



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Genderstereotype und Rollenmodelle als
Einflussfaktoren für die Studienfachwahl

verfasst von

Elisabeth Holthusen

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im April 2013

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Diplomstudium Psychologie

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

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Theoretischer Teil	8
2.1	Horizontale Segregation an österreichischen Universitäten.....	8
2.2	Ursachen für die Unterrepräsentanz von Frauen in der Technik	13
2.3	Begriffsdefinitionen	15
2.3.1	Geschlechterstereotype	15
2.3.2	Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenselbstkonzept.....	16
2.3.3	Rollenmodelle	18
2.4	Die Bedeutung des Geschlechts im Berufswahlprozess und in Berufswahltheorien.....	19
2.4.1	Der Berufswahlprozess	20
2.4.2	Psychologische Berufswahltheorien.....	23
2.5	Geschlechterstereotype und die Berufs- und Studienfachwahl.....	29
2.5.1	Die Theorie der sozialen Rolle von Eagly (1984)	29
2.5.2	Internalisierung von Geschlechterstereotypen	30
2.5.3	Der Zusammenhang von Geschlechterstereotypen mit den Faktoren der Berufswahltheorien	31
2.5.4	Unmittelbarer Zusammenhang der Geschlechterstereotype mit der Berufs- und Studienfachwahl.....	35
2.6	Geschlechtsrollenselbstkonzept und die Berufs- und Studienfachwahl	38
2.6.1	Entwicklung von Geschlechtsidentität	38
2.6.2	Der Zusammenhang von Geschlechtsrollenorientierung mit den Faktoren der Berufswahltheorien	40
2.6.3	Unmittelbarer Zusammenhang des Geschlechtsrollenselbst-konzepts mit der Berufs- und Studienfachwahl.....	44
2.7	Rollenmodelle und die Berufs- und Studienfachwahl.....	48
2.7.1	Grundlagen der sozial-kognitiven Theorie von Bandura.....	49
2.7.2	Ausgewählte Aspekte von Rollenmodellen	51
2.7.3	Bedeutung von Rollenmodellen bei der Berufs- und Studienfachwahl.	59
2.8	Forschungsanliegen	60

3	Empirischer Teil	67
3.1	Methode.....	67
3.1.1	Untersuchungsdurchführung	67
3.1.2	Stichprobe	68
3.1.3	Erhebungsinstrumente	70
3.2	Ergebnisse.....	74
3.2.1	Deskriptive Ergebnisse	74
3.2.2	Ergebnisse bezüglich der Geschlechterstereotypen	79
3.2.3	Ergebnisse bezüglich der Geschlechtsrollenorientierung.....	80
3.2.4	Ergebnisse zu Rollenmodellen.....	82
4	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	92
	Literaturverzeichnis	100
	Abbildungsverzeichnis.....	112
	Tabellenverzeichnis.....	113
	Anhang.....	114
	Anhang 1: Zusammenfassung.....	115
	Anhang 2: Online Fragebogen.....	117
	Anhang 3: Items und Skalenzuordnung.....	124
	Anhang 4: Kategoriensystem zur Fragestellung 6	125
	Anhang 5: Erklärung	134
	Anhang 6: Lebenslauf.....	135

1 Einleitung

Eine Informatikerin und ein Ernährungswissenschaftler sind auch heute noch selten im Berufsleben anzutreffen. Die horizontale Segregation, in der Fachliteratur beschrieben als die Diversifikation von Männern und Frauen auf bestimmte Bereiche der Arbeits- und Ausbildungswelt (Delhaxe, 2010), folgt nach wie vor traditionellen Geschlechterstereotypen. Trotz Emanzipationsbewegungen in den letzten fünf Dekaden und vielseitiger Bemühungen, diese Diversifikation aufzubrechen, verändern sich die Zahlen nur schleppend. Mädchen wählen in ihrer schulischen Ausbildung vermehrt sprachliche Fächer als Vertiefungsgegenstand, während Jungen eher mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer belegen. So zeigt sich schon bei frühen Bildungsentscheidungen die Bedeutung des Geschlechts. Dies setzt sich jedoch auch bei der weiteren Ausbildungs-, Berufs- oder Studienfachentscheidung fort.

Da die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die Hochschulreife erreichen, stetig steigt, gewinnt die Studienfachwahl in diesem Kontext immer mehr an Bedeutung. Die Belegungen der Studienfächer an den Universitäten zeigen eine Verteilung der Geschlechter auf geschlechtstypische Studienfächer sehr deutlich. In geisteswissenschaftlichen Studienfächern sind vor allem junge Frauen, in technischen Studienfächern überwiegend junge Männer anzutreffen. Eine Studienfachwahl weist somit Geschlechtsunterschiede auf.

Ein progressiver Ansatz zur Erklärung von Geschlechterunterschieden betrachtet diese vor allem als Rollenunterschiede, die durch kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen geprägt sind (Delhaxe, 2010). Bezüglich einer geschlechtstypischen Wahl des Berufsfeldes sehen Dahlmann, Elsner, Jeschke, Natho und Schröder (2008) – in Übereinstimmung mit dem progressiven Ansatz - eine der Hauptursachen in gesellschaftlichen Einstellungen und Stereotypen, da diese viele weitere Ursachengefüge bedingen und verstärken. Namentlich werden unter eben jenen gesellschaftlichen Einstellungen unter anderem die Geschlechterstereotype und das davon maßgeblich beeinflusste Geschlechtsrollenselbstkonzept, sowie fehlende Rollenmodelle angeführt.

In Anlehnung an die von Dahlmann und KollegInnen (2008) gesammelten Hauptursachen einer geschlechtstypischen Berufsfeldwahl werden in der

vorliegenden Arbeit die Geschlechterstereotypen, das Geschlechtsrollen-selbstkonzept und Aspekte der beruflichen Rollenmodelle als Einflussfaktoren einer Studienfachwahl betrachtet. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, festzustellen, ob sich Studierende in geschlechtstypisch und –untypischen Fächern hinsichtlich dieser Einflussfaktoren unterscheiden.

Die Untersuchung der ausgewählten Einflussfaktoren der Studienwahl erscheint wichtig, um Maßnahmen für eine vom Geschlecht unabhängige Studienwahl unterstützen und verbessern zu können. Denn auch bei Bildungsentscheidungen sollte eine Gleichberechtigung von jungen Männern und Frauen angestrebt werden. Die UNESCO definiert die Gleichberechtigung (gender equality) von Männer und Frauen wie folgt:

"Gender equality, equality between men and women, entails the concept that all human beings, both men and women, are free to develop their personal abilities and make choices without the limitations set by stereotypes, rigid gender roles and prejudices."

(UNESCO, 2000, S. 5)

Bildungsentscheidungen scheinen in dem Sinne keine gleichberechtigten Entscheidungen zu sein. Ein durch Forschung gewonnenes Verständnis für die Einflussfaktoren einer Studienfachwahl kann diese, in Verbindung mit ansetzenden Interventionen, einer Gleichberechtigung der Geschlechter näher bringen. Des Weiteren würde eine ausgeglichene Verteilung der Geschlechter in den gegenständlichen Berufsfeldern zu positiven Impulsen und der Ausschöpfung bisher nicht genutzter Potenziale führen. Nicht zuletzt kann die Überwindung gesellschaftlich bedingter Studienwahl-Einschränkungen zur Beseitigung von Engpässen bei hochqualifiziertem Fachpersonal beitragen.

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt aufgebaut. Zunächst werden anhand statistischer Zahlen diejenigen Studienfächer identifiziert, in denen die horizontale Segregation deutlich erkennbar ist. Anschließend wird auf die Ursachen für die Unterrepräsentanz von Frauen in technischen Studienfächern eingegangen. Nachdem durch die Definition der Begriffe ein einheitliches Verständnis erlangt wird, soll im darauf folgenden Abschnitt der Berufswahlprozess näher betrachtet

werden. Danach wird auf psychologische Berufswahltheorien und darin extrahierte Determinanten einer Berufswahl eingegangen. Im Zuge dessen wird der Zusammenhang der in den Berufswahltheorien genannten Faktoren zu bereits erwähnten gesellschaftsbedingten Ursachen der Berufswahl hergestellt. In weiterer Folge werden die Einflussfaktoren anhand relevanter Literatur abgegrenzt, im Detail beschrieben und deren Konnex zur Studienfachwahl verdeutlicht. Abgeleitet aus dem Theorieteil ergeben sich die Fragestellungen und Hypothesen der empirischen Untersuchung.

Der Methodenteil beschäftigt sich mit dem Untersuchungsplan, der Stichprobenbeschreibung und der Untersuchungsdurchführung, so wie den Erhebungsinstrumenten. Letztendlich werden die Ergebnisse der Analysen vorgestellt und zum Abschluss im Kontext der wissenschaftlichen Literatur diskutiert.

2 Theoretischer Teil

In diesem Teil der Arbeit werden relevante wissenschaftliche Erkenntnisse zum Einflussfaktor Geschlecht bei der Studienfachwahl zusammengefasst angeführt. Zunächst wird anhand statistischer Daten das Ausmaß der aktuellen horizontalen Segregation an österreichischen Universitäten dargestellt, um den Forschungsgegenstand zu verdeutlichen und geschlechtstypische Fächer abzugrenzen. Die Betrachtung der Ursachen der horizontalen Segregation wird im Anschluss die relevanten Einflussfaktoren einer Studienfachwahl herausstreichen. Eine genaue Bestimmung der Begriffe wird anhand von Begriffsdefinitionen vorgenommen. Durch die Darstellung des Berufswahlprozesses im entwicklungspsychologischen Kontext wird die Bedeutung des Geschlechts als Einflussfaktor verdeutlicht. Darauf folgend werden ausgewählte psychologische Berufswahltheorien kurz erörtert. Der Zusammenhang der in den Theorien angeführten Determinanten einer Berufs- oder Studienwahl zu grundlegenden Ursachen von Geschlechterunterschieden wird herausgestrichen. Anschließend werden die grundlegenden Variablen, die Geschlechterstereotype, das Geschlechtsrollenselbstkonzept und die Rollenmodelle, vertiefend angeführt und in Zusammenhang zu den Berufswahldeterminanten und zur Berufs- und Studienfachwahl an sich gebracht.

2.1 Horizontale Segregation an österreichischen Universitäten

Die horizontale Segregation der Geschlechter kann anhand statistischer Daten zur Studienfachbelegungen besonders deutlich dargestellt werden. Dabei fällt auf, dass junge Frauen im tertiären Bildungsbereich vermehrt in Fächern der Geisteswissenschaften anzutreffen sind, junge Männer hingegen vor allem in technischen Studienfächern.

Der tertiäre Bildungsbereich weist in den letzten Jahren eine mit jedem Jahr zunehmende Anzahl von Studierenden auf und gewinnt somit im Bildungssystem immer mehr an Bedeutung. Welche Relevanz den Universitäten heutzutage in der (Aus-)Bildung zukommt, zeigt der Befund, dass im Jahre 2008 die Hälfte aller ÖsterreicherInnen im typischen Alter eines Studienbeginns tatsächlich ein Studium aufnahmen. Dieser Wert weist eine steigende Tendenz auf, liegt aber mit 50 % immer noch knapp unter dem EU-Durchschnitt von 55 % (Statistik

Austria, 2011). Es kann auch in Zukunft mit weiterem Zulauf an den österreichischen Universitäten gerechnet werden. In den Jahren von 1955 bis 2009 hat die Studierendenzahl an öffentlichen Universitäten von insgesamt 19.124 auf 255.561 Studierende zugenommen. Dabei ist der Anteil junger Frauen, die ein Hochschulstudium absolvieren, verhältnismäßig noch stärker gestiegen, von 3.763 im Jahr 1955/56 auf 137.234 im Jahr 2009/10 (Statistik Austria, 2011). Der Anteil der Studenten überwog den der Studentinnen bis zum Jahr 2000, seitdem hat sich das Geschlechterverhältnis zugunsten der Studentinnen verschoben. Im Wintersemester 2009/10 waren 54 % der ordentlichen Studierenden an öffentlichen Universitäten in Österreich Frauen (Statistik Austria, 2011).

Das Bildungssystem bringt im Gesamten immer mehr Akademikerinnen hervor. Diese Feststellung bedarf einer näheren Betrachtung der Studierendenzahlen. Dabei ist die Unterscheidung von Studienfachbereichen und Studienfächern zu beachten. Für das Thema einer stereotypen Studienfachwahl sind die Fachbereiche Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und Technik von Bedeutung, da vor allem in diesen, im Unterschied zu bspw. Wirtschaftswissenschaften, eine deutliche horizontale Segregation zu verzeichnen ist. Bei genauerer Betrachtung stellt sich jedoch heraus, dass die ungleiche Verteilung der Geschlechter nicht generell für die gesamten Studienfachbereiche angenommen werden kann. Insofern ist es erforderlich, eine weitere Unterteilung in Studienfächer zu treffen, wie beispielsweise Psychologie oder Physik bei den Naturwissenschaften (Aufteilung der Fächer zu Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften und Technik nach Statistik Austria, 2011). Die Untersuchungen innerhalb der vorliegenden Arbeit werden aus diesem Grund auch auf dieser Ebene durchgeführt.

Die Geschlechterverhältnisse in den einzelnen Studienfachbereichen zeigen, dass der Frauenanteil in den vergangenen 40 Jahren zwar in allen Fachbereichen gestiegen ist, am meisten jedoch in den Geisteswissenschaften. Die Mehrzahl der Akademikerinnen beschränkt sich demnach auf gewisse Studienfachbereiche. Dabei fallen neben den Rechtswissenschaften, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Theologie und Medizin mit einem relativ ausgeglichenen Geschlechterverhältnis vor allem die Geisteswissenschaften und

technischen Fächer auf, die ein sehr unausgeglichenes Geschlechterverhältnis aufweisen. Im Wintersemester 2009/10 waren die Hörsäle der österreichischen Universitäten in geisteswissenschaftlichen Fächern zu 71 % mit weiblichen Studierenden gefüllt. In den größten Studienfächern der Geisteswissenschaften (über 1.000 Studierende) gibt es nur wenige Fächer, in denen mehr als ein Drittel der Studierenden männlich sind (siehe Abbildung 1, Statistik Austria, 2011).

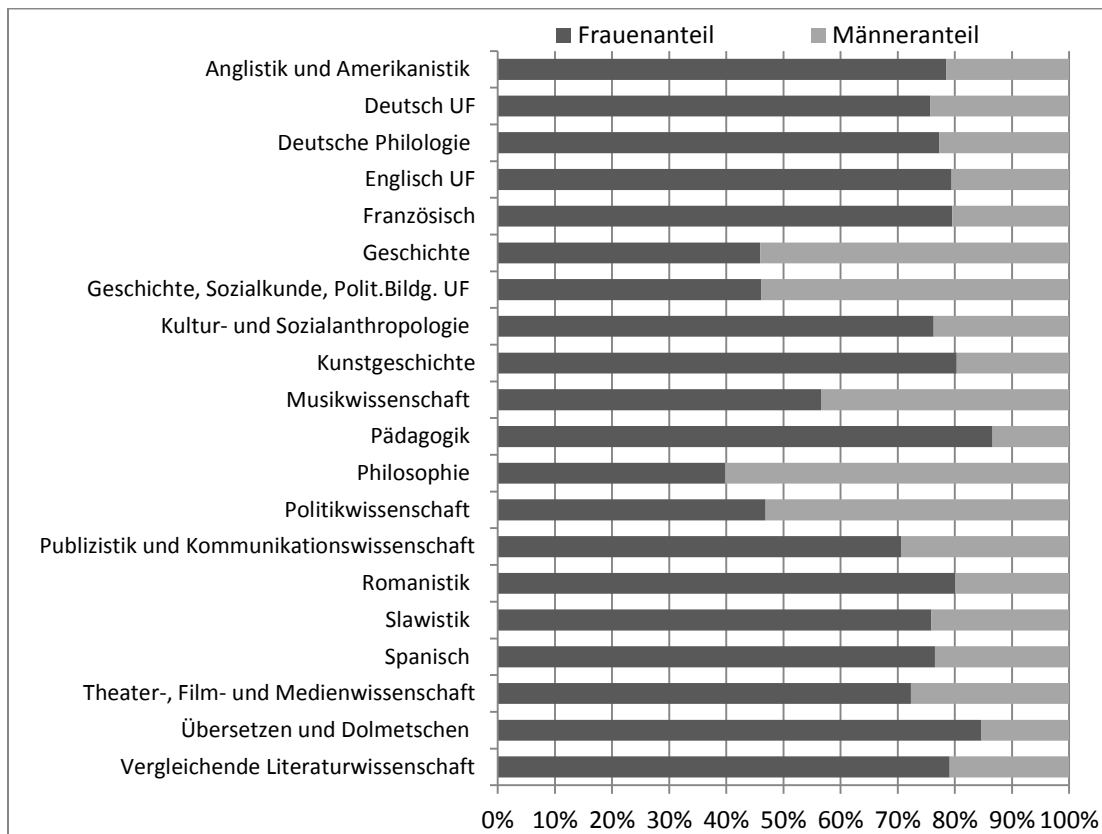


Abb. 1: Geschlechterverteilung geisteswissenschaftlicher Studienfächer über 1.000 Studierende in Österreich

Im Fachbereich Technik liegt der Anteil der Frauen insgesamt nur bei 22 %. Die großen technischen Studienfächer (über 1.000 Studierende) zeichnen sich mit Ausnahme von Architektur und Technischer Chemie durch einen sehr geringen Studentinnen-Anteil von meist unter 20 % aus (siehe Abbildung 2, Statistik Austria, 2011). Hierbei ist Österreich im EU-Vergleich keine Ausnahme. Männer stellen in allen EU-Staaten in technischen Studienfächern, so wie Ingenieur- und Bauwesen, die Mehrzahl der Absolventen dar; nur rund ein Viertel der AbsolventInnen sind Frauen (Delhaxhe, 2010).

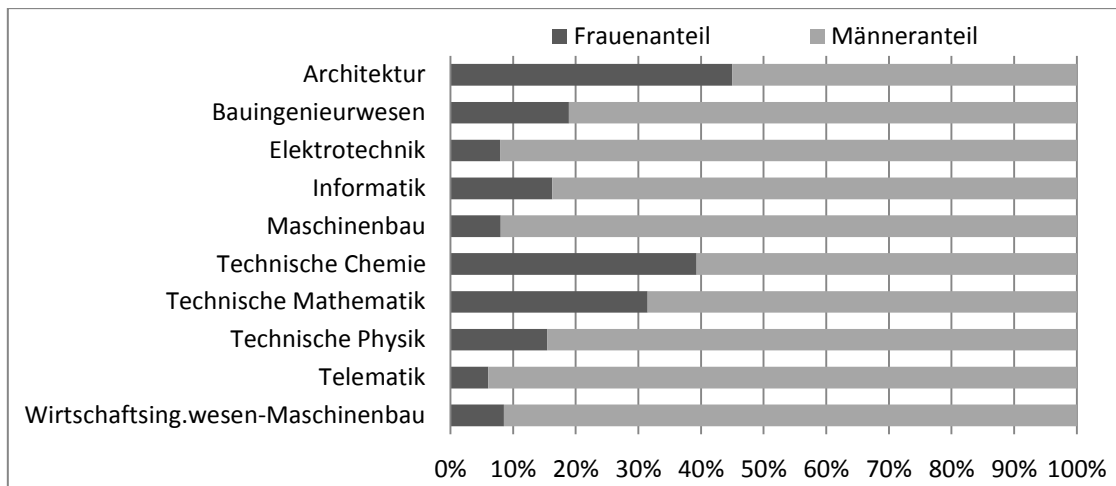


Abb. 2: Geschlechterverteilung technischer Studienfächer über 1.000 Studierende in Österreich

In den Naturwissenschaften zeigt sich auf Ebene der Studienfachbereiche zunächst ein relativ ausgewogenes Bild mit einem Frauenanteil von 61 % aller Studierenden. Betrachtet man allerdings die einzelnen Studienfächer, variiert der Frauenanteil an den Studierenden beträchtlich. So sind in Fächern wie Ernährungswissenschaften 83 %, Pharmazie 76 % und Psychologie 76 % Frauen inskribiert, hingegen in Physik nur 21 % (siehe Abbildung 3, Statistik Austria, 2011). Dabei ist anzumerken, dass der Frauenanteil in den Lehramtsstudien der Naturwissenschaften, bei denen die pädagogische Ausbildung einen hohen Stellenwert einnimmt, meist höher ist als in den nicht auf das Unterrichtsfach bezogenen Naturwissenschaften. Beispielsweise liegt der Frauenanteil der Studierenden im Studienfach Mathematik bei 35 %, beim Unterrichtsfach Mathematik allerdings bei 56 %.

Die Verteilung der Geschlechter in den jeweiligen Studienfächern gibt außerdem einen Anhaltspunkt darüber, welche Studienfächer in der Gesellschaft als geschlechtsstereotyp männlich und weiblich gesehen werden. In der Literatur werden immer wieder Berufs- und Studienfelder als Männerdomäne angeführt, in denen Frauen die Minderheit, mit weniger als einem Drittel, darstellen (Heintz, 1997, zit. nach Nissen, Keddi & Pfeil, 2003; Lemkau, 1984; Perrone, 2009). Archer und Freedman (1989) weisen in ihrem Artikel darauf hin, dass die

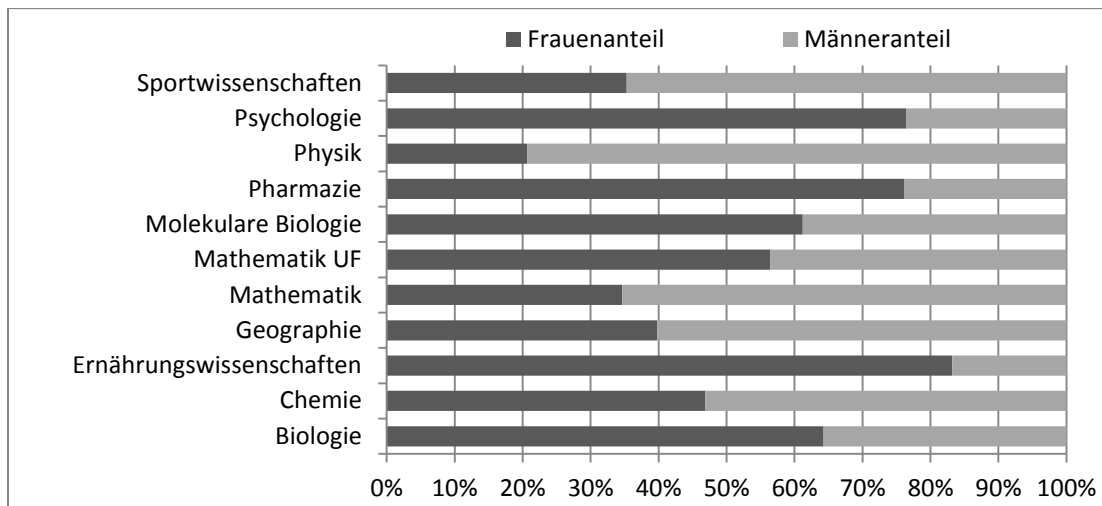


Abb. 3: Geschlechterverteilung naturwissenschaftlicher Studienfächer über 1.000 Studierende in Österreich

Einschätzung über die Geschlechterstereotypizität von Studienfächern dem tatsächlichen Verhältnis der Geschlechter in den genannten akademischen Fächern entspricht (Ormerod, 1982, zit. nach Archer und Freedman, 1989). So bewerteten in einer Studie von Archer und Freedman (1989) College-StudentInnen grundsätzlich Studienfächer wie Ingenieurwissenschaften, Physik, Chemie und Mathematik als typisch männlich und Französisch, Soziologie, Englisch, Biologie und Psychologie als typisch weiblich.

Die anhand der Statistik dargestellte Situation der Geschlechterverteilung an den österreichischen Universitäten zeigt zusammenfassend, dass junge Frauen und Männer häufig eine geschlechterstereotype Studienwahl treffen. Die Tendenz der jungen Frauen in sozial-helfende und sprachliche Berufsfelder zu streben und technische Felder zu meiden spiegeln die vorgestellten Daten deutlich wieder. Die Darstellung der horizontalen Segregation an österreichischen Universitäten lässt daher insgesamt darauf schließen, dass dem Geschlecht eine Bedeutung bei der Entscheidung für ein akademisches Fach zukommt. Geschlechterunterschiede können mit dem progressiven Ansatz auf kulturell und gesellschaftlich geprägte Rollenunterschiede zurückgeführt werden (Delhaxe, 2010). Dahlmann und KollegInnen (2008) haben Übereinstimmung mit diesem Ansatz Ursachen für die Unterrepräsentanz von Frauen in technischen Studienfächern in einem Artikel gesammelt, welcher im Folgenden zusammenfassend vorgestellt wird.

2.2 Ursachen für die Unterrepräsentanz von Frauen in der Technik

Dahlmann und KollegInnen (2008) bieten in ihrem Artikel einen Überblick über die in der Literatur diskutierten Determinanten von Bildungsentscheidungen junger Frauen, die in weiterer Folge zu einer Unterrepräsentanz von Frauen in technischen Bereichen führen. Dabei bezieht sich der angeführte Artikel insbesondere auf die Studienfachwahl. Die Ursachen einer geschlechtstypischen Studienfachwahl können demnach fünf Bereichen zugeordnet werden (siehe Abbildung 4). Als grundlegendster und bedeutendster Bereich werden die Einstellungen und Stereotype der Gesellschaft angeführt, da diese viele weitere Ursachengefüge bedingen und verstärken. Die voruniversitäre Bildung, das Image der technischen Studienfächer, der unterschiedliche Zugang der Geschlechter zur Technik und die Unterschiede in der Selbstbewertung junger Frauen und Männer stellen die anderen Ursachenbereiche dar. Letztere Bereiche stehen dabei gleichbedeutend nebeneinander, jedoch in vielseitiger Wechselwirkung miteinander.

Gesellschaftliche Einstellungen werden bei Dahlmann und KollegInnen (2008) als Hauptursache einer geschlechtstypischen Bildungsentscheidung gesehen. Angeführt werden darunter unter anderem die Geschlechterstereotype und die davon maßgeblich beeinflusste Geschlechtsidentität sowie fehlende Rollenmodelle. Die Stereotype bezüglich Technik und Frauen beeinflussen die frühkindliche Sozialisation und führen so zu einem unterschiedlichen Zugang der Geschlechter zu technischen Bereichen und einer unterschiedlichen Selbstbewertung in Bezug auf technische Fähigkeiten (vgl. dazu auch Nissen et al., 2003; Delhaxhe, 2010). Geschlechterstereotype haben Einfluss auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Jugendlichen (vgl. dazu auch Alfermann, 1996; Selk, 1984). Da Technik nach den vorherrschenden Stereotypen als „männliches“ Fach gesehen wird (vgl. dazu auch Nissen et al., 2003), scheint eine Entscheidung für dieses Berufsfeld für junge Frauen unvereinbar mit einer weiblichen Identität zu sein (vgl. dazu auch Hagemann-White, 1992, zit. nach Brandt, 2004). Das Alter, in dem eine erste Berufsentscheidung getroffen wird variiert je nach Schultyp, findet aber typischerweise zwischen dem 15. und 19. Lebensjahr statt. In dieser

Lebensphase spielt die Geschlechtsidentität eine wichtige Rolle; eine geschlechtsuntypische Wahl fällt zu dieser Zeit besonders schwer (vgl. dazu auch Brandt, 2004). Da Männer und Frauen unbewusst in ihrem alltäglichen Verhalten Geschlechterstereotype reproduzieren, sind diese allgegenwärtig. Der Mangel an weiblichen Rollenmodellen in technischen Bereichen reproduziert stereotype Annahmen, wie die, dass Technik Männersache sei, und trägt zu einer Unterrepräsentanz von jungen Frauen in der Technik bei. Hinzu kommt, dass fehlende Rollenmodelle jungen Frauen die Angst vor einem Versagen oder dem Anderssein nicht nehmen können, da es zu wenige Beispiele für weiblichen Erfolg in diesen Männerdomänen gibt (vgl. dazu auch Nissen et al., 2003).

In der voruniversitären Ausbildung sehen Dahlmann und KollegInnen (2008) die, Lehrmethoden, Lehrplanausrichtung und die selektive Wahrnehmung der Begabung von Eltern und Lehrkräften als Ursache für die Unterrepräsentanz von Frauen in Technikbereichen (vgl. dazu auch Nissen et al., 2003). Das Image der technischen Studienfächer, als eine kalte seelenlose Wissenschaft ohne sozialen Bezug, hält außerdem weibliche Studentinnen fern, da ihnen eine soziale Bedeutsamkeit der Arbeit meist wichtig ist (vgl. dazu auch Nissen et al., 2003). Der unterschiedliche Zugang der Geschlechter zu Technik führt zu größerer

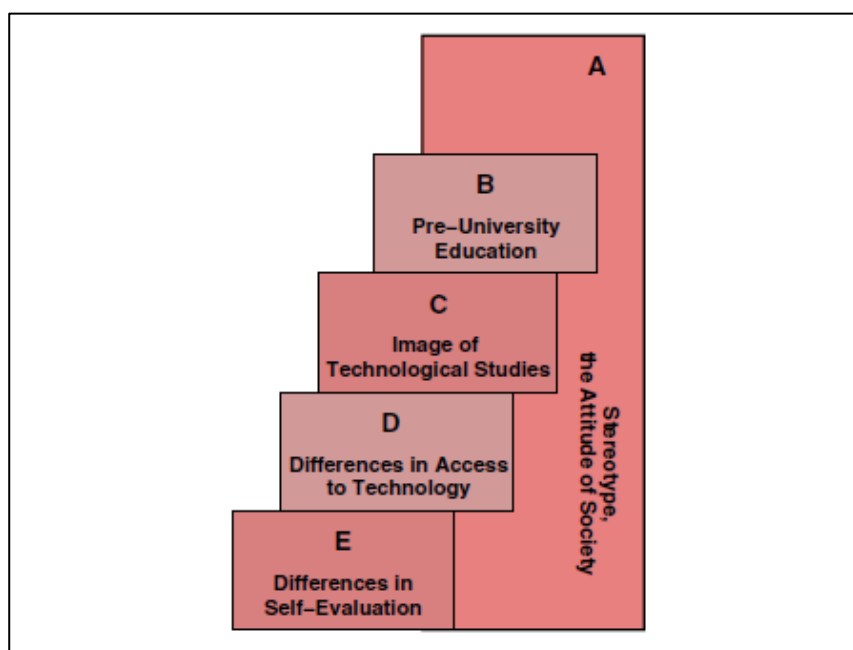


Abb. 4: Überblick - Ursachen für die Unterrepräsentanz von Frauen in der Technik (Dahlmann et al., 2008; S. 3)

Erfahrung und Wissen des männlichen Geschlechts in technischen Bereichen (vgl. dazu auch Nissen et al., 2003). Das geringere Fähigkeitsselbstkonzept der Mädchen in technischen-naturwissenschaftlichen Fächern ist schon in der Schulzeit nachzuweisen (vgl. dazu auch Hannover, 1991). Die Begabung und Potentiale der Mädchen werden von Eltern und Lehrkräften nur selektiv wahrgenommen. Technisch-naturwissenschaftliche Neigungen werden weniger unterstützt als bei Jungen und tragen einen Teil zum geringeren Fähigkeitsselbstkonzept der Mädchen in diesen Bereichen bei (vgl. dazu auch Nissen et al., 2003).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Dahlmann und KollegInnen (2008) als die Hauptursachen einer geschlechtstypischen Wahl des Berufsfeldes neben anderem die Geschlechterstereotype, die Geschlechtsidentität, so wie fehlende Rollenmodelle ansehen. Diese grundsätzlichen Variablen, die viele weitere Ursachen einer geschlechtstypischen Studienwahl determinieren sollen, bilden die Basis der vorliegenden empirischen Untersuchung. Als Annäherung an die zur Diskussion stehenden Einflussfaktoren sollen zunächst Begriffsdefinitionen vorgenommen werden.

2.3 Begriffsdefinitionen

Aus dem Ansatz von Dahlmann und KollegInnen (2008) wurden drei Determinanten einer Studienfachwahl ausgewählt, um diese in der empirischen Untersuchung näher zu betrachten. Geschlechterstereotype, Geschlechtsidentität und Rollenmodelle sollen im Folgenden für ein einheitliches Begriffsverständnis definiert werden.

2.3.1 Geschlechterstereotype

Geschlechterstereotype werden von Eckes (2008) als „sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern“ definiert (S. 171). „Die deskriptiven Anteile umfassen [...] Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sind, welche Eigenschaften sie haben und wie sie sich verhalten“ (Eckes, 2008, S. 171). Weiters bezeichnen Geschlechterstereotype auch Verhaltenserwartungen, das sind sozial geteilte Vorstellungen darüber, wie Frauen und Männer sein sollen oder sich verhalten sollen („präskriptiver Anteil“;

Eckes, 2008, S.171). Von Walter Lippmann (1922/1997) werden sie als „Bilder im Kopf“ umschrieben, die dabei helfen, unbekannte Personen, über die sich widersprechende oder unvollständige Informationen vorliegen, aufgrund ihrer Kategorisierung als Frau oder Mann einzuschätzen (zit. nach Aronson & Steele, 2005, S. 438). Durch den Sozialisationsprozess werden gesellschaftlich geteilte Geschlechterstereotype internalisiert und als eigene Annahmen vertreten. Insofern beschreiben Geschlechterstereotype nicht mehr nur mit der Gesellschaft geteilte, sondern auch individuelle Annahmen über die typischen Merkmale der Geschlechter.

2.3.2 Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenselbstkonzept

Dahlmann und KollegInnen (2008, S. 3) und Trautner (2002, S. 665) sprechen von der „Geschlechtsidentität“, mit der im Allgemeinen die Überzeugung oder das Bewusstsein einem Geschlecht anzugehören gemeint ist. Eckes (2008) subsumiert die Geschlechtsidentität, und daneben auch die Geschlechterstereotypen, den impliziten Geschlechtertheorien, welche „Alltagsannahmen über die Geschlechter und ihre wechselseitigen Beziehungen“ (S. 172) beinhalten. Die Geschlechtsidentität ist nach Eckes (2008) ein „System von Aspekten des Selbst, die mit der Geschlechtskategorie in Verbindung stehen, also z.B. die Selbstwahrnehmung von geschlechtstypischen Eigenschaften, Präferenzen oder Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen“ (S. 172). Für dieses Konstrukt bzw. deren Teilkonstrukte stellt die wissenschaftliche Literatur unterschiedliche Begriffe zur Verfügung. So nennt Spence (1984) die Wahrnehmung der eigenen Männlichkeit oder Weiblichkeit „Geschlechtsrollen-Selbstkonzept“ (zit. nach Krahe, Berger & Möller, 2007, S. 195). In Bezug auf einen Teil des Selbstkonzepts nennen Krahe, Berger und Möller (2007) die Begriffe „Geschlechtsrollenorientierung“ und „Geschlechtsrollen-Selbstkonzept“ und setzen diese einander gleich. Abele (2003) führt das „geschlechts-bezogene Selbstkonzept“ an, während Bem (1981) noch von einer „Geschlechtsschemazität“ spricht. In dem Studienwahlmodell von Kirsten (2007), wie auch bei Trautner (2002), wird in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht das „psychologische Geschlecht“ angeführt. In allen Fällen beschreibt der verwendete Begriff die Selbstwahrnehmung als männlich oder weiblich bzw. als mehr oder weniger maskulin oder feminin, also das Ausmaß in dem sich eine

Person männliche oder weibliche Eigenschaften zuschreibt. Im folgenden Text wird der Begriff „Geschlechtsrollenorientierung“ bzw. „Geschlechtsrollen-selbstkonzept“ für das zur Diskussion stehende Konstrukt verwendet.

Zur Erfassung der Geschlechtsrollenorientierung werden hauptsächlich zwei Instrumente eingesetzt. Einerseits das Bem-Sex-Role-Inventory (BSRI; Bem 1974; in deutscher Fassung Schneider-Düker & Kohler, 1988) und der Personal Attributes Questionnaire (PAQ; Spence, Helmreich & Stapp, 1975). In beiden Erhebungsverfahren werden jeweils männlich und weiblich konnotierte Adjektive dahingehend bewertet, wie sehr sie die eigene Person beschreiben. Hannover (2008) trägt die Ergebnisse zahlreicher Studien zusammen, in denen sich Mädchen und Frauen eher Eigenschaften, die eine soziale Kompetenz betonen zuschreiben, wie bspw. weichherzig, fröhlich oder sozial, in der wissenschaftlichen Literatur zusammenfassend auch als ‚expressive Eigenschaften‘ bezeichnet (z.B. Echabe & Castro, 1999; Hannover & Kessels, 2000; Markus, Crane, Bernstein & Siladi, 1982; Spence, 1993; Swan & Wyer, 1997). Im Gegensatz dazu stimmt das Geschlechtsrollenselbstkonzept der Jungen und Männer eher mit unabhängigkeitsbetonenden Adjektiven, wie wetteifernd, lässt sich nicht beeinflussen und selbstbewusst überein (auch ‚instrumentelle Eigenschaften‘ genannt). Die Ergebnisse älterer Untersuchungen, wie die von Bem (1981) und Selk (1984) stimmen mit diesen Befunden überein. Abele (2003) konnte in ihrer Untersuchung hingegen feststellen, dass sich die von ihr befragten Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen in ihrer Zuschreibung von instrumentellen Eigenschaften nicht unterscheiden. Auf der Skala der expressiven Eigenschaften indes differierten die Geschlechter dahingehend, dass sich Akademikerinnen eher expressive Eigenschaften zuschrieben als Akademiker. Abele (2003) folgert aus ihren Ergebnissen, dass instrumentelle Eigenschaften keine männliche Konnotation mehr aufweisen und damit nicht mehr als geschlechtsspezifisches Merkmal wahrgenommen, sondern vielmehr als Erfolgsmerkmal angesehen werden. Es scheint noch nicht vollständig geklärt zu sein, ob die beiden von Bem (1974) konstruierten Dimensionen (expressiv/instrumentell) heute noch zwischen den Geschlechtern differenzieren.

2.3.3 Rollenmodelle

Im Lexikon der Psychologie gibt es keinen Eintrag zu dem aus dem Englischen übernommenen Begriff Rollenmodell (engl.: role model), der Begriff Modell wird lediglich als Vorbild definiert (Lexikon der Psychologie – CD Vers. 5, 2002). In den Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache von 1974 werden Vorbilder Personen genannt, „die durch ihren spezifischen, für hochwertig gehaltenen Lebensvollzug andere Personen zur Nachfolge veranlassen“ (Ipfling, 1974, zit. nach Herzog, 2002, S. 33). Die Rolle beschreibt in der Sozialpsychologie „die Summe von Erwartungen und Ansprüchen an das soziale Verhalten und das äußere Erscheinungsbild, die andere Personen an den Inhaber einer sozialen Position haben“ (Lexikon der Psychologie – CD Vers. 5, 2002, Def. 1 Rolle). Lockwood (2006) beschreibt in ihrem Artikel ein ‚role model‘, mit Bezug zur Berufswahl, als eine Person, die ein Beispiel für den eigenen potentiellen Erfolg vorlebt und damit zeigt, durch welche Eigenschaften ein vergleichbarer Erfolg erreicht werden kann.

Aus pädagogischer Sicht hat eine Orientierung am Vorbild oder einer Modellperson bei der Entwicklung zu einem mündigen Menschen eine wesentliche Bedeutung (Bönsch, 1994, zit. nach Herzog, 2002). Im Kindesalter und der Jugend orientiert sich die Ausbildung der Geschlechtsidentität an Modellen (Bussey & Bandura, 1999). Rollenmodelle dienen als Beispiele für positive Lebensentwürfe, die Entscheidungen erleichtern oder eine Richtung geben (Basow & Glasser Howe, 1980). Dabei muss sich diese Funktion nicht auf den gesamten Menschen beziehen, sondern kann auf bestimmte Eigenschaften beschränkt bleiben (Janke, 1997).

Rollenmodelle können reale Personen sein oder symbolisch, als Film- oder Buchcharaktere, oder lediglich imaginativ auftreten (Schermer, 2010). Nach der „Influence of Others on Academic and Career Decisions Scale“ (IOACDS) von Nauta und Kokaly (2001) können ebenfalls bekannte als auch unbekannte Personen als Rollenmodell dienen. Dies können Familienmitglieder, wie Eltern oder Geschwister sein, aber auch FreundInnen, PartnerInnen sowie Lehrkräfte aus der Schule oder TrainerInnen. Genauso können unbekannte Personen Rollenmodell werden sowie Medienstars oder Sportler. Die Wahl eines Rollenmodells wird nicht zwangsläufig bewusst getroffen und kann von außen

nicht beeinflusst werden (Knab, 1995). Nach dieser Aussage lässt sich an einer Rollenbildfunktion von vorgegebenen Personen in bildungspolitischen Maßnahmen zweifeln. Es lassen sich jedoch einige Merkmale herausstreichen, die für eine Modellwirkung förderlich sind. Eine Person mit hohem Sozialprestige, hoher Kompetenz und Sachkenntnis wird eher als Rollenmodell gewählt als eine Person ohne diese Eigenschaften (Schermer, 2010). Im Kindesalter dienen vor allem solche Personen als Modell, die eine liebevolle und freundliche Interaktion bieten, die selbst Macht über Verstärker besitzen oder aber Personen, die selbst ein großes Ausmaß an positiven Verstärkern für ein gezeigtes Verhalten erhalten (Herkner, 1991).

2.4 Die Bedeutung des Geschlechts im Berufswahlprozess und in Berufswahltheorien

Nachdem mögliche Ursachen für das Fernbleiben von Frauen in technischen Studienfächern angeführt und ein einheitliches Begriffsverständnis erlangt wurde, soll im Folgenden herausgestrichen werden warum dem Einflussfaktor Geschlecht in dem Berufswahlprozess ein besonderes Gewicht beigemessen wird. Einerseits scheint dies in Zusammenhang mit der speziellen Lebensphase, in der eine Wahl getroffen wird, zu stehen. Insofern scheint der Entscheidungsfindungsprozess einer näheren Betrachtung wert. Andererseits stehen die aus psychologischen Berufswahltheorien entnommenen Determinanten unter dem Einfluss des Geschlechts.

Zunächst soll erörtert werden, wie eine Berufswahl grundsätzlich getroffen wird und welche wissenschaftlichen Erkenntnisse es diesbezüglich gibt. Der Berufswahlprozess wird nachfolgend im entwicklungspsychologischen Kontext betrachtet. Inwieweit dabei die Geschlechtszugehörigkeit eine Rolle spielt, soll erörtert werden. Im zweiten Teil des Kapitels zeigen ausgewählte psychologische Berufswahltheorien, die wesentlichen Faktoren der Berufswahl auf. Dabei ist zu erkennen, dass geschlechtstypische Ausprägungen der Faktoren auf die genannten Einflussfaktoren zurückgeführt werden können.

2.4.1 Der Berufswahlprozess

In dem Online Nachschlagewerk ‚Duden.de‘ lässt sich die folgende Erklärung zum Begriff ‚Beruf‘ finden: „[erlernte] Arbeit, Tätigkeit, mit der jemand sein Geld verdient; Erwerbstätigkeit“ (Bibliographisches Institut GmbH, 2012; zugriff am 25. März 2012 unter <http://www.duden.de/zitieren/10028129/1.9>). Bergmann und Eder (2010, S. 54) definieren den Beruf als „eine auf Eignung und Neigung gegründete, auf Selbstverwirklichung gerichtete und in einem gesellschaftlichen Rahmen längerdauernd ausgeübte, qualifizierte und bezahlte Arbeit“. Dementsprechend kann die Entscheidung für einen bestimmten Bereich, in dem die bezahlte Arbeit erbracht wird, als Berufswahl gesehen werden. Der vorliegende Text befasst sich ausschließlich mit der ersten Berufswahl, die das Ausbildungs- oder Arbeitsfeld nach der Schulzeit festlegt. Wie bei Becker, Haunberger & Schubert (2010, S.307) wird hierbei davon ausgegangen, dass „die Studienfachwahl ein Spezialfall der [...] Berufswahl ist“. Die Studienwahl kann als vorweggenommene Berufswahl betrachtet werden, da sie die Vorauswahl eines Berufsfeldes umfasst und somit den richtungsweisenden Charakter einer Berufswahl beinhaltet.

Die Alltagserfahrung zeigt, dass neben Namen und Alter meist der Beruf ein integraler Bestandteil der Selbstbeschreibung ist. Studien zur Arbeitslosigkeit, wie beispielsweise die Mariental-Studie von Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel (1933, Neudruck: 1960, zit. nach Schwanzer, 2008), unterstreichen die Bedeutung des Berufs im täglichen Leben. Die Studie zeigt unter anderem, dass der Wegfall der Berufstätigkeit negative Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden hat. Im letzten Jahrhundert ist die berufliche Tätigkeit für Frauen immer wichtiger geworden, sodass bezahlte Erwerbstätigkeit heute auch für viele von ihnen die Grundlage des Lebens darstellt (Nissen et al., 2003). Darüber hinaus sehen bereits Jugendliche, unabhängig vom Geschlecht, im Beruf eine bedeutende Lebensaufgabe (Baethge, Hantsche, Pellul & Voskamp, 1989, zit. nach Schwanzer, 2008). In einer Studie schätzten Jugendliche das Auseinandersetzen mit Ausbildung und Beruf zu 77 % als sehr wichtige bzw. wichtige Entwicklungsaufgabe ein. Damit sehen Jugendliche diese, neben dem Aufbau von Beziehungen zu Altersgenossen, als eine der drei wichtigsten Entwicklungsaufgaben an (Dreher & Artmann, 1998; Dreher & Dreher, 1997, zit. nach Oerter & Dreher, 2002).

Trotz des flexibler werdenden Arbeitsmarktes und sich ständig ändernder Anforderungen ist die Wahl eines Berufsfeldes eine richtungsweisende Entscheidung. Dabei ist jedoch anzumerken, dass es sich bei der Berufswahl nicht um eine punktuell stattfindende Entscheidung handelt, wie der Begriff an sich vermuten lässt. Vielmehr fassen Nissen und Kolleginnen (2003) die Annahmen der ExpertInnen der Berufswahlforschung dahingehend zusammen, dass es sich bei der Berufswahl um einen Entscheidungsprozess handelt, der schon in der Kindheit seine Anfänge nimmt (vgl. Gottfredson, 1981 und Super, 1954). Bereits Kinder äußern in frühem Alter Berufswünsche. Diese sind zwar noch sehr undifferenziert, weisen dennoch charakteristische Merkmale auf. Auch hier unterscheiden sich Mädchen und Jungen in ihren Berufswünschen erheblich. Schon vor dem zehnten Lebensjahr spiegeln die Berufswünsche der Mädchen und Jungen die traditionellen Geschlechterstereotype der Gesellschaft wider (Brandt, 2004). Mädchen äußern vor allem den Wunsch nach heilenden oder pädagogischen Berufen, wie Tierärztin, Krankenschwester, Erzieherin oder Lehrerin. Jungen streben vor ihrem zehnten Lebensjahr hingegen eher technische Berufe, wie bspw. Berufe in der Luft- und Raumfahrt oder Sportlerkarrieren an (Brandt, 2004). Diese frühen Berufswünsche zeigen, dass eine Auswahl von Entscheidungsalternativen nicht erst im Jugendalter stattfindet, sondern eine geschlechterstereotype Segregation auf traditionelle Berufsfelder schon in der Kindheit zu beobachten ist.

Bei der Untersuchung einer stereotypen Studienwahl ist es wichtig den Lebensabschnitt, in dem der Entscheidungsprozess seinen Höhepunkt anstrebt, näher zu betrachten. Typischerweise findet eine konkrete Berufswahl zwischen dem 15. und 19. Lebensjahr statt. Diese Lebensphase ist durch die Pubertät und Adoleszenz eine Phase tiefgreifender Veränderungen und Verunsicherungen. Unter anderem ist die sexuelle Identität in der Adoleszenz ein wichtiges Thema (Dahlmann, 2004). Die Entwicklungsaufgaben, die sich den Jugendlichen stellen, betreffen die Ablösung von den Eltern, die Selbstfindung und Ausbildung eigener Werte, aber auch die Übernahme der männlichen bzw. weiblichen Geschlechterrolle, sowie die berufliche Orientierung (Oerter & Dreher, 2002). In dieser meist turbulenten Übergangszeit von der Kindheit zum Erwachsenenalter können Geschlechterstereotype den Jugendlichen eine Orientierungshilfe bieten, um ihren Platz in einer nach Geschlechtern getrennten Gesellschaft zu finden

(Wentzel, 2007). Nach Hagemann-White (1992) sind typische Frauenberufe für junge Mädchen vor allem darum attraktiv, weil sie die Möglichkeit bieten, Weiblichkeit zu demonstrieren (zit. nach Brandt & Cornelißen, 2004). Weiterführend zeigt Wentzel (2007) anhand von Umfragen, dass sich die Interessen und die Beliebtheit von Berufen mit Eintritt in die Adoleszenz verändern bzw. verstärken. Mädchen tendieren nach dem zwölften Lebensjahr mehr zu typisch weiblichen Interessen und Berufen als in jüngeren Jahren. Die traditionellen Geschlechterstereotype und der Druck, den Erwartungen an das eigene Geschlecht zu genügen, schränken die Wahlalternativen der Berufswahlentscheidung ein (Eccles, 1994). Auch Nosek, Banaji und Greenwald (2002) führen an, dass derartige Entscheidungen oberflächlich als unabhängig und frei erscheinen, sie aber bei genauerer Betrachtung von Gruppenzugehörigkeit und Stereotypen determiniert sind.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass dem Beruf in der Gesellschaft eine große Bedeutung zukommt, deren sich auch schon Jugendliche bewusst sind. Die Entscheidung für eine Berufsausbildung oder ein Studienfach findet nicht punktuell statt, sondern wird als Prozess verstanden. Frühe Berufswünsche in der Kindheit weisen schon Einschränkungen gemäß traditionellen Geschlechterstereotypen auf. Der Einflussfaktor Geschlecht zeigt demnach schon früh seine Wirkung. In der Adoleszenz geben Geschlechterrollen Orientierung, grenzen jedoch durch ihren stereotypen Charakter die Wahlalternativen der Jugendlichen ein. Insbesondere während der Phase einer konkreten Berufswahl stehen die Jugendlichen unter dem Druck geschlechtskonformes Verhalten zu zeigen.

Aus der Forschung bekannte Determinanten der Berufswahl entwickeln sich parallel zum Berufswahlprozess. Der Druck zu geschlechtskonformen Ausprägungen der Determinanten besteht auch hier. Die psychologischen Berufswahltheorien werden im nächsten Abschnitt vorgestellt um zu zeigen, dass die Determinanten einer Berufswahl ebenfalls unter dem Einflussfaktor Geschlecht stehen.

2.4.2 Psychologische Berufswahltheorien

Die ersten Berufswahltheorien haben sich aus der frühen Berufswahlforschung entwickelt und beschäftigen sich überwiegend mit der Passung zwischen Person und Beruf. Dabei steht die Arbeitszufriedenheit der Person im Vordergrund. Neuere Theorien widmen sich zum Teil auch den Determinanten einer Berufswahl. Die psychologische Berufswahlforschung begreift den Berufswahlprozess vornehmlich als ein Produkt autonomer Handlungen der Person. Der Prozess wird dabei als durch Persönlichkeitsvariablen wie Fähigkeiten und Neigungen, determiniert betrachtet (Selk, 1984).

Bei der Auswahl der im Folgenden vorgestellten psychologischen Berufswahltheorien wurde darauf geachtet, dass die wichtigsten Ansätze, die in der Literatur unterschieden werden, vertreten sind. Nach Super (1981) und Seifert (1988) lassen sich Berufswahltheorien in Zuordnungstheorien, entwicklungs-theoretische und entscheidungstheoretische Ansätze differenzieren (zit. nach Schwanzer, 2008). Zuordnungstheorien gehen davon aus, dass Personen aufgrund ihrer persönlichen Eigenschaften oder Interessen einem bestimmten Beruf zugeordnet werden können (Schwanzer, 2008). Die Theorie Beruflicher Interessen von Holland (1997) stellt den wichtigsten und bekanntesten Vertreter der Zuordnungstheorien dar. Entwicklungstheoretische Ansätze hingegen gehen von der Annahme aus, dass es sich bei der Berufswahl um einen lebenslangen Entwicklungsprozess des Selbstkonzepts handelt, der schon in der Kindheit seine Anfänge nimmt. Dieser Ansatz wird im Folgenden anhand der Berufswahlmodelle von Super (1957) und Gottfredson (1981) erläutert. Entscheidungstheoretische bzw. Erwartung-mal-Wert Modelle untersuchen die Berufswahl basierend auf Erwartungs- und Wertkomponenten der Entscheidung; hierzu wird das Modell Laufbahnbezogener Entscheidungen von Eccles, Adler, Futterman, Golff, Kaczala, Meece und Midgley (1983) vorgestellt.

Theorie Beruflicher Interessen von Holland (1997)

Die wohl bekannteste und am häufigsten angewendete Berufswahltheorie von Holland (1997) geht davon aus, dass die Berufswahl ein Ausdruck der Persönlichkeit ist. Die Theorie besagt, dass der Mensch als Teil seiner Persönlichkeit spezielle berufliche Interessen ausbildet. Die Interessen lassen

sich zu insgesamt sechs Interessentypen zusammenfassen, aufgrund derer die Berufswahl stattfindet. Das berufliche Umfeld lässt sich ebenfalls in sechs, zu den Interessentypen passende, Bereiche unterteilen (zit. nach Kirsten, 2007). Jeder Mensch strebt nach der beruflichen Umwelt, die seinem persönlichen Interessentyp entspricht. Die passende Umwelt zeichnet sich dadurch aus, dass die eigenen Fähigkeiten und Begabungen angewendet, dass eigene Einstellungen und Werte vertreten und Rollen übernommen werden können (Ratschinski, 2009). Als Produkt der Persönlichkeit ist die Interessenstruktur dabei nicht unabhängig von anderen Faktoren, sondern nach Holland (1985) abhängig von Intelligenz, Geschlecht und sozialer Herkunft (zit. nach Kirsten, 2007). Die Theorie von Holland (1997) greift dabei nicht die Bedingungsfaktoren der persönlichen Interessensausbildung auf. Literatur zur Interessensforschung zeigt, dass Rollenmodelle, Sozialisation in der Geschlechterrolle und traditionelle Geschlechterstereotype die Ausbildung von Interessen beeinflussen (Krapp, 2010; Todt, 2000). Bei näherer Betrachtung kann folglich die Entwicklung der Interessenstruktur und die davon abhängige Berufswahl in der Theorie von Holland auf gesellschaftlichen Ursachen zurückgeführt werden.

Die Laufbahnthorie von Super (1957)

Neben der Berufswahltheorie von Holland genießt die Laufbahnthorie von Super (1957) hohe Bedeutung. Die Theorie wird häufig zu den entwicklungstheoretischen Ansätzen gezählt, weil Super darin von einem beruflichen Entwicklungsprozess ausgeht, der über das gesamte Leben andauert (Ratschinski, 2009). In dem Prozess stellen sich der Person in den unterschiedlichen Lebensphasen bestimmte berufliche Entwicklungsaufgaben, anhand derer sich das berufliche Selbstkonzept der Person formt. Das berufliche Selbstkonzept wird dabei als ein Produkt von persönlichen Variablen, wie Begabungen und körperlichen Merkmalen, und gesellschaftlichen Gegebenheiten gesehen (Bergmann, 2010; Ratschinski, 2009). Ein erstes berufliches Selbstkonzept kann sich in der Kindheit beispielsweise durch die Identifikation mit einem Erwachsenen ergeben (Selk, 1984). Im Weiteren werden persönliche Eigenschaften und Neigungen wahrgenommen und der Beruf gewählt, der eine größtmögliche Übereinstimmung zwischen beruflichem Selbstkonzept und Anforderungen des Berufs gewährleistet (Selk, 1984). Die weitere berufliche

Entwicklung ist der Prozess der Verwirklichung des beruflichen Selbstkonzepts im gewählten Beruf (Ratschinski, 2009).

Auch bei dieser sehr weit verbreiteten Theorie kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Faktor der Berufswahl unabhängig von gesellschaftlichen Sozialisationsfaktoren ist. Selk (1984) nimmt an, dass bei der Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts das Geschlecht eine Rolle spielt und sich die Selbstkonzepte von jungen Frauen und Männern geschlechtstypisch unterscheiden. Es ist wahrscheinlich, dass die Sozialisation in der jeweiligen Geschlechterrolle und Geschlechterstereotype einen Einfluss auf das berufliche Selbstkonzept haben. Zu der Wechselwirkung zwischen beruflichem Selbstkonzept und Geschlechterstereotypen stellt Selk (1984) die Frage, „ob und inwieweit Stereotype von Männlichkeit und Weiblichkeit seine Entwicklung bestimmen und inwieweit diese als Bestandteile des Selbstkonzeptes Handlungen motivieren, wie z. B. die Wahl eines bestimmten Berufes“ (S.80) und beantwortet diese insofern, als „anzunehmen ist, dass solche Stereotype aus dem Bedürfnis der sozialen Anerkennung heraus in einem gewissen Grad zur Definition des Selbst verwendet werden“ (s.80). Somit kann auch bei dieser Theorie festgestellt werden, dass der Bedingungsfaktor der Berufswahl, i. e. das Selbstkonzept, den Einflüssen gesellschaftlicher Faktoren unterliegt.

Theorie der beruflichen Ambitionen von Gottfredson (1981)

Gottfredson (1981) geht bei der Berufswahl ebenfalls von einem schon in der Kindheit beginnenden Entwicklungsprozess aus (Ratschinski, 2009). Der Entwicklungsprozess bezieht sich, wie bei Super, auf das Selbstkonzept. Die Inhalte des Selbstkonzepts sind handlungsweisend, sie dienen als Grundlage für Entscheidungen und stellen somit auch die Basis der Berufswahl dar (Ratschinski, 2009). Das Selbstkonzept umfasst, laut der Theorie von Gottfredson (1981), drei für die Berufswahl relevante Faktoren: das Geschlecht, den sozialen Status und die Interessen der Person (zit. nach Kirsten, 2007). Parallel zum Selbstkonzept entwickeln sich Berufskonzepte (Ratschinski, 2009). Die Berufskonzepte bestehen aus Vorstellungen und Stereotype über Berufe und die Menschen, die diese ausüben. Sie beinhalten Annahmen über die Persönlichkeiten und das Leben der Menschen in den Berufen, die Arbeitstätigkeit und dazu benötigte Fähigkeiten (Kirsten, 2007). Die Berufswahl

wird hier, wie in vorhergehenden Theorien, als Passungsprozess verstanden, bei dem die Personen Berufe suchen, die ihrem Selbstkonzept entsprechen. Im Laufe der Entwicklung lehnen die Personen diejenigen Berufswahlalternativen ab, die nicht zu ihrem Selbstkonzept passen (Ratschinski, 2009).

Nach einem von Gottfredson (1981) postulierten Stufenmodell sind schon in der Kindheit, nach dem Erwerb der Geschlechtskonstanz und der Übernahme von Geschlechterstereotypen, solche Berufe nicht interessant, die dem Geschlechterstereotyp widersprechen. Im zweiten Schritt werden um das neunte Lebensjahr solche Berufe als nicht passend angesehen, die nicht der sozialen Schicht der Person gemäß sind. Zuletzt werden mit etwa 14 Jahren die Berufe abgelehnt, die nicht die persönlichen Interessen und Wertvorstellungen widerspiegeln (Gottfredson, 1981, zit. nach Ratschinski, 2009). Empirische Ergebnisse lassen jedoch an der genauen Abfolge dieser Stufen zweifeln und legen eher eine variable Abfolge in der Eingrenzung der Berufsalternativen nahe (Kirsten, 2007).

Kirsten (2007) hat auf Basis der Theorie der beruflichen Ambitionen von Gottfredson (1981) das Studienwahlmodell (2005) entwickelt. Ergebnisse von Kirsten (2007) unterstützen die Annahme von Gottfredson (1981), dass Geschlechterstereotype die Studienwahl lenken. Der Faktor Geschlecht im Modell von Gottfredson (1981) wurde in der Modifizierung von Kirsten (2007) durch das psychologische Geschlecht erweitert. Operationalisiert mit dem bei Kirsten (2007) verwendeten Inventar zur Erfassung der Geschlechtsrollenorientierung von Bem (1974) meint das psychologische Geschlecht die weiblich oder männlich konnotierten Eigenschaften, die sich eine Person selbst zuschreibt. Dieses Konstrukt wird als Geschlechtsrollenorientierung oder Geschlechtsrollen-selbstkonzept bezeichnet (siehe dazu Abschnitt 2.5.1). In der Überprüfung des Studienwahlmodells (2005) weisen das biologische sowie das psychologische Geschlecht einen hohen Erklärungsanteil bei der Studienwahl auf (Kirsten, 2007).

Wie die Theorien von Holland (1997) und Super (1957), weist auch die Theorie von Gottfredson (1981) und im speziellen die Modifikation von Kirsten (2007) auf die gesellschaftlichen Ursachen einer Berufs- und Studienwahl hin. Geschlechterstereotype innerhalb einer Gesellschaft haben Einfluss darauf,

welche Eigenschaften sich eine Frau oder ein Mann zuschreibt (Selk, 1984; Hannover, 1991; Zhang, Schmader & Forbes, 2009). Eben diese Zuschreibungen können verhaltenswirksam werden und beeinflussen, neben anderen Faktoren, eine Studien- oder Berufswahl.

Der zweite wesentliche Faktor in der vorgestellten Theorie ist das Interesse. Hingegen weist die Forschung zu Kursbelegungen in der Schule sowie die empirische Untersuchung des Studienwahlmodells (2005) darauf hin, dass die Bedeutung des Interesses bei den jeweiligen Entscheidungen zu hoch eingeschätzt wurde (Kirsten, 2007; Köller, 2000). Die Entwicklung von Interessen steht nach wissenschaftlichen Erkenntnissen ebenfalls unter dem Einfluss von Rollenmodellen, Rollenerwartungen gegenüber dem Geschlecht und Geschlechterstereotypen (Krapp, 2010; Todt, 2000). Auch soziale Lerntheorien fassen das Interesse als das Produkt von Lernerfahrungen auf, welches zwischen den ursprünglichen Lernerfahrungen und der Berufswahl steht (Mitchell & Krumboltz, 1994).

Modell Laufbahnbezogener Entscheidungen von Eccles et al. (1983)

Das Modell von Eccles et al. (1994) basiert auf dem Erwartung-mal-Wert-Modell von Entscheidungen (Köller, 2000) und versucht speziell geschlechtstypische Bildungsentscheidungen zu erklären. Laufbahn- oder bildungsbezogene Entscheidungen sind in Eccles Modell auf eine Erwartungs- (Expectation of Success) und eine Wertkomponente (Subjektive Task Value) zurückzuführen (Eccles, 1994; Köller, 2000). Die Erwartungskomponente bezieht sich bei der Berufswahl auf die Frage, ob man in dem Beruf erfolgreich sein wird (Köller, 2000). Die Wertkomponente in einer Berufswahlentscheidung umfasst den Anreiz, Nutzen und die Kosten, die mit der Wahl einer Berufsalternative verbunden sind. Diese beiden direkten Faktoren der berufsbezogenen Entscheidungen werden im Kontext von kulturellen Normen, dem sozialen Umfeld und subjektiven Einstellungen und Begabungen gesehen.

Um geschlechtstypische Bildungsentscheidungen nach dem Modell verstehen zu können, sind nach Eccles (1994) drei Grundannahmen wichtig. Erstens wird die Ursache von geschlechtstypischem Verhalten in einer vorangegangenen Entscheidungen gesehen, die geschlechtstypisch getroffen wird. Zweitens liegen

den Entscheidungen Wahlalternativen zugrunde. Die Personen nehmen dabei nicht alle möglichen Alternativen wahr, manche werden gar nicht erst als solche erkannt und über andere liegen eingeschränkte oder falsche Informationen vor. Als Ursache für eine eingeschränkte Wahrnehmung der Entscheidungsalternativen werden tradierte Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype reproduzierende Rollenmodelle sowie Peers gesehen (Eccles, 1994). Drittens werden die Entscheidungen im gesamten sozialen Kontext gefällt, der mehrere positive sowie negative Konsequenzen beinhaltet (Eccles, 1994).

Wie von Eccles (1994) erläutert wird, sind bildungsbezogene Entscheidungen, beispielweise für ein Studienfach, von dem erwarteten Erfolg in den zur Wahl stehenden Studienfächern und dem Wert, den die einzelnen Alternativen haben, abhängig. Ein Studienfach mag beispielsweise einen hohen Anreiz bieten, weil die AbsolventInnen gute Berufsaussichten erwarten oder weil ein praktischer Nutzen von dem im Studium vermittelten Wissen ausgeht (Wertkomponente). Andererseits kann aufgrund der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in dem Studium kein Erfolg erwartet werden (Erwartungskomponente). Offensichtlich liegen den Erfolgserwartungen und den Werten der Alternativen andere Variablen zugrunde. Sie hängen jeweils von persönlichen Zielen, dem Selbstkonzept, den Fähigkeiten der Person und Aufgabenanforderungen ab. Diese stehen wiederum in Verbindung mit den eigenen Einstellungen und Erfahrungen. Alle diese psychologischen Variablen stehen unter dem Einfluss von in der Gesellschaft vertretenden Geschlechterstereotypen, Rollenerwartungen und den Anschauungen und dem Verhalten der Personen im näheren sozialen Umfeld, die als Rollenmodelle dienen könnten. Somit zeigt auch diese Theorien nochmal die Verbindung der Bildungsentscheidungen zu gesellschaftlichen Ursachen, die unterschiedliche Entscheidungen von jungen Frauen und Männern beeinflussen.

Zusammengefasst zeigt eine genauere Betrachtung der Determinanten einer Berufswahl, dass diese stereotypen Ausprägungen unterliegen und unter dem Einflussfaktor Geschlecht stehen. Die geschlechtstypischen Unterschiede in den Berufswahldeterminanten können wiederum auf Rollenunterschiede und die gesellschaftlichen Bedingungen zurückgeführt werden und somit durch Ursachen, wie tradierte Geschlechterstereotype, das damit in Zusammenhang

stehende Geschlechtsrollenselbstkonzept und überkommene Rollenmodelle erklärt werden. Nachdem die Determinanten einer Berufswahl auf bereits herausgearbeitete Einflussfaktoren einer Studienfachwahl reduziert wurden, sollen letztere im Folgenden ausführlich erläutert und deren Zusammenhang zur Berufs- bzw. Studienfachwahl verdeutlicht werden.

2.5 Geschlechterstereotype und die Berufs- und Studienfachwahl

Wie die Ausführungen zu den psychologischen Berufswahltheorien und der Ansatz von Dahmann und KollInnen (2008) zeigen, haben Geschlechterstereotype in vielfältiger Weise Auswirkungen auf die Studien- und Berufswahl von Jugendlichen. Zunächst wird in diesem Teil der Arbeit die Entstehung von Geschlechterstereotypen anhand der Theorie der sozialen Rolle von Eagly (1984) erörtert. Wie gesellschaftliche Einstellungen in eigene transferiert werden, zeigen die Erläuterungen zum Vorgang der Internalisierung von Geschlechterstereotypen. Anschließend verdeutlicht der Zusammenhang zwischen Geschlechterstereotypen und den Faktoren der im letzten Abschnitt angeführten Berufswahltheorien den Einfluss gesellschaftlicher Einstellungen auf die Determinanten der Berufswahl. Die empirischen Ergebnisse zur spezifischen Relation von Geschlechterstereotypen und der Berufs- bzw. Studienfachwahl werden zuletzt angeführt und deuten auf eine Kausalität zwischen Geschlechterstereotypen und der Berufswahl hin.

2.5.1 Die Theorie der sozialen Rolle von Eagly (1984)

Die Theorie der sozialen Rolle von Alice Eagly bietet einen Erklärungsansatz für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Geschlechterstereotypen (Eagly, 1987; Eagly, Wood & Diekman, 2000, zit. nach Eckes, 2008). Nach der Theorie schreiben Personen ihren Mitmenschen aufgrund der sozialen Rollen, die sie in der Gesellschaft einnehmen, bestimmte Eigenschaften zu. In der heutigen Gesellschaft nehmen beispielsweise Frauen immer noch überwiegend die Rolle der Hausfrau und Kindererzieherin ein. Durch Beobachtung der Tätigkeiten in dieser sozialen Rolle wird angenommen, dass dafür Eigenschaften wie Wärme, Fürsorglichkeit und Selbstlosigkeit notwendig sind. Da Frauen überwiegend in

dieser sozialen Rolle wahrgenommen werden, wird aus dieser Beobachtung geschlossen, dass Frauen warm, fürsorglich und selbstlos seien (Eagly, 1984). Männer werden hingegen eher in der Ernährer- oder Berufsrolle wahrgenommen, daher werden ihnen die für diese Rolle vermeintlich benötigten Eigenschaften wie Kompetenz und Instrumentalität zugeschrieben (Eckes, 2008). Dass einer Gruppe von Menschen diejenigen Eigenschaften zugeschrieben werden, die für ihre soziale Rolle typisch sind, konnte Eagly (1984) empirisch stützen.

Es kann vermutet werden, dass die Theorie der sozialen Rolle ebenso auf die Entstehung von Geschlechterstereotypen in Bezug auf die Eignung für Studien- und Berufsfelder angewendet werden kann. Da Frauen in sozialen und geisteswissenschaftlichen Studien- und Berufsfeldern überrepräsentiert sind, liegt es nahe, dass ihrem Geschlecht genau die Merkmale zugeschrieben werden, die für diese Berufsfelder notwendig sind. Nach dem gleichen Prinzip werden Männern, aufgrund ihres zahlreichen Auftretens in mathematisch-technischen Studien- und Berufsfeldern, analytisch-logische Eigenschaften zugeschrieben. Zusätzlich können die aus den sozialen Rollen gezogenen Folgerungen das tatsächliche Verhalten von Männern und Frauen beeinflussen (Eagly & Diekman, 1997, zit. nach Eckes, 2008). Als Konsequenz ihrer Forschung hält Eagly (1984) fest, dass sich Geschlechterstereotype nur ändern können, wenn die sozialen Rollen in der Gesellschaft auf beide Geschlechter gleichermaßen verteilt sind und nicht nur ein Geschlecht in der jeweiligen sozialen Rolle wahrgenommen wird. Dass es dafür langfristiger Änderungsprozess bedarf zeigt der nächste Abschnitt, da die Aneignung von Geschlechterstereotypen schon in frühester Kindheit beginnt.

2.5.2 Internalisierung von Geschlechterstereotypen

Die Aneignung der Geschlechterstereotype verläuft parallel zur Entwicklung der Geschlechtsidentität und wird von Trautner (2002) zusammenfassend dargestellt. Schon in den ersten Jahren nach der Geburt, in denen Kinder noch keine Geschlechtsidentität besitzen, machen sie als Junge oder Mädchen geschlechtsspezifische Erfahrungen und beginnen, ihren Erfahrungsraum in männlich und weiblich zu unterteilen (Trautner, 2002). Haben Kinder das zweite Lebensjahr beendet, können sie meist die beiden Geschlechter voneinander unterscheiden und besitzen Kenntnis darüber, welche Gegenstände oder

Verhaltensweisen einem Geschlecht zuzuordnen sind (Trautner, 2002). Nun zeigen auch sie selbst geschlechtstypisches Verhalten, z.B. beim Spielen oder der Auswahl der Spielzeuge (O'Brian & Huston, 1985, zit. nach Trautner, 2002). Im dritten bis sechsten Lebensjahr übernehmen Kinder immer mehr Annahmen darüber, wie Männer und Frauen sind oder sein sollten, mit welchen Gegenständen sie hantieren und wie sie sich im Allgemeinen verhalten. Somit werden die ersten gesellschaftlich geteilten Geschlechterstereotype internalisiert und als individuelles Wissen über die Geschlechter verinnerlicht. Diese Übernahme schreitet so lange voran, bis die kindlichen Annahmen den gesellschaftlich geteilten Geschlechterstereotypen entsprechen (Trautner, 2002).

Auch die frühen Berufswünsche der Jungen und Mädchen weisen in diesen jungen Jahren eine starke Tendenz zu geschlechtstypischen Berufen auf (Brandt, 2004). In weiterer Folge der Entwicklung werden zunächst starre Geschlechterstereotype im Grundschulalter wieder flexibler (Trautner et al., 1988, zit. nach Trautner, 2002), dies vollzieht sich in Bereichen einer starken Geschlechterdifferenzierung, wie der Berufstätigkeit, jedoch langsamer als in anderen Bereichen (Trautner, 2002). Interessanterweise läuft die Flexibilisierung nur in den eigenen Annahmen der Kinder ab, geschlechtsabweichendes Verhalten von anderen Kindern wird nach wie vor negativ bewertet (Ruble & Martin, 1998, zit. nach Trautner, 2002). Ob die Geschlechterstereotype im Jugendalter weiter flexibler oder sogar wieder rigider werden, scheint noch nicht geklärt zu sein (Ruble & Martin, 1998, zit. nach Trautner, 2002). Wentzel (2007) meint, dass sich Jugendliche tradierten Geschlechterstereotypen im Jugendalter entgegensetzen und eigene Ansichten aufbauen, sich diese Haltung allerdings nicht in ihrem Berufswahlverhalten widerspiegelt. Geschlechtstypische Berufe werden Wentzels Befragung nach mit steigendem Alter immer interessanter und die Schülerinnen scheinen sich zunehmend an den stereotypen ‚Frauenberufen‘ zu orientieren.

2.5.3 Der Zusammenhang von Geschlechterstereotypen mit den Faktoren der Berufswahltheorien

Bei der Untersuchung des Zusammenhangs mit der Studien- oder Berufswahl sollten gesellschaftliche und internalisierte Geschlechterstereotype unterschieden werden. Auf einer inhaltlichen Ebene entsprechen sie einander, jedoch variiert, je

nach Sozialisationsbedingungen, das Ausmaß der internalisierten Geschlechterstereotypen. Auch wenn Sozialisationspersonen, so wie Eltern, und LehrerInnen Geschlechterstereotype ablehnen, können sie ein Kind nicht zur Gänze dem Einfluss dieser entziehen. Kinder sind durch die Enkulturation mit Geschlechterstereotypen konfrontiert, deren Einfluss ausreichend erscheint um die kindlichen Annahmen und Einstellungen zu prägen (Zhang, Schmader & Forbes, 2009). Je nachdem, in welchem Ausmaß Geschlechterstereotype internalisiert und in die eigenen Annahmen und Einstellungen integriert wurden, können sie in späteren Jahren das Verhalten des Jugendlichen lenken. Insofern können diesen internalisierten Annahmen darüber, was Frauen und Männer typischerweise tun oder wie sie sich verhalten, ein Zusammenhang zu den Berufswahlfaktoren der angeführten Berufswahltheorien nachgewiesen werden.

Interesse

Das Interesse wird in der Theorie von Holland (1997) (siehe S. 16) und weiterer Berufswahl Literatur (bspw. Schwanzer, 2008; Krampen, 2002) als Ursprung der Berufswahl angeführt. Dem entsprechend bewerten StudentInnen das Interesse am Studienfach subjektiv als bedeutendsten Faktor ihrer Studienfachwahl (Kirsten, 2007). Kirsten (2007) schließt jedoch aus ihrer Untersuchung, dass das Interesse aufgrund einer sozialen Erwünschtheit als Faktor einer Studienfachwahl genannt wird. Ferner weisen Forschungsergebnisse zu Kursbelegungen in der Schule darauf hin, dass die Bedeutung des Interesses bei Bildungsentscheidungen in vielen Untersuchungen überschätzt wird (Köller, 2000). In Sozialen Lerntheorien wird das Interesse vielmehr als Ausdruck von Lernerfahrungen gesehen und steht somit zwischen diesen und der Berufswahl (Mitchell & Krumboltz, 1994). Insofern ist anzunehmen, dass die generellen Lernerfahrungen als Basis der Interessen von Geschlechterstereotypen beeinflusst werden, Daraus ist zu folgern, dass erlernte gesellschaftliche Geschlechterstereotype auch die Interessenentwicklung beeinflussen.

Der Ursprung der Entwicklung geschlechtstypischer Interessen wird in den kindlichen Präferenzen für bestimmte Spielzeuge gesehen, die weitere Konkretisierung verläuft parallel zum Entwicklungsprozess der Geschlechterstereotype (Todt, 2000). In einem Alter von ca. vier Jahren legen

Kinder Interessen, die nicht mit dem Geschlechterstereotyp übereinstimmen, ab (Krapp, 2010). In der Adoleszenz spielt das Thema der Geschlechtszugehörigkeit eine wichtige Rolle, daher fällt es Jugendlichen insbesondere in diesem Alter schwer Interessen für Bereiche aufzubauen, die für ihr Geschlecht nicht angemessen erscheinen (Hannover, 1998, zit. nach Daniels, 2008). Häußler und Hoffmann (1995) konnten zeigen, dass das Interesse von Schülerinnen für ein Fach geweckt wurde, wenn die Inhalte des Faches über Themen vermittelt wurden, die Schülerinnen in Bezug auf ihre weibliche Geschlechterrolle interessant fanden (zit. nach Daniels, 2008). Das Wissen um Geschlechterstereotype bezüglich geringer Fähigkeiten von Mädchen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern führte zu einem geringeren Interesse der Mädchen an diesen Fähigkeiten (Smith, Samsone & White, 2007, zit. nach Daniels, 2008). Hinsichtlich dieser Erkenntnisse steht das Interesse als Faktor einer Berufswahl unter dem Einfluss von Geschlechterstereotypen.

Selbstkonzept

Das Selbstkonzept wird in den angeführten Berufswahltheorien von Super (1957) und Gottfredson (1981) als Einflussfaktor in der Berufswahl genannt. Es wird im Allgemeinen als ein „mentales Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften“ verstanden (Moschner, 2010, S. 760). Im Kontext von Bildungsentscheidungen stand überwiegend das Fähigkeitsselbstkonzept im Fokus der Forschung (Moschner, 2010). Das Fähigkeitsselbstkonzept stellt einen untergeordneten Teil des generellen Selbstkonzepts dar und beinhaltet Überzeugungen einer Person über die individuellen Fähigkeiten in einer bestimmten Domäne (Pekrun, Frenzel & Götz, 2010). Die zweite Komponente des Selbstkonzepts, die Annahmen einer Person über ihre Eigenschaften, integrierte bspw. Kirsten (2007) in das Studienwahlmodell (2005) (siehe S. 20 f.). Auf diesen speziellen Aspekt des Selbstkonzepts und deren Zusammenhang zur Berufswahl wird im nächsten Abschnitt der vorliegenden Arbeit eingegangen.

Bezüglich der Genese des Selbstkonzepts hält Eccles (1994) fest, dass Mädchen und Jungen durch die Sozialisation in der Geschlechterrolle für ihr Geschlecht spezifische Selbstkonzepte erwerben. Selk (1984) sieht die Ursache geschlechtsspezifischer Selbstkonzepte auch in einem Bedürfnis der sozialen Anerkennung, aufgrund dessen sich die Herausbildung des Selbstkonzepts an

den gesellschaftlich vorherrschenden Geschlechterstereotypen orientiert. Zhang et al. (2009) sehen mehrere Wege über die die Geschlechterstereotype die Berufswahl steuern können. Ein Weg besteht, in der impliziten Formung des Selbstkonzepts durch Geschlechterstereotype, vor allem unter dem Aspekt der Kompetenzzuschreibung des Selbstkonzepts. Diesbezüglich konnte Hannover (1991) zeigen, dass das Stereotyp über eine geringe Leistungsfähigkeit von Frauen in Mathematik bei Mädchen zu einer Unterschätzung ihrer Fähigkeit in diesem Fach führte. Generell weisen Mädchen in Domänen wie Mathematik, Biologie, Geschichte und Physik, ein geringeres Fähigkeitsselbstkonzept auf, als Jungen, obwohl keine Unterschiede in den Leistungen der Jungen und Mädchen nachzuweisen sind (Schilling, Sparfeld & Rost, 2006, zit. nach Moschner, 2010). Geschlechter-stereotype beeinträchtigen insofern die Auswahl eines Berufsfeldes, als eine geschlechtsuntypische Berufswahl im Widerspruch zu dem geschlechtsspezifischen Selbstkonzept steht (Delhaxhe, 2010) und eigene Fähigkeiten aufgrund von Geschlechterstereotypen unterschätzt werden (Hannover, 1991).

Erfolgserwartungen und Wertvorstellungen

Im Modell laufbahnbezogener Entscheidungen von Eccles et al. (1983) werden Bildungsentscheidungen direkt von den Erfolgs- und Wert- oder Zielvorstellungen der Person beeinflusst (siehe S. 19). Die Erfolgserwartungen und Werte der Wahlalternativen sind geschlechtsspezifisch ausgeprägt und werden auch durch die Sozialisation in der Geschlechterrolle, über eine geschlechtsspezifische Ausprägung des Selbstkonzepts, geformt (Eccles, 1994). Zhang et al. (2009) tragen aus der wissenschaftlichen Literatur zusammen, dass Frauen im Laufe des Sozialisationsprozesses geringe Erfolgserwartung in mathematisch-wissenschaftlichen Bereichen entwickeln.

Diesbezüglich konnte Hannover (2002) zeigen, dass Stereotype über eine geringere Leistungsfähigkeit eines Geschlechts in einer Domäne Erfolgserwartungen bezüglich domänenspezifischer Leistungen abschwächen. Durch geringere Erfolgserwartungen sinkt in weiterer Folge die Wahrscheinlichkeit für tatsächlichen Erfolg in diesem Bereich (Hannover, 2002; Zhang et al., 2009). Es ist zusätzlich anzunehmen, dass die Geschlechterrolle zu einer unterschiedlichen Definition von Erfolg bei Männern und Frauen führt.

Während Männer Erfolg in der Vaterrolle vor allem als finanzielle Grundsicherung verstehen, fassen Frauen mütterlichen Erfolg als eine intensive Bindung zu dem Kind oder den Kindern auf. Diese unterschiedliche Auffassung von elterlichem Erfolg kann bei Männern zu einem gesteigerten Verfolgen beruflicher Ziele, bei Frauen hingegen zu einem Zurückstellen dieser führen (Eccles, 1994).

Geschlechterstereotype üben bei Bildungsentscheidungen nicht nur Einfluss auf die Erfolgserwartungen aus, sondern auch auf die Wertvorstellungen und die damit verbundenen Ziele der Personen. Zum einen können geschlechtsuntypische Wahlalternativen nicht in Betracht gezogen werden, da sie aufgrund traditioneller Geschlechterstereotype kein erstrebenswertes Ziel darstellen (Eccles, 1994; Zhang et al., 2009). Zum anderen kann die Sozialisation in der Geschlechterrolle zu unterschiedlichen persönlichen Grundwerten (core personal values) und Lebenszielen bei Frauen und Männern führen (Rokeach, 1973; Nash, 1979, zit. nach Eccles, 1994).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Entwicklung der Faktoren der angeführten Berufswahltheorien nicht unabhängig von Geschlechterstereotypen verläuft. Durch die kontinuierliche Übernahme der gesellschaftlichen Geschlechterstereotype in die eigenen Überzeugungen und Einstellungen werden die Interessen und Selbstkonzepte sowie Erfolgs- und Wertvorstellungen der Heranwachsenden schon ab einem frühen Lebensalter in geschlechtstypische Bahnen gelenkt. Nachdem dieser mittelbare Zusammenhang zwischen Geschlechterstereotypen und einer Berufswahl herausgearbeitet wurde, thematisiert der folgende Abschnitt den direkten Zusammenhang zwischen internalisierten Geschlechterstereotypen und einer geschlechtstypischen Berufswahl.

2.5.4 Unmittelbarer Zusammenhang der Geschlechterstereotype mit der Berufs- und Studienfachwahl

Geschlechterstereotype weisen einen Zusammenhang zu Interessen auf (Smith, Samsone & White, 2007, zit. nach Daniels, 2008), formen das Selbstkonzept als Frau oder Mann (Eccles, 1994; Selk 1984) und bestimmen die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten (Hannover, 1991). Weiters werden Erfolgserwartungen, Werte und Ziele der Jugendlichen durch

Geschlechterstereotype beeinflusst. Der Zusammenhang von Geschlechterstereotypen zu den Berufswahlfaktoren wurde im vorhergehenden Abschnitt erörtert. Demzufolge sollte ein Zusammenhang zwischen den geschlechtsbezogenen Einstellungen einer Person und der Geschlechtstypizität der Berufswahl erkennbar sein.

Oswald (2008) untersuchte die Geschlechterstereotypen als Faktor einer geschlechtstypischen Berufswahl bei jungen Frauen. Dabei aktivierte sie die Geschlechterstereotypen bei den Teilnehmerinnen, indem die diese so viele Merkmale wie möglich auflisten ließ, die Menschen in ihrer Umgebung im Allgemeinen ihrem Geschlecht zuschreiben. Es zeigte sich, dass die jungen Frauen bei denen Geschlechterstereotype aktiviert wurden, eine größere Neigung zu frauentypischen Berufen aufwiesen (liking for occupation) und sich in diesen Berufen eher Erfolg versprachen (perceived ability to succeed). Jedoch verringerten sich die Neigung zu männertypischen Berufen und die Erwartung von Erfolg in diesen Berufen bei aktivierten Geschlechterstereotypen nicht (Oswald, 2008). Dabei zeigte die Identifikation mit der Geschlechtergruppe eine moderierende Wirkung. Bei aktivierten Geschlechterstereotypen stieg die Beliebtheit von typischen Frauenberufen, je mehr sich die Teilnehmerinnen mit ihrem Geschlecht identifizierten. Zu der angeführten Studie ist als Kritik anzuführen, dass lediglich die Beliebtheit von Berufen erhoben wurde und keine tatsächliche Intention, einen Beruf zu ergreifen. Die befragten College-Studentinnen hatten außerdem durch ihre Studienfachentscheidung bereits eine vorgezogene Berufswahl getroffen. Es ist möglich, dass sie diese durch die Angabe der Neigung von Berufen lediglich unterstützten. Dennoch weisen die Ergebnisse auf einen Effekt der Geschlechterstereotype auf Berufswahlabsichten hin.

Eine ältere, aber in dieser Form nicht replizierte, Studie von Selk (1984) untersuchte junge Frauen und Männer, die sich bereits in der Ausbildung zu typischen Frauenberufen oder typischen Männerberufen bzw. geschlechtsneutralen Berufen befanden hinsichtlich ihrer Akzeptanz von Geschlechterstereotypen. Mädchen in der Ausbildung zu typischen Frauenberufen wiesen eine hohe Akzeptanz von traditionellen Geschlechterstereotypen auf. Mädchen in der Ausbildung zu Männerberufen

vertraten hingegen weniger Geschlechterstereotype als Mädchen in geschlechtsneutralen Berufsfeldern. Die Ergebnisse zeigen, dass eine traditionelle Berufswahl mit einer traditionellen Einstellung gegenüber den Geschlechterrollen in Verbindung steht. Vice versa legen die Ergebnisse nahe, dass eine geringere Akzeptanz von Geschlechterstereotypen mit einer geschlechtsuntypischen Berufswahl zusammenhängt. Da die Stichproben letzterer Untersuchungen jedoch keine Studierenden umfassen, bleibt diese Tatsache für eine Studienfachwahl noch zu klären.

Der Zusammenhang zwischen Geschlechterstereotypen von jungen Männern und ihrer Berufswahl stand bisher seltener im Fokus der Forschung. Lease (2003) konnte diesbezüglich eine nicht den Geschlechterstereotypen entsprechende Berufswahl durch, eher allgemein gefasste, sozial-liberale Einstellung vorhersagen (zit. nach Heppner, 2009). Dabei wurden die Einstellungen unter anderem durch Ansichten gegenüber der Geschlechterrolle operationalisiert. Vorurteilsfreiere allgemein-soziale Einstellungen könnten zu einer Unabhängigkeit der Männer gegenüber ihrer sozialen Referenzgruppe beitragen (Wade, 1998) und ihnen somit eine größere Flexibilität in der Wahl ihres Berufsfeldes ermöglichen (zit. nach Heppner, 2009). Jome und Tokar (1998) konnten zeigen, dass Männer in stereotyp männlichen Berufsfeldern mehr traditionelle Normen und Werte in Bezug auf die männliche Geschlechterrolle vertreten als Männer in nicht traditionellen Berufen (zit. nach Heppner, 2009). Dementsprechend zeigten Männer in für sie untypischen Berufsfeldern bei Lemkau (1984) eine geringere Akzeptanz von traditionellen Geschlechterrollen und beschrieben ihr Idealbild eines Mannes und ihr Selbstbild als weniger stereotyp männlich als Männer in geschlechtstypischen Berufen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine Aktivierung von Geschlechterstereotypen bei jungen Frauen mit einer Neigung zu traditionellen Berufen einhergeht. Verschiedene Studien zeigen, dass sowohl bei Männern als auch bei Frauen ein Zusammenhang zwischen traditionellen Einstellung gegenüber den Geschlechterrollen und einer traditionellen Berufswahl festzustellen ist. Insgesamt bieten die vorliegenden Ergebnisse einen Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen Geschlechterstereotypen und einer Berufswahl.

Wohingegen der Zusammenhang zwischen Geschlechterstereotypen und einer Studienfachwahl im Speziellen noch festzustellen ist.

2.6 Geschlechtsrollenselbstkonzept und die Berufs- und Studienfachwahl

In dem unter Punkt 2.2 angeführten Überblick von Dahlmann et al. (2008) wird die Geschlechtsidentität als eine der grundlegendsten Ursachen für das Fernbleiben von Frauen in technischen Studienfächern angeführt. Die Geschlechtsidentität ist ein Teil des Selbstkonzepts und steht ihrerseits maßgeblich unter dem Einfluss der gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen (Alfermann, 1996; Dahlmann et al., 2008; Selk, 1984; Trautner, 2002). Dass auch der Geschlechtsidentität ein Zusammenhang zur Studienfach- und Berufswahl nachgewiesen werden kann, wird der folgende Abschnitt zeigen. Zunächst wird auf die Entstehung und Entwicklung der Geschlechtsidentität und die Rolle von Geschlechterstereotypen dabei eingegangen. Der Zusammenhang zu den Berufswahlfaktoren angeführten Berufswahltheorien, wird im Anschluss herausgearbeitet und schließlich der Konnex zur Berufs- oder Studienfachwahl verdeutlicht.

2.6.1 Entwicklung von Geschlechtsidentität

Das biologische Geschlecht ist durch die Chromosomenkombination festgelegt. Das Bewusstsein des Individuums, welchem Geschlecht es angehört, entwickelt sich erst nach der Geburt. Ansätze zur Erklärung für die Entwicklung der Geschlechtsidentität versuchen zu verdeutlichen, wie sich aus dem biologisch-physiologischen Geschlecht eine maskuline oder feminine Identität des Individuums herausbildet (Trautner, 2002). Die Ansätze lassen sich in sozialisationstheoretische und kognitive unterteilen.

Die sozialisationstheoretischen Ansätze gehen davon aus, dass die Geschlechtsidentität, die sich aus geschlechtsbezogenen Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen zusammensetzt, erlernt wird (Trautner, 2002). Dabei kommt den wichtigsten Sozialisationspersonen, in erster Linie Eltern, Lehrkräften und Gleichaltrigen, eine große Bedeutung zu. Nach diesen Ansätzen wird geschlechtstypisches Verhalten erworben, weil es von den

Sozialisationspersonen positiv bewertet und somit direkt bekräftigt wird (Trautner, 2002). Ein zweiter sozialisationstheoretischer Weg zur Aneignung von geschlechtstypischen Merkmalen liegt im Modelllernen. Demnach trägt das Beobachten des Verhaltens gleichgeschlechtlicher Modelle und dessen Konsequenzen zur Ausbildung der Geschlechtsidentität bei (Trautner, 2002). Auf diesen Aspekt wird ausführlicher im nachfolgenden Kapitel über Rollenmodelle eingegangen.

Kognitive Ansätze zur Erklärung der Entwicklung der Geschlechtsidentität sehen die Geschlechtsrollenkonstanz, das Verständnis für die Beständigkeit und Unveränderlichkeit des eigenen Geschlechts, als ursprünglichen Initiator der Aneignung von geschlechtstypischen Merkmalen (Trautner, 2002). Um kognitive Konsistenz zwischen geschlechtsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen und dem Selbstkonzept herzustellen, wird die dargelegte Geschlechterrolle übernommen (Trautner, 2002; Hannover, 2008).

Empirische Befunde unterstützen hingegen eher Annahmen der Geschlechtsschema-Theorien zur Erklärung für die Entwicklung der Geschlechtsidentität (Liben & Signorella, 1987; Ruble & Martin, 1998, zit. nach Trautner, 2002). Unter einem Geschlechtsschema wird „die kognitive Repräsentation sämtlicher geschlechtsbezogener Informationen im Sinne von semantischen Netzwerken oder Skripten verstanden“ (Trautner, 2002, S. 671). Nach der Geschlechtsschema-Theorie von Bem (1981) bilden sich im Laufe der Entwicklung Geschlechtsschemata heraus (Trautner, 2002). Die Geschlechtsidentität und das geschlechtsbezogene Verhalten werden den Inhalten der Geschlechtsschemata angeglichen (Bem, 1981; Traunter, 2002).

Trautner (2002) fasst die fortlaufende Entwicklung der Geschlechtsidentität zusammen. Mit dem Verständnis der Geschlechterdifferenzierung gehen geschlechtstypischen Spielpräferenzen einher (O'Brian & Huston, 1985, zit. nach Trautner, 2002). Die Bedeutungszunahme der Geschlechterkategorien und das immer tiefere Verständnis der Geschlechtsrollenkonstanz verstärkt in der weiteren Entwicklung eine Orientierung an gleichgeschlechtlichen Personen. Im Grundschulalter kann beim geschlechtsbezogenen Selbstkonzept eine Bedeutungszunahme verzeichnet werden. Die Entwicklung der Geschlechtsidentität in der Adoleszenz wurde laut Trautner (2002) noch nicht

weitergehend untersucht. Eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters ist es allerdings eine personenumfassende Identität aufzubauen, in Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Geschlechterrolle formt sich so auch die Geschlechtsidentität weiter aus (Trautner, 2002).

Die Bedeutung von Geschlechterstereotypen bei der Entwicklung des Selbstkonzepts zeigt sich nicht nur im geschlechtsbezogenen Selbstkonzept sondern auch in dessen unterschiedlichen Komponenten. In Abgrenzung zum generellen Selbstkonzept stellt das Fähigkeitsselbstkonzept einen untergeordneten Teil dar und beinhaltet Überzeugungen einer Person über die individuellen Fähigkeiten in einer bestimmten Domäne (Pekrun, Frenzel & Götz, 2010). Die zweite Komponente des Selbstkonzepts, das Geschlechtsrollenselbstkonzept, beinhaltet die Annahmen einer Person über ihre Eigenschaften (Kirsten, 2007). Wie im vorhergehenden Kapitel ausgeführt, weisen Geschlechterstereotype einen Zusammenhang zum Selbstkonzept auf. Dieser Zusammenhang kann auf beide Aspekte des Selbstkonzepts übertragen werden. Nicht nur die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten weisen einen Zusammenhang zu gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen auf (siehe S. 30 f.), sondern auch das geschlechtsspezifische Selbstkonzept. Die Erklärungsansätze für die Entwicklung der Geschlechtsidentität verdeutlichen, dass Geschlechterstereotype bei der Entwicklung dieser eine Rolle spielen (vergl. dazu Bem, 1981). Einen Grund für die Orientierung der Geschlechtsidentitätsentwicklung an Geschlechterstereotypen sieht Selk (1984) in einem Streben nach sozialer Akzeptanz. Diese lässt sich erreichen, indem eine gesellschaftliche Geschlechterrolle übernommen und im eigenen Verhalten demonstriert wird.

2.6.2 Der Zusammenhang von Geschlechtsrollenorientierung mit den Faktoren der Berufswahltheorien

Die Einschätzung des Selbst, bezüglich der eigenen maskulinen und femininen Eigenschaften, scheint in vielen Bereichen des menschlichen Verhaltens Ausdruck zu finden. In den kognitiven Ansätzen zur Erklärung für die Entwicklung der Geschlechtsidentität wird als treibende Kraft des Prozesses das Streben nach kognitiver Konsistenz gesehen. Es kann vermutet werden, dass viele weitere Variablen wie beispielsweise die Berufswahlfaktoren, dieser

Informations-verarbeitung gemäß der kognitiven Konsistenz unterliegen. Aus dem Zusammenhang der Geschlechtsrollenorientierung mit den Faktoren der angeführten Berufswahltheorien lässt sich in weiterer Folge auf einen Zusammenhang mit einer geschlechtstypischen Berufs- oder Studienfachwahl schließen.

Interesse

Auch wenn die Bedeutung des Interesses für die Berufswahl umstritten ist, scheint der Zusammenhang zwischen Geschlechtsrollenselbstkonzept und der Ausbildung von Interessen, dem subjektiv bedeutendsten Faktor der Berufswahl, von Bedeutung zu sein (Krapp, 2010; Todt, 2000). Dass die Ausbildung von Interessen unter dem Einfluss vom Geschlechtsrollenselbstkonzept steht, zeigt sich etwa in generellen Unterschieden in den Interessen von Frauen und Männern (Todt, 2000). So geben beispielweise Jungen in der 10. Klasse ein größeres Interesse in Mathematik an als Mädchen (Köller, 2000).

Soziale Lerntheorien sehen das Interesse als ein Produkt ursprünglicher Lernerfahrungen (Mitchell & Krumboltz, 1994). In Bezug darauf ist anzunehmen, dass die im Entwicklungsprozess erlernten geschlechtsbezogenen Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen auch die Entwicklung von Interessen beeinflussen. Aus einer kognitiven Perspektive könnte die kognitive Konsistenz eine Rolle spielen. Geschlechtsschema-Theorien postulieren, dass sich aufgrund des Strebens nach kognitiver Konsistenz die Entwicklung der Geschlechtsidentität an den Geschlechtsschemata orientiert. Hinsichtlich dessen scheint es plausibel, dass neben Verhalten und Selbstkonzept auch Interessen an diese Schemata angeglichen werden.

Zur Frage der Determination von Interessen zitiert Hansen (1984) die einflussreichsten Theorien zur Entwicklung berufsbezogenen Interesses (zit. nach Betsworth & Fouad, 1997). Interessen entstehen demnach aus (1) Umwelt- und/oder sozialen Einflüssen, (2) dem Genom, (3) den Persönlichkeitseigenschaften, (4) den Motiven und Bedürfnissen sowie (5) aus dem Selbstkonzept des Individuums (Hansen, 1984, zit. nach Betsworth & Fouad, 1997). Demnach scheint das Selbstkonzept, unter das auch die Geschlechtsrollenorientierung fällt, einen Einfluss auf die Interessen einer Person

zu haben. Diesbezüglich konnte Nossek (2002) nachweisen, dass die Geschlechtsrollenorientierung (female gender identity) mit einer höheren Abneigung und einer geringeren Identifizierung mit Mathe, was als geringes Interesse an Mathe verstanden werden kann, verbunden war. Zumindest bei Frauen scheint eine den Stereotypen entsprechende Einschätzung der eigenen Eigenschaften mit einem geringeren Interesse an typischerweise mit Männern in Verbindung gebrachten Bereichen einherzugehen.

Selbstkonzept

Da die Geschlechterkategorie eine hohe gesellschaftliche Relevanz besitzt (Bem, 1981), ist zu vermuten, dass diese Kategorie auch im Selbstkonzept einen hohen Stellenwert einnimmt und in vielen Teilen des Selbstkonzepts eine Rolle spielt. Ergebnisse zu einer geschlechtsspezifischen Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts bei Jungen und Mädchen unterstützen diese Argumentation. Mädchen weisen in Domänen wie Mathematik, Biologie, Geschichte und Physik, ein geringeres Fähigkeitsselbstkonzept auf als Jungen, obwohl keine Unterschiede in den Leistungen der Jungen und Mädchen nachzuweisen sind (Schilling, Sparfeld und Rost, 2006, zit. nach Moschner, 2010). Nach der Geschlechtsschema-Theorie von Bem (1981) lenken die Geschlechtsschemata die Informationsverarbeitung. Eine hohe Geschlechtsschematizität trägt somit zur Aufrechterhaltung geschlechtstypisierter Selbstwahrnehmung bei und hat dadurch nicht nur Einfluss auf die Fähigkeiten, die eine Person an sich wahrnimmt, sondern in weiterer Folge auch auf Verhaltensweisen (Bem 1981).

Erfolgserwartung und Wertvorstellungen

In dem Modell von Eccles et al. (1983) liegen den Erfolgserwartungen und Wertenvorstellungen zahlreiche weitere Variablen zugrunde (zit. nach Eccles, 1994). Sie hängen jeweils von persönlichen Zielen, dem Selbstkonzept, den Fähigkeiten der Person und Aufgabenanforderungen ab. Diese stehen wiederum in Verbindung mit den eigenen Einstellungen und Erfahrungen. Eccles (1994) nimmt diesbezüglich an, dass Mädchen und Jungen durch die gesellschaftlich vermittelte Geschlechterrolle für ihr Geschlecht spezifische Selbstkonzepte erwerben. Aus diesem weiblichen bzw. männlichen Selbstkonzept, von dem das Geschlechtsrollenselbstkonzept ein maßgeblicher Teil ist, entwickeln sich

geschlechtsspezifische persönliche Grundwerte (core personal values) und Lebensziele (Rokeach, 1973; Nash, 1979, zit. nach Eccles, 1994). Des Weiteren kann die in das Selbstkonzept integrierte Geschlechterrolle zu einer unterschiedlichen Definition von Erfolg bei Männern und Frauen führen (Eccles, 1994). Beispielsweise kann eine unterschiedliche Auffassung von elterlichem Erfolg bei Männern zu einem gesteigerten Verfolgen beruflicher Ziele, bei Frauen hingegen zu einem Zurückstellen dieser führen (Eccles, 1994). Diesbezüglich zeigen empirische Ergebnisse, dass Frauen Ziele, die beispielsweise eine Arbeit mit anderen Menschen oder eine Hilfe für Andere beinhaltet, eher befürworteten als Männer. Demgegenüber unterstützten Männer eher solche Ziele, die auf die Arbeit und Karriere bezogen waren (Diekman, Clark, Johnston, Brown & Steinberg, 2011).

Zusätzlich können Ergebnisse zu geschlechtsspezifischen Zielen und Wertvorstellungen aus der Perspektive der Geschlechtsschema-Theorien erklärt werden. Nach den Geschlechtsschema-Theorien ist anzunehmen, dass aufgrund des Strebens nach interner kognitiver Konsistenz eine Ausrichtung der Erfolgserwartungen, Wertvorstellungen und persönlichen Ziele an die erworbenen Geschlechtsschemata erfolgt. Eine Frau würde infolge eines Geschlechtsschemas, welches die Information beinhaltet, dass Frauen schlechtere mathematische Fähigkeiten aufweisen als Männer, vergleichsweise geringere Erfolge in mathematischen Bereichen erwarten, die persönliche Bedeutung der Mathematik gering einschätzen und berufliche Ziele in anderen Berufsfeldern suchen, als in mathematiknahen. Somit ist es aus einer kognitiven Argumentation heraus denkbar, dass das Geschlechtsrollenselbstkonzept eine Determinante von Erfolgserwartungen, Wertvorstellungen und persönlicher Ziele der Geschlechter ist.

Zusammenfassend lässt sich eine Verbindung zwischen dem Geschlechtsrollenselbstkonzept und der Interessensausbildung sowie den Erfolgserwartungen und Wertvorstellungen feststellen. Dass das Geschlechtsrollenselbstkonzept auch andere Teilaspekte des Selbstkonzepts, wie beispielsweise das Fähigkeitsselbstkonzept, beeinflusst scheint aufgrund der Erkenntnisse der wissenschaftlichen Literatur nachvollziehbar. Da sich bedeutende Faktoren der Berufswahl unter dem Einfluss des

Geschlechtsrollenselbstkonzepts entwickeln, sollte sich eine Verbindung zwischen diesem und der Berufs- bzw. Studienfachwahl ausmachen lassen.

2.6.3 Unmittelbarer Zusammenhang des Geschlechtsrollenselbstkonzepts mit der Berufs- und Studienfachwahl

Der Zusammenhang von Geschlechtsrollenselbstkonzept und der Berufs- bzw. Studienfachwahl wurde in einigen älteren Studien untersucht, jedoch in der neueren Diskussion um die unterschiedliche Fächerwahl von jungen Frauen und Männern nur beiläufig behandelt. In der neueren Literatur wird gleichwohl ein möglicher Zusammenhang gesehen; eine direkte empirische Untersuchung bieten indes nur wenige neuere Studien. Grundlegend für die Betrachtung des Zusammenhangs von Geschlechtsrollenselbstkonzept und der Berufs- bzw. Studienfachwahl ist die Erkenntnis, dass das Selbst für die Steuerung und Motivation menschlichen Verhaltens bedeutend ist (Hannover, 2008). Des Weiteren wurde der Einfluss des sozialen Umfelds in der Entwicklung des Selbst erkannt (Hannover, 2008). Letzteres lässt sich darin erkennen, dass Aspekte der gesellschaftlichen Geschlechterstereotype im Laufe der Entwicklung in das geschlechtsbezogene Selbstkonzept übernommen werden (Alfermann, 1996; Trautner, 2002).

Das geschlechtsspezifische Selbstkonzept von Frauen und Männer unterscheidet sich dahingehend, dass sich Frauen eher expressive Eigenschaften, wie oben erwähnt, und Männer eher instrumentelle Eigenschaften zuschreiben (siehe S. 16). Nach Gottfredson (1981) greifen Personen bei der Berufswahl auf ihr Selbstkonzept zurück, um eigene Eigenschaften mit den Eigenschaften zu vergleichen, die vermeintlich für den Beruf notwendig sind (zit. nach Kirsten, 2007). Hannover (2008) führt grundsätzlich geschlechtsspezifische Verhaltensweisen und Präferenzen auf die unterschiedliche Selbstkonstruktion zurück, da Wahrnehmung, Informationsverarbeitung, Emotion und Motivation ihrerseits unter der Steuerung des Selbst stehen. Nach diesen beiden Ansätzen präferieren Frauen zu ihrem expressiven Selbstkonzept passende Berufsfelder, die soziale, helfende und kommunikative Aufgaben beinhalten. In gleicher Weise bevorzugen Männer Berufsfelder mit Konkurrenz fördernden, Status betonenden Charakter, die einem instrumentellen Selbstkonzept entsprechen (Hannover, 2008).

Durch den Einfluss der Einstellungen und Annahmen des sozialen Umfelds über Frauen und Männer wird auch das Bild des idealen Selbst geprägt (Selk, 1984). Die Eigenschaften des idealen Selbst können nach Selk (1984) in weiterer Folge die Berufswahl beeinflussen. Beispielweise beinhaltet die gesellschaftliche Sichtweise von Weiblichkeit als zentrale Merkmale ‚Attraktivität‘ und ‚Fürsorglichkeit‘. Diese Merkmale werden in das Bild des idealen Selbst als Frau übernommen, stehen jedoch den Anforderungen eines technischen Berufes entgegen und können so die Wahl eines technischen Berufes behindern. Wohingegen ideale männliche Merkmale, wie ‚Sachlichkeit‘ und ‚Objektivität‘, eine Karriere in diesen Bereichen eher unterstützen (Selk, 1984).

Einen wichtigen Aspekt im gegebenen Kontext stellen die Zuschreibungen und Stereotype gegenüber der Berufsfelder oder Studienfächer dar. Unterschiedliche Mechanismen können dazu beitragen, dass Studien- und Berufsfelder eine weibliche, männliche oder geschlechtsneutrale Konnotation erhalten. Die Einschätzung der Fächer kann, nach der sozialen Rollen Theorie, auf der Verteilung der Geschlechter in diesen Bereichen basieren (siehe auch S. 28 f. bzw. Ormerod, 1982, zit. nach Archer & Freedman ,1989). Bei diesem Aspekt kommt denen für das Fach repräsentativen Rollenmodellen eine wesentliche Bedeutung zu (siehe dazu Abschnitt 2.7). Des Weiteren kann die Annahme darüber, welche Eigenschaften für die Ausübung eines Berufes benötigt werden, eine Rolle bei der Geschlechtskonnotation der Fächer spielen. Ferner kann angenommen werden, dass Stereotype über Studienfächer und Berufsfelder im Sozialisationsprozess ähnlich übernommen werden wie Geschlechterstereotype. Die Stereotype über die naturwissenschaftlich-technische Fächer als „unweiblich“ und über Frauen als technisch-wissenschaftlich unbegabt beeinflussen die Studienfachwahl maßgeblich (Dahlmann et al., 2008). Eine geschlechtsuntypische Berufswahl fällt insofern schwer, da die vermeintlich benötigten Eigenschaften für die Fachbereiche im Widerspruch zu den Inhalten des Geschlechtsrollenselbstkonzepts stehen (Delhaxhe, 2010).

Schon in den Jahren der ersten Forschung zum Geschlechtsrollenselbstkonzept konnten Bem und Lenney (1976) belegen, dass Personen mit geschlechtsstereotyp konformer Geschlechtsrollenorientierung geschlechtsangemessenes Verhalten gegenüber geschlechtsunangemessenem Verhalten

präferierten und dabei weniger Unbehagen empfanden (Bem, 1976). In engerem Bezug zur Berufswahl führte Selk (1984) eine Untersuchung mit Daten von Auszubildenden in typischen Männer- bzw. Frauenberufen durch. Die Ergebnisse konnten die Hypothese verifizieren, dass die Wahrnehmung von männlichen bzw. weiblichen Eigenschaften an sich selbst mit der Wahl eines als männlich bzw. weiblich geltenden Berufs in Zusammenhang stand. Mädchen in Ausbildungen zu typischen Männerberufen (Maschinenschlosserinnen bzw. Dreherinnen) schrieben sich eher männliche als weibliche Eigenschaften zu (Selk, 1984). Dass Frauen in traditionellen Männerdomänen eher männlich konnotierte Eigenschaften aufweisen, konnte auch Cushmir (1983) aus der Literatur zusammentragen (zit. nach Mitchell & Krumboltz, 1994).

Zusätzlich verglich Selk (1984) das Selbstbild der Personen mit dem Idealbild, welches sie von Frauen und Männern hatten, anhand jeweils gleicher Eigenschaftspaare. Dabei ergab sich für jede Person ein Distanzmaß der Selbsteinschätzung zur Idealvorstellung einer Frau und eines Mannes. Den Erwartungen entsprechend zeigten Jungen eine geringere Distanz ihres Selbstbildes zu ihren Idealvorstellungen eines Mannes als zu Idealvorstellung einer Frau. Genauso wies das Selbstkonzept von Mädchen in der Ausbildung zu typischen Frauenberufen eine geringere Distanz zu ihrem Idealbild einer Frau auf als zu ihrem Idealbild eines Mannes. Interessanterweise zeigte das Selbstkonzept von Mädchen in der Ausbildung zu typischen Männerberufen eine geringere Distanz zu ihrem Idealbild eines Mannes auf als zu ihrem Idealbild einer Frau. Das bedeutet, dass das Selbstbild der Mädchen eher ihrem Bild eines idealen Mannes entspricht als dem einer idealen Frau (Selk, 1984). Daraus folgert Selk (1984), dass in dem Ausmaß, in dem das Selbstbild eher dem Bild des idealen Mannes bzw. der idealen Frau entspricht, eher ein typischer Männer- bzw. Frauenberuf gewählt wird.

Zum Zusammenhang von Geschlechtsrollenselbstkonzept und Berufswahl bei Männern gibt es weniger konkrete Ergebnisse. Frühe Untersuchungen zum Effekt von Geschlechterrollen haben jedoch gezeigt, dass Männer, die weniger traditionellen Geschlechterrollen anhängen, wahrscheinlicher einen für ihr Geschlecht untypischen Beruf wählten (Hayes, 1989, zit. nach Heppner, 2009; Lemkau, 1984). Dabei wurden das Geschlechterrollenbild mit dem Bem Sex Role

Inventory gemessen, welches ebenso zur Operationalisierung des Geschlechtsrollenselbstkonzepts herangezogen wird (Heppner, 2009).

Im Gegensatz zu den meisten bisher zitierten Studien bezieht sich Kirsten (2007) mit ihrem Modell insbesondere auf Studienwahl. Das Studienwahlmodell von Kirsten beinhaltet das psychologische Geschlecht als einen Faktor der Studienfachwahl bei Männern und Frauen. Dabei entsprach das psychologische Geschlecht dem Geschlechtsrollenselbstkonzept, da es durch die weiblichen bzw. männlichen Eigenschaften, die sich eine Person selbst zuschreibt, operationalisiert wurde. Kirsten (2007) konnte das Geschlechtsrollenselbstkonzept als eindeutigen Prädiktor der Studienfachwahl bei jungen Frauen identifizieren. Frauen in geschlechtsuntypischen Studienfächern schrieben sich eher maskuline Eigenschaften zu als Frauen in stereotyp weiblichen Studienfächern. Die Studienfachwahl junger Männer konnte hingegen nicht durch das Ausmaß der Zuschreibung von maskulinen Eigenschaften vorhergesagt werden. Diesbezüglich zeigte sich lediglich eine Tendenz von jungen Männern in der Germanistik (ein nach den Stereotypen weibliches Fach), sich selbst weniger maskuline Eigenschaften zuzuschreiben (Kirsten, 2007). Diese Ergebnisse weisen auf einen unterschiedlichen Zusammenhang des Geschlechtsrollenselbstkonzepts bei Männern und Frauen mit der Studienwahl hin.

Einen weiteren Ansatz zum Zusammenhang von Geschlechtsrollenselbstkonzept und Berufswahl bietet Hagemann-White (1992). Sie postuliert, dass die Gründe junger Frauen sich für traditionell weibliche Berufsfelder zu entscheiden nicht in den Anforderungen und Eigenschaften der Berufe und deren Passung zum geschlechtsbezogenen Selbstkonzept liegen. Vielmehr sieht sie den Grund einer geschlechtstypischen Berufswahl in einer Demonstration von Weiblichkeit. Die Darstellung einer weiblichen Identität sich selbst und der sozialen Umwelt gegenüber, scheint insbesondere im typischen Berufswahlalter von Bedeutung zu sein (zit. nach Brandt & Cornelißen, 2004). Schinzel, Klein, Wegerle und Zimmer (1999) weisen hingegen darauf hin, dass Frauen im Informatikstudium, aufgrund des Rollenkonflikts in dem sie sich durch ihre Studienwahl befinden, eine explizite Darstellung ihrer Weiblichkeit vollziehen, indem sie eine hohe Zuschreibung von weiblichen Eigenschaften aufweisen.

Mithilfe dieser Erklärung wäre ein Zusammenhang von einem traditionell weiblichen Geschlechtsrollenselbstkonzept und einer Berufswahl eines typischen Männerberufes nachvollziehbar.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass die Eigenschaften, die eine Person an sich selbst wahrnimmt, die Berufswahl dahingehend lenkt, dass Frauen und Männer Berufsfelder präferieren, die zu ihrem Selbstkonzept oder den Idealvorstellungen des Selbst passen (Gottfredson, 1981, zit. nach Kirsten, 2007; Hannover, 2008). Empirische Studien konnten zeigen, dass eine traditionelle Geschlechts-rollenorientierung, d.h. die Wahrnehmung von traditionell mit dem eigenen Geschlecht verbundenen Eigenschaften, mit einer traditionellen Berufswahl einhergeht (Hayes, 1989, zit. nach Heppner, 2009; Lemkau, 1984; Selk, 1984). Da sich die angeführten Studien jedoch nur die Berufswahl bzw. lediglich Präferenzen für Berufsfelder untersuchten, können die Ergebnisse nicht ohne weiteres auf eine Studienfachwahl übertragen werden. Die Daten des Studienwahlmodells von Kirsten (2007) unterstützen die gefundenen Erkenntnisse, jedoch nur für die weiblichen Studierenden; bei Männern konnte dieser Zusammenhang nicht in signifikantem Ausmaß gefunden werden. Die Ergebnisse weisen demzufolge auf einen unterschiedlichen Zusammenhang des Geschlechtsrollenselbstkonzepts mit der Studienwahl bei Männern und Frauen hin (Kirsten, 2007).

2.7 Rollenmodelle und die Berufs- und Studienfachwahl

Im Kontext der Unterrepräsentanz von Frauen in naturwissenschaftlich-technischen Studienfächern und entsprechenden nachfolgenden Berufen wird immer wieder auf die Bedeutung von weiblichen Rollenmodellen hingewiesen (Engler, 1995). Auch in dem von Dahlmann et al. (2008) gebotenen Überblick über die Faktoren, die Frauen von der Wahl eines naturwissenschaftlich-technischen Studienfaches abhalten, werden fehlende weibliche Rollenmodelle als eine Hauptursache angeführt (siehe Abschnitt 2.2). Demnach setzen in vielen Ländern Europas bildungspolitische Maßnahmen auf den Effekt von Rollenmodellen, die dem traditionellen Geschlechtsrollenbild entgegenstehen (Delhaxhe, 2010). Durch die Präsentation von nicht-traditionellen, gleichgeschlechtlichen Rollenmodellen und eine Auseinandersetzung mit diesen,

sollen Mädchen Wahlalternativen aufgezeigt werden, die von ihnen bisher, aufgrund traditioneller Rollenvorstellungen, unbeachtet blieben (Delhaxhe, 2010). Da im Bereich der Rollenmodelle für eine Studienfachwahl bisher wenig konkrete Forschung gefunden werden konnte, bieten sich diesbezüglich explorative Fragestellungen an.

Im Folgenden befasst sich dieses Kapitel zunächst mit den Grundlagen der sozialen Lerntheorie von Bandura, welche die Basis der Verbindung zwischen Rollenmodellen und der Studien- oder Berufswahl darstellt. Daraufhin wird die wissenschaftliche Literatur zu relevanten Gesichtspunkten von Rollenmodellen vorgestellt. Im Zuge dessen wird auf Personen eingegangen, die als Rollenmodelle dienen, sowie auf den Aspekt der Gleichgeschlechtlichkeit und Geschlechtstypizität von Rollenmodellen. Die Bedeutung von Rollenmodellen für Bildungsentscheidungen insgesamt und im Speziellen die Bedeutung der Gleichgeschlechtlichkeit und Geschlechtstypizität von Rollenmodellen wird im letzten Abschnitt dieses Teils ausgeführt.

2.7.1 Grundlagen der sozial-kognitiven Theorie von Bandura

Das Modelllernen, auch bezeichnet als Beobachtungs- oder Imitationslernen, wird im Lexikon der Psychologie als die „Nachahmung einer Handlung, mit der absichtlich oder unabsichtlich eine vorher beobachtete Handlung eines Vorbilds (Modells) ausgeführt wird“ definiert (Lexikon der Psychologie – CD Vers. 5, 2002, Def. 1 Modelllernen). Als leicht zugängliche Informationsquelle dafür gelten Menschen in der unmittelbaren Umgebung sowie Eltern, Lehrkräfte oder Peers (Gottfredson, 1981, zit. nach Kirsten, 2007). Für das Modelllernen gelten entsprechende Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen, die für die Beobachtung und Speicherung von Verhaltensabläufen notwendig sind, als Voraussetzungen (Herkner, 1991). Die Fähigkeit zur Symbolisierung und zum Vorausschauenden Denken sind nach Bandura (1986, 1994) weitere wichtige Bedingung für das Lernen am Modell, um Verhalten lernen, speichern und die Konsequenzen einer Handlung antizipieren zu können (zit. nach Jonas, 2002). Sind diese Fähigkeiten bei einem Kind entwickelt, kann es neue Verhaltensweisen anhand von Beobachtung eines Modells erlernen. Das Modelllernen spielt von Geburt an eine wichtige Rolle. Sobald Kinder die benötigten Fähigkeiten besitzen, beginnen sie damit Verhalten nachzuahmen (Bandura, 1986, zit. nach

Bussey & Bandura, 1999). Durch das Modelllernen eignen sich Kinder kognitive Fähigkeiten und Präferenzen an und lernen nicht nur einfache Verhaltensweisen, sondern auch abstrakte Regeln und Verhaltensmuster (Bussey & Bandura, 1999; Mitchell & Krumboltz, 1994; Jonas, 2002). Das Prinzip des Modelllernens wird ferner häufig als Ursache für die Entstehung von Gleichförmigkeit in Gesellschaften sowie Rollenverhalten und soziale Normen gesehen (Herkner, 1991). Daher scheint es nicht nur in der Kindheit eine Rolle zu spielen, sondern auch in der Jugend und im höheren Alter.

Durch das Beobachten von Modellen können Fertigkeiten, Regeln oder Verhaltensmuster erworben werden, die bisher nicht im Verhaltensrepertoire des Individuums vorhanden waren (Jonas, 2002), sofern die einzelnen Handlungsschritte bekannt sind (Herkner, 1991). Ein bestimmtes Verhalten wird durch das Beobachten und Imitieren eines Modells insbesondere dann angeeignet, wenn das Verhalten für die Modellperson positive Konsequenzen hat (stellvertretende Lernerfahrung) oder wenn es in Verbindung mit einem positiven Reiz auftritt und somit positiv assoziativ mit diesem verbunden wird (assoziative Lernerfahrung). In weiterer Folge hängt die Verhaltenshäufigkeit von den vom Individuum selbst erfahrenen Verhaltenskonsequenzen ab (instrumentelle Lernerfahrungen) (Mitchell & Krumboltz, 1994). Aufgrund dieser Lernerfahrungen werden Ergebniserwartungen und Selbstwirksamkeit gebildet, die daraufhin das Verhalten motivieren und regulieren (Bussey & Bandura, 1999).

Das Besondere der sozial-kognitiven Lerntheorie ist, dass Modelle nicht nur einzelne Personen erreichen, sondern über Massenmedien oder im kleineren Rahmen, bspw. als Lehrkräfte, eine Bandbreite an Rezipienten durch ihr Verhalten beeinflussen können. Da durch den Prozess des Modelllernens Verhaltensmuster, soziale Rollen und gesellschaftliche Regeln über Generationen weitergegeben werden können (Bandura, 1986, zit. nach Bussey & Bandura, 1999), kann die Bedeutung dieses Lernmechanismus gar nicht überschätzt werden (Bandura, 1994, zit. nach Jonas, 2002). Dass das Lernen am Modell auch bei der Ausbildung von Präferenzen und Interessen eine Rolle spielt und somit eine Verbindung zur Berufs- oder Studienfachwahl existiert, wurde in der wissenschaftlichen Literatur schon diskutiert, jedoch selten im Speziellen untersucht. Dabei ist jedoch zunächst zu betrachten welche Personen als

Rollenmodelle dienen und welche Bedeutung die Gleichgeschlechtlichkeit dabei einnimmt.

2.7.2 Ausgewählte Aspekte von Rollenmodellen

Der Zusammenhang zwischen Rollenmodellen und der Berufswahl wird seit geraumer Zeit gesehen und insbesondere in neuerer Literatur immer wieder angenommen und für wichtig erachtet (bspw. Wentzel, 2007). Bildungspolitische Maßnahmen geben bestimmte Rollenmodelle vor. Ebenso untersuchen viele wissenschaftliche Studien den Zusammenhang von vorgegebenen Rollenmodellen auf die Studien- oder Berufswahl. Dabei ist zu beachten, dass Rollenmodelle bei einer Bildungsentscheidung meist, wenn auch nicht bewusst, selbst gewählt werden. Bisher haben allerdings nur wenige Untersuchungen selbst gewählte Rollenmodelle von jungen Frauen und Männer im Fokus gehabt. Die bildungspolitischen Maßnahmen, die junge Frauen für traditionelle Männerdomänen begeistern wollen, setzten außerdem auf den Effekt gleichgeschlechtlicher, nicht-traditioneller Rollenmodelle. Die wissenschaftliche Literatur bezüglich dieser Aspekte von Rollenmodellen wird in weiterer Folge ausgeführt.

Die Art der Person

Die angesprochenen bildungspolitischen Maßnahmen bieten meist Wissenschaftlerinnen oder andere Personen aus einem Fachbereich als Rollenmodelle an, um eine Vorbildwirkung bei Schülerinnen zu erreichen. Grundsätzlich bestimmt jedoch die kulturelle und soziale Umwelt, welche Art von Personen als Rollenmodelle zur Verfügung stehen (Mitchell, 1994). Dabei ist jede Person potentiell Rollenmodell. Die Faktoren die dieses begünstigen, wurden schon erwähnt (siehe S. 18). Die Wahl eines Rollenmodells wird aufgrund persönlicher Präferenzen getroffen, muss aber nicht bewusst ablaufen und kann von Außenstehenden nicht beeinflusst werden (Knab, 1995). Als erste Rollenmodelle in der Entwicklung dienen zweifelsohne die Eltern, da sie die ersten Bezugspersonen darstellen und durch ihr Rollenverhalten Orientierung geben (Trautner, 2002). Die Modellwirkung von Eltern für eine Berufswahl wurde schon früh in der wissenschaftlichen Literatur diskutiert (Gisbert, 2001; Kleffer, 1997 zit nach Nissen et al., 2003; Selk, 1984). Es wurde angenommen, dass sich junge Frauen in ihren Lebensentwürfen überwiegend an ihren Müttern orientieren

(Hartmann, 1997). Basow und Glasser Howe (1980) konnten diesbezüglich zeigen, dass junge Frauen angeben überwiegend von ihren Müttern in ihrer Berufswahl beeinflusst worden zu sein. Dazu ist jedoch anzumerken, dass die Geschlechterstereotype in der Gesellschaft des Jahres 1980, zur Zeit der Befragung, mit Sicherheit noch rigider und traditioneller waren als heute und die jungen Frauen, durch eingeschränkte Lebensentwürfe, kaum eine andere Wahl hatten als sich an ihren Müttern zu orientieren. Aber auch bei Nauta und Kokaly (2001) gaben fast 40 % der Befragten (sowohl Männer als auch Frauen) ihre Mutter als Person an, die sie am stärksten in ihrer Berufswahl beeinflusst hatte. Eine vergleichsweise geringe Anzahl der Befragten gaben eine Beeinflussung durch den Vater an (24 %). Andere Personen sowie Freunde, Lehrkräfte, Geschwister und andere Erwachsene wurden jeweils nur von unter 10 % der Befragten genannt. Die hier gefundene herausragende Bedeutung der Mutter für eine Berufswahl kann möglicherweise damit erklärt werden, dass die Beeinflussung bei dieser Befragung nicht nur als beispielgebende Inspiration betrachtet wurde, sondern nach eigenen Angaben der Befragten ein großer Anteil der Beeinflussung durch die Bereitstellung von Unterstützung zustande kam. Es scheint nachvollziehbar, dass diese Unterstützung vornehmlich die Mutter, als in den meisten Fällen erste Bezugsperson, bieten kann. Im Speziellen in Bezug zu einer geschlechtsuntypischen Berufswahl junger Frauen wurde jedoch auch auf den Einfluss des Vaters und anderer männlicher Personen der sozialen Umgebung verwiesen (Burgard, 2003; Gisbert, 2001; Selk, 1984).

Aus der wissenschaftlichen Literatur wird nicht ersichtlich, ob sich die beruflichen Rollenmodelle von jungen Männern von denen der jungen Frauen unterscheiden. Dryler (1998) konnte lediglich zeigen, dass die fachspezifische Ausbildung der Eltern eine Ausbildungsentscheidung der Kinder in die gleiche fachliche Richtung begünstigt und dies insbesondere in der Verbindung zwischen Vätern und Söhnen der Fall ist, im Gegensatz zu der Verbindung zwischen Müttern und Söhnen. Daraus kann geschlossen werden, dass sich Söhne eher an ihren Vätern orientieren als an ihren Müttern.

Neben den Eltern werden auch Lehrkräfte als einflussreiche Personen in der beruflichen Interessensentwicklung gesehen (Delhaxhe, 2010; Oswald & Harvey, 2003; Oswald, 2008). Im Speziellen wird die Bedeutung von weiblichen

Lehrkräften in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern für eine geschlechtsuntypische Studien- oder Berufswahl von jungen Frauen immer wieder herausgestrichen (Burgard, 2003; Gisbert, 2001; Oswald & Harvey, 2003; Wentzel, 2007). In den biografischen Analysen von Gisbert (2001) wurden Lehrerinnen so wie Lehrer häufig als die Studien- und Berufswahl beeinflussende Personen herausgearbeitet. Bei einer Befragung von jungen Frauen und Männern gaben allerdings nur 3-4 % der Befragten eine Beeinflussung von Lehrerinnen und Lehrern bei ihrer Bildungsentscheidung an (Nauta & Kokaly, 2001).

Aufgrund der geringen konkreten Information über selbst berichtete Rollenmodelle einer Studienfachentscheidung erscheint eine offene Fragestellung diesbezüglich erforderlich. Dabei soll in der vorliegenden Arbeit darauf geachtet werden, ob sich die Rollenmodelle einer Studienfachwahl zwischen den Geschlechtern bzw. zwischen Studierenden geschlechtstypischer und –untypischer Studienfächer unterscheiden.

Die Gleichgeschlechtlichkeit von Rollenmodellen

Im Kontext einer geschlechtstypischen Berufs- oder Studienfachwahl von jungen Frauen wird in der neueren Literatur überwiegend der Effekt von gleichgeschlechtlichen Rollenmodellen diskutiert. Dementsprechend setzen bildungspolitische Maßnahmen, die junge Frauen für Männerdomänen gewinnen wollen, auf Wissenschaftlerinnen oder andere weibliche Personen, die als Rollenmodelle fungieren sollen. Dass sich Frauen in ihren beruflichen Entscheidungen eher an weiblichen Rollenmodellen orientieren, scheint plausibel, ob dies jedoch in geschlechtsuntypischen Berufsfeldern, wo weniger weibliche Rollenmodelle zur Verfügung stehen, ebenfalls so ist, konnte bisher nicht abgesichert werden. Weiters sind die Erkenntnisse zu gleichgeschlechtlichen Rollenmodellen bei Männern noch sehr rar.

Zu der Frage, ob Frauen eher von weiblichen Rollenmodellen beeinflusst werden als von männlichen führte Lockwood (2006) eine Studie durch. Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich Frauen erfolgreicher einschätzten, nachdem sie von einem erfolgreichen weiblichen Rollenmodell gelesen hatten. Der Erfolg eines männlichen Rollenmodells konnte die Selbstbewertung nicht positiv

beeinflussen (Lockwood, 2006). Zurückgeführt wurde dies darauf, dass sich Frauen mehr mit weiblichen Modellen identifizierten, als mit männlichen. Des Weiteren erbrachten junge Frauen in einem Mathematiktest bessere Leistungen, nachdem sie Informationen über eine erfolgreiche Mathematikerin gelesen hatten, als wenn sie Informationen über einen Mathematiker oder keine Informationen gelesen hatten (Marx & Roman, 2002; Spencer, Steele & Quinn, 1999). Diese Ergebnisse zeigen, dass Frauen insbesondere von weiblichen Rollenmodellen profitieren können.

Weiterführend zu den angeführten Erkenntnissen stellt sich die Frage, ob junge Frauen, da sie eher von weiblichen Rollenmodellen profitieren, in ihrer natürlichen Umgebung auch selbst eher weiblichen Rollenmodellen für ihre berufsbezogenen Entscheidungen wählen. Diesbezüglich konnte nachgewiesen werden, dass sich Mädchen und Frauen eher an anderen Frauen orientieren. Schon bei kleinen Kindern zeigte sich, dass sie gleichgeschlechtliche Personen häufiger und länger beobachteten als gegengeschlechtliche Modelle (Hannover, 2008). Eine Befragung von jungen Frauen zum Einfluss auf ihre Berufswahl erbrachte außerdem das Ergebnis, dass sich die jungen Frauen an anderen Frauen ein Beispiel nahmen, vor allem an ihren Müttern, Lehrerinnen und Freundinnen (Basow & Glasser Howe, 1980; Nauta & Kokaly, 2001). Dieser Bezug zu weiblichen Rollenmodellen könnte allerdings auch in den Rollenvorstellungen und auf Frauendomänen eingeschränkten beruflichen Perspektiven begründet sein und muss heute nicht in gleicher Weise gefunden werden. Jedoch nannte auch die Mehrzahl der von Lockwood (2006) befragten jungen Frauen als eine Person, die sie in ihrem bildungsbezogenen Werdegang beeinflusst hatte, ein weibliches Rollenmodell. Da nur ein relativ geringer Anteil der Probandinnen ihre Zukunft in Frauendomänen gesehen hatte, konnte ausgeschlossen werden, dass ihnen aufgrund der Orientierung an ebensolchen Bereichen überwiegend Frauen als Rollenmodelle zur Verfügung standen. Demnach scheinen Frauen auch selbst initiiert aus ihrer sozialen Umgebung gleichgeschlechtliche Rollenmodelle zu wählen, an denen sie sich in bildungs- oder berufsbezogenen Entscheidungen orientieren können.

Da in traditionellen Männerdomänen per definitionem nur wenige weibliche Rollenmodelle zur Verfügung stehen, bleibt die Frage offen, ob sich junge Frauen

in ihrer Studienfachentscheidung aufgrund eines Mangels an weiblichen Beispielen an männlichen Rollenmodellen orientieren, oder ob sie an den wenigen weiblichen Rollenmodellen festhalten. Zum Einfluss von Rollenmodellen auf die Berufswahl junger Frauen wurde auch auf die Bedeutung des Vaters und anderen männlichen Personen hingewiesen (Burgard, 2003). Junge Frauen in Ausbildungen zu typischen Männerberufen gaben bei Selk (1984) eine stärkere Identifikation mit dem Vater an. Da die meisten Väter der Stichprobe in gewerblich-technischen Berufen tätig waren, wurde geschlossen, dass die Identifikation mit dem Vater eine Orientierung an dessen beruflicher Ausrichtung nach sich zog und diese eine geschlechtsuntypische Berufswahl der Mädchen beeinflusste (Selk, 1984). Dementsprechend wiesen auch Studentinnen der Naturwissenschaften zu einem höheren Anteil Väter auf, die selbst Naturwissenschaften studiert hatten oder in diesem Bereich arbeiteten als Studentinnen der Geisteswissenschaften (Bengtsson 1983, zit. nach Dryler, 1998). Durch Analysen von geschlechtsuntypischen Bildungsbiografien konnte Gisbert (2001) zeigen, dass sich Frauen, die mathematisch-technische Studienfächer wählten, eher mit ihrem Vater identifizierten und die Mutter als Vorbild ablehnten. Die adoleszente Identitätsentwicklung der Frauen orientierte sich an den Fachrichtungen der Väter, über die in weiterer Folge eine Beziehung zu dem Vater aufgebaut werden konnte, die sonst nicht möglich gewesen wäre (Gisbert, 2001). Aus der referierten Literatur könnte geschlossen werden, dass sich Frauen in für ihr Geschlecht untypischen beruflichen Fachbereichen eher an ihren Vätern orientierten als an weiblichen Rollenmodellen. Die Befragung von Lockwood (2006) erbrachte jedoch gegenteilige Ergebnisse. Die Studie zeigte, dass junge Frauen auch weibliche Rollenmodelle angaben, wenn sie ihre berufliche Zukunft in Männerdomänen sahen. Obwohl in Männerdomänen viel weniger Frauen als Rollenmodelle zur Verfügung stehen, scheinen sich die jungen Frauen in dieser Befragung vornehmlich an weiblichen Rollenmodellen zu orientieren. Damit steht die Frage, ob sich junge Frauen, die eine geschlechtsuntypische Studienfachwahl treffen, eher an männlichen oder weiblichen Rollenmodellen orientieren, weiter offen.

In der Diskussion um Rollenmodelle in Verbindung mit der horizontalen Diversifikation stehen überwiegend die Bildungsentscheidungen junger Frauen im Fokus der neueren Forschung. Eine nähere Betrachtung einer

geschlechtstypischen Berufs- oder Studienfachwahl und der Rollenmodelle von jungen Männern muss daher noch weiter vorangetrieben werden. Insgesamt spricht die spärliche Literatur dafür, dass Rollenmodelle für Männer einen geringeren Stellenwert besitzen. Beispielsweise zeigte die Studie von Lockwood (2006), dass sich Männer zwar sowohl mit männlichen als auch mit weiblichen Rollenmodellen in gleichem Ausmaß identifizieren konnten, jedoch von dem Beispiel des Rollenmodelles nicht für ihre Selbstzuschreibungen profitieren konnten. Die erfolgsbezogenen Selbstbewertungen von Männern änderten sich nicht, weder nach der Vorgabe von weiblichen noch männlichen Rollenmodellen. Im Gegensatz zu denen der Frauen, die durch die Vorgabe von einem weiblichen Rollenmodell positiv beeinflusst werden konnten. Demnach scheinen nicht nur Rollenmodelle an sich, sondern auch gleichgeschlechtliche Rollenmodelle für Männer eine geringere Bedeutung zu haben als für Frauen.

Da Männer sich mit Rollenmodellen beiderlei Geschlechts identifizieren können, erscheint es schlüssig, wenn sie als Personen, die ihre Berufs- oder Studienfachwahl beeinflusst haben, sowohl weibliche als auch männliche Rollenmodelle angeben würden. Dies zeigt sich in den Ergebnissen von Untersuchungen hingegen nicht. Junge Männer nannten eher männliche Rollenmodelle für ihre Berufs- oder Studienfachwahl (Basow & Glasser Howe, 1980; Lockwood, 2006; Nauta & Kokaly, 2001). Da der Fokus der Untersuchungen nicht auf einen Vergleich von jungen Männern in geschlechtstypischen und –untypischen Fachbereichen lag, scheint das Ergebnis jedoch nicht zu verwundern. Die meisten jungen Männer streben in ihrer beruflichen Laufbahn in Männerdomänen, diese bieten mehr männliche Rollenmodelle für eine Orientierung an. Insgesamt betrachtet scheint es nachvollziehbar, dass junge Männer eher männliche Rollenmodelle angeben, auch wenn sie sich mit Rollenmodellen beiderlei Geschlechts identifizieren können.

Da bei den referierten Untersuchungen keine Differenzierung zwischen jungen Männern in geschlechtstypischen und –untypischen Fachbereichen vorgenommen wurde, stellt sich in weiterer Folge die Frage, ob sich Männer in Bereichen, in denen mehr weibliche Rollenmodelle zur Verfügung stehen, also in Frauendomänen, an diesen orientieren oder trotz der geringen Verfügbarkeit

männliche Rollenmodelle für ihre beruflichen Entscheidungen bevorzugen. Die Literatur zu beruflichen Rollenmodellen von jungen Männern in geschlechtsuntypischen Berufsfeldern weist darauf hin, dass sich junge Männer in Frauendomänen eher an weiblichen Rollenmodellen orientieren als an männlichen. Biografien von Männern in für ihr Geschlecht untypischen Studienfächern, wiesen die Gemeinsamkeit auf, dass sich die Männer in ihrer Entwicklung nicht an ihrem Vater orientieren konnten und somit die Mutter als Identifikationsperson herangezogen wurde (Gisbert, 2001). Zusätzlich gaben Männer, die in Frauendomänen tätig waren, häufiger einen positiven Einfluss von Frauen bei ihrer Berufswahl an als Männer, die in Männerdomänen beschäftigt waren (Lemkau, 1984). Aufgrund der Ergebnisse dieser wenigen und zum Teil überholten Untersuchungen scheinen sich Männer, die eine geschlechtsuntypische Berufswahl treffen, eher an weiblichen Rollenmodellen zu orientieren als an männlichen. Die bisherigen Erkenntnisse erscheinen hier jedoch noch nicht hinreichend.

Die Geschlechtstypizität von Rollenmodellen

Im gegebenen Kontext wird außerdem die Bedeutung von Rollenmodellen unterstrichen, die den gängigen Geschlechterstereotypen durch ihren eigenen beruflichen Werdegang widersprechen. Auch bei diesem Aspekt bezieht sich die Forschung fast ausschließlich auf weibliche Rollenmodelle für junge Frauen. Erfolgreiche Frauen in männerdominierten Berufsfeldern sollen jungen Frauen ein Beispiel geben und ein positives Bild der Berufe vermitteln (Wentzel, 2007). Ein Zusammenhang zwischen der Geschlechtstypizität des Rollenmodells und der Beruf- bzw. Studienfachwahl ist nicht eindeutig auszumachen. In Bezug auf selbstberichtete Rollenmodelle einer Studienfachwahl erscheint interessant, ob der Aspekt des Geschlechtsuntypischen von männlichen und weiblichen Studierende genannt wird.

Geschlechtsuntypische Rollenmodelle im Alltag (bspw. Lehrerinnen in technisch-naturwissenschaftlichen Fächern) und in bildungspolitischen Maßnahmen oder Berufspraktika (erfolgreiche Frauen in technisch-naturwissenschaftlichen Berufsfeldern) sollen es jungen Frauen ermöglichen ein positives, geschlechtsneutrales Bild des Faches bzw. des Berufes aufbauen zu können (Wentzel, 2007). Nach Eccles (1994) können Rollenmodelle dabei helfen

Wahlalternativen der Bildungsentscheidung zu berücksichtigen, die nicht den Geschlechterstereotypen entsprechen, indem sie ein Beispiel geben, eine nicht geschlechtskonforme Wahl getroffen zu haben oder Informationen und Erfahrungen aus ihren Bereichen vermitteln. Außerdem scheinen geschlechtsuntypische Rollenmodelle den negativen Effekt von Geschlechterstereotypen auf eine Studien- oder Berufswahl zu verringern, indem sie die Leistung und die selbstbezogenen Überzeugungen positiv verändern (Eccles, 1994; Marx & Roman, 2002). Als Folge wird eine höhere Beteiligung von Frauen in Männerdomänen angenommen (Oswald, 2008).

Trotz der theoretischen Verknüpfung ergeben sich bezüglich des Zusammenhangs zwischen der Geschlechtstypizität des Rollenmodells und einer geschlechtstypischen / -untypischen Studienfachwahl keine eindeutigen Ergebnisse. Einerseits konnte kein Zusammenhang, zwischen einem geschlechtstypischen / -untypischen Beruf der Mutter und einer geschlechtstypischen / -untypischen Berufswahl der Tochter gefunden werden (Burgard, 2003). Andererseits weisen Ergebnisse darauf hin, dass die Geschlechtstypizität der Elternberufe, unabhängig vom Geschlecht, eine dem vorgelebten Beispiel entsprechende Studien- oder Berufswahl nach sich ziehen (Dryler, 1998; Lemkau, 1984). In weiteren Studien ergeben sich widersprechende Ergebnisse bezüglich des Effekts von geschlechtsuntypischen Rollenmodellen. Letztere zeigten einerseits einen Zusammenhang zu verringertem Interesse an Männerdomänen (Rudman & Phelan, 2010), andererseits sprechen Ergebnisse dafür, dass sie dazu inspirierten ebenfalls eine Karriere in dem vorgelebten Fachbereich anzustreben (Dasgupta et al., 2011).

Der Aspekt der Geschlechtstypizität könnte eine entscheidende Komponente des Rollenmodells sein. Konkrete Studien zur Bedeutung des Aspekts der Geschlechtstypizität des Rollenmodells weisen jedoch auch keine eindeutigen Ergebnisse auf. In Lockwoods Untersuchung (2006) gaben 27 % der befragten jungen Frauen mit weiblichen Rollenmodellen an, dass eine geschlechtsuntypische Karriere ein wichtiger Aspekt des Rollenmodells für sie war. Für junge Männer scheint dieser Gesichtspunkt bei Rollenmodellen eine geringere Bedeutung zu haben, da nur ein von insgesamt 45 Befragten angab, dadurch in der Studienfachwahl beeinflusst worden zu sein (Lockwood, 2006). Daher stellt

sich außerdem die Frage, ob der Aspekt der Geschlechtstypizität eines Rollenmodells für eine Studienfachwahl eine Bedeutung hat.

2.7.3 Bedeutung von Rollenmodellen bei der Berufs- und Studienfachwahl

Die Bedeutung von Rollenmodellen wird, insbesondere in der Diskussion um eine geschlechtstypische Berufs- und Studienfachwahl, als hoch eingestuft. Dabei stellt sich die Frage, ob sich der, im öffentlichen Diskurs vermittelte, Stellenwert von Rollenmodellen in der Meinung der jungen Erwachsenen wiederfinden lässt. Vor allem bildungspolitische Maßnahmen, die junge Frauen für technisch-naturwissenschaftliche Bereiche begeistern wollen setzten auf eine Bedeutsamkeit von Rollenmodellen. Eine entsprechende Gewichtung von männlichen Vorbildern in Frauendomänen ist im Gegensatz dazu bisher nicht zu erkennen. Inwiefern junge Männer beruflichen Rollenmodellen einen, im Vergleich zu Frauen, unterschiedlichen Stellenwert zumessen, erscheint diesbezüglich interessant. Ferner erweist die Betrachtung des unterschiedlichen Stellenwerts der Gleichgeschlechtlichkeit von Rollenmodellen als erforderlich.

Bedeutung von Rollenmodellen

Nach den Ergebnissen von Lockwood (2006) profitieren Frauen in Bezug auf ihre Selbstwerteinschätzungen mehr von einer Vorgabe eines erfolgreichen weiblichen Rollenmodells als eines männlichen Rollenmodells. Frauen konnten sich mehr mit Frauen identifizieren und nannten auch eher Frauen als berufliche Rollenmodelle. Obwohl sich Männer mit weiblichen sowie männlichen Rollenmodell identifizieren konnten, profitierten sie von der Vorgabe eines erfolgreichen Rollenmodells nicht in Bezug auf ihre Selbstwerteinschätzungen. Lockwood (2006) schließt daraus, dass Rollenmodelle an sich und insbesondere gleichgeschlechtliche Rollenmodelle für Frauen einen höheren Stellenwert besitzen als für Männer. Begründet wird dies durch einen größeren Bedarf von Frauen weibliche Erfolge zu sehen, um ihre eigenen Fähigkeiten abschätzen und anhand des Beispiels der Rollenmodelle ihre potentielle Zukunft einschätzen zu können. Die von Basow und Glasser Howe (1980) befragten jungen Frauen und Männer zeigten im Ausmaß der Beeinflussung ihrer Bildungsentscheidung durch Rollenmodelle jedoch keine Unterschiede.

Bedeutung der Gleichgeschlechtlichkeit von Rollenmodellen

In Bezug auf den Stellenwert des Geschlechts ergaben weitere Untersuchungen jedoch, dass sich junge Frauen und Männer nicht darin unterschieden, welchen Stellenwert sie dem Geschlecht des Rollenmodells zugesprochen hatten (Lockwood, 2006). Genauere Analysen zeigten weiterhin, dass Frauen mit weiblichen Rollenmodellen dem Geschlecht eine größere Bedeutung zumaßen, als Frauen, die ein männliches Rollenmodell für ihre Bildungsentscheidung hatten. Männer, die ein gleichgeschlechtliches oder gegengeschlechtliches Rollenmodell angaben, unterschieden sich nicht darin, wie wichtig sie das Geschlecht des Rollenmodells bewerteten (Lockwood, 2006).

Insgesamt gaben hingegen beide Geschlechter an, dass das Geschlecht ihres Rollenmodells eine unwichtige Komponente sei (Lockwood, 2006). Die Bedeutung des Geschlechts eines Rollenmodells ist, aufgrund der geringen Forschungsergebnisse diesbezüglich, weiterhin zu untersuchen. Außerdem ist, in Anbetracht der öffentlich herausgestrichenen Bedeutung von weiblichen Rollenmodellen in von Männern dominierten Fachbereichen, weiters danach zu fragen, ob sich die Bedeutung des Geschlechts des beruflichen Rollenmodells für junge Frauen in geschlechtstypischen und untypischen Studienfächern unterscheidet, da es insbesondere für Frauen in untypischen Bereichen von Bedeutung sein kann, weibliche Erfolge und Beispiele für die eigenen Zukunft in dem bestimmten Bereich zu sehen.

2.8 Forschungsanliegen

Da die horizontale Segregation von Männern und Frauen auf bestimmte Bereiche der Arbeits- und Ausbildungswelt nach wie vor traditionellen Geschlechterstereotypen folgt und sich diese Situation trotz vielfältiger Bemühungen nur sehr schleppend verändert, eröffnet sich das Thema als Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Eine Aufteilung der Geschlechter zeigt sich schon früh, beispielsweise bei der Fächerwahl in der Schule, setzt sich in weiterer Folge bei der Wahl von Ausbildungsbereichen fort und mündet schließlich in einer den Geschlechterstereotypen entsprechenden Berufswahl. Da immer mehr junge Erwachsene ein Studium beginnen und somit die Studienfachwahl in diesem Kontext immer mehr an Bedeutung gewinnt, wird

die Studienfachwahl als Forschungsschwerpunkt gewählt. Die angeführten statistischen Zahlen zeigen das Ausmaß der horizontalen Segregation an den österreichischen Universitäten deutlich. Daher ergibt sich als Ziel der vorliegenden Arbeit, Einflussfaktoren einer stereotypen Studienfachwahl näher zu untersuchen.

Das Thema der Berufswahl stand in der Vergangenheit immer wieder im Fokus der Forschung. Dabei wurden verschiedene Determinanten der Berufswahl identifiziert, in denen sich deutliche Geschlechtsunterschiede finden. Diese können basierend auf dem progressiven Erklärungsansatz (Delhaxe, 2010) unter anderem auf kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen zurückgeführt werden. In diesem Sinne sehen auch Dahlmann und KollegInnen (2008) gesellschaftliche Einstellungen und Stereotype mit als zentrale Ursache geschlechtstypischer Berufswahl. Zu diesen gesellschaftlichen Einstellungen zählen die Autoren unter anderem Geschlechterstereotype und das jeweilige Geschlechtsrollenselbstkonzept, aber auch fehlende Rollenmodelle werden als relevant erachtet (siehe u.a. Abschnitt 2.2). In Anlehnung an diese Forschungen werden in der vorliegenden Arbeit diese Faktoren ins Zentrum gerückt, wenn es darum geht mögliche Einflussfaktoren auf stereotype oder nicht-stereotype Studienfachwahl genauer zu analysieren. Die Untersuchung der kulturellen und gesellschaftsbedingten Einstellungen als Ursache einer Studienfachwahl ist insofern von Bedeutung, da diese viele weitere Ursachengefüge beeinflussen, so wie beispielsweise die jeweilige Geschlechtsrollenorientierung und die Rollenmodelle. Insgesamt könnten diese relevanten Faktoren sein, um Studienfachentscheidungen entgegen gesellschaftlicher Einstellungen zu ermöglichen. Ferner kann die Untersuchung der Ursachen einer stereotypen Studienfachwahl bildungspolitischen Maßnahmen einen fundierten wissenschaftlichen Hintergrund bieten, um genau an diesen Faktoren ansetzen bzw. neue Maßnahmen entwickeln zu können. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, festzustellen, ob sich Studierende in geschlechtstypisch und –untypischen Studienfächern hinsichtlich der Geschlechterstereotype, des Geschlechtsrollenselbstkonzepts und der Rollenmodelle unterscheiden. Im Einzelnen werden diesbezüglich nachfolgende Fragestellungen untersucht.

Fragestellung 1: Unterscheiden sich Studierende in geschlechtstypischen und – untypischen Studienfächern in ihren Geschlechterstereotypen?

Wie die Erörterungen zu Geschlechterstereotypen gezeigt haben, weisen diese durch ihren grundlegenden Charakter Zusammenhänge zu den aus Theorien bekannten Faktoren einer Berufswahl auf. Im Speziellen zeigen Ergebnisse der angeführten Studien zum direkten Zusammenhang von Geschlechterstereotypen und der Berufs- bzw. Studienfachwahl, dass eine traditionelle Berufswahl mit einer traditionellen Einstellung gegenüber den Geschlechterrollen in Verbindung steht (Lease, 2003, zit. Nach Heppner, 2009; Lemkau, 1984; Jome und Tokar, 1998, zit. Nach Heppner, 2009; Selk, 1984). Vice versa legen die Ergebnisse nahe, dass eine geringere Akzeptanz von Geschlechterstereotypen mit einer geschlechtsuntypischen Berufswahl zusammenhängt. Da die Stichproben der Untersuchungen keine Studierenden umfassen und zum Teil fast 30 Jahren zurückliegen, erscheint dieser Zusammenhang einer erneuten Betrachtung wert. Insgesamt bieten die Ergebnisse einen Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen rigiden Geschlechterstereotypen und einer geschlechtstypischen Berufswahl. Dies führt zu der Hypothese, dass Studierende in für ihr Geschlecht typischen Studienfächern traditionellere Geschlechterstereotypen zeigen, als Studierende in für ihr Geschlecht untypischen Studienfächern.

Fragestellung 2: Unterscheiden sich Studierende in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern in ihrer Geschlechtsrollenorientierung?

Das Geschlechtsrollenselbstkonzept weist ebenso wie die Geschlechterstereotype einer Person Zusammenhänge zu den Determinanten der vorgestellten Berufswahltheorien auf. Da auch in diesem Faktor von Dahmann et al. (2008) eine grundlegende Ursache für das Fernbleiben von Frauen im technischen Bereich gesehen wird, erscheint die Untersuchung des direkten Zusammenhangs des Geschlechtsrollenselbstkonzepts und der Studienfachwahl von Interesse. In Bezug auf diesen Zusammenhang konnte durch die angeführten Ergebnisse empirischer Studien gezeigt werden, dass eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung mit einer traditionellen Berufswahl einhergeht (Hayes, 1989, zit. nach Heppner, 2009; Lemkau, 1984; Selk, 1984). Da die angeführten Studien jedoch nur die Berufswahl bzw. lediglich Präferenzen

für Berufsfelder untersuchten, können die Ergebnisse nicht ohne weiteres auf eine Studienfachwahl übertragen werden. Die Daten des Studienwahlmodells von Kirsten (2007) unterstützen die erlangten Erkenntnisse nur für weibliche Studierende. Aufgrund dieser überwiegend veralteten und nicht speziell auf eine Studienfachwahl übertragbaren Daten wird in der vorliegenden Untersuchung der Frage nachgegangen, ob sich Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern in ihrer Geschlechtsrollenorientierung unterscheiden. Die vorliegenden Ergebnisse führen zu der Hypothese, dass Studentinnen in für ihr Geschlecht typischen Studienfächern eine traditionell weiblichere Geschlechtsrollenorientierung aufweisen, als Studentinnen in für ihr Geschlecht untypischen Studienfächern. Da es widersprüchliche Ergebnisse zum genannten Zusammenhang bei männlichen Personen gibt wird diesbezüglich die Hypothese aufgestellt, dass sich Studenten in für ihr Geschlecht typischen und untypischen Studienfächern nicht in ihrer Geschlechtsrollenorientierung unterscheiden.

Fragestellung 3: Unterscheiden sich Studierende in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern hinsichtlich des Ausmaßes in dem das Selbstbild dem Bild des eigenen Geschlechts entspricht?

Die Autoren älterer Studie weisen darauf hin, dass die Entsprechung von Idealbild und Selbstbild eine größere Aussagekraft in diesem Kontext habe. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass ein dem Idealbild des eigenen Geschlechts entsprechendes Selbstbild mit einer geschlechtstypischen Berufswahl zusammenhängt (Selk, 1984). Diese Ergebnisse könnten ebenfalls für die Übereinstimmung von Selbstbild und Stereotyp zutreffen. In Bezug darauf wird die angeführte Fragestellung in die vorliegende Arbeit aufgenommen. Diesbezüglich kann vermutet werden, dass das Selbstbild von Studierenden in geschlechtstypischen Studienfächern eher dem Stereotyp des eigenen Geschlechts entspricht, als das Selbstbild von Studierenden in geschlechtsuntypischen Studienfächern.

Fragestellung 4: Haben Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern eine unterschiedliche Art von Personen als Rollenmodell?

Bisher gibt es nur wenig Forschung zu jenen Personen, die Studierenden als Rollenmodelle für ihre Studienfachwahl dienen. Die angeführten Studienergebnisse weisen darauf hin, dass im speziellen Fall der Berufswahl vor allem Mütter, Lehrerinnen und Freundinnen als Rollenmodelle gewählt werden (Basow & Glasser Howe, 1980; Lockwood, 2006; Stout et al., 2011). Junge Männer orientieren sich in ihrer Berufswahl eher an anderen männlichen Erwachsenen (Basow & Howe, 1980). Bei der Fragestellung, welche Personen als Rollenmodelle für eine Studienwahl genannt werden, soll im Speziellen darauf geachtet werden, ob sich die Rollenmodelle einer Studienfachwahl zwischen den Geschlechtern bzw. zwischen Studierenden geschlechtstypischer und –untypischer Studienfächer unterscheiden.

Fragestellung 5: Unterscheiden sich die Rollenmodelle von Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern hinsichtlich des Geschlechts?

Aus der angeführten wissenschaftlichen Literatur zu Rollenmodellen im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass Frauen eher weibliche Rollenmodelle für sich wählen. Vor dem diskutierten wissenschaftlichen Hintergrund bleibt die Frage jedoch offen, ob Studentinnen in Bezug auf ihre Studienfachwahl weibliche Rollenmodelle bevorzugen und ob sich Studentinnen in für ihr Geschlecht typischen und –untypischen Studienfächern diesbezüglich unterscheiden. Innerhalb der relevanten Literatur wird diskutiert, dass insbesondere für junge Frauen in Männerdomänen eine Orientierung an weiblichen Modellen wichtig sein könnte. Ebendiese Fragestellung bleibt bisher für Studenten in gleicher Weise ungeklärt.

Fragestellung 6: Gibt es bei Studentinnen und Studenten einen Zusammenhang zwischen der Geschlechtstypizität des Studienfaches und der Geschlechtstypizität des Rollenmodells?

Die angeführte Literatur zum Zusammenhang zwischen der Geschlechtstypizität des Rollenmodells und einer typischen / untypischen Studienfachwahl bietet keine eindeutigen Ergebnisse. Ein theoretischer Ansatz

versucht die Verbindung zwar zu erklären, die empirischen Ergebnisse widersprechen sich jedoch. Einige Ergebnisse können ein Zusammenhang der Variablen bei Müttern und Töchtern nachweisen, andere sprechen eher für einen geschlechtsunabhängigen Effekt. Die Untersuchung der Geschlechtstypizität der Rollenmodelle scheint daher näher betrachtenswert. Der Vergleich von weiblichen und männlichen Studierenden sowie von Studierenden in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächer ist darüber hinaus ein wesentlicher Aspekt. Außerdem stellt sich die Frage, ob der Aspekt der Geschlechtstypizität des Rollenmodells bei Studierenden eine Bedeutung einnimmt.

Fragestellung 7: Unterscheidet sich die Wichtigkeit der Rollenmodelle zwischen den Geschlechtern und zwischen Studierenden geschlechtstypischer bzw. geschlechtsuntypischer Studienfächer?

Da beispielhafte weibliche Erfolge insbesondere in Männerdomänen für eine Studienfachwahl von jungen Frauen eine Rolle spielen können, wird außerdem untersucht, ob sich die Bedeutung von Rollenmodellen für Studierende in geschlechtstypischen und –untypischen Fachbereichen unterscheidet. Die dazu vorliegende Literatur liefert keine eindeutigen Ergebnisse. Einerseits wird hierbei auf eine höhere Bedeutung von beruflichen Rollenmodellen für Frauen (Lockwood, 2006; Stout et al., 2011) verwiesen, andererseits zeigen sich jedoch keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Ausmaß der Beeinflussung ihrer Bildungsentscheidung durch Rollenmodelle (Basow & Glasser Howe, 1980, Lockwood, 2006). Da sich die Studien auf eine Berufswahl beziehen, lassen sich die Erkenntnisse außerdem nicht unmittelbar auf eine Studienfachwahl übertragen. Wenn Frauen beruflichen Rollenmodellen mehr Wert bei ihrer Studienfachwahl beimessen als Männer, sollte sich dies in einer unterschiedlichen Einschätzung der Wichtigkeit der Rollenmodelle in der vorliegenden Untersuchung zeigen.

Fragestellung 8: Unterscheiden sich Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern hinsichtlich der Bedeutung des Geschlechts von Rollenmodellen?

Darüber hinaus liefern Untersuchungen zur Bedeutung des Geschlechts bei der Wahl eines Rollenmodells keine eindeutigen Ergebnisse (Lockwood, 2006).

Daher ist die Wichtigkeit des Geschlechts von Rollenmodellen speziell für eine Studienfachentscheidung hierbei noch zu klären. Da nicht nur Rollenmodelle an sich, sondern insbesondere das Geschlecht des beruflichen Modells für junge Frauen in Männerdomänen wichtig sein könnte, soll außerdem untersucht werden, ob sich die Bedeutung des Geschlechts von Rollenmodellen für Studierende in geschlechtstypischen und –untypischen Fachbereichen unterscheidet.

3 Empirischer Teil

Dieser Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der empirischen Untersuchung der aus der Theorie abgeleiteten Fragestellungen. Die Ausführungen zur Methode umfassen die Untersuchungsdurchführung, die Beschreibung der Stichprobe sowie der Erhebungsinstrumente. Die Analysemethoden und Ergebnisse werden im darauf folgenden Abschnitt erörtert und dargestellt. Zuletzt werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung im Kontext der wissenschaftlichen Literatur diskutiert.

3.1 Methode

Die vorliegende Untersuchung ist querschnittlich angelegt, mittels Online-Fragebogen wurden Studierende zu einem Zeitpunkt befragt. Dabei wurden österreichische Studierende aller Studienrichtungen und Universitäten mit eingeschlossen, der Fokus lag dabei auf Studenten und Studentinnen in für ihr Geschlecht untypischen Studienfächern. Detaillierte Ausführungen zur Untersuchungsdurchführung, zur Stichprobe und zu den Erhebungsinstrumenten werden im Folgenden dargelegt.

3.1.1 Untersuchungsdurchführung

Der Online-Fragebogen wurde mithilfe eines frei verfügbaren Softwarepakets von SoSci Survey erstellt. Im Zeitraum von 16. Mai bis 21. Juli 2011 war der Fragebogen online durchführbar. Die Stichprobe wurde über Internet-Foren, per E-Mail und persönlichen Kontakt durch das Verteilen von Flyern generiert. In studienrelevanten, von Studienrichtungsververtretungen und Fachschaften der einzelnen Studienfächer betriebenen Internet-Foren, wurden Beiträge mit der Bitte zur Teilnahme an der Online-Umfrage gepostet. Es wurde über insgesamt 18 Foren an die Studierenden herangetreten, darunter ein generelles Studierenden-Forum der Universität Wien, acht Foren von geisteswissenschaftlichen, sechs von technischen und drei von naturwissenschaftlichen Studienfächern. Bei der Auswahl der Internet-Foren wurde bereits die Geschlechterverteilung in den Studienfächern berücksichtigt und ebensolche Studienfächer ausgewählt bei denen ein Ungleichgewicht zugunsten eines Geschlechts besteht. Außerdem wurden insgesamt 100 E-Mails mit der Bitte um

Teilnahme an der Untersuchung und Verbreitung des Anliegens an PsychologiestudentInnen versendet. Zusätzlich wurden an der Technischen Universität Wien und an der Universität Wien Flyer mit der Bitte um Teilnahme und der Internetadresse des Fragebogens verteilt. Bei der Generierung der Stichprobe wurde sowohl in den Foren oder den E-Mails, als auch beim Verteilen der Flyer darauf geachtet, dass vor allem Studierende in für ihr Geschlecht untypischen Studienfächern angesprochen wurden.

3.1.2 Stichprobe

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung setzt sich aus Studierenden des Sommersemesters 2011 zusammen. Insgesamt werden 534 Datensätze zur Analyse herangezogen. Die Geschlechterverteilung der Stichprobe ist mit 70,6 % Frauen und 29,4 % Männer nicht ausgewogen und für österreichische Studierende nicht repräsentativ. Der hohe Frauenanteil könnte darin begründet sein, dass die Stichprobenrekrutierung mit Flyern an der Technischen Universität Wien ausschließlich auf Studentinnen fokussiert war, um eine ausreichend große Stichprobe von Studentinnen in geschlechtsuntypischen Studienfächern zu erhalten. Dadurch scheinen insgesamt mehr weibliche Studierende erreicht worden zu sein. Ferner sind Frauen bei Online-Erhebungen und anderen freiwilligen Befragungen eher bereit teilzunehmen als Männer, welches die unausgewogene Geschlechterverteilung zudem begünstigte. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die Befragten durchschnittlich 24,16 Jahre alt ($SD = 3,20$). Die Altersverteilung streute ursprünglich sehr breit und es konnten sechs Ausreißer, demnach die Personen mit einem Alter von 40 Jahren und darüber, ermittelt werden. Da sich die Personen bereits in einen Zweitstudium befanden und somit zeitlich sehr weit von ihrer ersten Studienfachentscheidung entfernt waren, zählten sie nicht zur Primären Stichprobe der Untersuchung und wurden somit herausgenommen. Ein Großteil (93,3 %) der Befragten waren zwischen 20 und 30 Jahre alt und somit im typischen Alter einer/eines Studierenden.

Die Befragten waren in 48 verschiedenen Studienfächern inskribiert. Die größte Gruppe bilden davon die ErnährungswissenschaftlerInnen mit 93 Personen (17,4 %), gefolgt von PsychologiestudentInnen mit 58 (10,9 %) und InformatikstudentInnen mit 52 Personen (9,7 %). StudentInnen der Theater-, Film- und Medienwissenschaften sind mit 38 Personen (7,1 %) in der Stichprobe

vertreten. Die restlichen 293 Befragten (54,9 %) verteilen sich mit jeweils unter 5 % auf die übrigen 44 Studienfächer. Von den Studierenden befanden sich 49,1 % in Bachelor-, 30,3 % in Diplom-, 15,2 % in Masterstudiengängen und 3,3 % in sonstigen Studiengängen, wie Lehramts- oder Doktoratsstudien.

Zur Beantwortung der Fragestellungen ist eine Aufteilung der Stichprobe in Studierende in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern notwendig. Die Grundlage dieser Aufteilung stellt die Hochschulstatistik 2009/10 dar, in der die Geschlechtsverteilungen der einzelnen Studienfächer angeführt sind. Bei gleichnamigen Diplom-, Bachelor- und Masterstudienfächern wurden die Zahlen zusammengefasst. Zur Einschätzung der Geschlechtstypizität eines Studienfaches wird aus der wissenschaftlichen Literatur der Richtwert von einem Drittel übernommen (Heintz, 1997, zit. nach Nissen, Keddi & Pfeil, 2003; Lemkau, 1984; Perrone, 2009). Das bedeutet, diejenigen Studienfächer bei denen ein Geschlecht mit weniger als ein Drittel der Studierenden vertreten ist, werden als eine Frauen- bzw. Männerdomäne verzeichnet. Die angegebenen Studienfächer können aufgrund dessen in 20 Frauendomänen, 10 Männerdomänen und 18 geschlechtsneutrale Studienfächer eingeteilt werden. Insgesamt 331 Befragte studierten frauentypische Studienfächer (davon 85 Männer), 130 männertypische Studienfächer (davon 75 Frauen) (siehe Tabelle 1). Für die Analysen, bei denen Studierende in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern verglichen werden, ergibt sich daher eine Teilstichprobe von 160 Studierenden (85 Studenten und 75 Studentinnen) in geschlechtsuntypischen Studienfächern.

**Tab. 1: Anzahl der Frauen und Männer nach Geschlechtstypizität des Studienfaches
(N = 534)**

Geschlechtstypizität Studienfach	Gesamt	Frauen	Männer
Frauendomäne	331	246	85
Männerdomäne	130	75	55
Geschlechtsneutrales Studienfach	73	56	17
Gesamt	534	377	157

3.1.3 Erhebungsinstrumente

Zur Erhebung der für diese Studie relevanten Kombination aus soziodemografischen Daten sowie der Rollenmodelle existiert kein publiziertes Instrument. Es wurde daher ein Eigenes zusammengestellt (siehe Online-Fragebogen im Anhang). Bei den soziodemografischen Daten ist insbesondere die Angabe des Geschlechts wichtig, um Studentinnen und Studenten in geschlechtsuntypischen Studienfächern zu identifizieren. Daher wurde bei der Programmierung des Online-Fragebogens diese Angabe als ein Pflichtfeld gestaltet, d. h. ohne eine Beantwortung konnte im Fragebogen nicht weiter vorangegangen werden. Außerdem wurde das Alter erfragt, um ältere Studierende, die zeitlich sehr weit von der Studienfachentscheidung entfernt sind bzw. sich mittlerweile in einem Zweitstudium befinden, herauszufiltern (siehe S. 68). Die Frage, welcher Tätigkeit die Person hauptsächlich nachgeht, zielt darauf ab nur Studierende in die Stichprobe mit aufzunehmen. Eine eingebaute Filterfrage sollte sicherstellen, dass diejenigen, die eine Berufstätigkeit angeben, zusätzlich studieren. Gaben die Personen an, neben ihrer Berufstätigkeit nicht zu studieren, wurde der Fragebogen für sie vorzeitig beendet. Bei den Angaben zum Studium wurde zunächst die Einrichtung an der studiert wird erfragt. Studierende einer Fachhochschule müssen von der Stichprobe ausgeschlossen werden, da zu diesen Studiengängen keine Statistiken zur Geschlechterverteilung der Studierenden vorliegen. Die Befragten konnten insgesamt drei Studienfächer angeben, wobei nur das Hauptfach in die Analysen mit einbezogen wird. Zusätzlich wurde der Beginn des Studiums, der Zeitpunkt der Studienfachwahl sowie Erfolgserleben und Durchschnittsnote im Hauptstudienfach erhoben.

Erhebung der Geschlechterstereotype und der Geschlechtsrollenorientierung

Das Bem Sex-Role-Inventory (BSRI) ist ein Instrument zur Erfassung der Geschlechtsrollenorientierung. Ursprünglich wurde das Inventar im englischen von Sandra Bem im Jahr 1974 entwickelt. Die deutsche Version des BSRI wurde von Schneider-Düker und Kohler 1978 neu konstruiert; zusätzliche Ergebnisse wurden 1988 präsentiert. Bem verfolgte in der Konstruktion des BSRI einen neuartigen Ansatz. Sie stellte die zwei Konstrukte Maskulinität und Feminität nicht mehr einander gegenüber, sondern betrachtete diese als unabhängige

Dimensionen. Die ursprüngliche Version von Bem und die deutsche Fassung von Schneider-Düker und Kohler umfassen drei Skalen (Maskulinität, Feminität und Androgynität) mit jeweils 20 Items (Schneider-Düker & Kohler, 1988). Die Items bestehen aus Eigenschaften, die typischerweise mit dem jeweiligen Geschlecht verbunden werden. Die Befragten geben bei der Beantwortung der Items eine Selbsteinschätzung auf einer siebenstufigen-Antwortskala in Bezug auf die Eigenschaften ab. Aufgrund dieser Selbstbeschreibung kann eine Person als mehr oder weniger maskulin, feminin und androgyn charakterisiert werden. Die Reliabilität der deutschen Version des BSRI kann mit einem Cronbach's Alpha der Maskulinitätsskala von .85, der Feminitätsskala von .74 und der Androgynitätsskala von .74 als zufriedenstellend bezeichnet werden. Als Validitätskriterium wird unter anderem das biologische Geschlecht herangezogen, diesbezüglich erzielten Frauen auf der Feminitätsskala und Männer auf der Maskulinitätsskala signifikant höhere Werte. Damit ist die Validität des BSRI gegeben.

Das BSRI zählt nach wie vor zu einem der am häufigsten eingesetzten Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Geschlechtsrollenorientierung. Da es außerdem vielfältig und variabel einsetzbar ist, kam das Inventar in dieser Untersuchung zum Einsatz. Aus ökonomischen Gründen wurde jedoch eine Kurzversion des Inventars erstellt. Bereits verwendete englische Kurzversionen weisen mit der Langform vergleichbare Testkennwerte auf (Wondrak, 2010). Da die Androgynitätsskala für die vorliegenden Fragestellungen als nicht relevant erscheint, kam lediglich die Maskulinitäts- und Feminitätsskala des deutschen BSRI zur Anwendung. Um die Bearbeitungszeit des Fragebogens möglichst gering zu halten, wurden zudem nur die jeweils zehn trennschärfsten Items der Maskulinitäts- und Feminitätsskala des BSRI eingesetzt. Die verwendeten Items und die Trennschärfe-Indizes sind in Tabelle 2 angeführt, die Kennwerte stammen aus den 1988 präsentierten Ergebnissen von Schneider-Düker und Kohler.

In der erstellten Kurzversion kamen folglich insgesamt 20 der ursprünglich 60 Items zum Einsatz (Items und Skalenzuordnung siehe Anhang 3). Die Items wurden in zufälliger Reihenfolge vorgegeben. Die zu untersuchenden Personen

Tab. 2: Trennschärfe-Indizes (r_{it}) der verwendeten Items der deutschen Version des BSRI von Schneider-Düker & Kohler (1988)

Maskulinitätsskala	r_{it}	Feminitätsskala	r_{it}
hat Führungseigenschaften	.58	romantisch	.49
tritt bestimmt auf	.57	weichherzig	.49
respekteinflößend	.52	bemüht, verletzte Gefühle zu besänftigen	.35
verteidigt eigene Meinung	.49	feinfühlig	.48
entschlossen	.60	sinnlich	.45
unerschrocken	.47	nachgiebig	.35
hartnäckig	.48	empfindsam	.45
kraftvoll	.49	achtet auf äußere Erscheinung	.35
sicher	.60	leidenschaftlich	.37
konsequent	.48	herzlich	.49

beurteilten sich selbst, wie in der Langform von Schneider-Düker und Kohler, hinsichtlich der Eigenschaften auf einem sieben- stufigem Antwortformat (von „trifft nie oder fast nie zu“ bis „trifft immer zu“). Die Items werden, wie in den Langversionen, zu einer Maskulinitäts- und einer Feminitätsskala zusammengefasst. Um aus den Skalen ein Gesamtwert für die Geschlechtsrollenorientierung zu erhalten, wird ein Differenzwert berechnet. Das Maximum des Differenzwertes liegt bei 6, das Minimum bei -6. Dabei zeigt ein negativer Wert eine feminine, ein positiver Wert eine maskuline und ein Wert von Null keine geschlechtsspezifische Geschlechtsrollenorientierung an. Die Reliabilitätsanalysen ergeben für die erstellte Kurzform des BSRI ein gutes Ergebnis. Die Maskulinitätsskala hat ein Cronbach's $\alpha = .85$ und die Feminitätsskala ein Cronbach's $\alpha = .83$.

Die deutsche Version des BSRI kam in dieser Untersuchung ebenfalls zum Einsatz um die Geschlechterstereotypen der Personen zu erheben. Die Eigenschaften für die Selbstbewertungen wurden von Bem und Schneider-Düker und Kohler in der deutschen Version „nach ihrer sozialen Erwünschtheit für das jeweilige Geschlecht [...] ausgewählt“ (Schneider-Düker & Kohler, 1988, S. 257). Sie repräsentieren folglich Stereotype bezüglich der Eigenschaften, die eine Frau oder ein Mann besitzen. Daher erscheint die Überprüfung in welchem Ausmaß die Stereotype einer Person den allgemeinen Stereotypen entsprechen anhand

dieser Items geeignet. Dazu kamen ebenfalls die zehn trennschärfsten Items der Maskulinitäts- und Feminitätsskala des deutschen BSRI zum Einsatz (Items und Skalenzuordnung siehe Anhang 3). Die Untersuchungspersonen beurteilten in dieser Anwendung des Inventars einen typischen Mann bzw. eine typischen Frau hinsichtlich der Eigenschaften. Je mehr sie die geschlechtskonnotierten Eigenschaften dem jeweiligen Geschlecht zusprechen, desto mehr sind demnach ihre Geschlechterstereotype ausgeprägt. Die Reliabilitätsanalysen weisen den Skalen insgesamt gute Reliabilitäten nach. Bei den Geschlechterstereotypen gegenüber Männern ergibt sich für die Maskulinitätsskala ein Cronbach's $\alpha = .92$ und für die Feminitätsskala ein Cronbach's $\alpha = .87$. Bei den Geschlechterstereotypen gegenüber Frauen ergibt sich für die Maskulinitätsskala ein Cronbach's $\alpha = .88$ und für die Feminitätsskala ein Cronbach's $\alpha = .93$. Um einen Gesamtwert für das Ausmaß der Geschlechterstereotype einer Person zu erhalten wird wie folgt vorgegangen. Zunächst wird ein Wert für das Ausmaß der Stereotype gegenüber Männern berechnet. Dafür werden die Bewertungen der Items der Maskulinitätsskala bei der Frage, inwiefern diese für einen typischen Mann zutreffen, gemittelt. Ebenso wird ein Wert für das Ausmaß der Stereotype gegenüber Frauen berechnet. Der Mittelwert aus den letzteren Werten ergibt einen Gesamtwert für das Ausmaß der Geschlechterstereotype einer Person, wobei das Minimum des Wertes bei 1 und das Maximum bei 7 verzeichnet werden. Je näher dieser Wert am Maximum liegt, desto ausgeprägter sind die Geschlechterstereotype dieser Person.

Erhebung der Rollenmodelle

Zur Erhebung der studienwahlrelevanten Rollenmodelle wurde im Online-Fragebogen nach einer Person gefragt, die bei der Wahl des Hauptstudienfaches eine wichtige Rolle gespielt hat. Dazu wurde folgende kurze Erklärung gegeben:

Diese Person kann Dich in Deinen Studien- oder Berufsinteressen in verschiedener Weise beeinflusst haben. Zum Beispiel kann sie Dich begeistert haben, weil sie in einem Dir wichtigen Bereich erfolgreich ist. Sie kann Dich dazu motiviert haben an Deinem eigenen Erfolg auf diesem Gebiet zu arbeiten. Diese Person kann für Dich auch ein Beispiel dafür sein, was Du selbst in Deinem Studium, Beruf oder in Deiner Zukunft erreichen möchtest. Dabei muss man die Personen nicht unbedingt persönlich kennen.

Daraufhin hatten die Befragten die Möglichkeit zwischen den folgenden Optionen zu wählen: Mutter, Vater, Schwester, Bruder, Tante, Onkel, Großmutter, Großvater, Freundin, Freund, Partnerin, Partner, Lehrerin, Lehrer, Trainerin, Trainer. Zusätzlich konnte ein berühmte / prominente oder eine andere Person genannt werden. Zuletzt gab es die Antwortoption, dass keine Person bei der Wahl des Hauptstudienfaches beeinflusst hat. Insgesamt hatten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit drei Rollenmodelle anzugeben, zu denen jeweils nachfolgend genauere Informationen erhoben wurden. Um den Zusammenhang zwischen der Geschlechtstypizität des Studienfaches und der Geschlechtstypizität des Rollenmodells zu analysieren, wurde erfragt, wodurch die Person die Studienfachwahl beeinflusst hat (freies Antwortformat). Im Hinblick auf darüber hinaus angeführte Fragestellungen wird erhoben wie wichtig die Person für die Entscheidung war (Auswahloptionen: Sehr unwichtig - Eher unwichtig - Weder noch - Eher wichtig - Sehr wichtig) und ob und inwiefern das Geschlecht der Person eine Rolle bei der Entscheidung spielte.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Deskriptive Ergebnisse

Geschlechterstereotype

Die deskriptiven Ergebnisse der Geschlechterstereotype, bieten einen Überblick über die mittleren Ausprägungen in den einzelnen Teilstichproben, die Überprüfung der Verteilung sowie der Homogenität der Varianzen. Bei den deskriptiven Analysen der Geschlechterstereotype wurden drei Ausreißer identifiziert. Da die Datensätze der Personen insgesamt fehlerhaft waren, wurden die Daten aus dem Datensatz eliminiert. Der berechnete Gesamtwert der Geschlechterstereotype liegt danach für die Stichprobe (N = 478) bei MW = 5.24 (SD = .85). Bei einer Skala von 1 bis 7 ist die Ausprägung der Geschlechterstereotype als hoch einzuschätzen. Der Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Teilstichproben ist ebenfalls interessant. Der Mittelwert für die Geschlechterstereotype der Studierenden in geschlechtstypischen Studienfächern (N = 258) betrug 5.26 (SD = .79). Die Studierenden in

Tab. 3: Mittelwert (Standardabweichung) der Geschlechterstereotype nach Geschlecht und Geschlechtstypizität des Studienfaches (Skala Min. 1, Max. 7)

Geschlecht	Frauen		Männer	
Geschlechts- typizität	geschlechts- typisch	geschlechts- untypisch	geschlechts- typisch (N=44)	geschlechts- untypisch
Studienfach	(N=216)	(N=69)		(N=82)
Geschlechter- stereotype	5.17 (.84)	5.52 (.68)	5.56 (.80)	5.12 (.96)

geschlechtsuntypischen Studienfächern (N = 150) weisen mit einem Mittelwert von 5.33 (SD = .79) absolut höhere Geschlechterstereotype auf. Insbesondere Studierende in Männerdomänen (Frauen in geschlechtsuntypischen und Männer in geschlechtstypischen Studienfächern) zeigen ein höheres Ausmaß an Geschlechterstereotypen (MW = 5.52 und MW = 5.56), als Studierende in Frauendomänen (MW = 5.17 und MW = 5.12). Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Teilstichproben sind in Tabelle 3 detailliert aufgeführt.

Ein Ausschluss der Ausreißer erbringt bei der Überprüfung der Normalverteilung keine wesentlichen Veränderungen in den Teststatistiken. Die Teilstichprobe der Studierenden in geschlechtstypischen Studienfächern ist nicht normalverteilt, $D(258) = .08$, $p < .05$. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass die Teilstichprobe der Männer in Männerdomänen normalverteilt war, $D(44) = .09$, $p > .05$, während die Teilstichproben der Frauen in Frauendomänen, $D(214) = .08$, $p < .05$, nicht normalverteilt war. Die Teilstichprobe der Studierenden in geschlechtsuntypischen Studienfächern war normalverteilt, $D(150) = .07$, $p > .05$. In diesem Fall war sowohl die Teilstichproben der Frauen in Männerdomänen, $D(69) = .07$, $p > .05$, als auch die Teilstichproben der Männer in Frauendomänen, $D(81) = .08$, $p > .05$, normalverteilt. Die Homogenität der Varianzen wurde mit Hilfe des Levene's Test überprüft. Für den Gesamtwert der Geschlechterstereotype sind die Varianzen der Studierenden in geschlechts-
typischen und untypischen Studienfächern homogen, $F(1,406) = .12$, $p > .05$.

Geschlechtsrollenorientierung

Durch die Berechnung des Differenzwertes ergibt sich für die Geschlechtsrollenorientierung eine Skala von -6 bis 6, wobei positive Werte eine maskuline und negative Werte eine feminine Geschlechtsrollenorientierung anzeigen. Die mittleren Ausprägungen der Geschlechtsrollenorientierung der befragten Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern sind in Tabelle 4 gegenübergestellt. Die Geschlechtsrollenorientierung der Studenten (N = 150) liegt im Mittel bei .11 (SD = 1.29). Sie ist positiv und daher als maskulin einzuschätzen, die Ausprägung ist insgesamt jedoch sehr gering. Die mittlere Geschlechtsrollenorientierung der Studentinnen (N = 357) liegt bei -.40 (SD = 1.22). Mit einem negativen Wert ist diese feminin, jedoch absolut ebenfalls sehr gering ausgeprägt. Interessanterweise ist die Geschlechtsrollenorientierung bei den Studenten in Frauendomänen leicht negativ und somit feminin, jedoch ebenso in einem sehr geringen Ausmaß.

Die Normalverteilung wurde mit dem Kolmogorov-Smirnov Tests überprüft. Die Ergebnisse weisen den Werten der Studenten keine Normalverteilung nach $D(150) = .09$, $p < .05$. Die Werte der Studentinnen zeigen hingegen eine Normalverteilung, $D(357) = .04$, $p > .05$. Die Homogenität der Varianzen ist für die nach Geschlecht getrennte Stichprobe gegeben, $F(1,505) = .07$, $p < .05$. Die Teilstichproben der Studentinnen in geschlechtstypischen Studienfächern, $D(231) = .06$, $p > .05$ und in geschlechtsuntypischen Studienfächern, $D(72) = .06$, $p > .05$ sind normalverteilt. Die Homogenität der Varianzen ist für diese Teilstichproben gegeben, $F(2,354) = 2.48$, $p > .05$. Bei den Studenten gilt die

Tab. 4: Mittelwert (Standardabweichung) der Geschlechtsrollenorientierung nach Geschlecht und Geschlechtstypizität des Studienfaches (Skala Min. -6, Max. 6)

Geschlecht	Frauen		Männer	
	Geschlechts- typizität Studienfach (N=231)	geschlechts- untypisch (N=72)	geschlechts- typisch (N=49)	geschlechts- untypisch (N=85)
Geschlechts- rollen- orientierung	-0.46 (1.30)	-0.23 (1.08)	0.44 (1.24)	-0.02 (1.29)

Normalverteilung nur für die Studenten in geschlechtsuntypischen Studienfächern, $D(85) = .09$, $p > .05$. Bei den Studenten in geschlechtstypischen Studienfächern sind die Werte nicht normalverteilt, $D(49) = .13$, $p < .05$. Die Varianzen der Teilstichproben der Studenten sind homogen, $F(2,147) = .02$, $p > .05$.

Rollenmodelle

In dem Fragebogen konnten die Befragten insgesamt drei Rollenmodelle angeben, die sie bei ihrer Studienfachwahl beeinflusst hatten. Bei der ersten Nennung nannten 48 % (256) der Stichprobe ($N = 534$) ein Rollenmodell. Dabei wurden weibliche und männliche Rollenmodelle in gleichem Ausmaß genannt. Den größten Teil der genannten Rollenmodelle (15 %) machen die Eltern aus. Genauere Angaben zu den Häufigkeiten und Prozentwerten sind Tabelle 5 zu entnehmen. Unter der Angabe einer berühmten oder prominenten Person wurden u.a. Wissenschaftler oder Autoren genannt. Die freien Einträge in der Kategorie „andere Person“ umfassen beispielsweise Bekannte, KollegInnen aus der Arbeit oder einem Praktikum und UniversitätsprofessorInnen. Mehr als die Hälfte (278, 52 %) der Befragten gaben jedoch an von keiner Person bei der Wahl des Hauptstudienfaches beeinflusst worden zu sein.

Tab. 5: Häufigkeit und Prozent der genannten Rollenmodelle (erste Nennung), ($N = 534$)

Art des Rollenmodells	Geschlecht	
Eltern	80 15 %	Mutter 37 6.9 % Vater 43 8,1 %
Geschwister	16 3 %	Schwester 10 1.9 % Bruder 6 1,1 %
Verwandte	12 2.2 %	Tante 4 0.7 % Onkel 4 0,7 % Großmutter 1 0.2 % Großvater 3 0,6 %
Peers	59 11.1 %	Freundin 26 4.9 % Freund 18 3,4 % Partnerin 2 0.4 % Partner 13 2,4 %
Lehrkräfte	59 11.1%	Lehrerin 32 6 % Lehrer 23 4,3 % Trainerin 1 0.2 % Trainer 3 0,6 %
berühmte / prominente Person		5 0,9 %
andere Person		25 4,7 %
Mich hat keine Person bei der Wahl meines Hauptstudienfaches beeinflusst		278 52,1%
Gesamt		534 100 %

Insgesamt 179 (48 %) Frauen nannten (in der ersten von drei möglichen Nennungen) ein Rollenmodell, davon sind 23 % weiblich und 20 % männlich. Von den Männern nannten 77 (49 %) ein Rollenmodell, davon sind 18 % weiblich und 24 % männlich. Wird die Stichprobe nach der Geschlechtstypizität des Studienfaches unterteilt, so gaben 107 (44 %) Studentinnen und 30 (55 %) Studenten in geschlechtstypischen Studienfächern ein Rollenmodell an. Dem gegenüber gaben 45 (60 %) der Studentinnen und 40 (47 %) der Studenten in geschlechtsuntypischen Studienfächern ein einflussreiches Rollenmodell an.

In der zweiten Nennung (N = 223) nannten 116 Personen (52 % derjenigen, die in erster Nennung ein Rollenmodell genannt hatten) ein weiteres Rollenmodell. Dem entsprechend gaben 107 Personen (48 %) kein weiteres Rollenmodell an. Von den angeführten Rollenmodellen sind 10 % weiblich und 15 % männlich. Nur 37 (39 % der Personen, die in erster Nennung ein Rollenmodell genannt hatten) gaben in der letzten Nennung (N = 96) ein drittes Rollenmodell an. Auch in den letzteren beiden Nennungen sind jeweils die Eltern am häufigsten als Rollenmodelle für die Studienfachwahl angeführt.

Von den 256 Personen, die ein Rollenmodell in der ersten Nennung angaben, begründeten 221 (86 %) ihre Wahl. Bei der zweiten Nennung gaben 79 % (92) der Befragten, die ein Rollenmodell nannten, einen Grund ihrer Wahl an. Von den 37 Personen, die auch in der letzten Nennung ein Rollenmodell angaben, haben 28 (76 %) ihre Wahl begründet.

Auf einer fünfstufigen Skala (sehr unwichtig – eher unwichtig – weder noch – eher wichtig - sehr wichtig) konnten die Befragten die Bedeutung des genannten Rollenmodells für ihre Studienfachwahl einschätzen. In der ersten Nennung wurde die Wichtigkeit der Rollenmodelle im Mittel mit 3.54 (SD = 1.12) bewertet. Immerhin 46 % derer, die ein Rollenmodell angaben, sagen, dass ihr Rollenmodell „eher wichtig“ für ihre Entscheidung war, für 23 % war es weder wichtig noch unwichtig und für 17 % war es „sehr wichtig“. Im Mittel wurden die Rollenmodelle in der zweiten Nennung als „eher wichtig“ (MW = 3.84, SD = .88) für die Studienfachwahl eingeschätzt. Mit einem Mittelwert von 3.84 (SD = .89) gaben die Befragten auch in der dritten Nennung an, dass die genannten Rollenmodelle „eher wichtig“ für ihre Studienfachwahl waren.

Die Bedeutung des Geschlechts der Rollenmodelle wurde vom Großteil der Befragten eher abgelehnt. In der ersten Nennung gaben (N = 316, fehlend 218) 304 Befragte (96 %) an, dass das Geschlecht des Rollenmodells keine Rolle bei dem Einfluss auf die Studienfachwahl spielte. In der zweiten Nennung (N = 124, fehlend 410) gaben dies 95 % und in der dritten Nennung (N = 37, fehlend 497) sogar 100 % an. Auf die Frage, inwiefern das Geschlecht der Person bei der Wahl des Hauptstudienfaches wichtig war, antworteten in der ersten Nennung 13 von den 256 Personen die ein Rollenmodell nannten, in der zweiten Nennung fünf von 116 Personen. In der letzten Nennung gab es keine Angaben mehr zu dieser Frage.

3.2.2 Ergebnisse bezüglich der Geschlechterstereotypen

Fragestellung 1: Unterscheiden sich Studierende in geschlechtstypischen und – untypischen Studienfächern in ihren Geschlechterstereotypen?

Da die Teilstichprobe der Studierenden in geschlechtstypischen Studienfächern (Frauen in Frauendomänen und Männer in Männerdomänen) nicht normalverteilt ist, wurde für die Analyse der Mann-Whitney Test herangezogen, wobei die Geschlechtstypizität des Studienfaches als unabhängige und der Wert der Geschlechterstereotype als abhängige Variable eingesetzt wurden. Die Homogenität der Varianzen ist gegeben. Aufgrund der gerichteten Annahme, dass Studierende in für ihr Geschlecht typischen Studienfächern traditionellere Geschlechterstereotypen zeigen, als Studierende in für ihr Geschlecht untypischen Studienfächern, wurde ein einseitiger Signifikanztest durchgeführt. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass sich die Geschlechterstereotype von Studierenden in geschlechtstypischen Studienfächern (MDN = 5.3) nicht signifikant von denen in geschlechtsuntypischen Studienfächern (MDN = 5.4) unterscheiden, $U = 20.33$, $z = .855$, ns , $r = .04$. Die Hypothese ist folglich zu verwerfen und es ist anzunehmen, dass Studierende in für ihr Geschlecht typischen Studienfächern gleich traditionelle Geschlechterstereotype aufweisen, als Studierende in für ihr Geschlecht untypischen Studienfächern.

3.2.3 Ergebnisse bezüglich der Geschlechtsrollenorientierung

Aufgrund sich widersprechender Ergebnisse aus der Theorie geht nicht eindeutig hervor, ob männlich konnotierte Eigenschaften in der heutigen Zeit und insbesondere bei Studierenden zwischen den Geschlechtern differenzieren (Abele, 2003). Daher wurde dies zunächst an der vorliegenden Stichprobe unter der Hypothese, dass sich Studentinnen mehr weibliche und weniger männliche Eigenschaften zuschreiben als Studenten, untersucht. Die Homogenität der Varianzen ist gegeben. Da die Teilstichprobe der Studenten jedoch keine Normalverteilung aufweist, wurde auf einen nicht parametrischen Test zurückgegriffen. Der Mann-Whitney Tests wurde mit dem Geschlecht als unabhängige Variable und der Geschlechtsrollenorientierung als abhängige Variable durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Studentinnen (MDN = -.5) signifikant mehr weibliche und weniger männliche Eigenschaften zuschreiben, als Studenten (MDN = -.1), $U = 32.81$, $z = 4.01$, $p < .001$, $r = .18$. Es wurde der einseitige Signifikanzwert herangezogen.

Fragestellung 2: Unterscheiden sich Studierende in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern in ihrer Geschlechtsrollenorientierung?

Für die Analyse dieser Fragestellung wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Die Voraussetzungen der Normalverteilung und der Homogenität der Varianzen ist gegeben. Die Geschlechtstypizität des Studienfaches wurde als unabhängige und die Geschlechtsrollenorientierung als abhängige Variable eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass der Unterschied zwischen Studentinnen in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern nicht signifikant ist, $t(301) = -1.41$, $p > .05$, $r = .08$. Im Mittel schrieben sich Studentinnen in für ihr Geschlecht typischen Studienfächern annähernd ebenso weibliche Eigenschaften zu (MW = -.46, SD = 1.3) als Studentinnen in für ihr Geschlecht untypischen Studienfächern (MW = -.23, SD = 1.08). Die Hypothese, dass Studentinnen in für ihr Geschlecht typischen Studienfächern eine traditionell weiblichere Geschlechtsrollenorientierung aufweisen, als Studentinnen in für ihr Geschlecht untypischen Studienfächern, ist somit zu verwerfen.

Da für die Teilstichprobe der Studenten in geschlechtstypischen Studienfächern keine Normalverteilung nachgewiesen werden konnte, wurde ein

Mann-Whitney Test zur Beantwortung der Fragestellung gerechnet. Die Varianzen der Teilstichproben sind homogen. Als unabhängige Variable diente dabei die Geschlechtstypizität des Studienfaches und als abhängige Variable die Geschlechtsrollenorientierung. Die Geschlechtsrollenorientierung der Studenten in geschlechtstypischen Studienfächern ($MDN = .10$) unterscheidet sich nicht signifikant von der Geschlechtsrollenorientierung der Studenten in geschlechtsuntypischen Studienfächern ($MDN = -.10$), $U = 1.69$, $z = -1.81$, ns , $r = -.16$. Daher kann die Hypothese, dass sich Studenten in für ihr Geschlecht typischen und untypischen Studienfächern nicht in ihrer Geschlechtsrollenorientierung unterscheiden, bestätigt werden.

Fragestellung 3: Unterscheiden sich Studierende in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern hinsichtlich des Ausmaßes in dem das Selbstbild dem Bild des eigenen Geschlechts entspricht?

Um diese Fragestellung beantworten zu können wurden zunächst, aus den Angaben zu den Geschlechterstereotypen, Werte für die Stereotype gegenüber Männern bzw. Frauen berechnet. Für das Distanzmaß zwischen dem Selbstbild und dem Stereotyp wurde der Wert der Geschlechtsrollenorientierung (Selbstbild) von dem Wert der Geschlechterstereotype gegenüber Männern bzw. Frauen (Stereotyp) abgezogen. Daraus ergab sich für jede Person ein Wert für die Distanz von Selbstbild zu Stereotyp-Mann und ein Distanzwert von Selbstbild zu Stereotyp-Frau. Die Differenz der beiden Distanzmaße steht für die Entsprechung von Selbstbild und Stereotyp, wobei sich die Vorzeichen aus der Subtraktion ergeben. Um den Wert von Frauen und Männern vergleichbar zu machen, wurde der absolute Wert (ungeachtet des Vorzeichens) in den weiteren Berechnungen herangezogen. Je höher der Wert, desto mehr entspricht das Selbstbild dem Stereotyp des eigenen Geschlechts. Hingegen zeigt ein niedriger bzw. negativer Wert ein dem Stereotyp nicht entsprechendes Selbstbild an. Für Studierende in geschlechtstypischen Studienfächern würde man nach der Hypothese erwarten, dass sie einen höheren Differenzwert aufweisen, als Studierende in geschlechtsuntypischen Studienfächern. Das heißt, dass ihr Selbstbild dem Bild eines typischen Mannes / einer typischen Frau entspricht. Studierende in geschlechtsuntypischen Studienfächern sollten demnach geringere absolute Werte zeigen.

Bezüglich des Differenzwertes ist die Teilstichprobe der Studierenden in geschlechtstypischen Studienfächern nicht normalverteilt, $D(250) = .12$, $p < .05$. Die der Studierenden in geschlechtsuntypischen Studienfächern weist hingegen eine Normalverteilung auf, $D(148) = .06$, $p > .05$. Die Homogenität der Varianzen ist für diese Teilstichproben nicht gegeben, $F(1,396) = 16.85$, $p < .05$. Da die Daten die Voraussetzungen eines t-Tests nicht erfüllen wurde auf eine nichtparametrische Testalternative zurückgegriffen. Es wurde ein Mann-Whitney Test mit der Geschlechtstypizität des Studienfaches als unabhängige Variable und dem absoluten Differenzwert als abhängige Variable gerechnet. Aufgrund der gerichteten Hypothese wurde ein einseitiges Signifikanzniveau herangezogen. Der Differenzwert der Studierenden in geschlechtstypischen Studienfächern (MDN = 1.4) unterscheidet sich signifikant von dem Differenzwert der Studierenden in geschlechtsuntypischen Studienfächern (MDN = .0), $U = 14.11$, $z = -3.96$, $p < .001$, $r = -.20$. Die Effektgröße ist jedoch als klein einzuschätzen. Die Hypothese, dass das Selbstbild von Studierenden in geschlechtstypischen Studienfächern eher dem Stereotyp des eigenen Geschlechts entspricht als das Selbstbild von Studierenden in geschlechtsuntypischen Studienfächern, kann folglich bestätigt werden.

3.2.4 Ergebnisse zu Rollenmodellen

Fragestellung 4: Haben Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern eine unterschiedliche Art von Personen als Rollenmodell?

Die Berechnungen zu dieser Fragestellung wurden mit einer loglinearen Analyse durchgeführt, wobei das Geschlecht und die Geschlechtstypizität des Studienfaches als unabhängige Variablen und die Art des Rollenmodells als abhängige Variable eingesetzt wurden. Um die Voraussetzung der unabhängigen Datensätze pro Variablenkategorie zu erfüllen, wurden hier die Daten der ersten Nennung des Rollenmodells analysiert. Weitere Voraussetzungen einer loglinearen Analyse sind gegeben. Um sinnvolle Kategorien der Rollenmodelle für die Datenanalyse zu erhalten, wurden die Antwortmöglichkeiten des Fragebogens wie folgt zusammengefasst. Mutter und Vater wurden zur Kategorie „Eltern“, Schwester, Bruder, Tante, Onkel, Großmutter und Großvater zu „Verwandten“, Freundin, Freund, Partnerin und Partner zu „Peers“ und Lehrerin,

Lehrer, Trainerin und Trainer zur Kategorie „Lehrkräfte“ kombiniert. Ebenso wurden die Kategorien berühmte / prominente Person und andere Person in der Kategorie „Andere“ vereint. Die Personen, die kein Rollenmodell angegeben hatten, wurden aus der Analyse ausgeschlossen.

Beim Modell der loglinearen Analyse werden alle Wechselwirkungseffekte beibehalten. Der Likelihood-Quotient des Modells beträgt $\chi^2(0) = 0$, $p = 1$. Das bedeutet, dass die Wechselwirkung zwischen Geschlecht, Geschlechtstypizität des Studienfaches und Art des Rollenmodells signifikant ist, $\chi^2(8) = 17.94$, $p < .05$. Somit kann angenommen werden, dass sich Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern hinsichtlich der angegebenen Personen unterscheiden. Die Hypothese, wird folglich verworfen. Abbildung 5 zeigt den Anteil der genannten Rollenmodelle nach den Kategorien der unabhängigen Variablen. Sowohl Studentinnen in geschlechtstypischen (21,7 %), als auch in -untypischen Studienfächern (11,2 %) gaben Eltern am häufigsten als Rollenmodelle für ihre Studienfachwahl an.

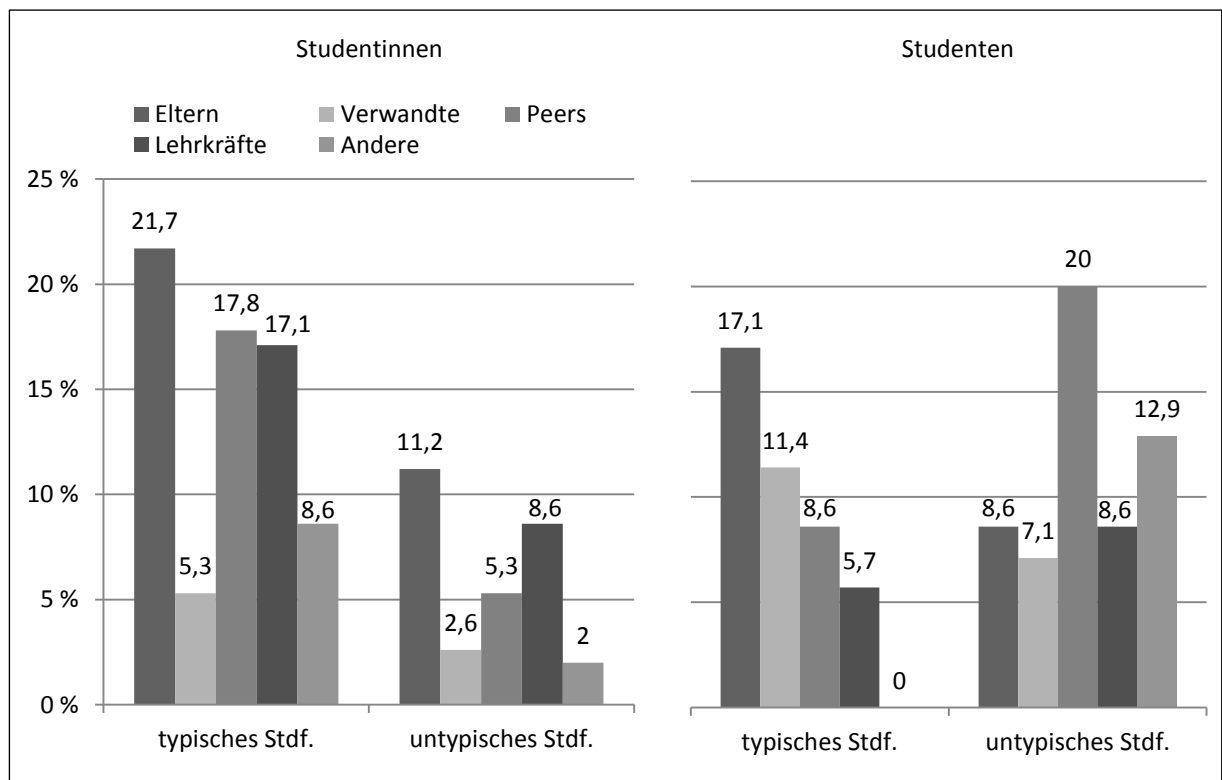


Abb. 5: Anteil der Rollenmodelle nach Geschlecht und Geschlechtstypizität des Studienfaches in Prozent von den insgesamt genannten Rollenmodelle (N = 256)

Verwandte wurden insgesamt eher selten genannt. Peers (17,8 %), Lehrkräfte (17,8 %) und andere Rollenmodelle (8,6 %) wurden insbesondere von Studentinnen in geschlechtstypischen Studienfächern genannt. Studenten in geschlechtsuntypischen Studienfächern gaben eher ihre Peers (20 %), Lehrkräfte (8,6 %) und berühmte / prominente oder nicht in den Kategorien erfasste Personen (12,9 %) als einflussreich bei ihrer Studienfachwahl an. Eltern (17,1 %) und Verwandte (11,4 %) wurden hingegen eher von Studenten in geschlechtstypischen Studienfächern als Rollenmodelle für die Studienfachwahl genannt.

Fragestellung 5: Unterscheiden sich die Rollenmodelle von Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern hinsichtlich des Geschlechts?

Für die Beantwortung dieser Fragestellung wurde eine loglineare Analyse durchgeführt. Dabei wurden das Geschlecht und die Geschlechtstypizität des Studienfaches als unabhängige und das Geschlecht des Rollenmodells als abhängige Variable betrachtet. Es wurden die Daten von 197 Personen analysiert. Studierende geschlechtsneutraler Studiengänge, sowie Studierende, die kein Rollenmodell angegeben hatten, als auch die Datensätze bei denen eine berühmte / prominente oder andere Person als Rollenmodell angegeben wurden, konnten in diese Analyse nicht mit einbezogen werden. Die Voraussetzungen einer loglinearen Analyse sind erfüllt.

Im Modell der loglinearen Analyse werden alle Wechselwirkungseffekte beibehalten. Der Likelihood-Quotient des Modells beträgt $\chi^2(0) = 0$, $p = 1$ und deutet darauf hin, dass es eine signifikante Wechselwirkung zwischen Geschlecht, Geschlechtstypizität des Studienfaches und Geschlecht des Rollenmodells gibt, $\chi^2(1) = 23.16$, $p < .05$. Sowohl die Rollenmodelle von Studentinnen in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern, als auch von Studenten in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern unterscheiden sich demnach hinsichtlich des Geschlechts. Die Hypothese, dass sich die Rollenmodelle von Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern hinsichtlich des Geschlechts nicht unterscheiden, kann somit nicht bestätigt werden. Zusätzlich wurden Chi-Quadrat Tests für die Daten der Studentinnen und Studenten getrennt durchgeführt. Die

Wechselwirkungen zwischen dem Geschlecht und dem Geschlecht des Rollenmodells sind sowohl bei Studentinnen ($\chi^2(1) = 21.8, p < .001$) als auch bei Studenten ($\chi^2(1) = 6.15, p < .05$) signifikant. Abbildung 6 verdeutlicht diese Wechselwirkungen anhand der Prozentzahlen der angegebenen Rollenmodelle. Basierend auf der Odds Ratio bestand für Studentinnen in geschlechtstypischen Studienfächern eine 6,5-mal höhere Wahrscheinlichkeit ein weibliches Rollenmodell anzugeben, als für Studentinnen in geschlechtsuntypischen Studienfächern. Studenten in geschlechtstypischen Studienfächern hatten eine 3,8-mal höhere Wahrscheinlichkeit ein männliches Rollenmodell anzugeben als Studenten in geschlechtsuntypischen Studienfächern. Anders gesagt haben Studentinnen in für ihr Geschlecht untypischen Studienfächern eher männliche und Studenten eher weibliche Rollenmodelle als ihre KommilitonInnen in geschlechtstypischen Studienfächern.

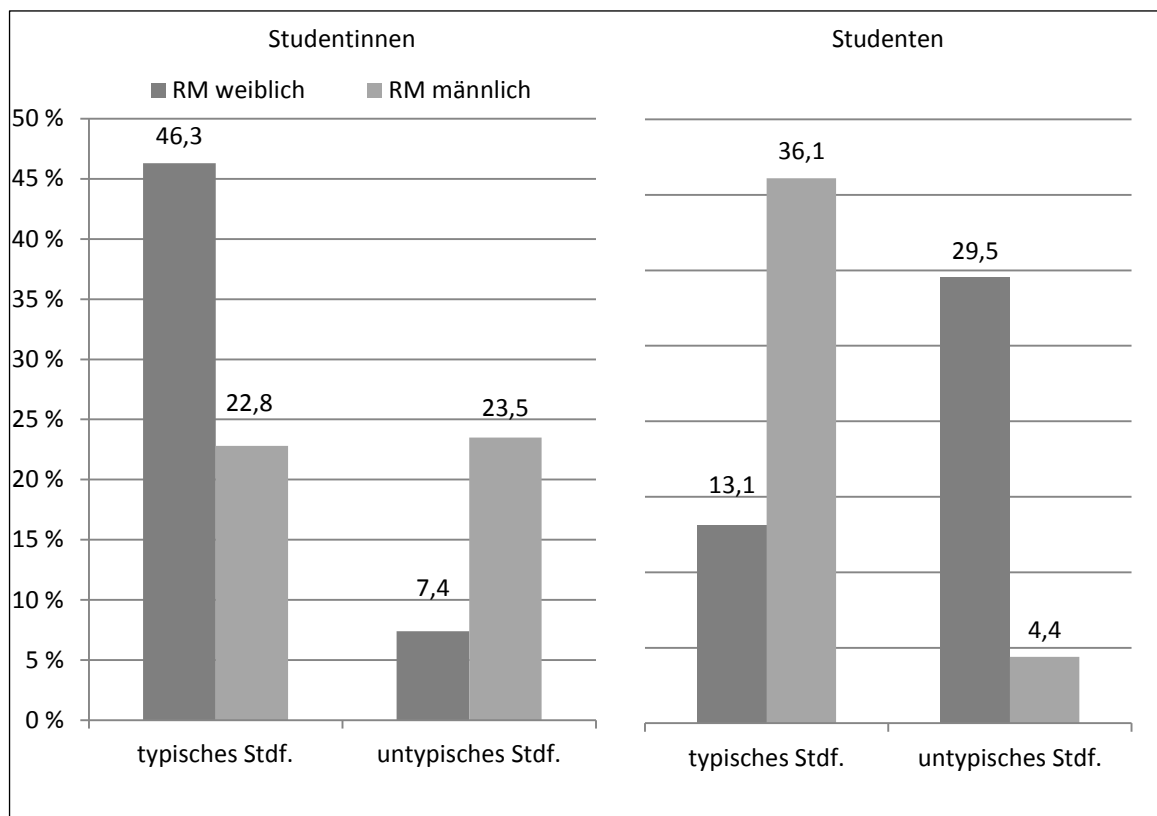


Abb. 6: Anteil der genannten männlichen und weiblichen Rollenmodelle nach Geschlecht und Geschlechtstypizität des Studienfaches in Prozent der genannten Rollenmodelle (N = 197)

Fragestellung 6: Gibt es bei Studentinnen und Studenten einen Zusammenhang zwischen der Geschlechtstypizität des Studienfaches und der Geschlechtstypizität des Rollenmodells?

Um diese Fragestellung beantworten zu können wurden die freien Antworten auf die Frage „Inwiefern hat die Person bei deiner Studienfachwahl eine Rolle gespielt? Bitte gib kurz in eigenen Worten wieder, wodurch oder wie Dich die Person beeinflusst hat.“ analysiert. Hierfür wurden die Antworten der Befragten zu Kategorien zugeordnet (Kategoriensystem im Anhang). Mittels drei Kategorien wurden geschlechtstypische und –untypische Rollenmodelle und Antworten, bei denen keine Geschlechtstypizität des Rollenmodells feststellbar war, voneinander unterschieden. In letzterer Kategorie wurden die Personen weniger als Rollenmodelle hervorgehoben, vielmehr wurden unterstützende und beratende Aspekte betont. Zusätzlich wurden die Variablen Geschlechtstypizität des Studienfaches und Geschlechtstypizität des Rollenmodells für Studentinnen und Studenten mit einem Chi-Quadrat Test auf einen Zusammenhang untersucht. Dabei wurden für das Rollenmodell nur die Kategorien „geschlechtstypisches Rollenmodell“ und „geschlechtsuntypisches Rollenmodell“ herangezogen.

Bei Studentinnen in geschlechtstypischen Studienfächern wurde von insgesamt 87 Antworten 31-mal ein geschlechtstypisches Rollenmodell erwähnt (35,63 %). Beispielsweise wurden Lehrerinnen in einem bestimmten Schulfach genannt (bspw.: „hatte eine Art Mentorfunktion, da ich in ihrem Fach maturiert habe und dadurch die Liebe zum Studium entdeckte“) oder Mütter, die ein Interesse vorgelebt haben (bspw.: „Ernährung wichtiges Thema in Familie, "Hobby" von Mutter“). Von den Studentinnen in geschlechtstypischen Studienfächern nannten hingegen nur fünf geschlechtsuntypische Rollenmodelle (5,75 %), in diesem Kontext beispielsweise einen Mann in einem frauendominierten Fachbereich.

Studentinnen in geschlechtsuntypischen Studienfächern nannten von insgesamt 42 Antworten 27-mal (64,29 %) ein geschlechtstypisches Rollenmodell, so wie einen Lehrer, der „[...] Interesse und Begeisterung für das Fach geweckt [hat]“ oder ihren Vater (bspw.: „Er hat ebenfalls Physik studiert und mich schon in meiner Kindheit dafür begeistert was die Welt im Inneren zusammenhält.“). Ein geschlechtsuntypisches Rollenmodell wurde neunmal

genannt (21,43 %). Dabei standen Frauen, die bereits im Fachgebiet waren und somit als Rollenmodell dienten im Vordergrund (bspw.: „Meine Mutter ist Professorin für Mathematik und hat mich dadurch sehr geprägt,“). Ein Chi-Quadrat Test ergibt keinen Zusammenhang zwischen der Geschlechtstypizität des Studienfaches und der Geschlechtstypizität des Rollenmodells bei Studentinnen, $\chi^2(1) = 1.42, p > .05$.

Studenten in geschlechtstypischen Studienfächern nannten achtmal (38,10 %), von insgesamt 21 Antworten, ein geschlechtstypisches Rollenmodell, so wie einen Mann, der in einer Männerdomäne tätig ist (bspw.: „Hat auch Informatik studiert und arbeitet als Informatiker, daher hatten wir immer schon einen Computer daheim, auf dem ich spielen und werkeln konnte.“). Geschlechtsuntypische Rollenmodelle wurden nur dreimal genannt (14,29 %), so beispielsweise eine Physiklehrerin, die ein Interesse geweckt hat („Der Physikunterricht in der Unterstufe war sehr interessant und meine Physiklehrerin hat mich für dieses Fach gewonnen.“). Studenten in geschlechtsuntypischen Studienfächern gaben von insgesamt 40 Antworten, 14-mal (35,00 %) ein geschlechtstypisches Rollenmodell an, wie beispielsweise eine Frau, die in dem Bereich tätig war („Bei meinem Praktikum in Südafrika habe ich erlebt, mit wie viel Engagement und Energie die dortige Sozialpädagogin Menschen (in dem Fall kleine Kinder) unterstützen und ihnen in ihrem Leben helfen konnte. Das war sehr inspirierend. Ich habe viele Gespräche mit ihr geführt und bin zu dem Schluss gekommen, dass Psychologie noch mehr auf das abzielt, was ich machen möchte als Sozialpädagoge.“). Die Studenten in geschlechtsuntypischen Studienfächern nannten elfmal (27,50 %) ein geschlechtsuntypisches Rollenmodell, überwiegend Männer, die in dem Gebiet bereits tätig waren (bspw.: „Er selbst war mitten im Studium der Ernährungswissenschaften, und ich hatte gerade meine Lehre im Lebensmittelhandel abgeschlossen“). Für die Daten der Studenten ergibt sich beim Chi-Quadrat Test ebenfalls kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Geschlechtstypizität des Studienfaches und der Geschlechtstypizität des Rollenmodells, $\chi^2(1) = .90, p > .05$.

Ein Vergleich zwischen Studentinnen und Studenten ergibt ein signifikantes Ergebnis, $\chi^2(1) = 4.73, p < .05$. Demnach gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Geschlechtstypizität des Rollenmodells und

zwar dahingehend, dass Studentinnen eher ein geschlechtstypisches Rollenmodell angaben als Studenten. Der Vergleich von Studierenden in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern ergibt kein signifikantes Ergebnis, $\chi^2(1) = 3.44, p > .05$.

Insgesamt scheint die Geschlechtstypizität eines Rollenmodells für Studierende in geschlechtsuntypischen Studienfächern kaum eine Bedeutung für die Studienfachwahl zu haben. Die freien Antworten zeigen, dass die Beeinflussung kaum dadurch begründet wird. Lediglich eine Antwort von einer Informatikstudentin deutet darauf hin, dass der Aspekt der Geschlechtstypizität ihres Rollenmodells eine Bedeutung für ihre Studienfachwahl hatte („Ich war früher schon am Studium der Informatik interessiert aber hab mich dann zu Beginn wegen der Mathematik nicht drübergetraut bzw. da man doch fürchtet als Frau mit AHS Abschluss mit den vielen jungen Männern mit HTL Abschluss nicht mithalten zu können. Besagte Freundin hat das Informatikstudium vor mir angefangen und durch sie hab ich einen Einblick in das Studium gewonnen und mir dann doch gedacht, dass ich das schaffen kann.“). Die Hypothese, dass es bei Studentinnen und Studenten keinen Zusammenhang zwischen der Geschlechtstypizität des Studienfaches und der Geschlechtstypizität des Rollenmodells gibt, konnte durch die Analyseergebnisse bestätigt werden.

Fragestellung 7: Unterscheidet sich die Wichtigkeit der Rollenmodelle zwischen den Geschlechtern und zwischen Studierenden geschlechtstypischer bzw. geschlechtsuntypischer Studienfächer?

Zur Analyse dieser Fragestellung wurde eine Varianzanalyse durchgeführt. Die Voraussetzungen sind jedoch nur teilweise erfüllt. Die Wichtigkeit der Rollenmodelle ist für Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern normalverteilt ($D(122) = .33, p < .05$; $D(34) = .26, p < .05$; $D(49) = .23, p < .05$; $D(51) = .24, p < .05$). Levene's Test zur Überprüfung der Homogenität der Varianzen ist signifikant ($F(3) = 3,87, p < .05$) und weist somit auf eine Verletzung der Voraussetzung hin. Eine genauere Betrachtung ergab, dass die Teilstichprobengrößen (in den Kategorien der unabhängigen Variablen) ungleich sind. Zusätzlich ist die Varianz bei der großen Teilstichprobe niedriger als bei der kleinen Teilstichprobe. Unter diesen Bedingungen tendiert die F-Statistik zu einem liberalen Ergebnis. Das bedeutet, dass eher ein

signifikantes Ergebnis angenommen wird, obwohl in den Daten kein bedeutender Unterschied besteht. Unter Berücksichtigung dieser Gegebenheit wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse für unabhängige Stichproben durchgeführt, wobei das Geschlecht und die Geschlechtstypizität des Studienfaches als unabhängige und die Wichtigkeit des Rollenmodells als abhängige Variable eingesetzt wurden.

Die Analysen ergeben einen signifikanten Effekt des Geschlechts auf die Wichtigkeit der Rollenmodelle $F(1,252) = 9.59, p < .05$. Die Effektgröße $\eta^2 = .037$ ist sehr gering einzuschätzen. In Zusammenhang mit der Tatsache, dass die F-Statistik unter gegebenen Umständen zu einem signifikanten Ergebnis tendiert, kann das Ergebnis nur sehr vorsichtig interpretiert werden. Es könnte immerhin darauf hindeuten, dass Studentinnen (MW = 3.73, SD = 1.03) dazu tendieren, ihren Rollenmodellen eine größere Bedeutung für die Studienfachwahl beizumessen als Studenten (MW = 3.26, SD = 1.26). Ein Effekt der Geschlechtstypizität des Studienfaches konnte nicht ermittelt werden ($F(1,252) = .02, p > .05$). Dieses Ergebnis zeigt, dass Studierende in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächer ihre Rollenmodelle ähnlich bedeutend für ihre Studienfachwahl einstufen. Der Wechselwirkungseffekt der beiden unabhängigen Variablen ist nicht signifikant ($F(1,252) = .26, p > .05$). Folglich ist der Effekt des Geschlechts bei Studierenden in geschlechtstypischen, als auch in –untypischen Studienfächern gleich. Die Hypothese kann also dahingehend bestätigt werden, als dass es keinen Unterschied in der Wichtigkeit

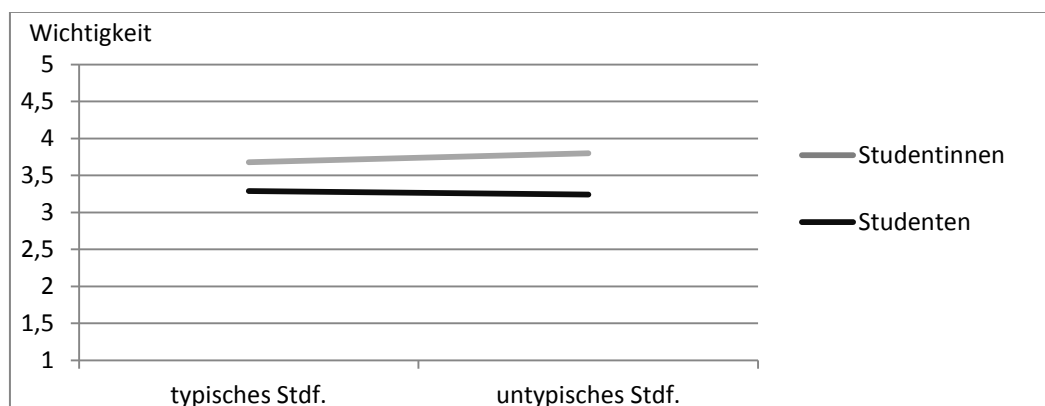


Abb. 7: Wichtigkeit der Rollenmodelle für Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern (Skala Min. 1, Max. 5)

der Rollenmodelle zwischen Studierenden geschlechtstypischer bzw. geschlechtsuntypischer Studienfächer gibt. Ein leichter Unterschied zwischen den Geschlechtern kann jedoch ermittelt und somit die Hypothese diesbezüglich verworfen werden. Die Ergebnisse sind zum besseren Verständnis in Abbildung 7 grafisch dargestellt.

Fragestellung 8: Unterscheiden sich Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern hinsichtlich der Bedeutung des Geschlechts von Rollenmodellen?

Da die Voraussetzungen einer loglinearen Analyse nicht gegeben sind, wurden zur Beantwortung dieser Fragestellung Chi-Quadrat-Tests durchgeführt. Um die Voraussetzungen für dieses Verfahren zu erfüllen wurden einerseits Studentinnen und Studenten und separat Studierende in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern miteinander verglichen. Als abhängige Variable wurde jeweils die Bedeutung des Geschlechts des Rollenmodells eingesetzt. Von den 269 Befragten gaben insgesamt 258 an, dass das Geschlecht des angegebenen Rollenmodells keine Bedeutung für sie hatte. Demnach gaben nur elf Studierende an, dass das Geschlecht eine Rolle gespielt hatte. Studentinnen und Studenten unterschieden sich dabei nicht in ihren Antworten, $\chi^2(1) = 3.37$, $p > .05$. Auch der Vergleich zwischen Studierenden in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern ist nicht signifikant, $\chi^2(1) = 1.16$, $p > .05$.

Zusätzlich wurden die Teilnehmenden gefragt, inwiefern das Geschlecht der Person bei der Wahl ihres Hauptstudienfaches wichtig war. Die freien Antworten der Studenten konnten nicht mit einbezogen werden, weil diese keine sinnvolle Beantwortung der Frage darstellten. Von den Studentinnen, die diese Frage beantworteten, befand sich eine in einem geschlechtstypischen Studienfach und fünf in geschlechtsuntypischen Studienfächern. Die genauere Betrachtung der freien Antworten der Studentinnen in geschlechtsuntypischen Studienfächern zeigt, dass das Geschlecht des Rollenmodells bei der Beeinflussung der Studienfachwahl insofern eine Rolle spielte, als dass es ein männliches Rollenmodell war. Folgende Antworten wurden gegeben: „Als Mann und als mein Partner hatte diese Person sehr viel Einfluss auf mich. Als Mann, weil es komischerweise etwas anderes ist, wenn ein Mann einer Frau eine Naturwissenschaft zutraut als wenn eine Frau einer Frau dies zutraut.“

(Rollenmodell: Partner). „Die meisten Frauen in meinem Umfeld hätten mich eher in einem kreativen Beruf gesehen, deshalb habe ich den Eindruck, dass das Geschlecht der beratenden Person eine Rolle spielt.“ (Rollenmodell: Vater). „Die uebliche Meinung ist, dass einer Technischer Fach fuer eine Frau nicht geeignet ist. Ich moechtete diese Meinung wiedererschprechen.“ (Rollenmodell: Vater). Nur zwei Studentinnen in geschlechtsuntypischen Studienfaechern war es wichtig ein weibliches Rollenmodell zu haben („Da Sie eine weibliche Mathematikprofessorin ist“ (Rollenmodell: Mutter) und „Indirekt als dass ich mit der Freundin gemeinsam zur Schule gegangen bin und damit auch ein gleiches Vorwissen voraussetzen konnte bei ihr und dadurch ich sah, dass das Studium trotz AHS Wissen durchaus machbar ist, wenn auch mit Schwierigkeiten verbunden. (z.B. keine Programmier-vorkenntnisse)“ (Rollenmodell: Freundin im selben Studienfach). Die Hypothese, dass sich die Bedeutung des Geschlechts der Rollenmodelle nicht zwischen den Geschlechtern und zwischen Studierenden geschlechtstypischer bzw. -untypischer Studienfaecher unterscheidet, wird mit den Ergebnissen der Auswertungsverfahren bestaetigt.

4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Abschnitt wird zunächst eine kurze Zusammenfassung über die Arbeit gegeben, um in weiterer Folge die wichtigsten Erkenntnisse der Untersuchung im Kontext der wissenschaftlichen Literatur zu diskutieren. Die Schlussfolgerungen aus dem empirischen Teil dieser Arbeit werden in weiterer Folge dargestellt und – wo immer möglich – ein entsprechender Ausblick auf künftige Forschung gegeben. Zunächst wird dabei auf die Geschlechterstereotype und die Geschlechtsrollenorientierung eingegangen um anschließend die Ergebnisse zu den Rollenmodellen ausführlich zu erörtern.

In der beruflichen (Aus-) Bildung kommt den Universitäten große Bedeutung zu. Die Anzahl der Studierenden steigt stetig und in jüngerer Vergangenheit insbesondere die der Studentinnen. Anhand der Inskriptionszahlen lässt sich eine geschlechtsspezifische Präferenz von Studentinnen und Studenten für bestimmte Studienfächer erkennen. Bildungspolitische Maßnahmen und Programme versuchen insbesondere Schülerinnen und junge Frauen für technisch-naturwissenschaftliche Bereiche zu gewinnen. Die Versuche einer nachhaltigen Veränderung der Interessen bleiben bisher jedoch noch hinter den Erwartungen zurück. Zwei Einflussbereiche, die hier auf Basis der wissenschaftlichen Literatur als zumindest miterklärend in Betracht zu ziehen sind, betreffen das Wirken von stereotypen Einstellungen sowie Vorbilder. Demnach könnte geschlechtsbezogenen Stereotypen, der davon maßgeblich beeinflussten Geschlechtsrollenorientierung einer Person, so wie (fehlenden) Rollenmodellen eine Bedeutung bei der horizontalen Segregation zukommen. Inwiefern sich Studierende in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern bezüglich dieser Variablen unterscheiden, war Ziel der vorliegenden Untersuchung. Dazu wurden Studentinnen und Studenten an österreichischen Universitäten hinsichtlich ihrer Geschlechterstereotype, ihrer Geschlechtsrollenorientierung und ihrer Rollenmodelle für ihre Studienfachwahl befragt. Die Ergebnisse der Analysen werden im Folgenden anhand der Fragestellungen in die wissenschaftliche Literatur eingeordnet.

Fragestellung 1: Unterscheiden sich Studierende in geschlechtstypischen und – untypischen Studienfächern in ihren Geschlechterstereotypen?

In der empirischen Untersuchung wurden die internalisierten Geschlechterstereotype der befragten Personen erhoben. Aufgrund der wissenschaftlichen Theorie kann zunächst ein Zusammenhang zwischen Geschlechterstereotypen und Faktoren der angeführten Berufswahltheorien angenommen werden. Dass ebenfalls ein direkter Zusammenhang mit der Berufs- bzw. Studienfachwahl gefunden werden kann, legen empirische Studienergebnisse nahe. Eine Untersuchung von Mädchen in Ausbildungen zu typischen Männerberufen und typischen Frauenberufen hatte gezeigt, dass traditionelle Geschlechterstereotype mit einer traditionellen Berufswahl und weniger traditionelle Geschlechterstereotype mit einer nicht traditionellen Berufswahl zusammenhängen (Selk, 1984). Andere Studien, die im Speziellen sowohl Studentinnen als auch Männer als Stichprobe hatten, sprechen ebenfalls für einen Zusammenhang der Variablen (Jome & Tokar, 1998, zit. nach Heppner, 2009; Lease, 2003, zit. nach Heppner, 2009; Lemkau, 1984; Oswald, 2008). Daher wurden die Daten unter der Hypothese, dass Studierende in geschlechtstypischen Studienfächern traditionellere Geschlechterstereotype vertreten, als Studierende in –untypischen Studienfächern, geprüft. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung können die referierte Literatur jedoch nicht unterstützen. Die Hypothese ist zu verwerfen, da sich Studierende in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern nicht bezüglich ihrer Geschlechterstereotype unterscheiden. Eine denkbare Erklärung hierfür wäre, dass in männerdominierten Studienfächern allgemein traditionellere Geschlechterrollen vertreten werden und sich die Studentinnen in diesen Umfeld mit ihren Einstellungen daran angleichen. Für diese Erklärung spricht der Vergleich der Mittelwerte (siehe S. 75), der erkennen lässt, dass sowohl Männer als auch Frauen in Männerdomänen höhere Geschlechterstereotype vertreten, als Männer und Frauen in Frauendomänen. Diese Annahme sollte in nachfolgenden Arbeiten untersucht werden. Weiters können die Ergebnisse einen Hinweis darauf bieten, dass Geschlechterstereotype nicht die Bedeutung für eine Studienfachwahl haben wie bisher vermutet worden ist. Dies sollte zweifelsohne durch weitere Untersuchungen überprüft werden. Ferner zeigen die Ergebnisse, dass das Ausmaß der Geschlechterstereotype über alle

Teilstichproben hinweg bemerkenswert hoch ist. Damit scheinen die Datensätze dieser Stichprobe dem neueren Trend, hin zu egalitäreren Einstellungen gegenüber den Geschlechtern, zu widersprechen (Spence & Hahn, 1997, zit. nach Eckes, 2008). Eventuell kam es durch die gezielte Fragestellung nach typisch männlichen Eigenschaften zu einer unbewussten Verstärkung der Stereotype. Dies könnte durch den Einsatz anderer Erhebungsinstrumente gezielt betrachtet werden.

Wie bereits im Theorieteil ausgeführt wurde, stehen die Geschlechterstereotypen in enger Verbindung mit dem geschlechtsspezifischen Selbstbild einer Person. Bereits bei der Definition des Geschlechtsrollen-selbstbilds ergab sich jedoch die Frage, ob instrumentelle Eigenschaften nach wie vor als männliche Eigenschaften wahrgenommen werden und sie somit zwischen den Geschlechtern unterscheiden. Für die Stichprobe war dies insbesondere relevant, da Abele (2003) speziell auf Akademikerinnen Bezug nahm. Sie konnte nachweisen, dass sich Akademikerinnen ebenso instrumentelle Eigenschaften zuschreiben wie Akademiker. In der vorliegenden Stichprobe ordnen sich Studentinnen jedoch tendenziell weniger instrumentelle Eigenschaften zu, als Studenten. Das bedeutet, dass die im BSRI verwendeten instrumentellen Eigenschaften von Akademikerinnen als maskulin angenommen werden. Der Unterscheid zwischen der Geschlechtsrollenorientierung der Studentinnen und der Studenten ist zwar sehr gering, aber dennoch signifikant. Demnach weisen Studentinnen eine eher feminine und Studenten eine eher maskuline Selbsteinschätzung auf. Insgesamt fällt jedoch auf, dass Studentinnen und Studenten mit einem Mittelwert jeweils nahe Null keine ausgeprägte Geschlechtsrollenorientierung angeben. Die Befragten schrieben sich die angebotenen Eigenschaften generell nur in einem geringen Ausmaß zu. Der Unterschied zu den hoch ausgeprägten Geschlechterstereotypen erscheint insbesondere vor dem Hintergrund der Theorie einer engen Verbindung zwischen den beiden Konstrukten interessant. Hier stehen sich traditionelle Einstellungen zur Geschlechterrolle und ein egalitäres Selbstbild gegenüber. Es liegt die Vermutung nahe, dass Studierende eher als andere Gesellschaftsgruppen die Tendenz, ein egalitäres Selbstbild präsentieren zu wollen, aufweisen. Eben diese Tendenz könnte sich vor dem Hintergrund einer Befragung von Studierenden in geschlechtstypischen und –untypischen Fachbereichen wiederum verstärken.

Fragestellung 2: Unterscheiden sich Studierende in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern in ihrer Geschlechtsrollenorientierung?

Weiters weist die Theorie darauf hin, dass die Geschlechtsrollenorientierung eine Studienfachwahl dahingehen lenken könnte, dass ein zur Geschlechtsrollenorientierung passendes Studienfach gewählt wird. Die hier gefundenen Ergebnisse widersprechen der Theorie. Studentinnen in für ihr Geschlecht untypischen Studienfächern unterschieden sich in ihrer Geschlechtsrollenorientierung nicht von Studentinnen in geschlechtstypischen Studienfächern. Das Ergebnis reiht sich somit eher in die Theorie von Schinzel, Klein, Wegerle und Zimmer (1999) ein. Sie postulierten, dass Frauen in Männerdomänen einen Rollenkonflikt erleben, aufgrund dessen eine Darstellung ihrer Weiblichkeit für sie wichtig sei. Im Gegensatz dazu wurden in der Theorie bereits Vermutungen angestellt, dass sich Studenten in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern nicht in ihrer Geschlechtsrollenorientierung unterscheiden. Dies konnte durch die Ergebnisse bestätigt werden. Insofern kann die vorliegende Untersuchung die Ergebnisse zu einem unterschiedlichen Zusammenhang des Geschlechtsrollenselbstkonzepts mit der Studienfachwahl bei Männern und Frauen (Kirsten, 2007) nicht replizieren. Hierbei könnte ebenfalls die vermutete Tendenz ein egalitäres Selbstbild präsentieren zu wollen zum Tragen kommen. Besonders Studentinnen in geschlechtsuntypischen Studienfächern könnten vor dem Hintergrund des Themas der Befragung dieser Tendenz unterliegen. Eine etwaige Tendenz sollte mit nachfolgenden Arbeiten untersucht werden.

Fragestellung 3: Unterscheiden sich Studierende in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern hinsichtlich des Ausmaßes in dem das Selbstbild dem Bild des eigenen Geschlechts entspricht?

Nachdem Selk (1984) einen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß in dem das Selbstbild dem stereotypen Bild des eigenen Geschlechts entspricht und der Berufswahl von jungen Frauen in Ausbildungen nachweisen konnte, war dies für diese Stichprobe eine interessante Fragestellung. Auch bei Studierenden konnte dieser Zusammenhang der Variablen festgestellt werden. Das Selbstbild von Studierenden in geschlechtstypischen Studienfächern entspricht eher dem Stereotyp des eigenen Geschlechts als das Selbstbild von Studierenden in

geschlechtsuntypischen Studienfächern. Obwohl der Vergleich der Geschlechtsrollenorientierung und der Geschlechterstereotype an sich keine Unterschiede zwischen Studierenden in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern erbrachte, kann indes mit der Entsprechung von Selbstbild und Stereotyp ein Unterschied ausgemacht werden. Dies könnte allerdings mit der Berechnung des Differenzwertes zusammenhängen und wäre in einer nachfolgenden Untersuchung zu beachten.

Fragestellung 4: Haben Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern eine unterschiedliche Art von Personen als Rollenmodell?

Ein Zusammenhang von Rollenmodellen und der Berufs- bzw. Studienfachwahl wird in der wissenschaftlichen Literatur seit geraumer Zeit gesehen. Demnach werden Rollenmodelle auch als Mittel eingesetzt, mehr junge Frauen für technisch-naturwissenschaftliche Fachbereiche zu gewinnen. In der vorliegenden Untersuchung wurden die selbstgewählten Rollenmodelle für eine Studienfachwahl erfragt. Dabei ist bemerkenswert, dass annähernd die Hälfte der Befragten (48 %) ein Rollenmodell nannte; das Geschlechtsverhältnis war dabei ausgewogen. Welche Personen als Rollenmodelle bei einer Studienfachwahl zu Verfügung stehen und angenommen werden, ist hierbei von hoher Bedeutung. Die Ergebnisse der Analysen unterstreichen die Stellung der Eltern in diesem Kontext. Insbesondere Studentinnen, sowohl in geschlechtstypischen als auch in geschlechtsuntypischen Studienfächern, und Studenten in geschlechtstypischen Studienfächern orientierten sich bei der Fächerwahl an ihren Müttern und Vätern. Studenten in geschlechtsuntypischen Studienfächern orientierten sich vorwiegend an ihren Peers. Eine herausragende Bedeutung der Mutter als Rollenmodell, wie bei Nauta und Kokaly (2001) kann in den Daten jedoch nicht gefunden werden.

Fragestellung 5: Unterscheiden sich die Rollenmodelle von Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern hinsichtlich des Geschlechts?

Im Konsens mit der wissenschaftlichen Literatur gaben auch in dieser Untersuchung Studierende in geschlechtstypischen Studienfächern eher ein gleichgeschlechtliches Rollenmodell an als Studierende in

geschlechtsuntypischen Studienfächern. Studierende in für ihr Geschlecht untypischen Studienfächern nannten eher ein gegengeschlechtliches Rollenmodell. Somit unterstützen die Ergebnisse die referierte Literatur, dass sich Frauen in geschlechtsuntypischen Fachbereichen eher an ihren Vätern orientieren als an anderen weiblichen Rollenmodellen (Burgard, 2003; Gisbert, 2001; Selk, 1984). Da nur wenige Studentinnen in geschlechtsuntypischen Fachbereichen ein weibliches Rollenmodell nannten, kann daraus geschlossen werden, dass die Orientierung an erfolgreichen weiblichen Fachpersonen für die Studienfachwahl der Befragten keine hohe Relevanz hat. Allerdings könnte sich dies mit einem größeren Angebot an weiblichen Rollenmodellen in Männerdomänen verändern. Die Ergebnisse stützen weiters die wissenschaftliche Literatur dahingehend, dass sich Männer in Frauendomänen eher an weiblichen Rollenmodellen orientieren (Gisbert, 2001; Lemkau, 1984). Begründet könnte dies dadurch sein, dass sich Männer mit Rollenmodellen beiderlei Geschlechts identifizieren können (Lockwood, 2006).

Fragestellung 6: Gibt es bei Studentinnen und Studenten einen Zusammenhang zwischen der Geschlechtstypizität des Studienfaches und der Geschlechtstypizität des Rollenmodells?

In der Theorie wird eine Verbindung zwischen Rollenmodellen, die den Geschlechterrollen widersprechenden, und einer geschlechtsuntypischen Studienfachwahl gesehen (Eccles, 1994; Marx & Roman, 2002; Oswald, 2008; Wentzel, 2007). Empirische Ergebnisse konnten diese Verbindung bisher jedoch nicht eindeutig nachweisen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung stützen indes die Auffassung, wonach es keinen Zusammenhang zwischen der Geschlechtstypizität des Rollenmodells und der Geschlechtstypizität des Studienfaches gibt (Burgard, 2003; Dasgupta et al., 2011). Der Aspekt einer geschlechtsuntypischen Karriere des Rollenmodells schien bei österreichischen Studentinnen und Studenten in geschlechtsuntypischen Studienfächern keine Rolle für ihre Studienfachwahl zu spielen. Im Gegensatz zu Lockwood's Untersuchung (2006) beschrieb nur eine Studentin, dass eine geschlechtsuntypische Karriere ein wichtiger Aspekt des Rollenmodells für sie war. Da jedoch Studierende mehrfach in geschlechtsuntypischen Studienfächern ein geschlechtsuntypisches Rollenmodell nannten, könnte dieser Aspekt eine unbewusste Wirkung haben.

Fragestellung 7: Unterscheidet sich die Wichtigkeit der Rollenmodelle zwischen den Geschlechtern und zwischen Studierenden geschlechtstypischer bzw. geschlechtsuntypischer Studienfächer?

Die vorliegenden Daten können das Ergebnis von Lockwood (2006) zum Stellenwert von Rollenmodellen nur bedingt unterstützen. Lockwood (2006) hatte einen höheren Stellenwert von Rollenmodellen bei ihren weiblichen Befragten feststellen können. In dieser Untersuchung lässt sich lediglich die Tendenz von Studentinnen ablesen, ihren Rollenmodellen eine höhere Bedeutung für ihre Studienfachwahl beizumessen als Studenten. Unter den hier gegebenen Voraussetzungen sollte dies jedoch an einer Stichprobe mit ähnlich großen Teilstichproben genauer untersucht werden. Ein höherer Stellenwert von Rollenmodellen für Studierende in geschlechtsuntypischen Studienfächern konnte nicht nachgewiesen werden.

Fragestellung 8: Unterscheiden sich Studentinnen und Studenten in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern hinsichtlich der Bedeutung des Geschlechts von Rollenmodellen?

Das Geschlecht des Rollenmodells hatte für annähernd alle Befragten (96 %) keine Bedeutung für ihre Studienfachwahl. Dies unterstützt die Ergebnisse von Lockwood (2006), wonach das Geschlecht des Rollenmodells eine unwichtige Komponente sei. Außerdem haben Frauen in geschlechtsuntypischen Studienfächern dem Geschlecht des Rollenmodells keine größere Bedeutung zugemessen als Studentinnen in geschlechtstypischen Studienfächern. Die bereits angeführten Ergebnisse unterstützen ebenfalls die Vermutung, dass es Studentinnen nicht darauf ankommt, weibliche Erfolge und Beispiele für die eigene Zukunft in ihren Rollenmodellen zu sehen.

Anhand der vorliegenden Untersuchungsergebnisse konnte weder die Geschlechterstereotype, noch die Geschlechtsrollenorientierung als Unterscheidungsmerkmal zwischen Studierenden in geschlechtstypischen und -untypischen Studienfächern bestätigt werden. Möglicherweise ist das Heranziehen eines anderen Instruments zur Messung der Geschlechtsrollenorientierung und der Geschlechterstereotype bei Studierenden empfehlenswert. Mit weitreichenderen Auswertungsverfahren, so wie Multivariaten Analysen könnten des Weiteren interessante Interaktionen

gefunden werden. Außerdem erscheint eine Untersuchung anderer Ursachenbereiche für das Fernbleiben von Frauen in Technik sowie die voruniversitäre Bildung, das Image der technischen Studienfächer, die Unterschiede in den Selbstbewertungen junger Frauen und Männer und der unterschiedliche Zugang der Geschlechter zu Technik (Dahmann und KollegInnen, 2008) ein wichtiger Gegenstand zukünftiger Untersuchungen. Indes könnte die unterschiedliche Entsprechung von Stereotyp und Selbstbild einen Anhaltspunkt für weitere Forschung darstellen. Insgesamt waren die Stichprobengrößen der Teilgruppen sehr unterschiedlich und zum Teil nicht sehr umfangreich. Aus diesem Grund könnte eine erneute Überprüfung auf Basis einer größeren Stichprobe von Studierenden in geschlechtsuntypischen Studienfächern neue Erkenntnisse mit sich bringen. Außerdem würde eine Befragung von Studierenden des ersten Semesters eine möglichst zeitnahe Entscheidung der Studienrichtung gewährleisten.

Die Ergebnisse zu den Rollenmodellen sprechen für eine besondere Bedeutung der Eltern bei der Berufswahl der Kinder. Eine besondere Wichtigkeit gleichgeschlechtlicher oder geschlechtsuntypischer Rollenmodelle für eine geschlechtsuntypische Studienfachwahl konnte durch die Ergebnisse nicht unterstützt werden. Insgesamt weisen die Aussagen der Befragten auf eine geringe Bedeutung von Rollenmodellen und deren Geschlecht für eine Studienfachwahl hin. Eine unbewusste Wirkung dieser Aspekte der Rollenmodelle bzw. eine Tendenz der Studierenden diesbezüglich sozial erwünscht zu antworten können jedoch weitere Erklärungen bieten und zeigen somit weiteren Fragestellungen auf. Aufgrund der Aktualität des Themas und immer zahlreicheren Maßnahmen zur Nivellierung der horizontalen Segregation scheint weiterer Forschungsbedarf gegeben zu sein.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. (2003). Geschlecht, geschlechts-bezogenes Selbstkonzept und Berufserfolg: The Impact of Gender and Gender-Related Self-Concept on Career Success: Findings from a Prospective Study. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34(3), 161–172.
- Archer, J., & Freedman, S. (1989). Gender stereotypic perceptions of academic disciplines. *British Journal of educational Psychology*, 59, 306–313.
- Aronson, J., & Steele, C. M. (2005). Stereotypes and the Fragility of Academic Competence, Motivation and Self-Concept. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 436–456). New York: The Guilford Press.
- Asgari, S., Dasgupta, N., & Gilbert Cote, N. (2010). When Does Contact with Successful Ingroup Members Change Self-Stereotypes?: A Longitudinal Study Comparing the Effect of Quantity vs. Quality of Contact with Successful Individuals. *Social Psychology*, 41(3), 203–211. doi: 10.1027/1864-9335/a000028.
- Bandura, A. (1969). Social-Learning Theory Of Identificatory Processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Hanbook of Socialization Theory and Research* (pp. 213–262). Chicago: Rand McNally.
- BarNir, A., Watson, W. E., & Hutchins, H. M. (2011). Mediation and Moderated Mediation in the Relationship Among Role Models, Self-Efficacy, Entrepreneurial Career Intention, and Gender. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(2), 270–297.
- Barreto, M., Ryan, M. K., & Schmitt, M. T. (Eds.) (2009). *The Glass Ceiling in the 21st Century: Understanding Barriers to Gender Equality*. Washington DC.
- Basow, S. A., & Glasser Howe, K. (1980). Role-Model Influence: Effects of Sex and Sex-Role Attitude in College Students. *Psychology of Women Quarterly*, 4(4), 558–572.

- Becker, R., Haunberger, S., & Schubert, F. (2010). Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung*, 42(4), 292–310.
- Becker, R., & Kortendiek, B. (Eds.) (2008). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bem, S. L. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review* 88, 88(4), 354–364.
- Bem, S. L., & Lenney, E. (1976). Sex Typing and the Avoidance of Cross-Sex Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33(1), 48–54.
- Bergmann, C., & Eder, F. (2010). Berufs- und Laufbahnberatung. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage* (pp. 54–60). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Betsworth, D. G., & Fouad, N. A. (1997). Vocational Interests: A Look at the Past 70 Year and a glance at the future. *The Career Development Quarterly*, 46(1), 23 -47.
- Brandt, O., & Cornelißen, W. (2004). Berufsfindung in einer geschlechterkodierten Welt: Praxistheoretische Ansätze können der Berufsfindungsforschung neue Impulse geben. *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien*, 22(4), 21–38.
- Brown, D., & Brooks, L. (Eds.) (1994). *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burgard, B. N. (2003). An examination of psychological characteristics and environmental influences of female college students who choose traditional versus nontraditional academic majors. *Advances in Library Administration and Organisation*, 20, 165–202.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713.

- Buunk, A. P., Peiró, J. M., & Griffioen, C. (2007). A Positive Role Model May Stimulate Career-Oriented Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1489–1500. doi: 10.1111/j.1559-1816.2007.00223.x.
- Dahlmann, N., Elsner, M., Jeschke, S., Natho, N., & Schröder, C. (2008). *Gender Gap in Technological Disciplines: Societal Causes and Consequences*. 2008 IEEE International Symposium on Technology and Society (ISTAS 08). Fredericton, New Brunswick, Canada, 26-28 June 2008. Retrieved from doi: 10.1109/ISTAS.2008.4559761.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie). Münster: Waxmann, 69.
- Dasgupta, N., & Asgari, A. (2004). Seeing is believing: Exposure to counterstereotypic women leaders and its effects on the malleability of automatic gender stereotyping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 642–658. doi: doi:10.1016/j.jesp.2004.02.003.
- Delhaxhe, A. (Ed.) (2010). *Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: Derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa*. Brüssel: Eurydice. Retrieved from DOI 10.2797/35907.
- Diekmann, A. B., Clark, E. K., Johnston, A. M., Brown, E. R., & Steinberg, M. (2011). Malleability in Communal Goals and Beliefs Influences Attraction to STEM Careers: Evidence for a Goal Congruity Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(5), 902–918.
- Dryler, H. (1998). Parental role models, gender and educational choice. *British Journal of Sociology*, 49(3), 375–398.
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1984). Gender Stereotypes Stem From the Distribution of Women and Men Into Social Roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 735–754.

- Eccles, J. S. (1994). Understanding Women's Educational and Occupational Choices: Applying the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18(4), 585–609. DOI: 10.1111/j.1471-6402.1994.tb01049.x.
- Eckes, T. (2008). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Eds.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (pp. 171–182). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_20.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.) (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press.
- Engler, S. (1995). Vorbilder haben (k)ein Geschlecht: KünstlerInnen und WissenschaftlerInnen im Blickfeld von Studentinnen und Studenten. *Zeitschrift für Frauenforschung*, 13, 147–158.
- Frey, D., & Irle, M. (Eds.) (2002). *Theorien der Sozialpsychologie* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Gisbert, K. (2001). *Geschlecht und Studienwahl: Biographische Analysen geschlechtstypischer und -untypischer Bildungswege. Internationale Hochschulschriften: Vol. 346*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Goslin, A. *Handbook of Socialization Theory and Research*.
- Goslin, D. A. (Ed.) (1969). *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.
- Hannover, B. (1991). Zur Unterrepräsentanz von Mädchen in Naturwissenschaften und Technik: Psychologische Prädiktoren der Fach- und Berufswahl. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5(3), 169–186.

- Hannover, B. (2002). Auswirkungen der Selbstkategorisierung als männlich oder weiblich auf Erfolgserwartungen gegenüber geschlechtskonnotierten Aufgaben. In B. Spinath & E. Heise (Eds.), *Schriften zur Pädagogischen Psychologie: Vol. 5. Pädagogische Psychologie unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen. Dokumentation des 5. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie* (pp. 37–51). Hamburg: Dr. Kovač.
- Hannover, B. (2008). Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In A. Renkl (Ed.), *Lehrbuch pädagogische Psychologie* (1st ed., pp. 339–388). Bern: Huber.
- Harren, V. A., Kass, R. A., Tinsley, H. E. A., & Moreland, J. R. (1979). Influence of Gender, Sex-Role Attitudes, and Cognitive Complexity on Gender-Dominant Career Choices. *Journal of Counseling Psychology, 26*(3), 227–234.
- Hartmann, J. (1997). "Leben wie meine Ma?". *Schüler '97, 1997*, 60–63.
- Heppner, M. J., & Heppner, P. P. (2009). On Men and Work: Taking the Road Less Traveled. *Journal of Career Development, 36*(1), 49–67. Retrieved from 10.1177/0894845309340789.
- Herkner, W. (1991). *Lehrbuch Sozialpsychologie* (5. korrigierte und stark erweiterte Auflage der "Einführung in die Sozialpsychologie"). Bern, Stuttgart; Toronto: Hans Huber.
- Herzog, W. (2002). Erinnerung an Vorbilder: Über eine Lücke in der pädagogischen Theorie. *Neue Sammlung, 42*(1), 31–51.
- Janke, K. (1997). Stars, Idole, Vorbilder: Was unterscheidet sie? *Schüler '97, 1997*, 18–21.
- Jonas, K., & Brömer, P. (2002). Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In D. Frey & M. Irle (Eds.), *Theorien der Sozialpsychologie* (2nd ed., 2. Gruppen-, Interaktions-, und Lerntheorien, pp. 277–299). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.

- Kasten, H. (2010). Geschlechtsunterschiede. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kessels, U., & Hannover, B. (2002). Die Auswirkung von Stereotypen über Schulfächer auf die Berufswahlabsichten Jugendlicher. In B. Spinath & E. Heise (Eds.), *Schriften zur Pädagogischen Psychologie: Vol. 5. Pädagogische Psychologie unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen. Dokumentation des 5. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie* (pp. 53–69). Hamburg: Dr. Kovač.
- Kirchler, E. (Ed.) (2005). *Arbeits und Organisationspsychologie*. Wien: UTB.
- Kirchler, E., Meier-Pesti, K., & Hofmann, E. (2005). Menschenbilder. In E. Kirchler (Ed.), *Arbeits und Organisationspsychologie* (pp. 17–195). Wien: UTB.
- Kirsten, B. (2007). *Prädiktoren einer Studienwahlentscheidung. Die Entwicklung eines Studienwahlmodells auf Basis der "Theory of Circumscription and Compromise" nach Godfredson (1981)*. Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal.
- Knab, D. (1995). Die Bedeutung von Vorbildern und Leitbildern für die Lebensplanung von Mädchen und jungen Frauen. In H. Krahn & C. Niederdrenk-Felgner (Eds.): *Vol. 76. Wissenschaftliche Reihe, Frauen machen Schule. Dokumentation der Arbeitstagung für Lehrerinnen und Lehrer an weiterführenden Schulen* (pp. 24–39). Bielefeld: Kleine.
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U., & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14*(1), 26–37. Retrieved from <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+dh756767633A2F2F6A6A6A2E63666C706261677261672E70627A++/content/g8765003684I314j/fulltext.html>.
- Krahè, 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.

- Krahn, H., & Niederdrenk-Felgner, C. (Eds.) 1995. *Frauen machen Schule: Dokumentation der Arbeitstagung für Lehrerinnen und Lehrer an weiterführenden Schulen. Wissenschaftliche Reihe: Vol. 76*. Bielefeld: Kleine.
- Krampen, G., & Reichle, B. (2002). Frühes Erwachsenenalter. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (5th ed., pp. 319–349). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Krapp, A. (2010). Interesse. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage* (pp. 311–323). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lemkau, J. P. (1984). Men in Female-Dominated Professions: Distinguishing Personality and Background Features. *Journal of Vocational Behavior, 24*, 110–122.
- Lockwood, P. (2006). "Someone Like Me Can Be Successful": Do College Students Need Same-Gender Role Models? *Psychology of Women Quarterly, 30*, 36–46. doi: 10.1111/j.1471-6402.2006.00260.x.
- Lockwood, P., Jordan, C. H., & Kunda, Z. (2002). Motivation by Positive or Negative Role Models: Regulatory Focus Determines Who Will Best Inspire Us. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(4), 854–864. doi: 10.1037//0022-3514.83.4.854.
- Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and Me: Predicting the Impact of Role Models on the Self. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(1), 91–103. doi:10.1037/0022-3514.73.1.91.
- 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. doi: 10.1177/01461672022812004.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1994). Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozeß: Krumboltz' Theorie. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Karriere-Entwicklung* (pp. 159–210). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Moschner, B., & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage* (pp. 760-767). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Nauta, M. M., & Kokaly, M. L. (2001). Assessing Role Model Influences on Students' Academic and Vocational Decisions. *Journal of Career Assessment, 9*(1), 81–99.
- Nissen, U., Keddi, B., & Pfeil, P. (2003). *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen: Erklärungsansätze und empirische Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2002). Math = Male, Me = Female, Therefore Math (unequals) Me. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(1), 44–59. doi: 10.1037//0022-3514.83.1.44.
- Oerter, R., & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (5th ed., pp. 258–318). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Oerter, R., & Montada, L. (Eds.) (2002). *Entwicklungspsychologie* (5., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Oswald, D. L. (2008). Gender Stereotypes And Women's Report Of Liking And Ability In Traditionally Masculine And Feminine Occupations. *Psychology of Women Quarterly, 32*, 196–203.
- Oswald, D. L., & Harvey, R. D. (2003). A Q-Methodological Study of Women's Subjective Perspectives on Mathematics. *Sex Roles, 49*(3), 133–142.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., & Götz, T. (2010). Bildungspsychologie des Sekundärbereichs. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner, & R. Reimann (Eds.), *Bildungspsychologie* (pp. 111–130). Göttingen; Bern; Wien; Paris; Oxford; Prag; Toronto; Cambridge, MA; Amsterdam; Kopenhagen; Stockholm: Hogrefe.

- Perrone, K. M. (2009). Traditional and Nontraditional Work and Traditional and Nontraditional Work and Family Roles for Women and Men. *Journal of Career Development, 36*(1), 3–7. Retrieved from 10.1177/089484530934078.
- Plant, E. A., Devine, P. G., Cox, W. T., Columb, C., Miller, S. L., Goplen, J., & Peruche, B. M. (2009). The Obama effect: Decreasing implicit prejudice and stereotyping. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*, 961–964. doi:10.1016/j.jesp.2009.04.018.
- Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl: Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Vol. 71*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Renkl, A. (Ed.) (2008). *Lehrbuch pädagogische Psychologie* (1st ed.). Bern: Huber.
- Rost, D. H. (Ed.) (2010). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Rudman, L. A., & Phelan, J. E. (2010). The Effect of Priming Gender Roles on Women's Implicit Gender Beliefs and Career Aspirations. *Social Psychology, 4*(3), 192–202. DOI: 10.1027/1864-9335/a000027.
- Schermer, F. J. (2010). Soziales Lernen. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage* (pp. 801–807). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schinzler, B., Kleinn, K., Wegerle, A., & Zimmer, C. (1999). Das Studium der Informatik: Studiensituation von Studentinnen und Studenten: Ziel ist die Stärkung des Selbstbewußtseins von Frauen in der Informatik. *Informatik-Spektrum, 22*, 13–23.
- Schneeberger, A. (1988). *Barrieren im Zugang zum Technikstudium in geschlechtsspezifischer Analyse: Ergebnisse einer Befragung des Maturajahrgangs 1987*. Endbericht zum Projekt: "Mathematik und Studien- und Berufswahl". Wien.

- Schneider-Düker, M., & Kohler, A. (1988). *Die Erfassung von Geschlechtsrollen - Ergebnisse zur deutschen Neukonstruktion des Bem Sex-Role-Inventary*. *Diagnostica*, 34(3), 256–270.
- Schwanzer, A. D. (2008). *Determinanten der Berufswahl: Die Berufswahl von Abiturientinnen und Abiturienten und Konsequenzen einer Berufsentscheidung bei konfligierenden Determinanten. Psychologische Forschungsergebnisse: Vol. 130*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Selk, M. (1984). *Geschlecht und Berufswahl: Ein Beitrag zur Theoriebildung und empirischen Erfassung geschlechtsspezifischen Berufswahlverhaltens. Europäische Hochschulschriften: Reihe 22, Soziologie: Vol. 96*. Frankfurt am Main; Bern; New York; Nancy: Lang.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4–28. doi:10.1006/jesp.1998.1373.
- Spiel, C., Schober, B., Wagner, P., & Reimann, R. (Eds.) (2010). *Bildungspsychologie*. Göttingen; Bern; Wien; Paris; Oxford; Prag; Toronto; Cambridge, MA; Amsterdam; Kopenhagen; Stockholm: Hogrefe.
- Spinath, B., & Heise, E. (Eds.) (2002). *Schriften zur Pädagogischen Psychologie: Vol. 5. Pädagogische Psychologie unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen*. Dokumentation des 5. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie. Hamburg: Dr. Kovač.
- Spinath, B., & Heise, E. (Eds.) (2002). *Schriften zur Pädagogischen Psychologie: Vol. 5. Pädagogische Psychologie unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen*. Dokumentation des 5. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie. Hamburg: Dr. Kovač.
- Statistik Austria (Ed.) (2011). *Bildung in Zahlen 2009/10: Tabellenband*. Wien: Verlag Österreich GmbH.
- Statistik Austria (Ed.) (2011). *Bildungsstatistik. Bildung in Zahlen 2009/10: Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien.

- Stout, J. G., Dasgupta, N., Hunsinger, M., & McManus, M. A. (2011). STEMing the Tide: Using Ingroup Experts to Inoculate Women's Self-Concept in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM). *Journal of Personality and Social Psychology, 100*(2), 255–270.
- Taylor, L. D., & Setters, T. (2011). Watching Aggressive, Attractive, Female rotagonists Shapes Gender Roles for Women Among Male and Female Undergraduate Viewers. *Sex Roles, 65*(1), 35–46. doi: 10.1007/s11199-011-9960-1.
- Todt, E. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen - Entwicklung und Möglichkeiten der Modifikation. *Empirische Pädagogik, 14*(3), 215–254.
- Trautner, H. M. (2002). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (5th ed., pp. 648–674). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- UNESCO (2000). *Gender Equality and Equity: A summary review of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women (Beijing 1995)*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121145e.pdf> [Zugriff am 22.07.2011].
- Ward, L. M., Hansbrough, E., & Walker, E. (2005). Contributions of Music Video Exposure to Black Adolescents' Gender and Sexual Schemas. *Journal of Adolescent Research, 20*(2), 143–166. doi: 10.1177/0743558404271135.
- Weber, M. (2011). Geschlechterbilder zwischen Daily Soap und Castingshow: Eine Online-Befragung zur Mediennutzung Jugendlicher und ihrem Bild der weiblichen Geschlechtsrolle. *Sexualforschung, 24*(1), 31–48. doi: 10.1055/s-0030-1262776.
- Weninger, G. (Ed.) (2002). *Lexikon der Psychologie: auf CD-ROM*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.
- Wentzel, W. (2007). Die Berufsorientierung von Schülerinnen in der Altersentwicklung. *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, 25*(1), 88–109.

Wondrak, G. (2010). *Der Einfluss von Geschlechtsrollen und Risikoaffinität auf die Steuerhinterziehung* (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien.

Wood, J. V. (1989). Theory and Research Concerning Social Comparison of Personal Attributes. *Psychological Bulletin*, 106(2), 231–248. doi: 10.1037/0033-2909.106.2.231.

Zhang, A., Schmader, T., & Forbes, C. (2009). The Effects of Gender Stereotypes on Women's Career Choice: Opening the Glass Door. In M.

Barreto, M. K. Ryan, & M. T. Schmitt (Eds.), *The Glass Ceiling in the 21st Century. Understanding Barriers to Gender Equality* (pp. 125–150). Washington DC. Retrieved from 10.1037/11863-006.

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geschlechterverteilung geisteswissenschaftlicher Studienfächer über 1.000 Studierende	10
Abbildung 2: Geschlechterverteilung technischer Studienfächer über 1.000 Studierende	11
Abbildung 3: Geschlechterverteilung naturwissenschaftlicher Studienfächer über 1.000 Studierende	12
Abbildung 4: Überblick - Ursachen für das Fernbleiben von Frauen in der Technik (Dahlmann et al., 2008; S 3)	14
Abbildung 5: Anteil der Rollenmodelle nach Geschlecht und Geschlechtstypizität des Studienfaches in Prozent von den insgesamt genannten Rollenmodelle (N = 256).....	83
Abbildung 6: Anteil der genannten männlichen und weiblichen Rollenmodelle nach Geschlecht und Geschlechtstypizität des Studienfaches in Prozent der genannten Rollenmodelle (N = 197).....	85
Abbildung 7: Wichtigkeit der Rollenmodelle für Studentinnen und Studenten in geschlechts-typischen und –untypischen Studienfächern (Skala Min. 1, Max. 5).....	89

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl der Frauen und Männer nach Geschlechtstypizität des Studienfaches (N = 534)	69
Tabelle 2: Trennschärfe-Indizes (rit) der verwendeten Items der deutschen Version des BSRI von Schneider-Düker & Kohler (1988)	72
Tabelle 3: Mittelwert (Standardabweichung) der Geschlechterstereotype nach Geschlecht und Geschlechtstypizität des Studienfaches (Skala Min. 1, Max. 7)	75
Tabelle 4: Mittelwert (Standardabweichung) der Geschlechtsrollenorientierung nach Geschlecht und Geschlechtstypizität des Studienfaches (Skala Min. -6, Max. 6)	76
Tabelle 5: Häufigkeit und Prozent der genannten Rollenmodelle (erste Nennung), (N = 534)	77

Anhang

1 Zusammenfassung	115
2 Online Fragebogen	117
3 Items und Skalenzuordnung.....	124
4 Kategoriensystem zur Fragestellung 6	125
5 Erklärung.....	134
6 Lebenslauf	135

Anhang 1: Zusammenfassung

In der beruflichen (Aus-) Bildung kommt den österreichischen Universitäten immer mehr Bedeutung zu. Anhand der Inskriptionszahlen lässt sich eine geschlechtsspezifische Präferenz von Studentinnen und Studenten für bestimmte Studienfächer erkennen. Bildungspolitische Maßnahmen und Programme versuchen insbesondere Schülerinnen und junge Frauen für technisch-naturwissenschaftliche Bereiche zu gewinnen. Die Versuche einer nachhaltigen Veränderung in den Interessen bleiben bisher jedoch noch weit hinter den Erwartungen zurück. Zwei Einflussbereiche, die hier auf Basis der wissenschaftlichen Literatur als zumindest miterklärend in Betracht zu ziehen sind, betreffen das Wirken von stereotypen Einstellungen sowie Vorbilder. Demnach könnte geschlechtsbezogenen Stereotypen, der davon maßgeblich beeinflussten Geschlechtsrollenorientierung einer Person, so wie (fehlenden) Rollenmodellen eine Bedeutung bei der horizontalen Segregation zukommen. Inwiefern sich Studierende in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern bezüglich dieser Variablen unterscheiden, war Ziel der vorliegenden Untersuchung. Dazu wurden Studentinnen und Studenten an österreichischen Universitäten hinsichtlich ihrer Geschlechterstereotype, ihrer Geschlechtsrollenorientierung und ihrer Rollenmodelle für ihre Studienfachwahl befragt.

Anhand der vorliegenden Untersuchung konnten weder die Geschlechterstereotype noch die Geschlechtsrollenorientierung als Unterscheidungsmerkmal zwischen Studierenden in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern bestätigt werden. Allerdings entspricht das Selbstbild von Studierenden in geschlechtstypischen Studienfächern eher dem Stereotyp des eigenen Geschlechts als das Selbstbild von Studierenden in geschlechtsuntypischen Studienfächern. Dieses Ergebnis bietet einen Anhaltspunkt für unterschiedliche Einstellungen zwischen Studierenden in geschlechtstypischen und –untypischen Studienfächern. Die Ergebnisse zu den Rollenmodellen sprechen für eine besondere Bedeutung der Eltern bei der Berufswahl der Kinder. Für eine Studienfachwahl, die den gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen entgegensteht, scheinen jedoch gleichgeschlechtliche oder geschlechtsuntypische Rollenmodelle, die einen Erfolg im Fachbereich

vorleben nicht wichtig zu sein. Insgesamt sprechen die Ergebnisse nur für eine geringe Bedeutung von Rollenmodellen und deren Geschlecht für eine Studienfachwahl.

Anhang 2: Online Fragebogen

universität wien
0% ausgefüllt

Liebe Studentinnen!
Liebe Studenten!

Diese Online-Umfrage ist Teil meiner Diplomarbeit an der Universität Wien. Die Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche Personen die Entscheidung für ein Studienfach beeinflussen. Dabei gibt es keine richtigen oder falschen Antworten, es ist lediglich nach Deiner persönlichen Meinung gefragt.

Alle Angaben werden **streng vertraulich** behandelt und nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Die Daten werden **anonym** gespeichert, ein Rückschluss auf die Person ist nicht möglich.

Die Bearbeitung dieser Umfrage wird **10 bis 15 Minuten** in Anspruch nehmen. Bitte fülle den gesamten Fragebogen aus und beantworte die Fragen der Reihe nach. Der **Zurück**-Button ermöglicht das Dingieren im Fragebogen, um Korrekturen vorheriger Antworten vorzunehmen.

Ich würde mich sehr über Deine Unterstützung bei meiner Diplomarbeit freuen! Für etwaige Rückfragen bin ich unter folgender Email-Adresse zu erreichen: ab506067@unet.uniwie.ac.at

Elisabeth Holtusen

[Weiter](#)

Elisabeth Holtusen, Fakultät für Psychologie, Universität Wien

universität wien
0% ausgefüllt

Geschlecht:

weiblich
 männlich

In welchem Jahr bist Du geboren?

Geburtsjahr:

Welche höchste abgeschlossene Ausbildung hast Du?
Bitte Zutreffendes auswählen:

Pflichtschule
 Lehrlingsausbildung
 Berufsbildende mittlere Schule
 Matura (BHS / AHS) / Abitur
 Universität oder (Fach-) Hochschule
 Sonstiges:

Welcher Tätigkeit gehst Du zurzeit hauptsächlich nach?
Bitte Tätigkeit auswählen:

Schölerin / Schüler
 Studentin / Student
 Berufstätig
 Arbeitslos
 Sonstiges:

[Zurück](#) [Weiter](#)

Firefox - Fragebogen
 https://www.soscsurvey.de/studienfachwahl/index.php?i=K9YUONXVYNDN&rnd=OEWI

universität wien
 25% ausgefüllt

An welcher Einrichtung studierst Du?
 (z. B. Uni Wien, TU Wien, WU Wien, Uni Salzburg etc.)

Was studierst Du?

Hauptfach:

Studienart:

Optional:

2. Studienfach:

Studienart:

3. Studienfach:

Studienart:

Elisabeth Holthusen, Fakultät für Psychologie, Universität Wien

Firefox - Fragebogen
 https://www.soscsurvey.de/studienfachwahl/index.php?i=K9YUONXVYNDN&rnd=GLLC

universität wien
 33% ausgefüllt

Wann hast Du mit dem Studium Deines Hauptfaches begonnen?

Studienbeginn im Jahr

Wann hast Du Dich für Dein Hauptstudienfach entschieden?

länger als drei Jahre vor Studienbeginn

3 - 1 Jahr vor Studienbeginn

weniger als 1 Jahr vor Studienbeginn

weniger als 1 Monat vor Studienbeginn

Als wie erfolgreich erlebst Du Dich in Deinem Hauptstudienfach?

Garnicht erfolgreich Eher wenig erfolgreich Durchschnittlich erfolgreich Eher erfolgreich Sehr erfolgreich

Welche Durchschnittsnote ergibt sich in etwa aus Deinen bisher absolvierten Lehrveranstaltungen im Hauptstudienfach?

Bei bereits absolvierten ersten Studienabschnitt, bitte die Diplomprüfungsnote angeben.

0 1 2 3 4

Elisabeth Holthusen, Fakultät für Psychologie, Universität Wien

Firefox - Fragebogen
 https://www.sosicurvey.de/studienfachwahl/index.php?i=K9YUONXKYNND&md=AQCO

universität wien
42% ausgefüllt

Welche Person hat eine wichtige Rolle bei der Wahl Deines Hauptstudienfaches gespielt?
 Diese Person kann Dich in Deinen Studien- oder Berufsinteressen in verschiedener Weise beeinflusst haben. Zum Beispiel kann sie Dich begeistert haben, weil sie in einem Dir wichtigen Bereich erfolgreich ist. Sie kann Dich dazu motiviert haben an Deinem eigenen Erfolg auf diesem Gebiet zu arbeiten. Diese Person kann für Dich auch ein Beispiel dafür sein, was Du selbst in Deinem Studium, Beruf oder in Deiner Zukunft erreichen möchtest. Dabei musst Du die Personen nicht unbedingt persönlich kennen.
 Falls dies in Deinem Fall auf mehrere Personen zutrifft, beantworte bitte die folgenden Fragen hintereinander jeweils für eine Person. Du hast die Möglichkeit die folgenden Angaben zu insgesamt drei Personen zu machen. Eine weitere Eingabemaske folgt auf der nächsten Seite.
 Wenn Dir keine Person einfällt, wähle die letzte Auswahloption und lasse die übrigen Fragen unbeantwortet.

Diese Person hat mich bei der Wahl meines Hauptstudienfaches beeinflusst:

Mutter
 Vater
 Schwester
 Bruder
 Tante
 Onkel
 Großmutter
 Großvater
 Freundin
 Freund
 Partnerin
 Partner
 Lehrerin
 Lehrer
 Trainerin
 Trainer
 berühmte / prominente Person:
 andere Person:
 Mich hat keine Person bei der Wahl meines Hauptstudienfaches beeinflusst

Inwiefern hat die Person bei Deiner Studienfachwahl eine wichtige Rolle gespielt?

Firefox - Fragebogen
 https://www.sosicurvey.de/studienfachwahl/index.php?i=K9YUONXKYNND&md=AQCO

Inwiefern hat die Person bei Deiner Studienfachwahl eine wichtige Rolle gespielt?
 Bitte gib kurz in eigenen Worten wieder, wodurch oder wie Dich die Person beeinflusst hat:

Wie wichtig war diese Person für Deine Entscheidung?

Sehr unwichtig
 Eher unwichtig
 Weder noch
 Eher wichtig
 Sehr wichtig

Spiegelte das Geschlecht dieser Person eine Rolle, um Dich bei Deiner Studienfachwahl zu beeinflussen?

ja
 nein

Wenn ja, inwiefern war das Geschlecht der Person bei der Wahl Deines Hauptstudienfaches wichtig?

Elsabeth Holthusen, Fakultät für Psychologie, Universität Wien

Firefox Fragebogen
 https://www.soscsurvey.de/studienfachwahl/index.php?i=K9YUONXVYNDN&md=NENK

universität wien
50% ausgefüllt

Hat eine weitere Person eine wichtige Rolle bei der Wahl Deines Hauptstudienfaches gespielt?

Ja, diese Person hat mich bei der Wahl meines Hauptstudienfachs beeinflusst:

- Mutter
- Vater
- Schwester
- Bruder
- Tante
- Onkel
- Großmutter
- Großvater
- Freundin
- Freund
- Partnerin
- Partner
- Lehrerin
- Lehrer
- Trainerin
- Trainer
- berühmte / prominente Person:
- andere Person:
- Nein, mich hat keine weitere Person bei der Wahl meines Hauptstudienfachs beeinflusst

Inwiefern hat die Person bei Deiner Studienfachwahl eine wichtige Rolle gespielt?
 Bitte gib kurz in eigenen Worten wieder, wodurch oder wie Dich die Person beeinflusst hat:

Firefox Fragebogen
 https://www.soscsurvey.de/studienfachwahl/index.php?i=K9YUONXVYNDN&md=NENK

Inwiefern hat die Person bei Deiner Studienfachwahl eine wichtige Rolle gespielt?
 Bitte gib kurz in eigenen Worten wieder, wodurch oder wie Dich die Person beeinflusst hat:

Wie wichtig war diese Person für Deine Entscheidung?

Sehr unwichtig
 Eher unwichtig
 Weder noch
 Eher wichtig
 Sehr wichtig

Spielte das Geschlecht dieser Person eine Rolle, um Dich bei Deiner Studienfachwahl zu beeinflussen?

ja
 nein

Wenn ja, inwiefern war das Geschlecht der Person bei der Wahl Deines Hauptstudienfachs wichtig?

Elisabeth Holthussen, Fakultät für Psychologie, Universität Wien

Firefox - Fragebogen
 https://www.sosicurvey.de/studienfachwahl/index.php?i=K9YUONXJYNDN&rnd=WRBH

universität wien
 58% ausgefüllt

Hat noch eine weitere Person eine wichtige Rolle bei der Wahl Deines Hauptstudienfaches gespielt?

Ja, diese Person hat mich bei der Wahl meines Hauptstudienfachs beeinflusst:

Mutter
 Vater
 Schwester
 Bruder
 Tante
 Onkel
 Großmutter
 Großvater
 Freundin
 Freund
 Partnerin
 Partner
 Lehrerin
 Lehrer
 Trainerin
 Trainer
 berühmte / prominente Person:
 andere Person:
 Nein, mich hat keine weitere Person bei der Wahl meines Hauptstudienfachs beeinflusst

Inwiefern hat die Person bei Deiner Studienfachwahl eine wichtige Rolle gespielt?
 Bitte gib kurz in eigenen Worten wieder, wodurch oder wie Dich die Person beeinflusst hat:

Firefox - Fragebogen
 https://www.sosicurvey.de/studienfachwahl/index.php?i=K9YUONXJYNDN&rnd=WRBH

Inwiefern hat die Person bei Deiner Studienfachwahl eine wichtige Rolle gespielt?
 Bitte gib kurz in eigenen Worten wieder, wodurch oder wie Dich die Person beeinflusst hat:

Wie wichtig war diese Person für Deine Entscheidung?

Sehr unwichtig
 Eher unwichtig
 Weder noch
 Eher wichtig
 Sehr wichtig

Spielte das Geschlecht dieser Person eine Rolle, um Dich bei Deiner Studienfachwahl zu beeinflussen?

ja
 nein

Wenn ja, inwiefern war das Geschlecht der Person bei der Wahl Deines Hauptstudienfaches wichtig?

Zurück Weiter

Elisabeth Holthusen, Fakultät für Psychologie, Universität Wien

Firefox Fragebogen
 https://www.soscisurvey.de/studienfachwahl/index.php?i=K9YUONXKYNND&md=LQPU

universität wien
67% ausgefüllt

Auf dieser Seite ist eine Reihe von Eigenschaften angeführt. Bitte versuche Dich anhand dieser Eigenschaften selbst zu beschreiben.
 Bitte gib bei jeder Eigenschaft anhand der folgenden 7-Punkte Skala an, wie sehr die jeweilige Eigenschaft auf Dich zutrifft.
 (trifft nie oder fast nie zu – trifft gewöhnlich nicht zu – trifft manchmal aber selten zu – trifft gelegentlich zu – trifft oft zu – trifft meistens zu – trifft immer zu)

	trifft nie oder fast nie zu						trifft immer zu
achtet auf äußere Erscheinung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kraftvoll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tritt bestimmt auf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
empfindsam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nachgiebig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sinnlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
herzlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
verteidigt eigene Meinung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unerschrocken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leidenschaftlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
konsequent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
feinfühlig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
romantisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hat Führungseigenschaften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
entschlossen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
respektvoll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weichherzig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sicher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hartnäckig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bemüht, verletzte Gefühle zu besänftigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück Weiter

Firefox Fragebogen
 https://www.soscisurvey.de/studienfachwahl/index.php?i=K9YUONXKYNND&md=CKZJ

universität wien
75% ausgefüllt

Hier sind die gleichen Eigenschaften angeführt wie eine Seite zuvor. Bitte versuche nun anhand dieser Eigenschaften einen typischen Mann zu beschreiben.
 Bitte gib bei jeder Eigenschaft anhand der 7-Punkte Skala an, wie sehr die jeweilige Eigenschaft auf einen Deiner Meinung nach typischen Mann zutrifft.

	trifft nie oder fast nie zu						trifft immer zu
kraftvoll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
achtet auf äußere Erscheinung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sicher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
empfindsam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
entschlossen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weichherzig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hartnäckig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unerschrocken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
konsequent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
respektvoll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
feinfühlig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tritt bestimmt auf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nachgiebig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
herzlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
verteidigt eigene Meinung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
romantisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sinnlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leidenschaftlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bemüht, verletzte Gefühle zu besänftigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hat Führungseigenschaften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück Weiter

Elisabeth Holthusen, Fakultät für Psychologie, Universität Wien

Firefox - Fragebogen
 https://www.sosicurvey.de/studienfachwahl/index.php?i=K9YUONXJYNDN&rnd=ZDVN

universität wien
 83% ausgefüllt

Ein letztes Mal sind die gleichen Eigenschaften angeführt. Bitte versuche nun anhand dieser Eigenschaften eine typische Frau zu beschreiben.
 Gib bitte bei jeder Eigenschaft anhand der 7-Punkte Skala an, wie sehr die jeweilige Eigenschaft Deiner Meinung nach auf eine typische Frau zutrifft.

	trifft nie oder fast nie zu	1	2	3	4	5	6	7	trifft immer zu
weichherzig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hartnäckig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
romantisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unerschrocken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hat Führungseigenschaften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
achtet auf äußere Erscheinung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
trifft bestimmt auf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
respektvoll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
konsequent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kraftvoll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sicher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sinnlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
feinfühlig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
berührt, verletzte Gefühle zu besänftigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nachgiebig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
verteidigt eigene Meinung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leidenschaftlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
herzlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
entschlossen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
empfindsam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück Weiter

Elisabeth Holthusen, Fakultät für Psychologie, Universität Wien

Firefox - Fragebogen
 https://www.sosicurvey.de/studienfachwahl/index.php?i=K9YUONXJYNDN&rnd=HFZW

universität wien

Vielen Dank für Deine Teilnahme!
 Du hast mich bei meiner Diplomarbeit sehr unterstützt.
 Aus Gründen der Gleichverteilung der Geschlechter in den einzelnen Studienfächern ist es für die Studie besonders wichtig das unterrepräsentierte Geschlecht in den Studienfächern (z. B. männliche Ernährungswissenschaftler oder weibliche Elektrotechnikstudentinnen) für die Stichprobe zu gewinnen. Daher würde ich mich sehr freuen, wenn Du den link zu dem Online-Fragebogen Deinen Studienkolleginnen und Freundinnen weiterleiten würdest.
 Für etwaige Rückfragen oder bei Interesse an den Forschungsergebnissen bin ich unter folgender Email-Adresse zu erreichen: a0506067@unet.univie.ac.at
 Elisabeth Holthusen

Fenster schließen

Elisabeth Holthusen, Fakultät für Psychologie, Universität Wien

Anhang 3: Items und Skalenzuordnung

Im online Fragebogen verwendete Items und deren Skalenzuordnung bei der Erhebung der Geschlechterstereotype sowie der Geschlechtsrollenorientierung:

Maskulinitätsskala	Feminitätsskala
hat Führungseigenschaften	romantisch
tritt bestimmt auf	weichherzig
respekteinflößend	bemüht, verletzte Gefühle zu besänftigen
verteidigt eigene Meinung	feinfühlig
entschlossen	sinnlich
unerschrocken	nachgiebig
hartnäckig	empfindsam
kraftvoll	achtet auf äußere Erscheinung
sicher	leidenschaftlich
konsequent	herzlich

Anhang 4: Kategoriensystem zur Fragestellung 6

Kategorisierung der freien Antworten der Studentinnen in geschlechtsuntypischen Studienfächern	RM	Kategorie
Vater : hat mich schon als kind für technik begeistern können.	2	Typ.
als ich verzweifelt war hat mir meine freundin etwas über die medizinische informatik erzählt weil sie wusste dass ich interesse an der medizin hatte, dabei habe ich gar nicht gewusst dass ein studium über die medizinische informatik gab.	9	Untyp.
Als Physiklehrer hat er in meiner Kindheit druch Aufgabestellungen/Rätsel schnell mein interesse an Naturwissenschaften geweckt.	14	Typ.
Bei einem Gespräch über eine mögliche Wahl eines Studienfaches hat sie mich gefragt ob ich nicht vielleicht an Bauingenieurwesen interessiert wäre, nachdem ich anfangs mit dem Gedanken eines Architekturstudiums gespielt hatte.		nk
beraten		nk
Die Entscheidung war meiner.		nk
durch Vorbildwirkung, da sie selbst ein ähnliches Studienfach hat		Untyp.
Er (mein physik lehrer) hat es geschafft, mich für physik zu begeistern	14	Typ.
Er hat ebenfalls Physik studiert und mich schon in meiner Kindheit dafür begeistert was die Welt im Inneren zusammenhält.	2	Typ.
Er hat uns programmieren beigebracht (auf einer AHS nicht selbstverständlich, aber wesentlicher Teil des Informatikstudiums) -> erster wirklicher Kontakt mit diesem Stoffgebiet durch diese Person		Typ.
Es hat mich einfach fasziniert. Und ich will was ausprobieren.		nk
finanzielle Unterstützung, fachliche Relevanz	2	Typ.
Freunde haben selbst schon studiert, so konnte ich sozusagen reinschnuppern.	10	Typ.
Gemeinsames Interesse an Computern	10	Typ.
hat dieses Studium empfohlen, weil interessant und viele Jobangebote und ähnlich zu ihrem Studium, aber doch besser, weil mehr Angebot am Arbeitsmarkt		Untyp.
hat Interesse und Begeisterung für das Fach geweckt	14	Typ.
Hat mich dazu animiert und ermutigt	2	Typ.
Hat selber etwas ähnliches Studiert und hat mein Interesse geweckt. Haben uns zusammen mit Sachen beschäftigt, die mit meinem Studium zu tun haben.	12	Typ.
Ich habe schon vor Studienbeginn zwei Sommer lang in einem Forschungsunternehmen gearbeitet, in dem vorallem Elektrotechniker beschäftigt sind. Dort habe ich sehr interessante Tätigkeiten durchgeführt und mich so mehr und mehr für dieses Themengebiet interessiert. Vorallem mein Betreuer dort, der mein Interesse stark gefördert hat, war dabei von großer Bedeutung.		Typ.
Ich habe viel mit meinem Freund über meine Studienwahl geredet.		nk
Ich tendierte anfangs eher zu Architektur, meine Nachhilfe hat mir dann Bauingenieur vorgeschlagen und nach einem gespräch mit ihrem Lebensgefährten, welcher seit jahren in dieser banche arbeitet habe ich mich dafür entschieden	18 „Bekannter“	Typ.
Ich war früher schon am Studium der Informatik interessiert aber hab mich dann zu Beginn wegen der Mathematik nicht darübergetraut bzw. da man doch fürchtet als Frau mit AHS Abschluss mit den vielen jungen Männern mit HTL Abschluss nicht mithalten zu können. Besagte Freundin hat das Informatikstudium vor mir angefangen und durch sie hab ich einen Einblick in das Studium gewonnen und mir dann doch gedacht, dass ich das schaffen kann.	9	Untyp.
interessanter Unterricht	14	Typ.
Interesse am Stoff geweckt	14	Typ.
Interesse an dem Fach selbst	14	Typ.

Interesse geweckt, gefoerdert	14	Typ.
interesse zum fach geweckt	16	Typ.
Lehrer hat Interesse an Mathematik gefördert	14	Typ.
Mein erstes Studium war Wirtschaftsinformatik, wobei ich zuerst Informatik studieren wollte. Mein Vater hat mich insofern beeinflusst, als dass er mir die Mischung mit Wirtschaft nahe gelegt hat.	2	Typ.
Mein Freund damals hat mit mir gemeinsam die Begeisterung für Biologie entdeckt und er hat mich gepusht, im positiven Sinn, tatsächlich zu inskribieren und das Studium ernsthaft zu beginnen. Ich glaub ohne ihn hätte ich eine Geisteswissenschaft begonnen zu studieren.		Typ.
Mein Vater ist ein Vorbild für mich. Ich habe immer seine Arbeit bewundert sowie auch sein Können und Ansehen.	2	Typ.
Meine Mutter ist Professorin für Mathematik und hat mich dadurch sehr geprägt.	1	Untyp.
meine Schwester studiert im 4.semester medientechnik an der Fachhochschule St.Pölten und hat damit mein interesse geweckt	3	Untyp.
Mich interessierte Informatik schon, als ich an der AHS war. Damals studierte meine Cousine an der TU Wien Informatik (Wirtschaftsinformatik). Da für mich einige Unklarheiten gab und ich einige Fragen hatte, habe ich mich an sie gewendet und sie hat mir dabei geholfen, richtige Entscheidungen zu treffen. Jetzt studiere ich Informatik (Software & Information Engineering). Keine andere Studienrichtung außer Informatik interessierte mich.		Untyp.
Sie hat mich nicht direkt bei der Wahl meines Studienfaches beeinflusst, sondern mich bei meiner Schulwahl (HTL für Bauwesen) unterstützt und ermutigt. Daher habe ich mich dazentschlossen das auch weiter zu studieren.		Untyp.
Sie hat mir gesagt ich solle unbedingt auf der TU studieren, weil dort sicher viele Männer sind mit denen ich sehr viel Spaß haben kann. Und sie hat mir immer gesagt ich soll mein Talent nicht verschwenden und das tun was ich will. Sie hat mir allerdings nicht gesagt was ich studieren soll, nur, dass es mich glücklich machen soll.		Untyp.
studiert das selbe	12	Typ.
studiert selbst Wirtschaftsinformatik am Technikum Wien	4	Typ.
Unser Klassenvorstand hat eine Präsentation mit Studenten der TU Wien organisiert.	14	Typ.
Unterstützung, er hat mich fordert ein Berufungstest durchzumachen.		nk
Vater selbstständig in der EDV Branche, daher von kleinauf Beschäftigung mit der Thematik	2	Typ.
Vater, da selber Techniker. Trainer in Traineeprogrammen im erlenen einer Programmiersprache. Interesse an der Informatik wurde geweckt	2	Typ.

Kategorisierung der freien Antworten der Studentinnen in geschlechtstypischen Studienfächern	RM	Kategorie
1.studium: molekularbiologie dann wechsel zu pkw. gar nicht meins weil nicht naturwissenschaftlich. da ich essen schon immer verbal in bestandteile zerlegt hab u mich viel damit beschäftigt hab, hatten meine mitstudenten gemeint, ich soll doch bitte sowas studieren. und das hab ich dann auch getan und bin erfolgreich u begeistert wie noch nie zuvor mit einem studienfach.		nk
Als Kind war ich eine Weile bei einer Psychologin (Scheidung der Eltern) und dies hat mich so beeindruckt, dass ich mit 10 Jahren beschlossen habe, selbst Psychologin zu werden.		Typ.
als Rollenmodell, weil sie es auch studier hat. als Beraterin, weil sie mir davon erzählt hat und mich in der Entscheidung unterstützt hat.		Typ.

Bei der Wahl hat mich niemand beeinflusst! Aber dabei, den Schritt auf die Uni dann tatsächlich zu wagen, hat mein Onkel eine große Rolle gespielt.		Nk
Bereits im Gymnasium hat meine Mutter meine Stärke für Sprachen erkannt und mich dementsprechend gefördert		Nk
Biologielehrerin in der AHS und dadurch ist mein Interesse an Naturwissenschaften entstanden		nk
Da es sich um meine ehemalige Literaturlehrerin handelt, nicht aktiv sondern eher indirekt durch ihren Unterricht, ihre Art, mir Literatur nahe zu bringen.	13	Typ.
Deutschlehrerin in der Hauptschule: War sehr streng und genau, hat aber an mein Talent geglaubt und dadurch meinen Ehrgeiz angestachelt.	13	Typ.
durch den Unterricht in der berufsbildenden höheren Schule (HLA)	13	Typ.
Durch ein Vorstellungsgespräch bin ich auf ein Berufsfeld aufmerksam geworden, das ich bisher nicht in Betracht gezogen habe. Ich informierte mich welche Ausbildung nötig wäre und bin so auf Publizistik gestoßen.		nk
Durch Engagement und Interesse für ihr Unterrichtsfach (Englisch) und durch Förderung meines Interesses an englischsprachiger Kultur	13	Typ.
Durch Hinweise auf meine Fähigkeiten in bestimmten Richtungen (Gesprächsführung, Menschenkenntnis)		nk
Durch überdurchschnittliche Freude+Wissen in unterschiedlichen fachgebieten, durch eine große Motivation und Interesse für Studierende, Leidenschaft fürs Fach		nk
Ein Bekannter hat mir das Fach vorgeschlagen, ich wusste zuvor nichts davon.		nk
Eine Freundin/Bekannte war damals im 2. Semester des Studienganges, gab mir einige Infos und Tipps über den Studiengang und ich ging auch schon vor der Inskription in eine Vorlesung mit, um mir selber ein Bild davon zu machen.		nk
Er hat mir Begeisterung für das Fach Englisch vermittelt und mir gesagt, dass ich persönlich etwas im Sprachlichen Bereich machen sollte, weil ich da sehr erfolgreich werden könnte. Er wollte mir sogar Kontakte vermitteln zu guten Universitäten im Ausland.		Untyp.
er hat mir gesagt, dass man studieren soll, was einen interessiert - was man am ende damit anfängt oder was man dann mal wird, das ergibt sich schon, aber das fach muss einen einfach wirklich interessieren und man muss glauben, dass einem das auch noch in jahren gefällt, das reicht... außerdem hat er nie druck gemacht und auch gemeint, man kann sich immer noch umentscheiden, nichts ist fix im leben!		nk
Er ist mir beratend zur Seite gestanden.		nk
Ernährung klang interessant. Meine Lehrerin hat mich durch ihr Fach "Haushaltskunde" sehr dafür begeistert. Da ich kein anderes Studium fand, welches mich mehr interessiert hätte, entschied ich mich dafür.	13	Typ.
Ernährung wichtiges Thema in Familie, "Hobby" von Mutter	1	Typ.
Freude am Fach geweckt	13	Typ.
gemeinsame Gespräche	2	Untyp.
haben mir Mut gemacht es zu versuchen und standen hinter meiner Entscheidung bzw. waren sehr interessiert und haben mir beim Entscheidungsprozess geholfen		nk
hat mich auf das Studium aufmerksam gemacht, weil sie es selbst auch studieren wollte		Typ.
hat mich immer motiviert wenn ich mal eine "studienkrise" hatte und aufhören wollte;		nk
hat mich unterstützt		nk
Hat mir von einer Freundin erzählt die das studiert und was für fächer sie absolviert und was man damit machen könnte		nk
hatte eine Art Mentorfunktion, da ich in ihrem Fach maturiert habe und	13	Typ.

dadurch die Liebe zum Studium entdeckte		
ich bin Harry Potter Fan		nk
Ich habe Befragungen in einem Behindertenverein durchgeführt, dort habe ich mich mit einer Betreuerin unterhalten, die Pädagogik studiert hat. Nachdem ich auch im Behindertenbereich arbeiten möchte und mir diese Betreuerin gesagt hat, dass es mit dem Studium der Pädagogik möglich ist, habe ich mich dafür entschieden. Vorher war mir nämlich nicht so klar, was ich mit dem Studium Pädagogik machen kann.		Typ.
Ich habe Jus an der Sofioter Uni Jus studiert, aber es war zu trocken und zu langweilig für mich, obwohl ich mein ganzes Leben davon geträumt habe. Mein Freund hat Carlos Castaneda gelesen, hat mir darüber erzählt und gesagt: "Du muss eine Anthropologin werden". Ich habe dann ein Buch zufällig gekauft: "Einführung in die Kultur-und Sozialanthropologie" von zwei amerikanischen Anthropologen, das hat mir gefällt und so bin ich hier.		nk
Ich mochte Englisch schon immer, aber ich denke, dass der gute Unterricht meiner Lehrerin mich schon ein wenig beeinflusst hat. Hätte ich einen Lehrer/Lehrerin gehabt, bei der ich keinen Spaß an Englisch gehabt hätte, hätte ich mich vielleicht anders entschieden. Vielleicht aber auch nicht, da mir das Fach schon immer gelegen hat.		Typ.
Ich wollte eigentlich Psychologie machen, wurde aber nicht genommen, daher entschied ich mich für Pädagogik. Psychologieunterricht war interessant.		nk
Ich wollte Französisch studieren, sie hat mich überhaupt darauf aufmerksam gemacht, dass es die Studienrichtung "Übersetzen/Dolmetschen" gibt.		Typ.
Ich wollte schon immer etwas in Naturwissenschaften machen und des weiteren bin ich sehr in Ernährung interessiert.		nk
indem sie mir in ihrem Unterricht Inhalte zur Kunst nähergebracht hat. ich habe entschieden dieses Interesse weiter zu verfolgen.		Typ.
Interesse erweckt.	13	Typ.
ist Psychologin - Gebiet hat begonnen mich zu interessieren		Typ.
ist selber im sozialen Bereich tätig, unterstützte mich in meinen Entscheidungen, half mir Ziele zu erreichen,	1	Typ.
leiterin meiner schul-theater-ag, dadurch wurde meine leidenschaft fürs theater geweckt		Typ.
Mein Partner studierte ein ähnliches Fach.		Untyp.
Mein Vater ist selbst Lehrer und hat mich motiviert, auch Lehrerin zu werden, da er meinte, ich wäre gut dafür geeignet und hätte außerdem eine gesicherte Zukunft. Ich halte ihn für glaubwürdig, da er den Job ja immerhin selber ausübt.		Untyp.
Meine Eltern sind mit mir durch viele Länder gereist, damit ich auch andere Kulturen und Sprachen kennenlerne		nk
Meine Freundin studiert auch Pharmazie und ihre Mutter arbeitet in einer Apotheke		Typ.
Meine Gasteltern in den USA haben mich erst auf die Idee gebracht, dass ich doch etwas mit Kultur und Sprache studieren könnte, da ich zweisprachig aufgewachsen bin und schon oft umgezogen bin. Vorher war mir nie so bewusst, dass das einen großen Vorteil darstellen kann;)		nk
Meine Mutter brachte mir das Theater näher. Als ich gerade 6 Jahre alt geworden war ging sie mit mir zum ersten Mal dort hin. Und hörte nie damit auf. Jede schulische Entscheidung meines Lebens überließ sie mir und stand bei jeder davon voll hinter mir. Zudem war sie es, die mir sagte, dass das Studium Theater-, Film- und Medienwissenschaft überhaupt existierte, weil sie jemanden kannte, der ihr davon erzählt hatte.		Typ.
Meine Mutter hat meine Wahl unterstützt.		nk
Meine Schwester hat mich bei meiner Entscheidung ein "brotloses" Studium anzufangen, unterschützt.		nk
Meine Schwester hat mich nicht direkt beeinflusst, was die Wahl		Typ.

meines Studienfaches betrifft. Viel mehr hat sie mich dazu ermutigt zu studieren und hat mir auch bei der Entscheidung welches Studienfach besser zu mir passt geholfen. Die Studienfächer welche zur Auswahl standen, habe ich mir selber "erarbeitet" durch genaue Recherchen (teilweise Vorlesungsmaterialien durchgelesen usw.) Sie selber hat Pädagogik studiert und arbeitet mit Lehrlingen zusammen als Coach/Trainerin/Sozialarbeiterin.		
meine vater ist selbst sehr kunstinteressiert	2	Untyp.
Mich hat der Job des Eventmanagers, Journalisten und PR-Agentin beeindruckt - daher war PKW die nahegelegenste Studienrichtung meine Lehrerin hat mich ermutigt indem sie mir sagte wie gut ich im Schreiben bin und meine HÜs auch sehr oft der Klasse vorlas!		Typ.
Mich hat keine Person, bei der Wahl meines Studiums beeinflusst, da diese Studienrichtung meine persönliche Wunschvorstellung war.		nk
Motivation zum Studium, obwohl schwer		nk
Nahe bringen von Kunst und Künstlern, weckte schon als Kind Interesse an der Kunst	1	Typ.
Nicht als Vorbild für diesen Tätigkeitsbereich, sondern als Unterstützung, dass ich das machen soll, was mich wirklich interessiert.		nk
Person wollte dass ich nicht unzufrieden bin u ich nochmal studieren gehen soll		nk
positives Zureden, hervorheben meiner Stärken, Interessen		nk
Schickte mir Infomaterial von ein paar interessanten Studien (hatt noch kein Internet), und es war für mich das passende dabei.		nk
Schilderung des Faches KSA (von dem ich bis dahin nichts wusste) => bewegte mich zum Studiumswechsel hin zur KSA	18 Bekannte	nk
Sie hat das Fach leidenschaftlich unterrichtet. Hat mir mitgegeben, auch ich solle dieses Fach wählen		Typ.
sie hat das gleiche studiert und mir erklärt, was im studium gemacht wird		nk
Sie hat durch Ihre Art Psychologie, Pädagogik, Philosophie (bei uns in Italien PPP) großes Interesse für diese Bereiche in mir geweckt, hat uns immer praxisnahe und aktuelle Artikel zum Lesen gegeben, bei den Prüfungen wurde viel diskutiert und kritisch hinterfragt...		Typ.
sie hat gemeint, dass ich das schon schaffen kann und es nicht soo schwierig ist		nk
Sie hat mich auf das Studium gebracht, weil ich es als solches gar nicht kannte. Sie hat darüber etwas gelesen oder im TV gesehen und hat damit bei mir mein Interesse geweckt. Außerdem war sie einige Jahre zuvor an Brustkrebs erkrankt, wodurch Ernährung eine wichtige Rolle in unserem Haushalt gespielt hat. Von ihr habe ich also zum Großteil mein Ernährungs- und Gesundheitsbewusstsein.		Typ.
Sie hat mich auf meine Stärken und Schwächen hingewiesen und mir empfohlen, michn über dieses Studium zu informieren.		nk
Sie hat mich dazu angespornt mich endlich damit zu beschäftigen, was ich später machen möchte.		nk
Sie hat mich ermutigt		nk
Sie hat mich ermutigt, es trotz diverser Hindernisse zu versuchen.		nk
sie hat mich fasziniert, weil sie jahrelang ab 18:00 nichts mehr gegessen hat. ich wollte unbedingt herausfinden ob das gut ist bzw. hab ich es selbst versucht!		Typ.
Sie hat mich unterstützt und meinen Studienwunsch als passend für mich erachtet.		nk
Sie hat mir auf den Studiengang und dessen Inhalt erzählt, weil sie selbst das Fach studieren wollte.		nk
sie hat mir erklärt warum es bei dem studium geht pro und contras 1		nk
Sie hat sich gewünscht, dass ich an einer Universität studiere und mir nahegelegt, mein Studium nach Interesse zu wählen, anstatt nach		nk

Berufsaussichten.		
Sie wählte dieselben Fächer wie ich, nur eine andere Studienart. Als sie mir erzählte, was sie gerne studieren würde, dachte ich mir, dass diese Fächer ebenso passend für mich wären. Da ich auch ein sehr offener Mensch bin, entschied ich mich jedoch für das Lehramtsstudium, während sie sich für ein Bachelorstudium entschied.		nk
Sie war in der AHS meine Deutschlehrerin und hat mich durch ihren Enthusiasmus für das Fach und durch ihre Schwerpunktsetzungen im Stoff maßgeblich bei der Entscheidung, Germanistik zu studieren, beeinflusst.		nk
Tips für die Entscheidungsfindung gegeben, positive und negative Aspekte gemeinsam besprochen, mich motiviert etwas aus meinem Talent zu machen		nk
unterstützt und gesagt, ich soll es wagen, da meine ch-lehrerin davon abgeraten hatte 1		nk
Unterstützung in der Wahl, mich als geeignet eingestuft		nk
Vater hatte Pankreaskrebs, musste Ernährung umstellen wollte wissen wieso und wie Ernährung uns beeinflusst...		nk
Vater musste gesundheitsbedingt abnehmen dabei spielte Ernährung eine wichtige Rolle. Dadurch bin ich zu diesem Themengebiet gekommen.		nk
Vermittlung von Themen aus dem Bereich der Psychologie, die mich sehr interessiert haben.		nk
Vorgeschlagen was ich studieren könnte, wieso das interessant ist.		nk
war begeistert von ihrem Fach, und hat es gut vermittelt		Typ.
Weil ich mit ihr viel über Themen in diesem Bereich reden konnte und dadurch mein Interesse stieg.		Typ.
Wir haben viel über meine Interessensschwerpunkte diskutiert.		nk
wir waren zusammen auf der Berufsmesse und sie hat das Fach/den Studiengang der Psychologie dort entdeckt - dadurch wurde auch mein Interesse daran geweckt		nk
wurde durch den Unterricht beeinflusst	13	Typ.

Kategorisierung der freien Antworten der Studenten in geschlechtsuntypischen Studienfächern	RM	Kategorie
Begesiterung vom Inhalt der Materie und Gesellschaftskritik vs MainstreamErwartungen	10	Untyp.
Bei meinem Praktikum in Südafrika habe ich erlebt, mit wie viel Engagement und Energie die dortige Sozialpädagogin Menschen (in dem Fall kleine Kinder) unterstützen und ihnen in ihrem Leben helfen konnte. Das war sehr inspirierend. Ich habe viele Gespräche mit ihr geführt und bin zu dem Schluss gekommen, dass Psychologie noch mehr auf das abzieht, was ich machen möchte als Sozialpädagogig.		Typ.
Bruder als Vorbildwirkung, da er als ich zum studieren begann selbst studierte.		nk
Da sie das selbe studierte und es sehr interessant klang		Typ.
Dadurch, dass mein Vater das Selbe studierte und als Apotheker tätig ist, hab Ich einen guten Einblick in dieses Arbeitsfeld bekommen.		Untyp.
Der Job als Psychologe erschien mir anspruchsvoll, abwechslungsreich und interessant	18 „Psychologen“	nk
Durch allgemeines Interesse an Kunst, Musik, Theater welches sich auch auf mich übertragen hat	1	Typ.
Durch die Entdeckung des LSD erlangte er in seiner 102- jährigen Lebenszeit mehr Einblick in das Wesen des Lebens und des Bewusstseins als je ein Mensch zuvor.	17 „Albert Hofmann“	nk

Durch Ratschläge, durch Aufmerksammachen auf die Existenz dieses Fachs und die Information, wie ich mit der Studienrichtung in Kontakt treten kann	10	Untyp.
eigener Beruf	1	Typ.
Einblick in die Materie	9	nk
Er selbst war mitten im Studium der Ernährungswissenschaften, und ich hatte gerade meine Lehre im Lebensmittelhandel abgeschlossen		Untyp.
Freundin: studiert ebenfalls, war bei der Studienwahl großer Motivator. Hat mich in meinen Interesse sehr bestärkt!		Typ.
Habe Autoren gelesen, die Alltag weltweit reflektiert haben, einige haben ebenfalls Ethnologie (oder Kultur- und Sozialanthropologie studiert); dadurch wurde meine Aufmerksamkeit auf das Fach gelenkt. Dann habe ich noch mit Bekannten gesprochen, die bereits studiert haben und so ist die Entscheidung gefallen. Für Politikwissenschaft: bin aufmerksamer Zeitungsleser, Vorlesungen klangen spannend, und war unterfordert durch alleiniges Studium der Ethnologie		Untyp.
hat das studium gerade studiert	9	Typ.
Hat das Thema interessant in der Schule präsentiert. War auch eigentlich eine der wenigen guten LehrerInnen an meiner Schule.		Typ.
Hat mein Interesse für dieses Gebiet bestätigt	15	Typ.
Ich habe oben keine ausgewählt, weil ich es schade find, dass nur eine einzige Person auswählbar ist. Mich haben sicher mehrere Personen beeinflusst, aber keine so direkt, dass ich ihretwegen gesagt hab ?Jetzt studier ich das!?.		nk
Ich konnte Ihr damals in einer komplizierten Familiären/Seelischen Situation helfen und das hat mich inspiriert dies mit Abschluss auch für andere Menschen zu tun.		nk
Informationsbeschaffung - sehr enthusiastische Berichterstattun	1	Typ.
Kunstsammler / Künstler	8	Untyp.
Lehrer ist das konkreteste aller attraktiven Berufsbilder, die ich kannte.	14	Untyp.
Lenkung d. Interesses auf das Studienthema	17 Autoren“	„div. nk
Mein Partner studiert auch Deutsch. Deswegen.	12	Untyp.
Meine Klassenvorständin war Psychologin und sie war eine großartige Lehrerin wie auch Mensch gewesen. Deshalb hatte ich da schon eine sehr positive Einstellung zu der Psychologie.		Typ.
Meine persönlichen Interessen, Vorlieben haben eine Rolle gespielt. Beeinflusst hat mich niemand.		nk
meinung über studium gebildet über inhalt aufgeklärt fähigkeiten gezeigt	18 „Vortragende bei Fortbildungen“	nk
menschen besser verstehen und kennen zu können.	17 „Wazlawick, Frankl“	nk
Motivierte mich, nach meinem Bachelorstudium das Psychologiestudium zu beginnen	10	nk
Niemand hat mich beeinflusst; nur das Interesse am Fach war / ist ausschlaggebend.		nk
selbst studiert, Gutes berichtet	12	Untyp.
Sie erkannte mein Talent für Sprachen und diese didaktisch gut zu vermitteln		nk
Sie hat das Studium ein Jahr vorher begonnen und mir ungefähr geschildert, mit welchen Themen sich das Studium auseinandersetzt.		Typ.
Sie hat mich beraten und mir Tipps und Berufsaussichten gezeigt. Hat viel mit mir darüber diskutiert, aber mich nicht gelenkt. Im		nk

Allgemeinen, wäre sie glaube ich mit jedem Fach zufrieden gewesen, weshalb ich mich auch vollkommen eigenständig für das Studium entschieden habe. Außerdem gab sie mir einigermaßen realistische Einblicke in den Studienalltag.		
sie ist Psychologin		Typ.
Sie studiert selbst KSA und hat mich mit dem Fach 'bekanntgemacht'.	11	Typ.
trotz mittelmäßiger Leistung in Französisch habe ich eine ausgezeichnete Übersetzungsklausur bei dieser Lehrerin geschrieben; gemerkt, dass ich darin gut bin und es mir Spaß macht		nk
Weckte das Interesse am Fach, hatte selbst in Pharmazie promoviert	4	Untyp
Wollte sie erst selbst studieren!		Typ.
Wollte zuerst etwas anderes studieren, dieses Fach war jedoch nicht mehr möglich. Darauf habe ich mich an das Gespräch mit einem Gast erinnert, der Ernährungswissenschaftler war. Mir hat sehr interessiert, von was er gesprochen hat und fand es sehr interessant. Da ich gar nicht wusste, was ich studieren soll, war das etwas das mich interessieren könnte und beschloss daher, einfach mal mit diesem Studium zu beginnen.		Untyp.

Kategorisierung der freien Antworten der Studenten in geschlechtstypischen Studienfächern	RM	Kategorie
begeisterte sich für mathematik was auf mich abfärbte	2	Typ.
Der Physikunterricht in der Unterstufe war sehr interessant und meine Physiklehrerin hat mich für dieses Fach gewonnen.		Untyp.
Die grundsätzliche Wegweisen in Richtung Elektrotechnik, aber keine Spezielle fürs Studium.	2	nk
ebenfalls Studium der Physik	2	nk
Er hat mir beigebracht, logisch und präzise nachzudenken, wodurch ich mir in technischen Wissenschaften leichter tue. Er hat mich auch für Wissenschaft und Technik begeistert. Der Einfluss war eher indirekt, ich hatte freie Hand bei der Wahl meiner Studienrichtung.		Typ.
Er hat mir meinen ersten Computer aufgesetzt		Typ.
er hat mir nur einen Rat gegeben und ich hab mich dann inskribiert.		nk
Es hat mich immer sehr beeindruckt, wie mein Onkel (HTL Matura) an Problemstellungen technischer Natur herangegangen ist bzw. auch welches Detailwissen er dazu stets parat hatte. Insofern denke ich, dass ich ihm doch ein wenig nacheifern und diese Methodik ebenfalls erlernen und mir selbiges Wissen aneignen wollte. Er hat mir nie gesagt ich solle studieren gehen oder dergleichen - wir haben nie über das Thema gesprochen. Jedoch glaube ich, dass durch ihn mein inneres Verlangen nach mehr Wissen entfacht wurde.		Typ.
Es war mein plan D		nk
Habe im Bauunternehmen, indem mein Onkel angestellt ist in den Ferien gearbeitet.		Typ.
Hat auch Informatik studiert und arbeitet als Informatiker, daher hatten wir immer schon einen Computer daheim, auf dem ich spielen und werkeln konnte.	2	Typ.
Hat vor mir das elektrotwechnik studium absolviert, wodurch ich einen einblick ins Studium erlangte. Die Spezialisierung traf ich aus eigenem interesse, abweichend von dem Studium meines Bruders.	1	Untyp.
Ich wurde schon als Kind viel mit Technik und Naturwissenschaft konfrontiert. Hatte viel technisches Spielzeug.	2	Typ.
Infomatik Lehrer an einer HTL, Fördert Informatik Interesse		Typ.
Interesse für ökologische Themen, Bestärkung der Entscheidung	9	Untyp.
kein einfluss bei studienfachwahl, jedoch hat sie mir geholfen mir den beginn zu erleichtern mit informationen	3	nk

Motivation es doch auf einer Uni zu versuchen	10	nk
Rückhalt		nk
Sie hat mich in meiner Entscheidung bekräftigt und mir klar gemacht, dass es langfristig keinen Sinn macht den einfachen Weg zu wählen		nk
Unterstützend;ausgesucht habe ich es mir selber!		nk
Wollte zuerst auf die FH, jedoch hat mich ein Kolleg überzeugt auf die TU Wien zu gehen.	10	nk

Legende:

Kategorie: Typ. = geschlechtstypisches Rollenmodell
 nk = nicht kategorisiert
 Untyp. = geschlechtsuntypisches Rollenmodell

Rollenmodell (RM): 1 = Mutter, 2 = Vater, 3 = Schwester, 4 = Bruder,
 5 = Tante, 6 = Onkel, 7 = Großmutter, 8 = Großvater,
 9 = Freundin, 10 = Freund, 11 = Partnerin, 12 = Partner,
 13 = Lehrerin, 14 = Lehrer, 15 = Trainerin, 16 = Trainer,
 17 = berühmte /prominente Person, 18 = andere Person

Anhang 5: Erklärung

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

Wien, im April 2013

Elisabeth Holthusen

Anhang 6: Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name	Elisabeth Holthusen
E-Mail	a0506067@unet.univie.ac.at
Geburtsdatum, -ort	30.12.1983 in Kiel, Deutschland
Nationalität	Österreich und Deutsch

Ausbildung:

Seit Okt. 2005	Diplomstudium der Psychologie an der Universität Wien
1995 – 2004	Gymnasium: Hebbelschule Kiel, Deutschland, Abschluss Abitur
1990 – 1995	Grundschule: Hardenbergschule Kiel, Deutschland

Berufserfahrung:

Seit Februar 2012	Angestellte beim BBRZ, Berufliches Bildungs- und Rehabilitationszentrum: prozessverantwortliche Trainerin der beruflichen Rehabilitation
Seit Oktober 2009	Freie Dienstnehmerin bei ChEckiT! Suchthilfe Wien gGmbH: Beraterin auf Events

Praktika:

04.08. - 05.10. 2009	ChEckiT! Suchthilfe Wien gGmbH: Datenerhebung durch Befragung von Freizeitdrogenkonsumenten mittels strukturiertem Interviewleitfaden, Dateneingabe und -aufbereitung. Informations- und Beratungsgespräche im Rahmen von Eventbetreuungen. Teilnahme an Weiterbildungsseminaren.
01.03. - 30.04. 2005	AWO Kinder- und Jugendbauernhof Kiel: Hospitation und Unterstützung bei der Planung und Durchführung der pädagogischen Aktivitäten im Kinderbereich für 6-14 Jährige. Teilnahme an Teamsitzungen und Reflexionsgesprächen. Beteiligung und Mitgestaltung von Exkursionen, Schlichtgesprächen und Events

Kenntnisse:

Englisch	Schriftkenntnis: hervorragend, Sprachkenntnis: hervorragend September 2002: dreiwöchiger Schüleraustausch in die USA, August 2004 – Februar 2005 Arbeits- und Reiseaufenthalt in Australien
Latein	Vier Jahre Unterricht in der Schule
Sonstige Kenntnisse	SPSS, Citavi, MS Office