



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Barbie und Spiderman –
Typisch Mädchen, typisch Junge?“

Verfasser

Andreas Franz Höller

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 313 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtstudium, UF Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung,
UF Psychologie und Philosophie

Betreuerin: Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Ponocny-Seliger

Danksagung

Der größte Dank gilt meinen Eltern, Hildegard und Franz Höller, die mich auf meinem bisherigen Lebensweg immer grenzenlos unterstützt haben.

Dank gilt auch meiner Betreuerin Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Ponocny-Seliger von der Sigmund Freud Privat Universität Wien. An dieser Stelle möchte ich mich für ihre Offenheit meinem Forschungsvorhaben gegenüber, sowie für ihre hilfreichen Tipps und Anregungen und ihre partnerschaftliche Begleitung während der Entstehung der vorliegenden Arbeit bedanken.

Ein weiterer Dank gebührt Brigitte Moises, der Leiterin des Kindergartens in St. Johann im Pongau, die einen Zugang zum Feld ermöglichte und für einen reibungslosen Ablauf sorgte, sowie den Eltern, die sich für die Befragung zur Verfügung gestellt haben. Last but not least bedanke ich mich bei Mag.^a Teresa Burian und Mag. Christian E. Führer für wichtige Hinweise und Ratschläge.

„The personality differences among men and among women are much greater than the average differences between men and women.“¹

*Es gibt mehr Unterschiede zwischen einzelnen Menschen
als zwischen Frauen und Männern.*

¹ John E. Williams, Deborah L. Best: *Sex and Psyche*. New Park 1990, S. 34.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Geschlecht und Diskurs	6
2.1. Begriffsklärung	6
2.2. Paradigma der Anlage	12
2.2.1. Genetik, Hormone und Entwicklung	12
2.2.2. Hormone und Gehirn	17
2.2.3. Spielverhalten	21
2.2.4. Anlage-Umwelt-Diskussion	26
2.3. Sozialisations-Paradigma	29
2.3.1. Elterliche Erwartungshaltungen und deren Einfluss	30
2.3.2. Das Spielverhalten	35
2.3.3. Generationenblick	37
2.3.4. Erklärungsparadigmata zur Entstehung von Geschlechterkonstruktionen	41
2.4. Lernen am Modell - Bandura	44
2.4.1. Die sozial-kognitive Lerntheorie	44
2.4.2. Modellierungsprozesse beim Modelllernen	47
2.4.3. Imitationsverhalten – Merkmale des Modells	48
2.4.4. Imitationsverhalten – Merkmale des Beobachters	50
2.5. Geschlechterstereotypen	54
2.5.1. Stereotypisierung	54
2.5.2. Spiel- und Sozialverhalten	56
2.5.3. Die Rolle der Eltern	60
2.5.4. Kindergarten und Schule	66
2.6. Marketing von Spielwarenherstellern	71
2.6.1. Beeinflussung durch Werbung und Klischeedarstellungen in der Werbung	71
2.6.2. Die neue Zielgruppe der „Pre-Teens“	74
2.6.3. Die Idee des Gender-Marketings	78
2.6.4. Marketingstrategien des Spielzeugherstellers „Lego“	79

3. Methodologische Dimension	84
3.1. Fragestellung.....	84
3.2. Gewählte Forschungsmethode in historischer Einbettung.....	84
3.3. Problemzentrierte Interviews, Aufbereitung und qualitative Inhaltsanalyse	86
3.4. Modifikation der Methode – Vorgehen im Feld	90
3.5. Das gewählte Setting auf dem Land	91
 4. Auswertung und Interpretation des erhobenen Materials.....	 93
4.1. Pädagogische Dimension	93
4.1.1. Geschlechtsbezogenes Spielzeug.....	94
4.1.2. Begründung der Spielzeugwahl beim Kauf	97
4.1.3. Interessen der Eltern	99
4.1.4. Gegengeschlechtliche Spielsachen im Kleinstkindalter	100
4.2. Erziehungsgeschichtliche Dimension	103
4.2.1. Generationenblick	103
4.2.2. Spielsachen in der Kindheit der Eltern	104
4.2.3. Einfluss durch Geschwister.....	107
4.2.4. Spielort und Werthaltung.....	108
4.2.5. Spielzeugkauf – Worauf achten Eltern?	109
4.2.6. Großelterlicher Einfluss	113
4.3. Kaufverhalten.....	116
4.3.1. Kaufverhalten der Eltern.....	117
4.3.2. Kaufverhalten der Väter.....	117
4.3.3. Kaufverhalten der Mütter.....	122
4.3.4. Kaufverhalten – Eltern im Vergleich.....	126
4.3.5. Gründe und Entschlossenheit bei der Spielzeugwahl	127
4.4. Psychologische Dimension	130
4.4.1. Lernen am Modell - Vorbild der Eltern	131
4.4.2. Hauswirtschaftliche Tätigkeiten	132
4.4.3. Handwerkliche Tätigkeiten.....	135
4.4.4. Begründungen der Arbeitsteilung	140

5. Zusammenfassende Interpretation.....	142
6. Ausblicke.....	149
Bibliographie	151
Internetquellen	161
Abbildungsverzeichnis.....	161
ANHANG.....	162
A.1. Auswertungsmatrix	163
A.2. Interviewprotokolle	170
A.3. Datenblattmuster	194
A.4. Probeinterview	195
Abstract.....	197
Abstract (english)	198
Plagiatserklärung.....	199
Lebenslauf.....	200

1. Einleitung

In vielen alltagspopulistischen Büchern finden sich Sprüche wie: „Männer vom Mars und Frauen von der Venus“ oder „Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken können“. Damit soll uns glaubhaft gemacht werden, dass Frauen und Männer beziehungsweise Mädchen und Jungen von Natur aus unterschiedlich sind. Diese sehr einfachen Erklärungen können jedoch nicht den Gordischen Knoten, Geschlechtlichkeit in ihrer Vielfältigkeit wahrzunehmen, lösen.

Die vorliegende Arbeit möchte einen theoretischen Einblick geben, wie sehr Menschen geschlechtsbezogen geprägt werden und ob, beziehungsweise inwiefern, Anlage und Umwelt Heranwachsende prägen. Da vermutlich ein Zusammenspiel von verschiedensten Faktoren das Wesen eines Menschen formt, kann diese Arbeit nur einen kleinen Beitrag leisten und in Ansätzen Erklärungsmodelle dazu skizzieren. WissenschaftlerInnen gehen davon aus, dass Kinder einerseits durch ihre genetische Veranlagung, andererseits durch ihre Umwelt, sowie durch die Vorbildfunktion ihrer Eltern eine Prägung erfahren. Daher sollen diese Annahmen im Zentrum der Bearbeitung stehen und kritisch unter die Lupe genommen werden.

Weiters soll die Forschungsfrage, welche Vorstellungen, Haltungen und Erwartungen Eltern an Mädchen und Jungen stellen, mithilfe einer Befragung von Eltern erörtert werden. Hierbei wird der Frage nachgegangen, welche Geschlechterkonstrukte sich bei Eltern manifestiert haben und wie sich diese auf die Auswahl und den Kauf von Spielsachen für Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren auswirken. Der Fokus liegt dabei auf den Verhaltensweisen und den damit verbundenen Spielzeugwünschen der Kinder, die durch die Sozialisation beziehungsweise durch den elterlichen Einfluss geprägt werden.

Da die Geschlechterforschung in vielen Disziplinen Einzug gehalten hat, ist das Feld an Literatur und Forschungsergebnissen kaum zu überblicken. Um die Dichotomie der Geschlechter zu forcieren, gibt es eine Spannbreite von naturwissenschaftlichen Forschungen, die den Unterschied von heranwachsenden Jungen und Mädchen durch hormonelle, evolutionäre und genetische Prozesse zu erklären versuchen. Dass Mädchen und Jungen sich aufgrund einer unterschiedlichen Sozialisation und Erwartungshaltung geschlechterkonform verhalten und entwickeln, davon gehen umweltfokussierte Diskurse aus, welche in der Sozialisation die Ursache sehen. In den letzten Jahrzehnten gab es einen, sich stets abwechselnden, Diskurs zwischen naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Paradigmata, welche erklären wollen, warum sich Mädchen und Jungen „geschlechtstypisch“ verhalten. Daher werden diese Theorien im Diskurskapitel erörtert.

Um der Beantwortung der Fragestellung gerecht zu werden, wurden sowohl psychologische als auch pädagogische Dimensionen und das Kaufverhalten der Eltern miteinbezogen. Diese interdisziplinäre Ausrichtung schien notwendig, da sich das Thema Gender nie – und in diesem Fall im Bezug auf die Fragestellung der Arbeit – nicht nur aus einer Forschungsdisziplin speisen kann. Daher wird neben der Anlage-Umwelt-Debatte und den pädagogischen und psychologischen Dimensionen auch den Verkaufsstrategien von Spielzeugherstellern im theoretischen Teil dieser Arbeit Rechnung getragen.

Zu Beginn des theoretischen Abschnittes werden zentrale Begriffe erläutert, die im Diskurs rund um das Thema Gender relevant sind. Dem folgt eine Darstellung der kontroversen Auseinandersetzung der *Anlage-Umwelt-Diskussion*. Dabei wird gezeigt, dass biologistische Erklärungsmodelle, die zu begründen versuchen, warum Mädchen und Jungen sich unterschiedlich verhalten, bei genauerer Betrachtung gar nicht so eindeutig sind, wie oft suggeriert wird. Weiters müssen die Herangehensweise an Genderforschungsprojekte und die daraus gewonnenen Ergebnisse einer kritischen Betrachtung standhalten. Nicht jede Interpretation lässt sich (heute schon) wissenschaftlich stützen. Anlage-TheoretikerInnen versuchten, mögliche Einflussfaktoren auf das Geschlecht, die sich aus Genetik, den Hormonen oder Strukturen im Gehirn ergeben, in den Mittelpunkt der Diskussion zu stellen. Hierbei liegt der Fokus auf Unterschieden zwischen der Entwicklung von Jungen und Mädchen. Genannt werden unter anderem auch Indizien, welche dafür sprechen, dass die Natur dafür gesorgt hätte, dass sich Mädchen und Jungen unterschiedlich entwickeln. Solche Aussagen sollten jedoch mit größter Vorsicht behandelt werden, da die Beweislage dahingehend sehr schwach und in verschiedenen Studien nicht immer ganz eindeutig nachweisbar ist. Noch dazu prägen Vorannahmen die Ergebnisse von Untersuchungen.

Klar ist, dass sich Jungen und Mädchen anatomisch unterscheiden. Doch diese Unterscheidung muss nicht mit geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen einhergehen. Vielmehr sollten die Umweltfaktoren mehr Beachtung finden und kritisch analysiert werden.

Auf Grund der ineinander verwobenen Zusammenhänge erschien es nicht sinnvoll, die Anlagefaktoren stets getrennt von den Umweltfaktoren zu erörtern. Daher mussten immer wieder Ausblicke gemacht werden, inwiefern Anlage und Umwelt zusammenspielen und sich reziprok beeinflussen.

Die Sozialisation und ihre Auswirkung auf die Entwicklung von Jungen und Mädchen im Bezug auf die Geschlechtsidentität, werden im darauffolgenden Kapitel ausgeführt. Der Fokus liegt hierbei auf dem Spielverhalten von Kindern und inwiefern dieses in Zusammenhang mit den Eltern

und anderen Umgebungsfaktoren steht. Hier soll mit Hilfe verschiedener Untersuchungen und Theorien erklärt werden, wie sich Mädchen und Jungen durch den Einfluss ihrer Eltern geschlechtsbezogene Verhaltensweisen im Laufe ihrer Sozialisation aneignen. Weiters wird die sich verändernde Rolle von Müttern und Vätern im Hinblick auf den Umgang und die damit verbundene Einflussnahme auf Mädchen und Jungen diskutiert. Dabei wird auch ein Blick auf Großelterngenerationen geworfen, die meist eine noch viel strengere Auffassung von Geschlechterrollen vertreten. Bevor im nächsten Kapitel das Modelllernen von Albert Bandura ausführlicher dargestellt wird, werden kurz wichtige theoretische Paradigmata und Herangehensweisen an das Thema dargestellt.

Im Kapitel über psychologische Theorien zu Geschlecht ist das Modelllernen von Albert Bandura als eine mögliche Form der Geschlechterrollenübernahme zentral. Gemäß dieser sozialen Lerntheorie übernehmen Kinder durch die Vorbildwirkung ihrer Eltern und umgebenden Personen Muster, die sich auf ihr Verhalten und somit auch auf ihr Rollenverständnis als Mädchen oder Junge auswirken. Dabei werden die Modellierungsprozesse, die beim Modelllernen vonstatten gehen, beschrieben. Weiters wird ausgeführt, welche Eigenschaften das Modell haben muss, damit die beobachtende Person Verhaltensweisen und Einstellungen nachahmt. Dem folgen die Eigenschaften der beobachtenden Person selbst, die ein Modelllernen ermöglichen.

Im Anschluss folgt eine theoretische Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen. Hier wird geschlechtsbezogenes Spielverhalten von Mädchen und Jungen betrachtet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf stereotypen Zuschreibungen, die Mädchen und Jungen attestiert werden und den Entwicklungsschritten von Kindern beim Erwerb dieser, wenn Eltern durch ihre Einstellungen, Erwartungen und Reaktionen auf geschlechts(un)typisches Verhalten das Kind maßgeblich beeinflussen. Abschließend werden Studien beschrieben, die in Kindertageseinrichtungen durchgeführt wurden und ihren Schwerpunkt auf geschlechtssensibler Pädagogik haben.

Da Medien und Werbung Kinder wie auch Erwachsene maßgeblich prägen, wird dieses Themengebiet im letzten Kapitel des theoretischen Teils betrachtet. Die Spielzeug- und Werbeindustrie hat dabei neue KundInnen für sich entdeckt und produziert dementsprechend. Zu verzeichnen ist, dass sich dabei immer wieder gängige Genderklischees perpetuieren. Den Marketing-Strategien von großen Spielzeugherstellern wie „Lego“ soll dabei besonderes Augenmerk geschenkt werden, da die beworbenen Lego-Produkte früher keine so geschlechtsspezifische Ausgestaltung aufwiesen, wie dies heute der Fall ist.

Im Methodenkapitel wird das Verfahren des *problemzentrierten Interviews* kurz mit einschlägiger Literatur umrissen, bevor skizziert wird, wie bei der Beantwortung der Fragen vorgegangen wurde. Hier finden sich auch die Kriterien, nach welchen die Eltern für die Befragung ausgewählt wurden. Das Setting sowie der Zeitpunkt der Durchführung der Interviews werden genannt und begründet.

Diese Untersuchung soll den Umwelt-Diskurs bereichern. Die Hypothese dafür war, dass Eltern ihre Kinder im Hinblick auf geschlechtsbezogene Spielzeugauswahl sehr stark beeinflussen. Um das herauszufinden, wurden für den empirischen Teil theoretische Erkenntnisse und bereits ähnliche Untersuchungen (siehe Ausführungen im theoretischen Teil) für dieses Forschungsvorhaben herangezogen. Im ersten Teil des Interviews wurde erfragt, welche Spielsachen die Kinder zu Hause haben und was Eltern ihren Kindern zu besonderen Anlässen wie deren Geburtstag oder zu Weihnachten kaufen. Es folgten Fragen, bei denen die Eltern einen Blick zurück in ihre eigene Kindheit werfen sollten, um zu schildern, womit sie selbst als Kinder gespielt hatten und welche Spielsachen ihnen ihre Eltern gekauft hatten. Parallel dazu galt es herauszufinden, was den Eltern bei der Spielzeugauswahl für ihre eigenen Kinder wichtig ist. Im dritten Frageteil wurden die Eltern aufgefordert, sich eine konkrete Situation in einem Spielzeugladen vorzustellen. Sie wurden dabei vor die Frage gestellt, wie sie reagieren würden, wenn sich ihre Tochter einen Werkzeugkoffer oder ihr Sohn eine Puppe wünschten. Im Anschluss wurden den Eltern zwei Bilder vorgelegt. Eine Abbildung zeigte eine rosarote Schachtel mit einem Mädchenthema (*Lego Friends*), die andere eine blaue Verpackung mit Feuerwehrautos (*Lego City*). Die Gestaltung der jeweiligen Verpackung deutet darauf hin, ob das Lego für Mädchen oder für Jungen ist. Die Eltern wurden vor die Wahl gestellt, welches Geschenk sie ihrem Kind spontan kaufen würden und gefragt, ob sie das jeweilige geschlechtsuntypische Spielzeug auf Wunsch ihres Kindes erlauben und erwerben würden.

Im vierten und letzten Frageteil wird das *Lernen am Modell* von Albert Bandura thematisiert. Die Eltern sollten darüber berichten, wer zu Hause für hauswirtschaftliche Tätigkeiten, wie das Kochen, und wer für handwerkliche Angelegenheiten zuständig ist. Dementsprechend wirken die Eltern als Vorbilder für die Kinder. Weiters wurde eruiert, ob die Kinder bei den eben genannten Aktivitäten involviert sind. Dem folgte die Frage, ob die Kinder Kochspielzeug oder Kinderwerkzeug besitzen. Daraus sollte geschlossen werden, ob und inwiefern Eltern als Vorbilder auf die Kinder wirken und wie sich dies auf den Spielzeugwunsch und somit auf das Spielzeugrepertoire auswirkt.

Im empirischen Teil kommt es dabei zu einer detaillierten Explikation und Interpretation des erhobenen Materials. Die aufgestellten Thesen werden dabei überprüft und mit den Ergebnissen der geführten Interviews verglichen. Für die Auswertung des erhobenen Materials kann sich die LeserInnenschaft einen groben Überblick verschaffen, indem sie einen Blick auf die erstellte Auswertungsmatrix² wirft. Die aufgezeichneten Interviews können jederzeit beim Verfasser eingesehen werden. Die Aussagen der einzelnen Elternteile wurden bewertet und eingeordnet, und finden sich in der detaillierten Analyse und Interpretation der Antworten der befragten Mütter und Väter wieder. Die Literaturbasis, die zur Generierung der Hypothesen und Fragestellungen diente, wird dabei der Analyse des erhobenen Materials vorausgestellt. Die Analyse selbst wurde mit Zitaten der Eltern ergänzt.

Im vorletzten Kapitel findet die LeserInnenschaft eine zusammenfassende Interpretation und die wichtigsten Erkenntnisse und Ergebnisse kompakt dargestellt. Dies soll zeigen, inwiefern diese Arbeit einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs geleistet hat und inwieweit die Forschungsfrage beantwortet werden konnte. Ein Ausblick soll abschließend skizzieren, welche möglichen weiteren Fragestellungen und Forschungsvorhaben getätigt werden könnten, um die gestellte Forschungsfrage einer Beantwortung näher zu führen.

² Die Auswertungsmatrix findet sich im Anhang.

2. Geschlecht und Diskurs

2.1. Begriffsklärung

Um die Bedeutung wichtiger Termini zu klären, die in der vorliegenden Arbeit vorkommen und im Zusammenhang mit dem Thema relevant sind, werden hier einige der zentralen Begriffe kurz definiert.

In der Debatte um das Geschlecht sind die beiden englischen Begriffe *sex* und *gender* zentral. In den 1950er-Jahren wurde, ausgehend von den USA, die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* im wissenschaftlichen Diskurs postuliert. Die gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten, welche maßgeblich für die Konstruktion von Geschlechterbegriffen verantwortlich sind, erfuhren eine Aufwertung.³

Abgeleitet aus dem Englischen, bezeichnet *sex* das biologische Geschlecht eines Menschen. Gemeint sind dabei Chromosomen⁴ und anatomische Merkmale. *Gender* bezeichnet das durch die Sozialisation erworbene Geschlecht. Die von uns Menschen konstruierten Konzepte definieren, welche Eigenschaften im jeweiligen Kulturkreis als „männlich“ oder „weiblich“ gelten.⁵ Regine Gildemeister (2008) geht in ihrer Definition von *sex* etwas weiter. Das biologische Geschlecht (*sex*) ist demnach „[...] die Geburtsklassifikation des körperlichen Geschlechts aufgrund sozialer vereinbarter biologischer Kriterien⁶“. Für Regine Gildemeister bedeutet das, dass (sogar) die biologischen Determinanten von uns Menschen in Kategorien gepresst wurden.

Janeen A. Costa (1994) beschreibt *gender* wie folgt:

„Gender is a social construction, a dichotomy, that exists in all societies (and has apparently, for all of human history). Yet, although all societies, all cultures make social and symbolic distinctions between men and women, the specifics vary from one society to the next.“⁷

Da die Geschlechterrollendefinitionen in verschiedenen Kulturen unterschiedlich ausgeprägt sind, kann man nicht von einer rein auf das biologische Geschlecht zurückführbaren Erklärung von Weiblichkeit und Männlichkeit sprechen.

³ vgl. Hannelore Faulstich-Wieland: *Einführung in die Genderforschung*. Opladen 2006, S. 102.

⁴ Chromosom: Strukturen, die Gene und Erbinformation beinhalten.

⁵ vgl. Lise Eliot: *Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen*. Berlin 2010, S. 11.

⁶ vgl. Regine Gildemeister: „Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung.“ In: Ruth Becker, Beate Kortendiecke (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden 2008, S.138.

⁷ Janeen A. Costa: *Gender Issues and consumer behavior*. London 1994, S. 1.

Judith Butler (1991) geht in ihrer Ansicht über die beiden Begriffe *sex* und *gender* so weit, dass sie – ähnlich wie Regine Gildemeister – diese als von der Kultur determiniert versteht.⁸ Judith Butler schreibt in ihrem Buch „Das Unbehagen der Geschlechter“ (im Original: „Gender Trouble“) folgendes dazu: „Tatsächlich wird sich zeigen, daß das Geschlecht (*sex*) definitionsgemäß immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen ist.“⁹ Demnach ist sowohl das durch die Sozialisation erworbene Geschlecht (*gender*) als auch das biologische Geschlecht (*sex*) eine kulturelle Konstruktion.

Candace West und Don H. Zimmermann (1987) fügten den beiden Termini *sex* und *gender* einen weiteren Begriff hinzu: *sex category*. Da wir im alltäglichen Leben uns nicht an Merkmalen wie den primären Geschlechtsausprägungen orientieren können, werden andere Indizien herangezogen, die zu einer Einordnung in „weiblich“ und „männlich“ führen. Diese Zuordnung muss jedoch nicht unbedingt mit dem Geburtsgeschlecht übereinstimmen.¹⁰

Candace West und Don H. Zimmermann etablierten weiters 1991 als Vertreter von Sozialisationstheorien erstmals den Terminus *doing gender*. *Doing gender* drückt sich nicht im individuellen Verhalten aus, sondern wird durch soziale Interaktionen geprägt.¹¹ Gemeint ist damit die Konstruktion von Geschlecht durch die Sozialisation¹². Der soziale Prozess ist dabei ausschlaggebend, ob und wie sich Individuen bestimmte geschlechtsbezogene Merkmale aneignen. Die Geschlechterrollenzuschreibungen werden in diesem sozialen Prozess reproduziert und perpetuiert.¹³ Regine Gildemeister (2008) weist darauf hin, dass bei *doing gender*

„[...] nicht [...] Eigenschaften oder Merkmale von Individuen zu betrachten [sind], sondern jene *sozialen Prozesse* in den Blick zu nehmen [sind], in denen ‚Geschlecht‘ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird.“¹⁴

Genauso bedeutend sind dabei gesellschaftliche Aspekte: „Doing Gender heißt auch, die sozialen Gendernormen einzuhalten.“¹⁵ Damit meinen Petra Kersting und Bettina Vaupel (2006), dass man bei Frauen und Männern mit einem klischeehaften Verhalten von *doing gender* sprechen kann.

⁸ vgl. Judith Butler: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main 1991, S. 25f.

⁹ ebenda, S. 26.

¹⁰ vgl. Candace West, Don H. Zimmermann: „Doing Gender“. In: *Gender & Society*. Heft 2/1, 1987, S. 127f.

¹¹ vgl. Faulstich-Wieland: *Einführung in die Genderforschung*, S. 108.

¹² Sozialisation: Der Prozess, bei dem ein Individuum zum Teil der Gesellschaft wird.

¹³ ebenda S. 126.

¹⁴ Gildemeister: „Doing Gender.“ In: Becker, Kortendiecke (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden 2008, S.137.

¹⁵ Petra Kersting, Bettina Vaupel: *Gender und Design*. Duisburg 2006, S. 7.

Werden jedoch Gendernormen aufgebrochen, dann spricht man von *undoing gender*.¹⁶

Der Begriff der *Sozialisation* wurde in den 1960er- und 1970er-Jahren noch etwas anders definiert, als wir das heute oft vorfinden. Helmut Fend (1969) und Ralf Dahrendorfer (1968) stellen dabei die Faktoren, die von außen auf das heranwachsende Kind einwirken, in den Vordergrund. Dazu zählen Eltern und enge Bezugspersonen des Kindes. Für Fend ist *Sozialisation* ein Erlernen von Normen, Werten, Verhaltensweisen und Rollenerwartungen, welche das Kind erwirbt und ausformt.¹⁷ Ralf Dahrendorfer stellt BeziehungspartnerInnen des Kindes in den Mittelpunkt. Diese prägen den heranwachsenden Menschen per *Verhaltenserwartung* und *Verhaltenskontrolle*.¹⁸ *Sozialisation* kann folglich als „Entwicklung des Individuums in seinem Verhältnis zur Umwelt“¹⁹ bezeichnet werden. Jüngere Definitionen von *Sozialisation* setzen den Faktor der Selbststeuerung des Individuums ins Zentrum. So definiert Helga Bilden (2000) *Sozialisation* wie folgt:

„Mit 'Sozialisation' bezeichnet man den Prozeß, in dem aus dem Neugeborenen ein 'gesellschaftliches Individuum' wird, das fähig ist gemäß seiner Stellung in der Gesellschaft zu handeln. Das geschieht, in dem er/sie mit den gesellschaftlich vorgegebenen Lebensbedingungen Erfahrungen macht und mit Menschen, Dingen, Symbolen nach den Regeln dieser Gesellschaft umzugehen lernt.“²⁰

Das bedeutet, die *Sozialisation* vollzieht sich nicht nur am Kind, in dem Kräfte auf es einwirken, sondern das Kind selbst trägt einen wesentlichen aktiven Teil in der Gestaltung seiner Entwicklung bei.

Eng verbunden mit der *Sozialisation* ist die *Erziehung*. Jutta Ecarisu (2008) versteht unter *Erziehung* die „Anleitung und Heranführung einer jüngeren Generation zur Selbstständigkeit.“²¹

Mit dem Terminus *Anlage* sind körperliche Dispositionen gemeint. Zu diesen zählen unter anderem die Geschlechtsorgane, Hormone oder Chromosomen. Die sich daraus ergebende (bipolare) Dichotomie wird in männlich und weiblich unterteilt. AnlagetheoretikerInnen gehen davon aus, dass die anlagebedingten Prozesse Verhaltensweisen und Eigenschaften von Männern und Frauen prägen.²² Werden körperliche Merkmale herangezogen, um zum Beispiel

¹⁶ vgl. Kersting, Vaupel: *Gender und Design*, S. 7.

¹⁷ vgl. Helmut Fend: *Sozialisierung und Erziehung*. Weinheim 1969, S.18f.

¹⁸ vgl. Ralf Dahrendorfer: *Homo Sociologicus*. Weimar, S. 19.

¹⁹ Renate Nestvogel: „Sozialisationstheorien: Traditionslinien, Debatten und Perspektiven“. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden 2008, S. 159.

²⁰ Helga Bilden: „Sozialisation und Geschlecht“ In: Bührmann, Andrea; Diezinger, Angelika; Metz Glöckel, Sigird (Hrsg.): *Arbeit, Sozialisation, Geschlecht*. Opladen 2000, S. 137-146.

²¹ vgl. Jutta Ecarisu: *Generation, Erziehung und Bildung*. Stuttgart 2008, S. 9.

²² vgl. Ulrike Mayrhofer: *Kinder in Regenbogenfamilien*. Hamburg 2009, S. 38.

Verhaltensweisen oder Unterschiede von Frauen und Männern zu erklären, so spricht man von *Biologismus*.

„Biologistische Geschlechterforschung verfolgt vor allem körperliche Dispositionen, wie beispielsweise die der Geschlechtsorgane, Statur, Hormone, Chromosomen und deren mögliche Auswirkung auf geschlechtstypische Verhaltensweisen und Eigenschaften.“²³

Im gegensätzlichen Spannungsfeld dazu steht der *Konstruktivismus*, der ein „natürliches Geschlecht“ anzweifelt und Geschlecht als etwas Konstruiertes betrachtet.²⁴

Unter *Stereotype* versteht man im Allgemeinen

„[...] soziale Urteile, die eigentlich zutreffender als Vorurteile zu kennzeichnen sind, da sie die Tendenz haben, Personen grob vereinfachend und ohne Rücksicht auf ihre Individualität zu etikettieren. Solche Überzeugungen werden von einem großen Teil der Bevölkerung geteilt; sie bestimmen die Einstellungen zu eigenen und zu fremden Gruppen und eben auch die Rollenerwartungen an die Geschlechter.“²⁵

Geschlechterstereotype werden von Richard D. Ashmore, Frances K. Del Boca und Thomas Eckes (2008) als „[...] kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten [definiert].“²⁶ Diese Definition umfasst zwei Perspektiven der *Geschlechterstereotype*, einerseits den *individuellen Wissensbesitz* und andererseits die konsensuellen und kulturell determinierten Verständnisformen, die uns sagen, was es bedeutet, ein Mann oder eine Frau zu sein.²⁷

Der Begriff der *Geschlechterrolle* wird in der einschlägigen Literatur unterschiedlich definiert. Gesichert ist, dass soziale Erwartungen das Verhalten von Menschen prägen. Als *Geschlechterrolle* verstehen wir hier eine soziale Rolle, die einem Individuum auferlegt wird.²⁸

Janet T. Spence (1995) sowie Kay Deaux, Abigail J. Stewart (2001) definieren *Geschlechtsidentität* als ein System, in dem geschlechtstypische Eigenschaften eines Individuums die Selbstwahrnehmung eines Menschen bestimmen. Dazu gehören unter anderem

²³ Michael Pläß: *Diskursanalyse zur Sozialisation in Regenbogenfamilien*. Berlin 2012, S. 19.

²⁴ vgl. Regina Becker-Schmidt, Gudrun-Aseli Knapp: „Einleitung.“ In: Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Aseli (Hrsg.): *Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften*. 1995, S. 11.

²⁵ Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 17.

²⁶ Richard D. Ashmore et al. 2008 zitiert nach Thomas Eckes: „Geschlechterstereotype: Von Rolle, Identität und Vorurteilen“. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden 2008, S. 171.

²⁷ ebenda S. 171.

²⁸ ebenda S. 171.

geschlechtstypische Eigenschaften, Präferenzen und die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe.²⁹

Gender Mainstreaming wird als politisches Konzept verstanden, das Frauen und Männern dieselben Möglichkeiten einräumt. Nachdem dieses Konzept 1985 bereits bei der dritten Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen in Nairobi präsentiert und bei der vierten Weltfrauenkonferenz in Peking verankert wurde, verpflichteten sich die Europäischen Staaten mit dem Inkrafttreten des *Amsterdamer Vertrages* am 1. Mai 1999 dazu.³⁰ Die deutsche Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Kristina Schröder, bezeichnet *Gender Mainstreaming* als eine Aufgabe, die man

„[...] bei allen gesellschaftlichen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen [hat], da es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt.“³¹

Das Konzept des *Gender Mainstreaming* ist demnach eine

„[...] (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung Beteiligten den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Männern und Frauen in allen Bereichen und auf allen Ebenen [...] [stattfindet].“³²

Marketing ist ein Begriff, der sich aus dem englischen Wort „market“ ableitet und den früheren Terminus „Absatzwirtschaft“ ablöste. Wenngleich das Prinzip von *Marketing* schon seit der Antike praktiziert wird, etablierte sich der Begriff im 20. Jahrhundert im angloamerikanischen Sprachraum und eroberte von dort aus die Welt.³³ Heribert Meffert, Christoph Burmann, Manfred Kirchgeorg (2002) fassen den Terminus *Marketing* wie folgt zusammen: „Im Wesentlichen beschäftigt sich Marketing mit der effizienten und bedürfnisgerechten Gestaltung von Austauschprozessen.“³⁴

Eine Form von *Marketing* stellt das *Gender-Marketing* dar. Eva Kreienkamp und Gerda M. Frisch (2009) definieren *Gender-Marketing* als

„[...] die Verbindung zwischen einem aufgebrochenen Geschlechterbild mit den daraus resultierenden Chancen und Herausforderungen marktseitig und den Dialog mit den Kunden

²⁹ Janet T. Spence 1995, Kay Deaux & Abigail J. Stewart 2001 zitiert nach Thomas Eckes: „Geschlechterstereotype: Von Rolle, Identität und Vorurteilen“. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden 2008, S. 171.

³⁰ vgl. Silke Bothefeld, Sigrid Gronbach, Barbara Riedmüller (Hrsg.): *Gendermainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik*. Frankfurt am Main 2002, S. 85.

³¹ Kristina Schröder 2010 zitiert nach Ursula Athenstaedt, Dorothee Alfermann: *Geschlechterrollen und ihre Folgen*. Stuttgart 2011, S. 9.

³² Eva Kreienkamp, Gerda M. Frisch: *Gender-Marketing*. München 2009, S. 205.

³³ vgl. Heribert Meffert, Christoph Burmann, Manfred Kirchgeorg: *Marketing*. Wiesbaden 2008, S. 7.

³⁴ Meffert, Burmann, Kirchgeorg: *Marketing*, S. 3.

und Kundinnen unternehmensseitig. Diese Verknüpfung ermöglicht die Entwicklung, die Produktion und den Vertrieb von geschlechtssensiblen Produkten und Dienstleistungen.“³⁵

Die Unterscheidung zwischen den Begriffen *Kleinstkind*, *Kleinkind* und *Kinder* wurde vom Verfasser selbst gewählt. Der Terminus des *Kleinstkindes* umfasst die Altersspanne vom ersten bis zum dritten Lebensjahr. Davor findet sich die Bezeichnung *Baby*. Unter *Kleinkindern* sind Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren zu verstehen. Der Terminus *Kind* schließt Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren ein.

³⁵ vgl. Kreienkamp, Frisch: *Gender-Marketing*, S. 15.

2.2. Paradigma der Anlage

In der wissenschaftlichen Forschung gibt es unterschiedliche Paradigmata, die zu erklären versuchen, was das Geschlecht eines Menschen determiniert. Neben den Theorien, welche die Sozialisation in den Vordergrund rücken gibt es Erklärungsversuche, die in der menschlichen Anlage, also den Hormonen, der Genetik und den Chromosomen die Ursache für geschlechtsbezogenes Verhalten sehen. Damit wird zu begründen versucht, warum sich Mädchen und Burschen unterschiedlich verhalten. Die Frage, ob Anlage oder Umwelt einen größeren Einfluss auf das Individuum haben, wird im wissenschaftlichen Diskurs kontrovers debattiert.

2.2.1. Genetik, Hormone und Entwicklung

Ob ein Mensch als Frau oder als Mann geboren wird, entscheidet sich beim Eindringen eines männlichen Spermiums in die Eizelle. Trägt das Spermium ein X-Chromosom beim Verschmelzen mit der Eizelle, die ebenfalls ein X-Chromosom besitzt, so formt sich ein XX-Genotyp³⁶ und daraus entsteht ein Mädchen. Erfolgt die Befruchtung jedoch durch ein Spermium mit einem Y-Chromosom, wird ein Junge gezeugt.³⁷ Das Keimmateriale des Vaters entscheidet bei uns Menschen, ob das Baby ein Junge oder ein Mädchen wird, denn nur männliche Spermazellen können im Gegensatz zu weiblichen Eizellen Träger von Typ X oder von Typ Y sein.³⁸

Bei anderen Lebewesen finden wir andere chromosomale Verbindungen, die zur Ausformung von weiblichen beziehungsweise männlichen Nachkommen führen. Heuschrecken, Schaben und anderen Insekten besitzen ein X/0-System. Ist das Spermium ein Träger eines X-Chromosoms, so kann sich bei der Kopulation ein XX-Chromosomensatz bilden, der dafür sorgt, dass sich ein Weibchen entwickelt. Fehlt dieses X-Chromosom, so entsteht aus einem X0-Chromosomensatz ein Männchen. Bei Vögeln, manchen Fischarten und Insekten legt die Eizelle fest, welches Geschlecht entsteht. Hier spricht man von dem sogenannten Z/W-System. Weibliche Nachkommen sind Träger eines XY-Chromosomensatzes und männliche Tiere besitzen einen ZZ-Chromosomensatz.³⁹ Hier ist, anders als beim Menschen, der doppelte ZZ-Chromosomensatz männlich, während bei uns Menschen der doppelte XX-Chromosomensatz dafür sorgt, dass eine

³⁶ Genotyp: Gesamtheit der in der DNS gespeicherten Erbanlage.

³⁷ vgl. Eliot: *Wie verschieden sind sie?*, S. 39.

³⁸ vgl. Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 178.

³⁹ vgl. Neil A. Campbell, Jane B. Reece: *Biologie – Der neue Campbell*. München: 2011, S. 390.

Frau entsteht.

Bei vielen Bienenarten und Ameisen finden wir ein weiteres System vor, welches das Geschlecht der Nachkommenschaft determiniert. Hier fehlen die Geschlechtschromosomen vollkommen. Weibchen entstehen aus befruchteten und männliche Nachkommen aus unbefruchteten Eizellen. Somit haben die männlichen Tiere hier keinen Vater.⁴⁰ Interessant ist, dass bei Tieren, wie manche Eidechsenarten, Schildkröten und Krokodilen, das Geschlecht auch nicht durch ein Geschlechtschromosom festgeschrieben ist. Die Wärme der Eier beim Brüten entscheidet bei jenen Tieren, ob sich die Nachkommen weiblich oder männlich ausformen. Einige Fischarten sind sogar im Stande, ihr Geschlecht im Erwachsenenalter je nach *Fortpflanzungschance* zu ändern.⁴¹ Dies zeigt uns, wie vielschichtig und wandelbar Geschlechtlichkeit bei Lebewesen sein kann.

Der Genetiker Peter Goodfellow entdeckte beim Menschen 1990 das SRY-Gen⁴², welches sich nur auf dem Y-Chromosom von Männern befindet. Dieses Gen steuerte die Entwicklung der männlichen Gonaden⁴³, welche für die Testosteronproduktion verantwortlich sind. Östradiol und Progesteron führen hingegen dazu, dass sich Ovarien bei Mädchen ausbilden. Hier wird angenommen, dass in der zweiten Schwangerschaftshälfte, nachdem die Geschlechtsorgane bereits ausgebildet sind, die Hormone entweder für eine „weibliche“ beziehungsweise „männliche“ Ausprägung des Gehirns sorgen.⁴⁴

Wenngleich man mit diesen Strukturunterschieden noch nicht analog erklären kann, dass Frauen und Männer unterschiedlich sind, werden diese dennoch oft als Grundlage genommen, um zu erklären, warum sich Mädchen und Frauen beziehungsweise Jungen und Männer so und nicht anders verhalten. Rebecca M. Jordan-Young (2010) bezweifelt einen direkten Zusammenhang zwischen Genetik beziehungsweise Hormonen und geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen. Bereits um 1900 stand die Hormondebatte im Fokus der Wissenschaft. Damals ging man davon aus, dass Hormone geschlechtsbezogen prägen. Weiters vermutete man einen direkten Zusammenhang zwischen Hormonen und der Reproduktion. Das heißt, die Hormone hätten die alleinige Aufgabe, dafür zu sorgen, dass der Geschlechtsakt vollzogen wird. Dabei ging man von einem antagonistischen Prinzip aus. Testosteron führte zu männlichen und Östrogen zu weiblichen

⁴⁰ ebenda S. 390.

⁴¹ vgl. Eliot: *Wie verschieden sind sie?*, S. 39.

⁴² SRY-Gen: Sex-determining region of the Y chromosome.

⁴³ Gonaden: die Keimdrüsen. Bei weiblichen Individuen Eierstöcke, bei männlichen Individuen Hoden.

⁴⁴ vgl. Claudia Christine Wolf: „Macht der Hormone“. In: *Gehirn&Geist* 2011/Nr. 1-2, 2011, S. 15f.

Verhaltensweisen. Einige Jahrzehnte später, in den 1920er- und 1930er-Jahren fand man heraus, dass Östrogen und Testosteron in beiden Geschlechtern zu finden sind.⁴⁵ Bernhard Zondek wies 1954 nach, dass der Orgasmus bei Hengsten mit einem höheren Östrogenspiegel einhergeht.⁴⁶ Später folgte der Nachweis, dass Hormone unter anderem für die Leber- und Knochenproduktion zuständig sind. Hormone haben demnach nicht die exklusive Aufgabe, für die Sexualität allein zuständig zu sein. Weiters kann ein analoger Schluss, der mit Hilfe von Hormonen begründet, dass sich Mädchen und Jungen unterschiedlich verhalten, nicht gemacht werden.⁴⁷

Das eben erwähnte SRY-Gen, welches sich auf dem männlichen Y-Chromosom befindet, ist (dennoch) dafür zuständig, dass sich das Kind bei uns Menschen im Mutterleib anatomisch zu einem Jungen ausformt.⁴⁸ Das Hodenwachstum setzt bei einem männlichen Embryo um die siebte Schwangerschaftswoche ein. Folglich werden dazu *Androgene*,⁴⁹ zum Beispiel Testosteron und eine vergleichbar kleinere Menge an weiblichen Sexualhormonen, gebildet. Bei Mädchen findet etwa in der achten Schwangerschaftswoche die Ausformung der Ovarien statt. In diesen wird hingegen mehr Östrogen und Progesteron neben einer kleinen Menge Testosteron produziert.⁵⁰

In manchen Fällen besitzen Männer anstelle eines XY-Chromosomensatzes einen XX-Chromosomensatz. Bei diesen Männern wandert das SRY-Gen auf eines der X-Chromosome. Diese Männer entwickeln sich daher rein optisch zu Männern, können sich jedoch nicht fortpflanzen. Bei Frauen mit einem XY-Chromosomensatz zeigte sich, dass das SRY-Gen bei ihnen entweder nicht vorhanden oder mutiert war. Obwohl diese Frauen männlichen Genotyps sind, haben sie das Erscheinungsbild eines Mädchens. Da jedoch keine Eierstöcke ausgeformt werden, setzt in der Pubertät keine Menstruation ein und die Brüste wachsen nicht.⁵¹

Beim sich „regulär“ entwickelnden Jungen übernehmen später die Hoden die Testosteronproduktion. Die sogenannten *Wolffs-Gänge*, benannt nach dem gleichnamigen Anatomen aus dem 18. Jahrhundert, sorgen dafür, dass sich die männlichen Geschlechtsorgane, wie zum Beispiel Samenleiter ausformen. Die *Müller-Gänge*, benannt nach dem gleichnamigen deutschen Wissenschaftler, sorgen bei Mädchen für die Ausformung von Eileitern, Gebärmutter und Vagina. Zu Beginn seiner Entwicklung trägt der Mensch beide Anlagen in sich, die entweder

⁴⁵ vgl. Jordan-Young: *Brain Storm*. Cambridge 2010, S. 22f

⁴⁶ vgl. Bernhard Zondek 1954 zitiert nach Jordan-Young: *Brain Storm*. Cambridge 2010, S. 22f S. 23.

⁴⁷ vgl. Jordan-Young: *Brain Storm*. Cambridge 2010, S. 23.

⁴⁸ vgl. Eliot: *Wie verschieden sind sie*, S. 46f.

⁴⁹ Androgene: männliche Geschlechtshormone.

⁵⁰ vgl. Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 179f.

⁵¹ vgl. Eliot: *Wie verschieden sind sie*, S. 46.

eine männliche oder eine weibliche Entwicklung ermöglichen. Jedoch unterdrückt das *Anti-Müller-Hormon*, welches beim männlichen Embryo nach der sechsten Woche produziert wird, die Ausformung der weiblichen Geschlechtsorgane.⁵² Die gemeinsame Vorstufe des Penis und der Klitoris ist der Genitalhöcker. Durch die Produktion und das Einwirken von Testosteron formt sich beim Jungen dieser Genitalhöcker größer und ein Penis entsteht.⁵³ Waren zu Beginn ausschließlich die Gene für die weibliche, beziehungsweise männliche Prägung verantwortlich, so steuern die Hormone nach Ausbildung der Gonaden den weiteren Verlauf der Entwicklung des weiblichen oder männlichen Fötus.⁵⁴

Wurden im Mutterleib bei Mädchen eine Vagina, bei Jungen Penis und Hoden bereits physiologisch ausgeformt und die Hormonproduktion stellt sich jedoch gegengeschlechtlich ein, so bewirkt dies, dass der Fötus sich dem anderen Geschlecht entsprechend weiterentwickelt. Es entstehen so genannte geschlechtliche Misch- oder Zwischenformen. Dies wäre der Fall, wenn man in diesem Stadium die Hoden des männlichen Fötus entfernen würde. Was folglich zu einer Verweiblichung führte. Wäre der bereits weiblich ausgeformte Fötus einer zu hohen Menge an Androgenen ausgesetzt, so würde eine Vermännlichung einsetzen. Dies zeigt, dass das genetische Geschlecht nicht nur durch die Zeugung alleine determiniert wird. Neben der Konzeption sind weitere biologische Prozesse notwendig, die während der Schwangerschaft sowie postnatal wirken und schlussendlich das biologische und physiologische Geschlecht festlegen.⁵⁵

In den 1980er-Jahren stellten unter anderen Carol Hagemann-White (1984, 1985) wie auch Anne Fausto-Sterling (1988) bereits die Einteilung in zwei Geschlechter in Frage, da eine rein biologisch bestimmte Geschlechtertrennung nicht möglich sei. Man könne zwischen Chromosomengeschlecht, Keimdrüsengeschlecht, morphologischem Geschlecht, dem Hormongeschlecht sowie geschlechtstypischen Besonderheiten im Gehirn unterscheiden. Durch diese vielen Faktoren wäre eine klar trennbare Dichotomie von vornherein schon ausgeschlossen.⁵⁶

Dennoch orientieren sich Menschen an den anatomischen Geschlechtsorganen, welche uns in den meisten Fällen eine klare Unterscheidung zwischen Männern und Frauen ermöglichen. Diese physiologischen Differenzen werden im Anlage-Diskurs gerne als Begründung für weibliche und männliche Verhaltensdispositionen herangezogen. Gesichert kann dennoch nicht festgehalten

⁵² ebenda S. 46f.

⁵³ vgl. Faulstich-Wieland: *Einführung in die Genderforschung*, S. 101.

⁵⁴ vgl. Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 180.

⁵⁵ ebenda S. 180.

⁵⁶ vgl. Carol Hagemann-White 1984, 1985 & Anne Fausto-Sterling 1988 zitiert nach Faulstich-Wieland: *Einführung in die Genderforschung*, S. 101.

werden, dass ausschließlich die Morphologie eines Menschen Rückschluss darauf gibt, weshalb Männer und Frauen verhaltenstypische Eigenschaften ausbilden.⁵⁷

Beim Neugeborenen sind, mit Ausnahme von den Geschlechtsorganen, noch wenig Unterschiede bezüglich der Physiologie zu sehen, welche uns Hinweise auf das Geschlecht liefern. Drei Indizien werden dennoch oft genannt: Jungen wiegen bei der Geburt durchschnittlich um 110 bis 140 Gramm mehr als Mädchen. Im Bezug auf die Körpergröße sind Jungen im Vergleich zu Mädchen durchschnittlich um einen Zentimeter größer. Das Immunsystem bei Jungen ist in den ersten vier Lebensjahren nicht so stark bei der Abwehr gegen Infektionskrankheiten, wie dies bei Mädchen der Fall ist.⁵⁸

Dabei muss die Entwicklung von Jungen und Mädchen unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden – der *Reifung* einerseits und dem *Erlernen* andererseits. Unter der Reifung wird die Veränderung des *Phänotyps*⁵⁹ im Laufe der Entwicklung verstanden. Während dieser Reifung kommt es zu einer Veränderung der Physiologie, sowie zu Umbauprozessen im zentralen Nervensystem. Eng damit verbunden sind die Möglichkeiten, durch Lernen zur Ausformung von Fähigkeiten, wie beispielsweise dem Sprechen, zu gelangen. *Reifung* bedingt dabei alimentative Einflüsse. Unter Alimentation sind intra⁶⁰- und extrauterine⁶¹ Faktoren gemeint, die Einfluss auf die Entwicklung und Ausformung eines Organismus haben.⁶²

Wie oben bereits angeführt, wird das morphologische Geschlecht, nachdem die Gonaden im Mutterleib ausgebildet wurden, von Hormonen beeinflusst. Diese stammen aus der Hypophyse⁶³ sowie aus den Gonaden selbst. In der Hypophyse werden die drei zentralen Hormone dafür produziert: das luteinisierende Hormon, das follikelstimulierende Hormon, sowie das Prolaktin. Diese Hormone werden als *Gonadotropien* bezeichnet, da sie Einfluss auf die Gonaden haben und teilweise von diesen selbst produziert werden. Die weiblichen und männlichen Gonaden produzieren die sogenannten *Keimdrüsenhormone*. Dazu zählen Androgene, Östrogene und Gestagene. Beim männlichen Organismus bezeichnet man die geschlechtsbeeinflussenden Hormone oft mit anderen Termini. In Abhängigkeit davon, ob die Hormone auf Hoden oder Ovarien

⁵⁷ vgl. Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 175f.

⁵⁸ vgl. Eliot: *Wie verschieden sind sie?*, S. 93ff.

⁵⁹ Phänotyp: Erscheinungsform des Organismus.

⁶⁰ intrauterine: innerhalb der Gebärmutter, pränatal.

⁶¹ extrauterin: außerhalb der Gebärmutter, postnatal.

⁶² vgl. Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 177.

⁶³ Hypophyse: Hormondrüse, Hirnanhangsdrüse.

einwirken, entfalten sich dementsprechend unterschiedliche Reifungs- und Entwicklungsprozesse.⁶⁴

2.2.2. Hormone und Gehirn

Neben der morphologischen Determinierung des Geschlechts wirken Hormone, laut Doris Bischof Köhler (2006), auch auf die Entwicklung gewisser Gehirnstrukturen von Mädchen und Jungen ein. Diese prägen dabei die geschlechtliche Identität des Individuums. Doris Bischof Köhler spricht in diesem Zusammenhang von einem *zerebralen Geschlecht*. Vergleichbar mit dem anfangs geschlechtsunbestimmten Genitalhöcker wären die Anlagen des Gehirns zu Beginn der Schwangerschaft für weibliche und männliche Föten gleich. Die unterschiedliche Menge an geschlechtsbezogenen Hormonen wirkt sich dabei individuell auf bestimmten Regionen des Gehirns aus. Dies fängt bei den Zentren der Hormonproduktion selbst an. Weiters gibt es Bereiche im Gehirn, bei denen man vermutet, dass ihre Funktion für geschlechtsbezogenes Verhalten ausschlaggebend sei.⁶⁵

Diese und viele andere Spekulationen rund um Hormone und Gehirn können jedoch zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht verifiziert werden. Das spricht Rebecca Jordan-Young (2010)⁶⁶ sowie Anne Fausto-Sterling (2012)⁶⁷ an. Noch dazu muss die Vielschichtigkeit, welche die Geschlechtlichkeit determiniert, wie oben genannt – das Chromosomengeschlecht, Keimdrüsengeschlecht, morphologisches Geschlecht – bei dem komplexen System Mensch bedacht werden.

Doris Bischof-Köhler räumt jedoch der Morphogenese⁶⁸, welche die Entwicklung des Gehirns prägt, einen großen Stellenwert ein.⁶⁹ Das Gehirn entwickelt sich beim Fötus im Vergleich zu den Geschlechtsorganen wesentlich langsamer. Das produzierte Testosteron regt nicht nur die Ausformung der männlichen Geschlechtsorgane an, sondern wirkt auch auf das sich entwickelnde Gehirn ein. Da die meisten Studien, die sich mit der Wirkung von Testosteron auf die Gehirnentwicklung beschäftigen, auf Experimenten mit Laborratten beruhen, sollte man bei der

⁶⁴ vgl. Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S.182.

⁶⁵ ebenda S. 181.

⁶⁶ vgl. Jordan-Young: *Brain Storm*. Cambridge 2010, S. 51.

⁶⁷ vgl. Anne Fausto-Sterling: *Sex/Gender*. New York 2012, S. 27f.

⁶⁸ Morphogenese: Entwicklung und Ausformung von Organen bei Lebewesen.

⁶⁹ vgl. Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 178.

analogen Umsetzung der Ergebnisse auf das menschliche Gehirn vorsichtig sein.⁷⁰

Darüber hinaus ist zu bedenken, so Anne Fausto-Sterling (2012), dass Hormone und deren Wirkung bei Menschen nur durch sogenannte „Quasi-Experimente“ (*quasi experiments*) erahnt werden können. Diese sind nötig, da experimentelle Studien hohen Standards unterliegen und Hormonexperimente an Menschen aus diesen Standards heraus nicht vertretbar sind. Anne Fausto-Sterling nennt einige Tücken, die mit diesen „Quasi-Experimenten“ einhergehen. Wir wissen nicht, in welcher Dosis der menschliche Körper Hormone produziert beziehungsweise im Fötalstadium abbekommt. Weiters fehlen uns Erkenntnisse über die Zeit und Dauer von deren Wirkungskreis. Zu bedenken gibt Anne Fausto-Sterling auch, dass sich die Genitalien im Vergleich zum Gehirn relativ schnell während der Zeit im Uterus der Mutter entwickeln. Das Gehirn entwickelt sich dagegen langsamer und permanent. Besonders in der Zeit nach der Geburt verschalten sich die Synapsenverbindungen enorm. Dabei muss man bedenken, dass die stete Weiterentwicklung des kindlichen Gehirns großes Potential zur Ausformung von Talenten und Interessen bietet. Äußere Einflussreize auf das Gehirn, die das Kind prägen, sind daher nicht außer Acht zu lassen.⁷¹

Rebecca M. Jordan-Young (2010) fügt zur Hormondebatte kritisch hinzu, dass die hormonelle Einwirkung auf das Gehirn besonders von NeurowissenschaftlerInnen zu sehr in den Mittelpunkt gerückt wird und andere Faktoren, die das Geschlecht und/oder die Verhaltensweisen determinieren, außer Acht gelassen werden.⁷² Ruth Doell und Helen Longino (1988) berufen sich zum Beispiel wie Doris Bischof Köhler (2006) auf die Sichtweise, dass das Gehirn eine Art *blackbox* ist, die während der Schwangerschaft von Hormonen geprägt und dementsprechend strukturiert wird. Dem folgen später die jeweiligen *outputs*.⁷³ Rebecca M. Jordan-Young benennt diese Sichtweise als lineares Modell (*linear model*). Erkenntnisse aus der Gehirnforschung und die damit verbundenen Rückschlüsse auf den Menschen stützen sich jedoch mehr und mehr auf das sogenannte interaktionale Modell (*interactionism*). Bei diesem wird auf mehrere Ebenen fokussiert, die sich aus Anlage- und Umweltbedingungen speisen. Dabei soll zum Ausdruck gebracht werden, dass die Gehirnentwicklung kein abgeschlossener Prozess ist, der nach der Schwangerschaft endet. Im Gegenteil, viele Einflüsse prägen und wirken auf die Strukturen unseres Gehirns erst nach der Schwangerschaft ein.⁷⁴ Diese permanente „Weiterentwicklung“ des Gehirns stellt dabei die

⁷⁰ vgl. Eliot: *Wie verschieden sind sie?*, S. 52f.

⁷¹ vgl. Fausto-Sterling: *Sex/Gender*, S. 36ff.

⁷² vgl. Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 8.

⁷³ vgl. Ruth Doell und Helen Longino 1988 zitiert nach Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 8.

⁷⁴ vgl. Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 8.

Wissenschaft vor große Herausforderungen, wenn sie diese untersuchen will. Um tiefgreifende Erkenntnisse über die Entwicklung des menschlichen Gehirns zu bekommen, müssten Kinder von klein auf denselben Reizen ausgesetzt sein, um vergleichbare Ergebnisse zu erlangen. Da „echte Experimente“ an menschlichen Gehirnen meist undurchführbar sind, konstruieren WissenschaftlerInnen die eben genannten „Quasi-Experimente“, bei denen zum Beispiel Versuche mit Tieren herangezogen werden. Obwohl Vergleiche mit Menschen und Säugetieren im Bezug auf die Geschlechtsausformung der Genitalien noch relativ gut machbar sind, können Vergleiche mit anderen Tierarten im Bezug auf die Entwicklung des Gehirns nicht ohne weiteres analog angestellt werden. Dazu weisen die Gehirne bei Menschen und Tieren zu viele Strukturunterschiede auf.⁷⁵

Lise Eliot (2010) schildert, dass beim Vergleich verschiedener Studien zwei markante und immer wiederkehrende Unterschiede in der Entwicklung von Mädchen und Jungen genannt werden. Einer dieser Unterschiede beschreibt den Faktor, dass Gehirne von Jungen um acht bis elf Prozent größer sind, als jene der Mädchen.⁷⁶ Studien von John H. Gilmore und Rhoshel K. Lenroot haben dies 2007 nachgewiesen. Kinder und Jugendliche von vier bis achtzehn Jahren wurden dabei untersucht. Es zeigte sich, dass Jungen ein um durchschnittlich 9 % größeres Gehirn als Mädchen aufwiesen. Diese Größendifferenz bleibt beim Menschen das ganze Leben bestehen. Der zweite Entwicklungsunterschied ist das früher endende Gehirnwachstum bei Mädchen, das etwa ein bis zwei Jahre früher als bei Knaben zu wachsen aufhört. Dies liegt vermutlich daran, dass Mädchen früher in die Pubertät eintreten als Burschen.⁷⁷ Lise Eliot konstatiert, dass man daraus jedoch nicht analog ableiten kann, dass Jungen intelligenter sind, eine bessere räumliche Vorstellungskraft oder mehr technisches Geschick haben.⁷⁸

Dem vermeintlichen Größenunterschied bei Gehirnen beziehungsweise Gehirnregionen von Menschen kann Anne Fausto-Sterling (2012) nichts abgewinnen. Der Annahme, dass Frauen kleinere Gehirne als Männer hätten, kann entgegen gehalten werden, dass es eine Vielzahl von Männern gibt, die kleinere Gehirne als Frauen haben.⁷⁹

Doris Bischof-Köhler geht dennoch davon aus, dass Hormone, wie beispielsweise Androgenen, unser Gehirn stark beeinflussen. Dies führe dazu, dass geschlechtsspezifische Verhaltensdispositionen ausgeformt werden. Sie nennt zur Stützung der Hypothese anatomische

⁷⁵ ebenda S. 43f & 48.

⁷⁶ vgl. Eliot: *Wie verschieden sind sie?*, S. 13f & 93f.

⁷⁷ vgl. John H. Gilmore und Rhoshel K. Lenroot 2007 zitiert nach Eliot: *Wie verschieden sind sie?*, S. 13f & 93f.

⁷⁸ vgl. Eliot: *Wie verschieden sind sie?*, S. 13f & 93f.

⁷⁹ vgl. Fausto-Sterling: *Sex/Gender*, S. 30.

Unterschiede die ausschlaggebend für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Mädchen und Jungen sind. Dabei seien der *Hypothalamus*, das *limbische System* und das *Corpus Callosum* im Gehirn von Bedeutung.⁸⁰

Louanne Brinzendine (2006) schreibt in ihrem Buch „The Female Brain“, dass die für die Sexualität zuständigen Regionen im Gehirn bei Männern größer sind als bei Frauen.⁸¹ Rebecca M. Jordan-Young meint dazu, dass dies aus der Sicht der Neuroanatomie⁸² eine spannende Erkenntnis ist. Wenngleich die Neurowissenschaft sich seit Jahren bemüht, diesbezügliche und andere Indizien zu sichern, fehlen immer noch klare Beweise. Somit ist es zum Beispiel reine Spekulation, dass es eine Region im Gehirn gibt, die ausschließlich für die Sexualität zuständig ist. Weiters führt sie an, dass die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Gehirnen so marginal ausfallen und somit außer Acht gelassen werden können. Meist hängen diese mit der Körpergröße und dem Gewicht des jeweiligen Menschen zusammen.⁸³

Lise Eliot (2010) weist darauf hin, dass sich bei Gehirnen von jungen Mädchen und Jungen diese anlagebedingte Prägung noch marginal auswirkt. Bei Erwachsenen hingegen würden sich größere Unterschiede im Gehirn im Bezug auf das Geschlecht festmachen lassen. Die Plastizität des Gehirnes sei von Geburt an enorm. Wenn Kinder gehen lernen oder merken, welches Geschlecht sie haben, formt sich das Gehirn dementsprechend aus. Da das Gehirn in der Kindheit noch besonders formbar ist, darf man dieses Faktum nicht außer Acht lassen.⁸⁴

„Einfach ausgedrückt ist unser Gehirn das, was wir mit ihm tun. Alles, womit wir uns beschäftigen – lesen, joggen, lachen, rechnen, diskutieren, fernsehen, Wäsche zusammenlegen, Rasen mähen, singen, weinen, küssen – stärkt die dabei aktiven Schaltkreise des Gehirns auf Kosten andere, die unbeteiligt bleiben. Lernen und Üben legen im Gehirn neue Verknüpfungen an. Da Mädchen und Jungen ihre Zeit zum Teil mit sehr unterschiedlichen Aktivitäten verbringen und frühe Erfahrungen einen besonders großen Einfluss auf die Struktur des Nervensystems ausüben, wäre es eigentlich auch unverständlich, wenn die Gehirne erwachsener Frauen und Männer *nicht* unterschiedlich funktionieren würden.“⁸⁵

⁸⁰ vgl. Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 184f.

⁸¹ vgl. Louanne Brinzendine 2006 zitier nach Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 50.

⁸² Neuroanatomie: Diese Disziplin beschäftigt sich mit Lage, Größe und Aufbau des Nervensystems bei Menschen und Tieren. Weiters werden das Gehirn und das Rückenmark untersucht.

⁸³ vgl. Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 50f.

⁸⁴ vgl. Eliot: *Wie verschieden sind sie?*, S. 14f.

⁸⁵ ebenda S. 15.

Es ist also entscheidend, wie wir unsere Kinder erziehen und welche Aktivitäten wir ihnen zugestehen. Äußere Reize formen dabei die Hirnstruktur. Es macht also einen Unterschied, ob mit Mädchen hauptsächlich gelesen und gesungen wird und Burschen hingegen mit ihren Vätern im Keller werken. Von Kindesbeinen an werden ihre Fähigkeiten somit geschlechtsbezogen und begrenzt geprägt. Die Sozialisation stellt somit einen nicht wegzudenkenden Faktor bei der Geschlechtsausformung dar. Dabei verweist Lise Eliot darauf, dass mit diesen Erkenntnissen es nicht zu leugnen sei, dass die Anlage das soziale Wesen und die Umwelt die Genetik und das Verhalten prägt. Da beide Faktoren zusammenspielen, sollte man „[...] möglichst früh, also solange das kindliche Gehirn noch in hohem Maße formbar ist, für einen Ausgleich [...] sorgen.“⁸⁶ Somit soll laut Lise Eliot sicher gestellt sein, dass Mädchen als auch Jungen trotz unterschiedlicher Anlagen sich gemäß ihren Talenten entwickeln können.⁸⁷

An der Universität Wien fand vom 13. bis 15. September 2012 im Referat für Genderforschung eine Tagung zum Thema *Neurocultures and NeuroGenderings* statt, bei dem interdisziplinäre Ansätze aus der Hirnforschung und den Geschlechterstudien diskutiert wurden. Insgesamt 150 TeilnehmerInnen aus 15 Nationen tagten zum Thema. Ziel war unter anderem, Wege zu finden, unreflektierten Stereotypen, die sich in zweigeschlechtlichen Gendermodellen in populärwissenschaftlichen Büchern wiederfinden, entgegenzuwirken. Grit Höppner und Sigrid Schmitz (2012) fassten dies in ihrem Artikel unter dem Punkt *Feministische Neurowissenschaft gegen Neurosexismus* zusammen. Aus dieser Tagung soll eine Publikation mit dem Titel „challenge GENDER“ hervorgehen, die jedoch voraussichtlich erst 2014 erscheinen wird.⁸⁸

2.2.3. Spielverhalten

Claudia C. Wolf (2011) von der Ruhr-Universität in Bochum vertritt die Ansicht, dass vor allem Hormone den Menschen prägen. Vom Mutterleib an würden diese auf das Individuum und im Speziellen auf das Gehirn einwirken. Dies will Claudia C. Wolf im Bezug auf das Spielverhalten von weiblichen und männlichen Individuen unter Beweis gestellt haben.⁸⁹

⁸⁶ ebenda S. 35.

⁸⁷ ebenda S. 16 & S. 35.

⁸⁸ vgl. Grit Höppner, Sigrid Schmitz: „Warum eine kritische Gehirnforschung nicht auf Genderperspektiven verzichten kann.“ In: *kehr seiten. Referat für Genderforschung Universität Wien*. Ausgabe 4. 2012/13, S. 9.

⁸⁹ vgl. Wolf: „Macht der Hormone“. In: *Gehirn&Geist* 2011/Nr. 1-2, 2011, S. 14.

Bei Studien mit Meerkatzen, die in Amerika durchgeführt wurden, zeigten sich geschlechtsbezogene Spielzeugpräferenzen. Die beiden Forscherinnen Gerianne M. Alexander und Melissa Hines (2002) legten den Tieren Spielsachen zur Auswahl vor.⁹⁰ Den Meerkatzen wurden sechs Spielsachen angeboten, zwischen denen sie wählen konnten. Zwei davon waren typische Jungenspielsachen, zwei Spielobjekte konnten eher Mädchen zugeordnet werden und weitere zwei Objekte waren „neutral“.⁹¹ Dabei wählten männliche Individuen hauptsächlich Autos und Bälle. Bei den weiblichen Jungtieren war eine Präferenz für Puppen als Spielobjekte zu verzeichnen. Geschlechtsneutrales Spielzeug, wie zum Beispiel Büchern, wiesen keine Tendenz im Bezug auf das Geschlecht auf.⁹² Blickt man sich die Studie genau an, so erfährt man weiters, dass einige Versuchstiere kaum Kontakt zu den Spielsachen suchten.⁹³ Diese Ergebnisse an Meerkatzen werden als Hinweis gewertet, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Spielzeugpräferenzen aufweisen.⁹⁴ Damit wollen die beiden ForscherInnen bewiesen haben, dass evolutionäre und gehirnstrukturelle Determinanten das Spielverhalten von weiblichen und männlichen Lebewesen prägen.

Melissa Hines führte das Forschungsvorhaben 2010 fort. Ziel war es, herauszufinden, wie ein Spielzeug beschaffen sein musste, damit es eher für Jungen als für Mädchen attraktiv wirkte. Die gewählte Untersuchungsgruppe bestand aus Kleinstkindern im Alter zwischen 12 bis 24 Monaten. Die Fixationsdauer auf die Gegenstände galt als Hinweis dafür, welchem Spielzeug die Präferenz gegeben wurde. Bei den 120 Kleinstkindern zeigte sich, dass Mädchen Puppen und Jungen vor allem Autos länger im Auge behielten. Farbe und Form der Spielsachen hingegen waren nicht von Bedeutung. Weiters hantierten Burschen bevorzugt mit rollenden und beweglichen Spielsachen. Die Utensilien der Mädchen zeichneten sich oft durch ihre Ortsgebundenheit aus. Die Vorlieben von Buben und Mädchen begründet Melissa Hines dahingehend, dass sie evolutionär bedingt seien.⁹⁵

Rebecca M. Jordan-Young (2010) zweifelt an der Aussagekraft des Forschungsvorhabens von Melissa Hines und Gerianne M. Alexander (2002). Im Besonderen stellt sie die

⁹⁰ vgl. Gerianne M. Alexander & Melissa Hines 2002 zitiert nach Wolf: „Macht der Hormone“. In: *Gehirn&Geist* 2011/Nr. 1-2, 2011, S. 14.

⁹¹ vgl. Gerianne M. Alexander, Melissa Hines: „Sex differences in response to children's toy in nonhuman primates.“ In: *Evolution and Human Behavior* 23. Los Angeles 2002, S. 473.

⁹² vgl. Wolf: „Macht der Hormone“. In: *Gehirn&Geist* 2011/Nr. 1-2, 2011, S. 14.

⁹³ vgl. Alexander, Hines: „Sex differences in response to children's toy in nonhuman primates.“ In: *Evolution and Human Behavior* 23. Los Angeles 2002, S. 471.

⁹⁴ ebenda S. 473.

⁹⁵ vgl. Melissa Hines 2002 zitiert nach Wolf: „Macht der Hormone“. In: *Gehirn&Geist* 2011/Nr. 1-2, 2011, S. 14.

Vergleichsrelevanz von Kinderspielsachen für Menschenkinder und tierische Nachkömmlinge in Frage. Unklar ist für Rebecca M. Jordan-Young, inwiefern Meerkatzen einen Kochtopf oder ein Spielzeugauto als geschlechtsbezogenes Spielzeug einordnen sollen. Meerkatzen werden, wenn sie ausgewachsen sind, nicht mit Autos fahren oder mit einem Kochtopf kochen. Schaut man sich die Ergebnisse der beiden Wissenschaftlerinnen genauer an, so ist zu bemerken, dass weibliche Meerkatzen neutrale Spielsachen, wie Kochtopf oder Plüschhund bevorzugt als Spielgegenstand gewählt haben – noch vor der Puppe. Die weiblichen Tiere spielten länger mit dem farbneutralen und nicht rosaroten Hund als mit der Puppe. Bei den männlichen Meerkatzen verhielt es sich ähnlich. Hier war der Ball das beliebteste Spielobjekt, dicht gefolgt vom Kochtopf und dem Auto.⁹⁶ Es zeigt sich also, dass die oben dargestellten Ergebnisse keineswegs so eindeutig sind.

Weiters weist Rebecca M. Jordan-Young kritisch darauf hin, dass anhand kleiner Testgruppen keine allgemein gültigen Rückschlüsse gezogen werden können. Um solche anspruchsvollen Fragen zu einer Beantwortung zu führen, braucht es mehrere und eindeutigere Daten.⁹⁷ Auch die These der bevorzugten Farbwahl, die Melissa Hines und Gerianne M. Alexander evolutionär bedingt sehen – Mädchen interessieren sich mehr für Rosa und Rot, Jungen eher für Blau – könne so nicht gehalten werden. Wirft man einen Blick auf die Menschen, so findet man oft Männer, die genauso rosarote oder pinkfarbene Kleidungsstücke tragen. Eine Verknüpfung der Farbe Pink mit Feminität ist ebenso problematisch⁹⁸, da, wie Barbara C. Smith (1989) schreibt, bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA diese Farbe als stark und maskulin galt. Babyblau hingegen wurde als typische Mädchenfarbe gesehen.⁹⁹ Shira Tarrant (2009) schildert in ihrem Buch „Men and Feminism“ Ähnliches. Bis in die 1950er-Jahre war Pink als gedämpftes Rot und somit als maskuline, für Stärke stehende, dem Planet Mars zugeschriebene Farbe des Feuers bekannt. Weitere Assoziationen zu dieser Farbe waren Krieg und Blut. Blau hingegen konnotierte man als Farbe der Frau, die für Frieden, Harmonie, Wasser, Himmel und Erde stand.¹⁰⁰ Anne Fausto-Sterling (2012) berichtet in ihrem Buch „Sex/Gender“ von einem Artikel in einer amerikanischen Zeitschrift mit dem Titel „Sunday Sentinel“ aus dem Jahr 1914, in welchem ähnliche Zusammenhänge zwischen Farbe und Geschlecht aufgezeigt werden. Müttern wird dort der Ratschlag gegeben, dass sie ihre Mädchen in Blau und ihre Jungen in Pink kleiden sollen.¹⁰¹

⁹⁶ vgl. Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 234f.

⁹⁷ ebenda S. 235.

⁹⁸ ebenda S. 200f.

⁹⁹ vgl. Barbara C. Smith 1989 zitiert nach Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 2001.

¹⁰⁰ vgl. Shira Tarrant: *Men and Feminism*. Kalifornien 2009, S. 59f.

¹⁰¹ vgl. Fausto-Sterling: *Sex/Gender*, S. 109f.

In einem anderen Forschungsvorhaben untersuchten Sehri A. Berenbaum und Melissa Hines bereits 1992 AGS-Kinder¹⁰² im Alter zwischen drei und acht Jahren. Diese wurden beim Spielen beobachtet. Sie hatten Spielsachen zur Auswahl, die geschlechtsstereotyp oder neutral waren. Es zeigte sich im Vergleich Kinder ohne AGS, dass AGS-Mädchen lieber mit für Jungen typischen Spielsachen und AGS-Jungen bevorzugt mit typischem Mädchenspielzeug spielten.¹⁰³ Weitere Studien mit AGS-Kindern von Berenbaum und Snyder (1995), Servin et al. (2003), Meyer-Bahlburg et al. (2004), sowie Hines (2004) zeigen ähnliche Ergebnisse.¹⁰⁴ Rebecca M. Jordan-Young merkt bei diesen eben genannten Untersuchungsreihen kritisch an, dass die Kontextvariablen zu wenig in die Auswertung der Ergebnisse einbezogen wurden. Die Grundannahme, dass Mädchen mit CAH¹⁰⁵ jungentypisches Spielverhalten an den Tag legen würden, führt zu einer Erwartung an diese Kinder, die deren Verhalten dementsprechend beeinflusst.¹⁰⁶ Anne Fausto-Sterling merkt weiters an, dass es auch eine Reihe von Experimenten gibt, bei denen sich kein Unterschied zwischen CAH-Kindern und Kindern ohne CAH im Spielverhalten feststellen lässt.¹⁰⁷ Dies zeigen auch Untersuchungen von Melissa Hines (1994).¹⁰⁸ Darüber hinaus gilt es zu bedenken, dass sich Eltern und Mädchen durch diese Erwartungshaltungen eher auf mädchenuntypisches Verhalten konzentrieren und diesem mehr Aufmerksamkeit schenken.¹⁰⁹

In der Soziologie wird diese klassische Grundannahme von William I. Thomas und Dorothy W. Thomas (1928) wie folgt beschrieben: „[...] things perceived as real are real in their consequences.“¹¹⁰ Das heißt, viele Annahmen und Mythen speisen sich daraus, wie wir Menschen Dinge wahrnehmen. Halten wir Dinge für wahr, dann interpretieren wir die Welt dementsprechend. Ähnlich wie bei dem psychologischen Phänomen der *Sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung* (*self-fulfilling-prophecy*). Robert K. Merton prägte diesen Begriff im Jahr 1957.¹¹¹ Bei diesem Phänomen kommt es zu einer *Erwartungsbestätigung*. In seinem Buch beschreibt er diese so: „Die *self-fulfilling prophecy* [sic!] ist eine zu Beginn *falsche* Definition der Situation, die ein neues Verhalten hervorruft, das die ursprünglich falsche Sichtweise *richtig* werden läßt. Die trügerische Richtigkeit

¹⁰² AGS: Adrenogenitales Syndrom. Genetischer Defekt in der Nebennierenrinde des Fötus. Die Cortisolproduktion ist blockiert. Dies führt bei Mädchen zur Vermännlichung und bei Jungen zu einer vorzeitigen Geschlechtsentwicklung.

¹⁰³ vgl. Sehri A. Berenbaum & Melissa Hines 1992 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 191.

¹⁰⁴ vgl. dazu Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 191.

¹⁰⁵ CAH: Congenital adrenal hyperplasia. Die englische Bezeichnung des AG-Syndroms, Stoffwechselkrankheit.

¹⁰⁶ vgl. Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 247.

¹⁰⁷ vgl. Fausto-Sterling: *Sex/Gender*, S. 40.

¹⁰⁸ vgl. Melissa Hines 1994 zitiert nach Fausto-Sterling: *Sex/Gender*, S. 40.

¹⁰⁹ vgl. Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 247.

¹¹⁰ William I. Thomas & Dorothy W. Thomas 1928 zitiert nach Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 248.

¹¹¹ vgl. Robert K. Merton 1957 zitiert nach Hans W. Bierhoff: *Sozialpsychologie*. Stuttgart 2006, S. 284.

der self-fulfilling prophecy [sic!] perpetuiert eine Herrschaft des Irrtums.“¹¹² Bei den Forschungen mit den AGS-Mädchen nahm man an, dass sie ein „atypisches“ Spielverhalten an den Tag legen würden. Von Seiten der Eltern und der WissenschaftlerInnen bestätigte sich dieses im reziproken Einfluss und hatte dementsprechende Ergebnisse zur Folge.

Claudia C. Wolfs (2011) geht davon aus, dass eine Prägung des geschlechtskonformen Verhaltens von Kindern durch die Sozialisation vor allem in älteren entwicklungspsychologischen Theorien zu finden ist. Jene Erklärungsansätze hätten in den 1960er und 1970er-Jahren hohe Konjunktur gehabt. Behavioristische Ansätze wurden damals als Erklärungsmodelle verwendet. Es wurden Beispiele wie die des fußballspielenden Jungen mit seinem Vater angeführt. Dabei hätten sich die Jungen dieses Verhalten durch Lob und Jubel, also positive Verstärkung angeeignet. Mädchen, die sich bevorzugt mit Müttern abgaben, hätten ihre Belohnung durch mütterliches Lob erhalten und sich demnach geschlechtskonform verhalten. Christine C. Wolf meint, dass man mittlerweile über den starken Einfluss von Hormonen auf Heranwachsende Bescheid weiß. Deshalb stehen heute die Hormone bei Untersuchungen im Fokus der Betrachtung.¹¹³

Rebecca M. Jordan-Young (2009), die sich die verschiedensten Erklärungsmodelle zum Thema Geschlecht aus den letzten vier bis fünf Jahrzehnten angesehen und verglichen hat, hält dem entgegen, dass Hormone zwar die Ausformung der Geschlechtsorgane steuern, aber man dennoch keine direkten Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Neigungen von Mädchen und Jungen beziehungsweise von Frauen und Männern daraus ableiten kann.¹¹⁴ Dazu führt sie Studien an, die John Money sowie John und Joan Hampson (1955) an der Hopkins University an intersexuellen¹¹⁵ Menschen durchgeführt haben. Trotz der nicht eindeutigen Genitalien dieser Menschen fühlten sich diese dennoch zu einem Geschlecht zugehörig.¹¹⁶ In seiner Dissertation über intersexuelle Menschen zieht John Money (1952) das Fazit, dass weder physiologische, chromosomale noch hormonelle Faktoren die Geschlechtsidentität determinieren.¹¹⁷ Rebecca M. Jordan-Young fasst diese Erkenntnisse so zusammen, dass aus ihrer Sicht das biologische Geschlecht (*sex*) nicht der Ausgangspunkt ist von dem sich das soziale Geschlecht (*gender*) ableitet. Vielmehr ist es umgekehrt. Das biologische Geschlecht (*sex*) wird von den Annahmen über das

¹¹² Robert K. Merton: *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin 1995, S. 401.

¹¹³ vgl. Wolf: „Macht der Hormone“. In: *Gehirn&Geist* 2011/Nr. 1-2, 2011, S. 14f.

¹¹⁴ vgl. Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 28.

¹¹⁵ Intersexuell: Menschen die genetisch, organisch und hormonell nicht einem Geschlecht zugeordnet werden können.

¹¹⁶ vgl. John Money & John und Joan Hampson 1955 zitiert nach Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 28.

¹¹⁷ vgl. John Money 1952 zitiert nach Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 28.

soziale Geschlecht (*gender*) gestützt.¹¹⁸

2.2.4. Anlage-Umwelt-Diskussion

In der Erb-Umwelt-Debatte vermutet David C. Rowe (1997), dass die Umwelt und die Erziehung der Eltern einen nicht so großen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes haben, wie bisher vielfach angenommen. Vernachlässigung oder Misshandlung von Kindern lässt er dabei außen vor, da sich das klarerweise immer negativ auf die Entwicklung auswirkt. Er geht in seiner These davon aus, dass die Milieuvariablen¹¹⁹ weniger Einfluss auf die Entwicklung der Intelligenz und Persönlichkeit aufweisen. Dennoch stellt er klar, dass Genetik und Umwelt zusammenspielen. Nur im Verhältnis zwischen Umwelt und Anlage spricht er der Seite der genetischen Veranlagung mehr Gewicht zu. Dabei differenziert David C. Rowe die Umwelteinflüsse wie folgt: Auf der einen Seite gäbe es *geteilte* und auf der anderen Seite die *nicht-geteilten* Umwelteinflüsse. Mit *geteilten Umwelteinflüssen* sind Verhaltensmerkmale gemeint, welche sich dadurch auszeichnen, dass sie bedingt durch das Zusammenleben in der Familie entstünden. Das heißt, Familienmitglieder ähneln sich aufgrund ihrer sozialen Nähe. Für David C. Rowe gehört der Grad der geistigen Anregung in einer Familie dabei auch zu den *geteilten Umwelteinflüssen*. Zu den *nicht-geteilten Umwelteinflüssen* zählt man jene Verhaltensweisen von Kindern, die nicht an die Eltern und deren Verhaltensweise gekoppelt sind. Beide Faktoren wirken auf das heranwachsende Individuum ein. Wenngleich sich David C. Rowe dieser umweltbedingten Faktoren bewusst ist, würden diese eine geringere Rolle bei der Ausformung der Geschlechtsidentität spielen.¹²⁰ Bettina Vaupel und Petra Kersting (2006) halten dem entgegen, dass nicht die vermeintlichen *Naturgegebenheiten* Menschen unterschiedlich machen, sondern die Sozialisation maßgeblich Frauen zu Frauen und Männer zu Männern formt. Die damit einhergehenden Stereotype, die Frauen und Männern auferlegt werden, gilt es daher aufzubrechen. Bettina Vaupel und Petra Kersting wollen dies vor allem in der Kunst forcieren.¹²¹

In der Geschlechterdebatte werden dennoch oft Erkenntnisse, wie etwa die Bedeutung der Hormonbeeinflussung auf das Individuum, als neues Wissen dargestellt. Von Christiane Micus-Loos und Yvonne Schütze (2004) erfährt man jedoch, dass die anlagebedingten Gründe schon vor

¹¹⁸ vgl. Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 17.

¹¹⁹ Milieuvariable: Hier sind Einflüsse durch das soziale Umfeld gemeint, welche das heranwachsende Individuum prägen.

¹²⁰ vgl. David C. Rowe: *Genetik und Sozialisation. Die Grenzen der Erziehung*. Weinheim 1997, S. 17f.

¹²¹ vgl. Vaupel, Kerstin: *Gender und Design*, S. 5.

den Sozialisationstheorien existierten:¹²²

„Da man die älteren Annahmen von einer biologischen begründeten Unterschiedlichkeit im 'Wesen' von Männern und Frauen hinter sich gelassen hatte, suchte man die Ursache für die Konstitution von geschlechterdifferenten Merkmalen in familiären Sozialisationsprozessen.“¹²³

Diese, damals „neuen“ Untersuchungsfelder wurden vor allem in den 1970er- und 1980er-Jahren erforscht.¹²⁴ Dennoch, so sehr man sich auch bemühen würde, so Lise Eliot (2010), Mädchen und Jungen gleich zu behandeln, ist man trotzdem mit deren unterschiedlichen Stärken und Schwächen konfrontiert. Jungen durchlaufen in den ersten Lebensjahren eine verzögerte körperliche Entwicklung. Daraus ergibt sich, dass Jungen möglicherweise öfter erkranken und ihre sprachliche und feinmotorische Entwicklung sich langsamer ausdifferenziert. Mädchen sind den Jungen zum Zeitpunkt des Schuleintrittes in vielen Entwicklungsschritten voraus. Dies hat zur Folge, dass Mädchen teilweise bessere Leistungen in der Schule erbringen können. In der Pubertät formen sich dann unterschiedliche Interessen bei Mädchen und Jungen aus und später im Erwachsenenalter stehen besonders Frauen im Spannungsfeld zwischen beruflicher und familiärer Welt.¹²⁵

David C. Rowe beschreibt eine Zwillingsstudie, bei welcher ein Junge bei der Beschneidung schwer verletzt wurde. Die Eltern entschieden sich in Absprache mit den Ärzten, dass die Genitalien des verletzten Jungen zu einer Vagina geformt werden sollten. Weiters erhielt der Junge Hormone während der gesamten Kindheit. Als pubertierendes Mädchen wollte er Mechaniker werden und fühlte sich in seiner Rolle als werdende Frau unwohl. Dies nimmt David C. Rowe zum Anlass, um zu zeigen, dass der Erziehung ein nicht so großer Stellenwert eingeräumt werden sollte wie dem Faktor der Genetik.¹²⁶ Dieser direkte Anlage-Umwelt-Vergleich ist jedoch bei einem solchen Extrembeispiel etwas fragwürdig. So tragisch das Geschehnis ist, muss jedoch festgehalten werden, dass das Kind als Junge geboren wurde und somit dementsprechend genetisch geprägt war. Eine reine „Umerziehung“ trotz Hormonzugabe gegen die eigentliche biologische Ausrichtung ist vermutlich nicht möglich, da wie oben bereits angeführt wurde, mehrere Faktoren die Geschlechtsidentität eines Menschen prägen.

¹²² Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 352.

¹²³ ebenda S. 352.

¹²⁴ ebenda S. 352.

¹²⁵ vgl. Eliot: *Wie verschieden sind sie?*, S. 11f.

¹²⁶ vgl. Rowe: *Genetik und Sozialisation*, S. 210.

Shira Tarrant (2009) stellt im Bezug auf die Frage, wie sehr wir von Umwelt oder Anlage geprägt sind, klar, dass beide Annäherungen für sich gesehen die Komplexität des Menschseins nicht zur Gänze erklären können.¹²⁷ Ähnlich sieht das Anne Fausto-Sterling (1985), die bereits in den 1980er- Jahren davon ausging, dass man etwas so Komplexes, wie zum Beispiel Verhaltensweisen von Frauen und Männern, nicht allein durch eine biologische Betrachtungsweise ausreichend erklären kann. Der Fokus sollte vor allem auch auf Einflüsse der Umwelt, die auf das Individuum einwirken, gelegt werden.¹²⁸

¹²⁷ vgl. Tarrant: *Men and Feminism*. Karifornien 2009, S. 66f.

¹²⁸ vgl. Anne Fausto-Sterling: *Gefangene des Geschlechts?* München 1985, S. 129.

2.3. Sozialisations-Paradigma

„Man kommt nicht als Frau zur Welt, sondern man wird es.“¹²⁹ Simone de Beauvoir formulierte in den 1950er-Jahren diesen berühmten und oft zitierten Satz. Damit wollte Simone de Beauvoir aufzeigen, dass wir im Laufe unseres Lebens durch eine geschlechtsspezifische Sozialisation zu Männern und Frauen geformt werden und nicht von Geburt an in Bezug auf das Geschlecht unterschiedlich genetisch determiniert sind. Simone de Beauvoir verdeutlichte somit, dass nicht die Natur oder eine ontologische Bestimmung die Frau zur Frau macht, sondern die Sozialisation.¹³⁰

Die amerikanische Philosophin Judith Butler geht in ihrem Buch „Das Unbehagen der Geschlechter“, welches am Beginn der 1990er Jahre erschien, sogar soweit, dass sie jegliche Geschlechterzuschreibung aufgehoben wissen will. Zuschreibungen, so Judith Butler, würden den Festschreibungsprozess unterstützen. Strategien, die Verwirrung stiften, seien anzuwenden, um Geschlechterklischees aufzuheben.¹³¹ In einem später veröffentlichten Buch von Judith Butler (Undoing Gender, 2004) erläutert sie, dass alles, was unter *gender* subsumiert wird, nicht allein vom Subjekt bestimmt ist, sondern aus einem Kontext mit anderen, wie zum Beispiel anderen Menschen, heraus entsteht. Dabei kann das Andere auch nur imaginiert sein. Weiters ist wichtig zu beachten, dass das sexuelle Begehren und das Geschlecht nicht aneinander gekoppelt sind.¹³² Judith Butler (2006) konzentriert sich auf drei Aspekte der Geschlechtlichkeit. Zum biologischen Geschlecht (*sex*), das bei ihr genauso wie das zugeschriebene Geschlecht (*gender*) konstruiert ist, fügt sie das Begehren (*desire*), also die sexuelle Ausrichtung, hinzu. Die *heterosexuelle Matrix* sorgt dafür, dass das Begehren nur auf das andere Geschlecht bezogen ist. Dies käme zustande, weil es „*naturgemäß*“ sei.¹³³ *Sex* wird dabei als vorausgehende Bedingung von *gender* gesehen. Dabei will Judith Butler *sex* als *Konstruktion der Konstruktion* verstanden wissen.¹³⁴ Das Geschlecht ist dabei immer ein Produkt des Diskurses. Dabei spielen *Macht* und *Normen* eine tragende Rolle.¹³⁵ Lars Distelhorst (2009) meint, dass der Titel „Undoing Gender“ implizit die Möglichkeit bietet, dass die Konstruktionen, die mit dem erworbenen Geschlecht (*gender*) einhergehen, auch

¹²⁹ Simone de Beauvoir: *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Hamburg 2008, S. 334.

¹³⁰ vgl. Paula-Irene Villa: „(De)Konstruktion und Diskurs-Genialodie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler.“ In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden 2008, S. 146.

¹³¹ vgl. Faulstich-Wieland: *Einführung in die Genderforschung*, S. 103.

¹³² vgl. Judith Butler: *Undoing Gender*. New York 2004, S. 1f.

¹³³ vgl. Judith Butler 2006 zitiert nach Anja Tervooren: *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren*. München: 2006, S. 29.

¹³⁴ vgl. Judith Butler: *Bodies That Matter*. New York 2011, S. XV.

¹³⁵ vgl. Lars Distelhorst: *Judith Butler*. Wien 2009, S. 35-39.

dekonstruiert werden können.¹³⁶

Im Bezug auf die soziokulturellen Einflüsse auf heranwachsende Mädchen und Jungen werden in den folgenden Kapiteln vor allem der Einfluss der Eltern, des Kindergartens und dessen Auswirkung auf Heranwachsende genauer betrachtet.

2.3.1. Elterliche Erwartungshaltungen und deren Einfluss

Dass Eltern ihre Kinder durch die Erziehung maßgeblich zu Mädchen oder Burschen formen, ist in der breiten Sozialforschung anerkannt. Aletha C. Huston (1983), Mavis E. Hetherington und Ross Parke (1986) fanden heraus, dass bereits Neugeborene von dem Verhalten der Eltern geprägt werden.¹³⁷ Barbara K. Rothman (1986) will sogar herausgefunden haben, dass Eltern, wenn sie das Geschlecht des Kindes vor der Geburt kennen, bereits dementsprechend „präinatales Verhalten“ geschlechtsbezogen interpretieren.¹³⁸ Abhängig vom Geschlecht, tragen Eltern unterschiedliche Erwartungen an ihr Baby heran. Bei Vätern ist eine geschlechtsangepasste Erwartungshaltung vor allem gegenüber ihren Söhnen zu verzeichnen.¹³⁹ Penny L. Burger (1981) sowie Beverly I. Fagot und Isabelle Littman (1975) kamen im Bezug auf die Erwartung von Vätern an ihre Söhne auf nahezu identische Ergebnisse wie Aletha C. Huston und Ross Parke (1983). Väter würden demnach mehr bei ihren Söhnen als bei ihren Töchtern darauf achten, dass sie sich geschlechtskonform verhalten. Bei diesen hätten Väter weniger festgefahrene Rollenmuster.¹⁴⁰

Im Bezug auf das Bindungsverhalten agierten Eltern bei Mädchen und Burschen unterschiedlich. In den Beobachtungen konnten Aletha C. Huston (1983), Mavis E. Hetherington und Ross Parke (1986) erkennen, dass Mädchen eher behütet und an ihre Umgebung gebunden werden. Dies wurde darauf zurückgeführt, dass Eltern die Unversehrtheit ihrer Töchter wichtig ist. Jungen würden hingegen mehr dazu aufgefordert, die Umgebung zu erkunden. In der Zeit der

¹³⁶ ebenda S. 36.

¹³⁷ vgl. Aletha C. Huston 1983, Mavis E. Hetherington & Ross Parke 1986 zitiert nach Christiane Micus-Loos, Yvonne Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 352.

¹³⁸ vgl. Barbara K. Rothman 1986 zitiert nach Jordan-Young: *Brainstorm*, S. 250.

¹³⁹ vgl. Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 352.

¹⁴⁰ vgl. Penny L. Burger 1981, Beverly I. Fagot & Isabelle Littman (1975) zitiert nach Nancy K. Freeman: „Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths?“ In: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 34, No. 5, 2007, S. 358.

Pubertät verstärkte sich dieser Effekt sogar.¹⁴¹

Lawrence Kohlberg (1966), Lawrence Kohlberg und Dorothy Z. Ullian (1974) sowie Kenneth N. Sandnabba und Christian Ahlberg (1999) postulieren, dass Kinder sich bereits im Alter von 24 Monaten als Junge oder Mädchen definieren können.¹⁴² Bis zum fünften Lebensjahr würde sich, laut Carlo L. Martin und Diane Ruble (2004), ein geschlechtsbezogenes Verhaltensmuster entwickeln.¹⁴³

David C. Rowe (1997) geht davon aus, dass „Jungen und Mädchen unterschiedlich erzogen [werden], weil sie unterschiedlich sind, [und] nicht weil die Erziehung sie so gemacht hat.“¹⁴⁴ Um das Gegenteil zu beweisen, müsste man Mädchen als typische Burschen erziehen und vice versa. Da dies ethisch nicht vertretbar ist, könne man somit nie das Gegenteil beweisen. Für David C. Rowe ist es weiters statistisch gesichert, dass Männer häufiger Unfälle mit ihren Autos verursachen oder krimineller seien als Frauen.¹⁴⁵ Dabei lässt David C. Rowe bei seinem Begründungsversuch die Erklärungsmodelle der Sozialisation und somit die Faktoren, welche auf heranwachsende Menschen wirken, völlig außer Acht. Denn, wenn man an Burschen und Mädchen zuvor unterschiedliche Erwartungen herangträgt und sie infolgedessen anders erzogen werden, wirkt sich dies auch auf ihr Verhalten als erwachsene Menschen aus. Ein gutes Anschauungsbeispiel hierfür liefert uns Susan Gilbert (2004). Sie schreibt in ihrem Buch, dass sich Burschen nicht nur wegen des höheren Testosteronspiegels aggressiver verhalten, sondern vor allem deshalb, weil ihr aggressives Verhalten eher toleriert wird, als dies bei Mädchen der Fall ist. Im Säuglingsalter sei der Aggressionspegel bei Mädchen und Jungen gleich. Mit drei Jahren zeigte sich bereits ein Unterschied zwischen den Geschlechtern. Susanne Gilbert begründet dies darin, dass ein aggressives Verhalten eines Jungen, der zum Beispiel einem anderen ein Spielzeug wegnimmt, von Erwachsenen toleriert wird. Jungen gesteht man somit von klein auf ein solches Verhalten zu. Susan Gilbert vermutete, dass dahinter möglicherweise das Bild steht, welches für Jungen vorsieht, sich behaupten lernen zu müssen. Mädchen werden dahingegen erzogen „lieb und brav“ zu sein und sich

¹⁴¹ vgl. Aletha C. Huston 1983, Mavis E. Hetherington & Ross Parke 1986 zitiert nach Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 352.

¹⁴² vgl. Lawrence Kohlberg 1966, Lawrence Kohlberg & Dorothy Z. Ullian 1974, Kenneth N. Sandnabba & Christian Ahlberg 1999 zitiert nach Nancy K. Freeman: „Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths?“ In: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 34, No. 5, 2007, S. 358.

¹⁴³ vgl. Carlo L. Martin & Diane Ruble 2004 zitiert nach Nancy K. Freeman: „Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths?“ In: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 34, No. 5, 2007, S. 358.

¹⁴⁴ Rowe: *Genetik und Sozialisation*, S. 203.

¹⁴⁵ ebenda S. 204.

angemessen zu verhalten. Vor allem Väter wollen, dass ihre Jungen sich kämpferisch zeigen, um sich durchzusetzen. Damit soll eine „Verweichlichung“ vorgebeugt werden.¹⁴⁶ Dieses Beispiel veranschaulicht eindeutig, warum der Faktor des Erziehungsverhaltens im Bezug auf die Geschlechteridentitätsausformungen keineswegs außer Acht gelassen werden darf. Die Forschungen von Carol Hafemann-White (1983) kamen bereits in den 1980er Jahren zu denselben Ergebnissen wie Susan Gilbert (2004). Ihre These, dass Eltern aggressives und grenzüberschreitendes Verhalten bei Jungen häufiger billigten als bei Mädchen, bestätigte sich.¹⁴⁷ Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen auch Manfred Berg (1994) und Gabriele Haug-Schnabel (1996, 1997) in ihren Studien. Aggressives und sexistisches Verhalten von Jungen wurde von Erwachsenen und ErzieherInnen meist geduldet. Die Begründung dafür war, dass diese Äußerungen und Haltungen als „jungentypisches Verhalten“ gedeutet und folglich toleriert wurden.¹⁴⁸

Christiane Micus-Loos und Yvonne Schütze (2004) streichen heraus, dass das familiäre Umfeld einen sehr großen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes im Bezug auf ihre Geschlechterrolle hat.¹⁴⁹ So schreiben die Autorinnen in ihrem Artikel:

„In der Familie als einem Zusammenhang von generations- und geschlechterdifferenten Beziehungskonstellationen erwerben Kinder gleichzeitig auch eine Vorstellung von der eigenen Geschlechtlichkeit und der der anderen Familienmitgliedern.“¹⁵⁰

Die vorgelebten Rollenmuster wirken sich demnach prägend auf die Heranwachsenden aus. Bei einer fehlenden Reflexion von diesen Mustern werden sie immer wieder perpetuiert. Dorothee Alfermann (1996) meint dazu, dass bei *sozialen Lernprozessen* die Lebenserfahrungen der InteraktionspartnerInnen das Verhalten von Kindern beeinflussen. Diese steuern Verhalten, das als erwünscht oder unerwünscht gilt.¹⁵¹

Im Konstruktivismus geht man davon aus, dass Kinder erlernen, wie man sich als Junge oder Mädchen zu verhalten hat. So lernten Jungen von Vätern, was es hieße, ein richtiger Mann zu sein und welche Aufgaben Männer inne hätten. Dasselbe gilt für Mädchen und ihre Rolle als

¹⁴⁶ vgl. Susan Gilbert: *Typisch Mädchen! Typisch Junge! Praxisbuch für den Erziehungsalltag*. München 2004, S. 61ff.

¹⁴⁷ vgl. Carol Hafemann-White 1983 zitiert nach Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 351.

¹⁴⁸ vgl. Manfred Berg 1994 & Gabriele Haug-Schnabel 1996, 1997 zitiert nach Dagmar Kastischke: „Gender im Kindergarten“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 368.

¹⁴⁹ vgl. Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 349.

¹⁵⁰ ebenda S. 349.

¹⁵¹ vgl. Dorothee Alfermann: *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart 1996, S. 78.

werdende Frauen. Brigitte Stechhammer (1981) zeigt dabei auf, dass hier sowohl bewusste als auch unbewusste Ebenen von Seiten der Eltern auf ihre Kinder Einfluss haben.¹⁵² Der reziproke Austausch zwischen Kindern und Eltern lehrt, wie man sich als Mädchen oder Junge zu verhalten hat. Die Zweigeschlechtlichkeit reproduziert sich demnach immer wieder. Dies liefert uns eine Erklärung, warum Mädchen bevorzugt mit Puppen und Jungen lieber mit Autos spielen. Denn die geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen können von Kindern zuerst ausprobiert, und dann durch positive Verstärkung (Lob) beibehalten oder aufgrund von Sanktionierung verworfen werden.¹⁵³

Lise Eliot (2010) verweist darauf, wie oben bereits kurz angeführt, dass wir in Zeiten der Gleichberechtigung der Geschlechter versuchen, Geschlechterunterschiede als anerzogen zu sehen. Trotz jeglicher Reflexion über Geschlecht gelingt es Eltern jedoch nicht, Kinder neutral zu behandeln. Wenn wir einen Jungen oder ein Mädchen vor uns haben, so würden wir immer unterschiedlich auf sie reagieren. Dies begründet sich darin, dass die Eltern selbst in einer bipolaren Welt aufgewachsen sind und Ideen und Konstrukte entwickelt haben, welche festschreiben, was in unserem Kulturkreis als männlich oder weiblich gilt. Beobachtet man Kinder, so kann man Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen festmachen. Diese liegen unter anderem in deren Körperkraft, den Interessen oder den kognitiven Begabungen. Bei Kleinstkindern seien diese Differenzen noch weniger ausgeprägt als später bei Erwachsenen. Dennoch würden bei Jungen Lern- und Entwicklungsstörungen häufiger diagnostiziert werden als bei Mädchen. Diese leiden dagegen vermehrt unter Depressionen, Ängsten und Essstörungen.¹⁵⁴

Wenngleich die Familien von Heute großen Wandlungen unterworfen sind, zeigt sich, dass „trotz dem Wandel [...] grundlegende Aspekte der gesellschaftlichen Zweigeschlechtlichkeit reproduzieren [werden].“¹⁵⁵ In den 1970er- und 1980er-Jahren untersuchte man neben den Auswirkungen von Peer-Groups¹⁵⁶, der Schule und den Medien auf Heranwachsende vor allem die durch Familienstrukturen bedingten Sozialisationsfaktoren. Heute würden diese Bereiche weniger im Fokus stehen. Damals wurde mit verschiedenen Sozialisationstheorien versucht, unterschiedliches Verhalten von Mädchen und Jungen zu deuten. Die *lerntheoretische Sicht* ging davon aus, dass Kinder vor allem durch Belohnung beziehungsweise Bestrafung ihr Tun

¹⁵² vgl. Brigitte Stechhammer: *Der Vater als Interaktionspartner des Kindes*. Frankfurt am Main 1981: S. 46.

¹⁵³ vgl. Helga Bilden: „Sozialisation und Geschlecht“. In: Bührmann u.a. (Hrsg.): *Arbeit, Sozialisation, Geschlecht*. Opladen 2000, S. 13.

¹⁵⁴ vgl. Eliot: *Wie verschieden sind sie?*, S. 9f.

¹⁵⁵ Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 357.

¹⁵⁶ Peer-Group: Eine Bezugsgruppe von Gleichaltrigen.

bestimmen.¹⁵⁷ „Durch Belohnung und Bestrafung lernt das Kind, welche Verhaltensweisen für ein Mädchen oder für einen Jungen wünschenswert und welche zu unterlassen sind.“¹⁵⁸ Bei der *sozial-kognitiven Lerntheorie* von Albert Bandura, welche in Kapitel 2.3. ausführlich erörtert wird, steht der Nachahmungseffekt von Verhaltensweisen im Mittelpunkt. Dabei wird die Aufmerksamkeit vom Kind auf ein Modell fokussiert und erfasst, welche Handlungen das Modell ausführt. Dem folgt die Speicherung des Beobachteten, bevor sich das Kind das entsprechende Verhalten aneignet.¹⁵⁹

Die WissenschaftlerInnen der American Psychological Society Kevin Crowley, Maureen A. Callanan, Harriett R. Tenenbaum, Elizabeth Allen (2001) schreiben in ihrem *Research Report*, dass lange, bevor Kinder mit wissenschaftlichen Zusammenhängen (*formal sciences*) in der Schule konfrontiert werden, sie bereits zuvor das Elternhaus diesbezüglich prägt. So zeigte sich, dass Eltern Jungen dreimal mehr über wissenschaftliche Zusammenhänge erklären, als sie dies bei Mädchen tun.¹⁶⁰ Kevin Crowley et al. (2001) zeigen in weiteren Studien auf, dass LehrerInnen Jungen mehr als Mädchen dazu animieren, Fragen zu stellen. Das führt dazu, dass Jungen im Vergleich zu gleichaltrigen Mädchen ein besseres Verständnis für wissenschaftliche Themen ausformen. Als Grund für die vermehrte Interaktion von Eltern und PädagogInnen mit Jungen bei wissenschaftlichen Themen vermuten die WissenschaftlerInnen, dass diese in unserer Gesellschaft eher als männliche Domäne gesehen werden. Ähnliche Ergebnisse wurden bei Museumsbesuchen von Eltern mit ihren Kindern nachgewiesen.¹⁶¹ Die von Kevin Crowley (2001) und seinem Team durchgeführte Studie in einem Museum führte zu folgenden Ergebnissen: Bei der Studie wurden Familien mit ihren Kindern wissentlich gefilmt, und Tonmitschnitte angefertigt. Es zeigte sich, dass durchgehend in allen Altersgruppen mit Jungen mehr gesprochen und ihnen mehr erläutert wurde. Väter übertrafen hierbei die Mütter nur wenig.¹⁶²

¹⁵⁷ vgl. Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 350.

¹⁵⁸ ebenda S. 350.

¹⁵⁹ ebenda S. 350f.

¹⁶⁰ vgl. Kevin Crowley, Maureen A. Callanan, Harriett R. Tenenbaum, Elizabeth Allen: „Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking.“ In: *Psychological Science* Vol. 12, No. 3, 2001, S. 258ff.

¹⁶¹ vgl. Kevin Crowley, Maureen A. Callanan, Harriett R. Tenenbaum, Elizabeth Allen: „Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking.“ In: *Psychological Science* Vol. 12, No. 3, 2001, S. 258.

¹⁶² ebenda S. 259f.

2.3.2. Das Spielverhalten

Da Eltern viel Zeit mit ihren Kindern verbringen, beeinflussen sie als Rollenvorbilder das Spielverhalten von Kindern. Die Statistiken der Allensbacher Archive vom Institut für Demoskopie¹⁶³ in Deutschland aus dem Jahr 2009 zeigen, dass die Eltern vermehrt eine große Rolle als Spielgefährten für Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren spielen, als dies bei früheren Generationen der Fall gewesen ist. Dabei liegt das gemeinsame Ansehen von Kinofilmen bei 89 %, Freizeitspiele bei 57 %, Kochen und hauswirtschaftliche Aktivitäten sind mit 64 % vertreten und 36% der Eltern spielen sogar gemeinsam mit ihrem Nachwuchs Computerspiele. Während bei Vorschulkindern noch gemeinsames Malen, Basteln und Laufspiele dominieren, würden ältere Kinder häufig gemeinsame Gespräche und Fernsehangebote mit ihren Eltern bevorzugen, um mit diesen in Kontakt zu treten. Laut dieser Studie ist den Eltern das Spiel ein besonderes Anliegen, um Kinder dadurch zu erziehen.¹⁶⁴

Väter nehmen hierbei heute eine andere Rolle als früher ein. In den 1980er-Jahren ging Michael Rotmann (1980) davon aus, dass der Vater für das Kind erst ab dem zweiten Lebensjahr eine bevorzugte Rolle als Zufluchtsort sowie als Spielgefährte darstelle.¹⁶⁵ Diese Erkenntnis muss jedoch im Blick auf die Entstehungszeit dieser Theorie und die damals vorherrschenden Familienstrukturen gedeutet werden. Damals verfügten hauptsächlich Väter über ein Einkommen und Mütter waren selten erwerbstätig. Ihre Aufgabe war es, für Kinder zu sorgen und den Haushalt zu führen. So spielen Väter heute in den ersten Lebensmonaten und -jahren eine wesentlich größere Rolle als Bezugsperson, als dies in den 1980er-Jahren und den Jahrzehnten davor der Fall war. Die neuen gesetzlichen Regelungen der Karenzzeit kommen hier vor allem Vätern entgegen, die sich an der Erziehung ihrer Kinder beteiligen wollen. Dennoch muss man festhalten, dass die väterliche Bezugsperson heute in den immer zahlreicheren Alleinerzieherin-Haushalten fehlt. Diese Väter haben dabei oft nur die Rolle als „Wochenend-“ oder „Besuchs-Vater“ inne. Dennoch gibt es in nicht geschiedenen Familien den Typus eines „modernen Vaters“, der für seine Familie gemeinsam mit seiner Frau sorgt und sich Zeit für seine Kinder nimmt. In den Untersuchungen des Allensbacher Institutes aus dem Jahre 2009 wurden solche „modernen Väter“ ausfindig gemacht. Was sie auszeichnet, ist, im Vergleich zu früheren Generationen, eine präsentere Rolle in der

¹⁶³ Demoskopie: Meinungsforschung.

¹⁶⁴ vgl. Wilhelm Haumann: *Generationen-Barometer 2009*. Allensbach 2009, S. 32.

¹⁶⁵ vgl. Michael Rotmann: „Über die Rolle des Vaters in der Entwicklung des Kleinkindes“. In: Naske, Ruth (Hrsg.): *Aufbau und Störungen frühkindlicher Beziehungen zu Mutter und Vater*. Wien 1980, S.97f.

Erziehung und im Umgang mit Kindern.¹⁶⁶ Es gilt jedoch zu bedenken, dass, bedingt durch die meist weit auseinanderklaffende Einkommensschere bei Männern und Frauen, hauptsächlich letztere für die Kindererziehung verantwortlich sind. Dies ist vermutlich der Hauptgrund, warum in den Untersuchungen des Allensbacher Instituts eine engere emotionale Bindung von Kindern an die Mutter zu verzeichnen war. Neben den zeitlich meist weniger anwesenden Vätern wird eine „natürliche“ Verbundenheit von Mutter und Kind genannt.¹⁶⁷

Unterschiede im Bezug auf das Spielverhalten von Eltern mit ihren Kindern konnten Marvis E. Hetherington und Ross Parke (1986, 1996) dennoch nachweisen. Väter würden demnach mehr körperbetonte, aggressivere und innovativere Spiele mit ihren Kindern tätigen. Wenngleich Unterschiede im Spielverhalten von Vätern und Müttern aufgezeigt wurden, so war dies nicht abhängig vom Geschlecht des Kindes.¹⁶⁸ Bei Forschungsreihen von Kathleen A. Clarke-Stewart (1977) und James A. Russell (2000) zeigten sich die gleichen Tendenzen bei Klein(st)kinder im Alter von zwei bis vier Jahren. Im spielerischen Umgang mit Kindern bevorzugten Männer vor allem körperbetonte Spiele. Mütter hingegen wählten gerne Spielsachen, die zur Förderung und zur Belehrung eingesetzt werden konnten. Dabei war den Müttern vor allem der sprachliche Austausch mit dem Kind wichtig.¹⁶⁹

Obwohl sich Väter von heute mehr an der Erziehung von Kindern beteiligten, gibt es einen eklatanten Mangel an männlichen Erziehern im Elementar- und Primarbereich. Darunter leiden, laut Wilhelm Hauptmann (2009), vor allem Jungen. Ihnen fehlt es an männlichen Bezugspersonen und männlichen Vorbildern. Das würde sogar soweit führen, dass Jungen schlechtere Leistungen in der Schule erbrächten. Dies begründe sich unter anderem darin, dass das Bewegungsbedürfnis bei Burschen zu kurz komme. Noch dazu würden die fast ausschließlich weiblichen Pädagoginnen aus ihrer weiblichen Perspektive heraus unterrichten und Mädchen „bevorzugen“.¹⁷⁰ Jungen wählen daher oft unrealistische und übersteigert dargestellte Action-Figuren, wie zum Beispiel Spiderman oder andere Idole aus Fernsehfilmen, um den Mangel an männlichen Vorbildern zu kompensieren.¹⁷¹ Nancy Chodrow (1985) erklärt dies im Zusammenhang mit der Vorliebe für

¹⁶⁶ vgl. Haumann: *Generationen-Barometer 2009*, S. 152-160.

¹⁶⁷ ebenda S.160.

¹⁶⁸ vgl. Marvis E. Hetherington und Ross Parke 1986, 1996 zitiert nach Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 353.

¹⁶⁹ vgl. Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 91.

¹⁷⁰ vgl. Kathleen A. Clarke-Stewart 1977 & James A. Russell 2000 zitiert nach Haumann: *Generationen-Barometer 2009*, S. 161f.

¹⁷¹ vgl. eigene Beobachtung in der Arbeit mit Kindern. Salzburg-Wien, 2002-2012.

Themen über „Stärke“ und „Kampf“ in Fernsehfilmen, die vor allem bei Jungen großen Anklang finden. Begründet ist dies darin, dass sich Jungen in einer frauendominierten Bezugs- und Erziehungswelt im Kleinkindbereich und darüber hinaus vor allem eines wünschen, nämlich männliche Vorbilder.¹⁷² Susanne Gaschke (2011) bezeichnet dieses Phänomen als *doppelte Abgrenzung*, die Jungen bei der Übermacht an weiblichen Personen in der ErzieherInnenwelt vornehmen.¹⁷³ Ob die dafür gewählten Action-Figuren jedoch realistische männliche Vorbilder ersetzen können, bleibt fraglich.

2.3.3. Generationenblick

Die geschlechtsbezogenen Erwartungen von Eltern an heranwachsende Kinder sind generationsgebunden. Eltern-Generationen der Nachkriegszeit hatten andere Werthaltungen und Geschlechterrollenkonstrukte im Vergleich zu den nachfolgenden. Wenngleich sich manche Stereotypen und Vorurteile im Bezug auf Rollenklischee hartnäckig gehalten haben, kam es dennoch zu Veränderungen der Rollenbilder von Mann und Frau.

In dem Forschungsbericht „Generationen-Barometer 2009“ von Wilhelm Haumann (2009), der vom Institut für Demoskopie in Allensbach (Deutschland) erarbeitet wurde, verzeichnete man in den letzten Jahrzehnten eine Aufweichung der geschlechtsspezifischen Erziehung.¹⁷⁴ Wenngleich sich Eltern an Besonderheiten bei den Geschlechtern orientieren, werden „[...] Jungen [...] weniger 'jungenhaft' erzogen und Mädchen weniger 'mädchenhaft'.“¹⁷⁵ Befragte Mädchen und Burschen im Alter von sechs bis zwölf Jahren zeigten dennoch Vorlieben für bestimmte Themen. Dies spiegelt sich in ihrem Geschlechterstereotypen dominierten Spielverhalten wider. So begeisterten sich besonders Burschen für Technik, elektronische Medien, wie Computer und Fernsehen, und für Abenteuer. Bei Mädchen stünde Malen, Zeichnen, Basteln, Lesen, Kommunikation mit FreundInnen sowie der Umgang mit Tieren im Vordergrund.¹⁷⁶ Die befragte Elterngeneration gab an, dass sie ihren Kindern nichts aufzwingen wollen, sondern es ihr Ziel ist, Neigungen und Talente ihrer Kinder zu fördern.¹⁷⁷

¹⁷² vgl. Nancy Chodrow 1985 zitiert nach Ingrid Paus-Haase, Claudia Lampert, Daniel Süß (Hrg.): *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden 2002, S. 119f.

¹⁷³ vgl. Susanne Gaschke: *Die verkaufte Kindheit*. Wiesbaden 2011, S. 182.

¹⁷⁴ vgl. Haumann: *Generationen-Barometer 2009*, S. 142.

¹⁷⁵ ebenda S. 142.

¹⁷⁶ ebenda S. 142f.

¹⁷⁷ ebenda S. 144.

Beverly I. Fagot und Isabelle Littmann (1975) sehen in der Frauenbewegung, welche in den 1970er-Jahren eine neue Definition des Frau-Seins hervorbrachte, die Ursache für den veränderten Umgang mit den Geschlechterrollenbildern. Die AutorInnen weisen darauf hin, dass die Definition von „Mann“, also was es heißt, ein Mann zu sein, im Vergleich zu den Zuschreibungen für Frauen größeren Veränderungen unterlag. Dennoch hinkten die Männer in ihrer Definition von „Mannsein“ weit hinterher.¹⁷⁸ Die Studie des Allensbacher Institutes verzeichnete sogar einen noch früheren Zeitpunkt im Aufbruch von traditionellen Rollenklischees. In den 1960er-Jahren wären viele der alten Erziehungsmuster in Frage gestellt und gelockert worden. Die Elterngeneration aus dieser Zeit arbeitete oft offensiv gegen etablierte Rollenzuschreibungen bei den Geschlechtern.¹⁷⁹ Dies kann als Grundlage für die eben genannte Frauenbewegung aus den 1970er-Jahren gedeutet werden, da die Elterngeneration der 1960er die Mädchen in ihrer Rolle als unabhängige Frauen stärkte.

In den 1970er-Jahren wies Ursula Scheu (1977) in Deutschland bereits auf die durch die Sozialisation bedingte geschlechtsspezifische Erziehung hin. Ihre Forschungen ergaben, dass Mädchen in ihrer Autonomie eingeschränkt und systematisch benachteiligt werden.¹⁸⁰

Im Generationenvergleich zeigte sich weiters, dass das traditionelle Familienbild von damals, in dem der Vater Alleinverdiener ist und die Mutter für die Kinder und den Haushalt zuständig ist, kaum noch in dieser Form Bestand hat. Weiters wurden die Kinder früher im Bezug auf ihr Geschlecht anders erzogen und die damaligen Werthaltungen wirkten maßgeblich auf die Erziehung der Kinder ein. So wurden Mädchen und Jungen gleichermaßen mit viel Strenge und mit wenig Lob erzogen. Vor allem Burschen wurden oft körperlich gezüchtigt. Ziel der damaligen Erziehung war es, Werte und Einstellungen zu vermitteln, die auf die zukünftige Rolle als Mann oder Frau vorbereiten und eingeübt werden sollten. Werte, die in der Studie als *generationentypisch* genannt wurden, waren Anpassung, Fleiß, Ordnung und Bescheidenheit.¹⁸¹ Ein enormer Wandel vollzog sich dabei für Frauen, deren Rolle mit einem Wechsel ihrer Stellung in der Gesellschaft einher ging.¹⁸²

Die Studie des Instituts für Demoskopie in Allensbach weist deutlich darauf hin, dass sich trotz vieler Veränderungen in der Erziehung immer noch viele Klischees und Rollenstereotypen

¹⁷⁸ vgl. Beverly I. Fagot & Isabelle Littmann 1975 zitiert nach Freeman: „Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys.“ In: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 34, No. 5, 2007, S. 358.

¹⁷⁹ vgl. Haumann: *Generationen-Barometer* 2009, S. 148 & 151.

¹⁸⁰ vgl. Ursula Scheu 1977 zitiert nach Kastuschke: „Gender im Kindergarten“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 363.

¹⁸¹ vgl. Haumann: *Generationen-Barometer* 2009, S. 145f.

¹⁸² vgl. Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 358.

halten. Zwar ist seit den 1960er-Jahren ein großer Werte- und somit auch Rollenwandel eingetreten, dennoch haben viele Ideen, was die Zuschreibungen und Stereotypen zu den Geschlechtern betrifft, immer noch Bestand.¹⁸³

Annahmen, wie die von Theodor Lids (1971) formulierte These, dass eine Annäherung an die Aufgaben des jeweils anderen Geschlechts bei Kindern zu *Identitätsunsicherheiten* und zur Ausbildung von Neurosen, Charakterstörungen und Schizophrenie führen könnte¹⁸⁴, müssen gegenwärtig als Mythos entlarvt werden. Ganz im Gegenteil, es ist davon auszugehen, dass bei einer Unterdrückung von Neigungen und Talenten der Kinder oder einer massiven Einforderung und einem Überstülpen von Rollenerwartungen und den damit verbundenen Einschränkungen mit psychischen Störungen und Erkrankungen zu rechnen ist.

Betrachtet man die heutige Familienstruktur und Arbeitsteilung, dann ist klar feststellbar, dass sich diese von vorangegangenen Generationen unterscheiden. Heute haben die Väter eine andere Rolle als früher. Da beide Elternteile erwerbstätig sind, musste sich neben der veränderten Mutterrolle auch die Vaterrolle anpassen. Die neuen Beziehungsmuster zwischen Vätern und Kindern untersuchten Helga Krüger und Claudia Born im Jahr 2000. In Familien gelten heute neue Beziehungsebenen zwischen Eltern und Kindern.¹⁸⁵ Doris Rosenkranz, Harald Rost und Laszlo Vaskovic verzeichneten bereits 1998 ähnliche Ergebnisse.¹⁸⁶ So würden Väter heute auch gefühlsvollere Aktivitäten mit ihren Kindern durchführen. Dies führte laut Wassilios E. Fthenakis (1992, 1993) sogar soweit, dass Kinder sich in ihren kognitiven und sozialen Bereichen besser entwickeln würden. Trotz dieser Ergebnisse sind veränderte Familienformen und deren Auswirkung auf die Entwicklung von Kindern noch kaum untersucht.¹⁸⁷

Nancy Chodorows (1985) weist dennoch darauf hin, dass unter der sich veränderten Arbeitsteilung zwischen Vätern und Müttern immer noch vor allem die Frauen ihre Kinder stark prägen. Da die Hauptbezugspersonen im Kindesalter zumeist weiblich sind, hätten Mädchen im Gegensatz zu Jungen, wie bereits erwähnt, klarere Rollenvorbilder. Burschen müssten sich dagegen

¹⁸³ vgl. Haumann: *Generationen-Barometer* 2009, S. 148.

¹⁸⁴ vgl. Theodor Lids 1971 zitiert nach Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 358.

¹⁸⁵ vgl. Helga Krüger & Claudia Born 2000 zitiert nach Kasüschke: „Gender im Kindergarten“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 356.

¹⁸⁶ vgl. Doris Rosenkranz, Harald Rost & Laszlo Vaskovic 1998 zitiert nach Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 356.

¹⁸⁷ vgl. Wassilios E. Fthenakis 1992, 1993 zitiert nach Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 356.

von der weiblichen Bezugsperson ablösen und ihr männliches Bild als Gegenentwurf zum weiblichen selbst kreieren.¹⁸⁸

Klar ist, dass sich die Rollen der Väter und Mütter in den letzten 60 Jahren gewandelt haben. So beschrieben befragte Eltern, dass sie ihre Väter als autoritär und streng empfunden hätten. Autorität selbst sowie die klare Trennung der Aufgabenteilung von Müttern und Vätern bewerteten die Befragten dennoch als positiv. So vermittelte ihnen die Strenge des Vaters Sicherheit und Geborgenheit und die klare Aufgabenverteilung der Eltern erzeugte das Gefühl von Geborgenheit und Berechenbarkeit. Die interviewten Eltern bemängelten jedoch, dass Mütter nur reproduktiven Arbeiten im Haushalt nachkamen und sonst keine Bedürfnisse äußerten.¹⁸⁹

René König (1974) meint zu den Familienverhältnissen, dass sie den jeweiligen, vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen unterliegen. Seit den 1990er-Jahren berufe sich die Sozialwissenschaften nicht mehr auf die Bipolarität der Kategorie Geschlecht. Weitere Kategorien innerhalb und zwischen den Geschlechtern hätten sich aufgetan. Dazu zählten die Ethnizität, Nationalität, das Altern und sexuelle Orientierung. All diese Aspekte fänden im gegenwärtigen Diskurs Berücksichtigung. Trotz dieser differenzierten Sicht in der Wissenschaft wachsen Kinder immer noch mit einem *kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit* auf.¹⁹⁰

Die unterschiedlichen Familienformen, mit denen man heute konfrontiert ist, sind dabei genauso zu berücksichtigen. Eine Exklusivität der klassisch-kleinbürgerlichen Familie mit Vater, Mutter und Kindern ist nicht mehr vorhanden. Patchwork-Familien¹⁹¹, AlleinerzieherInnen¹⁹², Pflegeeltern¹⁹³ oder sogenannte Regenbogenfamilien¹⁹⁴ treffe man gegenwärtig genauso an.¹⁹⁵ Die Erziehungsfähigkeit von gleichgeschlechtlich liebenden Menschen/Eltern wird dabei im wissenschaftlichen Diskurs nicht mehr in Frage gestellt. Eine Vielzahl von Studien¹⁹⁶ beweist unter anderem, dass lesbische und schwule Eltern sich in der *Erziehungsfähigkeit* von heterosexuellen

¹⁸⁸ vgl. Nancy Chodorows 1985 zitiert nach Kastüschke: „Gender im Kindergarten“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 363f.

¹⁸⁹ vgl. Haumann: *Generationen-Barometer 2009*, S. 152-160.

¹⁹⁰ vgl. René König 1974 zitiert nach Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 354.

¹⁹¹ Patchwork-Familie: Mindestens ein Elternteil bringt ein Kind aus der vorhergehenden Beziehung mit in die neue Familienkonstellation.

¹⁹² AlleinerzieherInnen: Väter oder Mütter, die alleine für ihr(e) Kind(er) sorgen.

¹⁹³ Pflegeeltern: Ein Elternpaar nimmt ein fremdes Kind „in Pflege“ zu sich auf.

¹⁹⁴ Regenbogenfamilie: Gleichgeschlechtliche Paare mit eigenen oder adoptierten Kindern.

¹⁹⁵ vgl. Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 354f

¹⁹⁶ Es liegen bereits über 100 Studien zu diesem Thema aus dem anglo-amerikanischen Raum vor. vgl. dazu Uli Streib-Brzic, Stefanie Gerlach: *Und was sagen die Kinder dazu?* Berlin 2005, S. 175.

Eltern nicht unterscheiden. Dies wird in den Forschungen folgender AutorInnen bestätigt: Charlotte J. Patterson 1996, Patricia J. Falke 1994, John C. Gonsiorek 1991, M. D. Pagelow 1980, Mildred Krikpatrick 1987 und Bingen und Jacobsen 1989. Paul Cameron versuchte nachzuweisen, dass nur heterosexuelle Eltern potentielle gute Eltern wären. Da er seine Untersuchungen jedoch vorsätzlich missinterpretierte wurde er von der American Sociological Association ausgeschlossen.¹⁹⁷

Dennoch muss festgehalten werden, dass im Zuge der Etablierung von neuen Familienformen tradierte Konventionen des Zusammenlebens, die *geschlechterbezogene Funktionseinteilungen* einschließen, aufgegeben werden müssen.¹⁹⁸ Michal Pläß (2012) weist darauf hin, dass es die Heteronormativität an denen Regenbogenfamilien gemessen werden zu durchbrechen gilt.¹⁹⁹ Auch gesetzliche Rahmenbedingungen, die dem in den Menschenrechten geforderten Gleichheitsanspruch entsprechen, müssen für Regenbogenfamilien gestaltet werden. Einige europäische Länder haben ihre Gesetze bereits dahingehend adaptiert, wie unlängst Frankreich.

2.3.4. Erklärungsparadigmata zur Entstehung von Geschlechterkonstruktionen

Verschiedene Forschungsparadigmata beschäftigen sich damit, wie Geschlechterkonstruktionen zustande kommen. Einige werden im Folgenden kurz skizziert, bevor im nächsten Kapitel das *Lernen am Modell* von Albert Bandura ausführlicher diskutiert wird.

WissenschaftlerInnen wie Berno Hoffmann (1997), Helga Bilden (1991) oder Carol Hagemann-White (1984), die sich auf die soziale Konstruktion von Geschlecht spezialisierten, sehen in der Dominanz der weiblichen Bezugspersonen im Kleinkindalter eine starke Prägung für die Entwicklung der Geschlechteridentitäten von Jungen und Mädchen. Im sozialtheoretischen Ansatz stehen vor allem gesellschaftliche Rahmenbedingungen um das Individuum im Fokus der Untersuchungen.²⁰⁰

Die Felder, in denen die Psychoanalyse hineinwirkt, sind vielfältig. Sie prägt dabei den wissenschaftlichen Diskurs von folgenden Bereichen: Sprachwissenschaft, Philosophie, Biologie, Entwicklungsgeschichte, Kulturgeschichte, Geschichte, Kunstwissenschaft, Soziologie und auch

¹⁹⁷ vgl. Uli Streib-Brzic, Stefanie Gerlach: *Und was sagen die Kinder dazu?* Berlin 2005, S. 175f.

¹⁹⁸ ebenda S. 354f.

¹⁹⁹ vgl. Pläß: *Diskursanalyse zur Sozialisation in Regenbogenfamilien*, S. 108f & 112ff.

²⁰⁰ vgl. Berno Hoffmann 1997, Helga Bilden 1991, Carol Hagemann-White 1984 zitiert nach Kastüscke: „Gender im Kindergarten“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, 364.

pädagogische Bereiche.²⁰¹ Die Entwicklung des weiblichen und männlichen Körper- und Selbstbildes steht im psychologisch-pädagogischen Teil der psychoanalytischen Theorien im Mittelpunkt. Betrachtet wird dabei die geschlechtliche Identitätsbildung. Dabei orientieren sich Heranwachsende vor allem am Vorbild von Eltern und anderen Erwachsenen.²⁰² In der psychoanalytischen Sicht „[...] ist der Erwerb der Geschlechtsidentität als Folge der psychischen Verarbeitung des Konflikts zwischen Triebdynamik, den wahrgenommenen anatomischen Unterschieden und kulturellen Normen zu verstehen.“²⁰³ Dies hätte vor allem in der *ödipalen Phase* des Kindes seinen Ursprung.²⁰⁴ In der frühen *genitalen* und *phallischen Phase*, um das siebte bis zehnte Lebensmonat, komme es dabei dazu, dass Jungen bevorzugt mit Autos und Flugzeugen spielen. Die psychoanalytische Theorie begründet dies damit, dass Beweglichkeit einen *phallischen Charakter* inne hat.²⁰⁵ Auch in der *Phase der Latenz*, die den Zeitraum um das sechste bis hin zum zehnten Lebensjahr umfasst, kommt es zu deutlichen *Geschlechterdifferenzen*. Dabei wird Burschen aggressives, nach Regeln festgelegtes Spielverhalten, sowie sportliche Aktivität zugeschrieben. Mädchen bevorzugen dagegen rhythmische Spiele. Aggressivität wurde bei ihnen vermehrt verbal im Spiel ausgelebt.²⁰⁶ Als Weiterentwicklung der freudschen Ideen gilt Nancy Chodorows (1985) *Objektbeziehungstheorie*. Dabei geht sie davon aus, dass in den Familien Geschlechterrollenteilungen immer wieder reproduziert werden.²⁰⁷

Die entwicklungspsychologische Sichtweise sieht die Ausformung der Geschlechtsidentität als eine anthropologische Anpassungsleistung. Hannes M. Trautner (1991, 1993) verweist in diesem Zusammenhang auf die fortschreitenden, kognitiven Leistungen des Kindes, welche für die Ausbildung der Geschlechtsidentität ausschlaggebend sind. Bis zum zweiten Lebensjahr denke das Baby/Kleinstkind, dass es sein Geschlecht jederzeit wechseln könnte, da noch kein konstantes Verständnis des eigenen Geschlechts vorhanden ist. Im Alter vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr befindet sich das Kleinkind jedoch auf der Stufe des rigiden Geschlechtsrollenkonzepts. Nun merkt das Kind, dass das eigene Geschlecht nicht austauschbar ist und um die eigene Geschlechtsidentität zu sichern, bedienen sich Kinder typisch männlicher und weiblicher

²⁰¹ vgl. August Ruhs: *Lacan*. Wien 2010, S. 96.

²⁰² vgl. Kasüschke: „Gender im Kindergarten“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, 363.

²⁰³ Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 351.

²⁰⁴ ebenda S. 351.

²⁰⁵ vgl. Peter Schuster, Marianne Springer-Kremser: *Bausteine der Psychoanalyse*. Wien: 1997, S. 105f.

²⁰⁶ ebenda S. 117.

²⁰⁷ vgl. Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 351.

Verhaltenformen. Die sozialen Einflüsse hätten in dieser Phase große Bedeutung. Erst später im Volksschulalter könnten Kinder sich von diesem starren Konzept lösen.²⁰⁸ Diese Konzept wird an späterer Stelle noch genauer ausgeführt. (vgl. dazu 2.5.2. Spiel- und Sozialverhalten)

Anne B. Stericker und Lawrence A. Kurdek (1982) sprechen dieses Phänomen ebenfalls an. Übernehmen Kinder in den ersten sechs bis sieben Jahren ihrer Entwicklung geschlechtsbezogene Merkmale – Jungen vor allem maskuline Merkmale und Mädchen eher feminine Merkmale – so kommt es um das achte Lebensjahr zur Ausformung eines *androgynen*²⁰⁹ *Selbstkonzeptes*, das heißt, geschlechtskonforme Selbstattribuierungen weichen auf.²¹⁰ Unter dem *Androgyniekonzept* versteht man, „[...] dass jedes Individuum, Mann wie Frau, *unabhängig vom biologischen Geschlecht* auf diesen beiden Dimensionen jeden beliebigen Punkt einnehmen kann.“²¹¹ Das bedeutet in weiterer Folge, dass ein dichotomes Geschlechterverhältnis von Frau und Mann obsolet wird.²¹²

²⁰⁸ vgl. Hannes M. Trautner 1991, 1993 zitiert nach Kasüschke: „Gender im Kindergarten“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 364.

²⁰⁹ Androgynität: Ein Konzept, dass sowohl Weiblichkeit als auch Männlichkeit einschließt.

²¹⁰ vgl. Anne B. Stericker & Lawrence A. Kurdek 1982 zitiert nach Hanns M. Trautner: *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2*. Göttingen 1991, S. 335.

²¹¹ Alfermann: *Geschlechterrollen*. S. 59.

²¹² ebenda S. 60.

2.4. Lernen am Modell - Bandura

Im Laufe der Sozialisation, also dem Prozess, bei dem ein Individuum zum Teil der Gesellschaft wird, erwerben Heranwachsende verschiedene Einstellungen und Verhaltensweisen. Dabei wirken Instanzen wie Familie, Schule, Beruf und Medien auf uns ein. Unter Einfluss dieser Aspekte vollziehen sich vielfältige Lernprozesse. Dabei steht die/der Heranwachsende im Spannungsfeld von kulturellen Determinanten und individueller Persönlichkeitsgestaltung.²¹³ Welche Mechanismen sich hier beim Lernen von Vorbildern abspielen, soll im Folgenden skizziert werden.

2.4.1. Die sozial-kognitive Lerntheorie

„Unter Modell- oder Beobachtungslernen versteht Albert Bandura den Erwerb oder die Veränderung von Verhaltensweisen durch Beobachtung eines Modells (Vorbildes), welches entweder real (z.B. als Person) oder symbolisch (z.B. als Text) gegeben sein kann.“²¹⁴ Die *sozial-kognitive Theorie* hat ihren Ursprung in der *sozialen Lerntheorie*. Im wissenschaftlichen Diskurs hat sich heute die Bezeichnung *sozial-kognitive Lerntheorie* etabliert. Systematisiert wurde sie von Albert Bandura (1965). Walter Mischel (1972) definierte wesentliche Begriffe in diesem Theorem. Der Fokus der sozial-kognitiven Theorie liegt dabei auf sozialen Prozessen und deren Verknüpfung mit kognitiven Abläufen. Dazu gehören unter anderem Motivation, Emotion und Aktion.²¹⁵ Albert Bandura verweist darauf, dass neben den vorausgehenden und nachfolgenden Bedingungen vor allem kognitive Anläufe eine große Rolle spielen.²¹⁶ In Abgrenzung zu anderen Erklärungsansätzen steht bei der sozial-kognitiven Lerntheorie im Mittelpunkt, „[...] daß Menschen ihr Verhalten je nach den Umständen in ihrer Umwelt ändern können.“²¹⁷ Eine zentrale Rolle spielen dabei der Organismus und die Umwelt, welche zusammenwirken.²¹⁸

Burrhus F. Skinner und Clark L. Hull (1972) gehen in ihrer Lerntheorie davon aus, dass Belohnung der entscheidende Faktor ist, um ein Verhalten zu erwerben.²¹⁹ Albert Bandura jedoch sieht die Sache etwas anders. Verstärkung habe eine größere Auswirkung auf die Ausführung eines

²¹³ vgl. Wolfgang Schneider, Ulman Lindenberger (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim 2012, S. 780.

²¹⁴ Albert Bandura 1965 zitiert nach Franz J. Schermer: *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart 2006, S. 84.

²¹⁵ vgl. Albert Bandura 1965, Walter Mischel 1972 zitiert nach Lawrence A. Pervin: *Persönlichkeitstheorien*. München 1993, S. 398.

²¹⁶ vgl. Albert Bandura 1965 zitiert nach Schermer: *Lernen und Gedächtnis*, S. 83.

²¹⁷ Pervin: *Persönlichkeitstheorien*, S. 398.

²¹⁸ ebenda S. 398.

²¹⁹ vgl. Burrhus F. Skinner, Clark L. Hull 1972 zitiert nach Pervin: *Persönlichkeitstheorien*, S. 398.

Verhaltens, als der Erwerb desselben.²²⁰ Das bedeutet, dass „In der sozial-kognitiven Lerntheorie [...] Bekräftigung als förderlicher Faktor, [aber] nicht als notwendige Bedingung [vorhanden sein muss]“.“²²¹

Albert Bandura formuliert sein *Lernen am Modell*, als

„[...] das Auftreten einer Ähnlichkeit zwischen dem Verhalten eines Modells und dem einer anderen Person unter Bedingungen, bei denen das Verhalten des Modells als der entscheidende Hinweisreiz für die Nachahmungsreaktion gewirkt hat.“²²²

In dieser *Modelltheorie* wird die Möglichkeit des Menschen beschrieben, fremdes Verhalten nachzuahmen. Ein Säugling lächelt zurück, wenn er angelächelt wird. Hier spricht man von einer *angeborene Nachahmungstendenz*. Die Verstärkung darf in diesem Zusammenhang natürlich nicht vernachlässigt werden. Hermann J. Liebel (1992) wies nach, dass Kinder, deren Lächeln verstärkt wurde, länger zurücklächelten als jene, wo dies nicht geschah. Das Erlernen von sozial anerkannten Verhaltensweisen steht dabei immer Mittelpunkt. Oft wird daher Albert Banduras Theorie als *soziale Lerntheorie* in der Literatur benannt. Menschen übernehmen im Laufe ihres Lebens verschiedene soziale Personae. Dazu zählen unter anderem die Rolle des Kindes in der Familie, die SchülerInnen-Rolle, KollegInnen-Rolle, Parteimitglieds-Rolle und viele mehr.²²³ Für Anne-Marie Tausch und Reinhard Tausch (1973) ist dabei klar, dass das

„[...] Modell-Lernen [...] eine besonders schnelle und effiziente Art der Übernahme von Verhaltensweisen dar[stellt], besonders bei der Übernahme komplexer Verhaltensformen im Bereich des sozialen und sprachlichen Verhaltens.“²²⁴

In einem Experiment mit 66 Kindern im Altern von dreieinhalb bis sechs Jahren konnte Albert Bandura nachweisen, dass die Konsequenz, die auf ein Verhalten folgt, Einfluss drauf hat, wie oft das Verhalten nachgeahmt wird. In dem Versuch wurden 66 Kinder in drei Gruppen eingeteilt. In der *Darbietungsphase* wurde den Kindern ein Film gezeigt, in dem Erwachsene aggressives Verhalten zeigten. Der Film war mit Ausnahme des Filmausgangs für alle Kontrollgruppen gleich. Für jede Gruppe gab es ein spezielles Ende. In der Versuchsgruppe I wurde das aggressive Verhalten belohnt (Belohnung). In der Versuchsgruppe II zeigte der Film, wie die erwachsene Person für ihre aggressiven Betätigungen bestraft wurde (Bestrafung). Für die Personen in der

²²⁰ vgl. Albert Bandura 1965 zitiert nach Pervin: *Persönlichkeitstheorien*, S. 398.

²²¹ Albert Bandura: *Lernen am Modell*. Stuttgart 1976, S. 46.

²²² Albert Bandura: *Principles of behavior modification*. New York 1969, S. 217.

²²³ vgl. Hermann J. Liebel: *Einführung in die Verhaltensmodifikation*. Weinheim 1992, S. 60.

²²⁴ Anne-Marie Tausch, Reinhard Tausch: *Erziehungspsychologie*. Göttingen 1973, S. 49.

Versuchsgruppe III folgten gar keine Konsequenzen (keine Konsequenz). Im später beobachteten Spielverhalten wurden die Kinder in einem Versuchsraum einzeln beobachtet. Zum Spielen hatten sie dieselben Utensilien, welche im Video zu sehen waren. Die BeobachterInnen protokollierten dabei aggressive Verhaltensweisen bei den Kindern. Im weiteren Verlauf wurden die Kinder vom Versuchsleiter für die Ausführung ihres vom Film imitierten Verhaltens gelobt. Es zeigte sich folglich, dass die höchste Nachahmungsrate in Kontrollgruppe I festzustellen war. Am wenigsten wurde das brutale Verhalten von den Kindern aus der Gruppe II reproduziert, welche die negativen Folgen im Film sahen. Im Bezug auf das Geschlecht der Kinder wiesen Jungen im Vergleich zu Mädchen stärkere Tendenzen zur Aggressivität auf. Die Imitation dieses Verhaltens äußerte sich bei Mädchen weit weniger.²²⁵

Im Bezug auf das Beispiel sprechen Seymour M. Berger (1962) sowie Albert Bandura und Theodore L. Rosenthal (1966) von ablaufenden Prozessen, die sie als *stellvertretende Konditionierung* benennen. Emotionale und/oder kognitive Prozesse wirken dabei auf das Kind/die beobachtende Person ein, da es mit dem Modell sympathisiert.²²⁶ Das Experiment, das von Susan Mineka et al. (1984) durchgeführt wurde, veranschaulicht diesen Prozess sehr gut. Bei Beobachtungen von Affenbabys fand man heraus, dass diese Angst vor Schlangen entwickeln, wenn sie sehen, wie sich ihre Eltern vor Schlangen fürchten. Diese Angst bleibt andauernd und über die Zeit hinaus bestehen. Da Kinder jedoch verschiedene Vorbilder haben, sind sie nicht immer an die Vorbildreaktionen von Eltern gebunden.²²⁷

Dorothee Alfermann (1996) erläutert die *soziale Lerntheorie* anhand eines konkreten Beispiels. Mädchen spielen mit Puppen und Jungen mit der Eisenbahn, da Kinder bei Frauen vornehmlich erzieherische Aufgaben und Männer als Lokomotivführer beobachten. Weiters bekommen Kinder geschlechtsbezogene Spielsachen geschenkt. Wenn sie damit „geschlechteradäquat“ spielen, werden sie gelobt. Spielt ein Junge jedoch mit einem mädchentypischen oder ein Mädchen mit einem jungentypischen Spielzeug, wird das Verhalten meist ignoriert oder gar getadelt.²²⁸

Weiters gilt es zu berücksichtigen, dass nicht immer eine positive Konsequenz auf das Verhalten folgen muss, wie Lawrence A. Pervin festhält:

²²⁵ vgl. Albert Bandura zitiert nach Franz J. Schermer: *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart 2006, S. 84f.

²²⁶ vgl. Seymour M. Berger 1962, Albert Bandura & Theodore L. Rosenthal 1966 zitiert nach Pervin: *Persönlichkeitstheorien*. München 1993, S. 396.

²²⁷ vgl. Susan Mineka et al. 1984 zitiert nach Pervin: *Persönlichkeitstheorien*. München 1993, S. 396.

²²⁸ vgl. Alfermann: *Geschlechterrollen*, S. 64f.

„Die sozial-kognitive Theorie hat ihren Schwerpunkt bei den Bedingungen, die die Aneignung, Ausführung und Beibehaltung von Verhaltensweisen beeinflusst. Besondere Beachtung findet das Beobachtungslernen oder Modelllernen, bei dem Personen komplexe Verhaltensmuster erwerben, auch wenn sie nicht dafür belohnt werden.“²²⁹

Lernen am Modell betrachtet demnach weitere Faktoren, die einen Verhaltens-Transfer erst ermöglichen. Verschiedene kognitive Prozesse laufen dabei beim Lernen am Modell ab. Diese determinieren den Erwerb, der zwischen dem gesehenen Verhalten und der Ausführung desselben liegen. Wird nun ein Modell beobachtet, können verschiedene Effekte auftreten.²³⁰ Ein zentraler Punkt ist dabei, „[...] die Fähigkeit zum Gebrauch von Symbolen [...]“²³¹, wie Franz J. Schermer festhält.

Abgespeicherte Erfahrungen können auch zu einem späteren Zeitpunkt abgerufen werden. Die *Fähigkeit zum vorausschauenden Denken* wirkt auf das gegenwärtige Tun genauso ein. Das bedeutet, dass gedankliche Vorstellungen die Handlungsabläufe von uns bestimmen.²³²

2.4.2. Modellierungsprozesse beim Modelllernen

Albert Bandura (1976) schreibt in seinem Artikel „Die Analyse von Modellierungsprozessen“: „[...] daß menschliches Verhalten – absichtlich oder unabsichtlich – weitgehend durch soziale Modelle vermittelt wird.“²³³ Dabei weist Albert Bandura darauf hin, dass soziales Lernen oft an symbolische Modelle gebunden ist. So wirken Vorbilder aus dem Fernsehen genauso wie reale Menschen auf das Individuum. Die Modellierungsprozesse, die dabei den Menschen beeinflussen, hätten in anderen Lerntheorien bisher kaum Berücksichtigung gefunden. Nicht alles sei auf das *Versuchs-Irrtums-Prinzip* zurückzuführen. Obwohl dieses für einige Lernsituationen und besonders in Laborexperimenten zum Tragen käme, kann nicht jegliches Lernen darauf reduziert werden.²³⁴

Prinzipiell kommt es bei der Modellierung zu mehreren Subprozessen. Dazu zählt die „[...] Wahrnehmung, [...] kognitive Funktionen und [...] [das] Behalten.“²³⁵ Kinder lernen Schwimmen, Jugendliche das Autofahren und StudentInnen der Medizin zu operieren, indem sie Anleitungen von

²²⁹ Pervin: Persönlichkeitstheorien. München 1993, S. 397.

²³⁰ vgl. Schermer: *Lernen und Gedächtnis*, S. 83.

²³¹ ebenda S. 83.

²³² ebenda S.83f.

²³³ Bandura: *Lernen am Modell*, S. 9.

²³⁴ ebenda S. 9.

²³⁵ ebenda S. 35.

erfahrenen Menschen bekommen. In bestimmten Situationen würden Verhaltensweisen sogar nur durch das Einwirken des Modells erlernt. Hierfür kann man den Erwerb der Sprache als Beispiel nennen. Durch das Hören von Sprache wird das Kind befähigt, selbst Sprache auszuformen.²³⁶

Hinsichtlich der Uneinigkeit in der Wissenschaft über die verwendeten Begriffe *Nachahmung* und *Identifikation* spricht Albert Bandura (1976) von Nachahmung, wenn die *Reproduktion diskreter Reaktionen* gemeint ist. Beim Begriff der *Identifikation* ließe sich dies nicht so klar abgrenzen.²³⁷ Lawrence Kohlber (1963) versteht darunter zum Beispiel die Übernahme von verschiedenen Verhaltensmustern. Wieder andere, wie Walter Emmerich (1959) meinen damit die *symbolische Repräsentation* des Modells.²³⁸ Ob aus der Nachahmung die Identifikation folgt oder umgekehrt, darüber ist man sich im wissenschaftlichen Diskurs nicht einig. Daher werden die beiden Begriffe oft unter dem Terminus der *Modellierung* subsumiert, da dieser ein breiteres Spektrum abdeckt.²³⁹

2.4.3. Imitationsverhalten – Merkmale des Modells

Ob und in welchem Ausmaß ein Verhalten nachgeahmt wird, hängt unter anderem davon ab, welche Eigenschaften und welcher Status der imitierten Person zugeschrieben werden. Merkmale des Modells, wie Intelligenz, Attraktivität, Prestige und Macht spielen dabei eine zentrale Rolle. Wer diese eben benannten Attribute besitzt, kann eher damit rechnen, imitiert zu werden.²⁴⁰ Neal E. Miller und John Dollard (1941) machten auf dieses Phänomen aufmerksam. So wurden Verhaltensweisen von älteren Personen mit höherem Status und höher eingeschätzter Intelligenz eher nachgeahmt. Dies führten die Forscher auf den *Sozialisierungsprozess* zurück, da man tendenziell öfters belohnt wird, wenn man Personen mit hohem Alter, Status und Intelligenz nachahmt, als jene Personen, die diese Faktoren nicht aufweisen.²⁴¹ Die Beurteilung, ob ein Modell diese Faktoren erfüllt, liegt immer bei der beobachtenden Person. Sie entscheidet, ob das Gegenüber Macht, Intelligenz und dergleichen verkörpert oder nicht. Auch der Akt des Verhaltens selbst spielt dabei eine Rolle. Es darf nicht zu komplex sein, da es sonst die imitierende Person überfordert. Weiters sollte es nicht als ineffizient wahrgenommen werden. Ineffiziente Verhaltensweisen werden nicht

²³⁶ ebenda S. 9f.

²³⁷ Bandura: *Lernen am Modell*, S. 11f.

²³⁸ vgl. Lawrence Kohlber 1963, Walter Emmerich 1959 zitiert nach Bandura: *Lernen am Modell*, S. 11f.

²³⁹ vgl. Bandura: *Lernen am Modell*, S. 11f.

²⁴⁰ ebenda S. 11f.

²⁴¹ vgl. Neal E. Miller & John Dollard 1941 zitiert nach Bandura: *Lernen am Modell*, S. 11f

beibehalten.²⁴²

Wie eben erwähnt, ist einer der auf die beobachtende Person wirkenden Faktoren die *Macht*, die dem Modell zugeschrieben wird. Die Studien von Joan Grusec und Walter Mischel (1966) belegen, dass Modelle, denen Vorschul- und Grundschulkinder große Macht zuschreiben, im Vorfeld genauer beobachtet und folglich öfters imitiert werden.²⁴³ Der *Status* eines Menschen wird oft damit gleichgesetzt, welche sozialen und materiellen Mittel diese Person besitzt.²⁴⁴ Cordula Zumkley-Münkel verweist auf folgendes: „Beim Lernenden könnte somit die Erwartung bestehen, daß er durch Imitation angesehener Personen an diesen Belohnungen in verstärktem Ausmaß teilhaben kann.“²⁴⁵ Daher wählen Kindern bevorzugt „[...] Modelle [...], die gewinnende Eigenschaften besitzen, während diejenigen, denen es an gefälligen Charakterzügen fehlt, gewöhnlich ignoriert oder abgelehnt werden.“²⁴⁶ Dass Kinder meist angesehene Personen nachahmen, hängt damit zusammen, dass Erwachsene ein Belohnungs- beziehungsweise ein Bestrafungsverhalten daran knüpfen.²⁴⁷

Welchen Einfluss das Geschlecht des Modells auf die Imitation eines Verhaltens hat, darüber konnten bis zum heutigen Zeitpunkt keine konkreten Aussagen getroffen werden. Über das Geschlecht eines Modells und dessen Auswirkung auf das Imitationsverhalten kann nur gesichert gesagt werden²⁴⁸, „[...] daß geschlechtsangemessenes Verhalten eher imitiert wird als geschlechtsunangemessenes Verhalten [...]“.²⁴⁹ Das bedeutet, Jungen eifern eher männlichen Vorbildern und Mädchen eher weiblichen Identifikationspersonen nach.²⁵⁰ Ein Grund dafür scheint zu sein, dass „[...] geschlechtsangemessenes Verhalten in unserer Gesellschaft schon beim Kleinkind gefördert wird.“²⁵¹ Nicht immer kann jedoch das Geschlecht Aufschluss darüber geben, ob das Verhalten imitiert wird. Da die Grenzen zwischen dem, was als typisch weiblich oder typisch männlich gilt, immer unschärfer werden, können klare Trennungen nicht mehr eindeutig gezogen werden.²⁵²

²⁴² vgl. Schermer: *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart 2006, S. 87.

²⁴³ vgl. Joan Grusec und Walter Mischel 1966 zitiert nach Cordula Zumkley-Münkel: *Imitationslernen*. Düsseldorf 1976, S. 79.

²⁴⁴ ebenda S. 80.

²⁴⁵ ebenda S. 80.

²⁴⁶ Albert Bandura: *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart 1979, S. 33.

²⁴⁷ vgl. Cordula Zumkley-Münkel: *Imitationslernen*. Düsseldorf 1976, 80f.

²⁴⁸ ebenda S. 81.

²⁴⁹ ebenda S. 81.

²⁵⁰ ebenda S. 76.

²⁵¹ ebenda S. 76.

²⁵² ebenda S. 82.

Ein weiterer Faktor ist der *Realitätsgrad* des Modells. Bereits in den 1960er- und 1970er-Jahren konnte in vielen Studien nachgewiesen werden, dass filmische (fiktive) Vorbilder nahezu gleich wie reale Personen nachgeahmt werden. Das heißt, beide Personentypen beeinflussen das Verhalten von Kindern. Dabei spielt vor allem das Sehen des Vorbildes eine große Rolle. Akustische Reize alleine haben eine untergeordnetere Rolle im Vergleich zu visuellen Eindrücken.²⁵³

2.4.4. Imitationsverhalten – Merkmale des Beobachters

Neben den Bedingungen und Merkmalen, die ein Modell haben muss, damit das Verhalten vom Gegenüber imitiert wird, kommen noch Faktoren hinzu, welche von der beobachtenden Person selbst ausgehen.

Schon im Kleinstkindalter zeigt sich, dass nicht jedes Modell nachgeahmt wird, da sie Verhalten bereits selektieren.²⁵⁴ Noch dazu müssen *physiologische* und *kognitive* Fähigkeiten vorhanden sein, die ein *Modelllernen* erst ermöglichen. Grundvoraussetzung für die beobachtende Person ist die Fähigkeit einer differenzierten Beobachtung des Modells.²⁵⁵ Albert Bandura (1976) verweist dabei auf folgendes: „Eine Reihe von aufmerksamkeitsbestimmenden Variablen können darauf Einfluss haben, welche Modelle genau beobachtet und welche nicht beachtet werden.“²⁵⁶ Zu dem Aufmerksamkeitsprozess zählt Albert Bandura die Faktoren des Anreizes, der Motivation und der psychischen Eigenschaften der beobachtenden Person. Im Zuge des Gedächtnisprozesses werden beobachtete Muster behalten. Oft können auch lange Zeitperioden vergehen, in denen dieses Verhalten nicht gezeigt wird. Wenn zum Beispiel eines Tages der soziale Status des Individuums dem einer imitierten Person entspricht, wird das dazugehörige Muster wieder abgerufen und ausgeführt. Dabei sind zwei Ebenen beim Beobachtungslernen aktiv: einerseits die bildhafte und andererseits die sprachliche Repräsentation. Tritt ein Name oder Ort mit einem Bild oder Erlebnis verbunden auf, so wird in unserer Vorstellung beim Nennen des Namens oder des Ortes allein ein entsprechendes gedankliches Bild erzeugt. Neben dem visuellen Kodierungssystem spielt die sprachliche Ebene eine wesentliche Rolle beim Beobachtungslernen. Wenn wir einen Weg gehen

²⁵³ vgl. dazu Koran 1971, Koran et al. 1971, Bandura et al. 1963a, Hill et al. 1968, Klinger 1967, Bandura et al. 1963a. vermerkt in: Cordula, Zumkley-Münkel: *Imitationslernen*. Düsseldorf 1976, S. 83f.

²⁵⁴ vgl. Zumkley-Münkel: *Imitationslernen*, S. 85.

²⁵⁵ vgl. Bandura: *Lernen am Modell*, S. 24.

²⁵⁶ ebenda S. 24.

und ihn nur bildlich gespeichert hätten, dann würden wir uns diesen Weg nicht so gut einprägen, als wenn wir sprachliche Informationen als Wegbeschreibung hinzufügen. Durch sprachliche Mittel wie Richtungsangaben kann die Wegstrecke viel besser gespeichert und abgerufen werden.²⁵⁷

Beim Beobachtungsvorgang können verschiedene Effekte ausgelöst werden. Dazu zählt man unter anderem die *Aneignung neuer Verhaltensmuster*. Auch neue kognitive Fähigkeiten werden durch das Modell erworben und Phänomene der *Hemmung*, beziehungsweise der *Enthemmung* können auftreten. Dabei wirken die Konsequenzen, die das Modell dabei erfährt, auf die beobachtende Person ein. Das Verhalten des Gegenübers kann eine *Reaktionserleichterung* auslösen. Es kommt zu einer Nachahmung des am Modell beobachteten Verhaltens. Weiters kann es zu einer *Veränderung des emotionalen Erregungsniveaus* durch die Beobachtung kommen.²⁵⁸ Mit *Stimulusintensivierung* meint Albert Bandura, dass das Modell die Schwerpunkte der Aufmerksamkeit des Beobachtenden gezielt steuert. Somit fokussiert man sich auf gewisse Teilaspekte von Handlungen.²⁵⁹

Zwei besondere Fälle, die abseits des regulären Modelllernen existieren, stellen die *abstrakte* und die *kreative Modellierung* da. Unter *abstrakter Modellierung* versteht Albert Bandura, dass Regeln als Schema übernommen werden und in neuen Situationen zur Anwendung kommen.²⁶⁰ Von *kreativer Modellierung* spricht man, wenn „[...] die Einflüsse mehrerer Modelle vom Beobachter zu neuen Kombinationen zusammengefügt [werden].“²⁶¹

Albert Bandura unterscheidet beim Modelllernen die Phase der *Verhaltensaneignung* (*acquisition*) und den Zeitraum der *Verhaltensausführung* (*performance*). Dabei kann die Aneignung und Ausführung unterschiedliche Intensität erfahren. Anhand des Beispiels mit den Kindern, die nach Ansehen des aggressiven Videos selbst destruktive Akte vollführten, wurde dies eindrucksvoll bewiesen. (vgl. dazu Kapitel 2.4.1.) Die Kinder zeigten vor allem aggressive Handlungen, wenn sie dafür belohnt wurden. Weiters wurden mehr Verhaltensweisen erlernt, als spontan umgesetzt werden konnten.²⁶²

Beim Modelllernen sind somit verschiedene Prozessvariablen ausschlaggebend, damit die beobachtende Person Verhaltensweisen ihres Gegenübers nachahmt. Zuerst muss die Person das Verhalten des Gegenübers genau wahrnehmen und im Gedächtnis speichern. Dem folgt die

²⁵⁷ ebenda S. 24.

²⁵⁸ vgl. Schermer: *Lernen und Gedächtnis*, S. 85.

²⁵⁹ vgl. Albert Bandura zitiert nach Schermer: *Lernen und Gedächtnis*, S. 85.

²⁶⁰ Albert Bandura zitiert nach Schermer: *Lernen und Gedächtnis*, S. 84f.

²⁶¹ ebenda S. 85.

²⁶² ebenda S. 86.

Nachahmung des Gesehenen. Das ist nur möglich, wenn die Beobachter mit gewissen Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgestattet sind, um dies wahrzunehmen und zu imitieren.²⁶³ Wichtig ist bei der Aneignungs- und Ausführungsphase, dass neue komplexe Verhaltensmuster erworben werden²⁶⁴, „[...] doch ob das Verhalten ausgeführt wird, hängt von Belohnung oder Strafe ab.“²⁶⁵

Albert Bandura stellt folgendes dar: „Nach der Theorie des sozialen Lernens üben die Beobachter eine höchst aktive Funktion aus, indem sie die Modellierungsreize in leicht erinnerliche Schemata umformen, klassifizieren und organisieren.“²⁶⁶ Weiters kommt bei modellierten Verhaltensweisen die Wiederholung hinzu. Beobachtungslernen baut auf Erprobung von Abläufen. Dabei werden Abläufe vom Individuum aufgenommen, reorganisiert, erneut kodiert und nicht nur bloß kopiert.²⁶⁷

Bei motorischen Reproduktionsprozessen ahmt man visuelle Bewegungsabläufe von einem Gegenüber nach.²⁶⁸ Dabei folgt „[...] das Individuum mit seinen Reaktionen einem extern vorgeführtem Muster.“²⁶⁹ Dieser Subprozess wird von ideomotorischen Ausführungsmechanismen begleitet. Der Verhaltensablauf wird von Mathilde Bauer (1979) dabei in vier Schritte unterteilt:²⁷⁰ „[...] die kognitive Reaktion der einzelnen Reaktionen, ihre Ausführung und ihre Kontrolle und Verbesserung durch Feedback.“²⁷¹ Daran gebunden sind die *Behaltensprozesse*. Bei diesen wird der Inhalt symbolisch abgespeichert und kann somit ohne Anwesenheit des Modells von der beobachtenden Person ausgeführt werden. Bei der *Kodierung* werden Inhalte in Symbolform gespeichert. Diese Abspeicherung kann in Form von *sensorischen Vorstellungen* oder auf *sprachlich-konzeptuelle* Weise geschehen. In der Kindheit überwiegt dabei die sensorische Speicherung, die erst sukzessive von der sprachlichen abgelöst wird.²⁷²

Mit *motorischen Reproduktionsprozessen* verweist Albert Bandura darauf, dass einige motorische Abläufe erst erworben werden müssen, indem man sie zuerst beim Gegenüber sieht und dann nachahmt. Bei komplizierten Bewegungsmustern, wie zum Beispiel dem Reckturnen, spielt die Übung und Wiederholung auch hier eine zentrale Rolle.²⁷³ Weiters kommen *Verstärkungs-* und

²⁶³ vgl. Albert Bandura zitiert nach Zumkley-Münkel: *Imitationslernen*, S. 86.

²⁶⁴ vgl. Pervin: *Persönlichkeitstheorien*. München 1993, S. 395.

²⁶⁵ ebenda S. 395.

²⁶⁶ Bandura: *Lernen am Modell*, S. 28.

²⁶⁷ ebenda S. 24f.

²⁶⁸ ebenda S. 29.

²⁶⁹ ebenda S. 29.

²⁷⁰ vgl. Mathilde Bauer: *Verhaltensmodifikation durch Modelllernen*. Stuttgart 1979: S. 32.

²⁷¹ ebenda S. 32.

²⁷² vgl. Schermer: *Lernen und Gedächtnis*, S. 88.

²⁷³ vgl. Albert Bandura zitiert nach Schermer: *Lernen und Gedächtnis*, S. 88f.

Motivationsprozesse hinzu. Ein Individuum kann zwar viele modellierte Verhalten ausführen, wird dies jedoch nicht tun, wenn es weiß, dass negative Konsequenzen folgen. Rechnet es jedoch mit einer positiven Reaktion, so wird das Individuum Aufgenommenes in Handlungen umsetzen.²⁷⁴

Franz J. Schermer (2006) fasst dies folgendermaßen zusammen „Vereinfacht formuliert wird die Wahrscheinlichkeit der Ausführung eines modellierten Verhaltens erhöht, wenn dieses positive Folgen nach sich zieht.“²⁷⁵ Eine positive Konsequenz steigert somit die Wahrscheinlichkeit, dass das modellierte Verhalten wiederholt ausgeführt wird. Den positiven Verstärkern liegt die Eigenschaft zugrunde, dass sie eine motivierende Funktion innehaben.²⁷⁶

²⁷⁴ vgl. Bandura: *Lernen am Modell*. Stuttgart 1976, S. 29.

²⁷⁵ Schermer: *Lernen und Gedächtnis*, S. 89.

²⁷⁶ vgl. Walter Edelmann: *Lernpsychologie*. Weinheim 2000, S. 76.

2.5. Geschlechterstereotypen

Georg Gittler und Martin Arendasy von der Fakultät für Psychologie der Universität Wien schreiben in einem Skriptum für StudentInnen im Jahr 2007 Folgendes:

„Die in Geschlechtsstereotype enthaltenen Meinungen über Geschlechterunterschiede sind selten völlig falsch, meist enthalten sie einen 'wahren Kern', der aber unzulässig verallgemeinert oder übertrieben wahrgenommen wird.“²⁷⁷

In der Erziehung von Kindern sollte eine kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen das Ziel sein, um selbigen entgegenzuwirken. Im folgenden Kapitel wird gezeigt, was Stereotypisierungen sind, wie sie sich im Spielverhalten von Kindern äußern und wie Eltern und pädagogisches Personal diese forcieren oder ihnen entgegenwirken können.

2.5.1. Stereotypisierung

Geschlechterstereotype prägen unser tägliches Leben. Sie spielen eine wichtige Rolle, wie wir uns selbst und andere wahrnehmen. Kinder lernen von klein auf, welche Zuschreibungen auf das jeweilige Geschlecht zutreffen und internalisieren diese Geschlechterstereotypen.²⁷⁸ Susan Golombok und Robyn Fivush (1995) verstehen unter Stereotype und Geschlechtsstereotype Folgendes:

„Stereotypes are organised sets of Beliefs about characteristics of all members of a particular group. A *gender stereotype*, then, is defined as a set of beliefs about what it means to be female or male. Gender stereotypes include information about physical appearance, attitudes and interests, psychological traits, social relations, and occupations.“²⁷⁹

Das bedeutet, dass wir Menschen Konstrukte formen, die uns sagen, welche Attribute Frauen und Männern zugeschrieben werden.

Doris Bischof-Köhler (2006) erstellte eine Liste mit stereotypen Zuschreibungen für Jungen und Mädchen. Die Attribute generierte sie aus studentischen Aussagen in ihren Vorlesungen. Bilder, die Kinder im Alter von eineinhalb bis zwei Jahren zeigten, wurden den StudentInnen vorgelegt. Dabei sollten sie herausfinden, ob es sich bei den abgebildeten Kleinstkindern um Jungen oder Mädchen handelte. Dieses *Baby-Sexing-Verfahren* brachte zum Vorschein, dass sich

²⁷⁷ Georg Gittler, Martin Arendasy: *Differenzielle Psychologie II*. Wien 2007, S. 89.

²⁷⁸ vgl. Susan Golombok, Robyn Fivush: *Gender development*. Cambridge 1995, S. 16f.

²⁷⁹ ebenda S. 17.

stereotype Zuschreibungen stets wiederholten. So wurden Haarlänge oder der Umgang mit Spielzeug als Indiz dafür gedeutet, welches Geschlecht das Baby hätte. Diese Annahmen trafen natürlich nicht immer zu. Folgende Liste zeigt die dabei geäußerten geschlechtsbezogenen Zuordnungen auf:²⁸⁰

Tabelle mit geschlechtsbezogenen stereotypen Zuschreibungen:

Junge:	Mädchen:
demonstriert Stärke	behutsam
Imponiergehabe	vorsichtig
laut	zurückhaltend
angeberisch	geduldig
„Pascha“	sorgfältig
dominant	zaghaft
aggressiv	scheu
selbstständig	mutterorientiert
bestimmt	angewiesen auf Ermutigung
zielsicher	Hilfe und Schutz
initiativ	kommunikativ
erfinderisch	kontaktbereit
experimentierfreudig	spricht viel
explorativ	interaktives Spiel
ablenkbar	expressive Mimik
mehr am Spiel und an dem Objekt als an der Person interessiert	emotional engagiert
	zeigt Mitgefühl
	schamhaft
	kokett

*Tabelle 2.5.1. Liste von weiblichen und männlichen stereotypen Zuschreibungen.
(nach Bischof-Köhler, 2006, S. 16.)*

Bei der Befragung zeigte sich weiters, dass die einem Geschlecht zugeschriebenen Eigenschaften wie zum Beispiel Kontaktfähigkeit bei Mädchen als Indiz gewertet wurden, dass es sich bei dem Baby nur um ein Mädchen handeln konnte. Dass ein Junge diese Eigenschaft genauso besitzen könnte, wurde prinzipiell ausgeschlossen.²⁸¹ Doris Bischof-Köhler meint dazu, dass „[...] stereotype Urteile [...] eben nicht nur pauschal [sind], sondern auch ausgrenzend.“²⁸²

Stereotype helfen uns jedoch auch, unser Leben zu meistern. Bei Geschlechterstereotypen spricht man von einer Vereinfachung, die als kognitive Schemata die Informationsverarbeitung

²⁸⁰ vgl. Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 15ff.

²⁸¹ ebenda S. 17.

²⁸² ebenda S. 17.

erleichtern.²⁸³ John.T. und Mahzarin R. Banaji (1994) benennen zwei zentrale Funktionen von Stereotypen: Durch die Kategorisierung wird zum einen das soziale Zusammenleben vereinfacht. Es werden *Schubladisierungen* vorgenommen, die unser soziales Verständnis prägen. Zum anderen werden durch Stereotype gesellschaftliche, *systemische Praktiken* und *Statusunterschiede* möglich.²⁸⁴

Sandra R. L. Bem (1974) fand in einer Studie heraus, dass sich Stereotype im Bezug auf Geschlecht, in Kulturen ähnlich geprägt finden. Die befragten Personen hatten mehrheitlich dieselben Vorstellungen, was es heißt, ein Mann oder eine Frau zu sein.²⁸⁵

Sarah E. Zemore, Susan T. Fiske und Hyun J. Kim (2000) sprechen davon, dass der Erwerb der Geschlechterrolle bereits in der frühen Kindheit beginnt und sich bis ins Erwachsenenalter vollzieht. Der Prozess der Stereotypisierung verläuft dabei meist unbewusst. Dabei spielen Entwicklung und die Sozialisation eine wesentliche Rolle, die dabei zusammenwirken.²⁸⁶

In etwa ab dem zweiten Lebensjahr bezeichnen Kleinstkinder sich und andere als weiblich oder männlich. Damit einher gehen geschlechtsbezogene Zuschreibungen, welche im Alter von drei bis sechs Jahren am ausgeprägtesten sind. Diese Annahme bestätigten Margaret L. Signorella, Rebecca S. Bigler und Lynn S. Liben (1993) sowie Marilyn Stern and Katherine H. Karraker (1989) in ihren Forschungen.²⁸⁷

2.5.2. Spiel- und Sozialverhalten

Von geschlechtskonformen Spielverhalten spricht Doris Bischof-Köhler (2006),

„[...] wenn es [ein Kind] sich bevorzugt mit den für Jungen oder Mädchen typischen Spielsachen und Spielaktivitäten beschäftigt, im Spiel die dem eigenen Geschlecht entsprechende Erwachsenenrolle übernimmt und sich überwiegend mit gleichgeschlechtlichen Spielgefährten abgibt.“²⁸⁸

²⁸³ vgl. Athenstaedt, Alfermann: *Geschlechterrollen und ihre Folgen*, S. 14f.

²⁸⁴ vgl. John.T. & Mahzarin R. Banaji 1994 zitiert nach Athenstaedt, Alfermann: *Geschlechterrollen und ihre Folgen*, S. 14f.

²⁸⁵ vgl. Sandra R. L. Bem 1974 zitiert nach Golombok, Fivush: *Gender development*, S. 18.

²⁸⁶ vgl. Sarah E. Zemore, Susan T. Fiske & Hyun J. Kim 2000 zitiert nach Eckes: „Geschlechterstereotype: Von Rolle, Identität und Vorurteilen“. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden 2008, S. 171 & 173.

²⁸⁷ vgl. dazu Eckes: „Geschlechterstereotype: Von Rolle, Identität und Vorurteilen“. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden 2008, S. 171 & 173.

²⁸⁸ Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 84.

Dies sei laut Doris Bischof-Köhler (2006) eine weit verbreitete Annahme. Lawrence Kohlberg (1967) geht bei dem geschlechtsbezogenen Verhalten davon aus, dass Kinder Spielverhalten, das ihrem Geschlecht entspricht, erst dann zeigen, wenn sie Geschlechterstereotype ausgeformt hätten.²⁸⁹ Dem stehen jedoch viele Befunde entgegen, bei denen festgestellt wurde, dass bereits Babys geschlechterbezogene Unterschiede wahrnehmen und reproduzieren. Unterscheidungen zwischen weiblichen und männlichen Stimmen können Babys bereits in den ersten sechs Lebensmonaten treffen. Weiters erkennen neun Monate alte Babys einen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Gesichtern. Die Fähigkeit zu *kategorialen Unterscheidungen* befähigt Babys dazu.²⁹⁰

Beverly I. Fagot, Carie S. Rogers und Mary D. Leinbach (2000) gehen davon aus, dass nach dem ersten Lebensjahr Babys Menschen in geschlechtsdifferenter Weise wahrnehmen. Wegen dieser Annahme folgert man weiters, dass bereits ein einjähriges Kind zur Ausbildung von Stereotypen fähig sei.²⁹¹ Eleanor E. Maccoby (2000) und Doris Bischof-Köhler (2002) beschreiben die Zeitspanne vom ersten bis zum dritten Lebensjahr als eine Phase, in der geschlechterbezogene Präferenzen bei Spielzeug, SpielpartnerInnen und Aktivitäten bei den Kleinstkindern zu beobachten sind. Demzufolge, laut Beverly I. Fagot, Carie S. Rodgers, Mary D. Leinbach und Carol L. Martin (2000), eine stark segregierte Phase im Vorschul- und Grundschulalter. SpielpartnerInnen und Spiele würden in dieser Zeitspanne meist geschlechterbezogen ausgewählt.²⁹²

Lisa Serbin et al. (2001) fanden in einer Studie ebenso heraus, dass bereits 18 Monate alte Kleinstkinder geschlechtsbezogene Präferenzen bei der Wahl der Spielsachen ausgebildet haben. In diesem frühen Alter können Babys Spielsachen einem Geschlecht zuordnen. So wiesen 18 Monate alte Kleinstkinder bereits Bilder von Spielsachen den beiden Geschlechtern zu. Puppen wurden beispielsweise den Mädchen zugeordnet und nicht den Jungen. So konnte gezeigt werden, dass in diesem Alter auf der kognitiven Ebene bereits Geschlechtsstereotype angewendet werden.²⁹³

²⁸⁹ vgl. Lawrence Kohlberg: „A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes.“ In: Maccoby, Eleanor E. (Hg.): *The development of sex differences*. Stanford 1966, S. 85ff.

²⁹⁰ vgl. Eckes: „Geschlechterstereotype: Von Rolle, Identität und Vorurteilen“. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden 2008, S. 174.

²⁹¹ vgl. Beverly I. Fagot, Carie S. Rogers & Mary D. Leinbach 2000 zitiert nach Eckes: „Geschlechterstereotype: Von Rolle, Identität und Vorurteilen“. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden 2008, S. 174.

²⁹² vgl. Beverly I. Fagot, Carie S. Rodgers, Mary D. Leinbach & Carol L. Martin (2000) zitiert nach Eckes: „Geschlechterstereotype: Von Rolle, Identität und Vorurteilen“. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden 2008, S. 174.

²⁹³ vgl. Lisa Serbin et al. 2001 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 84f.

Ähnliche Ergebnisse schildert Lawrence Kohlberg (1978). Bereits mit zwei Jahren könnten Kinder Rollenzuweisungen durchführen. Zu vorgelegten Bildern und dazu gestellte Fragen wie: „Wer soll der Mutter beim Kochen helfen?“ wurden Mädchen hauptsächlich frauenstereotypen Aufgaben und Jungen männerdominierten Handlungen zugeordnet. Bei weiteren Versuchsreihen mit ähnlichen Aufgabestellungen wurden die Bilder ebenfalls geschlechterstereotyp zugeordnet.²⁹⁴

In den Untersuchungen die von Carol N. Jacklin et al. (1973) durchgeführt wurden, zeigte sich, dass im frühen Alter von 13 Monaten Jungen ein anderes Spielverhalten aufweisen als Mädchen. In diesem Zeitraum bevorzugten Mädchen Stofftiere und Jungen Roboter als Spielzeug. Jungen betätigten sich dabei eher grobmotorisch und Mädchen hingegen gerne feinmotorisch.²⁹⁵ Zu denselben Ergebnissen kamen auch andere Studien in Amerika und Europa. So zeigte Catherine E. Snow et al. (1983) in einer Studie, dass sich Jungen im zweiten und dritten Lebensjahr vorwiegend für große Spielzeug-Laster und Spielzeugobjekte zum Raufen interessierten. Mädchen dieser Altersgruppe spielten hingegen gerne mit Puppen und beschäftigten sich bevorzugt mit kreativen Aktivitäten.²⁹⁶ Eine weitere Untersuchungsreihe von Beverly I. Fagot (1985) bei Kleinstkindern zwischen zwei und drei Jahren aus der ehemaligen DDR, bestätigte diese geschlechtsbezogene Spielzeugpräferenz erneut.²⁹⁷ Das zeigt uns, wie stark die Sozialisation wirkt, da bereits Babys, Kleinstkinder und Vorschulkinder geschlechterstereotypes Spielverhalten internalisiert haben.

Neben Geschlechtszuschreibungen und Spielzeugpräferenzen in einem solch frühen Stadium entdeckte man weiters, dass Zweijährige bevorzugt mit SpielpartnerInnen des gleichen Geschlechts spielten. Eleanor E. Maccoby et al. (1984) erachtete die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in diesem frühen Stadium als so ausgeprägt, dass man sie als „zwei Kulturen der Kindheit“ bezeichnen könnte.²⁹⁸

Anna Servin (1999) wirft in ihrer Arbeit die Frage auf, in welchem Alter geschlechtsbezogenes Spielverhalten überhaupt beobachtbar und somit nachweisbar ist. Sie stellt fest, dass es viele Studien gibt, bei denen Kinder ab dem zweiten Lebensjahr beobachtet wurden. Bei jüngeren Kindern nahm man an, dass geschlechtsbezogenes Spielverhalten noch nicht bemerkbar ist. Wenige Studien untersuchten das Verhalten von Babys und Kleinstkindern.²⁹⁹ Eine davon stammt von Marion O'Brien und Aletha C. Huston (1985). Bei dieser zeigte sich bei 13 und

²⁹⁴ vgl. Lawrence Kohlberg 1978 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 78.

²⁹⁵ vgl. Carol N. Jacklin et al. 1973 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 84f.

²⁹⁶ vgl. Catherine E. Snow et al. 1983 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 84f.

²⁹⁷ vgl. Beverly I. Fagot 1985 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 84f.

²⁹⁸ vgl. Eleanor E. Maccoby et al. 1984 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 92.

²⁹⁹ vgl. Anna Servin: *Sex Differences in Children's Play Behavior*. Uppsala 1999, S. 10.

28 Monate alten Babys beziehungsweise Kleinstkindern, dass diese vermehrt mit dem ihrem Geschlecht zugewiesenen Spielzeug spielten.³⁰⁰

David Lafreniere et al. (1984) zeigten in einer groß angelegten Studie in Kanada, dass Mädchen viel früher begannen, sich von Jungen abzugrenzen. Bei den Burschen hingegen vollzog sich die Separation zu einem späteren Zeitpunkt, dann jedoch in einer viel extensiveren Art und Weise. Bereits ab dem 27. Lebensmonat beginnt dieser Trennungsprozess bei Mädchen, wohingegen Jungen bis zum dritten Lebensjahr keine geschlechtsbezogenen SpielpartnerInnen-Präferenzen aufweisen würden.³⁰¹ Gemäß Richard A. Fabes et al. (2003) zieht sich diese *Segregationsneigung* vom Vorschulalter bis in die Pubertät. In letzterer käme es zu einer Interessensverschiebung. Mädchen werden plötzlich für Jungen interessant und vice versa.³⁰² Nicht vergessen werden sollte, dass es genauso zu gleichgeschlechtlichen oder bisexuellen Neigungen bei Jugendlichen und Erwachsenen kommen kann.

Dennoch wollen Kathryn A. Urberg (1982), John E. Williams und Deborah L. Best (1990) herausgefunden haben, dass Geschlechterstereotype erst im Alter von fünf Jahren inhaltlich jenen von Erwachsenen gleichen. Mit steigendem Lebensalter würden sich die Unterschiede der dieser Geschlechterstereotypen noch mehr verstärken. Zudem sei ein Unterschied festzustellen, welcher Schicht die Kinder angehören. Bei Kindern aus wohlhabenderen Familien zeigte sich, dass sie im Vergleich zu Kindern aus unteren Schichten früher Rollenbilder internalisierten. Dies führen John E. Williams und Deborah L. Best auf ein höheres Bildungs- und Abstraktionsniveau der besser situierten Eltern zurück.³⁰³

Hanns M. Trautner et al. (2005) unterteilt die Entwicklung von geschlechtsbezogenem Wissen in drei Stufen. In der ersten Stufe, *beginning awareness*, erwirbt das Kind viel Wissen im Bezug auf geschlechtsbezogene Verhaltensweisen, Tätigkeiten und Interessen. Dies vollzieht sich besonders im Alter zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr. Während der zweiten Stufe, *rigidity*, wird erworbenes Wissen über Geschlechterkonstrukte besonders konsequent umgesetzt und eingefordert. Dies spielt sich im Zeitraum des fünften bis zum siebten Lebensjahr ab. Kinder schätzen in dieser Altersklasse die Geschlechterzuschreibungen als unabdingbar und als moralisch richtig ein. Erst ab dem achten Lebensjahr treten Kinder in die dritte Phase, *flexibility*, ein, die mit

³⁰⁰ vgl. O'Brien und Huston 1985 zitiert nach Anna Servin: *Sex Differences in Children's Play Behavior*. Uppsala 1999, S. 10.

³⁰¹ vgl. David Lafreniere et al. 1984 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 92f.

³⁰² vgl. Richard A. Fabes et al. 2003 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 92f.

³⁰³ vgl. Kathryn A. Urberg 1982, John E. Williams & Deborah L. Best 1990 zitiert nach Athenstaedt, Alfermann: *Geschlechterrollen und ihre Folgen*, S. 15.

einer Flexibilisierung der Geschlechterrollenkonzepte einhergeht. Mädchen, die in diesem Alter gerne jungentypisch Aktivitäten durchführen, werden infolgedessen weitere männliche Attribute zugeschrieben. Dieses Drei-Stufen-Modell wiesen Hanns Trautner et al. (2005) in einer Längsschnittsstudie nach. Weiters stieg die Flexibilität bis zur frühen Adoleszenz an. Im folgenden Entwicklungsverlauf stabilisierte sich jene und schien sich sogar abzuschwächen.³⁰⁴ Wie Diane N. Ruble et al. (2006) jedoch aufzeigten, verbleiben die Zuschreibungen in ihrer Bipolarität zwischen männlich und weiblich.³⁰⁵

2.5.3. Die Rolle der Eltern

Nach der Geburt wird Eltern fast immer dieselbe Frage gestellt: Ist das Baby ein Mädchen oder ein Junge? Folglich werden von der Wiege an Mädchen und Burschen unterschiedlich gekleidet und verschiedene Erwartungen, abhängig vom jeweiligen Geschlecht, an sie gestellt. Damit geht eine unterschiedliche Behandlung von Mädchen und Jungen einher. So wird mit Mädchen zum Beispiel mehr gesprochen und eine intensivere soziale Interaktion getätigt als mit Jungen.³⁰⁶ Helga Binder (2000) schreibt in ihrem Buch folgendes über Eltern und deren Einfluss auf die Heranwachsenden:

„Kinder konstruieren ihre Welt nach eher einfachen Regeln und Stereotypen, die meist rigider sind als die der umgebenden Erwachsenen. Erst Heranwachsende, [sic!] Jugendliche, können diese Stereotypen und Schemata überschreiten und zu differenzierten Sichtweisen und Einstellungen kommen. Das gilt insbesondere für die Geschlechter(rollen)stereotype, die gerade von Kindern, die sich erst in der Welt orientieren, aufgreifen und verschärft werden.“³⁰⁷

Das bedeutet, besonders junge Kinder orientieren sich gerne an Geschlechterstereotypen und den damit verbundenen Vorgaben, mit denen sie agieren müssen. Um Geschlechterstereotypen nicht zu forcieren, sollte man diesen sehr früh entgegenwirken, da sich Kleinstkinder schon in den ersten Lebensjahren an klaren, ihnen vorgelebten Geschlechterstereotype orientieren. Kinder wachsen in eine bipolare Welt hinein und nehmen sich selbst als Junge oder Mädchen mit den dazugehörigen

³⁰⁴ vgl. Hanns M. Trautner et al. 1991 & 1993 zitiert nach Athenstaedt, Alfermann: *Geschlechterrollen und ihre Folgen*, S. 31.

³⁰⁵ vgl. Diane N. Ruble et al. 2006 zitiert nach Athenstaedt, Alfermann: *Geschlechterrollen und ihre Folgen*, S. 31f.

³⁰⁶ vgl. Golombok, Fivush: *Gender development*, S. 22f.

³⁰⁷ Bilden: „Sozialisation und Geschlecht“. In: Bührmann u.a. (Hrsg.): *Arbeit, Sozialisation, Geschlecht*. Opladen 2000, S. 138.

Konzepten wahr, welche sie weitestgehend auch von den Eltern vorgelebt bekommen.³⁰⁸

Es stellt sich hier die Frage, ob durch die unterschiedliche Interaktion der Eltern mit Jungen und Mädchen diese sich dadurch unterschiedlich prägen oder ob die Kinder von Anfang an Unterschiede aufweisen und Eltern dementsprechend darauf reagierten. Dazu haben Carol A. Seavey, Phyllis A. Katz und Sue R. Zalk (1975) die erste *Baby X Studie* durchgeführt. Darin wurde ein drei Monate altes Baby in gelbem Overall Gruppen von Erwachsenen präsentiert. Es gab drei Kontrollgruppen. Die erste Gruppe erhielt die Information, dass es sich bei dem Baby um ein Mädchen handle. Der zweiten Gruppe wurde mitgeteilt, dass es ein Junge sei und den Erwachsenen aus der dritten Gruppe verschwiegen man das Geschlecht des Babys. Es wurden Spielsachen dargeboten, die entweder in typisches Mädchenspielzeug wie Puppen, oder typisches Jungenspielzeug, wie zum Beispiel ein Fußball, unterteilt waren. Weiters gab es geschlechtsneutrale Spielsachen. Obwohl es sich immer um dasselbe Baby handelte, agierten und interagierten die Erwachsenen in Abhängigkeit des angegebenen Geschlechtes auf unterschiedliche Weise mit dem Baby. Wenn die Erwachsenen es für ein Mädchen hielten, wurde dem Baby eine Puppe als Spielzeug angeboten. Dachten die Probanden, es handle sich um einen Jungen, so wurden dem Baby in der 3-minütigen Spielsituation bevorzugt Plastikringe gereicht. Dieses geschlechtsneutrale Spielzeug wurde dem vermeintlichen Jungen öfters als der Fußball oder die Puppe angeboten. Bei der dritten Versuchsgruppe, der man das Geschlecht des Kindes verschwiegen hatte, zeigte sich, dass Frauen vermehrt sozial mit dem Baby interagierten und Männer sich eher zurückhaltend verhielten. Das Verhalten der Männer wurde dahingehend interpretiert, dass ihre Unwissenheit um das Geschlecht des Kindes Unbehagen hervorrief. Folglich wurden diesem Kind Eigenschaften zugeschrieben, welche dem einen oder anderen Geschlecht zuzuordnen wären. Dementsprechend fiel die Spielzeugauswahl in diesen Fällen unterschiedlich aus.³⁰⁹

Auch andere Studien bestätigten, dass Eltern unterschiedlich auf weibliche und männliche Babys reagierten. Sandra Condry und John Condry (1976) benannten die geschlechtsbezogenen Interaktionen der Eltern als ein Phänomen, dass von den Eltern ausgeht und sich darauf bezieht, ob sie denken, es entweder mit einem Mädchen oder einem Jungen zu tun zu haben. In einem vorgespielten Video sollten die Erwachsenen beurteilen, inwieweit das neun Monate alte Baby auf unterschiedliche Spielsachen reagierte. Auch hier wurden von den BeobachterInnen, in Abhängigkeit von ihrer Annahme über das Geschlecht des Kindes, geschlechtsbezogene Aussagen

³⁰⁸ vgl. Williams, Best: *Sex and Psyche*, S. 35f.

³⁰⁹ vgl. Carol A. Seavey, Phyllis A. Katz & Sue R. Zalk 1975 zitiert nach Golombok, Fivush: *Gender development*, S. 23f.

getätigt.³¹⁰ Rebecca M. Jordan-Young (2009) schreibt in ihrem Buch zu der eben genannten Studie, dass die Wahrnehmung sowie die Beschreibungen des Kindes die Erwachsenen beeinflusst. So zeigte sich in ein und derselben Spielsituation, in der eine Puppe aus einer Schachtel hüpfte (Jack-in-the-box), dass die Reaktion des Babys von den Erwachsenen in Abhängigkeit vom angenommenen Geschlecht interpretiert wurde. Das Video, welches die ProbandInnen sahen, zeigte ein Baby, das in Reaktion auf die herausspringende Puppe laut schrie. Die Versuchsgruppe, die annahm, dass es sich um einen Jungen (David) handelt, interpretierte dieses Verhalten dahingehend, dass sich „David“ ärgern würde. Waren die beobachtenden Personen der Ansicht, dass es sich um ein Mädchen (Dena) handle, so interpretierten sie die Reaktion anders. Sie fanden, „Dena“ wäre erschrocken und würde ängstlich auf die Puppe reagieren.³¹¹ Sandra Coudry und John Coudry (1976) streichen dabei heraus, dass Kinder durch die unterschiedliche Interpretation auch unterschiedlich behandelt werden. In Abhängigkeit davon, wie die Reaktion des Babys interpretiert wird, folgt ein dementsprechendes Verhalten der Erwachsenen.³¹²

Barbara K. Rothman (1986) fand bei ihren Untersuchungen heraus, dass Schwangere bereits vor der Geburt „Verhaltensweisen“ und Rückschlüsse auf den Charakter des Ungeborenen geschlechtsspezifisch einordnen.³¹³

David C. Rowe (1997), welcher Unterschiede bei den Geschlechtern hauptsächlich auf die genetisch-determinierte Anlage von Jungen und Mädchen zurückführt, meint im Bezug auf die Spielzeugwahl, dass Eltern sich dabei Bildern und Vorgaben der Gesellschaft unterwerfen würden.³¹⁴

„Die meisten Eltern kaufen Puppen und Küchen für ihre Töchter, aber Lastwagen und Eisenbahn für ihre Söhne. Haarschnitt und Kleidung werden entsprechend der Norm der Gesellschaft passend zum Geschlecht ausgesucht. Und in zumindest einigen Bereichen beginnen die Unterscheide früh: Kleine Jungen werden eher in Blau, kleine Mädchen eher in rosa gekleidet. Fragt man die Eltern eines Neugeborenen, wie ihr Sohn oder ihre Tochter sein werden, antworten sie höchstwahrscheinlich mit geschlechtsstereotypen Adjektiven: Ein Junge wird stark und unerschrocken, das Mädchen hingegen hübsch und lieb.“³¹⁵

³¹⁰ vgl. Sandra Condry & John Condry 1976 zitiert nach Golombok, Fivush: *Gender development*, S. 24f.

³¹¹ vgl. Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 249f.

³¹² vgl. Sandra Coudry und John Coudry 1976 zitiert nach Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 249f.

³¹³ vgl. Barbara K. Rothman 1986 zitiert nach Jordan-Young: *Brain Storm*, S. 250.

³¹⁴ vgl. Rowe: *Genetik und Sozialisation*, S. 207.

³¹⁵ ebenda S. 207.

David C. Rowe begründet dies damit, dass Eltern ihre Kinder deshalb geschlechtsstereotype Spielsachen kaufen und unterschiedlich erziehen, da die Gesellschaft von heute so funktioniere.³¹⁶ David C. Rows Annahme steht jedoch in Kontrast zu Forschungsergebnissen von Nancy K. Freeman (2007), die Eltern über ihre Spielzeugauswahl in einer Studie befragte. Dabei gaben 46 % der Eltern an, dass sie ihren Söhnen und Töchtern dieselben Spielsachen kaufen würden. Insgesamt 56 % der Eltern meinten, dass sie ihrem Sohn eine Puppe schenken würden.³¹⁷ 92 % gaben an, dass sie kein Problem damit hätten, wenn ihr Sohn Ballettstunden besucht.³¹⁸ Spannend an Nancy K. Freemans Studie ist, dass die neutrale Haltung der Eltern sich nicht mit den Aussagen und Einschätzungen sowie den Einstellungen der Kinder deckte. In der Studie, bei der Kinder im Alter von drei und fünf Jahren befragt wurden, stellte man fest, dass beide Kontrollgruppen Geschlechterstereotypen verinnerlicht hatten. Trotz vieler Veränderungen im Bezug auf die Stellung von Männer und Frauen in unserer Gesellschaft und der damit veränderten Haltung von Eltern, womit Kinder spielen dürften, hatten die Kinder Geschlechterstereotype internalisiert. Die Wissenschaftlerin vermutet, dass Eltern trotz aller Offenheit dennoch direkt oder indirekt vermitteln, womit ein Junge beziehungsweise ein Mädchen zu spielen hätte. Diese Annahme folgerte Nancy K. Freeman aus Indizien, die Kinder auf die Frage „Was würde dein Papa/deine Mama dir kaufen?“ antworteten. Die Antworten fielen fast ausschließlich geschlechtsbezogen aus.³¹⁹

Weiters zeigte sich in Studien von Betsy Cahill und Eve Adams (1997), Carol L. Martin 1990, Carol L. Martin (1995) sowie Carol H. Martin, Carolyn H. Wood und Jane K. Little (1990), dass wenn Jungen mit typischen Mädchenspielsachen spielen, sie eher von Eltern und PädagogInnen kritisiert werden, als wenn Mädchen mit Jungenspielsachen spielten.³²⁰ Zu demselben Schluss kommen auch Susan Golombok und Robyn Fivush (1995):

„Even if adults do not consciously believe they are making a distinction in the way they perceive a female versus a male infant, they nevertheless behave in very different ways depending on the given gender label.“³²¹

³¹⁶ ebenda S. 207.

³¹⁷ vgl. Freeman: „Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys.“ In: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 34, No. 5, 2007, S. 362.

³¹⁸ ebenda S. 361.

³¹⁹ ebenda, S. 357, 359-364.

³²⁰ vgl. Betsy Cahill & Eve Adams 1997, Carol L. Martin 1990, Carol L. Martin 1995, Carol H. Martin, Carolyn H. Wood und Jane K. Little 1990 zitiert nach Freeman: „Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys.“ In: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 34, No. 5, 2007, S. 358.

³²¹ Golombok, Fivush: *Gender development*, S. 26.

Bei einer weiteren Versuchsreihe von Nancy K. Freeman (2007) sollten Kinder im Alter von drei und sechs Jahren Spielsachen als Geburtstagsgeschenk für Jungen und Mädchen zuordnen. Die Ergebnisse zeigten, dass die älteren Kinder strengere Geschlechtskonzepte hatten als die jüngeren. Noch dazu berichteten Mädchen und Jungen beider Altersgruppen, dass ihre jeweils gegengeschlechtlichen Elternteile ihnen eher geschlechtsuntypisches Spielzeug erlauben würden.³²² Obwohl die Eltern in der Befragung von Nancy K. Freeman angaben, kaum bis keine Unterschiede in der Spielzeugauswahl für Mädchen und Jungen zu machen, hatten die Kinder Geschlechtsstereotype dennoch stark internalisiert.³²³

Nancy K. Freemans Ergebnisse müssen jedoch etwas relativiert werden, da die Kinder sich im Alter von fünf bis sieben Jahren in einer rigiden geschlechtsbezogenen Weltvorstellung befinden und damit besonders stark von sich aus an der Trennung zwischen Mädchen und Jungen im Bezug auf Spielzeug- und SpielpartnerInnenwahl festhalten.³²⁴

Die von Lawrence Kohlbergs (1966) durchgeführte Befragung an Kindern, die mindestens fünf Jahre alt waren, ergaben, dass sich deren Stereotype über Geschlechter keineswegs von jenen der Erwachsenen unterschieden. Männern wurden Attribute wie aktiv, stark, aggressiv und furchtlos zugeschrieben. Frauen von den Kindern hingegen als fürsorglich, zärtlich und für die Kinderbetreuung verantwortlich angesehen. Die Kinder folgerten aus der Stärke und Größe von Männern, dass diese dadurch intelligenter und mächtiger wären. Frauen hingegen wurden als kleiner und somit schwächer, hilfloser und dümmer eingestuft.³²⁵

Bereits im Jahr 1979 stellte Ferdinand Merz fest, dass die Spielzeugauswahl von Eltern nicht immer so stark auf geschlechtsbezogene Utensilen bezogen sei, wie man oft annehme. Wenngleich vor allem Väter ihre drei- bis fünfjährigen Söhne gerne mit geschlechtsbezogenen Spielsachen hantieren sahen und dies bestärkten, so zeigten Mütter ein positiv verstärkendes Verhalten, wenn ihre drei- bis vierjährigen Söhne sich mit geschlechtsneutralen oder typischen Mädchenspielsachen beschäftigten.³²⁶ Dies wurde auch in Untersuchungen von Judith H. Langlois & Chris A. Downs (1980), bei Beverly I. Fagot & R. Richard Hagan (1991) und Kuhn et al. (1978) festgestellt.³²⁷

³²² vgl. Freeman: „Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys.“ In: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 34, No. 5, 2007, S. 359f.

³²³ ebenda S. 361.

³²⁴ vergleiche dazu Trautners 3-Stufen-Modell im Kapitel 2.5.2.

³²⁵ vgl. Lawrence Kohlbergs 1966 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 81f.

³²⁶ vgl. Ferdinand Merz 1979 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 86.

³²⁷ vgl. dazu S. 86.

Eleanor E. Maccoby will bei ihren Forschungen im Jahr 2000 herausgefunden haben, dass es kaum einen Zusammenhang zwischen den von den Eltern dargebotenen Spielsachen und den Spielzeugpräferenzen der Kinder gab. Die Kleinstkinder, die sie untersucht hatte, waren alle etwa 45 Monate alt.³²⁸ Die Untersuchungen von Hugh Lytton und David M. Romney (1991) zeigten jedoch, dass die Eltern sehr wohl Einfluss darauf nehmen, welche Spielzeugpräferenzen ihre Kinder haben. Sie postulieren in ihren Thesen, dass Eltern geschlechtstypische Aktivitäten verstärken.³²⁹ In ihrer Metaanalyse von 172 Studien schildern sie, dass die in Kapitel 2.4. Lernen am Modell – Albert Bandura beschriebenen Mechanismen einwirken. Vor allem das familiäre Umfeld ist dabei, neben Peers und PädagogInnen, stark prägend.³³⁰ Die von Eleanor E. Maccoby und Carol N. Jacklin (1974) beschriebene Annahme, dass Eltern zwar geschlechtsbezogenes Spielverhalten fördern, dabei jedoch den natürlichen Unterschieden der Mädchen und Jungen nachkommen, wird bestätigt.³³¹ Bereits Lawrence Kohlberg (1966) führte dies auf das *Selbstkonzept* und die *Selbstidentifizierung* der Kinder zurück.³³²

Hugh Lytton und David M. Romney stellen beide Sichtweisen und Ergebnisse in Frage. Dabei berufen sie sich auf Walter Block, der Lawrence Kohlbergs Annahmen aus dem Jahr 1966 in seinen Studien aus den Jahren 1976, 1978 sowie 1983 in Frage stellte.³³³ Dabei erscheinen für Hugh Lytton und David M. Romney fünf Punkte von Walter Blocks Kritiken wesentlich. Erstens sind Väter in den Untersuchungsreihen unterrepräsentiert. Zweitens befassten sich die Studien hauptsächlich mit Kindern unter sechs Jahren. Drittens wird angeführt, dass die elterliche Erwartung und Einflussnahme bei verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich ausfällt, ist diese Altersspanne für diese Erkenntnis jedoch von großer Relevanz. Viertens wären die angeführten Verhaltenskategorien zu heterogen. Letztlich hätten die WissenschaftlerInnen auch keinen Unterschied bei der Gewichtung der Aussagekraft der Vergleichsstudien gemacht. Laut Walter Block wurde dabei auf die Qualität und die Stichprobengröße der einzelnen Studien nicht geachtet und dementsprechend die Bedeutung und Repräsentanz in der Interpretation nicht berücksichtigt.³³⁴

³²⁸ vgl. Eleanor E. Maccoby 2000 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 88.

³²⁹ vgl. Hugh Lytton & David M. Romney 1991 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 88.

³³⁰ vgl. Hugh Lytton, David M. Romney: „Parents’ Differential Socialization of Boys and Girls.“ In: *Psychological Bulletin*. Vol. 109, No. 2, 1991, S. 267f.

³³¹ vgl. Eleanor E. Maccoby und Carol N. Jacklin 1974 zitiert nach Hugh Lytton, David M. Romney: „Parents’ Differential Socialization of Boys and Girls.“ In: *Psychological Bulletin*. Vol. 109, No. 2, 1991, S. 267.

³³² vgl. Lawrence Kohlberg 1966 zitiert nach Hugh Lytton, David M. Romney: „Parents’ Differential Socialization of Boys and Girls.“ In: *Psychological Bulletin*. Vol. 109, No. 2, 1991, S. 267.

³³³ vgl. Walter Block 1976, 1978, 1983 zitiert nach Hugh Lytton, David M. Romney: „Parents’ Differential Socialization of Boys and Girls.“ In: *Psychological Bulletin*. Vol. 109, No. 2, 1991, S. 267.

³³⁴ vgl. Hugh Lytton, David M. Romney: „Parents’ Differential Socialization of Boys and Girls.“ In: *Psychological*

Bei ihrer Metaanalyse gingen Hugh Lytton und David M. Romney drei zentralen Fragen nach. Zuerst galt es herauszufinden, in welchen Bereichen der Sozialisation Mädchen und Jungen von Eltern unterschiedlich behandelt werden. Zweitens untersuchten die beiden Wissenschaftler, ob sich die Annahme, dass Väter stärkere Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen machen, bestätigen lässt. Drittens sollten dabei weitere Faktoren wie Alter, Forschungsdesign sowie der Zeitpunkt der Untersuchung betrachtet werden, um daraus rückzuschließen, ob diese für die Auswertung der Daten relevant waren. Weiters formulierten die beiden Wissenschaftler Hypothesen, bei denen sie davon ausgingen, dass die unterschiedlichen Erwartungen an Mädchen und Jungen mit zunehmendem Alter steigen.³³⁵ Dabei stützten sie sich auf Forschungsberichte von Walter Block (1978), John Newson und Elizabeth Nowson (1976) und auf Forschungsprojekte, die vor allem auf Beobachtungen von Eltern basierten.³³⁶ Bei Interviews könnten die Eltern nämlich ihre verinnerlichten Geschlechterdifferenzen weniger ausgeprägt darstellen, als bei direkten Beobachtungen. Veröffentlichten und älteren Studien schreiben die beiden Wissenschaftler einen größeren Einflussfaktor zu als unveröffentlichten und/oder jüngeren Studien.³³⁷ Am Ende konnten Hugh Lytton und David M. Romney klar aufzeigen, dass Eltern ihre Kinder eher zu geschlechtstypischen als zu -untypischen Aktivitäten ermutigen. Die Metaanalyse verdeutlichte weiters den Einfluss der Eltern als Vorbilder, die auf die Ausformung der Geschlechtsidentität von Kindern, prägend einwirkt.³³⁸

2.5.4. Kindergarten und Schule

Empirische Untersuchungen zum Thema Gender im Kindergarten gibt es kaum. Die wenigen, die durchgeführt wurden, stammen aus dem anglo-amerikanischen Raum und aus Deutschland.³³⁹ Urie Bronfenbrenner (1981), eine Amerikanerin mit russischen Wurzeln, verglich internationale Studien über Genderforschungsprojekte im Kindergarten. Bei fast allen Studien wurde darauf hingewiesen, dass geschlechtsspezifisches Verhalten bei Jungen und Mädchen zu beobachten ist. Im Vergleich zu

Bulletin. Vol. 109, No. 2, 1991, S. 267f.

³³⁵ ebenda S. 269.

³³⁶ vgl. Walter Block 1978, John Newson & Elizabeth Nowson 1976 zitiert nach Hugh Lytton, David M. Romney: „Parents' Differential Socialization of Boys and Girls.“ In: *Psychological Bulletin*. Vol. 109, No. 2, 1991, S. 269.

³³⁷ vgl. Hugh Lytton, David M. Romney: „Parents' Differential Socialization of Boys and Girls.“ In: *Psychological Bulletin*. Vol. 109, No. 2, 1991, S. 269.

³³⁸ vgl. Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S 88.

³³⁹ vgl. Kasüschke: „Gender im Kindergarten“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 365.

Mädchen wurden Burschen als aktiver, aggressiver und unabhängiger beschrieben. Mehrheitlich war die Interaktion der Jungen mit den weiblichen Bezugspersonen geringer als die der Mädchen.³⁴⁰

Stefan Schmidtchen und Anneliese Erb (1979), Lilian Fried (1990) sowie Wolfgang Einsiedler (1999) kamen zu ähnlichen Untersuchungsergebnissen. In diesen Studien wurden Burschen im Bezug auf ihr Spielverhalten als raumgreifender und dominanter beschrieben. Im Spiel waren Jungen durchwegs risikobereiter als die gleichaltrigen Mädchen, die eher durch prosoziales Verhalten auffielen.³⁴¹

Martin Verlinden (1995) zeigte in seinem Experiment, dass geschlechtsbezogenes Spielverhalten beeinflusst werden kann. Wurde die Konstruktionsecke aufgelöst und mit neuen Materialien versehen so änderte sich auch das Spielverhalten der Kinder. In weiterer Folge spielten Kinder folglich vermehrt in geschlechtsheterogenen Gruppen.³⁴² Bei Beobachtungen von Kindern im freien Spiel, fiel Bettina Hoeltjes (1998) auf, dass bereits im Kindergartenalter³⁴³ „[...] subtile Mechanismen die Geschlechterverhältnisse reproduzieren und damit einen kognitiv-reflexiven Zugang erschweren.“³⁴⁴ Es zeigte sich, dass vorgelebte Rollenbilder, ob bewusst oder unbewusst, auf Heranwachsende wirken. „Wenn wir also Differenzen zwischen Mädchen und Jungen betonen, setzen sich diese Stereotypen in der Selbstwahrnehmung der Kinder fest und werden zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen.“³⁴⁵, so Lise Eliot 2010.

Vorurteile und Stereotypen beeinflussen weiters die Leistungen von Kindern. Wird Mädchen und Frauen vermittelt, dass Mathematik eine Männerdomäne sei, so schneiden sie signifikant schlechter beim Lösen von mathematischen Aufgaben ab. Es zeigte sich, dass die reine Anwesenheit von Männern in einem Raum dieses Phänomen hervorrufen oder verstärken kann. Befinden sich Frauen in einer neutralen Umgebung, dann sind weniger Unterschiede im Vergleich zu den Leistungen der Männer feststellbar.³⁴⁶

Die *Nullhypothese* im Bezug auf das Geschlecht, welche von Eleanor E. Maccoby und Carol N. Jacklin (1974) postuliert wurde, entkräftet die geschlechtsbezogenen Begabungen. Demnach

³⁴⁰ vgl. Urie Bronfenbrenner 1981 zitiert nach Kasüschke: „Gender im Kindergarten“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 365f.

³⁴¹ vgl. Stefan Schmidtchen & Anneliese Erb 1979, Lilian Fried 1990, Wolfgang Einsiedler 1999 zitiert nach Kasüschke: „Gender im Kindergarten“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 365f.

³⁴² vgl. Martin Verlinden 1995 zitiert nach Kasüschke: „Gender im Kindergarten“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 366.

³⁴³ vgl. Bettina Hoeltjes 1998 zitiert nach Kasüschke: „Gender im Kindergarten“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 366.

³⁴⁴ ebenda S. 366.

³⁴⁵ Lise Eliot: *Wie verschieden sind sie?* Berlin 2010, S. 30.

³⁴⁶ vgl. Christine Wolf: „Macht der Hormone“. In: *Gehirn&Geist* 2011/Nr. 1-2, 2011, S. 19.

ließen sich kaum geschlechtstypische Eigenschaften bei Kindern erkennen. Unterschiede zwischen Jungen, die ein besseres mathematisches Vorstellungsvermögen, und Mädchen, die sprachlich bessere Fähigkeiten hätten, erwiesen sich als zu marginal, als dass sie einem Geschlecht zuzuordnen wären.³⁴⁷

Dennoch scheinen sich solche Ideen und Haltungen, ausgelöst durch Geschlechterstereotypen, schon in der Grundschule forciert zu haben. So zeigte eine Studie von Susan C. Levine aus Chicago, die 2010 durchgeführt wurde, dass sich Kinder im Grundschulalter bereits Klischeebildern unterworfen hatten. Diese schrieben fest, was als typisch männlich oder typisch weiblich galt. Bei Susan C. Levines Untersuchungen wurden Grundschulkindern Geschichten erzählt, in denen nicht erwähnt wurde, ob die Hauptperson weiblich oder männlich sei. Am Ende sollten die Kinder ein Bild von der erzählten Geschichte malen. Interessanterweise wurden Figuren, die gute Lesefähigkeiten aufwiesen, nahezu immer als Mädchen dargestellt. Personen, denen besondere mathematische Fähigkeiten attestiert wurden, waren fast ausschließlich als Jungen gezeichnet worden.³⁴⁸ In einer weiteren Untersuchungsreihe stellte man fest, dass Grundschullehrerinnen ihre Stereotypen im Bezug auf das eigene Geschlecht auf Kinder übertrugen und damit die SchülerInnen beeinflussten. Lehrerinnen, die als *mathematikängstlich* eingestuft worden waren, transferierten diese Vorstellungen auf die Mädchen, wohingegen die Burschen davon unbeeinflusst blieben.³⁴⁹

Geschlechterstereotypen scheinen Kinder von klein auf zu beeinflussen und zu prägen. Da Kinder selbst keinen Einfluss darauf nehmen können, hatten Eltern in den USA eine spezielle Idee, um geschlechtsbezogenem Verhalten entgegenzuwirken, beziehungsweise dieses gar nicht aufkommen zu lassen, indem sie Kinder geschlechtsneutral erziehen wollten. Dies wurde von wissenschaftlichen Untersuchungen begleitet und dokumentiert. Bei diesen Studien wurden Kleinkinder im Alter von drei bis fünf Jahren in Kinderläden³⁵⁰ mit Kindern aus regulären Kindergartengruppen verglichen. Das pädagogische Konzept der alternativen Kinderläden basierte auf einem repressionsfreien Erziehungsstil. Unter anderem stand die Förderung der Selbstregulation

³⁴⁷ vgl. Eleanor E. Maccoby & Carol N. Jacklin 1974 zitiert nach Micus-Loos, Schütze: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 353.

³⁴⁸ vgl. Susan C. Levine 2010 zitiert nach Christine Wolf: „Macht der Hormone“. In: *Gehirn&Geist* 2011/Nr. 1-2, 2011, S. 19.

³⁴⁹ Christine Wolf: „Macht der Hormone“. In: *Gehirn&Geist* 2011/Nr. 1-2, 2011, S. 19.

³⁵⁰ Kinderläden: Bezeichnung für alternative Kindergartengruppen. Hier sind Kindergruppen gemeint, die von amerikanischen Eltern, die der 1968er-Bewegung angehörten, gegründet wurden und deren pädagogisches Konzept auf den Ideen der antiautoritären Erziehung basierte.

durch die Kinder in der Gruppe im Mittelpunkt des pädagogischen Konzeptes. Eines der Ziele, neben der Förderung der Kooperation und der Solidarität, war es, eine geschlechtsneutrale Erziehung zu praktizieren.³⁵¹ Wider Erwarten zeigte sich in den Studien von Horst Nickel und Ulrich Schmidt-Denter (1980), dass sich die Geschlechterstereotype in den Kinderläden dennoch nicht marginalisierten. Das Gegenteil trat ein, sie verstärkten sich sogar noch. Man beobachtete, wie Konflikte von Jungen mit brutaler Gewalt gelöst wurden. Die Mädchen ließen dies über sich ergehen und zogen sich in solchen Situationen zurück. Lediglich die älteren Mädchen in den Kinderläden wehrten sich gegen das aggressive Verhalten der Jungen. Zwar gab es generell weniger Konfliktsituationen in den Kinderläden, dies sei jedoch auf das Rückzugsverhalten der Mädchen zurückzuführen, und nicht auf das praktizierte pädagogische Konzept.³⁵² Doris Bischof-Köhler folgert daraus, dass die These des anerzogenen, aggressiven Verhaltens bei Jungen hiermit widerlegt wäre. Mit einer non-direktiven Erziehung hätte man genau das erreicht, was man vermeiden wollte – nämlich, dass sich Geschlechterstereotypen verstärken, anstatt sich abzubauen.³⁵³

In Wien wurde im Zeitraum von September 1999 bis Juni 2002 ein Projekt gestartet, bei dem ein Kindertagesheim einen geschlechtssensiblen Schwerpunkt im Rahmen der pädagogischen Tätigkeiten setzte. Dieses Projekt sollte Modellcharakter haben und andere Kinderbetreuungseinrichtungen dazu animieren, ähnliche vertiefende Schwerpunkte zu setzen. Darüber hinaus sollte eine breite Öffentlichkeit für das Thema „geschlechtssensible Pädagogik“ sensibilisiert und eine Verankerung des Prinzips der geschlechtergerechten Kleinkindpädagogik bewirkt werden.³⁵⁴ In der pädagogischen Orientierung des „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildung in Österreich“, der 2009 vom Charlotte-Bühler-Institut veröffentlicht wurde, findet sich dies unter dem Punkt *Diversität und Geschlechtersensibilität* wieder.³⁵⁵ Hier heißt es: „Ziel einer geschlechtssensiblen Pädagogik ist es, Mädchen und Buben unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potentiale ihrer Persönlichkeit zu entfalten.“³⁵⁶ Auch in einschlägiger Literatur für die Ausbildung im Elementarbereich findet man diesen Grundsatz bei den *Didaktischen Prinzipien*. So weisen

³⁵¹ vgl. Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 26ff.

³⁵² vgl. Horst Nickel & Ulrich Schmidt-Denter 1980 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 26ff.

³⁵³ vgl. Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 26ff.

³⁵⁴ vgl. Frauenbüros der Stadt Wien (Hrsg.): *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten*. Wien 2003, S. 18.

³⁵⁵ vgl. Charlotte-Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung (Hrsg.): *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien 2009, S. 4.

³⁵⁶ ebenda S. 4.

Gabriele Bäck et al. (2008) darauf hin, dass das *Prinzip der Geschlechtersensibilität* in allen Bildungsprozessen berücksichtigt werden muss.³⁵⁷ Weiters berufen sich Gabriele Bäck et al. auf Waltraut Hartmann et al. (2009), die darauf hinweisen, dass die eigene Rolle der KindergartenpädagogInnen im Hinblick auf Geschlechtlichkeit und den Umgang mit Kindern eine kritische Reflexion erfahren muss. Dies soll auch unter der besonderen Berücksichtigung auf die Sprache stattfinden, die Geschlechtlichkeit reproduziert und forciert.³⁵⁸ Ferner muss dieses didaktische Prinzip bei der Auswahl der Spielmaterialien, der Raumgestaltung sowie bei Regeln, die im Kindergarten gelebt werden, Beachtung finden.³⁵⁹

Charlotte Niederle et al (1987) wiesen in der überarbeiteten Version ihres Buches *„Bildung und Erziehung im Kindergarten“* bereits auf die Bedeutung eines partnerschaftlichen Umgangs von Frauen in ihrer Aufgabe als KindergartenpädagogInnen hin.³⁶⁰ Fraglich ist dabei, wie dieser gelebt werden soll, wenn es kaum männliche Bezugspersonen im pädagogischen Alltag in Kindergärten gibt. Das oben beschriebene Wiener Projekt „Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten“ war daher von der Idee getragen, dass Kindergärten sowohl weibliche als auch männliche PädagogInnen und HelferInnen in einem ausgewogenen Verhältnis aufweisen sollen. Wie man dem Projektbericht entnehmen kann, war dies aus Mangel an ausgebildetem männlichen Fachpersonal nicht immer einfach.³⁶¹ Die Idee dahinter war wohl, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Vorbilder in erzieherischen Tätigkeiten sehen sollen. Hannelore Faulstich-Wieland (2008) verweist darauf, dass gelebte geschlechtsbewusste und geschlechtssensible Pädagogik mit der entsprechenden Sensibilisierung des Personals einhergehen muss. Dabei müssten unter anderem Stereotypisierungen bewusst gemacht und kritisch reflektiert werden, damit sich diese in der Arbeit mit Kindern nicht forcieren.³⁶²

³⁵⁷ vgl. Gabriele Bäck, Michaela Hajsan, Natalie Bayer-Christé: *Praktisch Didaktisch*. Wien 2008, S. 22.

³⁵⁸ vgl. Waltraut Hartmann et al. 2009 zitiert nach Gabriele Bäck, Michaela Hajsan, Natalie Bayer-Christé: *Praktisch Didaktisch*. Wien 2008, S. 22.

³⁵⁹ vgl. Gabriele Bäck, Michaela Hajsan, Natalie Bayer-Christé: *Praktisch Didaktisch*. Wien 2008, S. 22.

³⁶⁰ vgl. Charlotte Niederle, Elisabeth Michelic, Friederike Lenzeder: *Bildung und Erziehung im Kindergarten*. Wien 1987, S. 44 und S. 47.

³⁶¹ vgl. Projektbericht des Frauebüros der Stadt Wien (Hrsg.): *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten*, S. 24.

³⁶² vgl. Hannelore Faulstich-Wieland 2008 zitiert nach Vereinigung der bairischen Wirtschaft (Hrsg.): *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem*. Wiesbaden 2009, S. 62.

2.6. Marketing von Spielwarenherstellern

Heute sind Eltern nur noch einer von vielen Faktoren, die Kinder in ihrer Entwicklung prägen.³⁶³ Verkaufsstrategien von Spielzeugherstellern, die Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit suggerieren, können zur Internalisierung von Geschlechtsstereotypen führen. Marshall McLuhan (1992) kritisiert im Zusammenhang mit dem Fernsehkonsum von Heranwachsenden, dass Frauen und Männer in der Werbung auf stereotype Weise abgebildet werden. Dies kann beim Kind so weit führen, dass es sich geschlechtsbezogenen Stereotypen unterwirft.³⁶⁴

Im folgenden Kapitel wird die Beeinflussung durch das Fernsehen und den damit verbundenen Werbeeinschaltungen sowie der neue Konsument „Kind“ besprochen. Eltern wie auch Kinder sind ständige RezipientInnen von Werbung und der dahinter liegenden Marketing-Strategien. Diese beeinflussen dabei auf offensichtliche und/oder unbewusste Weise das Rollenverständnis.

2.6.1. Beeinflussung durch Werbung und Klischeedarstellungen in der Werbung

„Die Werbung beeinflusst als geheime Miterzieherin kindliche Wünsche und Verhaltensweisen in einem immer stärker werdenden Maß.“³⁶⁵ Dies schildert Ulrich Eicke 1992 in seinem Artikel, bei dem es um das Markenbewusstsein von Kindern geht. Noch bevor Eltern Spielsachen für ihre Kinder kaufen, hat bereits die Werbung Einfluss auf die Spielzeugwünsche der Kinder. In der Werbung finden Kinder und auch Eltern ein unmissverständliches Bild davon, womit Mädchen und Jungen spielen sollen und wie sie sich zu verhalten hätten. Bei vier- bis sechsjährigen Kindern kommt hinzu, dass sie zwischen gezeigten Filmen und der Werbung nicht unterscheiden können.³⁶⁶

Eine Untersuchung der Landesanstalt für Rundfunk in Nordrhein-Westfalen, die vom Zentralverband der deutschen Werbewirtschaft durchgeführt wurde, zeigt, dass 38 % der vier- bis sechsjährigen Kinder nicht zwischen Werbung und Programm unterscheiden können.³⁶⁷ Studien aus Amsterdam ergaben, dass drei Viertel der unter fünfjährigen Kinder zwar Werbung als solche identifizieren, jedoch die ökonomischen Ziele dahinter nicht erkennen. Dieses Bewusstsein stellt

³⁶³ vgl. Trautner: *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, S. 334.

³⁶⁴ vgl. Marshall McLuhan: *Die magischen Kanäle*. Düsseldorf 1992, S. 264.

³⁶⁵ Ulrich Eicke: „Kinder. Wandel Markenspeicher.“ In: *Psychologie heute* 1992 6/12. S. 19.

³⁶⁶ ebenda, S. 19.

³⁶⁷ vgl. Melissa Müller: *Die kleinen Könige der Warenwelt*. Frankfurt 1997, S. 44.

sich erst im Alter um das achte Lebensjahr ein.³⁶⁸ Dieselben Ergebnisse verzeichnet auch Ralf Vollbrecht (1998) in Deutschland. Jüngere Kinder durchschauen die Absichten der WerbemacherInnen noch nicht. Ein Verständnis dafür, was Werbung bezwecken will, stellte er in seinen Untersuchungen bei der Gruppe der sieben- bis achtjährigen und der Gruppe der zehnjährigen Kinder fest.³⁶⁹

Neben der Werbung und den Vorbildern der Erwachsenen oder Peers prägen auch andere Medien, wie etwa Bilderbücher, das Rollenverständnis von Kindern. Wirft man einen Blick in Kinder-Bilderbücher, merkt man schnell, dass bevorzugt männliche Figuren Hauptrollen einnehmen. Die Zuschreibungen der Geschlechterrollen entsprechen noch dazu meist den gängigen Klischees. Jungen und Männer werden als aktive und abenteuerlustige Helden gezeichnet. Mädchen und Frauen sind hingegen überdurchschnittlich oft in Nebenrollen vertreten und nehmen eine passive Haltung ein. Dasselbe gilt für Fernsehsendungen. Frauen und Mädchen werden als emotional, abhängig und weniger intelligent dargestellt als ihre männlichen Kontrahenten.³⁷⁰

Albert Bandura wies bereits 1979 auf die starke Vorbildwirkung von Fernsehfiguren hin: „Modelle, die auf dem Bildschirm dargeboten werden, nehmen die Aufmerksamkeit so nachdrücklich gefangen, dass die Zuschauer vieles von dem, was sie sehen, lernen, ohne daß sie dazu irgendwelche besonderen Anreize bedürften.“³⁷¹ Gerhard Maltzke (1979) beschrieb in diesem Zusammenhang, zeitgleich mit Albert Bandura, die Wirkung von Werbung auf die Kinder folgendermaßen:

„Was ehrgeizige andere Kinderprogramme mit viel Mühe und wechselndem Erfolg anstreben, erreichen die Werbespots ganz nebenbei. Gesellschaftliche Normen, Einstellungen und Verhaltensdispositionen [...] werden in lerntheoretisch ebenso einfacher wie wirksamer Weise vermittelt, ohne dass das Kind den Lehrer bemerkt.“³⁷²

Zu dem manipulativen Effekt der Werbung kommen die klischeehaften Rollenbilder von Mädchen und Jungen sowie Frauen und Männern hinzu. Werbung kreiert auch ein Bild von Weiblichkeit und Männlichkeit, das der realen Welt jedoch nicht entspricht. Maya Götz (2002) zeigt auf, dass

³⁶⁸ vgl. Esther Rozendaal, Moniek Buizen, Patti Vakenburg: „Children's understanding of advertisers' persuasive tactics.“ In: *International Journal of Advertising*. 30 (2), S. 332.

³⁶⁹ vgl. Ralf Vollbrecht: „Wie Kinder mit Werbung umgehen.“ In: Horst Dichanz (Hrsg.): *Handbuch Medien*. Bonn 1998, S. 189.

³⁷⁰ vgl. Golombok, Fivush: *Gender development*, S. 31ff.

³⁷¹ vgl. Bandura: *Sozial-kognitive Lerntheorie*, S. 34.

³⁷² Gerhard Maltzke: „Kinder und Fernsehen.“ In: H. Sturm, J. R. Brown (Hrsg.): *Wie Kinder mit dem Fernsehen umgehen*. Stuttgart 1979, S. 61.

„Die Kategorie Geschlecht [...] in jeder Form von Kommunikation und auch in der Massenkommunikation präsent [ist]. Sie schwingt bei denen mit, die die Medienangebote herstellen, ist in den Produkten selbst inszeniert und lebt in der Vorstellung der Menschen, die Medien im Alltag nutzen, über sie nachdenken oder mit ihnen kommunizieren.“³⁷³

Maya Götz (1999) schildert außerdem, dass es im Kinderfernsehen genauso zu stereotypen Darstellungen kommt, wie bei Filmen für Erwachsene. Abgesehen von der höheren Anzahl an männlichen Protagonisten ist die Dominanz von männlichen Figuren enorm.³⁷⁴

Bilder, die uns zeigen wollen, was eine „richtige Frau“ oder einen „richtigen Mann“ ausmacht, wirken per Werbung und Medien auf uns ein, ohne dass wir uns dem entziehen können. Monika Weiterer (1993) beschreibt die Frauendarstellungen im Fernsehen als Idealbild aus Schönheit und ewiger Jugendlichkeit. Bei Männern hingegen ist die Palette an Attributen weitreichender. So werden Männer oft in aktiven Heldenrollen dargestellt³⁷⁵ oder in einer neuen Kategorie, der des *metrosexuellen Mannes*. Diesem werden auch weibliche Eigenschaften zugesprochen. So beschreibt Michael Flocker (2004) den *metrosexuellen Mann* als

„männlichen Trendsetter des 21. Jahrhunderts, ein heterosexueller urbaner Mann, mit verfeinerter ästhetischer Wahrnehmung, ein Mann, der Zeit und Geld auf sein Äußeres verwendet und seine weibliche Seite auslebt.“³⁷⁶

Dabei verschwimmen die Grenzen zwischen dem hetero- und dem homosexuellen Mann.³⁷⁷

Während sich bei Männern und teilweise auch bei Frauen die Handlungsräume mit gegengeschlechtlichen Attributen bei der Bewerbung von Produkten erweitert haben, so trifft dies keineswegs im selben Ausmaß auf die Bewerbung von Produkten für Kinder zu. Vorbilder, die Kindern im Fernsehen und in der Werbung vorgestellt werden, suggerieren ein Bild davon, wie sich Mädchen oder Jungen zu verhalten hätten. In den Werbeeinschaltungen für Kinder wird eine „Welt für Mädchen“, bestehend aus Puppen und Pferdespielsachen und in rosa gehalten, und eine „Welt für Jungen“, in der zum Beispiel abenteuerliche Action-Helden relevant sind, beworben. Für die Marketingstrategien im Fernsehen gilt, dass Kinder *leichtgläubige KonsumentInnen* sind. Das machen sich die Spielzeughersteller zu Nutzen. Zeitschriften und Fernsehen geben dabei Kindern

³⁷³ Maya Götz: „Geschlechterforschung und Medienpädagogik. Auf den Wegen zu einer geschlechterreflektierenden Medienpädagogik.“ In: Paus-Hasse, Ingrid; Lampert, Claudia; Süß, Daniel (Hrsg.): *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potentiale*. 2002, S. 115.

³⁷⁴ vgl. Maya Götz: „Männer sind die Helden. Geschlechterverhältnisse im Kinderfernsehen.“ In: *TelevIZion* 12 (1) 1999, S. 33-35.

³⁷⁵ vgl. Monika Weiterer: *Das Frauenbild im Deutschen Fernsehen*. Regensburg 1993, S. 324ff.

³⁷⁶ Michael Flocker: *Metrosexual. Das Handbuch für den neuen Mann*. München 2004, S. 13.

³⁷⁷ ebenda S. 11.

ein ganz klares Bild davon vor, was mädchen- und jungentypisch sei.³⁷⁸

2.6.2. Die neue Zielgruppe der „Pre-Teens“

Matthias Marschik und Johanna Dorer (2002) streichen heraus, dass das Spezifikum der Werbung deren *symbolische Beziehung* ist. Diese schafft es, eine Verbindung zwischen dem Alltäglichen, der Warenwelt und dem Produkt herzustellen.³⁷⁹ Werbung als Instrument der Manipulation beschreiben Günther Schweigreiter und Gertraud Schrattenecker (2001) folgendermaßen: „Dass sie [die Werbung] zumindest den Versuch unternimmt, Konsumenten in ihrem Sinn zu beeinflussen, liegt in der Natur des Instruments.“³⁸⁰ Bereits 1970 schrieb Christian Behrens über die Werbung, dass sie

„[...] eine Form der seelischen Beeinflussung [ist], die durch bewussten Verfahrenseinsatz zum freiwilligen Aufnehmen, selbsterfüllend und weiterpflanzen des von ihr angebotenen Zweckes veranlassen soll.“³⁸¹

Axel Dammler, Ingo Barlovic, Brigitte Melzer-Lena (2000) stellen in ihrem Buch klar dar, was Werbung leisten soll: „Werbung will nun einmal verkaufen, also das Verhalten direkt beeinflussen, und gerade das ist bei Kindern natürlich sehr viel einfacher als bei Erwachsenen.“³⁸² Werbung hat somit einen ganz klaren Auftrag, nämlich, das Produkt so zu präsentieren, dass Kinder und Jugendliche es haben und Erwachsene es (für diese) kaufen wollen.

Kinder werden dort abgeholt, wo sie als potentielle KundInnen vorzufinden sind. Da der Fernseh- und Computerkonsum bei Kindern steigt, werden diese Medien für Werbekampagnen genutzt. Folglich führt der Weg von dort zu den Eltern, die den Kindern schlussendlich die Spielsachen kaufen.

Susanne Gaschke (2011) zeigt in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der „Kids Verbraucheranalyse 2010“ auf. Dort gibt ein Drittel der Drei- bis Sechsjährigen an, dass die Werbung sie dazu bringe, ihre Eltern zu fragen, ob sie das Spielzeug für sie kaufen könnten. Weiters gibt die Hälfte der sechs- bis neunjährigen Kinder an, dass die Marke eines Produkts ein wesentliches Kaufkriterium darstellt. Insgesamt 62 % der Neun- bis Dreizehnjährigen berichten,

³⁷⁸ vgl. Eliot: *Wie verschieden sind sie?*, S. 29.

³⁷⁹ vgl. Matthias Marschik, Johanna Dorer: „Sexismus in der Werbung. Geschlecht, Reklame und Konsum.“ In: *Medienimpulse* 42. 2002, S. 39.

³⁸⁰ Günther Schweigreiter, Gertraud Schrattenecker: *Werbung eine Einführung*. Stuttgart: 2001, S. 315.

³⁸¹ Christian Behrens: *Handbuch der Werbung. Mit programmierten Fragen und praktischen Beispielen von Werbefeldzügen*. Wiesbaden 1970, S. 158.

³⁸² Axel Dammler, Ingo Barlovic, Brigitte Melzer-Lena: *Marketing für Kids und Teens*. Landsberg/Lech 2000, S. 163.

dass die Werbung ihnen die passenden Argumente liefere, um ihre Eltern zum Kauf zu bewegen. Darüber hinaus brachte die Studie zu Tage, dass alle Drei- bis Dreizehnjährigen mindestens einmal pro Tag den Fernseher einschalten. Die Hälfte der eben benannten Altersgruppe besitzt eine eigene Spielkonsole im Kinderzimmer und 42 % der Kinder haben sogar einen eigenen Fernseher in ihrem Zimmer.³⁸³ Somit scheint die Werbeindustrie ein leichtes Spiel zu haben, ihre KundInnen zu erreichen.

Axel Dammler, Ingo Barlovic, Brigitte Melzer-Lena (2000) gehen davon aus, dass Werbung bei unter Fünfjährigen nur als Unterhaltung gesehen wird und keinen Konsumeinfluss hat. Erst mit sechs bis sieben Jahren würde sich dieses Verständnis klarer ausdifferenzieren und die Kinder werden direkt animiert, diese Produkte zu kaufen beziehungsweise sich zu wünschen.³⁸⁴ Vermutlich spielen hier weitere Faktoren mit, wie die Sensibilisierung durch Eltern, Erwachsene oder LehrerInnen.

Susanne Gaschke (2011) weist kritisch darauf hin, dass bei Kindern durch Werbung das Bedürfnis nach kompletten Spielsachen-Sets entsteht. So kann man bei einer der jüngsten Produktserien von Barbie nur dann „richtig gut spielen“, wenn man alle sieben Barbie-Versionen mit dementsprechenden Utensilien besitzt – zumindest lässt die Werbung die Kinder dies glauben.³⁸⁵ Dabei stellt Susanne Gaschke einen weiteren Wandel fest, der die Spielzeughersteller vor neue Herausforderungen stellt. So meint die Autorin, dass es für Mattel schwer ist, Spielzeugprodukte wie Barbie an Mädchen, die älter als sieben Jahre sind, zu bringen. Der Grund liege vermutlich in dem Trend, dass Kinder immer früher mit Themen aus der erwachsenen Welt konfrontiert werden und sich dadurch ihre Kindheit verkürzt. Martin Lindstrom (2005) beschreibt dieses Phänomen als „the kids are getting older young“³⁸⁶. Die Folge ist eine immer kürzere Phase der Kindheit mit dem sich parallel dazu ausformenden Kaufverhalten von Kindern, das jenem der Erwachsenen immer ähnlicher wird.³⁸⁷

Melissa Müller (2004) weist in ihrer Arbeit über internationales Marketing am Beispiel des Spielzeugherstellers Lego darauf hin, dass Unternehmen sich immer stärker mit Kindern als Zielgruppe auseinandersetzen müssen. Da ein steigendes Konsumverhalten der Zielgruppe „Kind“ zu verzeichnen ist, würden die ProduzentInnen versuchen, dieses zu sättigen.³⁸⁸ Laut Susanne

³⁸³ vgl. Gaschke: *Die verkaufte Kindheit*, S. 113f.

³⁸⁴ vgl. Dammler, Barlovic, Melzer-Lena: *Marketing für Kids und Teens*, S. 163.

³⁸⁵ vgl. Susanne: *Die verkaufte Kindheit*, S. 93.

³⁸⁶ vgl. Dammler, Barlovic, Melzer-Lena 2000 zitiert nach Susanne: *Die verkaufte Kindheit*, S. 93.

³⁸⁷ vgl. Susanne: *Die verkaufte Kindheit*, S. 93

³⁸⁸ vgl. Stephanie Müller: *Internationales Marketing für Kinder am Beispiel des Spielzeugherstellers LEGO*. Berlin:

Gaschke reagiert die Wirtschaft darauf geschickt. Produkte wie Handys und Computer werden für den Absatzmarkt, also auch für Kinder, produziert. Eine neue Zielgruppe, die sogenannten „Tweens“³⁸⁹ beziehungsweise „Pre-Teens“³⁹⁰ wurde geboren. Barbie und Spiderman sind für diese neun- bis dreizehnjährigen Kinder „von gestern“, die „Tweens“ beziehungsweise „Pre-Teens“ wünschen sich Lifestyleprodukte wie Handys oder Make-up-Produkte.³⁹¹ Melissa Müller (1997) führt das frühere Erwachsenwerden darauf zurück, dass dies von den Kindern verlangt und durch Werbung forciert wird.³⁹² Sie spricht davon, dass Kinder bereits als *KonsumentInnenen* geboren werden. Von klein auf konzentriert sich die Wirtschaft auf diese Kundschaft. Mit Werbung wie Plakaten oder Slogans werden die Heranwachsenden geprägt.³⁹³ Das Marketing für Kinder und Jugendliche orientiert sich dabei an *traditionellen und patriarchalen Geschlechterstereotypen*, so Michael Charlton et al. (1995). Die in der Werbung suggerierten Bilder entsprechen jedoch keineswegs der Realität. Werbespots, in denen die Puppe „Barbie“ beworben wird, beinhalten ein idealisiertes Frauenbild.³⁹⁴

Ulrich Eicke (1994) weist darauf hin, dass ein lächelndes Gesicht alleine nicht ausreicht, um die potentiellen KundInnen, also Kinder und Jugendliche, zu erreichen. Dazu braucht man einschlägiges Wissen über diese Zielgruppen.³⁹⁵ Für ihn ist klar: „Es fordert ein gründliches Verständnis der Verhaltens- und Denkmuster der Kinder verschiedener Altersgruppen und beider Geschlechter.“³⁹⁶

Der sich von Zeit zu Zeit immer wieder wandelnde Begriff des Marketings wird von Harald Rau (2002) als ein, „[...] Grundverständnis, [das] in erster Linie eine Reaktion auf sich wandelnde Bedingungen [darstellt]“³⁹⁷ definiert. Weiters schreibt er dem Marketing ein aktives und ein passives Moment zu. Beim aktiven Teil der Verkaufsstrategie geht es darum, beim Endverbraucher gezielt Bedürfnisse zu wecken. Die passive Komponente definiert sich als *reaktionell implementiertes Marketing*, bei dem die endverbrauchende Person im Zentrum steht. Die Wünsche

2004, S. 1.

³⁸⁹ Tweens: (=Pre-Teens) Kinder im Alter von 9-13 Jahren. Übergangsjahre zwischen Kindheit und Jugendalter.

Abgeleitet vom englischen Wort *between*.

³⁹⁰ Pre-Teens: (=Tweens) Kinder im Alter von 9-13 Jahren.

³⁹¹ vgl. Gaschke: *Die verkaufte Kindheit*, S. 35 & S. 93.

³⁹² vgl. Müller: *Die kleinen Könige der Warenwelt*, S. 23f.

³⁹³ ebenda S. 12.

³⁹⁴ vgl. Michael Charlton, Klaus Neumann-Braun, Stefan Aufnanger, Wolfgang Hoffmann Riem: *Fernsehwerbung und Kinder*. Weinheim 1995, S. 160.

³⁹⁵ vgl. Ulrich Eicke: *Medienkinder*. München 1994, S. 264.

³⁹⁶ ebenda S. 264.

³⁹⁷ Harald Rau: *Qualität in einer Ökonomie der Publizistik*. Wiesbaden 2007, S. 138.

der Endverbraucher werden erforscht, und es wird versucht, diese zu erfüllen.³⁹⁸ Die American Marketing Association (AMA) beschreibt Marketing im Jahr 2003 so:

„Marketing is an organizational function and a set of processes for creating, communicating, and delivering value to customers and for managing customer relationship in ways that benefit the organisation and its stakeholders.“³⁹⁹

Marketing umfasst also ein weites Spektrum an Aufgabenbereichen. Wirft man einen Blick in die Vergangenheit, so stellt man fest, dass in den 1950er-Jahren das *Distributionskonzept* im Marketingbereich dominierte. Der Fokus lag auf der Suche nach Bereichen, in denen es eine große Nachfrage nach bestimmten Gütern gab und deren Verteilung. Es standen also nicht primär der Absatz, sondern die Produkte selbst im Mittelpunkt. Dies änderte sich schlagartig in den 1960er-Jahren, als die *Kundenorientierung* verstärkt verfolgt wurde, um dem Wettbewerb mit anderen Anbietern standhalten zu können.⁴⁰⁰ Wirft man einen Blick in gegenwärtige Werbeeinschaltungen, so hat man oft den Eindruck, dass sich heute eine *Profitorientierung* eingestellt hat. Egal, ob man das beworbene Produkt benötigt oder nicht, es wird so vermarktet, dass bei der konsumierenden Person der Eindruck entsteht, es zu brauchen.

Axel Dammler, Ingo Barlovic, Brigitte Melzer-Lena (2000) erklären, warum Kinder- und Jugendmarketing immer noch so gut funktioniert, obwohl eine Veränderung der Alterspyramide mit immer mehr älteren Menschen eingetreten ist. Sie erklären dies unter anderem damit, dass unsere Gesellschaft einem *Jugendlichkeitswahn* verfallen ist.⁴⁰¹ So beschreiben die WissenschaftlerInnen diesen Kult folgendermaßen: „Und jung sein bedeutet: sportlich sein, fit sein und sich mit Attributen des Jugendlichseins umgeben.“⁴⁰² Ein weiterer Faktor, warum der Markt für Kinder und Jugendliche boomt, ist, dass diese Zielgruppe Taschengeld von ihren Eltern bekommt. So führen Axel Dammler, Ingo Barlovic, Brigitte Melzer-Lena an, dass im Schnitt jedes sechs- bis siebenjährige Kind in Deutschland monatlich 15 DM bekommt.⁴⁰³ Das entspricht heute in etwa acht Euro. Ähnlich verhält es sich mit der Höhe des Taschengeldes von österreichischen Kindern.

Eine Grafik mit einer Altersgruppeneinteilung von Babys mit 0 Jahren bis zu Jugendlichen im Alter von 18 Jahren zeigt klar auf, welche Bedürfnisse im jeweiligen Alter am besten abgedeckt werden sollen. Dementsprechend können Marketingstrategien für Kinder und

³⁹⁸ ebenda S. 138.

³⁹⁹ zitiert nach Meffer, Burmann, Krichgeorg: *Marketing*, S. 12.

⁴⁰⁰ vgl. Robert Nieschlag, Erwin Dichtl, Hans Hörschgen. *Marketing*. Berlin 2002, S. 6f

⁴⁰¹ vgl. Dammler, Barlovic, Melzer-Lena: *Marketing für Kids und Teens*, S. 13.

⁴⁰² ebenda S. 13.

⁴⁰³ ebenda S. 15.

Jugendliche entwickelt werden. Die null- bis einjährigen *Babys* sollen eine Förderung zum *klugen Baby* erfahren. Im Alter von zwei bis drei Jahren spricht man von den *Small Kids*, die bereits ihren eigenen Willen auch gegenüber den Eltern durchsetzen. Die *Pre-School-Kids* ab dem dritten Lebensjahr können bereits Werbung rezipieren und Markenzeichen erkennen. Bis zum sechsten Lebensjahr muss die Sozialisation in der Gruppe mitberücksichtigt werden. Und auch für die *Pre-Teens*, *Teenager*, *Youth*, *First Young Adults* und *Young Adults* gibt es dementsprechende Empfehlungen, wie Produkte vermarktet werden sollen.⁴⁰⁴ Tobias Effertz (2008) nennt in seinem Buch über Kindermarketing eine weitere Zielgruppe – die *Twens*. Diesen jungen Erwachsenen im Alter von 20 bis 29 Jahren soll bei der Vermarktung der Produkte das Gefühl gegeben werden, dass sie sich noch in der Teenagerphase befinden.⁴⁰⁵

2.6.3. Die Idee des Gender-Marketings

Eva Kreinerkamp und Gerda M. Frisch (2009) erläutern, dass es beim Gender-Marketing um die Ausrichtung der Produkte für Frauen und Männer geht. Man orientiert sich eben an den Zielgruppen der Frauen und Männer. Technische Produkte wurden, da früher vor allem Männer diese kauften, auf diese zugeschnitten, produziert und gestaltet. Erst als die Frauen begannen, Handys zu kaufen, veränderten sich auch die Design-Serien und dementsprechend gab es ab diesem Zeitpunkt, außer den in grau und schwarz gehaltenen mobilen Telefonen, auch farbige.⁴⁰⁶

Die Idee des Gender-Marketings scheint somit auf den ersten Blick mit der Idee des Gender-Mainstreamings d'accord zu gehen. Kritisch muss an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen werden, dass dies in der Werbeindustrie aus anderen Gründen passiert als es das politische Konzept des Gender-Mainstreaming verlangt. Weiters wird in diesem Zusammenhang bei Werbestrategien auf die veränderte Realität reagiert und das Konzept des Gender-Mainstreamings geht genau den umgekehrten Weg. Wenngleich die Produkte in manchen Fällen für beide Geschlechter gestaltet werden, perpetuieren und forcieren sie dennoch Rollenklischees. Die Gleichstellung von Männern und Frauen lässt in den meisten Werbeeinschaltungen auf sich warten. Sieht man sich Werbung bewusst an, merkt man schnell, dass es um eine gezielte Vermarktung von Produkten geht. Obwohl sich vereinzelt Gegendarstellungen zu den klassischen Rollenverteilungen finden, die zum Beispiel Frauen in Führungspositionen oder Männer bei hauswirtschaftlichen Tätigkeiten zeigen, scheint

⁴⁰⁴ ebenda S. 27.

⁴⁰⁵ vgl. Tobias Effertz: *Kindermarketing*. Frankfurt am Main: 2008, S. 35.

⁴⁰⁶ vgl. Kreienkamp, Frisch: *Gender-Marketing*, S. 66.

sich dies bei Werbeeinschaltungen für Kinder keineswegs abzuzeichnen. *Gendergrenzen* scheinen bei Kinderwerbungen unverrückbar zu sein und werden immer klarer vorgegeben. Vor allem an Beispielen aus der Spielzeugwerbung lässt sich dies gut aufzeigen. So findet man Werbeslogans mit dem Titel „nur für Mädchen“ beziehungsweise „nur für Jungen“. Damit kein Junge auf die Idee kommen könnte, sich eine Puppe zu wünschen, sind die Farben bei den Mädchenprodukten in Rosa gehalten und mit Glitzerelementen versehen und werden ausschließlich mit Mädchen beworben. Somit schränken sich die Handlungsspielräume von Jungen ein, da ihnen ein Umgang mit Puppen nicht zugestanden wird. Dabei wäre für die späteren Väter ein spielerischer Umgang mit Puppen und dergleichen von Vorteil, um sich im „Umgang mit Kindern“ zu üben.

Werbung für Kinder ist also ein bedeutender Teil der Marketingkonzepte. Die ProduzentInnen sind darauf bedacht, dass sie ihre Waren an die Frau und den Mann sowie an die Mädchen und Jungen bringen. Durch Werbung werden Rollenbilder erzeugt, denen sich Kinder nicht entziehen können. So erfährt das Kind von klein auf, wie sich Frauen und Männer zu verhalten haben. Dabei scheinen diese geschlechtsbezogenen Marketingstrategien bei Jung und Alt zu funktionieren.

2.6.4. Marketingstrategien des Spielzeugherstellers „Lego“

Ein treffendes Beispiel für geschlechtsbezogenes Marketing bietet der Spielzeughersteller „Lego“. Die Erfolgsgeschichte des dänischen Spielzeugproduzenten nahm 1932 ihren Anfang. Bis heute exportiert „Lego“ weltweit sein Konstruktionsmaterial für Kinder. Dieses scheint aus den globalen Spielzeughäden nicht mehr wegzudenken zu sein. Im Hinblick auf die Vermarktung der Legosteine ist festzustellen, dass diese nicht immer so strikt an geschlechtsbezogene Mädchen- und Jungen-Themen gebunden waren, wie das heute der Fall ist. Bis in die 1990er-Jahre wurden Legosets ohne Unterscheidung hinsichtlich des Geschlechts der KonsumentInnen beworben. Helmut Fend und Peter Sorger gaben 1971 ein Buch mit Anleitungen für Denkspiele mit Legobausteinen heraus, welches sowohl für Mädchen als auch für Jungen gedacht war. Abgesehen von der damals noch nicht üblichen geschlechtssensiblen Sprache, die im Buch daher auch nicht vorzufinden ist, wird auf dem Cover des Buches eine Frau gezeigt, die diese Denkspiele mit Legosteinen mit Kindern beiderlei Geschlechts spielt. Die Legobausteine mit den dazugehörigen Spielvorschlägen sind für Mädchen und Jungen ab dem fünften Lebensjahr konzipiert. Auch die abgebildeten bunten Legobausteine weisen noch keine geschlechtsbezogenen Farben oder geschlechtsbezogene Motive

auf.⁴⁰⁷

Heute scheint Lego dieses geschlechtsneutrale Konzept über Bord geworfen zu haben. Daniel Breuss (2011) wirft in einem Artikel in der „Presse“ die Frage auf, ob Legobausteine nur für Jungen gedacht sind. Die Themen der einzelnen Spielsets mit Rittern, Rennfahrern und Astronauten als Spielfiguren scheinen vor allem auf Knaben zugeschnitten zu sein.⁴⁰⁸ Die Pressesprecherin von Lego, Helena Seppelfricke, gibt in einem Interview zu, dass sich die Firma auf Jungenthemen spezialisiert hat. Mädchen lässt man als Zielgruppe dennoch nicht außer Acht. Neben den vielen männlichen Legofiguren findet man seit kurzem auch Polizistinnen und Professorinnen im Repertoire.⁴⁰⁹ Daniel Breuss bemerkt dennoch kritisch, dass die ehemaligen, eher geschlechtsneutral wirkenden Figuren heute klarer durch Bart- oder Lippenstiftbemalung dem einen oder anderen Geschlecht zuzuordnen sind, wohingegen früher ausschließlich die aufgesteckten Haare entschieden, ob die Figur weiblich oder männlich bestimmt war.⁴¹⁰

Ein Vergleich der rund 2500 Legofiguren die seit den 1970er-Jahren produziert wurden, gibt Daniel Breuss recht, sieht man sich das Buch von Nevin Martell (2010), in dem die Geschichte der Legofiguren illustriert wird, an. Frauenfiguren gibt es in klar definierten Geschlechterrollen. Weibliche Figuren wurden bei Lego im Jahr 1978 als Krankenschwestern produziert.⁴¹¹ Männerfiguren weisen auch seit den 1970er-Jahren klare, rollenbezogene Merkmale auf. So werden bei den Lego-Minifiguren 1978 die „Traumberufe“ der Jungen, Astronauten und Polizisten, dargestellt.⁴¹² Im weiteren Verlauf der Figurengeschichte werden Frauen vor allem als Cheerleaderin und Prinzessin oder in Nebenrollen als Bahnpersonal und Passagierin dargestellt. Dabei übernehmen die sich weit in der Unterzahl befindlichen Frauen, im Unterschied zu ihren männlichen Figurenkollegen, hauptsächlich Hilfsarbeiten wie zum Beispiel bei der Dinojagd oder sie sitzen in der Tribüne der Lego-Fußballsets.⁴¹³

Das Buch von Nevin Martell, zeigt noch dazu am Frontcover drei große, männliche Legofiguren-Köpfe, die Bauarbeiter und Ritter darstellen. In viel kleinerem Format befinden sich daneben weibliche Mitstreiterinnen. Eine trägt eine aufgemalte Perlenkette, die nächste ist leicht bekleidet mit einem nicht zu übersehenden tiefen Dekolleté-Einblick. Die Frauen sind erneut in der

⁴⁰⁷ vgl. Helmut Fend, Sorger Peter: *Denken mit Lego. Vergnügliche Spiele für für Logik und Mengenlehre*. Wien: 1971, Buchcover.

⁴⁰⁸ vgl. Daniel, Breuss: „Lego. Reine Männersache? “. In: *Die Presse*. 6.3.2011, S. 12.

⁴⁰⁹ vgl. Helena Seppelfricke zitiert nach Breuss: Breuss: „Lego. Reine Männersache? “. In: *Die Presse*. 6.3.2011, S. 12.

⁴¹⁰ vgl. Breuss: „Lego. Reine Männersache? “. In: *Die Presse*. 6.3.2011, S. 12.

⁴¹¹ vgl. Nevin Martell: *LEGO Minifiguren*. München 2010, S. 16.

⁴¹² ebenda S. 6f.

⁴¹³ ebenda S. 62.

Unterzahl und werden, wie ihre männlichen Kollegen, klischeehaft dargestellt.⁴¹⁴ Die Rollenklischees, die in den Spielzeugwelten reproduziert werden, sind problematisch und suggerieren ein Bild, das nicht der Wirklichkeit entspricht und vermutlich so nie der Realität entsprochen hat.

Diese Ausdifferenzierung erfährt ihre Spitze durch die Produktion eigener Legowelten wie *Heartlake City* für Mädchen oder *Lego City* für Jungen. Christoph Pramstaller (2012) beschreibt in einem Artikel in der „Süddeutschen Zeitung“, dass *Heartlake City* Mädchenherzen höher schlagen lässt. Dort ist es möglich mit den weiblichen Legofiguren zu kochen, in Schönheitssalons Make-up aufzulegen und Pferde zu pflegen. Dabei forciert die neue Legowelt erneut Geschlechterstereotype für Mädchen.⁴¹⁵ Offiziell meint Mads Nipper, der Vizepräsident von Lego für Märkte und Produkte, dazu, dass nun allen, sowohl Knaben als auch Mädchen ermöglicht würde, dieselbe Spielerfahrung zu machen. Er spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer Pflicht, die Lego den Mädchen gegenüber hätte.⁴¹⁶ Christoph Pramstaller sieht das jedoch kritischer. Er beschreibt die neue Mädchen-Produktserie von Lego als *emanzipatorischen Alptraum*, da alle Themen auf (stereo-)typische Mädchenaktivitäten zugeschnitten sind. Christoph Pramstaller merkt zynisch an, dass, wenn es in *Heartlake City* brennen würde, keine Feuerwehr zur Stelle wäre, um den Brand zu löschen. Ein Feuerwehrhaus findet sich nur in der Legowelt *Lego City*, die den Jungen vorbehalten ist. Wenngleich die Bausteine aus der jüngsten Mädchen-Legowelt kompatibel mit jenen aus der Jungen-Legowelt sind, so entlarvt er die neue Produktserie als knallharte *Gender-Marketing-Strategie*. Die fast ausschließlich weiblichen Figuren in der neuen Mädchen-Legoserie sind etwas größer als ihre klassischen Kameradinnen und detailreicher ausgestaltet. Sie sind mit weiblichen Attributen versehen und tragen allesamt Röckchen. Dabei zweifelt Christoph Pramstaller daran, ob das im Sinne der Erfinder von Lego ist.⁴¹⁷ Kirk Christiansen, der Sohn des Legoerfinders von Godtfred, formulierte 1963 folgenden Slogan⁴¹⁸: „Für Mädchen und Jungen.“⁴¹⁹ Dieser Satz, der eine der Produkteigenschaften von Lego beschreiben sollte, scheint bei näherer Betrachtung der aktuellen Legowerbungen so nicht mehr zu gelten.⁴²⁰ Im Vergleich mit der Legowerbung von damals hat der Satz in Zusammenhang mit den geschlechtsbezogenen Themenwelten für Mädchen

⁴¹⁴ ebenda Buchcover.

⁴¹⁵ vgl. Christopher, Pramstaller: „Gender-Ghetto in Pink und Lila.“ In: *Süddeutsche Zeitung*, 28.2.12, S. 28.

⁴¹⁶ vgl. Mads Nipper zitiert nach Pramstaller: „Gender-Ghetto in Pink und Lila.“ In: *Süddeutsche Zeitung*, S. 28.

⁴¹⁷ ebenda S. 28.

⁴¹⁸ vgl. Kirk Christiansen 1963 zitiert nach Pramstaller: „Gender-Ghetto in Pink und Lila.“ In: *Süddeutsche Zeitung*, S. 28.

⁴¹⁹ Kirk Christiansen 1963 zitiert nach Pramstaller: „Gender-Ghetto in Pink und Lila.“ In: *Süddeutsche Zeitung*, S. 28.

⁴²⁰ vgl. Pramstaller: „Gender-Ghetto in Pink und Lila.“ In: *Süddeutsche Zeitung*, S. 28.

und Jungen eine neue Bedeutung erlangt.

Tobias Effertz (2008) schreibt über Kindermarketing folgendes: „Ein Marketingmanager, der die verhaltensspezifischen Unterschiede für seine Kindermarketingkampagnen nicht berücksichtigt, wird aber nicht erfolgreich sein.“⁴²¹ Lego scheint auf diese geschlechtsspezifischen Vermarktungsstrategien zu bauen, denn bei genauerer Betrachtung der einzelnen Spielesets von Lego oder auch anderen Spielzeugproduzenten zeigt sich, dass die Sets für Mädchen weniger und meist größere Teile aufweisen. Somit sind die Möglichkeiten, verschiedene Konstruktionen zu bauen, eingeschränkt. Es erweckt den Eindruck, dass das Lego für Mädchen einfacher zum Zusammenbauen ist, als dies bei Legosets für Jungen der Fall ist. Mads Nippers oben zitierte Aussage, dass mit den Mädchen-Legowelten nun auch Mädchen einen erweiterten Zugang zu Lego haben, übersieht, dass dabei Mädchen wie Jungen in ihren Möglichkeiten eingeschränkt beziehungsweise auf ein klares Rollenbild eingeengt werden. Diese geschlechterzentrierten Themengebiete finden sich natürlich auch bei anderen Spielzeugherstellern. Tobias Effertz erläutert weiters, dass es zwar vereinzelte Versuche gäbe, Jungespielsachen an Mädchen zu verkaufen und umgekehrt, dies jedoch nur eine geringe Erfolgsquote aufweise.⁴²²

Ole Kirk Kristiansen, Gründer der Legogruppe, formulierte den Satz: „Nur das Beste ist gut genug.“⁴²³ Damals war das vor allem auf die Qualität des Materials bezogen. So sollte das Spielmaterial stabil und über lange Zeit bespielbar sein.⁴²⁴ Die Produktserien „Fabuland“, die Lego von 1979 bis 1989 produzierte, stellte eine relativ geschlechtsneutrale Spielwelt dar. Diese Produktionsserie wurde jedoch eingestellt.

Betrachtet man die Homepages von „Toys”R”Us“ oder „Mattel“, ist ein genereller Trend zum Gender-Marketing feststellbar. Auf der Homepage von Toys”R”Us kann man nicht nur zwischen verschiedenen Spielzeugkategorien oder Alterstufen wählen, sondern auch das Geschlecht des Kindes anklicken, um die Suchergebnisse bei der Spielzeugauswahl geschlechtsbezogen zu optimieren.⁴²⁵ Über die Spielzeugvertriebshomepage von „Mattel“ ermöglicht ein Link, sich animierte Barbie-Kurzfilme für Mädchen anzusehen. In Episode 14 zeigt Barbie, wie sie ihr eigenes Modegeschäft eröffnet. Aus den Dialogen geht hervor, wie sich Mädchen beziehungsweise Damen zu kleiden und zu verhalten haben.⁴²⁶

⁴²¹ Effertz: *Kindermarketing*, S. 289.

⁴²² ebenda S. 290.

⁴²³ Daniel Lipkowitz: *Das Legobuch*. München 2010, S. 8.

⁴²⁴ ebenda S. 8.

⁴²⁵ vgl. <http://www.toysrus.at/home/index.jsp?categoryId=3994391> [14.08.2012]

⁴²⁶ vgl. <http://www.mattel.com/> und <http://dreamhouse.barbie.com/en-US/episodes/14> [14.08.2012]

Daniel Breuss zeigt auf, dass, obwohl die Spielzeugindustrie oftmals für ihre geschlechtsstereotypen Produkte kritisiert worden ist, sich kaum etwas verändert hat. Die Spielzeughersteller begründen dies damit, dass die geschlechtsbezogenen Spiele zu ihren bestverkauften Produkten zählen.⁴²⁷

⁴²⁷ vgl. Breuss: „Lego. Reine Männersache? “. In: *Die Presse*. 6.3.2011, S. 12.

3. Methodologische Dimension

Im Folgenden werden das methodische Vorgehen und die konkrete Umsetzung des Forschungsvorhabens erläutert. Zu Beginn wird die Fragestellung und ein kurzer Überblick der gewählten Erhebungstechnik dargelegt, aus der sich im Weiteren der modifizierte methodische Ablauf und das untersuchte Feld mit den ProbandInnen begründet.

3.1. Fragestellung

Dass Eltern einen prägenden Einfluss auf Heranwachsende haben, ist unumstritten. Je jünger Kinder sind, desto mehr Zeit verbringen sie im familiären Kontext und werden von dem, was sie dort erleben, stark geprägt. Das Interesse dieser Arbeit bezieht sich auf die Frage, inwiefern sich das Geschlechter-Rollenverständnis von Eltern auf Kinder überträgt und welche Auswirkungen dies auf den Spielzeugwunsch der Kinder hat. Die zentrale Frage, die sich durch den gesamten empirischen Teil zieht, lautet daher: *Wie wirken sich Geschlechterkonstruktionen (Haltungen, Einstellungen, Erwartungen) von Eltern auf die Auswahl und den Kauf von Spielsachen für Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren aus?* Manifestierte Ideen und Vorstellungen der Eltern werden untersucht und in weiterer Folge wird beleuchtet, wie Kinder dadurch in ihrem Spielverhalten beeinflusst werden. Die Untersuchung soll unter anderem aufzeigen, wie Eltern wissentlich oder unbewusst geschlechtsbezogene Erwartungshaltungen an ihre Töchter und Söhne stellen. Dabei wurden sowohl pädagogische, generative und psychologische Dimensionen als auch das Kaufverhalten von Eltern untersucht. Ein weiterer Fokus lag auf der Frage, in welcher Weise Rollenmuster perpetuiert werden und ob es in diesem Zusammenhang Unterschiede zwischen Müttern und Vätern, beziehungsweise zwischen Eltern- und Großelterngenerationen gibt.

3.2. Gewählte Forschungsmethode in historischer Einbettung

Anhand der formulierten Fragestellung musste ein methodischer Weg gefunden werden, der ansatzweise der Beantwortung gerecht wird. Auf Grund des vorgegebenen Rahmens kann im Zuge dieses Forschungsvorhabens nur ein kleiner Befund über die befragte Elterngruppe geliefert werden.

Als primäre Methodik wurde das problemzentrierte Interview, wie es unter anderen Philipp Mayring (2002) beschreibt, gewählt. In der wissenschaftlichen Forschung wird prinzipiell zwischen quantitativen und qualitativen Methoden unterschieden. Bei quantitativen Forschungen werden zum Beispiel Daten mittels Fragebögen erhoben und statistisch ausgewertet. Aus einer Vielzahl von Informationen werden Rückschlüsse und Tendenzen herausgearbeitet. Die qualitative Forschung fokussiert auf Individuen und erschließt mittels Induktion⁴²⁸ Aussagen, die ausgehend von Einzelnen für die Allgemeinheit getroffen werden können. Für Philipp Mayring ist generell ein rein quantitatives Forschen nicht wünschenswert. In seinem Buch „Qualitative Sozialforschung“ zeigt er die Möglichkeiten auf, die qualitative Forschungsansätze bieten. Er betont jedoch auch, dass quantitative Erhebungen genauso ihre Relevanz haben.⁴²⁹

Die klassische naturwissenschaftlich-quantitative Methode, die Philipp Mayring als eine „männliche Methodologie“ bezeichnet, wurde vermehrt in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts von einer immer stärker werdenden, feministisch geprägten Sozialwissenschaft mit qualitativen Ansätzen durchdrungen.⁴³⁰ Ansätze von qualitativen Denkverfahren gehen schon auf die Antike zurück. Philipp Mayring nennt hierbei Aristoteles als den *Urvater* dieser Denktradition. Parallel zur deduktiven⁴³¹ Methode war für Aristoteles das induktive Schließen nützlich für den Erkenntnisgewinn über den Menschen.⁴³² Ein weitreichender historischer Überblick über die Forschungsmethodik kann an dieser Stelle nicht gemacht werden.⁴³³

Die Polarisierung zwischen quantitativen und qualitativen Methoden riss bis ins 20. Jahrhundert nicht ab. So versteht Philipp Mayring Charles Booths (1889) Ansatz einer empirischen Sozialforschung, welcher sich auf Mittel wie standardisierte Interviews und geschlossene Fragebögen stützte, als Kontrast zu Max Webbers (1864-1920) Soziologie, welche wiederum auf dem Verstehen des Individuums basierte.⁴³⁴

Philipp Mayring skizziert Max Webbers Vorgehen wie folgt:

„Das Verstehen von Einzelindividuen als erster methodischer Schritt, die Konstruktion von Handlungstypen, von Idealtypen als darauf aufbauendem sozialologischen Erkenntnismittel

⁴²⁸ Induktion: Vom Individuellen auf das Allgemeine schließen.

⁴²⁹ vgl. Philipp Mayring: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim 2002, S. 9.

⁴³⁰ ebenda, S. 10f.

⁴³¹ Deduktion: Das Besondere aus dem Allgemeinen ableiten, also vom Allgemeinen auf das Spezielle schließen.

⁴³² vgl. Mayring: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, S. 12.

⁴³³ Ein Überblick über die Geschichte qualitativen Denkens findet sich bei Philipp Mayring: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim 2002, S. 9-18.

⁴³⁴ vgl. Charles Booth 1889 Max Webber (1864-1920) zitiert nach Mayring: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, S. 15.

kennzeichnen sein Denken.“⁴³⁵

Die *methodologischen Spannungen* hielten sich bis in die Zeit nach dem 2. Weltkrieg. Nachdem sich die Psychologie Anfang des 20. Jahrhunderts als eigenständige Disziplin etabliert hatte, war die Forschung vornehmlich auf das Testen und auf die Reaktionsbeschreibung von menschlichem Verhalten unter Laborbedingungen beschränkt. Der Behaviorismus fand unter diesen Bedingungen besonders fruchtbaren Boden.⁴³⁶ Dies stellte also eine

„[...] Psychologierichtung [dar], die subjektive Variablen völlig verleugnet und nur durch »objektive« Verhaltensbeobachtung, durch Laborexperimente (meist mit Tieren) Verhaltensgesetze aufstellt (Watson, Skinner).“⁴³⁷

Diese quantitative Methodendominanz wurde in den 1950er- und 1960er-Jahren in Europa durch die sogenannte *Amerikanisierung* übernommen.⁴³⁸

3.3. Problemzentrierte Interviews, Aufbereitung und qualitative Inhaltsanalyse

Einige Wesensmerkmale des problemzentrierten Interviews, des wörtlichen Transkripts sowie der qualitativen Inhaltsanalyse sollen hier gerafft erörtert werden. Diese sind nur einige von vielen qualitativen Methodenansätzen, die in der Sozialforschung Verwendung finden. Die eben genannten wurden gewählt, da sie sich für dieses Forschungsvorhaben am dienlichsten herausstellten.

Uwe Flick (2011) beschreibt die qualitative Forschungsmethode folgendermaßen: „Ganz knapp lässt sich der qualitative Forschungsprozess als Weg von der Theorie zum Text und als Weg vom Text zur Theorie skizzieren, [...]“.“⁴³⁹ Damit beschreibt Uwe Flick den Prozess, bei dem aus der Literatur oder aus der Theorie Hypothesen generiert werden, die mit Hilfe von qualitativen Erhebungsverfahren und deren inhaltlichen Analyse und Interpretation zu neuen Erkenntnisansätzen führen. Zielführend, meint Uwe Flick, ist es, Literatur zu ähnlichen Forschungsvorhaben zu sichten.⁴⁴⁰ Qualitative Methoden müssten dabei genauso wie quantitative Untersuchungen einem systematisch durchdachten Ablauf folgen.⁴⁴¹

⁴³⁵ Mayring: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, S. 15.

⁴³⁶ ebenda, S. 16.

⁴³⁷ ebenda, S. 16.

⁴³⁸ ebenda, S. 16.

⁴³⁹ Uwe Flick: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg 2011, S. 13.

⁴⁴⁰ ebenda, S. 74f.

⁴⁴¹ vgl. Mayring: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, S. 65.

Das problemzentrierte Interview stellt eine Form der qualitativen Erhebungsmethoden dar. Den Versuchspersonen sollen Fragen gestellt werden, die sie anregen, sich zu einem Thema zu äußern. Die/Der InterviewleiterIn hat im Vorfeld bereits Fragen und Themen ausgearbeitet, die im Laufe des offenen Gespräches gestellt werden.⁴⁴² Für Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2010) bedeutet *offen* in diesem Fall, dass es bei *Offenen Leitfrageninterviews* zwar mehr Raum für Abweichungen gibt, wonach gefragt werden soll, das Gespräch unterliegt dennoch einem ganz klaren und strengen Konzept.⁴⁴³ Die beiden Wissenschaftlerinnen fassen dies wie folgt zusammen:

„Wenn man sich für die Durchführung von *Leitfadeninterviews* entschieden hat, sollte man einen solchen Leitfaden auch vorbereiten, gleichzeitig aber darauf eingestellt sein, während des Gespräches damit flexibel umzugehen.“⁴⁴⁴

Andreas Witzel (1982) erstellte drei Grundgedanken, die beim problemzentrierten Interview zu beachten sind. Es soll eine deutlich erkennbare *Problemzentrierung* gegeben sein, die an gesellschaftlichen Problemen ansetzen soll. Mit der *Gegenstandsorientierung* will er sicherstellen, dass keine fertigen Konstrukte Verwendung finden, sondern sich alles an dem spezifischen Gegenstand aufhängt, der untersucht werden soll. Eine Fixierung an vorgefertigten Abläufen soll dabei vermieden werden. In der *Prozessorientierung* geht es ihm schlussendlich um die wissenschaftliche Auswertung der erhobenen Daten. Diese sind sukzessive durch ständiges in Bezugsetzen und Überdenken zu generieren.⁴⁴⁵

Bevor man sich ins Feld wagt, muss das Problemumfeld analysiert werden. Im Zuge dessen sind die wesentlichen Aspekte zur Erstellung des Interviewleitfadens herauszuarbeiten. Dieser soll in eine logische Abfolge gebracht werden. Idealerweise wird in einer *Pilotphase* der Leitfaden getestet. Dies schult die/den InterviewerIn und bietet die Möglichkeit, dass gegebenenfalls der Interviewleitfaden überarbeitet wird.⁴⁴⁶

Für Andreas Witzel ist es weiters zielführend, vor Beginn des Interviews die Befragten einen Kurzfragebogen ausfüllen zu lassen. Diese Informationen können später bei der Interpretation der Daten helfen und bieten eine gute Einstiegsmöglichkeit in das Interview. Ein *Frage-Antwort-Spiel* im Bezug auf diese Daten wird somit verhindert.⁴⁴⁷

⁴⁴² ebenda, S. 67.

⁴⁴³ vgl. Aglaja Przyborski, Monika Wohlrab-Sahr: *Qualitative Sozialforschung*. München 2010, 138f.

⁴⁴⁴ ebenda S. 142.

⁴⁴⁵ vgl. Andreas Witzel: *Verfahren der qualitativen Sozialforschung*. Frankfurt am Main 1982, S. 72.

⁴⁴⁶ vgl. Mayring: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, S. 69.

⁴⁴⁷ vgl. Andreas Witzel: „Das problemzentrierte Interview.“ In: Forum: *Qualitative Sozialforschung*. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> [03.08.12]

In der Forschungsliteratur finden sich weitere Vorschläge für die Umsetzung des problemzentrierten Interviews, die eine gewisse Reihenfolge favorisieren. Als zentral befindet sich auch Philip Mayring die *Offenheit* bei der Durchführung von Interviews. Diese Methode biete viele Vorteile. Dabei kann zum Beispiel festgestellt werden, ob die Frage beim Gegenüber richtig angekommen ist. Eigene Standpunkte werden durch die Antworten der interviewten Person sichtbar. Dadurch können sich neue Perspektiven und Zusammenhänge aufzeigen, die von Seiten der forschenden Person vielleicht noch keine Beachtung fanden. Zulässig ist weiters, dass gegenwärtige Bedingungen in der Situation selbst angesprochen werden. Dabei soll sich eine Art *Vertrauensbeziehung* zwischen der befragenden und der interviewten Person aufbauen.⁴⁴⁸ Eine weitere Möglichkeit ist, zu Beginn anstelle eines Kurzfragebogens, sogenannten *Sondierungsfragen* zu stellen, welche einen Einstieg in die Thematik ermöglichen. Hier soll geklärt werden, in welchem Bezug die befragte Person zu dem Thema steht. Die zentralen Themen, die zuvor schon erarbeitet wurden, werden folglich in das Gespräch eingebaut. Neben bereits ausformulierten Fragen treten im Verlauf des Gespräches, wie bereits angedeutet, meist Aspekte auf, die über den vorbereiteten Fragenpool hinausgehen. Wenn die Themen relevant sind, können zusätzlich *Ad-hoc-Fragen* gestellt werden. Um die Daten zu sichern, sollte man während des Interviews ein Tonbandmitschnitt erstellen, wobei zuvor diesbezüglich das Einverständnis der befragten Person eingeholt werden muss.⁴⁴⁹

Ein wesentlicher Teil in qualitativen Untersuchungen ist das Erstellen von Transkriptionen im Zuge des Aufbereitungsverfahrens der Daten. Dies ist laut Philipp Mayring ein zentraler Punkt, um die erhobenen Informationen auszuwerten. Daher sollte diesem Schritt große Aufmerksamkeit geschenkt werden.⁴⁵⁰ Wichtig ist, dass nachdem die Daten mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet wurden, jene verschriftlicht werden. Für die Festhaltung der Daten gibt es verschiedene Möglichkeiten. Ein einheitlicher Standard, so Uwe Flick, hat sich dabei nicht durchgesetzt. Dennoch sollten zum Beispiel Pausen während der Interviews in der Transkription ersichtlich vermerkt werden. Uwe Flick wirft hierbei jedoch kritisch auf, dass die Formulierung von Transkriptionsregeln häufig zu einem *Fetischismus* führt. Dieser stehe jedoch in keiner Relation zum Forschungsertrag selbst.⁴⁵¹

Als Auswertungsverfahren wird im Folgenden die qualitative Inhaltsanalyse näher

⁴⁴⁸ vgl. Mayring: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, S. 68.

⁴⁴⁹ ebenda, S. 70f.

⁴⁵⁰ ebenda, S. 85.

⁴⁵¹ vgl. Flick: *Qualitative Sozialforschung*, S. 379.

beschrieben. Philipp Mayring (2000) zitiert sich in seinem Buch selbst, um die zentralen Punkte der qualitativen Inhaltsanalyse zu umreißen. Zuerst wird eine *Zusammenfassung* angefertigt, dabei sollen die wichtigsten inhaltlichen Punkte konzentriert herausgearbeitet werden. Im Zuge der *Explikation* werden einzelne Textbausteine in Bezug zueinander gestellt und erläutert.⁴⁵² Durch eine *Strukturierung* sollen

„[...] bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert [werden], [um] unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“⁴⁵³

Hier findet sich, so Philipp Mayring, ein deduktives Element. Dieses besteht darin, dass zuvor Kategorien überlegt werden und nach diesen im aufbereiteten erhobenen Material gesucht wird. Finden sich mehrere Textteile, die zu einer Kategorie passen, werden diese subsumiert. Passt eine Aussage nicht zu einer Kategorie, wird eine neue Kategorie induktiv erschlossen. Ist das ganze Material durchforstet, folgt eine Überarbeitung der gesamten Kategorien.⁴⁵⁴ Danach gibt es zwei Auswertungsmöglichkeiten. Die Kategorien könnten „[...] in Bezug auf die Fragestellung und dahinter liegende Theorien interpretiert werden“⁴⁵⁵ oder „Die Zuordnungen von Textstellen zu Kategorien können quantitativ ausgewertet werden.“⁴⁵⁶ Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr weisen darauf hin, dass es bei der Auswertung des erhobenen Materials zu keinem reinen Vergleich der Antworten kommen soll, sondern „[...] bestimmte Sachverhalte und Problemsichten in ihrem situativen Kontext und ihrem Sinnzusammenhang zu verstehen beziehungsweise zu rekonstruieren [sind].“⁴⁵⁷

Philipp Mayring streicht weiters heraus, dass, um die Forschungsfrage zu beantworten, die Durchführung der jeweils gewählten Methode im Bezug auf die Forschungsabsicht anzupassen ist.⁴⁵⁸ Er vermerkt hierzu, dass

„[f]ür eine konkrete Fragestellung [...] [die von ihm zuvor dargestellten Techniken und Prototypen qualitativer Verfahren] modifiziert [werden können und sollen, jedoch dabei] an die jeweiligen Bedingungen und Bedürfnisse angepasst werden [müssen]. Das ist ja gerade eine der Stärken qualitativer Forschung, dass durch diese Flexibilität die Ergebnisse

⁴⁵² vgl. Mayring: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, S. 115.

⁴⁵³ ebenda, S. 115.

⁴⁵⁴ vgl. Mayring: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, S. 116f.

⁴⁵⁵ ebenda, S. 117.

⁴⁵⁶ ebenda, S. 117.

⁴⁵⁷ Przyborski, Wohlrab-Sahr: *Qualitative Sozialforschung*, S. 143.

⁴⁵⁸ vgl. Mayring: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, S. 65.

gegenstandsadäquater werden können.“⁴⁵⁹

Wichtig scheint zu sein, dass sich die Methode an der Fragestellung orientiert und nicht umgekehrt.

3.4. Modifikation der Methode – Vorgehen im Feld

Um der Beantwortung der Forschungsfrage gerecht zu werden, wurden die eben beschriebenen Verfahren, wie in der einschlägigen Literatur empfohlen, adaptiert.

Die Schritte vor der Interviewdurchführung im Feld wurden, wie oben skizziert, beibehalten. Alle Interviews⁴⁶⁰ wurden mitgeschnitten, um daraus im nächsten Schritt Interviewprotokolle⁴⁶¹ anzufertigen. Das Einverständnis von den Eltern wurde während eines kurzen Begrüßungsgesprächs mit dem Hinweis, dass die Mitschnitte nur für den internen Gebrauch genutzt werden, eingeholt. Bevor das eigentliche Interview begann, wurden Fragen gestellt, bei denen die Eltern ihre Meinungen auf einer „Likertskala“ von 1 bis 4 einordnen sollten (von *stimme voll und ganz zu* bis *stimme gar nicht zu*). Dieses „warming-up“ stellte, neben den kurzen Begrüßungsgesprächen vor den Interviews, den Einstieg dar. Ermittelt wurde dabei die traditionelle Prägung der Eltern. Da diese Informationen wenig relevant für diese Arbeit erschienen, kam es zu keiner Einbettung derselbigen in die Analyse. Die Selbsteinschätzungen der Eltern könnten jedoch im Hinblick auf spätere Forschungsvorhaben, bei denen ein Stadt-Land-Vergleich angestellt wird, in die Analyse einbezogen werden.

Die Befragung wurde anhand vom erstellten Interviewleitfaden und von spontanen Zwischenfragen, die sich ergaben, geleitet. Am Ende der jeweiligen Interviews füllten die Eltern ein Datenblatt⁴⁶² aus, auf dem unter anderem Namen, Alter, Berufsangaben und Adressen der Eltern sowie Informationen über ihre Kinder erhoben wurden. Zum Abschluss erhielten die Eltern als kleines Dankeschön eine Tafel Schokolade.

Die Aussagen und Daten der einzeln erstellten Interviewprotokolle wurden sukzessive während der Interviewerhebungsphase in einer Auswertungsmatrix⁴⁶³ systematisiert. Bei dem weiteren Vorgehen halfen Teil-Transkripte⁴⁶⁴, um Schritt für Schritt eine Analyse und Interpretation

⁴⁵⁹ ebenda, S. 65.

⁴⁶⁰ Die Audiomitschnitte sind beim Verfasser zur Einsicht aufbewahrt und können nach Absprache eingesehen werden.

⁴⁶¹ Die Interviewprotokolle liegen im Anhang bei.

⁴⁶² Die Datenblätter der Eltern hat der Verfasser bei sich verwahrt und können aus Datenschutzgründen nicht eingesehen werden.

⁴⁶³ Die Auswertungsmatrix liegt im Anhang bei.

⁴⁶⁴ Für die Auswertung erschien es sinnvoll, nur relevante Teile der Interviews zu transkribieren und mit Hilfe der

der Daten zu ermöglichen. Bei der Auswertung wurden die Mitschnitte wiederholt angehört, Teil-Transkripte und die Auswertungsmatrix überarbeitet, um die Ergebnisse zu präzisieren. Dieses Vorgehen könnte unter dem Titel einer „qualitativen Dateninterpretation“ subsumiert werden.

Um eine gute Lesbarkeit der Ankerbeispiele für die LeserInnen zu gewährleisten, wurde die Dialektsprache der ProbandInnen zum besseren Verständnis für eine breite Leserschaft weitestgehend behutsam in Hochsprache übersetzt. Manche Ankerbeispiele flossen wiederholt ein, da sie für die Analyse unter mehreren Gesichtspunkten relevant erschienen.

3.5. Das gewählte Setting auf dem Land

Noch bevor im Feld begonnen wurde, Daten zu erheben, kam es am 18. Oktober 2012 zur Durchführung eines Probeinterviews⁴⁶⁵ mit einem 30-jährigen Vater eines vierjährigen Sohnes. Bevor es jedoch zur folgenden Erhebung und Auswertung kam, mussten ein geeignetes Feld und Eltern gefunden werden, die sich für Interviews bereit erklärten. Das gewählte Feld war ein Kindergarten in St. Johann im Pongau. Diese Kleinstadt liegt im österreichischen Bundesland Salzburg, inmitten von Bergen und hat gegenwärtig etwa 10.740 EinwohnerInnen. Die Region gilt als ein sehr bedeutendes Tourismus- und Skigebiet. Wichtige Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche sind drei Kindergärten, zwei Volksschulen, eine Hauptschule, eine Berufsschule, ein Gymnasium sowie zwei berufsbildende mittlere und höhere Schulen. Der ausgewählte Gemeinde-Kindergarten liegt in Reinbach, einem Ortsteil von St. Johann. Dort leben viele Kleinfamilien in Siedlungsbauten und Einfamilienhäusern. Die Motivation, dieses Feld zu wählen, war die Erwartung, dort traditionelle Familienstrukturen und Rollenbilder vorzufinden. Diese Strukturen könnten im Zuge weiterer Forschungsvorhaben mit Familien, wie bereits oben angedeutet, in einem städtischen Setting verglichen werden. Weiters kam der Kindergarten in Frage, weil er für sein engagiertes Personal bekannt ist, das sich gerne für Forschungsvorhaben zur Verfügung stellt. Der Kindergarten existiert seit zwei Jahrzehnten, Bauweise und Ausstattung sind dennoch modern und neuwertig. Die 55 Kinder, 26 Mädchen und 29 Burschen, werden in drei klassischen Kindergartengruppen, also in Altersgruppen von drei bis sechs Jahren, von den Pädagoginnen⁴⁶⁶ betreut und spielerisch gefördert.

Bei der Auswahl der Eltern für die Interviews, erfuhr der Autor Unterstützung durch die

Auswertungsmatrix zu Ergebnissen zu kommen.

⁴⁶⁵ Das Probe-Interviewprotokoll liegt im Anhang bei.

⁴⁶⁶ In diesem Team arbeiten ausschließlich Frauen.

Leiterin des Kindergartens. Die ProbandInnen waren 28 bis 38 Jahren alt. Die Anzahl der Mütter und Väter ergab sich aus dem Forschungszusammenhang. Da für ein Forschungsvorhaben die kleinste erhebbare Einheit drei ProbandInnen beträgt, mussten drei Mütter und drei Väter gefunden werden. Für die Befragung, waren aufgrund des Genderaspekts jeweils drei Mütter mit Töchtern und drei Mütter mit Söhnen, sowie drei Väter mit Töchtern und drei Väter mit Söhnen erforderlich, um vergleichbare Daten zu bekommen. So ergab sich eine Gesamtzahl von zwölf Elternteilen.

Weiters sollte die Wahl der Eltern einer gewissen Einschränkung unterliegen, damit die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten gesichert war. Folgende Überlegungen wurden angestellt: Die Eltern sollten verheiratet sein und nur ein Kind haben. Diese Bedingung war auf Grund der Gegebenheiten nicht ganz haltbar. Schlussendlich war die Mehrheit der befragten Eltern verheiratet oder lebte zumindest gemeinsam im selben Haushalt. Unerwartet ergab sich, dass eine Mutter sich gerade in Scheidung befand. Kinderreiche Familien wurden ausgenommen, um den Störfaktor eines gegengeschlechtlichen Geschwisterteils inklusive dessen Spielsachen, bei der Erhebung zu vermeiden. Deshalb wurden nur Eltern mit Kinder eines Geschlechtes befragt. Im Bezug auf den Bildungsstand der Eltern kann gesagt werden, dass fünf von sechs Müttern die Reifeprüfung absolvierten. Zwei Mütter konnten einen Lehrabschluss vorweisen. Bei den Vätern war die Bildungssituation ähnlich. Drei Väter hatten die Berufsschule besucht und eine Lehre abgeschlossen, die drei anderen Väter hatten einen Matura-Abschluss. Alle Kinder der befragten Eltern besuchen denselben Kindergarten und waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen vier und sechs Jahre alt. Die Befragungen wurden im Zeitraum vom 30. Oktober 2012 bis 7. November 2012 im Büro der Leiterin sowie im Teamraum des Kindergartens als auch in Privatwohnungen (zu verschiedenen Tageszeiten, je nachdem, wie es den Eltern möglich war) durchgeführt.

4. Auswertung und Interpretation des erhobenen Materials

Im Folgenden werden die theoretischen Hintergründe, die für die Hypothesenbildung herangezogen wurden, skizziert. Dem folgen die jeweiligen Hypothesen und Fragen, die daraus abgeleitet und generiert wurden. Diese theoriegestützten Angaben sind den jeweiligen Unterkapiteln mit den Auswertungen und der Analyse der Daten vorangestellt.

Bei der Auswertung der Interviews war die Auswahl der Stichproben Grundlage für etwaige Vergleiche und die Erstellung von Kategorien. In Abhängigkeit von der jeweiligen Frage, wurden Kategorien generiert und Vergleiche angestellt. Diese bezogen sich hauptsächlich auf den Vergleich von Müttern und Vätern oder auf den Vergleich von Mädchen und Jungen.

Wenn im Folgenden von „geschlechtstypischen“ Spielsachen die Rede ist, so bezieht sich das auf die in unserem Kulturkreis üblicherweise den Mädchen beziehungsweise den Burschen zugeschriebenen Spielsachen. Diese geschlechtstypischen Zuordnungen waren Grundlage für die Untersuchung. Generell gilt, eine solche geschlechtsbezogene Spielzeugzuordnung kritisch zu hinterfragen und zu dekonstruieren.

4.1. Pädagogische Dimension

Theoriebezug 1:

Hugh Lytton und David M. Romney (1991) fanden bei ihren Forschungen heraus, dass Eltern ihre Kinder eher zu geschlechtstypischen als zu -untypischen Aktivitäten ermutigen.⁴⁶⁷

Hypothese 1:

Eltern kaufen ihren Kindern eher geschlechtstypische als geschlechtsuntypische Spielsachen.

Fragenpool 1:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

1/3 Welches Spielzeug schenkten Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

1/4 Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

⁴⁶⁷ vgl. Hugh Lytton & David M. Romney 1991 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 88.

3 Items: letztes Geschenk, Geschenk zum Geburtstag, Geschenk zu Weihnachten.

Kategorien: Spielsachen, die eher Mädchen zugeschrieben werden, wie zum Beispiel Barbie, Puppen, Hello-Kitty-Spielsachen⁴⁶⁸ oder Spielküchenutensilien. Spielzeug, das eher Jungen zugestanden wird, wie zum Beispiel Bau- und Konstruktionsmaterial, Actionfiguren oder Fußbälle. Malstifte, Knetmasse, Brettspiele und dergleichen fallen unter die Kategorie der neutralen Spielsachen, mit denen sowohl Mädchen als auch Jungen spielen.⁴⁶⁹

4.1.1. Geschlechtsbezogenes Spielzeug

Spontan befragt, nennen alle Eltern vor allem geschlechtsbezogene Spielsachen, die sie ihren Kindern kaufen beziehungsweise die ihre Kinder als Spielutensilien besitzen. Bei den Mädchen handelt es sich dabei vorwiegend um Puppen, wie Barbie, bei den Burschen machen Autos und Konstruktionsmaterialien, wie Lego und Playmobil, den größten Teil aus. Mütter wie Väter berichteten auch von neutralen Spielutensilien, wie Brettspiele, Puzzles, Bücher oder Knetmasse.

Auf die gestellten Fragen antworteten die Eltern, wie folgt:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

1/3 Welches Spielzeug schenkten Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

1/4 Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

Väter mit Söhnen:

„I: Was hat er denn so zu Hause?

V/S 07: Ja, eigentlich eh nur Lego, die Bruder⁴⁷⁰ hat er.

I: Bruder?

V/S 07: Bruder, ja. Die Bruder-Spielzeuge sind das, die ganz die Großen. Lastautos und Dings.“ (01:11-01: 24)

⁴⁶⁸ Hello-Kitty: Japanische Katzenfigur mit roter Schleife. Es sind verschiedene Produkte mit diesem Motiv erhältlich.

⁴⁶⁹ Da es auch neutrale Spielsachen gibt, die in ihrer Ausfertigung speziell für Mädchen oder speziell für Jungen produziert werden, war es nicht immer einfach, sie als geschlechtstypisch oder neutral einzustufen. Es wurde dennoch eine tendenzielle Zuordnung versucht, je nachdem, in welchen Zusammenhang die Eltern die Spielsachen benannten. Dementsprechend wurden sie zugeordnet.

⁴⁷⁰ Spielsachen der Marke *Bruder*: Lastautos und Bagger.

„V/S 10: Lego, viel Lego. Autos und Bücher. Solche Spiele. [...] Tiptoy⁴⁷¹, sagt dir das was?
 I: Ja, mittlerweile durch die vielen Interviews.
 V/S 10: Puzzle. (Pause) Das sind so die Hauptspiele, ja.
 I: Ok und können Sie sich noch erinnern, was Sie zuletzt gekauft haben, welches Spielzeug?
 V/S 10: Lego, ja. [...] Ein Lego-Feuerwehrauto, einmal groß, einmal klein.
 I: Und wissen Sie zufällig, was sie letzte Weihnachten gekauft haben?
 V/S 10: Eine Carrera-Bahn.⁴⁷²
 I: Und zum Geburtstag?
 V/S 10: Tip-Toy-Buch.“ (01:06-02:04)

Väter mit Töchtern:

„V/T 09: Zuletzt, das waren so Filly-Pferdchen⁴⁷³, so kleine. [...] Letztes Weihnachten, das war ein Barbie-Wohnmobil für die Große (Tochter).“ (02:04-02:34)

„V/T 12: “Zum Geburtstag, bah, was hat sie da bekommen? (denkt kurz nach) Da hat sie die Puppenküche bekommen.“ (02:42-02:47)

Mütter mit Söhnen:

„M/S 02: Hauptsächlich Lego. [...].
 I: Und was haben Sie ihm zuletzt gekauft?
 M/S 02: (lacht) Für den Zahnarztbesuch am Montag hat er ein Lego bekommen. [...]. Das Ninjago-Lego⁴⁷⁴. [...] CDs hat er bekommen (zu Weihnachten), also so Hörspiel- CDs, (und) auch ein Lego. Und, na eigentlich auch wieder Lego und Playmobil.“ (00:12-01:16)

„M/S 03: Eigentlich alles, was eher so für einen Jungen ist. [...]
 I: Können Sie ein paar nennen?
 M/S 03: Traktor, Kran, eine Rennbahn hat er (lacht). Was noch? (zu sich selbst) (Pause. Mutter denkt kurz nach) Ähm, er hat schon Stofftiere und das auch.“ (01:08-01:31)

„M/S 08: Vorwiegend Autos. Ja, aber sonst quer durch eigentlich, was er sich wünscht. Also was er gerade sieht.
 I: Aha, und was wären das zum Beispiel für Sachen?
 M/S 08: Ja, Lego. (denkt etwas nach) Auch zum Beispiel. (denkt weiter nach) Was hat er alles? (zu sich selbst) Musikinstrumente, was zum Kochen hat er. Plastilin. Ja, quer durch eigentlich.“ (00:47-01:19)

⁴⁷¹ Tip-Toy-Buch: Bilderbücher mit elektronischen Elementen. Mit Hilfe eines speziellen Stiftes können durch Berührung an bestimmten Stellen des Buches Informationen, Geräusche und Lieder aktiviert und angehört werden.

⁴⁷² Carrera-Bahn: bekannte Marke einer elektronisch betriebenen Spielzeugrennbahn.

⁴⁷³ Filly-Pferde: Kleine Plastik-Pferdchen, erhältlich mit viel Zubehör.

⁴⁷⁴ Ninjao-Lego: Legothemenwelt mit kämpferischen Inhalten und Figuren.

Lediglich eine Mutter (M/S 08), beschreibt die Spielzeugwahl mit den Worten „*quer durch (die Bank)*“ und nennt auch gegengeschlechtliche Spielutensilien. Bei ihrem Sohn findet sich neben den neutralen und typischen Jungenspielsachen auch Kochgeschirr, welches man eher zu den klassischen Mädchenspielsachen zählt.

Mütter mit Töchtern:

Auch die Mütter mit Töchtern (M/T 06, M/T 04) nennen bei der spontanen Abfrage klassische und neutrale Spielzeugutensilien, die ihre Töchter besitzen und die sie ihnen zu diversen Anlässen gekauft haben.

„M/T 06: Vor allem Puppen. Puppen, also Filly ist grad ihr Lieblingsspiel. Also sie macht viel so Rollenspiele gerne. Mit der Puppe macht sie das oder eben mit so... so Pferdchen sind das, so Pferde.

I: Aha, ok.

M/T 06: Pferde gibt es als Schleichtiere. [...] Oder eben diese Filly-Pferdchen sind gerade voll der Renner. [...] Naja, Bücher anschauen tut sie gerne. Sachbücher und zum Teil schon ... (Pause) Ja, was ist grad noch so eben? (zu sich selbst) Ähm, ja kneten tut sie gerne und malen (betont) tut sie sehr gerne, basteln. Also das ist so ihr ... (spricht nicht zu Ende).“ (02:05-02:50)

Die Befragte (M/T 04) sagt zwar, dass sie ihrer Tochter auch eine Werkbank kaufen würde. Letztlich kauft jedoch auch sie bei den abgefragten Anlässen (Geburtstag, Weihnachten...) ihrer Tochter „nur“ neutrale und typische Mädchenspielsachen. Sie begründet dies damit, dass sich ihre Tochter dies wünscht.

„I: Welche Spielsachen kaufen Sie ihrer Tochter? (Pause, keine Antwort kommt) Also, was ist da so dabei?

M/T 04: (Pause) Ja, durch die Bank. Also wenn sie eine Werkbank möchte, dann bekommt sie eine Werkbank. Das ist jetzt nicht an irgendetwas gebunden. [...]

I: Und was wünscht sie sich so? Was sind ihre Lieblingsspielsachen?

M/T 04: Ja, ist schon mit Puppen, sie ist eher mehr ein richtiges Mädchen.“ (01:11-01:48)

Die Mutter (M/T 11) zählt am Beginn nur neutrale Spielsachen auf. Erst auf eine konkrete Frage, ob das Mädchen auch Puppen besitzt, antwortet die Mutter mit „Ja“.

„I: Welche Spielsachen kaufen Sie ihrer Tochter? (Pause) Also was hat sie so zu Hause an Spielmaterial?

M/T 11: Euf, also Puzzle (kurze Pause), viel Bastel- und Zeichenutensilien. Malen und das, also zum Malen. Und...und...und, uff hauptsächlich so ...so Holz ...Holzspielsachen. Ja.

I: Und was sind das so für Holzspielsachen?

M/T 11: Es also wirklich von ...von ...von ...von Legespiele über , über ähm komplette Arche-Noah hat sie zu Hause (lacht dabei). Oder, ja so ne Kugelbahn und (Pause) - Was noch? (zu sich selbst) Ja. Genau so, viel Legespiele halt einfach.

I: Sind Puppen auch dabei?

M/T 11: Puppen hat sie auch, ja, aber die habe nicht ich ihr gekauft! Also deswegen (lacht).

I: Von wem sind die?

M/T 11: Von der Oma.“ (01:27-02:23)

Dieselbe Mutter (M/T 11) gibt weiters an, dass die Puppen nicht von ihr selbst gekauft wurden, sondern von der Oma. Dennoch nennt sie bei der darauf folgenden Frage, was sie der Tochter zuletzt gekauft hat, dass dies ein Puppenhaus mit Puppen war. De facto bekommt das Mädchen also nicht nur von der Oma Puppen, sondern auch von der Mutter selbst.

„M/T 11: Puh (denkt kurz nach).

I: Oder eines der letzten Spielsachen?

M/T 11: (lacht)

I: Gar nicht so einfach (sich daran zu erinnern).

*M/T 11: Nein. Vielleicht war es das... ihr Puppenhaus. Ein Holzpuppenhaus.“
(02:31-02:44)*

Schaut man sich die Berufe der beiden Mütter (M/T 04, M/T 11) an, so zeigt sich, dass beide Kindergartenpädagoginnen sind. Da man davon ausgehen kann, dass diese Frauen in ihrer Ausbildung mit dem Thema „geschlechtssensible Pädagogik“ konfrontiert waren und auf Genderthemen sensibilisiert sind, legt dies den Schluss nahe, dass die eine Mutter (M/T 04) dahin tendiert, dass ihre Tochter auch mit Werkzeugen spielen darf und die andere Mutter (M/T 11) hauptsächlich neutrale Spielsachen für ihre Tochter nennt.

4.1.2. Begründung der Spielzeugwahl beim Kauf

Wie begründen nun Eltern, dass sie entweder geschlechtsspezifische oder neutrale Spielsachen für ihre Kinder kaufen? Die Eltern gaben überwiegend an, dass sie Spielzeug kaufen, das sich ihre Kinder wünschen. Da die Eltern in diesem Zusammenhang nur geschlechtsbezogene und neutrale Spielsachen nennen, erweckt dies den Eindruck, dass sich die Kinder nur geschlechtsbezogene Spielsachen gewünscht haben.

„V/S 01: Ja, zum Beispiel, er hat jetzt einen längeren Wunsch gehabt, zum Beispiel für das Wii-Spiel. Das Super Mario Wii, auf der Wii (Computerkonsole) halt. Das habe ich ihm gestern zum Beispiel gekauft und das gefällt ihm recht. Das gefällt ihm, ja. Und so halt, was halt, Puzzle spielt er gern. Gesellschaftsspiele, wie Mensch-ärgerst-du-mich, das spielen wir zu Hause auch recht oft.“ (00:08-00:31)

„V/S 10: Ja, also wir sprechen uns immer gegenseitig ab, meine Frau und ich, und wir schauen, dass wir altersgerecht eher die Wünsche von unserem Jungen erfüllen, ja. [...]

I: Was ist da so dabei?

V/S 10: Lego, viel Lego, Autos und Bücher.“ (00:51-01:14)

Lediglich eine Mutter (M/S 11) erwähnt neben den neutralen und typischen Jungenspielsachen auch Spielzeuggeschirr, das sie ihrem Jungen kauft.

“M/S 08: Ja, Lego. (denkt etwas nach) Auch zum Beispiel... (denkt nach) Was hat er alles? (zu sich selbst) Musikinstrumente, was zum Kochen hat er. Plastilin. Ja, quer durch eigentlich.“ (01:00-01:19)

Weiters äußerten sich die Eltern dahingehend, dass sie bei der Wahl der Spielsachen auf das Kind eingehen. Wenn geschlechtsbezogene Spielsachen gekauft werden, dann mit der Begründung, dass das Kind ein „typisches Mädchen“ beziehungsweise ein „typischer Junge“ sei. Davon gehen die Eltern aus und schließen daraus, dass ihr Kind dementsprechend typische Interessen und Wünsche bezüglich der Spielsachen habe. Eine Mutter (M/S 03) beschreibt dies im Zusammenhang mit der Spielzeugwahl mit den Worten „alles, was eher so für einen Jungen ist“.

„M/S 03: Eigentlich alles, was eher so für einen Jungen ist.“ (01:08-01:11)

Die Bezeichnung „richtiges Mädchen“ und „richtiger Junge“ werden genannt und dadurch werden dementsprechende Spielsachen dem Kinde zugestanden. Ein „richtiges Mädchen“ spielt mit Puppen und ein „richtiger Junge“ mit Autos und dergleichen. Dies impliziert, dass neben „richtigen“ Mädchen und Jungen auch „falsche“ Mädchen und Jungen existieren müssten. Demnach wären dies jene Kinder, die mit Spielsachen spielen, die in unserem Kulturkreis typischerweise nicht für Mädchen beziehungsweise für Jungen gedacht sind.

4.1.3. Interessen der Eltern

Väter mit Töchtern (V/T 05, V/T 09, V/T 12) erwähnen, dass sie außer mädchenstypischen und neutralen Spielsachen auch vermehrt Denk- und Lernspiele kaufen. Es scheint ihnen sehr wichtig zu sein, dass ihre Mädchen kognitiv gefördert werden. Zwar wird es nicht explizit angesprochen, dennoch scheinen viele Väter der Ansicht zu sein, dass Lego und Konstruktionsspiele sich nicht ausschließlich zur Förderung der kognitiven Fähigkeiten von Jungen, sondern auch für Mädchen eignen.

„V/T 05: Ich hab da jetzt so nen, ah, Lerncomputer mal geholt. Wo ABC und die Zahlen drauf sind. Oder wir holen auch so Kartenspiele. Wo Memory beispielsweise, das das Gedächtnis von dem Kind erweitert und stärkt. Oder ich hole sehr viele Bücher. Bücher ist für mich sehr wichtig, weil das gehe ich dann mit ihr auch durch. Wenn ich nicht selbst, dann zumindest meine Frau. Weil von dort lernt sie dann auch relativ viel.“ (03:00-03:30)

„I: Also Brettspiele?

V/T 09: Ja auch, dass sie ein bissl nachdenken (muss).

I: Also Lernspiele?

V/T 09: Ja, genau.“ (01:24-01:31)

„V/T 09: Hat sie auch (einen Werkzeugkasten). Ja haben wir. Ja sicher. Das ist ja etwas Gutes. Für die Geschicklichkeit und alles.“ (06:19-06:29)

„V/T 12: LÜK.⁴⁷⁵“ (02:08-02:09)

Mütter mit Töchtern streichen die kognitive Förderung durch die Spielsachen im Vergleich zu den Vätern mit Töchtern, nicht als so wesentlich heraus. Dafür zeigen sie sich offener gegenüber gegengeschlechtlichen Spielsachen.

„M/T 06: Nein, da bin ich überhaupt nicht dagegen, auf jeden Fall. Sie hat auch viele Autos. Sie spielt auch gerne (mit) Autos. Na, da bin ich nicht so, dass ich das (nach) Geschlecht teile.“ (08:35-08:48)

Bei den Vätern konnte keine vergleichbare Offenheit hinsichtlich geschlechtsuntypischem Spielzeug für ihre Söhne festgestellt werden. Eine Mutter (M/S 08) äußerte sich dahingehend, dass sie ihrem Kind das gegengeschlechtliche Spielzeug kaufen würde, der Vater jedoch erst davon

⁴⁷⁵ LÜK (Lernen-Üben-Kontrollieren): Lernsystem zur kognitiven Förderung. Bei richtiger Lösung der Aufgabe ergeben die umgedrehten Kärtchen des LÜK-Kastens ein Lösungsbild, welches zur Selbstkontrolle dient.

überzeugt werden müsste.

„M/S 08: (lacht) Von mir würde er es bekommen. Vom Papa wahrscheinlich nicht, aber von mir schon (langes Lachen). Also nicht beim ersten Mal. Wahrscheinlich, wenn er länger (darauf bestehen würde), bekäme er es vom Papa wahrscheinlich auch aber... (lacht).“ (05:19-05:26)

4.1.4. Gegengeschlechtliche Spielsachen im Kleinstkindalter

Im Laufe der Durchführung der Interviews erzählten fünf Eltern, dass ihr Kind um das zweite Lebensjahr, also im Kleinstkindalter, geschlechtsuntypische Spielsachen besessen hatte. Beispiele hierfür sind das Konstruktionsmaterial Duplo und Werkbankutensilien bei Mädchen, und Puppenküchen-Spielutensilien bei Jungen.

*„M/T 06: Naja, Lego war mal. Lego Duplo.
I: Wie alt war sie da ungefähr, als sie das Lego Duplo bekam?
M/T 06: Da war sie zwei (Jahre alt) genau.“ (04:12-04:25)*

Einer der befragten Väter (V/T 09) erwähnte, dass die jüngere Schwester mit Duplo spielen würde. Ein weiteres Mal wird ein jüngeres Mädchen benannt, welches mit Konstruktionsmaterial spielt.

*„V/T 09: Letztes Weihnachten?
I: Ja.
V/T 09: Das war ein Barbie-Wohnmobil für die Große (4,8 Jahre) und die Kleine (1,8 Jahre) hat ah... ah... so a Matador, ah nicht Matador, sondern so Lego, die großen Lego (bekommen).
I: Ah, Sie meinen Duplo?
V/T 09: Ja, genau.“ (02:27-02:45)*

„M/T 04: (prompte Antwort) Ja, hatten wir schon, haben wir jedoch schon weitergegeben. Das Interesse war nicht da. Sie hatte eine ganze Werkbank mit Motorsäge und alles, aber da war das Interesse nicht so da, das hat sie jetzt weitergegeben. An einen Sohn von meiner Freundin.“ (09:09-09:27)

Die Werkbank, die das Mädchen (M/T 04) mit zwei Jahren besaß, wurde weitergegeben und einem Jungen geschenkt. Nun wünscht sich die Tochter eher mädchenstypische Spielsachen. Daher bekommt sie zu Weihnachten zum Beispiel ein Plüschhündchen oder neutrale Spielsachen, wie ein Tip-Toy-Buch.

„M/T 04: Da hat sie sich so ein Hündchen gewünscht, das laufen kann. Was eh das ganze Jahr mehr oder weniger nur herumliegt, aber das hat sie in der Werbung gesehen und da bekommt sie dann schon das, was sie sich wünscht.“ (03:09-03:22)

Der Wunsch der Mädchen hat sich also dahingehend verändert, dass sie mit zunehmendem Alter klarere Vorstellungen davon besitzen, womit Mädchen typischerweise spielen und sich dementsprechendes Spielzeug wünschen. Dies findet man auch in der einschlägigen Literatur. (Vergleiche dazu Hans M. Trautners (1991, 1993) Stufenmodell in Kapitel 2.5.2. Spiel- und Sozialverhalten.)

Ähnliches berichten die Eltern von Burschen. Ein Vater (V/S 01) und eine Mutter (M/S 03) erzählen, dass ihr Junge im Alter um das zweite Lebensjahr Spielküchenutensilien beziehungsweise Puppen besaß.

„V/S 01: Ma, jetzt zum Beispiel mit zwei, drei Jahren, hatte er ne Vorliebe gehabt für Puppenküche, nicht. Dann haben wir ihm auch eine Puppenküche gekauft. Also mit Koch und zum Herrichten. Das hat ihm relativ gut ... (gefallen – wollte er vermutlich noch sagen, tut es jedoch nicht und spricht prompt weiter) was eigentlich auch für Mädchen ist. Aber es gibt da so Puppenküchen auch... (für Jungen zum Spielen – wollte er vermutlich sagen, tut es aber nicht und unterbricht zum zweiten Mal) von dem her ...(sollte es schon in Ordnung sein – denkt man sich, wollte er damit zum Ausdruck bringen). Dann haben wir ihm halt eine Küche gekauft, damit hat er aber eh lange damit gespielt. Selber kochen und so, das hat ihm relativ gut gefallen.“ (06:04 – 06:35)

„M/S 03: Nein. Er würde selbst sagen, dass (das) nur für Mädchen ist, also für seine Freundin. Als er jünger war, hatte er zwar schon auch Puppen, aber jetzt nicht mehr.“ (03:22-03:31)

Es scheint sich eine Tendenz abzuzeichnen, dass auch Jungen mit zunehmendem Alter mehr mit geschlechtsspezifischen Spielsachen spielen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass geschlechtsbezogene sowie neutrale Spielsachen den größten Anteil der gekauften Spielutensilien der Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren ausmachen. Da vermutlich nicht nur der befragte Elternteil für den Kauf der Spielsachen verantwortlich war, ist davon auszugehen, dass die/der jeweilige Partner/in diese Tendenz mittragen. Ein Vater (V/S 08) erwähnt dies ausdrücklich.

„V/S 10: Ja, also wir sprechen uns immer gegenseitig ab, meine Frau und ich.“ (00:51-00:55)

Lediglich ein Vater (V/T 05) gab im Verlauf des Interviews an, dass der Kauf von Geschenken eigentlich eine Angelegenheit sei, für die seine Frau zuständig ist. Daher konnte er sich im ersten Moment nicht gleich erinnern, was seine Tochter zum Geburtstag bekommen hatte.

„V/T 05: Beim letzten Geburtstag? Boah, das ist so ein richtiges Frauenthema, weil für die Geburtstagsgeschenke bin ich nicht zuständig.“ (05:42-05:52)

Diese Aussage spiegelt die Einstellung des Vaters im Bezug auf die Rollenverteilung von Frauen und Männern wider. Wenngleich der Vater im Verlauf des Interviews einen eher aufgeschlossenen Eindruck machte, sind für ihn Tradition und damit verbunden die klassische Rollenverteilung von Mann und Frau wesentlich. Dies wirkt sich, wie bei der Analyse des Fragenpools 4 deutlich wird, auch in der Spielzeugauswahl des Kindes aus. Nämlich dahingehend, dass das Mädchen des befragten Vaters kein Spielwerkzeug, sondern nur Kochutensilien besitzt. (vgl. dazu Interview V/T 05 im Anhang).

4.2. Erziehungsgeschichtliche Dimension

Theoriebezug 2:

In der Studie des Generationen-Barometers (2009) des Allensbacher Instituts für Demoskopie von Wilhelm Haumann wurde festgestellt, dass bei Eltern eine Aufweichung von geschlechtsspezifischem Erziehungsverhalten zu verzeichnen sei. Vor allem Stärken und Neigungen wollen Eltern bei ihren Kindern fördern.⁴⁷⁶ Früher wurden Mädchen und Jungen gleichermaßen mit viel Strenge und wenig Lob großgezogen. Parallel dazu erzählt die Generation vor 1950 von Unterschieden, die sich vor allem auf den Inhalt der Erziehung bezogen. Jungen und Mädchen wurden Einstellungen vermittelt, die sie auf ihre zukünftige Rolle als Mann oder Frau vorbereiten sollten.⁴⁷⁷

Hypothese 2:

Die heutige Elterngeneration kauft Spielsachen, welche die Stärken und Neigungen ihrer Kinder fördern. Die Einteilung in Spielzeug für Jungen und Mädchen spielt daher für Eltern von heute im Vergleich zu früheren Elterngenerationen eine marginale Rolle.

Fragenpool 2:

2/1 Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

2/2 Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

2/3 Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Items: Qualität, Förderung, Spaßfaktor, Interesse...

4.2.1. Generationenblick

Im Hinblick auf die oben aufgestellte Hypothese, dass Eltern von heute die Förderung von Talenten vor den geschlechtsbezogenen Faktor stellen, kann folgendes festgehalten werden: Eltern richten sich nach ungestützten Kaufentscheidungskriterien wie Beschaffenheit, Förderpotential, Spaßfaktor,

⁴⁷⁶ vgl. Haumann: *Generationen-Barometer*, S. 142.

⁴⁷⁷ ebenda S. 145.

Altersentsprechung, Interesse und Wunsch des Kindes. Es wurden in diesem Zusammenhang jedoch keine bewussten geschlechtstypischen Merkmale, die das Spielzeug haben soll, genannt. Die eben angeführten Faktoren, die ein Spielzeug erfüllen muss, damit es die Eltern kaufen, liefern keine relevanten Hinweise im Bezug auf das Geschlecht. Somit kann mit großer Wahrscheinlichkeit hier nicht bestätigt werden, dass geschlechts(un)typische Merkmale des Spielzeugs wichtig sind.

Die Eltern selbst berichten mehrheitlich von geschlechtsbezogenen Spielsachen, die sie von ihren Eltern bekamen. Im Bezug auf den Generationenvergleich zwischen Eltern und Großeltern der Kinder, zeigte sich, dass die Großeltern klare geschlechtsbezogene Vorstellungen haben, womit ein Kind spielen soll. Deshalb kaufen sie dementsprechende Spielsachen für Mädchen oder Jungen und bieten ihnen geschlechtsbezogene Spielmöglichkeiten an.

4.2.2. Spielsachen in der Kindheit der Eltern

Alle Eltern schildern aufgrund ihrer Erinnerung, dass sie in ihrer Kindheit mit geschlechtsbezogenen Spielsachen gespielt haben. Berichten die Väter ausschließlich von geschlechtsbezogenen Spielsachen, geben fünf von sechs Müttern (M/S 02, M/S 03, M/T 04, M/T 06, M/S 08) an, auch mit neutralen Spielsachen gespielt zu haben. Zwei Mütter (M/T 04, M/T 11) erinnern sich sogar, dass sie mit für Mädchen untypischen Spielsachen wie Autos oder Cowboy-Spielsachen gespielt haben.

Väter:

*„V/S 01: Ja, eigentlich Autos. Autos und ... und (kurze Pause) basteln, sozusagen.“
(02:16-02:23)*

„V/S 07: (lacht) Ha, das gibt es ja schon garnicht mehr.

I: Das gibt es schon garnicht mehr?

V/S 07: Nein, das gibt es schon gar nicht mehr.

I: Aber was war das so?

V/S 07: Das war von Mattel⁴⁷⁸. Des ah... (überlegt kurz) Wie heißt er denn jetzt? (fragend zu sich selbst) Der He-Man⁴⁷⁹.

I: Der He-Man.

V/S 07: Ja genau (lacht)! Mit solchen Sachen haben wir halt gespielt. [...] Actionfiguren zum Beispiel und so ah Ding, hab ich oft gespielt mit Elektronikbaukästen. Hab ich gern

⁴⁷⁸ Mattel: Spielzeugkonzern.

⁴⁷⁹ He-Man: Action-Figuren-Serie von Mattel (1980er Jahre).

damit gespielt.

I: Mhm, das waren so Baukästen, wo man was zusammenbauen hat können?

V/S 07: Ja, genau so Dings, so was haben wir gehabt. So Matchbox-Autos, haben wir viele gehabt.“ (03:02-04:41)

Mütter:

„M/T 04: Ja auch (mit) Puppen. Barbies ... (Pause) [...] Ja früher war das halt auch nicht so, wir haben viel von den Geschwistern übertragen bekommen. Es war schon auch ... eine Eisenbahn haben wir gehabt. A so ein zum Zusammenstecken, das weiß ich noch und eine Carrerabahn von meinen Brüdern, an die kann ich mich auch noch erinnern. Ja halt auch alles ... alles, was halt zu Hause war. [...] (Mit) Autos habe ich genauso gespielt.“ (04:25-05:38)

„M/T 11: Auf jeden Fall mit Matchbox-Autos. Also ich war mehr der Auto-Typ und nicht der Puppen-Typ. (lacht)“ (04:09-04:18)

Alle berichten, dass sie mit geschlechtstypischen Spielsachen gespielt haben und erzählen auf die Frage, was ihre Eltern ihnen damals gekauft haben, ausschließlich von geschlechtsbezogenen Spielutensilien. Genannt wurden unter anderem folgende: Actionfiguren, Matchbox-Autos, Playmobil, Lego, Fußbälle, Matador⁴⁸⁰ und elektronische Spielsachen. Lediglich ein Vater (V/T 09) erwähnte explizit, dass er neben Lego und Fußbällen auch neutrale Utensilien beziehungsweise Sportgeräte wie Ski und einen Schlitten von seinen Eltern bekommen hat.

„V/S 10: Ja, Playmobil, Lego, Matador ... (Pause) das waren die Hauptspiele.“ (02:20-02:33)

„V/T 12: Ja, das weiß ich jetzt nicht mehr ganz so genau (im Bezug auf das Alter). Ich weiß nur noch, dass ich immer sehr viel mit Playmobil (gespielt habe.)“ (03:02-03:09)

„V/T 05: Ja ich habe eher mit mehr ... mehr so Matchbox-Autos gespielt. Ich meine, ok, das auf Grund (Pause) ähm, dass man in dem Alter als Junge mit Autos gerne spielen möchte, hab ich wahrscheinlich so viel Zeit mit diesem Spiel verbracht. Aber ich weiß noch, dass es zum Beispiel so ... so ein elektrisches Auto gehabt habe, das selbst gefahren ist. Das war damals ein Hit. Ja, es stößt dann eben bei so ner Barriere dann wieder zurück und so, das war natürlich damals ganz was Besonderes. An die Sachen kann ich mich jetzt noch erinnern.“ (06:35-07:11)

⁴⁸⁰ Matador: Konstruktionsmaterial aus Holz.

Dieser Vater (V/T 05) begründet seine Vorliebe für Spielzeugautos damit, dass man *„als Junge gerne mit einem Autos spielen möchte“*. Darum hat auch er, als logische Konsequenz, ein solches Auto bekommen. Für ihn ist also klar, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Interessen haben. Seine Schilderungen über das ferngesteuerte Auto mit den Aussagen *„das war damals ein Hit“* und *„das war natürlich damals ganz was Besonderes“* vermitteln, mit der dementsprechend euphorischen Stimme, einen nostalgisch-begeisterten Rückblick auf seine Zeit als Junge.

Bei den Müttern zeichnet sich keineswegs eine so strenge Festlegung auf geschlechtsspezifisches Spielzeug ab wie bei den Vätern. Obwohl die Mütter viele Mädchenspezifische Spielsachen wie Puppen und Barbies aufzählten, nennen sie viel häufiger als Väter auch neutrale Spielsachen wie Puzzles, Sportgeräte, Gesellschaftsspiele oder Stofftiere. Vier von zwölf Müttern (M/S 02, M/T 04, M/T 06 M/S 08) besaßen in ihrer Kindheit auch neutrale Spielutensilien.

„M/S 02: Ah, ich war schon eher so ein Mädchen, also so mit Puppen.“ (02:27 - 02:31)

„M/S 02: Ja, eigentlich ... (Pause) was haben wir bekommen? (zu sich selbst) (Pause, lacht).

I: Es ist gar nicht so einfach, sich zurück zu erinnern.

M/S 02: Also ich hab ganz verschieden, ich habe Puppen bekommen. Ich hab aber so zu Weihnachten immer diese fürs Skifahren, immer diese Sachen, was ich auch braucht habe, (bekommen).“ (03:02-03:18)

„M/T 04: Einmal, das weiß ich noch, da kann ich mich noch ganz gut erinnern, die habe ich von meiner Oma bekommen, dass war eine Puppe mit echten Haaren. (sehnsüchtig, freudig) Ja, die war so schön!

I: Was, mit echten Menschenhaaren?

M/T 04: Ja, genau. Und eine Puppe, wo man eine Platte hineingeben konnte. Aber die war dann bald mal kaputt, weil die Batterie aus war. [...] Das weiß ich auch noch, das waren meine zwei Puppen, die ich gehabt hatte.“ (05:49-06:15)

„M/T 06: Ja, sportlich betätigt habe ich mich immer auch viel. Also des, ähm... Radfahren, Rollschuhfahren genau, diese Rollschuhe, das waren halt damals noch diese vierrädrigen.“ (06:22-06:34)

„M/S 08: Mit meiner Babypuppe. [...] Ich glaube so einen Bügelladen hab ich auch gehabt.

I: Ah, wo man selber bügeln kann.

M/S 08: Ja. [...] und sonst halt mit Dingen, mit denen man draußen spielt. Bälle und so weiter halt.“ (02:18-02:56)

Zwei weitere Mütter (M/S 06, M/S 11) geben an, dass sie auch untypische Spielsachen hatten. Während eine Mutter (M/S 06) geschlechtsbezogene und untypische Spielutensilien hatte, befanden

sich in dem Kinderzimmer der anderen Mutter (M/S 11) laut ihren Angaben nur geschlechtsuntypische Spielsachen.

*„M/T 11: Ja eben das Lego. Also das weiß ich, das habe ich zu Weihnachten bekommen, das weiß ich noch. Ja, weil da gibt es ein Foto (davon) (lacht). Da gibt es ein Foto (lacht).“
(04:57-05:06)*

*„M/T 06: Also sicher auch Puppenhaus. Also Puppen und Puppenhaus und dieses.“
(04:39-04:41)*

„M/T 06: Ich habe einen Bruder gehabt, der hatte Indianer und Cowboy, dieses, gab es früher so a Dorf gehabt, gell.“ (05:25-05:33)

4.2.3. Einfluss durch Geschwister

Wie im eben angeführten Beispiel einer Mutter (M/T 06), hatten die Geschwister Einfluss auf das Spielverhalten. Drei Mütter (M/S 03, M/T 04, M/T 06) und ein Vater (V/T 09) weisen darauf hin, dass sie die Spielsachen von ihren älteren Geschwistern übertragen bekommen haben beziehungsweise damit spielen durften. Das heißt, durch das Vorhandensein gegengeschlechtlicher Geschwister entstand die Möglichkeit des Spielens mit geschlechtsuntypischen Spielsachen.

„M/S 03: Mein Bruder hatte so ne Modelleisenbahn. Mit dieser hab ich dann auch mitspielen dürfen. Das war für mich damals als Kind, ähm, das war schon ne große Sache für die damalige Zeit.“ (03:41-03:54)

*„M/T 04: Ja auch (mit) Puppen, Barbies (Pause) [...] Ja früher war das halt auch nicht so, wir haben viel von den Geschwistern übertragen bekommen. Es war schon auch ... eine Eisenbahn haben wir gehabt. A so ein zum Zusammenstecken, das weiß ich noch und eine Carrerabahn von meinen Brüdern, an die kann ich mich auch noch erinnern. Ja halt auch alles ... alles, was halt zu Hause war. [...] (Mit) Autos habe ich genauso gespielt.“
(04:25-05:38)*

Keiner der Väter schildert, dass er mit Puppen oder Barbies von Geschwistern oder FreundInnen gespielt habe. Zumindest erwähnen die befragten sechs Väter dies nicht. Nur ein Vater (V/T 09) berichtet, dass seine Schwestern mädchentypisches Spielzeug hatten. Es fällt ihm jedoch schwer, sich daran zu erinnern, ob er damit gespielt habe. Er fügt hinzu, dass er, wenn er mit typischen Mädchenspielsachen spielte, dies „*eh miteinander*“, also mit seiner Schwester tat und nicht alleine.

„V/T 09: Ich habe zwei Schwestern und die haben das, solche Sachen (Mädchenspielzeug) eh gehabt.

I: Ok.

V/T 09: Und wenn ich gespielt habe, das weiß ich jetzt eigentlich gar nicht (ob ich damit gespielt habe). Aber dann spielten wir eh miteinander.“ (08:00-08:11)

4.2.4. Spielort und Werthaltung

Mütter (M/S 02, M/T 04, M/S 08, M/T 11) wie Väter (V/T 07, V/T 09, V/S 12) erwähnten, dass sie als Kinder viel im Freien spielten. Ein Vater (V/T 09) drückt mit den Worten „*schade zwar*“ sein Bedauern darüber aus, dass seine Kinder nicht mehr so viel im Freien spielen, wie dies früher üblich war.

„M/S 08: Ja. [...] und sonst halt mit Dingen, mit denen man draußen spielt. Bälle und so weiter halt. [...] Vorwiegend draußen, wenn es gegangen ist.“ (02:53-03:03)

„V/T 09: Wir sind mehr in der frischen Natur draußen gewesen. Was jetzt nicht mehr so, schad zwar, aber...“ (03:39-03:45)

„M/T 11: [...] und sonst halt draußen mit Radfahren und Eislaufen im Winter halt.

I: Also viel im Freien spielt.

M/T 11: Ja. (Pause) Skifahren und die ganzen Sachen.“ (05:45-05:54)

„I: Gab es sonst noch irgendwelche Sachen?

V/T 12: Playmobil und ... und ... und ich hab viel viel draußen gespielt.“ (03:19-03:24)

Einige Eltern schildern, dass sie in ihrer Kindheit Spielsachen von anderen Kindern, beispielsweise Geschwistern, übertragen bekommen haben. Dies macht deutlich, dass die Eltern in ihrer Kindheit weniger Spielsachen besaßen. Nicht mehr verwendete Spielsachen wurden häufig weitergeschenkt. Ein Vater (V/T 09) berichtet davon, dass er viele Spielsachen von seinen Brüdern übertragen bekam. Die Aussage dieses Vaters „*die haben eigentlich eh zuviel*“, deutet darauf hin, dass es früher weniger Spielsachen gab, und dass er die Überhäufung, die man heute oft vorfindet, nicht gutheißt.

„V/T 09: Nein, das weiß ich nicht. Also meist ... (Pause) Spielsachen von meinem älteren Bruder. Früher ist das ja nicht so gewesen, dass so viel (Pause). [...]

I: Aber die Spielsachen von ihrem Bruder waren das?

V/T 09: Ja, Legos und Autos etc.“ (03:27-03:52)

*„V/T 09: Viele Sachen bekommen sie eh geschenkt, die haben eigentlich eh zu viel.“
(01:37-01:39)*

Eine Mutter (M/T 11) bekam zur Geburt einen kleinen rosaroten Teddybären geschenkt, der wegen seiner rosa Farbe klar einem Mädchen zugeordnet wurde.

„M/T 11: Was ich weiß, dass ich halt auch viel Stofftiere gehabt hab. Wobei ich, also eines weiß ich, das ich ganz sicher von meiner Mama bekommen habe. Weil das hat sie mir zur Geburt geschenkt. Das habe ich jetzt noch (lacht).

I: Und was ist das für eines?

M/T 11: Ein kleiner rosa Teddybär. [...] Den habe ich jetzt noch, ja.“ (05:14-05:32)

Außer dieser Mutter (M/T 11) mit dem Teddybären, berichteten noch zwei weitere Mütter (M/T 04, M/T 06), dass sie ihre Spielsachen aus der Kindheit aufbewahrt haben. Mit diesen spielen ihre Kinder heute wieder. Dies lässt den Eindruck entstehen, dass Mütter als Mädchen eine engere Bindung zu ihren Spielsachen aufgebaut haben. Keiner der Väter erzählte jedoch, dass er ein Spielzeug von damals aufbewahrt hätte, mit dem seine Kinder heute spielen könnten.

„M/T 04: Und eben auch hat die Oma und die Mama Strumpfhosen gestrickt, Socken gestrickt, Hauben für die Puppen und Decken und alles Mögliche. Und das habe ich zum Teil heute noch, das hat sogar meine Tochter.“ (06:30-6:47)

„M/T 06: [...] Barbie, Puppe. Plüschtiere habe ich viele gehabt.

I: Ok. (Pause)

*M/T 06: Monchhichis⁴⁸¹ waren damals so in, geh. [...] Die haben wir nämlich diesen Sommer ausgegraben (von Dachboden der Oma). Die hat die V. (Tochter) entdeckt.“
(05:52-06:12)*

4.2.5. Spielzeugkauf – Worauf achten Eltern?

Allen zwölf befragten Eltern ist es wichtig, dass die Kinder durch das Spielzeug Förderung erfahren.

„V/S 01: ... und dann schauen wir wieder Spiele, die für die Förderung eigentlich gut sind.

I: Ok, also spezielle Förderspiele.

V/S 01: Ja, genau. (Pause). So Spiele (wie): „Was passt zu wem?“ oder solche Sachen halt. [...] wo sie halt einteilen müssen, was in (das) Haus hineingehört und was in der Küche. So in der Richtung.“ (04:10-04:32)

⁴⁸¹ Monchhichis: Kleine Affenfiguren aus Plastik und Stoff.

„M/S 03: Ja klar, es soll auch seine Talente fördern. Also er kann das zum Beispiel sehr gut, wenn er dem Papa hilft. Und wenn er dann selbst so ein Spiel mit Nagel und Hammer hat, dann ist das gut für ihn.“ (02:24-02:35)

„M/T 04: Ja, pädagogisch wertvoll.

I: OK (lacht). Pädagogische wertvoll, ok. Und was wäre da so etwas pädagogisch Wertvolles?

M/T 04: Ja, dass ah ... ah verschiedene Bereiche abdeckt. Nicht nur ... (Pause) in eine Richtung.

I: Also, dass es alle Sinne anspricht.

M/T 04: Ja, genau.“ (07:00-07:24)

„M/T 04: Sicherlich, ich meine, die LÜK-Sachen. Die Sachen gibt es ja auch schon für die ... (Pause) ganz Kleinen, das haben wir letztes Jahr auch schon gehabt. [...] Das sind die Sachen, die sie jetzt schon interessieren.

I: Ok.

M/T 04: Ja alles, genauso wie Memory⁴⁸² dabei ist.“ (08:02-08:30)

„V/T 05: Der Lerngrad, was da vermittelt wird und vernünftig ist und brauchbar ist. Diese Sachen sind für mich wichtig.“ (09:16-09:26)

„M/T 06: Aussehen, Qualität und die Förderung eben. Ahm. (Pause). Die Förderung. Sie tut eben gerne, ähm, zum Beispiel Brettspiele machen. Das tut sie gern, das Würfeln macht sie schon sehr gut. Also Würfelspiele oder Farbspiele und das macht sie eigentlich gern. Karten spielt sie. Uno. [...]“

I: Gibt es sonst noch etwas das Ihnen wichtig ist?

M/T 06: Funktion, Qualität und die Förderung eben. Ahm... Die Förderung in den verschiedenen Bereichen. Also man merkt, sie macht eben gerne so Rollenspiele. Da denk ich jetzt viel Selbstbewusstsein, dass man dabei aufbaut, geh durch Reden und solche Mimik und Gestik alles. Das ist sehr wichtig. Also Charisma also, einfach, geh.“ (07:22-08:13)

„M/T 06: Aussehen, Qualität und die Förderung eben. Ahm.... (Pause) Die Förderung in den verschiedenen Bereichen.“ (07:57-08:03)

„V/S 07: Eher altersgerecht sollte es schon sein. Darüber auf keinen Fall. Weil das ist eigentlich zu ... (Nachdenkpause) aggressiv, sage ich mal. Es gibt schon solche Sachen da. Auch bei den Nintendo-Spielen, die er hat, da schauen wir auch eher, dass es eher auf der Lernbasis ist, weil da gibt es ja auch wieder solche Sachen, wo es eher um das Schießen geht, und das tun wir eher vermeiden. (04:35-05:58)

„M/S 08: Ja sicher, dass er was lernen kann dabei. So wie beim Verkehrsspiel eben, das, was wir zuerst hatten.“ (04:39-04:44)

„M/T 11: Bei ihr ist es mir wichtig, dass sie gefördert wird in der Sprache.“ (06:14-06:18)

⁴⁸² Memory: Gesellschaftsspiel zur kognitiven Förderung.

Außer dem Aspekt der Förderung sind zehn Eltern (fünf Mütter, fünf Väter) beim Kauf der Spielsachen Interessen und Wünsche der Kinder wichtig.

„I: Ok, und gibt es sonst noch irgendetwas, das wichtig ist? Vielleicht das Interesse des Kindes?“

M/S 02: (prompt) Ja, natürlich. [...] Ja, was er sich wünscht. Also er hat schon auch seinen eigenen, seinen eigenen Kopf (lacht).“ (04:02-04:17)

„M/T 04: Halt alles was sie (betont) halt grade interessiert.“ (08:30-08:32)

„M/S 08: Oder auch, dass es so etwas ist, das ihn auch interessiert. Wo er eben sagt, er möchte das gerne haben. Dass man halt schon auch darauf eingeht.“ (04:48-04:56)

„V/S 10: Und vor allem, er soll einen Bezug haben. Er soll es vielleicht kennen. Er soll es sich wünschen. Er kennt es schon.“ (03:25-03:33)

„M/T 11: Es muss für sie passen, ich würde ihr nicht irgendetwas kaufen, an dem sie absolut kein Interesse hat. Nur weil es grad ja hübsch und rosa und süß und keine Ahnung was halt (ist) (lacht).“ (06:33-06:45)

„V/T 12: Sie muss Spaß damit haben. Ihr muss es gefallen.“ (04:32-04:36)

„V/T 12: Sie muss es verwenden. Weil wenn ich es kaufe und dann liegt es nur herum...“ (04:42-04:49)

„V/T 12: Ja, wenn es fördernd ist, ist es gut, aber ... aber, zum Beispiel LÜK. Das haben wir schon gekauft, dass ... dass sie gefördert wird, aber wenn es keinen Spaß macht, dann hat es keinen Sinn.“ (05:01-05:12)

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Beschaffenheit, also die Qualität des Spielzeugs. Dies nannten acht Elternteile (fünf Mütter und drei Väter). Eine Mutter (M/S 02) nennt als Einzige, im Zusammenhang mit der Qualität, geschlechtsbezogene Spielsachen für ihren Jungen.

„M/S 02: Ja, dass er damit kreativ sein kann (längere Pause). Dass das auch irgendwie haltbar ist. Oder das des, ja, weiß ich nicht (lacht kurz). Dass es nicht gleich kaputt ist. Also ich bin von Playmobil, Lego und Holzspielzeug recht überzeugt.“ (03:39-04:00)

„V/T 05: Ja, ich mein es soll natürlich kein filigranes Spielzeug sein. [...] Die Beständigkeit ist für mich schon auch von Bedeutung, weil wenn es nach einmal da probieren schon kaputt geht, ist es für mich nichts.“ (09:29-09:46)

„M/T 06: Von der Qualität auf jeden Fall. Genau, die Qualität soll gut sein. Also ich schau viel Holzprodukte oder eben die Schleich⁴⁸³ (Marke), da bin ich sehr begeistert von denen. Die schauen aus, lebensecht und (sind) aus gutem Material (kurze Pause). Das daugt

⁴⁸³ Schleich: Eine Firma, die kleine Figuren (Tiere, Cartoonfiguren) zum Spielen herstellt, sogenannte „Schleichtiere“.

(gefällt) mir sehr und ja, Puppen, da schaut man eben auch, dass die eben entsprechend funktionieren. (Das Telefon im Kindergartenbüro läutet.) Also Qualität und Funktion. (06:53-07:17)

„M/S 08: Dass es eine gute Qualität hat, auf jeden Fall.“ (03:51-03:53)

„V/S 10: Es muss auch, es soll auch Qualität haben, damit es nicht gleich kaputt geht. [...] Keine Giftstoffe.“ (03:10-03:22)

„M/T 11: Es muss einiges aushalten (lacht).

I: Also stabil sein.

M/T 11: Ja (lacht weiter).“ (06:25-06:29)

„V/T 12: Naja, es soll schon qualitativ eher hochwertiger sein.“ (05:26-05:30)

Fünf Väter gaben an, dass das Spielzeug ihren Kindern vor allem Freude und Spaß machen soll. Bei den Müttern wurde der Faktor „Spaß“ gar nicht genannt. Drei Vätern (V/S 05, V/S 10, V/T 12) ist der Spaß, den das Spielzeug vermittelt, wichtiger als der Lerneffekt, der sich damit ohnehin einstellt.

„V/T 05: Freude. Freude, ich mein, wenn die Freude nicht da ist, dann ist das Spielzeug eigentlich unnötig.

I: Mhm, Mhm.

V/T 05: Ich hab schon einige Spielzeuge mal gekauft, wo das Interesse nicht gegeben war. Das liegt dann irgendwo im Schrank drin.“ (09:53-10:10)

„V/S 10: Es soll altersgerecht sein.“ (03:15-03:18)

„I: Und ist es ihnen auch wichtig, dass das Spiel vielleicht besondere Talente von dem Burschen fördert?

V/S 10: Nicht immer, ja. Weil Spielsachen von Haus aus Talente fördern, ja.

I: Ok.

V/S 10: Also ich will sie nicht in diesem jungen Alter jetzt schon überfordern, ja. Das ist... Sie sollen spielen oder von mir aus spielerisch lernen, teilweise, geh. Aber nicht jetzt schon auf die Schule hin. Rechnen lernen, schreiben.“ (03:39-04:03)

„V/T 12: Sie muss Spaß damit haben. Ihr muss es gefallen.“ (04:32-04:36)

„V/T 12: Sie muss es verwenden. Weil wenn ich es kaufe und dann liegt es nur herum...“ (04:42-04:49)

„V/T 12: Ja, wenn es fördernd ist, ist es gut, aber ... aber, zum Beispiel LÜK. Das haben wir schon gekauft, dass ... dass sie gefördert wird, aber wenn es keinen Spaß macht, dann hat es keinen Sinn.“ (05:01-05:12)

Drei Elternteile (V/T 05, V/S 07, M/S 03) gaben an, dass die Spielsachen dem Alter des Kindes entsprechen sollen.

*„V/T 05: Also das Alter ist sehr wichtig für mich. Es muss altersspezifisch sein.“
(09:09-09:14)*

*„I: Und wenn Sie jetzt ein Spielzeug für ihr Kind aussuchen, worauf achten Sie dabei?
V/S 07: Dass es altersentsprechend ist. Also das auf alle Fälle. [...] Also eher altersgerecht sollte es schon sein, also drüber auf keinen Fall.“ (04:17-04:38)*

„M/S 03: Und dass es für sein Alter ist. Also keine Spiele, die für ihn noch zu schwer sind. Weil das bringt ja gar nichts, dann verliert er die Lust am Spielen halt. Also das ist mir wichtig.“ (02:20-02:34)

4.2.6. Großelterlicher Einfluss

Diese folgenden Aussagen ergaben sich im Laufe des Interviews selbst, meist durch *Ad-hoc-Fragen* und/oder Erzählungen der Eltern.

Eine wichtige Rolle nehmen die Großeltern als Vorbilder und „VerstärkerInnen“ von traditionellen Rollenbildern ein. Bei diesen findet man, zumindest den Erzählungen der befragten Eltern folgend, noch ganz klare geschlechtsbezogene Rollenbilder. Bei den Großmüttern der Kinder, die in den Interviews Erwähnung gefunden haben, zeigt sich, dass sie Aufgaben wie das Kochen, inne haben. Im Falle einer Mutter (M/T 04) ist es so, dass die Großmutter vor allem für das Kochen im Haushalt zuständig ist, weil sie im selben Haus lebt. Die Enkelin sieht so, neben Mutter und Vater, auch die Oma beim Kochen.

„M/T 04: Die Oma.

I: Die Oma, ok und [...]?

M/T 04: Aber der Papa genauso. Also, weil ich gehe ja ganztags arbeiten und er nur halbtags. Also wenn er zu Hause ist, dann kocht er.

I: Und so Hälfte – Hälfte ist das ungefähr oder hauptsächlich Oma und ab und zu der Papa?

M/T 04: Nein, ich auch. Bei uns ist das nicht, wer halt grad Zeit hat und Lust und Laune hat.

I: Ok, verstehe, aber gibt es jemanden, der hauptsächlich (kocht)?

M/T 04: Ja, die Oma ist zu Hause, also ... (drum kocht sie).“ (10:45-11:18)

Obwohl der Vater (V/T 05) der Meinung ist, dass das Mithelfen beim Kochen zu gefährlich für die Tochter ist, schildert er, dass das Mädchen bei der Oma beim Kochen mithelfen darf.

„I: Ok, aber sie äußert auch nie den Wunsch, dass sie mithelfen möchte beim Kochen?“

V/T 05: Doch, das macht sie schon, das ist mir einfach zu gefährlich. Vor allem am Herd. Beim Kuchen backen, da ist sie immer mit dabei (Pause). Ah, wobei ich dann schon merke, dass sie sehr interessiert ist, weil wenn sie dann ... dann bei der Oma ist, dann hilft sie da sehr oft mit.

I: Ok. (Pause)

V/T 05: Aber ich mein, mit Messer hantieren oder direkt am Herd, das ist mir einfach zu gefährlich.“ (15:49-16:19)

Im Falle der Mutter (M/T 11) kauft die Oma der Tochter eine Puppe, also ein klassisches Mädchenspielzeug. Der Spielzeugkauf hängt wohl mit der Ansicht der Oma zusammen, dass Puppen ein Mädchenspielzeug sind.

„I: Sind Puppen auch dabei?“

M/T 11: Puppen hat sie auch, ja, aber die habe nicht ich ihr gekauft. Also deswegen... (lacht).

I: Von wem sind die?

M/T 11: Von der Oma.“ (02:14-02:23)

Zwei Mütter (M/S 02, M/S 08) schildern, dass sich die Jungen beim Großvater handwerklich betätigen dürfen. In beiden Fällen führt dies dazu, dass die Kinder diese Aktivitäten hauptsächlich mit dem Opa ausführen.

„M/S 02: Ja, das hat er hauptsächlich vom Opa bekommen. Das ist aber auch hauptsächlich beim Opa oben (in dessen Wohnbereich) und dort spielt er dann auch. Bei uns hat er es (Werkzeugspielsachen) auch, aber da war er nicht so interessiert. Das glaube ich, verbindet er einfach mit dem Opa ziemlich.

I: Mh, ok.

M/S 02: Ich weiß nicht... (räuspert sich).

I: Also mit dem Werkzeug spielt er hauptsächlich beim Opa.

M/S 02: Ja, genau. Da hat er, da hat er nämlich eine ganze Werkbank und das ganz ... ganze Zubehör. Alles, was so zu... (Mutter spricht nicht weiter und atmet tief ein) Ja, aber Opa hat da recht viel Spaß, wenn er das selber kann und deshalb glaub ich (lacht)... und deshalb haben die Zwei genau ... Und der Opa hat auch relativ lange auf ihn aufgepasst. (spricht leise weiter) Also, wie ich in der Arbeit war.“ (09:03-09:41)

„M/S 08: Er schaut zu. Es ist noch nicht wirklich, dass er da selber etwas tut. Weil es einfach ähm ... (kurze Pause) so die Gegebenheiten nicht da sind, dass er da jetzt ähm ...

Bretter auseinander sägt, oder ... oder einen Nagel einschlägt.

I: Weil es noch zu schwierig ist?

*M/S 08: Ja, zum Beispiel bei der Oma in Taxenbach oder beim Opa, da ist direkt eine Werkstatt, wo er das probieren kann. Wo man selber vielleicht auch leichter sagt, ja, dort darfst du es einmal ausprobieren, weil da kann nichts passieren, als wie zu Hause.“
(09:23-09:58)*

Die selbe Mutter (M/S 08) begründet den Umstand, dass das Kind bei Opa und Oma in der Werkstatt aktiv werden darf damit, dass dem Kind dort die Zeit und der Rahmen geboten werden, um dies durchzuführen.

„M/S 08: Oder eben einmal ... (kurze Pause) im Garten beim Baum etwas runtersägen, einen Ast runtersägen, oder so. Solche Sachen.

I: Aber das ist alles eher bei Oma und Opa?

M/S 08: Schon mehr, ja. [...] Ich glaube, das ist auch wegen der Zeit ein wenig, weil zu Hause nehme ich mir eigentlich nie so die Zeit dazu.“ (10:19-11:42)

Bei den Großeltern findet man in den eben angeführten Beispielen die klassische Aufgabenteilung von Frauen und Männern. Die Großmütter kochen mit den Töchtern oder kaufen ihnen Puppen zum Spielen, und die Großväter basteln und werken mit den Jungen in der Werkstatt. Großeltern perpetuieren mit großer Wahrscheinlichkeit somit die klassischen Rollenbilder durch die geschlechtsbezogenen Erwartungshaltung und die damit verbundenen Spiele, die sie den Kindern kaufen, und Spielangebote, welche sie den Kindern bieten.

4.3. Kaufverhalten

Theoriebezug 3:

Nancy K. Freeman (2007) fand in ihren Studien heraus, dass Eltern eher den Mädchen als den Jungen geschlechtsuntypische Spielsachen kaufen. Wenngleich die Eltern sich dafür aussprachen, ihren Kindern das Spielzeug zu kaufen, das sie gerne hätten, zeigte sich bei den Befragungen und Tests von Eltern mit drei- und fünfjährigen Kindern, dass sich Geschlechterstereotype internalisiert hatten. Weiters kam bei der Befragung der Kinder zu Tage, dass besonders Väter von ihren Jungen mehr als von den Mädchen, geschlechterbezogenes Verhalten erwarten.⁴⁸⁴

Hypothese 3:

Väter haben im Vergleich zu Müttern klarere Vorstellungen, welches Spielzeug für Mädchen und welches für Jungen geeignet ist. Sie kaufen bevorzugt für ihre Söhne geschlechtstypisches Spielzeug.

Fragenpool 3:

3/1 Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft. Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihr/ihm das Spielzeug (nicht) kaufen?

Die beiden Bilder werden den Eltern vorgelegt.



Abb. 1: Lego Friends: Pferdeklinik.⁴⁸⁵



Abb. 2: Lego City: Feuerwehr.⁴⁸⁶

⁴⁸⁴ vgl. K. Freeman: „Preschoolers' Perception of Gender Appropriate Toys.“ In: Early Childhood Education Journal. Vol. 34, No. 5, 2007, S. 362.

⁴⁸⁵ Abb. 1: Lego Friends – Pferdeklinik 3188: Online unter : <http://cdn.thebrickblogger.com/wp-content/uploads/2011/10/3188-LEGO-Friends.jpg> [13.08.2012]

3/2 Wenn Sie sich entscheiden müssten, welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

3/3 Würde Ihr Sohn das rosarote Lego wollen oder Ihre Tochter das traditionelle Lego, würden Sie es Ihrem Sohn/Ihrer Tochter zum Geburtstag schenken?

Was würde Sie daran hindern/kurz zögern lassen oder hätten Sie gar keine Zweifel?

3/4 Rückblickend: Wenn Sie sich vorstellen, Sie hätten sich das rosarote/blau Lego von ihren Eltern gewünscht. Hätten Ihre Eltern es Ihnen gekauft?

4.3.1. Kaufverhalten der Eltern

Im Hinblick auf die Hypothese, dass Väter im Vergleich zu Müttern klarere Vorstellungen davon haben, womit ihre Söhne spielen sollten, kann festgehalten werden, dass zwei von drei Vätern mit Söhnen (V/S 01, V/S 07) angeben, dass sie ihren Söhnen kein gegengeschlechtliches Spielzeug kaufen würden. Selbst, wenn es sich der Junge ausdrücklich wünscht, würden diese beiden Väter es ihm nicht schenken. Ein Vater (V/S 10) täte dies hingegen als einziger. Im Vergleich dazu geben alle Väter mit Töchtern und alle Mütter mit Töchtern und Söhnen an, dass sie ihren Kindern das jeweilige geschlechtsuntypische Spielmaterial kaufen würden. Bis auf eine Mutter (M/S 03), die dies ausdrücklich verneint und ihrem Sohn in keinem Fall das untypische Spielzeug ermöglichen würde. Zwei Mütter (M/S 02, M/S 08) meinen, dass sie ihren Söhnen ein Mädchenspezifisches Lego schenken würden. Die beiden Frauen gaben an, dass die Väter der Söhne nicht so handeln würden beziehungsweise erst überredet werden müssten, wenn ihre Jungen solche Wünsche äußerten.

4.3.2. Kaufverhalten der Väter

Obwohl ein Vater (V/S 01) als Kind selbst eine Puppe besaß, würde er seinem Sohn keine typische Mädchenpuppe kaufen. Wenn doch, dann müsste es sich schon um eine neutrale Puppe, wie zum Beispiel den Sandmann, handeln.

⁴⁸⁶ Abb. 2: Leog City – Feuerwehr 7213: Online unter:
http://www.ciao.de/LEGO_City_7213_Feuerwehr_Truck_mit_Loschboot__8315363 [13.08.2012]

„V/S 01: Ich habe selbst auch eine Puppe gehabt.

I: Ok. [...] Würden Sie ihm eine Puppe kaufen? [...]

V/S 02: (kurze Pause) Ja, wenn es nicht gerade ne Barbie-Puppe ist, sondern, keine Ahnung, so puppenmäßig, wie Sandmann oder so irgendetwas, dann vielleicht ja. Aber so richtig mit Barbie-Puppen und ... und ahm, da frisieren und schminken und so, das muss ehrlich gesagt, nicht sein, nein.“ (05:52-5:29)

Im Bezug auf das mädchenstypische Lego für seinen Sohn spricht sich der Vater (V/S 01) nach kurzem Zögern dagegen aus, wenngleich er danach erzählt, dass sein Sohn mit zwei Jahren eine Puppenküche hatte.

„V/S 01: (antwortet nicht sofort) Ist lange zum Überlegen, nein.“ (05:57-05:58)

Im Falle jenes Vaters (V/S 07), der anfangs meint, er würde seinem Sohn eine Puppe kaufen, da seine Frau und er „gutmütige Eltern“ seien, stellt sich bei genauerem Nachfragen klar heraus, dass er eine konkrete Vorstellung davon hat, welche Spielsachen für Mädchen und welche für Jungen gedacht sind. Daher würde er seinem Sohn keine für Mädchen typischen Spielsachen kaufen. Erst bei wiederholtem Nachfragen wird deutlich, dass der Vater seinem Jungen niemals ein jugenuntypisches Spielzeug kaufen würde.

„I: Und wenn Sie sich jetzt vorstellen, Sie gehen in ein Spielwarengeschäft.

V/S 07: Ja.

I: Und Ihr Junge würde sich eine Puppe aussuchen, die er gerne haben würde als Spielzeug. Würden Sie ihm die kaufen oder eher nicht?

V/S 07: Als gutmütige Eltern, ja. Ich sag einmal, wir kaufen ihm alles. Aber es gibt Grenzen. Wie gesagt eben ... ahm, altersgerecht muss es schon sein also ... (Pause) und mit Pistole oder so, solche Sachen eher nicht. Aber es gibt Grenzen.

I: Aber wenn er jetzt etwas von Hello-Kitty haben wollen würde. Würden Sie es ihm kaufen?

V/S 07: (lacht) Ja?! Das schon. Ja, als Mädchen schon, aber als Junge nicht.

I: Achso? Also auch bei ihrem Sohn?

V07: Ja, bei meinem Sohn.

I: Dem würden Sie es kaufen?

V/S 07: Das Hello-Kitty? Nein!

I: Ach so, das nicht?

V/S 07: Nein, nein. Er ist ja ein Junge, und das ist ja etwas für Mädchen.“ (06:09-7:00)

Bei diesem Vater (V/S 07) fällt auf, dass er in Bezug auf Spielzeug traditionelle Vorstellungen hat und seinem Sohn auch auf dessen Wunsch hin kein Mädchen-Lego kaufen würde.

„V07: Nein, nein.

I: Und warum nicht, gibt es da irgendwelche Gründe?

V07: (denkt kurz nach) Gründe? Ja eher, wir würden ihm eher sagen, dass das etwas für Mädchen ist. Aber wenn er es gerne haben.... (leicht verzweifelt) Man kann eh nichts tun.

I: Ok.

V07: (verzweifelt) Ich weiß es nicht. Das ist jetzt bisschen eine Fangfrage (kurze Pause). Du willst eher auf das andersgeschlechtliche raus.

I: Nein, nein. Ich will nur wissen, was Sie ... (kaufen würden). Also Sie würden auf jeden Fall das kaufen (Lego-City).

V07: Ja.“ (07:30-08:04)

Lediglich ein Vater (V/S 10) hätte kein Problem damit, seinen Söhnen ein typisches Mädchenspielzeug zu kaufen, wenn der Wunsch vorhanden ist. Er erwähnt jedoch, dass er seine beiden Söhne gut kennt und diese sich keine typischen Mädchenspielsachen aussuchen. Der Vater untermauert dies mit der Aussage *„Das wissen sie jetzt schon“*, dass die beiden Söhne in diesem frühen Alter schon unterscheiden könnten, was für Mädchen und was für Jungen ist. Diese Ansicht ließe darauf schließen, dass jüngere Kinder, wenn sie mit gegengeschlechtlichen Spielsachen spielen, es einfach noch nicht besser wissen können. Vielleicht beschreibt diese Annahme die in Kapitel 4.1.4. beschriebene Erkenntnis, dass jüngeren Kindern eher zugestanden wird, mit gegengeschlechtlichen Spielsachen zu spielen. Im Falle dieses Vaters wird dies mit der Unwissenheit der Kleinstkinder begründet. Der kurze Seufzer des Vaters (V/S 10) könnte eventuell ein Indiz dafür sein, dass es ihm etwas Überwindung kostet, diese Aussage *„ja, wieso nicht“* zu tätigen, aber er dennoch sozial erwünschte antworten will.

„V/S 10: Ja, ich kenne meine Burschen eigentlich wie gesagt, ganz gut. Es würde mich sehr wundern, ja. Weil sie eigentlich immer sagen, wenn sie etwas sehen, das rosa ist, dass ist typisch (für) Mädchen. Das wissen sie jetzt schon. Also, ich kann es mir nicht vorstellen. Aber wenn er irgendetwas typisch Mädchenhaftes haben will, wenn man das so sagen darf [...] (kurzer Seufzer) ja, wieso nicht.“ (04:35-04:55)

Die persönliche Präferenz für geschlechtstypisches Spielzeug spiegelt sich auch in der Lego-Auswahlfrage wider. Selbst wenn dieser Vater (V/S 10), wie alle Eltern, zunächst das geschlechtsbezogene Spielzeug als Geschenk aussuchen würde, bekämen seine Kinder aber auf ausdrücklichen Wunsch auch das untypische Lego. Auf die Fragen, ob seine Söhne untypisches Spielzeug bekommen würden und ob er damit ein Problem hätte, antwortet er folgendermaßen:

„V/S 10: (rasche Antwort) Ja, kein Problem. (Das) bekommt er auch.

I: Mhm. (Pause) Dann würde er es bekommen.

V/S 10: Ja.

I: Ok. Und gäbe es irgendetwas, das Sie vielleicht kurz zögern lassen würde? [...]

V/S 10: Nein, überhaupt nicht.“ (05:30-05:45)

Im direkten Vergleich zwischen den Vätern mit Töchtern und den Vätern mit Söhnen ist also zu vermerken, dass zwei Väter mit Söhnen (V/S 01, V/S 07) diesen keine untypischen Spielsachen kaufen würden; selbst dann nicht, wenn es sich der Sohn ausdrücklich wünscht. Lediglich ein Vater (V/S 10) würde dies seinen Söhnen zugestehen. Im Gegenzug dazu geben die Väter mit den Töchtern einheitlich an, dass sie ihren Töchtern auf Wunsch auch eine Werkzeugspielkiste kaufen würden. Es scheint, als ziehen Väter bei ihren Töchtern nicht so enge „Gendergrenzen“. Auch im Bezug auf die vorgelegten Lego-Bilder wählen zwar alle Väter das geschlechtsbezogene Spielzeug aus, sind jedoch auf Wunsch der Tochter bereit, ihr das blaue Lego mit dem Feuerwehrauto zu schenken.

Ein Vater (V/T 05) meint, dass er seine Tochter darauf hinweisen würde, dass es sich bei dem blauen Lego um ein Spielzeug für Jungen handle und erst dann einstimme, wenn sie es trotz dieser Information dennoch haben will.

„V/T 05: Na also, ich mein, ich würde sie daran ... darauf hinweisen, dass es ein Jungenspielzeug ist und Alternativen zeigen, aber wenn sie darauf besteht, dann kaufe ich das natürlich. An sich ist ein Werkzeugkasten ja auch ... ah ...verbunden mit ... mit ... ahm Geschicklichkeit, ja oder ... ah ... Lernförderung, und daher sage ich natürlich auch nicht nein.

I: Ok.

V/T 05: Man muss auch dazu sagen, aufgrund, dass ich zwei Töchter habe, ich mein, ich würde mir gerne solche Sachen kaufen, die ich mir vielleicht in meiner Jugendzeit gewünscht hätte, so wie ne Carrerabahn. Das Interesse von den Kindern ist jedoch nicht besonders groß. Die stürzen sich eher auf Puppen, Puppenwagen und alles, was rosa ist“ (10:45-11:38)

„I: Wenn sie aber wüssten, dass ihre Tochter sich gerne das Feuerwehrauto wünschen würde. Würden Sie es ihr kaufen?

V/T 05: Auf alle Fälle. [...] Würde ich ihr deshalb kaufen, weil letztendendes Lego doch ahm ... lernfördernd ist. Ich meine, sie muss das ja alles zusammensetzen. Ich mein, sie bekommt ein Gefühl dann auch, wie sie das zu machen hat. Und ... und so ein Feuerwehrauto, ich mein, das ist ja nicht unbedingt (nur) für Jungs. Aber ich mein, wenn das jetzt so mit Puppen und mit Pferden vor allem, wenn ich mir das auf den ersten Blick anschau (blickt auf Lego Friends), das würde sie natürlich mehr interessieren.“ (12:50-13:31)

Ein weiterer Vater (V/T 09) würde ohne zu zögern einen Werkzeugkasten für seine Tochter erwerben, beziehungsweise erzählt er davon, dass seine Tochter so einen bereits besitzt.

„V/T 09: Hat sie auch. Ja haben wir. Ja sicher. Das ist ja etwas Gutes. Für die Geschicklichkeit und alles.“ (06:19-06:29)

Ein weiterer Vater (V/T 12) würde es seiner Tochter kaufen, wenn sie dementsprechendes Interesse zeigt.

„V/T 12: Na, auf jeden Fall.“

I: Ok, also Sie würden nicht kurz zögern oder so?

V/T 12: (denkt kurz nach) Mhm, ich würde schon fragen, ob ... ob sie dann auch wirklich damit spielt und man weiß eh, welche Interessen das Kind hat. Und wenn das passt, dann auf jeden Fall. Da ist es dann egal, ob ... ob es eher jungenlastig ist, auf jeden Fall.“ (05:51-06:17)

Es zeigt sich, dass die Väter mit Töchtern kein Problem zu haben scheinen, sich an den Interessen der Mädchen zu orientieren, wohingegen die Väter mit Söhnen gar nicht erfreut zu sein scheinen, wenn sich diese ein mädchenhaftes Spielzeug wünschen.

Auffallend ist weiters, dass die beiden Väter (V/S 01, V/S 07), die ihren Söhnen das untypische Spielzeug in keinem Fall kaufen würden, angeben, dass sie selbst in ihrer Kindheit kein untypisches Spielzeug von ihren Eltern geschenkt bekommen haben. Bei den anderen vier Vätern, die ihren Kindern ein gegengeschlechtliches Spielzeug zugestehen würden, berichten alle bis auf einen (V/T 05), dass auch ihre Eltern ihnen ein untypisches Spielzeug auf Wunsch gekauft hätten. Dieser eine Vater gibt dazu an:

„V/T 05: (überlegt kurz) Ich glaube nicht.“

I: Eher nicht oder gar nicht?

V/T 05: Nein, meine Eltern sind doch ... aah, zum damaligen Zeitpunkt konservativ gewesen. Die hätten mir das, glaube ich, nicht geholt (geholt – im Sinne von gekauft).“ (14:33-14:48)

Die anderen Väter meinen durchwegs, dass ihnen ihre Eltern untypische Spielsachen geschenkt hätten, wenn sie solche gewollt hätten.

4.3.3. Kaufverhalten der Mütter

Alle drei Mütter mit Töchtern (M/T 04, M/T 06, M/T 11) sagen, dass sie den untypischen Spielzeugwunsch erfüllen würden.

„I: Sie würden nicht zögern?“

M/T 04: (prompt und laut) Nein, nein gar nicht. Sie hat genauso ein ferngesteuertes Auto. Also, wenn sie sich so etwas wünscht, dann bekommt sie es natürlich auch.“ (09:29-9:39)

„M/T 06: Nein, da bin ich überhaupt nicht dagegen, auf jeden Fall. Sie hat auch viele Autos. Sie spielt auch gerne (mit) Autos. Das muss ich schon sagen. (Pause) Na, da bin ich nicht so, dass ich das (nach) Geschlecht teile.“ (08:35-08:48)

„M/T 11: (überzeugt) Sicher! Ja sicher!“ (07:36-07:39)

Die Mütter mit Söhnen äußern sich im Bezug auf den untypischen Spielzeugwunsch folgendermaßen: Zwei Mütter (M/S 02, M/S 08) hätten kein Problem damit, diesen Wunsch zu erfüllen. Die Mutter (M/S 02) hat ihrem Sohn sogar schon öfter angeboten, dass er Puppen zum Spielen haben könne, dieser wollte jedoch nicht.

„M/S 02: (Prompte Antwort, noch bevor die Frage ganz zu Ende gestellt war) Ja. Ja, ich habe es ihm auch schon angeboten, meine Mama hat noch viele (Puppen), von mir zu Hause, aber er will keine (lacht).“ (05:02-05:10)

Auch beim Lego würde die Mutter (M/S 02) es dem Sohn ermöglichen, mit dem untypischen Spielzeug zu spielen. Dennoch erwähnt sie erneut, dass ihr Sohn sich ein solches nicht aussucht. Diese Frage entlockt ihr darüber hinaus ein Lachen.

„M/S 02: (lacht kurz) Ja, schon das (zeigt auf das Lego mit dem Feuerwehrauto), denn er würde auch sagen, Lego Friends ist für Mädchen. Er würde sagen, dass ist für seine Freundin. Das passt für die K. (Freundin), aber für ihn nicht.“ (05:33-05:43)

„I: Würden Sie es ihm kaufen oder eher nicht?“

M/S 02: Schon.

I: Also, wenn er es wollen würde, würde er es bekommen?

M02: Ja, ich denke schon.

I: Also Sie würden nicht kurz zögern oder überlegen?

M02: Nein, eher der Papa vielleicht, aber ich nicht (lacht).“ (05:56-06:08)

Auch diese Mutter (M/S 08) fügt hinzu, dass der Junge das Spielzeug von ihr, jedoch nicht von ihrem Mann, bekäme. Der Sohn müsste den Vater ziemlich lange dazu darum bitten, um ihn eventuell umzustimmen.

*„M/S 08: (lacht) Von mir würde er es bekommen. Vom Papa wahrscheinlich nicht, aber von mir schon (lacht). Also nicht beim ersten Mal. Wahrscheinlich, wenn er länger (darauf bestehen würde), bekäme er es vom Papa wahrscheinlich auch aber... (lacht).“
(05:19-05:26)*

Sowohl die eine Mutter (M/S 02), welche die Frage nach dem Kauf des untypischen Spielzeugs für ihren Sohn bejaht, als auch die andere Mutter (M/S 08) müssen über die Idee lachen, dass sich ihre Jungen das rosarote Lego wünschen könnten.

„M/S 08: Ja, dann bekommt er das rosarote (Lego) (belustigtes Lachen).“ (06:00-06:03)

Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Mütter (M/S 02, M/S 08) ist, dass sie selbst als Kind untypische Spielsachen hatten.

*„M/S 02: Ja, hätte ich bekommen, weil ich hab einmal eine Lego-Ritterburg bekommen. Da haben sie (die Eltern) zwar schon gesagt, das ist für Burschen, aber wenn ich es wirklich will, ja. Und ... und ich wollte es unbedingt haben, und dann habe ich es auch bekommen.
I: Aha, ok (Mutter lacht).“ (06:27-06:36)*

„I: Hätten Sie es sich gewünscht?“

*M/S 08: Boah, gute Frage (kurze Pause). Ich glaube, ich hätte als Kind schon das (Lego Friends) genommen, aber wenn ich mir das (Lego City) gewünscht hätte, dann hätten sie es mir auch gekauft. Wir haben als kleines Kind zum Beispiel so eine Tankstelle gehabt von Lego. Was eigentlich auch nicht so mädchenstypisch ist. Ich weiß zwar nicht, was es früher da so gegeben hat für die Mädels, weil jetzt gibt es schon sehr viel spezielle Sachen für die Mädls, kommt mir vor, das war früher, glaube ich, nicht so extrem. Aber wie gesagt, wir haben auch eine Tankstelle gehabt, wo man sagen könnte, dass es eher für Burschen ist.“
(06:38-07:26)*

Bei den Müttern gibt es, wie bei den Vätern, nur eine einzige Ausnahme. Diese Mutter (M/S 03) würde ihrem Sohn keine Puppe und auch nicht das rosa Lego-Set kaufen, sondern das typische Jungenlego wählen. Selbst wenn er es sich wünschte, bliebe sie ihrer Überzeugung treu. Noch dazu gibt sie an, dass ihr Sohn sich ein solches selbst gar nicht wünschen würde.

„M/S 03: Naja, eine Barbie nicht, aber wenn es etwas mit einem Bauernhof oder Tieren wäre, dann schon. Ich würde ihm halt was anderes zeigen, was für Jungen ist.“ (07:24-07:35)

„M/S 03: Nein. Er würde selbst sagen, dass (das) nur für Mädchen ist, also für seine Freundin. Als er jünger war, hatte er zwar Puppen, aber jetzt nicht mehr.“ (03:22-03:29)

Im Hinblick auf den Bildungsstand der Mütter fällt auch hier auf, dass die einzige Mutter (M/S 03), die ihrem Sohn ein Mädchenspielzeug nicht erlauben würde, im Vergleich zu den anderen Müttern keinen höheren Schulabschluss (Matura) hat.

Interessanterweise gibt diese Mutter (M/S 03), wie auch die beiden oben genannten Mütter mit Söhnen (M/S 02, M/S 08) an, untypische Spielsachen von ihren Eltern bekommen zu haben und ergänzt lächelnd:

„M/S 03: (lacht) Eigentlich unfair. Mädchen bekommen das Burschenlego schon und umgekehrt nicht (lacht).“ (07:54-08:03)

Bei den Müttern mit Töchtern zeigt sich eine ähnlich offene Haltung gegenüber untypischen Spielsachen, wie bei Müttern mit Söhnen. Die Mütter (M/T 04, M/T 11) sprechen in diesem Zusammenhang explizit an, dass ihre Töchter sich jedoch eher mädchentypische Spielsachen wünschen würden.

„M/T 04: (prompte Antwort) Ja, hatten wir schon, haben wir jedoch schon weitergegeben. Das Interesse war nicht da. Sie hatte eine ganze Werkbank mit Motorsäge und alles, aber da war das Interesse nicht so da, das hat sie jetzt weitergegeben. An einen Sohn von meiner Freundin.“ (09:09-09:27)

„I: Sie würden nicht zögern?“

M/T 04: (prompt und laut) Nein, nein gar nicht. Sie hat genauso ein ferngesteuertes Auto. Also, wenn sie sich so etwas wünscht, dann bekommt sie es natürlich auch.“ (09:29-9:39)

„M/T 04: Ja, weil ich genau weiß, dass sie das interessiert. Obwohl sie mit dem (Lego City) auch spielen würde, wenn es das wäre, aber sie selbst würde sich das (Lego Friends) aussuchen. Da denke ich halt mit ihrem Kopf.“ (09:49-09:51)

„M/T 06: Würde sie es auch kriegen, weil ich denk. [...] Feuerwehr, Rettung, das gehört doch trotzdem zu jedem dazu. Das spielt sie eh auch immer. Polizeiauto, Rettungsauto. Und wie gesagt, mit Autos.“ (09:29 – 09:47)

„I: Es gibt nichts, das Sie zögern lassen würde?“

M/T 06: Ich glaub nicht. Also, da weiß ich jetzt nicht, was es da geben würde. Pistole wahrscheinlich. Das würde ich vermeiden. So lange, wie es geht.“ (09:47-09:57)

Eine Mutter (M/T 11) gibt sich anfangs ganz überzeugt, dass sie ihrer Tochter auch ein untypisches Spielzeug schenken würde.

„I: Würden Sie kurz zögern?

*M/T 11: Nein (ich würde nicht zögern), ich bin da absolut offen (lacht kurz). Ich hab auch einem Jungen einmal ein Wagerl (Puppenwagen) geschenkt (freudigers Lachen). (Pause) Also, wenn sie es sich wirklich einbildet, dann habe ich absolut kein Problem damit.“
(09:03-09:20)*

Dennoch würde sie (M/T 11) eher zu dem Lego für Mädchen tendieren, da es größere Spielzeugteile hat. Sie ergänzt jedoch, dass dies nichts damit zu tun hätte, dass es für Mädchen gedacht ist. Die Aussage im Bezug auf die Größe der Teile lässt die Vermutung zu, dass sie ihrer Tochter ein Lego mit mehreren und kleineren Teilen nicht zutraut. Interessant ist, dass das Produkt für Jungen tatsächlich viel mehr und kleinere Teile aufweist als das für Mädchen. Paradoxerweise erscheint weiters, dass das Lego für Jungen (mit mehr Teilen) schon ab fünf Jahren und das für Mädchen (mit weniger Teilen) erst ab sechs Jahren empfohlen ist.

„M/T 11: Ja, (zögernd), dadurch das das (Lego City) ziemlich viele kleine Stückchen hat, würde ich ihr das nehmen (Lego Friends). Aber das hat nichts damit zu tun, dass das (Lego Friends) für Mädchen ist.“ (08:03-08:12)

Auch auf die weitere Frage, welches Lego sie kaufen würde, wenn beide Lego gleich große Teile hätten, meint die Mutter, dass sie ihrer Tochter das Lego für Mädchen kaufen würde.

„I: Wenn es ein wenig einfacher wäre. Also, wenn es von der Beschaffenheit gleich wäre, welches würden Sie dann kaufen? Also ganz spontan. Wo würden Sie zugreifen?

M/T 11: Eigentlich wirklich das da (Lego Friends), weil es halt viel Tiere dabei hat und das gefällt ihr.“ (08:30-08:42)

Hier bleibt offen, ob die Mutter sich wirklich am Interesse des Kindes orientiert, oder sich bewusst oder unbewusst von der Marketingverkaufsstrategie beeinflussen lässt.

Mit Blick auf die eigene Kindheit der Mütter (M/T 04, M/T 06, M/T 11) erfährt man, dass sie das untypische Spielzeug bekommen hätten, wenngleich sich eine Mutter (M/T 04) dafür ausspricht, sich dies vermutlich nicht gewünscht zu haben.

„M/T 11: Also, wenn ich es mir gewünscht hätte, dann hätte ich es sicherlich bekommen (Pause).

I: Und hätten Sie es sich gewünscht?

M/T 11: Wahrscheinlich ja, wenn mich jemals jemand gefragt hätte (lacht). Ja, dann hätte ich es (Lego City) mir wahrscheinlich eher gewünscht.“ (09:41-09:58)

„I: Und wenn Sie jetzt zurückdenken an ihre Kindheit, hätten ihre Eltern Ihnen das Feuerwehrauto gekauft, wenn sie es gewollt hätten?

M/T 04: Ja. (die Mutter antwortet schon, bevor ich den Satz zu Ende sage).

I: Ok, aber eher (Die Mutter zeigt auf das Lego Friends) - weil Sie jetzt schon hingezigt haben - eher hätten Sie sich das rosarote (Lego) gewünscht.

M/T 04: (antwortet bereits, bevor ich den Satz zu Ende spreche) Ja, da hätte ich mir sicher auch das (Lego Friends) gewünscht.“ (10:14-10:29)

4.3.4. Kaufverhalten – Eltern im Vergleich

Die beiden vorgelegten Legobilder zeigen zum einen eine in blau gehaltene Verpackung, auf der ein Feuerwehrauto mit Boot abgebildet ist (*Lego City*) und zum anderen eine in rosa gehaltene Schachtel, auf der das Bild einer Tierklinik zu sehen ist (*Lego Friends*). Alle Eltern gaben an, dass sie für ihre Tochter das rosarote und für ihren Sohn das blaue Lego, also das jeweils geschlechtstypische, als Geschenk auswählen würden. Oft wird begründend hinzugefügt, dass das Kind sich ja das andere gar nicht wünschen würde. Einige Mütter und Väter finden es belustigend, dass sie überhaupt vor die Wahl gestellt werden, auch ein geschlechtsuntypisches Spielzeug auszuwählen.

„V/S 01: (rasche Antwort) Ja, ist eh klar, das Feuerwehrauto.“ (05:40-05:41)

„M/S 02: (lacht kurz) Ja, schon das (zeigt auf das Lego mit dem Feuerwehrauto).“ (05:33-05:37)

„M/S 03: Das hier (zeigt auf das Lego City und beginnt zu lachen)! Er ist ja ein Bursche und kein Mädchen!“ (06:59-07:08)

„M/T 04: Ja, weil ich genau weiß, dass sie das interessiert. [...] Da denke ich halt mit ihrem Kopf.“ (09:49-09:50)

„V/T 05: Eindeutig (auf das mädchentypische Lego zeigend).“ (12:47-12:48)

„V/S 07: Eher das Lego City.“ (07:12-07:14)

„V/T 09: Ja, ganz klar (lacht dabei und zeigt auf das Lego-Friends).“ (06:44-06:46)

„V/T 09: Dann bekommt sie das (andere) . Ja sicher. [...] Aber das ist nicht der Fall, meistens.

I: Ok, ok und warum nicht?

V/T 09: (denkt kurz nach) Ja, weil Mädchen Mädchen sind (lacht lange). Weil das gefällt ihnen so, mit den Kleidern. Das ist einfach so. Das lernt sie auch im Kindergarten mit den anderen Kindern. Aber sie haben eine Feuerwehration auch als Lego. Oder ein Krankenhaus, was das hald ist.

I: Also Sie würden nicht zögern, das zu kaufen?

V/T 09: (energisch) Nein, überhaupt nicht. Warum?“ (07:03-07:41)

„I: Und wenn Sie jetzt ein Spielzeug aussuchen müssten, als Geburtstags- oder Weihnachtsgeschenk, welches würden Sie für die Burschen auswählen?

*V/S 10: Ja momentan sind sie voll auf Feuerwehr aus, geh. Also das Lego City.“
(05:08-05:20)*

„I: Und wenn Sie jetzt ein Geburtstagsgeschenk auswählen würden, welches würden Sie spontan wählen?

V/T 12: (Vater grinst und seufzt. Dabei zeigt er auf das Lego-Friends-Bild.)

I: Ok, also das Lego Friends.

V/T 12: Mhm (bejahend). (06:28-06:35)

Wenngleich vier von sechs Vätern und alle Mütter ein gegengeschlechtliches Spielzeug erlauben würden, geben fünf Väter (V/S 07, V/S 10, V/T 05, V/T 09, V/T 12) und drei Mütter (M/S 02, M/S 03, M/T 04) an, dass ihre Kinder gar nicht in Erwägung ziehen würden, sich das gegengeschlechtliche Spielzeug zu wünschen. Die Wünsche der Kinder stehen für die Eltern im Vordergrund beziehungsweise werden als Grund für den Kauf der Spielsachen herangezogen.

4.3.5. Gründe und Entschlossenheit bei der Spielzeugwahl

Väter scheinen generell kein Problem zu haben, wenn ihre Töchter sich einen Werkzeugkasten wünschen. Im Hinblick auf den Bildungsstand der Väter lässt sich feststellen, dass eine offene Einstellung mit einem höheren Bildungsgrad einhergeht. Alle Väter, die eine aufgeschlossene Haltung hinsichtlich des untypischen Spielzeugs zeigen, besitzen einen über die Pflichtschule hinausgehenden Schulabschluss. Auch bei den Müttern trifft dies zu. Die Emanzipation der Frau hat scheinbar für Mädchen ein neues Feld eröffnet und ihnen einen Zugang zur männerdominierten „Welt der Technik“ geschaffen.

„V/T 05: Na also, ich mein, ich würde sie daran... darauf hinweisen, dass es ein Jungenspielzeug ist und Alternativen zeigen, aber wenn sie darauf besteht, dann kaufe ich

das natürlich. An sich ist ein Werkzeugkasten ja auch ah ... verbunden mit mit ... mit ahm ... Geschicklichkeit ja oder Lernförderung, und daher sage ich natürlich auch nicht nein.“ (10:45-11:13)

„V/T 09: Hat sie auch. Ja haben wir. Ja sicher. Das ist ja etwas Gutes. Für die Geschicklichkeit und alles.“ (06:19-06:29)

*„I: Also, Sie würden nicht zögern, es ihnen zu kaufen?
V/T 09: (energisch) Nein, überhaupt nicht! Warum?“ (07:37-07:47)*

*„V/T 12: Na, auf jeden Fall
I: Ok, also Sie würden nicht kurz zögern, oder so?
V12: (denkt kurz nach) Mhm, ich würde schon fragen, ob ... ob sie dann auch wirklich damit spielt.“ (05:51-06:04)*

Zwei der eben zitierten Väter (V/T 05, V/T 12) würden ihre Tochter darauf hinweisen, dass es eigentlich ein Spielzeug für Jungen ist, würden jedoch beim Kauf eines typischen Jungenspielzeuges nicht zögern.

Eine einzige Mutter (M/S 03), wie schon oben erläutert, würde ihrem Sohn keine Puppe kaufen. Sie ist die einzige Mutter mit Berufschulabschluss, alle anderen Mütter haben Matura. Hier scheint sich erneut eine Korrelation zwischen Bildungsstand der Eltern und traditionellen Geschlechterzuweisungen abzuzeichnen.

„M/S 03: Nein. Er würde selbst sagen, dass (das) nur für Mädchen ist...“ (03:22-03:25)

Zu beobachten sind Unterschiede zwischen Müttern und Vätern im Bezug auf die Antwortgeschwindigkeit. Die „konservativen“ Väter, welche ein geschlechtsuntypisches Spielzeug verneinen oder kurz mit ihrer Antwort zögern, äußern sich im Vergleich zu den Müttern und den „offenen“ Vätern spontaner. Einige Mütter (M/S 02, M/T 04, M/T 06) fallen, bevor die Frage noch zu Ende gestellt ist, ins Wort. Mit einem energischen und betontem „Ja“ stellen sie klar, dass sie kein Problem damit haben, wenn ihr Kind mit untypischen Spielsachen spielt. Die „konservativen“ Väter zögern hingegen, wenn es um untypisches Spielzeug geht. Einer meint sogar, dass er lange überlegen müsste. Es entsteht der Eindruck, dass der Vater es sich nicht vorstellen kann, dass sich sein Sohn so etwas wünschen könnte. Auch sein Gesichtsausdruck unterstreicht seine Aussage. Bei dem typischen Jungenspielzeug, also dem Feuerwehrauto, antwortet er rasch und eindeutig.

„V/S 01: Ich habe selbst auch eine Puppe gehabt.

I: Ok. [...] Würden Sie ihm eine Puppe kaufen? [...]

V/S 02: (es dauert ein paar Sekunden, bis er antwortet) Ja, wenn es nicht gerade ne Barbie-Puppe ist, sondern [...].“ (05:51-05:10)

*„V/S 01: (es dauert ein paar Sekunden, bis er antwortet) Ist lange zum Überlegen, nein.“
(05:57 – 06:58)*

„V/S 01: (rasche Antwort) Ja, ist eh klar, das Feuerwehrauto.“ (05:40-05:41)

4.4. Psychologische Dimension

Theoriebezug 4:

Albert Bandura (1979) geht in seiner sozial-kognitiven Lerntheorie (*Modelllernen*) davon aus, dass Kinder vom Verhalten der Erwachsenen lernen und Verhaltensmuster übernehmen. Zuerst wird die Aufmerksamkeit beim Kind aktiviert, danach folgt die Speicherung des Verhaltens und schlussendlich kommt es zu einer Nachahmung des Beobachteten.⁴⁸⁷

Hugh Lytton und David M. Romney (1991) räumen der Vorbildfunktion der Eltern einen ähnlichen Stellenwert ein. In einer von ihnen durchgeführten Metaanalyse zeigen sie auf, dass Eltern eine wichtige Vorbildfunktion in Bezug auf die Ausformung der Geschlechtsidentität von Kindern haben.⁴⁸⁸

Hypothese 4:

Die Spielzeugwahl der Kinder spiegelt die Haltung des befragten Elternteils in Bezug auf das Geschlecht und die Aufgabenverteilung von Frauen und Männer in der Gesellschaft wider.

Fragenpool 4:

4/1A: Wer kocht bei Ihnen?

4/2A: Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein? Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen?

4/3A: Hat Ihr Kind Spielsachen, wie eine Puppenküche oder Kochutensilien?

4/1B: Wer ist bei Ihnen für handwerkliche Arbeiten zuständig?

4/2B: Ermutigen Sie Ihr Kind, sich handwerklich zu betätigen? Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten ein?

4/3B: Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer?

⁴⁸⁷ vgl. Bandura: *Sozial-kognitive Lerntheorie*, S. 31.

⁴⁸⁸ vgl. Hugh Lytton, David M. Romney: „Parents' Differential Socialization of Boys and Girls.“ In: *Psychological Bulletin*. Vol. 109, No. 2, 1991, S. 267, 287 & 288.

4.4.1. Lernen am Modell - Vorbild der Eltern

Im Bezug auf die Hypothese, dass sich bei der Spielzeugwahl der Kinder die Haltung und die Vorbildfunktion der Eltern widerspiegelt, darf aufgrund der Befragung die Vermutung angestellt werden, dass die Vorbilder die Kinder hauptsächlich in der Familie erleben, großen Einfluss darauf haben, wie sich das Spielverhalten ausformt. Kinder wünschen sich und haben in fast allen Fällen Spielsachen zum Kochen oder zum Handwerken, wenn sie ihre Mütter beziehungsweise Väter beim Kochen oder bei handwerklichen Tätigkeiten beobachten können. Das (Nicht-) Einbeziehen in diese Tätigkeiten hat dabei ebenfalls Auswirkungen auf das Spielverhalten der Kinder. Lediglich in drei Fällen (V/S 07, M/S 08, V/T 09) konnte kein eindeutiger Zusammenhang zwischen elterlichem Vorbildverhalten und den Spielsachen der Kinder festgestellt werden. Ein Vater (V/S 07) mit einem Sohn gibt an, dass Kochen zu gefährlich für sein Kind sei. Folglich finden sich in der der Spielzeugkiste seines Sohnes auch keine Spielsachen zum Kochen. Einem Vater (V/T 09), dessen Tochter die Mutter zwar nicht bei handwerklichen Tätigkeiten beobachten kann, ist es dennoch wichtig, die Tochter in handwerkliche Arbeiten einzubinden, und dafür hat sie auch einen Werkzeugspielkoffer. Der Sohn einer anderen Mutter (M/S 08) sieht zwar seinen Vater nicht kochen, darf aber mithelfen, wenn die Mutter kocht und hat daher Kochutensilien als Spielsachen.

Im weiteren Verlauf kristallisieren sich bei der Betrachtung des erhobenen Materials zusätzliche Schwerpunkte heraus. Dazu zählen der Bildungsstand und Zeitfaktor der Eltern.

Da sich in allen Fällen zeigt, dass Mädchen und Jungen überwiegend geschlechtsspezifische Spielutensilien haben, liegt in der folgenden Analyse das Augenmerk auf den jeweils geschlechtsuntypischen Spielsachen. Es wird der Frage nachgegangen, wie häufig bei Mädchen zum Beispiel Werkzeugkästen und bei Jungen Puppenküchenutensilien unter ihren Spielsachen zu finden sind.

Obwohl im Folgenden die geschlechtsuntypischen Spielsachen im Fokus der Betrachtung liegen, wird hier ein Beispiel vorangestellt, bei dem geschlechtstypisches Spielverhalten von der Mutter angelernt wird. Die Aussage der Mutter (M/T 06) wurde deshalb gewählt, weil es das *Lernen am Modell* nach Albert Bandura sehr eindrucksvoll veranschaulicht, wenngleich es kritisch hinterfragt werden sollte. In diesem Fall übernimmt die Tochter spielerisch die Verhaltensweisen und Tätigkeiten der Mutter (M/T 06). Da das Kind nicht alleine spielen will, die Mutter jedoch ihrer Hausarbeit nachgehen muss, bindet die Mutter die Tochter in die Arbeit mit ein und so entsteht eine Lernen-am-Modell-Situation par excellence.

„M/T 06: Wenn man sie nicht einbindet, dann kommt man eh zu nichts (lacht). [...] Naja sie, so selber beschäftigen, das ist halt nicht so ihres. Also ich muss viel mitmachen. [...] Da tut sie sich schwer. Da hat sie so Phasen, da geht das gut und dann aber immer „Mama mach mit, Mama mach mal“ und da muss ich sie bei allem einbinden, damit ich zu was komme, geh. Beim Kochen oder Wäsche aufhängen macht sie auch gern (mit), Wäsche aufhängen tut sie, gern welche zusammenlegen, also, weil sie eben alles mitmacht. Aber das macht sie dann auch gerne.

I: Mhm, ok.

M/T 06: Putzen, dann will sie auch nen Fetzen (Lappen) und dann eben Staub wischen. Besen nimmt sie dann in die Hand, wenn ich einen Besen habe, also sie macht alles das, was ich mache. Und davon haben wir dann eben alles. Ich hab einen großen Besen, sie hat einen kleinen Besen. Sie Lappen für sich und ich hab nen Lappen.“ (13:24-14:10)

Die Mutter, die für die Hausarbeit zuständig ist, bindet ihre Tochter in hauswirtschaftliche Tätigkeiten ein. Mit den Worten der Mutter (M/T 06) *„sie macht alles das, was ich mache“*, bringt diese es auf den Punkt. Das Mädchen will folglich selbst Putzlappen, Besen und weitere Utensilien für die tägliche Hausarbeit, die sich als Spielzeugversion in ihrem Spielzeugrepertoire finden. Es darf an dieser Stelle in den Raum gestellt werden, dass die Tochter somit nicht nur die verschiedenen Handgriffe für die Hausarbeit, sondern auch implizit lernt, welche Aufgaben eine Frau, die sich nur um hauswirtschaftliche Dinge kümmert, inne hat.

4.4.2. Hauswirtschaftliche Tätigkeiten

Bei den hauswirtschaftlichen Tätigkeiten fällt auf, dass alle Töchter und Söhne ihre Mütter beim Kochen beobachten können. In acht von zwölf Fällen (V/S 01, V/S 07, V/S 10, V/T 09, V/T 12, M/S 02, M/S 03, M/T 04, M/T 06) kochen sowohl die Mutter als auch der Vater, obwohl die Häufigkeit der Tätigkeitsausführung variiert (siehe dazu 4.4.4. Begründungen der Arbeitsteilung). Die Tatsache, dass nicht nur Frauen, sondern auch Männer kochen, dürfte der Grund dafür sein, dass die Söhne sich nicht nur aktiv beim Kochen beteiligen wollen und dürfen, sondern dazu auch entsprechende Spielutensilien besitzen. In zwei Fällen (V/S 01, M/S 02) hat der Sohn zwar Kochutensilien, aber diese sind seit Kurzem laut Angaben der Mutter gerade nicht so in Gebrauch. Bei den anderen Söhnen finden sich immer noch Küchenspielsachen in ihren Spielkisten, wenngleich es sich nicht in jedem Fall um eine eigene Puppenküche handelt. Die Mütter und Väter schildern die Kochsituation und die dazugehörigen Spielzeuge der Söhne im Folgenden.

Die befragten Mütter (M/S 02, M/S 03, M/S 08) gaben durchwegs an, dass ihre Söhne Kochutensilien bei ihren Spielsachen dabei haben und in die Aktivität des Kochens involviert sind.

„M/S 02: Boah, er darf, weiß ich nicht ...(lacht). Zur Zeit ist Schneiden ganz in. [...] Auch schon mit den Messern, das schon ein bisschen ...bisschen mehr schneidet. (07:03-07:13)

M/S 02: Also ja, das hat er schon.

I: Ok, ok und was hat er da so?

M/S 02: Ja, eher weniger. Also er hat keine Küche (kurze Pause).

I: Was hat er da so? Messer, wahrscheinlich, oder?

M/S 02: Ja genau, das ... diese Holz ... mit dem Klettverschluss, die man da schneiden kann. (Spielzeug: Holz-Obst und Holz-Gemüse das mit einem Holz-Messer „durchgeschnitten“ werden kann, da die einzelnen Teile mit Klettverschluss verbunden sind.)

I: Ah, ok!

M/S 02: Genau. Aber ich meine, das war eigentlich früher, das ist jetzt nicht mehr so aktuell. Jetzt tut er eigentlich eh am liebsten mit den ... (Pause) mit den ..mit den wirklichen ...also (lacht). Also, wenn wer wirklich mal zusammenmischen darf. Keine Ahnung. Was er halt grad findet und selber fabriziert. Also wirklich mit den tatsächlichen Sachen.“ (07:28-08:05)

„M/S 03: Ja, er darf mal schneiden, beim Kuchen backen helfen, das Mehl wiegen und solche Sachen halt. Ja, so am heißen Herd halt nicht, weil das ist mir zu gefährlich für ihn.“ (08:44-09:08)

M/S 03: Ja, hat er auch.

I: Können Sie ein paar nennen?

M/S 03: Puh, ähm... Kochgeschirr halt, so Teller, Besteck, Kochlöffel, Pfannen.... (Pause), Milchpackerl, Zitronen, Äpfel, so verschiedenes Obst und Gemüse halt. Wurst, Tomaten, also alles aus ... aus Plastik halt.“ (09:14-09:39)

„M/S 08: Ja, er kann Gurken schälen zum Beispiel, kleine Sachen schneiden, Salat waschen, Pizza belegen ...(kurze Pause) Kekserl ausstechen jetzt dann auf die Weihnachtszeit. Ja, was sie halt in diesem Alter schon tun können (Pause). Und ich lasse ihn sicher mal probieren, wenn er mit dem Mixer probieren möchte, oder er möchte einen Teig kneten oder so, das ist kein Problem. (07:38-08:01)

M/S 08: Ja.

I: Ok und was hat er da alles?

M/S 08: Kochtöpfe, ah ... ja so Kaffeegeschirr, Essgeschirr, Besteck (Pause), verschiedene Sachen eben, mit denen er kochen kann. So wie Gemüse und (Pause) ... Was ist denn da alles dabei? (zu sich selbst) Ein Fisch und Kekserl, Schokolade und mit dem Zeug kocht er halt dann.

I: Ok.

M/S 08: Da bekomme ich dann meistens so einen Eintopf oder so etwas und einen Kaffee darauf (lacht) .[...] Er findet das dann zwischendurch lustig, dass er dann immer so einen Mischmasch kocht, mit süß-sauer und alles drinnen und dann gibt es auch wieder so Zeiten, wo er dann halt richtig nur das Gemüse hineingibt und danach bekomme ich einen Kaffee mit einem Kekserl dazu. Also dann schon wieder wirklich so, wie es gehört.“ (08:11-09:05)

Auch zwei Väter (V/S 01, V/S 10) schildern, dass sie mit ihren Söhnen kochen und diese Kochspielzeug besitzen beziehungsweise bis vor kurzem noch besaßen.

„V/S 01: Ja, er ist eigentlich überall live dabei. Also, überall dabei.“

(07:02-07:06)

V/S 01: Ja, wie zum Beispiel, mal Salat machen. Salat ah... zerstückeln und mit einem Messer Gurken schneiden, waschen, Mais hineingeben und so Sachen halt.“ (07:13-07:24)

„V/S 01: Ja, jetzt nicht mehr. [...] Früher ja, mit drei Jahren, wie es war (hatte er Küchenspielutensilien).“ (07:36-07:42)

„V/S 10: Die dürfen abwiegen (Pause), ja schneiden eher weniger, wenn, dann weiche Sachen (denkt kurz nach), umrühren (Pause) ... Teig formen, Teig ausstechen, Kekse ausstechen, so was, ja.“ (07:07-07:28)

„V/S 10: Ja, keine Puppenküche, aber Kochutensilien.

I: Ja, ok. Mhm und welche wären das?

V/S 10: Das sind so kleine ähm ... Töpfe und, ah ... ja, Kochlöffel, einen Bräter.

I: Einen was?

V/S 10: Einen Bräter. Oder wie sagt man denn, einen Wender.

I: Einen Wender, ach so, ok.

V/S 10: Einen Pfannenwender.

I: Ok, ach so, ja, ja klar.

V/S 10: Ja und solche Sachen.“ (07:34-07:58)

Lediglich ein Vater (V/S 07), der sich selbst als „leidenschaftlicher Koch“ bezeichnet, erlaubt seinem Sohn nicht, beim Kochen mitzuhelfen. Er führt als Begründung an, dass es zu gefährlich sei. Der Sohn sieht in diesem Fall den Vater als Vorbild beim Kochen in der Küche. Da dieser Junge jedoch als einziger nicht mithelfen darf und keine dementsprechenden Spielutensilien hat, liegt an dieser Stelle die Vermutung nahe, dass das Vorbild alleine in diesem Fall nicht ausreicht, um beim Kind dementsprechende Spielzeugwünsche zu wecken. Der Sohn müsste vermutlich neben dem Vorbild auch in die Aktivität des Kochens eingebunden werden, damit sich dies auch auf sein Spielverhalten auswirkt.

„V/S 07: Ähm, (überlegt kurz) ... eh ich mehr [...]. Ich tue das leidenschaftlich gerne. Ich bin zwar kein Koch, aber sie (Mutter) (kocht) auch natürlich. Da tun wir schon teilen.“

(09:16-09:29)

„V/S: 07: Mhn, ist noch zu früh, sag ich einmal. Messer, des mit Messer-Dings mag ich noch nicht. Herdplatte ist auch noch...“

I: Und außer den gefährlichen Sachen?

V/S 07: Ja, also so Tischdecken tun wir schon. Da beziehen wir ihn schon ein.“

(09:45-10:00)

*„I: Und hat ihr Sohn so Spielsachen, wie so ne Art Puppenküche oder so Spielgeschirr?
V/S 07: Na, da hat er gar nichts.“ (10:07-10:15)*

Bei den hauswirtschaftlichen Tätigkeiten, wie zum Beispiel dem Kochen, gaben alle Eltern an, dass sowohl Frauen als auch Männer involviert sind. Nur ein Vater (V/T 05) und eine Mutter (M/T 11) schildern, dass ausschließlich die Mutter für die Essenszubereitung zuständig ist. Es zeigt sich ein klarer Trend, dass Männer ihre traditionelle Rolle im Familienhaushalt verlassen haben. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass sich auch die Rolle der Frau verändert hat. Sie ist als Mutter nicht mehr nur für den Haushalt und die Erziehung der Kinder zuständig, sondern ist in den meisten Fällen auch erwerbstätig. Dies scheint eine Verlagerung der Aufgabenteilungen in den Familien bewirkt zu haben. Männer sind nun auch gefordert, sich an der Erziehung der Kinder mehr zu beteiligen und Aufgaben im Haushalt zu übernehmen. Im Vergleich dazu gibt es nur zwei Mütter (M/T 04, M/T 11), die handwerkliche Tätigkeiten durchführen und somit als Vorbilder für ihre Töchter fungieren. Es scheint, als hätten die Männer, ausgelöst durch die Emanzipation und ein verändertes Familienbild, bei den hauswirtschaftlichen Tätigkeiten aufgeholt. Die Mütter scheinen die „Welt der Technik“ im Gegenzug dazu noch nicht so ganz erobert zu haben.

4.4.3. Handwerkliche Tätigkeiten

Festzustellen ist, dass zwar alle Söhne Spielwerkzeug haben, jedoch nur ein einziges Mädchen (V/T 09) einen Kinderwerkzeugkoffer mit dementsprechenden Spielmaterialien besitzt. In diesem Fall ist es dem Vater wichtig, dass die Mädchen mitwerken. Die Töchter sehen in diesem Fall die Mutter jedoch nicht als Vorbild, das mit Werkzeug und dergleichen hantiert.

„V/T 09: Wie gesagt, sie haben selbst einen Werkzeugkoffer und den nehmen sie gleich, tun dabei auch gleich mit.“ (11:39-11:51)

Der Vater gibt an, dass er seine Töchter dazu nicht einmal motivieren muss, da diese sich von selbst damit beschäftigen wollen. Das spricht gegen die häufige These, dass Mädchen von Natur aus kein Interesse an technischen Dingen hätten. Wenn ihnen die Möglichkeit dazu von klein auf verwehrt bleibt, können sie ihre Interessen und Talente dahingehend nicht ausformen.

„V/T 09: Nein, die tun das von sich aus. Die ermutige nicht ich, sondern die sind einfach gleich dabei. Die nehmen einen Schraubenzieher und tun irgendwo herum. Aber da muss ich aufpassen, dass sie mir nicht irgendwo anders etwas einbauen. Die tun das einfach und sind sofort dabei.“ (11:43-11:06)

„V/T 09: Äh... ja, die tun da eigentlich nur zuschauen oder geben mir Werkzeug zu, oder haben ihr eigenes (Spielwerkzeug) und irgendein Loch finden sie schon, wo sie herumtun können. Oder bei ihren Puppensesseln, oder wo sie selbst draufsitzen, die Kleinen.“ (11:23-11:07)

Die Töchter dürfen Hilfsarbeiten durchführen, wie Werkzeug reichen oder mit echten Schraubenziehern und Hämmern hantieren. Ihre Spielutensilien animieren sie zusätzlich, sich im Spiel mit ihrem Puppensessel handwerklich zu betätigen. In diesem Fall zeigt sich ganz klar, dass sich durch die Möglichkeit, sich handwerklich zu betätigen, einschlägige Spielzeugwünsche entwickeln und handwerkliche Tätigkeiten im Spiel nachgeahmt werden. Im eben geschilderten Fall gibt es zwar keinen eindeutigen Hinweis, ob der Vater den Kindern den Spielwerkzeugkoffer auf deren eindeutigen Wunsch hin – oder einfach so – gekauft hat. Klar zeigt sich jedoch, dass sich ein eindeutiger Nachahmungseffekt über das Spielzeug vollzieht. Ein geschlechtsbezogenes Vorbild (Mutter-Tochter, Vater-Sohn) scheint, wie dieser Fall zeigt, dabei keine Rolle zu spielen.

Darüber hinaus wird ersichtlich, dass sich jenen Mädchen die „Welt der Technik“ erschließt, deren Väter eine handwerkliche Betätigung der Töchter wichtig ist. Der Vater (V/T 09) bekräftigt seine Ansicht bezüglich Mädchen und Technik bei einer vorhergehenden Frage (Fragenpool 3/1) folgendermaßen:

„V/T 09: Hat sie auch. Ja haben wir. Ja sicher. Das ist ja etwas Gutes für die Geschicklichkeit und alles.“ (06:19-06:29)

Obwohl immerhin zwei Töchter (M/T 04, M/T 11) und auch ein Sohn (M/S 03) beobachten können, dass ihre Mütter auch kleine technische Arbeiten im Haushalt, wie zum Beispiel Glühbirne wechseln, erledigen, besitzen die Mädchen kein technisches Spielzeug. Einer Mutter (M/T 06) scheint es nicht wichtig zu sein, ob ihre Tochter sich im Spiel handwerklich betätigt. Sie meint dazu, dass die Tochter bei Freunden oder Verwandten mit Spielwerkzeug spielen kann. Sie lässt es zwar zu, aber selbst kauft sie ihrer Tochter keine dementsprechenden Spielutensilien.

“M/T 06: Da hat sie weniger. Aber wenn wir da eben bei ihrem Freund sind, bei der Godi (Taufpatin), da spielt sie gerne mit der Werkbank. Oder nimmt die Bohrmaschine, das macht ja Geräusche und dann wird der Bauhelm aufgesetzt und die Handschuhe angezogen. Wenn wir bei einem Jungen sind, sag ich mal, dann spielt sie auch gerne mit den Sachen. Aber

man kann halt nicht alles kaufen, geh.“ (14:25-14:46)

Obwohl dieselbe Mutter (M/T 06) ihrer Tochter viele Spielutensilien zum Kochen und Putzen kauft (siehe 4.4.1.), meint sie im Hinblick auf Werkzeugspielsachen, man könne „*halt nicht alles kaufen*“. Diese Aussage erscheint etwas skurril, wenn man bedenkt, dass die Mutter kurz zuvor berichtet hat, wie viele verschiedene Putzutensilien das Mädchen als Kinderspielzeug besitzt. Das legt die Vermutung nahe, dass es der Mutter nicht wichtig genug ist, ihrer Tochter spielerischen Umgang mit Werkzeug zu ermöglichen. Wenngleich sie schildert, dass die Tochter großes Interesse daran hat, mit der Werkbank bei Jungen zu spielen, sieht sie keinen Bedarf, ihrer Tochter den Umgang mit diesen technischen Utensilien durch Spielsachen zu ermöglichen. Sie (M/T 06) meint zwar bereits zuvor (Frage 3/1), dass ihre Tochter genauso mit Autos spielen dürfe, und dass sie keine Unterschiede zwischen einem Mädchen und einem Jungen machen würde. Dennoch steht ihr Verhalten in einem gewissen Widerspruch zu ihrer Aussage, wie im eben geschilderten Beispiel deutlich wird.

„M/T 06: Nein, da bin ich überhaupt nicht dagegen, auf jeden Fall. Sie hat auch viele Autos. Sie spielt auch gerne (mit) Autos. Das muss ich schon sagen (Pause). Na, da bin ich nicht so, dass ich das (nach) Geschlecht teile.“ (08:35-08:48)

Dieses Beispiel könnte den Ergebnissen, die Nancy K. Freeman (2007) in ihrer Studie herausfand, zugeordnet werden. Vordergründig geben Eltern an, dass sie ihre Kinder nicht geschlechtsbezogen erziehen und keine Geschlechtergrenzen im Bezug auf Spielsachen ziehen würden. Es zeigte sich jedoch, dass die Kinder dennoch ganz klare Vorstellungen ausformen, womit ein Mädchen oder ein Junge zu spielen hätte. Auch bei Fragen, was Eltern ihren Kindern an Spielzeug erlauben beziehungsweise was die Kinder von ihren Eltern geschenkt bekommen, bestätigte sich diese, nur vermeintliche, Offenheit der Eltern.⁴⁸⁹

Bei einer Mutter (M/T 04) hatte die Tochter zwar Spielwerkzeug, dieses wurde jedoch nach dem dritten Lebensjahr weitergeschenkt. De facto spielt das Mädchen jetzt nicht mehr damit, darf jedoch bei Reparaturen mit dem echten Werkzeug hantieren.

⁴⁸⁹ vgl. Freeman: „Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys.“ In: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 34, No. 5, 2007, S. 357, 359-364.

„M/T 04: Ja, hat sie weitergegeben (den Werkzeugkoffer), aber sie tut schon mit dem Schraubenzieher auch, wenn wir jetzt irgendetwas zusammenbauen, sie bekommt irgendetwas, dann tut sie schon auch mit. Mit dem richtigen Werkzeug (Pause).

I: Mhm, und was war da noch mal alles im Werkzeugkasten?

M/T 04: Ja, das hat sie alles weitergegeben.

I: Genau, das hat sie schon weitergegeben, aber da waren so Schraubenzieher und ...? [...]

M/T 04: Alles. Da war ein Akku-Schrauber dabei, es war ah... [...] Nur die Motorsäge hat sie sich behalten. (M/T 04 & I lachen) [...]

M/T 04: Die macht so „nnnääh“ (Geräusch). Die wollte sie sich behalten, aber sonst hat sie alles weitergegeben.

I: Ok, ok.

M/T 04: Aber da war wirklich alles dabei. Aber das mhm.... Ja, das hat sie jetzt eineinhalb Jahre gehabt, glaube ich und (Pause).

I: Ok.

*M/T 04: Das hat sie dann... das ist für ihren Computer, dass der mehr Platz hat.“
(13:24-24:10)*

Zwei Väter (V/T 05, V/T 12) binden ihre Töchter nicht aktiv in handwerkliche Tätigkeiten ein. Es zeigt sich, dass neben der von ihnen vermittelten Geschlechterrolle - „Männer sind für die Technik zuständig“ - auch die nicht aktive Beteiligung der Töchter an handwerklichen Tätigkeiten dazu führt, dass diese auch keine dementsprechenden Spielzeugwünsche äußern. Im Gegensatz dazu steht der oben beschriebene Vater (V/T 09), der seine Töchter aktiv einbindet, fördert und ihnen einen Werkzeugkoffer kauft.

Drei Mütter (M/T 04, M/T 06, M/T 11) geben zumindest an – im Gegensatz zur Mehrheit der Väter (V/T 5, V/T 12), außer jenem Vater (V/T 09), dem es ein Anliegen ist, dass sich seine Töchter handwerklich betätigen – dass ihre Töchter in handwerkliche Dinge eingebunden sind.

„M/T 04: Ja, wo halt keine gefährlichen Sachen sind (lacht).

I: Ja.

M/T 04: Also die Steckdosen darf sie nicht reparieren (lacht).“ (12:38-12:44)

„M/T 06: Ja, sie ist immer bei allem eingebunden, geh.

I: Ok, ok, was darf sie da zum Beispiel machen?

M/T 06: Hmm, naja, ähm ... wie dieses Jahr im Sommer zum Beispiel, da hat sie angefangen, da hat sie wirklich schon mal mit nem Nagel so reingehauen und dem Hammer. Oder hat, ähm.... Was hat sie? (fragend zu sich selbst) (mit einem) Schraubenzieher, dann so spielerisch einfach auch mitgehandwerkelt, geh (kurze Pause). Was tragen. So, so von eben Baustoffen sag ich mal, geh. Also eben mit den Holzkohlen-Briketts, die Kohle, Zündhölzer, also die einzelnen hat sie verteilt. Also sie macht überall immer gerne mit.“ (12:42-13:20)

„M/T 11: Ja, sie darf schon mal die Bohrmaschine reichen oder sie drückt halt dann meistens und probiert irgendwelche Schrauben rausdrehen. Und... (Pause)

I: Mhm, also Hilfstätigkeiten übernehmen.

M/T 11: Ja, genau und... also so viel haben wir jetzt eigentlich nicht machen müssen.“ (12:06-12:31)

Obwohl die Mütter sagen, dass ihre Töchter in das handwerkliche Tun eingebunden sind, übernehmen diese hauptsächlich Hilfsaktivitäten und haben keine dementsprechenden Utensilien in ihrer Spielzeugkiste.

„M/T 11: Nein, leider nicht. Das (Spielzeugwerkzeug) hat keiner von uns (lacht).

I: Ok, ok. Und sie hat auch nie den Wunsch geäußert, dass sie das gerne hätte oder so?

M/T 11: Nein, also jetzt nicht als Spielzeug, sie nimmt es halt gern. Schraubenzieher, wenn er herumliegt, also das richtige Werkzeug oder den ...den Akku-Schrauber, mit dem geht sie dann halt durch die Wohnung und tut so, als wie wenn sie etwas anschrauben oder festschrauben oder rausschrauben würde.“ (12:36-13:02)

Es zeigt sich, dass auch die Buben bei technischen Angelegenheiten hauptsächlich Hilfstätigkeiten übernehmen dürfen.

„V/S 01: Ja, weil wenn ich zum Beispiel eine Glühbirne wechsele und stehe auf der Leiter, dann sage ich: „Komm L., hol mir die Schachtel. Hilf mir dabei. Er schaltet das Licht aus. Dann gibt er mir die Schachtel. Dann schaltet er es wieder ein. Dann (sage ich): „Super gemacht.“ Dann ist es erledigt.“ (08:00-08:15)

In diesem Beispiel sieht man deutlich, dass der Junge bei handwerklichen Tätigkeiten vom Vater Lob, also positive Verstärkung, erfährt. Von den Müttern berichtet niemand, dass sie handwerkliche Hilfstätigkeiten ihrer Töchter besonders positiv verstärken. Dies legt den Schluss nahe, dass es sowohl Vätern als auch Müttern nicht besonders wichtig erscheint, dass sich ihre Töchter im Umgang mit Werkzeugen üben. Da sie dies nicht tun, verhalten sich die Töchter dementsprechend und bilden wegen des fehlenden Zuganges und der fehlenden positiven Verstärkung kein weiteres Interesse diesbezüglich aus, und wünschen sich folglich kein Handwerksspielzeug. Auch wenn Eltern oft beteuern, dass sie ihrem Mädchen oder ihrem Jungen vieles ermöglichen wollen und sie mit gegengeschlechtlichen Spielsachen spielen dürfen, scheinen technische Bereiche dennoch den Vätern und Jungen vorbehalten zu sein, was von hauswirtschaftlichen Bereichen nicht behauptet werden kann. Dort gibt es außer den Müttern auch Väter, die kochen. Jungen sehen somit Väter als Vorbilder, sind mehr in Kochaktivitäten involviert und haben Spielsachen zum Kochen.

4.4.4. Begründungen der Arbeitsteilung

Der Faktor Zeit wurde oft genannt, um zu begründen, warum sich Frauen und Männer die jeweiligen Aufgaben mehr oder weniger teilen. Zwei Mütter (M/S 02, M/S 03) und drei Väter (V/T 09, V/S 10, V/T 12) nennen im Bezug auf das Kochen Gründe, die damit zusammenhängen, wieviel Zeit sie zu Hause verbringen.

„M/S 02: Ah, unter der Woche ich und am Wochenende mein Mann.“ (06:43-06:48)

„M/S 03: Eigentlich schon hauptsächlich ich. Es kommt eigentlich selten vor, dass mein Mann kocht. Da muss er schon einen sehr guten Tag haben. Außerdem muss er ja den ganzen Tag arbeiten.“ (M/S 03: 08:15-08:31)

„V/T 09: Ah, meistens meine Lebensgefährtin. Aber ah... manches Mal ich auch. Also, wenn sie keine Zeit hat oder arbeitet.“ (08:32-08:40)

„I: Und wovon hängt das ab (ob Sie oder ihre Frau kochen)?

V/S 10: Ob ich zu Haus bin, oder nicht.“ (06:52-06:56)

„V/T 12: Die Frau kocht schon mehr, aber ... (Pause) durch meine Arbeit (zögert) unter der Woche, wenn ich zu Hause bin, so wie heute zum Beispiel, dann koche ich. Ich sag einmal prozentuell 70/30 (Mutter/Vater).“ (08:00-08:15)

Im Gegensatz dazu schildern zwei Mütter, dass der Vater häufiger kocht, zum einen (M/T 04), weil der Vater nur halbtags arbeitet und an einer anderen Stelle wird dies von einer anderen Mutter (M/T 06) damit begründet, da sie auf die Kinder aufpasst, während ihr Mann kocht.

„M/T 04: Die Oma.

I: Die Oma, ok und [...]?

M/T 04: Aber der Papa genauso. Also, weil ich gehe ja ganztags arbeiten und er nur halbtags. Also, wenn er zu Hause ist, dann kocht er.

I: Und so Hälfte-Hälfte ist das ungefähr, oder hauptsächlich Oma und ab und zu der Papa?

M/T 04: Nein, ich auch. Bei uns ist das nicht, wer halt grad Zeit hat und Lust und Laune hat.

I: Ok, verstehe, aber gibt es jemanden, der hauptsächlich (kocht?).

M/T 04: Ja, die Oma ist zu Hause, also ... (darum kocht sie).“ (10:45-11:18)

„M/T 06: Beide (kurze Pause). Eher der Papa.

I: Mehr der Papa.

M/T 06: Ja, jetzt nicht, weil ich es nicht kann, so, sondern weil ich mit den Kindern beschäftigt bin.“ (10:59-11:02)

Es zeigt sich, dass die Aufgabe des Kochens durchwegs von Müttern und Vätern, meist abwechselnd, übernommen wird. Keiner der Eltern berichtet, dass das Kochen gemeinsam mit der Partnerin/dem Partner von statten geht. Es scheint also nur ein Entweder-Oder zu geben. Lediglich bei zwei Familien war das Kochen ausschließlich der Frau vorbehalten. (V/T 05, M/T 11).

Bei den handwerklichen Tätigkeiten wird ebenso mit dem Faktor Zeit die Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau begründet. Im Zusammenhang mit dem Zeitfaktor gibt eine Mutter (M/T 04) an, dass zwar hauptsächlich ihr Mann für handwerkliche Arbeiten zuständig sei, sie diese jedoch genauso erledigen könne.

„M/T 04: Ja, schon mehr der Papa. Ich meine, erstens, weil er daheim ist, aber ich tue es genauso, wenn ich Zeit habe.“ (12:19-12:27)

Am Beispiel einer anderen Mutter (M/S 08) wird der Einsatz des Mannes vorgezogen, weil er es besser und schneller kann, und sie es „aus Bequemlichkeit“ lieber ihrem Mann überlässt.

„M/T 06: Das schon eher der Papa.

I: Das macht eher der Papa, ok, mhm. Hauptsächlich der Papa?

M/T 06: Naja ähm, ich mach oft, auch einiges. Dadurch, dass er eigentlich viel daheim ist und mal was Schnelles schnell gehen muss, macht er.“ (12:23-12:36)

„M/S 08: Weil das sagen wir lieber am Abend dem Papa und der Papa macht das dann am Abend. Das ist, glaube ich, einfach auch oft so, ja aus Zeitgründen. So wie beim Kochen zuerst auch. Ich koche einfach, weil ich zu Hause bin. Mein Mann ist gar nicht zu Hause unter der Woche. Wenn er am Wochenende zu Hause ist, macht er natürlich auch etwas. Wenn ich arbeiten bin und er ist zu Hause, dann ist es natürlich umgekehrt.

I: Ok, ok.

M/S 08: Und es ist wahrscheinlich beim Handwerklichen genau das Gleiche. Wenn ich jetzt akut etwas brauchen würde, ahm ... dann würde ich es vielleicht selber auch machen. Aber es ist halt einfach aus Bequemlichkeit. Oft, dass man einfach sagt: „Ja, das macht er dann.“ (M/S & I lachen) Weil er ist vom Fach und er macht das in drei Handgriffen, und man tut halt um. Weil man es einfach nicht so (gut) kann.“ (10:45-11:36)

Wie gezeigt wurde, scheint die Vorbildhaltung der Eltern im Bezug auf die Aufgabenteilung im Haushalt den Spielhorizont der Heranwachsenden maßgeblich zu prägen. An dieser Stelle darf ein gewisser Zusammenhang zwischen elterlicher Vorbild- und Erwartungshaltung den Kindern gegenüber und deren geschlechtstypischen Spielsachen vermutet werden.

5. Zusammenfassende Interpretation

In dieser Arbeit wurde zu zeigen versucht, welche Einflussfaktoren Kinder bei der Ausbildung ihrer Geschlechtsidentität prägen. Im theoretischen Teil lag der Schwerpunkt im Besonderen auf der Anlage- und Umwelt-Diskussion, welche kontrovers und unter Einbeziehung der neuesten Erkenntnisse diskutiert wurde. Dem folgte die Betrachtung der sozial-kognitiven Lerntheorie, *Lernen am Modell*, die vor allem von Albert Bandura geprägt wurde, als eine mögliche Form, Verhalten von Vorbildern zu übernehmen. Im Fokus standen weiters Geschlechtsstereotype sowie Marketingstrategien von Spielzeugherstellern, die mit ihren Werbeeinschaltungen Geschlechterklischees bedienen.

Im empirischen Teil wurden zwölf Elternteile von Kindern aus einem ländlichen Kindergarten in St. Johann im Pongau/Salzburg befragt. Dabei galt es herauszufinden, inwiefern Eltern ihre Kinder bei der Spielzeugwahl beeinflussen. Die zentrale Frage war, welche Geschlechterkonstrukte (Ideen, Erwartungen, Haltungen, Einstellungen) sich bei Eltern manifestiert hatten und wie sich diese auf den Kauf von Spielsachen für ihre Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren auswirken. Um die Forschungsfrage zu einer Beantwortung zu führen, wurden verschiedene Theorien herangezogen. Diese stellten die Basis für die Generierung von Hypothesen und Fragen da. In den Grundzügen orientierte sich die Untersuchung an der Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse, wie Philipp Mayring (2002) sie postuliert. Da die Stärke von einer qualitativen Untersuchung gerade darin liegt, dass es dem jeweiligen Forschungsdesign angepasst werden soll⁴⁹⁰, wurde das methodische Vorgehen adaptiert und für die Auswertung der erhobenen Daten Interviewprotokolle mit Teiltranskripten angefertigt. Um ein systematisches Vorgehen zu gewährleisten, kam es im Weiteren zur Erstellung einer Auswertungsmatrix, die für den nötigen Überblick sorgte. Diese Vorgehensweise könnte als „qualitative Dateninterpretation“ bezeichnet werden, im Zuge derer das erhobene Material eine Analyse und Kategorisierung erfuhr. Dabei kam es, in Abhängigkeit der jeweiligen Fragestellung, vorrangig zu Vergleichen zwischen Müttern und Vätern beziehungsweise zwischen Mädchen und Jungen.

Im Zuge einer Meta-Analyse fanden Hugh Lytton und David M. Romney (1991) heraus, dass Eltern eher geschlechtstypisches als geschlechtsuntypisches Verhalten bei Kindern verstärken. Dieses Phänomen zeigte sich besonders im Bezug auf das Spielverhalten von Kindern.⁴⁹¹

⁴⁹⁰ vgl. Mayring: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, S. 65.

⁴⁹¹ vgl. Hugh Lytton & David M. Romney 1991 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S. 88.

Für die Befragung wurde daher die Hypothese aufgestellt, dass Eltern ihren Kinder eher geschlechtstypische als –untypische Spielsachen kaufen. Wenn Eltern nach dem zuletzt erworbenen Spielzeug befragt wurden, berichteten sie hauptsächlich von geschlechtstypischen und neutralen Spielsachen, die sie ihren Kindern zu bestimmten Anlässen⁴⁹² schenkten. Bei Mädchen wurden hauptsächlich Puppen, wie beispielsweise Barbies und bei Burschen Lego und Playmobil genannt. Geschlechtsstereotype Vorstellungen, dass Mädchen mit Puppen und Jungen mit Konstruktionsmaterialien spielen sollen, schienen sich bei den Befragten deutlich manifestiert zu haben. Weiters berichteten die Eltern von neutralen Spielmaterialien, wie Brettspielen, Puzzles, Büchen oder Knetmasse für beide Geschlechter – geschlechtsuntypische Spielsachen wurden jedoch nicht verschenkt. Begründet wurde dies im Zuge des Interviews zum einen damit, dass die Kinder sich eben nur geschlechtsbezogene Spielsachen wünschten und andererseits mit Erklärungen, dass „Mädchen eben Mädchen sind“ und ein Junge eben „ein typischer Junge ist“. Obwohl besonders den Vätern die kognitive Förderung ihrer Mädchen wichtig zu sein scheint, spielen gegengeschlechtliche Spielsachen nur eine marginale Rolle. Mütter wiesen im Gegenzug dazu eine offenere Haltung gegenüber untypischen Spielsachen für Mädchen und Jungen auf. Eltern sprachen zwar im Laufe der Interviews davon, dass sie ihrem Kind geschlechtsuntypische Spielsachen kaufen würden, tun dies aber offensichtlich kaum.

Hugh Lytton und David M. Romney betrachteten bei ihrem Forschungsvorhaben verstärkende Faktoren, welche die Geschlechtsidentität bei Kindern beeinflussen. Eine wesentliche Rolle dabei spielen die unterschiedlich stark ausgeprägten Vorstellungen von Geschlechtlichkeit der Mütter und Väter und die damit verbundenen Erwartungshaltungen an ihre Kinder. Die beiden Wissenschaftler fanden heraus, dass vor allem Väter klarere Ideen haben, womit Jungen und Mädchen zu spielen hätten. Mütter hingegen stehen gegengeschlechtlichen Spielutensilien offener gegenüber. Neben einer Reihe von bereits älteren Publikationen, auf die sich Hugh Lytton und David M. Romney in ihrer Meta-Analyse beziehen, untersuchte auch Nancy K. Freeman im Jahr 2007 Eltern mit Kindern im Alter von drei und fünf Jahren. Wenngleich sich die Eltern dafür aussprachen, ihren Kindern Spielzeug zu kaufen, das sie gerne hätten, unabhängig davon, ob es für Mädchen oder Jungen bestimmt sei, zeigte sich bei den Befragungen und Tests, dass die Kinder Geschlechterstereotypen internalisiert hatten.⁴⁹³ Weiters kam bei der Befragung der Kinder zu Tage,

⁴⁹² Erfragt wurde, was die Eltern dem Kind generell kaufen und was sie ihm zuletzt, zu Weihnachten und zum Geburtstag geschenkt haben.

⁴⁹³ vgl. Freeman: „Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys.“ In: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 34, No. 5, 2007, S. 357, 359-364.

dass besonders Väter von ihren Jungen mehr als von den Mädchen geschlechterbezogenes Verhalten erwarten.⁴⁹⁴

Bei der hier durchgeführten Untersuchung bekamen Eltern die Frage gestellt, ob sie gegengeschlechtliche Spielzeugwünsche zulassen würden. Dazu wurde den Eltern eine Lego-Auswahlfrage gestellt. Sie sollten zwischen zwei Produkten auswählen und entscheiden, welches sie für ihr Kind erwerben würden. Die beiden vorgelegten Bilder zeigten zwei Spielsets von Lego – eine in blau gehaltene Verpackung, auf der ein Feuerwehrauto mit Boot abgebildet war (*Lego City*) und eine in rosa gehaltene Schachtel mit dem Bild einer Tierklinik (*Lego Friends*). Mit diesem Test sollte herausgefunden werden, ob Eltern geschlechtstypische Spielutensilien bevorzugt wählen. Es zeigte sich, dass alle Befragten das geschlechtsbezogene Spielmaterial präferierten. Auf die Frage, ob das Kind auf Wunsch gegengeschlechtliche Spielzeugutensilien bekommen würde, kam klar zu Tage, dass sich die Mehrheit der Väter mit Söhnen strikt dagegen aussprach. Im Vergleich dazu willigten die Väter mit Töchtern und Mütter mit Töchtern und Söhnen eher zum Kauf von untypischen Spielmaterialien ein. Bei der befragten Elterngruppe konnte die Tendenz aufgezeigt werden, dass Väter ihren Söhnen eine klare Erwartungshaltung entgegenbringen, was den Umgang mit Spielsachen betrifft. Bei Mädchen waren Väter durchaus offener gegenüber untypischen Spielmaterialien eingestellt. Einige Mütter meinten, dass sie ihrem Sohn das mädchenstypische Lego auf Wunsch kaufen würden, verwiesen jedoch darauf, dass der Junge sich ein solches nicht wünschen würde oder ergänzten, dass der Vater dies nicht erlaube und vom Kind erst dazu überredet werden müsste. Bei den Interviews ließen die Mimik und Aussagen der „konservativen“ Väter mit Söhnen vermuten, dass sie es für gänzlich unvorstellbar hielten, dass sich ihr Sohn ein „Mädchenlego“ oder eine Puppe wünschen könnte. Es löste bei ihnen sichtliches Unbehagen aus, was sich in der Abfolge der Wörter, der Wortwahl selbst und im Tempo der Sprache zeigte. Viele Mütter amüsierte es sich vorzustellen, dass ihr Junge sich ein „Mädchenlego“ wünschen und damit spielen wolle. Ein „offener“ Vater hingegen berichtete von der Werkzeugkiste seiner Mädchen und fügte ergänzend hinzu: *„Ja klar, das ist ja etwas Gutes. Für die Geschicklichkeit und alles.“* Im Gegensatz dazu erklärte eine „konservative“ Mutter, dass ihr Sohn kein mädchenstypisches Lego bekäme, merkte aber weiters an: *„(lacht) Eigentlich unfair. Mädchen bekommen das Burschenlego schon und umgekehrt nicht (lacht).“*

Die Emanzipation der Frau hat hier scheinbar für Mädchen ein neues Feld eröffnet und ihnen einen Zugang zur männerdominierten „Welt der Technik“ geschaffen, was für Jungen im

⁴⁹⁴ ebenda S. 362.

Bezug auf weiblich geprägte Tätigkeitsfelder nicht so behauptet werden kann.

Ähnlich wie in der Studie von Nancy K. Freeman⁴⁹⁵ suggerierten die Eltern im Gespräch um gegengeschlechtliche Spielsachen zwar Aufgeschlossenheit, behaupteten aber im Laufe der Interviews, dass sich ihr Kind ohnehin nur geschlechtsbezogene Spielsachen wünschen würde. Diese vermeintliche Offenheit der Eltern trat bei den Aussagen von einer Mutter und zwei Vätern klar zu Tage. Zwar dürften die Kinder gegengeschlechtliche Spielsachen besitzen, wenn sie sich diese jedoch ausdrücklich wünschen, weisen die Eltern sie zuvor darauf hin, dass dieses Spielzeug eigentlich für Mädchen beziehungsweise für Jungen wäre und fragen nach, ob sie es nun immer noch haben wollen. Diese elterliche Einstellung stellt eine Einschränkung der freien Spielewahl dar. Das Kind braucht dann ein starkes Selbstbewusstsein, wenn es unter diesen Bedingungen dennoch das untypische Spielzeug haben möchte.

Im Hinblick auf den Bildungsstand der Eltern konnte beobachtet werden, dass sich im Zusammenhang mit einem höheren Ausbildungsniveau auch die traditionellen Geschlechterzuschreibungen tendenziell aufweichen.

Darüber hinaus wurde von den Eltern berichtet, dass Kinder um das zweite Lebensjahr noch mit geschlechtsuntypischen Spielsachen spielen wollen und dürfen. Ab dem Kindergartenalter verstärken sich Geschlechtervorstellungen rigide, und eine klare Trennung von Mädchen- und Jungenspielsachen scheint den Kindern und Eltern wichtig zu werden. Diese Erkenntnis deckt sich mit dem Stufenmodell von Hans M. Trautner et al. (1991, 1993). Er unterteilt die Entwicklung über geschlechtsbezogenes Wissen in drei Stufen. Anfänglich erwirbt das Kind in der Phase der „*beginning awareness*“ um das dritte bis zum fünften Lebensjahr Vorstellungen und Ideen über Geschlechtlichkeit im Bezug auf Verhalten, Tätigkeiten und Interessen. In der folgenden Stufe der „*rigidity*“ wird erworbenes Wissen über Geschlechterkonstrukte besonders konsequent umgesetzt und eingefordert, bis sich in der Phase der „*flexibility*“, etwa nach dem siebten Lebensjahr, eine Lockerung des strengen Genderkorsetts vollzieht.⁴⁹⁶ Nancy K. Freemans Ergebnisse müssen in Hinblick auf Hans M. Trautners Stufenmodell daher etwas relativiert werden. Die befragten Kinder befanden sich im Alter von fünf bis sieben Jahren in einer rigiden geschlechtsbezogenen Weltvorstellung und hielten somit besonders stark von sich aus an der Trennung zwischen Mädchen und Jungen im Bezug auf Spielzeugwahl fest.

⁴⁹⁵ vgl. Freeman: „Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys.“ In: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 34, No. 5, 2007, S. 357, 359-364.

⁴⁹⁶ vgl. Hannes M. Trautner 1991, 1993 zitiert nach Kastischke: „Gender im Kindergarten“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 364.

Hugh Lytton und David M. Romney weisen in ihrer Meta-Analyse auf die enorme Relevanz des elterlichen Vorbildverhaltens hin, das auf die Ausformung der Geschlechtsidentität einwirkt und dessen Einfluss sich beispielsweise bei der Spielzeugwahl der Kinder zeigt.⁴⁹⁷ Dabei streichen die beiden Wissenschaftler heraus, dass neben der Peergroup und den PädagogInnen vor allem Eltern den größten Einflussfaktor für Heranwachsende darstellen. Den Ausführungen der Wissenschaftler zufolge zeigte sich dies auch besonders bei der Spielzeugwahl und den Spielzeugwünschen der Kinder.⁴⁹⁸ Diese Überlegungen decken sich mit dem theoretischen Konzept von Albert Bandura (1979). Er geht in seiner sozial-kognitiven Lerntheorie, *Lernen am Modell*, davon aus, dass Kinder vom Verhalten der Erwachsenen lernen und Verhaltensmuster übernehmen. Zuerst wird die Aufmerksamkeit beim Kind aktiviert, danach folgt die Speicherung des Verhaltens und schlussendlich kommt es zu einer Nachahmung des Beobachteten.⁴⁹⁹ Das Verhalten der beobachtenden Person kann dabei jenem des Modells angepasst und ähnlich werden.⁵⁰⁰

Die daraus abgeleitete Hypothese für die Interviewgrundlage lautete: Die Spielzeugwahl der Kinder spiegelt bis zu einem gewissen Grad die Haltung des befragten Elternteils in Bezug auf das Geschlecht und die Aufgabenteilung von Frauen und Männer in der Gesellschaft wider. In diesem Zusammenhang wurde eruiert, welcher Elternteil für hauswirtschaftliche Tätigkeiten (zum Beispiel Kochen) und wer für technische Angelegenheiten, wie beispielsweise das Wechseln von Glühbirnen, zuständig ist. Bei der Auswertung lag das Augenmerk auf geschlechtsuntypischen Spielsachen, da geschlechtstypische Utensilien in allen Fällen vorhanden waren - alle Mädchen besaßen Kochutensilien und alle Jungen einen Werkzeugkasten, beziehungsweise Werkutensilien. Es zeigte sich weiters, dass alle Mädchen und Jungen Utensilien für eine Kinderküche hatten, im Vergleich dazu jedoch nur ein Mädchen, aber alle Jungen Werkutensilien besaßen.

Bei der Arbeitsteilung fällt auf, dass im Großen und Ganzen alle Mütter und Väter kochen. Allerdings sind fast ausschließlich Männer für technische Angelegenheiten zuständig. Neben der Vorbildwirkung durch den Elternteil scheint das spielerische Einbinden der Kinder in Tätigkeiten des Haushalts eine wesentliche Rolle zu spielen, um entsprechende Spielmaterialien, wie Küchenutensilien oder Kinderwerkzeug in den Zimmern der Kinder vorzufinden. Wenn es Elternteilen ein Anliegen war, dass ihre Söhne kochen oder ihre Töchter sich mit Werkzeug

⁴⁹⁷ vgl. Hugh Lytton und David M. Romney 1991 zitiert nach Bischof-Köhler: *Von Natur aus anders*, S 88.

⁴⁹⁸ vgl. Hugh Lytton, David M. Romney: „Parents’ Differential Socialization of Boys and Girls.“ In: *Psychological Bulletin*. Vol. 109, No. 2, 1991, S. 267, 287f.

⁴⁹⁹ vgl. Bandura: *Sozial-kognitive Lerntheorie*, S. 31.

⁵⁰⁰ vgl. Albert Bandura: *Principles of behavior modification*. New York 1969, S. 217ff.

spielerisch betätigen, dann wurden diesbezügliche Spielzeugwünsche bereitwillig erfüllt. Positive Verstärkung (Lob), welches vor allem Jungen bei technischen Hilfestellungen erfahren, kann ebenfalls dazu beitragen, entsprechend (un)typische Spielzeugwünsche zu generieren.

Bei Aufgaben, die den gemeinsamen Haushalt der Eltern betreffen, stellte sich wie bereits erwähnt heraus, dass Mütter immer noch sehr stark in der traditionellen Rolle der Hausfrau verwurzelt sind. Dennoch können die Kinder sowohl Frauen als auch Männer beim Kochen beobachten. Väter betätigen sich nicht mehr nur in ihrer klassischen Rolle als „Haustechniker“, sondern auch verstärkt in weiblichen Domänen wie dem Kochen. Bei handwerklichen Tätigkeiten hingegen gab es kaum eine Mutter, die diese Arbeiten übernahm und somit als Vorbild wirkte. Während das verstärkte Engagement der Väter am Herd mit der Berufstätigkeit oder den Arbeitszeiten der Mütter begründet wurde, gab es keine Erklärung für die gleichbleibende Zuständigkeit der Männer in technischen Belangen. An dieser Stelle darf vermutet werden, dass die Emanzipation der Frau vor allem die Tätigkeitsbereiche der Männer erweitert hat, wohingegen den Müttern die Eroberung der „Welt der Technik“ noch offen steht. Schlussendlich konnte ein gewisser Zusammenhang zwischen elterlicher Vorbild- und Erwartungshaltung den Kindern gegenüber und deren geschlechtstypischen Spielsachen aufgezeigt werden.

Einen wichtigen Einflussfaktor für Geschlechterkonstruktionen stellen auch die Kindheitserlebnisse und Spielsachen der Eltern selbst dar. Wilhelm Haumann kam im Rahmen des Forschungsvorhabens *Generationen-Barometer* (2009) des Allensbacher Institutes für Demoskopie zu dem Schluss, dass die Eltern von heute im Vergleich zu früheren Generationen mehr auf Stärken und Neigungen der Kinder achten und dementsprechendes Spielmaterial für ihre Kinder erwerben. Dies zeichne sich beim Aufweichen von geschlechtsbezogenem Erziehungsverhalten ab.⁵⁰¹

Aus den Erzählungen der befragten Elternteile über ihre eigene Kindheit ging hervor, dass diese ausschließlich geschlechtsbezogene Spielutensilien besaßen. Väter berichteten in diesem Zusammenhang von Action-Figuren, Matchbox-Autos, Playmobil, Lego, Fußbällen, Matador und elektronischen Spielsachen. Mütter nannten neben mädchenstypischen Dingen wie Puppen und Barbies auch neutrale Utensilien, wie Puzzles, Sportgeräte, Gesellschaftsspiele oder Stofftiere. Zugang zu geschlechtsuntypischen Spielsachen hatten einige Eltern nur durch gegengeschlechtliche Geschwister. Einige Mütter berichteten zum Beispiel, mit Cowboy-Spielsachen des Bruders gespielt zu haben, aber nur ein Vater gab an, sich mit den Puppen seiner Schwestern beschäftigt zu haben. Es fiel ihm jedoch schwer, sich daran zu erinnern, ob er damit gespielt habe. Er fügte auch

⁵⁰¹ vgl. Haumann: *Generationen-Barometer*, S. 141, 145.

hinzu, wenn er mit typischen Mädchenspielsachen gespielt hatte, dies „*eh miteinander*“, also zusammen mit seiner Schwester, und nicht alleine geschah.

Einige Eltern schilderten, dass sie in ihrer Kindheit Spielsachen von Anderen, beispielsweise Geschwistern, übertragen bekommen hatten. Sie besaßen offensichtlich weniger Spielzeug als ihre eigenen Kinder. Nicht mehr verwendete Spielsachen wurden häufig weitergeschenkt. Die Aussage eines Vaters, „[...] *die [Kinder von heute] haben eigentlich eh zuviel*“, deutet darauf hin, dass es früher weniger Spielsachen gab und er die Überhäufung, die man heute oft vorfindet, nicht gutheißt. Die befragten Eltern erwähnten mehrfach, dass sie in ihrer Kindheit häufiger im Freien gespielt hätten und bedauern, dass dies bei den heutigen Kindern nicht mehr so häufig der Fall ist. Weiters zeigte sich, dass Mütter eine innigere Beziehung als Väter zu ihren Spielsachen aufgebaut hatten, da einige diese bis heute aufbewahrten und nun den eigenen Kindern als Spielmaterial zur Verfügung stellen.

Die Aussagen einiger Eltern zeigen, dass die Großelterngeneration klar ein geschlechtsbezogenes Spielverhalten der Enkelkinder verstärkt. Mütter und Väter berichteten, dass ihre Töchter mit der Oma kochen und die Söhne sich zusammen mit dem Opa handwerklich betätigen. Die dementsprechenden Spielmaterialien, die Großeltern den Kindern kaufen, sowie die geschlechtsbezogenen Spielmöglichkeiten, die sie ihren Enkeln bieten, orientieren sich daher an traditionellen Geschlechterrollen. Großeltern perpetuieren somit die klassischen Rollenbilder durch ihre geschlechtsbezogene Erwartungshaltung, den damit verbundenen Spielsachen, die sie verschenken, und den Spielräumen, die sie den Kindern bieten.

Im Bezug auf die Beschaffenheit des Spielmaterials waren den Eltern Faktoren wie Qualität, Förderpotential, Altersentsprechung, Interesse und Wunsch des Kindes wichtig. Der Spaßfaktor wurde dabei ausschließlich von den Vätern (selbst) den anderen Faktoren, wie dem Lerneffekt, übergeordnet. Diese ungestützten Kaufentscheidungskriterien liefern im Bezug auf diese Frage keine relevanten Hinweise, ob Eltern geschlechtsbezogenheit beim Spielzeugkauf berücksichtigen. Somit kann mit großer Wahrscheinlichkeit hier nicht bestätigt werden, dass geschlechts(un)typische Merkmale den Eltern bei der Auswahl von Spielzeug vorrangig wichtig sind.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Eltern ihren Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren hauptsächlich die in unserem Kulturkreis dem Geburtsgeschlecht zugeschriebenen Spielsachen nahelegen und kaufen. Einige Eltern suggerierten zwar Offenheit gegenüber geschlechtsuntypischen Spielzeugwünschen, dennoch scheint gegengeschlechtliches Spielmaterial eine Randerscheinung bei Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren zu sein.

6. Ausblicke

Um weitere Forschungsvorhaben in diese Richtung zu tätigen, sollte das Forschungsdesign erweitert und verbessert werden. So könnten Eltern mit Kindern beiderlei Geschlechts mit einer abgeänderten Version des Interviewleitfadens befragt werden. Dabei sollte der Fokus der Betrachtung darauf liegen, ob sich Mütter und Väter bei gegengeschlechtlichen Kindern hinsichtlich geschlechtsuntypischem Spielzeug für Jungen und Mädchen im Bezug auf ihr Spielverhalten unterschiedlich positionieren.

Die Impulsfrage zu zwei Produkten – das blaue Spielzeug für Jungen und das rosafarbene für Mädchen – könnte durch ein neutrales Legoset adaptiert werden. (Sofern sich ein solches bei dieser Marke finden lässt). Die Eltern könnten in weiterer Folge gebeten werden, eine Reihung der Legosets nach ihrer Präferenz vorzunehmen. Die gewählte Reihenfolge könnte Aufschluss über die elterliche Einstellung zu geschlechtstypischem und -untypischem, sowie zu neutralem Spielmaterial geben.

Nach der Erweiterung des methodischen Designs, könnte eine Langzeiterhebung mit den Eltern durchgeführt werden, das heißt, diese würden zu späteren Zeitpunkten erneut zum Thema befragt. Bei den folgenden Interviews lege der Fokus auf der Erhebung von Einstellungs- und Meinungsveränderungen.

Auch eine Befragung der dazugehörigen Kinder über ihre Spielzeugwünsche ist denkbar. In einem weiteren Schritt könnten sie als Jugendliche interviewt und die Auswirkungen der erfahrenen Erziehungsmuster im Hinblick auf ihre Berufswahl untersucht werden. Würde man die Nachkommen der befragten Kinder in dieses Forschungsvorhaben einbeziehen, könnten mit dieser Langzeitstudie Erkenntnisse über den Wandel von geschlechtstypischem Spielverhalten und die Veränderung von Geschlechterstereotypen generell gewonnen und in Abhängigkeit davon auf elterliches Kaufverhalten geschlossen werden.

Aufgrund dieser Untersuchung sind weitere interessante Forschungsmöglichkeiten im Hinblick auf einen Stadt-Land-Vergleich vorstellbar. Dabei müssten die hier erhobenen Daten mit jenen von Eltern aus einem städtischen Kontext verglichen werden. Dem könnte eine Gegenüberstellung mit einer Elterngruppe, bestehend aus Müttern und Vätern aus Regenbogenfamilien, folgen. Dies ermöglichte einen vertiefenden und erweiternden sowie spannenden Blick auf vorgelebte Rollenbilder und Erwartungen in Hinblick auf die Spielzeugauswahl bei Kindern aus einem relativ „neuen“ familiären Kontext. Hierbei müsste jedoch

auf die Entwicklung von objektiven Kriterien für die Bewertung von Kindern aus hetero- und homosexuellen Beziehungen geachtet werden, damit heterosexuelle Familien nicht als absoluter Vergleichsstandart herangezogen werden.

Auch der Bildungshintergrund beziehungsweise die soziale Schicht, der die Eltern angehören, könnte in weiteren Untersuchungen eine genauere Betrachtung erfahren.

Der letzte Schritt ginge mit einer Quantifizierung einher. Ein Fragebogen, der aus dem gesamten Material generiert wird, wäre die Grundlage für einen internationalen Vergleich. In weiterer Folge könnten Familien aus unterschiedlichen Staaten mit verschiedensten ethnischen und kulturellen Hintergründen in den Blickpunkt des Forschungsvorhabens gerückt werden. Dies würde darüber hinaus spannende Einblicke in internationale Erwartungshaltungen von Eltern an ihre Kinder und den damit verbundenem Spielzeugkauf bringen.

Bibliographie

Alexandre, Gerianne M.; Hines, Melissa: „Sex differences in response to children's toy in nonhuman primates. (*Cercopithecus aethiops sabaeus*).“ In: *Evolution and Human Behavior* 23. Los Angeles: University of California 2002, S. 467-479.

Alfermann, Dorothee: *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer 1996.

Athenstaedt, Ursula; Alfermann Dorothee: *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer 2011.

Bandura, Albert: *Principles of Behavior Modification*. New York: Rolt, Rinehart und Wiston 1969.

Bandura, Albert: *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett 1976.

Bandura, Albert: *Sozial-kognitive Lerntheorie. Übersetzt von Hainer Kober*. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.

Bauer, Mathilde: *Verhaltensmodifikation durch Modellernen. Theoretische Ansätze und Therapiemethoden*. Stuttgart: Kohlhammer 1979.

Beauvoir, Simone de: *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. 9. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 2008.

Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Aseli: „Einleitung.“ In: Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Aseli (Hrsg.): *Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Campus Verlag 1995, S. 7-18.

Behrens, Christian: *Handbuch der Werbung. Mit programmierten Fragen und praktischen Beispielen von Werbefeldzügen*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Th. Gabler 1970.

Bierhoff, Hans W.: *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammerverlag 2006.

Bilden, Helga: „Sozialisation und Geschlecht“: In: Bührmann, Andrea, Diezinger, Angelika & Metz-Glöckel, Sigird u.a. (Hrsg.): *Arbeit, Sozialisation, Geschlecht*. Opladen: Leske & Budrich 2000, S. 137-146.

Bischof-Köhler, Doris: *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer 2006.

Bothefeld, Silke; Gronbach, Sigrid; Riedmüller Barbara (Hrsg.): *Gendermainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenbericht aus der politischen Praxis*. Frankfurt am Main: Campus Verlag 2002.

Breuss, Daniel: „Lego. Reine Männersache?“. In: *Die Presse*. 06.03.2012, S. 12.

Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991.

Butler, Judith: *Undoing Gender*. New York: Routledge 2004.

Butler, Judith: *Bodies That Matter*. New York: Routledge 2011.

Bäck, Gabriele; Hajszan, Michaela; Bayer-Christé, Natalie: *Praktisch Didaktisch. Grundlagen der Kindergartendidaktik*. Wien: G&G Verlagsgesellschaft 2008.

Campbell, Neil A.; Reece, Jane B.: *Biologie – Der neue Campbell*. 8. aktualisierte Auflage. München: Addison-Wesley Verlag 2009.

Charlotten-Bühler-Institut für Praxisorientierte Kleinkindforschung (Hrsg.): *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien 2009.

Charlton, Michael; Neumann-Braun, Klaus; Aufnanger, Stefan, Hoffmann Riem, Wolfgang: *Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der BRD und seine Verarbeitung durch Kinder.* Weinheim 1995, S. 160.

Costa, Janeen, A.: *Gender Issues and consumer behavior.* London: Sage Publications 1994.

Crowley, Kevin, Callanan A. Maureen, Tenenbaum, R. Harriett, Allen, Elizabeth: „Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking.“ In: *Psychological Science* Vol. 12, No. 3, 2001, S. 258-269.

Dahrendorfer, Ralf: *Homo Sociologicus.* 7. Auflage. Köln: Westdeutscher Verlag 1968.

Dammler, Axel; Barlovic, Ingo; Melzer-Lena, Brigitte: *Marketing für Kids und Teens. Wie Sie Kinder und Jugendliche als Zielgruppe richtig ansprechen.* Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie 2000.

Distelhorst, Lars: *Judith Butler.* Wien: UTB-Verlag 2009.

Ecarius, Jutta: *Generation, Erziehung und Bildung.* Stuttgart: Kohlhammer 2008.

Eckes, Thomas: „Geschlechterstereotype: Von Rolle, Identität und Vorurteilen“. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie.* 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 171-182.

Edelmann, Walter: *Lernpsychologie.* 6. vollst. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz 2000.

Effertz, Tobias: *Kindermarketing. Analyse und rechtliche Empfehlungen.* Frankfurt am Main: Peter Verlag 2008.

Eicke, Ulrich: *Medienkinder. Vom richtigen Umgang mit der Vielfalt.* München: Kneesebeck 1994.

Eicke, Ulrich: „Kinder. Wandel Markenspeicher.“ In: *Psychologie heute* 1992, S. 6-12.

Eliot, Lise: *Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen*. Berlin: Berlin Verlag 2010.

Faulstich-Wieland, Hannelore: *Einführung in die Genderforschung*. 2. Durchgesehene Auflage. Opladen & Framington Hills: UTB Barbara Budrich 2006.

Fausto-Sterling, Anne: *Gefangene des Geschlechts? Was biologische Theorien über Mann und Frau sagen*. München: Piper 1988.

Fausto-Sterling, Anne: *Sex/Gender. Biology in an Social World*. New York: Routledge. 2012.

Fend, Helmut: *Sozialisation und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung*. Studien zur Erziehungswissenschaft Band 5. Weinheim: Verlag Julius Beltz 1969.

Fend, Helmut; Peter, Sorger: *Denken mit Lego. Vergnügliche Spiele für für Logik und Mengenlehre*. Wien: Herder. 1971.

Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 4. Auflage. Hamburg: Rowohlt 2011

Flocker, Michael: *Metrosexual. Das Handbuch für den neuen Mann*. München: Wilhelm Heyne Verlag 2004.

Frauen Büro, Stadt Wien (Hrsg.) : *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse*. Wien: AV Druck 2003.

Freeman, Nancy K.: „Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths?“ In: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 34, No. 5, 2007, S. 357-366.

Gaschke, Susanne: *Die Verkaufte Kindheit. Wie Kinderwünsche vermarktet werden und was Eltern dagegen tun können*. München: Pantheon 2011.

Gilbert, Susan: *Typisch Mädchen! Typisch Junge! Praxisbuch für den Erziehungsalltag*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2004.

Gildemeister, Regine: „Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung.“ In Becker, Ruth; Kortendiecke, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2008.

Gittler, Georg; Arendasy, Martin: *Differenzielle Psychologie II. Persönlichkeitstheorien, Anlage-Umwelt-Forschung, Spezialgebiete*. Wien: Skriptum der Fakultät für Psychologie 2007.

Golombok, Susan; Fivush, Robyn: *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press 1995.

Götz, Maya: „Männer sind die Helden. Geschlechterverhältnisse im Kinderfernsehen.“ In: *TelevIZion* 12 (1), 1999, S. 33-35.

Götz, Maya: „Geschlechterforschung und Medienpädagogik. Auf den Wegen zu einer geschlechterreflektierenden Medienpädagogik.“ In: Paus-Hasse, Ingrid; Lampert, Claudia; Süss, Daniel (Hrsg.): *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potentiale*. Wiesbaden: 2002, S. 115-129.

Haumann, Wilhelm: *Generationen-Barometer 2009. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach*. Münster: Monsenstein und Vannerdat 2009.

Höppner, Grit; Schmitz, Sigird: „Warum eine kritische Gehirnforschung nicht auf Genderperspektiven verzichten kann.“ In: *kehr seiten*. Referat für Genderforschung Universität Wien. Ausgabe 4. 2012/13.

Jordan-Young, Rebecca, M.: *Brain Storm. The Flaws in the Science of Sex Differences*. Cambridge: Harvard University Press 2010.

Kasüschke, Dagmar: „Gender im Kindergarten“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten 2004, S. 361-372.

Kohlberg, Lawrence: „A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes.“ In: Eleanor E. Maccoby (Hg.): *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press 1966, S. 82-172.

Kreienkamp, Eva; Frisch, Gerda, M.: *Gender-Marketing. Impulse für Marktforschung, Produkte, Werbung und Personalentwicklung*. München: mi-Wirtschaftsbuch 2009.

Liebel, Hermann J.: *Einführung in die Verhaltensmodifikation*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union 1992.

Lipkowitz, Daniel: *Das Legobuch*. 2. Auflage. München: Dorling Kindersley Verlag 2010.

Lytton, Hugh; Romney, David M.: „Parents' Differential Socialization of Boys and Girls: A Meta-Analysis.“ In: *Psychological Bulletin* Vol 109, No 2, 1991, S. 267-296.

Maltzke, Gerhard: „Kinder und Fernsehen.“ In: H. Sturm, J. R. Brown (Hrsg.): *Wie Kinder mit dem Fernsehen umgehen. Nutzen und Wirkung eines Mediums*. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.

Marschik, Matthias; Dorer, Johanna: „Sexismus in der Werbung. Geschlecht, Reklame und Konsum.“ In: *Medienimpulse* 42. 2002, S. 37-44.

Martell, Nervin: *LEGO-Minifiguren. Eine Erfolgsgeschichte von 1987 bis heute*. München: Dorling Kindersley Verlag 2010.

Mayrhofer, Ulrike: *Kinder in Regenbogenfamilien. Wie entwickeln sich Kinder gleichgeschlechtlich l(i)ebender Menschen in Bezug auf ihre Geschlechtsidentität?* Hamburg: Diplomica Verlag 2009.

Mayring, Philipp: *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz 2002.

McLuhan, Marshall: *Die magischen Kanäle*. Düsseldorf: Econ 1992.

Meffert, Heribert; Burmann, Christoph; Kirchgeorg, Manfred: *Marketing. Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung. Konzepte – Instrumente – Praxisbeispiele*. 10. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler 2008.

Merton, Robert K.: *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin: de Gruyter 1995.

Micus-Loos, Christiane; Schütze Yvonne: „Gender in der Familienerziehung“. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Kempten: AZ Druck und Datentechnik 2004, S. 349-361.

Müller, Melissa: *Die kleinen Könige der Warenwelt. Kinder im Visier der Werbung*. Frankfurt: Campus-Verlag 1997.

Müller, Stephanie: *Internationales Marketing für Kinder am Beispiel des Spielzeugherstellers LEGO*. Berlin: Grin Verlag 2004.

Nestvogel, Renate: „Sozialisierungstheorien: Traditionslinien, Debatten und Perspektiven“. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie*. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag 2008, S. 159-170.

Niederle, Charlotte; Michelic, Elisabeth; Lenzeder, Friederike: *Bildung und Erziehung im Kindergarten. Bildungs- und Erziehungsziele, Methodische Hinweise, Praktische Anregungen. Neubearbeitung*. Wien: Westermann 1987.

Nieschlag, Robert; Dichtl, Erwin; Hörschgen, Hans: *Marketing*. 19. überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin: Dunker und Humboldt 2002.

Paus-Haase, Ingrid; Lampert, Claudia; Süß, Daniel (Hrg.): *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potentiale*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 2002

Pervin, Lawrenche A.: *Persönlichkeitstheorien. Freud, Adler, Jung, Rogers, Kelly, Cattell, Eysenck, Skinner, Bandura u.a.* 3. neubearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag 1993.

Plaß, Michael: *Diskursanalyse zur Sozialisation in Regenbogenfamilien. Homosexualität und Heteronormativität. Reform und Innovation. Beiträge pädagogischer Forschung*. Berlin: LIT-Verlag 2012.

Pramstaller, Christopher: „Gender-Ghetto in Pink und Lila.“ In: *Süddeutsche Zeitung*. 28.02.2012, S. 28.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika: *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 3. korrigierte Auflage. München: Oldenburg 2010.

Rau, Harald: *Qualität in einer Ökonomie der Publizistik. Betriebswirtschaftliche Lösungen für die Redaktion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007.

Rotmann, Michael: „Über die Rolle des Vaters in der Entwicklung des Kleinkindes“. In: Naske, Ruth (Hrsg.): *Aufbau und Störungen frühkindlicher Beziehungen zu Mutter und Vater*. Wien: Hollinek 1981.

Rowe, David C.: *Genetik und Sozialisation. Die Grenzen der Erziehung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 1997.

Rozendaal, Esther; Buijzen, Moniek; Vakenburg, Patti: „Children’s understanding of advertisers’ persuasive tactics.“ In: *International Journal of Advertising* 30 (2), Advertising Association 2011, S. 329-350.

Ruhs, August: *Lacan. Eine Einführung in die strukturelle Psychoanalyse*. Wien: Löcker 2010.

Scheider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie. 7. vollständig überarbeitete Auflage*. Weinheim: Beltz Verlag 2012

Schermer, Franz J.: *Lernen und Gedächtnis*. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer 2006.

Schuster, Peter; Springer-Kremser, Marianne: *Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie*. 4. überarbeitete Auflage. Wien: WUV-Universitätsverlag 1997.

Schweigreiter, Günther; Schrattenecker, Gertraud: *Werbung - eine Einführung*. 5. neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Lucius und Lucius 2001.

Servin, Anna: *Sex Differences in Children’s Play Behavior. A Biological Construction of Gender?* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 1999.

Stechhammer, Brigitte: *Der Vater als Interaktionspartner des Kindes. Ein pädagogischer Beitrag zur Erfassung sozialer Bedingtheiten des väterlichen Interaktionsverhaltens*. Frankfurt am Main: Haag & Herchen Verlag 1981.

Streib-Brzic, Uli; Gerlach, Stephanie: *Und was sagen die Kinder dazu? Gespräche mit Töchtern und Söhnen lesbischer und schwuler Eltern*. Berlin: Querverlag 2005.

Tarrant, Shira: *Men and Feminism*. Kalifornien: Seal Press 2009.

Tausch, Anne-Marie; Tausch, Reinhard: *Erziehungspsychologie*. 7. Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag 1973.

Tervooren, Anja: *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. München: Juventa-Verlag 2006.

Trautner, Hanns M.: *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2. Theorien und Befunde*. Göttingen: Hogrefe Verlag 1991.

Vaapel, Bettina; Kersting, Petra: *Gender und Design. Leitfragen*. Duisburg: WAZ-Druck 2006.

Vereinigung der bairischen Wirtschaft (Hrsg.): *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009

Villa, Paula-Irene: „(De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler.“ In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.

Vollbrecht, Ralf: „Wie Kinder mit Werbung umgehen. Ergebnisse eines DFG Forschungsprojekts.“ In: Horst Ditzsch (Hrsg.): *Handbuch Medien. Medienforschung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1998, S. 188-195.

Weiderer, Monika: *Das Frauenbild im Deutschen Fernsehen. Eine inhaltsanalytische Untersuchung der Programme von ARD, ZDF, RTL plus*. Regensburg: Roderer 1993.

West, Candace; Zimmermann, Don H.: „Doing Gender“. In: *Gender & Society*. Heft 2/1, 1987, S. 125-151.

Williams John E., Best Deborah L.: *Sex and Psyche. Gender and Self Viewed Cross-Culturally*. Volume 13. Cross-Cultural Research and Methodology Series. Newbury Park: Sage Publications 1990.

Witzel, Andreas: *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblicke und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag 1982.

Wolf, Claudia Christine: „Macht der Hormone“. In: *Gehirn&Geist* 2011/Nr. 1-2, 2011, S.14-19.

Zumkley-Münkel, Cordula: *Imitationslernen. Theorien und empirische Befunde*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1976.

Internetquellen

Mattel:

<http://www.mattel.com/> [14.08.2012]

Toys“R“us:

<http://www.toysrus.at/home/index.jsp?categoryId=3994391> [14.08.2012]

Werbefilm Barbie:

<http://dreamhouse.barbie.com/en-US/episodes/14> [14.08.2012]

Witzel, Andreas: „Das problemzentrierte Interview“. In: Forum: *Qualitative Sozialforschung*.

Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519>
[03.08.2012]

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Lego Friends - Pferdeklinik 3188: Online unter :

<http://cdn.thebrickblogger.com/wp-content/uploads/2011/10/3188-LEGO-Friends.jpg> [13.08.2012]

Abb. 2: Leog City - Feuerwehr 7213: Online unter:

http://www.ciao.de/LEGO_City_7213_Feuerwehr_Truck_mit_Loschboot__8315363 [13.08.2012]

ANHANG

A.1. Auswertungsmatrix

Auswertungs-Matrix

Fragenpool 1:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

1/3 Welches Spielzeug schenken Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

1/4 Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

Hypothese: Eltern kaufen ihren Kindern eher geschlechtstypische als geschlechtsuntypische Spielsachen.

Väter	Mütter
Vater mit Sohn V01: stereotyp + neutral V07: stereotyp + neutral V10: stereotyp + neutral	Mutter mit Sohn M02: stereotyp + neutral M03: stereotyp + neutral M08: stereotyp + neutral (+ Kochgeschirr)
Vater mit Tochter V05: stereotyp + neutral V09: stereotyp + neutral (+ kl. Schwester, Duplo mit 2 Jahren) V12: stereotyp + neutral	Mutter mit Tochter M04: stereotyp + neutral (+ Werkbank, als sie kleiner war) M06: stereotyp + neutral (+ Duplo mit 2 Jahren) M11: stereotyp + neutral

Fragenpool 2:

2/1 Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

2/2 Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

2/3 Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Hypothese: Die heutige Elterngeneration kauft Spielsachen, welche die Stärken und Neigungen ihrer Kinder fördern. Die Einteilung in Spielzeug für Jungen und Mädchen spielt daher für Eltern von Heute im Vergleich zu früheren Elterngenerationen eine marginale Rolle.

Väter	Mütter
Vater mit Sohn V01: 2/1: geschlechtsbezogen. 2/2: Eltern kauften geschlechtsbezogen. 2/3: Förderung, soziales Lernen. V07: 2/1: geschlechtsbezogen. 2/2: Eltern kauften geschlechtsbezogen. 2/3: Förderung, Spaßfaktor, altersentsprechend, Interesse, Wunsch. V10: 2/1: geschlechtsbezogen. 2/2: Eltern kauften geschlechtsbezogen. 2/3: Qualität, Spaßfaktor vor Förderung, Wunsch.	Mutter mit Sohn M02: 2/1: geschlechtsbezogen. 2/2: Eltern kauften geschlechtsbezogen, neutral. 2/3: Qualität, Förderung, Interesse, Wunsch. M03: 2/1: geschlechtsbezogen, neutral. 2/2: Eltern kauften geschlechtsbezogen, neutral. 2/3: Qualität, Förderung, guter Preis, altersentsprechend. M08: 2/1: geschlechtsbezogen, neutral. 2/2: Eltern kauften geschlechtsbezogen, neutral. 2/3: Qualität, Förderung, Interesse, neuwertig.
Vater mit Tochter V05: 2/1: geschlechtsbezogen. 2/2: Eltern kauften geschlechtsbezogen. 2/3: Qualität, Förderung, Spaßfaktor, Interesse, altersspezifisch.	Mutter mit Tochter M04: 2/1: geschlechtsbezogen, neutrale, untypisch. 2/2: Eltern, Oma kauf(t)en geschlechtsbezogen. 2/3: Förderung, Interesse.

⁵⁰² Als „neutrale“ Spielsachen wurden hier vor allem Sportsachen (Ski, Bälle...) sowie Stofftiere verstanden.

V09: 2/1: geschlechtsbezogen. 2/2: Eltern kauften geschlechtsbezogen, neutral⁵⁰². 2/3: Förderung, Spaßfaktor, Interesse, guter Preis. V12: 2/1: geschlechtsbezogen. 2/2: Eltern kauften geschlechtsbezogen. 2/3: Qualität, Spaßfaktor vor Förderung, Interesse.	M06: 2/1: geschlechtsbezogen, untypisch. 2/2: Eltern kauften geschlechtsbezogen, neutral. 2/3: Qualität, Förderung, Interesse. M11: 2/1: untypisch. 2/2: Eltern kauften untypisch, neutral. 2/3: Qualität, Förderung, Interesse.
--	--

Fragenpool 3:

3/1 Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft.

Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihm/ihr das Spielzeug (nicht) kaufen?

3/2 Wenn Sie sich entscheiden müssten, welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

3/3 Würde Ihr Sohn das rosarote Lego wollen oder Ihre Tochter das traditionelle Lego, würden Sie es Ihrem Sohn/Ihrer Tochter zum Geburtstag schenken?

Was würde Sie daran hindern/kurz zögern lassen oder hätten Sie gar keine Zweifel?

3/4 Rückblickend: Wenn Sie sich vorstellen, Sie hätten sich das rosarote/blau Lego von ihren Eltern gewünscht. Hätten Ihre Eltern es Ihnen gekauft?

Hypothese: Väter haben im Vergleich zu Müttern klarere Vorstellungen, welches Spielzeug für Mädchen und welches für Jungen gedacht ist. Daher kaufen sie bevorzugt für ihre Söhne geschlechtstypisches Spielzeug.

Väter	Mütter
Väter mit Sohn V01: 3/1 anderes: nein. 3/2 typisch. 3/3 anderes: nein. 3/4 Eltern: nein. V07: 3/1 anderes: nein. 3/2 typisch. 3/3 anderes: nein. 3/4 Eltern: nein. V10: 3/1 anderes: ja. 3/2 typisch. 3/3 anderes: ja. 3/4 Eltern: ja.	Mütter mit Sohn M02: 3/1 anderes: ja. 3/2 typisch. 3/3 anderes: ja. 3/4 Eltern: ja. M03: 3/1 anderes: nein. 3/2 typisch. 3/3 anderes: nein. 3/4 Eltern: ja. M08: 3/1 anderes: ja. 3/2 typisch. 3/3 anderes: ja. 3/4 Eltern: ja.
Väter mit Tochter V05: 3/1 anderes: ja. 3/2 typisch. 3/3 anderes: ja. 3/4 Eltern: nein.	Mütter mit Tochter M04: 3/1 anderes: ja. 3/2 typisch. 3/3 anderes: ja. 3/4 Eltern: ja.

V09: 3/1 anderes: ja. 3/2 typisch. 3/3 anderes: ja. 3/4 Eltern: ja. V12: 3/1 anderes: ja. 3/2 typisch. 3/3 anderes: ja. 3/4 Eltern: ja.	M06: 3/1 anderes: ja. 3/2 typisch. 3/3 anderes: ja. 3/4 Eltern: ja. M11: 3/1 anderes: ja. 3/2 typisch. 3/3 anderes: ja. 3/4 Eltern: ja.
---	---

Fragenpool 4:

4/1A: Wer kocht bei Ihnen?

4/2A: Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein? Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen?

4/3A: Hat Ihr Kind Spielsachen, wie eine Puppenküche oder Kochutensilien?

4/1B: Wer ist bei Ihnen für handwerkliche Dinge zuständig?

4/2B: Ermutigen Sie Ihr Kind sich handwerklich zu betätigen? Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten mit ein?

4/3B: Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer?

Hypothese: Die Spielzeugwahl der Kinder spiegelt die Haltung des Elternteils in Bezug auf das Geschlecht und die Aufgabenverteilung von Frauen und Männer in der Gesellschaft wider.

Väter	Mütter
Väter mit Sohn	Mütter mit Sohn
V01: 4/1A: beide. 4/2A: Ja. 4/3A: Ja. (als er kleiner war)	M02: 4/1A: beide. (Vater am WE) 4/2A: Ja. 4/3A: Ja.
4/1B: Vater. 4/2B: Ja. 4/3B: Ja (spielt jedoch selten damit).	4/1B: Vater. 4/2B: Ja. 4/3B: Ja. (mit Opa)
V07: 4/1A: beide. (Vater kocht gern) 4/2A: Nein. (Gefahr) 4/3A: Nein.	M03: 4/1A: beide. 4/2A: Ja. 4/3A: Ja.
4/1B: Vater. 4/2B: Nein. (Gefahr) 4/3B: Ja.	4/1B: beide. 4/2B: Ja. 4/3B: Ja.
V10: 4/1A: beide. 4/2A: Ja. 4/3A: Ja.	M08: 4/1A: Mama. (selten Papa) 4/2A: Ja. 4/3A: Ja.
4/1B: Vater. 4/2B: Ja. 4/3B: Ja.	4/1B: Vater. 4/2B: Ja. 4/3B: Ja.

Väter mit Tochter	Mütter mit Tochter
V05: 4/1A: Mutter. 4/2A: Nein. (Gefahr) 4/3A: Ja. 4/1B: Vater. 4/2B: Nein. 4/3B: Nein. V09: 4/1A: Mutter. (abends ab und an Vater) 4/2A: Ja. 4/3A: Ja. 4/1B: Vater. 4/2B: Ja. 4/3B: Ja. V12: 4/1A: beide. 4/2A: Nein. (nur beim Kekse backen) 4/3A: Ja. 4/1B: Vater. 4/2B: Nein. 4/3B: Nein. (ev. Hilftätigkeiten)	M04: 4/1A: beide, Oma. 4/2A: Ja. 4/3A: Ja. 4/1B: Vater. (ab und an Mutter) 4/2B: Ja. 4/3B: Nein. (+ da weitergeschenkt, außer die Spielzeugsäge) M06: 4/1A: beide. (eher Papa) 4/2A: Ja. 4/3A: Ja. 4/1B: Vater. 4/2B: Ja. 4/3B: Nein. (wenig, spielt bei Freunden) M11: 4/1A: Mutter. 4/2A: Ja. 4/3A: Ja. (kein Interesse, vor einem Monat entsorgt) 4/1B: beide. 4/2B: Ja. 4/3B: Nein. (dafür Umgang mit echten Werkzeugen)

A.2. Interviewprotokolle

Interview (V/S-01)

Fragenpool 1:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

Computer Spiel (Super Mario Wii), Puzzle, Gesellschaftsspiele.

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

Computerspiel.

1/3 Welches Spielzeug schenkten Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

Ski-Ausrüstung, Magnetspiel.

1/4 Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

Uhr, ferngesteuertes Auto (letzteres fällt ihm erst im Verlauf des Interviews ein).

Fragenpool 2:

2/1 Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

Autos, basteln.

2/2 Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

Was ich wollte: Autos, ferngesteuertes Auto, Fußball.

2/3 Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Talente fördern, Soziales Lernen (Gewinner und Nicht-Gewinner-Spiele), Förderung/Lernspiele (Zuordnungsspiele – “Was passt zu wem?”)

Fragenpool 3:

3/1 Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft. Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihr/ihm das Spielzeug (nicht) kaufen?

Hatte selbst Puppen als Kind. Wenn es keine Barbie ist, sondern eine Sandmannpuppe eventuell.

(Zwei Bilder werden den Eltern vorgelegt.)

3/2 Welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

Feuerwehrauto.

3/3 Würden Sie ihrem Sohn Lego Friends/das rosarote Lego kaufen?

Würden Sie ihrer Tochter Lego City/das blaue Lego kaufen?

Gäbe es etwas, das Sie daran hindern/kurz zögern lassen würde?

(mit zweifelndem Blick auf das Bild mit dem rosaroten Lego) Würde lange überlegen, Er hatte mit 2-3 Jahren eine Vorliebe für Puppenküche und die haben wir ihm gekauft.

3/4 Rückblickend: Wenn Sie sich vorstellen, Sie hätten sich das rosarote/blaue Lego von ihren Eltern gewünscht. Hätten Ihre Eltern es Ihnen gekauft?

Nein.

Fragenpool 4:

4/1A: Wer kocht bei Ihnen?

Beide

4/2A: Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein?

Salat scheiden, mit dem Messer Gurken scheiden, waschen, Mais dazugeben.

Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen?

Ja, er ist überall live dabei.

4/3A: Hat Ihr Kind Spielsachen, wie eine Puppenküche oder Kochutensilien?

Früher ja, jetzt nicht mehr. Lebensmittelsachen und Milchpackerl.

4/1B: Wer ist bei Ihnen für handwerkliche Arbeiten zuständig?

Vater.

4/2B: Ermutigen Sie Ihr Kind, sich handwerklich zu betätigen?

Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten ein?

Er schaltet das Licht aus und hilft mit.

4/3B: Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer?

Werkzeugkoffer hat er noch nicht. Jedoch Holzzeugschrauben. Spielt jedoch nicht damit. Am Anfang war es interessant, zur Zeit jedoch nicht.

Fragenpool 1:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

Lego, Playmobil.

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

Für den Zahnarztbesuch ein Ninjago Lego.

1/3 Welches Spielzeug schenkten Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

CD-Hörspiele, Lego (Futur Planet - Weltall), Playmobil. Bücher (Themen: Zahlen und Buchstaben, Dinosaurier).

1/4 Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

Ähnliche Wünsche. Gewand, Lego, Playmobil, Bücher.

Fragenpool 2:

2/1 Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

Puppen, draußen gespielt (Rollenspiele mit FreundInnen im Freien.)

2/2 Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

Puppen, Ski-Ausrüstung.

2/3 Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Kreativität angeregt wird, Qualität, Beschaffenheit, diesbezüglich überzeugt von Lego, Holzspielzeug und Playmobil, Interesse des Kindes, Wünsche und Talente des Kindes. (logisches Denken, koordinieren...)

Fragenpool 3:

3/1 Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft. Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihr/ihm das Spielzeug (nicht) kaufen?

Ja, ich habe es ihm auch schon oft angeboten, aber er will nicht.

(Zwei Bilder werden den Eltern vorgelegt.)

3/2 Welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

Feuerwehrauto.

3/3 Würden Sie ihrem Sohn Lego Friends/das rosarote Lego kaufen?

Würden Sie ihrer Tochter Lego City/das blaue Lego kaufen?

Gäbe es etwas, das Sie daran hindern/kurz zögern lassen würde?

Ja, wenn er es will. Der Papa würde vielleicht kurz überlegen.

3/4 Rückblickend: Wenn Sie sich vorstellen, Sie hätten sich das rosarote/blaue Lego von ihren Eltern gewünscht. Hätten Ihre Eltern es Ihnen gekauft?

Ja, ich habe auch mal eine Lego Ritterburg bekommen, die Eltern sagten jedoch es sei eigentlich für Burschen.

Fragenpool 4:

4/1A: Wer kocht bei Ihnen?

Unter der Woche die Mutter, am Wochenende der Vater.

4/2A: Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein?

Scheiden, mit dem Messe, das mehr schneidet.

Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen?

Ja.

4/3A: Hat Ihr Kind Spielsachen, wie eine Puppenküche oder Kochutensilien?

Wenige, keine Puppenküche, Obst und Gemüse aus Holz, dass mit Klettverschluss verbunden ist und das man mit einem Spielzeugmesser durchtrennen kann. Dies war jedoch eher früher aktuell und jetzt schneidet er lieber echte Dinge.

4/1B: Wer ist bei Ihnen für handwerkliche Arbeiten zuständig?

Papa.

4/2B: Ermutigen Sie Ihr Kind, sich handwerklich zu betätigen?

Ja.

Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten ein?

Ja. Letzte Woche haben wir ausgemalt. Da durfte er mithelfen, solange die Nerven vom Papa gehalten haben.

4/3B: Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer?

Ja, hauptsächlich bei seinem Opa. Das Kind war ein halbes Jahr lang beim Opa unter Aufsicht. Werkbank mit allem Zubehör. Zu Hause: Wenige, Bob der Baumeister: Schutzbrille, Hammer, Säge.

Fragenpool 1:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

Autos, typisches Jungenspielzeug, Traktor, Kran, Rennbahn, Stofftiere, Game Boy, Brettspiele, Puzzle.

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

Ferngesteuerter Kran.

1/3 Welches Spielzeug schenken Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

CD-Player.

1/4 Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

Rad.

Fragenpool 2:

2/1 Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

Puppen, Barbie, im Freien gespielt.

2/2 Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

Puppen, Barbies, Gesellschaftsspiele, Modelleisenbahn gemeinsam mit Bruder gespielt.

2/3 Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Preis (nicht zu teuer und der Qualität angemessen), Qualität, Beschaffenheit, altersentsprechend, Talente fördern.

Fragenpool 3:

3/1 Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft. Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihr/ihm das Spielzeug (nicht) kaufen?

Nein, mein Sohn würde sagen, dass es für seine Freundin besser passt. Als er jünger war, hatte er schon auch Puppen.

(Zwei Bilder werden den Eltern vorgelegt.)

3/2 Welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

Feuerwehrauto.

3/3 Würden Sie ihrem Sohn Lego Friends/das rosarote Lego kaufen?

Würden Sie ihrer Tochter Lego City/das blaue Lego kaufen?

Gäbe es etwas, das Sie daran hindern/kurz zögern lassen würde?

Barbie nicht, aber wenn es etwas mit einem Bauernhof und Tiere wäre, schon. (= als Option etwas anderes)

3/4 Rückblickend: Wenn Sie sich vorstellen, Sie hätten sich das rosarote/blaue Lego von ihren Eltern gewünscht. Hätten Ihre Eltern es Ihnen gekauft?

Ja.

Fragenpool 4:

4/1A: Wer kocht bei Ihnen?

Mutter, ab und an Vater.

4/2A: Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein? *Ja, er darf scheiden, beim Kuchenbacken das Mehl wiegen, jedoch nicht am heißen Herd arbeiten.*

Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen? *Ja.*

4/3A: Hat Ihr Kind Spielsachen, wie eine Puppenküche oder Kochutensilien?

Ja. Kochgeschirr, Kochlöffel, Pfannen, Lebensmittel aus Plastik.

4/1B: Wer ist bei Ihnen für handwerkliche Arbeiten zuständig?

Beide.

4/2B: Ermutigen Sie Ihr Kind, sich handwerklich zu betätigen?

Ja, ab und an.

Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten ein?

Beim Ausmalen der Wohnung durfte er mithelfen.

4/3B: Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer?

Ja, mit Bohrmaschine, Helm, Schutzbrille, Nägel.

Fragenpool 1:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

Werkbank (wenn sie sich es wünscht), typisches Mädchenspielzeug: Puppe, Barbies (vieles von FreundInnen, Spielzeug von deren Kinder wird weitergeschenkt, bekommt dann das Mädchen) Was man in der Werbung sieht, was sich die Kleine wünscht, Puzzle.

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

Faszinationsspiele.

1/3 Welches Spielzeug schenkten Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

Elektrischer Hund, den sie in der Werbung gesehen hat. Spielt zur Zeit nicht damit.

1/4 Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

Bilderbuch: Tip-Toy, elektronisches, erzählendes Bilderbuch. Mutter: Eigentlich noch nicht ihrem Alter entsprechend.

Fragenpool 2:

2/1 Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

Puppen, Barbies, Gesellschaftsspiele, Puzzle, Monchhichi-Stofftiere, gemeinsam mit den Geschwistern – Eisenbahn, Carrera-Bahn der Brüder, Autos.

2/2 Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

Von Oma: Puppe mit echten Menschenhaaren; Puppe, in die man eine Platte hineingeben konnte, dann sang die Puppe ein Lied. Oma und Mama: selbst gestricktes Gewand für die Puppen, hat meine Tochter heute noch.

2/3 Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Pädagogisch wertvoll: dass verschiedene Bereiche abgedeckt werden – alle Sinne, LÜK-Kasten (logisches Denken), Interesse des Kindes.

Fragenpool 3:

3/1 Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft. Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihr/ihm das Spielzeug (nicht) kaufen?

Ja, die Werkbank wurde bereits weitergegeben. Sie hat auch ein ferngesteuertes Auto.

(Zwei Bilder werden den Eltern vorgelegt.)

3/2 Welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

Lego Friends.

3/3 Würden Sie ihrem Sohn Lego Friends/das rosarote Lego kaufen?

Würden Sie ihrer Tochter Lego City/das blaue Lego kaufen?

Ja, auf alle Fälle, wenn sie es haben will.

Gäbe es etwas, das Sie daran hindern/kurz zögern lassen würde?

Nein.

3/4 Rückblickend: Wenn Sie sich vorstellen, Sie hätten sich das rosarote/blaue Lego von ihren Eltern gewünscht. Hätten Ihre Eltern es Ihnen gekauft?

Ja. Eher jedoch das Lego Friends, weil ich mir das selbst gewünscht hätte.

Fragenpool 4:

4/1A: Wer kocht bei Ihnen? *Hauptsächlich: Oma. Auch: Mama und Papa.*

4/2A: Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein?

Ja, sie darf scheiden, umrühren, abwiegen.

Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen? *Ja.*

4/3A: Hat Ihr Kind Spielsachen, wie eine Puppenküche oder Kochutensilien?

Alles: Töpfe, Steine zum Kochen, Bohnen, Eicheln.

4/1B: Wer ist bei Ihnen für handwerkliche Arbeiten zuständig?

Vater. Ab und an die Mutter.

4/2B: Ermutigen Sie Ihr Kind, sich handwerklich zu betätigen?

Ja, wo keine gefährliche Sachen sind. Bei der Steckdoser darf das Kind nicht hantieren. Aber: Karton zerreißen, Zeitung zerknüllen, hämmern.

Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten ein?

Ja.

4/3B: Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer?

Ja, aber den Werkzeugkoffer hat sie schon weitergeschenkt. Sie darf beim Mithelfen einen echten Schraubenzieher verwenden.

Fragenpool 1:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

Lernspiele, Lerncomputer mit ABC, Kartenspiele wie Memory (kognitiv), Bücher (auch aus Bücherei) Bücher und Hörspiele in Kombination, keine Computerlernspiele, Puppen. Vater: Es wird jedoch nicht alles gekauft.

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

Brettspiel – Lernspiel.

1/3 Welches Spielzeug schenkten Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

(zum letzten wichtigen muslimischen Fest) Kleidung (das ist so Tradition).

1/4 Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

Spiele, elektronisches Telefon (mit Buchstaben, Wörter, Zahlen).

Fragenpool 2:

2/1 Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

Matchbox-Autos, elektrisches Auto, keine Brett- und Lernspiele.

2/2 Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

Stofftiere, Autos; elektronische Spielsachen, die Musik machen.

2/3 Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Altersspezifisch, Lerngrad (was vermittelt wird), Qualität, Beständigkeit, Beschaffenheit, Freude am Spiel, Interesse, Talente fördernd.

Fragenpool 3:

3/1 Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft. Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihr/ihm das Spielzeug (nicht) kaufen?

Hinweis, dass es eigentlich ein Spielzeug für Jungen ist. Ja, weil es an sich mit Förderung verbunden ist.

(Zwei Bilder werden den Eltern vorgelegt.)

3/2 Welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

Lego Friends. Weil es würde sie mehr interessieren.

3/3 Würden Sie ihrem Sohn Lego Friends/das rosarote Lego kaufen?

Ja, da lernfördernd.

Würden Sie ihrer Tochter Lego City/das blaue Lego kaufen?

Auf alle Fälle, da das Lego auch lernfördernd ist.

3/4 Rückblickend: Wenn Sie sich vorstellen, Sie hätten sich das rosarote/blaue Lego von ihren Eltern gewünscht. Hätten Ihre Eltern es Ihnen gekauft?

Nein. Hinweis: Eltern wären zur damaligen Zeit noch konservativer gewesen.

Fragenpool 4:

4/1A: Wer kocht bei Ihnen?

Meine Frau.

4/2A: Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein? *Nein, weil es ist mir zu gefährlich. Bei Oma darf sie mithelfen.* Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen? *Nein.*

4/3A: Hat Ihr Kind Spielsachen, wie eine Puppenküche oder Kochutensilien?
Puppenküche. Komplette Küche mit Töpfen, Teller, Besteck, Frühstück-Set.

4/1B: Wer ist bei Ihnen für handwerkliche Arbeiten zuständig?

Vater.

4/2B: Ermutigen Sie Ihr Kind, sich handwerklich zu betätigen?

Nein.

Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten ein?

Nein.

4/3B: Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer?

Nein.

Fragenpool 1:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

Puppen für Rollenspiele, Pferde-Figuren von Schleich, Bücher, Sachbücher, Knetmasse, Utensilien zum Malen, Basteln.

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

drei Schleichpferde.

1/3 Welches Spielzeug schenkten Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

Lego Duplo, im Alter von 2 Jahren bekommen.

1/4 Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

Puppe (Funktionspuppe).

Fragenpool 2:

2/1 Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

Puppen, Puppenhaus mit kleinen Puppen, Barbie. Mit Bruder: Indianer & Cowboy-Figuren.

2/2 Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

Puppen, Barbie, Plüschtiere, Monchhichi (mit denen spielte die Tochter, wenn sie in Deutschland auf Besuch sind), Sport: Fahrrad, Rollschuhe.

2/3 Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Qualität (Holz, Schleich), Material, Funktion, Förderung (in verschiedenen Bereichen), Interesse, Talente fördernd.

Fragenpool 3:

3/1 Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft. Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihr/ihm das Spielzeug (nicht) kaufen?

Ja, würde ich ihr kaufen.

(Zwei Bilder werden den Eltern vorgelegt.)

3/2 Welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

Lego Friends.

3/3 Würden Sie ihrem Sohn Lego Friends/das rosarote Lego kaufen?

Würden Sie ihrer Tochter Lego City/das blaue Lego kaufen?

Gäbe es etwas, das Sie daran hindern/kurz zögern lassen würde?

Ja, würde sie auch bekommen. Die Themen sind ja für alle wichtig.

3/4 Rückblickend: Wenn Sie sich vorstellen, Sie hätten sich das rosarote/blaue Lego von ihren Eltern gewünscht. Hätten Ihre Eltern es Ihnen gekauft?

Ja. Spielte auch mit Eisenbahn, die der Familie gehörte.

Fragenpool 4:

4/1A: Wer kocht bei Ihnen?

Beide. Eher der Papa.

4/2A: Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein?

Ja, backen, Kartoffel schälen.

Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen? *Ja.*

4/3A: Hat Ihr Kind Spielsachen, wie eine Puppenküche oder Kochutensilien?

Ja. Hat großes und eigenes Interesse daran. Puppenküche: Geschirr, Töpfe, Backschürze, Topflappen, Babyprodukte werden gewaschen und als Spielsachen verwendet (Hipp-Gläser). Gemeinsam mit der Mutter wird: Wäsche aufgehängt, gekocht, dazu bekommt das Mädchen einen Putzlappen und andere Putzutensilien.

4/1B: Wer ist bei Ihnen für handwerkliche Arbeiten zuständig?

Papa.

4/2B: Ermutigen Sie Ihr Kind, sich handwerklich zu betätigen?

Ja. Mit dem Nagel und Hammer, mit Schraubenzieher spielerisch mitwerken, Tragen von "Baustoffen" (Kohle, Zündhölzer).

Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten ein?

Ja, sie ist immer bei allem eingebunden.

4/3B: Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer?

Weniger. Sie spielt bei ihrem Freund mit Bohrmaschine und dergleichen.

Fragenpool 1:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

Lego, Marke-Bruder-Spielzeuge: Lastautos, Eisenbahn.

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

Lego Ninjago.

1/3 Welches Spielzeug schenken Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

Memory, Lego, Lernspiel von Ravensburger.

1/4 Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

Spiel, Lego Ninjago. Vater: Sohn hat wenig Interesse an Lernspielen. Mit Zahlen rechnet er gerne.

Fragenpool 2:

2/1 Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

He-Men von Mattel, Actionfiguren, Elektronikbaukästen, Matchbox-Autos, im Freien gespielt.

2/2 Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

Actionfiguren, Elektronikbaukasten.

2/3 Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Altersentsprechend, keine Gewalt-Spiele, Sohn spielt nicht so gern Lernspiele, sondern eher mit Zügen und Autos. Nur: eine Uhr, um Zeitverständnis zu lernen.

Fragenpool 3:

3/1 Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft. Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihr/ihm das Spielzeug (nicht) kaufen?

Ja, weil wir gutmütige Eltern sind. Wir kaufen ihm alles. Aber es gibt Grenzen.

(Etwas von Hello-Kitty würde er nicht kaufen.)

(Zwei Bilder werden den Eltern vorgelegt)

3/2 Welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

Lego City.

3/3 Würden Sie ihrem Sohn Lego Friends/das rosarote Lego kaufen?

Würden Sie ihrer Tochter Lego City/das blaue Lego kaufen?

Nein. Hinweise: Ist etwas für Mädchen. Der Sohn will es sowieso nicht.

3/4 Rückblickend: Wenn Sie sich vorstellen, Sie hätten sich das rosarote/blaue Lego von ihren Eltern gewünscht. Hätten Ihre Eltern es Ihnen gekauft?

Nein.

Fragenpool 4:

4/1A: Wer kocht bei Ihnen?

Papa $\frac{3}{4}$, Mama $\frac{1}{4}$.

4/2A: Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein?

Nein. Noch zu früh. Gefahr.

Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen?

Nein.

4/3A: Hat Ihr Kind Spielsachen, wie eine Puppenküche oder Kochutensilien?

Nein.

4/1B: Wer ist bei Ihnen für handwerkliche Arbeiten zuständig?

Papa.

4/2B: Ermutigen Sie Ihr Kind, sich handwerklich zu betätigen?

Nein, zu gefährlich.

Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten ein?

Zuschauen und Fragen stellen. Bekommt diese beantwortet.

4/3B: Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer?

Holzbank aus Plastik, Hammer, Schraubenzieher, elektrische Bohrmaschine.

Fragenpool 1:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

Autos, was er sich wünscht: Lego, Musikinstrumente, Plastilin, Kochgeschirr (Töpfe, Essensutensilien...).

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

Verkehrs-Lernspiel von Cars.

1/3 Welches Spielzeug schenken Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

Schlagzeug.

1/4 Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

Verkehrs-Lernspiel von Cars.

Fragenpool 2:

2/1 Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

Baby-Puppe, Puppenwagen, Gewand von Puppen, Bügelladen, Barbies später. Viel im Freien gespielt (mit Bällen, Rollschuhen).

2/2 Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

Puppen, Lego, Gesellschaftsspiele (Schwarzer Peter...)

2/3 Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Qualität, neuwertig, keine 2nd-Hand-Produkte; wenn, dann von FreundInnen; Lerngewinn, Interesse.

Fragenpool 3:

3/1 Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft. Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihr/ihm das Spielzeug (nicht) kaufen?

Ja. (Auch bei der Nachfrage mit einem kräftigen "Ja" beantwortet.)

(Zwei Bilder werden den Eltern vorgelegt.)

3/2 Welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

Lego City. Mutter lacht dabei.

3/3 Würden Sie ihrem Sohn Lego Friends/das rosarote Lego kaufen?

Würden Sie ihrer Tochter Lego City/das blaue Lego kaufen?

Ja.

Gäbe es etwas, das Sie daran hindern/kurz zögern lassen würde?

Nein.

3/4 Rückblickend: Wenn Sie sich vorstellen, Sie hätten sich das rosarote/blaue Lego von ihren Eltern gewünscht. Hätten Ihre Eltern es Ihnen gekauft?

Ja, dann hätten sie es mir gekauft.

Fragenpool 4:

4/1A: Wer kocht bei Ihnen?

Mama. Selten Papa.

4/2A: Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein?

Ja, er darf Gurken schälen, kleine Sachen scheiden, Salat waschen, Pizza belegen, Kekse ausstechen; darf auch ausprobieren, mit dem Mixer zu mixen, Teig kneten.

Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen?

Ja.

4/3A: Hat Ihr Kind Spielsachen, wie eine Puppenküche oder Kochutensilien?

Ja. Kochtöpfe, Kaffeegeschirr, Essgeschirr, Besteck, verschiedene Utensilien zum Kochen: Gemüse, Fisch, Kekse, Schokolade. Damit kocht er. Er kocht für die Mama mit den Spielutensilien.

4/1B: Wer ist bei Ihnen für handwerkliche Arbeiten zuständig?

Papa.

4/2B: Ermutigen Sie Ihr Kind, sich handwerklich zu betätigen?

Naja, er schaut zu.

Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten ein?

Beim Opa: Hammer und Nägel einschlagen. Im Garten beim Baum etwas runtersägen.

4/3B: Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer?

Ja. Werkzeugbank und Werkzeugkoffer mit Säge, Zange, Hammer, Nägel, Zahnstocher, Bauhelm, Wasserwaage.

Fragenpool 1:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

Was sie will: Puppen, Spiele, Brettspiele, Lernspiele, Würfelspiele, Denkspiele.

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

Kleine Pferde-Figuren.

1/3 Welches Spielzeug schenken Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

Barbie-Wohnmobil, kleine Schwester (2): Duplo.

1/4 Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

Barbie-Puppen.

Fragenpool 2:

2/1 Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

Kann sich nicht mehr so gut erinnern. Viel im Freien gespielt. Vom älteren Bruder: Lego, Autos, Fußball.

2/2 Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

Lego, Fußball, Ski-Ausrüstung, Schlitten.

2/3 Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Sinnvolle Spielsachen, die Freude machen; Interesse, nicht zu teuer.

Fragenpool 3:

3/1 Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft. Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihr/ihm das Spielzeug (nicht) kaufen?

Ja.

(Zwei Bilder werden den Eltern vorgelegt.)

3/2 Welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

Lego Friends.

3/3 Würden Sie ihrem Sohn Lego Friends/das rosarote Lego kaufen?

Würden Sie ihrer Tochter Lego City/das blaue Lego kaufen?

Ja.

Gäbe es etwas, das Sie daran hindern/kurz zögern lassen würde?

Nein.

3/4 Rückblickend: Wenn Sie sich vorstellen, Sie hätten sich das rosarote/blaue Lego von ihren Eltern gewünscht. Hätten Ihre Eltern es Ihnen gekauft?

Ja. Etwas unsicher. Ältere Schwestern hatten typisches Mädchenspielzeug. Sie spielten damit gemeinsam.

Fragenpool 4:

4/1A: Wer kocht bei Ihnen?

Mama 80%, Papa eher abends 20%.

4/2A: Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein?

Ja, bei allem, was nicht gefährlich ist. Mehl einleeren, Eier aufschlagen und beimengen; alles, was nicht mit der Hitze zu tun hat und keine scharfen Messer.

Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen?

Ja, die sind von sich aus dabei.

4/3A: Hat Ihr Kind Spielsachen, wie eine Puppenküche oder Kochutensilien?

Ja, eine Puppenküche. Utensilien: Gemüse, Töpfe, Messer, Schneidbretter; Holzobst, das mit Klettverschluss verbunden ist und geschnitten werden kann, Schürzen.

4/1B: Wer ist bei Ihnen für handwerkliche Arbeiten zuständig?

Papa.

4/2B: Ermutigen Sie Ihr Kind, sich handwerklich zu betätigen?

Nein, die tun das von sich aus. Keine Ermutigung nötig.

Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten ein?

Zuschauen, Werkzeug zureichen, reparieren im imaginären Spiel mit Puppenstuhl und dergleichen. Nehmen den Werkzeugspielkoffer und hantieren mit.

4/3B: Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer?

Werkzeugkoffer mit Hammer, Säge, Schraubenzieher, Schrauben.

Fragenpool 1:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

Viel Lego, Autos, Bücher, Gesellschaftsspiele, Tip-Toy-Buch, Puzzle.

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

Lego Feuerwehrauto.

1/3 Welches Spielzeug schenken Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

Carrera-Rennbahn.

1/4 Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

Tip-Toy-Buch.

Fragenpool 2:

2/1 Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

Playmobil, Lego, Matador.

2/2 Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

Playmobil, Lego, Matador, Lego Ritterburg.

2/3 Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Qualität (soll nicht gleich kaputt gehen), altersentsprechend, keine Giftstoffe; Bezug – er soll es kennen und wünschen, Interesse, Spaßfaktor vor Lernfaktor.

Fragenpool 3:

3/1 Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft. Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihr/ihm das Spielzeug (nicht) kaufen?

Ja. Hinweis: Der Sohn würde es sich nicht wünschen.

Zwei Bilder werden den Eltern vorgelegt.)

3/2 Welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

Lego City.

3/3 Würden Sie ihrem Sohn Lego Friends/das rosarote Lego kaufen?

Würden Sie ihrer Tochter Lego City/das blaue Lego kaufen?

Ja.

Gäbe es etwas, das Sie daran hindern/kurz zögern lassen würde?

Nein.

3/4 Rückblickend: Wenn Sie sich vorstellen, Sie hätten sich das rosarote/blaue Lego von ihren Eltern gewünscht. Hätten Ihre Eltern es Ihnen gekauft?

Ja, weil ich hatte zwei Schwestern.

Hätten Sie es sich gewünscht?

Nein, eher das Blaue.

Fragenpool 4:

4/1A: Wer kocht bei Ihnen?

Beide: 50/50. Abhängig von der Arbeitszeit.

4/2A: Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein?

Abwiegen, weiche Sachen schneiden, umrühren, Teig formen und Kekse ausstechen.

Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen? *Ja.*

4/3A: Hat Ihr Kind Spielsachen, wie eine Puppenküche oder Kochutensilien?

Ja. Keine Puppenküche aber Kochutensilien. Töpfe, Kochlöffel, Pfannen-Wender.

4/1B: Wer ist bei Ihnen für handwerkliche Arbeiten zuständig?

90% Papa.

4/2B: Ermutigen Sie Ihr Kind, sich handwerklich zu betätigen?

Nein, das tun sie von sich aus.

Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten ein?

Ja. Hilfstätigkeiten: Schrauben reichen, halten, unterstützen; nichts, was gefährlich ist.

4/3B: Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer?

Ja. Säge, Schraubenzieher, Schraubenschlüssel, Werkbank, Bohrmaschine, Akku-Schrauber, Motorsäge.

Fragenpool 1:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

Puzzle, Utensilien zum Basteln und Malen, Holzspielsachen (Legespiele, Arche-Noah, Kugelbahn.) Puppe von Oma bekommen.

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

Puppenhaus aus Holz mit kleinen Puppen.

1/3 Welches Spielzeug schenkten Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

Rutschteller.

1/4 Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

Großer Teddybär, Stoffsessel.

Fragenpool 2:

2/1 Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

Matchbox-Autos, Lego.

2/2 Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

Matchbox-Autos, Lego, Stofftiere (vom Mama), viel im Freien gespielt, Eis laufen, Ski fahren, Rad fahren.

2/3 Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Förderung (Sprache), stabil, passend für sie, Interesse, Lernspiele wie LÜK.

Fragenpool 3:

3/1 Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft. Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihr/ihm das Spielzeug (nicht) kaufen?

Ja.

(Zwei Bilder werden den Eltern vorgelegt.)

3/2 Welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

Lego Friends, wegen der Beschaffenheit der Teile: diese sind beim Lego City kleiner.

3/3 Würden Sie ihrem Sohn Lego Friends/das rosarote Lego kaufen?

Würden Sie ihrer Tochter Lego City/das blaue Lego kaufen?

Ja.

3/4 Rückblickend: Wenn Sie sich vorstellen, Sie hätten sich das rosarote/blaue Lego von ihren Eltern gewünscht. Hätten Ihre Eltern es Ihnen gekauft?

Wenn eigener Wunsch, dann ja.

Fragenpool 4:

4/1A: Wer kocht bei Ihnen? *Mama.*

4/2A: Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein?

Umrühren, Eier aufschlagen, mixen, Brot aufstreichen.

Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen?

Ja.

4/3A: Hat Ihr Kind Spielsachen, wie eine Puppenküche oder Kochutensilien?

Ja, bis vor einem Monat. Danach entsorgt. Kein Interesse dagewesen.

4/1B: Wer ist bei Ihnen für handwerkliche Arbeiten zuständig?

Mama. Selten Papa, wenn - dann bei großen Dingen.

4/2B: Ermutigen Sie Ihr Kind, sich handwerklich zu betätigen?

Ja.

Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten ein?

Hilfstätigkeiten: Bohrmaschine reichen. Schrauben rausdrehen.

4/3B: Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer?

Nein.

Fragenpool 1:

1/1 Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

Puppen, Puppenküche, Stofftiere, Gesellschaftsspiele (Uno, Skip-bo, Mensch-ärgere-dich-nicht...), LÜK.

1/2 Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

LÜK.

1/3 Welches Spielzeug schenkten Sie ihr/ihm zu Weihnachten?

1/4 Uno-Extrem (Kartenspiel).

Welches Spielzeug bekam ihr Kind zum Geburtstag?

Puppenküche.

Fragenpool 2:

2/1 Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

Playmobil, viel draußen gespielt, Fußball, Drehfußball, alles in Richtung Sport.

2/2 Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

Playmobil.

2/3 Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Spaß, Interesse; Förderung, wenn es dabei ist, aber der Spaßfaktor steht im Mittelpunkt. Qualität, hochwertig.

Fragenpool 3:

3/1 Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft. Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihr/ihm das Spielzeug (nicht) kaufen?

Ja.

(Zwei Bilder werden den Eltern vorgelegt.)

3/2 Welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

Lego Friends. Der Vater grinst dabei.

3/3 Würden Sie ihrem Sohn Lego Friends/das rosarote Lego kaufen?

Würden Sie ihrer Tochter Lego City/das blaue Lego kaufen?

Ja.

3/4 Rückblickend: Wenn Sie sich vorstellen, Sie hätten sich das rosarote/blaue Lego von ihren Eltern gewünscht. Hätten Ihnen Ihre Eltern das untypische Spielzeug gekauft?

Ich hätte es sicher bekommen.

Hätten Sie es sich gewünscht?

Eher nicht.

Fragenpool 4:

4/1A: Wer kocht bei Ihnen?

Beide. Mama 30%, Papa 70%. Abhängig von der Arbeit/Zeit.

4/2A: Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein?

Wenn das Interesse da ist. Eher selten. Im Winter beim Kekse backen schon. Kneten, ausstechen.

Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen?

Nein.

4/3A: Hat Ihr Kind Spielsachen, wie eine Puppenküche oder Kochutensilien?

Ja. Alles: Küche, Töpfe, Mixer, Geschirr, Lebensmittel, Konservendosen, Obst aus Holz.

4/1B: Wer ist bei Ihnen für handwerkliche Arbeiten zuständig?

Papa.

4/2B: Ermutigen Sie Ihr Kind, sich handwerklich zu betätigen?

Nein.

Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten ein?

Eher nicht. Draußen: Beim Tragen helfen, oder Werkzeug halten (=Hilfstätigkeiten)

4/3B: Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer?

Nein. Arztkoffer.

Zusatz:

Der Vater erzählte im Gespräch im Anschluss an das Interview, dass er seiner Tochter, als sie 2-3 Jahre alt war, gerne Fußballtrikots gekauft hat. Damals trug die Tochter diese Trikots auch noch. Später, im Alter von 5 Jahren, wollte sie das nicht mehr. Er führte das auf den Einfluss des zwei Jahre älteren Nachbarmädchens zurück.

Datenblatt:

ALL IHRE DATEN WERDEN STRENG VERTRAULICH BEHANDELT!

Ich würde Sie bitten die Daten für etwaige Rückfragen oder
weitere Forschungsvorhaben auszufüllen. Danke!

Name: _____

Alter: _____

Adresse: _____

e-Mail _____

Höchster Bildungsabschluss:

Name des Kindes: _____

Geschlecht des Kindes: _____

Geburtstag des Kindes: _____

Alter des Kindes: _____

DANKE FÜR IHRE TEILNAHME! ;o)

A.4. Probeinterview

Probeinterview:

Interview: ____ Probeinterview
Datum: ____ 18.10.12 ____
Uhrzeit: ____ 12:15-12:40 Uhr
M/M M/J V/M Vater/Junge

Interviewleitfaden

Fragenpool 1:

Welche Spielsachen kaufen Sie Ihrem Sohn/Ihrer Tochter?

Feuerwehrauto, Fußball.

Welches Spielzeug haben Sie zuletzt gekauft?

Feuerwehrauto zum Namenstag.

... zu Weihnachten gekauft? *Lego Technik, baut er mit mir.*

... zum Geburtstag gekauft? *Fußball und ein Shirt (Idee vom Vater, nicht Wunsch des Kindes)*

Fragenpool 2:

Wenn Sie zurück an Ihre eigene Kindheit denken, womit haben Sie im Alter zwischen vier und sechs Jahren gerne gespielt?

Fußball, Fahrrad, Duplo.

Welche Spielsachen kauften Ihnen Ihre Eltern?

Duplo, Fußball.

Worauf achten Sie, wenn Sie ein Spielzeug für Ihr Kind aussuchen?

Interesse des Kindes. Wichtig ist mir, dass er sportlich gefordert wird. (Warum?) Da ich selbst ein dickes Kind war.

Fragenpool 3:

Stellen Sie sich vor, Sie gehen mit Ihrem Kind in ein Spielwarengeschäft.

Ihr Mädchen wünscht sich einen Werkzeugkasten/Ihr Junge möchte gerne eine Puppe haben. Aus welchen Gründen würden Sie ihm/ihr das Spielzeug (nicht) kaufen?

Ich hätte Bedenken, weil ich mir denke, dass ist eher etwas für Mädchen. Ja, wenn er es unbedingt wollen würde, bekommt er es.

Fragenpool 3a: +BILDER

Wenn Sie sich entscheiden müssten, welches Lego würden Sie Ihrer Tochter/Ihrem Sohn kaufen?

Das mit dem Feuerwehrauto.

Würde Ihr Sohn das rosarote Lego wollen oder Ihre Tochter das traditionelle Lego, würden Sie es Ihrem Sohn/Ihrer Tochter zum Geburtstag schenken?

Ja, er würde es dann eh einer Freundin weiterschenken.

Was würde Sie daran hindern/kurz zögern lassen oder hätten Sie gar keine Zweifel?

...

Rückblickend: Wie hätten Ihre Eltern reagiert, wenn Sie sich in ihrer Kindheit eine Puppe (Väter)/eine Legoauto (Mütter) gewünscht hätten? *Unwahrscheinlich. Wenn ich es gewollt hätte, hätten sie es mir vielleicht gekauft.*

Fragenpool 4:

Wer kocht bei Ihnen? *Frau.*

Ermutigen Sie Ihr Kind zum Kochen? *Nein.*

Binden Sie Ihr Kind beim Kochen ein? *Nein, er spielt lieber Fußball mit mir. Wenn ich nicht da bin, dann baut er Lego zusammen.*

Hat Ihr Kind Spielsachen wie eine Puppenküche? *Nein.*

Wer wechselt bei Ihnen die Glühbirnen und ist für handwerkliche Dinge zuständig? *Ich (Vater)*

Ermutigen Sie Ihr Kind sich handwerklich zu betätigen? *Nein.*

Binden Sie Ihr Kind bei handwerklichen Tätigkeiten mit ein? *Nein.*

Hat Ihr Kind einen Werkzeugkoffer? *Ja. Darin ist ein Hammer, ein Schraubenzieher... (Der Vater selbst hat es gekauft).*

Abstract

Mädchen spielen mit Puppen und Jungen mit Autos. Diese und ähnliche Annahmen sind oftmals fest in elterlichen Vorstellungen verankert. Warum dies so sein sollte, wird kaum hinterfragt. Die vorliegende Arbeit soll einen Einblick geben, inwiefern elterliche Erwartungshaltungen die Spielzeugwahl von Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren beeinflussen.

Im theoretischen Teil wird daher ein Überblick über die Anlage-Umwelt-Diskussion, die Theorien zum *Lernen am Modell* nach Albert Bandura, ein Kapitel zu Geschlechterstereotypen sowie zu den Marketingstrategien von großen Spielzeugherstellern gegeben. Dem folgt eine Analyse von Interviewergebnissen von zwölf Eltern, die in einem ländlichen Kindergarten befragt wurden. Unter Berücksichtigung von pädagogischen, generativen und psychologischen Gesichtspunkten sowie dem Einbezug des elterlichen Kaufverhaltens wurde untersucht, wie sich Konstrukte über Geschlechtlichkeit bei Eltern manifestiert haben und in weiterer Folge im Spielzeugrepertoire der Kinder widerspiegeln.

Aufgrund der Erhebung kann an dieser Stelle davon ausgegangen werden, dass Eltern ihre Kinder hinsichtlich der klassischen Geschlechterrollen mehr beeinflussen, als ihnen bewusst zu sein scheint. Beim Kauf von Spielsachen für Kinder zu gewissen Anlässen nannten Eltern bei der Befragung spontan fast ausschließlich geschlechtsbezogene und neutrale Spielsachen. Im generativen Vergleich suggerierten die Eltern in manchen Fällen zumindest eine offenere Einstellung als die Großelterngenerationen. Vorgelegten Bildern mit geschlechtsbezogenen Themenspielwelten würden jedoch bei allen Eltern zum Kauf der mädchen- beziehungsweise jungentypischen Spielwaren führen. Die Vorbildhaltung der Eltern im Bezug auf die Aufgabenteilung im Haushalt scheint darüber hinaus den Spielhorizont der Heranwachsenden maßgeblich zu prägen.

Im Hinblick auf eine geschlechtssensible Erziehung von Kindern ist zu konstatieren, dass noch viele sich hartnäckig haltende Geschlechterstereotypen aufzubrechen sind. Die Spielzeugindustrie mit ihren geschlechtsbezogenen Marketingstrategien wirkt diesbezüglich kontraproduktiv, wo es das Ziel sein sollte, junge Menschen ihren Interessen und Talenten entsprechend zu fördern und sie von tradierten Geschlechterkonzepten zu befreien.

Abstract (english)

Girls play with dolls and boys with trucks. Such assumptions are very commonly believed. The reason why we usually think that way are often not reflected. This thesis wants to give a closer look at how far parental expectations and other instances may influence playing behavior of four to six year old children.

In the theoretical part an overview of the controversial discussion of nature versus nurture is given. The paper also focuses on the theory of Albert Bandura which deals with the principles of behavior modification. Furthermore, gender stereotypes and marketing strategies of known toy manufacturers are discussed. This is followed by an analysis of interviews with twelve parents which were recorded at a rural kindergarten. The main question of this research was how far parental expectations on how girls and boys should behave influence children and if this is reflected in their choice of toys. The analysis includes paedagogic, generative and psychological aspects as well as parental buying behavior.

In general parents affect children much more than they think they do. Gender stereotypes seem to be rigidly fixed and (un)consciously transmitted by parents to their children. During the interviews the parents answered spontaneously that they only bought gender-typical or neutral toys for their children for special occasions. Compared to the grandparent generation, parents claimed an even more open attitude relating to cross-gender-toys than the choice of toys for their children actually showed. Using pictures of typical girl- and boy-toys as anchor stimulus and asking parents which one they would buy for their child they exclusively decided to take genderrelated toys. In addition the study revealed that the parental role model referring to their task sharing concerning domestic work influences the playing behavior of young children. This has a direct consequence in what toys children are interested in.

To sum it up gender stereotypes seem to be very culturally determined and influence matruing children highly. These stereotypes need to be reconsidered and changed but the toy industry with its gender divided marketing strategies affects this situation counterproductively. Instead the goal should be to broaden gender boundaries and to help stimulating interests and talents of growing children. This could be achieved by getting rid of conventional gender concepts and limitations.

Plagiatserklärung

„Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Fußnoten ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Aberkennung des akademischen Grades führt. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.“

Andreas Franz Höller

Wien, Mai 2013

Lebenslauf

Name: Andreas Franz Höller
Adresse: Rüdigergerasse 19/11, 1050 Wien
Telefon: + 43 (0)664 - 3956119
E-Mail: a.f.hoeller@gmail.com
Geburtsdatum: 27.4.1985 Schwarzach/Salzburg
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

2007 -2013 **Universität Wien**
Lehramtstudent: Psychologie/Philosophie & Geschichte,
Modellcurriculum (Speziallehramtsausbildung).

2000 – 2005 **Bundeshildungsanstalt für Kindergartenpädagogik**
Südtirolerstraße 75, 5500 Bischofshofen, Matura & Diplom.
14/07/2005

2002 – 2005 **Zusatzqualifikation**
Früherziehung (Kinder von 0-3 Jahren).

1995 – 1999 **Musikhauptschule** St. Johann im Pongau.

1991 – 1995 **Volksschule Markt** St. Johann im Pongau.

1989 – 1991 **Pfarrkindergarten** St. Johann im Pongau.

Berufserfahrung

10/2012 **Hospitation Schule – Schweden**
Smedsvägen 72, 35254 Växjö,Teleborg Centrum.
Im Zuge eines Kurzurlaubes.

Seit 09/2012 **Bundeshildungsanstalt für Kindergartenpädagogik**
Ettenreichgasse 45c, 1100 Wien.
Externer Lehrbeauftragter (Philosophie, Pädagogik).

Seit 09/2011 **Inskriptionsberatung**
für Lehramtstudierende ÖH Wien, Basisgruppe Lehramt.

09/2007-10/2012 **Kindergartenpädagoge bei KIWI (Kinder in Wien)**
Professionalisierungslehrgänge - KIWI Akademie:
Qualitätsmanagement, Kommunikation, Beobachtung,
Erziehungspartnerschaft, Pädagogische Paradigmata,
Kinder die uns im Alltag auffallen, Kindergartenportfolio...

09/2007-06/2012	Schulpraktische Ausbildung Hospitation und Unterrichtsgestaltung: Sacré Coeur Rennweg, De La Salle Schule Strebersdorf, HTL Mödling, AHS Kundmanngasse, AHS Rainergasse, HAK&HASCH Margaretenstraße, KPH/NMS Strebersdorf.
09/2005 – 11/2006	Zivildienst Leitung: Krabbelgruppe. Assistent: Schulkindgruppe.
2003 – 2005	Spielebus Diverse kreative und spielerische Aktivitäten für Kinder.
2003 – 2010	Initiator, Autor, & Regie Pongauer Kindermusicalbühne Sprecherziehung, Improvisationstheater, Tanz, Gesang, Umsetzung der Kindermusicals.
05/2003	Hospitation Malta - Kindergarten Kindergarten St. Julian's. Im Zuge einer Sprachreise.
05/2000 – 08/2000	Ferialpraktikum Tourismusschule Bischofshofen, Service & Küche.

Sprachkenntnisse

Deutsch	Muttersprache.
Englisch	in Wort und Schrift.
Latein	Grundkenntnisse - Ergänzungsprüfung Uni Wien. 24/10/2008

Besondere Kenntnisse

Erste-Hilfe-Kurs	Grundkurs 16-stündig, Kindernotfälle 6-stündig.
Führerschein	Klasse B.

Freizeit

Lesen , Sport.