



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Geschlechtsstereotype von Lehrpersonen und damit in
Zusammenhang stehende Variablen

Verfasserin

Nina Hesse

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im November 2012

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober

Danksagung

In meiner Studienzeit war ich immer von Menschen umgeben, die mich in allen Belangen unterstützt haben. Ich möchte zuerst meinen Eltern danken, dass sie mein Studium finanziert und an mich geglaubt haben. Ich danke auch meinem Bruder Stefan, der immer für mich da ist.

Besonderer Dank gilt auch meiner Betreuerin Barbara Schober, die es mir ermöglicht hat mein persönliches Interesse zu vertiefen. Ihre Hilfestellungen und Anregungen waren immer sehr wertvoll für mich.

Ich hatte das Glück mich nicht nur im Zuge meiner Diplomarbeit, sondern auch als studentische Projektmitarbeiterin mit dem Thema „Gender“ auseinandersetzen zu können. Ich möchte meiner Kollegin und Mitbetreuerin meiner Diplomarbeit, Monika Finsterwald, dafür danken, dass sie mich in jeder einzelnen Phase der Diplomarbeit mit ihrer Expertise unterstützt hat, mich motiviert hat und mir immer wieder interessante Denkanstöße gegeben hat.

Ich danke auch Vera Popper und Gregor Jöstl für ihre wichtigen Inputs für diese Arbeit.

Sehr wichtig in der Phase des Schreibens waren für mich auch Ablenkungen von FreundInnen. Besonders möchte ich dafür Cécile Bründlmayer, Anna Herzog und Thomas Eichhorn danken.

Danke auch an Maria Gruber, Marlene Kollmayer, Marie Langer, Andreas Pfaffel und Sandra Strogov für Aufheiterungen und gute Ratschläge.

Inhalt

Einleitung.....	1
1. Geschlechtsspezifische Unterschiede bei SchülerInnen	5
1.1 Geschlechtsspezifische SchülerInnenleistungen	6
1.2 Geschlechtsspezifische Schullaufbahnen und geschlechtsstereotype Einstellungen ...	7
2. Lernrelevante Variablen als Determinanten von schulischen Leistungen.....	8
3. Sozialisationsinflüsse	11
3.1 Geschlechtsspezifische Self-fulfilling Prophecies (SFP)	12
3.2 Stereotypen-Bedrohung	13
3.3 Geschlechtsspezifische Muster der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion	15
4. Das Aktiotop-Modell	18
4.1 Die Verankerung von Geschlechtsstereotypen im Aktiotop	22
4.2 Messung von Geschlechtsstereotypen und Ergebnisse zu Geschlechtsstereotypen im Bereich Schule	23
4.3 „Moderner Sexismus“ und Schule	29
4.4 Individuelle Faktoren bei Geschlechtsstereotypen und dem modernen Sexismus....	31
4.5 Die Verankerung von Wissen im Aktiotop.....	33
4.6 Die Verankerung der IPT im Aktiotop.....	34
5. Forschungsanliegen.....	38
6. Methodisches Vorgehen	42
6.1 Design	42

6.2 Stichprobenbeschreibung.....	43
6.3 Erhebungsinstrumente	45
6.3.1 Erhebung soziodemografischer Daten	45
6.3.2 Erhebung von Geschlechtsstereotypen	45
6.3.3 Erhebung von modern sexistischen Einstellungen	47
6.3.4 Erhebung von Wissen über Gender	48
6.3.5 Erhebung der impliziten Persönlichkeitstheorie nach Dweck	49
7. Ergebnisse.....	50
7.1 Wie sind Geschlechtsstereotype bei österreichischen Lehrpersonen ausgeprägt? ...	50
7.2 Wie sind modern sexistische Einstellungen bei österreichischen Lehrpersonen ausgeprägt?	55
7.3 Besteht ein Zusammenhang zwischen den Geschlechtsstereotypen hinsichtlich der Einschätzung der Berufseignung sowie der Begabungseinschätzung und den modern sexistischen Einstellungen österreichischer Lehrpersonen?.....	56
7.4 Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Ausprägung der Geschlechtsstereotype hinsichtlich der Einschätzung der Berufseignung und der Begabungseinschätzung sowie der Ausprägung an modern sexistischen Einstellungen?	57
7.5 Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Alter und der Ausprägung der Geschlechtsstereotype hinsichtlich der Einschätzung der Berufseignung und der Begabungseinschätzung sowie der Ausprägung an modern sexistischen Einstellungen?	58
7.6 Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wissen und den Geschlechtsstereotypen hinsichtlich der Einschätzung der Berufseignung und der Begabungseinschätzung sowie dem Wissen und dem modernen Sexismus?	59

7.7 Unterscheiden sich Personen je nach Ausprägung ihrer Entitätstheorie bezüglich ihrer Geschlechtsstereotypen (Einschätzung der Berufseignung und der Begabungseinschätzung) sowie im Ausmaß ihrer modern sexistischen Einstellungen?	60
8. Zusammenfassung und Diskussion	62
8.1 Interpretation der Ergebnisse und praktische Implikationen	62
8.2 Forschungsausblick	68
9. Literaturverzeichnis	71
10. Abbildungsverzeichnis	84
11. Tabellenverzeichnis	85
12. Anhang	86
Anhang A: Frauenanteile in den vorgegebenen Berufen	86
Anhang B: Wissenstest & Begleitschreiben	87
Anhang C: Abstract	93
Anhang D: Lebenslauf	95

Einleitung

Die angestrebte Chancengleichheit zwischen Frauen und Männern gilt nach wie vor als nicht erfüllt. Trotz gleicher Qualifikation nehmen Frauen und Männer unterschiedliche Positionen an: So zeigten die Daten von Statistik Austria beispielsweise, dass während 23,3 Prozent aller erwerbstätigen Männer mit Universitäts-, Fachhochschul-, oder Akademieabschluss eine führende Position einnahmen, dies bei den Frauen lediglich 7,8 Prozent waren (Bundesministerium für Frauen und öffentlichen Dienst, 2010). Auch erhalten Frauen eine geringere Entlohnung als ihre männlichen Kollegen – dies gilt selbst bei gleicher Qualifikation und im gleichen Beruf – und nach wie vor ist die Bezahlung in den mehrheitlich von Männern besetzten Berufen höher als in den von Frauen dominierten Berufen (Teubner, 2010). Einige AutorInnen sprechen von dem „glass-ceiling“-Effekt, der das Phänomen beschreibt, dass scheinbar „unsichtbare“ Barrieren existieren, die qualifizierte Personen davon abhalten in höhere Management-Positionen ihrer Organisation aufzusteigen (Barreto, Ellemers, Cihangir, & Stroebe, 2009). Frauen haben in vielen Fällen entsprechende Qualifikationen erworben, sie erreichen auch Positionen mit Karriereperspektiven, aber eine unsichtbare Barriere scheint diese Karrieren zu stoppen. Männer dominieren den Fach- und VorarbeiterInnenbereich sowie den Bereich der hochqualifizierten und führenden Stellen. Frauen mit abgeschlossenem Studium erreichen zwar sehr häufig höhere Angestelltenpositionen, stoßen dann aber an die „gläserne Decke“. Auch für Männer existiert eine „gläserne Barriere“, allerdings in weniger prestigeträchtigen Berufen, wie z.B. in der Pflege und in der Kinderbetreuung. Diese geschlechtsspezifische Segregation des Arbeitsmarktes entsteht dadurch, dass Männlichkeit und Weiblichkeit mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualitäten in Verbindung gebracht wird, die als normal und natürlich angesehen werden. Unabhängig von den tatsächlichen Qualifikationen der Individuen wird diesen geschlechtsstereotypen Vorstellungen eine Bedeutung beigemessen (Lorber, 2003).

Weibliche unterscheiden sich demnach meist von männlichen Biografien. Geht man von einem sozialisationstheoretischen Ansatz von Geschlecht aus, so stellt sich die Frage, wo die Weichen für eine solche Ungleichheit gestellt werden. Wann und wo entstehen die

Annahmen darüber, was als männlich und weiblich zu gelten hat? Neben dem Elternhaus, den Peers und den Medien stellt die Schule eine wichtige Quelle der Sozialisation von „Gender“ – dem sozialen Geschlecht - dar. Hier werden bereits erste offensichtliche Geschlechtsunterschiede erkennbar – z.B. in den Ergebnissen der standardisierten Tests zur Erfassung von SchülerInnenleistungen wie PISA (Schreiner, Breit, Schwantner, & Grafendorfer, 2007). Während die Ergebnisse im Primärbereich noch inkonsistent sind, zeigen sich schulische Geschlechtsunterschiede am deutlichsten ab der Sekundarstufe. Mit Schulleistungen eng in Verbindung stehende lernrelevante Variablen weisen ebenso eine hohe Geschlechtsspezifität auf (Tiedemann & Faber, 1995).

Die geschlechtsstereotypen Erwartungen, die Lehrpersonen Buben und Mädchen entgegenbringen, lassen sich in den geschlechtsspezifischen Schulleistungen wiederfinden – sie können auf die Einstellungen ihrer SchülerInnen abfärben. Ergebnisse aus Studien, die Lehrpersonen bzw. Lehramtsstudierende zu Erwartungen gegenüber ihren SchülerInnen befragt haben, zeigten eine hohe Geschlechtsspezifität (Rustemeyer, 1999). Erwartungen können durch bewusstes oder unbewusstes unterschiedliches Behandeln von SchülerInnen das Verhalten beeinflussen, was sich auf das Selbstbild und die Leistung von Mädchen und Buben beeinträchtigend auswirken kann (Palardy, 1969).

Geschlechtsspezifische Einstellungen von Lehrpersonen, die sich auf die Erwartungshaltung gegenüber Mädchen und Buben auswirken können, sind insbesondere in Österreich ein noch kaum erforschtes Gebiet, das es aufgrund der nach wie vor herrschenden Ungleichheit zu untersuchen gilt. Deshalb stellt sich zunächst die Frage nach dem Ist-Stand. Den Geschlechtsstereotypen verwandt ist der „moderne Sexismus“ (Eckes & Six-Materna, 1998). Diese „neue“ Form von Sexismus bezeichnet eine Leugnung der fortdauernden Diskriminierung von Frauen. Modern sexistische Einstellungen von Lehrpersonen wurden bislang noch nicht erhoben. Interessant ist außerdem, ob modern sexistische Einstellungen mit Geschlechtsstereotypen in Zusammenhang stehen und ob sich die Ausprägung der Stereotype und des modernen Sexismus je nach Alter und Geschlecht unterscheiden. Die Messung von Geschlechtsstereotypen ist ein schwieriges Unterfangen, da sie in hohem Ausmaß der sozialen „Erwünschtheit“ unterliegt (Eckes, 2008).

Es stellt sich zusätzlich die Frage nach weiteren Variablen, die in Zusammenhang mit Geschlechtsstereotypen und modern sexistischen Einstellungen von Lehrpersonen stehen. Aus Trainingsprogrammen zum Abbau von ethnischen Vorurteilen gilt es als wissenschaftlich erwiesen, dass die Vermittlung von Wissen zumindest kurzfristig zu einer Reduktion von Vorurteilen führt (Jackson, 2011). Es wird vermutet, dass der Zugang zu alternativen Denkstrukturen den Zugriff auf das automatisch aktivierte stereotype Denken unterbrechen kann, weshalb die Vermutung aufgestellt werden kann, dass durch den Zugang auf Wissen über Gender Themen - das bedeutet dem Stereotyp widersprüchliche Informationen - auch die Wahrnehmung von Geschlechtsunterschieden verringert werden kann (Gocłowska & Crisp, 2012). Über den modernen Sexismus ist bekannt, dass dessen Ausprägung abnehmen kann, wenn eine Aufklärung über die schädlichen Konsequenzen von Sexismus stattfindet (Becker & Swim, 2012). Haben also Personen, die ein ausgeprägtes Wissen über „Genderthemen“ besitzen, geringere Stereotype über Geschlechter als auch geringere modern sexistische Einstellungen? Gibt es außerdem eine unterschiedliche Ausprägung an Stereotypisierung sowie modern sexistischen Einstellungen, je nachdem welche impliziten Theorien über Begabung eine Lehrperson in sich trägt? Es gibt Belege dafür, dass Individuen, die Intelligenz oder Persönlichkeitseigenschaften nicht als stabil sondern als „modifizierbar“ ansehen, eine geringere Ausprägung an Geschlechtsstereotypen besitzen (Rydell, Hugenberg, Ray, & Mackie, 2007; Ziegler, 1999). Da der moderne Sexismus und die Geschlechtsstereotype miteinander verwandte Konstrukte sind, gilt auch hier ein Zusammenhang zur IPT als überprüfenswert. Hierzu gibt es bislang noch keine Studien.

Als theoretische Grundlage für diese Arbeit dient das „Aktiotop-Modell“ (Ziegler, Heller, Schober, & Dresel, 2006), das einen systemischen Ansatz verfolgt. Die untersuchten Einflussvariablen werden auf dessen Grundlage hergeleitet. Das Modell wurde ursprünglich zur Beschreibung von ausgedehnten Lernprozessen konzipiert. Es wird in diesem Kontext zur Beschreibung der Handlungen von Lehrpersonen adaptiert.

Im Folgekapitel werden die wichtigsten Ergebnisse zu schulischen Leistungsunterschieden zwischen Buben und Mädchen kurz dargestellt und auf lernrelevante Variablen eingegangen, die als Determinanten von schulischen Leistungen gelten (Kapitel 2). Beispiele

von Einflüssen der Sozialisation auf das Zustandekommen von geschlechtsspezifischen Schulleistungen sowie dessen Einwirkung auf die Unterschiede in den lernrelevanten Variablen werden in Kapitel 3 behandelt. Nachdem die Relevanz von Geschlechtsstereotypen (seitens der Lehrpersonen gegenüber ihrer SchülerInnen) auf die differenziellen Schulleistungen herausgearbeitet worden ist, widmet sich Kapitel 4 anschließend der theoretischen Einbettung der untersuchten Variablen im sog. „Aktiotop-Modell“, welches in diesem Kapitel zum Überblick vorerst allgemein beschrieben wird. Das Forschungsanliegen der Arbeit wird in Kapitel 5 dargestellt. Im empirischen Teil wird zuerst das methodische Vorgehen erklärt (Kapitel 6). Anschließend werden die Ergebnisse dargestellt (Kapitel 7), die abschließend zusammengefasst und in Bezug zu praktischen Implikationen und möglicher zukünftiger Forschung diskutiert werden (Kapitel 8).

1. Geschlechtsspezifische Unterschiede bei SchülerInnen

Um deutlich zu machen, dass es wichtig ist, Geschlechtsstereotypen von Lehrpersonen genauer zu untersuchen, wird vorerst auf bestehende Geschlechtsunterschiede von SchülerInnen in Leistung und Motivation eingegangen. Mögliche Ursachen werden im Folgekapitel behandelt, wobei die Rolle der Lehrpersonen deutlich gemacht wird.

Schulische Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen sind nach wie vor – teilweise in sehr ausgeprägter Form – auffindbar. Leistungsindikatoren sind Noten oder Kompetenzmessungen und lernrelevante Variablen korrelieren stark mit ihnen. Sie spiegeln Geschlechtsstereotypen wider. Geschlechtsstereotype, die von Eckes (2008) als kognitive Strukturen definiert werden, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten, wirken hier in einigen Bereichen stark einschränkend für beide Geschlechter. Für das Zustandekommen dieser Unterschiede ist eine Reihe an Sozialisationsprozessen verantwortlich, die von Geschlechtsstereotypen geprägt werden und sich auf die Einstellungen von Kindern und Jugendlichen auswirken (Cross & Markus, 1993).

Für welches Geschlecht lassen sich nun in welchen Bereichen Benachteiligungen finden? In den 90er-Jahren wurde man auf die Diskriminierung von Mädchen im Schulsystem aufmerksam (vgl. Faulstich-Wieland, 2011). Dadurch wurde eine bis heute andauernde Debatte in die Wege geleitet, bei der eine immer wiederkehrende Suche nach einem Geschlecht der BildungsverlierInnen bzw. -gewinnerInnen stattfindet. So sprechen einige AutorInnen und insbesondere die Medien heutzutage von den „Buben als die neuen Bildungsverlierer“. Bei genauerer Betrachtung ist jedoch klar zu erkennen, dass eine Schlussfolgerung, welches Geschlecht heute in der Schule als benachteiligt gilt, nicht so einfach zu vollziehen ist (Hannover & Kessels, 2011). Die unterschiedlichen Bildungsaspirationen spiegeln sich auch in den Zukunftsvorstellungen und gesellschaftlichen Meinungen über die Arbeitsteilung von Männern und Frauen wider. Hier lassen sich stark geschlechtsstereotype Muster erkennen.

Im Folgenden wird ein kurzer Einblick in Geschlechtsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern gegeben: Unterschiede in Leistung, Einstellungen, Schullaufbahnen sowie lernrelevanten Variablen werden dargestellt.

1.1 Geschlechtsspezifische SchülerInnenleistungen

Wenn es um das Thema „Schule und Geschlecht“ geht, ist es nahe liegend, sich die Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Buben in verschiedenen Fächern anzusehen. Hier zeigt sich in einer Untersuchung von Bacher, Lachmayr und Hasengruber (2008), dass österreichische Mädchen in Deutsch und Englisch, nicht aber in Mathematik (hier ist der Unterschied nicht signifikant), bessere Noten bekommen als ihre männlichen Mitschüler. Diese Unterschiede sind am Ende der Volksschulzeit noch gering und nehmen in der Sekundarstufe I zu.

Um diese Ergebnisse im internationalen Vergleich zu betrachten, können standardisierte Messungen von SchülerInnenleistungen herangezogen werden. Die Ergebnisse von PISA werden auch von den Medien aufgegriffen: Mädchen und Buben zeigten teilweise starke Kompetenzunterschiede in den unterschiedlichen Bereichen. PISA 2009 schockierte insbesondere mit den Ergebnissen der Leseleistung österreichischer SchülerInnen. Mädchen schnitten in allen OECD-/EU-Ländern im Lesen besser ab als Buben – in Österreich (41 Punkte) war die Differenz ähnlich hoch wie im OECD-Schnitt, der bei 39 Punkten lag (Schwantner & Schreiner, 2010).

In Mathematik wiederum zeigte sich in Österreich ein deutlicher Vorsprung der Buben. Mit 19 Punkten Differenz war Österreich hier eines der Länder mit den deutlichsten Unterschieden. Im OECD-Schnitt erzielten Buben in Mathematik nämlich einen um 12 Punkte höheren Mittelwert als ihre Alterskolleginnen (Schwantner & Schreiner, 2010). Auch die TIMSS-Studie 2007 zeigte einen signifikanten Unterschied in der Mathematik-Gesamtleistung zwischen Mädchen und Buben von 14 Punkten, wobei es sich um einen kleinen, jedoch praktisch bedeutsamen Unterschied handelt (Suchan, Wallner-Paschon, & Schreiner, 2010).

In den Naturwissenschaften lagen Buben mit 8 Punkten Differenz vor den Mädchen, der Unterschied ist allerdings nicht signifikant. In der PISA-Studie 2006 allerdings, in der

Detailanalysen nach Subskalen oder bestimmten Themenbereichen möglich sind, erreichten österreichische Buben auf der Naturwissenschafts-Gesamtskala einen nicht signifikanten Vorsprung von 8 Punkten. Bei den genaueren Analysen der Unterbereiche zeigte sich, dass die österreichischen Buben im Teilbereich „Physikalische Systeme“ um 45 Punkte vor den Mädchen lagen, was sich als die größte Geschlechtsdifferenz herausstellte (Schreiner, 2007). Bei der Messung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen der SchülerInnen der 4. Schulstufe im Rahmen der TIMSS-Studie 2007 lagen Buben im EU-Durchschnitt tendenziell vor den Mädchen. Wallner-Paschon (2010) betont, dass die Unterschiede in Mathematik und Naturwissenschaften in Österreich zwar als moderat einzuordnen sind, aber im Vergleich zu den EU-Teilnehmerländern relativ hoch ausfallen.

1.2 Geschlechtsspezifische Schullaufbahnen und geschlechtsstereotype Einstellungen

Betrachtet man die Schullaufbahnen von Kindern und Jugendlichen, so lassen sich einige Geschlechtsunterschiede erkennen: Zusammengefasst besuchen Buben seltener häufig eine maturaführende Schule, verbleiben jedoch länger im Schulsystem, während Mädchen häufiger nach der Pflichtschulzeit die Schule beenden oder nur kurze Ausbildungen absolvieren und vermehrt einen Ausbildungsgang mit geringerem Prestige und geringeren Karrieremöglichkeiten besuchen (vgl. AMS-Qualifikations-Barometer, 2010; Bacher et al., 2008).

Geschlechtsunterschiede lassen sich nicht nur bei den Schulleistungen finden, sondern auch in den Einstellungen der SchülerInnen bezüglich ihrer Zukunft. Befragt man Kinder und Jugendliche zu Zukunfts- und Berufsvorstellungen, so können auch hier stark geschlechtsspezifische Einstellungen gefunden werden. In einer deutschen Studie nannten die Buben der 4. Schulstufe als Traumberufe zum Beispiel am häufigsten eine Tätigkeit bei Polizei oder Militär. Die gleichaltrigen Mädchen nannten als Traumberuf am häufigsten Ärztin, dann folgten die Berufe Lehrerin, Erzieherin und Krankenschwester (Walper & Schröder, 2002). Nicht nur Schulleistungen, sondern auch Zukunfts- und Berufsvorstellungen von Kindern in Jugendlichen sind somit nach wie vor stark von Geschlechtsstereotypen geprägt.

2. Lernrelevante Variablen als Determinanten von schulischen Leistungen

Die erbrachte Leistung eines Schülers bzw. einer Schülerin ist der Output eines komplexen Prozesses. Neben kognitiven Variablen wie Intelligenz, spielen auch Persönlichkeitsvariablen sowie motivationale Variablen eine entscheidende Rolle (Spinath, Freudenthaler, & Neubauer, 2010; Spinath, Spinath, Harlaar, & Plomin, 2006). Unterschiede in kognitiven Variablen können zwar in vereinzelt kognitiven Teilbereichen gefunden werden, jedoch mit minimalen Effektstärken und extrem geringer Alltagsrelevanz (Hausmann, 2011). Gäbe es außerdem unterschiedliche kognitive Ausgangsbedingungen, so müssten sich Leistungsunterschiede bereits in sehr jungem Alter sowie kulturübergreifend universell zeigen (Ludwig, 2007). Ersteres Argument lässt sich mit dem Befund untermauern, dass Leistungsunterschiede noch nicht oder kaum im Grundschulbereich zu finden sind (Bacher et al., 2008). Von kulturübergreifenden Leistungsunterschieden kann man ebenfalls nicht sprechen, da z.B. erhebliche Unterschiede zwischen den geschlechtsspezifischen Mustern in den einzelnen europäischen Staaten bestehen (Europäische Kommission, 2009). Einen weiteren interessanten Befund hierzu liefert die Studie von Guiso und Kollegen (2008): Sie fanden in ihrer kulturübergreifenden Studie, dass der Geschlechtsunterschied in Mathematik in Ländern mit einer hohen Geschlechtergleichstellung (z.B. Schweden oder Norwegen) verschwindet.

Da ungleiche kognitive Voraussetzungen nach dem derzeitigen wissenschaftlichen Stand als Hauptursache für die bestehenden Geschlechtsunterschiede ausgeschlossen werden können, konzentriert sich die schulpsychologische Forschung auf nicht-kognitive Variablen, die zu dem Zustandekommen von Geschlechtsunterschieden in der (Schul)Leistung führen können. Unter diese nicht-kognitiven Variablen lassen sich auch solche summieren, die der Motivation zuzuordnen sind. Im weiteren Verlauf werden die Geschlechtsunterschiede einiger dieser lernrelevanten Variablen kurz dargestellt: (1) das akademische Selbstkonzept, (2) Ursachenzuschreibungen (Attributionen), (3) Interesse und die (4) Lernmotivation.

(1) Im schulischen Kontext gilt das sog. **akademische Selbstkonzept** als relevante Determinante schulischer Leistungen (Hansford & Hattie, 1982): es korreliert mit Kurswahlpräferenzen (Köller, Daniels, Schnabel, & Baumert, 2000), Studienfachwahlen (Nagy et al., 2008) und Berufswünschen (z.B. Riegle-Crumb, Moore, & Ramos-Wada, 2011).

Im allgemeinen akademischen Selbstkonzept zeigen sich meist keine Unterschiede zwischen Mädchen und Buben (Hergovich, Sirsch, & Felinger, 2004), während im fachspezifischen akademischen Selbstkonzept Unterschiede meist gegen Ende der Primarstufe auftreten. Einige Studien konnten bereits bei Grundschulkindern ein signifikant höheres Selbstkonzept bei Buben in Mathematik feststellen (Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2003; Herbert & Stipek, 2005; Tiedemann & Faber, 1995). Im sprachlichen Bereich zeigte sich nur in manchen Studien ein höheres Selbstkonzept für Mädchen im Grundschulalter (z.B. Durik, Vida, & Eccles, 2006). In der Sekundarstufe I setzen sich die Unterschiede fort und lassen sich in einer Vielzahl an Studien nachweisen. Die PISA-Daten von 2003 (15-/16-Jährige) zeigten beispielsweise, dass für das Fach Mathematik zwischen Buben und Mädchen in allen Kompetenzgruppen große Unterschiede in den Selbsteinschätzungen bestehen (Zimmer, Burba, & Rost, 2004). Gemäß den Befunden entwickeln sich Unterschiede im Selbstkonzept erst im Verlauf der Schullaufbahn, was wiederum als Beleg dafür gesehen werden kann, dass sozialisationstheoretische Erklärungen für die Entstehung von schulischen Geschlechtsunterschieden herangezogen werden müssen.

(2) Ungünstige **Ursachenzuschreibungen (Attributionen)** können ebenfalls Einfluss auf Geschlechtsunterschiede in der Schule haben bzw. diese aufrechterhalten. Nach der Attributionstheorie von Weiner (1985) lässt sich zusammenfassend sagen, dass sich die Attribuierung des Erfolgs auf die eigene Fähigkeit oder Anstrengung sowie die Attribuierung von Misserfolg auf fehlende Anstrengung positiv auf die Motivation auswirkt. Im Gegensatz dazu gilt als negativ für die Motivation, wenn Erfolg auf Glück oder fehlende Fähigkeiten attribuiert wird. In einer kulturübergreifenden Studie zu geschlechtsspezifischen Überzeugungen über Schulleistungen fanden beispielsweise Stetsenko und ihre KollegInnen (2000) in all ihren untersuchten Ländern, dass Mädchen im Vergleich zu Buben ihre Leistungen weniger ihrem Talent zuschreiben, sondern vermehrt Faktoren wie Glück oder Anstrengung. Insbesondere bezogen auf das Fach Mathematik lassen sich für Mädchen häufig ungünstige Attributionsstile feststellen. So fanden z.B. Tiedemann und Faber (1995) in ihrer Studie mit Kindern der 3. und 4. Schulstufe nicht nur, dass Mädchen ihre mathematischen Fähigkeiten bei objektiv gleichen Leistungen geringer einschätzten, sondern auch dass sie Misserfolg häufiger als bei den Buben mit geringen Fähigkeiten und

tendenziell weniger mit Anstrengungsmangel erklärten. Folglich wirkt sich der in den genannten Studien ausfindig gemachte Attributionsstil der Buben motivationsfördernder aus als der der Mädchen.

(3) Eine weitere zentrale motivationale Determinante schulischer Leistungen und Wissenszuwächsen stellt das schulische **Interesse** dar. Schiefele, Krapp und Winteler (1992) stellten in einer Meta-Analyse fest, dass Interesse ca. 10 Prozent der leistungsbezogenen Varianz aufklärt. Bereits im Vorschulalter berichten Kinder von unterschiedlichen, von geschlechtsstereotypen geprägten Interessen (McHale, Kim, Whiteman, & Crouter, 2004). Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede im Interesse lassen sich auch bei Schulfächern wiederfinden: In einer Studie wurden SchülerInnen der 11. Jahrgangsstufe in Japan, Taiwan und den vereinigten Staaten zu ihren akademischen Interessen befragt, wobei Buben angaben, eher Mathematik, Naturwissenschaften und Sport zu favorisieren und Mädchen eher Sprachen, Kunst und Musik (Evans, Schweingruber, & Stevenson, 2002). Die AutorInnen stellen kulturelle Unterschiede in der Stärke der Zusammenhänge fest, die für sie durch die unterschiedlichen Sozialisationspraktiken erklärbar sind, die diese Geschlechtsunterschiede minimieren oder erhöhen.

(4) Variablen wie Interesse, das akademische Selbstkonzept und die Attributionen stehen im engen Zusammenhang mit der **Lernmotivation**. Die für Buben in den Naturwissenschaften und in Mathematik und für Mädchen teilweise in Sprachen gefundenen Vorteile lassen sich demnach auch hier wiederfinden. So wurden die SchülerInnen in der PISA-Studie 2006 beispielsweise nach der instrumentellen Motivation befragt. D.h. es wurde gefragt, ob es sich für sie auszahlt, sich in den naturwissenschaftlichen Fächern (Physik, Chemie und Biologie) anzustrengen, und ob sie das Gelernte später in einem Beruf, in der Ausbildung oder in einem Studium einsetzen können. Bei den Mädchen zeigte sich, dass sie in diesen Fächern weniger mit dem Gelernten anzufangen wissen als Buben (Schreiner et al., 2007).

3. Sozialisationseinflüsse

Wieso kommt es zu den genannten Geschlechtsunterschieden in Motivation und Leistung? Von außen betrachtet werden Mädchen und Buben nach demselben Lehrplan unterrichtet und sitzen in denselben Klassenräumen. Den Theorien, die die Entstehung von Geschlechtsunterschieden nicht als biologisch bedingt sehen, ist gemein, dass sie den Kern der Geschlechtsunterschiede in der Interaktion mit der Umwelt sehen, z.B. durch geschlechtsspezifische differenzielle Verstärkung von Personeneigenschaften und Verhaltensweisen (vgl. z.B. Parsons & Bales, 1955). Diesen unterschiedlichen Interaktionen mit Mädchen und Buben liegen geschlechtsstereotype Erwartungen zugrunde (Ludwig, 2007).

SchülerInnen sind einer Vielzahl an Sozialisationseinflüssen ausgesetzt, wie Lehrpersonen, Peers, Eltern oder Medien. Dass geschlechtsspezifische Leistungserwartungen seitens der Eltern existieren und diese auch einen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung ihrer Kinder hat, konnte in einigen Studien bestätigt werden (z.B. Jacobs & Eccles, 1992; Tiedemann, 2000). Bezogen auf Peers als Sozialisationsagenten konnte beispielsweise Kessels (2005) zeigen, dass Mädchen und Buben der 8. und 9. Schulstufe, die stereotyp-inkongruente Fächer favorisieren und gute Leistungen in diesen zeigen, als weniger populär eingeschätzt wurden als jene, die in ihrer Fächerpräferenz dem Geschlechterstereotyp entsprechen. Auch in Schulbüchern sind stark von Geschlechtsstereotypen geprägte Bilder zu finden (Finsterwald & Ziegler, 2007).

Neben diesen relevanten Quellen der Sozialisation spielen im schulischen Kontext die Lehrpersonen eine große Rolle. Es lassen sich eine Vielzahl an Studien finden, die geschlechtsstereotype Erwartungen von Lehrpersonen feststellen (näher dazu in Kapitel 4.2). Es stellt sich die Frage, ob sich diese Erwartungen auch auf die Leistungen der SchülerInnen auswirken.

Die in der Folge dargestellten Befunde zur geschlechtsspezifischen Self-fulfilling Prophecies (SFP) und der Stereotypen-Bedrohung, zeigen auf, dass Geschlechtsstereotype in Form von Erwartungen an Kinder und Jugendliche herangetragen werden.

3.1 Geschlechtsspezifische Self-fulfilling Prophecies (SFP)

Der Einfluss von LehrerInnenerwartungen auf die Leistung ihrer SchülerInnen wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Jussim und Harbor (2005) fassten einige Studien zur „self-fulfilling prophecies“ (SFP) der LehrerInnenerwartung zusammen und kamen zum Schluss, dass es diese gibt, sie jedoch gering sind. Ihrer Meinung nach liegt eine Vielzahl an Moderatoren vor. Studien zu dieser Fragestellung sind mit einigen Problemen verbunden und müssen mit Vorsicht interpretiert werden: Um eine kausale Beziehung der Erwartungen seitens der Lehrpersonen auf die Leistungen ihrer SchülerInnen feststellen zu können, bedarf es experimenteller Bedingungen, die im Schulsetting klarerweise nicht generierbar sind. Es stellt sich zudem die Frage, ob die gemessene Korrelation zwischen Einschätzung der Lehrperson und Leistung der SchülerInnen aufgrund einer adäquaten Einschätzung der Lehrperson oder deren Erwartung zustande kommt (Jussim, Robustelli, & Cain, 2009).

Zu den geschlechtsspezifischen SFP liegen einige Studien vor, die jedoch kritisch betrachtet und nicht unreflektiert verallgemeinert werden dürfen. Die bereits ältere, jedoch bisher nicht replizierte Studie von Palardy (1969) konnte aufzeigen, dass die geschlechtsstereotypen Einstellungen der Lehrpersonen einen Einfluss auf die Leseleistung der Buben haben können. Die Lehrpersonen wurden – noch bevor sie ihre SchülerInnen in der 1. Klasse kennenlernten - in zwei Extremgruppen unterteilt: Eine Gruppe, die geschlechtsstereotype Vorstellungen über bessere Lernleistung von Buben gegenüber Mädchen hatten und eine andere Gruppe, die die Lernleistung beim Lesen zwischen Buben und Mädchen als gleich ansahen. Die Lehrpersonen dieser beiden Gruppen wurden miteinander gematched und es wurden keine Ausgangsunterschiede ihrer SchülerInnen zu Beginn des Schuljahres festgestellt. Die Buben in der Gruppe der Lehrpersonen, die überzeugt davon waren, dass Mädchen eine bessere Lernleistung im Lesen besitzen, erzielten ein halbes Jahr nach Beginn des Schuljahres signifikant schlechtere Leistungen als die Buben in jener Gruppe, in der Lehrpersonen nicht von diesem Geschlechtsstereotyp geprägt waren. Da bei dieser Studie die Lehrpersonen die Kinder vorher nicht kannten und die Kinder auch gleiche Ausgangsvoraussetzungen bezüglich der Lernleistung beim Lesen besaßen, ist auszuschließen, dass die Ergebnisse aufgrund einer akkuraten Beurteilung der Lehrpersonen über ihre SchülerInnen zustande kamen. Jussim et al. (2009) meinen in ihrer

Übersichtsarbeit zu Studien zur SFP, dass diese stärker bei jüngeren SchülerInnen auftreten und/oder in neuen Situationen. Es ist also ungewiss, ob sich die Ergebnisse dieser in der 1. Klasse Volksschule durchgeführten Studie auch bei älteren SchülerInnen wieder bestätigen lassen würden.

In einem TIMSS Sample aus der Schweiz kam Keller (1997) bei SchülerInnen der Sekundarstufe (6., 7. und 8. Schuljahr) zu dem Ergebnis, dass im Fach Mathematik die Leistung durch das Selbstvertrauen in der Domäne bedingt ist. Sie untersuchte, ob es einen Einfluss auf das Selbstvertrauen der Mädchen hat, wenn deren Lehrperson Mathematik als männliche Domäne ansieht. Tatsächlich fand sie bei Mädchen in Klassen von Lehrpersonen, die starke geschlechtsstereotype Vorstellungen über das Fach Mathematik besitzen, ein geringeres Selbstvertrauen im Fach Mathematik. Wenn Mathematik von der Lehrperson als männliche Domäne stereotypisiert wurde, so schrieben Mädchen diese Domäne auch weniger dem eigenen Geschlecht zu: Je höher hingegen die positiven Erwartungen der Lehrperson gegenüber den Mädchen, desto eher schrieben sie Mathematik dem eigenen Geschlecht zu. Sich mit einer Domäne zu identifizieren ist eine wichtige Voraussetzung dafür um in einer Domäne erfolgreich sein zu können (Steele, 1997).

Erwartungen seitens der Lehrpersonen können eine Auswirkung auf das Selbstvertrauen und auch die Leistung haben. Auch wenn Studien zu SFP mit Vorsicht betrachtet werden müssen, da Kausalzusammenhänge nicht leichtfertig vollzogen werden sollten, lassen sich einige aussagekräftige Belege dafür finden, dass geschlechtsspezifische SFP existieren.

3.2 Stereotypen-Bedrohung

Eine weitere Theorie, die vor allem Angst während einer Leistungssituation als Mediator für die Beeinträchtigung von Leistungen ansieht, ist die der Stereotypen-Bedrohung (Steele, 1997). Erwartungen können hier nachgewiesen ebenfalls mediierend wirken (Cadinu, Maass, Frigerio, Impagliazzo, & Latinotti, 2003). Steele (1997) geht davon aus, dass es wichtig ist sich mit einer Domäne zu identifizieren, um darin gute Leistungen zu erbringen. Er meint, dass alleine diese Identifikation – Akzeptanz zu erhalten und Aussicht auf gute Leistung bekommen – für Frauen in einem maskulin konnotierten Fach schwieriger sei. Wenn man sich mit einer Domäne identifiziert, in der ein negatives Stereotyp über die

eigene Gruppe existiert, dann entsteht laut Steele in Prüfungssituationen Angst, Druck und emotionaler Distress, da man sich dem Risiko ausgesetzt fühlt, dieses negative Stereotyp zu bestätigen. Das Erleben der negativen Emotionen gilt hier als Mediator des Leistungsergebnisses. Aronson und Steele konnten dies nicht nur für Frauen in Mathematik nachweisen, sondern auch für Afro-AmerikanerInnen bei der Bearbeitung von Intelligenztests (Aronson & Steele, 2005). Spencer, Steele und Quinn (1999) fanden in ihrer Studie, dass Frauen gleiche Leistungen wie Männer zeigten, wenn die TeilnehmerInnen explizit darauf hingewiesen wurden, dass keine Geschlechtsunterschiede in dem von ihnen zu bearbeitenden Mathematik-Test bestehen. Wurde dies jedoch nicht explizit betont, dann zeigten Frauen eine signifikant schlechtere Leistung als die gleich qualifizierten männlichen Studienteilnehmer.

Die Stereotypen-Bedrohung wurde bereits mehrfach für unterschiedlichste Gruppen und deren Stereotype nachgewiesen, auch wenn eine Meta-Analyse aufzeigt, dass dieses Phänomen durch einige Variablen moderiert wird (z.B. Testschwierigkeit oder Identifikation mit der Domäne) (Nguyen & Ryan, 2008).

Während in der Literatur zum Großteil Studien zu finden sind, die die Stereotypen-Bedrohung während Prüfungssituationen erforschen, konzentrieren sich aktuellere Beiträge auf die Auswirkungen von Stereotypen-Bedrohung während Lernprozessen. In einer Studie von Taylor und Walton (2011) konnten afroamerikanische Studierende, die unter Stereotypen-Bedrohung seltene Wörter der englischen Sprache lernten, ein bis zwei Wochen später nur von etwa halb so vielen der gelernten Wörter die korrekte Bedeutung bestimmen, als jene afroamerikanische Studierende, die ohne Stereotypen-Bedrohung lernten. Die Stereotypen-Bedrohung scheint Lernprozesse in unterschiedlichen Aspekten zu beeinflussen. Eine Studie im Gender-Bereich zeigte, dass Frauen unter Stereotypen-Bedrohung eher verbale als mathematische Aufgaben zur Bearbeitung wählen (Davies, Spencer, Quinn, & Gerhardstein, 2002). Frauen unter Stereotypen-Bedrohung gaben in dieser Studie ebenfalls eher verbale Domänen als Fächer aus dem MINT-Bereich als Studien- und Berufswünsche an. Boucher et al. (2012) fanden, dass „gender-faire“ Information (explizite Information darüber, dass es in der zu bearbeitenden Mathematik-aufgabe keine Geschlechtsunterschiede gibt) vor Beginn eines Lernprozesses die

Unterschiede in der Leistung und auch die Verminderung der Lernleistung reduzieren kann. Es gibt also Evidenz dafür, dass Stereotypen-Bedrohung auch bei Lernprozessen eine Rolle spielt und eine Reduktion des Stereotyps, die vor einem Lernprozess induziert wird, diese Effekte vermindern kann. Demnach kann geschlussfolgert werden, dass SchülerInnen, die einer Stereotypen-Bedrohung ausgesetzt sind, dadurch nicht nur Leistungseinbußen in Testsituationen erleben, sondern auch eine negative Beeinträchtigung des Lernprozesses stattfinden kann.

Die Stereotypen-Bedrohung ist ein Phänomen, das in Sozialisationsprozessen verankert ist, da Sozialisationsinstanzen diese Stereotype vermitteln. Ein Beispiel für die Vermittlung von Stereotypen von Eltern auf deren Kinder zeigt die Studie von McKown und Strambler (2009). Sie stellten fest, dass Kinder im Alter von 5 bis 11 Jahren ein stärkeres Stereotypen-Bewusstsein besaßen, wenn sie von ihren Eltern sogenannte „racial socialization practices“ erfuhren. Das bedeutet, dass die Eltern ihnen Stolz in die eigene Kultur und Misstrauen in andere Kulturen weitervermitteln. Diese Ergebnisse machen erneut deutlich, wie wichtig Sozialisationsinstanzen für die Entwicklung von Vorstellungen über das Geschlecht sind. Stereotype können sich folglich auf Leistung und Lernprozesse auswirken. Lehrpersonen, die Stereotypen in sich tragen und danach handeln, können auch aus der Perspektive der Stereotypen-Bedrohung eine Gefahr für das Selbstbild der SchülerInnen darstellen und über emotionale Prozesse die Leistung beeinflussen.

Neuere Interventionsstudien zeigen, dass eine Bedrohung durch Selbstbestätigung beeinflusst werden kann. Sowohl im Kontext von Frauen im technischen Bereich als auch von Afro-AmerikanerInnen in der Schule führte eine Intervention, die in Form von strukturierten Schreibaufgaben (Verfassen von Aufsätzen über persönliche Werte im Leben, wie z.B. Freunde, Familie oder Interessen) zu einer Reduzierung der Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern bzw. zwischen europäischen und Afro-AmerikanerInnen (Cohen, Garcia, Purdie-Vaughns, Apfel, & Brzustoski, 2009; Miyake et al., 2010).

3.3 Geschlechtsspezifische Muster der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion

Wie werden unterschiedliche Erwartungen an die SchülerInnen herangetragen? Der Klassenraum ist ein Ort der Interaktion. Geschlechtsdifferente LehrerInnen-Erwartungen

können sich laut Ludwig (2007) nur dann auf SchülerInnenleistungen auswirken, wenn sich diese Erwartungsdifferenzen in geschlechtsdifferentem LehrerInnenverhalten als Mediator ausdrücken. Lehrpersonen, die gegenüber einer/einem bestimmten SchülerIn eine hohe Erwartung entgegenbringen, tendieren eher dazu diesem Kind ein wärmeres soziales Klima entgegenzubringen. Sie äußern häufiger positives Feedback und stellen mehr und unterschiedlichen Input in Form von Menge und Schwierigkeitsgrad an Material zur Verfügung, zeigen vermehrte Interaktionen und interagieren häufiger mit diesem/dieser SchülerIn (Harris & Rosenthal, 1985). Diese Art der Interaktion trägt zu einer guten LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung bei, die wiederum die Motivation der SchülerInnen fördert (Opdenakker, Maulana, & den Brok, 2012). Da der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion in Zusammenhang mit Motivation und Leistung von SchülerInnen eine wichtige Bedeutung zukommt, werden in einigen Studien geschlechtsspezifische Muster der Interaktion betrachtet.

Studien fanden häufig Unterschiede im Umgang von LehrerInnen mit Buben und Mädchen. So wurde beispielsweise in einer bereits älteren Beobachtungsstudie (Dweck, Davidson, Nelson, & Enna, 1978) festgestellt, dass Lehrpersonen sich Buben gegenüber kritischer verhielten. Bei Mädchen bezog sich negatives Feedback häufiger auf ihre intellektuellen Fähigkeiten. Bei Buben bezogen sich 45 Prozent des negativen Feedbacks hingegen auf ihr Nicht-Einhalten von Verhaltensregeln. Positives Feedback wurde bei Buben signifikant häufiger auf ihre intellektuellen Fähigkeiten bezogen als bei Mädchen. Mädchen wurden meist für nicht-intellektuelle Aspekte gelobt (z.B. Ordentlichkeit). Dieses unterschiedliche Feedbackverhalten kann laut den AutorInnen zu negativen Attributionsstilen von Erfolg und Misserfolg führen.

In einer Meta-Analyse (Jones & Dindia, 2004) zur unterschiedlichen Behandlung von Mädchen und Buben wird betont, dass es viele moderierende Faktoren gibt, die die Interaktionsmuster beeinflussen. Die Effektstärken der in die Meta-Analyse einbezogenen Studien waren zwar immer größer als Null und deuteten auf intensivere LehrerInnen-Schüler-Interaktionen hin, sie variierten aber sehr stark von Studie zu Studie.

Zum differentiellen Lehrkräfteverhalten existieren leider keine aktuellen Studien. Durch die gesellschaftlichen Veränderungen könnte davon ausgegangen werden, dass sich das

Lehrkräfteverhalten geändert hat. Da jedoch bei SchülerInnen geschlechtsspezifische Attributionen zu finden sind, Leistungsunterschiede auch heute teilweise in sogar extremen Ausmaß bestehen und diese durch die Lehrpersonen mitbedingt werden, kann man davon ausgehen, dass die Interaktion in vielen Klassen nach wie vor von geschlechtsstereotypen Erwartungen geprägt ist. Da man aber – wie weiter oben erwähnt – nicht implizit von einer Kausalität ausgehen kann, bedarf es vorerst einer empirischen Überprüfung.

Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern haben ohne Zweifel eine Vielzahl an Ursachen und werden durch eine Reihe an Interaktionsmustern aufrechterhalten und verstärkt. Die Rolle der Lehrpersonen bei der Entstehung von geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden kann in Form einer selbsterfüllenden Prophezeiung auf Motivation und Leistung ihrer SchülerInnen wirken, unter anderem mediiert durch eine unterschiedliche Behandlung von Buben und Mädchen (Jussim & Harber, 2005). Durch die Vielzahl an Sozialisationsagenten, die die Entstehung von Geschlechtsstereotypen von SchülerInnen mitbeeinflussen können, ergeben sich aber eine Menge an zusätzlichen Einflussfaktoren, die schwer ausgeklammert bzw. schwer zur Gänze kontrolliert werden können. Außerdem sind Schulsettings von einer hohen Heterogenität geprägt, weshalb eine Verallgemeinerung der Ergebnisse nur vorsichtig vollzogen werden kann. Weitere Evidenz dafür, dass sich Stereotype negativ auf Lernprozesse sowie Testsituationen auswirken können, liefert das Phänomen der Stereotypen-Bedrohung (Appel, Kronberger, & Aronson, 2011), das in Kapitel 3.2 bereits erläutert wurde.

Die Befundlage zeigt auf, dass Geschlechtsstereotype bei Lehrpersonen eine Rolle bei der Entstehung von schulischen Geschlechtsunterschieden spielen können. Aus diesem Grund ist es von großer Wichtigkeit, Geschlechtsstereotype von Lehrpersonen näher zu betrachten und in Hinblick auf mögliche Präventionen oder Interventionen zu überlegen, welche Faktoren die Ausprägungen an Geschlechtsstereotypen einer Lehrperson beeinflussen.

4. Das Aktiotop-Modell

Das erwartungsgeleitete Handeln einer Lehrperson hat einen Effekt auf die Einstellungen und Leistungen ihrer SchülerInnen – Geschlechtsstereotype werden somit aufrechterhalten und verstärkt (z.B. Ludwig, 2007).

Eine Person wird klarerweise nicht mit Geschlechtsstereotypen geboren. Vereinfacht formuliert entstehen diese, weil die Wahrnehmung so komplex ist und Stereotype diese komprimieren und vereinfachen können. Bereits Allport (1954) meint, dass die Gruppierung von Menschen in Kategorien das Ausmaß an Anstrengung reduziert, die es zu dem Verständnis und der Interaktion braucht.

Nicht jede Person besitzt jedoch dieselbe Ausprägung an Stereotypen. Was unterscheidet jene Lehrpersonen, die Mädchen und Buben möglicherweise als gleich talentiert ansehen, von jenen, die davon ausgehen, dass beide Geschlechter einer unterschiedlichen genetischen Determination ausgeliefert sind und deshalb nicht dieselbe natürliche Begabung besitzen? Um dies beantworten zu können, ist es wichtig einen Blick auf die internalen Faktoren eines Individuums zu werfen, die der Entstehung von Geschlechtsstereotypen zugrunde liegen.

Das einem systemischen Ansatz folgende Aktiotop-Modell berücksichtigt die (internalen und externalen) Faktoren und Wechselspiele, die zu stereotypen Handlungen einer Person führen (und somit die Umwelt beeinflussen) können. Dieses soll nun im Folgenden zusammenfassend beschrieben werden. Im weiteren Verlauf werden die drei personalen Komponenten näher beleuchtet. Insbesondere sollen weitere Variablen bestimmt werden, die mit Geschlechtsstereotypen in Zusammenhang stehen.

Der Begriff des „Aktiotops“ wurde von Ziegler, Heller, Schober und Dresel (2005) eingeführt. Damit ist der subjektive Lebensraum gemeint, mit dem sich eine Person durch ihre Handlungen arrangieren muss. Das Modell erklärt den Teil der Realität, in dem ein Individuum besteht und auch die Umwelt, in der es agiert (Ziegler, Stöger, & Grassinger, 2011). An dieser Stelle wird nun die Lehrperson als Individuum und deren Ausschnitt ihrer Realität beleuchtet. Als bedeutsamer Teil ihrer schulischen Umwelt sind neben KollegInnen, DirektorInnen oder Eltern auch deren SchülerInnen zu sehen.

Im Modell werden vier Komponenten unterschieden, die in Abbildung 1 dargestellt sind: Die Ziele, der subjektive Handlungsraum und das aktuelle Handlungsrepertoire sind jene Komponenten, die sich „innerhalb“ des Aktiotops befinden, also die personalen Faktoren eines mit der Umwelt interagierenden Individuums (s. auch Folgekapitel). Diese Komponenten befinden sich nicht nur im Austausch untereinander, sie werden durch Handlungen an die vierte Komponente - die Umwelt - weitergegeben. Auch die Interaktion mit der Umwelt ist klarerweise nicht einseitig zu sehen. Wird zum Beispiel ein Mädchen von einer Lehrperson für ihre (von der Lehrperson wahrgenommene) Ordentlichkeit verstärkt, so wird dieses Mädchen diese Eigenschaften wohl häufiger zeigen, was wiederum das Verhalten der Lehrperson beeinflussen kann. In der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion ist demnach auch zu bedenken, dass die Lehrperson immer auch auf das Verhalten der SchülerInnen reagiert (Jussim et al., 2009).

Die vier Komponenten des Aktiotops, wie sie auch in Abbildung 1 dargestellt sind, können nicht losgelöst voneinander betrachtet, da sie sich im ständigen Austausch miteinander befinden.

Im Folgenden werden die einzelnen Komponenten in Kürze dargestellt und die Verortungen der Geschlechtsstereotype herausgearbeitet. Der „moderne Sexismus“ ist ein dem der Geschlechtsstereotype nahes Konstrukt. Modern sexistische Einstellungen von Lehrpersonen wurden bislang noch nicht bei Lehrpersonen erforscht, weshalb diese neben den Geschlechtsstereotypen in der vorliegenden Arbeit behandelt werden. In weiterer Folge stellt sich die Frage, ob sie mit Geschlechtsstereotypen in Zusammenhang stehen. Es wird nach zusätzlichen im Aktiotop-Modell verankerten Variablen gefragt, die sowohl mit den Geschlechtsstereotypen als auch dem modernen Sexismus in Verbindung stehen könnten. Dazu werden neben den individuellen Faktoren „Alter“ und „Geschlecht“ das im aktuellen Handlungsrepertoire verortete Wissen und die im subjektiven Handlungsraum verortete implizite Persönlichkeitstheorie nach Dweck (2000) beleuchtet.

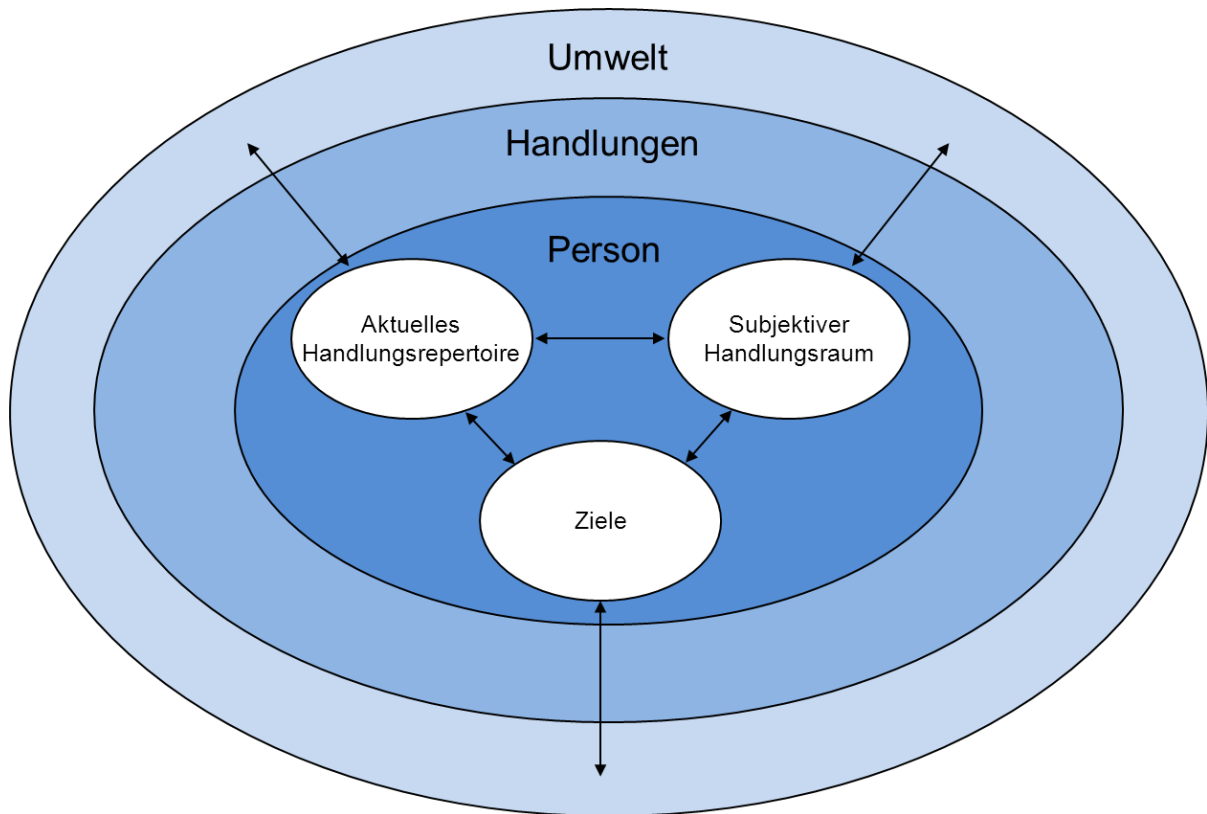


Abbildung 1: Das Aktiotop und seine Komponenten

Ziele bestimmen den Handlungsablauf. Menschliches Handeln ist immer mit der bewussten oder unbewussten Absicht verbunden, ein Ziel zu erreichen. Sie reduzieren das Handlungsrepertoire auf jene Optionen, die geeignet dafür sind um ein bestimmtes Planziel zu erreichen (Ziegler et al., 2006). Ziele haben folgende Funktion: Sie tragen zur Auswahl der Handlungsalternativen bei, sie geben Handlungen Antrieb und sie geben Richtungen vor, indem sie vor und während der Handlungsausführung als Orientierung für die Regulation dienen: bereits erreichte Handlungsergebnisse werden mit den ins Auge gefassten Ergebnissen verglichen (Ziegler, 2005).

Der **subjektive Handlungsraum** ist die psychologische Komponente des Modells, die die Handlungsmöglichkeiten repräsentiert, die einer Person zur Verfügung stehen und die sie aus dem aktuellen Handlungsrepertoire auswählt. Diese Komponente kann auch als Universum möglicher Handlungsschritte angesehen werden, die eine Person bei der Handlungsplanung und Handlungsregulation antizipativ und steuernd durchläuft (Ziegler, 2009). Dies beinhaltet, dass sich eine Person mögliche Handlungen durchdenkt, Absichten

hervor bringt und schließlich Handlungen ausführt (Ziegler, 2005). Handlungsmodelle, wie z.B. das von Heckhausen, postulieren, dass mehrere Handlungen begutachtet werden, bevor ein konkreter Handlungsplan überhaupt entsteht (Heckhausen zit. nach Ziegler, 2005). Wichtig ist hierbei noch zu betonen, dass es sich um eine persönliche Konstruktion handelt, die sich nicht zwangsläufig im Einklang mit der Realität befinden muss. Deshalb auch die Bezeichnung „*subjektiver Handlungsraum*“.

Motivationale Variablen sind ein Teilbereich des subjektiven Handlungsraums und sind für die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns über einen langen Zeitraum verantwortlich (Baumert & Kunter, 2006). Sie stehen nicht nur bei SchülerInnen, sondern auch bei Lehrpersonen in engem Zusammenhang mit Zielorientierungen (Butler, 2007). Zielorientierungen haben einen nachgewiesenen Effekt auf die Unterrichtsgestaltung: Lehrpersonen mit einer hohen Lernzielorientierung (das Bestreben nach dem Erlernen und Entwickeln von professioneller Kompetenz) fördern verstärkt das Verständnislernen bei ihren SchülerInnen (Retelsdorf, Butler, Streblov, & Schiefele, 2010; Retelsdorf & Günther, 2011). Lehrpersonen, die eine hohe Vermeidungszielorientierung aufweisen, haben eine geringere Arbeitsmotivation als solche mit einer Lernzielorientierung. An diesem Beispiel wird klar, dass der subjektive Handlungsraum eng mit den Zielen in Verbindung steht. Die Motivation beeinflusst die persönlichen Ziele, aber auch das aktuelle Handlungsrepertoire, welches nun beschrieben wird.

Die dritte Komponente wird als das **aktuelle Handlungsrepertoire** bezeichnet und meint alle objektiv erfassbaren Optionen für die Tätigkeiten einer Person. Es beinhaltet alle Handlungen, die eine Person in einem Handlungsbereich auszuführen fähig ist, unabhängig davon ob diese Handlungen wirklich ausgeführt werden (Ziegler et al., 2011). Eine Handlungsoption (1) wird in Betracht gezogen, (2) sie soll zu einer angemessenen Intention führen und (3) die Umwelt muss die Ausführung der Handlung erlauben (Ziegler et al., 2006). So kann sich eine Lehrperson beispielsweise sehr viel Fachwissen angeeignet haben (aktuelles Handlungsrepertoire), aber durch ihre arbeitsvermeidende Haltung eine geringe Motivation (subjektiver Handlungsraum) aufweisen, was sich wiederum auch auf die Ziele auswirken kann. Diese Lehrperson wird somit durch ihre Ziele und ihren subjektiven

Handlungsraum in der Entfaltung ihrer Kompetenz eingeschränkt. Die Umwelt kann zum Beispiel in Form einer unterstützenden oder bei der Umsetzung der Handlungen behindernden KollegInnenschaft einwirken.

Für die vorliegende Arbeit ist es nun von Interesse, die im Fokus stehenden Geschlechtsstereotype im Aktiotop-Modell einzuordnen und vereinzelte Interaktionen mit weiteren Komponenten des Aktiotops genauer zu beleuchten.

4.1 Die Verankerung von Geschlechtsstereotypen im Aktiotop

Wie können Geschlechtsstereotype das Handeln einer Person (in diesem Kontext das Handeln einer Lehrperson) beeinflussen? Im Aktiotop-Modell werden Geschlechtsstereotype im subjektiven Handlungsraum verortet, welcher einen engen Zusammenhang mit den Zielen aufweist. Zentrale Kompetenzfacetten neben dem Wissen und dem Können einer Lehrperson sind nach Baumert und Kuntner (2006) Werthaltungen und Überzeugungen. Diese beeinflussen die Unterrichtsziele. Zu solchen Werthaltungen und Überzeugungen werden in der vorliegenden Arbeit auch Geschlechtsstereotype gezählt. Stereotype gehen Hand in Hand mit vereinfachenden Verarbeitungs- und Urteilsheuristiken (Klauer, 2008). Diese führen dazu, dass das Verhalten gegenüber einer Person durch Stereotype geleitet wird. Anhand einer Vielzahl an sozialpsychologischen Studien konnte gezeigt werden, wie sich Stereotype auf das Verhalten gegenüber Personen auswirken (zum Überblick siehe z.B. Degner, Meiser, & Rothermund, 2009). Bisher wurden leider bei den Verhaltensbeobachtungen zur differentiellen Interaktion mit Buben und Mädchen im Unterricht nie die Geschlechterstereotype der Lehrperson miterhoben. Dennoch kann man davon ausgehen, dass das unterschiedliche Verhalten gegenüber Buben und Mädchen stark von stereotypen Vorstellungen geprägt ist und man kann spekulieren, dass sich weniger stereotype Lehrpersonen gegenüber ihren SchülerInnen egalitärer verhalten als stark stereotyp eingestellte Lehrpersonen. Diese Interaktion bewirkt wiederum eine geschlechtsspezifische SFP. Hat eine Lehrperson also unterschiedliche Vorstellungen, die mit einer männlichen oder weiblichen Geschlechtsrolle verbunden sind, dann wird sie sich auch demnach verhalten. Aus diesen subjektiven Einstellungen können sich unterschiedliche Unterrichtsziele für Buben und Mädchen ergeben. In diesem Kontext sollte auch der Begriff des „heimlichen Lehrplans“ nicht unerwähnt bleiben (Enders-

Dragässer & Fuchs, 1990): durch die stereotyp eingefärbte Sicht der unterschiedlichen Begabungen von Mädchen und Buben werden unterschiedliche Ziele für beide Geschlechter verfolgt und somit differentielle Handlungen im Unterricht gesetzt, die dem offiziellen Lehrplan widersprechen, welcher dieselben Ziele für alle Individuen verfolgt.

Die aus dem aktuellen Handlungsrepertoire ausgewählten Handlungen können durch subjektive geschlechtsspezifische Eigenschaftszuschreibungen geleitet werden. Dass sich Erwartungen auf Selbstwahrnehmung und damit auch auf die Leistungen von SchülerInnen auswirken können, wurde in Kapitel 3.1. bereits aufgezeigt. Geschlechtsstereotype wirken auf das Aktiotop einer Person ein. Im weiteren Verlauf wird die Messung von Geschlechtsstereotypen erläutert. Damit verknüpft werden Ergebnisse aus bereits bestehenden Studien zur Messung von Geschlechtsstereotypen von Lehrpersonen.

4.2 Messung von Geschlechtsstereotypen und Ergebnisse zu Geschlechtsstereotypen im Bereich Schule

Frauenfeindliche Auffassungen haben mit der Zeit einen Wandel in Richtung eines egalitäreren bzw. liberaleren Verständnisses von Geschlechterrollen und ihrer Bewertung erfahren (Eckes & Six-Materna, 1998). Beispielsweise werden bestimmte Eigenschaften nicht mehr so klar als „männlich“ oder „weiblich“ definiert, wie dies z.B. vor einigen Jahrzehnten noch der Fall war. Swazina, Waldher und Maier (2004) überprüften in ihrer Studie vorhandene Hypothesen einer zeitlichen Veränderung der sozialen Erwünschtheit von Eigenschaften des Bem Sex-Role Inventory (Bem, 1974). Die Ergebnisse bestätigten (im Vergleich zu den in den 1970er Jahren durchgeführten Messungen) einen Anstieg der sozialen Erwünschtheit für gewisse Eigenschaften für das jeweils andere Geschlecht. Egalitäre Einstellungen zu Geschlechterrollen konnten bereits in den 90er-Jahren festgestellt werden (Braun, Alwin, & Scott, 1994). Obwohl zur heutigen Zeit ein egalitäreres Frauen- und Männerbild als in den 70er Jahren herrscht, sind – wie auch einleitend thematisiert wurde – einige Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern auffindbar. Deshalb stellt sich bei der Messung von Stereotypen die generelle Frage, inwiefern es sich bei dem, was man misst, um Maße der sozialen Erwünschtheit, die sich in positiven Selbstdarstellungstendenzen äußert, handelt. Die Diskrepanz zwischen den augenscheinlichen Ungleichheiten und den gemessenen egalitären Einstellungen lässt

vermuten, dass geschlechtsstereotype Einstellungen zwar bestehen, diese aber wohl schwieriger zu erfassen sind.

Aufgrund der Problematik der expliziten Befragungsmethoden von Geschlechtsstereotypen entstand die Idee diese implizit zu erfassen. Der Implicit Association Test (IAT) (Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998) wurde mit diesem Ziel konzipiert: Er soll die impliziten Einstellungen messen, die nicht der bewussten Bewertung einer Person unterliegen. Der IAT weist jedoch eine Vielzahl an Kritikpunkten auf: Es ist fragwürdig, ob er robuste Assoziationen misst, da er einerseits eine unzureichende Test-Retest-Reliabilität besitzt und durch relativ simple Kontextvariationen beeinflusst wird (Gawronski & Conrey, 2004). Außerdem handelt es sich beim IAT um ein Verfahren, das von geringer Ökonomie geprägt ist. Vermutlich auch aufgrund der Vielzahl an Kritikpunkten, die mit dem IAT verbunden sind, werden im Schulkontext vermehrt explizite Formen der Messung von Stereotypen eingesetzt, die sich konkret auf die schulischen Leistungen von Buben und Mädchen beziehen. Diese Arbeit konzentriert sich auf explizite Messmethoden, da sie im Schulkontext häufiger zum Einsatz kommen und implizite Methoden bislang noch stark unter Kritik stehen.

Die Schwierigkeit der Messung stereotyper Einstellungen, die häufig sozial erwünschten Selbstdarstellungstendenzen unterliegen, wurde in vorangegangenen Studien bei Lehrpersonen auf unterschiedliche Weise gelöst. Der ethnografische Ansatz (z.B. Faulstich-Wieland, Weber, & Willems, 2004) bietet beispielsweise einen aufschlussreichen Einblick in die soziale Konstruktion von Geschlecht. Durch Beobachtungsstudien kommt man näher an die tatsächlichen Handlungen und entweicht den Selbstdarstellungstendenzen von Selbstberichten. Solche Studien sind jedoch von einer geringen Ökonomie geprägt und deshalb für viele Zwecke unrealistisch umzusetzen. Empirische Studien stehen vor der Herausforderung, geschlechtsstereotype Einstellungen von Lehrpersonen zu erfassen und dabei die positiven Selbstdarstellungstendenzen so minimal wie möglich zu halten.

In Fragebogenstudien lassen sich vermehrt drei unterschiedliche Formen von Stereotypenmessungen finden, die zu sehr aufschlussreichen Ergebnissen kommen. Diese Messmethoden und auch deren zentralen Ergebnisse aus dem schulischen Kontext werden an dieser Stelle erläutert:

a) Geschlechtsspezifische Attributionen von Lehrpersonen

Eine Form Geschlechtsstereotype bei Lehrpersonen in „verdeckter“ Form zu erheben, ist die Misserfolgsattributionen abzufragen. Wie bereits weiter oben erläutert, attribuieren Schülerinnen ihren Misserfolg tendenziell dysfunktionaler als Buben. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Attributionen auch aufgrund geschlechtsspezifischer Interaktionen entstehen, denen geschlechtsstereotype Erwartungen gegenüber Buben und Mädchen zugrunde liegen. Es liegt Evidenz dafür vor, dass Lehrpersonen ähnliche Ursachenzuschreibungen für SchülerInnen besitzen wie auch SchülerInnen selbst. So befragte beispielsweise Rustemeyer (1999) Lehramtsstudierende nach ihren geschlechtsstereotypen Erwartungen gegenüber Mädchen und Buben im Fach Mathematik. Um Antworttendenzen zu verhindern, die durch einen unmittelbaren geschlechterbezogenen Vergleich zustande kommen, gab sie einen Fragebogen mit Items vor, die sich auf Mädchen bezogen und einen Fragebogen, deren Items sich auf Buben bezog. Die Ergebnisse fielen stark geschlechtsstereotyp aus: Die Studierenden vermuteten bei Mädchen, mit Ausnahme der Grundschule, signifikant geringere Leistungen in Mathematik, sie schätzten die Schwierigkeiten von Mathematik für Mädchen als höher ein als für Buben und gaben an, Mädchen würden sich in Mathematik weniger zutrauen. Außerdem beurteilten die befragten StudentInnen den Stellenwert von Mathematik bzw. einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung für den Alltag, die Berufswahl und die Gesamtlebensspanne als weniger bedeutend für Mädchen als für Buben. Auch das Arbeits- und Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern im Fach Mathematik wird als unterschiedlich eingeschätzt. Die Befragten gaben beispielsweise an, dass Buben sich häufiger meldeten als Mädchen und sich eher in interessante Unterrichtsgespräche verwickeln ließen. Im Gegensatz dazu brauchen Mädchen laut den StudentInnen häufiger Hilfestellungen, lernen besser und müssen weniger oft ermahnt werden. Diese Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede in der Erwartungshaltung der Lehrpersonen bezüglich des Mathematikunterrichts. Eine an Rustemeyer angelehnte Befragung von Lehramtsstudierenden wurde in Österreich in Form einer Diplomarbeitstudie durchgeführt. Die Ergebnisse konnten weitgehend repliziert werden (Kaiser, 2011).

Wenn angehende Lehrpersonen mit solch stereotypen Vorstellungen unterrichten, so kann es leicht zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung kommen, wie es weiter oben

dargestellt wurde (siehe Kapitel 3.1). Rustemeyer (1999) erhob im Zuge derselben Studie auch die SchülerInnen-sicht zu vergleichbaren Konstrukten wie in der Befragung der Lehramtsstudierenden (subjektive Schwierigkeit im Fach Mathematik, mathematische Begabung, Interesse an Mathematik). Hier fand sie eine weitgehende Übereinstimmung der Ergebnisse mit jenen der Studierendenbefragung: Schüler waren im Vergleich zu Schülerinnen eher der Meinung, dass ihnen Mathematik leichter fällt, sie hielten Mathematik für wichtiger und gaben an, eher einen Beruf ergreifen zu wollen, der mathematische Kenntnisse voraussetzt (Rustemeyer, 1999). Auch im Bereich des Selbstkonzepts zeigten Buben höhere Werte als Mädchen.

Diese Ergebnisse spiegeln eindeutig stereotype Einstellungen wider. Nachgewiesen werden konnte in einigen Studien auch, dass Lehrpersonen ihr Feedback gemäß diesen wahrgenommenen Unterschieden geben: Mädchen werden eher für Erfolg gelobt, während Buben für Talent und Begabung verstärkt werden (Rustemeyer, 1999). Es scheint als hätten diese angehenden Lehrpersonen je nach dem Geschlecht der SchülerInnen unterschiedliche Überzeugungen. Sie sehen die Lernenden durch die Geschlechterbrille und geben inhaltlich unterschiedliches Feedback. Somit sind auch die Zielsetzungen für Mädchen und Buben unterschiedliche. Diese unterschiedliche Feedbackgebung spiegelt sich auch in den Erfolgs- bzw. Misserfolgsattributionen von SchülerInnen wider (Tiedemann & Faber, 1995).

b) Einschätzung der Begabung von Mädchen und Buben

Eine weitere Methode stereotype Einstellungen bezüglich der Vorstellung über eine „natürliche“ Begabung zu erheben, ist die Frage nach einer Prozentangabe an talentierten SchülerInnen innerhalb eines Geschlechts. So fragte beispielsweise Palardy (1969) in seinem Fragebogen: „Assume that first-grade girls, on the average, achieve 80 per cent success in learning how to read. If this assumption were true, what per cent of success do you believe first-grade boys, on the average, achieve?“. Er ließ die Lehrpersonen zwischen 10 Prozent und 100 Prozent wählen. Von 42 der befragten Lehrpersonen hielten lediglich zehn Personen Mädchen und Buben für gleich begabt in Deutsch (d.h. sie gaben die 80 Prozent auch für die Mädchen an).

In einer aktuelleren Studie ließ C. Keller (2001) SchülerInnen und deren Lehrpersonen das Interesse, die natürliche Begabung und die Wichtigkeit von Mathematik in Bezug auf die

zukünftige Karriere auf einer Likert-Skala einschätzen (1=definitely more girls, 2=probably more girls than boys, 3=same for girls and boys, 4=probably more boys than girls, 5=definitely more boys). Die Lehrpersonen stereotypisierten Mathematik als männliche Domäne.

Im TIMSS-Sample befragte Keller (1997) die Lehrpersonen zu deren Einstellungen bezüglich der „natürlichen Begabungen“ in den unterschiedlichen Fächern, z.B. „Was denken Sie, wer in Physik natürlich begabt ist“. Zur Antwortauswahl standen fünf Kategorien: „nur Mädchen“, „eher Mädchen“, „beide gleich“, „eher Knaben“, „nur Knaben“. Auch hier wurde das Fach Mathematik und noch viel stärker das Fach Physik in außerordentlich großem Ausmaß als männliche Domäne betrachtet sowie Sprachen als weibliche Domäne.

Anhand dieser Ergebnisse wird deutlich, dass auch noch zur heutigen Zeit Geschlechtsstereotype im schulischen Bereich vorherrschen. Diese Stereotype gelten offenbar als sozial akzeptiert, auch wenn man vermuten möchte, dass die Lehrpersonen die Intention der Fragen durchschauen hätten können und aufgrund dessen sozial erwünscht antworten hätten können.

Die Methode der Begabungseinschätzung zu Messung Geschlechtsstereotypen wurde bei österreichischen Lehrpersonen bisher noch nicht angewendet.

c) Studienfachwahl-Ranking

Es herrscht eine hohe geschlechtsspezifische Segregation am Arbeitsmarkt. Deshalb ist die naheliegende Frage, ob Mädchen und Buben für bestimmte Studienrichtungen bzw. Berufe als mehr oder weniger begabt angesehen werden.

In einer Studie von Dresel und KollegInnen (Dresel, Heller, Schober, & Ziegler, 2001) wurden Eltern bezüglich ihres geschlechtsbezogenen Konservatismus durch drei Operationalisierungen befragt. Eine davon war ein Studienfachwahl-Ranking. Fünf Studienfächer (zwei als traditionell männliche, zwei als traditionell weiblich angesehene Studienrichtungen und ein neutrales Kontrollfach) wurden zur Auswahl gestellt. Zeigten die Eltern deutliche Unterschiede in der Eignungsbeurteilung in Abhängigkeit des Geschlechts (zur Beurteilung als stereotyp/nicht stereotyp orientierten sich die AutorInnen an den

Differenzwerten zwischen Mädchen und Buben), so wurden sie als konservativ eingeschätzt. Darunter fielen bei Dresel et al. (2001) 61 Prozent der Eltern.

Auch Heller, Finsterwald und Ziegler (2001) fanden in ihrer Studie zu geschlechtsspezifischen Lehrkräfteerwartungen einen starken Unterschied im Studienfachwahl-Ranking, je nachdem ob nach der Eignung für Buben oder für Mädchen gefragt wurde. Das Grundschullehramt wurde als sehr geeignet für Mädchen angesehen, während es für Buben als unpassend befunden wurde. Auch Sprachwissenschaften erschienen den Lehrpersonen nach dem Grundschullehramt als eine für Mädchen passende Studienrichtung. Für Buben beurteilten die befragten Lehrpersonen Ingenieurwissenschaften, Physik und Mathematik als am passendsten.

Diese Form der Erhebung erlaubt es, wie auch die vorhin genannten Methoden, Geschlechtsstereotype nicht augenscheinlich zu erfragen. Die bisher durchgeführten Studien beschränken sich auf Empfehlungen für Studienfächer. Befragungen über die Eignungseinschätzung von konkreten Berufen konnten nach einer einschlägigen Literaturrecherche nicht gefunden werden.

Auch diese Methode zur Messung von Geschlechtsstereotypen wurde bei österreichischen Lehrpersonen bisher noch nie eingesetzt.

Es fällt auf, dass die Operationalisierung von Geschlechtsstereotypen von Lehrpersonen auf unterschiedlichsten Wegen erfolgt. In der Forschung zu Geschlechtsstereotypen hat die Heterogenität der Messmethoden Vor- aber auch Nachteile (McHugh & Frieze, 1997): Einerseits wird dadurch die Vielseitigkeit an Geschlechterstereotypen aufgezeigt, andererseits werden zu oft unterschiedliche Skalen verwendet. Es wird so komplizierter verschiedenen Studien über Stichproben, Kulturen und über die Zeit hinweg miteinander zu vergleichen, was gerade bei Studien im Bereich Schule zu Geschlechtsstereotypen auffällt.

4.3 „Moderner Sexismus“ und Schule

Ein Konstrukt, welches dem der Geschlechtsstereotype verwandt ist, ist der sog. Sexismus. Unter Sexismus (oder Geschlechtervorurteil) fallen geschlechtsbezogene Stereotype, Affekte und Verhaltensweisen, die einen ungleichen sozialen Status von Frauen und Männern zur Folge haben (Swim & Campbell, 2003). Demnach ist mit diesem Konstrukt nicht nur die Vorstellung über bestimmte Geschlechterrollen gemeint, sondern auch deren diskriminierende Komponente.

Der „neue“, auch „moderne Sexismus“ genannt, gilt aus Gründen der sozialen Erwünschtheit, die sich in positiven Selbstdarstellungstendenzen äußern (siehe Kapitel 4.2), als schwieriger zu messen als der sog. traditionelle Sexismus (Eckes, 2008). Barretto und KollegInnen (2009) bezeichnen diese neue Form von Sexismus als „subtilen Sexismus“. Dieser äußert sich dadurch, dass er nicht von vielen Menschen erkannt wird, weil die unterschiedliche Behandlung von Männern und Frauen als normativ betrachtet wird. Außerdem ist der subtile Sexismus nicht vorsätzlich schädlich (Swim, Mallett, & Stangor, 2004).

Eckes und Six-Materna (1998) entwickelten aus der im englischsprachigen Raum vorliegenden „Modern Sexism Scale“ (Swim, Aikin, Hall, & Hunter, 1995) ein Messinstrument mit dem Anspruch, diese subtile Form des Sexismus zu erfassen. Die zentrale Komponente der „Skala zur Erfassung des modernen Sexismus“ ist die Leugnung der fortgesetzten Diskriminierung von Frauen. Personen, die auf der Skala hohe Werte erreichen, neigen laut Eckes und Six-Materna (1998) dazu, die fortgesetzte Diskriminierung von Frauen in der Gesellschaft zu leugnen. Moderner Sexismus wird häufig mit dem Konstrukt der Geschlechtsstereotype gleichgesetzt. Ein Zusammenhang zwischen dem modernen Sexismus und Geschlechtsstereotypen (gemessen durch bereits etablierte Skalen), ließ sich bereits häufiger finden (z.B. Eckes & Six-Materna, 1998; Swim & Campbell, 2003). In der vorliegenden Arbeit wird jedoch zwischen den beiden Konstrukten differenziert, da beim modernen Sexismus nicht von einem bloßen Unterschied zwischen den Geschlechtern ausgegangen wird, sondern eine Bewertung der Konsequenzen gemeint ist, die aufgrund dieser wahrgenommenen Unterschiede entstehen.

„Sexismus in der Schule“ wurde mit dem Entstehen der neuen Frauenbewegung aufgegriffen. Die „Frauendiskriminierung“ wurde an der Personalstruktur im Bildungssystem, an sexistischer Sprache, an den Inhalten der Schulbücher sowie an den Interaktionsprozessen festgemacht (Faulstich-Wieland, 2008). Der Begriff des Sexismus im Schulkontext wird in der aktuellen Literatur kaum noch verwendet. Ein Grund dafür könnte sein, dass sich der Diskurs von der sog. „Mädchenparteilichkeit“ weg entwickelt hat. Früher stand die Benachteiligung von Frauen im Mittelpunkt, während der heute geführte Diskurs auf einem sozialisationstheoretischen Ansatz von Geschlecht basiert und von einer allgemeinen Akzeptanz von Heterogenität ausgeht, in der „Gender“ einen Teilaspekt darstellt (vgl. Faulstich-Wieland, 2011). Sexismus schließt zwar Männer als Adressaten von Sexismus mit ein, allerdings konzentriert sich die Forschung mit nur wenigen Ausnahmen auf Sexismus gegenüber Frauen (z.B. Swim & Campbell, 2003). Da insbesondere die neue Form von Sexismus drastische Folgen haben kann, ist es wichtig, diesen auch weiterhin in Forschung einzubeziehen.

(Moderner) Sexismus wird – wie auch die Geschlechtsstereotype – im subjektiven Handlungsraum verankert. Auch sexistische Einstellungen von Lehrpersonen sind Teil ihrer Überzeugungen und Werthaltungen, die neben dem Wissen und Können zentrale Kompetenzfacetten einer Lehrperson darstellen (Baumert & Kunter, 2006). Dass stark ausgeprägt neosexistische Einstellungen den subjektiven Handlungsraum einschränken, zeigt die Studie von Tougas und KollegInnen (1995) sehr deutlich: Wenn eine Person bereits davon überzeugt war, dass Gendergerechtigkeit in der Gesellschaft bereits erreicht ist, dann unterstützte sie keine Aktivitäten mehr, die zu einer höheren Gerechtigkeit beitragen. Eine Lehrperson, die davon ausgeht, dass Sexismus der Vergangenheit angehört, wird demnach vermutlich weniger Aktivitäten setzen, um eine Geschlechtergerechtigkeit zu erreichen.

Studien zu modern sexistischen Einstellungen von Lehrpersonen sind bislang noch nicht bekannt. Diese zu erfassen wäre jedoch zusätzlich zu einer Erfassung von Geschlechtsstereotypen interessant, da die Ergebnisse Aufschluss darüber geben könnte, als wie aktuell Lehrpersonen das Problem der Diskriminierung wahrnehmen. Dies ist eine wichtige Information, wenn man bedenkt, dass Lehrpersonen mit hohen modern sexistischen

Einstellungen wahrscheinlich eine geringe Dringlichkeit der schulischen Geschlechtergerechtigkeit in ihrem subjektiven Handlungsraum wahrnehmen.

Die Hypothese liegt nahe, dass Lehrpersonen mit geringen Geschlechtsstereotypen auch geringe sexistische Einstellungen aufweisen. Dieser Zusammenhang wurde bei Lehrpersonen bislang noch nicht untersucht.

4.4 Individuelle Faktoren bei Geschlechtsstereotypen und dem modernen Sexismus

Bei Durchsicht der Studien zu Geschlechtsstereotypen von Lehrpersonen fällt auf, dass diese Stichprobe häufig als homogene Gruppe betrachtet wird. Die Befundlage in der Stereotypenforschung zeigt jedoch Unterschiede bspw. je nach Alter oder Geschlecht. Studien zum modernen Sexismus zeigen ebenfalls individuelle Unterschiede bei der Ausprägung der Leugnung von Diskriminierung auf.

Es lassen sich beispielsweise Hinweise finden, dass Stereotype bei Männern verstärkt auftreten. In der Literatur zeigt sich, dass Frauen in gewissen Einstellungsfragen eine egalitärere Einstellung besitzen als Männer (z.B. Mason & Lu, 1988). Eine Studie, bei der eine Vielzahl an Stereotypen-Messungen eingesetzt wurden (darunter auch geschlechtsbezogene Stereotype), suchte nach individuellen Faktoren bei der Stereotypen-Bildung und kam ebenfalls zu dem Schluss, dass die befragten Männer eine signifikant höhere Akzeptanz gegenüber Stereotype besaßen (Carter, Hall, Carney, & Rosip, 2006). Unter die in dieser Studie eingesetzten Messinstrumente fielen die englischsprachigen Skalen zur Erfassung von hostilem und benevolentem Sexismus (Glick & Fiske, 1996), und eine Skala zur Erfassung von traditionellen Werten zur Geschlechterrolle („Traditional Gender-Role Values Scale“; Peplau, 1976). Es zeigte sich ein moderater, jedoch konsequenter und statistisch hoch signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern (Carter et al., 2006). Hier wurde auch die Skala zur Erfassung des modernen Sexismus („Modern Sexism Scale“; Swim & Campbell, 2003) als Maß für Geschlechtsstereotype eingesetzt und ein Unterschied zwischen Männern und Frauen gefunden. Dies deckt sich auch mit den bereits bekannten Ergebnissen aus der Konstruktion der Skala zur Erfassung des modernen Sexismus, bei der höhere Werte für Männer als für Frauen festgestellt

wurden (Eckes & Six-Materna, 1998). Nach dem Konstrukt heißt dies, dass Männer häufiger Diskriminierung leugneten als Frauen.

Bezüglich des Alters einer Person und deren Zusammenhang mit dem Ausmaß an Stereotypisierung lassen sich nur wenige Studien finden. Westle (2009), die einige in Deutschland durchgeführte Studien zusammenfasst, kommt zu dem Schluss, dass der traditionelle Sexismus am stärksten im mittleren Lebensalter abgelehnt wird (36-55 Jahre) und im hohen Lebensalter (über 65) am stärksten ausfällt. Die unter Betracht genommenen Studien sind jedoch aus dem Jahr 2001, was bedeutet, dass die Personen, die dem mittleren Alter zugeordnet wurden, heute bereits teilweise in das „höhere Lebensalter“ fallen. Moderne Frauendiskriminierung zeigte sich bei Frauen im höheren Lebensalter verstärkter, bei Männern gab es hier keinen Unterschied über das Alter hinweg (Westle, 2009). Eine weitere Studie zu Geschlechtsstereotypen, die auch das Lebensalter betrachtete (Rice & Coates, 1995), fand bei einer Stichprobe in den USA, dass jüngere Personen egalitäre Einstellungen bezüglich der Geschlechtergleichstellung zeigten. Die Fragen bezogen sich auf Geschlechterrollen in unterschiedlichen Lebensbereichen.

Bisher ist keine Studie bekannt, die untersucht, ob sich die Ausprägung an geschlechtsstereotypen Einstellungen und des modernen Sexismus in einer Stichprobe von Lehrpersonen je nach Alter oder Geschlecht unterscheiden.

Da geschlechtsstereotype sowie modern sexistische Einstellungen einen Teil der Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrpersonen darstellen und somit Einfluss auf deren (Unterrichts)ziele haben, wirken sie auf ihre SchülerInnen. Geschlechtsstereotype Einstellungen konnten trotz Schwierigkeiten in deren Messung auf unterschiedliche Weise festgestellt werden.

Neben den demografischen Variablen wie Alter und Geschlecht stellt sich die Frage, ob noch weitere Variablen im Zusammenhang mit der Ausprägung an Geschlechtsstereotypisierung und modern sexistischen Einstellungen stehen. Hierfür wird ein Blick auf die zwei weiteren Komponenten des Aktiotops geworfen: auf das Handlungsrepertoire und den subjektiven Handlungsraum einer Person.

4.5 Die Verankerung von Wissen im Aktiotop

Die wohl am besten objektivierbare Variable, die im Bereich des Handlungsrepertoires eingeordnet werden kann, ist das Wissen einer Person. Welche Rolle spielt nun das Wissen in Bezug auf Geschlechtsstereotype im Unterricht?

Obwohl Einigkeit darüber herrscht, dass man Wissen nicht linear in kompetentes Handeln übersetzen kann (Schrittesser, 2011), spielt es dennoch eine große Rolle bei der Modellierung von professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. Zum Beispiel gilt das sog. pädagogische Inhaltswissen als bedeutsamer Bestandteil der Professionalität von Lehrpersonen (Van Driel & Berry, 2012). Das pädagogische Inhaltswissen meint einerseits das Wissen einer Lehrperson über das zu unterrichtende Fach, aber auch das Wissen darüber, wie dieses pädagogisch wirksam umgesetzt werden kann (Shulman, 1987). Demnach zählen hierzu das deklarative (Fachwissen) als auch das prozedurale Wissen (Wissen, wie gehandelt wird). Zum pädagogischen Inhaltswissen gehört auch das Wissen über die „Lernenden“ und deren Charakteristika (Kind, 2009). Hier kann auch das Wissen über Gender-Themen verankert werden und wie dieses explizit und implizit vermittelt werden kann.

Alleine das Wissen über ein Thema reicht natürlich noch nicht, um eine Handlung entsprechend diesem Wissen auszuführen. Wie bereits weiter oben erwähnt, muss eine Handlungsoption in Betracht gezogen werden, sie muss zu einer angestrebten Intention führen und die Umwelt muss die Ausführung der Handlung erlauben (Ziegler et al., 2006).

Das aktuelle Handlungsrepertoire ist, wie auch alle anderen Komponenten des Aktiotops, im Wechselspiel mit den Zielen, der Umwelt und dem subjektiven Handlungsraum zu sehen. Obwohl viele Schritte zur eigentlichen Handlungsausführung gemacht werden müssen, hat das Wissen nachgewiesenermaßen eine maßgebliche Bedeutung für die Kompetenz einer Lehrperson und ist somit auch ein essentieller Bestandteil bei der Kompetenzmodellierung von Lehrpersonen.

Wissen steht im engen Zusammenhang mit Geschlechtsstereotypen. Geschlechtsstereotype werden als sozial geteiltes Wissen definiert. Sie gehören - wie andere Stereotype auch - einerseits zum individuellen Wissensbesitz, andererseits bilden sie den Kern eines

konsensuellen, kulturell geteilten Verständnisses von den als typisch angesehenen Merkmalen der Geschlechter (Eckes, 2008). Diese Definitionen implizieren, dass Stereotype eine kognitive Verankerung besitzen. Hat man genügend Information über eine Person zur Verfügung, so verfällt man weniger leicht in die aus der Stereotypisierung resultierenden vereinfachenden Wahrnehmungs- und Urteilsheuristiken. Insbesondere wenn Informationen zur Verfügung stehen, die dem Stereotyp widersprechen, so regt dies kreativere Denkprozesse an und Individuen greifen weniger auf schematisches Wissen zu (Gocłowska & Crisp, 2012).

Aus Interventionsstudien zu Trainingsprogrammen zum Abbau von ethnischen Vorurteilen ist bekannt, dass die Vermittlung von Wissen bei Erwachsenen effektiv wirkt (Jackson, 2011). Solche Trainingsprogramme haben das Ziel, alleine durch kognitiven Input, vor allem durch das zur Verfügung stellen von stereotyp-inkongruenten Informationen, Vorurteile zu reduzieren (Hill & Augoustinos, 2001). Da evidenzbasierte Trainingsprogramme zum Abbau von Geschlechtsstereotypen noch nicht existieren, liegen noch keine empirischen Befunde darüber vor, ob das Wissen über Gender eine Auswirkung auf die Ausprägung von Geschlechtsstereotypen hat.

Auch der moderne Sexismus, der seinen Ursprung in Geschlechtsstereotypen hat, könnte einen Zusammenhang mit dem Wissen aufweisen. Becker und Swim (2012) konnten feststellen, dass modern sexistische Einstellungen vermindert werden konnten, wenn ProbandInnen zuvor Informationen über die schädlichen Konsequenzen von Sexismus bekommen hatten. Auch das generelle Wissen über Gender könnte in negativem Zusammenhang mit modern sexistischen Einstellungen stehen. Lehrpersonen, die ein großes Faktenwissen zum Thema Gender besitzen, könnten auch aufgeklärter über die fortdauernde Diskriminierung sein.

4.6 Die Verankerung der IPT im Aktiotop

Wie bereits weiter oben erwähnt wurde, kann man nicht automatisch schlussfolgern, dass eine Person, die ein fundiertes Wissen über einen Themenbereich besitzt auch danach handelt. Um das erlernte Wissen in Handlungen umzusetzen bzw. in die Handlungen einzubauen, bedarf es selbstbezogener Kognitionen, die das zulassen (Ziegler et al., 2006).

Hier kommen nun motivationale Variablen ins Spiel, die dem subjektiven Handlungsraum zugeordnet werden. Der subjektive Handlungsraum steht nicht nur im engen Zusammenhang mit dem Handlungsrepertoire, sondern auch mit den Zielen einer Person. Wenn eine Lehrperson die Intelligenz eines Kindes als mit dem Geschlecht oder der Herkunft „mitvererbt“ ansieht, so wird die Motivation sein/ihr angelernten Wissen bezüglich „Gender“ umzusetzen, eher gering sein. Außerdem liegt die Vermutung nahe, dass eine Lehrperson, die die Geschlechtsunterschiede zwischen Buben und Mädchen als von der Natur vorbestimmt und somit als nicht veränderbar ansieht, stärker von Geschlechtsstereotypen geprägte Vorstellungen besitzt.

Dweck (2000) setzt sich mit dem Gedanken der Wahrnehmung der Modifizierbarkeit von Intelligenz in ihrer impliziten Persönlichkeitstheorie (IPT) auseinander und unterscheidet zwei einander entgegengesetzte implizite Theorien der Intelligenz:

- Entitätstheorie: Personen mit einer ausgeprägten Entitätstheorie der Intelligenz sehen feste Merkmale als Einflussfaktoren für das Verhalten einer Person und berücksichtigen nicht die situationalen Zwänge. Man spricht auch von einer nicht modifizierbaren Intelligenztheorie.
- Inkrementelle Theorie: Personen mit einer ausgeprägten inkrementellen Theorie der Intelligenz legen weniger Wert auf stabile Eigenschaften, sondern auf den individuellen Zustand einer Person und den situationalen Kontext, in dem sich die Person befindet. Mit einer stark ausgeprägten inkrementellen Theorie sieht man Intelligenz als modifizierbar an.

Die beiden Theorien haben eine grundlegende Bedeutung für verschiedene sozial-kognitive Prozesse, wie für die Stereotypenbildung. Personen mit einer Entitätstheorie sehen Persönlichkeitsmerkmale als stabil an und schließen auf diese durch ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Leistung. Diese Vorannahmen kommen bei ihnen selbst und anderen Individuen zum Tragen, aber auch bei Gruppen (Dweck, 2000).

Levy und KollegInnen (Levy & Dweck, 1999) konnten zeigen, dass Personen mit einer Entitätstheorie im Vergleich zu Personen mit einer inkrementellen Theorie stärker Stereotype über Gruppen befürworten und eine geringere Variabilität innerhalb einer

Gruppe wahrnahmen. Auch in einer weiteren Studie (Rydell et al., 2007) konnten ähnliche Ergebnisse repliziert werden: Personen mit einer Entitätstheorie gegenüber Gruppen neigten stärker dazu, Stereotype über Gruppenmitglieder zu entwickeln als Personen mit einer inkrementellen Perspektive. In ihrer zweiten Studie induzierten Rydell et al. (2007) die impliziten Theorien: Sie gaben der Hälfte der UntersuchungsteilnehmerInnen einen wissenschaftlich wirkenden Text vor, dessen Hauptaussage war, dass Charakteristika einer Gruppe veränderbar sind (Inkrementelle Theorie). Die andere Hälfte bekam einen Text der beinhaltete, dass Charakteristika einer Gruppe stabil sind (Entitätstheorie). Die Manipulation war erfolgreich und es zeigte sich erneut, dass Personen mit einer Entitätstheorie Gruppen stereotyper wahrnahmen.

Eine weitere Studie bezüglich des Zusammenhangs zwischen der IPT und Stereotypisierung kommt von Rattan und Dweck (2010). Sie untersuchten ob Personen, die selbst zu Betroffenen von Vorurteilen werden, sich mit der Person auseinandersetzen möchten, die diese von Vorurteilen behafteten Einstellungen von sich gibt. Ihre Hypothese diesbezüglich war, dass Personen, die davon überzeugt sind, dass sich Personen verändern können, sich eher mit diesen Vorurteilen konfrontieren. Dies wurde auch bestätigt: Inkrementelle TheoretikerInnen konfrontierten ihre InteraktionspartnerInnen häufiger, wenn diese eine diskriminierende Aussage tätigten und äußerten sich eher motiviert sich mit ihrem/ihrer InteraktionspartnerIn zukünftig auseinander zu setzen. Anhand dieser Studie wird besonders stark deutlich, dass die Wahrnehmbarkeit der Modifizierbarkeit von Persönlichkeitsvariablen einen Effekt auf die Motivation für ein bestimmtes damit verknüpftes Verhalten hat.

Betrachtet man die Studien zum Zusammenhang zwischen Stereotypenbildung und der IPT, so kann man annehmen, dass Lehrpersonen, die eine Entitätstheorie vertreten, eher dazu neigen, geschlechtsstereotype Vorstellungen über ihre SchülerInnen zu besitzen. Genau dieser Thematik nahm sich Ziegler (1999) an. Er befragte Grundschullehrkräfte bezüglich ihrer IPT für Mathematik und ihren Geschlechtsstereotypen. Die meisten Lehrpersonen in dieser Befragung vertraten eine Entitätstheorie, weshalb sie in moderate und extreme EntitätstheoretikerInnen unterteilt wurden. Nach der Wahrnehmbarkeit von Geschlechtsunterschieden wurde auf vier verschiedene Arten gefragt: 1) Die Lehrpersonen sollten die

Hilflosigkeit von Mädchen und Buben in Mathematik einschätzen, 2) durch ein offenes Antwortformat konnten sie ihre persönliche Erklärung für eventuelle Geschlechtsunterschiede preisgeben, 3) sie sollten angeben, wie hoch sie den Prozentsatz von Jungen unter den für die Mathematik begabten SchülerInnen einschätzen und 4) sie sollten Studienfächer in eine Rangfolge nach ihrer Geeignetheit jeweils für Buben und Mädchen bringen. Lehrpersonen mit einer starken Entitätstheorie nahmen Geschlechtsunterschiede stärker verzerrt in Richtung der Geschlechtsstereotype wahr, sie schätzten den Anteil der Buben unter mathematikbegabten SchülerInnen signifikant höher ein, attribuierten Erfolge stabiler und schätzten den Erziehungseinfluss als niedriger ein.

Eine stark ausgeprägte Entitätstheorie kann eine Lehrperson demnach stark in ihrem subjektiven Handlungsraum einschränken. Ihre stereotype Wahrnehmung, die nachgewiesenermaßen ihre Unterrichtsgestaltung und –interaktionen beeinflusst (und somit auch in Form einer SFP auf ihre SchülerInnen wirken kann), kann durch die fehlende Überzeugung an eine Veränderbarkeit von auftretenden Geschlechtsdifferenzen geprägt sein. Der Zusammenhang zwischen der IPT und der Stereotypisierung konnte in einigen Studien bereits deutlich gemacht werden. Ziegler (1999) ist bislang der einzige, der dabei Lehrpersonen untersucht hat und deren Geschlechtsstereotype als abhängige Variable definierte.

Die Vermutung liegt nahe, dass Personen mit einer inkrementellen Perspektive geringere Werte im modernen Sexismus aufweisen. Möglicherweise sind sich Personen, die eine hohe Modifizierbarkeit von Persönlichkeitseigenschaften wahrnehmen, der fortdauernden Diskriminierung von Frauen stärker bewusst als jene, die eine Entitätsperspektive besitzen, da sie ein stärkeres Augenmerk auf die situationalen Umstände einer Person legen, die sich in Form von ungünstigen gesellschaftlichen Rahmenbedingung äußern. Hierzu gibt es bislang noch keine Untersuchungen.

5. Forschungsanliegen

Das zentrale Ziel dieser Arbeit ist einerseits einen Ist-Stand über Geschlechtsstereotype von Lehrpersonen sowie deren modern sexistischen Einstellungen zu erheben. Andererseits sollten Variablen ausfindig gemacht werden, die damit in Zusammenhang stehen. Im Folgenden wird die theoretische Herleitung der Fragestellungen zusammengefasst werden.

Zwischen Mädchen und Buben lassen sich eklatante schulische Leistungsunterschiede finden, die sich teilweise durch Unterschiede in motivationalen Variablen erklären lassen. Sozialisationsstheoretische Ansätze sehen den Einfluss der Umwelt als zentral. Im schulischen Bereich kommt hier den Lehrpersonen eine bedeutsame Rolle als Sozialisationsinstanzen zu. Geschlechtsstereotype Vorstellungen von Lehrpersonen können sich auf die Selbstwahrnehmung ihrer SchülerInnen und die Leistung der SchülerInnen in Form einer Self-fulfilling prophecy (=SFP; Palardy, 1969) oder einer Stereotypen-Bedrohung (Steele, 1997) auswirken. Deshalb ist es von Bedeutung die Ausprägung der Geschlechtsstereotype von Lehrpersonen im Detail zu betrachten. Geschlechtsstereotype werden als kognitive Strukturen definiert, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten (Eckes, 2008). Für die Messung von Geschlechtsstereotypen werden unterschiedliche Operationalisierungen eingesetzt, von denen einige bereits im schulischen Bereich zur Befragung von Eltern und Lehrpersonen zum Einsatz kamen: Darunter fallen die Einschätzungen der Berufs- bzw. Studieneignung (z.B. Dresel et al., 2001) sowie Begabungseinschätzungen von Mädchen bzw. Buben für ein bestimmtes Fach (z.B. C. Keller, 1997; Palardy, 1969), zu denen bisher noch nicht eine Stichprobe an österreichischen Lehrpersonen befragt wurde. Aus dieser Forschungslücke zum Ist-Stand von Geschlechtsstereotypen österreichischer Lehrpersonen ergibt sich folgende erste Fragestellung:

- 1) Wie sind Geschlechtsstereotype bei österreichischen Lehrpersonen ausgeprägt?
 - a) Wie geschlechtsstereotyp zeigen sich die befragten Lehrpersonen in der Einschätzung der Berufseignung?
 - b) Wie geschlechtsstereotyp zeigen sich die befragten Lehrpersonen in der Begabungseinschätzung von Mädchen in Mathematik?

Der „moderne Sexismus“ (Swim & Campbell, 2003) ist ein den Geschlechtsstereotypen nahes Konstrukt: er meint eine subtile Form von Sexismus, die sich in einer Leugnung der fortdauernden Diskriminierung von Frauen äußert. Obwohl der moderne Sexismus in vielen Studien auch als „Geschlechtsstereotyp“ definiert wird, erfolgt in dieser Arbeit eine Abgrenzung zwischen diesen beiden Konstrukten. Beim modernen Sexismus wird nämlich nicht von einem bloßen Unterschied zwischen den Geschlechtern ausgegangen, sondern es werden auch die Konsequenzen (Diskriminierung von Frauen) dieser wahrgenommenen Unterschiede bewertet. Demnach stellt der moderne Sexismus viel mehr eine subjektive Bewertung von Diskriminierung dar, weshalb in der vorliegenden Arbeit auch die Ausprägung der modern sexistischen Einstellungen erhoben werden soll:

2) Wie sind modern sexistische Einstellungen bei österreichischen Lehrpersonen ausgeprägt?

Die Vermutung liegt nahe, dass Personen, die stark geschlechtsstereotype Vorstellungen besitzen, auch höhere Werte im modernen Sexismus zeigen, d.h. Diskriminierung vermehrt leugnen. Ein Zusammenhang zwischen dem modernen Sexismus und Geschlechtsstereotypen (gemessen durch bereits etablierte Skalen), ließ sich bereits häufiger finden (z.B. Eckes & Six-Materna, 1998; Swim & Campbell, 2003). Um diesen Zusammenhang in der vorliegenden Arbeit zu überprüfen, wurde folgende Fragestellung formuliert:

3) Besteht ein Zusammenhang zwischen den Geschlechtsstereotypen hinsichtlich der Einschätzung der Berufseignung sowie der Begabungseinschätzung und den modern sexistischen Einstellungen österreichischer Lehrpersonen?

Belege aus der Stereotypen-Forschung weisen darauf hin, dass die Ausprägung von Stereotypen mit individuellen Faktoren in Zusammenhang stehen kann. So zeigte sich beispielsweise in einer Studie (z.B. Mason & Lu, 1988), dass Frauen egalitärere Einstellungen berichten als Männer. Mason und Lee (1988) fanden außerdem eine Zunahme von stereotypen Einstellungen mit dem Alter einer Person. Auch für den modernen Sexismus wurden des Öfteren niedrigere Werte für Frauen festgestellt (Eckes & Six-Materna, 1998). Bezüglich des Alters zeigte sich moderner Sexismus bei Frauen im höheren Lebensalter verstärkter, bei Männern gab es hier keinen Unterschied über das Alter hinweg (Westle, 2009). Um zu überprüfen, ob Variablen wie Alter und Geschlecht bei

der Ausprägung von Geschlechtsstereotypen sowie des modernen Sexismus auch in einer Stichprobe österreichischer Lehrpersonen eine Rolle spielen, wurden folgende Fragestellungen formuliert:

4) Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Ausprägung der Geschlechtsstereotype hinsichtlich der Einschätzung der Berufseignung und der Begabungseinschätzung sowie der Ausprägung an modern sexistischen Einstellungen?

5) Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Alter und der Ausprägung der Geschlechtsstereotype hinsichtlich der Einschätzung der Berufseignung und der Begabungseinschätzung sowie der Ausprägung an modern sexistischen Einstellungen?

Neben den individuellen Faktoren, die bei der Ausprägung von Geschlechtsstereotypen eine Rolle spielen, werden mit Hinblick auf Präventionen und Interventionen nach weiteren Variablen gefragt, die in Zusammenhang damit stehen. Bei der Entwicklung von Programmen zur Fort-, Aus- und Weiterbildungen könnten diese Variablen dann miteinbezogen werden, um Geschlechtsstereotype und modern sexistische Einstellungen effektiv entgegen zu wirken.

Um mögliche in Zusammenhang stehende Variablen zu bestimmen, werden die personalen Komponenten (Ziele, subjektiver Handlungsraum, aktuelle Handlungsrepertoire) des systemischen Aktiotop-Modells herangezogen (Ziegler et al., 2006). Geschlechtsstereotype als auch der moderne Sexismus sind dem subjektiven Handlungsraum zuzuordnen, mit dem alle funktionsfähigen und selbstbezogenen Kognitionen gemeint sind, die einer Person zur Verfügung stehen (Ziegler et al., 2006). Im Aktiotop-Modell wird der subjektive Handlungsraum aber nicht unabhängig von den übrigen Komponenten gesehen, es werden alle Komponenten als miteinander interagierend betrachtet (für Details siehe Kapitel 4). Im aktuellen Handlungsrepertoire, welches sich durch die objektiv messbaren Handlungsoptionen definiert, lässt sich das Wissen einer Person über Gender einordnen. Im Zuge von Wirksamkeitsprüfungen von Trainings zum Abbau von ethnischen Vorurteilen konnte gezeigt werden, dass die Vermittlung von Wissen bei Erwachsenen effektiv auf den Abbau von Vorurteilen wirkt (Jackson, 2011). Kontra-stereotypes Wissen kann außerdem verhindern in vereinfachte Denkschemata zu fallen (Gocłowska & Crisp, 2012), Aufklärung über die schädlichen Konsequenzen von Sexismus kann zu einer Reduktion von

neosexistischen Einstellungen führen (Becker & Swim, 2012). Es wird vermutet, dass Personen, die ein höheres Wissen über Gender-Themen besitzen demzufolge auch aufgeklärter über die negativen Konsequenzen von Sexismus sind und somit geringere modern sexistische Einstellungen zeigen. Aufgrund der vorliegenden Befunde wurde folgende Fragestellung generiert:

6) Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wissen und den Geschlechtsstereotypen hinsichtlich der Einschätzung der Berufseignung und der Begabungseinschätzung sowie dem Wissen und modern sexistischen Einstellungen?

Alleine das Wissen über ein Thema ist jedoch nicht ausreichend, um dies in Handlungen zu transformieren. Unter anderem spielen hier motivationale Variablen eine Rolle, die wiederum im subjektiven Handlungsraum zu verorten sind. Als ein Bereich des subjektiven Handlungsraums wird die implizite Persönlichkeitstheorie (=IPT) angesehen (für Details siehe 4.5.). Studien, die den Zusammenhang zwischen IPT und Geschlechtsstereotype untersuchten, kamen zu dem Schluss, dass Personen, die Persönlichkeit oder Intelligenz als modifizierbar ansehen, eine geringere Ausprägung an Stereotypen besitzen (Rydell et al., 2007). Die einzige Studie, die sich dabei mit Geschlechtsstereotypen bei Lehrpersonen auseinandersetzte, ist jene von Ziegler (1999). Er unterteilte die befragten Lehrpersonen in extreme und moderate EntitätstheoretikerInnen (=stabile Sichtweise hinsichtlich der Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen) und fand, dass Personen mit einer stark ausgeprägten Entitätstheorie auch stärker ausgeprägte Geschlechtsstereotype aufwiesen. Auch hier wird wieder vermutet, dass ein Zusammenhang zwischen der IPT und dem modernen Sexismus bestehen könnte, da Geschlechtsstereotype dessen Grundlage darstellen. Durch die vorstellten Überlegungen ergaben sich folgende Fragestellungen:

7) Unterscheiden sich Personen je nach Ausprägung ihrer Entitätstheorie bezüglich ihrer Geschlechtsstereotype (Einschätzung der Berufseignung und der Begabungseinschätzung) sowie im Ausmaß ihrer modern sexistischen Einstellungen?

Die Ergebnisse sollen abschließend mit Hinblick auf zukünftige Forschungen sowie Präventionen und Interventionen miteinander in Zusammenhang gebracht und diskutiert werden.

6. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das Untersuchungsdesign beschrieben und die Stichprobe dargestellt. Die Daten stammen aus einer Erhebung, die im Zuge eines universitären Forschungsprojekts stattfand. Nach einer kurzen Projektdarstellung folgt eine Beschreibung der Skalen des im Rahmen dieser Erhebung konzipierten Online-Fragebogens, die zur Beantwortung der Fragestellungen relevant waren.

6.1 Design

Um die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Fragestellungen zu beantworten, wurden Daten verwendet, die im Rahmen eines Forschungsprojekts des Arbeitsbereichs für Bildungspsychologie und Evaluation erhoben wurden. In diesem Projekt wurde ein Trainingsprogramm zum Aufbau von Kompetenzen zur „Reflexiven Koedukation“ („*Reflect*“) für Lehrpersonen der Sekundarstufe I aus Hauptschulen und Neuen Mittelschulen konzipiert und evaluiert. Es wurde ein Versuchs-Kontrollgruppen-Design (Trainings- und Vergleichsgruppe) angewendet und die Veränderungen in den beiden Gruppen sollten durch Prä- und Posttests (insgesamt drei Messzeitpunkte) festgestellt werden. Neben den Lehrpersonen wurden auch SchülerInnen befragt, die von den Lehrpersonen unterrichtet wurden. Zum ersten Messzeitpunkt wurden zudem Elternfragebögen ausgehändigt. Der für die Evaluation eingesetzte Online-Fragebogen (für LehrerInnen und SchülerInnen) wurde vom Reflect-Forschungsteam entwickelt und programmiert. Für die vorliegende Arbeit wurden nur die Daten des ersten Messzeitpunkts (Trainings- und Kontrollgruppe) der befragten Lehrpersonen herangezogen.

Die Rekrutierung der Trainingsgruppe erfolgte primär über Pädagogische Hochschulen. Die TeilnehmerInnen der Vergleichsstichprobe wurden in den meisten Fällen über die DirektorInnen gewonnen. Diese wurden gefragt, ob sie sich an einer Erhebung zum Thema „Diversity – mit speziellem Fokus auf Gender“ beteiligen möchten.

Während der Erhebungszeit füllten weniger Lehrpersonen als erwartet den Online-Fragebogen aus. Durch weitere Diplomarbeitsstudien wurden Lehrpersonen rekrutiert, die sich am ersten Messzeitpunkt beteiligten. So erweiterte sich die Stichprobe auch auf

Lehrpersonen von allgemein höher bildenden Schulen (AHS). Insgesamt nahmen somit 262 Lehrpersonen an der Erhebung teil, die sich aus folgenden Teilgruppen zusammensetzte:

- (1) TeilnehmerInnen der Trainingsgruppe des Gender-Trainings „*Reflect*“:
Lehrpersonen von Pädagogischen Hochschulen (PH), Neuen Mittelschulen (NMS) und Hauptschulen (HS)
- (2) Vergleichsgruppe:
 - a) Lehrpersonen aus PH, NMS sowie HS
 - b) Lehrpersonen aus (AHS)

Die Lehrpersonen der Trainingsgruppe füllten den Online-Fragebogen in einem Computerhörsaal der Universität Wien aus. Währenddessen waren ProjektmitarbeiterInnen für mögliche Rückfragen anwesend. Die Lehrpersonen der Vergleichsgruppe bekamen den Link und ihren persönlichen Zugangscode entweder per Mail oder in einem Briefumschlag mit einer Begleitinformation übermittelt. Sofern die DatenerheberInnen des Projekts an den Schulen der Vergleichsgruppe vor Ort waren (dies war bei Schulen mit einer Beteiligung von mehr als sieben Klassen der Fall), füllten einige Lehrpersonen den Fragebogen während der Schulstunde aus, in der die SchülerInnenbefragung stattfand. Unter diesen Umständen wurde darauf geachtet, dass die Lehrperson ungestört arbeiten konnte. Die restlichen Lehrpersonen der Vergleichsgruppe bearbeiteten den Fragebogen an einem beliebigen PC mit Internet-Zugang. Neben der Information zur Erhebung bekamen die Lehrpersonen der Vergleichsgruppe eine genaue Anleitung zur Bearbeitung des Fragebogens und eine Telefonnummer einer Projektmitarbeiterin zur Verfügung gestellt, die sie bei technischen oder inhaltlichen Fragen kontaktieren konnten.

6.2 Stichprobenbeschreibung

An der Erhebung nahmen insgesamt 262 Lehrpersonen teil. Darunter befanden sich 188 Frauen (71.2%) und 74 Männer (28.2%). Die Stichprobe ist hinsichtlich des Geschlechts für österreichische Lehrpersonen repräsentativ (Statistik Austria, 2011). In Österreichs HS und AHS (NMS sind laut Statistik Austria hierbei enthalten) sind insgesamt 67.9 Prozent

weibliche und 32.1 Prozent männliche Lehrpersonen vertreten. In Tabelle 1 sind die Häufigkeit nach den drei verschiedenen Schultypen aufgelistet.

Tabelle 1: Häufigkeit und Verteilung der befragten Lehrpersonen nach Schultypen

Schultyp	N	%
HS	65	24.8
NMS	43	16.4
AHS	154	58.8
Gesamt	262	100

In Tabelle 2 ist die Altersverteilung der Lehrpersonen dargestellt. Auffällig ist, dass der Großteil der befragten Lehrpersonen zwischen 50 und 59 Jahre alt ist ($N=110$, $P=42.0\%$). Lediglich 27 der befragten Lehrpersonen (10.3%) sind unter 30.

Tabelle 2: Häufigkeiten und Verteilung der befragten Lehrpersonen nach Alter

Alterskategorien	N	%
unter 25	4	1,5
25-29	23	8,8
30-39	48	18,3
40-49	70	26,7
50-59	110	42,0
60 oder älter	7	2,7
Gesamt	262	100

Zur weiteren Berechnung wurden deshalb neue Alterskategorien gebildet, so dass in allen Gruppen eine größere Personenanzahl fällt. Eine Unterteilung von Personen unter 40, Personen zwischen 40 und 49 und Personen älter als 49 wurde gewählt, damit jeweils eine ausreichende Menge an Lehrpersonen in die drei Kategorien fällt. Die Häufigkeiten der neuen Alterskategorien sind in Abbildung 2 dargestellt.

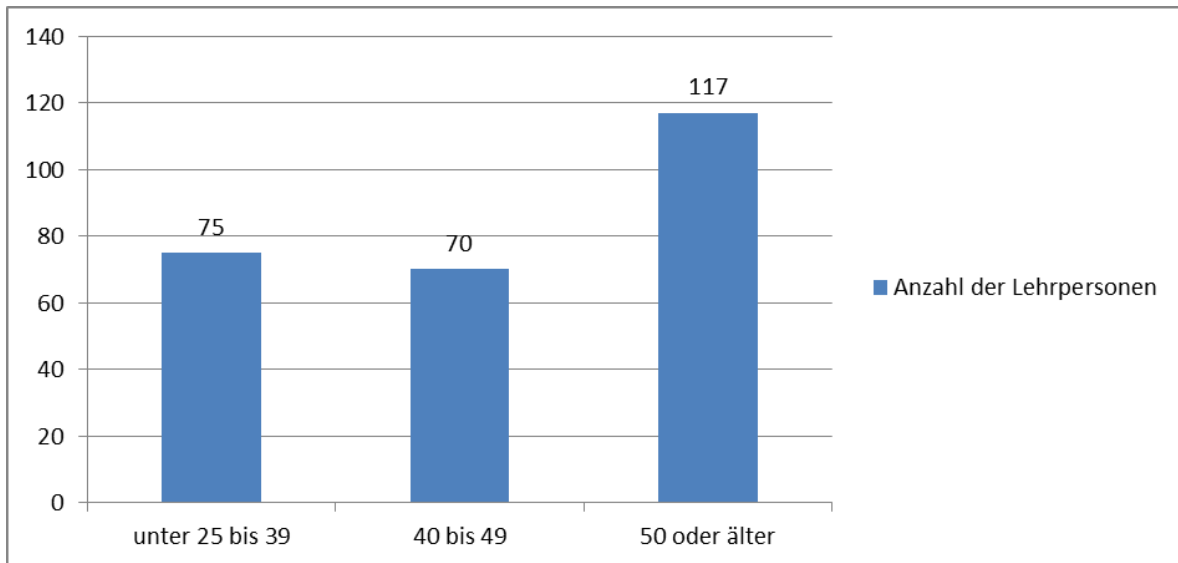


Abbildung 2: Häufigkeiten der befragten Lehrpersonen nach neu gebildeter Alterskategorisierung

6.3 Erhebungsinstrumente

Zur Ist-Stand-Erhebung zum Thema „Diversity mit speziellem Fokus auf Gender“ sowie zur Evaluation eines Trainingsprogramms zum Aufbau von Genderkompetenz bei Lehrpersonen wurde ein Online-Fragebogen erstellt. Im Folgenden werden jene Erhebungsinstrumente dargestellt, die für die Beantwortung der Fragestellungen relevant waren.

6.3.1 Erhebung soziodemografischer Daten

Neben der Erfassung des Alters (sechs Kategorien zur Auswahl – siehe auch Kapitel 6.2) wurden das Geschlecht und der Schultyp erfasst (AHS, HS, NMS).

6.3.2 Erhebung von Geschlechtsstereotypen

Zur Erhebung der Geschlechtsstereotypen kamen zwei Indikatoren zum Einsatz: Die Einschätzung von Berufseignungen anhand einer vorgegebenen Liste an Berufen und eine Einschätzung der in Mathematik begabten Mädchen.

a) Einschätzung der Berufseignung

Die Lehrpersonen bekamen eine Liste an Berufen vorgelegt, von denen sie angeben sollten, wie geeignet sie Buben und Mädchen für die jeweiligen Professionen hielten. Angelehnt wurde diese Erhebungsmethode an die Methode des geschlechtsspezifischen Studien-

fachwahl-Rankings, so wie es z.B. bei Dresel und KollegInnen (Dresel et al., 2001) oder Heller und KollegInnen (Heller et al., 2001) durchgeführt wurde. Unter den Berufen sollten sich neben akademischen Berufen auch Lehrberufe befinden, um alltagsrelevante Berufe für Lehrpersonen aus allen Schulstufen zur Verfügung zu stellen. Die vorgegebenen Berufe sollten als geschlechtsspezifisch bzw. für beide Geschlechter gleich geeignet eingeschätzt werden. Folgende Liste an Berufen wurde vorgegeben:

Für wie geeignet halten Sie die folgenden Berufe für Mädchen und Buben?

- Bürokaufmann/Bürokauffrau
- Einzelhandelskaufmann/-kauffrau
- Gärtner/Gärtnerin
- Anwalt/Anwältin
- Techniker/Technikerin
- Pilot/Pilotin
- Arzt/Ärztin
- Friseur/Friseurin
- Automechaniker/-mechanikerin
- Koch/Köchin
- Tischler/Tischlerin
- Volksschullehrer/Volksschullehrerin

Zu den als „weiblich dominierte Berufen“ bzw. als „männlich dominierten Berufen“ wurden jene Berufe gezählt, die laut AMS einen Frauen- bzw. Männeranteil von über 2/3 besitzen. Folgende Berufe wurden als weiblich dominiert kategorisiert (für die genauen prozentualen Frauenanteil in den einzelnen Berufen siehe Anhang A): Bürokaufmann/Bürokauffrau, Einzelhandelskaufmann/-kauffrau, FriseurIn und VolksschullehrerIn. Als männlich dominiert galten Anwalt/Anwältin, TechnikerIn, PilotIn, AutomechanikerIn sowie TischlerIn und als neutral Gärtner/Gärtnerin, Arzt/Ärztin und Koch/Köchin. Um die subjektive Einschätzung der Berufseignung anzugeben, konnten die Lehrpersonen einen Schieberegler bedienen (siehe Abbildung 3), wobei die Mitte (51) anzeigte, dass Mädchen und Buben für den jeweiligen Beruf gleich begabt seien. Per Mouse-Click konnte ein blauer Knopf von links (eher für Mädchen geeignet) nach rechts (eher für Buben geeignet) verschoben werden und auf einer beliebigen Stelle am Balken fixiert werden.



Abbildung 3: Schieberegler für Einschätzung der Berufseignung

b) Prozenteinschätzung der Begabung

Angelehnt an Studien wie z.B. von Keller (1997) wurden die Lehrpersonen zu ihrer Einschätzung der in Mathematik begabten Mädchen anhand von Prozentwerten aufgefordert. Hier wurde ein freies Antwortformat gewählt:

Nach Ihrer bisherigen Erfahrung als LehrerIn: Wie viel Prozent der in Mathematik begabten Kinder sind Mädchen?

Bitte tragen Sie eine Prozentzahl von 0-100 % ein: _____

6.3.3 Erhebung von modern sexistischen Einstellungen

Zur Messung der modern sexistischen Einstellungen wurden die Items der Skala zur Erfassung des modernen von Sexismus von Eckes und Six-Materna (1998) leicht adaptiert und in verkürzter Form vorgegeben (sechs von zehn Items wurden vorgegeben).

Items zur Skala zur Erfassung des modernen Sexismus (verkürzte und adaptierte Form):

Nun geht es um Ihre Meinung zur Situation von Frauen und Männern in Österreich:

- Im Allgemeinen werden in unserer Gesellschaft EhepartnerInnen gleich behandelt.
- Frauen und Männer haben in der heutigen Gesellschaft die gleichen Chancen etwas zu erreichen.
- Frauen finden häufig keine gutbezahlte Arbeit, weil sie diskriminiert werden.*
- Diskriminierung von Frauen ist in Österreich immer noch ein Problem.*
- In der Schule werden Mädchen immer noch benachteiligt.*
- Heutzutage werden Frauen im Berufsleben fair behandelt.

Anmerkung: Die mit * gekennzeichneten Items sind negativ gepolt.

Die Lehrpersonen mussten hier wieder anhand eines Schiebreglers (siehe Abbildung 4) angeben, wie sehr sie den Aussagen zustimmten. Der Schieberegler ging von 1 (stimme gar nicht zu) bis 101 (stimme voll zu). Es wurde eine markierter Mitte festgesetzt (51), von der aus die Befragten einen Punkt zwischen den zwei Polen (stimme voll zu/stimme gar nicht zu) bewegen konnten. Die Reliabilität der Skala zur Erfassung des modernen Sexismus in dieser Untersuchung ist zufriedenstellend (Cronbach Alpha=.84).

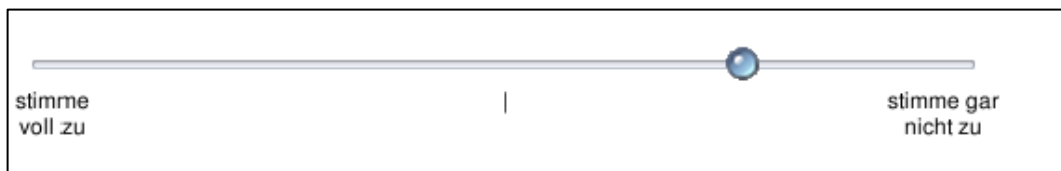


Abbildung 4: Beispiel Schieberegler für die Items der Skala zur Erfassung des modernen Sexismus

6.3.4 Erhebung von Wissen über Gender

Der Wissenstest wurde speziell für das Projekt „*Reflect*“ konzipiert. Er umfasst 16 Fragen zu gender-relevanten Themen. Es werden zentrale Begriffsdefinitionen der Geschlechtertheorie abgefragt sowie Fragen zu rechtlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen in Österreich gestellt. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Wissensfragen bezüglich Gender im Bildungskontext (z.B. Ergebnisse der PISA-Studien). Der Wissenstest wurde im Multiple-Choice Format mit jeweils vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben, von denen eine, mehrere oder alle Antwortmöglichkeiten richtig sein konnten. Bei der Auswertung zählte jede richtig beantwortete Frage einen Punkt, für teilweise richtige Antworten wurden Teilpunkte vergeben. Bei einer falsch ausgewählten Teilantwort wurde die gesamte Frage als falsch gewertet. Dieses Verrechnungsverfahren minimierte die Ratewahrscheinlichkeit auf 6,25 Prozent.

Im Folgenden werden die Instruktionen für Trainings- als auch Vergleichsgruppe, sowie ein Beispielitem dargestellt.

Instruktion für die Trainingsgruppe:

Im Folgenden werden wir Ihnen 16 Fragen stellen, die Begriffe zum Thema Gender, Ergebnisse aus der psychologischen Bildungsforschung sowie die Faktenlage in Österreich zum Inhalt haben. Alle diese Themen werden wir im Training behandeln, daher möchten wir gerne wissen, wie vertraut Ihnen die Inhalte bereits jetzt sind.

Instruktion für die Vergleichsgruppe:

In den Medien wird das Thema Gender in der Schule oft sehr widersprüchlich und manchmal auch falsch dargestellt. Daher ist es interessant, welche Informationen bei Ihnen als MedienkonsumentInnen ankommen. Im Folgenden werden wir Ihnen 16 Fragen zum Thema Gender stellen. Bei den Fragen handelt es sich um Multiple Choice Fragen, d.h., es kann eine Antwort, mehrere oder alle Antworten richtig sein. Bitte beantworten Sie jede Frage. Manche Fragen beziehen sich auf sehr spezifische Details der Thematik, die sicherlich nicht allgemein bekannt sind. Wenn Sie sich einmal nicht sicher sind, welche Antwort(en) Sie ankreuzen sollen, wählen Sie die aus, die am ehesten für Sie passt/passen. Bei den

Fragen handelt es sich um Multiple Choice Fragen, d.h., es kann eine Antwort, mehrere oder alle Antworten richtig sein. Bitte beantworten Sie jede Frage.

An dieser Stelle wird ein Beispiel-Item dargestellt, die Auflistung der gesamten Items des Wissenstests ist im Anhang B zu finden.

Beispielitem Wissenstest

Frage 1

Bei gleichen Schulleistungen

- Zeigen Schüler eine Tendenz, ihre Leistungen zu überschätzen.
- Zeigen Schülerinnen eine Tendenz, ihre Leistungen zu unterschätzen.
- Zeigen Schüler eine Tendenz, ihre Leistungen zu unterschätzen.
- Zeigen Schülerinnen eine Tendenz, ihre Leistungen zu überschätzen.

6.3.5 Erhebung der impliziten Persönlichkeitstheorie nach Dweck

Hierzu wurden die Items von Dweck et al. (1995) als Vorlage verwendet und passend zum Thema Gender umformuliert: die Intelligenz wurde durch „unterschiedliche Begabungen zwischen den Geschlechtern“ ersetzt. Die eingesetzten Items erfassen die Entitätsperspektive einer Person. Die Reliabilität der Skala erwies sich in dieser Studie als ausreichend hoch (Cronbach Alpha=.79).

Die Lehrpersonen mussten wieder anhand eines Schiebereglers (siehe Abbildung 4) angeben, wie sehr sie den folgenden Aussagen zustimmten:

Was ist Ihre Meinung?

- Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern kann man eigentlich nicht ändern.
- Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben.
- Man kann zwar neue Dinge in einem Fach lernen, aber die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern bleiben bestehen.

7. Ergebnisse

Anhand der aus der Theorie erarbeitenden Fragestellungen werden im Folgenden die Ergebnisse dargestellt. Die statistische Auswertung der Daten erfolgte unter Verwendung von SPSS („Statistic Program for Social Sciences“), Version 19. Sämtliche Abbildungen wurden im Computer-Programm Microsoft Excel 2010 erstellt.

Zur Datenanalyse und Beantwortung der Fragestellungen wurden deskriptive Analysen [Frage 1 und 2 ausschließlich deskriptive Beschreibungen] und univariate Varianzanalysen (ANOVA) durchgeführt [Frage 3, 5b, und 6a], sowie *t*-Tests für unabhängige Stichproben [Frage 4b und 7b] und eine Korrelation [Frage 6b]. Um Häufigkeitsverteilungen auf deren Signifikanz zu testen, kamen χ^2 -Tests zur Anwendung [Frage 4a, 5a und 7a].

Die maximale Irrtumswahrscheinlichkeit wurde bei allen Analysen auf ein $\alpha=5\%$ festgesetzt. Bei signifikanten Ergebnissen wurde zusätzlich die Effektgröße η^2 beziehungsweise ω (χ^2 -Tests) angegeben. Als klein wird eine Effektstärke von $\eta^2=.01$ bzw. $\omega=.10$ bezeichnet, ein $\eta^2=.10$ bzw. $\omega=.3$ wird als mittelgroße und $\eta^2=.10$ bzw. $\omega=.50$ wird als große Effektstärke angesehen (Bortz & Döring, 2006).

7.1 Wie sind Geschlechtsstereotype bei österreichischen Lehrpersonen ausgeprägt?

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung kamen zwei Messinstrumente zum Einsatz, die für weitere Berechnungen zu einem Index zusammengefasst wurden.

Einschätzung bezüglich geschlechtsspezifischer Berufseignung

1a) *Wie geschlechtsstereotyp zeigen sich die befragten Lehrpersonen in der Einschätzung der Berufseignung?*

In Abbildung 5 wird grafisch dargestellt, wie geschlechtsspezifisch die Befragten die vorgegebenen Berufe beurteilten.

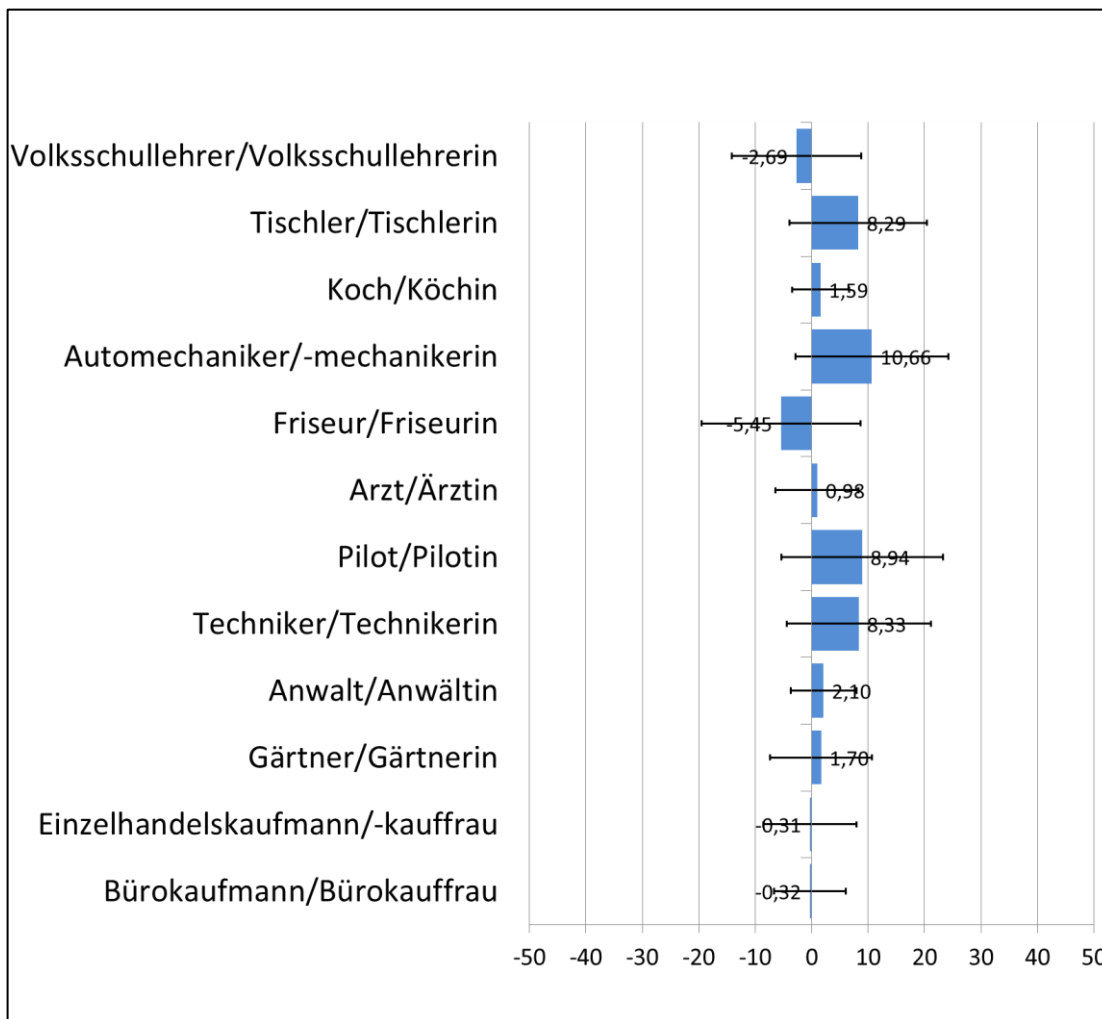


Abbildung 5: Mittelwerte und Standardabweichungen der Einschätzung der Berufseignung (negative Werte zeigen eine Einschätzung in Richtung einer besseren Eignung für Frauen an)

Hier zeigte sich, dass die Eignung für jene Berufe, die in Österreich männlich dominiert sind (mehr als 2/3 Männer in Österreich in diesem Beruf, siehe Anhang A), von den Lehrpersonen im Durchschnitt stärker geschlechtsspezifisch gesehen wurde. Am stärksten für Männer geeignet wurde der Beruf der Automechanikerin/des Automechanikers gesehen ($M=10.70$, $SD=13.57$). Unter den als weiblich angesehenen Berufen (mehr als 2/3 Frauen arbeiten in Österreich in diesem Beruf, siehe Anhang A), wurden lediglich die Berufe der Frisörin/des Frisörs ($M=-5.45$, $SD =14.08$) und der Volksschullehrkraft ($M=-2.96$, $SD=11.47$) deutlich als mehr für Frauen als für Männer geeignet bewertet.

Prozenteinschätzung der in Mathematik begabten Mädchen

1b) Wie geschlechtsstereotyp zeigen sich die befragten Lehrpersonen in der Begabungseinschätzung von Mädchen in Mathematik?

Im Durchschnitt schätzten die befragten Lehrpersonen den Anteil an in Mathematik begabten Mädchen auf 43 Prozent ($SD=15$). Das Minimum lag bei null Prozent und das Maximum bei 80 Prozent. Im Nachhinein wurden die Antworten kategorisiert, um ausfindig zu machen, wie viele der Lehrpersonen Mädchen bzw. Buben als begabter in Mathematik einschätzten. Die Kategorie „Mädchen und Buben sind gleich begabt“, wurde bei einer Angabe von 50 Prozent festgelegt (in diesem Fall sehen die Lehrpersonen keine Geschlechtsunterschiede zwischen Buben und Mädchen in Mathematik). In Abbildung 6 ist dargestellt, wie viele Lehrpersonen Mädchen begabter als Buben (11.5%), Mädchen und Buben als in etwa gleich begabt (43.5%) und Buben als begabter als Mädchen ansahen (43.1%).

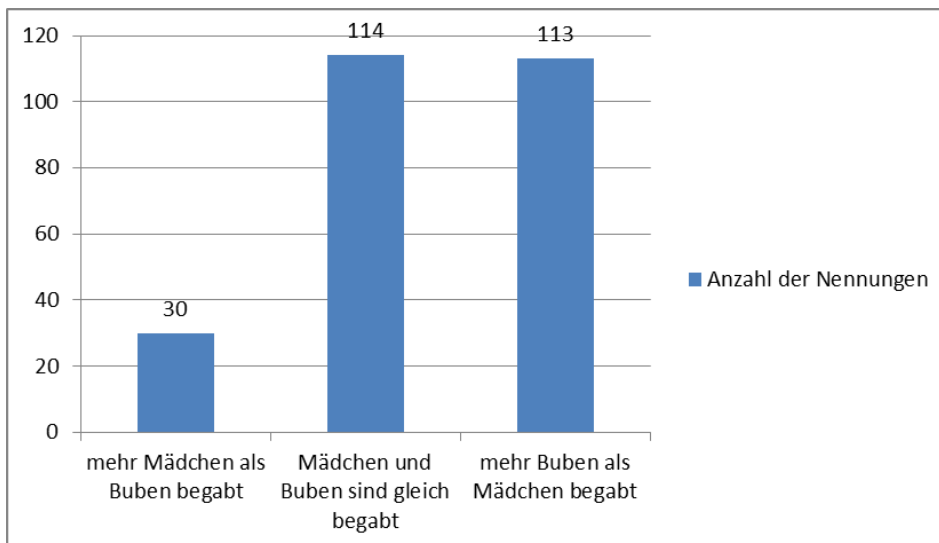


Abbildung 6: Prozenteinschätzung der in Mathematik begabten Mädchen

Dass Mädchen begabter als Buben in Mathematik gesehen wurden, zeigt die bereits häufiger untersuchte stereotype Vorstellung auf, dass Mädchen generell fleißiger sind und bessere Schulleistungen zeigen als Buben (vgl. Jones & Myhill, 2004). Diese Form eines „positiven Stereotyps“ zugunsten der Mädchen wurde umgepolt und ging somit in die

weiteren Berechnungen gleichwertig ein wie jenes Stereotyp, dass es im Fach Mathematik weniger begabte Mädchen gibt als Buben.

Die Bildung eines Index zum Geschlechtsrollenbild in der Begabungseinschätzung und der Einschätzung der Berufseignung¹

Der Zusammenschluss der beiden Operationalisierungen der Geschlechtsstereotype in der Begabungseinschätzung und der Einschätzung der Berufseignung zu einem Index wurde als sinnvoll erachtet, da dadurch genauer definiert werden konnte, welche der Befragten als stereotyp, leicht stereotyp oder nicht stereotyp eingeordnet werden können. Zwei Messinstrumente ermöglichen es das Ausmaß an Geschlechtsstereotype einer Person näher zu fassen.

In Anlehnung an Dresel und KollegInnen (2001) wurde aus den beiden in der Diplomarbeitstudie verwendeten Operationalisierungen zur Messung von Geschlechtsstereotypen von Lehrpersonen ein Index gebildet. In dieser Studie wurden Eltern, ähnlich wie in der vorliegenden Diplomarbeitstudie, zu einer Einschätzung der Eignung für Studienfächer aufgefordert. Sie wurden außerdem gefragt, wie viel der in Mathematik begabten Kinder ihrer Meinung nach Buben seien und es wurde zusätzlich eine offene Frage zu den Ursachen von Geschlechtsunterschieden gestellt. Im Studienfachwahlranking wurden die Eltern als „stereotyp“ eingeordnet, wenn sie deutliche Unterschiede in der Eignungsbeurteilung in Abhängigkeit vom Geschlecht zeigten. Gaben die befragten Eltern an, dass sie den Anteil an in Mathematik begabten Buben auf über 51 Prozent schätzten, so wurden sie hier als „stereotyp“ eingeordnet. Die offene Frage sollte ausfindig machen, ob die Eltern genetische oder sozialisationsbedingte Ursachen für Geschlechtsunterschiede nennen. Wurden die Eltern zumindest in zwei von drei der Indikatoren als stereotyp eingeordnet, so wurden sie als „konservativ“ eingeordnet. Darunter fielen 48 Prozent der befragten Eltern (Dresel, Schober, & Ziegler, 2007).

¹ Zur Abkürzung wird der „Index zum Geschlechtsrollenbild in der Begabungseinschätzung und der Einschätzung der Berufseignung“ in verkürzter Form nur als „Index“ bezeichnet.

Durch die Indexbildung in der vorliegenden Arbeit wurden drei Abstufungen von Geschlechtsstereotypen definiert, in denen einerseits die Einschätzung der Begabung und andererseits die Einschätzung der Berufseignung miteinbezogen wurden. Um die Kategorien „eindeutig als stereotyp einordenbar“, „als eher stereotyp einordenbar“ sowie „eindeutig als nicht stereotyp einordenbar“ festzulegen, wurden die Ergebnisse der beiden Messinstrumente in Betracht gezogen. Personen, die in beiden Messinstrumenten hohe Werte zeigten, wurden als eindeutig stereotyp kategorisiert und solche, die in beiden keine Geschlechtsstereotype zeigten, wurden als „nicht stereotyp“ eingestuft. Personen, die in einer der beiden Messungen eher hohe Werte und in der anderen Messung eher niedrige Wert zeigten, wurden als „eher stereotyp“ kategorisiert.

Für die Einschätzung der Berufseignung wurden im ersten Schritt jene Berufe ausgewählt, die als klassisch „männlich“ und „weiblich“ gelten (siehe Kapitel 6.3.2 sowie Anhang A). Aus den „männlichen“ und denen ins positive umgepolten „weiblichen“ Berufen wurde für jede Person ein Mittelwert gebildet. Die neue Variable wurde deskriptiv analysiert und insgesamt war erkennbar, dass die Werte keine extremen Ausprägungen annahmen ($M=5.18$, $SD=7.56$). Bei einem möglichen Maximalwert von 50 zeigte sich ein Maximum von 35.22, was bedeutet, dass die Lehrpersonen nicht das gesamte Spektrum des Antwortformats ausgenutzt haben. Der Cut-off-Wert für eine Unterteilung in „stereotyp“ und „nicht stereotyp“ wurde beim Mittelwert gesetzt. Alle Werte über 5 wurden als „stereotyp“ definiert. In der Wahrnehmung der Geschlechtsrollen der Berufseignung zeigten sich 168 (64.1%) Lehrpersonen als „nicht stereotyp“ und 88 (33.6%) Lehrpersonen als „stereotyp“.

Bei der Begabungseinschätzung der Mädchen in Mathematik galten jene Personen als „nicht stereotyp“, die Mädchen und Buben als gleich begabt in Mathematik einschätzen (50%). Insgesamt wurden hier 43.9 Prozent der befragten Lehrpersonen als nicht stereotyp kategorisiert. Jene Personen, die den Anteil der in Mathematik begabten Mädchen zwischen 40 und 49 Prozent einschätzen, wurden als „eher stereotyp“ (17.9 Prozent der befragten Lehrpersonen) eingestuft und jene deren Einschätzung unter 39 lag, wurden als „stereotyp“ (35.1 Prozent der befragten Lehrpersonen) eingestuft. Die Befragten, die über 50 Prozent der Mädchen als begabt in Mathematik einschätzten, wurden ebenfalls die

Berechnung integriert. Eine Person, die beispielsweise angab, dass 60 Prozent der in Mathematik begabten Mädchen seien, wurde gleichwertig behandelt wie eine Person, die angab, dass 40 Prozent der in Mathematik begabten Mädchen seien. Somit galt hier eine Angabe von 51 bis 59 Prozent als „eher stereotyp“ und eine Einschätzung von über 59 Prozent als „stereotyp“.

In weiterer Folge wurden Personen, die in beiden Stereotypenmessungen die jeweils höchsten möglichen Werte erzielten, der Kategorie „stereotyp“ (Index-Wert 3) zugewiesen. Jene, die in beiden Messungen die geringsten Werte erzielten, wurden als „nicht stereotyp“ (Index-Wert 1) eingeordnet. Als „eher stereotyp“ (Index-Wert 2) wurden die übrigen Personen kategorisiert. Personen mit fehlenden Werten in beiden oder einer der beiden Messungen wurden nicht berücksichtigt, weshalb sich die Stichprobe hier von 262 auf 250 Personen reduzierte. Tabelle 2 zeigt den prozentualen Anteil in den jeweiligen Gruppen. Die meisten Personen fallen in die Kategorie „eher stereotyp“ (35.5%), gefolgt von der Kategorie „nicht stereotyp“ (43.5%). Lediglich 16.4 Prozent sind als „stereotyp“ zu kategorisieren.

Tabelle 2: Häufigkeiten und Verteilung des Index

Kategorien der Stereotype	N	%
Nicht stereotyp (1)	93	35.5
Eher stereotyp (2)	114	43.5
Stereotyp (3)	43	16.4
Gesamt	250	95.4

7.2 Wie sind modern sexistische Einstellungen bei österreichischen Lehrpersonen ausgeprägt?

Im Durchschnitt zeigten die befragten Lehrpersonen einen Wert von $M=51.48$ ($SD=19.98$). Um die Ergebnisse differenzierter betrachten zu können, werden die einzelnen Items aufgelistet. In Abbildung 7 sind die Mittelwerte für die einzelnen Items dargestellt, die Standardabweichungen sind ebenfalls grafisch eingezeichnet.

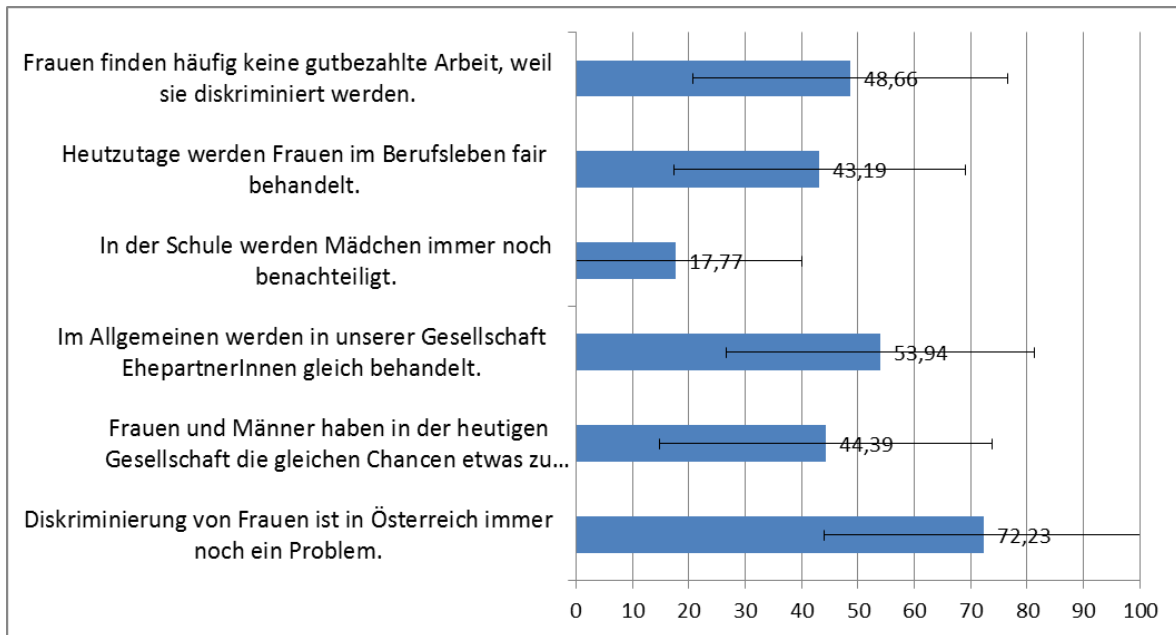


Abbildung 7: Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items der Skala zur Erfassung des modernen Sexismus

Dem Item „Frauen finden häufig keine gutbezahlte Arbeit, weil sie diskriminiert werden“, stimmten die befragten Lehrpersonen im mittleren Ausmaß zu ($SD=27.94$). Ähnliche mittlere Zustimmung gab es bei den Items „Heutzutage werden Frauen im Berufsleben fair behandelt“ ($SD=25.84$), „Im Allgemeinen werden in unserer Gesellschaft EhepartnerInnen gleich behandelt“ ($SD=27.34$) und „Frauen und Männer haben in der heutigen Gesellschaft die gleichen Chancen etwas zu erreichen“ ($SD =29.51$). Die geringste Zustimmung wurde bei dem Item „In der Schule werden Mädchen immer noch benachteiligt“ gefunden ($SD=22.33$). Die Aussage „Diskriminierung von Frauen in Österreich immer noch ein Problem“ war jene mit der meisten Zustimmung ($SD=28.16$).

7.3 Besteht ein Zusammenhang zwischen den Geschlechtsstereotypen hinsichtlich der Einschätzung der Berufseignung sowie der Begabungseinschätzung und den modern sexistischen Einstellungen österreichischer Lehrpersonen?

Um festzustellen, ob sich die Werte der Sexismus-Skala in den drei Index-Gruppen unterscheiden, wurde eine einfaktorielle ANOVA berechnet. Die Ergebnisse zeigten keinen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der Sexismus-Skala in den drei verschiedenen Index-Gruppen ($F(2.247)=.17, p=.843$). Die Lehrpersonen mit Index-Wert 1 zeigten einen Mittelwert von 50.43 ($SD=19.94$), mit Index-Wert 2 einen Mittelwert von

51.78 ($SD=21.17$) und mit Index-Wert 3 einen Mittelwert von 50.10 Punkten ($SD=15.65$) in der Skala zur Erfassung des modernen Sexismus.

7.4 Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Ausprägung der Geschlechtsstereotype hinsichtlich der Einschätzung der Berufseignung und der Begabungseinschätzung sowie der Ausprägung an modern sexistischen Einstellungen?

a) Unterscheiden sich Männer und Frauen in der Ausprägung des Index?

Es wurde kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Index und dem Geschlecht gefunden ($\chi^2(2)=5.01, p=.082$). Die Ergebnisse sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Kreuztabelle des χ^2 -Tests zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen Stereotypen-Index und Geschlecht (tatsächliche und erwartete Häufigkeiten)

Geschlecht		Index-Werte			Gesamt
		1	2	3	
Frauen	Anzahl	61	84	36	181
	<i>Erwartete Anzahl</i>	<i>67.3</i>	<i>82.5</i>	<i>31.1</i>	<i>181</i>
Männer	Anzahl	32	30	7	69
	<i>Erwartete Anzahl</i>	<i>25.7</i>	<i>31.5</i>	<i>11.9</i>	<i>69</i>
Gesamt	Anzahl	93	114	43	250
	<i>Erwartete Anzahl</i>	<i>93</i>	<i>114</i>	<i>43</i>	<i>250</i>

b) Unterscheiden sich Männer und Frauen in der Ausprägung des modernen Sexismus?

Der t -Test für unabhängige Stichproben ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen Männern ($M=54.93; SD=19.88$) und Frauen ($M=50.16; SD=19.91$), $t(258)=-1.73, p=.085$.

7.5 Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Alter und der Ausprägung der Geschlechtsstereotype hinsichtlich der Einschätzung der Berufseignung und der Begabungseinschätzung sowie der Ausprägung an modern sexistischen Einstellungen?

a) Unterscheiden sich die verschiedenen Altersgruppen in der Ausprägung des Index?

Hier wurde ein χ^2 -Test durchgeführt – die Ergebnisse sind in Tabelle 4 dargestellt. Es zeigte sich kein Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe und der Ausprägung des Index, ($\chi^2(4)=2.38, p=.671$).

Tabelle 4: Kreuztabelle des χ^2 -Tests zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Alter und dem Stereotypen-Index (tatsächliche und erwartete Häufigkeiten)

Altersgruppen		Index- Werte			Gesamt
		1	2	3	
jünger als 39	Anzahl	24	34	11	69
	Erwartete Anzahl	25.7	31.5	11.9	69
zwischen 40 und 49	Anzahl	29	31	9	69
	Erwartete Anzahl	25.7	31.5	11.9	69
50 oder älter	Anzahl	40	49	23	112
	Erwartete Anzahl	41.7	51.1	19.3	112
Gesamt	Anzahl	93	114	43	250
	Erwartete Anzahl	93	114	43	250

b) Unterscheiden sich die verschiedenen Altersgruppen in der Ausprägung der Skala zur Erfassung des modernen Sexismus?

Hier wurde eine einfaktorielle ANOVA durchgeführt. Es zeigte sich ein signifikanter Effekt in der Ausprägung des modernen Sexismus zwischen den drei Altersklassen, ($F(2, 257)=4.47, p=.012, \eta^2=.03$).

Post-hoc Analysen unter Verwendung von Bonferronis Alphaadjustierungen zeigten, dass Werte in der Altersklasse der unter 30-Jährigen ($SD=20.20$) sich signifikant ($p=.01$) von der Altersklasse der Personen im Alter von 50 oder älter unterschieden ($SD=19.35$). Die mittlere Altersklasse unterschied sich nicht von den beiden anderen Gruppen ($SD=19.80$). In Abbildung 8 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala zur Erfassung des modernen Sexismus in den drei verschiedenen Altersgruppen dargestellt.

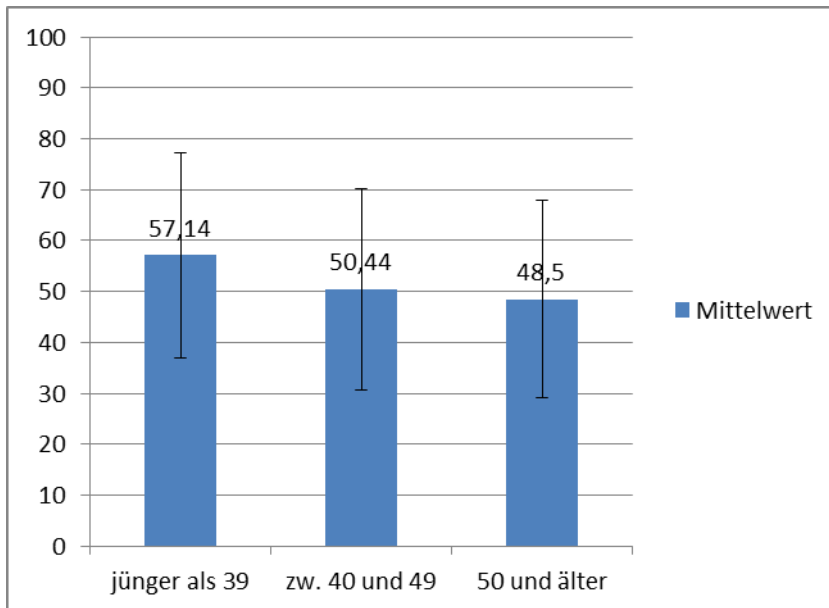


Abbildung 8: Mittelwerte und Standardabweichungen der Werte der Skala zur Messung des modernen Sexismus nach Altersgruppen ²

7.6 Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wissen und den Geschlechtsstereotypen hinsichtlich der Einschätzung der Berufseignung und der Begabungseinschätzung sowie dem Wissen und dem modernen Sexismus?

a) Gibt es über die drei Indexgruppen einen Unterschied in der Ausprägung des Wissens über Gender?

Die Auswertung mittels einer einfaktoriellen ANOVA zeigte Unterschiede im Wissen je nach Indexgruppe ($F(2,247)=4.21$, $p=.016$, $\eta^2=.03$).

Die Mittelwerte und Standardabweichungen in den Punkten des Wissenstests der einzelnen Index-Gruppen sind in Abbildung 9 dargestellt. Post hoc Vergleiche unter Verwendung des Bonferroni-Tests zeigten dass sich der Mittelwert im Index 1 ($SD=1.47$) signifikant von dem Mittelwert im Index 3 ($SD=1.31$) unterscheidet. Der Mittelwert von Index 2 ($SD=1.42$) unterschied sich nicht signifikant von den Werten in Index 1 und Index 3. Lehrpersonen, die als „nicht stereotyp“ eingeordnet wurden, haben demnach höhere Werte im Wissenstest erzielt, als jene Lehrpersonen die als klar stereotyp eingeordnet wurden.

² Hohe Werte bedeuten eine hohe Leugnung von der fortdauernden Diskriminierung von Frauen in der Gesellschaft

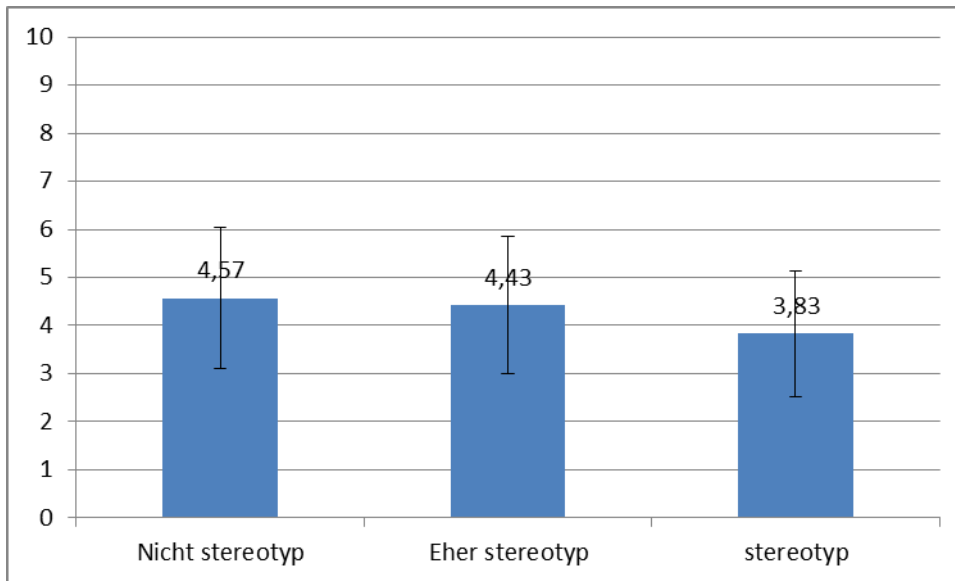


Abbildung 9: Mittelwerte und Standardabweichungen in den Punkten im Wissenstest nach den drei unterschiedlichen Stereotypen-Indizes

b) Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Wissen und der Ausprägung des modernen Sexismus?

Es zeigte sich eine geringe, jedoch signifikante, negative Korrelation zwischen den erreichten Punkten im Wissenstest und der Ausprägung der Skala zur Erfassung des modernen Sexismus, ($r=-.28$, $p=.000$). Das bedeutet, dass Lehrpersonen mit hohen Werten in der modernen Sexismus-Skala (was laut dem Konstrukt eine Leugnung von Diskriminierung indiziert) ein geringeres genderbezogenes Wissen aufwiesen.

7.7 Unterscheiden sich Personen je nach Ausprägung ihrer Entitätstheorie bezüglich ihrer Geschlechtsstereotypen (Einschätzung der Berufseignung und der Begabungseinschätzung) sowie im Ausmaß ihrer modern sexistischen Einstellungen?

a) Gibt es einen Unterschied zwischen moderaten und extremen EntitätstheoretikerInnen in der Ausprägung des Index?

Um Extremgruppen festzulegen wurden Quartile gebildet: die untersten 25% (mit Werten in der IPT-Skala kleiner als 9) galten als „moderate EntitätstheoretikerInnen“ und die obersten 25% (Werte in der IPT-Skala über 40) als „extreme EntitätstheoretikerInnen“.

Wie man anhand der Häufigkeiten in Tabelle 5 erkennen kann, war der hier berechnete χ^2 -Test nach Pearson hoch signifikant ($\chi^2(2)=15.25$, $p=.000$). Bei einer Effektstärke von $\omega=.35$

kann man von einem mittleren Effekt sprechen. Unter den moderaten EntitätstheoretikerInnen befinden sich signifikant mehr Personen des Index 1 (nicht stereotyp) als erwartet ($p < .001$) und signifikant weniger Personen des Index 3 als erwartet ($p < .05$). Unter den extremen EntitätstheoretikerInnen ließen sich signifikant weniger Personen des Index 1 finden als erwartet ($p < .001$) und signifikant mehr Personen des Index 3 als erwartet ($p < .05$).

Tabelle 5: Kreuztabelle des χ^2 -Tests zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen IPT und dem Stereotypen-Index

IPT		Index Stereotypen			Gesamt
		1	2	3	
Moderate EntitätstheoretikerInnen	Anzahl	35	20	5	60
	Erwartete Anzahl	25.1	24.1	10.8	60
Extreme EntitätstheoretikerInnen	Anzahl	16	29	17	62
	Erwartete Anzahl	25.9	24.9	11.2	62
Gesamt	Anzahl	51	49	22	122
	Erwartete Anzahl	51	49	22	122

b) Gibt es einen Unterschied zwischen moderaten und extremen EntitätstheoretikerInnen bezüglich der Ausprägung des modernen Sexismus?

Hier wurde ein t -Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Extreme EntitätstheoretikerInnen zeigten höhere Werte im modernen Sexismus ($M=54.59$, $SD=20.58$) als moderate EntitätstheoretikerInnen ($M=46.69$, $SD=21.22$). Dieser Unterschied zeigte sich als signifikant ($t(132)=-2.18$, $p=.031$). Die Effektstärke von $\eta^2=.04$ ist jedoch als gering einzustufen.

8. Zusammenfassung und Diskussion

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse unter Bezugnahme auf bisherige Forschungsbefunde diskutiert und in Hinblick auf praktische Implikationen und zukünftige Untersuchungen erörtert.

8.1 Interpretation der Ergebnisse und praktische Implikationen

Die nach wie vor herrschende Ungleichheit zwischen Männern und Frauen lässt sich nicht erst im Erwachsenenalter im Berufskontext beobachten, sondern ist bereits zu einem frühen Zeitpunkt in der Bildungskarriere von Buben und Mädchen erkennbar. Geschlechtsspezifische Bildungsergebnisse von SchülerInnen bezüglich bestimmter Domänen (z.B. TIMSS, PISA) ergeben sich durch Unterschiede in nicht-kognitiven Variablen, die in engem Zusammenhang mit motivationalen Variablen stehen. Unterschiede hierbei wurden unter anderem im fachspezifischen Selbstkonzept (Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2003; Herbert & Stipek, 2005), im Interesse (Todt, 2000), in den Attributionsstilen (Rustemeyer & Jubel, 1996) sowie der instrumentellen Motivation (Wallner-Paschon, 2010) gefunden. Aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive betrachtet, ist die Umwelt von zentraler Bedeutung für die Entstehung von Geschlechtsunterschieden. Neben Eltern, Peers und Medien üben in der Schule die Lehrpersonen Einfluss auf Kinder und Jugendliche aus, der sich auf die genannten nicht-kognitiven Variablen und somit auf die Leistung und Einstellungen von SchülerInnen auswirken kann. Im Aktiotop-Modell von Ziegler und KollegInnen (2006) stellt die Umwelt eine zentrale Komponente dar, die durch die Handlungen in Interaktion mit den personalen Komponenten steht. Als eine der drei personalen Komponenten wird der subjektive Handlungsraum einer Person (hier: einer Lehrperson) gesehen. In diesem werden Geschlechtsstereotype verortet, die in Interaktion mit den Zielen, dem aktuellen Handlungsrepertoire sowie mit der Umwelt (mit ihren SchülerInnen) stehen. Geschlechtsstereotype prägen die Unterrichtsziele einer Lehrperson in dem Sinn, dass geschlechtsspezifisch eingefärbte Bildungsaspirationen seitens der Lehrperson für Buben und Mädchen entstehen können, die sich wiederum im Sinne einer self-fulfilling prophecy (SFP) auf ihre SchülerInnen übertragen können (Palardy, 1969) bzw. in Form einer Stereotypen-Bedrohung (Steele, 1997) durch negative Emotionen wie Angst in Lern- und Testsituationen negativ auswirken können. Direkt sichtbar werden diese in der

geschlechtsspezifischen Interaktion zwischen Lehrpersonen und ihren SchülerInnen (Dweck et al., 1978).

Sexismus ist ein dem der Geschlechtsstereotype verwandtes Konstrukt. Im „modernen Sexismus“ wird davon ausgegangen, dass eine Abstreitung der noch bestehenden Diskriminierung von Frauen gleichzusetzen mit einer „Leugnung von Diskriminierung“ ist (Eckes & Six-Materna, 1998). Modern sexistische Einstellungen bei Lehrpersonen wurden bislang noch nicht untersucht.

Da für Österreich kaum Untersuchungen zu Geschlechtsstereotypen von Lehrpersonen durchgeführt wurden, war es ein zentrales Ziel dieser Arbeit diesbezüglich einen Ist-Stand zu erheben. Hierfür wurden zwei Messinstrumente eingesetzt (Einschätzung der Berufseignung und Einschätzung der in Mathematik begabten Mädchen), die für bestimmte Analysen in dieser Arbeit zu einem Index zusammengefasst wurden. Auch der moderne Sexismus von österreichischen Lehrpersonen sollte erstmalig erhoben werden. Der in dieser Arbeit festgestellte Mittelwert der österreichischen Lehrpersonen in der „Skala zur Erfassung des modernen Sexismus“ deckt sich mit den Mittelwerten aus Studien zur Erfassung von modern sexistischen Einstellungen von Studierenden, in denen diese Ergebnisse als „moderate nichtsexistische“ Einstellungen interpretiert wurden (Eckes & Six-Materna, 1998; Sarrasin, Gabriel, & Gygax, 2012). Betrachtet man die Items der Skala jedoch genauer, so zeigt dies, dass beim Großteil der befragten Lehrpersonen ein Bewusstsein darüber herrscht, dass Diskriminierung von Frauen nach wie vor ein aktuelles Problem ist. Eine Benachteiligung von Mädchen im heutigen Schulsystem wird jedoch von vielen Lehrpersonen verleugnet bzw. nicht gesehen. Obwohl sich auch nicht zu vernachlässigende Bereiche der Benachteiligung von Buben im Bildungssystem finden lassen (Hannover & Kessels, 2011), fallen Benachteiligungen für Mädchen vermehrt zuungunsten ihrer Karrierechancen bzw. ihres zukünftigen Einkommens aus: Das Interesse der Mädchen für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ist geringer als das der Jungen (z.B. Evans et al., 2002), sie zeigen in diesen Domänen außerdem ein geringeres Selbstkonzept (z.B. Tiedemann & Faber, 1995) und attribuieren ihre Leistungen ungünstiger als Buben (z.B. Zimmer et al., 2004). Dass nur wenige der Befragten diese Benachteiligung wahrnehmen, erscheint insofern problematisch, als dass Lehrpersonen, die erwiesener-

maßen als zentrale AkteurInnen bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von schulischen Geschlechtsunterschieden gelten, ein nur gering ausgeprägtes Problembewusstsein besitzen.

Ein Zusammenhang zwischen dem modernen Sexismus und dem (aus der Begabungseinschätzung und der Einschätzung der Berufseignung) gebildeten Index konnte nicht gefunden werden. Demnach ist der moderne Sexismus von den Geschlechtsstereotypen im schulischen Kontext klar abzugrenzen. Außerdem wird vermutet, dass die Skala zur Erfassung des modernen Sexismus sehr nahe am subjektiven Erleben misst. Ein Hinweis darauf ist der (auch in dieser Arbeit festgestellte) Altersunterschied. So zeigte sich zum Beispiel, dass in der durchgeführten Befragung jüngere Personen (unter 30 Jahre) höhere Werte als ältere erzielten (vgl. auch Westle, 2009). Eine genauere Betrachtung der Items lässt den Schluss zu, dass ältere Personen, die in einer weniger emanzipierten Gesellschaft aufgewachsen sind, Diskriminierung intensiver erlebten als jüngere Personen. Zum einen kann man davon ausgehen, dass sich die gesellschaftlichen Bedingungen bezüglich einer Geschlechtergleichstellung verbessert haben und Personen unter 30 tatsächlich weniger Diskriminierung in ihrem Leben erfahren als Personen über 49. Zum anderen liegt die Vermutung nahe, dass durch das Durchleben von unterschiedlichen Erfahrungen (wie z.B. Berufserfahrungen, Ehe oder Elternschaft), vermehrt Situationen auftreten können, bei denen Diskriminierung aufgrund des Geschlechts sowohl von Frauen als auch von Männern erlebt wird. Besser wäre es, nicht von der Skala zur „Erfassung der Leugnung von Diskriminierung“ zu sprechen, sondern von einer Skala zur „Erfassung der subjektiven Wahrnehmung von Diskriminierung“. Sollte die Skala tatsächlich eher ein Maß für die subjektive Wahrnehmung der Diskriminierung sein, so ließe sich auch der fehlende Zusammenhang mit dem Index erklären: Eine Rückschluss auf sexistische Einstellungen durch die Skala zur Erfassung von modernem Sexismus sollte dann nicht leichtfertig vollzogen werden.

Der gebildete Index, der durch seine speziell auf SchülerInnen ausgerichteten Fragen vermutlich auch Geschlechtsstereotype auf einer subtileren Ebene feststellt, zeigte keinen vergleichbaren Altersunterschied. Diesen Ergebnissen zufolge erscheint es sinnvoll, Interventionen, die das Ziel verfolgen Geschlechtsstereotype von Lehrpersonen zu

reduzieren, einerseits bereits präventiv in der Ausbildung zu verankern, als auch in Fort- und Weiterbildungen von bereits erfahrenen Lehrpersonen zum Thema zu machen. Als zentral gilt es hierbei zu vermitteln, wie Leistungs- und Motivationsunterschiede zustande kommen und dabei den Einfluss der Umwelt bewusst zu machen (siehe dazu auch Finsterwald et al., 2012). Es wird außerdem deutlich, dass - auch wenn ein Bewusstsein über die Diskriminierung von Frauen und eine Wahrnehmung der Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern auf Seiten der Lehrpersonen besteht - es bei Lehrpersonen nicht zwangsläufig zu einer Übertragung dieser Problematik auf den schulischen Kontext kommt. Dies wäre jedoch eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Lehrpersonen sich in ihrem subjektiven Handlungsraum als bedeutsame AkteurInnen für eine Aufhebung dieser Disparitäten wahrnehmen.

Lediglich 36 Prozent der befragten Lehrpersonen konnten bei der Indexbildung als klar „nicht stereotyp“ eingeordnet werden. Es herrscht nach wie vor die Vorstellung, dass bestimmte Berufe besser für Frauen bzw. für Männer geeignet sind. Auffällig hierbei ist im Antwortmuster eine starke Tendenz dazu, die als klassisch angesehenen „Männerberufe“ im Gegensatz zu den als klassisch angesehenen „Frauenberufen“ extremer in Richtung einer geschlechtsspezifischen Eignung zu bewerten. Die Ursache hierfür könnte sein, dass insbesondere Berufe, bei denen körperliche Arbeit als wichtige Voraussetzung angesehen wird, Männer nach wie vor als besser geeignet gelten als Frauen.

Wie bereits aus früheren Studien bekannt (C. Keller, 1997; J. Keller & Dauenheimer, 2003), scheint für das Fach Mathematik das Stereotyp vorzuherrschen, dass Buben hierfür im Allgemeinen begabter sind als Mädchen. Allerdings zeigte sich, dass einige Lehrpersonen mit dem entgegengesetzten Stereotyp antworteten, und zwar insofern als dass sie Mädchen als begabter für das Fach Mathematik bewerteten. Hier spiegelt sich jene stereotype Vorstellung wider, nach der Mädchen generell als fleißiger und als besser angepasst in Bezug auf schulische Anforderungen gesehen werden (Jones & Myhill, 2004). Beiden Formen von Geschlechtsstereotypen gilt es aufklärend entgegenzuwirken, weil sie zu fälschliche Annahmen über bestimmte „angeborene“ Eigenschaften und Begabungen von Buben und Mädchen führen, die sich auch in Form einer Stereotypen-Bedrohung (siehe Kapitel 3.2) auswirken können. Vermittelt eine Lehrperson explizit (z.B. in Form von

sexistischen Aussagen) oder implizit (z.B. in Form von geschlechtsspezifischen Interaktionen) ein bestimmtes Stereotyp, so kann dies Auswirkungen auf den Lernprozess und die Leistung ihrer SchülerInnen zeigen. Der Stereotypen-Bedrohung entgegenwirken könnte man unter anderem auch durch Aufklärung der SchülerInnen: Ein expliziter Hinweis darauf, dass keine Geschlechtsunterschiede in einem Mathematik-Test bestehen, kann bereits dazu führen dass Frauen gleiche Leistungen zeigten wie Männer (Spencer et al., 1999). Diese Ergebnisse aus der Forschung zur Stereotypen-Bedrohung könnten auf den Schulkontext umgelegt werden, indem z.B. eine Lehrperson vor Tests oder Schularbeiten in bestimmten Fächern, in denen Mädchen bzw. Buben als begabter gelten, explizit betont, dass es hier keine nachgewiesenen Geschlechtsunterschiede gibt. Auch die Methode der Selbstbestätigung (Cohen et al., 2009; Miyake et al., 2010) könnte zur Reduktion von Stereotypen angewandt werden. Durch strukturierte Schreibaufgaben für die SchülerInnen könnten Leistungsunterschiede reduziert werden. Auch durch andere Formen der Selbstwertförderung könnte versucht werden Leistungsunterschiede der SchülerInnen zu verringern (z.B. durch ein Training zur Förderung des Selbstwerts).

Während soziodemografische Variablen wie Alter und Geschlecht in dieser Erhebung nicht in Zusammenhang mit einer Ausprägung an Geschlechtsstereotypen stehen, scheint das Wissen, das im Aktiotop-Modell dem aktuellen Handlungsrepertoire zugeschrieben wird, hierbei eine bedeutsamere Rolle zu spielen – auch bei der Ausprägung modern sexistischer Einstellungen. Lehrpersonen mit hohen Punktwerten im Wissenstest zeigten geringere Werte sowohl in der Skala zur Erfassung des modernen Sexismus und wurden auch im Index seltener als geschlechtsstereotyp kategorisiert. Diese Ergebnisse decken sich mit jenen aus der Stereotypenforschung aus anderen Bereichen, nach denen eine Vermittlung von Wissen für den Abbau von Vorurteilen als unabdingbar gilt und kontra-stereotypes Wissen zu kreativeren Denkprozessen anregt (Gocłowska & Crisp, 2012). Wissen geht auch mit einer geringeren Ausprägung an modern sexistischen Einstellungen einher. Nachgewiesen werden konnte bereits, dass eine Aufklärung darüber, wie schädlich Sexismus sein kann, zu geringeren neosexistischen Einstellungen führen kann (Becker & Swim, 2012). Womöglich haben Personen mit einem breiteren Wissen über Gender-Themen auch eine sensiblere Wahrnehmung für die schädlichen Auswirkungen von Sexismus.

Diese Belege zeigen die Wichtigkeit auf, im Zuge von Präventionen und Interventionen in einem ersten Schritt bei einer Vermittlung von Wissen anzusetzen. Insbesondere mit Hinblick auf die Befunde bisheriger Forschung, die gezeigt haben, dass die Wahrnehmung von Diskriminierung eine wichtige Voraussetzung dafür ist, Aktivitäten zu setzen, die einer Ungleichheit entgegenwirken (Tougas et al., 1995), erscheint die Aufklärungsarbeit über die nach wie vor existierenden Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern als prioritär.

Das Thema Gender sollte einerseits explizit in der Ausbildung verankert sein und andererseits auch in Fort- und Weiterbildungen behandelt werden. Ohne Zweifel wäre ein Input, der rein auf der Vermittlung von Wissen basiert, sehr einseitig. Im besten Fall sollten alle Aspekte des Aktiotops, die zu einer Änderung des Handelns einer Lehrperson führen können, berücksichtigt werden: Beispielsweise sollten hier auch motivationale Variablen (z.B. Selbstwirksamkeit) miteinbezogen werden, die im subjektiven Handlungsraum verortet sind. Außerdem ist es wichtig auch die Umwelt der Lehrpersonen miteinzubeziehen, was beispielsweise durch Übungen in der Praxis geschehen kann.

Ebenfalls im subjektiven Handlungsraum verortet ist die implizite Persönlichkeitstheorie (IPT): In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass Lehrpersonen mit einer ausgeprägten inkrementellen Perspektive, geringere Werte in der Skala zur Erfassung des modernen Sexismus aufwiesen und auch häufiger im Index als „nicht stereotyp“ eingeordnet werden konnten. Zusammenhänge zwischen der IPT und der Ausprägung an Stereotypisierung konnten bereits in einigen Studien aufgezeigt werden (Levy & Dweck, 1999; Rattan & Dweck, 2010; Rydell et al., 2007). Ziegler (1999), der von vergleichbaren Ergebnissen berichtet, betonte, dass man statt an den Rollenstereotypen der Lehrpersonen zu arbeiten, sich eventuell leichter die IPT verändern ließe. Weitere Forschungen sollten hier überprüfen, ob eine solche Intervention wirksam ist. Die Befunde bezüglich der IPT sind nicht nur in Bezug auf schulische Geschlechtsunterschiede von Relevanz, sondern generell, wenn es um den Umgang mit Diversität im Bildungsbereich geht. Lehrpersonen mit einer inkrementellen Perspektive sehen Intelligenz bzw. Persönlichkeit einer Schülerin bzw. eines Schülers vermutlich weniger determiniert durch Bildungshintergrund, Nationalität oder Geschlecht. Das Bewusstsein über den Einfluss der Umwelt-Faktoren kann dazu führen, dass die Lehrpersonen ihre eigene Rolle bei der Leistungs- bzw. Motivationssteigerung von

SchülerInnen als bedeutsam erkennen. Lehrpersonen mit einer inkrementellen Perspektive scheinen auch Diskriminierung stärker wahrzunehmen, da sie möglicherweise gesellschaftliche Rahmenbedingung stärker als Mitverursacher für Unterschiede erkennen.

Eine inkrementelle Perspektive kann experimentell bereits durch einen kurzen Text induziert werden, der die Veränderbarkeit von Gruppeneigenschaften betont (Rydell et al., 2007). ProbandInnen, die einen solchen kurzen Text zum Lesen bekamen, zeigten in der späteren Stereotypenmessung geringere Werte. Es kann demnach angenommen werden, dass eine inkrementelle Perspektive durch Aus-, Fort- und Weiterbildung gewissermaßen verstärkt werden kann, was zu einer Reduzierung von stereotypen Einstellungen führen könnte.

8.2 Forschungsausblick

Geschlechtsstereotype bei Lehrpersonen sind nach wie vor (teilweise sogar in extremer Ausprägung) auffindbar. Trotz der sozialen Erwünschtheit egalitärer Ansichten, die als Messproblem bei der expliziten Erhebung von Stereotypen vorliegt (Eckes, 1997), antwortete bei der durchgeführten Befragung ein erheblicher Teil der Lehrpersonen stark geschlechtsstereotyp. Interessant wäre es, weitere Messmethoden zur Erfassung von Geschlechtsstereotypen miteinander in Verbindung zu setzen, da somit ein differenzierterer Blick auf schulische Geschlechtsstereotype ermöglicht werden kann. Insbesondere könnte der Einsatz von weiteren validierten Skalen Aufschluss darüber geben, welche Aspekte von Geschlechtsstereotypen durch Operationalisierungen wie die Begabungseinschätzung in Mathematik oder die Einschätzung der Berufseignung gemessen werden.

Neuere implizite Messmethoden wie der IAT (Greenwald et al., 1998) könnten zu einer erweiterten Perspektive auf die Geschlechtsstereotype von Lehrpersonen verhelfen und auch nicht explizit zugängliche Komponenten von Stereotypen erfassen.

Ein Zusammenhang zwischen den Geschlechtsstereotypen und dem modernen Sexismus war in dieser Untersuchung nicht nachzuweisen, während jedoch ähnliche Variablen mit beiden Konstrukten in Zusammenhang stehen. Es besteht also die Möglichkeit, dass der fehlende Zusammenhang aufgrund einer oder mehrerer medierender Variablen zustande

kam. Jedoch könnten diese Ergebnisse auch die Operationalisierungen der jeweiligen Konstrukte in Frage stellen. Bei der Validierung der Skala zur Erfassung des modernen Sexismus wurden teilweise hohe Korrelationen zu Skalen zur Messung von Geschlechtsstereotypen gefunden (z.B. Eckes & Six-Materna, 1998; Swim & Campbell, 2003). Dass ein solcher Zusammenhang mit dem in dieser Arbeit gebildeten Index nicht zustande kam, könnte darauf hinweisen, dass der Index lediglich einen Teilaspekt von Geschlechtsstereotypen erfasst. Eine Betrachtung des Zusammenhangs der Geschlechtsstereotype und der Skala zur Erfassung des modernen Sexismus wäre zusätzlich auf Item-Ebene interessant, da beispielsweise das Item „In der Schule werden Mädchen immer noch benachteiligt“ in Relation zu dem Item „Diskriminierung von Frauen ist in Österreich immer noch ein Problem“ eine relativ geringe Zustimmung erhielt (d.h. die Lehrpersonen leugneten eine Benachteiligung der Mädchen in der Schule, nicht aber das Vorhandensein allgemeiner Diskriminierung von Frauen). Zwischen dem schulbezogenen Item und dem Index könnte ein höherer Zusammenhang bestehen als zur Gesamtskala, da der Index Geschlechtsstereotype misst, die sich auf den schulischen Bereich beziehen.

Diese Arbeit konnte Variablen aufzeigen, die im Zusammenhang mit Geschlechtsstereotypen sowie dem modernen Sexismus stehen. Hierzu gehören die Variablen „Wissen über Gender“ und die IPT. Diese Variablen erscheinen insbesondere in Hinblick auf die LehrerInnenaus-, -fort- und weiterbildung als relevant. In zukünftigen Studien könnten weitere Variablen ausfindig gemacht werden, die mit Stereotypen und dem modernen Sexismus in Zusammenhang stehen. Das Aktiotop-Modell als Erklärungsmodell von Handlungen könnte hierbei als gute Grundlage dienen. Eine in dieser Studie nicht beleuchtete Komponente des Modells sind die „Ziele“ einer Lehrperson. Der Zusammenhang zwischen den Zielen und den Geschlechtsstereotypen kann zwar vermutet werden, wurde jedoch noch nicht empirisch bestätigt. So könnte beispielsweise ein Zusammenhang mit den Zielorientierungen (Butler, 2007) einer Lehrperson gemessen werden.

Der nicht zu vernachlässigende Faktor der Umwelt stellt eine wichtige Komponente im Aktiotop-Modell dar, deren Zusammenhänge mit der Ausprägung an Geschlechtsstereotypen besonders interessant zu erforschen wären (z.B. der

Zusammenhang zwischen den Geschlechtsstereotypen einer Lehrpersonen und den Geschlechtsstereotypen der SchülerInnen oder KollegInnen). Bei Beobachtungsstudien z.B. zur LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion sollten die Ausprägungen der Geschlechtsstereotype der Lehrpersonen und deren Auswirkung auf ihr Interaktionsverhalten beachtet werden, da hier in der Literatur eine große Forschungslücke erkennbar ist.

In Hinblick auf die Tatsache, dass Stereotype als schwer veränderbar gelten (Alfermann, 1996), könnte es sinnvoll sein die einzelnen Komponenten des Aktiotop-Modells noch näher zu untersuchen, um in Präventions- und Interventionsprogrammen zum Abbau von Stereotypen an allen relevanten Variablen der einzelnen Komponenten zu arbeiten. So könnte man beispielsweise in einem Interventionsprogramm einerseits eine inkrementelle Perspektive verstärken (subjektiver Handlungsraum), Wissen vermitteln (aktuelles Handlungsrepertoire) und die Umwelt durch praktische Übungen miteinbeziehen. Da die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion als medierend für eine SFP gesehen wird (Ludwig, 2007), kann auch dieser Ansatz aufgegriffen werden und direkt das Feedbackverhalten von Lehrpersonen trainiert werden. Durch das Einbeziehen von mehreren Komponenten des Aktiotops sind größere Erfolge bei der Reduktion von Geschlechtsstereotypen naheliegend.

Anliegen dieser Arbeit war es, einen Beitrag für erste Forschung in Bezug auf Geschlechtstereotype bei Lehrpersonen und den Zusammenhang mit anderen Komponenten des Aktiotops zu liefern. Es wurde aufgezeigt, dass bei österreichischen Lehrpersonen Handlungsbedarf besteht, Geschlechtsstereotype von Lehrpersonen zu reduzieren. Auch wurden Möglichkeiten der Verminderung untersucht und diskutiert. Ein frühes Erkennen und Beseitigen von Barrieren in der Bildungslaufbahn könnte mehr Mädchen und Buben dazu bringen, ihre individuellen Fähigkeiten unabhängig vom Geschlecht zu entfalten.

9. Literaturverzeichnis

- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- AMS-Qualifikations-Barometer. (2010). Retrieved September 7, 2012, from <http://bis.ams.or.at/qualibarometer/berufsbereiche.php>
- Appel, M., Kronberger, N., & Aronson, J. (2011). Stereotype threat impairs ability building: Effects on test preparation among women in science and technology. *European Journal of Social Psychology, 41*(7), 904–913. doi:10.1002/ejsp.835
- Aronson, J., & Steele, C. M. (2005). Stereotypes and the fragility of academic competence, motivation, and self-concept. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (S. 436–455). New York, NY: Guilford Press.
- Bacher, J., Beham, M., Lachmayr, N., & Schlögl, P. (2008). Zusammenfassung und Resümee. In J. Bacher, M. Beham, & N. Lachmayr (Eds.), *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl* (S. 149–155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barreto, M., Ellemers, N., Cihangir, S., & Stroebe, K. (2009). The self-fulfilling effects of contemporary sexism: How it affects women's well-being and behavior. In M. Barreto, M. K. Ryan, & M. T. Schmitt (Eds.), *The Glass Ceiling in the 21st Century. Understanding barriers to gender equality* (S. 99–124).
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Becker, J., & Swim, J. (2012). Reducing endorsement of benevolent and modern sexist beliefs: Differential effects of addressing harm versus pervasiveness of benevolent sexism. [References]. *Social Psychology, 43*(3), 127–137. doi: 10.1027/1864-9335/a000091
- Bem, S. L. 1974: The Measurement of Psychological Androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, S. 155-162. doi: 10.1037/h0036215

- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 2006. Berlin: Springer.
- Boucher, K. L., Rydell, R. J., Van Loo, K. J., & Rydell, M. T. (2012). Reducing stereotype threat in order to facilitate learning. *European Journal of Social Psychology*, *42*(2), 174–179. doi: 10.1002/ejsp.871
- Braun, M., Alwin, D. F., & Scott, J. (1994). Wandel der Einstellungen zur Rolle der Frau in Deutschland und den Vereinigten Staaten. *Blickpunkt Gesellschaft*, *3*, 151–173.
- Bundesministerium für Frauen und öffentlichen Dienst. (2010). *Frauenbericht 2010. Bericht betreffend die Situation von Frauen in Österreich im Zeitraum von 1998 bis 2008*. Wien.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, *99*(2), 241–252. doi:10.1037/0022-0663.99.2.241
- Cadinu, M., Maass, A., Frigerio, S., Impagliazzo, L., & Latinotti, S. (2003). Stereotype threat: the effect of expectancy on performance. *European Journal of Social Psychology*, *33*(2), 267–285. doi:10.1002/ejsp.145
- Carter, J. D., Hall, J. A., Carney, D. R., & Rosip, J. C. (2006). Individual differences in the acceptance of stereotyping. *Journal of Research in Personality*, *40*(6), 1103–1118. doi:10.1016/j.jrp.2005.11.005
- Cohen, G., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N., & Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: Intervening to close the minority achievement gap. *Science*, *324*(5925), 400–403. doi: 10.1126/science.1170769
- Cross, S. E., & Markus, H. R. (1993). Gender in thought, belief, and action: A cognitive approach. *The psychology of gender*. (S. 55–98). New York: Guilford Press.
- Davies, P. G., Spencer, S. J., Quinn, D. M., & Gerhardstein, R. (2002). Consuming images: How television commercials that elicit stereotype threat can restrain women academically and professionally. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*(12), 1615–1628. doi:10.1177/014616702237644

- Degner, J., Meiser, T., & Rothermund, K. (2009). Kognitive und sozial-kognitive Determinanten: Stereotype und Vorurteile. In Behlmann A. & Jonas K. (Eds.), *Diskriminierung und Toleranz* (S. 75–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dickhäuser, O., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Wahrgenommene Lehrereinschätzungen und das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *50*(2), 182–190.
- Dresel, M., Heller, K. A., Schober, B., & Ziegler, A. (2001). Geschlechtsunterschiede im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Eds.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 270–288). Donauwörth: Auer.
- Dresel, M., Schober, B., & Ziegler, A. (2007). Golem und Pygmalion. In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Eds.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 61–82). Weinheim/München: Juventa.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Lillington: Taylor & Francis.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories: Elaboration and extension of the model. *Psychological Inquiry*, *6*(4), 322–333. doi:10.1207/s15327965pli0604_12
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, *14*(3), 268–276.
- Eckes, T. (1997). *Geschlechterstereotype. Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Eckes, T. (2008). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Eds.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 171–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckes, T., & Six-Materna, I. (1998). Leugnung von Diskriminierung: Eine Skala zur Erfassung des modernen Sexismus. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* *29*(3), 224–238.

- Enders-Dragässer, U., & Fuchs, C. (1990). *Frauensache Schule*. Frankfurt: Fischer.
- Europäische Kommission. (2009). *Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: Derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa*. Brüssel: Eurydice.
- Evans, E. M., Schweingruber, H., & Stevenson, H. W. (2002). Gender Differences in Interest and Knowledge Acquisition: The United States, Taiwan, and Japan. *Sex Roles*, 47(3), 153–167. doi:10.1023/A:1021047122532
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Schule und Geschlecht. In: Helsper W. & Böhme J. (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 673–695). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich-Wieland, H. (2011). Geschlechtergerechtigkeit in der Schule – Geschlechterbrille versus Blick auf Vielfalt. In K. Böllert & C. Heite (Eds.), *Sozialpolitik als Geschlechterpolitik* (S. 61–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M., & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag: empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen* (Bd. 39). Weinheim/München: Juventa.
- Finsterwald, M., Jöstl, G., Popper, V., Hesse, N., Spiel, C. & Schober, B. (2012). *Abschlussbericht Reflect: Genderkompetenz durch Reflexive Koedukation*. Unveröffentlichter Bericht. Universität Wien.
- Finsterwald, M., & Ziegler, A. (2007). Geschlechtsrollenerwartungen vermittelt durch Schulbuchabbildungen der Grundschule. In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Eds.). *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 117-142). Weinheim/München: Juventa.
- Gawronski, B., & Conrey, F. R. (2004). Der Implizite Assoziationstest als Maß automatisch aktivierter Assoziationen: Reichweite und Grenzen. *Psychologische Rundschau*, 55(3), 118–126.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 491–512. doi:10.1037/0022-3514.70.3.491

- Gocłowska, M., & Crisp, R. (2012). On counter-stereotypes and creative cognition: When interventions for reducing prejudice can boost divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*. doi: 10.1016/j.tsc.2012.07.001
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1464–1480. doi:10.1037/0022-3514.74.6.1464
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., & Zingales, L. (2008). Culture, gender, and math. *Science*, 320(5880), 1164–1165. doi:10.1126/science.1154094
- Hannover, B., & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 89–103.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123–142. doi:10.3102/00346543052001123
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological bulletin*, 97(3), 363–386. doi:10.1037/0033-2909.97.3.363
- Hausmann, M. (2011). Sex oder Gender? Neurobiologie kognitiver Geschlechtsunterschiede. In G. Magerl, R. Neck, & C. Spiel (Eds.), *Wissenschaft und Gender* (S. 55–80). Wien: Böhrer.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heller, K., Finsterwald, M., & Ziegler, A. (2001). Implicit theories of German mathematics and physics teachers on gender specific giftedness and motivation. *Psychologische Beiträge*, 43(1), 172–189.
- Herbert, J., & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 276–295. doi:10.1016/j.appdev.2005.02.007.

- Hergovich, A., Sirsch, U., & Felinger, M. (2004). Gender Differences in the Self-Concept of Preadolescent Children. *School Psychology International*, 25(2), 207–222. doi:10.1177/0143034304043688
- Hill, M. E., & Augoustinos, M. (2001). Stereotype change and prejudice reduction: short-and long-term evaluation of a cross-cultural awareness programme. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11(4), 243–262. doi:10.1002/casp.629
- Hirschauer, M., & Kullmann, H. (2010). Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität: Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber, & W. Waburg (Eds.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule* (S. 351–373). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jackson, L. M. (2011). *The Psychology of Prejudice: From Attitudes to Social Action*. Washington: American Psychological Association (APA).
- 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. doi:10.1037/0022-3514.63.6.932
- Jones, S. M., & Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research*, 74(4), 443–471. doi:10.3102/00346543074004443
- Jones, S. M., & Myhill, D. (2004). „Troublesome boys“ and „compliant girls“: gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547–561. doi:10.1080/0142569042000252044
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. doi:10.1207/s15327957pspr0902_3
- Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectation and self-fulfilling prophecies. *Handbook of motivation at school* (S. 348–380). New York: Taylor & Francis.

- Kaiser, C. (2011). *Geschlechtsspezifische Mathematikleistungserwartungen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.
- Keller, C. (1997). Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei. In U. Moser, E. Ramseier, C. Keller, & M. Huber (Eds.), *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study* (S. 137–180). Chur/Zürich: Rüegger.
- Keller, C. (2001). Effect of Teachers' Stereotyping on Students' Stereotyping of Mathematics as a Male Domain. *The Journal of Social Psychology*, *141*(2), 165–173. doi:10.1080/00224540109600544
- Keller, J., & Dauenheimer, D. (2003). Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(3), 371–381. doi:10.1177/0146167202250218
- Kessels, U. (2005). Fitting into the stereotype: How gender-stereotyped perceptions of prototypic peers relate to liking for school subjects. *European Journal of Psychology of Education*, *20*(3), 309–323. doi:10.1007/BF03173559
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, *45*(2), 169–204. doi:10.1080/03057260903142285
- Klauer, K. C. (2008). Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In L.-E. Petersen & B. Six (Eds.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung* (S. 23–32). Weinheim: Beltz.
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U., & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, *14*(1), 26–37. doi:10.1024//1010-0652.14.1.26
- Levy, S. R., & Dweck, C. S. (1999). The Impact of Children's Static versus Dynamic Conceptions of People on Stereotype Formation. *Child Development*, *70*(5), 1163–1180. doi:10.1111/1467-8624.00085
- Lorber, J. (2003). *Gender-Paradoxien* (Bd. 15). Opladen: Leske und Budrich.

- Ludwig, P. H. (2007). Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Eds.) *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 17–59). Weinheim/München: Juventa.
- Mason, K. O., & Lu, Y.-H. (1988). Attitudes toward Women's Familial Roles: Changes in the United States, 1977-1985. *Gender and Society*, 2(1), 39–57. doi:10.1177/089124388002001004
- McHale, S. M., Kim, J. Y., Whiteman, S., & Crouter, A. C. (2004). Links between sex-typed time use in middle childhood and gender development in early adolescence. *Developmental psychology*, 40(5), 868–881. doi:10.1037/0012-1649.40.5.868
- McHugh, M. C., & Frieze, I. H. (1997). The measurement of gender-role attitudes: A review and commentary. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 1–16. doi:10.1111/j.1471-6402.1997.tb00097.x
- McKown, C., & Strambler, M. J. (2009). Developmental Antecedents and Social and Academic Consequences of Stereotype-Consciousness in Middle Childhood. *Child Development*, 80(6), 1643–1659. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01359.x
- Miyake, A., Kost-Smith, L. E., Finkelstein, N. D., Pollock, S. J., Cohen, G. L., & Ito, T. A. (2010). Reducing the Gender Achievement Gap in College Science: A Classroom Study of Values Affirmation. *Science*, 330(6008), 1234–1237. doi:10.1126/science.1195996
- Nagy, G., Garrett, J., Trautwein, U., Cortina, K., Baumert, J., & Eccles, J. S. (2008). Gendered high school course selection as a precursor of gendered careers: The mediating role of self-concept and intrinsic value. [References]. In: Watt, H.; Eccles, J. (Eds.); *Gender and occupational outcomes: Longitudinal assessments of individual, social and cultural influences* (S. 115–143). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Nguyen, H. H. ., & Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1314–1334. doi: 10.1037/a0012702

- Opdenakker, M.-C., Maulana, R., & den Brok, P. (2012). Teacher–student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(1), 95–119. doi:10.1080/09243453.2011.619198
- Palardy, J. M. (1969). What Teachers Believe-What Children Achieve. *The Elementary School Journal, 69*(7), 370–374.
- Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Peplau, L. A. (1976). Impact of fear of success and sex-role attitudes on women's competitive achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*(4), 561–568.
- Rattan, A., & Dweck, C. S. (2010). Who Confronts Prejudice? *Psychological Science, 21*(7), 952–959. doi:10.1177/0956797610374740
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction, 20*(1), 30–46. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.01.001
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1111–1119. doi:10.1016/j.tate.2011.05.007
- Rice, T. W., & Coates, D. L. (1995). Gender Role Attitudes in the Southern United States. *Gender and Society, 9*(6), 744–756.
- Riegle-Crumb, C., Moore, C., & Ramos-Wada, A. (2011). Who wants to have a career in science or math? Exploring adolescents' future aspirations by gender and race/ethnicity. *Science Education, 95*(3), 458–476. doi: 10.1002/sce.20431
- Rustemeyer, R. (1999). Geschlechtstypische Erwartungen zukünftiger Lehrkräfte bezüglich des Unterrichtsfaches Mathematik und korrespondierende (Selbst-) Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46*(3), 187–200.

- Rustemeyer, R., & Jubel, A. (1996). Geschlechtsspezifische Unterschiede im Unterrichtsfach Mathematik hinsichtlich der Fähigkeitseinschätzung, Leistungserwartung, Attribution sowie im Lernaufwand und im Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *10*(1), 13–25.
- Rydell, R. J., Hugenberg, K., Ray, D., & Mackie, D. M. (2007). Implicit Theories About Groups and Stereotyping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(4), 549-558. doi:10.1177/0146167206296956
- Sarrasin, O., Gabriel, U., & Gyga, P. (2012). Sexism and attitudes toward gender-neutral language: The case of English, French, and German. [References]. *Journal of Psychology*, *71*(3), 113–124. doi: 10.1024/1421-0185/a000078
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. *The role of interest in learning and development* (S. 183–212). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schreiner, C., Breit, S., Schwantner, U., & Grafendorfer, A. (2007). *PISA 2006-Internationaler Vergleich von Schülerleistungen*. Graz: Leykam.
- Schrittesser, I. (2011). Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In M. Schratz, A. Paseka, & Schrittesser (Eds.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 95–122). Wien: Fakultas.
- Schwantner, U., & Schreiner, C. (2010). *PISA 2009: Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–22.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *35*(1), 4–28. doi:10.1006/jesp.1998.1373
- Spinath, B., Freudenthaler, H., & Neubauer, A. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, *48*(4), 481–486. doi: 10.1016/j.paid.2009.11.028

- Spinath, B., Spinath, F., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34(4), 363–374. doi: 10.1016/j.intell.2005.11.004
- Statistik Austria. (2012). *Ergebnisse im Überblick: Lehrerinnen und Lehrer* [Datenfile]. Retrieved August 2, 2012, available from http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist; American Psychologist*, 52(6), 613–629. doi:10.1037/0003-066X.52.6.613
- Stetsenko, A., Little, T. D., Gordeeva, T., Grasshof, M., & Oettingen, G. (2000). Gender Effects in Children's Beliefs about School Performance: A Cross-Cultural Study. *Child Development*, 71(2), 517–527. doi:10.1111/1467-8624.00161
- Suchan, B., Wallner-Paschon, C., & Schreiner. (2010). *TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam.
- Swazina, K. R., Waldherr, K., & Maier, K. (2004). Geschlechtsspezifische Ideale im Wandel der Zeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25(3), 165–176.
- Swim, J. K., Aikin, K. J., Hall, W. S., & Hunter, B. A. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of personality and social psychology*, 68(2), 199–214. doi:10.1037/0022-3514.68.2.199
- Swim, J. K., & Campbell, B. (2003). Sexism: Attitudes, beliefs, and behaviors. In R. Brown & S. Gaertner (Eds.), *Handbook of social psychology: Intergroup relations* (Vol. 4). Oxford, England, and Cambridge, MA: Blackwell.
- Swim, J. K., Mallett, R., & Stangor, C. (2004). Understanding Subtle Sexism: Detection and Use of Sexist Language. *Sex Roles*, 51(3), 117–128. doi:10.1023/B:SERS.0000037757.73192.06

- Taylor, V. J., & Walton, G. M. (2011). Stereotype Threat Undermines Academic Learning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(8), 1055–1067. doi:10.1177/0146167211406506
- Teubner, U. (2010). Beruf: Vom Frauenberuf zur Geschlechterkonstruktion im Berufssystem. In R. Becker & B. Kortendiek (Eds.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 499–506). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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. doi:10.1037/0022-0663.92.1.144
- Tiedemann, J., & Faber, G. (1995). Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattributionen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27(1), 61–71.
- Todt, E. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen – Entwicklungen und Möglichkeiten der Modifikation. *Empirische Pädagogik*, 14(3), 215–254.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A., & Joly, S. (1995). Neosexism: Plus ca change, plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(8), 842–849. doi:10.1177/0146167295218007
- Van Driel, J., & Berry, A. (2012). Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26–28. doi:10.3102/0013189X11431010
- Wallner-Paschon, C. (2010). Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Buben. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon, & C. Schreiner (Eds.), *TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam. Retrieved October 7, 2012 from <https://www.bifie.at/buch/1191/2/2#fuss-1-5.2>
- Walper, S., & Schröder, R. (2002). Kinder und ihre Zukunft. In LBS-Initiative Junge Familie (Eds.), *Kindheit 2001. Das LBS- Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten* (S. 99–125). Opladen: Leske und Budrich.

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548
- Westle, B. (2009). Immer noch in der Steinzeit? Gesellschaftliche und politische Gender-Orientierungen. *Wähler in Deutschland*, 2, 137–165.
- Ziegler, A. (1999). Das Motivationsprozeßmodell von C. Dweck aus pädagogisch-psychologischer Perspektive. In Bettina Hannover, U. Kittler, & H. Metz-Göckel (Eds.), *Sozialkognitive Aspekte der Pädagogischen Psychologie. Band 1: Dokumentation des 3. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie 1998* (S. 164–177). Essen: Die Blaue Eule.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (S. 411–436). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik online*, 8, 5–34.
- Ziegler, A., Heller, K.A., Schober, B. & Dresel, M. (2006). The actiotope: A heuristic model for the development of a research program designed to examine and reduce adverse motivational conditions influencing scholastic achievement. In D. Frey, H. Mandl & L. v. Rosenstiel (Eds.), *Knowledge and action* (S. 143-173). Seattle: Hogrefe & Huber Publ.
- Ziegler, A., Stöger, H., & Grassinger, R. (2011). The actiotope model and self-regulated learning. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 161–179.
- Zimmer, K., Burba, D., & Rost, J. (2004). Kompetenzen von Jungen und Mädchen. In PISA-Konsortium Deutschland (Eds.), *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 211–223). Münster: Waxmann.

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Aktiotop und seine Komponenten	20
Abbildung 2: Häufigkeiten der befragten Lehrpersonen nach neu gebildeter Alterskategorisierung	45
Abbildung 3: Schieberegler für Einschätzung der Berufseignung	46
Abbildung 4: Beispiel Schieberegler für die Items der Skala zur Erfassung des modernen Sexismus	48
Abbildung 5: Mittelwerte und Standardabweichungen der Einschätzung der Berufseignung (negative Werte zeigen eine Einschätzung in Richtung einer besseren Eignung für Frauen an).....	51
Abbildung 6: Prozenteinschätzung der in Mathematik begabten Mädchen	52
Abbildung 7: Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items der Skala zur Erfassung des modernen Sexismus	56
Abbildung 8: Mittelwerte und Standardabweichungen der Werte der Skala zur Messung des modernen Sexismus nach Altersgruppen	59
Abbildung 9: Mittelwerte und Standardabweichungen in den Punkten im Wissenstest nach den drei unterschiedlichen Stereotypen-Indizes	60

11. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Häufigkeit und Verteilung der befragten Lehrpersonen nach Schultypen	44
Tabelle 2: Häufigkeiten und Verteilung des Index	55
Tabelle 3: Kreuztabelle des χ^2 -Tests zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen Stereotypen-Index und Geschlecht (tatsächliche und erwartete Häufigkeiten)	57
Tabelle 4: Kreuztabelle des χ^2 -Tests zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Alter und dem Stereotypen-Index (tatsächliche und erwartete Häufigkeiten).....	58
Tabelle 5: Kreuztabelle des χ^2 -Tests zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen IPT und dem Stereotypen-Index.....	61

12. Anhang

Anhang A: Frauenanteile in den vorgegebenen Berufen

Beruf	Frauenanteil	weibl./männl./neutral	Quelle
Bürokaufmann/Bürokauffrau	96%	weiblich	AMS-Qualifikations-Barometer, 2010
Einzelhandelskaufmann/-kauffrau	70%	weiblich	AMS-Qualifikations-Barometer, 2010
Gärtner/Gärtnerin	48%	neutral	AMS-Qualifikations-Barometer, 2010
Anwalt/Anwältin	13%	männlich	AMS-Qualifikations-Barometer, 2010
Techniker/Technikerin	7%	männlich	AMS-Qualifikations-Barometer, 2010
Pilot/Pilotin	12%	männlich	AMS-Qualifikations-Barometer, 2010
Arzt/Ärztin	39%	neutral	AMS-Qualifikations-Barometer, 2010
Friseur/Friseurin	89%	weiblich	AMS-Qualifikations-Barometer, 2010
Automechanike/-mechanikerin (m)	3%	männlich	Wirtschaftskammer Österreich, 2011
Koch/Köchin	45%	neutral	AMS-Qualifikations-Barometer, 2010
Tischler/Tischlerin	4%	männlich	AMS-Qualifikations-Barometer, 2010
Volksschullehrer/Volksschullehrerin	91%	weiblich	Statistik Austria, 2012

Quellen:

AMS-Qualifikations-Barometer. (2010). Retrieved September 7, 2012, from <http://bis.ams.or.at/qualibarometer/berufsbereiche.php>

Wirtschaftskammer Österreich. 2011. Lehrerlinge nach Lehrjahren, Lehrberufen und Geschlecht [Datenfile]. Retrieved September 7, 2012, available from <http://wko.at/statistik/Extranet/Lehrling/inhalt.htm>

Statistik Austria. (2012). Ergebnisse im Überblick: Lehrerinnen und Lehrer [Datenfile]. Retrieved August 2, 2012, available from http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html

Anhang B: Wissenstest & Begleitschreiben

Instruktion

Im Folgenden werden wir Ihnen 16 Fragen zum Thema Gender stellen. Sie können damit Ihren aktuellen persönlichen Genderkompetenzstand einschätzen. Bei den Fragen handelt es sich um Multiple Choice Fragen, d.h., es kann eine Antwort, mehrere oder alle Antworten richtig sein. Bitte beantworten Sie jede Frage.

Auflösung (korrekt Antworten sind fett markiert):

1. Bei gleichen Schulleistungen

- a) **Zeigen Schüler eine Tendenz sich zu überschätzen.**
- b) **Zeigen Schülerinnen eine Tendenz ihre Leistungen zu unterschätzen.**
- c) Zeigen Schüler eine Tendenz, ihre Leistungen zu unterschätzen.
- d) Zeigen Schülerinnen eine Tendenz, ihre Leistungen zu überschätzen.

2. Reflexive Koedukation bedeutet:

- a) **dass Mädchen und Buben in einem gemeinsamen Unterricht keine Einschränkungen durch Geschlechtsstereotype erfahren.**
- b) Getrennten Unterricht für Mädchen und Buben, damit sie über bestehende Leistungsunterschiede reflektieren können und diese somit aufgelöst werden können.
- c) dass Buben und Mädchen zwar prinzipiell in einer Klasse, aber in manchen Gegenständen getrennt unterrichtet werden.
- d) **dass sich Mädchen und Buben in einem gemeinsamen Unterricht all ihrer Kompetenzen bewusst werden und diese entwickeln können.**

3. Ursachenzuschreibungen von Schülerinnen und Schülern:

- a) **Schülerinnen neigen dazu ihre Erfolge auf externe Rahmenbedingungen zurückzuführen**
- b) **Schüler neigen dazu ihre Erfolge auf ihre Fähigkeiten zurückzuführen.**
- c) **Schüler neigen dazu ihre Misserfolge auf externe Rahmenbedingungen zurückzuführen.**
- d) **Schülerinnen neigen dazu ihre Misserfolge auf ihre mangelnden Fähigkeiten zurückzuführen.**

4. Gender bezeichnet:

- a) **Das soziokulturelle Geschlecht.**
- b) Geschlechtsspezifische Verhaltensmuster.
- c) Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht.
- d) Das biologische Geschlecht.

5. Die PISA-Studie von 2009 zeigt für die Leseleistungen, dass:

- a) In der Gruppe der Risikoschüler (= verfügen gegen Ende der Pflichtschulzeit nicht über ausreichende Grundkompetenzen im Lesen) fast ausschließlich Buben zu finden sind.
- b) **In Österreich jeder dritte Knabe und jedes fünfte Mädchen als Risikoschülerin einzustufen ist, die/der nicht über ausreichende Grundkompetenzen im Lesen verfügt.**
- c) **Schülerinnen in allen untersuchten Ländern bessere Leistungen erbringen als Schüler.**
- d) Schülerinnen und Schüler sich nicht in ihren Leistungen unterscheiden.

6. Geschlechtsstereotype:

- a) Sind geschlechtsspezifische Merkmale, anhand derer „typische Frauen“ von „typischen Männern“ unterschieden werden können.
- b) **Sind vereinfachende Vorstellungen bzw. Vorurteile darüber, wie typische Männer und Frauen sein sollen.**
- c) **Ein Geschlechterstereotyp ist die Generalisierung über die gesamte Gruppe der Männer und Frauen.**
- d) Sind geschlechtstypische Verhaltensweisen, die sowohl bei Männern wie auch bei Frauen zu beobachten sind.

7. Eine gleichwertige Berücksichtigung der Geschlechter in der Sprache:
- Sollte nicht erzwungen werden, denn es hat sich der jetzige Gebrauch (männliche Form für beide Geschlechter) bewährt.
 - Ist nur ein Nebenthema im Gender-Diskurs, weil es dabei um etwas rein Formales geht.
 - Ist notwendig, weil die Art, wie die Geschlechter sprachlich „behandelt“ werden, unsere Wahrnehmung beeinflusst und bewusstseinsbildend wirkt.**
 - Braucht nicht diskutiert zu werden, weil sie ohnehin schon gesetzlich vorgeschrieben ist.
8. Doing Gender bezeichnet:
- Die Anwendung von Genderpraktiken, also die Herstellung und Bestätigung von Geschlechtermustern oder Geschlechterstereotypen.**
 - Dass Frauen und Männer ihre Zugehörigkeit zu einem Geschlecht bewusst wahrnehmen und diese Tatsache reflektieren.
 - Die aktive & passive Konstruktion von sozialem Geschlecht.**
 - Die aktive Auseinandersetzung mit den theoretischen Inhalten des Wissenschaftszweiges der Gender Studies.
9. Die PISA-Studie von 2009 zeigt für die Mathematikleistungen der 15-jährigen, dass:
- Schülerinnen und Schüler sich nicht in ihren Leistungen unterscheiden.
 - Der Anteil an Risikoschülern und Risikoschülerinnen (= verfügen gegen Ende der Pflichtschulzeit nicht über ausreichende mathematische Grundkompetenzen verfügen) ist in etwa gleich groß ist.**
 - Schüler in der Hälfte der untersuchten Länder bessere Leistungen erbringen als Schülerinnen.**
 - Der Leistungsunterschied zwischen österreichischen Schülern und Schülerinnen deutlich über dem OECD-Schnitt liegt (zu Gunsten der Schüler).
10. Sexismus:
- Meint ein Verhalten, das stark vom Fortpflanzungstrieb gesteuert wird und sich zum Nachteil des einen oder anderen Geschlechts auswirkt.
 - Bezeichnet eine weltanschauliche Position, die menschliche Verhaltensweisen und gesellschaftliche Zusammenhänge vordringlich durch Geschlechtsunterschiede zu erklären versucht.
 - Bezeichnet jede Haltung oder Handlung, die zur Abwertung einer Person aufgrund ihres Geschlechts führt.**
 - Bezeichnete ursprünglich wertneutral ein Verhalten, das die Geschlechtsunterschiede überbetont.
11. Die geschlechtsspezifische Zuschreibung („Färbung“) von Schulfächern als „männlich“ oder „weiblich“:
- Die Zuschreibung von Schulfächern zum einen oder anderen Geschlecht kann deutlich nur bei den Lehrkräften festgestellt werden.
 - Wird nur für das Fach Mathematik und die Sprachfächer gemacht.
 - Die Zuschreibung von Schulfächern zum einen oder anderen Geschlecht kann deutlich nur bei den Schülerinnen und Schülern festgestellt werden.
 - Schulfächer werden mit Ausnahme von Biologie sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrpersonen dem einen oder dem anderen Geschlecht zugeschrieben.**
12. Gender Mainstreaming:
- Ist die politisch korrekte Bezeichnung für Frauenförderung.
 - Bedeutet das systematische Einbeziehen von Gender-Aspekten auf allen politischen und institutionellen Ebenen.**
 - Ist das Orientieren von politischen Entscheidungsprozessen an sog. „Geschlechtsströmungen“, die Regeln für das Zusammenleben beschreiben.
 - Ist eine auf EU-Ebene festgelegte Top-down-Strategie für politische Entscheidungsprozesse.**

13. Die Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrpersonen auf die Schülerinnen und Schüler wurde wissenschaftlich untersucht. Lehrpersonen verteilen ihre Aufmerksamkeit mehrheitlich sehr ungleich, sie konzentrieren sich etwa doppelt so stark auf Schüler wie auf Schülerinnen. Wenn die Lehrpersonen auf diesen Umstand aufmerksam gemacht werden:

- a) Können Lehrerinnen dieses Verhalten schneller korrigieren als Lehrer.
- b) Können Lehrpersonen dieses Verhalten reflektierend korrigieren, indem sie ihre Aufmerksamkeit gleichmäßig auf Schülerinnen und Schüler verteilen.
- c) **Lässt sich dieses Verhalten schwer korrigieren, da es unbewusst abläuft.**
- d) **Schwächt sich dieses Verhalten zwar ab, aber sie wenden immer noch höchstens 40 % ihrer Aufmerksamkeit für Schülerinnen, hingegen 60 % für Schüler auf.**

14. Kognitive Leistungsunterschiede (wie z.B. räumliches Vorstellungsvermögen, Sprachflüssigkeit) zwischen Männern und Frauen:

- a) **Sind größer innerhalb einer Geschlechtergruppe (d.h. zwischen Personen desselben Geschlechts) als zwischen Männern und Frauen.**
- b) **Stehen mit hormonellen Prozessen in Verbindung.**
- c) Sind größer zwischen Männern und Frauen als innerhalb einer Geschlechtergruppe.
- d) Konnten in keiner wissenschaftlichen Untersuchung gefunden werden.

15. Das Einkommen von männlichen und weiblichen Lehrlingen in Österreich:

- a) Ist für Frauen um ein paar Prozente geringer, weil sie weniger Stunden arbeiten als Männer.
- b) Ist für Frauen geringer als für Männer, da sie Berufe mit schlechteren Verdienstmöglichkeiten wählen.
- c) **Ist für Frauen um ca. 20 % geringer als für Männer.**
- d) Unterscheidet sich auf dieser Karrierestufe noch nicht voneinander.

16. In der Gruppe der sog. „frühen SchulabgängerInnen“ (= Jugendliche zwischen 18 und 24 Jahren, die nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen) finden sich:

- a) **In etwa gleich viele Männer wie Frauen, wobei sich der Anteil der Frauen erst seit dem Jahr 2000 an den der Männer angeglichen hat.**
- b) In etwa gleich viele Männer wie Frauen, wobei sich dieses Verhältnis in den letzten 15 Jahren nicht geändert hat.
- c) Mehr Frauen als Männer, da Mädchen immer noch seltener Zugang zu höherer Schulbildung haben.
- d) Doppelt so viele Männer wie Frauen, da Buben im österreichischen Schulsystem die Bildungsverlierer sind.

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde.

Wien, am 31. Oktober 2012

Nina Hesse

Anhang C: Abstract

Nach wie vor herrschen eklatante Geschlechtsunterschiede im schulischen Bereich, die teilweise aufgrund von Unterschieden in nicht-kognitiven Variablen erklärbar sind. Eine wichtige Rolle bei der Entstehung dieser Unterschiede kommt den Lehrpersonen zu, die in Form einer sich-selbst-erfüllenden Prophezeiung bzw. einer Stereotypen-Bedrohung einen negativen Sozialisationseinfluss bewirken können. Studien zur Ausprägung von Geschlechtsstereotypen (GS) von Lehrpersonen zeigen häufig eine starke Ausprägung. Für Österreich liegen kaum Untersuchungen zu GS von Lehrpersonen vor. Deshalb ist ein zentrales Ziel dieser Arbeit einen Einblick in die Ausprägung von GS von österreichischen Lehrpersonen zu erhalten (1). Auch modern sexistische Einstellungen (Leugnung von Diskriminierung) von österreichischen Lehrpersonen werden als verwandtes Konstrukt zu GS in der vorliegenden Diplomarbeitsstudie erhoben und dargestellt (2). Ein Zusammenhang zwischen GS und modernen Sexismus (MS) wird zudem untersucht (3).

Ein weiteres zentrales Ziel dieser Arbeit ist es in Hinblick auf Präventionen und Interventionen zum Thema GS in der LehrerInnenaus-, -fort, und -weiterbildung Variablen ausfindig zu machen, die mit dem Ausmaß der Ausprägung an GS und modern sexistischen Einstellungen in Zusammenhang stehen. Als theoretische Grundlage zur Aufarbeitung dieses Forschungsanliegens dient das systemische „Aktiotop-Modell“ (Ziegler et al., 2006), das zur Beschreibung des Handelns einer Person entwickelt wurde und hierzu vier zentrale Komponenten definiert (Umwelt, Ziele, aktuelles Handlungsrepertoire und subjektiver Handlungsraum). GS und der MS sind hier im sog. „subjektiven Handlungsraum“ zu verorten, der alle einsatzfähigen und selbstbezogenen Kognitionen umfasst, die einer Person zur Verfügung stehen. Zu GS sowie zum MS existieren Studien, die individuelle Faktoren (Alter, Geschlecht) beim Auftreten von Stereotypen feststellen konnten. In dieser Studie wird untersucht, ob Geschlecht (4) und Alter (5) auch in der vorliegenden Stichprobe an österreichischen Lehrpersonen gefunden werden können.

Eine weitere Komponente des „Aktiotops“ einer Person stellt das „aktuelle Handlungsrepertoire“ dar, das alle objektiv erfassbaren Optionen für die Tätigkeiten einer Person meint. Hierunter ist das Wissen von Personen zu verorten. Studien zeigen, dass alleine eine Erhöhung des Wissens über ein Thema zu einer Reduktion von Stereotypen

führen kann. Deshalb wird in dieser Arbeit die Hypothese aufgestellt, dass Lehrpersonen mit einem ausgeprägten Wissen über Gender-Themen auch geringere GS und weniger modern sexistische Einstellungen haben (6).

Ebenfalls im subjektiven Handlungsraum verortet ist die „Implizite Persönlichkeitstheorie“ (IPT) nach Dweck (2000), die die wahrgenommene Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen fokussiert. In dieser Arbeit wird untersucht, ob eine ausgeprägte Entitätstheorie bei Lehrpersonen (sehen Persönlichkeitsmerkmale und somit das Verhalten von Personen als unveränderbar an) auch mit stärker ausgeprägten GS bzw. modern sexistischen Einstellungen in Zusammenhang steht (7).

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden Fragebogendaten von 262 österreichischen Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe verwendet. Die Ergebnisse zeigen, dass GS bei österreichischen Lehrpersonen durchaus ausgeprägt sind (1). 16 Prozent der befragten Lehrpersonen konnten in einem durch zwei Messinstrumente gebildeten Index als „klar stereotyp“ klassifiziert werden, was bedeutet, dass sie stark von GS geprägte Einstellungen angaben. Die modern sexistischen Einstellungen sind mittelmäßig ausgeprägt (2). Die gemessenen GS (in Form des Index) und der MS zeigten keinen statistisch absicherbaren Zusammenhang, was bestätigt, dass GS und MS keine miteinander vergleichbaren Konstrukte darstellen (3). Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lehrpersonen in der Ausprägung an GS wurden nicht gefunden (4), Altersunterschiede wurden lediglich in der Skala zur Erfassung des MS ausfindig gemacht (5). Das „Wissen über Gender“ verringerte die Ausprägung an GS (6). Wie auch in älteren Studien festgestellt wurde (Ziegler, 1999), zeigte sich, dass eine extreme Entitätsperspektive mit verstärkten GS in Zusammenhang stand. Es wurde auch ein Zusammenhang zwischen der Entitätsperspektive und dem MS gefunden (7).

Die Ergebnisse zeigen somit einen dringenden Handlungsbedarf in der LehrerInnenaus-, fort- und -weiterbildung zur Genderthematik auf, da GS bei österreichischen Lehrpersonen teilweise in extremem Maße vorliegen und kein ausgeprägtes Problembewusstsein für Diskriminierung in der Schule herrscht. Der positive Einfluss des Wissens über Gender als auch die Beeinflussbarkeit der IPT (Rydell et al., 2007) werden in Hinblick auf Präventionen und Interventionen abschließend diskutiert.

Anhang D: Lebenslauf

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Nina Hesse
Geboren	am 19.02.1985 in St. Johann in Tirol
Familienstand	ledig
Adresse	Große Sperlgasse 19/5, 1020 Wien
E-Mail	nina.hesse@univie.ac.at

Ausbildung

2003	Matura am neusprachl. Gymnasium in St. Johann in Tirol
Oktober 2003-Juni 2004	Studium „Internationale Entwicklung“ an der Universität Wien
Seit Oktober 2004	Psychologiestudium an der Universität Wien

Berufliche Erfahrungen/Praktika

Februar 2005-Juni 2006	Verein für integratives Lernen Hausaufgabenbetreuung nicht Deutsch muttersprachiger Kinder. Leitung eines DaF (Deutsch als Fremdsprache)-Kurses in einer kooperativen Mittelschule
Februar 2007-Mai 2007 und Oktober 2007-Dezember 2007	Verein „Interface“, Studienkreis Wien DaF-Nachhilfelehrerin für Kinder der 1. Klasse Volksschule
März 2009-November 2010	Wiener Kindergärten (MA 10) Lernstundenhilfe in Horten
August 2008	Wiener Kinderfreunde <i>Praktikantin</i> Ferientagesbetreuung für Kinder mit Behinderung

Oktober 2009-April 2010

Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung & Wirtschaft; Fakultät für Psychologie; Universität Wien:
Teilnehmerin an der Lehrveranstaltung „Projektstudium“
Mitarbeit an der Evaluation des Patenschaftsprojekts für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge „Connecting People“

November 2009-Februar 2010

Integrationshaus (Kinder- und Jugendpsychologische Intensivbetreuung)

Praktikantin

Mitwirken an Intensivbetreuung in Kleingruppen, Psychologische Einzelbetreuung von Kindern und Jugendlichen, Teilnahme an Teamsitzungen, Administration und Organisation

März 2010

Integrationshaus (Kinder- und Jugendpsychologische Intensivbetreuung)

Vertretungsstelle im Bereich Psychologie

Leitung von Kleingruppen, Einzelbetreuungen von Kindern und Jugendlichen, Teilnahme an Teamsitzungen, Administration und Organisation

Seit November 2010

Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung & Wirtschaft; Fakultät für Psychologie; Universität Wien:

Studentische Projektmitarbeiterin im Projekt „Reflect“ (Genderkompetenz durch Reflexive Koedukation)

Mitarbeit an Konzeption und Evaluation eines Trainingsprogramms zum Aufbau von Genderkompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Kenntnisse

Sprachen

Englisch – fließend in Wort und Schrift
Französisch – Maturaniveau
Italienisch – Grundkenntnisse

Sonstige Kenntnisse

MS Office, SPSS, MAXQDA