

Geschlechtsspezifische Unterschiede im
politischen Selbstkonzept von
Jugendlichen –
Facetten und Einflussfaktoren

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Georg-August-Universität Göttingen

vorgelegt von
Johanna Leunig
geboren in Tarnowitz

Göttingen, 14.07.2023

Erstgutachterin: Prof. Dr. Monika Oberle, Georg-August-Universität Göttingen
Weitere Betreuer:innen: Prof. Dr. Sonja Nonte, Universität Osnabrück
Prof. Dr. Ariane S. Willems,
Georg-August-Universität Göttingen

Dank

Diese Dissertationsschrift hat mich über viele Jahre begleitet. Auf diesem Weg haben mich einige besondere Menschen unterstützt und ermutigt, denen ich an dieser Stelle meinen aufrichtigen Dank aussprechen möchte.

So gilt mein besonderer Dank Prof. Dr. Monika Oberle. Du hast mir nicht nur ermöglicht, diese Arbeit zu realisieren, sondern hast auch entschieden zur erfolgreichen Fertigstellung beigetragen. Deine Unterstützung, dein Fachwissen und deine Ermutigung haben mir dabei geholfen, trotz aller Herausforderungen an dieser Schrift festzuhalten. Liebe Monika, ich danke dir von Herzen für deine Präsenz, deine wertvollen Ratschläge und dafür, dass du mir in der Endphase dieser Dissertation die nötigen Freiräume geschaffen hast.

Auch möchte ich Prof. Dr. Sonja Nonte meinen Dank aussprechen. Insbesondere bei den methodischen Fragen dieser Arbeit hast du mich äußerst kompetent unterstützt. Deine Bereitschaft, meine „SOS-Methoden-Notrufe“ zu beantworten, deine Flexibilität und deine stets freundlichen und unterstützenden Worte waren für mich von großem Wert.

Zudem möchte ich mich bei meinen lieben Kolleg:innen sowie Freund:innen bedanken, die diese Arbeit mit ihren ganz unterschiedlichen Qualitäten auf ganz unterschiedliche Weise bereichert haben. Darunter sind unter anderem Katharina Preihs, Alena Brandt, Heinrich Büsemeyer und Märthe Stamer zu nennen. Euer konstruktives Feedback und eure Anregungen haben meine Arbeit stets bereichert. Ein besonderer Dank gilt dabei Dr. Marcel Grieger. Marcel, in zahlreichen Meetings hast du geduldig mit mir meine offenen Fragen zu vielen Themen erörtert, was mir ermöglichte, auch in schwierigen Momenten den richtigen Fokus beizubehalten. Auch Isabel Möller möchte ich an dieser Stelle aufrichtig danken. Durch deine wertvolle Unterstützung hast du mir auf der Zielgeraden der Dissertation eine große Last von den Schultern genommen.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Schwiegereltern, die mir unter anderem durch ihre Kinderbetreuung freie Zeitfenster schufen.

Ein inniger Dank gebührt vor allem meinen Eltern, die mich lehrten, auch in schwierigen Phasen durchzuhalten. Uneigennützig eilten sie uns stets zur Hilfe und stärkten mir den Rücken. Für eure umfangreiche und liebevolle Unterstützung danke ich euch sehr.

Zudem wäre dieser Spagat zwischen Dissertationsschrift und junger Familie nie ohne meinen wundervollen Ehemann Arne möglich gewesen. Du hast mich auf diesem Weg begleitet, mir den Rücken freigehalten und mich mental gestärkt. Dabei hast du dich mindestens ebenso aufteilen müssen, wie ich es tat. Deine Liebe, dein Verständnis und deine Unterstützung waren für mich unersetzlich.

Und wenn man denkt es geht nicht mehr, kommt von irgendwo ein Lichtlein her... So gilt mein größter Dank meinen wundervollen Kindern Samuel und Jasper. Ihr wart meine wild leuchtenden Lichtlein und zugleich meine größte Motivation. Ich danke Euch für eure liebevollen Umarmungen, die mich häufig vor dem Durchdrehen bewahrten. Dabei habt ihr mehr Verständnis gezeigt, als Kinder es jemals aufbringen sollten.

Göttingen, den 14.07.2023, Johanna Leunig

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	7
1 Einleitung	8
2 Struktur und Genese des Selbstkonzeptes im Allgemeinen und des politischen Selbstkonzeptes im Besonderen	16
2.1 Begriffsbestimmung des Selbstkonzeptes und Abgrenzung zu verwandten Konstrukten	17
2.2 Das Selbstkonzept im Allgemeinen	23
2.2.1 Zur Struktur des Selbstkonzeptes.....	23
2.2.2 Ansätze zur Genese des Selbstkonzeptes.....	34
2.2.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede in fachspezifischen Selbstkonzepten.....	45
2.3 Das politische Selbstkonzept im Besonderen	50
2.3.1 Theoretische Herleitung und empirische Befunde zum politischen Selbstkonzept.....	50
2.3.2 Operationalisierung der politischen Selbstkonzeptfacetten in der Politikdidaktik.....	56
2.3.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede im politischen Selbstkonzept.....	67
3 Das Geschlecht im wissenschaftlichen Diskurs	72
3.1 Sex als physisches Merkmal	73
3.2 Gender als soziales Merkmal	76
3.3 Das Geschlecht als psychologisches Merkmal	82
3.3.1 Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenidentität.....	82
3.3.2 Das Konzept der Androgynie.....	87
3.3.3 Wechselspiel zwischen den drei Dimensionen des Geschlechts.....	98
3.4 Geschlechterstereotype und ihre Wirkmechanismen	101
3.4.1 Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype.....	102
3.4.2 Sozialisationstheoretische Ansätze zur Erklärung von Geschlechterdifferenzen.....	106
3.4.3 Situationstheoretische Ansätze zur Erklärung von Geschlechterunterschieden.....	113
4 Gender und politische Bildung	119
4.1 Geschlechterspezifische Ungleichheiten in der politischen Repräsentation sowie den politischen Dispositionen im Jugendalter	120
4.2 Erklärungsansätze für den gender gap in den politischen Dispositionen	129
4.2.1 Mögliche Erklärungsansätze für den gender gap in den politischen Dispositionen.....	129
4.2.2 Sozialisationstheoretische Ansätze.....	133
4.3 Gendergerechte politische Bildung	139
4.3.1 Gender Mainstreaming und geschlechtergerechte Bildung im Allgemeinen.....	139
4.3.2 Theoretische Auseinandersetzung mit dem gendergerechten Politikunterricht.....	141
4.4 Ansätze zur Umsetzung eines geschlechtergerechten Politikunterrichts	144
4.4.1 Sensibilisierung für die Relevanz der Thematik.....	144
4.4.2 Orientierung an weiblichen Interessens- bzw. Lebensbereichen.....	147
4.4.3 Gendersensible Interaktionsprozesse im Politikunterricht.....	148
5 Forschungsstand zu den geschlechtsspezifischen Einflussfaktoren des politischen Selbstkonzeptes	152
5.1 Der Einfluss eines geschlechtsbezogenen Stereotyps	153

5.2	Relevante Befunde zu den Einflüssen der Geschlechtsrollenidentität.....	158
5.3	Einflüsse der geschlechtsspezifischen Sozialisationserfahrungen im Elternhaus	163
5.4	Einflüsse möglicher Kontrollvariablen	165
5.5	Zusammenfassung und Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung	169
6	Fragestellungen und Hypothesen.....	176
7	Anlage der empirischen Studie „Geschlechtsspezifische Unterschiede im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen – Facetten und Einflussfaktoren“ (G-PoliSK)	189
7.1	Forschungsdesign.....	189
7.2	Methodisches Vorgehen	190
7.2.1	Deskriptive Analysen	192
7.2.2	Latente Klassenanalyse	194
7.2.3	Konfirmatorische Faktorenanalyse und Strukturgleichungsmodelle	199
7.2.4	Multigruppenvergleiche	206
7.2.5	Umgang mit fehlenden Werten.....	211
7.3	Beschreibung der Stichprobe	214
7.4	Operationalisierung der eingesetzten Messinstrumente	215
7.4.1	Operationalisierung des politischen Selbstkonzeptes.....	218
7.4.2	Operationalisierung der Geschlechtsrollenidentität	221
7.4.3	Operationalisierung des Stereotypglaubens	222
7.4.4	Operationalisierung der politischen Sozialisation durch das Elternhaus	223
8	Ergebnisse der Untersuchung und Überprüfung der Hypothesen.....	225
8.1	Validierung der Messinstrumente für das politische Selbstkonzept und die Geschlechtsrollenidentität	226
8.1.1	Validierung des Messinstrumentes für das politische Selbstkonzept	228
8.1.2	Validierung des Messinstrumentes für die Geschlechtsrollenidentität	235
8.2	Deskriptive und bivariate Analyseschritte	244
8.2.1	Deskriptive Analyseschritte	244
8.2.2	Bivariate inferenzstatistische Analysen	247
8.3	Latente Regressionsanalysen und Strukturgleichungen zur Analyse der Hypothesen... ..	259
8.3.1	Etablierung der Messinvarianz	260
8.3.2	Latente Regressionsanalysen zur Überprüfung der Hypothesen	263
8.3.3	Strukturgleichungen zur Überprüfung der Hypothesen.....	269
8.4	Zusammenfassung und Diskussion der Befunde	284
8.4.1	Diskussion der Befunde zur Modellierung relevanter Konstrukte	286
8.4.2	Diskussion der Befunde zu den Einflussfaktoren der geschlechtsspezifischen Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzepts.....	297
9	Schlussbetrachtung der G-PoliSK-Studie.....	314
9.1	Limitationen und Forschungsdesiderata.....	316
9.2	Praktische Implikationen für den Politikunterricht	320
	Literaturverzeichnis.....	328

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	<i>Selbstkonzeptmodell nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976, S. 413)..</i>	25
Abbildung 2:	<i>Struktur des akademischen Selbstkonzeptes im modifizierten Modell.....</i>	31
Abbildung 3:	<i>Internal/External-Frame-of-Reference-Modell (nach Marsh, 1986; eigene Darstellung in Anlehnung Möller & Trautwein, 2015, S. 190).....</i>	37
Abbildung 4:	<i>Wechselwirkungen zw. den unterschiedlichen Geschlechterebenen.....</i>	99
Abbildung 5:	<i>Erwartungs-mal-Wert-Modell nach Wigfield & Eccles (2000, S. 69).....</i>	111
Abbildung 6:	<i>Angenommene Effekte für die Merkmale einer geschlechtsspezifischen politischen Sozialisation auf das politische Selbstkonzept von Jugendlichen.....</i>	186
Abbildung 7:	<i>Darstellung der angenommenen indirekten Effekte – nach Mädchen (links) und Jungen (rechts) getrennt.....</i>	188
Abbildung 8:	<i>Geschlechterverhältnis nach Schulform getrennt dargestellt (in Prozent).</i>	215
Abbildung 9:	<i>Gegenüberstellung der Messmodelle für das politische Selbstkonzept – 1. Ordnung (links) und 2. Ordnung (rechts).....</i>	232
Abbildung 10:	<i>Strukturgleichung der korrelativen Zusammenhänge des akademischen Selbstkonzeptes mit dem politischen Selbstkonzeptmodell 1. Ordnung.....</i>	234
Abbildung 11:	<i>Strukturgleichung des korrelativen Zusammenhangs des akademischen Selbstkonzeptes mit dem politischen Selbstkonzeptmodell 2. Ordnung.....</i>	235
Abbildung 12:	<i>Liniendiagramme der unterschiedlichen Klassen- bzw. Typenprofile zur Erfassung der Geschlechtsrollenidentität – 4-Klassenlösung.....</i>	239
Abbildung 13:	<i>Liniendiagramme der unterschiedlichen Klassen- bzw. Typenprofile zur Erfassung der Geschlechtsrollenidentität – 3-Klassenlösung.....</i>	240
Abbildung 14:	<i>Häufigkeitsverteilung der Typen der Geschlechtsrollenidentität – Gesamt und nach Geschlecht getrennt (in Prozent).....</i>	242
Abbildung 15:	<i>Histogramm mit der Verteilung des politischen Selbstkonzeptes – inkl. angepasster Normalverteilungskurve.....</i>	246
Abbildung 16:	<i>Strukturgleichung im Gesamtsample (unter Kontrolle der HV).....</i>	273
Abbildung 17:	<i>Strukturgleichung – Multigruppenvergleich nach Geschlecht getrennt (Wert Mädchen/ Wert Jungen).....</i>	279
Abbildung 18:	<i>Indirekter Effekt der politischen Sozialisation durch die Mutter auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen – Multigruppenvergleich nach Geschlecht getrennt (Wert Mädchen/ Wert Jungen).....</i>	282
Abbildung 19:	<i>Indirekter Effekt der politischen Sozialisation durch den Vater auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen – Multigruppenvergleich nach Geschlecht getrennt (Wert Mädchen/ Wert Jungen).....</i>	283

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	<i>Auswahl an einschlägigen Studien mit divergierenden Operationalisierungen des politischen Selbstkonzeptes.....</i>	<i>65</i>
Tabelle 2:	<i>Zusammenfassung des relevanten Forschungsstandes zu den Einflussfaktoren des geschlechtsspezifischen Unterschieds im politischen Selbstkonzept (nach möglichen Prädiktoren sortiert).....</i>	<i>173</i>
Tabelle 3:	<i>Zusammenfassung der Operationalisierung der latenten Konstrukte.....</i>	<i>224</i>
Tabelle 4:	<i>Modelltestung für das politische Selbstkonzept – CFA.....</i>	<i>228</i>
Tabelle 5:	<i>Relative Modellfit Kriterien zur Bestimmung der optimalen latenten Klassenlösung zur Messung der Geschlechtsrollenidentität.....</i>	<i>237</i>
Tabelle 6:	<i>Personenanzahl innerhalb der unterschiedlichen Klassen für unterschiedliche Klassenlösungen.....</i>	<i>238</i>
Tabelle 7:	<i>Beschreibung der drei Geschlechtsrollenidentitätstypen – nach Geschlecht getrennt.....</i>	<i>243</i>
Tabelle 8:	<i>Schiefe und Kurtosis der latenten Konstrukte.....</i>	<i>245</i>
Tabelle 9:	<i>Latenten Konstrukte – manifeste Mittelwerte und Standardabweichungen (N = 714).....</i>	<i>247</i>
Tabelle 10:	<i>Bivariate Korrelationen zwischen allen involvierten Variablen (manifest gemessen).....</i>	<i>250</i>
Tabelle 11:	<i>Zusammenfassung der Ausprägungen der involvierten Variablen – Prozente und Mittelwertvergleiche.....</i>	<i>255</i>
Tabelle 12:	<i>Manifeste Mittelwertvergleiche zwischen den Typen der Geschlechtsrollenidentitäten im politischen Selbstkonzept (2. Ordnung) – nach Geschlecht getrennt.....</i>	<i>258</i>
Tabelle 13:	<i>Messinvarianztestung der latenten Konstrukte.....</i>	<i>262</i>
Tabelle 14:	<i>Multiple Regression im Gesamtsample (AV = politisches Selbstkonzept).....</i>	<i>265</i>
Tabelle 15:	<i>Multiple Regression – Multigruppenvergleich nach Geschlecht getrennt (AV = politisches Selbstkonzept)</i>	<i>268</i>
Tabelle 16:	<i>Übersicht der Wirkungen der Kontrollvariablen in der SEM.....</i>	<i>271</i>
Tabelle 17:	<i>Effekte der Kontrollvariablen innerhalb der SEM – Multigruppenvergleich ...</i>	<i>275</i>
Tabelle 18:	<i>Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung – Vorgehensweise und Befunde.....</i>	<i>313</i>

1 Einleitung

Das Streben nach der Realisierung der Geschlechtergerechtigkeit kann als zentrales Element unserer repräsentativen Demokratie angesehen werden (Bukow & Voß, 2018). Auch die Europäische Kommission hat sich die Gleichstellung der Geschlechter als Ziel gesetzt und entsprechende Strategien entwickelt. Insgesamt soll dabei ein Europa fokussiert werden *„in dem Frauen und Männer, Mädchen und Jungen in all ihrer Vielfalt gleichberechtigt sind – ein Europa, in dem sie [...] ihr Potenzial vollumfänglich zum Einsatz bringen können, in dem sie die gleichen Chancen haben, sich zu entfalten, und in dem sie gleichberechtigt an unserer [...] Gesellschaft teilhaben und diese führen können“* (Europäische Kommission, 2020, S. 24). Dabei soll unter anderem *die Bekämpfung von Geschlechterstereotypen* sowie *die Verwirklichung eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen Frauen und Männern in Entscheidungsprozessen und in der Politik* fokussiert werden (ebd.). Es geht demnach auch um die Realisierung der Geschlechterdemokratie. Hoppe (2004, S. 5) spricht von einer verwirklichten Geschlechterdemokratie, *„wenn Männer und Frauen dauerhaft gleichberechtigt an politischen Entscheidungen und an gesellschaftlichen Ressourcen teilhaben“*.

Der Blick auf die die aktuelle Geschlechterverteilung im politischen Sektor wirkt vor diesem Hintergrund jedoch ernüchternd. Angesichts des Frauenanteils im deutschen Bundestag von 35.05 % (Deutscher Bundestag, 2023), der langsamen Fortschritte auf kommunaler Ebene und der gelegentlichen Stagnationen bzw. Rückschläge auf Länder- und Bundesebene (Niedermayer, 2020) kann von einer verwirklichten Geschlechterdemokratie noch keine Rede sein. Vor dem Hintergrund, dass Politik – verstanden als Herbeiführung allgemeinverbindlicher Entscheidungen – die rahmenden Bedingungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens gestaltet, erscheint die aufgezeigte Geschlechterungleichheit jedoch besonders besorgniserregend (Oberle, 2013).

Seit der Gründung des deutschen Bundestages 1949 sind jedoch durchaus auch deutliche Fortschritte zu verzeichnen: So belief sich der Frauenanteil damals lediglich auf 6.8 % (Feldkamp & Sommer, 2003, S. 16). Zudem wurde mit Angela Merkel im Jahr 2005 erstmals eine Frau zur Bundeskanzlerin gewählt. Dieses Amt übte sie 16 Jahre aus (2005–2021), welches seit Gründung der Bundesrepublik lediglich Altkanzler Helmut Kohl (1983–1998) gelang (bundestkanzler.de). Gleichzeitig ist das Geschlechterverhältnis bei der Wahlbeteiligung der Bundestagswahlen seit nunmehr zwei Jahrzehnten nahezu ausgeglichen (Bundeswahlleiter, 2022) und auch das aktuelle Bundeskabinett präsentiert sich – unabhängig von der derzeitigen

männlichen Führung – mit einem vollkommen ausgeglichenen Geschlechterverhältnis (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2023).

Vor diesem Hintergrund könnte also die Hoffnung entstehen, das Geschlechterungleichgewicht mit zunehmenden Generationswechsellern überwinden zu können (Oberle, 2013; Boeser, 2012). So gelten politische Dispositionen im Jugendalter als relevante Prädiktoren für politische Partizipation im Erwachsenenalter (u. a. Reinders, 2016). Jedoch belegen unterschiedliche Studien nach wie vor die bestehenden geschlechtsspezifischen Differenzen in den politischen Dispositionen von Jugendlichen (u. a. Torney-Purta et al., 2001; Böhm-Kasper 2006; Cicognani et al., 2012; Oberle & Forstmann, 2015; Oberle & Leunig, 2017; Oesterreich, 2002; Westle, 2006; Oberle & Forstmann, 2015; Grobshäuser, 2022; Gille & Krüger, 2000; Torney-Purta et al., 2001; Oesterreich, 2002; Schneekloth, 2010). Dies betrifft das politische Selbstkonzept in besonderer Weise (u. a. Oberle & Forstmann, 2015; Landwehr, 2017; Weißeno & Landwehr, 2017; Arens & Watermann, 2017; Murphy, 2017; Oberle, 2018; Grobshäuser, 2022). Speziell dieses Konstrukt kann aber als relevanter Prädiktor für die politische Partizipation (sbereitschaft) angesehen werden (u. a. Oberle, 2018; Westle, 2006).

So zielt die hier vorgestellte empirische Studie „*Geschlechtsspezifische Unterschiede im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen – Facetten und Einflussfaktoren*“ – kurz G-PoliSK-Studie – darauf ab, einen Beitrag zum Verständnis der Bedingungsfaktoren für die Geschlechterdifferenzen im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen zu leisten.

Theorie und Forschungsstand

Die meisten Forscher:innen verwenden den Begriff des Selbstkonzeptes der eigenen Fähigkeiten im Detail sehr unterschiedlich, sodass keine allgemein akzeptierte Definition existiert (Margerison, 2001). Einstimmigkeit herrscht jedoch hinsichtlich der Multidimensionalität des Konstrukts, sodass bereichs- und situationsspezifische Variationen ermöglicht werden (Bong & Skaalvik, 2003; Marsh & Hattie, 1996). In Anlehnung an das Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976) wird diese Multidimensionalität durch das Merkmal einer hierarchischen Anordnung der unterschiedenen Facetten ergänzt. Die Betrachtung einschlägiger Studien, legt jedoch eine recht uneinheitliche Operationalisierung bzw. Modellierung des politischen Selbstkonzepts offen. Zahlreiche Studien – insbesondere der politischen Sozialisations-, Jugend- und Kulturforschung – fokussieren die Facetten *subjektives politisches Wissen* sowie *internes politisches Effektivitätsgefühl* (u. a. Oberle et al., 2020; Pfanzelt & Spies, 2019; Heger & Hoffmann, 2019; Oberle, 2018; Oberle & Leunig, 2017; Murphy, 2017; Arens & Watermann, 2017; Lorenzini & Bassoli, 2015; Oberle & Forstmann,

2015; Niemi et al., 1991). Die politikdidaktische Forschung erhob mitunter auch das fachspezifische politische Selbstkonzept (Grobshäuser, 2022; Weißeno & Landwehr, 2018b; Weißeno, Götzmann & Weißeno, 2016; Weißeno & Eck, 2013). Die unterschiedlichen Facetten wurden in der Vergangenheit jedoch zumeist als unabhängige bzw. distinkte Dimensionen modelliert (u. a. Westle, 2006; Landwehr, 2017; Grobshäuser, 2022). Dies wird zwar dem bereichs- bzw. situationsspezifischen Charakter des politischen Selbstkonzepts gerecht, vernachlässigt jedoch im empirischen Sinne die Überprüfung der Mehrdimensionalität. Vereinzelt konnte die mehrfaktorielle Struktur (1. Ordnung) des politischen Selbstkonzepts jedoch bereits erfolgreich modelliert werden (u. a. Šerek & Machackova, 2019; Oberle, 2018; Oberle & Leunig, 2017). Angesichts des Selbstkonzeptmodells nach Shavelson et al. (1976) steht die Überprüfung der hierarchischen Anordnung des politischen Selbstkonzepts jedoch noch aus.

Insgesamt ist bereits hinlänglich bekannt, dass bereichsspezifische Selbstkonzepte zwischen den Geschlechtern diskriminieren, wobei sich die jeweiligen Selbstkonzeptprofile an stereotypkonformen Vorstellungen bzw. Mustern orientieren (u. a. Schilling et al., 2006; Wolter, Kessels & Hannover, 2011; Kessels, 2012; Jansen et al., 2013; Hannover et al., 2017). Bezüglich der Geschlechterunterschiede im politischen Selbstkonzept muss jedoch konstatiert werden, dass nur wenige einschlägige Befunde zu den Ursachen der diesbezüglichen geschlechtsspezifischen Ausdifferenzierung vorliegen. Als Ausgangspunkt für die vorliegende G-PoliSK-Studie lassen sich jedoch Ergebnisse aus anderen Disziplinen heranziehen:

Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass die Erfahrungen mit der Umwelt die Selbstkonzeptgenese beeinflussen (Shavelson et al., 1976). Daher ist es naheliegend, dass geschlechtsspezifische Sozialisationserfahrungen – wie bereits intensiv für andere Domänen beforscht (u. a. Kessels, 2012; Jansen, 2015) – den *gender gap* im politischen Selbstkonzept befördern. Im Rahmen der allgemeinen politischen Sozialisation übernehmen vor allem die Eltern eine entscheidende Vorbild- und Vermittlungsfunktion hinsichtlich der politischen Orientierungen ihrer Kinder (Pfanzelt & Spies, 2019; Claußen, 1996; Hopf & Hopf, 1997; Fend, 1991).

Sofern geschlechtsspezifische Wirkmechanismen in Betracht gezogen werden, bildet das Vorhandensein eines politikbezogenen Geschlechterstereotyps eine grundlegende Voraussetzung (Hannover & Kessels, 2008; Möller & Trautwein, 2009). Diese Prämisse kann für die politische Domäne jedoch bereits als bestätigt angesehen werden (Ihme & Tausendpfund, 2019; Sauer, 2010). Grundsätzlich führen Stereotype dazu, dass Menschen nicht aufgrund ihrer

Handlungen, sondern aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe beurteilt bzw. verurteilt werden (Vinz & Schiederig, 2010). Diese Vorverurteilungen ziehen bestimmte Konsequenzen nach sich. Für den politischen Bereich liegen diesbezüglich jedoch kaum empirische Befunde vor. Allerdings belegen Studien der *Stereotyp-Threat*-Forschung (Steele, 1997) zumindest einen situativ-negativen Einfluss der Stereotyp-Aktivierung auf politische Leistungstests des weiblichen Geschlechts (McGlone et al., 2006; Ihme & Tausendpfund, 2019). Mitunter konnte für andere Domänen auch ein *Stereotyp-Lift-Effekt* identifiziert werden, wobei die negative Stereotypisierung der Fremdgruppe einen situativ-positiven Einfluss auf das eigene Fähigkeitsselbstkonzept bzw. die eigene Leistung in der stereotypbetreffenden Domäne ausübt (Walton & Cohen, 2003; Marx & Roman, 2002).

Vor dem Hintergrund einer möglicherweise geschlechtsspezifischen (politischen) Sozialisation lassen sich aus der *Stereotyp-Threat*-bezogenen Forschung in anderen Domänen Einflussnahmen eines positiven Ingroup-Vorbildes ableiten. So fand Ollrogge et al. (2022) in diesem Kontext heraus, dass ein derartiges stereotypwidersprechendes Vorbild auf die Mitglieder der stigmatisierten Gruppe eine protektive Wirkung in der konkreten Bedrohungssituation entfaltet (Ollrogge et al., 2022). Gleichzeitig kann der positive Effekt des Ingroup-Vorbildes auf das bereichsspezifische Fähigkeitsselbstkonzept ausstrahlen (Marx & Roman, 2002). Diese Wirkzusammenhänge könnten ebenso im politischen Bereich vermutet werden.

In den Studien zu den generellen Wirkungen der elterlichen politischen Sozialisation (u. a. Pfanzelt & Spies, 2019; Šerek & Umemura, 2015; Campbell & Wolbrecht, 2020; Jennings, 2002; Cicognani et al., 2012) wurde allgemein ein positiver Einfluss des Elternhauses auf politikbezogene Fähigkeitsüberzeugungen festgestellt (Kudrnáč & Lyons, 2018). Es scheint, dass geschlechtsübergreifend insbesondere die Väter als politische Identifikationsobjekte gewählt werden und somit einen positiven Einfluss auf die politischen Fähigkeitsüberzeugungen ihrer Kinder ausüben (Krampen & Ebel, 1991; Murphy, 2017). Einen weiteren Hinweis für eine geschlechtsspezifische politische Sozialisation liefern auch die Forschungsergebnisse von Lawless und Fox (2010), wonach Mädchen eine weniger politisierende Erziehung im Elternhaus erfahren oder dies zumindest rückblickend so empfinden. Vor diesem Hintergrund liegt die Vermutung nahe, dass neben der statistisch höheren Wahrscheinlichkeit eines positiven väterlichen politischen Vorbildes den unterschiedlichen Geschlechtern auch unterschiedliche politikbezogene Gelegenheiten offeriert werden (Kuhn, 2005). So argumentiert Westle (2001), dass Mädchen eine politikfernere Sozialisation

als Jungen erfahren, was wiederum die Entwicklung und Ausübung politischen Engagements von Frauen behindern kann.

Für den politischen Bereich fehlt es jedoch noch an Befunden, inwiefern die als politisch wahrgenommene Mutter als positives Ingroup-Vorbild fungieren kann. Dabei stellt sich vor allem die Frage, ob dadurch der möglicherweise vorhandene negative Effekt des politikbezogenen Geschlechterstereotyps kompensiert werden kann.

Erfahren Jugendliche eine klassische geschlechtsspezifische Sozialisation, werden Geschlechterstereotype reproduziert und in den Vorstellungen der Jugendlichen manifestiert (Kessels, 2012). Insofern interessieren in diesem Kontext auch die Wirkmechanismen des individuellen Glaubens an diese Stereotype. Auch im Rahmen des *Erwartungs-mal-Wert-Modells* (Wigfield & Eccles, 2000) werden Geschlechtsstereotype grundsätzlich mit den Geschlechterunterschieden in fachspezifischen Selbstkonzepten in Verbindung gebracht. Dabei werden insbesondere die individuellen Wahrnehmungen der Geschlechterrollen sowie der vorhandenen Stereotype als ursächlich für die Ausdifferenzierung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte angesehen (ebd.). Angesichts des Stereotyps der „*unpolitischen Frau*“ (Sauer, 2010, S. 234), legen die geschlechtsspezifischen Unterschiede im politischen Selbstkonzept (Oberle & Forstmann, 2015, Landwehr, 2017; Arens & Watermann, 2017; Murphy, 2017; Oberle, 2018; Grobshäuser, 2022) diese Annahmen auch für die politische Domäne nahe.

Zumindest für die mathematikbezogene Domäne konnte eine Studie unter Mathematik-Studentinnen nachweisen, dass sich der Glaube an die negative Stereotypisierung der Eigengruppe negativ auf das bereichsspezifische Selbstkonzept auswirkt (Ertl et al., 2017; Ertl et al., 2014). Insgesamt fehlt es jedoch an einschlägigen Studien, inwiefern sich der Glaube an die negative Stereotypisierung der Fremd- oder aber auch der Eigengruppe in dem politikbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept der Jugendlichen niederschlägt.

Im Allgemeinen beinhalten Geschlechtsrollenstereotype spezifische Ansichten über die Eigenschaften von Frauen und Männern (Hannover & Wolter, 2019). Im Rahmen der Identitätsfindungsprozesse, welche vor dem Hintergrund der geschlechtsspezifischen Sozialisationserfahrungen stattfinden, werden diese Annahmen über typisch weibliche bzw. männliche Attribute mehr oder minder in das Selbstbild des Kindes respektive des Jugendlichen integriert (Bem, 1981a). Gleichzeitig finden in der Adoleszenz im Rahmen der Identitätsfindung Prozesse des *Othering* (Vinz & Schiederig, 2010, S. 29) statt. Hierbei distanzieren sich Heranwachsende in ihren Verhaltensweisen von Gruppen, denen sie sich selbst nicht zugehörig fühlen. So konstruieren sie ihre eigene Gruppe in Abgrenzung zu den anderen Gruppen, welches eine identitätsstiftende Funktion übernimmt.

Die Geschlechtsrollenidentität gibt schließlich Auskunft darüber, inwiefern die als genderkonform geltenden Charakteristika in das Selbstbild der Jugendlichen integriert wurden. Aus dem Ausmaß der vermeintlich geschlechtsstereotypen Eigenschaften resultiert schließlich die als *feminin* bzw. *maskulin* bewertete Selbstwahrnehmung einer Person (Krapf, 2015). Werden jedoch sowohl feminine als auch maskuline Attribute in das Selbst integriert, wird von einer *androgynen* Geschlechtsrollenidentität gesprochen (u. a. Bem, 1981a, 1984; Spence et al., 1975). Diese verinnerlichten und vermeintlich geschlechtstypischen Attribute beeinflussen wiederum das Verhaltensrepertoire einer Person (Hannover, 2000).

Obgleich keine spezifischen Ergebnisse zur Wirkung von Geschlechtsrollenidentitäten in der politischen Domäne vorliegen, deuten Ergebnisse aus anderen Bereichen darauf hin, dass die Ausprägung der Geschlechtsrollenidentität mit einer stereotypkonformen Ausprägung in den fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten einhergeht. Hohe Merkmalsausprägungen auf der maskulinen Skala sind somit auch positiv mit Fähigkeitsselbstkonzepten in männlich besetzten Bereichen verbunden (Marsh & Byrne, 1991; Marsh, 1987; Marsh & Smith, 1984; Wolter & Hannover, 2016). Ferner deuten verschiedene Studienergebnisse auf die Vorteile einer androgynen Geschlechtsrollenidentität hin, da diesen Personen ein umfassenderes Verhaltensrepertoire – aus einer Kombination von sozialemotionalen (femininen) und erfolgs- bzw. leistungsorientierten (maskulinen) Charakteristika – zur Verfügung steht (Bierhoff-Alfermann, 1989; siehe Kapitel 3.3.2). Diese Individuen profitieren von ihrer flexiblen Ausrichtung über stereotypische Grenzen hinweg (Flaherty & Dusek, 1980; Marsh & Smith, 1984). Zudem scheint gerade die Integration sowohl maskuliner als auch femininer Merkmale diesen Personen einen Vorteil gegenüber anderen Geschlechtsrollenidentitätstypen zu verschaffen (Sieverding, 1999; Huang et al., 2012). Die Untersuchung der Effekte unterschiedlicher Geschlechtsrollenidentitäten auf die Facetten des politischen Selbstkonzepts steht jedoch noch aus.

Forschungsfragen

Auf Basis des theoretischen Hintergrundes beforscht die vorliegende G-PoliSk- Studie die geschlechtsspezifischen Unterschiede im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen. Neben der Frage nach einer validen Modellierung dieses Konstruktes sollen dabei insbesondere die Einflussfaktoren für die geschlechtsbedingte Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzepts analysiert werden. So wurden für die vorliegende G-PoliSK-Studie zwei zentrale Fragestellungen formuliert:

1. *Auf welche Weise lässt sich das politische Selbstkonzept modellieren?*
2. *Lassen sich geschlechtsspezifische Muster in den möglichen Einflussfaktoren für die geschlechtsbedingte Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes identifizieren?*

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden aus der Auseinandersetzung mit Theorie und Forschungsstand 14 Hypothesen abgeleitet. Auch aufgrund der bisherigen Unstimmigkeiten bezüglich der Modellierung des politischen Selbstkonzepts beschäftigen sich dabei die ersten Hypothesen mit der validen Modellierung relevanter Konstrukte. Dies betrifft in erster Linie das politische Selbstkonzept, aber auch die Geschlechtsrollenidentität. Auf dieser Grundlage werden Annahmen zu den Bedingungsfaktoren für die geschlechtsspezifische Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzepts formuliert. Dabei sollen die möglichen Ursachen auf ihren prädiktiven Wert hin sowie etwaige geschlechtsspezifische Muster untersucht werden. Im Fokus stehen insbesondere die Auswirkungen der geschlechtsspezifischen (politischen) Sozialisation sowie der damit einhergehende Stereotypglaube und die intrapersonale Verankerung der Stereotype in Form der individuellen Geschlechtsrollenidentität.

Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen

Insgesamt gliedert sich diese Forschungsarbeit in 9 Hauptkapitel, welche sich aus der Einleitung, dem theoretischen Hintergrund, dem empirischen Abschnitt sowie der Schlussbetrachtung dieser Arbeit zusammensetzen.

Nach der Einleitung folgt in *Kapitel 2* zunächst die Struktur und Genese des Selbstkonzeptes im Allgemeinen und des politischen Selbstkonzeptes im Besonderen. Bevor auf das politische Selbstkonzept, seine Facetten und dem Forschungsstand zu den diesbezüglichen geschlechtsspezifischen Unterschieden eingegangen wird, findet neben der Abgrenzung des grundsätzlichen Selbstkonzeptbegriffs eine theoretische Einordnung in die allgemeine Selbstkonzeptdebatte statt.

Zur Ergründung der Ursachen der Geschlechterdifferenz im politischen Selbstkonzept wird in *Kapitel 3* grundsätzlich das Thema Geschlecht vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Diskurses erläutert. Dabei wird auch auf mögliche Erklärungsansätze für Geschlechterunterschiede in bereichsspezifischen Selbstkonzepten eingegangen.

In *Kapitel 4* wird schließlich die Relevanz des Themas *gender* für die politische Domäne dargelegt. Nachdem die politikbezogenen Geschlechterunterschiede präsentiert werden, sollen

bereichsspezifische Erklärungsansätze für diesen *gender gap* diskutiert werden. Zur Überwindung dieser Geschlechterdifferenzen werden in diesem Kapitel auch Ansätze einer gendergerechten politischen Bildung dargelegt.

Im Anschluss wird in *Kapitel 5* der Forschungsstand zu den geschlechtsspezifischen Einflussfaktoren des politischen Selbstkonzeptes vorgestellt. Da kaum einschlägige Studien existieren, werden dabei primär Befunde aus anderen Fachdisziplinen herangezogen.

Zum Abschluss des theoretischen Hintergrundes werden in *Kapitel 6* die Fragestellungen sowie die Hypothesen aus Theorie und Forschungsstand abgeleitet. Die formulierten Fragestellungen respektive Hypothesen werden anschließend im empirischen Abschnitt dieser Arbeit überprüft.

Der empirische Abschnitt der G-PoliSK-Studie startet mit *Kapitel 7*, wobei zunächst die Anlage der Studie offengelegt wird. Neben dem Forschungsdesign wird dabei auf das methodische Vorgehen, die Beschreibung der Stichprobe sowie die Operationalisierung der involvierten Konstrukte fokussiert. Zur Beantwortung der Fragestellung wurde ein Sample aus 714 Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufen erhoben. Die Überprüfung der Hypothesen erfolgt überwiegend anhand von latenten Regressionsanalysen sowie Strukturgleichungen in *Mplus* 8.8. Da die Analyse von geschlechtsspezifischen Mustern in den Bedingungsfaktoren für die Geschlechterdiskrepanz im politischen Selbstkonzept der Jugendlichen einen Vergleich der Geschlechtergruppen voraussetzt, finden die Berechnungen größtenteils als Multigruppenvergleiche (oder auch *Multiple Gruppenvergleiche*, engl. *multi-group analysis*) statt.

In *Kapitel 8* werden die Befunde der *G-PoliSK-Studie* dargelegt. In diesem Zuge werden zunächst die relevanten Konstrukte validiert und sich den Ergebnissen durch vorbereitende Analyseschritte angenähert (bivariate Korrelationen, manifeste Mittelwertvergleiche). Darauf aufbauend werden die Befunde zu den Annahmen über die Bedingungsfaktoren der Geschlechterdifferenz im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen präsentiert. Vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens erfolgt abschließend eine Zusammenfassung sowie die Diskussion der empirischen Befunde.

In der Schlussbetrachtung der G-PoliSK-Studie werden in *Kapitel 9* die Limitationen dieser Studie aufgezeigt und daraus resultierende Forschungsdesiderata identifiziert. Schließlich werden auf Basis der präsentierten Ergebnisse praktische Handlungsempfehlungen für den Politikunterricht abgeleitet.

2 Struktur und Genese des Selbstkonzeptes im Allgemeinen und des politischen Selbstkonzeptes im Besonderen

Um die Ursachen für die geschlechtsspezifische Ausdifferenzierung im politischen Selbstkonzept ergründen zu können, muss zunächst das Konstrukt des Selbstkonzeptes im Allgemeinen näher beleuchtet werden.

Das Selbstkonzept ist seit mehreren Jahrzehnten Gegenstand zahlreicher theoretischer wie empirischer Auseinandersetzungen (u. a. Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), dies betrifft den schulischen Kontext in besonderer Weise. Das Selbstkonzept lässt sich demnach in verschiedene Bereiche (bspw. das akademische und das nicht-akademische) unterteilen. Diese Sektoren lassen sich weiter in spezifischere Kategorien differenzieren (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

So rücken bei der Analyse des Selbstkonzeptes vor allem die Konzeptualisierung, die Genese sowie der Zusammenhang mit anderen relevanten Konstrukten in den Fokus der Betrachtung (Ehm, Hasselhorn & Schmiedek, 2021).

So gilt das Selbstkonzept insgesamt als ein entscheidender Prädiktor für das allgemeine Wohlbefinden eines Individuums. Dabei tragen positive selbstbezogene Wahrnehmungen zu einem harmonischen zwischenmenschlichen Umgang sowie generell zur physischen wie psychischen Gesundheit bei (Baby, 2012). Für das akademische Selbstkonzept gilt, dass hierdurch maßgeblich Einfluss auf Lehr-Lern-Prozesse und die schulbezogene Entwicklung im Allgemeinen genommen wird (bspw. Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006). So befördern hohe selbstbezogene Kognitionen im schulischen Kontext nicht selten höhere diesbezügliche Selbstwirksamkeitserwartungen (Bong & Skaalvik, 2003), motivationale Orientierungen wie die intrinsische Lernmotivation oder das Fachinteresse (Harter, 1982; Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2005), sodass schließlich eine höhere Leistungsbereitschaft und positivere Leistungsentwicklungen daraus resultieren (Rüdiger, Jansen & Rjosk, 2021; Guay, Ratelle, Roy & Litalien, 2010; Marsh & Craven, 2006). Gleichzeitig haben sie Einfluss auf Bildungsaspirationen und akademische Entscheidungen (u. a. Valentine et al., 2004). Beispielsweise lassen sich aufgrund unterschiedlicher Ausprägungen in den fachspezifischen Selbstkonzepten der Begabung Berufswünsche und das Studienwahlverhalten vorhersagen (Nüberlin, 2014; Nagengast, Marsh, Scalas, Xu, Hau & Trautwein, 2011). Auf diese Weise zieht das Fähigkeitsselbstkonzept weitreichende lebensbeeinflussende Konsequenzen nach sich. Auch ist bereits hinlänglich bekannt, dass fachspezifische Selbstkonzepte der Begabung mit geschlechtsbezogenen stereotypen

Vorstellungen zusammenhängen (Nüberlin, 2014; Wolter, Kessels & Hannover, 2011; Kessels, 2012). In der Folge resultiert die klassische Geschlechterverteilung in der Berufswahl mit den damit einhergehenden Benachteiligungen in den Erwerbsbiografien der Frauen (Nüberlin, 2014).

Aufgrund der hohen Vorhersagekraft des akademischen Selbstkonzeptes für erfolgreiche Lernprozesse (Fleischmann, 2021) scheint dieses Konstrukt für akademische Zielsetzungen und somit auch für unterrichtsbasierte Forschung einen besonderen Stellenwert einzunehmen (Ehm, Hasselhorn & Schmiedek, 2021). Eine Prämisse für die Erforschung akademischer wie auch nicht-akademischer Selbstkonzepte stellt ein detailliertes Verständnis dieses Begriffs und seiner Genese dar (Dickhäuser, 2006). Zu diesem Zweck setzt sich dieses Kapitel zunächst mit der Abgrenzung zu verwandten Konstrukten auseinander, bevor die Konzeptualisierung des Selbstkonzeptes im Allgemeinen thematisiert wird. Nachdem die prominentesten Ansätze der Genese dargelegt wurden, wird schließlich das politische Selbstkonzept im Besonderen einer näheren Betrachtung unterzogen.

2.1 Begriffsbestimmung des Selbstkonzeptes und Abgrenzung zu verwandten Konstrukten

In der Fachliteratur existieren diverse Begriffe, die sich auf das *Selbst* eines Menschen beziehen. So werden Ansichten über die eigene Person mitunter durch Konstrukte wie Selbstbild, Selbstwertschätzung, Selbstwahrnehmung, Selbstmodell, Selbstvertrauen oder auch Identität (etc.) beschrieben (u. a. Weber, 2016; Mummendey, 2006; Huck, Kemp & Carter, 2010). Moschner (2001) konstatierte diesbezüglich bereits eine „*babylonische(n) Sprachverwirrung*“ (S. 629), und auch Müller (2011) beschreibt ein „*Sprachlabyrinth der Selbstbegriffe*“ (S. 27), wobei die Begriffe *Selbstkonzept (self-concept)*, *Selbstwertgefühl (self-esteem oder self-worth)* oder auch die *Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartung (self-efficacy)* insbesondere in der empirischen Fachliteratur deutlich überwiegen (bspw. Eisfeld, Raufelder & Hoferichter, 2020; Zeinz, 2006). Eine Abgrenzung der Konstrukte fällt mitunter schwer, da sie teilweise – auch aufgrund von Schwierigkeiten hinsichtlich der Trennschärfe respektive der inhaltlichen Schwerpunktsetzung – in der Fachliteratur synonym verwendet werden (Greve, 2000; Rustemeyer, 1993). Im Wesentlichen lassen sich jedoch drei Differenzierungsmerkmale herausarbeiten:

Unterschiede in der Konzeptualisierung

Je nach Vergleichskonstrukt existieren bezüglich der Struktur deutliche, aber auch weniger deutliche Differenzen. Während in der Literatur nahezu einstimmig der globale Charakter des Selbstwertgefühls beschrieben wird (Marsh & Hattie, 1996; Trautwein, 2003; Müller, 2011; Trautwein & Möller, 2016), gestaltet sich die Struktur der beiden anderen Konstrukte wesentlich komplexer (u. a. Shavelson et al., 1976).

Das Selbstkonzept gilt als ein hierarchisches Konstrukt, welches eine weitere Ausdifferenzierung nach unten beinhaltet (bspw. Shavelson et al., 1976). So kann sich das Selbstkonzept auf diverse Lebensbereiche (bspw. Schule) oder gar dessen Facetten (bspw. unterschiedliche Schulfächer) beziehen (bspw. Shavelson et al., 1976; Bong & Skaalvik 2003; Zeinz, 2006; Trautwein, 2003; Möller, Kuska & Zaunbauer, 2011). In der Folge werden bereichs- bzw. kontextspezifischen Variationen möglich, wodurch eine multidimensionale Anordnung entsteht (ebd.). Dabei wird die Gesamtheit der Vorstellungen über die eigene Person und ihre Fähigkeiten im schulischen Kontext als *akademisches Selbstkonzept* (bspw. Schöne et al., 2002; Marsh et al., 2018) definiert. Wobei Begriffe wie *Fähigkeitsselbstkonzept* (bspw. Dickhäuser, 2006; Köller et al., 2006) oder *Selbstkonzept eigener Begabung* (Rheinberg, Vollmeyer & Lehnik, 2000; Kessels, 2012) hierzu synonym verwendet werden.

Analog zum Konstrukt des Selbstkonzeptes existieren theoretische Annahmen, die der Selbstwirksamkeit mitunter eine ähnliche Anordnung unterstellen (Bandura, 1977; Schwarzer & Jerusalem, 1995). Insbesondere Bandura (u. a. 1977, 2006) betont den starken situativen bzw. bereichsbezogenen Charakter der Selbstwirksamkeit, wobei die Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf einzelne Aktivitäten auch innerhalb einer Domäne variieren können. Eine universelle bzw. globale Erfassung der Selbstwirksamkeit erachtet Bandura aufgrund ihrer geringen Vorhersagekraft hingegen als wenig zweckdienlich (Bandura, 2006).

Dennoch attestieren Schwarzer und Jerusalem (2002) dem Konstrukt sowohl generelle als auch spezifische Merkmale: So umfasse die „*allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung [...] alle Lebensbereiche und soll eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz zum Ausdruck bringen*“ (S. 40). Gleichzeitig werden situationsbezogene Kompetenzerwartungen (bspw. im schulischen Kontext) nicht ausgeschlossen (ebd.). Obgleich diesbezüglich eine hierarchische Annahme naheliegt, interpretieren die Autoren die Anordnung dieser unterschiedlichen Facetten vielmehr als eine Art Kontinuum respektive *Generalitätskontinuum* (ebd.). Die situationsbedingten Selbstwirksamkeitserwartungen stehen dabei der generellen Selbstwirksamkeit diametral gegenüber, wobei sich die bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen dazwischen ansiedeln (ebd.). Im Forschungskontext wurde das

Konzept der Selbstwirksamkeit bereits auf diverse Bereiche und in zahlreichen Publikationen angewendet (u. a. Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Pfitzner-Eden, Thiel & Horsley, 2014; Schulte, Watermann & Bögeholz, 2011; Oberle, Weschenfelder & Weißeno, 2015; Bach, 2022). Dabei wurden sie im schulischen Kontext sowohl ein- (Schmitz & Schwarzer, 2000; Caprara et al., 2009; Bach, 2022) als auch mehrdimensional (Chan, 2008; Lauermaun & Karabenick, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Schulte, Watermann & Bögeholz, 2011; Oberle, Weschenfelder & Wießeno, 2015) modelliert. Durchaus ergaben sich mitunter starke Indizien für ein mehrdimensionales Selbstwirksamkeitsmodell 2. Ordnung, welches vielerorts – gegenüber der 1. Ordnung – gar einen besseren Modelfit aufwies (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Bosse & Spörer, 2014). So liefert die selbstwirksamkeitsbezogene Forschung, neben dem unbestrittenen multidimensionalen Charakter, prinzipiell auch Hinweise einer zumindest bereichsspezifisch vorhandenen hierarchischen Anordnung. Bei dem gesamten Konstrukt wird in der Fachliteratur jedoch – im Gegensatz zum Selbstkonzept – eher weniger von einem komplett hierarchisch strukturierten Gebilde ausgegangen, da diese Eigenschaft nicht als konstruktinmanentes Merkmal genannt oder domänenübergreifend geprüft wird.

Differenzierung zwischen affektiven und kognitiven Komponenten

Auch die den Konstrukten mehr oder minder innewohnenden affektiven bzw. kognitiven Eigenschaften tragen zur Abgrenzung der unterschiedlichen Begriffe bei. So ist aufgrund dessen die Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) nach Bandura eindeutig von dem Konstrukt des Selbstwertgefühls (*self-esteem* oder *self-worth*) zu differenzieren (Bandura, 1997, S. 11). Während sich das Selbstwertgefühl eher auf die generelle gefühlsbetonte Bewertung der eigenen Person bezieht, fokussieren Selbstwirksamkeitserwartungen konkrete Kompetenzüberzeugungen in Bezug auf eine spezielle Aufgabenbewältigung (Mone, Baker & Jeffries, 1995). Studien (u. a. Lightsey et al., 2006) legen somit nahe, dass das *Selbstwertgefühl* stärkere affektive Aspekte aufweist und das Selbstwirksamkeitskonstrukt – auch in Anlehnung an die *sozial-kognitive Lerntheorie* nach Bandura (1979) – eher kognitiv orientiert ist (Müller, 2011; Egger, 2015). Wird vor diesem Hintergrund der Selbstkonzeptbegriff (*self-concept*) betrachtet, gehen die Meinungen der Autor:innen jedoch auseinander:

Frey und Haußer (1987) beschreiben die beiden Konzepte *Selbstkonzept* und *Selbstwert* als Bestandteil seines *Drei-Komponenten-Modells der personalen Identität*: Das Selbstkonzept entspricht hierbei der kognitiven Selbstwahrnehmung über „relevante Merkmale ihrer selbst“ (Frey & Haußer, 1987, S. 8), wobei das Selbstwertgefühl in Abgrenzung dazu als die

„emotionale Einschätzung des eigenen Selbstkonzepts“ (Frey & Haußer, 1987, S. 20) beschrieben wird.¹ In weiten Teilen der zumeist entwicklungspsychologischen Literaturlandschaft wird die These vertreten, dass das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl zwei Aspekte des Selbst seien, wobei das Selbstwertgefühl den *affektiv-evaluativen* und das Selbstkonzept den *kognitiv-deskriptiven* Part übernehme (u. a. Beutel & Hinz, 2008; Schütz, 2003; Rustemeyer, 2004; Eisfeld, Raufelder & Hoferichter, 2020). Nicht selten wird der Selbstwert bzw. das Selbstwertgefühl auch synonym mit dem *globalen Selbstkonzept* und somit der Spitze der Selbstkonzept-Pyramide verwendet (Arens, 2011; Weber, 2016).

Unabhängig von diesem Umstand ist bspw. Mummendey (2006) der Auffassung, dass das Selbstkonzept sowohl *affektive* als auch *kognitive* Aspekte in sich vereine. Der Selbstkonzeptbegriff wird in diesem Zuge jedoch mit dem unspezifischen Begriff des *Selbst* gleichgesetzt, wobei das *Selbstwertgefühl* als affektiver und das *Selbstbild* als kognitiver Bestandteil des Selbst bzw. Selbstkonzeptes angesehen werde (ebd.). Der kognitive Aspekt setzt sich aus dem Wissen über die eigene Person zusammen, welches eine neutrale Deskription seiner selbst erlaube, während die affektive Komponente die Bewertung dieser Merkmale umfasse (ebd.; Zimmer, 2012; Asçi, Alfermann, Gagar & Stiller, 2008). Das Selbstkonzept insgesamt wird in diesem Kontext als Gesamtheit aller selbstbezogenen Eindrücke, Verarbeitungs- sowie Bewertungsmechanismen verstanden (Mummendey, 2006).

Auch Schuppener (2005) spricht hinsichtlich des Selbstkonzeptes von einer „*Kombination affektiver und kognitiver Determinanten*“ (S. 69). Zeinz (2006) hält es für kaum vorstellbar, dass die Selbsteinschätzung eigener Leistungen im Sinne des Selbstkonzeptes ganz und gar ohne Beteiligung affektiver Regungen entstehe. Gleichzeitig wird an dieser Stelle vorgeschlagen, von Gewichtungen zu sprechen: „*Vielmehr erscheint es sinnvoll, von verschiedenen Gewichtungen auszugehen: Wird das Wort ‚Selbstwertgefühl‘ verwendet, so liegt eine starke Betonung auf der affektiven Komponente*“ (Zein, 2006, S. 7). Tatsächlich wird in zahlreichen wegweisenden Arbeiten (bspw. Shavelson et al., 1976; Marsh, 1986) neben der kognitiven auch von einer konstruktinmanenten affektiven Komponente des Selbstkonzeptes ausgegangen, welches in der Folge Gegenstand zahlreicher empirischer Auseinandersetzungen wurde (u. a. Bong & Skaalvik, 2003; Bong & Clark, 1999; Marsh et al., 1999; Rost & Sparfeldt, 2002; Markus & Nurius, 1986; Möller & Köller, 2004; Arens, 2011).

¹ Die Kontrollüberzeugung wird als drittes Konstrukt des Modells genannt: „*Unter Kontrollüberzeugung versteht man eine generalisierte Haltung, die eigene Lage beeinflussen zu können oder ihr ausgeliefert zu sein, persönliche Pläne umsetzen zu können oder hilflos zu sein, mit der Zukunft rechnen oder sie nicht vorhersehen zu können*“ (Frey & Hausser, 1987, S. 20).

Ausrichtung der unterschiedlichen Konstrukte

Grundsätzlich lassen sich die Konstrukte mitunter bereits hinsichtlich ihrer Ausrichtung unterscheiden. So wird der Begriff Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) erstmals von Bandura (1977) als wesentlicher Bestandteil seiner *sozial-kognitiven Lerntheorie* eingeführt. Dabei wird das Konzept der Selbstwirksamkeit als „*Glauben an die eigenen Fähigkeiten, eine Aufgabe oder ein bestimmtes Verhalten erfolgreich zu bewältigen oder ausführen zu können*“ (Bandura, 1977, S. 79) beschrieben. Dementsprechend sind nicht die tatsächlichen Fähigkeiten eines Individuums in seinem Selbstwirksamkeitskonzept abgebildet, sondern lediglich seine persönliche Überzeugung, zukünftig über die erforderlichen Fähigkeiten zur Aufgabenerfüllung zu verfügen (Bandura, 1997; Schmitz & Schwarzer, 2000; Bong & Skaalvik, 2003; Müller, 2011). Dabei beinhaltet es vor allem den Glauben, „*ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können*“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2018, S. 5). Dadurch zielt die Selbstwirksamkeit speziell auf die Annahmen eigener Effizienz hinsichtlich der Bewältigung von schwierigen Aufgaben ab, die nicht bereits durch häufige Wiederholungen vereinfacht wurden (Dreier, 2012; Müller, 2011). Vielmehr muss deren Schwierigkeitsgrad ein hohes Maß an Anstrengung und Ausdauer notwendig machen (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schmitz & Schwarzer, 2000).

Vor diesem Hintergrund wird die innewohnende Einschätzung eines Menschen neue oder herausfordernde Situationen aufgrund eigener Fähigkeiten meistern zu können, treffender als *Selbstwirksamkeitserwartung* oder *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* (*self-efficacy-beliefs*) definiert (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Müller, 2011).

Hinsichtlich der Genese der Selbstwirksamkeitserwartungen legt Dreier (2012) den Fokus auf die einschlägigen kumulierten Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnisse eines Individuums.

Auch das Selbstkonzept hängt eng mit den speziellen Erfahrungen in den jeweiligen Bereichen zusammen (Bong & Skaalvik, 2003). Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass beide Konstrukte mit den schulischen Leistungen zusammenhängen. Speziell die Selbstwirksamkeit wird dabei durch die wahrgenommene Aufgabenschwierigkeit und den individuellen Erfahrungen mit dieser Art von Herausforderungen determiniert (ebd.).

Das akademische Selbstkonzept orientiert sich hingegen an der empfundenen individuellen Fähigkeit, welche mitunter durch den Leistungsvergleich mit Mitschüler:innen (Marsh, 1986) oder den Leistungsrückmeldungen von Bezugspersonen (Shavelson et al., 1976) entsteht. Anders als das Selbstkonzept, welches einer Beschreibung bzw. -Wahrnehmung der momentanen Kompetenzen gleichkommt, beziehen sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf in der Zukunft liegende Handlungen.

Entsprechend der starken Konstruktnähe zwischen dem allgemeinen Selbstkonzept und dem Selbstwertgefühl, geschieht auch die Ausrichtung auf Basis ähnlicher Indikatoren. So speist sich auch das Selbstwertgefühl vornehmlich aus Beobachtungen in vergangenen Situationen und den daraus resultierenden Informationsverarbeitungen (Müller, 2011). Es werden vor allem Informationen aus Selbstbeobachtungen, sozialen Rückmeldungen und Vergleichen zur Genese des Selbstwertgefühls herangezogen (Petersen et al., 2006), wobei das Konstrukt generelle Selbstwahrnehmungen widerspiegelt.

Insgesamt lässt sich das Selbstwertgefühl allein aufgrund seines globalen und rein affektiven Charakters dennoch recht eindeutig von dem Konstrukt des Selbstkonzeptes differenzieren (Jansen, 2015). Die Abgrenzung zu dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit gestaltet sich hingegen etwas komplexer: Trotz einiger parallelen weisen beide Konstrukte deutliche Unterschiede auf (Zimmerman & Cleary, 2006), sodass sich die Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen und das Selbstkonzept mehr oder minder deutlich voneinander abgrenzen lassen (Ferla, Valcke & Cai, 2009). So kann resümiert werden, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen rein kognitiver Natur sind und sich an einer in der Zukunft liegenden spezifischen herausfordernden Aufgabenbewältigung orientieren (Bong & Skaalvik, 2003; Zimmerman & Cleary, 2006; Parajes, 1996). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen speisen sich primär aus individuellen Erfolgserfahrungen und hängen – anders als das Selbstkonzept (Marsh 1986, 1990) – nicht mit sozialen Vergleichsinstanzen zusammen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Obgleich beide Konstrukte als facettenreich bzw. bereichsspezifisch angesehen werden, gilt das Selbstkonzept als stärker hierarchisch angeordnet (Shavelson Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

Neben kognitiven Aspekten schließt das Selbstkonzept auch affektive Komponenten in die Selbstbeurteilung ein, wodurch allgemeine evaluative Bewertungen und bestimmte Einstellungen sowie Kenntnisse über die eigene Person in die Selbstbeurteilung einfließen (Oyserman, Elmore & Smith, 2012).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eignen sich dagegen eher zur Prognose von Leistungen, da sie konkreter Kontexte bzw. spezifische Handlungserwartungen berücksichtigen (Parajes & Miller, 1994; Zimmerman & Cleary, 2006).

Trotz vorliegender Differenzen kann doch ein enger Wirkzusammenhang beider Konstrukte nicht geleugnet werden (Busch, 2013; Köller & Möller, 2004). Auch Bong und Skaalvik (2003) erkannten in ihrer Gegenüberstellung beider Konstrukte diese Beziehung an und schlugen vor, die Selbstwirksamkeitserwartungen als dynamische Vorstufe der Fähigkeitsselbstkonzepte zu

betrachten, wobei sie die kognitive Grundlage für die Entwicklung neuer bereichsbezogener Selbstkonzepte liefern. Da Selbstkonzepte vergangenheitsorientiert sind und ein frühes Stadium der Selbstkonzeptgenese keinen Zugriff auf umfangreiche Erfahrungen innerhalb eines bestimmten Bereichs erlaubt, seien die Fähigkeitsselbstkonzepte zu dieser Phase kaum von Selbstwirksamkeitserfahrungen abzugrenzen (Bong & Skaalvik, 2003). Für die musikalische Domäne konnte diese Annahme durch Busch (2013) bereits bestätigt werden.

Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit steht jedoch das Selbstkonzept sowie dessen Facetten im Fokus der Betrachtung. Hierbei orientiert sich das Verständnis des Selbstkonzeptbegriffes an dem Modell von Shavelson et al. (1976) inklusive der damit einhergehenden theoretischen Implikationen, welche nachfolgend dargelegt werden.

2.2 Das Selbstkonzept im Allgemeinen

2.2.1 Zur Struktur des Selbstkonzeptes

Die Erforschung des Selbst kann bereits auf eine längere wissenschaftliche Tradition zurückblicken: So legte William James (1890) mit seiner *Theorie zum Selbst* schon früh das Fundament für spätere Modelle des Selbstkonzeptes (Harter, 1999; für detailliertere Ausführungen vgl. James, 1890), wobei er im *Selbst* grundsätzlich zwei Bereiche realisiert sah. James (1890) differenzierte zwischen dem *I* (dem handelnden Subjekt) und dem *Me* (Objekt der Betrachtung), wobei er das *Me* in drei weitere Facetten unterteilte (*materielles Selbst*, *soziales Selbst*, *spirituelles Selbst*, James, 1890, S. 292). Diese unterschiedlichen Aspekte des Selbst seien nach James hierarchisch angeordnet, weshalb er auch als Urheber modernerer hierarchischer sowie multidimensionaler Selbstkonzeptmodelle gilt (Weber, 2016).

Als Vertreter des symbolischen Interaktionismus rückte später mit Cooley (1902) und Mead (1925) die soziale Interaktion in den Fokus der Selbstkonzeptforschung. Die *kognitive Wende* (1970er Jahre) in der psychologischen Forschungslandschaft führte schließlich erneut zu einem verstärkten wissenschaftlichen Diskurs über die Konzeptualisierung des Selbstkonzepts im Allgemeinen. Insbesondere durch das Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) wurde schließlich die moderne theoretisch fundierte Selbstkonzeptforschung initiiert (Weber, 2016).

Shavelson et al. (1976) konzeptualisierten ein Modell des Selbstkonzeptes, welches nachfolgende Arbeiten entscheidend prägte. Aufgrund der nach wie vor hohen Relevanz dieses

Modells in aktuellen einschlägigen Studien bzw. theoretischen Auseinandersetzungen wird dieses Modell nachfolgend einer genaueren Betrachtung unterzogen:

Das Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976)

Bereits vor Shavelson et al. (1976) wurde eine Vielzahl einschlägiger empirischer Arbeiten publiziert (bspw. Bruner, 1958; Henderson & Ziller, 1967; Long et al., 1968; Trowbridge, 1972; Zirkel, 1971). Diese Studien dienten der Autor:innengruppe um Shavelson als Grundlage ihres Selbstkonzeptmodells, indem sie die bisherigen Arbeiten strukturierten und dabei ein hypothetisches Konstrukt entwarfen (Zeinz, 2006).

So steht heute insbesondere das Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976) für die grundlegende Annahme über die hierarchische Anordnung des Selbstkonzeptes. Insgesamt identifizieren die Autor:innen aber *sieben* modellimmanente Eigenschaften (Ehm, 2014). Ihre Annahmen leiten sich aus Prämisse ab, dass Personen ihre Erfahrungen bereichsspezifisch kategorisieren und so die Fähigkeitsüberzeugungen dem jeweiligen Lebensbereich anpassen (ebd.). Aus der Vielzahl von individuellen Erfahrungen in den diversen Lebensbereichen eines Menschen kristallisiert sich schließlich seine Selbstwahrnehmung heraus (Shavelson et al., 1976). Diese mannigfaltigen Erfahrungswelten gestalten das Selbstkonzept 1). *facettenreich* (ebd., S. 411), wodurch hinsichtlich der Ausprägung bereichsspezifische Variationen ermöglicht werden. Zur Komplexitätsreduktion bei der Verarbeitung der unterschiedlichen Erlebnisse codiert das Individuum sie in simplere Kategorien um (ebd.). Auf diese Weise entstehen individuelle Kategoriensysteme, welche in gewisser Weise die besondere Kultur eines Menschen repräsentieren (ebd.). Gleichzeitig scheint jedoch unklar, wie mannigfaltig die individuellen Selbstkonzeptstrukturen ausgeprägt sein können (Greve, 2000), da auch die Anzahl von Erfahrungswelten individuellen Schwankungen unterliegt. Bereits Mead (1925) orientierte sich hinsichtlich der Anzahl von Selbstfacetten an der Vielzahl von unterschiedlichen Bezugspersonen bzw. -gruppen (für detailliertere Ausführungen vgl. Mead, 1925). Die unterschiedlichen Kategorien der Selbstwahrnehmung bieten auch die Option, seine Alltagserfahrungen zu *organisieren* und ihnen *strukturiert* Bedeutung zu verleihen, wodurch das Selbstkonzept ebenfalls als 2). *organisiert* angesehen werden kann (Shavelson et al., 1976, S. 411–412). Diese unterschiedlichen Dimensionen des Selbstkonzeptes seien zudem 3). *hierarchisch* aufgebaut (ebd., S. 412). Im Detail bedeutet dies, dass das allgemeine bzw. globale Selbstkonzept (*global self-concept*) die oberste Ebene repräsentiert (siehe *Abbildung 1*).

Abbildung 1: Selbstkonzeptmodell nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976, S. 413)

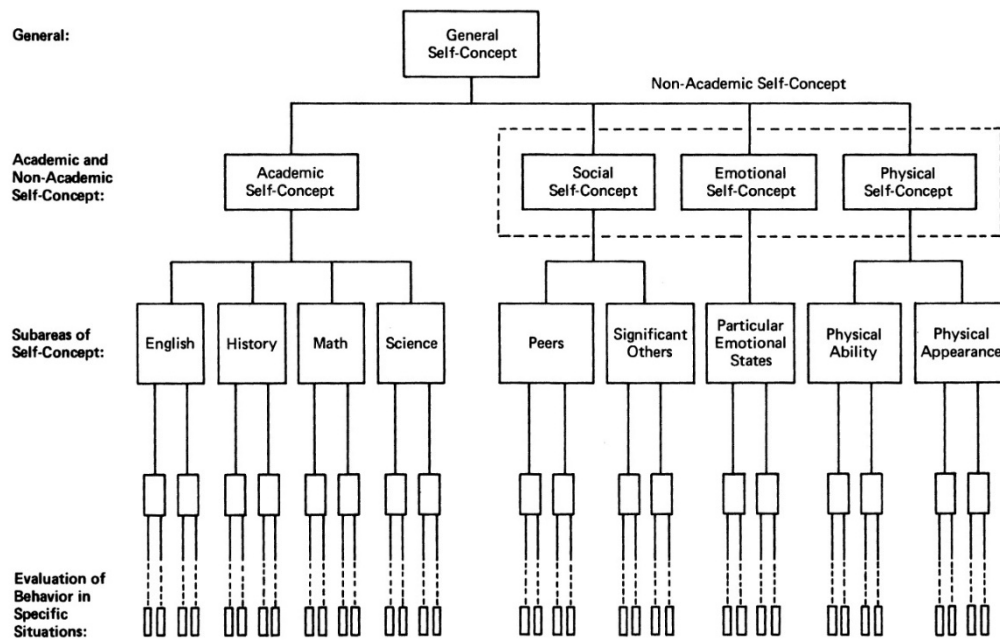


Figure 1
One possible representation of the hierarchic organization of self-concept.

Dabei wird das globale Selbstkonzept als bereichsunspezifisch definiert (Schwanzer, 2002). Wie oben bereits angemerkt identifizierten Studien nur eine äußerst geringe Trennschärfe zwischen dem Selbstwertgefühl nach Rosenberg (1979) und dem globalen Selbstkonzept (Craven & Marsh, 2008; Marsh, 1987; Marsh & Hattie, 1996). So zeigt sich die deutliche Tendenz, das Selbstwertgefühl als *global-bewertenden* und zugleich ausschließlich affektiven Aspekt des Selbstkonzeptes anzusehen (Schütz, 2003). Gleichzeitig wird das globale Selbstkonzept als allumfassende Interpretation der eigenen Person begriffen (ebd.). In der Folge wurden die generellen Einstellungen zur eigenen Person später vermehrt durch die Bezeichnung *self-esteem* bzw. *global self-esteem* ersetzt (bspw. Weber, 2016; Marsh et al., 2006; Marsh & Hattie, 1996; Trautwein, 2003).

Die darunter liegende Ebene besteht aus einem akademischen und einem nicht-akademischen Selbstkonzept, wobei sich letzteres in ein körperliches, ein emotionales und ein soziales Selbstkonzept differenzieren lässt (Shavelson et al., 1976). Aus der Grundannahme über die Orientierung der Selbstkonzeptfacetten an den jeweiligen Lebensbereichen lässt sich auch die nachfolgende Hierarchieebene des Modells ableiten: Während die akademische Dimension auf den Erfahrungen aus den einzelnen Schulfächern basiert, leiten sich die nicht-

akademischen Selbstkonzepte aus den Selbstwahrnehmungen in den entsprechenden Erfahrungswelten ab (ebd.). So fußt die soziale Selbstkonzeptfacette (*social self-concept*) auf den Begegnungen mit der *Peergroup* sowie den Erfahrungen mit anderen bedeutsamen Bezugspersonen (ebd.). Das emotionale Selbstkonzept (*emotional self-concept*) wird wiederum durch besondere emotionale Zustände hervorgerufen. Die körperliche Facette (*physical self-concept*) bildet sich sowohl aus den körperlichen Fähigkeiten als auch der körperlichen Erscheinung im Allgemeinen heraus (ebd.). Die sich darunter befindende Stufenfolge setzt sich abermals aus den bereichsspezifischen Verhaltensbewertungen respektive -interpretationen zusammen (ebd.).

Als weiteres Merkmal des Selbstkonzeptes nach Shavelson et al. (1976) kann 4). die *Stabilität* genannt werden (S. 412–414). Diese Stabilität nimmt jedoch nach unten hin ab, sodass die Selbstkonzepte zur Basis hin starken situationsbedingten Schwankungen unterliegen (ebd.). Um jedoch das allgemeine Selbstkonzept zu wandeln, wären diverse situative Irritationen notwendig, welche sich als unvereinbar mit dem bisherigen allgemeinen Selbstkonzept erweisen müssten (ebd.).

Auch die 5). *entwicklungsorientierte* Eigenschaft des Konstrukts stellt nach Shavelson et al. (1976) ein entscheidendes Kriterium dar (S. 414). Dabei wird angenommen, dass sich Selbstkonzepte erst allmählich und mit fortschreitendem Alter sowie den einhergehenden wachsenden Erfahrungsschätzen ausdifferenzieren und zur Spitze hin verfestigen (ebd.).

Darüber hinaus charakterisiert sich das Selbstkonzept durch eine 6). *bewertende* Eigenschaft (ebd., S. 414–415). Mit der individuellen Beobachtung bzw. Beschreibung der eigenen Person in spezifischen Situationen geht gleichzeitig eine Selbstbewertung in diesen unterschiedlichen Settings einher (ebd.). Shavelson et al. (1976) attestieren den Facetten des Selbstkonzeptes somit sowohl *kognitive* als auch *affektive* Bestandteile.

Zu guter Letzt lässt sich dieses Konstrukt als 7). *differenzierbar* beschreiben (ebd., S. 415), da sich neben der klaren Abgrenzung zu anderen Konstrukten auch hinsichtlich der einzelnen Facetten verschiedene Vorhersagen für Zusammenhänge mit Drittvariablen formulieren lassen (Zeinz, 2006).

Primär wird das Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976) mit der hierarchischen sowie multidimensionalen Anordnung in Beziehung gesetzt (u. a. Ehm, 2014; Müller, 2011). Die Konzeptualisierung des Selbstkonzeptes zeichnet sich jedoch auch durch seinen innewohnenden bewertenden Charakter aus (Shavelson et al., 1976), sodass auf allen

Hierarchieebenen sowohl eine *deskriptiv-affektive* als auch eine *kognitiv-evaluative* Komponente angenommen wird (Zeinz, 2006; Müller, 2011).

Insgesamt lieferte dieses Modell erstmals eine systematische Definition des Selbstkonzeptbegriffs, welches die vorherigen Schwierigkeiten hinsichtlich der Operationalisierung weitestgehend überwand (Aust, 2010). So ermöglichte dieses Modell fortan eine strukturierte Beforschung des Selbstkonzeptes und löste gleichzeitig zahlreiche theoretische wie empirische Diskurse aus. Die Befunde der intensiven Beforschung des Modells machten Modifikationen bzw. Ergänzungen des ursprünglichen Modells notwendig, welche im Folgenden aufgezeigt werden sollen.

Modifikationen bzw. Erweiterungen des Modells

Die Modifizierungsbestrebungen des Modells basieren auf unterschiedlichen empirischen Arbeiten (bspw. Byrne, 1984; Hansford & Hattie, 1982; Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988) und lassen sich nach Möller und Köller (2004, S. 21–25) in vier zentrale Aspekte zusammenfassen: So werden den modellimmanenten Merkmalen der *zunehmenden Stabilität*, der *fehlenden konzeptuellen Trennung der affektiven und kognitiv-evaluativen Komponente der Selbstkonzepte* sowie die grundlegende Modellannahme der *hierarchischen Ordnung* begründet in Zweifel gezogen. Darüber hinaus wird die *Hinzunahme weiterer Selbstkonzeptbereiche* empfohlen.

Für die Annahme, der mit ansteigender Hierarchiestufe *zunehmenden Stabilität* der Selbstkonzeptfacetten konnten, weder Byrne (1984) noch Hansford und Hattie (1982) eine empirische Evidenz aufzeigen. Die letztgenannte Studie implizierte gar einen gegenteiligen Befund, wonach die unteren Hierarchiestufen in ihren selbstbezogenen Kognitionen eine höhere Stabilität aufwiesen (Hansford & Hattie, 1982). Neue Forschung zu den Einflüssen sozialer Vergleiche auf unterschiedliche Facetten des Fähigkeitsselbstkonzeptes konnten zumindest für den akademischen Bereich größere Stabilitäten in der übergeordneten Dimension aufzeigen. So wiesen Fang et al. (2018) in ihrer Metaanalyse (N = 1.276.838, k = 33) nach, dass sich das allgemeine akademische – gegenüber dem verbalen und mathematisch-naturwissenschaftlichen – Selbstkonzept wesentlich robuster gegen soziale Vergleichsprozesse zeigt.

Wie oben bereits erwähnt wurde, ist auch die *fehlende konzeptuelle Trennung der affektiven und kognitiv-evaluativen* Aspekte in den einzelnen Selbstkonzeptfacetten Gegenstand diverser forschungsbasierter Diskurse (bspw. Schwarzer, 2002; Möller & Trautwein, 2009; Arens, 2011). Während der kognitiven Komponente das Wissen um die eigenen Fähigkeiten und somit

eine stärkere Beziehung mit der bereichsspezifischen Leistung zugeschrieben wird, soll die affektive Komponente stärker mit motivationalen Konstrukten (bspw. Interesse) zusammenhängen (Wolter & Hannover, 2014).

Auch theoretisch liefern Theorien wie die *Selbstbestimmungstheorie* (u. a. Deci & Ryan, 2000) oder das *Erwartungs-mal-Wert-Modell* der Leistungsmotivation (u. a. Eccles & Wigfield, 1995; Schunk et al., 2008) eher Hinweise einer konzeptuellen Trennung beider Komponenten, wobei gleichzeitig starke interagierende Momente beider Aspekte angenommen werden.

Während die Annahme des Modells nach Shavelson et al. (1976) von einigen Forschungsgruppen dennoch geteilt wird (u. a. Scheirer & Kraut, 1979; Markus & Nurius, 1986; Skaalvik & Rankin, 1990), argumentieren andere Forscher:innen zugunsten einer klaren Trennung beider Komponenten (u. a. Hattie, 1992; Wigfield & Karpathian, 1991; Skaalvik & Valås, 1999; Arens, Trautwein & Hasselhorn, 2011).

Das in der Selbstkonzeptforschung häufig eingesetzte Messinstrument von Marsh (*Self Description Questionnaire SDQ*, u. a. Marsh 1988, 1994) enthält jedoch sowohl *affektiv-evaluative* als auch *deskriptiv-kognitive* Items zur Erfassung des domänenspezifischen akademischen Selbstkonzeptes. So lassen sich beide Komponenten nach Marsh (u. a. 1986; Schwanzer, 2002) empirisch kaum voneinander trennen. Auch Möller und Trautwein (2009) plädieren insbesondere hinsichtlich des akademischen Selbstkonzeptes und seiner Facetten für eine Selbstkonzeptdefinition, die beide Aspekte enthält:

Da schulbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten wichtige Konsequenzen haben und diese Konsequenzen von Schüler tagtäglich wahrgenommen werden, darf man wohl getrost davon ausgehen, dass schulbezogene Selbstkonzepte praktisch für alle Schüler auch eine evaluative Komponente besitzen. Vereinfacht gesprochen: Wenn jemand sagt, er sei nicht gut in der Schule, so lässt ihn das nicht kalt. (Möller & Trautwein, 2009, S. 181)

Insgesamt gilt die kognitive Kompetenzeinschätzung jedoch als eng verbunden mit der affektiven Reaktion auf diese Beurteilung (u. a. Köller et al., 2006; Arens, Yeung, Craven & Hasselhorn, 2011; Stankov, Lee, Luo & Hogan, 2012). Fraglich ist jedoch, ob diese affektive Komponente lediglich ein positiv korreliertes, dabei aber unabhängiges Konstrukt darstellt oder als immanente Facette des Selbstkonzeptes in die Operationalisierung integriert werden sollte (Jansen, 2015).

Schwanzer (2002) validierte in ihrer Studie (N = 148) ein deutsches Instrument zur Erfassung des Selbstkonzeptes von Heranwachsenden. Die insgesamt 17 erfassten Skalen (*Mathematische Fähigkeiten, sprachliche Fähigkeiten, intellektuelle Fähigkeiten,*

Problemlösefähigkeiten, Religiosität, emotionale Fähigkeiten, emotionale Stabilität, Ehrlichkeit, Beziehung zu den Eltern, Beziehung zu Personen des anderen und des gleichen Geschlechts, Aussehen, körperliche Fähigkeiten, Fähigkeit im Umgang mit Computern, technisch-handwerkliche Fähigkeiten, musikalisch-künstlerische Fähigkeiten, politische Kompetenz, ebd., S. 54) basierten maßgeblich auf dem SDQ III (*Self Description Questionnaire III*, Marsh & O'Neill, 1984), teilweise auf der *BIJU-Studie (Studie Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*, für die Skalen intellektuelle Fähigkeiten und politische Kompetenz; Baumert et al., 1997) und auch auf Eigenentwicklungen (Schwanzer, 2002). Hierbei wies sie mittlere bis teilweise sehr hohe Korrelationen von affektiven und kognitiven Subskalen zur Einschätzung der eigenen Fähigkeiten innerhalb der unterschiedlichen Bereiche nach (gemittelte Korrelation $r = .76$, ebd., S. 73). Eine besonders geringe Trennschärfe beider Komponenten konnte hierbei insbesondere hinsichtlich der Einschätzung über die politische Kompetenz ($r = .90$), die körperlichen Fähigkeiten ($r = .92$) sowie die mathematischen Fähigkeiten ($r = .91$) ermittelt werden (ebd., S. 73). Insgesamt ergab sich aber für alle Selbstkonzeptfacetten eine bessere Passung der Daten für eine einfaktorielle Skalen-Lösung (Schwanzer, 2002).

Bong und Clark (1999) plädierten hingegen zugunsten einer konzeptuellen Trennung der beiden Komponenten und interpretierten die Fähigkeitsselbstkonzepte hauptsächlich als ein *kognitiv-deskriptives* Konstrukt. Die genauere Betrachtung der kognitiven Aspekte ermögliche zudem genauere Vorhersagen darüber, wie sich die einzelnen Selbstwahrnehmungen auf die individuellen Verhaltensabsichten auswirken (ebd.). Gleichzeitig wäre so aber die Trennschärfe zwischen den akademischen Selbstkonzepten – respektive deren kognitiver Komponente – und der Selbstwirksamkeit gefährdet (ebd.).

Ganz in diesem Sinne konnte Arens (2011) unter Anwendung des *SDQ I* (für die Jahrgänge 3 bis 6; und die Selbstkonzeptfacetten Lesen, Mathematik und verschiedene Schulfächer), welcher jeweils fünf Items für die beiden Teilkomponenten enthält (Marsh, 1990b), die einfaktorielle Annahme widerlegen. Die Autorin zeigte, dass es sich bei der Ausdifferenzierung in eine Kompetenz- und Affektdimension des akademischen Selbstkonzeptes um ein *empirisch validiertes Strukturmerkmal* handelt (Arens, 2011). Dieses konnte sowohl durch inhaltliche Validierung (*within-network*) als auch durch eine Abgrenzung zu anderen Konstrukten (*between-network*) nachgewiesen werden (ebd.). Auf dieser Grundlage konzeptualisierten Arens, Trautwein und Hasselhorn (2011) die affektiven und kognitiven Aspekte in den einzelnen Facetten des akademischen Selbstkonzeptes (nur für mathematisches, generelles und

verbales SK) in ihrer Studie (N = 89, 3–6 Jhr.) als korrelierte Faktoren auf gleicher Hierarchieebene. Obgleich die beiden Teilkomponenten innerhalb der einzelnen Selbstkonzeptfacetten relativ hoch zusammenhängen (für Mathematik und Lesen $r = .83$, für verschiedene Schulfächer $r = .76$, ebd., S. 138), plädieren die Autor:innen – auch aufgrund der keinesfalls perfekten Korrelationen – für eine Separierung der Items zur Erfassung kognitiver und motivational-affektiver Aspekte (ebd., S. 140; siehe auch Bong & Clark, 1999; Marsh et al., 1999; Schöne et al., 2002; Schwanzer et al., 2005). Arens (2011) schlägt gar vor, das Handbuch sowie die Skalenstruktur des *SDQ I-Instruments* dementsprechend anzupassen. Gleichzeitig spricht sich die Autorin gegen die bloße Berücksichtigung der kompetenzbezogenen Facette – wie in der deutschen Version des *SQD III* (Schwanzer et al., 2005) oder den *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)* (Schöne et al., 2002) – aus:

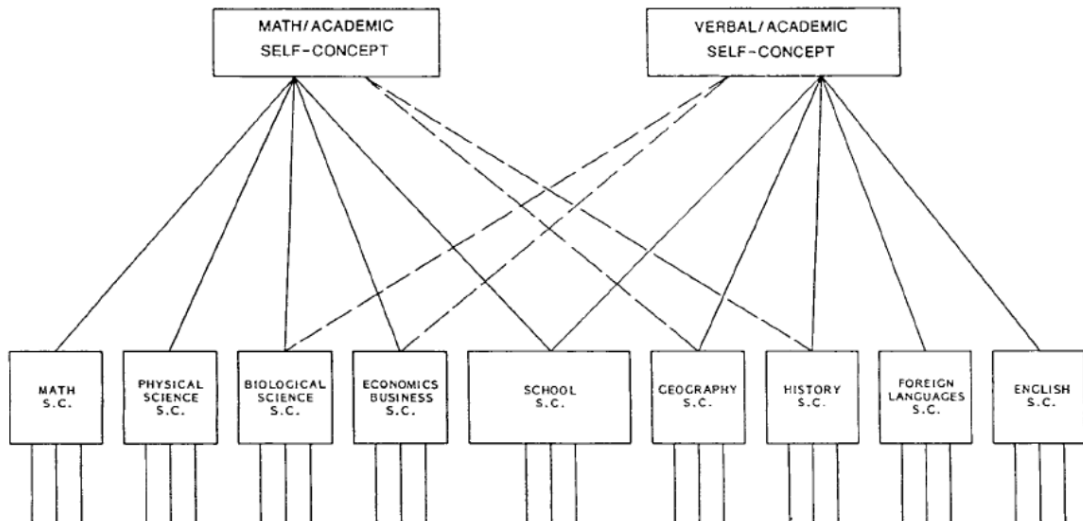
Solche Ansätze vernachlässigen jedoch die Affektkomponente als eine empirisch nachgewiesene eigenständige Facette des akademischen Selbstkonzepts, für die sich andere Befunde ergeben können als für die Kompetenzdimension. In Studien zum akademischen Selbstkonzept sollten folglich stets die Kompetenzdimension und die Affektdimension des akademischen Selbstkonzepts untersucht und durch eigenständige Skalen erfasst werden. (Arens, 2011, S. 122)

Auch für die Sekundarstufen (N = 540) überprüften Karimova und Csapó (2021) unterschiedliche Selbstkonzeptstrukturen zweier verbaler Domänen (Englisch und Russisch), wobei in beiden Fällen – trotz einer hohen Korrelation der beiden Aspekte affektiv und kognitiv im Fach Russisch ($r = .88$, S. 6) – eine bessere Datenpassung für das konzeptuell getrennte Modell vorlag.

Während die multidimensionale Struktur des *Shavelson-Selbstkonzeptmodells* (1976) allgemein als bestätigt angesehen wird (Möller & Trautwein, 2009; Arens, 2011), musste die grundlegende und zugleich identitätsstiftende *Annahme der hierarchischen Struktur* des Modells zumindest teilweise revidiert bzw. gelockert werden. Shavelson hat unter Mitwirkung anderer Kolleg:innen (Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson & Marsh, 1986; Byrne & Shavelson, 1988) entscheidend zu der diesbezüglichen Modifikation beigetragen. Die bis dato publizierten Studien zu den Untersuchungen über die Struktur des Konstrukts (*within-network*) sowie über die Zusammenhänge mit verwandten oder nicht verwandten Konstrukten (*between-network*) trugen entschieden zum besseren Verständnis des Selbstkonzeptbegriffs bei (Arens, 2011). Die unterschiedlichen Ergebnisse bestätigten zwar die Multidimensionalität des Selbstkonzeptes, verdeutlichten aber gleichzeitig die Schwachstellen in der hierarchischen

Strukturannahme. So legen Studien nahe, dass im nicht-akademischen Selbstkonzeptbereich keine globalen körper- oder sozialbezogenen Selbstkonzeptfacetten existieren (u. a. Marsh et al., 1983; Marsh, 1987). Auch hinsichtlich des akademischen Selbstkonzeptes konnte die Ausgangsthese nach Shavelson et al. (1976) zunächst nicht aufrechterhalten werden. Die ursprüngliche Hypothese ließ noch vermuten, dass die domänenspezifischen akademischen Selbstkonzepte „substantiell interkorreliert seien und die gemeinsame Varianz in den Selbsteinschätzungen dieser Domänen auf das allgemeine Selbstkonzept zurückzuführen sei“ (Köller, 2004, S. 14). Empirisch kristallisierten sich jedoch durch konfirmatorische Faktorenanalysen zwei unabhängige Facetten des akademischen Selbstkonzeptes heraus, welche gar nicht bzw. tendenziell eher negativ miteinander korrelierten (Marsh et al., 1988). In der Folge schlugen Marsh et al. (1988) vor, das generelle akademische Selbstkonzept durch die beiden Selbstkonzeptfaktoren mathematisches und verbales Selbstkonzept der Begabung zu ersetzen (siehe *Abbildung 2*).

Abbildung 2: *Struktur des akademischen Selbstkonzeptes im modifizierten Modell (Marsh et al., 1988, S. 378)*



Das mathematische Selbstkonzept umfasst neben Mathematik andere naturwissenschaftliche Fächer, während sich das verbale Fähigkeitsselfkonzept auf Domänen mit einem starken sprachlichen Fokus (Fremdsprachen, Muttersprache, aber auch Geschichte etc.) konzentriert. Das inhaltsunspezifische allgemeine akademische Selbstkonzept verliert in dieser revidierten Form an Bedeutung. Obwohl es mit beiden Faktoren zweiter Ordnung korreliert, bildet es

zunehmend lediglich einen Faktor erster Ordnung, wodurch es eine Hierarchiestufe nach unten rutscht.

Dieses modifizierte Modell – auch *Marsh/Shavelson-Modell* (MS-Modell, Marsh & Shavelson, 1985) genannt – wurde abermals Gegenstand bzw. Ausgangspunkt weiterer Forschungen (u. a. Marsh & Craven, 2006; Brunner et al., 2010). Zur Erklärung des MS-Modells etablierte Marsh (u. a. 1986, 1990) das *Internal/External Frame of Reference* (I/E-Modell), welches im nachfolgenden Kapitel erläutert wird. Während viele Studien das revidierte Modell bestätigten (u. a. Wästlund, Norlander & Archer, 2001; Marsh & Hau, 2004; Valentine, DuBois & Cooper, 2004), zeigten sich insbesondere bei Studien mit einer Vielzahl unterschiedlicher domänenspezifischer Selbstkonzepte durchaus Indizien auf eine gemeinsame Varianzaufklärung und somit auf einen übergeordneten akademischen Selbstkonzeptfaktor (Marsh, 1990). Außerdem wurden auch geringe oder gar negative Korrelationen zwischen zwei verbalen Selbstkonzepten offengelegt, welches der Annahme eines übergeordneten verbalen Selbstkonzeptes zuwiderläuft (Marsh, Kong & Hau, 2001; Marsh & Yeung, 2001). In der Folge wurde durch die empirische Auseinandersetzung mit dieser strukturellen Inkonsistenz das *genestete Marsh/Shavelson-Modell* (NMS-Modell) entwickelt (Brunner et al., 2010), welches die anfängliche Modellannahme mit nur einem allgemeinen akademischen Selbstkonzept erneut aufgreift. Gleichzeitig hat dieses allgemeine Fähigkeitsselbstkonzept jedoch einen direkten Einfluss auf die unterschiedlichen fachspezifischen sowie allgemeinen schulbezogenen Erfahrungen bzw. Indikatoren der jeweiligen domänenbezogenen Facetten, ohne selbst mit diesen fachspezifischen Selbstkonzeptfacetten zu korrelieren (ebd.). Auf diese Weise beinhaltet das akademische Selbstkonzept im NMS-Modell lediglich die fächerübergreifende Varianz (Brunner et al., 2010). Eine weitere Modifizierung gegenüber dem *MS-Modell* stellt die nun erlaubte Korrelation zwischen den unterschiedlichen domänenspezifischen Selbstkonzepten dar, welche jedoch frei variieren dürfen. Auf diese Weise können sich die fachbezogenen Facetten positiv, negativ oder gar neutral gegenüberstehen (ebd.). Insgesamt weist dieses Modell im Vergleich zu seinen Vorläufern eine sehr gute Datenpassung auf (ebd.). Die bessere Datenpassung des genesteten Modells konnte auch für einzelne Domänen nachgewiesen werden. So verglich Nonte (2013) das genestete musikalische Selbstkonzeptmodell mit einem Generalfaktormodell sowie einem 2-Facetten-Modell (*singen vs. musizieren*), wobei das genestete Modell über drei Messzeitpunkte die deutlich bessere Datenpassung aufwies.

Dennoch lassen sich empirisch immer noch viele Hinweise auf das *ungenestete Marsh/Shavelson-Modell* (1988) vorfinden (Möller & Trautwein, 2009), weshalb es nach wie vor wissenschaftliche Relevanz aufweist.

Die letzte Modifizierung nach Köller (2004) entspricht eher einem Erweiterungsaspekt und betrifft die *Berücksichtigung weiterer Selbstkonzeptbereiche*. Nachdem das Modell von *Shavelson et al.* (1976) publik wurde, wurden von unterschiedlichen Autor:innen und Autor:innengruppen weitere Modelle vorgeschlagen, welche neben den vier Selbstkonzeptfacetten auf Ebene zwei (siehe *Abbildung 2*) zusätzliche Bereiche integrierten (im Überblick Marsh & Hattie, 1996). Insgesamt ermöglichte es die Multidimensionalität des *Shavelson-Modells* (1976), zahlreiche Selbstkonzeptfacetten aus anderen Lebensbereichen zu ergänzen und gleichzeitig die Modellstruktur zu validieren. Allein für das schulische Selbstkonzept konnten Marsh und Kolleg:innen 14 fachspezifische Subfacetten identifizieren (u. a. Marsh & Craven, 1997). Bracken (1996) integrierte als zusätzliche Modellfacetten das *Familien-Selbstkonzept* und das *Selbstkonzept eigener Kompetenzen*, welches auch von nachfolgenden Studien aufgegriffen und bisweilen noch weiter ausdifferenziert wurde (bspw. Schwanzer, 2002). Bracken (1996) wählte gar eine neue Art der Visualisierung (*Gänseblümchen-Darstellung*), wobei sich alle Selbstkonzeptfacetten – analog zu Blütenblättern um den Blütenstempel – um das globale Selbstkonzept anordnen. Die jeweiligen Überschneidungen der einzelnen Selbstkonzeptfacetten sollen hierbei die gemeinsame Varianz der unterschiedlichen Dimensionen veranschaulichen. Diese Art der Darstellung wird jedoch sowohl von Köller (2004) als auch von Marsh und Hattie (1996) kritisiert. Die Kritik zielt dabei vor allem darauf ab, dass es bei einigen Facetten nicht zu einer gemeinsamen Überlappung komme und zudem die sinnvolle Darstellung einer dritten Hierarchieebene nicht gegeben sei (ebd.).

Die aufgezeigten Modifizierungen bzw. Erweiterungsoptionen des ursprünglichen *Shavelson-Modells* (1976) zeigen insgesamt die Notwendigkeit, die einzelnen Selbstkonzeptfacetten sowie die Zusammenhänge unter diesen Subdimensionen zu erforschen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird von einem hierarchischen und nach unten ausdifferenziertem Konstrukt ausgegangen. Für den akademischen Bereich ist es im Folgenden unerheblich, ob an der Spitze zwei Dimensionen (mathematisches und verbales Selbstkonzept) oder ein generelles akademisches Selbstkonzept angeordnet sind. Entscheidend sind die darunter angeordneten bereichsspezifischen Selbstkonzeptfacetten, welche sich mitunter abermals ausdifferenzieren (bspw. für Musik, Singen und ein Instrument spielen) lassen. Zudem wird der von Arens, Yeung et al. (2011) vorgeschlagenen Separierung der affektiven und kognitiven Teilkomponente in

den einzelnen Subfacetten gefolgt. Die affektiv-evaluativen Aspekte werden zwar als Bestandteil des Selbstkonzeptes angesehen, jedoch auch aufgrund ihres stärkeren Zusammenhangs mit motivational-orientierten Konstrukten (bspw. Interesse, Wolter et al., 2014) nicht gemeinsam mit den deskriptiv-kognitiven Aspekten innerhalb einer Skala gedacht. Anderenfalls könnten divergente Zusammenhangsstrukturen mit anderen Konstrukten bzw. Merkmalen verschleiert werden. Gleichwohl konzentriert sich diese Ausarbeitung – auch aufgrund der besseren Vergleichbarkeit mit anderen Forschungsarbeiten – eher auf die kognitive Komponente, wobei die affektive Komponente nicht bestritten wird.

Ein wesentlicher Teil der Selbstkonzeptforschung bezieht sich auf das akademische Selbstkonzept sowie dessen bereichsspezifische bzw. domänenspezifische Facetten. Zur Genese der unterschiedlichen bereichsspezifischen Facetten existieren unterschiedliche theoretische Ansätze, welche bereits vielerorts empirisch überprüft wurden. Die prominentesten Ansätze sollen nachfolgend dargelegt werden.

2.2.2 Ansätze zur Genese des Selbstkonzeptes

Das dargelegte Modell nach Shavelson et al. (1976) sowie seine Modifikationen bzw. Erweiterungen konnten entschieden zur Konzeption des Selbstkonzeptbegriffes beitragen. Hervorzuheben ist in diesem Kontext, dass die unterschiedlichen Selbstkonzeptfacetten keinesfalls mit den tatsächlichen Fähigkeiten in den unterschiedlichen Bereichen gleichzusetzen sind (Jansen, 2015). Auch entstehen sie nicht ausschließlich in Folge eines Reifungsprozesses (Zeinz, 2006), sondern werden im Laufe der Zeit durch unterschiedliche Stimuli herausgebildet. Die einschlägige Forschung beschäftigt sich insbesondere mit dem akademischen Bereich, wobei bereits verschiedene Einflussfaktoren herausgearbeitet wurden. Ehm (2014) unterscheidet hierbei zwischen zwei unterschiedlichen Arten von Einflussgrößen: Erstens benennt er das Leistungsfeedback signifikanter anderer Personen (bspw. Lehrkräfte, Eltern², Mitschüler:innen) als relevante Informationsquelle für die Genese der Fähigkeitsselbstkonzepte. Neben leistungsbezogenen Feedbacks der Lehrkräfte (u. a. Bosch & Wilbert, 2020), auch in Form von Zensuren (Zeinz, 2006), nennt Ehm (2014) andererseits die *„kognitiven Verarbeitungs- und Interpretationsprozesse, wie Ursachenzuschreibung und*

² Der Begriff *Eltern* impliziert in diesem Fall ebenfalls alternative familiäre Bezugs- bzw. Autoritätspersonen, wobei diese Verallgemeinerung lediglich der unkomplizierteren Formulierung dient. Gleichwohl soll die gesellschaftliche Realität, in der pluralisierte Familienformen existieren, nicht geleugnet werden (Hill & Kopp, 2006).

Vergleichsprozesse“ (S. 13), als weitere Prädiktoren im schulischen Kontext. Im Rahmen des *Internal/External-frame-of-reference-Modelles* (Marsh, 1986) oder auch des *Big-Fish-Little-Pond-Effekts* (u. a. Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006) werden Mitschüler:innen zum Ausgangspunkt für soziale Vergleichsprozesse, welche schließlich die Einschätzung eigener fachspezifischer Fähigkeiten beeinflussen.

Diese unterschiedlich gearteten Einflüsse – durch Feedback und als Vergleichsobjekte – der sogenannten *significant others* (hier in Form der Lehrkräfte und Mitschüler:innen) haben bereits Shavelson et al. (1976) als bedeutsame Prädiktoren hervorgehoben. Nach dem *I/E-Modell* von Marsh et al. (1986) tragen neben den sozialen Vergleichen mit den Mitschüler:innen aber auch die eigenen Fähigkeiten in anderen Domänen in Form von dimensionalen Vergleichsprozessen zur Genese des fachspezifischen Selbstkonzeptes bei. Auch temporale Vergleiche der eigenen Fähigkeiten, welche zumeist einen Leistungsfortschritt suggerieren, können die Beurteilung eigener kompetenzbezogener Fähigkeiten beeinflussen (Albert, 1977).

Eine besondere Rolle bezüglich der Fähigkeitsselbstkonzepte nimmt auch das Elternhaus – als primäre Sozialisationsinstanz und zusätzliche Repräsentanten der *significant others* – ein, wobei sowohl die sozioökonomischen Faktoren (u. a. Emde & Weber, 2022) sowie die generelle Eltern-Kind-Interaktion (Steiner, 2021) entscheidende Größen bilden. Schließlich stellen auch demografische Eigenschaften relevante Einflussfaktoren dar, sodass immer wieder von entwicklungsbedingten (Fang et al., 2018) und insbesondere geschlechtsbezogenen Differenzierungen (u. a. Jansen, 2015) in den akademischen Selbstkonzepten von Schüler:innen berichtet wird.

Insgesamt scheinen sich die schulbezogenen Fähigkeitseinschätzungen – ganz im Sinne des symbolischen Interaktionismus (Mead, 1934) – durch ein Wechselspiel zwischen dem Individuum und seiner Umwelt herauszubilden (Ehm, 2014).

Dieses Kapitel beschäftigt sich jedoch zunächst eingehender mit den prominentesten Ansätzen zur Genese des akademischen Selbstkonzeptes und seiner Facetten, bevor im nachfolgenden Kapitel geschlechtsspezifische Differenzen berichtet werden.

Zur Bedeutung sozialer und dimensionaler Vergleiche

Im schulischen Kontext gelten intra- sowie interindividuelle Vergleiche als zentrale Prädiktoren in der Genese akademischer Selbstkonzepte (Helmke, 1992; Wagner, 1999; Möller & Köller, 2004; Köller, 2004; Ehm, 2014). Die unterschiedlichen Vergleichsprozesse, welche zur Ausdifferenzierung der bereichsspezifischen Konzeptfacetten herangezogen werden, standen bereits häufig im Fokus von einschlägigen pädagogisch-psychologisch geprägten

Forschungsarbeiten (Jansen, 2015; Arens, 2011). So lassen sich in der Literatur zumindest drei Vergleichsdimensionen unterscheiden: In erster Instanz kann zwischen internen – auf eigenen Leistungen beruhenden – und externen Vergleichen, welche eigene Leistungen mit den Leistungen *signifikanter Anderer* in Beziehung setzen (Festinger, 1954; Marsh, 1987), differenziert werden. Die internen Vergleiche lassen sich abermals in entwicklungsbedingte (*temporale Vergleiche*, siehe u. a. Albert, 1977; Nicholls, 1978; Wilson & Ross, 2000) und domänenübergreifende Gegenüberstellungen (*dimensionale Vergleiche*; Möller & Marsh, 2013) aufteilen.

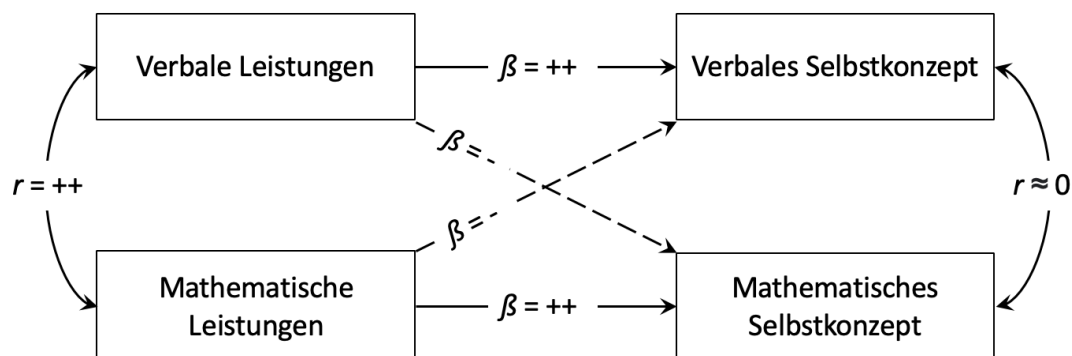
Im Rahmen der Theorie *temporaler Vergleichsprozesse* (Albert, 1977) neigen Menschen dazu, Informationen aus der Selbstwahrnehmung zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ein einheitliches Selbstbild zu überführen. Werden temporale Vergleiche isoliert betrachtet, führen diese – aufgrund der üblicherweise stattfindenden individuellen bereichsspezifischen Wissenszuwächse – zu einer Selbstkonzeptsteigerung (Ehm, 2014). Während sich auch domänenübergreifende Vergleiche auf eine Gegenüberstellung von Leistungsbeobachtungen in zwei distinkten Domänen beziehen (Köller et al., 1999), werden für soziale Vergleiche im schulischen Kontext plausiblerweise Mitschüler:innen als Referenzgröße herangezogen (u. a. Dickhäuser, 2006). Je nach Referenzwert kann der soziale Vergleich unterschiedliche Resultate hervorbringen. So führt eine leistungsschwächere Vergleichsinstanz (*Abwärtsvergleich*) zu einer Erhöhung und eine leistungsstärkere Vergleichsperson (*Aufwärtsvergleich*) zu einer Verringerung des Selbstkonzeptes (Ehm, 2014; Dickhäuser & Galfe, 2004). Laut Festingers Theorie sozialer Vergleichsprozesse (1954) werden zu diesem Zweck insbesondere Personen aus Bezugsgruppen gewählt, welche einem selbst auf eine bestimmte Art und Weise ähneln (*Ähnlichkeitshypothese*). Das Ergebnis dieser Vergleichsprozesse wird schließlich in das eigene Selbstkonzept integriert (Ehm, 2014; Dickhäuser & Galfe, 2004).

Im Rahmen des *Internal/External-frame-of-reference-Modells* (Marsh 1986, 1990) – im deutschen Sprachraum auch *Referenzrahmenmodell* genannt (Möller & Köller, 2004) – werden zumindest die sozialen und dimensionalen Vergleichsprozesse zusammengefasst. Dieses Modell kristallisierte sich in der Auseinandersetzung mit dem modifizierten Selbstkonzeptmodell nach Marsh et al. (Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988) heraus. Das *Referenzrahmenmodell* liefert die Aufklärung für die Faktorspaltung des akademischen Selbstkonzeptes in zwei nahezu unkorrelierte Selbstkonzept-Dimensionen (verbal vs. mathematisch), obgleich die Leistungen in den unterschiedlichen Domänen durchaus positiv korreliert sind (Jansen et al., 2014; Arens, 2011; Rost et al., 2004).

Im Rahmen des *I/E-Modells* (Marsh 1986, 1990) werden eigene Leistungen in beiden Bereichen mit den dazugehörigen Selbstkonzepten sowie den wahrgenommenen Leistungen von Mitschüler:innen (*significant others*) kombiniert. Dabei wird das simultan ablaufende Wechselspiel sozialer (*external frame of reference*) und dimensionaler (*internal frame of reference*) Vergleiche auf die domänenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte erläutert. Die Zusammenhangsstruktur der beschriebenen Effekte wurde bereits von Marsh (1986) mittels eines Strukturgleichungsmodells dargestellt (siehe *Abbildung 3*).

Hierbei werden gewöhnlich die Leistungen auf die fachspezifischen Selbstkonzepte gerichtet, während jeweils die distinkten Selbstkonzepte bzw. Leistungen miteinander korreliert werden (Marsh et al., 1986; Möller & Trautwein, 2015; Ehm, 2014). Mitunter werden die Leistungs-Selbstkonzept-Zusammenhänge als Korrelationen modelliert (u. a. Karimova & Csapó, 2021), wobei die gerichteten Pfade in den unterschiedlichen Studien deutlich überwiegen (bspw. Chiu, 2012; Arens et al., 2016; Möller et al., 2020).

Abbildung 3: *Internal/External-Frame-of-Reference-Modell (nach Marsh, 1986; eigene Darstellung in Anlehnung Möller & Trautwein, 2015, S. 190)*



Anmerkungen: Durchgezogene Pfeile entsprechen dem Einfluss in Folge sozialer Vergleiche, gestrichelte Pfeile entsprechen dimensionaligen Vergleichen.

Die positive Leistungs-Selbstkonzept-Beziehung innerhalb einer Domäne resultiert aus der Gegenüberstellung der eigenen Leistung in einem Fach mit den Leistungen der Mitschüler:innen im gleichen Fach (Möller & Trautwein, 2015). Wer also bspw. in Mathematik gute Noten erhält und damit wahrscheinlich auch im oberen Drittel der allgemeinen Klassenleistung rangiert, wird voraussichtlich auch über ein höheres mathematisches Selbstkonzept verfügen (umgekehrt führen schlechte individuelle Leistungen zu einer

Verringerung des Selbstkonzeptes). Studien belegen zudem positive Zusammenhänge von Leistungen in unterschiedlichen Fächern (meist zwischen $r = .50$ und $r = .80$; Marsh, 1986), weshalb auch schulfachübergreifende Vergleiche folgerichtig zu einer Verstärkung der unterschiedlichen Selbstkonzepte führen müssten. So gehören leistungsstarke Schüler:innen in Deutsch wahrscheinlich auch in Mathematik zu den besseren Schüler:innen ihrer Klasse, wodurch gute Schüler:innen aufgrund des externalen Vergleichs über starke Fähigkeitsselbstkonzepte in beiden Domänen verfügen müssten. Gleichzeitig wird jedoch als ein Effekt internaler dimensionaler Vergleiche ein negativer Einfluss der eigenen Leistung in dem einen Bereich auf das Fähigkeitsselbstkonzept in dem anderen Bereich postuliert (Marsh et al., 1988). Wer also in Deutsch im Vergleich zu Mathematik bessere Noten erhält, wird vermutlich ein geringeres mathematisches Selbstkonzept der Begabung aufweisen, da Schüler:innen auch ihre eigenen Leistungen fächerübergreifend in Beziehung setzen. Bei diesem internalen Vergleich wird das Fähigkeitsselbstkonzept in der einen Domäne durch die Wahrnehmung der eigenen – vergleichsweise stärkeren – Leistung in der anderen Domäne geschwächt. Dieser negative domänenübergreifende Effekt wird gemeinhin als *Kontrasteffekt* bezeichnet (Arens, 2011; Arens & Preckel, 2018; Möller et al., 2020). Das Zusammenspiel der internalen sowie externalen Vergleiche führt zu der nahezu unabhängigen – mitunter sogar leicht negativen – Beziehung der beiden bereichsspezifischen akademischen Selbstkonzeptdimensionen (Arens, 2011). Das *Referenzrahmenmodell* demonstriert somit die internalen wie externalen Vergleichsprozesse, welche durch ihre Zusammenhänge simultan an der Genese der Fähigkeitsselbstkonzepte mitwirken. Vor diesem Hintergrund sind die akademischen Selbstkonzepte kein bloßes Abbild der tatsächlichen Leistungen, sondern speisen sich vielmehr aus den unterschiedlichen Leistungsvergleichen. So können die Vergleichsprozesse trotz gleicher Leistungen zu unterschiedlichen Ausprägungen in den Fähigkeitsselbstkonzepten führen (Dickhäuser, 2006).

In zahlreichen Forschungsarbeiten konnten die dargelegten Modellannahmen gut und äußert umfangreich bestätigt werden (u. a. Arens et al., 2020; Arens, Möller, & Watermann, 2016; Möller et al., 2011; Marsh & Köller, 2004; Möller & Köller, 2001; Marsh & Yeung, 2001; Marsh, 1986, 1990). Die Implikationen des Modells greifen in den unterschiedlichsten Altersklassen (Ehm, Lindberg & Hasselhorn, 2014; Möller et al., 2009), über verschiedene Schulformen hinweg (Marsh & Köller, 2003), sind geschlechtsunabhängig bzw. treten bei beiden Geschlechtern auf (Möller et al., 2009) und ließen sich darüber hinaus auch in anderen Kulturkreisen nachweisen (Marsh & Hau, 2003; Möller et al., 2009). Auch konnten die modellimmanenten Annahmen unabhängig von der Art der Operationalisierung beider

Komponenten (bereichsspezifisches Selbstkonzept und Leistung) bestätigt werden (Skaalvik & Rankin, 1995; Marsh, Kong & Hau, 2001; Marsh & Yeung, 2001; Marsh & Köller, 2003; Marsh & Hau, 2004; Möller et al., 2009).

Möller und Kolleg:innen (2009) haben darüber hinaus im Zuge einer Metaanalyse mit 69 Datensätzen ($N = 125.000$) die durchschnittlichen Effektstärken der einzelnen Pfade geschätzt. Für den positiven Einfluss der Leistung auf das Selbstkonzept innerhalb einer Domäne konnte die Forschungsgruppe mittlere bis starke Effekte aufzeigen (ebd.). Der negative Kontrasteffekt fällt dagegen eher moderat aus (ebd., siehe auch Abb. 3). Diese Ergebnisse konnten jüngst von Möller et al. (2020) bestätigt werden: In einer Metaanalyse mit nunmehr 505 Datensätzen berichten sie eher von niedrigen fächerübergreifenden Kontrasteffekten ($\beta = -.20$ und $\beta = -.17$) und stärkeren Pfadkoeffizienten bei den sozialen Vergleichsprozessen ($\beta = .46$ und $\beta = .57$; ebd., S. 391–393).

Die Kontrasteffekte scheinen zudem eine Dependenz mit den tatsächlichen Leistungsunterschieden in den divergenten Domänen aufzuweisen (Ehm, 2014). So konnten Rost et al. (2004) aufzeigen, dass die internalen Kontrasteffekte lediglich bei unterschiedlichen Noten relevant bzw. wirksam werden (ebd.) Die Korrelationen der entsprechenden Selbstkonzepte fallen bei exakt gleicher Notengebung deutlich positiver aus (ebd.). Je größer jedoch die individuellen Leistungsunterschiede ausfallen, desto deutlicher zeigen sich auch die negativen dimensional Effekte (ebd.).

Die inkonsistenten Effekte in den dimensional Vergleichen konnten auch nach der Hinzunahme weiterer Fächer beobachtet werden. Während sich die positiven externalen Effekte durch die sozialen Vergleiche über nahezu alle Studien rezipieren lassen, gestalten sich die Effekte aus den dimensional Vergleichsprozessen nicht zwangsläufig negativ (Arens et al., 2020; Arens, Möller & Watermann, 2016; Jansen, Schroeders, Lüdtkke & Marsh, 2015; Möller et al., 2006). Diesen nicht mit dem *Referenzrahmenmodell* zu vereinbarenden Effekt, erklärten Möller und Marsh (2013) mit der von den Schüler:innen wahrgenommen Ähnlichkeit in den Anforderungsprofilen zweier Fächer. So entwickelte sich in der direkten Auseinandersetzung mit diesen Forschungsarbeiten die *Dimensionsvergleichstheorie* (DCT; ebd.), welche sowohl *Assimilations-* als auch *Kontrasteffekte* als direkte Folge dimensionaler Vergleiche aufzeigt.

Als Reaktion auf die dimensionsvergleichende Forschung wurde das ursprüngliche *I/E-Modell* von Möller und Kolleg:innen (2016) verallgemeinert und erweitert. Auf diese Weise entstand eine empirische Fundierung zur Überprüfung weiterer domänenübergreifender Vergleiche (van der Westhuizen et al., 2022). In dieses erweiterte Modell (*GI/E-Modell*) wurden über die mathematische und muttersprachliche Domäne hinaus weitere Fachbereiche

integriert, sodass nunmehr eine weitaus größere Bandbreite an Fächern in der Modellierung enthalten sein kann. Zudem wurden jenseits der bereichsspezifischen Selbstkonzepte weitere Ergebnisvariablen (bspw. Motivation und Lernverhalten) einbezogen (Möller et al., 2016). Hinsichtlich der bereichsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte wurde ein Kontinuum von einem rein mathematischen Pol zu einem rein muttersprachlichen (bzw. unterrichtssprachlichen) Pol angenommen (ebd.). Basierend auf ihrer Ähnlichkeit zu den beiden Endpunkten, wurden die übrigen fachspezifischen Selbstkonzeptfacetten auf diesem Kontinuum angeordnet (ebd.). Im Sinne der *Dimensionsvergleichstheorie* wird nun im Fall einer negativen Leistungs-Ergebnis-Beziehung bei verschiedenen Unterrichtsfächern von einem Kontrasteffekt gesprochen (im Sinne des *I/E-Modells*), während positive Leistungs-Ergebnis-Beziehungen unterschiedlicher Domänen durch *Assimilationseffekte* erklärt werden (van der Westhuizen et al., 2022). Es wird angenommen, dass Dimensionsvergleiche zu Kontrasteffekten führen, wenn die Vergleichsfächer auf dem Kontinuum weit voneinander entfernt sind und von den Schüler:innen als konträr wahrgenommen werden (Arens et al., 2020; Möller et al., 2015; Möller et al., 2006). Die Vergleiche von nebeneinander platzierten Domänen, bei denen Schüler:innen ähnliche Anforderungsprofile vermuten, sollten hingegen Assimilationseffekte auslösen (ebd.).

Die Annahmen der *Dimensionsvergleichstheorie* wurden abermals mit unterschiedlichen Studien überprüft. Die diesbezügliche Befundlage scheint jedoch relativ durchwachsen: Zumeist lassen sich für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich durchaus *Assimilationseffekte* finden (Schilling et al., 2004; Dickhäuser, 2003; Arens et al., 2016; Jansen et al., 2015; Marsh et al., 2014, 2015; Möller et al., 2006), obgleich sich die angenommenen Bedingungen nicht konsistent auf alle naturwissenschaftlichen Fächer verallgemeinern lassen (Schilling et al., 2004). So zeigen die Leistungen (Noten) in Biologie bspw. bei Schilling et al. (2004) auch auf nicht-naturwissenschaftliche bereichsspezifische Selbstkonzepte (Deutsch, Geschichte) leichte positive Effekte.

Möller et al. (2020) führten eine umfangreiche Metanalyse ($k = 505$) durch, bei der unter anderem naturwissenschaftliche Fächerkombinationen (insbesondere Mathematik und Physik) miteinander verglichen wurden. Über die unterschiedlichen Studien hinweg ließen sich dabei zwar leicht positive, aber stark zu Null tendierende und nicht signifikante domänenübergreifende Pfadkoeffizienten identifizieren (ebd.).

Auch die Hinzunahme weiterer sprachlicher Domänen (erste und zweite Fremdsprache) offenbarte unterschiedliche Zusammenhangsstrukturen. Trotz ähnlicher Anforderungsprofile in

den unterschiedlichen verbalen Domänen (van der Westhuizen et al., 2022; Möller et al., 2020) und nachgewiesenen Synergieeffekten hinsichtlich der sicheren Beherrschung unterschiedlicher Sprachen (Prevo et al., 2016; Wawire & Kim, 2018), konnten mit wenigen Ausnahmen (für niederländisch und englisch, Marsh et al., 2014; für deutsch und englisch, Möller et al., 2006) kaum *Assimilationseffekte* in diesem Bereich ermittelt werden (Arens et al., 2020; Gaspard et al., 2018; Marsh et al., 2015; Xu et al., 2013). Wesentlich häufiger lässt sich sogar die ursprüngliche Modellimplikation des *I/E-Modells* mit seinem fächerübergreifenden *Kontrasteffekt* nachweisen (u. a. Marsh et al., 2001; Dickhäuser, 2003; Schilling et al., 2004; Arens et al., 2016; Brunner et al., 2010; Niepel et al., 2014).

Karimova und Csapó (2021) erweitern jüngst die diesbezügliche Forschung, indem sie jeweils die kognitiven und affektiven Komponenten zweier Fähigkeitsselbstkonzepte im verbalen Bereich (englisch und russisch) getrennt erheben und mit den jeweiligen Leistungen korrelieren. Bezüglich des sozialen Vergleichs zeigen sich zunächst innerhalb der einzelnen Domänen stärkere Zusammenhänge der Leistungen mit den kognitiven Selbstkonzepten ($r_{\text{englisch}} = .78$ bzw. $r_{\text{russisch}} = .93$, ebd., S. 7). Die Korrelationskoeffizienten für die Leistungs-Selbstkonzept-Beziehung im affektiven Bereich fallen dabei wesentlich geringer ($r_{\text{englisch}} = .10$ bzw. $r_{\text{russisch}} = .07$) aus (ebd.). Die dimensional Vergleiche zeigen jeweils bei beiden Selbstkonzept-Komponenten keine signifikanten Korrelationen (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der angenommenen Effekte des *I/E-Modells* und seiner Nachfolger konstatieren, dass die sozialen Vergleichsprozesse unumstritten zu höher ausgeprägten positiven Pfaden der Leistungs-Selbstkonzept-Variablen innerhalb einer Domäne führen (u. a. Möller et al., 2020). Die Kontrasteffekte sind wiederum am stärksten ausgeprägt, wenn die analysierten Fächer eine möglichst große Distanz auf dem mathematisch-verbalen Kontinuum aufweisen (ebd.). Die durchschnittlich geringeren bzw. widersprüchlichen Effekte der dimensional Vergleiche (insb. unter Hinzunahme weiterer Domänen) unterstreichen die scheinbar höhere Relevanz des sozialen Referenzrahmens für die Genese der Fähigkeitsselbstkonzepte (Möller, Retelsdorf, Köller & Marsh, 2011; Dickhäuser & Galfe, 2004). Dieser wird in der *I/E-Modell*-bezogenen Forschung durch die Erklärung der positiven Leistungs-Selbstkonzept-Pfade innerhalb einer Domäne zwar stets theoretisch impliziert, aber nicht durch konkrete Operationalisierung in die Analyse einbezogen. Dieser Umstand wird von der Theorie des *Big-Fish-Little-Pond-Effekts* (Marsh, 2005, 1987) aufgegriffen und konkretisiert.

Big-Fish-Little-Pond-Effekt

Vor dem Hintergrund der offensichtlich starken Bedeutung des sozialen Referenzrahmens für die Genese der Fähigkeitsselbstkonzepte machte bereits der Soziologe Davis (1966) mit seinem *Frog-Pond-Effekt* und etwas später Schwarzer und Kolleg:innen (Schwarzer & Jerusalem, 1982; Schwarzer et al., 1982) auf die hohe Relevanz der Leistungszusammensetzung im Klassenverband aufmerksam.

In Anlehnung an Davis (1966) wird die Betrachtung des Klassenraumes als Referenzrahmen sozialer Gegenüberstellungen heute besonders anhand des *Big-Fish-Little-Pond-Effekts* (BFLPE, Marsh, 2005, 1987) – im deutschsprachigen Raum häufig als *Fischteicheffekt* oder *Bezugsgruppeneffekt* (u. a. Köller et al., 2006; Müller, 2019) bezeichnet – verdeutlicht.

Während der soziale Referenzwert im I/E-Modell lediglich impliziert wird, erfährt er im BFLPE eine explizite Modellspezifikation. Die Prämisse für dieses Vorgehen bildet die Annahme, dass Schüler:innen hinsichtlich ihrer schulischen Selbstkonzeptgenese üblicherweise die Leistungen ihre Mitschüler:innen als Referenzgröße heranziehen (Köller, 2004; Köller & Baumert, 2001; Marsh, 2005; Südkamp & Möller, 2009; Jansen, 2015). So wird im Rahmen des *Fischteicheffekts* davon ausgegangen, dass die aggregierte Schul- oder Klassenleistung – bei gleichzeitiger Kontrolle der positiven intraindividuellen Leistungs-Selbstkonzept-Beziehung – einen negativen Effekt auf das Fähigkeitsselbstkonzept ausübt (Zeinz & Köller, 2006; Jansen, 2015). Je höher also die durchschnittliche Klassenleistung ausfällt, desto geringer ist das individuelle Fähigkeitsselbstkonzept. Falls ihre Referenzgruppen divergente Leistungsniveaus aufweisen können demnach zwei Schüler:innen mit gleicher Leistungsstärke auf diese Weise unterschiedliche fachbezogene Selbstkonzepte entwickeln (Dickhäuser, 2006). Im Sinne des Bezugsrahmeneffektes befördern also leistungsstarke Klassen ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept, da die einzelnen Schüler:innen häufiger Aufwärtsvergleichen ausgesetzt sind und sich infolgedessen als „*kleine Fische im großen Teich*“ wahrnehmen (Südkamp & Möller, 2009, S. 161). Umgekehrt führt eine Klasse mit eher niedrigem Leistungsniveau – höhere Chancen für Abwärtsvergleiche – zu einer individuellen Selbstkonzeptsteigerung, da sich der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin als „*großer Fisch im kleinen Teich*“ interpretiert (ebd.).

Dementsprechend trägt die subjektiv empfundene Platzierung im Leistungsranking des Klassenverbands – unabhängig von der tatsächlichen individuellen Leistung – maßgeblich zur Vorhersage der einzelnen Fähigkeitsselbstkonzepte bei (Jerusalem, 1997).

Die Wirksamkeit des Fischteicheffekts lässt sich insbesondere in Kontexten erforschen, die mit einer Veränderung der Lernumgebungen einhergehen. So stellt der Übergang in eine neue

Schule, mit der oftmals einhergehenden Veränderung des Lernumfeldes (Anderman & Midgley, 1997), eine ideale Forschungsvoraussetzung für den BFLPE dar (Aust et al., 2010).

Im deutschen Sprachraum konnte dieses bspw. durch Studien belegt werden, welche – vor dem Hintergrund des mehrgliedrigen Schulsystems – in ihren Analysen den Übergang in andere leistungsdivergente Schulformen fokussierten (u. a. Schwarzer & Jerusalem, 1982; Aust et al., 2010; Knoppick et al., 2015).

Während die akademischen Selbstkonzepte späterer Gymnasialschüler:innen im Primärbereich noch deutlich über den Fähigkeitsselbstkonzepten der übrigen Schüler:innen liegen (u. a. Schurtz, Pfost & Artelt, 2014), nähern sich die bereichsbezogenen Selbstkonzeptfacetten kurz nach dem Übergang in die Sekundarstufe an das Niveau von Real- und Hauptschüler:innen (Schurtz et al., 2014; Schwarzer et al., 1982) bzw. Gesamtschüler:innen (Aust et al., 2010) an.

In der Regel werden die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe der akademischen Selbstkonzepte beim Übergang in das mehrgliedrige Schulsystem auf die divergenten sozialen Referenzwerte in den unterschiedlichen Schulformen zurückgeführt (Aust et al., 2010). Dennoch zeigt sich der Bezugsrahmeneffekt auch innerhalb von Schulformen (u. a. Köller et al. 2000, 2004), sofern eine Leistungsvarianz zwischen den untersuchten Einheiten auf der Aggregatsebene (Schule oder Klasse) besteht, da die aggregierte Leistungsvariable andernfalls lediglich als Konstante fungieren würde (Köller & Zeinz, 2006, S. 181). Marsh und Kolleg:innen (2014, S. 57) konnten zudem bei ihrer Studie von niederländischen Neunklässler:innen (N = 15.356, aus 651 Klassen, in 95 Schulen) nachweisen, dass die negativen Bezugsrahmeneffekte auf zweiter Ebene (Effekte des Klassendurchschnitts; $\beta = -.23$ bis $-.41$) wesentlich größer ausfallen als auf dritter Ebene (Effekte des Schuldurchschnitts; $\beta = -.09$ bis $-.20$). Bei gleichzeitiger Modellierung des BFLPE auf dritter und zweiter Ebene werden die Effekte der aggregierten Schulleistungen sogar nahezu von dem Effekt der durchschnittlichen Klassenleistungen kompensiert (Effekte des Schuldurchschnitts; $\beta = -.02$ bis $-.07$, ebd.). Auf zweiter Ebene verändern sich die Effekte bei einem gemeinsamen Modell hingegen kaum (Effekte des Klassendurchschnitts, $\beta = -.21$ bis $-.43$, ebd.). So nehmen Schüler:innen Leistungsunterschiede zwischen unterschiedlichen Schulen zwar wahr, orientieren sich aber hinsichtlich ihrer Selbstkonzeptgenese fast ausschließlich an ihrem sozialen Nahraum (dem eigenen Klassenzimmer). Die Auto:innen begründen dieses Phänomen mit dem *lokalen Dominanzeffekt* (u. a. Alicke, Zell, & Bloom, 2010; Zell & Alicke, 2009). Dabei wird davon ausgegangen, dass Lernende – unabhängig von anderen repräsentativeren

Informationsquellen – immer den lokalsten Referenzrahmen wählen (Marsh et al., 2014; Köller, 2004; Jerusalem, 1984).

Der BFLPE gilt als hervorragend empirisch gestützt (u. a. Gerlach et al., 2007; Marsh et al., 2007; Marsh et al., 2014, 2015; Marsh, 2016; Köller, 2006; Zeinz, 2006; Trautwein & Lüdtke, 2010; Nagengast & Marsh, 2012; Seaton, Marsh & Craven, 2009). So belegt die bereits oben erwähnte Metanalyse (N = 1.276.838) von Fang et al. (2018) den negativen Effekt des sozialen Referenzrahmens in 33 internationale Studien. Dieser Effekt ließ sich in allen aufgenommen Nationen und unabhängig von Samplegrößen, dem Alter der Schüler:innen sowie dem Jahr der Studienveröffentlichung robust nachweisen. Dabei beträgt die Effektstärke bei Fang et al. (2018) im Mittel $\beta = -.28$ ($p < .001$, S. 5). Dieser Wert entspricht in etwa auch dem mittleren Beta-Koeffizienten ($\beta = -.20$) den Marsh und Hau (2003) in ihrer kulturübergreifenden Analyse (26 Nationen, N = 103.558) berichten.

Trotz der nationsübergreifenden Gültigkeit des BFLPE unterliegt er im Ländervergleich auch Schwankungen, sodass die Werte für den asiatischen Raum am bedeutsamsten ausfallen (Frank et al., 2018). So schlussfolgern die Autor:innen, dass sich der *Fischteicheffekt* am deutlichsten in einem generell von starkem Leistungsdruck geprägten Lernumfeld herauskristallisiert (ebd.). Chui (2012) konnte darüber hinaus mit ihrer länderübergreifenden Studie (N = 139.174, in 4.231 Schulen, aus 27 Ländern) feststellen, dass die Effekte der BFLPE und des *I/E-Modells* unabhängig voneinander wirken. Zudem weist eine simultane Überprüfung – gegenüber einer getrennten Analyse – eine bessere Datenpassung auf (ebd.).

Basking-In-Reflected-Glory-Effekt

Soziale Vergleiche müssen nicht immer negative Folgen für das akademische Selbstkonzept nach sich ziehen. Unter Umständen findet auch eine Aufwertung des Fähigkeitsselbstkonzeptes statt (Marsh, Kong & Hau, 2000; Marsh, 1984). Nach Cialdini et al. (1976) wird dieses Phänomen *Basking-In-Reflected-Glory-Effekt* (BIRG, sich *sonnen* in den Erfolgen der Gruppe) genannt. So kann sich bei guten Schüler:innen eine hohe Identifikation mit der als leistungsstark empfundenen Gruppe mitunter positiv auf ihr Selbst auswirken (Köller et al., 2004). In der Folge resultiert also aufgrund der empfundenen Mitgliedschaft in der glorifizierten Gruppe für gute Schüler:innen ein höheres schulisches Selbstkonzept (Aust, 2010). Dieses Phänomen wird auch als *Assimilations-, Labelling- oder Identifikations-Effekt* bezeichnet (Plenter, 2004).

Grundsätzlich müsste der BIRG-Effekt vor allem in starken Leistungssettings wirken, in denen die Schüler:innen explizit über ihre Mitgliedschaft in der leistungsstärkeren Gruppe

informiert sind. Dieser Vermutung folgend, müssten bspw. besonders Schüler:innen in Hochbegabtenklassen bzw. -programmen einen besonders starken *Assimilationseffekt* verspüren und trotz oder gerade aufgrund des sozialen Vergleichs ein hohes akademisches Selbstkonzept ausbilden. Und dennoch konnten Studien den negativen BFLPE auch bei diesen Schüler:innen identifizieren (u. a. Marsh & Hau, 2003). Die diesbezüglichen Befunde zeigen, dass selbst hochbegabte Schüler:innen ihre Fähigkeiten schlechter einschätzen, sobald sie ein spezielles Förderprogramm respektive Förderschule für Hochbegabte besuchen (Pekrun et al., 2019). Gleichzeitig konnten Herrmann et al. (2016) in ihrer Studie (N = 1.330) mit Regelschüler:innen (n = 1.069) und Schüler:innen aus Hochbegabtenklassen (n = 261) nachweisen, dass bei hochbegabten Schüler:innen teilweise gleichzeitig positive Assimilationseinflüsse – ausgelöst durch die Zugehörigkeit zu der Hochbegabtengruppe – wirksam werden, welche zumindest für das mathematische Selbstkonzept einen Kompensationseffekt auf den negativen Fischteicheffekt ausüben (ebd.).

Auch für die Zugehörigkeit zu einem Leistungskurs im Vergleich zu einem Grundkurs im gymnasialen Kontext konnten Köller und Kolleg:innen sowohl durch quer- (2000) als auch längsschnittliche (2004) Forschungsdesigns wiederholt positive Gruppenzugehörigkeitseffekte auf das schulische Selbstkonzept nachweisen.

Insgesamt deuten die Befunde an, dass trotz der durchaus vorgefundenen positiven Assimilationseffekte (BIRG) sich der negative Effekt (BFLPE) – ausgelöst durch den höheren Leistungsdruck in einem leistungsstärkeren Lernumfeld – als statistisch bedeutsamer erweist und den guten Schüler:innen allenfalls zu einer leichten Verringerung des negativen *Fischteicheffekts* verhilft. So formulierte Marsh (1991) bereits früh die These, dass der negative Pfadkoeffizient aufgrund des sozialen Referenzrahmens wahrscheinlich ein Nettoeffekt aus dem BIRG-Effekt und dem negativen Fischteicheffekt sei.

2.2.3 *Geschlechtsspezifische Unterschiede in fachspezifischen Selbstkonzepten*

Grundsätzlich sind mindestens drei unterschiedliche Arten zu nennen, in denen sich die Geschlechter hinsichtlich ihrer Fähigkeitsselbstkonzepte voneinander unterscheiden können. So benennt Jansen (2015, S. 47) diesbezüglich die *Unterschiede in der Binnenstruktur des Selbstkonzeptes*, die *Unterschiede im Zusammenhang mit anderen Konstrukten* sowie grundsätzlich die *Unterschiede in den akademischen Selbstkonzeptprofilen*:

Unterschiede in der Binnenstruktur des Selbstkonzeptes

Als *erstes* kann die Struktur des Selbstkonzeptes zwischen den Geschlechtern divergieren, wodurch die Annahme der Messinvarianz (siehe im Detail Kapitel 7.2.4) nicht aufrechterhalten werden kann (ebd.). Eine Ergebnisinterpretation der Geschlechtergruppenvergleiche würde infolgedessen auf Grundlage eines verzerrten Bildes geschehen und sollte daher vernünftigerweise nicht durchgeführt werden (Jansen, 2015; van de Schoot, Lugtig & Hox, 2012; Hildebrandt, Wilhelm & Robitzsch, 2009; Wu, Li & Zumbo, 2007; Byrne, Shavelson & Muthén, 1989). Auch wenn nicht alle geschlechtervergleichenden Studien einen Test auf Messinvarianz durchführen (u. a. Brunner et al., 2010, 2009), belegen doch viele Untersuchungen – unabhängig vom Alter – eine ähnliche Faktorstruktur für Schülerinnen und Schüler (Arens & Preckel, 2018; Arens, Marsh, Craven, Yeung, Randhawa, & Hasselhorn, 2016; Arens, Yeung et al., 2011; Schilling, Sparfeld & Rost, 2006; Helmke & van Aken, 1995; Marsh, 1993). Auch Arens, Fiedler und Hasselhorn (2022) fanden jüngst heraus, dass die Zusammenhangsstruktur von zehn unterschiedlichen akademischen Selbstkonzepten (inkl. dem allg. schulischen Selbstkonzept) in der Sekundarstufe I (7.–9. Jhg.) nicht bedeutsam zwischen den Geschlechtern variiert. Auch im Grundschulbereich konnten unterschiedliche Forschungsarbeiten diese ähnliche Datenstruktur bei beiden Geschlechtern für diverse Selbstkonzept-facetten nachweisen (Poloczek, Karst, Praetorius & Lipowsky, 2011; Nonte, 2013).

Ob der Zusammenhang zwischen dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept und seinen Facetten geschlechtsabhängig variiert, bleibt jedoch widersprüchlich. So konnten bspw. Byrne und Shavelson (1987) einen geschlechtsbezogenen Unterschied ermitteln, wobei die Ergebnisse von Schilling et al. (2006) die Annahme nicht stützen konnten. Dennoch kann im Sinne von Shavelson et al. (1976) davon ausgegangen werden, dass Jungen und Mädchen gleichermaßen ein hierarchisches und fachlich ausdifferenziertes akademische Selbstkonzepte ausbilden (Jansen, 2015). Insofern stellt das Geschlecht in der Regel keinen entscheidenden Faktor zur Binnendifferenzierung des Selbstkonzeptes dar (ebd.).

Unterschiede im Zusammenhang mit anderen Konstrukten

Zweitens könnte das Ausmaß des Zusammenhangs von Fähigkeitsselbstkonzepten mit anderen Konstrukten zwischen den Geschlechtern variieren. Dies würde wohl bei einer geschlechtsabhängigen Leistungs-Selbstkonzept-Beziehung besonders ins Gewicht fallen, wobei dem Geschlecht eine moderierende Funktion für etwaige Zusammenhänge zwischen diesen beiden Konstrukten zukommen würde (Jansen, 2015). Jedoch scheinen bisher keine Geschlechterdifferenzen in den bivariaten Korrelationsmustern von Leistungen und den korrespondierenden

Selbstkonzepten vorzuliegen (Hansford & Hattie, 1982; Marsh & Yeung, 1998; Valentine et al., 2004; Möller et al., 2009). Auch hinsichtlich des Vorkommens sozialer und dimensionaler Vergleichsprozesse im Rahmen des *I/E-Modells* (Marsh, 1986) oder des BFLPE (u. a. Köller et al., 2006) wurden bisher keine geschlechtsbedingten Unterschiede identifiziert, sodass diese Vorgänge bei beiden Geschlechtern stattfinden (Möller et al., 2009; Seaton et al., 2009). Jedoch liefern Studien Anzeichen dafür, dass diese Vergleichsprozesse mitunter hinsichtlich des Ausmaßes geschlechtsbedingte Differenzen aufweisen. Obgleich Schilling et al. (2006) keine Differenzen hinsichtlich der Verarbeitung von Leistungs-informationen nachweisen konnten, fanden Plieninger und Dickhäuser (2015) heraus, dass der negative Kontrasteffekt aufgrund des sozialen Vergleichs bei den Mädchen etwas stärker ausfällt.

Zudem fand Pohlmann (2005) Hinweise darauf, dass die sozialen Vergleichsprozesse stärker wirken, wenn sich die Schüler:innen aufgrund von stereotypen Vorstellungen besser mit dem Fach identifizieren können. So sollten sich beispielsweise Mädchen im Vergleich zu Jungen im Fach Deutsch stärker durch soziale Vergleiche beeinflussen lassen.

Unterschiede in den akademischen Selbstkonzeptprofilen

Und schließlich könnten *drittens* geschlechtsbezogene Differenzen in der Höhe des Ausmaßes der unterschiedlichen Fähigkeitsselbstkonzepte vorliegen, sodass im Mittel ein bedeutsamer Geschlechterunterschied (nach Cohen, 1988) vorliegt (Jansen, 2015). Für das allgemeine schulische Selbstkonzept lassen sich zumeist keine oder nur geringe Geschlechtereffekte zugunsten der Schülerinnen vorfinden (Marsh, Relich & Smith, 1983; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Arens, Yeung et al., 2011; Emde & Weber, 2022). Der leichte diesbezügliche Vorsprung der Mädchen ergibt sich jedoch wahrscheinlich aus dem Umstand, dass Schülerinnen gemeinhin auch bessere Leistungen im akademischen Kontext erzielen (Cornwell, Mustard & Parys, 2013; Hannover & Kessels, 2011; Helbig, 2012). Neben dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept interessieren in diesem Kontext jedoch vor allem die Unterschiede in den diversen fachbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepten. Dabei vermag die genauere Betrachtung geschlechtsspezifischer Unterschiede in den domänenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten einen Beitrag zu einem vertieften Verständnis von Geschlechterunterschieden in den unterschiedlichen Bildungsauscomes von Schülerinnen und Schülern zu leisten (Jansen, Schroeders & Lüdtke, 2014). Die Ergebnisse diverser Studien legen stereotypkonforme Geschlechterdifferenzen für die unterschiedlichen Fähigkeitsselbstkonzepte offen (u. a. Arens, Fiedler & Hasselhorn, 2022; Jansen, Schroeders & Stanat, 2013; Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006). In der Regel weisen Mädchen höhere Selbstkonzepte in den verbalen Domänen auf (u. a.

Rüdiger, Jansen & Rjosk, 2021; Artelt, Naumann & Schneider, 2010; Böhme, Sebald, Weirich & Stanat, 2016; Stanat & Kunter, 2001), während Jungen über höhere mathematisch-naturwissenschaftliche Fähigkeitsselbstkonzepte verfügen (u. a. Köller & Klieme, 2000; Jansen, Schneider, Schipolowski & Henschel, 2019; Klieme et al., 2010). Eine Ausnahme dieser recht eindeutigen stereotypen Ausdifferenzierung stellt das Fach Biologie dar. Trotz der leichten Tendenz zum männlichen Geschlecht (Schilling et al., 2006), neigt die Befundlage bei dieser naturwissenschaftlichen Disziplin eher zu einer relativ gleichberechtigten Ausprägung des fachspezifischen Selbstkonzeptes (Arens et al., 2022; Jansen et al., 2014). Insofern können die geschlechtsbezogenen Differenzierungserwartungen für den MINT-Bereich nicht pauschalisiert werden (Jansen, Schroeders & Lüdtke, 2014; Hyde & Linn, 2006; Nagy, Trautwein, Köller, Baumert & Garrett, 2006). Analog zu den Befunden der dimensional Vergleichs im Rahmen des *I/E-Modells* (siehe Kapitel 2.2.2), suggerieren diese Ergebnisse geringere Zusammenhänge zwischen dem Fach Biologie und dem übrigen mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Ungeachtet der fachlichen Ausrichtung gilt die Domäne der Biologie auch als eher *weiche* Naturwissenschaft (Schilling et al., 2006).

Neben diesen vielerorts überprüften Geschlechterdifferenzierung in den verbalen bzw. mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichen, konnten unterschiedliche Studien noch weitere relevante Befunde generieren: So haben Schilling et al. (2006) mit dem Fach Geschichte zusätzlich eine sozialwissenschaftliche Domäne in ihre Analyse (Gymnasiast:innen der 7.–10. Jhg., N = 1.496) einbezogen, welche sich nicht eindeutig dem verbalen oder mathematischen Selbstkonzept zuordnen lässt. Obgleich hier durchaus verbale Kompetenzen erforderlich sind (bspw. Textverstehen), schätzen Jungen ihre Fähigkeiten in Geschichte höher ein ($d = .36$, ebd.).

Ferner können Arens et al. (2022) mit ihrer Studie (N = 442, 7.–9. Jhg.) abgesehen von den erwartungskonformen und vielerorts belegten Ergebnissen für die verbalen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereiche (Hannover, Wolter & Zander, 2017) auch andere stereotype Vorstellungen bestätigen: Die Befunde der Studie attestieren den Jungen höhere Werte in Mathematik ($d = -.25$), Physik ($d = -.32$), aber auch in Sport ($d = -.56$) (Arens et al., 2022, S. 17). Für die Mädchen werden höhere Ausprägungen in Deutsch ($d = .32$), Englisch ($d = .20$), in der zweiten Fremdsprache ($d = .36$), aber auch in Kunst ($d = .89$) und Musik ($d = .33$) ermittelt (ebd.). Die Befunde für die feminin besetzten musischen Fächer (Musik und Kunst, u. a. Hess, 2013; Arvedsen, 2018) und für das immer noch eher männlich konnotierte Fach Sport (Mutz & Burrmann, 2014), stützen die Annahme der stereotypabhängigen

geschlechtsspezifischen Ausprägungen in den unterschiedlichen Fähigkeitsselbstkonzepten der Schüler:innen.

Analog zu den Befunden im allgemeinen akademischen Selbstkonzept lassen die Forschungsarbeiten zu den fachspezifischen Selbstkonzepten ebenfalls darauf schließen, dass sich die höheren Fähigkeitsselbstkonzepte der Mädchen in den weiblich besetzten Domänen fast ausschließlich durch ihre besseren Zensuren erklären lassen: So zeigt sich bei Schilling et al. (2006), dass unter Berücksichtigung der fachkongruenten Noten die Effekte zugunsten der Mädchen (in Deutsch und Englisch) vollständig kompensiert werden. In den männlich konnotierten Fächern steigen die Geschlechterdifferenzen zugunsten der Jungen unter Kontrolle der Zensuren hingegen noch weiter an (ebd.). Jansen et al. (2014) erforschen lediglich naturwissenschaftliche Fächer (Chemie, Physik und Biologie) in ihrer Studie (N = 6.036, nur Gymnasialschüler:innen). Auch hier konnten unter Kontrolle der Noten für das chemiebezogene ($p < .001$; $d = .42$) und noch deutlicher für das physikbezogene ($p < .001$; $d = .74$) Selbstkonzept noch die erwarteten geschlechtsbezogenen Differenzen zugunsten der Jungen ermittelt werden (ebd., S. 18).

Insgesamt lässt sich also resümieren, dass Mädchen trotz Kontrolle ihrer tatsächlichen Leistungen über geringer ausgeprägte Selbstkonzepte in männlich konnotierten Bereichen verfügen (u. a. Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2004; Ehm et al., 2011; Gentrup et al., 2018; Lindberg et al., 2013; Niklas & Schneider, 2012). Umgekehrt weisen sie tendenziell – jedoch mitunter erklärt durch ihre besseren Leistungen bzw. Noten (Schilling et al., 2006) – höhere Selbstkonzeptausprägungen in weiblich besetzten Fachbereichen auf (Ehm et al., 2011; McGeown, 2015; McGeown et al., 2012; Niklas & Schneider, 2012).

Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass die Selbstkonzeptvorsprünge der Jungen (insb. in Mathematik und Physik) größer zu sein scheinen als die der Mädchen in den verbalen Domänen. Dieser Befund überrascht jedoch angesichts aktueller PISA-Ergebnisse bezüglich der Leistungsdifferenzen in den unterschiedlichen Fachdisziplinen. Laut aktueller PISA-Befunde aus dem Jahr 2018 sind 15-jährige Mädchen im OECD-Durchschnitt den Jungen in der Lesekompetenz deutlich überlegen ($d = .40$, in Deutschland $d = .44$; Diedrich, Schiepe-Tiska, Ziernwald, Tupac-Yupanqui, Weis, McElvany & Reiss, 2019). Obgleich die PISA-Ergebnisse einen leistungsbezogenen Nachteil der Mädchen im mathematischen Bereich offenlegen (Reinhold, Reiss, Diedrich, Hofer & Heinze, 2019), sind sie den Jungen in den Naturwissenschaften im OECD-Schnitt sogar überlegen (für Deutschland nicht signifikant; Schiepe-Tiska, Rönnebeck & Neumann, 2019; Kessels, 2012). Auf dieser Grundlage kann nur

geschlussfolgert werden, dass die Schülerinnen ihre Leistungen massiv unterschätzen, während Jungen ihren Fähigkeiten – auch in den Sekundarstufen und insbesondere in den Naturwissenschaften – eher optimistisch gegenüberstehen (Nüberlin, 2014; Kessels, 2012). Offenbar orientiert sich das Studienwahlverhalten der Schüler:innen aber weniger an ihren tatsächlichen Leistungen als vielmehr an ihren fachspezifischen Selbstkonzepten, da auch dort klassische stereotypkonforme Muster erkennbar sind (Nüberlin, 2014). Vor diesem Hintergrund scheint es besonders relevant, die Ursachen der Geschlechterdisparitäten in den unterschiedlichen Fähigkeitsselbstkonzepten zu ergründen.

2.3 Das politische Selbstkonzept im Besonderen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zum Konstrukt des Selbstkonzeptes im Allgemeinen, soll das folgende Kapitel nun das politische Selbstkonzept im Speziellen thematisieren. Neben der theoretischen Herleitung wird die bisherige Art der Operationalisierung erörtert, bevor auch hier auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede eingegangen wird.

2.3.1 Theoretische Herleitung und empirische Befunde zum politischen Selbstkonzept

In der Politikdidaktik lässt sich das politische Selbstkonzept im Rahmen des von Detjen, Massing, Richter und Weißeno (2012) vorgelegten vierdimensionalen Kompetenzmodells verorten: Das Kompetenzmodell kann in *Fachwissen*, *politische Urteilsfähigkeiten*, *politische Handlungsfähigkeiten* sowie *politikbezogene Motivationen und Einstellungen* unterteilt werden, wobei jede Dimension noch weitere Facetten beinhaltet (ebd.). Innerhalb der letztgenannten Kompetenzdimension ist auch das politische Selbstbewusstsein zu verorten, wobei dies auch als Selbstkonzept oder Selbstwirksamkeit interpretiert werden kann (Landwehr, 2017; Landwehr & Weißeno, 2017). Obwohl es sich bei den unterschiedlichen Kompetenzdimensionen um empirisch und analytisch trennbare Konstrukte handelt, wird modellimmanent ein wechselseitiges Verhältnis angenommen (Detjen et al., 2012). Grundsätzlich sollte dieses Kompetenzmodell der politikdidaktischen Domäne jedoch als Ausgangspunkt empirischer Analysen zur Überprüfung der durch Politikunterricht generierten Outcomes dienen (Weißeno & Eck, 2013).

In Anlehnung an das Modell von Shavelson et al. (1976), aber auch aufgrund der revidierten Version nach Marsh und Shavelson (1985) oder der erweiterten Variante nach Möller et al.

(2016), kann das akademische politische Selbstkonzept von einer nicht-akademischen Selbstkonzeptfacette abgrenzt werden (Grobshäuser, 2022). Unabhängig von dem schulischen Kontext bezieht sich dieses außerschulische politische Selbstkonzept auf die politikbezogenen Fähigkeitseinschätzungen im Allgemeinen (ebd.).

Während die Beforschung des politischen Selbstkonzeptes bzw. der bereichsspezifischen selbstbezogenen Kognitionen in der Politikwissenschaft bereits auf eine lange Tradition blickt (u. a. Campbell et al., 1954; Easton & Dennis, 1967; Krampen, 1986, 1987, 2000; Vetter, 1997), wird diesem Konzept in der Politikdidaktik tendenziell eher weniger Beachtung entgegengebracht (Landwehr, 2017; Weißeno & Eck, 2013). Zudem fällt auf, dass sich das politische Selbstkonzept auch in den politikdidaktischen Forschungen zumeist auf ein außerschulisches bzw. allgemeines politisches Selbstkonzept bezieht (u. a. Oberle, 2018; Weißeno & Landwehr, 2018a; Oberle & Leunig, 2017; Landwehr, 2017) und die akademische politikbezogene Selbstkonzept-Facette dabei weitestgehend vernachlässigt wird (mit Ausnahme von Weißeno & Eck, 2013; Weißeno & Landwehr, 2018b; Grobshäuser, 2022; für den Primarbereich: Weißeno, Götzmann & Weißeno, 2016). Dennoch lassen sich auch für die fachspezifische Facette Annahmen aus anderen Disziplinen ableiten und erste Befunde aus der politikdidaktischen Forschung berichten:

Fachspezifisches politisches Selbstkonzept

Die fachspezifischen akademischen Selbstkonzeptfacetten lassen sich grundsätzlich als relevante Motivationsvariablen für den Unterricht begreifen (u. a. Wigfield & Eccles, 2002). Auch das *Erwartungs-mal-Wert-Modell* (Wigfield & Eccles, 2000, S. 69) beschreibt die fachspezifischen Selbstkonzepte als eine zentrale Einflussgröße für unterrichtsbezogene Handlungsmotivationen.

Analog zu den stark beforschten akademischen Selbstkonzeptfacetten aus anderen Domänen (bspw. Mathematik und Deutsch) ist davon auszugehen, dass auch das politische Fähigkeitsselbstkonzept durch Erfahrungen im Politikunterricht generiert wird (Shavelson et al., 1976) und sowohl kognitive als auch affektive Komponenten enthält (Möller & Trautwein, 2009). Insofern weist dieses fachspezifische akademische Selbstkonzept Einschätzungen und Bewertungen eigener Fähigkeiten im politikbezogenen Schulfach auf (Weißeno & Eck, 2013; Grobshäuser, 2022). In Anlehnung an das nach wie vor dominierende Selbstkonzeptmodell nach Marsh & Shavelson (1985), welches das akademische Selbstkonzept durch die beiden Faktoren mathematisches und verbales Selbstkonzept der Begabung ersetzt (Marsh et al., 1988), wäre das politische Selbstkonzept eigener Begabung dagegen eher dem verbalen

akademischen Selbstkonzept untergeordnet (Grobshäuser, 2022). Das erweiterte Modell (GI/E-Modell) nach Möller et al. (2016; siehe Kapitel 2.2.2), begreift die Anordnung der fachspezifischen akademischen Selbstkonzepte als eine Art Kontinuum, welches sich von dem mathematischen Pol zu einem rein muttersprachlichen bzw. unterrichtssprachlichen Pol erstreckt. Die übrigen fachspezifischen Selbstkonzeptfacetten werden dabei entsprechend – basierend auf ihrer Ähnlichkeit zu den beiden Endpunkten – auf diesem Kontinuum angeordnet (Arens et al., 2020; Möller et al., 2006). Als sozialwissenschaftliches Fach ist die politische Domäne recht zentral – aber mit der Tendenz zum verbalen Pol – auf diesem Kontinuum zu platzieren. Vor diesem Hintergrund bezog eine Studie aus dem bildungswissenschaftlichen Bereich (Arens et al., 2016), neben naturwissenschaftlichen (Mathematik und Physik) und verbalen Fächern (Deutsch und Englisch) mit Geschichte und Politik zwei sozialwissenschaftliche Domänen in ihre Analysen ein (ebd.). Multiple Korrelationsanalysen zeigten, dass das politische Selbstkonzept zwar mit dem englischen, aber nicht mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept korreliert (ebd.). Hinsichtlich der Korrelationen mit den fachspezifischen Leistungen zeigt sich jedoch gleichzeitig, dass das politische akademische Selbstkonzept lediglich mit den Leistungen in den Fächern Geschichte und Politik positiv zusammenhängt (ebd.). So lassen die Ergebnisse auf *Assimilationseffekte* im sozialwissenschaftlichen Bereich schließen, sodass Studierende sowohl ihre Leistungen in Geschichte als auch in Politik berücksichtigen, um ihr politisches Selbstkonzept auszubilden (ebd.). Ein tendenziell negatives Verhältnis könnte hingegen mit den mathematikbezogenen Leistungen ermittelt werden (ebd.).

Die politikdidaktische Forschung fokussiert bei der Beforschung des fachspezifischen politischen Selbstkonzeptes bisher lediglich die kognitive Komponente des Konstrukts. So definieren Weißeno et al. (2016): „*Das fachspezifische Selbstkonzept wird als kognitive Repräsentation eigener Fähigkeiten in einer domänenspezifischen Leistungssituation (hier die Auseinandersetzung mit den politischen Themen im Sachunterricht) verstanden*“ (S. 165–166).

Bezüglich der Wirkungen des fachspezifischen politischen Selbstkonzeptes existieren in der politischen Bildung noch recht wenig Befunde. Grobshäuser (2022) konnte unter Kontrolle anderer außerschulischer politischer Selbstkonzeptfacetten und relevanter Hintergrundvariablen (Geschlecht, kulturelles Kapital und Migrationshintergrund) in ihrer Studie einen positiven Effekt ($\beta = .114^{**}$) auf das politische Fachwissen ermitteln (S. 195). Dieser Befund deckt sich mit vorangegangenen Studien. Auch Weißeno und Eck (2013) konnten – unter Berücksichtigung unterschiedlicher Kontrollvariablen (Geschlecht, Alter, kulturelles Kapital, Schulform, Migrationshintergrund und Internetnutzung) – einen positiven

Einfluss ($\beta = .321^{***}$) des fachspezifischen politischen Selbstkonzeptes auf das EU-bezogene Wissen nachweisen (S. 81). Weißeno und Landwehr (2018b, N = 669, S. 185) ermittelten mittels einer Strukturgleichung neben dem Effekt auf das politische Wissen ($\beta = .37^{***}$) auch einen Einfluss auf die politische Partizipationsbereitschaft ($\beta = .35^{***}$). Der positive Einfluss des politischen Fähigkeitsselbstkonzeptes auf das objektive EU-bezogene Wissen, ließ sich ebenfalls für den Primarbereich nachweisen ($\beta = .408^{***}$, N = 348, Weißeno et al., 2016, S. 169).

Außerschulisches politisches Selbstkonzept

Bezüglich des nicht-akademischen bzw. außerschulischen politischen Selbstkonzeptes existiert eine weitaus umfangreichere theoretische Fundierung in der Fachdisziplin. Zudem wurde dieses Konstrukt auch weitaus häufiger beforscht. In der Politikwissenschaft – sowie in der Politikdidaktik – wird dabei zumeist auf das *interne politische Effektivitätsgefühl* bzw. die *politischen Selbstwirksamkeitsüberzeugen* zurückgegriffen (u. a. Grobshäuser, 2022; Šerek & Machackova, 2019; Landwehr, 2017; Weißeno & Landwehr, 2018a; Oberle & Leunig, 2017).

Das interne politische Effektivitätsgefühl wird theoretisch als Teil des politischen Effektivitätsgefühls (*political efficacy*) begriffen (Balch, 1974). Insgesamt wird das Konstrukt der *political efficacy* sowohl als relevante motivationale Orientierung im Rahmen der politischen Sozialisationsprozesse (Arens & Watermann, 2017; Caprara et al., 2009; Vetter, 1997; Niemi et al. 1991; Zimmerman, 1989) als auch als politikbezogene Einstellungsfacette der Bürger:innen in Bezug auf das demokratische Regierungssystem verstanden (Niedermayer, 2001; Vetter, 2006; Craig et al., 1990).

Oberle (2018, S. 86) beschreibt das politische Effektivitätsgefühl als „*die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit im Bereich der Politik*“, wobei die individuellen Einflussannahmen „*auf politische Willensbildung und politische Entscheidungen*“ gemeint sind.

So bildet die *politische Effektivität* ein „*staatsbürgerliches Selbstbewusstsein*“ (Niedermayer, 2001, S. 28), welches zugleich die Regierenden zu einer größeren Rücksichtnahme für die Belange der Bürger:innen verleitet (Almond & Verba, 1965) und so insgesamt systemlegitimierend wirkt (Vetter, 2006). Es wird davon ausgegangen, dass ein hohes politisches Effektivitätsgefühl tendenziell auch mit einer höheren Zufriedenheit mit demokratischen Werten einhergeht und politische Entscheidungen so leichter akzeptiert werden können (Craig et al., 1990). Insofern kann das individuell variierende politische Effektivitätsgefühl innerhalb einer Gesellschaft auch als ein Indikator für die Stabilität des Regierungssystems betrachtet werden (ebd.).

Ursprünglich geht das Konstrukt des *politischen Effektivitätsgefühls* auf Campbell, Gurin und Miller (1954) zurück, die es auf zweierlei Weise beschreiben: Relevant sei zum einen das eigene Kompetenzzempfinden hinsichtlich politischer Sachverhalte und zum anderen die Einschätzungen bezüglich der eigenen Einflussmöglichkeiten auf politische Entscheidungsprozesse bzw. das politische System (ebd.). Auch Lane (1959) differenziert das politische Effektivitätsgefühl in ähnlicher Weise, wobei das externe von dem internen Effektivitätsgefühl unterschieden wird. Diese theoretische Differenzierung wurde in späteren Arbeiten übernommen (u. a. Oberle, 2018; Vetter, 1997; Balch, 1974; Easton & Dennis, 1967). Das externe politische Effektivitätsgefühl umfasst dabei die Einschätzung, inwiefern das politische System die Interessen der Bürger:innen bei den Entscheidungsprozessen berücksichtigt (Craig et al., 1990; Vetter & Maier, 2005), insofern wird es auch synonym mit dem Begriff des politischen *Responsivitätsgefühls* verwendet (Hoffmann-Lange et al., 1995; Oberle, 2018). Während dieses Konstrukt in der politischen Kulturforschung zudem mit dem *politischen Vertrauen* gleichgesetzt wird (Hoffmann-Lange et al., 1995), konnten bereits Craig et al. (1990) nachweisen, dass es sich um divergierende Konstrukte handelt: „*External efficacy is distinguished from political trust, at least when the former is measured in terms of the fairness of political procedures and outcomes rather than in terms of elite responsiveness to popular demands*“ (S. 289).

Das interne politische Effektivitätsgefühl (*internal political efficacy*, u. a. Oberle, 2018; Reichert, 2016; Almond & Verba, 1965) wird hingegen als „*das Gefühl des Einzelnen, den politischen Prozess auf Grund seiner eigenen Fähigkeiten beeinflussen zu können*“ (Vetter, 2006, S. 243) definiert, wobei die eigenen subjektiven Politikkenntnisse (subjektives Wissen) inkludiert werden (Oberle, 2018; Westle, 2006). In der einschlägigen Fachliteratur wird dieses Konstrukt auch als *subjektives politisches Kompetenzgefühl* (u. a. Pickel, 2002; Vetter, 2006; Westle, 2006) oder auch als *Selbstkonzept eigener politischer Kompetenzen* (Krampen, 1986, 1991, 1998; Buhl, 2003a) beschrieben.

In der politikwissenschaftlichen wie auch politikdidaktischen Fachliteratur wird das interne politische Effektivitätsgefühl zumeist als Prädiktor respektive Mediator politischer Partizipation(sbereitschaft) verstanden (u. a. Maurissen, 2020; Oberle, 2018; Manganelli et al., 2014; Westle, 2006; Easton & Dennis, 1967; Niedermayer, 2001; Krampen, 1998; Vetter, 1997).

Westle (2006) beschreibt es sogar als psychologische Prämisse einer jeden eigenen partizipativen Handlung. Auch konnten unterschiedliche prädikative und reziproke Zusammenhänge mit anderen politischen Dispositionen ermittelt werden. Analog zu den Effekten des

fachspezifischen Selbstkonzeptes konnten auch positive Einflüsse auf das objektive politische Wissen ermittelt werden (u. a. Landwehr & Weißeno, 2016; Landwehr, 2017; Grobshäuser, 2022). Auch Arens und Watermann (2017) zeigen anhand einer längsschnittlich angelegten Studie (N = 5648, 3 MZP) durch *Cross-Lagged-Panel-Modelle*, dass ein politisches internes Effektivitätsgefühl mit dem politischen objektiven Wissen in einem reziproken Zusammenhang steht. Für das politische Interesse konnte hingegen aufgezeigt werden, dass ein vorangegangenes internes Effektivitätsgefühl ein späteres politisches Interesse zwar vorhersagt, aber eine umgekehrte Wirkung nicht nachgewiesen werden konnte (ebd.). Krampen (1986) untersuchte zwei unterschiedliche Sample (N = 121, N = 100) bezüglich der Zusammenhänge zwischen dem *Selbstkonzept eigener politischer Kompetenz* und anderen politikbezogenen Konstrukten (bzw. Interesse, Zufriedenheit, Engagement). Dabei konnten sowohl hohe Korrelationen mit dem politischen Interesse ($r = .74^{***}$ bzw. $r = .69^{***}$) als auch mit dem politischen Engagement ($r = .42^{***}$ bzw. $r = .59^{***}$) ermittelt werden (ebd., S. 24).

Politische Selbstwirksamkeitserwartungen

Neben dem internen Effektivitätsgefühl existiert jedoch noch ein weiterer Forschungsstrang für eigene politikbezogene Kompetenzüberzeugungen, wobei sich diese auf konkretere Handlungssituationen beziehen (Bromme et al., 2020). So plädieren Caprara et al. (2009) in diesem Kontext für die Beforschung der politischen Selbstwirksamkeit. Dabei kritisieren sie – mit Blick auf die kognitionspsychologische Bildungsforschung – das Konstrukt des internen politischen Effektivitätsgefühls aufgrund der zu geringen Beachtung psychologischer Selbstwirksamkeitstheorien. In der Folge legten sie mit ihrem Messmodell für die politische Selbstwirksamkeit (*political self-efficacy*, P-PSE) einen Gegenvorschlag vor. Obgleich dieser Begriff mitunter mit dem Konstrukt des internen politischen Effektivitätsgefühls gleichgesetzt wird (u. a. Reichert, 2016), lassen sich beide Konstrukte – der Argumentationslinie nach Bandura (1977) folgend – dennoch voneinander differenzieren (Bromme, Rothmund & Caprara, 2020). Während sich die politische Selbstwirksamkeit auf konkrete Kontexte bzw. auf die Bewältigung spezifischer politikbezogener Handlungen bezieht (Caprara et al. 2009; Vecchione & Caprara, 2009), ist das interne politische Effektivitätsgefühl als eine generelle politische Kompetenzüberzeugung – Politik zu verstehen und sich effektiv daran beteiligen zu können – zu begreifen (Niemi et al., 1991). Insbesondere in der politikdidaktischen Forschung der letzten Jahre wurde die politische Selbstwirksamkeit auch als Facette des politischen Selbstkonzeptes interpretiert (Grobshäuser, 2022; Landwehr, 2017; Weißeno & Landwehr, 2018a) und sogar explizit als *Beteiligungsselbstkonzept* benannt (Landwehr, 2017, S. 207;

Weißeno & Landwehr, 2018a, S. 158). Die Effekte der politischen Selbstwirksamkeit auf das politische Fachwissen fallen dabei nicht so positiv aus wie beim internen politischen Effektivitätsgefühl: Während bei Landwehr (2017) kein signifikanter Einfluss auf das objektive Wissen zu verzeichnen ist, ermittelt Grobshäuser (2022) unter Kontrolle anderer (politischer) Selbstkonzeptfacetten einen negativen Einfluss auf das politische Fachwissen ($\beta = -.223^{***}$, S. 193).

Insgesamt lässt sich dennoch konstatieren, dass die politischen Selbstkonzeptfacetten in der Regel positiv mit anderen politischen Dispositionen zusammenhängen. Insofern kann die Förderung des politischen Selbstkonzeptes als ein zentrales Ziel der politischen Bildung angesehen werden (Oberle, 2018). Dennoch sollte betont werden, dass es nicht das Ziel sein kann, ein völlig unrealistisches Selbstbild zu fördern. Eine vollständige Überschätzung der eigenen Fähigkeiten würde einen Realitätsschock verursachen, wenn Personen in konkreten Situationen an ihre Grenzen stoßen (Kahne & Westheimer, 2006). Hinsichtlich des bildungswissenschaftlichen Ziels der Förderung von selbstbezogenen Kognitionen, existieren in der Literatur unterschiedliche Annahmen: Während einige Autor:innen ein realistisches Fähigkeitsselbstkonzept als erstrebenswert erachten (Dickhäuser, 2006; Lüdtke & Köller, 2002), präferiert eine Vielzahl von Autor:innen ein positives bzw. optimistisches Selbstkonzept (u. a. Helmke, 1998; O'Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006; Eckert, Schilling & Stiensmeier-Pelster, 2006; Praetorius et al., 2016). Dabei wird argumentiert, dass ein optimistisch ausgeprägtes Fähigkeitsselbstkonzept auch mit einer höheren Lernmotivation einhergeht und quasi als *Zusatzmotor* wirkt (Helmke, 1998, S. 130). Für das bereichsspezifische politische Selbstkonzept könnte Ähnliches angenommen werden. Um jedoch nicht mit der Wirklichkeit zu kollidieren, scheint hier eine Art gemäßigter Optimismus zielführend zu sein.

Um das politische Selbstkonzept allerdings sinnvoll beforschen zu können, bedarf es zunächst einer validen Operationalisierung. Wie dies in der Vergangenheit in den unterschiedlichen Studien unternommen wurde, soll im Folgenden erläutert werden.

2.3.2 Operationalisierung der politischen Selbstkonzeptfacetten in der Politikdidaktik

Wie oben bereits berichtet, konzentriert sich die Operationalisierung der selbstbezogenen politischen Kognitionen in der Politikdidaktik bzw. in der Beforschung von Jugendlichen bisher zumeist auf das interne politische Effektivitätsgefühl (u. a. Maurissen, 2020; Oberle, 2018; Manganelli et al., 2014; Westle, 2006; Niedermayer, 2001; Vetter, 1997; Easton & Dennis,

1967) oder die politischen Selbstwirksamkeitserwartungen (u. a. Caprara et al., 2009; Vecchione & Caprara, 2009). Vereinzelt wird jedoch auch das fachspezifische Selbstkonzept (u. a. Grobshäuser, 2022) fokussiert. Neben eindimensionalen Messungen werden auch unterschiedliche Selbstkonzeptfacetten – mitunter innerhalb eines mehrdimensionalen Messmodelles – in den unterschiedlichen Studien modelliert. Aufgrund der Fülle an unterschiedlichen Studien – insbesondere in der Politikwissenschaft – werden hier exemplarisch einige relevante Studien aufgegriffen. Dabei wird die politikdidaktische Forschung besonders berücksichtigt (siehe in der Zusammenschau *Tabelle 1*). Im Rahmen der *political efficacy*-Forschung werden zudem lediglich Operationalisierungen des internen politischen Effektivitätsgefühls berichtet, da diese Ausarbeitung die selbstbezogenen Kognitionen fokussiert. Obwohl die Messung beider Facetten mitunter wenig trennscharf ausfällt bzw. die einzelnen Items innerhalb der beiden Dimensionen vermischt werden (zumeist aufgrund eines Responsivitäts-Items in der Skala zur *internal efficacy*, bspw. Centellas & Rosenblatt, 2018), konnte die konzeptuelle Trennung beider *political efficacy*-Dimensionen theoretisch (u. a. Vetter, 1997; Lane, 1959) wie empirisch (Metzger et al., 2020; Oberle, 2018; Niemi et al., 1991) bereits plausibel dargestellt werden.

Operationalisierung des außerschulischen politischen Selbstkonzeptes

Allein mit Blick auf das interne politische Effektivitätsgefühl lassen sich in der Forschung bereits mehrere Formen der Operationalisierung vorfinden. Mitunter wird dieses Konstrukt lediglich mittels eines Single-Items erhoben, wobei zumeist die konzeptimmanenten subjektiven politischen Kenntnisse fokussiert werden (u. a. Condon & Hollque, 2013, 5-stufige Likert-Skala; Moeller et al., 2014, 7-stufige Likert-Skala).

Unabhängig von dem Konstrukt des internen politischen Effektivitätsgefühls, wurde in der politikdidaktischen Forschung auch lediglich die Facette des subjektiven politischen Wissens fokussiert. Im Rahmen einer Studie zu EU-bezogenem Wissen (N = 609) erhob Oberle (2012) auch ein subjektives EU-bezogenes Wissen anhand von fünf Items (4-stufige Likert-Skala, bspw. „*Alles in Alles in allem, meinst Du, dass Du über die Europäische Union (EU) Bescheid weißt?*“, S. 164). Dabei wurde die Skala latent und eindimensional gemessen. Die interne Konsistenz wurde durch explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen überprüft, wobei die Datenpassung als *gut* zu bezeichnen ist (Mplus-Fitwerte, CFI = .995, TLI = .995, RMSEA = .056, α = .80, S. 173).

Auch Studien zum internen politischen Effektivitätsgefühl werden in der Regel als eindimensionales Konstrukt mit mehreren Indikatoren gemessen (u. a. Pfanzelt & Spies, 2019;

Heger & Hoffmann, 2019; Murphy, 2017; Arens & Watermann, 2017; Lorenzini & Bassoli, 2015; Niemi et al., 1991). Dabei handelt es sich bei diesen Messinstrumenten zumeist um Mischskalen. Enthalten sind in der Regel unterschiedliche Items zum subjektiven politischen Verständnis sowie Items betreffend der eigenen diskursiven oder partizipativen Fähigkeitsüberzeugen:

So entwickelte Krampen (1986) eine Kurzsкала für das *Selbstkonzept eigener politischer Kompetenzen* (8 Items, 6-stufige Likert-Skala), welches neben den bereits genannten Inhalten auch Aspekte über die eigenen politikbezogenen Begabungsannahmen enthält (bspw. „*Kein Mensch kann alles, für Politik habe ich einfach keine ‚Antenne‘*“, S. 22). Eine leicht ergänzte Fassung (inkl. 2 Items nach Krieger, 1985) fand schließlich in einer nachfolgenden Längsschnittstudie Anwendung (3 MZP, 1987–1994, N = 136), wobei die zehn Items über alle Messzeitpunkte hinweg eine gute Datenpassung ($\alpha \geq .81$) aufwiesen (Krampen, 1998, S. 83). Dieses Messinstrument wurde in anderen Studien adaptiert (u. a. Buhl, 2003).

Unter dem Label des *internal efficacy* entwickelten Niemi et al. (1991) eine vier Items umfassende Skala, welche sich zu gleichen Teilen aus Items zum subjektiven politischen Kenntnisstand (bspw. „*I think that I am better informed about politics and government than most people*“, S. 1408) sowie den generellen partizipativen Fähigkeitsüberzeugungen (bspw. „*I consider myself to be well qualified to participate in politics*“, ebd.) zusammensetzte. Im Rahmen ihrer Studie (N = 1.271) konnten die Autoren dieser Skala (vier Items, jeweils 5-stufige Likert-Skala) im Zuge unterschiedlicher Analysen (explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen) insgesamt eine hohe interne Konsistenz attestieren. Zudem zeigte sie sich über unterschiedliche Gruppen hinweg als robust und ließ sich gut von anderen Konstrukten wie dem externen Effektivitätsgefühl abgrenzen (ebd.).

Für den Primarbereich entwickelten Oberle, Ivens und Leunig (2018) ein Messinstrument für das interne EU-bezogene Effektivitätsgefühl. Im Rahmen einer Interventionsstudie (3 MZP) zu EU-basierten Planspielen (N = 293) konnte eine eindimensionale Skala aus drei Items (4-stufige Likert-Skala) zum subjektiven Wissen und diskursbezogenen Fähigkeitsüberzeugungen realisiert werden (bspw. „*Wenn über die EU gesprochen wird, habe ich auch etwas zu sagen*“, S. 107). Die Reliabilität ist über die drei Messzeitpunkte hinweg als akzeptabel bis gut einzustufen ($\alpha = .67-.80$).

In unterschiedlichen Studien werden die bereichsspezifischen selbstbezogenen Kognitionen auch mittels mehrerer Facetten erhoben. Dabei werden verschiedene Schwerpunkte gesetzt. In Anlehnung an den theoretischen Hintergrund des internen politischen Effektivitätsgefühls entwickelt Westle (2006, S. 223) zwei distinkte Skalen: Zum einen die *subjektive politische Kompetenz* (3 Items, wovon 2 Items einem subjektiven politischen Wissen und 1 Item einer politischen Meinungslosigkeit entsprechen) und zum anderen die Facette der diskursiven Fähigkeitsüberzeugen (hier: politische Diskursfähigkeit, 2 Items, bspw. „*Ich glaube, dass mir bei Diskussionen über Politik meistens keine guten Argumente einfallen würden*“, ebd., für Analysen umgepolt, 4-stufige Likert-Skala). Dabei umfasst ihre Studie $N = 3.534$ Schüler:innen aus unterschiedlichen Schulformen (Haupt-/Real- und Berufsschule sowie Gymnasium) und jeweils verschiedenen Klassenstufen (5.–12. Jhg.). Jedoch wurden weder Reliabilitäten noch Korrelationen zwischen den Skalen angegeben.

Eine ähnliche Differenzierung unternahmen Oberle und Forstmann (2015), wobei durch explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen die Zweidimensionalität des Konstruktes empirisch auch nachgewiesen werden konnte ($N = 885$, 10.–11. Jhg., Gymnasium und Gesamtschule). In Bezug auf die Europäische Union konnte zwischen einem subjektiven Wissen (4 Items, bspw. „*Alles in allem weiß ich über die Europäische Union Bescheid*“, S. 88) und diskursiven Fähigkeitsüberzeugen (8 Items, bspw. „*Wenn über die Europäische Union diskutiert wird, habe ich gewöhnlich auch etwas zu sagen*“, ebd.) differenziert werden. Anders als bei Westle (2006) wurde dabei ein zweifaktorielles Messmodell latent in *Mplus* gemessen, welches insgesamt eine gute Datenpassung aufweist ($\alpha = .76$ – $.84$, CFI $.98$, RMSEA $= .05$, 4-stufige Likert-Skala). Beide Facetten korrelieren nach Cohen (1988) zwar hoch miteinander ($r = .63^{***}$), lassen sich dennoch deutlich voneinander abgrenzen (Oberle & Forstmann, 2015, S. 92). Während das subjektive Wissen hier eher hoch ausfällt ($M = 2.97$, $SD = .49$), kann bei dem diskursbezogenen Effektivitätsgefühl lediglich von einer mittleren Ausprägung gesprochen werden ($M = 2.62$, $SD = .52$, ebd., S. 90). Den Befund des zweifaktoriellen Messmodells erster Ordnung (keine hierarchische Struktur vorhanden) konnten die Autorinnen auch durch nachfolgende Studien bestätigen (Oberle & Leunig, 2017, 2018; Oberle et al., 2020), wobei eine ganz ähnliche – wenngleich etwas reduzierte – Version (8 anstelle von 12 Items) verwendet wurde. Hierbei weist dieses Messmodell auch über zwei Messzeitpunkte hinweg gute Reliabilitäten bzw. eine gute Datenpassung auf ($N = 308$, Gymnasium, Gesamtschule und Berufsschule). Beide Facetten dieser verkürzten Batterie fallen jedoch etwas geringer aus

(subjektives Wissen, $M = 2.75$, $SD = .54$, diskursbezogenes Effektivitätsgefühl, $M = 2.33$, $SD = .72$, Oberle & Leunig, 2017, S. 226).

Auch Šerek und Machackova (2019) modellieren in ihrer Studie ($N = 1.954$) schlussendlich ein zweifaktorielles – durch konfirmatorische Faktorenanalysen geprüftes – Messmodell. Dabei legen sie ihren Fokus ausschließlich auf die politikbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (*political self-efficacy*) und adaptieren dabei die oben erwähnte Skala nach Caprara et al. (2009). Die erste Dimension beinhaltet vier 4-stufig Likert skalierte Items zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich lokaler politischer Aktivitäten (bspw. „*If I wanted, I think I would be able to negotiate with local politicians*“, Šerek & Machackova, 2019, S. 12). Die zweite Dimension entspricht durchaus politischen, aber innerschulischen Selbstwirksamkeitserwartungen und wird anhand von drei Items erhoben (bspw. „*If I wanted, I think I would be able to organize a student protest in my school*“, ebd.). Insgesamt weist das zweifaktorielle Messmodell eine gute Datenpassung auf ($\alpha = .80-.86$, $\chi^2 = 79.29$, $df = 13$, $CFI = .99$, $RMSEA = .05$, *interfactor correlation* = .54, ebd., S. 13).

Analog zu den beiden oben dargestellten inhaltlichen Unterscheidungen zwischen der internen politischen Effektivität und den politischen Selbstwirksamkeitserwartungen werden im Rahmen der *International Civic and Citizenship Education Studies* 2009 sowie 2016 (ICCS 2009, 2016) zwei separate Skalen (4-stufige Likert-Skalen) zu politikspezifischen selbstbezogenen Kognitionen verwendet. Während die erste Skala aus sechs Items besteht und schwerpunktmäßig bei der internen politischen Effektivität angesiedelt ist (bspw. „*I know more about politics than most people my age*“, $\alpha = .84$, Schulz et al., 2011, S. 117), fokussiert die zweite Skala die individuelle politische Selbstwirksamkeit mit sieben Items. Dabei wird auf die Erfassung der Fähigkeitsüberzeugungen hinsichtlich spezifischer politikbezogener Handlungen abgezielt (bspw. „*Discuss a newspaper article about a conflict between countries*“, $\alpha = .82$, ebd., S. 120).

In Anlehnung an die beiden distinkt erhobenen Skalen der ICCS-Studien konzipierte Landwehr (2017) in ihrer Studie ($N = 1.071$) drei unabhängige Selbstkonzept-Dimensionen, wovon zwei Skalen als bereichsspezifisch und eine Skala als generell schulisches Selbstkonzept einzuordnen sind. Dabei orientieren sich die beiden bereichsspezifischen Skalen an den ICCS-Skalen. Die erste bereichsspezifische Skala wird als politisches Selbstkonzept begriffen (entspricht einer reduzierten Form der internen Effektivitätsskala der ICCS-Studien) und umfasst vier Items, welche latent in *Mplus* gemessen wurden und insgesamt gut auf die Daten

passen ($\alpha = .71$, $\chi^2 = 3.58$, $df = 2$, n. s., CFI = .999, TLI = .997, RMSEA = .027, ebd., S. 229–230). Die zweite bereichsspezifische Selbstkonzept-Dimension, welche als *Beteiligungselbstkonzept* umschrieben wird (entspricht einer reduzierten Form der Skala zur politischen Selbstwirksamkeit in den ICCS-Studien) und fünf Items umfasst, weist zwar keine zufriedenstellende Reliabilität ($\alpha = .57$) auf, verfügt aber dennoch über eine sehr gute Datenpassung innerhalb der latenten Modellierungen ($\chi^2 = 4.327$, $df = 2$, n. s., CFI = .996, TLI = .989, RMSEA = .033, S. 230; siehe auch Weißeno & Landwehr, 2018). Obgleich beide bereichsspezifischen Selbstkonzept-Dimensionen recht hoch miteinander zusammenhängen ($r = .703^{***}$, Landwehr, 2017, S. 248) und sich deutlich von dem *allgemeinen leistungsbezogenen Selbstkonzept* differenzieren lassen ($r \leq .30$, ebd.), wurde kein gemeinsames zweifaktorielles Messmodell für die distinkten Facetten gerechnet bzw. überprüft.

Operationalisierung des fachspezifischen politischen Selbstkonzeptes

Wird die fachspezifische politische Selbstkonzeptfacette fokussiert, lassen sich vergleichsweise noch große Lücken in der politikdidaktischen Forschung vorfinden:

Die Studie von Arens et al. (2016) fokussiert nicht ausschließlich das politische Fähigkeitsselbstkonzept, sondern erhebt das Konstrukt neben fünf weiteren fachspezifischen Selbstkonzept-Facetten (für die Fächer: Mathematik, Deutsch, Geschichte, Englisch, Physik). Dabei weist die vierstufig Likert skalierte Batterie aus vier Items (bspw. „*Participation in debates on political topics is easy for me*“, S. 15) eine sehr gute Reliabilität auf ($\alpha = .91$, ebd.). Ziel war es unter anderem die Anordnung bzw. das Verhältnis unterschiedlicher akademischer Selbstkonzeptfacetten zu erforschen. Mit Blick auf die involvierten Items (adaptiert nach Krampen, 1988) fällt jedoch auf, dass die Items zwar einen bereichsspezifischen, aber weniger unterrichtsspezifischen Bezug aufweisen (bspw. „*As far as the discussion of politics is concerned, I can actually always find something to say*“, „*I find it easy to understand political matters*“, Arens et al., 2016, S. 15).

In der politikdidaktischen Disziplin messen Weißeno und Eck (2013) das fachspezifische politische Selbstkonzept im Rahmen der deutschen *TEESAEC-Studie* (*Teacher Empowerment to Educate Students to Become Active European Citizens*, siehe auch Weißeno & Eck, 2012) zunächst ebenfalls als ein eindimensionales Konstrukt (4 Items, 4-stufige Likert-Skala, adaptiert nach Köller et al. 2000, bspw. „*Kein Mensch kann alles. – Für Gemeinschaftskunde/Sozialkunde habe ich einfach keine Begabung*“, Weißeno & Eck, S. 43), welches insgesamt eine akzeptable Datenpassung aufweist (CFI = .996, TLI = .993, RMSEA = .087,

$\alpha = .80$, ebd., S. 58). Im Mittel verfügen die Schüler:innen über ein eher hohes fachspezifisches politisches Selbstkonzept ($M = 2.89$, $SD = .02$, ebd.).

In einer weiteren Studie haben Weißeno und Landwehr (2018b) Schüler:innen der neunten Klasse an Realschulen befragt ($N = 669$). Auch hier wurde das fachspezifische politische Selbstkonzept als relevante motivationale Variable in die Analysen einbezogen. Das Konstrukt wurde eindimensional und latent in *Mplus* gemessen, wobei sechs vierstufig Likert-skalierte Items in das Messmodell einbezogen wurden. Insgesamt weist das Messmodell eine gute Datenpassung bzw. Reliabilität auf ($\chi^2 = 16$, $df = 9$, n. s., $CFI = 1$, $TLI = 1$, $RMSEA = .03$, $WRMR = .48$, $\alpha = .78$, S. 182–183). Mit Blick auf die inhaltliche Ausrichtung der Skala wird jedoch deutlich, dass sich die Items – ähnlich wie bei Arnes et al. (2016) – vielmehr auf das interne politische Effektivitätsgefühl bzw. das *Selbstkonzept eigener politischer Kompetenzen* nach Krampen (1986, 1991) und Oesterreich (2002) beziehen und somit keinen konkreten Unterrichtsbezug aufweisen.

Grobshäuser (2022) modelliert insgesamt drei bereichsspezifische Facetten und ein allgemeines akademisches Selbstkonzept. Entsprechend des oben dargestellten theoretischen Hintergrundes modelliert Grobshäuser (2022) neben dem fachspezifischen politischen Selbstkonzept zwei außerschulische politische Selbstkonzept-Facetten, welche inhaltlich zwischen dem internen politischen Effektivitätsgefühl sowie der politischen Selbstwirksamkeit differenzieren. Inhaltlich entsprechen sie dabei – trotz anderer Label – im Wesentlichen den bereichsspezifischen Skalen von Landwehr (2017). So bezieht sich das hier erhobene interne politische Effektivitätsgefühl auf die außerschulische Fähigkeitseinschätzung im politischen Bereich. Involviert sind ebenfalls Items zur Einschätzung der politischen Kenntnisse (adaptiert nach Schulz et al., 2011). Diese Facette wird mit vier Items gemessen und weist eine sehr gute Datenpassung auf ($\chi^2 = 1.291$, $df = 2$, $p = .524$, $RMSEA = .000$, $CFI = 1.000$, $TLI = 1.001$, $SRMR = .003$, $\alpha = .78$, Grobshäuser, 2022, S. 165–166).

Die politische Selbstwirksamkeit beinhaltet hingegen Kompetenzüberzeugungen bezüglich konkreter politikbezogener Aktivitäten. Auch diese Facette wird mit vier Items erhoben und weist insgesamt einen guten Model-Fit auf ($\chi^2 = 1.844$, $df = 2$, $p = .398$, $RMSEA = .000$, $CFI = 1.000$, $TLI = 1.001$, $SRMR = .005$, $\alpha = .64$, ebd.). Das fachspezifische politische Selbstkonzept wurde nach Hertel et al. (2014) für den Politikunterricht adaptiert und umfasst sechs Items (bspw. „*Im Fach Gemeinschaftskunde lerne ich schnell*“, Grobshäuser, 2022, S. 165). Dabei weist dieses Messmodell ebenfalls gute Fit-Werte auf ($\chi^2 = .086$, $df = 2$, $p = .96$, $RMSEA = .00$, $CFI = .00$, $TLI = 1.00$, $SRMR = .00$, $\alpha = .71$).

Obgleich keine dimensionsüberprüfenden Analysen über alle Selbstkonzept-Items hinweg durchgeführt respektive dargestellt wurden (explorative oder konfirmatorische Faktorenanalysen), werden vier distinkte Selbstkonzept-Facetten angenommen (ebd.).

Insofern hat keine Überprüfung eines gemeinsamen mehrfaktoriellen Messmodells oder einer möglichen hierarchischen Struktur des politischen Selbstkonzeptes – im Sinne des *Shavelson-Modells* (1976) – stattgefunden.

Dennoch unterstreichen die Befunde der Studie (N = 1.324, 9. Klassen an deutschen Realschulen) zumindest das Vorhandensein unterschiedlicher politischer Selbstkonzept-Facetten. Auch konnte durch diese Studie erst kürzlich nachweisen werden konnte, dass sich im politischen Bereich eine akademische Selbstkonzeptfacette von einem nicht-akademischen Selbstkonzept abgrenzen lässt. So korreliert das fachspezifische politische Selbstkonzept zwar mit den nicht-akademischen politischen Selbstkonzept-Dimensionen, dieser Zusammenhang kann nach Cohen (1988) jedoch lediglich als moderat ($r = .50^{***}$ bzw. $r = .44^{***}$) bezeichnet werden. Ebenfalls lassen sich die beiden außerschulischen Selbstkonzeptfacetten ähnlich deutlich voneinander abgrenzen ($r = .56^{***}$). Insgesamt bestätigen die Befunde zudem die Trennung von einem allgemeinen akademischen Selbstkonzept, wobei der Zusammenhang mit dem fachspezifischen politischen Selbstkonzept tendenziell höher erscheint ($r = .52^{***}$), als mit den beiden außerschulischen Selbstkonzept-Facetten ($r = .24^{***}$ bzw. $r = .18^{***}$, ebd., S. 180)

Für den Primarbereich haben Weißeno, Götzmann & Weißeno (2016) zwei bereichsspezifische Selbstkonzept-Facetten erfasst, wovon eines das fachspezifische Selbstkonzept darstellt (4-stufige Likert-Skala, bspw. „*Wie geht es dir bei politischen Themen im Sachunterricht? – Für politische Themen habe ich einfach keine Begabung*“, S. 168, adaptiert nach Bos et al. 2005, S. 95, aus der IGLU-Studie). Dabei wurden die Items der IGLU-Studie mit Items aus der *TIMSS-Studie* ergänzt (bspw. „*Wenn ich an einem politischen Problem im Sachunterricht sitze, kann es passieren, dass ich gar nicht merke, wie die Zeit verfliegt*“ ebd., adaptiert nach Köller, Schnabel & Baumert, 2000). Dabei fällt jedoch auf, dass es sich bei dem letztgenannten Item inhaltlich eher um eine Frage des politischen Fachinteresses handelt, welches Köller et al. (2006) auch als Item zur Messung des mathematikbezogenen Interesses verwenden. Dennoch zeigt das so gemessene fachspezifische Selbstkonzept in der Grundschule einen akzeptablen Model-Fit ($\chi^2 = 61.196$, $df = 20$, $p = .000$, CFI = .970, TLI = .958, RMSEA = .074, WRMR = 1, Weißeno et al., 2016, S. 168), wobei die Anzahl der involvierten Items leider nicht angegeben wurde. Die zweite Selbstkonzeptfacette wurde auch hier separat gemessen und als *globales politisches Selbstkonzept* bezeichnen. Dabei wurden die Items aus

der ICCS-Batterie (ICCS 2009) zum internen politischen Effektivitätsgefühl übernommen und beziehen sich somit auf eigene politikbezogene Kompetenzüberzeugungen (bspw. „*Wenn politische Themen oder Probleme diskutiert werden, kann ich auch etwas dazu sagen*“, Weißeno et al., 2016, S. 168). Obgleich auch hier die Anzahl der Items unbekannt ist, zeigt das Messmodell zufriedenstellende Fit-Werte ($\chi^2 = 15.010$, $df = 9$, $p = .0907$, $CFI = .995$, $TLI = .992$, $RMSEA = .042$; $WRMR = .48$, ebd.). Im Rahmen dieser Grundschulstudie ($N = 384$) korrelieren diese beiden distinkt gemessenen Selbstkonzeptfacetten relativ hoch miteinander ($r = .677^{***}$, ebd., S. 168).

Insgesamt wird demnach deutlich, dass die Erhebung des bereichsspezifischen politischen Selbstkonzeptes bisher durchaus unterschiedlich vorgenommen wurde. Zudem wird insbesondere in der politikdidaktischen Forschung das Konstrukt des internen politischen

Effektivitätsgefühls synonym mit dem globalen politischen Selbstkonzept (Landwehr, 2017; Weißeno et al., 2016; Landwehr, 2017) und die politische Selbstwirksamkeit mit einem politischen Beteiligungsselbstkonzept (Landwehr, 2017) gleichgesetzt. Grobshäuser (2022) labelt ihre inhaltidentischen Skalen zwar entsprechend des politikwissenschaftlichen bzw. bildungswissenschaftlichen theoretischen Hintergrundes (politische Selbstwirksamkeit, interne politische Effektivität, fachspezifisches politisches Selbstkonzept), bezeichnet alle drei Skalen aber auch als Facetten des politischen Selbstkonzeptes. Diese Terminologie soll auch für diese Arbeit übernommen werden. Wodurch der Fokus auf die subjektiven Fähigkeitseinschätzungen im politischen Bereich gelegt wird und somit lediglich die kognitive Komponente des Selbstkonzeptbegriffs tangiert wird.

Hinsichtlich der Operationalisierung in den unterschiedlichen Studien (für die Übersicht siehe *Tabelle 1*) lassen sich eindimensionale Modellierungen – primär als Mischform subjektiver Politikkenntnisse sowie diskursbezogener oder partizipativer Fähigkeitseinschätzungen (Krampen, 1986; für den Primarbereich: Oberle & Leunig, 2017) – von mehrdimensionalen Messmodellen differenzieren.

Bei der Erhebung unterschiedlicher Dimensionen werden sowohl separate (bspw. interne Effektivität vs. Selbstwirksamkeit, fachspezifisches Wissen vs. bereichsspezifische Selbstkonzepte, subjektives Wissen vs. bereichsspezifische Fähigkeitsüberzeugungen; u. a. Grobshäuser, 2022; Landwehr, 2017; Weißeno et al., 2016; Schulz et al., 2016; Westle, 2006) als auch deutlich seltener zweifaktorielle Messmodelle (Oberle et al., 2020; Oberle, 2018; Oberle & Leunig, 2017; Šerek & Machackova, 2019) modelliert.

Tabelle 1: Auswahl an einschlägigen Studien mit divergierenden Operationalisierungen des politischen Selbstkonzeptes

Operationalisierung	Dimensionalität	Modellierung	Studien
SK eigener pol. Kompetenzen	eindimensional		Oesterreich, 2002; Buhl, 2003; Krampen, 1988
Internes pol. Effektivitätsgefühl	eindimensional		Pfanzelt & Spies, 2019; Heger & Hoffmann, 2019; Murphy, 2017; Arens & Watermann, 2017; Lorenzini & Bassoli, 2015; Niemi et al., 1991
Pol. Selbstwirksamkeit	eindimensional		Caprara et al., 2009; Bromme, Rothmund & Caprara, 2020
Subjektives pol. Wissen	eindimensional		Oberle, 2012; Metzger et al., 2020
Fachspezifisches pol. Selbstkonzept	eindimensional		Weißeno & Eck, 2013; Weißeno & Landwehr, 2018b
Fachspezifisches pol. SK, Globales pol. SK	mehrdimensional	distinkte Skalen	Weißeno, Götzmann & Weißeno, 2016
Subjektive pol. Diskursfähigkeit, Subjektive pol. Kompetenz	mehrdimensional	distinkte Skalen	Westle, 2006
Pol. SK, Beteiligungs-SK	mehrdimensional	distinkte Skalen	Weißeno & Landwehr, 2018a; Landwehr, 2017
Staatsbürgerliche Selbstwirksamkeit, Internale pol. Selbstwirksamkeit	mehrdimensional	distinkte Skalen	Manganelli et al., 2014
Fachspezifisches pol. SK, Pol. Selbstwirksamkeit, Interne pol. Effektivität	mehrdimensional	distinkte Skalen	Grobhäuser, 2022
Internes pol. Effektivitätsgefühl (2 fak.: diskusbezogen, subj. Wissen)	mehrdimensional	mehrfaktoriell	u. a. Oberle & Forstmann, 2015; Oberle & Leunig, 2017; Oberle, 2018; Oberle et al., 2020
Pol. Selbstwirksamkeit (2 fak.: kommunalpolitisch, schulintern)	mehrdimensional	mehrfaktoriell	Šerek & Machackova, 2019

Anmerkungen: Die Tabelle enthält lediglich Skalen zu unterschiedlichen Facetten des politischen Selbstkonzeptes. Sollten die Studien ebenfalls Skalen zum allgemeinen akademischen Selbstkonzept oder dem externen Effektivitätsgefühl enthalten, wurden sie als separate Konstrukte interpretiert und nicht in der Liste aufgeführt.

Obgleich alle Befunde zum Verständnis des bereichsspezifischen politischen Selbstkonzeptes beigetragen haben, lassen die Studien – insbesondere vor dem Hintergrund des Selbstkonzeptmodells nach Shavelson et al. (1976) – noch methodische bzw. konzeptuelle Fragen offen. So konnte zumindest bereits nachgewiesen werden, dass es sich bei den selbstbezogenen Kognitionen im politischen Bereich um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, welches mitunter auch bereits in einem mehr-faktoriellen Messinstrument nachgewiesen wurde (Oberle, 2018; Šerek & Machackova, 2019). Auch konnte das fachspezifische politische Selbstkonzept sowohl von einem generellen akademischen Selbstkonzept als auch von einem nicht-akademischen politischen Selbstkonzept abgegrenzt werden (Grobshäuser, 2022; für den Primärbereich: Weißeno et al., 2016). Zudem weisen die unterschiedlichen Dimensionen zum Teil auch unterschiedliche Wirkungen auf (Weißeno et al., 2016). Jedoch wurde bisher kein Versuch unternommen der hierarchischen Struktur des Selbstkonzeptes (Shavelson et al., 1976) Rechnung zu tragen. Zudem scheint die statistische Überprüfung der mehrfaktoriellen Struktur des Konstrukts in früheren politikdidaktischen Untersuchungen vernachlässigt worden zu sein (mit Ausnahme von Oberle, 2018; Oberle et al., u. a. 2017, 2020). Auch aufgrund der relativ geringen Beachtung des fachspezifischen politischen Selbstkonzeptes in der politikdidaktischen Forschung bleibt dessen Anordnung innerhalb eines möglichen mehrdimensionalen und hierarchischen Selbstkonzeptmodells ebenfalls noch eine offene Frage. So wäre ein gemeinsames bereichsspezifisches hierarchisches Messmodell vorstellbar, welches sowohl das akademische als auch das außerschulische politische Selbstkonzept enthält (aufgrund der hohen Korrelation zwischen dem fachspezifischen und globalen politischen Selbstkonzept, $r = .677^{***}$, Weißeno et al., 2016, S. 168). Eventuell lässt sich die fachspezifische Facette jedoch nicht einem generellen bereichsspezifischen Selbstkonzept unterordnen. So zeugen die Befunde von Grobshäuser (2022) von eher moderaten Zusammenhängen zwischen der fachspezifischen und den beiden außerschulischen Facetten ($r \leq .39^{***}$; bivariate, manifeste Skalen-Interkorrelationen). Allerdings weisen in dieser Studie auch beide außerschulische Facetten (Selbstwirksamkeit und interne Effektivität) keine hohe bivariate Korrelation auf ($r = .38^{***}$, ebd., S. 180).

Schlussendlich herrscht demnach hinsichtlich der Struktur des Konstruktes noch weiterer Forschungsbedarf. Dennoch haben die bisherigen Studien entschieden zur Beforschung politikbezogener Selbstkonzeptfacetten beigetragen, sodass auch bereits unterschiedliche Befunde zu geschlechtsspezifischen Unterschieden generiert werden konnten. Der folgende

Abschnitt soll daher diese Befunde zu den Geschlechterdifferenzen im politischen Selbstkonzept aufgreifen.

2.3.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede im politischen Selbstkonzept

Angesichts der oben berichteten (siehe Kapitel 2.2.3) geschlechtsspezifischen Unterschiede in den unterschiedlichen Fachdomänen (u. a. Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006; Jansen, Schroeders & Stanat, 2013) und der soeben berichteten Zusammenhängen des politischen Selbstkonzeptes mit anderen politischen Dispositionen – insbesondere mit der politischen Partizipation(sbereitschaft) (u. a. Maurissen, 2020; Oberle, 2018; Manganelli et al., 2014; Westle, 2006; Easton & Dennis, 1967; Niedermayer, 2001; Krampen, 1998; Vetter, 1997) und dem politischen Wissen (u. a. Landwehr & Weißeno, 2016; Landwehr, 2017; Arens & Watermann, 2017; Grobshäuser, 2022), sollen nun mögliche geschlechtsbezogene Unterscheidungen im politischen Selbstkonzept aufgezeigt werden:

Wird zunächst allgemein die Ausprägung der politischen Selbstkonzeptfacetten betrachtet, zeigen die Dimensionen des außerschulischen politischen Selbstkonzept eher eine mittlere (bspw. Landwehr, 2017, S. 229; für internes Effektivitätsgefühl $M = 2.55$, für pol. Selbstwirksamkeit $M = 2.51$) oder tendenziell niedrige Ausprägung (bspw. Landwehr, 2017, S. 171; für internes Effektivitätsgefühl $M = 2.28$; für pol. Selbstwirksamkeit $M = 2.46$). Bei einer getrennten Modellierung der diskursbezogenen Effektivitätsfacette ($M = 2.33$, $SD = .72$) und dem subjektiven Wissen ($M = 2.75$, $SD = .54$) fällt ersteres tendenziell geringer aus (Oberle & Leunig, 2018, S. 226; siehe auch Oberle & Forstmann, 2015). Für das fachspezifische politische Selbstkonzept fallen die generellen manifesten Mittelwerte tendenziell höher aus (Grobshäuser, 2022; Weißeno & Eck, 2013).

Geschlechterunterschiede im außerschulischen politischen Selbstkonzept

Bezüglich des Geschlechtereffektes – unabhängig von dem inhaltlichen Schwerpunkt (bspw. fachspezifisch, internes politisches Effektivitätsgefühl) – gestaltet sich die Befundlage annähernd stabil. In einschlägigen Studien lässt sich zumeist eine geschlechtsbezogene Differenz zugunsten des männlichen Geschlechts vorfinden (u. a. Pajares, 2003, 2005; Pajares, Miller & Johnson, 1999; Wigfield; Eccles & Pintrich, 1996; Westle, 2006; ICCS, 2009; Oberle, 2012; Oberle & Forstmann, 2015; Landwehr, 2017; Weißeno & Landwehr, 2017; Arens & Watermann, 2017; Murphy, 2017; Grobshäuser, 2022).

Gegenteilige Befunde sind hingegen eher als selten einzustufen: Wie oben bereits erwähnt, differenziert die ICCS-Studie 2009 zwischen *internal political efficacy* und *citizenship self-efficacy*. Während sich Ersteres auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten beziehen soll, sich politisch engagieren zu können, orientiert sich Letzteres an Bandura (1993) und seinem allgemeinen Selbstwirksamkeitskonzept (Schulz et. al., 2010). Wird ihm Rahmen der ICCS-Studie die Skala zum internen politischen Effektivitätsgefühl in den Blick genommen, wird in 35 Fällen der 38 teilnehmenden Länder ein Geschlechterunterschied zugunsten der Jungen ermittelt (ebd.). Für die Skala der „*citizenship self-efficacy*“, welche neben den Fähigkeiten, sich im Schulkontext zu engagieren (bspw. „*Organize a group of students in order to achieve changes at school*“), auch verbale Fähigkeiten abfragt (bspw. „*Discuss a newspaper article about a conflict between countries*“), wurden hingegen insgesamt nur geringe geschlechter-spezifische Unterschiede diagnostiziert (Geschlechtereffekte von weniger als 0.3 Standardabweichungen, ebd., S. 121). Von den insgesamt 38 Ländern zeigen Mädchen sogar in 20 Ländern ein signifikant höheres Maß an Selbstwirksamkeit als Jungen (nur sechs Länder fallen zugunsten der Jungen aus) (ebd.).

Der Datenreport der ICCS-Studie 2016 gibt leider weder Auskunft über das interne Effektivitätsgefühl insgesamt noch über die Geschlechtereffekte hinsichtlich der durchaus berichteten *politischen Selbstwirksamkeit* (in ICCS 2009 *citizenship self-efficacy* genannt) (Jasper, Ziemes & Abs, 2017).

Diese Diskrepanz innerhalb der unterschiedlichen Skalen lässt sich auch in der bereits oben genannten Studie von Grobshäuser (2022) wiederfinden. Während das Geschlecht einen signifikanten Einfluss auf das interne politische Effektivitätsgefühl ausübt ($M_{\text{Frauen}} = 2.14$ vs. $M_{\text{Männer}} = 2.42$, Cohens $d = .46$, ebd., S. 183, $\beta = -.528^{***}$, ebd., S. 184), zeigt sich kein signifikanter Geschlechterunterschied in der politischen Selbstwirksamkeit ($M_{\text{Frauen}} = 2.45$ vs. $M_{\text{Männer}} = 2.47$, Cohens $d = .01$, ebd., S. 183).

Den Befund für die politische Selbstwirksamkeit können auch Šerek & Machackova (2019) bestätigen. Wie oben dargestellt (siehe Kapitel 2.3.2), wurden Jugendliche ($N = 1.954$) zu ihren schulinternen sowie kommunalen politischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen befragt. Dabei ließen sich weder im schulischen (bspw. „*If I wanted, I think I would be able to organize a student protest in my school*“, S. 12) noch im außerschulischen Bereich (bspw. „*If I wanted, I think I would be able to negotiate with local politicians*“, ebd.) Geschlechterdifferenzen vorfinden.

So könnte nun vermutet werden, dass keine geschlechtsspezifischen Unterschiede

hinsichtlich der politischen Selbstwirksamkeit vorliegen. Die Analyse von Landwehr (2017) zeigt jedoch, dass dieser Befund keineswegs konsistent ist. Neben dem negativen Effekt des weiblichen Geschlechts auf das interne politische Effektivitätsgefühl ($\beta = -.483^{***}$), lässt sich auch ein negativer Einfluss auf die politische Selbstwirksamkeit (hier: *Beteiligungselbstkonzept*, $\beta = -.215^*$) erkennen, wenngleich dieser vergleichsweise niedrig ausfällt (ebd., S. 244).

Arens und Watermann (2017) haben in ihrer längsschnittlichen Analyse (2 MZP, N = 2.504, 7. und 10. Klasse) das interne politische Effektivitätsgefühl erhoben und dessen Entwicklung in der Adoleszenz nachgezeichnet. Hierbei wurden insbesondere Geschlechterunterschiede fokussiert. Manifeste Mittelwertvergleiche über die Zeit legen offen, dass sich die Ausprägung des Konstrukts bei beiden Geschlechtern zum zweiten Messzeitpunkt hin erhöht (ebd.). Allerdings liegen die Mädchen zu beiden Messzeitpunkten deutlich unter dem Niveau der Jungen (1 MZP: $M_{\text{Mädchen}} = 2.16$ vs. $M_{\text{Jungen}} = 2.41$, 2 MZP: $M_{\text{Mädchen}} = 2.28$ vs. $M_{\text{Jungen}} = 2.67$, ebd., S. 52). Bei der Betrachtung der Mittelwertunterschiede über die Zeit fällt zudem auf, dass der Mittelwert der Jungen, verglichen mit dem der Mädchen, eine wesentlich höhere Steigerung erfährt (ebd.).

Für das Thema der Europäischen Union erhob die bereits oben beschriebene Studie von Oberle (2012) das *subjektive Wissen* von Schüler:innen der Sekundarstufen I und II (N = 609). In latenten multiplen Regressionsanalysen und Strukturgleichungen blieb der Geschlechtereffekt zugunsten der Jungen über alle Rechenmodelle hinweg konstant ($\beta \geq .309^{***}$ bzw. $\beta = .200^{***}$ in SEM) (ebd., S. 190–194).

Oberle und Forstmann (2015) operationalisierten das *subjektive EU-bezogene Wissen* nachfolgend als Facette des internen EU-bezogenen Effektivitätsgefühls als zweifaktorielles Modell mit der zweiten Facette des *diskursbezogenen internen Effektivitätsgefühls* (S. 90). Beide Modellfacetten, zeigen in der vorgestellten Strukturgleichung – auch unter Kontrolle anderer Hintergrundvariablen (Schulform, Alter, kulturelles Kapital) bzw. möglicher Einflussfaktoren (bspw. EU-bezogener Fachunterricht) – deutliche und annähernd identische Geschlechtereffekte ($\beta = -.26^{***}$ bzw. $\beta = -.28^{***}$) zum Vorteil der Jungen (S. 92). Diesen Befund konnte auch Oberle (2018) in einer nachfolgenden Untersuchung – mit ganz ähnlicher Operationalisierung – bestätigen, wobei der Geschlechtereffekt hierbei noch größer ausfällt ($\beta = -.63^{***}$ bzw. $\beta = -.62^{***}$, S. 2).

Westle (2006) hat in ihrer oben bereits erwähnten Erhebung (N = 3.534) die beiden Dimensionen der *subjektiven politischen Kompetenz* sowie der *politischen Diskursfähigkeit* erhoben, wobei in beiden Fällen – über unterschiedliche Schulformen und Jahrgangsstufen hinweg – geschlechtsspezifische Mittelwertunterschiede zugunsten der Jungen vorliegen. Dabei bewegen sich die Mittelwerte der Jungen in der *subjektiven politischen Kompetenz* über unterschiedliche Jahrgangsstufen (5–12 Jhg.) und Schulformen (Haupt-/Real-/Berufsschule und Gymnasium) hinweg auf einem annähernd stabilen Niveau (M = 2.35–2.57, ebd., S. 223). Die Ausnahme bilden die 10.–12. Jahrgänge auf dem Gymnasium (M = 2.97, ebd.). Eindeutig ist dabei der Befund, dass die Mittelwerte der Mädchen im Vergleich durchgängig niedriger ausfallen (M = 2.08–2.36, ebd.). Die Geschlechterdiskrepanz ist dabei in den 10.–12. Jahrgängen im Gymnasium am stärksten ($M_{Jungen} = 2.97$ vs. $M_{Mädchen} = 2.36$) und in den 5–6 Jahrgängen in der Kategorie der Haupt-, Real- und Berufsschule am schwächsten ausgeprägt ($M_{Jungen} = 2.35$ vs. $M_{Mädchen} = 2.25$, ebd.). Für die politische Diskursfähigkeit fallen die Werte in einem ähnlichen Verhältnis und Ausmaß aus (ebd.). Neben den politiknahen Dimensionen des Selbstkonzeptes hat Westle parallel Facetten des allgemeinen akademischen Selbstkonzeptes erhoben. Auf diese Weise konnte sie feststellen, dass die niedrigere subjektive politische Kompetenz der weiblichen Heranwachsenden nicht aus ihrem grundsätzlich niedrigeren allgemeinen akademischen Selbstkonzept resultiert (ebd., S. 224).

Ebenso konnte bereits widerlegt werden, dass das niedrigere politische Selbstkonzept der Mädchen Ausdruck einer realistischen Selbsteinschätzung aufgrund ihres tatsächlich niedrigeren Kenntnisstandes sei: So hat Oberle (2013a) das subjektive Wissen von Schüler:innen unter Kontrolle ihres objektiven Wissens erhoben. Hierbei offenbarten Strukturgleichungen auch unter Konstanthaltung des objektiven Wissens einen Effekt des männlichen Geschlechts auf das subjektive Wissen ($\beta = .238^{***}$, ebd., S. 170). Demnach schätzen auch Schülerinnen, die objektiv genauso so viel wissen wie ihre (männlichen) Mitschüler, ihre politischen Kenntnisse geringer ein.

In einem anderen Setting kommen Oberle und Forstmann (2015) zu ähnlichen Schlussfolgerungen: Strukturgleichungen zeigen, dass die Geschlechtereffekte auf beide Facetten des internen politischen Effektivitätsgefühls auch unter Kontrolle ihres objektiven Wissens erhalten bleiben ($\beta = .26^{***}$ bzw. $\beta = .28^{***}$, S. 92).

Geschlechterunterschiede im fachspezifischen politischen Selbstkonzept

Das fachspezifische politische Selbstkonzept wird in der Politikdidaktik erstmals von Weißeno und Eck (2013) erhoben. Hierbei lässt sich in multiplen Regressionsanalysen (unter Kontrolle

der Klassenstufe, des Migrationshintergrundes sowie der gesprochenen Sprachen) kein signifikanter Geschlechtereffekt auf diese fachspezifische Selbstkonzeptfacette ausmachen. wobei die Mittelwerte hier insgesamt auf ein eher hoch ausgeprägtes fachspezifisches Selbstkonzept ($M = 2.89$, $SD = .02$) unter den 9. und 10. Real- und Gymnasialschüler:innen hindeuten (ebd., S. 58). Jedoch wurden in anderen Studien, die dieses Konzept berücksichtigt haben, andere Ergebnisse generiert:

So haben Weißeno und Landwehr (2018b) das fachspezifische Selbstkonzept von Schüler:innen in der neunten Jahrgangsstufe an Realschulen ($N = 669$) erhoben. Mittelwertvergleiche legten dabei – verglichen mit anderen Konstrukten (Partizipationsbereitschaft, Partizipationserfahrung und politisches Wissen) – die stärkste geschlechts-spezifische Differenz ($M_{gesamt} = 2.4$, $SD = .60$, Cohens $d = .46$, Mittelwerte nicht nach Geschlecht getrennt angegeben, ebd., S. 183) offen. Ferner bleibt dieser Effekt in einer Strukturgleichung unter Kontrolle anderer latenter Variablen bestehen, sodass bei männlichen Heranwachsenden von einer höheren Ausprägung des fachspezifischen Selbstkonzepts gesprochen werden kann ($\beta = -.47^{***}$, ebd., S. 185).

Auch Grobshäuser (2022) kann in ihrer Studie im fachspezifischen Selbstkonzept einen Geschlechtereffekt ($\beta = -.376^{***}$, S. 184) bzw. einen Mittelwertunterschied ($M_{Jungen} = 2.99$ vs. $M_{Mädchen} = 2.81$, S. 183) zulasten der Mädchen ermitteln.

Die Befunde für die Primarstufe legen jedoch nahe, dass sich die Geschlechterdiskrepanz erst in der Sekundarstufe entwickelt. So zeigen sich in der Studie von Weißeno et al. (2016) keinerlei geschlechtsbezogene Differenzen in der Grundschule.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass trotz der relativ wenigen Befunde zum fachspezifischen Selbstkonzept die Ausprägung hier – bei tatsächlich unterrichtsbezogener Operationalisierung der fachspezifischen Facette – generell etwas über dem außerschulischen politischen Selbstkonzept zu liegt. Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Unterschiede kann festgehalten werden, dass sich diese Differenzen – trotz vereinzelter Abweichungen (insb. in der politischen Selbstwirksamkeit) – relativ robust in den unterschiedlichen Facetten des politischen Selbstkonzeptes nachweisen lassen. (Grobshäuser, 2022; Weißeno & Eck, 2013). Insbesondere angesichts der Mediatorfunktion des politischen Selbstkonzeptes respektive des politischen internen Effektivitätsgefühls für politische Partizipation(sbereitschaft) (u. a. Oberle, 2018; Westle, 2006; Niedermayer, 2001), dienen diese Geschlechterunterschiede als Anlass für die vorliegende Ausarbeitung. So soll sich das nächste große Kapitel dem Geschlecht und seinen Wirkmechanismen widmen, um die Ursachen geschlechtsbezogener Differenzen ergründen zu können.

3 Das Geschlecht im wissenschaftlichen Diskurs

Das Geschlecht gilt in den letzten Jahrzehnten als eine der wichtigsten Analysekatoren sozialer Ungleichheit (Müller & Schmid, 2003, S. 9). Im Rahmen des *diversity* Ansatzes bildet es dennoch lediglich eine von vielen relevanten Kategorien. Neben dem Geschlecht rücken hier auch Aspekte wie *Alter, sexuelle Orientierung, Religion, Ethnizität, soziale Herkunft* und *körperliche sowie geistige Fähigkeiten* in den Fokus (Big 7; Vinz & Schiederig, 2010, S. 28; Lederle, 2007, S. 23–24). Da die geschlechtsspezifischen Unterschiede im politischen Selbstkonzept den Ausgangspunkt dieser Ausarbeitung bilden, steht im weiteren Verlauf jedoch lediglich das Geschlecht als Analysekatoren im Fokus.

In unserem „*symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit*“ (Hagemann-White, 1993, S. 69) wurde in wissenschaftlichen Ausarbeitungen in der Vergangenheit – mitunter auch nach wie vor – zumeist auf die physische Komponente des Geschlechts Bezug genommen, ohne dabei psychologische und soziokulturelle Aspekte zu berücksichtigen (Vinz & Schiederig, 2010). Doch entwickelte sich durch die feministische Bewegung der 1970er Jahre eine Trennung des Geschlechtsbegriffs, wodurch eine zusätzliche Perspektive in der Beforschung bestehender Diskriminierungen aufgrund geschlechtsspezifischer Unterscheidungen geschaffen wurde (Dietze, 2006). So wird Geschlecht spätestens seit dieser Zeit auch als gesellschaftlich determiniert beschrieben (Vinz & Schiederig, 2010). Um beiden Aspekten des Geschlechtsbegriffs Rechnung zu tragen, wird im englischsprachlichen Raum oft zwischen *sex* (dem biologischen Geschlecht) und *gender* (lat. „*generare*“ – *erzeugen*) differenziert (u. a. Asendorpf, 2007, S. 386). Da es an adäquaten Pendanten mangelte, konnte sich dieses Begriffspaar ebenfalls im deutschsprachigen Raum etablieren (Vinz & Schiederig, 2010).

So entfaltet die Existenz des Konzeptes *gender* das wissenschaftliche Potenzial zur Analyse sozialer Prozesse (Talbot, u. a. 2020). Dies ermöglicht die Beschreibung gesellschaftlicher Hierarchisierungen sowie Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts (Vinz & Schiederig, 2010). Grundsätzlich wurde diese Differenzierung jedoch als Mittel verstanden den biologischen Geschlechtsmerkmalen jegliche Legitimation zur Herstellung sozialer Ungleichheit zu entziehen. Gleichzeitig sollte auf die soziale Dimension von Geschlecht – also die gesellschaftlich konstruierten Geschlechterrollen – aufmerksam gemacht werden (Degele, 2008; Butler, 2018).

Um die Einflüsse des Geschlechts jedoch vollständig nachvollziehen zu können erscheinen auch die Kenntnisse über die selbstbezogenen Wahrnehmungen des eigenen Geschlechts (*Geschlechtsidentität, Geschlechtsrollenidentität*) essenziell (Kessels, 2002). Diese

psychologische Komponente des Geschlechts wird in dem *sex-gender-Ansatz* jedoch ausgeklammert. Sollen jedoch die Ursachen von geschlechtsspezifischen Differenzen ergründet werden, ist das Wissen um die Wirkungen dieser Selbstwahrnehmungen sowie die Wechselwirkungen mit den übrigen Dimensionen des Geschlechts (*sex und gender*) von entscheidender Bedeutung (ebd.).

So denkt Abele (2000, 2002) das Geschlecht schließlich als dreiteiliges Konstrukt. Dabei beschreibt sie in ihrem *Modell des doppelten Einflusses von Geschlecht* (Abele, 2013, S. 44) die diesbezüglichen Einflüsse auf allgemeine Prozesse des Berufs- und Privatlebens. Insgesamt geht das Modell davon aus, dass das Geschlecht als biologisches Merkmal sowohl nach innen (psychologisches Merkmal), als auch nach außen (soziales Merkmal) wirkt. Diese beiden geschlechtsbezogenen Merkmale bedingen wiederum unterschiedliche Prozesse im Berufs- und Privatleben (bspw. Berufswahlentscheidungen, soziale Interaktionen, etc.). Während Abele (2013) die *Innenperspektive* als geschlechtsbezogenes Selbstkonzept versteht (mit den damit verbundenen Zielen, Wünschen und Erwartungen), definiert sie die *Außenperspektive* als nach Außen wahrnehmbares Merkmal, welches mit spezifischen Rollen- und Eigenschaftserwartungen verbunden ist. So lässt sich die Außenperspektive mit dem *gender* (soziales Merkmal) und die Innenperspektive mit der Geschlechtsidentität sowie Geschlechtsrollenidentität (psychologisches Merkmal) gleichsetzen.

Um das Konzept Geschlecht und seine Wirkmechanismen auf politikbezogene Selbstkonzept-facetten fassen zu können, soll im Folgenden die Dreigliedrigkeit des Geschlechts (biologisch, psychologisch und sozial), die Zusammenhänge sowie die Wirkmechanismen näher betrachtet werden.

3.1 Sex als physisches Merkmal

Im Allgemeinen wird angenommen, dass die geschlechtliche Zuordnung bereits im Mutterleib geschieht, wodurch das Geschlecht selbst, als eine biologische Tatsache angesehen wird (Asendorpf, 2007). Der These der universalen Bipolarität der Geschlechter folgend, werden Menschen dabei zwingend als weiblich oder männlich kategorisiert (Krüger, 2001; Elsen, 2020). Die geschlechtliche Zuordnung, welche oft durch Ultraschall oder Bluttest im Mutterleib und spätestens durch die Geburt offensichtlich wird, erfolgt dabei anhand von Chromosomen und/oder den primären Geschlechtsmerkmalen (Asendorpf & Neyer, 2012; Faulstich-Wieland, 2000a).

Intergeschlechtlichkeit und Transidentität

Jedoch ist auch unter Biolog:innen die vermeintlich eindeutige Geschlechtszuordnung in das vorherrschende bipolare Raster seit einiger Zeit durchaus umstritten. Dennoch interpretieren einige wissenschaftliche Ansätze in der Biologie das angeborene bzw. physische Geschlecht – mit Blick auf die Funktionalität der Fortpflanzung – weiterhin als binär (bspw. die Evolutionsbiologie, u. a. Kutschera, 2018). Abweichungen werden dabei als Erkrankungen bzw. *Aberration* betrachtet (ebd.). Indessen entsprechen andere wissenschaftliche Erkenntnisse aus der biologischen Domäne durchaus der These einer lediglich gesellschaftlich konstruierten biologischen Binarität der Geschlechter (Voß, u. a. 2018, 2012). Biologisch scheint zunächst unbestritten, dass ein typischer Mann über ein X- und ein Y-Chromosom (XY) und eine typische Frau über zwei X-Chromosomen (XX) verfügt (Ainsworth, 2015). Abseits dieser vermeintlichen Norm existieren jedoch bestimmte Abweichungen, welche als *intersexuelle Erkrankungen* oder auch als *Störungen in der Geschlechtsentwicklung (disorders of sexual development, DSD)* angesehen werden (ebd.). Hierbei stehen die Geschlechtschromosomen im scheinbaren Widerspruch zu den Keimdrüsen (Eierstöcke bzw. Hoden) und/oder den anatomischen Geschlechtsteilen (Penis und Vagina) (ebd.). Auch auf genetischer Ebene lassen sich innerhalb eines Individuums mitunter verschiedene Zellen mit divergierenden Geschlechtsinformationen vorfinden (ebd.). Aufgrund dieser möglichen Geschlechtsvariationen schlugen bereits Gildemeister und Wetterer (1992) vor, das biologische Geschlecht als eine Art Geschlechtskontinuum zu begreifen, wobei Männlichkeit und Weiblichkeit sich nicht länger ausschließen müssen.

In diesem Kontext ist die *Intergeschlechtlichkeit* deutlich von der *Transidentität* abzugrenzen, da transidente Menschen zwar mit einem eindeutig zuordbaren biologischen Geschlecht geboren werden, sich dieses jedoch nicht mit ihrer empfundenen Geschlechtsidentität (siehe Kapitel 3.3.1) vereinbaren lässt.³ Die individuelle Geschlechtsidentität weicht in diesem Fall also auch stark von der gesellschaftlich aufoktroierten Geschlechterrolle (*gender*) ab. Betroffene Personen können jedoch selbstbestimmt im Erwachsenenalter eine geschlechtsanpassende Operation vornehmen lassen (Büchler & Cottier, 2005). Wurde *Transidentität* früher häufig pathologisiert, wird es heute ebenfalls als eine Variante auf dem Kontinuum der Geschlechtsidentität betrachtet (Rauchfleisch, u. a. 2016, 2019). Jedoch wird es noch vermehrt mit dem Begriff der *Transsexualität* gleichgesetzt, obgleich es sich hierbei nicht

³ Unter welchen Umständen es zu einer vom biologischen Geschlecht abweichenden Geschlechtsidentität (Transidentität, Non-Binarität) kommt, konnte bisher nicht abschließend geklärt werden (Olson, Schragger, Belzer, Simons & Clark, 2015; Rauchfleisch, u. a. 2016, 2019) und soll auch nicht Gegenstand dieser Ausarbeitung sein.

um eine sexuelle Orientierung handelt (ebd.). Der oftmals synonym verwendete *Transgender*-Begriff umfasst dabei alle Menschen die sich mit der ihnen zugewiesenen Geschlechterrolle (aufgrund ihres biologischen Geschlechts) gar nicht oder nur ungenügend identifizieren können (inkl. *agender und non-binary*) (ebd.).

Bei intergeschlechtlich geborenen Personen kann die uneindeutige Anordnung auf dem Geschlechtskontinuum hingegen ein verändertes bzw. von der Norm abweichendes Aussehen der Geschlechtsorgane bewirken, welches oftmals als krankhafte Anomalie interpretiert wird bzw. wurde (Ainsworth, 2015). In der Folge wird die Optik des anatomischen Geschlechts bereits häufig bei Neugeborenen – im Zuge eines rein kosmetischen chirurgischen Eingriffes – an die gesellschaftlichen Konventionen bzw. Vorstellungen angepasst (Büchler & Cottier, 2005). Jedoch kann sich die eigentliche Geschlechtsidentität des Individuums im Laufe des Lebens auch entgegen dieser – von Ärzt:innen und/oder Eltern festgelegten – operativ hergestellten physischen Geschlechtsrealität entwickeln (ebd.). So plädieren einige wissenschaftliche Abhandlungen im Bereich der Biologie (Voß, 2009) sowie Intersex-Aktivist:innen (bspw. im Rahmen des „*Intersex Awareness Day*“) für eine allgemeine Anerkennung und gesetzliche Legitimierung der natürlich vorkommenden Geschlechtsvariationen entlang des Geschlechtsspektrums: Das biologische *sex* sollte dabei neu gedacht werden, wobei Abweichungen von der Bipolarität nicht länger pathologisiert werden sollten (Voß, 2009). Auf diese Weise wäre die Notwendigkeit einer chirurgischen Anpassung an das Raster der gesellschaftlich verankerten Bipolarität der Geschlechter obsolet, wodurch lebensverändernde Fehlentscheidungen verhindert werden könnten. Bis vor einigen Jahren bestand in Deutschland jedoch noch die Notwendigkeit das Geschlecht entsprechend der dichotomen Ausprägungsoptionen in die Geburtsurkunde einzutragen. In den letzten Jahren rückte das *unkonventionelle bzw. alternative* Geschlecht sowohl gesetzlich als auch gesellschaftlich jedoch stärker in den Fokus. So wurde seit 2013 nach § 22 Abs. 3 PStG die Möglichkeit eingeräumt, die Geschlechtsangabe nach der Geburt offen zu lassen (im Sinne von *unbestimmt*). Seit 2018 existiert nach § 22 Absatz 3 PStG zusätzlich die Geschlechtsbezeichnung *divers*, welches nun einen legitimen bzw. positiven Geschlechtseintrag für intersexuell geborene Säuglinge erlaubt (Dutta & Fornasier, 2020). Auch ältere Menschen haben mit dem neu gestalteten § 45b PStG die Option, ihre Geschlechtsangabe im Standesamt entsprechend anzupassen. Allerdings müssen sie einen entsprechenden medizinischen Nachweis einreichen, der eine Geschlechtsvariation attestiert. Durch das aktuell vorgestellte Selbstbestimmungsgesetz (BMFSFJ & BMJ, 2022), über das voraussichtlich in diesem Jahr (2023) entschieden wird, soll dieses Vorgehen sowohl für transidente als auch

intergeschlechtliche Menschen vereinfacht werden. Nach Verabschiedung des Gesetzes sollen Menschen den Geschlechtseintrag und die Vornamensänderung durch eine einfache Erklärung beim Standesamt ändern können (ebd.).

Diese rechtlichen Schritte sind sicher Ausdruck einer allmählich sozial geteilten Bewusstwerdung der biologischen Realität um das Vorhandensein unterschiedlicher biologischer Geschlechtsvariationen (Degele, 2008; Voß, 2018). Aber auch eine Anerkennung von der mitunter vom biologischen Geschlecht abweichenden individuellen Geschlechtsidentität. Dennoch verspricht die Lossagung von dem gesellschaftlich konnotierten binären Geschlechtersystem noch ein längerer Prozess zu werden. Dabei muss der unerlässliche Meilenstein der gesetzlichen Implementierung unterschieden werden vom Zustand einer gesellschaftlich anerkannten und vor allem verinnerlichten Normalität von multiplen biologischen wie psychosozialen Geschlechtsvarianten.

3.2 Gender als soziales Merkmal

Als maßgebend für diese Entwicklung des *gender* Begriffs gilt sicherlich die französische Philosophin Simone de Beauvoir mit ihrem Werk „*le Deuxième Sexe*“ (erstmalig 1949). Hier plädiert Beauvoir für eine Entkopplung des biologischen Körpers von dessen sozial zugeschriebener Rolle. Sie wehrt sich gegen eine starre Rollenzuschreibung aufgrund angeborener biologischer Geschlechtsmerkmale und setzt sich gleichzeitig für eine kulturell unabhängige Selbstbestimmung der eigenen Geschlechterrolle in der Gesellschaft ein: „*Man wird nicht als Frau geboren, man wird dazu gemacht. Keine biologische psychische oder ökonomische Bestimmung legt die Gestalt fest, die der weibliche Mensch in der Gesellschaft einnimmt*“ (Beauvoir, 1992, S. 334).

Bereits an dieser Stelle wird die Zuschreibung des Geschlechts nicht länger als biologisch und unveränderbar begründet, sondern als flexibel und gesellschaftlich konstruiert beschrieben. Auf diese Weise legt Beauvoir das Fundament für dieses neuartige Verständnis von Geschlecht und die Differenzierung von *sex* und *gender* (Vinz & Schiederig, 2010; Konnertz, 2005). Dabei wird das biologische Geschlecht (*sex*) von Beauvoir nicht bestritten, es rückt für sie jedoch in den Hintergrund, da es ihr allein um die gesellschaftliche Rolle einer Frau geht, die immer in einem dependenten Verhältnis zum Mann gedacht wurde bzw. wird (Breuer, 2019).

Ann Oakley führt mit ihrem Buch „*Sex, Gender and Society*“ (1972) den Begriff *gender* – respektive die Trennung von *sex* und *gender* – schließlich in den feministischen Forschungs-

kontext ein. Auch Oakley bestreitet durch diese Differenzierung nicht das biologische Geschlecht per se, räumt damit jedoch die Möglichkeit ein, dass grundsätzlich unterschiedliche Formen des Femininen bzw. des Maskulinen existieren (Oakley, 1972). Ungleiche Geschlechterverhältnisse, welche sich lediglich mittels des biologischen Geschlechts legitimierten, gerieten auf diese Weise ins Wanken (Hof, 1995). Den äußeren Geschlechtsorganen wurde dabei jegliche Berechtigung zur Strukturierung der Geschlechter-verhältnisse abgesprochen (Becker-Schmidt & Knapp, 2000).

So nutzte die feministische Bewegung der 1970er Jahre den *Gender-Ansatz*, um bestehende Diskriminierungen aufgrund geschlechtsbezogener Unterscheidungen wissenschaftlich belegen zu können (Dietze, 2006).

West und Zimmerman (1991) beschreiben *gender* in diesem Kontext als „*gender as a routine, methodical, and recurring accomplishment*“ (S. 13). Neben den bisherigen Unterscheidungen *sex* und *gender* wird hier der Begriff *sex category* vorgeschlagen: Während *sex* hier die vorgenommene Klassifikation des Geschlechts, aufgrund der sozial festgelegten biologischen Kriterien zur Geschlechtszuordnung darstellt, ist die *sex category* die alltägliche Einordnung in die jeweilige Kategorie. Die alltägliche Präsentation des Geschlechts muss diese Zuordnung jedoch fortlaufend bestätigen, wobei dies nicht zwingend mit dem *sex* übereinstimmen muss (ebd.). Die Fähigkeit in der alltäglichen Interaktion die vorgenommene Geschlechtszuordnung analog zu den geltenden Geschlechterbildern intersubjektiv zu bestätigen, bezeichnen West und Zimmerman wiederum als *gender* (ebd.).

Auch Judith Lorber unterscheidet in ihren „*gender-paradoxien*“ (1999a) auf Grundlage eines sozial-konstruktivistischen Ansatzes zwischen drei Begriffen von Geschlecht: Neben dem prominenten Begriffspaar *sex* und *gender* führt sie zudem den Begriff *Sexualität* in die Debatte ein, wobei sie alle drei Kategorien als sozial konstruiert versteht (ebd.). Im Fokus ihrer Arbeit steht jedoch die Analyse der Kategorie *gender*. Diese Kategorie begreift sie über die soziale Konstruktion hinaus sogar als soziale Institution (ebd.). Wobei sie ihren Ursprung nicht in der Natur, sondern in der menschlichen Kultur ansiedelt:

Wie jede soziale Institution weist gender sowohl universelle Merkmale als auch zeitlich wie kulturell bedingte Varianten auf, die weitreichende Auswirkungen auf das Leben des Einzelnen und auf die soziale Interaktion haben. Und genau wie bei anderen Institutionen können auch bei gender seine Geschichte zurückverfolgt, seine Struktur untersucht und seine jeweiligen Wirkungen erforscht werden. (Lorber, 1999b, S. 41)

Ferner misst Lorber der Institution *gender* eine strukturgebende Funktion bei: „*Gender regelt die Sozialbeziehungen im Alltag wie auch die umfassenderen sozialen Strukturen wie soziale*

Klassen und die Hierarchien bürokratischer Organisationen“ (Lorber, 1999, S. 47).

Vor diesem Hintergrund stellen die erworbenen oder dargestellten geschlechtlichen Labels sowohl die Prämisse als auch das Ergebnis jeder sozialen Interaktion dar. (Schunn, 2010).

Insofern lässt sich der *gender*-Begriff insgesamt als soziale (Selbst- und Fremd-) Zuschreibung begreifen. Wobei er die Geschlechterrolle repräsentiert, die Menschen einerseits gesellschaftlich aufoktroziert wird und die sie andererseits durch das eigene Handeln schließlich auch bestätigen (Degele, 2008).

doing gender

Hannover et al. (2017, S. 204) weisen darauf hin, dass Menschen unabhängig von ihren Überzeugungen in ihrem *Denken* und *Fühlen* von den sozial zugeschriebenen Geschlechterrollen determiniert sind.

Dem sozialkonstruktivistischen Ansatz des *doing gender* (nach West & Zimmermann, 1987) zufolge entsteht *gender*, indem Geschlecht über Generationen gesellschaftlich inszeniert bzw. praktiziert wird.

Ein Agieren und Bewerten außerhalb dieser Geschlechterdichotomie sei dabei äußerst schwierig, da jegliche äußere Präsenz (Optik, Kleidung und Verhalten) auf *gender* hindeute (Elsen, 2020). Durch das rollenkonforme Verhalten wird das Verständnis von Geschlecht, respektive von *gender* und die damit einhergehenden Verhaltensmuster sowie Geschlechterverhältnisse, jedoch als gegeben hingenommen (Budde, 2006; West & Zimmermann, 1987). Durch soziale Praktiken, wie Interaktions- und Kommunikationsmuster sowie durch Selbstinszenierungen werden diese erlernten genderkonformen Verhaltensweisen fortwährend reproduziert (Budde, 2006; Richter, 2014). Bei den Konstrukten *Weiblichkeit* bzw. *Männlichkeit* handelt es sich also um soziokulturelle Statuten, welche die Geschlechterasymmetrie kontinuierlich in der alltäglichen Interaktion herstellen (Faulstich-Wieland, 2000a, S. 11).

Während das eigene Auftreten im Rahmen menschlicher Interaktionsprozesse unbewusst rollenkonform inszeniert sei, wird gleichzeitig ein geschlechtsentsprechendes Verhalten des Anderen zugunsten eines unkomplizierten Miteinanders vorausgesetzt oder gar eingefordert (West & Zimmermann, 1987; Faulstich-Wieland, 2000a). West und Zimmermann (1987) betonen jedoch auch, dass *doing gender* nicht zwangsläufig bedeutet, den gängigen Vorstellungen der Geschlechter gerecht zu werden: „*And note, to ‘do’ gender is not always to live up to normative conceptions of femininity or masculinity; it is to engage in behavior at the*

risk of gender assessment” (West & Zimmerman, 1987, S. 136).

In der sozialen Realität finden demnach fortwährend Aushandlungsprozesse zwischen den Individuen statt, bei denen die sozial geteilten Erwartungen einfließen (West & Zimmermann, 1987; Richter, 2014). Insofern geht der *doing gender* Ansatz davon aus, dass geschlechtliche Realität durch soziale Interaktion, sowohl passiv erfahren (durch Sozialisation), als auch aktiv verarbeitet und schließlich gestaltet wird (Gildemeister & Wetterer, 1992). So müssen gesellschaftlich aufgezwungene Geschlechterrollen nicht unreflektiert übernommen und reproduziert werden, sondern können aktiv entsprechend der eigenen – mitunter von dem biologischen Geschlecht abweichenden – Geschlechteridentität mitgestaltet werden (Fahrenwald, 2012):

Gender wird auf diese Weise zu einer dynamischen Kategorie, die durch Überschreitungen auch Konventionen durchbrechen und neue Konventionen schaffen kann. Das soziale Geschlecht wird dadurch prinzipiell als veränderbar definiert und gilt nicht länger als eine Eigenschaft von Personen (etwas, das man ‚hat‘), sondern als ein Merkmal des Handelns in einer bestimmten Situation (etwas, das man ‚tut‘). (ebd., S. 22)

Kritik an dem sex und gender Ansatz

Inzwischen mehren sich jedoch Ansätze, wonach das *doing gender* keineswegs mehr als obligatorisch angesehen wird (Schunn, 2010; Gildemeister, 2008). Nach Hirschauer (1994, 2001) bspw. sei neben einem *doing gender* auch ein *undoing gender* vorstellbar. Hierbei werde zwar eingeräumt, dass ein tief verankertes Bedürfnis nach Geschlechterkategorisierung existiere, die Relevanz des Geschlechts in unterschiedlichen Settings jedoch variabel sei (Hirschauer, 1994). In diesem Kontext könne auch Geschlechterindifferenz praktiziert werden und das Geschlecht an sich so neutralisiert werden. Dabei werde das Geschlecht zwar nicht völlig negiert, es verliere jedoch seine strukturgebende Bedeutung (Hirschauer, 2001). Infolgedessen gerate es in den Hintergrund der sozialen Interaktion (ebd.).

Mit dem *doing difference-Ansatz* (Fenstermaker & West, 2001) wurde die Kategorie *gender* um die beiden Unterscheidungsmerkmale soziale Klasse (*class*) und ethnische Zugehörigkeit (*race*) ergänzt. Diese drei ordnungsgebenden Kategorien unterliegen bestimmten Wechselwirkungen und müssen somit stets simultan betrachtet werden. Je nach Interaktionskontext variieren *gender*, *race* und *class* dabei hinsichtlich ihres Bedeutungsgrades (ebd.). So unterstützt schließlich auch der *doing difference-Ansatz* die These, dass *gender* situationsbedingt durchaus als strukturgebende Kategorie zugunsten von *class* oder *race* an

Relevanz einbüßen bzw. in den Hintergrund geraten könne.

Kritische Stimmen werfen dem *sex-gender-Ansatz* der Frauen- und Geschlechterforschung ferner vor, die These der Zweigeschlechtlichkeit lediglich zu reproduzieren. So kritisieren Gildemeister und Wetterer (1992) beispielsweise die Fokussierung auf die Analyse der biologisch determinierten Geschlechterdifferenzen, welches wiederum eine Fixierung der Geschlechterhierarchie zur Folge habe. So begreift Carol Hagemann-White diesen Ansatz lediglich als Bestandteil der „*Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit*“ (Hagemann-White, 1988, S. 228):

In der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit unserer Kultur wird die Geschlechtszugehörigkeit als eindeutig, naturhaft und unveränderbar verstanden. Ohne jede bewußte Überlegung wird davon ausgegangen, daß jeder Mensch entweder weiblich oder männlich sein müsse, was im Umgang erkennbar zu sein hat (Eindeutigkeit); daß die Geschlechtszugehörigkeit körperlich begründet sein müsse (Naturhaftigkeit); und daß sie angeboren ist und sich nicht ändern könne (Unveränderbarkeit). (ebd.)

Der aktuell ausgetragene biologische Diskurs um die Bipolarität des *sex* wurde demnach bereits in den weiterführenden Konzepten der Geschlechterkonstruktion thematisiert. Hierbei wurde die vormals als unbiegsame und biologisch offensichtlich verstandene binäre Geschlechtszuweisung als sozial entwickelte Realität hinterfragt (Hagemann-White, 1988; Hirschauer, 1989).

Diese neue Art der Betrachtung wird den *konstruktivistischen bzw. dekonstruktivistischen* Ansätzen zugeordnet (Micus-Loos, 2004). In Deutschland prägte insbesondere Judith Butler mit ihrem Werk „*Gender Trouble*“ („*das Unbehagen der Geschlechter*“, erstmals 1991) diese weiterführende Diskussion um das Begriffspaar. Butler „*entbiologisiert und entneutralisiert*“ (Vinz & Schiederig, 2010, S. 25) den Begriff *sex*, indem sie davon ausgeht, dass auch dies als Folge naturwissenschaftlicher Diskurse sozial konstruiert sei (Butler, 1991; Vinz & Schiederig, 2010). So würde das Konstrukt der biologischen Zweigeschlechtlichkeit in den alltäglichen sozialen Interaktionsprozessen entstehen (Faulstich-Wieland, 2006; Fahrenwald, 2012). Und zwar erst aus der geschlechtlichen Inszenierung heraus, die wiederum von den vorgegebenen Geschlechterrollen determiniert sei (Faulstich-Wieland, 2006; Fahrenwald, 2012). Welche äußeren Erscheinungsmerkmale dabei als *weiblich* oder *männlich* gelten (bspw. die Frisur oder Kleidung) bleibt ein historisch und kulturell divergierendes Produkt (Laqueur, 1992; Villa, 2011). Auch können geschlechtsbezogene Rollenerwartungen bestimmte Praktiken kreieren (bspw. geschlechtsspezifische Sportarten wie Boxen oder Ballett), die zu der Entstehung der

männlich bzw. weiblich wirkenden Körper führen (Villa, 2011).

Im Fokus dieser *konstruktivistischen* bzw. *dekonstruktivistischen* Ansätze steht demnach insbesondere die Analyse der Herstellungsprozesse von Geschlecht sowie die genauere Betrachtung des zweigeschlechtlichen Systems (Schunn, 2010; Kahlert, 2000). Dabei vereint diese unterschiedlichen Ansätze, dass sie die Differenzierung von *sex* und *gender* ihrerseits nicht reproduzieren wollen, sondern diese Unterscheidung als Bestandteil eines reflexiven sozialen Prozesses begreifen, welcher beide Dimensionen gleichermaßen hervorbringt (Gildemeister & Wetterer, 1992).

Hagemann-White expliziert diese Annahme in der sogenannten *Null-Hypothese*, wonach es „*keine notwendige, naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit gibt, sondern nur verschiedene kulturelle Konstruktionen von Geschlecht*“ (Hagemann-White, 1988, S. 230). Insgesamt fokussieren diese Standpunkte aber die Infragestellung der geschlechtlichen Bipolarität unserer Gesellschaft, um die Hierarchie der Geschlechter und die daraus resultierenden ungleichen Machtverhältnisse durchbrechen zu können (Hagemann-White, 1988). Die De-Naturalisierung der Geschlechter-Binarität hat somit das Potential, zur Akzeptanz von Geschlechtervariationen beizutragen (Wahl, 2018).

Wenn die Trennung von *sex* und *gender* jedoch als obsolet betrachtet wird, da das Konstrukt Geschlecht als Ganzes, immer schon sozial konstruiert sei und sich das Begriffspaar dahingehend nicht unterscheide (Butler, 2018), könnte eine radikalsozialkonstruktivistischen Argumentationskette auch zu anderen Schlussfolgerungen gelangen. Ebenso könne angenommen werden, dass auf geschlechtsangleichende Operation bei transidenten Individuen verzichtet werden könnte, da es ausreichte lediglich das körperlich entgegengesetzte Geschlecht, entsprechend seiner Geschlechtsidentität, in alltäglichen Interaktionen zu inszenieren (Scaramuzza, 2021). Scaramuzza (2021) führt in diesem Kontext jedoch an: „*Geschlecht auf die Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse zu reduzieren und leibliche Empfindungen abzuschneiden kann ebenso herrschaftsförmige Effekte aufweisen*“ (S. 51).

Insofern dürfe der individuell empfundene Einfluss des körperlichen Erscheinungsbildes auf die psychologische Ebene der geschlechtlichen Selbstwahrnehmung nicht unterschätzt oder gar vollständig negiert werden. Dennoch helfen die dekonstruktivistischen Ansätze womöglich besser nachzuvollziehen, wie gesellschaftlich verankerte Geschlechtervorstellungen die Wahrnehmung des biologischen Geschlechts – nämlich dichotom – beeinflussen.

3.3 Das Geschlecht als psychologisches Merkmal

Neben der physischen (*sex*) und sozialen (*gender*) Ebene ist das Geschlecht gleichzeitig ein wesentlicher Bestandteil der *Ich-Identität*. Dabei werden selbstbezogene Wahrnehmungen über das eigene Geschlecht auch als *Geschlechtsidentität*, *Geschlechtsrollenidentität* (u. a. Kessels, 2002; Alfermann, 1996; Baffi, Redican, Sefchick & Impara, 1991), *Geschlechtsrollenorientierung* (u. a. Bowker, Gadbois & Cornock, 2003), *Eigenschaftselbstwahrnehmung* (Tobin, Menon, Menon, Spatta, Hodges & Perry 2010) oder *Geschlechtsrollen-Selbstkonzept* (Athenstaedt, 2003; Athenstaedt & Alfermann, 2011; Krahe et al., 2007) bezeichnet. Während die Geschlechtsidentität (*gender identity*) die Überzeugung von der eigenen Geschlechtszugehörigkeit darstellt („*Ich bin ein Mädchen*“, Krapf, 2015, S. 104), stehen die anderen Begrifflichkeiten für die individuelle Identifikation mit den gesellschaftlich verankerten Geschlechterstereotypen bzw. -rollen (Sieverding, 2010). Diese Unterscheidung spiegelt sich auch in den Begriffen *globale* (bspw. die Überzeugung ein Mädchen zu sein) und *spezifische* (die Verinnerlichung des geschlechtskonformen Verhaltens) Geschlechtsidentität wider (Trautner, 2008, S. 630–631).

Ausgehend von dem *Shavelson-Modell* (1976) lässt sich eine universelle Bedeutung des Geschlechts für die meisten Selbstkonzept-Facetten ableiten (Athenstaedt, Haas, & Schwab, 2004). Die Geschlechtsrollenidentität respektive das Geschlechtsrollen-Selbstkonzept (beide Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet), repräsentiert demnach die internalisierten Erkenntnisse zum bereichsübergreifenden geschlechtskonformen Verhalten, welche aus den unterschiedlichen sozialen Interaktionsprozessen generiert wurden (Krapf, 2015; Hascher & Neuenschwander, 2011).

Grundlage zur Ausbildung des Geschlechtsrollen-Selbstkonzeptes bildet die Geschlechtsidentität (Abele, 1997). Diese übernimmt zwar eine richtungsweisende aber keine obligatorische Funktion hinsichtlich der Ausgestaltung der individuellen Geschlechtsrollenidentität (ebd.). Im Folgenden sollen die beiden psychologischen Konstrukte näher erörtert werden.

3.3.1 *Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenidentität*

Obgleich sich die Geschlechtsidentität entgegen dem physischen Geschlecht entwickeln kann, gehen die theoretischen Annahmen zur Genese der Geschlechtsidentität eher von dem Regelfall der geschlechtskongruenten Entwicklung aus. So lassen sich in der Literatur für die Genese der

gender identity drei bzw. vier unterschiedliche Entwicklungsstadien identifizieren (Kohlberg, 1966; Athenstaedt & Alfermann, 2011). Im Rahmen der kognitiven Theorie der Geschlechtskonstanz nach Kohlberg (1966) ist die Geschlechtsidentität als erster Schritt in einem dreistufigen Entwicklungsmodell implementiert (*Geschlechtsidentität, Geschlechtsstabilität, Geschlechtskonstanz*).

Die Genese der Geschlechtsidentität

Die Basis jeglicher Annahmen zur Entwicklung der Geschlechtsidentität stellt jedoch zunächst die Erkenntnis von der Existenz divergierender Geschlechter mit jeweils geschlechtsspezifischen Merkmalen dar (bspw. Unterschiede in der Stimmlage; Eckes, 2008). Bereits nach dem ersten Lebensjahr haben Kinder die Fähigkeit herausgebildet, eindeutig zwischen den Geschlechtern zu differenzieren (Fagot, Rodgers & Leinbach, 2000).

Darauf aufbauend gelingt es dem Kind im nächsten Stadium (ca. mit 24–36 Monaten), sich einem der Geschlechter valide zuzuordnen (Krapf, 2015). Dabei nährt sich die subjektive geschlechtliche Selbstwahrnehmung des Kindes allmählich der Vorstellung über die gleichgeschlechtliche Gruppe an, bis das Gefühl der Geschlechtszugehörigkeit sich in das individuelle Selbstbild respektive die Ich-Identität integriert hat (Mertens, 1997). Das biologische Geschlecht stellt hinsichtlich der Zuordnungsentscheidung zu einer der Gruppen zwar eine entscheidende, jedoch nicht alleinige Einflussgröße dar. Konkrete gleichgeschlechtliche Vorbilder sind hierbei ebenso relevante Prädiktoren wie die generellen soziokulturellen geschlechtsspezifischen – zumeist konservativen – Rollenerwartungen (Rendtorff, 2011). Diese stereotypen Rollenvorbilder und -erwartungen werden einerseits durch die Eltern und das soziale Umfeld vermittelt (Hubrig, 2010). Andererseits erleben Kinder ihr eigenes Geschlecht vor dem Hintergrund dieser vorgegebenen Muster auch aus ihren eigenen Empfindungen heraus (ebd.). Aus beiden Punkten kristallisiert sich schließlich die eigene geschlechtliche Zuordnung heraus, welche zumeist als eindeutig feminin bzw. maskulin kategorisiert wird. Kohlberg (1966) beschreibt dieses Stadium als Erlangung der *Geschlechtsidentität*. Kinder entwickeln ihre Geschlechtsidentität demnach, indem sie eine Gruppenzugehörigkeit innerhalb der Geschlechterdichotomie wahrnehmen (u. a. Rendtorff, 2002; Schunn, 2010).

Im Folgestadium geht Kohlberg (1966) davon aus, dass sich diese Selbstwahrnehmung im Verlauf der Kindergartenzeit verfestigt, sodass die Kinder eine *Geschlechtsstabilität* erreichen.

Im letzten Entwicklungsschritt erwerben sie schließlich – mitunter erst im frühen Grundschulalter – das Wissen um die *Unveränderbarkeit des Geschlechts*. Kohlberg (1966)

beschreibt diesen Prozess insgesamt als Erlangung der *Geschlechtskonstanz*. Zu diesem Zeitpunkt hat sich die gefestigte Erkenntnis herausgebildet, dass das eigene Geschlecht biologisch vorgegeben ist und sich nicht durch die bloße Abweichung von den erlernten geschlechtsrollenkonformen Merkmalen oder Verhaltensweisen (Frisur, Kleidung oder Aktivitäten) verändern lässt (Berk, 2011; Athenstaedt & Alfermann, 2011; Lohaus & Vierhaus, 2019). Für Kohlberg (1966) stellt erst die Erlangung der Geschlechtskonstanz, die Prämisse für eine eindeutige Identifikation mit dem eigenen Geschlecht dar. Die Identifikation mit einem Geschlecht beeinflusst schließlich die Herausbildung einer Geschlechtsrollenidentität (Welsche, 2015; Hannover, 2000).

Analog zu der gesellschaftlichen Veränderung hinsichtlich der Akzeptanz von unterschiedlichen Geschlechtsvarianten (*Intergeschlechtlichkeit*) und der Einsicht, dass die Geschlechtsidentität auch konträr zum biologischen Geschlecht verlaufen kann (*Transidentität*), befindet sich in den letzten Jahren nun auch die Vorstellung der Binarität bezüglich der Geschlechtsidentität im Wandel: So können sich Menschen unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht als *nicht-binär* (oder auch *non-binary* und *genderqueere*) charakterisieren (Kasten, 2019). Dabei stellt die nicht-binäre Geschlechtsidentität einen Überbegriff für alle Personen dar, die sich weder mit dem Begriff *Frau* noch *Mann* vollständig beschrieben sehen und demnach auch nicht so eingeordnet werden wollen (ebd.). Inbegriffen sind demnach auch Individuen, die jegliche Art von Geschlecht für sich ablehnen (*agender*) oder je nach situativem Empfinden ihre Geschlechtsidentität variieren (*genderfluit*) und sich dabei je nach Verfassung als *weiblich*, *männlich* oder auch als *dazwischen* charakterisieren (ebd.).

Vor dem Hintergrund der Non-Binarität scheint die von Kohlberg (1966) propagierte Geschlechtskonstanz obsolet, da jedes Individuum nun legitimerweise in seiner Geschlechtsidentität zwischen den Geschlechtern variieren kann (Krapf, 2015; Alfermann, 1996). Dies schafft für viele Menschen theoretisch die Möglichkeit, sich ohne Scham außerhalb des binären Geschlechtssystems zu denken und zu verwirklichen. Dabei kann die Option der non-binären Einordnung auch eine Ergänzung für die gängigen Theorien zur Genese der Geschlechtsidentität darstellen. Hierdurch wurde einzig die Möglichkeit geschaffen, sich über die starren bipolaren geschlechtlichen Konventionen hinwegzusetzen und dieses Denken und Empfinden nicht zu pathologisieren. Aufgrund der oftmals sehr traditionellen Denkweisen (Woodhill & Samuels, 2003) innerhalb der Bevölkerung und dem nach wie vor hohen Anteil an geschlechtskonformen Geschlechtszuordnungen (Pöge et al., 2022), kann zumindest

hinsichtlich der Geschlechtsidentität sicher noch nicht von einer allgemeinen Akzeptanz bzw. Aufklärung über die non-binäre Option gesprochen werden. Hinsichtlich der Geschlechtsrollenidentität lässt sich jedoch bereits eine größere Offenheit erkennen.

Die Genese der Geschlechtsrollenidentität

Einen kognitions-psychologischen Erklärungsansatz für die Entwicklung der Geschlechtsrollenidentität und den daraus resultierenden Konsequenzen liefern die *Gender-Schema-Theorien* (u. a. Martin & Halverson, 1981; Bem, 1981a):

Hiernach entsteht bereits aus der Erkenntnis des eigenen Geschlechtes (entspricht bei Kohlberg der Stufe der Geschlechtsidentität) der intensive Drang, sich geschlechtskonsistent zu verhalten, woraus die Aneignung der sozial vermittelten rollenkonformen Handlungsweisen resultiert (Martin & Halverson, 1981; Welsche, 2015).

Dabei wird sich an gleichgeschlechtlichen Personen orientiert und unter anderem ihr Agieren imitiert, wobei insbesondere das gleichgeschlechtliche Elternteil als wichtiges Identifikationsobjekt fungiert (Lohaus & Vierhaus, 2019; Welsche, 2015). Mit der Fähigkeit die Geschlechter zu unterscheiden, beginnen Kinder gleichzeitig spezifische kognitive Netzwerke aus stereotyp-bezogenen Verknüpfungen (Schemata) zu entwickeln (Bem, 1981a). In der Folge werden alle Informationen aus sozialen Interaktionen vor dem Hintergrund dieses geschlechts-bezogenen Schemas wahrgenommen und kategorisiert (Bem, 1981a; Bem, 1984; Pleck, 1975). Trautner fasst die diesbezügliche Funktion der sozialen Umwelt wie folgt zusammen:

Die Rolle der sozialen Umwelt besteht darin, Informationen bereitzustellen, was es bedeutet, männlich oder weiblich zu sein, und Anreize zu liefern, sich konform zu Verhalten. Dies regt die Bildung von Geschlechtsschemata an, die nun als ‚Filter‘ für die Verarbeitung geschlechtsbezogener Informationen dienen und das Verhalten regulieren. (Trautner, 2008, S. 649)

Diese Schemata beinhalten neben eigenen Erfahrungen, jegliche Informationen über geschlechtstypische Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen. Schließlich werden diese Geschlechtsschemata in ein verinnerlichtes Verhaltensrepertoire übersetzt (Hannover, 2000).

Auf diese Weise tragen gesellschaftlich verankerte geschlechtstypisierte Attribute maßgeblich zur Genese des geschlechtsbezogenen Selbstkonzeptes bei. Männer und Frauen werden auf diese Weise zu *maskulinen* bzw. *femininen* Personen, mit dem entsprechenden geschlechtskonsistenten Verhaltensrepertoire (Bock, 2010; Hargreaves, 1986).

Dieser Argumentationslinie folgend, entwickelt sich die Geschlechtsrollenidentität in einem nahezu dependenten Verhältnis mit den gängigen Geschlechtsrollenerwartungen. Zumindest

gibt die Geschlechtsrollenidentität Auskunft darüber, inwiefern die als genderkonform geltenden Charakteristika in das Selbstkonzept integriert wurden (Krapf, 2015).

Die Auswirkungen der adoleszenten Phase

Heute wird die Entwicklung der Geschlechtsidentität – ähnlich wie bei der Identität im Allgemeinen – als lebenslanger Prozess verstanden, welcher durch fortwährendes Abwägen und Anpassen charakterisiert ist (Rendtorff, 2011; Kaiser, 2014).

Insbesondere die Phase der Adoleszenz stellt die Jugendlichen im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung erneut vor massive Herausforderungen: Durch das wachsende Gefühl der Verunsicherung sehen sich die nach Orientierung suchenden Heranwachsenden mit neuen normativen Anforderungen konfrontiert, welche eine Selbstverortung der Jugendlichen einfordern (Kaiser, 2014; Bilden, 1991).

In dieser sogenannten *Schwellenphase* befindet sich die Geschlechtsidentität demnach auf dem Prüfstand (Schunn, 2010; Bilden, 1991). Das eigene Selbstbild wird erneut ausgelotet. Dies geschieht vor dem Hintergrund bisheriger geschlechtsspezifischer Sozialisationserfahrungen, mit den daraus resultierenden Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit (ebd.). In der Literatur existieren klare Annahmen zu geschlechtstypisierenden Verhaltensweisen. So werden zur Umschreibung der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten häufig die Begriffspaare *agentisch* und *kommunal* (u. a. Abele, 2013) bzw. *instrumentell* und *expressiv* (u. a. Bem, 1974; Spence et al., 1975; Sieverding & Alfermann, 1992) verwendet. Dabei ist diesen Umschreibungen gemein, dass Maskulinität (agentisch bzw. instrumentell) mit ich-bezogenen, auf Erfolg ausgelegten Merkmalen (bspw. Durchsetzungsfähigkeit und Selbstbewusstsein) und Feminität (kommunal bzw. expressiv) mit Merkmalen der sozialen Verbundenheit (bspw. Empathievermögen und Emotionalität) assoziiert wird.

Diese soziokulturellen Schablonen des weiblichen bzw. männlichen Geschlechts fungieren als Orientierungshilfe für Heranwachsende (Vinz & Schiederig, 2010; Vápenka, 2011). Gleichzeitig haben sie eine strukturgebende Funktion in der Gesellschaft (ebd.). Dieser kontinuierliche sowie dynamische Entwicklungsprozess ist demnach durch eine Wechselwirkung von Interaktion und Selbstreflexion gekennzeichnet (Hubrig, 2010). Die auf dieser Basis modifizierte Geschlechtsidentität wird erneut in die Ich-Identität integriert (Vápenka, 2011).

Die eindeutige Verortung hinsichtlich der Geschlechtsidentität impliziert zugleich die Abgrenzung zu dem anderen Geschlecht. So finden in der Adoleszenz während der Identitätsfindung verstärkt sogenannte *Othering*-Prozesse statt, welche die eigene Gruppenzugehörigkeit

bestärken, indem sich von der jeweils anderen Gruppe distanziert wird (Vinz & Schiederig, 2010). Im Rahmen der *Gender-Schema-Theorie* nach Bem (1981a) geschieht dies, indem als geschlechtskonform geltende Attribute in das Selbstbild integriert und geschlechtsinkongruente Eigenschaften abgelehnt werden (siehe auch Krahé, 2007). In der Folge gewinnt die glaubwürdige und expressive Präsentation der Geschlechtszugehörigkeit zunehmend an Relevanz (Faulstich-Wieland, 2000a). So wird die modifizierte Geschlechts-identität – entsprechend der individuellen Geschlechtsrollenidentität – inszeniert und erst in Form des *gender* von der Außenwelt wahrgenommen.

Bereits Hagemann-White (1988) spricht der Geschlechtsidentität einen sinnbildlichen Charakter zu, welcher lediglich durch eine gelungene Inszenierung greifbar wird: *„Gesellschaftlich legitime, für die Identität wirksame Geschlechtszugehörigkeit ist primär symbolisch, sie muß dargestellt werden. Wird sie erfolgreich dargestellt, so wird die Körperlichkeit so lange wie irgend nur möglich als dazu passend wahrgenommen.“* (Hagemann-White, 1988, S. 233).

Dabei genüge die authentische Präsentation des Geschlechts, ohne sich diesbezüglich jemals *„biologisch ausweisen“* zu müssen (Hagemann-White, 1988, S. 232). Aus einer glaubwürdigen Darstellung der Geschlechtsidentität bzw. Geschlechtsrollenidentität resultiert gleichzeitig eine Verstärkung des Zugehörigkeitsgefühls zu einer der beiden Gruppen, was eine Art orientierungsstiftende Funktion übernimmt und als Leitfaden für soziale Interaktionsprozesse dient (Schunn, 2010).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass der adoleszenten Phase eine herausragende Funktion hinsichtlich der Identitätsentwicklung zugesprochen werden kann (Keupp, 2002). Ferner kann davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung der Geschlechtsidentität, aufgrund der darauffolgenden Internalisierungsprozesse der als geschlechtskonform empfundenen Verhaltensweisen (Geschlechterrollenidentität), in der Regel geschlechtstypische Verhaltensweisen nach sich zieht (ebd.). Trotz einer eindeutigen Geschlechtsidentität kann es jedoch auch gelingen, geschlechts-nonkonforme Eigenschaften in sein geschlechtsbezogenes Selbstkonzept zu integrieren (Aberle, 1997), welches im Folgenden erläutert wird.

3.3.2 *Das Konzept der Androgynie*

Durch die wachsende Ablehnung tradiert geschlechtsspezifischer Rollenvorstellungen einerseits und die empirische Auseinandersetzung mit dem geschlechtsbezogenen Selbstkonzept andererseits (Constantinople, 1973; Bem, 1974; Spence et al., 1975) kristallisierte sich

schließlich – in den 70er und 80er Jahren – das Konzept der Androgynie (Bem, 1974) heraus. Dabei verdeutlicht bereits die Begriffszusammensetzung aus dem griechischen *andros* (Mann) und *gyne* (Frau), das simultane Vorhandensein beider geschlechtsspezifischer Eigenschaften.

Obgleich der Begriff im Volksmund häufig für ein optisch geschlechtsneutrales Erscheinungsbild verwendet wird, bezieht sich das Konzept der Androgynität weder auf die Intergeschlechtlichkeit noch auf die Geschlechtsidentität (Asendorpf, 2007). Vielmehr wird damit der Umstand umschrieben, dass die sozial geteilten Vorstellungen von femininen (*expressiven bzw. kommunalen*) und maskulinen (*instrumentellen bzw. agentischen*) Eigenschaften innerhalb eines Wesens variieren können (ebd.).

So wurde das vormals unbestrittene eindimensionale sowie bipolare Verständnis der Geschlechtsrollenidentität in Frage gestellt (u. a. Bem, 1974; Spence et al., 1975). Das geschlechtsbezogene Selbstkonzept sollte künftig als zwei distinkte und orthogonal angeordnete Dimensionen behandelt werden, wobei die Pole der Dimensionen jeweils von einer hohen bis niedrigen Ausprägung reichen (Sieverding, 1999). Durch die kreuzförmige Anordnung dieser Dimensionen entstehen so vier charakteristische Geschlechtsrollenidentitäten, wobei Personen – unabhängig ihres biologischen Geschlechts sowie ihrer eigentlichen Geschlechtsidentität – unterschiedliche Geschlechtsrollenidentitäten entwickeln können (Sieverding, 1999; Constantinople, 1973; Bem, 1974; Block, 1973; Deaux & Kite, 1987; Helmreich, Spence, & Wilhelm, 1981; Lippa, 1991, 2002; Lippa & Tan, 2001; Lubinski et al., 1983; Spence et al., 1975; Spence & Helmreich, 1978). So können biologisch männliche Personen insgesamt als feminin und biologisch weibliche Personen insgesamt als maskulin eingestuft werden. Personen, bei denen jedoch weder die maskuline noch die feminine Skala dominiert, bezeichnete Bem (1974) als *androgyn*. Ursprünglich ging sie bei dem Prinzip der Androgynität im Rahmen ihres *Balance-Modells* lediglich von der Notwendigkeit eines ausbalancierten Verhältnisses zwischen den sich gegenüberstehenden Geschlechtsrollenidentitäten aus (ebd.). Nach dieser Definition stellt eine ausgeglichene niedrige Ausprägung beider Geschlechtskomponenten ebenfalls eine androgyne Geschlechtsrollenidentität dar. Schlussendlich setzte sich jedoch das von Spence, Helmreich und Stapp (1975) proklamierte *additive Modell* durch, nachdem ein androgynes Geschlechtsrollen-Selbstkonzept lediglich dann vorliegt, wenn beide Geschlechtsdimensionen hohe Ausprägungen aufweisen. Diese Betrachtungsweise erlaubt gleichzeitig eine vierte Geschlechtsrollenidentität, wobei weder expressiven noch instrumentellen Eigenschaften zugestimmt wird. Dieser vierte Typ wird der Definition von Spence et al. (1975) folgend – wie

auch in der späteren wissenschaftlichen Auseinandersetzung – als *undifferenziert* bzw. *indifferent* beschrieben (Sieverding, 1999, S. 40; Krapf, 2015, S. 111).

Grundsätzlich lassen sich androgyne Individuen deutlich von den undifferenzierten, aber auch von den femininen oder maskulinen Personen abgrenzen: Menschen mit einem androgynen Geschlechtsrollen-Selbstkonzepten verfügen über die Fähigkeit flexibler bestimmte Situationen zu bewältigen (Bem, 1974, 1979, 1984; Bem, Martyna, & Watson, 1976), da sie sich nicht starr an den vorgegeben rollenkonformen Handlungsoptionen orientieren müssen. Der Situation angemessen können sie sowohl mit expressiven und/oder instrumentellen Verhaltensweisen reagieren, wohingegen ausschließlich maskuline bzw. feminine Personen in ihren Reaktionsmöglichkeiten eingeschränkt sind (Sieverding, 1999; Bem, 1974). Durch das umfassende zur Verfügung stehende *Verhaltensrepertoire aus einer* Kombination von sozialemotionalen (femininen) und erfolgs- bzw. leistungsorientierten (maskulinen) Charakteristika, haben androgyne Personen gleichzeitig die Chance sich freier und selbstbestimmter zu entwickeln (Alfermann, 1996; Bierhoff-Alfermann, 1989).

So betrachtet, offenbart sich die Notwendigkeit einer Differenzierung zwischen den beiden Einordnungen *androgyn* und *undifferenziert*, da lediglich die gleichermaßen hohe Ausprägung auf beiden Geschlechtsdimensionen, den beschriebenen Nutzen hervorbringen kann (Krapf, 2015).

Allerdings existieren durchaus auch berechtigte Kritikpunkte an dem Androgynitätskonstrukt. So steht diese Konzeption in der Kritik lediglich bestehende Geschlechterstereotype zu manifestieren bzw. zu reproduzieren (Hoffman, 2001; Spence & Buckner, 2000). Gesellschaftlich verankerte Annahmen werden zwar durch eine neue legitime Kombinationsmöglichkeit erweitert, dennoch werden bestimmte Eigenschaften auf diese Weise als stereotyp weiblich bzw. männlich vorausgesetzt (Hoffman, 2001). Lewin (1984) und McCreary (1990a, 1990b) forderten daher keine geschlechtsspezifischen Klassifikationen von Attributen vorzunehmen, sodass bestimmte Verhaltensweisen weder als weiblich noch als männlich klassifiziert werden. Das Verhalten an sich sollte also geschlechtsneutral interpretiert werden. Auch Bem (1974) teilte grundsätzlich die Intention, jegliche Vorstellungen über geschlechtsrollenstereotypes Verhalten überwinden zu wollen. Gleichzeitig sah sie das Konstrukt der Androgynität jedoch als realistischeres und dadurch gleichermaßen erstrebenswertes Zwischenziel (ebd.).

Operationalisierung der Geschlechtsrollenidentität

Zur Messung der Geschlechtsrollenidentität konzipierten einige Forschungsgruppen unterschiedliche Messinstrumente mit unterschiedlichen theoretischen Voraussetzungen (u. a. *BSRI*, Bem, 1974; 1981b; *PAQ*, Spence et al., 1975; *ACL*, Heilbrun, 1976; *PRF ANDRO Scale*, Berzins, Welling, & Wetter, 1978; *MMIS*, Doss & Hopkins, 1998; *GRI-JUG*, Krahé, Berger & Möller, 2007).

Bem entwickelt mit dem *Sex Role Inventory* (BSRI, 1974; 1981b) das wohl bekannteste Messinstrument für die Geschlechtsrollenidentität (Troche & Rammsayer, 2011). Mittels subjektiver Selbstwahrnehmung wird dabei unterschiedlichen sozial erwünschten und geschlechtsspezifischen Eigenschaften (jeweils 20 maskulin, feminin und neutral charakterisierten Items) zugestimmt (Bem, 1974). Diese Art der Erhebung basiert auf dem kognitiven Ansatz der *gender-Schema-Theorie* (Bem, 1981a). Die einzelnen Personen ordnen sich dabei hinsichtlich geschlechtskonformer, wie auch -nonkonformer sozial erwünschter Merkmale ein. Menschen, welche sich durch Attribute entsprechend ihres biologischen Geschlechts charakterisieren und geschlechtsinkongruente Merkmale ablehnen, werden hierbei als geschlechtstypisch (maskulin bzw. feminin) bezeichnet (Krahé et al., 2007).

Auch Krahé et al. (2007) konzipierten mittels einer dreistufigen Validierungsstudie (Pilotstudie, interne Validität, Konstruktvalidität) ein deutsches Messinstrument zur Bestimmung des Geschlechtsrollen-Selbstkonzeptes im Jugendalter (*GRI-JUG*). Anders als bei dem BSRI liegt hier der Fokus bei der Itemauswahl nicht auf geschlechtsspezifischen Vorstellungen von sozial erwünschtem Verhalten, sondern auf geschlechtstypischen Items. Auf diese Weise fließen ebenfalls negative Items in die Skalenentwicklung mit ein (bspw. „*aggressiv*“ als geschlechtstypisch männlich und „*zickig*“ als geschlechtstypisch weiblich; Krahé et al., 2007, S. 198–199), wodurch im Rahmen der Validierungsstudie schlussendlich vier Teilskalen mit je fünf Items entstanden sind (Mask+, Mask–, Fem+ und Fem–; ebd., S. 200).

Athenstaedt (2003) und Athentaedt, Haas und Schwab (2004) entwickelten mittels eines Modellvergleichs ebenfalls ein mehrdimensionales Konstrukt zur Messung des Geschlechtsrollen-Selbstkonzeptes. Neben geschlechtstypischen sozial erwünschten wie unerwünschten Eigenschaften (F+, F–, M+, M–) integrierten sie auch feminine wie maskuline Verhaltens-tendenzen (FVerh, bspw. *den Haushalt führen*; MVerh, bspw. *am Auto basteln*) in ihr Modell (ebd.). Dabei zeigte sich, dass jeweils die positiven geschlechtstypischen Eigenschaften sowie die geschlechtskongruenten Verhaltenstendenzen Facetten der femininen (Fem) bzw. maskulinen (Mask) Geschlechtsrollenidentität darstellen. Die negativen geschlechtstypischen

Eigenschaften (F-, M-) bilden jeweils separate Konstrukte, welche mit den gegengeschlechtlichen Geschlechtsrollenidentitäten im negativen Zusammenhang stehen (ebd.). Je femininer sich also beispielsweise eine Person beschreibt, desto weniger stimmt sie den sozial unerwünschten instrumentellen Eigenschaften (bspw. aggressiv) in ihrer Selbstbeschreibung zu. Dabei räumt Athenstaedt ein, dass das vorgelegte Messmodell der Geschlechtsrollenidentität, mit seinen beiden Facetten (geschlechtstypische Eigenschaften und Verhaltens-tendenzen), ganz im Sinne eines mehrfaktoriellen Messmodells, um weitere Facetten erweitert werden könnte (ebd.).

Auch Egan und Perry (2001) sehen die Geschlechtsrollenidentität als multidimensionales Konstrukt an und empfehlen mindestens vier Facetten zur Identifikation des eigenen geschlechtsbezogenen Selbstkonzeptes: Hiernach bilden das Wissen über die eigene Geschlechtszugehörigkeit, die Zufriedenheit mit dem eigenen Geschlecht, der wahrgenommene Druck zur Geschlechtskonformität sowie die Einstellungen zu den Geschlechtsgruppen, relevante Facetten der Geschlechtsrollenidentität (ebd.).

Diese vier Dimensionen werden von Perry und Kolleg:innen (Perry, Pauletti & Cooper, 2019) in späteren Arbeiten modifiziert bzw. erweitert. Hierbei wurde *das Wissen um die eigene Geschlechtszugehörigkeit* durch die gefühlte Ähnlichkeit mit den Mitgliedern des eigenen sowie des anderen Geschlechts ersetzt bzw. ergänzt. Diese Modifizierung soll dem Konstrukt der Androgynität Rechnung tragen und eine gleichzeitige Identifikation mit geschlechtskongruenten wie -inkongruenten Eigenschaften abbilden können (ebd.).

Geschlechterverteilung innerhalb der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten

In der Berichterstattung der Geschlechterverteilung innerhalb der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten lassen sich zwei Formen unterscheiden: Entweder werden aus den vier unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten Typen gebildet und der prozentuale Anteil innerhalb der Geschlechter berichtet (u. a. Hoffman & Borders, 2001). Die andere Option sind geschlechtsbezogene Mittelwertvergleiche für die Feminitäts- bzw. Maskulinitäts-Skalen (*Fem+*, *Fem-*, *Mask+*, *Mask-*; zumeist Skalenwerte von 1–5). Eine geschlechtsintern ausgewogene *cross-gender*-Ausprägung lässt dabei auf einen höheren Anteil androgyner Personen innerhalb dieser Gruppe schließen (u. a. Krahe et al., 2007).

Insgesamt zeigen die Befunde zu der Geschlechterverteilung innerhalb der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten deutliche Tendenzen entsprechend des biologischen Geschlechts (u. a. Bierhoff-Alfermann, 1989; Hoffman & Borders, 2001; Krahe et al., 2007; Berger, 2010).

Die übrigen Typen (*androgyn* und *indifferent*) sind jeweils relativ gleichmäßig auf beide biologische Geschlechter verteilt: So untersuchte Bierhoff-Alfermann (1989) anhand einer Typologie Jugendliche (N = 1.149, n = 543 männlich; n = 606 weiblich) aus verschiedenen Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Berufsschule) und unterschiedlichen Altersstufen (10–20 Jahre) hinsichtlich ihrer Geschlechtsrollenidentität. Zur Überprüfung eines Adoleszenzeffekts wurden die Schüler:innen in zwei Altersstufen unterteilt (Gruppe 1 ≤ 15 Jahre vs. Gruppe 2 ≥ 16). Über die unterschiedlichen Altersgruppen hinweg ließen sich Mädchen zu 32.3 %–39.6 % bei dem femininen und Jungen zu 26.9 %–34.0 % bei dem maskulinen Typen einordnen (S. 161). Dabei fällt auf, dass sich die Gruppe der unter 16-jährigen Jungen tendenziell etwas stärker mit der androgynen Geschlechtsrollenidentität identifiziert bzw. die Gruppe der androgynen Personen dort etwas größer ist (35.9 %). Die kleinste Gruppe androgyner Individuen bringen dagegen die 16–20-jährigen biologisch weiblichen Personen hervor (26.4 %), gleichzeitig weist diese Gruppe auch den höchsten Anteil einer geschlechtstypischen Einordnung (*feminin*) auf (ebd.). Obgleich das Geschlechterverhältnis sowohl bei den Androgynen als auch bei den Undifferenzierten insgesamt recht ausgewogen erscheint (ebd.), bildet die Gruppe der undifferenzierten Personen – bei beiden Geschlechtern und Altersklassen – einen etwas kleineren Anteil (21.9 %–26.5 %). Sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen stellen jedoch die jeweils geschlechtsuntypischen Kategorisierungen die kleinste Gruppe (10.7 %–14.1 %) dar. Dieser Befund entspricht früheren Untersuchungen (u. a. Runge, Frey, Gollwitzer, Helmreich & Spence, 1981).

Auch Krahé et al. (2007) haben in ihrer Untersuchung von Schüler:innen im Alter zwischen 12 und 17 Jahren (N = 1.926), unter Anwendung des GRI-JUG, eine stereotypkonforme Geschlechterverteilung in ihren Skalen zur Messung des Geschlechtsrollen-Selbstkonzeptes ermittelt. Dabei beschreiben sich die Schüler:innen – wenngleich die Werte hierbei insgesamt wesentlich geringer ausfallen – auch hinsichtlich der negativen Skalen geschlechtskongruent (ebd.). Auffällig ist jedoch, dass der Geschlechterunterschied bei der positiven maskulinen Skala (*Mask+*) zwar signifikant, aber dennoch wesentlich geringer ausgeprägt ist ($M_{\text{Frauen}} = 3.71$ vs. $M_{\text{Männer}} = 3.90$; Diff. $F = 42.02^{***}$) als bei der positiven femininen Skala (*Fem+*; $M_{\text{Frauen}} = 4.00$ vs. $M_{\text{Männer}} = 3.48$; Diff. $F = 322.81^{***}$) (ebd., S. 203). Der beschriebene Befund deutet zumindest bei dieser Erhebung auf einen größeren Anteil androgyner Geschlechtsrollenidentitäten bei den weiblichen Personen hin.

Unter Verwendung des BSRI überprüften Hoffman und Borders (2001, S. 48) Studierende in den Vereinigten Staaten (N = 371), wobei ebenfalls sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern die geschlechtstypische Klassifizierung mit etwa 40 % deutlich überwog. Während

die Männer nachfolgend jedoch eher dem *indifferenten* Typus zugeordnet wurden, entsprachen die Antworten der Frauen analog zu Krahe et al. (2007) tendenziell eher der *androgynen* Geschlechtsrollenidentität. Übereinstimmend gehörten aber auch hier die wenigsten Personen dem gegengeschlechtlichen Typen an (jeweils ca. 1/7 der Befragten).

Berger (2010) unterstreicht mit ihrer Untersuchung (N = 800, davon 528 Frauen, $M_{\text{Alter}} = 23.08$ Jahre, 8 % mit Hochschulabschluss) hingegen die höhere Präferenz der Frauen stereotypkonforme Selbstbeschreibungen vorzunehmen. Obwohl bei den Männern beide Maskulinitäts-Skalen stärker ausgeprägt sind als bei den Frauen und bei den Frauen umgekehrt beide Feminitäts-Skalen stärker ausgeprägt sind als bei den Männern (ebd.), identifizieren sich Frauen wesentlich stärker mit den vermeintlich geschlechtstypischen Eigenschaften. Während sich die Ausprägung auf beiden positiven Skalen bei den Männern kaum voneinander unterscheidet ($M_{Fem+} = 3.72$ vs. $M_{Mask+} = 3.84$) und bei den negativen Attributen gar höhere Werte auf der femininen Skala vorliegen ($M_{Fem-} = 2.43$ vs. $M_{Mask-} = 2.23$), fallen die Ausprägungen bei den Frauen wesentlich geschlechtskonformer aus (ebd., S. 172). So zeigen sich bei den Frauen sowohl auf den positiven ($M_{Fem+} = 4.19$, $M_{Mask+} = 3.43$) als auch auf den negativen ($M_{Fem-} = 2.78$, $M_{Mask-} = 1.90$) Skalen wesentlich höhere Werte auf den beiden Feminitäts-Skalen (ebd.). Die ähnlich hohen Werte auf den gegengeschlechtlichen Skalen suggerieren gleichzeitig bei dieser Untersuchung ein häufigeres Vorkommen der androgynen Geschlechtsrollenidentität bei den männlichen Probanden.

Gleichzeitig deuten die Ergebnisse von Twenge (2001) darauf hin, dass sich insbesondere Frauen mit einem höheren akademischen Abschluss ähnlich *agentisch* beschreiben wie die befragten Männer. Auch Abele und Spurk (2011) können mit ihrer Analyse von Hochschulabsolventen:innen (N = 1.015) bestätigen, dass sich diese Frauen ebenfalls mit *agentischen* Eigenschaften beschreiben ($M_{\text{Frauen}} = 3.44$, bei einer Skala von 1–5). Allerdings besteht nach wie vor ein signifikanter Geschlechterunterschied ($t = 4.25$, $p < .001$) zugunsten der Männer ($M_{\text{Männer}} = 3.60$, ebd., S. 228). Deutlicher fällt der Unterschied jedoch bei den *kommunalen* Eigenschaften aus. Hier konnte umgekehrt ein signifikant höherer Wert bei den Frauen verzeichnet werden ($M_{\text{Frauen}} = 4.06$ vs. $M_{\text{Männer}} = 3.81$; $t = 7.70$, $p < .001$, ebd.). Analog zu Berger (2010) fällt auch bei Abele und Spurk (2011) die wesentlich stereotypkonformere Selbstbeschreibung der Frauen auf ($M_{\text{kommunal}} = 4.06$ vs. $M_{\text{agentisch}} = 3.44$, S. 228), während sich Männer insgesamt sogar stärker mit kommunalen Attributen beschreiben ($M_{\text{kommunal}} = 3.81$ vs. $M_{\text{agentisch}} = 3.60$, ebd.).

Jedoch deuten Studien darauf hin, dass die stereotypkonforme Entwicklung der Geschlechtsrollenidentitäten bei den Mädchen im vorpubertären Alter deutlich weniger vorliegt. So legen

Nonte, Krieg und Stubbe (2021) jüngst eine Untersuchung über die Einflüsse der Geschlechtsrollenidentitäten bei Fünftklässer:innen (N = 353) vor. Hierbei wird deutlich, dass Jungen und Mädchen sich in diesem Alter kaum hinsichtlich ihrer diesbezüglichen Selbstwahrnehmung unterscheiden (ebd.). So ziehen sowohl Mädchen als auch Jungen eher die maskulinen Attribute zur Selbstbeschreibung heran ($M_{Mädchen} = 3.82$ vs. $M_{Jungen} = 3.93$, $t\text{-Test} = 1.33$, n. s.), während sich beide Geschlechter deutlich weniger mit den femininen Eigenschaften ($M_{Mädchen} = 3.34$ vs. $M_{Jungen} = 3.27$, $t\text{-Test} = .67$; n. s.) identifizieren können (ebd., S. 9).

Neben dem Alter scheint auch das kulturelle Milieu ein relevanter Einflussfaktor zu sein: Für den asiatischen Raum zeigte sich bspw. durch die Analyse von Huang et al. (2012, S. 1008), dass insgesamt der Anteil von femininen (14.6 %) bzw. maskulinen (15.3 %) Einordnungen deutlich niedriger ausfällt als der Anteil von androgynen (35.2 %) oder indifferenten Personen (35 %). Dieser Befund deckt sich mit anderen Studien aus dem asiatischen Raum (Cai, Huang & Song, 2008). Auch in anderen kulturellen Kreisen konnten diese Ergebnisse rezipiert werden. Im Rahmen einer spanischen Studie haben Carver et al. (2013, S. 5) bei beiden Geschlechtern (*sex*) einen über 30 % höheren Anteil androgyner Geschlechtsrollenidentitäten ermittelt, während die geschlechtstypischen Einordnungen bei unter 20 % rangierten. Cai et al. (2008) resümieren zu diesen Befunden, dass die Merkmale der *androgynen* Geschlechtsrollenidentität bspw. in China dem gesamtgesellschaftlichen Idealtypus entsprechen, während in westlich geprägten Kulturen eher der maskuline Typ glorifiziert werde.

Geschlechtsrollenidentitäten im Wandel?

In der Forschungslandschaft zu Geschlechtsrollen-Selbstkonzepten existieren empirische Hinweise, dass sich zumindest die stereotypen Vorstellungen über sozial erwünschte Verhaltensweisen im Wandel befinden. Hoffman und Borders (2001) stellten in der oben bereits erwähnten Studie fest, dass insbesondere Attribute, welche nach dem BSRI als männlich klassifiziert werden von einem großen Teil der Studierenden nun für beide Geschlechter als sozial erwünschtes Verhalten angesehen werden (bspw. „*verteidigt die eigene Meinung*“ 94 %, „*ehrgeizig*“ 88 %, „*individualistisch*“ 86 %, „*selbstsicher*“ 85 % sowie „*unabhängig*“ 83 %, ebd., S. 51).

Auch Troche und Rammsayer (2011) überprüften den BSRI aufgrund des gesellschaftlichen Wandels und den damit einhergehenden veränderten Rollenerwartungen an die Geschlechter. So zielte ihre Untersuchung darauf ab, die ursprüngliche Version zu modifizieren und zeitgemäße Eigenschaften auf zwei distinkten Skalen (feminin und maskulin) zu sublimieren,

welche nach sozial geteilter Auffassung möglichst stark zwischen den Geschlechtern differenzieren sollten (ebd.). Diese revidierte Version des BSRI (BSRI-R) umfasst schließlich 30 Items, welche zu gleichen Teilen aus sozial erwünschten femininen wie maskulinen Attributen besteht (auf neutrale Füllitems wurde im BSRI-R verzichtet, ebd.). Hierbei geht es explizit um für beide Geschlechter sozial erwünschte und nicht geschlechtstypische Eigenschaften, weshalb lediglich positive Verhaltensweisen einbezogen wurden (ebd.). Bei den Analysen des ursprünglichen BSRI ließen sich hier – anders als bei Hoffman und Borders (2001) – insbesondere viele Items auf der ursprünglichen *femininen* Skala des BSRI als überholt identifizieren, da sie in der Einschätzung über die jeweilige soziale Erwünschtheit nicht länger zwischen den Geschlechtern diskriminierten (bspw. „*selbstaufopfernd*“, „*romantisch*“, „*bescheiden*“, Troche & Rammsayer, 2011, S. 267). Unterdessen wurden viele vormals als maskulin kategorisierte Verhaltensweisen von beiden Geschlechtern weiterhin als eindeutig männlich erwünschtes Verhalten klassifiziert (bspw. „*hat Führungseigenschaften*“, „*tritt bestimmt auf*“, „*respekteinflößend*“, „*verteidigt die eigene Meinung*“, „*wetteifernd*“, ebd. S. 268).

Martínez-Marín und Martínez (2019) konnten jüngst – unter Verwendung des GRI-JUG – Hinweise dafür finden, dass neben dem Wandel in den geschlechtsspezifischen Vorstellungen zum sozial erwünschten Verhalten der Geschlechter zumindest teilweise auch eine Veränderung in dem Glauben an Geschlechterstereotype vorliegt. Im Zuge von drei unterschiedlichen Studien mit spanischen Jugendlichen (N = 413–365) ermittelten sie – ähnlich wie Hoffman und Borders (2001) – insbesondere eine Veränderung in der weiblichen Verhaltenserwartung. So werden sowohl feminine (bspw. „*sympathetic*“, „*industrious*“) als auch maskuline (bspw. „*courageous*“, „*companionable*“) Verhaltensweisen für Mädchen als wünschenswert erachtet, sodass hinsichtlich des erwünschten Verhaltens kaum noch geschlechtsspezifische Unterschiede bei den vermeintlich maskulinen Eigenschaften bestehen (Martínez-Marín & Martínez, 2019, S. 1049). Gleichzeitig wird Jungen diese Flexibilität nicht gestattet, da vor allem positive feminine Attribute (bspw. „*empathic*“, „*romantic*“) deutlich weniger als angemessenes Verhalten für Jungen eingestuft werden (ebd.). Die Autorinnen sehen in diesem Befund einen Hinweis darauf, dass Männer nach wie vor Antifemininität für ihr Konstrukt der Männlichkeit benötigen (ebd., S. 1052). Wird jedoch die Einschätzung über Typizität für die Geschlechter betrachtet, werden Jungen durchaus *cross-gender* Attribute zugewiesen. Jedoch betrifft dies lediglich die negativen femininen Verhaltensweisen (ebd.). Hier wird besonders deutlich, dass unabhängig von der Geschlechtsrollenidentitäts-Skala

(Feminität bzw. Maskulinität) die negativen Eigenschaften eher dem männlichen Geschlecht (*sex*) zugewiesen werden. Bis auf eine Eigenschaft („*gossipy*“) betrifft dies auch alle Eigenschaften auf der negativen Feminitäts-Skala („*vain*“, „*vengeful*“, „*deceitful*“, „*bitchy*“; ebd., S. 1050). Abseits des negativen Verhaltensrepertoires geschieht die Verhaltenswahrnehmung jedoch noch recht stereotypkonform, sodass positive *feminine* Merkmale („*romantic*“, „*sympathetic*“, „*empathic*“, „*emotional*“, „*industriou*“) primär als typisch weiblich und positive maskuline Merkmale (insb. „*strong*“, „*courageous*“, „*sporty*“) als typisch männlich wahrgenommen werden (ebd., S. 1049–1050). So resümieren Martínez-Marín und Martínez (2019) bezüglich der geschlechtsbezogenen Stereotypen: „*In our study the adolescents think about girls in feminine and positive attributes, whereas they think about boys in masculine and negative attributes*“ (S. 1052).

Hinsichtlich der Selbstzuschreibung der einzelnen Attribute fanden Martínez-Marín und Martínez (2019) mittels eines anderen Samples (N = 365) heraus, dass sich bei der Hälfte der Adjektive keine geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Selbstwahrnehmung identifizieren lassen. Mädchen beschreiben sich jedoch tendenziell stärker mit Merkmalen der positiven Feminitäts-Skala und Jungen eher mit Adjektiven auf der positiven Maskulinitäts-Skala (ebd.). Hinsichtlich der beiden negativen Skalen fällt die Ausprägung insgesamt eher niedrig aus. Auch existieren diesbezüglich kaum geschlechtsbezogene Unterschiede (ebd.). Jedoch scheinen die negativen Eigenschaften nicht nur eher als typisch männlich wahrgenommen zu werden, auch identifizieren sich Jungen tendenziell etwas stärker mit ihnen (bezogen auf „*bitchy*“, „*untidy*“ und „*deceitful*“) (ebd., S. 1057).

Die Autorinnen können sich diesen Umstand aus dreierlei Perspektive erklären (ebd., S. 1056): Während Mädchen eher dazu erzogen werden, sozial erwünscht (also auch positiv) zu agieren, könnten Jungen bspw. weniger versuchen anderen zu gefallen. Zudem könnten die pubertierenden Jungen hoffen, durch die negativen Eigenschaften weniger kindlich zu erscheinen. Schließlich stellen die negativ konnotierten Items – analog zu den *Othering*-Prozessen – auch eine Möglichkeit dar, sich von der Gruppe der *braven* Mädchen abzugrenzen.

Insgesamt kann bezüglich der Geschlechterverteilung innerhalb der Geschlechterrollenidentitäten sowie hinsichtlich eines möglichen diesbezüglichen Wandels resümiert werden, dass die Einordnung der Geschlechterrollenidentitäten zumeist noch überwiegend geschlechtstypisch erfolgt (u. a. Krahe et al., 2007; Bierhoff-Alfermann, 1989; Berger, 2010; Abele & Spurk, 2011). Im Schnitt können circa ein Viertel der Fälle als *androgyn* und etwas weniger als *indifferent* beschrieben werden (Bierhoff-Alfermann, 1989; Hoffman & Borders,

2001). Jedoch scheint dies kulturellen Schwankungen zu unterliegen (bspw. Huang et al., 2012).

Obgleich die Befunde darauf hindeuten, dass sich insbesondere die Ansichten zu dem sozial erwünschten Verhaltensrepertoire von Frauen bzw. Mädchen im Wandel befinden (Hoffman & Borders, 2001; Martínez-Marín & Martínez, 2019), scheinen weibliche Personen diese Möglichkeit der flexibleren Gestaltung des geschlechtsbezogenen Selbstkonzeptes noch nicht zur Gänze verinnerlicht zu haben. So bewerten bei Martínez-Marín und Martínez (2019) bspw. beide Geschlechter *mutig* und *stark* als sozial erwünschtes Verhalten für Jungen und Mädchen, gleichzeitig werden diese Attribute noch nicht in das Selbstbild der jungen Frauen integriert. Dieser Umstand entspricht der These von Egan und Perry (2001), wonach Frauen und weibliche Jugendliche unter größerem Druck stehen, stereotypkonform zu agieren (Berger, 2010; Abele & Spurk, 2011; Krapf, 2015). Dies scheint sich jedoch erst in der Adoleszenz herauszubilden, da vorpubertäre Mädchen sich hinsichtlich ihrer Selbstbeschreibung nicht von Jungen unterscheiden, wobei bei allen Kindern die als maskulin angesehenen Attribute überwiegen (Nonte et al., 2021). Umgekehrt fällt auf, dass sich männliche Erwachsene in ihrer Selbstbeschreibung verhältnismäßig wenig hinsichtlich ihrer *agentischen* und *kommunalen* Eigenschaften unterscheiden (Berger, 2010; Abele & Spurk, 2011), während die diesbezüglichen Differenzen in Studien mit jüngeren Probanden größer ausfallen (Nonte et al., 2021; Krahe et al., 2007; Martínez-Marín & Martínez, 2019). Möglicherweise kristallisiert sich hier ein gegenläufiger Prozess heraus, wobei weibliche Personen im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung stärker dazu neigen, stereotypkonforme Geschlechtsrollenidentitäten herauszubilden. Männlichen Personen gelingt es im Verlauf ihrer Entwicklung wohlmöglich eher stereotype Vorstellungen zu überwinden. Hier bedarf es jedoch einer langjährigen Längsschnittuntersuchung, um diese vorsichtige Annahme überprüfen zu können.

Jedoch lässt sich erkennen, dass insbesondere Frauen mit einem höheren Bildungsabschluss keinesfalls die als maskulin geltenden Eigenschaften für sich ablehnen (Twenge, 2001). Die Identifizierung mit den femininen Attributen scheint nur stärker ausgeprägt (Berger, 2010; Abele & Spurk, 2011).

Vor diesem Hintergrund muss deutlich zwischen dem Wandel von sozial erwünschten Verhaltensweisen für die Geschlechter, den bestehenden Geschlechterstereotypen und der individuellen Verinnerlichung der vermeintlich geschlechtsspezifischen Eigenschaften differenziert werden. Trotz der sich allmählich abzeichnenden Veränderungen in den geschlechtsbezogenen Vorstellungen zum sozial erwünschten Verhalten (Troche &

Rammsayer, 2011), lassen sich nach wie vor traditionelle Geschlechterrollenstereotype identifizieren (Abele, 1997; Krahe et al., 2007; Martínez-Marín & Martínez, 2019).

Dies entspricht der von Woodhill und Samuels (2003) formulierten Annahme, wonach die Begriffe *feminin* und *maskulin*, trotz innerpersoneller Kombinationsmöglichkeiten (im Sinne der androgynen Geschlechterrollenidentität), nach wie vor fest in unserer Gesellschaft etabliert sind und weiter stereotypkonform gedeutet werden.

Insgesamt wurde deutlich, dass zwischen den drei Dimensionen des Geschlechts bestimmte Zusammenhänge bestehen. Wie sich die unterschiedlichen Ebenen beeinflussen, soll im folgenden Abschnitt zusammenfassend dargestellt werden.

3.3.3 Wechselspiel zwischen den drei Dimensionen des Geschlechts

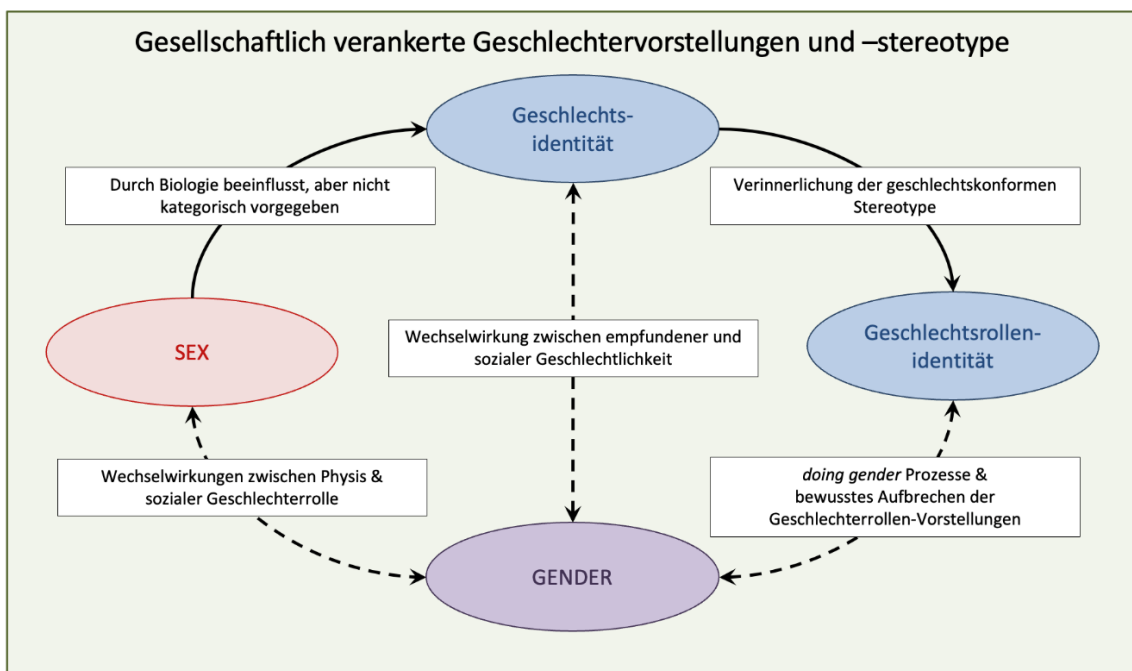
Das oben angedeutete Wechselspiel zwischen den unterschiedlichen Ebenen des Geschlechts geschieht vor dem Hintergrund der kulturspezifischen Erwartungen in Form von Geschlechterstereotypen bzw. gesellschaftlich verankerten Geschlechterrollenvorstellungen (siehe Kapitel 3.4). Im Folgenden sollen die Wechselwirkungen der Geschlechterdimensionen unter Berücksichtigung der tradierten Geschlechterstereotype zusammenfassend dargestellt werden (siehe *Abbildung 4*):

Die gesellschaftlich verankerten Geschlechtervorstellungen bilden mit ihren implizierten Geschlechterstereotypen den rahmenden Mantel für die Interaktionsprozesse der unterschiedlichen Geschlechterdimensionen (siehe *Abbildung 4*, grün hinterlegt).

Ausgehend von dem biologischen Geschlecht (*sex*, siehe *Abbildung 4*, rot hinterlegt) werden an eine Person fortwährend kulturspezifische Erwartungen in Form von bestimmten Rollenvorstellungen und den dazugehörigen Handlungsmustern herangetragen (Mader, 1980; Degele, 2008). Auf diese Weise wird dem Individuum eine Geschlechterrolle innerhalb des binären Geschlechtersystems zugewiesen (*gender*, siehe *Abbildung 4*, violett hinterlegt, ebd.). Mitunter wird angenommen, dass zwischen dem *sex* und dem *gender* einer Person bestimmte synergetische Effekte existieren (Scheiper, 2008). Zumindest ist davon auszugehen, dass rigide Vorstellungen von einer Dichotomie des physischen Geschlechts gesellschaftlich konstruiert sind, obgleich dies nur eingeschränkt die tatsächliche menschliche Physis widerspiegelt (Degele, 2008; Faulstich-Wieland, 2006). Um dieser Vorstellung Rechnung zu tragen, werden äußere Erscheinungsmerkmale stereotyp dem jeweiligen Geschlecht zugeordnet (bspw. Frisur und Kleidung). Zudem können Rollenvorstellungen dazu führen, dass die unterschiedlichen Geschlechter auch verschiedenen Tätigkeiten nachgehen, welche ihre Körper entsprechend der

stereotypen Aktivitäten formen (bspw. breite Schultern durch best. Sportarten) (Villa, 2011). Vor dem Hintergrund des symbolischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit kann auf diese Weise durchaus davon gesprochen werden, dass die gesellschaftlich zugewiesene Geschlechterrolle (*gender*) die Wahrnehmung des biologischen Geschlechts (*sex*) beeinflusst. Im Falle von intergeschlechtlich geborenen Kindern kann die gesellschaftlich zugewiesene Geschlechterrolle (*gender*) überdies zu chirurgischen geschlechtsangleichenden Eingriffen beim Kind führen, sodass hier tatsächlich die physischen Geschlechtermerkmale durch das *gender* beeinflusst werden (Rauchfleisch, 2016, 2019).

Abbildung 4: Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Geschlechterebenen (eigene Darstellung)



Anmerkung: Bedeutung der Einfärbungen: Geschlechtervorstellungen und -stereotype (grün), physisches Geschlecht (rot), soziales Geschlecht (violett) und psychisches Geschlecht (blau).

Die durch Geburt zugewiesene Geschlechterrolle (*gender*) mit ihren implizierten geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen beeinflusst wiederum die empfundene *Geschlechtsidentität* (als Teil des psychischen Geschlechts, siehe *Abbildung 4*, blau hinterlegt). Dies geschieht indem gesellschaftliche Erwartungen an geschlechtsbezogene Verhaltensweisen bzw. Attribute auch darauf Einfluss nehmen, wie sich eine Person in ihrer Gesamtheit empfindet (Kessels, 2002). Auf Basis der *Geschlechtsidentität*, welche auch durch das biologische Geschlecht (*sex*) beeinflusst, aber nicht obligatorisch vorgegeben wird (bspw.

transidente Personen oder nicht-binäre Geschlechtsidentitäten), erfolgt die Verinnerlichung der als geschlechtskonform empfundenen Eigenschaften. Die *Geschlechtsrollenidentität* gibt schließlich Auskunft darüber, inwiefern die geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen in das Selbstbild integriert wurden (Bem et al., 1976; als Teil des psychischen Geschlechts, siehe *Abbildung 4, blau hinterlegt*).

Die in das Selbstkonzept aufgenommenen vermeintlich geschlechtstypischen Attribute (*Geschlechtsrollenidentität*) müssen jedoch nicht zwangsläufig mit der empfundenen Geschlechtsidentität übereinstimmen. Auch können sich Personen beispielsweise eindeutig als weiblich charakterisieren (*Geschlechtsidentität*) und dennoch stereotyp-entgegengesetzte Attribute in ihr Selbstkonzept aufnehmen. Aufgrund der Omnipräsenz der etablierten Geschlechtsrollen-Vorstellungen (Hannover & Kessels, 2008) ist aber davon auszugehen, dass auch diese Personen die gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechtererwartungen wahrnehmen. Dennoch gelingt es ihnen, sich – mehr oder minder bewusst – darüber hinwegzusetzen bzw. sie für die eigene Person auszudehnen. Daraus resultiert mitunter eine bewusst stereotyp-nonkonforme Ausgestaltung des Geschlechterrollen-Selbstkonzeptes. So nimmt die zugewiesene Geschlechterrolle (*gender*), mit den darin enthaltenen geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen bzw. Geschlechterstereotypen, auf zweierlei Weise Einfluss auf die individuelle Geschlechtsrollenidentität: Im Sinne einer Orientierungshilfe wirken sie zunächst im Rahmen der geschlechtlichen Identitätsfindungsprozesse – vermittelt über die empfundene Geschlechtsidentität – auf das individuelle Geschlechtsrollen-Selbstkonzept (Asendorpf, 2007; Rendtorff, 2002). Auf der anderen Seite kann eine Person, die mit der zugewiesenen Geschlechterrolle einhergehenden stereotypen Vorstellungen bewusst durchbrechen und geschlechtsgruppenübergreifende Attribute in das eigene Selbst integrieren. Diese *cross-gender* erworbenen Verhaltensweisen können wiederum im Zuge der *doing-gender-Prozesse* (West & Zimmermann, 1987) rollen-nonkonform präsentiert werden.

Im Falle eines geschlechtstypischen Verlaufs sollte jedoch eine Übereinstimmung zwischen der aufoktroyierten gesellschaftlichen Geschlechterrolle und dem selbst inszenierten *gender* vorliegen. Eine Person wird bspw. als eindeutig biologisch weiblich geboren (*sex*), wodurch dieser Person die weibliche Geschlechterrolle zugewiesen wird (*gender*). Gleichzeitig empfindet diese Person sich auch als weiblich (*Geschlechtsidentität*) und nimmt in der Folge die stereotyp-femininen Attribute in ihr Geschlechtsrollen-Selbstkonzept auf (*Geschlechtsrollenidentität*). Daraus resultiert schließlich ein stereotyp-feminines Verhalten bzw. Performen (*gender*) und somit die Bestätigung der vormals aufoktroyierten Geschlechterrolle.

Im Falle einer von dem biologischen Geschlecht abweichenden *Geschlechtsidentität* kann die zugewiesene Geschlechterrolle in der Gesellschaft jedoch auch in Folge von *doing-gender*-Prozessen (nach West & Zimmermann, 1987) an die empfundene *Geschlechtsidentität* angeglichen werden: So werden an ein biologisch männliches Individuum (*sex*), welches sich jedoch als weiblich charakterisiert (*Geschlechtsidentität*), dennoch maskuline Geschlechterrollenerwartungen in Form der zugewiesenen Geschlechterrolle herangetragen (*gender*). Basierend auf der empfundenen Geschlechtsidentität wird diese Person jedoch gleichzeitig die femininen Geschlechterstereotype in das Selbstkonzept integrieren (*Geschlechtsrollenidentität*). Durch eine gelungene Darstellung (*doing gender*) der so entstandenen *Geschlechtsrollenidentität* vermag die Person schließlich auf die ihr einst zugewiesene Geschlechterrolle (*gender*) Einfluss zu nehmen und ihr *gender* an die empfundene Geschlechtsidentität anzupassen (Gildemeister & Wetterer, 1992; Fahrenwald, 2012).

Die so angepasste Geschlechterrolle kann wiederum unter Umständen in Form von geschlechtsangleichenden Maßnahmen (bspw. Operationen, Hormonbehandlungen) oder auch nur durch eine angepasste Wahrnehmungsänderung (Hagemann-White, 1988) auf das biologische Geschlecht (*sex*) Einfluss nehmen.

Insgesamt geschehen die skizzierten Wechselwirkungen der Geschlechterebenen demnach vor dem Hintergrund der gesellschaftlich verankerten Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype. Die nachfolgenden Kapitel sollen diese beiden Konstrukte daher näher in den Blick nehmen. Dabei soll neben der Klärung der Begrifflichkeiten auch auf die Prozesse zur gesellschaftlichen Implementierung der Geschlechterstereotype sowie auf ihren Beitrag zu der geschlechtsbezogenen Ausdifferenzierung bereichsspezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte eingegangen werden.

3.4 Geschlechterstereotype und ihre Wirkmechanismen

Auf welche Weise die gesellschaftlich aufoktroierten Stereotypen ihre Wirkung entfalten, ist bereits Gegenstand zahlreicher theoretischer und empirischer Auseinandersetzungen. Im Folgenden wird zunächst näher auf Geschlechterrollen und -stereotype eingegangen, bevor unterschiedliche Ansätze zu ihren Wirkungen beschrieben werden. Dabei lässt sich insbesondere der sozialisationstheoretische von dem situationstheoretischen Ansatz differenzieren. Aus sozialisationstheoretischer Perspektive wird davon ausgegangen, dass die

bestehenden Geschlechterstereotype zu relativ stabilen geschlechtsspezifischen Unterschieden führen, während der situative Ansatz eher von temporären stereotypinitiierten Effekten ausgeht (Ihme & Tausendpfund, 2019; Hannover, Wolter & Zander, 2017; Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012; Kuhn, 2005).

3.4.1 Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype

Insgesamt muss ein Mensch im Laufe seines Lebens unterschiedliche sozialen Rollen ausfüllen (bspw. im beruflichen Bereich), wobei die Geschlechterrolle wohl als die fundamentalste gesellschaftliche Position verstanden werden kann (Spreng, 2005). Sie tangiert alle relevanten Bereiche des alltäglichen Lebens und erstreckt sich über die komplette Lebensspanne (ebd.). Gleichzeitig beeinflusst sie die Übernahme anderer Rollen innerhalb einer Gesellschaft, wodurch auch diese Handlungen geschlechtskonform gelenkt werden (ebd.). Geschlechterrollen fungieren quasi als gesellschaftliche *Platzanweiser* für männliche wie weibliche Wesen und enthalten dabei alle relevanten geschlechtsspezifischen Rollenvorstellungen (Mader, 1980; Degele, 2008). Theoretisch finden sie ihren Ausgangspunkt in der *Role theory* (Linton, 1936), wobei die sozial geteilten Erwartungen an Mitglieder einer bestimmten Gruppe thematisiert werden, welche schließlich in einen Verhaltenskanon überführt werden (Eckes, 2008).

Kroll (2002) bezeichnet die *gender role* grundsätzlich als die nach Außen präsentierten Geschlechtsmerkmale (bspw. Kleidung, Frisur). So stehen die Geschlechterrollen grundsätzlich im engen Zusammenhang mit den jeweiligen Geschlechterstereotypen. Wolter (2020) definiert Stereotype im Allgemeinen wie folgt: „*Unter Stereotypen verstehen wir demnach, dass Personen, die eine Gruppenzugehörigkeit teilen (jeweiligen sozialen Kategorien angehören), bestimmte Merkmale (z. B. Verhaltensweisen, Personeneigenschaften, Einstellungen) zugewiesen werden*“ (Wolter, 2020, S. 4).

Nach Vinz und Schiederig (2010) stellen Stereotype demnach „*stark vereinfachte Verallgemeinerungen, schablonenhafte Beurteilung und tief verwurzelte Vorstellungen über Gruppeneigenschaften*“ (S. 15) dar.

Beziehen sich stereotype Vorstellungen nun auf das Geschlecht, ist damit das sozial geteilte Wissen über die angeblich charakteristischen Wesensmerkmale der unterschiedlichen Geschlechter gemeint (Eckes, 2008; Wolter, 2020). Geschlechterstereotype werden auch als „*sämtliche generalisierte Meinungen über die Geschlechtergruppen als Ganzes bzw. über einzelne Personen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe*“ (Spreng, 2005, S. 18) definiert. Im Sinne der oben (siehe Kapitel 3.3.1) beschriebenen *Gender-Schema-Theorie*

(Bem, 1981a; Martin & Halverson, 1981) können Stereotype aber auch als kognitive Schemen interpretiert werden, welche zunächst mental gesichert und später automatisch abgerufen werden. Auf diese Weise werden neue Informationen direkt entsprechend der Geschlechterschemen wahrgenommen und gedeutet (Wolter, 2020). Sobald das biologische Geschlecht eines Individuums identifiziert wurde, finden Geschlechterstereotype bzw. Geschlechterschemen oftmals unbewusst Anwendung (Hannover, 2006, S. 468).

In erster Linie entsteht ein Stereotyp aus der Gesellschaft heraus. Es können jedoch ebenso individuelle Züge enthalten sein (Asendorpf, 2007). So spricht Eckes Geschlechterstereotypen generell einen dualen Charakter zu (Eckes, 2008). Neben den sozialgeteilten Ansichten zu geschlechtsbezogenen Attributen seien sie Ausdruck des persönlichen Wissensstandes. Aus beiden Perspektiven betrachtet seien wiederum sowohl deskriptive wie präskriptive Anteile enthalten (ebd.). Die deskriptive Komponente zeige sich aufgrund der bloßen Wiedergabe der tradierten Überzeugungen über geschlechtsbezogene Eigenschaften einer Person, während sich die präskriptiven Aspekte in den gesellschaftlichen Erwartungen an die Verhaltensweisen beider Geschlechter widerspiegeln (ebd.).

Generell können Geschlechterstereotype auch als gesellschaftliche Urteile begriffen werden, um Personen in vorgefertigte Raster einzuordnen (Bischof-Köhler, 2006). Diese Raster verhelfen jedoch auch dazu Komplexität zu reduzieren, indem sie unbekannte Personen bestimmten Gruppen zuordnen, welche wiederum mit bestimmten Merkmalen gekennzeichnet sind. Durch diese Vereinfachung der Realität wird also die schwer zu fassende Informationsdichte des Alltags verringert, sodass bspw. der Kontakt mit fremden Personen erleichtert wird (Vinz & Schiederig, 2010). Wie oben (siehe Kapitel 3.3.1) bereits beschrieben, dienen sie während des Identitätsfindungsprozesses ebenso als Orientierungshilfe (Schenk, 1979; Vinz & Schiederig, 2010).

Wenn Gruppenmitglieder jedoch mit bestimmten Merkmalen versehen werden, werden ihnen gleichzeitig andere Eigenschaften bzw. Fähigkeiten abgesprochen. Bezogen auf die *gender*-Debatte werden Mitgliedern des männlichen Geschlechts meist Attribute mit einer höheren (ökonomischen) Relevanz zugeschrieben, weshalb Stereotype auch entscheidende Prädiktoren geschlechtsbezogener Diskriminierung darstellen (Vinz & Schiederig, 2010; Sieverding, 1999). So werden Geschlechterrollen aus feministischer Perspektive auch als Machtwerkzeug des Patriarchats begriffen (Kroll, 2002). In Form eines geschlechtsspezifischen Rollenzwangs werde die Frau diskriminiert und als defizitärer Gegenentwurf zu dem männlichen Ideal gedacht (ebd.). Dabei können die beiden Konstrukte Geschlechterstereotype

und Geschlechterrollen nicht wirklich als trennscharf betrachtet werden, da sich beide – unabhängig von der eigentlichen Geschlechtsidentität – an dem biologischen Geschlecht und dem damit verbundenen starren System der Zweigeschlechtlichkeit orientieren (Bischof-Köhler, 2006).

Im Allgemeinen werden Frauen eher mit der Rolle der Hausfrau und Mutter assoziiert, während Männern die Funktion des *Ernährers* zugesprochen wird (Vinz & Schiederig, 2010). So inkludieren die weiblichen Geschlechterstereotypen neben den oben beschrieben durchaus positiv besetzten expressiven Attributen (bspw., *hilfreich, verständnisvoll*; Kapitel 3.3.2) auch dependente Persönlichkeitseigenschaften (bspw. *abhängig, schwach*; Sievering, 1999, S. 38; Hannover & Wolter, 2019, S. 202–203; Hannover et al., 2014, S. 154–155). Männliche Geschlechterstereotype implizieren mit ihrem instrumentellen Charakter (bspw. *unabhängig, stark, durchsetzungsfähig, ehrgeizig*) hingegen regelrecht die dominierende Geschlechterrolle (Hannover & Wolter, 2019, S. 202–203; Hannover et al., 2014, S. 154–155; Eckes, 1997, S. 57–58; Harris, 2000, S. 333–334).

Für den akademischen Bereich bedeutet dies, dass Geschlechterstereotype auch im Zusammenhang mit bereichsspezifischen Kompetenzzuschreibungen stehen. Mädchen werden dabei eher verbale und Jungen eher mathematisch-naturwissenschaftliche Fähigkeiten zugeschrieben (Hannover, Wolter & Zander, 2017). Zu den stereotypen Vorstellungen bezüglich der unterschiedlichen Fächer haben Hannover und Kessels (2002) Jugendliche (N = 631, 48 % Mädchen, 52 % Jungen) gefragt, ob es sich bei insgesamt 11 Fächern eher um ein Jungen- oder Mädchenfach handelt (inkl. *weder-noch-Option*). Obgleich die *weder-noch-Kategorie* bei fast allen Fächern am häufigsten angegeben wurde (mit Ausnahme von Kunst und Musik), legen die deskriptiven Analysen tendenziell die stereotype Geschlechterzuordnung offen (Jungenfach = Erdkunde, Geschichte, Arbeitslehre, Mathe, Chemie, Physik, Sport; Mädchenfach = Kunst, Musik, Fremdsprachen, Biologie, Deutsch, ebd.). Für das Fach Biologie zeigt sich demnach trotz eines naturwissenschaftlichen Schwerpunktes abermals eine eher weibliche Konnotation. Mit nahezu 50 % ordnen die Jugendlichen die beiden Fächer Physik und Sport am deutlichsten dem männlichen Geschlecht zu, während die Fächer Kunst und Musik (zw. 55 %–60 %) am stärksten als Mädchenfach klassifiziert wurden (ebd.).

Auch die Wahrnehmung von bestimmten Handlungsweisen kann von den bestehenden Stereotypen beeinflusst werden. Mitunter können identische Verhaltensweisen aufgrund unterschiedlicher Geschlechter völlig divergent interpretiert werden (Bittner, 2011). Während also beispielsweise die Durchsetzungsfähigkeit bei Frauen negativ konnotiert ist und mitunter auch als aggressiv gedeutet wird, werden derlei *agentische* Verhaltensweisen bei Männern eher

positiv bewertet (Abele, 2013). Auch im schulischen Kontext können die bestehenden Geschlechterstereotype beispielsweise die Wahrnehmungen von Lehrkräften beeinflussen. So verdeutlichen einige Studienergebnisse, dass Lehrkräfte trotz gleicher Leistungen der Schüler:innen, stereotypkonforme Kompetenzannahmen äußern (Robinson-Cimpian et al., 2014; Keller, 2001; Tiedemann, 2000a).

Der Grund dafür liegt eventuell darin, dass Stereotype auf das Erinnerungsvermögen Einfluss nehmen können, indem fehlende Puzzleteile rollenkonform gedeutet werden (Spreng, 2005). Dabei geraten tatsächliche Unterschiede zwischen den Personen innerhalb der unterschiedlichen Gruppen in den Hintergrund (Wolter, 2020). Mögliche Überschneidungen zwischen den Geschlechtern werden auf diese Weise ignoriert und tatsächliche Geschlechterdifferenzen illegitim pauschalisiert und dramatisiert. Eine Widerlegung der geschlechtsbezogenen Stereotype kann im Zuge dessen kaum stattfinden (Asendorpf, 2007).

Dennoch können Stereotype und Geschlechterrollen theoretisch zeitlich wie räumlich divergieren, da sie sich an den jeweiligen historischen bzw. kulturellen Gegebenheiten orientieren (Spreng, 2005; Vinz & Schiederig, 2010). Insbesondere die Anpassung an historische Veränderungen geschieht aufgrund der tiefen Verinnerlichung der bestehenden Anschauungen jedoch nur schleppend (von Ow & Husfeldt, 2011). So gelten Stereotype jeglicher Form – sowohl auf persönlicher als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene – als besonders veränderungsresistent (Schenk, 1979; Spreng, 2005).

Obgleich die tradierten Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype in nahezu allen Bereichen als überholt bzw. obsolet und insbesondere als unangemessen gelten, lässt sich deren unaufhörlicher Einfluss nicht verleugnen (Spreng, 2005). Insbesondere die negativen Ansichten, welche Personen bereits im Kindesalter über sich und andere erwerben, lassen sich nur schwer überwinden (Lohaus & Vierhaus, 2019). Die gesellschaftlich konstruierte und propagierte Geschlechterordnung schafft so eine Wirklichkeit, welche durch die wiederholte Erfüllung dieser Stereotype erneut bestätigt und somit auch gefestigt wird. So decken sich die im Stereotyp inbegriffenen Anschauungen nicht selten mit der vorgefundenen Realität bzw. bereichsspezifischen Geschlechterverteilung (Asendorpf, 2007). Auf welche Weise sich die vorherrschenden Geschlechterstereotype im Rahmen der Sozialisation manifestieren, wird Gegenstand des folgenden Abschnittes sein.

3.4.2 Sozialisationstheoretische Ansätze zur Erklärung von Geschlechterdifferenzen

Die wohl am häufigsten rezipierte Erklärung, für die kaum zu überwindbaren gesellschaftlich verankerten Geschlechterstereotype stellen die sozialisationstheoretischen Ansätze dar (Kuhn, 2005). Hierbei wird davon ausgegangen, dass die individuelle Auseinandersetzung mit der nach Geschlecht kategorisierten Umwelt entsprechende Persönlichkeiten mit den einhergehenden rollenkonformen Verhaltensweisen hervorbringt (Hagemann-White, 2002). Dieser Kreislauf führt demnach zur Reproduktion der erlernten Strukturen (ebd.).

Dabei schildern Stroebe, Jonas und Hewstone (2002) Sozialisation als Prozess „über den sich Menschen die Verhaltensregeln und die Überzeugungs- und Einstellungssysteme aneignen, die eine Person dazu befähigen, effektiv als Mitglied einer Gesellschaft zu funktionieren“ (S. 54).

Die Sozialisation schreitet voran, indem das sozialisierte Individuum verstärkt an den sozialen Praxen teilnimmt, sie aktiv mitgestaltet und die vorstrukturierten Rollenvorstellungen übernimmt (Bilden, 1998). Hinsichtlich der Sozialisation können drei Blickwinkel differenziert werden: So geschieht Sozialisation aus sozialer (Erwerb von Werten, Normen, Verhaltenserwartungen), psychologischer (Entwicklung einer Geschlechtsrollenidentität) und pädagogischer (Entwicklung zu einer erwünschten Persönlichkeit) Perspektive (Gruber, Prenzel & Schiefele, 2001).

Bei dem Sozialisationsprozess werden die Kinder bzw. Heranwachsenden von unterschiedlichen Instanzen gelenkt: Als primäre Sozialisationsinstanz gilt dabei das Elternhaus, aber auch Gleichaltrige (*Peers*), die Schule und die Medien tragen je nach aktueller Entwicklungsphase als sekundäre Sozialisationsagent:innen einen entscheidenden Anteil zur Verinnerlichung bzw. Ausprägung geschlechtstypischer Verhaltensweisen bei (Kuhn, 2005).

Geschlechtsspezifische Sozialisation

Welches Verhalten als rollenkonform gilt, wird demnach erst im Rahmen der Sozialisationsprozesse erlernt (Lorber, 1999), wobei Mädchen und Jungen ausgehend von ihren Sozialisationsinstanzen im Laufe ihrer Entwicklung unterschiedliche Sozialisationserfahrungen sammeln (Eccles, 1983).

Innerhalb des bipolaren Geschlechterrasters beginnt der aufoktroierte Positionierungsprozess zu einem der beiden Pole bereits mit der Geburt (siehe Kapitel 3.1): „Und jedes Kind, das in eine Kultur hineingeboren wird, bekommt darin seinen Platz zugewiesen und die Interpretationen über seine ‚Natur‘ von Anfang an mitgeteilt“ (Rendtorff, 2002, S. 58).

Ausgehend von ihrem biologisch zugeordneten Geschlecht sehen sich bereits Säuglinge mit

unterschiedlichen stereotypentsprechenden Erwartungen und daraus resultierenden Verhaltensweisen konfrontiert (Hannover & Kessels, 2008; Möller & Trautwein, 2015). In der Literatur lassen sich drei unterschiedliche Arten der Beeinflussung durch Sozialisationsinstanzen identifizieren:

Erstens passen Eltern (wie auch Dritte) ihr Verhalten unbewusst an das kindliche Geschlecht an, welches sich bereits in dem elterlichen Spielangebot widerspiegelt (Blank-Mathieu, 1996). Während Jungen vermehrt zu männlich konnotierten Spielgelegenheiten (bspw. Fußball, Autos, naturwissenschaftliches Spielzeug) angehalten werden, werden Mädchen überwiegend stereotyp weibliche Spielangebote (bspw. Pferde, Puppen, kreatives Spielzeug) offeriert (Jacobs & Bleeker, 2004). Auf diese Weise werden den Kindern – unabhängig von ihren eigentlichen Interessen – unterschiedliche Opportunitätsstrukturen zum Erlernen spezifischer Kompetenzen bereitgestellt (Hannover, Wolter & Zander, 2017).

Zweitens fließen die elterlichen geschlechtsbezogenen Erwartungen und Überzeugungen auch in die Bewertung des kindlichen Verhaltens ein, welches entsprechende Reaktionen nach sich zieht (Lohaus & Vierhaus, 2019). In Form von rollenkonformen Konditionierungen werden diese Prozesse in der *Bekräftigungstheorie* zusammengefasst: „*Die Bekräftigungstheorie sieht den Einsatz von Belohnung und Bestrafung durch Erziehungsinstanzen als wesentliche Einflussgrößen auf geschlechtsspezifische Auftretenswahrscheinlichkeiten für bestimmte Verhaltensweisen*“ (ebd., S. 229).

So wird rollenkonformes Agieren des Kindes verstärkt und nonkonformes Verhalten sanktioniert oder ignoriert (von Ow & Husfeldt, 2011; Faulstich-Wieland, 2000a, 2000b). Theoriekonform führen die Belohnungen zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für eine Verhaltenswiederholung, wohingegen Sanktionierungen die Wahrscheinlichkeit für ein erneutes Auftreten reduzieren (Hannover, 2008).

In diesem Kontext ermittelten Langlois und Downs (1980), dass sowohl Eltern als auch *Peers* verstärkt auf stereotypkonformes Spielverhalten Einfluss nehmen, indem sie das kindliche Spiel durch Belohnungen und Bestrafungen lenken. Dabei belohnen Mütter häufiger das stereotypentsprechende Agieren ihrer Töchter (nicht ihrer Söhne), während die Gruppe der Gleichaltrigen insbesondere dazu neigt, gegengeschlechtliches Verhalten zu bestrafen (ebd.).

Hastings und Coplan (1999) konnten darüber hinaus nachweisen, dass Mütter aggressives und oppositionelles Verhalten ihrer Töchter stärker sanktionieren und dort auch mehr elterliche Einflussmöglichkeiten erwarten als bei ihren Söhnen. Das väterliche Verhalten entspricht

jedoch weitaus konsequenter den Annahmen der Bekräftigungstheorie, da sie unabhängig vom Geschlecht ihres Kindes rollenkongruentes Verhalten belohnen und gruppeninkongruentes Verhalten bestrafen (Oerter, 1998; Lohaus & Vierhaus, 2019).

Zudem deuten unterschiedliche Befunde darauf hin, dass die geschlechterstereotypen Erwartungshaltungen der Eltern entschieden zu rollenkonformen Ausrichtungen der motivationalen kindlichen Orientierungen im schulischen Kontext beitragen (u. a. Budde, 2008; Mösko, 2011). Bei einer negativen Beeinflussung wird von einem *Golem-Effekt* gesprochen, während der positive Einfluss auf die stereotypbegünstigte Gruppe als *Pygmalioneffekt* bezeichnet wird (von Ow & Husfeldt, 2011, S. 23). Diese Effekte wurden insbesondere in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Domänen beforscht. So zeigen beispielsweise die stereotypkonformen Erwartungen der Eltern einen positiven Effekt auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Selbstkonzepte der Jungen, wohingegen diese bereichsspezifischen Selbstkonzepte der Mädchen dadurch negativ beeinflusst werden (Jacobs, 1991; Frome & Eccles, 1998; Ziegler, Broome & Heller, 1999; Tiedemann, 2000b; Jacobs, Davis-Kean, Bleeker, Eccles & Malanchuk, 2005; Jacobs & Bleeker, 2004; Mösko, 2011).

Diese lerntheoretischen Ansätze gehen also davon aus, dass stereotypbeeinflusstes Verhalten – impliziert sind stereotypkonformes Unterstützungsverhalten durch die Eltern und spezifische Reaktionen auf geschlechtstypisches bzw. -untypisches Agieren der Kinder – eine Prämisse für rollenkonformes Verhalten der Kinder darstellen (Lohaus & Vierhaus, 2019).

So existieren diverse Befunde, dass die wohlmöglich unbewusst stattfindende geschlechtsspezifische Sozialisation im Elternhaus auf den elterlichen Glauben an Geschlechterstereotype basiert (u a. Alfermann, 1996; Eccles et al., 1990; Jacobs, 1991; Tiedemann, 2000a; Dresel et al., 2001; Mösko, 2011).

Diese Mechanismen, die aus den stereotypgebundenen Erwartungen heraus resultieren, werden in der Theorie der *selbsterfüllenden Prophezeiung* (Merton, 1948) veranschaulicht. Dieser Kreislauf basiert auf den gesellschaftlich aufoktroierten stereotypisierten Erwartungen, welche intra- und interpersonell auf eine Person einwirken und schließlich in das erwartete Verhalten münden, wodurch die Stereotype erneut bestätigt werden (Hannover, Kessels & Wolter, 2011; Wolter, 2020; Aronson, Wilson & Arkert, 2014). Die zwischen den Geschlechtern diskriminierenden Erfahrungen und Opportunitätsstrukturen können demnach dazu führen, dass Jungen und Mädchen sich unterschiedlich respektive stereotypkonform entwickeln (Eccles, Jacobs et al., 1993).

Den *dritten hier vorgestellten* lerntheoretischen Ansatz stellt *das Lernen am Modell* dar. So beschreibt bereits Bandura (1971) das Modelllernen im Rahmen seiner *Sozialkognitiven Lerntheorie* in zwei Phasen (*Aneignungsphase* und *Ausführungsphase*), welche jeweils in zwei Prozessschritte untergliedert sind (*Aufmerksamkeits-* und *Behaltensprozesse* in der *Aneignungsphase* und *Reproduktions-* sowie *Verstärkungs-* bzw. *Motivationsprozesse* in der *Ausführungsphase*).

Insgesamt wird bei der Annahme des Modelllernens aber davon ausgegangen, dass Kinder zunächst durch das gleichgeschlechtliche Elternteil und später durch *Peers* und gleichgeschlechtliche Rollenvorbilder in den Medien, stereotypkonforme Verhaltensweisen erlernen (Lohaus & Vierhaus, 2019). Grundvoraussetzung sind jedoch die oben beschriebenen (siehe Kapitel 3.3.1) kognitiven Fähigkeiten sich mit einem Individuum des gleichen Geschlechts zu identifizieren, ehe es als geeignete Rollenvorbilder fungieren kann (ebd.). Sozialisationsinstanzen, mit denen sich die Kinder bzw. die Jugendlichen am ehesten identifizieren können, werden in ihrer Funktion als Rollenvorbilder imitiert (Bandura, 1971; Edelman, 1996). Auf diese Weise werden typische Verhaltensweisen für das eigene Geschlecht durch Beobachtung erlernt (ebd.). Bandura (1971) geht davon aus, dass sich Kinder in der Aneignungsphase lediglich die Imitationsobjekte wählen, die sie – bspw. aufgrund großer Ähnlichkeit oder einer emotionalen Bindung – besonders interessant finden. Selbst wenn externe Stimuli (Belohnung oder Bestrafung) bei der anfänglichen Nachahmung kaum eine Rolle spielen, kommen sie nach der anfänglichen Ausführung (*Reproduktionsprozess*) zum Tragen (Lohaus & Vierhaus, 2019). Bandura (1977) nimmt im Rahmen seiner Verstärkungs- und Motivationsprozesse an, dass die erlebten Erfolge mit dem reproduzierten Verhalten, das Erlernte erst verstärken und dazu motivieren, diese Handlungsweisen nachhaltig in das eigene Verhaltensrepertoire zu überführen.

Auch für den akademischen Kontext existieren Befunde, dass Mädchen in stark männlich konnotierten Bereichen (Mathematik und Naturwissenschaften) von weiblichen Lehrkräften profitieren können, während das Geschlecht der Lehrkraft bei Jungen keinerlei Wirkung zeigt (Marx & Roman, 2002). Die Befundlage hinsichtlich der Relevanz des Geschlechts von Lehrkräften tendiert jedoch eher in eine marginale bis unbedeutende Richtung, sodass vielerorts keine Effekte ermittelt werden konnten (u. a. Carrington, Tymms & Merrell, 2008). Dieser Umstand negiert jedoch nicht zwangsläufig die Annahmen des Modelllernens. Vielmehr ist es möglich, dass Schüler:innen ihre Lehrkräfte nicht als geeignete Rollenvorbilder bzw. Identifikationsobjekte wahrnehmen und somit keine Imitationsprozesse ausgelöst werden.

Insofern scheint das Geschlecht allein Personen nicht als Identifikationsobjekte zu qualifizieren.

Die beschriebenen geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozesse stellen somit eine interaktive und sozial gerahmte Praxis dar, in der rollenkonformes Verhalten – durch Vorbilder, positive Reaktionen und passende Lerngelegenheiten – verstärkt und nonkonformes Verhalten sanktioniert bzw. erschwert wird (Ow & Husfeldt, 2011; Faulstich-Wieland, 2000a, 2000b).

Ursprünglich wurde der Einfluss der Gesellschaft auf die geschlechtsbezogene Sozialisation als nahezu omnipotent wahrgenommen, wobei dem einzelnen Individuum keinerlei Handlungsspielraum eingeräumt wurde (Fahrenwald, 2012). Mit der Einführung des oben beschriebenen *doing gender* Ansatzes (siehe Kapitel 3.2) wurde der einzelnen Person jedoch zugestanden, die eigene geschlechtsspezifische Sozialisation aktiv mitgestalten zu können (Hagemann-White, 1988).

Erwartungs-mal-Wert-Modell

Eccles und Kolleg:innen (u. a. Eccles, 1983; Wigfield & Eccles, 2000) haben mit ihrem *Erwartungs-mal-Wert-Modell* ein prototypisches Modell von den Wirkungsmechanismen der etablierten Geschlechterstereotype vorgelegt. Dabei stellt dieses Modell einen sozial-kognitiven Ansatz dar, der geschlechtsspezifische Sozialisationserfahrungen mit den kognitiven Verarbeitungsprozessen kombiniert.

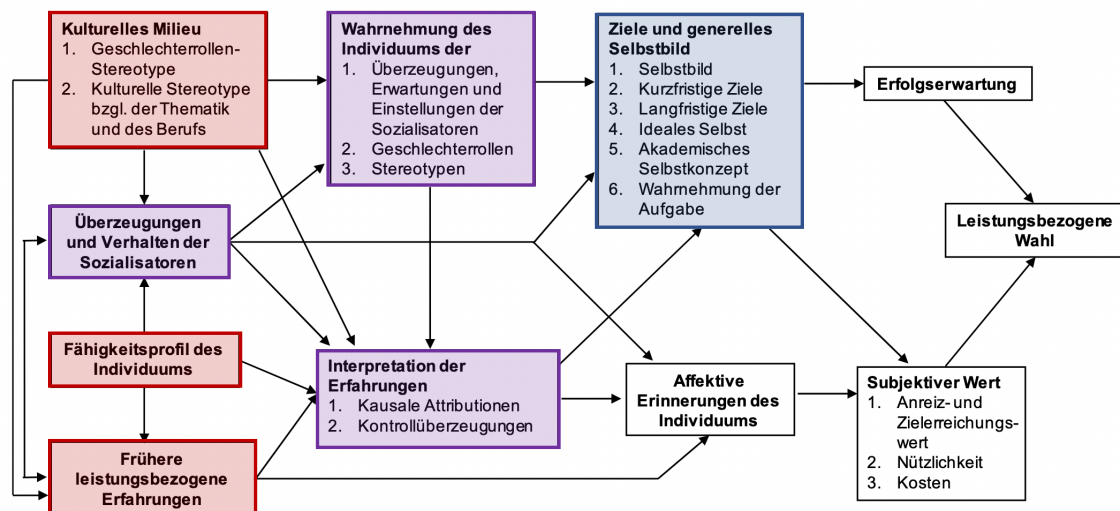
Grundsätzlich werden Handlungen im Rahmen von *Erwartungs-mal-Wert-Theorien* als Folge eines rationalen Entscheidungsprozesses angesehen (Kuhl, 1983). So berücksichtigen Individuen in ihrem Verhalten stets den erwarteten Nutzen und wählen sodann die erfolgversprechendsten – bezogen auf die angestrebten Ziele – Handlungsstrategien (ebd.). Die individuellen Differenzen in der Leistungsmotivation werden dabei durch die erwarteten Handlungsfolgen und den subjektiven Wert dieser Folgen determiniert ($M = E \times W$; u. a. Atkinson, 1957).

Eccles und Kolleg:innen (u. a. Eccles, 1983; Wigfield & Eccles, 2000; Eccles & Wigfield, 2002) übertrugen dieses psychologische Erklärungsmodell zur Bildung von Handlungsabsichten schließlich in den pädagogischen Bereich. Neben den Erwartungs- und Wertkomponenten integrierten sie in ihr Modell sozialkognitive Aspekte. Dadurch wirken nun unterschiedliche Umwelteinflüsse – ausgehend von den geltenden Geschlechterstereotypen und den darauf aufbauenden geschlechtsspezifischen Sozialisationserfahrungen – auf beide Haupt-

komponenten ein (Brüchner, 2007). Darüber hinaus interpretieren sie ihr Modell als bereichsspezifisch (Eccles et al., 1993; Wigfield & Eccles, 2000).

Im Folgenden sollen jedoch lediglich die modellimmanenten Einflüsse auf die kindlichen fachspezifischen Selbstkonzepte dargestellt werden (siehe *Abbildung 5*, AV *blau*, indirekt wirkende Variablen *rot* und direkt wirkende Variablen *violett* dargestellt):

Abbildung 5: Erwartungs-mal-Wert-Modell nach Wigfield & Eccles (2000, S. 69)



Anmerkungen: Relevante Felder farblich markiert; AV (*blau*), indirekte UV (*rot*) und direkt UV (*violett*).

Die fachspezifischen Selbstkonzeptfacetten werden im Rahmen des Modells in den *Zielen und dem generellen Selbstbild* verortet (Wigfield & Eccles, 2000; siehe *Abbildung 5*, *blau hinterlegt*). Die gesellschaftlich aufkotroyierten Geschlechterstereotype sind hingegen Bestandteil des modellimmanenten kulturellen Milieus (ebd., siehe *Abbildung 5*, *rot hinterlegt*). Das kulturelle Milieu wirkt jedoch nur indirekt über unterschiedliche Mediatoren auf das individuelle Selbstbild (inkl. fachspezifische Selbstkonzepte und soziale Identitäten). Ganz im Sinne der Annahmen über geschlechtsspezifische Sozialisationserfahrungen nehmen die Geschlechterstereotype zum einen über die Überzeugungen und Verhaltensweisen der Sozialisationsinstanzen (siehe *Abbildung 5*, *violett hinterlegt*) und zum anderen über die generellen kindlichen Wahrnehmungen dieser Geschlechterrollenerwartungen und -stereotype (siehe *Abbildung 5*, *violett hinterlegt*) auf das Selbstbild der Kinder Einfluss (Wigfield & Eccles, 2000). Hinsichtlich der Genese fachspezifischer Selbstkonzepte zeigen sich modell-

immanent aber auch Einflüsse von vorherigen Leistungserfahrungen (Noten oder Testresultate) (ebd., siehe *Abbildung 5, rot hinterlegt*). Gleichzeitig stehen diese Leistungserfahrungen mit den elterlichen Überzeugungen und Verhaltensweisen in einem reziproken Zusammenhang, wobei auf beide Komponenten – neben den vorherrschenden Geschlechterstereotypen – auch die tatsächliche Leistungsfähigkeit des Kindes einwirkt (ebd.). Darüber hinaus werden die Leistungserfahrungen vor dem Hintergrund der geltenden Geschlechterrollenstereotype interpretiert: So werden weder direkte Pfade von den Leistungserfahrungen noch von der grundsätzlichen Leistungsfähigkeit auf das kindliche Selbstkonzept angenommen. Vielmehr wird das fachspezifische Selbstkonzept von der Auswertung der Kausalattribution – in Form der Interpretation der Leistungen vor dem Hintergrund der Geschlechterstereotype und der eigenen Fähigkeiten – beeinflusst (ebd., siehe *Abbildung 5, violett hinterlegt*).

Wenn eine mathematisch begabte Schülerin also eine gute Note in Mathematik schreibt, könnte sie daraus schließen, diese Note lediglich aufgrund ihres stereotypkonformen Fleißes und nicht etwa aufgrund ihrer nonkonformen mathematischen Begabung erhalten zu haben. Diese Kausalattribution würde sich in der Folge – trotz guter mathematischer Leistungserfahrungen und Fähigkeiten – negativ in ihrem mathematischen Selbstkonzept manifestieren. Die Lernenden interpretieren die leistungsbezogenen Erfahrungen demnach zugunsten bzw. zulasten ihres domänenbezogenen Selbstkonzeptes, wobei sich gute Leistungen grundsätzlich ganz im Sinne des *I/E-Modells* von Marsh (1986, 1990) positiv auf die Ausdifferenzierung des entsprechenden fachspezifischen Selbstkonzeptes auswirken (u. a. Wigfield & Eccles, 2000). Jedoch kann der positive Effekt durch die Wahrnehmung der bereichsspezifischen negativen Stereotypisierung der Eigengruppe reduziert werden (Eccles, 2007).

Vor dem Hintergrund der fachspezifischen Selbstkonzeptgenese präsentiert das *Erwartungsmal-Wert-Modell* (u. a. Wigfield & Eccles, 2000) also unter anderem die stereotypbeeinflussten Wirkungen der elterlichen geschlechtsspezifischen Sozialisation, der geschlechtsbezogenen Sozialisationswahrnehmung im Allgemeinen sowie der Kausalattributionen der eigenen Leistungswahrnehmungen.

Stereotype können jedoch nicht nur durch langwierige Sozialisationsprozesse auf die Dispositionen der Schüler:innen Einfluss nehmen, sondern auch situativ ihre Wirkung entfalten. Auf welche Weise und vor allem unter welchen Bedingungen dies geschieht, soll im nachfolgenden Abschnitt thematisiert werden.

3.4.3 Situationstheoretische Ansätze zur Erklärung von Geschlechterunterschieden

Situationsspezifische Erklärungsansätze für geschlechtsbezogene Differenzen lassen sich von sozialisationstheoretischen Ansätzen differenzieren (Ihme & Tausendpfund, 2019). Dabei deuten unterschiedliche Befunde darauf hin, dass die situative Aktivierung gesellschaftlich verankerter Stereotype nicht nur auf Leistungen (u. a. Steele, 1997), sondern auch auf bestimmte Verhaltensweisen (u. a. Bargh et al., 1996) einwirken kann. Unabhängig davon, inwieweit die Personen dieser Stereotypisierung zustimmen, geschieht dabei eine stereotypentsprechende Beeinflussung (Hannover, Wolter & Zander, 2017). Die situative Aktivierung der Stereotype kann dabei sowohl positive als auch negative Folgen für die Mitglieder der stigmatisierten Gruppe nach sich ziehen, wobei die Wirkrichtung von der jeweiligen Perspektive abhängt (Ihme & Tausendpfund, 2019). In diesem Sinne würde sich beispielsweise das Stereotyp der mathematisch unbegabten Mädchen negativ auf das weibliche Geschlecht auswirken, während die Jungen davon profitieren müssten. Zur Erklärung dieser unterschiedlichen Wirkmechanismen werden in der psychologischen Forschung insbesondere drei Theorien diskutiert: Dabei beschreibt die *Stereotyp-Threat-Theorie* nach Steele (1997) den leistungsreduzierenden Effekt für die stigmatisierte Gruppe, wohingegen der *Stereotype-Lift-Effekt* (Walton & Cohen, 2003) bzw. der *Stereotype-Boost-Effekt* (Shih, Pittinsky & Ho, 2012) situativ eine leistungssteigernde Wirkung versprechen.

Stereotyp-Threat-Theorie

Im Rahmen der *Stereotyp-Threat-Theorie* (Steele, 1997) wird davon ausgegangen, dass die situative Aktivierung eines Stereotyps bedrohlich wirkt und unter bestimmten Umständen zu Leistungseinbußen bei Mitgliedern der negativ stereotypisierten Gruppe führt (Steele & Aronson, 1995; Steele, 1997).

Befindet sich eine Person in einer Testsituation in der zu befürchten ist, aufgrund eines negativen Gruppenstereotyps beurteilt zu werden oder durch das eigene Handeln dem negativen Stereotyp ungewollt zu entsprechen, empfinden diese Personen eine Art Bedrohung (Keller, 2008). Aus der als bedrohlich empfundenen Situation erwächst das Bedürfnis das Stereotyp zu widerlegen, welches kurioserweise erst zu einem situativen Leistungsabfall bei den Mitgliedern der stigmatisierten Gruppe führt (Schmader & Beilock, 2012; Schmader, Johns & Forbes, 2008). Dieses konzeptuelle Dilemma macht den *Stereotype-Threat-Effekt* aus. Situationen, in denen das Stereotyp bewusst aktiviert oder auch nur salient wird, bewirken bei den stigmatisierten Personen einen situativen Druck, der kurzfristig zu einem signifikanten Absinken unterhalb ihres tatsächlichen Leistungsniveaus führt (Schmader et al., 2008).

Insgesamt konnte der *Stereotyp-Threat-Effekt* bereits vielerorts nachgewiesen werden, wodurch er als empirisch gestützt gilt (u. a. Alter, Aronson, Darley, Rodriguez & Ruble, 2010; Schmader et al., 2009; Steele & Aronson, 1995; Ambady, Shih, Kim & Pittinsky, 2001; Keller, 2002; Keller & Dauenheimer, 2003; Cadinu, Maass, Frigerio, Impagliazzo & Latinotti, 2003; Lesko & Corpus, 2006; Vollmeyer, Püttmann & Imhof, 2009). Ihme und Tausendpfund (2019) fassen die Befunde aus der umfassenden Forschung um dieses Phänomen in vier Punkten zusammen: *Erstens* kann der *Stereotyp-Threat-Effekt* bei Mitgliedern von allen Gruppen, die von einem negativen Stereotyp betroffen sind, wirksam werden (ebd.). *Zweitens* muss dieses negative Stereotyp, in der entsprechenden Situation, durch ein bestimmtes Treatment aktiviert werden. Die Bewusst-Werdung der negativen Stereotypisierung kann dabei auf direkte (bspw. die Nennung des Stereotyps vor der Prüfungssituation) oder auf subtile (bspw. durch einen Hinweis zur Gruppenzugehörigkeit) Art geschehen (ebd.). *Drittens* kommt es eher bei herausfordernden Aufgabenstellungen zu einer Leistungsreduktion im Zuge einer *Stereotyp-Threat-Situation*. Die Bearbeitung weniger herausfordernder Aufgaben wird weitaus seltener durch den *Stereotyp-Threat-Effekt* behindert (ebd.). Auch Nguyen und Ryan (2008, S. 1324) ermittelten für besonders schwierige Aufgaben den stärksten leistungsmindernden Effekt durch die Aktivierung der negativen Stereotypisierung (Cohens $d = .43$). Und schließlich sind *viertens* auch bisher erfolgreiche Mitglieder der vom Stereotyp betroffenen Gruppe vor dem Einfluss der Stereotyp-Aktivierung nicht geschützt (Ihme & Tausendpfund, 2019). Insgesamt wird sogar davon ausgegangen, dass die Wahrscheinlichkeit einer empfundenen stereotypen Bedrohung mit Anstieg der subjektiven Kompetenzüberzeugung im stereotypbezogenen Bereich zunimmt (Ihme & Tausendpfund, 2019; Martiny & Gözl, 2011; Schmader, Johns & Forbes, 2008). Nguyen und Ryan (2008, S. 1323) kamen jedoch zumindest für den mathematischen Bereich zu dem Schluss, dass die Frauen mit einer moderaten mathematischen Kompetenzüberzeugung stärker von dem *Stereotyp-Threat-Effekt* betroffen sind ($d = |.52|$), als Frauen mit einer hohen Identifikation mit der mathematischen Domäne ($d = |.29|$). Insgesamt lässt sich bezüglich der Höhe des Effekts jedoch eine starke Varianz verzeichnen (Nguyen & Ryan, 2008). Vor diesem Hintergrund scheinen vor allem die Umstände relevant, die schließlich zu dem Ausmaß des postulierten Leistungsrückgangs führen (Eckert & Imhof, 2013; Martiny & Gözl, 2011).

So beschreiben Schmader et al. (2008) den *Stereotyp-Threat-Effekt* als kognitives Ungleichgewicht zwischen drei unterschiedlichen Elementen. In ihrem Modell fokussieren sie drei Voraussetzungen, deren Wechselwirkungen schließlich zu den unterschiedlichen Ausprägungen des *Stereotyp-Threat-Effekts* führen: Relevant sind dabei das *Konzept der Gruppe* (bspw. „Ich bin eine Frau.“), das *Konzept der Fähigkeitsdomäne* („Ich bin gut in

Physik.“) sowie das *Selbstkonzept* (bspw. „*Ich bin ein intelligentes Wesen*“) einer Person (Schmader et al., 2008, S. 338). Die Konfrontation mit einem negativen Stereotyp (bspw. „*Frauen sind schlecht in Physik.*“) hat nun zur Folge, dass sich die Konzepte im Widerspruch befinden (Rydell, McConnell & Beilock, 2009; Schmader et al., 2008). Diese Diskrepanz zwischen der negativen Erwartung aufgrund der Zugehörigkeit zu der stigmatisierten Gruppe einerseits und der individuellen Leistungserwartung angesichts der eigenen Fähigkeitsüberzeugung andererseits befördert die Wirksamkeit des *Stereotype-Threat-Effekts* (Rydell, McConnell & Beilock, 2009; Schmader et al., 2008). Zur Erklärung der Wirkzusammenhänge zwischen den drei Konzepten lassen sich bestimmte Mediatoren aufzeigen, die bei divergierender Ausprägung der involvierten Konzepte unterschiedliche Wirkungen befördern. Dabei benennen Schmader et al. (2008, S. 342–346) den *physiologischen Stress*, die *persönliche Bedeutsamkeit der Eigenleistung* sowie die *Regulation von negativen Gefühlslagen* als entscheidende Vermittler des *Stereotype Threat Effekts*. Bevor diese wirken können, müssen jedoch erst die oben genannten Voraussetzungen (bzw. das kognitive Ungleichgewicht aufgrund der Stereotypaktivierung) erfüllt sein (Identifikation mit Domäne sowie mit der stereotypisierten Gruppe).

Zunächst einmal ist jedoch das generelle Selbstkonzept als relevante Komponente für den *Stereotype-Threat-Effekt* zu benennen (Schmader et al., 2008), welches wie oben bereits beschrieben (siehe Kapitel 2.2.1) aus einer kognitiv-deskriptiven und einer affektiv-evaluativen Komponente besteht (Moschner & Dickhäuser, 2010; Shavelson et al., 1976). Im Rahmen der Forschung zu den Prämissen des *Stereotype-Threat-Effekts* wird insbesondere die affektive Selbstwertkomponente fokussiert (Lawrence & Crocker, 2009; Rydell & Boucher, 2010). So löst die gefühlte Bedrohung des Selbstkonzeptes – unter bestimmten Umständen – erst den leistungsreduzierenden Effekt aus (Schmader et al., 2008). Welche Prozesse nun im Falle einer Aktivierung der negativen Stereotypisierung der Eigengruppe geschehen, soll im Folgenden skizziert werden:

Dabei stellt die Manipulation der Stereotyp-Aktivierung, wodurch ein negativer Zusammenhang zwischen der Eigengruppe und der Domäne entsteht, die *erste* Prämisse des *Stereotype-Threat-Effekts* dar (Schmader et al., 2008). Der negative Zusammenhang wird umso stärker, je deutlicher dieser negativen Stereotypisierung zugestimmt (Schmader, Johns & Barquissau, 2004) oder je stärker das Stigmabewusstsein befördert (bspw. durch das Treatment) wird (Brown & Pinel, 2003).

Die Identifikation mit der eigenen und zugleich stigmatisierten Gruppe bildet den *zweiten* entscheidenden Modellparameter. Nur wenn der eigene Wert für eine Person (Selbstkonzept)

auch von dem Wert der eigenen Gruppe abhängt, also eine Identifikation vorliegt, löst ein gruppendegradierendes Stereotyp den propagierten Effekt aus (Eckert & Imhof, 2013; Schmader et al., 2008). So wird davon ausgegangen, dass ein *Treatment* in Form einer Aktivierung der Gruppenzugehörigkeit die Verbindung zwischen dem Selbst und der Gruppe manifestiert (Marx, Stapel & Muller, 2005). Unterschiedliche Studien belegen, dass auch ein derartiges Treatment (Shih, Pittinsky & Ho, 2012; Inzlicht & Ben-Zeev, 2000; Shih, Pittinsky & Ambady, 1999), oder eine generell hohe Gruppenidentifikation (Schmader, 2002), einen *Stereotype-Threat-Effekt* befördern.

Das *dritte* Element, das zu dem empfundenen Dilemma beiträgt, ist die positive Beziehung zwischen dem Selbst und der Domäne (Schmader et al., 2008). Nur wenn das generelle Selbstkonzept einer Person von der Leistungsfähigkeit in der stereotypbetreffenden Domäne abhängig ist, kann die empfundene Bedrohung den leistungsmindernden Effekt bewirken (ebd.). Studien konnten den Zusammenhang zwischen dem *Stereotype-Threat-Effekt* und dem individuellen Stellenwert einer guten Leistungserbringung in der entsprechenden Domäne nachweisen (Aronson et al., 1999; Stone et al., 1999).

Diese drei Grundvoraussetzungen werden nun von bestimmten Prozessen begleitet: Personen mit einer hohen Gruppenidentifikation (generell oder durch ein entsprechendes Treatment ausgelöst) werden also in Folge einer Aktivierung eines negativen Stereotyps versuchen, selbstwertsteigernde Maßnahmen zu ergreifen. Im Falle einer zusätzlich hohen Identifikation mit der stereotypbetreffenden Domäne entsteht ein Ungleichgewicht zwischen Selbst-, Gruppen- und Domänenassoziation (u. a. Cadinu, Maass, Frigerio, Impagliazzo & Latinotti, 2003; Lesko & Corpus, 2006; Keller, 2007; Rydell, McConnell & Beilock, 2009). Gleichzeitig werden aufgrund des empfundenen Dilemmas unterschiedliche kognitive Mechanismen freigesetzt, welche eine Art Blockadefunktion für die effektive Bearbeitung der Aufgaben einnehmen (Schmader et al., 2008). So werden zunächst psychologische Stressreaktionen ausgelöst, welche durch den starken Drang befördert werden, seinen eigenen bereichsspezifischen Erfolgserwartungen zu entsprechen und das Stereotyp anhand des bevorstehenden Leistungsnachweises zu widerlegen (Schmader et al., 2008). Zudem erhöht eine hohe Gruppenidentifikation mit der negativ stereotypisierten Gruppe, bei der Aktivierung eines gruppendegradierenden Stereotyps, auch die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten negativer Empfindungen wie Angst, Scham, Frust oder Ärger (Keller & Dauenheimer, 2003; Schmader et al., 2008). Aus dieser Kombination der *psychischen Stressreaktion*, der starken *Fixierung auf die Notwendigkeit einer guten Leistungserbringung* bei gleichzeitiger *negativer*

Emotionalisierung, resultiert eine Überforderung des kognitiven Arbeitsgedächtnisses aufgrund des starken Verbrauchs kognitiver Ressourcen (Martiny & Gözl, 2011). Auf diese Weise werden die zur Verfügung stehenden kognitiven Kapazitäten zur Bearbeitung des Leistungsnachweises reduziert, was eine temporäre Leistungsreduktion im Sinne des *Stereotyp-Threat-Effekts* zur Folge hat (Schmader et al., 2008).

Aus einer wiederholten Konfrontation mit der Aktivierung der negativen Stereotypisierung kann neben einer temporären Leistungsreduktion auch eine *Distanzierung* von der entsprechenden Domäne resultieren (Nussbaum & Steele, 2007). Dabei wird sich in Auseinandersetzung mit der als bedrohlich empfundenen Situation zunächst temporär von der Domäne distanziert, wodurch der Selbstwert der Person nicht länger von den Leistungen in der entsprechenden Domäne abhängig ist. Diese Art der temporären Distanzierung wird auch als *Disengagement* bezeichnet (Martiny & Gözl, 2011, S. 166). Auf diese Weise verliert die Bedrohung in der stereotypaktivierenden Situation an Gewicht, wodurch die Person gleichzeitig von dem starken Drang befreit wird, dieses Stereotyp widerlegen zu wollen (ebd.). Dieses kurzfristige *Disengagement* kann dadurch auch als gelungene Vermeidungsstrategie in einer *Stereotyp-Threat-Situation* gewertet werden (Nussbaum & Steele, 2007). Handelt es sich bei der Distanzierung nicht nur um ein kurzfristiges Phänomen, sondern um eine langfristige Etablierung im entsprechenden bereichsspezifischen Selbstkonzept, wird von einer *Disidentifikation* gesprochen (Martiny & Gözl, 2011, S. 167; Osborne & Walker, 2006, S. 563–577). Ferner konnten Osborne und Walker (2006) feststellen, dass eine besonders starke Identifikation eines stigmatisierten Gruppenmitglieds mit der stereotypbetreffenden Domäne langfristig zu einer vollständigen Vermeidung des Bereichs führen kann.

Insgesamt kann also für den *Stereotyp-Threat-Effekt* konstatiert werden, dass das Ausmaß des Effekts von dem Grad der individuellen Identifikation mit der Gruppe und der Domäne abhängig ist: Je höher beide Konstrukte ausgeprägt sind, desto mehr werden nach der Stereotyp-Aktivierung kognitive Ressourcen verbraucht, welches die Bearbeitung herausfordernder Aufgaben erschwert (Martiny & Gözl, 2011; Eckert & Imhof, 2013; Aronson, 2002; Aronson et al., 1999; Cadinu et al., 2003; Keller, 2007; Leyens, Desert, Croizet & Doreis, 2000; Stone et al., 1999; Schmader et al., 2008).

Stereotype-Lift-Theorie

Simultan zu der Beforschung des *Stereotyp-Threat-Effekts* verlaufen die Forschungsarbeiten zu den positiven Effekten von gesellschaftlich verankerten stereotypen Überzeugungen. So wird im Rahmen der *Stereotype-Lift-Theorie* (Walton & Cohen, 2003) davon ausgegangen, dass es im Falle einer situativen Konfrontation mit einer negativen Stereotypisierung der *Fremdgruppe* – aus einem sozialen Abwärtsvergleich heraus – zu einer Leistungsverbesserung bei Mitgliedern der stereotypbegünstigten Gruppe kommt. Das Stereotyp der mathematisch unbegabten Mädchen würde demnach – nach einer situativen Aktivierung – eine kurzfristig leistungssteigernde Wirkung bei den Jungen verursachen. Davon abzugrenzen ist der sogenannte *Stereotype Boost Effekt* (Shih, Pittinsky & Ho, 2012), wonach die leistungssteigernde Wirkung nicht in Folge einer negativen Stereotypisierung der *Fremdgruppe* entsteht, sondern nach der Konfrontation mit einem positiven Stereotyp über die eigene Gruppe.

Analog zu dem *Stereotype-Threat-Effekt* werden ähnliche Voraussetzungen und kognitive Mechanismen zur Beförderung von stereotypausgelösten Leistungssteigerungen diskutiert (Walton & Cohen, 2003; Shih et al., 2012; Hermann & Vollmeyer, 2017; Ihme & Tausendpfund, 2019). Neben der Notwendigkeit einer hohen Gruppenidentifikation (Armenta, 2010) scheint insbesondere die Bearbeitung von schwierigen Aufgaben für den leistungssteigernden Effekt essenziell zu sein (Ihme & Tausendpfund, 2019). Als ursächlich gilt ein kurzfristiger Anstieg der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, welcher den stereotypbegünstigten Gruppenmitgliedern dazu verhilft, die Frustration angesichts der Bearbeitung von herausfordernden Aufgaben zu überwinden (Walton & Cohen, 2003). Shih et al. (2012) sehen in der Verringerung von Angstzuständen und der Steigerung von Effizienz hinsichtlich der kognitiven Verarbeitungsprozesse relevante Mediatoren eines Leistungschubes nach erfolgter Stereotypaktivierung.

Ogleich bislang weitaus weniger Forschung zu den leistungssteigernden Wirkungen von Stereotypen vorliegt, lässt sich dennoch die Tendenz ausmachen, dass dieser Effekt eher klein ausfällt. So berichten bspw. Walton und Cohen (2003) in ihrer Meta-Analyse lediglich von einer geringen durchschnittlichen Effektstärke für den *Stereotype-Lift-Effekt* ($d = .24$, $p < .001$, S. 463).

Zu den Wirkungen der Geschlechterstereotype kann insgesamt festgestellt werden, dass sie sowohl positive (u. a. im Sinne des *Pygmalion- oder Stereotyp-Lift-Effekts*), als auch negative (u. a. *Golem- oder Stereotyp-Threat-Effekts*) Einflüsse auf die motivationalen Orientierungen von Schüler:innen entfalten können. Dies kann sowohl durch die Einflüsse geschlechts-

spezifischer Sozialisationserfahrungen (siehe Kapitel 3.4.2) und/oder durch situative Auslöser (siehe Kapitel 3.4.3) geschehen. Ferner konnte gezeigt werden, dass die unterschiedlichen Wirkmechanismen der Geschlechterstereotype – auch vermittelt über die verschiedenen Ebenen des Geschlechts (siehe Kapitel 3.3.3) – entschieden zur Herstellung geschlechtsspezifischer Unterschiede beitragen.

Angesichts der geschlechtsbezogenen Differenzen im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen (siehe Kapitel 2.3.3) soll nun im nächsten Kapitel der Frage nachgegangen werden, inwiefern diese Prozesse auch für die politische Bildung angenommen werden können. Dabei soll zunächst die Relevanz der Gender-Thematik im politischen bzw. politikdidaktischen Bereich geklärt werden, bevor mögliche Erklärungsansätze erörtert werden.

4 Gender und politische Bildung

Eine Prämisse für die oben darstellten Einflüsse des Geschlechts sind gesellschaftlich verankerte bereichsspezifische Stereotypisierungen. So geht Sauer (2010) – auch aufgrund der männlichen Dominanz im politischen Bereich (Boeser, 2012) – von dem Stereotyp der „*unpolitischen Frau*“ (S. 69) aus, welches politikbezogene Geschlechterdifferenzen perpetuiert. Weber schloss einst Frauen für ein derartiges Tätigkeitsfeld aus, da sie nicht die notwendigen heroischen und ehrenhaften Eigenschaften zur Ausübung politischen Handelns besäßen (Weber, 1992). Und nach wie vor existieren bestimmte Vorstellungen über die erforderlichen Persönlichkeitsmerkmale von Politiker:innen. So gelten eher *agentische* bzw. *instrumentelle* Attribute (bspw. durchsetzungsfähig, kalkulierend, aggressiv) als notwendige Eigenschaften in der institutionalisierten Politik (Holtz-Bacha, 2009). Da dieses Verhaltensrepertoire dem femininen Geschlechterstereotyp entgegenläuft (siehe Kapitel 3.4.1), kann in dieser Domäne von einer negativen Stereotypisierung des weiblichen Geschlechts ausgegangen werden (Sauer, 2010; Boeser, 2012; Oechsle & Wetterau, 2000). Ihme und Tausendpfund (2019) konnten bereits nachweisen, dass zumindest hinsichtlich des politischen Wissensstandes ein frauenbenachteiligendes Geschlechterstereotyp existiert.

Dieses Kapitel soll nun dazu beitragen, die grundsätzliche Relevanz der geschlechtsspezifischen Differenzen in den politischen Selbstkonzeptfacetten darzustellen und darüber hinaus die generelle Bedeutung der Gender-Thematik für die politische Bildung aufzuzeigen. Vor dem Hintergrund der oben (siehe Kapitel 2.3.1) berichteten Effekte des politischen Selbstkonzeptes auf die politische Partizipation(sbereitschaft), soll zunächst einmal die Brisanz

der Thematik im politischen Bereich dargestellt werden, indem die Geschlechterverteilung innerhalb der politischen Realität aufgezeigt wird. Angesichts der Wechselwirkungen des politischen Selbstkonzeptes mit anderen politischen Dispositionen im Jugendalter (siehe Kapitel 2.3.1) sowie deren Einfluss auf Partizipation(sbereitschaft) im Erwachsenenalter (u. a. Reinders, 2016), interessieren hier auch die geschlechtsbezogenen Unterschiede in anderen politischen Dispositionen.

In Anlehnung an den bereits dargestellten theoretischen Hintergrund zu den diesbezüglichen Erklärungsansätzen, wobei primär geschlechtsspezifische Sozialisationserfahrungen als ursächlich betrachtet werden, sollen nachfolgend politikbezogene Sozialisationserfahrungen als mögliche Ursachen im Fokus stehen. Dennoch werden der Vollständigkeit halber auch andere Erklärungsansätze für diese bereichsspezifischen Geschlechterunterschiede kurz umrissen.

Die Rolle des Unterrichts im Rahmen der geschlechtsspezifischen Sozialisation wurde auch in der politischen Domäne erkannt und Ansätze zu dessen Überwindung diskutiert. So sollen neben theoretischen Diskursen auch praktische Strategien zur Überwindung des *gender gaps* im politischen Bereich innerhalb des Politikunterrichts dargestellt werden.

4.1 Geschlechterspezifische Ungleichheiten in der politischen Repräsentation sowie den politischen Dispositionen im Jugendalter

Die Auswirkungen der gesellschaftlich determinierten Geschlechterhierarchisierung lassen sich ebenfalls im politischen Bereich vorfinden. Der Blick auf die aktuelle Geschlechterverteilung im politischen Sektor wirkt vor dem Hintergrund einer angestrebten Geschlechterdemokratie recht ernüchternd. So spricht Hoppe (2004, S. 5) von einer realisierten *Geschlechterdemokratie*, „wenn Männer und Frauen dauerhaft gleichberechtigt an politischen Entscheidungen und an gesellschaftlichen Ressourcen teilhaben“.

Die Geschlechterverteilung in der deutschen Parteienlandschaft sowie im deutschen Bundestag zeichnet jedoch ein anderes Bild: In nahezu allen größeren politischen Parteien ist der Anteil der Frauen als unverhältnismäßig anzusehen (Grüne 42.3 %, Die Linke 36.8 %, SPD 33.1 %, CDU 26.6 %, CSU 21.6 %, FDP 20.1 %, CSU 21.3 %, AfD 18.7 %; bpb, 2022). Bei der Betrachtung des Geschlechterverhältnisses in den jeweiligen Bundesfraktionen wird jedoch – mit Ausnahme der AfD – ein deutlich höherer Frauenanteil sichtbar (Grüne 59.3 %, Die Linke 53.9 %, SPD 42.2 %, CDU/CSU 23.9 %, FDP 25 %, AfD 11.5 %). Dabei beläuft sich der Frauenanteil im deutschen Bundestag insgesamt dennoch auf lediglich 35.05 % (Deutscher Bundestag, 2023). Gemessen an der Geschlechterverteilung in der Gesellschaft (aktueller

Frauenanteil in der Bundesrepublik beträgt 50.74 %; berechnet nach Statistisches Bundesamt, 2023), sprechen diese Indikatoren zur Identifizierung der politischen Teilhabe der Geschlechter immer noch für eine deutliche Unterrepräsentanz des weiblichen Geschlechts. Während das letzte Bundeskabinett noch einen leichten Männerüberhang aufwies (fokus.de), präsentiert zumindest das aktuelle Bundeskabinett – unabhängig von der derzeitigen männlichen Führung – ein vollkommen ausgeglichenes Geschlechterverhältnis. Zudem scheint die Ressortverteilung mitunter durchaus von der stereotypen Geschlechterverteilung abzuweichen bzw. diese nicht zwangsläufig zu unterstützen (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2023). Dabei trifft die geschlechterrollenübergreifende Bereichsleitung auf beide Geschlechter gleichermaßen zu (bspw. *Bundesministerium für Verteidigung* unter weiblicher Führung und *Bundesministerium für Arbeit und Soziales* unter männlicher Führung) (ebd.).

Zudem muss anerkannt werden, dass sich in den letzten Jahrzehnten durchaus einiges zugunsten einer realisierten Geschlechterdemokratie entwickelt hat. Obgleich der Soziologe Max Weber 1919 noch von einem eindeutig männlichen Berufsfeld ausging und Frauen die dafür notwendigen Fähigkeiten absprach (Weber, 1992), ist der Frauenanteil im deutschen Bundestag seit seiner Gründung 1949 kontinuierlich angestiegen. Während sich der Anteil in der ersten Wahlperiode noch auf 6.8 % belief (Feldkamp & Sommer, 2003, S. 16), konnte in der 18. Legislaturperiode (2013–2017) ein bisheriger Spitzenwert von 36.5 % verzeichnet werden (Feldkamp, 2014, S. 6). Auch die Entwicklung innerhalb der deutschen Parteien gestaltete sich auf eine ähnliche Weise (wohl auch aufgrund der vielerorts etablierten Frauenquoten). Allerdings verlief der Anstieg des Frauenanteils dort insgesamt etwas schleppender und weist mitunter auch eine rückläufige Entwicklung auf (bspw. Frauenanteilsverlust von 2.6 Prozentpunkten bei der FDP von 2001–2019; Niedermayer, 2020).

Gleichzeitig ist das Geschlechterverhältnis bei der Wahlbeteiligung der Bundestagswahlen seit nunmehr zwei Jahrzehnten nahezu ausgeglichen (Bundeswahlleiter, 2022).

Zudem wurde mit Angela Merkel zur Jahrtausendwende hin erstmals eine Frau zur Bundesvorsitzenden einer Volkspartei und im Jahr 2005 schließlich zur ersten Bundeskanzlerin gewählt. Diese Position hielt sie 16 Jahre (2005–2021) lang inne, welches seit Gründung der Bundesrepublik lediglich Altkanzler Helmut Kohl (1983–1998) gelang (bundeskanzler.de).

Eine derart lange weibliche Besetzung an der Spitze der Regierung beförderte angesichts der aktuellen Frauenanteile dennoch keine Parität auf Bundesebene.

Hoecker (2008) attestiert der Gleichstellung der Frauen im politischen Sektor seit der Jahrtausendwende gar eine Art Stagnation. Boeser (2012) führt diese Annahme – zu diesem Zeitpunkt – auf die Geschlechterverteilungen in den unterschiedlichen Landesparlamenten

sowie auf kommunaler Ebene zurück. Während der Frauenanteil in den Landesparlamenten aktuell zwar stark zwischen den unterschiedlichen Bundesländern variiert (27.30 % in Bayern bis 43.90 % in Hamburg; lpb-bw.de, Stand Mai 2022), liegt der Wert aktuell im Schnitt nur 1.63 Prozentpunkte unterhalb des Frauenanteils im Bundestag (33.28 % vs. 34.9 %). Zudem lassen sich im Vergleich zu den Landtagswahlen 2008 über alle Bundesländer hinweg deutlich mehr Zuwächse (in 11 Bundesländern) als Rückgänge (in 4 Bundesländern) verzeichnen (Vergleich aus Daten der bmfsfj.de und lpb-bw.de). Auf kommunaler Ebene zeigt sich jedoch in der Tat, dass lediglich 23.8 % der Mandate bei den letzten Kommunalwahlen auf Frauen entfielen (Fückel & Jacobs, 2020). Noch prekärer erscheint die Geschlechterverteilung in Rathäusern und Landratsämtern. So sind hierbei lediglich etwa zehn Prozent der Stellen von Frauen besetzt (bmfsfj.de).

Angesichts der Zahlen, dem schleppenden Vorwärtstkommen auf kommunaler Ebene und den zwischenzeitlichen Stagnationen bzw. Rückschlägen auf Länder- und Bundesebene (bspw. Rückgang des Frauenanteils im Bundestag von 5.8 Prozentpunkten von der 18. auf die 19. Legislaturperiode; Niedermayer, 2020), kann von einer realisierten Geschlechterdemokratie noch keine Rede sein.

Dennoch könnten die durchaus sichtbaren Fortschritte auch die Hoffnung generieren, das Geschlechterungleichgewicht mit zunehmenden Generationswechslern quantitativ (bspw. Anzahl der partizipierenden Personen) wie qualitativ (in Bezug auf den Einfluss der jeweiligen Position) überwinden zu können (Oberle, 2013a; Boeser, 2012). Gleichzeitig lässt sich jedoch feststellen, dass der Frauenanteil aktiver Mitglieder in den Jugendorganisationen der etablierten deutschen Parteien ebenfalls noch recht männlich dominiert ist, sodass keine der Jugendorganisationen ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis vorweisen kann. Im Schnitt beläuft sich der Frauenanteil in etwa bei 1/3 der Mitwirkenden, wobei die Grüne Jugend (ca. 47 %) und die Jusos (40 %) die Speersitze bilden und die JuLis (ca. 23 %) diesbezüglich das Nachsehen haben (Mittendorff, 2019). Um der Frage nach einem möglichen Generationswechsel nachzugehen, interessieren aber vor allem mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede in den politischen Dispositionen von Jugendlichen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in den politischen Dispositionen von Jugendlichen

Politische Dispositionen im Jugendalter gelten als relevante Prädiktoren für politische Partizipation im Erwachsenenalter (u. a. Reinders, 2016). Dabei stehen insbesondere das politische Interesse, das politische Wissen, die politische Partizipationsbereitschaft sowie das

politische Effektivitätsgefühl – als zentrale Dimensionen der Politikkompetenz (Detjen et al., 2012; siehe Kapitel 2.3.1) – im Fokus der politischen Bildung. Unterschiedliche Studien belegen nun die nach wie vor bestehenden geschlechtsspezifischen Differenzen in diesen zentralen Zielbereichen politischer Bildung. Neben den Geschlechtereffekten auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen, sollen im Folgenden auch die Geschlechterunterschiede in den anderen relevanten politischen Dispositionen näher beleuchtet werden sollen.

Politisches Interesse

Die vielerorts bestätigten Geschlechterunterschiede im politischen Interesse von Jugendlichen (u. a. Cicognani, Zani, Fournier, Gavray & Born, 2012; Böhm-Kasper, 2006) werden auch durch die Ergebnisse der jüngsten Shell-Jugendstudie (2019) gestützt (Schneekloth & Albert, 2020). Jedoch zeigt der Vergleich über die Zeit, dass sich die postulierte Geschlechterdifferenz zum jüngsten Erhebungszeitpunkt (2019) gegenüber den vorherigen Messzeitpunkten (2002, 2006, 2010, 2015) merklich verringert hat: Während die prozentualen Unterschiede in den Vorjahren zwischen 10 und 14 Prozentpunkten variierten, lag die Geschlechtsdiskrepanz zuletzt lediglich bei 6 Prozentpunkten (Schneekloth & Albert, 2020, S. 51). Das Autorenteam führt dies schlüssig auf den Einfluss der „*Fridays for Future*“-Initiative zurück, welche „*medial stark von jungen Frauen wie Greta Thunberg oder in Deutschland von Luise Neubauer*“ (ebd., S. 53) als Vorbildfunktion geprägt wurde.

Ferner scheinen sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede im politischen Interesse auch erst mit zunehmendem Alter herauszukristallisieren. So konnte der im Jugendalter ermittelte *gender gap* im politischen Interesse (u. a. Oberle & Leunig, 2017a; Westle, 2006; Boeser, 2002; DJI-Jugendsurvey, 2010; Schneekloth, 2010; Lange, Onken & Slopinski, 2013; Achour & Wagner, 2019) im Sachunterricht der Primarstufe – analog zu den Befunden zum fachspezifischen politischen Selbstkonzept (Weißeno et al., 2016) – bislang nicht beobachtet werden (Richter, 2014). Diese Annahme stützen ebenfalls unterschiedliche Interventionsstudien zum Thema der Europäischen Union. So konnten Oberle und Kolleg:innen im Rahmen der Beforschung EU-bezogener Planspiele im Primarbereich (N = 318) keinerlei geschlechtsspezifische Unterschiede im politischen Interesse ermitteln (Oberle, Ivens & Leunig, 2018; Oberle & Leunig, 2017a), während die Analysen im Sekundarbereich (N = 308) durchaus bedeutsame Geschlechterdifferenzen zugunsten der Jungen offenbaren (Oberle & Leunig, 2016; Oberle & Leunig, 2017). Hinsichtlich der diesbezüglichen Entwicklung kann gezeigt werden, dass das politische Interesse bei beiden Geschlechtern über die Schulzeit hinweg kontinuierlich steigend verläuft (Schmid, 2004). Jedoch deuten die Befunde von Westle (2006)

darauf hin, dass die Jungen gegenüber den Mädchen einen weitaus größeren Interessenszuwachs erfahren. So lässt sich am Ende Schulzeit (insb. in der gymnasialen Oberstufe) die größte Geschlechterdifferenz erkennen (ebd.).

Neben der grundsätzlichen Geschlechterdiskrepanz in der Interessensausprägung könnte zudem eine unterschiedliche Ausformung des politischen Interesses beobachtet werden: Weibliche Jugendliche zeigen ein höheres Interesse an *weichen* Politikfeldern (bspw. Umwelt, Familie, Jugend, Gleichberechtigung, Bildung), während männliche Jugendliche sich eher für härtere Politikbereiche (bspw. Verteidigung, Außenbeziehungen, Finanzen und Wirtschaft) interessieren (Westle, 2006; Boeser, 2002; Oesterreich, 2002).

Objektives politisches Wissen

Hinsichtlich der Befunde zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden hinsichtlich des objektiven politischen Wissens im Jugendalter zeigt sich eher uneinheitliches Bild:

So lassen die Ergebnisse der *International Civic and Citizenship Education Study 2016* (ICCS 2016) auf ein Geschlechterverhältnis zugunsten der Mädchen schließen. In nahezu allen teilnehmenden Ländern (22 von insgesamt 24, darunter auch Deutschland bzw. Nordrhein-Westfalen) schneiden die Mädchen im Wissenstest besser ab als die Jungen, wobei die Geschlechterdifferenz in Nordrhein-Westfalen vergleichsweise gering ausfällt (Abs & Hahn-Laudenberg, 2017). Dieser Wissensvorsprung der Mädchen zeichnete sich bereits in der ICCS-Studie 2009 ab (Schulz et al., 2010).

Gegenteilige Befunde zugunsten der Jungen zeigen sich bspw. in der älteren *International Civic and Citizenship Education Study 1999*. Mittels multivariater Analysen wurde ein leichter Wissensvorsprung der Jungen identifiziert (Torney-Purta et al., 2001). Auch Westle (2006) konnte im Rahmen ihrer oben erwähnten Fragebogenbefragung (N = 3.534, 5.–12. Jhg., unterschiedliche Schulformen) eine bessere Leistung der Jungen im Faktenwissen ermitteln. Dieser Geschlechtereffekt durchzog alle Schultypen, wobei er im Gymnasium am deutlichsten zum Tragen kam (ebd.). Den Befund des Leistungsvorsprungs der Jungen, konnte Westle in Folgestudien reproduzieren (Westle, 2011). Auch Weißeno und Kolleginnen untersuchen den Geschlechtereffekt auf das politische Wissen von Schüler:innen in unterschiedlichen Settings. Im Rahmen einer Studie im Realschulbereich konnten Weißeno und Landwehr (2018b) lediglich einen kleinen Mittelwertunterschied zwischen den Geschlechtern diagnostizieren ($d = .25$, ebd., S. 183). Dieser Effekt wurde in einer Strukturgleichung jedoch kompensiert, sodass unter Kontrolle des fachspezifischen Selbstkonzeptes kein Einfluss des Geschlechts nachzuweisen war (siehe auch Weißeno et al.,

2015; Goll et al., 2010; Weißeno & Eck, 2013). In anderen Studien konnten Weißeno und Kolleg:innen – unter Einbeziehung des Gymnasiums und auch unter Kontrolle anderer Variablen (bspw. Parteienvertrauen und Systemvertrauen) – einen Geschlechtereffekt im politischen Wissen zugunsten der Jungen ermitteln (Weißeno, Grobshäuser & Schmidt, 2019; Weißeno & Landwehr, 2019). Grobshäuser (2022, S. 195) ermittelt sogar auch unter Kontrolle des politischen Selbstkonzeptes ein höheres politisches Wissen der Jungen ($\beta = -.224^{***}$, $N = 1.324$).

Bezogen auf die Europäische Union konnten erst Oberle (2012) und später Oberle und Kolleg:innen (u. a. 2015, 2017, 2018) vielerorts eine eindeutige und stabile Geschlechterdiskrepanz zum Vorteil der Jungen ermitteln. Anderes als im politischen Interesse, zeigen allerdings auch die Analysen in der Primarstufe deutliche Geschlechtereffekte im objektiven EU-Wissen, wobei die Jungen zum Prättestzeitpunkt – analog zu der Gruppe der Heranwachsenden – über größere EU-Kenntnisse verfügten (Oberle, Ivens & Leunig, 2018; Oberle & Leunig, 2017). Zu einem anderen Ergebnis für den Primärbereich kommt jedoch Götzmann (2015), wobei sie das politische Wissen von ersten ($n = 333$) und vierten ($n = 320$) Klassen zu drei unterschiedlichen Fachkonzepten (Öffentlichkeit, Macht, Wahlen) abfragt. Während die Mittelwertvergleiche für den Bereich „Macht“ einen Geschlechterunterschied ($d = .31$, S. 160) offenlegen, lassen sich in den Regressionsanalysen und Strukturgleichungen (auch unter Kontrolle der Klassenstufe) keinerlei signifikanten Effekte des Geschlechts auf das politische Wissen bzw. dessen unterschiedliche Dimensionen aufzeigen (ebd.).

Das hier skizzierte uneinheitliche Bild der Geschlechterverteilung bezüglich des politischen Fachwissens lässt einige Fragen offen: Eine Ursache für die unterschiedlichen Befunde könnte jedoch in der Schulform begründet liegen. So scheinen die Geschlechterdisparitäten im Rahmen von Erhebungen mit gymnasialem Schwerpunkt (bspw. Grobshäuser, 2022; Weißeno et al., 2019; Oberle et al., 2018) wesentlich stärker ausgeprägt zu sein als bei Studien mit einem großen Anteil an Realschulklassen (bspw. Goll et al., 2010; Weißeno & Eck, 2013; Weißeno & Landwehr, 2017; Westle, 2006)

Ferner könnte auch die Art der Operationalisierung des politischen Wissens entscheidend sein. In der Literatur wird mitunter angenommen, dass Frauen bzw. Mädchen bspw. durch *Multiple-Choice-Tests* zum politischen Wissen benachteiligt werden, da es ihrem Naturell entspricht bei einem leichten Unsicherheitsfaktor auf die *Weiß-nicht-Kategorie* auszuweichen (Oberle, 2013a, S. 177). Hierzu fand Westle (2006) in ihrer Erhebung heraus,

dass weibliche gegenüber männlichen Heranwachsenden bei Unsicherheit bezüglich der Faktenfragen wesentlich seltener zum Raten neigen und somit häufiger die *Weiß-nicht-Kategorie* wählen (S. 226–227).

Vor dem Hintergrund der oben angeführten thematischen Präferenzen der unterschiedlichen Geschlechter könnten aber auch thematische Schwerpunkte des Leistungstests zu den diagnostizierten geschlechtsspezifischen Unterschieden führen. So deuten die dargestellten Befunde darauf hin, dass bspw. das Thema der Europäischen Union grundsätzlich eher eine männliche Domäne zu sein scheint.

Politische Partizipation(sbereitschaft)

Die Geschlechterunterschiede in der politischen Partizipationsbereitschaft gestalten sich insgesamt relativ differenziert: In der Literatur wird der Partizipationsbegriff mitunter unterschiedlich ausgelegt. Insbesondere bezüglich der Breite des politischen Partizipationsbegriffs herrscht Uneinigkeit (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017). Je nach Breite des Partizipationsbegriffs können unterschiedliche Aktivitäten einbezogen werden. Wurde früher häufig zwischen konventionellen und unkonventionellen Beteiligungsformen differenziert (bspw. Kaase, 1997), gilt dies mittlerweile – angesichts veränderter Umstände (bspw. sinkender Parteimitgliedschaften) – als überholt (van Deth, 2016). Auch die Unterscheidung zwischen institutionalisierten und nicht institutionalisierten politischen Partizipationsformen (u. a. Klingemann & Fuchs, 1998) scheint insbesondere für empirische Analysen nur unzureichend ausdifferenziert (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017), da hier recht heterogene Partizipationskategorien entstehen.

Auf empirischer Grundlage gelingt Uehlinger (1988, S. 97–99) die Separierung von fünf verschiedenen Partizipationsfacetten (*Ausübung der Staatsbürgerrolle, parteiorientierte Partizipation, problemspezifische Partizipation, ziviler Ungehorsam und politische Gewalt*).

Die ICCS-Studie aus dem Jahr 2016 lehnt sich an letztere Begriffsdefinition an und unterscheidet zwischen den „*beabsichtigten staatsbürgerlichen Partizipationsformen*“, welche mitunter den Willen an Wahlen teilzunehmen beinhalten (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017, S. 209), die „*beabsichtigte institutionenbezogene Partizipation*“, welche verschiedene politische Beteiligungsformen wie bspw. den Parteibeitritt involviert (ebd., S. 213), die „*beabsichtigte problembezogene Partizipation*“, welche bspw. eine friedliche Demonstration enthält (ebd., S. 217) und schließlich die „*beabsichtigte zivil ungehorsame Partizipation*“, welche wiederum Verkehrsblockaden und Hausbesetzungen beinhaltet (ebd., S. 223).

In der ICCS-Studie aus dem Jahr 2016 wurden in Deutschland lediglich Daten in Nordrhein-Westfalen erhoben. Bezüglich der *beabsichtigten staatsbürgerlichen Partizipation* zeigen sich keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017). Dieser Befund deckt sich nur teilweise mit den Ergebnissen früherer Studien: So wurden in der Civic Education Studie aus dem Jahr 1999 Jugendliche aus insgesamt 28 Ländern zu ihrer Partizipationsbereitschaft befragt. Während in 12 Ländern keine signifikanten Geschlechterdifferenzen hinsichtlich der Wahlbereitschaft vorlagen (Deutschland inbegriffen), waren weibliche Jugendliche in 16 Ländern trotz ihres durchschnittlich geringeren politischen Interesses sogar eher dazu bereit, später einmal wählen zu gehen (Torney-Purta et al., 2001). Dies gilt nach Oberle und Forstmann (2015) ebenfalls für Schüler:innen der Sekundarstufen bezüglich der EU-bezogenen Partizipationsbereitschaft: Gegenüber den männlichen Jugendlichen würden hier die weiblichen Jugendlichen eher basal – also zur Wahl gehen und sich im Vorfeld über die Kandidat:innen informieren – partizipieren. Allerdings deuten unterschiedliche Studien die geringere Intention der weiblichen Jugendlichen an institutionenbezogen zu partizipieren (u. a. Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017; Gille & Krüger, 2000; Torney-Purta et al., 2001).

Die Befunde für die *beabsichtigte problembezogene Partizipation* sind durchwachsen, wobei eine leichte Tendenz zugunsten von weiblichen Personen vorliegt: Obgleich mittunter keine Geschlechterdifferenzen ermittelt werden konnten (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017), zeigen weibliche Jugendliche vielerorts für den unkonventionellen legalen Bereich (bspw. Unterschriftensammlungen, Bürgerinitiativen oder legale Demonstrationen) eine höhere Partizipationsbereitschaft als ihre männlichen Altersgenossen (u. a. Schulz et al., 2010; Böhm-Kasper, 2006; Torney-Purta et al., 2001; Kuhn, 2005; Fend, 1991). Oberle und Forstmann (2015) haben in ihrem empirisch basierten drei-faktoriellen Messmodell der EU-bezogenen Partizipationsbereitschaft (basal, weitergehend und illegal) in der weitergehenden Modelldimension eine Mischform der institutionen- und problembezogenen Partizipationsbereitschaft geschaffen. Für EU-spezifische Beteiligungsformen fällt der Geschlechterunterschied hier ebenfalls zugunsten der Mädchen aus (siehe auch Weißeno & Landwehr, 2018). Wird jedoch nach dem tatsächlichen politischen Engagement in der legalen unkonventionellen Facette (Böhm-Kasper, 2006) oder auch hinsichtlich der gemeinsamen Dimension aus institutionen- und problembezogenen Partizipationsformen (Weißeno & Landwehr, 2018; Cicognani et al., 2012) gefragt, ließen sich keinerlei bedeutsame Geschlechterdisparitäten identifizieren.

Deutliche Geschlechtsunterschiede zeigen sich jedoch hinsichtlich illegaler Partizipationsformen. So sind junge Frauen gegenüber jungen Männern weitaus seltener dazu bereit, Mittel des zivilen Ungehorsams anzuwenden, um politische Entscheidungen zu erzwingen (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017; Oberle & Forstmann, 2015; Schulz et al., 2010; Oesterreich, 2002; Turney-Purta et al., 2001; Gille & Krüger, 2000). Dabei definiert Rawls (1979) zivilen Ungehorsam als *„öffentlich[e], gewaltlos[e], gewissenbestimmt[e], aber politisch[...], gesetzwidrig[e] Handlung, die gewöhnlich eine Änderung der Gesetze oder der Regierungspolitik herbeiführen soll“* (S. 401).

Ein breiterer Partizipationsbegriff bezieht neben den politischen Partizipationsformen auch das soziale Engagement ein. Dabei sind vor allem Handlungen involviert, deren Intention es ist, hilfsbedürftige Wesen zu unterstützen und ehrenamtliche Tätigkeiten sowie Aktivitäten in gemeinnützigen Einrichtungen durchzuführen. Bei der Betrachtung der Geschlechterverteilung kristallisiert sich ein homogeneres Bild heraus: Insgesamt neigen weibliche Jugendliche eher dazu sozial zu partizipieren (u. a. Cicognani et al., 2012; Kuhn, 2005). Mädchen engagieren sich hierbei insbesondere im Tier- und Umweltschutz, in der Kirche, im erzieherischen Sektor sowie im Bereich der Sozialarbeit, wohingegen Jungen eher zu Vereinsarbeit, Freiwilliger Feuerwehr und dem Rettungsdienst neigen (Hurrelmann & Albert, 2002).

Schlussfolgerungen aus den Geschlechterdifferenzen in den politischen Dispositionen

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass auch die nachfolgende Generation durch das gesellschaftlich konstruierte System der Zweigeschlechtlichkeit beeinflusst wird. So können in allen relevanten politikbezogenen Dispositionen von Jugendlichen Befunde zu geschlechtsspezifischen Differenzen – wenngleich an einigen Stellen differenziert werden muss – ausgemacht werden: Dieser *gender gap* findet sich am eindeutigsten im politischen Interesse (u. a. Torney-Purta et al., 2001; Böhm-Kasper, 2006; Cicognani et al., 2012; Oberle & Forstmann, 2015; Oberle & Leunig, 2017), aber auch – und insbesondere bei älteren Gymnasialschüler:innen – in den objektiven Politikkenntnissen (u. a. Oesterreich, 2002; Westle, 2006; Oberle & Forstmann, 2015; Weißeno et al., 2019; Grobshäuser, 2022) und ebenso – wenn auch differenzierter – in der politischen Partizipationsbereitschaft (Gille & Krüger, 2000; Torney-Purta et al., 2001; Oesterreich, 2002; Schneekloth, 2010).

So legen die Befunde nahe, dass weibliche Heranwachsende sich auch im politischen Sektor an stereotypen Geschlechtervorstellungen zu orientieren scheinen. Dies äußert sich vor allem in den oben berichteten Geschlechterunterschieden in den politischen Interessensbereichen (u. a. Boeser, 2002) sowie in den Präferenzen des weiblichen Geschlechts stärker sozial (u. a.

Cicognani et al., 2012) und gleichzeitig weniger institutionsbezogen (u. a. Torney-Purta et al., 2001) zu partizipieren. Auch könnte die größere Wahl- oder teilweise auch weiterführende Partizipationsbereitschaft bei den weiblichen Jugendlichen (u. a. Torney-Purta et al., 2001; Oberle & Forstmann, 2015) – insbesondere vor dem Hintergrund der Befunde zu der tatsächlich stattfindenden Partizipation (Böhm-Kasper, 2006; Cicognani et al., 2012; Weißeno & Landwehr, 2018) – auch als Folge des stärker empfundenen Drucks eines sozial erwünschten Antwortverhaltens interpretiert werden.

Inwiefern diese Erklärung der stereotypen Beeinflussung in der einschlägigen politikwissenschaftlichen bzw. politikdidaktischen Literatur diskutiert wird und welche anderen bereichsspezifischen Erklärungsansätze vorgebracht werden, soll im nachfolgenden Abschnitt dargelegt werden.

4.2 Erklärungsansätze für den gender gap in den politischen Dispositionen

Für den *gender gap* in der politischen Domäne werden in der Literatur unterschiedliche Ursachen herangeführt. Wie eingangs erwähnt sollen neben den sozialisationstheoretischen Erklärungsansätzen auch weitere Erklärungen aus der einschlägigen Literatur kurz skizziert werden.

4.2.1 Mögliche Erklärungsansätze für den gender gap in den politischen Dispositionen

Unabhängig von dem sozialisationstheoretischen Ansatz, kann grob zwischen dem *biologischen*, dem *strukturellen* sowie dem *feministischen* Ansatz differenziert werden (Ihme & Tausendpfund, 2019, S. 145; Kuhn, 2005, S. 405–409):

Biologische Erklärungsansätze

Grundsätzlich wird bei biologischen Erklärungsansätzen davon ausgegangen, dass sich die geschlechtstypischen Verhaltensweisen auf unterschiedlich ausgeprägte biologische Merkmale der Geschlechter (bspw. Gene, Chromosomen, die Hormone) zurückführen lassen (Rowe, 1997). Jedoch finden diese rein biologischen Ansätze in der Literatur nur wenig Anklang (Ward, 1995).

Dagegen finden *biosoziale Ansätze*, welche geschlechtsspezifische Unterschiede sowohl in bestimmten Besonderheiten des Geschlechts (im biologischen Sinn) als auch in den

entsprechenden entwicklungs- und sozialisationsbedingten Erfahrungen begründet sehen (u. a. Eagly & Wood, 1999), wesentlich stärkeren Zuspruch (Kuhn, 2005). Auch lassen sich hier Ansätze verorten, nach denen Frauen sich weniger für Politik eignen, da ihre Begabungen evaluationsbedingt eher im sozialen Nahraum liegen (Oberle, 2013a).

Dabei erleben aber insbesondere *epigenetische* bzw. *Embodiment Ansätze* seit einigen Jahren wieder größere Aufmerksamkeit in der diesbezüglichen Fachliteratur (u. a. Lewin, 2008; Schmitz, 2004). Während der *Epigenetische-Ansatz* davon ausgeht, dass Gene durch soziokulturelle Erfahrungen formbar sind und in der Folge eine Modifizierung der Erbsubstanz stattfindet (Krall & Schmitz, 2016), thematisiert die *Embodiment-Theorie* die Anpassung des Gehirnes an die unterschiedlichen sozialen Umwelteinflüsse (Schmitz, 2004). Ausgangspunkt für den *Embodiment-Ansatz* sind Befunde aus der Plastizitätsforschung innerhalb der Neurowissenschaften (ebd.). Hier werden die vielfältigen intra- sowie interindividuellen Varianzen in den Hirnstrukturen durch dynamische und erfahrungsinitierte Veränderungsprozesse erklärt (ebd.).

Androzentrische Strukturen der Politik als Erklärungsansatz

Als einen weiteren Erklärungsansatz für die Geschlechtsunterschiede im politischen Sektor werden androzentrische Strukturen genannt. Hierbei wird davon ausgegangen, dass Männerbünde Frauen den Ein- und Aufstieg im politischen Bereich erschweren (u. a. Hoecker, 2007). Sauer (2001, S. 86) spricht in diesem Kontext von der *Normalität der Maskulinität* in der politischen Domäne. Gleichzeitig wird das Weibliche dadurch als Abweichung degradiert (Gnändiger, 2007). Dieser Umstand wird mitunter durch historische Gegebenheiten erklärt, da Frauen zunächst über keinerlei politische Grundrechte verfügten. So war Frauen bis 1908 eine Parteimitgliedschaft untersagt, und auch das aktive wie passive Wahlrecht für Frauen trat erst 1918 durch das Reichswahlgesetz in Kraft (Boeser, 2012). Schaeffer-Hegel (1990) macht die weibliche Ausgrenzung in der Anfangsphase politischer Institutionsbildung für die männlich konnotierten Strukturen und Wertevorstellungen im politischen Sektor verantwortlich. So sehen sich Politikerinnen – in diesem männlich geprägten Umfeld (Boeser, 2012) – mit einigen Herausforderungen im beruflichen Alltag konfrontiert: Holtz-Bacha (2009) betont den Rollenkonflikt der Politikerinnen, der aus dem beruflichen Anspruch resultiert, eher stereotyp-männliche-Verhaltensweisen (bspw. durchsetzungsfähig, kalkulierend, aggressiv) im beruflichen Alltag erkennen zu lassen. Agieren sie jedoch auf entsprechende Weise, werden sie als *Mannsweiber* stigmatisiert (ebd.). Gleichzeitig resultieren aus einem stereotypkonformen (also femininen) Verhalten, Zweifel bezüglich der notwendigen Fähigkeiten im politischen

Professionsfeld (ebd.). Grundsätzlich verlangt die Rolle einer Politikerin große Anpassungen, um sich in dem männlich dominierten Umfeld durchzusetzen (Kürschner, 2009). In diesem Kontext spricht Westle (2001) auch von einer Frauenfeindlichkeit in den etablierten politischen Vereinen und Institutionen. Dies würde sich darin äußern, dass die Karrierewege eher mit männlichen Lebenslagen vereinbar sind und für typische weibliche Lebensplanungen ungeeignet erscheinen (ebd.). So folgen politische Karrieren immer noch bestimmten Mustern, welche mitunter weitreichende Folgen für die Frauen nach sich ziehen: Bundestagsabgeordnete können bspw. keine Elternzeit nehmen und nur während des Mutterschutzes bei Plenarsitzungen unentschuldig fehlen (Flokken, 2018). Auch Kinderbetreuungsangebote sind knapp, sodass Hoecker (2008) im Bundestag von einem unterdurchschnittlichen Anteil verheirateter Frauen mit Kindern ausgeht, während überdurchschnittlich viele Politikerinnen alleinstehend sind.

Strukturelle Erklärungsansätze beziehen sich demnach auf die hierarchischen Machtstrukturen der gesellschaftlich konstruierten Zweigeschlechtlichkeit, bei denen Frauen die untergeordnete Rolle zugewiesen wird. Ferner seien gewisse Zugangsbarrieren sowie die schwierige Vereinbarkeit zwischen einem derartigen Berufs- und Familienleben Ausdruck struktureller Diskriminierung von Frauen (Kuhn, 2005; Sauer & Wöhl, 2012).

In eine ähnliche Kerbe schlagen *situative Ansätze*, welche von der Unvereinbarkeit zwischen den weiblichen Lebenslagen (bspw. Haushalt und Kinderbetreuung) und den Erfordernissen einer politischen Karriere ausgehen (u. a. Verba et al., 1997).

Dennoch scheinen die *androzentrischen Strukturen* bzw. die *strukturellen Umstände* nur eine unzureichende Erklärungskraft für die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den politischen Dispositionen von Jugendlichen zu besitzen. So sollten Heranwachsende bisher noch wenig Berührungspunkte mit derlei Strukturen vorzuweisen haben (Oberle, 2013a).

Feministische Erklärungsansätze

Eine andere Perspektive auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede liefert der *feministische Erklärungsansatz*. Dieser Argumentationslinie folgend, wird die grundlegende Annahme des unpolitischen weiblichen Geschlechts dekonstruiert (Sauer, 2001). So wird davon ausgegangen, dass der in Studien ermittelte *gender gap* allein auf die Erhebungsinstrumente der männlich dominierten politikbezogenen Forschung – der sogenannten *Malestream*-Forschung (Kulke, 1996) – zurückzuführen sei (Kuhn, 2005; Sauer, 2001; Sauer & Wöhl, 2012). Es wird davon ausgegangen, dass die weibliche Perspektive durch diese männlich konnotierten Messinstrumente nicht erfasst werden kann (ebd.). Die Grundannahme bildet dabei die Überzeugung,

dass das scheinbar unpolitische weibliche Geschlecht sich lediglich von der institutionalisierten, formalen und traditionellen Politik distanzieren (Cornelißen, 1993). Dies bedeute jedoch nicht zwangsläufig, dass Frauen unpolitisch seien, vielmehr müsse der Politikbegriff hier differenzierter betrachtet werden: „*Während das männliche Politikverständnis eher instrumentell, konkurrenz- und machtorientiert erscheint, wird dem weiblichen Politikverständnis eine stärkere Prägung durch Empathie, Kooperation und einer ganzheitlichen Sichtweise von Problemen zugeschrieben*“ (Böhm-Kasper, 2006, S. 355).

Über die institutionelle Politik hinaus postuliert dieser weibliche Zugang zu Politik, einen weitaus bereiteren Politikbegriff (Kuhn, 2005; Sauer & Wöhl, 2012). Bestätigung erfährt diese These durch die starke Neigung von weiblichen Personen, sich sozial zu engagieren, welches in dem enger verstandenen Politikbegriff nicht enthalten ist (Hoppe, 2002). Gleichzeitig würde die soziale Orientierung der Frauen dafür Sorge tragen, dass sie Merkmalen, die gemeinhin mit Politik assoziiert werden (bspw. Konkurrenz, Konflikte und Machtstrukturen) eher ablehnend gegenüberstehen (Achour & Wagner, 2019).

Zusätzlich vernachlässige die undifferenzierte globale Erfassung des politischen Interesses die weiblichen Politikfelder (Umweltpolitik, Bildungspolitik, Sozialpolitik), weshalb das Bild einer politisch desinteressierten Frau entstehe (Westle, 2001; Westle & Schoen, 2002). Wie oben gezeigt werden konnte (siehe Kapitel 4.1) zeigen Mädchen tatsächlich ein größeres politisches Interesse in eher weichen bzw. sozialen Politikbereichen (Westle, 2006; Boeser, 2002; Oesterreich, 2002)

Das weibliche politische Desinteresse beziehe sich demnach lediglich auf den konventionellen Politikbereich, aus dem sich die Frauen bzw. Mädchen auch ausgeschlossen fühlen (Kuhn, 2005). Der Politikbegriff werde jedoch generell genau mit dieser eher enger gefassten Politik respektive den harten Politikbereichen verbunden, weshalb Politik per se bei Frauen eher negativ konnotiert sei (Westle, 2001, 2006; Jacobi, 1991).

Bettina Westle (2006) fand jedoch im Zuge eines *Split-Half-Verfahrens* heraus, dass allein die Erwähnung des Politikbegriffs mitunter tatsächlich die Geschlechterdifferenzen im politischen Interesse zu befördern vermag: So fielen die geschlechtsbezogenen Interessensunterschiede in einer Fragebatterie zu verschiedenen Politikbereichen geringer aus, wenn systematisch ganz auf den Begriff *Politik* verzichtet wurde (ebd.).

Vor diesem Hintergrund müsste der Politikbegriff nach Auffassung der feministischen Politikwissenschaft nur breiter angelegt werden, um der weiblichen Stigmatisierung entgegenzuwirken. Bei kritischer Betrachtung dieses Ansatzes wird jedoch offensichtlich, dass unter dem Label eines breiten Politikbegriffes lediglich bestehende Geschlechterstereotype

reproduziert bzw. als gegeben akzeptiert werden. Der eingeforderte Perspektivenwechsel befördert den Ausschluss des weiblichen Geschlechts aus der politischen Entscheidungsfindung, mit folgenschweren Konsequenzen für die angestrebte Geschlechterdemokratie (Sauer, 2001). Angesichts demokratischer Zielsetzungen scheint eine Geschlechterdifferenz im *enger* gefassten Politikverständnis – aller feministischen Kritik zum Trotz – äußerst bedenklich zu sein. Wird Politik „*verstanden als Handeln zur Herbeiführung allgemeiner verbindlicher Entscheidungen*“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., 2020, S. 42), erscheint die Zielsetzung der gleichen Teilhabe der Geschlechter an konventionell verstandener Politik, als essenziell. So resümiert Oberle:

Wer sich für Umwelt- oder Tierschutz, alte Menschen oder förderbedürftige Jugendliche einsetzt, dabei aber die politische Arena außer Acht lässt, verzichtet auf ein zentrales Problemlösungs- und Mitgestaltungspotenzial. [...] Für eine geschlechtergerechte Teilhabe in unserer Gesellschaft bedarf es auch der gender equity im Bereich der ‚enger‘ gefassten politischen Partizipation, also der gleichgestellten Teilhabe (junger) Frauen in genuin politischen Institutionen, Organisationen und Prozessen unserer repräsentativen Demokratie. (Oberle, 2013a, S. 167)

Insofern erweist sich die feministische Perspektive in dieser Beziehung als nur bedingt zielführend. Vor dem Hintergrund der bereits dargelegten Theorie zu den Einflüssen des Geschlechts und den daraus resultierenden geschlechtsspezifischen Unterschieden (siehe Kapitel 3), erscheint jedoch der Ansatz einer geschlechtsspezifischen Sozialisation am plausibelsten. Zudem lassen sich hier auch sinnvolle Implikationen für die Praxis ableiten lassen, um derartigen Prozessen entgegenzuwirken. So sollen im Folgenden diese Annahmen auf die politische Sozialisation übertragen werden.

4.2.2 Sozialisationstheoretische Ansätze

Wie oben bereits dargelegt (siehe Kapitel 3.4.2), basieren die sozialisationstheoretischen Ansätze zur Aufklärung von geschlechtsspezifischen Unterschieden auf gesellschaftlich verankerten bereichsspezifischen Geschlechterstereotypen. Dabei weisen Geschlechterstereotype insbesondere in der adoleszenten Phase ein großes Wirkpotential hinsichtlich in der geschlechtsspezifischen Identitätsbildung auf (siehe Kapitel 3.3). Gleichzeitig gilt die Adoleszenz bezüglich der politischen Sozialisation unbestritten als relevanter Ausgangspunkt für die Sensibilisierung politischer Inhalte sowie die Ausformung der politischen Identität (Kuhn, 2005; Noack & Gniewosz, 2009). Fend (1991) sieht die Entwicklungsaufgabe darin, sich über ausgedehnte Orientierungsprozesse produktiv mit seiner sozialen respektive

politischen Umwelt auseinanderzusetzen. So sollen im Rahmen der politischen Sozialisation, die für die effektive Teilhabe benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt werden (Noack & Gniewosz, 2009; Claußen, 1996). Die politische Sozialisation mit der darin enthaltenen politischen Identitätsentwicklung, zielt so auf die Entstehung eines effektiven Verhältnisses zur Politik ab, wodurch sich schließlich mit der Rolle einer partizipierenden Bürgerin bzw. eines partizipierenden Bürgers identifiziert werden soll (Fend, 1999; Noack & Gniewosz, 2009). Die unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen (Familie, Peers, Schule, Massenmedien) verhelfen durch zielgerichtete Instruktionen oder auch infolge eines unbewussten Einwirkens (bspw. Modelllernen; Hurrelmann, 2006; siehe Kapitel 3.4.2) dazu, eigene politische Standpunkte zu entwickeln (Hopf & Hopf, 1997). So wirken die verschiedenen Agent:innen der politischen Sozialisation auf die politische Identitätsentwicklung ein.

Politische Sozialisation im Elternhaus

Eltern führen auch im Rahmen der politischen Sozialisation eine zentrale Aufgabe aus, indem sie die Vorbild- und Vermittlungsfunktion hinsichtlich der politischen oder politikrelevanten Orientierungen übernehmen (Pfanzelt & Spies, 2019; Claußen, 1996; Hopf & Hopf, 1997; Fend, 1991). Zunächst einmal prägen sie durch die zur Verfügung gestellten Ressourcen – kultureller, materieller sowie sozialer Natur – das politische Bewusstsein ihrer Kinder maßgeblich mit (Kuhn, 2005). Insgesamt steht der sozioökonomische Status des Elternhauses mit den entsprechenden kulturellen Ressourcen auch im Zusammenhang mit der politischen Diskussionsbereitschaft in den Haushalten der Heranwachsenden. In bildungsnahen Familien wird stärker politisch diskutiert, wodurch schließlich mehr politisches Wissen vermittelt wird (Oesterreich, 2002). Auch trägt eine rege politische Interaktionskultur im häuslichen Kontext maßgeblich zu der kindlichen Partizipationsbereitschaft bei (Kötters-König, 2002). Dabei gelten vor allem häufige politikbezogene Diskussionen mit Vater und Mutter sowie die elterliche Ansprechbarkeit bei politischen Nachfragen als relevante Prädiktoren (ebd.; Schwarzer & Connor, 2013).

Zudem zeigen US-amerikanischen Studien, dass Parteiidentitäten (politische Zugehörigkeiten und Wahlpräferenzen) nachweislich von Eltern an Kinder weitergegeben werden (Jennings, Stoker, & Bowers, 2009). Darüber hinaus nehmen Kinder aus politisch bewussten Elternhäusern nicht nur häufiger an politischen Aktivitäten teil, sondern schließen sich auch in jüngeren Jahren eher Demonstrationen und Boykotten an oder spenden Geld für politische Zwecke (White & Mistry, 2016).

Wie oben aufgezeigt wurde (Kapitel 3.4.2), beeinflussen die geschlechtsbezogenen elterlichen Erwartungen und Überzeugungen die kindlichen bereichsspezifischen Selbstkonzepte. Unabhängig von den kindlichen Fähigkeiten und Interessen ist nun vorstellbar, dass die Erwartungen der Eltern, beeinflusst durch das Stereotyp der *unpolitischen Frau* – auf die Fähigkeitsüberzeugungen ihres Kindes einwirken (Eccles, Freedman-Doan, Frome, Jacobs & Yoon, 2000).

Aufgrund dessen werden neben der statistisch höheren Wahrscheinlichkeit eines väterlichen politischen Vorbildes den unterschiedlichen Geschlechtern auch unterschiedliche politikbezogene Gelegenheiten offeriert (Kuhn, 2005). So schlussfolgert Westle (2001) für die geschlechtsspezifische politische Sozialisation:

Nach diesem Argumentationsmuster erfahren Mädchen eine politikfernere Sozialisation als Jungen, die sie primär auf den privaten Lebensraum, Jungen dagegen auf eine Rolle in Beruf und Öffentlichkeit hin orientiere. Daraus resultierende Geschlechtsrollenvorstellungen würden Frauen in der Entwicklung und Ausübung politischen Engagements behindern. (ebd., S. 131)

Politische Sozialisation in der Peer-Group

Aufgrund des großen Einflusses auf die Freizeitgestaltung der Heranwachsenden, nimmt zudem die Gruppe der *Peers* eine herausragende Stellung im Jugendalter ein (Böhm-Kasper, 2006; Pfanzelt & Spies, 2019). Analog zu der politischen Sozialisation im Elternhaus können auch hier durch Diskussionen und Konfrontation mit anderen Meinungen, Gleichaltrige eine inspirierende Vorbildfunktion einnehmen (Pfanzelt & Spies, 2019). Bezüglich der Relevanz zur Ausbildung bestimmter politischer Orientierungen, kommen die Einflüsse politischer Sozialisationserfahrungen in der *Peer Group* direkt nach – mitunter auch vor (Quintelier, 2015) – den Sozialisationserfahrungen in der Familie (Amnå et al., 2009; Ekström & Östman, 2013). Grundsätzlich geschieht die Wahl der Bezugsgruppe bzw. der Freunde, bereits aufgrund ähnlicher Interessen und Einstellungen (Kuhn, 2005). Ferner können sich Freunde auch wechselseitig in ihren politischen Einstellungen und Verhaltensweisen bestärken oder neue Impulse setzen (ebd.). So werden bestimmte politische Einstellungen zumeist in jugendlichen Subkulturen forciert, woraus schließlich erste Erfahrungen einer politischen Partizipation resultieren (bspw. Demonstrationen, Konsumboykott, politische Parolen an die Wand spraysen). Wie oben dargestellt, findet auch dies vor dem Hintergrund gesellschaftlich verankerte Geschlechterstereotype statt (ebd.).

Politische Sozialisation durch Massenmedien

Gemeinhin gelten Medien als *vierte Gewalt* in unserer Demokratie, weshalb die Medienkompetenz ein entscheidendes Ziel politischer Bildung darstellt (Oberle, 2017).

Ferner lassen sich die Massenmedien als bedeutsame Sozialisationsinstanz in der Adoleszenz ausmachen. Dies gilt insbesondere im Rahmen der politischen Sozialisation. So gelten die Medien als bedeutsame Informationsquelle politischer Inhalte (Kuhn, 2005).

Vor allem in dem informellen Raum des Internets schafft die zunehmende Digitalisierung, sowie verschiedene politische Websites (bspw. Foren), unzählige Informations- und Partizipationsmöglichkeiten (Online-Petitionen, Kommentare auf politischen Websites), die mitunter auch mit Vorsicht zu betrachten sind (bspw. im Falle von *Fake News* oder aufgrund der geringen Kontrollmöglichkeiten; Hoffmann, 2017). Durch die insgesamt stark ausgeprägte Online-Affinität im Jugendalter dürften vor allem Online-Medien einen großen Beitrag zu der politischen Sozialisation der Heranwachsenden beitragen (Wolling, 2016).

Grundsätzlich können Medien aus psychologischer Perspektive sowohl zur Reproduktion als auch zur Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen beitragen (Döring, 2020). So kann bereits die medial vermittelte Unterrepräsentanz des weiblichen Geschlechts in den politischen Ämtern (siehe Kapitel 4) die Wahrnehmung des politisch untergeordneten Geschlechts bzw. die negative Stereotypisierung der Frau weiter verstärken. Zusätzlich konnte festgestellt werden, dass die Medien mitunter in ihrer Art der Berichterstattung zwischen den Geschlechtern differenzieren, sodass Frauen als Abweichung – in einem ansonsten männlich dominierten Raum – dargestellt werden (Fröhlich & Holtz-Bacha, 1995). Die medial präsentierte Politikerin hinterlässt auf diese Weise eher einen rollenkonform also unpolitischen Eindruck bei den Konsument:innen (ebd.). Auch wenn grobe Geschlechterklischees sich in seriöser Berichterstattung reduziert haben sollten (Engelmann & Etzrodt, 2014), ließ sich eine Marginalisierung und Trivialisierung der Politikerinnen im politischen Journalismus nachweisen (Pantti, 2007; Gnädiger, 2007). So werden Politikerinnen durchaus noch häufiger mit Aspekten des Erscheinungsbildes verknüpft als ihre männlichen Kollegen (Engelmann & Etzrodt, 2014).

Insgesamt sind die Massenmedien eine bedeutsame Institution, welche auf die geschlechtstypisierenden Erwartungen einwirken kann und auch das Bewusstsein für die Geschlechterfrage zu schärfen vermag (Pantti, 2007).

Politische Sozialisation innerhalb der Schule

Während die Medien zu den informellen Informationsquellen gehören, stellt die politische Sozialisation im schulischen Kontext die formelle Komponente des politischen Sozialisationsprozesses dar. „*Schule ist durch den gesellschaftlichen Auftrag der politischen Bildung der Ort manifester politischer Sozialisation*“ (Kuhn, 2005, S. 407). Unabhängig von der individuellen politischen Kommunikationskultur im Elternhaus oder der politischen Mediennutzung, bietet die politische Bildung im schulischen Kontext nun die Chance einer flächendeckenden und systematischen Auseinandersetzung mit dem politischen Geschehen (Oberle, 2013a; Watermann & Buhl, 2003). Mit Blick auf das Jugendalter kann der institutionalisierten politischen Bildung zumindest attestiert werden, dass in dieser entscheidenden politischen Sozialisationsphase zumeist explizit politikbezogener Unterricht einsetzt (Noack & Gniewosz, 2009; MK, 2021). Dabei kommt der Erziehung der Schüler:innen zu interventionsfähigen und mündigen Bürger:innen – welches als Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Partizipation gilt – in den Kerncurricula der unterschiedlichen Bundesländer eine bedeutsame Rolle zu (bspw. MK, 2018; MK, 2015).

Allerdings gelten die Unterschiede in den politischen Dispositionen von Schüler:innen in unterschiedlichen Schulformen als relativ gut belegt (siehe Kapitel 4.1), wobei sich die höchsten Werte in Gymnasien zeigen (Noack & Gniewosz, 2009; Oberle & Leunig, 2017). Dieser Umstand geht sicherlich auch auf den dort vorhandenen durchschnittlich höheren Anteil an bildungsnahen Elternhäusern zurück (Rössel & Beckert-Zieglschmid, 2002). Zudem wird in diesem Kontext unter anderem argumentiert, dass das Gymnasium einen stärkeren Fokus auf die Schulung kognitiver Kompetenzen sowie der Entwicklung der Analyse- und Urteilsfähigkeit ihrer Schüler:innen legt (Kuhn, 2005). Gleichzeitig stellt das Gymnasium die einzige Schulform dar, an der die Mädchen den Jungen zahlenmäßig überlegen sind (Statistisches Bundesamt, 2021). Zudem scheinen die geschlechtsspezifischen Unterschiede an gymnasialen Schulformen noch stärker ausgeprägt zu sein (Westle, 2006). Insofern liegt der Schluss nahe, dass in der Schule ebenfalls – und insbesondere an Schulformen mit einem höheren Leistungsdruck – bestimmte Reproduktionsprozesse stereotyper Geschlechtervorstellungen stattfinden.

Die feministische Schulforschung benennt die Schule überdies als Reproduktionsstätte der hierarchisch strukturierten Geschlechterordnung, welches in Form eines *heimlichen Lehrplanes* in der Geschlechtererziehung an die Schüler:innen weitergegeben werde (Hoppe, 2002).

Trotz der vergleichsweise großen Anzahl an höheren Bildungsabschlüssen der Mädchen (Statistisches Bundesamt, 2020), werden aufgrund der Praxis einer unreflektierten Koedukation bestehende stereotype Vorstellungen der Lehrkräfte an die Schüler:innen weitergebenen

(Hoppe, 2002). Dabei werden die Erwartungen der Lehrkräfte als relevante Prädiktoren für die Leistungsentwicklung von Schüler:innen betrachtet (Muntoni, Dunekacke, Heinze & Retelsdorf, 2019). Die Geschlechtsrollenerwartungen der Lehrkräfte können auf unterschiedliche Art und Weise die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden beeinflussen (Muntoni & Retelsdorf, 2020). So stehen verschiedene Interaktionsprozesse (bspw. Leistungsrückmeldungen, Unterstützungsverhalten; Trautwein & Lüdtke, 2005) sowie die Unterrichtsgestaltung an sich (u. a. Prenzel & Doll, 2002; Wang, Haeterl & Walberg, 1993; Weinert & Helmke, 1997) im Zusammenhang mit den motivationalen Orientierungen sowie Leistungen der Lernenden. Auf diese Weise wird den Mädchen – unabhängig von ihren tatsächlichen Leistungen – ein geringeres professionsbezogenes Selbstwertgefühl anezogen (Hoppe, 2002; Horstkemper, 2008).

Obwohl der sozialisationstheoretische Ansatz häufig zur Erklärung geschlechtsspezifischer Unterschiede herangezogen wird, lassen sich in der Literatur durchaus auch kritische Stimmen vernehmen. Zum einen wird es angesichts ethnischer, sozioökonomischer und anderer Differenzierungskategorien als wenig plausibel erachtet, von einer gleichförmigen geschlechtsspezifischen *Normalsozialisation* auszugehen (Jacobi, 1991; Nissen, 1998). Ferner werden mitunter biographische Ereignisse und gesellschaftlicher Wandel als relevantere Prädiktoren des weiblichen Partizipationsverhaltens betrachtet (Fratczak-Rudnicka, 1991; Geißel, 1999).

Dennoch bietet die institutionalisierte politische Bildung eine Chance zur Förderung der Geschlechterdemokratie. Die geschlechtsspezifischen Differenzen im Jugendalter suggerieren jedoch, dass die formalisierte politische Bildung ihre Potentiale dahingehend nicht zu nutzen vermag. Mitunter wird in der politikdidaktischen Forschung gar die These vertreten, dass im Rahmen der politischen Sozialisation – auch im schulischen Kontext – eine *geschlechtstypische Entpolitisierung der Mädchen* stattfinde (Boeser, 2010, S. 56).

Um den Gefahren der innerschulischen Reproduktionsprozesse der negativen Stereotypisierung des weiblichen Geschlechts sowie der Benachteiligung der Mädchen in der politischen Entscheidungsfindung entgegenzuwirken, wurden in den letzten Jahren unterschiedliche Ansätze in der politischen Bildung diskutiert, welche im Folgenden dargestellt werden sollen.

4.3 Gendergerechte politische Bildung

Die bestehenden geschlechtsspezifischen Unterschiede bzw. Diskriminierungen im politischen Raum legen massive Schwachstellen bzw. Versäumnisse in der Chancengleichheit der Geschlechter offen. Darüber hinaus entstanden gesamtgesellschaftliche Ansprüche an eine allgemeine Geschlechtergerechtigkeit. Um sich den geschlechterdiskriminierenden Versäumnissen entgegenzustellen und den Anspruch einer Geschlechtergerechtigkeit in der politischen Domäne umzusetzen, wurden unterschiedliche Ansätze in der politischen Fachdidaktik diskutiert.

4.3.1 *Gender Mainstreaming und geschlechtergerechte Bildung im Allgemeinen*

Vor dem Hintergrund der dargelegten Brisanz des Themas einerseits und der auch daraus resultierenden Einführung des *Gender Mainstreaming* – als umfassende politische Handlungsstrategie – andererseits (Richter, 2014) hat sich die Notwendigkeit einer geschlechtsbezogenen politischen Bildung herauskristallisiert. Dabei steht der – seit der Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen 1995 etablierte – internationale Begriff des *Gender Mainstreaming* vor allem für das Leitbild der Geschlechtergerechtigkeit in jeglichen politischen Prozessen (Hoppe & Nyssen, 2004). Das *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* definiert dieses Leitbild folgendermaßen: „*Das Leitbild der Geschlechtergerechtigkeit bedeutet, bei allen gesellschaftlichen und politischen Vorhaben die unterschiedlichen Auswirkungen auf die Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern grundsätzlich und systematisch zu berücksichtigen*“ (bmfsfj.de, 2021).

Ausgangspunkt bildet dabei die Einsicht der nicht vorhandenen Geschlechterneutralität in Kombination mit der mitunter geschlechtsabhängigen Betroffenheit von politischen wie administrativen Entscheidungen (Ahrens, Scheele & van der Vleuten, 2016; Vinz & Schiederig, 2010). In der Folge wurde das Konzept des *Gender Mainstreaming* vor mehr als 20 Jahren in dem Vertrag über die Arbeitsweisen der Europäischen Union (EU) fixiert (ebd.). Auch das deutsche Grundgesetz gibt vor, die Durchsetzung der Gleichberechtigung der Geschlechter aktiv mitzugestalten (Art. 3 Abs. 2 Satz 2). Darüber hinaus erhebt Paragraph 2 der Gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesregierung die Geschlechtergerechtigkeit zum leitenden Prinzip bei allen normgebenden Handlungen der Bundesregierung.

So sollen alle politikbezogenen Prozesse vor dem Hintergrund der Gleichstellung reflektiert und modifiziert bzw. dementsprechend ausgerichtet werden, womit es als „*Querschnitts-*

aufgabe für alle politischen und gesellschaftlichen Aufgabenfelder und Ebenen“ (Vinz & Schiederig, 2010, S. 4) angesehen werden kann.

Insgesamt kann die Konzeption des *Gender Mainstreamings* demnach als politische Strategie zur Herstellung der Geschlechtergerechtigkeit respektive der Geschlechterdemokratie interpretiert werden (Hoppe & Nyssen, 2004, S. 232). Insofern avancierte die Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit, spätestens seit deren Implementierung in den unterschiedlichen gesetzlichen Vereinbarungen, auch im schulischen Kontext als *Top-down-Strategie* zu einer festen Komponente aller pädagogischen Entscheidungsprozesse (Koch-Priewe, 2002; Stuve, 2007). Die Schule erhält in diesem Zuge die Anweisung, die Schüler:innen jeglichen Geschlechts bei der Herausbildung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten möglichst optimal zu unterstützen (Hoppe, 2002). Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozesse (siehe Kapitel 3.4.2 bzw. 4.2.2) wird jedoch davon ausgegangen, dass auch das System der schulischen Bildung die Potentiale der unterschiedlichen Geschlechter selektiv befördert (Boeser, 2012). Dementsprechend stellt Kaiser folgenden Anspruch an eine geschlechtergerechte Bildung: *„Geschlechtergerechte Bildung will bei zielgleichem Unterricht die jeweiligen Bedingungen der geschlechter-differenten Sozialisation berücksichtigen und methodisch oder phasenweise bestimmte Lernprozesse anregen, die auf die spezifischen Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen Rücksicht nehmen bzw. an ihnen ansetzen“* (Kaiser, 2008, S. 140).

Dabei sollen die Schüler:innen von den Schranken der rigiden Geschlechterrollen und -stereotypen befreit werden und sich entsprechend ihrer individuellen Potentiale und Interessen (nicht aufgrund vorgegebener Rollenerwartungen) entwickeln können (Hoppe & Nyssen, 2004). Für den Unterricht bedeutet dies unmittelbar, dass die formal gleichen Rechte der Schüler:innen auch praktisch realisiert werden und so das Fundament für eine Chancengleichheit hinsichtlich späterer beruflicher Erfolgsaussichten geschaffen werden muss (Hannover, Wolter & Zander, 2017).

Insofern interessiert hier vor allem die Frage, auf welche Weise die unterschiedlichen Fachdidaktiken den fachspezifischen Geschlechterdifferenzen begegnen sollen und damit gleiche Chancen für alle Geschlechter herstellen können (Hoppe, 2002; Scaramuzza, 2021). Die bloße Feststellung von Versäumnissen, wie dies durch die feministische Schulforschung gelang, kann hierbei nur den ersten Schritt zur Korrektur darstellen (Hoppe, 2002). Mit dem Blick auf die angestrebte Herstellung der Geschlechtergerechtigkeit lässt sich der schulische Beitrag zur Zementierung geschlechtsspezifischer Rollenvorstellungen auf unterschiedlichen Ebenen reflektieren: Neben der Analyse der Interaktionsstrukturen (Kroll, 2003) und der

fachdidaktischen Reflexion (Reinhardt, 1996) steht hierbei auch die generelle Rolle sowie die Perspektive der Lehrkraft (Richter, 2014) im Fokus der Betrachtung.

Dabei sollte insbesondere ein großes Augenmerk daraufgelegt werden, welche individuellen Lernvoraussetzungen – auch aufgrund divergierender geschlechtsbezogener Erlebnisse – Jungen und Mädchen in den Unterricht tragen, damit an den spezifischen Lebenswelt-erfahrungen angeknüpft werden kann, ohne dabei klischeehafte Annahmen auf die Schüler:innen zu übertragen (Hannover et al., 2017; Hoppe, 2002).

Reflexive Koedukation

Aufgrund der stärkeren Betonung von Geschlechterstereotypen in gemischtgeschlechtlichen Settings geriet schnell die *unreflektierte Koedukation* in das Zentrum der Kritik (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012; Hannover, Wolter & Zander, 2017). Jedoch wird die Einführung der Koedukation auch als soziale Errungenschaft verstanden, welche nicht leichtfertig wieder aufgegeben werden sollte (Faulstich-Wieland, 1994). Unter Berücksichtigung der reflexiven Kritik durch die feministische Schulforschung entstand so bereits seit Beginn der 1990er Jahre, unter dem Schlagwort der *reflexiven Koedukation* (ebd.), ein Diskurs um eine gendergerechte gemeinsame Erziehung und Bildung von Jungen und Mädchen. Dabei kann das Konzept der *reflexiven Koedukation* nach Faulstich-Wieland (2011) durchaus auch eine partielle Geschlechtertrennung (Monoedukation) enthalten, falls deren positiver Einfluss in dem speziellen Bereich als erwiesen gilt. Grundsätzlich soll es der *reflexiven Koedukation* jedoch gelingen, trotz einer gemeinsamen institutionalisierten Erziehung den Einfluss rigider Geschlechtsrollenerwartungen im schulischen Kontext zu überwinden (Hoppe & Nyssen, 2004). In diesem Zuge soll auch die ausschließliche Orientierung an männlichen Lebenswelten, zugunsten einer Berücksichtigung der Lernbedürfnisse von Jungen und Mädchen, überwunden werden (ebd.). Dabei sollen die Bildungsinhalte, die Aufgabenstellungen, die Methoden- auswahl sowie die Lehrpläne entsprechend korrigiert bzw. angepasst werden, um eine Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern herstellen zu können (Wiepcke, 2004).

4.3.2 Theoretische Auseinandersetzung mit dem gendergerechten Politikunterricht

Bezogen auf die Umsetzung der Geschlechtergerechtigkeit in den unterschiedlichen Fachdisziplinen, wurden unterschiedliche Prinzipien bzw. Herangehen diskutiert, wobei diesbezügliche Publikationen in der Politikdidaktik quantitativ eher als marginal einzustufen sind (v. a. Hoppe, u. a. 2000; Richter, u. a. 2000; Boeser, u. a. 2002; Kroll, u. a. 2003; Stuve,

2007; Oberle, 2013a; Doneit et al., 2016; Scaramuzza, 2021). Dennoch haben sich im Zuge des geschlechtergerechten Anspruchs unterschiedliche Ansätze in der Politikdidaktik herauskristallisiert:

Während Richter (2000) die *Geschlechterorientierung* als Chance zur Realisierung der Geschlechterdemokratie skizziert, begreift Hoppe (2000) die *Subjektorientierung* als Schlüssel für einen geschlechtergerechten Politik- bzw. Sachkundeunterricht. Als didaktisches Prinzip für die politische Bildung bezieht Richter die von ihr propagierte Geschlechterorientierung auf unterschiedliche Ebenen – inkludiert ist die *Metaebene* der wissenschaftstheoretischen Position, die *Planungsebene* sowie der *Vollzug des Unterrichts* – des politikbezogenen Unterrichts (Richter, 2000, S. 198). So soll das Konstrukt *gender* „als *Querschnittskategorie auf allen Ebenen didaktisch-methodischer Planungen und Reflexionen*“ integriert werden (Richter, 2005, S. 411). Damit unterstreicht Richter den ganzheitlichen Anspruch der *Genderorientierung*, wobei eine bloße Erweiterung des Lehrplans – im Sinne eines weiteren Unterrichtsthemas *gender* – diesem Anspruch nicht entsprechen würde (Ochsele & Wetterau, 2000).

Auch Hoppe (2000) knüpft mit ihrem Beitrag zur *Subjektorientierung* an die Forderung einer geschlechtergerechten Bildung an. Hierbei begreift sie eine deutlichere *Subjektorientierung* als Möglichkeit, die Erfahrungen und Interessen beider Geschlechter zu berücksichtigen, indem politikbezogener Unterricht „*Anknüpfungspunkte zwischen dem Alltagsleben der Schülerinnen und Schüler und dem Bereich von Öffentlichkeit und Politik nicht nur ermöglichen, sondern diese ausdrücklich hervorheben*“ muss (ebd., S. 256). In der Tradition der feministischen Schulforschung geht sie davon aus, dass der herkömmliche Politikunterricht lediglich dem männlich konnotierten Politikbegriff Rechnung trägt und dabei die weibliche Dimension außer Acht lässt (ebd.). Die praktizierte Geschlechtsneutralität – auch im Sinne der Ausblendung von geschlechtsspezifischen Beziehungen und Erfahrungen in der Fachdidaktik – trage zu weitestgehend androzentrischen Strukturen im Unterricht bei (ebd.). Zusätzlich ver helfe der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung dazu, gängige Geschlechterstereotype und damit auch die hierarchische Geschlechterordnung zu reproduzieren und schließlich bei den Schüler:innen zu manifestieren (ebd.). In der Folge würden Mädchen, aufgrund der vorgefundenen Bestätigung über ihr vermeintlich unpolitisches Geschlecht, eine Distanz zur politischen Domäne aufbauen und so „*die Machtpositionen in der Gesellschaft bereitwillig den Männern*“ überlassen (ebd. S. 248).

Für eine erfolgreiche Realisierung der Subjektorientierung im Politikunterricht reichen auch hier entsprechende thematische Schwerpunkte nicht aus, ebenso muss ein spezifisches

methodisches Vorgehen umgesetzt werden (Ochsele & Wetterau, 2000). Hoppe fasst den fachdidaktischen Anspruch an die Subjektorientierung zur Herstellung der Geschlechtergerechtigkeit wie folgt zusammen:

Subjektorientierte Lehr- und Lernformen sollen durch die pointiertere Thematisierung der Folgen von Politik und von gesellschaftspolitischen Konstellationen für das Leben der Menschen beider Geschlechter zu einem aktiveren Umgang mit gesellschaftspolitischen Fragen verhelfen, ihr Interesse daran beleben und - durch den genaueren Blick auf ‚weibliche‘ Politikzugänge und -erfahrungen - langfristig einen Beitrag zur Gleichberechtigung der Geschlechter im Bereich von Öffentlichkeit und Politik leisten. (Hoppe, 2002, S. 30)

Eine vergleichsweise neue Perspektive auf das Geschlecht in der Politikdidaktik bildet die *Geschlechterreflexive politische Bildung* (Doneit, Lösch & Rodrian-Pfennig, 2016; Müller, 2020; Scaramuzza, 2021). Hierbei geht es vor allem darum, den vorherrschenden Dualismus in dem Diskurs über Geschlechter (bspw. Mann vs. Frau, Natur vs. Kultur) zu überwinden bzw. kritisch zu reflektieren. Der Ansatz der *Geschlechtsreflexiven politischen Bildung* kann auch als eine Erweiterung der *Subjektorientierung* verstanden werden, da hierbei die unterstützende Subjektivität der Lehrenden wie Lernenden einen großen Stellenwert einnimmt (Müller, 2020). So schließt die Akzeptanz der Subjektivität respektive der Individualität, innerhalb der institutionalisierten Bildung gleichzeitig bipolare Betrachtungsweisen aus (ebd.).

Angesichts des politikdidaktischen Leitziels der autonomen und mündigen Bürger:innen (Massing, 2021) überrascht der relativ geringe Stellenwert der geschlechtergerechten Erziehung im politikdidaktischen Diskurs. So impliziert das Ziel der Autonomie und der Mündigkeit doch ebenfalls, sich von den vorgebenden Geschlechterrollen zu emanzipieren und das symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit zu durchbrechen. So fordert bereits der Beutelsbacher Konsens (Wehling, 1977) – der trotz einiger Kritikpunkte nach wie vor als Minimalkonsens in der Zielsetzung der politischen Bildung angesehen werden kann (Oberle, 2013b) – die Notwendigkeit einer kontroversen Betrachtung des Sachverhalts. Dadurch sollen eigene Interessen erkannt werden, um schließlich die Befähigung zur individuellen Interessensdurchsetzung durch den Unterricht zu erreichen (Boeser, 2012). Wenn Mädchen und Jungen gleichermaßen dazu befähigt werden sollen (im Sinne einer interventionsfähigen Bürgerin bzw. eines interventionsfähigen Bürgers; siehe dazu Detjen, 2013), muss die Herstellung der Geschlechterdemokratie realisiert werden. Nur so können alle Geschlechter – unabhängig von ihren Erfahrungen und stereotypbegründeten Barrieren – gleichermaßen ihre Interventionsfähigkeit ausbilden (Boeser, 2012).

Ohne im schulischen Alltag die Kategorie *gender* – mit den damit einhergehenden Reproduktionsprozessen – zu reflektieren, scheinen diese zentralen Zielsetzungen der politischen Bildung nur schwer realisiert werden zu können.

In Anbetracht des *Gender-Mainstreaming-Konzepts* und der daraus resultierenden – wenngleich unterschiedlich stark ausgeprägten – Implementierung der Gender-Dimension in den Kerncurricula politikbezogener Fächer (bspw. HKM, 2022, S. 9; MK, 2018, S. 11) wurde den Lehrkräften zumindest die Legitimation bzw. Anweisung dazu erteilt, diese Thematik innerhalb der individuellen Unterrichtskonzepte zu berücksichtigen (Stuve, 2007).

Welche didaktisch-methodische Gestaltung konkret als zielführend für die Herstellung der Geschlechtergerechtigkeit im Politikunterricht diskutiert wird, soll Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

4.4 Ansätze zur Umsetzung eines geschlechtergerechten Politikunterrichts

Trotz der relativ randständigen Position des gender-bezogenen Lernens innerhalb der Politikdidaktik existieren durchaus einige konkrete Handlungsempfehlungen, um die größtenteils unbewusst stattfindenden Mechanismen des *heimlichen Lehrplans* (Hoppe, 2002) zu überwinden. Dabei werden sowohl Strategien aus den politikdidaktischen Ansätzen als auch Befunde aus anderen Domänen herangezogen. Insgesamt sollen diese Strategien den Schüler:innen dazu verhelfen, die Fesseln rigider Rollenzuweisungen abzustreifen und die Schülerinnen und Schüler gleichermaßen darin unterstützen, ihren Fähigkeiten entsprechende politische Selbstkonzepte und auszubilden (Oberle, 2013a).

Vor dem Hintergrund der Fragestellung, werden nachfolgend insbesondere Ansätze zur Vermeidung der Reproduktion von Geschlechterstereotype vorgestellt, die gleichzeitig eine selbstkonzeptsteigernde Wirkung entfalten. Zur Umsetzung dieses Vorhabens werden insbesondere die Sensibilisierung für die Thematik, die Orientierung an weiblichen Interessensbereichen sowie an weiblichen politischen Vorbildern sowie gendergerechte Kommunikationsprozesse thematisiert.

4.4.1 Sensibilisierung für die Relevanz der Thematik

Die Sensibilisierung der Schüler:innen für die Thematik gilt als Fundament für die geschlechtergerechte Erziehung. Eine Prämisse hierfür stellen zunächst kompetente Lehrkräfte

dar, welche über das Wissen um den geschlechtsbezogenen wissenschaftlichen Diskurs verfügen (Faulstich-Wieland, 2012; Oberle, 2013a; Friese, 2012). Erst eine eigene *Genderkompetenz* ermöglicht es einer Lehrkraft eine gewisse Sensibilisierung bei den Schüler:innen hervorzurufen.

Für die Umsetzung innerhalb des Unterrichts schlägt Faulstich-Wieland (2011) ein dreistufiges Analyseverfahren vor:

In der *Dramatisierungs-Phase* sollte zunächst auf die bestehenden Geschlechterdifferenzen (qualitativer und quantitativer Natur) hingewiesen werden, wodurch zum einen die ungleiche Teilhabe der Geschlechter an politischen Entscheidungsprozessen und zum anderen die stereotypkonforme Ausprägung politischer Dispositionen offensichtlich werden sollte (ebd.).

In der anschließenden *Reflexion* sollen die dargelegten Geschlechterungleichheiten – vor dem Hintergrund relevanter Geschlechtertheorien – ergründet werden. Hierbei stehen vor allem die *doing-gender-Prozesse* im schulischen Alltag im Fokus der Analyse (Hoppe & Nyssen, 2004). Dadurch können die Einsichten forciert werden, wie in alltäglichen Interaktionsprozessen gesellschaftlich konstruierte Geschlechterverhältnisse reproduziert und schließlich manifestiert werden (Hoppe & Nyssen, 2004). Als Reflexionsgrundlage werden in der Politikdidaktik aber auch unterschiedliche – zum Teil zunächst konträr wirkende – Ansätze aus der Geschlechterforschung diskutiert (u. a. Richter, 1993; Knapp, 2011; Boeser, 2012; Scaramuzza, 2021). So kann die Reflexion des Geschlechts in Anlehnung an Richter (1993) und Knapp (2011) vor dem Hintergrund der *Gleichheit*, der *Differenz*, der *Dekonstruktion* sowie der *Intersektionalität* erfolgen. Dabei erscheint insbesondere die Verlinkung bzw. die korrektive Ergänzung der unterschiedlichen Perspektiven als besonders zielführend für die politische Bildung (Stuve, 2007; Scaramuzza, 2021): Während das Gleichheitspostulat die weibliche Anpassung an männliche Strukturen impliziert (Boeser, 2012), betont die Perspektive der *Differenz* die unterschiedlichen Voraussetzungen bzw. Lebenswelten der Geschlechter, woraus der Anspruch frauenspezifischer Fördermaßnahmen resultiert. Dabei nimmt auch der Ansatz der *Dekonstruktion* einen besonderen Stellenwert ein, da hier das Potential für die Überwindung der gesellschaftlich konstruierten Zweigeschlechtlichkeit und damit auch der Geschlechterhierarchie implementiert ist (Stuve, 2007; Scaramuzza, 2021). Insbesondere in Bezug auf die Kategorie *Differenz* nimmt die *Dekonstruktion* eine produktive Korrekturfunktion ein, indem verdeutlicht wird, dass die ermittelten Differenzen nicht rein deskriptiv, sondern vor allem auch normativ zu verstehen sind (Stuve, 2007). Gleichzeitig öffnet die Perspektive der *Intersektionalität* den Blick für die vielfältigen Perspektiven der einzelnen involvierten Individuen (Piesche, 2022).

Durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen theoretischen Grundpositionen (also *Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion und Intersektionalität*) kann es gelingen, vorhandene Geschlechterungleichheiten systematisch zu analysieren (Boeser, 2012).

Durch die *Entdramatisierung* erfolgt schließlich die Relativierung des Geschlechtseinflusses mittels der Einführung anderer relevanter Analysekatoren (bspw. Migrationshintergrund, Alter oder Leistungsheterogenität; Kampshoff & Wiepcke, 2012). Dies soll nicht als Rückschritt zur Geschlechterneutralität gewertet werden (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012), vielmehr soll es dadurch gelingen, die Individualität jeder Person in den Fokus zu rücken. Auf diese Weise soll eine Abkehr von gesellschaftlich vorgeschriebenen dichotomen Geschlechterrollen resultieren (Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008).

Eine durch so eine Analyse erworbene *Gender-Brille* kann in der Auseinandersetzung mit tagesaktuellen politischen Themen weiter geschärft werden (Richter, 2005). Vor dem Hintergrund der Ansprüche aus dem *Gender-Mainstreaming-Konzept* könnten so etwaige diesbezügliche Schwachstellen lokalisiert und Handlungsbedarfe herausgearbeitet werden.

In den Interaktionsprozessen im schulischen Alltag begegnen sich jedoch einzelne Individuen, welche alle vergeschlechtlichte Sozialisationserfahrungen aufweisen. So entstehen spezifische Ausgangslagen, welche aus unterschiedlich begründeten Einstellungen und Auffassungen bestehen (Scaramuzza, 2021). Die *Dramatisierung* der Thematik sowie die *Reflexion* der Ursachen könnte daher in eine Art Abwehrhaltung der Schüler:innen münden (Oberle, 2013a).

Eine Reduzierung auf Aspekte der Ungleichheit und Diskriminierung könnte beispielsweise mit der gleichberechtigten Selbstwahrnehmung der Mädchen kollidieren (Oechsle & Wetterau, 2000; Boeser, 2012). Während die stärker betroffenen Mädchen sich nicht pauschal als Stereotyp-Opfer stigmatisiert sehen wollen, könnten sich die Jungen in die Rolle der Täter gedrängt fühlen und gleichermaßen rebellieren (Stuve, 2007). Ferner wäre es denkbar, dass sich die Heranwachsenden gegen die Vorstellung einer stereotypbeeinflussten Identitätsausbildung wehren.

Vor diesem Hintergrund muss die Lehrkraft bei der Behandlung der Gender-Thematik sensibel vorgehen, sodass weder Irritationsmomente noch Abwehrhaltungen bei den Schüler:innen entstehen (Oberle, 2013a).

4.4.2 Orientierung an weiblichen Interessens- bzw. Lebensbereichen

Neben der Grundvoraussetzung der thematischen Sensibilisierung der unterschiedlichen Akteur:innen im Politikunterricht wird zur Erreichung der Geschlechterdemokratie die Anknüpfung an weibliche Lebenswelten propagiert (u. a. Hoppe, 2002; Oberle, 2013a). So lassen sich aus den oben dargelegten Befunden zu den geschlechtsspezifisch ausgeprägten Interessenbereichen (siehe Kapitel 4.1) sowie dem Apell der feministischen Politikwissenschaft von der Notwendigkeit eines breiter bzw. weicher angelegten Politikbegriffs (siehe Kapitel 4.2.1) ebenfalls praktische Implikationen zur Gestaltung des Politikunterrichts ableiten:

In erster Linie bedeutet dies, dass ergänzend zu den traditionell männlich konnotierten Politikbereichen auch eher weiblich besetzte Themenfelder in den Unterricht integriert werden sollen. Entsprechend der empirischen Befunde zu geschlechtsdivergierenden Interessensverteilungen sollten *„neben beispielsweise Außen-, Sicherheits- und Finanzpolitik politische Themen gewählt werden, die Mädchen vorrangig interessieren, wie die ‚weichen‘ Politikfelder Umwelt-, Bildungs-, Familien- und Jugendpolitik“* (Oberle, 2013a, S. 174).

Jedoch reicht es nicht aus, lediglich die Inhaltsbereiche zu erweitern, vielmehr sollten sich die Schüler:innen durch die Art der Thematisierung dieser Inhalte auch subjektiv betroffen fühlen. Um bei den Mädchen und Jungen gleichermaßen einen Zustand der subjektiven Betroffenheit zu generieren, worauf nach Giesecke (1976) schließlich eine intrinsische Motivation aufbaut, seine *„individuelle[n] Lebensinteressen im politischen Raum“* (S. 184) durchsetzen zu wollen, sollten die Unterrichtsinhalte an den Lebensrealitäten beider Geschlechter anknüpfen (Hoppe, Kampshoff & Nyssen, 2001; Hoppe & Kaiser, 2001). Insofern scheint eine alltagsnahe Vermittlung politischer Inhalte ein vielversprechender Ansatz, um die empfundene Distanz zwischen der subjektiven Lebenswelt und dem mitunter als abstrakt wahrgenommenen objektiven *„Bereich von Öffentlichkeit und Politik“* (Hoppe & Kaiser, 2001, S. 95) zu überwinden (Oberle, 2013a; Friese, 2012; Boeser, 2012). Dabei zeigt dieser Alltagsbezug im politischen Kontext zwar für alle Geschlechter eine lernförderliche Wirkung, jedoch scheint dies für Mädchen im besonderen Maße relevant zu sein (Richter, 2005). Insofern plädiert Hoppe (2002) dafür, dass die Schüler:innen stets darin unterstützt werden sollen, den Zusammenhang zwischen ihren Alltagserfahrungen und den politischen Unterrichtsinhalten herstellen. Dadurch soll es gelingen, die praktische Bedeutsamkeit hinter den vermeintlich trockenen politischen Inhalten aufzuzeigen (ebd.). Insofern konnte gezeigt werden, dass eine *Genderorientierung* auch eine *Lebensweltorientierung* beinhaltet (Oberle, 2013a).

Vergegenwärtigung des politischen Kerns

Der hier vorgeschlagene eher erweiterte Zugang zum Politischen intendiert langfristig die Herstellung weiblicher – wie auch allgemeiner – politischer Partizipationsbereitschaft (Hoppe & Kaiser, 2001, S. 95). Damit dieses Vorhaben jedoch gelingen kann, muss zwangsläufig die Verlinkung zum Kern des Politischen deutlich werden, welches grundsätzlich nur durch die Ergänzung von relevantem politischem Wissen funktionieren kann (Weißeno, 2003). So schlägt Oberle (2013a) vor, konkrete Fälle – sofern möglich unter Einbezug der kindlichen bzw. jugendlichen Lebenswelt – anhand des *kategorial erweiterten Politikzyklus* zu entschlüsseln. Auf diese Weise kann es den Schüler:innen gelingen, das in ihrem besonderen Fall enthaltene Allgemeine zu ergründen (Detjen, 2013). Gleichzeitig wird den Lernenden so offengelegt, dass Politik grundsätzlich einen an der Sache orientierten politischen Problemlösungsprozess darstellt, der durch seine institutionalisierte Entscheidungsfindung wiederum die Alltagswelten der Schüler:innen tangiert (ebd.).

Neben der gendersensibilisierenden und lebensweltorientierenden Themenwahl werden im Kontext der gendergerechten Unterrichtsgestaltung unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten genannt, um die weiblichen politischen Anteile im Unterricht hervorzuheben beziehungsweise insgesamt die Herstellung der Geschlechtergerechtigkeit zu befördern.

Neben den zu behandelnden Themenfeldern stellt auch die Schüler:innen-Lehr:innen-Interaktion einen entscheidenden Pfeiler in der gendergerechten politischen Bildung dar.

4.4.3 Gendersensible Interaktionsprozesse im Politikunterricht

Im Rahmen der Reproduktionsprozesse von stereotypen Geschlechtervorstellungen – im Sinne des *heimlichen Lehrplanes* (Benke, 2012) – lässt sich der Einfluss der klasseninternen Interaktionsprozesse nicht verleugnen. Eine besondere Rolle spielen dabei die lehrkraftausgehenden Feedbacks (Kluger & DeNisi, 1996; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Voerman et al., 2012). Nach dem *Feedback-Modell* von Hattie und Timperley (2007) lassen sich vier Formen von Feedback differenzieren, wobei sich zwei davon auf die Aufgaben (die Aufgaben selbst und den Prozess der Aufgabenbearbeitung) und die anderen beiden auf die Personen (selbstregulative Fähigkeiten und generelle Merkmale der Schüler:innen) beziehen. Aus Sicht der Autor:innen befördern Rückmeldungen zur Aufgabenbearbeitung sowie den selbstregulativen Fähigkeiten am stärksten lernförderliche Prozesse (ebd.). Die Effektivität – im Sinne des leistungs- bzw. motivationssteigernden Potentials – der aufgaben-zentrierten Rückmeldungen gilt seither als wissenschaftlich belegt (Kluger & DeNisi, 1996;

Shute, 2008; Voerman et al., 2012; Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020). Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse von Wisniewski et al. (2020; Metaanalyse mit 435 Studien, $k = 994$, $N > 61.000$), dass informationslose Feedback-Intervention (Bestrafung oder Belohnung) überwiegend (zu 86 %) unerwünschte Effekte auf motivationale Variablen (bspw. intrinsische Motivation, Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeit oder Ausdauer) erzielen (ebd., S. 12). Die Autoren führen diesen Befund auf die *Selbstbestimmungstheorie* nach Ryan und Deci (2000) zurück. Dabei kann ein als externe Kontrolle empfundenes Feedback (bspw. durch Zwang in Form von Bestrafung) – durch den gefühlten Autonomie- und Selbstwirksamkeitsverlust – negative Folgen für die Motivation einer Person haben (Krapp & Ryan, 2002).

Wolter, Kessels und Hannover (2011) stellten in diesem Kontext heraus, dass die Feedbackkultur bei Lehrkräften geschlechtsspezifische Unterschiede aufweist. Dieser Befund deckt sich mit vielen und vor allem älteren Studien (u. a. Mortimore et al., 1988; Frasch & Wagner, 1982): So konnte für positiv gefärbte Rückmeldungen festgestellt werden, dass Jungen mehr leistungsbezogenes Feedback erhalten, während Mädchen stärker für angepasstes Sozial- und Arbeitsverhalten gelobt werden (Brophy, 2004; Dweck et al., 1978). Auf diese Weise können Jungen durch das informativere und dadurch wertvollere Feedback stärker von den Rückmeldungen der Lehrkräfte profitieren (Sadker & Sadker, 1990).

Bezüglich des Interaktionsprozesses im Politikunterricht konnte eine ältere qualitative Studie aufzeigen, dass Lehrkräfte Schülerinnen als weniger kompetent empfinden und ihnen dies auch mitteilen (Schelle, 1996).

Gendersensible Sprache

Spätestens durch die Implementierung des *Gender-Mainstreaming-Konzepts* wurde noch ein weiterer Interaktionsaspekt relevant. Zur Realisierung der Geschlechtergerechtigkeit wurden vielerorts unterschiedliche *Leitlinien zur gendersensiblen Ausdrucksweise* in den öffentlichen Sprachgebrauch eingeführt (bspw. EU 2008). Durch die Verwendung der *genderneutralen Sprache* soll verhindert werden, dass bestimmte Geschlechter sich aufgrund der Formulierungen ausgeschlossen fühlen.

Als geschlechterneutraler Sprachgebrauch wird eine sexismusfreie, inklusive und geschlechtergerechte Ausdrucksweise bezeichnet. Es geht darum, eine Wortwahl zu vermeiden, durch die impliziert wird, ein biologisches oder soziales Geschlecht stelle die Norm dar, was als einseitig, diskriminierend oder herabsetzend ausgelegt werden kann. (Europäisches Parlament, 2018, S. 3)

Zudem soll auf diese Weise verhindert werden, bestehende Geschlechterrollenstereotype (bspw. bezüglich bestimmter Berufssparten) zu reproduzieren (ebd.). Für Sprachen mit dem grammatikalischen Geschlecht (bspw. der deutschen Sprache), in denen Substantive nahezu ausschließlich geschlechtsmarkiert sind, bedeutet dies, dass das bisher verwendete *generische Maskulinum* (bspw. „*Schüler*“, für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler) zur Beschreibung gemischtgeschlechtlicher Gruppen nicht länger verwendet werden sollte. Da diese Art der Formulierung wesentlich stärker mit dem männlichen Geschlecht assoziiert werde, werden die anderen Geschlechter gleichsam exkludiert (Hannover et al., 2017).

Zu den Effekten der gendersensiblen Sprache bzw. dem Gebrauch des *generischen Maskulinums* im Klassenzimmer hat die Forschung der Pädagogischen Psychologie bereits unterschiedliche Befunde generiert. So konnte durch Vervecken und Hannover (2012) festgestellt werden, dass Lehrkräfte als kompetenter und wärmer wahrgenommen werden, wenn sie das *generische Maskulinum* vermeiden. Darüber hinaus legen die Befunde nahe, dass Schülerinnen davon profitieren, wenn Lehrkräfte maskulin konnotierte Berufsbezeichnungen geschlechtersensitiv formulieren (bspw. Ingenieurinnen und Ingenieure oder Ingenieur:innen): Neben der besseren Sichtbarkeit der weiblichen Repräsentanz in einer männlich besetzten Domäne nehmen Mädchen auf diese Weise ihre diesbezüglichen beruflichen Erfolgsaussichten verstärkt wahr (Vervecken, Hannover & Wolter, 2013). Studien zur Verwendung der gendersensiblen Sprache in den alltäglichen verbalen schulischen Interaktionsprozessen deuten jedoch noch auf den wesentlich häufigeren Gebrauch des generischen Maskulinums hin (u. a. Kuhn & Gabriel, 2014). Vor dem Hintergrund der zunehmenden Gendersensibilisierung in der Gesellschaft bedarf es zur Einschätzung der diesbezüglichen Lage in deutschen Klassenzimmern jedoch sicherlich aktuelleren Studienergebnissen. Neben der verbalen Kommunikationsebene wird jedoch auch gefordert, den gendersensiblen Sprachgebrauch in die unterschiedlichen Unterrichtsmaterialien zu implementieren (Oberle, 2013a). So haben Moser und Hannover (2014) Schulbücher in den Fächern Deutsch und Mathematik untersucht. Dabei konnten sie feststellen, dass tatsächlich überwiegend auf den Gebrauch von geschlechtsneutraler Sprache geachtet wurde (76.5 % im Fach Mathematik vs. 57 % im Fach Deutsch), das generische Maskulinum jedoch dennoch weiterhin verwendet wird (31.3 % im Fach Deutsch vs. 18.4 % im Fach Mathematik) und gelegentlich auch Beidnennungen (11.6 % im Fach Deutsch vs. 5.2 % im Fach Mathematik) Anwendung finden (ebd., S. 395).

Für gendersensible Schreibweisen (*gendern*) wurden mit der Zeit unterschiedliche Formen vorgeschlagen. In Fällen, bei denen ein neutraler Ausdruck (bspw. Lehrende, Lehrkräfte oder

Studierende) nicht möglich ist, wurden für den öffentlichen Raum unterschiedliche Ausdrucks- bzw. Schreibweisen eingeführt. Nachdem zunächst nur verschiedene Varianten – wie das Binnen-I (SchülerInnen) oder die verkürzte Paarform (Schüler/-innen) – zur Inklusion von Frauen entwickelt wurden, erweiterten sich die Möglichkeiten gendersensibler Schreibweisen nach der Implementierung der dritten Geschlechtskategorie *divers* (siehe Kapitel 3.1; LbB, 2022). Fortan konnte auf diese Weise auch der mehrgeschlechtlichen sozialen Realität durch *Sternchen* (Schüler*innen), *Unterstrich* (Schüler_innen) oder *Doppelpunkt* (Schüler:innen) Ausdruck verliehen werden (LbB, 2022).

Obgleich es als empirische Evidenz gilt, „*dass Sprache unsere mentalen Repräsentationen beeinflusst und die Verwendung des männlichen Genus für Gruppen, die aus Männern und Frauen bestehen, die mentale Repräsentation der Frauen unterdrückt, also als sexistischer Sprachgebrauch bezeichnet werden kann*“ (Steins, 2012, S. 378–379), wird gendersensibler Sprache auch im Klassenzimmer mitunter noch mit Ressentiments oder sogar einer offenen Ablehnung begegnet. Vor dem Hintergrund der vermeintlichen Gleichberechtigung wird das Gendern abgelehnt, da es zu umständlich sei, den Sprachfluss störe oder die Ästhetik beeinträchtige (Christmann & Rothmund, 2002; Steiger & Irmen, 2007). Trotz gegenteiliger Befunde wird zudem die Einstellung vertreten, dass die Schreib- bzw. Ausdrucksweise zur Realisierung der Geschlechtergerechtigkeit irrelevant sei (Wellnitz, 2020).

Insgesamt kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Gender-Thematik in dem politikdidaktischen Diskurs einen hohen Stellenwert einnehmen sollte. Dabei wird insbesondere durch das Geschlechterverhältnis in der repräsentativen Demokratie sowie die Geschlechterdifferenzen in den politischen Dispositionen von Jugendlichen der Handlungsbedarf für die politische Bildung offensichtlich. Trotz der bisher verhältnismäßig eher randständigen Thematisierung der Genderorientierung im politikdidaktischen Diskurs, wurden – auch vor dem Hintergrund der negativen Stereotypisierung des weiblichen Geschlechts in der politischen Domäne – zur Überwindung des *gender gaps* im politischen Bereich bereits einige theoretische Annahmen formuliert (insb. Hoppe, 2002; Richter, 2005; Oberle, 2013a; Scaramuzza, 2021). Auch konnten gezeigt werden, dass sich daraus bereits erste praktische Implikationen für den Politikunterricht ableiten lassen. Einen wesentlichen Anteil daran haben Handlungsstrategien, welche den Kreislauf der Reproduktion tradierter Geschlechterstereotype bzw. -rollen im politischen Bereich zu überwinden suchen. Eine entscheidende Rolle spielt dabei auch die Förderung von fähigkeitsentsprechenden und stereotypunbeeinflussten Fähigkeitsselbstkonzepten. Allerdings gründen die dargestellten Implikationen überwiegend auf theoretischen Annahmen und empirischen Befunden aus anderen Disziplinen. Inwiefern

sich die politikbezogenen Geschlechterunterschiede tatsächlich durch eine geschlechtsspezifische politische Sozialisation erklären lassen, konnte bisher nicht empirisch festgestellt werden. Aufgrund dessen sollen im nachfolgenden Kapitel zunächst die Befunde aus anderen Disziplinen sowie die wenigen halbwegs einschlägigen Forschungsergebnisse aus der politikdidaktischen Forschung rezipiert werden, bevor anschließend die empirische Auseinandersetzung mit der Fragestellung erfolgt.

5 Forschungsstand zu den geschlechtsspezifischen Einflussfaktoren des politischen Selbstkonzeptes

Angesichts der Relevanz einer geschlechtergerechten politischen Teilhabe (siehe Kapitel 4) und den Einflüssen des politischen Selbstkonzeptes auf die politische Partizipation(sbereitschaft) (siehe Kapitel 2.3.1) bildet die geschlechtsspezifische Ausdifferenzierung in den politischen Selbstkonzeptfacetten den Ausgangspunkt dieser Ausarbeitung. Aus der Literatur lassen sich unterschiedliche Bedingungsfaktoren für die diesbezüglichen Geschlechterdifferenzen ableiten, welche teilweise auch empirisch bestätigt werden könnten. Allerdings fehlt es im politischen Bereich nach wie vor an einschlägigen Untersuchungen, sodass hinsichtlich der Wirkannahmen für die mutmaßlichen Ursachenfaktoren auf andere Disziplinen oder andere politische Konstrukte zurückgegriffen werden muss. Aus Mangel an entsprechenden Studien und aufgrund des starken Zusammenhangs des politischen Selbstkonzeptes mit der politischen Partizipation(sbereitschaft) (Pfanzelt & Spies, 2019) sowie der politischen Leistungsfähigkeit (im Sinne des objektiven Wissens) sollen im Folgenden auch Befunde mit diesen abhängigen Variablen berichtet werden.

Vor dem Hintergrund der bestehenden negativen Stereotypisierung der Frauen im politischen Bereich (Ihme & Tausendpfund, 2019; Sauer, 2010) überzeugt insbesondere der Erklärungsansatz einer geschlechtsspezifischen Sozialisation mit all ihren Konsequenzen, weshalb diese Bedingungsfaktoren bei den weiteren Ausführungen im Fokus stehen sollen.

Insgesamt kristallisieren sich also drei vielversprechende Einflussfaktoren heraus: An dieser Stelle sind demnach die Wirkungen von Geschlechterstereotypen (siehe Kapitel 3.4.1), unterschiedlicher Geschlechtsrollenidentitäten (siehe Kapitel 3.3) sowie einer geschlechtsspezifischen politischen Sozialisation im Elternhaus (siehe Kapitel 4.2.2) als mögliche Ursachen einer geschlechtsspezifischen Ausdifferenzierung im politischen Selbstkonzept zu

nennen. Zudem sollen die Einflüsse unterschiedlicher sozioökonomischer Faktoren sowie der fachkongruenten Note (siehe Kapitel 3.4.2) dargelegt werden.

5.1 Der Einfluss eines geschlechtsbezogenen Stereotyps

Grundsätzlich dokumentieren viele Studien eine stereotypkonforme Ausprägung in den unterschiedlichen Fähigkeitsselbstkonzepten (u. a. Schilling et al., 2006; Jansen et al., 2013; Hannover et al., 2017). Dieser Umstand könnte darin begründet liegen, dass der Glaube an die bestehenden Geschlechterstereotype entsprechende Ausdifferenzierungen in den Selbstkonzeptfacetten bewirkt. Allerdings existieren hinsichtlich derartiger Effekte noch keine Befunde in der politischen Domäne. Immerhin konnten einige Studien den *Stereotyp-Threat-Effekt* (Steele, 1997) für politikbezogene Leistungstests nachweisen (McGlone et al., 2006; Ihme & Tausendpfund, 2019). Die Wirkungen von stereotypen Vorstellungen sollen daher auch anhand anderer Domänen bzw. politischer Dispositionen dargelegt werden.

Die Befunde zu den Effekten von vorhandenen Stereotypisierungen lassen sich grundsätzlich in zwei Bereiche aufteilen: Zum einen berichten Studien von den negativen Effekten einer vorhandenen Stereotypisierung für die Mitglieder der stigmatisierten Gruppe. Dabei werden jedoch seltener die grundsätzlichen Wirkungen auf bereichsspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte (u. a. Ertl, Luttenberger & Paechter, 2014, 2017), sondern eher die Effekte für die situativ abgerufenen Leistungen in den entsprechenden Domänen (für *Stereotyp-Threat-Effekt*: bspw. Ihme & Tausendpfund, 2019) untersucht. Zum anderen überprüfen Studien den Effekt des *Selbst-Prototypen-Abgleichs*. Dabei wird zunächst untersucht, welche stereotypen Vorstellungen über eine bestimmte Domäne vorliegen und inwieweit diese Vorstellungen von der Selbstbeschreibung abweichen. Im nächsten Schritt wird ermittelt, wie sich diese Differenz in den beiden Einschätzungen beispielsweise auf die Fähigkeitsselbstkonzepte in der entsprechenden Domäne auswirkt (u. a. Hannover & Kessels, 2002).

So konnten Hannover und Kessels (2002) im Rahmen einer Interventionsstudie zu den Einflüssen bestehender Stereotype im naturwissenschaftlichen Bereich (vor allem im Bereich Physik), mittels eines Selbst-Prototypen-Abgleichs einen Effekt von stereotypen bereichsspezifischen Vorstellungen auf die Fähigkeitsselbstkonzepte nachweisen. Hierbei wurden im Prätest zunächst Jugendliche (N = 183) zu ihren Vorstellungen über typische Schüler:innen mit dem Lieblingsfach Physik befragt (mittels 40 Adjektiven, bspw. „intelligent“, „langweilig“, „gebildet“, „logisch denkend“, ebd., S. 351). Im Anschluss sollten sich die Jugendlichen

anhand der gleichen Adjektive selbst beschreiben und schließlich ihr Verhältnis zu dem Fach Physik offenlegen. Aufgrund der enthaltenen Items kann das sogenannte Verhältnis zum Fach auch als Fähigkeitsselbstkonzept im Fach Physik begriffen werden (bspw. „*In einem Physik-Leistungskurs könnte ich gute Noten erzielen*“, S. 350). Nach dem Ferienangebot „*Schülerinnen-Schüler-Technik-Tage*“ (STT) der Technischen Universität Berlin wurde der Fragebogen erneut ausgefüllt (Längsschnittdatensatz N = 85). Im Zuge der Analysen wurde anhand eines Differenzmaßes die Ähnlichkeit zwischen den stereotypen Vorstellungen über typische Vertreter:innen (Schüler:in mit Lieblingsfach Physik) der Domäne und dem eigenen Selbstbild bestimmt. Die Ergebnisse belegen einen negativen Zusammenhang zwischen dem Distanz-Score und dem Fähigkeitsselbstkonzept: Je kleiner die Differenz zwischen Prototyp und Selbstbild ausfällt, desto größer ist demnach das fachspezifische Selbstkonzept ($r = -.40^{***}$, ebd., S. 354). Nach der Intervention – in dessen Rahmen auch Vertreter:innen aus der Domäne als Ansprechpersonen anwesend waren – zeigt sich, dass sich der Distanz-Score im Schnitt signifikant reduziert hat, also eine Annäherung von den stereotypen Vorstellungen und dem Selbstbild stattgefunden hat (ebd.). Insgesamt deuten Befunde darauf hin, dass die Schüler:innen ihre schulischen Präferenzen auch danach ausrichten, wie stark sie die Ähnlichkeit zwischen sich Selbst und den Prototypen für die entsprechende Domäne einschätzen. Zudem zeigen die Ergebnisse aus den Prä-Post-Vergleichen, dass eine Beeinflussung der stereotypen Vorstellungen möglich ist, „*indem Lernende in Kontakt mit einem individualisierten Vertreter der stereotypisierten Gruppen treten*“ (ebd., S. 355). Die Befunde der Relevanz des *Selbst-Prototypen-Abgleichs* für die fachspezifischen Präferenzen konnte auch durch die qualitative Studie von Rommes et al. (2007) bestätigt werden.

Zur Erforschung der generellen Wirkungen von dem Glauben an bestehende Geschlechterstereotype für die stigmatisierte Gruppe, haben Ertl, Luttenberger und Paechter (2017) im Rahmen eines *Mixed-Methods-Designs* Studentinnen aus dem MINT-Bereich befragt (N = 296). Neben dem MINT-bezogenen Fähigkeitsselbstkonzept wurden auch drei Facetten einer negativen Stereotypisierung der Frau im entsprechenden Bereich erhoben. So wurde der Glaube an das Stereotyp der unbegabten (bspw. „*Girls have lower skills in STEM subjects than boys*“, ebd., S. 5) und der desinteressierten (bspw. „*Girls show less interest in STEM subjects than boys*“, ebd.) Frau sowie die Überzeugung, dass sich eine Frau den Männern anpassen muss, um in diesem Bereich erfolgreich arbeiten zu können (bspw. „*Females that are working in the field of STEM have to be like men*“, ebd.) erhoben. Mittels multiplen Regressionsanalysen konnte festgestellt werden, dass alle drei Stereotyp-Facetten sich negativ auf das entsprechende

Selbstkonzept auswirken ($\beta \geq -.27^*$). Die Facette über die Begabungsannahmen scheint jedoch den größten negativen Einfluss zu haben ($\beta = -.59^{***}$) (ebd., S. 6, siehe ebenfalls: Ertl, Luttenberger & Paechter, 2014, S. 431: $N = 567, \beta = -.26^{***}$). Wird ein übergeordneter Faktor für das negative Stereotyp gebildet (Modell zweiter Ordnung), zeigt auch dieses dreidimensionale Modell erwartungskonform einen negativen Effekt ($\beta = -.41^{***}$) auf das MINT-bezogene Fähigkeitsselbstkonzept (ebd., S. 7). Die ergänzenden qualitativen Interviews geben zusätzlich Auskunft darüber, wie die negative weibliche Stereotypisierung im MINT-Bereich von den Studentinnen empfunden wird. Dabei zeigt sich zunächst, dass die Studentinnen aufgrund ihrer *untypischen* Studienfachwahl auf große Verwunderung in ihrem sozialen Umfeld gestoßen sind (ebd.). Zudem wurde erwähnt, dass es für Frauen in diesem Berufs- bzw. Studienzweig schwieriger sei, akzeptiert zu werden und sie daher besonders kompetent und angepasst sein müssten (ebd.).

Bezüglich der Wirkungen von gesellschaftlich verankerten Stereotypen existieren jedoch weitaus mehr Studien zu dem *Stereotyp-Threat-Effekt*. Wie oben bereits berichtet (siehe Kapitel 3.4.3), beschreibt der *Stereotyp-Threat-Effekt* die situativ ausgelöste Bedrohung einer negativen Stereotypisierung, welche anschließend zu einer Leistungsreduktion bei den Mitgliedern der stigmatisierten Gruppe führt (Steele, 1997).

Bezüglich der Effektstärke des *Stereotype-Threat-Effekts* kommen unterschiedliche Meta-Analysen zu recht ähnlichen Befunden. So konnte unabhängig von der stigmatisierten Gruppe ein durchschnittlich leistungsmindernder Effekt zwischen $d = -.26$ und $d = -.31$ ermittelt werden (Walton & Cohen, 2003, S. 463; Nguyen & Ryan, 2008, S. 1323; Shewach, Sackett & Quint, 2019, S. 9). Aufgrund der mitunter unterschiedlichen Bedingungen (bspw. stigmatisierte Gruppe, Testschwierigkeit, kontrollierte Variablen) und methodischen Qualitäten, sind die in Meta-Analysen generierten mittleren Effektstärken jedoch mit Vorsicht zu betrachten (Shewach, Sackett & Quint, 2019). Sie dokumentieren aber recht gut, dass dieser Effekt bereits in einer Vielzahl von Studien robust nachgewiesen werden konnte.

Dabei wird dieser Effekt durch ein hohes bereichsspezifisches Selbstkonzept moderiert (Schmänder et al., 2008). So fanden Hermann und Vollmeyer (2017) in ihrer Studie (97 Schüler:innen, 10. Jhg., $M_{Alter} = 15.37$) heraus, dass Mädchen mit einem hohen mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept infolge einer *Stereotype-Threat-Situation* signifikant schlechter abschnitten als Mädchen in der Kontrollgruppe. Dabei konnte jedoch kein signifikanter

Stereotyp-Lift-Effekt (siehe Kapitel 3.4.3) bei Jungen mit einer hohen Ausprägung im mathematischem Selbstkonzept nachgewiesen werden.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Good, Aronson und Harder (2008), deren Studie lediglich Student:innen mit einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt untersucht. In Folge einer stereotypen Bedrohung schnitten auch diese Studentinnen in der Experimentalgruppe schlechter ab als die Studentinnen in der Kontrollgruppe (Cohens $d = .86$, ebd., S. 24). In der Kontrollgruppe (keine Aktivierung der negativen Stereotypisierung der Frauen) erzielten die Studentinnen sogar höhere mathematische Leistungen als ihre männlichen Kommilitonen (Cohens $d = 1.08$, ebd.).

Für die politische Domäne untersuchten McGlone, Aronson und Kobrynowicz (2006) $N = 141$ Studierende mittels einer telefonischen Umfrage zum politischen Wissen. Die Situation wurde auf zweierlei Hinsicht manipuliert: Die angebliche Diagnostik des Fragensets (ob es sich also um einen Test zur Untersuchung von Geschlechterunterschieden handelt) und dem Geschlecht des Interviewers bzw. der Interviewerin (ebd.). Dabei zeigt sich, dass Frauen bei der Befragung durch männliche Telefoninterviewer geringere politische Kenntnisse aufweisen, während das Geschlecht der Interviewenden auf die Leistung der männlichen Befragten keinerlei Wirkung zeigt (ebd.). Ferner wird die Leistung der Frauen, anders als die von Männern, auch durch die Mitteilung über die Untersuchung von Geschlechterunterschieden negativ beeinflusst (ebd.). Wurden die Frauen von weiblichen Interviewerinnen befragt und wurde der Test nicht als diagnostisch für Geschlechtsunterschiede deklariert, konnten keine signifikanten Geschlechterunterschiede im politischen Wissen identifiziert werden (ebd.).

Auch Ihme und Tausendpfund (2019) überprüfen in einer aktuelleren Studie den *Stereotyp-Threat Effekt* im politischen Bereich. Ihre Analysen finden dabei basierend auf einer Online-Befragung ($N = 603$) sowie einem Online-Experiment ($N = 377$) mit Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen statt. Dabei konnte zunächst ermittelt werden, dass Männern ($M = 4.08$, $SD = .83$) ein höheres politisches Wissen zugeschrieben wird als Frauen ($M = 3.76$, $SD = .88$), welches von den Autoren als Stereotyp-Bestätigung interpretiert wird (ebd., S. 154). Die zweite Teilstudie belegt schließlich den *Stereotyp-Threat-Effekt* auf die Leistungsfähigkeit im politischen Wissenstest. Dabei schneiden Frauen sowohl nach der Aktivierung der Geschlechtergruppe (Frage nach Geschlecht), als auch nach der Aktivierung des negativen Stereotyps (Aussage zu Geschlechterunterschieden) signifikant schlechter ab als Männer (ebd.). In der Kontrollgruppe, in der von jeglicher Stereotyp-Aktivierung abgesehen wurde, lassen sich hingegen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede vorfinden (ebd.). Analog zu den oben (siehe Kapitel 4.1) berichteten Befunden von Westle (2006) konnten Ihme und Tausendpfund

(2019) in diesem Kontext zudem nachweisen, dass weibliche Studierende nach einer *Stereotype-Threat-Aktivierung* bei dem politischen Wissenstest signifikant häufiger die „weiß nicht“-Kategorie wählen, während die männlichen Studierenden nach dem *Treatment* tendenziell seltener diese Option in Anspruch nehmen. Dieser Befund kann auch als Verunsicherung oder Reduktion der Fähigkeitsüberzeugungen gedeutet werden.

Über die Analyse des bloßen *Stereotyp-Threat-Effekts* hinaus, überprüfen Ollrogge et al. (2022) jüngst mittels eines Prätest-Posttest-Kontrollgruppendesigns den Einfluss eines positiven Ingroup-Vorbilds in einer *Stereotyp-Threat-Situation*. Vor dem Hintergrund des Stereotyps, dass Schüler:innen mit türkischer Familiensprache Lernschwierigkeiten aufweisen, wurden Schüler:innen aus den 9.–10. Jahrgängen untersucht (N = 182, 91 mit deutscher und 91 mit türkischer Muttersprache, 9.–10. Jhg.). Dabei wurde der Lerneffekt durch eine digitale (auf Tablets im Klassenzimmer durchgeführten) Lerneinheit zur Wortschatzerweiterung, welche durch integrierte Videos von Lehrkräften begleitet wurde, mittels einer Prä- und Posterhebung überprüft. Die eingeblandeten Lehrkräfte stellten sich dabei entweder als eindeutig deutsch- oder türkischstämmig vor, wobei jeweils lediglich eine Hälfte das entsprechende Stereotyp aktivierte. Es konnte festgestellt werden, dass Schüler:innen mit türkischer Familiensprache die höchsten Lernerfolge erzielten, wenn sie von einer türkischstämmigen Lehrkraft durch die Wortschatz-Lerneinheit geführt wurden, die das Stereotyp sogar explizit benannt bzw. aktiviert hat ($\beta = .36^{**}$, ebd., S. 755). Während ein positives Ingroup-Vorbild in der stigmatisierten Gruppe demnach einen Leistungsanstieg verursachte, ließ sich für die deutschen Schüler:innen kein *Stereotyp-Lift-Effekt* (siehe Kapitel 3.4.3) identifizieren.

Auch Marx und Roman (2002) konnten in ihrer dreiteiligen Studie den positiven Effekt eines Ingroup-Vorbildes in der stereotypbetreffenden Gruppe nachweisen. So konnte in der dritten Teilstudie gezeigt werden, dass Studentinnen bessere mathematische Leistungen erbringen und ihre mathematischen Fähigkeiten auch besser einschätzen, wenn eine offensichtlich kompetente weibliche Versuchsleitung – im Vergleich zu einer offensichtlich kompetenten männlichen Versuchsleistung – den mathematische Leistungstest durchführt (ebd., S. 1190). Mediationsanalysen konnten dabei einen direkten Effekt von dem Niveau der mathematischen Kompetenz der Versuchsleiterin auf die Leistungen der Studentinnen im Mathematiktest nachweisen ($\beta = .43^{**}$), welche auch unter Kontrolle der eigenen mathematischen Fähigkeitseinschätzungen bestehen blieb ($\beta = .35^{**}$; ebd., S. 1191). Gleichzeitig zeigen die Analysen der zweiten Teilstudie (kompetente weibliche Versuchsleitung vs. weniger kompetente weibliche Versuchsleitung) auch, dass die Leistungen der männlichen Studenten in

der Gruppe mit den weniger kompetenten Versuchsleiterinnen im Schnitt wesentlich höher ausfielen (ebd., S. 1190), welches auf einen *Stereotyp-Lift-Effekt* schließen lässt.

Die relativ deutlichen Befunde zu dem *Stereotyp-Threat-Effekt* lassen sich aber nur teilweise auf den *Stereotyp-Lift-Effekt* übertragen. In der Meta-Analyse von Walton und Cohen (2003) wurden insgesamt 43 Studien zu situativ wirkenden Stereotypen untersucht. Hierbei konnten bei insgesamt 30 Studien Anzeichen eines *Stereotyp-Lift-Effekts* für die stereotypbegünstigten Gruppemitglieder lokalisiert werden (ebd., S. 458). Die durchschnittliche Effektstärke ist dabei

5.2 Relevante Befunde zu den Einflüssen der Geschlechtsrollenidentität

Die gesellschaftlich verankerten Geschlechterstereotype werden durch geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse mehr oder minder in das Selbst integriert (siehe Kapitel 3.3.1). Über das Ausmaß der verinnerlichten geschlechtskonformen Attribute informiert schließlich die Ausgestaltung der individuellen Geschlechtsrollenidentität (u. a. Krapf, 2015; Bem, 1981a).

Bezüglich der Auswirkungen der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten liegen bisher keinerlei Befunde für die politische Domäne vor. Allerdings existieren für andere Domänen erste Ergebnisse für deren Einfluss auf die geschlechtsabhängige Ausdifferenzierung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte sowie des Selbstkonzeptes im Allgemeinen, wobei das Selbstwertgefühl als globales Selbstkonzept interpretiert wird (siehe Kapitel 2.2.1).

Die Forschung zu den Effekten der Geschlechtsrollenidentität geschieht dabei zumeist auf drei unterschiedliche Arten:

Im Zuge der *ersten* Option geschieht die Überprüfung der Wirkungen unter Verwendung einer *Maskulinitäts-Femininitäts-Skala* (hohe Werte = hohe maskuline Ausprägung, niedrige Werte = hohe feminine Ausprägung). So konnten Raj und Thomas (1984) lediglich bei Jungen einen positiven Zusammenhang zwischen einer maskulinen Geschlechtsrollenidentität und ihrem Selbstwertgefühl ermitteln ($r_{Jungen} = .59^*$ vs. $r_{Mädchen} = -.02$, N = 312, S. 90).

Die *zweite* und zugleich häufigste Option stellt die Analyse der Effekte anhand von zwei unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitätsskalen (feminin und maskulin) dar. Dabei können die mitunter differenzierten Auswirkungen der beiden konträren Geschlechtsrollenidentitäten auf unterschiedliche Konstrukte analysiert werden. Entgegen den Befunden von Raj und Thomas (1984) konnten Kleinplatz, McCarrey und Kateb (1992), welche lediglich Studentinnen befragt haben (N = 541), auf diese Weise auch einen signifikanten Effekt der maskulinen Geschlechtsrollenidentität auf das Selbstwertgefühl von Studentinnen ermitteln.

Die feminine Geschlechtsrollenidentität übt dabei einen negativen Einfluss auf das globale Selbstkonzept der Studentinnen aus (ebd.). Burnett, Anderson und Heppner (1995) haben Student:innen bezüglich ihrer Selbsteinschätzung der unterschiedlichen maskulinen und femininen Eigenschaften befragt (N = 236), wobei hier bei beiden Geschlechtern die maskuline Geschlechtsrollenidentität mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl zusammenhängt ($r_{Männer} = .58^{**}$, $r_{Frauen} = .52^{**}$), während die feminine Geschlechtsrollenidentität in beiden Geschlechtergruppen keine signifikante Korrelation aufweist (ebd., S. 325).

Insofern kann bezüglich des Zusammenhangs mit dem globalen Selbstkonzept zunächst festgestellt werden, dass die maskuline Geschlechtsrollenidentität in einem positiven Verhältnis mit dem globalen Selbstkonzept steht, wohingegen das feminine Geschlechtsrollen-Selbstkonzeptes zumindest für das globale Selbstkonzept irrelevant zu sein scheint. Allerdings existieren hinsichtlich der Befunde zu unterschiedlichen bereichsspezifischen Selbstkonzept-facetten auch divergierende Effekte der Geschlechtsrollenidentitäten. So wiesen Marsh und Byrne (1991) nach, dass Personen mit einer hohen Ausprägung auf der maskulinen Selbstkonzept-skala auch hohe Werte in männlich typisierten Selbstkonzeptbereichen aufweisen und dies umgekehrt ebenso für die traditionell weiblich besetzte Selbstkonzept-facetten gilt. Für den männlich konnotierten Bereich der Mathematik kann dieser Befund auch von Keller (1998) bestätigt werden.

Für den Grundschulbereich haben Wolter und Hannover (2016) bei Erstklässler:innen im Rahmen einer längsschnittlichen Studie (N = 113, 2 MZP) das Geschlechterrollen-Selbstkonzept sowie ein halbes Jahr später das mathematische wie lesen-bezogene Selbstkonzept und die entsprechenden tatsächlichen Leistungen erhoben. Bereits für dieses Anfangsstadium der akademischen Laufbahn konnte der Einfluss der maskulinen Geschlechtsrollenidentität auf das mathematik-bezogene Fähigkeitsselbstkonzept aber nicht auf die entsprechenden Leistungen nachgewiesen werden (auch nicht indirekt über das Fähigkeitsselbstkonzept vermittelt) (ebd.). Das feminine Geschlechtsrollen-Selbstkonzept befördert hingegen lediglich die tatsächlichen Leseleistungen und zeigt dabei keinen Einfluss auf das entsprechende Fähigkeitsselbstkonzept.

Neben den Effekten auf Selbstkonzept-Facetten bzw. das globale Selbstkonzept existieren unterschiedliche Befunde zu den Einflüssen der Geschlechtsrollenidentität auf geschlechtstypische Präferenzen. In der bereits erwähnten Validierungsstudie des *GRI-JUG* von Krahé et al. (2007) zeigte sich in der abschließenden Studie zur Überprüfung der Konstruktvalidität (N = 1.298), dass die Geschlechtsrollenidentitäten nach wie vor stark mit den als geschlechtstypisch geltenden Tätigkeitspräferenzen verknüpft sind. So befördert eine hohe Ausprägung

auf den maskulinen Skalen eine starke Neigung für typische Jungen-Berufe (bspw. „Ingenieur/in“, ebd., S. 202) und -Wünsche (bspw. „Ein Tag bei einer großen Computerfirma wie Microsoft“, ebd., S. 203). Gleichzeitig legen hohe Werte auf den maskulinen Skalen negative Auswirkungen auf die empfundene Attraktivität von typisch weiblichen Berufen (bspw. „Sozialarbeiter/in“, ebd., S. 202) und Wünschen (bspw. „Ein Tag bei einem international bekannten Modedesigner“, S. 203) offen. Bei den femininen Skalen verhielt es sich jeweils umgekehrt (ebd., S. 205).

Auch zeigen Geschlechtsrollenidentitäten einen Einfluss auf den Glauben an traditionelle Geschlechterstereotype. So konnte Pryor (1994) in seiner Studie (N = 333) nachweisen, dass männliche Jugendliche mit schwach ausgeprägten femininen Attributen am ehesten über stereotype Einstellungen zu Geschlechterrollen verfügen.

Für jüngere Jahrgänge lassen sich hingegen auch positive Effekte der maskulinen Geschlechtsrollen-identität auf weiblich besetzte Bereiche vorfinden. So untersuchten Nonte, Krieg und Stubbe (2021) bei Fünftklässer:innen (N = 353) den Einfluss der Geschlechtsrollenidentität auf das musikalische Fähigkeitsselbstkonzept sowie die Wahl einer Musikklasse. Entgegen der stereotypkonformen Annahmen über die vermeintlich weibliche musikalische Domäne (u. a. Wills, 2005) zeigte sich hier jedoch sowohl ein positiver Einfluss der femininen ($\beta = .34^{***}$) als auch der maskulinen ($\beta = .23^{***}$) Geschlechtsrollenidentität auf das musikalische Selbstkonzept (ebd., S. 1469). Die Autor:innen führen diesen Befund mitunter auf das Konzept der Androgynität zurück, wobei auf den positiven Effekt von einer gleichmäßig hohen Ausprägung beider Subskalen (Maskulinität und Feminität) verwiesen wird (ebd.). Einschränkend muss jedoch aufgezeigt werden, dass diese Untersuchung nicht speziell auf die Beforschung der androgynen Geschlechtsrollenidentität abzielte, weshalb dies an dieser Stelle lediglich eine Vermutung darstellt. Um diese Annahme tatsächlich überprüfen zu können bedarf es einer Profilanalyse bzw. einer Typologie der Geschlechtsrollenidentität. Auf diese Weise können Effekte einer personengebundenen gleichermaßen hoch ausgeprägten Kombination aus maskulinen und femininen Attributen ermittelt werden.

Vor dem Hintergrund der einschlägigen Literatur und der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Androgynität können androgyne Personen jedoch auf zweierlei Weise profitieren: Zunächst legt die von Bem (1979) proklamierte Flexibilität nahe, dass androgyne Personen aufgrund der hohen Merkmalsausprägungen auf beiden Skalen (feminin und maskulin) Vorteile erzielen, indem sie sowohl hohe Selbstkonzepte in weiblich als auch in

männlich besetzten Bereichen entwickeln können (Flaherty & Dusek, 1980). In diesem Fall hätten die androgyn klassifizierten Schüler:innen lediglich aufgrund ihrer hohen Ausprägung auf der maskulinen Skala ein hohes bereichsspezifisches Selbstkonzept in einem männlich konnotierten Bereich, wobei sich hier maskuline und androgyne Personen nicht hinsichtlich ihres bereichsspezifischen Selbstkonzeptes unterscheiden dürften. Gleichzeitig ist es jedoch auch möglich, dass androgyne Individuen nicht nur bezüglich ihrer Flexibilität Vorteile erzielen (Bierhoff-Alfermann, 1989; Sieverding, 1999), sondern gerade das Merkmal der beidseitig hohen Ausprägung ihren Zugewinn ausmacht (Marsh & Smith, 1984). Dadurch müssten androgyne Personen bereichsübergreifend nicht nur die gleichen Chancen wie geschlechtskonform klassifizierten Personen aufweisen, sondern darüber hinaus in allen Bereichen über die vergleichsweise höchsten bereichsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte verfügen. Zur Überprüfung des letztgenannten Falls ist jedoch ebenfalls die Bildung einer Typologie für die Geschlechtsrollenidentität unabdingbar.

Die *dritte* Option der Beforschung der Geschlechtsrollenidentität bezieht also explizit die androgyne – und eventuell auch die indifferente – Geschlechtsrollenidentität in die Analysen ein. So könnten Flaherty und Dusek (1980) im Zuge ihrer Befragung von Student:innen (N = 357) mittels einer Geschlechtsrollenidentitäts-Typologie (alle vier Typen enthalten) nachweisen, dass die androgyne und maskuline Gruppe bei den männlich konnotierten Selbstkonzeptbereichen (Leistung und Führungsrolle) besser abschneiden, während wiederum die androgynen und femininen Personen bei traditionell eher weiblich besetzten Selbsteinschätzungsbereichen (Sympathie und Geselligkeit) höhere Werte als die übrigen beiden Typen aufweisen. Dieser Befund deckt sich somit mit der Bem'schen (1974) Annahme der androgynen Flexibilität.

Auch Marsh und Smith (1984) bestätigen zunächst für ihr Gesamtsample (N = 962), dass die androgyne und maskuline Geschlechtsrollenidentität eine positive Wirkung auf das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept zeigen. Dabei offenbaren nach Geschlecht getrennte Analysen jedoch einen überraschenden Befund: Während dieses Muster für Mädchen zwar genauso vorliegt, profitieren Jungen hinsichtlich ihres mathematikbezogenen Selbstkonzeptes neben einer androgynen insbesondere von einer femininen Geschlechtsrollenidentität (kein signifikanter Effekt bei der maskulinen Geschlechtsrollenidentität) (ebd.).

Die Effekte des androgynen Geschlechtsrollen-Selbstkonzeptes wurden in der Vergangenheit jedoch vor allem für das globale Selbstkonzept überprüft. Unterschiedliche Befunde sprechen für einen positiven Zusammenhang zwischen der androgynen Geschlechts-

rollenidentität und dem Selbstwertgefühl einer Person (Spence et al., 1975, 1978; Sieverding, 1999). Im Gegensatz dazu scheinen indifferente Personen über das geringste Selbstwertgefühl zu verfügen (Spence et al., 1975; Berthiaume, David, Saucier & Borgeat, 1996; Huang et al., 2012).

Bezüglich des prädiktiven Wertes der Geschlechtsrollenidentität für die Ausprägung des Selbstwertgefühls kommen Huang et al. (2012) in ihrer Analyse (N = 432) zu einem Ranking. Hierbei schreiben sie der androgynen Geschlechtsrollenidentität den stärksten positiven und der indifferenten Geschlechtsrollenidentität den stärksten negativen Einfluss zu. Die maskuline Ausrichtung zeigt ebenfalls noch einen positiven Effekt, während bei der ausschließlich feminin kategorisierten Gruppe – analog zu den Befunden aus den Studien mit den Geschlechtsrollenidentitätsskalen (feminin und maskulin) – kein Einfluss auf das Selbstwertgefühl ermittelt werden konnte (ebd.).

Auch Sieverding (1999) untersuchte Student:innen hinsichtlich der Beziehung ihrer Geschlechtsrollenidentität und dem Ausmaß ihres Selbstwertgefühls (N = 450). Selbst die geschlechtergetrennten Analysen zeigten dabei, dass der androgyne Typus bei beiden Geschlechtern über das höchste und der indifferente Typ über das niedrigste Selbstwertgefühl verfügt (ebd.). Während sich der indifferente Typ bei den Studentinnen jedoch nur marginal von dem femininen Typen unterscheidet, liegt bei den Studenten kaum eine Differenz zwischen dem femininen und maskulinen Typen vor. Korrelationen zwischen den Geschlechtsrollenidentitätsskalen (feminin und maskulin) und dem Selbstwertgefühl betätigen zudem, dass bei den Studenten beide Skalen positiv mit ihrem Selbstwert korrelieren ($r_{Mask} = .46^{***}$ bzw. $r_{Fem} = .27^{***}$, ebd., S. 46). Bei den Studentinnen ist dies lediglich bei der maskulinen Geschlechtsrollenidentität gegeben ($r_{Mask} = .40^{***}$ bzw. $r_{Fem} = .06$, ebd.).

Insgesamt zeugen die Befunde von einer stereotypentsprechenden Beeinflussung der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten auf die bereichsspezifischen Selbstkonzeptfacetten (Wolter & Hannover, 2016; Krahe et al., 2007; Keller, 1998; Marsh & Byrne, 1991). Androgyne Personen können hingegen – dank ihrer hohen Ausprägung auf beiden Skalen – bereichsübergreifend starke Fähigkeitsselbstkonzepte ausbilden. Gleichzeitig zeigt sich der androgyne Typ den anderen Geschlechtsrollenidentitäten nicht nur in allen Bereichen als gleichgestellt, sondern bezüglich des globalen Selbstkonzeptes sogar als überlegen (Sieverding, 1999; Huang et al., 2012).

5.3 Einflüsse der geschlechtsspezifischen Sozialisationserfahrungen im Elternhaus

Insgesamt gelten Eltern⁴ als primäre Sozialisationsinstanz (*significat others*), wobei das Elternhaus insgesamt unmittelbar zum Lernverhalten sowie den Leistungsergebnissen der Schüler:innen beiträgt (Eccles, u. a. 1983; Bos et al., 2017; Brühwiler, Helmke & Schrader, 2017). So wirken sie auf schulbezogene motivationale Orientierungen sowie Fähigkeits-selbstkonzepte ihrer Kinder ein (ebd.).

Auch im Rahmen der politischen Sozialisationsprozesse, woraus mitunter die Ausdifferenzierung in der politikbezogenen Fähigkeitseinschätzung (Kudrnáč & Lyons, 2018) sowie in der politischen Partizipation(sbereitschaft) resultiert (Šerek & Umemura, 2015), kommt den Eltern eine entscheidende Rolle zu (u. a. Campbell & Wolbrecht, 2020). Dabei beeinflussen Eltern die politische Sozialisation ihrer Kinder auf unterschiedliche Art und Weise. Einschlägige Studien stellen beispielsweise die politischen Diskussionen im Elternhaus als relevante Einflussgrößen in der politischen Identitätsfindung ihrer Kinder heraus (u. a. Schwarzer & Connor, 2013; Böhm-Kasper, 2006). So können Kudrnáč und Lyons (2018) mittels ihrer Studie (N = 1.953) unter anderem die Relevanz von politischen Diskussionen im Elternhaus nachweisen, wobei die politischen Diskussionen mit den Eltern – über unterschiedliche Modelle hinweg – einen prädiktiven Wert ($\beta \geq .10^{***}$) für das interne Effektivitätsgefühl der Schüler:innen aufweist (ebd., S. 493).

Auch Pfanzelt und Spies (2019) beziehen zur Erklärung von partizipativem Verhalten (institutionell und nicht-institutionell) die elterlichen politikbezogenen Gespräche als Prädikatoren in ihrer Analyse ein (N = 1.814, weiblich = 53.14 %, Alter = 14–29 Jahre). Die multiplen Regressionen wurden für beide Geschlechter getrennt gerechnet. Unter anderem unter Kontrolle der politischen Diskussionen in der Schule sowie in der *Peergroup* zeigen die politischen Diskussionen mit Mutter und Vater fast ausschließlich bei den nicht-institutionellen Partizipationsformen einen Effekt. Dabei scheinen die Gespräche mit der Mutter vor allem bei den männlichen Probanden ($\beta_{\text{männlich}} = .20^{***}$ vs. $\beta_{\text{weiblich}} = .12^{**}$) einen stärkeren Effekt zu haben, sodass sich hier auch ein leichter Effekt bei den institutionellen Partizipationsformen zeigt ($\beta_{\text{männlich}} = .10^*$, ebd., S. 42). In diesem Kontext ermitteln Šerek und Umemura (2015) in

⁴ Der Begriff Eltern impliziert in diesem Fall ebenfalls alternative familiäre Bezugs- bzw. Autoritätspersonen, wobei diese Verallgemeinerung lediglich der unkomplizierteren Formulierung dient. Gleichwohl soll die gesellschaftliche Realität, in der pluralisierte Familienformen existieren, nicht geleugnet werden (Hill & Kopp, 2006, S. 48–49).

ihrer Längsschnittstudie (N = 223, 2 MZP, N = 182, 3 MZP) zunächst eine signifikante bivariate Korrelation zwischen den politischen Diskussionen im Elternhaus zum ersten Messzeitpunkt und der Wahlabsicht der Jugendlichen zum zweiten Messzeitpunkt ($r = .30$, N = 223). Im Rahmen einer multiplen Regressionsanalyse zeigen lediglich die Diskussionen mit den *Peers* (T₁) einen signifikanten Effekt auf die Wahlabsicht (T₂, $\beta = .26^{**}$), wobei diese wiederum positiv von den politischen Gesprächen im Elternhaus beeinflusst werden (T₁-T₂, $\beta = .16^{**}$; S. 285–300). Insofern kann hier von einem Moderatoreffekt der politischen Elterngespräche ausgegangen werden.

Neben den politischen Diskussionen nehmen Eltern offensichtlich auch die Funktion eines politischen Vorbilds ein. So werden mitunter parteiliche Präferenzen der Eltern auf die Kinder übertragen bzw. von ihnen übernommen (Jennings, Stoker & Bowers, 2009).

Studien fokussierten dabei jedoch zumeist das politische Interesse (u. a. Böhm-Kasper, 2006) oder die politische Partizipation (u. a. Campbell & Wolbrecht, 2020; Jennings, 2002) der Eltern als Prädiktorvariable für die Partizipation(sbereitschaft) oder die Kompetenzeinschätzung der Jugendlichen. Hinsichtlich der Wirkungen zeigen sich unterschiedliche geschlechtsspezifische Muster:

Cicognani et al. (2012) haben Jugendliche (N = 1.419, 57.4 % weiblich, zwischen 15–19 Jahren) zu ihren Erfahrungen mit politischen Partizipationsformen befragt („*Did you participate actively in an activity that you consider as political, such as a demonstration, a boycott, a strike, an occupation, a petition?*“, S. 564). Dabei konnten sie mitunter Wechselwirkungen zwischen der elterlichen politischen Partizipation und dem Geschlecht der Adolescent:innen ermitteln. So zeigt sich hinsichtlich der Partizipationsneigung der Jugendlichen ein signifikanter Geschlechterunterschied zugunsten der weiblichen Jugendlichen, wenn ihre Mütter und Väter ebenfalls politisch partizipieren (ebd.). Dieser Befund spricht insbesondere bei den Mädchen für die hohe Relevanz von politischen Vorbildern.

Auch Krampen und Ebel (1991) untersuchten die Bedeutung der Eltern für die politische Sozialisation, wobei sie Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren in ihre Analyse einschlossen (N = 162, 2 MZP). Neben dem Einfluss anderer Sozialisationsinstanzen (bspw. Lehrkräfte und *Peers*) wurde unter anderem die Wirkung der elterlichen Anregungen, sich mit Politik zu befassen, auf das *Selbstkonzept eigener politischer Aktivitäten im Alltag* und das *Selbstkonzept eigener politischer Fähigkeiten* gemessen. Regressionsanalysen offenbarten dabei, dass vor allem die väterlichen politischen Anregungen zum ersten Messzeitpunkt, die ein Jahr später erhobenen politischen Selbstkonzeptfacetten der Jugendlichen vorhersagen konnten.

Dieser Befund kann durch die Studie von Murphy (2017) bestätigt werden (N = 849). Durch multiplen Regressionsanalysen zeigt sich in unterschiedlichen Messmodellen (unter Kontrolle diverser anderer Variablen), dass sich das väterliche politische Interesse stärker auf das interne politische Effektivitätsgefühl der Schüler:innen auswirkt ($\beta = .217^{***}$) als das politische Interesse der Mütter ($\beta = .095^*$, S. 489).

Lawless und Fox (2010) untersuchten in ihrer retrospektiven Analyse die politischen Sozialisationserfahrungen von Frauen und Männern (N = 3.800), die in verschiedenen Berufsfeldern – Recht, Wirtschaft, Bildung und Politik – Erfolge und/oder bestimmte Führungspositionen erreicht haben. Neben der quantitativen Befragung wurden ferner 200 Tiefeninterviews durchgeführt. Unabhängig von der unterschiedlichen Wirkung ihrer Mütter und Väter auf ihre politische Identitätsfindung offenbaren die Befunde eine Benachteiligung des weiblichen Geschlechts. So berichten die Frauen von einer weniger politisierenden Erziehung als die Männer, sodass sie sich im Vergleich zu den Männern bspw. weniger daran erinnern können, mit ihren Vätern über Politik gesprochen zu haben (mit fast 20 % geringerer Wahrscheinlichkeit) oder von ihren Eltern dazu ermutigt worden zu sein, für ein politisches Amt zu kandidieren (mit 15 % geringerer Wahrscheinlichkeit, Lawless & Fox, 2010, S. 66).

Neben der wohlmöglich geschlechtsspezifischen politischen Sozialisation durch das Elternhaus, zeigen beispielsweise im Rahmen des *Erwartungs-mal-Wert-Modells* (Eccles et. al., u. a. 1983, 2000; Wigfield & Eccles, 2000) auch die Noten einen Effekt auf die korrespondierenden Selbstkonzeptfacetten, welches im Folgenden dargelegt werden soll.

5.4 Einflüsse möglicher Kontrollvariablen

Im Rahmen der Studien zu bereichsspezifischen Selbstkonzepten tragen möglicherweise neben dem Geschlecht auch andere soziodemographische Personenmerkmale zur Differenzierung des Konstruktes bei. Auch zeigt die fachkongruente Note erwiesenermaßen einen beträchtlichen Einfluss auf die entsprechenden Selbstkonzepte. So werden diese Merkmale als Kontrollvariablen in die Analysen einbezogen, obgleich sie nicht im Fokus stehen.

Kulturelles Kapital des Elternhauses

So konnte vielerorts nachgewiesen werden, dass das kulturelle Kapital (häufig gemessen über den Proxy-Indikator „Anzahl der Bücher zu Hause“) bzw. der sozioökonomische Hintergrund (SES) im Elternhaus einen positiven Einfluss auf das politische Selbstkonzept zeigt (u. a.

Metzger et al., 2020; Oberle, 2018; Landwehr, 2017; Murphy, 2017; Manganelli et al., 2014; Weißeno & Eck, 2013; Easton & Dennis, 1967). So konnte beispielsweise Landwehr (2017) für beide bereichsspezifischen Selbstkonzeptfacetten einen positiven Einfluss des kulturellen Kapitals nachweisen (für politisches Selbstkonzept: $\beta = .23^{***}$, für Beteiligungsselbstkonzept: $\beta = .32^{***}$, S. 249). Allerdings ließ sich dieser Effekt in komplexeren Regressionsmodellen – eventuell durch Kompensationseffekte – nicht mehr feststellen (u. a. Kudrnáč & Lyons, 2018; Weißeno & Eck, 2013). So konnte Murphy (2017) in der oben bereits erwähnten Studie (N = 849) zeigen, dass der direkte Effekt des familiären sozioökonomischen Status auf das interne politische Effektivitätsgefühl an Bedeutung verliert, sobald das politische Interesse der Eltern in die Analysen involviert wird. Dies lässt sich auf den positiven Zusammenhang zwischen dem SES und dem politischen Interesse der Eltern zurückführen (ebd.).

Migrationshintergrund

Neben dem kulturellen Kapital im Elternhaus werden in der einschlägigen Literatur auch die Einflüsse des Migrationshintergrundes diskutiert. Die zumeist dichotome Operationalisierung (Migrationshintergrund vs. kein Migrationshintergrund) zeigt unter Kontrolle anderer Variablen jedoch keinen (u. a. Grobshäuser, 2022; Murphy, 2017; Landwehr, 2017; Weißeno & Landwehr, 2018a; Weißeno et al., 2016; Weißeno & Eck, 2013) oder nur leicht positiven Einfluss (bspw. $\beta = .07^*$, Kudrnáč & Lyons, 2018, S. 493) auf das politische Selbstkonzept.

Der leicht positive Effekt des Migrationshintergrundes konnte auch für andere Disziplinen nachgewiesen werden. So verfügen Grundschulkinder ohne familiäre Migrationserfahrung über ein signifikant geringeres mathematisches und verbales Selbstkonzept (u. a. Mücke & Schröder-Lenzen, 2008; Wendt & Schwippert, 2017; Ehm et al., 2014).

Altersbedingte bzw. entwicklungsbedingte Differenzierungen des politischen Selbstkonzeptes

Im Rahmen der politischen Sozialisationsprozesse gilt insbesondere die Adoleszenz als entscheidende Schwellenphase, welche zumeist zu Veränderungen in relevanten Variablen führt (bspw. der nachgewiesene Anstieg des politischen Interesses, Westle, 2006). Der Annahme des *Shavelson-Modells* (1976) folgend, handelt es sich bei dem Selbstkonzept allerdings um ein annähernd stabiles Konstrukt. Analog dazu zeigen Querschnittsanalysen, dass das Alter keinen signifikanten Einfluss auf das politische Selbstkonzept zeigt (u. a. Murphy, 2017; Oberle, 2018).

Auch Längsschnittuntersuchungen für das politische Selbstkonzept legen nahe, dass es sich bei dem internen politischen Effektivitätsgefühl, um eine recht veränderungsresistente

politische Orientierung handelt: So untersuchte Krampen (1998) die Veränderungen des *Selbstkonzeptes der eigenen politischen Kompetenzen* in der frühen bis späten Adoleszenz (3 MZP, N = 136). Dabei ließen sich in einem Zeitraum von sieben Jahren keine signifikanten Mittelwertveränderungen ausmachen (ebd.). Auch Vetter (2006) konnte auf Basis von Längsschnittanalysen (Panel 1994–2002, N = 2.008) nur wenig Veränderungen in dem *subjektiven politischen Kompetenzgefühl* ermitteln (bei 80 % der Proband:innen blieb der Wert stabil, S. 253). Allerdings lassen sich auch gegenteilige Befunde ausmachen. So können Arens und Watermann (2017) mit ihrer längsschnittlichen Studie (2 MZP, N = 2.504) durchaus einen altersbedingten Zuwachs im internen politischen Effektivitätsgefühl aufzeigen: Von der Mitte des 7. bis zur Mitte des 10. Jahrgangs findet eine bedeutsame – wenn auch kleine – Mittelwert-erhöhung von $M_{T1} = 2.27$ auf $M_{T2} = 2.44$ (Cohens $d = .25$, *eigene Berechnung*) statt (ebd., S. 52). Zudem deuten die Befunde an, dass sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede mit der Zeit erhöhen, sodass die Differenz im 7. Schuljahr einer eher kleinen (Cohens $d = .40$) und im 10. Schuljahr einer mittleren (Cohens $d = .58$) Effektstärke entspricht (ebd.). Zu einem ähnlichen Befund kam bereits Westle (2006). In ihrer oben bereits erwähnten Querschnitterhebung (N = 3.534) wurde sowohl die *subjektive politische Kompetenz* als auch die *politische Diskursfähigkeit* erhoben (ebd.). Obgleich hier keine längsschnittlichen Daten vorliegen, kann aufgrund des jahrgangsübergreifenden Designs (gruppiert in: 5.–6. Jahrgänge, 7.–9. Jahrgänge, 10.–12. Jahrgänge) tendenziell auf einen Entwicklungsverlauf geschlossen werden (ebd.). Zudem werden unterschiedliche Schulformen gegenübergestellt (Gymnasium vs. Haupt-/Real-/Berufsschule). Die Ausprägung steigt tendenziell in beiden Konstrukten kontinuierlich an, sodass die höchsten Werte in den 10. bis 12. Klassen zu verzeichnen sind (ebd.).

Die Einflüsse der Schulform

Westles (2006) Befunde zeugen demnach gleichzeitig von einem Schulformeffekt zugunsten des Gymnasiums, da die Werte ab der 7. Jahrgangsstufe – für beide Geschlechter und Facetten – im Gymnasium deutlich höher ausfallen. Der positive Effekt des Gymnasiums lässt sich auch im Rahmen der Interventionsstudie von Weißeno und Eck (2013) vorfinden. Hier wurden 9. Realschulklassen (n = 370) mit 10. Gymnasialklassen (n = 132) verglichen. Strukturgleichungen offenbaren dabei, dass die Schüler:innen eines Gymnasiums über ein höheres unterrichtsbezogenes politisches Selbstkonzept verfügen ($\beta = .342^{***}$, ebd., S. 81). Gleichzeitig deuten die Ergebnisse von Westle (2006) darauf hin, dass auch bezüglich der geschlechtsbezogenen Unterschiede ein Schulformeffekt existiert. So lässt sich der

entwicklungsbedingte Anstieg des politischen Selbstkonzeptes vor allem für die Jungen im Gymnasium vorfinden (ebd.). Der Anstieg in der Kategorie der *Haupt-, Real- und Berufsschule* fällt hingegen insgesamt wesentlich schwächer aus (ebd.). Für die Mädchen kann der Verlauf teilweise sogar als rückläufig bezeichnet werden (von den 5.–6. Jahrgängen auf die 7.–9. Jahrgänge in der Kategorie der *Haupt-, Real- und Berufsschulen*, ebd.). Die Jungen weisen hingegen im Gymnasium in den 10. bis 12. Klassen – in beiden Facetten – mit Abstand die höchsten Werte auf ($M_{Jungen} = 2.89$ bzw. $M_{Jungen} = 2.97$), wodurch dort auch der vergleichsweise deutlichste Unterschied zu den Mädchen ($M_{Mädchen} = 2.32$ bzw. $M_{Mädchen} = 2.36$) vorliegt (ebd., S. 223). Die kleinste Geschlechterdifferenz äußert sich hingegen in den unteren Klassen (5.–6. Jhg.) der *Haupt-, Real- und Berufsschulen* (für *Diskursfähigkeit*: $M_{Jungen} = 2.44$ bzw. $M_{Mädchen} = 2.46$, für *subjektive politische Kompetenz*: $M_{Jungen} = 2.35$ bzw. $M_{Mädchen} = 2.25$, ebd.).

Der Einfluss der fachkongruenten Note

Die Note kann als generelles Leistungsfeedback charakterisiert werden. Wie oben gezeigt werden konnte, gelten Noten sowohl im Rahmen des *I/E-Modells* (Marsh, 1986, 1990, siehe Kapitel 2.2.2), als auch im *Erwartungs-mal-Wert-Modell* nach Wigfield & Eccles (2000, siehe Kapitel 3.4.2) als relevante Prädiktoren für die Ausprägung von Fähigkeitsselbstkonzepten (Eccles, 2007). Wie oben bereits dargestellt ist dieser positive Zusammenhang bereits vielerorts empirisch belegt worden (bspw. Marsh et al., 2005; Gniewosz, 2010). So konnten Möller et al. (2020) in ihrer Meta-Analyse auf Basis von insgesamt 505 einzelnen Datensätzen – mit jeweils unterschiedlichen Fächerkombinationen zur Messung der Effekte im Rahmen des *I/E-Modells* – sogar nachweisen, dass der Effekt der individuellen Leistung auf das fachspezifische Selbstkonzept größer ausfällt, wenn die Leistung mit der Note operationalisiert wurde. Die Ergebnisse wurden für unterschiedliche Studiendesigns (bspw. Anzahl der involvierten Fächer bzw. divergierende Fächerkombinationen) separat berichtet. Für jeden Subdatensatz wurden im Falle einer Messung durch die Note ($\beta = .46-.62$) – im Vergleich zu einer Operationalisierung durch einen Leistungstests ($\beta = .35-.50$) – größere Einflüsse auf das jeweilige fachspezifische Selbstkonzept berichtet (ebd., S. 391–405).

Zudem konnte nachgewiesen werden, dass das politische Wissen – wofür die Politiknote als Proxy-Indikator gewählt werden kann (Meyer, 2004) – mit der Zustimmung zu tradierten politikbezogenen Geschlechterstereotypen zusammenhängt. So haben Jasper, Ziemes und Abs (2017) auf Datenbasis der ICCS 2016 den Zusammenhang zwischen der Zustimmung zur Geschlechtergleichberechtigung und einem divergierenden politischen Wissen für 15

unterschiedliche europäische Länder berechnet. Bei der Operationalisierung der Skala über die *Einstellungen zur Gleichberechtigung von Männern und Frauen* wurde hier insbesondere ein politikbezogener Schwerpunkt gesetzt (4 Items, bspw. „*Männer und Frauen sollten die gleiche Chance haben, sich an der Regierung zu beteiligen*“, „*Männer sind besser dafür qualifiziert, politische Führungskräfte zu sein als Frauen*“, ebd., S. 138). Gleichzeitig wurden im Rahmen der ICCS 2016 auch das politische Wissen in Form eines Leistungstests abgefragt. Im Zuge der Analysen wurden zwei Gruppen mit divergierenden Kompetenzniveaus gebildet, was die besseren von den schlechteren politischen Leistungstests differenzieren sollte (Gruppe I im Wissenstest mind. Kompetenzstufe II erreicht vs. Gruppe II, alle denen dieses nicht gelungen ist). Die Analysen ergeben, dass sich das politische Wissen in allen Ländern als relevante Einflussvariable für die Einstellungen zur Gleichberechtigung der Geschlechter erweist: Je höher das objektive politische Wissen ausgeprägt ist, desto stärker wird auch der Gleichstellung von Männern und Frauen zugestimmt (ebd.). Dabei sind die Gruppenunterschiede in allen Ländern signifikant und können darüber hinaus als groß eingeordnet werden (ebd.).

Vor diesem Hintergrund erscheint die Note als eine relevante Kontrollvariable bei der Analyse der geschlechtsspezifischen Einflussfaktoren des politischen Selbstkonzeptes. Neben der Note lassen sich noch weitere Merkmale identifizieren, welche nachweislich einen Effekt auf das politische Selbstkonzept ausüben können und daher zur Vorbeugung möglicher Verzerrungen kontrolliert werden sollten.

5.5 Zusammenfassung und Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung

Insgesamt muss konstatiert werden, dass nur wenig einschlägige Befunde zu den Ursachen einer geschlechtsspezifischen Ausdifferenzierung im politischen Selbstkonzept vorliegen. Allerdings lassen sich unterschiedliche Ergebnisse aus anderen Disziplinen zu den Geschlechterdifferenzen in bereichsspezifischen Selbstkonzeptfacetten aus männlich konnotierten Bereichen heranziehen. Auch scheinen die Befunde zu anderen politischen Dispositionen versprechende Ansätze zu liefern. Um eine bessere Übersicht der soeben dargelegten Studien zu gewährleisten, wurden die soeben dargelegten Befunde tabellarisch zusammengefasst (siehe *Tabelle 2*). In der Tabelle werden demnach die Wirkungen von potenziellen Einflussvariablen (unabhängige Variablen, UV) auf das politische Selbstkonzept, andere bereichsspezifische Selbstkonzepte aus männlich konnotierten Domänen, sowie auf andere – mit dem politischen Selbstkonzept verbundene – politische Dispositionen (abhängige

Variablen, AV) zusammengetragen. Mitunter werden dabei nach Geschlecht getrennte Ergebnisse dargelegt, wobei die meisten Studien nicht nach Geschlecht differenzieren.

Hinsichtlich der möglichen Einflüsse auf politische Selbstkonzeptfacetten existieren zumindest Befunde für die soziodemographischen Merkmale bzw. Kontrollvariablen. An erster Stelle sind dabei die vielerorts nachgewiesenen geschlechtsspezifischen Unterschiede im politischen Selbstkonzept zulasten des weiblichen Geschlechts zu nennen (u. a. Oberle & Forstmann, 2015; Landwehr, 2017; Weißeno & Landwehr, 2017; Arens & Watermann, 2017; Murphy, 2017; Oberle, 2018; Grobshäuser, 2022), welche auch den Ausgangspunkt dieses Forschungsvorhabens darstellen. Ferner zeigen sich für beide Geschlechter positive Einflüsse des kulturellen Kapitals des Elternhauses (Metzger et al., 2020; Oberle, 2018; Landwehr, 2017; Murphy, 2017; Manganelli et al., 2014; Weißeno & Eck, 2013; Easton & Dennis, 1967) und zumeist keine (Grobshäuser, 2022; Murphy, 2017; Landwehr, 2017; Weißeno & Landwehr, 2018a; Weißeno et al., 2016; Weißeno & Eck, 2013) oder seltener auch leicht positive (Kudrnáč & Lyons, 2018) Effekte des Migrationshintergrundes. Recht eindeutig sind auch die Befunde zu den Wirkungen der Schulform, wobei der Besuch eines Gymnasiums bei Jungen und Mädchen – zumindest ab der siebten Jahrgangsstufe – ein höheres politisches Selbstkonzept befördert (Weißeno & Eck, 2013). Die Befunde von Westle (2006) lassen vermuten, dass dieser Effekt bei den Jungen noch etwas ausgeprägter vorliegt. Bezüglich der entwicklungsbezogenen Wirkungen stellen sich die Ergebnisse etwas uneinheitlicher dar: Während Arens und Watermann (2017) insgesamt einen positiven Alterseffekt nachweisen können, lässt sich dieser bei Westle (2006) lediglich bei den Jungen feststellen. Andere Studien, die in der Ergebnispräsentation nicht zwischen den Geschlechtern differenzieren, konnten hingegen keine altersbedingten Effekte nachweisen (Murphy, 2017; Oberle, 2018; Krampen, 1998; Vetter, 2006). Neben diesen zu kontrollierenden Hintergrundvariablen lässt sich aus der Literatur (Eccles & Wigfield, 2002) und dem Forschungsstand zu fachspezifischen Selbstkonzepten (Möller et al., 2020) auch die Note als relevante Einflussgröße für das politische Selbstkonzept ableiten.

Im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik von geschlechtsbezogenen Unterschieden kristallisiert sich jedoch insbesondere der Erklärungsansatz einer geschlechtsspezifischen Sozialisation als vielversprechend heraus (siehe Kapitel 3.4.2, 4.2.2). Eine Prämisse für die Wirkmechanismen geschlechtsspezifischer Sozialisationserfahrungen bildet jedoch das Vorhandensein eines Geschlechterstereotyps in dem betroffenen Bereich, welches für die politische Domäne auch bestätigt scheint (Ihme & Tausendpfund, 2019; Sauer, 2010).

Hinsichtlich der Wirkung von gesellschaftlich verankerten Stereotypen bzw. der negativen Stereotypisierung der Eigengruppe in einer bestimmten Domäne lässt sich feststellen, dass sie stereotypkonforme Kompetenzüberzeugungen befördern (Ertl et al., 2017; Ertl et al., 2014). Insbesondere der leistungsmindernde *Stereotyp-Threat-Effekt* (Steele, 1997) konnte in unterschiedlichen Studien recht robust nachgewiesen (Ambady et al., 2001; Keller, 2002; Keller & Dauenheimer, 2003; Cadinu et al., 2003; Lesko & Corpus, 2006; Vollmeyer et al., 2009) und auch für den politischen Bereich aufgezeigt werden (McGlone et al., 2006; Ihme & Tausendpfund, 2019). Mitunter sind auch Belege für einen situativen *Stereotyp-Lift-Effekt* für Gruppenmitglieder der stereotypbegünstigten Gruppe identifiziert worden (Walton & Cohen, 2003; Marx & Roman, 2002). Insgesamt fehlt es jedoch an einschlägigen Studien, inwiefern sich der Glaube an die negative Stereotypisierung der Fremd- oder aber auch der Eigengruppe in einem politikbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept niederschlägt.

Auch bezüglich der Effekte der Geschlechtsrollenidentitäten existieren keine Befunde für das politische Selbstkonzept. Die Ergebnisse deuten jedoch unabhängig vom biologischen Geschlecht darauf hin, dass die Ausprägung auf den Skalen zur Geschlechtsrollenidentität (feminin, maskulin) mit einer stereotypkonformen Ausprägung in den bereichsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten einhergeht. Hohe Merkmalsausprägungen auf der maskulinen Skala hängen somit auch positiv mit Fähigkeitsselbstkonzepten in männlich besetzten Domänen zusammen (Marsh & Byrne, 1991; Marsh, 1987; Marsh & Smith, 1984; Wolter & Hannover, 2016) und sind gleichzeitig mit geschlechtsentsprechenden Entscheidungsprozessen verknüpft (Krahé et al., 2007). Marsh und Smith (1984) kommen in ihren nach Geschlecht getrennten Analysen jedoch zu dem überraschenden Befund, dass Mädchen hinsichtlich ihres mathematischen Selbstkonzeptes zwar tatsächlich von einer maskulinen Geschlechtsrollenidentität profitieren, bei den Jungen jedoch diesbezüglich lediglich eine positive Wirkung von einer femininen Geschlechtsrollenidentität ausgeht. Ferner deuten unterschiedliche Studienergebnisse auch die Vorteile einer androgynen Geschlechtsrollenidentität an. Wie oben bereits dargestellt (siehe Kapitel 3.3.2) steht diesen Personen ein umfassenderes Verhaltensrepertoire – aus einer Kombination von sozialemotionalen (femininen) und erfolgs- bzw. leistungsorientierten (maskulinen) Charakteristika – zur Verfügung (Bierhoff-Alfermann, 1989). Dieser Umstand ermöglicht es androgynen Personen gleichzeitig sich freier und selbstbestimmter zu entwickeln. So profitieren sie neben ihrer stereotypübergreifenden Bereichsflexibilität (Flaherty & Dusek, 1980; Marsh & Smith, 1984) vor allem auch bezüglich ihrer globalen Selbstkonzeptentwicklung. Dabei scheint ihnen gerade die Integration sowohl maskuliner als auch femininer Merkmale einen Vorteil gegenüber den übrigen geschlechts-

rollenbezogenen Selbstkonzepttypen zu verschaffen (Sieverding, 1999; Huang et al., 2012). Für die politischen Selbstkonzeptfacetten steht die Überprüfung der Wirkung von den unterschiedlichen Typen der Geschlechtsrollenidentität noch aus.

Für die Einflüsse einer möglicherweise geschlechtsspezifischen politischen Sozialisation lassen sich unterschiedliche Indikatoren herausstellen. Neben Aspekten der grundsätzlichen politischen Sozialisation (bspw. durch politische Elterngespräche und politische Wissensvermittlung im Elternhaus) lassen sich für eine geschlechtsspezifische Sozialisation auch Effekte eines positiven Ingroup-Vorbildes aus der *Stereotyp-Threat-bezogenen-Forschung* ableiten. So fanden Ollrogge et al. (2022) heraus, dass ein derartiges stereotypwidriges Vorbild auf die Mitglieder der stigmatisierten Gruppe eine protektive Wirkung in der konkreten Bedrohungssituation entfalten kann (Ollrogge et al., 2022) und gleichzeitig auf das bereichsspezifische Fähigkeitsselbstkonzept ausstrahlen kann (Marx & Roman, 2002).

Die Studien zu den generellen Einflussnahmen der Eltern innerhalb der politischen Sozialisation erheben zumeist politische Diskussionen (u. a. Pfanzelt & Spies, 2019; Šerek & Umemura, 2015) oder wählen Indikatoren für die elterliche Rolle eines politischen Vorbilds (bspw. politisches Interesse oder politische Partizipation der Eltern; u. a. Campbell & Wolbrecht, 2020; Jennings, 2002; Cicognani et al., 2012). Dabei scheinen geschlechtsübergreifend insbesondere die Väter als Identifikationsobjekte gewählt zu werden und somit einen positiven Einfluss auf die politischen Fähigkeitsüberzeugungen ihrer Kinder auszuüben (Krampen & Ebel, 1991; Murphy, 2017). Kudrnáč und Lyons (2018) differenzieren hingegen nicht nach Müttern und Vätern, sondern weisen generell einen positiven Einfluss des Elternhauses nach. Einen Hinweis für eine geschlechtsspezifische politische Sozialisation liefern auch die Forschungsergebnisse von Lawless und Fox (2010), wonach Mädchen eine weniger politisierende Erziehung im Elternhaus erfahren oder dies zumindest rückwirkend so empfinden. Für den politischen Bereich fehlen jedoch noch Befunde, inwiefern die als politisch wahrgenommene Mutter als positives Ingroup-Vorbild fungieren kann. Dabei interessiert vor allem, ob dadurch der eventuell vorhandene negative Effekt eines Geschlechterstereotyps kompensiert werden kann.

Tabelle 2: Zusammenfassung des relevanten Forschungsstandes zu den Einflussfaktoren des geschlechtsspezifischen Unterschieds im politischen Selbstkonzept (nach möglichen Prädiktoren sortiert)

	UV	AV	Ausprägung	Sex SuS	Effekt	Studien
Soziodemografische Merkmale	Geschlecht	<i>politische Selbstkonzeptfacetten</i>	weiblich		-	u. a. Oberle & Forstmann, 2015; Landwehr, 2017; Arens & Watermann, 2017; Murphy, 2017; Oberle, 2018; Grobshäuser, 2022
			männlich		+	
		<i>politische Sozialisation im Elternhaus</i>	weiblich		-	Lawless & Fox, 2010; Boeser, 2002
			männlich		+	
	kulturelles Kapital im Elternhaus	<i>politische Selbstkonzeptfacetten</i>		beide	+	Metzger et al., 2020; Oberle, 2018; Landwehr, 2017; Murphy, 2017; Manganelli et al., 2014; Weißeno & Eck, 2013; Easton & Dennis, 1967
	Migrationshintergrund	<i>politische Selbstkonzeptfacetten</i>		beide	/	u. a. Grobshäuser, 2022; Murphy, 2017; Weißeno & Landwehr, 2018a; Weißeno & Eck, 2013
					+	
Alter	<i>politische Selbstkonzeptfacetten</i>		beide	/	Murphy, 2017; Oberle, 2018; Krampen, 1998; Vetter, 2006	
			weiblich	/		Arens & Watermann, 2017
		männlich		+	Westle, 2006	
Schulform	<i>politische Selbstkonzeptfacetten</i>	<i>Gymnasium</i>	beide	+	Westle, 2006; Weißeno & Eck, 2013	
Fachkongruente Note		<i>bereichsspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept</i>		beide	+	Möller et al., 2020
Stereotype	Glaube an negative Stereotypisierung der Frau	<i>männlich konnotiertes Fähigkeitsselbstkonzept</i>	<i>Zustimmung</i>	weiblich	-	Ertl et al., 2017; Ertl et al., 2014
				männlich		
	Stereotyp-Aktivierung	<i>politische Leistungen bzw. bereichsspezifische akademische Leistungen</i>		weiblich	-	McGlone et al., 2006; Ihme & Tausendpfund, 2019
				männlich	+	
				/	Hermann & Vollmeyer, 2017	

Geschlechtsrollenidentität	<i>männlich konnotiertes Fähigkeitsselbstkonzept</i>	<i>feminin</i>	weiblich	/	Wolter & Hannover, 2016; Marsh & Smith, 1984
			männlich	+	Marsh & Smith, 1984
			beide	/	Marsh & Smith, 1984; Marsh & Byrne, 1991; Keller, 1998
		<i>maskulin</i>	weiblich	+	Marsh & Smith, 1984
			männlich	/	
			beide	+	u. a. Marsh & Byrne, 1991; Keller, 1998; Wolter & Hannover, 2016; Flaherty & Dusek, 1980
	<i>androgyn</i>	weiblich	+	Marsh & Smith, 1984	
		männlich	+		
		beide	+	Flaherty & Dusek, 1980; Marsh & Smith, 1984	
	<i>indifferent</i>	beide	/	Flaherty & Dusek, 1980	
	<i>männlich konnotierte Verhaltenspräferenzen</i>	<i>feminin</i>	beide	-	Krahé et al., 2007
		<i>maskulin</i>		+	
	Geschlechtsrollenidentität	<i>feminin</i>	weiblich	/	Thomas & Raj, 1984; Burnett et al., 1995; Sieverding, 1999
				-	Kleinplatz et al., 1992; Pryor, 1994
			männlich	/	Thomas & Raj, 1984; Burnett et al., 1995
				+	Sieverding, 1999
			beide	/	Huang et al., 2012
			<i>maskulin</i>	weiblich	/
				+	Kleinplatz et al., 1992; Burnett et al., 1995; Sieverding, 1999
		männlich		+	Thomas & Raj, 1984; Burnett et al., 1995; Sieverding, 1999
beide		+		Huang et al., 2012	
<i>androgyn</i>		weiblich		Paul & Fischer, 1980; Sieverding, 1999	
		männlich	+	Sieverding, 1999;	
		beide		Huang et al., 2012	
<i>indifferent</i>		weiblich		Sieverding, 1999	
		männlich	-		
	beide		Huang et al., 2012		
<i>Glaube an tradierte Geschlechterstereotype</i>	<i>feminin</i>	weiblich	/	Pryor, 1994	
	<i>maskulin</i>		/		
	<i>feminin</i>	männlich	/		
	<i>maskulin</i>		+		

Geschlechtsspezifische Sozialisation im Elternhaus	Positives Ingroup- Vorbild	Leistung der stigmatisierten Gruppe in Stereotyp-Threat-Situation		weiblich	+	Ollrogge et al., 2022; Marx & Roman, 2002
		männlich konnotiertes Fähigkeitsselbstkonzept		männlich	/	
politische Sozialisation im Elternhaus	politische Selbstkonzeptfacette	Eltern			+	Kudrnáč & Lyons, 2018
		Mutter	beide		/	Krampen & Ebel, 1991; Murphy, 2017
	Vater			+		
	Eltern	beide		+	Šerek & Umemura, 2015	
	Mutter			+	Cicognani et al., 2012	
	politische Partizipation(sbereitschaft)	Mutter	weiblich		/	Pfanzelt & Spies, 2019
					+	Cicognani et al., 2012
		Vater	weiblich		/	Pfanzelt & Spies, 2019
					+	Pfanzelt & Spies, 2019
	Mutter	männlich		/	Cicognani et al., 2012	
			/	Pfanzelt & Spies, 2019; Cicognani et al., 2012		

Anmerkungen: Positiver Zusammenhang (+); negativer Zusammenhang (-); kein signifikanter Zusammenhang (/);
es liegen zu diesem Fall keine Studienergebnisse vor (■).

6 Fragestellungen und Hypothesen

Die vorliegende empirische Studie „*Geschlechtsspezifische Unterschiede im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen – Facetten und Einflussfaktoren*“ (G-PoliSk) beforcht nun die Wirkmechanismen die zur geschlechtsbedingten Ausdifferenzierung im politischen Selbstkonzept beitragen. Angesichts des oben dargelegten theoretischen Hintergrundes und des soeben präsentierten Forschungsstandes sollen, im Folgenden die Fragestellungen sowie die darauf aufbauenden Hypothesen dargelegt werden. Dabei werden die theoretischen Fundierungen sowie der bisherige Forschungsstand noch einmal kurz aufgegriffen. Angesichts des bisher ermittelten geschlechtsspezifischen Unterschiedes in den politischen Selbstkonzept-facetten von Schüler:innen (siehe Kapitel 2.3.3), sollen die möglichen Ursachen auf ihren prädiktiven Wert hin untersucht werden. Bevor jedoch die diesbezüglichen Differenzen im politischen Selbstkonzept beforcht werden können, muss aufgrund der bisherigen Unstimmigkeiten hinsichtlich der Operationalisierung respektive Modellierung des Konstrukts (siehe Kapitel 2.3.2), zunächst die Modellierung des politischen Selbstkonzeptes analysiert werden. So lassen sich im Rahmen dieser Arbeit insgesamt zwei essentielle Fragestellungen formulieren:

1. *Auf welche Weise lässt sich das politische Selbstkonzept modellieren?*
2. *Lassen sich geschlechtsspezifische Muster in den möglichen Einflussfaktoren für die geschlechtsbedingte Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes identifizieren?*

Aus der Literatur können verschiedene potenzielle Einflussfaktoren für die geschlechtsbedingten Unterschiede in bereichsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten generiert werden. Insgesamt erscheint jedoch die These einer geschlechtsspezifischen Sozialisation einen sinnvollen Ansatzpunkt zu bieten (siehe Kapitel 3.4.2, 4.2.2). Geschlechtsspezifische Sozialisationserfahrungen basieren auf bestimmten, gesellschaftlich tradierten, geschlechtsbezogen Rollenvorstellungen bzw. Stereotypen (Hannover & Kessels, 2008; Möller & Trautwein, 2015). Erfahren Jugendliche eine klassische geschlechtsspezifische Sozialisation, werden diese Stereotype dadurch reproduziert und in den Vorstellungen der Jugendlichen manifestiert (Kessels, 2002). Insofern interessieren in diesem Kontext auch die Wirkmechanismen des individuellen Glaubens an diese Geschlechterrollenstereotype. Geschlechterrollenstereotype beinhalten spezifische Ansichten über die Eigenschaften von Frauen und

Männern (Hannover & Wolter, 2019). Im Rahmen der Identitätsfindungsprozesse, welche mitunter vor dem Hintergrund der geschlechtsspezifischen Sozialisationserfahrungen stattfinden, werden diese Annahmen über typisch weibliche bzw. männliche Attribute mehr oder minder in das Selbstbild des Kindes, respektive des Jugendlichen integriert (Bem, 1981a, 1984). Als mögliche Bedingungsfaktoren für die geschlechtsbezogenen Unterschiede im politischen Selbstkonzept fokussiert diese Studie demnach unterschiedliche Aspekte einer geschlechtsspezifischen Sozialisation, welche für den politischen Bereich adaptiert werden.

Auf Basis dieser theoretischen Implikationen werden im Folgenden entsprechende Hypothesen für die Ursachen der geschlechtsspezifischen Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes hergeleitet. Unabhängig von den Aspekten einer geschlechtsspezifischen Sozialisation werden in den Analysen zusätzliche Kontrollvariablen berücksichtigt. So hat sich in der Literatur grundsätzlich die fachkongruente Note als äußerst relevanter Prädiktor für das fachspezifische Selbstkonzept herauskristallisiert (Marsh et al., 1986; Wigfield & Eccles, 2000; Möller et al., 2020). Noten respektive die Politiknote können aber auch als *Proxy-Indikator* für politisches Wissen bzw. politische Leistungsfähigkeit gedeutet werden (Shajek, Lüdtke & Stanat, 2006; Meyer, 2004). Das politische Wissen steht wiederum damit im Zusammenhang, inwiefern der traditionellen Geschlechterhierarchie bzw. den klassischen Geschlechterrollen zugestimmt wird (Jasper et al., 2017). Weshalb die Note im Kontext der vorliegenden Untersuchung auch als relevante Kontrollvariable fungiert.

Bezüglich der Einflüsse der Note auf das fachkongruente Fähigkeitsselbstkonzept postuliert unter anderem das I/E-Modell (Marsh et al., 1986) einen positiven Effekt. Für andere Fachdomänen konnte dieser positive Effekt bereits vielerorts und geschlechtsunabhängig nachgewiesen werden (u. a. Möller et al., 2020).

Ferner sollen angesichts der oben dargestellten möglichen Effekte bestimmter sozio-demografischer Merkmale, auch diese in die Analysen einbezogen werden.

Obgleich die Einflüsse der Kontrollvariablen berichtet werden, findet diesbezüglich jedoch keine gesonderte Formulierung von Hypothesen statt. Auch da diese Variablen nicht im direkten Zusammenhang mit den Thesen einer geschlechtsspezifischen (politischen) Sozialisation stehen und trotz ihrer möglichen Wirkungen auf das politische Selbstkonzept keinen Beitrag zur Erklärung der geschlechtsbedingten Differenzen im politischen Selbstkonzept leisten können, dient die Aufnahme dieser Variablen lediglich der Vermeidung von Verzerrungen.

Insgesamt wurden zur Beantwortung der Fragestellungen *14 Hypothesen* auf drei unterschiedlichen Ebenen theoretisch generiert: Auf der ersten Ebene befinden sich zunächst Hypothesen in Bezug auf die theoriegeleiteten Annahmen zur *Modellierung* relevanter latenter Konstrukte (H1–H3). Aufgrund des hohen Stellenwertes für die vorliegende Studie sowie der mitunter uneindeutigen bisherigen Modellierungen, betrifft dies im Besonderen das politische Selbstkonzept sowie die Geschlechtsrollenidentität. Im nächsten Schritt folgen Hypothesen, welche die potenziellen *direkten* Wirkungen der angenommenen Einflussfaktoren auf das politische Selbstkonzept thematisieren (H4–H8b). Abschließend werden in dritter Instanz Hypothesen zu möglichen *indirekten* Einflussnahmen auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen formuliert (H9a–H9b).

Hypothesen zur Modellierung relevanter Konstrukte

Die Prämisse einer Erforschung von geschlechtsspezifischen Unterschieden im politischen Selbstkonzept stellt eine adäquate Modellierung des Konstrukts dar. Wie oben gezeigt werden konnte (siehe Kapitel 2.3.2), wird dieses Konstrukt in der Politikwissenschaft sowie in der Politikdidaktik mitunter ganz unterschiedlich erfasst. Demnach kann nicht auf ein bewährtes Messmodell zurückgegriffen werden. Zudem erfüllt keines der bisher verwendeten Messmodelle die von Shavelson et al. (1976) proklamierte multifaktorielle und hierarchische Struktur des Selbstkonzepts (siehe Kapitel 2.2.1). In Anlehnung an die bisher durchgeführten einschlägigen Untersuchungen im politischen Bereich konnten jedoch bereits unterschiedliche Facetten voneinander abgegrenzt werden: So lässt sich beispielsweise das interne politische Effektivitätsgefühl von dem subjektiven politischen Wissen differenzieren (Oberle, 2018). Ebenso konnte Grobshäuser (2022) zeigen, dass sich das fachspezifische politische Selbstkonzept von dem außerschulischen politischen Selbstkonzept unterscheiden lässt. Auch wenn die verschiedenen Facetten zumeist als distinkte eindimensionale Skalen erhoben wurden (u. a. Grobshäuser, 2022; Weißeno & Landwehr, 2018a; Landwehr, 2017; Manganelli et al., 2014; Panzelt & Spies, 2019; Murphy, 2017; Arens & Watermann, 2017; Westle, 2006) können einige wenige Studien jedoch die mehrdimensionale Struktur des politischen Selbstkonzeptes nachweisen (Oberle & Forstmann, 2015; Oberle & Leunig, 2017; Oberle, 2018; Šerek & Machackova, 2019; Oberle et al., 2020). Während vor diesem Hintergrund durchaus von einem mehrfaktoriellen Konstrukt ausgegangen werden kann, bedarf es hinsichtlich der angenommenen hierarchischen Struktur (Shavelson et al., 1976) noch einer genaueren Untersuchung. So werden im Rahmen der ersten Hypothese die Annahmen des *Shavelson-Modells* (1976) auf das politische Selbstkonzept überführt:

H1: *Für das politische Selbstkonzept von Jugendlichen lässt sich ein mehrdimensionales und hierarchisches Messmodell modellieren.*

Die zweite Hypothese thematisiert die Abgrenzung zu anderen Selbstkonzeptfacetten, respektive dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept. In den bisherigen Forschungsarbeiten zu bereichsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten konnten diese relativ deutlich von dem allgemeinen schulischen Selbstkonzept unterschieden werden (u. a. Arens, Trautwein, et al., 2011; Arens, Yeung, et al., 2011). Auch in der politikdidaktischen Forschung konnten distinkt erhobene politische Selbstkonzeptfacetten (schulische wie außerschulische) bereits von dem akademischen Selbstkonzept separiert werden (Grobshäuser, 2022; Landwehr, 2017). Dementsprechend liegt die Annahme nahe, dass dies auch bei einem mehrfaktoriellen Messmodell 2. Ordnung zutreffen sollte, welches es jedoch – auch aus Validierungszwecken – noch zu überprüfen gilt.

H2: *Das politische Selbstkonzept von Jugendlichen lässt sich von dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept abgrenzen.*

Die nächste Hypothese betrifft die Operationalisierung der Geschlechtsrollenidentität (GRI). Bei der GRI handelt es sich um die verinnerlichten Eigenschaften, welche durch gesellschaftlich tradierte Rollenvorstellungen einem bestimmten Geschlecht typischerweise zugewiesen werden (Krapf, 2015; Hascher & Neuenschwander, 2011). So finden im Rahmen der Identitätsfindung in der Adoleszenz sogenannte *Othering-Prozesse* statt (Vinz & Schiederig, 2010). Dabei wird sich an den als geschlechtskonform geltenden Attributen orientiert und von geschlechtsinkongruenten Eigenschaften distanziert (*Gender-Schema-Theorie*, Bem, 1981a). Dabei muss die GRI nicht mit der eigenen Geschlechtsidentität übereinstimmen, sodass beide Geschlechter theoretisch auch *cross-gender*-Attribute in ihr Selbst integrieren können (Asendorpf, 2007). Theoriegeleitet muss von vier Geschlechtsrollenidentitätstypen ausgegangen werden (Spence et al., 1975): In der Literatur lassen sich die feminine, die maskuline, die androgyne sowie die indifferente bzw. undifferenzierte GRI identifizieren (u. a. Siverding, 1999.). Bei der femininen und maskulinen GRI werden jeweils lediglich die als weiblich bzw. als männlich geltenden Eigenschaften in das Selbstbild überführt, während bei der androgynen und indifferenteren GRI ein nahezu ausgeglichenes Verhältnis zwischen den femininen und maskulinen Attributen besteht (Spence et al., 1975;

Bem, 1974; Sieverding, 1999; Krapf, 2015). Werden neben geschlechtskonformen auch geschlechtsrollen-inkongruente Attribute in das Selbst integriert, wird von einem androgynen Geschlechtsrollen-Selbstkonzept gesprochen (Bem, 1974). Indifferent klassifizierte Personen weisen hingegen unabhängig von der Geschlechtszuweisung stets niedrige Ausprägungen in den geschlechtstypisierten Eigenschaften auf (Spence et al., 1975). Theoriekonform muss bezüglich der GRI demnach folgende Hypothese formuliert werden:

H3: *Die Geschlechtsrollenidentität lässt sich in den femininen, den maskulinen, den androgynen und den indifferenten Typen differenzieren.*

Hypothesen zu den direkten Einflüssen auf das politische Selbstkonzept

Nachdem die Annahmen über die Modellierung der Konstrukte formuliert wurden, folgenden im nächsten Schritt die Hypothesen zu den direkten geschlechtsspezifischen Einflüssen auf das politische Selbstkonzept.

Die erste diesbezügliche Hypothese betrifft den Kern dieser Ausarbeitung und bezieht sich auf den geschlechtsspezifischen Unterschied im politischen Selbstkonzept. Während das Vorhandensein der Geschlechterdifferenz vielerorts bereits für die distinkt erhobenen Dimensionen nachgewiesen wurde (u. a. Oberle & Forstmann, 2015; Landwehr, 2017; Arens & Watermann, 2017; Murphy, 2017; Oberle, 2018; Grobshäuser, 2022), zeigten Untersuchungen zur politischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – welche mitunter auch als Selbstkonzeptfacette begriffen werden (u. a. Landwehr, 2017) – keine Geschlechterunterschiede (Šerek & Machackova, 2019; Grobshäuser, 2022). Insofern muss diese Annahme für das propagierte mehrfaktorielle und hierarchische politische Selbstkonzept noch geprüft werden. Die entsprechende Hypothese lautet:

H4: *Mädchen verfügen über ein geringeres politisches Selbstkonzept als Jungen.*

In der vorliegenden Untersuchung interessiert darüber hinaus die Frage, ob diese mutmaßliche Geschlechterdifferenz auch unter Kontrolle der potenziellen Einflussfaktoren für die geschlechtsbedingte Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes weiterhin Bestand hat. So kann angenommen werden, dass der Geschlechterunterschied unter Berücksichtigung der möglichen Ursachenfaktoren für diese Geschlechterdifferenz kompensiert wird. Das geringere politische Selbstkonzept der Mädchen könnte bspw. erst aus ihren politischen bzw. generellen mehr oder minder geschlechtsspezifischen Sozialisationserfahrungen resultieren.

Dieser Argumentation folgend, bedingt ihr biologisches Geschlecht lediglich die spezifischen Sozialisationserfahrungen, aber nicht die geschlechtsbedingten Unterschiede in den fachspezifischen Selbstkonzepten an sich. Vielmehr sollten sich die geschlechtsbedingten Sozialisationserfahrungen mit all ihren Konsequenzen als ursächlich für diese Geschlechterdisparitäten zeigen (siehe Kapitel 3.4). In dieser Untersuchung werden dabei, neben den politischen Sozialisationserfahrungen (getrennt nach Vater und Mutter), bestimmte Konsequenzen einer politischen geschlechtsspezifischen Sozialisation (Glaube an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens) sowie unterschiedliche GRI als Folge genereller geschlechtsspezifischer Sozialisationserfahrungen als mögliche Bedingungsfaktoren kontrolliert. Insofern wird an dieser Stelle folgende Hypothese angenommen:

H5: *Je mehr Aspekte einer geschlechtsspezifischen (politischen) Sozialisation kontrolliert werden, desto stärker wird der geschlechtsbedingte Unterschied im politischen Selbstkonzept kompensiert.*

Die nächsten Hypothesen konzentrieren sich nun verstärkt auf die Wirkungen der herausgearbeiteten Aspekte von geschlechtsspezifischen Sozialisationserfahrungen. Dabei können die Einflüsse der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten als Teil der Wirkmechanismen einer geschlechtsspezifischen (politischen) Sozialisation betrachtet werden (siehe Kapitel 4.2.2). Demnach werden zunächst die angenommenen Wirkungen der unterschiedlichen Typen der GRI auf das politische Selbstkonzept fokussiert.

So lassen sich aus Theorie und Forschung für die unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten bestimmte Einflüsse auf die Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes von Jugendlichen ableiten. Die androgyne Geschlechtsrollenidentität steht im Zusammenhang mit hoher mentaler Flexibilität, welche sowohl mit einem hohen generellen Selbstwertgefühl als auch mit hohen bereichsübergreifenden Selbstkonzeptausprägungen einhergeht (Marsh & Byrne, 1991; Flaherty & Dusek, 1980; Marsh & Smith, 1984; Bem, 1974). Neben den Wirkungen der androgynen GRI deuten Befunde darauf hin, dass eine ausschließlich maskulin ausgeprägte GRI Fähigkeitsselbstkonzepte aus männlich konnotierten Bereichen befördert (Keller, 1998; Marsh & Byrne, 1991; Keller, 1998; Wolter & Hannover, 2016; Flaherty & Dusek, 1980). Obgleich noch kein negativer Einfluss der femininen Geschlechtsrollenidentität auf ein männlich besetztes Fähigkeitsselbstkonzept nachgewiesen werden konnte, deuten deren negative Effekte auf männlich konnotierte Verhaltenspräferenzen (Krahé et al., 2007) auch auf einen negativen Einfluss auf männlich besetzte Fähigkeitsselbstkonzepte

hin. Konträr zu der androgynen GRI konnten für den indifferenten Typen generell negative Zusammenhänge mit dem Selbstkonzept ermittelt werden (Sieverding, 1999; Huang et al., 2012). Somit lassen sich für die Wirkung der Geschlechtsrollenidentitäten auf das politische Selbstkonzept zunächst zwei Hypothesen ableiten:

H6a: *Die androgyne und die maskuline Geschlechtsrollenidentität wirken sich gleichermaßen positiv auf das politische Selbstkonzept aus.*

H6b: *Jugendliche mit einer femininen oder indifferenten Geschlechtsrollenidentität verfügen über ein geringes politisches Selbstkonzept als Jugendliche mit einer androgynen oder maskulinen Geschlechtsrollenidentität.*

Darüber hinaus wird angenommen, dass die Effekte der unterschiedlichen GRI unabhängig von dem biologischen Geschlecht der Jugendlichen wirken. Theoriegeleitet wird davon ausgegangen, dass die unterschiedlichen bereichsspezifischen Präferenzen sowie Fähigkeitsüberzeugungen nicht aufgrund des biologischen Geschlechts entstehen, sondern sich vor dem Hintergrund der bestehenden geschlechtsspezifischen Stereotype entwickeln (Wolter & Hannover, 2016). Für den politischen Bereich bedeutet dies, dass mit dem Stereotyp der unpolitischen Frau (Ihme & Tausendpfund, 2019; Sauer, 2010) bestimmte Vorstellungen einhergehen, weshalb das weibliche Geschlecht für den politischen Bereich ungeeignet ist. Zumeist werden dafür bestimmte – vermeintlich typisch weibliche – kommunale Eigenschaften als ursächlich benannt (bspw. zu emotional, Holtz-Bacha, 2009).

Das geringere politische Selbstkonzept der Mädchen resultiert dann folglich daraus, dass Mädchen sich aufgrund ihrer Sozialisation häufiger eine feminine Geschlechtsrollenidentität bzw. feminine Attribute zuschreiben. Grundsätzlich sollte die Verinnerlichung dieser stereotyp-weiblichen Attribute aber für alle Geschlechter gleichermaßen negativ auf das politische Selbstkonzept wirken. Umgekehrt sollten die politikgeeigneten stereotyp-männlichen (also agentischen) Eigenschaften unabhängig von dem biologischen Geschlecht ein positives politisches Selbstkonzept befördern. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass auch die androgyne GRI bei beiden Geschlechtern ihren positiven und die indifferente GRI ihren negativen Einfluss entfalten sollte, sodass diesbezüglich folgende Hypothese formuliert wird:

H6c: *Zwischen Jungen und Mädchen existieren keine Unterschiede hinsichtlich der Wirkung der Geschlechtsrollenidentitäten auf das politische Selbstkonzept.*

Eine geschlechtsspezifische Sozialisation befördert neben der Verinnerlichung geschlechtskonformer Attribute auch den Glauben an die mehr oder minder vermittelten Geschlechterstereotype (Eccles et al., 1990; Jacobs, 1991; Alfermann, 1996; Tiedemann, 2000a; Eccles et al., 2000; Dresel et al., 2001; Mösko, 2011; Lohaus & Vierhaus, 2019), welche schließlich ihre spezifische Wirkung entfalten. Die nächsten zwei Hypothesen befassen sich daher mit dem Einfluss des Glaubens an die bestehende negative Stereotypisierung des weiblichen Geschlechts im politischen Bereich. Hierbei wird angenommen, dass das Vorhandensein eines Stereotyps der unpolitischen Frau als relevanter Prädiktor für ein geringes politisches Selbstkonzept von weiblichen Jugendlichen angesehen werden kann (u. a. Oberle, 2013a; Vinz & Schiederig, 2010; Sauer, 2010). Auch nach dem *Erwartungs-mal-Wert-Model* (Wigfield & Eccles, 2000) können Geschlechtsstereotype zur Entstehung von Geschlechterunterschieden in fachspezifischen Selbstkonzepten beitragen. So zeigen sich insbesondere die individuellen Wahrnehmungen der Geschlechterrollen sowie der vorhandenen Stereotype als ursächlich für die Ausdifferenzierung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte (ebd.). Angesichts des Stereotyps der „*unpolitischen Frau*“ (Sauer, 2010, S. 234) in einer „*Männerdomäne*“ (Boeser, 2012, S. 68) bestätigen die geschlechtsspezifischen Unterschiede im politischen Selbstkonzept (Oberle & Forstmann, 2015; Landwehr, 2017; Arens & Watermann, 2017; Murphy, 2017; Oberle, 2018; Grobshäuser, 2022) zudem die stereotyp-konforme Konstruktausprägung. Inwiefern der individuelle Glaube an diese Stereotypisierung jedoch tatsächlich auf das politische Selbstkonzept einwirkt, bleibt bislang eine unerforschte Frage. Für die mathematikbezogene Domäne konnte eine Studie unter Mathematik-Studentinnen nachweisen, dass sich der Glaube an die negative Stereotypisierung der Eigengruppe negativ auf das bereichsspezifische Selbstkonzept auswirkt (Ertl et al., 2017; Ertl et al., 2014). Studien aus dem Bereich der *Stereotyp-Threat-Forschung* (Steele, 1997) belegen für die politische Domäne zumindest einen situativ-negativen Einfluss der Stereotyp-Aktivierung auf politische Leistungstests des weiblichen Geschlechts (McGlone et al., 2006; Ihme & Tausendpfund, 2019).

Mitunter konnte für andere Domänen auch ein *Stereotyp-Lift-Effekt* identifiziert werden, wobei die negative Stereotypisierung der Fremdgruppe einen situativ-positiven Einfluss auf das eigene Fähigkeitsselbstkonzept bzw. die eigene Leistung in der stereotypbetreffenden Domäne ausübt (Walton & Cohen, 2003; Marx & Roman, 2002). Vor diesem Hintergrund lassen sich zwei geschlechtsabhängige Annahmen herleiten:

H7a: *Je stärker die Mädchen an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens glauben, desto niedriger ist ihr politisches Selbstkonzept ausgeprägt.*

H7b: *Je stärker die Jungen an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens glauben, desto höher ist ihr politisches Selbstkonzept ausgeprägt.*

Im Folgenden sollen nun die angenommenen Effekte der politischen Sozialisationserfahrungen im Elternhaus thematisiert werden, welche mitunter auch geschlechtsspezifische Muster aufweisen können. Wie theoretisch aufgezeigt werden konnte manifestieren sich gesellschaftlich verankerte Geschlechterstereotype in einer geschlechtsspezifischen Sozialisation (u. a. Cimpian et al., 2016; Casad et al., 2015; Westle, 2006; van Deth, 1989). Dies geschieht insbesondere aufgrund vorhandener elterlicher Geschlechterstereotype (Möske, 2011; Tiedemann, 2000a; Jacobs, 1991). Insgesamt gilt jedoch, dass der Einfluss eines stereotyp-nonkonformen Rollenvorbildes auch einen kompensierenden Effekt auszuüben vermag. Auf diese Weise kann ein positives weibliches Vorbild (bspw. in Form der Mutter) in einer männlich konnotierten Domäne einen positiven Einfluss auf das bereichsspezifische Selbstkonzept der Mädchen ausüben (Marx & Roman, 2002; Kuhn, 2005). In Anlehnung an den *Stereotyp-Lift-Effekt* wäre im Sinne der gleichgeschlechtlichen Vorbildfunktion auch umgekehrt denkbar, dass stereotypentsprechende Rollenvorbilder für die stereotypbegünstigte Gruppe auch eine Selbstkonzept verstärkende Wirkung aufweisen.

Angesichts des bestehenden geschlechtsbezogenen Stereotyps im politischen Bereich, können diese Sozialisationsprozesse auch für diese Domäne angenommen werden. Für das politische Selbstkonzept konnte bisher jedoch lediglich die generelle positive Wirkung der elterlichen politischen Sozialisation ermittelt werden (Kudrnáč & Lyons, 2018; Krampen & Ebel, 1991; Murphy, 2017), ohne dabei etwaige geschlechtsspezifische Muster aufzudecken.

Um die geschlechtsspezifischen Annahmen im Rahmen dieser Studie für den politischen Bereich zu analysieren, lassen sich vor diesem Hintergrund zwei Hypothesen generieren:

H8a: *Bei den Mädchen zeigt die politische Sozialisation durch die Mutter einen stärkeren Effekt auf das politische Selbstkonzept als bei den Jungen.*

H8b: *Bei den Jungen zeigt die politische Sozialisation durch den Vater einen stärkeren Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept als bei den Mädchen.*

Hypothesen zu den indirekten Effekten auf das politische Selbstkonzept

Die dritte Ebene der Hypothesenbildung stellt die angenommen indirekten Effekte der angenommenen Prädiktoren auf das politische Selbstkonzept in den Fokus. Insofern werden hierbei die Wechselwirkungen zwischen den angenommenen Prädiktoren für die geschlechtsspezifische Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes thematisiert.

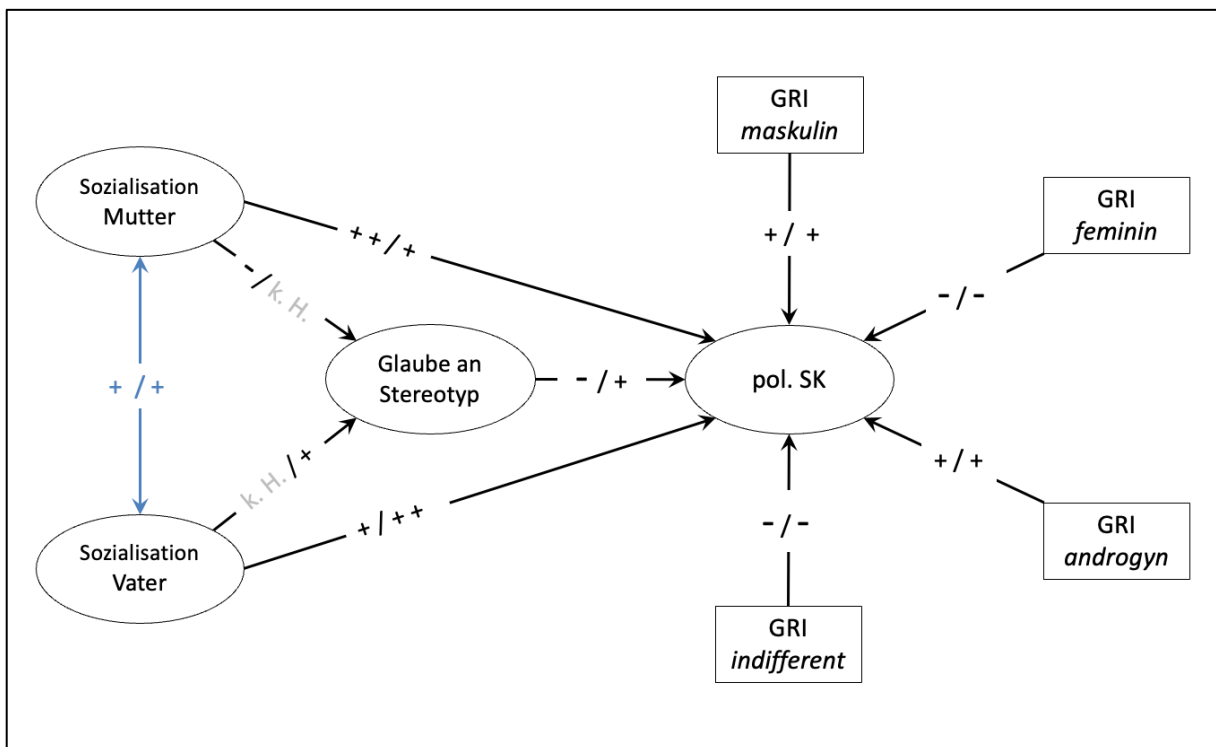
So lässt sich theoriegeleitet eine Beziehung zwischen einer geschlechtsspezifischen Sozialisation im Elternhaus und dem Glauben an die damit vermittelten Geschlechterstereotype annehmen (Eccles et al., 1990; Jacobs, 1991; Alfermann, 1996; Tiedemann, 2000a; Eccles et al., 2000; Dresel et al., 2001; Mösko, 2011; Lohaus & Vierhaus, 2019). Vor dem Hintergrund der bestehenden negativen Stereotypisierung des weiblichen Geschlechts im politischen Bereich (Ihme & Tausendpfund, 2019; Sauer & Wöhl, 2012) können diese Implikationen entsprechend adaptiert werden, wodurch ein Einfluss von der mitunter geschlechtsspezifischen politischen Sozialisation im Elternhaus auf den kindlichen Glauben an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens angenommen werden kann. Aufgrund der gleichzeitig angenommen Wirkung des Stereotypglaubens (H7a, H7b) sowie des rollenkonformen bzw. -nonkonformen politischen Vorbildes (H8a, H8b) auf das politische Selbstkonzept kann demnach von einem zusätzlichen indirekten Effekt ausgegangen werden. Die Vermutung liegt nahe, dass der oben beschriebene Einfluss der politischen Sozialisationsinstanzen auf das politische Selbstkonzept der Schüler:innen, durch den Effekt auf den Glauben an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens, zusätzlich verstärkt wird. Konkret bedeutet dies für die Mädchen, dass die politische Sozialisation durch die Mutter einen negativen bzw. kompensierenden Einfluss auf ihren Glauben an das Stereotyp der politisch unbegabten Mädchen ausüben sollte, welches sich wiederum positiv auf ihr politisches Selbstkonzept ausüben dürfte. In Anlehnung an den *Stereotyp-Lift-Effekt* lässt sich demgegenüber für die Jungen annehmen, dass die politische Sozialisation durch den Vater stereotypverstärkend wirken und dadurch eine selbstkonzeptsteigernde Wirkung erzielt werden sollte. So können diesbezüglich zwei Hypothesen formuliert werden:

H9a: *Die mütterliche politische Sozialisation zeigt bei den Mädchen durch die Reduktion des Stereotypglaubens einen zusätzlichen indirekten Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept.*

H9b: Die väterliche politische Sozialisation zeigt bei den Jungen durch die Verstärkung des Stereotypglaubens einen zusätzlichen indirekten Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept.

Die dargelegten Annahmen für die direkten geschlechtsspezifischen Effekte auf das politische Selbstkonzept werden in *Abbildung 6* zusammenfassend dargestellt. Aufgrund der mitunter zu erwartenden geschlechtsspezifischen Muster werden die vermuteten Effekte getrennt nach Geschlecht abgebildet (Effekt Mädchen/ Effekt Jungen).

Abbildung 6: Angenommene Effekte für die Merkmale einer geschlechtsspezifischen politischen Sozialisation auf das politische Selbstkonzept von Jugendlichen (für Mädchen/ für Jungen)



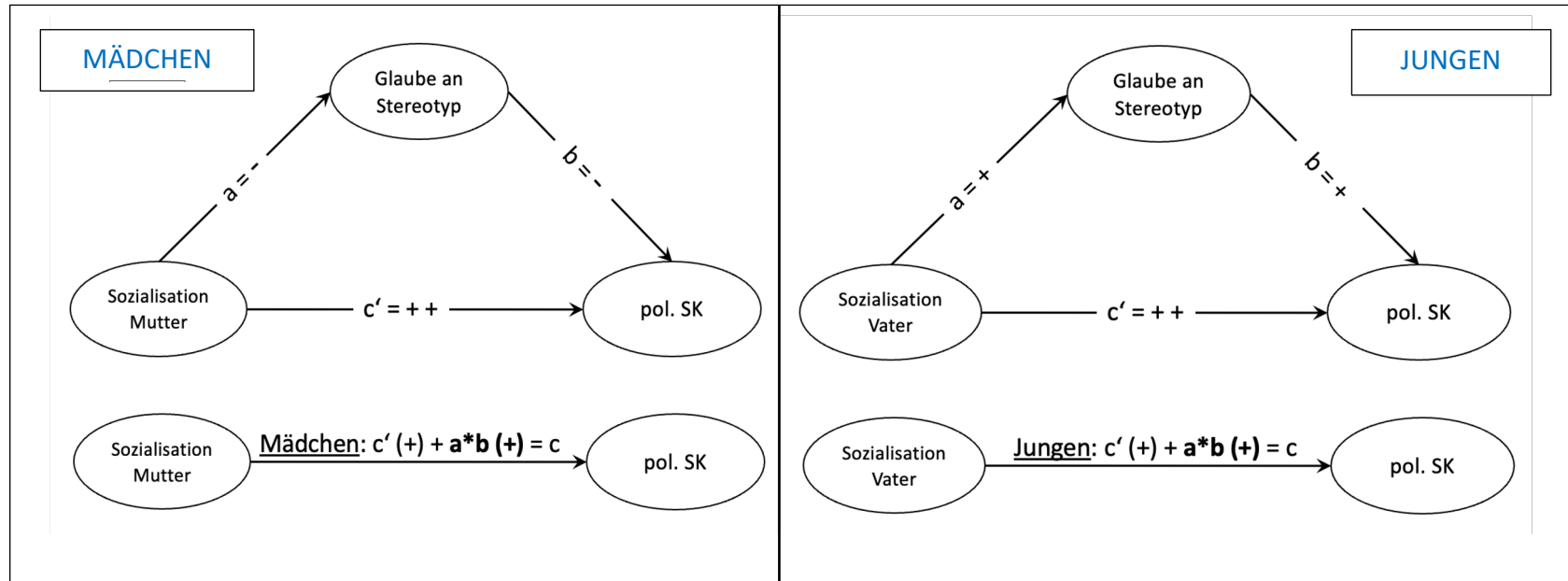
Anmerkungen: Sozialisation Mutter = politische Sozialisation durch die Mutter; Sozialisation Vater = politische Sozialisation durch den Vater; Glaube an Stereotyp = Der Glaube an das politisch unbegabte Mädchen; GRI = Geschlechtsrollenidentität; pol SK = politisches Selbstkonzept; k. H. = keine Hypothese formuliert. Blauer doppelseitiger Pfeil = Korrelation. Gerichteter schwarzer Pfeil = Regression.

Auch wenn dies hier nicht als Hypothese ausformuliert wurde, erscheint die Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen den politischen Sozialisationserfahrungen durch die beiden Sozialisationsinstanzen als naheliegend.

Die angenommenen indirekten Effekte auf das politische Selbstkonzept werden gesondert dargestellt. Dabei folgt zunächst die Abbildung für die vermuteten geschlechtsspezifischen Muster hinsichtlich der indirekten Effekte von den politischen Sozialisationserfahrungen durch Vater und Mutter. Da für die Mädchen lediglich indirekte Effekte von der mütterlichen und für die Jungen von der väterlichen Sozialisationsinstanz angenommen werden, wurden hierfür zwei separate Darstellungen angefertigt (siehe *Abbildung 7*).

Die vorliegende Ausarbeitung zielt demnach darauf ab, mögliche Erklärungen für die Geschlechterdisparitäten im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen zu erforschen. In dem nächsten Kapitel soll zunächst das dafür vorgesehene Design des Forschungsvorhabens erläutert werden, bevor auch auf das dafür notwendige methodische Vorgehen eingegangen wird. Anschließend wird die Struktur der Daten beschrieben, indem die Verteilung relevanter soziodemografischer Merkmale aufgezeigt wird. Schließlich sollen die eingesetzten Messinstrumente vorgestellt werden, bevor sich das darauffolgende Kapitel mit der Beantwortung der Hypothesen beschäftigt.

Abbildung 7: Darstellung der angenommenen indirekten Effekte – nach Mädchen (links) und Jungen (rechts) getrennt



Anmerkungen: Sozialisation Mutter/ Vater = „politische Sozialisationserfahrungen durch Mutter/Vater“; Glaube an Stereotyp = „Glaube an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens“; pol. SK = „politisches Selbstkonzept“; a = direkter Effekt von „politische Sozialisationserfahrungen durch Mutter/Vater“ auf „Glaube an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens“; b = direkter Effekt von „Glaube an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens“ auf „politisches Selbstkonzept“; c' = direkter Effekt von „politische Sozialisationserfahrungen durch Mutter/Vater“ auf „politisches Selbstkonzept“; a*b (fett gedruckt) = indirekter Effekt von „politische Sozialisationserfahrungen durch Mutter/Vater“ über „Glaube an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens“ auf „politisches Selbstkonzept“; c = totaler Effekt (indirekt Effekt plus direkter Effekt) von „politische Sozialisationserfahrungen durch Mutter/Vater“ auf „politisches Selbstkonzept“.

7 Anlage der empirischen Studie „Geschlechtsspezifische Unterschiede im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen – Facetten und Einflussfaktoren“ (G-PoliSK)

7.1 Forschungsdesign

Die vorliegende Ausarbeitung zielt darauf ab mögliche Erklärungen für die Geschlechterdisparitäten im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen zu erforschen. In diesem Teilkapitel soll zunächst das dafür vorgesehene Design des Forschungsvorhabens erläutert werden.

Da diese Thematik in der Politikdidaktik noch gänzlich unerforscht ist, sollen hier zunächst erste Annahmen überprüft werden. Theoriegeleitet werden größtenteils gerichtete Wirkrichtungen angenommen, sodass zur Überprüfung dieser Kausalität ein Langschnittdesign angebracht wäre. Allerdings fragt dieses Forschungsvorhaben zunächst danach, inwiefern derartige Strukturen überhaupt in die politikdidaktische Domäne überführt werden können. Insofern wird auf Basis von Untersuchungen in anderen Domänen sowie vor dem Hintergrund der theoretischen Implikationen aus pragmatischen Gründen an dieser Stelle ein querschnittliches Design gewählt (siehe dazu Häder, 2010).

Die Befragung fand im Rahmen eines über zwei Semester andauernden Forschungsseminars (zu dem Thema *genderorientierter Politikunterricht*) im Master of Education für das Fach *Politik und Wirtschaft* an der Georg-August-Universität Göttingen statt. Die Daten wurden im Zuge der dazugehörigen Forschungspraktika durch die geschulten Seminarteilnehmer:innen erhoben. Die teilnehmenden Schulen wurden von den Studierenden ausfindig gemacht und kontaktiert. Die Schulen wurden willkürlich von den Studierenden ausgewählt. Neben der Bereitschaft der Studienteilnahme mussten die Schulen die Studierenden vier Wochen für ein Praktikum zulassen. Insofern kann bei der Auswahl der Befragten nicht von einer zufälligen Stichprobe ausgegangen werden. Vielmehr handelt es sich um eine *Ad-hoc-* respektive *Gelegenheitsstichprobe*, welche nicht als repräsentativ zu bezeichnen ist (Bortz & Schuster, 2010; Döring & Bortz, 2016; Schnell et al., 2018). So können die Befunde strenggenommen auch nicht auf die Grundgesamtheit übertragen werden (ebd.). Dennoch können Gelegenheits-sample zur Hypothesenprüfung herangezogen werden und mitunter auch zur Genese von Theorien beitragen (Döring & Bortz, 2016).

Im Vorfeld der Befragung wurden die Eltern der teilnehmenden Schüler:innen durch einen Elternbrief über die anstehende Befragung informiert. Gleichzeitig fungierte dieses Schreiben bei minderjährigen Schüler:innen als eine Art Einverständniserklärung.

Die Jugendlichen wurden im Sinne einer Querschnitterhebung zu einem Messzeitpunkt nach den relevanten Konstrukten befragt. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines teilstandardisierten Fragebogens (*paper-pencil-Methode*) in den Jahren 2013 und 2014 an niedersächsischen Gymnasien und Gesamtschulen der 10. und 11. Klassenstufen. Insgesamt wurden 29 Klassen an 12 unterschiedlichen Schulen erhoben.

Die Befragung wurde im Klassenverband durchgeführt und dauerte circa 60–90 Minuten. Neben den für diese Arbeit relevanten Konstrukten enthielt der Fragebogen zur Klärung weiterer Fragestellungen zusätzliche Variablen.

Im Vorfeld der Erhebung wurden die Schüler:innen über die Anonymität der Befragung informiert. Ferner wurde ihnen der Umgang mit dem Fragebogen erläutert (bspw. „*kreuze bitte jeweils nur ein Kästchen an*“) und darauf hingewiesen, dass bei der Beantwortung keine *richtigen* oder *falschen* Antworten existieren. Der 20-seitige Fragebogen war in zwei Abschnitte unterteilt, welche durch ein *Stopp-Symbol* voneinander getrennt wurden. An dem Stopp-Zeichen musste gewartet werden, bis ein Großteil der Klasse sich ebenfalls an dieser Stelle befand. Dies diente dem Zweck, die unterschiedlichen Tempi bei der Beantwortung des Fragebogens zumindest annähernd zu kompensieren. Lag eine Minderjährigkeit vor, musste eine Einverständniserklärung von mindestens einer erziehungsberechtigten Person unterzeichnet werden.

Die Dateneingabe erfolgte über geschulte studentische Hilfskräfte, welche unter Zuhilfenahme eines *Codebooks* die Daten in IBM SPSS Statistics überführten. Nachdem die Daten in die SPSS-Maske eingetragen wurden, fand eine ausführliche Datenbereinigung statt. Bis auf die deskriptiven, bzw. vorbereitenden Analysen, erfolgten die hypothesenprüfenden Berechnungen jedoch in *Mplus* (Version 8.8., Muthén & Muthén, 2022).

7.2 Methodisches Vorgehen

Obgleich die quantitative Studie im *paper-pencil*-Verfahren insgesamt als teil-standardisierte Befragung angelegt war, handelt es sich bei den hier relevanten Items – mit Ausnahme der soziodemografischen Merkmale – um geschlossene Likert-Skalen. Bei likert-skalierten Fragebatterien werden verschiedene Items verwendet, aus denen eine Skala zur Messung des relevanten Konstrukts gebildet werden kann (Heiss & Matthes, 2018). Jedem dieser Items kann in Abstufungen zugestimmt oder widersprochen werden, wobei sich das Spektrum der Antwortmöglichkeiten von einem Extrem ins andere erstreckt (ebd.). Im Regelfall entsprechen

im Fragebogen kleine Werte einer hohen Zustimmung zum Konstrukt (bspw. 1 = *stimme voll und ganz zu*, 2 = *stimme eher zu*, 3 = *stimme eher nicht zu*, 4 = *stimme überhaupt nicht zu*). Um die Gültigkeit der Messung zu erhöhen, wurden jedoch nicht alle Items in die gleiche Richtung gepolt, sodass mitunter auch große Werte auf eine hohe Zustimmung zum Konstrukt schließen lassen (Behnke, Baur & Behnke, 2010). Nach der Aufbereitung der Daten wurden jedoch alle Items einer Skala in die gleiche Richtung codiert, da die Bildung einer gemeinsamen Skala ausschließlich gleich gepolte Items voraussetzt (ebd.). Zur leichteren Interpretierbarkeit für die vorliegende Ergebnisdarstellung wurden alle Items in die erwartungskonforme Richtung codiert, sodass nun insgesamt kleine Werte auch eine geringe Zustimmung zum Ausdruck bringen (bspw. 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 4 = *stimme voll und ganz zu*). Die verschiedenen Konstrukte wurden mittels unterschiedlich vieler Antwortoptionen erfragt, wobei jeweils die für das Konstrukt sinnvollste Abstufung gewählt wurde.

Derartige Likert-Skalen werden häufig als intervallskalierte Items interpretiert (Döring & Bortz, 2016), obgleich diese Art der Frageformate eher dem Wesen einer Ordinalskala entsprechen (Wu & Leung, 2017). Der Vorteil einer Intervallskala liegt darin begründet, dass hierbei die meisten Informationen generiert werden können (Reinders & Gniewosz, 2011). Neben der Möglichkeit einer Rangordnung der unterschiedlichen Antworten können hierbei unter anderem auch *arithmetische Mittelwerte* (Durchschnittswerte) berichtet werden (ebd.). Allerdings müssen die Abstände der Antwortoptionen dafür strenggenommen eine offensichtlich identische Abstufung aufweisen (bspw. das Alter) (ebd.). Bei einer Ordinalskala ist es zwar möglich zwischen den unterschiedlichen Antwortoptionen eine Rangordnung herzustellen, jedoch sind die Abstände zwischen den Ausprägungen nicht als gleich einzustufen, weshalb sie nicht sinnvoll interpretiert werden können (Fahrmeir et al., 2016). Aufgrund dessen ist auch die Berechnung eines arithmetischen Mittelwertes genau genommen unzulässig. Mit dem *Median* existiert aber auch ein skalenentsprechendes Maß der zentralen Tendenz, wobei der mittlere Wert der Rangordnung gemeint ist (Reinders & Gniewosz, 2011). Dieses Maß offenbart jedoch lediglich eingeschränkte Informationen über die mittlere Ausprägung einer Variable (ebd.).

Mitunter wird empfohlen ein einzelnes Likert-Item als ordinalskalierte Variable zu behandeln, wohingegen mehrere Likert-Items, welche zu einer Skala zusammengefasst werden, durchaus auch als intervallskaliert angesehen werden können (Wu & Leung, 2017).

In der vorliegenden Untersuchung werden unterschiedliche Analyseverfahren durchgeführt. So werden im ersten Schritt univariate deskriptive Statistiken berichtet, worauf als Zwischen-

schritt bivariate Analysen (bivariate Korrelationen und Mittelwertvergleiche) folgen, bevor schließlich die hypothesenüberprüfenden multivariaten Analysen in *Mplus* berechnet werden.

Während die Konstrukte bei den vorbereitenden Analysen (SPSS) als manifeste Variablen behandelt werden, werden die involvierten Konstrukte in den multivariaten Berechnungen in *Mplus* latent modelliert. Das Prinzip der latenten Variablen basiert auf der Annahme, dass bestimmte Konstrukte nicht direkt beobachtet werden können, obgleich deren Ausprägung über manifeste Indikatoren (Items) geschätzt werden kann (Gäde, Schermelleh-Engel & Brandt, 2020a).

Im Rahmen der einleitenden Analyseschritte (deskriptive Analysen und bivariate inferenzstatische Verfahren) soll sich an die Struktur der Daten sowie an die möglichen Zusammenhänge zwischen den relevanten Variablen herangetastet werden. Hierbei werden die likert-skalierten Items zu Mittelwertskalen zusammengefasst und in der Folge als *quasi-metrische* Variablen behandelt. In Vorbereitung auf die hypothesenüberprüfenden Analysen (in *Mplus*) werden hierbei relevante Informationen für die weiteren Analyseschritte (bspw. der Test auf Multikollinearität) sowie die Interpretation der Befunde (bspw. manifeste Mittelwerte bzw. durchschnittliche Ausprägungen der involvierten Konstrukte) gewonnen.

In den weiterführenden Analyseverfahren werden die einzelnen Indikatoren (Items) für die latenten Konstrukte hingegen als kategoriale Variable definiert, um so der tatsächlichen Struktur der Antwortoptionen gerecht zu werden. Dabei wird aufgrund der ordinalskalierten Items der *robuste Weighted Least Squares Mean and Variance adjusted*-Schätzer (WLSMV; Muthén, 1984) angewandt (Muthén & Muthén, 1998-2017; Schermelleh-Engel et al., 2003).

Ferner fand die Befragung im Klassengefüge statt, sodass die Daten grundsätzlich eine hierarchische bzw. geclusterte Struktur aufweisen. Aufgrund dieser Clusterung könnten Abhängigkeiten zwischen den Daten innerhalb einer Klasse entstehen, sodass die Standardfehler der Modellparameter mitunter unterschätzt werden könnten (Geiser, 2011). Um diese Verzerrungen zu vermeiden, wurde für die Berechnungen in *Mplus* dieser Umstand berücksichtigt (*Mplus* Befehl = Type is complex) (Christ & Schlüter, 2012; Muthén & Muthén, 1998–2017).

7.2.1 Deskriptive Analysen

Die deskriptiven Analysen bilden zumeist den ersten Schritt einer quantitativen Auswertung (Reinders & Gniewosz, 2011). Dabei wird grundsätzlich über die Struktur der Daten informiert, sodass erste Eindrücke über die Ausprägung der relevanten Konstrukte gewonnen werden

können (Tausendpfund, 2022). Durch zentrale Kennwerte wird die Verteilung der Konstrukte dargestellt.

Deskriptive Statistik befasst sich mit der Beschreibung von Daten. Statistische Kennwerte wie Maße der zentralen Tendenz (bspw. der Mittelwert) und der Streuung (bspw. die Standardabweichung) werden berechnet, um sich einen Überblick über die Verteilung von Variablen in einer Stichprobe zu verschaffen. (Reinders & Gniewosz, 2011, S. 124).

Die deskriptiven Befunde werden dabei lediglich anhand von manifesten Variablen berechnet, wobei die Berechnungen mittels SPSS (Version 28) erfolgen.

Um ein besseres Gefühl für die Daten zu erhalten und grundsätzlich auch Informationen über die Höhe der mittleren Ausprägung zu gewinnen, werden in der deskriptiven Ergebnisdarstellungen auch *arithmetische Mittelwerte* für die manifesten Mittelwertskalen berichtet. Auf diese Weise wird zudem der Vergleich mit anderen Studienergebnissen ermöglicht.

Neben den Maßen der zentralen Tendenz und der Streuung überprüfen die deskriptiven Analysen ebenfalls bestimmte Annahmen über die Symmetrie der Verteilung innerhalb der Skalen (Döring & Bortz, 2016). So setzen viele statistische Verfahren (parametrische Test, bspw. Anova, t-Test etc.) die Normalverteilung der Daten voraus (Kelava & Moosbrugger, 2020). Allerdings existieren für nicht-normalverteilte Daten alternative Methoden, welche ebenfalls Auskunft über statistische Zusammenhänge ermöglichen (ebd.). Grundsätzlich können unterschiedliche Verfahren zur Überprüfung der Normalverteilung angewandt werden:

Zur Beurteilung über das Vorliegen einer Normalverteilung, kann die Skalen-Passung anhand einer Analyse von *Schiefte* und *Kurtosis* überprüft werden (Fahrmeir et al., 2016; Tausendpfund, 2022; Kelava & Moosbrugger, 2020). Je stärker sich die Werte dabei an 0 annähern, desto eher kann eine Normalverteilung der Daten angenommen werden (Bühl, 2014; Bühner & Ziegler, 2017; Döring & Bortz, 2016). Zur Visualisierung der Verteilung der unterschiedlichen Konstrukte können jeweils Histogramme erstellt werden, welche mit einer normalverteilten Kurve abgeglichen werden (Tausendpfund, 2022).

Zur statistischen Überprüfung der Normalverteilung kann schließlich der relativ strenge *Kolmogorov-Smirnov-Test* herangezogen werden (Döring & Bortz, 2016).

Der Test auf Normalverteilung mit den dazugehörigen Konsequenzen ist allerdings lediglich für die vorbereitenden Analysen im Vorfeld der eigentlichen Hypothesenprüfungen relevant. So werden im Rahmen der deskriptiven Befunde sowie bivariaten Zusammenhangsanalysen (bivariate Korrelationen und Mittelwertvergleiche) manifeste Mittelwertskalen verwendet (Berechnungen erfolgen in SPSS).

Für die weiterführenden latenten Berechnungen in *Mplus* werden Schätzmethoden verwendet, welche keine Normalverteilung der Daten erfordern (*Maximum Likelihood with Robust Standard Errors*, MLR) und auch für kategoriale Variablen verwendet werden können (*Robust Weighted Least Square Schätzer*, WLSMV) (Muthén & Muthén, 2017; Muthén, Muthén & Asparouhov, 2015; Beauducel & Herzberg, 2006; Brown, 2006; Forero, Maydeu-Olivares & Gallardo-Pujol, 2009; Li, 2014, 2016). Anders als bei den Tests auf Mittelwertunterschiede oder bivariater Korrelationen verlangen multivariate Verfahren (bspw. Regressionsanalysen, SEM) ohnehin nicht die Normalverteilung der unterschiedlichen Variablen, sondern der Residuen (Standardfehler bzw. Abweichungen) der Regressionsgeraden (Döring & Bortz, 2016). In Fällen in den nicht zweifelsfrei von einer Normalverteilung der Residuen ausgegangen werden kann, können durch die Verwendung der richtigen Schätzer (MLR und WLSMV) dennoch robuste Resultate generiert werden (Muthén & Muthén, 1998–2017).

Zur Schätzung der Modellgüte der verschiedenen Messmodelle der relevanten Konstrukte werden im Rahmen dieser Studie – je nach Konstrukt – unterschiedliche Verfahren angewandt. Da sich das Verfahren zur Validierung des Messinstruments für die Geschlechtsrollenidentität gravierend von den Analysen für die übrigen Messinstrumente unterscheidet, wird im Folgenden zunächst die latente Klassenanalyse (*Latent-Class-Analyse*, LCA) vorgestellt. Primär stellt dies jedoch eine explorative Methode zur Identifizierung unterschiedlicher Klassen bzw. Typen dar, kann aber auch zur Validierung von Typologien verwendet werden. Dabei wird überprüft, inwieweit sich die angenommene Klassifizierung in den erhobenen Daten wiederfindet (Geiser, 2010).

7.2.2 Latente Klassenanalyse

Die *Latent-Class-Analysis* (LCA) stellt ein probabilistisches Testmodell zur explorativen Analyse von kategorialen Daten dar (Gollwitzer, 2020). Dabei wird davon ausgegangen, dass Menschen mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit hinsichtlich eines latenten Konstruktes in unterschiedliche Klassen, respektive Typen klassifiziert werden können (Geiser, 2010). Da es sich hierbei auch um die Messung eines latenten Konstrukts handelt, welches nicht direkt beobachtbar ist, erfolgt die Zuordnung zu einer der Typen durch die Beantwortung manifester Indikatoren (Lazarsfeld & Henry, 1968). Dabei basiert das Prinzip der LCA auf der Annahme, dass sich die Zusammenhänge zwischen den manifesten Indikatoren durch die Existenz

dahinterliegender Subgruppen innerhalb eines Konstrukts erklären lassen (Geiser, 2010). Gleichzeitig sollten die Ausprägungen der unterschiedlichen Items innerhalb der latenten Klassen möglichst homogen ausfallen, wohingegen sich die unterschiedlichen Klassen dahingehend maximal voneinander unterscheiden sollten (Gollwitzer, 2020). Prinzipiell zielt die LCA darauf ab, die notwendige Anzahl an Klassen ausfindig zu machen, um die Variation in den Antwortmustern für ein latentes Konstrukt inhaltlich sinnvoll und reliabel begründen zu können (Geiser, 2010).

Es sollte stets die kleinstmögliche Klassenlösung gewählt werden (*Parsimonitätsprinzip*), die jedoch ausschöpfend die unterschiedlichen Typen innerhalb eines Konstruktes beschreibt (Eid & Lischetzke, 2013). Die Klassenlösung sollte die fundierte inhaltliche Interpretation der unterschiedlichen Typen erlauben (Geiser, 2010). Insgesamt gilt also eine disjunkte (Eindeutigkeit bei Klassenzuordnung) und zugleich exhaustive (ausschöpfende Klassenlösung) Klassenzuordnung als erstrebenswertes Ziel einer LCA (Eid & Lischetzke, 2013; Gollwitzer, 2020). So ist jede Klasse durch bestimmte – möglichst hohe – klassenspezifische Wahrscheinlichkeiten für die Ausprägungen der latenten Variable charakterisiert (ebd.). Gleichzeitig weisen alle Personen innerhalb einer Klasse, bzw. eines Typen die gleiche Wahrscheinlichkeit für die Ausprägung des latenten Konstruktes auf (ebd.).

Die struktursuchende Überprüfung einer latenten Variable kann dabei als exploratorische LCA gedeutet werden, während die Analyse bestimmter theoriegeleiteter Annahmen über eine bestehende Typologisierung innerhalb des zu latenten Konstrukts als konfirmatorische LCA bezeichnet wird (Gollwitzer, 2020). Auf Basis von Modellvergleichen oder Modelltests kann schließlich die adäquate Anzahl an Typen zur Erfassung des latenten Konstrukts ermittelt werden bzw. geprüft werden, inwiefern das theoriekonforme Klassenmodell für die vorliegende Datenstruktur bestätigt werden kann (Geiser, 2010).

Modelltestung

Bevor unterschiedliche Modelle getestet werden, sollte zunächst eine Analyse auf Trennschärfe der involvierten Items vollzogen werden (Gollwitzer, 2020). Mittels einer deskriptiven Itemanalyse kann ermittelt werden, inwiefern die bedingte Bejahungswahrscheinlichkeiten eines Items zwischen den unterschiedlichen Klassen diskriminiert (ebd.). Ein Indikator, welcher über unterschiedliche Klassen hinweg ähnliche Bejahungswahrscheinlichkeiten aufweist, läuft einer sicheren Klassenzuordnung der einzelnen Individuen entgegen (ebd.). Dadurch steigt die Wahrscheinlichkeit einer Fehlzuzuordnung. Um dies zu vermeiden, kann ein sogenannter

Diskriminationsindex (D_i) verwendet werden, der darüber informiert, wie groß die *Zwischenklassenvarianz* eines Items ausfällt (Rost, 2006). Dabei wird die Varianz in dem Antwortverhalten bezüglich eines Items innerhalb der unterschiedlichen Klassen summiert (ebd.). Durch den Ausschluss von Items mit geringem Diskriminationsindex, kann die Zuordnungssicherheit zu den latenten Klassen erhöht werden (Gollwitzer, 2020)

In *Mplus* ist jedoch die Berechnung des Diskriminationsindex nicht vorgesehen. Allerdings werden im *Mplus*-Output für jedes Item die klassenbedingten Antwortwahrscheinlichkeiten für jede extrahierte Klasse herausgegeben. Daran lässt sich bspw. ablesen, inwiefern das Antwortverhalten auf die unterschiedlichen Items zwischen den extrahierten Klassen variiert. So können durchaus Aussagen bezüglich der Trennschärfe dieser Items abgeleitet werden (Geiser, 2010).

Eine Möglichkeit die optimale Klassenlösung anschließend zu ermitteln oder auch eine vermutete Klassenanzahl zu überprüfen, stellt die Methode des Modellvergleichs dar:

Dabei werden Modelle mit unterschiedlichen Klassenzahlen auf denselben Datensatz angepasst. Mit Hilfe statistischer Indices wird die Datenpassung der Modelle miteinander verglichen. Das Modell mit der besten Datenpassung wird ausgewählt, sofern es sich dabei auch um eine von den Parameterschätzungen her adäquate sowie inhaltlich gut interpretierbare Lösung handelt. (Geiser, 2010, S. 237)

Dabei können unterschiedliche Kriterien zur Einschätzung der Modellgüte herangezogen werden, um das bestmögliche Messmodell zur Erfassung eines kategorialen latenten Konstrukts zu ermitteln. Auch in *Mplus* stehen zu Schätzung der Modellgüte unterschiedliche Modell-Indices zur Verfügung. Dabei basieren die Modellgüte-Statistiken und Parameterschätzwerte der latenten Klassenanalyse auf iterativen Schätzverfahren, wobei die Maximum-Likelihood-(ML-)Schätzmethode Anwendung findet (Geiser, 2010; Gollwitzer, 2020). Die Default-Einstellung bei *Mplus* stellt den MLR-Schätzer für robuste Standardfehler dar, weshalb keine Normalverteilung der Residuen notwendig ist (Geiser, 2010). Grundsätzlich wird bei dieser Methode darauf abgezielt, den größtmöglichen *Log-Likelihood-Wert* (Wahrscheinlichkeits- bzw. Plausibilitätswert) für das Modell zu erreichen (ebd.).

Hinsichtlich der Modellgüte-Statistiken kann zwischen Kriterien für den *absoluten* und den *relativen* Modellfit differenziert werden. Der absolute *Modellfit* gibt Auskunft darüber, inwiefern eine bestimmte Anzahl an Klassen die erhobenen Antwortmuster abbilden kann. Dies gelingt bspw. über den *Likelihood-Ratio-Test* oder den *Pearson- χ^2 -Test* (Geiser, 2010). Bei

beiden Verfahren erfolgt der Vergleich der beobachteten Werte mit den Werten eines vorhergesagten Modells (ebd.) Mittels eines χ^2 -Differenztests wird schließlich ermittelt, inwiefern die beobachteten Häufigkeiten der Antwortmuster mit den Modellannahmen übereinstimmen. Angestrebt werden dabei nicht-signifikante Befunde, da in diesem Fall die erhobenen Beobachtungen nicht signifikant von den Modellannahmen abweichen (ebd.). Insofern liegt eine gute Passung zwischen den Modelimplikationen und den erhobenen Daten vor (ebd.). Umgekehrt deutet ein signifikantes Testergebnis demnach darauf hin, dass zwischen der Anzahl der erhobenen Antwortmuster und den angenommenen Klassen im Rahmen des zu prüfenden Modells, ein signifikanter Unterschied besteht. Allerdings eignen sich beide Verfahren (Likelihood-Ratio-Test, Pearson- χ^2 -Test) lediglich für große Sample mit relativ wenig Items (Gollwitzer, 2020; von Davier, 1997).

In der Praxis werden daher häufig relative Modelfit-Überprüfungen durchgeführt, wobei ein Modell mit anderen Modellen mit differenten Klassenlösungen verglichen wird (Geiser, 2010). Neben dem *Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenztest* sowie den *Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test* können die Modelle auch anhand informationstheoretischer Kennwerte miteinander verglichen werden (Gollwitzer, 2020; Geiser, 2010). Dabei wird insbesondere die Verwendung des *Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenztest* als statistisches Testverfahren empfohlen (Geiser, 2010). Anhand dieses Differenztests können die unterschiedlichen Modelle mit einer bestimmten Klassenanzahl (g) gegen die jeweils sparsameren Varianten ($g - 1$) getestet werden (ebd.). Dabei wirken unterschiedliche Verfahren zusammen, um den näherungsweise (approximativen) p -Werte für den Differenztest ermitteln zu können. „Mit Hilfe einer *parametrischen Bootstrap-Prozedur* wird der *approximativ korrekte p -Wert für den Likelihood-Ratio-Differenzwert aufgrund von Monte-Carlo-Bootstrap-Strichproben [...] geschätzt*“ (Geiser, 2010, S. 265). Ein signifikantes Ergebnis zeugt schließlich dafür, dass das komplexere Modell dem sparsameren vorzuziehen ist, da es besser auf die Daten passt (ebd.).

Simulationsstudien haben in diesem Kontext jedoch gezeigt, dass sich insbesondere deskriptive Indices dafür eignen die optimale Klassenlösung zu identifizieren (Hagenaars & McCutcheon, 2002; Nylund et al., 2007). Der Vorteil bei der Verwendung der Informationskriterien ergibt sich auch durch den Umstand, dass durch die Integration der Anzahl der Modellparameter, Modelle mit weniger Parametern bevorzugt werden können. Vor dem Hintergrund, dass im Regelfall Modelle mit vielen latenten Klassen einen besseren Modelfit aufweisen (bspw. analog zu Regressionsmodellen), ist es zur Wahrung des Parsimonitätsprinzip sinnvoll zu komplexe Modelle zugunsten von sparsameren Modellen zu „bestrafen“

(Gollwitzer, 2020). Auf diese Weise werden demnach möglichst sparsame Modelle identifiziert, die gleichsam gut auf die Daten passen (Geiser, 2010). In *Mplus* lassen sich insgesamt drei Kriterien voneinander differenzieren: Das *Akaike Information Criterion* (AIC), das *Bayesian Information Criterion* (BIC), das *adjustierte BIC* (aBIC) (Gollwitzer, 2020; Geiser, 2010).

In die Berechnung der Indizes werden das (logarithmierte) Likelihood des Modells, die Anzahl der Modellparameter sowie mitunter (nur bei BIC, aBIC) zusätzlich die Stichprobengröße (n) involviert. Je kleiner jeweils die Indizes ausfallen, desto besser ist die Datenpassung einzustufen (Schermelleh-Engel et al., 2003; Gollwitzer, 2020; Geiser, 2010). Obgleich sich die Werte ähneln, wird insbesondere die Relevanz des BIC hervorgehoben (Nylund et al., 2007; Hagenaars & McCutcheon, 2002).

Als weiteres deskriptives Kriterium, welches *Mplus* zur Beurteilung der Modellgüte ausgibt, stellt der *Entropy-Wert* dar (Asparouhov & Muthén, 2014; Geiser, 2010). Es kann als umfassendes Maß für die Zuverlässigkeit (Reliabilität) der Klassenzuordnung eines LCA-Modells gewertet werden. Dabei kann dieses Maß zwischen den Werten 0 und 1 variieren, wobei höhere Werte für eine höhere Sicherheit hinsichtlich der Klassifikation sprechen (ebd.).

Unabhängig von dem *Entropy-Wert* wird zur Bestimmung der Modellgüte in der Praxis jedoch häufiger die durchschnittlichen Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten von Personen zu einer der extrahierten Klassen verwendet (Geiser, 2010). Für jedes Individuum im Sample berechnet *Mplus* aufgrund ihres Antwortmusters die Wahrscheinlichkeit einer bestimmten Klassenzugehörigkeit. Basierend auf dieser Schätzung, werden die Personen schließlich der Klasse mit der höchsten Zuordnungswahrscheinlichkeit zugeteilt (Gollwitzer, 2020). Diese durchschnittlichen Zuordnungswahrscheinlichkeiten stellen ein relevantes Kriterium der Modellgüte dar, wobei hohe Werte im Durchschnitt für eine hohe Zuverlässigkeit (Reliabilität) der Klassenzuordnung aufgrund des Antwortverhaltens der einzelnen Personen sprechen (Geiser, 2010). Umgekehrt bergen kleine Werte einen großen Unsicherheitsfaktor bezüglich der Klassenzuordnung (ebd.). So wird davon ausgegangen, dass die Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit idealerweise, jeweils über .80 liegen sollte (Rost, 2006). In der Regel steigt mit zunehmender Anzahl an extrahierten Klassen die Gefahr einer Fehlklassifikation, sodass die Zuordnungswahrscheinlichkeiten geringer werden und somit die Abgrenzung zu anderen Klassen erschwert wird (Geiser, 2010).

Unabhängig von den deskriptiven statistischen Kriterien muss eine Klassenlösung auch stets auf ihre inhaltliche Sinnhaftigkeit hin geprüft werden (Gollwitzer, 2020). So können mittels eines Liniendiagramms, respektive eines Klassenprofilendiagramms, wobei die X-Achse die involvierten Items enthält und auf der Y-Achse das klassenspezifische Antwortverhalten vermerkt wird, die unterschiedlichen Klassenprofile inhaltlich nachvollzogen werden (Geiser, 2010).

Die LCA wird jedoch lediglich zur Validierung der angenommenen Typologie der Geschlechtsrollenidentität verwendet. Zur Überprüfung der übrigen Messmodelle sowie für die hypothesenüberprüfenden Analysen werden *Konfirmatorische Faktorenanalysen* (CFA), bzw. die darauf aufbauenden *Strukturgleichungen* (SEM) durchgeführt, welche nachfolgend thematisiert werden.

7.2.3 Konfirmatorische Faktorenanalyse und Strukturgleichungsmodelle

Sowohl *Konfirmatorische Faktorenanalysen* (CFA) als auch *Strukturgleichungsmodelle* (SEM) basieren auf der Annahme, dass bestimmte Konstrukte nicht direkt beobachtet werden können (Gäde et al., 2020a). Diese Konstrukte werden als latente (vs. manifeste) Variablen bezeichnet, wobei deren Ausprägung lediglich über manifeste Indikatoren (Items) geschätzt werden kann (ebd.). Dennoch lassen sich die beiden Analyseverfahren deutlich voneinander abgrenzen, bzw. das eine als Element des anderen begreifen:

Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA)

Eine CFA dient in erster Linie der Validierung der Messmodelle von latenten Konstrukten, wobei theoretisch fundierte Modelle auf ihre Datenpassung hin geprüft werden (Gäde et al., 2020a).

Dabei werden die theoretischen Implikationen des Messmodells (bspw. Dimensionalität) quasi als Hypothesen formuliert und auf ihre Gültigkeit getestet (ebd.). Die CFA beschreibt demnach die Beziehung zwischen der latenten Variable und manifesten Indikatorvariablen (Werner, Schermelleh-Engel, Gerhard & Gäde, 2016). Hinsichtlich der Spezifikation des Messmodells wird davon ausgegangen, dass das latente Konstrukt regressionsanalytisch mit den manifesten Items in Beziehung steht (Gäde et al., 2020a). Dabei wird die latente Variable auf die einzelnen Indikatoren gerichtet, da angenommen wird, dass die Variation in den Indikatorvariablen durch eine Facette des dahinterliegenden latenten Konstruktes bedingt wird

(Werner et al., 2016; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). „Den Messmodellen liegt die allgemeine Modellvorstellung zugrunde, dass die latente Merkmalsausprägung einer Person ihre beobachteten Indikatorwerte verursacht“ (Gäde et al., 2020a, S. 619). Dabei setzt sich jedes Item aus einem wahren Wert (den gewichteten Einfluss des Faktors) und einem Messfehler zusammen (ebd.). Bei derartigen Modellen wird von reflektiven Messmodellen gesprochen, bei denen alle Items dasselbe Konstrukt messen und untereinander austauschbar sind (Döring & Bortz, 2016; Albers & Götz, 2006). Dies hat zur Folge, dass die unterschiedlichen Indikatoren die dahinterliegende latente Variable beobachtbar, bzw. messbar machen (Gäde et al., 2020a). Die CFA zielt dabei darauf ab, die Varianzen und Kovarianzen des latenten Konstruktes so gut wie möglich durch die angenommenen Modellparameter abzubilden (ebd.). Insofern wird als Messinstrument eine psychometrische Skala verwendet, welche sich zur Schätzung der latenten Variable thematisch aus ähnlichen Items zusammensetzt, aber das Konstrukt dennoch möglichst ganzheitlich erfasst (Döring & Bortz, 2016). Welche manifesten Variablen zur Schätzung des latenten Konstrukts herangezogen werden, obliegt dabei theoriegeleiteten Überlegungen (ebd.).

Mehrfaktorielle Messmodelle

Bei der CFA lassen sich unterschiedliche Modelle voneinander unterscheiden. Während in dem bereits beschriebenen Fall eindimensionale Konstrukte modelliert werden, lassen sich dadurch auch mehrdimensionale Konstrukte operationalisieren. Hierbei lassen sich zwei Formen voneinander differenzieren: Bei einem mehrdimensionalen Konstrukt 1. Ordnung wird davon ausgegangen, dass ein latentes Konstrukt durch mehrere latente Facetten abgebildet wird, welche mehr oder minder in einem korrelativen Zusammenhang stehen (Geiser, 2010). Dabei wird angenommen, dass sich jedes Item eindeutig lediglich einer Facette, bzw. Dimension als Indikator zuordnen lässt, wohingegen die Faktorladungen auf den anderen Dimensionen auf null fixiert werden (Gäde et al., 2020a). Durch den Test auf ein mehrfaktorielles Messmodell können theoriegeleitete Annahmen bezüglich der Dimensionalität eines Konstruktes überprüft werden (ebd.). Dies gilt auch für die erwarteten Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Facetten (ebd.).

Werden bei den mehrfaktoriellen Messmodellen hohe – aber nicht perfekte – Korrelationen zwischen den latenten Dimensionen ermittelt, könnte ein gemeinsamer dahinterliegender Faktor ursächlich sein (Albers & Götz, 2006). Diese hierarchische Annahme über die Struktur des latenten Konstruktes kann mittels eines Faktorenmodells 2. Ordnung modelliert werden (Geiser, 2010). Auch hierbei handelt es sich um reflektive Modelle, wobei erneut die manifesten

Items je einem Faktor 1. Ordnung zugeordnet sind und diese wiederum durch ein Konstrukt 2. Ordnung erklärt werden (Gäde et al., 2020a). Die Dimensionen 1. Ordnung setzen sich demnach aus dem gewichteten Einfluss des übergeordneten Faktors und den Residuen zusammen (ebd.). Die Residuen entsprechen demnach dem nicht erklärten Anteil der latenten Indikatorvariablen 1. Ordnung durch den übergeordneten Faktor 2. Ordnung (ebd.). Ferner wird davon ausgegangen, dass die Residuen der unterschiedlichen Facetten in keinem korrelativen Verhältnis stehen (ebd.). Analog zu den Messmodellen 1. Ordnung (ein- oder mehrfaktoriell) ist jeder manifeste Indikator durch einen wahren Wert und einen gewissen Fehleranteil definiert (Albers & Götz, 2006). Insgesamt entsprechen reflektive multifaktorielle Konstrukte ebenfalls dem Prinzip der klassischen Testtheorie, da sie statistisch durch die summierte Varianz ihrer Subdimensionen definiert sind (ebd.). Die einzelnen Messwerte über die manifesten Items dienen als Schätzwerte für den wahren Wert des latenten Konstrukts. Durch die Messwiederholung in Form der psychometrischen Skalen aus unterschiedlichen manifesten Indikatoren zur Messung einer latenten Variable, kann schließlich auf die Anteile des wahren Wertes sowie der Messfehler in der Varianz der Items geschlossen werden (Eid & Schmidt, 2014; Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017).

Strukturgleichungsmodelle

„Strukturgleichungsmodelle (*Structural Equation Modeling, SEM*) stellen eine Kombination aus Messmodellen (s. *Konfirmatorische Faktorenanalysen*) und Strukturmodellen (*Pfadmodelle*) dar“ (Christ & Schlüter, 2012, S. 48). Demnach werden die Konstrukte innerhalb einer SEM latent durch konfirmatorische Faktorenanalysen gemessen und im Sinne eines manifesten Strukturmodells miteinander in Beziehung gesetzt (Geiser, 2010; Werner et al., 2016). Ein derartiges Strukturmodell entspricht im Wesentlichen einer multiplen Regressionsanalyse, bei der parallel mehrere abhängige Variablen untersucht werden können (Geiser, 2010). In der Regel werden durch eine SEM also angenommene gerichtete Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen latenten Konstrukten überprüft (Geiser, 2010; Christ & Schlüter, 2012; Werner et al., 2016). Insofern werden die vermuteten Zusammenhänge zwischen den Variablen als Hypothesen formuliert, welche durch die Modellspezifikationen getestet werden (Werner et al., 2016).

Durch die Implementierung der latenten Messmodelle für die Konstrukte haben Strukturgleichungsmodelle im Vergleich zu *Pfadmodellen (Strukturmodellen)* den Vorteil, dass die Analysen unter statistischer Berücksichtigung der Messfehler – also messfehlerbereinigt – durchgeführt werden können (Christ & Schlüter, 2012). Der große Gewinn durch

Strukturgleichungsmodelle (und auch durch Pfadmodelle) stellt die Möglichkeit dar, indirekte Effekte nachweisen zu können. „*Indirekte Effekte sind Effekte, die über andere Variablen vermittelt sind. Sie werden daher auch als Mediatoreffekte bezeichnet*“ (Geiser, 2010, S. 76). Die Identifikation von Mediatoreffekten setzt demnach mindestens eine Variable voraus, welche gleichermaßen als abhängige und unabhängige Variable fungiert (ebd.). Diese vermittelnden Variablen werden auch *Mediatorvariablen* genannt (ebd.).

In der Darstellung von Strukturgleichungsmodellen werden latente Variablen als Ellipsen gekennzeichnet, während manifeste Variablen als Rechtecke visualisiert werden (Werner et al., 2016). Ferner werden korrelative Zusammenhänge als Doppelpfeile und Regressionen als gerichtete Pfeile abgebildet (ebd.). Ebenso wie die CFA für sich genommen, muss auch das komplette Strukturgleichungsmodell auf seine Güte bzw. Datenpassung hin statistisch überprüft werden.

Modell-Fit Informationen für CFA und SEM

Da die konfirmatorische Faktorenanalyse als Bestandteil, bzw. Grundlage des Strukturgleichungsmodells betrachtet werden kann, werden auch beide Modelle anhand der gleichen Modellgütekriterien beurteilt. So kann auf Basis von unterschiedlichen deskriptiven und inferenzstatistischen Modelfit-Werten entschieden werden, ob das angenommene Modell auf die Daten passt und die modellierten Zusammenhänge gut erklären kann (Gäde et al., 2020a). Im Allgemeinen wird die Modellgüte dadurch bestimmt, inwiefern „*Abweichungen zwischen der empirischen Kovarianzmatrix und der modelltheoretischen Kovarianzmatrix*“ (Werner et al., 2016, S. 967) vorliegen. Je geringer diese Abweichung ausfällt, desto eher liegt eine Übereinstimmung zwischen den Daten und dem Messmodell vor, welches wiederum gute Fit-Werte nach sich zieht (ebd.). In der diesbezüglichen Literatur haben sich aus einer Vielzahl möglicher Fit-Indizes insbesondere fünf unterschiedliche Kriterien herauskristallisiert, welche zur Beurteilung über die Modellgüte empfohlen werden (Gäde et al., 2020a; Christ & Schlüter, 2012; Fabrigar & Wegener, 2009; Geiser, 2010; Hooper, Coughlan, Mullen, 2008):

Prinzipiell wird empfohlen mehrere Modell-Fit-Informationen als Basis für die Beurteilung der Modellgüte zu verwenden (Hu & Bentler, 1999; Rose, Pohl, Böhme & Steyer, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

Zunächst soll an dieser Stelle jedoch der *Chi-Quadrat-Test* (χ^2 -Test) genannt werden (Jöreskog, 1969). Hierbei handelt es sich um den einzigen inferenzstatistischen Signifikanztest zur Begutachtung der Modellgüte (Schermelleh-Engel et al., 2003; Asparouhov & Muthén,

2018; Gäde et al., 2020a). Dabei wird mittels der Nullhypothese (H_0) überprüft, inwiefern „in der Population kein Unterschied zwischen der Kovarianzmatrix der Indikatorvariablen und der modellimplizierten Matrix besteht“ (Gäde et al., 2020a, S. 648). Dabei spricht ein kleiner diesbezüglicher Unterschied im Sample für eine gute Datenpassung des Modells (ebd.). Eine kleine Differenz äußert sich durch einem kleinen χ^2 -Wert, welcher idealerweise nicht signifikant ausfallen sollte (p-Wert $> .05$). Ein signifikantes (p-Wert $\leq .05$) Testergebnis deutet jedoch darauf hin, dass keine völlige Übereinstimmung zwischen den beiden Matrizen besteht, welches grundsätzlich für einen schlechten Model-Fit spricht (Werner et al., 2016; Barrett, 2007; Schermelleh-Engel et al., 2003). Allerdings ist der χ^2 -Test mit einigen Einschränkungen verbunden: So ist dieser Test stark von der Stichprobengröße abhängig, sodass bei größeren Samples bereits kleinste Differenzen zu einem signifikanten Testergebnis führen (Barrett, 2007; Gäde, Schermelleh-Engel & Werner, 2020b). Gleichzeitig werden die Befunde bei kleineren Stichproben als relativ unzuverlässig eingestuft (Hooper et al., 2008; Tanguma, 2001; Herzog & Boomsma, 2009; Moshagen, 2012). Auch hohe Korrelationen zwischen den manifesten Indikatoren können zu einem signifikanten Ergebnis führen (Kline, 2016). Mitunter wird die Annahme einer vollständigen Übereinstimmung ohnehin als recht striktes Kriterium interpretiert (Brown, 2006), welches recht schwierig zu realisieren ist (Fabrigar & Wegener, 2009).

Vor diesem Hintergrund wird alternativ der normierte χ^2 -Test (*normed chi-square test*) empfohlen (Goodboy & Kline, 2017), bei dem der χ^2 -Wert durch die Anzahl der Freiheitsgrade (df) dividiert wird (Schermelleh-Engel et al., 2003). „Die Freiheitsgrade (*degrees of freedom, df*) des Tests berechnen sich dabei aus der Differenz der Anzahl vorhandener Informationen (Varianzen, Kovarianzen und ggf. Mittelwerte der manifesten Variablen) minus der Anzahl geschätzter Modellparameter“ (Geiser, 2010, S. 60). Auf diese Weise kann es gelingen den Einfluss der Samplegröße etwas zu reduzieren (Werner et al., 2016). Die Anzahl der Freiheitsgrade ergibt sich dabei aus der Differenz der bekannten und unbekanntem Modellparameter (Gäde et al., 2020a). Als Cut-Off-Wert für den normierten χ^2 -Test lassen sich in der Literatur unterschiedliche Angaben identifizieren. Generell gilt jedoch: Je kleiner desto besser (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). So lassen sich bereits recht strikte Schwellenwerte von 2.0 vorfinden (Hooper et al., 2008), wobei mitunter auch noch Werte bis 3.0 als akzeptabel angesehen werden (Schermelleh-Engel et al., 2003; Iacobucci, 2010). Vereinzelt wurde auch ein Cut-Off-Wert bis zu 5.0 genannt (Wheaton et al., 1977), was forschungstechnisch jedoch kaum Anwendung findet.

Dennoch bleibt der χ^2 -Test recht stichprobenabhängig, sodass zwangsläufig weitere Fit-Indizes zur Beurteilung der Modellgüte betrachtet werden sollten. Zu diesem Zweck stehen in *Mplus* weitere Kennwerte zur Verfügung, welche als *deskriptive Gütekriterien* (Werner et al., 2016, S. 967) gelistet werden. Dabei unterteilen sich die deskriptiven Modell-Indizes in *relative* und *absolute* deskriptive Kriterien.

Mit Blick auf die absoluten deskriptiven Modell-Indizes soll zunächst der *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA; Steiger & Lind, 1980; Steiger, 1990) genannt werden. Dabei handelt es sich ein populationsbasiertes Kriterium, welches die approximative Passung zwischen dem Modell und den Daten überprüft. Dabei zeigt sich der RMSEA relativ unabhängig von der Anzahl der Freiheitsgrade und dem Umfang der Stichprobe (Werner et al., 2016; Rose et al., 2010; Schermelleh-Engel et al., 2003; Bentler, 1990; Gäde et al., 2020a). Allerdings konnte festgestellt werden, dass sparsame Modelle bevorzugt werden (Kline, 2016), was insbesondere auf kleinere Samples zutrifft. So führen komplexere Modelle in kleineren Stichproben mitunter fälschlicherweise zu einer Ablehnung des Modells (Taasobshirazi & Wang, 2016; Moshagen, 2012), wohingegen die Schätzung durch den RMSEA für größere Samples auch bei komplexen Modellen recht zuverlässig erfolgt (Kenny, Kaniskan & McCoach, 2015).

Zur Einschätzung über die Genauigkeit der Schätzung wird in *Mplus* standardmäßig ein 90%-Konfidenzintervall für den RMSEA ausgegeben (Geiser, 2010; Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). Im Fall von imputierten Daten wird jedoch kein Konfidenzintervall für den RMSEA ausgegeben. Bezüglich der Cut-Off-Werte lassen sich in der Literatur teilweise differenzierte Angaben vorfinden: Grundsätzlich gilt hier ein Wert von 0 als perfekter Modellfit. Während ein RMSEA-Wert $\leq .05$ (mitunter auch $< .05$, Geiser, 2010) gemeinhin aber noch als Indiz für eine gute Datenpassung gilt, werden Werte $\leq .08$ noch als akzeptabel eingestuft (Gäde et al., 2020a; Rose et al., 2010; Schermelleh-Engel et al., 2003). Mitunter werden jedoch auch erst Werte von $> .10$ als völlig inakzeptabel gewertet, da hier nicht länger von einer Passung zwischen den Varianzen im Sample und dem spezifizierten Modell ausgegangen werden kann (Hooper et al., 2008). In Fällen mit geringeren Faktorladungen wird jedoch empfohlen, den RMSEA insgesamt kritischer zu betrachten und einen strengeren Schwellenwert als $.05$ anzulegen (Chen, Curran, Bollen, Kirby & Paxton, 2008), da es hier häufiger zu einer irrtümlichen Annahme des Modells kommt (Heene, Hilbert, Draxler, Ziegler & Bühner, 2011; Savalei, 2012).

Bei dem *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR; Jöreskog & Sörbom, 1996) handelt es sich um ein weiteres absolutes deskriptives Gütekriterium, welches „auf den mittleren standardisierten Differenzen zwischen den Elementen der empirischen Kovarianzmatrix [...] und der modellimplizierten Kovarianzmatrix“ (Gäde et al., 2020a, S. 649) basiert. Der SRMR gibt Auskunft darüber, inwiefern es dem Modell gelingt die beobachteten (Ko)Varianzen zu reproduzieren (Geiser, 2010; Gäde et al., 2020a). Bezüglich der Interpretation des SRMR-Wertes lassen sich viele Parallelen zu dem RMSEA feststellen. Ein Wert von 0 spricht wie beim RMSEA für einen perfekten Modellfit (Jöreskog & Sörbom, 1996). Auch stimmen die beiden Maße darin überein, dass Werte von $\leq .05$ als Indiz für eine gute Modellpassung interpretiert werden (Geiser, 2010), wobei mitunter noch Werte von $\leq .08$ (Asparouhov & Muthén, 2018) oder auch $\leq .10$ (Gäde et al., 2020a) als akzeptabel eingeschätzt werden. Dabei eignet sich der SRMR insbesondere bei einer nicht Normalverteilung der Daten (Maydeu-Olivares, Shi & Rosseel, 2017). Eine Simulationsstudie (Glushko, 2018) ergab jedoch, dass bei einem angenommenen Cut-Off-Wert von $< .80$ nur bei hohen Faktorladungen und einer ausreichenden Anzahl von manifesten Indikatoren für die latenten Konstrukte deutliche Missspezifikation erkannt wurden. Zudem scheint der SRMR bei zunehmender Samplegröße weniger sensitiv gegen Fehlspezifikation zu werden, sodass einige Modelle irrtümlich angenommen werden (Gäde et al., 2020a).

Zur weiteren Beurteilung der Modellgüte sollten zudem *relative deskriptive Gütekriterien* (auch *comparative oder incremental fit indices* genannt, Bentler, 1990; Geiser, 2010) betrachtet werden, wovon *Mplus* standardmäßig zwei voneinander zu unterscheidende Maße herausgibt:

Dabei handelt es sich um den *Nonnormed Fit Index* (NNFI) oder auch als *Tucker-Lewis-Index* (TLI) (Tucker & Lewis, 1973) genannt sowie um den *Comparative Fit Index* (CFI; Bentler, 1990). Beide Testverfahren basieren auf dem Vergleich zwischen einem *Unabhängigkeitsmodell* (*Baseline-Modell*) mit dem spezifizierten Modell (Gäde et al., 2020a). Dieses Unabhängigkeitsmodell nimmt an, dass die manifesten Indikatorvariablen untereinander unkorreliert sind (Christ & Schlüter, 2012) und zudem messfehlerbereinigt analysiert werden können (Gäde et al., 2020a). Von einer schlechten Datenpassung wird dann gesprochen, wenn dennoch Beziehungen zwischen den Variablen nachgewiesen werden können (ebd.). Dabei werden beim TLI sparsamere Modelle begünstigt und umgekehrt komplexere Varianten benachteiligt (Brown, 2006). Mitunter existieren auch Hinweise, dass der TLI-Wert bei kleineren Samples als weniger verlässlich zu betrachten ist (Hooper et al., 2008; Hair et al., 2010; Taasoobshirazi & Wang, 2016). Dem daraus resultierenden Risiko der Fehleinschätzung

kann durch die zusätzliche Berücksichtigung des CFI entgegengewirkt werden. Dieser Wert scheint sowohl eine Unabhängigkeit von der Stichprobengröße (Tanguma, 2001) als auch eine Unempfindlichkeit gegen komplexere Modelle aufzuweisen (Hair et al., 2010). So kann der CFI auch bei aufwendigeren Modellen oder kleineren Stichproben zuverlässig zur Beurteilung der Modellgüte – im Vergleich zu dem Baseline-Modell – herangezogen werden. Sowohl der CFI als auch der TLI sind dabei normierte Werte und variieren zumeist zwischen 0 und 1 (zu den Ausnahmen siehe Fabrigar & Wegener, 2009), je höher die Werte dabei ausfallen desto besser passt das Modell auf die Daten (Christ & Schlüter, 2012). Bei Werten von $\geq .97$ wird gemeinhin angenommen, dass das spezifizierte Modell die Daten besser zu erklären vermag als das Baseline-Modell, indem keine Zusammenhangsstruktur angenommen wird (Schermelleh-Engel et al., 2003). Werte von $\geq .95$ werden allerdings auch als akzeptabel angesehen (Hu & Bentler, 1999; Geiser, 2010; Gäde et al., 2020a).

Insgesamt muss demnach konstatiert werden, dass die verschiedenen aufgeführten Modell-Indizes unterschiedliche Stärken und Schwächen aufweisen und inhaltlich abweichende Schwerpunkte setzen. Ferner wurden die Schwellenwerte mehr oder minder willkürlich gesetzt, sodass unter Umständen Cut-Off-Werte überschritten bzw. unterschritten werden, obgleich das Modell eine gute Datenpassung aufweist (Schermelleh-Engel et al., 2003). So wird zugunsten einer möglichst umfassenden Einschätzung der Modellgüte von CFA und SEM die Betrachtung mehrerer Kriterien empfohlen, um etwaige Defizite zu kompensieren und die unterschiedlichen Stärken nutzen zu können (u. a. Geiser, 2010; Christ & Schlüter, 2012; Gäde et al., 2020a). Unter Umständen können also auch Modelle, in denen nicht alle Werte innerhalb des akzeptablen Bereichs anzusiedeln sind, dennoch akzeptiert werden (Schermelleh-Engel et al., 2003).

7.2.4 Multigruppenvergleiche

Strukturgleichungsmodelle werden gewöhnlich anhand von Daten eines Samples berechnet. Mitunter zielen Fragestellungen jedoch auf die Analyse von gruppenspezifischen Differenzen bzw. auf einen gruppenbezogenen Vergleich zwischen den Zusammenhangsstrukturen relevanter Variablen (Christ & Schlüter, 2012). Mittels Multigruppenvergleichen (Multiple Gruppenvergleiche, *engl. multi-group analysis, MGA*) können die unterschiedlichen Gruppen (Subsample) auf sinnvolle Art gegenübergestellt werden. Hierbei werden die Messmodelle für die Gruppen nicht separat, sondern simultan geschätzt, wodurch eine Beziehung zwischen den

beiden Schätzungen ermöglicht wird (Temme & Hildebrandt, 2008). Eine zwingende Prämisse stellt dabei die Etablierung der Messinvarianz in den operationalisierten Konstrukten dar (Christ & Schlüter, 2012). Damit ist gemeint, dass die verwendeten manifesten Indikatoren in allen Subgruppen – oder auch über unterschiedliche Messzeitpunkte hinweg – die latenten Konstrukte auch auf eine vergleichbare bzw. äquivalente Art und Weise (= invariant) messen sollen (Schwab & Helm, 2015; Gäde et al., 2020a). Liegt eine solche Invarianz nicht vor, können keine sinnvollen Gruppenvergleiche erfolgen (ebd.). So ist es bspw. im Rahmen von Gruppenvergleichen durchaus möglich, dass die unterschiedlichen Subgruppen (bspw. Mädchen vs. Jungen) die verschiedenen Indikatoren für eine Skala aufgrund gruppenspezifischer Vorerfahrungen divergent interpretieren. Mitunter wird in diesem Kontext argumentiert, dass im übertragenen Sinne *Äpfel* mit *Orangen* bzw. Birnen verglichen werden, falls das Vorliegen einer invarianten Messung vorab nicht getestet und erfolgreich etabliert wurde (Greiff & Scherer, 2018).

Messinvarianz

Mittels spezieller Messinvarianztestung können die involvierten latenten Variablen (Skalen) auf ihre Vergleichbarkeit zwischen unterschiedlichen Subgruppen oder Zeitpunkten – im Rahmen von Längsschnittuntersuchungen – hin überprüft werden (Gäde et al., 2020a).

Die Frage, ob ein Messinstrument in verschiedenen Gruppen oder über mehrere Messzeitpunkte hinweg dasselbe Merkmal misst und dabei vergleichbare psychometrische Eigenschaften aufweist, stellt eine Erweiterung der Validitäts- und Reliabilitätsprüfung eines Tests dar und kann mithilfe der CFA getestet werden. (Gäde et al., 2020a, S. 654)

Im Rahmen der Messinvarianztestung interessieren unterschiedliche Modellparameter, welche jeweils in aufeinander aufbauenden Messinvarianz-Stufen fokussiert werden (Kline, 2016). Neben den Faktorladungen und Fehlervarianzen (Residualvarianzen), werden hier vor allem auch die *intercepts* (Mittelwerte) – bzw. *Thresholds* (Schwellenwerte) bei ordinalskalierten Items (Kim & Yoon, 2011) – und Erwartungswerte der Konstrukte betrachtet (Gäde et al., 2020a). Dabei ist die Anwendung unterschiedlicher statistischer Analyseverfahren davon abhängig, welche Invarianz-Stufe für die Messinstrumente nachgewiesen werden konnte. (Kline, 2016; Gäde et al., 2020a). Grundsätzlich kann zwischen *konfiguraler, metrischer, skalarer, strikter und vollständiger* Messinvarianz differenziert werden, wobei die Stufen zunehmend restriktiver ausfallen (Schwab & Helm, 2015). In der diesbezüglichen Forschung werden die unterschiedlichen Stufen zumeist im *Step-Up-Ansatz* überprüft, wobei zunächst die

Modelle mit den geringsten Restriktionen betrachtet werden und die darauf aufbauenden restriktiveren Modelle jeweils mit diesem Ausgangsmodell (*Baseline-Modell*) verglichen werden (Brown, 2006; Christ & Schlüter, 2012). Mitunter geschieht die Testung aber auch in umgekehrter Reihenfolge, sodass mit dem Modell mit den stärksten Restriktionen begonnen wird und allmählich bestimmte Einschränkungen gelöst werden (*Step-Down-Ansatz*) (ebd.). Aufgrund der geschachtelten Daten werden die Gruppenvergleiche für die Messinstrumente in beiden Fällen anhand eines χ^2 -Differenztests durchgeführt (Gäde et al., 2020a), wobei auch die Veränderungen in den CFI- und/oder RMSEA-Werten interpretiert werden (Schwab & Helm, 2015). Im Falle eines nicht-signifikanten χ^2 -Differenztests führen die zunehmenden Restriktionen im nachfolgenden Modell zu keiner signifikanten Modellverschlechterung (Xu & Tracey, 2017). Wie bereits erwähnt wurde zeigt sich dieser Test stets recht abhängig von der Stichprobengröße und der Komplexität des Modells, sodass der χ^2 -Differenztest in großen Samples und komplexen Modellen schnell signifikant ausfällt (ebd.). Aus diesem Grund werden dabei zumeist die Veränderungen des RMSEA und/ oder des CFI für dem Modellvergleich verwendet, wobei im Allgemeinen jeweils Abweichungen von $\geq .01$ zum Vorgängermodell als relevante Modellverschlechterung angesehen werden (Cheung & Rensvold, 2002; Chen, 2007). Jedoch wird bezüglich der zulässigen Veränderungen in den Model-Fit-Werten unterschiedlich streng vorgegangen: Während beim CFI mitunter lediglich Veränderungen von .002 zugelassen werden, darf der RMSEA vereinzelt sogar Abweichungen von .03 erreichen (siehe dazu Putnick & Bornstein, 2016).

Für den Geschlechtervergleich folgt diese Ausarbeitung dem gängigeren Vorgehen des *Step-Up-Ansatz* (Rudnev et al., 2018; Christ & Schlüter, 2012). Im Allgemeinen werden folgende Schritte zur Prüfung der Messinvarianz im *Step-Up-Ansatz* empfohlen, wobei sich die Methode bei Gruppenvergleichen und Längsschnittdaten nicht voneinander unterscheidet:

Die *konfigurale Invarianz* stellt die erste Stufe der Messinvarianztestung dar (Christ & Schlüter, 2012; Gäde et al., 2020a). Hierbei wird zumeist empfohlen zunächst eine separate Modelltestung in den unterschiedlichen Subgruppen durchzuführen (Christ & Schlüter, 2012). In den verschiedenen Gruppen werden die gleiche Anzahl an Faktoren mit einer identischen Zuordnung der manifesten Indikatorvariablen vorausgesetzt (Schwab & Helm, 2015). Liegt in allen Gruppen ein guter Modellfit vor, kann die *konfigurale Invarianz* als bestätigt angesehen werden (Kline, 2016; Christ & Schlüter, 2012). Auf dieser Grundlage kann mittels eines Multigruppenvergleichs eine sukzessive Überprüfung der restriktiveren Stufen der Messinvarianz erfolgen (Gäde et al., 2020a). Zunächst wird dabei das *Baseline-Modell*

geschätzt, wobei die Überprüfung des Faktormodells über alle Gruppen hinweg simultan stattfindet (Christ & Schlüter, 2012). Mitunter wird dieser Schritt auch als Testung der *konfiguralen Invarianz* verstanden (Gäde et al., 2020a), obgleich hierbei lediglich ein gemeinsamer globaler Modell-Fit ausgegeben wird und keinerlei Informationen zu den Fit-Werten innerhalb der unterschiedlichen Gruppen vorliegen (Christ & Schlüter, 2012). Bei dieser Prämisse handelt es sich demnach lediglich um die Gleichsetzung der Strukturannahmen, wobei alle Modellparameter frei geschätzt werden und damit keinen weiteren Restriktionen unterliegen (Christ & Schlüter, 2012; Schwab & Helm, 2015). „Dieses Baseline-Modell dient als Grundlage der Bewertung, ob Messmodelle mit Restriktionen für Modellparametern im Multiplen Gruppenvergleich zu einer bedeutsamen Verschlechterung des Model-Fits führen (Christ & Schlüter, 2012, S. 63)“.

Bei erfolgreicher Etablierung des nächsten restriktiveren Modells wird von einer *schwachen* oder auch *metrischen Invarianz* gesprochen (Gäde et al., 2020a). Dabei wird auf der Gleichsetzung der Strukturannahmen aufgebaut und zusätzlich vorausgesetzt, dass die jeweiligen Faktorladungen der Items auf den latenten Konstrukten in den Gruppen identisch ausfallen. Zur Modellüberprüfung werden entsprechend die unstandardisierten Ladungen der Indikatorvariablen im Multiplen Gruppenvergleich gleichgesetzt (Schwab & Helm, 2015; Putnick & Bornstein, 2016). Ist diese Stufe der Messinvarianz erreicht, wird davon ausgegangen, dass dem Konstrukt in den unterschiedlichen Gruppen die gleiche Bedeutung zukommt (van de Schoot, Lugtig & Hox, 2012; Schwab & Helm, 2015; Gäde et al., 2020a).

Die darauffolgende Stufe stellt die skalare Messinvarianz dar, die auch als starke Messinvarianz bezeichnet wird (Schwab & Helm, 2015). Hierbei wird zusätzlich vorausgesetzt, dass auch die *intercepts* (Mittelwerte) der Items in den Gruppen identisch ausfallen (ebd.). Ist dieses Invarianzniveau erreicht, liegt demnach eine Äquivalenz hinsichtlich der Faktorstruktur, der Faktorladungen sowie der *intercepts* der Indikatorvariablen vor, sodass auf dieser Grundlage die mittlere Ausprägung der latenten Konstrukte zwischen den Gruppen verglichen werden kann (van de Schoot et al., 2012).

Sind auch die Interzepte invariant, hängen Gruppenunterschiede der beobachteten Mittelwerte direkt von der Ausprägung des Faktors in den Gruppen bzw. den Erwartungswerten der Faktoren in den Gruppen [...], ab und gehen nicht (zusätzlich) auf andere, vom Faktor unabhängige Unterschiede zwischen den Gruppen zurück. (Gäde et al., 2020a, S. 654).

Ordinalskalierte Daten verfügen im Grunde jedoch nicht über Mittelwerte, sodass hierbei auf die Gleichsetzung der *Thresholds* zurückgegriffen werden kann (Kim & Yoon, 2011). Folglich werden die Abstände zwischen den Antwortoptionen restringiert (ebd.).

Konnte die skalare Invarianz etabliert werden, wird mitunter auch von einer *starken faktoriellen Invarianz* gesprochen (Sass, 2011). Sollte es nicht gelingen die metrische Invarianz zu erreichen müsste strenggenommen auf Gruppenvergleiche bezüglich der Mittelwerte der so operationalisierten latenten Variablen verzichtet werden. Allerdings existiert darüber hinaus die Möglichkeit, lediglich die *partielle Messinvarianz* zu realisieren, wobei zumindest teilweise die Bedingungen des restriktiveren Modells erreicht werden (Millsap & Olivera-Aguilar, 2015).

Bei der nächsten Restriktionsstufe wird die *strikte Invarianz* (oder auch *strenge Parallelität*) geprüft. Dieser Schritt testet die Äquivalenz der Messfehlervarianzen in den Subgruppen des Samples (Schwab & Helm, 2015). Bei erfolgreicher Feststellung der strikten Invarianz kann davon ausgegangen werden, dass innerhalb der Gruppen die gleichen Reliabilitäten für die Indikatoren vorliegen (Temme & Hildebrandt, 2008). Zumeist wird dies als letzter Schritt der Messinvarianztestung beschrieben (Gäde et al., 2020a; Christ & Schlüter, 2012; Brown, 2006).

Mitunter lässt sich in der Literatur sogar noch eine weitere Stufe vorfinden, wobei dies dann als *vollständige Invarianz* bezeichnet wird (Schwab & Helm, 2015). Dabei werden alle Modellparameter – einschließlich Regressionspfade – zwischen den Gruppen gleichgesetzt (ebd.). Die vollständige Invarianz verfügt jedoch über kaum forschungspraktische Relevanz (Gäde et al., 2020a).

In der Literatur herrscht jedoch kein Konsens über die tatsächliche Relevanz von der Etablierung der strikten und vollständigen Invarianz im Rahmen von Gruppenvergleichen (Brown, 2006; Millsap & Olivera-Aguilar, 2015; Leitgöb et al., 2023). Vielmehr werden mitunter beide Stufen als fakultativ beschrieben (Brown, 2006), oder auch bereits die skalare Messinvarianz als Utopie eingestuft (Desa et al., 2018). Schließlich wird auch die These vertreten, dass die Etablierung der Messinvarianz grundsätzlich keine Prämisse für einen gültigen Gruppenvergleich darstellt (Robitzsch & Lüdtke, 2023). Jedoch wird in der vorliegenden Arbeit der Auffassung gefolgt, dass eine fehlende Etablierung der Messinvarianz zu Verzerrungen in der Ergebnisinterpretation der Gruppenvergleiche führen kann. Um demnach sicherzustellen, dass die Ergebnisse der Multigruppenvergleiche korrekt interpretiert werden können, wird dieses Verfahren im Rahmen dieser Studie auf die latenten Konstrukte angewandt.

7.2.5 Umgang mit fehlenden Werten

Die realisierte Stichprobe stimmt nicht immer mit der angestrebten Stichprobe überein, da sich das Sample aufgrund von Nicht-Beantwortungen (*Nonresponse*) im Fragebogen reduzieren kann (Taddicken, 2013). Üblicherweise wird zwischen zwei Arten von Ausfällen differenziert. Im Falle von *Unit-Nonresponse* wird die Teilnahme komplett verweigert (geringe Ausschöpfungsquote), wohingegen bei *Item-Nonresponse* lediglich auf einige Fragen nicht geantwortet wird (fehlende Werte im Datensatz) (ebd.). Problematisch sind hingegen systematische *Item-Nonresponse-Fälle*, da dies zu Verzerrungen bei der Schlussfolgerung auf die Grundgesamtheit führen kann (Jandura & Leidecker, 2013). Nach Rubin (1976) lassen sich drei *Item-Nonresponse-Typen* differenzieren: *Missing completely at random* (MCAR), *missing at random* (MAR) sowie *missing not at random* (MNAR). Dabei beschreibt MCAR Fälle, in denen die fehlenden Werte vollständig zufällig auftreten und somit kein Zusammenhang zwischen dem Fehlen der Werte und der jeweiligen Variable oder anderen Variablen besteht (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Fehlende Werte der Kategorie MAR implizieren Fälle, in denen das Fehlen eines Wertes mit anderen Variablen korreliert, jedoch nicht mit der entsprechenden Variable selbst (ebd.). Treten fehlende Werte hingegen vollständig „nicht zufällig“ auf, wobei das Fehlen der Werte auch von der Ausprägung der jeweiligen Variable abhängt, wird von MNAR gesprochen (ebd., bezüglich der *Item-Nonresponse-Typen* siehe im Detail Rubin, 1976 oder Newman, 2014).

In der empirischen Bildungsforschung existieren unterschiedliche Optionen mit *Item-Nonresponse-Fällen* im Datensatz umzugehen. Dabei lassen sich klassische Verfahren von moderneren Ansätzen differenzieren (Lüdtke et al., 2007). Unter den klassischen Verfahren werden *fallweise* und *paarweise* Ausschüsse sowie die Methode der *Gewichtung* verstanden. So werden bei dem fallweisen Ausschuss (*listwise deletion*) lediglich Fälle in die Analysen einbezogen, welche bei allen involvierten Variablen gültige Werte aufweisen, wohingegen beim paarweisen Ausschluss (*pairwise deletion*) alle verfügbaren Fälle einbezogen werden (Lüdtke et al., 2007). Anhand spezieller personenbezogener Gewichtungs-Verfahren kann auch die Verteilung bestimmter Variablen (bspw. soziodemografische Merkmale) im Sample an die Verteilung in der Grundgesamtheit angeglichen werden, wenn von bestimmten Personen keine Angaben gemacht wurden (*Unit-Nonresponse*) (ebd.). Diese sogenannten *Ad-hoc-Lösungen* beruhen weder auf statistischen Modellen, noch sind sie theoretisch fundiert (Schnell, 1986). Zudem haben diese klassischen Verfahren verschiedene Nachteile, die von der Reduzierung der Stichprobengröße (aufgrund von fallweisem Ausschluss) bis hin zu potenziell verzerrten

Schätzungen bei nicht zufällig auftretenden Ausfällen (paarweisem Ausschluss) reichen (siehe im Detail Lüdtke et al., 2007).

Neben diesen klassischen Verfahren existieren mit dem *modell- und imputationsbasierten Verfahren* auch zwei modernere Lösungen im Umgang mit fehlenden Werten. Beide Verfahren haben gegenüber den klassischen Optionen den Vorteil, dass sie hinsichtlich der fehlenden Werte lediglich MAR voraussetzen und nicht den wesentlich strengeren Annahmen der MCAR entsprechen müssen (Ferdinand, 2014; Peugh & Enders, 2004; siehe im Detail zu den Voraussetzungen der unterschiedlichen Verfahren Lüdtke et al., 2007). Bei dem modellbasierten Verfahren werden die fehlenden Werte simultan mit dem jeweiligen Modell (bspw. CFA oder SEM) geschätzt. In *Mplus* ist zu diesem Zweck das *Full Information Maximum Likelihood-Verfahren* (FIML) per Voreinstellung implementiert (Muthén & Muthén, 2017). Dabei geschieht die Schätzung der fehlenden Werte auf Grundlage aller modellimmanenten Daten, wobei die Fälle mit fehlenden Werten grundsätzlich in der Analyse verbleiben, obgleich keinerlei Imputation stattfindet (Peugh & Enders, 2004). „*Although missing values are not imputed during this process, the partial data do imply probable values for the missing scores via the correlations among the variables*“ (ebd., S. 531). Auf diese Weise tragen auch die Fälle mit den fehlenden Werten zur adäquaten Modellschätzung bei. Aufgrund der Abhängigkeit der Modellschätzung von den Kovariaten müssen jedoch Fälle mit fehlenden Werten auf den Kovariaten (auf diesen Parametern) aus der Analyse ausgeschlossen werden (Muthén & Muthén, 1998-2017).

Bei der Imputation werden die fehlenden Werte eines Items hingegen durch *Plausible Values* ersetzt (Mislevy, 1991; Mislevy, Beaton, Kaplan & Sheehan, 1992).

Die Grundidee des Plausible-Value-Ansatzes ist, die nicht beobachtbare wahre Fähigkeit einer Person als prinzipiell unbekannt zu betrachten. Diese nicht bekannte Fähigkeit wird dann durch ‚plausible Werte‘ abgebildet. Zur Bestimmung der plausiblen Werte wird neben der Information über die Testleistung der Person eine Vielzahl von Informationen aus den Hintergrundfragebögen mitberücksichtigt. Auf Basis dieser Information wird eine (bedingte) Wahrscheinlichkeitsverteilung für die Fähigkeit einer Person erstellt. Plausible Values sind jene Werte, die aus dieser bedingten Verteilung per Zufall gezogen werden. (Hußmann, Wendt, Kasper, Bos & Goy, 2017, S. 64)

Auf diese Weise können alle Fälle des Samples in die Analysen einbezogen werden (Lüdtke et al., 2007). Bei *Single Imputationen* werden die fehlenden Werte, bspw. durch den Mittelwert des entsprechenden Items oder durch multiple Regression – teilweise unter Hinzunahme eines zufälligen Fehlers – ersetzt (ebd.). Im Zuge der multiplen Imputation (Rubin, 1987) werden

mehrere Datensätze zur Schätzung der fehlenden Werte generiert, wodurch auf Basis dieser multiplen Datensätze die fehlenden Werte aus einem Satz *Plausible Values* ersetzt werden (McDonald & Ho, 2002). „*When using multiple imputation, missing values are identified and are replaced by a random sample of plausible values imputations (completed datasets)*” (Jakobsen, Gluud, Wetterslev & Winkel, 2017, S. 4). Auf diese Weise können Unsicherheiten bei der Schätzung der *Nonresponse-Fälle* ausgeglichen werden. Während sich zunächst die Verwendung von fünf Datensätzen etabliert hatte (Hußmann et al., 2017), werden mittlerweile auch deutlich mehr Datensätze zur Schätzung der fehlenden Werte empfohlen bzw. herangezogen (Graham, Olchowski & Gilreath, 2007). So empfehlen unter anderem Jakobsen et al. (2017) zumindest 50 Datensätze, um die Stichprobenvariabilität aus dem Imputationsprozess zu kompensieren (im Detail siehe Graham & Hofer, 2000). *Mplus* bietet durch eine spezielle Funktion die Möglichkeit diese multiplen Datensätze zu analysieren, wobei die Parameterschätzungen für die Analysen über die Datensätze hinweg gemittelt werden (Muthén & Muthén, 1998–2017). Auch können die Standardfehler unter Verwendung des Durchschnitts der unterschiedlichen Standardfehler sowie der Varianz der Parameterschätzungen berechnet werden (Rubin, 1987; Schafer, 1997).

In der Literatur wird zu *Nonresponse-Fällen* in der Regel die Ansicht vertreten, dass bei einem Anteil fehlender Werte von unter 5 % die *list-* oder *pairwise deletion* Option zum Umgang mit fehlenden Werten vertretbar ist (Lüdtke et al., 2007). Sollte sich der Anteil auf über 5 % belaufen, werden hingegen modell- oder imputationsbasierte Verfahren empfohlen (Lüdtke et al., 2007).

Obgleich sich im vorliegenden Datensatz über die verwendeten Items hinweg maximal 3.5 % an fehlenden Werten vorfinden lassen, wird für die latenten Modellierungen in *Mplus* der Vollständigkeit halber dennoch das Verfahren der multiplen Imputation gewählt. Dabei werden die fehlenden Werte durch die Verwendung von insgesamt 50 Datensätzen (*Mplus* Input: TYPE = IMPUTATION, NDATASETS = 50) mittels eines *Plausible Values* ersetzt. Aufgrund des geringen Anteils fehlender Werte werden die deskriptiven Analysen in SPSS jedoch lediglich unter Verwendung des listenweise Fallausschlusses berechnet, welcher via Voreinstellung in SPSS implementiert ist. Zudem werden bei bestimmten Verfahren (wie dem χ^2 -Differenztest) in *Mplus* keine Signifikanzwerte für imputierte Daten ausgegeben. Daher ist es in solchen Fällen erforderlich, auf das modellbasierte Verfahren FIML zurückzugreifen, das per Voreinstellung in *Mplus* definiert ist. Welches Sample jedoch nach Ausschuss der *Unit-*

Nonresponse-Fälle realisiert werden konnte und wie dessen Struktur bspw. hinsichtlich der soziodemografischen Merkmale ausfällt, wird im nachfolgenden Kapitel thematisiert.

7.3 Beschreibung der Stichprobe

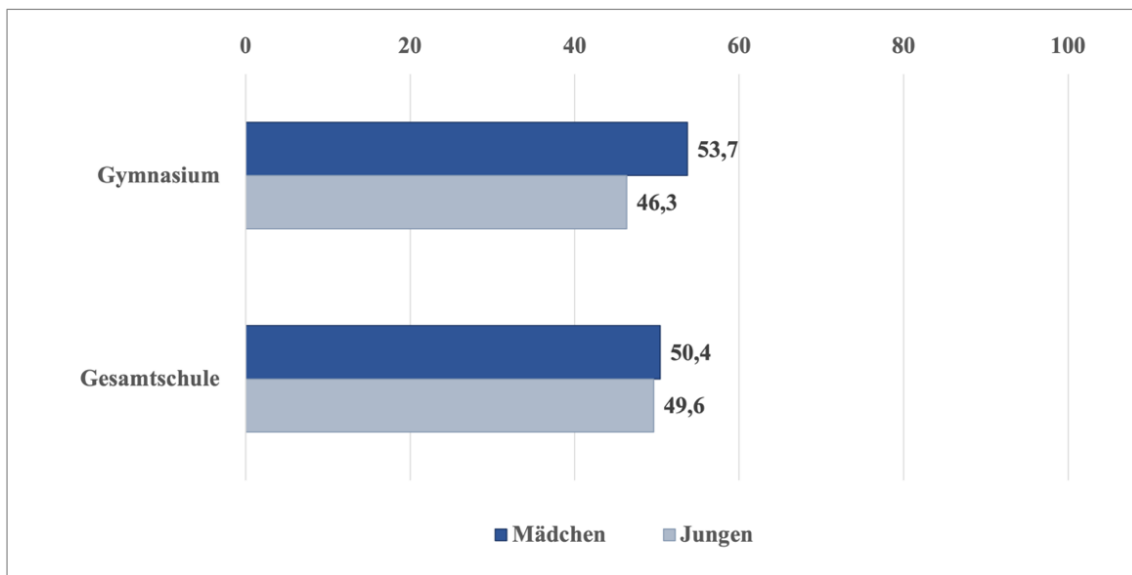
Das realisierte Sample umfasst 714 Schüler:innen der 10. und 11. Klassenstufe an niedersächsischen Schulen. Wie bereits im Forschungsdesign (siehe Kapitel 7.1) erwähnt, wurden insgesamt 29 Klassen an 12 Schulen befragt (66.9 % Gymnasien, 33.1 % Gesamtschulen). Die Klassenstärke beträgt durchschnittlich 24.62 Schüler:innen, welche im Schnitt 15.37 Jahre ($SD = .75$) alt sind. Insgesamt weisen 26.7 % der Schüler:innen einen Migrationshintergrund auf, womit dieser Anteil laut Statistischem Bundesamt für diese Schulformen (Gymnasium 17.6 %, Gesamtschule 22.4 %) durchaus erhöht ist (Statistisches Bundesamt, 2018, S. 19). Wird der Wert jedoch mit den Befunden der PISA-Studie 2016 verglichen, entspricht der Prozentsatz exakt dem Wert der 15-Jährigen Schüler:innen mit Migrationshintergrund an deutschen Gymnasien (26.7 %, Rauch et al., 2016, S. 336). Der Migrationshintergrund wurde dichotom erfasst, wobei dieser als vorhanden galt, wenn mindestens ein Elternteil – oder das Kind selbst – im Ausland geboren wurde (siehe auch Rauch et al., 2016).

Als weiteres soziodemographisches Merkmal wurde in der Erhebung das kulturelle Kapital erhoben. Wie vielerorts üblich, wurde hierbei die Frage nach der Anzahl der Bücher im Haushalt (*Bücherfrage*) als Proxy-Indikator verwendet (u. a. Oberle & Leunig, 2017; Abs & Hahn-Laudenberg, 2017). Bei einer Skala von 6 Antwortoptionen (*keine, 1–10, 11–50, 51–100, 101–200, mehr als 200*), wobei hohe Werte auch ein hohes kulturelles Kapital bedeuten, erscheint ein Mittelwert von $M = 4.79$ (ca. 101–200 Bücher im Haushalt vorhanden) recht hoch. Jedoch zeugt die verhältnismäßig hohe Standardabweichung ($SD = 1.28$) von einer relativ hohen Streuung in dem diesbezüglichen Antwortverhalten der Schüler:innen. Allerdings entsprechen beide Werte den Befunden aus anderen Untersuchungen mit einer ähnlichen Samplestruktur (u. a. Oberle & Leunig, 2017).

Das wohl relevanteste soziodemografische Merkmal für diese Ausarbeitung ist jedoch das Geschlecht (dichotom als Mädchen vs. Junge erhoben). Das Sample umfasst 375 Mädchen und 339 Jungen. Die Geschlechterverteilung (52.5 % Mädchen) lässt somit eine leichte Überrepräsentanz des weiblichen Geschlechts vermuten. Wird das Geschlechterverhältnis nach Schulform getrennt betrachtet, scheint dies insbesondere für Gruppe der Gymnasial-

schüler:innen zu gelten. Während der Mädchenanteil im Gymnasium bei 53,7 % liegt, enthält das Sample 50,4 % Mädchen in der Gesamtschule (siehe *Abbildung 8*). Beim Abgleich mit den Zahlen des Statistischen Bundesamtes wird jedoch deutlich, dass auch der Anteil an Mädchen in deutschen Gymnasien (52 %) über den Mädchenanteil in Gesamtschulen (47 %) liegt (Statistisches Bundesamt, 2018, S. 16). Obgleich Mädchen demnach im vorliegenden Sample in beiden Subgruppen leicht überrepräsentiert sind, kann doch davon ausgegangen werden, dass das Geschlechterverhältnis in beiden Schulformen annähernd den Zahlen in der Grundgesamtheit entspricht.

Abbildung 8: Geschlechterverhältnis nach Schulform getrennt dargestellt (in Prozent)



7.4 Operationalisierung der eingesetzten Messinstrumente

Zur Beantwortung der Fragestellung bzw. Bearbeitung der Hypothesen bedarf es der Operationalisierung der verschiedenen latenten Konstrukte (Kühne, 2013). Die aus der Theorie generierten und nicht direkt beobachtbaren Konstrukte werden auf diese Weise messbar gemacht (ebd.). Insgesamt wurden überwiegend auf etablierte Skalen, respektive Itemformulierungen zurückgegriffen. Nach Döring und Bortz (2016) kann in solchen Fällen von einer vorherigen Pilotierung Abstand genommen werden.

Zur evidenzbasierten Erforschung einer Fragestellung sollten die Messinstrumente jedoch den Anforderungen eines wissenschaftlichen Tests entsprechen. Insgesamt weisen geschlossene Fragebatterien diesbezüglich einige Vorteile auf. Dennoch müssen die eingesetzten Testinstrumente auch auf ihre psychometrische Güte hin geprüft werden (Pospeschill, 2010). So gelten die Gütekriterien in erster Linie als Instrumente der Qualitätsbeurteilung und der Wissenschaftlichkeit eines Forschungsvorhabens. In der Literatur werden verschiedene Gütekriterien aufgeführt, darunter diverse Nebenkriterien wie Vergleichbarkeit, Ökonomie, Nützlichkeit und Zumutbarkeit. Insbesondere lassen sich jedoch drei Hauptkriterien herauskristallisieren (Gniewosz, 2015; Moosbrugger & Kelava, 2020): Unter den Hauptkriterien einer guten, respektive wissenschaftlichen Messung werden im Allgemeinen die *Objektivität*, die *Reliabilität* sowie die *Validität* verstanden (ebd.).

Grundsätzlich gilt das Kriterium der *Objektivität* als erfüllt, wenn eine Messung unabhängig von der durchführenden Person stets zu dem gleichen Ergebnis führt (Rost, 2004; Gniewosz, 2015; Kubinger, 2019). In der vorliegenden Untersuchung wurde dies unter anderem durch die standardisierten Messverfahren realisiert, da auf diese Weise eine objektive Durchführung erfolgen kann (*Durchführungsobjektivität*) (Moosbrugger & Kelava, 2020). Wurde ein Fragebogen – trotz der vorherigen Instruktionen durch die ausgiebig geschulten Versuchsleiter:innen – uneindeutig ausgefüllt (bspw. zwei Kreuze oder ein Kreuz zwischen zwei Kästchen), würde dieser Wert als fehlend in die Datenmaske aufgenommen. So kann auch hier von einer *Auswertungsobjektivität* ausgegangen werden. Durch die standardisierten Auswertungsverfahren kann zudem auch von einer *Interpretationsobjektivität* gesprochen werden, da die Ergebnisinterpretation der Analysen personenunabhängig vorgenommen werden können (Moosbrugger & Kelava, 2020).

Anders als bei der *Objektivität* erfordert die Überprüfung der *Reliabilität* spezielle testtheoretische Kenntnisse (Moosbrugger & Kelava, 2020). Die *Reliabilität* erlaubt eine Aussage über die Zuverlässigkeit einer Messung (Fishbein & Ajzen, 1975; Schnell et al., 2005), wobei im Prinzip die innere Konsistenz des Messinstrumentes überprüft wird. Damit soll gewährleistet werden, dass auch die mehrmalige Anwendung dieser Fragebatterien zuverlässig zu denselben Ergebnissen führt (Moosbrugger & Kelava, 2020). Dabei ist das Gütekriterium der Reliabilität bei einer möglichst genauen Messung realisiert (Gniewosz, 2015). Im Rahmen der Klassischen Testtheorie (KTT) (siehe hierzu im Detail Moosbrugger, Schermelleh-Engel, Gåde & Kelava, 2020, S. 254–260) setzt sich jeder gemessene Wert aus einem wahren Wert und einem Messfehler zusammen. Von einem zuverlässigen Messinstrument kann folglich dann gesprochen werden, wenn der Messfehleranteil möglichst reduziert und der Wahre-Wert-Anteil

hingegen maximiert wird (ebd.). Der Messgenauigkeit kann empirisch durch unterschiedliche *Reliabilitätskoeffizienten* Ausdruck verliehen werden. So wird im Rahmen der KTT-Theorie der *Cronbachs Alpha* (α) (Cronbach 1951; Moosbrugger & Hartig, 2003) berichtet. „*Cronbachs Alpha* beruht auf der Grundidee, dass für einen aus mehreren Items bestehenden Test die Testwertvariable als Summe der Itemvariablen gebildet und die Reliabilität für diese Summenvariable (Testwertvariable) anhand der Varianzen und Kovarianzen der Items bestimmt werden kann“ (Gäde et al., 2020b, S. 317). Dieses Reliabilitätsmaß informiert demnach darüber, inwiefern durch die Testitems dasselbe Konstrukt gemessen wird und wie stark diese Items zusammenhängen (Schermelleh-Engel & Gäde, 2020b). Je höher die Korrelation zwischen den Indikatoren ausfällt, desto größer ist auch die Reliabilität des Messinstruments einzustufen (Moosbrugger & Kelava, 2020). Dabei haben sich für dieses Reliabilitätsmaß in der Fachliteratur bestimmte Cut-Off-Werte etabliert: Mittlerweile werden Werte ab .60, bzw. .70 als angemessen (Hair et al., 2010), Werte zwischen .80–.90 als gut und Werte $> .90$ als sehr gut eingestuft (Gäde et al., 2020a). Nach Nunnally (1967) gelten jedoch bereits Werte ab $\geq .50$ als hinreichendes Kriterium. Auch andere Autor:innen vertreten die Ansicht, dass ein α -Wert von $< .60$ durchaus vertretbar ist (Field, 2018). Allerdings basiert die adäquate Schätzung des *Alpha-Wertes* auf der relativ strengen Prämisse identischer Faktorladungen, wobei „*folglich alle Itemvariablen dieselbe Kovarianz untereinander aufweisen*“ (Moosbrugger, Gäde, Schermelleh-Engel & Rauch, 2020, S. 290) müssen. Diese Voraussetzung kann jedoch mittels einer Konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) überprüft werden (Moosbrugger & Kelava, 2020). Zur Validierung der Messinstrumente erfolgt dieser Schritt in den nachfolgenden Analyseschritten, kann jedoch lediglich für Messmodelle ab vier Items sinnvoll durchgeführt bzw. interpretiert werden (siehe Kapitel 7.2.3).

Als alternatives Reliabilitätsmaß setzte sich in den letzten Jahren das weniger strenge *McDonalds Omega* (ω) durch (McDonald, 1999; Schermelleh-Engel & Gäde, 2020). Dieses Maß basiert lediglich auf der Voraussetzung der Eindimensionalität und der unkorrelierten Messfehler, wobei keine identischen Faktorladungen vorausgesetzt werden (Moosbrugger et al., 2020). Bezüglich des ω -Wertes sollten – analog zum *Cronbachs Alpha* – zumindest Werte von $\geq .70$ angestrebt werden, wobei Werte ab $\geq .80$ als gut und Werte $\geq .90$ als sehr gut zu interpretieren sind (Eid & Schmidt, 2014).

Grundsätzlich werden im Rahmen dieser Studie beide Reliabilitätsmaße für die latenten Konstrukte berichtet.

Inwiefern die unterschiedlichen Messinstrumente auch das Kriterium der Validität erfüllen, zeigt sich in den nachfolgenden hypothesenüberprüfenden Analysen. Es können unter-

schiedliche Arten der Validität differenziert werden, wobei sich die verschiedenen Aspekte zumeist empirisch überprüfen und mit statistischen Kennzahlen belegen lassen.

Eine Ausnahme bildet die *Inhaltsvalidität* eines Messmodells. Hierbei geht es um die Frage, inwiefern alle relevanten Aspekte eines Konstrukts in der entsprechenden Fragebatterie berücksichtigt wurden (Eid & Schmidt, 2014). Da keine statistischen Kennwerte darüber informieren können, ob das Konstrukt ganzheitlich durch die involvierten Items abgebildet wird, muss hierbei vor allem theoriegeleitet vorgegangen werden (Eid & Schmidt, 2014; Moosbrugger & Kelava, 2020). In dem vorliegenden Forschungsvorhaben wurde die Inhaltsvalidität für die relevanten Konstrukte durch die intensive Auseinandersetzung mit den einschlägigen Theorien sowie dem Forschungsstand gewährleistet.

7.4.1 Operationalisierung des politischen Selbstkonzeptes

Die valide Operationalisierung des politischen Selbstkonzeptes ist ein essenzieller Bestandteil respektive, die Prämisse für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage. Aus Kapitel 2 dieser Ausarbeitung lassen sich zur Wahrung der *Inhaltsvalidität* mehrere theoriegeleitete Implikationen ableiten. Auf Basis des generellen Selbstkonzeptmodells nach Shavelson et al. (1976) resultieren zwei wesentliche Annahmen: So kann hinsichtlich des politischen Selbstkonzeptes von einem multidimensionalen sowie hierarchisch angeordneten Konstrukt ausgegangen werden. Während die angenommene hierarchische Struktur des politischen Selbstkonzeptes in der einschlägigen Forschung bisher gänzlich vernachlässigt wurde, konnten Studien zumindest bereits verschiedene politikbezogene Selbstkonzeptfacetten identifizieren (siehe Kapitel 2.3.2). Allerdings wurden die gefundenen Dimensionen zumeist als distinkte Skalen gemessen (u. a. Grobshäuser, 2022; Landwehr, 2017; Westle, 2006). Selten wurde auch ein gemeinsames Messmodell operationalisiert (Oberle et al., u. a. 2015, 2017, 2020; Šerek & Machackova, 2019). Vor dem Hintergrund der einschlägigen Literatur wird jedoch offensichtlich, dass durch die bisher verwendeten Messmodelle nicht alle Facetten des politischen Selbstkonzeptes erfasst wurden. An dieser Stelle wird nun der Versuch unternommen, die multifaktorielle Struktur des politischen Selbstkonzeptes unter Berücksichtigung aller in der Literatur vorhandenen Facetten in einem gemeinsamen Messmodell zu modellieren. In einem nächsten Schritt soll schließlich auch die von Shavelson et al. (1976) propagierte hierarchische Struktur des Selbstkonzeptes überprüft werden. Obgleich das *Shavelson-Modell* in den einzelnen Facetten sowohl von einer affektiven als auch deskriptiven Komponente ausgeht (siehe Kapitel 2.2.1), plädieren die meisten Forscher:innen hinsichtlich

der Erhebung für eine konzeptuelle Trennung der beiden Aspekte (u. a. Bong & Clark, 1999; Arens, 2011). Insbesondere die Fähigkeitsselbstkonzepte werden hauptsächlich als *kognitiv-deskriptiv* interpretiert (Bong & Clark, 1999). Auch die Selbstkonzeptforschung im politikwissenschaftlichen bzw. politikdidaktischen Bereich beschränkte sich in allen bisher erhobenen Facetten ausschließlich auf die *kognitiv-deskriptive* Komponente. Um mit der vorliegenden Forschung anschlussfähig zu bleiben und insbesondere aufgrund der inhaltlichen Fokussierung auf die Einschätzung – nicht die Bewertung – der eigenen politischen Fähigkeiten, sollen auch hier die kognitiv-deskriptiven Aspekte der Selbstkonzeptdimensionen erfasst werden. So lassen sich aus der Literatur vor allem drei Facetten für das politische Selbstkonzept herleiten:

Mit Blick auf die selbstbezogenen politischen Kognitionen wurde vielerorts das *interne politische Effektivitätsgefühl* erfasst (u. a. Grobshäuser, 2022; Pfanzelt & Spies, 2019; Heger & Hoffmann, 2019; Oberle, 2018; Landwehr, 2017; Murphy, 2017; Arens & Watermann, 2017; Lorenzini & Bassoli, 2015; Niemi et al., 1991). In Anlehnung an andere einschlägige Studien (Westle, 2006; Oberle & Forstmann, 2015; Oberle & Leunig, 2017, 2018; Oberle, 2018; Oberle et al., 2020) wird dieses Konstrukt mittels zwei Facetten erhoben, wobei ein *diskursbezogenes politisches Effektivitätsgefühl* von dem *subjektiven politischen Wissen* differenziert wird. Zur Komplementierung des politischen Selbstkonzeptes wird neben den beiden außerschulischen Facetten ebenfalls eine schulische, respektive *fachspezifische* Dimension in das Modell integriert (Weißeno & Eck, 2013; Grobshäuser, 2022). Dabei wurden alle Items mittels einer vierstufigen Likert-Skala, aber mitunter unterschiedlichen Antwortoptionen gemessen.

Die *erste* Facette des *diskursbezogenen politischen Effektivitätsgefühls* (disIE) wurde anhand von neun Items operationalisiert, welche aus zwei unterschiedlichen Fragebatterien des Fragebogens entnommen wurden. Die Items stammen überwiegend aus der ICCS-Studie (Schulz et al., 2011), wobei auch zwei Items von Westle (2006) integriert wurden. Die erste Itembatterie wird mit der Frage: „Und inwieweit treffen folgende Aussagen auf dich zu?“ eingeleitet, worauf bspw. das Item: „Wenn über Politik diskutiert wird, habe ich gewöhnlich auch etwas zu sagen“ folgt. Dabei reicht die vierstufige Antwortskala von „trifft voll und ganz zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“. Die zweite Batterie wird mit der Frage: „Wie gut wärest du deiner Meinung nach bei folgenden Aktivitäten?“ eröffnet und enthält Items wie bspw.: „meinen Standpunkt zu einem brisanten politischen Thema verteidigen“. Vor der eigentlichen Validierung des kompletten Konstrukts wurde für die erste statistisch abgesicherte Einschätzung über die Modellgüte der einzelnen Facetten zunächst einmal die Reliabilität

mittels bekannter Reliabilitätsmaße wie *Cronbachs Alpha* (α) oder *McDonalds Omega* (ω) für jede Dimension berechnet. Für das *diskursbezogene politische Effektivitätsgefühl* könnte dabei eine gute bzw. hohe Reliabilität von $\alpha = .86$ bzw. $\omega = .86$ ermittelt werden.

Die *zweite* außerschulische Selbstkonzeptfacette bildet das *subjektive politische Wissen* (SW) ab und besteht aus insgesamt sechs Items. Die Items setzten sich überwiegend aus einer Fragebatterie des Fragebogens zusammen, wobei auch hier auf einer vierstufigen Likert-Skala zwischen Antwortkategorien von „*trifft voll und ganz zu*“ bis „*trifft überhaupt nicht zu*“ gewählt werden konnte. Die Arbeitsaufforderung für diese Fragebatterie lautet: „*Bitte kreuze an, inwieweit folgende Aussagen auf dich zutreffen*“. Die Batterie setzt sich bspw. aus Items wie: „*Alles in allem weiß ich über Politik Bescheid*“ zusammen. Ein Item der Facette wurde mittels einer achtstufigen Likert-Skala erhoben, wobei die politischen Kenntnisse (ganz allgemein) eingeschätzt werden sollten (1 = „*ich weiß überhaupt nichts darüber*“ bis 8 = „*ich weiß sehr viel darüber*“). Dieses Item wurde jedoch für das Messmodell in eine vierstufige Likert-Skala umgewandelt. Die Indikatoren für diese Skala sind unterschiedlichen Studien entnommen (Westle, 2006; Vetter, 2006; Schulz et al., 2011; Albert, Hurrelmann, Quenzel & Schneekloth, 2011). Auch hier konnte eine gute Reliabilität nachgewiesen werden ($\alpha = .81$ bzw. $\omega = .84$).

Die *dritte* politische Selbstkonzeptfacette entspricht dem *fachspezifischen politischen Selbstkonzept* (FSK) und umfasst abermals neun Items. Die komplette Skala besteht aus einer Fragebatterie des Fragebogens. Auch diese Batterie wird durch die Aufforderung: „*Bitte kreuze bei jeder der folgenden Aussagen an, inwiefern sie auf dich zutrifft*“ eingeleitet. Entsprechend konnte auch hier auf einer vierstufigen Likert-Skala zwischen Antwortoptionen von „*trifft voll und ganz zu*“ bis „*trifft überhaupt nicht zu*“ gewählt werden. Die Facette basiert nahezu vollständig auf der Skala des *Differentiellen Selbstkonzept Gitters* (DISK-Gitter) zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten nach Rost und Sparfeldt (2002), wobei die Formulierungen für den Politikunterricht adaptiert wurden. Lediglich zwei Items wurden ergänzt bzw. ersetzt (Kessels, 2002; Boeser, 2002). Die Schüler:innen konnten ihre Fähigkeiten im Politikunterricht unter anderem mit folgendem Item einschätzen: „*Ich weiß im Politikunterricht die Antwort auf eine Frage schneller als die anderen*“. Für die dritte politische Selbstkonzeptfacette konnte – wahrscheinlich auch aufgrund der hohen Itemanzahl (Döring & Bortz, 2016) – sogar ein exzellenter Reliabilitäts-Wert ermittelt werden ($\alpha = .93$ bzw. $\omega = .93$).

Neben den drei bereichsspezifischen Selbstkonzeptfacetten wurde zur Konstruktvalidierung des politischen Selbstkonzeptes (*divergente* bzw. *diskriminante* Validität) im Rahmen dieses Forschungsvorhabens auch das *generelle akademische Selbstkonzept* (ASK) erhoben. Das Konstrukt wurde mittels vier Items erhoben. Analog zu der fachspezifischen politischen Selbstkonzeptfacette, ging der Batterie die Formulierung: „Bitte kreuze bei jeder der folgenden Aussagen an, inwiefern sie auf dich zutrifft“ voraus (inkl. der Antwortoptionen von „trifft voll und ganz zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“). Auch hierbei handelt es sich um bewährte Items zur Messung des schulischen Selbstkonzeptes, wobei sich die Skala zu gleichen Teilen an Items des *Self-Description Questionnaire I* (SDQ I, urspr. entwickelt für Kinder von 8–12 Jahren, Marsh, 1990; deutsche Version: Arens, Trautwein & Hasselhorn, 2011) sowie an Formulierungen des *Self-Description Questionnaire II* (SDQ II, urspr. entwickelt für Kinder von 13–17 Jahren, Marsh, 1992; deutsche Version: Schwanzer, 2002) anlehnt. Die Schüler:innen konnten ihre allgemeinen schulischen Fähigkeiten bspw. mittels Aussagen wie: „Ich war schon immer gut in der Schule“ oder „In den meisten Fächern lerne ich schnell“ einschätzen. Das allgemeine akademische Selbstkonzept weist insgesamt eine akzeptable bis gute Reliabilität auf ($\alpha = .79$ bzw. $\omega = .80$).

7.4.2 Operationalisierung der Geschlechtsrollenidentität

In Anlehnung an Krahe et al. (2007) basiert die Erfassung der Geschlechtsrollenidentität (GRI) in dieser Studie primär auf dem deutschen Messinstrument zur Bestimmung des Geschlechtsrollen-Selbstkonzeptes im Jugendalter (GRI-JUG). Das ursprüngliche Instrument wurde im Rahmen der oben bereits erwähnten Validierungsstudie in einem dreischrittigen Verfahren aufwendig entwickelt. Durch die Pilotierung ($N = 74$) entstanden schlussendlich vier Teilskalen mit je fünf Items (mit den Teilskalen Mask+, Mask-, Fem+ und Fem-; ebd., S. 200). Darauf aufbauend wurde das entworfene Messinstrument (GRI-JUG) mittels eines neuen Samples ($N = 1926$) validiert. Die zu differenzierenden Teilskalen wiesen akzeptable Reliabilitäten auf, wobei die Geschlechtsverteilung innerhalb der vier Skalen signifikant und rollenkonform zwischen dem Geschlecht (sex) der Proband:innen diskriminierte (ebd., S. 203). Nachdem die interne Validität nachgewiesen wurde, folgte in der abschließenden Studie auch die erfolgreiche Überprüfung der Konstruktvalidität (diskriminante und konvergente Validität) mittels stereotypkonformer bzw. -nonkonformer Verhaltenspräferenzen (ebd.). Mitunter wurden die ursprünglichen Indikatorvariablen aber auch durch Items von Kessels (2002) ersetzt, bzw. die Batterie durch diese Items ergänzt, sodass schlussendlich eine Itembatterie aus

22 Items entstand. Anders als bei dem BSRI bzw. BSRI-R wurde bei der Itemauswahl nicht auf geschlechtsspezifische Vorstellungen von sozial erwünschtem Verhalten, sondern auf geschlechtstypische Items fokussiert. Zur Operationalisierung der femininen GRI wurden beispielsweise Attribute wie „verständnisvoll“, „hilfsbereit“ und „fleißig“ erhoben, wohingegen die maskuline GRI mit Eigenschaften wie „selbstsicher“, „kraftvoll“ und „mutig“ gemessen wurde. Jedoch gehören zu dem ursprünglichen GRI-JUG auch typisch negative Attribute, sodass ebenfalls Items wie bspw. „aggressiv“ als geschlechtstypisch männlich und „zickig“ als geschlechtstypisch weiblich in die Skalenentwicklung eingeflossen sind (Krahé et al., 2007, S. 198–199). Analog zu der validierten Batterie von Krahé und Kolleginnen wurden die manifesten Indikatoren anhand einer fünfstufigen Likert-Skala erfasst (1 = „trifft (fast) immer zu“, 2 = „oft“, 3 = „gelegentlich“, 4 = „selten“, 5 = „trifft (fast) nie zu“). Die Itembatterie wurde mit der Frage: „Was würdest du sagen: Inwiefern treffen folgende Eigenschaften auf dich zu?“ eingeleitet. Um ebenfalls mögliche Effekte der androgynen bzw. indifferenten GRI erforschen zu können, bzw. sie mit den Einflüssen der femininen und maskulinen GRI vergleichen zu können, wurde anhand der unterschiedlichen Items eine latente Klassenanalyse (LCA) durchgeführt. Auf diese Weise kann eine Typologie mit den unterschiedlichen GRI entstehen (siehe Kapitel 7.2.2). Theoriegeleitet werden mit dem *femininen*, dem *maskulinen*, dem *androgynen* und dem *undifferenzierten bzw. indifferenten* Geschlechtsrollen-Selbstkonzept häufig vier unterschiedliche Typen angenommen (Spence et al., 1975; Sieverding, 1999; Krapf, 2015). Die Frage, inwiefern sich dieses Muster auch im vorliegenden Datensatz zeigt, entspricht der dritten Hypothese („Die Geschlechtsrollenidentität lässt sich in den *femininen*, den *maskulinen*, den *androgynen* und den *indifferenten* Typen differenzieren“) und wird in Kapitel 8.1.2 überprüft.

Im Sinne der Operationalisierung kann hier jedoch bereits angemerkt werden, dass durch die Analysen alle negativen Attribute aus der Typologie fielen, sodass schlussendlich 19 Items in die Typologie einfließen (siehe auch Nonte et al., 2021). Insgesamt enthält die Messung zur Geschlechtsrollenidentität demnach zehn Items, die von Krahé et al. (2007) und Kessels (2002) vorab als feminin klassifiziert wurden und neun Items, welche als maskulin eingestuft wurden (auf neutrale Füllitems wurde verzichtet).

7.4.3 Operationalisierung des Stereotypglaubens

Der Glaube an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens wurde anhand von drei Items operationalisiert. Diese Items wurden eigens für die Befragung entwickelt, wobei versucht

wurde, die gängigen politikbezogenen Geschlechterstereotype zu erfassen. Insofern würde der Fragebatterie eine kurze Einleitung vorgeschaltet, um über die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den politischen Dispositionen von Jugendlichen zu informieren: „*Die aktuelle Shell-Jugendstudie hat gezeigt, dass Mädchen sich tendenziell weniger für Politik interessieren und durchschnittlich auch weniger über politische Sachverhalte wissen als Jungen.*“ Im Anschluss wurde mittels einer geschlossenen vierstufigen Likert-Skala nach den Gründen für diese Geschlechterdisparität gefragt. Auf die Frage „*Was glaubst du? Woran könnte dies liegen?*“ folgten schließlich mögliche stereotypbegründete Ursachen für die Befunde der Shell-Jugendstudie. Bei der Itemformulierung wurde auf das Stereotyp der politisch unbegabten Mädchen abgezielt (bspw. „*Mädchen sind eher für Sprachen begabt - Dafür weniger für Politik*“). Die Reliabilität für diese Skala ist als akzeptabel zu bezeichnen ($\alpha = .68$ bzw. $\omega = .70$).

7.4.4 Operationalisierung der politischen Sozialisation durch das Elternhaus

Um etwaige Effekte eines geschlechtskongruenten politischen Vorbildes zu überprüfen, wurde die geschlechtsspezifische Sozialisation im Elternhaus für beide Elternteile getrennt erhoben. Die Itemformulierungen basieren auf Boeser (2002), obgleich dort nicht nach Vater und Mutter differenziert wurde. In der vorliegenden Studie wurden für beide Elternteile nahezu identische Formulierungen gewählt, die sich lediglich in der Nennung des entsprechenden Elternteils unterscheiden. So setzen sich die Skalen jeweils aus drei Items zusammen, wobei der inhaltliche Fokus auf die jeweilige politische Vorbildfunktion gelegt wurde. Die Indikatoren wurden aus drei unterschiedlichen Batterien entnommen, die mit folgenden Fragen eingeleitet wurden „*Wodurch bist du bislang mit Politik in Kontakt gekommen?*“, „*Wie hast du dein bisheriges politisches Wissen erworben?*“ sowie „*Interessieren sich deine Eltern für Politik? Bitte kreuze an, was am ehesten auf sie zutrifft*“. In der Folge sollten diese Fragen mittels einer vierstufigen Likert-Skala in Bezug auf die Mutter bzw. den Vater beantwortet werden. Zusätzlich wurde mit der Antwortoption „*gibt es nicht in meinem Leben*“ eine Ausweichoption geschaffen, welche für die folgenden Analysen als fehlender Wert interpretiert wurde. Insgesamt ist die Reliabilität sowohl für die Mutter ($\alpha = .84$ bzw. $\omega = .86$) als auch für den Vater ($\alpha = .87$ bzw. $\omega = .88$) als gut zu bezeichnen.

Table 3: Zusammenfassung der Operationalisierung der latenten Konstrukte

Latente Konstrukte	Anzahl Items	α	ω	Beispielitem(s)	
Politisches Selbstkonzept	<i>disIE</i>	9	.86	.86	„Wenn über Politik diskutiert wird, habe ich gewöhnlich auch etwas zu sagen.“
	<i>SW</i>	6	.81	.84	„Alles in allem weiß ich über Politik Bescheid“
	<i>FSK</i>	9	.93	.93	„Ich weiß im Politikunterricht die Antwort auf eine Frage schneller als die anderen.“
Glaube an Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens		3	.68	.70	„Jungen können komplexe politische Zusammenhänge einfach besser verstehen.“
Politische Sozialisation	<i>durch Mutter</i>	3	.84	.86	„Wie hast du dein bisheriges politisches Wissen erworben? - durch meine Mutter“
	<i>durch Vater</i>	3	.87	.88	„Wie hast du dein bisheriges politisches Wissen erworben? - durch meinen Vater“
Geschlechtsrollenidentität*	<i>feminin</i>	19			„verständnisvoll“, „hilfsbereit“, „fleißig“
	<i>maskulin</i>				„selbstsicher“, „kraftvoll“, „mutig“
	<i>androgyn</i>				„hilfsbereit“, „fleißig“, „mutig“

Anmerkung: N = 714. *disIE* = Diskursbezogenes internes Effektivitätsgefühl, *SW* = subjektives politisches Wissen, *FSK* = fachspezifisches politisches Selbstkonzept.

*In einer Typologie sind stets alle Items des Konstrukts enthalten, welche je nach Typ lediglich unterschiedlich ausgeprägt sind. Für die Typen der LCA können zudem kein α bzw. ω berechnet werden. Die Reliabilitätsmaße der LCA werden in Kapitel 8.1.2 berichtet.

Die vorgestellten Messinstrumente sowie die dazugehörigen Reliabilitäten werden in *Table 3* zusammengefasst (inkl. Beispielitems). Dieser erste Schritt zur Überprüfung der Modellgüte legt bereits eine akzeptable bis gute Reliabilität der Messmodelle offen. Lediglich für die Typologie der Geschlechtsrollenidentität kann die Reliabilität erst im Zuge einer latenten Klassenanalyse geklärt werden (erfolgt in Kapitel 8.1.2).

Auch die Inhaltsvalidität wurde für die relevanten Konstrukte bereits durch die intensive Auseinandersetzung mit den einschlägigen Theorien sowie dem Forschungsstand gewährleistet.

In den nachfolgenden Analysen soll nun mittels CFA bzw. LCA die Konstruktvalidierung erfolgen. Da zur Erfassung der politischen Sozialisationserfahrungen durch die Elternteile sowie des Glaubens an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens jeweils lediglich drei Items verwendet wurden, können dafür keine weiteren Validierungsschritte im Sinne einer CFA erfolgen. Obgleich mindestens drei Indikatorvariablen zur Messung eines latenten Konstrukts empfohlen werden (Geiser, 2010), werden zur sinnvollen Interpretation des Modelfits im Rahmen einer CFA mindestens vier manifeste Items benötigt. Messmodelle mit lediglich drei Items verfügen über 0 Freiheitsgrade, womit sie statistisch einen perfekten Modelfit aufweisen

(Hair et al., 2010). Insofern kann die Modellgüte der so erhobenen latenten Konstrukte nicht adäquat geschätzt werden (ebd.). Hinsichtlich der Beurteilung der Modellgüte der latenten Konstrukte mit drei manifesten Indikatoren wird in dieser Studie somit lediglich auf die Reliabilitätsmaße sowie die Inhaltsvalidität zurückgegriffen. Die nachfolgenden Validierungsschritte in Form der CFA erfolgen demnach lediglich für das umfangreichere Messmodell des politischen Selbstkonzeptes. Die Validierung der Typologie der Geschlechtsrollenidentität findet hingegen durch eine LCA statt.

8 Ergebnisse der Untersuchung und Überprüfung der Hypothesen

Die vorliegende Ausarbeitung zielt primär darauf ab, die Bedingungsfaktoren für die geschlechtsspezifische Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes theoriegeleitet zu erforschen. In diesem Kapitel soll nun anhand der in Kapitel 6 theoretisch hergeleiteten Hypothesen dieser Fragestellung nachgegangen werden.

So wurden insgesamt *14 Hypothesen* formuliert, welche nun mittels unterschiedlicher Methoden eruiert werden sollen. Dabei werden die Hypothesen in drei Schritten bearbeitet: Zunächst werden die Hypothesen bezüglich der Modellierung des politischen Selbstkonzeptes sowie der Typologie der Geschlechtsrollenidentitäten überprüft (H1–H3), bevor auf der zweiten Hypothesen-Ebene die Annahmen zu den direkten Einflüssen auf das politische Selbstkonzept untersucht werden (H4–H8b). Darauf aufbauend können die Hypothesen auf dritter Ebene zu den indirekten Effekten auf das politische Selbstkonzept bearbeitet werden (F9a, F9b).

Im ersten Schritt erfolgt demnach eine Validierung der Messmodelle für das politische Selbstkonzept sowie für die Geschlechtsrollenidentität (siehe Kapitel 8.1). Im Anschluss werden für erste Hinweise über die Datenstruktur bestimmte vorbereitende Analyseschritte vorgenommen, wobei deskriptive Befunde sowie bivariate inferenzstatische Analysen (Mittelwerte, Standardabweichungen und bivariate Korrelationen) präsentiert werden (siehe Kapitel 0). Dabei werden bereits Mittelwertunterschiede zwischen Mädchen und Jungen und zwischen den unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten sowie korrelative Zusammenhänge der einzelnen Variablen auf ihre Signifikanz bzw. Bedeutsamkeit hin geprüft. Auf diese Weise geschieht eine erste Annäherung an die weiterführenden Hypothesen. Im nächsten Schritt erfolgt durch latente Analysen die Überprüfung der Hypothesen zu den direkten wie indirekten geschlechtsspezifischen Einflussfaktoren auf das politische Selbstkonzept (siehe Kapitel 8.3). Dies geschieht sowohl im Rahmen von Regressionsanalysen als

auch mittels Strukturanalysen. Neben Analysen für das Gesamtsample erfolgen in erster Linie Multigruppenvergleiche, um die etwaigen geschlechtsspezifischen Muster hinsichtlich der Bedingungsfaktoren für die Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes zu erforschen.

8.1 Validierung der Messinstrumente für das politische Selbstkonzept und die Geschlechtsrollenidentität

Die *Validität* informiert darüber, inwieweit ein Test das misst, was er messen soll (Gültigkeit) (Gniewosz, 2015). Im Prinzip zielen die Bemühungen der Entwicklung eines Messinstrumentes auf die Validierung dieser Skala ab. Die Objektivität sowie die Reliabilität bilden zwar erforderliche aber keineswegs ausreichende Voraussetzungen für die Herstellung der Validität (Moosbrugger & Kelava, 2020).

Neben der *Inhaltsvalidität* stellt die *Kriteriumsvalidität* eine zweite Form der Validität dar. Dabei wird die Skala (bspw. Politikleistung) mit einem bedeutsamen Außenkriterium oder -merkmal (bspw. Note) in Zusammenhang gebracht, wobei beide Variablen theoriekonform korrelieren müssen (Eid & Schmidt, 2014; Moosbrugger & Kelava, 2020).

Mit der *Konstruktvalidität* kann ein weiteres und äußerst relevantes Kriterium genannt werden, welches sich abermals ausdifferenzieren lässt. Nach Moosbrugger und Kelava (2020) ist eine Konstruktvalidität dann gegeben, „wenn die Zusammenhangsstruktur zwischen den Testitems und den interessierenden (Persönlichkeits-)Merkmalen (,Konstrukte‘, ,latente Variablen‘, ,Traits‘, ,latente Klassen‘, z. B. Fähigkeiten, Dispositionen, Charakterzüge oder Einstellungen) wissenschaftlich fundiert ist“ (S. 33). In erster Linie geht es demnach um die Überprüfung, inwiefern durch die Ausprägung der einzelnen Items tatsächlich auf das dahinterliegende latente Konstrukt geschlossen werden kann (ebd.). So werden im ersten Schritt struktursuchende (bei explorativen Forschungsansätzen) oder strukturüberprüfende (bei theorieüberprüfenden Forschungsansätzen) methodische Verfahren angewandt, um die Dimensionalität des relevanten Konstrukts zu erforschen, respektive zu überprüfen (ebd.). Während bei dem explorativen Vorgehen faktorenanalytische Verfahren zur Konstruktvalidierung durchgeführt werden (bspw. explorative Faktorenanalyse; siehe dazu im Detail Brandt, 2020), widmen sich die strukturüberprüfenden Ansätze inferenzstatistischen Verfahren (Moosbrugger & Kelava, 2020). In der vorliegenden Untersuchung werden auf Basis von theoriegeleiteten Annahmen die Zusammenhangsstrukturen der vorab exakt definierten latenten Konstrukte mit ihren Indikatoren überprüft. Dies geschieht im Falle des politischen Selbstkonzeptes mittels einer CFA, während die theoriegeleiteten Annahmen bezüglich der

Geschlechtsrollenidentität mittels einer LCA überprüft werden. Werden die theoretischen Annahmen über die Struktur des Konstrukts empirisch bestätigt, wird von einer *faktoriellen* Validität gesprochen (Schnell et al., 2018). Durch statistische Kennwerte innerhalb der unterschiedlichen Analysen kann es schließlich gelingen, die Konstruktvalidität des Messinstruments zu beurteilen (Moosbrugger & Kelava, 2020).

Wurde die Dimensionalität der Konstrukte auf diese Weise theoriegeleitet überprüft, können in einem nächsten Schritt der Konstruktvalidierung die Zusammenhänge mit anderen Messinstrumenten empirisch nachgewiesen werden (Eid & Schmidt, 2014; Moosbrugger & Kelava, 2012). So können durch die Expansion einer CFA auf ein umfangreicheres Strukturgleichungsmodell (SEM) weitere Aspekte der Konstruktvalidität geprüft werden (Werner et al., 2016). Die Ergebnisse der Analysen müssen schließlich mit den theoretischen Vorannahmen über die Zusammenhangsstrukturen übereinstimmen. Dabei kann dies als *konvergente oder divergente* bzw. *diskriminante* Validität überprüft werden (Schermelleh-Engel, Geiser & Burns, 2020):

Eine *konvergente* Validität liegt vor, wenn ein etabliertes Messinstrument, welches eine inhaltsähnliche Ausrichtung ausweist, über einen hohen Zusammenhang mit dem zu überprüfenden Instrument verfügt (Schermelleh-Engel & Schweizer, 2003).

Umgekehrt misst die *divergente* bzw. *diskriminante* Validität den Zusammenhang mit einem Messinstrument, welches theoretisch nicht mit dem zu überprüfenden Test in Verbindung steht (ebd.). Eine *diskriminante* Validität liegt demnach dann vor, wenn die Korrelation dieser beiden Konstrukte möglichst klein ausfällt (ebd.). Insofern dient diese Überprüfung auch dazu, die verwendeten Messinstrumente von anderen Konstrukten empirisch abzugrenzen. In der vorliegenden Studie geschieht dies anhand der Überprüfung des Zusammenhangs mit dem akademischen Selbstkonzept.

Wie bereits erwähnt wurde, untersucht das vorliegende Kapitel lediglich die Gültigkeit der Messinstrumente für das politische Selbstkonzept sowie die Geschlechtsrollenidentität. Dadurch erfolgt gleichzeitig die Überprüfung der Hypothesen, die sich mit der Modellierung dieser beiden Konstrukte befassen (H1–H3).

8.1.1 Validierung des Messinstrumentes für das politische Selbstkonzept

Zur Validierung des Messmodells für das politische Selbstkonzept der Jugendlichen wird im Rahmen dieser Studie sowohl die *faktorielle* als auch die *diskriminante Validierung* des Konstrukts durchgeführt:

Faktorielle Validierung des politischen Selbstkonzeptes

Zur Konstruktvalidierung des angenommenen dreifaktoriellen und hierarchisch angeordneten Messmodells für das politische Selbstkonzept (H1) wurden konfirmatorische Faktorenanalysen (CFA) durchgeführt, wodurch zunächst die *faktorielle* Validität überprüft wird. Durch die Feststellung der *faktoriellen bzw. dimensional*en Validität kann gleichzeitig H1 verifiziert werden:

H1: *Für das politische Selbstkonzept von Jugendlichen lässt sich ein mehrdimensionales und hierarchisches Messmodell modellieren.*

Dabei wird ein eindimensionales Generalfaktoren-Modell dem postulierten multidimensionalen Modell gegenübergestellt (siehe *Tabelle 4*). Aufgrund einer *statistischen Äquivalenz* der Fit-Indizes zwischen einem dreifaktoriellen Messmodell 1. Ordnung ohne übergeordneter Hierarchieebene und einem übergeordneten Faktorenmodell 2. Ordnung ist es nicht möglich, beide Modelle gegeneinander zu testen (Geiser, 2010). Daher soll im nächsten Schritt auf andere Weise eine Einschätzung der angenommenen hierarchischen Struktur des Messmodells erfolgen.

Tabelle 4: *Modelltestung für das politische Selbstkonzept – CFA*

Messmodell	Anzahl Items	α	ω	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Generalfaktorenmodell eindimensional	24	.95	.95	1419.477	252	.942	.937	.081	.064
Politisches Selbstkonzept	I=9	.86	.86	844.034	249	.971	.967	.058	.047
	II=6	.81	.84						
	III=9	.93	.93						

Anmerkungen: In Mplus wird der p-Wert des χ^2 -Tests für Berechnungen mit multiple imputierten Datensätzen nicht herausgegeben. N = 714. disIE = *Diskursbezogenes internes Effektivitätsgefühl*, SW = *subjektives politisches Wissen*, FSK = *fachspezifisches politisches Selbstkonzept*. CFI = *Comparative Fit Index*, TLI = *Tucker Lewis Fit Index*, RMSEA = *Root Mean Square Error of Approximation*, SRMR = *Standardized Root Mean Square Residual*. Schätzer = *Robust Weighted Least Square (WLSMV)*. α = *Cronbachs Alpha*, ω = *McDonald's Omega*.

Werden die Messmodelle verglichen, fallen zunächst in beiden Fällen die sehr guten bis guten Reliabilitätsmaße auf (α bzw. $\omega = .81-.95$). Insbesondere beim Generalfaktormodell dürfte dies jedoch vor allem an der großen Menge an Items liegen (Döring & Bortz, 2016). Die *Cut-off-Werte* der Gütekriterien aus den konfirmatorischen Faktorenanalysen lassen jedoch Unterschiede zwischen den beiden Modellen erkennen (siehe *Tabelle 4*).

Zunächst wird jedoch deutlich, dass beide Messmodelle – mit Blick auf die Majorität innerhalb der Literatur – keinen akzeptablen χ^2 -Wert (Iacobucci, 2010) aufweisen, welcher zur adäquaten Beurteilung durch die Freiheitsgrade dividiert werden muss (Werner et al., 2016). Wie oben bereits angemerkt (siehe Kapitel 7.2.3) variieren die Angaben darüber, wie *klein* das Ergebnis ausfallen sollte. Jedoch geht die Mehrheit der Quellen von Werten kleiner gleich 3.0 aus (u. a. Gäde et al., 2020a; Iacobucci, 2010). Wenngleich der Quotient bei dem eindimensionalen Generalfaktormodell (5.63) deutlich den Quotienten des mehrfaktoriellen Modells übersteigt (3.39), liegen beide Werte außerhalb des üblicherweise genannten akzeptablen Bereichs. Mitunter reichen die Empfehlungen für den Quotienten aus χ^2 und den Freiheitsgraden (*df*) jedoch auch bis zu 5.0 (Wheaton et al., 1977), welches ebenfalls für das mehrfaktorielle sprechen würde. Allerdings bilden derartig generöse Beurteilungen eher die Ausnahme. Jedoch gilt der χ^2 -Wert als relativ Stichprobenabhängig, wobei kleinere Samplegrößen (unter 1000 Proband:innen) zu höheren χ^2 -Werten führen (Herzog & Boomsma, 2009; Moshagen, 2012). Auch eine hohe Anzahl an manifesten Indikatorvariablen führt zu überhöhten χ^2 -Werten, weswegen Messmodelle fälschlicherweise abgelehnt werden (Gäde et al., 2020a; Moshagen, 2012). So dienen die Schwellenwerte lediglich einer groben Orientierung, welche stets im Kontext zu betrachten sind (Gäde et al., 2020a). Zur Beurteilung der Modellgüte sollten daher auch immer unterschiedliche Gütekriterien simultan betrachtet werden (ebd.). Entsprechend lassen sich in der Forschungslandschaft vermehrt Angaben darüber finden, dass Modelle trotz einzelner Schwachstellen als gut befunden werden, sofern den übrigen Gütekriterien entsprochen wird (Christ & Schlüter, 2012; Kline, 2016).

Mit Blick auf den RMSEA lässt sich jedoch eine weitere Schwachstelle des Generalfaktormodells identifizieren. So sollte in Anlehnung an Hu und Bentler (1999) dieser Wert bei einer Samplegröße ab 250 Personen nicht größer als .06 ausfallen. Im vorliegenden Fall erfüllt jedoch lediglich das 3-Faktorenmodell dieses Kriterium (.058 vs. .081).

Auch der CFI und der TLI fallen jeweils bei der mehrfaktoriellen Variante höher aus, was für eine bessere Datenpassung spricht. Beide Werte sind bei dem differenzierteren Modell als gute zu bezeichnen (CFI = .971, TLI = .967) (Schermelleh-Engel et al., 2003), während diese

Werte bei dem Generalfaktormodell jeweils unter .95 liegen und somit nicht mehr als akzeptabel einzustufen sind (Hu & Bentler, 1999; Geiser, 2010; Gäde et al., 2020a).

Insgesamt sprechen die Befunde aus dem Vergleich der Fit-Indizes der unterschiedlichen Modelle demnach für das dreifaktorielle Messmodell für das politische Selbstkonzept der Jugendlichen.

Die hierarchische Struktur des Messmodells kann durch ein reflektives Messmodell 2. Ordnung nachgewiesen werden (Fluck, 2020; Gäde et al., 2020a). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten 1. Ordnung durch ein übergeordnetes Konstrukt erklärt werden, welches nur in indirekter Beziehung zu den Indikatorvariablen steht (Giere, Wirtz & Schilk, 2006; Gäde et al., 2020a):

Demnach ist eine konfirmatorische Faktorenanalyse höherer Ordnung als Spezialfall einer konfirmatorischen Faktorenanalyse 1. Ordnung zu interpretieren. Während bei Letzterer die Beziehungen zwischen den Konstrukten 1. Ordnung lediglich als Korrelationen spezifiziert werden, fügt die konfirmatorische Faktorenanalyse höherer Ordnung zusätzliche Restriktionen in die Modellstruktur ein und postuliert, dass die Interkorrelationen zwischen den Konstrukten 1. Ordnung auf einen oder mehrere übergeordnete Faktoren zurückzuführen sind. (Giere et al., 2006, S. 686)

Insofern stellen die latenten Konstrukte 1. Ordnung die Indikatoren für die übergeordneten Konstrukte 2. Ordnung dar (Döring & Bortz, 2016). Im vorliegenden Fall werden die Ausprägungen in den unterschiedlichen politischen Selbstkonzeptfacetten demnach durch das dahinterliegende allgemeine politische Selbstkonzept erklärt, während diese wiederum für die Ausprägungen der jeweiligen manifesten Indikatoren verantwortlich sind.

Da sich das Messmodell 1. Ordnung hinsichtlich der Fit-Indizes nicht von dem Messmodell 2. Ordnung unterscheidet, wird zur Begründung des Faktormodells höherer Ordnung häufig theoriegeleitet argumentiert (Gäde et al., 2020a; Albers & Götz, 2006). Angesichts der hierarchischen Modellannahme für das Selbstkonzept im Allgemeinen (Shavelson et al., 1976), lässt sich diese Argumentation auch auf das politische Selbstkonzept anwenden. Zudem wirkt es insgesamt komplexitätsreduzierend (Albers & Götz, 2006), was weiterführende Analysen erleichtert.

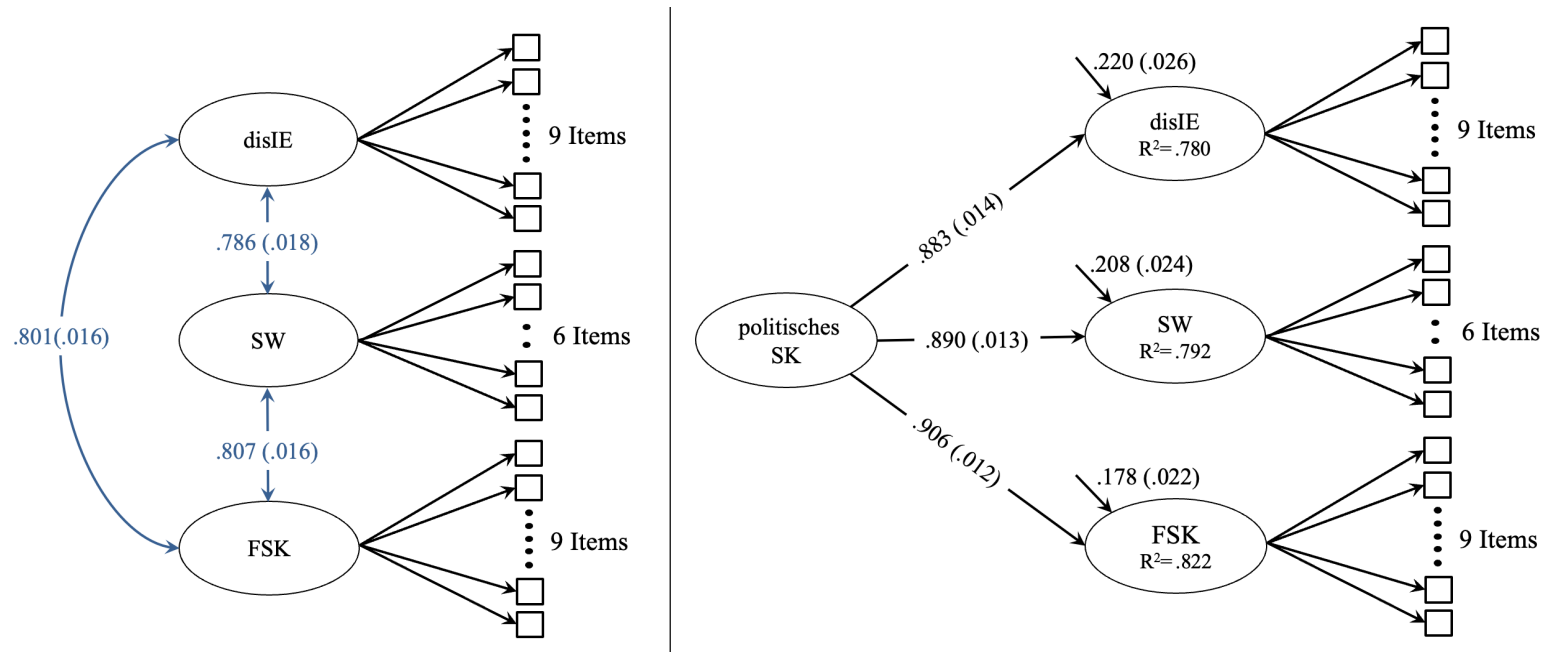
Mit Blick auf die Korrelationen zwischen den unterschiedlichen Facetten des Messmodelles 1. Ordnung (siehe *Abbildung 9*) wird auch der hohe Zusammenhang zwischen den Facetten offensichtlich. Mit Korrelationskoeffizienten zwischen $r = .79$ und $r = .81$ sind alle errechneten Zusammenhänge nach Cohen (1988) als sehr stark zu bezeichnen. Dabei fällt insbesondere die hohe Korrelation zwischen der fachspezifischen Selbstkonzeptfacette und den außer-

schulischen politischen Selbstkonzeptdimensionen auf ($r \geq .80$). Aus empirischer Perspektive spricht dieser Befund eindeutig gegen eine distinkte Messung eines politischen akademischen Selbstkonzeptes. So legen insgesamt die hohen, aber nicht perfekten Korrelationen auch aus statistischer Perspektive die Annahme nahe, dass die drei politischen Selbstkonzeptfacetten auf einem dahinterliegenden Konstrukt beruhen (Geiser, 2010).

Das Messmodell 2. Ordnung zeugt schließlich mit seinen hohen Strukturkoeffizienten ($\beta = .88-.91$), welche die Effekte des übergeordneten Konstrukts auf die Faktoren 1. Ordnung anzeigen (Gäde et al., 2020a), von der hohen Vorhersagekraft eines allgemeinen politischen Selbstkonzeptes für die einzelnen politischen Selbstkonzeptfacetten. Zudem liegt die aufgeklärte Varianz (R^2) für die einzelnen Konstrukte 1. Ordnung über alle Facetten hinweg in einem sehr hohen Bereich ($R^2 = .78-.82$), welches sich ebenfalls in den niedrigen Residualvarianzen niederschlägt ($\zeta = .18-.22$). Die Residuen (ζ) entsprechen dem nicht durch das übergeordnete Konstrukt 2. Ordnung erklärten Anteil in den einzelnen Selbstkonzeptfacetten (Gäde et al., 2020a). Analog zu der KTT werden in der Modellspezifikation unkorrelierte Residuen angenommen (ebd.).

Insgesamt kann demnach davon ausgegangen werden, dass die Ausprägung der einzelnen politischen Selbstkonzeptfacetten sehr gut durch das dahinterliegende politische Selbstkonzeptkonstrukt 2. Ordnung vorhergesagt bzw. erklärt werden kann. Insofern erscheint sowohl theoriegeleitet als auch empirisch die Verwendung dieses hierarchisch angeordneten dreifaktoriellen Messmodells für das politische Selbstkonzept als angeraten. *Die erste Hypothese (H1) kann demnach bestätigt werden.*

Abbildung 9: Gegenüberstellung der Messmodelle für das politische Selbstkonzept –
1. Ordnung (links) und 2. Ordnung (rechts)



Anmerkung: N = 714. disIE = Diskursbezogenes internes Effektivitätsgefühl, SW = subjektives politisches Wissen, FSK = fachspezifisches politisches Selbstkonzept. Die Modellfits können Tabelle 4 entnommen werden. Alle Koeffizienten weisen einen höchstsignifikanten Zusammenhang ($p \leq .001$; ***) auf. Alle Faktorladungen der Indikatoren weichen signifikant von 0 ab ($p < .001$) und liegen überwiegend in einem akzeptablen Bereich (bei disIE zw. .43–.85; bei SW zw. .62–.84; bei FSK zw. .78–.88). Koeffizienten sind vollstandardisiert (STDYX im Mplus Output). Korrelative Pfade werden blau dargestellt. Schätzer = Robust Weighted Least Square (WLSMV).

Diskriminante Validierung des politischen Selbstkonzeptes

Zur Überprüfung der diskriminanten Validität wurde im Rahmen dieser Studie auch das allgemeine akademische Selbstkonzept erhoben. Um die *konvergente* Validität eines Messinstrumentes zu überprüfen, sollte eine starke Beziehung, also eine hohe Korrelation, zu möglichst inhaltsidentischen Konstrukten nachgewiesen werden (Carlson & Herdman, 2012). Für die *diskriminante* Validierung hingegen wird ein Konstrukt benötigt, das unabhängig von dem Messinstrument ist (Schermelleh-Engel & Schweizer, 2003). Dabei sollten die Korrelationen möglichst klein sein, respektive gegen 0 tendieren (ebd.). In der Praxis werden jedoch zum Nachweis der diskriminanten Validität auch Konstrukte verwendet, welche erwartungskonform in einem negativen Verhältnis zum Messinstrument stehen (u. a. Beierlein, Kovaleva, Kemper & Rammstedt, 2012; Knispel, Wittneben, Slavchova & Arling, 2021) oder sich in theoriekonformer Höhe von dem zu überprüfenden Messinstrument abgrenzen lassen (Schermelleh-Engel, Geiser & Burns, 2020). So wird im nächsten Schritt die Analyse der 2. Hypothese vorgenommen:

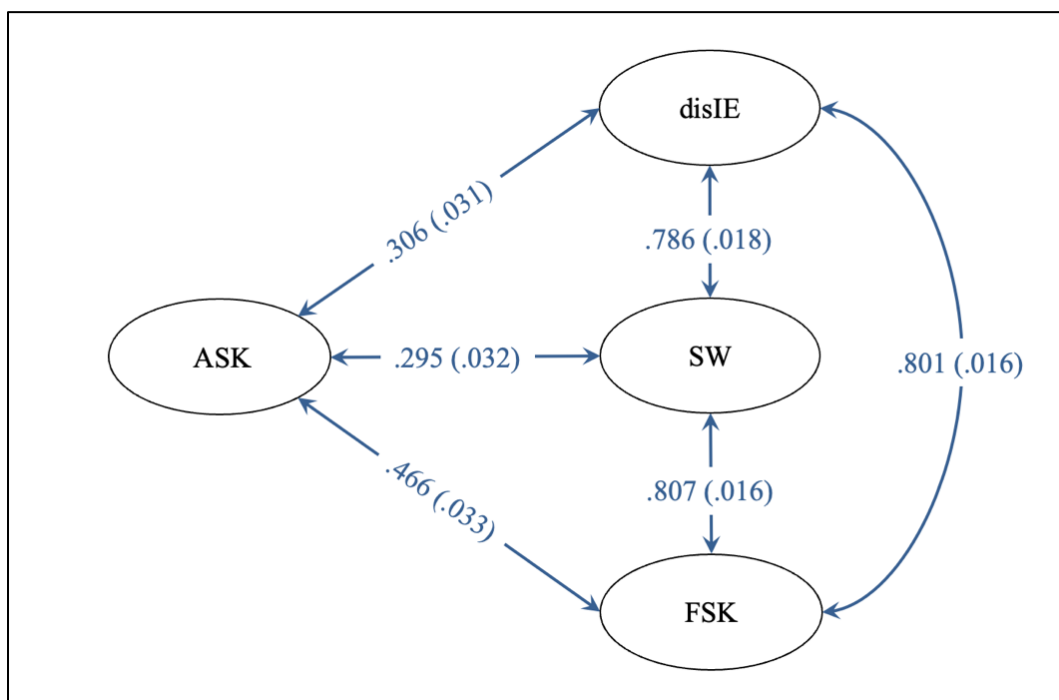
H2: *Das politische Selbstkonzept von Jugendlichen lässt sich von dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept abgrenzen.*

Theoriegeleitet sollte sich das allgemeine akademische Selbstkonzept von dem politischen Selbstkonzept differenzieren lassen. Nach der Modifizierung des ursprünglichen Selbstkonzeptmodells nach Shavelson et al. (1976) durch Marsh et al. (1988) wurde der akademische Bereich gewissermaßen degradiert, wodurch es eine Hierarchiestufe nach unten rutscht. Somit befindet sich das inhaltsunspezifische akademische Selbstkonzept zusammen mit den fachspezifischen akademischen Selbstkonzepten auf einer Ebene, während ein allgemeines verbales und ein allgemeines mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept übergeordnet sind (Marsh et al., 1988). Da es sich somit auch um eine Facette des generellen Selbstkonzeptmodells handelt und zumindest auf einer Hierarchiestufe mit dem fachspezifischen politischen Selbstkonzept liegt, sind moderate Zusammenhänge mit den bereichsspezifischen politischen Selbstkonzepten zu erwarten. Allerdings sollte die Korrelation zwischen den beiden akademischen Facetten etwas stärker ausfallen, während die außerschulischen politischen Selbstkonzeptfacetten etwas schwächer mit dem fachunspezifischen akademischen Selbstkonzept zusammenhängen sollten. Diese Vermutungen stützen sich auch auf die Befunde von Grobshäuser (2022) und Landwehr (2017), wobei mit der fachspezifischen politischen

Selbstkonzeptfacette nach Cohen (1988) sogar relativ große ($r = .521^{***}$) Korrelationskoeffizienten ermittelt wurden (Grobshäuser, 2022, S. 180).

Im vorliegenden Fall dokumentieren die Korrelationskoeffizienten zwischen den unterschiedlichen Facetten des politischen Selbstkonzeptes und dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept (siehe *Abbildung 10*) erwartungsgemäß ebenfalls den tendenziell stärkeren Zusammenhang der beiden schulischen Selbstkonzeptfacetten ($r = .466$). Bei den beiden außerschulischen politischen Selbstkonzeptdimensionen lassen sich hingegen lediglich moderate Korrelationskoeffizienten identifizieren ($r \leq .306$).

Abbildung 10: *Strukturgleichung der korrelativen Zusammenhänge des akademischen Selbstkonzeptes mit dem politischen Selbstkonzeptmodell 1. Ordnung*



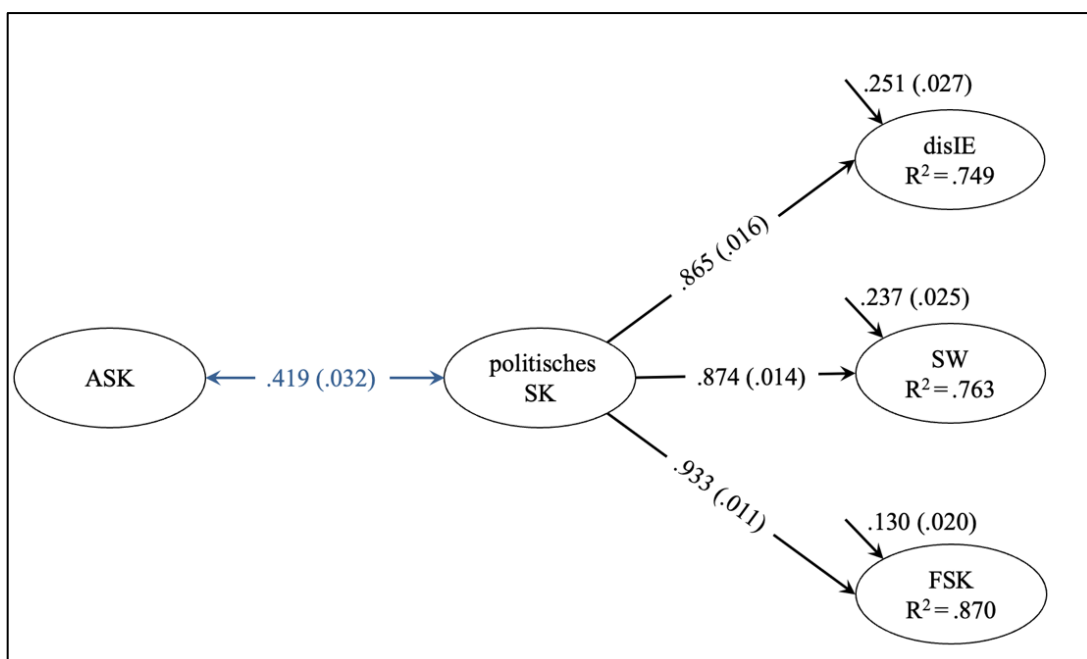
Anmerkung: $N = 714$. $\chi^2 = 935.220 (344)$, CFI/TLI = .972/.969, RMSEA = .049, SRMR = .050. disIE = *Diskursbezogenes internes Effektivitätsgefühl*, SW = *subjektives politisches Wissen*, FSK = *fachspezifisches politisches Selbstkonzept*, ASK = *allgemeines akademisches Selbstkonzept*. Alle Koeffizienten sind als höchstsignifikant einzustufen ($p \leq .001$). Koeffizienten sind vollstandardisiert (STDYX). Korrelative Pfade werden blau dargestellt. Schätzer = *Robust Weighted Least Square (WLSMV)*.

Bezüglich des politischen Selbstkonzeptmodells 2. Ordnung zeugen die Befunde zwar von einem positiven, aber eher moderaten Zusammenhang ($r = .419$, siehe *Abbildung 11*). Insofern

kann angesichts der theoriekonformen Korrelation in mittlerer Höhe eine diskriminante Validität angenommen werden.

Vor dem Hintergrund der hohen Korrelationen zwischen den politischen Selbstkonzeptfacetten kristallisiert sich durch diesen Befund gleichzeitig die deutliche Abgrenzung des allgemeinen politischen Selbstkonzepts von dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept heraus. *Insofern kann H2 ebenfalls bestätigt angesehen werden.*

Abbildung 11: *Strukturgleichung des korrelativen Zusammenhangs des akademischen Selbstkonzeptes mit dem politischen Selbstkonzeptmodell 2. Ordnung*



Anmerkung: N = 714, $\chi^2 = 980.281$ (346), CFI/TLI = .970/.967, RMSEA = .051, SRMR = .054. disIE = *Diskursbezogenes internes Effektivitätsgefühl*, SW = *subjektives politisches Wissen*, FSK = *fachspezifisches politisches Selbstkonzept*, ASK = *allgemeines akademisches Selbstkonzept*. Alle Koeffizienten sind als höchstsignifikant einzustufen ($p \leq .001$). R² = Anteil der aufgeklärten Varianz an der Gesamtvarianz. Koeffizienten sind vollstandardisiert (STDYX). Schätzer = *Robust Weighted Least Square* (WLSMV). Korrelative Pfade werden blau dargestellt.

8.1.2 Validierung des Messinstrumentes für die Geschlechtsrollenidentität

Zur Überprüfung der Effekte unterschiedlicher Geschlechtsrollenidentitäten soll im Rahmen dieser Ausarbeitung eine Typologie für diese psychische Komponente des Geschlechts verwendet werden. Theorieleitet werden zumeist vier unterschiedliche Typen angenommen (u. a. Spence et al., 1975), sodass die Hypothese entsprechend formuliert wurde:

H3: *Die Geschlechtsrollenidentität lässt sich in den femininen, den maskulinen, den androgynen und den indifferenten Typen differenzieren.*

Mitunter wäre jedoch auch eine abweichende Anzahl an Geschlechtsrollenidentitäten vorstellbar. So wäre analog zu den gesellschaftlich tradierten bzw. traditionellen Annahmen über die geschlechtskonforme Implementierung geschlechtstypischer Attribute in das geschlechtsbezogene Selbstkonzept der Jugendlichen (Martin & Halverson, 1981; Welsche, 2015) ebenfalls eine 2-Klassenlösung denkbar. Auch wurde in der Vergangenheit bereits von drei unterschiedlichen Typen ausgegangen, wobei die *indifferente* Variante keine Erwähnung fand (Bem, 1974).

Aufgrund dessen sollen zur Validierung der Geschlechtsrollenidentität an dieser Stelle latente Klassenanalysen durchgeführt werden, wobei diese ungleichen Klassenlösungen unter zur Hilfenahme relativer Modellfit-Indizes (Geiser, 2010) gegeneinander getestet werden. So wurden im Zuge der Validierung die zweite bis vierte Klassenlösung getestet.

Insgesamt wurden 22 Items zur Operationalisierung der Geschlechtsrollenidentität erhoben (5-stufige Likert-Skala, siehe Kapitel 7.4.2). Bevor die unterschiedlichen Klassenlösungen jedoch gegeneinander getestet werden sollen, muss zunächst erwähnt werden, dass drei Items aus der Berechnung eliminiert wurden. So konnte durch die Analyse der klassenspezifischen Antwortwahrscheinlichkeiten für jedes Item ermittelt werden, dass im Antwortverhalten für die Items *zickig*, *aggressiv* und *faul* (also die negativen Attribute) keine Variation zwischen den extrahierten Klassen vorliegt. Aufgrund dessen muss diesen Items die unverzichtbare Trennschärfe (Gollwitzer, 2020) abgesprochen werden, da auf Basis des Antwortverhaltens auf diese Items keine reliable Klassenzuordnung erfolgen kann. Dies zeigt sich auch in den unterschiedlichen Klassenprofilanalysen (Liniendiagramm), bei denen die Mittelwerte der Items in den unterschiedlichen Klassen als Basis für die Profileinschätzung der extrahierten Typen dienen. Zu diesem Schluss über den notwendigen Ausschluss der negativ konnotierten Items gelangen ebenso Nonte et al. (2021), welche zugunsten einer besseren Datenpassung ebenfalls auf diese Attribute in ihrer Skala zur Messung des Geschlechtsrollen-Selbstkonzeptes verzichten.

Zur Testung der Modelle wurden schließlich unter anderem die informationstheoretischen Maße (*AIC*, *BIC*, *aBIC*) herangezogen. Dabei sind die Klassenmodelle vorzuziehen, bei denen diese Werte im Vergleich jeweils am niedrigsten ausfallen (Geiser, 2010; Eid, & Lischetzke,

2013; Gollwitzer, 2020). Die diesbezüglichen Befunde fallen jedoch uneindeutig aus (siehe *Tabelle 5*). Während der BIC auf die 3-Klassenlösung hindeutet, bevorzugen der AIC und der aBIC eher die 4-Klassenlösung. Der Literatur zu latenten Klassenanalysen ist jedoch zu entnehmen, dass insbesondere der BIC als geeignetes Maß angesehen wird, die optimale – disjunkte und zugleich exhaustive – Klassifizierung zu identifizieren (Nylund et al., 2007; Geiser, 2010). Mit Blick auf die Reliabilitätsmaße (Entropy-Wert und Zuordnungswahrscheinlichkeiten) zeugen alle drei Modelle von zufriedenstellenden Werten. Insbesondere die durchschnittlichen Zuordnungswahrscheinlichkeiten der einzelnen Individuen in die unterschiedlichen Klassen ($\geq .91$) sprechen insgesamt von einer sehr guten Sicherheit hinsichtlich der Klassenzuordnungen (Geiser, 2010; Gollwitzer, 2020). Dabei kann wiederum die 2-Klassenlösung als vielversprechend gedeutet werden (Zuordnungswahrscheinlichkeit = .929–.942), wobei auch die 3-Klassenlösung (Zuordnungswahrscheinlichkeit = .927–.930) und – trotz der etwas größeren *range* – ebenfalls die 4-Klassenlösung (Zuordnungswahrscheinlichkeit = .906–.963) sehr gute mittlere Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten aufweisen (Geiser, 2010).

Tabelle 5: *Relative Modellfit Kriterien zur Bestimmung der optimalen latenten Klassenlösung zur Messung der Geschlechtsrollenidentität*

Klassenlösungen	AIC	BIC	aBIC	Entropie-Wert	Zuordnungswahrscheinlichkeit
2	34203.821	34903.166	34417.352	.779	.929–.942
3	33573.726	34625.030	33894.720	.846	.927–.930
4	33325.612	34728.873	33754.069	.864	.906–.963

Anmerkungen: AIC = Akaike Information Criterion, BIC = Bayesian Information Criterion, aBIC = das adjustierte BIC.

Der Blick auf die Personenanzahl in den Klassen der unterschiedlichen Klassenlösungen (siehe *Tabelle 6*) lässt zudem erkennen, dass insbesondere die Zuteilung in der 2-Klassenlösung recht ausgeglichen erscheint (378 zu 336). Diese Gleichverteilung nimmt mit zunehmender Klassenanzahl ab, sodass der zweite Typ innerhalb der 4-Klassenlösung lediglich 37 Personen (rund 5 % des Gesamtsamples) umfasst.

Table 6: *Personenanzahl innerhalb der unterschiedlichen Klassen für unterschiedliche Klassenlösungen*

Klassenlösungen	Anzahl (n) pro Klasse			
	1	2	3	4
2	378	336		
3	290	252	172	
4	284	37	204	189

Neben den Informationstheoretischen Maßen (*AIC*, *BIC*, *aBIC*) und den Maßen zur Reliabilitätseinschätzung (Entropy-Wert und mittlere Zuordnungswahrscheinlichkeit) bietet *Mplus* mitunter noch die Möglichkeit durch den Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenz-Test (der dem Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test vorzuziehen ist, Geiser, 2010), unterschiedliche Modelle gegeneinander zu testen. Dabei kann lediglich eine Klassenlösung (g) gegen das jeweils sparsamere Klassenmodell (g-1) getestet werden (ebd.). Ein signifikantes Ergebnis zeugt dabei davon, dass komplexere Modell anzunehmen. Werden das 2- und 3 Klassenmodell miteinander verglichen, fällt die Differenz der Likelihood-Ratio- χ^2 -Werte signifikant aus ($\Delta\chi^2 = 784.095$, $df = 77$, $p = .000$). Demnach ist davon auszugehen, dass die 3- gegenüber der 2- Klassenlösung vorzuziehen ist. Der Vergleich zwischen der 3- und der 4-Klassenlösung bevorzugt hingegen ebenfalls das komplexere 4-Klassenmodell ($\Delta\chi^2 = 402.115$, $df = 77$, $p = .000$).

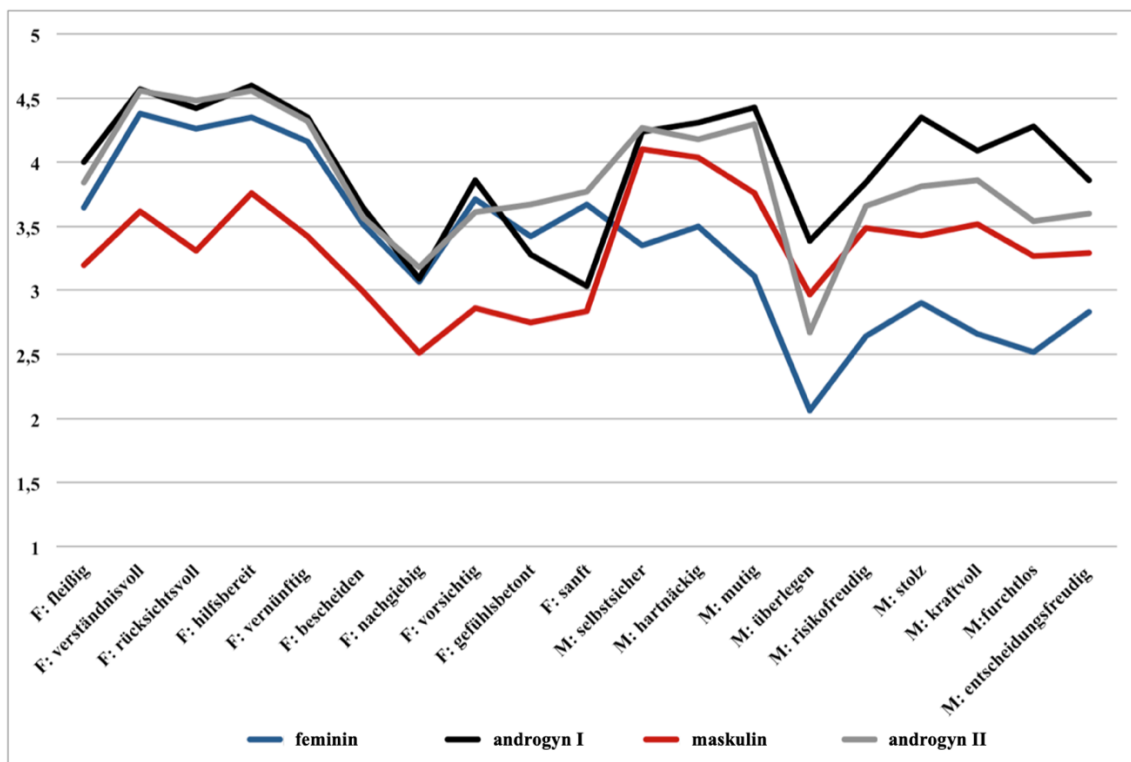
Die Abschließende Entscheidung über die Klassenlösung für die Messung der Geschlechtsrollenidentität erfolgt jedoch durch die inhaltliche Validierung über die Darstellung der unterschiedlichen Klassenprofile innerhalb der zu überprüfenden Klassenmodelle (Geiser, 2010). Bei der Darstellung werden die vermeintlich geschlechtsspezifischen Attribute auf der X-Achse (F = als feminin geltende Eigenschaften, M = als maskulin geltende Eigenschaften) abgetragen, während der Wert auf der Y-Achse darüber informiert, welche durchschnittliche Ausprägung der jeweilige Typ in der entsprechenden Indikatorvariable aufweist. Die Ausprägungen reichen von 1 (= *trifft gar nicht auf mich zu*) bis 5 (= *trifft voll und ganz auf mich zu*).

Insgesamt sprechen viele von den oben durchgeführten statistischen Modelltestungen für das 4-Klassenmodell, welches H3 zumindest hinsichtlich der Anzahl an Typen entsprechen würde. Bei der inhaltlichen Betrachtung der unterschiedlichen Klassenprofile (siehe *Abbildung 12*)

zeigt sich jedoch, dass sich zwei der insgesamt vier vermeintlichen Typen inhaltlich kaum voneinander differenzieren lassen (androgyn I und II).

Bezüglich der Interpretation kann festgestellt werden, dass sich die rote und die blaue Linie recht eindeutig inhaltlich voneinander unterscheiden lassen. Während die blaue Linie im Vergleich hohe Werte in den femininen Items aufweist und vergleichsweise niedrige Werte bei den maskulinen Attributen zeigt, verhält es sich mit der roten Linie genau entgegengesetzt. Entsprechend können diese beiden Profile als feminine und maskuline Geschlechtsrollenidentität interpretiert werden. Das graue und schwarze Profil zeigen sich jedoch annähernd deckungsgleich, wobei sowohl bei den femininen als auch bei den maskulinen Eigenschaften hohe Werte vorliegen. Theoriegeleitet können daher beide Typen als eher androgyne Geschlechtsrollenidentitäten interpretiert werden (Spence et al., 1975). Obgleich der graue-Typ vor allem bei den maskulinen Attributen unter dem Niveau des schwarzen Profils verläuft, liegt die Ausprägung zumeist dennoch oberhalb des maskulinen Profils (siehe *Abbildung 12*).

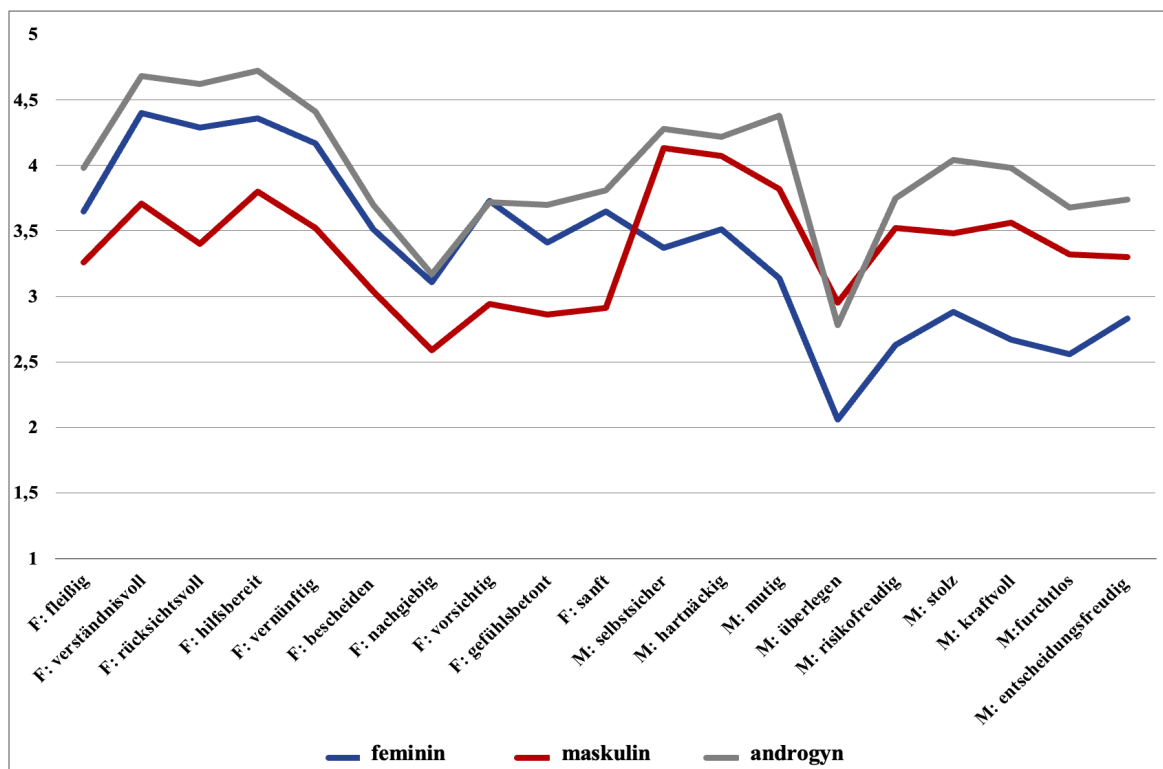
Abbildung 12: *Liniendiagramme der unterschiedlichen Klassen- bzw. Typenprofile zur Erfassung der Geschlechtsrollenidentität – 4-Klassenlösung*



Anmerkungen: Entropie-Wert = .86; mittlere Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit: feminin = .93, androgyn I = .96, maskulin = .93, androgyn II = .91, F = feminine Attribute, M = maskuline Attribute. 1 = trifft (fast) nie zu, 2 = selten, 3 = gelegentlich; 4 = oft, 5 = trifft (fast) immer zu.

Aufgrund des uneindeutigen Befunds soll auch die 3-Klassenlösung inhaltlich analysiert werden (siehe *Abbildung 13*). Bei der Betrachtung der Klassenprofile wird schnell deutlich, dass es sich bei dieser Variante um die inhaltlich eindeutigere Interpretation handelt. Zunächst einmal lässt sich hier – im Vergleich zu der komplexeren Klassenlösungsvariante – eine nahezu identische Separierung zwischen der maskulinen und femininen GRI vorfinden. So kreuzen sich die beiden Linien exakt an der Schwelle von den femininen zu den maskulinen Attributen, wobei das maskuline Profil lediglich bei den maskulinen Attributen über dem femininen Profil liegt (und umgekehrt). Im Unterschied zu der 4-Klassenlösung lässt sich hierbei allerdings lediglich ein androgynes Profil identifizieren, welches zu einem eindeutigeren Befund führt. Die androgyne GRI weist sowohl in den femininen als auch maskulinen Eigenschaften tendenziell die höchsten Werte auf.

Abbildung 13: *Liniendiagramme der unterschiedlichen Klassen- bzw. Typenprofile zur Erfassung der Geschlechtsrollenidentität – 3-Klassenlösung*



Anmerkungen: Entropie-Wert = .84; mittlere Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit: feminin = .93, maskulin = .93, androgyn = .93. F = feminine Attribute, M = maskuline Attribute. 1 = trifft (fast) nie zu, 2 = selten, 3 = gelegentlich; 4 = oft, 5 = trifft (fast) immer zu.

Nach Geiser (2010) sollte stets die inhaltlich eindeutigeren Klassenlösung gegenüber der nichtinterpretierbaren Variante bevorzugt werden. Dies entspricht auch der Empfehlung bei der Suche nach der optimalen Klassenlösung auf den niedrigsten BIC zu vertrauen (Nylund et al., 2007; Geiser, 2010). Zudem sprechen die Reliabilitätsmaße bei der 3-Klassenlösung von einer zuverlässigen mittleren Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit der einzelnen Individuen (.927–.930). Das 3-Klassenmodell entspricht darüber hinaus den Vorgaben zur Bevorzugung des sparsameren Modells (Geiser, 2010). Ferner deuten auch kleine Klassen – wie dies im Falle des 4-Klassenmodells vorliegt (Typ androgyn I = 37 Personen) – darauf hin, dass ein sparsameres Modell vorzuziehen ist (ebd.). Insgesamt ist demnach davon auszugehen, dass es sich bei dem 3-Klassenmodell um eine zuverlässige – auch aufgrund des Entropy-Wertes (.846) – und inhaltlich sinnvolle Kategorisierung der Geschlechtsrollenidentität handelt, welche durch diese Messung disjunkt und exhaustiv modelliert werden kann (Lischetzke, 2013; Gollwitzer, 2020).

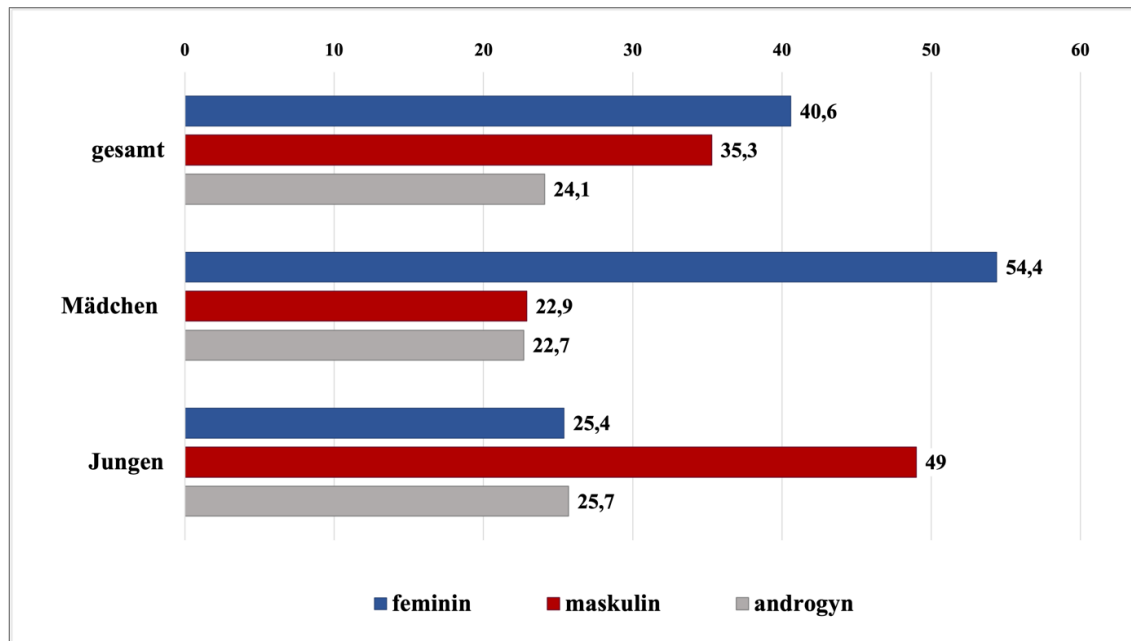
Obgleich ein reliables und inhaltlich nachvollziehbares Messinstrument für die GRI ermittelt werden konnte, lassen sich für die vorliegenden Daten lediglich eine feminine, eine maskuline und eine androgynen Geschlechtsrollenidentität identifizieren, *weshalb H3 an dieser Stelle verworfen werden muss*.

Beschreibung der Geschlechtsrollenidentitätstypen

Die ermittelte 3-Klassenlösung gibt Auskunft über die Verteilung der unterschiedlichen Typen der Geschlechtsrollenidentität. Insgesamt lässt sich die feminine GRI mit 40.6 % am häufigsten im vorliegenden Datensatz vorfinden (siehe *Abbildung 14*). Mit 35.3 % verfügen auch über 1/3 der Schüler:innen über eine maskuline GRI, wohingegen sich der androgynen Typus am seltensten (24.1 %) im Gesamtsample nachweisen lässt.

Wird die Verteilung der Geschlechtsrollenidentitäten jedoch nach Geschlecht (*sex*) getrennt betrachtet, werden beide Geschlechter in circa der Hälfte der Fälle geschlechtsentsprechend typologisiert. Dabei ist der Anteil der geschlechtskonformen Klassifizierungen bei den Mädchen nur unwesentlich höher als bei den Jungen (Mädchen = 54.4 %, Jungen = 49 %). Die anderen Schüler:innen werden jeweils zu nahezu identischen Anteilen dem geschlechtsinkongruenten und dem androgynen Typus zugeordnet. Insofern stellt die geschlechtskonforme Ausprägung der Geschlechtsrollenidentität keinesfalls den Regelfall dar. Vielmehr implementieren annähernd die Hälfte der Schüler:innen auch oder sogar ausschließlich geschlechtsrolleninkongruente Attribute in ihr Selbstbild.

Abbildung 14: Häufigkeitsverteilung der Typen der Geschlechtsrollenidentität – Gesamt und nach Geschlecht getrennt (in Prozent)



Bei der Beschreibung der unterschiedlichen Typen hinsichtlich soziodemographischer Merkmale fällt jedoch auf, dass sie sich im Wesentlichen nicht sonderlich voneinander unterscheiden (siehe *Tabelle 7*). In der Tendenz lässt sich der androgyn Typus an einigen Stellen jedoch von der femininen und maskulinen GRI differenzieren. Während sich die Personen mit der feminin klassifizierten GRI ($M = 4.82$, $SD = 1.28$) bezüglich ihres kulturellen Kapitals kaum von dem maskulinen Typen ($M = 4.84$, $SD = 1.25$) unterscheiden lassen, verfügt der androgyn Typus über ein etwas – wenn auch nicht in signifikanter oder bedeutsamer Weise – niedrigeres kulturelles Kapital ($M = 4.68$, $SD = 1.32$). Diese Tendenz äußert sich auch in Bezug auf die Schulform. So besuchen androgyn typologisierte Schüler:innen (53.5 %) im Vergleich zum femininen (71.7 %) oder maskulinen Typen (70.6 %) seltener das Gymnasium. Bei der Politiknote lässt sich eine etwas – aber nicht signifikante – bessere Politiknote bei den androgynen Jugendlichen erkennen.

Hinsichtlich des Alters lässt sich feststellen, dass die femininen Jugendlichen etwas jünger sind als die übrigen Schüler:innen ($M_{Fem} = 15.31$, $SD = .71$, $M_{Mask} = 15.42$, $SD = .76$; $M_{Andro} = 15.40$, $SD = .80$). Die geschlechtsgetrennte Betrachtung (siehe ebenfalls *Tabelle 7*) legt diesen Befund insbesondere bei den Mädchen offen, wobei ein signifikanter – wenn auch nicht bedeutsamer – Altersunterschied zwischen den feminin und maskulin klassifizierten Mädchen sichtbar wird. Im Schnitt weist dabei der feminine Typus ein niedrigeres Alter auf

($d = .16$, t -Test = -2.02^*). Bei den Jungen wird hingegen deutlich, dass insbesondere die androgyn klassifizierten Schüler den höchsten Altersdurchschnitt aufweisen ($M_{Fem} = 15.37$, $SD = .70$; $M_{Mask} = 15.44$, $SD = .79$; $M_{Andro} = 15.53$, $SD = .85$). Verglichen mit den feminin typisierten Jungen, liegt hierbei auch ein bedeutsamer und signifikanter Mittelwertunterschied vor ($d = .21$, t -Test = -2.67^{**}).

Tabelle 7: Beschreibung der drei Geschlechtsrollenidentitätstypen – nach Geschlecht getrennt

	Gesamt			Mädchen			Jungen		
	N = 714			n = 375			n = 339		
	fem	mask	andro	fem	mask	andro	fem	mask	andro
<i>In Prozent (Typ der GRI auf 100% gesetzt)</i>									
Migrationshintergrund (vorhanden)	24.7	23.7	34.5	22,8	23.5	28,9	29,1	23.8	40.0
Schulform (Gymnasium)	71.7	70.6	53.5	71.6	74.4	54.1	72.1	68.7	52.9
<i>Mittelwerte M (SD)</i>									
Kulturelles Kapital	4.82 (1.28)	4.84 (1.25)	4.68 (1.32)	4.81 (1.25)	4.88 (1.26)	4.68 (1.27)	4.84 (1.37)	4.81 (1.24)	4.68 (1.39)
Alter	15.31 (.71)	15.42 (.76)	15.40 (.80)	15.28 (.71)	15.39 (.71)	15.27 (.73)	15.37 (.70)	15.44 (.79)	15.53 (.85)
Politiknote	2.58 (.91)	2.63 (.94)	2.53 (.90)	2.58 (.89)	2.61 (1,01)	2.53 (.85)	2.57 (.96)	2.64 (.90)	2.53 (.94)

Anmerkungen: N = 714, Fem = feminin, mask = maskulin, andro = androgyn, GRI = Geschlechtsrollenidentität, M = arithmetischer Mittelwert, SD = Standardabweichung. Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtsrollenidentitätstypen oder dem Geschlecht (*sex*).

Ferner lässt sich erkennen, dass der Anteil an Schüler:innen mit Migrationsintergrund insgesamt in der Gruppe der androgyn klassifizierten Jugendlichen höher ist als in den anderen beiden Geschlechtsrollenidentitätstypen (fem = 24.7 %, mask = 23.7 %, andro = 34.5 %). Dieser Befund zeigt sich vor allem bei den Jungen (fem = 29.1 %, mask = 23.8 %, andro = 40.0 %) und fällt bei den Mädchen nur unwesentlich ins Gewicht (fem = 22,8 %, mask = 23.5 %, andro = 28.9 %).

Insgesamt kann jedoch bezüglich der Merkmalsausprägungen von relevanten Hintergrundvariablen (HV) konstatiert werden, dass die unterschiedlichen Typen der Geschlechtsrollenidentität sich nur marginal voneinander unterscheiden. Insofern kann für

spätere Analysen angenommen werden, dass es zumindest bezüglich dieser Typologie keiner Kontrolle der HV bedarf, da diesbezüglich keine Ergebnisverzerrungen zu erwarten sind.

Nach der Vorstellung und Validierung der Messinstrumente sowie der differenzierten Betrachtung der ermittelten Typen der Geschlechtsrollenidentität folgen in dem anschließenden Kapitel die deskriptiven Befunde für die übrigen Messinstrumente

8.2 Deskriptive und bivariate Analyseschritte

Zur Vorbereitung der hypothesenüberprüfenden multivariaten Analysen, werden in diesem Kapitel zunächst deskriptive Statistiken durchgeführt. Anschließend folgen erste bivariate inferenzstatistische Analysen, um geschlechtsspezifische Unterschiede (manifeste Mittelwertvergleiche nach Geschlecht und Geschlechtsrollenidentität) sowie Zusammenhangsstrukturen (bivariate Korrelationsanalysen) bei den relevanten Variablen zu untersuchen. Diese Analyseverfahren liefern wichtige Hinweise zur Datenstruktur und den Ausprägungen der relevanten Konstrukte sowohl im Gesamtsample als auch in den entsprechenden Teilsamples.

8.2.1 Deskriptive Analyseschritte

Im Rahmen der deskriptiven Analyseschritte wurde im ersten Schritt der Test auf Normalverteilung durchgeführt. Dieser Test dient auch als Basis für die weiteren bivariaten Analysen.

Test auf Normalverteilung

Zur Überprüfung der Normalverteilung wurden die Kennwerte zu *Schiefte* und *Kurtosis* der Skalen (siehe *Tabelle 8*) betrachtet. Dabei weichen alle Werte von 0 ab, welches gegen eine normale Verteilung der Skalen spricht. Die Werte der Schiefe sind dabei alle größer als 0, weshalb die Verteilung der Daten als rechtsschief also linkssteil angenommen werden kann (Kelava & Moosbrugger, 2020; Tausendpfund, 2022). Im Zuge dieser Analysen wird ein gemeinsamer Standardfehler für die Beurteilung berichtet, der bei den vorliegenden Daten bei .096 liegt.

Die Werte der *Kurtosis* (die Wölbung der Verteilung) liegen hingegen überwiegend unter 0, was für eine vergleichsweise flache Verteilung der Daten spricht (*platykurtisch*) (Kelava & Moosbrugger, 2020). Auch hier wird ein Standardfehler berichtet, der insgesamt bei .191 liegt.

Statistisch können diese Angaben durch den *Kolmogorov-Smirnov-Test* überprüft werden (Döring & Bortz, 2016), der bei nahezu allen Skalen höchst signifikant ausfällt. Nur das generelle politische Selbstkonzept wird lediglich auf dem 5%-Niveau signifikant.

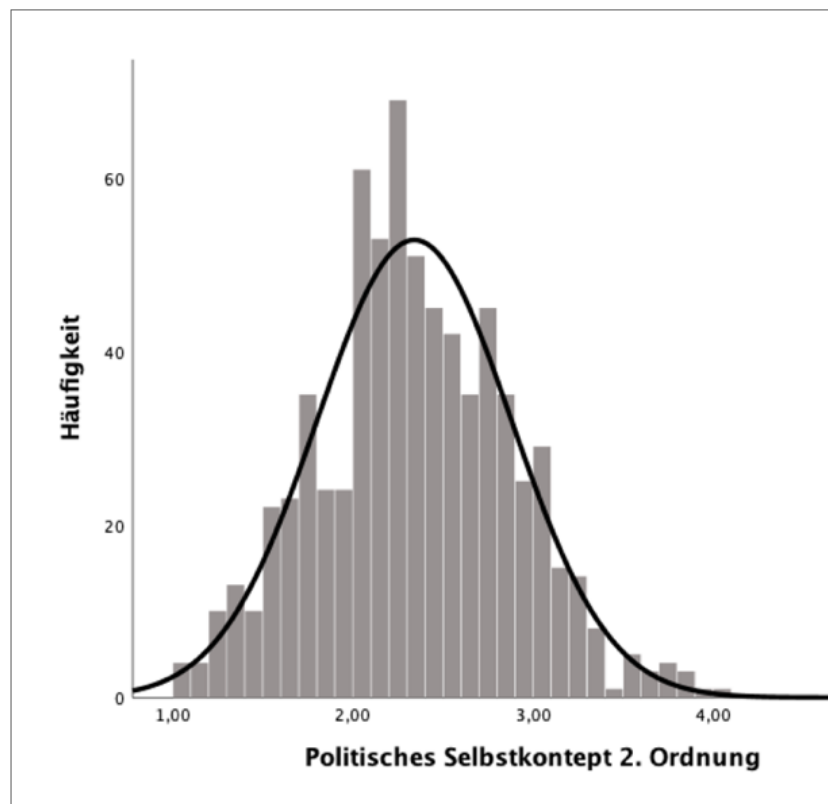
Tabelle 8: *Schiefe und Kurtosis der latenten Konstrukte*

Erhobene Konstrukte		Schiefe	Kurtosis	KS-Test	p-Wert
Glaube an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens		.190	-.058	.116	.000
Politische Sozialisation	<i>durch Mutter</i>	.163	-.362	.125	.000
	<i>durch Vater</i>	.479	-.393	.124	.000
Politisches Selbstkonzept	<i>disIE</i>	.014	-.200	.057	.000
	<i>SW</i>	.332	.092	.094	.000
	<i>FSK</i>	.119	-.258	.060	.000
politisches Selbstkonzept 2. Ordnung		.112	-.087	.037	.035
akademisches Selbstkonzept		.163	-.192	.117	.000

Anmerkungen: *disIE = Diskursbezogenes internes Effektivitätsgefühl, SW = subjektives politisches Wissen, FSK = fachspezifisches politisches Selbstkonzept. KS-Test = Kolmogorov-Smirnov-Test.*

Zwecks einer optischen Betrachtung der Normalverteilung können jeweils Histogramme erstellt werden, welche mit einer normalverteilten Kurve abgeglichen werden. Da die vorherigen diesbezüglichen Befunde für das politische Selbstkonzept 2. Ordnung am uneindeutigsten ausfallen, wird bei diesem Konstrukt zur genaueren Analyse ein Histogramm angefertigt. Trotz relativ guter Passung lassen sich auch einige Abweichungen von der Normalverteilung erkennen (siehe *Abbildung 15*). Dies tritt insbesondere im mittleren Bereich auf. Insofern muss für die vorliegenden Skalen die Annahme auf Normalverteilung der Daten verworfen werden. Insgesamt erscheint demnach die Verwendung nichtparametrischer Signifikanztests für die Analyse der Mittelwertunterschiede sowie der korrelativen Zusammenhänge erforderlich (Bühl, 2014; Bühner & Ziegler, 2017; Döring & Bortz, 2016).

Abbildung 15: *Histogramm mit der Verteilung des politischen Selbstkonzeptes – inkl. angepasster Normalverteilungskurve*



Ausprägung der relevanten Konstrukte

Für die Darstellung der Verteilung der unterschiedlichen Konstrukte wurden die jeweiligen Indikatoren zu Mittelwertskalen zusammengefasst (siehe *Tabelle 9*). Zur leichteren Lesbarkeit der Befunde wurden die Skalen entsprechend der intuitiven Richtung codiert, sodass hohe Werte als hohe Zustimmung zum jeweiligen Konstrukt gewertet werden können. Dabei weisen die hier dargelegten Skalen ein Antwortformat von 1 (bspw. „trifft überhaupt nicht zu“) bis 4 (bspw. „trifft voll und ganz zu“) auf.

Die Ausprägung der Variable „Glaube an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens“ ist im Gesamtsample im mittleren Bereich ($M = 2.55$, $SD = .67$) anzusiedeln. Bezüglich der *politischen Sozialisation im Elternhaus* zeigen die Befunde, dass die Schüler:innen sich insgesamt stärker von ihrem Vater politisiert fühlen ($M = 2.93$, $SD = .67$), während die politische Sozialisation durch die Mütter eher als mittelmäßig eingestuft wird ($M = 2.65$, $SD = .79$).

Tabelle 9: Latenten Konstrukte – manifeste Mittelwerte und Standardabweichungen (N = 714)

Erhobene Konstrukte	Gesamt		
	M	SD	
Glaube an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens	2.55	.67	
Politische Sozialisation	durch Mutter	2.65	.72
	durch Vater	2.93	.79
Politisches Selbstkonzept	disIE	2.58	.59
	SW	2.87	.54
	FSK	2.60	.65
politisches Selbstkonzept 2. Ordnung	2.66	.54	
akademisches Selbstkonzept	3.08	.57	

Anmerkungen: M = arithmetischer Mittelwert, SD = Standardabweichung, disIE = Diskursbezogenes internes Effektivitätsgefühl, SW = subjektives politisches Wissen, FSK = fachspezifisches politisches Selbstkonzept.

Bezüglich des politischen Selbstkonzeptes kann ebenfalls eher eine mittlere Konzeptausprägung beobachtet werden (M = 2.66, SD = .54). Die relativ geringe Standardabweichung weist darauf hin, dass die gemessenen Ausprägungen der Skala weniger streuen und somit näher um den Mittelwert verteilt sind. Bei der Betrachtung der unterschiedlichen politischen Selbstkonzeptskalen wird deutlich, dass die Ausprägung des subjektiven politischen Wissens etwas über dem Niveau der anderen politischen Selbstkonzept-facetten liegt (M = 2.87, SD = .54). Allerdings liegt die Ausprägung des allgemeinen akademischen Selbstkonzeptes im Schnitt über allen politischen Selbstkonzept-facetten (M = 3.08, SD = .57). Durch diesen Befund wird die Abgrenzung des politischen Selbstkonzeptes von dem allgemeinen schulischen Selbstkonzept abermals deutlich.

8.2.2 Bivariate inferenzstatistische Analysen

Bivariate inferenzstatistische Analyseverfahren stellen einen Zwischenschritt auf dem Weg zur Beantwortung der Hypothesen dar. So werden im Rahmen dieser Ausarbeitung mittels bivariater Korrelationen zunächst die Zusammenhänge zwischen den relevanten Variablen untersucht. Anschließend werden vor dem Hintergrund der Fragestellung manifeste Mittelwertvergleiche nach Geschlecht und Geschlechtsrollenidentität berechnet.

Bivariate Korrelationen der involvierten Variablen

Aufgrund der nicht vorhandenen Normalverteilung der Daten muss dafür die *Spearman-Korrelation* verwendet werden (Reinders & Gniewosz, 2011). Durch bivariate Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen lässt sich zunächst einmal die Multikollinearität prüfen. Von Multikollinearität wird gesprochen, wenn in einem multivariaten Regressionsmodell starke Korrelationen zwischen zwei oder mehreren unabhängigen Variablen vorliegen (Kühnel & Krebs, 2007; Döring & Bortz, 2016). Korrelationen ab $r = .90$ können dabei als kritisch angesehen werden (ebd.). Je stärker eine Multikollinearität ausgeprägt ist, desto instabiler werden die Schätzungen der Koeffizienten innerhalb einer Regressionsanalyse (Weiber & Mühlhaus, 2014). Da im Rahmen dieser Ausarbeitung neben multiplen Regressionen auch Strukturgleichungsmodelle berechnet werden, bei denen die unterschiedlichen Variablen sowohl als abhängige als auch unabhängige Variablen fungieren, wurden bivariate Korrelationen zwischen allen involvierten Variablen durchgeführt (siehe *Tabelle 10*). Gleichzeitig werden erste Hinweise über die Zusammenhangsstruktur der unterschiedlichen Variablen deutlich. Zunächst muss jedoch festgestellt werden, dass kein Korrelationskoeffizient den gesetzten Schwellwert von $.90$ überschreitet, sodass Multikollinearität ausgeschlossen werden kann.

Im ersten Schritt der tabellarischen Zusammenfassung der Zusammenhänge werden die Beziehungen mit den soziodemografischen Merkmalen sowie der Politiknote angezeigt. So hängt der Migrationshintergrund lediglich mit der androgynen GRI positiv zusammen ($r = .10^{**}$), während negative Beziehungen mit dem Besuch eines Gymnasiums ($r = -.09^*$), der politischen Sozialisation durch Vater ($r = -.09^*$) und Mutter ($r = -.15^{***}$) sowie mit dem kulturellen Kapital im Elternhaus (Bücherfrage) ($r = -.25^{***}$) vorliegen. Die *Bücher* hängen wiederum mit den meisten Variablen (Besuch eines Gymnasiums, Note, politische Sozialisationserfahrungen im Elternhaus und politisches Selbstkonzept) positiv zusammen. Neben dem Migrationshintergrund steht lediglich der *Glaube an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens* ($r = -.19^{***}$), in einem negativen Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital. Zudem scheint das Alter der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ($r = .14^{***}$) im Sample etwas höher auszufallen. Gleiches gilt für die Jungen im Sample ($r = -.09^{**}$). Darüber hinaus scheint das Alter jedoch erwartungskonform in keinerlei Beziehung zu den relevanten Konstrukten zu stehen. Dieser Umstand liegt sicherlich auch im Sample begründet, da lediglich zwei Jahrgangsstufen (10.–11. Jhg.) in die Analysen einbezogen wurden.

Bezüglich des Geschlechts liegen hingegen verschiedene signifikante Korrelationen mit den relevanten Konstrukten vor: Neben den erwarteten Zusammenhängen mit den dichotomen Typen der Geschlechtsrollenidentität, zeigt sich in erster Linie der negative Zusammenhang des weiblichen Geschlechts mit dem politischen Selbstkonzept ($r = -.23^{***}$). Auch scheinen die Mädchen weniger an die negative Stereotypisierung des weiblichen Geschlechts im politischen Bereich zu glauben ($r = -.43^{***}$). Darüber hinaus zeigen sich marginale positive Zusammenhänge des weiblichen Geschlechts mit den beiden Variablen der politischen Sozialisationserfahrungen ($r_{Mutter} = .08^*$, $r_{Vater} = .06^*$).

Ein ähnliches Bild zeichnet sich für die Politiknote: Diese hängt positiv mit den politischen familiären Sozialisationsinstanzen zusammen ($r_{Mutter} = .18^{***}$, $r_{Vater} = .24^{***}$), wohingegen der Glaube an die negative Stereotypisierung des weiblichen Geschlechts in einem negativen Zusammenhang mit der Politiknote steht ($r = -.17^{***}$). Ferner liegt hier theoriekonform eine relativ hohe Korrelation zwischen der Politiknote und dem politischen Selbstkonzept vor ($r = .58^{***}$), welches auch für eine gelungene Validierung des Messinstruments spricht.

Auch bezüglich der Geschlechtsrollenidentität lassen sich bereits erste Tendenzen ausmachen: So weist die feminine GRI sowohl mit dem politischen Selbstkonzept ($r = -.22^{***}$) als auch mit dem *Glauben an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens* ($r = -.24^{***}$) eine negative Beziehung auf. Die androgyne und die maskuline GRI hängen hingegen jeweils positiv mit beiden Konstrukten zusammen. Allerdings konnten auf Grundlage der bivariaten Korrelationen keine Zusammenhänge mit der politischen Sozialisation im Elternhaus ermittelt werden.

Die bivariaten Zusammenhänge zwischen den latenten Konstrukten machen hingegen deutlich, dass die *politische Sozialisation durch die Mutter* negativ mit dem Glauben an die negative Stereotypisierung der Mädchen zusammenhängt ($r = -.18^{***}$), während die *politische Sozialisation mit dem Vater* nicht signifikant mit dem Glauben an dieses Stereotyp korreliert ($r = -.04$). Demgegenüber lassen beide politische Sozialisationsinstanzen gleichermaßen einen positiven Zusammenhang mit dem politischen Selbstkonzept erkennen ($r_{Mutter} = .35^{***}$, $r_{Vater} = .40^{***}$).

Table 10: Bivariate Korrelationen zwischen allen involvierten Variablen (manifest gemessen)

Variablen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<i>Bivariate Korrelationen mit manifesten Kontrollvariablen</i>													
1 Geschlecht (<i>w</i>)	1.00												
2 Alter	-.09	1.00											
3 Bücher	.01	-.11	1.00										
4 Migra	-.06	.14	-.25	1.00									
5 Schulform (<i>gym</i>)	.03	.16	.34	-.09	1.00								
6 Politiknote	.01	-.07	.18	.02	.01	1.00							
<i>Bivariate Korrelationen mit Typen der Geschlechtsrollenidentität</i>													
7 GRI <i>feminin</i>	.30	.07	.02	-.04	.08	-.00	1.00						
8 GRI <i>maskulin</i>	-.27	.05	.03	-.05	.06	-.01	-.61	1.00					
9 GRI <i>androgyn</i>	-.04	.02	-.05	.10	-.16	.03	-.47	-.42	1.00				
<i>Bivariate Korrelationen mit latenten Konstrukten</i>													
10 pol. SK (<i>2. Ord.</i>)	-.23	-.03	.24	-.06	.16	.58	-.22	<i>.10</i>	.14	1.00			
11 Stereotypglaube	-.43	-.04	-.19	.04	.20	-.17	-.24	.16	.14	-.13	1.00		
12 SozM	<i>.08</i>	-.10	.28	-.15	.08	.18	.01	.06	<i>.07⁺</i>	.35	-.18	1.00	
13 SozV	<i>.06</i>	-.01	.33	-.09	.15	.24	.00	.03	.02	.40	-.04	.48	1.00

Anmerkungen: Spearman-Korrelation in SPSS, für die Bestimmung des Zusammenhangs zwischen zwei dichotomen Variablen wurde der *Phi-Koeffizient* verwendet. Bücher = *Kulturelles Kapital*, Migra = *Migrationshintergrund*, gym = *Gymnasium*, GRI = *Geschlechtsrollenidentität*, pol. SK = *politisches Selbstkonzept*, Stereotypglaube = *Glaube an das Stereotyp der politisch unbegabten Mädchen*, SozM = *politische Sozialisation durch Mutter*, SozV = *politische Sozialisation durch Vater*. Kursiv = $p \leq .05$; fett und kursiv = $p \leq .01$; fett = $p \leq .001$.

Insgesamt kann es sich bei diesen Befunden jedoch lediglich um erste Hinweise für die Zusammenhänge der unterschiedlichen Konstrukte handeln, da hierbei keine anderen Variablen bzw. Zusammenhänge kontrolliert werden. Insofern kann nicht ausgeschlossen werden, dass es sich um Scheinkorrelationen – hervorgerufen durch andere Einflussgrößen – handelt (Gehring & Weins, 2010). Entgegen der in den Hypothesen angenommenen gerichteten Effekte handelt es sich hierbei zudem lediglich um korrelative Zusammenhänge. Dennoch lassen sich zwei wesentliche Erkenntnisse für die anschließenden Analysen durch die bivariaten Korrelationen gewinnen. Zunächst konnte festgestellt werden, dass keine *Multikollinearität* vorliegt, sodass alle Variablen simultan in multivariaten Analysen eingeschlossen werden können. Außerdem konnte ermittelt werden, dass das Alter lediglich mit einer weiteren Kontrollvariable geringfügig zusammenhängt und in keiner Beziehung zu den relevanten hypothesenimmanenten Konstrukten steht. Aufgrund dessen, wird dieses soziodemografische Merkmal aus den weiteren Analysen ausgeschlossen.

Neben diesen bivariaten Befunden für das Gesamtsample soll das Sample angesichts der Forschungsfrage auch für beide Geschlechtergruppen getrennt betrachtet werden. Gleichzeitig werden dabei inferenzstatistische Verfahren in Form von Mittelwertvergleichen angewandt. Aufgrund der besonderen Bedeutung der unterschiedlichen Typen der Geschlechterrollenidentität für das vorliegende Forschungsvorhaben, soll die Ausprägung der unterschiedlichen Variablen auch innerhalb der unterschiedlichen Typen betrachtet werden.

Manifeste Mittelwertvergleiche nach Geschlecht und Geschlechterrollenidentität

Für die vorliegende Fragestellung ist es notwendig nach Geschlecht getrennte Analysen durchzuführen. Nur auf diese Weise kann es gelingen etwaige geschlechtsspezifische Muster in den Bedingungsfaktoren für die geschlechtsabhängige Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes auszumachen. Vor diesem Hintergrund sollen die beiden Teilsamples ebenfalls beschrieben werden, wobei gleichzeitig bereits mögliche geschlechtsspezifische Mittelwertunterschiede auf ihre Signifikanz bzw. Bedeutsamkeit hin geprüft werden. Zum besseren Verständnis der Daten sind hierbei auch die Mittelwertunterschiede zwischen den unterschiedlichen Typen der GRI relevant.

Um einen Überblick über die Ausprägung der Variablen innerhalb der Geschlechtsgruppen bzw. Typen zu bekommen, sollen hier ebenfalls manifeste Mittelwertvergleiche durchgeführt werden. Zu diesem Zweck werden nichtparametrische Signifikanztests herangezogen, um der Verteilung der unterschiedlichen Skalen gerecht zu werden. Darüber hinaus wird mit dem

Cohens-d-Wert (Cohen, 1988) ein Maß für die Effektstärke der Mittelwertunterschiede berichtet. Dabei stellt die Effektstärke d nach Cohen das wohl bekannteste Maß für einen standardisierten Mittelwertunterschied dar. Die Größe der Abweichungen der Mittelwerte zweier Gruppen innerhalb einer Variable werden dabei als Standardabweichungen ausgedrückt. Der *Cohens d* bietet eine sinnvolle Ergänzung zur Signifikanzprüfung, da es im Gegensatz zu Signifikanzangaben (Döring & Bortz, 2016) ein stichprobengrößenunabhängiges Maß darstellt. Zudem erlaubt es eine Einschätzung über die praktische Bedeutsamkeit von Mittelwertunterschieden (Fröhlich & Pieter, 2009). In der Regel gilt ein *Cohens d* von .20 als kleiner Effekt, .50 als mittlerer Effekt und .80 oder höher als großer Effekt (Cohen, 1988).

Durch diese vorbereitenden Analyseschritte können erste Hinweise auf die zugrunde liegenden Bedingungsfaktoren und deren geschlechtsspezifische Muster gewonnen werden. Anschließend werden latente Multigruppenvergleiche (wie Regressionsanalysen und Strukturgleichungen) durchgeführt, um diese Hypothesen abschließend zu überprüfen und dabei andere Einflussfaktoren kontrolliert zu berücksichtigen.

Mittelwertvergleiche zwischen den biologischen Geschlechtern

Neben dem Test auf bedeutsame Unterschiede (*Cohens d*) wird für den Vergleich zwischen den biologischen Geschlechtern der *Mann-Whitney-U-Test* (U-Test) als Signifikanztest herangezogen, welcher eine nicht-parametrische Alternative für den ungepaarten t-Test darstellt und auch für ordinal skalierte Variablen angewendet werden kann (Behnke, Baur & Behnke, 2010).

Zunächst einmal bleibt aber festzustellen, dass zwischen den Geschlechtern keine ausgeprägten Unterschiede hinsichtlich der zu kontrollierenden Hintergrundvariablen (Schulform, Migrationshintergrund, kulturelles Kapital und Alter) bestehen (siehe *Tabelle 11*). Tendenziell weist jedoch die Gruppe der Jungen einen leicht höheren Anteil an Personen mit Migrationshintergrund auf (5 %-Punkte).

In den manifesten Mittelwertskalen lassen sich hingegen bedeutsame sowie signifikante Mittelwertunterschiede identifizieren: Dies gilt insbesondere für den *Glauben an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens*, wobei Jungen stärker an dieses Stereotyp glauben ($d = .75$, U-Test = -9.43***). Im Schnitt stimmen die Jungen den diesbezüglichen Aussagen tendenziell eher zu ($M = 2.80$, $SD = .63$), wohingegen Mädchen diesen politikbezogenen Geschlechtervorstellungen tendenziell eher ablehnend gegenüberstehen ($M = 2.33$, $SD = .63$).

Bei der Betrachtung der politischen Sozialisation durch Väter und Mütter ergeben sich hingegen verschiedene Befunde. So lassen sich innerhalb der Geschlechtergruppen signifikante

Effekte zwischen den beiden primären Sozialisationsinstanzen feststellen. Sowohl Mädchen ($d = .40$) als auch Jungen ($d = .34$) empfinden eine stärkere politische Sozialisation durch ihre Väter. Dabei zeigen sich jedoch kaum Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Allerdings fühlen sich Mädchen im Allgemeinen tendenziell etwas stärker politisch sozialisiert als Jungen (durch Mutter: $d = .16$, U-Test = -2.07^* ; durch Vater: $d = .17$, U-Test = -1.80^+).

Bezüglich des Geschlechtereffekts für das hierarchische politische Selbstkonzeptmodell zeigen sich jedoch recht eindeutige Geschlechterunterschiede in die angenommene Richtung. Während sich im allgemeinen akademischen Selbstkonzept keinerlei geschlechtsbezogene Unterschiede zeigen ($d = -.08$, U-Test = $-.85$), legen die Befunde für alle erhobenen bereichsspezifischen Selbstkonzeptfacetten bedeutsame geschlechtsspezifische Mittelwertunterschiede zulasten der Mädchen offen (siehe *Tabelle 11*). Dabei zeigen sich die größten Geschlechterdisparitäten im subjektiven politischen Wissen ($d = .51$, U-Test = -6.66^{***}), wobei sich die Jungen im Schnitt durchaus ein gutes politisches Wissen attestieren ($M = 3.01$, $SD = .54$) und die Mädchen eher zu einer mittleren Ausprägung tendieren ($M = 2.74$, $SD = .51$). Zudem wird deutlich, dass die Jugendlichen insgesamt ihre Fähigkeiten im politischen Kontext geringer einschätzen als im allgemeinen akademischen Bereich. Dies zeigt sich insbesondere bei den Mädchen im Vergleich zum fachspezifischen politischen Selbstkonzept. Hierbei weichen die Mittelwerte entschieden voneinander ab, sodass statistisch von einem äußerst bedeutsamen Unterschied ausgegangen werden kann ($d = 1.01$). Auch die Jungen weisen eine bedeutsame Differenz zwischen den beiden schulischen Selbstkonzepten auf, obgleich dieser Effekt bei ihnen geringer ausfällt ($d = .54$).

Die Ausprägungen für das politische Selbstkonzept 2. Ordnung entsprechen in etwa den Ergebnissen für das fachspezifische Selbstkonzept. Der Wert liegt bei den Mädchen im mittleren Bereich ($M = 2.56$, $SD = .51$), wohingegen sich die Jungen im Schnitt positivere politische Fähigkeiten zuschreiben ($M = 2.77$, $SD = .63$). Der Vergleich mit dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept fällt bei beiden Geschlechtern demnach in ähnlicher Weise aus wie bei der distinkten Facette des fachspezifischen politischen Selbstkonzeptes ($d_{\text{Mädchen}} = 1.00$, $d_{\text{Jungen}} = .49$).

Angesichts der relativ eindeutigen Befunde aus den manifesten geschlechtsvergleichenden Mittelwertvergleichen im politischen Selbstkonzept ($d = .40$, U-Test = -5.20^{***}), scheint die Bestätigung der Hypothese H4 recht naheliegend. Dennoch sollen erst latente Mittelwertvergleiche, welche im Zuge von Multigruppenvergleichen berechnet werden, zur vollständigen

Klärung von H4 verwendet werden. Neben dem Vorteil der Verwendung von imputierten Daten, werden auf diese Weise auch messfehlerbereinigte Befunde generiert (Geiser, 2010). Im Rahmen der Multiplen Gruppenvergleiche kann der angenommene latente Mittelwertunterschied zudem durch die Berechnung latenter Regressionsanalysen (politisches Selbstkonzept als AV) auf seine Beständigkeit hin geprüft werden. Dies geschieht, indem der latente Gruppenunterschied im politischen Selbstkonzept auch unter Kontrolle der vermuteten Prädiktoren betrachtet werden kann.

Analysen nach Geschlechtsrollenidentitäten getrennt

Ausgehend von den Hypothesen zu den Einflüssen der Geschlechtsrollenidentität (H6a–H6c), sollen auch die Mittelwertvergleiche zwischen den Typen der Geschlechtsrollenidentität betrachtet werden (siehe *Tabelle 11*). Darüber hinaus interessieren auch die verschiedenen Ausprägungen der relevanten Variablen in den verschiedenen GRI-Gruppen. Die Verteilung der Hintergrundvariablen wurde bereits im Zuge der Beschreibung dieser Typologie vorgenommen (siehe Kapitel 8.1.2).

Als Alternative zur ANOVA wird als nicht-parametrisches Verfahren zur Bestimmung der Signifikanzen bei Mittelwertvergleichen zwischen mehreren Gruppen, bzw. Typen der *Kruskal-Wallis-Test* (H-Test) in Kombination mit der *Bonferroni-Korrektur* (Post-hoc Test) verwendet (Behnke, Baur & Behnke, 2010). Auf diese Weise können spezifische Aussagen darüber getätigt werden, welche Gruppe sich wie von den anderen Gruppen differenzieren lässt (ebd.). Dabei findet zugleich eine Neutralisierung der Alphafehler-Kumulierung statt, indem das Signifikanzniveau für jeden Test so angepasst wird, dass das Gesamtalpha für alle Tests das vorab festgelegte Signifikanzniveau nicht überschreitet (ebd.).

Tabelle 11: Zusammenfassung der Ausprägungen der involvierten Variablen – Prozente und Mittelwertvergleiche

Erhobene Konstrukte		Mädchen		Jungen				feminin	maskulin	androgyn									
		n = 375		n = 339				n = 290	n = 252	n = 172									
In Prozent	Migra	24.3		29.3				24.7	23.7	34,5									
	Gymnasium	68.3		65.4				71.7	70.6	53,5									
		M	SD	M	SD	d	U-Test	M	SD	M	SD	M	SD	fem-mask		fem-andro		Mask-Andro	
														d	H-Test	d	H-Test	d	H-Test
kulturelles Kapital (<i>Bücher</i>)		4.80	1.25	4.78	1.31	.01	-.12	4.82	1.28	4.84	1.25	4.68	1.32	.02	-1,44	-.11	22,053	-.13	23.49
Politiknote		2.58	.91	2.59	.93	.02	-.17	2.58	.91	2.63	.94	2.53	.90	.05	-10.61	-.06	12,02	-.11	22.63
Glaube an Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens		2.33	.63	2.80	.63	.75	-9.43	2.40	.63	2.66	.65	2.66	.74	.41	82.11	.39	81.62	0	-.49
Politische Sozialisation	<i>durch Mutter</i>	2.71	.70	2.59	.73	-.16	-2.07	2.64	.71	2.60	.70	2.75	.75	-.06	-17,71	.15	29.95	.21	47.66
	<i>durch Vater</i>	3.00	.74	2.86	.85	-.17	-1.80	2.95	.75	2.87	.70	3.01	.83	-.11	-19,07	.08	18.63	.19	37.70
akademisches Selbstkonzept		3.10	.57	3.06	.55	-.08	-.85	3.07	.58	3.02	.58	3.18	.53	-.09	-9,87	.20	43.03	.29	52.90
Politisches SK	<i>disIE</i>	2.52	.54	2.64	.62	.21	-2.88	2.42	.53	2.64	.60	2.75	.60	.39	75.41	.59	116.10	.18	41.59
	<i>SW</i>	2.74	.51	3.01	.54	.51	-6.66	2.77	.56	2.94	.52	2.93	.53	.31	60.10	.29	59.33	-.02	-.77
	<i>FSK</i>	2.48	.65	2.74	.63	.42	-5.34	2.46	.59	2.67	.68	2.73	.66	.33	68.27	.44	87.22	.09	18.95
politisches Selbstkonzept 2. Ordnung		2.56	.51	2.77	.54	.40	-5.20	2.52	.50	2.73	.55	2.79	.53	.40	77.91	.53	104.25	.11	26.34

Anmerkungen: Kulturelles Kapital: 1 = geringes kulturelles Kapital bis 6 = hohes kulturelles Kapital; 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll und ganz zu; d = Cohens d ; $d \geq .20$ → kleine Effektstärke, $d \geq .50$ → mittlere Effektstärke, $d \geq .80$ → große Effektstärke; *disIE* = Diskursbezogenes internes Effektivitätsgefühl, *SW* = subjektives politisches Wissen, *FSK* = fachspezifisches politisches Selbstkonzept, *SK* = Selbstkonzept, *fem* = feminin, *mask* = maskulin, *andro* = androgyn, *Migra* = Migrationshintergrund; *Gymnasium vs. Gesamtschule*. U-Test = Mann-Whitney-U-Test, H-Test = Kruskal-Wallis-Test. Signifikanzwerte werden von der Bonferroni-Korrektur für mehrere Tests angepasst. *Kursiv* = $p \leq .05$; *fett und kursiv* = $p \leq .01$; *fett* = $p \leq .001$.

Die Mittelwertvergleiche für die Typen der Geschlechtsrollenidentität lassen einige Differenzen aber auch Parallelen zwischen den unterschiedlichen Typen erkennen.

Bezüglich der politischen Sozialisation im Elternhaus kristallisiert sich die leichte Tendenz heraus, dass sich der androgyne Typ stärker durch die Mutter sozialisiert fühlt als der maskuline Typ ($d = .21$, H-Test = 47.66⁺), wohingegen sich der maskuline Typ kaum von dem femininen Typen unterscheidet ($d = -.06$, H-Test = -17,71). Dennoch geben die Mitglieder jeder Gruppe an, stärker durch den Vater als durch die Mutter politisiert worden zu sein ($d_{fem} = .42$, $d_{mask} = .39$, $d_{andro} = .32$). So liegt der Wert für die politische Sozialisation durch die Mutter insgesamt eher im mittleren bis leicht positiven Bereich ($2.60 \leq M \leq 2.75$), wohingegen der politischen Sozialisation durch den Vater insgesamt eher zugestimmt wird ($2.87 \leq M \leq 3.01$).

Nahezu identische Werte lassen sich auch hinsichtlich des akademischen Selbstkonzeptes vorfinden, wobei alle Gruppen im Schnitt über eine positive generelle schulische Fähigkeits-einschätzung verfügen ($3.02 \leq M \leq 3.18$). Mit einem leichten Effekt lässt sich hierbei ein Gruppenunterschied zwischen dem androgynen und dem maskulinen Typen identifizieren, wobei die androgynen Personen über eine statistisch bedeutsame und signifikant höhere Ausprägung verfügen ($d = .29$, H-Test = 52.90*).

Insgesamt lässt der erste Eindruck jedoch darauf schließen, dass hinsichtlich der Ausprägung der manifesten Mittelwertskalen eher eine Übereinstimmung zwischen dem maskulinen und androgynen Typus besteht. So können zwischen diesen Gruppen weniger bedeutsame oder signifikante Differenzen entdeckt werden, wohingegen sich die feminine Geschlechtsrollenidentität stärker von den beiden anderen Typen abgrenzen lässt.

Die Ähnlichkeit des androgynen und des maskulinen Typen zeigt sich für die Skala zur Erfassung des *Glaubens an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens* in besonderer Weise ($d = 0$, H-Test = -.49). Obgleich alle Typen eher im mittleren Bereich der Zustimmung liegen, tendieren die feminin klassifizierten Schüler:innen leicht dazu, eher nicht an das Stereotyp zu glauben ($M_{Fem} = 2.40$, $SD = .63$), während die anderen beiden Typen im Vergleich etwas stärker an dieses Stereotyp glauben ($M_{Mask} = 2.66$, $SD = .65$; $M_{Andro} = 2.66$, $SD = .74$). Die Nähe zwischen dem androgynen und maskulinen Typ spiegelt sich auch in der Ausprägung des politischen Selbstkonzeptes und seine Facetten wider: Es konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede im politischen Selbstkonzept oder seinen Facetten festgestellt werden, während sich die feminine Geschlechtsrollenidentität eindeutig von beiden Typen unterscheidet (siehe *Tabelle 11*). Die größte Differenz zeigt sich dabei in der Facette des diskursbezogenen internen Effektivitätsgefühls zwischen der femininen und der androgynen

Gruppe ($d = .59$, H-Test = 116.10***). Hingegen zeigt sich die größte Parallele zwischen den androgynen und den maskulinen Personen in Bezug auf ihr subjektives politisches Wissen ($d = -.02$, H-Test = -.77). Für das generelle politische Selbstkonzept fällt die Ausprägung für die feminine Gruppe in den mittleren Zustimmungsbereich ($M = 2.52$, $SD = .50$), wohingegen sich die maskulinen ($M = 2.73$, $SD = .55$) und noch deutlicher die androgynen ($M = 2.79$, $SD = .53$) Personen eher in Richtung des positiven Zustimmungsbereiches einordnen lassen. Dabei bewegt sich die Effektstärke zwischen der femininen und der androgynen GRI im mittleren Bereich ($d = .53$, H-Test = 104.25***). Aber auch der Gruppenunterschied zwischen der maskulinen und der femininen Gruppe ist als statistisch bedeutsam und signifikant einzustufen ($d = .40$, H-Test = 77.91***).

Obwohl keine indifferente GRI gefunden werden konnte, deuten die beobachteten Mittelwertvergleiche bereits darauf hin, dass die entsprechenden Hypothesen (H7a, H7b) bestätigt zu sein scheinen. Dennoch sollen auch hier zunächst latent modellierte Analysen durchgeführt werden, um eine abschließende Bewertung dieser Hypothesen zu ermöglichen.

Mittelwertunterschiede in den Typen der Geschlechtsrollenidentität nach Geschlecht getrennt

Werden darauf aufbauend die unterschiedlichen Typen hinsichtlich der Ausprägung im politischen Selbstkonzept nach Geschlecht (*sex*) getrennt betrachtet (siehe *Tabelle 12*), fällt in den manifesten Mittelwertvergleichen auf, dass sich dieses Muster bei beiden Geschlechtern zeigt. Dieser Befund deutet zudem an, dass durch diese ersten Analysen auch H6c bestätigt scheint.

Entsprechend lassen sich bei dem Vergleich der unterschiedlichen GRI innerhalb der Geschlechtergruppen differenzierte Befunde erkennen: Insgesamt kann diesbezüglich festgestellt werden, dass die Differenzen zwischen den Geschlechtsrollenidentitätstypen bei den Jungen jedoch etwas stärker ausfallen als bei den Mädchen. So zeigen sich bei den Jungen zwischen allen Typen bedeutsame Unterschiede, wobei lediglich die Unterschiede zwischen den femininen und maskulinen ($d = .33$, H-Test = 35.32**) und den femininen und androgynen Typen ($d = .57$, H-Test = 60.38***) auch signifikant ausfallen. Bei den Mädchen hingegen zeigen sich zwar zwischen dem femininen und maskulinen ($d = .24$) sowie zwischen den femininen und androgynen Typen ($d = .33$) bedeutsame Unterschiede, welcher jedoch lediglich zwischen den femininen und den androgynen weiblichen Personen auch signifikant wird (H-Test = 34.92*) (siehe *Tabelle 12*). Die Differenz zwischen dem maskulinen und dem androgynen Typen fällt demnach sowohl bei den Jungen ($d = .23$, H-Test = 25.06⁺) und insbesondere bei den Mädchen ($d = .08$, H-Test = 12.02) am geringsten aus.

Table 12: *Manifeste Mittelwertvergleiche zwischen den Typen der Geschlechtsrollenidentitäten im politischen Selbstkonzept (2. Ordnung) – nach Geschlecht getrennt*

	Mädchen		Jungen		Cohens <i>d</i>	U-Test
	n = 375		n = 339			
GRI <i>feminin</i>	2.51 (.49)		2.63 (.52)		.24	-1.45
GRI <i>maskulin</i>	2.63 (.56)		2.81 (.52)		.34	-2.34
GRI <i>androgyn</i>	2.67 (.47)		2.93 (.53)		.52	-3.15
Cohens <i>d</i> und H-TEST: <i>feminin und maskulin</i>	.24	22.89	.33	35.32		
Cohens <i>d</i> und H-TEST: <i>feminin und androgyn</i>	.33	34.92	.57	60.38		
Cohens <i>d</i> und H-TEST: <i>maskulin und androgyn</i>	.08	12.02	.23	25.06		

Anmerkungen: U-Test = Mann-Whitney-U-Test, H-Test = Kruskal-Wallis-Test. Signifikanzwerte werden von der Bonferroni-Korrektur für mehrere Tests angepasst. GRI = Geschlechtsrollenidentität. *Kursiv* = $p \leq .05$; *fett und kursiv* = $p \leq .01$; *fett* = $p \leq .001$.

Innerhalb der einzelnen Geschlechtsrollenidentitätstypen weisen die Jungen allerdings dennoch immer ein statistisch bedeutsam höheres politisches Selbstkonzept auf. Dieser Unterschied äußert sich bei den androgyn typologisierten Jugendlichen am stärksten ($d = .52$) und bei den femininen Jugendlichen am schwächsten ($d = .24$). Bezüglich der Signifikanztests existieren lediglich im maskulinen (U-Test = -2.34*) und androgynen Typen (U-Test = -3.15**) signifikante Geschlechterunterschiede zulasten des weiblichen Geschlechts. Die Ausprägung des politischen Selbstkonzeptes bei den androgynen Mädchen liegt – trotz leicht positiver Tendenz – immer noch eher im mittleren Bereich ($M = 2.67$, $SD = .47$), während die androgynen Jungen durchaus eine eindeutig positive Selbstkonzeptausprägung aufweisen ($M = 2.93$, $SD = .53$).

In diesem Kontext muss jedoch erneut angemerkt werden, dass Signifikanzberechnungen stark stichprobenabhängig sind (Döring & Bortz, 2016), wodurch die Feststellung für kleine Samples mitunter erschwert wird. Potenziert wird dies durch die Bonferroni-Korrektur, welche bei der Signifikanzberechnung bei dem H-Test Anwendung findet und die Signifikanzniveaus für die einzelnen Tests herabsenkt (Kowalski & Enck, 2010). Durch die Teilung der Stichprobe reduziert sich die Samplegröße beträchtlich, sodass es nicht verwunderlich erscheint, dass für kleinere – wenn auch durchaus statistisch bedeutsame – Effekte keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden können.

Insgesamt muss bezüglich der Struktur der Subsample sowie der Mittelwertvergleiche konstatiert werden, dass die Jungen im Vergleich zu den Mädchen durchschnittlich einen höheren Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufweisen. Zudem scheint ihr Glaube an die negative Stereotypisierung der Mädchen im politischen Bereich stärker ausgeprägt als bei den Mädchen.

Gleichzeitig scheinen Mädchen sich tendenziell stärker politisch sozialisiert zu fühlen als Jungen, welches in Bezug auf die Mutter auch zu einem signifikanten Mittelwertunterschied führt.

Die Analyse der manifesten Mittelwertunterschiede liefert zudem erste Erkenntnisse bezüglich der signifikanten und bedeutsamen Geschlechterunterschiede im politischen Selbstkonzept zulasten der Mädchen (H4) sowie hinsichtlich der Mittelwertunterschiede im politischen Selbstkonzept für die unterschiedlichen Typen der Geschlechtsrollenidentität (H6a–H6c). So scheinen feminin klassifizierte Personen hypothesenkonform im Schnitt über das geringste politische Selbstkonzept zu verfügen. Zwischen den Personen mit einer androgynen und maskulinen Geschlechtsrollenidentität ließen sich hingegen einige Parallelen feststellen, welche sich beispielsweise in dem signifikant höheren politischen Selbstkonzept zeigen. Allerdings scheinen die Einflüsse der Geschlechtsrollenidentität bei den Jungen etwas stärker auszufallen.

Um die Bedingungsfaktoren des politischen Selbstkonzeptes sowie deren geschlechtsspezifische Muster genauer zu analysieren, sodass die diesbezüglichen Hypothesen auch unter Kontrolle anderer Variablen messfehlerbereinigt und mittels eines multiple imputierten Datensatzes überprüft werden können, sollen im Folgenden latente Regressionsanalysen sowie Strukturgleichungen erfolgen.

8.3 Latente Regressionsanalysen und Strukturgleichungen zur Analyse der Hypothesen

Die Beantwortung der Forschungsfrage, bzw. die Überprüfung der Hypothesen zu den geschlechtsspezifischen Bedingungsfaktoren für die Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes, erfordert primär geschlechtergetrennte multivariate Analyseverfahren. Die sogenannten Multigruppenvergleiche ermöglichen simultane Berechnungen in den Geschlechtergruppen, wodurch gleichzeitig statistische Gruppenvergleiche bezüglich der unterschiedlichen Effekte durchgeführt werden können (siehe Kapitel 7.2.4). Der Vollständigkeit halber werden jedoch auch die Befunde für das Gesamtsample berichtet. Auf

diese Weise können auch für mögliche Folgeforschungen weitere Anknüpfungspunkte generiert werden.

Die hypothesenüberprüfenden Analysen werden latent in *Mplus* (Version 8.8) durchgeführt. Dabei finden alle Berechnungen mit dem multiple imputierten Datensatz statt (NDATASETS = 50). Die fehlenden Werte werden auf diese Weise durch multiple *plausible values* ersetzt. Insgesamt wird für die Analysen der WLSMV-Schätzer verwendet, sodass die Befunde robust gegen etwaige Abweichungen von der Normalverteilung der Residuen interpretiert werden können. Die unterschiedlichen Hypothesen erfordern mitunter unterschiedliche Analyseverfahren. Nachdem multiple latente Regressionsanalysen durchgeführt wurden, wird der Großteil der Hypothesen mithilfe von Strukturgleichungen überprüft, um die vermuteten Effekte unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen zwischen den Prädiktoren zu analysieren. Da zur Beantwortung der formulierten Hypothesen überwiegend (mit Ausnahme von H6a und H6b) Multigruppenvergleiche notwendig sind, muss zunächst die unerlässliche Überprüfung der Messinvarianz erfolgen, um die entsprechenden Befunde legitimerweise berichten zu können.

8.3.1 Etablierung der Messinvarianz

Im Rahmen dieser Ausarbeitung wurden für alle verwendeten latenten Konstrukte Messinvarianztestungen durchgeführt. Dabei erfolgt die Testung in erster Linie anhand des Anpassungstests (χ^2 -Differenzentest) (Christ & Schlüter, 2012; Hu & Bentler, 1999). Hierzu muss angemerkt werden, dass *Mplus* den χ^2 -Differenzentest nicht für multiple imputierte Daten unterstützt bzw. diese Analysen unter Zuhilfenahme der Software nicht möglich sind. Aufgrund dessen wurden diese Berechnungen mit dem ursprünglichen Datensatz vorgenommen. Obgleich es aufgrund der wenigen fehlenden Werte kaum zu erwarten ist, muss doch erwähnt werden, dass aufgrund der technischen Hürden mitunter leichte Abweichungen entstehen könnten.

Da dieser Test zudem äußerst stichprobensensitiv ist und auch bei komplexeren Modellen bereits bei kleinsten Modellverschlechterungen schnell signifikant ausfällt (Schwab & Helm, 2015; Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2002), werden die Modellvergleiche zusätzlich mittels der *rule of thumb* Methode nach Chen (2007) interpretiert. Vor diesem Hintergrund gelten Verschlechterungen des CFI-Wertes (CFI-Differenzentest) um weniger als .02 Einheiten sowie des RMSEA-Wertes um weniger als .015 Einheiten als akzeptabel. Bewegen sich die jeweiligen

Differenzwerte nach den Modellrestriktionen im akzeptablen Bereich, kann von mess-äquivalenten Messmodellen ausgegangen werden (ebd.).

Im Rahmen dieser Ausarbeitung wurden alle verwendeten latenten Konstrukte auf ihre Messinvarianz hin überprüft. Da jedoch lediglich das politische Selbstkonzept zweiter Ordnung mehr als drei Items umfasst, wird der erste Schritt der *Konfiguralen Invarianz* nur für dieses Modell ausgegeben. Hierbei wird das Messmodell zunächst separat in den unterschiedlichen Geschlechtergruppen bezüglich des Modell-Fits überprüft, ehe das Modell simultan in beiden Gruppen anhand von Multigruppenvergleichen geschätzt wird. Dabei zeigt sich, dass das politische Selbstkonzept zunächst separat in beiden Gruppen einen guten Model-Fit aufweist (siehe *Tabelle 13*). Für die übrigen Konstrukte entfällt dieser Schritt, da der Modell-Fit bei nur drei Items nicht adäquat geschätzt werden kann und ohnehin als *perfekter Fit* ausgegeben wird (Geiser, 2010).

Bezüglich der Messinvarianz kann durch Modellvergleiche für die latenten Konstrukte zumeist auch durch den sensitiven χ^2 -Differenzentest nachgewiesen werden, dass sich der Modell-Fit bei den meisten latenten Konstrukten durch die Hinzunahme der Modellrestriktionen nicht signifikant von dem Baseline-Modell unterscheidet. Lediglich das komplexeste Modell des politischen Selbstkonzeptes 2. Ordnung zeigt durch die Restriktionen signifikante χ^2 -Differenzen. Auf Basis der *rule of thumb* Methode kann jedoch die skalare bzw. die partielle skalare Messinvarianz (im Fall des *Glaubens an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens*) für alle Messmodelle etabliert werden. Dabei bildet diese Form der Invarianz laut Meredith (1993) die Prämisse für Gruppenvergleiche. „*Inhaltlich bedeutet diese Form der Invarianz, dass sich das betrachtete Merkmal zwischen den Gruppen auf einer gemeinsamen Skala abbilden lässt (...)*“ (Schulte, Nonte & Schwippert, 2013, S. 106). Alle weiterführenden Berechnungen wurden auf Basis der restringierten Modelle aus der Messinvarianz-Testung durchgeführt.

Tabelle 13: Messinvarianztestung der latenten Konstrukte

	χ^2	df	p	TLI	CFI	RMSEA	Δ CFI	Δ RMSEA	$\Delta \chi^2$	Δ df	p-Wert
<i>Politisches Selbstkonzept 2. Ordnung</i>											
Konfigurale Invarianz	490.869	.249	.000	.975	.978	.051					
	575.409	249	.000	.945	.950	.062					
Baseline-Modell	1.073.259	501	.000	.962	.966	.057					
Metrische Invarianz	1072.794	522	.000	.960	.962	.058	.004	.001	136.300	24	.000
Skalare Invarianz	1.210.932	567	.000	.963	.962	.056	.004	.001	252.276	66	.000
Strikte Invarianz	1.241.616	591	.000	.964	.961	.056	.005	.001	307.493	90	.000
<i>Der Glaube das an Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens</i>											
Baseline-Modell	.046	1	.830	1.000	1.000	.000					
Metrische Invarianz	2.387	3	.496	1.000	1.000	.000	.000	.000	1.898	2	.387
Skalare Invarianz*	7.467	4	.113	.990	.993	.050	.007	.050	7.051	3	.070
Strikte Invarianz	20.379	7	.005	.978	.974	.074	.026	.074	19.891	6	.003
<i>Politische Sozialisationserfahrungen durch die Mutter</i>											
Baseline-Modell	1.214	4	.876	1.000	1.000	.000					
Metrische Invarianz	1.948	6	.924	1.000	1.000	.000	.000	.000	.353	2	.838
Skalare Invarianz	7.716	10	.657	1.000	1.000	.000	.000	.000	6.684	6	.351
Strikte Invarianz	13.785	13	.389	1.000	1.000	.013	.000	.013	13.548	9	.139
<i>Politische Sozialisationserfahrungen durch den Vater</i>											
Baseline-Modell	11.864	4	.018	.999	.999	.074					
Metrische Invarianz	20.040	6	.003	.999	.999	.081	.000	.007	9.187	2	.010
Skalare Invarianz	22.704	10	.012	.999	.999	.060	.000	.014	12.348	6	.055
Strikte Invarianz	35.760	13	.001	.999	.998	.070	.001	.004	26.196	9	.002

Anmerkungen: In Mplus wird der p-Wert des χ^2 -Tests für Berechnungen mit multiple imputierten Datensätzen nicht herausgegeben daher wird hier der imputierte Datensatz nicht eingesetzt. Df = Freiheitsgrade, CFI = Comparative Fit Index, TLI = Tucker Lewis Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, p = Wert Signifikanzwert, Δ = Differenz. Schätzer = Robust Weighted Least Square Schätzer (WLSMV).

8.3.2 Latente Regressionsanalysen zur Überprüfung der Hypothesen

Zur Beantwortung der ersten Hypothesen zu den geschlechtsspezifischen Bedingungsfaktoren für die Geschlechterunterschiede im politischen Selbstkonzept sollen wie oben berichtet zunächst latente Regressionsanalysen berechnet werden. Die Regressionsanalysen erfolgen in drei Schritten bzw. Modellen, wobei schrittweise neue Variablen in das Modell einbezogen werden. Dabei werden die Modelle nach inhaltlich sinnvollen Aspekten aufgebaut. Durch den schrittweisen Aufbau der Regressionsmodelle können relevante Hinweise generiert werden. So können mögliche Kompensationseffekte durch die Hinzunahme weiterer Einflussfaktoren aufgedeckt werden. Zudem kann so die aufgeklärte Varianz (R^2) von Modell zu Modell beobachtet werden, wodurch die Konstrukte leichter bezüglich ihrer Bedeutsamkeit für das Gesamtmodell interpretiert werden können.

Die abhängige Variable für diese Analysen stellt stets das hierarchische politische Selbstkonzeptmodell 2. Ordnung dar. Um Verzerrungen vorzubeugen, finden die Berechnungen unter Kontrolle der relevanten Hintergrund- bzw. Kontrollvariablen statt. Allerdings wird das akademische Selbstkonzept nicht in die weiterführenden Berechnungen einfließen, da es lediglich zu Validierungszwecken für das politische Selbstkonzept erhoben wurde. Theoriegeleitet hängt es zwar mit dem politischen Selbstkonzept zusammen, jedoch kann es nicht unmittelbar als Bedingungsfaktor für die geschlechtsspezifische Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes angesehen werden. Im Rahmen der Regressionsanalysen sollen lediglich die Hypothesen zu dem Einfluss des biologischen Geschlechts überprüft werden (H4, H5), bevor anhand der Strukturgleichungen die Annahmen zu den Ursachen der Geschlechterdifferenz im politischen Selbstkonzept analysiert werden.

Latente Regressionsanalysen im Gesamtsample

Ogleich die Hypothesenüberprüfung Multigruppenvergleiche benötigt, sollen im ersten Schritt die Berechnungen im Gesamtsample dargestellt werden (siehe *Tabelle 14*). Dabei lässt sich bereits konstatieren, dass der angenommene Geschlechtereffekt, respektive der negative Einfluss des weiblichen Geschlechts über alle drei Messmodelle hinweg recht stabil nachgewiesen werden kann ($b \geq -.379^{***}$).

Neben dem biologischen Geschlecht kristallisiert sich auch die hohe Relevanz der Geschlechtsrollenidentitäten heraus, wobei sowohl die feminine ($b \geq -.475^{***}$) als auch die maskuline GRI ($b \geq -.205^{***}$) signifikant von dem Einfluss der androgynen GRI abweichen.

Beide Geschlechtsrollenidentitäten zeigen demnach über alle Messmodelle hinweg einen stabilen negativen Einfluss.

Um Verzerrungen vorzubeugen, wurden neben dem Geschlecht auch andere soziodemografische Merkmale in den Regressionsmodellen kontrolliert. Während der Migrationshintergrund ($-.030 \leq b \leq -.056$) konstant keine signifikanten Effekte zeigt, wirken sich das kulturelle Kapital im Elternhaus ($.096^{***} \leq \beta \leq .195^{***}$) sowie die gymnasiale Schulform ($.250^{***} \leq b \leq .306^{***}$) stets positiv auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen aus.

Hinsichtlich der Effekte von dem *Glauben an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens* können im Gesamtsample sowohl im zweiten ($\beta = -.208^{***}$) als auch im dritten ($\beta = -.139^{***}$) Modell signifikant negative Effekte auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen verzeichnet werden. Demgegenüber entfalten beide politische Sozialisationsinstanzen eine positive Wirkung ($\beta_{Mutter} \geq .137^{***}$, $\beta_{Vater} \geq .200^{***}$). Insgesamt kann durch die Analysen aber auch der starke Effekt der Politiknote auf das politische Selbstkonzept nachgewiesen werden ($\beta = .530^{***}$). Dabei wurde die Note erst im letzten Schritt hinzugefügt, wodurch sich die aufgeklärte Varianz lediglich aufgrund der Politiknote um 18%-Punkte erhöht hat.

Grundsätzlich kann für das Gesamtmodell von einer hohen aufgeklärten Varianz ausgegangen werden. So enthält der erste Schritt lediglich die soziodemografischen Merkmale sowie die Geschlechtsrollenidentitäten. Mithilfe dieses ersten Schrittes kann bereits 15 % ($R^2 = .149$) der Varianz im politischen Selbstkonzept erklärt werden. Im zweiten Modell kann dies unter Hinzunahme *des Glaubens an das Stereotyp der politisch unbegabten Mädchen* sowie der *politischen Sozialisation im Elternhaus (für Vater und Mutter getrennt)* bereits um nahezu 19 %-Punkte (*auf* $R^2 = .338$) erhöht werden. Zu den Effekten dieser beiden bzw. drei Konstrukte wurden lediglich Hypothesen für die geschlechtergetrennten Analysen formuliert, jedoch können die durchaus starken Effekte bereits an der deutlichen Erhöhung des R^2 abgeleitet werden. Die Politiknote erhöht die aufgeklärte Varianz schließlich auf $R^2 = .516$ für das Gesamtmodell im Gesamtsample. So erklären die unabhängigen Variablen des abschließenden Modells knapp 52 % der Varianz im politischen Selbstkonzept, was für eine hohe Varianzaufklärung durch das Modell spricht (Döring & Bortz, 2016; Cohen, 1988).

Tabelle 14: Multiple Regression im Gesamtsample (*AV = politisches Selbstkonzept*)

	Gesamt N = 714					
	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	b	SE	b	SE	b	SE
Geschlecht (<i>weiblich</i>)	-.383	.072	-.383	.072	-.379	.058
GRI <i>feminin</i> (<i>vs. androgyn</i>)	-.501	.086	-.501	.086	-.475	.088
GRI <i>maskulin</i> (<i>vs. androgyn</i>)	-.251	.085	-.251	.085	-.205	.058
Migrationshintergrund (<i>vorhanden</i>)	-.056	.071	-.056	.071	-.030	.066
kulturelles Kapital	.195	.040	.195	.040	.096	.027
Schulform (<i>Gymnasium</i>)	.250	.080	.251	.080	.306	.054
Glaube an Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens			-.208	.039	-.139	.031
Politische Sozialisation: <i>durch Mutter</i>			.158	.033	.137	.030
Politische Sozialisation: <i>durch Vater</i>			.288	.035	.200	.033
Politiknote					.530	.032
R ²	.149		.338		.516	

Anmerkungen: Regressionskoeffizienten bei metrischen und kategorialen Variablen vollstandardisiert (STDYX), bei unabhängigen dichotomen Variablen teilstandardisiert (STDY). Schätzer = *Robust Weighted Least Square Schätzer* (WLSMV). GRI = *Geschlechtsrollenidentität*. *Kursiv* = $p \leq .05$; *fett und kursiv* = $p \leq .01$; *fett* = $p \leq .001$. Fit-Werte: Modell 1: $\chi^2 = 833.429$ (387), CFI /TLI = .968/.965, RMSEA = .040; SRMR = .052, Modell 2: $\chi^2 = 1208.006$ (678), CFI /TLI = .945 / .941, RMSEA = .033; SRMR = .067, Modell 3: $\chi^2 = 1298.163$ (710), CFI /TLI = .945 / .941, RMSEA = .034; SRMR = .079.

Latente Regressionsanalysen im Multigruppenvergleich

Mittels *multi-group* Regressionsanalysen sollen nun die ersten drei Hypothesen überprüft werden. Als Ausgangspunkt für die darauffolgenden Analysen wurde in erster Linie ein geschlechtsspezifischer Unterschied im politischen Selbstkonzept angenommen:

H4: *Mädchen verfügen über ein geringeres politisches Selbstkonzept als Jungen.*

Um ein messfehlerbereinigtes Ergebnis mit einem multiple imputierten Datensatz zu generieren, wird zur schlussendlichen Beantwortung dieser Hypothese nach den manifesten Mittelwertvergleichen (siehe Kapitel 8.2.2) der latente Mittelwertunterschied auf seine Signifikanz hin überprüft. Für latente Mittelwertvergleiche werden keine Ausprägungen der unterschiedlichen Mittelwerte berichtet. Vielmehr geht es hierbei um die Differenz der beiden latenten Mittelwerte (Geiser, 2010). Zu diesem Zweck wird der Mittelwert in einer Gruppe auf 0 fixiert, sodass lediglich die Abweichung von 0 in der anderen Gruppe bzw. in den anderen Gruppen auf ihre Signifikanz hin überprüft wird (ebd.). Für die vorliegenden Analysen bedeutet dies, dass der latente Mittelwert der Mädchen im politischen Selbstkonzept auf 0 fixiert wurde.

Die entsprechenden Ergebnisse sind in *Tabelle 15* zu finden, in der der latente mittlere Geschlechterunterschied im politischen Selbstkonzept 2. Ordnung aus dem Modell 0 hervorgeht. So kann festgestellt werden, dass sich der Befund aus den manifesten Mittelwertvergleichen durch die latenten Berechnungen bestätigen lässt. In Modell 0 zeigt sich (siehe *Tabelle 15*), dass hierbei analog zu den manifesten Mittelwertvergleichen (siehe *Tabelle 11*) und entsprechend der Befunde aus den Regressionsanalysen im Gesamtsample (siehe *Tabelle 14*), ein signifikanter latenter Mittelwertunterschied im politischen Selbstkonzept (2. Ordnung) zwischen Mädchen und Jungen vorliegt ($M_{\Delta} = .411$, $SE = .096$, $p \leq .001$). *Insofern kann H4 als bestätigt angesehen werden.*

Die nächste Hypothese hängt eng mit H4 zusammen. Hierbei geht es um die Beständigkeit des Geschlechterunterschieds:

H5: *Je mehr Aspekte einer geschlechtsspezifischen (politischen) Sozialisation kontrolliert werden, desto stärker wird der geschlechtsbedingte Unterschied im politischen Selbstkonzept kompensiert.*

Daher soll mit dieser Hypothese überprüft werden, ob diese Geschlechterdisparität im politischen Selbstkonzept der Jugendlichen unter Kontrolle der unterschiedlichen herausgearbeiteten Aspekte von geschlechtsspezifischen – mitunter auch politischen – Sozialisationserfahrungen nach wie vor nachgewiesen werden kann.

Im Rahmen der Multigruppenvergleiche besteht die Möglichkeit durch den schrittweisen Aufbau der Regressionsmodelle die Veränderung des latenten Mittelwertunterschieds in den Geschlechtergruppen unter Kontrolle der allmählich hinzugenommenen Prädiktoren zu überprüfen. Demnach kann so analysiert werden, ob der Mittelwertunterschied unter Berücksichtigung der möglichen Einflussvariablen weiterhin signifikant bleibt bzw. welche Einflüsse zur Kompensation dieser Differenz führen (Nonte, Clerkin & Perkins, 2022). Diesbezüglich kann festgestellt werden, dass der latente Mittelwertunterschied auch unter Kontrolle aller einbezogenen Variablen nach wie vor signifikant bleibt ($M_{\Delta} = .731$, $SE = .236$, $p \leq .010$). Demnach muss festgestellt werden, dass zumindest die herausgearbeiteten potenziellen Bedingungsfaktoren für die geschlechtsspezifische Ausdifferenzierung im politischen Selbstkonzept, die Geschlechterdifferenz in diesem Konstrukt nicht vollends kompensieren können. *Aufgrund dieser Analysen muss H5 verworfen werden.*

Bezüglich der aufgeklärten Varianz für das politische Selbstkonzept innerhalb der Geschlechtergruppen kann insgesamt festgestellt werden, dass nur marginale Unterschiede im R^2 vorliegen. So leisten bei den Jungen die unabhängigen Variablen nur geringfügig einen besseren Beitrag zur Vorhersage ihres politischen Selbstkonzepts. Der Anteil der Varianzaufklärung beläuft sich bei ihnen auf 55 %, während bei den Mädchen knapp 51 % der Varianz durch die unabhängigen Variablen erklärt werden. Für beide Geschlechter ist das R^2 somit als hoch einzustufen (Cohen, 1988). Allerdings fällt auf, dass insbesondere das erste Modell bei den Jungen ($R^2 = .155$) eine höhere Varianzaufklärung aufweist als bei den Mädchen ($R^2 = .079$). Neben den soziodemografischen Merkmalen enthält dieses Modell vor allem die Dummy-Variablen für die GRI, sodass diese Differenz aus der stärkeren Bedeutung der GRI bei den Jungen resultieren sollte. Bei den Mädchen trägt hingegen das zweite Regressionsmodell, welches zusätzlich die Konstrukte zu den politischen Sozialisationserfahrungen im Elternhaus sowie den Glauben an die negative Stereotypisierung der Mädchen enthält, entschieden zur Varianzaufklärung bei. Während bei den Jungen dadurch 18 %-Punkte hinzukommen, kann die Varianzaufklärung bei den Mädchen dadurch um weitere 28 %-Prozentpunkte erhöht werden. Dieser Umstand dürfte auf die Differenzen hinsichtlich des *Glaubens an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens* zurückzuführen sein, da hier bereits durch die Regressionsanalysen deutlich wird, dass sich dieser Effekt signifikant zwischen den Geschlechtern unterscheidet ($\chi^2 = 19.884$, $df = 1$, $p \leq .001$). Während diese Variable bei den Mädchen einen signifikant negativen Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept zeigt, hat der *Glaube an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens* keinen Effekt auf das politische Selbstkonzept der Jungen (Modell 3: $\beta_{Mädchen} = -.257$, $SE = .043$, $p \leq .001$; $\beta_{Jungen} = -.031$, $SE = .039$, $p > .050$). Obgleich dies bereits einen Hinweis auf die Beantwortung der Hypothesen H7a und H7b liefert, sollen diese Hypothesen erst unter Kontrolle der Wechselwirkungen zwischen den angenommenen Prädiktoren im Rahmen einer Strukturgleichung beantwortet werden.

Bei den Jungen scheint wiederum der Einfluss der Politiknote eine stärkere Relevanz aufzuweisen, da sich das R^2 bei den Jungen allein durch die Politiknote um 22 %-Punkte erhöht, während dieser Wert bei den Mädchen um 15 %-Punkte ansteigt. Dennoch weist die Politiknote bei beiden Geschlechtern eine äußerst hohe und nahezu identische Effektstärke auf ($\beta_{Mädchen} = .538$, $SE = .049$, $p \leq .001$; $\beta_{Jungen} = .561$, $SE = .043$, $p \leq .001$)

Tabelle 15: Multiple Regression – Multigruppenvergleich nach Geschlecht getrennt (*AV = politisches Selbstkonzept*)

	Modell 0		Modell 1		Modell 2		Modell 3									
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen								
	b	SE	b	SE	b	SE	b	SE								
<i>Intercepts</i>	.000	.000	.411	.096	.000	.000	.537	.175	.000	.000	.598	.201	.000	.000	.731	.236
kulturelles Kapital					.176	.061	.246	.057	.176	.061	.248	.057	.062	.049	.136	.042
Migrationshintergrund (<i>vorhanden</i>)					.009	.127	-.117	.103	.010	.128	-.118	.105	.028	.100	.096	.102
Schulform (<i>Gymnasium</i>)					.261	.101	.252	.126	.262	.101	.256	.127	.286	.092	.363	.100
GRI feminin (<i>vs. androgyn</i>)					-.393	.108	-.703	.140	-.393	.108	-.712	.142	-.369	.116	-.687	.129
GRI maskulin (<i>vs. androgyn</i>)					-.158	.144	-.353	.101	-.158	.144	-.357	.102	-.126	.124	-.302	.085
Glaube an Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens									-.333	.056	-.096	.051	-.257	.043	-.031	.039
Politische Sozialisation: <i>durch Mutter</i>									.206	.047	.173	.048	.155	.043	.170	.031
Politische Sozialisation: <i>durch Vater</i>									.261	.046	.309	.059	.197	.045	.186	.042
Politiknote													.538	.049	.561	.043
R ²					.079		.155		.363		.330		.512		.548	

Anmerkungen: Regressionskoeffizienten vollstandardisiert (STDYX), bei unabhängigen dichotomen Variablen teilstandardisiert (STDY). Schätzer bei metrischen Daten = *Maximum Likelihood with Robust Standard Errors* (MLR), Schätzer bei kategorialen Variablen = *Robust Weighted Least Square* (WLSMV). Bei multiplen imputierten Daten werden für den χ^2 -Test keine Signifikanzen ausgegeben. Modell 1: *Multiple-group*: $\chi^2 = 1313.938$ (802), CFI /TLI = .965/.965, RMSEA = .042; SRMR = .062; Modell 2: *Multiple-group*: $\chi^2 = 1972.895$ (1399), CFI /TLI = .967/.968, RMSEA = .034; SRMR = .077; Modell 3: *Multiple-group*: $\chi^2 = 2102.617$ (1463), CFI /TLI = .948/.948, RMSEA = .035; SRMR = .089; kursiv = $p \leq .05$; fett und kursiv = $p \leq .01$; fett = $p \leq .001$.

Um nun die Hypothesen zu den möglicherweise geschlechtsspezifischen Mustern hinsichtlich der Bedingungsfaktoren für die Geschlechterdifferenz im politischen Selbstkonzept zu überprüfen, sollen die übrigen Hypothesen (H6a–H9b) im Folgenden anhand von Strukturgleichungen getestet werden. Durch die Kontrolle der Wechselwirkungen zwischen den angenommenen Prädiktoren, können auf diese Weise möglichst robuste Werte generiert werden.

8.3.3 Strukturgleichungen zur Überprüfung der Hypothesen

Im Zuge der Strukturgleichungen sollen nun die übrigen Hypothesen analysiert werden. Dies umfasst sowohl die Annahmen bezüglich der direkten Einflüsse auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen insgesamt (H6a–H6b), als auch die Hypothesen zu den geschlechtsspezifischen direkten (H6c–H8b) und indirekten Effekten (H9a–H9b) auf das politische Selbstkonzept der Jungen und Mädchen.

Strukturgleichungsmodell im Gesamtsample

Zur Überprüfung der Hypothesen bezüglich der Effekte im Gesamtsample wurde nachfolgend ein Strukturgleichungsmodell (SEM) berechnet (siehe *Abbildung 16*). Auf diese Weise kann es sowohl gelingen die direkten Einflüsse auf das politische Selbstkonzept zu ermitteln als auch Wechselwirkungen zwischen den angenommenen Prädiktoren aufzuzeigen. Dennoch werden alle Befunde vor dem Hintergrund der vorherigen Analysen berichtet. Insgesamt weist die SEM im Gesamtsample eine gute Datenpassung auf ($\chi^2 = 1168.855$, $df = 700$, CFI/TLI = .972/.970, RMSEA = .031; SRMR = .052).

Hierbei muss angemerkt werden, dass die Hintergrundvariablen (Migrationshintergrund, kulturelles Kapital und Schulform) für alle latenten Konstrukte kontrolliert wurden. In der Regel wurden die soziodemografischen Merkmale auf die latenten Konstrukte gerichtet. Eine Ausnahme bildet jedoch der Besuch eines Gymnasiums für die politischen Sozialisationserfahrungen im Elternhaus. Da hier keine gerichteten Einflüsse zu vermuten sind, wurden die politischen Sozialisationsinstanzen mit der Schulform korreliert. Auf diese Weise können die in *Tabelle 10* dargestellten korrelativen Zusammenhänge zwischen der politischen Sozialisation durch den Vater und der Schulform in der SEM berücksichtigt werden. Aufgrund der Menge der Hintergrundvariablen wurde zugunsten der Übersichtlichkeit auf eine gemeinsame Darstellung innerhalb des Strukturgleichungsmodells verzichtet. Die jeweiligen Effekte der

Kontrollvariablen wurden jedoch tabellarisch zusammengefasst (siehe *Tabelle 16*) und sollen an dieser Stelle nur kurz umrissen werden:

Bezüglich des Migrationshintergrundes können weder durch die vorangegangenen Berechnungen noch durch die SEM signifikante Effekte auf das politische Selbstkonzept ($b = -.019$, $SE = .067$) oder die meisten potenziellen Prädiktoren ermittelt werden. Lediglich auf die politischen Sozialisationserfahrungen durch die Mutter kann ein leichter negativer Effekt verzeichnet werden ($b = -.195$, $SE = .095$, $p \leq .05$).

Anders verhält es sich beim kulturellen Kapital sowie der Schulform, respektive dem Besuch eines Gymnasiums (vs. Gesamtschule). Beide Merkmale weisen einen signifikanten Einfluss auf das politische Selbstkonzept auf. Der Effekt des Gymnasiums bleibt über die unterschiedlichen Berechnungen im Gesamtsample (siehe Regressionsmodelle *Tabelle 14* und SEM *Tabelle 16*) hinweg nahezu konstant ($b \geq .220$, $SE = .071$, $p \leq .001$). Der Einfluss des kulturellen Kapitals wird unter Hinzunahme weiterer Einflüsse etwas abgeschwächt, bleibt jedoch bis zuletzt immer noch signifikant (SEM: $\beta = .078$, $SE = .024$, $p \leq .001$). Insgesamt beeinflusst das kulturelle Kapital die übrigen Variablen zumeist positiv, wobei dieser Effekt im Fall des Glaubens an die negative Stereotypisierung des weiblichen Geschlechts negativ ausfällt ($\beta = -.150$, $SE = .053$, $p \leq .010$). Ein höheres kulturelles Kapital im Elternhaus trägt demnach zur Reduzierung des Glaubens an dieses Stereotyp bei. Dies gilt auch für die Schulform, respektive den Besuch eines Gymnasiums, wobei die gymnasiale Schulform den *Glauben an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens* ebenfalls negativ beeinflusst ($b = -.302$, $SE = .119$, $p \leq .05$). Schüler:innen eines Gymnasiums glauben demnach weniger an ein derartiges Stereotyp. Die Schulform wurde in der SEM mit den politischen Sozialisationserfahrungen im Elternhaus korreliert, wobei jedoch kein signifikanter Zusammenhang ermittelt werden konnte.

Als zusätzliche Kontrollvariable wurde die Politiknote in die Analysen integriert und dabei entsprechend der theoretischen Implikationen des *I/E-Modells* (u. a. Marsh et al., 1986) auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen gerichtet. Analog zu den Befunden der Regressionsanalyse (siehe *Tabelle 14*), wird dabei der recht starke Einfluss der Politiknote auf das politische Selbstkonzept offensichtlich ($\beta = .515$, $SE = .034$, $p \leq .001$).

Table 16: Übersicht der Wirkungen der Kontrollvariablen in der SEM

UV	AV	Gesamt N = 714
Migrationshintergrund (vorhanden)	Politisches Selbstkonzept	-.019 (.067)
	Pol. Sozialisation: <i>durch Mutter</i>	-.195 (.095)
	Pol. Sozialisation: <i>durch Vater</i>	-.022 (.074)
	Glaube an Stereotyp des politisch unbegabten M.	-.118 (.115)
	Politiknote	-.038 (.109)
Kulturelles Kapitel	Politisches Selbstkonzept	.078 (.024)
	Pol. Sozialisation: <i>durch Mutter</i>	.267 (.031)
	Pol. Sozialisation: <i>durch Vater</i>	.309 (.036)
	Glaube an Stereotyp des politisch unbegabten M.	-.150 (.053)
	Politiknote	.193 (.048)
Schulform (Gymnasium)	Politisches Selbstkonzept	.220 (.071)
	Pol. Sozialisation: <i>durch Mutter</i> *	-.020 (.087)
	Pol. Sozialisation: <i>durch Vater</i> *	.093 (.056)
	Glaube an Stereotyp des politisch unbegabten M.	-.302 (.119)
	Politiknote	-.122 (.104)

Anmerkungen: * = korrelativer Zusammenhang., pol. = politisch, M = Mädchen. Koeffizienten vollstandardisiert (STDYX), bei unabhängigen dichotomen Variablen teilstandardisiert (STDY). Schätzer bei metrischen Daten = Maximum Likelihood with Robust Standard Errors (MLR), Schätzer bei kategorialen Variablen = Robust Weighted Least Square (WLSMV). Kursiv = $p \leq .05$; fett und kursiv = $p \leq .01$; fett = $p \leq .001$.

Neben den Befunden zu den Effekten der Hintergrundvariablen für das Gesamtsample interessiert an dieser Stelle insbesondere die Überprüfung der entsprechenden Hypothesen. Insgesamt wurden lediglich zwei Hypothesen für das Gesamtsample formuliert. Diese Hypothesen beziehen sich nun auf die Effekte der Geschlechtsrollenidentität, wobei sich dessen hohe Bedeutung für fachspezifische Selbstkonzepte aus der Fachliteratur ableiten lässt (u. a. Marsh & Byrne, 1991; Keller, 1998; Wolter & Hannover, 2016; Flaherty & Dusek, 1980). Bezogen auf das politische Selbstkonzept wurden darauf aufbauend zwei Hypothesen für das Gesamtsample herleitend:

H6a: *Die androgyne und die maskuline Geschlechtsrollenidentität wirken sich gleichermaßen positiv auf das politische Selbstkonzept aus.*

H6b: *Jugendliche mit einer femininen oder indifferenten Geschlechtsrollenidentität verfügen über ein geringes politisches Selbstkonzept als Jugendliche mit einer androgynen oder maskulinen Geschlechtsrollenidentität*

Zunächst muss H6b dahingehend modifiziert werden, dass für dieses Sample kein *indifferenten* Typ identifiziert werden konnte, sodass in H6b lediglich die feminine Geschlechts-

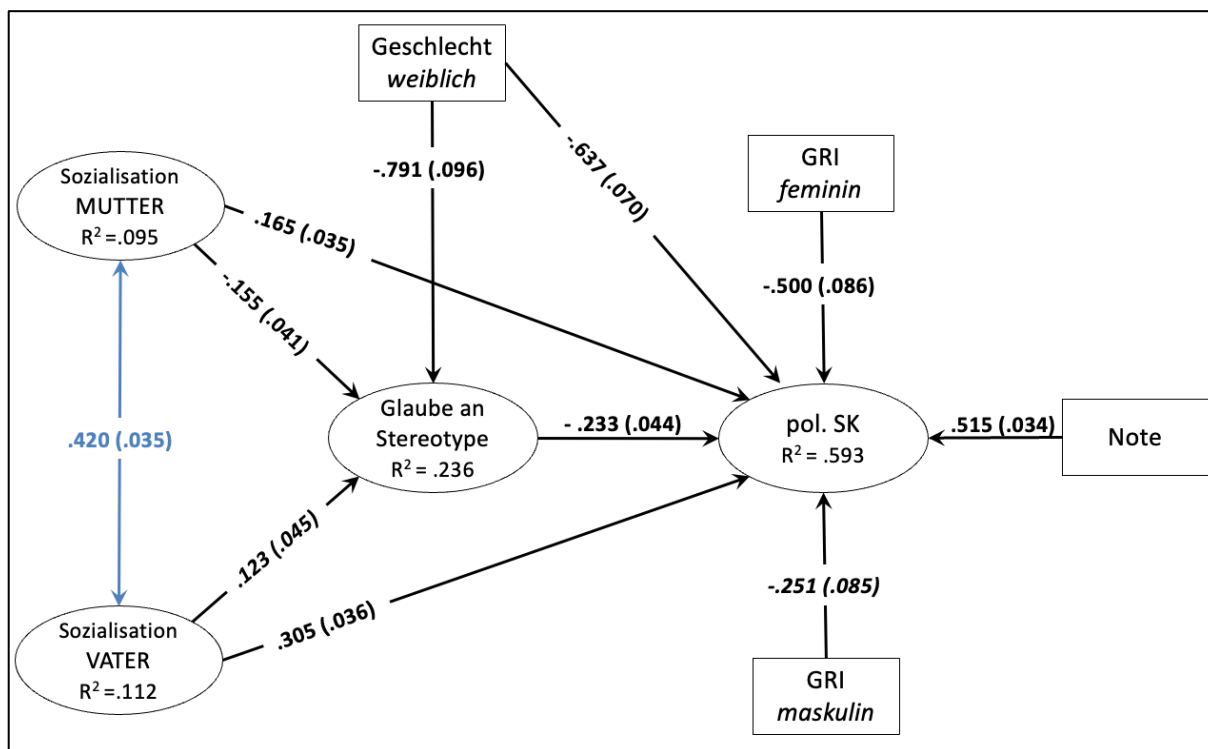
rollenidentität auf ihre Wirkung hin getestet werden kann. Zur Überprüfung der Einflüsse der unterschiedlichen Typen wurden der feminine und der maskuline Typ in die Analysen einbezogen, wodurch der androgyne Typ automatisch als *Referenzkategorie* fungiert. Die Effekte der anderen beiden Typen sind demnach immer im Vergleich zu der androgynen GRI zu interpretieren.

Die vorangegangenen bivariaten Analysen (Korrelationen, Mittelwertvergleiche) sprechen für die Annahme beider Hypothesen. Allerdings zeichnete sich durch die vorangegangenen Regressionsanalysen die Tendenz ab, dass die androgyne GRI über das höchste politische Selbstkonzept verfügt und sich somit hinsichtlich der Wirkung auch von der maskulinen GRI abgrenzen lässt. Obgleich kein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen diesen beiden Typen ermittelt werden konnte (siehe *Tabelle 11*), zeigte die latente Regressionsanalyse für das Gesamtsample neben den angenommenen Effekten der femininen GRI auch einen negativen Einfluss der maskulinen GRI auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen (Modell 3: $b = -.205$, $SE = .058$, $p \leq .001$) (siehe *Tabelle 14*). Unter Berücksichtigung aller relevanten Zusammenhänge kann dies auch durch die Strukturgleichung für das Gesamtsample (siehe *Abbildung 16*) bestätigt werden. So zeigt die maskuline GRI im Vergleich zu der androgynen GRI einen signifikanten Einfluss auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen ($b = -.251$, $SE = .085$, $p \leq .010$). Für die feminine GRI entsprechen die Befunde der SEM vollends allen vorherigen Analysen, sodass im Vergleich zu der androgynen GRI ein negativer Effekt der femininen GRI ermittelt werden konnte ($b = -.500$, $SE = .086$, $p \leq .001$) (siehe *Abbildung 16*).

Hier ist anzumerken, dass diese Effekte trotz Kontrolle des biologischen Geschlechts auftreten. *Schließlich kann lediglich die modifizierte Variante von H6b bestätigt werden, während H6a verworfen werden muss.*

Abbildung 16:

Strukturgleichung im Gesamtsample (unter Kontrolle der HV)



Anmerkungen: N = 714. **Model Fit:** $\chi^2 = 1168.855$ (700), CFI /TLI = .972/.970, RMSEA = .031; SRMR = .052. Bei multiplen imputierten Daten werden für den χ^2 -Test keine Signifikanzen ausgegeben. Konfidenzintervalle für den RMSEA werden bei multiple imputierten Daten ebenfalls nicht ausgegeben. Koeffizienten vollstandardisiert (STDYX), bei unabhängigen dichotomen Variablen teilstandardisiert (STDY). Schätzer bei metrischen Daten = *Maximum Likelihood with Robust Standard Errors* (MLR), Schätzer bei kategorialen Variablen = *Robust Weighted Least Square* (WLSMV). Pol. SK = *politisches Selbstkonzept der Jugendlichen*. Nicht signifikante Effekte bzw. Zusammenhänge werden nicht dargestellt. Korrelationen sind blau dargestellt. Berechnungen fanden unter Kontrolle der Hintergrundvariablen statt (Alter, Migrationshintergrund, Schulform, kulturelles Kapital). kursiv = $p \leq .05$; fett = $p \leq .01$; fett und kursiv = $p \leq .001$.

Unabhängig von den Hypothesen für das Gesamtsample entsprechen die Ergebnisse der SEM für die Einflüsse der latenten Konstrukte auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen den Befunden der aus Regressionsanalyse (siehe *Tabelle 14*). So wirken sich beide Sozialisationsinstanzen positiv (SozV: $\beta = .305$, SE = .036, $p \leq .001$; SozM: $\beta = .165$, SE = .035, $p \leq .001$) und der *Glaube an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens* negativ ($\beta = -.233$, SE = .044, $p \leq .001$) auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen aus. Zusätzlich lässt sich durch die SEM feststellen, dass die politische Sozialisation durch die Mutter einen kompensierenden Effekt auf den Stereotypenglauben ausübt ($\beta = -.155$, SE = .041, $p \leq .010$), während durch die politischen Sozialisationserfahrungen durch den Vater der Stereotypglauben noch verstärkt wird ($\beta = .123$, SE = .045, $p \geq .010$) (siehe *Abbildung 16*).

Strukturgleichung im Multigruppenvergleich

Im nachfolgenden Abschnitt soll der Fokus jedoch auf den geschlechtsspezifischen Mustern in den Bedingungsfaktoren für die Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes gelegt werden. Um die Hypothesen zu den direkten sowie indirekten geschlechtsspezifischen Einflüssen auf das politische Selbstkonzept zu überprüfen, wurde die Strukturgleichung ebenfalls als *multi-group model* berechnet. Zu den direkten geschlechtsspezifischen Einflussnahmen wurden insgesamt fünf Hypothesen (H6c, H7a, H7b, H8a, H8b) formuliert. Darüber hinaus können anhand dieser SEM weitere zwei Hypothesen (H9a, H9b) zu den indirekten geschlechtsspezifischen Wirkungen auf das politische Selbstkonzept der Jungen und Mädchen analysiert werden. Neben den augenscheinlichen Differenzen in den unterschiedlichen Effektstärken innerhalb der Geschlechtergruppen, ermöglichen Multigruppenvergleiche jedoch auch die Effekte der unterschiedlichen Gruppen statistisch miteinander zu vergleichen. Mithilfe des χ^2 -Differenztests, welcher auch bei dem Test auf Messinvarianz Anwendung findet, kann untersucht werden, ob es sich bei den Befunden auch um einen signifikanten Gruppenunterschied handelt. Hierbei wird ein Modell ohne Gleichheitsrestriktionen für Kovarianzen mit einem Messmodell verglichen, bei dem die Kovarianzen zwischen den Geschlechtern gleichgesetzt werden (Christ & Schlüter, 2012).

Grundsätzlich wurden auch in diesen Analysen die Einflüsse der Hintergrund- bzw. Kontrollvariablen berücksichtigt. Aus Gründen der Übersicht, wurden dabei die Effekte der soziodemografischen Merkmale in *Tabelle 17* zusammengefasst, während die übrigen Wirkungen in *Abbildung 17* bis *Abbildung 19* aufgezeigt werden.

Insgesamt zeugen die Befunde der SEM im Rahmen der Multigruppenvergleiche durchaus von Geschlechterunterschieden hinsichtlich der Wirkungen der Kontrollvariablen (siehe *Tabelle 17*). Dies äußert sich insbesondere bei den Effekten auf das politische Selbstkonzept der Jungen und Mädchen.

Table 17: Effekte der Kontrollvariablen innerhalb der SEM – Multigruppenvergleich

UV	AV	Mädchen	Jungen
		n = 375	n = 339
Migrationshintergrund	Politisches Selbstkonzept	-.075 (.089)	-.008 (.104)
	Politische Sozialisation: <i>durch Mutter</i>	-.037 (.120)	-.306 (.125)
	Politische Sozialisation: <i>durch Vater</i>	.170 (.131)	-.217 (.104)
	Glaube an Stereotyp des <i>politisch unbegabten M.</i>	-.179 (.160)	-.107 (.135)
	Politiknote	-.055 (.166)	.023 (.121)
kulturelles Kapitel	Politisches Selbstkonzept	.187 (.040)	.005 (.045)
	Politische Sozialisation: <i>durch Mutter</i>	.407 (.053)	.156 (.070)
	Politische Sozialisation: <i>durch Vater</i>	.361 (.050)	.273 (.061)
	Glaube an Stereotyp des <i>politisch unbegabten M.</i>	-.145 (.076)	-.172 (.074)
	Politiknote	.184 (.055)	.203 (.062)
Schulform (Gymnasium)	Politisches Selbstkonzept	.139 (.099)	.311 (.095)
	Pol. Sozialisation: <i>durch Mutter*</i>	.066 (.101)	-.086 (.152)
	Pol. Sozialisation: <i>durch Vater*</i>	.110 (.095)	.074 (.103)
	Glaube an Stereotyp des <i>politisch unbegabten M.</i>	-.245 (.173)	-.377 (.156)
	Politiknote	-.066 (.122)	-.187 (.153)

Anmerkungen: * = korrelativer Zusammenhang, M = Mädchen. Koeffizienten vollstandardisiert (STDYX), bei unabhängigen dichotomen Variablen teilstandardisiert (STDY). Schätzer bei metrischen Daten = Maximum Likelihood with Robust Standard Errors (MLR), Schätzer bei kategorialen Variablen = Robust Weighted Least Square (WLSMV). Kursiv = $p \leq .05$; fett und kursiv = $p \leq .01$; fett = $p \leq .001$.

Während sich das kulturelle Kapital im Elternhaus positiv auf das politische Selbstkonzept der Mädchen auswirkt ($\beta = .187$, $SE = .040$, $p \leq .001$), zeigt dieses Merkmal im Sample der Jungen keinerlei signifikante Einflüsse auf ihr politisches Selbstkonzept ($\beta = .005$, $SE = .045$, $p \geq .050$). Bei dieser Gruppendifferenz handelt es sich zudem um einen signifikanten Gruppenunterschied ($\chi^2 = 9.952$, $df = 1$, $p \leq .010$). Dieser Befund läuft den Ergebnissen aus den latenten Regressionsanalysen jedoch entgegen (siehe Tabelle 15). Hinsichtlich der Effekte der gymnasialen Schulform verhalten sich die Wirkungen scheinbar entgegengesetzt, sodass sich hier bei den Jungen ein positiver Effekt zeigt, wohingegen bei den Mädchen kein signifikanter Einfluss zu erkennen ist ($b_{Mädchen} = .139$, $SE = .099$, $p > .050$; $b_{Jungen} = .311$, $SE = .095$, $p \leq .001$). Hierbei handelt es sich jedoch nicht um einen signifikanten Gruppenunterschied ($\chi^2 = 1.617$, $df = 1$, $p > .050$). In den Regressionsanalysen konnten ebenfalls keinerlei Unterschiede ermittelt werden, da hier der Effekt bei beiden Geschlechtern über alle Messmodelle hinweg positiv ausfällt (siehe Tabelle 15).

Bezüglich des Migrationshintergrundes kann in beiden Gruppen kein signifikanter Einfluss auf das politische Selbstkonzept ermittelt werden. Allerdings können bezüglich des Migrationshintergrundes geschlechtsspezifische Unterschiede in der Wirkung auf die Sozialisationserfahrungen durch beide Elternteile ermittelt werden. So zeigt der Migrationshintergrund bei den Mädchen diesbezüglich keinen signifikanten Einfluss

($b_{SozM} = -.037$, $SE = .120$, $p > .050$; $b_{SozV} = .170$, $SE = .131$, $p > .050$). Bei den Jungen wirkt sich dieses Merkmal hingegen sowohl auf die politische Sozialisationserfahrung durch den Vater als auch durch die Mutter negativ aus ($\beta_{SozM} = -.306$, $SE = .125$, $p \leq .050$; $\beta_{SozV} = -.217$, $SE = .104$, $p \leq .050$). Dieser Gruppenunterschied kann auch als signifikant angesehen werden ($\chi^2 = 7.766$, $df = 2$, $p \leq .050$).

Bei den Mädchen scheint sich zudem das kulturelle Kapital im Elternhaus stärker auf die politischen Sozialisationserfahrungen durch die Mutter auszuwirken ($\beta_{Mädchen} = .407$, $SE = .053$, $p \leq .001$; $\beta_{Jungen} = .156$, $SE = .070$, $p \leq .050$). Auch hierbei muss von einer signifikanten Gruppendifferenz ausgegangen werden ($\chi^2 = 7.054$, $df = 1$, $p \leq .010$).

Für die übrigen Effekte der Kontrollvariablen lassen sich keine signifikanten Geschlechterunterschiede ermitteln.

Hinsichtlich der Überprüfung der Hypothesen bezüglich der geschlechtsspezifischen Unterschiede bezieht sich die erste Hypothese, welche durch eine Strukturgleichung als Multigruppenvergleich überprüft werden soll, auf die Wirkung der Geschlechtsrollenidentität. Dabei wird angenommen, dass der Einfluss der GRI auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen nicht zwischen den Geschlechtern variiert:

H6c: *Zwischen Jungen und Mädchen existieren keine Unterschiede hinsichtlich der Wirkung der Geschlechtsrollenidentitäten auf das politische Selbstkonzept.*

Auf Basis der multiplen Regressionsanalysen konnte hinsichtlich der Wirkungen der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten zumindest für den Einfluss der maskulinen GRI auf das politische Selbstkonzept bereits ein tendenzieller Unterschied zwischen den Geschlechtern ermittelt werden (siehe *Tabelle 15*). Auch durch die Strukturgleichung kann augenscheinlich ein Geschlechterunterschied in der Wirkung der maskulinen GRI identifiziert werden. Während sich die Wirkung der maskulinen GRI auf das politische Selbstkonzept bei den Jungen signifikant negativ von der Wirkung der androgynen GRI differenziert, besteht bei den Mädchen diesbezüglich kein signifikanter Unterschied ($b_{Mädchen} = -.147$, $SE = .135$, $p > .050$; $b_{Jungen} = -.353$, $SE = .101$, $SE = p \leq .001$). Allerdings kann auch bei den Mädchen in der Tendenz eher von einem negativen Einfluss der maskulinen GRI ausgegangen werden. Durch den χ^2 -Differenztest kann schließlich ermittelt werden, dass es sich hierbei um keinen signifikanten Gruppenunterschied handelt ($\chi^2 = 1.202$, $df = 1$, $p > .050$).

Hinsichtlich der femininen GRI fällt zunächst auf, dass jeweils die feminin klassifizierten Personen ein signifikant niedrigeres politisches Selbstkonzept aufweisen als die androgyn kategorisierten Schüler:innen ($b_{Mädchen} = -354$, $SE = -.095$, $p \leq .001$; $b_{Jungen} = -.704$, $SE = .140$, $p \leq .001$). Dennoch scheint dieser Effekt bei den Jungen stärker ausgeprägt zu sein. Diesen Anschein bestätigt auch der χ^2 -Differenztest, sodass hierbei ein signifikanter Gruppenunterschied ermittelt werden kann ($\chi^2 = 12.927$, $df = 1$, $p \leq .001$).

Demnach kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die Wirkung der femininen GRI in den Geschlechtergruppen signifikant voneinander unterscheidet. Wohingegen lediglich ein tendenzieller Gruppenunterschied hinsichtlich des Einflusses der maskulinen GRI vorliegt. *Insgesamt muss H6c an dieser Stelle dennoch verworfen werden.*

Als Folge geschlechtsspezifischer Sozialisationserfahrungen wird unter anderem die Reproduktion von geschlechtsbezogenen Stereotypen genannt (Hannover & Kessels, 2008; Möller & Trautwein, 2015). Daher gilt der individuelle Glaube an die negative Stereotypisierung der Eigengruppe bzw. der Fremdgruppe, als wesentlicher Bestandteil der Wirkzusammenhänge von geschlechtsspezifischen Unterschieden in fachbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepten (bspw. Ertl et al., 2017; Ertl et al., 2014). So wurden diesbezüglich theoriegeleitet zwei Hypothesen formuliert:

H7a: *Je stärker die Mädchen an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens glauben, desto niedriger ist ihr politisches Selbstkonzept ausgeprägt.*

H7b: *Je stärker die Jungen an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens glauben, desto höher ist ihr politisches Selbstkonzept ausgeprägt.*

Analog zu den Befunden aus den latenten Regressionsanalysen (siehe *Tabelle 15*) lässt sich auch im Rahmen der SEM ein signifikanter negativer Effekt des Glaubens an die negative Stereotypisierung des weiblichen Geschlechts auf das politische Selbstkonzept der Mädchen beobachten ($\beta = -.362$, $SE = .058$, $p \leq .001$).

Bei den Jungen kann hingegen kein signifikanter Einfluss des Stereotypglaubens auf ihr politisches Selbstkonzept ermittelt werden ($\beta = -.096$, $SE = .053$, $p > .050$) (siehe *Abbildung 17*). Entsprechend liegt auch ein signifikanter Geschlechterunterschied hinsichtlich dieses Effekts vor ($\chi^2 = 46.187$, $df = 1$, $p \leq .001$).

Dennoch kann lediglich H7a bestätigt werden, da für die Jungen kein positiver Einfluss im Sinne des Stereotype-Lift-Effekts ermittelt werden konnte. Demzufolge muss H7b vor dem Hintergrund der Analysen verworfen werden.

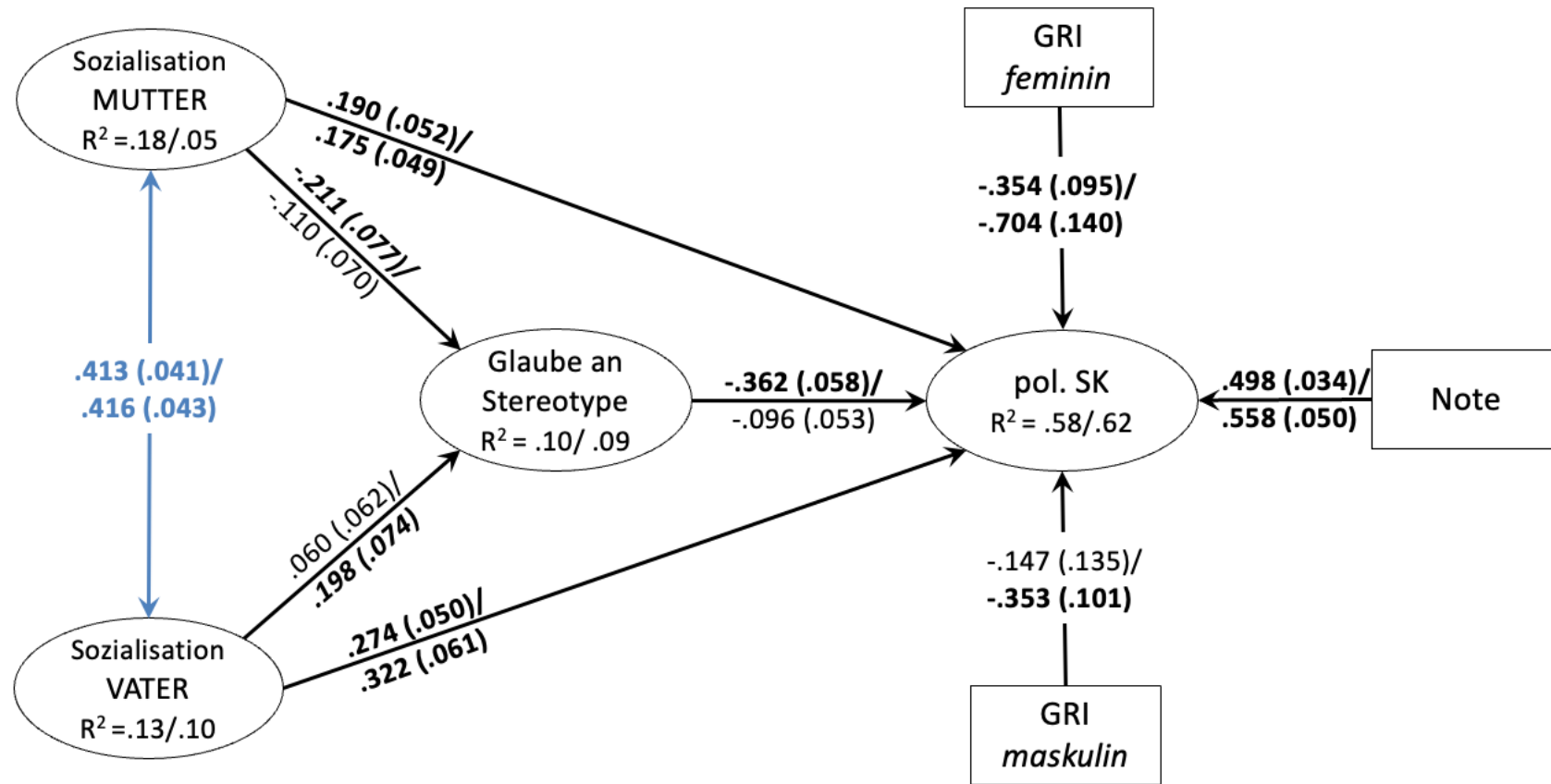
In erster Linie bezieht sich die Vermutung der geschlechtsbezogenen Differenzierung der Einflussfaktoren auf die Annahmen und Folgen einer geschlechtsspezifischen Sozialisation. Für den politischen Bereich konnte bereits insgesamt der positive Effekt der politischen Sozialisation im Elternhaus auf die politischen Dispositionen von Jugendlichen festgestellt werden (Kudrnáč & Lyons, 2018), welches auch im Rahmen dieser Studie bereits durch die Analysen im Gesamtsample bestätigt wurde (siehe *Abbildung 16*). Durch die folgenden Hypothesen sollen nun etwaige geschlechtsspezifische Muster hinsichtlich der Wirkung der politischen Sozialisation im Elternhaus überprüft werden. Um die Effekte von rollenkonformen bzw. -nonkonformen Vorbildern (Kuhn, 2005) zu identifizieren, erfolgen die Analysen zudem getrennt nach Vater und Mutter. So wurden diesbezüglich zwei Hypothesen aufgestellt:

H8a: *Bei den Mädchen zeigt die politische Sozialisation durch die Mutter einen stärkeren Effekt auf das politisches Selbstkonzept als bei den Jungen.*

H8b: *Bei den Jungen zeigt die politische Sozialisation durch den Vater einen stärkeren Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept als bei den Mädchen.*

Entsprechend der Befunde aus den vorangegangenen Analysen (siehe *Tabelle 14, Tabelle 15* und *Abbildung 16*) kann auch durch die SEM im Zuge des Multiplen Gruppenvergleichs zunächst einmal der grundsätzlich positive Einfluss der beiden politischen Sozialisationsinstanzen auf die politischen Selbstkonzepte der Mädchen und Jungen identifiziert werden. So wirken sich die politischen Sozialisationserfahrungen durch beide Elternteile sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen positiv auf ihr politisches Selbstkonzept aus (siehe *Abbildung 17*).

Abbildung 17: Strukturgleichung – Multigruppenvergleich nach Geschlecht getrennt (Wert Mädchen/ Wert Jungen)



Anmerkungen: N = 714, n = 375 (Mädchen), n = 339 (Jungen). **Model Fit:** $\chi^2 = 1941.735$ (1437), CFI/TLI = .971/.971, RMSEA (Konfidenzintervalle werden bei multiple imputierten Daten nicht ausgegeben) = .031, SRMR = .060. Koeffizienten vollstandardisiert (STDYX), bei unabhängigen dichotomen Variablen teilstandardisiert (STDY). Schätzer bei metrischen Daten = *Maximum Likelihood with Robust Standard Errors* (MLR), Schätzer bei kategorialen Variablen = *Robust Weighted Least Square* (WLSMV). *Kursiv* = $p \leq .05$; *fett und kursiv* = $p \leq .01$; *fett* = $p \leq .001$. Analysen nach Geschlecht getrennt: erster Wert Koeffizient für Mädchen, zweiter Wert Koeffizient für Jungen. Korrelative Zusammenhänge blau dargestellt. Pol. SK = *politisches Selbstkonzept der Jugendlichen*. Sozialisation Vater/Mutter = *politische Sozialisation durch Vater/ Mutter*.

Bezüglich H8a kann demnach in erster Instanz festgestellt werden, dass die *politische Sozialisation durch die Mutter* positiv auf das politische Selbstkonzept der Mädchen einwirkt ($\beta = .190$, $SE = .052$, $p \leq .001$). Je stärker sich die Mädchen demnach politisch durch die Mutter sozialisiert fühlen, desto höher ist ihr politisches Selbstkonzept ausgeprägt. Allerdings gilt dies gleichermaßen für die politischen Sozialisationserfahrungen durch den Vater ($\beta = .274$, $SE = .050$, $p \leq .001$).

Ein ganz ähnliches Bild zeichnet sich auch bei den Jungen, wobei sich die Effektstärken kaum von den Effekten bei den Mädchen unterscheiden ($\beta_{SozM} = .175$, $SE = .049$, $p \leq .001$, $\beta_{SozV} = .322$, $SE = .061$, $p \leq .001$). So wird auch deutlich, dass die Wirkungen der unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen nicht zwischen den Geschlechtern diskriminieren ($\chi^2_{SozM} = .039$, $df = 1$, $p > .050$; $\chi^2_{SozV} = .068$, $df = 1$, $p > .050$).

Da sich die angenommenen geschlechtsspezifischen Muster hinsichtlich der politischen Sozialisationserfahrungen nicht bestätigen konnten, müssen sowohl H8a als auch H8b an dieser Stelle verworfen werden

Überprüfung der indirekten Effekte auf das politische Selbstkonzept der Jungen und Mädchen

Die Hypothesen auf der dritten Ebene beziehen sich nun auf die Wechselwirkungen der Prädiktoren und tragen auf diese Weise zur Analyse der indirekten Effekte auf das politische Selbstkonzept von Jungen und Mädchen bei.

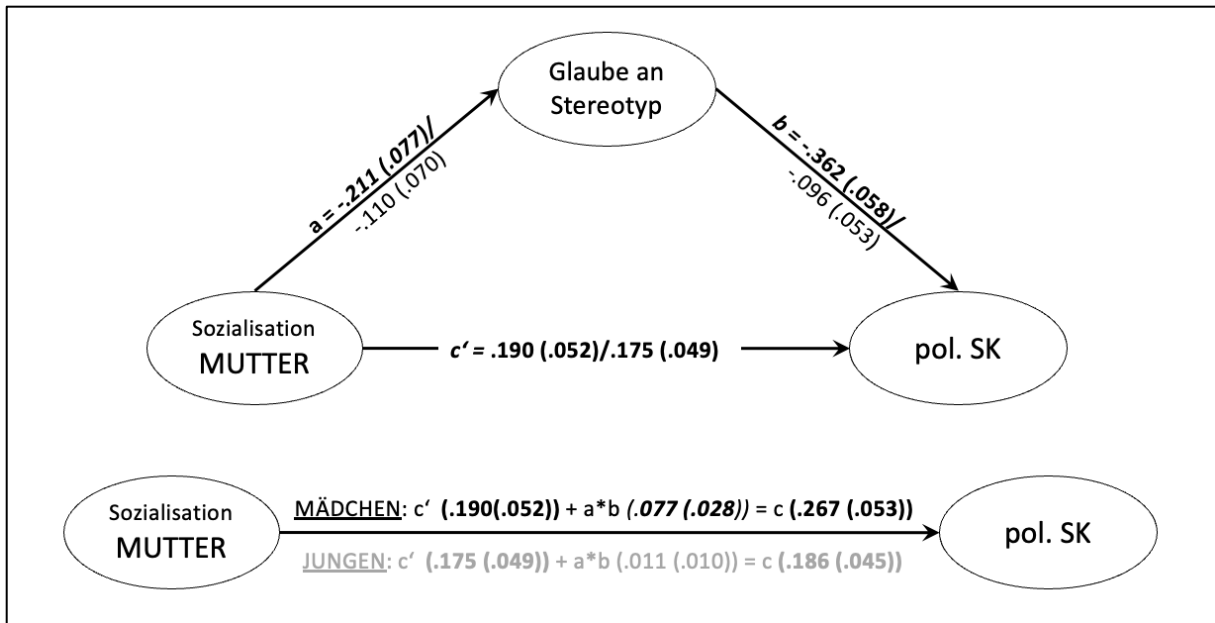
Die ersten diesbezüglichen Hypothesen thematisieren das Verhältnis der politischen Sozialisationsinstanzen mit dem *Glauben an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens*. Gleichzeitig wurden bereits in H7a und H7b Annahmen bezüglich der Wirkungen des Stereotypglaubens auf das politische Selbstkonzept der Jungen und Mädchen formuliert. Im Rahmen der nachfolgenden Hypothesen wird nun angenommen, dass diese Effekte durch die Wirkungen der gleichgeschlechtlichen politischen Sozialisationserfahrungen auf den Stereotypglauben entsprechend verstärkt werden. Die Hypothesen leiten sich dabei aus der Vermutung einer möglichen Vorbildfunktion durch das gleichgeschlechtliche Elternteil ab. Für die Mädchen wird demnach folgende Hypothese abgeleitet:

H9a: *Die mütterliche politische Sozialisation zeigt bei den Mädchen durch die Reduktion des Stereotypglaubens einen zusätzlichen indirekten Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept.*

Zur Überprüfung dieser Hypothesen ist es notwendig sich bei der Berechnung der Strukturgleichung im Rahmen der Multiplen Gruppenvergleiche die indirekten Effekte für die beiden politischen Sozialisationsinstanzen auf das politische Selbstkonzept der Jungen und Mädchen ausgeben zu lassen (Mplus Befehl = MODEL INDIRECT: SK IND SozM bzw. SK IND SozV).

So lässt sich durch die SEM zunächst nachweisen, dass bei den Mädchen ein negativer Einfluss der politischen Sozialisationserfahrungen durch die Mutter auf den *Glauben an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens* vorliegt ($\beta = -.211$, $SE = .077$, $p \leq .010$) (siehe *Abbildung 18*). Je stärker sich die Mädchen demnach durch ihre Mütter politisch sozialisiert fühlen, desto weniger glauben sie an dieses Stereotyp. Bei den Jungen kann dieser kompensatorische Effekt durch die Mutter jedoch nicht nachgewiesen werden ($\beta = -.110$, $SE = .070$, $p > .050$). Bei den Mädchen wurde gleichzeitig festgestellt, dass die positiven Auswirkungen der politischen Sozialisationserfahrungen durch die Mutter auf ihr politisches Selbstkonzept (H9a: $\beta = .190$, $SE = .052$, $p \leq .001$) zusätzlich durch einen indirekten Effekt verstärkt werden. Dieser indirekte Effekt ($a*b: \beta = .077$, $SE = .028$, $p \leq .010$) wird über den Einfluss der Mutter auf den Glauben an das Stereotyp des politisch unbegabten weiblichen Geschlechts vermittelt (direkter Effekt, $c': \beta = .190$, $SE = .052$, $p \leq .001$ + *indirekter Effekt*, $a*b: \beta = .077$, $SE = .028$, $p \leq .010$ = *Totaler Effekt*, $c: .267$, $SE = .053$, $p \leq .001$; *Abweichung durch Rundung der Nachkommastellen entstanden*). Bei den Jungen kann wiederum kein signifikanter indirekter Effekt von der mütterlichen Sozialisationsinstanz auf ihr politisches Selbstkonzept identifiziert werden ($a*b: \beta = .011$, $SE = .010$, $p > .050$; siehe *Abbildung 18*). *Auf Grundlage dieser Befunde kann H9a demnach bestätigt werden.*

Abbildung 18: Indirekter Effekt der politischen Sozialisation durch die Mutter auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen – Multigruppenvergleich nach Geschlecht getrennt (Wert Mädchen/ Wert Jungen)



Anmerkungen: N = 714, n = 375 (Mädchen), n = 339 (Jungen). Ergänzter Ausschnitt aus der Gesamtstrukturgleichung in Abbildung 17. **Model Fit:** $\chi^2 = 1969.902 (1494)$, CFI/TLI = .972/.971, RMSEA = .030; SRMR = .091. Koeffizienten vollstandardisiert (STDYX), bei unabhängigen dichotomen Variablen teilstandardisiert (STDY). Schätzer bei metrischen Daten = *Maximum Likelihood with Robust Standard Errors* (MLR), Schätzer bei kategorialen Variablen = *Robust Weighted Least Square* (WLSMV). Kursiv = $p \leq .05$; fett und kursiv = $p \leq .01$; fett = $p \leq .001$. Analysen nach Geschlecht getrennt: erster Wert Koeffizient für Mädchen, zweiter Wert Koeffizient für Jungen. Pol. SK = politisches Selbstkonzept der Jugendlichen. a = Effekt von „politische Sozialisation durch die Mutter“ auf „Glaube an das Stereotyp der politisch unbegabten Mädchen“, b = Effekt von „Glaube an das Stereotyp der politisch unbegabten Mädchen“ auf „politisches Selbstkonzept“, c' = direkter Effekt von „politische Sozialisation durch die Mutter“, ohne Einfluss von „Glaube an das Stereotyp der politisch unbegabten Mädchen“, a*b = indirekter Effekt von „politische Sozialisation durch die Mutter“ auf „politisches Selbstkonzept“.

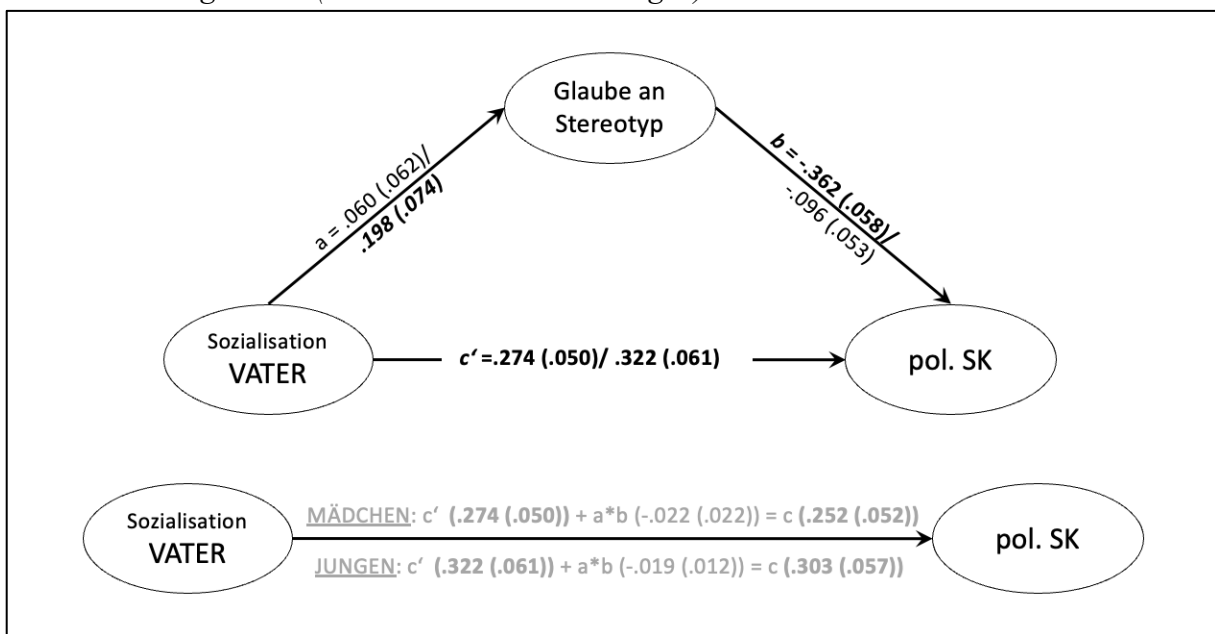
Um die angenommenen indirekten Effekte der politischen Sozialisationserfahrungen auf das politische Selbstkonzept der Jungen zu untersuchen, muss der Einfluss der väterlichen politischen Sozialisationsinstanz betrachtet werden:

H9b: Die väterliche politische Sozialisation zeigt bei den Jungen durch die Verstärkung des Stereotypglaubens einen zusätzlichen indirekten Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept.

Zunächst lassen sich bei den Jungen durchaus positive Effekte von der väterlichen Sozialisationsinstanz auf den *Glauben an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens* beobachten ($\beta = .198$, SE = .074, $p \leq .010$) (siehe Abbildung 19). Bei den Mädchen zeigt sich

hingegen kein derartiger Bestätigungseffekt für ihren Stereotypglauben ($\beta = .060$, $SE = .062$, $p > .050$). Wie oben bereits bestätigt wurde, lässt sich bei den Jungen gleichzeitig ein positiver Einfluss durch die väterliche politische Sozialisation auf ihr politisches Selbstkonzept erkennen ($\beta = .322$, $SE = .061$, $p \leq .001$), obgleich sich kein positiver *Lift-Effekt* aus dem Glauben an die negative Stereotypisierung des weiblichen Geschlechts auf das politische Selbstkonzept der Jungen ergibt ($\beta = -.096$, $SE = .053$, $p > .050$) (siehe auch H7b). So zeigt die politische Sozialisation durch den Vater bei den Jungen zwar einen direkten positiven Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept, doch lässt sich bei den Jungen kein indirekter Effekt – vermittelt über den daraus resultierenden Anstieg des Stereotypglaubens – erkennen (direkter Effekt, $c': \beta = .322$, $SE = .061$, $p \leq .001$ + *indirekter Effekt*, $a*b: \beta = -.019$, $SE = .012$, $p > .050$ = *Totaler Effekt*, $c: \beta = .303$, $SE = .057$, $p \leq .001$; siehe *Abbildung 19*).

Abbildung 19: Indirekter Effekt der politischen Sozialisation durch den Vater auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen – Multigruppenvergleich nach Geschlecht getrennt (*Wert Mädchen/ Wert Jungen*)



Anmerkungen: Ergänzender Ausschnitt aus der Gesamtstrukturgleichung in *Abbildung 17*. $N = 714$, $n = 375$ (Mädchen), $n = 339$ (Jungen). **Model Fit:** $\chi^2 = 1969.902 (1494)$, CFI/TLI = .972/.971, RMSEA = .030; SRMR = .091. Koeffizienten vollstandardisiert (STDYX), bei unabhängigen dichotomen Variablen teilstandardisiert (STDY). Schätzer bei metrischen Daten = *Maximum Likelihood with Robust Standard Errors (MLR)*, Schätzer bei kategorialen Variablen = *Robust Weighted Least Square (WLSMV)*. *Kursiv* = $p \leq .05$; *fett und kursiv* = $p \leq .01$; *fett* = $p \leq .001$. Analysen nach Geschlecht getrennt: erster Wert = *Koeffizient für Mädchen*, zweiter Wert = *Koeffizient für Jungen*. Pol. SK = *politisches Selbstkonzept der Jugendlichen*. a = Effekt von „politische Sozialisation durch Mutter“ auf „Glaube an Stereotyp der politisch unbegabten Mädchen“, b = Effekt von „Glaube an Stereotyp der politisch unbegabten Mädchen“ auf „politisches Selbstkonzept“, c' = direkter Effekt von „politische Sozialisation durch Vater“, ohne Einfluss von „Glaube an das Stereotyp der politisch unbegabten Mädchen“, $a*b$ = indirekter Effekt von „politische Sozialisation durch den Vater“ auf „politisches Selbstkonzept der Jugendlichen“.

Auch bei den Mädchen lässt sich kein indirekter Effekt von der väterlichen Sozialisationsinstanz auf ihr politisches Selbstkonzept ermitteln (direkter Effekt, c' : $\beta = .274$, $SE = .050$, $p \leq .001$ + *indirekter Effekt*, $a*b$: $\beta = -.022$, $SE = .022$, $p > .050$ = *Totaler Effekt*, c : $\beta = .252$, $SE = .052$, $p \leq .001$).

Obgleich der Effekt bei den Jungen zwar nicht signifikant ausfällt, muss tendenziell doch festgestellt werden, dass der indirekte Effekt keinesfalls positiv ausfällt. Vielmehr führt er zu einer leichten Reduktion des direkten Effekts auf das politische Selbstkonzept der Jungen (siehe *Abbildung 19*). *Insgesamt muss H9d im Zuge der Analysen demnach verworfen werden.*

Bezüglich der aufgeklärten Varianz für das abschließende Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodell lässt sich konstatieren, dass sich das R^2 für das politische Selbstkonzept sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen – im Vergleich zu der multiplen Regressionsanalyse (siehe *Tabelle 15*) – um ca. 7 %-Punkte erhöht hat. So kann bei den Mädchen durch die Modellerweiterung in Form der SEM knapp 58 % und bei den Jungen 62 % der Varianz des politischen Selbstkonzepts anhand der Variation in den übrigen Variablen erklärt werden.

Um Verzerrungen zu vermeiden, wurden bei den anderen latenten Konstrukten, außer dem Stereotypglauben – hier wurde auch der Einfluss der politischen Sozialisationserfahrungen berücksichtigt –, lediglich die soziodemografischen Variablen kontrolliert. Daher ist die aufgeklärte Varianz für diese Konstrukte entsprechend gering. Es wird deutlich, dass der Glaube an die negative Stereotypisierung des weiblichen Geschlechts ($R^2 = .10/.09$) zwar von den elterlichen politischen Sozialisationserfahrungen beeinflusst wird, jedoch nicht hinreichend erklärt werden kann. Die durchschnittliche Varianzaufklärung für die politischen Sozialisationserfahrungen im Elternhaus beträgt bei den Mädchen etwa 15.5 % und bei den Jungen etwa 7.5 %. Bei den Mädchen kann dies immerhin als moderat bezeichnet werden, wohingegen das R^2 für die Jungen als schwach einzustufen ist (Cohen, 1988). Es ist jedoch anzumerken, dass die Untersuchung nicht darauf abzielte, die Ausdifferenzierung dieser latenten Konstrukte zu erforschen.

8.4 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

Die Gleichstellung der Geschlechter bzw. die Geschlechterdemokratie bildet einen wesentlichen Bestandteil der demokratischen Zielsetzung (Hoppe, 2004). Wenn Politik als

"Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und Herbeiführung gesamtgesellschaftlich verbindlicher [...] Entscheidungen" interpretiert wird (Meyer, 2010, S. 37), wird die Zielsetzung der gleichberechtigten Teilhabe der Geschlechter an konventionell verstandener Politik offensichtlich (Oberle, 2013a). Angesicht der Ungleichverteilung der Geschlechter in der politischen Interessenvertretung (siehe Kapitel 4) sowie der geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Partizipationsbereitschaft (Gille & Krüger, 2000; Torney-Purta et al., 2001; Oesterreich, 2002; Schneekloth, 2010) sowie anderer relevanter politischer Dispositionen von Jugendlichen (Gille & Krüger, 2000; Torney-Purta et al., 2001; Oesterreich, 2002; Schneekloth, 2010; Westle, 2006; Boeser, 2002, 2012; Oberle, 2012; Oberle & Leunig, 2018) erscheint die Realisierung der Geschlechterdemokratie jedoch äußerst gefährdet zu sein. So gelten politische Dispositionen im Jugendalter als relevante Prädiktoren für politische Partizipation im Erwachsenenalter (u. a. Reinders, 2016).

Die Überwindung dieser Geschlechterdisparitäten bei Jugendlichen erscheint somit als ein dringendes Ziel sowohl für das Bildungswesen als auch für die Gesellschaft im Allgemeinen. In der diesbezüglichen Literatur hat sich – neben anderen politischen Dispositionen (u. a. politisches Interesse, politisches Wissen) – insbesondere das politische Selbstkonzept, bzw. das interne Effektivitätsgefühl als relevanter Einflussfaktor für die politische Partizipation(sbereitschaft) herauskristallisiert (u. a. Maurissen, 2020; Oberle, 2018; Manganelli et al., 2014; Westle, 2006; Easton & Dennis, 1967; Niedermayer, 2001; Krampen, 1998; Vetter, 1997). Auch hier konnten bereits vielerorts geschlechtsspezifische Unterschiede ermittelt werden (u. a. Westle, 2006; Oberle, 2018; Weißeno & Landwehr, 2018b). Vor diesem Hintergrund fokussierte die hier vorgestellte Studie „*Geschlechtsspezifische Unterschiede im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen – Facetten und Einflussfaktoren*“ (G-PoliSk) die Bedingungsfaktoren für die geschlechtsbedingte Ausdifferenzierung im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen.

Um potenzielle geschlechtsspezifische Muster in den Auswirkungen der identifizierten Prädiktoren untersuchen zu können, ist jedoch zunächst die Frage nach einer validen Operationalisierung dieses Konstrukts von Interesse. Dementsprechend wurden basierend auf theoretischen Überlegungen und relevanten Forschungsergebnissen zwei spezifische Fragestellungen formuliert:

1. *Auf welche Weise lässt sich das politische Selbstkonzept modellieren?*

2. *Lassen sich geschlechtsspezifische Muster in den möglichen Einflussfaktoren für die geschlechtsbedingte Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes identifizieren?*

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden 14 Hypothesen auf drei unterschiedlichen Ebenen formuliert. Dabei wurden zunächst Annahmen bezüglich der Modellierung relevanter Konstrukte aufgestellt (H1–H3), worauf Hypothesen zu den *direkten* (H4–H8b) und schließlich zu den *indirekten* Effekten (H9a–H9b) auf das politische Selbstkonzept, bzw. auf dessen geschlechtsspezifische Ausdifferenzierung folgten. Insgesamt konnten *sechs* dieser Annahmen bestätigt werden, während *acht* Hypothesen verworfen werden mussten. Die ermittelten Befunde sollen nachfolgend zusammengefasst und diskutiert werden.

8.4.1 Diskussion der Befunde zur Modellierung relevanter Konstrukte

Zunächst wurden auf der ersten Ebene zwei Hypothesen zu der Modellierung des politischen Selbstkonzeptes der Jugendlichen sowie eine Hypothese zu der Typologie der Geschlechterrollenidentität überprüft.

Diskussion zur Modellierung des politischen Selbstkonzeptes

Die grundlegende Voraussetzung für die Erforschung geschlechtsspezifischer Unterschiede im politischen Selbstkonzept der Jugendlichen ist eine valide Modellierung dieses Konzepts. In Bezug auf die Modellierung dieses Konstrukts wurden aus der Theorie und dem aktuellen Forschungsstand verschiedene Implikationen abgeleitet. Von entscheidender Bedeutung ist insbesondere das Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976) sowie dessen Modifizierungen (u. a. Marsh et al., 1988). Auf Grundlage dieses Modells und des Forschungsstands zum politischen Selbstkonzept (u. a. Grobshäuser, 2022; Weißeno & Landwehr, 2018a; Oberle, 2018; Landwehr, 2017; Manganelli et al., 2014; Panzelt & Spies, 2019; Murphy, 2017; Arens & Watermann, 2017; Westle, 2006) wurde zu Beginn dieser Studie folgende Hypothese überprüft:

- H1: *Für das politische Selbstkonzept von Jugendlichen lässt sich ein mehrdimensionales und hierarchisches Messmodell modellieren.*

Zur Überprüfung der Hypothese wurden unterschiedliche Analysen durchgeführt. Mittels *konfirmatorischer Faktorenanalysen* (CFA) wurde zunächst ein dreifaktorielles Messmodell

gegen ein Generalfaktorenmodell getestet. Dabei wurde die Annahme eines mehrdimensionalen Messmodells überprüft. Basierend auf dem Forschungsstand zum politischen Selbstkonzept und seinen möglichen Facetten haben sich insbesondere drei Faktoren herauskristallisiert: Das interne politische Effektivitätsgefühl, das diskursbezogene interne Effektivitätsgefühl und das fachspezifische politische Selbstkonzept.

Das interne politische Effektivitätsgefühl wurde als distinkte Facette des politischen Effektivitätsgefühls begriffen (u. a. Vetter, 1997; Balch, 1974; Easton & Dennis, 1967) und analog zu Studien von Oberle und Kolleg:innen (u. a. Oberle & Forstmann, 2015; Oberle & Leunig, 2017; Oberle, 2018; Oberle et al., 2020) sowie Westle (2006) mit zwei Facetten erhoben. Diese Facetten wurden als *diskursbezogenes internes Effektivitätsgefühl* und *subjektives politisches Wissen* in das Messmodell integriert.

Die dritte Facette des dreifaktoriellen Modells bildet das fachspezifische politische Selbstkonzept, das bereits in einschlägigen Studien der politischen Bildung untersucht wurde (u. a. Grobshäuser, 2022; Weißeno & Landwehr, 2018b; Weißeno et al., 2016; Weißeno & Eck, 2013). Fachspezifische Selbstkonzepte stellen in der empirischen Bildungsforschung allgemein gut erforschte Konstrukte dar (u. a. Schöne et al., 2002; Marsh et al., 2016; Dickhäuser, 2006; Köller et al., 2006).

Durch die – mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen – durchgeführte Gegenüberstellung des dreifaktoriellen Messmodells mit der eindimensionalen Variante konnte festgestellt werden, dass die mehrfaktorielle Variante dem eindimensionalen Modell vorzuziehen ist. So weist das dreifaktorielle Messmodell für das politische Selbstkonzept insgesamt die besseren Modell-Fit-Indizes auf (siehe *Tabelle 4*), sodass an dieser Stelle hinreichende Belege zur Annahme des mehrfaktoriellen Modells vorliegen. Um die hierarchische Struktur des Messmodells abzubilden, wurde ein reflektives Messmodell 2. Ordnung (Fluck, 2020; Gäde et al., 2020a) modelliert. Obgleich sich dieses Modell hinsichtlich der Fit-Indizes nicht von dem dreifaktoriellen Messmodell 1. Ordnung unterscheidet (Gäde et al., 2020a; Albers & Götz, 2006), konnte nachgewiesen werden, dass dieses Modell 2. Ordnung die vorliegenden Daten besser abbildet: Neben den hohen Korrelationskoeffizienten ($r = .79-.81$) zwischen den einzelnen Dimensionen des Messmodells zeugen auch die hohen Strukturkoeffizienten ($\beta = .88-.91$) von der starken Vorhersagekraft des allgemeinen politischen Selbstkonzepts für die unterschiedlichen Faktoren 1. Ordnung.

Generell verdeutlichen Strukturkoeffizienten den Einfluss des übergeordneten Konstrukts auf die einzelnen Dimensionen (Gäde et al., 2020a). Auch sprechen die hohen R^2 (.78–.82) für

die Dimensionen sowie die niedrigen Residualvarianzen ($\zeta = .18-.22$) für ein übergeordnetes Messmodell 2. Ordnung (Gäde et al., 2020a).

Insgesamt ließ sich auf diese Weise analog zu dem Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976) ein mehrfaktorielles und zugleich hierarchisch angeordnetes Messmodell für das politische Selbstkonzept der Jugendlichen identifizieren. *H1 kann demnach als bestätigt angesehen werden.*

Obgleich die Anwendung dieses Messmodells auf dieser Grundlage als angeraten erscheint, verwundert in diesem Kontext zunächst die hohe Korrelation der fachspezifischen politischen Selbstkonzeptfacette mit den beiden außerschulischen Facetten des Messmodells ($r \geq .80$). In Anlehnung an das Modell von Shavelson et al. (1976) könnte eine eindeutige Trennung der fachspezifischen Selbstkonzeptfacette von den außerschulischen Dimensionen angenommen werden. So liegt in dem Modell eine klare Trennung zwischen den akademischen und nichtakademischen Selbstkonzeptfacetten vor. In diesem Fall wäre das fachspezifische politische Selbstkonzept also nicht einem allgemeinen politischen Selbstkonzept, sondern vielmehr einem allgemeinen schulischen Selbstkonzept untergeordnet (ebd.). Auch bei der modifizierten Variante nach Marsh und Shavelson (1985), die eine Unterteilung des akademischen Selbstkonzeptes in ein verbales und mathematisches akademisches Selbstkonzept vorsieht, müsste sich das fachspezifische politische Selbstkonzept theoretisch auf dem Kontinuum dieser beiden akademischen Selbstkonzeptpole anordnen. Dieser Annahme widerspricht jedoch das hier eruierte allgemeine politische Selbstkonzept, welches die fachspezifische Facette inkludiert.

Um das vorliegende Messmodell für das allgemeine politische Selbstkonzept einzuordnen, werden an dieser Stelle die Ergebnisse der Analyse von H2 herangezogen. Im Rahmen einer SEM wurde das Messmodell für das politische Selbstkonzept der Jugendlichen zur *diskriminanten Validierung* (Konstruktvalidierung) mit dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept korreliert. Dabei sollte überprüft werden, inwieweit sich das bereichsspezifische Selbstkonzept vom allgemeinen akademischen Selbstkonzept abgrenzen lässt:

H2: *Das politische Selbstkonzept von Jugendlichen lässt sich von dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept abgrenzen.*

Durch die Analysen konnte nachgewiesen werden, dass sich das akademische Selbstkonzept im vorliegenden Fall eindeutig von dem allgemeinen politischen Selbstkonzept 2. Ordnung differenzieren lässt. So liegt die Korrelation dieser beiden Konstrukte im erwartungskonformen Bereich, wobei zwar ein positiver aber doch eher moderater (Cohen, 1988) Zusammenhang ($r = .419$, siehe *Abbildung 11*) ermittelt werden konnte. Wie durch H1 nachgewiesen wurde, liegen die Korrelationen zwischen den drei politischen Selbstkonzeptfacetten eindeutig höher, sodass auch H2 bestätigt werden konnte.

Unterstützend konnte gezeigt werden, dass sich der Zusammenhang zwischen den beiden akademischen Facetten (allgemein und fachspezifisch) ebenfalls lediglich in einem moderaten Rahmen bewegt ($r = .466$, siehe *Abbildung 10*). Allerdings muss angemerkt werden, dass die Zusammenhänge mit den außerschulischen politischen Facetten und dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept nach Cohen (1988) eher in einem niedrigen bis moderaten Bereich einzuordnen sind ($r \approx .300$). Insofern zeugen die Befunde durchaus von einer größeren Nähe der fachspezifischen politischen Selbstkonzeptfacette mit dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept.

Ein ähnliches Ergebnis wurde auch von Grobshäuser (2022) erzielt. In dieser Studie wurden zwei außerschulische politische Selbstkonzeptfacetten, ein fachspezifisches politisches Selbstkonzept sowie ein allgemeines schulisches Selbstkonzept in einer SEM miteinander korreliert. Im Vergleich zu den Zusammenhängen des allgemeinen akademischen Selbstkonzepts mit den außerschulischen politischen Selbstkonzeptfacetten ($r = .176$ und $.236$), konnte ebenfalls ein höherer Zusammenhang zwischen den beiden akademischen Selbstkonzeptfacetten ($r = .521$) festgestellt werden (S. 180). Entgegen den Befunden aus der vorliegenden G-PoliSK-Studie, liegt diese Korrelation auch in einem höheren Bereich als die Korrelationen zwischen den außerschulischen politischen Dimensionen und dem fachspezifischen politischen Selbstkonzept ($r = .443$ und $.496$). Obgleich nach Cohen (1988) erst Korrelationskoeffizienten ab $.50$ als Hinweis auf einen starken Zusammenhang gelten, scheinen sich hier die Korrelationen des fachspezifischen Selbstkonzeptes mit den außerschulischen politischen Selbstkonzeptfacetten und dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept in einem ähnlichen Bereich zu bewegen.

Auch Landwehr (2017) hat neben zwei außerschulischen politischen Selbstkonzeptfacetten ein allgemeines akademisches Selbstkonzept erhoben. Allerdings wurde bei dieser Studie auf ein fachspezifisches politisches Selbstkonzept verzichtet. Analog zu der vorliegenden Studie konnte hierbei jedoch ebenfalls eine recht hohe Korrelation ($r = .709$) zwischen den bereichsspezifischen Facetten nachgewiesen werden (S. 251). Ferner bewegen sich die

Korrelationen zwischen den beiden außerschulischen politischen Selbstkonzeptfacetten und dem allgemeinen schulischen Selbstkonzept sowohl in der vorliegenden Studie ($r = .295-.306$; siehe *Abbildung 10*) als auch in den Ergebnissen von Grobshäuser (2022) in einem vergleichbar niedrigen Bereich ($r = .253-.295$).

Insgesamt muss diesbezüglich konstatiert werden, dass die Abgrenzung des außerschulischen politischen Selbstkonzeptes von dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept als hinreichend erwiesen angesehen werden kann. Dies entspricht auch den Befunden aus anderen Disziplinen (u. a. Arens, Trautwein & Hasselhorn, 2011; Arens, Yeung, et al., 2011).

In Bezug auf die Anordnung des fachspezifischen politischen Selbstkonzepts gibt es jedoch Unterschiede zwischen der vorliegenden Studie und den Analysen von Grobshäuser. In der vorliegenden Studie wurde ein gemeinsames Messmodell für alle bereichsspezifischen politischen Selbstkonzeptfacetten (einschließlich der fachspezifischen Variante) verwendet. Im Gegensatz dazu legen die Befunde von Grobshäuser (2022) nahe, dass das fachspezifische politische Selbstkonzept eher dem allgemeinen schulischen Selbstkonzept ähnelt, obwohl die einzelnen Dimensionen separat modelliert wurden und entsprechende Analysen fehlen. Die Befunde von Grobshäuser zeigen daher tendenziell eher eine Übereinstimmung mit den Implikationen des Selbstkonzeptmodells von Shavelson et al. (1976). Auch in der modifizierten Variante von Marsh und Shavelson (1985) werden fachspezifische Selbstkonzepte von außerschulischen Selbstkonzepten unterschieden. Marsh et al. (1988) konnten bereits zeigen, dass mit den Fähigkeitsselbstkonzepten für die Fächer Geografie und Geschichte zwei sozialwissenschaftliche Fächer eher dem verbalen Selbstkonzept zugeordnet werden. Das erweiterte Modell (GI/E-Modell) von Möller et al. (2016) betrachtet die Anordnung der fachspezifischen akademischen Selbstkonzepte als ein Kontinuum, das von einem mathematischen Pol bis hin zu einem rein sprachlichen Pol reicht. Auch für die fachspezifischen politischen Fähigkeitsüberzeugungen wurde in diesem Kontext bereits gezeigt, dass sie mit dem verbalen, aber nicht mit dem mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept korrelieren (Arens et al., 2016). Allerdings konzentrierten sich diese Studien hauptsächlich auf die akademischen Selbstkonzepte und vernachlässigten die außerschulischen, bereichsspezifischen Fähigkeitsüberzeugungen, sodass im Rahmen dieses Modells noch nicht die Positionierung des außerschulischen politischen Selbstkonzeptes geklärt werden konnte.

In dem ursprünglichen Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976), welches auch den außerschulischen Bereich umfasst, wurde das politische Selbstkonzept nicht explizit erwähnt oder in das Modell integriert. Daher ist es nicht eindeutig festgelegt, an welcher Stelle das

politische Selbstkonzept in diesem spezifischen Modell verortet wäre. Neben der Option einer Erweiterung des Modells um eine außerschulische politische Facette 2. Ordnung, könnte es jedoch auch dem sozialen Selbstkonzept zugeordnet werden. Allerdings bezieht sich das soziale Selbstkonzept nach Shavelson et al. (1976) eher auf die Selbstwahrnehmung einer Person im sozialen Kontext und die Einschätzung ihrer sozialen Fähigkeiten und Beziehungen. Insofern erscheint die Modellierung einer zusätzlichen außerschulischen Facette (2. Ordnung) für das politische Selbstkonzept als plausiblere Option. Bisher wurde diese Annahme jedoch noch nicht empirisch überprüft.

Die Befunde der G-PoliSK-Studie deuten jedoch darauf hin, dass eine derartige Trennung des fachspezifischen politischen Selbstkonzeptes und der außerschulischen politischen Facetten für das vorliegende Sample nicht vorliegt. Daher scheinen diese Ergebnisse den theoretischen Implikationen sowie den Befunden von Grobshäuser (2022) tendenziell zu widersprechen.

Diese Unterschiede in der Befundlage könnten aus einer abweichenden Operationalisierung der einzelnen Facetten resultieren. Obwohl die unterschiedlichen Dimensionen von Grobshäuser distinkt modelliert wurden, lassen sich bezüglich der Operationalisierung der unterschiedlichen Facetten einige Parallelen vorfinden. So entspricht die *politische Selbstwirksamkeitsfacette* bei Grobshäuser in etwa der vorliegenden Dimension des diskursbezogenen internen Effektivitätsgefühls. Das Konstrukt des internen politischen Effektivitätsgefühls bei Grobshäuser weist hingegen Ähnlichkeiten zu der vorliegenden Facette des *subjektiven politischen Wissens* auf. Auch die Inhalte der beiden akademischen Selbstkonzeptfacetten entsprechen sich größtenteils. Insofern ist es insgesamt eher unwahrscheinlich, dass die abweichenden Ergebnisse auf die unterschiedlichen Messinstrumente zurückzuführen sind.

Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen den Studien stellt jedoch die Auswahl der involvierten Schulformen dar. Während im vorliegenden Fall Gymnasien und Gesamtschulen beforscht wurden und auch bei Landwehr (2017), neben Realschulklassen größtenteils Gymnasien (68.7 %, S. 195) evaluiert wurden, enthält die Studie von Grobshäuser ausschließlich Realschulklassen.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal stellt zudem das Alter dar, wobei die Realschüler:innen (14.6 Jahre, *Studie enthält keine Angabe zur SD*, 9. Klasse) im Schnitt fast ein Jahr jünger waren als die Schüler:innen der vorliegenden Studie (15.37 Jahre, $SD = .75$, 10./11. Klasse). Insgesamt deuten diese Befunde darauf hin, dass jüngere Schüler:innen in der 9. Klasse einer Realschule zur Beurteilung ihrer politischen fachbezogenen Fähigkeiten neben ihren politischen Fähigkeitsüberzeugungen ebenso stark auf ihre allgemeinen schulischen

Leistungseinschätzungen zurückgreifen. Ältere Schüler:innen eines Gymnasiums konsultieren nach der vorliegenden Befundlage hinsichtlich ihrer fachspezifischen politischen Leistungsüberzeugungen hingegen eher ihre außerschulischen politischen Fähigkeits-einschätzungen. Dies könnte jedoch aus dem Umstand resultieren, dass Schüler:innen außerhalb des Unterrichtsgeschehens noch wenig politikbezogene Erfahrungen sammeln konnten und sich somit im außerschulischen Bereich eher selten mit politischen Themen konfrontiert sehen. Daher könnten sich diese bereichsspezifischen Selbstkonzepte in der Wahrnehmung der Jugendlichen mitunter noch schwer voneinander differenzieren lassen. So könnten die Items zu den diskursiven politischen Fähigkeiten – trotz des fehlenden akademischen Bezugs – auf Situationen innerhalb des Politikunterrichts bezogen werden. Ebenfalls könnten auch die Items für die außerschulische Facette des subjektiven politischen Wissens in der Wahrnehmung der Schüler:innen stark mit den Inhalten aus dem Politikunterricht verbunden werden. Vorstellbar wäre zudem, dass die politische Sozialisation der jüngeren Realschüler:innen weniger fortgeschritten ist, sodass die Vorstellung des politischen Selbstkonzeptes weniger spezifisch ausfällt.

Im Vergleich zu anderen Domänen (bspw. Kunst oder Mathematik) könnte es Schüler:innen gegebenenfalls ebenfalls schwer fallen, die entsprechenden außerschulischen Fähigkeitsüberzeugungen von den jeweiligen schulischen Leistungsüberzeugungen zu differenzieren. Da die Studien jedoch primär die fachspezifischen Selbstkonzepte fokussieren, fehlt es bislang an einschlägigen Studien, um diese Annahme zu belegen.

Insgesamt kann diesbezüglich geschlussfolgert werden, dass mit Blick auf das mehrfaktorielle und hierarchisch angeordnete Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976) sowie vor dem Hintergrund einschlägiger Studien (u. a. Oberle & Forstmann, 2015; Oberle & Leunig, 2017; Landwehr, 2017; Oberle, 2018; Šerek & Machackova, 2019; Oberle et al., 2020; Grobshäuser, 2022) von einem mehrfaktoriellen politischen Selbstkonzept ausgegangen werden kann. Zudem sprechen die hohen Korrelationen zwischen den außerschulischen politischen Facetten und dem fachspezifischen politischen Selbstkonzept im vorliegenden Fall von einem allgemeinen politischen Selbstkonzept. Jedoch kann auch hier – insbesondere im Vergleich zu den außerschulischen politischen Facetten – keinesfalls eine gewisse Nähe zwischen den beiden akademischen Selbstkonzepten geleugnet werden. Bezüglich der Modellierung eines Messmodells für das politische Selbstkonzept wird aufgrund der Befundlage allerdings eindeutig für ein gemeinsames dreifaktorielles Messmodell 2. Ordnung plädiert. Zudem zielt diese Ausarbeitung darauf ab die geschlechtsbezogene

Ausdifferenzierung eines möglichst ganzheitlich erfassten politischen Selbstkonzeptes zu analysieren. Dieses Resümee gilt jedoch lediglich für das vorliegende Sample sowie die anvisierte Fragestellung. Da auf Basis der Analysen von Grobshäuser bei Realschüler:innen keine eindeutige Zuordnung des fachspezifischen politischen Selbstkonzeptes möglich ist, bleibt an dieser Stelle unklar, inwiefern der Befund eines gemeinsamen Messmodells auch für andere Schulformen bzw. Fragestellungen verallgemeinert werden kann.

Diskussion zur Modellierung der Geschlechtsrollenidentität

Die dritte Hypothese dieser Forschungsarbeit thematisiert die Modellierung der Geschlechtsrollenidentität.

Grundsätzlich wird in diesem Kontext angenommen, dass die gesellschaftlich verankerten Geschlechterstereotype durch geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse mehr oder minder in das Selbst integriert werden (siehe Kapitel 3.3.1). Die Ausgestaltung der individuellen Geschlechtsrollenidentität informiert schließlich über das Ausmaß der verinnerlichten geschlechtskonformen sowie -nonkonformen Attribute (u. a. Krapf, 2015; Bem, 1981a).

Zur Messung dieses Konstruktes konzipierten einige Forschungsgruppen unterschiedliche Messinstrumente mit unterschiedlichen theoretischen Implikationen (u. a. BSRI, Bem, 1974; 1981a; PAQ, Spence et al., 1975; ACL, Heilbrun, 1976; PRF ANDRO Scale, Berzins, Welling, & Wetter, 1978; MMIS, Doss & Hopkins, 1998; GRI-JUG, Krahe, Berger & Möller, 2007).

So entwickelte bspw. Bem mit dem *Sex Role Inventory* (BSRI, Bem, 1974, 1981b) das wohl prominenteste Messinstrument für die Geschlechtsrollenidentität. Per Selbsteinschätzung wird dabei unterschiedlichen sozial erwünschten und vermeintlich geschlechtstypischen Eigenschaften (jeweils 20 maskulin, feminin und neutral charakterisierten Items) mehr oder minder zugestimmt (Bem, 1974). Diese Erhebungsmethode gründet auf dem kognitiven Ansatz der *gender-Schema-Theorie* (Bem, 1981a).

In der vorliegenden Studie basiert das Messinstrument zur Erfassung der Geschlechtsrollenidentität (GRI) in Anlehnung an Krahe et al. (2007) primär auf dem hinreichend validierten deutschen Messinstrument zur Bestimmung des Geschlechtsrollen-Selbstkonzeptes im Jugendalter (GRI-JUG). Mitunter wurde das ursprüngliche Messinstrument aber auch durch Items von Kessels (2002) ersetzt, bzw. die Batterie durch diese Items ergänzt, sodass schlussendlich eine Itembatterie aus 22 Items entstand. Hinsichtlich der Itemauswahl wurden anders als bei dem BSRI bzw. BSRI-R nicht geschlechtsspezifische Vorstellungen von sozial erwünschten Verhalten gewählt, sondern ausschließlich vermeintliche geschlechtstypische Attribute involviert. Dies schließt auch geschlechtstypische negative Eigenschaften

mit ein (bspw. „*aggressiv*“ als geschlechtstypisch männlich und „*zickig*“ als geschlechtstypisch weiblich) (Krahé et al., 2007, S. 198–199). Analog zu der Studie von Nonte et al. (2021) sowie Martínez-Marín und Martínez (2019), offenbarten die durchgeführten Analysen jedoch, dass diese Items aufgrund einer geringen Trennschärfe nicht zwischen den unterschiedlichen Typen diskriminieren. In der Folge würden diese negativen Attribute aus dem Messinstrument für das Geschlechtsrollen-Selbstkonzept ausgeschlossen. Insgesamt enthält das vorliegende Messinstrument zur Geschlechtsrollenidentität zehn Items, die von Krahé et al. (2007) und Kessels (2002) vorab als feminin und neun Items, welche als maskulin klassifiziert wurden (auf neutrale Füllitems wurde verzichtet).

Auf Basis der unterschiedlichen Items werden zur Messung der GRI in der Forschung zumeist zwei unterschiedliche Verfahren angewendet. In dieser Studie wurde eine latente Klassenanalyse (LCA) durchgeführt, um mögliche Effekte der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten zu erforschen und die Einflüsse der unterschiedlichen Typen zu vergleichen. Dabei wurde anstelle einer Modellierung mit einer femininen bzw. maskulinen Skala (wie in der Arbeit von Nonte et al., 2021) analog zu Bierhoff-Alfermann (1989) oder Hoffman und Borders (2001) vorgegangen. So konnte eine Typologie generiert werden, bei der sich die unterschiedlichen GRI als Dummy-Variablen gegenüberstehen. Basierend auf Theorie und Forschungsstand lassen sich mit dem femininen, dem maskulinen, dem androgynen und dem undifferenzierten bzw. indifferenten Geschlechtsrollen-Selbstkonzept häufig vier unterschiedliche Typen voneinander abgrenzen (Spence et al., 1975; Sieverding, 1999; Krapf, 2015). Auf dieser Grundlage wurde H3 entsprechend formuliert:

H3: *Die Geschlechtsrollenidentität lässt sich in den femininen, den maskulinen, den androgynen und den indifferenten Typen differenzieren.*

Auf Grundlage der durchgeführten Analysen konnten im Rahmen dieser Arbeit jedoch lediglich drei divergierende Geschlechtsrollenidentitäten identifiziert werden. So ließ sich im vorliegenden Sample keine indifferente GRI vorfinden, sodass das verwendete Messinstrument zur GRI lediglich zwischen der femininen, der maskulinen sowie der androgynen GRI zu differenzieren vermag (siehe Kapitel 8.1.2). Obgleich auf diese Weise ein reliables und inhaltlich nachvollziehbares Messinstrument für die GRI ermittelt werden konnte, *musste H3 verworfen werden.*

Weshalb für das vorliegende Sample keine indifferente GRI ermittelt werden konnte, bleibt

an dieser Stelle ungewiss. Auch Bem (1974) sprach bei ihrer Typologie vorerst lediglich über drei Typen, wobei sie ebenfalls die hier ermittelten Geschlechtsrollenidentitäten annahm. Während sie die feminine und maskuline GRI stereotypkonform verstand, charakterisierte sie die androgyne GRI mit einem ausgewogenen innerpersonellen Verhältnis von sowohl femininen als auch maskulinen Attributen (ebd.). Der so verstandene androgyne Typ vereint demnach Personen mit sowohl insgesamt niedrigen als auch insgesamt hohen Ausprägungen auf allen Items.

Spence et al. (1975) insistierten jedoch auf die konzeptuelle Trennung des indifferenten und androgynen Typen, wobei der indifferente Typ den Attributen grundsätzlich ablehnend gegenübersteht, während der androgyne Typ allen Eigenschaften geschlechtsrollenübergreifend tendenziell eher zustimmt. Insbesondere scheinen sich diese Typen hinsichtlich ihrer Wirkungen auf unterschiedliche Outcome-Variablen (globales Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, psychische und physische Gesundheit, etc.) massiv zu unterscheiden: So konnten in den vergangenen Forschungsarbeiten bei dem indifferenten Typen grundsätzlich die nachteiligsten Wirkungen auf diese Konstrukte ermittelt werden, wohingegen der androgyne Typ durchaus positive Einflüsse zeigt (u. a. Paul & Fischer, 1980; Sieverding, 1999; Huang et al., 2012). Obgleich die angenommenen Wirkungen der unterschiedlichen Typen an anderer Stelle diskutiert werden sollen (H6a–H6c), könnte das Fehlen des indifferenten Typen in dem vorliegenden Sample demnach auch als positiv gedeutet werden.

Bezüglich der Verteilung der unterschiedlichen Typen im Gesamtsample kann konstatiert werden, dass die meisten Schüler:innen feminin klassifiziert werden (40.6 %), wobei der maskuline Typ leicht darunter liegt (35.3 %) und der androgyne Typ von knapp $\frac{1}{4}$ der Schüler:innen vertreten wird (24.1 %) (siehe Abbildung 14). Bei der Verteilung der Geschlechtsrollenidentitäten innerhalb der beiden Geschlechtergruppen zeichnet sich analog zu anderen Studien (u. a. Bierhoff-Alfermann, 1989; Hoffman & Borders, 2001; Krahe et al., 2007; Berger, 2010) ein anderes Bild: Während Mädchen vornehmlich als feminin klassifiziert wurden (54.4 %), überwiegt bei den Jungen die maskuline GRI (49 %), sodass die Jugendlichen in beiden Geschlechtergruppen größtenteils geschlechtskonform eingeordnet wurden. Die übrigen Mädchen bzw. Jungen sortieren sich innerhalb ihrer Gruppe jeweils zu gleichen Teilen auf die anderen beiden Geschlechtsrollenidentitäten. Bei Jungen und Mädchen liegt demnach jeweils ein identischer Anteil an Jugendlichen mit geschlechtsinkongruenter und androgyner GRI vor. Dieser Befund weicht von den Ergebnissen älterer Studien ab, bei denen die Schüler:innen mit der geschlechtsuntypischen GRI den kleinsten Anteil bei beiden

Geschlechtern ausmachten (u. a. Runge et al., 1981; Bierhoff-Alfermann, 1989). Daraus ließe sich mitunter schlussfolgern, dass es Jugendlichen mittlerweile leichter fällt Geschlechtsrollenstereotype bezüglich des eigenen Geschlechts für sich abzulehnen und diese somit zu durchbrechen. Diese Vermutung scheint insbesondere durch den Forschungsstand zu den Ansichten über das sozial erwünschte Verhaltensrepertoire von Frauen bzw. Mädchen bestätigt. Dabei werden nun auch für das weibliche Geschlecht durchaus *agentische* Eigenschaften (bspw. mutig und stark) als wünschenswert angesehen (Hoffman & Borders, 2001; Martínez-Marín & Martínez, 2019). Allerdings scheinen weibliche Personen diese Möglichkeit der flexibleren Gestaltung ihrer Geschlechtsrollenidentität noch nicht gänzlich in ihr Selbstbild integriert zu haben. So stimmt die bisherige Forschungslage (u. a. Bierhoff-Alfermann, 1989; Krahe et al., 2007; Berger, 2010; Abele & Spurk, 2011; Martínez-Marín & Martínez, 2019) mit den vorliegenden Befunden darin überein, dass sich das weibliche Geschlecht tendenziell etwas geschlechtstypischer empfindet bzw. beschreibt. Allerdings wird dieser Befund für Frauen mit einem höheren akademischen Abschluss etwas relativiert: Beispielsweise deutet die Forschungsarbeit von Twenge (2001) darauf hin, dass sich diese Probandinnen ähnlich *agentisch* beschreiben wie die befragten Männer.

Darüber hinaus konnte die Studie von Nonte et al. (2021) zeigen, dass die stereotypkonforme Entwicklung der Geschlechtsrollenidentitäten bei den Mädchen im vorpubertären Alter deutlich weniger vorliegt. So konnten bei Fünftklässer:innen kaum geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich ihrer diesbezüglichen Selbstwahrnehmung ermittelt werden. Beide Geschlechter beschreiben sich eher mit maskulinen Attributen und können sich gleichzeitig weniger mit den femininen Eigenschaften identifizieren (ebd.).

Aus einschlägigen Forschungsarbeiten für männliche Probanden geht umgekehrt hervor, dass sie sich im Erwachsenenalter in ihrer Selbstbeschreibung verhältnismäßig wenig hinsichtlich ihrer agentischen und kommunalen Eigenschaften unterscheiden (Berger, 2010; Abele & Spurk, 2011). Dies spricht für einen hohen Anteil an Personen mit einer androgynen GRI bei den männlichen Erwachsenen. Für das vorpubertäre Alter könnte hingegen ermittelt werden, dass sie sich wesentlich geschlechtskonformer beschreiben (Nonte et al., 2021).

Auch in der vorliegenden Studie lassen sich tendenziell mehr androgyne männliche als weibliche Jugendliche vorfinden. Unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes könnte daraus geschlossen werden, dass weibliche Personen möglicherweise tendenziell eher dazu neigen, stereotypkonforme Geschlechtsrollenidentitäten während ihrer Identitätsentwicklung zu entwickeln. Allerdings ist eine Differenz von lediglich drei Prozentpunkten

eher als marginal zu bezeichnen (siehe *Abbildung 14*). Vor dem Hintergrund der Befunde von Abele und Spurk (2011) sowie Twenge (2001), wonach Frauen mit einem höheren akademischen Abschluss sich durchaus auch mit agentischen Attributen beschreiben, könnte der geringe Unterschied auch aus der vorliegenden Sampleauswahl resultieren. So wurden im Rahmen dieser Arbeit überwiegend Gymasialschüler:innen (66.9 %) befragt. Die Verteilung der unterschiedlich Geschlechtsrollenidentitäten innerhalb der Geschlechtergruppen, könnte demnach in einem anderen Sample von den hier vorliegenden Befunden deutlich abweichen.

8.4.2 Diskussion der Befunde zu den Einflussfaktoren der geschlechtsspezifischen Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzepts

Die vorliegende Studie zielt primär darauf ab, mögliche Ursachen für die vielerorts ermittelte Geschlechterdifferenz im politischen Selbstkonzept (u. a. Oberle & Forstmann, 2015; Landwehr, 2017; Arens & Watermann, 2017; Murphy, 2017; Oberle, 2018; Grobshäuser, 2022) aufzeigen zu können. Das Wissen um die Bedingungsfaktoren dieser Geschlechterdisparität kann anschließend als Grundlage für die Ausarbeitung präventiver Maßnahmen dienen. Um mögliche geschlechtsspezifische Muster hinsichtlich der Einflussfaktoren ermitteln zu können, wurden die Wirkungen der vermuteten Prädiktoren auf das politische Selbstkonzept primär anhand von Multigruppenvergleichen getrennt für Jungen und Mädchen überprüft. Allerdings interessierten mitunter auch die Wirkmechanismen im Gesamtsample.

Basierend auf dem theoretischen Hintergrund sowie dem Forschungsstand kristallisierten sich vor allem unterschiedliche Folgen einer geschlechtsspezifischen (politischen) Sozialisation als mögliche Prädiktoren für die geschlechtsbedingte Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes heraus (siehe Kapitel 3.4.2, 4.2.2). Den Ausgangspunkt für diese Annahmen bildet das Stereotyp der *unpolitischen Frau* (Sauer, 2010).

Dabei wird zunächst angenommen, dass gesellschaftlich tradierte Geschlechterstereotype in eine entsprechende geschlechtsspezifische Sozialisation münden (Jacobs, 1991; Alfermann, 1996; Tiedemann, 2000a; Eccles et al., u. a. 1983, 1990, 2000; Dresel et al., 2001; Mösko, 2011; Lohaus & Vierhaus, 2019). Wie in der Theorie gezeigt werden konnte, geschieht dies neben stereotypunterstützenden Handlungen durch die Sozialisationsinstanzen (Hannover, Wolter & Zander, 2017; von Ow & Husfeldt, 2011; Jacobs & Bleeker, 2004) auch durch stereotypkonforme Rollenvorbilder (Lohaus & Vierhaus, 2019; Bandura, 1971; Edelman, 1996). Im Rahmen dieser Ausarbeitung wurden die Einflüsse der politischen Sozialisations-

erfahrungen demnach getrennt nach Mutter und Vater überprüft, um so etwaige geschlechtsspezifische Muster analysieren zu können.

In der Theorie der geschlechtsspezifischen Sozialisation ist zudem die Reproduktion dieser tradierten Geschlechterstereotype implementiert (Hannover & Kessels, 2008; Möller & Trautwein, 2015). Durch diese spezifischen Erfahrungen resultiert bei den Kindern bzw. Jugendlichen demnach ein gewisser Stereotypglaube, welcher in der vorliegenden Studie als *Glaube an das politisch unbegabte Mädchen* erhoben wurde. Der Glaube an vorab vermittelte Geschlechterstereotype befördert wiederum stereotypkonforme Handlungen und Denkweisen (Hannover & Kessels, 2002; Ertl et al., 2017, 2014).

Unabhängig von den angenommenen politikbezogenen Prädiktoren für die geschlechtsspezifischen Unterschiede im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen gehen Geschlechterstereotype häufig mit der Zuschreibung bestimmter Attribute einher. Die Vorstellungen über die vermeintliche geschlechtstypische Ausprägung bestimmter Eigenschaften werden durch allgemeine geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse an Kinder vermittelt und schließlich in Form der Geschlechtsrollenidentität internalisiert (u. a. Bem, 1981a; Spence et al., 1975). Die Überzeugung, bestimmte Eigenschaften zu besitzen, beeinflusst wiederum die individuellen Ansichten über bereichsspezifische Fähigkeitsüberzeugungen (Wolter & Hannover, 2016; Marsh & Smith, 1984).

Vor dem Hintergrund des politikbezogenen Geschlechterstereotyps mit den darin enthaltenen Vorstellungen über die erforderlichen Eigenschaften eines Politikers bzw. einer Politikerin (Holtz-Bacha, 2009) wurde in dieser Studie auch der Einfluss der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten überprüft.

Neben den Aspekten einer geschlechtsspezifischen (politischen) Sozialisation wurden zur Vermeidung von Verzerrungen auch unterschiedliche Kontrollvariablen (kulturelles Kapital, Migrationshintergrund, Alter, Schulform) in den Analysen berücksichtigt.

Nachdem die erforderlichen Konstrukte validiert wurden, wurde zunächst analysiert, ob die vielerorts ermittelten geschlechtsspezifischen Unterschiede im politischen Selbstkonzept sich auch in diesem Sample – mit dem neu entwickelten Messmodell – zeigen.

Diskussion zu dem Einfluss des biologischen Geschlechts

In Anlehnung an den Forschungsstand zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden im politischen Selbstkonzept (u. a. Oberle & Forstmann, 2015; Landwehr, 2017; Arens & Watermann, 2017; Murphy, 2017; Oberle, 2018; Grobshäuser, 2022) wurde eine entsprechende Hypothese formuliert:

H4: *Mädchen verfügen über ein geringeres politisches Selbstkonzept als Jungen.*

Grundsätzlich bildete der diesbezügliche Forschungsstand den Ausgangspunkt für dieses Forschungsvorhaben, da eine Geschlechterdifferenz im politischen Selbstkonzept mit einem Ungleichgewicht in der politischen Teilhabe einhergeht. Dies führt zu Nachteilen für das weibliche Geschlecht, die sich beispielsweise in einer schlechteren Interessenvertretung in politischen Entscheidungsprozessen zeigen (siehe Kapitel 4).

Zunächst einmal konnte anhand von unterschiedlichen Analyseverfahren auch in der vorliegenden Studie ein geschlechtsspezifischer Unterschied im politischen Selbstkonzept der Jugendlichen aufgezeigt werden. Dabei wiesen bereits manifeste Mittelwertvergleiche (siehe *Tabelle 9*) für die einzelnen Facetten, aber auch für das Messmodell 2. Ordnung, auf die Geschlechterdisparität zulasten des weiblichen Geschlechts hin. Dieser Befund zog sich durch alle nachfolgenden Analyseschritte (bivariate Korrelationen, latente Regressionsanalysen sowie Strukturgleichungen). Durch die Analyse des latenten Mittelwertunterschieds im Rahmen der *multi-group* Regressionsanalyse (Model 0, siehe *Tabelle 15*) konnte H4 schließlich bestätigt werden.

Nach Feststellung der auch hier vorliegenden Geschlechterdifferenz wurde ergänzend der Frage nachgegangen, inwiefern diese Geschlechterdifferenz durch die Kontrolle der herausgearbeiteten Bedingungsfaktoren relativiert werden kann:

H5: *Je mehr Aspekte einer geschlechtsspezifischen (politischen) Sozialisation kontrolliert werden, desto stärker wird der geschlechtsbedingte Unterschied im politischen Selbstkonzept kompensiert.*

Diese Hypothese basiert auf der Annahme, dass die geschlechtsbedingte Differenz im politischen Selbstkonzept nicht direkt durch das biologische Geschlecht bedingt wird, sondern vielmehr auf geschlechtsspezifische Sozialisationserfahrungen und deren Folgen zurückzuführen ist (Kuhn, 2005; Hagemann-White, 2002; Hannover & Kessels, 2008; Möller & Trautwein, 2009). Vor dem Hintergrund gesellschaftlich tradiertem Geschlechterstereotype wird theoretisch angenommen, dass mit der Kenntnis des biologischen Geschlechts bestimmte geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse einsetzen (Hagemann-White, 2002; Vinz &

Schiederig, 2010). Vor diesem Hintergrund sollte der eigentliche Geschlechtereffekt also auch unter Kontrolle der herausgearbeiteten Prädiktoren überprüft werden.

Durch den schrittweisen Aufbau der Regressionsmodelle im Rahmen der Multigruppenvergleiche können die Veränderungen des latenten Mittelwertunterschiedes unter Kontrolle der möglichen Prädiktoren analysiert werden. So kann also festgestellt werden, ob die Geschlechterdifferenz unter Berücksichtigung der möglichen Einflussvariablen weiterhin signifikant bleibt, bzw. welche konkreten Einflüsse zur Kompensation dieses Effekts führen. (siehe auch Nonte, Clerkin & Perkins, 2022).

Auf Grundlage der Analysen musste jedoch festgestellt werden, dass im vorliegenden Fall die Berücksichtigung der herausgearbeiteten Bedingungsfaktoren nicht zu einer Kompensation der Geschlechterdifferenz führt. So bleibt der Mittelwertunterschied nach wie vor bestehen, *weshalb H5 abgelehnt werden musste*.

Dennoch sollte an dieser Stelle nicht voreilig daraus geschlossen werden, dass das biologische Geschlecht unabhängig von geschlechtsspezifischen Sozialisationserfahrungen auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen Einfluss nimmt. Hierzu müssten alle Faktoren einer geschlechtsspezifischen (politischen Sozialisation) im Regressionsmodell kontrolliert werden. Dies kann im Rahmen der vorliegenden Studie aber nur bedingt realisiert werden. Obwohl die Auswahl der Prädiktoren den biologischen Geschlechtereffekt nicht vollständig kompensieren kann, könnte die Analyse der Einflüsse dieser Faktoren möglicherweise einen wertvollen Beitrag zum besseren Verständnis der geschlechtsspezifischen Ausprägung des politischen Selbstkonzepts bei Jugendlichen leisten. Im Folgenden werden nun die angenommenen geschlechtsspezifischen Einflüsse auf das politische Selbstkonzept der Jungen und Mädchen diskutiert.

Diskussion zu den Auswirkungen der verschiedenen Geschlechtsrollenidentitäten

Insgesamt konnten mit dem femininen, dem maskulinen und dem androgynen GeschlechtsrollenSelbstkonzept drei unterschiedliche Typen im Rahmen dieser Arbeit identifiziert werden (siehe H3). Bezüglich der Wirkungen der Geschlechtsrollenidentitäten auf das politische Selbstkonzept können anhand der Implikationen aus Theorie und Forschungsstand divergierende Annahmen abgeleitet werden:

Basierend auf dem Forschungsstand wurde grundsätzlich angenommen, dass die GRI maßgeblich zur Vorhersage von Selbstkonzepten im Allgemeinen (Raj & Thomas, 1984; Kleinplatz, McCarrey & Kateb, 1992; Burnett, Anderson & Heppner, 1995) und bereichs-

spezifischen Selbstkonzepten im Besonderen (u. a. Nonte et al., 2021; Wolter & Hannover, 2016; Keller, 1998; Marsh & Byrne, 1991) beiträgt. Für die politische Domäne liegen bezüglich der Auswirkungen der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitätstypen bisher jedoch keinerlei Befunde vor. Allerdings existieren für andere Domänen erste Ergebnisse, die auf die potenziellen Einflüsse der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten auf das Selbstkonzept in der männlich konnotierten politischen Domäne (Sauer, 2010; Boeser, 2010) schließen lassen. Analysen für stereotyp-männlich besetzte Bereiche haben gezeigt, dass sich die maskuline GRI positiv auf die entsprechenden Selbstkonzepte auswirkt, während bei der femininen GRI negative Einflüsse deutlich werden (Wolter & Hannover, 2016; Keller, 1998; Marsh & Byrne, 1991). Bezüglich der angenommenen Effekte der androgynen GRI auf bereichsspezifische Selbstkonzepte deutet die Forschungslage auf die Vorteile dieser Geschlechtsrollenidentität hin. Aufgrund des umfangreicheren Verhaltensrepertoires, welches sowohl vermeintlich feminine als auch maskuline Eigenschaften involviert (Bierhoff-Alfermann, 1989; Bem, 1979), scheinen androgyn klassifizierte Personen von einer stereotypübergreifenden Bereichsflexibilität zu profitieren (Flaherty & Dusek, 1980; Marsh & Smith, 1984; Bem, 1979). So konnte bei androgyn klassifizierten Personen nachgewiesen werden, dass sie sowohl in weiblich als auch in männlich besetzten Bereichen positive Selbstkonzepte entwickeln können (Flaherty & Dusek, 1980). Auf dieser Grundlage wurden folgende Hypothesen formuliert:

H6a: *Die androgyne und die maskuline Geschlechtsrollenidentität wirken sich gleichermaßen positiv auf das politische Selbstkonzept aus.*

H6b: *Jugendliche mit einer femininen oder indifferenten Geschlechtsrollenidentität verfügen über ein geringes politisches Selbstkonzept als Jugendliche mit einer androgynen oder maskulinen Geschlechtsrollenidentität.*

Da die unterschiedlichen Typen als Dummy-Variablen in die Analysen einfließen, wurden die Effekte der maskulinen und femininen GRI im Vergleich zur *androgynen* GRI berechnet. Aufgrund geschlechtsunabhängiger bzw. übergreifender Wirkannahmen der unterschiedlichen GRI wurde zur Beantwortung von H6a und H6b eine SEM im Gesamtsample durchgeführt. Basierend auf den Analysen (siehe *Abbildung 16*) musste H6a jedoch abgelehnt werden, während H6b bestätigt werden konnte. Somit lassen sich die Wirkungen der maskulinen GRI –

entgegen den Annahmen aus H6a – durchaus von den Wirkungen der androgynen GRI unterscheiden. Die maskuline GRI zeigt unter Kontrolle der übrigen Zusammenhänge in der SEM einen negativen Effekt auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen. Die androgyne GRI hat somit – im Vergleich zur maskulinen GRI – einen positiven Einfluss auf dieses Konstrukt.

Die Überprüfung von H6b veranschaulicht den positiven Effekt der androgynen GRI in wesentlich deutlicherer Form, sodass hier durch alle durchgeführten Analyseschritte (manifeste Mittelwertvergleiche, latente Regressionsanalysen und schließlich die SEM) der negative Einfluss der femininen GRI im Vergleich zu der androgynen GRI in aller Deutlichkeit nachgewiesen werden konnte. Im Hinblick auf die Herausbildung eines positiven politischen Selbstkonzeptes scheint die feminine GRI gegenüber der androgynen GRI benachteiligt zu sein.

In dieser Studie scheint sich somit bezüglich der Wirkungen der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten auf das politische Selbstkonzept ein Ranking abzuzeichnen. Während die androgyne GRI den positivsten Effekt zu haben scheint, folgt danach die maskuline und schließlich die feminine GRI. Diesen Eindruck bestätigt ebenfalls der Blick auf die manifesten Mittelwertvergleiche des politischen Selbstkonzeptes in den divergierenden Geschlechtsrollenidentitätstypen (siehe *Tabelle 11*). Allerdings zeigen die manifesten Mittelwertvergleiche keinen signifikanten oder bedeutsamen Unterschied zwischen dem androgynen und maskulinen Typen bezüglich ihres politischen Selbstkonzeptes.

Dennoch kann ergänzend auf diese Weise festgestellt werden, dass feminin typisierte Personen mit einer lediglich mittleren Ausprägung des politischen Selbstkonzeptes ($M_{Fem} = 2.52$, $SD = .50$) das Schlusslicht bilden. Die androgynen Jugendlichen verfügen mit einem tendenziell durchaus positiven politischen Selbstkonzept ($M_{Andro} = 2.79$, $SD = .53$) hingegen über die höchste mittlere Ausprägung dieser Variable. Die maskulinen Schüler:innen rangieren diesbezüglich hingegen etwas unterhalb der androgynen Personen ($M_{Mask} = 2.73$, $SD = .55$).

Der grundsätzliche Vorsprung der maskulin GRI gegenüber der femininen GRI hinsichtlich der Ausprägung eines bereichsspezifischen Selbstkonzeptes in einer männlich konnotierten Domäne wurde in der Forschung zumeist anhand der Verwendung von Femininitäts- und Maskulinitätsskalen nachgewiesen (u. a. Marsh & Byrne, 1991; Keller, 1998; Wolter & Hannover, 2016). Derartige Analysen lassen jedoch keine Rückschlüsse auf die Unterschiede zwischen dem androgynen Typen und den übrigen Geschlechtsrollenidentitäten zu.

Einige wenige Untersuchungen belegen durch die Verwendung einer Geschlechtsrollenidentitäts-Typologie jedoch auch explizit die positiven Effekte der androgynen Geschlechtsrollenidentität auf Fähigkeitsselbstkonzepte männlich besetzter Domänen:

Die Studien von Flaherty und Dusek (1980) sowie Marsh und Smith (1984) konnten zumindest nachgewiesen, dass jeweils die androgynen und maskulinen Typen bei den männlich konnotierten Selbstkonzeptbereichen ähnlich gute Selbstkonzeptwerte erzielen. Personen mit einer femininen oder indifferenten GRI weisen dabei jeweils deutlich niedrigere Fähigkeitsselbstkonzepte auf (ebd.).

Die Befunde der hier präsentierten G-PoliSK-Studie entsprechen jedoch eher den Studien in denen das globale Selbstkonzept fokussiert wurde. Sowohl Sieverding (1999) als auch Huang et al. (2012) konnten feststellen, dass Personen mit einer androgynen Geschlechtsrollenidentität einen Vorteil gegenüber den anderen Typen aufweisen.

Auch wenn in der vorliegenden Studie kein indifferenter Typ identifiziert werden konnte und H6a verworfen werden musste, stimmen die vorliegenden Befunde demnach durchaus in einigen Punkten mit dem Forschungsstand zu den Wirkungen der GRI auf (bereichsspezifische) Selbstkonzepte überein. Der ersichtliche Vorteil der Schüler:innen mit einer androgynen Klassifizierung basiert jedoch vermutlich nicht nur auf der höheren Flexibilität ihres Verhaltensrepertoires. Hier würden sie bereichsübergreifend lediglich die gleichen Chancen wie geschlechterkonform eingruppierte Personen aufweisen. Im vorliegenden Fall scheint jedoch explizit das kumulative und vor allem geschlechterstereotypübergreifende Vorkommen der unterschiedlichen Attribute innerhalb ihres Geschlechterrollen-Selbstkonzeptes ihren Vorteil auszumachen. Insofern tragen nicht nur die maskulinen verinnerlichten Attribute zur höheren politischen Selbstkonzeptausprägung bei, sondern konkret die Kombination beider Facetten. Dies spricht somit ausdrücklich für die positive Wirkung der Überwindung von geschlechterstereotypen Denkweisen. Gelingt es Jugendlichen demnach diese gesellschaftlich tradierten Vorstellungen über typisch weibliches oder männliches Verhalten zu überwinden und somit diese Stereotype für sich zu durchbrechen, zeigt dies positive Effekte auf ihr politisches Selbstkonzept. So wird durch die Überwindung der tradierten Geschlechterrollenstereotype ermöglicht, sich nicht starr an den vorgegeben rollenkonformen Handlungsoptionen orientieren zu müssen. Der Situation angemessen kann sowohl mit expressiven und/oder instrumentellen Verhaltensweisen reagiert werden, wohingegen ausschließlich maskuline bzw. feminine Personen in ihren Reaktionsmöglichkeiten sowie Präferenzbereichen nur eingeschränkt agieren können (Sieverding, 1999; Bem, 1974). Durch das umfassende zur Verfügung stehende

Verhaltensrepertoire aus einer Kombination von sozialemotionalen (femininen) und erfolgs- bzw. leistungsorientierten (maskulinen) Charakteristika haben androgyne Personen gleichzeitig die Chance sich freier und selbstbestimmter zu entwickeln (Alfermann, 1996; Bierhoff-Alfermann, 1989). Zugleich könnte angenommen werden, dass es sich bei diesen Schüler:innen um besonders reflektierte Personen handelt, welche über das Selbstbewusstsein verfügen sich aktiv gegen stereotype Vorstellungen zu positionieren. Auch diese Charakterzüge könnten zu einem höheren politischen Selbstkonzept beitragen.

Zudem wurde auf Grundlage der Annahmen über die Wirkungen der geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozesse (siehe Kapitel 3.4.2) vermutet, dass diese Effekte unabhängig von dem biologischen Geschlecht auftreten müssten und somit nicht zwischen den Geschlechtern variieren bzw. sich nicht voneinander unterscheiden sollten:

H6c: Zwischen Jungen und Mädchen existieren keine Unterschiede hinsichtlich der Wirkung der Geschlechtsrollenidentitäten auf das politische Selbstkonzept.

Für die Analyse der geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Wirkungen der Geschlechtsrollenidentitäten wurden Multigruppenvergleiche berechnet. Dabei offenbarten bereits die Regressionsanalysen zumindest für den Einfluss der maskulinen GRI auf das politische Selbstkonzept eine tendenzielle Geschlechterdifferenz (siehe *Tabelle 15*). Auch die Strukturgleichung – in Kombination mit χ^2 -Differenztest zur Feststellung von signifikanten Gruppenunterschieden – bestätigt die mitunter abweichenden Wirkungen der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitätstypen. So liegt hinsichtlich der Wirkung der femininen GRI auch ein signifikanter Gruppenunterschied vor, wohingegen bei der maskulinen GRI lediglich eine tendenzielle Differenz erkennbar ist. Obgleich der androgyne Typ bei beiden Geschlechtern das höchste politische Selbstkonzept aufweist, lässt sich insgesamt feststellen, dass die Unterschiede zwischen der maskulinen und femininen GRI im Vergleich zur androgynen GRI bei den Jungen stärker ausgeprägt sind als bei den Mädchen. Jungen scheinen demnach hinsichtlich ihres politischen Selbstkonzeptes besonders stark von einer androgynen GRI zu profitieren, *weshalb H6c schließlich verworfen wurde.*

Auch die geschlechtergetrennten Analysen von Sieverding (1999) zeigten dabei, dass der androgyne Typus bei beiden Geschlechtern – hier bezogen auf das generelle Selbstwertgefühl – am stärksten profitiert. Während dort insbesondere die weiblichen Studienteilnehmenden von ihrer femininen GRI benachteiligt scheinen, zeugen die vorliegenden Befunde insbesondere bei

den Jungen von der größten Unterscheidung zwischen dem femininen und androgynen Typen. Dies bestätigen auch die nach Geschlecht getrennten manifesten Mittelwertvergleiche zwischen den Typen der Geschlechtsrollenidentitäten im politischen Selbstkonzept (siehe *Tabelle 12*). Demnach ist die diesbezügliche Differenz der unterschiedlichen Geschlechtsrollenidentitäten in der Gruppe der Schülerinnen insgesamt nicht so stark ausgeprägt wie bei den Jungen.

Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu den geschlechtsspezifischen Analysen von Marsh und Smith (1984). Zunächst konnte jedoch das gleiche Muster bei Mädchen im männlich konnotierten Fach Mathematik festgestellt werden. In Bezug auf ihr fachspezifisches Selbstkonzept profitieren Jungen dort jedoch sowohl von einer androgynen als auch von einer femininen Geschlechtsrollenidentität (ebd.). Diese Befunde zeigen bei den Jungen den außerordentlichen Gewinn durch die Überwindung der Geschlechterstereotype.

Für die vorliegende Studie muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die *feminin* klassifizierten Mädchen dennoch über die niedrigste Ausprägung des politischen Selbstkonzeptes (Mädchen: $M_{Fem} = 2.51$, $SD = .49$) verfügen. Dieser Wert unterscheidet sich dabei zwar nicht signifikant (U-Test = -1.45), aber dennoch bedeutsam ($d = .24$) von dem Wert der *feminin* klassifizierten Jungen (Jungen: $M_{Fem} = 2.63$, $SD = .52$). Zudem fällt auf, dass feminine Jungen und maskuline Mädchen exakt die gleiche Ausprägung im politischen Selbstkonzept aufweisen, während maskuline Jungen über ein höheres politisches Selbstkonzept verfügen als androgyne Mädchen. Die androgynen Jungen zeigen hingegen mit Abstand das höchste politische Selbstkonzept (Jungen: $M_{Andro} = 2.93$, $SD = .53$; Mädchen: $M_{Andro} = 2.67$, $SD = .47$).

Insgesamt lässt sich für diese Studie feststellen, dass das zuvor genannte *ranking* der Geschlechtsrollenidentitäten bezüglich ihrer Auswirkungen auf das politische Selbstkonzept bei Jugendlichen in beiden Geschlechtergruppen zu beobachten ist. Allerdings können diese Effekte nicht geschlechtsunabhängig interpretiert werden, da die politischen Selbstkonzept-Werte bei weiblichen Jugendlichen in allen Typen – insbesondere bei der androgynen und maskulinen GRI – unter den entsprechenden Werten der männlichen Jugendlichen liegen. Des Weiteren wurde durch die multivariaten Analysen im Gesamtsample (Regressionsanalysen und SEM) bestätigt, dass trotz der Kontrolle der GRI der Geschlechtereffekt zugunsten der Jungen weiterhin besteht (siehe auch H5).

Die vorliegenden Befunde betonen den Vorteil einer androgynen Geschlechtsidentität in Bezug auf die Genese des politischen Selbstkonzepts, insbesondere bei männlichen Jugendlichen. Dadurch können Mädchen und Jungen – auch in traditionell männlich konnotierten Bereichen – von der Überwindung gängiger Geschlechterrollenstereotype profitieren, indem sie in der Lage sind, stereotypübergreifende Attribute in ihr Selbstbild zu integrieren. Unabhängig von geschlechtsbezogenen Stereotypen im politischen Bereich könnte dies dazu führen, dass Jungen und Mädchen fähigkeitsentsprechende und nichtstereotypkonforme politische Selbstkonzepte entwickeln.

Diskussion zu den Einflüssen des Stereotypglaubens

In der Literatur zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in den politischen Dispositionen wird grundsätzlich angenommen, dass das Vorhandensein des Stereotyps der „unpolitischen Frau“ (Sauer, 2010) in einer männlich konnotierten Domäne (Boeser, 2012) als relevanter Prädiktor für diese Differenzen angesehen werden kann (u. a. Oberle, 2013a; Sauer, 2010; Ihme & Tausendpfund, 2019). Bezüglich fachspezifischer Selbstkonzepte bietet auch das *Erwartungsmal-Wert-Modell* (Wigfield & Eccles, 2000) die bestehenden Geschlechterstereotype als Ursache für die diesbezüglichen Geschlechterunterschiede an. Vor dem Hintergrund des Geschlechterstereotyps im politischen Bereich scheinen die Geschlechterdisparitäten im politischen Selbstkonzept (Oberle & Forstmann, 2015; Landwehr, 2017; Arens & Watermann, 2017; Murphy, 2017; Oberle, 2018; Grobshäuser, 2022) diese Modellimplikationen auch für die politische Domäne nahelegen. Für andere Fachdisziplinen konnten vielerorts ebenfalls stereotypkonforme Ausprägungen der unterschiedlichen Fähigkeitsselbstkonzepte (u. a. Schilling et al., 2006; Jansen et al., 2013; Hannover et al., 2017) nachgewiesen werden.

Dieser Zusammenhang könnte daraus resultieren, dass der Glaube an die bereichsbezogenen Geschlechterstereotype zu einer entsprechenden Ausformung der speziellen Selbstkonzeptfacetten führt. Für den politischen Kontext konnte demnach angenommen werden, dass sich das politische Selbstkonzept bei den Mädchen durch den Stereotypglauben reduzieren müsste, während die Jungen – auch im Sinne des *Stereotyp-Lift-Effekts* (Walton & Cohen, 2003) – dadurch eine Erhöhung ihres politischen Selbstkonzeptes erleben sollten.

Inwiefern der individuelle Glaube an die negative Stereotypisierung des weiblichen Geschlechts jedoch tatsächlich auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen einwirkt, wurde bislang nicht erforscht. So wurden im Rahmen dieser Arbeit folgende Hypothesen überprüft:

H7a: *Je stärker die Mädchen an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens glauben, desto niedriger ist ihr politisches Selbstkonzept ausgeprägt.*

H7b: *Je stärker die Jungen an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens glauben, desto höher ist ihr politisches Selbstkonzept ausgeprägt.*

Vor dem Hintergrund der durchgeführten geschlechtsgetrennten Analysen (manifeste Mittelwertvergleiche, multiple Regressionsanalysen und SEM) kann tatsächlich ein geschlechtsspezifischer Unterschied hinsichtlich der Wirkung dieses Stereotyps auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen ermittelt werden. Während sich der *Glaube an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens* hypothesenkonform deutlich negativ auf das politische Selbstkonzept der Mädchen auswirkt, zeigt dieser Stereotypglaube – entgegen den Annahmen des *Stereotype-Lift-Effekts* – keinen signifikanten Effekt auf das politische Selbstkonzept der Jungen. *Somit konnte lediglich H8a bestätigt werden, während H8b verworfen werden musste.*

Gleichzeitig muss mit Blick auf die Strukturgleichung im Gesamtsample (siehe *Abbildung 16*) an dieser Stelle angemerkt werden, dass – analog zu den manifesten Mittelwertvergleichen (siehe *Tabelle 11*) – auch unter Kontrolle aller übrigen Zusammenhänge ein Geschlechtereffekt hinsichtlich des *Glaubens an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens* vorliegt ($b = -.791$, $SE = .096$, $p \leq .001$). Demzufolge glauben Mädchen deutlich weniger an dieses Stereotyp. Dieser Befund negiert zwar nicht die vorherige Aussage, jedoch kann dadurch relativierend angemerkt werden, dass Mädchen diesem Stereotypglauben tendenziell eher weniger zustimmen ($M_{Mädchen} = 2.33$, $SD = .63$). Dennoch kann bei diesem Mittelwert auch nicht von einer antiquierten Ansicht gesprochen werden. Dies bestätigt auch der Blick auf das Jungensample, da Jungen diesem Konstrukt weitaus stärker zustimmen ($M_{Jungen} = 2.80$, $SD = .63$). Zudem schlägt sich diese Mittelwertdifferenz in einem signifikanten (U-Test = -9.43^{***}) und zugleich bedeutsamen ($d = .75$) Geschlechterunterschied nieder (siehe *Tabelle 11*).

Bezüglich genereller Geschlechterstereotype konnten andere Studien zeigen, dass sich insbesondere die Stereotype bezüglich des weiblichen Geschlechts gesamtgesellschaftlich im Wandel zu befinden scheinen. So werden dem weiblichen Geschlecht nun auch stereotypnonkonforme Verhaltensweisen zugesprochen (Hoffman & Borders, 2001; Troche & Rammsayer, 2011; Martínez-Marín & Martínez, 2019). Wie oben gezeigt werden konnte (siehe Diskussion zu H3) scheinen Mädchen sich insgesamt dennoch eher stereotypkonform zu

beschreiben, welches bei dieser Gruppe auf einen stärker empfundenen Druck für stereotypensprechende Verhaltensweisen hindeutet. Diese Schlussfolgerung deckt sich mit unterschiedlichen Forschungsbefunden (Egan & Perry, 2001; Berger, 2010; Abele & Spurk, 2011; Krapf, 2015; Martínez-Marín & Martínez, 2019).

Auch die Befunde aus der vorliegenden Studie sprechen durch den doch deutlichen Effekt des Stereotypglaubens im Mädchensample für den starken Einfluss stereotyper Denkweisen beim weiblichen Geschlecht. Bei den Jungen scheint ihr Stereotypglauben – trotz der vergleichsweise höheren Ausprägung – hingegen keinen positiven *Stereotyp-Lift-Effekt* zu bewirken.

Die Ergebnisse dieser Studie deuten demnach insbesondere auf die negative Wirkkraft von Geschlechterstereotypen hin, da kein positiver Effekt für die stereotypbegünstigte Gruppe vorliegt. Auch in der diesbezüglichen Forschungslandschaft (u. a. Walton & Cohen, 2003; Nguyen & Ryan, 2008; Hermann & Vollmeyer, 2017; Shewach, Sackett & Quint, 2019) zeigt sich der positive *Stereotyp-Lift-Effekt* deutlich seltener als die negativen Auswirkungen von Stereotypen. Dies wurde auch für die Wirkungen auf Fähigkeitsselbstkonzepte und insbesondere in typisch männlich besetzten Domänen untersucht (bspw. Mathematik und Physik). So können bspw. die Studien von Hannover und Kessels (2002) oder auch Ertl et al. (2017, 2014) nachweisen, dass der Glaube an die negative Stereotypisierung der Eigengruppe – und dabei insbesondere der Glaube an eine Unbegabtheit bzw. Inkompetenz – als wesentlicher Bestandteil von der Benachteiligung der stigmatisierten Gruppe in fachbezogenen Fähigkeits-selbstkonzepten anzusehen ist.

Für die politische Domäne lagen bis dato keine derartigen Untersuchungen vor. In früheren Studien in diesem Fachbereich wurde lediglich der situative negative Effekt – im Kontext der *Stereotyp-Threat-Forschung* (Steele, 1997) – durch bestimmte Stereotyp-Aktivierungen untersucht. Dabei konnten sowohl McGlone et al. (2006) als auch Ihme und Tausendpfund (2019) nachweisen, dass entsprechende Stimuli zumindest situativ zu einer negativen Beeinflussung der weiblichen Leistungen in einem politischen Wissenstest führen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung belegen nun, dass die Befunde der Stereotypforschung hinsichtlich fachspezifischer Selbstkonzepte auch auf die politische Domäne übertragbar sind. Insofern tragen derartige geschlechtsspezifische Vorurteile auch im politischen Bereich nicht nur zu einer situativen Leistungsreduktion bei, sondern führen bei den Betroffenen auch langfristig zu einem niedrigeren politischen Selbstkonzept, ohne dabei für die bevorzugte Gruppe Vorteile zu erzielen. Angesichts der Zusammenhänge zwischen dem

politischen Selbstkonzept und anderen politischen Dispositionen – bspw. Partizipation(sbereitschaft) (u. a. Reichert, 2016; Landwehr, 2017), politisches Wissen (Oberle, 2012), politisches Interesse (Landwehr, 2017) – wird die große Tragweite der Benachteiligung des weiblichen Geschlechts durch das politikbezogene Geschlechterstereotyp offensichtlich.

Diskussion zu den direkten und indirekten Effekten der politischen Sozialisationserfahrungen

Nach den bisher diskutierten Einflussfaktoren, welche mitunter aus einer geschlechtsspezifischen (politischen) Sozialisation resultieren können, soll schließlich auf die konkreten Wirkungen der wahrgenommenen politischen Sozialisation auf das politische Selbstkonzept der Schüler:innen eingegangen werden. Insgesamt gelten Eltern als primäre Sozialisationsinstanz (*significant others*), wobei sie die schulbezogenen motivationalen Orientierungen sowie Fähigkeitsselbstkonzepte ihrer Kinder beeinflussen (Eccles, u. a. 1983; Bos et al., 2017; Brühwiler, Helmke & Schrader, 2017). Wie vorrangegangene Untersuchungen zeigen konnten, nehmen Eltern dabei auch die Funktion eines politischen Vorbilds ein (u. a. Jennings et al., 2009; Cicognani et al., 2012). Dabei wurden die politischen Sozialisationserfahrungen häufig mittels der politischen Diskussionen im Elternhaus (u. a. Pfanzelt & Spies, 2019; Kudrnáč & Lyons, 2018; Schwarzer & Connor, 2013; Böhm-Kasper, 2006) oder dem politischen Interesse der Eltern (u. a. Boeser, 2002; Murphy, 2017) erhoben.

Zur Erforschung etwaiger geschlechtsspezifischer Muster wurden die spezifischen Sozialisationserfahrungen in der vorliegenden Studie getrennt nach Mutter und Vater erhoben. Dabei wurde theoriekonform angenommen, dass positive Ingroup-Vorbilder in einer bestimmten Domäne zu einer Erhöhung des entsprechenden bereichsspezifischen Selbstkonzeptes führen (Ollrogge et al., 2022; Marx & Roman, 2002). Auch wird im Rahmen der sogenannten *Othering-Prozesse* (Vinz & Schiederig, 2010) angenommen, dass sich Kinder und Jugendliche während ihrer Identitätssuche bezüglich ihrer Verhaltensweisen und Überzeugungen an Mitgliedern des eigenen Geschlechts orientieren und sich gleichzeitig von der jeweils anderen Gruppe distanzieren. Insofern sollten – unabhängig von den bereits nachgewiesenen generell positiven Wirkungen einer politischen Sozialisation im Elternhaus (Kudrnáč & Lyons, 2018; Krampen & Ebel, 1991; Murphy, 2017) – insbesondere starke gleichgeschlechtliche politische Vorbilder ein höheres politisches Selbstkonzept bei den Jugendlichen befördern. Entsprechend wurden folgende Hypothesen überprüft:

H8a: *Bei den Mädchen zeigt die politische Sozialisation durch die Mutter einen stärkeren Effekt auf das politische Selbstkonzept als bei den Jungen.*

H8b: *Bei den Jungen zeigt die politische Sozialisation durch den Vater einen stärkeren Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept als bei den Mädchen.*

Analog zu den Befunden vorangegangener Studien (Kudrnáč & Lyons, 2018; Krampen & Ebel, 1991; Murphy, 2017) konnte auch in der vorliegenden Untersuchung zunächst der generell positive Effekt der politischen Sozialisationserfahrungen auf das politische Selbstkonzept ermittelt werden. Dies zeigt sich bspw. in den Analysen im Gesamtsample (siehe *Abbildung 16*), wobei sowohl die politischen Sozialisationserfahrungen durch den Vater als auch durch die Mutter einen positiven Effekt ausüben. Entsprechend der Befunde von Krampen und Ebel (1991) sowie von Murphy (2017) scheint die väterliche Sozialisationsinstanz dabei insgesamt einen tendenziell stärkeren Einfluss auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen aufzuweisen.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch mit Blick auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede innerhalb des Multiplen Gruppenvergleichs ab (siehe *Abbildung 17*). Zwischen den beiden Geschlechtern zeigt sich sowohl hinsichtlich der Wirkung der väterlichen als auch der mütterlichen Sozialisationsinstanz kaum ein Unterschied, was auch durch den χ^2 -Differenztest bestätigt wird. Obwohl alle Effekte das gleiche Signifikanzniveau ($p \leq .001$) aufweisen, scheint bei den Mädchen tendenziell der Vater einen stärkeren Einfluss auf ihr politisches Selbstkonzept aufzuweisen. Somit konnten die angenommenen geschlechtsspezifischen Muster hinsichtlich der politischen Sozialisationserfahrungen nicht bestätigt werden, da keine Geschlechterdifferenzen zwischen den Effekten der beiden Sozialisationsinstanzen vorliegen. Gleichzeitig widersprechen diese Befunde den Analysen von Cicognani et al. (2012), wonach insbesondere bei den Mädchen – unabhängig vom Elternteil – eine hohe Relevanz von politischen Vorbildern festgestellt wurde.

Die Ausprägung der wahrgenommenen elterlichen Sozialisationserfahrungen zeigt jedoch, dass Mädchen sich tendenziell etwas stärker von beiden Elternteilen politisiert fühlen. Obwohl die manifesten Mittelwertvergleiche (siehe *Tabelle 11*) bei beiden Sozialisationsinstanzen keine signifikanten Geschlechterdifferenzen aufweisen, besteht zumindest hinsichtlich der mütterlichen politischen Sozialisationserfahrungen ein signifikanter Gruppenunterschied. Auch wenn hier nur von Tendenzen gesprochen werden kann, stehen diese Befunde im Widerspruch

zu den Ergebnissen von Lawless und Fox (2010), deren Studie ergab, dass Frauen retrospektiv von einer weniger politisierenden Erziehung als Männer berichten.

Bezügliches des Ausmaßes der elterlichen politischen Sozialisationserfahrungen in der vorliegenden Studie muss insgesamt konstatiert werden, dass sowohl Mädchen ($M_{Mädchen} = 3.00$, $SD = .74$) und tendenziell auch Jungen ($M_{Jungen} = 2.86$, $SD = .85$) sich durchaus von ihren Vätern politisch sozialisiert fühlen. Die wahrgenommene Politisierung durch die Mutter fällt hingegen insbesondere bei den Jungen ($M_{Jungen} = 2.59$, $SD = .73$) und auch bei den Mädchen ($M_{Mädchen} = 2.71$, $SD = .70$) eher durchschnittlich aus (siehe *Tabelle 11*).

Grundsätzlich könnte daraus abgeleitet werden, dass die eher mittelmäßig wahrgenommene mütterliche politische Sozialisation bei den Jungen auch zu einem höheren politikbezogenen Stereotypglauben führt (siehe Diskussion zu H7a und H7b). Angesichts der angenommenen und bereits für dieses Sample – zumindest bei den Mädchen – belegten Effekte des Stereotypglaubens wurden im Rahmen dieser Studie auch die Auswirkungen der elterlichen politischen Sozialisationserfahrungen auf den Stereotypglauben überprüft. Dadurch wird es auch möglich, die darüber vermittelten indirekten Effekte der politischen Sozialisationsinstanzen auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen zu analysieren.

Insgesamt wurde jedoch im Rahmen der Annahmen zu den Effekten der gleichgeschlechtlichen Vorbilder bei den Mädchen der Fokus auf die mütterliche Sozialisationsinstanz gelegt, während bei den Jungen die Auswirkungen der väterlichen Politisierung näher betrachtet wurden. Zusätzlich zu den Hypothesen über die direkten Effekte der politischen Sozialisationsinstanzen (H8a–H8b) wurden folgende Hypothesen überprüft:

H9a: *Die mütterliche politische Sozialisation zeigt bei den Mädchen durch die Reduktion des Stereotypglaubens einen zusätzlichen indirekten Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept.*

H9b: *Die väterliche politische Sozialisation zeigt bei den Jungen durch die Verstärkung des Stereotypglaubens einen zusätzlichen indirekten Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept.*

Durch die Multiplen Gruppenvergleiche konnte zunächst für die Mädchen nachgewiesen werden, dass die politischen Sozialisationserfahrungen durch die Mutter ihren Glauben an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens reduzieren bzw. kompensieren. Gleichzeitig wird der oben bereits nachgewiesene positive Einfluss der mütterlichen Sozialisationsinstanz auf das

politische Selbstkonzept der Mädchen durch einen indirekten Effekt über die Reduktion des Stereotypglaubens verstärkt (siehe *Abbildung 18*). Bei den Jungen konnte keine derartige Wirkungskette durch die mütterlichen politikbezogenen Sozialisationserfahrungen ermittelt werden.

Die Analyse von H9b konnte wiederum zeigen, dass für die Jungen – nicht für die Mädchen – tatsächlich eine Verstärkung ihres Stereotypglaubens aus den väterlichen Sozialisationserfahrungen resultiert. Allerdings führt diese vermeintliche Stereotyp-Bestätigung bei den Jungen nicht zu einer Verstärkung des angenommenen *Stereotyp-Lift-Effekts* auf ihr politisches Selbstkonzept. Insgesamt zeigt die väterliche Sozialisation weder bei den Schülerinnen noch bei den Schülern einen signifikanten indirekten Effekt auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen.

Insgesamt muss also festgestellt werden, dass durchaus hinsichtlich der Wirkungen der politischen Sozialisationsinstanzen geschlechtsspezifische Muster existieren. Zwar zeigt sich dies nicht in den direkten Einflüssen auf das politische Selbstkonzept, jedoch durchaus in den indirekten Effekten. Analog zu den Studien von Ollrogge et al. (2022) sowie Marx und Roman (2002) konnten in dieser Untersuchung bei den Mädchen – also der stigmatisierten Gruppe – die positiven Effekte eines Ingroup-Vorbildes belegt werden. So tragen starke weibliche politische Vorbilder bei den Mädchen zu einer Kompensation ihres Stereotypglaubens bei, wodurch der ohnehin positive Effekt der mütterlichen politischen Sozialisation zusätzlich verstärkt wird. Auch die Analysen des Selbst-Prototypen-Abgleichs bei Hannover und Kessels (2002) deuten darauf hin, dass die Schüler:innen ihre bereichsspezifischen Fähigkeitsüberzeugungen danach ausrichten, wie stark sie die Ähnlichkeit zwischen sich Selbst und den Prototypen für die entsprechende Domäne einschätzen. Darüber hinaus zeigen die Befunde, dass sich die empfundene Selbst-Prototypen-Differenz durch positive und vor allem nahbare Vorbilder reduzieren lässt (siehe auch Rommes et al., 2007).

Entgegen den Befunden von Marx und Roman (2002) konnte bei den Jungen in dieser Studie durch ihr gleichgeschlechtliches politisches Vorbild jedoch kein *Stereotyp-Lift-Effekt* befördert werden.

Tabelle 18: Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung – Vorgehensweise und Befunde

Ebene	UV	Hypothesen	Methodisches Verfahren	Ergebnis
Validierung	Politische Selbstkonzept	H1: Für das politische Selbstkonzept von Jugendlichen lässt sich ein mehrdimensionales und hierarchisches Messmodell modellieren.	CFA	✓
		H2: Das politische Selbstkonzept von Jugendlichen lässt sich von dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept abgrenzen.	SEM	✓
	Geschlechtsrollenidentität	H3: Die Geschlechtsrollenidentität lässt sich in den femininen, den maskulinen, den androgynen und den indifferenten Typen differenzieren.	LCA	✗
Direkte Effekte	Geschlecht	H4: Mädchen verfügen über ein geringeres politisches Selbstkonzept als Jungen.	RA-MGA	✓
		H5: Je mehr Aspekte einer geschlechtsspezifischen (politischen) Sozialisation kontrolliert werden, desto stärker wird der geschlechtsbedingte Unterschied im politischen Selbstkonzept kompensiert.		✗
	Geschlechtsrollenidentität	H6a: Die androgyne und die maskuline Geschlechtsrollenidentität wirken sich gleichermaßen positiv auf das politische Selbstkonzept aus.	SEM	✗
		H6b: Jugendliche mit einer femininen oder indifferenten Geschlechtsrollenidentität verfügen über ein geringes politisches Selbstkonzept als Jugendliche mit einer androgynen oder maskulinen Geschlechtsrollenidentität.		✓
		H6c: Zwischen Jungen und Mädchen existieren keine Unterschiede hinsichtlich der Wirkung der Geschlechtsrollenidentitäten auf das politische Selbstkonzept.		✗
	Glaube an Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens	H7a: Je stärker die Mädchen an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens glauben, desto niedriger ist ihr politisches Selbstkonzept ausgeprägt.	SEM-MGA	✓
		H7b: Je stärker die Jungen an das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens glauben, desto höher ist ihr politisches Selbstkonzept ausgeprägt.		✗
	Politische Sozialisation im Elternhaus	H8a: Bei den Mädchen zeigt die politische Sozialisation durch die Mutter einen stärkeren Effekt auf das politische Selbstkonzept als bei den Jungen.	SEM-MGA	✗
H8b: Bei den Jungen zeigt die politische Sozialisation durch den Vater einen stärkeren Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept als bei den Mädchen.		✗		
H9a: Die mütterliche politische Sozialisation zeigt bei den Mädchen durch die Reduktion des Stereotypglaubens einen zusätzlichen indirekten Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept.		✓		
Ind. Effekte	H9b: Die väterliche politische Sozialisation zeigt bei den Jungen durch die Verstärkung des Stereotypglaubens einen zusätzlichen indirekten Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept.		✗	

Anmerkungen: UV = unabhängige Variable, Ind. = Indirekte, CFA = Konfirmatorische Faktorenanalyse, SEM = Strukturgleichungsmodell, LCA = Latent Class Analysis, RA = Regressionsanalyse, MGA = Multi-Group Analysis.

Die Ergebnisse aller Hypothesenüberprüfungen werden zusammenfassend in *Tabelle 18* dargestellt. Neben der Ebene der Hypothese (Ebene I, Validierung relevanter Messmodelle; Ebene II, direkte Effekte auf das pol. SK; Ebene III, indirekte Effekte auf das pol. SK) kann daraus die konkrete Hypothesenformulierung, die darin enthaltenden relevanten Konstrukte, das methodische Vorgehen sowie die Ergebnisse der Hypothesentests abgelesen werden

Diskussion zu den Effekten der Kontrollvariablen

Unabhängig von den Ergebnissen der Hypothesenanalyse konnten durch die Einbeziehung der Kontrollvariablen zusätzliche Erkenntnisse gewonnen werden.

In erster Linie hat sich dabei herausgestellt, dass die Politiknote zwar insgesamt einen äußerst relevanten Prädiktor darstellt, dies aber für beide Geschlechter gleichermaßen gilt. Demnach stellt die Politiknote kein Bedingungsfaktor für die geschlechtsspezifischen Unterschiede im politischen Selbstkonzept dar. Auch unterscheiden sich die Noten der Mädchen und Jungen im Schnitt nicht voneinander ($M_{Mädchen} = 2.58$, $SD = .91$; $M_{Jungen} = 2.59$, $SD = .93$; Cohens $d = .02$; U-test = $-.17$; siehe *Tabelle 11*).

Auch hinsichtlich der Effekte der Schulform oder des Migrationshintergrundes zeigen sich keine signifikanten Gruppenunterschiede. Dabei wirkt die gymnasiale Schulform tendenziell positiv, während der Migrationshintergrund bei beiden Geschlechtern keinen signifikanten Effekt aufweist. Lediglich hinsichtlich der Wirkungen des kulturellen Kapitals auf das politische Selbstkonzept können im Rahmen der SEM signifikante Geschlechterunterschiede ermittelt werden. So scheinen Mädchen besonderes von einem hohen kulturellen Kapital zu profitieren, wohingegen dieses Merkmal bei den Jungen keinen Einfluss zeigt. Ebenfalls fällt auf, dass Mädchen mit einem höheren kulturellen Kapital eher mütterliche politische Sozialisationserfahrungen sammeln, während dieser Umstand bei den Jungen bezüglich ihrer Sozialisation durch die Mutter weniger ins Gewicht fällt. Angesichts der kompensierenden Wirkungen der wahrgenommen mütterlichen politischen Sozialisation auf den Stereotypglauben der Mädchen, scheint demnach insbesondere die Förderung von Mädchen aus kulturell schwächeren Haushalten notwendig.

9 Schlussbetrachtung der G-PoliSK-Studie

Schließlich kann konstatiert werden, dass die Fragestellungen der vorliegenden empirischen Studie „*Geschlechtsspezifische Unterschiede im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen – Facetten und Einflussfaktoren*“ (G-PoliSk) im Rahmen der Analysen beantwortet werden

konnten. So ließ sich nach dem Vorbild des generellen Selbstkonzeptmodells nach Shavelson et al. (1976) erstmals ein dreifaktorielles politisches Selbstkonzept 2. Ordnung modellieren und hinreichend validieren.

Neben dem Umstand, dass auch in dieser Studie eine Geschlechterdifferenz im politischen Selbstkonzept ermittelt werden konnte, konnten anhand der Analysen tatsächlich geschlechtsspezifische Muster hinsichtlich der Bedingungsfaktoren für die geschlechtsspezifische Ausdifferenzierung identifiziert werden. Insgesamt lassen sich diesbezüglich drei relevante Befunde herausstellen:

In *erster* Linie hat sich für beide Geschlechter der Vorteil einer androgynen Geschlechtsrollenidentität herauskristallisiert. Obgleich das Geschlechterstereotyp der unpolitischen Frau bzw. des politisch unbegabten Mädchens auch in den Köpfen bzw. Vorstellungen der Jugendlichen (siehe *Tabelle 9*) – und dabei insbesondere bei den Jungen (siehe *Tabelle 11*) – nach wie vor verankert ist, zeigt bei beiden Geschlechtern die androgyne Geschlechtsrollenidentität den positivsten Einfluss auf ihr politisches Selbstkonzept. In Übereinstimmung mit früheren Forschungsergebnissen (Berger, 2010; Abele & Spurk, 2011; Krapf, 2015; Egan & Perry, 2001; Martínez-Marín & Martínez, 2019) konnte auch gezeigt werden, dass weibliche Jugendliche tendenziell einem größeren Druck ausgesetzt zu sein scheinen, eine geschlechtskongruente GRI auszubilden bzw. sich stereotypkonform zu verhalten.

Dieser Umstand zeigt sich vor allem in dem *zweiten* relevanten Befund dieser Studie. Während bei den Mädchen ein starker negativer Einfluss des Stereotypglaubens auf ihr politische Selbstkonzept ermittelt wurde, konnte bei den Jungen – trotz ihres stärkeren Stereotypglaubens – kein Vorteil im Sinne des *Stereotyp-Lift-Effekts* identifiziert werden.

Der *dritte* relevante Befund aus der G-PoliSK-Studie hängt eng mit den beiden anderen Punkten zusammen. Hierbei geht es um den kompensierenden Effekt der politischen Sozialisationserfahrungen durch die Mutter auf den Stereotypglauben der Mädchen, welches wiederum zur Verstärkung des mütterlichen Einflusses auf das politische Selbstkonzept der Mädchen führt. So ist insbesondere die hohe Relevanz eines positiven weiblichen Vorbilds für die Mädchen hervorzuheben. Bei den Jungen könnten derlei Wirkzusammenhänge nicht beobachtet werden. Die politischen Sozialisationserfahrungen durch den Vater befördern hingegen lediglich bei den Jungen den politikbezogenen Stereotypglauben. Dennoch führt dies nicht zu einer indirekten Verstärkung des Sozialisationseffekts durch den Vater auf das politische Selbstkonzept der Jungen. Bei den Mädchen können im vorliegenden Sample hingegen keine Effekte durch die väterliche politische Sozialisation auf ihren Stereotypglauben ermittelt werden.

Angesichts der vorherrschenden politikbezogenen negativen Stereotypisierung des weiblichen Geschlechts (Sauer, 2010; Ihme & Tausendpfund, 2019) sowie den daraus resultierenden Wirkungen für das politische Selbstkonzept der Mädchen, zeugen die Befunde der G-PoliSK-Studie demnach von der hohen Relevanz positiver weiblicher politischer Vorbilder für die politische Selbstkonzeptgenese der stigmatisierten Mädchen.

Grundsätzlich muss jedoch einschränkend erwähnt werden, dass die signifikante Geschlechterdifferenz trotz Kontrolle der herausgearbeiteten Prädiktoren nicht vollends kompensiert werden konnte. Angesichts der erreichten aufgeklärten Varianz in beiden Subsamples ($R^2_{Mädchen} = .58$, $R^2_{Jungen} = .62$) kann die G-PoliSK-Studie dennoch einen wertvollen Beitrag zum besseren Verständnis der geschlechtsspezifischen Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzepts bei Jugendlichen leisten.

Im Anschluss werden nun die Limitationen dieser Studie kritisch reflektiert sowie mögliche Forschungsdesiderata für Folgestudien aufgezeigt. Schließlich sollen auf Basis der ermittelten Befunde der G-PoliSK-Studie praktische Implikationen für den Politikunterricht abgeleitet werden.

9.1 Limitationen und Forschungsdesiderata

Insgesamt konnten anhand der G-PoliSK-Studie also einige zielführende Befunde generiert werden. Wie die meisten anderen Studien weist die vorliegende Forschungsarbeit jedoch auch Limitationen auf, woraus sich mitunter verschiedene Forschungsdesiderata ergeben.

Aktualität der Datenbasis

So ist in erster Linie sicherlich die fehlende Aktualität der Datenbasis zu nennen. Da die Daten für die vorliegende Studie bereits 2014 erhoben wurden könnte angenommen werden, dass sich die ermittelte Geschlechterdifferenz im politischen Selbstkonzept der Jugendlichen aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen relativiert haben könnte. Ursächlich hierfür könnte bspw. ein Wandel in dem Denken über Geschlechterrollenstereotype sein. So könnte sich das Bild der „unpolitischen Frau“ (Sauer, 2010, S. 68) insbesondere in den Köpfen der Jugendlichen bspw. durch positive Rollenvorbilder wie Greta Thunberg oder Luisa-Marie Neubauer gewandelt haben. Grundsätzlich stellt das Umweltthema nachweislich ein eher weiblich besetztes Interessensgebiet dar (Westle, 2006; Boeser, 2002; Oesterreich, 2002), sodass möglicherweise die Mädchen durch die *Fridays-for-Future-Bewegung* verstärkt die politische Dimension dieses Themas realisiert haben könnten. In aktuellen Untersuchungen konnte bspw. durchaus eine

Reduktion der Geschlechterdifferenzen im politischen Interesse der Jugendlichen beobachtet werden (Schneekloth & Albert, 2020).

Dennoch lassen sich auch in aktuelleren Studien geschlechtsspezifische Unterschiede in den politischen Dispositionen feststellen (Oberle & Leunig, 2017; Oberle, 2018; Achour & Wagner, 2019; Weißeno et al., 2019; Grobshäuser, 2022). Auch konnten Ihme und Tausendpfund (2019) anhand von Studierenden aufzeigen, dass politikbezogene Stereotype nach wie vor vorherrschen und entsprechende negative Wirkungen entfalten. Die Analysen zu dem Wandel von Geschlechtsrollen-Selbstkonzepten machten zudem deutlich, dass bei dem weiblichen Geschlecht mittlerweile zwar auch agentische – also maskuline – Eigenschaften als sozial erwünschtes Verhalten angesehen werden, Mädchen aber dennoch eher kommunale – also feminine – Attribute in ihre Geschlechterrollenidentität integrieren (u. a. Martínez-Marín & Martínez, 2019). Daher stellt sich die Frage, ob weiterhin primär agentische Attribute mit dem politischen Bereich assoziiert werden oder ob sich auch die Vorstellungen über die für die Politik erforderlichen Eigenschaften – möglicherweise beeinflusst durch die neuen weiblichen Vorbilder – verändert haben.

Insofern ergibt sich aus dieser möglichen Einschränkung, aufgrund der fragwürdigen Aktualität der Befunde, zunächst das Forschungsdesiderat einer erneuten Überprüfung anhand einer aktualisierten Stichprobe. Während im Rahmen dieser Studie insgesamt eine mittlere Ausprägung des Stereotypglaubens festgestellt wurde ($M = 2.55$, $SD = .67$; siehe *Tabelle 9*), interessiert dabei vor allem, inwiefern das Stereotyp des politisch unbegabten Mädchens bzw. der unpolitischen Frau aktuell noch in den Vorstellungen der Schüler:innen verankert ist und welche Wirkungen dieser Stereotypglaube insbesondere bei den Mädchen aktuell noch entfaltet. In dieser aktualisierten Befragung sollten auch die Attribute erfasst werden, die aus der Perspektive der Jugendlichen einen guten Politiker bzw. eine gute Politikerin ausmachen.

Forschungsdesign

Eine weitere Limitation dieser Studie stellt das Forschungsdesign dar. Obwohl in der G-PoliSK-Studie Wirkrichtungen modelliert wurden, handelt es sich dabei um eine Querschnitterhebung. Die angenommenen Wirkrichtungen wurden lediglich theoretisch fundiert, jedoch nicht empirisch überprüft. Querschnittsdesigns können zwar unter der Voraussetzung einer ausreichenden theoretischen Basis aus forschungspragmatischen Gründen als legitim betrachtet werden (Häder, 2010), dennoch gibt es gute Gründe, die gefundenen Wirkungszusammenhänge mittels eines Längsschnittdesigns zu überprüfen. Ein solches Design ermöglicht eine zeitliche Perspektive und kann dazu beitragen, kausale Zusammenhänge besser nachzuvollziehen (Reinders, 2006). Beispielsweise könnte untersucht werden, inwiefern die eigenen

Fähigkeitsüberzeugungen der Jungen und Mädchen den Glauben an die Fähigkeiten der unterschiedlichen Geschlechter – also den Stereotypglauben – beeinflussen. Auf diese Weise ließe sich auch kontrollieren, ob die Annahme über den verstärkten Druck des weiblichen Geschlechts, sich in der Adoleszenz an stereotypen Geschlechterrollenvorstellungen anzupassen (Berger, 2010; Abele & Spurk, 2011; Krapf, 2015), zutrifft. Befunde von Nonte et al. (2021) deuten bspw. darauf hin, dass sich Jungen und Mädchen im vorpubertären Alter ähnlich agentisch beschreiben und dabei weniger den kommunalen Attributen in ihrer Selbstbeschreibung zustimmen. Auch können im Primarbereich mitunter weniger Geschlechterunterschiede innerhalb der politischen Dispositionen ermittelt werden (Götzmann, 2015). Daher könnten latente Veränderungsmodelle (*latent change models*) dazu beitragen, mögliche Einflussfaktoren für die Veränderungen in den relevanten Variablen zu identifizieren (Geiser, 2010).

Darüber hinaus könnte – im Sinne eines *Mixed-Methods-Ansatzes* – generell die Ergänzung durch qualitative Interviews einen sinnvollen Beitrag zum Verständnis der Wirkzusammenhänge liefern. So könnten bspw. narrative oder auch teilstandardisierte Interviews zu den politischen Sozialisationserfahrungen im Elternhaus geführt werden. Während im Rahmen der vorliegenden G-PoliSK-Studie lediglich die kindlichen Wahrnehmungen in Bezug auf einige Aspekte der politischen Sozialisation im Elternhaus (Interesse der Eltern, politische Wissensvermittlung sowie grundsätzlicher Kontakt mit politischen Themen) erhoben wurden, könnten anhand ergänzender Interviews bestimmte politische Sozialisationserfahrungen kategorisiert werden bzw. bestimmte Typen generiert werden.

Auf diese Weise könnte analysiert werden, welche politischen Sozialisationsaspekte – bzw. welche Kombination von Aspekten – die vielversprechendsten Wirkungen nach sich ziehen. Also in Bezug auf die Mutter am besten zur Kompensation der Geschlechterstereotypen beitragen oder das politische Selbstkonzept der Jugendlichen insgesamt am stärksten befördern. Mitunter zeigen sich dann auch geschlechtsspezifische Muster hinsichtlich der direkten Wirkungen auf das politische Selbstkonzept der Jugendlichen. Dabei interessieren vor allem auch besondere geschlechtsspezifische politische Sozialisationserfahrungen, die die Schüler:innen durch ihre Eltern erfahren haben. So könnten dadurch bspw. auch mögliche stereotypkonforme Verstärkungen durch die Eltern identifiziert und auch darin geschlechtsspezifische Muster entdeckt werden. Befunde aus anderen Studien zeigen bspw., dass Väter durch ihr Verhalten mehr oder minder unbewusst eher dazu neigen, Geschlechterstereotype zu reproduzieren (Oerter, 1998; Lohaus & Vierhaus, 2019).

Obgleich sich die Umsetzung sicherlich aufwendiger gestaltet, könnten auch Interviews mit den Elternteilen durchgeführt werden. Auf diese Weise könnten möglicherweise auch die vorhandenen politikbezogenen Geschlechterstereotype der Eltern identifiziert und so die Wirkungen der elterlichen stereotypen Überzeugungen analysiert werden. Dies würde jedoch auch mit einem weiteren Elternfragebogen gelingen.

Übertragbarkeit der Daten auf andere Stichproben

Als eine weitere Einschränkung der Studie könnte die Konzentration auf Gymnasial- und Gesamtschüler:innen gelten. Dies betrifft bspw. auch die Validität der Messmodelle für das politische Selbstkonzept aber auch für die Typologie der Geschlechtsrollenidentität. So lassen die Befunde von Grobshäuser (2022) darauf schließen, dass die Zuordnung des fachspezifischen politischen Selbstkonzeptes zu einem allgemeinen politischen Selbstkonzept in einem Realschulsample mitunter nicht so eindeutig ausfallen könnte.

Grundsätzlich müsste das hier modellierte Messmodell 2. Ordnung zunächst für andere Sample überprüft werden. Dabei könnte auch anhand einer Ergänzung durch andere bereichsspezifische Selbstkonzepte (inkl. ihrer fachspezifischen Facetten) die Anordnung des fachspezifischen politischen Selbstkonzeptes im Verhältnis zu anderen fachspezifischen Selbstkonzeptfacetten analysiert werden. Dabei interessiert auch die Anordnung des außerschulischen politischen Selbstkonzeptes im Verhältnis zu anderen nicht-akademischen Selbstkonzeptdimensionen. Mitunter lässt sich die Nähe der fachspezifischen Facette zu den außerschulischen Selbstkonzeptdimensionen lediglich bei diesem Sample vorfinden. Vorstellbar wäre bspw., dass ältere Schüler:innen wesentlich strikter zwischen ihren Fähigkeiten im außerschulischen politischen Bereich und im Politikunterricht differenzieren und so das dreifaktorielle Modell 2. Ordnung nicht länger aufrechterhalten bleiben kann.

Zudem kann eine derartige Messung des politischen Selbstkonzeptes auch erst nach der Einführung des politischen Fachunterrichts erfolgen, sodass die Modellierung dieses Konstrukts bei jüngeren Schüler:innen auf die fachspezifische Facette verzichten muss.

Eine weitere Limitation der Samplestruktur besteht darin, dass keine diverse Geschlechterkategorie berücksichtigt wurde. So wurden im Rahmen dieser Studie lediglich zwei Geschlechter gegenübergestellt. Daher sollte in nachfolgenden Studien die Möglichkeit gegeben sein, sich selbst außerhalb des binären Geschlechtersystems als divers einzustufen.

Um diese Gruppe jedoch sinnvoll mit den anderen beiden Geschlechtern vergleichen zu können, müssten ausreichend Fälle in der Stichprobe vorhanden sein, was eine gewisse Samplegröße erfordert. Allerdings könnte es schwierig sein, den konkreten prozentualen Anteil

von Menschen zu ermitteln, die sich als divers identifizieren. Daher können nur begrenzt Aussagen über die repräsentative Verteilung der Geschlechtergruppen getroffen werden.

Trotz der allmählichen gesellschaftlichen Sensibilisierung bleibt zudem die Frage offen, inwiefern Schüler:innen – beispielsweise im Falle einer Transidentität – bereits ihr wahres Geschlecht realisiert oder akzeptiert haben.

Auch in Bezug auf die Modellierung der Typologie der GRI muss zunächst die Übertragbarkeit auf andere Stichproben überprüft werden. Theoriegeleitet wurden zunächst vier Typen angenommen (Spence et al., 1975), wobei der indifferente Typ in den vorliegenden Daten nicht identifiziert werden konnte. Allerdings könnte sich beispielsweise in Realschul-, Haupt- oder Oberschulklassen oder auch in der Primarstufe ein anderes Bild ergeben.

Unabhängig von der Validierung der Messinstrumente müssten jedoch auch die ermittelten Wirkzusammenhänge in anderen Samplestrukturen überprüft werden. Es wäre sicherlich empfehlenswert, die Analyse anhand eines größeren Samples durchzuführen – gegebenenfalls auch im internationalen Kontext, sofern dort ebenfalls Politikunterricht existiert –, bevor allgemeinverbindliche Aussagen legitimiert werden können.

9.2 Praktische Implikationen für den Politikunterricht

Trotz der vorgestellten Limitationen, tragen die im Rahmen der G-PoliSK-Studie generierten Befunde entschieden zum Verständnis der geschlechtsspezifischen Differenzen in der Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes von Jugendlichen bei. Auch lassen sich aus den durchgeführten Analysen relevante Implikationen für den Politikunterricht ableiten:

Aus den Befunden zu den geschlechtsspezifischen Mustern in den Einflussfaktoren für die geschlechtsbedingte Ausdifferenzierung des politischen Selbstkonzeptes kann grundsätzlich die Notwendigkeit abgeleitet werden, bestehende Geschlechterstereotypisierungen zu überwinden.

Dies betrifft im Besonderen die politikbezogene Stigmatisierung des weiblichen Geschlechts sowie die Überwindung von Geschlechterrollenstereotypen im Allgemeinen.

An dieser Stelle soll nun auf Aspekte der Unterrichtsgestaltung eingegangen werden, welche das Potential aufweisen Geschlechterstereotype aufzubrechen und die weiblichen Anteile im politischen Kontext aufzuzeigen:

Nachdem die bestehende Benachteiligung des weiblichen Geschlechts in der politischen Domäne sensibel aufgedeckt und mögliche Ursachen diskutiert wurden, sollten praktische Maßnahmen ergriffen werden, um dieser Geschlechterdifferenz entgegenzuwirken. Angesichts

der Befunde der G-PoliSK-Studie erscheinen insbesondere didaktische Maßnahmen für die stigmatisierte Gruppe als zielführend. Mädchen aus Elternhäusern mit einem schwächeren kulturellen Kapital könnten besonders von subtilen, aber starken weiblichen politischen Vorbildern als Identifikationsobjekten profitieren. Die Hervorhebung weiblicher politischer Vorbilder stellt bereits einen beliebten Ansatz zur Förderung der Gendergerechtigkeit im Politikunterricht dar. Dies kann auf unterschiedliche Weise umgesetzt werden. Eine Möglichkeit besteht darin, den „,vergessenen‘ weiblichen Anteil [...] in Geschichte und Politik“ (Richter, 2005, S. 412) zu thematisieren und somit die Möglichkeit einer Identifikation mit weiblichen, politisch aktiven Rollenvorbildern zu schaffen. Dadurch könnten auch potenzielle strukturelle Diskriminierungserfahrungen dieser Identifikationsobjekte offenbart werden (Boeser, 2012).

Um Mädchen nun potenzielle weibliche Identifizierungsobjekte – im Sinne einer politischen Vorbildfunktion – im Unterricht zur Verfügung zu stellen, eignet sich bspw. die Methode der Expertinnenbefragung (Richter, 2005). Eine Möglichkeit wäre unter anderem die Befragung einer weiblichen Bundestagsabgeordneten, die sowohl über ihre Erfahrungen als Frau in einer von Männern dominierten Domäne als auch über ihre Aufgabenbereiche, die Abläufe im Bundestag und ihre thematischen Schwerpunkte berichten könnte. Die Involvierung einer externen und dazu politisch erfolgreichen Frau könnte motivierend auf die Schüler und insbesondere Schülerinnen wirken. Gleichzeitig lässt sich auf diese Weise einer Stereotypisierung der vermeintlich *unpolitischen Frau* (Boeser, 2012; Westle, 2009; Sauer, 2010) entgegenwirken. Zudem kann es eine willkommene Abwechslung zum Regelunterricht bieten und somit ebenfalls motivationssteigernd wirken. Durch die Möglichkeiten einer anschließenden Frage- bzw. Diskussionsrunde enthält diese Methode zudem das Potential, die diskursiven Fähigkeiten der Schüler:innen zu schulen und dadurch ihr politisches Selbstkonzept zu stärken (Richter, 2005; Boeser, 2012). An diesem exemplarischen weiblichen Zugang zum Politischen kann eine anschließende klasseninterne Reflexion ebenso dazu verhelfen, die gesellschaftlich tradierten Geschlechterhierarchien nachzuzeichnen (Richter, 2005; Boeser, 2012). Auf diese Weise können die daraus resultierenden Herausforderungen für die Expertin sowie ihre Bewältigungsstrategien herausgearbeitet werden (ebd.). In Anbetracht der zunehmenden Digitalisierung im deutschen Schulsystem (auch im Zuge der Covid-19-Pandemie) könnten derartige Befragungen auch relativ ressourcenarm in Form einer Videokonferenz abgehalten werden, was einer Realisierung dieser Methode sicherlich zuträglich sein dürfte.

Unabhängig vom Stereotyp der *unpolitischen Frau* hat sich aufgrund des Befundes über die positiven Einflüsse der androgynen GRI auf das politische Selbstkonzept von Jungen und Mädchen die Notwendigkeit herauskristallisiert, Maßnahmen zur Überwindung allgemeiner Geschlechtsrollenstereotypen in den Politikunterricht zu integrieren. Zu diesem Zweck können unterschiedliche Methoden angewandt werden:

Die Methode der Expert:inneninterviews eignet sich bspw. auch ideal zur Dekonstruktion des gesellschaftlich tradierten, dichotomen und heterosexuellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit.

Auch könnten durch Bildungsinitiativen wie SCHLAU Niedersachsen (SCHLAU Niedersachsen e. V., o. J.) Vertreter:innen der queer-community in die Schule eingeladen werden. Durch Aufklärungsarbeit könnte so dafür Sorge getragen werden, traditionellen bipolaren Geschlechtervorstellungen entgegenzuwirken und mögliche Abweichungen zu entstigmatisieren.

Neben den Expert:inneninterviews wird in der einschlägigen Literatur zudem häufig die Methode des Rollenspiels als geeignetes Mittel zur Reflexion von Geschlechterstereotypen genannt (u. a. Oberle, 2013a; Stuve, 2007; Richter, 2005). Thies und Röhner (2000) konnten diesbezüglich feststellen, dass Mädchen sich durch die Methode des Rollenspiels besonders angesprochen fühlen. Da Geschlechterstereotype auch das Handeln, den Habitus und die Gestik beeinflussen, scheint die Methode des Rollenspiels darüber hinaus besonderes dafür geeignet, stereotype Vorstellungen über geschlechtsspezifische Verhaltensweisen aufzuzeigen (Richter, 2005). Ferner können derartige Rollenspiele dazu verhelfen, spielerisch aus den starren stereotypentsprechenden Rollenerwartungen auszubrechen. Mädchen könnten so beispielsweise auch rollen-nonkonformes Verhalten in Form einer politischen Führungs- bzw. Schlüsselposition erproben (Oberle, 2013a), welches gleichsam einen positiven Effekt auf ihr politisches Selbstkonzept ausüben könnte. In Anlehnung an spezielle Alltagserfahrungen der Schüler:innen kann, durch den Perspektivenwechsel in einem bestimmten Setting, auch ein tieferes Verständnis für das Gegenüber generiert werden. Oberle (2013a) schlägt zudem vor, die Rollenspiele videogestützt durchzuführen, wodurch die anschließende Reflexion erleichtert wird. Der Wochenschau Verlag hat ebenfalls das diesbezügliche Potential politischer Rollenspiele erkannt und ein Methodenheft mit 73 Rollenspielen und Übungen zur Realisierung eines genderrechten Politikunterrichts veröffentlicht (Lippe-Heinrich, 2023).

Zudem könnte die Methode der Zukunftswerkstatt zur Überwindung stereotyper Denkweisen verhelfen. Die Schüler:innen könnten in diesem Rahmen dazu ermutigt werden, mit rollenkonformen Verhaltenserwartungen experimentell zu verfahren und ihre zukünftigen

Lebensentwürfe entgegen jeglicher Geschlechterstereotype zu entwickeln (Hoppe & Nyssen, 2004).

Bezüglich einer gendergerechten Unterrichtsplanung bildet auch die Wahl der Unterrichtsmaterialien eine relevante Komponente. Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse sollte auch dabei insbesondere darauf geachtet werden, die weiblichen Anteile in der politischen Domäne sichtbar zu machen und klassische Geschlechtervorstellungen zu dekonstruieren:

Analog zu der Methode der Expert:inneninterviews schlägt Hoppe (1996) mit ihrem *biographisch-subjektorientierten Ansatz* vor, biographische Unterrichtsmaterialien (bspw. Interviews, Ausschnitte aus Biografien mit politikbezogenen Inhalten etc.) im Unterricht zu verwenden. Dies soll vor allem den Schülerinnen – aber auch den Schülern – dazu verhelfen, politische Sachverhalte aus verschiedenen individuell dargestellten Perspektiven zu erfahren und sich damit diskursiv auseinanderzusetzen (Hoppe & Kaiser, 2001). In der Konfrontation mit fremden – auf individuellen Erfahrungen basierenden – Weltanschauungen sollen schließlich eigene Einstellungen reflektiert werden (ebd.). Um hier gleichermaßen einen positiven Effekt für alle Geschlechter zu generieren, müsste bei der Materialauswahl auf ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis geachtet werden.

Dies betrifft nicht nur die Auswahl der zu analysierenden Interviews, sondern sollte im Rahmen der Materialsichtung (bspw. bei der Auswahl der präsentierten Wahlplakate) stets mitgedacht werden, sodass neben Männern auch Frauen als politische Vorbilder angeboten werden (Oberle, 2013a). Sofern vorhanden, sollte ebenfalls darauf geachtet werden, politische Identifikationsobjekte außerhalb des binären Geschlechtersystems anzubieten.

Auch wenn Lehrkräfte häufig darauf angewiesen sind, vorhandenes Material zu verwenden, könnten materialbezogene Schwachstellen im Klassenverband analysiert werden (ebd.). Dies könnte insbesondere veraltete Schulbücher betreffen. Oberle, Bischewski und Tatje (2021) legen in ihrem Bericht über ihre Untersuchung der EU-bezogenen Kapitel in niedersächsischen Schulbüchern zumindest ein relativ ausgeglichenes Geschlechterverhältnis (nur bezogen auf das weibliche und männliche Geschlecht) in den fotografischen Abbildungen von Jugendlichen offen. Vor dem Hintergrund der angestrebten Geschlechterdemokratie erscheint neben der Quantität der weiblichen Darstellungen aber vor allem die Qualität der Abbildungen als essenziell. So sollten Schulbücher insbesondere hinsichtlich ihres Potenzials analysiert werden, gängige Geschlechterstereotype aufzubrechen. Moser und Hannover (2014) konnten in ihrer Analyse von 18 Deutsch- und Mathematikbüchern bereits nachweisen, dass Männer eher bei geschäftlichen Tätigkeiten gezeigt wurden und seltener in ihrer Funktion als Familienmitglied (Vater oder Großvater), während für die Darstellung von Frauen das Gegenteil gilt.

Aufgrund der Dynamik des Fachs, mit fortwährenden Veränderungen (bspw. durch Wahlen und aktuelle politische Ereignisse), liegt insbesondere im Politikunterricht die Verwendung von aktuellem Zusatzmaterial nahe. Jedoch bleibt festzustellen, dass speziell für den Politikunterricht noch recht wenig aufbereitetes Material zur Realisierung der Geschlechtergerechtigkeit vorliegt (Scaramuzza, 2021). Exemplarisch seien hier einige Materialien genannt: So bietet die von BMBF und BMFSFJ geförderte Initiative Klischeefrei seit 2016 fächerübergreifend auf ihrem Web-Portal unterschiedliche Arbeitsmaterialien und praktische Instruktionen für die Thematisierung von klischeefreier Berufs- und Studienwahl – und somit zur Dekonstruktion klassischer Geschlechterrollen – im Unterricht an (BMBF und BMFSFJ). Speziell für den Politikunterricht stellt die Bundeszentrale für politische Bildung in ihrer Reihe Themen und Materialien einen Band zum Thema „*Sexualitäten, Geschlechter und Identitäten*“ (Bager et al., 2018) zur Verfügung. Mit dem Titel „*Geschlechterverhältnisse*“ (Wilhelm, Schwartze & Rodrian-Pfennig, 2020) hat schließlich auch der Wochenschau Verlag ein Vertiefungsheft für die Sekundarstufe I herausgegeben.

Grundsätzlich sollte bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien darauf geachtet werden, der Geschlechtergerechtigkeit Rechnung zu tragen. Gleichzeitig sollte die Konzeption von speziellen Materialien zur Überwindung tradierter Geschlechterrollenstereotype noch weiter intensiviert werden.

Neben der notwendigen Sensibilisierung für die Gender-Thematik und den dargelegten methodischen wie materialbezogenen Hinweisen für einen gendergerechten Politikunterricht, können auch gendersensible Interaktionsprozesse zur Überwindung tradierter Geschlechterstereotype beitragen (siehe im Detail Kapitel 4.4). So können bspw. die Reproduktionsprozesse von stereotypen Geschlechtervorstellungen durch klasseninterne Schüler:innen-Lehrer:innen-Interaktionen nicht geleugnet werden (Kluger & DeNisi, 1996; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Voerman et al., 2012). In diesem Kontext spielt bspw. die Feedbackkultur im Klassenzimmer eine entscheidende Rolle (u. a. Hannover et al., 2011; Hattie & Timperley, 2007; Mortimore et al., 1988; Frasch & Wagner, 1982). Insgesamt sollte dabei darauf geachtet werden, Jugendlichen durch positive Bestätigung zu einem stärkeren politischen Selbstkonzept zu verhelfen (Hoppe, 2002). Dabei sollte jedoch darauf geachtet, dass Mädchen – wie Jungen – gehaltvolles Feedback erhalten. Wie Befunde aus anderen Forschungsarbeiten zeigen, trägt inhaltsloses Lob für fleißiges Verhalten weder dazu bei das fachspezifische Selbstkonzept zu steigern, noch wird dadurch geschlechtsbezogenen Stereotypen – zumindest auf Seiten der Mädchen – entgegengewirkt (Dweck et al., 1978; Sadker & Sadker, 1990; Brophy, 2004).

Um insgesamt gendergerecht handeln zu können, müssen die Lehrkräfte jedoch selbstreflexiv die Prozesse des *doing-gender* analysieren (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012; Oberle, 2013a) und sich selbst als Teil des Prozesses erkennen (Stuve, 2007). Für die Überwindung der größtenteils unbewusst stattfindenden Mechanismen des heimlichen Lehrplans (Hoppe, 2002) mit der darin implementierten Reproduktion gängiger politikbezogener Geschlechterstereotype im Unterricht, erscheint also zunächst die grundsätzliche Sensibilisierung für die Thematik als geboten (siehe Kapitel 4.4.1). Dies betrifft zunächst die Politiklehrkraft (Faulstich-Wieland, 2013; Oberle, 2013a; Friese, 2012), wobei sie sowohl die eigenen Erfahrungen mit geschlechtstypischen Rollenerwartungen als auch die darauf aufbauenden Reproduktionsprozesse reflektieren sollte. So sollten Lehrkräfte ihre eigenen Handlungen explizit nach eventuell stereotypverstärkenden Momenten im alltäglichen Unterrichts-geschehen überdenken (Friese, 2012; Faulstich-Wieland, 2013). Im Idealfall sollten jegliche von der Lehrkraft ausgehende Interaktionsprozesse (bspw. Feedbacks oder Hilfestellungen) die Überwindung der Geschlechterhierarchie forcieren oder diese zumindest nicht reproduzieren (Friese, 2012).

Um dabei weder mögliche Irritationsmomente noch Abwehrhaltungen bei den Schüler:innen zu provozieren, sollte die Lehrkraft bei der Behandlung der Gender-Thematik sowie dem Einsatz gendergerechter Methoden sensibel vorgehen (Oberle, 2013a). So könnten sich Mädchen aufgrund einer empfundenen Gleichbehandlung zu Unrecht in eine Opferrolle gedrängt fühlen, während sich Jungen als mögliche Täter verurteilt sehen könnten (ebd.).

In Anbetracht der in dieser Studie ermittelten positiven Wirkungen der androgynen GRI sowie unter der Prämisse einer situationsangemessenen Reaktion könnte die Lehrkraft insbesondere stereotyp-nonkonforme Verhaltensweisen (bspw. empathische Jungen oder konfrontative Mädchen) bewusst wahrnehmen und positiv bestätigen (Boeser, 2012).

Insgesamt implizieren gendergerechte Interaktionsprozesse aber auch die Verwendung einer gendersensiblen Sprache (siehe im Detail Kapitel 4.4.3).

Aufgrund der vielen unterrichtsbezogenen Aufgaben der Lehrenden setzt der hier skizzierte Anspruch jedoch eine hohe Bereitschaft, respektive Gendersensibilität voraus. Dies unterstreicht abermals den großen Stellenwert, den die *Genderkompetenz* in der Aus- und Weiterbildung von (Politik)lehrkräften einnehmen sollte (Oberle, 2013a; Gieß-Stüber, 2012; Hoppe, 2002).

In diesem Kontext muss auch berücksichtigt werden, dass der Politikunterricht erst in der adoleszenten Phase einsetzt. Die Jugendlichen befinden sich demnach bereits verstärkt in ihrer geschlechtlichen Identitätsfindung, wobei oft die sogenannten *Othering-Prozesse* (Vinz &

Schiederig, 2010) einsetzen. Dabei orientieren sich die Jugendlichen hinsichtlich der Herausbildung ihrer Geschlechtsrollenidentität an Eigenschaften von Mitgliedern aus der gleichgeschlechtlichen Gruppe, während sie sich von der anderen Geschlechtergruppe (bzw. den anderen Geschlechtergruppen) distanzieren.

In diesem Kontext zeigen Studien (Abele, 1997; Krahe et al., 2007; Martínez-Marín & Martínez, 2019) auf, dass traditionelle Geschlechtsrollenstereotype und auch die Begriffe feminin und maskulin – trotz innerpersoneller Kombinationsmöglichkeiten (im Sinne der androgynen Geschlechtsrollenidentität) – nach wie vor fest in unserer Gesellschaft verankert sind. Insofern kann das Androgynitätskonzept tatsächlich als Kompromiss bzw. als Zwischenziel für die geschlechtsbezogene Sozialisation gewertet werden (Bem, 1974). Langfristig sollte jedoch die Überwindung des geschlechtstypisierenden Denkens angestrebt werden (Alfermann, 1996; Bem, 1974). Erlernte Stereotype stellen für das Individuum gefühlte Wahrheiten dar. Diese Kopffrealitäten führen dazu, dass Menschen – inklusive der eigenen Person – nicht aufgrund ihrer Handlungen, sondern aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe beurteilt bzw. verurteilt werden. Je länger diese stereotypen Vorstellungen über mehr oder weniger subtile Kanäle aufgenommen wurden, desto eher haben sie Einfluss auf Interaktionsprozesse und, wie in dieser Arbeit gezeigt werden konnte, auch auf das Selbstbild eines Individuums.

Daher sollten Maßnahmen zur Überwindung tradiierter Geschlechtsrollenstereotype bereits vor Beginn des Politikunterrichts – respektive im vorpubertären Alter – einsetzen und ganz im Sinne des Gender-Mainstreaming-Ansatzes als fächerübergreifendes Querschnittsthema begriffen werden.

Insgesamt muss jedoch angemerkt werden, dass es nicht zwangsläufig negativ ist, entsprechend seines (gefühlten) Geschlechts stereotypkonform zu agieren. Allerdings sollten für alle Personen die gleichen Chancen bestehen sich stereotypunabhängig zu entwickeln. Dabei sollte geschlechtsunabhängig die Möglichkeit bestehen, sich der Situation angemessen zu verhalten, ohne dabei zwangsläufig den Geschlechterstereotypen zu entsprechen.

Dies betrifft ebenfalls die Ausbildung von bereichsspezifischen Selbstkonzepten. Dennoch kann es aus pädagogischer Perspektive nicht zielführend sein, bereichsübergreifend möglichst hohe Selbstkonzepte anzustreben und damit mitunter vollkommen unrealistische Selbstbilder zu entwickeln. Sobald die Personen in konkreten Situationen an ihre Grenzen stoßen, würde aus der völligen Selbstüberschätzung ein Realitätsschock resultieren (Kahne & Westheimer, 2006). Für die Förderung von fachspezifischen Selbstkonzepten existieren in der bildungswissenschaftlichen Literatur divergierende Handlungsempfehlungen:

Obgleich sich einige Autor:innen für die Förderung eines realistischen Fähigkeits-selbstkonzept aussprechen (Dickhäuser, 2006; Lüdtke & Köller, 2002), wird von einer Vielzahl von Autor:innen auch ein optimistisches Selbstkonzept präferiert (u. a. Helmke, 1998; O'Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006; Eckert, Schilling & Stiensmeier-Pelster, 2006; Praetorius et al., 2016). Helmke (1998) argumentiert in diesem Kontext, dass ein optimistisch ausgeprägtes Fähigkeitsselbstkonzept eine höhere Lernmotivation bedingt und so als *Zusatzmotor* angesehen werden kann. Um jedoch nicht mit der Wirklichkeit zu kollidieren, scheint hier eventuell eine Art gemäßiger Optimismus zielführend zu sein.

So sollte auch angesichts der bereits nachgewiesenen positiven Zusammenhänge der politischen Selbstkonzeptfacetten mit anderen politischen Dispositionen (u. a. Grobshäuser, 2022; Reichert, 2016; Landwehr, 2017; Oberle, 2012) insgesamt die Förderung des politischen Selbstkonzeptes als ein zentrales Ziel in der politischen Bildung betrachtet werden (siehe auch Oberle, 2018).

Die Befunde der vorliegenden G-PoliSK-Studie konnten schließlich auf zweierlei Weise einen entscheidenden Beitrag leisten:

Zunächst wurde aus forschungsrelevanter Perspektive ein valides Messinstrument für das politische Selbstkonzept von Jugendlichen entwickelt. Dabei konnten erstmals die Annahmen über die mehrfaktorielle Struktur sowie die hierarchische Anordnung der unterschiedlichen Dimensionen des Selbstkonzeptmodells nach Shavelson et al. (1976) auf die politische Domäne übertragen werden. Darüber hinaus konnte durch die vorliegenden Befunde ein besseres Verständnis für die Bedingungsfaktoren der geschlechtsspezifischen Unterschiede im politischen Selbstkonzept gewonnen werden. Gleichzeitig wurden erstmals Annahmen über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse hinsichtlich ihrer Wirkmechanismen in der politischen Domäne überprüft und bestätigt.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. (1997). Geschlechtsrollen, Geschlechtsrollenorientierungen und Geschlechterstereotype im Wandel. In E. Liebau (Hrsg.), *Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft* (S. 123–140). Juventa.
- Abele, A. E. (2002). Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. *Psychologische Rundschau*, 53(3), 109–118.
- Abele, A. E. (2000). A Dual-Impact Model of Gender and Career-Related Processes. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The Developmental Social Psychology of Gender* (S. 361–388). Psychology Press.
- Abele, A. E. (2013). Berufserfolg von Frauen und Männern im Vergleich. Warum entwickelt sich die „Schere“ immer noch auseinander? *GENDER*, 5(3), 11–12.
- Abele, A. E., & Spurk, D. (2011). The dual impact of gender and the influence of timing of parenthood on men's and women's career development: Longitudinal findings. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 225–232. <https://doi.org/10.1177/0165025411398181>
- Abs, H. J., & Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.). (2017). *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:15478>
- Achour, S., & Wagner, S. (2019). „Wer hat, dem wird gegeben.“ *Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Friedrich Ebert Stiftung.
- Ahrens, P., Scheele, A., & van der Vleuten, A. (2016). 20 Jahre Vertrag von Amsterdam – Europäische Gleichstellungspolitik revisited. *femina politica*, 25(2), 9–20. <https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v25i2.25349>
- Ainsworth, C. (2015). Sex redefined. *Nature*, 518(7539), 288–291. <https://doi.org/10.1038/518288a>
- Albers, S., & Götz, O. (2006). Messmodelle mit Konstrukten zweiter Ordnung in der betriebswirtschaftlichen Forschung. *Die Betriebswirtschaft*, 66, 669–677.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., & Schneekloth, U. (2011). Lebenslagen, Einstellungen und Perspektiven der Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der 16. Shell Jugendstudie. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 28–33.
- Albert, S. (1977). Temporal comparison theory. *Psychological Review*, 84, 485–503. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.6.485>
- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Kohlhammer Verlag.
- Alicke, M. D., Zell, E., & Bloom, D. L. (2010). Mere Categorization and the Frog-Pond Effect. *Psychological Science*, 21(2), 174–177. <https://doi.org/10.1177/0956797609357718>
- Allerbeck, K., & Hoag, W. (1985). *Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven*. Piper.
- Almond, G. A., & Verba, S. (1965). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Little, Brown & Co.

- Alter, A. L., Aronson, J., Darley, J. M., Rodriguez, C., & Ruble, D. N. (2010). Rising to the threat: Reducing stereotype threat by reframing the threat as a challenge. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*(1), 166–171.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.09.014>
- Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype Susceptibility in Children: Effects of Identity Activation on Quantitative Performance. *Psychological Science, 12*(5), 385–390. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00371>
- Amnå, E., Ekström, M., Kerr, M., & Stattin, H. (2009). Political socialization and human agency. The development of civic engagement from adolescence to adulthood. *Statsvetenskaplig Tidskrift, 111*(1), 27–40.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in Achievement Goal Orientations, Perceived Academic Competence, and Grades across the Transition to Middle-Level Schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*(3), 269–298.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0926>
- Anders, Y., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2010). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften und ihre Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. [Mathematics teachers' diagnostic skills and their impact on students' achievements.]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 57*, 175–193. <https://doi.org/10.2378/peu2010.art13d>
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2020). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie*.
<https://doi.org/10.18442/121>
- Arens, A. K. (2011). *Selbstkonzepte von Schülern der Klassenstufen 3 bis 6: Messung und Validierung der multidimensionalen Struktur* [Universität Göttingen].
<http://dx.doi.org/10.53846/goediss-479>
- Arens, A. K., Fiedler, D., & Hasselhorn, J. (2022). Das Selbstkonzept im Schulfach Musik: Einbettung in die Forschung zum akademischen Selbstkonzept. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25*(3), 629–658. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01098-9>
- Arens, A. K., Helm, F., Wolff, F., & Möller, J. (2020). Social and Dimensional Comparisons in the Formation of German Students' Language Self-Concepts. *The Journal of Experimental Education, 88*(2), 245–264.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1635069>
- Arens, A. K., Marsh, H. W., Craven, R. G., Yeung, A. S., Randhawa, E., & Hasselhorn, M. (2016). Math self-concept in preschool children: Structure, achievement relations, and generalizability across gender. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 391–403.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.024>
- Arens, A. K., Möller, J., & Watermann, R. (2016). Extending the internal/external frame of reference model to social studies: Self-concept and achievement in history and politics. *Learning and Individual Differences, 51*, 91–99.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.044>
- Arens, A. K., & Preckel, F. (2018). Testing the internal/external frame of reference model with elementary school children: Extension to physical ability and intrinsic value. *Contemporary Educational Psychology, 54*, 199–211.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.003>
- Arens, A. K., & Watermann, R. (2017). Political efficacy in adolescence: Development, gender differences, and outcome relations. *Developmental Psychology, 53*, 933–948.
<https://doi.org/10.1037/dev0000300>

- Arens, A., Yeung, A., Craven, R., & Hasselhorn, M. (2011). The Twofold Multidimensionality of Academic Self-Concept: Domain Specificity and Separation Between Competence and Affect Components. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 970–981. <https://doi.org/10.1037/a0025047>
- Arens, A., Trautwein, U., & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25*, 131-144. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25*, 131–144.
- Aronson, J. (2002). Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations. In J. Aronson (Hrsg.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (S. 279–299). Academic Press.
- Aronson, E., Wilson, T., & Akert, R. (2014). *Sozialpsychologie* (8.). Pearson.
- Aronson, J., Lustina, M. J., Good, C., Keough, K., Steele, C. M., & Brown, J. (1999). When White Men Can't Do Math: Necessary and Sufficient Factors in Stereotype Threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 35*(1), 29–46. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1371>
- Artelt, C., Naumann, J., & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. 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. 73–112). Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:3531>
- Arvedsen, K. (2018). Probleme im Kunstunterricht - Kunstunterricht mit Problemen. In F. Billmeyer (Hrsg.), *Schwierige Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht. Erfahrungen Analysen Empfehlungen* (S. 13–32). fabrico Verlag.
- Aşçi, F. H., Alfermann, D., Gagar, E., & Stiller, J. (2008). Physical self-concept in adolescence and young adulthood: A comparison of Turkish and German students. *International Journal of Sport Psychology, 39*, 217–236.
- Asendorpf, J. B. (2007). Editorial: Implicit representations and personality. *International Journal of Psychology, 42*(3), 145–148. <https://doi.org/10.1080/00207590601066997>
- Asendorpf, J. B., & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Springer.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Auxiliary Variables in Mixture Modeling: Three-Step Approaches Using M plus. *Structural Equation Modeling A Multidisciplinary Journal, 21*(3), 329–341. <http://dx.doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2018). *SRMR in Mplus. Technical appendix*. Muthén & Muthén.
- Athenstaedt, U. (2003). On the Content and Structure of the Gender Role Self-Concept: Including Gender-Stereotypical Behaviors in Addition to Traits. *Psychology of Women Quarterly, 27*(4), 309–318. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.00111>
- Athenstaedt, U., & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen: Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Kohlhammer Verlag.
- Athenstaedt, U., Haas, E., & Schwab, S. (2004). Gender Role Self-Concept and Gender-Typed Communication Behavior in Mixed-Sex and Same-Sex Dyads. *Sex Roles, 50*(1/2), 37–52. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000011071.68830.48>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>

- Aust, K. (2010). *Entwicklungsverläufe akademischer Selbstkonzepte und schulischer Leistungen nach dem Übergang in differentielle Lernumwelten der Sekundarstufe I*. [Göttingen]. <https://doi.org/10.53846/goediss-3052>
- Aust, K., Watermann, R., & Grube, D. (2010). Selbstkonzeptentwicklung und der Einfluss von Zielorientierungen nach dem Übergang in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(2), 95–109. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000008>
- Baby, S. (2012). Development of self-concept and health. *Social Science International*, 28(2), 253–263.
- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf: Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Waxmann Verlag.
- Baffi, C. R., Redican, K. J., Sefchick, M. K., & Impara, J. C. (1991). Gender role identity, gender role stress, and health behaviors: An exploratory study of selected college males. *Health Values: Health Behavior, Education & Promotion*, 15(1), 9–18.
- Bager, K., Bauer, M., Krößmann, I., Doneit, M., Kalmbach, K., Küppers, C., Löw Beer, D., Lücke, M., Remus, J., & Offen, S. (2018). *Sexualitäten, Geschlechter und Identitäten: 8 Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung: Informationen für Unterrichtende*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Balch, G. I. (1974). Multiple Indicators in Survey Research: The Concept „Sense of Political Efficacy“. *Political Methodology*, 1(2), 1–43.
- Bandura, A. (1971). *Vicarious and self-reinforcement processes. The Nature of Reinforcement*. Academic Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie* (R. Verres, Hrsg.) (H. Kober, Übers.). Klett-Cotta Verlag.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 230–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.230>
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815–824. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018>
- Baudson, T. G., Weber, K. E., & Freund, P. A. (2016). More Than Only Skin Deep: Appearance Self-Concept Predicts Most of Secondary School Students' Self-Esteem. *Frontiers in Psychology*, 7(1568), 1–14. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01568>
- Baumert, J. (Hrsg.). (2000). Geschlechtsdifferenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen. In *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn* (S. 373–404). Leske u. Budrich.

- Baumert, J., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O., & Schnabel, K. U. (1997). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU): Dokumentation. Band 1. Skalen Längsschnitt I, Wellen 1-4*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2293704/component/file_2293710/content
- Beauducel, A., & Herzberg, P. Y. (2006). On the Performance of Maximum Likelihood Versus Means and Variance Adjusted Weighted Least Squares Estimation in CFA. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 13(2), 186–203. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_2
- Becker-Schmidt, R., & Bilden, H. (1995). Impulse für die qualitative Sozialforschung aus der Frauenforschung. In U. Flick, E. Kardoff, H. Keupp, L. Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 23–30). Beltz.
- Behnke, J., Baur, N., & Behnke, N. (2010). *Empirische Methoden der Politikwissenschaft* (2., aktualisierte Aufl.). Schöningh.
- Beierlein, C., Kemper, C. J., Kovaleva, A., & Rammstedt, B. (2012). *Ein Messinstrument zur Erfassung politischer Kompetenz- und Einflussüberzeugungen: Political Efficacy Kurzskala (PEKS)*. GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-292361>
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155–162. <https://doi.org/10.1037/h0036215>
- Bem, S. L. (1979). Theory and measurement of androgyny: A reply to the Pedhazur-Tetenbaum and Locksley-Colten critiques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1047–1054. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.6.1047>
- Bem, S. L. (1981a). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354–364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Bem, S. L. (1981b). The BSRI and gender schema theory: A reply to Spence and Helmreich. *Psychological Review*, 88, 369–371. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.369>
- Bem, S. L. (1984). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. *Nebraska Symposium on Motivation*, 32, 179–226.
- Bem, S. L., Martyna, W., & Watson, C. (1976). Sex typing and androgyny: Further explorations of the expressive domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1016–1023. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.5.1016>
- Benke, G. (2012). Gender im naturwissenschaftlichen Unterricht. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. (S. 213–228). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_16
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bereswill, M., Koesling, A., & Neuber, A. (2008). *Umwege in Arbeit*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783845207285>
- Berger, A. (2010). *Entwicklung und Validierung eines Inventars zur Erfassung positiver und negativer Attribute des Geschlechtsrollenelbstkonzepts* [Universität Potsdam]. <https://publishup.uni-potsdam.de/frontdoor/index/index/docId/4851>
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. Pearson Deutschland GmbH.
- Berliner, D. C., & Calfee, R. C. (2004). *Handbook of Educational Psychology*. Routledge.

- Berthiaume, M., David, H., Saucier, J.-F., & Borgeat, F. (1996). Correlates of gender role orientation during pregnancy and the postpartum. *Sex Roles, 35*(11–12), 781–800. <https://doi.org/10.1007/BF01544092>
- Berzins, J. I., Welling, M. A., & Wetter, R. E. (1978). A new measure of psychological androgyny based on the Personality Research Form. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*, 126–138. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.46.1.126>
- Beutel, S.-I., & Hinz, R. (2008). *Schulanfang im Wandel: Selbstkonzepte der Kinder als pädagogische Aufgabe*. LIT Verlag Münster.
- Bierhoff-Alfermann, D. (1989). Das Konzept der Androgynie. In D. Bierhoff-Alfermann (Hrsg.), *Androgynie: Möglichkeiten und Grenzen der Geschlechterrollen* (S. 11–24). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-84026-4_1
- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4., völlig überarbeitete Aufl., S. 279–301). Beltz.
- Bischewski, M., Oberle, M., & Tatje, C. (2021). *Schulbücher als Vermittler der Europäischen Integration?: Eine produkt- und wirkungsorientierte Studie zum politischen Fachunterricht*. V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737012652>
- Bischof-Köhler, D. (2006). Empathie, Mitgefühl und Grausamkeit Und wie sie zusammenhängen. *Berliner Debatte Initial, 17*(1/2), 14–20.
- Bittner, G. (2011). *Das Leben bildet: Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Blank-Mathieu, M. (1996). Die Bedeutung von Kinderfreundschaft und Kinderstreit für die Identitätsentwicklung. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenlichkeitsbildung/1266/>
- Block, J. H. (1973). Conceptions of sex role: Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist, 28*, 512–526. <https://doi.org/10.1037/h0035094>
- Bock, U. (2010). Androgynie. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 103–107). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_13
- Boeser, C. (2002). „Bei Sozialkunde denke ich nur an dieses Trockene ...“. *Relevanz geschlechtsspezifischer Aspekte in der politischen Bildung*. Leske u. Budrich.
- Boeser, C. (2010). Bilanz der Gender-Debatte in der schulischen politischen Bildung. *kursiv - Journal für Politische Bildung, 3*, 50–57.
- Boeser, C. (2012). Geschlechterforschung und Politikdidaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 229–243). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_17
- Boeser-Schnebel, C., Fahrenwald, C., & Bauer, Q. J. (2012). *Von der Vision zur Profession – Die Genderperspektive in der Pädagogik*. Verlag Barbara Budrich.
- Böhme, K., Sebald, S., Weirich, S., & Stanat, P. (2016). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski, & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 377–407). Waxmann Verlag.

- Böhm-Kasper, O. (2006). Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen. Welchen Einfluss haben Schule, Familie und Gleichaltrige auf die politische Teilhabe Heranwachsender? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(3), 353–368.
- Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139–153. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_1
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). Tests zur Überprüfung von Unterschiedshypothesen. In J. Bortz & C. Schuster (Hrsg.), *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (S. 117–136). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0_8
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., & Walther, G. (Hrsg.). (2005). *IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann Verlag.
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H., & Goy, M. (2017). *IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick*. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe, & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13–28). Waxmann Verlag.
- Bosch, J., & Wilbert, J. (2020). Contrast and Assimilation Effects on Self-Evaluation of Performance and Task Interest in a Sample of Elementary School Children. *Frontiers in Education*, 4(165), 1–11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00165>
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.
- Bowker, A., Gadbois, S., & Cornock, B. (2003). Sports Participation and Self-Esteem: Variations as a Function of Gender and Gender Role Orientation. *Sex Roles*, 49(1), 47–58. <https://doi.org/10.1023/A:1023909619409>
- bpb. (2022, Oktober 21). *Frauenanteil in den politischen Parteien in Deutschland 2021*. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/192247/umfrage/frauenanteil-in-den-politischen-parteien/>
- Bracken, B. A. (Eds.). (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. John Wiley & Sons.
- Brandt, H. (2020). Exploratorische Faktorenanalyse (EFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 575–614). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_23
- Bromme, L., Rothmund, T., & Caprara, G. V. (2020). A translation and validation of the Perceived Political Self-Efficacy (P-PSE) Scale for the use in German samples. *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 2(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s42409-020-00013-4>
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610218>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.

- Brüchner, K. (2008). *Metakognition und Lernen in Chemie: Studien zur Domänengeneralität versus Domänenspezifität und Förderung der Metakognition beim Lernen in Chemie*. https://macau.uni-kiel.de/receive/diss_mods_00002965
- Brühwiler, C., Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2017). Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 291–314). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_13
- Bruner, J. S. (1958). Social psychology and perception. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Hrsg.), *Readings in social psychology* (3. Aufl., S. 85–94). Henry Holt.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 964–981. <https://doi.org/10.1037/a0019644>
- Brunner, M., Keller, U., Hornung, C., Reichert, M., & Martin, R. (2009). The cross-cultural generalizability of a new structural model of academic self-concepts. *Learning and Individual Differences*, *19*(4), 387–403. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.008>
- Büchler, A., & Cottier, M. (2005). Intersexualität, Transsexualität und das Recht. Geschlechtsfreiheit und körperliche Integrität als Eckpfeiler einer neuen Konzeption. *FZG – Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien*, *11*(2), 115–140. <https://www.budrich-journals.de/index.php/fgs/article/view/8729>
- Budde, J. (2006). Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. *Der Deutschunterricht*, *1*, 71–83.
- Budde, J. (2008). Gender-Kompetenz für die Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *4*, 43–45. <https://doi.org/10.3278/DIE0804W043>
- Budde, J., Scholand, B., & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Juventa.
- Bühl, A. (2014). *SPSS 22: Einführung in die moderne Datenanalyse* (14. Aufl.). Pearson.
- Bühner, M., & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Grundlagen und Umsetzung mit SPSS und R* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Pearson.
- Buhl, M. (2003). Schulqualität und politische Sozialisation. Individuelle und klassenbezogene Zusammenhänge des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit Aspekten politischer Identität. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *23*(4), 385–398. <https://doi.org/10.25656/01:5765>
- Bukow, S., & Voß, F. (2018, März 5). *Frauen in der Politik: Der weite Weg zur geschlechtergerechten Repräsentation*. Heinrich-Böll-Stiftung. <https://www.boell.de/de/2018/03/02/frauen-der-politik-der-weite-weg-zur-geschlechtergerechten-repraesentation>
- Bundeswahlleiter. (2022, April 29). *Wahlbeteiligung in Deutschland 1949 bis 2021*. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2274/umfrage/entwicklung-der-wahlbeteiligung-bei-bundestagswahlen-seit-1949/>
- Burnett, J. W., Anderson, W. P., & Heppner, P. P. (1995). Gender Roles and Self-Esteem: A Consideration of Environmental Factors. *Journal of Counseling & Development*, *73*(3), 323–326. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01757.x>

- Busch, T. (2013). Entwicklung und Beziehung von musikalischer Selbstwirksamkeit und musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept in den Klassenstufen 7 und 8. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4(2), 1–25. <https://www.b-em.eu/index.php/ojs/article/view/87>
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter* (K. Menke, Übers.). Suhrkamp. (Original erschienen 1990)
- Butler, J. (2018). Politik, Körper, Vulnerabilität Ein Gespräch mit Judith Butler. In *Politik, Körper, Vulnerabilität Ein Gespräch mit Judith Butler* (S. 299–322). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839438466-014>
- Byrne, B. M. (1984). The General/Academic Self-Concept Nomological Network: A Review of Construct Validation Research. *Review of Educational Research*, 54(3), 427–456. <https://doi.org/10.3102/00346543054003427>
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1987). Adolescent Self-Concept: Testing the Assumption of Equivalent Structure Across Gender. *American Educational Research Journal*, 24(3), 365–385. <https://doi.org/10.3102/00028312024003365>
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105, 456–466. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.456>
- Cadinu, M., Maass, A., Frigerio, S., Impagliazzo, L., & Latinotti, S. (2003). Stereotype threat: The effect of expectancy on performance. *European Journal of Social Psychology*, 33(2), 267–285. <https://doi.org/10.1002/ejsp.145>
- Cai, H.-J., Huang, X.-F., & Song, H.-R. (2008). The relationship between sex-role and subjective well-being in China. *Acta Psychologica Sinica*, 40(4), 474–486. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2008.00474>
- Campbell, A., Gurin, G., & Miller, W. E. (1954). *The voter decides*. Row, Peterson, and Co.
- Campbell, D. E., & Wolbrecht, C. (2020). The Resistance as Role Model: Disillusionment and Protest Among American Adolescents After 2016. *Political Behavior*, 42(4), 1143–1168. <https://doi.org/10.1007/s11109-019-09537-w>
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Capanna, C., & Mebane, M. (2009). Perceived political self-efficacy: Theory, assessment, and applications. *European Journal of Social Psychology*, 39(6), 1002–1020. <https://doi.org/10.1002/ejsp.604>
- Carlson, K. D., & Herdman, A. O. (2012). Understanding the Impact of Convergent Validity on Research Results. *Organizational Research Methods*, 15(1), 17–32. <https://doi.org/10.1177/10944281110392383>
- Carrington, B., Tymms, P., & Merrell, C. (2008). Role Models, School Improvement and the 'Gender Gap'. Do Men Bring out the Best in Boys and Women the Best in Girls? *British Educational Research Journal*, 34(3), 315–327.
- Carver, L. F., Vafaei, A., Guerra, R., Freire, A., & Phillips, S. P. (2013). Gender Differences: Examination of the 12-Item Bem Sex Role Inventory (BSRI-12) in an Older Brazilian Population. *PLoS ONE*, 8(10), 1–7. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0076356>
- Casad, B. J., Hale, P., & Wachs, F. L. (2015). Parent-child math anxiety and math-gender stereotypes predict adolescents' math education outcomes. *Frontiers in Psychology*, 6(1597), 1–21. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01597>

- Centellas, M., & Rosenblatt, C. (2018). Do Introductory Political Science Courses Contribute to a Racial 'Political Efficacy Gap'? Findings from a Panel Survey of a Flagship University. *Political Science and Politics*, 51(3), 641–647. <http://dx.doi.org/10.1017/S1049096518000380>
- Chan, D. W. (2008). Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(7), 735–746. <https://doi.org/10.1080/01443410802259246>
- Chen, F., Curran, P. J., Bollen, K. A., Kirby, J., & Paxton, P. (2008). An Empirical Evaluation of the Use of Fixed Cutoff Points in RMSEA Test Statistic in Structural Equation Models. *Sociological Methods & Research*, 36(4), 462–494. <https://doi.org/10.1177/0049124108314720>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Chiu, M.-S. (2012). The internal/external frame of reference model, big-fish-little-pond effect, and combined model for mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, 104, 87–107. <https://doi.org/10.1037/a0025734>
- Christ, O., & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus. Eine praktische Einführung*. Oldenbourg.
- Christmann, U., & Rothmund, J. (2002). Auf der Suche nach einem geschlechtergerechten Sprachgebrauch. Führt die Ersetzung des generischen Maskulinums zu einer Beeinträchtigung von Textqualitäten? *Muttersprache*, 112(4), 115–135.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366–375. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.3.366>
- Cicognani, E., Zani, B., Fournier, B., Gavray, C., & Born, M. (2012). Gender differences in youths' political engagement and participation. The role of parents and of adolescents' social and civic participation. *Journal of Adolescence*, 35(3), 561–576. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.10.002>
- Cimpian, J. R., Lubienski, S. T., Timmer, J. D., Makowski, M. B., & Miller, E. K. (2016). Have Gender Gaps in Math Closed? Achievement, Teacher Perceptions, and Learning Behaviors Across Two ECLS-K Cohorts. *AERA Open*, 2(4). <https://doi.org/10.1177/2332858416673617>
- Claußen, B. (1996). Die Politisierung des Menschen und die Instanzen der politischen Sozialisation: Problemfelder gesellschaftlicher Alltagspraxis und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. In B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch* (S. 15–48). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97272-9_1
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2006). Teachers' perceived usefulness of strategy microanalytic assessment information. *Psychology in the Schools*, 43(2), 149–155. <https://doi.org/10.1002/pits.20141>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.
- Condon, M., & Holleque, M. (2013). Entering Politics: General Self-Efficacy and Voting Behavior Among Young People. *Political Psychology*, 34(2), 167–181. <https://doi.org/10.1111/pops.12019>
- Constantinople, A. (1973). Masculinity-femininity: An exception to a famous dictum? *Psychological Bulletin*, 80, 389–407. <https://doi.org/10.1037/h0035334>
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and Social Order*. C. Scribner's Son.
- Cornelißen, W. (1993). Politische Partizipation von Frauen in der alten Bundesrepublik und im vereinten Deutschland. In G. Helwig & H. M. Nickel (Hrsg.), *Frauen in Deutschland 1945-1992*. (S. 321–350). Akademie Verlag. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=343856>
- Cornwell, C., Mustard, D. B., & Parys, J. V. (2013). Noncognitive Skills and the Gender Disparities in Test Scores and Teacher Assessments: Evidence from Primary School. *Journal of Human Resources*, 48(1), 236-264. <https://doi.org/10.3368/jhr.48.1.236>
- Covington, M. V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. Cambridge University Press.
- Craig, S. C., Niemi, R. G., & Silver, G. E. (1990). Political efficacy and trust: A report on the NES pilot study items. *Political Behavior*, 12(3), 289-314. <https://doi.org/10.1007/BF00992337>
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 104–118.
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2023). Threats to gifted and talented students' self-concepts in the big pond: Research results and educational implications. *Australasian Journal of Gifted Education*, 6(2), 7–17. <https://doi.org/10.3316/aeipt.83866>
- Davis, J. A. (1966). The Campus as a Frog Pond: An Application of the Theory of Relative Deprivation to Career Decisions of College Men. *American Journal of Sociology*, 72(1), 17–31. <https://doi.org/10.1086/224257>
- de Beauvoir, S. (1992). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau* (U. Aumüller, & G. Osterwald, Übers.). Rowohlt. (Original erschienen 1949)
- Degele, N. (2008). *Gender / Queer Studies: Eine Einführung*. UTB GmbH.
- Deimel, D., & Hahn-Laudenberg, K. (2017). Gesellschaftliche Partizipationsbereitschaft. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 205–232). Waxmann Verlag.

- Delere, M., Vogel, T., & Marci-Boehncke, G. (2022). Schulbezogene Meldeplattformen als Prototypen medialer Normalitätsverschiebung – Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung und Lehramtsausbildung im Fach Deutsch. In G. Marci-Boehncke, M. Rath, M. Delere, & H. Höfer (Hrsg.), *Medien – Demokratie – Bildung: Normative Vermittlungsprozesse und Diversität in mediatisierten Gesellschaften* (S. 65–91). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36446-5_6
- Delugach, R. R., Bracken, B. A., Bracken, M. J., & Schicke, M. C. (1992). Self concept: Multidimensional construct exploration. *Psychology in the Schools*, 29(3), 213–223. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199207\)29:3<213::AID-PITS2310290303>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199207)29:3<213::AID-PITS2310290303>3.0.CO;2-E)
- Desa, D., van de Vijver, F., Carsten, R., & Schulz, W. (2018). Measurement invariance in international large-scale assessments: Integrating theory and method. In T. P. Johnson, B.-E. Pennell, I. A. L. Stoop, & B. Dorner (Hrsg.), *Advances in Comparative Survey Methodology* (S. 881–910). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118884997>
- Deth, J. W. van. (2014). Interest in Politics. In *Continuities in Political Action: A Longitudinal Study of Political Orientations in Three Western Democracies* (S. 275–312). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110882193.275>
- Detjen, J. (2013). Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland. In *Politische Bildung* (2. Aufl.). Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486741902>
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weisseno, G. (2012). *Politikkompetenz: Ein Modell*. Springer.
- Deutscher Bundestag. (2023, April 17). *Frauenanteil im Bundestag nach Fraktionen 2023*. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1063172/umfrage/frauenanteil-im-bundestag-nach-fraktionen-in-deutschland/>
- Deutscher Bundestag, & Spiegel. (2023, April 17). *Frauenanteil im Deutschen Bundestag in der 12. bis 20. Wahlperiode*. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/741896/umfrage/frauenanteil-im-deutschen-bundestag-nach-wahlperiode/>
- Deutsches Jugendinstitut (DJI), München, & Bundesministerium Für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn, Berlin. (2010). *DJI Youth Survey 2003/DJI-Jugendsurvey 2003* (1.0.0) [Data set]. GESIS Data Archive. <https://doi.org/10.4232/1.5187>
- deutschlandfunk.de. (2023, Januar 28). *Gender Trouble. Warum Geschlechterforschung so umstritten ist*. Deutschlandfunk. <https://www.deutschlandfunk.de/gender-trouble-warum-geschlechterforschung-so-umstritten-ist-100.html>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106, 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dickhäuser, O. (2003). Überprüfung des erweiterten Modells des internal/external frame of reference. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 35(4), 200–207.
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 5–8. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.12.5>
- Dickhäuser, O., & Galfe, E. (2004). Besser als..., schlechter als...: Leistungsbezogene Vergleichsprozesse in der Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 36(1), 1–9.

- Dickhäuser, O., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Wahrgenommene Lehrereinschätzungen und das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(2), 182–190.
- Diedrich, J., Schiepe-Tiska, A., Ziernwald, L., Tupac-Yupanqui, A., Weis, M., McElvany, N., & Reiss, K. (2019). Lesebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 81–109). Waxmann Verlag.
- Dietze, G. (2006). Schnittpunkte. Gender Studies und Hermaphroditismus. In G. Dietze & S. Hark (Hrsg.), *Gender kontrovers. Genealogien und Grenzen einer Kategorie* (S. 46–68). Ulrike Helmer Verlag.
- Doneit, M., Lösch, B., & Rodrian-Pfennig, M. (2016). *Geschlecht ist politisch: Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung*. Budrich, Barbara.
- Döring, N. (2020). Psychologische Zugänge zu Medien und Geschlecht: Medienpsychologie und Sozialpsychologie. In *Handbuch Medien und Geschlecht* (S. 1–15). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20712-0_32-1
- Döring, N., & Bortz, J. (Hrsg.). (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Doss, B. D., & Hopkins, J. R. (1998). The Multicultural Masculinity Ideology Scale: Validation from Three Cultural Perspectives. *Sex Roles*, 38(9), 719–741. <https://doi.org/10.1023/A:1018816929544>
- Dreier, K. (2012). *Gewissenhaftigkeit und Ausbildungserfolg: Wie Fleiß, Ordnung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen IHK-Noten beeinflussen* [Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky]. <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/4934>
- Dresel, M. (2001). A longitudinal analysis of Dweck's motivational-process-model in the classroom. *Psychologische Beiträge*, 43(1), 129–152.
- Dresel, M. (2011). *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz*. LIT Verlag Münster.
- 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). Auer.
- Dutta, A., & Fornasier, M. (2020). *Jenseits von männlich und weiblich – Menschen mit Varianten der Geschlechtsentwicklung im Arbeitsrecht und öffentlichen Dienstrecht des Bundes*. Nomos Verlag.
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex Differences in Learned Helplessness: II. The Contingencies of Evaluative Feedback in the Classroom and III. An Experimental Analysis. *Developmental Psychology*, 14, 268–276. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.14.3.268>
- Eagly, A., & Wood, W. (1999). The Origins of Sex Differences in Human Behavior: Evolved Dispositions Versus Social Roles. *American Psychologist*, 54(6), 408–423. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.6.408>
- Easton, D., & Dennis, J. (1967). The Child's Acquisition of Regime Norms: Political Efficacy. *American Political Science Review*, 61(1), 25–38. <https://doi.org/10.2307/1953873>

- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives* (S. 75–146). Freeman.
<http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/12327>
- Eccles, J. S. (2007). Families, Schools, and Developing Achievement-Related Motivations and Engagement. In *Handbook of socialization: Theory and research* (S. 665–691). The Guilford Press.
- Eccles, J. S., Freedman-Doan, C., Frome, P., Jacobs, J., & Yoon, K. S. (2000). Gender-role socialization in the family: A longitudinal approach. In *The developmental social psychology of gender* (S. 333–360). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender Role Stereotypes, Expectancy Effects, and Parents' Socialization of Gender Differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183–201. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x>
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., Harold, R. D., Yoon, K. S., Abreton, A., & Freedman-Doan, C. (1993). Parents and gender-role socialization during the middle childhood and adolescent years. In *Gender issues in contemporary society* (S. 59–83). Sage Publications, Inc.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215–225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-Concepts, Domain Values, and Self-Esteem: Relations and Changes at Early Adolescence. *Journal of Personality*, 57(2), 283–310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00484.x>
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development*, 64(3), 830–847. <https://doi.org/10.2307/1131221>
- Eckert, C., & Imhof, M. (2013). Was Mädchen schadet, muss für Jungen noch lange nicht schädlich sein: Die Leseleistung von Jungen unter Stereotype Threat. *Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5(3), 60–76. <https://doi.org/10.25595/1704>
- Eckert, C., Schilling, D., & Stiensmeier-Pelster, J. (2006). Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Intelligenz- und Konzentrationsleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 41–48. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.12.41>
- Eckes, T. (1997). *Geschlechterstereotype: Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht*. Centaurus.
- Eckes, T. (2004). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 165–176). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99461-5_20
- Eckes, T. (2008). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 171–182). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_20

- Edelmann, W. (1996). *Lernpsychologie* (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37, 451–463. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.451>
- Egger, J. W. (2015). *Integrative Verhaltenstherapie und psychotherapeutische Medizin: Ein biopsychosoziales Modell*. Springer.
- Ehm, J.-H. (2014). *Akademisches Selbstkonzept im Grundschulalter. Entwicklungsanalyse dimensionaler Vergleiche und Exploration differenzieller Unterschiede*. [Zugl.: Frankfurt am Main, Univ., Diss., Bd. 2012]. Goethe-Universität. <https://doi.org/10.25656/01:9565>
- Ehm, J.-H., Duzy, D., & Hasselhorn, M. (2011). Das akademische Selbstkonzept bei Schulanfängern. *Frühe Bildung*, 37–45. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000008>
- Ehm, J.-H., Hasselhorn, M., & Schmiedek, F. (2021). Der wechselseitige Einfluss von Selbstkonzept und Leistung bei Grundschulkindern im Lichte verschiedener längsschnittlicher Analysemethoden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 279–288. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000303>
- Ehm, J.-H., Lindberg, S., & Hasselhorn, M. (2014). Reading, writing, and math self-concept in elementary school children: Influence of dimensional comparison processes. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 277–294. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0198-x>
- Ehrtmann, L., Wolter, I., & Hannover, B. (2019). The Interrelatedness of Gender-Stereotypical Interest Profiles and Students' Gender-Role Orientation, Gender, and Reasoning Abilities. *Frontiers in Psychology*, 10(1402), 1–15. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01402>
- Eickelpasch, R., Müller, U., Voss, T., Steinbicker, J., Neckel, S., Raiser, U., Schmid, M., Müller, H.-P., Lohr, K., Kern, S., Ostner, I., Ettrich, F., Kalthoff, H., Böhlke, E., Vormbusch, U., van der Heyden, U., Schmidt-Wellenburg, C., Koppetsch, C., Glaeßner, G.-J., ... Hoffmann-Lange, U. (2003). Hauptwerke der Ungleichheitsforschung. In H.-P. Müller & M. Schmid (Hrsg.), *Hauptwerke der Ungleichheitsforschung* (S. 11–293). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80364-1_2
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden: Lehrbuch. Mit Online-Material* (5., korrigierte Aufl.). Beltz.
- Eid, M., & Lischetzke, T. (2013). Statistische Methoden der Auswertung kulturvergleichender Studien. In P. Genkova, T. Ringeisen, & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur: Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S. 189–206). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93449-5_12
- Eid, M., & Schmidt, K. (2014). *Testtheorie und Testkonstruktion*. Hogrefe.
- Eisfeld, M., Raufelder, D., & Hoferichter, F. (2020). Wie sich Lehramtsstudierende in der Entwicklung ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in neuen reflexiven Praxisformaten von Studierenden in herkömmlichen Schulpraktika unterscheiden: – Empirische Ergebnisse einer landesweiten Studie in Mecklenburg-Vorpommern. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(1), 48–66. <https://doi.org/10.4119/hlz-2535>

- Ekström, M., & Östman, J. (2013). Family talk, peer talk and young people's civic orientation. *European Journal of Communication*, 28(3), 294–308. <https://doi.org/10.1177/0267323113475410>
- Elsen, H. (2020). *Gender - Sprache - Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. UTB.
- Emde, F. A., & Weber, K. E. (2022). Welche Rolle spielen die soziale Herkunft und die Schulform für die Wahrnehmung von digitalem Feedback und das akademische Selbstkonzept während der COVID-19 Pandemie? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(1), 23–42. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00335-9>
- Engelmann, I., & Etzrodt, K. (2014). Mediale Geschlechterkonstruktion online und mögliche Ursachen. Eine Inhaltsanalyse der journalistischen Online-Berichterstattung über Politikerinnen und Politiker. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 62(1), 64–82.
- Ertl, B., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2014). Stereotype als Einflussfaktoren auf die Motivation und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bei Studentinnen in MINT-Fächern. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45, 419–440. <https://doi.org/10.1007/s11612-014-0261-3>
- Ertl, B., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2017). The Impact of Gender Stereotypes on the Self-Concept of Female Students in STEM Subjects with an Under-Representation of Females. *Frontiers in Psychology*, 8(703), 1–11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00703>
- Europäische Kommission. (2020). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine Union der Gleichheit: Strategie für die Gleichstellung der Geschlechter 2020-2025. COM/2020/152 final*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=COM%3A2020%3A152%3AFIN>
- Europäisches Parlament. (2018). *Geschlechterneutraler Sprachgebrauch im Europäischen Parlament*. https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187092/GNL_Guidelines_DE-original.pdf
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2009). Structural equation modeling. In J. P. Stevens (Hrsg.), *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5. Aufl., S. 537–597). Routledge.
- Fagot, B. I., Rodgers, C. S., & Leinbach, M. D. (2000). Theories of Gender Socialization. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The Developmental Social Psychology of Gender* (S. 65–89). Lawrence Erlbaum.
- Fahrenwald, C. (2012). Gender als Strukturkategorie der Moderne. In C. Boeser, C. Fahrenwald, & Q. Bauer (Hrsg.), *Von der Vision zur Profession – Die Genderperspektive in der Pädagogik* (S. 19–28). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf08s0.6>
- Fahrmeir, L., Heumann, C., Künstler, R., Pigeot, I., & Tutz, G. (2016). *Statistik: Der Weg zur Datenanalyse*. Springer.
- Fang, J., Huang, X., Zhang, M., Huang, F., Li, Z., & Yuan, Q. (2018). The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 9(1569), 1–11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01569>
- Faulstich-Wieland, H. (1994). Reflexive Koedukation. In U. Bracht & D. Keiner (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik* (S. 325–245). Lang. <http://dnb.info/941809137/04>

- Faulstich-Wieland, H. (2000a). Sozialisation von Mädchen und Jungen – Zum Stand der Theorie. *Diskurs*, 10(2), 8–14.
- Faulstich-Wieland, H. (2000b). Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In S. Metz-Göckel, C. Schmalzhaf-Larsen, & E. Belinszki (Hrsg.), *Hochschulreform und Geschlecht: Neue Bündnisse und Dialoge* (S. 196–206). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10315-8_11
- Faulstich-Wieland, H. (2006). Genderforschung. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (2. Aufl., S. 207–212). Verlag Barbara Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. (2011). *Koedukation. Monoedukation*. Juventa.
- Faulstich-Wieland, H. (2012). Geschlechterdifferenzen als Produkt geschlechterdifferenzierenden Unterrichts. In U. Stadler-Altman (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 12–28). Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1fw.5>
- Faulstich-Wieland, H., & Faulstich, P. (2006). *BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Rowohlt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-93616>
- Faulstich-Wieland, H., & Horstkemper, M. (2012). Schule und Genderforschung. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 25–38). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_3
- Feldkamp, M. F., & Sommer, C. (2003). *Parlaments- und Wahlstatistik des Deutschen Bundestages 1949–2002/03*. https://www.bundestag.de/resource/blob/189602/3a1c9ddac371d9981ca494ec33046b5b/statistik_download-data.pdf
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung*. Huber.
- Fend, H. (1999). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Leske + Budrich (UTB).
- Fenstermaker, S., & West, C. (2001). ‚Doing Difference‘ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 236–249). Westdt. Verl.
- Ferdinand, H. (2014). *Entwicklung von Fachinteresse: Längsschnittstudie zu Interessenverläufen und Determinanten positiver Entwicklung in der Schule*. Waxmann Verlag.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499–505. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
- Ferree, M. M., Lorber, J., & Hess, B. B. (1999). *Revisioning Gender*. Rowman Altamira.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5. Aufl.). SAGE.
- Fishbein, M. A., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Flaherty, J. F., & Dusek, J. B. (1980). An investigation of the relationship between psychological androgyny and components of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 984–992. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.6.984>

- Fleischmann, M. (2021). *Frame-of-Reference Effects on Academic Self-Concept: Addressing Unresolved Issues with New Designs* [Dissertation, Universität Tübingen]. <https://doi.org/10.15496/publikation-52352>
- Fluck, J. (2020). *Formative Messmodelle und Möglichkeiten ihrer Anwendung im empirisch-pädagogischen Kontext – Datengeleitete Indexbildung nach der MARI-Methode*. RWTH Aachen, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Fokken, S. (2018, August 31). *Deshalb dürfen Abgeordnete keine Elternzeit nehmen. Der Rauswurf einer Abgeordneten aus dem Thüringer Plenarsaal wegen ihres Babys sorgt für Empörung und wirft Fragen auf: Warum gelten für Politiker mit Kind nicht dieselben Regeln wie für andere Eltern?* Spiegel. <https://www.spiegel.de/karriere/madeleine-henfling-warum-abgeordnete-keine-elternzeit-nehmen-duerfen-a-1225892.html>
- Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor Analysis with Ordinal Indicators: A Monte Carlo Study Comparing DWLS and ULS Estimation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(4), 625–641. <https://doi.org/10.1080/10705510903203573>
- Fragen und Antworten zum Selbstbestimmungsgesetz*. (2023, Januar 28). BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gleichgeschlechtliche-lebensweisen-geschlechtsidentitaet/fragen-und-antworten-zum-selbstbestimmungsgesetz-199332>
- Frank, L., Yesil-Jürgens, R., Born, S., Hoffmann, R., Santos-Hövener, C., & Lampert, T. (2018). Maßnahmen zur verbesserten Einbindung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 3(1), 134–151. <https://doi.org/10.25646/2969>
- Frasch, H., & Wagner, A. C. (1982). „Auf Jungen achtet man einfach mehr ...“: Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lehrer/innenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In I. Brehmer (Hrsg.), *Sexismus in der Schule: Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung* (S. 260–278). Beltz.
- Fratczak-Rudnicka, B. (1991). Political socialization and gender. *Politics & the Individual*, 1(2), 1–12.
- Frey, H.-P., & Hausser, K. (1987). Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. *Identität: Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*, 3–26.
- Friese, M. (2012). Didaktik der Arbeitslehre und Geschlechterforschung. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 55–68). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_5
- Fröhlich, M., & Pieter, A. (2009). Cohen's Effektstärken als Mass der Bewertung von praktischer Relevanz – Implikationen für die Praxis. *Schweizerische Zeitschrift für «Sportmedizin und Sporttraumatologie*, 57(4), 140–143.
- Fröhlich, R., & Holtz-Bacha, C. (1995). *Frauen und Medien*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95644-6>
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2018). Was ist Resilienz und wie kann sie gefördert werden? *TELEVISION*, 4–8. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24990-8_5

- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435–452. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.435>
- Fückel, S., & Jacobs, D. (2020). *Frauen in der Kommunalpolitik: Ergebnisse der Paritätsstatistik zu den Kommunalwahlen 2019*. https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/RPMonografie_mods_00001133
- Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K., & Brandt, H. (2020a). Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 615–659). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_24
- Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K., & Werner, C. S. (2020b). Klassische Methoden der Reliabilitätsschätzung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 305–334). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_14
- Gaspard, H., Wigfield, A., Jiang, Y., Nagengast, B., Trautwein, U., & Marsh, H. W. (2018). Dimensional comparisons: How academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.10.003>
- Gehring, U. W., & Weins, C. (2010). *Grundkurs Statistik für Politologen und Soziologen* (5., überarbeitete Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91879-2>
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißel, B. (1999). *Politikerinnen: Politisierung und Partizipation auf kommunaler Ebene*. Springer.
- Gentrup, S., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion and the gender gap: Do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of schooling? *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 295–323. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550840>
- Gentrup, S., Rjosk, C., Stanat, P., & Lorenz, G. (2018). Einschätzungen der schulischen Motivation und des Arbeitsverhaltens durch Grundschullehrkräfte und deren Bedeutung für Verzerrungen in Leistungserwartungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 867–891. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0806-2>
- Gerlach, E., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Referenzgruppeneffekte im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(2), 73–83. <https://doi.org/10.1024/0044-3514.38.2.73>
- Giere, J., Wirtz, B. W., & Schilke, O. (2006). Mehrdimensionale Konstrukte. Konzeptionelle Grundlagen und Möglichkeiten ihrer Analyse mithilfe von Strukturgleichungsmodellen. *Die Betriebswirtschaft*, 6, 678–695.
- Giesecke, W. (1976). *Didaktik der politischen Bildung* (10. Aufl.). Juventa.
- Gieß-Stüber, P. (2012). Geschlechterforschung und Sportdidaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 273–286). Springer VS.
- Gildemeister, R. (2008). Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In S. M. Wilz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen: Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (S. 167–198). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90831-1_6

- Gildemeister, R., & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie* (S. 201–254). Kore.
- Gille, M., & Krüger, W. (Hrsg.). (2000). *Unzufriedene Demokraten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95139-7>
- Glushko, N. J. (2018). *Die Identifizierung von Missspezifikationen im Strukturmodell von Strukturgleichungsmodellen mit klassischen und neueren Modellfitmaßen* [Ludwig-Maximilians-Universität München]. <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/22150/>
- Gnädiger, C. (2007). *Politikerinnen in deutschen Printmedien: Vorurteile und Klischees in der Berichterstattung*. VDM.
- Gniewosz, B. (2010). Die Konstruktion des akademischen Selbstkonzeptes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(3), 133–142. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000014>
- Gniewosz, B. (2015). III-3 Testverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (S. 71–81). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19992-4_5
- Götzmann, A. (2015). *Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09116-3>
- Gollwitzer, M. (2020). Latent-Class-Analyse (LCA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 547–574). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_22
- Good, C., Aronson, J., & Harder, J. A. (2008). Problems in the pipeline: Stereotype threat and women's achievement in high-level math courses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 17–28. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.004>
- Goodboy, A., & Kline, R. (2017). Statistical and Practical Concerns With Published Communication Research Featuring Structural Equation Modeling. *Communication Research Reports*, 34, 68–77. <https://doi.org/10.1080/08824096.2016.1214121>
- Graham, J. W., & Hofer, S. M. (2000). Multiple Imputation in Multivariate Research. In T. D. Little, K. U. Schnabel, & J. Baumert (Hrsg.), *Modeling Longitudinal and Multilevel Data* (S. 189–204). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410601940-15>
- Graham, J. W., Olchowski, A. E., & Gilreath, T. D. (2007). How Many Imputations are Really Needed? Some Practical Clarifications of Multiple Imputation Theory. *Prevention Science*, 8(3), 206–213. <https://doi.org/10.1007/s11121-007-0070-9>
- Greiff, S., & Scherer, R. (2018). Still Comparing Apples With Oranges? *European Journal of Psychological Assessment*, 34(3), 141–144. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000487>
- Greve, W. (2000). *Psychologie des Selbst*. Beltz.
- Grobshäuser, N. (2022). Das Selbstkonzept. In N. Grobshäuser (Hrsg.), *Selbstkonzept und Fachwissen im Politikunterricht: Eine empirische Untersuchung* (S. 59–81). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37890-5_3
- Gruber, H., & Prenzel, M. S. (2014). Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In *Pädagogische Psychologie*. Beltz. <https://mediatum.ub.tum.de/1475210>

- Gruber, H., Prenzel, M., & Schiefele, H. (2001). Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 99–135). Beltz. <https://epub.uni-regensburg.de/26519/>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644–653. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (2., überarbeitete Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hagemann-White, C. (1988). Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ... In C. Hagemann-White (Hrsg.), *FrauenMännerBilder: Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion* (S. 224–235). AJZ-Verl.
- Hagemann-White, C. (1993). Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. *Feministische Studien*, 11(2), 68–78. <https://doi.org/10.1515/fs-1993-0208>
- Hagemann-White, C. (2002). Geschlechtertheoretische Ansätze. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 143–163). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97551-5_7
- Hagenaars, J. A., & McCutcheon, A. L. (2002). *Applied Latent Class Analysis*. Cambridge University Press.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective* (7th ed.). Pearson Education.
- Hannover, B. (2000). Development of the self in gendered contexts. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The developmental social psychology of gender* (S. 177–206). Erlbaum.
- Hannover, B. (2006). Geschlechterrollen. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 464–470). Hogrefe.
- Hannover, B. (2008). Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 339–388). Huber.
- Hannover, B., & Kessels, U. (2002). Challenge the science-stereotype! Der Einfluss von Technik-Freizeitkursen auf das Naturwissenschaften-Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik - Beiheft*, 45, 341–358. <https://doi.org/10.25656/01:3955>
- Hannover, B., & Kessels, U. (2008). Geschlechtsunterschiede beim Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 116–125). Hogrefe.
- Hannover, B., & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze [Are Boys Left Behind at School? Reviewing and Explaining Education-Related Gender Disparities]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 89–103. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000039>
- Hannover, B., & Wolter, I. (2019). Geschlechtsstereotype: Wie sie entstehen und sich auswirken. In B. Kortendiek, B. Riegraf, & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 201–210). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_16

- Hannover, B., Wolter, I., & Zander, L. (2017). Geschlechtergerechtigkeit im Klassenzimmer. In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 201–213). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_12
- Hannover, B., Zander, L., & Wolter, I. (2014). Entwicklung, Sozialisation und Lernen. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 139–165). Beltz, Psychologie Verl.-Union.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123–142. <https://doi.org/10.3102/00346543052001123>
- Hargreaves, J. A. (1986). Where's the Virtue? Where's the Grace? A Discussion of the Social Production of Gender Relations in and through Sport. *Theory, Culture & Society*, 3(1), 109–121. <https://doi.org/10.1177/0263276486003001010>
- Harris, A. (2000). Gender as a Sort Assembly Tomboys' Stories. *Studies in Gender and Sexuality*, 1(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15240650109349157>
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87–97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Harter, S. (1999). Symbolic Interactionism Revisited: Potential Liabilities for the Self Constructed in the Crucible of Interpersonal Relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(4), 677–703.
- Hascher, T., & Neuenschwander, M. (2011). School and Social Self-Concept in Adolescence. In A. Ittel, H. Merckens, & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 207–232). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_8
- Hasselhorn, M., & Schneider, W. (2007). *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Hogrefe Verlag GmbH & Company KG.
- Hastings, P. D., & Coplan, R. (1999). Conceptual and empirical links between children's social spheres: Relating maternal beliefs and preschoolers' behaviors with peers. In *Conflict as a context for understanding maternal beliefs about child rearing and children's misbehavior* (S. 43–59). Jossey-Bass.
- Hattie, J. (1992). Measuring the Effects of Schooling. *Australian Journal of Education*, 36(1), 5–13. <https://doi.org/10.1177/000494419203600102>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hau, K.-T., & Marsh, H. W. (2004). The use of item parcels in structural equation modelling: Non-normal data and small sample sizes. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 57(2), 327–351. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.2004.tb00142.x>
- Haubl, R., & Voß, G. G. (2009). *Psychosoziale Kosten turbulenter Veränderungen: Arbeit und Leben in Organisationen 2008*. kassel university press GmbH.
- Heene, M., Hilbert, S., Draxler, C., Ziegler, M., & Bühner, M. (2011). Masking misfit in confirmatory factor analysis by increasing unique variances: A cautionary note on the usefulness of cutoff values of fit indices. *Psychological Methods*, 16, 319–336. <https://doi.org/10.1037/a0024917>
- Heger, K., & Hoffmann, C. (2019). Feminism! What Is It Good For? The Role of Feminism and Political Self-Efficacy in Women's Online Political Participation. *Social Science Computer Review*, 39(2), 226–244. <https://doi.org/10.1177/0894439319865909>

- Heilbrun, A. B. (1976). Measurement of masculine and feminine sex role identities as independent dimensions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44*, 183–190. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.44.2.183>
- Heiss, R., & Matthes, J. (2018). Operationalisierung und Messung. In C. Wagemann, A. Goerres, & M. B. Siewert (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft* (S. 1–16). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16937-4_3-1
- Helbig, M. (2012). *Sind Mädchen besser?: Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland*. Campus Verlag.
- Hellmich, F. (2011). *Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Kohlhammer Verlag.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Hogrefe.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A., & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 87*, 624–637. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.624>
- Helmreich, R. L., Spence, J. T., & Wilhelm, J. A. (1981). A psychometric analysis of the Personal Attributes Questionnaire. *Sex Roles: A Journal of Research, 7*(11), 1097–1108. <https://doi.org/10.1007/BF00287587>
- Hermann, J. M., & Vollmeyer, R. (2017). Das mathematische Selbstkonzept als Moderator des Stereotype-Threat- und Stereotype-Lift-Effekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 31*(3–4), 221–234. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000209>
- Herrmann, J., Schmidt, I., Kessels, U., & Preckel, F. (2016). Big fish in big ponds: Contrast and assimilation effects on math and verbal self-concepts of students in within-school gifted tracks. *British Journal of Educational Psychology, 86*(2), 222–240. <https://doi.org/10.1111/bjep.12100>
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B., & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:9554>
- Herzog, W., & Boomsma, A. (2009). Small-sample robust estimators of noncentrality-based and incremental model fit. *Structural Equation Modeling, 16*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/10705510802561279>
- Hess, J. (2013). Performing Tolerance and Curriculum: The Politics of Self-Congratulation, Identity Formation, and Pedagogy in World Music Education. *Philosophy of Music Education Review, 21*(1), 66–91. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.21.1.66>
- Hessisches Kultusministerium (HKM). (2022). *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Politik und Wirtschaft*. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-09/kcgo_politik_und_wirtschaft_stand_august_2022.pdf
- Heun, J., & Fischer, A. S. (2022). Arbeitsrecht des öffentlichen Dienstes. In D. Scholz (Hrsg.), *Transidentität und drittes Geschlecht im Arbeitsumfeld: Ein Praxisbuch für Unternehmen und den öffentlichen Dienst* (S. 85–111). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33864-0_5
- Hildebrandt, A., Wilhelm, O., & Robitzsch, A. (2009). Complementary and competing factor analytic approaches for the investigation of measurement invariance. *Review of Psychology, 16*(2), 87–102.

- Hill, P. B., & Kopp, J. (2006). *Familiensoziologie: Grundlagen und theoretische Perspektiven* (4., überarb. Aufl.). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Hirschauer, S. (1989). Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 18(2), 100–118. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1989-0202>
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668–692.
- Hirschauer, S. (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 208–235). Westdt. Verl.
- Hoecker, B. (2007). Ist die Politik (noch) ein männliches Geschäft? In C. Holtz-Bacha & N. König-Reiling (Hrsg.), *Warum nicht gleich? Wie die Medien mit Frauen in der Politik umgehen* (S. 52–65). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90540-2_3
- Hoecker, B. (2008). 50 Jahre Frauen in der Politik: Späte Erfolge, aber nicht am Ziel. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 24–25, 10–18.
- Hoffman, R. M. (2001). The Measurement of Masculinity and Femininity: Historical Perspective and Implications for Counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79(4), 472–485. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01995.x>
- Hoffman, R. M., & Borders, L. D. (2001). Twenty-Five Years After the Bem Sex-Role Inventory: A Reassessment and New Issues Regarding Classification Variability. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/07481756.2001.12069021>
- Hoffmann, D. (2017). Politische Sozialisation unter Mediatisierungsbedingungen. In H. Gapski, M. Oberle, & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 197–206). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hoffmann-Lange, U., Krebs, D., & de Rijke, J. (1995). Kognitive politische Mobilisierung und politisches Vertrauen. In U. Hoffmann-Lange (Hrsg.), *Jugend und Demokratie in Deutschland: DJI-Jugendsurvey 1* (S. 359–387). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95749-8_10
- Holtz-Bacha, C. (2009). Politikerinnen-Bilder im internationalen Vergleich. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 50, 3–8.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modeling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hopf, C., & Hopf, W. (1997). *Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation*. Juventa.
- Hoppe, H. (1996). *Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* (Bd. 26). Leske u. Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01420-1>
- Hoppe, H. (2000). Subjektorientierung: Chance für mädchen- und jungengerechten Politik- bzw. Sozialkundeunterricht. In M. Oechsle & K. Wetterau (Hrsg.), *Politische Bildung und Geschlechterverhältnis* (S. 247–264). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11076-7_11
- Hoppe, H. (2002). Geschlechterdemokratie in der politischen Bildung. *Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung*, 2(2), 4–34.

- Hoppe, H. (2004). Politische Bildung und die Vision(en) der Geschlechterdemokratie. *Polis*, 2, 5–8.
- Hoppe, H., & Kaiser, A. (2001). Geschlechterperspektiven in den Fachdidaktiken Sachunterricht und Sozialwissenschaften. In H. Hoppe, M. Kampshoff, & E. Nyssen (Hrsg.), *Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik* (S. 81–99). Beltz.
- Hoppe, H., Kampshoff, M., & Nyssen, E. (2001). *Geschlechterperspektive in der Fachdidaktik*. Beltz.
- Hoppe, H., & Nyssen, E. (2004). Gender Mainstreaming: Neue Gleichstellungsimpulse für die Schule? Begründungen und Ansatzpunkte. In M. Meuser & C. Neusüß (Hrsg.), *Gender Mainstreaming. Konzepte – Handlungsfelder – Instrumente*. (S. 232–243). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Horstkemper, M. (2008). Geschlechtsrollenidentität und unterrichtliches Handeln. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 479–498). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5_19
- Hoy, A. W. (2008). *Pädagogische Psychologie* (10. Aufl.). Pearson Education.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, C., & Dong, N. (2012). Factor Structures of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(2), 132–138. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000101>
- Huang, X., Zhu, X.-I., Zheng, J., & Zhang, L. (2012). Relationships Among Androgyny, Self-Esteem, and Trait Coping Style of Chinese University Students. *Social Behavior and Personality An International Journal*, 40(6), 1005–1014. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2012.40.6.1005>
- Hubrig, S. (2010). *Genderkompetenz: In der Sozialpädagogik*. Bildungsverlag EINS.
- Huck, S., Kemp, C., & Carter, M. (2010). Self-concept of children with intellectual disability in mainstream settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 35(3), 141–154. <https://doi.org/10.3109/13668250.2010.489226>
- Humboldt University Of Berlin, & University Of Maryland-College Park. (2008). *IEA Civic Education Study, 1999: Civic Knowledge and Engagement Among 14-Year-Olds in 23 European Countries, 2 Latin American Countries, Hong Kong, Australia, and the United States: Version 3 (Version v3)* [Data set]. ICPSR - Interuniversity Consortium for Political and Social Research. <https://doi.org/10.3886/ICPSR21661.V3>
- Hurrelmann, K. (2006). Sozialisation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (3. Aufl., S. 729–740). Beltz.
- Hurrelmann, K., & Albert, M. (Hrsg.). (2002). *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Fischer Taschenbuch-Verl.
- Hußmann, A., Wendt, H., Kasper, D., Bos, W., & Goy, M. (2017). Ziele, Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschule-Lese-Untersuchung (IGLU 2016). In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe, & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 29–77). Waxmann Verlag. 10.25656/01:15476

- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2006). Gender Similarities in Mathematics and Science. *Science*, 314(5799), 599–600. <https://doi.org/10.1126/science.1132154>
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit Indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90–98. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2009.09.003>
- Ihme, T. A., & Tausendpfund, M. (2019). Stereotype Threat und Politisches Wissen. In E. Bytzek, M. Steinbrecher, & U. Rosar (Hrsg.), *Wahrnehmung – Persönlichkeit – Einstellungen: Psychologische Theorien und Methoden in der Wahl- und Einstellungsforschung* (S. 143–172). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21216-2_5
- Inzlicht, M., & Schmader, T. (2012). *Stereotype Threat: Theory, Process, and Application*. Oxford University Press.
- Jacob, L., Lachner, A., & Scheiter, K. (2022). Do school students' academic self-concept and prior knowledge constrain the effectiveness of generating technology-mediated explanations? *Computers & Education*, 182(104469). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104469>
- Jacobi, J. (1991). Sind Mädchen unpolitischer als Jungen? In W. Heitmeyer & J. Jacobi (Hrsg.), *Politische Sozialisation und Individualisierung Perspektiven und Chancen politischer Bildung* (S. 99–116). Juventa.
- Jacobs, J. E., & Bleeker, M. M. (2004). Girls' and boys' developing interests in math and science: Do parents matter. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 106, 5–21. <https://doi.org/10.1002/cd.113>
- Jacobs, J. E., Davis-Kean, P., Bleeker, M., Eccles, J. S., & Malanchuk, O. (2005). „I can, but I don't want to“: The Impact of Parents, Interests, and Activities on Gender Differences in Math. In A. Gallagher & J. Kaufman (Hrsg.), *Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach* (S. 246–263). Cambridge University Press.
- Jacobs, T. J. (1991). *The use of the self: Countertransference and communication in the analytic situation*. International Universities Press, Inc.
- Jakobsen, J., Gluud, C., Wetterslev, J., & Winkel, P. (2017). When and how should multiple imputation be used for handling missing data in randomised clinical trials. A practical guide with flowcharts. *BMC Medical Research Methodology*, 17(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12874-017-0442-1>
- James, W. (1890). The consciousness of self. In *The principles of psychology, Vol I.* (S. 291–401). Henry Holt and Co. <https://doi.org/10.1037/10538-010>
- Jandura, O., & Leidecker, M. (2013). Grundgesamtheit und Stichprobenbildung. In W. Möhring & D. Schlütz (Hrsg.), *Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft* (S. 61–77). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18776-1_4
- Jansen, M. (2015). *Akademische Selbstkonzepte in den naturwissenschaftlichen Fächern. Ausdifferenzierung, Geschlechtsunterschiede und Effekte dimensionaler Vergleiche* [Humboldt-Universität Berlin]. <https://doi.org/10.18452/17105>
- Jansen, M., Scherer, R., & Schroeders, U. (2015). Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.002>

- Jansen, M., Schneider, R., Schipolowski, S., & Henschel, S. (2019). Motivationale Schülermerkmale im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich, & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 337–354). Waxmann Verlag.
- Jansen, M., Schroeders, U., & Lüdtke, O. (2014). Academic self-concept in science: Multidimensionality, relations to achievement measures, and gender differences. *Learning and Individual Differences, 30*, 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.003>
- Jansen, M., Schroeders, U., Lüdtke, O., & Marsh, H. W. (2015). Contrast and assimilation effects of dimensional comparisons in five subjects: An extension of the I/E model. *Journal of Educational Psychology, 107*, 1086–1101. <https://doi.org/10.1037/edu0000021>
- Jansen, M., Schroeders, U., & Stanat, P. (2013). Motivationale Schülermerkmale in Mathematik und den Naturwissenschaften. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle, & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 348–365). Waxmann Verlag.
- Jasper, J., Ziemes, J. F., & Abs, H. J. (2017). Identität und politische Selbstwirksamkeit. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 112–134). Waxmann Verlag.
- Jennings, M. K. (2002). Generation Units and the Student Protest Movement in the United States: An Intra- and Intergenerational Analysis. *Political Psychology, 23*(2), 303–324. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00283>
- Jennings, M. K., Stoker, L., & Bowers, J. (2009). Politics across Generations: Family Transmission Reexamined. *The Journal of Politics, 71*(3), 782–799. <https://doi.org/10.1017/S0022381609090719>
- Jerusalem, M., & Mittag, W. (1997). Schulische Gesundheitsförderung: Differentielle Wirkungen eines Interventionsprogramms. *Unterrichtswissenschaft, 25*(2), 133–149.
- Johns, M., Inzlicht, M., & Schmader, T. (2008). Stereotype threat and executive resource depletion: Examining the influence of emotion regulation. *Journal of Experimental Psychology: General, 137*, 691–705. <https://doi.org/10.1037/a0013834>
- Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika, 34*(2), 183–202. <https://doi.org/10.1007/BF02289343>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's Reference Guide*. Scientific Software International.
- Kaase, M. (1997). Politische Beteiligung/ Politische Partizipation. In U. Andersen & W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland* (S. 444–449). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kahlert, H. (2000). Die Debatte um Gleichstellung von Frauen in Führungspositionen: Eine verdeckte feministische Elitediskussion. In S. Metz-Göckel, C. Schmalzhaf-Larsen, & E. Belinszki (Hrsg.), *Hochschulreform und Geschlecht: Neue Bündnisse und Dialoge* (S. 155–166). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10315-8_9

- Kahne, J., & Westheimer, J. (2006). The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. *PS: Political Science & Politics*, 39(2), 289–296. <https://doi.org/10.1017/S1049096506060471>
- Kaiser, A. (2008). Geschlechtergerechte Bildung. In R. Hedtke & B. Weber (Hrsg.), *Wörterbuch Ökonomische Bildung* (S. 140–142). Wochenschau Verlag.
- Kammermeyer, G., & Martschinke, S. (2009). Qualität im Anfangsunterricht. Ergebnisse der KILIA-Studie. *Unterrichtswissenschaft*, 37(1), 35–54.
- Kampshoff, M., & Wiepcke, C. (2012). Einleitung: Zur Bedeutung der Geschlechterforschung in der Fachdidaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 1–8). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_1
- Karimova, K., & Csapó, B. (2021). Cognitive and Affective Components of Verbal Self-Concepts and Internal/External Frame of Reference Within the Multidimensional Verbal Domain. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211018683>
- Kasten, L. (2019). *Bedeutung der ‚Dritten Option‘ in der Universität. Abbau von Diskriminierungen nicht-binärer und binärer inter- und transgeschlechtlicher Personen*. Universität Kassel. https://www.mhh.de/fileadmin/mhh/gleichstellung/Dateien/Gender_und_Diversity/Gutachten_3._Geschlechtsoption.pdf
- Keller, C. (1998). *Geschlechterdifferenzen in der Mathematik. Prüfung von Erklärungsansätzen*. Universität Zürich.
- Keller, C. (2001). Effect of Teachers' Stereotyping on Students' Stereotyping of Mathematics as a Male Domain. *The Journal of Social Psychology*, 141(2), 165–173. <https://doi.org/10.1080/00224540109600544>
- Keller, H. (Hrsg.). (1998). *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Huber.
- Keller, J. (2002). Blatant Stereotype Threat and Women's Math Performance: Self-Handicapping as a Strategic Means to Cope with Obtrusive Negative Performance Expectations. *Sex Roles*, 47(3), 193–198. <https://doi.org/10.1023/A:1021003307511>
- Keller, J. (2007). When Negative Stereotypic Expectancies Turn Into Challenge or Threat: The Moderating Role of Regulatory Focus. *Swiss Journal of Psychology*, 66(3), 163–168. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.66.3.163>
- Keller, J. (2008). Stereotype als Bedrohung. In L.-E. Petersen (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung* (S. 88–96). Beltz.
- Keller, J., & Dauheimer, D. (2003). Stereotype Threat in the Classroom: Dejection Mediates the Disrupting Threat Effect on Women's Math Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(3), 371–381. <https://doi.org/10.1177/0146167202250218>
- Keller, M., & Kahle, D. I. (2018). *Realisierte Erwerbstätigkeit von Müttern und Vätern zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf*. 54–71.
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The Performance of RMSEA in Models With Small Degrees of Freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486–507.
- Kessels, U. (2002). *Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Juventa.

- Kessels, U. (2012). Selbstkonzept: Geschlechtsunterschiede und Interventionsmöglichkeiten. In H. Stöger, A. Ziegler, & M. Heilemann (Hrsg.), *Mädchen und Frauen in MINT: Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten* (S. 165–191). LIT-Verlag.
- Kelava, A., & Moosbrugger, H. (2020). Testwertverteilung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Auflage, S. 159–169). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_8
- Keupp, H. (2002). *Identitäten in der Ambivalenz der Postmodernen Gesellschaft*. Institut für Praxisforschung und Projektberatung.
- Kelava, A., & Moosbrugger, H. (2020). Testwertverteilung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 159–169). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_8
- Kim, E. S., & Yoon, M. (2011). Testing Measurement Invariance: A Comparison of Multiple-Group Categorical CFA and IRT. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 18(2), 212–228. <https://doi.org/10.1080/10705511.2011.557337>
- Kite, M. E., & Deaux, K. (1987). Gender Belief Systems: Homosexuality and the Implicit Inversion Theory. *Psychology of Women Quarterly*, 11(1), 83–96. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1987.tb00776.x>
- Kleinert, A.-C., Palenberg, A. L., Froböse, C., Ebert, J., Gerlach, M. D., Ullmann, H., Veenker, J., & Dill, K. (2021). *Interdisziplinäre Beiträge zur Geschlechterforschung: Repräsentationen, Positionen, Perspektiven*. Verlag Barbara Budrich.
- Kleinplatz, P., McCarrey, M., & Kateb, C. (1992). The impact of gender-role identity on women's self-esteem, lifestyle satisfaction and conflict. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 24, 333–347. <https://doi.org/10.1037/h0078725>
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., & Stanat, P. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann Verlag.
- Klieme, E., Lipowsky, F., & Rakoczy, K. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127–146). Waxmann Verlag.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Klingemann, H.-D., & Fuchs, D. (1998). *Citizens and the State*. Oxford University Press.
- Klischeefrei. (o. J.). *klischee-frei.de—Startseite*. Abgerufen 6. Juni 2023, von <https://www.klischee-frei.de/de/index.php>
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. S. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Knapp, G.-A. (2011). Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion und Intersektionalität: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die gleichstellungspolitische Praxis. In G. Krell, R. Ortlieb, & B. Sieben (Hrsg.), *Chancengleichheit durch Personalpolitik: Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen* (S. 71–82). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6838-8_6

- Knispel, J., Wittneben, L., Slavchova, V., & Arling, V. (2021). Skala zur Messung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung (BSW-5-Rev). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis303>
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2015). Der Einfluss des Übergangs in differenzielle Lernumwelten auf das allgemeine und schulische Wohlbefinden von Kindern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 29(3–4), 163–175.
- Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2002). *Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung: Die geschlechterbewusste Schule*. Beltz.
- Koenig, A. M., & Eagly, A. H. (2005). Stereotype Threat in Men on a Test of Social Sensitivity. *Sex Roles*, 52(7), 489–496. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3714-x>
- Kohlberg, L. (1966). Cognitive Stages and Preschool Education. *Human Development*, 9(1/2), 5–17.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Waxmann Verlag.
- Köller, O., & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. [Ability-grouping at secondary level 1. Consequences for mathematics achievement and the self-concept of mathematical ability.]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 99–110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.15.2.99>
- 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. [Course selections of girls and boys in mathematics: The role of academic self-concept and interest.]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 26–37. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.14.1.26>
- Köller, O., Klemmert, H., Möller, J., & Baumert, J. (1999). Eine längsschnittliche Überprüfung des Modells des Internal/External Frame of Reference. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 128–134.
- Köller, O., & Klieme, E. (2000). Geschlechtsdifferenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen. In J. Baumert, W. Bos, & R. H. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III–Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn* (Bd. 2, S. 373–404). Leske + Budrich.
- 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. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.12.27>
- Kötters-König, C. (2002). Zur Bedeutung familialer Erfahrungen für die politische Aktivitätsbereitschaft von Jugendlichen. In H.-H. Krüger, S. Reinhardt, C. Kötters-König, N. Pfaff, R. Schmidt, A. Krappidel, & F. Tillmann (Hrsg.), *Jugend und Demokratie. Politische Bildung auf dem Prüfstand: Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt* (S. 179–206). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07863-0_7
- Kowalski, A., & Enck, P. (2010). Statistische Methoden bei Mehrfachtestung – die Bonferroni-Korrektur. *PPmP - Psychotherapie · Psychosomatik · Medizinische Psychologie*, 60(7), 286–287. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1248493>

- Krahé, B., Berger, A., & Möller, I. (2007). Entwicklung und Validierung eines Inventars zur Erfassung des Geschlechtsrollen-Selbstkonzepts im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(3), 195–208. <https://doi.org/10.1024/0044-3514.38.3.195>
- Krall, L., & Schmitz, S. (2016). Potenziale epigenetischer Forschung für das Konzept ‚sex vs. Gender‘. *GENDER*, 2, 99–116. <https://doi.org/10.3224/gender.v8i2.23736>
- Krampen, G. (1979). Eine Skala zur Messung der normativen Geschlechtsrollen-Orientierung (GRO-Skala). *Zeitschrift für Soziologie*, 8(3), 254–266. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1979-0304>
- Krampen, G. (1986). Politische Psychologie: Geschichte, Defizite, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 37(3), 138–150.
- Krampen, G. (1987). Differential effects of teacher comments. *Journal of Educational Psychology*, 79, 137–146. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.2.137>
- Krampen, G. (1988). Toward an action-theoretical model of personality. *European Journal of Personality*, 2(1), 39–55. <https://doi.org/10.1002/per.2410020104>
- Krampen, G. (1991). Political Participation in an Action-Theory Model of Personality: Theory and Empirical Evidence. *Political Psychology*, 12(1), 1–25. <https://doi.org/10.2307/3791343>
- Krampen, G. (1998). Vorhersage politischer Partizipation und Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Übergang vom Jugend- zum frühen Erwachsenenalter: Befunde einer Nacherhebung sieben Jahre später. [Prediction of political participation and development of political action orientations in the transition from adolescence to early adulthood: Results of a follow-up after seven years.]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 80–88.
- Krampen, G. (2000). Transition of Adolescent Political Action Orientations to Voting Behavior in Early Adulthood in View of a Social-Cognitive Action Theory Model of Personality. *Political Psychology*, 21(2), 277–299. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00188>
- Krampen, G., & Epel, B. (1991). *Zur Bedeutung primärer Bezugspersonen in der politischen Sozialisation von Sekundarstufenschülern*. Universität, Fachbereich I - Psychologie.
- Krapf, F. T. (2015). *Geschlechtsrollen-Selbstkonzept, Gesundheit und gesundheitsrelevantes Handeln* [Karlsruher Institut für Technologie (KIT)]. <https://doi.org/10.5445/IR/1000051485>
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). *Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie*. 44, 54–82. <https://doi.org/10.25656/01:3931>
- Kroll, K. (2003). Frauenbilder. Männerbilder. In H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader* (S. 99–115). Centaurus. <https://doi.org/10.25656/01:3580>
- Kroll, R. (Hrsg.). (2002). *Metzler Lexikon Gender Studies Geschlechterforschung*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05004-5>
- Krüger, H. (2001). Ungleichheit und Lebenslauf. Wege aus den Sackgassen empirischer Traditionen. In B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 512–537). Westdt. Verl.
- Kubinger, K. D. (2019). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens* (3., überarbeitete Aufl.). Hogrefe.

- Kudrnáč, A., & Lyons, P. (2018). Political Inequality among Youth: Do Discussions Foster a Sense of Internal Political Efficacy? *YOUNG*, 26(5), 484–504. <https://doi.org/10.1177/1103308817738847>
- Kühne, R. (2013). Konzeptspezifikation und Messung. In W. Möhring & D. Schlütz (Hrsg.), *Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft* (S. 23–40). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18776-1_2
- Kühnel, S.-M., & Krebs, D. (2007). *Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (4. Aufl.). Rowohlt.
- Kuhl, J. (1983). Erwartungs-mal-Wert-Modelle der Motivation. In J. Kuhl (Hrsg.), *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle* (S. 38–52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69098-3_3
- Kuhn, E. A., & Gabriel, U. (2014). Actual and Potential Gender-Fair Language Use: The Role of Language Competence and the Motivation to Use Accurate Language. *Journal of Language and Social Psychology*, 33(2), 214–225. <https://doi.org/10.1177/0261927X13504297>
- Kuhn, H.-P. (2005). Geschlechtsspezifische Aspekte politischer Identitätsbildung im Jugendalter. Theorien, Konzepte, Befunde. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(4), 399–415. <https://doi.org/10.25656/01:5679>
- Kulke, C. (1996). Geschlechterverhältnis und politischer Aufbruch von Frauen Wandlungsprozesse zwischen Herausforderungen und Verhinderungen. In B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch* (S. 485–493). Leske + Budrich.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. D. F. vom 11.10.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf
- Kunter, M., & Rost, D. H. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Waxmann Verlag.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. UTB.
- Kürschner, I. (2009). Frauen in den Parteien. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 50, 16–21.
- Kutschera, U. (2018). Systems biology of eukaryotic superorganisms and the holobiont concept. *Theory in Biosciences*, 137(2), 117–131. <https://doi.org/10.1007/s12064-018-0265-6>
- Landwehr, B. (2017). Einstellungen. In B. Landwehr (Hrsg.), *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht: Eine Interventionsstudie* (S. 49–67). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16507-9_3
- Landwehr, B., & Weisseno, G. (2016). The significance of trust in the political system and motivation for pupils' learning progress in politics lessons. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(3), 212–226. <https://doi.org/10.1177/2047173417692342>
- Lane, R. E. (1959). *Political life: Why people get involved in politics*. The Free Press.
- Lange, D., Onken, H., & Slopinski, A. (2013). Politisches Interesse. In D. Lange, H. Onken, & A. Slopinski (Hrsg.), *Politisches Interesse und Politische Bildung: Zum Stand des Bürgerbewusstseins Jugendlicher und junger Erwachsener* (S. 29–37). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01944-0_3

- Lange, K., Ohle-Peters, A., Kleickmann, T., Kauertz, A., Möller, K., & Fischer, H. (2015). Zur Bedeutung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen für Lernfortschritte von Grundschülerinnen und Grundschulern im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8, 23–38.
- Langlois, J. H., & Downs, A. C. (1980). Mothers, Fathers, and Peers as Socialization Agents of Sex-Typed Play Behaviors in Young Children. *Child Development*, 51(4), 1237–1247. <https://doi.org/10.2307/1129566>
- Laqueur, T. W. (1992). *Auf den Leib geschrieben: Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*. Campus Verlag.
- Latsch, M., & Hannover, B. (2014). Smart Girls, Dumb Boys!?: How the Discourse on “Failing Boys” Impacts Performances and Motivational Goal Orientation in German School Students. *Social Psychology*, 45(2), 112–126. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000167>
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers’ sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001>
- Laufs, A.-K., & Kempert, S. (2021). Außerschulische Interessen als Ressource für die individualisierte Vermittlung der Variablenkontrollstrategie in der Grundschule. *Unterrichtswissenschaft*, 49(1), 31–56. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00092-6>
- Lawless, J. L., & Fox, R. L. (2010). *It Still Takes A Candidate: Why Women Don’t Run for Office*. Cambridge University Press.
- Lazarsfeld, P. F., & Henry, N. W. (1968). *Latent structure analysis*. Houghton Mifflin.
- Lederle, S. (2007). Die Einführung von Diversity Management in deutschen Organisationen: Eine neoinstitutionalistische Perspektive. *German Journal of Human Resource Management*, 21(1), 22–41. <https://doi.org/10.1177/239700220702100102>
- Leitgöb, H., Seddig, D., Asparouhov, T., Behr, D., Davidov, E., De Roover, K., Jak, S., Meitinger, K., Menold, N., Muthén, B., Rudnev, M., Schmidt, P., & van de Schoot, R. (2023). Measurement invariance in the social sciences: Historical development, methodological challenges, state of the art, and future perspectives. *Social Science Research*, 110(102805). <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102805>
- Lesko, A. C., & Corpus, J. H. (2006). Discounting the Difficult: How High Math-Identified Women Respond to Stereotype Threat. *Sex Roles*, 54(1), 113–125. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-8873-2>
- Lewin, B. (2008). *Genes 9*. Jones & Bartlett Learning.
- Lewin, M. (1984). Psychology measures femininity and masculinity, 2: From “13 Gay men” to the instrumental-expressive distinction. In M. Lewin (Hrsg.), *In the shadow of the past: Psychology portrays the sexes* (S. 179–204). Columbia University Press.
- Lewin, M., & Tragos, L. M. (1987). Has the feminist movement influenced adolescent sex role attitudes? A reassessment after a quarter century. *Sex Roles: A Journal of Research*, 16(3–4), 125–135. <https://doi.org/10.1007/BF00289644>
- Leyens, J.-P., Désert, M., Croizet, J.-C., & Darcis, C. (2000). Stereotype Threat: Are Lower Status and History of Stigmatization Preconditions of Stereotype Threat? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1189–1199. <https://doi.org/10.1177/0146167200262002>

- Li, C.-H. (2014). *The performance of MLR, USLMV, and WLSMV estimation in structural regression models with ordinal variables* [Michigan State University]. <https://doi.org/10.25335/M58979>
- Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, *48*(3), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Lightsey Jr., O. R., Burke, M., Ervin, A., Henderson, D., & Yee, C. (2006). Generalized self-efficacy, self-esteem, and negative affect. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, *38*, 72–80. <https://doi.org/10.1037/h0087272>
- 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 and Learning*, *2*(3), 1–8.
- Linton, R. (1936). *The study of man: An introduction*. Appleton-Century.
- Lippa, R. (1991). Some psychometric characteristics of gender diagnosticity measures: Reliability, validity, consistency across domains, and relationship to the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 1000–1011. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.6.1000>
- Lippa, R. A. (2002). Gender-Related Traits of Heterosexual and Homosexual Men and Women. *Archives of Sexual Behavior*, *31*(1), 83–98. <https://doi.org/10.1023/A:1014035302843>
- Lippa, R. A., & Tan, F. D. (2001). Does Culture Moderate the Relationship Between Sexual Orientation and Gender-Related Personality Traits? *Cross-Cultural Research*, *35*(1), 65–87. <https://doi.org/10.1177/106939710103500104>
- Lippe-Heinrich, A. (2023). *Rollenspiele und Übungen zur Chancengleichheit*. Wochenschau Verlag.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5>
- Long, B. H., Henderson, E. H., & Ziller, R. C. (1967). Developmental Changes in the Self-Concept During Middle Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, *13*(3), 201–215.
- Long, B. H., Ziller, R. C., & Henderson, E. H. (1968). Developmental Changes in the Self-Concept during Adolescence. *The School Review*, *76*(2), 210–230. <https://doi.org/10.1086/442842>
- Lorber, J. (1999). Crossing Borders and Erasing Boundaries: Paradoxes of Identity Politics. *Sociological Focus*, *32*(4), 355–370. <https://doi.org/10.1080/00380237.1999.10571147>
- Lorenzini, J., & Bassoli, M. (2015). Gender ideology: The last barrier to women’s participation in political consumerism? *International Journal of Comparative Sociology*, *56*(6), 460–483. <https://doi.org/10.1177/0020715215625726>
- Löw, M., & Mathes, B. (Hrsg.). (2005). *Schlüsselwerke der Geschlechterforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80445-7>
- Lubinski, D., Tellegen, A., & Butcher, J. N. (1983). Masculinity, femininity, and androgyny viewed and assessed as distinct concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*, 428–439. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.2.428>

- Lüdtke, O., Köller, O., Artelt, C., Stanat, P., & Baumert, J. (2002). Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte: Ergebnisse aus der PISA-Studie. [Testing models on the genesis of academic self-concepts: Findings of the PISA Study.]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *16*, 151–164. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.16.34.151>
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, *58*(2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Mader, W. (1980). *Pädagogische Relevanz von Theorie und Realität der männlichen und weiblichen Geschlechtsrolle*. Fischer.
- Maier, J. (2005). Mittendrin statt nur dabei? Politisches Wissen, politisches Interesse und politisches Kompetenzgefühl in Deutschland, 1994-2002. In O. W. Gabriel, J. W. Falter, & H. Rattinger (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammengehört?: Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland* (S. 51–90). Nomos Verlag.
- Manganelli, S., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2014). Adolescents' expected civic participation: The role of civic knowledge and efficacy beliefs. *Journal of Adolescence*, *37*(5), 632–641. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.001>
- Margerison, A. H. (2001). Transition across educational phases and the impact upon pupil academic self-concept. In *Self perception* (S. 133–146). Ablex Publishing.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, *41*, 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Marsh, H., Craven, R. G., & McInerney, D. M. (2003). *International Advances in Self Research. Volume 1*. IAP.
- Marsh, H. W. (1986a). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1224–1236. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1224>
- Marsh, H. W. (1986b). Verbal and Math Self-Concepts: An Internal/External Frame of Reference Model. *American Educational Research Journal*, *23*(1), 129–149. <https://doi.org/10.3102/00028312023001129>
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, *79*, 280–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 623–636. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>
- Marsh, H. W. (1991). Failure of High-Ability High Schools to Deliver Academic Benefits Commensurate With Their Students' Ability Levels. *American Educational Research Journal*, *28*(2), 445–480. <https://doi.org/10.3102/00028312028002445>
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept*. University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (2005). Big fish little pond effect on academic self-concept: Cross-cultural and cross-disciplinary generalizability. *Australian Association for Research in Education 2005 Conference Papers*. <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A5594/>

- Marsh, H. W. (2007). Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Hrsg.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (S. 319–383). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_9
- Marsh, H. W., & Byrne, B. M. (1991). Differentiated additive androgyny model: Relations between masculinity, femininity, and multiple dimensions of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 811–828. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.5.811>
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 366–380. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.366>
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and... *Educational Psychologist*, *34*(3), 155–167. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_2
- 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*(2), 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (S. 38–90). John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W., & Hau, K.-T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, *58*, 364–376. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.5.364>
- Marsh, H. W., & Hau, K.-T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 56–67. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.56>
- Marsh, H. W., & 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*(3), 264–282. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(03\)00034-1](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(03)00034-1)
- Marsh, H. W., Kong, C.-K., & Hau, K.-T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*, 337–349. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.2.337>
- Marsh, H. W., Kong, C.-K., & Hau, K.-T. (2001). Extension of the internal/external frame of reference model of self-concept formation: Importance of native and nonnative languages for Chinese students. *Journal of Educational Psychology*, *93*, 543–553. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.543>
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Seaton, M., Parker, P. D., Morin, A. J. S., Möller, J., & Abduljabbar, A. S. (2014). Dimensional comparison theory: An extension of the internal/external frame of reference effect on academic self-concept formation. *Contemporary Educational Psychology*, *39*(4), 326–341. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.003>

- Marsh, H. W., & O'Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III: The Construct Validity of Multidimensional Self-Concept Ratings by Late Adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21(2), 153–174.
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J., & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology*, 54, 263–280. <https://doi.org/10.1037/dev0000393>
- Marsh, H. W., Relich, J. D., & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173–187. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.1.173>
- Marsh, H. W., Richards, G. E., & Barnes, J. (1986). Multidimensional Self-Concepts: A Long-Term Follow-Up of the Effect of Participation in an Outward Bound Program. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(4), 475–492. <https://doi.org/10.1177/0146167286124011>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H. W., & Smith, I. D. (1984). *Masculinity, Femininity and Androgyny: Their Relations to Multiple Dimensions of Self-Concept* (TM 840 674). University of Sydney, Department of Education.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 581–596. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.5.581>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J., & Köller, O. (2007). The Big-Fish-Little-Pond Effect: Persistent Negative Effects of Selective High Schools on Self-Concept After Graduation. *American Educational Research Journal*, 44(3), 631–669. <https://doi.org/10.3102/0002831207306728>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. *Child Development*, 76(2), 397–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998a). Longitudinal Structural Equation Models of Academic Self-Concept and Achievement: Gender Differences in the Development of Math and English Constructs. *American Educational Research Journal*, 35(4), 705–738. <https://doi.org/10.3102/00028312035004705>
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998b). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 509–527. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.2.509>
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (2001). An Extension of the Internal/External Frame of Reference Model: A Response to Bong (1998). *Multivariate Behavioral Research*, 36(3), 389–420. <https://doi.org/10.1207/S15327906389-420>
- Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1981). A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children. *Child Development*, 52(4), 1119–1134. <https://doi.org/10.2307/1129498>

- Martínez-marín, M. D., & Martínez, C. (2019). Subjective well-being and gender-typed attributes in adolescents: The relevance of emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, *71*(3), 296–304. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12247>
- Martiny, S. E., & Götz, T. (2011). Stereotype Threat in Lern- und Leistungssituationen. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und praktische Implikationen. In M. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (S. 153–177). LIT.
- Marx, D. M., & Roman, J. S. (2002). Female Role Models: Protecting Women's Math Test Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*(9), 1183–1193. <https://doi.org/10.1177/01461672022812004>
- Marx, D. M., Stapel, D. A., & Muller, D. (2005). We Can Do It: The Interplay of Construal Orientation and Social Comparisons Under Threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, *88*(3), 432–446. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.3.432>
- Massing, P. (2021). Politische Bildung. In U. Andersen, J. Bogumil, S. Marschall, & W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland* (S. 736–743). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23666-3_110
- Masters, J. C., & Wilkinson, A. (1976). Consensual and Discriminative Stereotypy of Sex-Type Judgments by Parents and Children. *Child Development*, *47*(1), 208–217. <https://doi.org/10.2307/1128301>
- Maurissen, L. (2020). Political efficacy and interest as mediators of expected political participation among Belgian adolescents. *Applied Developmental Science*, *24*(4), 339–353. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1507744>
- Maydeu-Olivares, A., Shi, D., & Rosseel, Y. (2017). Assessing Fit in Structural Equation Models: A Monte-Carlo Evaluation of RMSEA Versus SRMR Confidence Intervals and Tests of Close Fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *25*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1389611>
- McCreary, D. R. (1990a). Multidimensionality and the measurement of gender role attributes: A comment on Archer. *British Journal of Social Psychology*, *29*(3), 265–272. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1990.tb00905.x>
- McCreary, D. R. (1990b). Self-Perceptions of Life-Span Gender-Role Development. *The International Journal of Aging and Human Development*, *31*(2), 135–146. <https://doi.org/10.2190/TA4H-LU1E-XEJF-7E09>
- McDonald, R. P. (1999). *Test Theory: A Unified Treatment*. Psychology Press.
- McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, *7*, 64–82. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.64>
- McElvany, N., & Ohle, A. (2016). Erfassung von Unterrichtsqualität in der Grundschule: Kognitiver Anspruch, Strukturierung und Motivierungsqualität. In *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 117–134). Waxmann Verlag.
- McGeown, S. P. (2015). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*, *38*(1), 35–46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x>
- McGeown, S. P., Norgate, R., & Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, *54*(3), 309–322. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.710089>

- McGlone, M. S., Aronson, J., & Kobrynowicz, D. (2006). Stereotype Threat and the Gender Gap in Political Knowledge. *Psychology of Women Quarterly*, 30(4), 392–398. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00314.x>
- Mead, G. H. (1925). The Genesis of the Self and Social Control. *The International Journal of Ethics*, 35(3), 251–277. <https://doi.org/10.1086/intejethi.35.3.2377274>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58, 525–543. <https://doi.org/10.1007/BF02294825>
- Mertens, W. (1997). *Psychoanalyse: Geschichte und Methoden*. C.H.Beck.
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Metzger, A., Alvis, L., & Oosterhoff, B. (2020). Adolescent views of civic responsibility and civic efficacy: Differences by rurality and socioeconomic status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 70(101183). <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101183>
- Metz-Göckel, S., Müller, U., & Nickel, H. M. (1992). Geteilte Welten. Geschlechterverhältnis und Geschlechterpolarisierung in West und Ost. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Jugend '92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Band 2: Im Spiegel der Wissenschaften* (S. 335–352). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95886-0_19
- Meyer, W. (2004). *Indikatorenentwicklung: Eine praxisorientierte Einführung* (Bd. 10). Universität des Saarlandes, Fak. 05 Empirische Humanwissenschaften, CEval - Centrum für Evaluation. <https://doi.org/10.pdf>
- Meyer, T. (2010). Was ist Politik? – 3. Akt. und erg. Aufl. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Micus-Loos, C. (2004). Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion. In E. Glaser, D. Klika, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften* (S. 112–126). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25595/980>
- Millsap, R. E., & Olivera-Aguilar, M. (2015). Investigating measurement invariance using confirmatory factor analysis. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Handbook of structural equation modeling* (S. 380–392). Guilford Press.
- Mislevy, R. J. (1991). Randomization-based inference about latent variables from complex samples. *Psychometrika*, 56(2), 177–196. <https://doi.org/10.1007/BF02294457>
- Mislevy, R. J., Beaton, A. E., Kaplan, B., & Sheehan, K. M. (1992). Estimating Population Characteristics From Sparse Matrix Samples of Item Responses. *Journal of Educational Measurement*, 29(2), 133–161. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1992.tb00371.x>
- Mittendorff, F. (2019, Januar 7). Jugendorganisationen. Nachwuchs von gestern. *Die Zeit*. https://www.zeit.de/2019/02/parteijugend-jugendorganisationen-nachwuchs-frauen?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F
- Moeller, J., de Vreese, C., Esser, F., & Kunz, R. (2014). Pathway to Political Participation: The Influence of Online and Offline News Media on Internal Efficacy and Turnout of First-Time Voters. *American Behavioral Scientist*, 58(5), 689–700. <https://doi.org/10.1177/0002764213515220>
- Möller, H.-J., Laux, G., & Kapfhammer, H.-P. (2009). *Psychiatrie, Psychosomatik, Psychotherapie: Band 1: Allgemeine Psychiatrie Band 2: Spezielle Psychiatrie*. Springer.

- Möller, J., & Köller, O. (2001). Dimensional comparisons: An experimental approach to the internal/external frame of reference model. *Journal of Educational Psychology, 93*, 826–835. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.826>
- Möller, J., & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: *Psychologische Rundschau, 55*(1), 19–27. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.55.1.19>
- Möller, J., Kuska, S. K., & Zaunbauer, A. M. C. (2011). Einflussfaktoren auf die Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 159–172). Kohlhammer Verlag.
- Möller, J., & Marsh, H. W. (2013). Dimensional comparison theory. *Psychological Review, 120*, 544–560. <https://doi.org/10.1037/a0032459>
- Möller, J., Müller-Kalthoff, H., Helm, F., Nagy, N., & Marsh, H. W. (2016). The Generalized Internal/External Frame of Reference Model: An Extension to Dimensional Comparison Theory. *Frontline Learning Research, 4*(2), 1–11.
- Möller, J., Retelsdorf, J., Köller, O., & Marsh, H. W. (2011). The Reciprocal Internal/External Frame of Reference Model: An Integration of Models of Relations Between Academic Achievement and Self-Concept. *American Educational Research Journal, 48*(6), 1315–1346. <https://doi.org/10.3102/0002831211419649>
- Möller, J., Streblow, L., Pohlmann, B., & Köller, O. (2006). An extension to the internal/external frame of reference model to two verbal and numerical domains. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 467–487. <https://doi.org/10.1007/BF03173515>
- Möller, J., & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179–203). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_8
- Möller, J., & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 177–199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_8
- Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N., & Wolff, F. (2020). A Meta-Analysis of Relations Between Achievement and Self-Concept. *Review of Educational Research, 90*(3), 376–419. <https://doi.org/10.3102/0034654320919354>
- Mone, M. A., Baker, D. D., & Jeffries, F. (1995). Predictive Validity and Time Dependency of Self-Efficacy, Self-Esteem, Personal Goals, and Academic Performance. *Educational and Psychological Measurement, 55*(5), 716–727. <https://doi.org/10.1177/0013164495055005002>
- Moosbrugger, H., Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K., & Rauch, W. (2020). Klassische Testtheorie (KTT). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 275–304). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_13
- Moosbrugger, H., & Hartig, J. (2003). Klassische Testtheorie. In K. Kubinger & R. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 408–415). Psychologie Verlags Union.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (Hrsg.). (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). Springer.

- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2020). Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 13–38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_2
- Moosbrugger, H., & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 325–343). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_13
- Moosbrugger, H., Schermelleh-Engel, K., Gäde, J. C., & Kelava, A. (2020). Testtheorien im Überblick. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 251–273). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_12
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: The junior years*. Paul Chapman.
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 629–635). Psychologie Verlags Union.
- Moser, F., & Hannover, B. (2014). How gender fair are German schoolbooks in the twenty-first century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 387–407. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0204-3>
- Moshagen, M. (2012). The Model Size Effect in SEM: Inflated Goodness-of-Fit Statistics Are Due to the Size of the Covariance Matrix. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 19(1), 86–98. <https://doi.org/10.1080/10705511.2012.634724>
- Möske, E. (2011). *Elterliche Geschlechtsstereotype und deren Einfluss auf das mathematische Selbstkonzept von Grundschulkindern* [Universität Kassel]. <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2011102139419>
- Mücke, S., & Schröder-Lenzen, A. (2008). Zur Parallelität der Schulleistungsentwicklung von Jungen und Mädchen im Verlauf der Grundschule. In B. Rendtorff & A. Prengel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht* (S. 135–146). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201fx.11>
- Müller, A.-C. (2011). *Berufswahl und Selbstkonzept: Eine Studie zu Einflussfaktoren auf die Berufswahl & Selbstkonzept und zu Interventionen auf Basis systemischer Beratung*. AV Akademikerverlag.
- Müller, K. (2019). *Fähigkeitsselbstkonzept, Beschulung und Unterrichtsqualität: Eine Untersuchung zum Zusammenhang des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schüler*innen mit emotional-sozialem Förderbedarf, inklusiver und separater Beschulung und Unterrichtsqualität*. Julius Klinkhardt.
- Müller, S. (2020). Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung. *Inter- und transdisziplinäre Bildung*, 2(2), 6–15.
- Müller, H.-P., & Schmid, M. (2003). Vorwort. In H.-P. Müller & M. Schmid (Hrsg.), *Hauptwerke der Ungleichheitsforschung* (S. 5–10). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Hogrefe.
- Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2020). Geschlechterstereotype in der Schule. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 71–97). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_3

- Muntoni, F., Dunekacke, S., Heinze, A., & Retelsdorf, J. (2019). Geschlechtsspezifische Erwartungseffekte in Mathematik. Welche Rolle spielt das Professionswissen der Lehrkräfte? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *51*(2), 69–122. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000212>
- Murphy, P. (2017). Unsettled in the starting blocks: A case study of internal efficacy socialisation in the Republic of Ireland. *Irish Political Studies*, *32*(3), 479–497. <https://doi.org/10.1080/07907184.2016.1255201>
- Muthén, B. (1984). A general structural equation model with dichotomous, ordered categorical, and continuous latent variable indicators. *Psychometrika*, *49*, 115–132. <https://doi.org/10.1007/BF02294210>
- Muthén, B., & Asparouhov, T. (2015). Growth mixture modeling with non-normal distributions. *Statistics in Medicine*, *34*(6), 1041–1058. <https://doi.org/10.1002/sim.6388>
- Muthén, B., & Asparouhov, T. (2022). Latent transition analysis with random intercepts (RI-LTA). *Psychological Methods*, *27*, 1–16. <https://doi.org/10.1037/met0000370>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Mutz, M., & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? Neue Befunde zu einer alten Debatte. *Sportwissenschaft*, *44*, 171–181. <https://doi.org/10.1007/s12662-014-0328-x>
- Nadelman, L. (1974). Sex identity in American children: Memory, knowledge, and preference tests. *Developmental Psychology*, *10*, 413–417. <https://doi.org/10.1037/h0036436>
- Nagengast, B., & Marsh, H. W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. *Journal of Educational Psychology*, *104*, 1033–1053. <https://doi.org/10.1037/a0027697>
- Nagengast, B., Marsh, H. W., Scalas, L. F., Xu, M. K., Hau, K.-T., & Trautwein, U. (2011). Who Took the “×” out of Expectancy-Value Theory?: A Psychological Mystery, a Substantive-Methodological Synergy, and a Cross-National Generalization. *Psychological Science*, *22*(8), 1058–1066. <https://doi.org/10.1177/0956797611415540>
- Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Köller, O., & Garrett, J. (2006). Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational Research and Evaluation*, *12*(4), 323–345. <https://doi.org/10.1080/13803610600765687>
- Newman, D. A. (2014). Missing data: Five practical guidelines. *Organizational Research Methods*, *17*, 372–411. <https://doi.org/10.1177/1094428114548590>
- Nguyen, H.-H. D., & Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of Applied Psychology*, *93*, 1314–1334. <https://doi.org/10.1037/a0012702>
- Nicholls, J. G. (1978). The Development of the Concepts of Effort and Ability, Perception of Academic Attainment, and the Understanding That Difficult Tasks Require More Ability. *Child Development*, *49*(3), 800–814. <https://doi.org/10.2307/1128250>
- Niedermayer, O. (2001). Politische Verhaltensweisen. In O. Niedermayer (Hrsg.), *Bürger und Politik: Politische Orientierungen und Verhaltensweisen der Deutschen. Eine Einführung* (S. 131–228). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92466-7_3

- Niedermayer, O. (2020). *Parteimitglieder in Deutschland: Version 2020*. Freie Universität Berlin.
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK). (2015). *Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 7–10. Politik*. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=70>
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK). (2018). *Kerncurriculum für das Gymnasium – Gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – Gymnasiale Oberstufe, das Abendgymnasium, das Kolleg. Politik-Wirtschaft*. <https://cuvo.nibis.de/index.php?p=download&upload=205>
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK). (2021). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 8-10. Politik-Wirtschaft*. <https://cuvo.nibis.de/index.php?p=download&upload=410>
- Niemi, R. G., Craig, S. C., & Mattei, F. (1991). Measuring Internal Political Efficacy in the 1988 National Election Study. *American Political Science Review*, 85(4), 1407–1413. <https://doi.org/10.2307/1963953>
- Niepel, C., Brunner, M., & Preckel, F. (2014). The longitudinal interplay of students' academic self-concepts and achievements within and across domains: Replicating and extending the reciprocal internal/external frame of reference model. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1170–1191. <https://doi.org/10.1037/a0036307>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2012). Die Anfänge geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede in mathematischen und schriftsprachlichen Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(3), 123–138. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000064>
- Nissen, U. (1998). *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung*. Juventa.
- Noack, P., & Gniewosz, B. (2009). Politische Sozialisation. In A. Beelmann & K. J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 137–153). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91621-7_7
- Nonte, S. (2012). Die Überprüfung von geschlechtsbezogener Messinvarianz des Fähigkeitsselbstkonzepts von Grundschulern in der Schuleingangsphase. *Empirische Pädagogik*, 26, 478–503.
- Nonte, S. (2013). Entwicklungen und Auswirkungen der Schulprofilierung an allgemeinbildenden Schulen in ausgewählten europäischen Ländern und Implementationsperspektiven für Deutschland. *International Review of Education*, 59(2), 243–262. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9357-1>
- Nonte, S., Clerkin, A., & Perkins, R. (2022). An Examination of Science Achievement and School Compositional Effects in Ireland Using TIMSS Data. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2523–2536. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2523>
- Nonte, S., Krieg, M., & Stubbe, T. C. (2021). Is gender role self-concept a predictor for music class attendance? Findings from secondary schools in Lower Saxony (Germany). *Psychology of Music*, 50(5), 1460–1476. <https://doi.org/10.1177/03057356211042931>
- Nüberlin, G. (2014). *Genderspezifische Selbstkonzepte als hinderliche wie förderliche Impulsgeber des Bildungsverhaltens*. socialnet Materialien. <https://www.socialnet.de/files/materialien/attach/237.pdf>
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.

- Nussbaum, A. D., & Steele, C. M. (2007). Situational disengagement and persistence in the face of adversity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(1), 127–134.
- Nylund, K., Bellmore, A., Nishina, A., & Graham, S. (2007). Subtypes, Severity, and Structural Stability of Peer Victimization: What Does Latent Class Analysis Say? *Child Development*, 78(6), 1706–1722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01097.x>
- Oakes, M. A., Brown, J. D., & Cai, H. (2008). Implicit and Explicit Self-Esteem: Measure for Measure. *Social Cognition*, 26(6), 778–790. <https://doi.org/10.1521/soco.2008.26.6.778>
- Oakley, A. (2016). *Sex, Gender and Society*. Routledge. <http://han.sub.uni-goettingen.de/han/ebookcentral1/ebookcentral.proquest.com/lib/subgoettingen/detail.action?docID=5014577>
- Oberle, M. (2012). *Politisches Wissen über die Europäische Union: Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen*. Springer.
- Oberle, M. (2013a). Geschlechtsspezifische Differenzen in politischen Kompetenzen. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Politische Kompetenzen fördern* (S. 164–184). Wochenschau Verlag.
- Oberle, M. (2013b). Der Beutelsbacher Konsens. Richtschnur oder Hemmschuh politischer Bildung? *politische bildung*, 46(1), 156–161.
- Oberle, M. (2017). Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In H. Gapski, M. Oberle, & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 187–196). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Oberle, M. (2018). Politisches Effektivitätsgefühl von Schüler/-innen. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung: Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 85–97). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16889-6_8
- Oberle, M., & Forstmann, J. (2015). Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (S. 81–98). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2_6
- Oberle, M., Ivens, S., & Leunig, J. (2018). Effects of EU Simulation Games on Secondary School Students' Political Motivations, Attitudes and Knowledge: Results of an Intervention Study. In P. Bursens, V. Donche, D. Gijbels, & P. Spooen (Hrsg.), *Simulations of Decision-Making as Active Learning Tools: Design and Effects of Political Science Simulations* (S. 145–164). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74147-5_12
- Oberle, M., & Leunig, J. (2017). EU-Planspiele im Politikunterricht. Effekte auf politische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In A. Petrik & S. Rappenglück (Hrsg.), *Handbuch. Planspiele in der politischen Bildung* (S. 240–252). Wochenschau Verlag; Bundeszentrale für politische Bildung.
- Oberle, M., & Leunig, J. (2018). Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern zur Europäischen Union. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 213–237). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18933-4_14

- Oberle, M., Leunig, J., & Ivens, S. (2020). What do students learn from political simulation games? A mixed-method approach exploring the relation between conceptual and attitudinal changes. *European Political Science*, 19(3), 367–386. <https://doi.org/10.1057/s41304-020-00261-2>
- Oberle, M., Weschenfelder, E., & Weißeno, G. (2015). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Belastungserleben von Politiklehrkräften. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken: Ergebnisse und Perspektiven* (S. 129–137). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_9
- Oechsle, M., & Wetterau, K. (2000). Über Notwendigkeiten und Schwierigkeiten, Geschlecht als didaktische und fachwissenschaftliche Kategorie in die politische Bildung zu integrieren. In M. Oechsle & K. Wetterau (Hrsg.), *Politische Bildung und Geschlechterverhältnis* (S. 7–26). Leske + Budrich.
- Oerter, R. (1998). Kindheit. Die Identifikation mit dem eigenen Geschlecht. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 268–277). Beltz/PVU.
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97566-9>
- Ollrogge, K., Frühauf, M., Mros, T., Böttger, J., Höhne, E., McElvany, N., Zander, L., & Hannover, B. (2022). Can I dismiss the stereotype – as my teacher did? Influence of stereotype activation and an immigrant teacher on student learning. *Social Psychology of Education*, 25(4), 745–766. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09707-5>
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_4
- Osborne, J. W. (1997). Race and academic disidentification. *Journal of Educational Psychology*, 89, 728–735. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.728>
- Osborne, J. W., & Walker, C. (2006). Stereotype Threat, Identification with Academics, and Withdrawal from School: Why the most successful students of colour might be most likely to withdraw. *Educational Psychology*, 26(4), 563–577. <https://doi.org/10.1080/01443410500342518>
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In *Handbook of self and identity, 2nd ed* (S. 69–104). The Guilford Press.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 325–344. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0025>
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F. (2005). Gender Differences in Mathematics Self-Efficacy Beliefs. In *Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach* (S. 294–315). Cambridge University Press.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem-Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193–203. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193>

- Pajares, F., & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology, 42*(2), 153–195. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.190>
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 50–61. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.50>
- Pantti, M. (2007). Portraying politics: Gender, Politik und Medien. In C. Holtz-Bacha (Hrsg.), *Warum nicht gleich?: Wie die Medien mit Frauen in der Politik umgehen* (S. 17–51). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Paul, M. J., & Fischer, J. L. (1980). Correlates of self-concept among black early adolescents. *Journal of youth and adolescence, 9*(2), 163–173. <https://doi.org/10.1007/BF02087934>
- Pekrun, R., Murayama, K., Marsh, H. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2019). Happy fish in little ponds: Testing a reference group model of achievement and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 117*, 166–185. <https://doi.org/10.1037/pspp0000230>
- Perry, D. G., Pauletti, R. E., & Cooper, P. J. (2019). Gender identity in childhood: A review of the literature. *International Journal of Behavioral Development, 43*(4), 289–304. <https://doi.org/10.1177/0165025418811129>
- Petersen, L.-E., Stahlberg, D., & Frey, D. (2006). Selbstwertgefühl. In D. Frey & W. Bierhoff (Hrsg.), *Handbuch Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 40–48). Hogrefe.
- Peugh, J. L., & Enders, C. K. (2004). Missing Data in Educational Research: A Review of Reporting Practices and Suggestions for Improvement. *Review of Educational Research, 74*, 525–556. <https://doi.org/10.3102/00346543074004525>
- Pfanzelt, H., & Spies, D. C. (2019). The Gender Gap in Youth Political Participation: Evidence from Germany. *Political Research Quarterly, 72*(1), 34–48. <https://doi.org/10.1177/1065912918775249>
- Pfitzner-Eden, F., Thiel, F., & Horsley, J. (2014). An Adapted Measure of Teacher Self-Efficacy for Preservice Teachers: Exploring its Validity Across two Countries. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28*(3), 83–92. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000125>
- Pickel, G. (2002). *Jugend und Politikverdrossenheit. Zwei politische Kulturen im Deutschland nach der Vereinigung?* VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10438-4>
- Piesche, P. (2022). Vorwort. Fachbereichsleitung „Politische Bildung und plurale Demokratie“. In Fachbereich Politische Bildung und plurale Demokratie & Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Politische Bildung Intersektional. Fachbereich politische Bildung und plurale Demokratie der Bundeszentrale für politische Bildung* (S. 4–5). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 92–104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Pleck, J. H. (1975). Masculinity. Femininity. *Sex Roles, 1*(2), 161–178. <https://doi.org/10.1007/BF00288009>

- Plenter, I. (2004). *Vorhersage von Fähigkeitsselbstkonzepten: Zur Bedeutung von Einzel- und Klassenleistung*. Justus-Liebig-Universität.
- Plieninger, H., & Dickhäuser, O. (2015). The female fish is more responsive: Gender moderates the BFLPE in the domain of science. *Educational Psychology, 35*(2), 213–227. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814197>
- Pöge, K., Rommel, A., Starker, A., Prütz, F., Tolksdorf, K., Öztürk, I., Strasser, S., Born, S., & Saß, A.-C. (2022). Erhebung geschlechtlicher Diversität in der Studie GEDA 2019/2020-EHIS – Ziele, Vorgehen und Erfahrungen. *Journal of Health Monitoring, 7*(2), 52–71.
- Pohlmann, B. (2005). *Konsequenzen dimensionaler Vergleiche*. Waxmann Verlag.
- Poloczek, S., Karst, K., Praetorius, A.-K., & Lipowsky, F. (2011). Generalisten oder Spezialisten? Bereichsspezifität und leistungsbezogene Zusammenhänge des schulischen Selbstkonzepts von Schulanfängern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25*(3), 173–183. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000045>
- Pospeschill, M. (2010). *Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation*. Reinhardt.
- Praetorius, A.-K., Kastens, C., Hartig, J., & Lipowsky, F. (2016). Haben Schüler mit optimistischen Selbsteinschätzungen die Nase vorn? Zusammenhänge zwischen optimistischen, realistischen und pessimistischen Selbstkonzepten und der Leistungsentwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 48*(1), 14–26.
- Prenzel, M., & Doll, J. (Hrsg.). (2002). *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7862>
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. (2023). *Das Bundeskabinett im Überblick Bundesregierung*. <https://www.bundesregierung.de/bregde/bundesregierung/bundeskabinett>
- Prevo, M. J. L., Malda, M., Mesman, J., & van IJzendoorn, M. H. (2016). Within- and Cross-Language Relations Between Oral Language Proficiency and School Outcomes in Bilingual Children With an Immigrant Background: A Meta-Analytical Study. *Review of Educational Research, 86*(1), 237–276. <https://doi.org/10.3102/0034654315584685>
- Pryor, J. (1994). Self-esteem and attitudes toward gender roles: Contributing factors in adolescents. *Australian Journal of Psychology, 46*(1), 48–52. <https://doi.org/10.1080/00049539408259469>
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review, 41*, 71–90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Quintelier, E. (2015). Engaging Adolescents in Politics: The Longitudinal Effect of Political Socialization Agents. *Youth & Society, 47*(1), 51–69. <https://doi.org/10.1177/0044118X13507295>
- Rakoczy, K. (2008). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht*. Waxmann Verlag.
- Rauch, D., Mang, J., Härtig, H., & Haag, N. (2016). Naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 317–348). Waxmann Verlag.

- Rauchfleisch, U. (2016). *Transsexualität – Transidentität: Begutachtung, Begleitung, Therapie*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rauchfleisch, U. (2019). *Transsexualismus – Genderdysphorie – Geschlechtsinkongruenz – Transidentität: Der schwierige Weg der Entpathologisierung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Suhrkamp.
- Reichert, F. (2016). How Internal Political Efficacy Translates Political Knowledge Into Political Participation. *Europe's Journal of Psychology*, 12(2), 221–241. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i2.1095>
- Reinders, H. (2006). Kausalanalysen in der Längsschnitfforschung. Das Crossed-Lagged-Panel Design. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 569–587. <https://doi.org/10.25656/01:1001>
- Reinders, H. (2016). Politische Sozialisation Jugendlicher. Entwicklungsprozesse und Handlungsfelder. In A. Gürlevik, K. Hurrelmann, & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen* (S. 85–101). Springer VS.
- Reinders, H., & Gniewosz, B. (2011). Quantitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (S. 121–129). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2_10
- Reinhardt, S. (1997). Männlicher oder weiblicher Politikunterricht. Fachdidaktische Konsequenzen einer sozialen Differenz. In V. Ronge & F. Sagebiel (Hrsg.), *Ein bißchen feministisch? Anwendungsorientierte Sozialforschung: Festschrift für Renate Wald zum 75. Geburtstag* (S. 45–53). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95124-3_5
- Reinhold, F., Reiss, K., Diedrich, J., Hofer, S., & Heinze, A. (2019). Mathematische Kompetenz in PISA 2018 – Aktueller Stand und Entwicklung. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 187–209). Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Rendtorff, B. (2002). Der Körper und seine Bedeutungen. In E. Breitenbach, I. Bürmann, K. Liebsch, C. Mansfeld, & C. Micus-Loos (Hrsg.), *Geschlechterforschung als Kritik. Festschrift für Carol Hagemann-White* (S. 49–63). Kleine Verlag.
- Rendtorff, B. (2008). Körper- und Geschlechterbilder im Jugendalter. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2* (S. 1777–1785). Campus Verl.
- Rendtorff, B. (2011). *Bildung der Geschlechter*. Kohlhammer Verlag.
- Renkl, A., & Helmke, A. (1992). Discriminant effects of performance-oriented and structure-oriented mathematics tasks on achievement growth. *Contemporary Educational Psychology*, 17(1), 47–55. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(92\)90045-Z](https://doi.org/10.1016/0361-476X(92)90045-Z)
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T., & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60(2), 98–110. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000108>
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Lehnik, A. (2000). Selbstkonzept der Begabung, Erfolgserwartung und Lernleistung. In F. Försterling, J. Stiensmeier-Pelster, & L.-M. Silny (Hrsg.), *Kognitive und emotionale Aspekte der Motivation* (S. 77–97). Hogrefe.

- Richter, D. (1993). Stand und Perspektiven feministischer politischer Bildung für Jungen und Mädchen. In W. Sander (Hrsg.), *Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, Neue Ansätze und Perspektiven*. (S. 153–167). Metzler.
- Richter, D. (2000). Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung. Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung. In M. Oechsle & K. Wetterau (Hrsg.), *Politische Bildung und Geschlechterverhältnis* (S. 197–222). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11076-7_9
- Richter, D. (2005). Geschlechtsspezifische Aspekte politischen Lernens. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (3., völlig überarbeitete Aufl., S. 407–418). Wochenschau Verlag.
- Richter, D. (2014). Geschlechtsspezifische Aspekte politischen Lernens. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4., völlig überarbeitete Aufl., S. 359–365). Wochenschau Verlag.
- Robinson-Cimpian, J. P., Lubienski, S. T., Ganley, C. M., & Copur-Gencturk, Y. (2014). Teachers' perceptions of students' mathematics proficiency may exacerbate early gender gaps in achievement. *Developmental Psychology*, *50*(4), 1262–1281. <https://doi.org/10.1037/a0035073>
- Robitzsch, A., & Lüdtke, O. (2023). Why Full, Partial, or Approximate Measurement Invariance Are Not a Prerequisite for Meaningful and Valid Group Comparisons. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/10705511.2023.2191292>
- Rössel, J., & Beckert-Zieglschmid, C. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. The Reproduction of Cultural Capital. *Zeitschrift für Soziologie*, *31*(6), 497–513.
- Rommès, E., Overbeek, G., Scholte, R., Engels, R., & De Kemp, R. (2007). 'I'M NOT INTERESTED IN COMPUTERS': Gender-based occupational choices of adolescents. *Information, Communication & Society*, *10*(3), 299–319. <https://doi.org/10.1080/13691180701409838>
- Rose, N., Pohl, S., Böhme, H. F., & Steyer, R. (2010). Strukturgleichungsmodelle. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Methoden und Evaluation* (S. 600–611). Hogrefe.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Basic Books.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie. Testkonstruktion* (2. Aufl.). Huber.
- Rost, J. (2006). Latent-Class-Analyse. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 275–287). Hogrefe.
- Rost, D., Dickhäuser, O., Sparfeldt, J., & Schilling, S. (2004). Fachspezifische Selbstkonzepte und Schulleistungen im dimensional Vergleich: Eine versuchsplanerische Überprüfung des I/E-Modells [Academic Self-Concepts, Achievement and the Internal Frame of Reference: A Design-Oriented Demonstration of Predictions Derived from the I/E-model]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *18*, 43–52.
- Rost, D. H., & Sparfeldt, J. R. (2002). Facetten des schulischen Selbstkonzepts: Ein Verfahren zur Messung des differentiellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter). [Facets of academic self-concept: Development of a self-concept grid: Psychometric properties and some validity data.]. *Diagnostica*, *48*, 130–140. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.48.3.130>

- Rowe, D. C. (1997). *Genetik und Sozialisation. Die Grenzen der Erziehung*. Beltz, Psychologie Verl.-Union.
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(3), 581–592. <https://doi.org/10.1093/biomet/63.3.581>
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. John Wiley & Sons, Inc.
- Rudnev, M., Lytkina, E., Davidov, E., Schmidt, P., & Zick, A. (2018). Testing Measurement Invariance for a Second-Order Factor: A Cross-National Test of the Alienation Scale. *Methods, Data, Analyses : A Journal for Quantitative Methods and Survey Methodology (Mda)*, 12(1), 47–76. <https://doi.org/10.12758/mda.2017.11>
- Rüdiger, C., Jansen, M., & Riosk, C. (2021). Empirische Arbeit: „Paul ist nicht so gut in Deutsch“. Geschlechtsdifferenzielle Benotung im Fach Deutsch. Eine Sekundäranalyse der Daten des IQB-Bildungstrends 2015. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68, Open Access. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2021.art08d>
- Runge, T. E., Frey, D., Gollwitzer, P., Helmreich, R. K., & Spence, J. T. (1981). Cross-cultural stability of masculine (instrumental) and feminine (expressive) traits. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12, 142–162.
- Rustemeyer, R. (1993). *Aktuelle Genese des Selbst: Motive der Verarbeitung selbstrelevanter Rückmeldungen*. Aschendorff.
- Rustemeyer, R. (2004). *Einführung in die Unterrichtspsychologie*. Wissenschaft Buchgesellschaft.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/10003-066X.55.1.68>
- Rydell, R., & Boucher, K. (2010). Capitalizing on Multiple Social Identities to Prevent Stereotype Threat: The Moderating Role of Self-Esteem. *Personality & social psychology bulletin*, 36, 239–250. <https://doi.org/10.1177/0146167209355062>
- Sadker, M., & Sadker, D. (1990). Confronting sexism in the college classroom. In S. Gabriel & I. Smithson (Hrsg.), *Gender in the classroom. Power and Pedagogy* (S. 176–187). University Press.
- Sass, D. A. (2011). Testing Measurement Invariance and Comparing Latent Factor Means Within a Confirmatory Factor Analysis Framework. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 347–363. <https://doi.org/10.1177/0734282911406661>
- Sauer, B. (2001). Zur Geschlechtsblindheit der Politikwissenschaft. Eine feministische Kritik. In A. Satilmis & T. Jacobs (Hrsg.), *Feministischer Eigensinn. Kompaß für Politik und ihre Wissenschaft* (S. 74–90). Argument Verlag.
- Sauer, B. (2010). Geschlechterverhältnisse und Politik. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 229–239). Wochenschau Verlag.
- Sauer, B., & Wöhl, S. (2012). Demokratie und Geschlecht. In T. Mörschel & C. Krell (Hrsg.), *Demokratie in Deutschland: Zustand – Herausforderungen – Perspektiven* (S. 341–361). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94305-3_16
- Savalei, V. (2012). The relationship between root mean square error of approximation and model misspecification in confirmatory factor analysis models. *Educational and Psychological Measurement*, 72, 910–932. <https://doi.org/10.1177/0013164412452564>

- Scaramuzza, E. (2021). Geschlechterreflexive politische Bildung. Stand und Perspektiven. In E. Scaramuzza & A. Bonfig (Hrsg.), *Heterogenität in der politischen Bildung* (S. 43–58). Wochenschau Verlag.
- Schaeffer-Hegel, B. (1990). Eigentum, Vernunft und Liebe. In B. Schaeffer-Hegel (Hrsg.), *Vater Staat und seine Frauen. Erster Band: Beiträge zur politischen Theorie* (S. 149–165). Centaurus.
- Schafer, J. L. (1997). *Analysis of Incomplete Multivariate Data*. Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9780367803025>
- Scheiper, P. (2008). Das Bekleidungsverhalten junger Frauen und Männer, ein Spiel der Identitäten? In P. Scheiper (Hrsg.), *Textile Metamorphosen als Ausdruck gesellschaftlichen Wandels. Das Bekleidungsverhalten junger Männer und Frauen als Phänomen der Grenzverschiebung von Sex- und Gender-Identitäten* (S. 69–92). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90887-8_4
- Scheirer, M. A., & Kraut, R. E. (1979). Increasing Educational Achievement Via Self Concept Change. *Review of Educational Research*, 49(1), 131–149. <https://doi.org/10.3102/00346543049001131>
- Schelle, C. (1996). Rechtskundeunterricht unter neuen Bedingungen – eine Unterrichtsstunde in Sachsen. *Gegenwartskunde*, 3, 383–396.
- Schenk, H. (1979). *Geschlechtsrollenwandel und Sexismus: Zur Sozialpsychologie geschlechtsspezifischen Verhaltens*. Beltz.
- Schermelleh-Engel, K., & Gåde, J. C. (2020). Modellbasierte Methoden der Reliabilitätsschätzung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 335–368). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_15
- Schermelleh-Engel, K., Geiser, C., & Burns, G. L. (2020). Multitrait-Multimethod-Analysen (MTMM-Analysen). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 661–686). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_25
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8, 23–74.
- Schermelleh-Engel, K., & Schweizer, K. (2003). Diskriminante Validität. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 103–110). Beltz.
- Schiepe-Tiska, A., Rönnebeck, S., & Neumann, K. (2019). Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2018 – Aktueller Stand, Veränderungen und Implikationen für die naturwissenschaftliche Bildung in Deutschland. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 211–240). Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., & Rost, D. H. (2004). Wie generell ist das Modell? Analysen zum Geltungsbereich des «Internal/External Frame of Reference»-Modells. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(3/4), 221–230. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.18.4.221>
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., & Rost, D. H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts: Welchen Unterschied macht das Geschlecht? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 9–18. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.12.9>

- SCHLAU Niedersachsen e.V. (o. J.). *SCHLAU Niedersachsen – Bildung und Antidiskriminierungsarbeit zu geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung*. Abgerufen 29. Juni 2023, von <https://schlau-nds.de/>
- Schlüter, E., & Christ, O. (2012). How national identification enhances anti-immigrant prejudice: Development and empirical test of individual-, contextual-, and cross-level explanations. In S. Salzborn, E. Davidov, & J. Reinecke (Hrsg.), *Methods, Theories, and Empirical Applications in the Social Sciences* (S. 291–299). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18898-0_35
- Schmader, T., & Beilock, S. (2012). An integration of processes that underlie stereotype threat. In M. Inzlicht & T. Schmader (Hrsg.), *Stereotype threat: Theory, process, and application* (S. 34–50). Oxford University Press.
- Schmader, T., Forbes, C. E., Zhang, S., & Berry Mendes, W. (2009). A Metacognitive Perspective on the Cognitive Deficits Experienced in Intellectually Threatening Environments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(5), 584–596. <https://doi.org/10.1177/0146167208330450>
- Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review*, 115(2), 336–356. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.336>
- Schmid, C. (2004). *Politisches Interesse von Jugendlichen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Einfluss von Eltern, Gleichaltrigen, Massenmedien und Schulunterricht*. Deutscher Universitätsverlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-81338-1>
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is It Really Robust? *Methodology*, 6(4), 147–151. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000016>
- Schmidt, T., & Smidt, W. (2018). *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Waxmann Verlag.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. [Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument.]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12–25. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.14.1.12>
- Schmitz, S. (2004). Wie kommt das Geschlecht ins Gehirn? Über den Geschlechterdeterminismus in der Hirnforschung und Ansätze zu seiner Dekonstruktion. *Forum Wissenschaft*, 21(4), 9–14.
- Schneekloth, U. (2010). Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich* (S. 129–164). Fischer Taschenbuch-Verl.
- Schneekloth, U., & Albert, M. (2020). Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel, U. Schneekloth, I. Leven, H. Utzmann, & S. Wolfert (Hrsg.), *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie* (S. 47–102). Beltz.
- Schneider, W., & Hasselhorn, M. (2008). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Hogrefe.
- Schnell, R. (1986). *Missing-data-Probleme in der empirischen Sozialforschung* [Universität Konstanz]. <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/4048>
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (Hrsg.). (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Oldenbourg.

- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11., überarbeitete Aufl.). De Gruyter Oldenbourg.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts: SESSKO*. Hogrefe. <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/42724/>
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 3–14). Hogrefe.
- Schulte, K., Nonte, S., & Schwippert, K. (2013). Die Überprüfung von Messinvarianz in international vergleichenden Schulleistungsstudien am Beispiel der Studie PIRLS. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(2), 99–118. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0062-8>
- Schulte, K., Watermann, R., & Bögeholz, S. (2011). Überprüfung der faktoriellen Validität einer multidimensionalen Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. *Empirische Pädagogik*, 25(2), 232–256.
- Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (Hrsg.). (2011). *ICCS 2009 Technical Report*. IEA. <https://research.acer.edu.au/civics/9>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower- secondary school students in 38 countries*. IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463–467. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education* (3. Aufl.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Schunn, I. M. (2010). *Doing gender oder Un/doing „career“: Aspekte des vorberuflichen Laufbahnentwicklungsprozesses von Studierenden : eine empirische Untersuchung des Einflusses von unterschiedlichen Parametern auf studentische Karriereorientierung* [Universität Bielefeld]. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2302166>
- Schuppener, S. (2005). *Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung*. Julius Klinkhardt.
- Schurtz, I. M., Pfof, M., & Artelt, C. (2014). Die Sekundarstufe. Hohe Leistung gleich hohe Fähigkeitsselbsteinschätzung?. Zum Einfluss der Schulform auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung. In M. Mudiappa & C. Artelt (Hrsg.), *BiKS - Ergebnisse aus den Längsschnittstudien* (S. 87–102). University of Bamberg Press.
- Schütz, A. (2003). *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstständigkeit bis Arroganz* (2., überarbeitete Aufl.). Kohlhammer Verlag.
- Schütz, A., & Sellin, I. (2003). Selbst und Informationsverarbeitung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24(3), 151–161. <https://doi.org/10.1024/0170-1789.24.3.151>
- Schwab, S., & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 175–193.

- Schwanzer, A. (2002). *Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Schwanzer, A. D., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Sydow, H. (2005). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. *Diagnostica*, *51*(4), 183–194. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.183>
- Schwarzer, R. (2013). *Self-related Cognitions in Anxiety and Motivation*. Psychology Press.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1982). Selbstwertdienliche Attributionen nach Leistungsrückmeldungen. [Self-serving attributions after performance feedback.]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *14*, 47–57.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Hrsg.), *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and control beliefs* (S. 35–37). Nfer-Nelson.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3930>
- Schwarzer, R., Lange, B., & Jerusalem, M. (1982). Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel. [Self-concept development after a reference-group change.]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *14*, 125–140.
- Schwarzer, S., & Connor, D. (2013). Political Engagement Among the Youth: Effects of Political Socialization Across Europe. In K. N. Demetriou (Hrsg.), *Democracy in Transition: Political Participation in the European Union* (S. 253–272). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-30068-4_13
- Sczesny, S., Bosak, J., Diekmann, A. B., & Twenge, J. (2007). Dynamics of Sex-Role Stereotypes. In Y. Kashima, K. Fiedler, & P. Freytag (Hrsg.), *Stereotype Dynamics. Language-Based Approaches to the Formation, Maintenance, and Transformation of Stereotypes* (S. 137–163). Lawrence Erlbaum.
- Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2009). Earning its place as a pan-human theory: Universality of the big-fish-little-pond effect across 41 culturally and economically diverse countries. *Journal of Educational Psychology*, *101*, 403–419. <https://doi.org/10.1037/a0013838>
- Šerek, J., & Machackova, H. (2019). Role of school climate and personality in the development of Czech adolescents' political self-efficacy. *Applied Developmental Science*, *23*(3), 203–213. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1364163>
- Šerek, J., Machackova, H., & Macek, P. (2017). The chicken or egg question of adolescents' political involvement: Longitudinal analysis of the relation between young people's political participation, political efficacy, and interest in politics. *Zeitschrift für Psychologie*, *225*, 347–356. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000297>
- Šerek, J., & Umemura, T. (2015). Changes in late adolescents' voting intentions during the election campaign: Disentangling the effects of political communication with parents, peers and media. *European Journal of Communication*, *30*(3), 285–300. <https://doi.org/10.1177/0267323115577306>
- Shajek, A., Lüdtke, O., & Stanat, P. (2006). Akademische Selbstkonzepte bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Unterrichtswissenschaft*, *34*(2), 125–145.

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shewach, O. R., Sackett, P. R., & Quint, S. (2019). Stereotype threat effects in settings with features likely versus unlikely in operational test settings: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 104, 1514–1534. <https://doi.org/10.1037/apl0000420>
- Shih, M. J., Pittinsky, T. L., & Ho, G. C. (2012). Stereotype boost: Positive outcomes from the activation of positive stereotypes. In M. Inzlicht & T. Schmader (Hrsg.), *Stereotype threat: Theory, process, and application* (S. 141–156). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732449.003.0009>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Sieverding, M. (1999). Weiblichkeit. Männlichkeit und psychische Gesundheit. In E. Brähler & H. Felder (Hrsg.), *Weiblichkeit, Männlichkeit und Gesundheit: Medizinpsychologische und psychosomatische Untersuchungen* (S. 31–57). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11823-7_2
- Sieverding, M. (2010). Gesundheitspsychologie. In G. Steins (Hrsg.), *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung* (S. 189–201). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92180-8_11
- Sieverding, M., & Alfermann, D. (1992). Instrumentelles (maskulines) und expressives (feminines) Selbstkonzept: Ihre Bedeutung für die Geschlechtsrollenforschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 23, 6–15. <https://doi.org/10.11588/heidok.00019637>
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1990). Math, verbal, and general academic self-concept: The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82, 546–554. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.546>
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1995). A Test of the Internal/External Frame of Reference Model at Different Levels of Math and Verbal Self-Perception. *American Educational Research Journal*, 32(1), 161–184. <https://doi.org/10.3102/00028312032001161>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Valås, H. (1999). Relations Among Achievement, Self-Concept, and Motivation in Mathematics and Language Arts: A Longitudinal Study. *The Journal of Experimental Education*, 67(2), 135–149. <https://doi.org/10.1080/00220979909598349>
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2004). Gender Differences in Math and Verbal Self-Concept, Performance Expectations, and Motivation. *Sex Roles*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000015555.40976.e6>
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2005). Self-Concept, Motivational Orientation, and Help-Seeking Behavior in Mathematics: A Study of Adults Returning to High School. *Social Psychology of Education*, 8(3), 285–302. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-3276-3>
- Smith, J. L., & Johnson, C. S. (2006). A Stereotype Boost or Choking Under Pressure? Positive Gender Stereotypes and Men Who Are Low in Domain Identification. *Basic and Applied Social Psychology*, 28(1), 51–63. https://doi.org/10.1207/s15324834basps2801_5

- Spence, J. T., & Buckner, C. E. (2000). Instrumental and Expressive Traits, Trait Stereotypes, and Sexist Attitudes: What Do They Signify? *Psychology of Women Quarterly*, 24(1), 44–62. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2000.tb01021.x>
- Spence, J. T., Helmreich, R. L., & Pred, R. S. (1987). Impatience versus achievement strivings in the Type A pattern: Differential effects on students' health and academic achievement. *Journal of Applied Psychology*, 72, 522–528. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.4.522>
- Spence, J. T., Helmreich, R., & Stapp, J. (1975). Ratings of self and peers on sex role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(1), 29–39. <https://doi.org/10.1037/h0076857>
- Spreng, M. (2005). *Geschlechtsrollenstereotype von Grundschulkindern: Dimensionen, Ausmaß, Veränderbarkeit*. Kovač.
- Stanat, P., & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 249–269). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_7
- Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S., & Henschel, S. (2019). *IQB-Bildungstrend 2018*. Waxmann Verlag.
- Stankov, L., Lee, J., Luo, W., & Hogan, D. J. (2012). Confidence: A better predictor of academic achievement than self-efficacy, self-concept and anxiety? *Learning and Individual Differences*, 22(6), 747–758. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.05.013>
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2018). 2018. *Statistisches Jahrbuch Deutschland und Internationales*. https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEAusgabe_mods_00004450
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2020, November 25). *Bevölkerung im Alter von 15 Jahren und mehr nach allgemeinen und beruflichen Bildungsabschlüssen nach Jahren*. Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Tabellen/bildungsabschluss.html>
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2021). *Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach*. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=statistic&levelindex=0&levelid=1687768079366&code=21311#abreadcrumb>
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2023, Juni 20). *Bevölkerung nach Nationalität und Geschlecht*. Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/deutsche-nichtdeutsche-bevoelkerung-nach-geschlecht-deutschland.html>
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613–629. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Steiger, J. H. (1990). Structural Model Evaluation and Modification: An Interval Estimation Approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173–180. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4

- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980). *Statistically based tests for the number of common factors. Paper presented at the Annual Meeting of the Psychometric Society, IA.*
- Steiger, V., & Irmen, L. (2007). Zur Akzeptanz und psychologischen Wirkung generisch maskuliner Personenbezeichnungen und deren Alternativen in juristischen Texten. *Psychologische Rundschau*, 58(3), 190–200. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.3.190>
- Steiner, E. (2021). *Schulbezogene Motivierungspraktiken von Eltern: Verbale Wert- und Kontrollzuschreibungen gegenüber Kindern beim Übertritt in die Sekundarstufe I.* Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33062-0>
- Steins, G. (2012). Geschlechterforschung, Psychologie und ihre Didaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 369–382). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stevens, J. P. (2012). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (5th ed.). Routledge.
- Stöger, H., & Heilemann, M. (2012). *Mädchen und Frauen in MINT: Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten.* LIT Verlag Münster.
- Stone, J. A., Lynch, C. I., Sjomeling, M., & Darley, J. M. (1999). Stereotype Threat Effects on Black and White Athletic Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1213–1227. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1213>
- Stroebe, W., Jonas, K., & Hewstone, M. (Hrsg.). (2002). *Sozialpsychologie. Eine Einführung.* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-08008-5>
- Stuve, O. (2007). Gender-bezogenes Lernen. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (Bd. 3, S. 132–145). Schneider Verlag.
- Südkamp, A., & Möller, J. (2009). Referenzgruppeneffekte im Simulierten Klassenraum. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(34), 161–174. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.161>
- Taasoobshirazi, G., & Wang, S. (2016). The performance of the SRMR, RMSEA, CFI, and TLI: An examination of sample size, path size, and degrees of freedom. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 11(3), 31–40.
- Taddicken, M. (2013). Online-Befragung. In W. Möhring & D. Schlütz (Hrsg.), *Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft* (S. 201–217). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18776-1_11
- Talbot, M. M. (2020). *Language and gender* (3rd ed.). Polity Press.
- Tanguma, J. (2001). Effects of Sample Size on the Distribution of Selected Fit Indices: A Graphical Approach. *Educational and Psychological Measurement*, 61(5), 759–776. <https://doi.org/10.1177/00131640121971509>
- Tausendpfund, M. (2018). *Quantitative Methoden in der Politikwissenschaft. Eine Einführung.* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20698-7>
- Tausendpfund, M. (2022). *Quantitative Datenanalyse: Eine Einführung mit SPSS.* Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37282-8>
- Temme, D., & Hildebrandt, L. (2008). Gruppenvergleiche bei hypothetischen Konstrukten – Die Prüfung der Übereinstimmung von Messmodellen mit der Strukturgleichungsmethodik. *SFB 649 Discussion Papers*, Article SFB649DP2008-042. <https://ideas.repec.org/p/hum/wpaper/sfb649dp2008-042.html>

- Theurer, C., Siedenbiedel, C., & Budde, J. (2014). *Lernen und Geschlecht*. Verlag Barbara Budrich.
- Thies, W., & Röhner, C. (2000). *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht*. Juventa.
- Thomas, I., & Raj, H. (1984). Masculinity-femininity in Relation to Self-esteem and Adjustment: Differential implications for Sex? *Indian Psychologist*, 3, 87–92.
- Thomsen, T., Lessing, N., Greve, W., & Dresbach, S. (2018). Selbstkonzept und Selbstwert. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 91–111). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_5
- Tiedemann, J. (2000a). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92, 144–151. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.144>
- Tiedemann, J. (2000b). Gender-related beliefs of teachers in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), 191–207. <https://doi.org/10.1023/A:1003953801526>
- Tobin, D. D., Menon, M., Menon, M., Spatta, B. C., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (2010). The intrapsychics of gender: A model of self-socialization. *Psychological Review*, 117, 601–622. <https://doi.org/10.1037/a0018936>
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. IEA. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/citizenship-and-education-twenty-eight>
- Trautner, H. M. (2008). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Aufl., S. 626–651). Beltz.
- Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene*. Waxmann Verlag.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2005). The Big-Fish-Little-Pond Effect. Future Research Questions and Educational Implications. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 137–140.
- 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 (Hrsg.), *Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century: Theory, Research, and Practice* (S. 187–214). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8_8
- Trautwein, U., Sliwka, A., & Dehmel, A. (2018). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht*. Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Troche, S., & Rammsayer, T. (2011). Eine Revision des deutschsprachigen Bem Sex-Role Inventory. *Klinische Diagnostik und Evaluation*, 4, 262–283.
- Trowbridge, N. (1972). Self Concept and Socio-Economic Status in Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 9(4), 525–537. <https://doi.org/10.3102/00028312009004525>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- Twenge, J. M. (2001). Changes in women's assertiveness in response to status and roles: A cross-temporal meta-analysis, 1931–1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(1), 133–145. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.1.133>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111–133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- van de Schoot, R., Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 486–492. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686740>
- van der Westhuizen, L., Arens, A. K., Greiff, S., Fischbach, A., & Niepel, C. (2022). The generalized internal/external frame of reference model with academic self-concepts, interests, and anxieties in students from different language backgrounds. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102037>
- van Deth, J. W. (2017). Demokratie lernen? Politische Bildung aus Sicht der empirischen Kulturforschung. In M. Oberle & G. Weißenö (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik: Theorie und Empirie* (S. 103–117). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-07246-9_7
- Vápenka, A. (2011). *Geschlechterstereotype und Geschlechtsidentität von Männern mit unterschiedlichem Verlauf der psychosexuellen Entwicklung* [Universität Potsdam]. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/51117/vapenka_diss.pdf
- vbw - Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). (2020). *Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten*. Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:20224>
- Vecchione, M., & Caprara, G. V. (2009). Personality determinants of political participation: The contribution of traits and self-efficacy beliefs. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 487–492. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.11.021>
- Verba, S., Burns, N., & Schlozman, K. L. (1997). Knowing and caring about politics: Gender and political engagement. *Journal of Politics*, 59(4), 1051–1072.
- Vervecken, D., & Hannover, B. (2012). Ambassadors of gender equality? How use of pair forms versus masculines as generics impacts perception of the speaker. *European Journal of Social Psychology*, 42(6), 754–762. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1893>
- Vervecken, D., Hannover, B., & Wolter, I. (2013). Changing (S)expectations: How gender fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 208–220. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.01.008>
- Vetter, A. (1997). *Political Efficacy. Reliabilität und Validität*. Deutscher Universitätsverlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95354-4>
- Vetter, A. (2006). Jugend und ihre subjektive politische Kompetenz. In E. Roller, F. Brettschneider, & J. W. van Deth (Hrsg.), *Jugend und Politik: „Voll normal!“: Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung* (S. 241–267). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90094-0_9

- Vetter, A. & Maier, J. (2005). Mittendrin statt nur dabei? Politisches Wissen, politisches Interesse und politisches Kompetenzgefühl in Deutschland, 1994–2002. In: O. W. Gabriel, J. W. Falter & H. Rattinger (Hrsg.). *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland* (S. 51–90). Baden-Baden: Nomos.
- Villa, P.-I. (Hrsg.). (2006). Was sagen wir, um das Geschlecht zu sein? Geschlechtskörper und Diskurs. In *Sexy Bodies: Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper* (S. 139–202). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90127-5_4
- Villa, P.-I. (2011). Symbolische Gewalt und ihr potenzielles Scheitern. Eine Annäherung zwischen Butler und Bourdieu. *Österreich Z Soziol*, 36, 51–69. <https://doi.org/10.1007/s11614-011-0003-5>
- Vinz, D., & Schiederig, K. (2010). Gender und Diversity. In P. Massing (Hrsg.), *Gender und Diversity. Vielfalt verstehen und gestalten* (S. 13–44). Wochenschau Verlag.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Simons, P. R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107–1115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>
- Vollmeyer, R., Püttmann, A., & Imhof, M. (2009). How to improve women's performance in physics through stereotype threat. In N. A. Taatgen & H. van Rijn (Hrsg.), *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Cognitive Science Society* (S. 1471–1476). Cognitive Science Society.
- von Davier, M. (1997). Bootstrapping Goodness-of-fit Statistics for Sparse Categorical Data – Results of a Monte Carlo Study. *MPR-online*, 2(2), 29–48.
- von Ow, A., & Husfeldt, V. (2011). *Geschlechterdifferenzen und schulische Leistungen. Eine Übersicht zum Forschungsstand*. PH FHNW.
- Voß, H.-J. (2009). Angeboren oder entwickelt?. Zur Biologie der Geschlechtsentwicklung. *GID Spezial*, 9, 13–20.
- Voß, H.-J. (2012). *Intersexualität – Intersex: Eine Intervention*. Unrast-Verlag.
- Voß, H.-J. (2018). *Geschlecht: Wider die Natürlichkeit (Theorie.org)* (4. Aufl.). Schmetterling.
- Wagemann, C., Goerres, A., & Siewert, M. B. (2020). Methoden in der Politikwissenschaft – eine pluralistische Annäherung. In C. Wagemann, A. Goerres, & M. B. Siewert (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft* (S. 1–9). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16936-7_49
- Wagner, J. W. L. (1999). *Soziale Vergleiche und Selbsteinschätzungen. Theorien, Befunde und schulische Anwendungsmöglichkeiten*. Waxmann Verlag.
- Wahl, A. von. (2018). Die Re- und De-Naturalisierung der Geschlechterdichotomie: Intersexualität zwischen Medizin und Menschenrechten. In G. Bauer, R. Ammicht Quinn, & I. Hotz-Davies (Hrsg.), *Die Naturalisierung des Geschlechts* (S. 115–134). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839441107-008>
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2003). Stereotype Lift. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(5), 456–467. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(03\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00019-2)
- Ward, D. (1995). *Social dominance theory. Are the genes too tight? Paper presented at the annual meeting of the International Society of Political Psychology*. http://ispp.org/annual_meeting_archives/wardispp95.html

- Wästlund, E., Norlander, T., & Archer, T. (2001). Exploring Cross-Cultural Differences in Self-Concept: A Meta-Analysis of the Self-Description Questionnaire-1. *Cross-Cultural Research*, 35(3), 280–302. <https://doi.org/10.1177/106939710103500302>
- Wawire, B. A., & Kim, Y.-S. G. (2018). Cross-Language Transfer of Phonological Awareness and Letter Knowledge: Causal Evidence and Nature of Transfer. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 443–461. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1474882>
- Weber, K. E. (2016). *Selbstkonzeptforschung im schulischen Kontext unter Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen*. Leuphana Universität Lüneburg.
- Weber, M. (1992). *Politik als Beruf*. Reclam. (Original erschienen 1919)
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens á la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Ernst Klett Verlag.
- Weiber, R., & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung: Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-35012-2>
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Beltz, Psychologie-Verlag-Union.
- Weißeno, G. (2003). Lebensweltorientierung. Ein geeignetes Konzept für die politische Bildung in der Grundschule? In H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader* (S. 91–98). Centaurus. <https://doi.org/10.25656/01:3595>
- Weißeno, G., & Eck, V. (2013). *Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse: Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz*. Waxmann Verlag.
- Weißeno, G., Götzmann, A., & Weißeno, S. (2016). Politisches Wissen und fachspezifisches Selbstkonzept von Grundschüler/-innen. *Transfer Forschung - Schule*, 2, 162–172.
- Weißeno, G., Grobshäuser, N., & Schmidt, A. (2019). Metakognitive Strategien beim Textverstehen und ihre Bedeutung für das politische Fachwissen in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik lernen. Studien und theoretische Ansätze* (S. 89–109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27896-0_7
- Weißeno, G., & Landwehr, B. (2017). Lernmotivation und Lernstrategien als Schülervoraussetzungen für den Erwerb politischen Wissens: Ergebnisse einer Studie. In T. Engartner & B. Krisanthan (Hrsg.), *Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung?* (Bd. 16, S. 137–147). Wochenschau Verlag.
- Weißeno, G., & Landwehr, B. (2018a). Selbstkonzept, politische Unterstützung und politisches Wissen: Ergebnisse einer Studie. In L. Möllers & S. Manzel (Hrsg.), *Populismus und Politische Bildung* (Bd. 17, S. 152–160). Wochenschau Verlag.
- Weißeno, G., & Landwehr, B. (2018b). Politische Partizipation, Selbstkonzept und Fachwissen: Ergebnisse einer Studie. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 175–190). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18933-4_12
- Wellnitz, J. (2020). Gender Trouble. *Kompendium gendersensible Sprache. Strategien zum fairen Formulieren*, 6–9.

- Welsche, M. (2015). Auf den Punkt gebracht: Das aktuelle Stichwort: Beziehungsgestaltung. *motorik*, 39(1), 34–36. <https://doi.org/10.2378/mot2016.art06d>
- Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O., Schwippert, K., & Kasper, D. (Hrsg.). (2016). *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:14022>
- Wendt, H., & Schwippert, K. (2017). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe, & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 219–234). Waxmann Verlag.
- Werner, C., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C., & Gäde, J. C. (2016). Strukturgleichungsmodelle. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 945–973). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5_17
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Westle, B. (2001). Gender-Asymmetrien zwischen politischem Interesse, subjektiver politischer Kompetenz und politischer Partizipation. *femina politica*, 10(1), 15–29.
- Westle, B. (2006). Politisches Interesse, subjektive politische Kompetenz und politisches Wissen. Eine Fallstudie mit Jugendlichen im Nürnberger Raum. In E. Roller, F. Brettschneider, & J. W. van Deth (Hrsg.), *Jugend und Politik: „Voll normal!“: Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung* (S. 209–240). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90094-0_8
- Westle, B. (2009). „Die unpolitische Frau“. Ein Methodenartefakt der Umfrageforschung. In H. Kaspar, H. Schoen, S. Schumann, & J. R. Winkler (Hrsg.), *Politik – Wissenschaft – Medien. Festschrift für Jürgen W. Falter zum 65. Geburtstag* (S. 179–201). Springer.
- Westle, B., & Schoen, H. (2002). Ein neues Argument in einer alten Diskussion: ‚Politikverdrossenheit‘ als Ursache des gender gap im politischen Interesse. In F. Brettschneider, J. W. van Deth, & E. Roller (Hrsg.), *Das Ende der politisierten Sozialstruktur?* (S. 215–244). Leske + Budrich.
- Wheaton, B., Muthén, B., Alwin, D. F., & Summers, G. F. (1977). Assessing Reliability and Stability in Panel Models. *Sociological Methodology*, 8, 84–136. <https://doi.org/10.2307/270754>
- White, E. S., & Mistry, R. S. (2016). Parent Civic Beliefs, Civic Participation, Socialization Practices, and Child Civic Engagement. *Applied Developmental Science*, 20(1), 44–60. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1049346>
- Wiepcke, C. (2004). Gründungserziehung. In H. May (Hrsg.), *Didaktik der ökonomischen Bildung* (5. Aufl., S. 289–291). Oldenbourg.
- Wiepcke, C. (2012). Wirtschaftsdidaktik und Geschlechterforschung. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 299–312). Springer VS.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265–310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). Chapter 8. Students' Motivation During the Middle School Years. In J. Aronson (Hrsg.), *Improving Academic Achievement* (S. 159–184). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50011-7>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7. Aufl., Bd. 3, S. 657–700). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451–469. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.451>
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who Am I and What Can I Do? Children's Self-Concepts and Motivation in Achievement Situations. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 233–261. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653134>
- Wild, E., & Möller, J. (2014). *Pädagogische Psychologie*. Springer.
- Wilhelm, J., Schwartze, S. M., & Rodrian-Pfennig, M. (2020). *Geschlechterverhältnisse. Vertiefungsheft*. Wochenschau Verlag.
- Wills, G. (2005). Pendulum. *Music in Action for Australian Educators*, 3(1), 14.
- Wilson, A. E., & Ross, M. (2000). The frequency of temporal-self and social comparisons in people's personal appraisals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 928–942. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.5.928>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10(3087), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Wolf, C., & Best, H. (Hrsg.). (2010). *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2>
- Wolling, J. (2016). Struktureller Wandel der politischen Kommunikation durch die Diffusion von Online-Medien: Empirischer Test einer weitreichenden These. In P. Henn & D. Friß (Hrsg.), *Politische Online-Kommunikation: Voraussetzungen und Folgen des strukturellen Wandels der politischen Kommunikation* (S. 19–45). Social Science Open Access Repository (SSOAR). <https://doi.org/10.17174/dcr.v3.2>
- Wolter, I. (2020). Geschlechtsstereotype: Wie sie entstehen und sich auswirken. *BPJMAktuell Aufwachsen mit Geschlechtsstereotypen in den Medien - Entstehung, Wirkung und Umgang*, 2, 4–9. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12500-4_16-1
- Wolter, I. B., & Hannover, B. (2016). Gender role self-concept at school start and its impact on academic self-concept and performance in mathematics and reading. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 681–703. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1175343>
- Wolter, I., & Hannover, B. (2014). Kognitive und affektive Fähigkeitsselbstkonzepte zu Schulbeginn. Domänenspezifische Differenzierung und Geschlechtsunterschiede. In C. Theurer, C. Siedenbiedel, & J. Budde (Hrsg.), *Lernen und Geschlecht* (S. 151–171). Prolog Verlag.

- Wolter, I., Kessels, U., & Hannover, B. (2011). Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Selbstkonzeptentwicklung. In F. Günther & F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter* (S. 119–132). Kohlhammer Verlag.
- Woodhill, B. M., & Samuels, C. A. (2003). Positive and Negative Androgyny and Their Relationship With Psychological Health and Well-Being. *Sex Roles, 48*(11/12), 555–565.
- Wu, A., Li, Z., & Zumbo, B. (2007). Decoding the Meaning of Factorial Invariance and Updating the Practice of Multi-group Confirmatory Factor Analysis: A Demonstration With TIMSS Data. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 12*(3), 1–26. <https://doi.org/10.7275/mhqa-cd89>
- Wu, H., & Leung, S.-O. (2017). Can Likert Scales be Treated as Interval Scales? A Simulation Study. *Journal of Social Service Research, 43*(4), 527–532. <https://doi.org/10.1080/01488376.2017.1329775>
- Xu, H., & Tracey, T. J. G. (2017). Use of multi-group confirmatory factor analysis in examining measurement invariance in counseling psychology research. *The European Journal of Counselling Psychology, 6*(1), 75–82. <https://www.psycharchives.org/en/item/ebd7c42d-bfdb-4399-b6f4-b54708edb8d0>
- Xu, M. K., Marsh, H. W., Hau, K.-T., Ho, I. T., Morin, A. J. S., & Abduljabbar, A. S. (2013). The internal/external frame of reference of academic self-concept: Extension to a foreign language and the role of language of instruction. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 489–503. <https://doi.org/10.1037/a0031333>
- Yeung, A. S., & Lee, F. L. (1999). Self-Concept of High School Students in China: Confirmatory Factor Analysis of Longitudinal Data. *Educational and Psychological Measurement, 59*(3), 431–450. <https://doi.org/10.1177/00131649921969965>
- Zeinz, H. (2006). *Schulische Selbstkonzepte und soziale Vergleiche in der Grundschule: Welche Rolle spielt die Einführung von Schulnoten?* [Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU)]. <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/319>
- Zeinz, H., & Köller, O. (2006). Noten, soziale Vergleiche und Selbstkonzepte in der Grundschule. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 177–190). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90075-9_9
- Zell, E., & Alicke, M. D. (2009). Contextual neglect, self-evaluation, and the frog-pond effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 467–482. <https://doi.org/10.1037/a0015453>
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education, 23*(4), 817–830. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3>
- Ziegler, A., Broome, P., & Heller, K. A. (1999). Golem und Enhancement: Elternkognitionen und das schulische Leistungshandeln in Physik. [Golem and enhancement: Parental cognitions and their children's scholastic achievement behavior patterns in physics.]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 13*, 135–147. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.13.3.135>
- Ziegler, C. B., Dusek, J. B., & Carter, D. B. (1984). Self-Concept and Sex-Role Orientation: An Investigation of Multidimensional Aspects of Personality Development in Adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 4*(1), 25–39. <https://doi.org/10.1177/0272431684041004>

- Zimmer, R. (2005). *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung* (13. Gesamtaufl., 1. Ausgabe der überarb. Neuausg.). Herder.
- Zimmerman, M. A. (1989). The Relationship Between Political Efficacy and Citizen Participation: Construct Validation Studies. *Journal of Personality Assessment*, 53(3), 554–566. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5303_12
- Zirkel, P. A. (1971). Self-Concept and the “Disadvantage” of Ethnic Group Membership and Mixture. *Review of Educational Research*, 41(3), 211–225. <https://doi.org/10.3102/00346543041003211>