



# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Einfluss von Geschlechtsstereotypen von  
SchülerInnen und jenen ihrer Eltern auf die  
Ursachenzuschreibung schulischer Leistungen“

verfasst von / submitted by

Birgit LENTZ, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Science (MSc)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066840

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. DDr. Christiane Spiel



## **Danksagung**

Ein herzliches Dankeschön gilt all jenen, die maßgeblich daran beteiligt waren, dass diese Arbeit überhaupt entstehen konnte. An erster Stelle möchte ich mich daher besonders bei Frau Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel und Ing. Mag. Dr. Andreas Pfaffel für die Betreuung und die zahlreichen wertvollen Anregungen und Hilfestellungen bedanken.

Auch möchte ich mich bei meinen Eltern, Freundinnen und Freunden, Studien- und ArbeitskollegInnen und allen Wegbegleitern während meines Studiums, dass ich parallel zu meiner Beschäftigung als Volksschullehrerin an einer Wiener Schule absolviert habe, herzlich bedanken. Sie sind mir stets wohlwollend, positiv unterstützend zur Seite gestanden. Ferner möchte ich mich besonders bei meinen beiden Direktorinnen Frau Karin Karner und Frau Saskia Hula für ihre moralische Unterstützung und ihr Verständnis bedanken.

Ein großes Dankeschön gebührt auch meinem Studierenden-Team Christoph Daubek, Veronika Holletschek und Eva Nevinova. Zudem danke ich allen DirektorInnen und LehrerInnen an den Neuen und Kooperativen Mittelschulen sowie den SchülerInnen und ihren Eltern für die Kooperationsbereitschaft, gute Zusammenarbeit und Zeit, die sie sich für die Erhebungen genommen haben.

Ein spezieller Dank auch an Frau Mag. Breitenfeld vom Stadtschulrat für Wien. Durch ihre Bemühungen konnte diese Erhebung an den Schulen und somit diese Arbeit ermöglicht werden.

Mein besonderer Dank gilt vor allem meiner Familie. Sie hat mich immer moralisch unterstützt und zeigte während meiner Studienzeit viel Geduld.



# Inhaltsverzeichnis

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Einleitung .....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>I Theoretischer Hintergrund.....</b>                        | <b>13</b> |
| 1 Schulische Leistungen .....                                  | 13        |
| 1.1 Geschlechterunterschiede in den Schulleistungen.....       | 15        |
| 1.2 Erklärungsmodelle für Leistungsverhalten.....              | 18        |
| 1.3 Migrationsstatus und schulische Leistungen .....           | 23        |
| 2 Selbstkonzept und Schulleistung .....                        | 27        |
| 3 Geschlechtsstereotype und Ursachenzuschreibungen .....       | 31        |
| 3.1 Geschlechtsstereotype .....                                | 31        |
| 3.1.1 Geschlechtsstereotype im schulischen Kontext.....        | 35        |
| 3.1.2 Elterliche Geschlechtsstereotype.....                    | 36        |
| 3.2 Ursachenzuschreibungen .....                               | 37        |
| 3.2.1 Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen.....    | 41        |
| 3.2.2 Elterliche Ursachenzuschreibungen.....                   | 43        |
| 3.3 Zusammenfassung .....                                      | 44        |
| 4 Gendersensibilisierung in der Schule.....                    | 45        |
| 5 Fragestellungen und Hypothesen .....                         | 49        |
| <b>II Empirischer Teil .....</b>                               | <b>61</b> |
| 6 Methodik.....  | 61        |
| 6.1 Ziele der Untersuchung .....                               | 61        |
| 6.2 Untersuchungsdesign .....                                  | 61        |
| 6.2.1 Untersuchungshintergrund.....                            | 61        |
| 6.2.2 Durchführung der Untersuchung.....                       | 62        |
| 6.2.3 Datenerhebung .....                                      | 63        |
| 6.2.4 Messinstrumente .....                                    | 64        |
| 6.3 Statistische Analysen.....                                 | 66        |
| 6.4 Rücklauf.....  | 66        |
| 6.5 Stichprobe.....  | 70        |
| 7 Ergebnisse .....   | 72        |
| 7.1 Schulische Leistungen.....                                 | 72        |
| 7.2 Geschlechtsstereotype Einstellungen bei SchülerInnen ..... | 73        |
| 7.3 Wissen um die Gleichstellung der Frau .....                | 76        |

|   |            |
|---|------------|
| 7.4 Selbsteinschätzung und Ursachenzuschreibungen für schulische Leistung .   | 77         |
| 7.5 Hypothesenprüfungen .....   | 80         |
| 7.5.1 H1 Geschlechtsstereotype Einstellungen von SchülerInnen und Eltern.   | 80         |
| 7.5.2 H2 Geschlechtsstereotype Einstellungen der SchülerInnen und schulische Leistungen .....   | 80         |
| 7.5.3 H3 Geschlechtsstereotype und Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen bei SchülerInnen .....  | 81         |
| 7.5.4 H4 Geschlechtsstereotype und Ursachenzuschreibungen schulischer Leistungen durch die Eltern .....   | 82         |
| 7.5.5 H5 Ursachenzuschreibungen schulischer Leistungen von SchülerInnen und Eltern .....  | 83         |
| 7.5.6 H6 Ursachenzuschreibung und Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit der SchülerInnen im Zusammenhang mit den aktuellen schulischen Leistungen ..... | 85         |
| 7.5.7 H7 Migrationshintergrund und Schulleistung .....  | 86         |
| 7.5.8 H8 Geschlechtsstereotype bei SchülerInnen mit/ohne Migrationshintergrund .....  | 88         |
| 7.5.9 H9 Geschlechtsstereotype von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund .....  | 89         |
| 7.6 Modellprüfung .....   | 90         |
| <b>III Diskussion.....</b>  | <b>95</b>  |
| 8 Interpretation der Ergebnisse .....   | 95         |
| 8.1 Limitationen .....  | 103        |
| 8.2 Ausblick .....  | 104        |
| <b>IV Literaturverzeichnis .....</b>  | <b>107</b> |
| <b>IV Abbildungsverzeichnis .....</b>   | <b>147</b> |
| <b>V Tabellenverzeichnis .....</b>  | <b>149</b> |
| <b>VI Abkürzungsverzeichnis .....</b>   | <b>152</b> |
| <b>VII Anhang .....</b>   | <b>155</b> |
| Standorte der teilnehmenden Bildungseinrichtungen .....   | 155        |
| Verwendete Items aus dem REFLECT-SchülerInnenfragebogen .....   | 156        |

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| SchülerInnen-Fragebogen ..... | 161 |
| Eltern-Fragebogen .....       | 179 |
| Zusammenfassung .....         | 185 |
| Abstract.....                 | 187 |



## Einleitung

Junge Menschen sollen ihre Potenziale voll entfalten können, um selbstbestimmte und eigenverantwortliche Persönlichkeiten zu werden, die ihren Platz in der Gesellschaft finden sowie ihre Fähigkeiten verantwortungsbewusst und sinnvoll zum Wohle der Gemeinschaft einbringen werden. Die schulische Bildung kann hierfür einen wesentlichen Beitrag leisten. Zudem haben schulische Leistungen einen Einfluss auf die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten junger Menschen.

Wodurch werden jedoch schulische Leistungen beeinflusst? SchülerInnen und ihre Eltern können dazu unterschiedliche Ansichten haben: die Eigenschaften und Fähigkeiten der SchülerInnen, die geleistete Anstrengung, ihre Motivation, der Schwierigkeitsgrad der Leistungsanforderung oder einfach Glück oder Zufall. Diese subjektiven Vorstellungen wurden durch die Attributionstheorien bei Kelley (1970) und Weiner (1985) systematisiert und werden als „Ursachenzuschreibungen“ bzw. „Attributionen“ bezeichnet (Möller, 2010).

Ursachenzuschreibungen sind jedoch von den Geschlechtsstereotypen – in der Literatur oftmals auch als Geschlechterrollenbilder bezeichnet – nicht unabhängig (Yantis, 2010). Geschlechtsstereotype können als traditionelle Muster die Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen prägen: Jungen wären begabter und interessierter in den sogenannten MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik), Mädchen begabter, fleißiger und kompetenter in den sprachlichen Fächern (Frenzel, Pekrun & Goetz, 2007; Hellmich & Jahnke-Klein, 2008; Ludwig & Ludwig, 2007). Somit könnte erklärbar sein, warum sich Mädchen in Mathematik weniger anstrengen, da sie vermuten, hierfür weniger begabt zu sein und dass sich Anstrengung dafür nicht auszahlen würde (Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster; 2003; Prenzel et al., 2004). Die Überschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit bei Jungen kann als weiteres Beispiel für einen geschlechtsbezogenen Unterschied angeführt werden (Hannover, 1991).

In schulischen Fächern haben sich geschlechtsspezifische Ungleichheiten über die Jahre eher verringert, dennoch zeigen Mädchen und Jungen darin noch immer unterschiedliche Leistungen. Es gibt mehrere Gründe, warum sich diese Divergenzen entwickelt haben und noch immer beobachtet werden können. Die Geschlechtsstereotype bedeutsamer Bezugspersonen, wie z.B. der Eltern, haben dabei einen

großen Einfluss und können maßgeblich dazu beitragen, dass Mädchen und Jungen ihre volle Leistungsfähigkeit nicht erreichen können (Muntoni & Retelsdorf, 2020).

Eltern mit ausgeprägten Geschlechtsstereotypen führen schulische Ergebnisse vor allem auf das Geschlecht ihres Kindes zurück (Mösko, 2010). Ob und inwieweit SchülerInnen die geschlechtsspezifischen Vorstellungen ihrer Eltern über Ursachenzuschreibungen übernehmen, ist in vorliegender Arbeit von zentralem Interesse. Arbeiten von Berk (2011), Carli und Bukatko (2000), Gelman, Taylor und Nguyen (2004), Hannover und Kessels (2008), Yantis, (2010) sowie Dresel, Heller, Schober und Ziegler (2001) konnten beispielsweise aufzeigen, dass die Selbsteinschätzung und die wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten der SchülerInnen über die Eltern deutlich beeinflusst werden können.

Der aktuelle Forschungsstand umfasst jedoch nur relativ wenige Studien, welche die Auswirkungen von Geschlechtsstereotypen auf die Ursachenzuschreibungen der SchülerInnen im schulischen Kontext untersucht haben. Eine Ausnahme hierzu stellt die REFLECT-Studie (Finsterwald, Jöstl, Popper, Hesse, Spiel & Schober, 2012) dar, die wesentliche Erkenntnisse zur Rolle der Geschlechtsstereotype erbracht hat.

Der Ansatz der vorliegenden Arbeit ist eine Querschnittserhebung im Feld, die den Status Quo der SchülerInnen und ihrer Erziehungsberechtigten widerspiegelt. Als Besonderheit der Erhebung sind abhängige Daten anzuühren, die in Form von Eltern-Kind-Dyaden vorliegen. Ein zentraler Aspekt im empirischen Teil sind Modellprüfungen, um Schulleistungen – basierend auf Ursachenzuschreibungen und Fähigkeitseinschätzungen der SchülerInnen und ihrer Eltern sowie der Motivation – vorherzusagen.

Die gegenständliche Studie soll einen Beitrag zur Klärung der Art der Ursachenzuschreibung von Leistungen im schulischen Kontext erbringen. Die Berücksichtigung von Geschlechtsstereotypen und Attributionsstilen der SchülerInnen und ihren Eltern ist dabei von zentraler Bedeutung. Ebenso liefert die vorliegende Arbeit Informationen zur „Gendersensibilität“ von SchülerInnen. Sie soll aufzeigen, ob SchülerInnen aufgrund ihres Geschlechts und ihres Migrationshintergrundes in ihren schulischen Leistungen beeinträchtigt werden. Einige Studien konnten bereits belegen, dass in MigrantInnen-Familien ausgeprägtere Geschlechterrollenbilder vorherrschen (Athenstaedt & Alfermann, 2011; Biffl & Skrivanek; 2011; Hirschauer, 2012). Von Interesse ist somit, den Einfluss auf die schulische Entwicklung durch das

eigene und zugeschriebene Geschlechterrollenbild und der damit bedingten Assoziationen zu klären. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, inwiefern die untersuchten Faktoren auf die Leistungen der SchülerInnen einwirken.

Der Theorieteil dieser Arbeit erklärt zunächst Begriffe und Rahmenbedingungen, die im Gesamtkontext der gegenständlichen Untersuchung eine bedeutsame Rolle spielen. Hierzu zählen die schulische Leistung, der Migrationshintergrund und das schulische Selbstkonzept. In Kapitel 3.1 wird näher auf die Geschlechtsstereotype eingegangen und diese insbesondere im schulischen Kontext betrachtet. Das Kapitel 3.2 beschreibt anschließend Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen, bevor abschließend in Kapitel 3.3 auf einen gemeinsamen Zusammenhang von Geschlechtsstereotypen und Ursachenzuschreibungen sowie Fähigkeitszuschreibungen eingegangen wird. In Kapitel 3 wird zudem der Einfluss, den Eltern auf ihre Kinder über Geschlechtsstereotype und Ursachenzuschreibungen ausüben können, aufgezeigt. Kapitel 4 beschäftigt sich mit Gendersensibilisierung in der Schule und stellt mögliche Ansätze, wie beispielsweise die „Koedukative Reflexion“ im Rahmen der REFLECT-Studie und das Reattributionstraining vor. Im fünften und letzten Kapitel des Theorieteils werden die Zielsetzung und daran anschließend die Fragestellungen mit den daraus erarbeiteten Hypothesen vorgestellt.

Im empirischen Teil wird schließlich das methodische Vorgehen beschrieben und Ergebnisse der Untersuchung dargelegt. Der Diskussionsteil interpretiert die Resultate und geht abschließend auf Einschränkungen der Studie und auf einen weiteren Ausblick ein.

Sämtliche Datenerhebungen wurden von der Verfasserin arbeitsteilig zusammen mit den DiplandInnen Christoph Daubek, Veronika Holletschek und Eva Nevinova durchgeführt.



# I Theoretischer Hintergrund

## 1 Schulische Leistungen

SchülerInnen werden in der Schule für Ihre Leistungen beurteilt. Diese schulischen Leistungen werden anhand von Leistungsnachweisen, wie Prüfungen sowie Lernergebnissen und Verhaltensresultaten, ermittelt. Der Begriff Leistung bezieht sich somit auf ein konkretes Resultat, z.B. von einem Test, und wird im Gegensatz zum Begriff der „Fähigkeit“ als weniger stabil angesehen. Schaub und Zenke bezeichnen Leistung als „Grad, in dem ein Individuum ein Problem oder eine Aufgabe erfolgreich bewältigt“ (Schaub & Zenke, 2000, S. 349).

Schulnoten, als gängige, subjektive Beurteilungsmaße, bilden Leistungen in überschaubarer und verständlicher Weise ab (Tent, 2006) und werden in Österreich als standardisierte Indikatoren der Schulleistungsbeurteilungen im Allgemeinen anhand einer fünfstufigen Skala von (1) *sehr gut* bis (5) *nicht genügend* vorgenommen. Alternative Formen der Leistungsbeschreibung, wie beispielsweise schriftliche Feedbacks, sind in Österreich schulautonom und werden zum Halbjahr der zweiten Schulstufe ebenso zur Leistungsbeurteilung herangezogen. In österreichischen Volkschulen sind ab dem Ende der zweiten Klasse verpflichtend Ziffernoten vorgesehen; verbale Beurteilungen können jedoch zusätzlich erfolgen (Pädagogik Paket, 2018).

Ob eine bestimmte Schulnote als Erfolg oder Misserfolg angesehen wird, hängt, neben den betrachtenden Personen, von den Beurteilungsnormen ab (Schaub & Zenke, 2000). Nach Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler und Weidemann (2005) sind Bezugsnormen als Standards zu verstehen, mit denen ein vorliegendes Leistungsresultat einem Vergleich unterstellt wird. Zudem wird eingeschätzt, ob es sich dabei um eine gute oder schlechte Leistung handelt.

Diese didaktische Funktion der Leistungsbeurteilung ermöglicht es den SchülerInnen, den aktuellen Leistungsstand zu den MitschülerInnen zu vergleichen (soziale Bezugsnorm) sowie das Erreichen von Lernzielen und -inhalten zu erkennen (Schaub & Zenke, 2000). Die individuelle Bezugsnorm wiederum verdeutlicht persönliche Veränderungen im Lern- und Leistungsstand und ermöglicht den intraindividuellen Vergleich der bisher erbrachten Leistungen einer Person im Längsschnitt (Dückhäuser, Schöne, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002; Rheinberg, 2001). Es hängt von der jeweiligen Situation und der bewertenden Person ab, an welcher Bezugs-

norm sie sich bei der Beurteilung einer Leistung orientiert. Eltern und SchülerInnen können demnach unterschiedliche Ansichten haben, ob eine Schulnote als „Erfolg“ oder „Misserfolg“ gewertet wird.

Im deutschsprachigen Raum ist die Rückmeldung der Lernleistung in Form von Noten weit verbreitet und ein allgemein anerkannter Teil der Feedbackkultur im Bildungssystem (Dzelli, 2009). Noten werden bisweilen jedoch hinterfragt (Allemann-Ghionda, Auernheimer, Grabbe & Krämer, 2006; Kast, 2012; Plaimauer, Leeb & Zwicker, 2007; Stern, 2008; Thiel, 2005; Winter, 2004). Während die traditionelle Notengebung als subjektive Beurteilung einer Anpassungsleistung kritisiert wird, können schriftliche Leistungsrückmeldungen missverständlich aufgefasst werden (Hemetsberger, 2018). Beurteilungen der Leistung anhand verbaler Zeugnisse seien für manche Eltern schwieriger zu verstehen als Zeugnisse mit Ziffernnoten (Sacher, 2009). An den Neuen und Kooperativen Mittelschulen in Österreich ist eine sog. Ergänzende Differenzierende Leistungsbeschreibung (EDL) für das Jahreszeugnis in Ziffernnoten bundesweit verpflichtend vorgesehen. Diese beschreibt die Leistungsstärken der SchülerInnen und beinhaltet zusätzliche Informationen für SchülerInnen und ihre Erziehungsberechtigten (Westfall-Greiter, 2012).

Insbesondere die Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Notengebung sind für SchülerInnen als auch für ihre Eltern von großer Bedeutung (Grunder & Bohl, 2001; Neuweg, 2009; Roos, Huber, Sandmeier, Sempert & Schuler, 2007; Winter, 2015). Ein lösungsprozessbezogenes Feedback kann zu stärkerer Leistungs- und Interessensteigerungen führen als ein Feedback über Noten (Harks, Rakoczy, Hattie, Besser & Klieme, 2014). Das Hamburger Forschungsprojekt „LeiHS“ konnte beispielsweise aufzeigen, dass Notenzeugnisse kombiniert mit einer verbalen Leistungsrückmeldung bei SchülerInnen und ihren Eltern eine hohe Akzeptanz hervorufen (Beutel & Vollstaedt, 2002).

Leistung wird im Bildungskontext zunehmend durch den Kompetenzbegriff ersetzt (Weinert, 2001). Bedeutsame schulische Kompetenzbereiche beinhalten unter anderem mathematisch-naturwissenschaftliche sowie sprachliche Leistungen (Erst- und Fremdsprachen, Lesen, Schreiben) und auch Schlüsselkompetenzen, wie z.B. allgemeine Denk- und Problemlösungsstrategien. In den Neuen und Kooperativen Mittelschulen werden für die Leistungsbeurteilung demgemäß die drei Faktoren Kompetenzen, Komplexitätsgrad und Kriterien als Qualitätsaspekte herangezogen und Instrumente, wie Kriterienkataloge und Beurteilungsraster, eingesetzt (Westfall-

Greiter, 2012, 2013). Neue Zugänge zur Leistungsbeurteilung wurden im österreichischen Schulsystem durch die Einführung von Bildungsstandards (BIST) ermöglicht: Grundlegende Kompetenzen in den Unterrichtsgegenständen ersetzen herkömmlich überprüfbarer Lernstoff und Teilkertigkeiten. Die nach der 4. und 8. Schulstufe zu erreichenden Kompetenzziele orientieren sich an den Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards (Nationaler Bildungsbericht 2018; Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2019; Wiesner, Schreiner, Breit, & Pacher, 2017).

### **1.1 Geschlechterunterschiede in den Schulleistungen**

Geschlechterunterschiede zeigen sich in den unterschiedlichen akademischen Bereichen (Hußmann et al., 2017; OECD, 2016). Im nachfolgenden Kapitel werden diese für die sprachlichen Fächer – insbesondere für das Lesen – und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer näher erläutert.

Objektive Leistungstests konnten belegen, dass Jungen im Allgemeinen ab der Sekundarstufe I bessere mathematische und naturwissenschaftliche Leistungen aufweisen und Mädchen vor allem in den sprachlichen Fächern besser abschneiden (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Valtin & Walther, 2004; Kasten, 2006; Kessels, 2002; Lehmann, Peek, Gänßfuß & Husfeldt, 2002; Ziegler & Schober, 1997; Zimmer, Burba & Rost, 2004). Breit angelegte Schulleistungsstudien gingen ebenfalls der Frage zu leistungsbezogenen Geschlechterunterschieden nach. Auch hier waren für Jungen wiederholt bessere Leistungen in Mathematik und für die Mädchen bessere Leistungen im Lesen festzustellen (IGLU, Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung: Hußmann et al., 2017; PISA, OECD, 2016; TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study: Wendt, Bos, Selter, Köller, Schwippert & Kasper, 2016). Schulnoten zeigen sich dabei nicht zwangsläufig deckungsgleich mit den Ergebnissen dieser Publikationen; sie können jedoch miteinander korrelieren (Blossfeld, Bos, Hannover, Lenzen, Müller-Böling, Prenzel & Wößmann, 2009).

Sowohl PISA (Programme for International Student Assessment) im Auftrag der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) als auch TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) sind über die Jahre zu wichtigen Bestandteilen der Bildungspolitik geworden. Die standardisierte PISA-Studie erfasste erstmalig im Schuljahr 1996/97 die Leistungen der SchülerInnen in den Grundkompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften im Alter von

15 und 16 Jahren und wird in Österreich seit dem Jahr 2000 in einem dreijährigen Zyklus zu jeweils einem Schwerpunkt durchgeführt (IQS, 2020). Zuletzt wurde 2018 die Lesekompetenz schwerpunktmäßig erfasst. Die internationale TIMSS-Studie untersucht seit 1995 in einem vierjährigen Zyklus die Leistungen von SchülerInnen der 4. und 8. Schulstufe in den mathematischen sowie naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Seit 2007 nimmt Österreich jedoch nur noch mit der 4. Schulstufe an der Erhebung teil (TIMSS, 2019).

Sowohl PISA als auch TIMSS liefern einen bedeutenden Beitrag, um geschlechtsbezogene Unterschiede in den Leistungen sowie ihre Ausprägung im internationalen Vergleich festzustellen und zu analysieren (Faulstich-Wieland, 2015; Nationaler Bildungsbericht 2018). Sie belegen zudem Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Fähigkeitsselbstkonzepte und der Motivation der Mädchen und Jungen (OECD, 2016). Diese Unterschiede werden in der frühen Kindheit noch als eher gering eingestuft, sie nehmen jedoch über die Jahre auffallend zu (Archambault, Eccles & Vida, 2010; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002).

### **Sprachliche Fächer**

Internationale wie auch nationale Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA, PIRLS) gelangen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass Mädchen zumeist bessere Leistungen in sprachlichen Fächern, wie etwa in Deutsch und bei Fremdsprachen, gegenüber Jungen erreichen (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016; Lühe, Becker, Neumann & Maaz, 2016; PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study; zur Erfassung der Lesekompetenz auf der 4. Schulstufe: Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007; Stanat & Kunter, 2003; Suchań & Breit, 2016; Suchań & Wintersteller, 2013; Wallner-Paschon, 2012; Zimmer et al., 2004). Insbesondere im Teilbereich Lesen konnten in allen 38 teilnehmenden PISA-Ländern, seit Beginn der PISA-Erhebungen bis inklusive 2018, Mädchen konsistent bessere Resultate als Jungen erreichen (Driessen & van Langen 2013; Hannover & Kessels, 2011; PIRLS: Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012).

In Österreich fallen diese Geschlechterunterschiede im internationalen Vergleich besonders deutlich aus. Einen noch größeren Vorteil für Mädchen verzeichneten Köller, Knigge und Tesch (2010) im Teilbereich Rechtschreiben gegenüber dem Lesen und Zuhören. Untersuchungen belegen zudem geschlechtsspezifische Unterschiede bei sprachlichen Kompetenzen bereits gegen Ende der Volksschulzeit, die sich über die weiteren Schuljahre verstärken können (Artelt et al., 2007; Hußmann et

al., 2017). Geschlechterdisparitäten zugunsten der Mädchen konnten auch bei fremdsprachlichen Kompetenzen, wie z.B. in Englisch, festgestellt (Hartig & Jude, 2008; Kölle, Knigge & Tesch, 2010) und beispielsweise durch die DESI (Deutsch Englisch SchülerInnenleistungen International) – Studie (DESI-Konsortium, 2008) sowie durch die LAU (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung) - Studie (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012).

### **MINT-Fächer**

In den naturwissenschaftlichen Fächern konnten bei Mädchen und Jungen in der PISA-Studie von 2018 erstmals keine signifikanten Leistungsunterschiede gefunden werden (PISA 2018: Suchań, Höller & Wallner-Paschon, 2019). Demgegenüber war in der PISA-Erhebung von 2015 noch eine deutliche Differenz zwischen Mädchen und Jungen in der Sekundarstufe 1 festzustellen (OECD, 2016).

Im Fach Mathematik zeigt sich gegenüber den anderen naturwissenschaftlichen Fächern ein anderes Bild: Der Forschungsstand bezüglich einer durchgehend besseren mathematischen Leistung bei Jungen erweist sich eher als uneinheitlich und sogar widersprüchlich. Es existieren zahlreiche Studien im Primar- und Sekundarbereich sowohl auf querschnittlicher als auch longitudinaler Basis (Bos et al., 2004; Pekrun et al., 2004). Einige Studien belegten, dass Schüler bessere Leistungen aufwiesen als Schülerinnen (Bos et al., 2004) und zeigten deutliche Kompetenzvorteile der Jungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich auf (Hannover & Kessels, 2011; Kampshoff, 2007; Stadler, 2009). Zudem konnte beobachtet werden, dass Testleistungen und Schulnoten nur wenig übereinstimmten (Bacher & Paseka, 2006; Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008; Haider & Schreiner, 2006; Spiel, Schober & Litzenberger, 2008).

Demgegenüber konnten weitere Publikationen nur einen unwesentlichen Leistungsvorsprung für Jungen (Frey, Asseburg, Carstensen, Ehmke & Blum, 2007; Prenzel et al., 2007) oder keine signifikanten Leistungsunterschiede in Mathematik zeigen (Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2003; Hannover & Kessels, 2011). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Mädchen im Bereich der Mathematik und der Naturwissenschaften deutlich aufgeholt haben (Prenzel et al., 2007).

Bei internationalen Studien erzielten Schüler und Schülerinnen auf der 4. und 8. Schulstufe in vielen Ländern ähnliche Ergebnisse. PISA 2015 konnte für 18 von 38 Ländern vergleichbare Leistungen für Mädchen und Jungen aufzeigen. Für Österreich fiel der Leistungsunterschied jedoch am höchsten aus: Jungen erzielten in Ma-

thematik signifikant bessere Resultate als Mädchen (Schwantner & Schreiner, 2010; PISA 2018). Ebenso konnte PISA 2018 für den Sekundarbereich zwar einen geringeren, aber dennoch vorhandenen Vorteil für Jungen in Mathematik feststellen (PISA 2018). Geschlechterunterschiede sowohl in Mathematik als auch bei sprachlichen Fächern lassen sich bereits gegen Ende der Volksschulzeit, vor allem aber in höheren Schulstufen beobachten (Eurydice, 2009). Im Allgemeinen fallen Leistungsunterschiede in Mathematik zwischen Mädchen und Jungen deutlich kleiner als beim Lesen aus (PISA, 2018).

Geschlechterunterschiede in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen der SchülerInnen werden bei PISA und TIMSS auch als kulturell bedingt angesehen. In einigen Ländern, wie beispielsweise in Finnland, konnten keine oder nur sehr geringe Kompetenzunterschiede bei Mädchen und Jungen aufgezeigt werden, in wiederum anderen Ländern, wie beispielsweise in Österreich und Deutschland, waren diese auffälliger. In Österreich wurden die größten Geschlechterunterschiede in den Mathematikleistungen zugunsten der Jungen im EU-Länder-Vergleich festgestellt (bmbwf, 2018). In Island zeigte sich sogar ein Vorteil für Mädchen (Martignon, 2010). Auch US-Studien konnten keinen einheitlichen Vorsprung für Jungen verzeichnen (Hyde, Lindberg, Linn, Ellis & Williams, 2008). Einen Überblick über Genderaspekte in internationalen Vergleichsstudien bietet die Internetseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (bmbwf, 2018).

## 1.2 Erklärungsmodelle für Leistungsverhalten

Schulleistung beinhaltet eine Vielfalt erfassbarer einzelner Leistungen. Sie lässt sich aus dem komplexen Zusammenwirken verschiedener Faktoren verstehen, wobei sowohl kognitive, wie z.B. die Intelligenz, als auch nicht-kognitive Einflussgrößen, wie z.B. die Motivation, eine bedeutende Rolle spielen (Spinath, Freudenthaler & Neubauer, 2010). Unstrittig ist, dass vor allem nicht-kognitive Variablen einen maßgeblichen Einfluss auf die Entstehung von geschlechtsspezifischen Leistungen ausüben können (Spiel, Schober & Finsterwald, 2011).

Um Schulleistung zu operationalisieren und empirisch messbar zu machen, sind einzelne Leistungen zu berücksichtigen (Seitz, 2006). Diese können sich auf unterschiedliche Aspekte, wie z.B. deklaratives oder prozedurales Wissen, fachspezifisches Wissen oder überfachliche Fähigkeiten beziehen (Leutner, 2010). Bereits

Krapp (1976) bezeichnete Schulleistung als ein hypothetisches Konstrukt, das sowohl Fertigkeiten als auch Fähigkeiten umfasst und nicht direkt beobachtbar ist.

Zu den einflussnehmenden Faktoren auf die Schulleistung existieren einige Prognosemodelle. Sie stellen bedeutsame Bedingungen zum Zustandekommen von Schulleistung dar (Chudaske, 2012) und können zahlreiche Wechselwirkungen und Möglichkeiten zur Kompensation verdeutlichen (Helmke & Schrader, 2010).

Das allgemeine Bedingungsmodell von Heller (2000) veranschaulicht die Vorhersage von Schulleistungen anhand von kindbezogenen Bedingungsfaktoren. In Ergänzung zu allgemeinen kognitiven Fähigkeiten kommt auch psychosozialen lernbezogenen Faktoren als Moderatoren eine bedeutende Rolle zu. Das Modell bildet die komplexen Begabungs-Leistungs-Zusammenhänge, unter Berücksichtigung der vermittelnden, sozialen und individuellen Moderatoren, ab. *Abbildung 1* zeigt das allgemeine Bedingungsmodell der schulischen Leistung von Heller (2000).

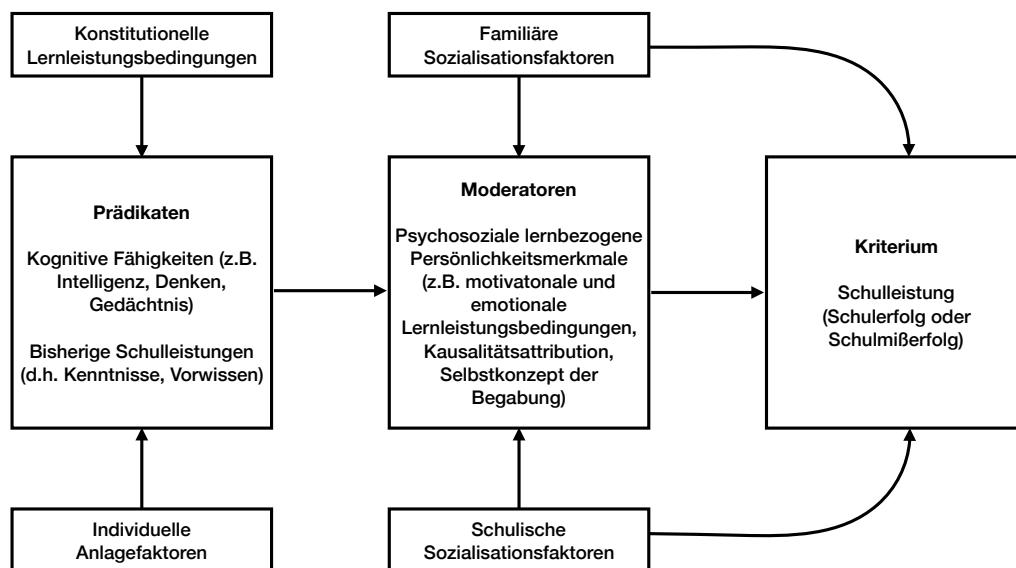


Abbildung 1: Leistungsbedingungsmodell für die schulische Leistung (nach Heller, 2000)

Hellers Bedingungsmodell beschreibt die Entwicklung von Fähigkeiten zu Leistungen durch den Einfluss von Prädiktoren und Moderatoren (Heller, 2001). Prädiktoren (kognitive Fähigkeiten) von Schulleistungen beziehen sich auf Variablen, die in einem kausalen oder auch nur korrelativen Zusammenhang zum Kriterium Schulleistung stehen. Moderatoren (nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale) regeln das Verhältnis zwischen kognitiven Merkmalen und der Schulleistung. Sie werden von

familiären und schulischen Sozialisationsfaktoren sowie konstitutionellen Lernleistungsbedingungen beeinflusst und können nach Heller (2001) sowohl hemmend als auch förderlich wirken. Beispiele für Moderatoren sind psychosoziale lernbezogene Eigenschaften (z.B. Kausalitätsattributionen, das Selbstkonzept, die Motivation, Interessen und Lern- und Arbeitsstile) sowie Umweltfaktoren (z.B. familiäre und schulische Sozialisationsaspekte, die Lernumgebung und der sozioökonomische Status).

Um den Zusammenhang zwischen Prädiktoren und dem Kriterium Schulleistung sowie die Effekte der Moderatoren zu verstehen, soll anhand des Modells einerseits der Frage nach der Rolle nicht-kognitiver und kognitiver Indikatoren für die Schulleistung nachgegangen, aber auch Wechselwirkungen zwischen den Indikatoren näher betrachtet werden. Bessere Werte bei den Moderatoren bedingen passendere Zusammenhänge zwischen den Prädiktoren und der Leistung. In kognitiven Prädiktorvariablen sieht Heller (1995) „eine zwar notwendige, aber in vielen Fällen keine hinreichende Voraussetzung für treffsichere Schulleistungsprognosen“ (Heller, 1995, S.983). So reichen bei besonders guten schulischen Leistungen meist kognitive Variablen zur Prognose aus. Bei den meisten Schülerinnen und Schülern zeigt es sich jedoch erforderlich, auch Moderatorvariablen zur Erklärung der Leistung miteinzubeziehen.

Zusammenfassend lässt sich das Kriterium Schulleistung nach Heller (2000) als ein Zusammenwirken vielfältiger Bedingungen verstehen. Zudem zeigt sein Modell die Bedeutung sozialer Bedingungsvariablen auf. Einflüsse auf schulische Leistung beinhalten neben individuellen Merkmalen der Persönlichkeit der SchülerInnen auch Faktoren der sozialen Umwelt, wie z.B. die Qualität des Unterrichts, die Persönlichkeit der LehrerInnen, die Klasse und Peers (Frenzel, Goetz, Pekrun & Watt, 2010; Muntoni & Retelsdorf, 2020; Salikutluk & Heyne, 2017) sowie den Einfluss von Medien (Chudaske, 2012; Eurydice, 2009).

Auch Helmke und Schrader (2006) erklären in ihrem universellen Modell schulische Leistung durch das Zusammenspiel vielfältiger Faktoren und postulieren zwischen den Determinanten der Schulleistung zahlreiche Wechselwirkungen sowie Möglichkeiten zur Kompensation (Helmke & Schrader, 2010). Sie veranschaulichen weitergehend, dass sich schulische Leistung auch umgekehrt auf die zugrundeliegenden Einflüsse, wie z.B. den Unterricht und die Erziehung, auswirken kann (Helmke & Schrader, 2006).

Umfassende Lernprozesse können ebenso anhand des Aktiotop-Modells nach Ziegler (2005, 2009) beschrieben werden. Das Konstrukt wird in diesem Modell durch das „Aktiotop“ dargestellt, das den Einfluss wesentlicher Umweltfaktoren auf den Lebensraum einer Person berücksichtigt (Reutlinger, 2010; Spiel, Schober, Finsterwald, Jöstl & Popper, 2012; Ziegler, 2005, 2008; Ziegler, Heller, Schober & Dresel, 2006; Ziegler, Reutlinger & Hering, 2012). Dieses Modell lässt sich durch vier Komponenten bestimmen: die Ziele, den subjektiven Handlungsraum, das aktuelle Handlungsrepertoire (als personale bzw. interne Faktoren, innerhalb des Aktiotops liegend) und die Umwelt, die als vierte Komponente außerhalb des Aktiotops positioniert ist. Die Komponenten stehen in wechselseitiger Verbindung zueinander und interagieren auch mit der Umwelt (Ziegler, Stöger, & Grassinger, 2011). Anhand des Aktiotop-Modells lassen sich Geschlechtsstereotype, die in Kapitel 3.1 beschrieben werden, einordnen und Geschlechterunterschiede erklären (Ziegler et al., 2006). Internale und externe Faktoren, einschließlich der Geschlechtsstereotype, sind dem Bereich des subjektiven Handlungsraums zugeordnet, und sie können auf das Aktiotop einer Person, d.h. auf ihre Handlungen und Ziele, Einfluss nehmen (Klauer, 2008). Das Aktiotop einer Person wird in *Abbildung 2* dargestellt.

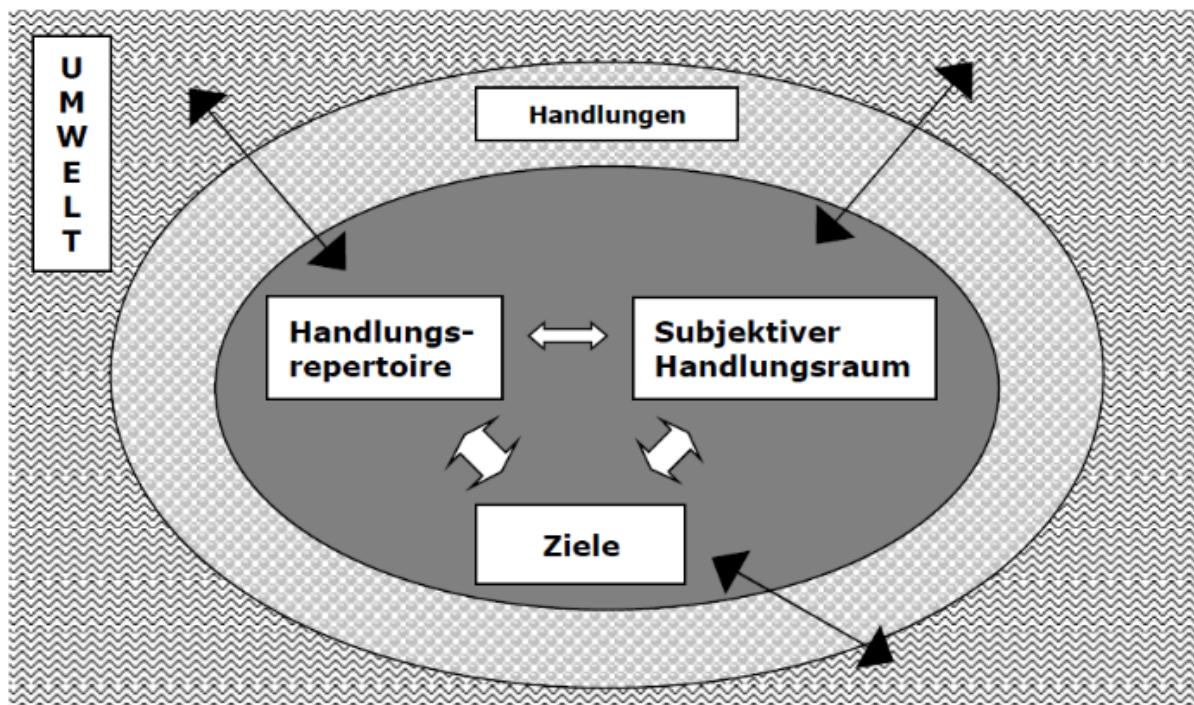


Abbildung 2: Das Aktiotop-Modell nach Albert Ziegler (2009) (aus: Heilpädagogik online 02/09, S. 15)

In vielen Modellen, einschließlich im Aktiotop Modell, wird schulische Leistung als Ergebnis eines komplexen Prozesses verstanden. Auch Faktoren wie die Intelligenz, Persönlichkeitsmerkmale und motivationale Faktoren spielen als Einflussgrößen auf das Konstrukt Leistung eine wesentliche Rolle (Spinath, Freudenthaler, & Neubauer, 2010; Spinath, Spinath, Harlaar, Plomin, 2006). Auf Basis des aktuellen Forschungsstandes, der von einer identischen kognitiven Basis bei Mädchen und Jungen ausgeht, fokussieren sich Untersuchungen im bildungspsychologischen Bereich darauf, Geschlechterunterschiede bei schulischer Leistung auf nicht-kognitive Faktoren, wie z.B. die Lernmotivation, das Interesse und das akademisches Selbstkonzept der SchülerInnen, zurückzuführen. Zu weiteren wichtigen Determinanten der Schulleistung, die auch Untersuchungsgegenstand vorliegender Arbeit sind, zählen Geschlechtsstereotype, Ursachenzuschreibungen und der Migrationshintergrund.

Verallgemeinernd werden in Erklärungsmodellen zum Leistungsverhalten auch Faktoren wie die Leistungsmotivation, die Belastbarkeit, Interessen und Aspekte der Lernfähigkeit sowie spezielle Fähigkeiten angeführt (Kubinger, 2006). Auch kognitive Stile, wie z.B. die Feldabhängigkeit (Hergovich, 1994), die Frustrationstoleranz, die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub (*delay of gratification*) (Kubinger, 2006) sowie die Anstrengungsvermeidung (Rollett, 2005; Rollett & Rollett, 2010) stellen mögliche Einflussfaktoren auf das Leistungsverhalten dar.

Die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler kann demnach einen wesentlichen Einfluss auf schulische Leistung ausüben (Robbins, Lauver, Davis, Langley & Carlstrom, 2004). Sie steht nach Heckhausen & Heckhausen (2006) für einen ausreichend starken Willen, eine angestrebte Güte eines Ergebnisses als Ziel zu erreichen und wird stark von der Persönlichkeit eines Menschen sowie von seiner Umwelt beeinflusst (Seitz, 2006). Eine vorhandene Leistungsmotivation impliziert jedoch nicht zwangsläufig auch eine bessere Schulleistung (Helmke, Hosenfeld, Schrader & Wagner, 2002; Schuchart, 2009). Hierbei lässt sich ein nur geringfügiger Zusammenhang annehmen (Wild, Hofer & Pekrun, 2006).

Die Wahrnehmungsstile Feldabhängigkeit bzw. Feldunabhängigkeit – als verhältnismäßig konstante Persönlichkeitsmerkmale – gehen auf Witkin (1954) zurück. Sie beziehen sich darauf, ob ein Objekt in Abhängigkeit oder Unabhängigkeit des Wahrnehmungsfeldes, in das es eingebettet ist, wahrgenommen wird. Feldabhängigen Personen werden Persönlichkeitsmerkmale wie Minderwertigkeitsgefühle,

Antriebshemmung und mangelnde Selbsteinsicht zugeschrieben. Feldunabhängige Personen gelten als aktiver, selbstbewusster und resistenter (Kerekjarto, 2013).

Belohnungsaufschub umschreibt den Verzicht auf eine kurzfristige Bedürfnisbefriedigung, mit der Absicht später eine umso größere Belohnung zu erhalten, die ohne diesen Verzicht unerreichbar erscheint (Forstmeier & Maercker, 2011). Die Frustrationstoleranz bezieht sich auf die Fähigkeit mit Misserfolgen umgehen zu können, nicht vorzeitig aufzugeben und ein Durchhaltevermögen zu entwickeln und wird mit dem Bedürfnisaufschub in Relation gesetzt (Achtziger & Gollwitzer, 2006; Kubinger, 2006).

### **1.3 Migrationsstatus und schulische Leistungen**

Im österreichischen Bildungssystem gibt es zahlreiche SchülerInnen mit Migrationshintergrund. So lebten in Österreich im Jahr 2016 etwa 1.897.977 (22,1%) Menschen mit Migrationshintergrund, davon 1.414.908 (16,5%) als erste Generation und 483.069 (5,6%) als zweite Generation (Statistik Austria, 2017). An den verschiedenen Schulen sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund unterschiedlich stark vertreten. So weisen Biffl und Skrivanek (2011) darauf hin, dass es in Österreich in den unterschiedlichen Schulformen eine breite Streuung von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund gibt. Die Anteilswerte von „SchülerInnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit“ an den Schulen in den Wiener Bezirken betrugen zwischen 17,4% in Liesing und 35,6% in der Brigittenau (Integrationsfond, 2018). Der Durchschnitt der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Wien lag im Schuljahr 2016/17 für alle Schultypen bei 51,2 %, für die Neuen und Kooperativen Mittelschulen bei 72,8 % (Integrationsbericht, 2018).

Um die Situation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu beschreiben, können verschiedene Beurteilungsmerkmale herangezogen werden, bei denen vor allem die Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolg eine wesentliche Rolle spielen (Bellin, 2009). Personen mit Migrationshintergrund abzugrenzen, zeigt sich jedoch als Herausforderung, da hierfür keine einheitlichen Definitionen existieren (Diefenbach, 2007). Statistik Austria definiert „Personen mit Migrationshintergrund“, wenn beide Elternteile einer Person im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe unterteilt sich in MigrantInnen, die selbst im Ausland geboren wurden („1. Generation“) und in jene, die als Kinder von zugewanderten Eltern, bereits selbst im Inland zur Welt gekommen sind („2. Generation“) (Statistik Austria, 2019). Kinder und Jugendliche, die

zumindest einen in Österreich geborenen Elternteil haben, werden nach OECD zu den einheimischen SchülerInnen gerechnet (Breit, 2009; Schwantner, Toferer & Schreiner, 2013). Internationale Schulleistungsstudien differenzieren bezüglich des Migrationshintergrundes nach dem Geburtsland der Eltern der SchülerInnen und dem Sprachgebrauch in der Familie (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012).

Die schwächsten schulischen Leistungen wurden bisher bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund festgestellt, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Sofern nur ein Elternteil aus einem anderen Land stammt, konnten bei diesen Kindern ebensfalls schwächere Leistungsergebnisse beobachtet werden. Vor allem beim Lesen und in naturwissenschaftlichen Fächern wurde festgestellt, dass SchülerInnen ohne Migrationsgrund bessere schulische Leistungen erbrachten.

Internationale Studien zum Migrationshintergrund im Zusammenhang mit den Bildungschancen (Diefenbach, 2004; Gogolin, Neumann & Roth, 2003; Kao & Thompson, 2003; Phillips & Chin, 2005) sowie der Nationale Bildungsbericht 2018, der auf den starken Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg hinweist, betonen, dass das familiäre und soziale Umfeld von Kindern bedeutsame Faktoren im schulischen Kontext darstellen. Ein niedriger sozioökonomischer Status, der Migrationshintergrund, keine ausreichenden Deutschkenntnisse (Ramsauer, 2011) oder ein niedriges Bildungsniveau sowie ein geringes Einkommen der Eltern (Kristen & Granato, 2007) weisen häufig auf eine schlechtere Ausgangslage der SchülerInnen hin.

Der Migrationshintergrund an sich wird jedoch nicht als ein Risikofaktor für den Bildungserfolg angesehen. Dennoch ist zu beobachten, dass sich unter MigrantInnen der 1. sowie 2. Generation häufiger SchülerInnen mit einem sozialen Risiko befinden. Dies lässt sich gemäß dem Bildungsbericht 2018 vorwiegend auf die Erstsprache, einen niedrigen Berufsstatus und den Bildungsstand der Eltern zurückführen. Etwa 4 % der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund haben alle drei Risiken, die eine erfolgreiche Bildungslaufbahn und einen entsprechenden Kompetenzerwerb erschweren können.

Risikofaktoren zur Entwicklung schulischer Kompetenzen und Leistungen bei Jugendlichen werden beispielsweise bei Stanat, Baumert und Müller (2005), Hadjar und Hupka-Brunner (2013), Hopf (2005), Ramm, Walter, Heidemeier und Prenzel (2005), Stanat und Christensen (2006) sowie Walter, Ramm, Zimmer, Heidemeier

und Prenzel (2006) angeführt. Dazu zählen ein bestehender Migrationshintergrund (Khan-Svik, 2010), die Dauer des Kindergartenbesuchs, die Lernmotivation, sprachliche Kompetenzen und die Dauer des Aufenthalts im Land (Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher, 2009). Heinze, Herwartz-Emden und Reiss (2007) machen vor allem mangelhafte Sprachkenntnisse für Benachteiligungen in allen Unterrichtsgegenständen bzw. für schlechtere Leistungsergebnisse verantwortlich. Der Bericht für die Europäische Kommission von Lynch und Feeley (2009) zum Thema „Gender and Education“ zeigte zudem geschlechtsbezogene Unterschiede bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen auf.

Traditionell geprägte Einstellungen in den MigrantInnenfamilien können einen nachteiligen Einfluss auf die schulische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ausüben (Diefenbach, 2004) und beispielsweise Mädchen hinsichtlich des Bildungserwerbs, wie z.B. beim Zugang zur Hochschule bzw. zur Berufsbildung, ungünstig beeinflussen. Einige Eltern mit Migrationshintergrund zeigen wiederum hohe Bildungsaspirationen (Ramsauer, 2011), jedoch konnten auch teils unrealistische Zielerwartungen in Bezug auf die Schulleistungen, Bildungsabschlüsse und das Sozialprestige beobachtet werden (Schlösser, 2004).

Forschungsergebnisse auf nationaler und internationaler Ebene, wie z.B. der PISA-Studien, konnten die benachteiligte Bildungssituation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund bestätigen. Sie zeigten Unterschiede in den Leistungen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund auf, und stellten einen negativen Einfluss des Migrationshintergrundes auf die schulische Leistung fest (Herzog-Punzenberger, 2007; Lee, 2002; Marx & Stanat 2012; Schofield & Alexander, 2009).

Für den deutschsprachigen Raum (Österreich, Deutschland) ergaben sich anhand der PISA-Studien keine Vorteile bei den Leistungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die im Inland geboren wurden und dort auch ihre bisherige Bildungslaufbahn durchlaufen hatten, gegenüber denjenigen, die im Ausland geboren wurden (Baumert & Schümer, 2001, 2002; Breit, 2009; Lassnigg & Vogtenhuber, 2009; Prenzel, Heidemeier, Ramm, Hohensee & Ehmke, 2003; Schreiner & Breit, 2006). Im Vergleich zu Schülerinnen ohne Migrationshintergrund zeigten SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den meisten OECD-Ländern auffallend geringere Leistungen (Baumert & Schümer, 2001; Biffl & Skrivanek, 2011; Schreiner & Breit, 2006; Stanat & Christensen, 2006; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Besonders in Österreich und Deutschland konnte zwischen beiden Gruppen ein großer Unter-

schied festgestellt werden (Baumert & Schümer, 2001, 2002; Breit, 2009; Lassnigg & Vogtenhuber, 2009; Ramm, Prenzel, Heidemeier & Walter, 2004; Schofield, Alexander, Bangs & Schauenburg, 2006; Shajek, Lüdtke & Stanat, 2006).

Auch der österreichische nationale Bildungsbericht von 2018 hebt hervor, dass bei mehrsprachigen SchülerInnen – ohne Erstsprache Deutsch – auffallend niedrigere Leistungen hinsichtlich des Erreichens der Bildungsstandards in Lesen und Mathematik festzustellen waren, und diese SchülerInnen die Bildungsstandards nicht oder nur zum Teil erreichten (Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012; Nationaler Bildungsbericht 2018). Einen Gegenbeleg liefert eine längsschnittlich angelegte Studie von Berendes, Becker, Jacoby, Flunger, Nagengast und Trautwein (2018), die aufzeigen konnte, dass der Migrationshintergrund keinen Moderator für einen geschlechterbezogenen Unterschied in Bezug auf eine geringere Leseleistung bei Jungen darstellt.

Einem bestehenden Migrationshintergrund im schulischen Kontext werden jedoch auch positive Aspekte zugeschrieben. So beobachtete Becker (2010) bei Personen mit Migrationshintergrund ein oftmals ehrgeiziges und ambitioniertes Verhalten mit einer hohen Bildungsaspiration. Eine Schweizer Studie von Brandenberger, Hagenauer und Hascher (2017) belegte, dass SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund – trotz geringerer mathematischer Leistungsresultate – über eine stärker ausgeprägte selbstbestimmte Lernmotivation verfügten und dadurch eine günstigere Ausgangslage als bei jenen ohne Migrationshintergrund gegeben war. Im schulischen Erfolg sieht Sandfuchs (2000) bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund den „besten Indikator für schulische Integration“ (Sandfuchs, 2000, S. 55), und der Autor weist zudem darauf hin, dass das wissenschaftliche sowie gesellschaftliche Interesse an schulischen Erfolgen bzw. Misserfolgen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund – trotz weiterhin migrationsbedingter Probleme im Kontext Schule – in den letzten Jahren abgenommen hat (Sandfuchs, 2000).

## 2 Selbstkonzept und Schulleistung

Selbstkonzepte sind Bewertungen und Einschätzungen zur eigenen Person oder ihrer Fähigkeiten und werden als relevante Prädiktoren von Leistungen verstanden (Wolter & Hannover, 2014). Moschner und Dickhäuser (2006) verstehen unter dem Selbstkonzept die Vorstellung, die ein Individuum über seine Eigenschaften und Fähigkeiten besitzt. Sie definieren den Begriff als die „Gesamtheit der Bewertungen der Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten, die sich eine Person selbst zuschreibt“ (Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 685). Eine Definition von Wild, Hofer und Pekrun beschreibt das Selbstkonzept auch als „Gedächtnisstruktur, die alle auf die eigene Person bezogenen Informationen enthält“ (Wild, Hofer & Pekrun, 2006, S. 225).

Das Selbstkonzept entwickelt sich aufgrund eigener kognitiver Fähigkeiten (Harter, 2006), wird jedoch auch durch die Umgebung beeinflusst (Moschner, 2001; Schütz & Sellin, 2006) und durch soziale Erfahrungen mit bedeutsamen Bezugsgruppen bestimmt (Martignon, 2010). Das Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen kann sich nicht nur ihre schulische Leistung auswirken. Es beeinflusst auch ihr Verhalten, wie z.B. ihre Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, ihre Gedanken und Gefühle sowie ihre Leistungsmotivation und den Verlauf ihrer schulischen Laufbahn (Fenzel, 2000; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Kölle & Baumert, 2005). Auch beim Umgang mit schulischen Misserfolgen spielt es eine wichtige Rolle (Moschner, 2010).

Das Selbstvertrauen einer Person stellt nach Zulauf Logoz (2012) einen Teil des Selbstkonzepts dar und wird in Bezug auf Leistung als eine recht beständige Überzeugung der eigenen Kompetenzen in einem bestimmten Bereich, wie z.B. in Unterrichtsgegenständen, aufgefasst (Helmke, 1992). Es wird auch zur Erklärung von geschlechtsbezogenen Leistungsunterschieden herangezogen. Eine positive Selbstbewertung führt zu einer höheren Selbstwertschätzung und trägt somit zu einem höheren Selbstkonzept bei (Schütz & Sellin, 2006).

In der pädagogisch-psychologischen Forschung wird zwischen dem akademischen und dem nicht-akademischen Selbstkonzept (sozial, emotional sowie körperbezogen) unterschieden. Das akademische Selbstkonzept umfasst sämtliche Informationen einer Person in Bezug auf ihre kognitive Leistungsfähigkeit und spielt insbesondere bei schulischen Leistungen und Lernprozessen eine wesentliche Rolle (Marsh & Craven, 2006; Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006; Trautwein, Lüdtke, Marsh & Nagy, 2009). Zeinz und Kölle umschreiben es als „generalisierte selbstbezogene Fähigkeitskognitionen, die sich auf die erbrachten Leistungen in den verschiedenen

Schulfächern beziehen“ (Zeinz & Köller, 2006, S. 177). Im schulischen Bereich betrachtet man überwiegend die sprachlichen und mathematischen Selbsteinschätzungen (Wild, Hofer & Pekrun, 2006). Ein ausgeprägtes Fähigkeitsselbstkonzept wird auch als bedeutsame Einflussgröße für ansprechende Leistungen in den MINT-Fächern angesehen (Hannover, 2010). Trautwein und Möller (2016) heben zudem soziale, dimensionale und zeitbezogene Vergleiche bei der Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts hervor.

Zwischen akademischem Selbstkonzept und der schulischen Leistung konnte ein positiver Zusammenhang mehrfach empirisch belegt werden (Köller, Klemmert, Möller & Baumert, 1999; Marsh & Martin, 2011). Dieser gilt als eindeutig und wechselseitig (Dickhäuser, 2006; Guay, Marsh & Boivin, 2003; Marsh & Köller, 2004; Trautwein et al., 2009) und wird in zahlreichen Studien im Hinblick auf Richtung und Ausmaß der wechselseitigen Beeinflussung untersucht (Guay, Marsh & Boivin, 2003; Marsh & Craven, 2006; Marsh et al., 2005). Hierbei stehen zwei unterschiedliche Ansätze hinsichtlich einer Wirkungsrichtung im Mittelpunkt: Der Self-Enhancement-Ansatz bezieht sich auf den Einfluss des Selbstkonzeptes auf die darauffolgende Leistung, der Skill-Development-Ansatz dagegen besagt, dass eine erbrachte Leistung einen Einfluss auf das Selbstkonzept ausüben kann (Lohrmann, Götz & Haag, 2010; Moschner, 2010). Auch wenn beide Ansätze empirisch bestätigt wurden, beziehen sich aktuellere Sichtweisen auf eine gegenseitige Beeinflussung von Selbstkonzept und Leistung, nach Marsh (1990) auch im Reciprocal Effects-Modell zusammengefasst (Chamorro-Premuzic, Harlaar, Greven & Plomin, 2010; Gest, Domitrovich & Welsh, 2005; Quirk, Schwanenflugel & Webb, 2009).

Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im fachspezifisch-akademischen Selbstkonzept konnten im Vergleich zum allgemeinen akademischen Selbstkonzept, in dem sich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigten, erst gegen Ende der Volksschulzeit, d.h. ab der 5. Schulstufe, festgestellt werden (Hergovich, Sirsch & Felinger, 2004; Weinhardt, 2017). Akademisch-fachspezifische Selbstkonzepte werden auch maßgeblich durch die Umwelt beeinflusst (Eccles, 2005; Steffens, Jelenec & Noack, 2010; Weinhardt, 2017). Eltern und LehrerInnen neigen beispielsweise dazu, Jungen eine höhere mathematische Begabung zuzuschreiben, obwohl von einer gleichen Begabung auszugehen ist. In weiterer Folge wird dadurch die Selbsteinschätzung der SchülerInnen beeinflusst (Wild & Möller, 2009). Das Vorurteil „Mathematik wäre nichts für Mädchen“ scheint in der Gesellschaft fest veran-

kert zu sein. Bei gleichen Leistungen zeigen Mädchen ein geringeres Selbstkonzept in Mathematik als Jungen und auch ihre Selbsteinschätzung in Mathematik und den Naturwissenschaften fällt geringer aus (Ehm, Nagler, Lindberg & Hasselhorn, 2014; Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2003; Lindberg, Linkersdörfer, Ehm, Hasselhorn & Lonnemann, 2013; Mösko, 2010; Prenzel, Schöps, Rönnebeck, Senkbeil, Walter, Carstensen & Hammann, 2007; Rieske, 2011). Hannover (1991) konnte ebenso in ihrer Studie belegen, dass Mädchen ihre mathematischen Leistungen – sowohl im Vergleich zu den Jungen als auch zu ihrer tatsächlich erbrachten Leistung (Schulnoten in Mathematik) – unterschätzen. Jungen verfügen demnach über ein höheres mathematisches und naturwissenschaftliches Fähigkeitsselbstkonzept (Dresel et al., 2001; Hergovich et al., 2004; Schilling et al., 2006; Simpkins, Davis-Kean & Eccles, 2006). Sie überschätzen sich in Mathematik vergleichsweise stark und zeigen gleichzeitig mehr Motivation sowie Interesse an mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern (Hyde et al., 2008; Jahnke-Klein, 2005; Köller, Daniels, Schnabel & Baumert, 2000; Pohlmann, 2005; Rieske, 2011; Schilling et al., 2006).

Im Gegensatz dazu verfügen Jungen – wie bereits ab der ersten Schulstufe Volksschule beobachtet werden konnte – über ein weniger stark ausgeprägtes verbales Selbstkonzept (Niklas & Schneider, 2012; Retelsdorf, Schwartz & Asbrock, 2015). Mädchen schätzen sich bei sprachlichen Fächern, wie Deutsch und Englisch, leistungsfähiger ein (Valtin & Wagner, 2002; Schilling et al., 2006) und zeigen darin – ebenso wie bei sozialen Fähigkeiten (Kasten, 2003) – ein auffallend höheres Selbstkonzept (Ehm et al. 2014; Hannover, 1991; Hyde et al., 2008; Lindberg et al., 2013; Nagy, Watt, Eccles, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2010; Schilling et al., 2006), ein stärkeres Interesse sowie eine größere Motivation als Jungen (Dresel, Stöger & Ziegler, 2005; Schilling et al., 2006).

Selbstkonzepte werden auch in einem wechselseitigen Zusammenhang mit Rollenerwartungen (Laskowski, 2000), den Ursachenzuschreibungen von Erfolg und Misserfolg (Keller, 1998), dem Interesse an Mathematik und der erbrachten schulischen Leistung (Benölken, 2013) gesehen. Wilgenbusch und Merell (1999) konnten bereits 1999 in einer Metaanalyse aufzeigen, dass zahlreiche geschlechtsbezogene Unterschiede hinsichtlich des Selbstkonzepts mit Geschlechtsstereotypen – siehe Kapitel 3.1 – zusammenhängen (Shapka & Keating, 2005). Andere Studien untersuchten den Einfluss von Selbstkonzept und Leistung auf die Ursachenzuschreibungen der SchülerInnen. Sie konnten feststellen, dass leistungsbezogene Kontroll-

erwartungen der SchülerInnen vor allem durch ihr Selbstwertkonzept erklärbar sind (Bandalos, Yates & Thorndike-Christ, 1995; Hosenfeld, 2002).

Ebenso kann sich der Migrationshintergrund der SchülerInnen nachteilig auf das Selbstkonzept auswirken. Während auf der 4. Schulstufe SchülerInnen gegenüber MitschülerInnen mit Migrationshintergrund über ein geringfügig höheres Selbstkonzept verfügen, gleicht sich dies bis zur 8. Schulstufe an (Nationaler Bildungsbericht 2018). Nach Biffl und Skrivanek (2011) werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger mit schulischen Misserfolgen konfrontiert. Dies kann sich in weiterer Folge negativ auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirken (Shajek et al., 2006; Stanat & Christensen, 2006).

Grundlegend wird davon ausgegangen, dass schwache Leistungen mit einem geringen Selbstvertrauen in eigene Begabungen und Fähigkeiten einhergehen. Tatsächlich erbrachte Leistungen in Deutsch und Mathematik müssen jedoch nicht zwangsläufig mit fachspezifischen Selbstkonzepten in Zusammenhang stehen. Neuere Forschungsergebnisse zeigten, dass sowohl in Deutsch als auch in Mathematik niedrigere Leistungsresultate von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht unbedingt mit einem schwächer ausgeprägten schulischen Selbstkonzept einhergehen müssen. Eine Studie von Schöber, Retelsdorf und Köller (2015) bestätigte dies bei Jugendlichen – mit und ohne Migrationshintergrund – auf der fünften und siebten Schulstufe für sprachliche Leistungen und für das verbale schulische Selbstkonzept: Das Selbstkonzept der SchülerInnen mit Migrationshintergrund unterschied sich – trotz schlechterer Leistungen im Lesen und in der Rechtschreibung – nicht von jenem der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Shajek et al. (2006) hielten in diesem Zusammenhang fest, dass bei gleichen mathematischen Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu deutschsprachigen SchülerInnen ein signifikant höheres Selbstkonzept vorlag. Darüber hinaus wird in manchen Fällen bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine „tendenziell überschätzende Wahrnehmung“ (Faber, 2013, S.342) hinsichtlich ihrer tatsächlich erbrachten Leistungen beobachtet.

### 3 Geschlechtsstereotype und Ursachenzuschreibungen

In der Geschlechterforschung wird Geschlecht als eine soziale Komponente bzw. sozial konstruierte Kategorie verstanden und vom Begriff „sex“, dem biologisch-körperlichen Geschlecht, abgegrenzt (Golombok & Fivush, 1994). Zur Erklärung von Geschlechterunterschieden werden biologische, kognitive, psychologische und sozialtheoretische Ansätze herangezogen (Abele, 2003; Finsterwald et al., 2012). Psychologische Erklärungsansätze für Geschlechterunterschiede beinhalten z.B. die Erwartungshaltungen der Eltern, Zuschreibungen durch die Umwelt sowie differentielle Bekräftigungen wie Lob und Bestrafung, Bekräftigung von Spielaktivitäten, sowie Bekräftigungseffekte durch Beobachtung von realen und medialen Modellen (Finsterwald et al., 2012). Auch eigene Vorstellungen der Jugendlichen über die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht und ihr eigenes Selbstkonzept spielen hierbei eine wesentliche Rolle (Metz-Göckel & Rolof, 2002). Geschlechterunterschiede lassen sich zudem auf Geschlechtsstereotype – im Sinne von generalisierenden Annahmen und Erwartungshaltungen – zurückführen (Buchmayr, 2008). Diese können weitergehend die Ursachenzuschreibungen bzw. Attributionen bei Erfolg und Misserfolg beeinflussen (Dresel et al., 2001; Tiedemann, 2000).

#### 3.1 Geschlechtsstereotype

Der Begriff Stereotyp wurde erstmals von Lippmann (1922) eingeführt. Seitdem beschäftigten sich verschiedene wissenschaftliche Bereiche mit unterschiedlichen Kategorien von Stereotypen: z.B. geschlechtliche (Geschlechtsstereotype), soziale, religiöse (Ossenberg, 2020). Eine Definition aus der Sozialpsychologie umschreibt Stereotype als „die kognitive Komponente einer voreingenommenen Einstellung“ und definiert sie „als eine Verallgemeinerung über eine Gruppe, wobei nahezu allen Mitgliedern identische Merkmale zugeordnet werden, ohne Rücksicht auf bestehende Variationen unter den Mitgliedern.“ (Aronson, Wilson & Akert, 2008, S. 526).

Nach Eckes (2004) repräsentieren Geschlechtsstereotype bzw. geschlechts-spezifische Rollenbilder kognitiv kulturspezifische Erwartungen und sind Klischees, die von Menschen für ein Geschlecht verallgemeinernd angenommen werden, deren Handlungen und Verhaltensweisen beeinflussen und dadurch Geschlechterunterschiede verstärken können (Rendtorff, Mahs & Wecker, 2011). Stereotype dienen zur schnellen Orientierung (Lippmann, 1990), verursachen jedoch auch Wahrnehmungsfehler und beinhalten das Risiko, dass sich „mit dem Stereotyp verbundene Er-

wartungen auf das eigene Verhalten und auf das des Gegenübers auswirken (selbsterfüllende Prophezeiung).“ (Finsterwald, Jöstl, Schober, Hesse, Popper & Spiel, 2014, S. 16). Eckes (2010, S. 178) umschreibt Geschlechtsstereotype weiters als „kognitive Strukturen, die charakteristische Merkmale von Männern und Frauen umfassen“ und darüber bestimmen, was in einer Gesellschaft als „typisch männlich“ oder „typisch weiblich“ angesehen wird (Kasten, 2003). Sie geben vor, wie Frauen und Männer sind bzw. sein sollen.

Geschlechtsstereotype werden demnach als individuelle, sozial geteilte Überzeugungen über die Geschlechter verstanden (Asendorpf & Neyer, 2012; Schneider, 2005) und beinhalten deskriptive sowie präskriptive Komponenten (Eckes, 2004). Deskriptive Anteile umfassen Überzeugungen über jene Eigenschaften, die Frauen und Männer besitzen, während präskriptive Anteile aus Überzeugungen über Eigenschaften bestehen, die sie aufweisen sollten (Prentice & Carranza, 2003). Deskriptive und präskriptive Anteile von Geschlechtsstereotypen führen zu unterschiedlichen Erwartungen bei den Geschlechtern hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften und Selbstkonzepte. Geschlechtsstereotype Erwartungen im schulischen Bereich betreffen vor allem Interessen, Fähigkeiten und Berufseignungen, die Mädchen und Jungen zugeschrieben werden. Auch die Bildungskarrieren beider Geschlechter stehen im Einfluss dieser Erwartungen (Kollmayer, Schober & Spiel, 2016).

Geschlechtsstereotype stellen einen zentralen Aspekt sozial geteilter impliziter Geschlechtertheorien dar, die sich mit den Einstellungen und alltäglichen Annahmen, die eine Person gegenüber den Geschlechtern und Geschlechterrollen hat, beschäftigen (Eckes, 2010). Während sich die Geschlechtsidentität darauf bezieht, wie eine Person ihr eigenes Geschlecht wahrnimmt, lässt sich ihre Geschlechterrolle über ihr Verhalten und ihre Einstellung, was sie in ihrer Kultur als typisch weiblich bzw. als typisch männlich bewertet, beschreiben (Kasten, 2003). Geschlechterrollen bilden sich nach Eckes (2010) insbesondere über „sozial geteilte Verhaltenserwartungen, die sich auf Individuen aufgrund ihres sozial zugeschriebenen Geschlechts richten“ aus (Eckes, 2010, S. 178). Demnach orientiert sich eine Person an den Maßstäben, die von ihrem Geschlecht erwartet werden (Asanger & Bliesener, 2009). Geschlechterrollen – auch durch das Herkunftsland bei MigrantInnen und der Aufnahmegesellschaft im jeweiligen Land beeinflusst – können sich bei SchülerInnen

sowohl auf ihre Lernmotivation als auch ihr Verhalten im schulischen Kontext auswirken (Hadjar & Hupka-Brunner, 2013; Hadjar & Lupatsch, 2010).

Geschlechterrollen stehen mit Geschlechtsstereotypen in einem engen Zusammenhang. Beide sind im Geschlechtskonzept einer Kultur tief verankert (Assendorpf & Neyer, 2012; Cuddy, Wolf, Glick, Crotty, Chong & Norton, 2015). Sie nutzen einerseits für eine Orientierung und stehen andererseits auch mit negativen Folgen in Verbindung, indem sie das Verhalten einer Person ungünstig beeinflussen oder Druck ausüben (Eagly, Wood & Diekman, 2000). Geschlechtsstereotype werden auch als Grundlage des Sexismus, einer systematischen Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, betrachtet (FemCities, 2012).

### **Exkurs Sexismus:**

Geschlechtsstereotype lassen sich unter dem Begriff Sexismus (oder Geschlechtervorurteile) subsummieren (Swim & Campbell, 2001). Dieser umfasst Stereotype, Affekte im Sinne von Vorurteilen sowie diskriminierende Verhaltensweisen, die auf einen ungleichen sozialen Status von Frauen und Männern hinweisen (Eckes, 2010). Sexismus bezeichnet „jede Haltung, Äußerung, Tat, Strategie, Methode oder institutionelle Handlung, die zur Unterdrückung und Marginalisierung einer Person oder Gruppe aufgrund ihres Geschlechtes beiträgt“ (Metz-Göckel, 2002, S. 357).

Die Sexismusforschung unterscheidet zwischen klassischem und modernem Sexismus. Während die moderne Form heutzutage durch die Leugnung oder Negierung der Diskriminierung von Frauen charakterisiert ist und somit als verschleierte bzw. indirekte Art von Diskriminierung angesehen wird, bezieht sich der klassische Sexismus auf die Zuschreibung von geschlechtstypischen Eigenschaften (Eckes, 2010). Der moderne Sexismus steht für „ideologische Rechtfertigungen für bestehende Ungleichheit: Der Status Quo wird als fair wahrgenommen, und eine Reduktion von Geschlechterungleichheit wird folglich verhindert“ (Becker, 2014, S. 29).

Das Konzept des traditionellen bzw. klassischen Sexismus beinhaltet im Wesentlichen drei Aspekte: stereotypenkonforme Betonung von Geschlechterunterschieden, Glaube an die Minderwertigkeit der Frau und Befürwortung traditioneller Geschlechterrollen (Eckes, 2010).

Das Forschungsinteresse konzentriert sich zwar auf den Sexismus gegenüber Frauen, jedoch soll die Definition auch Männer miteinschließen (Swim & Campbell, 2001). Als Grundprinzip des Gemeinschaftsrechts ist die Gleichstellung der Ge-

schlechter zu verstehen, sodass Chancengleichheit und Gleichbehandlung von Frauen und Männern gewährleistet werden können.

Einen weiteren bedeutsamen Aspekt in der Geschlechterforschung stellt die Geschlechtsstereotypisierung dar. Diese bezieht sich auf den lebenslangen Prozess, in dem geschlechtsbezogene Persönlichkeitseigenschaften, Verhaltensweisen und Fähigkeiten erworben werden (Kollmayer et al., 2016). Dieser oftmals automatische und unbewusste Vorgang (Petersen, 2008; Zemore, Fiske & Kim, 2000) beinhaltet nach Berk (2011) kulturell geprägte Assoziationen von geschlechtsspezifischen Eigenschaften oder Rollen und wird maßgeblich durch das soziale Umfeld und die Entwicklungen der eigenen Person beeinflusst (Eckes & Trautner, 2000; Lippa 2002).

Um in diesem Kontext die psychosoziale Geschlechtsentwicklung des Kindes zu veranschaulichen, können sowohl die soziale Lerntheorie (Mischel, 1966) als auch die kognitive Entwicklungstheorie (Kohlberg, 1966, 1974) zur Erklärung herangezogen werden. Die soziale Lerntheorie hebt insbesondere das Beobachtungslernen und die Modellierung sowie die explizite Verstärkung geschlechtsadäquaten Verhaltens bei der Herausbildung von geschlechtstypischem Verhalten hervor. Bedeutende Personen, wie z.B. Eltern oder Lehrer, kommt hierbei eine wesentliche Rolle zu (Carli & Bukatko, 2000).

Demgegenüber steht die Theorie der kognitiven Entwicklung nach Kohlberg (1966, 1974), die der Geschlechtsidentität eine maßgebliche Rolle für die Entwicklung des Geschlechtskonzeptes des Kindes zuschreibt. Als Grundlage für geschlechtsspezifische Präferenzen und Verhaltensweisen werden stabile Kognitionen der Kinder, d.h. wie sie das eigene Geschlecht über Zeit und Situation hinweg wahrnehmen, vorausgesetzt (Kohlberg, 1966, 1974).

Um den Prozess der Geschlechtsstereotypisierung noch differenzierter zu erklären, wurde von Bem (1981, 1983) die Geschlechterschematheorie entwickelt. Diese Theorie integriert Elemente des sozialen Lernens sowie kognitiv-entwicklungsbezogene Ansätze (Berk, 2011). Die aktive Rolle des Kindes, das in Wechselwirkung mit seiner Umwelt Geschlechtsschemata ausbildet, stellt die zentrale Annahme dieses Modells dar. Diese sollen dem Kind helfen, Informationen über sich selbst und die Geschlechter einzuordnen und zu verarbeiten (Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002).

### 3.1.1 Geschlechtsstereotype im schulischen Kontext

Zur Erklärung von geschlechtsspezifischen Unterschieden bei schulischen Leistungen wurde den Geschlechtsstereotypen eine bedeutende Rolle nachgewiesen (Hannover & Kessels, 2008; Lee, Moon & Hegar, 2011; Möller & Trautwein, 2009; Tiedemann, 2000). Dies betrifft vor allem den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, der in der Gesellschaft als vorwiegend männlich wahrgenommen wird. Es wird davon ausgegangen, dass Mädchen und Frauen in MINT-Fächern weniger begabter wären und geringere Leistungen zeigen würden. Stereotype Äußerungen, wie z.B. „Mathematik ist nichts für Mädchen“, übertragen sich häufig unbewusst auf die Einstellungen der Schülerinnen (Dresel et al., 2001). Diese Annahmen wirken sich in Folge ungünstig auf das Interesse, die Leistungen in Mathematik sowie das mathematische Selbstkonzept der Mädchen aus (Kiefer & Sekaquaptewa, 2007). Demgegenüber werden Jungen durch geschlechtsstereotype Einstellungen im verbal-sprachlichen Bereich zu ihrem Nachteil beeinflusst (Muntoni & Retelsdorf, 2019; Plante, de la Sablonnière, Aronson & Théorêt, 2013).

Bereits im Vorfeld aktivierte, negative Stereotype wirken sich somit ungünstig auf die schulische Leistung aus (Martiny & Götz, 2011; O’Brien & Crandall, 2003). SchülerInnen befürchten auch, dass andere Personen ihre schulischen Leistungen alleine deshalb als unzureichend wahrnehmen, da sie z.B. einer bestimmten sozialen Gruppe oder einer anderen Nationalität angehören würden (Kahraman & Knoblich, 2000). Das kann weitergehend zu einer kurz- oder auch langfristigen Benachteiligung des Leistungsverhaltens der SchülerInnen führen (Schofield et al., 2006).

Muntoni & Retelsdorf (2020) sehen die Auswirkungen von Geschlechtsstereotypen in einen Prozess eingebettet, der einem „Teufelskreis“ gleichkommt: Geschlechtsstereotype Annahmen bedeutsamer Bezugspersonen bestimmen und bekräftigen in weiterer Folge das Verhalten der SchülerInnen. Dieser Vorgang entspricht den „Sich selbst erfüllende Prophezeihungen“ bzw. „self-fulfilling-prophecies“, die bereits in Kapitel 1.4 angeführt wurden. Schule als Ort für bedeutsame Sozialisationsprozesse sollte daher Geschlechtsstereotypen und ihren Folgen bereits frühzeitig entgegensteuern, um bestehende Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu vermindern und ungünstige Mechanismen zu unterbinden (Muntoni & Retelsdorf, 2020).

### 3.1.2 Elterliche Geschlechtsstereotype

Mehrfach konnte belegt werden, dass sich Geschlechtsstereotype bei Kindern und Jugendlichen durch ihr Umfeld, vor allem durch den Einfluss der Eltern, entwickeln (Berk, 2011; Carli & Bukatko, 2000; Gelman et al., 2004; Muntoni Retelsdorf, 2020; Prenzel & Doll, 2002). Eltern beeinflussen darüber indirekt auch die schulische Leistung (Hadjar & Lupatsch, 2011; Seitz, 2006; Ziegler, Broome & Heller, 1999), die Motivation und die Kontrollüberzeugungen ihrer Kinder (Gunderson, Ramirez, Levine & Beilock, 2012).

In der Familie erwerben Kinder erste Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie entwickeln Wertvorstellungen, die für ihr späteres Leben und ihre Schullaufbahn bedeutend sein können und orientieren sich an den Maßstäben ihrer Eltern. Eltern wirken hierbei wie Modelle und fungieren für ihre Kinder als wichtige Vorbilder (Carli & Bukatko, 2000; Helmke & Schrader, 2010; Zimmermann & Spangler, 2001). Als primäre Bezugspersonen geben sie erste Informationen über die Geschlechter (Gelman et al., 2004) und haben – aufgrund ihrer eigenen Geschlechtsstereotype – geschlechtsspezifische Erwartungen an ihre Kinder (Asendorpf & Neyer, 2012; Berk, 2011). Diese elterlichen Erwartungshaltungen werden von Muntoni und Retelsdorf (2020) auch als Fähigkeitseinschätzungen der Eltern für ihre Kinder bezeichnet.

Rollenkonformes Verhalten der Eltern – wie z.B. eine traditionelle Arbeitsaufteilung im Haushalt – kann durch die elterliche Vorbildfunktion für die Entstehung der Stereotype bei ihren Kindern verantwortlich gemacht werden (Athenstaedt & Alfermann, 2011). Durch Äußerungen, wie z.B. „Mädchen können das sowieso nicht“ oder „Jungen liegt das einfach nicht“, werden die SchülerInnen aufgrund ihres Geschlechts etikettiert. Doch auch durch implizite Botschaften, wie z.B. die Spielzeugauswahl (Freeman, 2007; Kollmayer, Schultes, Schober, Hodosi & Spiel, 2018), die den Kindern gegenüber verwendete Sprache oder die Betonung bzw. Abschwächung bestimmter Themen, prägen Eltern von Geburt an bewusst oder unbewusst die Geschlechtsstereotype ihrer Kinder (Gelman et al., 2004).

Papastefanou (2006) schreibt der Prägung durch erste Bezugspersonen – wie den Eltern – eine größere Bedeutung zu als dem Einfluss der Schule als „sekundäre Sozialisation“. Insbesondere in Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern wirken sich elterliche geschlechtsstereotype Einstellungen und Fähigkeitseinschätzungen maßgeblich auf die Leistungen, die Leistungsmotivation (Röhr-Sendlmeier, Jöris & Pache, 2012; Schober, Dresel & Ziegler, 2007) und das mathe-

matisch-naturwissenschaftliche Selbstkonzept der SchülerInnen aus (Baumert & Schümer, 2001; Ehmke, Hohensee, Heidemeier & Prenzel 2004; Gniewosz, 2010; Gunderson et al., 2012; Ludwig & Ludwig, 2007; Mösko, 2010). Eltern empfinden sprachliche Fächer für Mädchen und mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer für Jungen als günstiger (Ludwig & Ludwig, 2007). Schulischen Erfolg bzw. Misserfolg erklären sie oftmals durch geschlechtsstereotype Zuschreibungen, wie z.B. „Jungen sind gut in Mathematik“ und/oder „Mädchen sind gut in Deutsch“ (Dresel et al., 2001). Auch bei gleichen Mathematiknoten der SchülerInnen, schätzen Eltern die Fähigkeit ihrer Töchter geringer als die ihrer Söhne ein (Dresel et al., 2001; Räty, 2003; Tiedemann, 2000). Geschlechtsbedingte Unterschiede – bedingt durch den elterlichen Einfluss – zeigen sich meist zum Nachteil der Mädchen (Bhanot & Jovanovic, 2005; Mösko, 2010). Eine Studie von Muntoni und Retelsdorf (2019) belegte bei Jungen einen nachteiligen Einfluss elterlicher Geschlechtsstereotype in Bezug auf das Lesen. Sie stellten fest, dass sich hoch ausgeprägte Geschlechtsstereotype der Eltern negativ auf die Lesemotivation der Jungen und ihre Kompetenzüberzeugungen auswirkten.

Der Einfluss elterlicher geschlechtsstereotyper Fähigkeitszuschreibungen auf den Schulerfolg bei Jugendlichen wurde zwar in den letzten Jahren mehrfach untersucht (z.B. Tiedemann, 2000; Dresel et al., 2001), dennoch stellten einige Autoren einen weiteren Bedarf an Untersuchungen auf diesem Forschungsgebiet fest (Helmke, Schrader & Hosenfeld, 2004; Pekrun, Elliot & Maier, 2006).

Das nachfolgende Kapitel 3.2 widmet sich den Ursachenzuschreibungen bei schulischem Erfolg und Misserfolg. Sie stehen mit den Geschlechtsstereotypen im Sinne stereotyper Annahmen und Erwartungshaltungen in engem Zusammenhang und können durch diese beeinflusst und verzerrt werden (Dresel et al., 2001; Tiedemann, 2000).

### **3.2 Ursachenzuschreibungen**

Attributionen werden vereinfacht auch als subjektive Ursachenzuschreibungen- bzw. Erklärungen bezeichnet, und sie spielen insbesondere bei schulischen Erfolgen bzw. Misserfolgen eine wichtige Rolle. Herkner (2004) umschreibt sie als „Meinungen über kausale Zusammenhänge und zwar subjektive Alltagsmeinungen, keineswegs wissenschaftliche Aussagen über Kausalbeziehungen“ (Herkner, 2004, S. 44). Hosenfeld (2002) definiert Attributionen auch „als Ordnungskriterien von Wahr-

nehmungsinhalten, die komplexreduzierend fungieren“ (Hosenfeld, 2002, S. 16). Ein bestimmter Umstand – auf Basis einer unzureichenden Informationslage – wird als Ursache für ein Ergebnis herangezogen; es kommt zu voreilig gefällten Urteilen (Stroebe, Jonas und Hewstone, 2002).

Untersuchungen in der Attributionsforschung gehen daher der Frage nach, wie Personen Ereignissen bestimmte Ursachen zuschreiben und Informationen verarbeiten (Försterling, 2001). In einem besonderen Interesse stehen hierbei unterschiedliche Muster von Ursachenzuschreibungen bei schulischem Erfolgen sowie Misserfolgen (Mösko, 2010; Stroebe et al., 2002). Leistungsresultate werden hinterfragt und ihnen Ursachen zugeschrieben (Keusch, Bollen & Hassink, 2012). Vor allem Faktoren wie der Fähigkeit und der Anstrengungsbereitschaft wird bei der Erklärung schulischer Leistung eine bedeutsame Rolle zugesprochen. Weiters beschäftigt sich die Attributionsforschung auch damit, welche Gefühle für Ursachenzuschreibungen verantwortlich gemacht werden und wie ungünstige Attributionsmuster aufgelöst werden können (Möller, 2006).

Ursprüngliche Überlegungen zu Attributionen gehen bereits auf Heider (1958) und Kelley (1967) zurück. Die Arbeiten Heiders stellen die wahrgenommenen Ursachen für Handlungen heraus und beschäftigen sich damit, zu welchen Erklärungen Personen für ihr eigenes Verhalten und zu jenem anderer Menschen gelangen. Seine Attributionstheorie geht davon aus, dass Ursachenzuschreibungen auch das zukünftige Verhalten einer Person beeinflussen können. Auch Rotter (1966) zeigte anhand eines eindimensionalen Klassifikationsschemas (auch als Kontrollüberzeugung bzw. *Locus of Control* bezeichnet) auf, dass eine Person exterale oder interne Erklärungen für ihre Handlungen hat. Weitergehend ergänzte Rosenbaum (1972) dieses Schema um eine zweite Dimension, die Kausalität. Sie nimmt darauf Bezug, wie stabil bzw. variabel ein Ereignis einzuordnen ist.

Als eine der bekanntesten Attributionstheorien gilt das Klassifikationsschema in Anlehnung an Weiner et al. (1971, 1985). Es wird häufig herangezogen, um Ursachen von Erfolg und Misserfolg im schulischen Leistungskontext zu erklären und Leistungsmotivation vorherzusagen. Weiner und seine Mitarbeiter beschäftigten sich mit jenen Faktoren, auf die sich Leistungsergebnisse – bei Erfolg und Misserfolg – zurückführen lassen. Sein Vier–Felder-Schema bildet jene Ursachenzuschreibungen ab, die von Personen – entweder für sich selbst oder für andere Personen – im Leistungskontext am häufigsten herangezogen werden (Rustemeyer, 2011). Es enthält

die vier Dimensionen Begabung, Anstrengung, Schwierigkeit der Aufgabe und Zufall, die sich wiederum der Lokation (internal/external), der Kontrollierbarkeit (kontrollierbar/unkontrollierbar), der Stabilität (stabil/variabel) und der Globalität (global/spezifisch) zuordnen lassen. Aus ihrer Kombination ergeben sich die Ursachenfaktoren „Fähigkeit“, „Anstrengung“, „Schwierigkeit der Aufgabe“ und „Zufall“ (Abbildung 2).

| Faktoren        | intern              | extern                            |
|-----------------|---------------------|-----------------------------------|
| <b>stabil</b>   | Fähigkeiten, Können | Schwierigkeitsgrad eines Problems |
| <b>variabel</b> | Anstrengung, Wollen | Glück, Zufall                     |

Abbildung 2: Attributionstheorie der wahrgenommenen Ursachen eines Leistungsverhaltens (nach Weiner, 1972; Weiner et al., 1972; zitiert nach Herkner, 2001)

Fähigkeiten und Anstrengungsbereitschaft werden als intern bzw. internal (innerhalb einer Person liegend) und zeitlich stabil, dagegen die Aufgabenschwierigkeit und der Zufall als extern bzw. external (außerhalb einer Person liegend) und variabel aufgefasst. Internale Einflüsse beziehen sich auf Aspekte, die von der Person abhängig sind, wie z.B. die Persönlichkeit oder Fähigkeiten, externe Einflüsse wirken dagegen von außen ein, wie z.B. ein/e PrüferIn oder das Klassenklima und entziehen sich der Steuerung durch die Person (Heider, 1958). Stabile Faktoren betreffen Umstände, auf die kein Einfluss ausgeübt werden kann bzw. die als unveränderlich angesehen werden, variable Faktoren zeichnen sich wiederum durch ihre Beeinflussbarkeit aus. Kontrollierbare Ursachenfaktoren beinhalten beispielsweise die eigene Anstrengung. Fähigkeiten, die Aufgabenschwierigkeit, die Müdigkeit sowie der Zufall (Glück/Pech) fallen wiederum vorwiegend in den unkontrollierbaren Bereich. (Weiner, 1971, 1985) führte ergänzend die Dimension der Globalität ein: Ursachen für verschiedene Situationen können nunmehr auch als allgemein gültig oder spezifisch eingeordnet werden (Stiensmeier, Schürmann, Eckert & Pelster, 1994).

Weiners Dimensionen decken jedoch nicht alle Ursachen für das Verhalten in Leistungssituationen ab. Auch viele andere Faktoren, wie beispielsweise Hunger oder Schlafmangel könnten eine relevante Rolle bei Ursachenzuschreibungen spielen (Topolinski, 2003).

Gemäß Weiners Attributionstheorie haben vor allem selbstwertförderliche bzw. selbstachtende Einstellungen einen bedeutenden Einfluss auf die Ursachenzuschreibungen. Sich wiederholende Muster sowie Fehler können den Selbstwert und die Selbstachtung einer Person positiv oder negativ beeinflussen (Möller, 2006). Personen mit einem positiven Selbstbild tendieren dazu, ihren Erfolg auf eigene Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten zurückzuführen (Rheinberg, 2008); für einen Misserfolg machen sie äußere, ungünstige Umstände, wie z.B. Pech oder die Aufgabenschwierigkeit verantwortlich (Topolinski, 2003; Weiner, 1971). Internal-stabile Ursachenzuschreibungen bei Erfolgen sowie external-variabel Ursachenzuschreibungen bei Misserfolgen werden demnach mit einem positiven Selbstkonzept und Selbstvertrauen einer Person in Zusammenhang gebracht (Schütz & Sellin, 2003; Stiensmeier-Pelster, Schürmann, Eckert & Pelster, 1994; Ziegler & Schober, 2001).

Diese „selbstwertschützende Attributionsmuster“ (Möller 2006, S.36) – auch als „self-serving attributional bias“ bezeichnet – werden von Krahé (1984) auch als „systematische Verzerrungen von Kausalattributionen im Dienste der Verteidigung und Steigerung des Selbstwertgefühls“ (Krahé, 1984, S. 79) umschrieben. Um Leistungen positiv zu beeinflussen, sollten Ursachenzuschreibungen zur eigenen Fähigkeit realistisch bleiben und nicht zu hoch sein (Försterling & Morgenstern, 2002).

Attributionsforschungen werden im Allgemeinen dahingehend kritisiert, dass Verfahren zur Erfassung von Attributionsstilen und Konrollüberzeugungen oftmals eine geringe Reliabilität besitzen. Sie würden sich somit nicht für die Individualdiagnostik eignen. Krampen (1989) stellte in diesem Zusammenhang fest, dass der aktuelle psychische Zustand, Antworttendenzen einer Person sowie „subjektive Iteminterpretationen“ (Krampen, 1987, S. 289) einen Einfluss auf diagnostische Ergebnisse haben können. Auch die Fragebogenmethode wird in diesem Zusammenhang als problematisch angesehen: tatsächliches Verhalten bleibt trotz der Erfassung persönlicher Einstellungen unberücksichtigt.

Grundsätzlich werden längsschnittlich angelegte Untersuchungen in der Attributionsforschung sowie ergänzende Elternbefragungen und Verhaltensbeobachtungen als sinnvoll erachtet. (Röhr-Sendlmeier et al., 2012). Zum kausalen Zusammenhang zwischen fachbezogenen Selbstkonzepten der SchülerInnen, ihren Ursachenzuschreibungen und den schulischen Leistungen existieren bisweilen keine Untersuchungen, die sich auf einen längeren Zeitraum beziehen und durch eine Modelltheo-

rie überprüfbar sind (Hosenfeld, 2002; Kurtz-Costes & Schneider, 1994; Nolen-Hoeksema & Girgus, 1995).

### **3.2.1 Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen**

Attributionsstile spielen vor allem im schulischen Leistungskontext eine wichtige Rolle. SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen hegen laufend Annahmen darüber, welche Ursachen es für bestimmte erbrachte schulische Leistungen gibt. Je nach Ursachenzuschreibung werden Handlungen gesetzt, um schulische Leistungen zu verbessern, wie z.B. Nachhilfe als Korrekturmaßnahme. Ursachenzuschreibungen als „habituelle Voreinstellungen im Hinblick auf die Zuschreibung von Ursachen für bereits eingetretene Ereignisse“ (Weber & Rammsayer 2012, S. 101) beeinflussen die subjektiv wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten, den Selbstwert, die Selbstwirksamkeit sowie die Lernmotivation einer Person (Mandl & Kopp, 2008; Van Overwalle, Merendie & De Schuyter, 1995; Weiner, 1994).

Ungünstige Attributionsstile können darüber hinaus zur Überzeugung führen, dass man keine Möglichkeit habe, die Leistung zu verbessern und somit zur „Erlerten Hilflosigkeit“ (Seligman, 1975), zur Resignation und einer Depression führen (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978).

Geschlechterunterschiede bei schulischen Leistungen wurden in der Attributionsforschung mehrfach belegt werden: Mädchen stufen im Allgemeinen ihre Fähigkeiten negativer als Jungen ein (Hannover & Kessels, 2008). Forschungsergebnissen zufolge wirken sich bei Mädchen ungünstige Attributionsmuster zum Nachteil auf ihre Motivation, ihre Interessen sowie ihr Selbstkonzept und ihren Selbstwert aus (Möller & Köller, 2000; Schlag, 2006). Bei Jungen konnte dies weniger oft beobachtet werden (Beermann, Heller & Menacher, 1992; Tiedemann & Faber, 1995).

Während Schülerinnen ihren Erfolgen eher internal-variable Ursachen, wie z.B. die Anstrengung, zuschreiben, attribuieren Schüler eher internal-stabil und führen Erfolge z.B. auf ihre Fähigkeit zurück (Dickhäuser & Meyer, 2006). Zu geschlechtsbezogenen Unterschieden – vor allem im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich – existieren zahlreiche Untersuchungen, die belegen konnten, dass Mädchen ihre Leistungen auf andere Ursachen zurückführen als Jungen (Dresel, et al., 2001). Mädchen attribuieren häufig ungünstiger bzw. dysfunktionaler als Jungen, und sie zeigen sich auch weniger zuversichtlich, in diesen Fächern Erfolg zu haben (Dresel

et al, 2001; Finsterwald, Schober, Jöstl & Spiel, 2012; Rustemeyer & Jubel, 1996; Ziegler & Schober, 1997). Ihre Erfolge in Mathematik erklären sie häufiger mit Glück, ihrer guten Vorbereitung oder der eigenen Anstrengung (Dickhäuser & Meyer, 2006; Dresel et al., 2001; Georgiou, Stavrinides & Kalavana, 2007). Misserfolge führen sie öfter auf ihre geringen Begabung bzw. Fähigkeit zurück (Dickhäuser & Meyer, 2006; Rustemeyer & Jubel, 1996).

Bei Schülerinnen wurde zudem eine geringere Bereitschaft, sich bei MINT-Fächern anzustrengen, beobachtet (Dresel, 2004; Schober, 2002). Jungen – sowie auch ihre Eltern – schreiben dagegen Erfolgen in Mathematik und den Naturwissenschaften häufiger interne stabile Faktoren, wie ihre Fähigkeit zu (Assouline, Colangelo, Ihrig & Forstadt, 2006; McClure, Meyer, Garisch, Fischer, Weir & Walkey, 2011; Spiel & Schober, 2002), Misserfolge werden von ihnen vorwiegend auf Pech oder die Schwierigkeit einer Aufgabe zurückgeführt (Curdes, Jahnke-Klein, Langfeld & Pieper-Seier, 2003; Hoffmann, Häusler & Peters-Haft, 1997).

Für den verbal-sprachlichen Bereich konnten wiederum eindeutig günstigere Ursachenzuschreibungen für Mädchen, wie beispielsweise für die Leseleistung, festgestellt werden. Grundlegend kann bemerkt werden, dass Ursachenzuschreibungen in sprachlichen Fächern – im Vergleich zu den MINT-Fächern – auffallend weniger untersucht wurden und hierbei weniger Studien vorliegen.

Geschlechterunterschiede wurden sowohl bei Ursachenzuschreibungen und Fähigkeitseinschätzungen (Meece, Glienke & Burg, 2006) als auch bei Kontrollüberzeugungen (Beermann et al., 1992) der SchülerInnen beobachtet. Auf dem diesem Hintergrund wird deutlich, wie wichtig es ist, Kindern und Jugendlichen günstige Attributionsmuster zu vermitteln (Ziegler & Stoeger, 2004). Ein Fokus in der Forschung liegt hierbei in der Förderung von Mädchen in den MINT-Fächern, die dabei unterstützt werden sollen, günstige Attributionen und ein positives Selbstkonzept aufzubauen. Lehrkräfte werden dahingehend sensibilisiert, die Leistungsmotivation der Mädchen speziell im MINT-Bereich gezielt zu fördern (Benölken, 2013) und mit ihrer Gestaltung des Unterrichts dazu beizutragen, dass Mädchen eine positivere Einstellung bzw. günstigere Selbsteinschätzungen sowie ein stärkeres Interesse an mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern entwickeln (Häussler & Hoffmann, 2002). Nach O'Mara, Marsh, Craven und Debus (2006) lässt sich das mathematische Selbstkonzept der Mädchen bereits durch sich wiederholende, positive und ehrlich gemeinte Rückmeldungen stärken.

### 3.2.2 Elterliche Ursachenzuschreibungen

Ursachenzuschreibungen der Eltern bei schulischem Erfolg und Misserfolg sind maßgeblich über das Geschlecht der Kinder bestimmt (Dresel et al., 2001). Elterliche geschlechtsbezogene Erwartungen konnten auch mehrfach durch die Forschung belegt werden: elterliche Attributionsstile und Fähigkeitseinschätzungen haben einen maßgeblichen Einfluss auf die Fähigkeitsselbstkonzepte und Attributionsstile der Kinder (Dresel et al., 2001; Frome & Eccles, 1998; Wild & Möller, 2009). Insbesondere Eltern mit konservativen bzw. ausgeprägt geschlechtsstereotypen Einstellungen halten Söhne im Allgemeinen für fähiger und schätzen Töchter weniger begabt ein (Dresel et al., 2001; Ludwig, 2007; Räty & Kasanen, 2007).

Gute schulische Leistungen der Mädchen werden von den Eltern meist auf ihren Fleiß und ihre Anstrengung, ihre schlechten Leistungen auf mangelnde Fähigkeit zurückgeführt. Schulische Erfolge der Jungen erklären Eltern dagegen vorwiegend mit ihren Fähigkeiten bzw. ihrer Begabung (Räty, Vänska, Kasanen & Kärkkäinen, 2002), ihre schlechten Leistungen mit mangelnder Anstrengung (Dresel et al., 2001; Yee & Eccles, 1988). Eltern hegen auch die Annahme, dass Mädchen in Mathematik und den Naturwissenschaften über geringere Fähigkeiten verfügen als Jungen (Dresel et al., 2001; Hergovich et al., 2004; Räty, 2003; Tiedemann, 2000) und erwarten sich bei ihren Töchtern eine schwächere mathematische Leistung als bei ihren Söhnen (Dresel et al., 2001; Herzog, Labudde, Gerber, Neuenschwander & Violi, 1997; Räty et al., 2002; Tiedemann, 2000; Ziegler & Schober, 1999).

Ungeachtet der eigentlichen mathematischen Leistung und Begabung führen sie die Leistung der Mädchen in den MINT-Fächern auf ungünstigere Ursachen zurück (Bhanot & Jovanovic, 2005; Dresel et al., 2001). Hinsichtlich des Geschlechts attribuierender Elternteile konnte hierbei festgestellt werden, dass Väter im Allgemeinen die Fähigkeiten ihrer Söhne im Fach Mathematik höher einstufen und Mütter die Fähigkeiten ihrer Töchter bei sprachlichen Fächern besser bewerten (Hergovich et al., 2004).

Es konnte zweifelsfrei empirisch belegt werden, dass elterliche Ursachenzuschreibungen sowohl schulische Leistungen (Dresel et al., 2001; Möller & Köller, 2000) als auch auch das Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen zum Vor- oder Nachteil beeinflussen können. Elterliche Attributionen bezüglich der Leistungen in den MINT-Fächern wirken sich positiv auf das Selbstkonzept ihrer Söhne aus, für

den Selbstwert der Mädchen sind sie jedoch weniger förderlich (Dresel et al., 2001). Zudem konnte ein umgekehrter Einfluss von bereits erbrachten Leistungen und einem schon bestehenden Selbstkonzept der SchülerInnen auf elterliche Zuschreibungen beobachtet werden (Eccles, Jacobs, Harold, Yoon, Arbreton & Freedman-Doan, 1993).

### **3.3 Zusammenfassung**

Festzuhalten ist, dass es im Schulalltag zahlreiche Hinweise auf den Gebrauch von Geschlechtsstereotypen gibt. Diese können sich nicht nur auf das Selbstkonzept und die schulischen Leistungen der SchülerInnen (Lee et al., 2011), sondern auch auf die Ursachenzuschreibungen bei schulischen Leistungen, vor allem bei Erfolg und Misserfolg, sowie die Leistungs- und Fähigkeitseinschätzungen auswirken (Dresel et al., 2001). Geschlechtsstereotype werden häufig dafür verantwortlich gemacht, wie Ursachen zugeschrieben werden (Keller, 2008). Besonders elterliche Geschlechtsstereotype können die Ursachenzuschreibungen ihrer Kinder maßgeblich beeinflussen. Dieser Zusammenhang wurde in einigen Studien, insbesondere für das Fach Mathematik, aufgezeigt (Dresel et al., 2001; Gniewosz, 2010; Tiedemann, 2000). Zudem bleibt oft ungeklärt, ob Kinder und Jugendliche die Geschlechtsstereotype und Attributionen ihrer Eltern übernehmen und auch selbst vertreten oder ob sie den Eltern nur entsprechen wollen. Nach Eccles et al. (1993) kann elterlichen Ursachenklärungen auch eine vermittelnde Rolle zwischen Geschlechtsstereotypen und Fähigkeitseinschätzungen zugeschrieben werden.

#### 4 Gendersensibilisierung in der Schule

Genderkompetenz wird im österreichischen Schulsystem als eine überfachliche Kompetenz der SchülerInnen betrachtet. Sie ist in den Lehrplänen verankert und in den einzelnen Unterrichtsgegenständen sowie bei allgemeinen Bildungszielen zu berücksichtigen. Dennoch birgt nach Hannover und Kessels (2011) das Bildungssystem nach wie vor Benachteiligungen für Mädchen und Jungen, obwohl sie die gleichen Chancen haben, ihre Leistungsfähigkeit zu entwickeln.

Internationale sowie nationale Vergleichsstudien schulischer Leistung, wie z.B. die PISA-Studien, die TIMSS-Studien sowie die Bildungsstandards (BIST) in Österreich konnten, wie bereits in Kapitel 1.1 beschrieben, Unterschiede bei den Geschlechtern feststellen. Diese Studien verstärkten nicht nur die Aufmerksamkeit auf Genderthemen, sie verdeutlichten zudem die Wichtigkeit der Gleichstellung der Geschlechter im Bildungssystem. Unterschiede bei den Geschlechtern werden demnach als sozial konstruiert angesehen, d.h. sie lassen sich nicht biologisch erklären, und sie hängen zudem von strukturellen Einflüssen ab (OECD-Analysen, Nationale Bildungsberichte).

Eine Gendersensibilisierung spielt daher an Schulen – im Sinne einer Chancengleichheit zwischen Jungen und Mädchen – eine zunehmend große Rolle. Die SchülerInnen sollen lernen, „Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, die den Geschlechtern zugeordnet werden, zu erkennen und kritisch zu prüfen“ (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, 2021). Um eine Gleichstellung der Geschlechter – im Sinne eines gendersensiblen Unterricht – zu erreichen, ist es erforderlich, vor allem bei PädagogInnen eine geschlechtssensible Haltung aufzubauen und diese mit ausreichend Kenntnissen und Kompetenzen auszustatten (Finsterwald et al., 2012). Eine bewusste Wahrnehmung und eine gezielte Förderung der individuellen Kompetenzen und Interessen der SchülerInnen spielen somit für einen gendersensiblen Unterricht eine wesentliche Rolle (Finsterwald, Schober, Jöstl & Spiel, 2013).

Insbesondere im naturwissenschaftlichen Bereich bedarf es einer erhöhten Aufmerksamkeit durch die Lehrkräfte. Schließlich soll es gelingen, Schüler und Schülerinnen trotz unterschiedlicher Leistungen gezielt und geschlechtsunabhängig in ihren individuellen Handlungsmöglichkeiten zu fördern und ihnen eine Chancengerechtigkeit zu ermöglichen (Schwantner & Schreiner, 2010). Das 1998 gegründete österreichische Gender-Netzwerk IMST („Innovations in Mathematik, Science und

Technology Teaching“ oder „Innovationen Machen Schule Top“) hat sich auf diesem Hintergrund zum Ziel gesetzt, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zu verbessern: Schulische Perspektiven und Handlungen der SchülerInnen sollen ausgebaut und geschlechtsbezogene Differenzen bei den Leistungen der SchülerInnen verringert werden (Eurydice, 2009; IMST, 2019). Für eine geschlechtergerechte Pädagogik sollten jedoch nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Eltern verstärkt miteinbezogen werden. In der Realität gibt es jedoch nur wenige schulische Projekte, die Eltern bezüglich Genderthemen informieren, aufklären oder sie sogar aktiv in Handlungen, die zu einer Geschlechtergerechtigkeit beitragen, miteinbeziehen (Eurydice, 2009).

Wie bereits mehrfach in der Forschung bestätigt werden konnte, spielen für eine Chancengerechtigkeit im Kontext Schule auch motivationsförderliche Faktoren eine bedeutsame Rolle (Kollmayer et al., 2019; Lüftenegger, Schober, van de Shoot, Wagner, Finsterwald & Spiel, 2012; Spiel, Schober & Finsterwald, 2011; Ziegler et al., 2006). Eine Studie von Lüftenegger et al. (2012) konnte beispielsweise belegen, dass eine entsprechende Motivation in der Klasse zu geringeren Differenzen zwischen den Geschlechtern führen kann. Reattributionstrainings können hierbei einen wichtigen Beitrag leisten: Sie zielen darauf ab, weniger förderliche Attributionsmuster abzubauen (Ziegler & Schober, 2001) bzw. Attributionsstile zu verbessern (Schober, 2002; Ziegler & Schober, 2001; Ziegler & Stoeger, 2004). Sie gelten nachweislich als effektive Möglichkeit, selbstwertbedrohlichen Attributionsstilen der Mädchen entgegenzuwirken (Ziegler & Heller, 1998; Ziegler & Schober, 2001) und Mädchen ein möglichst realistisches Bild über ihre Fähigkeiten aufzuzeigen (Ziegler & Schober, 1997; Ziegler, 2002). Eine Meta-Analyse von Ziegler und Finsterwald (2008) konnte dies bestätigen.

Durch den Einsatz von Reattributionstrainings soll verhindert werden, dass Schülerinnen und Schüler einen Erfolg auf externe Ursachen, wie den Zufall oder die Leichtigkeit einer Aufgabe, und einen Misserfolg auf stabile Ursachen, wie die geringe Fähigkeit oder die Schwierigkeit einer Aufgabe, zurückführen. Der Ursachenzuschreibung auf die eigene Anstrengung bei schulischem Erfolg bzw. Misserfolg kommt somit eine wichtige Rolle zu. Reattributionstrainings erbringen meist dann Erfolg und wirken sich förderlich auf die Motivation einer Person aus, wenn Fähigkeiten unterschätzt werden oder sich Personen nach einem Misserfolg hilflos fühlen.

Einen möglichen Ansatz, um geschlechtsbezogenen Unterschieden entgegenzuwirken, stellt die „reflexive Koedukation“ dar (Finsterwald, Schober, Jöstl & Spiel, 2013; Finsterwald, Jöstl, Schober, Hesse, Popper & Spiel, C., 2014; Jöstl, Kollmayer, Finsterwald, Schober & Spiel, 2015; Ziegler et al., 2006). Mädchen und Jungen sollen gleichermaßen gefördert werden, ihre individuellen Kompetenzen auszubilden, ihre Interessen gleichberechtigt wahrzunehmen und ihre Potentiale – ohne den Einfluss von Geschlechtsstereotypen – zu entfalten. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um eine Angleichung der Geschlechter: Schüler und Schülerinnen sollen viel mehr die Möglichkeit erhalten, ihre individuellen Unterschiede ohne Benachteiligungen leben zu können (Lehrcare, 2014). Ein motivationsförderlicher Unterricht kann wesentlich dazu beitragen, Geschlechterunterschiede in koedukativen Klassen zu verringern (Kollmayer et al., 2019; Lüftnegger et al., 2012) und geschlechtsstereotype Zuschreibungen aufzulösen (Muntoni & Retelsdorf, 2020).

Im Rahmen der Förderung der Genderkompetenzen bei Lehrkräften wurde auch die REFLECT-Studie (Genderkompetenz durch reflexive Koedukation) entwickelt (Finsterwald et al., 2012, 2014). Sie bildet die Grundlage für ein Interventionsprogramm, das Lehrkräfte dabei unterstützen soll, „Reflexive Koedukation“ effektiv in das Unterrichtsgeschehen miteinzubauen, um einem gendersensiblen Unterricht gerecht zu werden. Mädchen und Jungen sollen in ihren individuellen Kompetenzen – ohne eine Beeinflussung durch Geschlechtsstereotypen – gleichberechtigt gefördert werden. Das Programm vermittelt Lehrkräften nicht nur Wissen über die Entstehung von geschlechtsbezogenen Unterschieden, es beinhaltet auch Anregungen für einen motivationsfördernden Unterricht sowie die Reflexion ihrer persönlichen Geschlechtsstereotype (Kollmayer et al., 2019).

### **Exkurs: REFLECT – Studie**

Als österreichweites Forschungsprojekt zum Thema „Diversity in Schulen“ mit speziellem Fokus auf Unterschiede bei den Geschlechtern wurde von September 2011 bis März 2012 die REFLECT-Studie an der Universität Wien (Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft) unter der Leitung von Frau Univ.-Prof. DDr. Christiane Spiel und Frau Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober an den Pflichtschulen (Sekundarstufe I: HS, NMS/KMS) durchgeführt (Finsterwald et al., 2012). Es wurden SchülerInnen, ihre Eltern und LehrerInnen zu den Themenschwerpunkten Bildungs- und Berufsaspirationen, Wissensstand zur Genderthematik, Geschlechtsstereotype und die Motivation der SchülerInnen befragt. Damit sollte der Ist-

Stand zur Gendersensibilität im österreichischen Bildungssystem festgestellt werden. Die REFLECT-Studie bildet die Grundlage der gegenständlichen Arbeit.

In der REFLECHT-Studie wurden erfaßt:

- Der Wissensstand der SchülerInnen hinsichtlich der Geschlechtergerechtigkeit
- Geschlechtsstereotype der SchülerInnen, Eltern und Lehrkräfte  
(Moderner Sexismus, Annahmen zur Unveränderbarkeit geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede, Annahmen zur geschlechtsspezifischen Begabung, geschlechtsspezifische Eignungsbeurteilungen von Berufen)
- (Aus-)Bildungsaspirationen der SchülerInnen und Eltern  
(Bildungswege nach der Sekundarstufe I und zukünftige Berufsvorstellungen)
- Die Motivation der SchülerInnen  
(Interesse, akademisches Selbstkonzept, Hilflosigkeit, Ursachenerklärungen für Erfolge und Mißerfolge)
- Motivationale Einflussfaktoren der Umwelt wie Eltern und Lehrkräften (Ursachenerklärungen für Erfolge und Mißerfolge, Fähigkeiteneinschätzung, Wahrnehmung eines motivationsfördernden Unterrichts).

## 5 Fragestellungen und Hypothesen

In dieser Arbeit soll entsprechend der Forschungsfrage geklärt werden, ob Schülerinnen und Schüler in ihrer schulischen Leistung beeinflusst werden, indem

- die Geschlechtsstereotype von den Eltern übernommen werden,
- die Ursachenzuschreibungen durch ihre vertretenen Geschlechtsstereotype negativ beeinflusst werden,
- sie günstige bzw. ungünstige Ursachenzuschreibungen für Ihre schulischen Leistungen haben,
- die Geschlechtsstereotype durch den Migrationshintergrund wesentlich beeinflusst werden.

Der Geschlechtsstereotyp wird in vorliegender Arbeit, entsprechend der erhobenen Daten, in drei Bereiche bzw. Sichtweisen unterteilt:

- *Gleichstellung der Frau in der Gesellschaft* ist erreicht (keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern),
- *Diskrimierung (Ungleichstellung) der Frau in der Gesellschaft* (Gleichstellung der Frau ist nicht erfüllt) sowie
- *Unveränderbarkeit von Geschlechterunterschieden* bei Schulleistungen.

Aus den Darlegungen im theoretischen Hintergrund in Kapitel 1.3 zum Migrationshintergrund und in Kapitel 3 zu den Geschlechtsstereotypen und Ursachenzuschreibungen war zu erwarten, dass Jugendliche, vor allem mit einem Migrationshintergrund, über ausgeprägtere Geschlechtsstereotype verfügen. Sie würden bei Zuschreibungen deutlicher dazu neigen, Ursachen für ihre schulischen Leistungen anzunehmen, die sie selbst nicht beeinflussen können, wodurch sie in der Entwicklung ihrer schulischen Leistung benachteiligt sein können.

Die nachfolgenden neun Fragestellungen und die daraus abgeleiteten Alternativhypothesen sind überbegrifflich vier Bereichen zugeordnet, beginnend mit einem Hypothesenblock (H1-H2) zu Geschlechtsstereotypen, gefolgt von einem zweiten Block (H3-H4) zu Geschlechtsstereotypen im Zusammenhang mit Ursachenzuschreibungen, weiters einem dritten Block (H5-H6) zu Ursachenzuschreibungen und schließlich jenem zu Hypothesen (H7-H9) bezüglich eines Migrationshintergrundes.

Anzumerken ist, dass für die Einteilung der SchülerInnen der Migrationshintergrund der Elterngeneration maßgeblich war. Die Prüfung der Hypothesen in den vier Blöcken erfolgt univariat, während die abschließende Regressionsanalyse als multivariates Modell angelegt ist.

## 1. Besteht ein Zusammenhang zwischen den Geschlechtsstereotypen von SchülerInnen und ihren Eltern?

Eltern spielen bei der Erklärung und Vorhersage von schulischen Leistungen und Schulerfolgen eine tragende Rolle (Seitz, 2006). Über ihre geschlechtsstereotypen Einstellungen und Fähigkeitseinschätzungen können sie Leistungen, Motivation sowie Selbstkonzepte der SchülerInnen maßgeblich beeinflussen (Baumert & Schümer, 2001; Ehmke et al., 2004; Ludwig & Ludwig, 2007; Wild & Möller, 2009). In sprachlichen Fächern halten sie Mädchen für fähiger und in mathematischen sowie naturwissenschaftlichen Fächern die Jungen (Ludwig & Ludwig, 2007). Die Frage ist, ob und inwieweit Geschlechtsstereotype der Elterngeneration bezüglich einer Gleichstellung der Frau, einer Diskriminierung, im Sinne einer Nicht-Gleichstellung sowie die Unveränderbarkeit von Leistungsunterschieden zwischen den Geschlechtern auf die Kinder übertragen werden bzw. einhergehen.

H1 SchülerInnen zeigen einen signifikant positiven Zusammenhang mit ihren Eltern in den Ausprägungen zu den Geschlechtsstereotypen. (*gerichtet*)

**2. Bestehen bei geschlechtsstereotypen Einstellungen (*Gleichstellung der Frau ist erreicht, Gleichstellung der Frau ist nicht erfüllt, Unveränderbarkeit von Geschlechterunterschieden bei Schulleistungen*) Zusammenhänge zu den Schulleistungen (in Form von Noten) der SchülerInnen?**

Geschlechtsstereotype spielen bei geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden, vor allem in Mathematik, eine bedeutende Rolle (Lee et al., 2011). Einige Untersuchungen stellten einen negativen Einfluss der geschlechtsstereotypen Wahrnehmungen der Mädchen auf die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer fest (Hannover, 2004). Jungen werden dagegen über geschlechtsstereotype Einstellungen in sprachlichen Fächern beeinflusst (Hyde et al., 2008). Bereits auf der 1. Schulstufe zeigte sich bei Jungen im Lesen und bei der Rechtschreibung eine schwächere Leistung und ein geringeres verbales Selbstkonzept (Niklas & Schneider, 2012). Negative Stereotype – im Vorfeld aktiviert – können eine verringerte Leistung zur Folge haben (Martiny & Götz, 2011) und SchülerInnen kurz- und langfristig in ihren Leistungen benachteiligen (Schofield et al., 2006).

H2 Ausgeprägtere Geschlechtsstereotype stehen bei SchülerInnen mit schlechteren schulischen Leistungen in einem Zusammenhang. (*gerichtet*)

**3. Stehen ausgeprägtere geschlechtsstereotype Einstellungen von SchülernInnen mit Ursachenzuschreibungen (Fähigkeitseinschätzung, Anstrengung/Leistungsverbesserung, Eigenantrieb/Motivation) in einem Zusammenhang?**

Ursachenzuschreibungen sowie Leistungs- und Fähigkeitseinschätzungen werden durch Geschlechtsstereotype beeinflusst (Yantis, 2010). Geschlechtsstereotype werden im sprachlichen Bereich – insbesondere im Lesen – für günstigere Ursachenzuschreibungen bei Mädchen verantwortlich gemacht (Keller, 2008). In einigen Studien werden in Mathematik günstigere Attributionsmuster für Jungen aufgezeigt (Dresel et al., 2001; Gniewosz, 2010; Tiedemann, 2000). Im Rahmen der Hypothesenprüfung war die unterschiedliche Polung der geschlechtsstereotypen Einstellungen und Ursachenzuschreibungen (geringe Fähigkeitseinschätzung, Anstrengung/Leistungsverbesserung, Eigenantrieb/Motivation) zu beachten.

H3 SchülerInnen mit ausgeprägteren Geschlechtsstereotypen haben geschlechtsspezifisch ungünstigere Ursachenzuschreibungen für die schulische Leistung. (*gerichtet*)

#### **4. Haben Eltern mit ausgeprägten geschlechtsstereotypen Einstellungen andere Ursachenzuschreibungen als jene mit weniger ausgeprägten geschlechtsstereotypen Einstellungen?**

Die Geschlechtsstereotype als beständige Annahmen und Erwartungshaltungen der Eltern können Ursachenzuschreibungen beeinflussen und verzerrn. Dies wurde mehrfach in Untersuchungen bestätigt (Dresel et al., 2001; Tiedemann, 2000). Ein deutlicher Einfluss konnte vor allem in Mathematik festgestellt werden (Dresel et al., 2001; Tiedemann, 2000). Gemäß Hypothese H4 wurde angenommen, dass Eltern mit ausgeprägteren Geschlechtsstereotypen negativere Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen vornehmen und vice versa, d.h. bei weniger ausgeprägteren Geschlechtsstereotypen, positivere Ursachenzuschreibungen aufweisen. Demgemäß wurden die Anstrengung sowie die Fähigkeit bei Erfolg und die Nicht-Anstrengung sowie die mangelnde Fähigkeit bei Misserfolg berücksichtigt.

H4 Eltern mit ausgeprägteren Geschlechtsstereotypen weisen geschlechtspezifisch negativere Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen auf. (*gerichtet*)

## **5. Besteht ein Zusammenhang zwischen den Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen bei SchülerInnen und ihren Eltern?**

Eltern schreiben dem schulischen Erfolg und Misserfolg Ursachen zu, die maßgeblich über das Geschlecht der Kinder bestimmt sind. Beispielsweise wurde festgestellt, dass Eltern Jungen eine höhere Fähigkeit in Mathematik zuschreiben und dadurch Mädchen und Jungen in ihrer eigenen Fähigkeitseinschätzung beeinflusst werden (Wild & Möller, 2009). Nicht genau geklärt ist, ob SchülerInnen die Ursachenzuschreibungen ihrer Eltern übernehmen und selbst deren Ansichten vertreten oder ob sie den Eltern nur gleichkommen wollen (Dresel et al., 2001). Der Einfluss der Eltern auf ihre Kinder war Gegenstand zahlreicher Untersuchungen (Hannover & Kessels, 2008; Yantis, 2010; Ziegler & Schober, 1999). Demnach waren die Zusammenhänge von Anstrengung bei Erfolg, mangelnde Anstrengung bei Misserfolg, Fähigkeit bei Erfolg und mangelnde Fähigkeit bei Misserfolg aus Elternsicht mit den Selbsteinschätzungen der SchülerInnen (geringe Fähigkeitseinschätzung, Anstrengung/ Leistungsverbesserung, Eigenantrieb/Motivation) zu untersuchen.

H5 SchülerInnen zeigen einen Zusammenhang mit ihren Eltern in der Ausprägung der Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen.  
(ungerichtet)

## **6. Besteht bei SchülerInnen Zusammenhänge zwischen ihren Ursachenzuschreibungen bzw. Selbsteinschätzungen zur Leistungsfähigkeit und den aktuellen schulischen Leistungen?**

Die Attributionsforschung hat aufgezeigt, dass sich elterliche Attributionen und ihre zugrunde liegenden geschlechtsstereotypen Erwartungen und Einstellungen auf die Ursachenzuschreibung der SchülerInnen und in Folge auf ihre schulische Leistung auswirken können (Dresel et al., 2001; Möller & Köller, 2000). In mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern wurde belegt, dass Mädchen ihre Leistungen auf andere Ursachen zurückführen als Jungen (Dresel et al., 2001). In den MINT-Fächern zeigen Mädchen ungünstigere Attributionsmuster, die sich nachteilig auf die schulische Leistung auswirken können (Spiel & Schober, 2002). Im sprachlichen Bereich, insbesondere im Lesen, weisen Mädchen durchschnittlich bessere Leistungen auf, wobei auch die Attributions für Mädchen vorteilhafter ausfallen.

H6 Die von den SchülerInnen angenommenen Ursachenzuschreibungen und Selbsteinschätzung ihrer Leistungsfähigkeit weisen einen Zusammenhang mit der schulischen Leistung auf. (*ungerichtet*)

## **7. Weisen SchülerInnen mit Migrationshintergrund schlechtere schulische Leistungen auf als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund?**

Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten kulturellen Gruppe bzw. der Migrationshintergrund kann als Faktor für schulischen Misserfolg angesehen werden. Khan-Svik (2010) sowie Lynch und Feeley (2009) untersuchten den Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund von SchülerInnen und ihren schulischen Leistungen. Er konnte als eine der Ursachen für Misserfolg in der Schule belegt werden.

H7 SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben schlechtere schulische Leistungen als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. (*gerichtet*)

**8. Weisen SchülerInnen mit Migrationshintergrund ausgeprägtere geschlechtsstereotype Einstellungen gegenüber SchülerInnen ohne Migrationshintergrund auf?**

Studien konnten aufzeigen, dass bei SchülerInnen und ihren Eltern mit Migrationshintergrund ausgeprägtere geschlechtsstereotype Verhaltensweisen vorzufinden sind bzw. häufiger Geschlechterrollenbilder vorherrschen (Athenstaedt & Alfermann, 2011; Biffl & Skrivanek 2011; Hirschauer, 2012). Dem Migrationshintergrund der SchülerInnen wird eine maßgebliche Rolle für bestimmte Erwartungshaltungen und ethnische Zuschreibungen beigemessen (Hirschauer, 2012). Somit spielt die Nationalität bei negativen Stereotypen eine bedeutende Rolle (Kahraman & Knoblich, 2000). Im Rahmen der Hypothese H8 wird davon ausgegangen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund (MHG) ausgeprägtere Geschlechtsstereotype aufweisen.

H8 SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben ausgeprägtere Geschlechtsstereotype als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. (*gerichtet*)

## 9. Haben Eltern mit Migrationshintergrund ausgeprägtere geschlechtsstereotype Einstellungen als Eltern ohne Migrationshintergrund?

Gemäß Hypothese H9 wird angenommen, dass von Eltern mit Migrationshintergrund ausgeprägtere Geschlechtsstereotype vertreten werden, wie bereits in der Begründung von Hypothese H8 angeführt.

H9 Eltern mit Migrationshintergrund haben ausgeprägtere Geschlechtsstereotype als Eltern ohne Migrationshintergrund. (gerichtet)

Im Rahmen einer anschliessenden Modellprüfung wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit soziodemografische Variablen (*Geschlecht, Migrationshintergrund, Alter* der Kinder) sowie Ursachenzuschreibungen (*Leistungsversagen, Leistungsoptimismus* und *Motivation*), Geschlechtsstereotype (*keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern, Gleichstellung der Frau ist nicht erfüllt, Unveränderbarkeit von Geschlechterunterschieden bei Schulleistungen*), Wissen zur Geschlechtergerechtigkeit der Schülerinnen und Schüler und darüber hinaus die Geschlechtsstereotype der Erziehungsberechtigten (*keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern Gleichstellung der Frau ist erfüllt, Gleichstellung der Frau ist nicht erfüllt, Unveränderbarkeit von Geschlechterunterschieden bei Schulleistungen*) als Prädiktoren zur Vorhersage des Kriteriums Schulleistung (Note) in Frage kommen. Hierzu wird der Erklärungswert dieser Indikatoren mittels multipler linearer Regressionsanalyse unter schrittweiser Rückwärtsselektion der unabhängigen Variablen ermittelt.

*Abbildung 3* stellt grafisch die Zusammenhänge der untersuchten Variablen und der angenommenen Hypothesen dar.

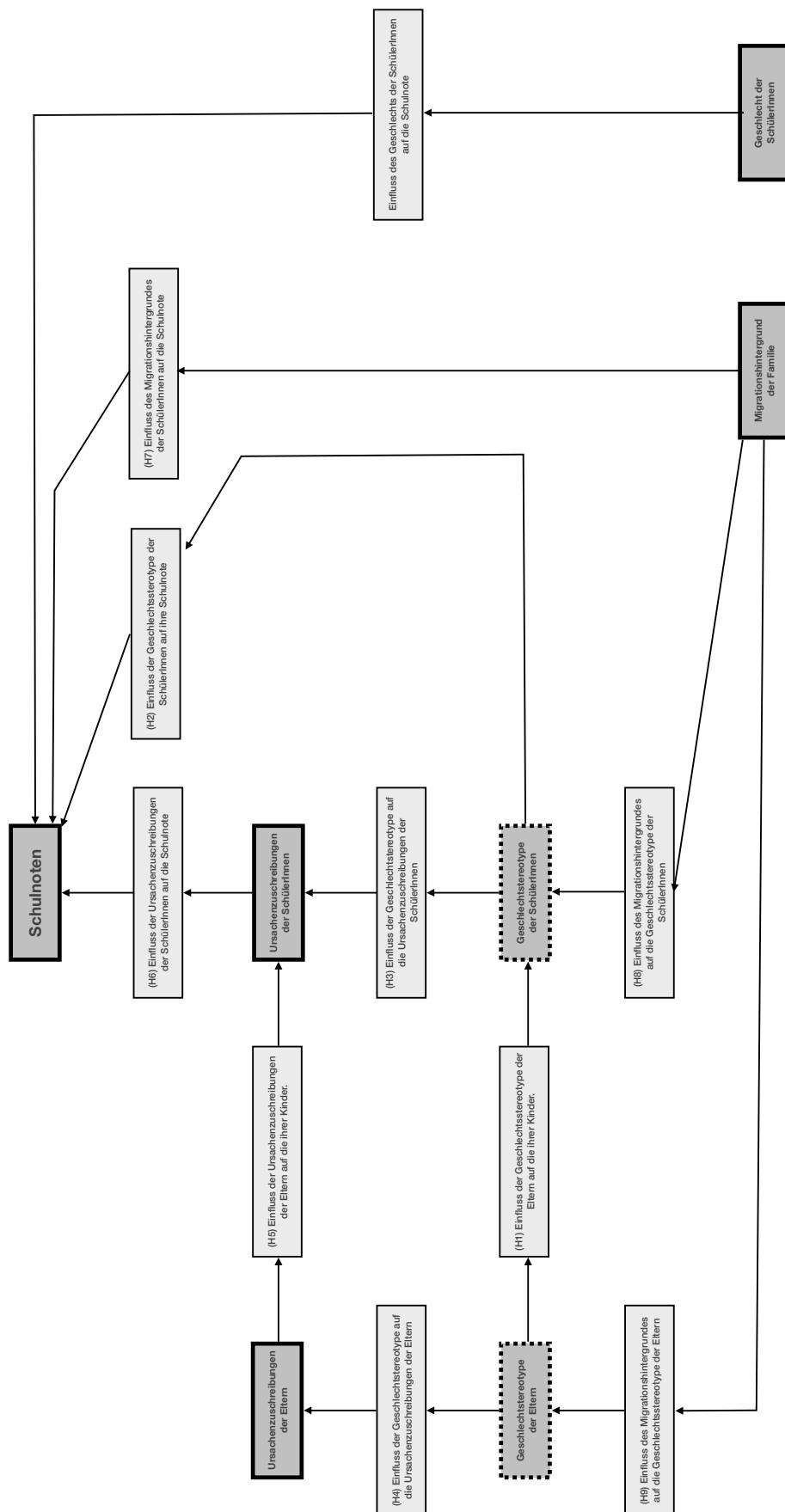


Abbildung 3: Zusammenhang der untersuchten Variablen und der Hypothesen.

## II Empirischer Teil

### 6 Methodik

#### 6.1 Ziele der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit untersucht den Einfluss von Geschlechtsstereotypen von SchülerInnen und ihren Eltern auf die Ursachenzuschreibung bei schulischen Leistungen im Rahmen der bildungspsychologischen Forschung. Während die Zahl der Publikationen zu allgemeinen Schulleistungen in den letzten Jahren einen enormen Zuwachs erfahren hat, sind spezifische Untersuchungen zu Ursachenzuschreibungen im schulischen Kontext vergleichsweise spärlich. Der Fokus dieser Arbeit liegt daher auf dem Einfluss der Geschlechtsstereotype und des Migrationshintergrundes auf die Ursachenzuschreibungen der Eltern sowie der SchülerInnen im Kontext schulischer Leistung. Darüber hinaus sollen Erkenntnisse abgeleitet werden, um Benachteiligungen durch geschlechtsstereotype Einstellungen im schulischen Kontext – im Speziellen bei Ursachenzuschreibungen auf schulische Leistungen – zu erkennen und zu vermeiden.

#### 6.2 Untersuchungsdesign

Die nachfolgenden Abschnitte behandeln den Untersuchungshintergrund der vorliegenden Querschnittsstudie. Danach erfolgt die Darlegung der Untersuchungsdurchführung zusammen mit der Datenerhebung, der Rücklaufstatistik und der Stichprobenbeschreibung. Die SchülerInnen wurden im Rahmen der Online-Erhebung randomisiert jeweils einer von drei Bedingungen (Hauptgegenstände Deutsch, Englisch, Mathematik) zugeordnet, in der sie die Fähigkeitszuschreibung zu einem bestimmten Gegenstand vornehmen sollten. Dieses Gestaltungselement wird nachfolgend als Verzweigung bezeichnet. Die Hypothesenprüfungen und Ergebnisse werden im empirischen Teil dargestellt.

##### 6.2.1 Untersuchungshintergrund

Die gegenständliche Untersuchung schließt an das Forschungsprojekt REFLECT an (Finsterwald et al., 2012). REFLECT wurde unter der Leitung von Frau Univ.-Prof. DDr. Mag. Christiane Spiel und Frau Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober im Jahr 2012 durchgeführt. Dafür wurden in ganz Österreich an Pflichtschulen ca. 3.500

SchülerInnen und deren Eltern befragt, um u.a. den Einfluss von Geschlechtsstereotypen auf schulische Leistungen zu untersuchen. Die Ergebnisse der REFLECT-Studie bilden die Ausgangsbasis für weiterführende Untersuchungen zum Effekt von Geschlechtsstereotypen auf die Ursachenzuschreibungen von SchülerInnen und ihren Eltern bezüglich der Schulleistung, in vorliegender Studie explizit an Neuen und Kooperativen Mittelschulen.

### **6.2.2 Durchführung der Untersuchung**

Die Grundgesamtheit der SchülerInnen an Neuen sowie Kooperativen Mittelschulen umfasste österreichweit mit etwa 148.500 einen Anteilswert von 13,7% aller SchülerInnen (Statistik Austria, 2014). Vor dem Projektstart wurden zur Rekrutierung sämtliche 6. bis 8. Schulstufen der Neuen und Kooperativen Mittelschulen in Wien und zudem einige Schulen im Wiener Umland zur Beteiligung an der Erhebung eingeladen. Als Grundvoraussetzung zur Studienteilnahme war eine ausreichende Anzahl von Computer-Arbeitsplätzen mit Internetverbindung für die Online-Befragung erforderlich. Neun Wiener Schulen und drei Einrichtungen aus dem Bezirk Mödling hatten sich zur Teilnahme bereit erklärt. Die entsprechenden Standorte der Schulen sind im Anhang aufgelistet.

Im Anschluss genehmigten der damalige Wiener Stadtschulrat, der 2019 zur Bildungsdirektion Wien umbenannt wurde, sowie der Landesschulinspektor für Niederösterreich die Erhebungen an diesen Bildungseinrichtungen. Danach wurden die Erziehungsberechtigten der SchülerInnen um ihr Einverständnis gebeten. Nur bei einer Zustimmung der Eltern war die Teilnahme möglich. Die Erhebungen fanden von Dezember 2014 bis Mai 2015 statt und erforderten pro Einheit etwa 50 Minuten Zeitaufwand im Gruppensetting.

Die SchülerInnen bearbeiteten den Online-Fragebogen im Beisein einer Lehrkraft und unter Anwesenheit der Versuchsleitung. Sie erhielten genaue Anweisungen über den Ablauf der Erhebung. Da auch die Erziehungsberechtigten der teilnehmenden SchülerInnen in die Erhebung eingebunden waren, war für die spätere Zuordnung der Antwortprotokolle der SchülerInnen zu jenen ihrer Eltern ein individueller Zuordnungscode im Online-Fragebogen einzugeben. Durchschnittlich benötigten die SchülerInnen für die Bearbeitung des Fragebogens ca. 20 Minuten, und für allfällige Fragen stand die Versuchsleitung zur Seite.

Für die Erhebung der studienrelevanten Einstellungen, z.B. zu den Ursachenzuschreibungen sowie den Erfolgs- und Misserfolgsbewertungen der Erziehungsbe rechtigten, hatten die SchülerInnen ein Kuvert mit einem Papier-Bleistift-Fragebogen für ihre Eltern mit dem entsprechenden Zuordnungscode erhalten. Die Elternfragebögen sollten innerhalb einer Woche wieder an die Schulen zurückgegeben werden, womit idealerweise sowohl von den SchülerInnen als auch von ihren Eltern zuordnbare Informationen als Messwertepaare im Sinne von Eltern-Kind-Dyaden vorlagen.

### 6.2.3 Datenerhebung

Sowohl der SchülerInnen- als auch der Eltern-Fragebogen der vorliegenden Erhebung wurde bereits innerhalb der REFLECT-Studie zur Datengewinnung angewendet (Finsterwald et al., 2012). Anzumerken ist, dass der Stadtschulrat für Wien für die gegenständliche Untersuchung einer Vorgabe des Erhebungsinstruments in der originalen Länge im Hinblick auf die Zumutbarkeit nicht zustimmte und eine Verkürzung des Online-Fragebogens verlangte. Erst nach Ausschluss einiger Items, wie z.B. jener zur Erfassung der Einschätzung des Klassenklimas, der Wahrnehmung der Lehrkräfte und der Einstellung zur Monoedukation wurde die Erhebungsphase seitens des Stadtschulrates für Wien genehmigt.

Erforderlich war zudem die schriftliche Zustimmung der SchulleiterInnen der teilnehmenden Schulen. Zur Beantwortung der gegenständlichen Forschungsfrage zum Einfluss von Geschlechtsstereotypen und Attributionen auf die schulische Leistung von SchülerInnen sind die hierfür interessierenden und im Erhebungsinstrument abgefragten Variablen im Folgenden kurz zusammengefasst:

#### Abhängige Variablen (AVs):

- Schulleistung der SchülerInnen in Form von Noten

#### Unabhängige Variablen (UVs):

- Ursachenzuschreibungen der SchülerInnen
- Ursachenzuschreibungen der Eltern
- Geschlechtsstereotype der SchülerInnen
- Geschlechtsstereotype der Eltern
- Geschlecht der SchülerInnen
- Migrationshintergrund der Familie

### 6.2.4 Messinstrumente

#### SchülerInnen-Fragebogen

Die SchülerInnen bearbeiteten am Computer im Rahmen des Gruppen-Settings den Online-Fragebogen. Das herangezogene Erhebungsinstrument, das eine modifizierte und verkürzte Variante des in der REFLECT-Studie verwendeten Fragebogens darstellt, kann im Anhang eingesehen werden und zielt auf folgende Aspekte ab:

- soziodemografische Daten, wie Geschlecht und Alter
- sozioökonomischer Status
- Beruf der Eltern
- schulische Leistung
- Einstufung von Berufen als „typisch“ weiblich oder männlich
- Ursachenzuschreibungen für die schulische Leistungen
- geplante Ausbildung
- Berufswünsche

#### Wissensstand bezüglich Geschlechtergerechtigkeit

Die Erhebung des Wissens der SchülerInnen zur Gleichberechtigung der Geschlechter in Österreich erfolgte insgesamt anhand von neun Items. Die Statements des Wissenstests waren jeweils mit *stimmt*, *stimmt nicht* oder *weiß nicht* zu beantworten. Die Tabelle 1 zeigt das korrekte Antwortprofil als Lösungsvektor.

Tabelle 1: *Items zum Wissenstest zur Gleichstellung von Mann und Frau in Österreich, mit Lösungsvektor*

| Itemnummer und -inhalt   | Lösungsvektor |
|--|---------------|
| 1 <i>In Österreich haben Frauen und Männer dieselben Rechte.</i>   | ja            |
| 2 <i>Männer und Frauen in Österreich verdienen für dieselbe Arbeit gleich viel Geld.</i>                           | nein          |
| 3 <i>Wenn eine Ehefrau arbeiten gehen will, muss ihr Ehemann damit einverstanden sein.</i>                         | nein          |
| 4 <i>Väter haben in Österreich das Recht, in Karenz zu gehen (bei ihrem neugeborenen Kind zuhause zu bleiben).</i> | ja            |
| 5 <i>In Österreich darf man ab 14 Jahren heiraten.</i>   | nein          |
| 6 <i>Buben können in Österreich Kindergärtner werden.</i>  | ja            |
| 7 <i>Lehrlinge in Österreich verdienen gleich viel Geld, egal ob Mann oder Frau.</i>                               | ja            |
| 8 <i>Buben und Mädchen sind gleich begabt für Mathematik.</i>  | ja            |
| 9 <i>Buben und Mädchen sind gleich begabt für Sprachen.</i>  | ja            |

Die Korrektheit bzw. Richtigkeit der Beantwortungen war entweder aus dem aktuellen gesetzlichen Kontext (bezüglich der Items 1 sowie 3 bis 7) oder aus dem derzeitigen Forschungsstand (bezüglich der Items 2 sowie 8 und 9) abzuleiten. Reaktionen durch neutrale Antworten mit *weiß nicht* wurden bei der Verrechnung zu einem Wissensscore zur Gleichstellung von Mann und Frau als falsch bewertet.

### Befragung der Eltern

Die Eltern der SchülerInnen erhielten den Fragebogen in Papier-Bleistift-Form. Dieses Erhebungsinstrument, das sich ebenfalls an der REFLECT-Studie orientiert, sollte von den Erziehungsberechtigten zu Hause bearbeitet und anschließend in einem Kuvert an die Schule retourniert werden. Der Fragebogen berücksichtigte dabei folgende Aspekte und kann im Anhang eingesehen werden:

- soziodemografische Daten, wie Geschlecht und Alterskategorien
- höchster Bildungsabschluss
- Beruf
- höchster Bildungsabschluss des Partners/der Partnerin
- Beruf des Partners/ der Partnerin
- Einstufung von Berufen als „typisch“ weiblich oder männlich

- Geschlecht des Kindes
- Fähigkeitseinschätzung zur schulischen Leistung des Kindes
- Beurteilung der schulischen Leistung als Erfolg oder Misserfolg
- Ursachenzuschreibungen für die schulischen Leistungen

### 6.3 Statistische Analysen

Die deskriptiv- und inferenzstatistischen Analysen wurden mit der Statistiksoftware IBM SPSS® 25 für Mac OSX auf Grundlage einer Datenmatrix, die sowohl die Messwerte der SchülerInnen als auch ihrer Eltern beinhaltete, durchgeführt. Alle Daten wurden anonymisiert ausgewertet. Für die Hypothesentestungen wurde als Signifikanzniveau  $\alpha = 5\%$ , entsprechend der Irrtumswahrscheinlichkeit vorab festgelegt. Zur Beurteilung der inhaltlichen Bedeutsamkeit bzw. praktischen Relevanz wurden zudem die Effektstärken gemäß der Klassifikation nach Cohen angeführt (Cohen, 1988).

Zur Auswahl der angemessenen Analyseverfahren wurden das Datenniveau und die Verteilungsannahme der Messwerte berücksichtigt. Zur Prüfung der Verteilung einer Messwertreihe wurde die z-standardisierte Schiefe herangezogen, die im Falle  $< |1.96|$  auf eine Normalverteilung hinweist (Field, 2009). Bei Vorliegen eines zumindest intervallskalierten Datenniveaus wurden im Rahmen der Inferenzstatistik zur Prüfung von Unterschiedshypothesen parametrische Verfahren, wie Varianzanalysen und t-Tests, herangezogen. Bei Verletzung der Varianzhomogenität war der Welch-Test die Methode der Wahl (Kubinger, Rasch & Moder, 2009). Zusammenhangshypothesen wurden mittels Korrelationen bzw. Regressionsanalysen überprüft. Zudem wurde mittels orthogonaler Hauptkomponentenanalysen die faktorielle Struktur von Ursachenzuschreibungen und geschlechtsstereotypen Einstellungen ermittelt (Hatzinger & Nagel, 2009).

### 6.4 Rücklauf

Ursprünglich konnten 588 SchülerInnen im Rahmen der Studie in koedukativen Schulklassen der 6. bis 8. Schulstufe an Neuen und Kooperativen Mittelschulen in Wien und Niederösterreich rekrutiert und befragt werden. Durchgeführt wurde auch eine Erhebung bei den Eltern der SchülerInnen.

Bei insgesamt 124 (21,1 %) Fällen gab es keine Retournierung oder nur eine unvollständige Bearbeitung von Eltern-Fragebögen. Das Flussdiagramm in Abbil-

*dung 4* zeigt die Rücklaufstatistik zu den 464 (78,9 %) verbliebenen Datenprotokollen, die mittels der Zusammenfassung der SchülerInnen- und Elternfragebögen in einer gemeinsamen Datenmatrix für die anschließenden Analysen herangezogen werden konnten. Als gültig wurde ein Datenprotokoll angesehen, sobald sowohl der SchülerInnen- als auch der dazugehörige Eltern-Fragebogen bearbeitet worden war. Bei 440 SchülerInnen lagen die Eltern-Fragebögen von den Erziehungsberechtigten mit Angabe des elterlichen Bildungsniveaus vor.

Die Eltern-SchülerInnen-Paare werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Dyade bezeichnet. Das Studiendesign entsprach anhand der anfallenden Stichprobe zu einem Erhebungszeitpunkt in einem festgelegten Zeitraum einer Querschnittserhebung. Eine Randomisierung war nicht möglich, da die Faktoren Geschlecht und Migrationsstatus als feste Effekte vorlagen. Die *Abbildung 4* zeigt die Anzahl der befragten Personen in den Zielgruppen, SchülerInnen und ihre Eltern, sowie Informationen zum Rücklauf seitens der Erziehungsberechtigten. Zudem sind auch Angaben zur Vollständigkeit der Datenlage zu den SchülerInnen-Fragebögen enthalten, womit die unterschiedlichen Stichprobenumfänge veranschaulicht werden.

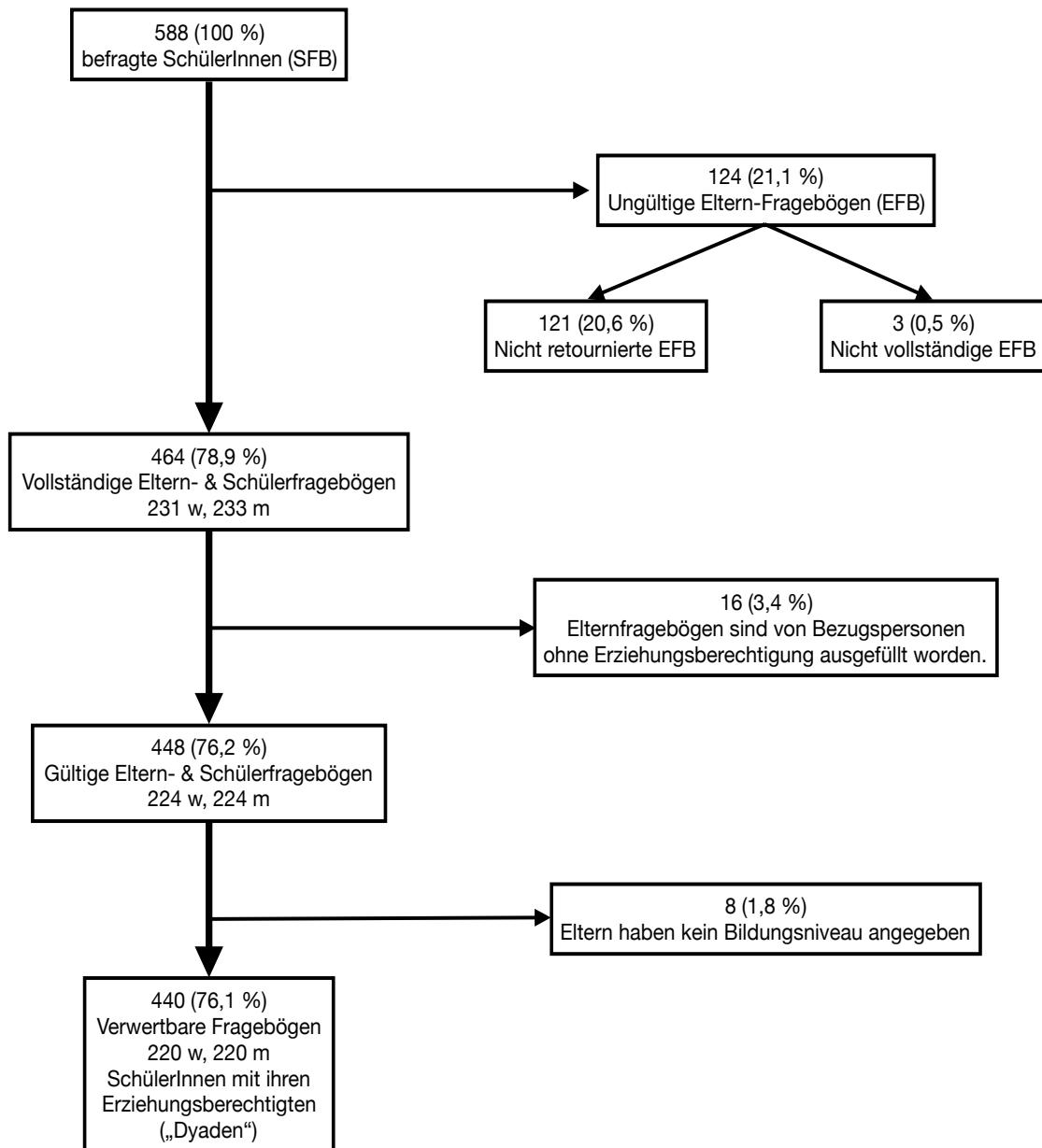


Abbildung 4: Flussdiagramm zur Beschreibung des Rücklaufs der SchülerInnen- (SFB) und Elternfragebögen (EFB)

Für den Rücklauf der Elternfragebögen bezüglich des Alters der SchülerInnen war mittels t-Test für unabhängige Stichproben mit  $t(586) = 0.861$ ,  $p = .389$  ein nicht signifikanter Unterschied zwischen SchülerInnen ohne Retournierung des Fragebogens durch die Eltern ( $M = 12.83$ ,  $SD = 1.13$  Jahre) und jenen mit Rücklauf ( $M = 12.74$ ,  $SD = 1.08$  Jahre) festzustellen.

Zur Beurteilung, ob der Rücklauf der Elternfragebögen in einem Zusammenhang mit dem Geschlecht der SchülerInnen stand, fiel der entsprechende Chi-Quadrat-Test mit  $\chi^2(1) = 0.032, p = .857$  nicht signifikant aus. Somit konnte kein Verteilungsunterschied der Rücklaufrate in Bezug auf das Geschlecht der SchülerInnen angenommen werden.

Zum Verteilungsunterschied der Rücklaufrate der Elternfragebögen in Bezug auf den Migrationshintergrund der SchülerInnen wurde ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt, der mit  $\chi^2(1) = 6.879, p = .009$  signifikant ausfiel. Es konnte demnach bei Familien mit Migrationshintergrund eine niedrigere Rate (76%) als bei jenen ohne Migrationshintergrund (85 %) festgestellt werden.

### **Teststärken-Analyse**

Mit dem vorliegenden Stichprobenumfang von  $n = 464$  wurde mittels Poweranalyse anhand von G\*Power® 3.1.9.3 für Mac OS X (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007) ein Hinweis auf die Signifikanz einer gegebenen Effektstärke abgeleitet. Für ein einfaktorielles varianzanalytisches Design unter Annahme eines Signifikanzniveaus von  $\alpha = 5\%$  und einer Testmacht ( $1 - \beta$ ) von 80 bis 95% konnte die standardisierte Effektstärke zwischen  $f = .13$  und  $.17$  (entsprechende  $d = 0.26$  bis  $0.34$ ) festgestellt werden, womit kleine Effekte ein signifikantes Niveau erreichen können. Die Funktionen in *Abbildung 5* zeigen die Beziehung zwischen Stichprobenumfang und Effektgröße unter Berücksichtigung des Fehlers 1. Art ( $\alpha$ ) und der Testmacht ( $1 - \beta$ ) (Bortz & Döring, 2006; Cohen, 1988).

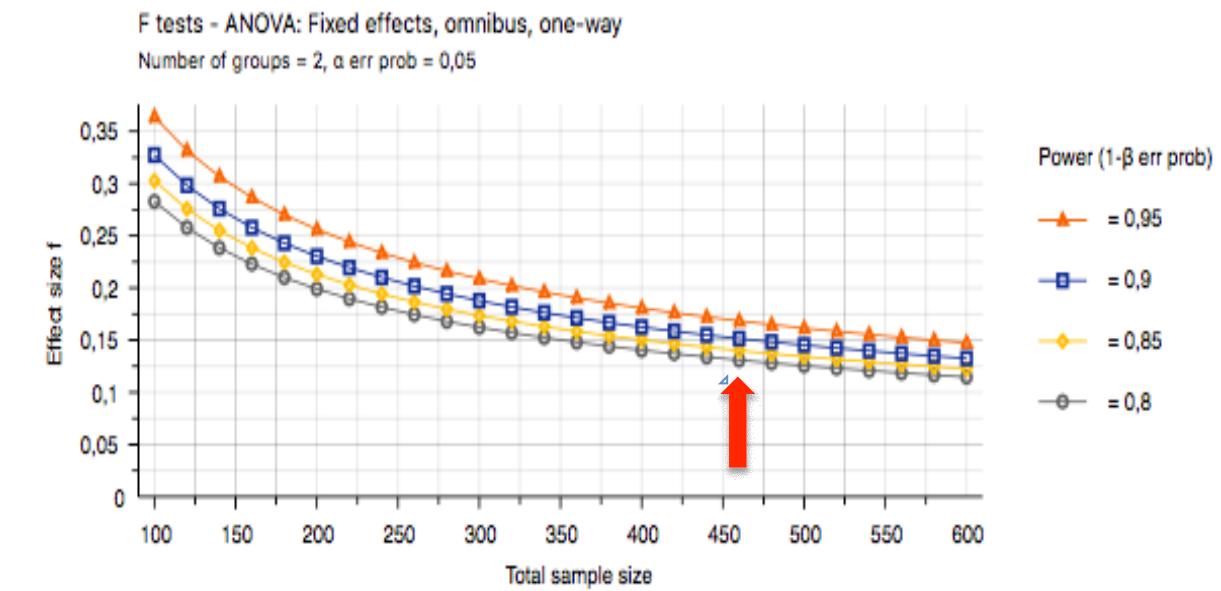


Abbildung 5: Effektgröße f als Funktion aus Stichprobenumfang (n) bei gegebener Teststärke ( $1 - \beta = 80 - 95\%$ ) und Fehler 1. Art ( $\alpha = 5\%$ )

## 6.5 Stichprobe

Zur Beschreibung der soziodemographischen Eigenschaften der SchülerInnen konnten in der Stichprobe Daten von 231 (49,8%) Mädchen und 233 (50,2%) Buben untersucht werden. Von den teilnehmenden SchülerInnen kamen 311 (67,0%) aus Wiener und 153 (33,0%) aus niederösterreichischen Schulen in der Nähe von Wien.

Zu den 464 Eltern-Kind-Dyaden zeigt Tabelle 2 die Verteilungen der teilnehmenden SchülerInnen bezüglich der Schulstufen sowie des durchschnittlichen Alters zum Erhebungszeitpunkt. Zusätzlich ist der Migrationsstatus aus den Angaben jener SchülerInnen, bei denen ein oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden, für die drei Schulstufen zusammengefasst. Bei 272 (58,6%) der SchülerInnen lag die Herkunft eines oder beider Elternteile im Ausland. Für alle weiterführenden Analysen wurde diese Herkunftsinformation als Migrationsstatus festgelegt.

Tabelle 2: *Häufigkeiten (n) und Anteilswerte (Spaltenprozente) sowie Kennwerte des Alters (M, SD) in Jahren der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit dem Migrationsstatus bezüglich der Schulstufen*

| Geschlecht SchülerInnen |                 | Schulstufe  |            |            | Gesamt      |
|-------------------------|-----------------|-------------|------------|------------|-------------|
|                         |                 | 6.          | 7.         | 8.         |             |
| weiblich                | n (Anteilswert) | 87 (49,7%)  | 79 (52,7%) | 65 (46,8%) | 231 (49,8%) |
|                         | Alter           | 11.8 (.64)  | 12.8 (.80) | 13.8 (.66) | 12.7 (1.08) |
| männlich                | n (Anteilswert) | 88 (50,3%)  | 71 (47,3%) | 74 (53,2%) | 233 (50,2%) |
|                         | Alter           | 11.9 (.72)  | 12.7 (.62) | 13.9 (.65) | 12.8 (1.09) |
| Gesamt                  | n (Anteilswert) | 175 (100%)  | 150 (100%) | 139 (100%) | 464 (100%)  |
|                         | Alter           | 11.8 (.68)  | 12.7 (.72) | 13.9 (.65) | 12.7 (1.08) |
| Migrationsstatus        |                 | 110 (62,9%) | 85 (56,7%) | 77 (55,4%) | 272 (58,6%) |

Die Prüfgröße für die Verteilung der Geschlechter in Bezug auf die Schulstufen zeigte mit  $\chi^2(2) = 1.007$ ,  $p = .605$  ein nicht signifikantes Ergebnis. Es war kein Verteilungsunterschied festzustellen. Das durchschnittliche Alter der Mädchen ( $M = 12.69$ ,  $SD = 1.08$ ) und Jungen ( $M = 12.78$ ,  $SD = 1.09$ ) zum Befragungszeitpunkt fiel mit  $t(462) = -0.922$ ,  $p = .357$  nicht signifikant aus. Die Altersspannweite in der Stichprobe lag zwischen 11 und 16 Jahren.

Bezüglich der Altersstruktur jener 464 Personen, die den Eltern-Fragebogen ausgefüllt haben, zeigte sich, dass 39,2% zwischen 30 und 39 und 48,1% zwischen 40 und 49 Jahre alt waren. Der Eltern-Fragebogen wurde von 333 (71,8%) Müttern und 115 (24,8%) Vätern bearbeitet. Die Protokolle von 16 (3,4%) anderen Bezugspersonen, die nicht als erziehungsberechtigt zuzuordnen waren, aber den Elternfragebogen ebenfalls beantwortet hatten, wurden für die anschließenden Analysen nicht verwendet. Somit konnten als Stichprobenumfang 448 Eltern-Kind-Dyaden herangezogen werden.

Zur Darstellung des sozioökonomischen Status der 448 Erziehungsberechtigten – wobei von acht Eltern keine gültigen Angaben vorlagen – wurde das Bildungsniveau als maßgebliche Variable herangezogen. Hierzu wurde die höchst abgeschlossene Schulbildung, die in sechs Stufen von (1) *kein Schulabschluss*, (2) *Pflichtschule*, (3) *Berufsschule*, (4) *Matura*, (5) *Meisterprüfung* bis (6) *universitäres Niveau* erfasst worden war, in drei Kategorien (*niedrig*, *mittel*, *hoch*) weiter zusammengeführt, wie Tabelle 3 zeigt.

Tabelle 3: *Häufigkeiten und Anteilswerte der höchsten abgeschlossenen Schulbildung der Erziehungsberechtigten mit Zusammenfassung (n = 440 gültige Fälle)*

| höchster Schulabschluss | Schulab-     | Anzahl (Anteilswert) | Kategorie    | Migrationshintergrund (Anteilswert) |
|-------------------------|--------------|----------------------|--------------|-------------------------------------|
|                         |              |                      | kein         | MHG                                 |
| kein Schulabschluss     | 11 (2,5%)    | niedrig              | 93 (50,5%)   | 150 (58,6%)                         |
| Pflichtschule           | 92 (20,9%)   |                      | 56 (30,4%)   | 67 (26,2%)                          |
| Berufsschule            | 140 (31,8%)  |                      | 35 (19,0%)   | 39 (15,2%)                          |
| Matura                  | 102 (23,2%)  | mittel               | 184 (100,0%) | 256 (100,0%)                        |
| Meisterausbildung       | 21 (4,8%)    |                      |              |                                     |
| Universität/FH          | 74 (16,8%)   |                      |              |                                     |
| Gesamt                  | 440 (100,0%) |                      |              |                                     |

Die Prüfgröße der Koinzidenz der zusammengefassten, höchst abgeschlossenen Schulbildung der Erziehungsberechtigten mit dem Migrationshintergrund fiel mit  $\chi^2(2) = 2.865$ ,  $p = .239$  nicht signifikant aus, womit kein Zusammenhang der beiden Kategorien festgestellt werden konnte.

## 7 Ergebnisse

Zu den in Kapitel 5 dargelegten Fragestellungen erfolgt hier die Ergebnisdarlegung zu den Hypothesenprüfungen. Zu beachten ist, dass die SchülerInnen im Rahmen der Online-Erhebung per Zufall einer von drei Bedingungen zugeordnet wurden. Unter Berücksichtigung dieser Verzweigung, wie Tabelle 4 zeigt, wurden zunächst die fachspezifischen Attributionen sowie Selbsteinschätzungen bezüglich Deutsch, Mathematik oder Englisch erfasst.

Tabelle 4: *Häufigkeiten und Anteilswerte (Zeilenprozente) der SchülerInnen in den drei Bedingungen*

| Geschlecht SchülerInnen | Verzweigung |             |             | Gesamt       |
|-------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
|                         | Deutsch     | Mathematik  | Englisch    |              |
| weiblich                | 69 (29,9%)  | 86 (37,2%)  | 76 (32,9%)  | 231 (100,0%) |
| männlich                | 74 (31,8%)  | 83 (35,6%)  | 76 (32,6%)  | 233 (100,0%) |
| Gesamt                  | 143 (30,8%) | 169 (36,4%) | 152 (32,8%) | 464 (100,0%) |

### 7.1 Schulische Leistungen

Die nachfolgenden Analysen beruhen auf den Angaben jener SchülerInnen, die ihre Schulleistung in den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Mathematik bzw. Englisch

anhand der letzten Note im letzten Zeugnis mitgeteilt haben. Die Prüfung der Unterschiedlichkeit der Schulleistungsbeurteilung bezüglich des Geschlechts erfolgte methodeneinheitlich mittels Welch-t-Testung (siehe Tabelle 5), die Analyse zweiseitig, ungerichtet.

Tabelle 5: *Kennwerte der Leistungsbeurteilung (Durchschnittsnote) in Abhängigkeit der beiden Stufen des Migrationshintergrundes*

| Geschlecht SchülerInnen        | Unterrichtsgegenstand  |                    |                    |
|--------------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|
|                                | Deutsch                | Englisch           | Mathematik         |
| weiblich                       | n = 223<br>2.67 (1.03) | 219<br>2.60 (1.02) | 223<br>2.56 (1.03) |
| männlich                       | n = 219<br>3.05 (0.98) | 221<br>2.91 (1.06) | 224<br>2.76 (1.09) |
| Welch's <i>t</i> ( <i>df</i> ) | -3.999 (439.58)        | -3.153 (437.58)    | -2.032 (443.72)    |
| <i>p</i> (einseitig)           | <.001**                | .002**             | .043*              |

\*\*  $p \leq .01$ , \*  $p \leq .05$

Die durchschnittliche Leistung in Deutsch anhand der Schulnoten war bei Schülerinnen signifikant besser ( $p < .001$ ); die entsprechende Effektstärke  $d = 0.38$ , 95% KI [0.19; 0.57] weist auf eine kleine Differenz hin. Die durchschnittliche Leistung in Englisch anhand der Schulnoten war bei Schülerinnen signifikant besser ( $p = .002$ ); die entsprechende Effektstärke  $d = 0.30$ , 95% KI [0.11; 0.49] weist ebenfalls auf einen kleinen Unterschied hin. Die durchschnittliche Leistung in Mathematik anhand der Schulnoten war bei Schülerinnen ebenfalls signifikant besser ( $p = .043$ ); die entsprechende Effektstärke  $d = 0.19$ , 95% KI [0.01; 0.38] weist auf eine sehr kleine Differenz hin. Zusammenfassend konnte für Schülerinnen jeweils eine signifikant bessere Notengebung in den drei Hauptgegenständen festgestellt werden.

## 7.2 Geschlechtsstereotype Einstellungen bei SchülerInnen

Die Zustimmung zu neun Statements zu geschlechtsstereotypen Einstellungen, die zur Erhebung der Einstellung der Gleichstellung der Frau in der österreichischen Gesellschaft den Schülerinnen und Schülern vorgelegt wurden, war auf einer Visuellen Analog-Skala (VAS) zwischen 0 bis 100 einzuordnen. Zunächst wurden diese Aussagen zu geschlechtsstereotypen Einstellungen zur Überblicksgewinnung faktorenanalytisch untersucht.

Drei Statements (2, 3 und 6) waren inhaltlich so gerichtet, dass eine hohe Zustimmung die Sichtweise einer mangelnden Gleichberechtigung der Frau in unserer

Gesellschaft ausdrückt. Drei weitere Statements (1, 4 und 5) waren so formuliert, dass eine hohe Zustimmung eine erreichte Gleichstellung der Frau in unserer Gesellschaft anzeigt. Die Statements 7, 8 und 9 zu Leistungs- und Begabungsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen waren derart gestellt, dass eine hohe Zustimmung auf die Unveränderbarkeit vermeintlicher Unterschiede hinweist.

Diese inhaltliche Dreiteilung konnte in der vorliegenden Stichprobe durch eine explorative Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation mit dem Varimax-Kriterium nach Kaiser bestätigt werden. Das Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Kriterium erreichte mit .670 einen ausreichend hohen Wert, womit die Eignung der Variablen für eine Hauptkomponentenanalyse angenommen werden konnte (Hatzinger & Nagel, 2009). Die faktorenanalytischen Ergebnisse wiesen auf eine dreifaktorielle Struktur hin (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: *Rotierte Komponentenmatrix zu geschlechtsstereotypen Einstellungen mit den Ladungskoeffizienten in den ermittelten Komponenten (N = 464)*

| Geschlechtsstereotypes Statement  | Komponente |       |       |         |
|---|------------|-------|-------|---------|
|   | 1          | 2     | 3     | $h_i^2$ |
| 1 Frauen und Männer haben die gleichen Chancen etwas zu erreichen.  | .80        | .12   | .02   | .65     |
| 5 Heutzutage werden Frauen im Berufsleben fair behandelt.   | .73        | -.16  | .08   | .57     |
| 4 Im Allgemeinen werden in unserer Gesellschaft Ehepartner gleichbehandelt.   | .53        | -.33  | .01   | .39     |
| 3 Diskriminierung von Frauen ist in Österreich immer noch ein Problem.  | -.06       | .82   | -.08  | .68     |
| 6 Frauen finden häufig keine gutbezahlte Arbeit, weil sie diskriminiert werden.   | -.40       | .62   | .09   | .56     |
| 2 In der Schule werden Mädchen immer noch benachteiligt.  | -.00       | .69   | .17   | .41     |
| 7 Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen kann man eigentlich nicht ändern.  | .00        | -.13  | .81   | .68     |
| 9 Man kann zwar neue Dinge in einem Fach lernen, aber die Leistungsunterschiede zwischen Buben u. Mädchen bleiben bestehen. | -.01       | .12   | .73   | .55     |
| 8 Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben.                                   | .11        | .17   | .70   | .53     |
| Erklärter Varianzanteil   | 18,3%      | 18,1% | 19,4% | 55,8%   |
| Eigenwert $\lambda$   | 1.64       | 1.63  | 1.74  | -       |
| Reliabilität (Cronbach Alpha)   | .52        | .56   | .63   | -       |

Anmerkung:  $h_i^2$  = Kommunalität, Extraktionsmethode Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Es wurden folgende Dimensionen ermittelt:

- **Gleichstellung/Chancengleichheit:**

Die erste Dimension umfasst jene Einstellungen, die keine geschlechtsstereotypen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Gesellschaft annehmen.

- **Diskriminierung/Moderner Sexismus:**

Die zweite Dimension beinhaltet die empfundene Benachteiligung der Mädchen und Frauen.

- **Unveränderbarkeit:**

Die dritte Dimension die Einstellung zur Unveränderbarkeit geschlechterspezifischer Leistungsunterschiede einschließt.

Die drei extrahierten Faktoren erreichten zusammen einen erklärten Varianzanteil von 55,8 % an der gesamten Variabilität zur Erfassung geschlechtsstereotyper Einstellungen. Die interne Konsistenz der Skalen wurde anhand des Koeffizienten Cronbach Alpha, unter Berücksichtigung der zugehörigen 95 % - Konfidenzintervalle, berechnet. Die Tabelle 7 zeigt die Kennwerte der Messgenauigkeit der Skalenindizes.

Tabelle 7: *Koeffizienten zur internen Konsistenz der Skalen zur Gleichstellung der Frau in der Gesellschaft (n= 464 SchülerInnen)*

| Skala               | Itemanzahl<br>k | Cronbach<br>$\alpha$ | 95% KI<br>[UG; OG] | Trennschärfe<br>$r_{it}$ |
|---------------------|-----------------|----------------------|--------------------|--------------------------|
| 1 Gleichstellung    | 3               | .52                  | [.44; .59]         | .30 - .36                |
| 2 Diskriminierung   | 3               | .56                  | [.48; .62]         | .29 - .43                |
| 3 Unveränderbarkeit | 3               | .63                  | [.56; .68]         | .41 - .47                |

Die Reliabilität der drei Skalen, die jeweils aus drei Items gebildet wurden, erreichte ein nur befriedigendes Ausmaß. Die Tabelle 8 zeigt die ermittelten Skalenzusammenhänge.

Tabelle 8: *Interkorrelationsmatrix für die Skalenzusammenhänge mittels Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson r bezüglich der Gleichstellung der Frau (n = 464 SchülerInnen)*

| Skala               | 1 | 2      | 3    |
|---------------------|---|--------|------|
| 1 Gleichstellung    | - | -.33** | .08  |
| 2 Diskriminierung   |   | -      | .11* |
| 3 Unveränderbarkeit |   |        | -    |

\*\*  $p \leq .01$ , \*  $p \leq .05$  (zweiseitig)

Die Skalenzusammenhänge erreichten ein schwaches bis mäßiges Ausmaß, wobei mit  $-.33$  der vergleichsweise höchste Zusammenhang zwischen der empfundenen Gleichstellung und der nicht empfundenen Gleichstellung zur Stellung von Mädchen und Frauen in der Gesellschaft beobachtet wurde.

### 7.3 Wissen um die Gleichstellung der Frau

Im Rahmen der Thematik *Gleichstellung der Frau in der österreichischen Gesellschaft* wurden den SchülerInnen neun Items vorgelegt, um ihr Wissen zu diesem Aspekt zu erfassen. Zur Beschreibung der Lösbarkeit der Items wurde, unter Bewertung einer Auslassung als *nicht gelöst*, die Tabelle 9 erstellt, welche die Itemschwierigkeit pro Statement zeigt. Der Lösungsvektor wurde anhand der aktuellen rechtlichen Situation und gesetzliche Rahmenbedingungen in Österreich und bezüglich der momentan gesellschaftlich vorliegenden Umstände festgelegt.

Tabelle 9: *Lösungsvektor und -wahrscheinlichkeit p zur korrekten Beantwortung der Wissensfragen zur Gleichstellung (n=464)*

| Statement zur Erfassung von Gleichstellung der Frau in der österreichischen Gesellschaft                    | Lösung | p   |
|---|--------|-----|
| 1 In Österreich haben Frauen und Männer dieselben Rechte.   | ja     | .71 |
| 2 Männer und Frauen in Österreich verdienen für dieselbe Arbeit gleich viel Geld.                           | nein   | .47 |
| 3 Wenn eine Ehefrau arbeiten gehen will, muss ihr Ehemann damit einverstanden sein.                         | nein   | .59 |
| 4 Väter haben in Österreich das Recht, in Karenz zu gehen (bei ihrem neugeborenen Kind zuhause zu bleiben). | ja     | .45 |
| 5 In Österreich darf man ab 14 Jahren heiraten.   | nein   | .77 |
| 6 Buben können in Österreich Kindergärtner werden.  | ja     | .68 |
| 7 Lehrlinge in Österreich verdienen gleich viel Geld, egal ob Mann oder Frau.                               | ja     | .57 |
| 8 Buben und Mädchen sind gleich begabt für Mathematik.  | ja     | .47 |
| 9 Buben und Mädchen sind gleich begabt für Sprachen.  | ja     | .56 |

Das Ausmaß der korrekten Beantwortungen zu den Aussagen lag mit Lösungswahrscheinlichkeiten jeweils zwischen .20 und .80, sodass ein mittel-schwieriges Muster der Items beobachtet werden konnte (Moosbrugger & Kelava, 2012). Anzumerken ist, dass die Ratewahrscheinlichkeit bei der Verrechnung nicht berücksichtigt wurde. Je leichter die korrekte Beantwortung der Frage fiel, desto höher stellt sich die Lösungswahrscheinlichkeit dar.

Zur Bildung eines Scores wurden die gelösten Items zu einem ungewichteten, additiven Index verrechnet, der das Wissen der Schülerinnen und Schüler zur Gleichstellung repräsentiert. Bei einer niedrigen Ausprägung kann auf eine geschlechtsstereotype Einstellung gegenüber Frauen geschlossen werden. Im Mittel konnten die Schülerinnen und Schüler 5.27 ( $SD = 1.67$ ) Items korrekt beantworten. Der Wissensscore kann anhand der standardisierten Schiefe mit  $z = -1.53$  als normalverteilt bezeichnet werden.

#### **7.4 Selbsteinschätzung und Ursachenzuschreibungen für schulische Leistung**

Die Selbsteinschätzungen zur schulischen Leistungsfähigkeit und zu Ursachenzuschreibungen von Leistungen waren anhand von visuellen Analogskalen zwischen 0 und 100 anzugeben. Insgesamt sollten 30 Statements beurteilt werden.

Zur Ermittlung von Faktorscores wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Varimax-Rotation durchgeführt; der KMO-Koeffizient mit .916 wies auf eine gute Eignung der Korrelationsmatrix zur Faktorenextraktion hin. Die Tabelle 10 zeigt die ermittelte Struktur in Form einer Ladungsmatrix, wobei die Ladungen je Komponente hierarchisch absteigend angeordnet sind.

Tabelle 10: *Rotierte Komponentenmatrix der Einschätzungen & Zuschreibungen schulischer Leistung mit Ladungskoeffizienten der ermittelten Komponenten (N=464)*

| Item   | Komponente |      |      |         |
|--|------------|------|------|---------|
|  | 1          | 2    | 3    | $h_i^2$ |
| Ich kann zwar neue Inhalte lernen, aber richtig verstehen werde ich D E M nie, dazu fehlen mir die Fähigkeiten.  | .76        | -.12 | -.10 | .61     |
| In D E M etwas Neues zu lernen, und meine Fähigkeiten zu steigern, fällt mir schwer.   | .75        | -.08 | -.17 | .60     |
| Auch wenn ich viel lerne, werde ich in D E M nicht gut sein.   | .74        | -.22 | -.05 | .60     |
| Ich bin in D E M nicht sehr gut – daran kann ich auch nichts ändern.   | .73        | -.25 | -.04 | .60     |
| Auch wenn ich mir Mühe gebe, kann ich in D E M oft nicht klar denken.  | .72        | -.04 | -.16 | .55     |
| Auch wenn ich in D E M fleißig bin, nützt das nicht viel.  | .71        | -.20 | -.04 | .54     |
| Ich bin in D E M gut. (recodiert)  | .66        | -.21 | -.39 | .64     |
| ... an meinen mangelnden Fähigkeiten.  | .64        | -.02 | -.09 | .41     |
| Ich schneide in den meisten Tests gut ab. (recodiert)  | .63        | -.11 | -.34 | .52     |
| In D E M lerne ich schnell. (recodiert)  | .59        | -.23 | -.47 | .62     |
| Auch wenn ich mich sehr gut für D E M vorbereite, fühle ich mich oft überfordert.  | .58        | .08  | .01  | .34     |
| ... daran, dass ich Glück hatte.   | .57        | -.10 | -.05 | .34     |
| ... an den schweren Aufgaben.  | .51        | .16  | -.01 | .29     |
| Daran, dass ich bestimmte Dinge in D E M nicht kann, kann ich nichts ändern.   | .49        | -.12 | .02  | .25     |
| ... an den leichten Aufgaben.  | .34        | .05  | .25  | .18     |
| ... daran, dass ich Pech hatte.  | .34        | -.13 | -.01 | .13     |
| Ich kann meine Fähigkeiten im Bereich D E M steigern.  | -.36       | .68  | .13  | .61     |
| Meine Fähigkeiten im Bereich D E M hängen vor allem davon ab, wie viel ich lerne.  | .09        | .65  | -.11 | .44     |
| Wie viel ich kann, ist nicht festgelegt. Ich kann meine Fähigkeiten in D E M steigern.   | -.33       | .64  | .08  | .61     |
| Es ist nicht von Vornherein festgelegt, wie viel ich im Bereich D E M verstehen kann; ich kann schrittweise dazulernen und mich immer weiter verbessern. | -.24       | .62  | .08  | .45     |
| Ich kann in D E M viel Neues dazulernen.   | -.24       | .62  | .31  | .53     |
| ... daran, dass ich mich angestrengt habe.   | .09        | .59  | -.07 | .36     |
| Es liegt in meiner Hand, meine Fähigkeiten in D E M zu verbessern.   | -.17       | .58  | .16  | .39     |
| Ich weiß, dass ich die Anforderungen in D E M schaffen kann.   | -.43       | .47  | .21  | .44     |
| Was ich in D E M lerne, ist für mich wichtig.  | -.10       | .46  | .34  | .33     |
| ... daran, dass ich mich nicht angestrengt habe.   | .18        | .39  | -.06 | .19     |
| Mir macht es Spaß, mich mit Inhalten aus D E M zu beschäftigen.  | -.27       | .19  | .71  | .62     |
| In meiner Freizeit mache ich für D E M auch Dinge, die ich nicht machen muss.  | -.02       | .00  | .65  | .42     |
| ... an meinen hohen Fähigkeiten.   | -.31       | .06  | .63  | .49     |
| Wenn ich mich mit D E M beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum.  | .19        | -.02 | .57  | .36     |
| Erklärter Varianzanteil (%)  | 23,5       | 12,4 | 8,7  | 44,6    |
| Eigenwert $\lambda$  | 7.05       | 3.72 | 2.60 |         |

Zur Erfassung von Ursachenzuschreibungen und Selbsteinschätzungen der Leistungsfähigkeit kann eine dreifaktorielle Struktur mit insgesamt 44,6 % erklärt Varianzanteil vorgeschlagen werden. Die rotierte Lösung der Faktorenanalyse konvergierte in vier Iterationen. Zur Benennung der Faktoren wurden die jeweils hoch ladenden Items herangezogen. Es wurden folgende Komponenten ermittelt:

- **Fähigkeiten**

Schwierigkeiten und Unvermögen bezüglich schulischer Leistung (nachfolgend als negative Fähigkeitseinschätzung bezeichnet)

- **Anstrengung**

Anstrengung, Leistungssteigerung bzw. -bereitschaft

- **Motivation**

Aspekt der Leistungsmotivation bzw. des Eigenantriebs.

Die Vorteile der Faktorscores als zentrale Konstrukte der vorliegenden Arbeit sind, dass sie vollständig unkorreliert und gewichtet als z-standardisierte Werte die Stellung jeder Person in den drei ermittelten Komponenten anzeigen (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016; Kubinger, 2006).

Die Zusammenhangsprüfung der drei Aspekte zur selbsteingeschätzten Leistungsfähigkeit und der Ursachenzuschreibungen mit den aktuellen Schulleistungen (Noten) erfolgt getrennt nach Deutsch, Englisch und Mathematik, wobei die im Rahmen der Erhebungen eingerichteten Verzweigungen zu berücksichtigen waren.

## 7.5 Hypothesenprüfungen

### 7.5.1 H1 Geschlechtsstereotype Einstellungen von SchülerInnen und Eltern

Zunächst wurde geprüft, ob und inwieweit die geschlechtsstereotypen Einstellungen der SchülerInnen und ihrer Eltern einhergehen. Hierzu wurde das Ausmaß der angeführten *Gleichstellung der Frau* (Skala 1), die *Diskriminierung* im Sinne einer Nicht-Gleichstellung (Skala 2) sowie die *Unveränderbarkeit von Leistungsunterschieden zwischen den Geschlechtern* (Skala 3) mittels Produkt-Moment-Korrelation, anhand eines listenweisen Fallausschlusses ( $n = 464$ ) geprüft. Für die *Gleichstellung* konnte zwischen Eltern und ihren Kindern mit  $r = -.04$  ( $p = .173$ , einseitig) kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden, während *Diskriminierung* (keine Gleichstellung) mit  $r = .10$  ( $p = .021$ , einseitig) und die *Unveränderbarkeit von Leistungsunterschieden zwischen den Geschlechtern* mit  $r = .11$  ( $p = .009$ , einseitig) schwach positive, signifikante Zusammenhänge zwischen den Generationen aufwies.

Die Hypothese H1, dass SchülerInnen und ihre Eltern in den Geschlechtsstereotypen einhergehen, war für *Gleichstellung* zu verwerfen und konnte für *Diskriminierung* und *Unveränderbarkeit* übernommen werden.

### 7.5.2 H2 Geschlechtsstereotype Einstellungen der SchülerInnen und schulische Leistungen

Die Prüfung der Hypothese H2 erfolgte getrennt für Mädchen und Jungen, wobei die geschlechtsstereotypen Einstellungen zur erreichten Gleichstellung, der empfundenen Diskriminierung der Frau in der Gesellschaft sowie zur Unveränderbarkeit von Geschlechterunterschieden bei Schulleistungen mit den Schulnoten korreliert wurden. Die Tabelle 11 zeigt ermittelte Zusammenhänge zwischen Leistungsbeurteilung in Form von Noten und geschlechtsstereotypen Einstellungen.

Tabelle 11: *Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation für die Zusammenhänge der Schulleistungen mit den geschlechtsstereotypen Einstellungen der SchülerInnen und Schüler ( $n=417$ , listenweiser Fallausschluss, einseitig)*

| Geschlechtsstereotype Einstellung | Note Mädchen ( $n=210$ ) |                    |                   | Note Jungen ( $n=207$ ) |          |            |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------|-------------------|-------------------------|----------|------------|
|                                   | Deutsch                  | Englisch           | Mathematik        | Deutsch                 | Englisch | Mathematik |
| Gleichstellung                    | -.17 <sup>**</sup>       | -.25 <sup>**</sup> | -.01              | -.06                    | -.10     | -.01       |
| Diskriminierung                   | .17 <sup>**</sup>        | .25 <sup>**</sup>  | .15 <sup>*</sup>  | .11                     | .06      | -.04       |
| Unveränderbarkeit                 | .20 <sup>**</sup>        | .14 <sup>*</sup>   | .22 <sup>**</sup> | .10                     | .05      | -.04       |

<sup>\*\*</sup>  $p \leq .01$ , <sup>\*</sup>  $p \leq .05$  (zweiseitig)

Für die Mädchen zeigte sich, dass positivere Noten in Deutsch (-.17) und Englisch (-.25) mit einer als eher erreicht empfundenen Gleichstellung einhergehen, während schlechte Noten mit einer empfundenden Diskriminierung zwischen .15 und .25 positiv korrelieren. Zudem sind schwach positive, signifikante Zusammenhänge zwischen Unveränderbarkeit und schlechten Noten in allen drei Gegenständen zwischen .14 und .22 festzustellen. Demgegenüber waren bei den Jungen keine Zusammenhänge zu beobachten.

Demnach kann die Hypothese H2, dass ausgeprägtere Geschlechtsstereotype mit schlechteren schulischen Leistungen in einem Zusammenhang stehen, bei Schülerinnen für Deutsch und Englisch übernommen werden. Für Mathematik zeigt sich dieser Zusammenhang nur für Diskriminierung und Unveränderbarkeit bei den Mädchen. Demgegenüber können für Jungen die Schulnoten als weitgehend unabhängig von den geschlechtsstereotypen Einstellungen angesehen werden.

### **7.5.3 H3 Geschlechtsstereotype und Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen bei SchülerInnen**

Entsprechend der Hypothese H3 wurde angenommen, dass SchülerInnen mit ausgeprägteren Geschlechtsstereotypen negativere Ursachenzuschreibungen für die schulische Leistung aufweisen. Die Geschlechtsstereotype beinhalten drei Bereiche: *Gleichstellung* umschreibt die Vermutung, dass die Rolle der Frau als gleichberechtigt wahrgenommen wird, während *Diskriminierung* eine kritische Sichtweise im Sinne der nicht erreichten Gleichstellung umfasst. Die *Unveränderbarkeit* bezieht sich auf die vermeintlichen geschlechtsspezifischen Unterschiede bei Schulleistungen.

Die Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen sind entsprechend der ermittelten Faktorscores repräsentiert. Demnach stehen hohe Ausprägungen für eine geringe Fähigkeitseinschätzung, während Anstrengung/ Leistungsverbesserung sowie Eigenantrieb/Motivation positiv gepolt sind. Die Tabelle 12 zeigt die ermittelten Korrelationen.

Tabelle 12: *Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation für die Zusammenhänge der genderstereotypen Einstellungen mit Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen bei SchülerInnen (n = 461, listenweiser Fallausschluss)*

| Genderstereotyp   | Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen |                                       |                            |
|-------------------|--|---------------------------------------|----------------------------|
|                   | geringe Fähigkeitseinschätzung                   | Anstrengung und Leistungsverbesserung | Eigenantrieb u. Motivation |
| Gleichstellung    | -.07   | .22**                                 | .04                        |
| Diskriminierung   | .19**  | -.05                                  | .15**                      |
| Unveränderbarkeit | .09*   | .09*                                  | .07                        |

\*\*  $p \leq .01$ , \*  $p \leq .05$  (einseitig)

Die Korrelationskoeffizienten weisen im Allgemeinen auf schwache Zusammenhänge zwischen den geschlechtsstereotypen Einstellungen und den Ursachenzuschreibungen der SchülerInnen hin. Die schwach positive, signifikante Korrelation zwischen Diskriminierung und geringer Fähigkeitseinschätzung ( $r = .19$ ) sowie jene zwischen Gleichstellung und Anstrengung ( $r = .22$ ) führen zu einer Übernahme der Hypothese H3. Demnach kann angenommen werden, dass geschlechtsstereotype Einstellungen mit ausgeprägteren Ursachenzuschreibungen einhergehen: Beispielsweise kann bei einer höher empfundenen Gleichstellung der Frau in der Gesellschaft gleichzeitig eine erhöhte Anstrengung für Leistung (Ursachenzuschreibungen zur eigenen Anstrengung fallen höher aus) und bei einer Sichtweise zur Benachteiligung der Frau eine geringere eigene Fähigkeitseinschätzung (Ursachenzuschreibungen sind ungünstiger) unterstellt werden. Ebenso konnte ein schwach positiver Zusammenhang zwischen der Einstellung, dass die Frau in der Gesellschaft diskriminiert sei, und dem Eigenantrieb/Motivation ( $r = .15$ ) belegt werden.

#### 7.5.4 H4 Geschlechtsstereotype und Ursachenzuschreibungen schulischer Leistungen durch die Eltern

Gemäß Hypothese H4 wurde angenommen, dass Eltern mit ausgeprägteren Geschlechtsstereotypen negativere Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen vornehmen und vice versa, d.h. bei weniger ausgeprägten Geschlechtsstereotypen positivere Ursachenzuschreibungen aufweisen.

Die Zusammenhänge zwischen den Skalen der Geschlechtsstereotype und den acht Ratings zur Ursachenzuschreibung wurden mittels Rangkorrelation einseitig gerichtet geprüft (siehe Tabelle 13). Anzumerken ist, dass die Einstellungen der Er-

ziehungsberichtigten nur zu den Schulfächern Mathematik sowie Deutsch vorlagen. Hierzu wurden jeweils die Anstrengung sowie die Fähigkeit bei Erfolg und die Nicht-Anstrengung sowie die mangelnde Fähigkeit bei Misserfolg berücksichtigt.

Tabelle 13: *Interkorrelationsmatrix: Koeffizient der Rangkorrelation nach Spearman  $r_s$  für die Zusammenhänge der Ursachenzuschreibungen (n=464 Eltern, listenweiser Fallausschluss)*

| Geschlechtsstereotyp | Mathematik |       |            |       | Deutsch |      |            |       |
|----------------------|------------|-------|------------|-------|---------|------|------------|-------|
|                      | Erfolg     |       | Misserfolg |       | Erfolg  |      | Misserfolg |       |
|                      | A          | F     | nA         | mF    | A       | F    | nA         | mF    |
| 1 Gleichstellung     | -.04       | .07   | .04        | .19** | -.01    | .01  | .10*       | .15** |
| 2 Diskriminierung    | .08        | .05   | .03        | .19** | .05     | .08* | .04        | .23** |
| 3 Unveränderbarkeit  | .00        | .14** | .08*       | .18** | .04     | .07  | .12**      | .17** |

\*\*  $p \leq .01$ , \*  $p \leq .05$  (einseitig); Anmerkung: A=Anstrengung, F=Fähigkeit, nA= Nicht-Anstrengung, mF=mangelnde Fähigkeit

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass – vor allem bei Misserfolg – eine ausgeprägte mangelnde Fähigkeitzzuschreibung jeweils in einem schwach positiven, signifikanten Zusammenhang mit einer höheren Befürwortung der erreichten Gleichstellung der Frau in der Gesellschaft, aber auch mit einer stärker empfundener Diskriminierung der Frau und gleichermaßen mit einer höheren Unveränderbarkeit geschlechtsspezifischer Unterschiede stehen. Dieses Muster (.15 bis .23) zeigt sich in Mathematik und Deutsch gleichermaßen.

Demgegenüber konnten diese Zusammenhänge – vor allem bei Erfolg – bezüglich einer Ursachenzuschreibung aufgrund einer Anstrengung nicht beobachtet werden. Demnach kann gemäß Hypothese H4 das Einhergehen einer negativen Ursachenzuschreibung aufgrund mangelnder Fähigkeit bei Misserfolg im Zusammenhang mit typischen Geschlechtsrollenstereotypen (*Gleichstellung* sowie *Unveränderbarkeit*), aber auch bei einer höheren Annahme der nicht erreichten Gleichstellung der Frau (*Diskriminierung*), bestätigt werden.

### 7.5.5 H5 Ursachenzuschreibungen schulischer Leistungen von SchülerInnen und Eltern

Für die Zusammenhänge der Fähigkeitszuschreibungen bei schulischen Leistungen bei SchülerInnen mit den Ursachenzuschreibungen seitens der Eltern wurden die Ursachenzuschreibungen der Eltern bei *Erfolg durch Anstrengung*, bei *Misserfolg durch mangelnde Anstrengung*, bei *Erfolg durch Fähigkeit*, bei *Misserfolg durch*

*mangelnde Fähigkeit*, sowohl für Deutsch als auch Mathematik, mit den drei Bereichen zur Selbsteinschätzung der SchülerInnen korreliert. Die Einschätzungen seitens der Eltern waren auf einer 11-stufigen Skala zwischen 0 und 100 % in 10-er Schritten anzugeben. Die Tabelle 14 zeigt die Korrelationen der elterlichen Ursachenzuschreibungen mit den Fähigkeitseinschätzungen der Jugendlichen. Anzumerken ist, dass im Rahmen der Erhebungen von den Eltern keine Einschätzungen zum Fach Englisch abgefragt wurden.

Tabelle 14: *Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation für die Zusammenhänge zwischen den Selbsteinschätzungen der SchülerInnen und den Ursachenzuschreibungen der Eltern (listenweiser Fallausschluss, zweiseitig)*

| Selbsteinschätzung SchülerInnen     | Ursachenzuschreibung Eltern |                    |            |                   |                    |                    |            |      |
|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------|------------|-------------------|--------------------|--------------------|------------|------|
|                                     | Deutsch (n=141)             |                    |            |                   | Mathematik (n=169) |                    |            |      |
|                                     | Erfolg                      |                    | Misserfolg |                   | Erfolg             |                    | Misserfolg |      |
|                                     | A                           | F                  | mA         | mF                | A                  | F                  | mA         | mF   |
| geringe Fähigkeitseinschätzung      | -.06                        | -.26 <sup>**</sup> | .10        | .25 <sup>**</sup> | -.09               | -.37 <sup>**</sup> | .09        | .15  |
| Anstrengung / Leistungsverbesserung | .10                         | .13                | .13        | -.04              | .12                | .14                | -.03       | -.09 |
| Eigenantrieb / Motivation           | -.03                        | .19 <sup>*</sup>   | -.04       | -.15              | -.08               | .39 <sup>**</sup>  | .00        | -.02 |

<sup>\*\*</sup> $p \leq .01$ , <sup>\*</sup> $p \leq .05$  (zweiseitig) Anmerkung: A = Anstrengung, F = Fähigkeit, mA = mangelnde Anstrengung, mF = mangelnde Fähigkeit

Richtung und Signifikanz der Korrelationen weisen darauf hin, dass nur Fähigkeitseinschreibungen der Eltern mit den Selbsteinschätzungen der SchülerInnen korrelieren. Fähigkeitseinschreibungen bei Erfolg seitens der Eltern gehen mit geringen Fähigkeitseinschätzungen der SchülerInnen, wie zu erwarten, sowohl in Deutsch (-.26) als auch in Mathematik (-.37), negativ einher. Ebenso korrespondieren Fähigkeitseinschreibungen bei Erfolg seitens der Eltern mit motivationalen Aspekten der SchülerInnen positiv.

Diese Zusammenhänge fallen bei Mathematik mit einem mittelgroßen Effekt (.39) höher aus, während für Deutsch mit .19 ei schwach positiver Zusammenhang vorliegt. Zudem fällt auf, dass die Anstrengungseinschätzung seitens der SchülerInnen mit den Ursachenzuschreibungen der Eltern in keinem signifikanten Zusammenhang steht (-.04 bis .14).

Demnach war in Hypothese H5 zu differenzieren, dass bei einem Erfolg – für Deutsch und Mathematik – angenommen werden kann, dass Eltern Ursachenzu-

schreibungen hinsichtlich einer Fähigkeit vornehmen, selbst wenn sich das Kind weniger fähig einstuft. Es zeigten sich weiters positive Korrelationen bei Erfolg zwischen der Motivation der SchülerInnen und der Fähigkeitseinschätzung der Eltern. Demgegenüber stehen die Selbsteinschätzungen der SchülerInnen für Anstrengung mit den Ursachenzuschreibungen seitens der Eltern in keinem Zusammenhang, sowohl bei Erfolg als auch Misserfolg.

Ebenso wurde der Zusammenhang der angegebenen Schulnoten in Deutsch und Mathematik mit den jeweiligen Scores der Fähigkeitseinschätzungen der Eltern mittels Produkt-Moment-Korrelation untersucht. Die elterlichen Bewertungen für Deutsch und Mathematik setzten sich jeweils aus drei Einzelitems zusammen; die interne Konsistenz für Deutsch war mit  $\alpha = .94$  ebenso für Mathematik mit  $\alpha = .94$  sehr hoch.

Demnach war zu erwarten, dass gute Schulnoten mit positiven Fähigkeitseinschätzungen und vice versa korrelieren. Für Deutsch konnte mit  $r(435) = -.57$  ( $p < .001$ , einseitig) ebenso wie in Mathematik mit  $r(443) = -.60$  ( $p < .001$ , einseitig) ein signifikanter, deutlicher Zusammenhang zwischen Noten und Fähigkeitseinschätzungen der Eltern beobachtet werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern bei besseren Noten höhere Fähigkeitseinschätzungen abgeben. Anzumerken ist, dass das negative Vorzeichen der Korrelationskoeffizienten mit der Polung der Notenskala zu erklären ist.

### **7.5.6 H6 Ursachenzuschreibung und Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit der SchülerInnen im Zusammenhang mit den aktuellen schulischen Leistungen**

Die Hypothesenprüfung für den Zusammenhang der drei Aspekte der selbsteingeschätzten Leistungsfähigkeit mit den Schulleistungen (Noten) erfolgte getrennt nach Deutsch, Englisch und Mathematik. Hierzu wurden die drei ermittelten Faktorscores und die aktuellen Leistungsbeurteilungen in den drei Gegenständen herangezogen, wobei die im Rahmen der Erhebungen eingerichteten Verzweigungen zu berücksichtigen waren. Anzumerken ist, dass die Korrelationskoeffizienten unter Berücksichtigung der Polung von Schulnoten und der ermittelten Faktorscores zu interpretieren sind. Tabelle 15 zeigt die Korrelationen zwischen den Schulleistungen und den Aspekten der Leistungsfähigkeitseinschätzung.

Tabelle 15: *Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation für die Zusammenhänge der Schulleistungen mit den Dimensionen der Selbsteinschätzung von Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (n=440, einseitig)*

| Schulleistung Note   | Ursachenzuschreibung und Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit |                                      |                            |
|----------------------|--|--------------------------------------|----------------------------|
|                      | geringe Fähigkeitseinschätzung                                     | Anstrengung u. Leistungsverbesserung | Eigenantrieb u. Motivation |
| Deutsch (n = 134)    | .53**  | -.05                                 | -.14                       |
| Englisch (n = 144)   | .57**  | -.15*                                | -.25**                     |
| Mathematik (n = 162) | .58**  | -.04                                 | -.30**                     |

\*\*  $p \leq .01$ , \*  $p \leq .05$  (einseitig)

Die Ergebnisse zeigen, dass schlechte Schulnoten mit geringen Fähigkeitseinschätzungen gegenstandsunabhängig deutlich und signifikant zusammenhängen (.53 bis .58), während die positive Leistungseinschätzung mit den Schulleistungen nicht oder nur schwach (-.15 bis -.05) einhergehen. Zudem stehen schlechtere Schulnoten mit einem geringeren Eigenantrieb bzw. einer niedrigeren Motivation in einem schwachen bis knapp mäßigen Zusammenhang (-.14 bis -.30).

Aus der Hypothese H6 kann der vermutete Zusammenhang zwischen geringerer Fähigkeitseinschätzung und schlechteren Schulnoten bzw. vice versa in allen drei Fächern als Beleg für eine bereits deutliche interne Attribution angenommen werden, während für Anstrengung und Leistungsverbesserung die Hypothese H6 zurückzuweisen ist. Ebenso können bei Eigenantrieb und Motivation die beobachteten Zusammenhänge mit der Schulleistung nicht als Beleg für die Übernahme der Hypothese angesehen werden.

### 7.5.7 H7 Migrationshintergrund und Schulleistung

Die Prüfung der Unterschiedlichkeit der Schulleistungbeurteilung bezüglich des Migrationshintergrundes erfolgte mittels Welch-t-Testung (siehe Tabelle 16). Die Varianzhomogenität war für das Schulfach Deutsch aufgrund des signifikanten Ergebnisses des Levene-Tests nicht anzunehmen ( $p = .032$ ). Die Hypothese H7 wurde einseitig, gerichtet geprüft, wobei angenommen wurde, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund schlechtere Leistungsbeurteilungen aufweisen.

Tabelle 16: *Kennwerte der Leistungsbeurteilung (Durchschnittsnote) in Abhängigkeit der beiden Stufen des Migrationshintergrundes*

| Migrationshintergrund                   | Unterrichtsgegenstand  |                    |                    |
|---|------------------------|--------------------|--------------------|
|   | Deutsch                | Englisch           | Mathematik         |
| kein                                    | n = 185<br>2.68 (1.03) | 183<br>2.84 (1.03) | 185<br>2.60 (1.01) |
| ein / beide Elternteile im Ausland geb. | n = 257<br>3.00 (0.99) | 257<br>2.70 (1.06) | 262<br>2.70 (1.09) |
| Welch's <i>t</i> ( <i>df</i> )          | -3.267 (387.25)        | 1.403 (398.50)     | -0.981 (413.77)    |
| <i>p</i> (einseitig)                    | .001**                 | .081               | .189               |

\*\*  $p \leq .01$

Die durchschnittliche Leistung in Deutsch anhand der Schulnoten fiel bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund signifikant besser ( $p = .001$ ) aus; die entsprechende Effektstärke  $d = -0.32$ , 95% KI [-0.12; -0.51] weist auf eine kleine Differenz hin. Für Englisch und Mathematik waren keine signifikanten Beurteilungsunterschiede festzustellen.

Die Hypothese H7, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund schlechtere schulische Leistungen als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund aufweisen, konnte für das Schulfach Deutsch übernommen werden, während für Englisch und Mathematik die Hypothese H7 zurückzuweisen war.

Zur differenzierten Darstellung der Deutsch-Schulnoten bezüglich des Migrationshintergrundes (MHG) zeigt die Tabelle 17 die Verteilung der Leistungsbeurteilungen. Die Prüfgröße mit  $\chi^2(4) = 11.196$ ,  $p = .024$  gibt einen Hinweis auf einen signifikanten Verteilungsunterschied der Notengebung; unter Berücksichtigung der standardisierten Residuen  $> |1.96|$  konnte für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund häufiger die Note „Sehr gut“ (15,1%) festgestellt werden.

Tabelle 17: *Häufigkeiten (mit Erwartungswert und standardisiertem Residuum) sowie Anteilswerte*

| MHG    | Deutsch-Note im letzten Zeugnis |                 |                 |                 |                 | Gesamt        |        |
|--------|---------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|--------|
|        | 1                               | 2               | 3               | 4               | 5               |               |        |
| kein   | n                               | 28 (19.7; 2.6)  | 50 (45.2; 1.1)  | 65 (67.8; -0.6) | 38 (45.6; -1.7) | 4 (6.7; -1.4) | 185    |
|        | %                               | 15,1%           | 27,0%           | 35,1%           | 20,5%           | 2,2%          | 100,0% |
| ja     | n                               | 19 (27.3; -2.6) | 58 (62.8; -1.1) | 97 (94.2; 0.6)  | 71 (63.4; 1.7)  | 12 (9.3; 1.4) | 257    |
|        | %                               | 7,4%            | 22,6%           | 37,7%           | 27,6%           | 4,7%          | 100,0% |
| Gesamt | n                               | 47              | 108             | 162             | 109             | 16            | 442    |
|        | %                               | 10,6%           | 24,4%           | 36,7%           | 24,7%           | 3,6%          | 100,0% |

### 7.5.8 H8 Geschlechtsstereotype bei SchülerInnen mit/ohne Migrationshintergrund

Der Hypothese H8 folgend, war davon auszugehen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund (MHG) ausgeprägtere Geschlechtsstereotype aufweisen. Ein Migrationshintergrund wurde angenommen, wenn ein oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Die Tabelle 18 zeigt die ermittelten geschlechtsstereotypen Einstellungen von SchülerInnen und Eltern in einer Gegenüberstellung bezüglich eines Migrationshintergrundes mit den Ergebnissen der Signifikanzprüfungen, berechnet mittels Welch t-Test. Anzumerken ist, dass der Migrationshintergrund der Eltern- generation als maßgeblich für die Einteilung der SchülerInnen herangezogen wurde.

Tabelle 18: *Kennwerte zu den Aspekten der Geschlechtsstereotype (0-100) der SchülerInnen und ihren Eltern*

| Geschlechtsstereotyp | Migrationshintergrund |       |       |     |          |           | <i>t (df)</i>   | <i>p</i> (1-s.) |
|----------------------|-----------------------|-------|-------|-----|----------|-----------|-----------------|-----------------|
|                      | kein                  | MHG   |       | n   | <i>M</i> | <i>SD</i> |                 |                 |
| <b>SchülerInnen</b>  |                       |       |       |     |          |           |                 |                 |
| Gleichstellung       | 192                   | 77.97 | 18.50 | 272 | 74.04    | 18.99     | 2.227 (417.89)  | .013            |
| Diskriminierung      | 192                   | 33.50 | 21.58 | 272 | 36.83    | 22.36     | -1.615 (420.18) | .054            |
| Unveränderbarkeit    | 192                   | 61.63 | 24.99 | 272 | 63.11    | 23.88     | -0.638 (399.50) | .262            |
| <b>Eltern</b>        |                       |       |       |     |          |           |                 |                 |
| Gleichstellung       | 190                   | 47.50 | 21.10 | 265 | 59.64    | 20.26     | -6.152 (397.20) | <.001           |
| Diskriminierung      | 189                   | 44.65 | 15.26 | 266 | 51.12    | 19.38     | -3.982 (448.18) | <.001           |
| Unveränderbarkeit    | 189                   | 49.59 | 18.05 | 268 | 63.12    | 19.61     | -7.612 (424.30) | <.001           |

\*\**p* ≤ .01, \**p* ≤ .05 (einseitig)

Für die empfundene Gleichstellung der Frau in der Gesellschaft konnte mit *p* = .013 ( $d = 0.21$ ; 95 % KI [0.02; 0.40]) ein signifikanter, kleiner Unterschied für eine höhere Ausprägung bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund festgestellt werden. Zur Diskriminierung der Frau und zur Unveränderbarkeit von geschlechterkonformen Eigenschaften im schulischen Leistungskontext waren keine signifikanten Unterschiede zu beobachten.

Demnach war die Hypothese H8, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund höher ausgeprägte Geschlechtsstereotype aufweisen, abzulehnen.

### 7.5.9 H9 Geschlechtsstereotype von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund

Gemäß Hypothese H9 wurde angenommen, dass von Eltern mit Migrationshintergrund ausgeprägtere Geschlechtsstereotype vertreten werden. Die oben angeführte Tabelle 18 zeigt die ermittelten geschlechtsstereotypen Einstellungen der Eltern in einer Gegenüberstellung bezüglich eines Migrationshintergrundes mit den Ergebnissen der Signifikanzprüfungen. Die Ergebnisse zeigen für alle drei Aspekte der Geschlechtsstereotype jeweils signifikante Unterschiede (*p* < .001) für eine höhere Ausprägung bei Eltern mit einem Migrationshintergrund.

Im Speziellen war für die erreichte Gleichstellung der Frau in der österreichischen Gesellschaft mit  $d = 0.58$  (95 % KI [0.39; 0.78]) ein mittelhoher Unterschied zu beobachten, ebenso zeigte sich für die Diskriminierung von Mädchen gegenüber Jungen mit  $d = 0.38$  (95 % KI [0.19; 0.57]) ein kleiner Unterschied. Zudem wurde mit  $d = 0.72$  (95 % KI [0.53; 0.92]) ein mittelgroßer Unterschied für die Sichtweise der Unveränderbarkeit von geschlechterkonformen Eigenschaften im schulischen Leistungskontext bei Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber jenen ohne belegt.

Demnach konnte die Hypothese H9 übernommen werden.

## 7.6 Modellprüfung

Zur Untersuchung des Beitrags von studienrelevanten Prädiktoren zur Vorhersage von Schulleistungen wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse herangezogen. Als Kriterium wurde die Leistungsbeurteilung in jenem von den Fächern (Deutsch, Englisch, Mathematik) herangezogen, das die SchülerInnen im Rahmen der Bearbeitung randomisiert als „Verzweigung“ zugewiesen erhielten. Zu beachten ist, dass die Noten als intervallskaliert aufgefasst wurden. Es konnten jene 440 Eltern-Kind-Dyaden untersucht werden, deren Messwerte sowohl in den SchülerInnen- als auch in den Elternfragebögen vollständig protokolliert waren. Die Tabelle 19 zeigt die in der Modellprüfung enthaltenen Fälle bezüglich der Leistungsbeurteilung und Verzweigung.

Tabelle 19: *Häufigkeiten und Anteilswerte (Zeilen- sowie Spaltenprozente für Gesamt) der Schulnoten anhand der Verzweigungen im Rahmen der Modellprüfung (n=440)*

| Verzweigung | Leistungsbeurteilung (Note) |             |             |            |           | Gesamt             |
|-------------|-----------------------------|-------------|-------------|------------|-----------|--------------------|
|             | 1                           | 2           | 3           | 4          | 5         |                    |
| Deutsch     | 14 (10,4%)                  | 35 (26,1%)  | 47 (35,1%)  | 32 (23,9%) | 6 (4,5%)  | 134 (100%; 30,5 %) |
| Englisch    | 21 (14,6%)                  | 33 (22,9%)  | 55 (38,2%)  | 33 (22,9%) | 2 (1,4%)  | 144 (100%; 32,7 %) |
| Mathematik  | 26 (16,0%)                  | 49 (30,2%)  | 48 (29,6%)  | 33 (20,4%) | 6 (3,7%)  | 162 (100%; 36,8 %) |
| Gesamt      | 61 (13,9%)                  | 117 (26,6%) | 150 (34,1%) | 98 (22,3%) | 14 (3,2%) | 440 (100%; 100 %)  |

Die entsprechende Prüfgröße wies mit  $\chi^2(8) = 7.738$ ,  $p = .459$  auf einen nicht signifikanten Verteilungsunterschied der Notengebung bezüglich der Verzweigungen der im Rahmen der Modellprüfung berücksichtigten SchülerInnen hin.

Die Verfahrensvoraussetzungen zur Berechnung der Regressionsanalyse sind lineare Zusammenhänge zwischen den Regressoren (UVs) und der abhängigen Kri-

teriumsvariablen (AV). Ebenso waren unauffällige Toleranzwerte mit  $\geq .54$  zu beobachten, die auf keine Multikollinearität der Prädiktoren hinweisen. Die Durbin-Watson-Statistik zeigte mit 1.998 keine Autokorrelation der standardisierten Residuen. Ebenso konnte die Normalverteilung der standardisierten Residuen, geprüft mittels Kolmogorov-Smirnov-Test ( $p \geq .200$ ; standardisierte Schiefe  $z = 0.051 / 0.116 = 0.440 < z_{\text{krit}} 1.96$ ), angenommen werden.

Zu prüfen war, ob und inwieweit die Leistungsbeurteilung einerseits durch soziodemographische Variablen, wie das Geschlecht, das Alter und der Migrationshintergrund und andererseits durch das Wissen zur Gleichberechtigung der Frau (*Gleichstellung, Diskriminierung, Unveränderbarkeit*) durch die Eltern und ihrer Kinder vorhergesagt werden kann. Außerdem wurden die Fähigkeitseinschätzungen im Sinne von Ursachenbeschreibungen (*geringe Fähigkeit, Anstrengung/positive Leistungseinschätzung, Motivation/Eigenantrieb*) der SchülerInnen als Prädiktoren herangezogen.

Im Rahmen der schrittweisen Rückwärtsmethode wurden die unabhängigen Variablen ohne signifikanten Erklärungswert nacheinander ausgeschlossen. Demnach endet der Verlauf der Modellschritte, sobald keine weiteren Variablen, welche die Ausschlusskriterien erfüllen, zur Verfügung stehen (Bühl, 2016).

Die globale Modellzusammenfassung ergab mit  $F(5, 424) = 55.423, p < .001$  ein signifikantes Ergebnis, wodurch für 5 der 13 eingesetzten Prädiktoren ein signifikanter Erklärungswert angenommen werden konnte. Der erklärte Varianzanteil  $R^2$  erreichte 39,5 % ( $R^2_{\text{adj.}} = 38,8\%$ ). Die Tabelle 20 zeigt die Ergebnisse der Modellprüfung für das Kriterium Leistungsbeurteilung.

Tabelle 20: *Koeffizienten der Prädiktoren im Modell mit Signifikanzbeurteilung*

| Prädiktor                    | Nicht stand. |           | Stand                    |          | <i>p</i> | 95,0% KI für <i>B</i> |       |
|------------------------------|--------------|-----------|--------------------------|----------|----------|-----------------------|-------|
|                              | <i>B</i>     | <i>SE</i> | Koeffizienten<br>$\beta$ | <i>t</i> |          | UG                    | OG    |
| (Konstante)                  | 2.315        | .139      |                          | 16.710   | <.001    | 2.043                 | 2.588 |
| Geschlecht Schüler           | .204         | .080      | .097                     | 2.548    | .011     | .047                  | .361  |
| Migrationshintergrund        | .236         | .082      | .111                     | 2.866    | .004     | .074                  | .398  |
| Geringe Fähigk.einschätzung  | .591         | .040      | .565                     | 14.947   | <.001    | .513                  | .668  |
| Pos. Leistungseinschätzung   | -.102        | .040      | -.097                    | -2.560   | .011     | -.181                 | -.024 |
| Motivation/Eigenantrieb      | -.264        | .041      | -.251                    | -6.503   | <.001    | -.343                 | -.184 |
| Ausgeschlossene Variablen    |              |           |                          |          |          |                       |       |
| Diskriminierung (K)          |              |           | .027                     | .692     | .489     |                       |       |
| Alter (K)                    |              |           | -.005                    | -.136    | .892     |                       |       |
| Unveränderbarkeit (K)        |              |           | .024                     | .621     | .535     |                       |       |
| Unveränderbarkeit (E)        |              |           | .021                     | .519     | .604     |                       |       |
| Diskriminierung (E)          |              |           | .040                     | 1.045    | .297     |                       |       |
| Gleichstellung (K)           |              |           | -.038                    | -.975    | .330     |                       |       |
| Wissen um Gleichstellung (K) |              |           | -.057                    | -1.481   | .139     |                       |       |
| Gleichstellung (E)           |              |           | .065                     | 1.624    | .105     |                       |       |

E: Eltern, K: Kinder

Das Ergebnis zeigt, dass von den soziodemografischen Variablen das Geschlecht ( $\beta = .097$ ) sowie der Migrationshintergrund ( $\beta = .111$ ) und von den Ursachenzuschreibungen die geringe Fähigkeitseinschätzung ( $\beta = .565$ ), die positive Leistungseinschätzung ( $\beta = -.097$ ) sowie motivationale Aspekte ( $\beta = -.251$ ) als signifikante Prädiktoren ( $p < .05$ ) verblieben. Demnach sind negative Selbstzuschreibungen als interne Muster für schlechte Zensuren als auffälligste Prädiktorvariable zu bezeichnen, gefolgt von einem vorliegenden Migrationshintergrund und dem männlichen Geschlecht. Demgegenüber konnten Eigenantrieb und positive Leistungseinschätzung anhand ihrer  $\beta$ -Gewichte als förderlich für gute Noten festgestellt werden.

Die übrigen Prädiktoren waren zur Vorhersage der Leistungsbeurteilung aufgrund des nicht signifikanten Erklärungswerts auszuschließen. Insbesondere erbringen Genderaspekte, wie die Einstellung zur Rolle der Frau in der Gesellschaft und das Wissen um Gleichberechtigung, sowohl bei den Eltern als auch bei den Schüle-

rlInnen, eine wenig maßgebliche Bedeutung für die Vorhersagbarkeit von Schulleistungen.



### III Diskussion

#### 8 Interpretation der Ergebnisse

Die vorliegende Studie untersucht den Einfluss von Geschlechtsstereotypen von SchülerInnen und jenen ihrer Eltern auf die Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen. Dafür wurde der Zusammenhang zwischen den Schulnoten, den Ursachenzuschreibungen und den Geschlechtsstereotypen der SchülerInnen, dem Geschlecht und dem Migrationshintergrund betrachtet. Zudem wurde der Einfluss der Eltern auf die Ursachenzuschreibungen und die Geschlechtsstereotype ihrer Kinder untersucht, insbesondere ob es dabei einen Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund gäbe. An dieser Untersuchung haben N=464 SchülerInnen an Neuen und Kooperativen Mittelschulen in Wien und Niederösterreich und ihre Eltern teilgenommen. Dabei waren als Einschlusskriterium von beiden Seiten gültig beantwortete Fragebogen-Protokolle erforderlich, d.h. gematchte Paare in Form von Dyaden.

Um die potenzielle Einflussgrößen auf die Schulleistung zu untersuchen, wurden im Rahmen dieser Arbeit vier Hypothesenblöcke (H1-H2 Geschlechtsstereotype, H3-H4 Geschlechtsstereotype im Zusammenhang mit Ursachenzuschreibungen, H5-H6 Attributionen sowie H7-H9 Migrationshintergrund). Die folgende *Abbildung 6* stellt die festgestellten signifikanten Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen, die als Prädikatoren für die schulische Leistung herangezogen werden können dar.

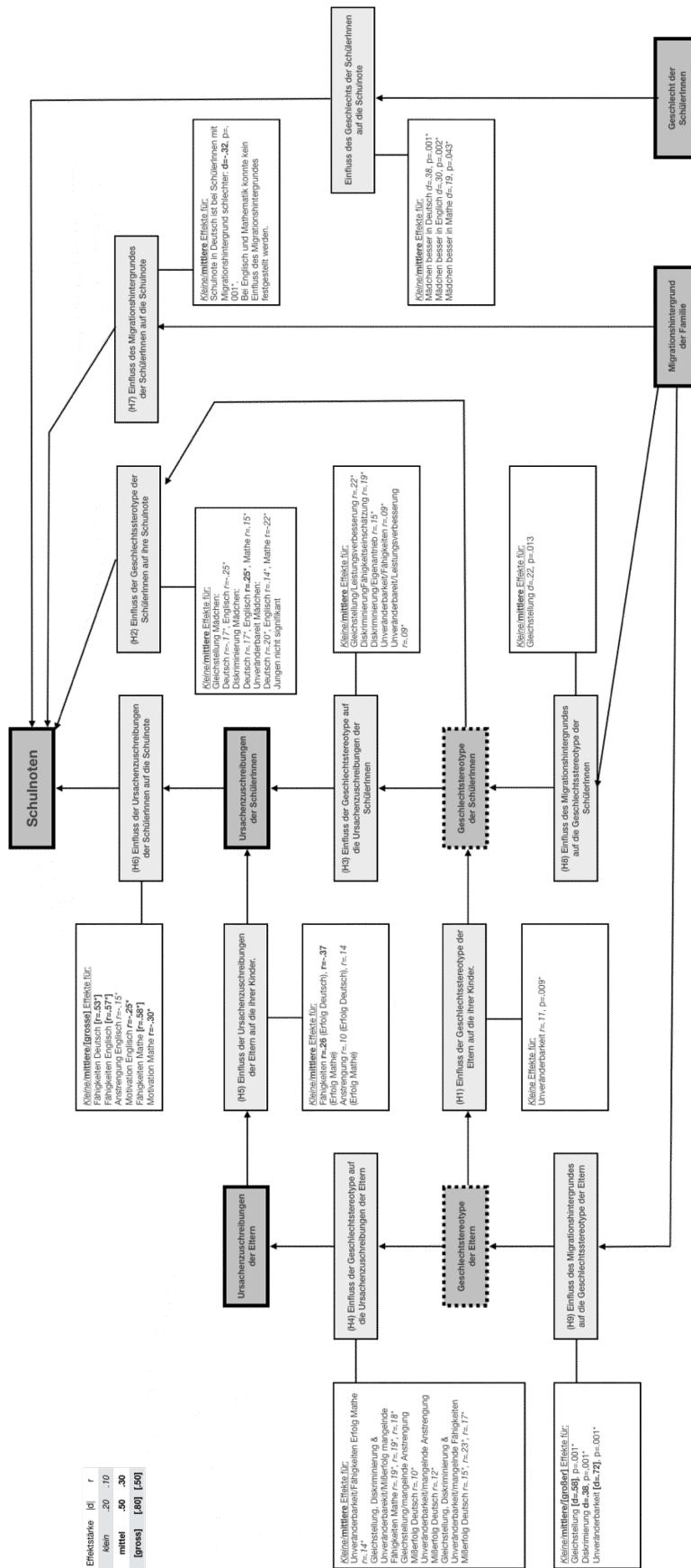


Abbildung 6: Übersicht der festgestellten signifikanten Zusammenhänge mit schwacher, mittlerer oder großer Effektstärke.

## Schulische Leistungen

Bei der Betrachtung der schulischen Leistung zeigte sich, dass Mädchen gegenüber Jungen in den sprachlichen Fächern Deutsch ( $d = 0.38$ ) und Englisch ( $d = 0.30$ ) etwas besser abschnitten, während in Mathematik ( $d = 0.19$ ) kein signifikanter Leistungsunterschied zwischen den Geschlechtern festzustellen war. SchülerInnen mit Migrationshintergrund schnitten im Fach Deutsch etwas schlechter ab ( $d = 0.32$ ), wobei in den Fächern Englisch und Mathematik kein signifikanter Leistungsunterschied festgestellt werden konnte. Detailbetrachtungen zeigten, dass insbesondere Jungen mit Migrationshintergrund in den erreichten schulischen Leistungen schlechter abgeschnitten haben. Es konnte daher nicht bestätigt werden, dass Mädchen im Fach Mathematik schlechtere Leistungen erbringen würden als Jungen.

Während die vorliegende Arbeit die schulischen Leistungen auf Notenbasis vergleicht, haben andere Forschungsstudien objektive Leistungstests als Vergleichsmaßstab herangezogen: Dort konnte für Jungen ein Leistungsvorsprung, für Mädchen ein Vorsprung in den sprachlichen Fächern beobachtet werden (Bos et al., 2004; Lehmann et al., 2002; Kasten, 2006; Kessels, 2002; Ziegler & Schober, 1997; Zimmer et al., 2004). Bei internationalen Leistungsvergleichen war für die Jungen hingegen durchschnittlich ein nur unwesentlicher Leistungsvorteil in Mathematik zu registrieren (Frey et al., 2007; Prenzel et al., 2007).

## Geschlechtsstereotype (Hypothesenblock H1-H2)

Bei den untersuchten Subskalen der Geschlechtsstereotype wurde die *Gleichstellung der Frau* von den Eltern und ihren Kindern weitgehend unabhängig voneinander eingeschätzt. Bei der *Diskriminierung* ( $r = .10$ ) und der *Unveränderbarkeit* ( $r = .11$ ) zeigte sich jeweils nur ein schwach positiver Zusammenhang. Die beobachteten Korrelationen weisen darauf hin, dass die geschlechtsstereotypen Gemeinsamkeiten der beiden Generationen kein bedeutendes Ausmaß erreichen. Der Einfluss der Eltern auf die Geschlechtstereotype ihrer Kinder scheint daher eher klein.

Zwischen ausgeprägteren Geschlechtsstereotypen und der schulischen Leistung konnte nur bei Mädchen für die Fächer Deutsch ( $r = -.17$ ) und Englisch ( $r = -.25$ ) ein Zusammenhang festgestellt werden: Hier gingen bessere Leistungsbeurteilungen mit einer höheren Einstellung, dass die Rolle der Frau als egalitär betrachtet wird, einher. Für *Diskriminierung* (.15 bis .25) und *Unveränderbarkeit* (.14 bis .22) konnte bei Mädchen in den drei Unterrichtsgegenständen ein wenngleich schwacher Zu-

sammenhang bestätigt werden: Je höher die Ausprägungen in den Skalen, desto schlechter die Leistungsbeurteilungen.

Bei Jungen erwiesen sich die Schulnoten demgegenüber als weitgehend unabhängig von den geschlechtsstereotypen Einstellungen. Der Einfluss der Geschlechtsstereotype auf die Schulnoten der SchülerInnen ist – wenn überhaupt – nur klein. Je größer bei Mädchen die Überzeugung besteht, dass sie gleiche Chancen wie die Jungen haben, desto besser sind ihre Noten.

### **Geschlechtsstereotype im Zusammenhang mit den Ursachenzuschreibungen (Hypothesenblock H3-H4)**

Zwischen den geschlechtsstereotypen Einstellungen und den Ursachenzuschreibungen der SchülerInnen konnten schwach positive Zusammenhänge festgestellt werden (*Diskriminierung* und *geringe Fähigkeitseinschätzung*  $r = .19$  sowie für *Gleichstellung* und *Anstrengung*  $r = .22$ ) hin. Zudem konnte auch ein schwach positiver Zusammenhang zwischen der Einstellung, dass die Frau in der Gesellschaft benachteiligt sei (*Diskriminierung*) und dem *Eigenantrieb/Motivation* ( $r = .15$ ) beobachtet werden. Der Einfluss der Geschlechtstereotype der SchülerInnen auf die Ursachenzuschreibungen ist ebenfalls nur gering.

Die Eltern wiesen bei der Beurteilung der schulischen Leistung als Misserfolg, sowohl in Mathematik als auch in Deutsch, einen schwach positiven Zusammenhang (.15 bis .23) zwischen geschlechtsstereotypen Einstellungen (*Gleichstellung*, *Diskriminierung*, *Unveränderbarkeit*) und negativen Ursachenzuschreibungen aufgrund mangelnder Fähigkeit auf. Es konnte somit nur ein kleiner Einfluss der Geschlechtsstereotype auf Ursachenzuschreibungen der Eltern beobachtet werden.

In der REFLECT-Studie konnte gezeigt werden, dass SchülerInnen und ihre Eltern geschlechtsbezogenen Unterschiede bei schulischen Leistungen häufig als unveränderlich wahrnehmen würden. Auf Elternseite fiel dort diese Annahme jedoch schwächer als bei den SchülerInnen selbst aus. Zudem waren zwischen Müttern und Vätern signifikante, wenngleich geringfügige Unterschiede zu beobachten. Geschlechtspezifische Leistungsunterschiede sehen vor allem Väter von Jungen als unveränderlich an (Finsterwald et al., 2012).

### **Ursachenzuschreibungen (Hypothesenblock H5-H6)**

Zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Ursachenzuschreibungen der Eltern und den Fähigkeitszuschreibungen der SchülerInnen für schulische Leistun-

gen in Deutsch und Mathematik wurden die Ursachenzuschreibungen der Eltern bei *Erfolg durch Anstrengung*, bei *Misserfolg durch mangelnde Anstrengung*, bei *Erfolg durch Fähigkeit*, bei *Misserfolg durch mangelnde Fähigkeit* mit den drei Scores zur Selbsteinschätzung der SchülerInnen (*Schwierigkeiten bzw. Unvermögen bezüglich schulischer Leistung; Anstrengung, Leistungssteigerung bzw. -bereitschaft, Optimismus; Leistungsmotivation/Eigenantrieb*) korreliert. Dabei zeigte sich, dass nur Fähigkeitszuschreibungen der Eltern mit den Selbsteinschätzungen der SchülerInnen korrelierten: Fähigkeitszuschreibungen bei Erfolg seitens der Eltern gehen mit geringen Fähigkeitseinschätzungen der SchülerInnen in beiden Fächern negativ einher (Deutsch:  $r = -.26$ ; Mathematik:  $r = -.37$ ). Für die Selbsteinschätzungen der SchülerInnen für Anstrengung und den elterlichen Ursachenzuschreibungen konnte kein Zusammenhang – weder bei Erfolg noch bei Misserfolg – gefunden werden. Nur für die Fähigkeiten der SchülerInnen konnte ein mittlerer Einfluss beobachtet werden.

Für Deutsch und Mathematik konnte ein deutlicher Zusammenhang zwischen Noten und Fähigkeitseinschätzungen der Eltern aufgedeckt werden (Deutsch:  $r = -.57$ ; Mathematik:  $r = -.60$ ). Diese Zusammenhänge verdeutlichen, dass Eltern bei besseren Noten auch höhere Fähigkeitseinschätzungen abgeben.

Bei der Untersuchung der Ursachenzuschreibung bzw. Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit der SchülerInnen mit den aktuellen schulischen Leistungen konnte belegt werden, dass zwischen schlechten Schulnoten und geringen Fähigkeitseinschätzungen und vice versa in allen drei Gegenständen ein moderater bis stärkerer Zusammenhang besteht ( $r = .53$  bis  $.58$ ). Dies kann als Beleg für einen deutlich internalen Attributionstil gesehen werden. Die interne negative Selbstzuschreibung bei schlechten Noten zeigte sich auch in der nachfolgend beschriebenen Modellprüfung als auffälligste Prädiktorvariable. Positive Leistungseinschätzungen gingen dagegen mit den Schulleistungen nicht oder nur schwach einher. Ebenso konnte zwischen schlechteren Schulnoten und einer niedrigeren Motivation ein nur schwach bis knapp mäßiger Zusammenhang aufgezeigt werden ( $r = -.14$  bis  $-.30$ ).

Mit *Anstrengung* und *Leistungsverbesserung* sowie *Eigenantrieb/Motivation* konnte kein Zusammenhang festgestellt werden. Ausschließlich zwischen der Motivation der SchülerInnen und der Fähigkeitseinschätzung der Eltern bei schulischem Erfolg konnte eine positive Korrelation aufgezeigt werden (Deutsch:  $r = .19$ ; Mathematik:  $r = .39$ ).

Andere Untersuchungen in der Attributionsforschung haben hingegen klar aufgezeigt, dass sich elterliche Erwartungen und Einstellungen auf die schulische Leistung der SchülerInnen auswirken können. Zudem konnte dort belegt werden, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund in ihrem schulischen Umfeld häufig benachteiligt sind bzw. Einschränkungen erfahren (Lynch & Feeley, 2009; Schofield & Alexander, 2009). Durch zahlreiche Studien konnte zudem ein Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen in Deutsch sowie Mathematik und den fachspezifischen Selbstkonzepten festgestellt werden. Zudem zeigten neuere Untersuchungen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund – trotz nachweislich geringerer Schuleistungen – über kein zwangsläufig niedrigeres Selbstkonzept verfügen. In Mathematik fällt dieses – im Vergleich zu SchülerInnen mit der Erstsprache Deutsch – bei gleichen Leistungen oft sogar höher aus (Shajek et al., 2006).

Dabei wäre es interessant, hierfür zugrundeliegende Mechanismen zu hinterfragen, d.h. ob sich diese auf Geschlechtsstereotype, Attributionsstile sowie vergleichende Prozesse bei den Jugendlichen zurückführen lassen. Auch elterliche Fähigkeitseinschätzungen zu den Leistungen ihres Kindes könnten hierbei eine Rolle spielen.

### **Migrationshintergrund (Hypothesenblock H7-H9)**

In vorliegender Arbeit konnte bestätigt werden, dass Eltern mit Migrationshintergrund über ausgeprägtere Geschlechtsstereotype verfügen ( $d = .38$  bis  $d = .72$ ). Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund konnte im Gegensatz dazu keine ausgeprägteren Geschlechtsstereotype im Vergleich zu ihren MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund belegt werden. Nur bei der Gleichstellung der Frau ließ sich ein kleiner Effekt ( $d = .22$ ) beobachten.

Schlechtere Noten ließen sich bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund nur für das Fach Deutsch mit einem kleinen Effekt ( $d = -0.32$ ), nicht aber für die Fächer Mathematik und Englisch belegen. Die in zahlreichen Studien bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund festgestellten geringeren Leistungen sowohl in Deutsch als auch in Mathematik (Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012; Nationaler Bildungsbericht 2018) konnten daher in dieser Arbeit nicht bestätigt werden.

Jedenfalls bleibt kritisch zu hinterfragen, ob auf der einen Seite ein bestehender Migrationshintergrund tatsächlich einen bedeutsamen Faktor darstellt, um Schuleistung zu erklären. Zudem könnte die Definition des Migrationshintergrunds nach Statistik Austria (2019), die in dieser Arbeit verwendet wurde, für eine schlüssige Erklä-

rung viel zu undifferenziert sein. Die gefundenen Zusammenhänge in dieser Arbeit lassen sich vermutlich eher auf geringe Kenntnisse der Unterrichtssprache in der Familie, ein bildungsfernes Elternhaus, den sozioökonomischen Status, auf unterschiedliche kulturelle oder religiöse Werte und Verhaltensweisen oder wie viel Zeit seit der Migration nach Österreich vergangen ist, zurückführen, als auf den Umstand, dass mindestens ein Elternteil der SchülerInnen im Ausland geboren wurde.

### **Modellprüfung**

Mit der Modellprüfung wurde der Stellenwert der Einflussgrößen zur Vorhersage von Schulleistung untersucht. Als signifikante Prädiktoren wurden von den sozio-demografischen Variablen das Geschlecht ( $\beta = .097$ ) sowie der Migrationshintergrund ( $\beta = .111$ ), von den Ursachenzuschreibungen die geringe Fähigkeitseinschätzung ( $\beta = .565$ ), die positive Leistungseinschätzung ( $\beta = -.097$ ) sowie motivationale Aspekte ( $\beta = -.251$ ) identifiziert. Internale negative Selbstzuschreibungen zeigten sich bei schlechten Zensuren als auffälligste Prädiktorvariable, ebenso wie der Migrationshintergrund und das männliche Geschlecht. Für gute Noten zeigten sich der Eigenantrieb und eine positive Leistungseinschätzung als maßgeblich.

Alle anderen Prädiktoren waren aufgrund ihrer schwachen Gewichtung zur Vorhersage der Leistungsbeurteilung auszuschließen. Geschlechtsstereotype seitens der Eltern und ihrer Kindern, wie die Einstellung zur Rolle der Frau in der Gesellschaft und das Wissen um Gleichberechtigung für die schulische Leistungsprognose spielten eine unwesentliche Rolle.

Die Untersuchungsergebnisse anhand der multivariaten Modellprüfung konnten somit deutlich aufzeigen, dass Ursachenzuschreibungen (geringe Fähigkeitseinschätzung, positive Leistungseinschätzung, motivationale Aspekte) als schwache bis mäßige Einflussgrößen auf die Schulleistung und somit als relevante Prädiktoren anzusehen sind. Ebenso konnte korrelativ gezeigt werden, dass bei schulischem Erfolg die Fähigkeitseinschätzungen der Eltern in einem positiven Zusammenhang mit der Motivation der SchülerInnen stehen. Das für die Kinder sichtbare Vertrauen der Eltern in ihre Fähigkeiten, die Herausforderungen in der Schule bewältigen zu können, fördert somit die Wahrscheinlichkeit guter schulischer Leistungen.

## **Schlussfolgerung**

In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass im Rahmen der untersuchten abhängigen Variablen die schulischen Leistungen der Kinder überwiegend von ihren eigenen Ursachenzuschreibungen abhängen, insbesondere, was ihre eigenen Fähigkeiten betrifft. Diese Selbsteinschätzung der Kinder deckte sich dabei mit den Fähigkeitseinschätzungen ihrer Eltern. Es könnte daher angenommen werden, dass die schulische Leistung umso besser sein wird, je größer das Vertrauen der Eltern (oder anderer wichtiger Bezugspersonen) in die Fähigkeiten der Kinder ist. Dagegen stehen die Selbsteinschätzungen der SchülerInnen für Anstrengung mit den elterlichen Ursachenzuschreibungen – weder bei Erfolg noch Misserfolg – in keinem Zusammenhang. Eltern gehen eher als die SchülerInnen davon aus, dass die Schulnote ein Ergebnis der Anstrengung der Kinder wäre. Hier kann es sowohl im Elternhaus als auch in der Unterrichtspraxis erforderlich sein, den unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Anstrengung und dem Lernen und Üben mit dem schulischen Erfolg für die SchülerInnen erlebbar zu machen.

Mädchen schnitten in dieser Untersuchung in allen Fächern besser als Jungen ab. Insbesondere für Jungen mit Migrationshintergrund konnte beobachtet werden, dass diese in allen Fächern schlechter abschnitten. Das könnte auf ein mangelndes Selbstkonzept und Verunsicherung aufgrund der Infragestellung der eigenen Männlichkeit, des Migrationshintergrunds und fehlenden vertrauensvollen Bezugspersonen hindeuten, was auf einen erhöhten psychologischen Betreuungsbedarf dieser Gruppe hinweisen könnte.

Der Migrationshintergrund konnte für alle SchülerInnen nur für das Fach Deutsch als Erklärung von schlechten Schulnoten zugeordnet werden, was auf geringere Sprachkenntnisse und -praxis gegenüber Schülerinnen ohne Migrationshintergrund hindeutet. In Englisch und Mathematik konnte ein signifikanter Einfluss des Migrationshintergrunds nachgewiesen werden.

Bei den Geschlechtsstereotypen der Kinder konnte nur ein unwesentlicher Zusammenhang mit denen ihrer Eltern hergestellt werden. Eltern mit Migrationshintergrund wiesen zwar ausgeprägtere Geschlechtsstereotype gegenüber der SchülerInnengeneration mit Migrationshintergrund auf, was jedoch kaum einen Einfluss auf die Geschlechtsstereotype ihrer Kinder zu haben scheint. Vermutlich haben sich die Geschlechtsstereotype der Kinder aufgrund des Einflusses anderer Peer-Gruppen außerhalb des Elternhauses und durch den Einfluss der Umwelt und der

Medien, des Internets und der Sozialen Medien unabhängig von denen ihrer Eltern entwickelt. Auch zwischen Ursachenzuschreibungen und den Geschlechtsstereotypen konnte nur ein schwacher positiver Zusammenhang festgestellt werden.

Die einschlägige Forschungsliteratur konnte jedoch aufzeigen, dass Geschlechtsstereotype bei der Etablierung von schulischen Geschlechterunterschieden eine wesentliche Rolle spielen. Sie beeinflussen sowohl die Erwartungshaltungen und das Verhalten bedeutsamer Bezugspersonen als auch jenes der SchülerInnen (Muntoni & Retelsdorf, 2020). Damit Mädchen und Jungen gleiche Chancen haben und ihr volles Potenzial ausschöpfen können, ist es bedeutsam, Kenntnisse zu ihrer Entstehung und ihren Folgen zu vermitteln, individuelle Geschlechtsstereotype bewusst zu machen bzw. zu reflektieren, um ihre nachteiligen Auswirkungen zu reduzieren. Die Schule ermöglicht hierbei als Sozialisationsinstanz, auf Stereotype im schulischen Kontext aufmerksam zu machen und ihnen entgegenzuwirken. Eine motivationsförderliche Gestaltung des Unterrichts kann dabei einen wesentlichen Beitrag leisten, Geschlechtsstereotype zu reduzieren (Kollmayer et al., 2019).

Bereits die Ergebnisse der REFLECT-Studie zeigten für das österreichische Bildungssystem einen starken Bedarf auf, sich mit genderbezogenen Themen auseinanderzusetzen (Finsterwald et al., 2012). Die Beschäftigung mit Geschlechtsstereotypen und ihren Auswirkungen stellt weiterhin ein relevantes Aufgabenfeld im schulischen Kontext dar. Auch die vorliegende Studie ist als Beitrag zur „Gendersensibilität“ von SchülerInnen zu verstehen und verdeutlicht die Einflüsse der Geschlechtsstereotypen Einstellungen und Ursachenzuschreibungen auf die schulische Leistung.

## 8.1 Limitationen

Die gegenständliche Studie wurde in einem Querschnittsdesign durchgeführt, womit der Status der SchülerInnen und ihrer Eltern, jedoch keine Veränderungen über die Zeit abgebildet wurden. Längsschnittliche angelegte Studien würden daher zielführend sein, um auch über einen bestimmten Zeitraum hinweg Veränderungen motivationaler Aspekte und die Stabilität von Geschlechtsstereotypen untersuchen zu können. In diesem Zusammenhang werden auch ergänzende Elternbefragungen und Verhaltensbeobachtungen als sinnvoll erachtet (Röhr-Sendlmeier et al., 2012). Verfahren in der Attributionsforschung werden dahingehend kritisiert, dass sie oft wenig reliabel sind und sich nicht für die Individualdiagnostik eignen. Fehlerquellen werden

vor allem im Antwortverhalten und im momentanen psychischen Befindens der Person gesehen (Krampen, 1989).

Die Attributionen von Erfolg und Misserfolg wurden einerseits nach dem Modell von Weiner abgefragt (*intern stabil*, *intern variabel*, *extern stabil*, *extern variabel*), andererseits beinhaltet die gegenständliche Arbeit Fragestellungen, die nur die Attributionsmuster *intern stabil* (Fähigkeit) und *intern variabel* (Anstrengung) abbilden. Diese waren jedoch für den Kontext der vorliegenden Arbeit – vor allem in Bezug auf die Geschlechtsstereotype – besonders relevant. Somit wurde der Fokus auf diesen beiden Attributionsmuster gelegt. Die Ursachenzuschreibungen konnten in drei unabhängigen Faktorescores *Leistungsversagen*, *Leistungsoptimismus* und *Motivation* zusammengefasst werden, wobei Einstellungen zu externen Attributionsstilen, wie z.B. Schwierigkeitsgrad des Problems und Glück/Zufall, in dieser dreifaktoriellen Lösung integriert wurden.

Die Fähigkeits- und Leistungseinschätzungen sowie Ursachenzuschreibungen seitens der Eltern wurden im Erhebungsinstrument explizit für Deutsch und Mathematik, jedoch nicht für das Unterrichtsfach Englisch, abgefragt. Demnach konnten in der Modellprüfung elterliche Einschätzungen in Englisch nicht als potenzieller Prädiktor herangezogen werden. Schulnoten als Leistungsbeurteilungen wurden – trotz unterschiedlicher Sichtweisen zum Skalenniveau – als intervallskaliert aufgefasst.

Weiters bleibt zu hinterfragen, inwiefern einem bestehenden Migrationshintergrund eine Bedeutung zugesprochen werden kann: Zusammenhänge lassen sich eher auf geringe Sprachkenntnisse, Bildungsferne und unterschiedliche kulturelle oder religiöse Werte sowie Verhaltensweisen zurückführen. Da es keine einheitlichen Definitionen gibt, ist es eine Herausforderung, Personen mit Migrationshintergrund einzurordnen (Diefenbach, 2007).

## 8.2 Ausblick

Österreichische Schulen stellen ein vergleichsweise vielfältiges System dar. Trotz dieser Heterogenität sollen Aspekte der sozialen Herkunft, des Migrationshintergrundes sowie des Geschlechts berücksichtigt werden. Zu hinterfragen bleibt weiterhin, auf welche Ursachen unterschiedliche Leistungsresultate der Mädchen und Jungen – wie bereits PISA-Studien anregen – zurückzuführen sind. Neben herkömmlichen Querschnittsdesigns sind auch breit angelegte Längsschnittsstudien zu empfehlen.

Im Bildungskontext spielt Chancengleichheit für Mädchen und Jungen – insbesondere beim Erwerb von Kompetenzen und bei Bildungsabschlüssen – eine besondere Rolle, unabhängig vom Geschlecht, vom Migrationshintergrund oder vom soziökonomischen Status. Um beiden Geschlechtern in der Schule gerecht zu werden und eine gendersensible Haltung aufzubauen, bedarf es einer besonderen Sensibilisierung, sowohl bei Lehrkräften und PädagogInnen, als auch bei Eltern und den SchülerInnen. Speziell entwickelte pädagogische Programme könnten eingesetzt werden, um auch Eltern in Gender-Themen miteinzubeziehen. Wie bisherige Forschungsergebnisse aufzeigen konnten, empfiehlt es sich, schon in den ersten Jahren schulischer Bildung, geschlechtsbezogenen Selbstkonzepte der Kinder und Jugendlichen sowie einer frühzeitigen Ausbildung von geschlechtsstereotypen Denkmustern entgegenzuwirken. Um ungünstige Entwicklungen vorzubeugen, ist es sinnvoll, bereits frühzeitig Interventionen zu setzen. Reattributionstrainings können hierbei einen bedeutenden Beitrag leisten, bestehende negative Attributionsmuster aufzulösen. Ebenso kommt der Motivationsförderung in der Schule eine wesentliche Rolle zu: das Selbstvertrauen und das Selbstbewusstsein der SchülerInnen soll gestärkt und individuelle Handlungsmöglichkeiten- und fähigkeiten gefestigt bzw. erweitert werden.



## IV Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. (2003). Geschlecht, geschlechtsbezogenes Selbstkonzept und Berufserfolg. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34(3), 161-17.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2006). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 277-300). Heidelberg: Springer Verlag.
- Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G., Grabbe, H., & Krämer, A. (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 250-266.
- Archambault, I., Eccles, J. S., & Vida, M. N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102, 804-816.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2010). *Sozialpsychologie* (4. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., & Ring, K. (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Asanger, R., & Bliesener, T. (2009). *Der Brockhaus Psychologie: Fühlen, Denken und Verhalten verstehen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Mannheim: Brockhaus.
- Asendorpf, J. B., & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., Ihrig, D., & Forstadt, L. (2006). Attributional choices for academic success and failure by intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50, 283-294.

Athenstaedt, U., & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Bacher, J., & Paseka, A. (2006). Leistungsdifferenzen von Buben und Mädchen. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die Pisa-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb* (S. 220-228). Wien: Böhlau.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Anwendung* (14. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.

Bandalos, D.L., Yates, K., & Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87, 611-623.

Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, (S. 323-407). Opladen: Leske & Budrich.

Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Opladen: Leske & Budrich.

Becker, B. (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse* (Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; 137). Mannheim: Mannheimer Zentrum für Sozialforschung (MZES). Verfügbar unter: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf> [Zugriff am 06.02.2021]

Beermann, L., Heller, K. A., & Menacher, P. (1992). *Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik*. Bern: Hans Huber.

Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2012). *LAU – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung Klassenstufen 11 und 13*. Bd. 9: HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. Münster: Waxmann.

- Bellin, N. (2009). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung: Mehr-ebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Bem, S. L. (1983). Gender Schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 8, 598-616.
- Benölken, R. (2013). Begabung, Geschlecht und Motivation. Erkenntnisse zur Bedeutung von Selbstkonzept, Attribution und Interessen als Bedingungsfaktoren für die Identifikation mathematischer Begabungen. *Journal für Mathematik*, 35(1), 129-158.
- Berendes, K., Becker, M., Jacoby, J., Flunger, B., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Individuelle Entwicklungsverläufe beim Lesen. Macht das Geschlecht den Unterschied?. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 50. 192-208.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson.
- Beutel, S.-I., & Vollstaedt, W. (2002). Kinder als Experten für Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(4), 591-613.
- Bhanot, R., & Jovanovic, J. (2005). Do parents" academic gender stereotypes influence whether they intrude on their children"s homework? *Sex Roles*, 52(3), 597-607.
- Biffl, G., & Skrivanek, I. (2011). *Schule-Migration-Gender* (Endbericht). Krems: Donau-Universität, Department Migration und Globalisierung.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Hannover, B., Lenzen, D. , Müller-Böling, D., Prenzel, M., & Wößmann, L. (Aktionsrat Bildung). (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem* (Jahresgutachten 2009). Wiesbaden: VS Verlag.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (bmbwf) (2018). Internationale Vergleichsstudien: Genderaspekte.

Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/iv.html> [Zugriff am 06.02.2021]

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2021). Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [Zugriff am 14.02.2021]

Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., & Walther, G. (Hrsg.). (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011 - Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Brandenberger, C., Hagenauer, G., Hascher, T. (2017). Zum Zusammenspiel von Mathematikleistung, Schüler/innenmotivation und Lernemotionen auf der Sekundarstufe 1 - ein Vergleich zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(2), S. 375-394.

Breit, S. (2009). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In C. Schreiner, & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 146-158). Graz: Leykam.

Breit, S., Bruneforth, M., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015 Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. [online]. Verfügbar unter: <http://www.bifie.at/ergebnisberichte> [Zugriff am 02.12.2020]

- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A., & Weidenmann, B. (2005). Die Erziehenden und Lehrenden. Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 296-334). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Buchmayr, M. (Hrsg.). (2008). Geschlecht lernen. *Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck: Studienverlag.
- Budde, J., Scholand, B., & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Weinheim: Juventa.
- Bühl, A. (2016). *SPSS 23. Einführung in die moderne Datenanalyse* (15., aktualisierte Auflage). München: Pearson.
- Carli, L. L., & Bukatko, D. (2000). Gender, communication, and social influence: A developmental perspective. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 295-332). NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chamorro-Premuzic, T., Harlaar, N., Greven, C. U., & Plomin, R. (2010). More than just IQ: A longitudinal examination of self-perceived abilities as predictors of academic performance in a large sample of UK twins. *Intelligence*, 38, 385-382.
- Chudaske, J. (2012). *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung : Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen*. Berlin: Springer-Verlag.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cuddy, A., Wolf, E. B., Glick, P., Crotty, S., Chong, J., & Norton, M. I. (2015). Men as cultural ideals: Cultural values moderate gender stereotype content. *Journal of Personality and Social Psychology* 109(4), 622-635.
- Curdes, B., Jahnke-Klein, S., Langfeld, B., & Pieper-Seier, I. (2003). Attribution von Erfolg und Misserfolg bei Mathematikstudierenden: Ergebnisse einer quantitativen empirischen Untersuchung. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 1, 3-17.

Deming, W. E. (1982). *Productivity and Competitive Position*. Cambridge: UP.

DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.

Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 5-8.

Dickhäuser, O., & Meyer, W.-U. (2006). Gender differences in young children's math ability attributions. *Psychology Science*, 48(1), 3-16.

Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept : Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie: ZDDP*, 23(4), 393-405.

Dickhäuser, O., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Wahrgenommene Lehrereinschätzungen und das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 182-190.

Diefenbach, H. (2004). Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem – Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In B.P. Forschungsinstitut Arbeit (Hrsg.), *Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur* (Band 21/22, S. 225-255). Recklinghausen.

Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dresel, M., Heller, K. A., Schober, B., & Ziegler, A. (2001). Geschlechtsunterschiede im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich: Motivations- und selbstwertschädliche Einflüsse der Eltern auf Ursachenerklärungen ihrer Kinder in Leistungskontexten. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S.270-288). Donauwörth: Auer.

Dresel, M. (2004). *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.

- Dresel, M., Stöger, H., & Ziegler, A. (2005). *Klassen- und Schuleffekte bei Geschlechtsunterschieden im schulischen Leistungsbereich* (Ulmer Forschungsberichte aus der Pädagogischen Psychologie Nr. 12). Ulm: Universität, Abt. Pädagogische Psychologie.
- Driessen, G., & van Langen, A. (2013). Gender Differences in Primary and Secondary Education: Are Girls Really Outperforming Boys?. *International Review of Education* 59(1), 67-86.
- Dzelli, A. (2009). Noten gehören verboten. *Bildung Schweiz* (1), 8-11.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekman, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.) *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-174). NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices'. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*, (pp. 105-121). New York, London: Guilford Press.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., Harold, R. D., Yoon, K. S., Arbreton, A. J. A., & Freedman-Doan, C. (1993). Parents and gender-role socialization during the middle childhood and adolescent years. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.), *Gender issues in contemporary society* (pp. 59-83). Newbury Park: SAGE Publications.
- Eckes, T. (2004). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.) *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 165-176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckes T. (2010). Geschlechterstereotype. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.) *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 178-189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckes, T., & Trautner, H.M. (2000). Developmental Social Psychology of Gender: An Integrative Framework. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The Developmental Social Psychology of Gender* (pp. 3-32). Mahwah, NJ: Erlbaum.

EDL im Jahreszeugnis 2018/19. Verfügbar unter: <https://sls.tsn.at/content/edl-im-jahreszeugnis-201819> [Zugriff am 30.10.2020]

Ehm, J.-H. (2014). Akademisches Selbstkonzept im Grundschulalter. Entwicklungsanalyse sozialer Vergleiche und Exploration differenzieller Unterschiede (Diss.). Frankfurt am Main: Universität.

Ehm, J.-H., Nagler, T., Lindberg, S., & Hasselhorn, M. (2014). Dimensionale Vergleichseffekte zwischen Lesen, Rechtschreiben und Rechnen. Eine Erweiterung des I/E-Modells für die Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 51-56.

Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier H., & Prenzel, M. (2004). Soziale Herkunft. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 225-254). Münster: Waxmann.

Eurydice (2009). *Geschlechterunterschiede bei Bildungsresultaten. Derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa*. Brüssel: EACEA.

Faber, G. (2013). Klassenzusammensetzung als Kontextfaktor für die Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 325-351). Wiesbaden: Springer VS.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.

Faulstich-Wieland, H. (2015). Doing und Undoing Gender in der Schule. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (1. Aufl., S. 153-165). Leverkusen: Budrich.

FemCities (2012). *Konferenzband "Migrantinnen in europäischen Städten und Gemeinden. Herausforderungen und Potenziale aus Genderperspektive, Handlungsmöglichkeiten kommunaler Verwaltungen"*. Wien. Verfügbar unter: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/femcities-2011.pdf> [Zugriff am 06.02.2021]

Fenzel, L. M. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *Journal of Early Adolescence*, 20, 93-116.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications.

Finsterwald, M., Jöstl, G., Schober, B., Hesse, N., Popper, V., & Spiel, C. (2014). Typisch Mädchen, typisch Buben...?. *News & Science: Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 36/37(1/2), 12-16.

Finsterwald, M., Jöstl, G., Popper, V., Hesse, N., Spiel, C., & Schober, B. (2012). *Genderkompetenz durch Reflexive Koedukation* (unveröffentlichter Abschlussbericht Reflect). Wien: Universität, Institut für Angewandte Psychologie.

Finsterwald, M., Schober, B., Jöstl, G., & Spiel, C. (2012). Motivation und Attributions: Geschlechtsunterschiede und Interventionsmöglichkeiten. In H. Stöger (Hrsg.), *Mädchen und Frauen in MINT: Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten* (S.193-212). Münster: Lit.

Finsterwald, M., Schober, B., Jöstl, G., & Spiel, C. (2013). Reflexive Koedukation. In M. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (S. 837). Bern: Hogrefe.

Forstmeier, S., & Maercker, A. (2011). Selbstkontrolle im höheren Erwachsenenalter: Eine deutsche Version des Delay Discounting Tests von Kirby. *Psychother Psych Med*, 61, 19-33.

Försterling, F. (2001). *Attribution: An introduction to theories, research and applications*. Hove: Psychology Press.

Försterling, F., & Morgenstern, M. (2002). Accuracy of self-assessment and task performance: Does it pay to know the truth? *Journal of Educational Psychology*, 94, 576-585.

- Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths? *Early Childhood Education Journal*, 34, 357-366.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics - A "hopeless" issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Watt H. M. G. (2010). Development of Mathematics Interest in Adolescence: Influences of Gender, Family, and School Context. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 507-537.
- Frey, A., Asseburg, R., Carstensen, C. H., Ehmke, T., Blum, W. (2007). Mathematische Kompetenz. In: M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 249-276). Münster: Waxmann.
- Gelman, S. A., Taylor, M. G., & Nguyen, S. P. (2004). Mother-child conversations about gender: Understanding the acquisition of essentialist beliefs. *Monographs of the society for research in child development*, 69, 1-127.
- Georgiou, S., Stavrinides, P., & Kalavana, T. (2007). Is Victor Better than Victoria at Maths? *Educational Psychology in Practice*, 23, 329-342.
- Gest, S. D., Domitrovich, C. E., & Welsh, J. A. (2005). Peer academic reputation in elementary school: Associations with changes in self-concept and academic skills. *Journal of Educational Psychology*, 97, 337-346.
- Gniewosz, B. (2010). Die Konstruktion des akademischen Selbstkonzeptes. Eltern und Zensuren als Informationsquellen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 133-142.
- Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H.-J. (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission zur Bildungsplanung und Forschungsförderung (Heft 107). Bonn: BLK.

- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender Development*. New York: Cambridge University Press.
- Grunder, H.-U., & Bohl, T. (Hrsg.). (2001). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: development perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Gunderson, E., Ramirez, G., Levine, S., & Beilock, S. (2012). The Role of Parents and Teachers in the Development of Gender-Related Math Attitudes. *Sex Roles*, 66, 153-166.
- Hadjar, A., & Lupatsch, J. (2010). Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62(4), 599-622.
- Hadjar, A., & Lupatsch, J. (2011). Determinanten des Geschlechterunterschieds im Schulerfolg. Ergebnisse einer quantitativen Studie aus Bern. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 177-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A., & Hupka-Brunner, S. (2013). Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. Eine theoretische und empirische Hinführung. In A. Hadjar, & S. Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (S. 7-35). Weinheim: Juventa Verlag.
- Häussler, P., & Hoffmann, L. (2002). A curricular frame for physics education: Development, comparison with students' interests, and impact on students' achievement and self-concept. *Science Education*, 84, 689-705.
- Haider, G., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2006). *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Wien: Böhlau Verlag.

- Hannover, B. (1991). Zur Unterrepräsentanz von Mädchen in Naturwissenschaften und Technik: Psychologische Prädiktoren der Fach- und Berufswahl. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5(3), 169-186.
- Hannover, B. (2004). Gender revisited: Konsequenzen aus PISA für die Geschlechterforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 81-99.
- Hannover, B., & Kessels, U. (2008). Geschlechtsunterschiede beim Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 116-125). Göttingen: Hogrefe.
- Hannover, B. (2010). Lernen Mädchen anders? In M. Matzner & I. Wyrobnik (Hrsg.), *Handbuch Mädchen-Pädagogik* (S. 95-109). Weinheim: Beltz.
- 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.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: a role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34(3), 269-290.
- Harter, S. (2006). The Self. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology (Sixth edition). Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 505-570). New York: Wiley.
- Hartig, J., & Jude, N. (2008). Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 202-207). Weinheim: Beltz.
- Hatzinger, R., & Nagel, H. (2009). *SPSS Statistics. Statistische Methoden und Fallbeispiele*. München: Pearson Studium.
- Heckhausen, H., & Heckhausen, J. (2006). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3. Aufl., S. 1-8). Heidelberg: Springer Verlag.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.

- Heinze, A., Herwartz-Emden, L., & Reiss, K. (2007). Mathematikkenntnisse und sprachliche Kompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund zu Beginn der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 562-581.
- Heller, K. A. (1995). Schulleistungsprognosen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 983-989). Weinheim: Beltz.
- Heller, K. A. (2000). *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (2. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Heller, K. A. (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Hellmich, F., & Jahnke-Klein, S. (2008). Selbstbezogene Kognitionen und Interessen von Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht der Grundschule. In B. Rendtorff & A. Prengel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht* (S. 111–120). Budrich: Opladen.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A., Hosenfeld, I., Schrader, F. W., & Wagner, W. (2002). Sozialer und sprachlicher Hintergrund. In A. Helmke & R.S. Jäger (Hrsg.), *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext* (S. 71-154). Landau: Empirische Pädagogik.
- Helmke, A., & Schrader, F. W. (2006). Determinanten der Schulleistung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 83-94). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A., & Schrader, F. W. (2010). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 90-101). Beltz Verlag: Weinheim, Basel.
- Helmke, A., Schrader, F. W., & Hosenfeld, I. (2004). Elterliche Lernunterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. *Bildung und Erziehung*, 57(3), 251-277.
- Hemetsberger, B. (2018). Schulnoten: kontroverse Funktionen eines pädagogischen Instruments. *SchulVerwaltung aktuell*, 3, 68-70.

Hergovich, A. (1994). *Feldabhängigkeit. Die Entwicklung eines Computertests zur Messung der psychischen Differenzierung*. Frankfurt am Main: Lang.

Hergovich, A., Sirsch, U., & Felinger, M. (2004). Gender Differences in the Self-Concept of Preadolescent Children. *School Psychology International*, 25(2), 207-222.

Herkner, W. (2001). *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern: Hans Huber.

Herkner, W. (2004). *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern: Hans Huber.

Herwartz-Emden, L. (2007). Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In *Bildungsforschungsband 14. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 7-12). Berlin: Referat für Öffentlichkeitsarbeit des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Verfügbar unter: [https://www.amsforschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildungsreform\\_band\\_vierzehn.pdf](https://www.amsforschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildungsreform_band_vierzehn.pdf) [Zugriff am 05.02.2021]

Herzog, W., Labudde, P., Gerber, C., Neuenschwander, M.P., & Violi, E. (1997). Koedukation im Physikunterricht: Eine Interventionsstudie auf der Sekundarstufe II. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 19(2), S. 132-158.

Herzog-Punzenberger, B. (2007). Ein Puzzle mit vielen Leerstellen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und im internationalen Vergleich. In I. Erler (Hrsg.), *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 232-247). Wien: Mandelbaum.

Herzog-Punzenberger, B., & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger SchülerInnen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog- Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 229-268). Graz: Leykam.

Herzog-Punzenberger, B., & Unterwurzacher, A. (2009). B2 Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 161-182). Graz: Leykam. Verfügbar unter: [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2009\\_Band2\\_Kapitel-B2.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2009_Band2_Kapitel-B2.pdf) [Zugriff am 04.06.2019]

Hirschauer, M. (2012). *Ethnische Stereotype aus der Perspektive von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Hoffmann, L., Häusler, P., & Peters-Haft, S. (1997). *An den Interessen von Mädchen und Jungen orientierter Physikunterricht*. Ergebnisse eines BLK-Modellversuchs. Kiel: IPN.

Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 236-251.

Hosenfeld, I. (2002). *Kausalitätsüberzeugungen und Schulleistungen*. Münster: Waxmann.

Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M. et al. (2017). *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, M. C., Ellis, A. B., & Williams, C. C. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science*, 321, 494-495.

IMST - Innovationen Machen Schulen Top (2019). Eine Initiative des bmbwf zur Weiterentwicklung und Unterstützung des Österreichischen Schulunterrichts. Verfügbar unter: <https://www.imst.ac.at> [Zugriff am 30.08.2019]

Integrationsbericht (2018). Verfügbar unter:

[https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht\\_2018/Integrationsbericht\\_2018.pdf](https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2018/Integrationsbericht_2018.pdf) [Zugriff am 06.02.2021]

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS) (2020) (Hrsg.). *PISA – ein Überblick*. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/pisa> [Zugriff am 15.02.2021]

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.

Jahnke-Klein, S. (2005). Chancengleichheit für Mädchen und Jungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. In F. Hellmich (Hrsg.), *Lehren und Lernen nach IGLU - Grundschulunterricht heute* (S. 117-132). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Jöstl, G., Kollmayer, M., Finsterwald, M., Schober, B., & Spiel, C. (2015). Geschlechterstereotype in der Bildungsozialisation - Reflexive Koedukation als Lösungsansatz. In B. Hoyer (Hrsg.), *Migration und Gender – Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz* (S. 13-32). Berlin: Budrich Uni Press.

Kahraman, B., & Knoblich, G. (2000). "Stechen statt Sprechen": Valenz und Aktivierbarkeit von Stereotypen über Türken. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 31(1), 31-43.

Kampshoff, M. (2007). *Geschlechterdifferenz und Schulleistung. Deutsche und englische Studien im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag.

Kao, G., & Thompson, J. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417-442.

Kast, F. (2012). Ziffernnoten - Eine Forschungsnotiz über die Güte und die Aussagekraft der Ziffernnoten. In ph publico (Hrsg.), *Impulse aus Wissenschaft und Forschung, Schriften der pädagogischen Hochschule Burgenland* (S. 55-73). Eisenstadt: Weber Verlag. Verfügbar unter [https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user\\_upload/Forschung/Forschungsergebnisse/ph\\_publico/ph\\_publico\\_3.pdf](https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Forschung/Forschungsergebnisse/ph_publico/ph_publico_3.pdf) [Zugriff am 29.08.2018]

Kasten, H. (2003). *Weiblich – Männlich. Geschlechterrollen durchschauen*. München: Ernst Reinhardt.

- Kasten, H. (2006). Geschlechtsunterschiede. In D. H. Rost (Hrsg.), *Anwendung Psychologie. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, (3. Aufl., S. 212-218). Weinheim: Beltz.
- Keller, C. (1998). *Geschlechterdifferenzen in der Mathematik – Prüfung von Erklärungsansätzen: Eine mehrbenenanalytische Untersuchung im Rahmen der „Third International Mathematics and Science Study“*. Dissertation an der Philosophischen Fakultät I, Universität Zürich, Zürich.
- Keller, J. (2008). Stereotype als Bedrohung. In L.-P. Ericson & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 88–96). Weinheim: Beltz.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. (pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kelley, H.H. (1970). The social interaction basis of cooperators' and competitors' beliefs about others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 66-91.
- Kerekjarto, M. v. (2013). Persönlichkeit: Methoden, Merkmale, Modelle. In M. v. Kerekjarto (Hrsg.), *Medizinische Psychologie: Basistext Medizin* (Band 149, S. 188). Berlin: Springer-Verlag.
- Kessels, U. (2002). *Undoing Gender in der Schule*. Weinheim und München: Juventa.
- Keusch, T., Bollen, L. H. H., & Hassink, H. F. D. (2012). Self-serving bias in annual report narratives: An empirical analysis of the impact of economic crises. *European Accounting Review*, 1–26.
- Khan-Svik, G. (2010). Ethnizität und Bildungserfolg – begriffsgeschichtlich und empirisch beleuchtet. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule* (S. 15-31). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiefer, A. K., & Sekaquaptewa, D. (2007). Implicit Stereotypes, Gender Identification, and Math-Related Outcomes. *Psychological Science*, 18(1), 13-18.

Klauer, K. C. (2008). Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung* (S. 23-32). Weinheim: Beltz.

Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U., & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 14(1), 26-37.

Köller, O., Klemmert, H., Möller, O., & Baumert, J. (1999). Eine längsschnittliche Überprüfung des Modells des Internal/External Frame of Reference. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 128-134.

Köller, O., Knigge M., & Tesch B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann Verlag.

Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 27-39.

Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-172). Stanford, CA: Stanford University Press.

Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Baden-Baden: Suhrkamp Verlag.

Kollma-

yer, M., Pfaffel, A., Schultes, M.T., Lüftnegger, M., Finsterwald, M., Popper, V. et al. (2019). REFLECT – ein Interventionsprogramm zum Aufbau von Lehrkräftekompetenzen für Reflexive Koedukation. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51, 110-122.

Kollmayer, M., Schober B., & Spiel, C. (2016). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377.

- Kollmayer, M., Schultes, M., Schober, B., Hodosi, T., & Spiel, C. (2018). Parents' Judgments about the Desirability of Toys for Their Children: Associations with Gender Role Attitudes, Gender-typing of Toys, and Demographics. *Sex Roles*, 79, 329-341.
- Krahé, B. (1984). Der "self-serving bias" in der Attributionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. *Psychologische Rundschau*, 35(2), 79-97.
- Krampen, G. (1987). Analysen der Antwortprozesse bei der Bearbeitung von Fragebogenitems. *Diagnostica* 1987, 33(4), 289-300.
- Krampen, G. (1989). Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen. Theorien, Geschichte, Probleme. In G. Krampen (Hrsg.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen* (S. 3-19). Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. (1976). Bedingungsfaktoren der Schulleistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 23, 91-109.
- Kristen, C., & Granato, N. (2007). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung. Band 14: Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 25-40). Bonn.
- Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik – Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kubinger, K. D., Rasch, D., & Moder, K. (2009). Zur Legende der Voraussetzungen des t-Tests für unabhängige Stichproben. *Psychologische Rundschau* 60, 26-27.
- Kurtz-Costes, B. E., & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 199-216.
- Laskowski, A. (2000). *Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts*. Frankfurt: Campus.

Lassnig, L., & Vogtenhuber, S. (2009). Schüler/innen mit Migrationshintergrund in öffentlichen und privaten Schulen nach Schultyp. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 40-41). Graz: Leykam.

Lee, J. (2002). Racial and ethnic achievement gap trends: Reversing the progress toward equity. *Educational Researcher*, 31, 3-12.

Lee, J., Moon, S., & Hegar, R. L. (2011). Mathematics Skills in Early Childhood: Exploring Gender and Ethnic Patterns. *Child Indicators Research*, 4(3), 353-368.

Lehmann R. H., Peek R., Gänsfuß R., & Husfeldt V. (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittsuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung.

Lehrcare Magazin (2014). Reflexive Koedukation. Verfügbar unter:

<https://www.lehrcare.de/blog/reflexive-koedukation/> [Zugriff am 17.08.2019]

Leutner, D. (2010). Instruktionspsychologie. In H. D. Rost (Hrsg.), *Anwendung Psychologie. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 289-298). Weinheim: Beltz.

Lindberg, S., Linkersdörfer, J., Ehm, J-H., Hasselhorn, M., & Lonnemann, J. (2013). Gender Differences in Children's Math Self-Concept in the First Years of Elementary School. *Journal of Education & Learning*, 2, 1-8.

Lippa, R. A. (2002). *Gender, Nature, and Nurture*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: The Free Press.

Lippmann, W. (1990). *Die öffentliche Meinung. Reprint des Publizistik-Klassikers*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

- Lohrmann, K., Götz, T., & Haag L. (2010). Zusammenhänge von fachspezifischen Leistungen und Fähigkeitselfstkonzepten im Grundschulalter. In B. Schwarz, P. Nenninger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung*. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung „Empirische Bildungsforschung“/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009 (S. 296-303). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Ludwig, P. (2007). Pygmalion zwischen Venus und Mars. In H. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot* (S. 17-59). Weinheim: Juventa.
- Ludwig P. H., & Ludwig H. (Hrsg.). (2007). *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Ludwig, H., & Ludwig, P. H. (2007). Disparitäten bei Erfolgserwartungen zwischen Schülerinnen und Schülern. Eine Einführung. In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot* (S. 5-15). Weinheim: Juventa.
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27-36.
- Lühe, J., Becker, M., Neumann, M. & Maaz, K. (2016). Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede in Abhängigkeit der sozialen Herkunft. Eine Untersuchung zur Interaktion zweier sozialer Kategorien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 499-519.
- Lynch, K., & Feeley, M. (2009). *Europäische Union - Gender and Education (and Employment) – lessons from research for policy makers* (Report an die EU-Kommission). Lyon: Institut national de recherche pédagogique, Network of experts in Social Sciences of Education and training (NESSE).
- Mandl, H., & Kopp, B. (2008). Ursachenzuschreibungen aus Sicht der Attributionstheorie. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis*, (S. 177-183). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A Multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H., & Köller, O. (2004). Unification of theoretical models of academic self-concept/achievement relations: Reunification of east and west German school systems after the fall of the Berlin Wall. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 264-282.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, U., Köller, O., & Baumert, O. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: reciprocal effects model of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416.
- Marsh, H.W., & Craven, R.G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77.
- Martignon, L. (2010). Mädchen und Mathematik. In M. Matzner, I. Wyrobnik (Hrsg.), *Handbuch Mädchen Pädagogik* (S. 220-232). Weinheim: Juventa Beltz.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological bulletin*, 128, 903.
- Martiny, S. E., & Götz, T. (2011). Stereotype Threat in Lern- und Leistungssituationen: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und praktische Implikationen. In K. A. Keller, A. Ziegler & F. J. Mönks (Hrsg.), *Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz* (S. 153-178). Berlin: LIT Verlag.
- Marx, A. E., & Stanat, P. (2012). Reading comprehension of immigrant students in Germany: Research evidence on determinants and target points for intervention. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 1929-1945.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- McClure, J., Meyer, L. H., Garisch, J., Fischer, R., Weir, F. K., & Walkey, F. H. (2011). Students' attributions for their best and worst marks: Do they relate to achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 36, 71-81.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351-373.
- Metz-Göckel, S. (2002). Sexismus. In R. Kroll (Hrsg.), *Metzler Lexikon Gender Studies Geschlechterforschung* (S. 357-358). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Metz-Göckel, S., & Rolof, C. (2002). Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. *Journal Hochschuldidaktik*, 1, 7-10.
- Miesgang, C. (2016). Not am Mann. Medienbegleitheft zur DVD 14282 und zum USB-Stick 14317. Wien: Bundesministerium für Bildung (Medienservice). Verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2e5881fd-28fb-4dcc-b5bb-d0413a8a8b72/14282\\_14317.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2e5881fd-28fb-4dcc-b5bb-d0413a8a8b72/14282_14317.pdf) [Zugriff am 07.02.2020]
- Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82(2), 213-235.
- Mischel, W. (1966). A social learning view on sex differences in behavior. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 56-81). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Möller, J., & Köller, O. (2000). Spontaneous and reactive attributions according to academic achievement. *Social Psychology of Education*, 4, 67-86.
- Möller, J. (2006). Attributionen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch – Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 34-4). Weinheim: Beltz.
- Möller, J., & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179-203). Heidelberg: Springer.
- Möller, J. (2010). Attributionen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 38-44). Weinheim: Beltz.

- Mösko, E. (2010). *Elterliche Geschlechtsstereotype und deren Einfluss auf das mathematische Selbstkonzept von Grundschulkindern*. Dissertation, Universität Kassel, Witzenhausen.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin: Springer.
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, (S. 629-635). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Moschner, B., & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 685-692). Weinheim: Beltz.
- Moschner B. (2010). Pädagogische Psychologie und Geschlechterforschung. In G. Steins (Hrsg.), *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung* (S. 175-187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., & Foy, P. (2007). PIRLS 2006. International report. IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Drucker, K. (2012). *PIRLS 2011 – International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: IEA Publishing.
- Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2019). At Their Children's Expense: How Parents' Gender Stereotypes Affect Their Children's Reading Outcomes. *Learning & Instruction* 60, 95-103.
- Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2020). Geschlechterstereotype in der Schule. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 71-98). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Nagy, G., Watt, H. M. G., Eccles, J. S., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2010). The development of students' mathematics self-concept in relation to gender: Different countries, different trajectories? *Journal of Research on Adolescence*, 20, 482-506.
- Neuweg, G.H. (2009). *Schulische Leistungsbeurteilung: Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis* (4. Aufl.). Linz: Trauner Verlag.

- Niklas, F., & Schneider, W. (2012). Die Anfänge geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede in mathematischen und schriftsprachlichen Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(3), 123-138.
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1995). Explanatory style and achievement, depression and gender differences in childhood and early adolescence. In G. M. Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 57-70). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Oberwimmer K., Vogtenhuber S., Lassnigg L., & Schreiner C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bundesinstitut BIFIE). Graz: Leykam. Verfügbar unter: [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB\\_2018\\_Band1\\_v4\\_final.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v4_final.pdf) [Zugriff am 31.08.2020]
- O'Brien, L. T., & Crandall, C. S. (2003). Stereotype threat and arousal: Effects on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 782-789.
- OECD (2001). Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691620.pdf> [Zugriff am 04.08.2019]
- OECD (2007). *PISA 2006 - Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von Morgen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- OECD (2016). *PISA 2015 results (Volume I): excellence and equity in education*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergetic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41, 181-206.

Ossenberg, S. (2020). Stereotype? Implizites Wissen und seine interkulturellen Ausprägungen in quantitativen Erhebungen. In R. Kurilla, K. Kolb-Albers, H. Krämer & K. Pitsch (Hrsg.), *Sine ira et studio: Disziplinenübergreifende Annäherungen an die zwischenmenschliche Kommunikation* (S. 305-318). Wiesbaden: Springer VS.

Otten, S. (2006). Vorurteil. In H.W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 437-443). Göttingen: Hogrefe.

Papastefanou, C. (2006). Familie. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 148-151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pädagogik Paket 2018 (Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt) Verfügbar unter:  
<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/171/Seite.1711053.html>  
[Zugriff am 30.07.2019]

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.

Pekrun, R., Goetz, T., Hofe, R., Blum, W., Jullien, S., Zirngibl, A., Kleine, M., Wartha, S., & Jordan, A. (2004). Emotionen und Leistung im Fach Mathematik: Ziele und erste Befunde aus dem „Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik“ (PALMA).

Pekrun, R., Vom Hofe, R., Blum, W., Götz, T., Watha, S., & Jullien, S. (2007). Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik (PALMA): Entwicklungsverläufe, Schülervoraussetzungen und Kontextbedingungen von Mathematikleistungen in der Sekundarstufe I. In M. Prenzel & M. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 21-52). Münster: Waxmann.

Perrez, M., Huber, G. L., & Geißler, K. A. (2001). Psychologie der pädagogischen Interaktion. In A. Krapp & B. Weidenmann, B. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 357-413). Weinheim: Beltz.

Petersen, L. E. (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz.

- Phillips, M., & Chin, T. (2005). School inequality: What do we know? In K. Neckerman (Hrsg.), *Social Inequality* (S. 467-519). New York: Russell Sage Foundation.
- Plaimauer, C., Leeb, J., & Zwicker, T. (2007). *Schule ohne Noten in der Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung am Prüfstand*. Linz: Trauner.
- Plante, I., de la Sablonnière, R., Aronson, J. M., & Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 225-235.
- Pohlmann, B. (2005). *Konsequenzen dimensionaler Vergleiche*. Münster: Waxmann.
- Prentice, D. A., & Carranza, E. (2003). Sustaining cultural beliefs in the face of their violation: The case of gender stereotypes. In M. Schaller & C. S. Crandall (Eds.), *The Psychological Foundations of Culture* (pp. 259-280). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Prenzel, M., & Doll, J. (2002). Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen (S. 359-372). Weinheim: Beltz.
- Prenzel, M., Heidemeier, H., Ramm, G., Hohensee, F. & Ehmke, T. (2003). *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des*
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., & Pekrun, R. (Hrsg.). (2007). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Schöps, K., Rönnebeck, S., Senkbeil, M., Walter, O., Carstensen, C., & Hammann, M. (2007). Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme, & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 63-105). Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., & Pekrun, R. (Hrsg.). (2008). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.

- Quirk, M., Schwanenflugel, P., & Webb, M. (2009). A short-term longitudinal study of the relationship between motivation to read and reading fluency skill in second grade. *Journal of Literacy Research*, 42, 196-227.
- Räty, H. (2003). The Significance of Parents' Evaluations of their Own School for their Educational Attitudes. *Social Psychology of Education*, 6, 43-60.
- Räty, H., & Kasanen, K. (2007). Gendered views of ability in parents' perceptions of their children's academic competencies. *Sex Roles*, 56, 117-124.
- Räty, H., Vänska, J., Kasanen, K., & Kärkkäinen, R. (2002). Parents' explanations of their child's performance in mathematics and reading: A replication and Extension of Yee and Eccles. *Sex Roles*, 46, 121-128.
- Ramm, G., Prenzel, M., Heidemeier, H., & Walter, O. (2004). Soziokulturelle Herkunft: Migration. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 254-272). Münster: Waxmann.
- Ramm, G., Walter, O., Heidemeier, H., & Prenzel, M. (2005). Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In PISA- Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PI- SA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?* (S. 269-298). Münster: Waxmann.
- Ramsauer, K. (2011). *Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunfts familie. Wissenschaftliche Texte*. München: DJI.
- Rendtorff, B., Mahs, C., & Wecker, V. (2011). *Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung*. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- Retelsdorf, J., Schwartz, K., & Asbrock, F. (2015). "Michael can't read!" – Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107, 186-194.
- Reutlinger, M. (2010). The Impact of Sociotopes on School Achievement. *Talent Talks, Issue 2*, 17-19.

- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59-71). Weinheim: Beltz Verlag.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rieske, T. V. (2011). *Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen*. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Robbins, S., Lauver, K. J., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*, 261-288.
- Röhr-Sendlmeier, U. M., Jöris, A., & Pache, M. (2012). Lern-/Leistungsorientierung und sozio-kulturelle Herkunft. *Bildung und Erziehung, 65*(4), 459-476.
- Rollett, B. (2005). Die Genese des Anstrengungsvermeidungsmotivs im familiären Kontext. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 92-108). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rollett, B. A., & Rollett, W. (2010). Anstrengungsvermeidung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 17-22). Weinheim: Beltz.
- Roos, M., Huber, S., Sandmeier, A., Sempert, W., & Schuler, P. (2007). Beurteilen und Fördern auf der Sekundarstufe I des Kantons Zug. Verfügbar unter: [http://www.lernen-wissen.de/pdf/IBB\\_Evaluation\\_BF.pdf](http://www.lernen-wissen.de/pdf/IBB_Evaluation_BF.pdf) [Zugriff am 18.07.2019]
- Rosenbaum, R. M. (1972). *A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1-28.
- Rustemeyer, R. (2011). Einführung in die Unterrichtspsychologie (3. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Rustemeyer, R., & Jubel, A. (1996). Geschlechtsspezifische Unterschiede im Unterrichtsfach Mathematik hinsichtlich der Fähigkeitseinschätzung, Leistungs-erwartung, Attribution sowie im Lernaufwand und im Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10(1), 13-25.
- Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Salikutluk, Z., & Heyne, S. (2017). Do gender roles and norms affect performance in maths? The impact of adolescents' and their peers' gender conceptions on maths grades. *European Sociological Review*, 33, 368-381.
- Sandfuchs, U. (2000). Interkulturelles in der Schule. Informationen und Reflexionen. *Grundschule*, 32(1), 52-55.
- Schaub, H., & Zenke K. G. (2000). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., & Rost, D. H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts: Welchen Unterschied macht das Geschlecht? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 9-18.
- Schlag, B. (2006). *Lern- und Leistungsmotivation* (unveränderter Nachdruck der 2. Aufl. 2004). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlösser, E. (2004). *Zusammenarbeit mit Eltern - interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung*. Münster: Ökotopia.
- Schneider, D. J. (2005). *The psychology of stereotyping*. NY: Guilford Press.
- Schober, B. (2002). Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT). Regensburg: Roderer Verlag.

Schober, B., Dresel, M., & Ziegler, A. (2007). Warum Elterneinflüsse in der Koedukationsdebatte berücksichtigt werden sollten: Erwartungen, Einstellungen und Überzeugungen von Eltern von monoedukativ unterrichteten Mädchen. In P. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot – Auslöser lebenslanger Geschlechtsdifferenzen im Lernen?* (S. 237-250). Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schober, B., Spiel, C., Finsterwald, M., Jöstl, G., & Popper, V. (2012). REFLECT- Genderkompetenz durch reflexive Koedukation Ein Train-the-Trainer Projekt zur nachhaltigen Verankerung in der LehrerInnenbildung. Universität Wien. Verfügbar unter: <https://www.imag-gmb.at/service/projekt/projekt-reflect-gender-kompetenz-durch-reflexive-koedukation-ein-train-the-trainer-projekt-zur-nachhaltigen-verankerung-in-der-lehrerinnenbildung.html> [Zugriff am 08.02.2021]

Schöber, C., Retelsdorf, J., & Köller, O. (2015). Verbales schulisches Selbstkonzept und sprachliche Leistungen in Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund. *Psychologie in Erziehung und Unterricht (PEU)*, 62, 89-105.

Schofield, J. W., Alexander, K., Bangs, R., & Schauenburg, B. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Verfügbar unter: [http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2009/1561/pdf/iv06\\_akibilanz5b.pdf](http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2009/1561/pdf/iv06_akibilanz5b.pdf) [Zugriff am 30.07.2019]

Schofield, J. W., & Alexander, K. M. (2009). In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 21-43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schreiner, C., & Breit, S. (2006). Kompetenzen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb* (S. 179-194). Wien: Böhlau.

Schuchart, C. (2009). Der Einfluss von Lehrern auf die Abschlussabsichten von deutschen und türkischen Schülern der Hauptschule. *Bildung und Erziehung*, 62, 479-496.

- Schütz A., & Sellin, I. (2006). *Multidimensionale Selbstwertskala* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schwantner, U., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Schwantner, U., Toferer, B., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft*. Graz: Leykam.
- Seitz, S. (2006). *Migrantenkinder und positive Schulleistungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness. On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Shajek, A., Lüdtke, O., & Stanat, P. (2006). Akademische Selbstkonzepte bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Unterrichtswissenschaft*, 36(2), 125-145.
- Shapka, J. D., & Keating, D. P. (2005). Structure and change in self-concept during adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 83-96.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2006). Math and science motivation: a longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42, 70-83.
- Spiel, C., & Schober, B. (2002). *Lebenslanges Lernen als Ziel. Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten?* (Projektbericht). Wien: Universität, Institut für Psychologie, Abteilung Bildungspsychologie und Evaluation.
- 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, Köln, Weimar: Böhlau.
- Spiel, C., Schober, B., Finsterwald, M., Jöstl, G., & Popper, V. (2012). *Umgang mit Vielfalt im Bildungswesen, Umgang mit Geschlecht im Bildungswesen* (Workshop der „ARGE Bildung und Ausbildung“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft). Wien: Universität, Institut für Angewandte Psychologie.

- Spiel, C., Schober B., & Litzenberger M. (2008). *Evaluation der Eignungstests für das Medizinstudium in Österreich. Zusammenfassung und Empfehlungen*. Wien: Fakultät für Psychologie.
- Spinath, B., Spinath, F., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34(4), 363-374.
- Spinath, B., Freudenthaler, H., & Neubauer, A. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 481-486.
- Stadler, H. (2009). Leistungsdifferenzen von Mädchen und Burschen in den Naturwissenschaften. In *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 185-194). Graz: Leykam.
- Stanat P., & Kunter M. (2003). Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Stanat, P., Baumert, J., & Müller, A. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzept für das Jacobs-Sommercamp Projekt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), 856-875.
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Münster: Waxmann.

Stapf K.H., Stroebe W., & Jonas K. (1986). *Sozialpsychologische Grundlagen der Stereotypforschung*. In Amerikaner über Deutschland und die Deutschen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Statistik Austria, (2014, 2019). Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. Verfügbar unter: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_migrationshintergrund/069443.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/069443.html) [Zugriff am 8.02.2021]

Statistik Austria (2017). Migration & Integration: Zahlen, Daten, Indikatoren. Verfügbar unter: [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Statistisches\\_Jahrbuch\\_migration\\_integration\\_2017\\_2\\_.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Statistisches_Jahrbuch_migration_integration_2017_2_.pdf) [Zugriff am 30.07.2019]

Steffens, M. C., Jelenec, P., & Noack, P. (2010). On the leaky math pipeline: Comparing implicit math-gender stereotypes and math withdrawal in female and male children and adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 947-963.

Stern, T. (2008). *Förderliche Leistungsbewertung*. Herausgeber Salzburg: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen der Pädagogischen Hochschule.

Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann M., Eckert C., & Pelster A. (1994). *Attributionsstil - Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ)* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Stroebe, W., Jonas, K., & Hewstone, M. (Hrsg.). (2002). *Sozialpsychologie: Eine Einführung*. Berlin: Springer.

Suchań, B., & Wintersteller, A. (2013). Lesen: Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen. In U. Schwantner, B. Toferer & C. Schreiner (Hrsg.), *PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft* (S. 34-35). Graz: Leykam.

Suchań, B., & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.

- Suchań, B., Höller, I., & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018 Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam. Verfügbar unter: [https://www.iqs.at/\\_Resources/Persistent/63058344c9a7d8af358e90096c5b067e3251d077/PISA\\_2018\\_Erstbericht\\_final.pdf](https://www.iqs.at/_Resources/Persistent/63058344c9a7d8af358e90096c5b067e3251d077/PISA_2018_Erstbericht_final.pdf) [Zugriff am 15.02.2021]
- Swim, J. K., & Campbell, B. (2001). Sexism: Attitudes, Beliefs, and Behaviors. In R. Brown, Rupert & S. L. Gaertner (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*. Oxford (S. 218-237). Blackwell.
- Tent, L. (2006). Zensuren. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 873-880). Weinheim: Beltz.
- Thiel, B. (2005): Kritische Anmerkungen zur schulischen Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Notwendigkeit und pädagogischer Rechtmäßigkeit. *Erziehung und Unterricht* (5,6), 467-477.
- Tiedemann, J. (2000). Parents gender stereotypes and teachers beliefs as predictors of childrens concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92, 144-151.
- Tiedemann, J., & Faber, G. (1995). Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattribution im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27(1), 61-71.
- TIMSS 2019 (Bundesinstitut Bifie). Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/timss-ueberblick/> [Zugriff am 31.08.2020]
- Topolinski, S. (2003). *Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept, kausalen Attribitionen und akademischen Leistungen*. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H., & Nagy, G. (2009). Within-School Social Comparison: How Students Perceive the Standing of Their Class Predicts Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 853-866.

- Trautwein, U., & Möller, J. (2016). Self-concept: Determinants and consequences of academic self-concept in school contexts. In A. A. Lipnevich, F. Preckel & R. D. Roberts (Eds.), *The Springer series on human exceptionality. Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice* (pp. 187-214).
- Valtin, R., & Wagner, C. (2002). Wie wirken sich Notengebung und verbale Beurteilung auf die leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung aus? In R. Valtin (Hrsg.), *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 113-137). Weinheim: Juventa.
- Van Overwalle, F., Mervielde, I., & De Schuyter, J. (1995). Structural modelling of the relationships between attributional dimensions, emotions, and performance of college freshmen. *Cognition and Emotion*, 9(1), 59-85.
- Wallner-Paschon, C. (2012). Lesen: Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Buben. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon, S. Bergmüller & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse* (S. 18-19). Graz: Leykam.
- Walter, O., Ramm, G., Zimmer, K., Heidemeier, H., & Prenzel, M. (2006). PISA 2003 – Kompetenzen von Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Ein Problem ungenutzter Potentiale? *Unterrichtswissenschaft* 36, 146-169.
- Weber, H., & Rammsayer, T. (2012). *Differentielle Psychologie – Persönlichkeitsforschung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, (S.17-31). Weinheim: Beltz.

Weinhardt, F. (2017). *Ursache für Frauenmangel in MINT-Berufen? Mädchen unterschätzen schon in der fünften Klasse ihre Fähigkeiten in Mathematik* (DIW Wochenbericht Nr. 45). Berlin: DIW.

Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O., Schwippert, K., & Kasper, D. (2016). *TIMSS 2015: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.

Westfall-Greiter, T. (2012). Leistungsbeurteilung: Teil 3: Ergänzende Differenzierende Leistungsbeurteilung. NMS-Entwicklungsbegleitung. PH Niederösterreich: Zentrum für lernende Schulen. Verfügbar unter: [https://www.lernendeschulen.at/pluginfile.php/4186/mod\\_resource/content/0/Orientierungshilfe\\_Leistungsbeurteilung\\_Teil\\_3,\\_Ergänzende\\_Differenzierende\\_Leistungsbeschreibung,\\_Tanja\\_Westfall-Greiter,\\_ZLS-NMSEB.pdf](https://www.lernendeschulen.at/pluginfile.php/4186/mod_resource/content/0/Orientierungshilfe_Leistungsbeurteilung_Teil_3,_Ergänzende_Differenzierende_Leistungsbeschreibung,_Tanja_Westfall-Greiter,_ZLS-NMSEB.pdf) [Zugriff am 07.02.2021]

Westfall-Greiter, T. (2013). *Leistungsbeurteilung in der NMS: Geschärzte Konturen von Praxisproblemen*. Verfügbar unter: [http://www.nms-rennweg.ksn.at/allmann/allgemeines/leistungsfeststellung\\_und\\_-beurteilung/Leistungsbeurteilung\\_Westfall-Greiter.pdf](http://www.nms-rennweg.ksn.at/allmann/allgemeines/leistungsfeststellung_und_-beurteilung/Leistungsbeurteilung_Westfall-Greiter.pdf) [Zugriff am 30.07.2019]

Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Pacher, K. (2017). Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. *BIFIE Online-Journal* 1, 1-5. Verfügbar unter: [https://www.iqs.gv.at/\\_Resources/Persistent/88778ae8e56c0559e89759153e84363131b257a1/bifie\\_journal\\_1-2017-01.pdf](https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/88778ae8e56c0559e89759153e84363131b257a1/bifie_journal_1-2017-01.pdf) [Zugriff am 30.01.2021]

Wild, E., Hofer, M., & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lernens. In A. Krapp, B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, (5. Auflage, 212-238). Weinheim: Beltz.

Wild, E., & Möller, J. (2009). *Pädagogische Psychologie* (Lehrbuch mit Online-Materialien). Berlin: Springer-Verlag.

- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly, 14*(2), 101-120.
- Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Hohengehren: Schneider.
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (Pädagogik-Praxis). Weinheim: Beltz.
- Witkin, H. A. et al. (1954). *Personality through perception*. New York: Harper.
- Wolter, I., & Hannover, B. (2014). Kognitive und affektive Fähigkeitsselbstkonzepte zu Schulbeginn. Domänenspezifische Differenzierung und Geschlechtsunterschiede. *Lernen und Geschlecht, 22*, 151-171.
- Yantis, C. A. (2010). *The role of attributions in stereotype threat effects: female achievement in STEM domains* (A thesis presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science). Chicago Illinois: De Paul University. Verfügbar unter: [https://via.library.depaul.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1013&context=csh\\_etd](https://via.library.depaul.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1013&context=csh_etd) [Zugriff am 30.07.2019]
- Yee, D., & Eccles, J. S. (1988). Parent perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex Roles, 19*, 317-333.
- Zeinz, H., & Köller, O. (2006). Noten, soziale Vergleiche und Selbstkonzepte in der Grundschule. In A. Schründler-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung* (S. 177-190). Wiesbaden: GWV.
- Zemore, S. E., Fiske, S. T., & Kim, H. J. (2000). Gender stereotypes and the dynamics of social interaction. In T. Eckes & H.M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 207-241). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ziegler, A. (2002). Reattributionstrainings: Auf der Suche nach den Quellen der Geschlechtsunterschiede im MINT-Bereich. In H. Wagner (Hrsg.), *Hoch begabte Mädchen und Frauen. Begabungsentwicklung und Geschlechterunterschiede* (S. 85-97). Bad Honnef: Bock Verlag.
- Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (411-436). New York: Cambridge University.
- Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotope- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik online* 2(9), 5-34. Verfügbar unter: [http://www.psychology.ewf.fau.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation\\_01.pdf](http://www.psychology.ewf.fau.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation_01.pdf) [Zugriff am 04.08.2019]
- Ziegler, A., Broome, P., & Heller, K. A. (1999). Golem und Enhancement: Elternkognitionen und das schulische Leistungshandeln in Physik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13(3), 135-147.
- Ziegler, A., & Finsterwald, M. (2008). Attributionstrainings. In W. Schneider & M. Hasselborn (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. Pädagogische Psychologie* (S. 416-427). Göttingen: Hogrefe.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (1998). Motivationsförderung mit Hilfe eines Reattributionsstrainings. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 216-229.
- Ziegler, A., Heller, K. A., Schober, B., & Dresel, M. (2006). The actiotope: A heuristic model for the development of a research program designed to examine and reduce adverse motivational conditions influencing scholastic achievement. In D. Frey, H. Mandl & L. v. Rosenstiel (Eds.), *Knowledge and action* (S. 143-173). Seattle: Hogrefe & Huber Publ.
- Ziegler, A., Reutlinger, M., & Hering, E. M. (2012). Soziotope als konstitutive Rahmenbedingungen der MINT-Förderung von Mädchen und Frauen. In H. Stöger (Hrsg.), *Mädchen und Frauen in MINT : Bedingungen von Geschlechterunterschieden und Interventionsmöglichkeiten* (S. 229-247). Münster: Lit.

- Ziegler, A., & Schober, B. (1996). Geschlechtsbezogene Unterschiede im mathematikbezogenen Kognitionen zum Zeitpunkt des Gymnasialeintritts. In K.-P. Treumann, G. Neubauer, J. Möller, & J. Abel (Hrsg.), *Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung* (S.143-153). Münster: Waxmann.
- Ziegler, A., & Schober, B. (1997). *Reattributionstrainings*. Regensburg: Roderer Verlag.
- Ziegler, A., & Schober, B. (1999). Der Zusammenhang von Eltern- und Kindkognitionen bezüglich des Faches Mathematik. *Zeitschrift für Familienforschung*, 3, 72-95.
- Ziegler, A., & Schober, B. (2001). *Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen von Reattributionstrainings*. Regensburg: Roderer Verlag.
- Ziegler, A., & Stöger, H. (2004). Evaluation of an attributional retraining (modeling technique) to reduce gender differences in chemistry instruction. *High Ability Studies*, 15, 63-83.
- Ziegler, A. & Stöger, H., & Grassinger, R. (2011). Actiotope model and self-regulated learning. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53.
- Zimmer, K., Burba, D., & Rost, J. (2004). Kompetenzen von Jungen und Mädchen. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 211-223). Münster: Waxmann.
- Zimmermann, P. & Spangler, G. (2001). Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik* 47(4), 461-479.
- Zulauf Logoz, M. (2012). Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(6), 784-798.

## IV Abbildungsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| Abbildung 1: <i>Leistungsbedingungsmodell für die schulische Leistung (nach Heller, 2000)</i> .....  | 19 |
| Abbildung 2: <i>Attributionstheorie der wahrgenommenen Ursachen eines Leistungsverhaltens (nach Weiner, 1972; Weiner et al., 1972; zitiert nach Herkner, 2001)</i> .....   | 39 |
| Abbildung 3: <i>Zusammenhang der untersuchten Variablen und der Hypothesen</i> ..  | 60 |
| Abbildung 4: <i>Flussdiagramm zur Beschreibung des Rücklaufs der SchülerInnen- (SFB) und Elternfragebögen (EFB)</i> .....  | 68 |
| Abbildung 5: <i>Effektgröße <math>f</math> als Funktion aus Stichprobenumfang (<math>n</math>) bei gegebener Teststärke (<math>1 - \beta = 80 - 95\%</math>) und Fehler 1. Art (<math>\alpha = 5\%</math>)</i> ..... | 70 |
| Abbildung 6: <i>Übersicht der festgestellten signifikanten Zusammenhänge mit schwacher, mittlerer oder großer Effektstärke</i> .....   | 96 |



## V Tabellenverzeichnis

|                    |   |    |
|--------------------|---|----|
| <i>Tabelle 1:</i>  | <i>Items zum Wissenstest zur Gleichstellung von Mann und Frau in Österreich, mit Lösungsvektor .....</i>  | 65 |
| <i>Tabelle 2:</i>  | <i>Häufigkeiten (n) und Anteilswerte (Spaltenprozente) sowie Kennwerte des Alters (M, SD) in Jahren der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit dem Migrationsstatus bezüglich der Schulstufen .....</i> | 71 |
| <i>Tabelle 3:</i>  | <i>Häufigkeiten und Anteilswerte der höchsten abgeschlossenen Schulbildung der Erziehungsberechtigten mit Zusammenfassung (n = 440 gültige Fälle) .....</i>   | 72 |
| <i>Tabelle 4:</i>  | <i>Häufigkeiten und Anteilswerte (Zeilenprozente) der Schülerinnen in den drei Bedingungen.....</i>   | 72 |
| <i>Tabelle 5:</i>  | <i>Kennwerte der Leistungsbeurteilung (Durchschnittsnote) in Abhängigkeit der beiden Stufen des Migrationshintergrundes .....</i>   | 73 |
| <i>Tabelle 6:</i>  | <i>Rotierte Komponentenmatrix zu geschlechtsstereotypen Einstellungen mit den Ladungskoeffizienten in den ermittelten Komponenten (N = 464).....</i>  | 74 |
| <i>Tabelle 7:</i>  | <i>Koeffizienten zur internen Konsistenz der Skalen zur Gleichstellung der Frau in der Gesellschaft (n= 464 SchülerInnen) .....</i>   | 75 |
| <i>Tabelle 8:</i>  | <i>Interkorrelationsmatrix für die Skalenzusammenhänge mittels Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson r bezüglich der Gleichstellung der Frau (n = 464 SchülerInnen).....</i>              | 76 |
| <i>Tabelle 9:</i>  | <i>Lösungsvektor und -wahrscheinlichkeit p zur korrekten Beantwortung der Wissensfragen zur Gleichstellung (n=464) .....</i>  | 76 |
| <i>Tabelle 10:</i> | <i>Rotierte Komponentenmatrix zu den Einschätzungen und Zuschreibungen für schulische Leistung mit den Ladungskoeffizienten in den ermittelten Komponenten (N = 464)....</i>                                | 78 |

|                    |  |    |
|--------------------|--|----|
| <i>Tabelle 11:</i> | <i>Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation für die Zusammenhänge der Schulleistungen mit den geschlechtsstereotypen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler (n=417, listenweiser Fallausschluss, einseitig).....</i>     | 80 |
| <i>Tabelle 12:</i> | <i>Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation für die Zusammenhänge der genderstereotypen Einstellungen mit Ursachenzuschreibungen für schulische Leistungen bei SchülerInnen (n = 461, listenweiser Fallausschluss) .....</i> | 82 |
| <i>Tabelle 13:</i> | <i>Interkorrelationsmatrix: Koeffizient der Rangkorrelation nach Spearman <math>r_s</math> für die Zusammenhänge der Ursachenzuschreibungen (n=464 Eltern, listenweiser Fallausschluss) .....</i>                              | 83 |
| <i>Tabelle 14:</i> | <i>Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation für die Zusammenhänge zwischen den Selbsteinschätzungen der SchülerInnen und den Ursachenzuschreibungen der Eltern (listenweiser Fallausschluss, zweiseitig) .....</i>           | 84 |
| <i>Tabelle 15:</i> | <i>Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation für die Zusammenhänge der Schulleistungen mit den Dimensionen der Selbsteinschätzung von Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (n=440, einseitig).....</i>             | 86 |
| <i>Tabelle 16:</i> | <i>Kennwerte der Leistungsbeurteilung (Durchschnittsnote) in Abhängigkeit der beiden Stufen des Migrationshintergrundes .....</i>  | 87 |
| <i>Tabelle 17:</i> | <i>Häufigkeiten (mit Erwartungswert und standardisiertem Residuum) sowie Anteilswerte .....</i>  | 88 |
| <i>Tabelle 18:</i> | <i>Kennwerte zu den Aspekten der Geschlechtsstereotype (0-100) der SchülerInnen und ihren Eltern .....</i>   | 89 |
| <i>Tabelle 19:</i> | <i>Häufigkeiten und Anteilswerte (Zeilen- sowie Spaltenprozente für Gesamt) der Schulnoten anhand der Verzweigungen im Rahmen der Modellprüfung (n=440).....</i>   | 90 |
| <i>Tabelle 20:</i> | <i>Koeffizienten der Prädiktoren im Modell mit Signifikanzbeurteilung</i>  | 92 |



## VI Abkürzungsverzeichnis

| Akronym   | Beschreibung   |
|-----------|--|
| AV        | Abhängige Variable (Kriterium)                                   |
| B         | Regressionskoeffizient (unstandardisiert)                        |
| $\beta$   | Regressionskoeffizient (standardisiert)                          |
| BIST      | Bildungsstandards  |
| BHS       | Berufsbildende höhere Schule                                     |
| BMBF      | Bundesministerium für Bildung und Forschung                      |
| BMBWF     | Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung        |
| BMS       | Berufsbildende mittlere Schule                                   |
| D E M     | Deutsch Englisch Mathematik                                      |
| EDL       | Ergänzende Differenzierende Leistungsbeschreibung                |
| EFB       | Eltern-Fragebogen  |
| DESI      | Deutsch Englisch Schülerleistungen International                 |
| FA        | Faktorenanalyse  |
| FH        | Fachhochschule   |
| IGLU      | Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung                      |
| IMST      | Innovationen (in Mathematik, Science Technology Teaching)        |
| IQS       | Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österr. Schulwesen |
| KI        | Konfidenzintervall   |
| KMO       | Kaiser-Meyer-Olkin (Kriterium im Rahmen einer FA)                |
| KMS       | Kooperative Mittelschule   |
| LAU       | Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung             |
| <i>M</i>  | Mittelwert ( <i>Mean</i> )                                       |
| <i>Md</i> | Median   |
| MHG       | Migrationshintergrund  |
| MINT      | Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik             |
| NMS       | Neue Mittelschule  |
| NÖ        | Niederösterreich   |
| OECD      | Organisation for Economic Co-operation and Development           |
| OG        | Obergrenze   |
| PDCA      | Plan-Do-Check-Act  |
| PIRLS     | Progress in International Reading Literacy Study                 |
| PISA      | Programme for International Student Assessment                   |
| <i>SD</i> | Standardabweichung ( <i>Standard Deviation</i> )                 |
| <i>SE</i> | Standardmessfehler ( <i>Standard Error</i> )                     |

---

|       |   |
|-------|---|
| SFB   | SchülerInnen-Fragebogen                               |
| TIMSS | Trends in International Mathematics and Science Study |
| VAS   | Visuelle Analog-Skala                                 |
| UG    | Untergrenze   |
| UV    | Unabhängige Variable (Prädiktor, Regressor)           |

---



## VII Anhang

### Standorte der teilnehmenden Bildungseinrichtungen

Neue und Kooperative Mittelschulen in Wien und Niederösterreich:

|      | <b>Bildungseinrichtung</b>   | <b>Standort (PLZ, Adresse)</b> | <b>Kontaktperson</b>         |
|------|--|--------------------------------|------------------------------|
| Wien | NMS Glasergasse  | 1090, Glasergasse 8            | Fr. Dir. Anna Maria Rapp     |
|      | NMS Am Schöpfwerk  | 1120, Am Schöpfwerk 27         | Fr. Dir. Christine Weinzettl |
|      | NMS Johann-Hoffmann-Platz  | 1120, Johann-Hoffmann-Pl.19    | Hr. Dir. Karl Masek          |
|      | NMS Herthergasse   | 1120, Herthergasse 28          | Hr. Dir Herbert Nemetz       |
|      | KMS Kinkplatz  | 1140, Kinkplatz 21/I           | Fr. Dir. Eva Postmann        |
|      | NMS Roterdstraße   | 1160, Roterdstraße 1           | Fr. Dir. Christine Zeiler    |
|      | NMS Albertus Magnus Schule der Vereinigung von Ordensschulen Österreichs | 1180, Semperstraße 45          | Hr. Dir. Mag. Bauer          |
|      | NMS Pyrkergasse  | 1190, Pyrkergasse 14-16        | Hr. Dir. Werner Zimmer       |
|      | NMS Anton-Sattler-Gasse  | 1220, Anton-Sattler-Gasse 93   | Fr. Dir. Katharina Reindl    |
| NÖ   | Jakob Thoma Schule-Mödling   | 2340, Jakob Thoma Straße 20    | Fr. Dir. Elisabeth Leitner   |
|      | NMS Brunn/Maria Enzersdorf - Brunn am Gebirge                            | 2345, Jubiläumsstraße 1-5      | Fr. Dir. Silvia Weginger     |
|      | NMS Guntramsdorf   | 2352, Sportplatzstraße 15      | Fr. Dir. Christa Friedl      |

**Verwendete Items aus dem REFLECT-SchülerInnenfragebogen****Persönliche Daten****Geschlecht:**

- weiblich
- männlich

**Alter:**

Bitte wähle dein Alter aus

- 10 Jahre
- 11 Jahre
- 12 Jahre
- 13 Jahre
- 14 Jahre
- 15 Jahre
- 16 Jahre
- 17 Jahre oder älter

**In welche Klasse gehst du?**

- Bitte wähle die Klasse aus
- 2. Klasse
  - 3. Klasse
  - 4. Klasse

**Lebst du seit deiner Geburt in Österreich?**

- ja
- nein

**Du sprichst zuhause:**

- Bitte wähle eine Sprache aus
- deutsch
  - kroatisch
  - serbisch
  - slowenisch
  - mazedonisch

bosnisch  
türkisch  
slowakisch  
polnisch  
tschechisch  
albanisch  
arabisch  
russisch  
rumänisch  
tschetschenisch  
kurdisch  
Andere Sprache / mehr als eine Sprache:

Geburtsland

**Ich bin geboren in:**

Bitte wähle dein Geburtsland aus  
Österreich  
Kroatien  
Serbien / Serbien und Montenegro  
Slowenien  
Mazedonien  
Bosnien-Herzegowina  
Türkei  
Deutschland  
Slowakei  
Polen  
Ich weiß es nicht  
Anderes Land:

Eltern Land

Meine Eltern sind geboren in:

**Vater:**

Bitte wähle ein Land aus  
Österreich  
Kroatien  
Serbien / Serbien und Montenegro

Slowenien  
Mazedonien  
Bosnien-Herzegowina  
Türkei  
Deutschland  
Slowakei  
Polen  
Ich weiß es nicht  
Anderes Land:

**Mutter:**

Bitte wähle dein Geburtsland aus  
Österreich  
Kroatien  
Serbien / Serbien und Montenegro  
Slowenien  
Mazedonien  
Bosnien-Herzegowina  
Türkei  
Deutschland  
Slowakei  
Polen  
Ich weiß es nicht  
Anderes Land:

**Verwendete Items aus dem REFLECT-Eltern-Fragebogen****Persönliche Angaben****Ihr Kind ist:**

- Mädchen
- Bub

**Sie sind:**

- Mutter des Kindes
- Vater des Kindes
- Andere Bezugsperson des Kindes, nämlich:

### Verwendete Items im SchülerInnen- und Eltern-Fragebogen zur Einschätzung der Rolle der Frau in der österreichischen Gesellschaft

- Frauen finden häufiger keine gutbezahlte Arbeit, weil sie diskriminiert werden
- Heutzutage werden Frauen im Berufsleben fair behandelt
- In der Schule werden Mädchen immer noch benachteiligt
- Im Allgemeinen werden in unserer Gesellschaft Ehepartner gleichbehandelt
- Frauen und Männer haben die gleiche Chancen etwas zu erreichen
- Diskriminierung von Frauen ist in Österreich immer noch ein Problem
- Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen kann man eigentlich nicht ändern
- Man kann nichts ändern, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben
- Man kann zwar neue Dinge in einem neuen Fach lernen, aber die Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen bleiben bestehen.

### Verwendete Statements zur Erfassung von Gleichstellung der Frau in der österr. Gesellschaft

|   | Lösungsvektor |
|---|---------------|
| ○ In Österreich haben Frauen und Männer dieselben Rechte.   | ja            |
| ○ Männer und Frauen in Österreich verdienen für dieselbe Arbeit gleich viel Geld.                           | nein          |
| ○ Wenn eine Ehefrau arbeiten gehen will, muss ihr Ehemann damit einverstanden sein.                         | nein          |
| ○ Väter haben in Österreich das Recht, in Karenz zu gehen (bei ihrem neugeborenen Kind zuhause zu bleiben). | ja            |
| ○ In Österreich darf man ab 14 Jahren heiraten.   | nein          |
| ○ Buben können in Österreich Kindergärtner werden.  | ja            |
| ○ Lehrlinge in Österreich verdienen gleich viel Geld, egal ob Mann oder Frau.                               | ja            |
| ○ Buben und Mädchen sind gleich begabt für Mathematik.  | ja            |
| ○ Buben und Mädchen sind gleich begabt für Sprachen.  | ja            |



## SchülerInnen-Fragebogen

Druckversion

12.11.14 22:58

Druckversion

### Fragebogen

#### 1 Willkommen

##### Herzlich Willkommen zur Online-Befragung!

Bitte gib hier nochmals deinen Code ein:

Bitte gib den Code genau so ein, wie er auf deinem Zettel steht (ohne Leerstellen).

**Der Fragebogen ist folgendermaßen aufgebaut:**

1. Einige Fragen zu deiner Person
2. Deine Meinung zu verschiedenen Themen wie Schule, Beruf und Gesellschaft

**Hinweis: Der Fragebogen ist anonym.**

Das heißt, du musst keinen Namen eingeben und wir halten deine Antworten geheim.  
Keine Lehrerin/ Kein Lehrer oder Schülerin/ Schüler wird deine Antworten sehen!

Bitte füll ihn alleine aus, es geht um deine persönliche Meinung!

**Hier siehst du ein Beispiel für Fragen, wie wir sie dir später im Fragebogen stellen werden.**

Um so eine Frage zu beantworten, **klickst** du auf den **Balken** und platzierst dann den erscheinenden **blauen Knopf** so, dass du der Aussage zustimmst oder nicht. Die Mitte bedeutet, dass du weder zustimmst noch ablehnst.

Im Beispiel würdest du also den blauen Knopf umso mehr nach links platzieren, je mehr du Pizza magst.

Wenn du Pizza nicht magst, würdest du den Knopf auf die rechte Seite des Balkens schieben - ganz nach rechts, wenn du Pizza überhaupt nicht magst.

Du kannst also mit dem **blauen Knopf** immer **einstellen**, wie sehr du **zustimmst** oder **ablehnst**.

Alles klar? Dann versuch es einmal!

Wie ist das bei dir?

|                       |  |   |
|-----------------------|--|---|
| Ich esse gerne Pizza. | <input type="checkbox"/> stimme<br>voll zu | <input type="checkbox"/> I<br><input type="checkbox"/> stimme gar<br>nicht zu |
|-----------------------|--|---|

#### 2 Achtung Zurückblättern

### ACHTUNG:

**Wenn du auf weiter klickst, kannst du nicht mehr zurück blättern.**

**Wenn du versuchst zurück zu blättern, kann es zu Problemen bei der Datenverarbeitung kommen und deine Mühe war vielleicht umsonst.**

#### 3 Persönliche Daten

Bitte mach noch ein paar Angaben zu dir.

##### Geschlecht

- weiblich  männlich

##### Alter:

Anleitung zum Auswählen:

1. Klicke auf die kleine Box mit dem Pfeil.
2. Klicke in der nun sichtbaren Liste auf dein Alter.

Bitte wähle dein Alter aus

Druckversion

12.11.14 22:58

10 Jahre  
11 Jahre  
12 Jahre  
13 Jahre  
14 Jahre  
15 Jahre  
16 Jahre  
17 Jahre oder älter

**In welche Klasse gehst du?**

Bitte wähle die Klasse aus  
2. Klasse  
3. Klasse  
4. Klasse

**Lebst du seit deiner Geburt in Österreich?**

ja  nein

**Du sprichst zuhause:**

Bitte wähle eine Sprache aus  
deutsch  
kroatisch  
serbisch  
slowenisch  
mazedonisch  
bosnisch  
türkisch  
slowakisch  
polnisch  
tschechisch  
albanisch  
arabisch  
russisch  
rumänisch  
tschetschenisch  
kurdisch  
Andere Sprache / mehr als eine Sprache

Andere Sprache / mehr als eine Sprache

**4 SES****Hast du ein eigenes Zimmer?**

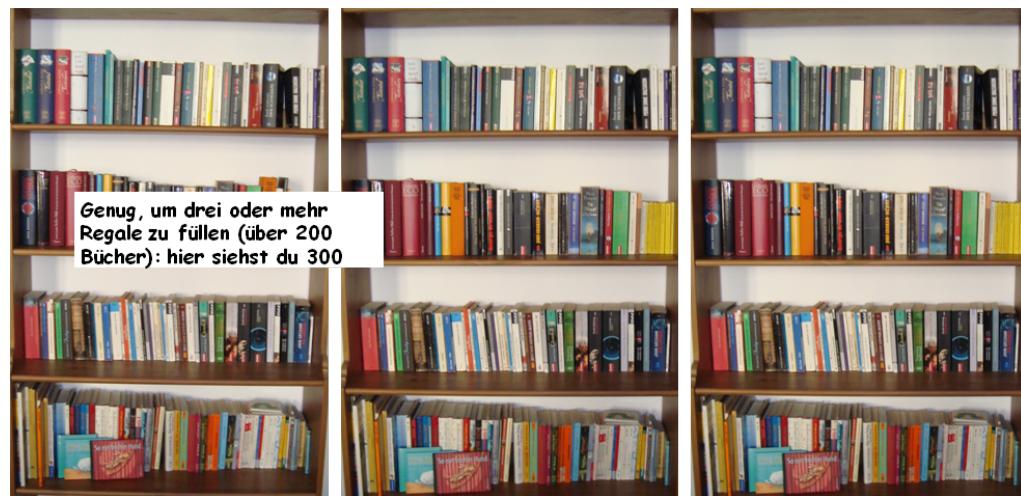
ja  nein

**Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir zu Hause? Bitte zähl Zeitschriften, Zeitungen und deine Schulbücher nicht mit.**Bitte **klicke** auf das am **besten** passende Bild.

Wenn ein rotes Häkchen im Bild erscheint, kannst du den "Weiter"-Button ganz unten auf der Seite anklicken und deine Auswahl ist gespeichert.







### 5.1 Geburtsland

#### Ich bin geboren in:

- Bitte wähle dein Geburtsland aus  
Österreich  
Kroatien  
Serbien / Serbien und Montenegro  
Slowenien  
Mazedonien  
Bosnien-Herzegowina  
Türkei  
Deutschland  
Slowakei  
Polen  
Ich weiß es nicht  
Anderes Land

Anderes Land

**6 Eltern Land**

Meine Eltern sind geboren in:

**Vater:**

Bitte wähle ein Land aus  
Österreich  
Kroatien  
Serben / Serbien und Montenegro  
Slowenien  
Mazedonien  
Bosnien-Herzegowina  
Türkei  
Deutschland  
Slowakei  
Polen  
Ich weiß es nicht  
Anderes Land

Anderes Land **Mutter:**

Bitte wähle ein Land aus  
Österreich  
Kroatien  
Serben / Serbien und Montenegro  
Slowenien  
Mazedonien  
Bosnien-Herzegowina  
Türkei  
Deutschland  
Slowakei  
Polen  
Ich weiß es nicht  
Anderes Land

Anderes Land **7 Eltern Berufe**Bitte gib die **Berufe** deiner Eltern möglichst **genau** an. Ein Beispiel: statt "Fahrer" schreib genauer "Paketzusteller bei der Post".

Die Berufe meiner Eltern:

**Beruf meines Vaters:****Beruf meiner Mutter:****8 Ausbildung**

Bei den folgenden Fragen geht es um deine weitere Ausbildung und deinen zukünftigen Beruf.

**Ich werde:**

- ... weiter in eine Berufsbildende mittlere Schule gehen (z.B. Handelsschule)
- ... weiter in eine Berufsbildende höhere Schule gehen (HAK, HTL, HLW, HBLA - mit Matura)
- ... weiter in eine Allgemeinbildende höhere Schule gehen (AHS, BORG - mit Matura)
- ... eine Lehre machen.
- Ich weiß es noch nicht.

**9.1 Lehre****Ich werde eine Lehre machen, und zwar:****10 Beruf**

Stell dir vor, du könntest mit einer Kristallkugel in die Zukunft schauen und dich erwachsen in deinem späteren Beruf sehen. Was oder wo arbeitest du?

**11 Wissen****Jetzt würden wir gerne wissen, was du über die Situation von Männern und Frauen in Österreich weißt.**

Bitte kreuze an, ob du glaubst, dass die Aussagen stimmen oder nicht.

|  | stimmt                | stimmt nicht          | weiß nicht            |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| In Österreich haben Frauen und Männer dieselben Rechte.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Männer und Frauen in Österreich verdienen für dieselbe Arbeit gleich viel Geld.                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Wenn eine Ehefrau arbeiten gehen will, muss ihr Ehemann damit einverstanden sein.                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Väter haben in Österreich das Recht, in Karenz zu gehen (also bei ihrem neugeborenen Kind zuhause zu bleiben). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| In Österreich darf man ab 14 Jahren heiraten.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Buben können in Österreich Kindergärtner werden.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lehrlinge in Österreich verdienen gleich viel Geld, egal ob Mann oder Frau.                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Buben und Mädchen sind gleich begabt für Mathematik.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Buben und Mädchen sind gleich begabt für Sprachen.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**12 Sexismus****Es geht um deine Meinung, es gibt also keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte gib an, wie sehr du den folgenden Aussagen zustimmst.**

|   |                                      |                       |   |
|---|--------------------------------------|-----------------------|---|
| Frauen und Männer haben die gleichen Chancen etwas zu erreichen.              | <input type="radio"/> stimme voll zu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> stimme gar nicht zu |
| In der Schule werden Mädchen immer noch benachteiligt.                        | <input type="radio"/> stimme voll zu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> stimme gar nicht zu |
| Diskriminierung von Frauen ist in Österreich immer noch ein Problem.          | <input type="radio"/> stimme voll zu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> stimme gar nicht zu |
| Im Allgemeinen werden in unserer Gesellschaft Ehepartner gleichbehandelt.     | <input type="radio"/> stimme voll zu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> stimme gar nicht zu |
| Heutzutage werden Frauen im Berufsleben fair behandelt.                       | <input type="radio"/> stimme voll zu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> stimme gar nicht zu |
| Frauen finden häufig keine gutbezahlte Arbeit, weil sie diskriminiert werden. | <input type="radio"/> stimme voll zu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> stimme gar nicht zu |

**13 IPT Gender****Was ist deine Meinung?**

|  |                                      |                       |   |
|--|--------------------------------------|-----------------------|---|
| Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen kann man eigentlich nicht ändern. | <input type="radio"/> stimme voll zu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> stimme gar nicht zu |
| Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und                                     | <input type="radio"/>                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                     |

Druckversion

12.11.14 22:58

Buben unterschiedliche Begabungen haben.  stimme voll zu  stimme gar nicht zu

Man kann zwar neue Dinge in einem Fach lernen, aber die Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen bleiben bestehen.  stimme voll zu  stimme gar nicht zu

#### 14 Gender im Gespräch

Redest du mit deinen Freunden / Freundinnen darüber...

... wieso sich Mädchen und Buben manchmal unterschiedlich verhalten.  ja, oft  nein, niemals

... wieso von Mädchen und Buben manchmal unterschiedliche Dinge erwartet werden.  ja, oft  nein, niemals

Wie ist das mit deinen Eltern? Redest du mit deinen Eltern darüber...

... wieso sich Mädchen und Buben manchmal unterschiedlich verhalten.  ja, oft  nein, niemals

... wieso von Mädchen und Buben manchmal unterschiedliche Dinge erwartet werden.  ja, oft  nein, niemals

#### 15 Stereotypen Berufe

Hältst du die folgenden Berufe eher für Buben oder eher für Mädchen geeignet?

Bürokaufmann/Bürokauffrau  Buben  gleich  Mädchen

Einzelhandelskaufmann/-kauffrau  Buben  gleich  Mädchen

Gärtner/Gärtnerin  Buben  gleich  Mädchen

Anwalt/Anwältin  Buben  gleich  Mädchen

Techniker/Technikerin  Buben  gleich  Mädchen

Pilot/Pilotin  Buben  gleich  Mädchen

Druckversion

12.11.14 22:58

|                                     |   |       |        |         |
|-------------------------------------|---|-------|--------|---------|
| Arzt/Ärztin                         | E | Buben | gleich | Mädchen |
| Friseur/Friseurin                   | E | Buben | gleich | Mädchen |
| Automechaniker/-mechanikerin        | E | Buben | gleich | Mädchen |
| Koch/Köchin                         | E | Buben | gleich | Mädchen |
| Tischler/Tischlerin                 | E | Buben | gleich | Mädchen |
| Volksschullehrer/Volksschullehrerin | E | Buben | gleich | Mädchen |

### 16.1 Selbsteinschätzung Deutsch 1

Nun geht es darum, wie du dich selbst im Bezug auf dein Lernen für **Deutsch** einschätzt.

Zu diesem Thema werden wir dir nun **mehrere Fragen** stellen, die teilweise recht **ähnlich** klingen. Das ist aus wissenschaftlichen Gründen notwendig. Bitte beantworte trotzdem jede Frage so, wie es deiner Meinung entspricht.

**Wie sehr treffen diese Aussagen auf dich zu?**

|  |   |                   |   |                        |
|--|---|-------------------|---|------------------------|
| Was ich in Deutsch lerne, ist für mich wichtig.  | E | stimme<br>voll zu | I | stimme gar<br>nicht zu |
| Daran, dass ich bestimmte Dinge in Deutsch nicht kann, kann ich nichts ändern.           | E | stimme<br>voll zu | I | stimme gar<br>nicht zu |
| Ich bin in Deutsch gut.  | E | stimme<br>voll zu | I | stimme gar<br>nicht zu |
| Auch wenn ich mich sehr gut für Deutsch vorbereite, fühle ich mich oft überfordert.      | E | stimme<br>voll zu | I | stimme gar<br>nicht zu |
| In Deutsch schneide ich in den meisten Schularbeiten/Tests gut ab.                       | E | stimme<br>voll zu | I | stimme gar<br>nicht zu |
| Wie viel ich kann, ist nicht festgelegt. Ich kann meine Fähigkeiten in Deutsch steigern. | E | stimme<br>voll zu | I | stimme gar<br>nicht zu |

Auch wenn ich viel lerne, werde ich in Deutsch nicht gut sein.

0  
stimme  
voll zu

1

3  
stimme gar  
nicht zu

## 16.2 Selbsteinschätzung Deutsch2

Fortsetzung

Wie schätzt du dich selbst in Bezug auf dein Lernen für **Deutsch** ein?

Ich kann meine Fähigkeiten im Bereich Deutsch steigern.

0  
stimme  
voll zu

1

3  
stimme gar  
nicht zu

Mir macht es Spaß, mich mit Inhalten aus Deutsch zu beschäftigen.

0  
stimme  
voll zu

1

3  
stimme gar  
nicht zu

Es liegt in meiner Hand, meine Fähigkeiten in Deutsch zu verbessern.

0  
stimme  
voll zu

1

3  
stimme gar  
nicht zu

Auch wenn ich mir Mühe gebe, kann ich in Deutsch oft nicht klar denken.

0  
stimme  
voll zu

1

3  
stimme gar  
nicht zu

Ich kann zwar neue Inhalte lernen, aber richtig verstehen werde ich Deutsch nie, dazu fehlen mir die Fähigkeiten.

0  
stimme  
voll zu

1

3  
stimme gar  
nicht zu

Auch wenn ich in Deutsch fleißig bin, nützt das nicht viel.

0  
stimme  
voll zu

1

3  
stimme gar  
nicht zu

Wenn ich mich mit Deutsch beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum.

0  
stimme  
voll zu

1

3  
stimme gar  
nicht zu

## 16.3 Selbsteinschätzung Deutsch3

Fortsetzung

Wie schätzt du dich selbst in Bezug auf dein Lernen für **Deutsch** ein?

Ich kann in Deutsch viel Neues dazulernen.

0  
stimme  
voll zu

1

3  
stimme gar  
nicht zu

In meiner Freizeit mache ich für Deutsch auch Dinge, die

Druckversion

12.11.14 22:58

|  |                   |  |                        |
|--|-------------------|--|------------------------|
| ich nicht machen muss.   | stimme<br>voll zu |  | stimme gar<br>nicht zu |
| In Deutsch etwas Neues zu lernen, und meine Fähigkeiten zu steigern, fällt mir schwer.   | stimme<br>voll zu |  | stimme gar<br>nicht zu |
| Meine Fähigkeiten im Bereich Deutsch hängen vor allem davon ab, wie viel ich lerne.  | stimme<br>voll zu |  | stimme gar<br>nicht zu |
| In Deutsch lerne ich schnell.  | stimme<br>voll zu |  | stimme gar<br>nicht zu |
| Es ist nicht von Vornherein festgelegt, wie viel ich im Bereich Deutsch verstehen kann; ich kann schrittweise dazulernen und mich immer weiter verbessern. | stimme<br>voll zu |  | stimme gar<br>nicht zu |
| Ich bin in Deutsch nicht sehr gut – daran kann ich auch nichts ändern.   | stimme<br>voll zu |  | stimme gar<br>nicht zu |
| Ich weiß, dass ich die Anforderungen in Deutsch schaffen kann.   | stimme<br>voll zu |  | stimme gar<br>nicht zu |

#### 16.4 Ursachen Deutsch

Wie erklärt du dir deine Erfolge bzw. Misserfolge in Deutsch?

**Wenn ich in Deutsch einen Erfolg habe, liegt es hauptsächlich...**

|  |                   |  |                        |
|--|-------------------|--|------------------------|
| ... daran, dass ich mich angestrengt habe. | stimme<br>voll zu |  | stimme gar<br>nicht zu |
| ... an meinen hohen Fähigkeiten.           | stimme<br>voll zu |  | stimme gar<br>nicht zu |
| ... an den leichten Aufgaben.              | stimme<br>voll zu |  | stimme gar<br>nicht zu |
| ... daran, dass ich Glück hatte.           | stimme<br>voll zu |  | stimme gar<br>nicht zu |

**Wenn ich in Deutsch einen Misserfolg habe, liegt es hauptsächlich...**

|  |                   |  |                        |
|--|-------------------|--|------------------------|
| ... daran, dass ich mich nicht angestrengt habe. | stimme<br>voll zu |  | stimme gar<br>nicht zu |
|--|-------------------|--|------------------------|

|  |   |                       |   |
|--|---|-----------------------|---|
| <p>... an meinen mangelnden Fähigkeiten.</p> <p>... an den schweren Aufgaben.</p> <p>... daran, dass ich Pech hatte.</p> | <input type="radio"/> stimme<br>voll zu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> stimme<br>gar<br>nicht zu |
|--|---|-----------------------|---|

### 17.1 Selbsteinschätzung Englisch1

Nun geht es darum, wie du dich selbst im Bezug auf dein Lernen für **Englisch** einschätzt.

Zu diesem Thema werden wir dir nun **mehrere Fragen** stellen, die teilweise recht **ähnlich** klingen. Das ist aus wissenschaftlichen Gründen notwendig. Bitte beantworte trotzdem jede Frage so, wie es deiner Meinung entspricht.

#### Wie sehr treffen diese Aussagen auf dich zu?

|   |   |                       |   |
|---|---|-----------------------|---|
| <p>Was ich in Englisch lerne, ist für mich wichtig.</p> <p>Daran, dass ich bestimmte Dinge in Englisch nicht kann, kann ich nichts ändern.</p> <p>Ich bin in Englisch gut.</p> <p>Auch wenn ich mich sehr gut für Englisch vorbereite, fühle ich mich oft überfordert.</p> <p>In Englisch schneide ich in den meisten Schularbeiten/Tests gut ab.</p> <p>Wie viel ich kann, ist nicht festgelegt. Ich kann meine Fähigkeiten in Englisch steigern.</p> <p>Auch wenn ich viel lerne, werde ich in Englisch nicht gut sein.</p> | <input type="radio"/> stimme<br>voll zu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> stimme<br>gar<br>nicht zu |
|---|---|-----------------------|---|

### 17.2 Selbsteinschätzung Englisch2

## Fortsetzung

Wie schätzt du dich selbst in Bezug auf dein Lernen für **Englisch** ein?

|  |                        |   |                             |
|--|------------------------|---|-----------------------------|
| Ich kann meine Fähigkeiten im Bereich Englisch steigern.   | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| Mir macht es Spaß, mich mit Inhalten aus Englisch zu beschäftigen.   | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| Es liegt in meiner Hand, meine Fähigkeiten in Englisch zu verbessern.  | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| Auch wenn ich mir Mühe gebe, kann ich in Englisch oft nicht klar denken.   | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| Ich kann zwar neue Inhalte lernen, aber richtig verstehen werde ich Englisch nie, dazu fehlen mir die Fähigkeiten. | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| Auch wenn ich in Englisch fleißig bin, nützt das nicht viel.   | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| Wenn ich mich mit Englisch beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum.                                 | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |

**17.3 Selbsteinschätzung Englisch3**

## Fortsetzung

Wie schätzt du dich selbst in Bezug auf dein Lernen für **Englisch** ein?

|   |                        |   |                             |
|---|------------------------|---|-----------------------------|
| Ich kann in Englisch viel Neues dazulernen.   | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| In meiner Freizeit mache ich für Englisch auch Dinge, die ich nicht machen muss.        | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| In Englisch etwas Neues zu lernen, und meine Fähigkeiten zu steigern, fällt mir schwer. | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |

|   |   |                          |  |
|---|---|--------------------------|--|
| Meine Fähigkeiten im Bereich Englisch hängen vor allem davon ab, wie viel ich lerne.  | <input type="checkbox"/> stimme voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu |
| In Englisch lerne ich schnell.  | <input type="checkbox"/> stimme voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu |
| Es ist nicht von Vornherein festgelegt, wie viel ich im Bereich Englisch verstehen kann; ich kann schrittweise dazulernen und mich immer weiter verbessern. | <input type="checkbox"/> stimme voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu |
| Ich bin in Englisch nicht sehr gut – daran kann ich auch nichts ändern.   | <input type="checkbox"/> stimme voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu |
| Ich weiß, dass ich die Anforderungen in Englisch schaffen kann.   | <input type="checkbox"/> stimme voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu |

#### 17.4 Ursachen Englisch

Wie erklärest du dir deine Erfolge bzw. Misserfolge in Englisch?

**Wenn ich in Englisch einen Erfolg habe, liegt es hauptsächlich...**

|  |   |                          |  |
|--|---|--------------------------|--|
| ... daran, dass ich mich angestrengt habe. | <input type="checkbox"/> stimme voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu |
| ... an meinen hohen Fähigkeiten.           | <input type="checkbox"/> stimme voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu |
| ... an den leichten Aufgaben.              | <input type="checkbox"/> stimme voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu |
| ... daran, dass ich Glück hatte.           | <input type="checkbox"/> stimme voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu |

**Wenn ich in Englisch einen Misserfolg habe, liegt es hauptsächlich...**

|  |   |                          |  |
|--|---|--------------------------|--|
| ... daran, dass ich mich nicht angestrengt habe. | <input type="checkbox"/> stimme voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu |
| ... an meinen mangelnden Fähigkeiten.            | <input type="checkbox"/> stimme voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu |
| ... an den schweren Aufgaben.                    | <input type="checkbox"/> stimme voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu |

... daran, dass ich Pech hatte.  stimme voll zu   stimme gar nicht zu

### 18.1 Selbsteinschätzung Mathe1

Nun geht es darum, wie du dich selbst im Bezug auf dein Lernen für **Mathe** einschätzt.

Zu diesem Thema werden wir dir nun **mehrere Fragen** stellen, die teilweise recht **ähnlich** klingen. Das ist aus wissenschaftlichen Gründen notwendig. Bitte beantworte trotzdem jede Frage so, wie es deiner Meinung entspricht.

**Wie sehr treffen diese Aussagen auf dich zu?**

Was ich in Mathe lerne, ist für mich wichtig.  stimme voll zu   stimme gar nicht zu

Daran, dass ich bestimmte Dinge in Mathe nicht kann, kann ich nichts ändern.  stimme voll zu   stimme gar nicht zu

Ich bin in Mathe gut.  stimme voll zu   stimme gar nicht zu

Auch wenn ich mich sehr gut für Mathe vorbereite, fühle ich mich oft überfordert.  stimme voll zu   stimme gar nicht zu

In Mathe schneide ich in den meisten Schularbeiten/Tests gut ab.  stimme voll zu   stimme gar nicht zu

Wie viel ich kann, ist nicht festgelegt. Ich kann meine Fähigkeiten in Mathe steigern.  stimme voll zu   stimme gar nicht zu

Auch wenn ich viel lerne, werde ich in Mathe nicht gut sein.  stimme voll zu   stimme gar nicht zu

### 18.2 Selbsteinschätzung Mathe2

Fortsetzung

Wie schätzt du dich selbst in Bezug auf dein Lernen für **Mathe** ein?

Ich kann meine Fähigkeiten im Bereich Mathematik steigern.  stimme voll zu   stimme gar nicht zu

|  |                        |   |                             |
|--|------------------------|---|-----------------------------|
| Mir macht es Spaß, mich mit Inhalten aus Mathe zu beschäftigen.  | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| Es liegt in meiner Hand, meine Fähigkeiten in Mathe zu verbessern.   | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| Auch wenn ich mir Mühe gebe, kann ich in Mathe oft nicht klar denken.  | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| Ich kann zwar neue Inhalte lernen, aber richtig verstehen werde ich die Mathematik nie, dazu fehlen mir die Fähigkeiten. | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| Auch wenn ich in Mathe fleißig bin, nützt das nicht viel.  | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| Wenn ich mich mit Mathe beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum.  | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |

### 18.3 Selbsteinschätzung Mathe3

Fortsetzung

Wie schätzt du dich selbst in Bezug auf dein Lernen für **Mathe** ein?

|  |                        |   |                             |
|--|------------------------|---|-----------------------------|
| Ich kann in Mathe viel Neues dazulernen.   | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| In meiner Freizeit mache ich für Mathe auch Dinge, die ich nicht machen muss.          | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| In Mathe etwas Neues zu lernen, und meine Fähigkeiten zu steigern, fällt mir schwer.   | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| Meine Fähigkeiten im Bereich Mathematik hängen vor allem davon ab, wie viel ich lerne. | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |
| In Mathe lerne ich schnell.  | 0<br>stimme<br>voll zu | 1 | 3<br>stimme gar<br>nicht zu |

Es ist nicht von Vornherein festgelegt, wie viel ich im Bereich Mathematik verstehen kann; ich kann schrittweise dazulernen und mich immer weiter verbessern.

0  
stimme  
voll zu

3  
stimme gar  
nicht zu

Ich bin in Mathe nicht sehr gut – daran kann ich auch nichts ändern.

0  
stimme  
voll zu

3  
stimme gar  
nicht zu

Ich weiß, dass ich die Anforderungen in Mathe schaffen kann.

0  
stimme  
voll zu

3  
stimme gar  
nicht zu

#### 18.4 Ursachen Mathe

Wie erklärest du dir deine Erfolge bzw. Misserfolge in Mathematik?

**Wenn ich in Mathematik einen Erfolg habe, liegt es hauptsächlich...**

... daran, dass ich mich angestrengt habe.

0  
stimme  
voll zu

3  
stimme gar  
nicht zu

... an meinen hohen Fähigkeiten.

0  
stimme  
voll zu

3  
stimme gar  
nicht zu

... an den leichten Aufgaben.

0  
stimme  
voll zu

3  
stimme gar  
nicht zu

... daran, dass ich Glück hatte.

0  
stimme  
voll zu

3  
stimme gar  
nicht zu

**Wenn ich in Mathematik einen Misserfolg habe, liegt es hauptsächlich...**

... daran, dass ich mich nicht angestrengt habe.

0  
stimme  
voll zu

3  
stimme gar  
nicht zu

... an meinen mangelnden Fähigkeiten.

0  
stimme  
voll zu

3  
stimme gar  
nicht zu

... an den schweren Aufgaben.

0  
stimme  
voll zu

3  
stimme gar  
nicht zu

... daran, dass ich Pech hatte.

0  
stimme  
voll zu

3  
stimme gar  
nicht zu

**19 Schulnoten**

Deine Schulnoten:

Welche Note hattest Du in **Mathe** im letzten **Zeugnis**?

|                       |                       |                       |                       |                       |                        |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | Ich weiß es nicht mehr |
| <input type="radio"/>  |

Welche Note hattest Du in **Deutsch** im letzten **Zeugnis**?

|                       |                       |                       |                       |                       |                        |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | Ich weiß es nicht mehr |
| <input type="radio"/>  |

Welche Note hattest Du in **Englisch** im letzten **Zeugnis**?

|                       |                       |                       |                       |                       |                        |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | Ich weiß es nicht mehr |
| <input type="radio"/>  |

**20 Endseite****Geschafft!****Was nun?**

Klicke unten auf Schließen, damit niemand anderer deinen Fragebogen überschreiben kann. Du wirst automatisch auf die Homepage "Genderplanet" weitergeleitet, auf der du interessante Infos zum Thema Vielfalt findest.

**Danke für deine Teilnahme!****schließen**



## Eltern-Fragebogen

Code:



### Elternfragebogen

Bildung und die **Verbesserung des Schulsystems** werden derzeit wieder in allen Medien diskutiert, von der neuen Mittelschule, Lehre mit Matura bis hin zur Einführung reiner Buben- bzw. Mädchenklassen. Die Bildungsforscherin Univ.-Prof. Christiane Spiel von der Uni Wien möchte Sie gerne mit diesem Fragebogen einladen, **Ihre Sicht als Mutter oder Vater** eines Schulkindes in ein Forschungsprojekt einzubringen. Welche Bildung wünschen Sie sich für Ihr Kind, in welchem Beruf sehen Sie Ihr Kind und wie schätzen Sie es in der Schule ein?  
**Ihre Rückmeldung ist sehr wichtig!** Sie leisten damit einen Beitrag, die **Elternsicht** in die wissenschaftliche Diskussion zum **Thema Schule** einzubringen.

#### So nehmen Sie teil:

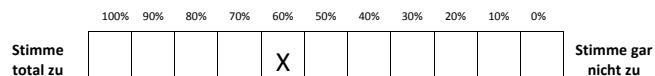
1. Bitte füllen Sie den Fragebogen **innerhalb einer Woche** aus.
2. Stecken Sie ihn in das beiliegende **Kuvert** und kleben Sie es zu.
3. Geben Sie **Ihrem Kind** das Kuvert wieder in die **Schule** mit.
4. Die Lehrerin / der Lehrer Ihres Kindes schickt dann die Kuverts aller Eltern gesammelt an die Universität zurück.  
 So ist gewährleistet, dass Ihre Angaben anonym bleiben.

#### So funktioniert das Ausfüllen:

Sie können Ihre Meinung zu jeder Frage oder Aussage auf einer Skala zwischen 100% und 0% abgeben. 0% bedeutet, dass Sie gar nicht zustimmen, 100% wäre totale Zustimmung. Im unten angeführten Beispiel würde die antwortende Person der Aussage zu 60% zustimmen.

#### Ein Beispiel:

Im Allgemeinen sind die Menschen in Österreich zufrieden.



Bitte kreuzen Sie immer die Prozentzahl an, die Ihrer Meinung am ehesten entspricht. Es gibt dabei kein richtig oder falsch, es geht um Ihre Meinung!

**Wenn Sie mehrere Kinder haben, denken Sie bitte bei den Fragen an das Kind, das den Fragebogen aus der Schule mitgebracht hat.**

#### Ihr Kind ist:

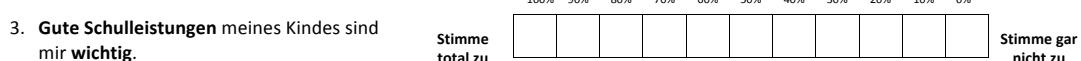
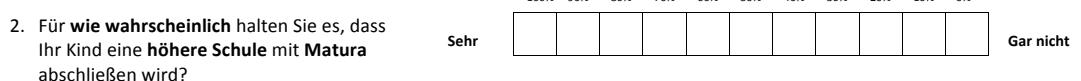
- Mädchen  
 Bub

#### Sie sind:

- Mutter des Kindes  
 Vater des Kindes  
 Andere Bezugsperson des Kindes, nämlich:

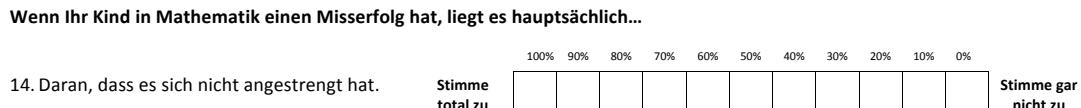
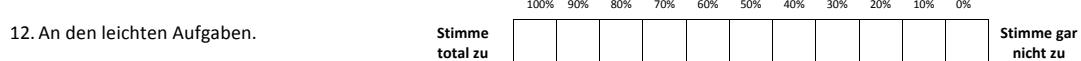
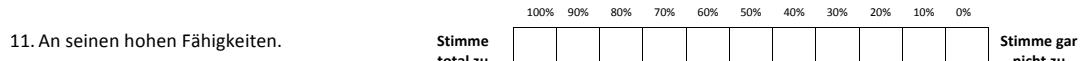
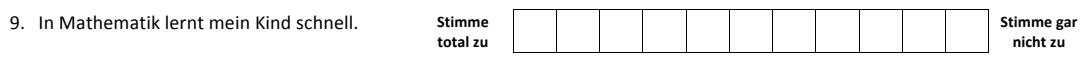
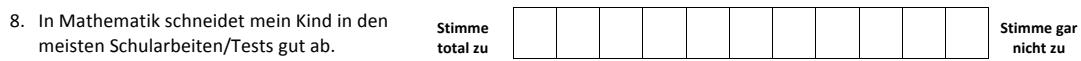
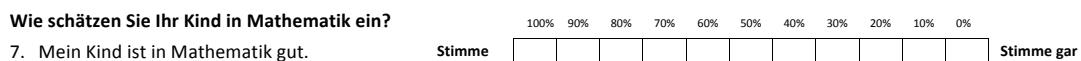
1. Ihr Kind soll als Schulabschluss mindestens erreichen:

- Pflichtschule  
 Lehre  
 Berufsbildende mittlere Schule (z.B. Handelsschule)  
 Berufsbildende höhere Schule (z.B. HAK, HTL – mit Matura)  
 AHS (mit Matura)  
 Meisterausbildung/Meisterprüfung  
 Fachhochschule  
 Universitäre Hochschule

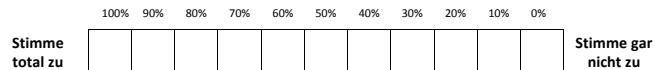


|   |                  |
|---|------------------|
| 4. Mit welcher <b>Note</b> Ihres Kindes auf die nächste Schularbeit in <b>Mathematik</b> wären Sie gerade noch zufrieden? Bitte tragen Sie eine Note von 1-5 ein. | Note Mathematik: |
| 5. Mit welcher <b>Note</b> Ihres Kindes auf die nächste Schularbeit in <b>Deutsch</b> wären Sie gerade noch zufrieden? Bitte tragen Sie eine Note von 1-5 ein.    | Note Deutsch:    |

6. Wenn Sie an die Zukunft Ihres Kindes denken: in welchem **Beruf** sehen Sie Ihr **Kind** am ehesten? Was/wo arbeitet Ihr Kind?



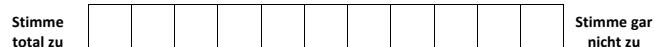
## 15. An seinen mangelnden Fähigkeiten.



## 16. An den schweren Aufgaben.

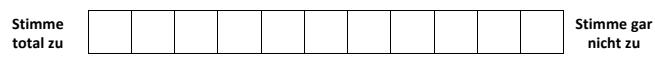


## 17. Am Pech.

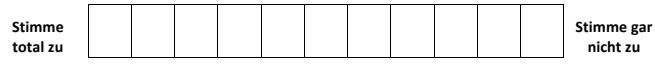


Bitte denken Sie jetzt an das Fach Deutsch: Wie schätzen Sie Ihr Kind in Deutsch ein?

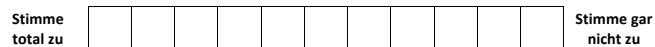
## 18. Mein Kind ist in Deutsch gut.



19. In Deutsch schneidet mein Kind in den meisten Schularbeiten/Tests gut ab.

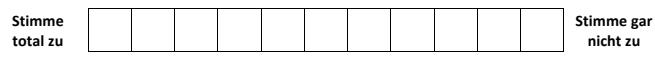


## 20. In Deutsch lernt mein Kind schnell.



## Wenn Ihr Kind in Deutsch einen Erfolg hat, liegt es hauptsächlich...

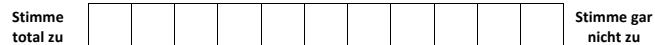
21. Daran, dass es sich angestrengt hat.



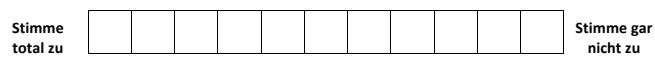
## 22. An seinen hohen Fähigkeiten.



### 23. An den leichten Aufgaben.

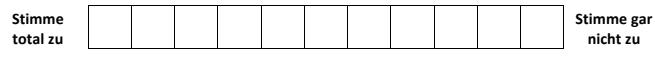


## 24. Am Glück.



Wenn Ihr Kind in Deutsch einen Misserfolg hat, liegt es hauptsächlich...

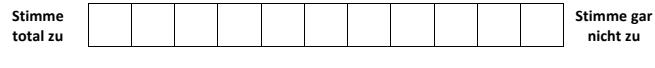
25. Daran, dass es sich nicht angestrengt hat.



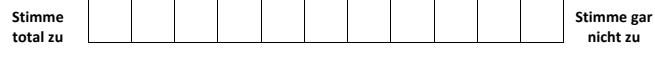
## 26. An seinen mangelnden Fähigkeiten.



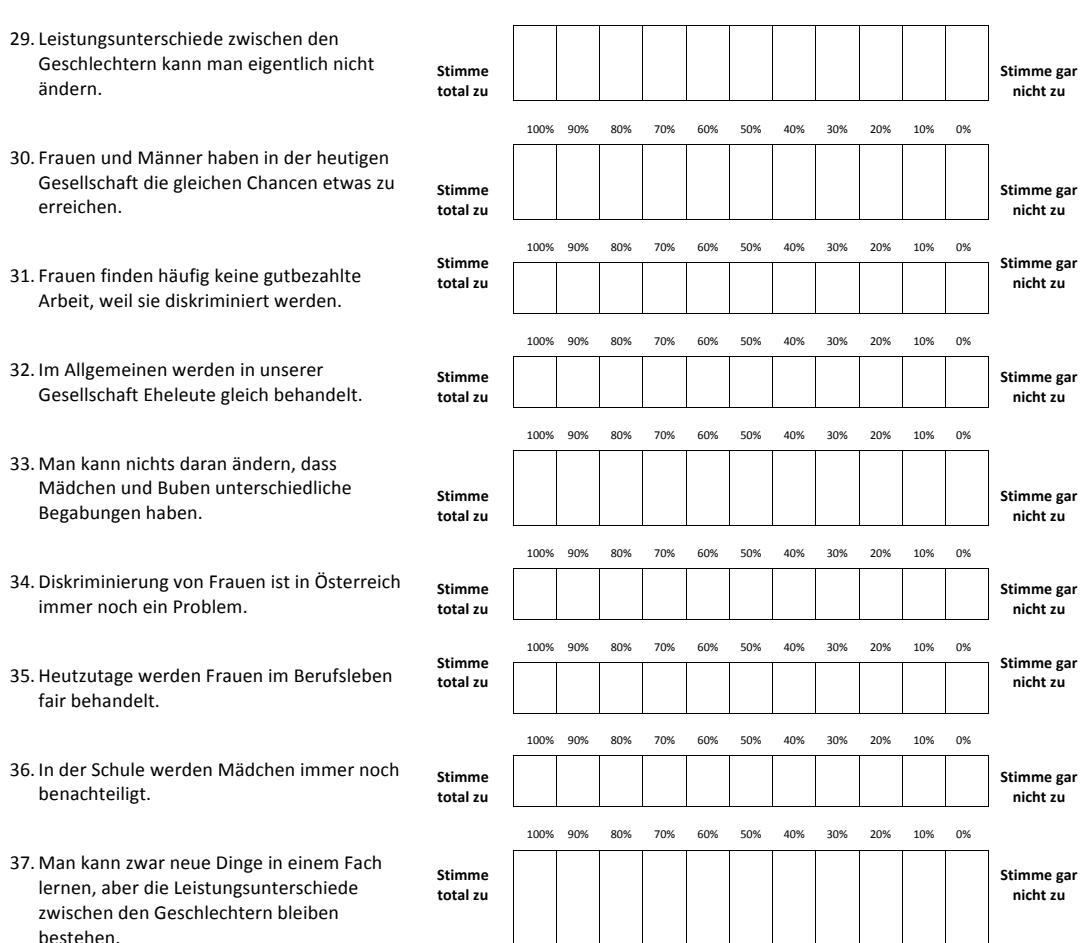
## 27. An den schweren Aufgaben.



## 28. Am Pech.



**Bildungs- und Berufsmöglichkeiten werden für Männer und Frauen oft unterschiedlich gesehen. Wie ist Ihre Meinung dazu?  
Auch hier gibt es keine falschen oder richtigen Antworten.**



**38. Wie viel Prozent der in Mathematik begabten Kinder sind Mädchen?**

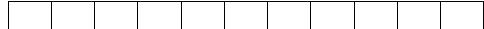
Bitte tragen Sie eine Prozentzahl von 0-100% ein:

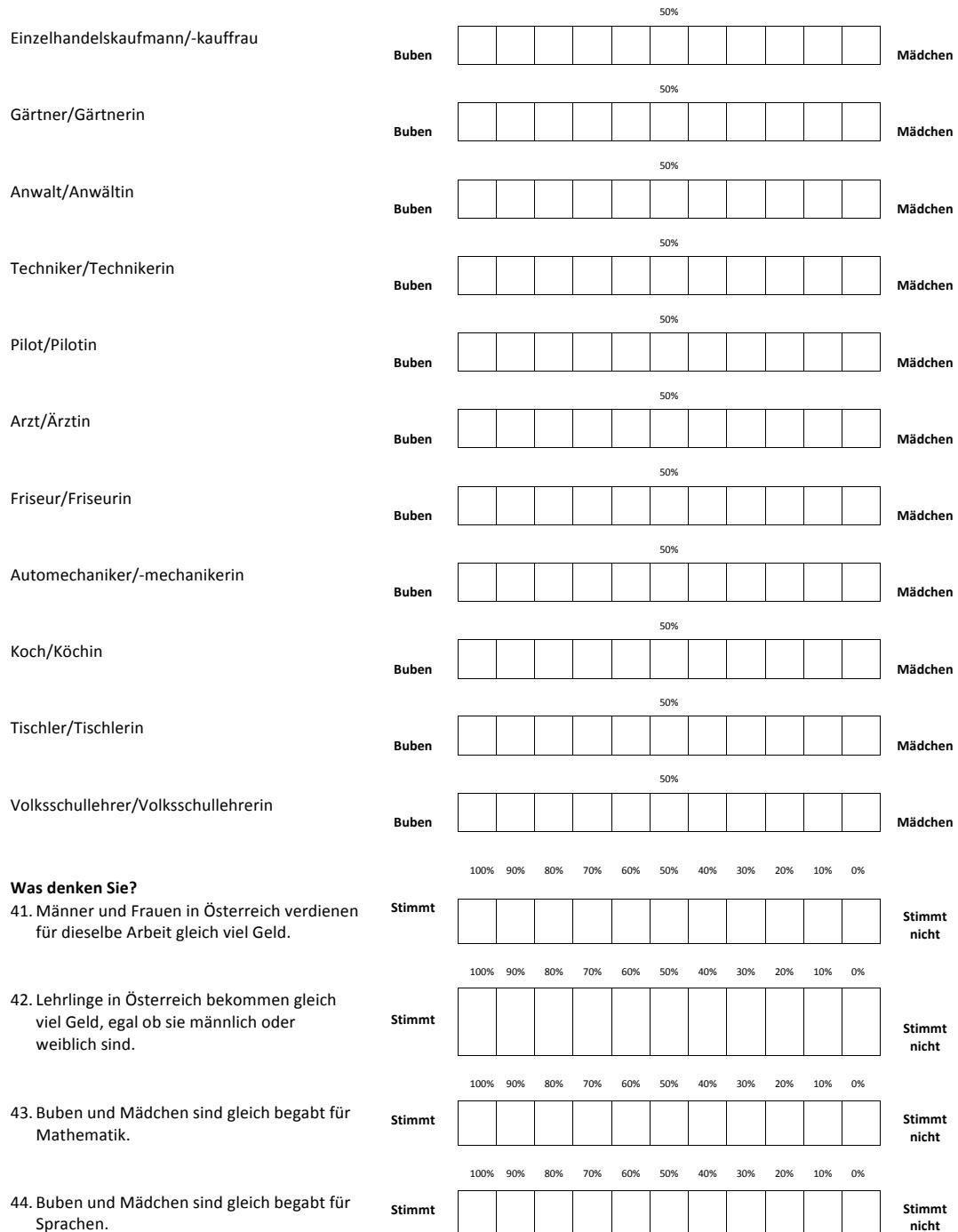
**39. Woher kommen Ihrer Ansicht nach die immer wieder berichteten Geschlechtsunterschiede in Mathematik und den Naturwissenschaften?**

- Erziehung im Elternhaus
- Angeborene Begabung des Kindes
- Schulunterricht
- Hat einen anderen Grund, nämlich: \_\_\_\_\_

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

Bürokaufmann/Bürokauffrau

Buben  Mädchen



Nun bitten wir Sie noch um ein paar Angaben zu sich:

**Sie sind:**

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

**Ihr höchster Bildungsabschluss ist:**

- Keine Schule besucht oder keine Schule abgeschlossen
- Pflichtschulabschluss (Hauptschule, AHS-Unterstufe oder Sonderschule)
- Berufsschule
- Schule mit Matura
- Meisterausbildung/Meisterprüfung
- Hochschule / Universität / Fachhochschule

Bitte geben Sie Ihren Beruf möglichst genau an (z.B. „Fahrer/Fahrerin beim Paketdienst der Post“ statt nur „Fahrer/Fahrerin“). Ihr Beruf:

Bitte füllen Sie die weiteren Fragen nur aus, wenn Sie nicht alleinerziehend sind:

**Der höchste Bildungsabschluss Ihres Partners/Ihrer Partnerin ist:**

- Keine Schule besucht oder keine Schule abgeschlossen
- Pflichtschulabschluss (Hauptschule, AHS-Unterstufe oder Sonderschule)
- Berufsschule
- Schule mit Matura
- Meisterausbildung/Meisterprüfung
- Hochschule / Universität / Fachhochschule

Bitte geben Sie den Beruf Ihres Partners/Ihrer Partnerin möglichst genau an (z.B. „Fahrer/Fahrerin beim Paketdienst der Post“ statt nur „Fahrer/Fahrerin“). Ihr Beruf:

**Herzlichen Dank für Ihre Beteiligung!**

## Zusammenfassung

In dieser Arbeit wurden weitere empirische Befunde zum Einfluss von Geschlechtsstereotypen von SchülerInnen und ihren Eltern an Neuen und Kooperativen Mittelschulen bei der Ursachenzuschreibung schulischer Leistung gewonnen. Das Kriterium stellte die Leistungsbeurteilung anhand der Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch und Mathematik in Form von Noten dar.

Die Ergebnisse der REFLECT-Studie von Finsterwald, Jöstl, Popper, Hesse, Spiel & Schober (2012) bildeten die Grundlage der gegenständlichen Arbeit zur weiterführenden Untersuchung zum Einfluss von Geschlechtsstereotypen auf die Attributionsstile von SchülerInnen und ihrer Eltern bezüglich der Schulleistungen.

Die vorliegende Untersuchung liefert einen Beitrag zur Klärung der Art der Ursachenzuschreibung von Leistungen im schulischen Kontext. Hierbei wurden im Speziellen die Geschlechtsstereotype und Attributionsstile der SchülerInnen und ihrer Eltern untersucht. Die Arbeit verdeutlicht zudem, ob Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Geschlechts und ihres Migrationshintergrunds in ihren schulischen Leistungen beeinflusst werden. Es wurde untersucht, ob es bei Geschlechtsstereotypen einen Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund gibt und inwiefern Eltern und schulpflichtige Kinder in ihren Einstellungen einhergehen.

Insgesamt wurden 588 SchülerInnen der 6. bis 8. Schulstufe der Neuen und Kooperativen Mittelschulen in Wien und Niederösterreich mittels eines Online-Fragebogens in Bezug auf ihr genderbezogenes Wissen, ihre Selbsteinschätzungen und Ursachenzuschreibungen befragt. Den Eltern wurde der Fragebogen in Papier-Pencil-Form vorgelegt. Insgesamt konnten 440 Eltern-Kind-Dyaden aufgrund vollständig bearbeiteter Fragebögen in die Untersuchung aufgenommen werden.

Zur Untersuchung des Beitrags der studienrelevanten Prädiktoren zur Vorhersage von Schulleistungen wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Im Rahmen dieser Modellprüfung wurde untersucht, ob und inwieweit die Leistungsbeurteilung durch soziodemographische Variablen (*Geschlecht, Alter* und *Migrationshintergrund*) und durch Geschlechtsstereotype in Bezug auf das Wissen zur Gleichberechtigung der Frau (*Gleichstellung, Diskriminierung, Unveränderbarkeit*) durch die Eltern und ihrer Kinder vorhergesagt werden kann. Außerdem wurden Fähigkeitseinschätzungen bei Ursachenzuschreibungen (*Leistungsversagen, Leistungsoptimismus, Motivation*) als Prädiktoren zur Vorhersage des Kriteriums Schulleistung in Form von Schulnoten (1 - 5) herangezogen.

Die Ergebnisse zeigten, dass von den soziodemografischen Variablen das Geschlecht sowie der Migrationshintergrund und von den Ursachenzuschreibungen die geringe Fähigkeitseinschätzung, die positive Leistungseinschätzung sowie motivationale Aspekte als Prädiktoren mit Erklärungswert relevant sind. Belegt werden konnte, dass sich internale negative Selbstzuschreibungen bei schlechten Noten als auffälligste Prädiktorvariable, gefolgt von einem bestehenden Migrationshintergrund und dem männlichen Geschlecht. Eigenantrieb und positive Leistungseinschätzung konnten demgegenüber anhand ihrer  $\beta$ -Gewichte als förderlich für gute Noten erkannt werden. Weitere Prädiktoren zur Vorhersage der Leistungsbeurteilung, insbesondere Geschlechtstereotype, wie die Einstellung zur Rolle der Frau in der Gesellschaft und das Wissen um Gleichberechtigung, wiesen bei Eltern und SchülerInnen einen nur geringen Stellenwert für die Vorhersagbarkeit von Schulleistungen auf.

## Abstract

In this study, additional empirical findings were obtained on the influence of gender stereotypes of pupils and their parents in new and cooperative secondary schools on the attribution of causes of academic achievement. The focus was on whether there is a connection between gender stereotypes and the migration background and to what extent parents and their school-age children are involved in attitudes. In particular, this was examined using the subjects of German, English, and mathematics regarding school grades.

The results of the REFLECT study by Finsterwald, Jöstl, Popper, Hesse, Spiel & Schober (2012) formed the basis of the present study for further investigation of the influence of gender stereotypes on the attribution styles of students and their parents about school performance.

The present study contributes to the clarification of the type of causal attribution of school achievement. In particular, the gender stereotypes and attributions of pupils and their parents were examined. The study also clarifies whether pupils are influenced in their school performance on the basis of their gender and migration background. It was examined whether there is a connection between gender stereotypes and the migration background and to what extent parents and their children are influenced in their attitudes.

A total of 588 pupils from the 6<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grades of new and cooperative secondary schools in Vienna and Lower Austria were questioned online concerning their gender-related knowledge, self-assessments and attribution of causes. The questionnaire was presented to the parents in the paper-pencil form. A total of 440 parent-child dyads were included, based on completely processed questionnaires.

A multiple linear regression analysis was used to investigate the contribution of the study-relevant predictors to the prediction of school achievement. It was examined whether and to what extent performance assessment can be predicted by sociodemographic variables (*gender, age, and migration background*) and by gender stereotypes in relation to knowledge about women's equality (*equality, discrimination, immutability*) by parents and their children. In addition, ability assessments in the case of attributions (*achievement failure, achievement optimism, motivation*) were used to predict the criterion school achievement (grades 1 - 5).

Results show that of the sociodemographic variables gender and migration background and the causal attributions, the low ability assessment, the positive per-

formance assessment and motivational aspects are relevant predictors. Thus, internal negative self-attribution reveals as the most critical predictor variable for poor results, followed by an existing migration background and the male gender. In contrast, self-propulsion and positive performance assessment were found to be conducive to good grades based on their  $\beta$ -weights. All other predictors were to be excluded for predicting the performance assessment based on their non-significant explanatory value. Aspects in particular, such as attitudes towards women's role in society and knowledge of gender equality, show that parents and pupils attach only limited importance to the predictability of school performance.



