (2004). *Datenreport 2004*. Bonn: Eigenverlag. Online verfügbar unter: http://www.destatis.de/download/d/datenreport/2_05gesch.pdf [13.03.07]
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). (2001). *Begabtenförderung – ein Beitrag zur Förderung der Chancengleichheit in Schulen, 91*. Bonn: BSK.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). (2004). *Schulische Begabtenförderung in den Ländern – Maßnahmen und Tendenzen. Zweites Gutachten – gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 121*. Bonn: BSK.
- Cahill, L. & McGaugh, J. L. (1996). Modulation of memory storage. In *Neurobiology* 2, 237 - 242.
- Cattell, R.B.(1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1 – 22.
- Christakis, D. A, Zimmermann, F. J., DiGiuseppe, D. L. & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics* 113, 708 - 713.

- Christiansen, S. L. & Palkovitz, R. (1997). *Re-valuing the good provider role. Family and policy implications*. 59. Annual Conference of the National Council on Family Relations Fatherhood and motherhood in a diverse and changing world. Arlington, 07.-10.11.1997.
- Christoph, B. (2005). Zur Messung des Berufsprestiges: Aktualisierung der Magnitude-Prestigeskala auf die Berufsklassifikation ISCO-88. *ZUMA-Nachrichten Nr. 57*. Online verfügbar unter: http://www.gesis.org/Publikationen/Zeitschriften/ZUMA_Nachrichten/documents/pdfs/57/09_Christoph.pdf [16.01.2008]
- Coleman, J. S., Hoffer, T. & Kilgore, S. (1982). *Public, catholic and private schools compared*. New York: Basic books.
- Cordes, C. & Miller, E. (2001). *Fool's gold: A critical look at computers in childhood: Alliance for Childhood*.
- Crockenberg, S. & Litman, C. (1991). Effects of Maternal Employment on Maternal and Two-Year-Old Child Behavior. *Child Development*, Vol. 62, No. 5, 930 - 953.
- Crouter, J. S. et al. (1990). Parental Monitoring and Perceptions of Children's Performance and Conduct in Dual- and Single Earner Families. *Developmental Psychology*, (26), 4, (1990), 649 - 657.
- Dahrendorf, R. (1965). *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München.
- Darwin, C. (1963). *Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl*. Stuttgart: Reclam.
- Doherty, W. J., Kouneski, E. F. & Erickson, M. F. (1996). *Responsible fathering: An overview and conceptual framework. Report delivered to the Administration for Children and Families*. Washington: Department of Health and Human Services.
- Dollahite, D. C., Hawkins, A. J. & Brotherson, S. E. (1997). Fatherwork: A conceptual ethic of fathering as generative work. In A. J. Hawkins & D. C. Dollahite (Hrsg.), *Generative fathering: Beyond deficit perspectives*. Thousand Oaks: Sage 1997, 17 - 35.
- Earle, W. (2007). Ist Fernsehen gut für Kinder? In *NOVO-Magazin.de*, 90 (2007). Online verfügbar unter: http://www.novo-magazin.de/90/novo9046.htm#i_autor [31.10.07]
- Engelhard, H. & Prskawitz A. (2005). Beruf und Familie immer noch schwer zu vereinbaren. Europäische Länder unterstützen Frauen unterschiedlich. In J. M. Hoem & J. W. Vaupel, Max-Planck-Institut (Hrsg.), *Demografische Forschung aus erster Hand*, 2 (3), 1 - 2. Online verfügbar unter: <http://www.demografische-forschung.org/archiv/defo0503.pdf> [13.01.07]
- Engstler, H. & Mennig, S. (2003). *Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographische Entwicklung in Deutschland* (erw. Neuaufl.). Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Ennemoser, M. (2003a). Effekte des Fernsehens im Vor- und Grundschulalter. Ursachen, Wirkmechanismen und differenzielle Effekte. *Nervenheilkunde*, 22, 443 - 453.
- Ennemoser, M., Schiffer, K., Reinsch, C. & Schneider, W. (2003b). Fernsehkonsum und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im frühen Grundschulalter. Eine empirische Überprüfung der SÖS-Mainstreaming-Hypothese. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (1), 12 - 26.

- Erdfelder, E., Mausfeld, R., Meiser, T. & Rudinger, G. (1996). *Handbuch Quantitative Methoden*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., König W., Lütinger, P. & Müller, W. (1989). *The International Mobility Superfile (IMS) - Documentation. CASMIN-Projekt*. Universität Mannheim: Institut für Sozialwissenschaften.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. (1992). *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- European Child Care and Education (ECCE) – Study Group (1999). *School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships*. Brüssel: European Union DG XII: Science, Research and Development.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J. & Brähler, E. (2000). *FLZ. Fragebogen zur Lebenszufriedenheit*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- FAZ. (2003). *Kinder glücklicher Eltern*. 14.09.2003, Nr.37, S. 10.
- FAZ. (2006). *Kinder sind erfolgreicher, wenn die Mutter arbeitet. Interview mit dem französischen Familienminister Philippe Bras*. 16.02.2006, Nr.40, S. 11.
- Felix-Klein-Gymnasium Göttingen. *Online-Schulprofil Felix-Klein-Gymnasium*. Online verfügbar unter: www.fkg.goettingen.de [Oktober 2006, März 2008]
- Fiorillo, C. D., Tobler P. N. & Schultz, W. (2003). Discrete coding of reward probability and uncertainty by dopamine neurons. *Science* 299, 1898-1902.
- Fissini, H. J. (1997). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (2. Aufl., 3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Fisher, A. G., Murray, E. A. & Bundy, A. C. (1998). *Sensorische Integrationstherapie. Theorie und Praxis*. Heidelberg/Berlin: Springer-Verlag.
- Franken, S. (2005). *Fernseherziehung, Fernsehkonsum und psychomotorischer Entwicklungsstand bei Grundschulkindern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.
- Franz-Stock-Gymnasium Arnsberg. *Online-Schulprofil Franz-Stock-Gymnasium*. Online verfügbar unter: <http://www.fsg-arnsberg.de> [Oktober 2006, März 2008]
- Fromm, S. (2005). *Binäre logistische Regressionsanalyse – eine Einführung für Sozialwissenschaftler mit SPSS für Windows*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Bamberger Beiträge zur empirischen Sozialforschung Bd. 11). Online verfügbar unter: http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/empirische_sozialforschung/pdf/bambergerbeitraege/Log-Reg-BBES.pdf [11.03.09]
- Fthenakis, W. E. (2002). Mehr als Geld? Zur (Neu-)Konzeptualisierung väterlichen Engagements. In W. E. Fthenakis & M.R. Textor (2002), *Mutterschaft Vaterschaft*. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, 82 - 109. Online verfügbar unter: http://freenet-homepage.de/Textor/Buch_Mutterschaft1.pdf [30.11.07]
- Fuchs, T. & Wößmann, L. (2005). Computer können das Lernen verhindern. *Ifo Schnelldienst*, 58 (18), 16-23.
- Gage, N. L. & Berliner D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz-Verlag.

- Ganzeboom, H., Harry B. G., De Graaf, P. M., Treiman, D. J. & De Leeuw, J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research* 21: 1 - 56.
- Ganzeboom, H. & Treiman, D. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201 - 239.
- Garbe, U., Lukesch, H. & Strasser, E.-M. (1981). Die Beziehung zwischen Schulnoten, leistungsbezogenen Merkmalen der Schülerpersönlichkeit und mütterlichen Erziehungsmaßnahmen am Ende der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28, 65 - 71.
- Gardner, H. (1985). *Abschied vom IQ: Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Geis, A. (2007). *ZUMA Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen – Handbuch für die Berufsverkodung*. Mannheim. Online verfügbar unter: http://www.gesis.org/Methodenberatung/Textanalyse/BerufsBranchenklassifikation/Beruf_Branche/hdb_0706.pdf [16.01.2008]
- Geiger, T. (1932). *Die soziale Schichtung des deutschen Volkes – Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage, 1. Heft*, Stuttgart, 1932.
- Geißler, R. (2002). *Die Sozialstruktur Deutschlands, 3. Auflage*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Geißler, R. (2004). Facetten der modernen Sozialstruktur. *Sozialer Wandel in Deutschland, Informationen zur politischen Bildung Heft Nr. 269*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: http://www.bpb.de/publikationen/3KK1NR,0,0,Facetten_der_modernen_Sozialstruktur.html [16.08.07]
- Gentile, D. D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R. & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27, 5 - 22.
- Gerhard, U. (2007). Familie aus der Sicht der Geschlechtergerechtigkeit. *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 04 2007. 267 - 279.
- Gerhards, M. & Klingler, W. (2003). Mediennutzung in der Zukunft. *Media Perspektive* 3/2007. 115 - 130.
- Gim, I.-H. (1992). *Zur Situation der erwerbstätigen Frau als Mutter*. Unveröffentlichte Dissertation, Rheinische-Friedrich-Wilhelm-Universität, Bonn.
- Glogauer, W. (1995): *Die neuen Medien verändern die Kindheit*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Goldthorpe, J. H. (1980). *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford: Clarendon.
- Goldthorpe, J. H. (1983). Women and Class Analysis. *Defence of the Conventional View Sociology*. vol. 17. No. 4, 465 - 488.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. & Kuhl, P. K. (1999). *The Scientist in the Crib*. New York: William Morrow and Company.

- Gottfried, A. E. & Gottfried, A. W. & Bathurst, K. (1988). Maternal employment, family environment and children's development: Infancy through the school years. In Gottfried, A.E./Gottfried, A.W. (Hrsg.), *Maternal employment and children's development: Longitudinal research*. New York: Plenum, 11 - 58.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2009). *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie 2. Auflage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Guilford, J.P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267 - 293.
- Gymnasium Bad Nenndorf. *Online Schulprofil Gymnasium Bad Nenndorf*. Online verfügbar unter: www.gymbane.de [Oktober 2006, März 2008]
- Häcker, H. & Stapf, K. H. (1998). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Haenisch, H. (1998). *Warum TIMSS nicht geeignet ist, etwas über die Leistungsfähigkeit deutscher Schulen auszusagen*. GGG aktuell. (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V.).
- Hancox, R. J., Milne, B. J. & Poulton, R. (2005). Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 614 - 618.
- Hausen C., Jungblut, J. M., Müller, W., Pollak, R. & Wirth, H. (2006): *Validation of ESeC: The Effect of Coding Procedures and Occupational Aggregation Level. Deutsche ESeC-Validierungsstudie*. Online verfügbar unter: <http://www.iser.essex.ac.uk/esec/validation/> [21.08.07]
- Haußer, K. & Kreuzer, M. (1994). Schülerbeurteilung und Entwicklung des Selbstkonzepts bei Grundschulkindern. In: *Die Deutsche Schule* 86/1994, 469 ff.
- Hawkins, A. J. & Palkovitz, R. (1997). Beyond ticks and clicks: The need for more diverse and broader conceptualizations and measures of father involvement. 59. Annual Conference of the National Council on Family Relations *Fatherhood and motherhood in a diverse and changing world*. Arlington, 7-10.11.1997.
- Hearold, S. (1986). A synthesis of 1023 effects of television and social behavior. *Public Communication and Behavior* 1, 65 - 133.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Ethnography of communication, communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1986). Sociocultural contexts of language development. *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students*. Los Angeles: California State University at Los Angeles.
- Heckhausen, H. (1980). Lehrer-Schüler-Interaktion. In: F.E. Weinert u.a. (Hrsg.). *Funkkolleg Pädagogische Psychologie* (1980). Frankfurt: Fischer, 547 - 573.
- Heinz, W. R. (2002). Berufliche und betriebliche Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Helfer, J. (2007). *Auswirkungen mütterlicher Berufstätigkeit auf die Schulleistungen von Gymnasiasten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

- Heller, K. A. (2000). Einführung in den Gegenstandsbereich der Begabungsdiagnostik. In K. A. Heller, (Hrsg.), *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Verlag Huber. 11 - 36.
- Heller, K. A. (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Heller, K. A. (2002). *Begabtenförderung am Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie*. Opladen: Leske & Buderich.
- Helmke, A. (1992). Selbstvertrauen und schulische Leistung. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete Serie 1 Pädagogische Psychologie, Band 3 – Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe. 71 - 152.
- Helmke, A. & Schrader, F.-J. (2006). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz PVU, 83 -94.
- Hentig von, H. (1998). Jugend im Medienzeitalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1/1998, 23 - 43.
- Hochschild, A. R. (2003a). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling. Twentieth Anniversary Edition*. Berkeley.
- Hochschild, A. R. (2003b). *The Commercialization of Intimate Life: Notes from Home and Work*. Berkeley.
- Hobmair, H. et al (1997). *Psychologie*. Köln: Stam-Verlag.
- Hoem, J. M., Neyer, G. R. & Anderson, G. (2005). Childlessness and educational attainment among Swedish women born in 1955-59. *Max-Planck-Institute for Demographic Research (Ed.)*, Rostock 2005, 1 - 54. Online verfügbar unter: www.demogr.mpg.de/Papers/Working/wp-2005-014.pdf. [12.02.07]
- Hoffman, L. W. (2002) Berufstätigkeit von Müttern: Folgen für die Kinder. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg., *Mutterschaft, Vaterschaft*. Weinheim: Beltz-Verlag, 63 - 82. Online verfügbar unter: http://freenet-homepage.de/Textor/Buch_Mutterschaft1.pdf [28.08.07]
- Hoffman, L.W. & Youngblade, L. M. (1999). *Mothers at work: Effects on children's well-being*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. & Geis, A. J. (2003). Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/Prestige. *ZUMA-Nachrichten* 52, Jg. 27, Mai 2003, 125 - 138. Online verfügbar unter: http://209.85.129.104/search?q=cache:ad2EXPUUvq0J:www.gesis.org/publikationen/zeitschriften/ZUMA_Nachrichten/documents/pdfs/52/zn52_10.pdf+SIOPS+Definition&hl=de&ct=clnk&cd=2&gl=de [14.10.07]
- Holling, H. & Kanning, U. P. (1999). *Hochbegabung: Forschungsergebnisse und Förderkonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Holm, S. (1979). A simply sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*, 6, 65 - 70.

- Holzkamp, K. (1972). Soziale Kognition. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Handbuch der Psychologie* (Bd. 7). Göttingen: Hogrefe.
- Hradil, S. (1999). *Soziale Ungleichheiten in Deutschland*. Opladen: Leske & Budrich.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch*, 127, 17 - 127.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Stelberg, K. (1996). *Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Hurrelmann, B. & Becker, S. (2003). *Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht*. Weinheim.
- Hurrelmann, K. & von Fischer, A. (2006). *Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation unter Druck*. Frankfurt: Fischer-Verlag.
- JIM-Studie (2007). Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest: *JIM-Studie 2007 Jugend Information (Multi-)Media - Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Online verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf07/JIM-Studie2007.pdf> [12.01.2008]
- Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. M., Kasen, S. & Brook, J. S. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood *Science*, 295, 2468 - 2771.
- Käser, U. (Hrsg.) (2007). *Lernen am Computer*. Berlin: Logos-Verlag.
- Käser, U. & Vogelsberg, S. (2007). Verkehrserziehung durch Edutainment. In U. M. Röhr-Sendlmeier (Hrsg.), *Frühförderung auf dem Prüfstand – die Wirksamkeit von Lernangeboten in Familie, Kindergarten und Schule*. Berlin: Logos, 59 - 76.
- Katholischer Katechismus (1993). *Katechismus der Katholischen Kirche*. München: Oldenburg-Verlag.
- Keitel, C. & Kilpatrick, J. (1998). Mathematik zwischen Wissenschaft und Politik: Rationalität und Irrationalität internationaler vergleichender Studien. *Neue Sammlung*, 38, 513 - 532.
- Kerstan, T. (2007). Wir haben dazugelernt. Pisa 2006: Sind die deutschen Schüler besser geworden? [...] Ein Gespräch mit Manfred Prenzel, dem Leiter der deutschen Pisa-Studie. *Die Zeit*, 50, 06.12.07, 83 - 84.
- KIM-Studie (2006). Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest: *KIM-Studie 2006 Kinder + Medien, Computer + Internet- Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Online verfügbar unter: <http://resources.eun.org/insafe/KIM2006.pdf> [12.01.2008]
- Kinder- und Jugendzeitschriften. Testberichte 2007. Online verfügbar unter: http://www.ciao.de/Kinder_Jugendzeitschriften_608892_5/SortOrder/1/Start/30 [25.02.07]
- Klauer, K. J. (1975). *Intelligenztraining im Kindesalter*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klugger, U. (1996). *Die berufliche und familiäre Rolle der Frau nach der Karenz. Eine vergleichende Untersuchung von erwerbstätigen und nicht erwerbstätigen Frauen bezüglich familiärer Arbeitsteilung, Partnerschaft und Einstellung zur Elternschaft*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

- Koepp, M. J., Gunn, R. N., Lawrence, A. D., Cunningham V. J. & Dagher A. et al. (1998). Evidence for striatal dopamine release during a video game. *Nature* 393, 266 - 268.
- Köhler, H. (1992). *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Studien und Berichte 53).
- Koliadis, E. (1975). *Mütterliche Erwerbstätigkeit und kindliche Sozialisation*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Koshal, R. K., Koshal, M. A. & Gupta, A. K. (1996). Academic achievement and television viewing by eight graders: a quantitative analysis. *Applied Economics*, 28(8), 919 - 928.
- Krahé, B. & Möller, I. (2004). Playing violent electronic games, hostile attributional style, and aggression-related norms in German adolescents. *Journal Adoleszenz* 27, 53 - 69.
- Krampen, G. (1982). *Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen („locus of control“)*. Göttingen.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung*. Münster: Aschendorff, 297 - 329.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz-PVU, 218.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001). Psychologie des Lerner: Lernmotivation. In A. Krapp & B. Weidenmann (2001), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz-PVU, 218.
- Kraus, J., Schmoll, H. & Gauger, J.-D. (2003). *Von TIMSS zu IGLU. Eine Nation wird vermessen*. Sankt-Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Kroeber-Riel, W. & Weinberg, P. (2003). *Konsumentenverhalten*. München: Verlag Franz-Vahlen.
- Krombholz, H. (1989). Zusammenhänge zwischen mütterlicher Berufstätigkeit und Schulleistungen in der Grundschule. *Zeitschrift für Familienforschung*, 2, 28 - 35.
- Kubesch, S. (2002). Sportunterricht: Training für Körper und Geist. *Nervenheilkunde*, 21, 487 - 490.
- Kühn, R. (1985). *Zusammenhänge zwischen Klassenfrequenz, affektiven Persönlichkeitsmerkmalen und Schulnoten bei Schülern der vierten Klasse*. Frankfurt am Main: Dt. Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann K.-J. & Weiß. M. (2003). *Pisa 2000 - Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: MPI für Bildungsforschung. Online verfügbar unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse_skalenhandbuch.htm [19.09.07]
- Lamb, M. E. (1981). Fathers and child development: An integrative overview. In M. E. Lamb (Hrsg.). *The role of the father in child development*. New York: Wiley, 1 - 70.
- Landesministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz. (2007). *Begabtenförderung in Rheinland-Pfalz*.
- Lehmann, R. H. et al. (1998). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung (Lau). Klassenstufe 7. Amt für Schule*. Hamburg.

- Lehr, U. (1969). Auswirkungen mütterlicher Berufstätigkeit auf das Kind. In U. Lehr (Hrsg.), *Die Frau im Beruf - Eine psychologische Analyse der weiblichen Berufsrolle*. Athenäum-Verlag: Frankfurt am Main, 71 - 81.
- Lehr, U. (1974). Die Rolle der Mutter in der Sozialisation des Kindes. In G. Rudinger (Hrsg.), *Praxis für Sozialpsychologie (Bd. 3)*. Darmstadt: Dr. Steinkopff-Verlag, 1 - 156.
- Lewkowicz, D. J. & Kraebel, K. S. (2004). The value of multisensory redundancy in the development of intersensory perception. In G. Calvert, C. Spence & B. Stein (Hrsg.), *The Handbook of Multisensory Processes*. Cambridge MA: MIT Press, 655 - 678.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse* (5. Überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz PVU.
- Lösel, H. & Bliesener, T. (2003). Aggression unter Delinquenz bei Jugendlichen. Untersuchung von kognitiven und sozialen Bedingungen. Neuwied: Luchterhand.
- Ludwig, H. (2003). Abschlussbericht: Wissenschaftliche Begleitung des Brandenburger Schulversuchs „Leistungsprofilklassen“, *Teilstudie A1. Effektivität der Auswahlverfahren für Leistungsprofilklassen und soziale Schichtung in Leistungsprofilklassen*, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online verfügbar unter: http://www.unijena.de/data/unijena/faculties/fsv/institut_erzwi/ls_lue/EndberichtTeilstudieA1-III.pdf [25.02.07]
- Lukesch, M. (1998) 3. *Familiäre Einflüsse auf die Schulleistung (Vorlesung.)* Online verfügbar unter: <http://www-cgi.uni-regensburg.de/Fakultaeten/Psychologie/Lukesch/front/lehre/internetangebote/paedpsy/famein/> [31.08.07]
- Lukesch, M. & Rottmann, G. (1976). Die Bedeutung sozio-familiärer Faktoren für die Einstellung von Müttern zur Schwangerschaft. *Psychologie und Praxis*, 20, 4 - 18.
- Lukesch, M., Bauer, C. & Eisenhauer, R. (2004). *Das Weltbild des Fernsehens: eine Untersuchung der Sendungsangebote öffentlich-rechtlicher und privater Sender in Deutschland. Band 1: Ergebnisse der Inhaltsanalyse zum Weltbild des Fernsehens (Zusammenfassung)*. Regensburg: Roderer.
- Lykken, D. T. & Bouchard, T. J. jr. (1984). Genetische Aspekte menschlicher Individualität. Untersuchungen an getrennt aufgewachsenen eineiigen Zwillingen. In H. von Dietfurth (Hrsg.), *Mannheimer Forum*. Hamburg: Hoffmann & Campe, 79 - 117.
- Marshall, S. J., Biddle, S. J. H., Gorely, T., Cameron, N. & Murdey, I. (2004). Relationships between media use, body fatness and physical activity in children and youth: a meta-analysis. *International Journal of Obesity*, 28, 1238 - 1246.
- Marx, H. (1998). *Knuspels Leseaufgaben (Knuspel-L)*. Göttingen: Hogrefe.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.) (2004). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU), 3. Bericht für die Schulen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online verfügbar unter: <http://www.biju.mpg.de> [12.08.07]
- McGaugh, J. J. L. (2000). Memory - a century of consolidation. *Science*, 287 (5451), 248 - 252.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern: Hans Huber.
- MINT-EC (2007). *Fördermodelle MINT-EC*. Verein mathematisch naturwissenschaftlicher Excellence-Center an Schulen e.V. Online verfügbar unter: <http://www.mint-ec.de> [10.01.07]

- Montada, L. (1998). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.) (1998), *Entwicklungspsychologie (4. Auflage)*. Weinheim: Beltz-Verlag, 7 - 73.
- Montada, L. (1998). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.) (1998), *Entwicklungspsychologie (4. Auflage)*. Weinheim: Beltz-Verlag, 518 - 560.
- Mönks, F. J. (1991). Kann wissenschaftliche Argumentation auf Aktualität verzichten? Replik zum Beitrag Identifizierung von Hochbegabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 3, 232 - 240.
- Morgan, M., Gerber, G., Gross, L. & Signorielli, N. (1980). The „Mainstreaming of America“ Violence Profile No. 11. *Journal of Communication*, 30 (3), 10 - 29.
- Müller-Benedict, V. (2007). Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59, 2007, 615 - 639.
- Müller, W., Wirth, H., Bauer, G., Pollak, R. & Weis, F. (2006). ESeC- Kurzbericht zur Validierung und Operationalisierung einer europäischen sozio-ökonomischen Klassifikation. In ZUMA-Nachrichten (2006). *ZUMA-Nachrichten* 59, Jg. 30, November 2006, 111 - 119.
Online verfügbar unter:
http://www.gesis.org/publikationen/Zeitschriften/ZUMA_Nachrichten/documents/pdfs/59/09_Mueller.pdf [13.08.07]
- Müller-Günther, M. (2006). *Rahmenbedingungen des Lernens bei begabten Kindern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.
- Mummendey, H. D. (1995). *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in der Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung*. (2. korrigierte Auflage). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Myrtek, M. & Scharff, C. (2000). *Fernsehen, Schule und Verhalten. Untersuchungen zur emotionalen Beanspruchung von Schülern*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Neber, H. & Reimann, R. (2002). Schulische und familiäre Lernumwelten. In K. A. Heller et al. (Hrsg.) (2002), *Begabtenförderung am Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie*. Opladen: Leske & Buderich, 137 - 166.
- Neitzke, C. & Röhr-Sendlmeier, U. M. (1996). Achievement motivation of intellectually gifted students when confronted with challenging and unchallenging tasks. In A. J. Cropley & D. Dehn (Eds.). *Fostering the Growth of High Ability. European Perspectives*, 193 - 202.
- Neyer, G. R. (2005). Die Ausbildungsrichtung ist entscheidend. Frauen mit hoher Bildung bleiben nicht länger kinderlos als Frauen mit niedrigem Abschluss. In J. M. Hoem, & J. W. Vaupel, Max-Planck-Institut (Hrsg.). *Demografische Forschung aus erster Hand*, 2 (3), 3. Online verfügbar unter: <http://www.demografische-forschung.org/archiv/defo0503.pdf> [24.01.07]
- NICHD Early Child Care Research Network (1997): The effects of infant child care on mother-infant attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 68, 860-879.
- Nieuwenboom, W. (2008). *Wie viel lesen Kinder? Die Erfassung von Leseaktivitäten mit Hilfe von strukturierten Tagebüchern*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Norvez, A. (1990), *De la naissance à l'école. Santé, modes de grade et préscolarité dans la France contemporaine*. Paris. Presses Universitaires de France, 395 f. .

- Ochs, C. (2000). Erwerbstätigkeit. In U. Klammer, C. Klenner, C. Ochs, P. Radtke, & A. Ziegler, (Hrsg.), *WSI-FrauenDatenReport*. Berlin: Edition sigma, 43 - 110.
- OECD 2002. Organisation for Economic Cooperation and Development. Women at work: who are they and how are they faring? *OECD Employment Outlook: July 2002*. Paris: Oecd, 61 - 126.
- Oerter, R. & Montada, L. (1998). *Entwicklungspsychologie (4. Auflage)*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Paik, H. & Comstock, G. (1994). The effect of television violence on antisocial behavior: a metaanalysis. *Communication Research* 21, 516 - 546.
- Peirce K., (1983). Relation Between Time Spent Viewing Television and Children`s Writing Skills. *Journalism Quarterly*, Nr. 3, 445 - 448.
- Pfeiffer, C. (2007). SWR2 AULA – Manuskriptdienst. *Viel fernsehen, wenig lernen –Wie sich Medienkonsum auf die Schulleistungen auswirkt - Ein Gespräch mit Professor Christian Pfeiffer*. Sendung: Sonntag, 11. Februar 2007, 8.30 Uhr, SWR. Online verfügbar unter: <http://www.swr.de/-/id=1877670/property=download/2c56xx/index.rtf> [11.02.07]
- Pfeiffer, C., Möble, T., Kleinmann, M. & Rehbein, F. (2006). Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. In *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*. Heft 3/2006. Online verfügbar unter: [15.02.07]
http://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/dossier/ohne_gewalt/referate/vortrag_prof_pfeiffer.pdf
- Pfeifer, D. (2007). SWR2 AULA – Manuskriptdienst. *Fernsehen macht klug – Ein Plädoyer für einen ungezwungenen Fernsehkonsum – Ein Gespräch mit David Pfeifer, Journalist*. Sendung: Sonntag, 24. Juni 2007, 8.30 Uhr, SWR. Online verfügbar unter: <http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/archiv//id=660334/nid=660334/did=2162468/1p2raw9/index.html> [24.06.07]
- Piaget, J. (1953, Neuauflage 1992). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch-Verlag/Klett-Cotta.
- Plomin, R. & Thompson, R. (1998). Life-span developmental behavioral genetics. In P. B. Baltes, D. L. Featherman & R. M. Lerner (Hrsg.), *Life-span development and behavior*, Vol. 8, 1 - 31.
- Popenoe, D. (1996). *Life without father. Compelling new evidence that fatherhood and marriage are indispensable for the good of children and society*. New York: The Free Press 1996.
- Porst, R. (2001): *Wie man die Rücklaufquote bei postalischen Befragungen erhöht. Version: 2001*. ZUMA How-to-Reihe 9. Online verfügbar unter: http://www.gesis.org/Publikationen/Berichte/ZUMA_How_to/Dokumente/pdf/how-to9rp.pdf [23.02.07]
- Prenzel, M., Rost, J., Senkbeil, M., Häußler, P. & Klopp, A. (2001). Naturwissenschaftliche Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, 192 - 243.
- Prenzel, M., Artelt, C. & Baumert, J. PISA-Konsortium (Hrsg.) (2007). *Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Radisch, I. (2007a). Schluss mit dem Streit! Vollzeitmütter und berufstätige Mütter führen einen Kampf um das beste Lebensmodell. Damit werden sie die Familie nicht retten. In: *Die Zeit* 08/2007.

- Radisch, I. (2007b). *Die Schule der Frauen. Wie wir die Familie neu erfinden*. München: Deutsche Verlagsanstalt (DVA).
- Rauh, H. (1998). Frühe Kindheit. In R. Oerter & L. Montada, *Entwicklungspsychologie (4. Auflage)*. Weinheim: Beltz-Verlag, 167 - 245.
- Reimann, R. (2002). Differentielle Fördereffekte des achtjährigen Gymnasiums. In K. A. Heller, et al. (Hrsg.) (2002), *Begabtenförderung am Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie*. Opladen: Leske & Buderich, 167 - 178.
- Renzulli, J. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi-Delta-Kappan*, 60 (3), 180–184.
- Rice, M. L., Huston, A., Truglio, R. & Wright, J. (1990). Words from “Sesame Street”: Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*, 26, 421 - 428.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G. & Rideout, V. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 year olds*, 1-41. Online verfügbar unter: <http://www.kff.org/entmedia/entmedia030905pkg.cfm> [20.02.07]
- Röhr-Sendlmeier, U. M. (2006). Erfolgreich lernen: schulische und familiäre Faktoren. In E. Mittag, E. Sticker, K. Kuhlmann (Hrsg.) (2006), *Leistung - Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand Informationsdienst Psychologie*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH, 39 - 47.
- Röhr-Sendlmeier, U. M. (2007). *Berufstätige Mütter und die Schulleistungen ihrer Kinder*. PDF-Dokument. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Online veröffentlicht im Rahmen der Akademietage der theologisch-philosophischen Hochschule der Pallottiner in Vallendar zum Vortrag von Iris Radisch: „Warum wir die Familie neu erfinden müssen“ am 26.01.2008. Online verfügbar unter: <http://www.pthv.de/pdf/Forschungsergebnis.pdf> [21.02.2008]
- Röhr-Sendlmeier, U. M. (2009). Berufstätige Mütter und die Schulleistungen ihrer Kinder. *Bildung und Erziehung* 62, 2009, 225 – 242.
- Röhr-Sendlmeier, U. M., Wagner, H. & Götze, I. (2007a). Die Auswirkungen unterschiedlicher Didaktiken und elterlicher Anregungen auf den Orthografieerwerb im Grundschulalter. *Bildung und Erziehung* 60, 2007, 357 -375.
- Röhr-Sendlmeier, U. M., Knopp, K. & Franken, S. (2007b). Die Auswirkungen psychomotorischer Förderung im Kindesalter. In U. M. Röhr-Sendlmeier (Hrsg.), *Frühförderung auf dem Prüfstand – die Wirksamkeit von Lernangeboten in Familie, Kindergarten und Schule*. Berlin: Logos, 17 - 33.
- Röhr-Sendlmeier, U. M., Götze, I. & Stichel, R. (2008). Medienerziehung in der Familie: Regeln und Motive, Umfang und Auswirkungen der Nutzung von Computer, Fernseher und Videokonsole. *Zeitschrift für Familienforschung* 20, 2008, 107 – 130.
- Rose, D. & Harrison, E. (2006). *ESeC User Guide*. Online verfügbar unter: <http://www.iser.essex.ac.uk/esec/guide/docs/UserGuide.pdf> [14.04.07]
- 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. Seattle, WA.
- Rost, D. H. (1993). Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter Kinder. In D.H. Rost (Hrsg.), *Lebensumwelten hochbegabter Kinder*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, 105 - 137.

- Rost, D. H. (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Rost, D. H. (2001). Hochbegabung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. München: Psychologie Verlags Union.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz UTB.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80.
- Sakamoto, A. (1994). Videogame us and the development of sociocognitive abilities in children: three surveys of elementary school children. *Journal of Applied Social Psychology* 24, 21 - 42.
- Sayer, L. C., Bianchi, S. M., Robinson, J. P. (2004). Are Parents Investing Less in Children? Trends in Mothers' and Fathers' Time with Children. *American Journal of Sociology*, 2004, 110 (1), 1 - 43.
- Scheich, H. (2006). Visuelle Medien und unreife Gehirne. Zur Beeinträchtigung von Erziehung und Bildung durch Mediennutzung. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schenk-Danzinger, L. (1959). Begabung und Entwicklung. In H. Thomae (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Handbuch der Psychologie* (Bd. 3). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 120 - 148.
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I. & Brettschneider, W.-D. (Hrsg.) (2003). *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes (SESSKO)*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schulamt der Bundesstadt Bonn, Bildungsberatungsstelle, Oberbürgermeisterin (Hrsg.) (2004). *Information zur Begabtenförderung in Nordrhein-Westfalen (NRW) unter besonderer Berücksichtigung des Bildungsangebotes in Bonn*. Online verfügbar unter: http://www.bonn.de/familie_gesellschaft_bildung_soziales/schulen/online_bildungsberater/02871/index.html?lang=de [12.12.07]
- Schulz, W., Tremblay, L. & Hollerman, J. R. (2000). Reward processing in primate orbitofrontal cortex and basal ganglia. *Cerebral Cortex* 10, 272 - 284.
- Schümer, G., Weis, M. & Steiner, B., Baumert, J. & Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Meier, U. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, 411 - 504.
- Shell-Jugendstudie (2006). *Shell-Jugendstudie 2006*. Online verfügbar unter: http://www.shell.com/home/content/dede/society_environment/jugendstudie/2006/jugendstudie2006_familie.html [21.08.07]
- Shin, N. N. (2004). Exploring pathways from television viewing to academic achievement in school age children. *Journal of Genetic Psychology*, 165(4), 367 - 381.

- Snyderman, M. & Rothman, S. (1987). Survey of expert opinion on intelligence and aptitude testing. *American Psychologist*, 42, 137 - 144.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of men*. New York: Mc Millan.
- Speck, O. (1956). *Kinder erwerbstätiger Mütter*. Stuttgart: Enke.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Spitz, R. A. (1988): *Vom Dialog. Studien über den Ursprung der menschlichen Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Spitz, R. A. (1967, Neuauflage 2005). *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitzer, M. (2006). *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. München: Dtv-Verlag.
- Stanat, P. et al. (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Zugriff am 21.01.2007. Online verfügbar unter: www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf
- Statistisches Bundesamt (1999). *Rund 60% der Mütter mit Kindern unter 18 Jahren erwerbstätig*. Pressemitteilung vom 15.04.1999.
- Statistisches Bundesamt/BMFSFJ (2003). *Zeitbudgetstudie Deutschland: Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/02*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2004). *Methoden – Verfahren – Entwicklungen. Demografische Standards. Ausgabe 2004*. Wiesbaden: Pressestelle Statistisches Bundesamt, 5. Online verfügbar unter: http://www.gesis.org/Methodenberatung/Untersuchungsplanung/Standarddemografie/dem_standards/demsta2004.pdf [26.07.07]
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2005). *Leben und Arbeiten in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2004*. Wiesbaden: Pressestelle Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter: <http://www.destatis.de> [23.02.07]
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006). *Sonderheft 2: Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Ergebnisse des Mikrozensus 2005*. Wiesbaden: Pressestelle Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Bevoelkerung> [16.08.07]
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L. & Bernstein, M. (1981). People`s conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37 - 55.
- Tanzius, M. (1999-2001). *Praxis der Testkonstruktion Lernprogramm Version 1.0 Internetdokument: Zentrale Aspekte der Testkonstruktion*. Online verfügbar unter: http://www-user.unibremen.de/~henning/Lehre/Methseminar/Material/TkPrax02_zentrale_Aspekte_Testkonstruktion.pdf [02.05.07]

- Tettenborn, A. (1996). Familien von hochbegabten Kindern. In D.H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. (Bd. 1). Münster: Waxmann-Verlag.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tillmann, K.-J. & Meier, U. (2003). Mütterliche Erwerbstätigkeit. In PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Buderich, 380 - 392.
- Trautwein, U. (2005). Die beste Hilfe ist gar keine Hilfe. Interview mit dem Bildungsforscher Ulrich Trautwein. *Die Zeit*, Nr. 46, 2005.
Online verfügbar unter: <http://images.zeit.de/text/2005/43/B-EuS-Trautwein-Interview> [14.08.07]
- Trautwein, U. & Köller, O. (2001). Möglichkeiten, TIMSS als Basis für die Schuldiagnostik und Schulentwicklung zu nutzen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 105 - 120.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2002). Der Einfluss von Hausaufgaben im Englisch-Unterricht auf die Leistungsentwicklung und das Fachinteresse. *Empirische Pädagogik*, 16, 285 - 310.
- Trautwein, U. & Kropf, M. (2004). Das Hausaufgabenverhalten und die Hausaufgabenmotivation von Schülern – und was ihre Eltern darüber wissen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 285 - 295.
- Ulich, K. (2001). *Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz-Studium.
- U.S. Bureau of the Census. (1999). *Statistical abstracts of the United States*. Washington: U.S. Government Printing Office, 112. Auflage.
- Valkenburg, P. M. & Van der Voort, T. H. A. (1994). Influence of TV on daydreaming and creative imagination: A review of research. *Psychological Bulletin*, 116, 316 - 339.
- van Eimeren, B. & Ridder, C.-M. (2001). Trends in der Nutzung und Bewertung der Medien von 1970 bis 2000. *Media Perspektiven* 11/2001, 538 - 553.
- VileS Virtuelle Lernräume im Studium. Universität Oldenburg (2007). *Beispiele und Aufgaben im Modul Itemanalyse Modul 3: Itemanalyse mit SPSS*. Online-Dokument: Verfügbar unter: [04.05.08]
http://vilespc01.wiwi.uni-oldenburg.de/navtest/viles0/kapitel03_Datenmessung~~lund~~1-aufbereitung/modul03_Itemanalyse/ebene02_Beispiele~~lund~~1Aufgaben/03_03_02_01.php3
- Veil, M. (2002). *Aus Politik und Zeitgeschichte (B41/2002)*. Bundeszentrale für politische Bildung dpd.
Online verfügbar unter: http://www.bpb.de/publikationen/A7Y5R9,0,Ganztagsschule_mit_Tradition%3A_Frankreich.html [11.09.07]
- Volling, B. L. & Belsky, J. (1991). Multiple determinants of father involvement during infancy in dual-earner and single-earner families. *Journal of Marriage and the Family* 1991, 53, 461 - 474.
- Watson, J. B. (1930). *Der Behaviorismus*. Stuttgart. Deutsche Verlagsanstalt.
- Wegener, B. (1985). Gibt es Sozialprestige? *Zeitschrift für Soziologie*, 14, 209 - 235.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.

- Weinert, F. E. (1994). Entwicklung und Sozialisation der Intelligenz, der Kreativität und des Wissens. In K. E. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Bd.1. Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Göttingen: Hogrefe, 259 - 284.
- Wessel, A., Merckens, H. & Dohle, K. (1997). *Entscheidung ins Ungewisse. Schulwahlverhalten von Eltern und Schülern in Berlin und Brandenburg*. Berlin: Freie Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik.
- Wicki, W. (1997). *Übergänge im Leben der Familie. Veränderungen bewältigen*. Bern: Huber.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern. *Unterrichtswissenschaft* 30, 27 - 51.
- Wirth, H. & Dümmler, K. (2004). *Zunehmende Tendenz zu späteren Geburten und Kinderlosigkeit bei Akademikerinnen. Ein Kohortenvergleich auf der Basis von Mikrozensusdaten*. Online verfügbar unter: <http://www.gesis.org/publikationen/Zeitschriften/ISI/pdf-files/isi-32.pdf> [12.02.07]
- Wolf, C. (1995). Sozio-ökonomischer Status und Berufliches Prestige. Ein kleines Kompendium sozialwissenschaftlicher Skalen auf Basis der beruflichen Stellung und Tätigkeit. In: *ZUMA-Nachrichten* 37, Jg. 19, November 1995, 102 – 136. Online verfügbar unter: http://www.socialsciencegesis.de/Publikationen/Zeitschriften/ZUMA_Nachrichten/documents/pdfs/37/ZN_37_09_Wolf.pdf [14.10.07]
- Wood, W., Wong, F. Y. & Chachere, J. G. (1991). Effects of media violence on viewers` aggression in unconstrained social interaction. *Psychological Bulletin* 109, 371 - 383.
- Woodworth, S., Belsky, J. & Crnic, K. (1996). The determinants of fathering during the child's second and third years of life: A developmental analysis. *Journal of Marriage and the Family* 1996, 58, 679 - 692.
- Ziegler, A. & Heller, K. A. (2002). Klassische Intelligenzmodelle. *Lexikon der Psychologie auf CD-ROM* (2002). Heidelberg: Spektrum-Akademischer Verlag GmbH. Online verfügbar unter: <http://plaz.uni-paderborn.de/Service/PLAN/plan.php?id=sw0130> [22.10.07]
- Zimmerman, F. J. & Christakis, D. A. (2005). Children's television viewing and cognitive outcomes: A longitudinal analysis of national data. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(7), 619 - 625.
- ZUMA: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, ist jetzt Abteilung des neu gegründeten Instituts GESIS (Gesellschaft sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen). Online verfügbar unter: <http://www.gesis.org/zuma/> [09.09.08]

3 SCHÜLERFRAGEBOGEN



Code:

SFB			
-----	--	--	--

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

ich freue mich, dass du die Bereitschaft hast, einige Fragen zu deinem Lernverhalten und zu deinen Lernbedingungen zu beantworten.

Dazu wirst du auf den folgenden Seiten einige Fragen finden.

Es ist wichtig, dass du alle Fragen sorgfältig liest und ehrlich deine Meinung sagst. Es gibt keine falschen Antworten! Richtig ist das, was du denkst! Bitte antworte spontan!

Es ist außerdem wichtig, dass du möglichst alle Fragen auf dem Fragebogen beantwortest, weil er sonst nicht so gut ausgewertet werden kann.

Die Auswertung erfolgt *anonym*. Das heißt, keine Lehrerin und kein Lehrer erfahren etwas von deinen persönlichen Antworten! Der oben angegebene Code hat nichts mit deinem Namen zu tun. Ich versichere dir, dass deine persönlichen Antworten unter uns bleiben!

Damit du weißt, wie du die Fragen beantworten sollst, hier ein Beispiel:

Wie gern gehst du zur Schule?

gar nicht gern außerordentlich gern
1 2 3 4 5

Bitte kreuze bei jeder Frage an, wie sehr sie für dich zutrifft!

Bitte kreuze bei jeder Frage jeweils nur eine Zahl an!

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Deine Michaela Müller-Günther,
Diplom-Psychologin

Bitte umblättern!

Fragebogen

Bitte trage hier folgende Angaben zu deiner Person ein!

Geschlecht: Junge Mädchen **Alter:** **Klasse:**
Klassenstufe: **Klassenform:** Fachprofilklasse Naturwissenschaft (MINT)
 (z.B. 5, 6, 7, 8, 9, oder 10) Normale Gymnasialklasse

Welcher der folgenden Geräte hast du in deinem Kinder- bzw. Jugendzimmer?

Fernseher ja nein
Computer ja nein
Computer mit Internetanschluss ja nein

Bitte kreuze eine Zahl entsprechend deiner Einschätzung an!

1. Wie viel Zeit verbringst du mit einem Kinder- oder Jugendbuch?

(z.B. Harry Potter, Die wilden Fußballkerle, Gänsehaut, Level 4: Die Stadt der Kinder, Der kleine Prinz, Wir Kinder vom Bahnhof Zoo, Momo, Sofies Welt)

tägl. bis zu
 1Std. 2Std. 3Std.
 (fast) keine täglich drei Stunden
 1 2 3 4 5 und mehr

2. Wie viel Zeit verbringst du mit einem Fachbuch oder einer Fachzeitschrift?

(z.B. Geografie, Natur- und Technik, Computer, Gesundheit, o.ä.)

tägl. bis zu
 1Std. 2Std. 3Std.
 (fast) keine täglich drei Stunden
 1 2 3 4 5 und mehr

3. Wie viel Zeit verbringst du mit einem Comic oder einer Zeitschrift zur Unterhaltung?

(z.B. Bravo, Bravo-Sport, Bravo-Girl, Popcorn, Tops on the Pops, Sugar, YPS, YAM, Disneys Art Attack, GZSZ-Magazin, Spots on)

tägl. bis zu
 1Std. 2Std. 3Std.
 (fast) keine täglich drei Stunden
 1 2 3 4 5 und mehr

4. Redest du mit deinen Eltern über das, was du liest?

(fast) nie sehr oft
 1 2 3 4 5

5. Wie viel Zeit verbringst du mit dem Fernseher zur Informationsbeschaffung und zur Bildung?

(z.B. Natur-, Wissenschafts-, Dokumentar-, Informations-, oder Bildungssendungen)

tägl. bis zu
 1Std. 2Std. 3Std.
 (fast) keine täglich drei Stunden
 1 2 3 4 5 und mehr

6. Wie viel Zeit verbringst du mit dem Fernseher zur Unterhaltung?

(z.B. Talk- und Spielshows, Comedy, Serien, Soaps, Sitcoms, Musik- und Sportsendungen, Spielfilme, Krimis)?

		tägl. bis zu				
		1Std.	2Std.	3Std.		
(fast) keine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	täglich drei Stunden und mehr
	1	2	3	4	5	

7. Wie viel Zeit verbringst du mit dem Fernseher, um Actionfilme ab 16 oder 18 Jahren zu sehen? (z.B. Rambo, Terminator, Stirb langsam 3, Lethal WEapon 1-4, Blade)

		tägl. bis zu				
		1Std.	2Std.	3Std.		
(fast) keine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	täglich drei Stunden und mehr
	1	2	3	4	5	

8. Wie viel Zeit verbringst du mit dem Computer, um Kontakte zu anderen Leuten per Internet zu bekommen? (z.B. per Chat, per E-Mail)

		tägl. bis zu				
		1Std.	2Std.	3Std.		
(fast) keine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	täglich drei Stunden und mehr
	1	2	3	4	5	

9. Wie viel Zeit verbringst du mit dem Computer zur Unterhaltung?

(z.B. downloaden von Musik, Internetspiele spielen, basteln an einer eigenen Website, einfach so herum surfen)

		tägl. bis zu				
		1Std.	2Std.	3Std.		
(fast) keine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	täglich drei Stunden und mehr
	1	2	3	4	5	

10. Wie viel Zeit verbringst du mit dem Computer zur Informationsbeschaffung und zur Bildung? (z.B. Benutzen von verschiedenen Internetsuchmaschinen z. B. „Google“, Lernsoftware benutzen, Suchen nach Informationen in Websites)

		tägl. bis zu				
		1Std.	2Std.	3Std.		
(fast) keine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	täglich drei Stunden und mehr
	1	2	3	4	5	

11. Wie viel Zeit verbringst du mit dem Computer, um Actionspiele ab 16 oder 18 Jahren zu spielen? (Auch per Internet)

(z.B. World of Warcraft, Counter Strike, Doom 3, Diablo 2, Joint Operations Typhoon Rising, Soldier of Fortune)?

		tägl. bis zu				
		1Std.	2Std.	3Std.		
(fast) keine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	täglich drei Stunden und mehr
	1	2	3	4	5	

12. Unterstützt dich deine Mutter in Dingen, welche die Schule betreffen?

(z.B. Sie besorgt mir schulelevante Bücher, CDs oder Ähnliches.)

(fast) nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr intensiv
	1	2	3	4	5	

13. Unterstützt dich dein Vater in Dingen, welche die Schule betreffen?

(z.B. Er besorgt mir schulelevante Bücher, CDs oder Ähnliches.)

(fast) nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr intensiv
	1	2	3	4	5	

14. Achtet deine Mutter darauf, dass du die Hausaufgaben selbstständig erledigst?

(fast) nie täglich ganz genau
1 2 3 4 5

15. Achtet dein Vater darauf, dass du die Hausaufgaben selbstständig erledigst?

(fast) nie täglich ganz genau
1 2 3 4 5

16. Hilft dir deine Mutter bei Lernschwierigkeiten?

(fast) nie sehr oft
1 2 3 4 5

17. Hilft dir dein Vater bei Lernschwierigkeiten?

(fast) nie sehr oft
1 2 3 4 5

18. Ich bin in der Schule ...

nicht begabt sehr begabt
1 2 3 4 5

19. Neues zu lernen fällt mir ...

schwer leicht
1 2 3 4 5

20. Ich bin ...

nicht intelligent intelligent
1 2 3 4 5

21. Ich kann in der Schule ...

wenig viel
1 2 3 4 5

22. In der Schule fallen mir viele Aufgaben ...

schwer leicht
1 2 3 4 5

23. In der Schule geht es mir darum, neue Ideen zu bekommen.

stimmt gar nicht stimmt genau
1 2 3 4 5

24. In der Schule geht es mir darum, etwas Interessantes zu lernen.

stimmt gar nicht stimmt genau
1 2 3 4 5

25. In der Schule geht es mir darum, später knifflige Probleme lösen zu können.

stimmt gar nicht stimmt genau
1 2 3 4 5

26. In der Schule geht es mir darum, komplizierte Inhalte zu verstehen.

stimmt gar nicht stimmt genau
1 2 3 4 5

27. In der Schule geht es mir darum, dass das Gelernte für mich Sinn ergibt.

stimmt gar nicht stimmt genau
1 2 3 4 5

28. In der Schule geht es mir darum, zum Nachdenken angeregt zu werden.

stimmt gar nicht stimmt genau
1 2 3 4 5

29. In der Schule geht es mir darum, so viel wie möglich zu lernen.

stimmt gar nicht stimmt genau
1 2 3 4 5

30. In der Schule geht es mir darum, ein tiefes Verständnis für die Inhalte zu erwerben.

stimmt gar nicht stimmt genau
1 2 3 4 5

31. Welche Schulnoten hattest du jetzt im Halbjahreszeugnis Januar 2007 in folgenden Schulfächern?

Kreuze bitte jeweils nur eine Note pro Fach an!

Deutsch

sehr gut(1) gut(2) befriedigend(3) ausreichend(4) mangelhaft(5) ungenügend(6)

Mathematik

sehr gut(1) gut(2) befriedigend(3) ausreichend(4) mangelhaft(5) ungenügend(6)

Englisch

sehr gut(1) gut(2) befriedigend(3) ausreichend(4) mangelhaft(5) ungenügend(6)

32. Bist du mit deinen Schulnoten in letzter Zeit zufrieden?

gar nicht außerordentlich zufrieden
zufrieden 1 2 3 4 5

33. Wie sehr interessiert du dich zur Zeit für Mathematik neben den schulischen Aufgaben?

(z.B. Zahlenrätsel, Informatik)

gar nicht sehr interessiert
interessiert 1 2 3 4 5

34. Wie sehr interessiert du dich zur Zeit für Naturwissenschaft neben den schulischen Aufgaben?

(z.B. Astronomie, Mineralogie, Pflanzenkunde)

gar nicht sehr interessiert
interessiert 1 2 3 4 5

35. Wie sehr interessiert du dich zur Zeit für Sprache neben den schulischen Aufgaben?

(z.B. Literatur, Zeitschriften, zusätzliche Fremdsprachen)

gar nicht sehr interessiert
interessiert 1 2 3 4 5

36. Findest du es gut, dass deine Mutter arbeitet?

gar nicht gut sehr gut
1 2 3 4 5

Bitte kontrolliere aber noch einmal sorgfältig, ob du alle Fragen beantwortet hast!

4 ELTERNFRAGEBOGEN



Code:

EFB			
------------	--	--	--

Bonn, im Januar 2007

Liebe Eltern,

Sie haben für Ihr Kind ein anspruchsvolles Gymnasium mit Fachprofilklassen ausgewählt und dort wird es gemeinsam mit anderen Kindern gefördert. In Zukunft sollen mehr Lernmöglichkeiten für interessierte und begabte Kinder in Schulen angeboten werden. Um solche Angebote sinnvoll konzipieren zu können, ist es erforderlich, mehr über die gegebenen Rahmenbedingungen bei begabten Kindern zu erfahren.

Mit dieser Frage befasst sich ein Forschungsprojekt am Institut für Psychologie der Universität Bonn. Für einen Aspekt der Fragestellung möchte ich Sie um Ihre Unterstützung bitten. Im Elternbrief vom Januar 2007 habe ich Sie über diese Untersuchung informiert.

Ich habe einen kurzen anonymen Fragebogen entworfen, dessen Bearbeitung nur wenig Zeit in Anspruch nehmen wird und der derzeit in einigen Schulen in verschiedenen Bundesländern eingesetzt wird.

Ich bitte Sie herzlich, den Fragebogen auszufüllen und Ihrem Kind bis spätestens Montag, den 26.03.07 (also vor den Osterferien), in dem beigefügten Briefumschlag verschlossen wieder mitzugeben. Anschließend werden die Fragebögen von den KlassenlehrerInnen eingesammelt und an mich weiter geleitet. Ihre Angaben werden selbstverständlich *anonym* behandelt und nur für die derzeitige Untersuchung an der Bonner Universität verwendet.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen

Ihre Michaela Müller-Günther, Diplom-Psychologin

Bitte umblättern!

Liebe Mütter, bitte füllen Sie die Seiten 2 - 6 aus. Sollte der Vater nicht erreichbar sein, bitte ich Sie, auch die Seiten 7 - 8 stellvertretend für den Vater auszufüllen und dies kenntlich zu machen! Bitte kreuzen Sie bei jeder Frage die Antwort an, die am ehesten auf Sie zutrifft und lassen Sie dabei keine Frage aus, da der Fragebogen sonst unbrauchbar werden könnte.

Geschlecht des Kindes: männlich weiblich **Alter:** **Klasse:**

Klassenstufe:

Klassenform: Fachprofilklasse Naturwissenschaft (MINT) Normale Gymnasialklasse

Anzahl der Geschwister: _____

	Alter:	Geschlecht:	Schultyp:
1. Geschwister	<input type="checkbox"/>	w <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/>	_____
2. Geschwister	<input type="checkbox"/>	w <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/>	_____
3. Geschwister	<input type="checkbox"/>	w <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/>	_____
4. Geschwister	<input type="checkbox"/>	w <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/>	_____

Familienstand

feste Partnerschaft verheiratet geschieden Single

Lebenssituation

- berufstätig mit berufstätigem Partner und Kind
 berufstätig mit nicht berufstätigem Partner
 nicht berufstätig
 allein erziehend

Berufsbiografie

In welchem Umfang waren Sie vor der Geburt Ihres Kindes berufstätig?

- Gar nicht bzw. nicht mehr berufstätig
Gelegentlich, aber völlig unregelmäßig
Teilzeitbeschäftigung für einige Stunden in der Woche
Halbtagsbeschäftigung
Teilzeitbeschäftigung zwischen einer halben und einer vollen Arbeitsstelle
Vollbeschäftigung

Haben Sie nach der Geburt Ihres Kindes Ihre berufliche Tätigkeit unterbrochen?

Nein Ja → wenn ja, **Wie alt war Ihr Kind bei Ihrem beruflichen Wiedereinstieg?** Jahre

Bis zu welchem Lebenszeitpunkt des Kindes haben Sie Ihre berufliche Tätigkeit unterbrochen?

- Bis zum Kindergarten
Bis zur Grundschule
Bis zum Beginn des Gymnasiums
Bis heute

In welchem Umfang sind Sie zur Zeit berufstätig?

- Gar nicht bzw. nicht mehr berufstätig
 Gelegentlich, aber völlig unregelmäßig
 Teilzeitbeschäftigung für einige Stunden in der Woche
 Halbtagsbeschäftigung
 Teilzeitbeschäftigung zwischen einer halben und einer vollen Arbeitsstelle
 Vollbeschäftigung

Höchster Bildungsabschluss der Mutter: _____

Zum Beispiel: kein Schulabschluss, Hauptschulabschluss, Mittlere Reife, Sekundarabschluss I, Fachoberschulreife, Fachoberschulabschluss, Fachschulabschluss, Berufsschulabschluss, Gesellenbrief, Meisterbrief, (Fach-)Abitur, (Fach-)Hochschulstudium, etc.

Derzeit ausgeübter Beruf der Mutter: _____

Die aktuelle berufliche Tätigkeit gehört zu eine der folgenden Kategorien:

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an!

- Ingenieure, Leitende Verwaltungsberufe und leitende Akademiker, Manager, Inhaber eines Großbetriebes
 Lehrer, angestellte Akademiker ohne Leitungsfunktion, gehobene Verwaltungs- und Managementberufe, höhere technische Berufe
 Qualifizierte Büro-, Dienstleistungs- und Handelberufe in angestellter Position
 Inhaber von Kleinbetrieben oder selbstständig (z.B. Handwerksbetrieb)
 Selbstständig im Bereich der Landwirtschaft
 Vorarbeiter, Meister, Techniker in angestellter Position
 Einfache Büro-, Dienstleistungs- und Handelsberufe in angestellter Position
 Facharbeiter in angestellter Position
 Un- und angelernte Arbeiter in angestellter Position

Wenn Sie nicht mehr berufstätig sind, zu welcher der obigen Kategorien gehörte Ihr früher ausgeübte Beruf?

Fragebogen

Wenn Sie nicht berufstätig sind, beantworten Sie bitte nur die Fragen 11. bis 29.!

1. Mit den Erfolgen, die ich in meinem Beruf habe, bin ich ...

unzufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zufrieden
	1	2	3	4	5	

2. Mit dem Betriebsklima an meinem Arbeitsplatz bin ich ...

unzufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zufrieden
	1	2	3	4	5	

3. Was das Ausmaß meiner beruflichen Anforderungen und Belastungen betrifft, bin ich ...

unzufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zufrieden
	1	2	3	4	5	

4. Wie selbstständig arbeiten Sie in Ihrem Beruf?

nicht selbstständig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	völlig selbstständig
	1	2	3	4	5	

5. Wie hoch ist Ihre Verantwortung in Ihrem Beruf?

kaum Verantwortung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hohe Verantwortung
	1	2	3	4	5	

6. Als wie anspruchsvoll schätzen Sie Ihre Tätigkeit gemessen an Ihrer beruflichen Qualifikation ein?

sehr wenig anspruchsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr anspruchsvoll
	1	2	3	4	5	

7. Halten Sie es für erstrebenswert, langfristig eine höhere berufliche Position zu erwerben?

gar nicht erstrebenswert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr erstrebenswert
	1	2	3	4	5	

8. Wie oft haben Sie in Ihrem Beruf das Gefühl sich zwischen der Familie und dem Beruf entscheiden zu müssen?

nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(sehr) oft
	1	2	3	4	5	

9. In wie weit sind Sie damit einverstanden, aufgrund Ihrer familiären Situation berufliche Nachteile hinzunehmen (z.B. eine Teilzeittätigkeit, oder eine geringere Bezahlung)?

gar nicht einverstanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	voll und ganz einverstanden
	1	2	3	4	5	

10. Mit dem, was ich bisher im Leben beruflich und familiär erreicht habe, bin ich ...

unzufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zufrieden
	1	2	3	4	5	

11. Mit den Erfolgen, die ich als Hausfrau und Mutter habe, bin ich ...

unzufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zufrieden
	1	2	3	4	5	

12. Mit dem Familienklima bei uns zu Hause bin ich ...

unzufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zufrieden
	1	2	3	4	5	

13. Was das Ausmaß meiner häuslichen Anforderungen und Belastungen betrifft, bin ich ...

unzufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zufrieden
	1	2	3	4	5	

14. Wenn ich daran denke, wie meine Kinder und ich miteinander auskommen, bin ich...

unzufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zufrieden
	1	2	3	4	5	

15. Wenn ich an das schulische und berufliche Fortkommen meiner Kinder denke, bin ich ...

unzufrieden zufrieden
 1 2 3 4 5

16. Wenn ich an die Selbstständigkeit meiner Kinder denke, bin ich ...

unzufrieden zufrieden
 1 2 3 4 5

17. Mit dem Einfluss, den ich auf meine Kinder habe, bin ich ...

unzufrieden zufrieden
 1 2 3 4 5

18. Mit der Anerkennung, die mir meine Kinder entgegenbringen, bin ich ...

unzufrieden zufrieden
 1 2 3 4 5

19. Wie wichtig ist es Ihnen, Zeit mit Ihren Kindern zu verbringen?

(ziemlich) unwichtig extrem wichtig
 1 2 3 4 5

20. Wie wichtig sind Ihnen die schulischen Leistungen Ihres Kindes?

(ziemlich) unwichtig extrem wichtig
 1 2 3 4 5

21. Wie gerne lesen Sie?

gar nicht gern außerordentlich gern
 1 2 3 4 5

22. Wie gerne liest Ihr Kind?

gar nicht gern außerordentlich gern
 1 2 3 4 5

23. Wie viel Zeit verbringt Ihr Kind durchschnittlich mit Büchern?

tägl. bis zu
 1Std. 2Std. 3Std.
 (fast) keine täglich drei Stunden
 1 2 3 4 5 und mehr

24. Wie häufig besuchen Sie mit Ihrem Kind Ausstellungen, Aufführungen und Konzerte?

nie mindestens 1 mal im Monat
 1 2 3 4 5

25. Wie viel Zeit verbringt Ihr Kind durchschnittlich vor dem Fernseher?**25. a In der Woche (montags bis freitags)**

tägl. bis zu
 1Std. 2Std. 3Std.
 (fast) keine täglich drei Stunden
 1 2 3 4 5 und mehr

25.b Am Wochenende (samstags bis sonntags)

tägl. bis zu
 1Std. 2Std. 3Std.
 (fast) keine täglich drei Stunden
 1 2 3 4 5 und mehr

26. Wie viel Zeit verbringt Ihr Kind am Computer?

tägl. bis zu
 1Std. 2Std. 3Std.
 (fast) keine täglich drei Stunden
 1 2 3 4 5 und mehr

27. Hört, sieht oder liest Ihr Kind die aktuellen Nachrichten?

(fast) nie täglich
 1 2 3 4 5

28. Wie viel Zeit verbringt Ihr Kind mit einem sportlichen Hobby?

(fast) keine jede Woche mehr als 5 Stunden
1 2 3 4 5

29. Wie viel Zeit verbringt Ihr Kind mit einem musikalischen oder künstlerischen Hobby?

(fast) keine jede Woche mehr als 5 Stunden
1 2 3 4 5

30. Wie sehr befürwortet Ihr Partner Ihre Berufstätigkeit?

gar nicht sehr
1 2 3 4 5

31. Wie oft unterstützt Sie Ihr Partner in der Kindererziehung und der Kinderbetreuung?

nie immer
1 2 3 4 5

32. Wie oft unterstützt Sie Ihr Partner bzw. Ehemann in der Hausarbeit?

nie immer
1 2 3 4 5

33. Zwingen Sie vorwiegend finanzielle Gründe zur Berufstätigkeit?

gar nicht sehr
1 2 3 4 5

34. Arbeiten Sie vorwiegend, weil Sie „einfach gerne“ arbeiten?

gar nicht sehr
1 2 3 4 5

Die folgenden beiden Seiten sollen vom Vater des Kindes ausgefüllt werden. Ist der Vater nicht erreichbar, so kann die Mutter auch diese beiden Seiten stellvertretend für den Vater ausfüllen.

Liebe Väter, bitte füllen Sie die folgenden Fragen aus und lassen dabei keine Frage aus, weil der Fragebogen sonst unbrauchbar werden könnte.

Stellvertretend von der Mutter ausgefüllt: ja nein

Höchster Bildungsabschluss des Vaters : _____

Zum Beispiel: kein Schulabschluss, Hauptschulabschluss, Mittlere Reife, Sekundarabschluss I, Fachoberschulreife, Fachoberschulabschluss, Fachschulabschluss, Berufsschulabschluss, Gesellenbrief, Meisterbrief, (Fach-)Abitur, (Fach-)Hochschulstudium, etc.

Derzeit ausgeübter Beruf des Vaters: _____

Die aktuelle berufliche Tätigkeit gehört zu eine der folgenden Kategorien:

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an!

- Ingenieure, Leitende Verwaltungsberufe und leitende Akademiker, Manager, Inhaber eines Großbetriebes
- Lehrer, angestellte Akademiker ohne Leitungsfunktion, gehobene Verwaltungs- und Managementberufe, höhere technische Berufe
- Qualifizierte Büro-, Dienstleistungs- und Handelberufe in angestellter Position
- Inhaber von Kleinbetrieben oder selbstständig (z.B. Handwerksbetrieb)
- Selbstständig im Bereich der Landwirtschaft
- Vorarbeiter, Meister, Techniker in angestellter Position
- Einfache Büro-, Dienstleistungs- und Handelsberufe in angestellter Position
- Facharbeiter in angestellter Position
- Un- und angelernte Arbeiter in angestellter Position

Wenn Sie nicht mehr berufstätig sind, zu welcher der obigen Kategorien gehörte Ihr früher ausgeübte Beruf?

Fragebogen

Wenn Sie nicht berufstätig sind, beantworten Sie bitte nur die Fragen 11v. bis 21v.!

1v. Mit den Erfolgen, die ich in meinem Beruf habe, bin ich ...

unzufrieden zufrieden
1 2 3 4 5

2v. Mit dem Betriebsklima an meinem Arbeitsplatz bin ich ...

unzufrieden zufrieden
1 2 3 4 5

3v. Was das Ausmaß meiner beruflichen Anforderungen und Belastungen betrifft, bin ich ...

unzufrieden zufrieden
1 2 3 4 5

4v. Wie selbstständig arbeiten Sie in Ihrem Beruf?

nicht selbstständig völlig selbstständig
1 2 3 4 5

5v. Wie hoch ist Ihre Verantwortung in Ihrem Beruf?

kaum hohe Verantwortung
Verantwortung 1 2 3 4 5

6v. Als wie anspruchsvoll schätzen Sie Ihre Tätigkeit gemessen an Ihrer beruflichen Qualifikation ein?

sehr wenig sehr anspruchsvoll
 anspruchsvoll 1 2 3 4 5

7v. Halten Sie es für erstrebenswert, langfristig eine höhere berufliche Position zu erwerben?

gar nicht sehr erstrebenswert
 erstrebenswert 1 2 3 4 5

8v. Wie oft haben Sie in Ihrem Beruf das Gefühl sich zwischen der Familie und dem Beruf entscheiden zu müssen?

nie (sehr) oft
 1 2 3 4 5

9v. In wieweit sind Sie damit einverstanden, aufgrund Ihrer familiären Situation berufliche Nachteile hinzunehmen (z.B. eine Teilzeittätigkeit, oder eine geringere Bezahlung)?

gar nicht voll und ganz einverstanden
 einverstanden 1 2 3 4 5

10v. Mit dem, was ich bisher im Leben beruflich und familiär erreicht habe, bin ich

unzufrieden zufrieden
 1 2 3 4 5

11v. Mit den Erfolgen, die ich als Hausmann und Vater habe, bin ich ...

unzufrieden zufrieden
 1 2 3 4 5

12v. Mit dem Familienklima bei uns zu Hause bin ich ...

unzufrieden zufrieden
 1 2 3 4 5

13v. Was das Ausmaß meiner häuslichen Anforderungen und Belastungen betrifft, bin ich ...

unzufrieden zufrieden
 1 2 3 4 5

14v. Wenn ich daran denke, wie meine Kinder und ich miteinander auskommen, bin ich...

unzufrieden zufrieden
 1 2 3 4 5

15v. Wenn ich an das schulische und berufliche Fortkommen meiner Kinder denke, bin ich ...

unzufrieden zufrieden
 1 2 3 4 5

16v. Wenn ich an die Selbstständigkeit meiner Kinder denke, bin ich ...

unzufrieden zufrieden
 1 2 3 4 5

17v. Mit dem Einfluss, den ich auf meine Kinder habe, bin ich ...

unzufrieden zufrieden
 1 2 3 4 5

18v. Mit der Anerkennung, die mir meine Kinder entgegenbringen, bin ich ...

unzufrieden zufrieden
 1 2 3 4 5

19v. Wie wichtig ist es Ihnen, Zeit mit Ihren Kindern zu verbringen?

(ziemlich) unwichtig extrem wichtig
 1 2 3 4 5

20v. Wie wichtig sind Ihnen die schulischen Leistungen Ihres Kindes?

(ziemlich) unwichtig extrem wichtig
 1 2 3 4 5

21v. Wie gerne lesen Sie?

gar nicht gern außerordentlich gern
 1 2 3 4 5

Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen im verschlossenen Briefumschlag Ihrem Kind wieder in die Schule mit. Vielen Dank!