

Augsburger
Universitätsreden | 80

80

Gender und Diversität
Que(e)r durch alle Disziplinen



Gender und Diversität – que(e)r durch alle Disziplinen

Beiträge aus Augsburger Ringvorlesungen
Hg. v. Marita Krauss, Heike Krebs und Stephanie Waldow
Augsburg 2019

Impressum

Augsburger Universitätsreden

Herausgegeben von der Präsidentin der Universität Augsburg

Redaktion: Pressestelle der Universität Augsburg

Titelgrafik: Pressestelle

Satz: Waldmann & Weinold Kommunikationsdesign

Druck: Druckerei Joh. Walch, Augsburg

Inhalt

Einleitung 9

Gender, Kultur, Politik

Exakt neutral – Wie wir geschlechtsspezifische
Benachteiligung in der Arbeitswelt verhindern können
Eva Pörnbacher 21

Frauen und Politik –
Noch ein Thema für die politische Bildung?
Christian Boeser-Schnebel 31

Gender- und kulturtypische Roboter und virtuelle
Agenten und ihr Einfluss auf unsere Wahrnehmung
von Technologie
Elisabeth André und Birgit Lugin 39

Intersektionalität als Ansatz in der Vertriebenenforschung
Markus Stadtrecher 49

Gender, Heterogenität, Schule

Gender und kulturelle Heterogenität in der Schule
Wiebke Waburg und Verena Schurt 63

„Du nichts – ich Mann“ – musikpädagogische Impulse
zum Umgang mit Gender- und Diversitätsfragen
Daniel Mark Eberhard 77

Die Gender-Dimension in der Mathematik
und im Mathematikunterricht
Renate Motzer 85

Gender im Englischunterricht Engelbert Thaler	95	Gerechtigkeitstheoretische Forschungsperspektiven auf Migration und Bildung Wassilios Baros	201
UniMentoSchule – gendersensible Studienorientierung an der Universität Augsburg: Konzept, Effekte und Empfehlungen Ulrike Schäufele, Katharina Scharrer, Heike Krebs	105	Schwarz-Weis(s)heiten im Rap. Der künstlerische Umgang mit Hybridität, Rassismus und Identität in den Werken von Samy Deluxe und B-Tight Ina Hagen-Jeske	209
Sexuelle Orientierung, Kirche(n), Recht		Religion, Gender, Diversität	
Gleichgeschlechtliche Partnerschaften, katholische Theologie und Kirche: ein Konfliktfeld grundsätzlicher Natur Kerstin Schlögl-Flierl	121	Religiöse Diversität als Herausforderung unserer Zeit: Interreligiöses Lernen im Bild des Dialogs Georg Langenhorst	221
„Wider die Natur“? Zum theologischen Homosexualitätsdiskurs im gegenwärtigen Protestantismus Bernd Oberdorfer	133	Gewalt und Religion – auch eine Genderfrage? Elisabeth Naurath	235
Liebe und Sexualität – Eine (un)mögliche Beziehung! Klaus Arntz	147	Zwischen Postfeminismus und Postpatriarchat. Genderthematische Aspekte religionsbezogener verschwörungstheoretischer Erzählungen in den francobelgischen Comics Thomas Hausmanninger	245
Pflichtteil – Familienvermögen im alten Rom und in neuer Lebenspartnerschaft Christoph Becker	163	Fünf Jahre Transdisziplinäres Forum Gender und Diversität – Ein Plädoyer für die Vielfalt Heike Krebs	255
Ethnische Diversität, Gerechtigkeit, Kunst		Anmerkungen	271
Lehrkrafturteile im Kontext sozialer und ethnischer Diversität Anita Tobisch und Markus Dresel	195	Quellen und Literatur	309
		Beiträgerinnen und Beiträger	339

Die Gender-Dimension in der Mathematik und im Mathematikunterricht¹

Immer noch hält sich die These, Mathematik sei nichts für Frauen, zumindest seien die Leistungen von Mädchen im Mathematikunterricht im Schnitt etwas schlechter als die von Jungen. Dies sei auch damit verbunden, dass bei Frauen das räumliche Vorstellungsvermögen schlechter ausgeprägt sei. Im Folgenden soll diesen Thesen nachgegangen werden. Es ist dabei zu diskutieren, inwiefern Jungen und Mädchen zum Teil tatsächlich unterschiedlich an manche Typen von Mathematik-Aufgaben herangehen und inwiefern unterschiedliche Denkstile Ursache von manchen Beobachtungen zu Genderunterschieden im Mathematikunterricht sein können.

Frauen in der Mathematik

Mehr als ein Drittel der Mathematik-Studierenden sind weiblich. Dies ist schon seit einigen Jahrzehnten so und hat sich kaum geändert. Im Lehramtsstudium für das Fach Mathematik ist der Frauenanteil gewachsen, wie das in allen Lehramtsstudiengängen der Fall ist: Auch in der Mathematik studieren inzwischen über 50 Prozent Frauen. Bei den Mathematikpromotionen war die Frauenquote in den letzten Jahrzehnten deutlich geringer. Inzwischen ist auch sie am Wachsen. In Augsburg dürfte bei den aktuell Promovierenden inzwischen fast die Quote von einem Drittel erreicht sein und damit der Quote der weiblichen Studierenden entsprechen.

Was die Professuren angeht, so ist noch ein Nachholbedarf festzustellen. Augsburg hat derzeit in der Mathematik nur 3 Professorinnen. Hier darf man gespannt sein, ob die wachsende Zahl der Doktorandinnen die Situation verändern wird, was auch mit der Frage zusammenhängt, wie diese jungen Frauen künftig Familie und Beruf bzw. Familie und akademische Karriere in Einklang bringen können. In Physik und in technischen Fächern ist der Anteil der Frauen deut-

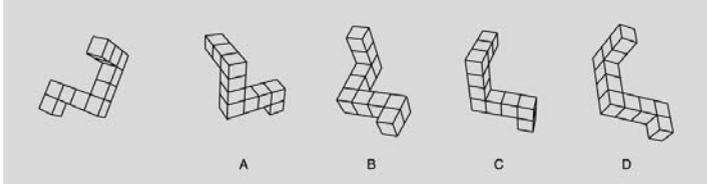


Abb. 1

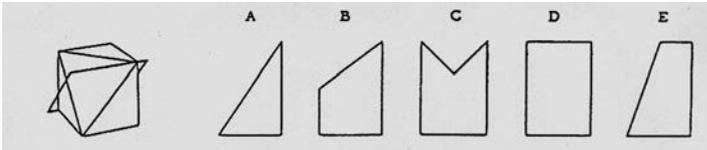


Abb. 2

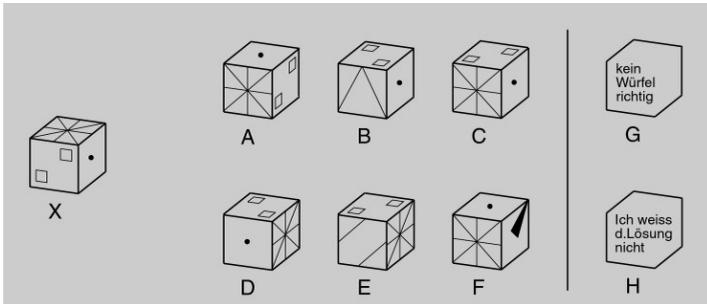


Abb. 3

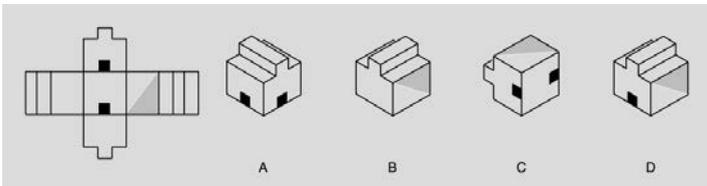


Abb. 4

lich niedriger, hier ist der Förderbedarf also noch um einiges größer.

Ergebnisse in Leistungstests

In den großen weltweiten Studien TIMSS und PISA zeigt sich, dass in den meisten Ländern die Mädchen im Durchschnitt etwas schlechter abschneiden als die Jungen.² Dies gilt aber nicht in allen Ländern; Island ist eine der Ausnahmen. Dies zeigt, dass es zumindest nicht naturgegeben ist, dass Mädchen schwächer in Mathematik sind. Es gibt einige Aufgabentypen, in denen Jungen tendenziell besser abschneiden; das sind zum Beispiel Aufgaben, die etwas mit dem räumlichen Vorstellungsvermögen zu tun haben, oder Aufgaben, die ein wenig Kreativität und flexibles Denken verlangen. Bei manchen Fragestellungen sind andererseits Mädchen etwas erfolgreicher, beispielsweise beim Umformen von Gleichungen.

Wenn es darum geht, sich an mathematischen Wettbewerben zu beteiligen, so nehmen meist mehr Jungen als Mädchen teil. Dies ist schon im Grundschulbereich so. Auch an dem Knobelkurs, der an der Universität Augsburg für mathematik-interessierte Kinder der 3. und 4. Klasse regelmäßig angeboten wird, sind meist nur ein Drittel der Kinder Mädchen. In der Pubertät geht das Interesse der Mädchen an der Mathematik weiter zurück, in der Sekundarstufe II und bei den Studienwünschen steigt es wieder auf etwa ein Drittel an.

Räumliches Vorstellungsvermögen

Wie schon erwähnt, hält sich die These nachhaltig, dass bei Jungen und Männern das räumliche Vorstellungsvermögen besser ausgeprägt sei als bei Mädchen und Frauen und dass darin eine Ursache für ihr besseres mathematisches Leistungsvermögen begründet sei. Unterschiede gibt es vor allem bei Aufgaben zum mentalen Rotieren (MRT). Hierzu eine Beispielaufgabe, bei der die übereinstimmende Form gefunden werden soll (Abb. 1).³ Auch bei Tests zum mentalen Schneiden (MCT) tun sich Frauen im Schnitt deutlich schwerer (Abb. 2).⁴ Kaum Unterschiede gibt es beim dreidimensionalen Würfeltest (3 DW) (Abb. 3)⁵ und beim Differential Aptitude Test Space Relations (DAT) (Abb. 4).⁶

Testergebnisse von Cornelia Leopold, die regelmäßig Studienanfän-

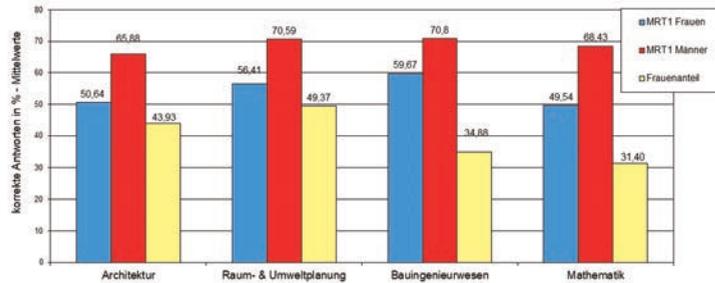


Abb. 5

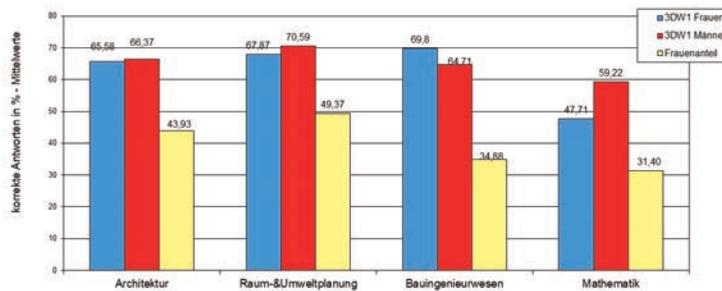


Abb. 6

ger*innen an der TU Kaiserslautern getestet, zeigen, dass die Unterschiede beim MRT-Test viel deutlicher sind als beim 3DW-Test (Abb. 5 und 6).⁷

Gibt es wirklich Geschlechterdifferenzen in Bezug auf räumliches Vorstellungsvermögen?

Eine Metastudie von Kerstin Palm zeigt, dass viele Testtypen keine signifikanten Geschlechterunterschiede ermittelten.⁸ Zwar behaupten einige Studien signifikante Unterschiede zugunsten von Männern, z. B. bei Tests zu mentaler Rotation, aber die Testergebnisse sind sehr abhängig von Figurenformen, Zeitbegrenzung, Training, Deklaration des Tests und Testkontext. Mit ausreichender Zeit nivel-

lieren sich die Geschlechterunterschiede. Signifikante Unterschiede zugunsten von Frauen zeigen etliche Studien bezüglich des Gedächtnisses für Standorte von Objekten. Aber auch hier gilt: Die Testergebnisse sind abhängig vom Objekttyp und der Objektplatzierung. Frauen orientieren sich eher an Landmarken und Männer an Landkarten und euklidischen Richtungsangaben, doch auch hierzu sind die Studienergebnisse inkonsistent.

Gibt es biologische Unterschiede, die sich auf das räumliche Vorstellungsvermögen auswirken?

Der Einfluss der Gehirnstruktur und -funktion auf geschlechtsspezifische kognitive Fähigkeiten wird durch die Lateralisierungstheorie behauptet, die besagt, dass Männer stärker rechtshemisphärisch aktive Gehirne besitzen; es gäbe einen geschlechterdifferenten „Corpus Callosum“. Doch auch dafür gibt es keinen echten Beleg bzw. inkonsistente Ergebnisse. Die Plastizität des Gehirns, Gehirnfunktionen und -strukturen sind abhängig von Erfahrung und Übung.⁹

Gibt es sozialpsychologische Ursachen, spielt „Stereotype Threat“ eine wichtige Rolle?

„Stereotype Threat“ bezeichnet das Phänomen, dass das Aktivieren negativer Stereotype in Leistungssituationen aufgrund von Versagensängsten, Selbstzweifeln und anderer negativer Gefühle zu Unsicherheit, Verlangsamung und insgesamt reduzierten Leistungen führen kann.¹⁰ Diese können ausgelöst werden durch die spezielle Gestaltung der Versuchsobjekte, aber auch durch eine spezifische Deklaration des Testzwecks, wenn zum Beispiel explizit das räumliche Vorstellungsvermögen getestet werden soll. Auch „Geschlechterrollenpriming“ spielt eine Rolle, wenn also beispielsweise ein entsprechender Kurzfilm mit geschlechterrollenkonformen Darstellungen vor dem Test gezeigt, oder die Behauptung aufgestellt wird, Talente seien naturgegeben. Mehrere Studien bestätigen Stereotype-Threat-Effekte bei Untersuchungen zum räumlichen Vorstellungsvermögen, so wie es ähnliche Befunde zu „race“ und „background“ gibt.¹¹

Kerstin Palm gab im Oktober 2013 in einem Vortrag an der Uni Jena

Antworten zu zwei Fragen.¹² Die erste lautete: „Sind mathematische Befähigung und räumliches Vorstellungsvermögen kognitive Bereiche, die sich geschlechtsspezifisch ausbilden?“ Die Antwort: „Weil die dargestellten Befunde zu räumlichem Vorstellungsvermögen und mathematischer Befähigung in deutlicher Abhängigkeit von der Erhebungsmethode und dem Testdesign sowie der Operationalisierung der gemessenen Parameter, aber auch vom Alter, der Ethnizität und vom soziokulturellen Kontext der Probandinnen und Probanden stehen, liefern sie keine universalisierbaren Aussagen über Geschlechterunterschiede als solche, sondern stellen allenfalls Beschreibungen von Verhältnissen unter jeweils sehr orts- und zeitspezifischen Bedingungen dar.“

Die zweite Frage war: „Hängen räumliches Vorstellungsvermögen und mathematische Begabung wirklich zwingend zusammen?“ Kerstin Palms Ergebnis: „Korrelationen gibt es, aber: Mathematisches Problemlösen kann außerdem durch unterschiedlichste Strategien bewerkstelligt werden (zum Beispiel räumlich-bildliches Denken, verbal-analytisches Denken).“

Der prädikative und der funktionale Denkstil

Unterschiedliche Denkstile können dazu führen, dass die gleichen Aufgaben von Testpersonen ganz verschieden angegangen werden. Gut zeigen dies die Studien von Ingeborg Schwank, die einen prädikativen und einen funktionalen Denkstil unterscheidet.¹³ Prädikatives Denken erfasst Strukturen und Begriffe in Form von Prädikaten bzw. Relationen zwischen (mathematischen) Gegenständen. Das Denken erfolgt in Beziehungen. Dadurch wird eine statische interne begriffliche Repräsentation aufgebaut. Funktionales Denken dagegen erfasst Strukturen und Begriffe in Form von Funktionen bzw. Operationen mit verschiedenen (mathematischen) Gegenständen. Das Denken erfolgt in Wirkungsweisen. Dabei wird eine dynamisch greifende, interne begriffliche Repräsentation aufgebaut.

Statistisch gesehen denken Männer öfter funktional, Frauen mehr prädikativ. Die Denkstile wirken sich auch beim Lernen von Mathematik aus. Schon bei einfachen Plusaufgaben gibt es unterschiedli-

che Grundvorstellungen. Geht jemand davon aus, dass der erste Summand schon da ist und der zweite dazu kommt? Oder sind beide zugehörigen Mengen schon da und man fragt sich, wie viele sind es zusammen? So kann man bei vielen mathematischen Objekten mehr einen dynamischen oder einen statischen Zugang wählen. Auch bei der Frage, ob man mehr (dynamisch) herumprobiert oder sich lieber auf bewährtes (statisches) Wissen und Können verlässt, dürfte der Denkstil eine Rolle spielen und damit beispielsweise das Arbeitsverhalten im Mathematik-Unterricht beeinflussen.

Erfahrungen mit Lerntagebüchern im Mathematikunterricht¹⁴

Eigene Erfahrungen mit Lerntagebücher in meinem Mathematikunterricht zeigen: Schülerinnen schreiben schöner. Sie schreiben und beschreiben mehr. Sie reflektieren ihre Gedanken und Gefühle mehr. Manche ruhigen Schüler arbeiten so ähnlich. Im Allgemeinen sind Jungen aber oft schreibunwilliger, dafür manchmal im Unterrichtsgespräch einiges kreativer.

Was denken Schülerinnen und Schüler über das Beweisen im Mathematikunterricht?¹⁵

Bei einer Umfrage unter Schülerinnen (119) und Schülern (36) aus 8. Klassen zum Beweisen im Mathematikunterricht zeigten sich ebenfalls geschlechtsspezifische Besonderheiten. Die Aufgabenstellung lautete:

„Das Wesen des Beweisens ist es, Überzeugung zu erzwingen.' (Fermat). Schreibe einen kurzen Aufsatz, in dem du zu dieser Aussage des Mathematikers Fermat Stellung nimmst. Beziehe dich dabei vor allem auf das Beweisen in der Mathematik. Du kannst aber auch Vergleiche zu Beweisen in anderen Bereichen (z.B. im Alltag oder vor Gericht) anstellen.“

Folgende Fragestellungen können Anhaltspunkte für dich sein:

- Was heißt für dich „Überzeugen“?
- Meinst du, dass es stimmt, was Fermat sagt?
- Warum könnte es stimmen? Warum nicht?
- Was könnte beim Beweisen sonst noch wichtig sein?“

Als auffallendster Unterschied zwischen den Arbeiten der Jungen

und Mädchen ergab sich, dass sich nur zwei Jungen an dem Wort „erzwingen“ stören, aber sehr viele Mädchen (34). Sieben andere Mädchen und vier Jungen schreiben, es solle beim Beweisen so sein, dass dem Gegenüber gar keine andere Möglichkeit bleibt, als das Bewiesene zu akzeptieren. Eine Schülerin meinte: „Aber eigentlich, wenn man etwas beweist, erzwingt man schon Überzeugung, aber ich würde es anders ausdrücken.“ Eine andere Schülerin beschreibt ihre Kritik an mathematischen Beweisen (deren Richtigkeit sie nicht in Frage stellt) so: „Beweise lassen dem menschlichen Geist keine Freiheit mehr. Und das ist doch schlecht, oder?“ Ihre Nachbarin ergänzt: „Sie beschränken einen darauf, etwas glauben zu müssen.“

Diese Schülerinnen sehen also nicht den Vorteil von sicherem Wissen, auf dem man aufbauen kann, den zwei Jungen und ein anderes Mädchen betonen. Eine weitere Schülerin führt aus: „Meiner Meinung nach ist die ganze Mathematik auf Beweisen aufgebaut und allein dies beweist, dass die meisten Mathematiker vielleicht kluge Köpfe, ja, aber sture und ‚erzwingende‘ Köpfe sind.“ Freilich fügt sie beschwichtigend dazu: „Aber wie auch immer, zumindest in dieser Welt sind Beweise mehr als nur wichtig.“

Jungen ist die Richtigkeit und Unveränderlichkeit von Beweisen wichtiger: „Ich denke, dass man beim Beweisen niemanden überzeugen muss, sondern man sollte zeigen, dass etwas richtig ist“, so ein Schüler. Ähnlich sieht es ein anderer Junge, der deswegen auch das Wort „Zwingen“ ablehnt: „Man muss für das Beweisen Regeln finden, die für alle Fälle gelten und nicht verändert werden können.“ Eine Schülerin sieht für sich keine Notwendigkeit von Beweisen: „Das Beweisen ist für Nachdenker. Es macht wenig Sinn, etwas zu beweisen, wenn jemand gar keinen Beweis möchte/ braucht.“ Eine andere Schülerin merkt an, dass Fermats Aussage vom Überzeugen im Unterricht vielleicht nicht stimmt, „da ja nicht alle Schüler/innen immer verstehen, was sie beweisen und einfach das Schema lernen. (Natürlich geht es nicht ganz ohne Überzeugung).“

An dieser kleinen Auswahl von Schülerinnen- und Schülerziten

kann man sehen, dass Jungen und Mädchen manchmal unterschiedliche Gründe für sich sehen, Mathematik zu betreiben. Im Unterricht sollte sich die Lehrkraft daher vielfältiger Denkstile und vielfältiger Zugänge zur Mathematik bewusst sein, um möglichst vielen Kindern eine sinnstiftende Möglichkeit zu schaffen, sich mit Mathematik zu befassen.

¹ Der diesem Aufsatz zugrundeliegende Vortrag wurde im Wintersemester 2013/14 im Rahmen der Ringvorlesung des Transdisziplinäre Forums Gender und Diversität an der Universität gehalten.

- hard/vortraege/> (10.05.2018).
- 19 URL: <http://www.ku.de/ppf/musik/musikpaedagogik/team/univ-prof-dr-daniel-mark-eberhard/fortbildungen-und-workshops/> (10.05.2018).
 - 20 Bundeszentrale für politische Bildung, Hip-Hop kann sensibel machen, 2012, URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/125331/hip-hop-kann-sensibel-machen?p=all> (10.05.2018).
 - 21 Michael Jeffries, Thug Life. Race, Gender, and the Meaning of Hip-Hop, Chicago 2011.
 - 22 Julia Prossinger/Karl Gründberg, Sookee und der #Aufschrei, in: Tagesspiegel, 2013, URL: <http://www.tagesspiegel.de/politik/sexismus-debatte-sookee-und-der-aufschrei-/7722578.html> (10.05.2018).
 - 23 Johannes Thumfart, Mit schwulem Publikum kann man reich werden, in: Zeit online, 2012, URL: <http://www.zeit.de/kultur/musik/2012-06/mykki-blanco-interview> (10.05.2018).
 - 24 Zur ausführlichen Projektbeschreibung siehe z.B. Eberhard/Ruile, each one teach one, 2013; Daniel Mark Eberhard, Vernetzung und Zusammenarbeit = Zukunft? Kooperationsarbeit am Beispiel der Uni Big Band Augsburg, in: Martin D. Loritz/Andreas Becker/Daniel Mark Eberhard (Hg.), Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer. Forum Musikpädagogik. Bd. 100, Augsburg 2011, S. 359-373; Daniel Mark Eberhard, Rap for Peace. Die Entgrenzung von Streetstyle und Hochkultur als kulturpädagogische Herausforderung, in: Archiv der Jugendkulturen (Hg.), Jugendkulturelle Projekte in Jugendarbeit und Schule, Berlin 2011, S. 37–43.
 - 25 Spitzenwerte erreichen Grund- und Mittelschulen mit über 83 Prozent Migrant*innenanteil (z.B. Drei-Auen-Schule Augsburg).
 - 26 Constanze Rora, ‚Werkbetrachtung‘ als Gegenstand von Musikvermittlung, in: Zeitschrift ästhetische Bildung 4,1 (2012), S. 1-14, hier S. 1f. URL: <http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/viewFile/53/49> (23.03.2015).
 - 27 Uni Big Band Augsburg: Big Breaks! – Big Band meets HipHop. artmode records 2012.
 - 28 Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, URL: <http://www.ku.de/ppf/musik/musikpaedagogik/studium-und-lehre/masterstudiengang-inklusive-musikpaedagogikcommunity-music/> (10.05.2018).

zu Renate Motzer

- 1 Der diesem Aufsatz zugrundeliegende Vortrag wurde im Rahmen der Ringvorlesung „Gender und Diversität? im Wintersemester 2013/14 gehalten.
- 2 Siehe z.B. Kristina Reiss u.a. (Hg.), PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Zusammenfassung, URL: http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/wwwBerichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2015_Zusammenfassung_final.pdf (24.05.2018); Jürgen Baumert/Wilfried Bos/Rainer Watermann, TIMSS/III. Schülerleistungen in Mathematik und den

- Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse, Berlin 1999. URL: http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2103207/component/escidoc:2103206/Studien_Berichte_MPIB_064.pdf (24.05.2018).
- 3 Steven G. Vandenberg/Allan R. Kuse, Mental Rotations. A Group Test of Three-dimensional Spatial Visualization, in: Perceptual and Motor Skills 47,2 (1978), S. 599-604, zit. in Cornelia Leopold, Analysen zur Raumvorstellung und ihre Rolle in den Ingenieurwissenschaften. Internationale Vergleiche unter Genderaspekten, in: Renate Motzer (Hg.), Mathematik und Gender Band 3, Hildesheim 2014, S. 16-27, hier: S. 18.
 - 4 CEEB Special Aptitude Test in Spatial Relations (MCT), 1939, developed by the College Entrance Examination Board, USA, zit. nach Leopold, Analysen zur Raumvorstellung, S. 18.
 - 5 Georg Gittler, Dreidimensionaler Würfeltest. Ein rasch-skaliertes Test zur Messung des räumlichen Vorstellungsvermögens, Weinheim 1990, zit. in Leopold, Analysen zur Raumvorstellung, S. 18.
 - 6 Differential Aptitude Tests, with Career Interest Inventory. The Psychological Corporation (USA) 51990, zit. in Leopold, Analysen zur Raumvorstellung, S. 18.
 - 7 Leopold, Analysen zur Raumvorstellung, S. 20.
 - 8 Kerstin Palm, Begabung, Talent und Geschlecht, in: Renate Motzer (Hg.), Mathematik und Gender Band 3, Hildesheim 2014 (28-47).
 - 9 Palm, Begabung, S. 33-35.
 - 10 Palm, Begabung, S. 36.
 - 11 Adam L. Alter u.a., Rising to the threat. Reducing stereotype threat by reframing the threat as a challenge, in: Journal of Experimental Social Psychology 46,1 (2010), S. 166-171; zur Wirkung des Stereotype Threat auf die mathematische Leistung von Frauen siehe Steven J. Spencer/Claude M. Steele/Diane M. Quinn, Stereotype Threat and Women’s Math Performance, in: Journal of Experimental Social Psychology 35,1 (1999), S. 4-28.
 - 12 Der zitierte Artikel von Palm ist die Ausarbeitung dieses Vortrags.
 - 13 Inge Schwank, Einführung in funktionales und prädikatives Denken, in: Inge Schwank, ZDM-Themenheft „Zur Kognitiven Mathematik“, Zentralblatt für Didaktik der Mathematik 35,3 (2003), S. 70-78.
 - 14 Renate Motzer, Lerntagebücher im Mathematikunterricht der Sek II. Erfahrungen aus der Genderperspektive, in: dies. (Hg.), Mathematik und Gender Band 3, Hildesheim 2014, S. 90-94.
 - 15 Renate Motzer, „Das Wesen des Beweisens ist es, Überzeugungen zu erzwingen.“ Was denken Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse über dieses Zitat von Fermat?, in: Laura Martignon/Cornelia Niederderrenk-Felgner/Rose Vogel (Hg.), Mathematik und Gender Band 1, Hildesheim 2008, S. 38-55.