

Lühe, Josefine; Becker, Michael; Maaz, Kai  
**Elterliche Geschlechterrollenvorstellungen, familiärer Hintergrund und Schulleistungen**

*formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*formally and content revised edition of the original source in:*

*Zeitschrift für pädagogische Psychologie 32 (2018) 3, S. 155-169*



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /

Please use the following URN for citation:

urn:nbn:de:0111-pedocs-177541

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-177541>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Akzeptierte Manuskriptfassung (nach peer review) des  
folgenden Artikels:

Lühe, Josefine; Becker, Michael; Maaz, Kai

Elterliche Geschlechterrollenvorstellungen, familiärer Hintergrund  
und Schulleistungen

*Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32(2018) 3, 155 – 169  
[doi.org/10.1024/1010-0652/a000223](https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000223)

© Hogrefe Publishing, 2018

Die akzeptierte Manuskriptfassung unterliegt der Creative Commons  
License CC-BY-NC.



# Elterliche Geschlechterrollenvorstellungen, familiärer Hintergrund und Schulleistungen

Josefine Lühe<sup>1</sup>, Michael Becker<sup>1,2</sup> und Kai Maaz<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens

<sup>2</sup>Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), Abteilung Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie

**Zusammenfassung:** Geschlechterunterschiede in Schulleistungen stellen einen vielfach berichteten Befund dar. In Anlehnung an das Erwartungs-Wert-Modell (Eccles et al., 1983; Eccles, 2015) kann davon ausgegangen werden, dass die Geschlechterrollenvorstellungen der Eltern ihr Erziehungsverhalten beeinflussen. Vor diesem Hintergrund wird der Zusammenhang zwischen den elterlichen Geschlechterrollenvorstellungen und den Mathematik- und Deutschleistungen ihres Grundschulkindes (N = 5240) untersucht. Darüber hinaus wird analysiert, in welchem Zusammenhang die elterlichen Geschlechterrollenvorstellungen mit familiären Hintergrundmerkmalen stehen. Die Ergebnisse aus Regressionsanalysen zeigen, dass ein höherer sozioökonomischer Status mit egalitäreren Einstellungen einhergeht, während ein Migrationshintergrund (türkisch, osteuropäisch, andere Herkunftsländer) mit traditionelleren Einstellungen assoziiert ist. Traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen stehen für Jungen und Mädchen gleichermaßen in einem negativen Zusammenhang mit ihren Deutsch- und Mathematikleistungen. Dieser Effekt bleibt auch unter Kontrolle familiärer Hintergrundmerkmale statistisch signifikant.

**Schlüsselwörter:** Geschlechterunterschiede, soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Lesekompetenz, Mathematikkompetenz

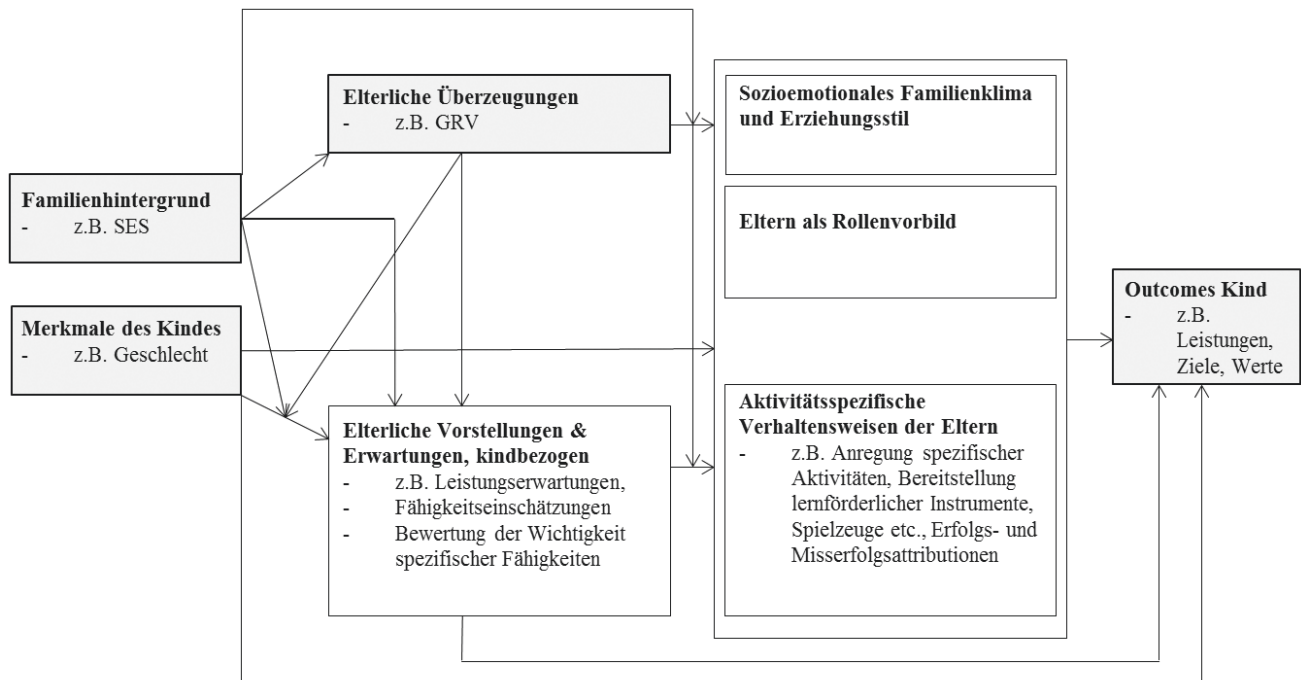
## Parental gender beliefs, family characteristics and school achievement

**Abstract:** There is a large body of research documenting gender differences in school achievement. According to Eccles' (1983; 2015) expectancy-value theory it may be assumed that parental gender beliefs affect their parenting. Therefore, we investigate the association between parents' gender beliefs and their child's achievement in German and math (N = 5.240). Moreover, we investigate the association between parental gender beliefs and other family background characteristics. Regression analyses show that a higher socioeconomic status is related to more egalitarian gender beliefs, whereas an immigrant background (Turkey, Eastern Europe, other countries) is associated with more traditional beliefs. Traditional gender beliefs are negatively related to boys and girls achievement in German and math. This effect remains stable when family background characteristics are controlled for.

**Keywords:** gender differences, social origin, immigrant background, reading achievement, mathematical achievement

Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg, insbesondere in Schulleistungen, wurden mehrfach sowohl national als auch international berichtet. Dabei zeigen Schulvergleichsstudien für den sprachlichen Bereich relativ konsistent Vorteile der Mädchen (Böhme & Roppelt, 2012; Bos et al., 2003; Lehmann & Nikolova, 2005; Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003; Valtin, Badel, Löffler, Meyer-Scherpers & Voss, 2003). Bezüglich der Mathematikkompetenzen deutet die Mehrzahl der Untersuchungen für Deutschland darauf hin, dass Jungen im Durchschnitt höhere Kompetenzwerte erzielen (Böhme & Roppelt, 2012; Pietsch & Krauthausen, 2006;

Walther, Geiser, Langeheine & Lobemeier, 2003). Einige Studien finden jedoch auch einen Vorteil der Mädchen bzw. keine geschlechtsbezogenen Unterschiede (Kuhl & Hannover, 2012; Tiedemann & Faber, 1994). Die Variabilität geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede in Mathematik zeigt sich auch im internationalen Vergleich (Else-Quest, Hyde & Linn, 2010; Mullis, Martin & Foy, 2008). Zudem weisen verschiedene Untersuchungen darauf hin, dass Geschlechterdisparitäten sowohl im sprachlichen Bereich als auch in Mathematik mit der sozialen Herkunft variieren (Gottburgsen & Gross, 2012; Lühe, Becker, Neumann & Maaz, 2016,



**Abbildung 1.** Der Einfluss der elterlichen GRV auf die Leistungen des Kindes. Eigene Darstellung nach Eccles (1993, S. 150)

2017; Mensah & Kiernan, 2010). Im vorliegenden Artikel stehen die elterlichen Geschlechterrollenvorstellungen (GRV) als eine mögliche Ursache für diese Variabilität geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede im Fokus. Dem Erwartungs-Wert-Modell (Eccles et al., 1983; Eccles, 1993) folgend kann angenommen werden, dass sich die elterlichen GRV auf die Gestaltung von Lern- und Entwicklungskontexten und darüber auf die Kompetenzentwicklung ihres Kindes auswirken sowie in der Konsequenz zur Entstehung geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede beitragen können. Dabei kommt dem Elternhaus mit seinen Einstellungen und Erwartungen im Grundschulalter eine besondere Bedeutung zu, da Mütter und Väter in diesem Alter vergleichsweise stark beeinflussen können, welche Interesse und Aktivitäten ihr Kind verfolgt (Eccles, 1993). Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Artikel untersucht, *ob ein Zusammenhang zwischen den elterlichen GRV und den Mathematik- und Deutschleistungen ihres Grundschulkindes besteht und ob dieser in diesen unterschiedlich geschlechtlich konnotierten Domänen für Jungen und Mädchen jeweils unterschiedlich ausfällt*. In Vorbereitung auf dieses Forschungsanliegen wird analysiert, *in welcher Beziehung die familiären Hintergrundmerkmale des sozioökonomischen Status (SES) sowie des Migrationshintergrundes mit den elterlichen GRV stehen*.

## Geschlechterrollenvorstellungen und Schulleistungen

### Theoretischer Hintergrund

Das Erwartungs-Wert-Modell (Eccles et al., 1983) stellt einen Ansatz dar, in dem schulische Anstrengungen und Leistungen unter Einbezug sowohl individueller Merkmale des Schülers bzw. der Schülerin (z.B. Geschlechtszugehörigkeit) als auch des sozialen Umfeldes mit seinen Einstellungen und Erwartungen (z.B. GRV) erklärt werden. Hinsichtlich des sozialen Umfeldes des Kindes ist sowohl theoretisch als auch empirisch gut belegt, dass das Elternhaus den bedeutsamsten Sozialisations- und Entwicklungskontext für den Bildungserfolg von Kindern darstellt. Vor diesem Hintergrund liegt der Fokus der vorliegenden Untersuchung und Ausführungen auf dem Einfluss der Eltern, wengleich weitere Einflussfaktoren wie bspw. der der Peers nicht in Abrede gestellt werden sollen. Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede können dem Erwartungs-Wert-Modell folgend auf geschlechtsspezifische Sozialisationserfahrungen und -bedingungen im Elternhaus zurückgeführt werden. Abbildung 1 stellt die von Eccles (1993) aufgeführten elterlichen Einflüsse auf die Kompetenzentwicklung von Jungen und Mädchen genauer dar.

So kann das Geschlecht des Kindes die *elterlichen Vorstellungen und Erwartungen* in Bezug auf die Interessen, Fähigkeiten und Entwicklungsziele ihres Sohnes bzw. ihrer Tochter beeinflussen (z.B. Leistungserwartungen und -einschätzungen, Bewertung der Wichtigkeit spezifischer Kompetenzen). Damit in Zusammenhang stehend können auch mit der Kompetenzentwicklung assoziierte *Verhaltensweisen* der Eltern mit dem Geschlecht des Kindes variieren (z.B. die Förderung von Interessen durch die Bereitstellung von Lern- und Anregungsmöglichkeiten, Erfolgs- und Misserfolgsattribution, Funktion als Rollenvorbild). Im Zusammenspiel kann dies dazu führen, dass Mädchen und Jungen unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsumwelten ausgesetzt sind, was sich schließlich in Geschlechterdisparitäten in der Kompetenzentwicklung niederschlagen kann. Das in Abbildung 1 dargestellte Modell nach Eccles (1993) verdeutlicht jedoch, dass die obig beschriebenen elterlichen Vorstellungen, Erwartungen und Verhaltensweisen nicht in allen Familien gleichermaßen geschlechtsspezifisch ausfallen müssen: Vielmehr wird der Effekt, den die Geschlechtszugehörigkeit des Kindes auf diese hat durch die elterlichen GRV beeinflusst. Damit spielen die GRV der Eltern eine wichtige Rolle in der Ausgestaltung des Lern- und Entwicklungskontextes. Die GRV beinhalten „sozial geteilte Verhaltenserwartungen, die sich auf Individuen aufgrund ihres sozial zugeschriebenen Geschlechts richten“ (Eckes, 2010, S.178) – so zum Beispiel auch Vorstellungen darüber, welche Ziele und Erwartungen jeweils für Jungen und Mädchen angemessen sind (Eccles, 2015, S.119). In Abhängigkeit davon, ob die elterlichen GRV traditioneller oder egalitärer ausfallen, können die von Eccles (1993) dargelegten elterlichen Vorstellungen, Erwartungen und Verhaltensweisen damit in der Konsequenz mehr oder weniger stark geschlechtsspezifisch ausfallen. So können beispielsweise einige Eltern hohe mathematischen Kompetenzen insbesondere für ihre Söhne als wichtig erachten und diese durch die Bereitstellung spezifischer Materialien besonders fördern, wohingegen in anderen Familien mathematische Fähigkeiten unabhängig vom Geschlecht des Kindes als sehr wichtig erachtet und gefördert werden. Damit kann die Ausprägung der elterlichen GRV schließlich beeinflussen, ob und in welchem Umfang geschlechtsspezifische Leistungsdisparitäten entstehen.

### **Geschlechtsspezifische Sozialisationspraktiken und Geschlechterrollenvorstellungen als Ursache für Geschlechterunterschiede**

Im folgenden Abschnitt werden zunächst empirische Befunde dargestellt, die auf die Existenz *gesellschaftlich geteil-*

*ter GRV* im elterlichen Erziehungsverhalten hinweisen. Dieses Vorgehen ermöglicht eine Kontextualisierung der darauffolgend vorgestellten Befunde zum Zusammenhang zwischen den *berichteten elterlichen GRV* und geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden.

Verschiedene Studien zeigen, dass die Vorstellungen und Erwartungen die Eltern für ihre Töchter oder Söhne haben, mit gesellschaftlich geteilten Geschlechterstereotypen korrespondieren, denen zu folge bspw. Mathematik als „Jungenfach“ gilt, wohingegen Deutsch als „Mädchenfach“ wahrgenommen wird (Hannover & Kessels, 2002; Steffens & Jelenec, 2011). Auch bezüglich der Reaktion auf die erzielten Leistungen zeigt sich, dass Eltern geschlechtsspezifische Erfolgs- und Misserfolgsattributionen aufweisen: So führen sie die mathematischen Erfolge ihrer Söhne eher auf Fähigkeit und Begabung, die ihrer Töchter hingegen auf Fleiß und Anstrengung zurück (Eccles Parsons, Adler & Kaczala, 1982; Rätty, Vänskä, Kasanen & Kärkkäinen, 2002; Yee & Eccles, 1988). Darüber hinaus spiegeln die elterlichen Leistungseinschätzungen nicht immer die tatsächlichen Leistungen wider, sondern sind ebenso geschlechtsspezifisch verzerrt (Rätty et al., 2002; Yee & Eccles, 1988). Domänenvergleichenden Untersuchungen von Simpkins, Fredricks und Eccles (2015) zufolge trifft dies insbesondere auf Musik und Sport und in geringerem Umfang auch auf Lesen und Mathematik zu. Die elterliche Leistungseinschätzung steht wiederum in engem Zusammenhang mit dem Selbstkonzept des Kindes (Eccles Parsons et al., 1982) und ist somit relevant für die Leistungsentwicklung. Darüber hinaus scheint die Bedeutung, die Eltern verschiedenen Freizeitbeschäftigungen beimessen, mit dem Geschlecht des Kindes zu variieren (Eccles, 2015; Simpkins et al., 2015): Während sie sich von ihren Töchtern häufiger vorlesen lassen, sie öfter für den Musikunterricht anmelden und zur Mitarbeit im Haushalt anregen, machen mit ihren Söhnen öfter Sport und unterstützen deren handwerkliche Tätigkeiten sowie Computernutzung. Dies schlägt sich schließlich auch in der Bereitstellung von Spielzeugen nieder. Während Mädchen mehr Kinderbücher besitzen als Jungen (Valtin, Wagner & Schwippert, 2005, S.214) und öfter mit ihren Eltern eine Bibliothek besuchen (Simpkins et al., 2015, S.33), verfügen letztere öfter über naturwissenschaftliche Lernspiele (Jacobs & Bleeker, 2004) sowie Sportausrüstung (Simpkins et al., 2015, S.31).

Während diese Studien zeigen, inwiefern sich gesellschaftlich geteilte kulturelle GRV im Erziehungsverhalten widerspiegeln, bestehen darüber hinaus Untersuchungen, in denen die *berichteten elterlichen GRV* berücksichtigt wurden. In Hinblick auf die Leistungen zeigten Befunde von Tiedemann (2000) sowie Jacobs (1991) keinen Effekt der elterlichen GRV auf die Mathematiknote ihres Kindes. Er-



gebnisse von Rauch, Bergann und Stanat (2014) zeigen anhand der PISA-Daten einen Effekt der elterlichen GRV auf die Leseleistung für 15-Jährige, wobei die Leistungen von Jungen und Mädchen gleichermaßen von egalitären GRV ihrer Eltern profitieren. Darüber hinaus besteht eine Reihe an Studien, in denen der Zusammenhang mit weiteren – zum Teil indirekt leistungsrelevanten Variablen – untersucht wurde. Da die Befundlage zum Zusammenhang zwischen den elterlichen GRV und den Schulleistungen ihres Kindes relativ dünn ausfällt, werden auch diese Befunde im Folgenden überblicksartig berichtet, um einen Eindruck von den mit den GRV einhergehenden Zusammenhängen zu erhalten. Salikutluk und Heyne (2014) untersuchten, inwiefern sich der Zusammenhang zwischen den elterlichen GRV (operationalisiert als berichtete GRV sowie als Erwerbstätigkeit der Mutter) und den Bildungsaspirationen, die sie für ihr Kind haben, mit dem Geschlecht des Kindes variiert. Für deutsche Jugendliche zeigten sich dabei keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Aspirationshöhe in Abhängigkeit von den GRV oder der Müttererwerbstätigkeit. Darüber hinaus wurden in einigen Untersuchungen Hinweise darauf gefunden, dass das Geschlecht des Kindes nicht für alle Eltern gleichermaßen eine Rolle spielt, sondern vor allem unter traditionell eingestellten Eltern zu geschlechtsspezifischen Sozialisationspraktiken führt. Demnach überschätzen Mütter mit traditionellen GRV die Leistungen ihrer Söhne bzw. Töchter in geschlechtskongruenten Domänen, wohingegen Mütter mit egalitären GRV keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in ihrer Leistungseinschätzung zeigen (Eccles, Jacobs & Harold, 1990; Jacobs, 1991; Jacobs & Eccles, 1992; Tiedemann, 2000). Diese (geschlechtsspezifisch verzerrten) Leistungseinschätzungen konnten in diesen Analysen wiederum in Zusammenhang mit dem fachspezifischen Selbstkonzept des Kindes gebracht werden.

## Geschlechterrollenvorstellungen und familiärer Hintergrund

Mit den berichteten Befunden zu geschlechtsspezifischen Sozialisationspraktiken und der Wirkung der elterlichen GRV bestehen Hinweise darauf, dass der Umfang, in dem Jungen und Mädchen geschlechtsspezifischen Erfahrungswelten ausgesetzt sind, von den GRV ihrer Eltern abhängen kann. Diese wiederum sind jedoch, zieht man Bourdieu (1982) sowie auch das Modell von Eccles (1993) heran, eng mit der sozialen Herkunft verbunden. Demnach defi-

niert sich eine soziale Klasse „wesentlich auch durch Stellung und Wert, welche sie den beiden Geschlechtern [...] einräumt“, weshalb es „ebenso viele Spielarten der Verwirklichung von Weiblichkeit gibt wie Klassen und Klassenfraktionen“ (Bourdieu, 1982, S.185) gibt. Individuelle Vorstellungen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ sind damit immer mit der Position im sozialen Raum und mit den damit einhergehenden Lebensstilen und Weltbildern verwoben (Koppetsch, 2001). Dieser Zusammenhang konnte in verschiedenen Studien belegt werden. Demnach weisen höher gebildete Personen liberalere Einstellungen in Bezug auf die Rolle der Frau auf (Bolzendahl & Myers, 2004; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2014). Während in der oberen Mittelschicht angenommen wird, dass Männer und Frauen grundsätzlich gleiche Anlagen und Fähigkeiten haben, kommt es im traditionellen Arbeiter- und Handwerkermilieu zu einer Naturalisierung von Geschlechterdifferenzen (Koppetsch, 2001).

Des Weiteren können GRV auch mit den kulturellen Normen und Werten variieren. So zeigt sich, dass ein *türkischer Migrationshintergrund* mit traditionelleren GRV einhergeht (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2014; Salikutluk & Heyne, 2014)<sup>1</sup>. Dies trifft auch unter Kontrolle weiterer Hintergrundvariablen wie Bildung, Beschäftigungsstatus oder Religiosität zu (Diehl & Koenig, 2011). Zudem schließen diese Ergebnisse an die Befunde von Studien an, die zeigen, dass in muslimisch geprägten Ländern im Durchschnitt traditionellere GRV berichtet werden (Alexander & Welzel, 2011; Inglehart & Norris, 2003). Als ursächlich dafür werden auf der einen Seite kulturelle Charakteristika (Werte im Islam) und auf der anderen Seite strukturelle Charakteristika (wirtschaftliche und politische Machtbeziehungen) gesehen (für einen Überblick siehe: Alexander & Welzel, 2011). Auch für in Deutschland lebende Personen mit *osteuropäischem Migrationshintergrund* bestehen Hinweise darauf, dass diese traditionellere GRV berichten als Personen ohne Migrationshintergrund (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2014, S.63)<sup>1</sup>. In Anschluss daran zeigen sich auch in postsozialistischen Ländern konservativere Einstellungen zu den Geschlechterbeziehungen als in Westeuropa (Fodor & Balogh, 2010, S.293). Für die Einbettung dieser Befunde kann das Heranziehen einer historisch-politischen Perspektive hilfreich sein. Geschlechtergleichheit war in den sozialistischen Staaten Osteuropas zwar Teil des sozialistischen Ideals (Gast, 1973, S.27ff.; Rueschemeyer, 2001), jedoch lag trotz der Arbeitsmarktintegration der Frauen die alleinige Zuständigkeit für Haushalt und Kinder bei ihnen (Klenner & Leiber, 2009, S.12).

<sup>1</sup> Es muss darauf hingewiesen werden, dass in den Befunden des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (2014) keine Ergebnisse der Überprüfung der statistischen Signifikanz berichtet werden, weshalb diese Befunde lediglich als Tendenz gedeutet werden sollten.

## Die vorliegende Studie

Sowohl aufgrund theoretischer Erwägungen als auch anhand empirischer Befunde besteht Grund zur Annahme, dass sich die elterlichen GRV – über verschiedene Mechanismen wie z.B. eine geschlechtsspezifische oder geschlechtsunabhängige Interessen- und Kompetenzförderung – auf die Leistungen ihres Sohnes bzw. ihrer Tochter auswirken können. So könnten bspw. Eltern mit traditionellen GRV die Fähigkeiten und Interessen ihres Sohnes in Mathematik fördern, wohingegen sie ihre Tochter stärker zu Interessen und hohen Leistungen im sprachlichen Bereich animieren könnten. Damit können die elterlichen GRV mit geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden in Zusammenhang gebracht werden. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass die elterlichen GRV mit familiären Hintergrundmerkmalen konfundiert sind.

Anhand eines für Deutschland repräsentativen Datensatzes analysieren wir in Hinblick auf die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen elterlichen GRV und den Leistungen ihres Kindes zunächst, *in welchem Zusammenhang die soziale Herkunft und ein Migrationshintergrund mit den GRV stehen*. Dabei gehen wir aufgrund der berichteten Befunde und des theoretischen Hintergrundes davon aus, dass ein niedriger SES mit traditionelleren Einstellungen einhergeht, ebenso wie ein türkischer oder osteuropäischer Migrationshintergrund. Ob die Effekte von SES und Migrationshintergrund unabhängig voneinander bestehen, wird explorativ untersucht. Daran anschließend wird zweitens analysiert, *in welchem Zusammenhang die GRV der Eltern mit den Schulleistungen ihres Kindes stehen und ob dieser für Jungen und Mädchen jeweils unterschiedlich ausfällt*, wobei mit Mathematik und Deutsch zwei unterschiedlich geschlechtsspezifisch konnotierte Domänen untersucht werden. Wir erwarten, dass die Größe der geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede mit den elterlichen GRV variiert und unter traditionell eingestellten Eltern stärker ausfällt, da auf Grundlage des theoretischen Hintergrundes sowie der berichteten Befunde angenommen werden kann, dass diese geschlechtsspezifische Erziehungspraktiken aufweisen. Schließlich wird auch überprüft, ob sich eine Kontrolle des mit den elterlichen GRV konfundierten familiären Hintergrundes auf die Ergebnismuster auswirkt.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die zur Erklärung des Zusammenhanges zwischen den elterlichen GRV und den Schulleistungen ihres Kindes im theoretischen Teil herangezogenen Mechanismen nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind. Vielmehr werden in den folgenden Analysen ausschließlich die in Abbildung 1 grau hinterlegten Merkmale (Geschlechtszugehörigkeit des Kindes, SES, Migrationshintergrund, GRV der Eltern, Fachleistungen des Kindes) untersucht.

Dabei weisen die Analysen drei Spezifika auf. Erstens werden sowohl die durch die Eltern *berichteten* GRV als auch mit der mütterlichen Erwerbstätigkeit ein Indikator für die *gelebten* GRV in die Analysen einbezogen. Dabei werden die berichteten GRV umfassend operationalisiert. In der Mehrzahl der bestehenden Untersuchungen wurden die GRV über ein einzelnes Item (Eccles et al., 1990; Jacobs, 1991; Jacobs & Eccles, 1992; Tiedemann, 2000) bzw. drei Items (Jacobs & Eccles, 1992) erfasst, wobei die Überzeugung zu fachspezifischen Unterschieden in der natürlichen Begabung von Jungen und Mädchen in der jeweils untersuchten Leistungsdomäne erfragt wurden. Im Gegensatz dazu werden die GRV in der vorliegenden Studie über mehrere Items abgebildet, die zu einer Skala zusammengefasst werden. Die Items der Skala beziehen sich zudem nicht auf die untersuchten Schulleistungsdomänen selbst, sondern thematisieren generalisierte GRV, etwa über die generelle Bedeutung von Schule für Jungen und Mädchen oder Einstellungen zur Teilung von Erwerbs- und Hausarbeit zwischen Männern und Frauen. Zweitens wird nicht der Zusammenhang zwischen den GRV der Eltern und ihren Leistungseinschätzungen (Eccles et al., 1990; Jacobs, 1991; Jacobs & Eccles, 1992), sondern der vergleichsweise seltener analysierte Zusammenhang zwischen den elterlichen GRV und den Schulleistungen des Kindes untersucht. Drittens erweitert die vorliegende Studie die Befunde von Eccles et al. (1990), Jacobs (1991), Jacobs und Eccles (1992) sowie Tiedemann (2000) um die Berücksichtigung des SES, des Migrationshintergrundes sowie auch des Herkunftslandes, welche stark mit den GRV konfundiert sind. Einzig in den Analysen von Rauch et al. (2014) wurden die elterlichen GRV umfassend über mehrere Items erfasst, deren Zusammenhang mit der Leseleistung untersucht und auch der SES und Migrationshintergrund berücksichtigt. Die vorliegende Studie stellt in dieser Hinsicht eine Erweiterung der Untersuchung von Rauch et al. (2014) um verschiedene Aspekte dar: Es werden zwei unterschiedlich geschlechtlich konnotierte Leistungsdomänen untersucht, Personen mit osteuropäischem Migrationshintergrund betrachtet sowie jüngere Kinder untersucht.

## Datensatz, Variablen und Methode

### Daten

Die Datengrundlage der Analysen bildet eine Studie, welche Leistungstests, einen durch die Kinder auszufüllenden Fragebogen sowie eine Eltern- und Lehrerbefragung beinhaltete. Die Untersuchungspopulation der Studie stellten diejenigen Schülerinnen und Schüler dar, die im Schuljahr

2006/07 eine vierte Klasse auf einer Regelschule besuchten und in einem Bundesland lebten, in dem der Übergang auf eine weiterführende Schulform nach Klasse 4 erfolgte (vgl. Autor et al. 2010)<sup>2</sup>. Es wurde ein *oversampling* hinsichtlich Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vorgenommen. Dazu wurden in ausgewählten Bundesländern weitere Schulen gezogen, die überwiegend von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besucht wurden (Autor et al. 2010). Die Befragung fand im Klassenverband statt. Die Elternfragebögen wurden in deutscher Sprache vorgegeben, bei Bedarf jedoch auch in Türkisch oder Russisch vorgelegt. Sie wurden häufiger durch die Mutter als durch den Vater des Kindes ausgefüllt (60,4 % vs. 11 %), in einigen Fällen erfolgte die Beantwortung der Fragen jedoch auch durch beide Elternteile gemeinsam (28,6 %). Insgesamt liegen von 5242 Kindern und deren Eltern Angaben vor. Aufgrund fehlender Informationen zum Geschlecht des Kindes reduzierte sich die in den Analysen verwendete Fallzahl auf  $N = 5240$  Schülerinnen und Schüler.

Obwohl der Zeitpunkt der Datenerhebung zehn Jahre zurückliegt, so eignet sich der Datensatz auch heute zur Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung. Bezüglich der GRV weist die Literatur darauf hin, dass diese seit den 1970er Jahren zunehmend liberaler ausfallen, sich seit Mitte der 1990er Jahre jedoch auf einem relativ konstanten Niveau bewegen (Cotter, Hermsen & Vanneman, 2011; Thornton & Young-DeMarco, 2001). Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass sich die GRV seit dem Erhebungszeitpunkt nicht sehr stark verändert haben. Des Weiteren haben sich die im Zentrum der ersten Forschungsfrage stehenden Prädiktoren der GRV im zeitlichen Verlauf als stabil erwiesen (Bolzendahl & Myers, 2004). Insgesamt betrachtet bildet der den Analysen zu Grunde liegende Datensatz mit den elterlichen GRV, den Leistungsdaten der Schülerinnen und Schüler sowie dem Oversampling von Kindern mit Migrationshintergrund damit eine sehr gute Basis für die Bearbeitung der Fragestellungen.

## Variablen

### Abhängige Variablen. Traditionelle GRV

Entsprechend der Forschungsfragen wurden die traditionellen GRV sowohl als abhängige als auch als unabhängige Variable in die Analysen aufgenommen. Bei den traditionellen GRV handelt es sich um die *berichteten* GRV. Mittels der Instruktion „Jeder sieht die Rolle von Männern und

Frauen bzw. Jungen und Mädchen unterschiedlich. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach zu?“ wurde zu sieben Items die Zustimmung bzw. Ablehnung auf einer Skala von 1 „trifft völlig zu“ bis 4 „trifft überhaupt nicht zu“ erfragt. Für die Analysen wurden alle Items so (re-)kodiert, dass hohe Werte auf der Skala für traditionelle GRV stehen. Die Items beziehen sich sowohl auf die Einstellung zur Verteilung von Erwerbs- und Familienarbeit zwischen Mann und Frau (Bsp.: „Auch wenn eine Frau arbeitet, sollte der Mann der „Haupt-Brotverdiener“ sein und die Frau für den Haushalt sorgen“; „Für eine Frau ist es wichtiger, ihrem Mann bei seiner Karriere zu helfen als selbst Karriere zu machen“) als auch auf geschlechtsspezifische Unterschiede unter Kindern („Im Durchschnitt sind Mädchen so klug wie Jungen“; „Es ist für Jungen wichtiger, in der Schule gut zu sein“; „Mädchen sollten dieselben Freiheiten haben wie Jungen“) und wurden in ähnlicher Formulierung auch in den vergangenen Jahren in der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) eingesetzt. Die Items der Skala der berichteten GRV sind rechtsschief verteilt, d. h., dass die befragten Eltern im Durchschnitt häufiger egalitäre Einstellungen berichteten. Eine in SPSS durchgeführte Faktorenanalyse der sieben Items ergab eine zweifaktorielle Lösung, wobei alle negativ formulierten Items auf einen und alle positiv formulierten Items auf einen anderen Faktor luden. Eine in Mplus gerechnete konfirmatorische Faktorenanalyse (mit Methodenfaktor) bestätigte, dass die in der explorativen Faktorenanalyse gezeigte zweifaktorielle Struktur auf die unterschiedliche Itempolung und die damit einhergehende Methodenvarianz zurückzuführen war.<sup>3</sup> Vor diesem Hintergrund wurden die sieben Items dennoch zu einer Skala zusammengefasst. Die Reliabilität dieser Skala ist als akzeptabel einzuschätzen (Cronbachs  $\alpha = 0.73$ ).

### Leistungstests

Die Leistungstests wurden am Ende des vierten Schuljahres durchgeführt. Der Mathematiktest umfasste 179 Items. Ausgehend von den Lehrplanvorgaben wurden die Inhaltsbereiche Arithmetik (52 %), Geometrie / Messen (34 %) sowie Daten (15 %) abgefragt. (Autor et al. 2010). Die Reliabilität des Mathematik-Leistungstests in Deutschland kann als zufriedenstellend eingestuft werden (Cronbachs  $\alpha = .83$ ) (Bonsen, Lintorf, Bos & Frey, 2008).

Der Deutschleistungstest fand im Rahmen der Normierung von Testaufgaben für die Bildungsstandards in Deutsch und Mathematik im Primarbereich (BiSta) statt. Er umfasste 446 Items aus den Kompetenzbereichen Lesen, Hören, Sprachgebrauch und Rechtschreibung. Die

<sup>2</sup> Dementsprechend sind Schülerinnen und Schüler aus den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern nicht Teil der Untersuchungspopulation.

<sup>3</sup> Der Modellfit des so spezifizierten Modells erwies sich als gut ( $RMSEA = 0.048$ ;  $CFI = 0.992$ ,  $TLI = 0.983$ ).



WLE-Reliabilität des Tests ist zufriedenstellend ( $r = .81$ ) (Autor et al. 2010).

Sowohl im Mathematik- als auch im Deutschtest mussten die Schülerinnen und Schüler nicht jeweils alle Aufgaben, sondern lediglich Aufgaben aus zwei bis drei Kompetenzbereichen bearbeiten (Multi-Matrix-Sampling). Obwohl die Items jeweils unterschiedlichen Subdomänen angehörten, ließ sich ein eindimensionales Rasch-Modell je Leistungsdomäne anpassen. Die Werte wurden analog zum Vorgehen in der TIMS-Studie auf die Metrik  $M = 150$  und  $SD = 10$  standardisiert (Autor et al. 2010).

### Unabhängige Variablen. Traditionelle GRV

Die traditionellen GRV werden entsprechend der Fragestellung auch als unabhängige Variable in die Analysen aufgenommen. Darüber hinaus werden die *gelebten* GRV mittels der Angaben zur **Erwerbstätigkeit der Mutter** als unabhängige Variable in die Untersuchung der zweiten Fragestellung einbezogen (0 = nicht erwerbstätige Mutter, 1 = erwerbstätige Mutter) (vergleiche zu diesem Vorgehen Salikutluk & Heyne, 2014). Die Erwerbstätigkeit der Mutter wird unter Kontrolle des SES als unabhängige Variable verwendet, um die Robustheit der auf Grundlage der berichteten GRV gewonnenen Ergebnisse zu überprüfen.

### Geschlecht

Die Information über das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler wurde den durch die Lehrkräfte ausgefüllten Schülerteilnahmelisten entnommen (0 = Junge, 1 = Mädchen).

### Soziale Herkunft (HISEI)

Die *soziale Herkunft* der Familie wurde über den sozioökonomischen Status (ISEI) erfasst (Ganzeboom, De Graaf, Paul M. & Treiman, 1992). Die ISEI-Skala kombiniert Informationen über den Beruf, das Einkommen und die Bildung. Hohe Werte auf der ISEI-Skala stehen für einen hohen sozioökonomischen Status. Für die Analysen wurde jeweils der höchste Wert des Haushaltes (HISEI) herangezogen und als z-standardisierte Variable verwendet.

### Migrationshintergrund und Herkunftsland.

Zur Erfassung des *Migrationshintergrundes* wurden zwei Variablen verwendet. Für die Mehrzahl der Analysen wird die dummy-kodierte Variable Migrationshintergrund (MGH) verwendet, wobei als Kinder mit MGH solche Kinder klassifiziert wurden, bei denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (0 = kein MGH, 1 = MGH). Darüber hinaus wird jedoch auch nach *Herkunftsgruppen* unterschieden, wobei zwischen Kindern mit *türkischem*, *osteuropäischem* und *anderem* Migrationshintergrund der Familie differenziert werden kann. In die osteuropäische Herkunftsgruppe zählen Polen sowie Länder der ehemaligen Sowjetunion sowie des ehemaligen Jugoslawiens. Zur Er-

stellung dieser Variable wurde das Geburtsland der Eltern herangezogen. In Anlehnung an Gresch (2012) wurde dabei wie folgt vorgegangen: Wurde ein Elternteil in Deutschland und ein Elternteil im Ausland geboren, wurde das Herkunftsland des im Ausland geborenen Elternteils zugewiesen. Wiesen Mutter und Vater unterschiedliche ausländische Herkunftsländer auf, wurde Gresch (2012) folgend das Herkunftsland der Mutter zugewiesen.

## Analysen

Der Frage nach dem Zusammenhang zwischen den elterlichen GRV und familiären Hintergrundmerkmalen wurde mittels Korrelationsanalysen (Tabelle 2), Mittelwertvergleichen (Tabelle 3) und multivariaten Regressionsanalysen (Tabelle 4) nachgegangen.

Zur Untersuchung der Fragen zur Wirkung der elterlichen GRV auf die Schulleistungen des Kindes wurden multivariate Regressionsmodelle für die Mathematikleistung (Tabelle 5) sowie die Deutschleistung (Tabelle 6) durchgeführt. Diese enthielten jeweils neben den Basiseffekten von Geschlechtszugehörigkeit (Modell 1) und den traditionellen GRV (Modell 2) den Interaktionseffekt Mädchen  $\times$  traditionelle GRV (Modell 3) um zu analysieren, ob und inwiefern sich traditionelle GRV der Eltern für Jungen und Mädchen domänenspezifisch unterschiedlich auswirken. Darüber hinaus wurde mit der mütterlichen Erwerbstätigkeit der Effekt eines alternativen Indikators der GRV überprüft, wobei in diesem Modell für den SES kontrolliert wurde, um die ökonomische Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit zu berücksichtigen (Modell 4). Analog zu den traditionellen GRV wurde daran anschließend auch der Interaktionseffekt Mädchen  $\times$  mütterliche Erwerbstätigkeit überprüft (Modell 5). In den folgenden Modellen wurden schließlich die traditionellen GRV und die mütterliche Erwerbstätigkeit gemeinsam in die Analysen aufgenommen und gleichzeitig überprüft, ob sich die Kontrolle der mit den GRV und der Erwerbstätigkeit konfundierten Hintergrundmerkmale auf die Ergebnismuster auswirkt. Über den SES hinaus wurden dafür in Modell 6 die Herkunftsländer und in Modell 7 der Migrationshintergrund kontrolliert.

Aufgrund der Form der Stichprobenziehung variierten die Ziehungswahrscheinlichkeiten (bspw. mit Anzahl der Züge, vgl. Becker et al., 2010), was mit entsprechenden Gewichten in allen Analysen berücksichtigt wurde.

Alle in diesem Artikel berichteten Modelle wurden in Mplus 7.11 mit der Analyseoption *Type = Complex* gerechnet, wodurch die mit der Stichprobenziehung von Schülerinnen und Schülern innerhalb von Aggregaten (Schulklassen) einhergehende hierarchische Datenstruktur für die

**Tabelle 1.** Zusammensetzung der Stichprobe

	Anteil bzw. Durchschnitt
Mädchen (%)	49,4
Mathematikleistung ( <i>M</i> )	150,10
Deutschleistung ( <i>M</i> )	150,08
GRV Eltern ( <i>M</i> )	1,56
HISEI ( <i>M</i> )	48,81
Türkische Herkunft (%)	8,50
Osteuropäische Herkunft (%)	10,60
Andere Herkunft (%)	11,30
Migrationshintergrund (%)	30,20

Anmerkung:  $N = 5240$ .

Schätzung korrekter Standardfehler berücksichtigt werden kann (Muthén & Muthén, 1998–2012). In allen Analysen wurde der in Mplus implementierte MLR-Schätzer (maximum likelihood estimation with robust standard errors) verwendet, welcher unter Verwendung der Analyseoption *Type = Complex* als robust gegenüber der Verletzung von Annahmen der Normalverteilung von Beobachtungen gilt (Muthén & Muthén, 1998–2012) und sich damit auch insbesondere für die GRV eignet.

## Umgang mit fehlenden Werten

Bei einem Anteil fehlender Werte von mehr als fünf Prozent wird empfohlen, kein *listwise* oder *pairwise* deletion der Fälle mit fehlenden Werten vorzunehmen, sondern modell- oder imputationsbasierte Verfahren zu verwenden (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Um den mit fehlenden Werten einhergehenden Problemen (Lüdtke et al., 2007) zu begegnen, wurden multiple Imputationen vorgenommen. Mit Hilfe des R-Paketes *mice* (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) wurden zwei nach Geschlechtszugehörigkeit getrennte Imputationen durch-

geführt, um alle möglichen Interaktionen im Imputationsprozess zuzulassen. Insgesamt wurden 25 vollständige Datensätze pro Gruppe generiert. Die Ergebnisse wurden nach den Formeln von Rubin (1987) integriert.

## Ergebnisse

### Familiärer Hintergrund und Geschlechterrollenvorstellungen

Die Beschreibung der Stichprobe wird in Tabelle 1 angegeben, in Tabelle 2 finden sich darüber hinaus die Korrelationen der Analysevariablen.

Bezüglich der ersten Forschungsfrage nach der Beziehung zwischen den traditionellen GRV der Eltern mit ihrem sozioökonomischem Status bzw. Migrationshintergrund zeigten sich statistisch bedeutsame Zusammenhänge. Traditionelle elterliche GRV standen in einem negativen Zusammenhang mit dem SES ( $r = -0.25$ ), jedoch in einem positiven Zusammenhang mit einem Migrationshintergrund ( $r = 0.24$ ). Die differenziertere Betrachtung der traditionellen GRV nach Herkunftsländern in Tabelle 3 zeigte, dass deutsche Eltern am wenigsten traditionell eingestellt waren ( $M = 1.48$ ,  $SE = 0.01$ ). Eltern sowohl türkischer ( $M = 1.74$ ;  $SE = 0.03$ ), osteuropäischer ( $M = 1.73$ ,  $SE = 0.03$ ) als auch anderer Herkunft ( $M = 1.71$ ;  $SE = 0.03$ ) wiesen traditionellere Einstellungen auf, wobei dieser Unterschied für jedes dieser Herkunftsländer im Vergleich zu deutschen Eltern statistisch bedeutsam ausfiel ( $p < 0.05$ ), jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen Eltern der jeweils verschiedenen Herkunftsländer bestanden (Tabelle 4). Die zur Überprüfung der Unabhängigkeit der Wirkung der verschiedenen familiären Hintergrundmerkmale durchgeführten Regressionsanalysen (Tabelle 5) zeigten, dass sich die im Vergleich zu deutschen Eltern traditionelleren GRV von Eltern aller nicht-deutschen Herkunftsländer auch unter Kontrolle des SES als statistisch signifikant erwiesen

**Tabelle 2.** Korrelationsmatrix

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Mathematikleistung						
(2) Deutschleistung	0.58***					
(3) Geschlecht	-0.08***	0.10***				
(4) traditionelle GRV	-0.20***	-0.19***	-0.03*			
(5) Erwerbstätigkeit Mutter	0.11***	0.13***	-0.03	-0.14***		
(6) SES	0.35***	0.31***	-0.01	-0.25***	0.10***	
(7) Migrationshintergrund	-0.20***	-0.17***	0.01	0.24***	-0.15***	-0.23***

Anmerkungen:  $N = 5240$ . \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$ .

**Tabelle 3.** Mittelwerte und Standardfehler der GRV nach Herkunftsland

	M	SE
Deutschland	1.48	0.01
Türkei	1.74	0.03
Osteuropa	1.73	0.03
anderes Land	1.71	0.03

Anmerkungen: N = 5240.

( $p < 0.001$ ) (Modell 2). Insgesamt berichteten die Eltern von Kindern, bei denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, traditionellere GRV als Eltern ohne Migrationshintergrund (Modell 3).

### Traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen und Schulleistungen

Zur Überprüfung der zweiten Forschungsfrage nach dem Zusammenhang zwischen den elterlichen GRV und den Leistungen ihres Kindes zeigte sich zunächst ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen traditionellen elterlichen GRV und den Schulleistungen in beiden Domänen (Mathematik:  $r = -0.08$ ; Deutsch:  $r = 0.10$ ) (Tabelle 2). Zur weiteren Überprüfung wurden Regressionsmodelle für die Mathematik- und die Deutschleistung spezifiziert (Tabellen 6 und 7). Der Haupteffekt für das Geschlecht war in allen sieben Modellen statistisch signifikant, wobei Jungen bessere Mathematik- und Mädchen bessere Deutschleistungen erzielten. Der Haupteffekt der traditionellen elterlichen GRV zeigte sich ebenfalls in allen Modellen und in beiden Leistungsbereichen als signifikant. Traditionelle GRV der Eltern waren demnach mit schlechteren Schulleistungen assoziiert. Ein zusätzlicher Interaktionseffekt zwischen traditionellen GRV und dem Geschlecht des Kindes (Modell 3) war weder in der Mathematik- noch in der Deutschleistung statistisch signifikant. Somit gingen traditionelle GRV der Eltern bei Jungen und Mädchen gleichermaßen mit schlechteren Leistungen in Mathematik bzw. Deutsch einher. In die gleiche Richtung deuteten die Befunde der Überprüfung

**Tabelle 4.** Unterschiede in den GRV zwischen Herkunftsländern

	D	T	O
Deutschland (D)			
Türkei (T)	*		
Osteuropa (O)	*	-	
anderes Land (A)	*	-	-

Anmerkungen: \*  $p < 0.05$  (Bonferroni-Korrektur). N = 5240

des Effektes der mütterlichen Erwerbstätigkeit als alternativem Indikator für die GRV. Unter Kontrolle des SES zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der mütterlichen Erwerbstätigkeit und den Schulleistungen des Kindes (Modell 4), der in keinem der beiden untersuchten Leistungsbereiche mit dem Geschlecht des Kindes variierte (Modell 5). Bezüglich des bereits diskutierten Zusammenhanges der elterlichen GRV mit weiteren familiären Hintergrundmerkmalen zeigte sich für beide Leistungsdomänen, dass der negative Zusammenhang mit den traditionellen GRV und der positive Zusammenhang mit der mütterlichen Erwerbstätigkeit auch unter Berücksichtigung des SES und der Herkunftsländer (Modell 6) bzw. des Migrationshintergrundes (Modell 7) in einem statistisch signifikanten Zusammenhang mit den Leistungen des Kindes standen.

Weiterführende explorative Analysen zeigten darüber hinaus, dass keine statistisch bedeutsame Interaktion zwischen dem SES und den elterlichen GRV bestand (ohne Tabelle). Um die Robustheit der Befunde zu überprüfen, wurden darüber hinaus weiterführende Analysen durchgeführt. Für die in den Tabellen 6 und 7 dargestellten Modelle wurde berücksichtigt, ob der Elternfragebogen von der Mutter des Kindes, vom Vater oder von beiden Elternteilen gemeinsam ausgefüllt wurde und ob eine Interaktion zwischen dieser Variable sowie dem Geschlecht des Kindes bestand. Die in Tabelle 6 und 7 dargestellten Befunde erwiesen sich bei Aufnahme dieser zusätzlichen Kontrollvariable als robust und es lag keine statistisch signifikante Interaktion vor (ohne Tabelle).

**Tabelle 5.** Vorhersage traditioneller GRV

	1	2	3
SES <sup>z</sup>	-0.12*** (0.01)	-0.10*** (0.01)	-0.10*** (0.01)
Migrationshintergrund			0.19*** (0.02)
Türkei		0.18*** (0.04)	
Osteuropa		0.20*** (0.03)	
Anderes Land		0.20*** (0.03)	
Intercept	1.55*** (0.01)	1.50*** (0.01)	1.50*** (0.01)
R <sup>2</sup>	0.06	0.10	0.10

Anmerkungen: Unstandardisierte Regressionskoeffizienten, Standardfehler in Klammern. <sup>z</sup> z-standardisierte Variable. N = 5240. <sup>z</sup> z-standardisierte Variable. \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$ .

## Diskussion und Fazit

In diesem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, in welchem Zusammenhang die elterlichen GRV mit den Schulleistungen ihres Kindes stehen. Zur Vorbereitung dieser Fragestellung wurde zunächst der Zusammenhang zwischen GRV und weiteren familiären Hintergrundmerkmalen analysiert. Darauf aufbauend wurde untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen den elterlichen GRV und den Mathematik- und Deutschleistungen ihres Kindes besteht und ob dieser in den jeweils unterschiedlich geschlechtlich konnotierten Domänen für Jungen und Mädchen unterschiedlich ausfällt.

Die empirischen Befunde weisen hypothesenkonform darauf hin, dass ein höherer SES mit egalitäreren GRV in Zusammenhang steht. Ein Migrationshintergrund ging hingegen mit traditionelleren GRV einher, wobei dies auf Eltern der untersuchten Herkunftsgruppen (Türkei, Osteuropa, andere Herkunft) und auch unter Kontrolle des

SES zutraf. Auch wenn mit dem SES sowie dem Migrationshintergrund zwei bedeutsame Einflussfaktoren auf die GRV untersucht wurden, so sollte bei der Interpretation dieser Befunde berücksichtigt werden, dass die Ausprägung der GRV darüber hinaus mit weiteren Merkmalen assoziiert ist. Dazu zählen auf individueller Ebene beispielsweise das Geschlecht, die Konfession, die Religiosität sowie die Geburtskohorte – diesbezüglich berichten Frauen, konfessionslose und weniger religiöse Personen sowie jüngere Geburtskohorten im Durchschnitt egalitärere GRV (Bolzendahl & Myers, 2004; Brewster & Padavic, 2000; Cotter et al., 2011; Helbig & Schneider, 2014). Auf der gesellschaftlichen Makroebene sind die kulturellen Leitbilder und Werte sowie auch die wohlfahrtsstaatliche Politik mit den GRV in Zusammenhang zu bringen (Pfau-Effinger, 2000). So weisen in Deutschland Personen aus den neuen Bundesländern auch heute noch egalitärere GRV auf als Personen aus den alten Bundesländern (Wenzel, 2010).

**Tabelle 6.** Vorhersage der Mathematikleistung

	1	2	3	4	5	6	7	8
Mädchen	-1.46*** (0.28)	-1.60*** (0.28)	-1.60*** (0.28)	-1.47*** (0.27)	-1.35** (0.28)	-1.32** (0.52)	-1.43*** (0.28)	-1.43*** (0.28)
traditionelle GRV <sup>z</sup>		-2.02*** 0.16	-1.84*** (0.23)	-1.12*** (0.22)			-0.99*** (0.15)	-0.89*** (0.15)
Int. trad. GRV x Mädchen			-0.38 (0.30)	-0.23 (0.29)				
Erwerbstätigkeit Mutter					1.45*** (0.35)	1.48*** (0.51)	0.83* (0.34)	0.95** (0.34)
Int. Erwerbst. Mutter x Mädchen						-0.06 (0.70)		
SES <sup>z</sup>				3.10*** (0.18)	3.35*** (0.18)	3.35*** (0.18)	2.83*** (0.18)	2.90*** (0.18)
Türkei							-4.71*** (0.66)	
Osteuropa							-0.55 (0.56)	
Anderes Herkunftsland							-1.78** (0.61)	
Migrationshintergrund								-2.11*** (0.48)
Intercept	150.77*** (0.30)	150.83*** (0.28)	150.82*** (0.28)	150.78*** (0.25)	149.83*** (0.35)	149.81*** (0.42)	150.91*** (0.38)	150.81*** (0.38)
R <sup>2</sup>	0.01	0.05	0.05	0.14	0.14	0.14	0.17	0.16

Anmerkungen: Unstandardisierte Regressionskoeffizienten, Standardfehler in Klammern. <sup>z</sup> z-standardisierte Variable. N = 5240.

<sup>z</sup> z-standardisierte Variable. \* p < 0.05, \*\* p < 0.01, \*\*\* p < 0.001.

Bezüglich der zweiten Fragestellung zur Wirkung der elterlichen GRV auf die Leistungen wurde zunächst deutlich, dass traditionelle GRV der Eltern – sowohl in Form der berichteten als auch der gelebten GRV – in Mathematik und in Deutsch in einem negativen Zusammenhang mit den Leistungen ihres Kindes stehen. Dabei zeigte sich dieser negative Zusammenhang zwischen traditionellen GRV der Eltern und Leistungen in beiden Domänen sowohl für Jungen als auch für Mädchen gleichermaßen – entgegen der formulierten Hypothese bestand also keine domänenspezifische Variation der Wirkung der elterlichen Rollen- vorstellungen mit dem Geschlecht. Darüber hinaus erwies sich der negative Zusammenhang zwischen den elterlichen GRV und den Leistungen ihres Kindes, der für die Leseleistung 15-Jähriger auch von Rauch et al. (2014) gezeigt wurde, auch unter Berücksichtigung familiärer Hinter- grundmerkmale als stabil. Der sich für Jungen und

Mädchen gleichermaßen zeigende negative Zusammen- hang zwischen den traditionellen GRV ihrer Eltern und ihrer Mathematik- und Deutschleistung reiht sich zwar in den Befund von Rauch et al. (2014) ein, erscheint jedoch vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen so- wie der empirischen Befunde – zum Beispiel zu der mit den GRV der Eltern variierenden Geschlechtsspezifität der Einschätzungen der Leistungen ihres Kindes – erklä- rungsbedürftig. Eine mögliche Ursache dafür, dass Kinder traditionell eingestellter Eltern unabhängig von ihrer Ge- schlechtszugehörigkeit schlechtere Leistungen erzielen, könnte in dem mit traditionellen GRV assoziiertem Erzie- hungsstil liegen. So konnten Ittel, Kuhl und Hess (2006) zeigen, dass traditionelle GRV mit einem autoritären Er- ziehungsstil in Zusammenhang stehen. Ein autoritärer Er- ziehungsstil ist durch ein hohes Maß an Kontrolle und we- nig emotionale Wärme gekennzeichnet (Baumrind, 1971;

**Tabelle 7.** Vorhersage der Deutschleistung

	1	2	3	4	5	6	7	8
Mädchen	2.03*** (0.33)	1.91*** (0.32)	1.91*** (0.32)	2.03*** (0.32)	2.15*** (0.33)	1.56** (0.54)	2.08*** (0.32)	2.08*** (0.32)
traditionelle GRV <sup>2</sup>		-1.86*** (0.19)	-1.85*** (0.27)	-1.12*** (0.26)			-0.89*** (0.19)	-0.89*** (0.20)
Int. trad. GRV x Mädchen			-0.02 (0.33)	0.12 (0.32)				
Erwerbstätigkeit Mutter					2.03*** (0.41)	1.56** (0.56)	1.50*** (0.39)	1.60*** (0.39)
Int. Erwerbst. Mutter x Mädchen						0.95 (0.74)		
SES <sup>2</sup>				2.83*** (0.22)	3.03*** (0.21)	3.03*** (0.21)	2.56*** (0.22)	2.64*** (0.22)
Türkei							-3.94*** (0.80)	
Osteuropa							-1.13 + (0.64)	
Anderes Herkunftsland							-0.73 (0.64)	
Migrationshintergrund								-1.71*** (0.53)
Intercept	148.99*** (0.34)	149.04*** (0.32)	149.04*** (0.32)	149.01*** (0.29)	147.68*** (0.50)	147.98*** (0.45)	148.58*** (0.45)	148.50*** (0.45)
R <sup>2</sup>	0.01	0.05	0.05	0.11	0.03	0.12	0.14	0.13

Anmerkungen: Unstandardisierte Regressionskoeffizienten, Standardfehler in Klammern. <sup>2</sup>z-standardisierte Variable. N = 5240.

<sup>2</sup>z-standardisierte Variable. \* p < 0.05, \*\* p < 0.01, \*\*\* p < 0.001 + p > .05.



Maccoby & Martin, 1983). Als Indikatoren für einen autoritären Erziehungsstil können beispielsweise die Forderung von Gehorsam und Unterordnung oder das Aussprechen von Verboten ohne sachliche Erklärungen sein (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991). Ein solcher Erziehungsstil konnte wiederum mit geringem Schulerfolg in Zusammenhang gebracht werden (Ettrich, Krause & Hofer, 1996; Lamborn et al., 1991; Simons & Conger, 2016; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994). Dies kann unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass ein autoritärer Erziehungsstil die Selbstständigkeit des Kindes und damit den Prozess der Internalisierung leistungsbezogener Werte sowie der Entwicklung einer intrinsischen motivationalen Orientierung behindert (Wild & Wild, 1997, S.62) und sich negativ auf das Selbstkonzept des Kindes auswirkt (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

Bezüglich der Interpretation der hier vorgestellten Befunde und deren Einbettung in den Forschungsstand ist erstens zu betonen, dass die traditionellen GRV in der vorliegenden Arbeit – anders als im Großteil der bereits bestehenden Analysen (z.B. Jacobs, 1991; Tiedemann, 2000) – über Items erfasst wurden, die sich nicht auf die Erfassung der Einschätzung der natürlichen Begabung von Jungen und Mädchen in den untersuchten Leistungsbereichen beziehen, sondern generalisierte GRV erfassen. Es konnte gezeigt werden, dass die Leistung des Kindes mit diesen generalisierteren GRV der Eltern in Zusammenhang steht, der Effekt der GRV jedoch nicht mit der Geschlechtszugehörigkeit des Kindes variiert. Um die Robustheit der auf Grundlage der berichteten GRV gewonnenen Befunde zu überprüfen, wurde in Anlehnung an Salikutluk und Heyne (2014) die Müttererwerbstätigkeit als alternativer Indikator für die GRV herangezogen. Die mütterliche Erwerbstätigkeit scheint zur Überprüfung der Robustheit der Befunde geeignet, da angenommen werden kann, dass die Angabe der Erwerbstätigkeit in geringerem Ausmaß durch eine Tendenz zu sozial erwünschtem Antwortverhalten beeinflusst ist, als die Beantwortung der die berichteten GRV erfassenden Items. Damit stellt die mütterliche Erwerbstätigkeit im Vergleich zu den *berichteten* GRV einen objektiveren Indikator der GRV dar. Jedoch muss bei der Interpretation des Effektes der Müttererwerbstätigkeit berücksichtigt werden, dass die (Nicht-)Erwerbstätigkeit auch durch eine Vielzahl weiterer Faktoren beeinflusst sein kann, die nicht mit den GRV in Zusammenhang stehen und nicht durch die Kontrolle des SES berücksichtigt werden können. Diesbezüglich sind sowohl strukturelle Faktoren (z.B. Kinderbetreuungssituation) oder individuellen Gegebenheiten (z.B. Krankheit) denkbar.

Des Weiteren ist darauf zu verweisen, dass die Analysen auf querschnittlichen Daten basieren, weshalb Fragen

über die Kausalität der Beziehung zwischen elterlichen GRV und der Leistung ihres Kindes offen bleiben. Schließlich muss angemerkt werden, dass es auf der Grundlage des verwendeten Datenmaterials nicht möglich war, die im theoretischen Teil dargelegten Mechanismen, wie beispielsweise den Zusammenhang zwischen der Ausprägung der elterlichen GRV und der Geschlechtsspezifität der elterlichen Einstellungen (z.B. zur natürlichen Begabung von Jungen und Mädchen in den untersuchten Leistungsbereichen) sowie des elterlichen Erziehungsverhaltens (z.B. die Bereitstellung von Spielzeugen) zu überprüfen. Über diese methodischen Aspekte hinaus ist herauszustellen, dass das im Fokus der Analysen stehende Elternhaus einen bedeutsamen und sowohl theoretisch als auch empirisch gut belegten Sozialisations- und Entwicklungskontext für den Bildungserfolg von Kindern darstellt. Insgesamt betrachtet stellt das Elternhaus jedoch nur *einen* Ausschnitt der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen dar: Die sozialisierenden Einflüsse der Familie stehen in einem Wechselverhältnis mit weiteren Sozialisationsinflüssen, die die Sozialisationseffekte des Elternhauses verstärken, behindern oder auch ausgleichen können (Ecarius 2011, S.101). So konnten weitere Untersuchungen auch einen Einfluss der Stereotype der Lehrkraft (Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat & Kogan, 2016) oder der in der Schulklasse vorherrschenden Männlichkeitsnormen feststellen (Salikutluk & Heyne, 2017).

Weitere Forschungsarbeiten könnten über die GRV der Eltern hinaus auch die GRV der Schülerinnen und Schüler selbst analysieren. Eine Metaanalyse deutet darauf hin, dass ein enger Zusammenhang zwischen den GRV der Eltern und denen ihres Kindes besteht (Tenenbaum & Leaper, 2002). Darüber hinaus sprechen Befunde für einen negativen Zusammenhang zwischen traditionellen GRV von Jugendlichen und ihren Schulleistungen bzw. ihrem Notendurchschnitt (Hadjar, Grünwald-Huber, Gysin, Lupatsch & Braun, 2012; Rauch et al., 2014). Vor diesem Hintergrund könnten künftige Forschungsarbeiten nicht nur die GRV selbst, sondern auch die Mechanismen, die zu den schlechteren Schulleistungen traditionell eingestellter Schülerinnen und Schüler führen, untersuchen und somit zu einem besseren Verständnis der Genese geschlechtsspezifischer Ungleichheiten im Bildungssystem beitragen.

Insgesamt konnten die Analysen einen über den familiären Hintergrund hinausgehenden negativen Zusammenhang zwischen traditionellen elterlichen GRV und Mathematik- und Deutschleistungen ihrer Söhne und Töchter zeigen. In Bezug auf die pädagogische Praxis weist die Studie damit darauf hin, dass die Mathematik- und Deutschleistungen *aller* Kinder unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit von der Förderung egalitärer GRV profitieren könnten.

## Literatur

- Alexander, A. C. & Welzel, C. (2011). Islam and patriarchy: how robust is Muslim support for patriarchal values? *International Review of Sociology*, 21 (2), 249–276. <https://doi.org/10.1080/03906701.2011.581801>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (1), 1–103.
- Becker, M., Gresch, C., Baumert, J., Watermann, R., Schnitger, D. & Maaz, K. (2010). Durchführung, Daten und Methoden. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 107–121). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Böhme, K. & Roppelt, A. (2012). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 173–189). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Bolzendahl, C. I. & Myers, D. J. (2004). Feminist Attitudes and Support for Gender Equality: Opinion Change in Women and Men, 1974–1998. *Social Forces*, 83 (2), 759–789. <https://doi.org/10.1353/sof.2005.0005>
- Bonsen, M., Lintorf, K. A., Bos, W. & Frey, K. (2008). TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel & C. Selzer (Hrsg.), *TIMSS 2007: mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 19–48). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. et al. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschulkindern und Grundschulkindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 69–142). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brewster, K. L. & Padavic, I. (2000). Change in Gender-Ideology, 1977–1996: The Contributions of Intracohort Change and Population Turnover. *Journal of Marriage and Family*, 62 (2), 477–487. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00477.x>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2014). Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit. Nürnberg.
- Cotter, D., Hermsen, J. M. & Vanneman, R. (2011). The End of the Gender Revolution? Gender Role Attitudes from 1977 to 2008. *AJS; American journal of sociology*, 117 (1), 259–289. <https://doi.org/10.1086/658853>
- Diehl, C. & Koenig, M. (2011). Religiosität und Geschlechtergleichheit – Ein Vergleich türkischer Immigranten mit der deutschen Mehrheitsbevölkerung. In H. Meyer & K. Schubert (Hrsg.), *Politik und Islam* (S. 191–215). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93022-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93022-0_9)
- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choice. In J. E. Jacobs (Hrsg.), *Developmental perspectives on motivation* (Nebraska symposium on motivation, 1992, S. 145–208). Lincoln [Neb.]: University of Nebraska.
- Eccles, J. S. (2015). Gendered Socialization of STEM Interests in the Family. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 7 (2), 116–132.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futtermann, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. et al. (1983). Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Perspective on achievement and achievement motivation* (S. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E. & Harold, R. D. (1990). Gender Role Stereotypes, Expectancy Effects, and Parents' Socialization of Gender Differences. *Journal of Social Issues*, 46 (2), 183–201. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x>
- Eccles Parsons, J. S., Adler, T. F. & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influences. *Child Development*, 53 (2), 310–321. <https://doi.org/10.2307/1128973>
- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (3. Aufl., S. 178–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-9204-2\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-531-9204-2_21)
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S. & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136 (1), 103–127. <https://doi.org/10.1037/a0018053>
- Ettrich, K.-U., Krause, R. & Hofer, M. (1996). Der Einfluss familienbezogener Merkmale auf die Schulleistungen ost- und westdeutscher Jugendlicher. *Unterrichtswissenschaft*, 24 (2), 106–127. Verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7930/>
- Fodor, É. & Balogh, A. (2010). Back to the kitchen? Gender role attitudes in 13 East European countries. *Zeitschrift für Familienforschung*, 22 (3), 289–307.
- Ganzeboom, H. B.G., De Graaf, Paul M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21 (1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Gast, G. (1973). *Die politische Rolle der Frau in der DDR*. Düsseldorf: Bertelsmann Univ.-Verl.
- Gottburgs, A. & Gross, C. (2012). Welchen Beitrag leistet „Intersektionalität“ zur Klärung von Kompetenzunterschieden bei Jugendlichen? In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 52/2012, S. 86–110). Springer VS.
- Gresch, C. (2012). Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A., Grünwald-Huber, E., Gysin, S., Lupatsch, J. & Braun, D. (2012). Traditionelle Geschlechterrollen und der geringere Schulerfolg der Jungen. Quantitative und qualitative Befunde aus einer Schulstudie im Kanton Bern (Schweiz). *Swiss Journal of Sociology*, 38 (3), 375–400.
- Hannover, B. & Kessels, U. (2002). Challenge the science-stereotype. Der Einfluss von Technik-Freizeitkursen auf das Naturwissenschaften-Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (Beiheft), 341–358.
- Helbig, M. & Schneider, T. (2014). Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande. Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS.
- Inglehart, R. & Norris, P. (2003). *Rising tide. Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ittel, A., Kuhl, P. & Hess, M. (2006). Traditionelle Geschlechterrollen und Problemverhalten im Leben Jugendlicher in Berlin. In A. Ittel & H. Merckens (Hrsg.), *Interdisziplinäre Jugendforschung: Jugendliche zwischen Familie, Freunden und Feinden* (S. 105–133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90278-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90278-4_6)

- Jacobs, J. E. (1991). The influence of gender stereotypes on parent and child math attitudes: differences across grade-levels. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 518 – 527.
- Jacobs, J. E. & Bleeker, M. M. (2004). Girls' and boys' developing interests in math and science: Do parents matter? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2004 (106), 5 – 21. <https://doi.org/10.1002/cd.1113>
- Jacobs, J. E. & Eccles, J. S. (1992). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 932 – 944. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.932>
- Klenner, C. & Leiber, S. (2009). Wohlfahrtsstaaten und Geschlechterungleichheit im Transformationsprozess. In C. Klenner & S. Leiber (Hrsg.), *Wohlfahrtsstaaten und Geschlechterungleichheit in Mittel- und Osteuropa: Kontinuität und postsozialistische Transformation in den EU-Mitgliedsstaaten* (S.11 – 31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91327-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91327-8_1)
- Koppetsch, C. (2001). Milieu und Geschlecht. Eine kontextspezifische Analyse. In A. Weiß, C. Koppetsch, A. Scharenberg & O. Schmidtke (Hrsg.), *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit* (S.109 – 138). Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Kuhl, P. & Hannover, B. (2012). Differenzielle Benotungen von Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (3), 153 – 162. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000066>
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 62 (5), 1049 – 1065. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x>
- Lehmann, R. & Nikolova, R. (2005). ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Bericht über die Untersuchung 2003 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Hrsg.). Berlin.
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P. & Kogan, I. (2016). Stereotypes Among Teachers? A Study of Systematic Bias in Teacher Expectations. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68 (1), 89 – 111. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3>
- Lütke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103 – 117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Lühe, J., Becker, M., Neumann, M. & Maaz, K. (2016). Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede in Abhängigkeit der sozialen Herkunft. Eine Untersuchung zur Interaktion zweier sozialer Kategorien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0720-4>
- Lühe, J., Becker, M., Neumann, M. & Maaz, K. (2017). Zur Bedeutung der sozialen Herkunft für Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37 (4), 416 – 436.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. Mussen (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology* (S.1 – 101). New York: Wiley.
- Mensah, F. K. & Kiernan, K. E. (2010). Gender differences in educational attainment: influences of the family environment. *British Educational Research Journal*, 36 (2), 239 – 260. <https://doi.org/10.1080/01411920902802198>
- Mullis, I. V.S., Martin, M. O. & Foy, P. (2008). TIMSS 2007 International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Chestnut Hill. Zugriff am 15.12.2015. Verfügbar unter [http://timss.bc.edu/timss2007/PDF/TIMSS2007\\_InternationalMathematicsReport.pdf](http://timss.bc.edu/timss2007/PDF/TIMSS2007_InternationalMathematicsReport.pdf)
- Mullis, I. V.S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries. Chestnut Hill.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998 – 2012). *Mplus User's Guide* (7. Aufl.) (Muthén, L. K. & Muthén, B. O., Hrsg.). Los Angeles.
- Pfau-Effinger, B. (2000). Kultur und Frauenerwerbstätigkeit in Europa. Theorie und Empirie des internationalen Vergleichs. Opladen: Leske und Budrich.
- Pietsch, M. & Krauthausen, G. (2006). Mathematisches Grundverständnis von Kindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen* (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 1, S.143 – 163). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Räty, H., Vänskä, J., Kananen, K. & Kärrkäinen, R. (2002). Parents' Explanations of Their Child's Performance in Mathematics and Reading: A Replication and Extension of Yee and Eccles. *Sex Roles*, 46 (3), 121 – 128. <https://doi.org/10.1023/A:1016573627828>
- Rauch, D., Bergann, S. & Stanat, P. (2014, März). Effekte traditioneller Geschlechterrollenorientierungen von Jugendlichen und Eltern mit und ohne Zuwanderungshintergrund auf Lesekompetenz: Analysen von Daten aus der PISA-2009-Erhebung. Vortrag auf der Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Frankfurt am Main.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys* (Wiley Series in Probability and Statistics). New York [u.a.]: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/SERIES1345>
- Rueschemeyer, M. (2001). Frauen und Politik in Osteuropa: 10 Jahre nach dem Zusammenbruch des Sozialismus. *Berliner Journal für Soziologie*, 11 (1), 7 – 18. <https://doi.org/10.1007/BF03203979>
- Salikutluk, Z. & Heyne, S. (2014). Wer ist tatsächlich benachteiligt? Die Wirkung traditioneller Geschlechterrollen auf schulische Leistungen und elterliche Aspirationen in deutschen und türkischen Familien. *Zeitschrift für Soziologie*, 43 (6), 421 – 440.
- Salikutluk, Z. & Heyne, S. (2017). Do Gender Roles and Norms Affect Performance in Maths? The Impact of Adolescents' and their Peers' Gender Conceptions on Maths Grades. *European Sociological Review*, 33 (3), 368 – 381. <https://doi.org/10.1093/esr/jcx049>
- Simons, L. G. & Conger, R. D. (2016). Linking Mother-Father Differences in Parenting to a Typology of Family Parenting Styles and Adolescent Outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 212 – 241. <https://doi.org/10.1177/0192513X06294593>
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2015). *The role of parents in the ontogeny of achievement-related motivation and behavioral choices* (Monographs of the Society for Research in Child Development, serial no. 317, vol. 80, no. 2). Boston, Massachusetts: Wiley.
- Steffens, M. & Jelenc, P. (2011). Separating Implicit Gender Stereotypes regarding Math and Language: Implicit Ability Stereotypes are Self-serving for Boys and Men, but not for Girls and Women. *Sex Roles*, 64 (5 – 6), 324 – 335. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9924-x>
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 65 (3), 754 – 770. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x>
- Tenenbaum, H. R. & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-

- analysis. *Developmental Psychology*, 38 (4), 615–630. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.38.4.615>
- Thornton, A. & Young-DeMarco, L. (2001). Four Decades of Trends in Attitudes Toward Family Issues in the United States. The 1960s Through the 1990s. *Journal of Marriage and Family*, 63 (4), 1009–1037. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.01009.x>
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 144–151.
- Tiedemann, J. & Faber, G. (1994). Mädchen und Grundschulmathematik: Ergebnisse einer vierjährigen Längsschnittuntersuchung zu ausgewählten geschlechtsbezogenen Unterschieden in der Leistungsentwicklung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 26 (2), 101–111.
- Valtin, R., Badel, I., Löffler, I., Meyer-Scherpers, U. & Voss, A. (2003). Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 227–264). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In W. Bos & E.-M. Lankes (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 187–238). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45 (3), 1–66.
- Walther, G., Geiser, H., Langeheine, R. & Lobemeier, K. (2003). Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 189–226). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Wenzel, S. (2010). Konvergenz oder Divergenz? Einstellungen zur Erwerbstätigkeit von Müttern in Ost- und Westdeutschland. Gender: *Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 3 (2), 59–76.
- Wild, E. & Wild, K.-P. (1997). Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (1), 55–77.
- Yee, D. K. & Eccles, J. S. (1988). Parent perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex Roles*, 19 (5–6), 317–333.
- Manuskript eingereicht: 19. Mai 2017  
Manuskript nach Revision angenommen: 29. Mai 2018  
Interessenkonflikt: keiner
- Josefine Lühe**  
Deutsches Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung (DIPF)  
Warschauer Straße 34–38  
10243 Berlin  
luehe@dipf.de