



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Kindergartenpädagogin und der KFZ-Mechaniker“
Determinanten geschlechtstypischer beruflicher
Aspirationen

verfasst von / submitted by

Margarete Ungersbäck, BSc

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

Master of Science (MSc)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 066 840

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

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. DDr. Christiane Spiel

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Mag. Dr. Marlene Kollmayer

Danksagung

Ich bedanke mich sehr herzlich bei Frau Univ.-Prof. DDr. Christiane Spiel für die Möglichkeit an diesem auch aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit spannenden Thema zu arbeiten.

Besonders danken möchte ich Frau Dr. Kollmayer für die Co-Betreuung der Masterarbeit. Ihr stets offenes Ohr, ihre Hilfestellungen und Feedbacks verbunden mit einer unaufgeregten und freundlichen Art waren eine sehr große Unterstützung beim Schreiben der Arbeit.

Danke sagen möchte ich auch meiner Vorgesetzten Lisa Faltheiner, die mich während des gesamten berufsbegleitend absolvierten Masterstudiums mit viel Humor, guten Ideen und Flexibilität unterstützt hat.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie, allen voran meiner Schwester Johanna und allen lieben Kollegen und Kolleginnen, die ich im Laufe meines Studiums kennenlernen durfte.

Ich widme die Masterarbeit meinem wunderbaren Sohn Jonas.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
1. Berufswahl und berufliche Aspirationen	12
1.1. Berufswahl als Entwicklungsaufgabe	12
1.2. Geschlechtstypische berufliche Aspirationen	14
2. Geschlechterstereotype	16
2.1. Was sind Geschlechterstereotype?	16
2.2. Wie entwickeln sich Geschlechterstereotype?	18
3. Psychologische Erklärungsansätze für geschlechtstypisches Verhalten	20
3.1. Sozial-kognitive Theorie der Geschlechtsentwicklung	21
3.2. Theorie der Selbstwirksamkeit	22
3.2.1. Schulnoten	24
3.3. Implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung	26
4. Zielsetzung und Fragestellung	28
4.1. Allgemeine Zielsetzung	28
4.2. Fragestellung 1: Unterschiede in der Geschlechtstypizität beruflicher Aspirationen	28
4.3. Fragestellung 2: Einflussfaktoren geschlechtstypischer beruflicher Aspirationen	29
5. Methode	30
5.1. Untersuchungsdesign	31
5.2. Stichprobe	31
5.3. Erhebungsinstrument	31
5.3.1. Berufliche Aspirationen	32
5.3.2. Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse	32
5.3.3. Implizite Theorien	33
5.3.4. Schulnoten	34

5.4. Auswertungsverfahren	34
5.4.1. Qualitative Auswertung	34
5.4.2. Quantitative Auswertung	37
6. Ergebnisse	38
6.1. Fragestellung 1: Unterschiede in beruflichen Aspirationen	38
6.2. Fragestellung 2: Einflussfaktoren geschlechtstypischer beruflicher Aspirationen.....	40
7. Diskussion	40
7.1. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	41
7.2. Limitationen	45
7.3. Fazit und Ausblick	45
Literatur	47
Anhangsverzeichnis	62
Tabellenverzeichnis	62
Abbildungsverzeichnis	62
Anhang	63

Einleitung

Seit Jahren beschäftigen sich verschiedene wissenschaftliche Studien mit der Thematik geschlechtstypischer Unterschiede in Bildungs- und Berufswegen. Formal stehen Buben und Mädchen sämtliche Ausbildungswege und Berufe offen und es scheint, dass Buben und Mädchen die gleichen Chancen haben ihre Interessen und Stärken zu entwickeln. Trotzdem finden sich für beide Geschlechter Benachteiligungen in vielen Bereichen wieder (Hannover & Kessels, 2011) und es zeigen sich immer noch geschlechtstypische Unterschiede im Zusammenhang mit schulischer Leistung und Motivation, beruflichen Aspirationen, Lohn und Einbindung in wichtigen Bereichen des Lebens (Kollmayer, Schober & Spiel, 2018). Betrachtet man die Gender Statistik der Statistik Austria (2020) lassen sich geschlechtstypische Unterschiede in Bildungs- und Berufswegen gut anhand von Zahlen veranschaulichen. In Hinblick auf berufsbildende Schulen „wurden im Schuljahr 2018/19 pädagogische Schulen sowie wirtschaftsberufliche und sozialberufliche Schulen hauptsächlich von Mädchen besucht (pädagogische 90,8%, wirtschaftsberufliche 84,9%, sozialberufliche 76,4%), während bei den technisch gewerblichen Schulen Burschen mit 73,9% deutlich überrepräsentiert waren. Kaufmännische Schulen wurden wiederum zu 56,8% von Mädchen besucht und nur bei den land- und forstwirtschaftlichen Schulen war das Verhältnis etwa ausgeglichen.“ Nach wie vor große Geschlechtsunterschiede gibt es auch im Bereich der Lehrberufe. So werden vier der zehn häufigsten Lehrberufe hauptsächlich von Mädchen gewählt. Dabei handelt es sich um Lehrberufe im Bereich Einzelhandel, Büro und ländliche Hauswirtschaft sowie FriseurIn und PerückenmacherIn mit Frauenanteilen zwischen 66,3% und 95,2%. Demgegenüber werden die Lehrberufe MetalltechnikerIn (90,1%), ElektrotechnikerIn (94,3%), KraftfahrzeugtechnikerIn (96,9%), sowie Installations- und GebäudetechnikerIn (98,0%) hauptsächlich von Buben gewählt. Auch im Hochschulbereich lassen sich Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Fächerwahl beobachten. So werden in der Gender Statistik (Statistik Austria, 2020) in Hinblick auf die Studienabschlüsse 2017/18 an öffentlichen Universitäten folgende Zahlen berichtet: „Besonders hohe Frauenanteile zeigen sich in der Veterinärmedizin (78,0%), den Geisteswissenschaften (75,9%) und in der bildenden und angewandten Kunst (64,5%) gefolgt von den Naturwissenschaften (57,1%), der Musik (56,4%) und den Rechtswissenschaften (55,8%). Einen Frauenanteil von 50% oder mehr verzeichneten auch die darstellende Kunst (55,4%), die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (52,5%) und die Medizin (51,0%). Knapp unter 50% lag der Frauenanteil in der Bodenkultur

(49,1%) und der Theologie (45,0%). Am niedrigsten war der Frauenanteil in den Fachrichtungen Technik (25,7%) und Montanistik (21,4%).“ Etwas anders verhält es sich in Hinblick auf das Bildungsniveau. Dazu schreibt die Statistik Austria, dass traditionelle geschlechtstypische Unterschiede aufgrund der Bildungsexpansion und ihren Folgen abgenommen haben. Auch wenn im Schuljahr 2017/18 laut Statistik Austria immer noch mehr Frauen (21,5%) als Männer (15,2%) als höchste Ausbildung bloß über einen Pflichtschulabschluss verfügten, wurde die Matura mit 57,1% öfter von Frauen erworben. Auch die Anzahl der Frauen mit Tertiärabschluss an einer Universität, FH, Akademie oder an einem Kolleg lag mit 19,6% über jenem der Männer mit 16,2%. Bei den Lehrabschlüssen zeigt sich ein anderes Bild. 60,1% der Lehrabschlüsse entfielen auf Männer und 39,9% auf Frauen. Betrachtet man die Erwerbstätigkeit von Männern und Frauen sieht man, dass diese bei Frauen zunimmt. Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass der österreichische Arbeitsmarkt immer noch geschlechtsspezifisch strukturiert ist. Laut Arbeitskräfteerhebung 2018 der Statistik Austria (2019) „arbeiteten im Jahr 2018 25,0% der unselbständig erwerbstätigen Männer in der Herstellung von Waren, 13,6% im Bauwesen und 12,0% im Handel. Unselbständig erwerbstätige Frauen waren hingegen überwiegend im Dienstleistungssektor, mit den höchsten Anteilen im Handel (17,8%) und im Gesundheits- und Sozialwesen (18,2%), beschäftigt.“ Letztendlich gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede auch in den Führungspositionen, die öfter von Männern (7,9%) als von Frauen (3,5%) besetzt werden. Dieses Phänomen lässt sich auch beobachten, wenn Männer und Frauen über einen gleichen Bildungsabschluss verfügen. So liest man in der Gender Statistik (Statistik Austria, 2020), dass im Jahr 2018 18,9% der Männer und 7,3% der Frauen, die über einen Abschluss an einer Fachhochschule oder Universität verfügten, in Führungspositionen tätig waren.

Will man all diese Zahlen plakativ zusammenfassen, könnte man sagen, dass eine IT-Informatikerin und ein Kindergartenpädagoge auch heute noch selten in der Arbeitswelt anzutreffen sind. Eichwalder und Moser (2010) schreiben im Frauenbericht, dass der österreichische Arbeitsmarkt hinsichtlich Männer- und Frauenerwerbstätigkeit ein in hohem Maße geteilter Arbeitsmarkt ist. Junge Männer und Frauen wählen auch heute noch oft unterschiedliche Berufe und es herrscht eine geschlechtstypische Segregation am Arbeitsmarkt vor. Die ungleiche Verteilung von Männern und Frauen in den Berufsgruppen wird horizontale Segregation genannt. Unter vertikaler Segregation versteht man die Ungleichheit von Männern und Frauen bei Erlangung äquivalenter Positionen trotz gleichwertiger Qualifikation (Wetterer, 2002.) Im Zusammenhang damit

ist auch der sogenannte Glasdeckeneffekt von Bedeutung. Frauen, die in höhere berufliche Hierarchieebenen gelangen wollen, stehen oft unsichtbaren Hindernissen gegenüber, die sie nicht bewältigen können (Williams, 1992). So kommen Frauen in ihren Berufen bis zu einer bestimmten Grenze und dann aber nicht mehr weiter. Hollstein (2004) beschreibt den Glasdeckeneffekt dahingehend, dass Frauen über die notwendigen Kompetenzen, den Ehrgeiz und auch die Motivation verfügen, um in Führungs- und Machtpositionen zu gelangen, aber durch unsichtbare Hürden gehindert werden, es tatsächlich nach ganz oben zu schaffen. Für Frauen ist es aufgrund unterschiedlicher Barrieren nach wie vor schwierig im Laufe ihres Berufslebens Positionen in höheren Hierarchieebenen zu erlangen (Fuchshuber, 2006). Faktisch gibt es eine geschlechtstypische Segregation am Arbeitsmarkt. Dibiasi & Leitner (2015, S. 68) berichten dazu folgendes: „Nur 28% der Beschäftigten arbeiten in Berufen mit in etwa ausgeglichenem Geschlechterverhältnis, während 34% der Beschäftigten in Berufen mit mehr als zwei Drittel Frauen tätig sind und 38% der Beschäftigten mit mehr als zwei Drittel Männern.“ Auffallend dabei ist, dass Frauen öfter als Männer in Mischberufen arbeiten. Darüber hinaus sind Männer sehr oft im industriell-gewerblichen Bereich tätig und Frauen finden sich häufig im Bereich von Dienstleistungen wieder (Charles & Grusky, 2004). Gerade im deutschsprachigen Raum ist diese Ungleichheit in den verschiedenen Bereichen besonders stark ausgeprägt (Estévez-Abe, 2005). Darüber hinaus zeigen Charles und Grusky (2004) auf, dass erwerbstätige Frauen sich auf wenige Berufe konzentrieren, während Männer eine größere Bandbreite an Berufen nutzen und diese auch stärker gegenüber Frauen abgrenzen als dies Frauen gegenüber Männern tun. Auch Wetterer (2002, S.72) schreibt, „dass Männer ihre Berufsgrenzen besser verteidigen,“ wodurch es für Frauen besonders schwierig ist in Männerberufe vorzudringen. Geschlechtstypische Unterschiede in der Arbeitswelt stellen ein gesellschaftliches Problem dar, weil sie Auswirkungen auf das Thema Gleichstellung von Mann und Frau haben. Rabe-Kleberg (1993, S. 135) schreibt etwa, dass Frauenarbeit eine Arbeit ist „die Männer nicht tun wollen, also übriglassen.“ Frauen sind oft in Berufen tätig, die für Männer aufgrund ihres geringeren Status und fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten unattraktiv sind, wodurch wiederum die Hierarchie zwischen Männer- und Frauenberufen hervorgehoben wird. Die geschlechtstypische Segregation am Arbeitsmarkt spielt eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit zwischen Männern und Frauen (Trappe, 2006). Zum einen beinhaltet die ungleiche Verteilung von Männern und Frauen in den Berufsgruppen, also die horizontale

Segregation, auch immer Aspekte der vertikalen Segregation (Kreimer, 1995). Das bringt insbesondere für Frauen große Nachteile mit sich. Zum anderen kann es schon fast als Paradoxon bezeichnet werden, dass Frauen in fast allen Teilen der westlichen Welt im Bildungssystem besser abschneiden als Männer und trotzdem im Berufsleben weniger verdienen als diese. So fällt die Bezahlung in typischen Männerberufen häufig höher aus als in typischen Frauenberufen (Teubner, 2004). Frauenberufe werden nicht nur schlechter bzw. niedriger entlohnt, sondern weisen oft auch eingeschränkte Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten auf (Guye, Joye, Levy & Kaufmann, 1998; Wetterer, 1993). Einhergehend damit sind ein geringerer Sozialstatus und schlechtere Arbeitsbedingungen. Darüber hinaus erhalten Frauen nicht selten einen niedrigeren Lohn als ihre Kollegen, auch wenn sie den gleichen Beruf mit gleicher Qualifikation ausüben. Frauen haben im Jahr 2018 durchschnittlich um 15,2% weniger verdient als Männer wie Daten der Statistik Austria (2020) zeigen. Der „Equal Pay Day“, der symbolisch jenen Tag markiert, bis zu dem Frauen unbezahlt arbeiten müssen, fällt heuer auf den 25. Februar.

Segregation erweist sich als hartnäckiges Phänomen in der Arbeitswelt und zeigt sich in immer wieder neuer Gestalt auf unterschiedlichen Ebenen. Berufe, die früher eindeutig entweder Männern oder Frauen zugeordnet wurden, verlieren ihre Geschlechtsbindung bzw. wandeln sich von einem Männerberuf zu einem Frauenberuf und umgekehrt. Als Beispiel soll der Informatik Bereich genannt werden, wo anfangs viele Frauen arbeiteten und seit den siebziger Jahren eine starke Abnahme der Informatikerinnen zugunsten von Männern zu beobachten ist (Kappel, 1999). Auch in anderen Branchen lassen sich immer wieder neue Dimensionen der Geschlechtersegregation beobachten (Wetterer, 1993). Dressel und Wagner (2010) beschreiben, dass trotz zahlreicher Veränderungen am Arbeitsmarkt eine Spaltung in Männerberufe und Frauenberufe fortbesteht. So kam es zwar gerade in den letzten Jahrzehnten zu einer vermehrten Erwerbstätigkeit von Frauen und einer Angleichung des Bildungsniveaus zwischen Buben und Mädchen, die Geschlechtersegregation hat sich dadurch aber nicht wirklich verändert (Wetterer, 2002). Cockburn (1988, S. 32) spricht im Zusammenhang mit Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt von einer „extraordinary resilience of sexual divisions in work.“ Bei oberflächlicher Betrachtung scheint diese mit den Fähigkeiten und Wünschen der Geschlechter übereinzustimmen. Beck-Gernsheim erklärte 1976 die Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt mit dem Konzept des „weiblichen Arbeitsvermögens“. So würden sich Männer und Frauen

aufgrund der Verschiedenheit der Geschlechter quasi naturgegeben für verschiedene Arbeitsbereiche interessieren und eignen und dementsprechend von den Arbeitgebern angeheuert werden. Geschlechtersegregation wird sozusagen als bestmögliche Nutzung von Potentialen gesehen, die sich positiv auf wirtschaftliche Leistungen auswirkt (Fagan & Rubery, 1998). Solche stereotypen Zuschreibungen von Eigenschaften und Zuspitzungen der Geschlechter als durch die Natur vorgegebene Tatsache sind mittlerweile nicht mehr haltbar. Neuere Forschungsergebnisse im Zusammenhang mit der ungleichen Verteilung von Buben und Mädchen in Studienrichtungen und Berufen zeigen, dass Geschlechtsunterschiede in Persönlichkeit oder wesentlichen Fähigkeiten nicht vorhanden sind. In einer Metaanalyse veranschaulicht Hyde (2005), dass 78% aller untersuchten Fähigkeits- und Persönlichkeitsunterschiede zwischen Buben und Mädchen in Studien nicht gegeben oder sehr klein sind. Es stellt sich nun die Frage, warum trotz der nicht vorhandenen Unterschiede in Fähigkeiten und Persönlichkeit zwischen den Geschlechtern, Berufsentscheidungen immer noch geschlechtstypisch getroffen werden. Diese Frage wird oft im Zusammenhang mit Frauen diskutiert, die durch geschlechtstypische Unterschiede in der Berufswahl besonders benachteiligt sind. Es darf aber auf keinen Fall vergessen werden, dass geschlechtstypische Berufsentscheidungen die Entfaltungsmöglichkeiten beider Geschlechter einschränken. Der Grundstein dafür wird schon früh in der Entwicklung von Buben und Mädchen gelegt. Kindheit und Jugendalter werden als sensible Phasen angesehen, in denen „individuelle Interessen, Zielsetzungen und geschlechtsdifferentielle Selbstkonzepte ausgebildet [...]“ werden, welche die weitere Entwicklung der Heranwachsenden beeinflussen können (Finsterwald & Ziegler, 2007, S.117). Während bei Kindern im Vorschulalter und in den ersten Schuljahren noch keine oder nur geringe Geschlechtsunterschiede in Interesse, Motivation und Leistungen beobachtet werden, nehmen die Unterschiede im Jugendalter bedingt durch eine zunehmende Identifizierung mit Rollenvorstellungen zu (Finsterwald, Schober & Spiel, 2011). Ein typisches Beispiel stellen die besseren Leistungen in den MINT-Fächern von Buben im Vergleich zu Mädchen dar, welche wiederum bessere Leistungen als Buben im Lesen zeigen (Finsterwald & Ziegler, 2007).

Im Allgemeinen stellt die Berufswahl eine weitreichende Entscheidung und besondere Herausforderung für Buben und Mädchen dar. Die Entscheidung für oder auch gegen einen bestimmten Beruf prägt den weiteren Lebenslauf und steht am Schluss eines langen Berufsfindungsprozesses, der bereits in der Kindheit beginnt. Heranwachsende lernen im Laufe ihrer Entwicklung, welche Verhaltensweisen, Rollen und

Berufsvorstellungen dem eigenen Geschlecht entsprechen und entwickeln daraus Selbstbilder, Interessen und Werte (Holland, 1985; Super, 1980). Dieser Umstand trägt dazu bei, dass sich geschlechtstypische berufliche Entscheidungen fortsetzen und Männer typisch männlich konnotierte (z.B. technische und wirtschaftliche) und Frauen typisch weiblich konnotierte (z.B. humanistische und soziale) Aspekte im Beruf am wichtigsten erachten (Gati, Givon & Osipow, 1995). Mit der ungleichen Verteilung von Männern und Frauen in den Berufen werden auch Annahmen und Erwartungen über die gesellschaftlichen Rollen der Geschlechter geschaffen. So wird dadurch die sozial und kulturell geteilte Angemessenheit der Berufe für die Geschlechter signalisiert (Heintz, Fischer, Nadai & Ummel, 1997). Ein anschauliches Beispiel dafür stellen Berufe wie VolksschullehrerIn oder KindergartenpädagogIn dar. Hier gibt es eine hohe Dichte an Frauen, welche Kindern bereits früh vermittelt, dass Frauen für den Umgang mit Kindern besonders gut geeignet sind. Tatsache ist, dass es eine ungleiche Verteilung der Geschlechter in den verschiedenen Berufsgruppen gibt und diese mit vielen Nachteilen wie ungleicher Entlohnung, ungleichen Weiterbildungsmöglichkeiten und ungenützten Potentialen einhergeht. Die Wahl eines Berufes stellt eine wichtige Herausforderung dar, welche von zahlreichen Einflussgrößen mitbestimmt wird. Diese zu untersuchen ist von großer Bedeutung, da die Entscheidung für einen Beruf starke Auswirkungen auf viele Lebensbereiche hat (Bergmann, 2003). In den letzten Jahren haben verschiedene Studien Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Variablen, die für die Berufswahl relevant sind, untersucht. Dazu zählen beispielsweise individuelle Interessen, Persönlichkeit, Entwicklungsaspekte, Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstkonzept, aber auch soziale Interaktionen und unterschiedliche Hürden wie Vorurteile gegenüber einem bestimmten Geschlecht. Die Forschungsergebnisse sind zum Teil widersprüchlich und mit Bedacht zu interpretieren (Battle, Eccles, Keller & Wigfield, 2002; Hakim, 2006), weshalb es wichtig ist auf diesem Gebiet weiter zu forschen.

In dieser Arbeit soll zum einen gefragt werden, ob sich Buben und Mädchen in ihren beruflichen Aspirationen unterscheiden. Zum anderen sollen Einflussfaktoren für geschlechtstypische berufliche Aspirationen untersucht werden. Dabei werden der Umgang mit Unterschiedlichkeit von Buben und Mädchen in der Klasse, implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung und Schulnoten in Mathematik und Deutsch als Einflussfaktoren für geschlechtstypische berufliche Aspirationen in Betracht gezogen. Wichtig ist zu beachten, dass Kinder und Jugendliche sehr viel Zeit in der Schule verbringen, wodurch

viele Sozialisationsprozesse im schulischen Kontext stattfinden. So beeinflussen neben dem Elternhaus vor allen LehrerInnen, MitschülerInnen und FreundInnen die beruflichen Wünsche und Vorstellungen von Buben und Mädchen (Eder & Nenga, 2003). Ziel ist es ein besseres Verständnis dafür zu erhalten, was auf sozialer Ebene die geschlechtstypischen beruflichen Aspirationen von Buben und Mädchen beeinflusst. Die Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, dass Kindern und Jugendlichen ein großer individueller beruflicher Entfaltungsspielraum offensteht, in dem die Entscheidung für oder gegen einen Beruf nicht vom Geschlecht abhängt. Eine ausgewogene Verteilung der Geschlechter in den verschiedenen Berufen kann zu positiven Impulsen in der Gesellschaft und der Ausschöpfung bislang verdeckter Potenziale führen.

1. Berufswahl und berufliche Aspirationen

1.1. Berufswahl als Entwicklungsaufgabe

Jeder Mensch steht mindestens einmal im Leben vor der Entscheidung einen Beruf für sich zu wählen. Die Berufswahl stellt immer eine weitreichende Lebensentscheidung dar und viele Aktivitäten von Menschen stehen im Zusammenhang mit dem ausgeübten Beruf. Sowohl für Männer als auch für Frauen haben die jeweiligen mit dem Beruf assoziierten Eigenschaften einen Einfluss auf die spätere Berufsentscheidung. Der ausgewählte Beruf soll mit eigenen Interessen übereinstimmen, er soll Spaß machen und darüber hinaus über einen gewissen Grad an sozialem Ansehen verfügen (Puhlmann, 2005). Im Alltag zeigt sich, dass neben Namen und Alter meist der Beruf ein wichtiger Teil der Selbstbeschreibung ist (Bathege, Hantsche, Pellul & Voskamp, 1989). Der Beruf trägt zur Identität der Menschen bei und bestimmt, wie die Menschen von der sozialen Umgebung wahrgenommen werden. Beck (1986) schreibt, dass der Beruf als Identifikationsschablone dient mit deren Hilfe andere Menschen in deren persönlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten, wirtschaftlichen und sozialen Stellung eingeschätzt werden. Entscheidungen rund um die Berufswahl und damit verbundene Entwicklungen während der Adoleszenz wie die Entscheidung für eine bestimmte Schule oder Berufswünsche haben einen bedeutsamen Einfluss auf das ganze Leben. Auch wenn der Begriff der Berufswahl ein singuläres Ereignis suggeriert, handelt es sich dabei nicht um ein punktuell stattfindendes Ereignis, sondern um einen Prozess, durch den der Mensch eine Berufswahl trifft (Kohli, 1973). Der Prozess der Berufswahl nimmt seine Anfänge bereits in der Kindheit (Keddi, Nissen & Pfeil, 2003) und geht über viele Jahre. In der Entwicklungspsychologie wird die Berufswahl als eine der wichtigsten

Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz angesehen (Erikson, 1968; Marcia, 1980) und ist seit Jahren Gegenstand vieler Studien (Eccles, 1994; Gottfredson, 1981). Dabei zeigt sich, dass die Berufswahl nicht nur durch die berufliche Vielfalt, sondern auch durch viele andere Faktoren bestimmt wird. Bußhof (1984) beschreibt die Berufswahl als Interaktionsprozess zwischen Menschen und Umwelt. So beeinflussen nicht nur die eigenen Interessen und Fähigkeiten die Berufsentscheidung, auch Eltern und die familiäre Situation, LehrerInnen, MitschülerInnen und FreundInnen nehmen dabei eine wichtige Rolle ein (Bryant, Reynolds & Zvonkovic, 2006; Eccles, Schiefele & Wigfield, 1998). Die berufsbezogene Entwicklung ist ein Prozess, der nicht mit der Entscheidung für eine bestimmte Ausbildung oder einen bestimmten Beruf abgeschlossen ist (dos Santos, Ferreira & Vondracek, 2010). Es handelt sich um eine Entwicklung, die in der frühen Kindheit beginnt und sich über das gesamte Erwerbsleben erstreckt (Shanahan, 2000). Dabei spielen berufliche Aspirationen eine wichtige Rolle. Der Begriff Aspiration wird allgemein als „cognitive orientational aspect of goal-directed behavior“ beschrieben (Haller, 1968, S.484). Unter Aspiration versteht man demnach eine Erwartung bezogen auf ein bestimmtes Ziel, die ein Mensch sich selbst oder jemand anderen stellt. Im Zusammenhang mit beruflichen Aspirationen ist ein Bestreben oder eine Hoffnung auf einen bestimmten Beruf gemeint. Synonym stehen berufliche Aspirationen auch für Berufswünsche und -ziele. Berufliche Aspirationen von Kindern und Jugendlichen sind Gegenstand vieler Studien (z.B. Ashby & Schoon, 2010; Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001). Bereits in der Volksschule haben Kinder berufliche Aspirationen, die durch Umweltfaktoren geschlechtstypisch beeinflusst werden und sich in der Adoleszenz verfestigen (Helbig & Leuze, 2012). Die Adoleszenz wird als besonders wichtig angesehen, da Buben und Mädchen in dieser Zeit sich immer mehr auf ihre Zukunft fokussieren und ein höheres zielgerichtetes Verhalten zeigen (Cantor, 1990; Nurmi, 2004). Die beruflichen Aspirationen von Kindern und Jugendlichen, die sie vor der tatsächlichen Berufsentscheidung haben, beeinflussen die spätere berufliche Entwicklung. Die Entstehung beruflicher Aspirationen von Buben und Mädchen ist eingebettet in vielgestaltige Kontexte und prägt die Entscheidung für oder gegen einen bestimmten Beruf (dos Santos, Ferreira & Vondracek, 1986; Bryant et al. 2006).

1.2. Geschlechtstypische berufliche Aspirationen

Die beruflichen Aspirationen von Kindern sind zwar meist noch sehr undifferenziert, trotzdem weisen sie schon charakteristische Merkmale auf. Berufliche Aspirationen werden in hohem Maß vom Geschlecht beeinflusst (Eccles & Schoon, 2014). Fragt man Mädchen im Volksschulalter nach ihren beruflichen Aspirationen, nennen sie oft pädagogische oder heilende Berufe wie TierärztIn, KrankenpflegerIn, KindergartenpädagogIn oder LehrerIn. Buben streben dagegen eher Berufe im technischen Bereich wie zum Beispiel PilotIn und RaumfahrerIn oder Sportkarrieren an (Brandt & Cornelißen, 2004). Attwood, Croll und Fuller (2010) untersuchten die beruflichen Aspirationen von Buben und Mädchen in England. In der Studie konnten sie zeigen, dass Mädchen häufig Berufe wie FriseurIn, KosmetikerIn, TierärztIn oder LehrerIn als erstrebenswert nannten. Buben hingegen wünschten sich Berufe wie ProfisportlerIn, Entertainer oder Berufe, die eine hohe Qualifizierung voraussetzten. Weibliche berufliche Aspirationen stehen oft im Zusammenhang mit intrinsischen Werten wie anderen helfen zu wollen, während männliche berufliche Aspirationen eher mit Macht und Geld assoziiert werden (Bigler, Liben & Weisgram, 2010). Es zeigen sich klare Geschlechtsunterschiede in den beruflichen Aspirationen von Buben und Mädchen und diese bilden sich oft in den späteren Entscheidungen für einen Beruf ab (Berenbaum, Blakemore & Liben, 2009). Buben und Mädchen können schon im Alter von fünf bis sechs Jahren unterscheiden, welche Berufe typisch für ihr eigenes Geschlecht sind (Connely & Lippa, 1990) und bevorzugen diese im Laufe ihrer weiteren Entwicklung als geschlechtsangemessene Berufe (Hannover, 2008). Es kommt zur Herausbildung geschlechtstypischer beruflicher Aspirationen, die sich bei Buben im Alter von zehn bis vierzehn Jahren und bei Mädchen nur wenig später stabilisieren (Gottfredson, 1981; Meixner, 2002; Schoon, 2001). Interessant ist dabei, dass Buben und Mädchen im Kindesalter eine viel größere Auswahl an Wunschberufen berücksichtigen als bei der tatsächlichen Berufsentscheidung. Wentzel (2007) schreibt, dass sich die Beliebtheit bzw. das Interesse von Berufen in der Adoleszenz ändert bzw. festigt. So tendieren Mädchen ab dem zwölften Lebensjahr eher zu typisch weiblichen Vorlieben und Berufen als in jüngerem Alter. Verschiedene Faktoren in der Kindheit und Jugend verengen den Berufsfindungsprozess und Buben und Mädchen orientieren sich weniger an ursprünglichen Interessen und persönlichen Kompetenzen, sondern vielmehr an gesellschaftlichen Wertvorstellungen (Sorger & Willsberger, 2004). Die Zugehörigkeit

zu einem bestimmten Geschlecht ist an unterschiedliche Zuweisungen und Zuschreibungen gebunden und führt abseits von individuellen Interessen und Leistungen zu einer ungleichen Verteilung von Buben und Mädchen in den Berufen (Teubner, 2010). Bereits bei kleinen Kindern lässt sich beobachten, dass sie Traumberufe nennen, die durch erlernte Norm- und Wertvorstellungen geschlechtstypisch ausfallen (Cornelißen & Gille, 2005). Traditionelle Geschlechterstereotype und damit verbundene gesellschaftliche Erwartungen an Männer und Frauen verringern die Wahlalternativen bei der Entscheidung für einen Beruf (Eccles, 1994). Darüber hinaus entscheiden sich Frauen immer noch oft für kürzere Ausbildungen als Männer und nehmen die Chance zu weiteren beruflichen Qualifikationen nicht wahr (Baumgartner & Fux, 2004). Im Zusammenhang damit berichten Frauen oft, dass sie sich den Ansprüchen eines typischen Männerberufes nicht gewachsen fühlen.

Nicht immer entscheiden sich Männer und Frauen für einen geschlechtstypischen Beruf. Entscheidet sich ein Mann oder eine Frau für einen geschlechtsuntypischen Beruf wird damit eine Grenze übertreten, die in der Gesellschaft tief verankert ist. Diese Grenzüberschreitung wird oft negativ wahrgenommen und ist häufig mit Barrieren und Vorurteilen verbunden. Williams (1992) zeigt in ihrer Studie auf, dass sowohl Männer als auch Frauen in der Gesellschaft aufgrund ihrer geschlechtsuntypischen Berufswahl nicht selten auf Ablehnung und Diskriminierung stoßen. Frauen, die einen typischen Männerberuf ausüben werden als nicht „richtige“ Frauen angesehen und mitunter als „Furien“ oder „Mannsweiber“ beurteilt. Männer hingegen laufen Gefahr als „unmännlich“ zu gelten und werden in manchen Fällen sogar als homosexuell angesehen. Heintz et al. (1997) meinen im Zusammenhang mit geschlechtsuntypischen Berufswahlentscheidungen, dass Männer und Frauen unterschiedlichen Hindernissen gegenüberstehen. So zweifeln Frauen in typisch männlichen Berufen eher an ihrem fachlichen Können. Für Männer hingegen wirkt oft der geringere Status, den ein typisch weiblicher Beruf mit sich bringt, abschreckend. Auch heutzutage sind geschlechtsuntypische Berufsentscheidungen eher selten, immer noch oft arbeiten Männer und Frauen in typischen Männer- und Frauenberufen.

Oberflächlich betrachtet erscheinen Berufsentscheidungen als individuell und frei, bei genauerer Beobachtung sieht man aber, dass sie von Gruppenzugehörigkeit und Geschlechterstereotypen beeinflusst sind (Banaji, Greenwald & Nosek, 2002). Die Entscheidung für einen geschlechtstypischen Beruf steht am Ende eines langen

Prozesses, der bereits in der Kindheit beginnt. Um diesen Prozess zu verstehen ist es wichtig die Bedeutung von Geschlechterstereotypen zu beachten (Kollmayer, Schober & Spiel, 2018). Schon vor dem zehnten Lebensjahr spiegeln die beruflichen Aspirationen von Buben und Mädchen in der Gesellschaft vorhandene traditionelle Geschlechterstereotype wider (Brandt, 2004). Es kann gesagt werden, dass eine der wichtigsten Ursachen für eine geschlechtstypische Berufswahl in gesellschaftlichen Erwartungen, Wertvorstellungen und Stereotypen liegt, durch die weitere Ursachengefüge hervorgerufen und verstärkt werden (Dahlmann, Elsner, Jeschke, Natho & Schröder, 2008).

2. Geschlechterstereotype

2.1. Was sind Geschlechterstereotype?

Geschlechterstereotype beschreiben persönliche Erwartungen und Einstellungen hinsichtlich der typischen Eigenschaften von Männern und Frauen (Hannover, 2008). Individuen oder Gruppen werden aufgrund gemeinsamer Merkmale über kognitive Prozesse kategorisiert (Petersen & Six-Materna, 2006) und kognitive Schemata werden gebildet. Geschlechterstereotype stellen einerseits individuelles Wissen von Menschen dar, andererseits gehören sie zum kulturell geteilten Verständnis über typische Merkmale von Männern und Frauen (Eckes, 1997). Besonders als sozial geteiltes Wissen haben Geschlechterstereotype weitreichende Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten von Menschen (Klauer, 2008). Geschlechterstereotype treten in vielen Bereichen des alltäglichen Lebens auf und erfüllen vor allem zwei wichtige Funktionen. Zum einen erleichtern sie die soziale Wahrnehmung, da Individuen oder Gruppen nach Kategorienzugehörigkeit beurteilt werden. Auf diese Weise kann basierend auf Heuristiken mit wenig Information eine Einschätzung oder Entscheidung über andere Menschen oder Gruppen getroffen werden. Zum anderen dienen Geschlechterstereotype aber auch systemischen Prozessen wie der Rechtfertigung von Statusunterschieden zwischen Gruppen (Banaji & Jost, 1994). Aus diesen beiden Funktionen ergibt sich, dass Geschlechterstereotype sowohl deskriptiv als auch präskriptiv verwendet werden (Fiske & Stevens, 1993). Mit deskriptiv wird ausgedrückt, dass Geschlechterstereotype Meinungen darstellen, wie Männer und Frauen typischerweise sind, wodurch die soziale Wahrnehmung erleichtert wird. Wird dagegen verstoßen, also verhalten sich Männer und Frauen nicht dementsprechend, führt dies zu einer maximalen Überraschung bei anderen Menschen (Glick & Rudmann, 2008). Präskriptiv bedeutet, dass Geschlechterstereotype

auch Meinungen darstellen, wie Männer und Frauen sein sollen. Diese Meinungen basieren auf tradierten Geschlechterrollen (Eagly, 1987). Erfüllen Männer und Frauen nicht die entsprechenden Erwartungen, löst dies nicht nur Überraschung aus, sondern es folgen auch Ärger und soziale Sanktionen (Fiske & Stevens, 1993). Das führt dazu, dass gesellschaftlich festgesetzte Unterschiede zwischen Männern und Frauen erhalten bleiben und weitergegeben werden. Studien zeigen, dass bereits fünfjährige Kinder Stereotype anwenden, die inhaltlich eine große Ähnlichkeit mit denen der Erwachsenen haben (Best & Williams, 1990). Geschlechterstereotype betreffen verschiedene Bereiche wie beispielsweise körperliche Merkmale, Eigenschaften, Verhaltensweisen und Berufe (Deaux & Lewis, 1984). In Bezug auf Eigenschaften werden Frauen häufig als nett, hilfsbereit, schön und als sich um andere sorgend charakterisiert (Wärme, Expressivität, Femininität, Communion). Eigenschaften, die häufig Männern zugesprochen werden, lassen sich mit (aufgabenbezogener) Kompetenz, Durchsetzungsfähigkeit, Unabhängigkeit und Entscheidungsstärke zusammenfassen (Maskulinität, Agency, Kompetenz, Instrumentalität) (Abele & Bruckmüller, 2016; Cuddy, Fiske, Glick & Xu, 2002; Donnelly & Twenge, 2017). Hinsichtlich Emotionen wird davon ausgegangen, dass Frauen diese mehr und tiefer gehend erleben als Männer, wobei Ärger und Stolz eher Männern zugeschrieben wird (Devine, Hyde, Keltner & Plant, 2000). Auch im schulischen Kontext gibt es unterschiedliche Erwartungen an Buben und Mädchen, die sich auch in unterschiedlichen Leistungen verfestigen. Mädchen haben in Mathematik und in naturwissenschaftlichen Fächern oft schlechtere Noten als Buben, wohingegen sie in sprachlichen Fächern erfolgreicher als Buben sind. Im beruflichen Kontext ist das Vorhandensein unterschiedlicher Erwartungen durch die Einteilung in männliche und weibliche Berufe gut beobachtbar. So werden auch hier von Männern eher stereotyp männliche Eigenschaften erwartet und von Frauen eher stereotyp weibliche Eigenschaften, wodurch Männer und Frauen für viele Berufe auch als unterschiedlich geeignet angesehen werden (Bosak, Neff, Schyns & Sczesny, 2004; White & White, 2006). Allgemein gelten Männer besonders für MINT-Berufe als prädestiniert und Frauen wird eine hohe Eignung für soziale und dienstleistungsbezogene Berufe zugesprochen. Nicht immer folgen Männer und Frauen diesen geschlechterstereotypen Zuschreibungen. Werden stereotyp Erwartungen durchbrochen, führt dies aber nur selten zu einer Veränderung der Stereotype (Carranza & Prentice, 2003). Im beruflichen Kontext bedeutet das, dass Männer und Frauen, die einen geschlechtsuntypischen Beruf ausüben oder allgemein eher geschlechtsuntypische Eigenschaften zeigen, immer noch als

Ausnahmen gelten oder Geschlechtersubgruppen zugeteilt werden. Stereotype zu ändern ist nicht leicht, da sie den Prozess der Informationsverarbeitung unterstützen, indem Dinge schneller eingeordnet werden können. Auch wenn das Wissen um Geschlechterstereotype und den damit einhergehenden negativen Aspekten zugenommen hat, halten sich Geschlechterstereotype hartnäckig und haben sich bis jetzt kaum verändert (Hosoda & Stone, 2000).

2.2. Wie entwickeln sich Geschlechterstereotype?

Kinder lernen schon sehr früh, dass Männer und Frauen sich in physischen Merkmalen unterscheiden. Gleichzeitig beobachten sie aber, dass Menschen mit gleichem Geschlecht in bestimmten Merkmalen große Ähnlichkeiten aufweisen. Berenbaum, Martin und Ruble (2006) beschreiben die bewusste Wahrnehmung der sozialen Kategorie Geschlecht als einen wichtigen Entwicklungsschritt und meinen, dass bereits zweijährige Kinder über Geschlechterstereotype verfügen. So zeigen Kinder bereits mit 18 Monaten eine Präferenz für geschlechterstereotypes Spielzeug (Colburne, Eichstedt, Poulin-Dubois, Sen & Serbin, 2001). Gleichzeitig können Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren Fotos von Männern und Frauen dem richtigen Geschlecht zuordnen (Martin & Ruble, 1998). Im Vorschul- und Volksschulalter lassen sich Geschlechtsunterschiede besonders gut beim Spielen beobachten. Buben und Mädchen spielen eindeutig lieber mit Kindern, die dem gleichen Geschlecht angehören und wollen mit dem anderen Geschlecht eher wenig zu tun haben. Im Jugendalter nimmt die Interaktion mit dem anderen Geschlecht zu und die oft negativen Beschreibungen des anderen Geschlechts werden zusehends als positive Merkmale bewertet. Kinder und Jugendliche besitzen schon sehr früh geschlechterstereotypes Wissen. Die Entwicklung geschlechterstereotypen Wissens kann in drei Stufen beschrieben werden (Behrendt, Cyphers, Hartmann, Kirsten, Ruble & Trautner, 2005). Kinder mit etwa drei Jahren bemerken zunächst Aspekte, die das Aussehen, Kleidung, Rollen oder verschiedene Eigenschaften wie Aggression und Freundlichkeit betreffen („beginning awareness“). Diese Aspekte werden bei anderen Kindern wahrgenommen und viel stärker noch bei Erwachsenen (Ruble et al., 2006). Giles und Heymann (2005) beschreiben, dass Buben eher körperliche Aggression zugesprochen wird und Mädchen eher soziale Aggression wie Ausschluss aus der Gruppe oder Freundschaftsentszug. Die nächste Stufe („rigidity“) erreichen Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren. Buben und Mädchen wissen nun über Geschlechterstereotype Bescheid und wenden dieses Wissen auch äußerst rigide an.

Geschlechterstereotype werden in dieser Phase als moralisch richtig und nicht veränderbar angesehen. Die Kategorisierung der Geschlechter erfolgt dabei noch eher oberflächlich und vereinfacht. Buben sind männlich, Mädchen sind weiblich und das eine schließt das andere aus. In der dritten Stufe („flexibility“) im Alter von etwa acht Jahren werden Geschlechterstereotype flexibler angewendet. Bestimmte Merkmale werden immer noch eindeutig einer Kategorie zugeordnet, sind aber auch für das jeweils andere Geschlecht vorstellbar (Ruble et al., 2006). So werden einem Buben, der mit typischen Mädchensachen spielt, weibliche Eigenschaften zugeordnet. Eine gewisse Flexibilisierung von Geschlechterstereotypen geht noch bis zur frühen Adoleszenz weiter, dann erfolgt eine Stabilisierung bzw. sogar ein leichter Rückgang der Flexibilisierung (Neff & Terry-Schmitt, 2002). Im Allgemeinen verläuft die Entwicklung von Geschlechterstereotypen bei allen Kindern unabhängig vom Geschlecht gleich. Darüber hinaus stehen das Wissen um Geschlechterstereotype und die damit verbundene Geschlechtstypisierung über das gesamte Leben hinweg im Zusammenhang mit Entwicklungsprozessen und sozialen Einflüssen. Besonders Sozialisationsprozesse spielen bei der Verinnerlichung von Geschlechterstereotypen eine wichtige Rolle (Forbes, Schmader & Zhang, 2009). Bei keiner anderen sozialen Kategorie ist dieser Zusammenhang so stark ausgeprägt wie beim Geschlecht. Eltern, Geschwister, Peers, LehrerInnen und andere Sozialagenten haben einen großen Einfluss darauf, was „Mann sein“ bzw. „Frau sein“ bedeutet (Bussey & Bandura, 1999). Das wirkt sich auch auf den beruflichen Kontext aus. Buben und Mädchen erfahren gesellschaftlich geteilte Geschlechterstereotype über Männerberufe und Frauenberufe bereits in ihrer frühen Sozialisation, akzeptieren und verinnerlichen diese und richten ihre berufliche Wahl danach aus (Eccles & Hoffman, 1984; Huston, 1983). Es wird angenommen, dass Geschlechterstereotype zum Beispiel Mädchen von Berufen abhalten, in denen Frauen ohnehin in der Minderheit sind (Zhang et al., 2009). Die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass Buben einen typisch männlichen Beruf ausüben wollen und Mädchen einen typisch weiblichen Beruf (Eccles, 1994). Geschlechterstereotype beruhen oft auf impliziten also unbewussten Annahmen darüber, wie Männer und Frauen sind bzw. sein sollen (Ashmore & Boca, 1979) und werden als wichtige Erklärung für die ungleiche Verteilung von Männern und Frauen auf verschiedene Berufe angesehen (Krais, 2000). Einerseits kommt es durch Geschlechterstereotype zu ungleichen und zum Teil widersprüchlichen Erwartungen an Buben und Mädchen „von außen“ (Glick & Rudman, 2008). Andererseits werden Geschlechterstereotype so sehr verinnerlicht, dass sie das Verhalten von Buben

und Mädchen „von innen“ einschränken und damit auch Auswirkungen auf berufliche Entscheidungen haben (Abele, 2003).

3. Psychologische Erklärungsansätze für geschlechtstypisches

Verhalten

Die Entwicklungspsychologie hat sich schon früh mit der Entstehung von Geschlechtsunterschieden befasst und verschiedene Theorien dazu entwickelt. In den Theorien werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, die inhaltlich aber nicht im Widerspruch stehen. Die Soziale Lerntheorie von Mischel (1970) und die Kognitive Entwicklungstheorie von Kohlberg (1966) waren entwicklungspsychologisch betrachtet die ersten Theorien, die sich mit der Geschlechtsentwicklung beschäftigten. Mischel geht in der sozialen Lerntheorie von der Annahme aus, dass geschlechtstypisches Verhalten zu geschlechtsbezogenen Kognitionen führt. Kinder erwerben anhand von Reaktionen auf ihr Verhalten Wissen über das Geschlecht. Die Soziale Lerntheorie betont umweltbedingte Ursachen wie Lernen am Modell und Belohnungen auf gezeigtes Verhalten. Anders verhält es sich in der Kognitiven Entwicklungstheorie von Kohlberg. Hier liegt der Fokus auf Kognitionen, die Verhalten hervorrufen. Kinder erweitern im Laufe ihrer Entwicklung immer mehr das Wissen über Geschlechtskategorien und ordnen die eigene Person laufend zu einer der beiden Kategorien zu. Nach dieser Theorie zeigen Buben und Mädchen geschlechtstypisches Verhalten, weil sie gelernt haben, dass sie einer bestimmten Geschlechtskategorie angehören. Die Theorien von Mischel und Kohlberg wurden in anderen Theorien weiterentwickelt. Die Soziale Lerntheorie setzt sich in der Sozial-Kognitiven Theorie von Bandura (1986) bzw. Bussey und Bandura (1999, 2004) fort. Auch hier liegt der Schwerpunkt in Sozialisationsprozessen, wobei das Zusammenspiel von Person, Verhalten und Umwelt betont wird. Kohlbergs Theorie diente als Basis für verschiedene Kognitive Theorien der Geschlechtsentwicklung. Hier sind die Kognitive Entwicklungstheorie von Ruble und Martin (1989) zu erwähnen und die Geschlechtsschema-Theorie von Bem (1981). Gemeinsam stellen die Theorien eine umfassende Beschreibung und Erklärung der Geschlechtsentwicklung dar und auch wenn jede Theorie für sich steht, kann eine Annäherung der Standpunkte beobachtet werden (Ruble et al., 2006). Demnach sind verschiedene soziale Lernprozesse und das Aneignen von geschlechtsbezogenem Wissen von Bedeutung, wobei diese Aspekte innerhalb der Theorien unterschiedlich stark betont werden. Als Basis für diese Arbeit wird die Sozial-

Kognitive Theorie der Geschlechtsentwicklung von Bussey und Bandura (1999, 2004) herangezogen, die im nächsten Abschnitt erläutert werden soll.

3. 1. Sozial-kognitive Theorie der Geschlechtsentwicklung

Bussey und Bandura (1999, 2004) postulieren in ihrer sozial-kognitiven Theorie der Geschlechtsentwicklung eine sogenannte Triade wechselseitiger Ursachen. Die Geschlechtsentwicklung wird demnach als ein Zusammenspiel dreier Faktoren beschrieben, die sich gegenseitig beeinflussen. Der erste Faktor liegt in der Person und geht auf biologische, kognitive und affektive Ursachen zurück. Der zweite Faktor beschreibt Verhaltensmuster, die mit dem Geschlecht assoziiert sind. Einflüsse der sozialen und institutionellen Umwelt werden durch den dritten Faktor beschrieben. Neben diesen Faktoren sind drei Lernprozesse für die Geschlechtsentwicklung von Bedeutung: Lernen am Modell, Bekräftigungslernen und Angeleitetes Lernen. Lernen am Modell stellt die wichtigste Form des Lernens dar. Werte, Einstellungen und Verhaltensmuster werden durch verschiedene Menschen wie Eltern, LehrerInnen, Geschwister oder FreundInnen vermittelt. Beim Modelllernen handelt es sich nicht um Imitation durch Beobachtung der sozialen Umwelt, sondern um Übernahme von Verhaltensregeln und Werten. Je mehr Modelle dafür zur Verfügung stehen, desto eher werden Werte, Einstellungen und Verhaltensmuster angenommen. Bekräftigungslernen stellt den zweiten wichtigen Lernprozess während der Geschlechtsentwicklung dar. Kinder lernen anhand der Reaktion anderer Menschen, ob ihr Verhalten gutgeheißen wird oder nicht. Zeigen Buben und Mädchen ein Verhalten, das dem eigenen Geschlecht entspricht, wird dies belohnt. Verhalten, das nicht dem eigenen Geschlecht entspricht wird sanktioniert. Buben und Mädchen bekommen im Alltag oft positive Reaktionen auf ein Verhalten, das dem jeweiligen Geschlechterstereotyp entspricht (Fagot, 1977) und lernen aus der Reaktion anderer in einem andauernden Prozess geschlechterstereotypes Wissen. Je größer und vielfältiger die soziale Umwelt von Buben und Mädchen ist, desto eher erfolgen verschiedene Reaktionen. Buben und Mädchen besitzen dann ein differenzierteres geschlechterstereotypes Wissen als Kinder mit weniger Kontakten in der sozialen Umwelt. Beim angeleiteten Lernen als dritter Lernprozess werden Buben und Mädchen direkt angeleitet sich entsprechend dem Geschlecht zu verhalten. So erhalten Kinder geschlechtsbezogenes Wissen zum Beispiel dadurch, dass der Vater seinem Sohn beibringt wie man Fußball spielt oder die Mutter ihrer Tochter zeigt wie ein Baby gefüttert wird. Kinder entwickeln aufgrund dieser drei Lernprozesse bestimmte

Geschlechtsrollenkonzepte, wobei diese nicht einfach übernommen werden. Viel eher wird das über verschiedene Lernprozesse erworbene Wissen verbunden und es bildet sich ein eigenes Geschlechtsrollenkonzept heraus. Dabei entwickeln Kinder Erwartungen über die Folgen ihres Verhaltens, die einerseits auf soziale Normen hinweisen, andererseits beeinflussen sie auch die Wahrscheinlichkeit, dass ein bestimmtes Verhalten auftritt. Erleben Kinder positive Reaktionen auf ihr Verhalten, wird dies eher gezeigt als bei negativen Reaktionen. Kinder internalisieren dieses Wissen und regulieren ihr Verhalten durch Selbstbeobachtung und Selbstbewertung mit dem Ziel positive Reaktionen zu erhalten. Dieser Prozess stellt auch die Basis für Selbstwirksamkeitserwartungen dar, die in der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1986) einen zentralen Aspekt darstellen. Selbstwirksamkeitserwartungen bilden das Vertrauen, dass bestimmtes Verhalten zu bestimmten Ergebnissen führt und werden von Bandura als Basis für die Motivation von Menschen genannt. Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen nimmt auch bei der Geschlechtsentwicklung eine wichtige Rolle ein. Bussey und Bandura (2004) weisen darüber hinaus auf die Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen bei Berufsentscheidungen hin, da Berufe sehr stark an Geschlechterrollen ausgerichtet sind.

3.2. Theorie der Selbstwirksamkeit

Die Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura (1977) beschreibt die subjektive Wahrnehmung der eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten und deren Folgen für unser Verhalten. Bandura sieht das Individuum als aktiven Mitgestalter seines Lebens, das einen starken Einfluss auf seine eigenen Verhaltensweisen hat. Dabei spielen Selbstwirksamkeitserwartungen eine zentrale Rolle, die Bandura (1997, S. 3). als „beliefs in one’s capabilities to organize and execute courses of action required to produce given attainments“ beschreibt. Im Kern der Theorie geht es um das Zutrauen in persönliche Kompetenzen, eine Handlung erfolgreich ausüben zu können. Dafür werden eigene Ressourcen dahingehend bewertet, ob sie in ausreichenden Maß vorhanden sind um wahrgenommene zukünftige Anforderungen erfolgreich zu meistern. Selbstwirksamkeitserwartungen bestimmen, wie Menschen denken und fühlen, wie sie sich selbst motivieren und wie sie handeln. Wirksamkeitsüberzeugungen und Erfolgserwartungen sind dabei zwei wichtige kognitive Komponenten. Wirksamkeitsüberzeugungen beziehen sich auf die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten, Erfolgserwartungen beschreiben die subjektive Erwartung der Konsequenzen, die eine Handlung mit sich bringt. Menschen schätzen ihre eigenen Kompetenzen ein und bilden

Erwartungen über die Folgen ihres Verhaltens bevor ein Verhalten durchgeführt wird. Bandura schreibt, dass es von Wirksamkeitsüberzeugungen und Erfolgserwartungen abhängig ist, ob und wie ein Verhalten ausgeführt wird (Bandura, 1977). Selbstwirksamkeitserwartungen können global oder spezifisch sein. Menschen, die sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst sind und eher hohe Selbstwirksamkeitserwartungen besitzen, bewältigen viele Tätigkeiten und Aufgaben leichter. Menschen mit niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartungen vermeiden schwierige Aufgaben eher, da sie annehmen, dass sie diese nicht bewältigen können. Selbstwirksamkeitserwartungen haben aber nicht nur Einfluss auf die Auswahl der Handlungen, sondern auch darauf, wieviel Anstrengung Menschen während der Zielerreichung aufwenden. Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen also auch die Ausdauer bei Handlungen und das Ausmaß des Handlungserfolges (Bandura, 1997). Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit ist nicht in allen Lebensphasen gleich, da verschiedene Lebensphasen mit unterschiedlichen Herausforderungen und Aufgaben verbunden sind (Bandura, 1994, 1997). So haben neue Erfahrungen wie zum Beispiel der Wechsel in eine andere Schule oder der Start in das Berufsleben Einfluss auf die Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeitserwartungen können im Laufe des Lebens stärker werden aber auch schwächer. Ob es zu einer Stärkung oder Schwächung von Selbstwirksamkeitserwartungen kommt hängt von den jeweiligen Umständen und persönlichen Interpretationen ab. Selbstwirksamkeitserwartungen sind subjektive Einschätzungen und spiegeln nicht unbedingt die tatsächlichen Fähigkeiten wider. Schon früh in der Kindheit lernen Buben und Mädchen, dass auf ihr Handeln Reaktionen folgen, die die Grundlage für Selbstwirksamkeitserwartungen darstellen. Bezugspersonen wie Eltern, LehrerInnen und Peers nehmen bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen eine bedeutende Rolle ein. Sie schaffen die Umgebung, in der Kinder sich ausprobieren können und Rückmeldungen erhalten, die sich wiederum auf das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen auswirken. In der Adoleszenz nimmt der Einfluss der außerfamiliären Umgebung zu und die Reaktionen und Meinungen der Peers über das eigene Verhalten und soziale Vergleiche werden immer wichtiger (Bandura, 1997, 1989). Auch erwerben Kinder und Jugendliche in der Schule Fähigkeiten wie zum Beispiel die Zusammenarbeit mit anderen SchülerInnen oder das Lösen von Problemen, die sich auf die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit auswirken. Darüber hinaus erhalten sie von LehrerInnen Feedback über ihre Leistungen beispielsweise als verbale Beurteilung oder durch Schulnoten. Helbig und Leuze (2012) gehen davon aus, dass Leistungsbewertungen durch Schulnoten zur Beurteilung der eigenen schulischen

Fähigkeiten herangezogen werden und evaluativ dafür sein können, ob sich Kinder und Jugendliche die erfolgreiche Ausübung bestimmter Berufe zutrauen. Auch Bandura schreibt, dass Selbstwirksamkeitserwartungen und berufliche Optionen, die eine Person in Betracht zieht, positiv zusammenhängen. Selbstwirksamkeitserwartungen haben einen Einfluss darauf, welche Berufe Menschen sich zutrauen und wie sehr sie in diesen Berufen erfolgreich sind. Mangelndes Zutrauen in die eigene Handlungskompetenz bewirkt, dass bestimmte berufliche Tätigkeiten, die einen Menschen im Leben vorwärtsgebracht hätten, gar nicht erst angefangen werden. Es zeigt sich, dass für die Berufswahl das Maß an Zutrauen eine höhere Bedeutung hat als das an Interesse (Kosuch, 2004). Buben und Mädchen schätzen ihre Handlungskompetenz in vielen Bereichen unterschiedlich ein und das hat auch Auswirkungen auf Entscheidungen im beruflichen Kontext.

3.2.1. Schulnoten

Im Allgemeinen werden Stereotype auf andere Menschen oder Gruppen angewendet. Stereotype finden sich aber auch in Bezug auf Schulfächer wieder und verschiedene Schulfächer werden als geschlechtstypisiert wahrgenommen. So werden MINT-Fächer als stereotyp männlich und sprachliche Fächer als stereotyp weiblich beschrieben (Ceci & Williams, 2010; Jelenec & Steffens, 2011). Hannover und Kessels (2002) untersuchten in ihrer Studie inwiefern Schulfächer von Buben und Mädchen als typisch weiblich oder typisch männlich bzw. als geschlechtsneutral wahrgenommen werden. Dabei wurden Sport und Physik und in etwas geringerem Ausmaß Mathematik als „Bubenfächer“ bezeichnet. Demgegenüber stehen Fächer wie Kunst und Musik und etwas weniger stark ausgeprägt Fremdsprachen, Deutsch und Biologie, die als „Mädchenfächer“ klassifiziert wurden. Kellner (1997) berichtet in einer Studie noch deutlicher von einer starken Zuordnung des Schulfaches Deutsch als typisch weiblich. Mädchen ordneten sprachliche Fächer häufiger dem eigenen Geschlecht zu, während Buben MINT-Fächer häufiger dem eigenen Geschlecht zuschrieben. Die Annahme, dass Buben und Mädchen in verschiedenen Fächern unterschiedlich gut sind, schlägt sich oft in den tatsächlichen Leistungen nieder. In zahlreichen Studien wurde bereits untersucht, wie sich Geschlechterstereotype auf Buben und Mädchen und deren Lernerfolg auswirken können, wobei hier vor allem das Stereotyp „Mädchen sind in Mathematik schlechter als Buben“ untersucht wurde. Obwohl Mädchen oft gleich gut rechnen können wie Buben, schneiden sie in Pisa-Tests konstant schlechter ab als Buben. Demgegenüber

ergeben Pisa-Tests seit vielen Jahren in fast allen Ländern, dass Mädchen gelesene Texte besser verstehen als Buben (OECD, 2019). In einer aktuellen Studie haben sich Muntoni, Retelsdorf und Wagner (2020) mit dieser stereotypen Annahme befasst und fanden heraus, dass vor allen in Schulklassen, in denen viele Kinder davon überzeugt waren, dass Mädchen besser lesen können, Buben tatsächlich deutlich schlechter abschnitten als in Klassen wo das Stereotyp weniger stark war. Darüber hinaus zeigte sich, dass Buben weniger gern lesen und sich selbst auch schlechter im Lesen einschätzten, je stärker das Stereotyp in der Klasse vorhanden war. Schulnoten haben einen Einfluss darauf, wie sehr sich SchülerInnen mit dem jeweiligen Schulfach beschäftigen wollen. So konnte gezeigt werden, dass gute Noten in bestimmten Schulfächern das Interesse und die tiefergehende Beschäftigung mit dem entsprechenden Fachgebiet fördern (Alfermann & Athenstaedt, 2011; Eccles, 2004; Hannover, 2000). Typische Männerberufe wie MINT-Berufe zeichnen sich durch hohe Qualifikationen mit mathematisch-technischen Schwerpunkt aus (Pfahl & Solga, 2009). Um in diesen Berufen erfolgreich arbeiten zu können sind gute Mathematikkenntnisse Voraussetzung. Gute Fähigkeiten in Mathematik werden eher Buben und verbale Fähigkeiten eher Mädchen zugeordnet. Typische Frauenberufe haben einen starken kommunikativen und sozialen Bezug und finden sich zum Beispiel in personenbezogenen Dienstleistungen wieder (Liebeskind, 2004). In einer Studie von Etaugh und Liss (1992) konnte ein Zusammenhang zwischen dem Interesse am Schulfach Mathematik und geschlechtstypischen beruflichen Aspirationen gefunden werden. So wählen Mädchen häufiger typische Männerberufe als typische Frauenberufe, wenn sie Mathematik gernhaben. Stereotype beeinflussen Einstellungen, Denken und Handeln von Menschen wodurch geschlechterstereotype Zuschreibungen von Schulfächern auch geschlechtstypische berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen hervorrufen können. Helbig und Leuze (2012) fanden heraus, dass Noten in Mathematik und Deutsch, je nach Geschlechtstypizität der Fächer, einen Einfluss auf geschlechtstypische berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen haben. So können gute Noten in Mathematik die Aspiration einen typischen Männerberufs wahrscheinlicher machen und gute Noten in Deutsch die Aspiration eines typisch weiblichen Berufs hervorrufen. In ihrer Studie konnten Helbig und Leuze zeigen, dass Buben mit besseren Noten in Mathematik häufiger typisch männlich als typisch weibliche Berufe anstreben, während sie mit besseren Noten in Deutsch eher typisch weiblichen Berufen als typisch männlichen Berufen den Vorzug gaben. Mädchen mit guten Mathematiknoten streben eher einen männlichen Beruf an. Haben Mädchen schlechte Deutsch- und Mathematiknoten werden

eher weibliche Berufe bevorzugt. Helbig und Leuze erklären dies damit, dass Mädchen mit schlechten Schulleistungen eher Frauenberufe wählen, da deren Anforderungen als niedriger wahrgenommen werden. Campbell und Hackett (1986) konnten zeigen, dass im Schulfach Mathematik der Unterschied zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und tatsächlicher Kompetenz bei Mädchen größer ist als bei Buben. Erleben Buben und Mädchen niedrige Selbstwirksamkeit führt dies zur Vermeidung bestimmter Bereiche, wodurch auch Erfahrungen und Erfolge in diesen Bereichen ausbleiben. Davon sind auch berufliche Entscheidungen betroffen. Leistungen und Leistungsbewertungen durch Schulnoten wirken sich auf das Zutrauen in eigene Kompetenzen aus und beeinflussen berufliche Entscheidungen von Buben und Mädchen.

3.3. Implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung

Implizite Theorien sind persönliche Überzeugungen, die Menschen zur Bewältigung alltäglicher Situationen bilden. Es handelt sich um theorieähnliche, kognitive Wissensstrukturen (Chiu, Dweck & Hong, 1995), welche abstrakte und subjektive Repräsentationen widerspiegeln (Ames, Knowles & Morris, 2001). Diese haben Auswirkungen auf Erleben und Verhalten, indem sie die Verarbeitung und Interpretationen von Informationen beeinflussen (Dweck & Molden, 2006). Menschen bilden implizite Theorien über verschiedene Bereiche wie zum Beispiel intellektuelle Fähigkeiten (Blackwell, Dweck & Trzesniewski, 2007) oder Persönlichkeit (Chiu, Dweck & Hong, 1997). Funktional gesehen sind implizite Theorien den wissenschaftlichen Theorien ähnlich, weshalb auch von „Alltags“- , „naiven“ oder „Laientheorien“ gesprochen wird. Sie dienen als Erklärung von Situationen und Ereignissen und werden als Prognose für die Zukunft herangezogen (Dweck, Levy & Plaks, 2009). Gleich den wissenschaftlichen Theorien werden implizite Theorien laufend überprüft, wobei die Richtigkeit einer Theorie auch ohne kritisches Hinterfragen angenommen wird. Durch die Bestätigung bestehender Theorien gelingt es, ein bereits entwickeltes Bedeutungssystem für Situationen und Ereignisse aufrechtzuerhalten, welches sich aus subjektiven Erklärungen und Annahmen gebildet hat. Menschen tragen eine Vielzahl an impliziten Theorien in sich, wobei die Grundidee impliziter Theorien in der Annahme besteht, dass Menschen zwei unterschiedliche Sichtweisen über die Stabilität von Eigenschaften vertreten können (Dweck & Leggett, 1988). Implizite Intelligenztheorien, die in Lern- und Leistungssituationen eine bedeutende Rolle spielen, wurden in Studien

am öftesten untersucht. Implizite Intelligenztheorien besagen, dass Menschen sich in ihren subjektiven Überzeugungen unterscheiden, ob intellektuelle Fähigkeiten veränderbar sind oder nicht. Manche Menschen verfügen eher über eine Stabilitätstheorie und begreifen Intelligenz als feststehende Eigenschaft. Demgegenüber gibt es Menschen, die eher zu einer Veränderbarkeitstheorie neigen und intellektuelle Fähigkeiten als wandelbar verstehen. Menschen, die von der Annahme ausgehen, dass Intelligenz veränderbar ist, würden zum Beispiel folgende Meinung vertreten: „Ich kann meine Intelligenz erheblich vergrößern, egal wie intelligent ich bin.“ (Dweck, 2007, S. 21), wohingegen Menschen, die Intelligenz als unveränderbar wahrnehmen, eher sagen würden: „Ich bin zwar lernfähig, aber an meiner Intelligenz kann ich nichts ändern.“ (Dweck, 2007, S. 21). Dweck und London (2004) meinen, dass diese unterschiedlichen Überzeugungen der Veränderbarkeit bestimmter Eigenschaften auf Sozialisationseffekte zurückgehen. Demgemäß bilden Menschen diese Überzeugungen durch die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt. Wichtige Bezugspersonen sind Eltern, LehrerInnen oder Peers, deren Verhalten und Rückmeldungen als Information für die Veränderbarkeit bzw. Stabilität intellektueller Fähigkeiten herangezogen werden (Gunderson et al., 2013). Diese Informationen werden sehr selektiv und auf Basis bereits gebildeter Überzeugungen wahrgenommen und nach einem Filterungsprozess anhand kognitiver Wissensstrukturen repräsentiert. Dweck (2004) weist darauf hin, dass weder eine Stabilitätstheorie noch eine Veränderbarkeitstheorie in ihrer absoluten Reinform vorkommt. Menschen verfügen zugleich über beide Formen, die jeweiligen individuellen Ausprägungen der Theorien stellen sich aber unterschiedlich dar.

Implizite Theorien werden auch in Zusammenhang mit Geschlechtsunterschieden aufgestellt. Carr, Dweck & Rattan (2012) beschreiben, dass Menschen nicht nur über sich selbst implizite Theorien aufstellen, sondern diese auch über andere Menschen oder Gruppen von Menschen bilden. Demgemäß sind implizite Theorien bei vielen sozial-kognitiven Prozessen wie zum Beispiel der Wahrnehmung von Menschen oder der Bildung von Stereotypen von Bedeutung (Wolfradt, 2008). Es zeigt sich, dass Menschen, die einer Stabilitätstheorie anhängen, eher Stereotype über Menschen oder Gruppen von Menschen formen. Carr et al. (2012) erklären diesen Umstand dahingehend, dass Anhänger der Stabilitätstheorie Menschen innerhalb einer Gruppe eine größere Ähnlichkeit zuschreiben als das Menschen tun, die aufgrund ihrer subjektiven Überzeugungen eher der Veränderbarkeitstheorie zuzuordnen sind. Wird eine Gruppe als homogen wahrgenommen, führt dies zu einer Förderung der Stereotypenbildung. Darüber

hinaus konnten Dweck, Plaks, Sherman und Stroessner (2001) zeigen, dass Menschen, die der Stabilitätstheorie anhängen eher Informationen suchen, die Stereotype bekräftigen. AnhängerInnen der Veränderbarkeitstheorie hingegen nehmen öfter Hinweise wahr, die nicht dem Stereotyp entsprechen und Vorurteile verringern. Wenn implizite Theorien zur Stereotypenbildung beitragen, haben sie auch eine Bedeutung bei der Betrachtung von Geschlechtsunterschieden. Das bedeutet, dass Menschen mit einer Stabilitätstheorie Geschlechtsunterschiede für kaum veränderbar halten, während Menschen mit einer Veränderbarkeitstheorie sehr wohl Veränderungspotential orten.

4. Zielsetzung und Fragestellung

4.1. Allgemeine Zielsetzung

Obwohl Buben und Mädchen theoretisch jede Ausbildung und jeder Beruf offenstehen, bevorzugen Buben immer noch oft typische „Männerberufe“ und Mädchen typische „Frauenberufe.“ Der tatsächlichen Berufswahl geht ein langer Prozess voraus und berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen haben einen Einfluss auf die spätere Berufswahl. Verschiedene Studien haben sich bereits mit dem Thema der geschlechtstypischen beruflichen Aspirationen befasst und unterschiedliche Variablen wie Persönlichkeit, Entwicklung, eigene Interessen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Selbstkonzept und soziale Interaktionen untersucht. In Bezug auf geschlechtstypische berufliche Aspirationen nehmen vor allen Eltern, LehrerInnen, MitschülerInnen und FreundInnen eine wichtige Rolle ein (Bryant et al., 2006; Eccles et al., 1998; Eder & Nenga, 2003), wobei in dieser Arbeit der Fokus auf den schulischen Kontext gelegt werden soll. So wird zum einen untersucht, ob sich Buben und Mädchen in ihren geschlechtstypischen beruflichen Aspirationen unterscheiden. Zum anderen wird erforscht, ob der Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse, implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung und Schulnoten in Mathematik und Deutsch einen Einfluss auf geschlechtstypische berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen haben.

4.2. Fragestellung 1: Geschlechtsunterschiede in der Geschlechtstypizität beruflicher Aspirationen von Buben und Mädchen

Es gibt einen Unterschied in der Geschlechtstypizität beruflicher Aspirationen von Buben und Mädchen.

In den westlichen Ländern halten sich geschlechtstypische Unterschiede in den beruflichen Aspirationen und in der Berufswahl nach wie vor hartnäckig (Crompton, Lyonette & Scott, 2010). Auch wenn in internationalen Studien unterschiedliche Berufsklassifikationen angewendet werden, zeigt sich, dass Frauen öfter in Bereichen wie Erziehung, Pflege, Reinigung und einfache Büro- und Schreibarbeiten tätig sind, während Männer eher Berufe im technischen und verarbeitenden Bereich bevorzugen (Bettio & Verashchagina, 2009). Allgemein kann gesagt werden, dass Mädchen in ihrer Berufswahl flexibler sind als Buben und öfter Berufe wählen, die nicht geschlechtstypisch sind (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005). Bezogen auf Österreich berichten Dibiasi & Leitner (2015), dass Frauen weit häufiger in Mischberufen tätig sind, also in Berufen, wo der Männer- bzw. Frauenanteil eher ausgeglichen ist. Männer hingegen arbeiten häufiger als Frauen in hochgradig geschlechtstypischen Berufen.

4.3. Fragestellung 2: Vorhersage geschlechtstypischer beruflicher Aspirationen durch den Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse, implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung und Schulnoten in Mathematik und Deutsch

Lassen sich geschlechtstypische berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen durch den Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse, impliziten Annahmen über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung und Schulnoten in Mathematik und Deutsch vorhersagen?

Kinder lernen schon früh sich aufgrund von gesellschaftlichen Erwartungen und Normen geschlechtstypisch zu verhalten (Martin & Ruble, 2008). In ihrer sozial-kognitiven Theorie der Geschlechtsentwicklung betonen Bussey und Bandura (1999, 2004) das Zusammenspiel von Person, Verhalten und Umwelt, das durch drei unterschiedliche Lernprozesse „Lernen am Modell“, „Bekräftigungslernen“ und „Angeleitetes Lernen“ beeinflusst wird. Kinder lernen in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Umfeld welche Handlungen, Rollen oder auch Berufsorientierungen dem eigenen Geschlecht entsprechen und bilden Selbstbilder, Interessen und Wertvorstellungen aus (Bandura et al., 2001). Eltern, Geschwister, LehrerInnen und MitschülerInnen haben einen großen Einfluss darauf, was es heißt, ein Mann oder eine Frau zu sein (Bussey & Bandura, 1999). Es wird angenommen, dass ein negativ wahrgenommener Umgang mit Unterschiedlichkeit von Buben und Mädchen in der Klasse eher geschlechtstypische berufliche Aspirationen hervorruft.

Auch implizite Theorien nehmen eine wichtige Rolle in Bezug auf kognitive, affektive und verhaltensbezogene Prozesse ein. Es kann angenommen werden, dass subjektive Annahmen über die Veränderbarkeit bzw. Stabilität bestimmter Eigenschaften die subjektiven Handlungsmöglichkeiten eines Menschen beeinflussen. Rückmeldungen von wichtigen Sozialagenten wie Eltern, LehrerInnen oder MitschülerInnen werden als Information über die Veränderbarkeit bzw. Stabilität intellektueller Fähigkeiten herangezogen (Gunderson et al., 2013). Implizite Theorien werden nicht nur auf sich selbst gerichtet, sondern auch auf andere Menschen oder Gruppen (Carr et al., 2012). Wolfradt (2008) geht davon aus, dass implizite Theorien eine wichtige Bedeutung bei verschiedenen sozial-kognitiven Prozessen wie der Wahrnehmung anderer Menschen und der Stereotypenbildung haben. Es wird angenommen, dass Buben und Mädchen mit der impliziten Annahme, dass Geschlechtsunterschiede in Begabung und Leistung stabil sind, eher geschlechtstypische berufliche Aspirationen haben.

Hinsichtlich der Untersuchung, ob Leistungen in den Schulfächern Mathematik und Deutsch berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen beeinflussen, ist es wichtig diese nach stereotyp männlichen und stereotyp weiblichen Bereichen zu unterscheiden. Im schulischen Kontext werden MINT-Fächer dem männlichen Stereotyp zugeschrieben und sprachliche Fächer dem weiblichen Stereotyp (Ceci & Williams, 2010; Jelenec & Steffens, 2011). In ihrer 2012 durchgeführten Studie gehen Helbig und Leuze davon aus, dass Schulnoten in Mathematik und Deutsch, je nach Geschlechtstypizität der Fächer, die geschlechtstypischen beruflichen Aspirationen von Buben und Mädchen beeinflussen. Es soll daher gefragt werden, ob Leistungen in den Schulfächern Mathematik (stereotyp männlich) und Deutsch (stereotyp weiblich) einen Einfluss auf geschlechtstypische berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen haben. Gute Noten in Mathematik sollten eher das Interesse für einen typisch männlichen Beruf wecken, gute Noten in Deutsch sollten eher den Wunsch nach einem typisch weiblichen Berufe fördern.

5. Methode

Im folgendem Abschnitt wird zuerst das Untersuchungsdesign vorgestellt und die Stichprobe beschrieben. Danach folgt die Darstellung des Erhebungsinstruments und der Auswertungsverfahren, wobei hier der qualitativen Auswertung eine besondere Bedeutung zukommt.

5.1. Untersuchungsdesign

Von 2010 bis 2012 untersuchte der Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien unter der Leitung von Univ.-Prof. DDr. Christiane Spiel das Thema Koedukation. Dies geschah im Rahmen der sogenannten Reflect-Studie mit dem Ziel ein Interventionsprogramm zur Förderung der Lehrerkompetenz für reflexive Koedukation zu schaffen. In der Studie wurden über 3500 SchülerInnen an Pflichtschulen in ganz Österreich zu vier Untersuchungsschwerpunkten befragt: Berufs- und Bildungswünsche, Wissensstand zur Genderthematik, Geschlechterstereotype und Motivation. Es gab eine Trainings- und Kontrollgruppe und zwei Erhebungszeitpunkte. In der vorliegenden Arbeit wurden für die Untersuchung der Fragestellungen die Daten des ersten Erhebungszeitpunkts herangezogen.

5.2. Stichprobe

Insgesamt nahmen am ersten Erhebungszeitpunkt der Reflect-Studie 3530 SchülerInnen teil. Für die Untersuchung der Fragestellungen dieser Arbeit war eine Kategorisierung der beruflichen Aspirationen der SchülerInnen zu einer Berufsgruppe notwendig. Nach Ausschluss der nicht zuordenbaren beruflichen Aspirationen konnten die Daten von 2741 SchülerInnen als gültig bewertet werden. Davon waren 1399 (51%) Mädchen und 1342 (49%) Buben. 40,4% der SchülerInnen besuchten Hauptschulen, 39,5% der SchülerInnen Neue bzw. Kooperative Mittelschulen und 19,1 % der SchülerInnen besuchten eine AHS. Das Alter der SchülerInnen lag bei durchschnittlich 13 Jahren (Mittelwert: $M = 12,48$; Standardabweichung $SD = 1,029$). Die jüngsten SchülerInnen waren 10 Jahre alt und die ältesten waren 17 Jahre alt.

5.3. Erhebungsinstrument

Die Befragung der SchülerInnen erfolgte anhand eines Online Fragebogens. Die Online Befragung der SchülerInnen der Trainingsgruppe wurde von LehrerInnen, die am Reflect-Programm teilnahmen selbstständig mit einer Anleitung durchgeführt. Die Schulen wurden per Mail kontaktiert, wobei Schulen mit mehr als sieben teilnehmenden Klassen eine personelle Unterstützung für die Datenerhebung zur Verfügung gestellt wurde. Bei selbständiger Durchführung wurden Codes und Anleitung per Mail gesendet und eine Telefonnummer für Notfälle zur Verfügung gestellt.

Der Fragebogen beinhaltet auch die für die Untersuchung der Fragestellungen relevanten Skalen und Items, die an dieser Stelle vorgestellt werden sollen. Items, die für diese Arbeit keine Bedeutung haben werden nicht näher erläutert.

5.3.1. Berufliche Aspirationen

Als Basis der Arbeit diente eine offene Frage an die SchülerInnen: „Stell dir vor, du könntest mit einer Kristallkugel in die Zukunft schauen und dich erwachsen in deinem späteren Beruf sehen. Was oder wo arbeitest du?“ Die SchülerInnen sollten auf diese Weise die Möglichkeit haben, ihre beruflichen Interessen und Vorlieben zu beschreiben. Die Antwort auf die Frage stellt in dieser Arbeit die Operationalisierung der beruflichen Aspirationen der SchülerInnen dar. Die offen erhobene Antwort soll eine weniger durch andere Menschen voreingenommene Beantwortung der Frage bewirken und tatsächlich „individual (berufliche) goals given ideal conditions“ (Rojewski, 2005, S. 132) darstellen. Durch den Verzicht von vorgegebenen Berufen sollen individuell gebildete berufliche Aspirationen frei von direkter sozialer Beeinflussung abgebildet werden und in weiterer Folge auf Basis objektiver Regeln kategorisiert werden (Heckhausen & Tomasik, 2002)

5.3.2. Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse

Die Skala zum Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse beinhaltet sieben Items. Hier konnten die SchülerInnen mittels Schieberegler von „stimme gar nicht zu“ = 1 bis „stimme voll zu“ = 101 die Antworten geben. Item 1 und 3 wurden umgepolt, sodass „stimme voll zu“ den Wert 1 und „stimme gar nicht zu“ den Wert 101 erhielt. Die Items gehen auf eine Eigenkonstruktion im Rahmen der Reflect-Studie zurück. Die interne Konsistenz der Skala ist akzeptabel (Cronbach Alpha = .67). In Tabelle 1 sind die einzelnen Items sowie die Instruktion zur Skala dargestellt.

Tabelle 1

Items Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse

Beim nächsten Thema geht es darum, wie du eure Klasse wahrnimmst. Auch dabei gibt es keine richtigen oder falschen Antworten, es geht um deine persönliche Meinung.

Wie ist das bei euch in der Klasse? In unserer Klasse...

...werden Schüler/Schülerinnen ausgeschlossen, die anders sind.

...wird jede/jeder so angenommen, wie er/sie ist.

... wird jemand leicht ausgeschlossen, wenn er/sie eine andere Meinung hat als die anderen.

...Ist es egal, welche Muttersprache jemand hat.

...Mögen wir auch Mädchen, die sich nicht wie „typische Mädchen“ verhalten.

...Mögen wir auch Buben, die sich nicht wie „typische Buben“ verhalten.

...Ist es eine besondere Stärke, dass wir alle verschiedene Begabungen und Fähigkeiten haben.

5.3.3. Implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung

Zur Erfassung der impliziten Theorien über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung wurden drei Items herangezogen. Die Items wurden auf Basis von Chiu, Dweck und Hong (1995) entwickelt. Auch hier konnten die Antworten mittels Schieberegler von „stimme gar nicht zu“ = 1 bis „stimme voll zu“ = 101 gegeben werden. Die Reliabilität der Skala ist akzeptabel (Cronbach Alpha = .65). Die einzelnen Items sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2

Items Implizite Theorie

Was ist deine Meinung?

Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen kann man eigentlich nicht ändern.

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

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

5.3.4. Schulnoten

Hier wurde anhand der Frage „Welche Note hattest Du in Mathe im letzten Zeugnis?“ bzw. „Welche Note hattest Du in Deutsch im letzten Zeugnis?“ nach den Noten der SchülerInnen in Mathematik und Deutsch gefragt. Die SchülerInnen konnten „1“ für Sehr gut, „2“ für Gut, „3“ für Befriedigend, „4“ für Genügend, „5“ für Nicht Genügend und „9“ für „ich weiß nicht mehr“ angeben.

5.4. Auswertung

5.4.1. Qualitative Auswertung

Wie oben beschrieben wurden die beruflichen Aspirationen der SchülerInnen anhand einer Frage mit offenem Antwortformat erhoben. Für die Beantwortung der Fragestellungen war es notwendig, die Antworten der SchülerInnen anhand eines Berufsklassifikationssystems zu kategorisieren. Im Anhang wird die Kategorisierung der beruflichen Aspirationen der SchülerInnen tabellarisch veranschaulicht. Im ersten Schritt wurden die Antworten der SchülerInnen einheitlichen und in Österreich gebräuchlichen Berufsbezeichnungen zugeordnet. Beispielhaft soll dies an folgenden Antworten von SchülerInnen dargestellt werden, wobei die Zuordnung jeweils in Klammer steht: „Kindergartentante“ (KindergartenpädagogIn), „Lehrerin in der Volksschule“ (Volksschullehrerin), „ich arbeite auf einem Filmset und suche die Outfits aus und schminke die Darsteller“ (KostümbilnderIn), „ich verfasse Bücher“ (AutorIn), „Gymnasiumprofessor für Musik und Englisch“ (AHS LehrerIn), „Maschinen bauen“ (MaschinenbauingenieurIn), „zu Hause bei unserer Wirtschaft ackern, anbauen“ (LandwirtIn), „Flugzeug Stewardess“ (FlugbegleiterIn) „Motorrad Mechaniker“ (KFZ-MechanikerIn), „in einer Rezeption in einem Hotel“ (RezeptionistIn). Im nächsten Schritt wurden die zugeordneten Berufe nach dem Berufsklassifikationssystem Ö-ISCO-08 kodiert. Im Gegensatz zu vielen anderen offenen Fragen stand in dieser Arbeit das Klassifikationsschema also bereits fest. Zusätzlich wurden im Vorfeld Regeln hinsichtlich der Anwendung von Definitionen und Kategorienbeschreibungen, der Verwendung von Zusatzinformationen und dem Umgang mit nicht eindeutigen Angaben oder Mehrfachnennungen festgesetzt. Als Basis diente die Arbeit von Geis (2011), die das Vorgehen der Berufskodierung unter anderem am Beispiel von ISCO-88 beschreibt. Nannten Kinder mehrere berufliche Aspirationen, wurde in dieser Arbeit demgemäß die erste Nennung für die Auswertung herangezogen. Konnte aufgrund von nicht

ausreichenden Angaben wie zum Beispiel einer Ortsangabe („in einem Krankenhaus“) oder Angabe des Schwerpunkts der Tätigkeit („etwas mit Kindern“, „etwas mit Tieren“) oder mehrdeutigen Angaben wie zum Beispiel „möchte eine Firma, wo ich Kindern in Afrika helfen kann, also eher charity mäßig“ oder „ich stehe in der Werkstatt von meinem Vater und bediene Kunden“ keine Berufsbezeichnung zugeordnet werden, wurden diese in der weiteren Auswertung nicht berücksichtigt. Auch die alleinige Angabe von Firmennamen („bei Apple“) oder die Nennung „Angestellte/r“, „Selbstständige/r“ oder „Technische/r Angestellte/r“ wurden nicht ausgewertet. Zusätzliche Informationen, die die Tätigkeiten des Berufes beschreiben, wurden zur Auswertung herangezogen. Das Klassifikationssystem Ö-ISCO-08 beruht auf der internationalen Standardklassifikation der Berufe 2008 und besteht aus vier hierarchischen Ebenen. Die unterste Ebene bilden 436 Berufsgattungen, die zu 130 Berufsuntergruppen, 43 Berufsgruppen und 10 Hauptgruppen zusammengefasst werden können. Die Klassifikation erfasst alle weltweiten Berufe und ermöglicht den Vergleich internationaler Daten. Jedes Element der Klassifikation ist durch Titel und Kode und einer Definition, die den Inhalt spezifiziert, festgelegt. Zunächst wurden die Berufe anhand der Erläuterungen zu Ö-ISCO-08 nach Berufsgattungen kodiert. Die Erläuterungen beinhalten neben Tätigkeiten und oft durchgeführten Aufgaben Beispiele von Berufen, die dieser Berufsgattung zugeordnet werden können bzw. Beispiele von Berufen, die in dieser Berufsgattung nicht enthalten sind. Danach wurden die Berufsgattungen zu Berufsuntergruppen zusammengefasst, wobei hier geringfügige Adaptierungen des österreichischen Instituts für Wirtschaftsforschung (WIFO) übernommen wurden, das im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) eine mittelfristige Beschäftigungsprognose für Österreich errechnete (Fink, Horvath & Huber, 2017). Zwar ist die Klassifizierung nach Ö-ISCO-08 bereits stärker ausdifferenziert als vorangegangene Berufskategorisierungen, trotzdem werden nach wie vor große und zum Teil sehr unterschiedliche Berufsgruppen vor allen in frauendominierten Bereichen zusammengefasst (Dibiasi & Leitner, 2015). Als Beispiel soll die Berufshauptgruppe der AkademikerInnen genannt werden. Hier werden KindergartenpädagogInnen bis hin zu UniversitätsprofessorInnen gebündelt, obwohl KindergartenpädagogInnen ein weitaus geringeres Qualifikationsniveau als UniversitätsprofessorInnen aufweisen und sich auch stark hinsichtlich Einkommen unterscheiden. Dem wird in der adaptierten Klassifikation des WIFO Rechnung getragen indem diese Berufsgattungen u.a. nach Qualifikationen zusammengefasst werden wodurch homogenere Berufsgruppen entstehen. Das WIFO berechnete im Auftrag des

AMS auch den jeweiligen Beschäftigungsanteil von Männern und Frauen in den Berufsgruppen auf Basis des Mikrozensus 2016 der Statistik Austria. Diese Berechnungen wurden herangezogen, um den kategorisierten beruflichen Aspirationen der SchülerInnen den jeweiligen Frauenanteil in Prozent der Berufsgruppe zuzuordnen. Ziel der Auswertung war es die beruflichen Aspirationen der SchülerInnen objektiv nach Frauenanteil zu kategorisieren und diese entsprechend dem jeweiligen Frauen- bzw. Männeranteil in Frauen-, Misch- und Männerberufe einzuteilen. Nach Dibiasi und Leitner (2015, S. 67) werden „Berufe mit bis zu einem Drittel der Beschäftigten eines Geschlechts als segregierte Berufe bezeichnet, Berufe mit einem Geschlechteranteil unter 15% als stark segregierte Berufe und Berufe, mit einem Beschäftigungsanteil von mehr als einem Drittel für beide Geschlechter als Mischberufe“ (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3

Kategorisierung der Berufe in Frauen-, Misch- und Männerberufe (Dibiasi & Leitner, 2015)

I Frauenberufe	Ia Stark segregierte Frauenberufe	Berufe mit Frauenanteil 85% und mehr
	Ib Segregierte Frauenberufe	Berufe mit Frauenanteil 67% bis 84%
II Mischberufe		Berufe mit Frauenanteil 34% bis 66%
III Männerberufe	IIIa Segregierte Männerberufe	Berufe mit Männeranteil 67% bis 84%
	IIIb Stark segregierte Männerberufe	Berufe mit Männeranteil 85% und mehr

Nach Dibiasi & Leitner (2015) stellen Frauenberufe zum Beispiel Lehrkräfte im Primar- und Vorschulbereich, Reinigungspersonal oder Betreuungsberufe im Gesundheitswesen (stark segregierte Frauenberufe) sowie Büro- und Sekretariatskräfte und Verkaufskräfte in Handelsgeschäften (segregierte Frauenberufe) dar. Berufe wie beispielsweise Informations- und KommunikationstechnikerInnen, MetallarbeiterInnen, MechanikerInnen oder Bau- und Ausbaufachkräfte (stark segregierte Männerberufe) sowie NaturwissenschaftlerInnen, IngenieurInnen und MathematikerInnen (segregierte Männerberufe) zählen zu den Männerberufen. Mischberufe beinhalten Berufe wie KellnerInnen und BarkeeperInnen, Lehrkräfte im Sekundarbereich, JuristInnen, SozialwissenschaftlerInnen, Fachkräfte in der Landwirtschaft und Kulturberufe.

5.4.2 Quantitative Auswertung

Die deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung erfolgte mit IBM SPSS Statistics 20. Das α -Fehler-Niveau wurde bei allen Berechnungen auf 5% festgesetzt. Aufgrund der sehr großen Stichprobe wurde allerdings besonders auf die Effektgrößen geachtet. Die Effektgrößen wurden gemäß Cohen (1988) interpretiert. Wenn ein signifikantes Ergebnis eine Effektgröße unter der von Cohen als „klein“ vorgeschlagenen Grenze aufweist, dann wurde das Ergebnis als praktisch nicht bedeutsam erachtet. In dieser Arbeit wurde als Effektstärke das Korrelationsmaß „r“ berechnet. Die empfohlenen Grenzwerte nach Cohen für „r“ sind .1 für einen kleinen, .3 für einen mittleren und .5 für einen großen Effekt.

Da in den Daten eine hierarchische Struktur vorhanden ist, stellte sich die Frage nach der Notwendigkeit eines Mehrebenenmodells, das diese Struktur berücksichtigt. Die Intraklassenkorrelation (ICC) zeigte jedoch, dass die Ähnlichkeit der Messungen sowohl innerhalb der Schulklassen als auch innerhalb der Schulen sehr gering war (ICC für Klassen = .03, $n = 196$ Schulklassen, ICC für Schulen = .04, $n = 48$ Schulen). Die ICC gibt an, welcher Anteil der Merkmalsvarianz auf Gruppenebene lokalisiert ist, d.h. wieviel Prozent der geschlechtstypischen beruflichen Aspirationen durch Unterschiede zwischen den Schulen bzw. den Klassen erklärbar sind. Ab einer ICC von 0,1 ist mit einer gravierenden Inflation der Alpha-Fehler-Wahrscheinlichkeit zu rechnen (Eid, Gollowitzer & Schmitt, 2017).

Für die Beantwortung der Fragestellungen wurde die Variable „Frauenanteil der beruflichen Aspirationen in Prozent“ herangezogen. Diese ergab sich aus der Zuordnung des Frauenanteils zu den auf Basis Ö-ISCO-08 kategorisierten beruflichen Aspirationen der SchülerInnen. Demgemäß steht bei Mädchen ein hoher Frauenanteil in dieser Variablen für eine hohe Geschlechtstypizität der beruflichen Aspiration. Bei Buben hingegen entspricht ein hoher Frauenanteil einer niedrigen Geschlechtstypizität der beruflichen Aspiration. Für ein besseres intuitives Verständnis wurde diese Variable für Buben umgepolt und als Variable „Geschlechtstypizität der beruflichen Aspirationen“ bezeichnet. Dadurch steht ein hoher Wert in dieser Variablen sowohl für Buben als auch für Mädchen für eine hohe Geschlechtstypizität der beruflichen Aspiration. Die Variable wurde in beiden Fragestellungen als abhängige Variable herangezogen. Die Verteilung der Variable war sehr breit und mehrgipflig und zeigte somit keine Normalverteilung (siehe Abbildung 1). Die Voraussetzung für parametrische Verfahren war dadurch nicht

gegeben. Daher wurden neben der multiplen linearen Regression parameterfreie Verfahren (Mann-Whitney-U-Test und Levene-Test) für die Analysen zur Beantwortung der Fragestellungen herangezogen.

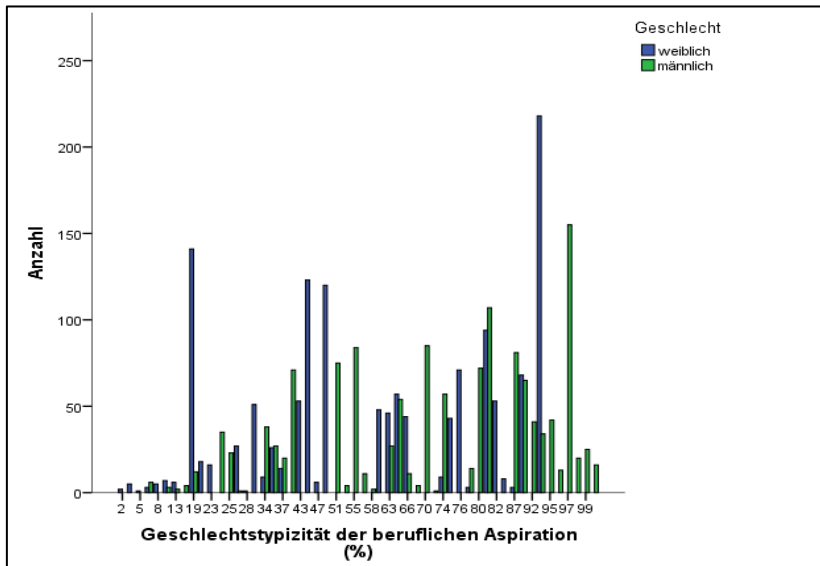


Abbildung 1. Häufigkeitsverteilung der Geschlechtstypizität beruflicher Aspirationen nach Geschlecht

6. Ergebnisse

6.1. Fragestellung 1: Geschlechtsunterschiede in der Geschlechtstypizität beruflicher Aspirationen von Buben und Mädchen

Es gibt einen Unterschied in der Geschlechtstypizität beruflicher Aspirationen von Buben und Mädchen.

Am häufigsten (12,4%) nannten Mädchen berufliche Aspirationen, die nach Ö-ISCO-08 zur Berufsuntergruppe der Lehrkräfte im Primar- und Vorschulbereich (stark segregierte Frauenberufe) zugeordnet werden können. An zweiter Stelle folgte mit 8,2% die Berufsuntergruppe der IngenieurInnen und ArchitektInnen (segregierte Männerberufe), wobei hier fast die Hälfte der beruflichen Aspirationen auf den Beruf der ModedesignerInnen entfiel. Am dritthäufigsten (7%) nannten Mädchen berufliche Aspirationen, die der Berufsuntergruppe der Kultur- und Kreativberufe (Mischberufe) zugeordnet werden können und Berufe wie SchauspielerInnen und SängerInnen meinen. Insgesamt ist der Beruf der KindergartenpädagogIn bei Mädchen am beliebtesten (9,1%). Buben nannten am häufigsten mit 8,3% berufliche Aspirationen, die nach Ö-ISCO-8 in

die Berufsuntergruppe MaschinenmechanikerInnen und -schlosslerInnen (stark segregierte Männerberufe) fallen. Danach folgte mit 6,6% die Berufsuntergruppe Juristische-sozialpflegerische und Kulturfachkräfte nicht akademisch (Mischberufe), wobei hier am häufigsten der Beruf der FußballspielerInnen genannt wurde. Am dritthäufigsten (6,1%) nannten Buben berufliche Aspirationen, die der Berufsuntergruppe der Ingenieur- und ArchitektInnen zugeordnet werden können und segregierte Männerberufe darstellen. Insgesamt am beliebtesten ist bei den Buben der Beruf des KFZ-Mechanikers (7,1%). Abbildung 2 veranschaulicht den Segregationsgrad der beruflichen Aspirationen von Buben und Mädchen.

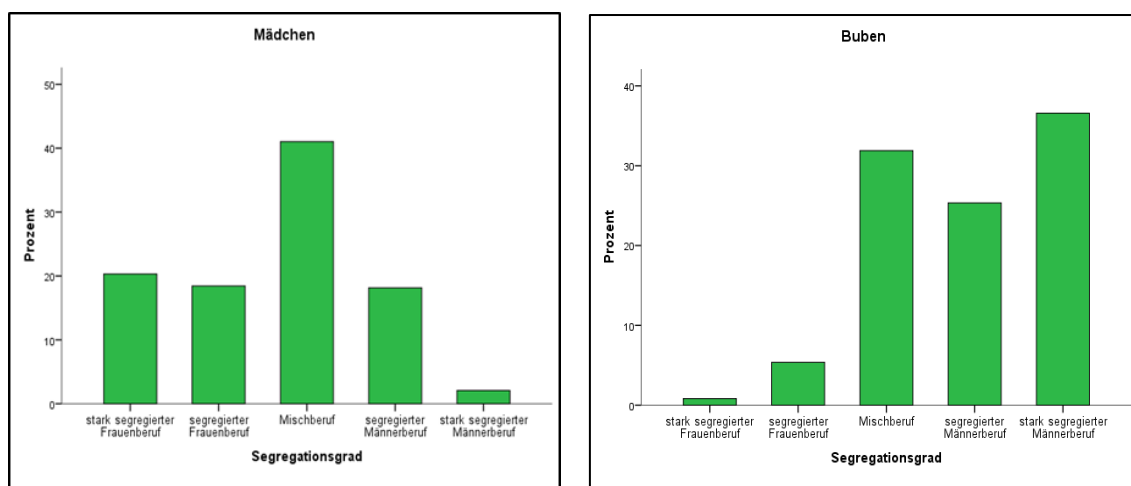


Abbildung 2. Segregationsgrad beruflicher Aspirationen von Buben und Mädchen

Zur Prüfung der Fragestellung wurde ein Mann-Whitney-U-Test gerechnet. Mädchen gaben Berufe an, die einen geringeren Grad an geschlechtstypischer beruflicher Aspiration zeigten ($Md = 63,00$, $M = 59,34$, $SD = 26,12$, $n = 1399$) im Vergleich zu Buben ($Md = 78,50$, $M = 70,92$, $SD = 23,41$, $n = 1342$), $U = 686913,00$, $z = -12,171$, $p < .001$, $r = .23$. Es handelt sich um einen kleineren bis mittleren Effekt. Zusätzlich zum Mann-Whitney-U-Test wurde ein Levene-Test gerechnet, um die Varianz der Geschlechtstypizität der Berufswünsche zu untersuchen. Es zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Varianzen, $F(1; 2739) = 42,258$, $p < .001$, $r = .123$. Es handelt sich um einen kleinen Effekt. Mädchen weisen im Vergleich zu Buben eine kleinere Varianz in geschlechtstypischen beruflichen Aspirationen auf (siehe Abbildung 3).

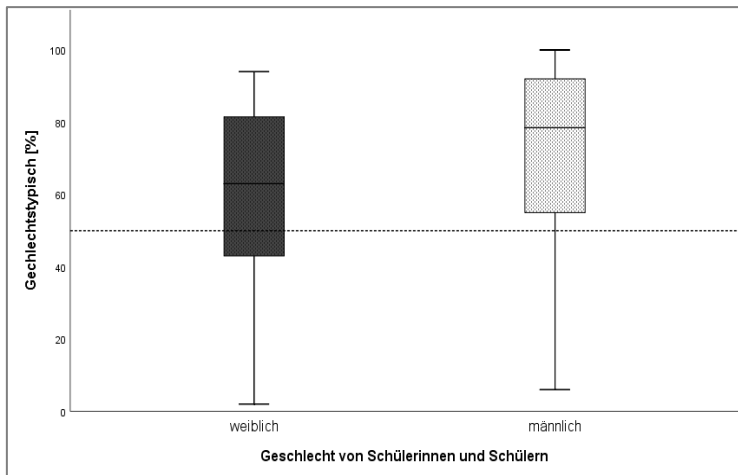


Abbildung 3. Streuung der geschlechtstypischen beruflichen Aspiration nach Geschlecht

6.2. Fragestellung 2: Vorhersage geschlechtstypischer beruflicher Aspirationen durch den Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse, impliziten Theorien über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung und Schulnoten in Mathematik und Deutsch

Lassen sich geschlechtstypische berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen durch den Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse, impliziten Theorien über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung und Schulnoten in Mathematik und Deutsch vorhersagen?

Zur Prüfung der Hypothese wurde eine multiple lineare Regression für Buben und Mädchen gerechnet. Das Ergebnis der Regressionsanalyse zeigte, dass der *Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse* (Mädchen: $b = 0.048$, $p = .254$; Buben: $b = -0.014$, $p = .706$), *implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung* (Mädchen: $b = 0.012$, $p = .673$; Buben: $b = 0.005$, $p = .840$), *Schulnote in Mathematik* (Mädchen: $b = 1,480$, $p = .062$; Buben: $b = 0.722$, $p = .333$) und *Schulnote in Deutsch* (Mädchen: $b = 0.537$, $p = .382$; Buben: $b = 1.871$, $p = .003$), jeweils unter Konstanthaltung der anderen Prädiktoren geschlechtstypische berufliche Aspirationen nicht vorhersagen. Das Regressionsmodell erklärte für Mädchen 0,03 % und für Buben 0.09 % der Varianz der geschlechtstypischen beruflichen Aspirationen.

7. Diskussion

Abschließend sollen die wichtigsten Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammengefasst und mit den theoretischen Annahmen der Arbeit verbunden werden. In

Hinblick darauf soll auch die praktische Bedeutung der Arbeit und Forschungsanliegen für die Zukunft diskutiert werden.

7.1. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Formal stehen Buben und Mädchen alle Ausbildungs- und Berufswege offen. In der Realität jedoch werden immer noch geschlechtstypische Berufswahlentscheidungen getroffen, die viele Nachteile mit sich bringen. Die Entscheidung für einen bestimmten Beruf steht am Ende eines über viele Jahre dauernden Prozesses und beginnt bereits in der Kindheit. Schon sehr früh haben Kinder berufliche Aspirationen, die eine hohe Geschlechtstypizität aufweisen und sich in späteren Entscheidungen für einen Beruf widerspiegeln (Berenbaum, Blakemore & Liben, 2009). In der Literatur werden unterschiedliche Faktoren diskutiert, die die Entscheidung für einen Beruf beeinflussen. Dazu gehören individuelle Interessen, Persönlichkeitsvariablen, Entwicklungsaspekte, Aspekte der Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept und soziale Interaktionen. Ziel dieser Arbeit war es zum einen zu untersuchen, ob sich Buben und Mädchen in der Geschlechtstypizität beruflicher Aspirationen unterscheiden und zum anderen Einflussfaktoren geschlechtstypischer beruflicher Aspirationen zu identifizieren.

Aufgrund der Ergebnisse kann gesagt werden, dass Buben und Mädchen sich in der Geschlechtstypizität beruflicher Aspirationen unterscheiden. Am häufigsten nannten Mädchen berufliche Aspirationen, die der Berufsuntergruppe der Lehrkräfte im Primar- und Vorschulbereich zugeordnet werden und zu den stark segregierten Frauenberufen gezählt werden. Der Beruf der KindergartenpädagogIn ist bei Mädchen am beliebtesten. Im Vergleich mit den Zahlen der Gender Statistik (Statistik Austria, 2020) zeigt sich, dass pädagogische Schulen fast ausschließlich von Mädchen besucht werden. Bereits an zweiter Stelle steht bei den Mädchen die Berufsuntergruppe der IngenieurInnen und ArchitektInnen, welche den segregierten Männerberufen zugeordnet wird. Berufliche Aspirationen, die in die Berufsuntergruppe der Kultur- und Kreativberufe fallen und Mischberufe darstellen, sind bei Mädchen an dritter Stelle. Anders verhält es sich bei den beruflichen Aspirationen der Buben. Am häufigsten fallen diese in die Berufsuntergruppe der MaschinenmechanikerInnen und -schlosserInnen, die zu den stark segregierten Männerberufen zählen. Der beliebteste Beruf bei Buben ist der KFZ-Mechaniker. Laut Gender Statistik werden die Lehrberufe MetalltechnikerIn, ElektrotechnikerIn und KraftfahrzeugtechnikerIn hauptsächlich von Buben gewählt. Danach folgte die Berufsuntergruppe Juristische-sozialpflegerische und Kulturfachkräfte nicht akademisch

(Mischberufe), wobei hier am häufigsten der Beruf der FußballspielerInnen genannt wurde. Am dritthäufigsten nannten Buben berufliche Aspirationen, die der Berufsuntergruppe der Ingenieur- und ArchitektInnen zugeordnet werden und segregierte Männerberufe darstellen. Die Ergebnisse sind im Einklang mit anderen Studien, die berichten, dass Mädchen oft den Wunsch nach helfenden oder mit intrinsischen Werten verbundenen Berufen wie zum Beispiel KindergartenpädagogIn äußern und Buben eindeutig technische Berufe oder auch Sportkarrieren, die oft mit Macht und Geld assoziiert werden, bevorzugen (Bigler, Liben & Weisgram, 2010; Brand & Cornelißen, 2004). Es zeigt sich, dass Buben eher geschlechtstypische berufliche Aspirationen haben als Mädchen. Buben haben sehr häufig berufliche Aspirationen, die den segregierten und stark segregierten Männerberufen zugeordnet werden. Mädchen hingegen finden sich auch öfter in segregierten Männerberufen wieder. Ein ähnliches Segregationsmuster wird auch in anderen Studien beschrieben. So zeigen Hartung, Porfeli und Vondracek (2005) in ihrer Studie, dass Mädchen in ihrer Berufswahl flexibler sind als Buben und öfter Berufe wählen, die nicht geschlechtstypisch sind. In Hinblick auf Österreich berichten Dibiasi & Leitner (2015), dass Frauen weit häufiger in Mischberufen tätig sind und Männer häufiger in geschlechtstypischen Berufen arbeiten. Eine Erklärung dafür könnte in den unterschiedlichen Voraussetzungen bzw. Hindernissen von Männer- und Frauenberufen liegen. So arbeiten Frauen oft in Berufen, die für Männer aufgrund ihres geringeren Status und fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten unattraktiv sind (Wetterer, 2002). Frauenberufe zeichnen sich oft durch einen niedrigen Lohn, eingeschränkten Weiterbildungsmöglichkeiten und geringeren Aufstiegschancen aus (Levy et al., 1998). Wählen Buben einen geschlechtsuntypischen Beruf ist das nicht selten mit einem geringeren Sozialstatus und schlechteren Arbeitsbedingungen verbunden. Bei Mädchen ist das anders. Sie zweifeln in typisch männlichen Berufen eher an ihren fachlichen Kenntnissen (Heintz et al., 1997). Entscheiden Sie sich trotzdem für technische, naturwissenschaftliche oder handwerkliche Berufe, geht dies oft mit einem höheren Einkommen einher verbunden mit höherem Sozialstatus. Viele Veranstaltungen und Projekte, die Buben und Mädchen dazu bewegen sollen, ihren Beruf aufgrund von Vorlieben und Interesse zu wählen, zielen vor allem auf Mädchen ab, mit dem Ziel diese für männerdominierte Bereiche wie Technik und Handwerk zu begeistern, wodurch Mädchen sich auch eher dafür entscheiden. Insgesamt zeigt sich, dass Buben und Mädchen nach wie vor geschlechtstypische berufliche Aspirationen haben, auch wenn diese unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Am häufigsten nannten Buben und Mädchen

berufliche Aspirationen, die eine sehr hohe Geschlechtstypizität aufweisen. Buben und Mädchen fehlt es oft an Vorbildern für eine geschlechtsuntypische Berufswahl, wodurch Stereotype bestehen bleiben und sich sogar weiter verfestigen. Immer noch werden Buben und Mädchen im Kindergarten mehrheitlich von Frauen betreut und in der Volksschule hauptsächlich von Frauen unterrichtet. Das Auto der Eltern wird nach wie vor meistens vom KFZ-Mechaniker repariert und berühmte FußballspielerInnen sind fast ausschließlich männlich. Eccles (1994) schreibt, dass traditionelle Geschlechterstereotype und der soziale Druck, Erwartungen an das eigene Geschlecht zu erfüllen, die Wahlalternativen bei der Entscheidung für einen Beruf verringern. Geschlechterstereotype als gesellschaftlich geteiltes Wissen haben starke Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten (Klauer, 2008). Sie vermitteln Buben und Mädchen sehr früh wie Männer und Frauen sind bzw. sein sollten und haben Einfluss auf deren berufliche Aspirationen.

In dieser Arbeit wurden auch Einflussfaktoren für geschlechtstypische berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen untersucht: Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse, implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung und Schulnoten in Mathematik und Deutsch. Die Ergebnisse zeigen, dass keiner der drei Faktoren einen bedeutsamen Einfluss auf geschlechtstypische berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen hat. Auf Basis der von Bussey und Bandura (1999, 2004) beschriebenen sozial-kognitiven Theorie der Geschlechtsentwicklung wurde angenommen, dass der Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse geschlechtstypische berufliche Aspirationen vorhersagen kann. Die Theorie postuliert drei Lernprozesse, die für die Geschlechtsentwicklung von Bedeutung sind: Lernen am Modell, Bekräftigungslernen und Angeleitetes Lernen. Buben und Mädchen lernen durch ihre soziale Umgebung insbesondere durch ihre MitschülerInnen, was es bedeutet ein Mann oder eine Frau zu sein und bilden Geschlechterstereotype aus. So lernen sie gesellschaftlich geteilte Geschlechterstereotype über Männerberufe und Frauenberufe, die akzeptiert und verinnerlicht werden und später einen Einfluss auf berufliche Entscheidungen haben (Eccles & Hoffman, 1984; Huston, 1983). Im Zusammenhang mit impliziten Theorien wurde davon ausgegangen, dass Annahmen über die Stabilität bzw. Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung geschlechtstypische berufliche Aspirationen vorhersagen können. Diese Annahmen werden aufgrund von Rückmeldungen und Verhalten wichtiger Sozialagenten wie Eltern, LehrerInnen und MitschülerInnen gebildet (Gunderson et al., 2013). Implizite

Theorien tragen zur Stereotypenbildung bei und haben auch eine Bedeutung bei der Betrachtung von Geschlechtsunterschieden. Dweck, Plaks, Sherman und Stroessner (2001) gehen davon aus, dass Menschen, die zur Stabilitätstheorie neigen Informationen suchen, die Stereotype eher bestätigen. Hingegen nehmen Menschen, die eher der Veränderbarkeitstheorie anhängen, öfter Hinweise wahr, die nicht dem Stereotyp entsprechen wodurch Vorurteile verringert werden. In dieser Arbeit konnte kein Zusammenhang zwischen impliziten Theorien über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung und geschlechtstypischen beruflichen Aspirationen von Buben und Mädchen gefunden werden. Die Untersuchung der Schulnoten in Mathematik und Deutsch geht auf die Annahme zurück, dass Stereotype sich auch in Bezug auf Schulfächer wiederfinden. MINT-Fächer werden dem männlichen Stereotyp zugeordnet und sprachliche Fächer dem weiblichen Stereotyp (Ceci & Williams, 2010; Jelenec & Steffens, 2011). Helbig und Leuze (2012) schreiben in ihrer Studie, dass Noten in Mathematik und Deutsch, je nach Geschlechtstypizität der Fächer, geschlechtstypische berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen beeinflussen. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen keinen praktisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen Schulnoten in Mathematik und Deutsch und geschlechtstypischen beruflichen Aspirationen und stehen somit im Widerspruch zur angeführten Studie.

Eine Erklärung für den nicht vorhandenen Einfluss der in dieser Arbeit untersuchten Faktoren liegt wohl darin, dass geschlechtstypische berufliche Aspirationen ein Zusammenspiel aus vielen verschiedenen Faktoren darstellen. Diese Faktoren sind multikausal und daher nur unter Berücksichtigung des vollständigen Lebensverlaufs zu verstehen. So reicht ein querschnittliches Untersuchungsdesign für eine umfassende Untersuchung geschlechtstypischer beruflicher Aspirationen nicht aus, da die Entscheidung für oder gegen einen Beruf ein Prozess über viele Jahre ist. Um dem komplexen Ursachengefüge geschlechtstypischer beruflicher Aspirationen gerecht zu werden, sollten weitere Faktoren einbezogen werden. Dazu zählen die Rolle der Eltern (zum Beispiel sozio-ökonomischer Status, Beruf der Eltern oder unterstützendes Verhalten im Hinblick auf berufliche Interessen der Kinder), ein noch stärkerer Fokus auf die Rolle der Schule (zum Beispiel Genderkompetenz der LehrerInnen, Begabungszuschreibungen an SchülerInnen), aber auch psychologische Konstrukte wie akademisches und berufliches Selbstkonzept von Buben und Mädchen. Darüber hinaus

ist eine Untersuchung, ob die angegebenen beruflichen Aspirationen für die Zukunft mit der tatsächlichen Berufsentscheidung übereinstimmen von Bedeutung.

7.2. Limitationen

Einschränkend sei angemerkt, dass der qualitativen Auswertung von Daten immer ein interpretativer Spielraum innewohnt. So wurde bei der Frage nach den beruflichen Aspirationen der Buben und Mädchen auf vorgegebene Berufe verzichtet, um individuell gebildete Interessen und Vorstellungen abbilden zu können. Das bedeutet aber, dass die Antworten der Buben und Mädchen nicht immer klar und eindeutig formuliert waren, wodurch in manchen Fällen trotz im Vorhinein festgelegter Regeln mehrere Möglichkeiten der Kategorisierung denkbar waren. Es soll auch erwähnt werden, dass die Reliabilität der Skalen „Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse“ und „implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung“ zwar akzeptabel ist, eine höhere Reliabilität der Skalen aber sicher wünschenswert gewesen wäre. Auch könnte eine längsschnittliche Analyse zeigen, ob die tatsächliche Berufswahl gemäß der genannten beruflichen Aspiration geschlechtstypisch ausfällt bzw. bis zum Ende der Ausbildung und tatsächlicher Berufswahl stabil bleibt.

7.3. Fazit und Ausblick

Insgesamt kann gesagt werden, dass Buben und Mädchen nach wie vor geschlechtstypische berufliche Aspirationen haben. Die Ursachen dafür sind multikausal und für ein umfassendes Verständnis geschlechtstypischer beruflicher Aspirationen sind weitere vertiefende longitudinale Studien notwendig. Gleichzeitig braucht es noch viel mehr an Initiativen und Vorbildern in Bildungseinrichtungen, am Arbeitsmarkt und in der Familie, um nach wie vor vorhandene tradierte Geschlechterstereotype zu überwinden. So gibt es zum Beispiel den vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung jährlich stattfindenden Aktionstag „Girls` Day“, wo Mädchen vor allem jene Berufe nähergebracht werden sollen, die bisher eher von Männern ausgeübt werden. Für Buben gibt es den „Boys` Day“ vom Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. Dabei erfahren Buben mehr über geschlechtsuntypische Berufe wie soziale Berufe und haben die Möglichkeit mit Männern zu sprechen, die in Krankenhäuser, Schulen oder Alten- und Pflegeheimen arbeiten. Buben und Mädchen sind sich häufig gar nicht der Fülle an erstrebenswerten Berufen bewusst und wählen immer noch oft geschlechtstypische Berufswege, die mit sozialen Ungleichheiten, ungenützten Potentialen und nicht erfüllten Wünschen einhergehen. In einer modernen

und gleichberechtigten Gesellschaft soll es das Ziel sein, dass Buben und Mädchen unabhängig vom Geschlecht die gesamte Bandbreite an beruflichen Möglichkeiten und Chancen nutzen.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. (2003). Geschlecht, geschlechts-bezogenes Selbstkonzept und Berufserfolg. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34(3), 161-172.
doi.org/10.1024//0044-3514.34.3.161
- Abele, A. E., & Bruckmüller, S. (2016). Agency und Communion: Basisdimensionen der sozialen Kognition. In H.- W. Bierhoff & Frey, D. (Hrsg.), *Selbst und soziale Kognition* (S. 409-427). Göttingen: Hogrefe.
- Ashby, J., & Schoon, I. (2010). Career Success: The Role of Teenage Career Aspirations, Ambition Value and Gender in Predicting Adult Social Status and Earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 350-360.
doi.org/10.1016/j.jvb.2010.06.006
- Ashmore, R. D., & del Boca, F. K. (1979). Sex stereotypes and implicit personality theory: Toward a cognitive-social psychological conceptualization. *Sex Roles: A Journal of Research*, 5(2), 219-248. doi.org/10.1007/BF00287932
- Athenstaedt, U., & Alfermann, D. (2011): *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Yersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara G. C., & Pastorelli, C. (2001). Selfefficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 7, 189-206.
- Bathege, M., Hantsche, B., Pellul, W. & Voskamp, U. (1989). *Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen*. (2. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Baumgartner, A. D., & Fux, B. (2004). Und sie bewegen sich doch nicht: die Männer. Zur geschlechtsspezifischen Verteilung der Erwerbsarbeit in Familien. In E.

- Zimmermann & R. Tillmann (Hrsg.), *Vivre en Suisse 1999-2000. Leben in der Schweiz 1999-2000. Une année dans la vie des ménages et familles en Suisse. Ein Jahr im Leben der Schweizer Familien und Haushalte*. Bern: Verlag Peter Lang.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker-Gernsheim, E., & Ostner, O. (1978). Frauen verändern-Berufe nicht? Ein theoretischer Ansatz zur Problematik von „Frau und Beruf.“ *Soziale Welt*, 29(3), 257-287.
- Beermann, L., Heller, K., & Menacher, P. (1992). *Mathe: nichts für Mädchen?* Bern: Huber.
- Bem, S. L. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review*, 88 (4), 354-364.
- Bergmann, C. (2003). Berufswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich D (Serie 3)*. Göttingen: Hogrefe.
- Bettio, F., & Verashchagina, A. (2009). *Gender segregation in the labour market. Root cause, implications and policy responses in the EU*. Brussels: European Commission.
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S.A., & Liben, L. S. (2009). *Gender Development*. New York: Psychology Press.
- Blackwell, L. S., Treszniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Boysday. (online). URL: https://www.boysday.at/boysday/Infos_fuer_/Burschen/ (Zugriff am 21.4.2020)
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 149-175.
- 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.

Bußhoff, L. (1984). *Berufswahl: Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-714.

Bussey, K., & Bandura, A. (2004). Social Cognitive Theory of Gender Development and Functioning. In A. H. Eagly, A. E. Beall, & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The psychology of gender* (S. 92-119). Guilford Press.

Campell, N. K., & Hackett, G. (1986). The effects of mathematics task performance on math self-efficacy and task interest. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 149-162.

Cantor, N. (1990). From Thought to Behavior: Having and Doing in the Study of Personality and Cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.

Carr, B.P., Rattan, A., & Dweck, C. S. (2012). Implicit theories shape intergroup relations. *Advances in Experimental Social Psychology*, 45, 127-164. doi: 10.1016/B978-0-12-394286-9.00003-2

Ceci, S. J., & Williams, W. M. (2010). Sex differences in math-intensive fields. *Current Directions in Psychological Science*, 19, 275-279.
doi.org/10.1177/0963721410383241

Charles, M., & Grusky, D. B. (2004). *Occupational ghettos: The worldwide segregation of women and men*. Stanford: Stanford University Press.

Chiu, C.-y., Hong, Y.-y., & Dweck, C. S. (1997). Lay dispositionism and implicit theories of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 19-30. doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.19

Cockburn, C. (1988): *Die Herrschaftsmaschine. Geschlechterverhältnisse und technisches Know-how*. Berlin / Hamburg: Argument.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155-159.

- Cornelißen, W., & Gille, M. (2005). Lebenswünsche junger Menschen und die Bedeutung geschlechterstereotyper Muster. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 23(4), 52-67.
- Croll, P. (2008). Occupational Choice, Socio-economic Status and Educational Attainment: A Study of the Occupational Choices and Destinations of Young People in the British Household Panel Survey. *Research Papers in Education*, 23, 243-268.
- 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. doi: 10.1109/ISTAS.2008.4559761.
- Deaux, K., & Lewis, L. L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(5), 991-1004. doi.org/10.1037/0022-3514.46.5.991
- Donnelly, K., & Twenge, J. M. (2017). Masculine and feminine traits on the Bem Sex-Role Inventory, 1993-2012: A cross-temporal meta-analysis. *Sex Roles: A Journal of Research*, 76(9-10), 556-565. doi.org/10.1007/s11199-016-0625-y
- Dressel, K., & Wagner, S. (2010). Erwerbsarbeit: Zur Situation von Frauen auf dem Arbeitsmarkt. In R. Becker, & B. Kortendiek, *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 489-498). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dweck, C.S. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65(2), 34-39.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285. doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256
- Dweck, C. S., & London, B. (2004). The Role of Mental Representation in Social Development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 428-444. doi.org/10.1353/mpq.2004.0029

- Eagly, A. H. (1987). *John M. MacEachran memorial lecture series; 1985. Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 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.14716402.1994.tb01049.x.
- Eccles, J. S. (2004). *Contextual influences on life span/life course development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. S., & Hofman L. W. (1984). Sex roles, socializations, and occupational behaviors. In H. W. Stevenson & A. E. Siegel (Hrsg.), *Child development research an social policy* (S. 367-420). Chigago: University of Chigago Press.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In: Damon, W. & Eisenberg, N. (Hrsg.), *Handbook of child psychology*. (Bd. 3, S. 1017-1095) New York: Wiley.
- Eckes, T. (1997). *Geschlechtsstereotype. Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Eder, D., & Nenga, S. K. (2003). Socialization in adolescence. In: J. Delamater (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (S. 157-182). New York: Springer.
- Eichwalder, R., & Moser, C. (2010). Kapitel 3: Erwerbstätigkeit - Aspekte der Geschlechtsspezifischen Arbeitsmarktsegregation. In *Frauenbericht 2010. Teil I: Statistische Analysen zur Entwicklung der Situation von Frauen in Österreich* (S. 141-162). Wien: Bundesministerin für Frauen und Öffentlichen Dienst im Bundeskanzleramt Österreich.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Erikson E.H. (1968). *Identity. Youth and crisis*. New York: Norton.
- Estévez-Abe, M. (2005). Gender Bias in Skills and Social Policies: The Varieties of Capitalism Perspective on Sex Segregation. *Social Politics*, 12(2), 180-215. doi: 10.1093/sp/jxi011

- Etaugh, C., & Liss, M. B. (1992). Home, school, and playroom: Training grounds for adult gender roles. *Sex Roles: A Journal of Research*, 26(3-4), 129-147. doi.org/10.1007/BF00289754
- Fagot, B. I. (1977). Consequences of moderate cross-gender behavior in preschool children. *Child Development*, 48(3), 902-907. doi.org/10.2307/1128339
- Fink, M., Horvath, T., & Huber, P. (2017). *Mittelfristige Beschäftigungsprognose 2016-2023-Bericht Gesamtösterreich. Berufliche und sektorale Änderungen 2016-2023*. Wien: AMS Österreich.
- Finsterwald, M., & Ziegler, A. (2007). Geschlechtsrollenerwartungen vermittelt durch Schulbuchabbildungen in der Grundschule. In P. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot-Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S.117-141). Weinheim: Juventa.
- Fiske, S. T. (1993). Controlling other people: The impact of power on stereotyping. *American Psychologist*, 48(6), 621-628. doi.org/10.1037/0003-066X.48.6.621
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878-902. doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878
- Fiske, S. T., & Stevens, L. E. (1993). What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination. In S. Oskamp & M. Costanzo (Hrsg.), *Claremont Symposium on Applied Social Psychology. Gender issues in contemporary society* (S. 173-196). Sage Publications, Inc.
- Fuchshuber, E. (2006). *Auf Erfolgskurs - Die Repräsentanz von Frauen in Führungspositionen in österreichischen Unternehmen sowie in der Selbstverwaltung*. Wien: Bundesministerium für Gesundheit und Frauen.
- Gati, I., Osipow, S. H., & Givon, M. (1995). Gender differences in career decision making: The content and structure of preferences. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 204-216.

- Geis, A. (2011). Handbuch für die Berufsvercodung. (online). URL:
<http://www.gesis.org/unserangebot/daten-erheben/berufscodierung>. (Zugriff am 19.04.2020).
- Giles J. W., & Heymann, G. D. (2005). Young children`s beliefs about the relationship between gender and aggressive behavior. *Child Development*, 76, 107-121.
- Girls' Day – MädchenZukunftstag – Töchtertag. (online). URL:
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/gs/geschlechtss_bo/girls-day.html. (Zugriff am 21.04.2020).
- Gottfredson, Linda S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579. doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545
- Gunderson, E. A., Sorhagen, N. S., Gripshover, S. J., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2018). Parent praise to toddlers predicts fourth grade academic achievement via children`s incremental mindsets. *Developmental Psychology*, 54(3), 397-409. doi.org/10.1037/dev0000444
- Hakim, C. (2006). Women, careers, and work-life preferences. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(3), 279-294.
- Haller, A. O. (1968). On the Concept of Aspiration. *Rural Sociology*, 33(4), 484-487.
- Hannover, B. (2000). Development of the self in gendered contexts. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The Developmental Social Psychology of gender* (S. 177-206). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hannover, B. (2008). Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 339-388). Bern: Huber.
- Hannover, B., & Kessels, U. (2002). Challenge the science-stereotype! Der Einfluss von Technik-Freizeitkursen auf das Naturwissenschaften-Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Zeitschrift für Pädagogik*, 45, Beiheft (S. 341-358). Weinheim: Beltz

- Hannover, B., & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 89-103.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419. doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006
- Heckhausen, J., & Tomasik, M. J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: how german adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 199-219. doi.org/10.1006/jvbe.2001.1864
- Heintz, B., Nadai, E., Fischer, R., & Ummel, H. (1997). *Ungleich unter Gleichen*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Helbig, M., & Leuze, K. (2012). Ich will Feuerwehrmann werden! Wie Eltern, individuelle Leistungen und schulische Fördermaßnahmen geschlechts(un-)typische Berufsaspirationen prägen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64, 91-122.
- Hong, Y.-y., Chiu, C.-y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S. & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588-599. doi:10.1037/0022-3514.77.3.588
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hollstein, W. (2004). *Geschlechterdemokratie; Männer und Frauen: besser miteinander leben*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hosoda, M., & Stone, D. L. (2000). Current gender stereotypes and their evaluative content. *Perceptual and Motor Skills*, 90(3), 83-1294. doi.org/10.2466/PMS.90.3.1283-1294
- Huston, A.C. (1983). Sex-typing. In P. Mussen & E. M. Hetherington (Hrsg.), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.

- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33(1), 1-27. doi.org/10.1111/j.2044-8309.1994.tb01008.x
- Kappel, G. (1999). Frauen in der Informatik – (k)ein Thema! Eine Problemskizze mit Lösungsvorschlägen. In E. Cyba & M. Knipp (Hrsg.), *Arbeit 2002. Zukunft der Frauen*. Eine Dokumentation der EU Konferenz 3.-4. September 1998 in Linz, Wien.
- Klauer, K. C. (2008). Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In L. E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 23-32). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Hrsg.), *The development of sex differences* (S. 82-172). Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Kohli, M. (1973). *Studium und berufliche Laufbahn*. Stuttgart: Enke.
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15, 361-377. doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483
- Kosuch, R. (2004). *Sommerhochschulen für Schülerinnen in Naturwissenschaft und Technik. Wirksamkeit und Verbreitung*. Aachen: Shaker.
- Krais, Beate (2000): *Die Wissenschaftselite*, in Kursbuch H. 139, S. 137-146.
- Kreimer, M. (1995). Arbeitsmarktsegregation nach dem Geschlecht in Österreich. *Wirtschaft und Gesellschaft*, 21(4), 579-608.
- Levy, R., Joye, D., Guye, O. & Kaufmann, V. (1998). *Alle gleich? Soziale Schichtung, Verhalten und Wahrnehmung*. Zürich: Seismo.
- Leitner, A., & Dibiasi, A. (2015). Frauenberufe-Männerberufe: Ursachen und Wirkung der beruflichen Segregation. In Stadt Wien- MA 57 (Hrsg.), *Trotz Arbeit arm. Frauen und Segregation am Arbeitsmarkt*. Publikationsreihe Frauen. Wissen. (S. 41-104), Wien: Stadt Wien MA 57.

- Liebeskind, U. (2004). Arbeitsmarktsegregation und Einkommen. *KZfSS Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 56(4), 630-652.
doi.org/10.1007/s11577-004-0107-z
- Lippa, R., & Connely, S. (1990). Gender diagnosticity: A new Bayesian approach to gender related individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1051-1065.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson, (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology* (S. 159-187). New York: John Wiley & Sons.
- Meixner, J. (2002). Traumberuf oder Alptraum Beruf? Von den kindheitlichen Identifikationsmustern zur Berufswahl Jugendlicher und junger Erwachsener. In K. Schober & M. Gaworek (Hrsg.), *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle* (S. 37-46), Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Mischel, W. (1970) Sex typing and socialization. In P. H. Mussen (Hrsg.), *Carmichael's manual of child psychology*. (S. 3-72). New York: Wiley.
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding "Meaning" in Psychology: A Lay Theories Approach to Self-Regulation, Social Perception, and Social Development. *American Psychologist*, 61(3), 192-203. doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.192
- Morris, M. W., Ames, D. R., & Knowles, E. D. (2001). What we theorize when we theorize that we theorize: Examining the "implicit theory" construct from a cross-disciplinary perspective. In G. B. Moskowitz (Hrsg.), *Cognitive social psychology: The Princeton Symposium on the Legacy and Future of Social Cognition* (S. 143-161). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Muntoni, F., Wagner, J., & Retelsdorf, J. (2020). Beware of Stereotypes: Are Classmates' Stereotypes Associated With Students' Reading Outcomes? *Child Development*, 00,1-16. doi: 10.1111/cdev.13359
- Nissen, U., Keddi, B., & Pfeil, P. (2003). *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen: Erklärungsansätze und empirische Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.

- Neff, K.D., & Terry-Schmitt, L. N. (2002). Youths` attributions for power-related gender differences: Nature, Nurture, or God. *Cognitive Development*, 17, 1885-1202.
- 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
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and Self-development: Channeling, Selection, Adjustment, and Reflection. In R. Lerner & L. Steinberg (Hrsg.), *Handbook of Adolescent Psychology*. (S. 85-124). Hoboken, NJ: Wiley.
- Petersen, L.-E., & Six-Materna, I. (2006). Stereotype. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 430-436). Göttingen: Hogrefe.
- Pisa 2018 Ergebnisse (online). URL: <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-ergebnisse-band-i-1da50379-de.htm> (Zugriff am 13.1.2020)
- Plaks, J. E., Levy, S. R., & Dweck, C. S. (2009). Lay theories of personality: Cornerstones of meaning in social cognition. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(6), 1069-1081. doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00222.x
- Plaks, J. E., Stroessner, S. J., Dweck, C. S., & Sherman, J. W. (2001). Person theories and attention allocation: Preferences for stereotypic versus counterstereotypic information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(6), 876-893. doi.org/10.1037/0022-3514.80.6.876
- Plant, E. A., Hyde, J. S., Keltner, D., & Devine, P. G. (2000). The gender stereotyping of emotions. *Psychology of Women Quarterly*, 24(1), 81-92. doi.org/10.1111/j.1471-6402.2000.tb01024.x
- Prentice, D., & Carranza, A. E. (2003): Sustaining Cultural Beliefs in the Face of Their Violation: The Case of Gender Stereotypes. In: M. Schaller & C. S. Crandall (Hrsg.), *The Psychological Foundations of Culture*. (S. 259-280). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Puhlmann, A. (2008). *Berufsorientierung junger Frauen zwischen Geschlechterrollenklischees und Professionalisierung*. Bonn: Bundesministerium für Berufsbildung.

- Rabe-Kleberg, U. (1993): *Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe*. Bielefeld: USP International.
- Rammstedt, B., & Rammsayer, T. H. (2000). Sex differences in self-estimates of different aspects of intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 869-880. doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00238-X
- Rojewski, J. W. (2005). Occupational aspirations: Constructs, meanings, and application. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (S. 131-154). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Rubery, J., Fagan, C. (1993). *Geschlechtertrennung im Beruf in der Europäischen Gemeinschaft*. Brüssel: Beiheft 3/93 zu Soziales Europa.
- Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (S. 933-1016). John Wiley & Sons Inc.
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender Development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (S. 858-932). John Wiley & Sons Inc.
- Rudman, L. A., & Glick, P. (2008). *Texts in social psychology. The social psychology of gender: How power and intimacy shape gender relations*. Guilford Press.
- Schoon, I. (2001). Teenage job aspirations and career attainment in adulthood: 17-year followup study of teenagers who aspired to become scientists, health professionals, or engineers. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 124-132. doi.org/10.1080/01650250042000186
- Schoon, I., & Eccles, J. S. (2014). *Gender Differences in Aspirations and Attainment. A Life Course Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, J., Crompton, R., & Lyonette, C. (2010). *Gender Inequalities in the 21st Century*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

- Shanahan M. J. (2000). Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 667-692.
- Serbin, L.A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K. A., Sen, M. G., & Eichstedt, J. A. (2001). Genderstereotyping in infancy: Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 7-15.
- Solga, H., & Pfahl, L. (2009): Doing Gender im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. In J. Milberg (Hrsg.), *Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft* (S. 155-218). Berlin: Springer.
- Sorger, C., & Willsberger, B. (2004). *Analyse der IST-Analyse zum österreichischen Frauen-Technologie-Projekt*. Wien: Lechner, Reiter und Riesenfelder Sozialforschung OEG.
- Spiel, C., Schober, B., & Finsterwald, M. (2011). Frauen und Technik, warum kommen sie so schwer zusammen? *Zeitschrift der Bundeskammer der Architekten und Ingenieurkonsulenten*, 282, 8-9.
- Statistik Austria. Gender Statistik. (online). URL:
https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/index.html (Zugriff am 19.04.2020).
- Statistik Austria. Ö-ISCO-08. (online). URL:
https://statistik.at/web_de/klassifikationen/oeisco_08/index.html (Zugriff am 20.06.2019).
- Steffens, M. C. & Jelenec, P. (2011). Separating implicit gender stereotypes regarding math and language: Implicit ability stereotypes are self-serving for boys and men, but not for girls and women. *Sex Roles*, 64, 324-335. doi.org/10.1007/s11199-010-9924-x
- Super, D. E. (1980). A life-span, life approach to career development. *Journal of Vocational Behavior* 16, 282-298.

- Sczesny, S., Bosak, J., Neff, D., & Schyns, B. (2004). Gender Stereotypes and the Attribution of Leadership Traits: A Cross-Cultural Comparison. *Sex Roles: A Journal of Research*, 51(11-12), 631–645. doi.org/10.1007/s11199-004-0715-0
- Teubner, U. (2004). Beruf: Vom Frauenberuf zur Geschlechterkonstruktion im Berufssystem. In R. Becker & B. Kortendik (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 499-507). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trappe, H. (2006). Berufliche Segregation im Kontext. Über einige Folgen geschlechtstypischer Berufsentscheidungen in Ost- und Westdeutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(1), 50-78.
- Trautner, H. M. (2002). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Auflage, S. 648-674). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Trautner, H. M., Ruble, D.N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R., & Hartmann P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in children: Developmental or differential? *Infant and Child Development*, 14, 36-381.
- Vondracek, F. W., Ferreira, J.A.G., & dos Santos, E. J. R. (2010). Vocational behavior and development in times of social change: new perspectives of theory and practice. *Journal of Educational Vocational Guidance*, 10, 125-138.
- Wolfradt, U. (2008). Implizite Persönlichkeitstheorien. In L. Petersen, & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 71-79). Weinheim: Beltz Verlag.
- Weisgram, E. S., Bigler R. S., & Liben, L. S. (2010). Gender, Values, and Occupational Interests among Children, Adolescents, and Adults. *Child Development*, 81, 778-796.
- Wentzel, W. (2007). Die Berufsorientierung von Schülerinnen in der Altersentwicklung. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 1, 88-109.
- Wetterer, A. (2002). *Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Wetterer, A. (1993). *Professionalisierung und Geschlechterhierarchie. Vom kollektiven Frauenausschluß zur Integration mit beschränkten Möglichkeiten*. Kassel: Junfermann und Pressler.
- White, M. J., & White, G. B. (2006). Implicit and explicit occupational gender stereotypes. *Sex Roles*, 55, 259-266. doi.org/10.1007/s11199-006-9078-z
- Wigfield, A., Battle, A., Keller, L. B., & Eccles, J. S. (2002). Sex differences in motivation, self-concept, career aspiration, and career choice: Implications for cognitive development. In A. V. McGillicuddy-De Lisi & R. De Lisi (Hrsg.), *Biology, society, and behavior: The development of sex differences in cognition* (S. 93-124). Greenwich, CT: Ablex.
- Williams, C. L. (1992). The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the "Female" Professions. *Social Problems*, 39(3), 253-267.
- Williams, J. E., & Best, D. L. (1990). *Cross-cultural research and methodology series, (Bd. 13), Sex and psyche: Gender and self viewed cross-culturally*. Sage Publications, Inc.
- Zhang, S., Schmader, T., & Forbes, C. (2009). The effects of stereotypes on women's career choice: Opening the glass door. In M. Barreto, M. K. Ryan, & M. T. Schmitt (Hrsg.), *The glass ceiling in the 21st century: Understanding barriers to gender equality* (S. 125-150). Washington, DC: American Psychological Association.

Anhangsverzeichnis

Anhang 1 Kategorisierung der beruflichen Aspirationen von Buben und Mädchen nach Berufsgruppen und Berufshauptgruppen auf Basis Ö-ISCO-08.....	63
Anhang 2 Kurzfassung	76
Anhang 3 Abstract	77

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Items Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse	33
Tabelle 2 Items Implizite Theorie	33
Tabelle 3 Kategorisierung der Berufe in Frauen-, Misch- und Männerberufe (Dibiasi & Leitner, 2015)	36

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Häufigkeitsverteilung der Geschlechtstypizität beruflicher Aspirationen nach Geschlecht	38
Abbildung 2 Segregationsgrad beruflicher Aspirationen von Buben und Mädchen	39
Abbildung 3 Streuung der geschlechtstypischen beruflichen Aspiration nach Geschlecht	40

Anhang

Anhang 1 Kategorisierung der beruflichen Aspirationen von Buben und Mädchen nach Berufsgruppen und Berufshauptgruppen auf Basis Ö-ISCO-08

Berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen	Kategorisierung nach Berufsgruppen Ö-ISCO-08	Zuordnung zu Berufshauptgruppen (Basis ISCO-08 WIFO)
		Berufshauptgruppe 1
in Hotel als Manager eher im Hotelmanagement Leiter der größten Hotelkette der Welt	Führungskräfte in Hotels und Restaurants	1 Führungskräfte (111) Angehörige gesetzgebender Körperschaften und leitende Verwaltungsbedienstete; (112) Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer und Vorstände; (121) Führungskräfte in der betrieblichen Verwaltung und in unternehmensbezogenen Dienstleistungen; (122) Führungskräfte in Vertrieb, Marketing und Entwicklung; (131) Führungskräfte in der Produktion in Land- und Forstwirtschaft und Fischerei; (132) Führungskräfte in der Produktion bei der Herstellung von Waren, im Bergbau und im Bau sowie in der Logistik; (133) Führungskräfte in der Erbringung von Dienstleistungen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie; (134) Führungskräfte in der Erbringung von speziellen Dienstleistungen; (141) Führungskräfte in Hotels und Restaurants; (142) Führungskräfte in Groß- und Einzelhandel; (143) Führungskräfte in der Erbringung sonstiger Dienstleistungen
eigenes Massagestudio	Führungskräfte in der Erbringung von speziellen Dienstleistungen	
Chef eines Großkonzerns Geschäftsleiter bei einer Firma	Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer und Vorstände	
Ich bin Politiker, der etwas ändern kann, Österreich verbessern In der Politik	Angehörige gesetzgebender Körperschaften und leitende Verwaltungsbedienstete	
Ich habe meine eigene Sportwarenmarke für hauptsächlich Fußball Chef einer Spielzeugfabrik	Führungskräfte in der Produktion bei der Herstellung von Waren, im Bergbau und im Bau sowie in der Logistik	
Bankdirektor	Führungskräfte im kaufmännischen Bereich	
		Berufshauptgruppe 2
Ich werde Naturforscher Physiker Geoinformationswissenschaftlerin Geologe Archäologin Naturwissenschaftler Astronom Meteorologe Chemikerin Als Chemie Wissenschaftler Forscher für Radioaktivität Paläontologe Astrophysiker	Physikerinnen und Physiker, Chemikerinnen und Chemiker, Geologinnen und Geologen und verwandte Berufe	2 Naturwissensch. Berufe (akad.) (211) Physikerinnen und Physiker, Chemikerinnen und Chemiker, Geologinnen und Geologen und verwandte Berufe; (212) Mathematikerinnen und Mathematiker, Versicherungsmathematikerinnen und Versicherungsmathematiker und Statistikerinnen und Statistiker; (213) Biowissenschaftlerinnen und Biowissenschaftler
Meeresbiologin Wissenschaftler im Urwald Tierforscherin Regenwaldbiologe	Biowissenschaftlerinnen und Biowissenschaftler	

Berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen	Kategorisierung nach Berufsgruppen Ö-ISCO-08	Zuordnung zu Berufshauptgruppen (Basis ISCO-08 WIFO)
Planerin Innenrichterin Ich arbeite als Designerin Architektin-hauptsächlich Innenarchitektur Vielleicht als Werbeplakatdesignerin Landschaftsarchitektin In einer Architektenfirma Kleidung designen in meinem eigenen Shop Modedesignerin Computergrafiker Bauingenieur Baumeister	Architektinnen und Architekten, Raum-, Stadt- und Verkehrsplanerinnen und -planer, Vermessungsingenieurinnen und Vermessungsingenieure und Designerinnen und Designer Ingenieurwissenschaftlerinnen und Ingenieurwissenschaftler (ohne Elektrotechnik, Elektronik und Telekommunikation);	3 Ingenieur-, ArchitektInnen (214) Ingenieurwissenschaftlerinnen und Ingenieurwissenschaftler (ohne Elektrotechnik, Elektronik und Telekommunikation); (215) Ingenieurinnen und Ingenieure in den Bereichen Elektrotechnik, Elektronik und Telekommunikationstechnik; (216) Architektinnen und Architekten, Raum- , Stadt- und Verkehrsplanerinnen und - planer, Vermessungsingenieurinnen und Vermessungsingenieure und Designerinnen und Designer
Ich bin Kinderärztin bei den Barmherzigen Schwestern Ich arbeite als Arzt/Mediziner Ich arbeite als Notärztin beim ÖAMTC Eigene Arztpraxis Chirurgin In der plastischen Chirurgie Oberarzt Schönheitschirurgin Sportärztin Pathologin Orthopädin ich helfe gerne Menschen- deswegen Doktorin oder Krankenschwester	Ärztinnen und Ärzte	4 ÄrztInnen (221) Ärztinnen und Ärzte
In einem Krankenhaus als Krankenschwester Hebamme Kinderkrankenschwester Säuglingsschwester In einem Krankenhaus bei den Babys Tierärztin Ich behandle Tiere Ich arbeite als Physiotherapeutin in einem gut bezahlten Job Zahnärztin Apothekerin Als Magistra in einer großen Apotheke Ernährungsberaterin Pharmazeutin	Akademische und vergleichbare Krankenpflege- und Geburtshilfefachkräfte Tierärztinnen und Tierärzte Sonstige akademische und verwandte Gesundheitsberufe	5 Akad. u. verw. Gesundheitsberufe (222) Akademische und vergleichbare Krankenpflege- und Geburtshilfefachkräfte; (223) Akademische und vergleichbare Fachkräfte in der traditionellen und komplementären Medizin; (224) Feldscherinnen und Feldscher und vergleichbare paramedizinische Praktikerinnen und Praktiker; (225) Tierärztinnen und Tierärzte; (226) Sonstige akademische und verwandte Gesundheitsberufe

Berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen	Kategorisierung nach Berufsgruppen Ö-ISCO-08	Zuordnung zu Berufshauptgruppen (Basis ISCO-08 WIFO)
		6 Universitäts-/HochschullehrerInnen (231) Universitäts- und Hochschullehrerinnen und -lehrer
Kunstlehrerin Ich arbeite als Spanischlehrerin Als Lehrerin in einer Musikschule Tanzlehrerin Schlagzeuglehrer Trompetenlehrer	Sonstige Lehrkräfte	7 Lehrkräfte berufsbildend u. außerschulisch (232) Lehrkräfte im Bereich Berufsbildung; (235) Sonstige Lehrkräfte
Als Lehrerin in einem Gymnasium In einer Schule als Gymnasiumprofessorin Im Moment sehe ich mich als AHS Lehrer Ich habe Englisch und Sport studiert und bin Lehrerin Im Stiftsgymnasium Wilhering als Französischlehrerin Professor an einem Gymnasium Lehrer Lehrer in einer Hauptschule Biologielehrerin In der Schule als Sport und Chemielehrer Sprachlehrerin in einem Gymnasium	Lehrkräfte im Sekundarbereich	8 Lehrkräfte Sekundarbereich (233) Lehrkräfte im Sekundarbereich
Lehrerin in der Volksschule Volksschullehrerin Kindergärtnerin In einer Krabbelstube In einem Kindergarten als Betreuerin Hortbetreuung Kinderbetreuerin in einem Kindergarten Kindergartentante	Lehrkräfte im Primar- und Vorschulbereich	9 Lehrkräfte Primar-/Vorschulbereich (234) Lehrkräfte im Primar- und Vorschulbereich
Marketing in einer Werbeagentur, dort werde ich Werbung im Bereich Internet machen Werbefachfrau In einer erfolgreichen Marketingagentur	Akademische und vergleichbare Fachkräfte in Vertrieb, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit	10 Wirtschaftsberufe (akad.) (241) Akademische und vergleichbare Fachkräfte im Bereich Finanzen; (242) Akademische und vergleichbare Fachkräfte in der betrieblichen Verwaltung; (243) Akademische und vergleichbare Fachkräfte in Vertrieb, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit
Im Controlling	Akademische und vergleichbare Fachkräfte in der betrieblichen Verwaltung	
Steuerberater	Akademische und vergleichbare Fachkräfte im Bereich Finanzen	

Berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen	Kategorisierung nach Berufsgruppen Ö-ISCO-08	Zuordnung zu Berufshauptgruppen (Basis ISCO-08 WIFO)
Informationstechniker Computerprogrammierer Informatiker Game director bei Nintendo Softwareentwickler Netzwerkadministrator und Webdesigner Spieleentwickler bei Nintendo IT Berater In einem Computersoftware Betrieb	Entwicklerinnen und Entwickler und Analytikerinnen und Analytiker von Software und Anwendungen	11 Akad. u. verw. IKT Berufe (251) Entwicklerinnen und Entwickler und Analytikerinnen und Analytiker von Software und Anwendungen; (252) Akademische und vergleichbare Fachkräfte für Datenbanken und Netzwerke
Als Anwältin in meiner eigenen Kanzlei Ich bin Rechtsanwalt und arbeite im Büro meiner Eltern Als Notar in Linz oder Eferding mit eigenem Notariat Staatsanwalt Richterin Anwaltskanzlei als Anwältin Als Verteidiger am hohen Gerichtshof Familienanwältin	Juristinnen und Juristen	12 JuristInnen (261) Juristinnen und Juristen
Ich möchte gerne Psychologin für Kinder und Jugendliche werden, oder Eheberaterin/Familienberaterin Jugendpsychologin Kriminalpsychologin Als Sozialhelfer Historiker Forensiker Sozialpädagogin Sporttherapeutin Bibliothekarin	Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler Archiv-, Bibliotheks- und Museumswissenschaftlerinnen und wissenschaftler	13 Sozialwissensch. u. verw. Berufe (akad.) (262) Archiv-, Bibliotheks- und Museumswissenschaftlerinnen und wissenschaftler; (263) Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler, Geistliche und Seelsorgerinnen und Seelsorger
Ich werde Pop- oder Musicalstar sein Ich arbeite als Künstlerin Ich glaube ich bin Sängerin, weil ich es werden will Ich werde Radiomoderatorin Ich sehe mich als Musicalsänger und Schauspieler Im Brucknerorchester als Posaunist Model in Spanien Außenmoderatorin beim ORF Tänzerin Als Hollywood Filmdarsteller Auf einer Bühne im Theater	Bildende und darstellende Künstlerinnen und Künstler	14 Kultur-/Kreativberufe (264) Autorinnen und Autoren, Journalistinnen und Journalisten und Linguistinnen und Linguisten; (265) Bildende und darstellende Künstlerinnen und Künstler

Berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen	Kategorisierung nach Berufsgruppen Ö-ISCO-08	Zuordnung zu Berufshauptgruppen (Basis ISCO-08 WIFO)
Moderatorin Ich werde Kunstlehre machen Nachrichtensprecherin Komikerin Musicaldarstellerin Regisseur In einem Orchester Balletttänzerin In verschiedenen Ländern als Schriftstellerin Ich verfasse Bücher Sportjournalist Reporter Buchautor In einem Übersetzungsbüro als Dolmetscherin Autorin Übersetzerin Ich arbeite bei einer Zeitung	Autorinnen und Autoren, Journalistinnen und Journalisten und Linguistinnen und Linguisten	
		Berufshauptgruppe 3
Techniker in einem großen Unternehmen Maschinenbau Maschinenbauer Maschinenbautechniker Elektrotechniker Bei einer Maschinenbaufirma Bewässerungstechniker Tiefbauer Umwelttechniker Technischer Zeichner Lifttechniker	Material- und ingenieurtechnische Fachkräfte	15 Material-/Ingenieurtechn. Fachkräfte (311) Material- und ingenieurtechnische Fachkräfte
Als Mechatroniker in einer großen Firma Auf einem Flughafen als Pilot Flugzeugpilot Flugzeugtechniker Helikopterpilot	Technikerinnen und Techniker in der Prozesssteuerung Schiffsführerinnen und Schiffsführer, Flugzeugführerinnen und Flugzeugführer und verwandte Berufe	16 Sonst. technische Fachkräfte (312) Produktionsleiter im Bergbau, bei der Herstellung von Waren und im Bau; (313) Technikerinnen und Techniker in der Prozesssteuerung; (314) Biotechnikerinnen und Biotechniker und verwandte technische Berufe; (315) Schiffsführerinnen und Schiffsführer, Flugzeugführerinnen und Flugzeugführer und verwandte Berufe
Computerfachmann Medientechniker Computertechniker Ich repariere/installiere Windows/Programme Radio- und Fernsehtechniker Kameramann Als Gerätetechniker wie z.B. Computer, Fernseher oder andere Dinge	Technikerinnen und Techniker für den Betrieb von Informations- und Kommunikationstechnologie und für die Anwenderbetreuung	17 IKT Fachkräfte (351) Technikerinnen und Techniker für den Betrieb von Informations- und Kommunikationstechnologie und für die Anwenderbetreuung; (352) Telekommunikations- und Rundfunktechnikerinnen und -techniker

Berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen	Kategorisierung nach Berufsgruppen Ö-ISCO-08	Zuordnung zu Berufshauptgruppen (Basis ISCO-08 WIFO)
Computermanager Ich möchte Computer reparieren EDV Techniker Computer-Installateur Ich baue Computer Computerspieletester Computeringenieur		
		Berufshauptgruppe 4
Als Optiker in Krems Zahnarzthelferin Zahntechniker Ordinationsgehilfin In einer Tierarztpraxis als Helferin	Sonstige Assistenzberufe im Gesundheitswesen Veterinärmedizinische Fachkräfte und Assistentinnen und Assistenten	18 Assistenzfachkräfte im Gesundheitswesen (nicht akad.) (321) Medizinische und pharmazeutische Fachberufe; (323) Nicht akademische Fachkräfte in traditioneller und komplementärer Medizin; (324) Veterinärmedizinische Fachkräfte und Assistentinnen und Assistenten; (325) Sonstige Assistenzberufe im Gesundheitswesen
Ich arbeite als Diplomkrankenschwester im AKH	Nicht akademische Krankenpflege- und Geburtshilfefachkräfte	19 Dipl. Gesundheits/KrankenschwesterInnen (322) Nicht akademische Krankenpflege- und Geburtshilfefachkräfte
Ich arbeite als Buchhalterin	Nicht akademische Fachkräfte im Bereich Finanzen und mathematische Verfahren	20 Finanzfachkräfte (nicht akad.) (331) Nicht akademische Fachkräfte im Bereich Finanzen und mathematische Verfahren
In einem Luxusmaklerbüro Immobilienmaklerin Immobilien Als Vertreter beim Agrarfachmarkt In einem Immobilienbüro Eventmanagerin In einer Firma wo Veranstaltungen geplant werden Hochzeitsplanerin	Vertriebsagentinnen und Vertriebsagenten, Einkäuferinnen und Einkäufer und Handelsmaklerinnen und Handelsmakler Fachkräfte für unternehmensbezogene Dienstleistungen	21 Vertriebs/Dienstleistungsfachkräfte (332) Vertriebsagentinnen und Vertriebsagenten, Einkäuferinnen und Einkäufer und Handelsmaklerinnen und Handelsmakler; (333) Fachkräfte für unternehmensbezogene Dienstleistungen
Verwaltungsassistentin	Sekretariatsfachkräfte	22 Sekretariatsfachkräfte (334) Sekretariatsfachkräfte
		23 Fachkräfte in öffentlicher Verwaltung (335) Fachkräfte in der öffentlichen Verwaltung
Fingerbender Reitlehrerin mit eigenem Gestüt Profifußballer bei Red Bull Boxer Als Golftrainer, denn ich spiele schon sehr lange Golf Fußballstar Rennfahrer	Fachkräfte im Bereich Sport und Fitness	24 Juristische, sozialpflegerische u. Kulturfachkräfte (nicht akad.) (341) Nicht akademische, juristische, sozialpflegerische und religiöse Berufe; (342) Fachkräfte im Bereich Sport und Fitness; (343) Fachkräfte in Gestaltung und Kultur sowie Küchenchefinnen und Küchenchefs

Berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen	Kategorisierung nach Berufsgruppen Ö-ISCO-08	Zuordnung zu Berufshauptgruppen (Basis ISCO-08 WIFO)
		28 Bürokräfte im Finanz/Rechnungswesen (431) Bürokräfte im Finanz- und Rechnungswesen und in der Statistik
Ich würde im Lager beim Autohaus Vashold arbeiten		29 Bürokräfte im Bereich Materialwirtschaft/Transport (432) Bürokräfte im Bereich Materialwirtschaft und Transport und verwandte Berufe
		Berufshauptgruppe 6
Reiseführerin Stewardess Schaffner bei der ÖBB Ich will mit den Touristen Führungen machen Tierpflegerin Hundeführer Animateurin Hundetrainerin Im Zoo bei den Zebras	Reisebegleiterinnen und Reisebegleiter, Schaffnerinnen und Schaffner und Reiseleiterinnen und Reiseleiter Sonstige Berufe im Bereich personenbezogener Dienstleistungen	30 Sonstige pers. Dienstleistungsberufe (511) Reisebegleiterinnen und Reisebegleiter, Schaffnerinnen und Schaffner und Reiseleiterinnen und Reiseleiter; (515) Hauswartinnen und Hauswarte und Hauswirtschaftsleiterinnen und Hauswirtschaftsleiter; (516) Sonstige Berufe im Bereich personenbezogener Dienstleistungen
Koch In einem Restaurant oder Hotel als Koch In der Küche In Paris/Österreich als Profikoch In einem Restaurant in einer Küche Ich werde in einer Küche stehen Haubenköchin	Köchinnen und Köche	31 KöchInnen (512) Köchinnen und Köche
Als Restaurantfachfrau in einem Hotel	Kellnerinnen und Kellner und Barkeeperinnen und Barkeeper	32 KellnerInnen (513) Kellnerinnen und Kellner und Barkeeperinnen und Barkeeper
In einem Nagel und Schmink - Studio Friseurin Ich will Kosmetikerin werden In einem Friseursalon Stylistin im Beruf Friseur Fußpflegerin Visagistin	Friseurinnen und Friseure, Kosmetikerinnen und Kosmetiker und verwandte Berufe	33 FriseurInnen u. verw. Berufe (514) Friseurinnen und Friseure, Kosmetikerinnen und Kosmetiker und verwandte Berufe
In einem kleinen Geschäft als Einzelhandelskauffrau Verkäuferin In Ettendorf beim Adeg wie ich Regale einräume Bei Bipa Sportartikelverkäufer BMW Verkäufer Autoverkäufer Autozubehörverkäufer	Verkaufskräfte in Handelsgeschäften	34 Verkaufskräfte (521) Straßen- und Marktverkäuferinnen und -verkäufer; (522) Verkaufskräfte in Handelsgeschäften; (523) Kassierinnen und Kassierer und Kartenverkäuferinnen und Kartenverkäufer; (524) Sonstige Verkaufskräfte

Berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen	Kategorisierung nach Berufsgruppen Ö-ISCO-08	Zuordnung zu Berufshauptgruppen (Basis ISCO-08 WIFO)
Schausteller	Straßen- und Marktverkäuferinnen und -verkäufer	
Fotomodell	Sonstige Verkaufskräfte	
Kassiererin	Kassierinnen und Kassierer und Kartenverkäuferinnen und Kartenverkäufer	
Kindergartenhelferin	Kinder- und Lernbetreuerinnen und -betreuer	35 Kinder-/LernbetreuerInnen (531) Kinder- und Lernbetreuerinnen und -betreuer
Altenpflegerin	Betreuungsberufe im Gesundheitswesen	36 Betreuungsberufe im Gesundheitswesen (532) Betreuungsberufe im Gesundheitswesen
Polizist Feuerwehrmann Polizeibeamte Kriminalpolizei In der Jwa als Justizbeamtin Bei einer Spezialeinheit (US Army) WEGA Polizei Wien Autobahnpolizist Polizei bei der Cobra Bei einer Spezialeinheit Berufsfeuerwehr Streifenpolizist In einer Polizeistation Cobra Spezialkommando	Schutzkräfte und Sicherheitsbedienstete	37 Schutzkräfte, Sicherheitsbedienstete (541) Schutzkräfte und Sicherheitsbedienstete
		Berufshauptgruppe 7
Landschaftsgärtner Gärtnerin	Gärtnerinnen und Gärtner und Ackerbäuerinnen und Ackerbauern	38 Fachkräfte in Land-/Forstwirtschaft (611) Gärtnerinnen und Gärtner und Ackerbäuerinnen und Ackerbauern; (612) Tierhalterinnen und Tierhalter; (613) Landwirtinnen und Landwirte mit Ackerbau und Tierhaltung (ohne ausgeprägten Schwerpunkt); (621) Forstarbeitskräfte und verwandte Berufe; (622) Fischerinnen und Fischer, Jägerinnen und Jäger und Fallenstellerinnen und Fallensteller; (631) Ackerbäuerinnen und Ackerbauern für den Eigenbedarf; (632) Nutztierhalterinnen und Nutztierhalter für den Eigenbedarf; (633) Ackerbäuerinnen und Ackerbauern und Nutztierhalterinnen und Nutztierhalter (ohne ausgeprägten Schwerpunkt) für den Eigenbedarf; (634) Fischerinnen und Fischer, Jägerinnen und Jäger, Fallenstellerinnen und Fallensteller
Landwirt Auf dem Hof meiner Eltern Auf einem Bauernhof Zu Hause bei der Landwirtschaft Zu Hause bei unserer Wirtschaft ackern und anbauen Bauer Ich würde im Stall meine Tiere füttern	Landwirtinnen und Landwirte mit Ackerbau und Tierhaltung (ohne ausgeprägten Schwerpunkt)	
Forstarbeiter Christbaumzüchter Förster	Forstarbeitskräfte und verwandte Berufe	
Ich werde unseren Weinbetrieb weiterführen Als Weinbauer zu Hause	Gärtnerinnen und Gärtner und Ackerbäuerinnen und Ackerbauern	
Pferdewirtin	Tierhalterinnen und Tierhalter	

Berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen	Kategorisierung nach Berufsgruppen Ö-ISCO-08	Zuordnung zu Berufshauptgruppen (Basis ISCO-08 WIFO)
Zimmermann Zimmerer Zimmermeister Steinmetz Maurer	Baukonstruktions- und verwandte Berufe	39 Baukonstruktions- u. verw. Berufe (711) Baukonstruktions- und verwandte Berufe
Als Installateur bei der Firma König Schlosser In der Dachdeckerei Urban Kälteanlagentechniker In Langenlois bei einem Installateur Bodenleger Fliesenleger In einer Schlosserei	Ausbaufachkräfte und verwandte Berufe	40 Ausbaufachkräfte u. verw. Berufe (712) Ausbaufachkräfte und verwandte Berufe
Maler und Anstreicher Rauchfangkehrer Autolackierer Malerei Wieser Ich werde Wände anmalen Lackierer	Malerinnen und Maler, Gebäudereinigerinnen und Gebäudereiniger und verwandte Berufe	41 GebäudereinigerIn, MalerIn und verw. Berufe (713) Malerinnen und Maler, Gebäudereinigerinnen und Gebäudereiniger und verwandte Berufe
Metallarbeiter Metallbau Werkstatt mit Metallverarbeitung Metallbautechniker		42 Former-, SchweißerInnen u. verw. Metallbearbeitungsberufe (721) Blechkaltverformerinnen und Blechkaltverformer, Baumetallverformerinnen und Baumetallverformer, Formerinnen und Former (für Metallguss), Schweißerinnen und Schweißer und verwandte Berufe
		43 Werkzeugmacher-, GrobschmiedInnen u. verw. Berufe (722) Grobschmiedinnen und Grobschmiede, Werkzeugmechanikerinnen und Werkzeugmechaniker und verwandte Berufe
In einer KFZ Werkstätte als KFZ-Techniker Ich möchte Mechaniker werden In einem landmaschinentechnischen Beruf Automechaniker Flugzeugmechaniker Autodesigner Traktormechaniker Motorradmechaniker In einer Mechanikfirma In einer Autowerkstätte Fahrzeugbau Firma Heitzinger Kraftfahrzeugtechniker Motocrossbau Karosserietechnikerin		44 Maschinenmechaniker/schlosserInnen (723) Maschinenmechanikerinnen und Maschinenmechaniker und -schlosserinnen und -schlosser

Berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen	Kategorisierung nach Berufsgruppen Ö-ISCO-08	Zuordnung zu Berufshauptgruppen (Basis ISCO-08 WIFO)
Blasinstrumentenbauer Restaurator Goldschmied Ich werde Schmuck herstellen	Präzisionshandwerkerinnen und Präzisionshandwerker und kunsthandwerkliche Berufe	45 Druck- /PräzisionshandwerkerInnen (731) Präzisionshandwerkerinnen und Präzisionshandwerker und kunsthandwerkliche Berufe; (732) Druckhandwerkerinnen und Druckhandwerker
Elektriker Betriebselektriker	Elektroinstallateurinnen und Elektroinstallateure und mechanikerinnen und -mechaniker	46 Elektriker-, ElektronikerInnen (741) Elektroinstallateurinnen und Elektroinstallateure und mechanikerinnen und -mechaniker; (742) Installateurinnen und Installateure und Mechanikerinnen und Mechaniker für Elektronik und Telekommunikationstechnik
Bäcker Konditor Zuckerbäckerin In Tulln bei der Konditorei Wagner	Berufe in der Nahrungsmittelverarbeitung und verwandte handwerkliche Fachkräfte	47 Fachkräfte in der Nahrungsmittelverarbeitung (751) Berufe in der Nahrungsmittelverarbeitung und verwandte handwerkliche Fachkräfte
Tischler In einer Tischlerei In einer Holzfabrik Holzfäller Bei der Holzfirma Buchacher	Holzbearbeiterinnen und Holzbearbeiter, Möbeltischlerinnen und Möbeltischler und verwandte Berufe	48 Holzbearbeiter-, MöbeltischlerInnen (752) Holzbearbeiterinnen und Holzbearbeiter, Möbeltischlerinnen und Möbeltischler und verwandte Berufe
In einem Geschäft mit vielen Kleidern und Nähzeug	Berufe der Bekleidungsherstellung und verwandte Berufe	49 Sonstige Handwerks- u. verw. Berufe (753) Berufe der Bekleidungsherstellung und verwandte Berufe (754) Sonstige Handwerks- und verwandte Berufe
		Berufshauptgruppe 8
		50 Bedienung stationärer Anlage/Maschinen (811) Bedienerinnen und Bediener von Anlagen für den Bergbau und die Mineralaufbereitung; (812) Bedienerinnen und Bediener von Anlagen in der Metallerzeugung, - umformung und -veredlung; (813) Bedienerinnen und Bediener von Anlagen und Maschinen für chemische und fotografische Erzeugnisse; (814) Bedienerinnen und Bediener von Maschinen zur Herstellung von Gummi-, Kunststoff- und Papierwaren; (815) Bedienerinnen und Bediener von Maschinen zur Herstellung von Textil-, Pelz- und Lederwaren; (816) Bedienerinnen und Bediener von Maschinen zur Herstellung von Nahrungs- und Genussmitteln;

Berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen	Kategorisierung nach Berufsgruppen Ö-ISCO-08	Zuordnung zu Berufshauptgruppen (Basis ISCO-08 WIFO)
		Anlagen zur Holzaufbereitung und Papierherstellung; (818) Bedienerinnen und Bediener sonstiger stationärer Anlagen und Maschinen
		51 Montageberufe (821) Montageberufe
Taxifahrer Berufskraftfahrer Straßenbahnfahrer Wiener Linien Fahrer U-Bahn Fahrer Zugfahrer Ich fahre mit der Dampflokomotive Lastwagenfahrer	Kraftfahrzeugführerinnen und Kraftfahrzeugführer Lokomotivführerinnen und Lokomotivführer und verwandte Berufe Fahrerinnen und Fahrer schwerer Lastkraftwagen und Busse	52 Fahrzeugführung (831) Lokomotivführerinnen und Lokomotivführer und verwandte Berufe; (832) Kraftfahrzeugführerinnen und Kraftfahrzeugführer; (833) Fahrerinnen und Fahrer schwerer Lastkraftwagen und Busse; (835) Deckspersonal auf Schiffen und verwandte Berufe
Baggerfahrer Mähdrescherfahrer	Bedienerinnen und Bediener mobiler Anlagen	53 Bedienung mobiler Anlagen (834) Bedienerinnen und Bediener mobiler Anlagen
		Berufshauptgruppe 9
Als Putzfrau, wenn meine Noten noch schlechter werden Klo putzen		54 Reinigungspersonal, sonst. Dienstleistungshilfskräfte (911) Reinigungspersonal und Hilfskräfte in Privathaushalten, Hotels und Büros; (912) Reinigungspersonal für Fahrzeuge, Fenster, Wäsche und sonstige manuelle Reinigungsberufe; (951) Auf der Straße arbeitende Dienstleistungskräfte und verwandte Berufe; (952) Straßenverkäuferinnen und Straßenverkäufer (ohne Lebensmittel)
		55 Hilfskräfte im Bau/Bergbau (931) Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter im Bergbau und im Bau
Bei der Müllabfuhr	Abfallentsorgungsarbeiterinnen und Abfallentsorgungsarbeiter	56 Hilfskräfte in Sachgüterzeugung (932) Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter bei der Herstellung von Waren
		57 Hilfskräfte in Transport, Lagerei, Landwirtschaft (921) Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter in der Land- und Forstwirtschaft und Fischerei; (933) Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter in Transport und Lagerei; (961) Abfallentsorgungsarbeiterinnen und Abfallentsorgungsarbeiter; (962) Sonstige Hilfsarbeitskräfte

Berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen	Kategorisierung nach Berufsgruppen Ö-ISCO-08	Zuordnung zu Berufshauptgruppen (Basis ISCO-08 WIFO)
		58 Hilfskräfte in der Nahrungsmittelzubereitung (941) Hilfskräfte in der Nahrungsmittelzubereitung
		Berufshauptgruppe 0
Höhere Position beim Bundesheer Als Soldat beim Jagdkommando Beim Bundesheer Militär Armee Pilot	Offiziere in regulären Streitkräften Angehörige der regulären Streitkräfte in sonstigen Rängen	59 Angehörige der regulären Streitkräfte (11) Offiziere in regulären Streitkräften; (21) Unteroffiziere in regulären Streitkräften; (31) Angehörige der regulären Streitkräfte in sonstigen Rängen

Anhang 2 Kurzfassung

Trotz formal gleichen Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten ergreifen Buben und Mädchen immer noch oft geschlechtstypische Berufe. Der tatsächlichen Berufsentscheidung geht ein langer Prozess voraus, der schon in der Kindheit beginnt. Kinder lernen schon früh was es bedeutet ein Bub oder ein Mädchen zu sein und zeigen eher ein Verhalten, das für das eigene Geschlecht als angemessen wahrgenommen wird. Fragt man Kinder und Jugendliche nach ihren beruflichen Aspirationen fallen diese oft geschlechtstypisch aus. In dieser Arbeit wurde zum einen untersucht, ob Buben und Mädchen sich in der Geschlechtstypizität der beruflichen Aspirationen unterscheiden. Zum anderen wurden Faktoren erforscht, die einen Einfluss auf die beruflichen Aspirationen von Buben und Mädchen haben. Anhand von Querschnittsdaten, die im Rahmen der Reflect-Studie an der Universität Wien erhoben wurden, wurde untersucht, ob der Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Klasse, implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden in Begabung und Leistung und Schulnoten in geschlechterstereotyp konnotierten Schulfächern einen Einfluss auf geschlechtstypische berufliche Aspirationen haben. Für die Beantwortung der Fragestellungen wurden die Daten von 2741 SchülerInnen im Alter von 10 bis 17 Jahren verwendet. Dabei wurden zunächst die Antworten auf die offene Frage nach deren beruflichen Aspirationen qualitativ ausgewertet und als Grundlage für die quantitative Auswertung der Fragestellungen herangezogen. Die Ergebnisse zeigen, dass Mädchen weniger oft geschlechterstereotype berufliche Aspirationen haben als Buben. Hinsichtlich der untersuchten Einflussfaktoren konnte kein signifikanter Einfluss auf geschlechtstypische berufliche Aspirationen von Buben und Mädchen festgestellt werden. Weitere Studien insbesondere mit longitudinalem Design sind notwendig, um den multikausalen Prozess der geschlechtstypischen Berufswahlentscheidung besser verstehen zu können.

Schlüsselbegriffe: Berufliche Aspirationen, Geschlechterstereotype, Umgang mit Unterschiedlichkeit, Implizite Theorie, Schulnoten

Anhang 3 Abstract

In spite of formally equal training and job opportunities, boys and girls still often choose gender-typical occupations. Actual career decisions are preceded by a long process, which begins in childhood. Children learn early on what it means to be a boy or girl and are more likely to show behavior that is perceived as appropriate for their own gender. If children and young adults are asked about their vocational aspirations, they often turn out to be gender-typical. On the one hand, this work examined whether boys and girls differ in the gender typicity of vocational aspirations. On the other hand, factors were researched that have an impact on the vocational aspirations of boys and girls. Using cross-sectional data collected as part of the Reflect-study at the University of Vienna, the aim is to investigate whether dealing with diversity in class, implicit theories about the changeability of gender differences in talent and achievement and school grades in gender-typed subjects have an impact on the gender-typicality of vocational aspirations. To answer the question, data of 2741 boys and girls aged 10 to 17 years was used. The answers to the open question about their vocational aspirations were evaluated qualitatively and used as the basis for the quantitative evaluation of the questions. The results show that girls have less gender-typical vocational aspirations than boys. With regard to the investigated influencing factors, no significant influence on gender-typical vocational aspirations of boys and girls could be determined. Further studies, particularly with a longitudinal design, are necessary to better understand the multicausal process of gender-typical career choices.

Keywords: vocational aspirations, gender stereotypes, dealing with differences, implicit theory, school grades