



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Genderkompetenz bei österreichischen
VolksschullehrerInnen“

Verfasserin

Julia Kremnitzer BA

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

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

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Unterschiede im Bildungskontext – die Schulsituation.....	3
2.1	Bildungsbeteiligung.....	3
2.2	Kompetenz.....	4
3	Ursachen.....	6
3.1	Lernmotivationale Faktoren	6
3.2	Soziale Faktoren	8
3.2.1	Stereotype Erwartungen und Einstellungen von Lehrpersonen	8
3.2.2	Interaktion und Feedback	10
4	Reflexive Koedukation	13
5	Das Aktiotop-Modell	16
5.1	Einführung in das Aktiotop-Modell	16
5.2	Operationalisierung des Aktiotop-Modells	18
5.2.1	Wissen.....	19
5.2.2	Implizite Persönlichkeitstheorie	21
5.2.3	Selbstwirksamkeit.....	23
5.2.4	Überzeugungen	25
5.2.5	Weiterbildung.....	27
5.2.6	LehrerInnenkollegium	28
6	Individuelle Differenzen.....	31
7	Forschungsanliegen.....	35
7.1	Voraussetzungen im Handlungsraum der Person	36
7.1.1	Handlungsrepertoire	36
7.1.2	Subjektiver Handlungsraum	37
7.1.3	Ziele.....	39

7.2	Einstellungen im LehrerInnenkollegium als Umweltaspekt	40
7.3	Genderkompetente Handlungen	40
7.4	Individuelle Unterschiede der Lehrkräfte	41
7.5	Einfluss der Voraussetzungen auf genderkompetente Handlungen	42
8	Methode	43
8.1	Planung und Durchführung	43
8.2	Stichprobenbeschreibung	43
8.3	Messinstrument	45
8.3.1	Soziodemografische Daten	45
8.3.2	Relevanz von Gender	45
8.3.3	Wissen	46
8.3.4	Wissen zu Maßnahmen	47
8.3.5	Implizite Persönlichkeitstheorie	47
8.3.6	Selbstwirksamkeit	49
8.3.7	Ziele	49
8.3.8	LehrerInnenkollegium	50
8.3.9	Handlungen	50
9	Ergebnisse	52
9.1	Variablenausprägungen im Handlungsrepertoire	52
9.2	Variablenausprägungen im subjektiven Handlungsraum	53
9.3	Variablenausprägung zu Ziele	56
9.4	Variablenausprägungen zur Umwelt	56
9.5	Handlungen	57
9.6	Individuelle Unterschiede im Bezug auf Handeln	58
9.7	Beziehung der Indikatoren des Aktiotop-Modells und Genderkompetenz	59
10	Diskussion	61
11	Ausblick	67
	Literaturverzeichnis	69
	Abbildungsverzeichnis	86

Tabellenverzeichnis	87
Anhang	89
I. Zusammenfassung	90
II. Abstract	91
III. Online-Fragebogen	92
IV. Offene Antworten aus der Umfrage	99
V. Curriculum Vitae	112

1 Einleitung

Trotz des enormen Fortschrittes im Bereich der Gleichstellung von Männern und Frauen sind geschlechterspezifische Asymmetrien in Arbeit, Bildung und Alltag nach wie vor keine Mythen (Steins, 2008). So sind Frauen trotz hoher Bildungskarrieren und hoher Erwerbsquote seltener in Führungspositionen anzutreffen (Kucsko-Stadmayer, 2011). Nach wie vor ist die Lohndifferenz zwischen den Geschlechtern Teil der Realität (Nentwich & Stangel-Meseke, 2010) und Haushaltsarbeit sowie Kindererziehung bleiben überwiegend Frauensache (Kytir & Schrittwieser, 2003).

Dieses Ungleichgewicht entsteht nicht erst mit dem Berufseinstieg – Geschlechterdisparitäten lassen sich bereits im Kindheits- und Jugendalter finden (Finsterwald & Ziegler, 2007). Wissenschaftliche Untersuchungen belegen Geschlechterunterschiede in der Schule bezüglich Interesse, Motivation und Leistung zum Vorteil der Buben in den MINT-Fächern sowie zum Vorteil der Mädchen im Lesen. Während in den ersten Schuljahren kaum Geschlechterunterschiede bei den Kindern zu finden sind, macht sich die zunehmende Identifizierung der Heranwachsenden mit Rollenvorstellungen durch steigende Geschlechterunterschiede im Verlauf der Schuljahre bemerkbar (Spiel, Schober & Finsterwald, 2011). Besonders Kindheit und Jugendalter stellen sensible Phasen dar, in denen „individuelle Interessen, Zielsetzungen und geschlechtsdifferenzielle Selbstkonzepte ausgebildet [...]“ werden, welche einen Einfluss auf die weitere Entwicklung der Heranwachsenden haben (Finsterwald & Ziegler, 2007, S.117). In diesem Zusammenhang übernehmen Sozialisationsinstanzen, wie LehrerInnen, eine wichtige Rolle, da sie aufgrund ihrer Erwartungen und Verhaltensweisen Einfluss auf die geschlechterkonforme Entwicklung der Kinder und Jugendlichen nehmen (Spiel et al., 2011). Dabei zeigen gegenwärtige Studien, dass Rollenstereotype und geschlechterkonforme Erwartungen noch immer in den Köpfen vieler LehrerInnen vertreten sind (Kampshoff, 2007; Schmirl, Pufke, Schirner, & Stöger, 2012) und angehende Lehrkräfte kaum über ein Problembewusstsein für geschlechtsspezifische Asymmetrien verfügen (Hasenhüttel, 2001). Wissenslücken im Bereich Gender werden vor allem bei VolksschullehrerInnen deutlich (Matkovits & Heger, 2008). Dennoch sind Gleichstellungsbestrebungen bereits in der Volksschule sehr relevant: Denn die Kinder treten mit einer entsprechenden Kategorisierung von

Buben und Mädchen in die Volksschule ein, die sie im Laufe der Schulzeit erproben und weiterentwickeln (Roth, 2002).

Daher ist es umso wichtiger, Reflexive Koedukation als Qualitätsmerkmal von Schule zu implementieren. Deren Ziel, der Abbau von Geschlechterhierarchien und die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten der Buben und Mädchen, benötigt genderkompetente Lehrkräfte, die den Unterricht entsprechend gestalten (Bildungskommission NRW, 1995). Die dafür notwendigen Kompetenzen können aber nicht nachhaltig in kurzen Weiterbildungsveranstaltungen erlernt werden, denn Genderkompetenz hängt mit grundlegenden persönlichen Einstellungen zusammen (Spiel et al., 2012)

Ziel dieser Arbeit ist es, relevante Variablen im Zusammenhang mit Genderkompetenz zu untersuchen. Dabei geht es um die Relevanz von Geschlechtergleichstellung, den impliziten Persönlichkeitstheorien zu Geschlechterunterschieden, das Wissen zu Gender und die Selbstwirksamkeit. Darüber hinaus wird das aktuelle Engagement in diesem Bereich erfasst. Auf Grundlage des Aktiotop-Modells werden die Variablen hergeleitet und ihr Beitrag untersucht. Ursprünglich wurde das Modell zur Beschreibung von ausgedehnten Lernprozessen entwickelt (Ziegler, 2009), in dieser Arbeit wird es als theoretisches Grundkonzept zur Erklärung der Entwicklung von genderkompetentem Verhalten herangezogen.

2 Unterschiede im Bildungskontext – die Schulsituation

Formal gesehen gibt es in Österreich keine Benachteiligungen von Buben oder Mädchen (Spiel, Schober, Finsterwald, Jöstl & Popper, 2012), dennoch finden sich noch immer geschlechtsspezifische Asymmetrien (Steins, 2008). Während die Benachteiligung von Mädchen im Bildungskontext bereits seit Jahrzehnten diskutiert wird, werden Buben heute zunehmend als die neuen Bildungsverlierer gehandelt. Um Bildungserfolg zu beschreiben, werden Kriterien wie Bildungsbeteiligung und die erworbene Kompetenz von Schülerinnen und Schülern herangezogen. (Hannover & Kessels, 2011).

Das folgende Kapitel zeigt Geschlechterdisparitäten im Bildungssystem auf, die beweisen, dass die Benachteiligung von Buben und Mädchen nach wie vor kein Mythos ist.

2.1 Bildungsbeteiligung

In den letzten Jahrzehnten ist die Bildungsbeteiligung der Mädchen stark gestiegen, sodass das Ausbildungsniveau der Frauen seit 2004 anhaltend über jenem der Männer liegt. Das bedeutet im Kontext Schule, dass mehr Mädchen in höheren Ausbildungsformen wie AHS und BHS zu finden sind, während Buben häufiger Haupt- und Berufsschulen besuchen (Vogtenhuber et al., 2012). Geschlechtsspezifische Unterschiede finden sich auch bei den gewählten Fachrichtungen der Schule: So schließen überwiegend Buben technisch-gewerbliche Schulen ab, Mädchen hingegen wählen sozial- und wirtschaftlich ausgerichtete Schulen (Vogtenhuber et al., 2012). Diese Ungleichheit entsteht trotz gleicher Leistungen von Mädchen und Buben, unabhängig vom jeweiligen Kompetenzniveau (Schmirl et al., 2012). Auch bei der späteren Studienwahl setzt sich dieser Trend fort (Wieser, Schlögl, Beham, Bacher, 2008). Wenngleich das unterschiedliche Wahlverhalten allein noch keine Aussage über ungleiche Bildungschancen liefert, ist es dennoch „aufgrund von sozioökonomischen Auswirkungen und Bildungserträgen durchaus von Bedeutung“ (Vogtenhuber et al., 2012, S. 158). Denn Mädchen und Buben bleiben auch beim Ergreifen eines Berufes ihrer Ausbildungsrichtung treu (Wieser et al., 2008). So leistet das traditionelle Berufswahlverhalten einen Beitrag zur späteren Gehaltsschere zwischen Frauen und Männern (Arbeiterkammer Wien,

2012). Die Höhe des Einkommens ist neben weiteren Faktoren auch abhängig von der gewählten Branche und Frauen wählen meist niedriger bezahlte Berufe als Männer (Rechnungshof, 2012).

Obwohl Mädchen beim Bildungsniveau Vorsprünge haben, können sie diese letztlich am Arbeitsmarkt nicht vollends ausnutzen (Völkerer, Pirklbauer, Hauer & Prenner, 2014). Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007) erkennt die Verantwortung des Schulsystems hierfür an, denn eine geschlechtergerechte Schule sollte auch einen Beitrag zu Chancengleichheit am Arbeitsmarkt leisten. Ausschlaggebend für Bildungserfolge sind auch Kompetenzen (Hannover & Kessels, 2011), die im nachfolgenden Kapitel im Hinblick auf geschlechterspezifische Unterschiede dargestellt werden.

2.2 Kompetenz

Ein wichtiger Indikator für den Bildungserfolg von Mädchen und Buben ist neben der Bildungsbeteiligung und dem Erreichen von Abschlüssen die erworbene Kompetenz im schulischen Bereich (Hannover & Kessels, 2011). In diesem Zusammenhang wurden zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen publiziert, darunter auch international durchgeführte Testverfahren wie TIMSS oder PIRLS, die „curricular orientiert“ sind, und PISA, das „kompetenzorientiert“ misst (Hannover & Kessels, 2011, S. 92). Ihre Ergebnisse zeigen, dass geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede stark kultur-, alters-, und domänenabhängig sind (Eurydice, 2010; Bensen, Lintorf & Bos, 2008; Suchan, Wallner-Paschon, Bergmüller & Schreiner, 2012).

Im Bezug auf die *Kulturabhängigkeit* fällt auf, dass Geschlechterunterschiede zwischen den an internationalen Testverfahren teilnehmenden Ländern unterschiedlich groß ausfallen. Zudem weisen nicht alle Staaten bedeutsame geschlechterspezifische Unterschiede im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften auf beziehungsweise kehren sich Vorsprünge zugunsten von Buben oder Mädchen um (Eurydice, 2010; Bensen et al., 2008; Suchan et al., 2012). Im Vergleich dazu zeigen alle im Bereich Lesen getesteten Länder Vorsprünge der Mädchen gegenüber den Buben (Suchan et al., 2012). Österreich gehört zu jenen Ländern, in denen geschlechterspezifische Unterschiede hinsichtlich Mathematik

relativ groß ausfallen, beim Lesen entsprechen sie dem Durchschnitt (Suchan et al., 2012).

Es zeigt sich bereits, dass geschlechterspezifische Differenzen *domänenabhängig* sind: Hierzulande erreichten Buben gegenüber Mädchen in TIMSS 2011 und PISA 2012 einen bedeutenden Vorsprung in Mathematik, während Schülerinnen in PIRLS 2011 und PISA 2012 bessere Leistungen beim Lesen erreichten. (Suchan et al., 2012; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2012). Trotzdem muss zur besseren Einordnung der Befunde darauf hingewiesen werden, dass Leistungsunterschiede innerhalb einer Geschlechtergruppe größer ausfallen als zwischen den Geschlechtergruppen (Brehl, Wendt & Bos, 2012). Ebenso beachtenswert ist, dass die Größe von geschlechterspezifischen Kompetenzunterschieden innerhalb einer Domäne nach Teilbereichen variieren kann (Bonsen et al., 2008).

Des Weiteren verändern sich Geschlechterasymmetrien im *Laufe der Schulzeit*: Während sich Buben und Mädchen hinsichtlich ihrer Vorläuferfähigkeiten in Mathematik noch nicht unterscheiden (Niklas & Schneider, 2012), entwickeln sich in der Volksschule die ersten Vorsprünge zum Vorteil der Buben. Dieser vergrößert sich in den höheren Schulstufen (Bonsen et al., 2008; Rustemeyer, 1999; Hannover & Kessels, 2011). Beim Lesen macht sich ebenfalls ein horizontaler Schereneffekt bemerkbar: Während am Ende der Grundschule der Vorsprung der Mädchen noch gering ist, verdoppelt er sich gegen Ende der Sekundarstufe (Vogtenhuber et al., 2012).

Letztlich existieren geschlechterspezifische Unterschiede sowohl in der Bildungsbeteiligung als auch im Kompetenzerwerb. Diese Ungleichheiten schränken Mädchen und Buben im Handeln sowie in den Möglichkeiten der Bildungs- und Berufsplanung ein (Spiel et al., 2012). Dennoch zeigt die empirische Befundlage, dass geschlechterspezifische Differenzen keineswegs stabil sind, wie man anhand variabler kultur-, domänen-, und altersspezifischer Ausprägungen erkennen kann. Die Frage nach den zugrunde liegenden Ursachen ist nicht eindeutig zu beantworten, denn Geschlechterdisparitäten sind von mehreren Einflüssen abhängig (Quaiser-Pohl, 2011).

3 Ursachen

Intelligenz gilt als ein wichtiger Prädiktor für schulischen Erfolg (Spinath, Spinath & Plomin, 2008). Sie bildet ein Konstrukt, das häufig aufgrund biologischer Ursachen erklärt wird (Hausmann, 2011). Tatsächlich bestehen Sexualdimorphismen im Gehirn, was bedeutet, dass sich weibliche und männliche Gehirne zum Teil strukturell und funktionell unterscheiden (Hausmann, 2011). Inwiefern diese Differenzen einen Beitrag zu geschlechterspezifischen Leistungsunterschieden leisten, bleibt fraglich und konnte aktuell noch nicht bewiesen werden (Quaiser-Pohl, 2011). Denn biologische Erklärungsansätze scheitern vor allem an den kognitiven Unterschieden innerhalb einer Geschlechtergruppe. Darüber hinaus bieten sie keinen Ansatzpunkt für anwachsende Geschlechterunterschiede im Verlauf der Entwicklung (Hannover, 2008). Das unterstreicht letztendlich die Annahme, dass geschlechterspezifische Leistungsdifferenzen nicht nur durch unterschiedliche kognitive Fähigkeiten erklärt werden können (Spinath et al., 2008). Schlussendlich wird schulische Leistung durch mehrere Faktoren beeinflusst (Spinath, Freudenthaler, Neubauer, 2010). So auch durch motivationale Variablen wie Selbstkonzept, Interesse und Attribution (Smaxwil, 2008).

3.1 Lernmotivationale Faktoren

Lernmotivation bezieht sich auf Variablen wie Selbstkonzept, Interesse sowie Attribution und ist wesentlich für Lernprozesse verantwortlich. Ungünstige Ausprägungen in diesem Bereich führen zu Problemen im Kompetenzerwerb (Dresel, 2010). Aufgrund dessen wird Lernmotivation im Zusammenhang mit geschlechterspezifischen Unterschieden behandelt.

Das Konstrukt **Selbstkonzept** trägt wesentlich mehr zur Erklärung von Schulleistungen der Mädchen und Buben bei als die Variable Intelligenz (Spinath et al., 2010). „Gemeint ist damit das Vertrauen der Kinder in ihre Fähigkeiten bzw. die subjektive Einschätzung ihrer Fähigkeiten“ (Suchan et al., 2012, S. 57). Selbstwirksamkeit hat Auswirkungen auf Leistung und Lernerfolge, wodurch eine hohe, aber realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten wünschenswert ist (Suchan et al., 2012).

Ähnlich der bereits dargestellten Kompetenz, ist das Selbstkonzept von Buben und Mädchen domänenspezifisch ausgeprägt: Während Buben sich im mathematischen Bereich begabter einschätzen, sehen Mädchen ihre Stärken in den sprachlichen Gebieten (Moschner, 2010). Zudem schätzen Mädchen ihre Fähigkeiten grundsätzlich pessimistischer ein als Buben (Hannover & Kessels, 2008).

Obwohl zwischen **Interesse** und Leistung kein allzu hoher Zusammenhang zu finden ist, bleibt es dennoch eine bedeutende Variable im Kontext von Geschlechterdisparitäten, weil es Kurs- und Berufswahlen beeinflusst (Waldis, 2012). Die Befunde zu Interesse zeigen bereichsspezifische Unterschiede, in denen Mädchen signifikant weniger Interesse an Mathematik bekunden. Auch im Hinblick auf die spätere Berufswahl gehen Mädchen seltener davon aus, einen Job zu suchen, in dem mathematisches Wissen vorausgesetzt wird (Rustemeyer, 1999). Im Bereich Lesen oder Sprache finden sich weniger Untersuchungen. In einer kulturübergreifenden Erhebung von Evans, Schweingruber und Stevenson (2002) in den USA, Taiwan und Japan konnten ebenfalls stereotype Interessenverteilungen gefunden werden. In allen drei Ländern bevorzugten die Buben Naturwissenschaften, Mathematik und Sport, wohingegen Mädchen größeres Interesse an Sprachen und Musik bekundeten.

Attributionen sind Ursachenzuschreibungen von Leistungsergebnissen. Dabei beziehen sich mögliche Erfolge oder Misserfolge auf internale oder externale Faktoren. Während internale Faktoren, wie Fähigkeiten oder Anstrengungen, auf die Person selbst zurückzuführen sind, liegen externale Ursachen außerhalb der Person; als Beispiel kann hier Glück angeführt werden. (Moschner, 2010). Weitere Dimensionen beziehen sich auf die Stabilität sowie die Kontrollierbarkeit von Ursachen (Finsterwald, Schober, Jöstl & Spiel, 2012). Attributionen haben einen wesentlichen Einfluss auf Motivation und künftige Handlungen (Schober, 2002) und werden daher oft im Zusammenhang mit Geschlechterunterschieden diskutiert (Finsterwald et al., 2012). Geschlechterspezifische Attributionen zeigen sich bereits bei Leistungsergebnissen: So führen Mädchen Erfolge auf Anstrengung zurück und sehen in Misserfolgen mangelnde Fähigkeiten, während Buben tendenziell selbstwertförderlicher attribuieren (Moschner, 2010). Außerdem zeigen Mädchen weniger Stolz nach guten Leistungen und tendieren eher dazu, ihre schlechten Arbeiten vor anderen zu verstecken (Stipek & Gralinski, 1991).

SchülerInnenmerkmale wie die dargestellten motivationalen Variablen weisen geschlechterspezifische Unterschiede auf und beeinflussen Leistungen (Schmirl et al., 2012) und Berufsorientierungen (Quaiser-Pohl, 2012). Andererseits werden diese geschlechterspezifischen Ausprägungen auch durch die Beeinflussung von Sozialisationsinstanzen vermutet. So wird in der Literatur zur Entwicklung des Selbstkonzeptes auch auf die Rolle von LehrerInnen Bezug genommen (Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2003). Des Weiteren führt Rustemeyer (1999) die unterschiedlichen Attributionsstile auf die geschlechterspezifische Feedbackgabe von LehrerInnen zurück. In welchem Zusammenhang das Verhalten von Lehrpersonen mit geschlechterspezifischen Leistungen und Berufsorientierungen steht, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

3.2 Soziale Faktoren

Die Größe geschlechterspezifischer Leistungsunterschiede variiert nicht nur zwischen den Staaten, sondern auch zwischen den Schulen innerhalb eines Landes (Eurydice, 2010). Das legt die Vermutung nahe, dass Unterschiede zwischen Mädchen und Buben auch aus unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen resultieren (Spiel et al., 2011). Vor allem spezifische Erwartungen, die durch die soziale Umwelt an Buben und Mädchen gerichtet werden als auch unterschiedliche Reaktionen auf die Fähigkeiten der Heranwachsenden haben einen Einfluss auf das Verhalten und die Leistung der SchülerInnen (Endepohls-Ulpe, 2012). Lehrpersonen können im Schulkontext als HauptakteurInnen betrachtet werden. Wie die geschlechterspezifischen Erwartungen von Lehrkräften ausgeprägt sind und inwiefern sie das Verhalten und die Leistung von Mädchen und Buben beeinflussen, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

3.2.1 Stereotype Erwartungen und Einstellungen von Lehrpersonen

Ähnlich zum traditionellen Wahlverhalten von Schultypen oder Studienrichtungen zeigt sich, dass geschlechterspezifische Zuschreibungen im Hinblick auf Schulfächer weiterhin existieren. Demnach gelten Mathematik und Physik als Bubenfächer, während Sprache und Biologie eher den Mädchen zugeschrieben werden (Schmirl et al., 2012). Hier werden Stereotype sichtbar, indem einer Gruppe spezifische Merkmale zugeordnet werden, ohne auf individuelle Unterschiede zu achten (Aronson, Wilson & Akert, 2004). Geschlechterstereotype sind im Schulkontext als

problematisch zu betrachten, da sie die Wahrnehmung und Urteilsbildung von Lehrkräften beeinflussen (Alfermann, 1996; Stöger, 2007), wie man anhand geschlechterspezifischer Weiterbildungsempfehlungen für ihre Schülerinnen und Schüler erkennen kann (Ziegler, Kuhn & Heller, 1998).

Als eine Ursache dieser Zuschreibungen werden unterschiedlich wahrgenommene Begabungsniveaus von Mädchen und Buben gesehen (Schmirl et al., 2012). Auf Grundlage wissenschaftlicher Befunde wird klar, dass Lehrkräfte vor allem im Bereich der MINT-Fächer Buben als begabter betrachten (Tiedemann, 2000; Rohe & Quaiser-Pohl, 2010). Bereits Lehramtsstudierende ohne Berufserfahrung verfügen über stereotype Erwartungen zugunsten der Buben in Mathematik (Rustemeyer, 1999). Es existieren jedoch durchaus Studien zu diesem Bereich, die geschlechterspezifische Erwartungen von Lehrkräften nicht bestätigen können. (Heller, Finsterwald & Ziegler, 2001).

Neben unterschiedlichen Begabungsniveaus schreiben Lehrkräfte Mädchen und Buben andere Ursachen für ihre Leistungen zu (Schmirl et al., 2012). Ähnlich wie Buben und Mädchen attribuieren, führen auch Lehrkräfte gute Mathematikleistungen bei Buben auf ihre Fähigkeiten zurück, während sie bei Mädchen eher Anstrengung und Fleiß vermuten. Umgekehrt werden schlechte Mathematikleistungen bei Buben durch fehlende Motivation und Unterstützung erklärt, während bei Mädchen mangelnde Fähigkeiten attribuiert werden (Finsterwald et al., 2012). In der Studie von Tiedemann (1995) wurden ähnliche Ergebnisse gefunden: Hier vertraten die befragten VolksschullehrerInnen die Meinung, Mädchen würden im Gegensatz zu Buben ihre mathematischen Fähigkeiten stärker ausnutzen. Finsterwald et al. (2012) verweisen darauf, dass dieses Ergebnis auf die starke Stereotypisierung in Mathematik hinweist, da insbesondere in den ersten beiden Schuljahren der Volksschule keine bedeutenden Geschlechterunterschiede zu finden sind.

Die Entstehung geschlechterspezifischer Unterschiede vermuten LehrerInnen vor allem im Elternhaus und aufgrund gesellschaftlicher Vorurteile, nur wenige Lehrkräfte sehen die Schule als Ursache (Heller, Finsterwald & Ziegler, 2001). Daraus lässt sich schließen, dass es LehrerInnen kaum bewusst ist, welchen Einfluss sie auf das geschlechterkonforme Verhalten der Heranwachsenden haben. Das ist insofern problematisch, da geschlechterstereotype Einstellungen der Lehrpersonen, selbst

wenn diese unbeabsichtigt sind, verhaltenswirksam werden können und Einfluss auf die Leistungen der SchülerInnen nehmen (Schmirl et al., 2012).

3.2.2 Interaktion und Feedback

Für die pädagogische Praxis ist es besonders relevant, inwiefern die genannten Einstellungen und Erwartungen von Lehrpersonen verhaltenswirksam werden. Ein Ansatz, der eine Verbindung zwischen Erwartungen und Verhalten herstellt, ist der „Pygmalion-Effekt“ (Schmirl et al., 2012). Dieser beschreibt interpersonale Erwartungen, also Annahmen, gegenüber anderen Personen, die im Sinne einer „Self-Fulfilling-Prophecy“ wirken (Ludwig, 2007). Kennzeichnend für eine Self-Fulfilling-Prophecy ist „eine Voraussage oder eine Erwartung, die ihre eigene Erfüllung selbst verursacht.“ (zitiert nach Ludwig, 2007, S. 18). Aufgrund seines Effektes kann der Pygmalion-Effekt Aufschluss über verschiedene schulbezogene Variablen geben, wie auch im Fall von Geschlechterunterschieden (Ludwig, 2007). Die Mechanismen, die in Form eines Pygmalion-Effekts wirken können, wie Abbildung 1 zeigt, als Kausalannahme formuliert werden (Ludwig, 2007).



Abbildung 1 Self-Fulfilling Prophecy im Bezug auf Geschlecht (Ludwig & Ludwig, 2007, S.20)

Lehrpersonen formen Erwartungen zu den Leistungen ihrer SchülerInnen. Diese basieren nicht nur auf vorhergehende Noten oder dem Leistungsverhalten im Unterricht, sondern auch auf Vorurteilen und Stereotypen (Friedrich, Flunger, Nagengast & Jonkmann, 2015). Wie bereits im vorhergehenden Kapitel dargestellt, werden mit dem Geschlecht der Heranwachsenden gewisse stereotype Erwartungen verbunden, die sich je nach Domäne positiv oder negativ auswirken können. Das bedeutet, dass der Pygmalion-Effekt nicht per se negativ für SchülerInnen sein muss (Ludwig, 2007). *Erwartungen* können in zweierlei Form auftauchen: als *intrapersonale* Voraussagen, die sich auf die eigene Person beziehen, oder als

interpersonale Erwartungen, die im Fall von LehrerInnenerwartungen auf ihre SchülerInnen gerichtet sind. Darüber hinaus können Intra- und Interpersonale Self-Fulfilling-Prophecys ineinandergreifen, indem interpersonale Voraussagen einer Lehrkraft intrapersonale SchülerInnenerwartungen in Form eines Mediators beeinflussen (Ludwig, 2007). Ein Beispiel hierfür ist das Selbstkonzept der Mädchen. Wie bereits erwähnt, gelten Lehrpersonen als wichtige Einflussfaktoren bei der Entwicklung des Selbstkonzeptes ihrer SchülerInnen (Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2003), welches wiederum ein wichtiger Prädiktor für schulische Leistungen ist (Spinath et al., 2010). Eine Form des *Mediators* ist das entsprechende Verhalten von Lehrpersonen, in dem sich entsprechende Erwartungen und Einstellungen widerspiegeln (Ludwig, 2007). Der Pygmalion-Effekt kann nur dann wirksam werden, wenn sich LehrerInnen gegenüber vermuteten schwachen und starken SchülerInnen jeweils anders präsentieren (Jussim & Harber, 2005). Zu dieser Thematik gibt es einige Untersuchungen, die Verhaltensbeobachtungen im Unterricht durchführen und geschlechterspezifische Interaktionsmuster der LehrerInnen fokussieren (Rustemeyer & Fischer, 2007).

Wie empirische Belege zeigen, differiert das Verhalten von Lehrkräften zwischen Buben und Mädchen vor allem durch drei Aspekte:

- Um Buben zu motivieren, wird ihnen signifikant mehr *Aufmerksamkeit* geschenkt als Mädchen (Swinson & Harrop, 2009). Dieser Aspekt scheint unabhängig von der Domäne zu sein, da dieses Verhalten sowohl für Mathematik als auch für Sprachenfächer gefunden wurde (Duffan, Warren & Walsh, 2001).
- Zudem erhalten Mädchen und Buben unterschiedliches *Feedback*. LehrerInnen sprechen ihren Schülern mehr Lob für akademische Leistungen zu, tadeln diese aber auch häufiger für ihr Verhalten. Eine Begründung für dieses unterschiedliche Verhalten der Lehrpersonen sehen die Autoren im angepassten Verhalten der Mädchen (Swinson & Harrop, 2009).
- Weiters konnte gezeigt werden, dass Buben prozentuell gesehen häufiger *aufgerufen* werden als Mädchen (Altermatt, Jovanovic & Perry, 1998).

Letztendlich nimmt die Theorie des Pygmalion-Effekts an, dass SchülerInnen die Erwartungen der Lehrpersonen wahrnehmen und dementsprechend bessere oder schlechtere Lernleistungen erzielen – unabhängig davon, wie zutreffend die Einschätzung der Lehrperson tatsächlich war (Friedrich et al., 2015). Als Beleg für diese Annahme konnte eine empirische Studie von Keller (2001) zeigen, dass es einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen den Stereotypen von Lehrpersonen und den stereotypen Einschätzungen der SchülerInnen gibt. Das bedeutet, je mehr Lehrpersonen davon überzeugt waren, dass Mathematik ein „Bubenfach“ sei, desto höher waren auch die stereotypen Einstellungen der SchülerInnen ausgeprägt. Auch Rustemeyer (1999) führt die unterschiedlichen Attributionsstile von Buben und Mädchen auf die geschlechterspezifische Feedbackgabe von LehrerInnen zurück. Werden beispielsweise Mädchen für ihre zuverlässige und ordentliche Mitarbeit im Mathematikunterricht gelobt, „legt das für Mädchen die Attribution nahe, einen Erfolg auf Anstrengung und gute Vorbereitung, nicht aber auf Können zurückzuführen.“ (Rustemeyer, 1999, S.199).

Obwohl die These, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer Erwartungen Verhalten, Denkweise und Emotionen von SchülerInnen beeinflussen, als gut belegt gilt (Rustemeyer & Fischer, 2007), verweisen Metaanalysen in diesem Zusammenhang auf niedrige Effektstärken. Diese gewinnen jedoch an Effekt, wenn LehrerInnen in ihrer Erwartungshaltung zwischen SchülerInnen differenzieren. Besonders Heranwachsende, die einer stigmatisierten Gruppe angehören, sind „anfälliger“ für Auswirkungen einer Self-Fulfilling-Prophecy Diese Ergebnisse beziehen sich auf den Kultur- und Sozialstatus einer Person, konnten aber nicht für die Zugehörigkeit eines Geschlechts bestätigt werden (Jussim & Harber, 2005). Auch Ludwig (2007) merkt an, dass die Wirkung des Pygmalion-Effekts auf Geschlechterunterschiede nicht eindeutig belegt ist, da keine experimentellen Untersuchungen möglich sind. Die empirische Evidenz zu geschlechterspezifischen LehrerInnenerwartungen und zum Interaktionsverhalten bekräftigt allerdings die Hypothese zu interpersonellen LehrerInnen-Self-Fulfilling-Prophecys (Ludwig, 2007).

Letztendlich sind Self-Fulfilling-Prophecys weniger stark ausgeprägt, wenn die „wahrnehmende Person“ ein sorgfältiges und genau überlegtes Urteil über die zu beurteilende Person fällen möchte (Greitemeyer, 2008) – ein Aspekt, der wesentlich für die Entwicklung genderkompetenten Verhaltens ist.

4 Reflexive Koedukation

Ein bisheriges Zwischenfazit zeigt, dass das Ziel Geschlechtergerechtigkeit trotz bisheriger Bemühungen und Errungenschaften nicht erreicht ist. Nach wie vor können beide Geschlechter ihre Potenziale und Möglichkeiten nicht vollends ausschöpfen (Spiel et al., 2012). Das zeigt sich an der ungleichen Bildungsbeteiligung, der Kompetenzentwicklung sowie an motivationalen Voraussetzungen. Umso wichtiger ist es, Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätsmerkmal von Schule zu implementieren, um die bestmögliche Förderung aller SchülerInnen zu gewährleisten (Faulstich-Wieland, 2006). Koedukation, in der Form, wie sie viele Schulen durchführen, leistet keinen Beitrag zur Chancengleichheit. Es besteht daher Handlungsbedarf (Spiel et al., 2012).

Ein Weg zur Zielerreichung ist die Umkehr zur Monoedukation – also die getrennte Beschulung von Mädchen und Buben (Spiel et al., 2012). Denkbare Vorzüge sehen Spiel et al. (2012, S. 8) vor allem in der „Schaffung eines kooperativen Lernklimas sowie [der] Chance, besser auf Interessenlagen bzw. Bedürfnisse der Mädchen und Buben einzugehen.“ Nähere Analysen zeigen, dass vor allem Mädchen von dieser Unterrichtsform profitieren (Spiel et al., 2011), was anhand höherer mathematischer Selbstkonzepte sichtbar wird (Kessels & Hannover, 2008). Allerdings gibt es keine gesicherten Befunde hinsichtlich der Vorteile von Monoedukation, denn einschlägige Studien weisen methodische Mängel auf, wodurch die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren sind (Spiel et al., 2011). Darüber hinaus sieht Faulstich-Wieland (2006) Probleme bei der resultierenden Dichotomisierung von geschlechtergetrennten Klassen, wodurch sich Stereotype verfestigen könnten. Abgesehen davon lehnt ein überwiegender Anteil der SchülerInnen Geschlechtertrennung ab (Faulstich-Wieland, 2006). Im Gegensatz dazu konnten Forschungsstudien von Kraul und Horstkemper (1999) die Vorzüge von koedukativen Klassen herausstreichen. Demnach entwickeln Mädchen klarere Vorstellungen über Geschlechtergerechtigkeit. Hinzu kommen Befunde, die aufzeigen, dass geschlechterspezifische Leistungsunterschiede nicht in allen koedukativen Klassen ausgemacht werden konnten (Dresel, 2000 zitiert nach Spiel et al., 2012). Schlussendlich geht es daher weniger um die Frage, wie Klassen zusammengesetzt sind, sondern darum, wie Unterricht gestaltet ist, und über welche Einstellungen und Erwartungshaltungen LehrerInnen verfügen (Spiel et al., 2012).

Eine Form, um bestehende Defizite zu beseitigen, ist das Konzept der Reflexiven Koedukation (Bildungskommission NRW, 1995). Ihr „Ziel ist es, im Schulalltag Geschlechterhierarchien abzubauen, die Geschlechterverhältnisse neu zu bestimmen und somit ein gleichberechtigtes Zusammenleben und -lernen beider Geschlechter zu erreichen“ (Bildungskommission NRW, 1995, S.130). Demnach sollen Buben und Mädchen sich in ihrer Persönlichkeit frei entfalten können sowie Zukunftspläne auf Basis ihrer Interessen und Anliegen, und nicht aufgrund von stereotypen Erwartungen schmieden (Kraul & Horstkemper, 1999).

Die Umsetzung der Reflexiven Koedukation bedarf genderkompetenter Lehrkräfte, was gewisse Schlüsselqualifikationen voraussetzt (Mischau, Langfeldt, Mehlmann, Wöllmann, & Blunk, 2010). *Selbstreflexion* bildet eine wesentliche Grundlage des pädagogischen Handelns von Lehrkräften im Bezug auf Genderkompetenz (Faulstich-Wieland, 2006). Hierbei geht es um das Bewusstsein eigener Geschlechterbilder und -stereotype (Mischau et al., 2010) sowie deren Konstruktion und Vermittlung im Klassenzimmer. Wesentlich für die Selbstreflexion ist *Wissen* (Faulstich-Wieland, 2006) aus der Geschlechterforschung, insbesondere die Erkenntnisse zur sozialen Konstruktion von Geschlecht, ihrer Entstehung sowie deren Auswirkungen (Mischau et al., 2010). Zwei weitere Schlüsselkompetenzen im Hinblick auf einen gendersensiblen Unterricht sind relevant: Dies ist einerseits die *didaktisch-methodische* Kompetenz, womit eine geschlechtergerechte Unterrichtsgestaltung gemeint ist (Mischau et al., 2010). In diesem Zusammenhang sollten Lehrkräfte auf unterschiedliche Zugänge von Mädchen und Buben bei den jeweiligen Schulfächern achten (Kraul & Horstkemper, 1999). Andererseits ist die *interaktionale Kompetenz* von Bedeutung, welche sich auf den sozialen als auch kommunikativen Aspekt des Unterrichts bezieht (Mischau et al., 2010). Hierbei sollten Lehrkräfte beispielsweise auf die Feedbackgabe, das Aufrufverhalten sowie den geschlechtergerechten Sprachgebrauch achten (Niederreiter, Bauer, Kronberger, & Neuhold, 2012).

Wesentlich für den Ansatz der Reflexiven Koedukation sind Handlungen von Lehrpersonen, die zur optimalen Entwicklung von Mädchen und Buben beitragen. Die benötigten Schlüsselqualifikationen zur Gestaltung der Reflexiven Koedukation können jedoch nicht „nachhaltig“ in kurzen Weiterbildungsveranstaltungen erworben werden. Vielmehr sind genderkompetente Handlungen an entscheidende – häufig

auch unbewusste – Einstellungen sowie an allgemeine Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung der LehrerInnen gekoppelt (Spiel et al., 2012). Ausgehend von diesem Handlungsaspekt soll im Folgenden ein Modell vorgestellt werden, das einen wichtigen Rahmen zur Erklärung von Genderkompetenz liefert (Ziegler, Heller, Schober & Dresel, 2006).

5 Das Aktiotop-Modell

Um die Gleichstellung der Geschlechter voranzutreiben, muss auch im Bildungssystem angesetzt werden. Es gilt, entsprechende Lehr- und Lernprozesse zu modifizieren. Dafür sind Lehrkräfte wichtige AkteurInnen, deren Handlungen entscheidend sind (Kunter & Klusmann, 2010) und für deren Kompetenzentwicklung kognitive, motivationale und volitionale Voraussetzungen von Bedeutung sind (Klusmann, 2011).

Das Aktiotop-Modell bildet einen heuristischen Rahmen, in dem Voraussetzungen, die einen Einfluss auf die Entwicklung von genderkompetentem Verhalten haben, systematisch verankert werden (Spiel et al., 2012). Bevor auf die einzelnen Variablen näher eingegangen wird, soll das Aktiotop-Modell erläutert werden.

5.1 Einführung in das Aktiotop-Modell

Das Aktiotop ähnelt dem Konzept des Biotops. Während das Biotop einen Lebensraum darstellt, in dem Organismen sich weiterentwickeln, indem sie einerseits auf Umweltreize reagieren und diese andererseits auch aktiv verändern, werden im Aktiotop Individuen und deren Handlungen sowie ihre Handlungsmöglichkeiten in einer spezifischen Umwelt betrachtet (Ziegler, Stöger, Harder, Park, Portesova & Porath, 2014). Das Aktiotop leistet daher einen Erklärungsrahmen für jedes zielorientierte und adaptive Verhalten (Ziegler & Phillipson, 2012). Ausgehend von einer konstruktivistischen Perspektive, steht dahinter die Annahme, dass Personen ihre Wirklichkeiten selbst entwerfen (Ziegler & Schober, 2001).

Ein Aktiotop, wie in Abbildung 2 dargestellt, umfasst individuelle und umweltbezogene Variablen, die miteinander interagieren (Ziegler et al., 2014). Konkret wird das Modell durch vier Komponenten charakterisiert: *Handlungsrepertoire*, *Ziele* und *subjektiver Handlungsraum* sind Aspekte, die innerhalb der Person angesiedelt sind. Die vierte Komponente ist der handlungsrelevante Ausschnitt der *Umwelt* (Ziegler et al., 2006).

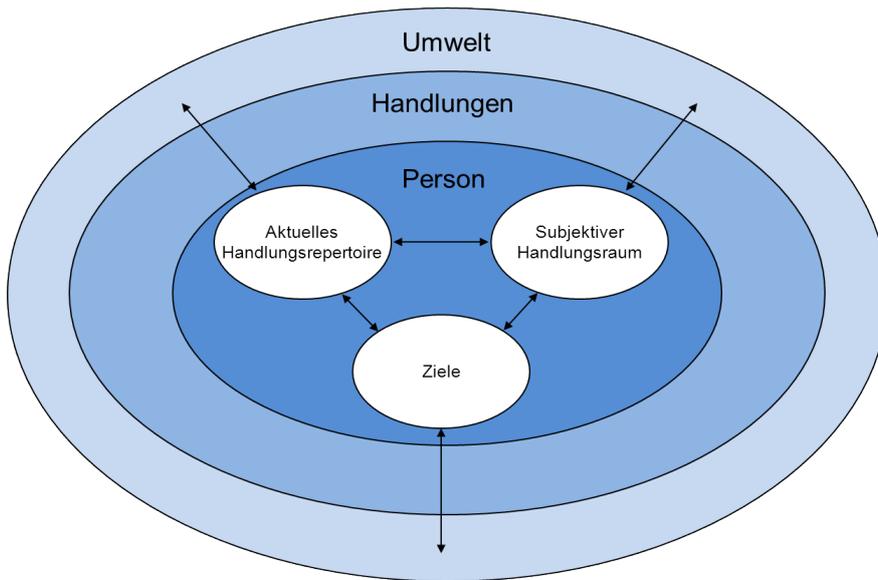


Abbildung 2 Aktiotop-Modell (Spiel et al., 2012, S. 16)

Die einzelnen Teile des Aktiotop-Modells befinden sich im ständigen Austausch untereinander. Aufgrund dessen haben Veränderungen innerhalb einer Komponente Konsequenzen für das gesamte Modell (Ziegler et al., 2006). Zusammen bilden die verschiedenen Teile ein komplexes System, das Handlungen beeinflusst und weiterentwickelt (Ziegler et al. 2014). Zum besseren Verständnis werden die einzelnen Komponenten des Aktiotop-Modells nachfolgend genauer erläutert:

a) Das **Handlungsrepertoire** beschreibt alle Handlungen, die eine Person auszuführen imstande ist, und die objektiv erkennbar sind. Eine Person nutzt immer nur einen kleinen Anteil dieser Möglichkeiten, denn um eine Handlung durchzuführen, 1.) muss sie sich zunächst passende Ziele setzen, 2.) müssen die Gegebenheiten der Umwelt die Handlungen zulassen und 3.) sollte die Handlungsmöglichkeit im subjektiven Handlungsraum in Erwägung gezogen werden (Ziegler, 2009). Nicht immer schöpfen Personen ihr Handlungsrepertoire vollends aus, wie es sich am Beispiel begabter Mädchen in Mathematik und Naturwissenschaften zeigt: Obwohl sie über gleiche Fähigkeiten wie ihre Mitschüler verfügen, 1.) haben Mädchen eine geringere Partizipationsrate als Buben. 2.) Auch Sozialisationsinstanzen wie Eltern und LehrerInnen schreiben ihnen weniger Kompetenz zu. 3.) Außerdem haben Mädchen weniger Vertrauen in ihre eigenen Leistungen (Ziegler et al., 2006).

b) Die Anzahl durchführbarer Handlungen ist beschränkt. Daher werden im subjektiven Handlungsraum mögliche Aktionen durchdacht und Optionen gegeneinander abgewogen, um letztendlich ein gesetztes Ziel zu erreichen (Ziegler et al., 2014). „Mit subjektivem Handlungsraum meint man [daher] das Gesamt an handlungs- und selbstbezogenem Denken, das die subjektiven Handlungsmöglichkeiten einer Person bestimmt.“ (Spiel et al., 2012, S. 15). Die Betonung der Subjektivität ist relevant, da es sich um persönliche Einschätzungen handelt, die nicht mit der Realität übereinstimmen müssen (Ziegler, 2009). Aufgrund dessen können Personen ihr Handlungsrepertoire unter- oder überschätzen (Ziegler, 2004).

c) Menschliches Verhalten steht immer im Zusammenhang mit dem Erreichen eines spezifischen **Zieles**, was natürlich nicht immer bewusst geschieht (Ziegler, 2004). Ziele nehmen vor allem eine steuernde Funktion ein und geben die Handlungsrichtung vor. Deshalb können sie das Handlungsrepertoire einer Person determinieren, indem nur jene Handlungen ausgewählt werden, die zur Zielerreichung führen (Ziegler et al., 2006). Zielformulierungen können sowohl spezifisch als auch global ausfallen (Ziegler et al. 2006). Dennoch verspricht nicht jedes Lernziel optimalen Zuwachs (Ziegler, 2009). Denn Ziele können zu hoch beziehungsweise zu niedrig gesteckt werden (Ziegler et al., 2006).

d) Im Sinne des systemischen Ansatzes müssen Personen im Zusammenhang mit ihrer **Umwelt** betrachtet werden (Ziegler & Philippson, 2012). Diese umfasst verschiedene Facetten, denn neben „[...] sozialen Akteuren [zählen auch] Lernressourcen, Informationen, Settings ect. [dazu], die in mannigfaltiger Weise miteinander interagieren“ (Ziegler, 2009, S. 18). Dabei liegt das Interesse vor allem darauf, welche Anreize, Chancen und Risiken eine Umwelt zur Entwicklung von Handlungen beitragen kann (Ziegler, 2009).

5.2 Operationalisierung des Aktiotop-Modells

Welche Lehrpersonen setzen bereits Handlungen im Sinne der Reflexiven Koedukation? Um dieser Frage nachzugehen, werden die Komponenten des Aktiotop-Modells durch Indikatoren operationalisiert, die im Zusammenhang mit Unterrichtsgestaltungen und dahinterliegenden Einstellungen stehen: Das Handlungsrepertoire wird durch Wissen repräsentiert; Selbstwirksamkeit, implizite

Theorien und Relevanz von Gleichstellung werden im subjektiven Handlungsraum verortet und Weiterbildung wird als Indikator für Ziele und Handlungen verwendet. Als Umweltaspekt, der ebenso Einfluss auf das Handeln nimmt, wird das LehrerInnenkollegium betrachtet (Spiel et al., 2012). Inwiefern die genannten Variablen im Zusammenhang mit Reflexiver Koedukation stehen, soll in den nächsten Kapiteln beschrieben werden.

5.2.1 Wissen

Ein wesentlicher Aspekt der Debatte zur Professionalisierung von LehrerInnen ist Wissen. Aufgrund der objektiven Feststellbarkeit von Wissen wird es im Rahmen des Aktiotop-Modells im Handlungsrepertoire verortet (Spiel et al., 2012). Obwohl Wissen nicht direkt in kompetentes Handeln transferiert werden kann (Schrittesser, 2011), stellt es dennoch eine grundlegende Bedingung für professionelles Verhalten dar (Gruber, 1999), zumal Wissen die Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichtsgeschehens verändern kann (Bromme, 1997). Besonders im Hinblick auf Gleichstellungsfragen stellen stereotype Erwartungshaltungen und Wahrnehmungen der Lehrpersonen gegenüber ihren SchülerInnen ein grundlegendes Problem dar. Darüber hinaus liefert Wissen eine Grundlage für die fachgemäße Auswahl von Handlungsalternativen und ermöglicht die Reflexion des eigenen Handelns (Baumert & Kunter, 2011). Auch das Bewusstmachen eigener Handlungen gegenüber Mädchen und Buben ist eine Voraussetzung für gendergerechte Unterrichtsgestaltung (Mischau et al., 2010).

Professionelles Wissen von LehrerInnen ist vielschichtig (Bromme, 1997) und wird in der Literatur unterschiedlich dargestellt und eingeteilt. Eine verbreitete Typologie, die ursprünglich auf Shulman (1986) zurückgeht, unterteilt das LehrerInnenwissen in folgende drei Bereiche: pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen sowie Fachwissen (Baumert & Kunter, 2006). Ersteres beinhaltet Kenntnisse zur Klassenführung, zum Umgang mit heterogenen Leistungen sowie mit Disziplinstörungen (Geers, Alfs, Hößle, 2009). Das fachdidaktische Wissen bezieht sich auf den Prozess des Lehrens: Es repräsentiert das Wissen, wie Unterrichtsinhalte für SchülerInnen verständlich aufgearbeitet werden (Kind, 2009). Fachwissen meint nicht nur Faktenkenntnis, sondern auch das Erkennen von Zusammenhängen und Strukturen innerhalb einer Domäne (Shulman, 1986).

Die beschriebenen Wissenstypologien sind unterschiedlich kognitiv repräsentiert (Bromme, 1997). Dabei unterscheidet man zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen, die eine wesentliche Funktion beim Kompetenzerwerb übernehmen (Gruber, 1999). Im Sinne von „ich weiß, dass“ beschreibt deklaratives Wissen Fakten (Spiel et al., 2012). Es legt den Grundstein beim Kompetenzaufbau einer Domäne und beeinflusst Verhalten (Anderson, 1983). Hier wird das Wissen über die Gleichstellung von Mädchen und Buben verortet, wie beispielsweise Kenntnisse zu Ursachen geschlechterspezifischer Unterschiede (Spiel et al., 2012). Ein Bericht von Matkovits und Heger (2008) zur Wissensvermittlung von Gender Mainstreaming an österreichischen Schulen belegt bestehende Defizite der LehrerInnen in diesem Bereich. Besonders VolksschullehrerInnen haben, was diesen Themenbereich betrifft, die größten Wissenslücken. Doch allein das Wissen über Gender reicht nicht aus, um entsprechende Schritte zur Gleichstellung setzen zu können.

Prozedurales Wissen bezieht sich darauf, „wie man Dinge macht“ und übt Kontrolle über das Verhalten aus (Anderson, 1983). Hier ist das Wissen über Maßnahmen anzusiedeln. Im Bereich der Gleichstellung gibt es einige Maßnahmen, um Mädchen und Buben in ihren Handlungsmöglichkeiten zu stärken. Diese setzen an unterschiedlichen Ebenen im Schulsystem an. Dazu zählt beispielsweise der Gebrauch geschlechtergerechter Sprache und Materialien im Unterricht (Finsterwald & Ziegler, 2007). Auch das spezifische Vorwissen und die Interessen der Heranwachsenden sollten bei der Unterrichtsgestaltung beachtet werden (Spiel et al., 2011). Große Projekte wie der „Girls Day“ des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (2015) können als schulübergreifende Initiativen genannt werden. Zudem gibt es Interventionsmaßnahmen wie das Reattributionstraining, in dem es um das Erlernen förderlicher Attributionen geht (Finsterwald et al., 2012).

Wie bereits in Kapitel 2 dargestellt, wirken Geschlechterstereotype im Bereich der Gleichstellung hinderlich. Deshalb spielt Wissen nicht nur für den Kompetenzaufbau, sondern auch im Bereich von Vorurteilen und Stereotypen eine wichtige Rolle. Im Zusammenhang mit Interventionen stellt Wissen eine Strategie dar, um Stereotype zu vermindern. Dahinter steht die Annahme, dass Vorurteile u. a. auf Ignoranz basieren, und entsprechende Informationen zum Umdenken animieren (Jackson, 2011). Obwohl die Anzahl der Forschungsarbeiten zu Geschlechterstereotypen eher gering ist, konnten Wirkungen bei ähnlichen Konstrukten gefunden werden: Gezielte

Informationen zur schädlichen Wirkung von Sexismus konnte „BefürworterInnen“ reduzieren und ein Bewusstsein für die negativen Auswirkungen schaffen (Becker & Swim, 2012). Ähnliche Forschungsergebnisse konnten im Bereich Migration gefunden werden: In einer Studie von Hogan und Mallott (2005) konnten Kurse in Schulen das Bewusstsein für die Aktualität des Themas Rassismus erhöhen. Da die Missgunst gegenüber AusländerInnen motivational und emotional stark verankert ist, konnten Einstellungsänderungen nur zeitlich begrenzt verbessert werden. Die empirische Evidenz zeigt, dass Wissen das Problembewusstsein bezüglich der schädlichen Auswirkung von Stereotypen fördert. Durchgeführte Interviews von Hasenhüttel (2001) zeigen, dass angehende Lehrpersonen kaum über ein Problembewusstsein bezüglich geschlechterspezifischer Asymmetrien verfügen.

Einschlägiges Wissen ist sowohl für den Kompetenzerwerb als auch für die Entwicklung eines Problembewusstseins wesentlich. Beide Aspekte stellen notwendige Voraussetzung dar, um Anforderungen eines gendergerechten Unterrichts erfüllen zu können. Wissen alleine ist jedoch nicht ausreichend, denn auch motivationale Aspekte beeinflussen unsere Handlungen (Baumert & Kunter, 2011).

5.2.2 Implizite Persönlichkeitstheorie

Wenn es um die Erforschung von Motivation geht, geht es auch immer um Ziele und um den Prozess der Zielerreichung (Dweck, 1996). In diesem Zusammenhang spielen auch selbstbezogene Kognitionen wie implizite Theorien eine Rolle, die im subjektiven Handlungsraum verankert sind (Ziegler et al., 2006) und „Einfluss auf die subjektiven Handlungsmöglichkeiten einer Person [...]“ nehmen (Spiel et al., 2012, S. 15).

Implizite Theorien sind Annahmen über menschliche Attribute (Carr, Rattan, & Dweck, 2012), die subjektive Überzeugungen darstellen (Ziegler, 1999). Im Wesentlichen beziehen sie sich auf Annahmen bezüglich der Veränderbarkeit und Entwicklung menschlicher Fähigkeiten (Dweck 1999). Dabei unterscheiden sich Personen dahingehend, ob sie persönliche Merkmale für veränderbar halten – im Sinne der inkrementellen Theorie – oder als festgelegt betrachten – im Sinne der Entitätstheorie (Dweck 1999). Je nach Orientierung werden unterschiedliche Ziele

gewählt, Handlungen entsprechend interpretiert und unterschiedliche Verhaltensweisen gezeigt (Dweck, Chiu & Hong, 1995b). Untersuchungen zu impliziten Theorien beziehen sich auf mehrere Aspekte menschlicher Attribute, wie Intelligenz, Persönlichkeit oder Moral. Die Ausrichtung der impliziten Theorie kann je nach Domäne unterschiedlich sein. Das bedeutet, dass eine Person im Bezug auf Intelligenz über eine entitätstheoretische Annahme verfügen kann, während sie hinsichtlich der Persönlichkeit inkrementell eingestellt ist (Dweck, 1996). Obwohl Incremental- und Entitätstheorie als Gegensätze formuliert sind, kann eine Person auch innerhalb einer Domäne an beiden Theorien festhalten. Während eine Theorie dominanter ausgeprägt ist, kann die andere trotzdem verfügbar sein und in gewissen Situationen aktiviert werden (Dweck et al., 1995b). Das macht deutlich, dass „implizite Theorien ein relativ gut beeinflussbares Konstrukt darstellen, obwohl ihnen der Status eines Persönlichkeitsmerkmals zugeschrieben wird.“ (Schober, 2002, S. 32).

Personen verfügen nicht nur im Bezug auf sich selbst über implizite Theorien, sondern richten diese auch auf andere Menschen oder Gruppen von Personen (Carr et al., 2012). In diesem Zusammenhang hat das Konstrukt auch eine „grundlegende Bedeutung für verschiedene sozial-kognitive Prozesse, wie die Personenwahrnehmung [...] und die Stereotypenbildung“ (Wolfradt, 2008, S. 76). Die empirische Evidenz zeigt, dass Anhänger der Entitätstheorie eher dazu neigen, Stereotype zu formen. Das lässt sich damit erklären, dass sie Personen innerhalb einer Gruppe als ähnlicher wahrnehmen, als dies Menschen tun, die im Sinne der inkrementellen Theorie denken. Denn besonders die Wahrnehmung von Homogenität einer Gruppe fördert die Stereotypenbildung (Carr et al., 2012). Darüber hinaus zeigt eine Studie von Plaks, Stroessner, Dweck und Sherman (2001), dass Personen, die zur Entitätstheorie neigen, Informationen suchen, die Stereotype bestätigen, wohingegen VertreterInnen der inkrementellen Theorie Hinweise aufnehmen, die stereotyp-inkonsistent sind und somit Vorurteile obsolet machen.

Aufgrund des Zusammenhangs mit der Stereotypenbildung spielen implizite Theorien auch eine Rolle bei Gleichstellungsfragen. Übertragen auf den Schulkontext zeigt eine Studie von Ziegler (1999), dass der Großteil der VolksschullehrerInnen der Entitätstheorie zuzuordnen ist, da sie mathematische Fähigkeiten für Mädchen und Buben als nicht modifizierbar betrachten. Zudem begünstigen Entitätstheorien die

stereotype Leistungseinschätzung: Im Vergleich zu LehrerInnen mit moderaten Ausprägungen in der Entitätstheorie, schätzten Lehrpersonen mit hohen Ausprägungen Buben bedeutend besser in Mathematik ein als Mädchen. Zudem führten starke EntitätstheoretikerInnen geschlechterspezifische Unterschiede häufiger auf kognitive Ursachen zurück.

Nicht zuletzt wegen solcher Ergebnisse wird in der jüngeren Forschung die Bedeutung der impliziten Theorien für Geschlechterunterschiede näher beleuchtet. Während EntitätstheoretikerInnen Geschlechterunterschiede für kaum veränderbar halten, sehen Anhänger der inkrementellen Theorie Veränderungspotenzial (Spiel et al., 2012). Des Weiteren geht Dweck davon aus, dass die von Lehrpersonen gewählte Form der Betrachtungsweise Einfluss auf ihre Unterrichtsgestaltung und pädagogischen Ziele nimmt (vgl. Dweck, 1995a), weshalb das Konstrukt im Hinblick auf die Reflexive Koedukation wichtig ist. Denn Lehrpersonen werden möglicherweise nur dann gendersensible Unterrichtsgestaltung umsetzen, wenn sie der Meinung sind, dass geschlechterspezifische Unterschiede veränderbar sind (Spiel et al., 2012).

Letztlich konstruieren beide Theorien Realitäten, die Vor- und Nachteile mit sich bringen (Dweck, 1996). Genderkompetente Handlungen sind nicht nur von der Überzeugung von der grundsätzlichen Veränderbarkeit von Geschlechterunterschieden abhängig, sondern auch davon, ob Lehrpersonen sich selbst in der Lage sehen, das Verhalten und die Leistungen ihrer SchülerInnen beeinflussen zu können.

5.2.3 Selbstwirksamkeit

Wenn es um Schlüsselfaktoren menschlicher Kompetenz geht, ist Selbstwirksamkeit eine wichtige Variable (Bandura, 1997). Das Konzept, das ursprünglich auf Bandura (1997) zurückgeht, bezieht sich im Wesentlichen auf die persönliche Einschätzung, künftige Problemsituationen bewältigen zu können. Insbesondere geht es um die Erwartungshaltung, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, indem man sich selbst in der Lage sieht, entsprechende Handlungen realisieren zu können (Schmitz & Schwarzer, 2000).

Mit der Verankerung von Selbstwirksamkeit im subjektiven Handlungsraum wird eine weitere Variable behandelt, die Verhalten reguliert (Köller & Möller, 2010). Sie beeinflusst vor allem die Zielsetzung und wirkt bei Prozessen wie Motivation und Volition mit (Schwarzer & Warner, 2011) und bestimmt „damit [auch] indirekt den Grad des *Handlungserfolges*“ (Schmitz & Schwarzer, 2000, Absatz 5). Zudem zeigt die empirische Evidenz, dass Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen sich höhere Ziele setzen und es schaffen, in späteren Umsetzungsphasen die Handlung trotz Hindernissen aufrechtzuerhalten (Schwarzer & Warner, 2011). Das Konstrukt beruht auf subjektiver Wahrnehmung und spiegelt daher nicht die tatsächlichen Fähigkeiten einer Person wider (Schwarzer & Warner, 2011). Selbstwirksamkeit kann in allen möglichen Handlungsfeldern eine Rolle spielen (Köller & Möller, 2010), sie kann sowohl allgemein als auch situations- oder bereichsspezifisch betrachtet werden (Schwarzer & Warner, 2011). Im Hinblick auf eine gendergerechte Unterrichtsgestaltung wird Selbstwirksamkeit auch im schulischen Kontext behandelt.

LehrerInnen-Selbstwirksamkeit beschreibt die Annahme, Aufgaben und Probleme, die sich im Lehrberuf stellen, erfolgreich bewältigen zu können (Schwarzer & Warner, 2011). Dazu gehört auch die Einschätzung von Lehrkräften, das Verhalten und die Leistungen von SchülerInnen beeinflussen zu können (Kunter, 2011). In einer Studie von Gibson und Dumbo (1984) konnte gezeigt werden, dass LehrerInnen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen davon ausgehen, schwachen SchülerInnen helfen zu können, indem sie geeignete Lehrtechniken anwenden. LehrerInnen mit niedrigen Selbstwirksamkeitsausprägungen sind hingegen der Meinung, dass sie gegen schwache SchülerInnen wenig ausrichten können. Zudem schätzen sie die intellektuelle Beeinflussung von zu Hause als kaum veränderbar ein. Das macht sich auch im Umgang mit SchülerInnen bemerkbar: Lehrpersonen mit hohen Ausprägungen schaffen es häufiger, Kinder in die Lage zu bringen, Lernziele zu erreichen und loben diese anschließend auch häufiger dafür. Lehrkräfte mit niedrigen Ausprägungen geben SchülerInnen im Lernprozess schneller auf und kritisieren diese auch häufiger (Gibson & Dumbo, 1984). Daher konnte in empirischen Studien der Einfluss von Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen auf Leistung, Motivation und auf die eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen der SchülerInnen gemessen werden (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ob Lehrpersonen der Meinung sind, die Leistung und

das Verhalten ihrer SchülerInnen beeinflussen zu können, hat möglicherweise Einfluss darauf, ob sie genderkompetente Handlungen setzen (Spiel et al., 2012).

Selbstwirksamkeit beeinflusst auch das Engagement bezüglich der Berufsausübung: So zeigen empirische Befunde Auswirkungen auf die investierte Anstrengung beim Unterrichten, die gesetzten Ziele sowie das gewählte Anspruchsniveau. Selbstwirksame LehrerInnen bringen mehr Zeit für das Planen und Organisieren von Unterrichtseinheiten auf. Darüber hinaus zeigen sich Lehrpersonen mit hohen Ausprägungen offener gegenüber neuen Ideen und Unterrichtsmethoden. Auch experimentieren sie häufiger in der Unterrichtsgestaltung, um Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht zu werden (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) – ein Aspekt, der ebenfalls förderlich im Hinblick auf die Umsetzung der Reflexiven Koedukation ist. Denn Lehrpersonen müssen sich auch mit der entsprechenden Form der Unterrichtsgestaltung auseinandersetzen.

Letztlich ist Selbstwirksamkeit nicht nur wesentlich für das Unterrichtsgeschehen, sondern hat auch Auswirkungen auf die psychische Gesundheit, das Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit der LehrerInnen (Schwarzer & Warner, 2011). Genderkompetente Unterrichtsgestaltung ist nicht nur abhängig vom Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, sondern auch von der Relevanz, die dieser Umsetzung zugeschrieben wird.

5.2.4 Überzeugungen

Neben Wissen stellen auch professionelle Überzeugungen und Werthaltungen wichtige Faktoren für die Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen dar. Das sind „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse [die eine], bewertenden Komponente [haben]“ (Kunter & Baumert, 2011, S. 348). Was genau unter dem Konstrukt Überzeugung zu verstehen ist, bleibt in der Literatur ungeklärt und ist nicht eindeutig abgegrenzt (Reusser, Pauli, Elmer, 2011). Aufgrund dessen werden Begriffe wie „Vorstellungen, Haltungen, subjektive Theorie, Weltbilder oder Einstellungen“ darunter subsumiert (Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011, S. 235). In Anlehnung an die psychologische Einstellungsforschung sind Überzeugungen vor allem durch den subjektiven Wahrheitsgehalt charakterisiert (Voss et al., 2011). Übereinkommen herrscht in der Annahme, dass Überzeugungen beim Handeln von Personen mitwirken, indem sie

vor allem die Zielauswahl beeinflussen (Reusser, Pauli, Elmer, 2011). Auch die Relevanz, die Personen der Gleichstellung von Buben und Mädchen zukommen lassen, stellt eine Form der Überzeugung dar, die – ähnlich den impliziten Theorien und der Selbstwirksamkeit – im subjektiven Handlungsraum verankert wird. Im Hinblick auf die Reflexive Koedukation entwickeln Lehrpersonen möglicherweise nur dann Genderkompetenz, wenn sie eine Bedeutung in der Gleichstellung von Buben und Mädchen sehen.

Wie anhand der Maßnahmen zu Gender im Kapitel 4.1 dargestellt, können Änderungsbemühungen auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems ansetzen. Auch die Bedeutung von Gleichstellung kann zwischen den Ebenen differieren. Aufgrund der Ratifizierung internationaler Verträge wie der „Konvention der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau“ oder der geltenden EU-Richtlinie zur Gleichbehandlung von Frauen und Männern hat sich Österreich dazu bereit erklärt, die Gleichstellung der Geschlechter voranzutreiben. Einschlägige Gesetze wurden im Nationalrat verabschiedet, wonach auch das Schulsystem einen Beitrag zur Gleichstellung leisten muss. Aufgrund dessen wurde das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ eingeführt, dessen Ziel es ist, Gleichstellung im Schulalltag zu implementieren, um ein Bewusstsein für geschlechterspezifische Benachteiligungen zu schaffen. Zudem findet sich das Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen verschiedener Schulformen verankert (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2003).

Auf der Ebene des Schulsystems ist Gleichstellung demnach von Bedeutung – auf Ebene des Unterrichts, der von Lehrpersonen tagtäglich gestaltet wird, scheint das Thema nicht sehr präsent zu sein: Wie entsprechende Daten zeigen, kannten in einer Befragung von 150 VolksschullehrerInnen 81 % der TeilnehmerInnen das Unterrichtsprinzip nicht (Blecher, 2006). Für die Wirksamkeit der Gleichstellung von Mädchen und Buben sind einzelne Projekte auf Schulebene nicht ausreichend, wenn in der täglichen Auseinandersetzung mit den SchülerInnen Stereotype transportiert werden. Ohnehin kann ein entsprechendes Problembewusstsein für Geschlechterdiskrepanzen nicht mittels Verordnung geschaffen werden (Blecher, 2006). Wenn Lehrpersonen wenig übereinstimmende Relevanz in geplanten Reformen sehen, können diese nur schwer implementiert werden (Reusser, Pauli,

Elmer, 2011). Doch trotz scheinbar geringer Präsenz des Themas schrieben 61 % der befragten VolksschullehrerInnen in der Studie von Matkovits & Heger (2008) demselben eine hohe Relevanz zu. Im Vergleich zur Bedeutung mit anderen Unterrichtsprinzipien wurde Gleichstellung im Mittelfeld positioniert.

Zusammenfassend ist die persönliche Relevanz im Hinblick auf die Umsetzung einer Reflexiven Koedukation bedeutsam, da diese verhaltenswirksam wird. Die Forschungslage scheint jedoch noch nicht eindeutig geklärt. Eine Möglichkeit, um das Bewusstsein für die Bedeutung der Gleichstellung von Mädchen und Buben zu erhöhen, sind entsprechende Aus- und Weiterbildungen für Lehrkräfte (Reusser, Pauli, Elmer, 2011).

5.2.5 Weiterbildung

Um wechselnden Erfordernissen des Lehrberufes gerecht zu werden, müssen Kompetenzen weiterentwickelt werden (Kunter, 2011). Im Sinne eines lebenslangen Lernens kann zwischen formalen, nonformalen und informellen Lernmöglichkeiten differenziert werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2001). *Formales Lernen* ist in Bildungsinstitutionen angesiedelt und erfolgt zielgerichtet. Hierzu zählen Fortbildungsangebote an den pädagogischen Hochschulen sowie schulintern abgehaltene Weiterbildungen. Auch *nonformales* Lernen erfolgt intentional, aber außerhalb der Bildungsinstitutionen. LehrerInnen können sich neues Wissen aneignen, indem sie beispielsweise Fachbücher lesen oder das Internet benutzen (Richter, 2011). Informelles Lernen findet im Alltag statt und wird möglicherweise gar nicht als Lernvorgang wahrgenommen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2001). Informelle Lerngelegenheiten ergeben sich in der Schule bei Unterrichtsbeobachtungen, aufgrund von Reaktionen der SchülerInnen oder durch Gespräche mit KollegInnen (Richter, 2011).

Im Rahmen des Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz § 43 Abs. 3 (2009) müssen VolksschullehrerInnen 15 Wochenstunden an Fortbildungen innerhalb eines Schuljahres absolvieren. Diese zeichnen sich durch einen „[...] höheren Praxisbezug [...] und Pluralität der Themen aus“ (Richter, Kunter, Anders, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2010, S.151) In erster Linie wählen Lehrpersonen selbst aus, was sie lernen möchten beziehungsweise welche Bereiche sie für nötig erachten (Richter et al., 2010), womit sie sich ihre eigenen Ziele setzen.

Im Hinblick auf Gender zeigt eine Erhebung von Blecher (2006), dass Lehrpersonen eher wenig Interesse an dem Thema bekunden. Weiterbildungen zur Gleichstellung von Mädchen und Buben wären aber notwendig, denn es besteht Aufholbedarf: Trotz aktueller Bemühungen, das Thema Gender in die PädagogInnenausbildung zu implementieren (Niederreiter et al., 2012), gab es kaum Lehrangebot zur Gleichstellung von Mädchen und Buben im Curriculum der pädagogischen Hochschulen beziehungsweise Akademien (Hasenhüttel, 2001). Weiterbildungen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass erste Wissensansammlungen und Auseinandersetzungen im Bereich der Gleichstellung stattfinden. Im Hinblick auf das Aktiotop-Modell steht Weiterbildung sowohl für die Zielsetzung – wenn das Vorhaben besteht, eine entsprechende Veranstaltung zu besuchen – als auch für bereits gesetzte Handlungen – wenn Fortbildungen bereits absolviert wurden.

Eine Studie von Richter et al. (2010) konnte bei Mathematiklehrkräften zeigen, dass der wahrgenommene Wert von Weiterbildungen im Kollegium mit der persönlichen Teilnahme an Fortbildungen zusammenhängt. Das bedeutet, dass auch Umweltaspekte wie das LehrerInnenkollegium Einfluss auf das Handeln der einzelnen Lehrkraft zu haben scheinen.

5.2.6 LehrerInnenkollegium

Die Umwelt als Teil des Aktiotops besteht aus verschiedenen Facetten. Das bezieht sich nicht nur auf die verschiedenen Situationen, in die das Handeln eingebettet ist, sondern auch auf Personen, mit denen die Handelnden in dieser Umgebung interagieren (Ziegler et al., 2006).

Genderkompetentes Handeln der Lehrpersonen ist vor allem beim Unterrichten von und Interagieren mit SchülerInnen von Bedeutung. Schule stellt jedoch ein soziales Gebilde dar (Stegmann, 2008), in dem Lehrpersonen nicht nur Teil des Klassenverbandes sind, sondern auch ein Teil eines LehrerInnenkollegiums. Damit sind sie Mitglieder einer Gruppe, die, sofern ein Gefühl der Zugehörigkeit besteht, Normen für das Verhalten vorgibt (Gollowitzer & Schmitt, 2006), und in der es aufgrund des sozialen Einflusses auch zu einer Veränderung von Urteilen, Meinungen, und Einstellungen kommen kann (Stroebe, Jonas, Hewstone, 2003). Aufgrund dessen kann das Klima, das im LehrerInnenkollegium gegenüber der Reflexiven Koedukation herrscht, ausschlaggebend dafür sein, ob die einzelnen

Lehrpersonen auf genderkompetentes Handeln im Unterricht achten oder nicht. Auch Eckert (1993) geht in seiner Untersuchung zu erziehungsleitenden Vorstellungen von Lehrpersonen davon aus, dass die pädagogische Orientierung einer Schule maßgeblich vom pädagogischen Konsens der angestellten Lehrkräfte abhängt. Unter pädagogischem Konsens versteht er den „Grad und Umfang gegenseitigen Einverständnisses der an der Gestaltung des Schulgeschehens Beteiligten [...] hinsichtlich pädagogischer Ziele, Grundsätze und der das Schulgeschehen leitenden Vorstellungen [...]“ (Eckert, 1994, S.24). Pädagogischen Konsens fasst Eckert (1993) einerseits als Zustand, andererseits als Prozess der Sozialisierung, welcher über Kooperation und Kommunikation erreicht werden kann.

Eine aktuelle Umfrage von Matkovits und Heger (2008) zeigt, dass das Thema Gleichstellung selten im LehrerInnenkollegium kommuniziert wird. Nur 15 % der Befragten meinten, dass ihre KollegInnen Interesse an Fort- oder Weiterbildungen zur Gleichstellung von Mädchen und Buben haben. Am wenigsten wussten VolksschullehrerInnen über das bestehende Interesse im LehrerInnenkollegium Bescheid. Eine weitere Untersuchung zeigt, dass für 38 % der LehrerInnen Gleichstellung kein Thema auf Schulebene ist. Weitere 52 % geben an, dass Gleichstellung nur ein Anliegen engagierter Lehrkräfte ist (Spiel et al., 2012).

Dennoch beschäftigen sich äußerst wenige Arbeiten mit sozialen Arbeitsbedingungen in der Schule. Zudem weisen die vorhandenen Studien häufig methodische Mängel auf (Stegmann, 2008). Buhren & Rolff (2009) führen diesen Forschungsmangel darauf zurück, dass Lehrkräfte oft als einzelne MitarbeiterInnen betrachtet werden, die unabhängig von ihrem LehrerInnenkollegium agieren und Kompetenzen weiterentwickeln. Auch Stegmann (2008) merkt an, dass Kooperationsgemeinschaften von Lehrkräften häufig Schwachstellen aufweisen, wenn es um den eigenen Unterricht geht. Aufgrund dessen finden sich nur wenige Studien, die das LehrerInnenkollegium als Einflussfaktor für die persönliche Weiterentwicklung einer Lehrperson betrachten. Trotzdem ist Schulentwicklung ohne gemeinsame Kooperation nicht umsetzbar (Stegmann, 2008). Auch Reflexive Koedukation sollte gemeinschaftlich getragen werden und keine Initiative einzelner Lehrpersonen bleiben.

Das LehrerInnenkollegium als Umwelt ist die letzte Variable, die im Aktiotop-Modell verankert wird. Im Bezug auf Reflexive Koedukation sollte nicht nur auf Kompetenzen zur Unterrichtsgestaltung geachtet werden, sondern auch auf individuelle Unterschiede, die Lehrpersonen mitbringen.

6 Individuelle Differenzen

Die Gruppe der Lehrpersonen ist keine homogene Einheit, LehrerInnen unterscheiden sich hinsichtlich verschiedener Merkmale. Zwei dieser Merkmale, die in diesem Zusammenhang relevant sind, Geschlecht und Berufserfahrung, sollen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Umsetzung der Gleichstellung von Mädchen und Buben näher beleuchtet werden.

Geschlecht als soziale Kategorie gefasst, hängt eng mit Sozialisationsprozessen zusammen (Quaiser-Pohl, 2012), in denen Rollenmodelle eine wichtige Funktion übernehmen (Finsterwald & Ziegler, 2007). Aufgrund dessen werden in der Literatur Rollenmodelle im Zusammenhang mit Geschlechterasymmetrien diskutiert. Das bezieht sich zum einen auf weibliche Rollenmodelle für die Berufswahl von Mädchen im MINT-Bereich (Ziegler, Schirner, Schimke, & Stöger, 2010), zum anderen wird das Fehlen männlicher Lehrpersonen für das Schulversagen von Buben verantwortlich gemacht (Hannover & Kessels, 2011). Dahinter steht die Annahme, dass Mädchen und Buben durch „ [...] die Identifikation mit gleichgeschlechtlichen Vorbildern bessere Leistungen und mehr Interesse entwickeln könnten [...]“ (Faulstich-Wieland, 2011, S. 395). Vor allem im Bereich der Grundschule wird das Fehlen männlicher Verhaltensweisen bemängelt (Faulstich-Wieland, 2011), immerhin liegt im Schuljahr 2013/14 der Frauenanteil der VolksschullehrerInnen bei 92,2% (Statistik Austria, 2014). Dennoch werden in diesen Forderungen erneut stereotype Annahmen sichtbar, indem weiblichen und männlichen Lehrpersonen spezifische Verhaltensweisen zugeschrieben werden (Faulstich-Wieland, 2011).

Obwohl vereinzelte Studien Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht der Lehrpersonen und dem Bildungserfolg der SchülerInnen belegen (Diefenbach & Klein, 2002), sind diese meist aufgrund methodischer Mängel nicht haltbar (Hannover & Kessels, 2011). Auf Grundlage empirischer Evidenz ist kein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht einer Lehrperson und dem Leistungserfolg der Heranwachsenden nachzuweisen (Hannover & Kessels, 2011; Faulstich-Wieland, 2011; Spiel, et al., 2011). Auch aus Sicht der SchülerInnen spielt das Geschlecht der Lehrpersonen keine Rolle. In durchgeführten Interviews mit Jugendlichen über die ideale Lehrperson war das Geschlecht kein Beurteilungskriterium. Bevorzugte Eigenschaften wie Fairness oder Humor wurden

sowohl den männlichen als auch weiblichen Lehrkräften zugeschrieben (Lahelma, 2000).

Im Bezug auf Genderkompetenz wurde immer wieder die Bedeutung von geschlechterspezifischen Einstellungen und Erwartungen hervorgehoben. Unabhängig vom beruflichen Stand der befragten Personen zeigt sich, dass Frauen Geschlechterunterschiede weniger häufig auf biologische Ursachen zurückführen und Männer auch nicht als leistungsfähiger ansehen, wie dies die männliche Stichprobe im Vergleich einschätzt. Zudem vertreten mehr Männer die Meinung, dass die Gleichstellung der Geschlechter bereits ausreichend umgesetzt sei (Westle, 2009).

Studien im Kontext Schule konnten keine Unterschiede hinsichtlich geschlechterspezifischer Erwartungen belegen: Sowohl weibliche als auch männliche Lehramtsstudierende der Sekundarstufe verfügen im gleichen Ausmaß über stereotype Erwartungen in Mathematik hinsichtlich der Leistungseinschätzung, dem Interesse, sowie in der eingeschätzten Relevanz für spätere Ausbildungen ihrer Schülerinnen und Schüler (Rustemeyer, 1999). Im Bezug auf das Engagement für Veränderung verweist Paseka (2001) außerdem darauf, dass Geschlechterthemen oft Frauen zugeschrieben werden. Inwiefern dieser Aspekt eine Rolle bei der Umsetzung von Genderkompetenz in der Schule spielt, bleibt ungeklärt.

Inwiefern die **Berufserfahrung** der Lehrpersonen zur Qualität des Unterrichts beiträgt, kann nicht pauschal beantwortet werden (Drosel, Wendt, Schmitz & Eickelmann, 2012). Dennoch gibt es in einer LehrerInnenlaufbahn verschiedene Stadien, die unterschiedliche Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung haben (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2010). In Anlehnung an das Modell von Huberman (1989, zitiert nach Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, & Baumert, 2011) geht es dabei vor allem um unterschiedliche Problemlagen und Zielorientierungen. So stellt beispielsweise der Dienstbeginn eine Art „Überlebenskampf“ dar, während es am Ende der LehrerInnenkarriere oft zu einer Umorientierung von beruflichen Zielen hin zu einem stärkeren Fokus auf persönliche Ziele kommt.

Im Bezug auf bereits dargestellte Variablen, die einen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung haben, finden sich einige Untersuchungen im Hinblick auf

Berufserfahrungen: Befunde zu Wissen zeigen, dass eine längere Berufserfahrung von Mathematiklehrkräften nicht zu einem automatischen Anstieg von Fachwissen oder fachdidaktischem *Wissen* führt (Brunner et al., 2006). Je nach Berufserfahrung ändern sich jedoch die Lerngelegenheiten: Während die Anzahl von Weiterbildungsveranstaltungen bis zu einem Alter von 42 Jahren zunimmt und in Folge bis zum Pensionsantritt stetig absinkt, nutzen ältere Lehrpersonen häufiger nonformale Lernmöglichkeiten wie Literatur. Jüngere Lehrkräfte nutzen vor allem das Kollegium als informelle Lernmöglichkeit (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, & Baumert, 2011).

Neben der unterschiedlichen Berufserfahrung unterscheiden sich Lehrpersonen auch hinsichtlich des Zeitpunktes ihrer Ausbildung. Obwohl es das Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung von Mädchen und Buben bereits seit dem Jahr 1999 im Lehrplan der Volksschule gibt (Blecher, 2006), ist Gender nach wie vor nicht nachhaltig im Curriculum der pädagogischen Hochschulen verankert (Niederreiter et al., 2012). Dennoch verändern sich pädagogische Leitbilder im Laufe der Zeit, was auch die Lehre an den pädagogischen Hochschulen, vormals Akademien, beeinflusst. So ist das heutige Ziel der Individualisierung und Differenzierung der SchülerInnen eng mit Vorstellungen der Reflexiven Koedukation verbunden (Spiel et al., 2012): nämlich dass Unterschiede zwischen SchülerInnen beachtet werden müssen, um eine optimale Förderung zu ermöglichen (Stadtschulrat für Wien, 2007).

Während der Berufslaufbahn von Lehrpersonen ändert sich auch der allgemeine Zeitgeist und damit das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Gleichstellung der Geschlechter. Eine Längsschnittuntersuchung von Steinmair-Pösel (2013) konnte zeigen, dass zwischen 1992 und 2002 eine Verschiebung von den traditionellen Rollenbildern hin zu modernen eingetreten ist, wohingegen im letzten Jahrzehnt wieder eine Umkehr zu traditionellen Ansichten gemessen werden konnte.

Obwohl die empirische Evidenz darauf hindeutet, dass das Geschlecht der Lehrperson keinen Einfluss auf die Leistung der SchülerInnen hat, bleibt dennoch offen, wie Männer und Frauen sich im Bezug auf Genderkompetenz verhalten. Auch im Bezug auf Berufserfahrungen gibt es bislang kaum Ergebnisse, die einen Zusammenhang mit Genderkompetenz herstellen. Dennoch gibt es einige Hinweise, wie Kompetenzentwicklung im Verlauf der Karriere, Veränderung von pädagogischen

Konzepten je nach Ausbildungszeit sowie aktuelle Rollenbilder, die auf einen möglichen Unterschied hindeuten.

7 Forschungsanliegen

Es gibt bereits viele Forschungsarbeiten zu Geschlechterdisparitäten. Diese belegen unter anderem, dass Lehrpersonen als wichtige Sozialisationsinstanzen für Mädchen und Buben einen wesentlichen Beitrag zur Gleichstellung leisten können (Spiel et al., 2011). Dennoch gibt es kaum Studien, die sich mit dem aktuellen Handeln von Lehrpersonen im Sinne der Reflexiven Koedukation auseinandersetzen. Zudem verfolgen die bisherigen Interventionsmaßnahmen im Bereich Gender meist ein Korrespondenzprinzip, indem sie nur einzelne Aspekte (wie beispielsweise das Interesse von Mädchen) beachten. Anfängliche Erfolge werden jedoch durch weitere Einflüsse nivelliert (Stöger, Ziegler, Heilemann, 2012). Aufgrund dessen soll in dieser Arbeit ein systematischer Ansatz gewählt werden, der verschiedene Indikatoren betrachtet.

Bereits durchgeführte Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass vor allem im Bereich der Volksschulen Wissenslücken bezüglich der Gender-Thematik vorherrschen und deren Zielsetzung häufig missverstanden wird (Matkovits & Heger, 2008). Dennoch sind Gleichstellungsbestrebungen bereits in der Volksschule sehr relevant: Denn Kinder kommen mit einer entsprechenden Vorstellung der Kategorisierung von Buben und Mädchen in die Volksschule, die sie im Laufe der Schulzeit erproben und weiterentwickeln (Roth, 2002). Zudem werden die ersten Konzepte über die eigenen Fähigkeiten entwickelt, die auch wesentlich durch das Feedback der Lehrpersonen geformt werden (Bandura, 1997). Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Arbeit VolksschullehrerInnen als Stichprobe ausgewählt.

Ziel der Arbeit ist es, herauszufinden, welche Lehrpersonen bereits Maßnahmen im Sinne der Reflexiven Koedukation setzen, um in weiterer Folge Variablen identifizieren zu können, die eine wesentliche Bedeutung für genderkompetentes Verhalten haben. Das Aktiotop-Modell zur Erklärung von Handlungen wurde herangezogen, um den Handlungsaspekt systematisch zu untersuchen. Da Reflexive Koedukation eng mit Einstellungen und Aspekten der Unterrichtsgestaltung von Lehrpersonen zusammenhängt, wurden die Komponenten des Aktiotops durch Variablen operationalisiert, die im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen stehen (Spiel et al., 2012).

Im ersten Schritt werden die Ausprägungen von Variablen im Handlungsraum der Personen (Handlungsrepertoire, subjektiver Handlungsraum und Ziele) mit dem Ziel, den Ist-Stand von Indikatoren für genderkompetente Handlungen zu erheben, untersucht.

7.1 Voraussetzungen im Handlungsraum der Person

7.1.1 Handlungsrepertoire

Deklaratives Wissen ist grundlegend für den Kompetenzaufbau in einer Domäne (Anderson, 1983). Im Hinblick auf die Gestaltung eines gendergerechten Unterrichts ist Faktenwissen über Leistungsunterschiede, motivationale Aspekte sowie zur sozialen Konstruktion von Geschlecht unerlässlich, zumal Wissen auch das Problembewusstsein hinsichtlich der schädlichen Auswirkung stereotyper Annahmen beeinflusst (Beck & Swim, 2012; Hogan & Mallot, 2005). Das legt die Vermutung nahe, dass Lehrpersonen nur dann genderkompetenten Unterricht gestalten, wenn sie Einsicht in die aktuelle Forschungslage zu geschlechterspezifischen Asymmetrien haben. Zudem ist Wissen eine Grundvoraussetzung für die nötige Selbstreflexion bei der Interaktion mit Mädchen und Buben (Kunter et al., 2012). Die empirische Evidenz zeigt, dass angehende VolksschullehrerInnen kaum über Problembewusstsein für geschlechterspezifische Unterschiede verfügen (Hasenhüttel, 2001). Aufgrund dessen stellt sich folgende Frage:

1. a) Wie viel wissen VolksschullehrerInnen über das Thema Gender?

Bei der Umsetzung eines geschlechtergerechten Unterrichts ist Faktenwissen zu Geschlechterdisparitäten allein nicht ausreichend. Lehrpersonen müssen Wissen darüber erlangen, wie entsprechende Änderungsbemühungen umgesetzt werden können. Es konnten keine Studien gefunden werden, die sich mit dem prozeduralen Wissen von Lehrkräften beschäftigen. Infolgedessen wird die nachstehende Fragestellung formuliert:

1. b) Wie schätzen VolksschullehrerInnen ihr Wissen zu Maßnahmen ein, die im schulischen Kontext gesetzt werden können?

Im Bereich der Gleichstellung von Buben und Mädchen existieren viele Änderungsbemühungen (Stöger et al. 2012). Es gibt verschiedene Maßnahmen, die an unterschiedlichen Ebenen im Bildungssystem ansetzen. Eine Studie von Heger und Matkovits (2008) konnte aufzeigen, dass es im vergleichbaren Bereich Gender Mainstreaming Probleme in der Wissensvermittlung gibt. Daher ist es wichtig, zu wissen, welche Maßnahmen bei den einzelnen Lehrpersonen ankommen. Daraus ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

1. c) Welche Maßnahmen, die im schulischen Kontext gesetzt werden, kennen VolksschullehrerInnen?

7.1.2 Subjektiver Handlungsraum

Neben dem Wissen aus dem Handlungsrepertoire spielen auch motivationale Aspekte bei der Umsetzung des Unterrichts im Sinne der Reflexiven Koedukation eine Rolle (Kunter et al., 2011).

Für eine erfolgreiche Bildungskarriere einer Schülerin/eines Schülers spielen neben Begabung und Leistung auch Interesse, Verhalten und Persönlichkeit eine wesentliche Rolle (Hannover & Kessels, 2011). Diese Variablen weisen geschlechterspezifische Ausprägungen auf und sind daher für die Forschung zu Gleichstellungsfragen von Bedeutung. Implizite Theorien beziehen sich im Wesentlichen auf die Annahme zur Veränderbarkeit solcher Attribute (Dweck, 1999). Auch im Bereich von Geschlechterunterschieden spielen implizite Theorien eine wesentliche Rolle. Lehrpersonen, die der Entitätstheorie zuzuordnen sind, gehen davon aus, dass geschlechterspezifische Unterschiede im jeweiligen Merkmal nicht zu verändern sind, während Lehrpersonen, die die Ansichten der inkrementellen Theorie vertreten, Veränderungspotenzial sehen (Spiel et al., 2012). Jedoch können sich implizite Theorien je nach Attribut ändern (Dweck, 1996). Letztendlich hängt die Ausrichtung der jeweiligen Annahme eng mit der Zielauswahl von Personen zusammen (Dweck, 1995a). Damit haben implizite Theorien Einfluss auf die Umsetzung der Reflexiven Koedukation im Unterricht. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass Lehrpersonen nur dann genderkompetente Handlungen setzen, wenn sie Veränderungspotenzial in schulischen Attributen sehen (Spiel et al. 2012). Resultierend lässt sich folgende Forschungsfrage stellen:

2.) Welche impliziten Theorien zu Geschlechterunterschieden haben VolksschullehrerInnen im Bezug auf schulrelevante Attribute?

LehrerInnen-Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die Annahme, das Verhalten und die Leistungen von SchülerInnen beeinflussen zu können (Schwarzer & Warner, 2011). Empirische Studien konnten zeigen, dass das Konstrukt Auswirkungen auf den Umgang mit SchülerInnen hat, indem Lehrpersonen mit hohen Ausprägungen eher versuchen, geeignete Lehrmethoden bei schwachen SchülerInnen anzuwenden als Personen mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen, die der Meinung sind, wenig ausrichten zu können (Gibson & Dumbo, 1984). Das legt die Vermutung nahe, dass Lehrpersonen nur dann einen gendergerechten Unterricht wählen, wenn sie sich selbst in der Lage sehen, einen Beitrag zur Gleichstellung leisten zu können (Spiel et al., 2012). Zudem hat Selbstwirksamkeit einen Einfluss auf die Zielsetzung und die Höhe des Anspruchsniveaus. Studien konnten ebenso zeigen, dass sich Lehrpersonen mit hohen Selbstwirksamkeitsausprägungen offener gegenüber neuen Ideen zeigen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Das sind Voraussetzungen, die sich förderlich auf die Umsetzung eines gendergerechten Unterrichts auswirken können, da Lehrpersonen sich mit der „neuen“ Unterrichtsgestaltung auseinandersetzen müssen. Aufgrund dessen ergibt sich folgende Fragestellung:

3.) Wie hoch sind Selbstwirksamkeitserwartungen von VolksschullehrerInnen ausgeprägt?

„Vorstellungen und Annahmen der Lehrkräfte über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene“ haben Einfluss auf die Auswahl der Ziele und sind handlungsleitend (Reusser, Pauli, Elmer, 2011, S. 384). Darunter fällt auch die Bedeutsamkeit, die Lehrkräfte in der Gleichstellung von Buben und Mädchen sehen. In einer Studie von Matkovits und Heger (2008) schrieben 61 % der TeilnehmerInnen Gender eine hohe Relevanz im Schulsystem zu.

Obwohl die Gleichstellung von Mädchen und Buben auf der Ebene des Schulsystems im Rahmen eines Unterrichtsprinzipes verankert ist (BM für Bildung, Wissenschaft, Kultur, 2003) und im Rahmen dessen einzelne Projekte durchgeführt werden, ist Reflexive Koedukation besonders in der täglichen Auseinandersetzung mit SchülerInnen im Unterricht bedeutsam. Daher werden beide Ebenen bezüglich der Relevanz von Gender untersucht. Ausgehend von der Annahme, dass Lehrkräfte

vermehrt auf genderkompetente Handlungen achten, wenn sie auch eine Bedeutsamkeit in der Gender-Thematik sehen, werden entsprechende Fragestellungen formuliert.

4. a) Für wie relevant erachten VolksschullehrerInnen das Thema Gleichstellung der Geschlechter für die Schule?

4. b) Für wie relevant erachten VolksschullehrerInnen das Thema Gleichstellung der Geschlechter für den Unterricht?

Um einen Bezug zur Lebenswelt der Lehrpersonen herzustellen, werden folgende Forschungsfragen gestellt:

4. c) Welche Gründe sehen VolksschullehrerInnen in der Relevanz zur Gleichstellung der Geschlechter für die Schule?

4. d) Welche Gründe sehen VolksschullehrerInnen in der Relevanz zur Gleichstellung der Geschlechter für den Unterricht?

7.1.3 Ziele

Ziele sind wesentlich, da sie die Handlungsrichtung vorgeben (Ziegler et al., 2006). Dadurch werden nur jene Handlungsoptionen aus dem Handlungsrepertoire ausgewählt, die zur Zielerreichung dienen (Spiel et al., 2012). Lehrpersonen werden möglicherweise nur dann ihr Wissen zu einer gendergerechten Unterrichtsgestaltung umsetzen, wenn es ihnen ein Anliegen ist, die Gleichstellung von Buben und Mädchen zu verfolgen. Dementsprechend wird die nachstehende Forschungsfrage formuliert:

5. a) Sehen VolksschullehrerInnen die Integration der Gleichstellung von Buben und Mädchen als persönliches Anliegen im Schulbereich?

Zielsetzungen können sowohl allgemein als auch sehr spezifisch formuliert werden (Ziegler et al., 2006). Lehrpersonen müssen im Rahmen des Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz § 43 Abs. 3 (2009) 15 Stunden an Weiterbildungsveranstaltungen besuchen. Die Auswahl der Themen ist weitgehend freiwillig und kann danach geschehen, welche Bereiche für nötig erachtet werden (Richter et al., 2010). In einer Erhebung von Blecher (2006) hatte knapp die Hälfte der Lehrkräfte geringes Interesse an Weiterbildungen zu Gender. Es soll daher

überprüft werden, wie Lehrkräfte aus der vorliegenden Stichprobe ihr Interesse einschätzen. Folglich wird die nachstehende Forschungsfrage gestellt:

5. b) Wollen VolksschullehrerInnen Weiterbildungsveranstaltungen besuchen?

7.2 Einstellungen im LehrerInnenkollegium als Umweltaspekt

Handlungen sind in einer spezifischen Umwelt verankert. Dabei geht es nicht nur um die Situationen, in denen genderkompetente Handlungen zum Tragen kommen, sondern auch um Personen, mit denen in der Umwelt Schule interagiert wird (Ziegler et al., 2006). So sind Lehrpersonen auch Teil eines LehrerInnenkollegiums. Gruppen haben einen sozialen Einfluss auf die Meinungs- und Urteilsbildung (Stroebe et al., 2003) und sind normgebend für Verhalten (Gollowitzer & Schmitt, 2006). Auch das LehrerInnenkollegium stellt eine Gruppe dar, in der die Mitglieder sich untereinander austauschen und kooperieren. Aufgrund dessen setzen Lehrpersonen möglicherweise nur dann genderkompetente Handlungen, wenn das Thema einen hohen Stellenwert im Kollegium einnimmt. Bisherige Untersuchungen zeigen, dass für 38 % der LehrerInnen Gleichstellung kein Thema auf Schulebene ist. Weitere 52 % geben an, dass Gleichstellung nur ein Anliegen engagierter Lehrkräfte ist (Spiel et al., 2012). Resultierend ergeben sich folgende Forschungsfragen:

6. a) Wie präsent ist das Thema Gleichstellung der Geschlechter im Kollegium?

6. b) Für wie relevant wird das Thema Gleichstellung der Geschlechter im Kollegium erachtet?

7.3 Genderkompetente Handlungen

Um Geschlechterasymmetrien abzubauen, sind genderkompetente Handlungen wichtig. Dennoch gibt es im Bereich der Gleichstellung kaum Studien, die sich damit befassen. Aufgrund dessen ergibt sich folgende Fragstellung:

7) In welchem Ausmaß setzen VolksschullehrerInnen Handlungen im Sinne der Gleichstellung von Mädchen und Buben?

Trotz der Verankerung des Unterrichtsprinzips in den Lehrplänen der Volksschule seit 1999 (Blecher, 2006) ist Gender nicht ausreichend im Curriculum der pädagogischen Hochschulen vertreten (Niederreiter et al., 2012). Dennoch bieten

entsprechende Weiterbildungen formale Lernmöglichkeiten, um sich mit dem Thema Gender auseinanderzusetzen. Es konnten keine Daten gefunden werden, die Auskunft über entsprechende Weiterbildungen von Lehrpersonen bieten. Aufgrund dessen wird folgende Fragestellung formuliert:

8. a) Wie oft wurden Weiterbildungsveranstaltungen zu Gender-Themen besucht?

Kompetenzen im Sinne der Reflexiven Koedukation können nicht nachhaltig durch kurze Weiterbildungen erlernt werden, da sie auch mit Einstellungen und Prinzipien zur Unterrichtsgestaltung zusammenhängen (Spiel et al., 2012). Dennoch bleibt offen, welchen Beitrag Weiterbildungen leisten können. Infolgedessen wird folgende Forschungsfrage formuliert:

8. b) Unterscheiden sich Personen, die bereits Weiterbildungsveranstaltungen besucht haben, im Hinblick auf genderkompetente Handlungen von jenen, die noch keine besucht haben?

7.4 Individuelle Unterschiede der Lehrkräfte

Die empirische Evidenz deutet darauf hin, dass das Geschlecht der Lehrpersonen keinen Einfluss auf die Leistungen von Mädchen und Buben hat (Hannover & Kessels, 2011; Faulstich-Wieland, 2011). Zudem unterscheiden sich männliche und weibliche Lehrpersonen nicht hinsichtlich stereotyper Erwartungen (Rustemeyer, 1999). Dennoch vertreten Männer häufiger die Meinung, die Gleichstellung der Geschlechter sei bereits ausreichend erfüllt (Westle, 2009), beziehungsweise wird das Engagement für Geschlechterthemen eher Frauen überlassen (Paseka, 2001). Unklar bleibt, ob sich weibliche und männliche Lehrkräfte im Bezug auf genderkompetente Handlungen unterscheiden. Daraus wird die nachfolgende Forschungsfrage abgeleitet:

9. a) Unterscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer beim Setzen genderkompetenter Handlungen?

Bislang konnten keine Studien gefunden werden, die die Rolle der Berufserfahrung von Lehrpersonen im Hinblick auf Genderkompetenz untersuchen. Dennoch sprechen einige Überlegungen dafür, mögliche Unterschiede zu überprüfen. Ausgehend vom Modell von Huberman (1989, zitiert nach Richter et al., 2011)

unterscheiden sich Lehrpersonen aufgrund ihrer Dienstjahre im Bezug auf Zielorientierungen und Problemlagen. Daher könnte Gender einen unterschiedlichen Stellenwert in den Unterrichtsgestaltungen einnehmen. Hinzu kommt, dass Lehrpersonen sich aufgrund ihres Ausbildungszeitpunktes unterscheiden. Wenngleich der Themenkomplex Gender noch immer nicht nachhaltig im Curriculum der pädagogischen Hochschulen verankert ist (Niederreiter et al., 2012), ändern sich in der Pädagogik Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung, die sich auch in den Ausbildungen bemerkbar machen. Unter der Annahme, dass in aktuellen Lehrplänen ein stärkerer Fokus auf Individualisierung gelegt wird (Stadtschulrat für Wien, 2007) und diese eng mit Vorstellungen der Reflexiven Koedukation zusammenhängt (Spiel et al., 2012), setzen junge Lehrpersonen möglicherweise mehr genderkompetente Handlungen als ihre berufserfahrenen KollegInnen. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung:

9. b) Unterscheiden sich Personen aufgrund ihrer Berufserfahrung bezüglich Voraussetzungen im Aktiotop-Modell?

7.5 Einfluss der Voraussetzungen auf genderkompetente Handlungen

Es besteht die Annahme, dass Reflexive Koedukation eng mit vorausgehenden Einstellungen und Kompetenzen zur Unterrichtsgestaltung zusammenhängt (Spiel et al., 2012). Im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften ist es wichtig, Variablen zu kennen, die einen wesentlichen Einfluss auf die Genderkompetenz von Lehrkräften haben damit entsprechende Weiterbildungen und Ausbildungen an den pädagogischen Hochschulen diese Variablen beachten und gezielt fördern können. Im Sinne eines systematischen Ansatzes wurden alle Komponenten des Aktiotop-Modells durch die bereits vorgestellten Variablen Wissen, Selbstwirksamkeit, implizite Theorien, Ziele und Einstellungen im LehrerInnenkollegium operationalisiert und sollen nun auf ihren Beitrag hin untersucht werden. Daraus kann die nachstehende Fragestellung abgeleitet werden:

10.) Wie beeinflussen Indikatoren aus den Komponenten des Aktiotop-Modells das Setzen von genderkompetenten Handlungen der VolksschullehrerInnen?

8 Methode

8.1 Planung und Durchführung

Die Querschnittserhebung erfolgte mittels Online-Fragebogen von Dezember 2014 bis Jänner 2015. Per Email wurden zum einen VolksschullehrerInnen direkt kontaktiert und gebeten, bei einer Umfrage mitzumachen, bei der es um ihre Meinung als um auch ihr Wissen zu Gleichstellungsfragen von Buben und Mädchen geht. Zum anderen wurden DirektorInnen mit der Bitte angeschrieben, den Link zum Fragebogen an das LehrerInnenkollegium weiterzuleiten. Um eine möglichst große Stichprobe zu erreichen, wurden in einer späteren Phase Erinnerungs-E-mails versandt. Zu Beginn enthielt das Instrument Informationen zur Bearbeitung des Fragebogens. Zudem wurden Kontaktdaten für Rückfragen angegeben. Das Ziel, genügend männliche Lehrpersonen für die Stichprobe zu rekrutieren, um in weiterer Folge mögliche Unterschiede hinsichtlich genderkompetenter Handlungen zwischen den Geschlechtern zu untersuchen, konnte nicht erreicht werden.

8.2 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt wurde das Erhebungsinstrument 154 Mal aufgerufen, zur weiteren Analyse wurden 103 Fragebögen einbezogen. Davon sind 89,3 % der TeilnehmerInnen weiblich und 6,7 % männlich. Im Vergleich dazu liegt im Schuljahr 2013/14 der Frauenanteil der VolksschullehrerInnen bei 92,2 % und jener der Männer bei 7,8 % (Statistik Austria, 2014). Im Bezug auf die Geschlechterverteilung spricht das für eine repräsentative Stichprobe.

Wie Tabelle 1 zeigt, verteilen sich die Personen gleichmäßig über die Alterskategorien. Die größte Kategorie bilden die 50-59-Jährigen (21,4 %), gefolgt von jenen zwischen 25 und 29 Jahren (20,4 %). Am wenigsten TeilnehmerInnen finden sich in der Spanne von „60 Jahre und älter“ (7,8 %).

Tabelle 1 Häufigkeiten und Verteilung der LehrerInnen nach Alter

Alterskategorien	N	%
unter 25	17	16.5
25-29	21	20.4
30-39	17	16.5
40-49	17	16.5
50-59	22	21.4
60 Jahre und älter	8	7.8
Gesamt	102	99

Tabelle 2 zeigt die Berufserfahrung der Lehrpersonen. Auffallend ist, dass der Großteil der Befragten am Dienstbeginn steht (41,7 %). Die zweitgrößte Gruppe (23.3 %) bilden TeilnehmerInnen, die seit mehr als 30 Jahren im Lehrberuf tätig sind. Nur wenige TeilnehmerInnen finden sich in den mittleren Berufserfahrungskategorien wie 6-10 Jahre (10.7 %), 11-15 Jahre (5.8 %) oder 16-20 Jahre (7.8 %) wieder. 5.8 % der TeilnehmerInnen sind seit 25 bis 30 Jahren im Dienst.

Tabelle 2 Häufigkeiten und Verteilung der LehrerInnen nach Berufserfahrung

Berufserfahrungskategorien	N	%
1-5	43	41.7
6-10	11	10.7
11-15	6	5.8
16-20	8	7.8
21-25	5	4.9
25-30	6	5.8
mehr als 30 Jahre	24	23.3
Gesamt	103	100

Um eine gleichmäßigere Verteilung innerhalb der Berufskategorien zu erreichen, wurde für die weitere Analyse eine neue Einteilung vorgenommen. In Anlehnung an die Theorie von Huberman (1989, zitiert nach Richter et al., 2011), der diese Einordnung aufgrund unterschiedlicher Problemlagen und Zielorientierungen im Laufe der LehrerInnenkarriere vornimmt, wurden drei neue Kategorien erstellt. Der Beginn der Karriere ($n = 43$), umfasst Lehrpersonen, die seit 1-5 Jahren tätig sind. Die Mitte der Karriere ($n = 30$) bezieht sich auf Lehrpersonen, die seit 6-24 Jahren im

Dienst sind. Das Ende ($n = 30$) der Karriere beschreibt TeilnehmerInnen ab 25 Dienstjahren.

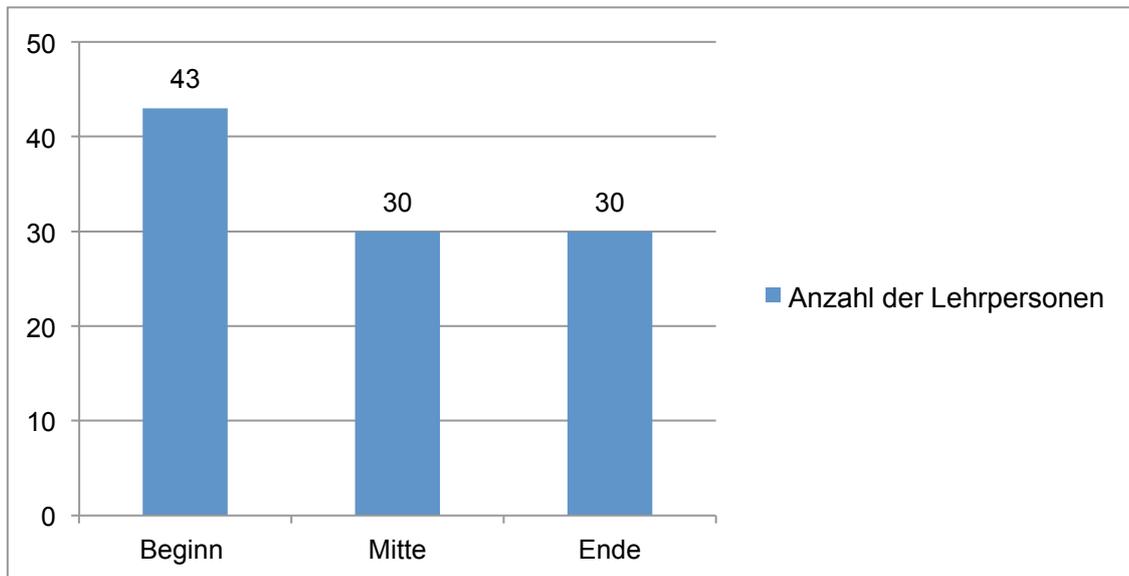


Abbildung 3 Verteilung der LehrerInnen nach neu gebildeter Berufserfahrungskategorie

8.3 Messinstrument

Das nachstehende Erhebungsinstrument setzt sich aus bereits bestehenden Skalen sowie selbst konstruierten Items zusammen.

8.3.1 Soziodemografische Daten

Wie bereits in der Stichprobenbeschreibung dargestellt, wurden Alter, Geschlecht und bisherige Dienstjahre der Lehrpersonen erfragt.

8.3.2 Relevanz von Gender

Um die individuelle Relevanz von Gender zu erheben, wurde sowohl für die Ebene der Schule als auch für die Ebene des Unterrichts jeweils ein Item konstruiert.

Als Antwortformat wurde ein Schieberegler gewählt, der von 0 (Stimme gar nicht zu) bis 100 (stimme voll zu) reichte.

- Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein wichtiges Thema auf Ebene des Schulsystems.
- Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein wichtiges Thema auf Ebene des Unterrichts.

Anschließend sollten die TeilnehmerInnen die Gründe für das zuvor abgegebene Rating nennen:

- Im Bezug auf Ihre Einschätzung würde uns interessieren, warum Sie denken, dass die Gleichstellung der Geschlechter ein wichtiges/unwichtiges Thema auf Ebene des Unterrichts ist?

Die TeilnehmerInnen konnten in einem leeren Textfeld ihre Antworten abgeben.

8.3.3 Wissen

Der Wissenstest stammt aus dem Projekt „Reflect“ und beinhaltet zehn Fragen im Multiple Choice Format. Diese bezogen sich auf Forschungsergebnisse zu Gender, welche vorwiegend aus dem Kontext Schule stammen. Es wurden beispielsweise Ergebnisse zu Motivation oder erzielten Leistungen in internationalen Testverfahren abgefragt. Nachstehend findet sich ein Beispiel aus dem Wissenstest:

Ursachenzuschreibungen von Schülerinnen und Schülern:

- Schülerinnen neigen dazu, ihre Erfolge auf externe Rahmenbedingungen zurückzuführen.
- Schüler neigen dazu, ihre Erfolge auf ihre Fähigkeiten zurückzuführen.
- Schüler neigen dazu, ihre Misserfolge auf externe Rahmenbedingungen zurückzuführen.
- Schülerinnen neigen dazu, ihre Misserfolge auf ihre mangelnden Fähigkeiten zurückzuführen.

Insgesamt wurden pro Frage vier Antwortmöglichkeiten gegeben, von denen alle, mehrere oder nur eine richtig sein konnten (Spiel et al., 2012). Um die Ratewahrscheinlichkeit zu verringern, wurde bei der Auswertung folgendermaßen vorgegangen: Vollständig korrekt ausgefüllte Fragen wurden mit einem Punkt bewertet. Teilpunkte wurden vergeben, wenn die TeilnehmerInnen teilweise richtige Items markierten. Keinen Punkt gab es, wenn Fragen Fehler beinhalteten (Spiel et al., 2012). Die Interne Konsistenz der Skala erwies sich als nicht genügend (Cronbach Alpha = .27). Aus diesem Grund kann für die Wissens-Skala nur eine deskriptive Auswertung der einzelnen Items vorgenommen werden.

8.3.4 Wissen zu Maßnahmen

Mittels eines selbst konstruierten Items sollten Lehrpersonen ihr Wissen zu Maßnahmen, die sie im Bereich Gender kennen, beurteilen. Für die Einschätzung der Lehrpersonen wurde ein Schieberegler (0 = sehr niedrig/ 100 = sehr hoch) verwendet.

- Wie schätzen Sie ihr Wissen ein hinsichtlich ...
...Maßnahmen zur Geschlechter-Gleichstellung auf schulischer Ebene?

Nachfolgend wurden die Lehrpersonen gebeten, Maßnahmen, die sie im Schulbereich kennen, anzugeben. Hierfür wurde ein offenes Antwortformat gewählt.

- Welche Maßnahmen zur Geschlechter-Gleichstellung kennen Sie auf schulischer Ebene?

8.3.5 Implizite Persönlichkeitstheorie

Die zehn Items zur Erfassung der impliziten Theorie zu Geschlechterunterschieden wurden an der Fakultät für Psychologie entwickelt und erstmals vorgegeben. Die Skala misst implizite Theorien im Bezug auf mehrere schulrelevante Attribute wie Leistung, Begabung, Interesse, Verhalten und Persönlichkeit. Die Lehrkräfte mussten mittels eines Schiebereglers angeben, wie sehr sie folgenden Aussagen zustimmen:

Wie ist Ihre Meinung?

- Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen kann man eigentlich nicht ändern.
- Gewisse geschlechtsspezifische Begabungsunterschiede können letztlich nicht ausgeglichen werden.
- Buben und Mädchen verhalten sich nun mal in manchen Bereichen unterschiedlich.
- Egal, was man macht, gewisse geschlechtsspezifische Persönlichkeitsmerkmale wird es immer geben.

Die Antwortmöglichkeiten reichten von 0 (= stimme gar nicht zu), bis 100 (= stimme voll zu).

Aufgrund der erstmaligen Vorgabe des Messinstrumentes wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation (Varimax) durchgeführt. Im Zuge dessen konnten zwei Komponenten mit Eigenwerten über 1 extrahiert werden,

die gemeinsam 61.89 % der Gesamtvarianz erklären (KMO = .86, Bartlett-Test auf Sphärizität $\chi^2(45) = 557.88$, $p = <.001$). Wie Tabelle 3 zeigt, beinhaltet die Komponente1 Attribute wie Verhalten und Persönlichkeit. Leistung, Begabung und Interessen bilden die 2. Komponente.

Tabelle 3 Rotierte Faktorenloadungen der impliziten Theorie zu Geschlechterunterschiede

Item	Rotierte Faktorenloadungen	
	Persönlichkeit/Verhalten	Begabung/Leistung/Interesse
Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen kann man eigentlich nicht ändern.	.11	.74
Man kann zwar neue Dinge lernen, aber die Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen bleiben bestehen	.13	.81
Man kann nichts daran ändern, dass Buben und Mädchen unterschiedliche Begabungen haben.	.38	.69
Gewisse geschlechtsspezifische Begabungsunterschiede können letztlich nicht ausgeglichen werden	.43	.64
Gewisse Geschlechtsunterschiede bei den schulischen Interessen gibt es nun mal, daran lässt sich nicht viel ändern.	.34	.67
Mädchen und Buben interessieren sich in der Schule nun mal für verschiedene Dinge.	.56	.55
Buben und Mädchen verhalten sich nun mal in manchen Bereichen unterschiedlich.	.83	.12
Gewisse geschlechtsspezifische Verhaltensunterschiede wird es immer geben	.89	.21
Egal was man macht, gewisse geschlechtsspezifische Persönlichkeitsmerkmale wird es immer geben.	.74	.37
Buben und Mädchen haben in manchen Bereichen unterschiedliche Eigenschaften unabhängig von körperlichen Merkmalen.	.74	.33
Eigenwerte	3.35	3.15
% der Varianz	33.5	31.47

Die interne Konsistenz ist sowohl für die Subskala Interesse/Begabung/Leistung (Cronbach Alpha = .85) als auch für die Subskala Persönlichkeit/Verhalten (Cronbach Alpha = .87) zufriedenstellend.

8.3.6 Selbstwirksamkeit

Die Skala zur LehrerInnen-Selbstwirksamkeit wurde dem Projekt „Reflect“ entnommen, das an der Universität Wien durchgeführt wurde. Die sechs Items setzen sich aus Instrumenten von Bandura (o. J.), Tschannen-Moran und Hoy (2001) sowie einer Eigenkonstruktion zusammen. Wie folgende Beispiele zeigen, misst das Instrument die LehrerInnen-Selbstwirksamkeit im Bezug auf das Verhalten und Lernen von SchülerInnen.

Inwieweit sind Sie überzeugt davon, dass Sie ...

- ... SchülerInnen, die wenig Interesse an schulischen Aufgaben haben, motivieren können?
- ... SchülerInnen zum selbstorganisierten/selbstständigen Lernen befähigen können?
- ... zur gewaltfreien Konfliktlösung zwischen SchülerInnen beitragen können?

Als Antwortformat wurde ein Schieberegler eingesetzt, dessen Dimension von 0 (= gar nicht überzeugt) bis 100 (= voll überzeugt) reichte. Die Reliabilität der Skala ist zufriedenstellend (Cronbach Alpha = .86).

8.3.7 Ziele

Um die Gleichstellung von Mädchen und Buben als allgemeines Ziel zu erfassen, wurde eine Skala mit drei Items erstellt. Die Lehrkräfte mussten mittels Schieberegler (0 = stimme gar nicht zu / 100 = stimme voll zu) angeben, inwiefern Gleichstellung der Geschlechter ein persönliches Anliegen auf unterschiedlichen Ebenen ist:

- Die Integration des Prinzips Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern im Schulalltag ist mir ein großes Anliegen.
- Die Integration des Prinzips Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht ist mir ein großes Anliegen.

Die interne Konsistenz (Cronbach Alpha = .91) der Skala kann als sehr gut bewertet werden.

Darüber hinaus wurde eine konkrete Zielsetzung erfasst:

- Ich möchte Weiterbildungsveranstaltungen zum Themenbereich Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern besuchen.

Hier wurde ebenso ein Schieberegler (0 = stimme gar nicht zu / 100 = stimme voll zu) als Antwortformat eingesetzt.

8.3.8 LehrerInnenkollegium

Um die Präsenz des Themas Gleichstellung von Buben und Mädchen im LehrerInnenkollegium zu erfragen, wurden zwei Items konstruiert.

- Die Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern ist sehr präsent in Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen.
- Die Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern ist ein großes Anliegen im Kollegium.

Die Interne Konsistenz beider Items ist zufriedenstellend (Cronbach Alpha = .81)

Nachfolgend wurde um eine Einschätzung der Akzeptanz von Gender im LehrerInnenkollegium gebeten:

- Die Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern ist ein akzeptiertes Thema im Kollegium.

Die Lehrpersonen sollten für alle drei Items ihre Antwort mit Hilfe des Schiebereglers (0 = stimme gar nicht zu / 100 = stimme voll zu) abgeben.

8.3.9 Handlungen

Um das Konstrukt genderkompetentes Handeln zu erfassen, wurde zum einen ein Item konstruiert, bei dem Lehrpersonen ihren Einsatz im Bereich der Gleichstellung allgemein einschätzen sollten:

- Wie viel unternehmen Sie bereits, um die Gleichstellung der Geschlechter in ihren Schulalltag zu integrieren?

Zum anderen wurden, in Anlehnung an die Einteilung zu Schlüsselfaktoren von Mischau et al. (2010) (siehe Kapitel 3 Reflexive Koedukation), fünf Items erstellt, die spezifisch genderkompetentes Verhalten der Lehrpersonen messen. Die Lehrkräfte

sollten mittels Schieberegler (0 = nie/100 = immer) einschätzen, wie häufig sie auf gewisse gendergerechte Handlungen achten:

- Ich achte darauf, dass Unterrichtsmaterialien wie Schulbücher und Arbeitsblätter geschlechtergerecht gestaltet sind.
- Ich achte auf unterschiedliche Zugänge von Mädchen und Buben in den einzelnen Schulfächern.

Zusätzlich wurde in einem offenen Antwortformat nach weiteren Handlungen gefragt, die in der vorhergehenden Skala nicht erwähnt wurden.

Um das Konstrukt Genderkompetenz genauer zu erfassen, werden beide Aspekte zu einer Gesamtskala zusammengefasst. Die interne Konsistenz (Cronbach Alpha = .84) der sechsteiligen Skala ist zufriedenstellend. Dabei wird die allgemeine Einschätzung der Lehrkräfte weniger gewichtet als die spezifischen Handlungen.

Zuletzt wurde die Anzahl bereits besuchter Weiterbildungsveranstaltungen abgefragt:

- Wie oft haben Sie bereits Weiterbildungsveranstaltungen zum Themenbereich Gleichstellung der Geschlechter besucht?

Als Antwortmöglichkeiten hatten die Lehrpersonen vier Kategorien zur Auswahl: noch nie/ 1 Mal/ 2 Mal/ häufiger als 2 Mal

9 Ergebnisse

Zur Datenauswertung wurde IBM SPSS Statistics 22 verwendet. Für die Berechnung der Ergebnisse wurde die bisherige Skala von 0-100 auf 1-101 transformiert.

9.1 Variablenausprägungen im Handlungsrepertoire

Wissen

Wie Tabelle 4 zeigt, variiert die Lösungshäufigkeit zwischen den einzelnen Items. Am häufigsten konnten Lehrkräfte das Item zu geschlechterspezifischen Selbstkonzepten (86.9 %) lösen. Zu den PISA-Ergebnissen konnte knapp die Hälfte der Lehrpersonen sowohl in Mathematik (55.3 %) als auch im Lesen (46.6 %) korrekte Items auswählen. 49.5 % der TeilnehmerInnen wussten über die Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrpersonen Bescheid. Keine Lehrperson (0 %) konnte die Frage zu kognitiven Geschlechterunterschieden vollständig beantworten, ein Drittel (31.1%) konnte richtige Teilantworten geben. Am seltensten (22.3 %) wurde das Item zu einkommensbezogenen Geschlechterunterschieden von Lehrlingen richtig beantwortet.

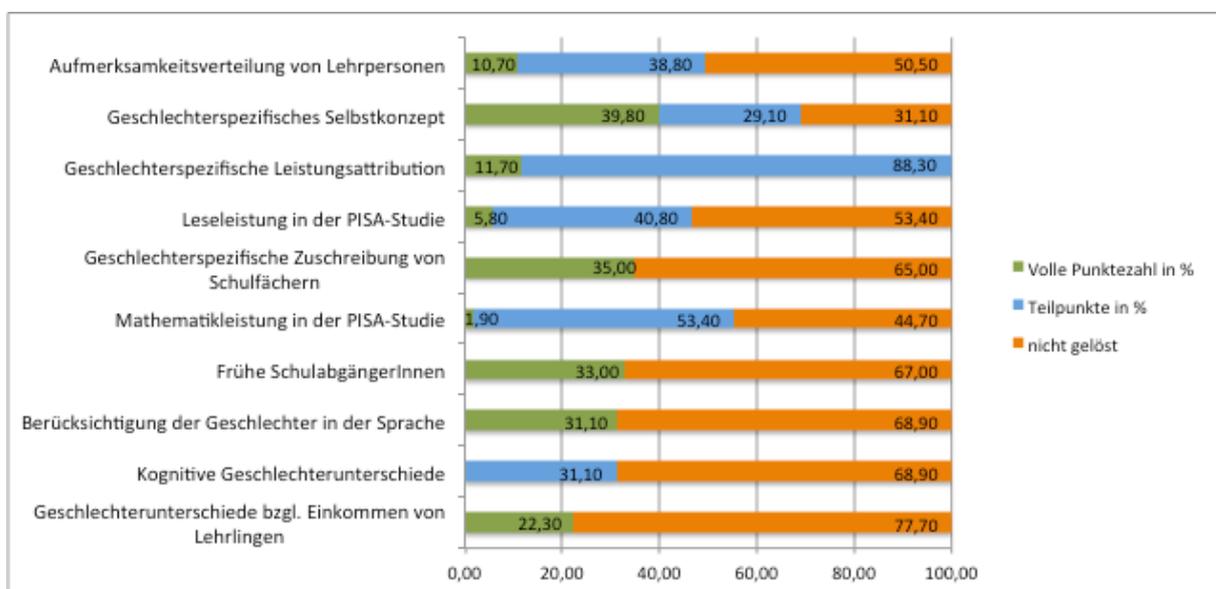


Abbildung 4 Verteilung der Lösungshäufigkeit des Wissenstests

Wissen zu Maßnahmen

Lehrpersonen schätzen ihr Wissen zu Maßnahmen ($M = 50.63$, $SD = 19.69$) hinsichtlich der Geschlechter-Gleichstellung als durchschnittlich ein.

66 Personen machten Angaben über Maßnahmen zur Geschlechter-Gleichstellung, die sie im schulischen Bereich kennen. Diese wurden anschließend geclustert. Am häufigsten wurde die gezielte Thematisierung der Gleichstellung von Mädchen und Buben genannt als auch die Möglichkeit, Gender im Rahmen von speziellen Themen wie beispielsweise den Naturwissenschaften im Sachunterricht einfließen zu lassen. Viele Lehrpersonen gaben als Maßnahmen die Gleichbehandlung von Buben und Mädchen sowie die Beachtung einer geschlechtergerechten Aufgabenverteilung an. Genauso oft wurde der Unterricht von technischem und textilem Werken für beide Geschlechter genannt. Maßnahmen wie der Einsatz geschlechtergerechter Sprache und Unterrichtsmaterialien wurde von wenigen Lehrkräften aufgezählt.

9.2 Variablenausprägungen im subjektiven Handlungsraum

Ausprägung der Relevanz auf Ebene der Schule und des Unterrichts

Die durchschnittliche Bewertung der Relevanz der Gleichstellung von Mädchen und Buben liegt auf der Ebene der Schule bei 76.06 ($SD = 23.61$). Auf der Ebene des Unterrichts ($M = 79.66$, $SD = 21.11$) wird dem Thema etwas mehr Relevanz zugeschrieben.

Eine durchgeführte Korrelation weist auf einen starken, positiven Zusammenhang, der signifikant ist, hin ($r_s = .62$, $p = <.001$). Das bedeutet, dass Lehrpersonen die Relevanz auf Ebene der Schule hoch bewerten und auch auf Ebene des Unterrichts eine hohe Bedeutung sehen. Aufgrund des Zusammenhanges werden für die weiteren Berechnungen beide Items zu einer Variable Relevanz zusammenfasst. Mit einem Korrelationskoeffizienten ab $r_s = .5$ kann nach Field (2009) bereits von einem starken, positiven Effekt ausgegangen werden.

Gründe der Relevanz auf Ebene der Schule und des Unterrichts

89 Lehrpersonen gaben in der Erhebung Gründe an, warum sie die Relevanz der Gleichstellung von Mädchen und Buben auf der Ebene des Schulsystems als ein

wichtiges oder unwichtiges Thema erachten. Die offenen Antworten wurden anschließend geclustert. Lehrpersonen sehen die Relevanz vor allem in der Möglichkeit und der Aufgabe von Schule, einen Grundstein für die Chancengleichheit von Buben und Mädchen zu legen. Zudem wurde auch die vorherrschende Personalstruktur unter verschiedenen Aspekten genannt: Einerseits wurde die weibliche Dominanz im Schulsystem kritisiert, andererseits wurde darauf hingewiesen, dass weibliche und männliche Lehrpersonen dieselben Gehälter ausgezahlt bekommen. Es gibt ebenso einige Anmerkungen, die in der Gleichstellung von Mädchen und Buben kein aktuelles Thema für die Volksschule sehen, wie folgendes Zitat zeigt: *„Im Volksschulbereich ist das kein vorherrschendes Thema im Regelunterricht, vorausdenkend sehr wohl“*.

Die Frage nach der Relevanz auf Ebene des Unterrichts wurde von 94 Personen beantwortet. Lehrpersonen merken hier vor allem ihre Wirkung als Rollenvorbilder an beziehungsweise sehen die Schule als einen Ort, in dem es zur Werteübernahme und Wertevermittlung kommt. Einige Lehrpersonen verweisen darauf, dass die Kinder bereits durch das rollenkonforme Denken der Eltern geprägt sind und Lehrpersonen gefragt sind diese Denkmuster aufzubrechen.

Ausprägung der impliziten Theorien zu Geschlechterunterschieden

Um die TeilnehmerInnen den entsprechenden Theorien zuzuordnen, wurde die Vorgehensweise von Dweck, Chiu und Hong (1995a) herangezogen. Dementsprechend wurden Personen aus dem mittleren Skalenbereich ausgeschlossen, da sie nicht eindeutig einer Theorie zugeordnet werden konnten. Insgesamt wurden dadurch ca. 26 % der TeilnehmerInnen nicht in der deskriptiven Statistik berücksichtigt. Personen, die einen durchschnittlichen Skalenwert von unter 41 erreichten, wurden der inkrementellen Theorie, Personen, die Mittelwerte über 61 erzielten, wurden der Entitätstheorie zugeordnet.

Wie Abbildung 5 zeigt, wurden sowohl für den Faktor Persönlichkeit/Verhalten als auch für die Komponente Begabung/Leistung/Interesse Analysen durchgeführt. Knapp die Hälfte (45.63 %) der befragten Lehrpersonen konnte auf der Dimension Persönlichkeit/Verhalten der Entitätstheorie, ein Drittel (29.13 %) der inkrementellen Theorie zugeordnet werden. Im Faktor Begabung/Leistung/Interesse sind 70 % der

Lehrkräfte der Meinung, dass dieser Bereich modifizierbar sei. Nur 5.83 % können in dieser Hinsicht als EntitätstheoretikerInnen betrachtet werden.

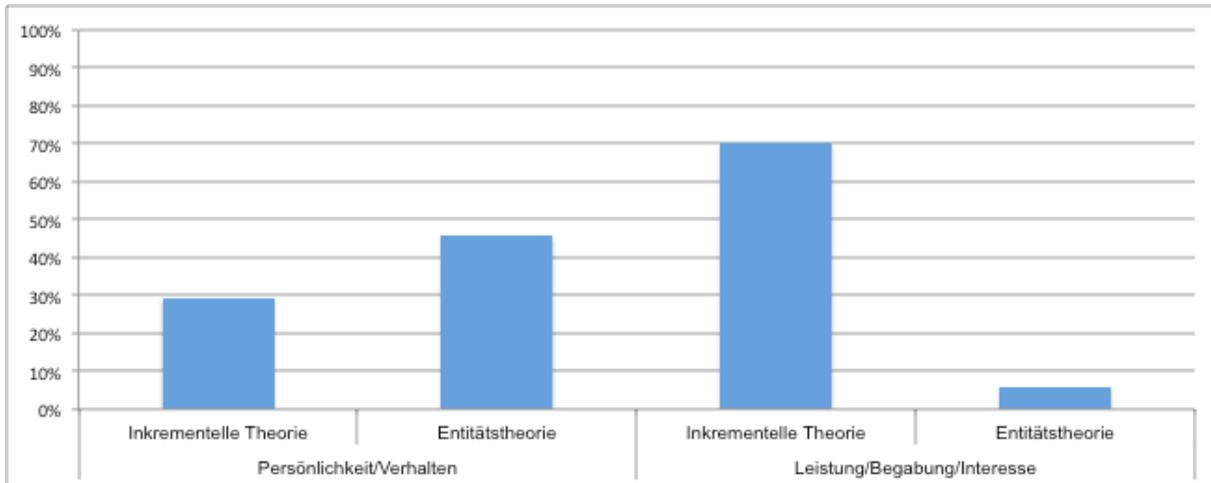


Abbildung 5 Faktoren der impliziten Theorie zu Geschlechterunterschiede

Ausprägungen zur Selbstwirksamkeit

Der Mittelwert der Selbstwirksamkeitsskala liegt bei 76.11 ($SD = 12.08$).

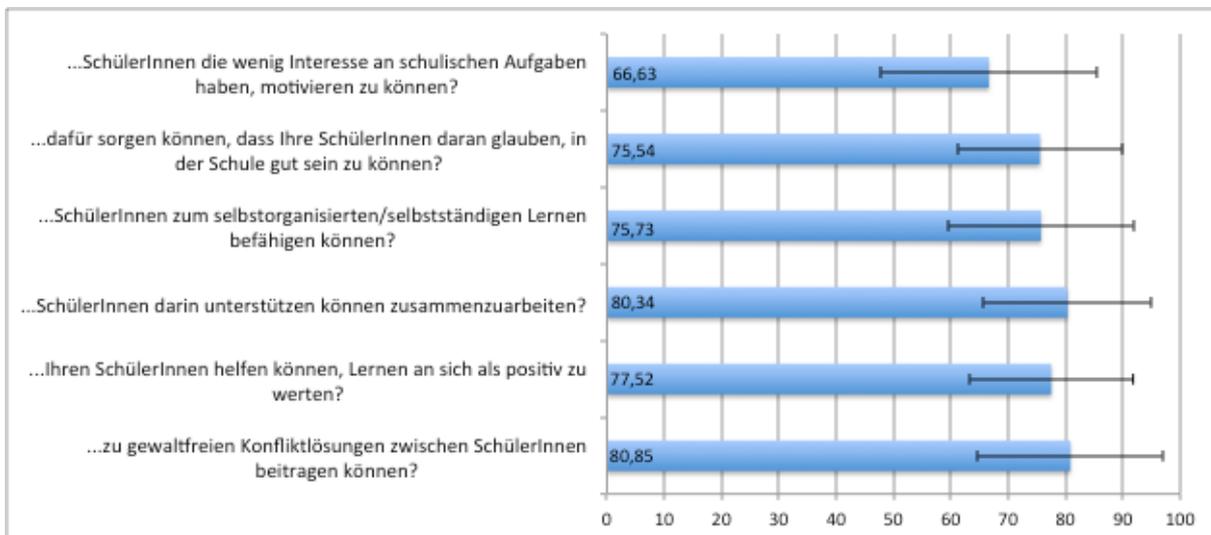


Abbildung 6 Items zur Selbstwirksamkeit

Lehrpersonen sind am meisten davon überzeugt, einen Beitrag zur gewaltfreien Konfliktlösung ($M = 80.85$, $SD = 16.23$) und zur Zusammenarbeit der SchülerInnen ($M = 80.34$, $SD = 14.58$) leisten zu können. Mit einer durchschnittlichen Beurteilung von jeweils 75 sehen Lehrpersonen Möglichkeiten, SchülerInnen zum selbstorganisierten Lernen zu befähigen ($SD = 16.17$) sowie sie daran glauben zu

lassen, in der Schule gut sein zu können ($SD = 14.34$). Lehrkräfte schätzen ihren Einfluss auf SchülerInnen dahingehend, Lernen als positiv zu bewerten, im Mittel mit 77.52 ($SD = 14.27$) ein. Am wenigsten sind die TeilnehmerInnen davon überzeugt, SchülerInnen, die wenig Interesse an schulischen Aufgaben haben, motivieren zu können ($M = 66.63$, $SD = 18.83$).

9.3 Variablenausprägung zu Ziele

Weiterbildung und Integration in der Schule

Das Anliegen der Integration des Themas Gleichstellung in der Schule wird in der Gesamtskala durchschnittlich mit 79.50 ($SD = 21.42$) bewertet. Die Integration der Gleichstellung ist ein stärkeres Anliegen im Unterricht ($M = 81.43$, $SD = 21.25$) als im Kollegium ($M = 75.18$, $SD = 25.99$). Das Interesse an Weiterbildung erreicht einen Mittelwert von 49.15 ($SD = 29.97$).

Für die weitere Berechnung werden die zwei Dimensionen „Integration als Anliegen“ und „Interesse an Weiterbildung“ zu einem Konstrukt „Ziele“ zusammengefasst. Eine berechnete Korrelation zwischen beiden Variablen konnte einen signifikanten Zusammenhang ($r_s = .56$, $p = <.001$) bestätigen.

9.4 Variablenausprägungen zur Umwelt

Präsenz und Akzeptanz des Gleichstellungs-Themas im LehrerInnenkollegium

Die Präsenz des Themas „Gleichstellung der Geschlechter“ im LehrerInnenkollegium schätzen die TeilnehmerInnen im Mittel bei 31.24 ein ($SD = 21.77$). Bezüglich der Akzeptanz des Themas wird ein Mittelwert von 52.64 ($SD = 28.83$) erreicht.

Im Hinblick auf weitere Berechnungen werden Präsenz und Akzeptanz zur Gleichstellung der Geschlechter zum Konstrukt „Einstellung im LehrerInnenkollegium“ zusammengefasst. Eine durchgeführte Korrelation verweist auf einen signifikant starken Zusammenhang beider Aspekte, der positiv ist ($r_s = .5$, $p = <.001$).

9.5 Handlungen

Maßnahmen, die im Sinne der Reflexiven Koedukation gesetzt werden

Die Handlungsskala erreicht einen Mittelwert von 64 ($SD = 20.93$). Am häufigsten achten Lehrpersonen auf einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch ($M = 67.45$, $SD = 31.23$) und reflektieren den Umgang mit Buben und Mädchen ($M = 67.34$, $SD = 27.68$). Am wenigsten wird auf die unterschiedlichen Zugänge von Mädchen und Buben bei den Schulfächern ($M = 56$, $SD = 25.41$) geachtet. Im Allgemeinen schätzen Lehrpersonen ihre Unternehmungen zur Gleichstellung der Geschlechter mit einem Durchschnitt von 63.34 ($SD = 24.54$) ein.

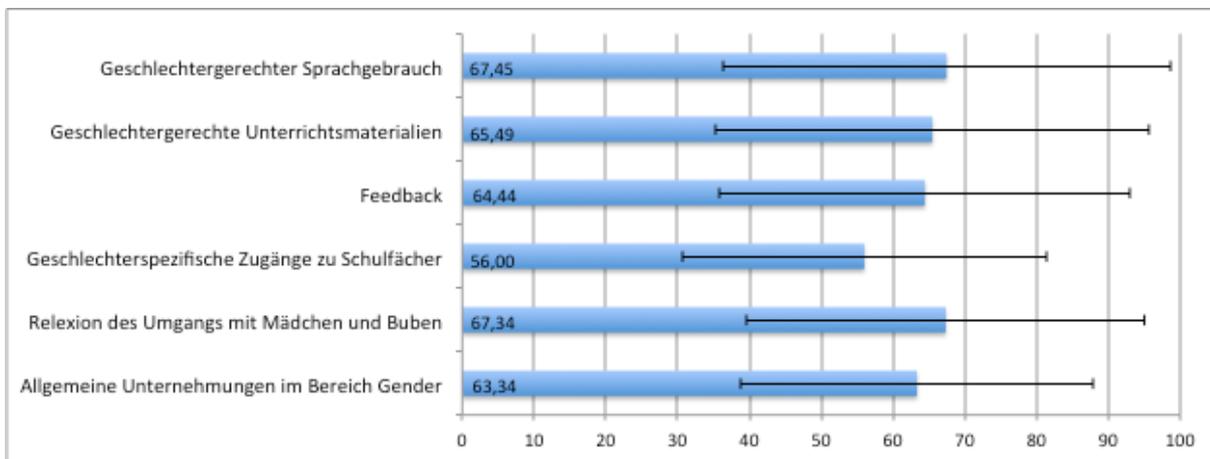


Abbildung 7 Maßnahmen im Sinne der Reflexiven Koedukation

Die Lehrpersonen hatten die Möglichkeit, in einer offenen Kategorie weitere Handlungen zu nennen, die sie im Sinne der Reflexiven Koedukation setzen, und die nicht in der Skala abgefragt wurden. Insgesamt gaben 17 Personen Antworten ab. Die meisten Antwortenden gaben an, Buben und Mädchen gleich zu behandeln und verwiesen darauf, dass die gleichen Regeln für alle Kinder vorherrschen. Überdies wurde angeführt, auf gemischte Gruppen zu achten und eine geschlechterspezifische Zuordnung von Spielsachen zu vermeiden. Zudem wurde die konkrete Thematisierung von Gleichstellung im Unterricht genannt.

Weiterbildungsveranstaltungen im Bereich Gender

Der Großteil der befragten Lehrpersonen (64.1 %) hat noch nie eine Weiterbildungsveranstaltung zur Gleichstellung von Buben und Mädchen besucht.

13.6 % der TeilnehmerInnen haben einmal und 6.8 % der Befragten haben zweimal an einer Weiterbildungsveranstaltung im Bereich Gender teilgenommen. 15.5 % der Lehrpersonen bildeten sich häufiger als zweimal in entsprechenden Seminaren weiter.

Um größere Datensätze für weitere Berechnungen in den Kategorien zu erreichen, wurden TeilnehmerInnen, die bereits Fortbildungen besucht haben, als eine Einheit zusammengefasst, sodass 35.9 % der Befragten mindestens einmal eine einschlägige Weiterbildung in diesem Themenbereich absolviert haben.

9.6 Individuelle Unterschiede im Bezug auf Handeln

Unterscheiden sich Personen, die bereits Weiterbildungsveranstaltungen besucht haben, im Hinblick auf genderkompetente Handlungen von jenen, die noch keine besucht haben?

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde ein Mann-Whitney Test durchgeführt, da die Daten in einer Gruppe nicht normal verteilt waren. LehrerInnen, die bereits Weiterbildungsveranstaltungen ($Mdn = 67.5$) besucht haben, setzen signifikant ($U = 648.5$, $p = <.001$) häufiger genderkompetente Handlungen als jene Lehrkräfte, die noch keine Weiterbildungsveranstaltungen ($Mdn = 43.3$) absolviert haben.

Unterscheiden sich Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Berufserfahrung beim Setzen von genderkompetentem Verhalten?

Aufgrund der fehlenden Normalverteilung in den drei Berufserfahrungsgruppen wurde der Kruskal-Wallis-Test zur Beantwortung der Fragestellung herangezogen. Das Verfahren konnte einen signifikanten Unterschied bezüglich des genderkompetenten Handelns von Lehrpersonen aufgrund der Berufserfahrung ermitteln ($H(2) = 8.4$, $p = .015$). Anschließend wurden Mann-Whitney Tests unter Verwendung der Bonferroni-Korrektur durchgeführt, wodurch ein strengeres Signifikanzniveau von .0167 angenommen wurde. Lehrpersonen mittlerer Berufserfahrung unterscheiden sich im Bezug auf genderkompetentes Verhalten weder von Lehrkräften, die am Dienstbeginn ($U = 429$, $r = .14$) stehen, noch von TeilnehmerInnen, die sich am Ende ihrer Karriere ($U = 265$, $r = -.23$) befinden. Lehrkräfte, die am Anfang ihrer Berufslaufbahn stehen, unterscheiden sich signifikant

von Personen am Ende der Berufslaufbahn ($U = 394$, $r = -.33$). Am wenigsten setzen Lehrpersonen am Beginn der Karriere ($Mdn = 41.1$) genderkompetente Handlungen, gefolgt von Personen der mittleren Berufserfahrung ($Mdn = 48.7$) und jenen Lehrkräften am Ende der Karriere ($Mdn = 60.5$).

9.7 Beziehung der Indikatoren des Aktiotop-Modells und Genderkompetenz

Um den Einfluss der Indikatoren des Aktiotop-Modells auf den Einsatz genderkompetenter Handlungen zu prüfen, wurde eine multiple Regression durchgeführt. Auf Basis der Literatur zum Aktiotop-Modell wurde eine hierarchische Methode gewählt. Da sich sowohl der subjektive Handlungsraum, das Handlungsrepertoire als auch Ziele im ständigen Austausch untereinander befinden, wurden im ersten Schritt Variablen aus dem Handlungsraum der Person zugefügt und diese als gleichwertig betrachtet. Dieser wurde mittels Relevanz, Selbstwirksamkeit, impliziten Theorien von Geschlechterunterschieden im Bezug auf Persönlichkeit/Verhalten und Begabung/Leistung/Interesse sowie Wissen zu Maßnahmen operationalisiert. Im zweiten Schritt wurden Einstellungen im LehrerInnenkollegium als Teil der Umwelt zum Modell hinzugefügt.

Im ersten Modell erklären die Prädiktoren aus dem Handlungsraum der Personen 47.7 % der Varianz von Genderkompetenz. Dieser Beitrag ist signifikant ($p < .001$). Wie Tabelle 5 zeigt, sind Selbstwirksamkeit, Wissen zu Maßnahmen und implizite Theorien zu Begabungsunterschieden zwischen Mädchen und Buben keine bedeutenden Prädiktoren im Hinblick auf geschlechtergerechte Handlungen. Implizite Theorien zur Persönlichkeit ($\beta = -0.2$) und Ziele ($\beta = 0.26$) liefern einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Varianz von Genderkompetenz. Der negative Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und der Handlungsskala, kann dadurch erklärt werden, dass Personen, die der inkrementellen Theorie zuzuordnen sind, höhere Werte im Index Handlungen erreichen. Die Relevanz ($\beta = 0.39$), die Lehrpersonen in der Gleichstellung von Buben und Mädchen sehen, hat den stärksten Einfluss auf Handlungen im Sinne der Reflexiven Koedukation. Das Hinzufügen des LehrerInnenkollegiums im zweiten Schritt leistet keinen bedeutenden Beitrag zur Erklärung der Varianz genderkompetenter Handlungen ($p = .16$).

Tabelle 4 Multiple Regression zu Genderkompetenz

Einfluss auf genderkompetente Handlungen			
	B	SE B	β
Stufe 1			
Konstante	17.71	13.8	
Relevanz	0.39	0.09	0.39**
IPT Persönlichkeit	-0.19	0.09	-0.2*
IPT Begabung	0.01	0.11	0.01
Selbstwirksamkeit	0.07	0.14	0.04
Ziel	0.25	0.1	0.26*
Wissen über Maßnahmen	0.05	0.08	0.04
Stufe 2			
Konstante	17.96	13.72	
Relevanz	0.39	0.09	0.39**
IPT Persönlichkeit	-0.2	0.09	-0.22*
IPT Begabung	0.02	0.11	0.02
Selbstwirksamkeit	0.07	0.14	0.04
Ziel	0.21	0.1	0.21*
Wissen über Maßnahmen	0.04	0.08	0.04
LehrerInnenkollegium	0.12	0.08	0.12

Notiz: R^2 : .48 für Stufe 1 ($p = <.001$). ΔR^2 : .01 für Stufe 2 ($p = .16$).

** $p < .001$. * $p < .05$

10 Diskussion

Reflexive Koedukation ist eine Möglichkeit, bestehende Geschlechterasymmetrien, die sich nach wie vor im Bildungserfolg von Mädchen und Buben zeigen, zu beseitigen. In diesem Zusammenhang sind Lehrpersonen wichtige AkteurInnen, die im Sinne einer optimalen Entwicklung der Heranwachsenden Handlungspotenziale fördern und Geschlechterhierarchien abbauen sollten (Bildungskommission NRW, 1995). Für die Umsetzung dessen benötigen Lehrpersonen Genderkompetenz. In diesem Zusammenhang formulieren Mischau et al. (2010) folgende vier Professionalisierungsaspekte: Selbstreflexion, Wissen, Aspekte der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung (z. B. geschlechtergerechte Unterrichtsmaterialien) sowie Beachtung des interaktionalen Unterrichtsgeschehens (z. B. geschlechtsneutrale Sprache). Genderkompetente Handlungen können aber nicht nachhaltig in kurzen Weiterbildungsveranstaltungen erworben werden, da sie an dahinterliegende Einstellungen gekoppelt sind (Spiel et al., 2012).

Ziel dieser Arbeit war es, Einstellungen von VolksschullehrerInnen zu prüfen, die im Zusammenhang mit Genderkompetenz stehen. Ausgehend von einem Handlungsaspekt wurde das Aktiotop-Modell zur inhaltlichen Untermauerung herangezogen. Dessen Komponenten wurden durch Indikatoren operationalisiert, um anschließend deren Beitrag für eine gendergerechte Unterrichtsgestaltung zu überprüfen.

Obwohl der Wissenstest aufgrund seiner ungenügenden Reliabilität zu keinem Gesamtscore verrechnet werden konnte, weisen die einzelnen Items auf wenig Wissen der Lehrpersonen hin. Das zeigt sich vor allem daran, dass die meisten Fragen von mehr als der Hälfte der befragten Personen nicht gelöst werden konnten. Items zu gesellschaftlichen Verhältnissen wiesen die niedrigsten Lösungshäufigkeiten auf. Dadurch können Ergebnisse von Hasenhüttel (2001), wonach angehende Lehrpersonen kaum über Problembewusstsein für geschlechterspezifische Asymmetrien verfügen, auch für die Gruppe der im Dienst stehenden Lehrpersonen bestätigt werden. Lehrkräfte schätzen ihr prozedurales Wissen, also Maßnahmen zu Gender, die sie im Schulbereich einsetzen können, als mittelmäßig ein. Konkret nachgefragt, nennen Lehrpersonen vor allem Maßnahmen auf Ebene des Unterrichts. In diesem Zusammenhang wird die Gleichbehandlung

von Buben und Mädchen als Beitrag genannt, was auf wenig Auseinandersetzung mit der Gender-Thematik hinweist. Analog den Ergebnissen von Matkovits und Heger (2008) sprechen auch die vorliegenden Daten dafür, dass Probleme in der Wissensvermittlung vorherrschen. Das Handlungsrepertoire der Lehrpersonen scheint daher ausbaufähig.

Im Zuge der Faktorenanalyse konnten zwei Komponenten im Bezug auf implizite Theorien zu Geschlechterunterschieden extrahiert werden. Im Hinblick auf Genderkompetenz zeigt sich, dass ein Großteil der Lehrpersonen den Bereich Begabung/Leistung/Interesse als modifizierbar betrachtet, während sie hinsichtlich Persönlichkeit/Verhalten mehrheitlich der Entitätstheorie zugeordnet werden können. Das bestätigt die Annahme, dass implizite Theorien je nach Attribut veränderbar sind und auch innerhalb einer Domäne, wie Geschlechterunterschieden, beide Ausprägungen vorhanden sein können (Dweck, 1995b). Warum sich die Richtungen der impliziten Theorien für die untersuchten Attribute ändern, kann nicht geklärt werden. Möglicherweise sehen Lehrpersonen Begabung/Leistung und Interesse eher in ihrem Kompetenzbereich und haben sich im Zuge ihrer Ausbildung stärker mit deren Förderung befasst. Im Vergleich zur Studie von Ziegler (1999), dessen Stichprobe mathematische Leistungen zum Großteil als nicht modifizierbar betrachtet, ergibt sich bei der vorliegenden Stichprobe des vergleichbaren Faktors Begabung/Leistung/Interesse eine gespiegelte Verteilung. Warum hier ein Wandel vollzogen wurde, kann nicht eindeutig begründet werden. Zur Entstehung impliziter Theorien ist aus Studien mit Kindern bekannt, dass Umweltfaktoren wesentliche Einflussgrößen sind (Dweck, 1995b). Obwohl das Konstrukt den Status eines Persönlichkeitsmerkmals aufweist, gilt es als gut beeinflussbar (Schober, 2002). Es ist denkbar, dass sich aufgrund von Bildungsströmungen und veränderten Inhalten auf den pädagogischen Hochschulen bestehende Ansichten ändern. Die nachweisbaren Unterschiede können möglicherweise auch aufgrund der unterschiedlichen Messinstrumente erklärt werden. Das Instrument aus der aktuellen Studie umfasst zusätzlich die Attribute Begabung und Interesse und ist domänenunabhängig.

Im Bezug auf Selbstwirksamkeit sind Lehrkräfte vor allem davon überzeugt, das Zusammenarbeiten ihrer SchülerInnen beeinflussen zu können. Das ist im Hinblick auf heterogene Klassenzusammensetzungen sehr wichtig. Ungünstige Attributionen

und mangelnde Selbstkonzepte werden meist im Zusammenhang mit Geschlechterasymmetrien diskutiert. Daher ist es umso wichtiger, dass Lehrpersonen – wie in den vorliegenden Daten – davon überzeugt sind, SchülerInnen daran glauben zu lassen, in der Schule gut sein zu können. Am wenigsten sehen LehrerInnen sich in der Lage, das Interesse ihrer SchülerInnen verändern zu können, obwohl es als grundsätzlich veränderbar angesehen wird. Dabei ist Interesse vor allem im Hinblick auf die Berufs- und Schultypenwahl ein wesentlicher Prädiktor (Waldis, 2012) und daher auch im Hinblick auf die Gleichstellung von Mädchen und Buben relevant.

Hinsichtlich Relevanz zeigen die Ergebnisse, dass der Gender-Thematik sowohl auf Ebene des Unterrichts als auch auf Ebene der Schule hohe Bedeutung beigemessen wird. Zudem besteht ein bedeutender Zusammenhang bei der Bewertung beider Ebenen. Demnach können Befunde, wie jene von Matkovits und Heger (2008), in welchen der Großteil der Lehrpersonen hohe Relevanz in der Gleichstellung sieht, als bestätigt gelten. Nach den Gründen für die Bedeutung gefragt, erkennen Lehrpersonen ihre persönliche Rolle als auch die Verantwortung des Bildungssystems für den Prozess zur Gleichstellung der Geschlechter durchaus.

Die Voraussetzungen im subjektiven Handlungsraum können im Bezug auf Genderkompetenz durchwegs als positiv bewertet werden. Sowohl Selbstwirksamkeit als auch Relevanz weisen hohe Ausprägungen auf und implizite Theorien zu Begabung/Leistung/Interesse gelten für den Großteil der Befragten als modifizierbare Bereiche. Dennoch erscheinen Geschlechterunterschiede hinsichtlich Persönlichkeit und Verhalten vielen Lehrpersonen als nicht modifizierbar.

Die beigemessene Relevanz spiegelt sich auch in der allgemeinen Zielsetzung wider, wonach das Anliegen, Gender in den Schulalltag zu integrieren, als hoch bewertet wird. Wenn es jedoch um spezifische Zielsetzungen, wie den Besuch von Weiterbildungen im Bereich Gender geht, sinkt die Bewertung. Auch in der Studie von Matkovits und Heger (2008) gaben nur 15 % der Befragten an, dass ihre KollegInnen Interesse an Weiterbildungen hätten. Der Großteil der Befragten konnte dazu keine Angaben machen.

Das weist darauf hin, dass Gender nur selten im LehrerInnenkollegium besprochen wird. Auch die Daten aus der vorliegenden Studie zeigen, dass Gleichstellung nicht

sehr präsent in Gesprächen mit KollegInnen ist. Laut Eckert (1993) sind Kommunikation und Kooperation jedoch wichtige Voraussetzungen, um Meinungsbildungen zu erreichen. Im Vergleich zu den hohen persönlichen Einschätzungen bewerten Lehrpersonen die Akzeptanz der Gleichstellung von Mädchen und Buben als mittelmäßig im LehrerInnenkollegium. Das lässt möglicherweise darauf schließen, dass wenig Beeinflussung stattfindet. Die vorliegenden Einschätzungen bestätigen jedenfalls die Ergebnisse von Reflect, wonach Gender kaum ein Thema auf Schulebene ist (Spiel et al., 2012). Im LehrerInnenkollegium, das einen Umweltaspekt darstellt, wird das Thema Gleichstellung nicht gemeinschaftlich getragen und trifft daher auf keine optimalen Voraussetzungen.

Das niedrige Interesse an Weiterbildung zeigt sich auch in den tatsächlich besuchten Fortbildungen. In Anbetracht der Tatsache, dass Gender im Curriculum der pädagogischen Hochschulen nur ungenügend verankert ist (Niederreiter et al., 2012), würden Weiterbildungen formale Lernmöglichkeiten bieten, um sich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Die niedrige Teilnahme an Fortbildungen spiegelt sich womöglich auch im niedrigen Wissen der Lehrpersonen wider.

Im Bezug auf Schlüsselqualifikationen zu Genderkompetenz kann der Wissensstand der Lehrkräfte bemängelt werden. Da Wissen eine Grundvoraussetzung für die Selbstreflexion der Lehrkräfte darstellt (Faulstich-Wieland, 2006), kann auch dieser Professionalisierungsaspekt infrage gestellt werden, obwohl Lehrkräfte angeben, den Umgang mit Mädchen und Buben häufig zu reflektieren. Auf die methodisch-didaktische Umsetzung, wie den Einsatz geeigneter Unterrichtsmaterialien, oder die interaktionale Kompetenz, wie geschlechtergerechten Sprachgebrauch, scheinen Lehrpersonen häufig zu achten, jedoch keineswegs immer. Auch die allgemeine Einschätzung ihres Einsatzes zur Gleichstellung der Geschlechter fällt eher mittelmäßig aus. Die Gleichstellung von Mädchen und Buben findet wohl Beachtung, ist aber kein täglicher Bestandteil des Unterrichts.

Obwohl Kompetenzen für die Gleichstellung von Mädchen und Buben nicht nachhaltig in kurzen Weiterbildungen erlernt werden können (Spiel et al., 2012), setzen Personen, die bereits an Weiterbildungen teilgenommen haben, signifikant mehr Handlungen in diesem Bereich als Personen, die noch keine derartigen

Veranstaltungen besucht haben. Daher scheinen Weiterbildungen einen Effekt auf gendergerechte Unterrichtsgestaltung zu haben.

LehrerInnen unterscheiden sich in ihren genderkompetenten Handlungen nach ihrer Berufserfahrung. Personen, die am Anfang ihrer Lehrkarriere stehen, achten signifikant weniger auf genderkompetente Handlungen als Lehrpersonen am Ende oder in der Mitte ihrer Dienstzeit. Die Gründe dafür können vielfältig sein. Zum einen kann die festzustellende Zunahme von Stereotypen bei jungen Personen genannt werden. Diesen Umstand konnte Hesse (2012) auch für junge Lehrpersonen nachweisen. Stereotype wirken sich hinderlich auf eine gendergerechte Unterrichtsgestaltung aus. Zum anderen könnte eine Erklärung im Modell von Huberman (1989, zitiert nach Richter et al., 2011) liegen, wonach Lehrpersonen am Anfang ihrer Karriere überfordert sind und gendergerechten Unterricht daher nicht im nötigen Ausmaß umsetzen können.

Die durchgeführte Regression zeigt, dass vor allem die Bedeutung, die Lehrpersonen der Genderthematik beimessen, ein sehr wichtiger Prädiktor im Bezug auf genderkompetentes Handeln ist. Das unterstreicht die Annahmen, dass Reformen im Bildungssystem nur dann effektiv umgesetzt werden können, wenn ihre Wichtigkeit von Lehrpersonen erkannt wird (Blecher, 2006). Zudem konnte die handlungsleitende Funktion von Zielen in der Regression bestätigt werden. Implizite Theorien zu Geschlechterunterschieden hinsichtlich Persönlichkeit/Verhalten gelten ebenso als wichtiger Prädiktor. So achten Lehrpersonen eher auf gendergerechte Handlungen, wenn sie Geschlechterunterschiede als veränderbar betrachten. Darüber hinaus scheinen implizite Theorien tatsächlich handlungsrelevant zu werden und beeinflussen damit auch die Unterrichtsgestaltung. Der Grund dafür, dass implizite Theorien zu Verhalten/Leistung/Interesse keinen Beitrag zu Handlungen leisten, kann möglicherweise in der vorliegenden Stichprobe liegen. Der Großteil der befragten Personen glaubt an die Modifizierbarkeit dieses Faktors, nur ein kleiner Prozentsatz ist der Meinung, dass die Komponente nicht veränderbar sei. Der positive Korrelationskoeffizient erklärt sich dadurch, dass Personen wenige Handlungen setzen, obwohl sie an die Veränderbarkeit von Interesse, Begabung, und Leistung der Mädchen und Buben glauben. Die Ansicht der Veränderbarkeit scheint daher kein ausschlaggebendes Kriterium für genderkompetentes Handeln zu sein.

Dennoch werden das angepasstere Verhalten und die sozial erwünschten Persönlichkeitsmerkmale von Mädchen im Bezug auf Geschlechterasymmetrien im Bildungskontext diskutiert. Studien konnten zeigen, dass Verhaltensunterschiede von Lehrkräften gegenüber Mädchen und Buben, wie beispielsweise verschiedene Aufmerksamkeitsverteilung, aus diesen wahrgenommenen Unterschieden resultieren (Hannover & Kessels, 2011).

Die weiteren Merkmale Wissen zu Maßnahmen, Selbstwirksamkeit und das LehrerInnenkollegium hatten keinen Einfluss auf genderkompetente Handlungen. Mögliche Gründe hierfür werden im Hinblick auf zukünftige Forschungsstudien im Ausblick diskutiert.

11 Ausblick

Genderkompetente Handlungen werden vor allem durch Ziele, der beigemessenen Relevanz und durch implizite Theorien im Bezug auf Persönlichkeit/Verhalten beeinflusst. LehrerInnen-Selbstwirksamkeit im Bezug auf das Lernen und Zusammenarbeiten der SchülerInnen hat dabei keinen Effekt. Kritisch betrachtet wäre Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität (Spiel et al., 2012) womöglich ein besserer Indikator für einen gendergerechten Unterricht gewesen. Daher sollten zukünftige Forschungsarbeiten diesen Aspekt aufgreifen. Auch das LehrerInnenkollegium hat aufgrund der vorliegenden Daten keinen Einfluss auf die Genderkompetenz der einzelnen Lehrperson. Bislang gibt es nur wenige Studien, die sich mit den sozialen Arbeitsbedingungen im LehrerInnenkollegium auseinandersetzen (Stegmann, 2008). Das liegt auch an der vorherrschenden Meinung, Lehrpersonen seien häufig „EinzelkämpferInnen“ (Buhren & Rolff, 2009). Daher sollte in zukünftigen Forschungsstudien die grundsätzliche Frage geklärt werden, welches soziale Klima insgesamt in der Schule vorherrscht und wie viel Kooperation und Kommunikation im Allgemeinen zwischen den Lehrpersonen stattfindet. Diese Faktoren stellen einen möglichen Mediator für die Einstellung zu Gender im LehrerInnenkollegium und den Einfluss desselben auf die Genderkompetenz der einzelnen Lehrpersonen dar. Im Zusammenhang mit Gender stehen auch dem zugrunde liegende Stereotype (Stöger, 2007), die in dieser Arbeit nicht erfasst wurden, als Einflussfaktor aber in weiteren Studien mitgedacht werden sollten. Zudem wäre es auch wichtig, zu erfassen, wie sehr sich Lehrpersonen mit eigenen Rollenbildern und Stereotypen auseinandergesetzt haben.

Darüber hinaus sollten weitere Untersuchungen zu impliziten Theorien zu Geschlechterunterschieden durchgeführt werden. Darüber hinaus sollten weitere Untersuchungen zu impliziten Theorien über Geschlechterunterschiede durchgeführt werden, da die vorliegenden Daten von den Ergebnissen der Arbeit Zieglers (1999) abweichen.

Im Hinblick auf das Schulsystem zeigt sich, dass vor allem das Wissen und das Problembewusstsein der Lehrkräfte im Bezug auf Geschlechterasymmetrien gefördert werden sollten. Besonders im Hinblick darauf, dass Relevanz und Zielsetzung wichtige Einflussfaktoren sind, und unter der Annahme des Aktiotop-

Modells, in dem sich Komponenten wechselseitig beeinflussen, kann höheres Wissen die Relevanz und Zielsetzung im Bezug auf Gender beeinflussen. Im Bezug auf die Ausbildung künftiger Lehrpersonen unterstreicht das Ergebnis die Notwendigkeit der nachhaltigen Verankerung von Gender im neuen Curriculum der pädagogischen Hochschulen, zumal sich gezeigt hat, dass vor allem junge Lehrpersonen weniger genderkompetente Handlungen setzen und sich hier ein Trend ergibt, welcher im Hinblick auf die Zukunft Handlungsbedarf aufzeigt.

Literaturverzeichnis

- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Altermatt, R. E., Jovanovic, J., & Perry, M. (1998). Bias or responsivity? Sex and achievement-level effects on teachers' classroom questioning practices. *Journal of Educational Psychology, 90*(3), 516-527.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Arbeiterkammer Wien (2012). *Sozial- und Wirtschaftsstatistik aktuell*. Abgerufen von http://media.arbeiterkammer.at/wien/SWSAktuell_2012_10.pdf
- Aronson, E., Wilson, T.D., & Akert, M. R., (2004). *Sozialpsychologie* (4. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469-520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften. kognitiven Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 165-192). Münster: Waxmann.
- Becker, J. C., & Swim, K. J. (2012). Reducing endorsement of benevolent and modern sexist beliefs. Differential effects of addressing harm versus

pervasiveness of benevolent sexism. *Social Psychology*, 43(3), 127-137. doi: 10.1027/1864-9335/a000091.

Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.

Blecher, M. (2006). Gender Mainstreaming in der Volksschule – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In B. Falkinger, I. Rollett, & C. Schneider (Hrsg.), *Mit dem Strom gegen Strom. Gender Mainstreaming an der Schule*. Wien: Studien Verlag

Bonsen, M., Lintorf, K., & Bos, W. (2008). Kompetenzen von Jungen und Mädchen. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter, & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 125–140). Münster: Waxmann Verlag.

Brehl, T., Wendt, H., & Bos, W. (2012). Geschlechtsspezifische Unterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. In W. Bos, H. Wendt, O. Köller, & C. Selter (Hrsg.), *TIMSS 2011. Mathematische und Naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S.203 -230). Münster: Waxmann Verlag.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-217). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y., & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 521-544. doi: 10.1007/s11618-006-0166-1

- Buhren, C. G., & Rolff, H-G. (2009). *Personalmanagement für die Schule. Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2001). *Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Österreichischer Konsultationsprozess*. Abgerufen von:
http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_20011_6051_PDFzuPubID396.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2003). *Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern*. Abgerufen von:
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/PDFzuPubID311_9716.pdf?4dzgm2
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). *Girls Day*. Abgerufen von
<https://www.bmbf.gv.at/frauen/girlsday/index.html>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007). *Geschlechtssensible Schule. Forschung und Praxis im Dialog. Dokumentation des 1. Österreichischen Gender Day für Schulen*. Wien: kein Verlag
- Carr, B.P., Rattan, A., & Dweck, S. C. (2012). Implicit theories shape intergroup relations. *Advances in Experimental Social Psychology*, 45, 127-164. doi: 10.1016/B978-0-12-394286-9.00003-2
- Deaux, K., & LaFrance, M. (1998). Gender. In D. T. Gilbert & S. T. Fiske (Hrsg.), *The Handbook of social psychology* (S. 788-827). New York: McGraw-Hill.
- 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. Diefenbach, H. & Klein, M. (2002). Bringing boys back. Soziale Ungleichheit zwischen Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von

Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 938-958.

- Dresel, M. (2010). Förderung der Lernmotivation mit attributionalem Feedback. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 131-135). Göttingen: Hogrefe.
- Drosel, K., Wendt, B., Schmitz, S., & Eickelmann, B. (2012). Merkmale der Lehr- und Lernbedingungen im Primarbereich. In W. Bos, H. Wendt, O. Köller, & C. Selter (Hrsg.), *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 171-202). Münster: Waxmann Verlag.
- Duffy, J., Warren, K., & Walsh, M. (2001). Classroom Interactions: gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles*, 45(9/10), 579-593. doi: 10.1023/A:1014892408105
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. M. Gollwitzer, & J. A. Bargh (Hrsg.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior* (S. 69-90). New York: The Guilford Press.
- Dweck C. S. (1999). *Self theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C.S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995a). Implicit theories and their role in judgements And reactions: A world form two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267- 285.
- Dweck, C.S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995b). Implicit Theories: Elaboration and Extension of the Model. *Psychological Inquiry*, 6(4), 322-333.
- Eckert, T. (1993). *Erziehungsleitende Vorstellungen und Schulverständnis von Lehrern. Eine Studie zum pädagogischen Konsens in Lehrerkollegien von fünf Gymnasien*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

- Endepohls-Ulpe, M. (2012). Begabte Mädchen und Frauen. In H. Stöger, A. Ziegler, & M. Heilemann (Hrsg.), *Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechterunterschieden und Interventionsmöglichkeiten* (S. 103-132). Berlin: LIT.
- Eurydice (2010). Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: Derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa. Abgerufen von http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120DE.pdf
- 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. (2006). Reflexive Koedukation als zeitgemäße Bildung. In H-W. Otto, & J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 261-274). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. (2011). Werden tatsächlich mehr Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen? In Hadjar, A. (2011). *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 393-415). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. Aufl.). London: Sage.
- Finsterwald, M., Schober, B., Jöstl, G., & Spiel, C. (2012). Motivation und Attributionen: Geschlechterunterschiede und Interventionsmöglichkeiten. In H. Stöger, A. Ziegler, & M. Heilemann (Hrsg.), *Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechterunterschieden und Interventionsmöglichkeiten* (S. 194–212). Berlin: LIT.

- Finsterwald, M., & Ziegler, A. (2007). Geschlechterrollenerwartungen vermittelt durch Schulbuchabbildungen der Grundschule. In P.H. Ludwig, & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 117–141). Weinheim: Juventa.
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12.
- Geers, U., Alfs, N., & Hößle, C. (2009). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften zum Thema „Ökosysteme“ sowie zum Kompetenzbereich Bewerten am Beispiel „Grüne Gentechnik“. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*, 8, 83-98.
- Gibson, S., & Dumbo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gollowitzer, M., & Schmitt, M. (2006). *Sozialpsychologie. Workbook*. Weinheim: Beltz.
- Greitemeyer, T. (2008). Sich selbst erfüllende Prophezeiungen. In L. Petersen, & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 80-87). Weinheim: Beltz Verlag.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hannover, B. (2008). Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechterunterschieden. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 339-388). Bern: Verlag Hans Huber.
- Hannover, B., & Kessels, U. (2008). Geschlechterunterschiede beim Lernen. In W. Schneider, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 116-125). Göttingen: Hogrefe.

- Hannover, B., & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 89-103. doi: 10.1024/1010-0652/a000039
- Hasenhüttel, E. (2001). „Frauen kriegen halt einmal die Kinder ...“. Zum Gender-Bewusstsein zukünftiger LehrerInnen. *Schulheft*, 104, 148-159.
- Hausmann, M. (2011). Sex oder Gender? Neurobiologie kognitiver Geschlechtsunterschiede. . In G. Magerl, R. Neck, & C. Spiel (Hrsg.), *Wissenschaft und Gender* (S. 55-79). Wien: Böhlau Verlag.
- Heller, A.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.
- Hogan, D. E., & Mallott, M. (2005). Changing racial prejudice through diversity education. *Journal of College Student Development*, 46(2), 115-125. doi: 10.1353/csd.2005.0015.
- Jackson, L. M. (2011). *The psychology of prejudice. From attitudes to social action*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Jussim, L., & Harber, D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knows and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155. doi: 10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kampshoff, M. (2007). *Geschlechterdifferenz in Schulleistung. Deutsche und englische Studien im Vergleich*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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

- Kessels, U., & Hannover, B. (2008). When being a girl matters less: Accessibility of gender-related self-knowledge in single sex and coeducational classes and its impact on student' physics-related self-concept of ability. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 273-289. doi: 10.1080/000709907X215938
- 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.
- Köller, O., & Möller, J. (2010). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 767- 773). Weinheim: Beltz.
- Kraul, M., & Horstkemper, M. (1999). *Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur*. Mainz: v. Hase & Koehler Verlag.
- Kucsko-Stadlmayer, G. (2011). Kann die „gläserne Decke“ mit den Mitteln des Rechts überwunden werden? In G. Magerl, R. Neck, & C. Spiel (Hrsg.), *Wissenschaft und Gender* (S. 115-139). Wien: Böhlau Verlag.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil professioneller Kompetenz Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259-275). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Das COACTIV- Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 345-366). Münster: Waxmann.

- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessungen bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 68-86.
- Kytir, J., & Schrittwieser, K. (2003). *Haushaltsführung, Kinderbetreuung, Pflege. Ergebnisse des Mirkozensus September 2002*. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz.
- Lahelma, E. (2000). Lack of male teachers: a problem for students or teachers?. *Pedagogy, Culture & Society*, 8(2), 173-186.
doi: 10.1080/14681360000200093
- Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz § 43 (2009). Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40106232>
- Ludwig, H. P. (2007). Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung durch Erwartungen. In P.H. Ludwig, & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 17–59). Weinheim: Juventa.
- Matkovits, S., & Heger, N. (2008). *Zusammenfassung der Ergebnisse der Online Erhebung „Gender und Schule“*. Abgerufen von http://www.eduhi.at/dl/Zusammenfassung_Gender_und_Schule.pdf
- Mischau, A., Lagfeldt, B., Mehlmann, S., Wöllmann, T., & Blunck, A. (2010). Auf dem Weg zu genderkompetenten LehrerInnen im Unterrichtsfach Mathematik. *Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW*, 27, 29-39.
- Moschner, B. (2010). Pädagogische Psychologie und Geschlechterforschung. In G. Steins (Hrsg.), *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung* (S. 175-186). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nentwich, J. C., & Stangel-Meseke, M. (2010). Von „Frauen in Führungspositionen“ zu „doing gender at work“? Konzeptionalisierungen von Geschlecht in der deutschsprachigen Arbeits- und Organisationspsychologie. In G. Steins (Hrsg.), *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung* (S. 327-349). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niederreiter, H., Bauer, J., Kronberger, S., & Neuhold, H. (2012). Gender Mainstreaming und Gender_Diversitätskompetenz in der PädagogInnenbildung NEU. Vorschläge zur Verankerung an den Pädagogischen Hochschulen. Abgerufen von https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/empfehlungspapiergenderkompe_25417.pdf?4dzgm2
- Niklas, F., & Schneider, W. (2012). Die Anfänge geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede in mathematischen und schriftsprachlichen Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogischer Psychologie*, 44(3), 123-138.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (o. J.). Österreich – Ländernotiz – Ergebnisse aus PISA 2012. Abgerufen von <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-results-austria-DEU.pdf>
- Paseka, A. (2001) Zur Akzeptanz von Gender-Themen in der LehrerInnenaus- und fortbildung. *SWS-Rundschau*, 41(1), 121-137.
- Plaks, E. J., Stroessner, J. S., Dweck, S. C., & Sherman, W. J. (2001). Person theories and attention allocation: Preferences for stereotypic versus counterstereotypic information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(6), 876-893. doi: 10.1037//0022-3514.80.6.876
- Quaiser-Pohl, C. (2011). Psychologische Unterschiede zwischen Frauen und Männern. Fakten, Irrtümer, Erklärungsansätze. In H. Fink, & R. Rosenzweig (Hrsg.), *Mann, Frau, Gehirn. Geschlechterdifferenzen und Neurowissenschaft* (S. 15-30). Paderborn: mentis Verlag.

- Quaiser-Pohl, C. (2012). Mädchen und Frauen in MINT: Ein Überblick. In H. Stöger, A. Ziegler, & M. Heilemann (Hrsg.), *Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechterunterschieden und Interventionsmöglichkeiten* (S. 13–39). Berlin: LIT.
- Rechnungshof. (2014). *Einkommensbericht 2014*. Abgerufen von http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2014/aktuelles/presse/kurzfassungen/bund/Kurzfassung_Einkommensbericht.pdf
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von LehrerInnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496–510). Münster: Waxmann.
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 317-325). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Anders, Y., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2010). Inhalte und Prädiktoren beruflicher Fortbildung von Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 24(2), 151-168.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126. doi: 10.1016/j.tate.2010.07.008
- Rohe, M.A., & Quaiser-Pohl, C. (2010). Prädiktoren für mathematische Kompetenz zu Beginn der Grundschule – Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen? In C. Quaiser-Pohl, & M. Endepohls-Ulpe (Hrsg.), *Bildungsprozesse im MINT-Bereich. Interesse Partizipation und Leistungen von Mädchen und Jungen* (S. 13-27). Münster: Waxmann Verlag.

- Roth, G. (2002). Reflexive Koedukation in der Grundschule. *Die Deutsche Schule*, 94(3), 340-354.
- 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, 187-200.
- Rustemeyer, R., & Fischer, N. (2007). Geschlechterdifferenzen bei Leistungserwartungen und Wertschätzung im Fach Mathematik. Zusammenhänge mit schülerperzipierten Lehrkraftverhalten. In P.H. Ludwig, & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 83-116). Weinheim: Juventa.
- Schmir, J., Pufke, E., Schirner, S., & Stöger, H. (2012). Das Zusammenspiel geschlechtsspezifischer Erwartungen, Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrkräften und Schülerinnen im MINT-Unterricht. In H. Stöger, A. Ziegler, & M. Heilemann (Hrsg.), *Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechterunterschieden und Interventionsmöglichkeiten* (S. 59–75). Berlin: LIT.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25. doi:10.1024//1010-0652.14.1.12
- Schober, B. (2002). *Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT)*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Schrittesser, I. (2011). Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In M. Schratz, A. Paseka, & Schrittesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 95–122). Wien: Fakultas.

- Schwarzer, R., & Warner, M. L. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496 – 510). Münster: Waxmann.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Smaxwil, J. (2008). Geschlechterspezifische Lern- und Motivationsprozesse – Lernen Mädchen anders als Jungen?. In G. Steins (Hrsg.), *Geschlechterstereotype in der Schule – Realität oder Mythos? Anregungen aus und für die schulische Praxis* (S. 42-63). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Spiel, C., Schober, B., & Finsterwald, M. (2011). Brave Mädchen – böse Buben? Genderstereotype in der Bildungssozialisation. In G. Magerl, R. Neck, & C. Spiel (Hrsg.), *Wissenschaft und Gender* (S. 81-97). Wien: Böhlau Verlag.
- Spiel, C., Schober, B., Finsterwald, M., Jöstl, G., & Popper, V. (2012). Der Umgang mit Geschlecht im Bildungswesen. In *Umgang der Vielfalt im Bildungswesen. Workshop der „ARGE Bildung und Ausbildung“ der österreichischen Forschungsgemeinschaft*. Abgerufen von: http://www.oefg.at/wp-content/uploads/2014/08/Beitrag_Spiel.pdf
- Spiel, C., Schober, B., Finsterwald, M., Jöstl, G., Popper, V., & Hesse, N. (2012). *Abschlussbericht Reflect: Genderkompetenz durch Reflexive Koedukation*. Unveröffentlichter Bericht. Universität Wien.
- Spinath, B., Freudenthaler, H., & Neubauer, C. A. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, 48, 481-486.
doi: 10.1016/j.paid.2009.11.028
- Spinath, M. F., Spinath, B., & Plomin, R. (2008). The Nature and Nurture of Intelligence and Motivation in the Origins of Sex Differences in Elementary

School Achievement. *European Journal of Personality*, 22, 211-229. doi: 10.1002/per.677

Statistik Austria (2014). *Lehrerinnen und Lehrer in Österreich*. Abgerufen von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/

Stadtschulrat für Wien (2007). Grundsatzpapier der Wiener Schulaufsicht: Individualisierung und Differenzierung. Abgerufen von http://www.schulentwicklung.at/joomla/images/stories/allgemein/ind_diff.pdf

Stegmann, S. (2008). Einzelkämpfer oder Teamplayer? Soziale Arbeitsbedingungen an Schulen. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Uich, & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 376-385). Wiesbaden: Gabler.

Steinmair-Pösel, P. (2013). Aufbruch zurück nach vorn. Zwanzig Jahre Entwicklung der Geschlechterrollen in Österreich. Eine Langzeitstudie. Wien: Bundesministerium für Frauen und Öffentlichen Dienst im Bundeskanzleramt Österreich. Abgerufen von https://www.bmbf.gv.at/frauen/publikationen/Aufbruch_zurueck_nach_vorn.pdf?413479

Steins, G. (2008). *Geschlechterstereotype in der Schule – Realität oder Mythos? Anregungen aus und für die schulische Praxis*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Stipek, D. J., & Gralinski, J. H. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 361-371. doi: 10.1037/0022-0663.83.3.361

Stöger, H. (2007). Förderung von Selbstvertrauen, selbst wahrgenommene Eignung für verschiedene Studienfächer, Interessen und Wahlverhalten durch

Rollenmodelle. In P.H. Ludwig, & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 17–59). Weinheim: Juventa.

Stöger, H., Ziegler, A., & Heilemann, M. (2012). *Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechterunterschieden und Interventionsmöglichkeiten*. Berlin: LIT.

Stroebe, W., Jonas, K., & Hewstone, M. (2003). *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (4. Aufl.). Berlin: Springer.

Suchan, B., Wallner-Paschon, C., Bergmüller, S., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2012). *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.

Swinson, J., & Harrop, A. (2009). Teacher talk directed to boys and girls and its relationship to their behavior. *Educational Studies*, 35(3), 515-524. doi: 10.1080/03055690902883913

Tiedemann, J. (1995). Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, 153-161.

Tiedemann, J. (2000). Parent's 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

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 738-805.

Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Gumpoldsberger, H., Schwantner, U., Suchan, B., Bruneforth, M., ... Eder, F. (2012). Output – Ergebnisse des Schulsystems. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*.

Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

- Völkerer, P., Pirklbauer, S., Hauer, G., & Prenner, P. (2014). *Frauen-Bildung-Arbeitsmarkt. Die Entwicklung der Qualifikationsstruktur von Frauen und Männern. 1981 – 2010 in Österreich und Wien.* Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. Abgerufen von http://media.arbeiterkammer.at/PDF/Studie_Frauen_Bildung_Arbeitsmarkt.pdf
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hackfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235-257). Münster: Waxmann.
- Waldis, M. (2012). *Interesse an Mathematik. Zum Einfluss des Unterrichts auf das Interesse von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I.* Münster: Waxmann.
- Westle, B. (2009). Immer noch in der Steinzeit? Gesellschaftliche und politische Gender-Orientierungen. In S. Kühnel, O. Niedermeyer, & B. Westle (Hrsg.), *Wähler in Deutschland. Sozialer und politischer Wandel, Gender und Wahlverhalten* (137-165). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wieser, R., Schlögl, P., Beham, M., & Bacher, J. (2008). Bestandsaufnahme. In J. Bacher, M. Beham, & N. Lachmayr (Hrsg.), *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl* (S. 15-40). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolfradt, U. (2008). Implizite Persönlichkeitstheorien. In L. Petersen, & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 71- 79). Weinheim: Beltz Verlag.
- Ziegler, A. (1999). Der Einfluß impliziter Theorie von Grundschullehrkräften zur Modifizierbarkeit der mathematischen Intelligenz auf ihre Wahrnehmung von

Geschlechterunterschieden. In B. Hannover, U. Kittler, & H. Metz-Göckel (Hrsg.), *Sozialkognitive Aspekte der Psychologie (Band 1). Dokumentation des 3. Dortmunder Symposiums für Pädagogische Psychologie* (S. 164-177). Essen: Die Blaue Eule.

Ziegler, A. (2004). The actiotope model of giftedness. *Ulmer Forschungsberichte aus der Pädagogischen Psychologie*, 6. Abgerufen von <http://www.psycho.ewf.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation02a.pdf>

Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop-Soziotopförderung. *Heilpädagogik online*, 2, 5-25.

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 (Hrsg.), *Knowledge and action* (S. 143-173). Seattle: Hogrefe & Huber Publ.

Ziegler, A., Kuhn, C., & Heller, K.A. (1998). Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. *Psychologische Beiträge*, 40, 271-287.

Ziegler, A., & Philipson, N. S. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(3), 3-30.
doi: 10.1080/13598139.2012.679085

Ziegler, A., Schirner, S., Schimke, D., & Stoeger, H. (2010). Systemische Mädchenförderung in MINT: Das Beispiel Cyber Mentor. In C. Quaiser-Pohl, & M. Endepohls-Ulpe (Hrsg.), *Bildungsprozesse im MINT-Bereich. Interesse, Partizipation und Leistungen von Mädchen und Jungen*. Münster: Waxmann Verlag.

Ziegler, A., Stöger, H., Harder, B., Park, K., Portesova, S., & Porath, M. (2014). Gender differences in mathematics and science: the role of the actiotope in determining individuals achievements and confidence in their own abilities. *High Ability Studies*, 25(1), 35-51. doi: 10.1080/13598139.2014.916092

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Self-Fulfilling Prophecy im Bezug auf Geschlecht.....	10
Abbildung 2 Aktiotop-Modell.....	17
Abbildung 3 Verteilung der Lehrpersonen nach neu gebildeter Berufserfahrungskategorie.....	45
Abbildung 4 Verteilung der Lösungshäufigkeit des Wissenstests	52
Abbildung 5 Faktoren der impliziten Theorie zu Geschlechterunterschiede	55
Abbildung 6 Items zur Selbstwirksamkeit.....	55
Abbildung 7 Maßnahmen im Sinne der Reflexiven Koedukation	57

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Häufigkeiten und Verteilung der LehrerInnen nach Alter	44
Tabelle 2 Häufigkeiten und Verteilung der LehrerInnen nach Berufserfahrung	44
Tabelle 3 Rotierte Faktorenladungen der impliziten Theorie zu Geschlechterunterschiede	48
Tabelle 4 Multiple Regression zu Genderkompetenz	60

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

Wien, Mai 2015

Julia Kremnitzer

Anhang

Anhang 1 Zusammenfassung	90
Anhang 2 Abstract	91
Anhang 3 Online-Fragebogen	92
Anhang 4 Offene Fragen aus der Umfrage	99
Anhang 5 Curriculum Vitae	112

I. Zusammenfassung

Trotz bisheriger Erfolge im Bereich der Gleichstellung finden sich nach wie vor Geschlechterdisparitäten im Bildungserfolg von Mädchen und Buben. Diese zeigen sich sowohl im Kompetenzerwerb sowie in der Bildungsbeteiligung. Reflexive Koedukation ist eine Möglichkeit, bestehende Geschlechterasymmetrien zu beseitigen. In diesem Zusammenhang sind Lehrpersonen wichtige AkteurInnen, die im Sinne einer optimalen Entwicklung der Heranwachsenden Handlungspotenziale fördern und Geschlechterhierarchien abbauen sollten. Für die Umsetzung dessen benötigen Lehrpersonen Genderkompetenz. Genderkompetente Handlungen können aber nicht nachhaltig in kurzen Weiterbildungsveranstaltungen erworben werden, da sie an dahinterliegende Einstellungen gekoppelt sind.

Ziel der Arbeit war es einerseits, Variablen zu untersuchen, die im Zusammenhang mit Genderkompetenz stehen, und andererseits, das aktuelle Engagement der Lehrpersonen im Bereich der Gleichstellung zu erfassen. Zur Erklärung der Entwicklung von genderkompetentem Verhalten wurde das Aktiotop-Modell als theoretische Basis herangezogen, in dem die relevanten Indikatoren verankert wurden. Im Zuge der Querschnittserhebung wurden VolksschullehrerInnen befragt.

Dabei zeigte sich, dass Lehrkräfte über wenig Wissen im Bereich Gender verfügen, selbstbezogene Kognitionen wie Selbstwirksamkeit oder Relevanz, die in der Gleichstellung von Buben und Mädchen gesehen wird, jedoch hoch ausgeprägt sind. Implizite Theorien zu Geschlechterunterschieden differieren in ihrer Ausprägung, abhängig davon, ob Attribute wie Begabung/Leistung/Interesse oder Persönlichkeit/Verhalten betrachtet werden. Auch die Integration zur Gleichstellung der Geschlechter im Schulalltag ist ein Ziel vieler Lehrpersonen. Lehrkräfte achten auf Genderkompetenz im Unterricht, sie ist aber nicht täglicher Bestandteil. Mittels multipler Regression wurde der Einfluss der vorher genannten Indikatoren auf Genderkompetenz untersucht. Dabei zeigte sich, dass vor allem Ziele, Relevanz und implizite Theorien zu Persönlichkeit/Verhalten wichtige Prädiktoren sind. Für die Zukunft scheint es vor allem wichtig, das Wissen der Lehrkräfte zu Gender zu erhöhen und Gleichstellung nachhaltig im neuen Curriculum der pädagogischen Hochschulen zu verankern.

II. Abstract

In spite of recent successes in the field of equality, gender disparities are still found in the academic performance of girls and boys. Disparities are visible in educational participation as well as in the acquisition of skills. Reflective co-education is one method to eliminate existing gender asymmetries. In this context, teachers are key players that should facilitate students' potential to act as well as abolish gender hierarchies in the interest of adolescents and their ideal development. To realize the aforementioned, teachers need gender competence. Gender competent actions cannot be permanently acquired in further education, since they are linked to underlying attitudes.

It was the aim of this paper to investigate variables connected to gender competence and furthermore, to determine the present commitment of teachers regarding equality. To demonstrate the development of gender competent attitudes, the actiotope-model was used as a theoretical basis into which relevant indicators were introduced. In the course of the cross-sectional survey, primary school teachers were interviewed.

During this process, it became apparent that teachers have insufficient knowledge in the field of gender, yet self-regarding cognitions such as self-efficacy or relevance recognized in the equal treatment of boys and girls are highly distinctive. Implicit theories about gender disparities vary in their degrees depending on whether aspects such as talent/performance/interests or personality/attitude are being considered. The integration of an equality of the sexes into the school routine is also an ambition of many teachers. Teachers are attentive to gender competence in their classes, however, it is not a daily component.

The influence of the preceding indicators on gender competence was examined via multiple regression. This showed that important causal variables are goals, relevance and implicit theories respecting personality/attitude. In the future, it seems particularly important to increase teachers' knowledge concerning gender and to permanently install equality in the new curricula of universities of education.

III. Online-Fragebogen

Meinung und Wissen zur Gleichstellung

Seite 1

Liebe Lehrerinnen und Lehrer!

Das Thema Gleichstellung der Geschlechter wird breit diskutiert. Aufgrund dessen wäre es besonders interessant, welche Meinungen und welches Wissen Sie dazu haben.

Bitte nehmen Sie sich ca. 10 Minuten Zeit für die Beantwortung der folgenden Fragen. Ihre Antworten werden selbstverständlich anonym behandelt.

Um die Daten später sinnvoll auswerten zu können, ist es wichtig, dass Sie den Fragebogen bis zum Schluss ausfüllen.

Für alle Fragen rund um die Datenerhebungen stehe ich Ihnen gerne per E-Mail: a0700738@unet.univie.ac.at oder juliakrem@hotmail.com zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Beteiligung!

Mit freundlichen Grüßen

Julia Kremnitzer

Soziodemographische Variablen:

Sie sind:

- männlich
 weiblich

Wie alt sind Sie?

- unter 25 Jahren
 25 - 29 Jahre
 30 - 39 Jahre
 40 - 49 Jahre
 50 - 59 Jahre
 60 Jahre und älter

Wie viele Jahre (einschließlich des heurigen Schuljahrs) sind Sie schon als Lehrerin/Lehrer tätig?

- 1 - 5 Jahre
 6 - 10 Jahre
 11 - 15 Jahre
 16 - 20 Jahre
 21 - 25 Jahre
 25 - 30 Jahre
 mehr als 30 Jahre

Seite 3

Was ist ihre Meinung als Lehrperson zu der folgenden Aussage?

Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein wichtiges Thema auf Ebene des Schulsystems.

Um die einzelne Frage zu beantworten, klicken Sie bitte auf den schmalen Balken und bewegen Sie den daraufhin erscheinenden Knopf in jene Position, die Ihre Überzeugung am besten ausdrückt.

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Seite 4

Im Bezug auf Ihre Einschätzung würde uns interessieren, warum Sie denken, dass die Gleichstellung der Geschlechter ein wichtiges/unwichtiges Thema auf Ebene des Schulsystems ist?

Um die Frage zu beantworten, tippen Sie bitte Ihre Meinung in das unten stehenden Feld.

ACHTUNG: Bitte brechen Sie die Befragung nicht ab. Um die Daten später sinnvoll auswerten zu können, ist es wichtig, dass Sie den Fragebogen bis zum Schluss ausfüllen. Sollten Sie bei einer **offenen Frage** keine passende Antwort angeben können, bitten wir Sie sie gegebenenfalls zu überspringen und auf "Weiter" zu klicken.

Seite 5

Was ist ihre Meinung als Lehrperson zu der folgenden Aussage?

Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein wichtiges Thema auf der Ebene des Unterrichts.

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Seite 6

Im Bezug auf Ihre Einschätzung würde uns interessieren, warum Sie denken, dass die Gleichstellung der Geschlechter ein wichtiges/unwichtiges Thema auf Ebene des Unterrichts ist?

Seite 7

Wie ist Ihre Meinung zu folgenden Aussagen?

Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen kann man eigentlich nicht ändern. *

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Man kann zwar neue Dinge in einem Fach lernen, aber die Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen bleiben bestehen. *

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben. *

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Gewisse geschlechtsspezifische Begabungsunterschiede können letztlich nicht ausgeglichen werden. *

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Gewisse Geschlechtsunterschiede bei den schulischen Interessen gibt es nun mal, daran lässt sich nicht viel ändern. *

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Mädchen und Buben interessieren sich in der Schule nun mal für verschiedene Dinge. *

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Buben und Mädchen verhalten sich nun mal in manchen Bereichen unterschiedlich. *

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Gewisse geschlechtsspezifische Verhaltensunterschiede wird es immer geben. *

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Egal was man macht, gewisse geschlechtsspezifische Persönlichkeitsmerkmale wird es immer geben. *

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Buben und Mädchen haben in manchen Bereichen unterschiedliche Eigenschaften - unabhängig von körperlichen Merkmalen. *

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Seite 8

Wie schätzen Sie ihr Wissen ein hinsichtlich...

... Maßnahmen zur Geschlechter-Gleichstellung auf schulischer Ebene?

sehr niedrig sehr hoch

Seite 9

Welche Maßnahmen zur Geschlechter-Gleichstellung kennen Sie auf schulischer Ebene?

Seite 10

Bei den nun folgenden Fragen geht es um Ihre Überzeugung als Lehrerin bzw. Lehrer.

Inwieweit sind Sie überzeugt davon, dass Sie...

... SchülerInnen, die wenig Interesse an schulischen Aufgaben haben, motivieren können? *

gar nicht überzeugt voll überzeugt

... dafür sorgen können, dass Ihre SchülerInnen daran glauben, in der Schule gut sein zu können? *

gar nicht überzeugt voll überzeugt

... SchülerInnen zum selbstorganisierten/selbstständigen Lernen befähigen können? *

gar nicht überzeugt voll überzeugt

... SchülerInnen darin unterstützen können zusammenzuarbeiten? *

gar nicht überzeugt voll überzeugt

... Ihren SchülerInnen helfen können, Lernen an sich als positiv zu werten? *

gar nicht überzeugt voll überzeugt

... zur gewaltfreien Konfliktlösung zwischen SchülerInnen beitragen können? *

gar nicht überzeugt voll überzeugt

Seite 11

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Die Integration des Prinzips Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern im Schulalltag ist mir ein großes Anliegen.

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Die Integration des Prinzips Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht ist mir ein großes Anliegen.

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Die Integration des Prinzips Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern im Kollegium ist mir ein großes Anliegen.

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Seite 12

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Ich möchte Weiterbildungsveranstaltungen zum Themenbereich Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern besuchen.

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Seite 13

Wie oft haben Sie bereits Weiterbildungsveranstaltungen zum Themenbereich Gleichstellung der Geschlechter besucht?

noch nie

1 Mal

2 Mal

häufiger als 2 Mal

Bei der folgenden Frage geht es um Ihre persönliche Einschätzung:

Wie viel unternehmen Sie bereits, um die Gleichstellung der Geschlechter in Ihren Schulalltag zu integrieren?

sehr wenig sehr viel

Seite 14

Bei den folgenden Fragen geht es um Ihre persönliche Einschätzung:

Ich achte darauf, dass Unterrichtsmaterialien wie Schulbücher und Arbeitsblätter geschlechtergerecht gestaltet sind.

nie immer

Ich achte auf einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch.

nie immer

Ich achte darauf, geschlechtergerechtes, motivationsförderndes Feedback zu geben.

nie immer

Ich achte auf unterschiedliche Zugänge von Mädchen und Buben in den einzelnen Schulfächern.

nie immer

Ich reflektiere meinen Umgang mit Mädchen und Buben.

nie immer

Gibt es noch weitere Unternehmungen, die Sie setzen, um die Gleichstellung der Geschlechter in ihren Schulalltag zu integrieren?

Seite 15

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Die Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern ist sehr präsent in Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen.

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Die Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern ist ein großes Anliegen im Kollegium.

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Die Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern ist ein akzeptiertes Thema im Kollegium.

stimme gar nicht zu stimme voll zu

Seite 16

Die Gleichstellung der Geschlechter wird in der Gesellschaft viel diskutiert. Auch in der Wissenschaft beschäftigen sich viele Forschungsarbeiten und Publikationen damit. Aus wissenschaftlicher Sicht ist es besonders interessant, welche Informationen bei Ihnen als Lehrperson ankommen, da Sie mit dieser Thematik täglich befasst sind.

Nachfolgend finden Sie zehn Fragen zum Thema Gender. Dabei handelt es sich um Multiple Choice Fragen, d. h., es kann eine Antwort, es können aber auch mehrere oder alle Antworten richtig sein. Wenn Sie nicht sicher sind, welche Antwort(en) Sie ankreuzen sollen, wählen Sie bitte jene aus, die am ehesten für Sie passt/passen.

Wir wissen, dass diese Fragen mit Anstrengung verbunden sind, jedoch ist dieser Teil des Fragebogens besonders relevant für uns. Gerade im Hinblick auf weitere Arbeiten und künftige Interventionsstudien sind die Ergebnisse dieser Studie von Bedeutung um die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis zu verbessern. Aufgrund dessen können Sie in diesem letzten Teil des Fragebogens keine Fragen überspringen.

Bei gleichen Schulleistungen ... *

- ... zeigen Schüler eine Tendenz, sich 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

Ursachenzuschreibungen von Schülerinnen und Schülern: *

- Schülerinnen neigen dazu, ihre Erfolge auf externe Rahmenbedingungen zurückzuführen.
- Schüler neigen dazu, ihre Erfolge auf ihre Fähigkeiten zurückzuführen.
- Schüler neigen dazu, ihre Misserfolge auf externe Rahmenbedingungen zurückzuführen.
- Schülerinnen neigen dazu, ihre Misserfolge auf ihre mangelnden Fähigkeiten zurückzuführen.

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

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

Seite 17

Die geschlechtsspezifische Zuschreibung („Färbung“) von Schulfächern als „männlich“ oder „weiblich“: *

- Schulfächer werden mit Ausnahme von Biologie sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrpersonen dem einen oder dem anderen Geschlecht zugeschrieben.
- Die Zuschreibung von Schulfächern zum einen oder anderen Geschlecht kann deutlich nur bei den Schülerinnen und Schülern festgestellt werden.
- 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 Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrpersonen auf 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 Lehrpersonen auf diesen Umstand aufmerksam gemacht werden, ... *

- ... können Lehrpersonen dieses Verhalten reflektierend korrigieren, indem sie ihre Aufmerksamkeit gleichmäßig auf Schülerinnen und Schüler verteilen.
- ... können Lehrerinnen dieses Verhalten schneller korrigieren als Lehrer.
- ... schwächt sich dieses Verhalten zwar ab, sie wenden jedoch immer noch höchstens 40 % ihrer Aufmerksamkeit für Schülerinnen, hingegen 60 % für Schüler auf.
- ... lässt sich dieses Verhalten schwer korrigieren, da es unbewusst abläuft.

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) ist in etwa gleich groß.
- ... 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 (zugunsten der Schüler).

In der Gruppe der sogenannten „frühen SchulabgängerInnen“ (d. s. Jugendliche zwischen 18 und 24 Jahren, die lediglich über einen Pflichtschulabschluss verfügen) finden sich ... *

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

Seite 18

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, da sie ohnehin schon gesetzlich vorgeschrieben ist.

Das Einkommen von männlichen und weiblichen Lehrlingen in Österreich ... *

- ... ist für Frauen um ein paar Prozente geringer, weil sie weniger Stunden arbeiten als Männer.
- ... ist für Frauen geringer als für Männer, da sie Berufe mit schlechteren Verdienstmöglichkeiten wählen.
- ... ist für Frauen um ca. 20 % geringer als für Männer.
- ... unterscheidet sich auf dieser Karrierestufe noch nicht voneinander.

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

- ... sind größer innerhalb einer Geschlechtergruppe (d. h. zwischen Personen desselben Geschlechts) als zwischen Männern und Frauen.
- ... stehen mit hormonellen Prozessen in Verbindung.
- ... sind größer zwischen Männern und Frauen als innerhalb einer Geschlechtergruppe.
- ... konnten in keiner wissenschaftlichen Untersuchung gefunden werden.

» [Umleitung auf Schlussseite von Umfrage Online](#) (ändern)

IV. Offene Antworten aus der Umfrage

„Im Bezug auf Ihre Einschätzung würde uns interessieren, warum Sie denken, dass die Gleichstellung der Geschlechter ein wichtiges/unwichtiges Thema auf Ebene des Schulsystems ist.“

Unterschiedliche Leistungen in bestimmten Fächern zwischen Mädchen und Buben
Buben/Mädchen-Fragen werden von Kindern immer wieder aufgebracht. Oft sind die typischen Rollenbilder bereits tief in den Aussagen der Kinder verankert
Gleichstellung bedeutet für mich: gleiche Berufschancen, gleiche Aufstiegschancen, gleiche Bezahlung; Voraussetzung dafür: gleiche Ausbildung vom ersten Schultag an; ; Auffällig im Schulbereich: höhere Positionen (Direktorenposten) sind meist von Männern besetzt
Da, egal ob Junge oder Mädchen alle die gleichen Chancen im Leben haben sollten und das beginnt in der Schule.
Gerade im Hinblick auf die unterschiedlichen Kulturen (und die damit verbundene Rollenverteilungen) der Kinder und Eltern, ist es wichtig die Gleichstellung der Geschlechter zu thematisieren
Schule (sowie Kindergarten) ist die Basis. Wird bereits hier angesetzt ist die Chance größer dass auch im weiteren Leben sowie Berufsleben der Kinder die Gleichstellung der Geschlechter als Selbstverständlichkeit gesehen wird
Bewusstseins-Bildung; Sichtbarmachung
Ich denke, dass es vielmehr um das Individuum geht das etwas leistet und demnach das Geschlecht eine geringe Rolle spielt. Weiters werden Kinder noch immer durch traditionelle Erziehung in bestimmte "Rollen" gesteckt (Mädchen können besser stricken, Buben besser rechnen usw.). Durch dieses Denken werden Kinder einerseits genau in diesem Bereich mehr gefördert, andererseits auch in "klassische" "Männer-/Frauenberufe" gezwängt!; Um dem entgegenzuwirken ist mir persönlich eine Gleichstellung der Geschlechter sehr wichtig!
mir ist ihre frage nicht eindeutig klar: für mich persönlich ist die wichtigkeit 100% - aber für das schulsystem, d.h. jene im stadtschulrat, der schulsystem leitung ist dieses anliegen kein wirkliches, dh medial ja, praktisch nein.; warum? weil im gesetz die geschlechtergerechtigkeit gegeben ist u diese auch umgesetzt werden muss - zum wohle aller frauen und männer. entspricvht den uno konventionen im sinne der menschenrechte, die auch frauen und mädchenrechte sind. da es immernochj reasle ungerechtigkeiten und ungleichheiten gibt, muss weiterhindaran auf allen ebennen und von allen daran gearbeitet werden, das ziel der gleichstellung der geschlechter zu erreichen
damit die kinder von klein auf einen normalen zugang zu dem thema haben
Sind ohnehin mehr Frauen-hab nicht das Gefühl benachteiligt zu werden
weil den Kindern möglichst von Anfang an die Gleichstellung bewusst sein soll
Da es im Lehrersystem keine Unterschiede im Dienst- und Besoldungsrecht gibt, ist das Thema nicht wichtig. Jeder/jede hat gleiche Rechte und Pflichten.; Tatsache ist allerdings, dass es eher ein weibl. dominierter Beruf ist, was möglicherweise mit den niedrigen Anfangsgehältern zu tun hat.
Meiner Meinung nach ist die Gleichstellung in der heutigen Zeit immer noch sehr ein sehr wichtiges Thema, da es noch genügend familiäre Situationen gibt, wo die Personen innerhalb des Familienhaushaltes nicht gleichgestellt sind. Schüler und Schülerinnen sollen im Zuge des Unterrichtes erfahren, dass jeder/ jede gleichgestellt ist

und alle denselben Regeln zu folgen haben.
Bereits in der Schule ist es wichtig seine Position fürs weitere Leben zu stärken - speziell aus der Sicht der Mädchen/Frauen.
Je früher die Gleichstellung der Geschlechter Thema ist , desto selbstverständlicher wird sie.
in der Vs noch kein Thema - alles "Kinder"
Ich finde, dass die Gleichstellung der Geschlechter ein wichtiges Thema ist.; Denn beispielsweise kann die Benotung nicht auf Geschlechter abgestimmt werden. Die Erwartungen und die Voraussetzungen für Erfolge sind bei beiden Geschlechtern gleich.
Ich finde die Thematik nicht mehr so wichtig, weil Buben & Mädchen schon relativ gleich gestellt sind und man sich als Lehrerin Mühe gibt, alle Kinder gleich zu behandeln.
Schule bildet - auch Einstellungen zu gesellschaftlich relevanten Themen. Die Gleichstellung von Mann und Frau ist in der österreichischen Gesellschaft nicht gegeben - wo, wenn nicht in der Schule sollten die Grundpfeiler dazu gelegt werden, dass sich das ändert?
Es ist ein wichtiges Thema in der Gesellschaft und weil Bildung in der Schule anfängt, auch sehr wichtig auf der Ebene des Schulsystems.
die Kinder sind in der Schule sowieso gleichgestellt
.) wichtig im umgang auf beruf und Familie; .9 wichtig z.b. im Werkunterricht; .) wichtig wegen Benachteiligung in religiösen belangen; .) wichtig für aufklärung ; .) wichtig wegen rechte der kinder z.b. UNICEF; .) wichtig wegen verteilen der arbeiten (kehren, putzen,); .) wichtig Mädchen zu stärken - du kannst auch alles; wichtig buben zu stärken -entgegen der Werbung stricken und kochen ist nichts wofür du dich genieren musst.....
Weil die Eltern der Kinder diese Aufgabe oftmals nur unzureichend erfüllen
Dieses Thema betrifft jeden Menschen, ob männlich oder weiblich, früher oder später in vielerlei Hinsicht (beruflich, als auch privat). Eine frühe Aufklärung trägt, wie bei jedem anderen Thema, wesentlich zur Entwicklung der Kinder bei. Wem von Kleinauf gezeigt wird, dass Männer und Frauen gleichermaßen im kognitiven, als auch im motorischen Bereich viel leisten können, der kann auch im Erwachsenenalter ein positives Bild bezüglich der Gleichberechtigung von Männern und Frauen haben. Leider wird Gleichberechtigung in vielen Kulturen und Gesellschaften nicht als besonders wichtig erachtet.; Durch Gleichberechtigung können wir die vermeintlich Schwachen stärken.
Durch das Vorleben der Gleichstellung von Geburt an, durch die Gleichbehandlung beider Geschlechter, sowohl im familiären als auch im schulischen Umfeld, lässt sich langfristig die Einstellung der Gesellschaft zur gleichgestellten Wertschätzung beider Geschlechter verwirklichen.
weil die Erfüllung von rollenspezifischen Erwartungen Menschen daran hindert, ihr volles Potential auszuschöpfen
Richtige Ansprache erzeugt Bewusstsein, die gegenderte Eigenansprache auch!
Da sich die nichtvorhandene Gleichstellung der Geschlechter im gesamten Leben fortsetzt, ist es wichtig die Kinder bereits in diesem Alter auf die Problematik hinzuweisen.
Die Kinder sollen frei nach ihrem Können gefordert werden und nicht nach ihrem Geschlecht, daher auch Mädchen sollen an technische Aktivitäten herangeführt werden usw.
Im Rahmen von inklusivem Unterricht müssen Unterschiede in verschiedensten Bereichen des Lebens wahrgenommen und beachtet werden, um Gerechtigkeit und Gleichstellung (nicht Gleichmacherei!) zu erreichen. Geschlechterspezifische Interessen

zählen ohne Zweifel dazu.
Wir bereiten die Kinder auf ihr weiteres Leben vor. Wie wir wissen, ist die Gleichstellung in der Arbeitswelt noch immer nicht richtig vollzogen. Unsere Kinder sind die Zukunft am Arbeitsmarkt, in welcher Position auch immer. Deshalb ist es wichtig, schon jetzt den Kindern eine gewisse Feinfühligkeit mitzugeben. Diese wird sich hoffentlich auch am zukünftigen Familienleben auswirken.
Gleiche Arbeit - daher Gleichstellung
Auf Ebene des Schulsystems finde ich ist die Gleichstellung der Geschlechter keine Problem! Ein Lehrer verdient genauso viel wie eine Lehrerin. Da wir im öffentlichen Dienst sind und ein festgefahrenes Gehaltsschema haben. Bezüglich der Anstellungen von Männern und Frauen wäre mir noch nicht zu Ohren gekommen, dass in diesem Bereich ein Unterschied gemacht wird.; ; Wie es allerdings an Privatschulen üblich ist und wie weit die sich an das öffentliche Schulwesen anlehnen und gar halten müssen, ist mir unbekannt.
Die Gleichstellung ist in allen Lebensbereichen ein wichtiges Thema, also auch im Schulsystem. Gleiche Bezahlung für gleiche Arbeit, gleiche Behandlung, egal ob Lehrer oder Lehrerin, gleiche Chancen,....
weil Menschen gleichberechtigt aufwachsen sollen!
Wichtig: Gleiche Grundvoraussetzungen für alle
Meiner Meinung, sollten beide Geschlechter die gleichen Rechte haben! Auch im Berufsleben!
Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr.; Kinder kommen bereits im Volksschulalter mit Rollenbildern, Vorurteilen, übernommenen Einstellungen zu uns, sind aber noch offen für Veränderung.
Im Schulsystem wäre die Gleichstellung der Geschlechter im Sinne einer Vorbildwirkung wichtig!
Generell finde ich, dass es viel wichtigere Themen gibt. Nachdem wir aber doch viele Schüler aus Ländern unterrichten, wo Gleichstellung noch weitgehend nicht stattfindet, betrifft unser Schulsystem auch dieses Thema.
Ich sehe es als wichtiges Thema. ; Einerseits sollten sich die Schüler und Schülerinnen (unabhängig vom Geschlecht) als eine Gemeinschaft fühlen, als Klassengemeinschaft zusammenfinden, zusammen arbeiten können und sich gut verstehen (egal ob Bub oder Mädchen). Trotzdem sollte aber auch im Unterricht interessenorientiert auf Mädchen und Buben eingegangen und gearbeitet werden, sodass sich niemand benachteiligt fühlt - sondern jeder gleichgestellt. Zu manchen Themen (wie Sexualerziehung in der 4. Klasse, aber auch in Mathematik, Lesen, Sport,..) bietet sich gut geschlechtergetrennter Unterricht an - die Kinder werden sozusagen in gleichgeschlechtlichen Gruppen unterrichtet.
Um den positiven Wandel der Gesellschaft diesbezüglich zu unterstützen und zu beeinflussen
Der Lehrberuf ist in der VS weiblich dominiert. Viele KK würden auch ein männliches Vorbild brauchen.
Es ist ein wichtiges Thema in Zeiten wie diesen, wo in der Gesellschaft immer öfters das Wort "Gender" in den Mund genommen wird. Gerade in Schulen sollte es mittlerweile selbstverständlich sein, Buben und Mädchen auf gleicherweise zu behandeln und vorurteilslos mit ihnen zu arbeiten.
Da ich in einer Klasse mit 100 % Anteil von KK mit Migrationshintergrund unterrichte, ist der Gedanke der Gleichstellung der Geschlechter in den meisten dieser Kulturkreise gänzlich fremd, d.h. ich leiste Pionierarbeit.

Wichtig, um geschlechterunabhängige; x Beurteilungen; x schulweite oder bundesweite Testungen; x Klassenzusammenstellungen; gewährleisten zu können
Das ist eine echte Nona-Frage. Warum sollte es denn um Himmels Willen nicht wichtig sein, im Rahmen der schulischen Ausbildung die Gleichstellung der Geschlechter für ein hohes Gut zu erachten?
Selbstbewusstsein, Eigenwahrnehmung, Motivation, Einsicht: ich kann das, weil es mich interessiert und ich es will, Schulsystem sollte ein positives Abbild der Gesellschaft darstellen
Sehe keinen Grund, warum im Schulsystem keine Gleichstellung der Geschlechter herrschen sollte.
Vor allem im Bezug auf Mädchen wird die Gleichstellung forciert.
Um in allen Lebensbelangen gleiche Chancen zu erlangen ist es unbedingt notwendig eine Gleichstellung der Geschlechter von klein auf in die Erziehung einzubringen. Allerdings sollte es auch zu keinen Auswüchsen kommen, wie Ein Festhalten an Quoten und einem Binnen- I !
Es ist in der Schule wichtig weil es auch in der Gesellschaft wichtig ist.
da wir schon differenzieren müssen und allein mit 24 Kindern sind ist dieser Aspekt des Unterrichts schwer umzusetzen
Ich denke, dass es kein Vor- oder Nachteil sein soll, wenn man männlich oder weiblich ist und darum bemühe ich mich auch, alle Kinder gleich zu behandeln und sie nicht in irgendwelche Rollen zu drängen. Diese Gleichstellung sollte schon vor der Volksschule passieren und auch nicht nach der Schule aufhören. Wichtiger als in der Schule finde ich das Thema jedoch bei Erwachsenen bei Gehaltsverhandlungen, da hier laut Medien leider immer noch ein gravierender Unterschied besteht.
Da die Kinder ja auch mal erwachsen werden, ist es wichtig, ihnen die Gleichstellung der Geschlechter möglichst früh näher zu bringen, damit sie als erwachsene Menschen im Sinne der Gleichberechtigung denken und handeln.
Fundament zwischenmenschlicher Beziehungen
Weil die Geschlechtergleichstellung jeden Lebensbereich betreffen sollte. Wenn zwar eine Gleichbehandlung z.B. im Bereich der Gemeindepolitik, nicht aber in der Privatwirtschaft stattfindet, wird sich die Gleichberechtigung niemals als Selbstverständlichkeit in den Köpfen der Menschen festsetzen.
Vorbildwirkung öffentlicher Institutionen, ; Schulsystem ist normgebend,
Ich finde es wichtig in diesem Bereich etwas zu unternehmen, denn es ist leider immer noch so, dass es zwar viele Lehrerinnen gibt, aber im Verhältnis zur Zahl der Lehrer viele Direktoren.
Mädchen und Buben müssen gleichwertig in unserem Schulsystem gesehen und behandelt werden. Weiters müssen sie auch die gleichen Chancen auf die gleiche Ausbildung haben.
Mann und Frau sind unterschiedlich, ABER gleich viel wert
Eine der wichtigsten Aufgaben der Schule ist, wichtige Werte zu vermitteln. Dazu zählt auch die Bedeutung der Gleichstellung.
im Volksschulbereich ist das kein vorherrschendes Thema im Regelunterricht.; vorausdenkend sehr wohl
Gleichstellung ist ein relevantes Thema, das auch in der Schule behandelt werden sollte. Nur wenn wir die Kinder von klein auf sensibilisieren für Ungerechtigkeiten, werden sie auch als spätere Erwachsene dafür einstehen.
Gleichstellung bereits im Jugendalter vermitteln - Möglichkeiten und Chancen sind nicht vom Geschlecht abhängig; Schulsystem = System mit hohem Einflussfaktor; Ausbruch

aus Stereotypen-Denken (" Mädchen sind schlecht in Mathe", "Jungs tanzen nicht gerne"), Interessen sind unabhängig vom Geschlecht; Sensibilisierung im Jugendalter um sich gegenseitig respektierende, junge Menschen beim heranwachsen zu unterstützen
gibt wichtigere probleme im moment
Ich höheren Positionen sind, wie in anderen Bereichen auch, mehr Männer beschäftigt. Im Bereich vor allem der Volksschule, sind fast ausschließlich Frauen beschäftigt, was schade ist, da immer mehr Kindern die männliche Bezugsperson und Ansprechpartner fehlt. Gut ist, dass es keine Gehaltsunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrern gibt.
Chancengleichheit sollte nicht vom Geschlecht gelenkt od eingeschränkt werden.
Ich glaube, dass sehr viele Mädchen nicht richtig eingeschätzt werden, bzw. Ihre Leistungen nicht immer zeigen. Viele sehr intelligente Mädchen spielen ihre Leistungen runter.
In unserem Sektor sind fast nur Frauen tätig, und es wäre sicher sinnvoll bzw. gut für die Kinder mehr männliche Bezugspersonen zu haben, aber ich denke dass dieser schwer wird umzusetzen!
Gerade im volksschulbereich: hauptsächlich weibliche lehrpersonen, Männer dadurch noch eher angestellt
es gibt wirklich wichtigeres und die genderthematik nervt nur...egal in welchem bereich
Gleichstellung ist ein menschenrecht und daher von grundlegender bedeutung, egal wo!
Die Gesamtheit lässt uns voneinander lernen - die Unterschiedlichkeit der Geschlechter eröffnet verschiedene Aspekte.
Es ist deswegen wichtig, weil es ein sehr frauendominierter Beruf ist, obwohl Männer besonders in der Volksschule sehr wichtig wären. (Männliche Bezugspersonen).
Gerade in unserer multikulturellen Gesellschaft ist das Thema Gleichstellung der Geschlechter wichtiger denn je. Die Schule hat meiner Meinung nach die Chance und die Verpflichtung den Kindern von Anfang an zu zeigen, dass beide Geschlechter gleichwertig sind, dass nur auf einer gleichberechtigten Ebene ein harmonisches Miteinander möglich ist in dem sich jeder entfalten und seinen Stärken entsprechend verwirklichen kann.
Jede Meinung ist gleich viel Wert. Diesen Wert wollen und sollen wir auch an die Kinder weitergeben.
Für die zukünftigen Rollenvorstellungen der Kinder
Da in den Schulen unterschiedliche Kulturen aufeinandertreffen und in manchen Kulturen Buben und Mädchen nicht als gleichwertig angesehen werden.; Außerdem ist es mir wichtig, den Kindern zu vermitteln, dass es nicht eigene "Bubenspielzeuge" oder "Mädchenspielzeuge" gibt. Auch Buben dürfen mit Puppen und Mädchen mit Autos spielen.
Es sollte mehr männliches Lehrpersonal geben, weil in den Familien oft das männliche Vorbild fehlt.
Ich finde, dass diese Thema sowohl wichtig ist. Denn irgendwie sind wir ja alle Menschen egal ob weiblich oder männlich.
Ich finde die Gleichstellung im kulturellen Sinne wichtig --> die Frauen sollten mehr Freiraum bekommen
Ich glaube grundsätzlich dass die Gleichstellung in jedem Beruf sowohl Arbeits-,als auch Gehaltstechnisch unabhängig von Geschlecht sein sollte
Da ich Wertschätzung gegenüber aller Personen äußerst wichtig finde. ; Egal welche Religion, welche Hautfarbe, aus welchem Staat,..... und auch egal welche geschlechtliche

Neigung.
Die Inhalte des Lehrplans sind ja wohl für beide Geschlechter gleich.
Gleichstellung geht uns alle etwas an, egal ob Gleichstellung für Mann oder Frau
Da ich beobachte, dass von zu Hause und durch die Spielsachen wieder vermehrt Geschlechterstereotype geprägt werden, achte ich in meinem Unterricht gezielt darauf, diese im Unterricht anzusprechen, aufzuzeigen und zu hinterfragen so weit dies in der Volksschule möglich ist.; Es ist Aufgabe des Schulsystems die Kinder zu kritischem Denken zu befähigen, sodass sie später selbstständige, fundierte Entscheidungen treffen können.; An Grenzen gelange ich, wenn ich kulturelle Hintergründe mancher Kinder (muslim. Mädchen) beachte und merke, dass diese teilweise dabei zur Kenntnis nehmen, dass in der Schule eine andere Meinung geprägt wird als zu Hause.
In der Klasse stellt sich meiner Meinung nach das Thema Gleichstellung der Geschlechter nicht unbedingt, da die Kinder besonders am Anfang noch ähnliche Interessen haben und es meiner Meinung nach wichtig ist die Kinder in ihrer persönlichen Position (auch unabhängig vom Geschlecht) wahrzunehmen.

“Im Bezug auf Ihre Einschätzung würde uns interessieren, warum Sie denken, dass die Gleichstellung der Geschlechter ein wichtiges/unwichtiges Thema auf Ebene des Unterrichts ist.“

Mädchen sind in der Regel ruhiger und bekommen weniger Aufmerksamkeit
die Einstellungen und Werte die man an die Kinder im Unterricht heranträgt werden häufig von diesen übernommen und wiedergegeben
gleiche Ausbildung - gleiche Berufschancen
Die Gleichstellung der Geschlechter sollte bei verschiedensten Themen im Unterricht einfließen, damit es für die Kinder selbstverständlich ist, dass alle gleich behandelt werden (sollten)
Die Gleichstellung sollte in Bezug auf den Unterricht allgegenwärtig sein.
Bewusstseins-Bildung; Sichtbarmachung; Sensibilisierung
Um Kinder nicht in den "traditionellen" Dingen zu fördern, sondern ihnen zu ermöglichen die tatsächlichen Stärken weiterzuentwickeln.
schülerInnen lernen durch gelebte Vorbilder (DirektorIn, LehrerIn - deren Kommunikationsstil, Verhalten untereinander und gegenüber der SchülerInnen) - Geschlechterrollenstereotypen sollten niemals unreflektiert tradiert werden; inhaltlich (weibliche Erfinderinnen, Künstlerinnen etc sind immer noch in zu geringem Ausmaß in den Schulbüchern vertreten) u formal: die geschlechtergerechte Sprache nicht umgesetzt; wer übernimmt welche Aufgaben mit welchem Image? wer trifft welche Entscheidungen? welches Verhalten wird bei Buben/Mädchen (nicht) toleriert etc.....
als eigenständiges Thema schwierig, im Unterricht fließend eingebunden und als Norm zu akzeptieren
Für mich in der VS insofern wichtig, ich mache zwischen Bub/Mädchen keinen Unterschied - beide spielen Fußball und wenn sie ein Netz in der Pause handarbeiten wollen, können es auch beide machen!
weil es sonst zur Benachteiligung der Mädchen kommen könnte
Viele Kinder wachsen ohne Vaterfigur auf. So haben männl. Lehrer im U. manchmal auch diese "Rolle" auszufüllen bzw. KK reagieren auf "Mann" anders als auf "Frau"
wichtig ist die Bewusstseinsbildung bei den Kindern. Es ist deswegen so wichtig, da die Gleichstellung Mann/Frau bei vielen KK im Elternhaus nicht selbstverständlich ist - und

auch nicht diskutiert wird.
Aufgrund meines familiären Hintergrundes und meiner Jugendzeit im Waldviertel, finde ich es vor allem für die Kinder in Wien sehr wichtig, dass sie Gleichstellung kennenlernen, nicht nur in der Familie sondern auch im schulischen Bereich.
Gleichstellung ist in vielen Familien noch nicht selbstverständlich.
man muss meiner Meinung nach noch nicht differenzieren in der VS
Die Themen die im Unterricht behandelt/ gelehrt werden sind für beide Geschlechter von Bedeutung und müssen gelernt werden. Deshalb finde ich, dass das Geschlecht im Unterricht nicht wirklich eine Bedeutung hat. Es könnten mal Themen vorkommen die eher für Mädchen/ Buben interessant sind aber meistens kann man das nicht vorhersagen.
Ich finde es nicht mehr so wichtig, da in der Vergangenheit schon viel dafür gemacht wurde.
Im Unterricht kann ich - bewusst eingesetzt - permanent für eine Gleichstellung der Geschlechter eintreten - und die Einstellung dazu verändern (aufgrund meiner Vorbildhaltung und der Aufgabenstellungen, die ich gebe.
Nur wenn es im Unterricht berücksichtigt wird, kann es zur Bildung der SchülerInnen beitragen.
In der Schule ist dies im Zuge des Unterrichts die einzige Möglichkeit möglichst viele Kinder zu erreichen
Als Lehrer/in habe ich Vorbildfunktion und sollte diese auch in sinnvoller Weise nutzen. In der Schule wird auch viele im sozialen Bereich gearbeitet. Viele Versäumnisse der Eltern können zumindest ansatzweise aufgeholt werden um die Kinder in positive Bahnen zu lenken.
Rollenverhalten, Rollenverteilung, Gendergerechtigkeit, Sensibilisierung für Chancengleichheit, etc., alle Themen, die für eine soziale und prosperierende Gesellschaft wichtig sind, müssen auch im schulischen Alltag ganz selbstverständlich integriert sein.
Alle verbalen An- und Aussagen und Bemerkungen erzeugen bei den Hörenden Bilder im Kopf, Selbsterkenntnis und Reflexionen - ; auch bei der Sprechenden Person
Weil es auch da wesentliche Unterschiede im Verhalten des Lehrers den SchülerInnen gegenüber gibt, die man sich immer wieder bewusst machen sollte.
In einer modernen Gesellschaft sollten für alle die gleichen Rechte gelten. Da vielleicht viele Kinder zuhause noch *alte Rollenbilder* vermittelt bekommen, sollten LehrerInnen dazu beitragen diese aufzubrechen und den Kindern aufzeigen, dass egal wofür sie sich interessieren, dies auch später zu ihrem Beruf machen können.
Es gibt gut zu beobachtende Interessens- und Bedürfnisunterschiede, die gleichwertig Beachtung finden müssen. Trotzdem kann bei keinem Inhalt oder bei keiner Tätigkeit von vornherein "klar sein", dass sie eines der Geschlechter nicht interessieren würde.
Viele Kinder erleben noch immer, dass die Geschlechterrollen daheim strikt aufgeteilt sind.; Sie sollen kennen lernen, dass es auch andere (gerechtere) Aufteilung gibt.; Weiters, dass es nicht nur typische Männer bzw Frauenberufe gibt.
Halbe - Halbe im Unterricht; Arbeitstätigkeiten der Mütter, daher Vorbildwirkung
Ich finde es wichtig den Kindern von klein auf mitzugeben, dass das Geschlecht keinen Unterschied macht! UND Frau genauso viel wert ist, wie umgekehrt.; Sei es bei der Berufswahl oder im sozialen Leben! Dies erfolgt allerdings nicht in einem speziellen Unterrichtsfach, sondern immer wieder und ohne Unterlass! Aufgaben in der Klasse werden geteilt egal welcher Art.
Den Kindern sollten Werte vermittelt werden. Dazu gehört natürlich auch die

Gleichstellung der Geschlechter.
Was Hänchen nicht lernt....
Wichtig: gleiche Behandlung im Unterricht; Interessant: unbewusste verschiedenbehandlung
Meiner Meinung, ist es wichtig, dass Kinder von beiden Geschlechtern unterrichtet werden, da sie schon im Unterricht die Gleichstellung der Geschlechter kennenlernen bzw. lernen
In unserer Gesellschaft gibt es nach wie vor eine unzureichende Gleichstellung der Geschlechter
Ich denke, dass man schon die jungen Kinder in dieser Hinsicht sensibilisieren sollte. Da bietet sich die Schule natürlich an, die Gleichstellung der Geschlechter im Unterricht zum Thema zu machen.
Weil wir damit in den Schulklassen zu tun haben.
In gleichgeschlechtlichem Unterricht kann genauer auf die Bedürfnisse, Interessen und Wünsche der Mädchen bzw. Buben eingegangen werden.
Um auch den Kindern gewisse Werte zu vermitteln
Meinungsbildung kann nicht früh genug beginnen
Es sollte um individuelle Bedürfnisse der Kinder gehen, wo diese in ihrer Entwicklung stehen und sie dort auch entsprechend abzuholen, unabhängig vom Geschlecht.
Ist Menschenrecht, daher Wissens- und Kulturgut das vermittelt werden muss
Geschlechterunabhängige Beurteilung; Lernangebot
Hier gilt dasselbe wie bei der vorhergehenden Frage: In einer aufgeklärten Demokratie des 21. Jahrhunderts kann es wohl nicht um das "Ob" sondern nur um das "Wie" gehen!
Kinder in einer Gruppe müssen ihren Anlagen und Interessen entsprechend gefördert werden, egal welches Geschlecht; Kinder müssen lernen, Mitmenschen nicht zu kategorisieren
Die Begabungen und Interessen jedes einzelnen sollten, geschlechtsunabhängig, gefördert werden. Also muss der Unterricht so erfolgen, dass eine Gleichstellung der Geschlechter herrscht.
Angebote für beide Geschlechter sollen geboten werden.
Habe ich der vorigen Frage schon beantwortet
Im Unterricht wichtig weil es in der Gesellschaft wichtig ist. Im Unterricht sollen ja bestimmte Werte der Gesellschaft vermittelt werden
siehe vorige Meinung
Es ist mir zu mühsam diese Frage zu beantworten - viel zu offen und zu allgemein. Konkrete Fragen würde ich lieber beantworten.
Um auf alle Interessen der Kinder eingehen zu können, muss man auf die Gleichstellung der Geschlechter achten. Nur so, kann man als Lehrerin auch alle Schülerinnen erreichen.
Ich würde es nicht als eigenes Thema sehen, sondern es vorleben.
Weil die Gleichberechtigung beider Geschlechter Teil des respektvollen Umgangs ist.
...weil ALLES zur weiteren Entwicklung des Menschen in der Schule seinen Ursprung hat, bzw. großen Einfluss auf das weitere Leben hat.
vielen geschieht unbewusst, Unterricht kann unbewusstes durch Thematisierung bewusst machen.
Im Unterricht und im Klassenverband werden üblicherweise Buben und Mädchen/ Mädchen und Buben gleich behandelt, nämlich als Kinder, bzw. Schüler.
Ich bin gegen Stereotypen: Mädchen sind mathematisch schlechter begabt, Buben

sprachlich, das stimmt gar nicht: Buben und Mädchen haben ebenso gleiche Voraussetzungen, etwas zu lernen und zu begreifen, vorallem im VS Alter. Hier muss eher an der Umwelt und elterlichen Erziehung angesetzt werden.
Buben verhalten sich anders als Mädchen. Das ist ganz natürlich, aber weder Buben, noch Mädchen sind in ihrer Wertigkeit höher oder geringer anzusehen.
Es ist wichtiges Thema, da es Familien gibt, in denen Gleichstellung nicht akzeptiert wird und diese eine andere Vorstellung von der Stellung der Frau und des Mannes in der Gesellschaft haben. ; ; Kindern kann dadurch ein falsches Bild gezeigt werden, deshalb sollte das Thema in der Schule aufgegriffen werden.
für das leben NACH der volksschule, wenn sich die tiefen der Ungleichheit mehr auswirken
Weil man Kinder ja gerade durch seinen Unterricht erreicht. Daher sollte auch im Unterricht Raum für dieses Thema sein.
Unterricht als direkter Kontakt zu Schüler_innen, durch verschiedene Methoden (Diskussion, S-L-Gespräch, Gruppengespräche,...) viel möglich um Wichtigkeit des Themas auf vielen Ebenen auch indirekt zu vermitteln - Rollenbilder reflektieren, usw.
lehrer können nicht für alles herangezogen werden
Meine Antwort ist hier ähnlich wie auf Ebene des Schulsystems. Das Rollenbild Mann und Frau in den Schulbüchern hat sich Richtung Gleichstellung schon sehr geändert, wenn man vergleicht mit beispielweise den 70er Jahren. Hier war ausschließlich die Mama in der Küche abgebildet und Papa beim Autowaschen. Manche Kinder haben weniger Respekt vor einer Lehrerin als vor einem Lehrer, beeinflusst natürlich auch von der Einstellung des Elternhauses. Der oft fehlende Respekt gegenüber einer Lehrerin betrifft auch die Eltern, vor allem wenn Väter mit der Lehrerin sprechen. Manchmal merke ich, dass man nicht genauso ernst genommen wird.
Können, Fähigkeiten, Talente, Vorlieben - egal in welchem Fach - sollte gefördert werden - ohne Vorurteile wie zb Buben sind besser in Mathe, Mädchen schreiben schön....usw
Thema: wie viele männliche und weibliche Direktoren gibt es, in Bezug auf die Anzahl der männlichen und weiblichen Lehrer?
schüler und Schülerinnen sollen natürlich gleich behandelt werden
Weil die Gleichstellung einer der vielen Werte ist, die ich als Lehrerin weitergebe und vielleicht grundlege.
Der Unterricht in der Volksschule ist nicht genderbezogen
Im Bereich der NMS ist es aus eigener Erfahrung aus Schülersicht oft so, dass die männlichen Lehrpersonen oft mehr Ansehen erhalten.
Sätze wie "Mädchen sind schwach, Buben die besseren Mathemtiker, Mädchen sind sprachgewandter, ... haben zwar oftmals ihre Berechtigung, nehmen den Kindern aber die neutrale Sicht auf das zu Lernende. Geschlechtlich gleichberechtigter Unterricht bedeutet, dass NUR die Begabungen und Fortschritte des Einzelnen gesehen werden, ohne sich vom Geschlecht "ablenken" zu lassen.
Siehe vorige Antwort
Um auch im Alltag immer wieder die Rollenbilder der Kinder aufzubrechen und ihnen positive Beispiele zu präsentieren
Kinder sollen auch im Unterricht drauf aufmerksam gemacht werden, dass Frauen ein wichtiger Teil der Gesellschaft sind. Auch Mütter arbeiten! Auch Väter können alleinerziehend sein. Auch Hausfrauenarbeit ist Arbeit die wertgeschätzt werden soll.
Kinder sollen lernen den anderen zu respektieren. Egal von welcher Herkunft oder sonst etwas.
Da in der Klasse immer mehr Kulturen zusammentreffen, finde ich, dass es wichtig ist

den Kindern zu vermitteln dass wir gleichwertig sind
Da alle Kinder gleich behandelt werden sollen.
Da Wertschätzung allen Nationen, Personen, Religionen, Sexualneigungen entgegengebracht gelehrt werden muss.
Kinder sind im Klassenverband sowieso gleichgestellt.
in bestimmten Fächern wichtig (z.B BSP)
Kinder sollen schon früh genug lernen, dass jeder gleich ist auch wenn zu Hause das Bild manchmal anders sein kann
siehe Schulsystem

„Welche Maßnahmen zur Geschlechter-Gleichstellung kennen Sie auf schulischer Ebene?“

Töchertag, gegenderte Schulbücher, Ausgeglichenere Aufgabenverteilung im Klassenverband, spezielle Projekte (z.B Eigenständig werden) zur Steigerung des Selbstbewusstseins
bewusst auf Sprache achten, eigene Rollenbilder hinterfragen, Gender im Rahmen der Sexualerziehung, Gender Themen immer wieder bewusst aufgreifen, Diskussionen zum Thema anregen, bewusstes Zusatz- bzw. Freizeitangebot das das Ausbrechen aus klassischen Rollenklischees fördert
Themen so oft wie möglich in den Unterricht einbeziehen, Personen mit einem für ihr Geschlecht "untypischen" Beruf einladen, praktische Beispiele aufzeigen
Sprache gendern ; Gleiches Angebot für alle Kinder
eigene Initiativen/Gespräche und Initiativen einiger KollegInnen
-> Gendern im Sprachgebrauch; -> Aufhebung der traditionellen Rollenverteilung; -> bei Themen die eher Buben/ Mädchen anreden den Unterricht so aufzubereiten, dass gerade der vermeintlich nicht so interessierte Teil auch angesprochen wird (es den Kindern schmackhaft machen!); -> z.B. beim Lesen unterschiedliche Interessen berücksichtigen ...dennoch alles für alle Kinder anbieten d.h. nicht im Vorhinein nur für Buben oder Mädchen festsetzen!
broschüren des BMBF, sprachrichtlinien, unterrichtsprinzip zur gleichstellung
täglicher bewusster Umgang miteinander; spezielle Workshops; soziale Spiele
Wie beim Lesen, Schreiben, Rechnen müssen alle am Sport- und am Werkunterricht teilnehmen.; Es gibt keine Fächerauswahl nach Geschlecht. Beurteilung erfolgen geschlechtsneutral, für alle die selben Regeln.
Methoden der Unterrichtsgestaltung
Soziogramm
Getrennter Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern.
keine
Fußballtraining für beide Geschlechter an unserer Schule, keinen Unterschied bei Leistungsbeurteilung machen, allen Materialien (auch geschlechtertypisch, bspsw. Pferdebücher für Mädchen) allen Kinder anbieten
Textiles/Technisches WERken für Buben und Mädchen; Spezielle naturwissenschaftliche Kurse nur für Mädchen
Wir haben zB auch eine Mädchen-Fußballmannschaft.
alle Kinder dürfen alle Spielsachen verwenden; Jeder darf Sätze schreiben, egal ob männlich oder weiblich

Seminare für Kinder - nein sagen lernen; Selbstverteidigungsschulungen für Kinder
-sowohl Buben, als auch Mädchen sind für die Klassenordnung verantwortlich; -beide Geschlechter helfen mit, auch wenn schwere Gegenstände getragen werden; -es wird immer von beiden Geschlechtern gesprochen (z.B. Möchtest du Polizist/Polizistin werden?); -Gruppen mischen, damit sie auch die Stärken der jeweils anderen kennenlernen
Die wichtigste Maßnahme basiert auf der gerechten Verhaltensweise der eigenen Persönlichkeit.
gemeinsamer Unterricht; Fortbildungen zum Thema
Einzelinitiativen zur geschlechtsspezifischen Ansprache; Selbstbildung hinsichtlich Aufarbeitung von Vorurteilen
Verhalten des Lehrers in den unterschiedlichen Fächern gegenüber Mädchen und Buben sollte gleich sein.; Gleiche Chancen in allen Schulformen.
Werkunterricht text und techn für alle Kinder gleich
Werkunterricht sowohl textil als auch technisch für beide Geschlechter; Technische Workshops für Mädchen; Schulbücher verwenden in ihren Beispielen Mädchen und Buben
gemischgeschlechtliche Klassen, Offenheit im Angebot der Themen und der Methoden, Wahrnehmen der geschlechterspezifischen Interessen und Eigenheiten in "Gender teaching and learning", Achtung auf geschlechtergerechte Sprache,
Sensibel sein bei Ausdrücken zB, gibt es bei mir auch die Automechanikerin, etc; Möglichst geschlechtsneutrales Spielzeug für die Pause zur Verfügung stellen.; Themen dieser Art in den Unterricht einbauen.
Werken - textil und technisch; Gleiche Anforderungen in Hinblick auf Leistung
spezielle Maßnahmen sind mir nicht bekannt bzw bewusst!meines Wissens nach lässt das jede Lehrperson individuell in den Umgang mit den Kindern einfließen
Sexualaufklärung getrennt in Mädchen und Bubengruppen.
Literatur für Kinder, Auswahl der Schulbücher, Auswahl von Spielsachen
Mit den Kindern im Einzelfall reden. Loben, Positives herausstreichen.
Gender teaching and learning - gleichgeschlechtliche Unterrichtsstunden nach Interessen
geschlechtsneutrale Literatur und Schulbücher; Sprache (Mitschüler und Mitschülerinnen); SU Themen --> Förderung der Persönlichkeitsentwicklung
Buben werken auch textil; Mädchen werken technisch; SU gibt es auch die technischen Bereiche für die Mädchen - Versuche machen alle KK der Klasse; "gegenderte" Lesetexte
Jedes Kind darf auf gleicherweise wählen, entscheiden und handeln unabhängig von Geschlecht. Kein Kind gleicht dem anderen, ob Bub oder Mädchen.
entsprechende Unterrichtsmaterialien, entsprechende Literatur für KK, entsprechende Spiele, gezielte "Aufgabenteilung" in Bezug auf Klassenämter
Textiles-technisches Werken für alle
Was die Pädagogen betrifft, werden sie gleich bezahlt. Auch die Führungsebene ist beiden Geschlechtern offen.; Bei den Schülern greifen die selben Mechanismen wie überall in unserer Gesellschaft.; Die Maßnahmen, die ein/e Pädagog/in ergreift, hängt ganz von seiner/ihrer persönlichen Reflektiertheit in dieser Frage ab.; Welche Maßnahmen hier genau gemeint sein sollen, erschließt sich mir nicht.; Die Gleichberechtigung von Buben und Mädchen ist in der Theorie ja gegeben. Wenn dann Unterschiede in der Behandlung gemacht werden, hängt das von einer Vielzahl von Faktoren ab.
Sprache; Talentförderung; Robinaworkshop

Technischer und textiler Werkunterricht für Buben und Mädchen,; Kochen im Unterricht; Turnen mit Buben und Mädchen gemeinsam - Anbieten verschiedenster Übungen und Spiele; Begabungsförderung im Mathematikunterricht für alle; Begabungsförderung im Deutschunterricht, Musikunterricht, Zeichnen für alle,.....
Textiler und techn Werkunterricht, Rollenspiele, unterschiedl. Lernspielangebote und Leseangebote zum Thema , Diskussionen ,.....
Keine
an unserer schule keine
Werken technisch und textil für Buben UND Mädchen
Genderprogramme, die im Unterricht eingesetzt werden sollen.
dieses anliegen fließt automatisch in den unterricht ein, wenn man es will
durch vorleben, ; auf Klischeesdenken eingehen; Projekte zu dem Thema durchführen; Sprache
Gemischte Klassen?!
Diese Zeilen möchte ich nutzen, um meine Meinung zu den letzten Fragen kundzutun;; Die erwähnten Unterschiede zwischen Buben und Mädchen, die ohne Frage bestehen, gibt es genauso zwischen Buben und Buben sowie unter Mädchen (ausgenommen natürlich der anatomischen Verschiedenheiten, die von Natur aus bestehen). Alles anderen Unterschiede zwischen Buben und Mädchen aber auch zwischen Männern und Frauen haben einen gesellschaftsgeschichtlichen Hintergrund, der heute von vielen Menschen nicht gesehen wird, da die meisten dieser Umstände schon seit Generationen in unseren Köpfen eingebrannt sind.; Der grundsätzliche Fehler in unserem Schulsystem ist der Versuch, von allen die gleiche Leistung erhalten zu wollen. Alles läuft auf ein gemeinsames großes Ergebnis hin.; Würde unser System mehr auf die leider abgelutschten Floskeln wie individuelle Förderung oder offenes Lernen setzen, würde sich ein großer Teil der Geschlechter-Gleichstellung in der Schule von selbst erledigen.
Genderaspekte bei Leseförderkonzepten
Das Bewusstsein zu haben, dass es Unterschiede gibt, bzw. diese ausgeglichen werden müssen.
Kann ich nicht beantworten, weil nicht klar ist, wie genau Gleichstellung auf schulischer Ebene definiert wird.
Sportliche Maßnahmen; Maßnahmen im Werkunterricht und in Bildnerischer Erziehung.
sportlich - Mädchen ligen; naturwissenschaftlich - competitions in gemischten paaren; spezielle angebote NUR für mädchen
Grundsätzlich keine unreflektierten Annahmen zu Mädchen und Buben tätigen. ; Jedes Kind als Individuum wahrnehmen, und es als dieses auch fordern und fördern.; Auf die Interessen und Fähigkeiten der Kinder eingehen (unabhängig vom Geschlecht!); ; Gleichstellung auch thematisieren und Ungerechtigkeiten aufzeigen. Den Kinder klar machen, dass Männer und Frauen gleichberechtigt sind. Sexismus und Vorurteile aufgreifen und entkräften.
- Spezifische Buben- und Mädchenarbeit; - geschlechtergerechte Sprache (z.b. auch auf Ausschreibungen, Briefe an Eltern, Formularen,...); - "Mädchen in technischen Berufen" - Workshops, Vorträgen ; - Plakate und Abbildungen sensibel wählen (vermittelte Stereotypen, Rollenbilder,...); - fachspezifisch: z.B. Sportunterricht: selbstbewusstes Auftreten vermitteln, "auch Mädchen dürfen wild sein", es gibt keine reinen Mädchen- und Burschen-Sportarten; - ...
Rollenbild in den Schulbüchern, Gehalt, theoretisch keine Bevorzugung bei der Vergabe von Postenstellen

<p>??? Allen wird dasselbe angeboten... Technik für Mädchen sind gezieltere Initiativen. Auf schulischer Ebene lässt sich auch Erziehung durch Familie u Gesellschaft nicht ändern u beeinflussen</p>
<p>Technisches und textiles Werken für alle Kinder</p>
<p>Keine</p>
<p>Keine</p>
<p>Mathematikförderung, wissenschaftliche Förderung, Werkunterricht, HTL-Workshops</p>
<p>Mädchen und Jungen entwickeln sich hinsichtlich Grob- und Feinmotorik nicht zur selben Zeit.</p>
<p>Ich nehmen an, die Frage bezieht sich auf den Schulalltag. In der Volksschule ist es nicht so schwierig, die beiden Geschlechter gleich zu stellen. Wir haben alle Gegenstände zusammen, auch Sport und Werken. Alle Kinder probieren alles gemeinsam aus. Das beginnt beim Unterrichtsstoff, der gemeinsam erarbeitet wird und hört beim Aufräumen der Klasse auf. Das Spielzeugangebot für die Pause wird von allen Kindern benützt, von den Stofftieren bis zum Lego. Im Turnunterricht tragen die Mädchen genauso die schweren Matten, wie die Buben versuchen, den Hula Hub Reifen zu drehen.</p>
<p>Überprüfung der Schulbücher auf Rollen; Gender-Beauftragte als Pflicht nun jeder Schule; Gendergerechte- und -sensible Sprache; Girlsday und Boysday; Verpflichtende Teilnahme aller SuS an Techn. bzw. Textilem Werken</p>
<p>Gender-Mainstreaming; Kinder dürfen in allen Spielbereichen tätig sein, egal welches Geschlecht (Puppen, Autos, Lego,....); Auch Buben müssen ihr Frühstücksgeschirr spülen, das ist keine reine Mädchenarbeit!; Buben dürfen so selbstverständlich einen rosa Buntstift verwenden wie Mädchen einen Blauen.</p>
<p>Textiles und technisches Werken für alle - egal ob Bub oder Mädchen</p>
<p>Im Turnsaal ziehen sich alle um (Mädchen wie Buben)</p>
<p>Gespräche im Unterricht werden genauest geführt - Sexualaufklärung ab der 3. Klasse sehr ausführlich und aus verschiedensten Gesichtspunkten beleuchtet.; Rollenspiele - wir versetzen uns in anderes Geschlecht.</p>
<p>gemeinsamer Turnunterricht</p>
<p>Hier weiß ich jetzt nichts Genaues</p>

V. Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Julia Kremnitzer, BA
Kontakt	juliakremn@hotmail.com

Ausbildung

Okt. 2013 – Apr. 2015	Diplomarbeit am Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation
Okt. 2007 – Jun. 2012	Studium der Bildungswissenschaft, Abschluss des Bachelors
Seit Oktober 2007	Studium der Psychologie, Universität Wien Schwerpunkt: Spezielle Psychologische Diagnostik, Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie
Sep. 1999 – Jun. 2007	AHS Laaerbergstraße

Berufserfahrung

Sep. 2013 – Okt. 2013	Praktikantin beim Psychologischen Dienst des Bundesministeriums für Inneres
Okt. 2012 – Jun. 2014	Lernhilfebetreuerin bei Interface Wien GmbH
Sep. 2010 – Jan. 2013	Wissenschaftliche Mitarbeiterin bei matkovits+geiger unternehmensberatung OG

Jul. 2010 – Jul. 2013	Mitarbeiterin beim Verein wienXtra
Aug. 2010 2011	Praktikantin in der Abteilung für frauenpolitische Grundsatz- und Rechtsangelegenheiten beim Bundeskanzleramt
Jul. 2006 2007 2008 2009	Praktikantin beim Psychologischen Dienst des Bundesministeriums für Inneres
Sep. 2009 – Jun. 2010	Lernstundenhilfe bei den Wiener Kinderfreunden

Weitere Qualifikationen

Sprachen	Englisch (fließend in Wort und Schrift) Französisch (Grundkenntnisse) österreichische Gebärdensprache (Grundkenntnisse)
EDV	MS Office SPSS