



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Familienbilder - Rollenbilder

...Geschlechtsstereotype im Familienkontext

Verfasserin

Claudia Hartl

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im März 2010

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ao. Univ. Prof. Mag. Dr. Ulrike Willinger



Aus der vorliegenden Arbeit: Familie Playmobil beim Frühstück

Dank an...

...**meine gesamte Familie**: Danke, dass ihr mich so lieb unterstützt bei allem, was ich machen wollte und will. Vermutlich wart Ihr auch Grund für mein Interesse an dem Thema dieser Arbeit.

...**Ella**: Schön, dass wir uns kennen gelernt haben! Es gibt keine Zufälle! Nun bist du zur lieben Freundin gewachsen. Ich hoffe, noch weitere Projekte mit dir verwirklichen zu können!

Natürlich danke ich auch allen meinen **lieben Freunden**, denen ich mit Geschlechtsstereotypen die Ohren vollgesungen habe. So soll auch mein Lektor Thomas nicht unerwähnt bleiben: Danke für deine fachmännische sowie freundschaftliche Unterstützung!

... unsere Diplomarbeitsbetreuerin, **Prof. Dr. Ulrike Willinger**, welche für all unsere Ideen immer offen war und uns mit fachlichem Rat und Zuspruch zur Seite stand.

... **alle Mitbeteiligten**, die so wichtig waren, dass dieses große Projekt überhaupt entstehen konnte:

Danke euch Kindern! Ihr habt uns bereitwillig Zugang zu eurer spannenden Welt gestattet.

Erwähnenswert sind an dieser Stelle auch die bemühten KindergartenpädagogInnen und –MitarbeiterInnen sowie die Eltern, die sich allesamt so hilfsbereit gezeigt haben. Somit war jeder Kindergarten tag ein lustiger, erfahrungsreicher Tag!

Es war eine besondere Zeit für mich,
Danke, euch allen.

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Einleitend | 12 |
| Theoretischer Teil | 16 |
| Vom Merkmal zum Stereotyp | 18 |
| Der zusätzliche Faktor | 19 |
| <u>1. Forschungsansätze</u> | 20 |
| 1.1. Der biologische Zugang | 21 |
| 1.2. Der kognitive Zugang | 22 |
| 1.2.1. Von einer Vorstellung zum Stereotyp | 23 |
| 1.2.2. Vom Eindruck zum Schema | 24 |
| 1.2.3. Identität: Von der Anpassungsleistung zur positiven Ich-Vorstellung | 25 |
| 1.2.4. Geschlechtsidentität bringt Gedanken mit sich | 26 |
| 1.2.5. Zielzustand: Geschlechtsidentität | 27 |
| 1.3. Die Sozialisierungskomponente | 28 |
| 1.3.1. Eltern: Verstärker und Modelle | 28 |
| 1.3.2. Eltern: „Interaction Partners“ und „Opportunity Providers“ | 29 |
| 1.3.3. Söhne und Töchter | 30 |
| <u>2. Die geschlechtsstereotype Welt der Kinder</u> | 31 |
| Geschlechtstrends und Alterstrends | 32 |
| 2.1. Das Wissen | 32 |
| 2.1.1. Ab welchem Alter | 32 |
| 2.1.2. Von Rigidität zur Flexibilität | 33 |
| 2.2. Das Spiel | 36 |
| 2.2.1. Wer spielt womit ? | 36 |
| 2.3. Die Gedankenwelt der Kinder | 38 |
| <u>3. Die Zusammenhänge der Kindervariablen</u> | 42 |
| 3.1. Verbindung: Wissen und Spiel | 42 |
| 3.2. Verbindung: Eltern und Spiel | 43 |
| 3.3. Verbindung: Wissen und Präferenzen der Kinder mit Elternvariablen (Persönlichkeit, Einstellungen) | 45 |

| | | |
|-------------------------|---|----|
| <u>4.</u> | Die geschlechtsstereotype Welt der Familie | 51 |
| 4.1. | Der Haushalt der Eltern: Vorgelebte Muster | 51 |
| 4.2. | Die Vorstellungen der Eltern | 53 |
| | | |
| <u>5.</u> | Zusammenfassend | 55 |
| 5.1. | Kritik und Ideen | 57 |
| | | |
| Empirischer Teil | | 60 |
| Die Fragen | | 62 |
| | | |
| <u>1.</u> | Die Fragestellungen | 63 |
| 1.1. | Kinder: Die Hypothesen | 64 |
| 1.1.1. | Das Wissen | 64 |
| 1.1.2. | Das Spiel | 64 |
| 1.1.3. | Die Einstellung zu Haushaltsaktivitäten | 64 |
| 1.1.4. | Die Zusammenhänge der Kindervariablen | 64 |
| 1.2. | Eltern: Die Hypothesen | 65 |
| 1.2.1. | Das Selbstbild | 65 |
| 1.2.2. | Die Geschlechtsrolleneinstellung | 65 |
| 1.2.3. | Die tatsächlich verrichteten Haushaltsaktivitäten | 65 |
| | | |
| <u>2.</u> | Das Projekt | 67 |
| 2.1. | Die Vorerhebung | 67 |
| 2.2. | Die Vorbereitungen | 72 |
| 2.2.1. | Die Umsetzung der Idee | 72 |
| 2.2.2. | Die Ersten Schritte | 73 |
| 2.2.3. | Die ersten Tage im Kindergarten | 74 |
| | | |
| <u>3.</u> | Die Erhebung selbst | 76 |
| 3.1. | Die Kindertestung | 76 |
| 3.1.1. | Das Wissen | 76 |
| 3.1.2. | Das Spiel | 78 |
| 3.1.3. | Die Einstellung | 80 |
| 3.1.4. | Die letzte Spielestation | 81 |
| 3.2. | Die Elternbefragung | 82 |

| | | |
|-------------|---|------------|
| 3.2.1. | Wie sieht „der ideale Mann, die ideale Frau“ der Eltern aus? | 83 |
| 3.2.2. | Wie beschreiben sich die Eltern in ihren eigenen Persönlichkeitseigenschaften ? | 84 |
| 3.2.3. | Wie sehen die Rollenbilder der Eltern aus? | 84 |
| 3.2.4. | Wie sieht das tatsächliche Verhalten der Eltern im Haushalt aus? | 85 |
| 3.2.5. | Zusatzfragen an die Eltern | 86 |
| 4. | <u>Die Untersuchungsergebnisse</u> | 87 |
| 4.1. | Die deskriptiven Analysen | 87 |
| 4.1.1. | Kinder: Die Stichprobenbeschreibung | 88 |
| 4.1.1.1. | Die Geschlechterverteilung | 88 |
| 4.1.1.2. | Die Altersgruppenverteilung | 89 |
| 4.1.1.3. | Die Geschlechterverteilung über die Altersgruppen | 90 |
| 4.1.1.4. | Die Verteilung der Kinder über die Kindergärten | 92 |
| 4.1.1.5. | Die Geschwister der Kinder | 93 |
| 4.1.1.6. | Die Geschenkpräferenz der Kinder | 94 |
| 4.1.1.7. | Das Lieblingsspielzeug der Kinder | 97 |
| 4.1.2. | Eltern: Die Stichprobenbeschreibung | 98 |
| 4.1.2.1. | Die Altersverteilung der Eltern | 98 |
| 4.1.2.2. | Die Schulbildung der Eltern | 99 |
| 4.1.2.3. | Die Berufe der Eltern | 100 |
| 4.1.2.4. | Der Familienstand der Eltern | 101 |
| 4.1.2.5. | Die „ideale Frau“ / Der „ideale Mann“ der Eltern | 103 |
| 4.2. | Die Hypothesenprüfung | 108 |
| 4.2.1. | Kinder: Die Ergebnisdarstellung | 108 |
| 4.2.1.1. | Das Wissen | 109 |
| 4.2.1.2. | Die Spielzeugwahl | 116 |
| 4.2.1.3. | Die Spieleinstellung | 127 |
| 4.2.1.4. | Die Einstellung zu Haushaltsaktivitäten | 134 |
| 4.2.1.5. | Die Zusammenhänge der Kindervariablen | 142 |
| 4.2.2. | Eltern: Die Ergebnisdarstellung | 145 |
| 4.2.2.1. | Das Selbstbild der Eltern | 145 |
| 4.2.2.2. | Die Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern | 157 |
| 4.2.2.3. | Die tatsächlich verrichteten Haushaltsaktivitäten der Eltern | 169 |
| 5. | <u>Die Diskussion</u> | 181 |
| 5.1. | Entwicklungsmuster | 181 |
| 5.1.1. | Die Wissensentwicklung | 181 |
| 5.1.2. | Die Spielzeugwahl der Kinder | 183 |
| 5.1.3. | Die Einstellung der Kinder | 186 |

| | |
|--|-----|
| 5.1.3.1. Die Spieleinstellung | 186 |
| 5.1.3.2. Die Einstellung zu Haushaltsaktivitäten | 187 |
| 5.1.4. Die Zusammenhänge der Kindervariablen | 189 |
| 5.2. Familienmuster | 191 |
| 5.2.1. Das Selbstbild der Eltern | 191 |
| 5.2.2. Die Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern | 193 |
| | |
| <u>6. Die Erkenntnisse</u> | 197 |
| | |
| <u>7. Der Ausblick</u> | 201 |
| | |
| Zusammenfassung (Abstract) | 203 |
| | |
| Abstract | 205 |
| | |
| Literaturverzeichnis | 207 |
| | |
| Abbildungsverzeichnis | 210 |
| | |
| Tabellenverzeichnis | 214 |
| | |
| Anhang | 215 |
| 1. Kinderfragebogen | 215 |
| 2. Elternfragebogen | 217 |
| 3. Itemtrennschärfen | 228 |
| 4. Beispielbilder der Familie Playmobil | 230 |
| 5. Lebenslauf | 240 |

Einleitend

Diese Arbeit verkörpert eine **Idee**, welche über mehrere Jahre gewachsen ist.

Sagt man, man schreibe Diplomarbeit über Geschlechtsstereotype, hört man häufig, dass dies momentan eine Modeerscheinung wäre. Bei der Literaturrecherche finden sich tatsächlich unzählige Artikel, und man muss sein Interessensgebiet stark einschränken, um den „Wald vor lauter Bäumen“ noch zu sehen.

Geschlechtsstereotype sind scheinbar in aller Munde und die Beschäftigung mit dem Thema nimmt in unserer Gesellschaft teilweise sehr interessante Ausmaße an:

„Rosa ist sexistisch, bekräftigt stereotype Rollenbilder und ist somit Klischeefalle. Rosa ist passiv und nett, um angeschaut zu werden und schadet der Karriere der Mädchen“, so heißt es vonseiten der britischen Bürgerinitiative „Pink Stinks“. Die Aktivisten gehen gezielt gegen Spielzeughersteller vor, welche die Stereotype noch verstärken und auf diese Weise Rollen festlegen, wodurch bei Mädchen schon früh Probleme mit dem Körperbild entstünden, da das Aussehen mittlerweile höher bewertet werde als der Intellekt (ORF.at).

Hinter dieser Bewegung steht scheinbar das Konstrukt der **Vorbild- oder Modellwirkung**, doch es gibt Hinweise darauf, dass Geschlechtstypisierung auch vor Tieren keinen Halt macht. Sogar Affenweibchen spielen lieber mit Puppen und Kochtöpfen (Alexander und Hines, 2002); im Spiel der Kinder aller Welt lässt sich ebenso geschlechtstypisches Verhalten beobachten:

In Indien benutzen kleine Mädchen alles, was gerade verfügbar ist - Schlamm, Sand, Teig - um „Chapatis“ zuzubereiten und um sie über einem „Feuer“ in einem steinernen Herd zu backen. Mexikanische Mädchen „mahlen Mais“ und „backen Tortillas“; in den USA bereiten Mädchen „Schoko-Cookies“ zu, die sie in ihrem Spielzeugherd backen (Maccoby, 2000).

Zusätzlich werden die Geschlechtswahrnehmungen der Kinder fortwährend durch eine Vielzahl von **Informationen erweitert**: Sie entnehmen sie den Medien oder bekommen sie von Personen, die sie beobachten, vermittelt (Maccoby, 2000).

Unsere gesamte Identität, all unsere Beziehungen zu anderen sind auf „Geschlecht“ aufgebaut:

Bist du ein Mädchen oder ein Bub? Bist du ein Mann, bist du eine Frau? Gender ist ein „Ich bin“. Gender steckt in unserem Denken, in unseren Verhaltensweisen.

Aber wie wichtig ist „Geschlecht“ mit seinen einhergehenden Stereotypen tatsächlich? Wie ändern sich diese Eindrücke über unterschiedliche Altersstufen? Schlagen sie sich im kindlichen Spiel und in den Einstellungen der Kinder nieder? Und besteht bezüglich dieser Gedankenmodelle sogar ein Zusammenhang mit deren häuslichem Umfeld?

Was *denken* sich Kinder, als die nachrückende Generation, über Normen, Rollenvorschriften, Verhaltensstandards, welche die Erwachsenen vorgeben, vorleben? Schlägt sich das Denken der Kinder auch im kindlichen Spiel nieder? Oder besteht ein Zusammenhang mit dem Umfeld, in dem sie aufwachsen?

Diesen spannenden Fragen und vielem mehr wurde im Rahmen dieses Diplomarbeitprojekts nachgegangen.

So hat sich die vorliegende Arbeit auf die Suche nach diesen Mustern, der Verteilung und der *Weitergabe* dieser an die Kleinen begeben:

Meiner Kollegin Elisabeth Mistelberger (2009) und mir war es wichtig, *beide* Elternteile in die Erhebung miteinzubeziehen, da die Forschungsliteratur Sozialisationseinflüssen einen bedeutenden Stellenwert einräumt.

Der **Neuwert** dieses Projekts liegt an der besonderen Methode, Einstellungen von kleinen Kindern zu erheben, gerade weil Kinder - besonders Vorschulkinder - oft beobachtet, „getestet“, jedoch selten befragt werden. Daher war es ein Versuch dieser Studie, die Kinder *nach ihrer Meinung* zu herrschenden Rollenbildern zu fragen. Dazu wurden neuartige, eigens entwickelte Methoden angewandt.

Genauer gliedert sich die Arbeit in unterschiedliche Bereiche:

Im **theoretischen Teil** werden *wissenschaftliche Zugänge* zur Entstehung und Erfassung von Geschlechtsstereotypen vorgestellt. Es sollen im Speziellen sozialisationstheoretische, sowie kognitive Ansätze erläutert werden; ebenfalls wird Bezug auf die Entwicklung des kindlichen Spiels, auf das Wissen der Kinder und deren Gedankenwelt hinsichtlich Geschlechtsstereotypen genommen.

Der **empirische Teil** legt auf die Darstellung der Hypothesen, des Ablaufes der Untersuchung selbst und auf die Erläuterung der gewonnenen Ergebnisse Wert. Es werden *Untersuchungsplan*, *Untersuchungsmaterial* und *Untersuchungsdurchführung* beschrieben. Die **Diskussion, die Erkenntnisse und der Ausblick** wollen eine Brücke zwischen Theorie und Ergebnissen schlagen, besondere *Zusammenhänge* hervorheben sowie einen Ausblick auf mögliche *zukünftige* Ansätze geben.

Theoretischer Teil



Aus der vorliegenden Studie: Familie Playmobil bei der Hausarbeit

Vom Merkmal zum Stereotyp

Das Wort „Stereotyp“ leitet sich aus dem Griechischen her, wobei „stereos“ starr oder fest bedeutet und „typos“ mit Schlag, Eindruck, Muster, Modell in Zusammenhang gebracht wird (Duden, 2001a). Es handelt sich bei einem Stereotyp demnach um einen starren Eindruck, ein festes Modell (Duden, 2001b).

Ein *Geschlechts*-stereotyp ist somit ein starrer Eindruck über oder von Geschlecht. Ein festes Modell von Geschlecht.

Trautner (2008) erkennt *geschlechtsspezifische* und *geschlechtstypische* Merkmale, wobei Erstere nur bei einem Geschlecht vorkommen. Es handle sich hierbei meist um biologische Merkmale. Geschlechtstypische Merkmale kämen häufiger oder stärker ausgeprägt bei einem Geschlecht vor. Gemeint sind psychische Variablen wie Eigenschaften oder Verhalten von Personen - und physische Variablen.

Trautner teilt „die Geschlechtsvariable“ in folgende Dimensionen:

Mit „*Geschlecht als ein individuelles Merkmal mit beobachtbaren interindividuellen Unterschieden*“ weist er auf unsere Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften und Interessen hin.

„*Geschlecht als Dimension der Selbstwahrnehmung*“ meint das biologische Geschlecht im Gegensatz zu unserem Selbstkonzept.

„*Geschlecht als soziale Kategorie*“ beinhaltet Rollenerwartungen, was bedeutet, dass wir von klein auf mit geschlechtsbezogenen Informationen und Rollendifferenzierungen konfrontiert sind und damit, welchen Unterschied es macht, männlich oder weiblich zu sein.

„Die *Geschlechtsidentität* als wichtiger Teil der eigenen personalen Identität“ beschreibt letztendlich den Umstand, die eigene Person wahrzunehmen, sie zu beobachten, mit anderen zu vergleichen und schließlich soziale Reaktionen wahrzunehmen.

So ist „Geschlecht“ als hervorstechender Parameter zur Kategorisierung *eine* Möglichkeit der Organisation (Fagot und Leinbach, 1989), wobei die männliche Rolle hervorstechender und nicht so breit definiert ist wie die weibliche (O’Brien et al. 2000).

Der zusätzliche Faktor

Einen zusätzlichen und wichtigen Faktor hat Trautner eingeführt, wenn er andeutet, dass es nicht nur um Einzelpersonen geht, sondern Rückmeldungen aus dem Umfeld wichtigen Stellenwert innehaben. Dieser soll hier einfach als der Faktor „Kultur“ bezeichnet werden.

Geschlecht hat ihm zufolge Bedeutung für das Individuum *und* für die Gesellschaft, denn mit der Einteilung in „Mädchen“ und „Bub“ verbinden sich eine Vielzahl von geschlechtsbezogenen Erwartungen oder Vorschriften. In allen Kulturen würden Menschen in zwei Geschlechter eingeteilt, die Natur bestimme, ob wir männlich oder weiblich sind, unsere Kultur lege aber fest, was es *bedeute*, männlich oder weiblich zu sein.

Weinraub et al. (1984) stellen Geschlechtsrollenstereotype ebenfalls als kulturell geteilte Annahmen und Erwartungen über Geschlechtsunterschiede aufgrund von Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften, Aktivitäten und Rollen dar. Geschlechtsselbstkonzepte, Stereotype und Einstellungen sind Internalisationen der Mitglieder unserer Kultur und spiegeln Werte, Glauben und Praktiken der Gesellschaft wieder (Tenenbaum und Leaper, 2002).

Und auch Maccoby (2000) verbindet Geschlechtsstereotype mit kulturellen Gewohnheiten und Normen, welche vorschreiben, wie sich Angehörige der beiden Geschlechter zu verhalten haben und welches Verhalten ihre Gesellschaft von ihnen *erwartet*. Wir haben ihrer Meinung nach Erwartungen hinsichtlich dessen, was Buben und Mädchen oder Männer und Frauen tun oder nicht tun sollten. Die jeweils nachrückende Generation gibt die Information schließlich weiter, indem sie Überzeugungen, Vorurteile und Regeln, die das geschlechtskonforme Verhalten betreffen, weitervermittelt. So dienen nicht nur Eltern als Verstärker beziehungsweise Modell, auch andere Sozialisierungsinstanzen wie Medien, Vorbilder, Idole und Lehrer sind von Bedeutung. Auch in der heutigen Zeit sind die Lebensbereiche der beiden Geschlechter manchmal noch immer getrennt, es bestehen unterschiedliche familiäre Rollenaufteilungen. Ausbildung, Berufstätigkeit und politische Rechte stehen in enger Verbindung mit unserem biologischen Geschlecht.

1. Forschungsansätze

An dieser Stelle der Arbeit sollen nun die gängigen Theorien zur Entstehung von Geschlechtsunterschieden erwähnt werden.

In diesem Kapitel wird sich zeigen, dass jeder Zugang in der Lage ist, andere Fragen in dieser Entwicklungsgeschichte zu beantworten. Hauptgewicht liegt auf dem kognitiven und sozialisationstheoretischen Bereich, darum wurden diese auch ausführlicher beschrieben.

Aktuelle in der Entwicklungspsychologie vertretene Erklärungsansätze zur Entwicklung der Geschlechtsidentität lassen sich nach Trautner (2008) grob in biologische, sozialisationstheoretische und kognitive Ansätze unterteilen. Sie schließen sich gegenseitig nicht aus, sondern ergänzen sich; ihre Faktoren wirken zusammen:

Biologische Theorien beschäftigen sich mit der Frage, ob chromosomale oder hormonelle Unterschiede der Geschlechter nur mit physischen Geschlechtsunterschieden einhergehen oder auch zu Persönlichkeits- oder Verhaltensunterschieden der Geschlechter führen.

Sozialisationstheoretische Ansätze basieren auf der Annahme, dass geschlechtstypische Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen erlernt werden, indem sie von den Eltern oder anderen Sozialisationsagenten bevorzugt bekräftigt werden (Bekräftigungstheorie) und/oder indem Personen des gleichen Geschlechts bevorzugt als Modelle gewählt werden (Imitationstheorie).

Kognitive Ansätze gehen davon aus, dass das Verständnis für die Geschlechterdifferenzierung die treibende Kraft ist, die für das eigene Geschlecht typischen Merkmale zu übernehmen und positiv zu bewerten. Im Sinne der Selbstsozialisation sind die äußeren Anstöße zum Aufbau der Geschlechtsidentität (direkte Verstärkung, Verhaltensmodelle) dabei nur erleichternde und unterstützende Bedingungen.

1.1. Der biologische Zugang

Grüne Meerkatzen, eine Affenart Afrikas und der Karibik, bestätigen in einer Studie von Alexander und Hines (2002) die evolutionsbiologische These, wonach die Vorliebe für gewisses Spielzeug angeboren ist. Die Tiere wurden mit menschlichem Spielzeug aller Art konfrontiert, wobei sie die gleichen Spielzeuge wie ihre menschlichen Geschlechtsgenossen bevorzugten. Weibliche Meerkatzen beschäftigten sich eher mit weiblichem (Puppen, Kochtopf), männliche eher mit männlichem Spielmaterial (Autos, Bälle). Neutralen Stimuli, einem Bilderbuch und einem Plüschhund, widmeten beide Geschlechter gleich viel Zeit.

Die Forscher meinen, dass die Kategorisierungen des Spielzeugs natürlich von Menschen „konstruiert“ sind, aber ihnen ginge es zusätzlich um Wahrnehmungssignale verschiedener Objekte. Gemeint sind Spielzeuge, die Männchen eher anziehen als Weibchen und umgekehrt. Männchen bevorzugen aktives Spiel, Bewegungsspiele und raues, selbsttätiges Spiel. Dahinter stünde Training der Navigations- und Orientierungsfähigkeiten, welche für Jagd, Essens- oder Partnerinnensuche essentiell seien.

Auch Maccoby (2000) sieht eine sehr große Ähnlichkeit der geschlechtsspezifischen Verhaltensmuster bei menschlichen und nichtmenschlichen Primaten. Sie weist auf die Häufigkeit und Dauer des wilden Tobens junger männlicher Artangehöriger hin und erkennt größeres Interesse weiblicher Jungtiere beziehungsweise kleiner Mädchen an Säuglingen. Als Ursache wird hier die Beteiligung pränataler steroider Sexualhormone vermutet. Buben beispielsweise hätten einen höheren Grundumsatz, was diese zu intensiverer Aktivität veranlasse. Wenn Mädchen mit anderen Kindern interagieren, sei ihr Aktivitätsgrad kaum erhöht.

Der deutsche Hirnforscher Hüther (2009) schlägt einen anderen Weg ein. Seiner Meinung nach sind Verhaltensunterschiede zwischen Männern und Frauen nicht genetisch *determiniert*. Ihn interessiere nicht, *wie* sich erwachsene Gehirne unterscheiden, sondern, *wie* es dazu *komme*: Warum ist der Hippocampus bei den Männern dicker? -Bereits kleine Buben orientieren sich stärker im Außen und benutzen so diese Gehirnregion!

Hüther vergleicht das kindliche Gehirn mit einem Orchester, die „Besetzung“ sei bei beiden Geschlechtern gleich. Wegen der vorgeburtlichen Testosteroneinwirkung, rücken im Orchester der Jungen die „Pauken und Trompeten“ stärker nach vorne, die „harmonischen Instrumente“ treten in den Hintergrund. So sind die genetischen *Anlagen* für die Ausbildung des Gehirns seiner Meinung nach bei beiden Geschlechtern gleich. Wir gehen nur anders mit unseren Gehirnen *um*.

Iervolino et al. (2005) haben in Zwillingsstudien mit 3-4-jährigen Kindern nicht nur einen wichtigen genetischen Beitrag, sondern auch die wichtige Rolle von geteilter Umwelt nachgewiesen. Sowohl genetische, als auch Umweltfaktoren seien demnach wichtig, um individuelle Unterschiede im Geschlechtsrollenverhalten zu erklären.

1.2. Der kognitive Zugang

Dieser grundlegenden Frage gehen kognitive Entwicklungstheorien nach.

Da die Entwicklung aller Kinder grundsätzlich den selben Weg nimmt, indem sich die Rigidität (die Strenge der Gedanken) über die Entwicklung verändert (außer Beginn und Level, das erreicht wird) wird hier auch der Grund zur Annahme einer kognitiven Theorie gesehen (Martin und Ruble, 2004).

Kognitive Annahmen für Geschlechtsrollenentwicklung scheinen bestätigt, wenn es heißt, dass sich intelligente Kinder Geschlechtsrollen auch besser beziehungsweise früher bewusst sind (Weinraub, 1984).

1.2.1. Von einer Vorstellung zum Stereotyp

Nach Kohlberg (1974) entstehen Stereotype aus den Vorstellungen des Kindes über körperliche Unterschiede, die durch sichtbare Unterschiede in den Geschlechtern zugewiesenen Rollen unterstützt werden. Diese „fundamentalen Geschlechtsrollenstereotypen“ führen bei Kindern schließlich zur Entwicklung von maskulinen und femininen Wertungen.

Er vertrat als einer der Ersten die Theorie, dass die „fundamentalen sexuellen Attitüden“ nicht direkt durch biologische Instinkte oder willkürliche kulturelle Normen, sondern durch „*die kognitive Organisation der sozialen Welt des Kindes in den Dimensionen der Geschlechtsrollen*“ strukturiert werden. Als Folge davon entstünde aus dem Lernprozess über Geschlechtsrollenkonzepte die Entwicklung *neuer* „Wertungen und Attitüden“. Weder ein Sozialisationsdruck noch eine direkte motivische Unterweisung seien demnach notwendige Bestandteile dieses Vorgangs.

Maccoby (2000) sieht auch, dass Kinder sich selbst und andere schon sehr früh nach dem Geschlecht kategorisieren: Sobald diese Kategorien gefestigt seien, bilden sie sozusagen den Kern, um den Geschlechtsstereotype aufgebaut werden.

Martin und Ruble (2004) nehmen ebenfalls Bezug auf Kohlbergs Theorie, die kognitive Entwicklungstheorie, in der er die aktive Rolle des Kindes in der Geschlechtsentwicklung betonte. Das Verständnis eines jeden Kindes von Geschlechtskonzepten beeinflusse auch ihrer Ansicht nach sein Verhalten.

Auch heute noch nehmen kognitive Theorien an, dass Kinder aktiv nach Sinn in ihrer sozialen Welt suchen und sie zusätzlich die Geschlechtshinweise der Gesellschaft als Interpretationshilfe verwenden. Kinder bilden so Erwartungen über andere und entwickeln auch persönliche Verhaltensstandards.

So sind Kinder nach Martin und Ruble (2004) „Geschlechtsdetektive“, die nach „gender cues“, also Hinweisen über Geschlecht, in der sie umgebenden Welt suchen:

Zuerst lernen die Kinder während der Kleinkind- und Vorschuljahre über geschlechtsbezogene Inhalte. Als Nächstes wird das neuerworbene Geschlechtswissen in einer „Entweder-oder-Manier“ konsolidiert, wobei die Spitze

der Rigidität zwischen 5 und 7 Jahren erreicht wird. Nach dieser Spitze der Rigidität folgt eine Phase relativer Flexibilität.

1.2.2. Vom Eindruck zum Schema

In den 70er Jahren prägte ein etwas anderer Zugang die kognitiven Entwicklungstheorien:

Die sogenannten „Gender-Schema Theorien“ von Martin und Halverson (1981) nahmen im Speziellen an, dass Kinder organisierte Wissensstrukturen, sogenannte „Schemata“, formen, welche geschlechtsbezogene Konzepte von sich selbst und anderen sind (Martin und Ruble, 2004).

Genauer gesagt werden zwei Typen dieser Schemata angenommen: gleich und andersgeschlechtliche, wobei demnach zuerst über selbstbezogene Reize gelernt wird. Kinder organisieren so die Umweltinformation in Geschlechtskategorien, was ihnen hilft einzuordnen und neue Erfahrungen zu interpretieren. Zu Beginn wird erkannt, welche Attribute mit welchem Geschlecht verbunden sind, beispielsweise dass Autos für Buben, Puppen hingegen als „passendes“ Spielzeug für Mädchen gedacht sind.

Schließlich werden Assoziationen zum anderen Geschlecht gebildet. Das Konzept von Maskulinität und Femininität, das heißt Information zwischen und innerhalb der Inhaltsbereiche zu verknüpfen, wird so verinnerlicht (Martin et al., 1990).

Von Martin (1989) stammt auch der Begriff des „Dualen Prozess Modells“: Die Fähigkeit, die Variabilität innerhalb der Geschlechtsgruppe zu erkennen, steigt mit fortschreitendem Alter der Kinder. Individuen werden gruppiert und sowohl hierarchische als auch differenzierte Stereotypen werden produziert. Das Ergebnis sei schließlich weniger Verlass auf Geschlechtskategorien, wenn andere Information verfügbar ist.

Die *Breite* des Geschlechtsstereotypenwissens weite sich so immer mehr aus. Resultat sei die wachsende Tendenz, hoch differenzierte Urteile über die Geschlechter zu bilden, wenn nur Kategorieninformation verfügbar ist.

Maccoby (2000) erkennt in den Geschlechtsschemata zusätzlich zwei Funktionen:

Sie sollen einerseits die *selektive Aufmerksamkeit* so steuern, dass gleichgeschlechtlichen Modellen größere Aufmerksamkeit gewidmet wird und mehr von diesen gelernt wird, andererseits helfen diese Schemata, das In-Erfahrung-Gebrachte für die entsprechende Geschlechtsrolle adäquat zu verarbeiten.

1.2.3. Identität: Von der Anpassungsleistung zur positiven Ich-Vorstellung

Während die Theorie der Selbstsozialisierung sagt, *dass* wir uns anpassen, gibt Kohlberg (1974) zusätzlich Antwort auf die Frage, *warum* wir uns überhaupt anpassen:

Wieder zu Kohlberg zurückgekehrt, liegt der Sinn des Entwicklungsprozesses in *Persönlichkeitsentwicklung und Identifikation*, denn nachdem „maskuline und feminine Wertungen“ erworben wurden, tendiert das Kind dazu, sich mit gleichgeschlechtlichen Bezugspersonen, besonders mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil zu *identifizieren*.

Die *Geschlechtsidentität* oder Selbst-Kategorisierung als Bub oder Mädchen ist, so war schon Kohlberg überzeugt, „der fundamentale organisierende Faktor der Geschlechtsrollen-Attitüden“. Die Geschlechtsidentität des Kindes wird seiner Meinung nach durch eine motivierte Adaption an die physisch-soziale Realität sowie durch das Bedürfnis, eine „*stabile und positive Ich-Vorstellung*“ zu bewahren, aufrechterhalten. Die Geschlechtsidentität des Kindes könne nur dann einen stabilen Organisationsfaktor der „*psychosexuellen Attitüden*“ des Kindes abgeben, wenn dieses von deren Unveränderbarkeit kategorisch überzeugt sei.

Nicht gar so „streng“ wird dieser Prozess innerhalb der Theorie der „Indirekten Sozialisierung“ beschrieben:

Identität führt hier über *Selbstsozialisierung* zu einer Anpassungsleistung. Genauer: Kinder sozialisieren sich demnach selbst und zwar nach gleichgeschlechtlichem Vorbild. Sobald ihre eigene Geschlechtsidentität verankert ist und sobald sie zu verstehen lernen, welche sozialen Erwartungen ihre Umwelt an die Mitglieder ihres

eigenen Geschlechts richtet. Sobald Kinder Geschlechtsstereotypen kennen lernen, versuchen sie demnach, sich diesen Anforderungen anzupassen, indem sie sich auf „geschlechtskonforme“ Weise verhalten (Maccoby, 2000).

1.2.4. Geschlechtsidentität bringt Gedanken mit sich

Kinder, die andere Personen anhand des Geschlechts kodiert haben, neigen dazu, deren Aktivitäten in hohem Maße als geschlechtsspezifisch wahrzunehmen und zu erinnern. Das heißt, das Wissen, dass bestimmte Menschen hinsichtlich des Geschlechts zum Selbst „passen“, trägt wiederum zu Voreingenommenheiten bezüglich des eigenen Geschlechts bei, die sich in verschiedener Form manifestieren (Maccoby, 2000).

Ab dem Moment, in dem ein Kind seine „Gruppenzugehörigkeit“ realisiert hat, werden *breite Annahmen* über Ähnlichkeiten innerhalb der Geschlechtsgruppen und über Unterschiede zwischen Mädchen und Buben gemacht (Martin und Ruble, 2004).

Auch Kohlberg (1974) sah, dass die Konzepte der Kleinen *Wertungen* hervorrufen und dass das Kind als ein „wertender und nach Wertung strebender Organismus“, die Tendenz zu egozentrischen Urteilen hat. Kinder beiderlei Geschlechts glauben, dass ihr eigenes Geschlecht im absoluten Sinne das beste sei.

Hat sich die Geschlechtsidentität einmal entwickelt, folgen laut Martin und Ruble (2004) evaluative Prozesse. Die Tatsache, dass das eigene Geschlecht als positiv beurteilt wird, bringt wiederum *motivationale und informationale Konsequenzen* mit sich: die Motivation, über Geschlecht zu lernen, Information über die Geschlechtsgruppen anzusammeln und wie andere Gruppenmitglieder zu handeln. Soziale Kategorien werden so aktiv konstruiert, als Teil eines Prozesses, der Sinn in der sozialen Welt schaffen soll. Als vielleicht deutlichster Nachweis für diese Konstruktion wird von ihnen die Phase gesehen, in der Kinder falsche, gar amüsante Schlüsse über Geschlechtsunterschiede ziehen.

1.2.5. Zielzustand: Geschlechtsidentität

Das Geschlecht eines Menschen spielt für den Aufbau und die Aufrechterhaltung seiner *Identität* eine zentrale Rolle: wer wir sind, wie wir uns selbst erleben und wie andere mit uns umgehen (Trautner , 2008).

Genauer unterscheidet heute Trautner zwischen *globaler und spezifischer Geschlechtsidentität*:

Globale Geschlechtsidentität im engeren Sinne sei eine überdauernde Selbstwahrnehmung und mit dem Gefühl beziehungsweise der Überzeugung verbunden, biologisch und sozial eindeutig männlich oder weiblich zu sein. Letztere beschreibt, was es für einen selbst *bedeutet*, männlich oder weiblich zu sein.

Unser eigenes Wohlbefinden hängt grundlegend von unserer Identitätsfindung ab:

Jugendliche, beispielsweise, welche sich „geschlechtstypisch und im Einklang mit ihrem Geschlecht“ beschreiben, geben auch an, sich wohler zu fühlen. Andererseits den Druck zu verspüren, sich geschlechtskonform verhalten zu *müssen*, stellt generell einen negativen Einfluss dar, so Yunger et al. (2004).

Im Gegenzug dazu laufen Kinder mit maladaptiven Geschlechtseinstellungen (ein Bub, der beispielsweise Männlichkeit mit Gewalt in Verbindung bringt, oder ein Mädchen, das Weiblichkeit mit Hilflosigkeit und Selbstzweifel verknüpft) Gefahr, eine „ungesunde Entwicklung“ zu nehmen: Geschlechtsidentität hänge scheinbar wirklich von den *Botschaften* ab, die Kinder über „Geschlecht“ erfahren und internalisieren (Corby et al. ,2007).

1.3. Die Sozialisierungskomponente

1.3.1. Eltern: Verstärker und Modelle

Mitte des 20. Jahrhunderts vertrat man im Behaviorismus die Annahme, dass Erwachsene das Lernprogramm der Kinder durch Belohnung und Bestrafung vorgeben. Unterschiede im Verhalten der beiden Geschlechter wurden auf die unterschiedliche Sozialisierung von Buben und Mädchen zurückgeführt, indem man die Kinder für Verhaltensweisen, die in der Gesellschaft als geschlechtskonform galten, belohnt hat oder, wenn Geschlechtergrenzen überschritten wurden, „bestraft“ hat (Maccoby, 2000).

Bereits Kohlberg (1974) hat beobachtet, dass „die Attitüden“ der Eltern entschieden die Entwicklung vieler „fundamentaler Geschlechtsrollen-Attitüden“ *stimulieren oder retardieren*, anstatt dass diese direkt durch Verstärkung oder Identifikation gelehrt würden.

Vorsichtiger formuliert: Geschlechtsassoziationen der Kinder hängen davon ab, ob sie zu Hause damit konfrontiert sind (Poulin-Dubois et al., 2002). Während der ersten zwei Lebensjahre werden aktiv Kategorien konstruiert und es wird vermutet, dass elterliche Reaktionen auf geschlechtstypisches Verhalten das Geschlechtsverständnis kleiner Kinder *vorantreiben* (Fagot und Leinbach, 1989).

Fagot und Leinbach schlagen somit eine Brücke zwischen kognitiven Theorien und sozialisationstheoretischen Ansätzen:

Kinder sind umgeben von Umweltinput über „Geschlecht“ von Familie, Gleichaltrigen und Medien. Sie leben in einer geschlechtstypisierten Welt und wenn das Selbstkonzept an das Geschlechtsschema assimiliert, kommt es zur Geschlechtsrollenübernahme. Die Schematheorie (siehe voriges Kapitel) bietet jedoch nur einen Rahmen für die Integration der Entwicklung von Geschlechtsverständnis mit Umweltinformation und Druck. Die Schemaformation hängt von der eigenen mentalen Anstrengung und dem Entwicklungsstatus des Kindes ab, aber die *Information*, die verarbeitet wird, muss den Grad und die *Wichtigkeit* der Geschlechtstypisierung im kindlichen Umfeld widerspiegeln. Der

Grund, warum sich Kinder in ihrer Entwicklung unterscheiden, liege an den *Eltern* und an deren Ausmaß an Aufmerksamkeit, die sie dem Thema Geschlechtstypisierung widmen.

Die Theorie des sozialen Lernens hat schließlich die Identifizierung als Prozess der Imitation oder des Lernens am Modell neu konzeptualisiert, indem sie sowohl direkte *Verstärkung*, als auch *Nachahmung* in sich vereint hat. Kinder machen sich demnach Einflüsse und Anregungen aus der Kultur der Erwachsenen aktiv zunutze, sobald sie erkennen, welche Eigenschaften von ihnen erwartet werden (Maccoby, 2000).

1.3.2. Eltern: „Interaction Partners“ und „Opportunity Providers“

Innerhalb der Familie sind Eltern „key agents“, sogenannte *Schlüsselfiguren* in der kindlichen Geschlechtsrollensozialisation, und Familienerfahrungen haben, so McHale et al. (1999), vielleicht wichtigeren Einfluss auf die Geschlechtsrollenentwicklung der Kinder als bisher vermutet:

Die Art und Weise, *wie* Eltern mit ihren Kindern umgehen, könnte eine wichtige Basis für Geschlechtsunterschiede sein. Zusätzlich können dyadische Beziehungserfahrungen der Familie sowohl mit Eltern als auch mit Geschwistern gemacht werden.

Die *Bedeutungen* der Familienaktivitäten und Rollen ist von Kontext zu Kontext ebenfalls anders: Als Beispiel bringen McHale et al. (2003) eine Tochter, die Verantwortung im Haushalt übernimmt, weil beide Eltern ganztags arbeiten, und die durch ihre Einbindung ins Familiengeschehen etwas anderes über Geschlechtsrollen lernt als eine Tochter, die ihrer Mutter Seite an Seite im Haushalt hilft. Die selben Aktivitäten und Erfahrungen könnten unterschiedlich interpretiert werden und haben unterschiedliche Effekte in Abhängigkeit des Rahmens, in dem sie erscheinen.

Hinzu kommt, wie Eltern die täglichen Aktivitäten managen. Kinder können geschlechtstypische Verhaltensweisen bei den Eltern beobachten oder mit einer geschlechtstypischen Arbeitsteilung konfrontiert sein (McHale et al., 2003).

Zusätzlich wird vermutet, dass manche Eltern in der heutigen Gesellschaft ein grundsätzliches Problem damit haben, „Geschlecht“ für ihre Kinder zu definieren. Deshalb ist gerade das Zuhause der Kinder, die Botschaften dort, die sie durch Beobachtung des elterlichen Verhaltens und der Haushaltsteilung vermittelt bekommen, ein wichtiger Zugang (Freemann, 2007).

Eltern sind heutzutage nicht nur „interaction partners“, sondern auch „opportunity providers“ und „instructors“. Sie leben Interaktion vor, instruieren, geben aber auch Möglichkeiten (McHale et al., 2003).

1.3.3. Söhne und Töchter

Maccoby (2000) sieht gewisse Tendenzen der Eltern zur Geschlechtertrennung: Eltern behandeln ihre kleinen Töchter, was den Körperkontakt angeht, sanfter als kleine Söhne, und sie setzen sich mit größerem Nachdruck durch, wenn sie von ihren Söhnen Gehorsam verlangen. Eltern sprechen mit Mädchen häufiger und ausführlicher über Gefühle, über interpersonale Ereignisse und über die Ursachen von Ereignissen. Das heißt, es findet eine unterschiedliche Sozialisierung von Buben und Mädchen statt: Vom sozialen Lernen her betrachtet kann man sagen, dass manche Kinder eine intensivere geschlechtstypisierende Sozialisierung als andere durchlaufen.

Was die Interaktionsstile betrifft, so übt die familiäre Sozialisierung, so Maccoby, wahrscheinlich einen noch größeren Einfluss aus: Mit Töchtern wird häufiger über Gefühle gesprochen und mit Buben rangeln Eltern mehr.

Geschlechterdifferenzierung könne nur im Entwicklungskontext erklärt werden. In bestimmten Entwicklungsphasen trennen sich die Geschlechter, in anderen finden sie wieder zusammen.

2. Die geschlechtsstereotype Welt der Kinder

Wie zuvor beschrieben, sind der Aufbau und die Veränderungen der Geschlechtsidentität im individuellen Lebenslauf Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels biologischer, sozialer und individueller Entwicklungsbedingungen (Trautner, 2008).

Im Anschluss sollen hauptsächlich Studien vorgestellt werden, welche die zuvor erwähnten Theorien teilweise untermauern und sich hauptsächlich mit Vorschulkindern und deren Wissen, deren Verhalten und Einstellungen auseinandersetzen.

Da Kinder und ihre Geschlechtsstereotype in dieser Studie von zentraler Bedeutung sind, werden in diesem Kapitel Versuche unternommen, in die geschlechtsstereotype Welt der Kinder einzutauchen:

Wie sieht die *Entwicklung* der Geschlechtsstereotype auf den verschiedensten Ebenen - sei es im Wissensbereich, im Spiel, in den Vorlieben der Kinder - aus?

Wie sehen deren Geschlechtsstereotype überhaupt aus?

Wann und wo kommen sie zum Vorschein?

Wie und was spielen sie?

Experimente mit Säuglingen haben gezeigt, dass ab dem 3. Monat und spätestens mit 6 Monaten die Stimmen männlicher und weiblicher Erwachsener auseinandergehalten werden können (Miller 1983; zit. nach Poulin-Dubois et al., 2002). Mit 9 bis 12 Monaten sind Kinder in der Lage, zwischen männlichen und weiblichen Gesichtern zu differenzieren und zugehörige Stimmen zuzuordnen (Leinbach und Fagot, 1993; zit. nach Poulin-Dubois et al., 2002). Mit Ende des zweiten Lebensjahres wissen die Kleinen dann, was „für Buben“, was „für Mädchen“ gehört, sie können nun die Geschlechter unterscheiden. Zweieinhalbjährige können die Frage „Bist du ein Bub oder Mädchen?“ richtig beantworten (Trautner, 2008).

Geschlechtstrends und Alterstrends

Es folgen Untersuchungsergebnisse, die deutlich machen, dass Buben meist eine langsamere Entwicklung in der Aneignung von Geschlechtsstereotypen zeigen. Es werden aber neben Geschlechtstrends auch altersabhängige Entwicklungsschritte sichtbar. Diese Unterschiede zeigen sich im Wissen, im Spielverhalten, in den Einstellungen der Kinder.

Jüngere Kinder, denen das Verständnis für Geschlechtskonstanz (dass sich das Geschlecht nicht ändert) noch fehlt, denken beispielsweise in absoluten Kategorien von männlich und weiblich, was bedeutet, dass sie die Geschlechtszugehörigkeit mit Besitz von Maskulinität oder Femininität gleichsetzen. Mit steigendem Alter kann zwischen der Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsgruppe und dem Ausmaß eigener Maskulinität-Femininität unterschieden werden. Schließlich weiß man, dass beides zusammenhängt, aber nicht dasselbe ist (Trautner, 2008).

2.1. Das Wissen

Das Wissen um und über Geschlechtsstereotype ist in dieser Arbeit vor allem als „Voraussetzung“ von Bedeutung, da vermutet wird, dass hinter dem Wissen über Geschlechtsstereotype ein Verständnis hinsichtlich eigener Handlungen, Verhaltensmuster oder Gedankenabläufe steckt.

2.1.1. Ab welchem Alter

Campbell et al. (2004) hatten Schwierigkeiten, Wissen über Geschlechtsstereotype bei 36 Monate alten Kindern nachzuweisen. Obwohl fast alle das Geschlecht eines anderen Kindes und die Hälfte der Kinder die Spielzeuge geschlechtstypisch „richtig“ zuordnen konnten, waren nur 16% in der Lage, geschlechtsstereotype Aktivitäten richtig zu benennen.

Eine andere Forschungsarbeit (Poulin-Dubois et al., 2002) konnte Wissen betreffend bekannter und *vertrauter* stereotyper Alltagsaktivitäten schon bei 24 Monate alten Kindern belegen: Die Studie war methodisch interessant angelegt, da mit einem Stoffaffen, als neutrale Figur, eine geschlechtstypische Alltagsaktivität wie zum Beispiel „rasieren“, oder „Lippenstift auftragen“ vorgezeigt wurde. Die Kinder sollten sich im Anschluss für eine männliche oder weibliche Puppe entscheiden, mit der sie die kleine Szene nachspielen durften. Mädchen imitierten schon mit 2 Jahren geschlechtskonform, Buben schafften es erst im Alter von 31 Monaten, die männlichen Alltagsaktivitäten „richtig“ zuzuordnen. Von weiblichen Aktivitäten wussten die Buben diesen Alters jedoch noch wenig.

Die Fähigkeit von Zweieinhalbjährigen, Geschlechter zu benennen, und ihr Wissen von sozialen Stereotypen wurden im Rahmen einer anderen Untersuchung (O'Brien et al., 2000) genauer betrachtet: Buben konnten das Geschlecht von Männern und Frauen nicht so gut erkennen und verfügten über geringeres Wissen bezüglich der Geschlechtsrollen als Mädchen. Buben wussten auch in dieser Untersuchung mehr über männliche Stereotype als über weibliche. Mädchen zeigten mehr Wissen über die weibliche Rolle als „ihre Kollegen“ und wussten gleich viel wie Buben über die männliche.

Die Fähigkeit der Kinder, zwischen „männlich“ und „weiblich“ *unterscheiden* zu können, scheint früher ausgebildet zu sein als das *Wissen* über Geschlechtsstereotype. Die zuvor erwähnten Geschlechtstrends werden gut sichtbar. Altersunterschiede in den Studien scheinen zusätzlich methodisch begründet zu sein.

2.1.2. Von Rigidität zur Flexibilität

Im *Vorschulalter* gewinnen Geschlechtskategorien an Bedeutung: Bestimmte Gegenstände, Aktivitäten oder Eigenschaften passen besser zum einen als zum anderen Geschlecht. Geschlechterkonzepte, Einstellungen und Präferenzen sind noch sehr rigide und manche Spielsachen werden auf „Geschlechtsangemessenheit“ geprüft (Trautner, 2008). Bisherige Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass frühes Lernen von männlichen und weiblichen Kategorien durch *rigide Gedanken*

über stereotype Unterschiede charakterisiert ist, sobald das Geschlechtswissen gefestigt ist, werden die Gedanken flexibler. (Trautner et al., 2005).

Der **Rigidität** der Einstellungen sowie der Wichtigkeit und Wahrnehmung der eigenen Geschlechtskategorie gingen Ruble et al. (2007) nach. Sie konnten bei Vorschulkindern ein *generelles Muster* im Wachstum von stereotypem Wissen nachweisen und sahen, dass die Rigidität bei den 5-Jährigen nachließ, wenn diese „Stabilität“ in ihren Stereotypen erreicht hatten.

Dieses Entwicklungsmuster zeigt sich nach Trautner et al. (2005) in drei Stufen:

Den Beginn stellt während der Vorschuljahre die Phase des Lernens über geschlechtsbezogene Charakteristika mit einem beginnendem Bewusstsein dar. Das neu erworbene Geschlechtswissen wird in einer rigiden Entweder-Oder-Manier konsolidiert mit einer Spitze der Rigidität zwischen 5 und 7 Jahren, der eigentlichen Phase der Rigidität. Anschließend folgt eine Phase der relativen Flexibilität.

Ursachen für die Strenge der kindlichen Gedanken sehen auch Martin und Ruble (2004) in diesen kognitiven Veränderungen: Vorschüler haben mit 5 Jahren bereits eindrucksvolle Geschlechtsstereotype entwickelt, die sie auf sich selbst und andere anwenden. Auch wenn diese manchmal amüsant und inkorrekt sind.

Anfangs glauben viele Kinder, dass *nur* Buben oder *nur* Mädchen gewisse Dinge tun. Persönliche Stereotypen zeigen dasselbe Muster: Wenn nur Buben gewisse Dinge tun, dann *sollten* sie auch diese Dinge tun und Mädchen *sollten nicht*.

Nach dieser Periode erkennen Kinder Variabilität, wobei die persönlichen Stereotypen relevant werden: Kinder diesen Alters *wissen* um die Variabilität, manche glauben jedoch, dass nur ein Geschlecht gewisse Dinge tun *sollte*, während andere glauben, dass beide Geschlechter frei entscheiden sollten, was auch immer sie tun wollen. Mit dieser **Flexibilität** geht schließlich die Bereitschaft einher, ein Attribut beiden Geschlechtern statt nur einem zuzuschreiben.

Stellt frühe Rigidität, eine Entwicklungsstufe dar, die vorübergeht, oder reichen frühe individuelle Unterschiede in Rigidität bis in die spätere Kindheit? Bleiben manche Kinder rigide, während andere flexibel werden? Wie sehen individuelle Unterschiede in späterer Kindheit aus?

Trautner et al. (2005) haben im Rahmen einer deutschen Longitudinalstudie Buben und Mädchen im Alter von 5 bis 10 Jahren ein Mal jährlich zu ihren Geschlechtsstereotypen befragt, mit dem Ergebnis, dass die Periode der Rigidität kurzlebig war. Je nachdem wann Rigidität begann oder ob die Spitze der Rigidität hoch oder niedrig war, folgten die Kinder einem sehr *ähnlichen Muster von Rigidität* mit anschließender Flexibilität egal in welchem Alter: Die Spitze der Rigidität wird entweder mit 5 oder 6 Jahren erreicht, gefolgt von einem Wachstum an Flexibilität zwei Jahre später. Obwohl das maximale Level an Rigidität für manche Kinder höher als für andere war, verschwanden die Unterschiede schließlich mit 8 Jahren.

Alter und Geschlecht haben die Ergebnisse nicht beeinflusst, Buben und Mädchen von 8 Jahren variierten jedoch mehr in ihren Flexibilitätsscores für maskuline Items verglichen mit femininen Items. Dieses Ergebnis zeigt, dass mehr Variabilität in kindlichen Ansichten über Frauen existiert, welche männliche Charakteristika teilen, als in der über Männer, die weibliche Charakteristika teilen.

Es stellte sich heraus, dass *Kinder mit individueller zeitlicher Verschiebung einem ähnlichen Entwicklungsverlauf* folgen. So waren die früheren individuellen Unterschiede in den Stereotypen nicht stabil, was konsistent mit einer kognitiven Entwicklungsperspektive für Geschlechtsentwicklung zu sehen ist: Alle Kinder nehmen den selben Weg der Stereotypenrigidität über die Entwicklung, mit Variationen, wann es beginnt und welches Level erreicht wird.

Trautner (2008) betont in einer späteren Arbeit, dass sich das Volksschulalter ebenfalls durch Differenzierung der kindlichen Konzepte beziehungsweise Einstellungen und deren allmählichen Flexibilisierung auszeichne. Es können schließlich weitere, individuelle Informationen in das Urteil miteinbezogen werden. Während sich das Wissen über geschlechtstypische Persönlichkeitseigenschaften etwas langsamer entwickelt, haben sich die Geschlechtszuordnungen hinsichtlich Spielzeug, Aktivitäten und Berufsrollen bis zum Beginn des Grundschulalters weitgehend den kulturellen Geschlechtsrollenstandards angenähert. Es werde erkannt, dass neben Unterschieden auch Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern existieren und dass geschlechtstypische Merkmale auch innerhalb eines Geschlechts variieren können.

2.2. Das Spiel

Kindliches Spiel hat langfristige Konsequenzen für die Entwicklung und schafft Möglichkeiten, Verhalten zu „üben“, welches wichtig für die Geschlechtsrollenentwicklung ist (Caldera und Sciaraffa, 1998). Im kindlichen Spiel werden nicht nur Präferenzen sichtbar. Nicht nur Vorlieben, sondern ebenso die kindliche Identifikation mit dem Material kann beobachtet werden. Als Ursache wird das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren angenommen:

So zeigen Verhalten und Präferenzen gemischte Entwicklungsmuster, was vermutlich mit Einflüssen der Sozialisation, biologischen und kognitiven Entwicklungsfaktoren zusammenhängt (Martin und Ruble, 2004).

Auch das Wissen über Geschlechtsstereotype spielt hierbei eine bedeutende Rolle und wird in den meisten der nun folgenden Studien vorab „getestet“. Hinzu kommt, dass Spielsituationen Unterhaltungswert für die Kinder haben, was optimale Voraussetzungen für eine gelungene Untersuchung schafft.

Das Spiel, als interessante Möglichkeit, Fragen über die Geschlechtsstereotypenentwicklung und den damit verbundenen Zusammenhängen auf den Grund zu gehen.

2.2.1. Wer spielt womit ?

Mädchen und Buben entscheiden sich schon ab dem Alter von einem Jahr für andere Spielzeuge, so Servin et al. (1999), welche die bevorzugte **Spielzeugwahl** von 1-jährigen, 3-jährigen und 5-jährigen schwedischen Kindern erhoben. Sie konnten zwischen maskulinen, femininen und als neutral eingestuften Objekten wählen, wobei weibliches Spielzeug mit steigendem Alter für beide Geschlechter weniger interessant wurde. Dennoch konnten Geschlechtsunterschiede in allen Altersgruppen beobachtet werden: Die Mädchen spielten mehr mit stereotyp weiblichem Spielzeug, während sich die Buben häufiger mit stereotyp maskulinen Spielsachen befassten.

Trautner (2001) konnte ähnliche **Spielbeobachtungen** machen: Er sah Vorschülern zu, während sie mit geschlechtstypischen und geschlechtsneutralen Playmobilspielfiguren und Playmobilobjekten hantierten. 4- bis 6-jährige Buben agierten im Spiel mit einem anderen Kind geschlechtstypischer als die gleichaltrigen Mädchen: Buben beschäftigten sich signifikant mehr mit männlichen Figuren und Objekten als Mädchen mit den weiblichen. Besonders interessant war, dass die Mädchen die weibliche Puppe bevorzugten, aber lieber mit den männlichen oder neutralen Materialien spielten. Trautner folgerte, dass sich Mädchen scheinbar mit der weiblichen Figur, aber nicht mit traditionell weiblichen Objekten identifizieren. Zusätzlich ließ er gleich- und gemischtgeschlechtliche Paare von Buben und Mädchen mit Playmobilspielzeug miteinander spielen, mit dem Ergebnis, dass das Spiel der Buben geschlechtstypischer, als das der Mädchen war und die Beschäftigung mit gleichgeschlechtlichen Figuren eher in Anwesenheit eines gegengeschlechtlichen Spielpartners stattfand. Mädchen zeigten sich weniger beeinflusst von der Anwesenheit eines anderen Kindes. Sie verhielten sich im Gegensatz zu den Buben im Einzelspiel ähnlich, wie in Gesellschaft eines anderen Kindes. Die Geschlechtstypisierung für Objektverwendungen war am stärksten für Buben, die mit anderen Buben spielten.

Auf die Suche nach Kindern mit besonders **intensiven Interessen** machten sich DeLoache et al. (2007). Nach den Präferenzen ihrer 11 Monate bis 6 Jahre alten Kinder befragt, gaben ein Drittel der Eltern an, ein Kind mit sehr starken Interessen zu Hause zu haben. Es ließ sich auch ein großer Geschlechtsunterschied beobachten, demzufolge kleine Buben extremer in ihren Präferenzen waren. Mehr als die Hälfte der stark ausgeprägten Interessen fiel in geschlechtsstereotype Kategorien: Buben interessierten sich zumeist für Fahrzeuge, Züge und Maschinen. Der Rest von ihnen spielte gerne mit Bällen, Dinosauriern und Werkzeugen. Etwa die Hälfte der Mädchen liebten Kleidung, Babys und Spielzeugteeservice. Die Eltern berichteten, dass die Kinder die ganze Zeit auf der Suche nach Objekten seien, die mit ihrem Interesse zu tun hätten, und sie wollten auch immer darüber reden. Sie würden endlose Fragen stellen, um mehr über das Thema zu erfahren, und erlangten so unglaublich viel Wissen über ihr „Spezialgebiet“. Beinahe alle Eltern gaben an, ihre Kinder in ihren Interessen zu unterstützen. Die Eltern eines kleinen Buben

berichteten beispielsweise, mit ihm immer in der Nachbarschaft spazieren zu gehen, um seiner Leidenschaft für Rasenmäher gerecht zu werden.

McHale et al. (2004a) untersuchten im Rahmen einer 2 Jahre andauernden Studie 11-jährige Kinder, um Auskunft über ihre **Freizeitaktivitäten** zu erlangen. Buben zeigten sich geschlechtstypischer in ihren Vorlieben als die Mädchen. Während Erstere beispielsweise mehr Zeit mit geschlechtstypischen Aktivitäten und gleichgeschlechtlichen Spielgefährten verbrachten, widmeten die Mädchen gemeinsam mit ihren Freundinnen männlichen und weiblichen Beschäftigungen fast gleich viel Aufmerksamkeit. Geschlechtsstereotype Hobbys sagten individuelle Unterschiede in der Geschlechterrollenentwicklung mit 13 Jahren voraus.

Wie im Wissensbereich werden somit auch im kindlichen Spiel Alters- und Geschlechtstrends sichtbar. Servin et al. (1999) vermuten als Grund, dass Mädchen heutzutage darin bestärkt werden, weniger stereotyp weibliche Interessen zu haben. Kultur verstärke und belohne scheinbar schon bei den Kleinen besonders männliches Verhalten und Interessen.

Und Trautner (2001) vermutet, dass die männliche Rolle in unserer Gesellschaft bereits für kleine Mädchen attraktiver erscheint.

2.3. Die Gedankenwelt der Kinder

Wissen und Präferenzen wurden schon erwähnt. Sie sind beliebter Forschungsgegenstand, doch was *denken* sich die Kinder? Wie sieht der „Inhalt“ ihrer Stereotype aus?

Hier soll nun auf die Einstellungen der Kinder eingegangen werden, da sie wichtiger Teil dieser Studie sind und in den meisten Untersuchungen wenig Beachtung finden.

Es gibt Hinweise darauf, dass Kinder **gewisse Vorstellungen** von „gut und böse“ beziehungsweise von „richtig und falsch“ zum Thema „Geschlecht“ entwickeln. Wieder lassen sich Alters- und Geschlechtstrends beobachten.

So waren viele Buben in einer Untersuchung von Raag und Rackliff (1998) der Meinung, ihre Väter würden denken, gegengeschlechtliches Spiel wäre „schlecht“. Die Spielzeugwahl der Burschen entsprach am häufigsten dem Stereotyp, wenn sie glaubten, dass Väter es schlecht finden würden und wenn sie in einem Kontext spielten, der die Spielsachen, ein Werkzeugset und ein Geschirrsset, als geschlechtstypisch präsentierte. Als der Spielkontext so verändert wurde, dass die Spielsachen vorher geschlechtstypisch präsentiert wurden, griff kein Bub mehr das Geschirr an.

Eine ähnliche Studie (Freeman, 2007) bat Vorschüler, Mädchenspielzeug und Bubenspielzeug zu identifizieren. Auch sie wurden gebeten, die elterliche Reaktion auf ihre Spielzeugwahl vorherzusagen. Sie konnten den Spielzeugen schon mit 3 Jahren Geschlechtsstereotype zuordnen und die „Einstellungen“ ihrer Eltern vorhersagen. Viele der Eltern lehnten herkömmliche Geschlechtsstereotype ab und so stimmten die Vorhersagen der Kinder mit denen der Eltern nicht überein. Die Antworten der Kinder würden zeigen, dass sie „Geschlecht“ in stereotyper Art für sich konstruiert haben, so Freeman.

Auch den **Spielkameraden** wird „auf die Finger geschaut“.

Die Forschungsarbeit von Miller et al. (2009) ließ Kinder im Alter von 3 bis 10 Jahren andere Mädchen und Buben beschreiben. Über Mädchen waren in allen Altersgruppen Stereotype bezüglich dem Erscheinungsbild wie: hübsch sein, lange Haare haben, Kleider tragen, Schmuck und Make up präsent. Aktivitäten wie: Sport mögen, wilde Spiele und kämpfen schienen bei Beschreibungen über Buben wichtig. Mädchen und ältere Kinder gaben höhere Stereotypeneinstufungen ab.

Ähnlich, nur detailreicher, war auch die folgende Studie von Blakemore (2003) konstruiert:

Kinder im Alter von 3 bis 11 Jahren wurden nicht nur zu ihrem Wissen, sondern auch über ihre **Einstellungen zu Geschlechtsnormverletzungen** (bzgl. Spielzeug, Spielstile, Beschäftigungen, elterliche Rollen, Frisuren und Kleidung) befragt. Ihre Antworten wurden mit ihren sozialen und moralischen Normen verglichen.

Das Wissen über Normen und das Verständnis für Normverletzungen wuchsen mit dem Alter der Kinder. In der Mehrheit der Fälle haben alle Kinder die Items in

erwarteter Richtung identifiziert. Weibliche Vorschüler waren weniger als Buben dazu geneigt zu behaupten, dass Autos für Buben sind. Die Flexibilität in Bezug auf Normverletzungen wuchs auch mit dem Alter der Kinder. Buben mit femininer Kleidung und Haartracht wurden negativer beurteilt, als Mädchen mit maskuliner Kleidung und Frisur. Mädchen mit maskulinem Spielstil wurden abgewertet.

Kinder lernen über Geschlechtsstereotype, über soziale Konventionen und moralische Regeln während der Vorschul- und Volksschulzeit, und ihr Wissen hängt zusätzlich immer von den verwendeten Items ab. Als besonders wichtig erscheint es Blakemore, nicht nur das Wissen von gesellschaftlichen Normen zu erfassen, sondern auch, was Kinder darüber denken. Man könne beispielsweise wissen, dass Autos für Buben sind, aber finden, dass Mädchen auch damit spielen können. Kinder lernen, dass es möglich ist, Normen zu verletzen, aber die Flexibilität in den Einstellungen variiert von Norm zu Norm.

Die folgenden 2 Studien zeigen, dass „**Mögen**“ nicht unbedingt mit Stereotypen zu tun hat:

4- bis 10-Jährige hörten von Martin (1989) Beschreibungen über Mädchen und Buben mit stereotypen, *gegenstereotypen* oder neutralen Interessen und sollten deren Spielzeugpräferenzen voraussagen: Die Jüngsten ignorierten die Interessen des Beispielkindes und basierten ihr Urteil lediglich auf Geschlecht, während ältere Kinder im Alter von 7 bis 8 Jahren beide Arten von Information (Interesse des Kindes und Geschlecht) in Betracht zogen. Kinder in allen Altersgruppen zeigten gleichgeschlechtliche Präferenz für Spielpartner und meinten auch, dass Mädchen generell stereotyp feminines Spielzeug und Buben maskulines Spielzeug lieber haben würden. Überraschenderweise war aber „mögen“ nicht von den Interessen des anderen abhängig. Beispielpersonen, mit gegenstereotypen Interessen waren nicht weniger „sympathisch“ als Zielpersonen mit stereotypen Interessen.

Zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich **Sympathie** kam auch Heyman (2001). Sie ging der Frage nach, wie Kinder über soziale Kategorien denken. Dazu wurden Kindern im Alter von 6 bis 9 Jahren Schwarz-Weiss-Fotografien von unbekanntem Kindern gezeigt und dazugesagt, wie sich jedes von ihnen verhalte, was wiederum unterschiedlichste Interpretationen zuließ.

Es stellte sich heraus, dass Geschlechtsinformation die Meinung der Kinder über die unbekanntes Kinder beeinflusste. Dieselben Aktionen von Buben wurden nämlich generell negativer beurteilt: Bei männlichen Gleichaltrigen haben sich Kinder hauptsächlich die schlechten Eigenschaften gemerkt.

Männliche Kinder interpretierten das Verhalten männlicher Gleichaltriger negativer als das Verhalten der weiblichen Beispielskinder, obwohl sie sagten, die männlichen eher zum Freund haben zu wollen. Das heißt, dass Kinder Stereotypen folgen können, jedoch trotzdem flexibel in ihren Einstellungen sein können.

Banerjee und Lintern (2000) fanden im Rahmen ihrer Studie heraus, dass Geschlechtstypisierung ein aktives Bestreben ist, mit dem Zweck, positiv von Gleichaltrigen wahrgenommen zu werden. Sie unterschieden zwischen „Private Preference“ und „Public Performance“.

Einmal sollten 4- bis 9-Jährige sich selbst hinsichtlich ihrer Aktivitäten und Spielzeugpräferenzen beschreiben, als sie allein waren, und einmal in der Gleichaltrigengruppe. Ältere Buben und Mädchen in allen Altersgruppen hatten weniger rigide Stereotype und ihre Selbstbeschreibungen waren generell von der Anwesenheit der anderen nicht beeinflusst. Kleine Buben, die Kinder mit rigidesten Stereotypen, haben sich neben den Gleichaltrigen geschlechtstypischer gezeigt als in der Einzelsituation. Wenig Effekt hatte die Gruppe auf die Selbstbeschreibungen der kleinen Mädchen. Sie waren flexibler im Vergleich zu jungen Burschen.

Selbstpräsentation beeinflusst geschlechtstypisches Verhalten der Kinder, welche um diese Stereotype wissen und ihnen eine persönliche und eine gesellschaftliche Bedeutung zuschreiben.

3. Die Zusammenhänge der Kindervariablen

In den meisten Studien zur Geschlechtsstereotypenentwicklung wird nicht nur *eine* Dimension der Manifestation betrachtet, sondern es werden Zusammenhänge und Unterschiede zwischen Wissen, Spiel, Alter und Geschlecht der Kinder sowie elterliche Faktoren in die Beobachtungen und Berechnungen miteinbezogen...

3.1. Verbindung: Wissen und Spiel

Zusammenhänge zwischen Wissen über Geschlechtsstereotype und kindlichem Spiel zeigen sich bei nun folgenden Forschungsarbeiten.

Zumeist steckt die Theorie dahinter, dass Wissen über Stereotype ebenso Niederschlag in stereotypem Spielverhalten findet.

Hat, was man *weiß*, Auswirkung darauf, wie man sich *verhält*?

Eine aktuelle Longitudinalstudie (Zosuls et al., 2009) fand bereits bei 17 Monate alten Kindern **Geschlechtsunterschiede im Spiel**. Diese wuchsen mit 21 Monaten weiter an. Im Durchschnitt konnten bereits 19 Monate alte Kinder Geschlechtsbezeichnungen anwenden. Obwohl Mädchen und Buben ähnliche Muster in der Entwicklung von Geschlechtsbezeichnungen zeigten, begannen Mädchen signifikant früher, die Geschlechter korrekt zu benennen.

Geschlechtsbezeichnungen sagten geschlechtstypisches Spiel voraus, was bedeutet, dass das Wissen von Geschlechtskategorien Geschlechtstypisierung vor dem Alter von 2 Jahren beeinflussen könnte. Zusätzlich ist anzumerken, dass nur 17 Prozent der Kinder ihr eigenes Geschlecht richtig benennen konnten. Die Forscher meinen, es finde ein Selbstsozialisierungsprozess statt, welcher früher zu beginnen scheine, als bisher angenommen.

Levy (1999) fand ebenfalls innerhalb einer Forschungsarbeit heraus, dass Kinder überzufällig eigengeschlechtliche Sachen angriffen, unabhängig davon, ob sie schon fähig waren, die Geschlechter richtig zu benennen. Woraus gefolgert wurde, dass

bereits Kleinkinder ein größeres Bewusstsein über geschlechtstypische Kategorien haben, als vermutet, im Besonderen über eigengeschlechtliche.

Fogot und Leinbach (1989, siehe folgendes Kapitel) fanden in ihrer Studie keine signifikanten Zusammenhänge mit frühem Wissen von Geschlechtskategorien und geschlechtsstereotypen Präferenzen. Sie vermuten daher, dass Wissen und Präferenzen sich auch separat entwickeln können.

3.2. Verbindung: Eltern und Spiel

Beeinflussen **Eltern das Spiel** ihrer Kinder und wenn ja, auf welche Weise? Was interessiert die Kinder, womit beschäftigen sie sich besonders gerne und welche Rolle spielen die Eltern?

Bestimmte kulturelle Vorstellungen über die Geschlechter finden ihren Ausdruck ebenso in Mythen, in Spielen und Geschichten sowie im alltäglichen Leben. Sie „liegen in der Luft“ und bieten sich den Kindern in einer Vielzahl von Quellen an, so Maccoby (2000). Zusätzlich sehe sie, dass Eltern ihre Kinder mit den jeweiligen Spielsachen ausstatten, was wiederum unterschiedliche Spielaktivitäten des Nachwuchses begünstige.

Einer ähnlichen Annahme, und zwar der, dass das Spielzeugrepertoire in unseren Kinderzimmern soziale Werte der jeweiligen Gesellschaft widerspiegelt, wurde in einer schwedischen Studie nachgegangen: Obwohl erwartet wurde, dass das Spielzeug, wie das Land selbst, weniger geschlechtsstereotyp geprägt sei, war es dem Spielmaterial anderer Länder sehr ähnlich (Nelson, 2005).

Im Rahmen einer Arbeit von Caldera und Sciaraffa (1998) konnte nachgewiesen werden, dass Eltern ihre Kinder andere Entwicklungserfahrungen machen lassen, je nachdem mit *wem* sie spielen und *womit*. Als Spielmaterial wurden den Kindern daher eine Puppe und ein Clown (als neutraler Stimulus) zur Verfügung gestellt. Es zeigte sich, dass die Spielsachen zu unterschiedlichem Verhalten bei den Eltern und

ihren 18 bis 23 Monate alten Kindern führten. Gleichgeschlechtliche Dyaden spielten anders als gegengeschlechtliche Eltern-Kindpaare. Eltern initiierten insgesamt mehr liebevolles Pflegeverhalten mit der Puppe als mit dem Clown, was bedeutet, dass unterschiedliches Spielmaterial zu unterschiedlichem Spielverhalten führt. Genauer animierten aber Mütter mehr liebevolles Spiel mit der Puppe als Väter. Väter initiierten mehr liebevolles Verhalten mit dem Clown als Mütter.

Ein Geschlechtsunterschied zwischen den Kindern dieser Studie war nicht ersichtlich: Mädchen dieser Studie zeigten nicht mehr Pflegeverhalten als Buben. Diese Forschungsarbeit unterstützt generell die Wichtigkeit beider Elternteile in der Geschlechtsrollensozialisation ihres Nachwuchses, da Mütter und Väter sich auch untereinander in ihren Spielstilen mit den Spielzeugen unterschieden. Väter animierten zu mehr körperlichem, funktionellem Spiel, was die These unterstützt, dass Väter mehr Spielgefährte sind und Mütter eher sachte und vorsichtig mit ihren Kindern agieren. Kinder initiierten selbst auch eher „wildes“ Spiel mit ihren Vätern. Väter scheinen in der Sozialisation ihrer Söhne, im Besonderen bezüglich weiblicher Stimuli, eine wichtige Rolle zu spielen.

Ähnliche Erkenntnisse brachte eine **Beobachtung des Rollenspiels** (Lindsey und Mize, 2001) 43 bis 80 Monate alter Kinder mit ihren Eltern und mit Gleichaltrigen. Eltern-Tochter-Paare, besonders Mütter und Töchter, zeigten mehr Rollenspiel als Dyaden mit Söhnen. Während der körperlichen Spielaktivität zeigten Väter und Söhne mehr Einsatz als Vater-Tochterpaare. Wieder stellt sich heraus, dass der Kontext in den Mustern des Spielverhaltens der Eltern und Kinder eine wichtige Rolle spielt. Zusätzlich haben Mädchen im Spiel mit den Gleichaltrigen mehr als Buben die anderen zum Rollenspiel animiert, und Buben haben im Kontakt mit anderen mehr körperliche Aktivität gezeigt.

Eltern haben Einfluss auf das geschlechtstypische Spielverhalten ihrer Kinder und in Folge dessen scheinbar auch auf deren Spielstil.

3.3. Verbindung: Wissen und Präferenzen der Kinder mit Elternvariablen (Persönlichkeit, Einstellungen)

Es gibt Studien, welche Kindervariablen mit den Persönlichkeitseigenschaften, den Einstellungen, den Rollenbildern der Eltern in Verbindung bringen. Verhalten sich manche Eltern anders als andere und hat dieses Verhalten ihrem Nachwuchs gegenüber Konsequenzen? Wie wichtig sind die Väter?

So konnten Weinraub et al. (1984) Einflüsse von **Persönlichkeitseigenschaften** der Väter auf die Geschlechtsidentitätsentwicklung ihrer 26 Monate alten Kinder feststellen. Die Einstellung der Väter zu Geschlechtsrollen war Prädiktor für Wissen und Geschlechtsidentität ihrer Kinder. Für die Buben konnte auch ein Zusammenhang mit ihrer Spielzeugpräferenz nachgewiesen werden. Väterliches Verhalten zu Hause stand ebenfalls in Verbindung mit Wissen, Identität und zusätzlich mit der Wahrnehmung von erwachsenen Geschlechtsrollenunterschieden des Nachwuchses.

Fagot und Leinbach (1989) fanden heraus, dass Eltern, deren Kinder früh entwickelt waren, diesen mehr positive oder negative *Rückmeldungen* gaben, wenn sie mit Spielmaterialien spielten, egal welches Geschlecht ihr Kind hatte. Die Eltern zeigten affektive Unterschiede in ihren Reaktionen auf geschlechtstypisches Verhalten der Kinder. Um dies zu erforschen, wurde eine interessante Methode angewandt: 18 Monate alte Kinder spielten zu Hause mit ihren Eltern, noch *bevor* sie einen Test zur „Benennung der Geschlechter“ erfolgreich bestanden hatten. Mit 27 Monaten hatte die eine Hälfte der Kinder die Aufgabe geschafft, diese wurden in dieser Studie als „Early Labeler“ bezeichnet, die andere Hälfte, welche diese noch nicht meistern konnte, wurde „Late Labeler“ genannt. Mit 18 Monaten zeigten sich noch keine Unterschiede im geschlechtstypischen Verhalten der Kinder, aber die Eltern von *zukünftigen* „Early Labelern“ ließen verstärkt positive und negative Reaktionen auf das Spielverhalten ihrer Kinder erkennen. Mit 27 Monaten zeigten die „Early Labeler“ schließlich mehr traditionelles geschlechtstypisches Verhalten als die „Nachzügler“. Interessanterweise ließen sich zu diesem Zeitpunkt in den Reaktionen der Eltern *keine* Unterschiede mehr nachweisen.

Mit 4 Jahren wurde denselben Kindern ein Inventar zur Erfassung ihrer Geschlechtsstereotype vorgegeben. Bei den ehemaligen „Early-Labelern“ konnten wieder höhere Werte in ihrer Geschlechtsrollenunterscheidung erkannt werden.

Die väterliche Einstellung zur Rolle der Frau und hohe Traditionalitätswerte bezüglich Erziehungspraktiken standen ebenfalls in positivem Zusammenhang mit frühentwickeltem Wissen der Kinder über Geschlechtskategorien.

Die Forscher sehen multivariate Ausprägungen der Geschlechtsschemata. Die Ergebnisse zeigen auch, dass die kindliche Konstruktion der Geschlechtsschemata die Verhaltens-, die kognitiven und die affektiven Dimensionen des sozialen Umfelds reflektiert.

Fagot et al. (1992) veröffentlichten zwei ähnliche Studien mit dem Ergebnis, dass bereits 24, 30 und 36 Monate alte Kinder Geschlechtsbezeichnungen verstanden hatten und sich der Stereotype, welche mit den Geschlechtern assoziiert werden, bewusst waren. Zusätzlich konnte demonstriert werden, dass Mütter - Väter wurden nicht befragt -, deren Kinder die Bezeichnungen für die Geschlechter schon anwenden konnten, traditionellere Einstellungen zu Frauen sowie zu sich selbst und zu Geschlechtsrollen innerhalb der Familie hatten. Diese initiierten und bekräftigten auch stärker das geschlechtstypische Spielverhalten ihrer Kinder. Und sie beteiligten sich in der gemeinsamen Spielsituation weniger an gegengeschlechtlichem Spiel vor allem bei ihren Söhnen.

Daraus schließt die Forschergruppe, dass frühentwickelte Kinder aus einem zu Hause kommen, in dem Geschlecht hervorsteht und **traditionelle Einstellungen** bezüglich Geschlechtstypisierung bekräftigt werden.

Turner und Gervai (1995) lieferten ebenfalls Ergebnisse, welche Unterschiede in kindlichem Verhalten und Präferenzen mit elterlichen Variablen in Zusammenhang bringen konnten. Sie nahmen Geschlechtstypisierung von Eltern und ihren bereits 4-jährigen Kindern unter die Lupe.

Kindliche Geschlechtstypisierung wurde mit Interviews über Spielzeugpräferenz, Wissen von Stereotypen, Geschlechtsrollenpräferenzen für kindliche Aktivitäten und für Erwachsenenbeschäftigungen erhoben. Direkte Beobachtungen der Kinder erfolgten über Spielaktivitäten, Spielzeugwahl, Geschlecht der Spielgefährten und

deren wechselseitige Interaktion. Väter, die maskuliner waren, hatten Kinder, die sich weniger „weiblich“ in ihrem Umgang mit anderen verhielten.

Kinder, die öfter weiblich spielten, hatten Väter, die sich auch mehr um ihre Kinder kümmerten. Väter mit Töchtern waren selbst femininer in ihren Persönlichkeitseigenschaften als Väter mit Söhnen. Väter, die sich hoch auf einer Femininitätsskala einstuften, hatten Kinder, welche selbst auch weniger „männlich“ in ihren sozialen Interaktionen waren.

Das Wissen oder Bewusstsein von Geschlechtsrollen wurde von dem Verhalten zu Hause beziehungsweise den Einstellungen der Eltern vorausgesagt: Väter, die unkonventionelle Aufgaben übernahmen, hatten Kinder, die sich Geschlechtsrollenstereotypen weniger bewusst waren. Je stärker die traditionellen Einstellungen der Eltern, umso größer war das Wissen der Kinder.

Mütter, welche sich zu Hause eher „maskulin“ zeigten, hatten Kinder, die weniger stereotyp in ihren eigenen Präferenzen für Erwachsenenaufgaben waren.

Väter schienen in dieser Untersuchung eine entscheidendere Rolle in der kindlichen Geschlechtsrollenentwicklung zu spielen, wobei elterliche Persönlichkeitseigenschaften generell die Stärke der Ausprägung kindlicher Flexibilität voraussagten.

Väter, die sich als geschlechtstypischer einstuften, hatten Söhne, die mehr, und Töchter, die weniger geschlechtstypisch in ihrem Interaktionsstil waren. Traditionelle Mütter hatten Söhne, die mehr, und Mädchen, die interessanterweise weniger häufig mit geschlechtskonformem Spielzeug spielten.

Das bedeutet, dass das generelle Muster der Ergebnisse für Buben kohärent über alle Dimensionen von Geschlechtstypisierung, genauer bezüglich dem beobachteten Verhalten, den erzählten Präferenzen und dem Wissen war. Für Mädchen traf das nur auf kognitive Messungen zu. Es wird vermutet, dass der Druck für Buben, rollenkonform zu sein, größer ist und Eltern dies für ihre Söhne eher verstärken.

Tenenbaum und Leaper (2002) führten Metaanalysen von 43 Artikeln durch. Im Fokus stand das Verhältnis zwischen **elterlichen Geschlechtsschemata und geschlechtsbezogenen Kognitionen des Nachwuchses**, welcher sich in der Altersspanne von Kindheit bis frühes Erwachsenenalter bewegte. Als Kindervariablen wurden Geschlechtsselbstkonzept, geschlechtsbezogene Einstellungen zu anderen sowie geschlechtsbezogene Interessen und Einstellungen miteinbezogen.

Es zeigten sich signifikante positive Korrelationen zwischen elterlichen Geschlechtsschemata und den Nachwuchsmessungen. Besonders Eltern mit traditionellen Geschlechtsschemata hatten eher Kinder mit geschlechtstypisierten Kognitionen über sich selbst und andere. Es ließ sich auch ein Einfluss der Eltern auf die Entwicklung des geschlechtsbezogenen Verhaltens des Kinder nachweisen.

Kein Zusammenhang ergab sich bei den 3 bis 5 Jährigen. Größte Effekte für elterliche Geschlechtsschemata konnten bezüglich kindlichen arbeitsbezogenen *Einstellungen*, geschlechtsbezogenen Einstellungen zu anderen und hinsichtlich geschlechtsbezogenem Selbstkonzept gefunden werden. Die Interessen der Kinder hatten keinen Zusammenhang mit den elterlichen Variablen.

Insgesamt umfasste die Analyse 10.193 Kinder und deren Eltern, die stärksten Effekte bezüglich des Alters zeigten sich bei Collegestudenten: Sie waren am flexibelsten in ihren geschlechtsbezogenen Einstellungen.

Eine Studie von McHale et al. (1999) fand Geschlechtstypisierung am deutlichsten in **Aktivitäten und Interessen** der 7- bis 10-jährigen Kinder. Unterschiede in Aktivitäten und Interessen zwischen Buben und Mädchen waren stärker als in Persönlichkeitseigenschaften und Einstellungen, wo keine Geschlechtsunterschiede festgestellt werden konnten. Buben und Mädchen verhielten sich anders in Hausarbeit, Spiel und Freizeitaktivitäten und in der Wahl ihrer Spielkameraden. Hausarbeit mussten die Erstgeborenen mehr als die Zweitgeborenen machen.

Bezüglich der Traditionalität der Geschlechtsrolleneinstellungen zeigte sich, dass väterliche Einstellungen signifikant traditioneller als mütterliche waren. Kontextfaktoren waren signifikant für die *väterlichen*, aber nicht für die mütterlichen Einstellungen und am meisten in den Aktivitäten der Kinder ersichtlich. Größere Geschlechtstypisierung zeigte sich nur generell in gleichgeschlechtlichen Geschwisterdyaden mit traditionellen Vätern.

Genauer interessierten sich McHale et al. (2004b) für die *Zeit*, die Kinder mit geschlechtstypischen Freizeitaktivitäten verbringen und die Zusammenhänge mit elterlichen Variablen. Diesmal wurden nur Mädchen im Alter von 8 bis 14 Jahren befragt. Geschlechtsbezogene Einstellungen, Interessen, Persönlichkeitseigenschaften, sogar Testosteronspiegel der Kinder und bevorzugte Aktivitäten wurden genau unter die Lupe genommen.

Die Mädchen verbrachten mehr Zeit in femininen als maskulinen Aktivitäten, außer im frühen Erwachsenenalter. Die Persönlichkeitseigenschaften und Interessen der Mädchen und Eltern sagten geschlechtstypische Aktivitäten zu jeder Entwicklungsperiode voraus. Ein Zusammenhang mit dem Testosteronspiegel und Aktivitäten konnte nur in der mittleren Kindheit gefunden werden.

Persönlichkeitseigenschaften der Familienmitglieder waren die stärksten Prädiktoren für geschlechtstypische Aktivitäten der Kinder. Die Interessen der Mädchen ließen jedoch *keinen* Zusammenhang mit familiären *Geschlechtsrolleneinstellungen* erkennen.

Mütterliche Eigenschaften sagten die Mädchenaktivitäten in der mittleren Kindheit und deren maskulines Verhalten am verlässlichsten voraus. Väterliche Eigenschaften beeinflussten die Aktivitäten der Mädchen im frühen Erwachsenenalter und auch die feminine Freizeitbeschäftigung der Mädchen am stärksten.

Um Generationseffekten auf die Spur zu kommen, wurden bei 576 Studenten und ihren Eltern Androgynie, Geschlechtsrollenverhalten und emotionale Intelligenz unter die Lupe genommen (Guastello und Guastello, 2003). Söhne waren androgyn in ihrer Persönlichkeit als ihre Väter, aber es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen Töchtern und Müttern. Die Männer zeigten über die Generationen auch Wachstum in androgynem Verhalten, die Frauen hingegen verzeichneten Wachstum in maskulinem geschlechtstypischen Verhalten und eine Verringerung an weiblichem geschlechtstypischen Verhalten. Die stärksten Korrelationen in maskulinen und femininen Persönlichkeitseigenschaften und Verhalten ergaben sich bei Müttern und Töchtern.

Schon Weinraub et al. (1984) sahen, dass Väter die Wichtigkeit von „Geschlecht“ betonen, was bei ihren Kindern zu einer Verstärkung geschlechtstypischen Spiels und früher entwickelter Geschlechtsidentität führt. So scheint es heute von noch größerer Bedeutung, Vätern in Studien mehr Beachtung zu schenken, da Einflüsse auf ihren Nachwuchs nicht mehr zu verleugnen sind.

So kann zusammenfassend festgestellt werden, dass Eltern ihre Kinder beeinflussen und zusätzlich eine stete Entwicklung auch in Abhängigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung beachtet werden muss: Mütter *und* Väter, deren

Persönlichkeitseigenschaften und Rollenbilder, die Interessen und Einstellungen der Kinder scheinen miteinander in direktem Zusammenhang zu stehen...

4. Die geschlechtsstereotype Welt der Familie

Über das Kapitel „Zusammenhänge“ konnte demonstriert werden, dass Wissen, Spielverhalten und Elternvariablen durchaus verflochten sind.

In diesem Kapitel wird sich die Bedeutung der Erfassung der Eltern- und Kindervariablen vor dem Hintergrund eines **gemeinsamen Haushalts** zeigen. Die Kinder mit ihrem Wissen, ihrem Verhalten, ihren Einstellungen und die Eltern mit ihren Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen, aber auch ihrem **tatsächlichen Verhalten im Familiensystem** sind für die gesamte vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung. Es geht um die Wichtigkeit, „Die Familie als Ganzes“ zu sehen.

4.1. Der Haushalt der Eltern: Vorgelebte Muster

Frauen kümmern sich heutzutage noch immer um traditionelle Aufgaben, so Lewin-Epstein et al. (2006). Und obwohl Eltern insgesamt ähnlich viel Zeit mit ihren Kindern verbringen, haben Mütter mehr Verantwortung hinsichtlich kindbezogener Aufgaben wie Schularbeit, Disziplinierungen, „Aufpassen“ und Freizeitaktivitäten (Renk et al., 2003). Genauer zeigt sich, dass Frauen mehr Routinearbeit wie Wäschewaschen, Saubermachen, den täglichen Einkauf und Kochen verrichten. Anfallende Hausarbeiten werden meist von Männern erledigt darunter fallen Haushaltsreparaturen und Gartenarbeit (Batalova und Cohen, 2002). Hinzu kommt, dass Frauen Hausarbeit aus einer Verpflichtung heraus machen, Männer, entscheiden sich dazu, es zu tun (Kroska, 2003).

Auch Trautner (2008) sieht die heute immer noch vorhandenen Unterschiede in den Rollen von Männern und Frauen in Beruf und Familie:

Der soziale Wandel der Frauenrolle führe zu stärkerer Ausrichtung der Frau auf ihren Beruf und einem Absinken der Kinderzahl. Komplementäre Veränderungen der Männerrolle könne er nicht feststellen. Zusätzlich komme bei Frauen ein Konflikt zwischen Geschlechtsidentität, Selbstkonzept sowie individuellen Präferenzen und Lebenszielen hinzu.

Carbrera et al. (2000) führen jedoch den Terminus der „**Coparents**“ ein, welche sich Aufgaben und Verantwortlichkeiten aufteilen. Sie beobachten ebenfalls eine wachsende Arbeitsbeteiligung der Frauen, bemerken aber auch wachsende väterliche Absenz, wachsende Involviertheit der Väter sowie wachsende kulturelle Unterschiede. Dies führe zu unterschiedlichen Familienstrukturen, zu unterschiedlichen Einstellungen über die Rolle von Vätern. Diese müssten nun einerseits mehr Haushalts- und Kindererziehungsaufgaben übernehmen, andere Haushalte seien Teams ohne Vater.

Änderungen in der Verantwortlichkeit würden so auch die *Erwartungen und Einstellungen* darüber ändern, was Männer und Frauen im Familienkontext tun sollten. Sie sprechen von „Coparents“, die sich die Aufgaben untereinander gleich aufteilen. „Die nächste Generation von Buben und Mädchen wird Vollzeit arbeitende Mütter kennen lernen und Väter, die das Abendessen kochen“, so Carbrera et al. (S. 133) in ihrem Artikel. Dies ändere auch die Erwartungen der Kinder als Eltern von morgen.

Eltern können schon von klein auf bei der Ausübung stereotyp männlicher oder weiblicher Haushaltsaktivitäten beobachtet werden. Unabhängig von der Einstellung der Eltern zu diesen Arbeiten, ist es das, was die Kinder *sehen*, womit sie tagtäglich konfrontiert sind:

Cunningham (2001) hat sich mit den **Einflüssen der Haushaltsführung der Eltern** auf die Einstellung junger Erwachsener befasst. Den Müttern wurden, einmal als diese ein einjähriges Kind zu Hause hatten und später, als die Kinder 15 Jahre alt waren, Fragen bezüglich geschlechtstypischer Familienrollen, Hausarbeitsaufteilung und Gefallen an Hausarbeit gestellt. Sie erhielten dieselben Fragen wie später deren Kinder im Alter von 18 Jahren.

Es stellte sich heraus, dass die ideale Arbeitsteilung für 18-Jährige von mütterlichen Geschlechtsrolleneinstellungen und von tatsächlicher elterlicher Hausarbeitsteilung vorausgesagt wurde. Besonders die frühe Geschlechtsrolleneinstellung der Mütter - als die Kinder 1 Jahr alt waren - hatte Einflüsse. Auch die elterliche Arbeitsaufteilung, als die Kinder 15 waren, hatte Modellcharakter. Höhere Partizipation der Väter am Haushaltsgeschehen war verbunden mit größerer Befürwortung des Nachwuchses von Unterstützung der stereotyp weiblichen Hausarbeit seitens der Männer.

Inwieweit sich Väter an Kindeserziehung selbst beteiligen, hängt allerdings auch von ihren **Einstellungen** ab: Egalitär eingestellte Väter zeigen, so Bulanda (2004), wie erwartet, größere Mitwirkung sowohl bezüglich Häufigkeit und gesamter Zeit als traditionelle Väter. Mütterliche Traditionalität sagte das väterliche Engagement nicht voraus.

4.2. Die Vorstellungen der Eltern

Manches, was Eltern tun, sei ihnen selbst überhaupt nicht bewusst, so Maccoby (2000). Als Beispiel nennt sie ein kleines Mädchen, das so zurecht gesetzt wird, dass seine Beine sittsam nebeneinander liegen. „Burschikose“ Tendenzen würden aber bei Töchtern weit eher toleriert, als „mädchenhafte“ Züge bei Söhnen. Insgesamt würden Eltern positiver reagieren, wenn sie sehen, dass ihre Kinder sich geschlechtskonform verhalten.

Sandnabba und Ahlberg (1999) entdecken sogar dahinterstehende „**Ängste**“: Eltern von 5 Jährigen wurden zu ihren Einstellungen und Erwartungen über gegengeschlechtliches Verhalten von Buben und Mädchen befragt.

Insgesamt wurde Kindern, die sich nicht „geschlechtsadäquat“ verhalten, auch gegengeschlechtliches Verhalten im Erwachsenenalter vorausgesagt und die Befürchtung geäußert, als Erwachsene psychologisch weniger gut angepasst zu sein als „typische“ Mädchen und Buben. Besonders Buben wurde eine schlechte psychologische Anpassung vorausgesagt. Diesen wurde später auch eher eine gleichgeschlechtliche sexuelle Orientierung vorhergesagt als den Mädchen.

Bei Mädchen könne sich „das auswachsen“; sie könnten in der Zukunft vielleicht „weniger weiblich“ sein.

Mädchen scheine es, so die Forscher, eher erlaubt zu sein, männliches Verhalten zu zeigen. Buben seien zu einem großen Ausmaß mit Werten und Einstellungen darüber konfrontiert, wie ein Mann oder Bub sich zu verhalten habe.

Ähnlich beschäftigten sich Erwachsene aus einer Untersuchung von Wood et al. (2002) im Spiel mit Buben lieber mit maskulinen Spielzeugen, mit Mädchen waren

sie flexibler in ihrer Spielzeugwahl. Prinzipiell wurde jedoch mit Kindern bevorzugt mit geschlechtstypischem Spielzeug gespielt.

Eltern und kinderlose Erwachsene hat eine Arbeit von Campenni (1999) verglichen, feminines Spielzeug wurde hier stereotyper als maskulines beurteilt, wobei Eltern sogar neutraler in ihren Einstufungen waren als „Nicht-Eltern“.

5. Zusammenfassend

Jede Theorie kann zur Entstehung und Entwicklung von Geschlechtsstereotypen spezielle Fragen beantworten, jeder Zugang hat mit seinem eigenen Blickwinkel seine Berechtigung in der Erklärung der Geschlechtsrollenentwicklung:

Wie sieht Geschlechtsstereotypenentwicklung aus und wie funktioniert sie?

Diese Frage beantworten **kognitive Theorien**:

Es zeigt sich von Rigidität zu Flexibilität ein generelles Muster (Ruble et al., 2007). Ursachen für die anfängliche Strenge der kindlichen Gedanken sehen Martin und Ruble (2004) in kognitiven Veränderungen, und nach Kohlberg (1974) führt die Vorstellung von einem Unterschied zu Wertungen.

Dahinter steckt die Motivation, zu lernen, Information anzusammeln und wie „die anderen“ zu sein, was zu Sinn in der sozialen Welt führt (Martin und Ruble, 2004). Somit liegt der Sinn in Persönlichkeitsentwicklung und Identifikation (Kohlberg, 1974).

Ein Geschlechtsstereotyp, als starrer, fester Eindruck, von Geschlecht (Duden, 2001b), welcher Erwartungen, Werte und Normen aus der Kultur widerspiegelt (Tenenbaum und Leaper, 2002; Maccoby, 2000; Trautner, 2008; Weinraub et al., 1984) hat entstehungsgeschichtlich somit auch einen **gesellschaftlichen Hintergrund**:

Soziales Lernen verbindet Verstärkung, Nachahmung sowie Einflüsse aus der Kultur (Maccoby, 2000) und besonders *Buben* sind zu einem großen Ausmaß mit Werten und Einstellungen über männliches Verhalten konfrontiert (Sandnabba und Ahlberg, 1999). Manche Eltern befürchten bei Buben eine gleichgeschlechtliche sexuelle Orientierung, während sich burschikose Tendenzen bei Mädchen „auswachsen“ (Sandnabba und Ahlberg, 1999).

Eltern stimulieren oder retardieren entschieden die Entwicklung ihres Nachwuchses (Kohlberg, 1974), wobei sich trotz Generationseffekten bei Eltern und Kindern (Guastello und Guastello, 2003) ebenso **Zusammenhänge zwischen Kinder- und Elternvariablen** zeigen (Turner und Gervai, 1995; Tenenbaum und Leaper, 2002):

Sei es über das Spiel wo jeder Elternteil unterschiedliche Erfahrungen provoziert (Caldera und Sciaraffa, 1998; Lindsey und Mize, 2001), über das Spielmaterial

(Maccoby, 2000), über die Hausarbeitsteilung (Cunningham, 2001) oder über Persönlichkeitseigenschaften (McHale et al., 2004b).

Geschlechtstypisierung zeigt sich am deutlichsten in Aktivitäten und Interessen der Kinder (McHale et al., 2004b):

Buben spielen häufiger mit männlichen Figuren und Objekten (Trautner, 2001; Raag und Rackliff, 1998; Servin et al., 1999). Mädchen beschäftigen sich zwar mehr weiblichem Spielzeug, generell ist dieses jedoch mit steigendem Alter für beide Geschlechter weniger von Interesse (Servin et al., 1999). Mädchen identifizieren sich mit der weiblichen Figur, Buben mit der männlichen (Trautner, 2001).

Geschlechtstypisierung könnte angeboren sein (Alexander und Hines, 2002), in hormonellen Faktoren begründet liegen (Maccoby, 2000), oder Genetik und Umwelt als gemeinsame Ursache haben (Iervolino, 2005). Weitere Gründe für Unterschiede können auch darin liegen, *wie* Eltern mit ihren Kindern umgehen (McHale et al., 1999), wie stark das Ausmaß an Aufmerksamkeit zum Thema ausgeprägt ist (Fagot und Leinbach, 1989) oder in den kontextuellen Unterschieden in den Bedeutungen der Familienaktivitäten und Rollen (McHale et al., 2003).

Wenn aus „Geschlecht“ „Identität“ wird (Trautner, 2008), geht es um Persönlichkeitsentwicklung und Identifikation (Kohlberg, 1974) und so ist die Sinnsuche der Kinder in der sozialen Welt (Martin und Ruble, 2004) nachvollziehbar: der Prozess erstreckt sich von Rigidität über kognitive Veränderungen zu Flexibilität, wobei die Motivation, zu lernen, Information anzusammeln und wie „die anderen“ zu sein dahinter steckt (Martin und Ruble, 2004).

Somit zeigen alle Kinder einen **ähnlichen Entwicklungsverlauf**, ein generelles Muster (Trautner et al., 2005; Ruble et al., 2007): Ende des zweiten Lebensjahres scheint Wissen nachweisbar (Trautner, 2008; Poulin-Dubois et al., 2002; Freeman, 2007), wobei hinter Wissen auch „Verständnis“ steckt (Zosuls et al., 2009).

Blakemore (2003) betont zusätzlich die Wichtigkeit, Einstellungen zu erheben, man könne letztendlich *wissen*, dass Autos für Buben sind, aber *finden*, dass auch Mädchen damit spielen können.

5.1. Kritik und Ideen

Die Forscher der im Theorieteil zitierten Studien fragen danach, *wie* Geschlechtsrollenformation entsteht, sich entwickelt und warum. Woher unsere Stereotype kommen, wie sie aussehen, *was* Kinder wann wissen und warum, welche Vorlieben sie haben und warum. Die Beantwortung dieser Fragen gibt über **Entwicklung** Aufschluss.

In den zuvor erwähnten Normstudien wurde ansatzweise nach Urteilen der Kinder geforscht, selten allerdings werden Kinder gefragt, wie es ihnen mit Rollenbildern geht und was sie sich dazu denken.

Kritik an zu **abstraktem Material** der im Theorieteil zitierten Studien ist auf jeden Fall anzubringen. Oft handelte es sich um „veraltete“ Tests mit ebenso veralteten Items. Gerade ein solches Thema verlangt neue Verfahren, muss am heutigen Stand der herrschenden Geschlechtsstereotype sein.

Grund für **spärliches Datenmaterial** über Kleinkinder liege an der **Methode** selbst, so Poulin-Dubois et al. (2002): Oft seien verbale Fähigkeiten noch nicht so gut ausgeprägt, da Instruktionen verstanden werden müssten und auch verbal-rezeptive Fähigkeiten vorhanden sein sollten. So setzt sich deren Studie gleichermaßen für die **Angemessenheit** der Aufgaben und des Materials ein. Zur Erleichterung wurde mit Puppen eine Handlung gezeigt, wodurch sie sich besonderen Zugang zum Wissen 2-Jähriger verschaffen konnten.

Zosuls et al. (2009) sehen Sortieraufgaben wie bisher als vielleicht **zu komplex** für die Kleinen an, die Mängel lägen an zu uneindeutigen Bildern. Und Trautner (2008) meint, dass letztendlich Unterschiede in Untersuchungsergebnissen häufig in **methodischen** Unterschieden der Untersuchungen zu suchen seien.

Auch die Itemauswahl scheint schwierig und nach Poulin-Dubois et al. (2002) in jeder Untersuchung vernachlässigt zu werden. Ebenso könnten Geschlechtsunterschiede im Wissen auch mit dieser Problematik zusammenhängen.

Die Herausforderung besteht somit darin, **verlässliche Messinstrumente** zu finden, um Wissen zu messen und eine Verbindung mit Verhalten zu demonstrieren (Campbell et al., 2004).

Diese Studie wollte sich daher an Spielmaterial halten, welches bereits von Trautner (2001) ausgewählt wurde, da es nach seinen Angaben „gemeinsames Spiel von Vorschulkindern stimuliert und gleich interessant für beide Geschlechter ist“, gerade weil Poulin-Dubois et al. (2002) Probleme in der Verwendung von Puppen sahen, und darin auch die Abbruchrate der Buben begründet sahen.

Ähnlich Servin et al. (1999) befürwortet auch diese Studie die standardisierte Anordnung des Spielmaterials, das Geschenk am Ende der Untersuchung als „letzte Präferenz“ soll ebenso aufgegriffen werden.

So gingen wir von der Annahme aus, dass die **verwendeten Items** sowie die Art und Weise der Präsentation eine ausschlaggebende Rolle spielen würden.

Die verwendeten Verfahren sollten am heutigen Stand der herrschenden Geschlechtsstereotype sein. Ein „Stereotyp“ als Eindruck von oder über Geschlecht, ändert sich mit der sich verändernden kulturellen Entwicklung.

Daher wurden die verwendeten Items von uns Forschern durch die Vorerhebung über heutige Haushaltsarbeiten geeicht:

Wir haben uns im Zuge dessen gefragt, was sind stereotyp feminine, was stereotyp maskuline Haushaltsaufgaben in der heutigen Zeit? Was ist eigentlich männlich? Was ist weiblich? Was machen Männer? Was Frauen?

Was denken sich die Kinder, die nachrückende Generation, über Normen, Rollenvorschriften, Verhaltensstandards, welche die Erwachsenen vorgeben, vorleben? Schlägt sich dieses Denken der Kinder auch im kindlichen Spiel nieder? Oder besteht ein Zusammenhang mit dem Umfeld in dem sie aufwachsen? Was **denken** sich Kinder unterschiedlichen Alters zu existierenden Geschlechtsrollen in unserer Gesellschaft?

Empirischer Teil



Aus der vorliegenden Studie: Papa liest dem Baby eine Geschichte vor

Die Fragen

Diese Arbeit versucht, Einblick in die Welt der Geschlechtsstereotype von 3- bis 6-Jährigen zu erlangen, und will Zusammenhänge mit deren sozialen Umfeld entdecken.

So werden das **Wissen, Einstellungen und das Spielverhalten der Kinder** mit den traditionellen oder liberalen **Einstellungen ihrer Eltern** verglichen. Von Interesse waren die Daten *beider* Elternteile, um zu sehen, wie sich Traditionalität und Liberalität in Geschlechtsstereotypen auf den Nachwuchs auswirken.

Es wurden zusätzlich Geschlechts- und Alterstrends unter die Lupe genommen, um zu erkennen, ob sich Geschlechtsrollenentwicklung über diese Altersspanne sowie bei Mädchen und Buben unterschiedlich abbildet.

Ein spezielles Anliegen war es, die Einstellungen der Kinder auf neuartige Weise zu erfassen. Im Rahmen der Literaturrecherche wurde festgestellt, dass bisher kaum auf die Meinungen der Kinder eingegangen wurde. Hier sollen Ansätze für ein neuartiges **kindgerechtes Inventar** vorgestellt werden, welches Kinder aktiv in den Erhebungsprozess mit einbezieht. Um detaillierte Einblicke zu gewinnen, beinhaltet die Untersuchung einen selbst konstruierten „Wissenstest“, Videoanalysen von den Spielsituationen, einen „Lebendigen Fragebogen“ und je einen Elternfragebogen für Mutter und Vater. Da mit „aktuellen“ Stereotypen geforscht werden sollte, wurde unser Fragebogen durch eine Vorerhebung (S. 67) geeicht. Die Erhebungsmittel und Ergebnisse werden im Laufe der Arbeit noch genau dargestellt.

Wie bei Trautner (2001), werden auch hier Playmobilfiguren und -objekte verwendet, da dieses Spielmaterial sowohl für Buben als auch für Mädchen ansprechend ist und auf kindgerechte Art, Zugang zur Gedankenwelt der Kleinen ermöglicht.

Wichtig ist auch anzumerken, dass die Kinder mit dem ihnen vertrauten Thema „Haushalt“ in Berührung gebracht wurden, einem Bereich, dessen „Utensilien“ sie kennen und von dem sie sich im Lauf ihres Lebens ihre eigene Meinung bilden konnten.

Für die Kinder handelte es sich somit um einen thematisch klar abgegrenzten Bereich: Es ging um Haushaltsaktivitäten, nichts Abstraktes.

1. Die Fragestellungen

Im Folgenden werden die „**Hauptthesen**“ **der Arbeit** vorgestellt, wobei sowohl die Hypothesen die Kinder betreffend als auch jene der Eltern beschrieben werden. Ebenso werden Zusammenhänge mit Selbstbild, Geschlechtsrolleneinstellung und Verhalten der Eltern im Haushalt ausformuliert.

Im Speziellen wurde angenommen, dass bei Kindern traditioneller Eltern - besonders bei Mädchen - größeres Wissen beziehungsweise ein früheres Einsetzen von geschlechtsstereotypem Wissen nachweisbar ist. Kinder von traditionellen Eltern könnten klarere geschlechtsstereotype Spielpräferenzen zeigen und traditionellere Einstellungen zu Haushaltsaktivitäten „vertreten“.

Mädchen und ältere Kinder werden vermutlich genauer über Geschlechtsstereotype Bescheid wissen, während sich Buben und jüngere Kinder in ihrem Spiel geschlechtsstereotyper verhalten. Die Antworten von jüngeren Kindern, im Besonderen jene der Buben, könnten traditionellere Einstellungen widerspiegeln.

Mit „traditionellen Eltern“ ist gemeint, dass diese traditionelle Rollenbilder einerseits über ihr Verhalten im Haushalt vermitteln, aber auch über ihre Einstellungen zu ihrer eigenen Person - als „Frau“, als „Mann“ (Selbstbild) - sowie über ihre Einstellung zur „Rolle der Frau in der heutigen Gesellschaft“ (Geschlechtsrolleneinstellung).

Es wird vermutet, dass Kinder von „flexiblen/liberalen Eltern“ über weniger Stereotypenwissen verfügen. Verhalten sich diese Kinder auch im Spiel weniger geschlechtsstereotyp? Haben sie flexiblere Einstellungen zu herrschenden Rollenbildern im Haushalt?

1.1. Kinder: Die Hypothesen

1.1.1. Das Wissen

H1.1: Mädchen und Buben unterscheiden sich - auch zwischen den Altersgruppen - signifikant *in ihrem geschlechtsstereotypen Wissen.*

1.1.2. Das Spiel

H1.2: Mädchen und Buben unterscheiden sich - auch zwischen den Altersgruppen - signifikant *in ihrer geschlechtsstereotypen Spielzeugwahl.*

H1.3: Mädchen und Buben unterscheiden sich - auch zwischen den Altersgruppen - signifikant *in ihrer geschlechtsstereotypen Spieleinstellung.*

1.1.3. Die Einstellung zu Haushaltsaktivitäten

H1.4: Mädchen und Buben unterscheiden sich - auch zwischen den Altersgruppen - signifikant *in ihrer Einstellung zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten.*

1.1.4. Die Zusammenhänge der Kindervariablen

H1.5: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen geschlechtsstereotypem *Wissen* der Kinder und ihrer geschlechtsstereotypen *Spielzeugwahl*, ihrer geschlechtsstereotypen *Spieleinstellung* und ihrer *Einstellung zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten.*

1.2. Eltern: Die Hypothesen

1.2.1. Das Selbstbild

H1.6: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem *Selbstbild der Eltern* und dem *Wissen der Kinder*, ihrer geschlechtsstereotypen *Spielzeugwahl*, ihrer geschlechtsstereotypen *Spieleinstellung* und ihrer *Einstellung zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten*.

H1.7: Das Selbstbild der Eltern übt unterschiedlichen Einfluss auf *Mädchen und Buben* und auf die *Altersgruppen* in Hinblick auf *Wissen*, *Spielzeugwahl*, *Spieleinstellung* und *Einstellung zu Haushaltsaktivitäten* aus.

1.2.2. Die Geschlechtsrolleneinstellung

H1.8: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der *Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern* und dem *Wissen der Kinder*, ihrer geschlechtsstereotypen *Spielzeugwahl*, ihrer geschlechtsstereotypen *Spieleinstellung* und ihrer *Einstellung zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten*.

H1.9: Die Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern übt unterschiedlichen Einfluss auf *Mädchen und Buben* und auf die *Altersgruppen* in Hinblick auf *Wissen*, *Spielzeugwahl*, *Spieleinstellung* und *Einstellung zu Haushaltsaktivitäten* aus.

1.2.3. Die tatsächlich verrichteten Haushaltsaktivitäten

H.1.10: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den *tatsächlich verrichteten Haushaltsaktivitäten der Eltern* und dem *Wissen der Kinder*, ihrer geschlechtsstereotypen *Spielzeugwahl*, ihrer geschlechtsstereotypen

Spieleinstellung und ihrer *Einstellung* zu *geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten*.

H1.11: Die tatsächlich verrichteten Haushaltsaktivitäten üben unterschiedlichen Einfluss auf *Mädchen und Buben* und auf *die Altersgruppen* in Hinblick auf Wissen, Spielzeugwahl, *Spieleinstellung* und *Einstellung* zu Haushaltsaktivitäten aus.

2. Das Projekt

In diesem Kapitel wird die genaue Umsetzung der Idee zum geplanten Projekt beschrieben. Ebenso werden die Untersuchungsmaterialien und Instrumente vorgestellt, welche in der Studie zur Anwendung kamen.

Das vollständige Inventar befindet sich im Anhang dieser Studie.

Meine Kollegin Elisabeth Mistelberger (2009) darf an dieser Stelle keinesfalls unerwähnt bleiben. Sie befasste sich mit Normvorstellungen der Kinder, wobei sie ebenfalls Wissen und Spielverhalten sowie Elternvariablen mit einbezog. Die Arbeit im Team ermöglichte nicht nur eine reibungslose Durchführung der Studie, sondern schaffte auch wichtige Impulse für die gesamte Arbeit.

2.1. Die Vorerhebung

Im Rahmen einer Voruntersuchung wurde ein kurzer Fragebogen entworfen, welcher einige anfallende Haushaltsaufgaben beinhaltet. Ziel war es, das Untersuchungsmaterial zu eichen und mit aktuellen Geschlechtsstereotypen zu versehen.

So wurden den 179 Befragten im Alter von 18 bis 72 54 Haushaltsaktivitäten vorgegeben, welche sie als männlich weiblich oder neutral einstufen sollten. 100 weibliche und 79 männliche Teilnehmer füllten einen Fragebogen mit folgender Instruktion aus:

„Im Folgenden bitten wir Sie, Alltagsaktivitäten einzustufen. Bitte kreuzen Sie an, ob die folgenden Tätigkeiten in der heutigen Gesellschaft entweder männlich, weiblich oder neutral gesehen werden. „Neutral“ bedeutet, dass sowohl Männer als auch Frauen diese Aufgaben erledigen.“

Item-Beispiele:

| | Männlich | Weiblich | Neutral |
|----------------------|----------|----------|---------|
| Reifen wechseln | X | | |
| Staub wischen | | X | |
| Postkasten entleeren | | | X |

Zusätzlich sollten die Befragten Alter, Geschlecht und Schulbildung angeben. 31% (55) besuchten eine berufsbildende Schule, 28 % (50) hatten ein Gymnasium abgeschlossen, 20% (35) ein Studium, 13% (23) eine Pflichtschule. Eine abgeschlossene berufsspezifische Ausbildung nach der Matura hatten 9% (16).

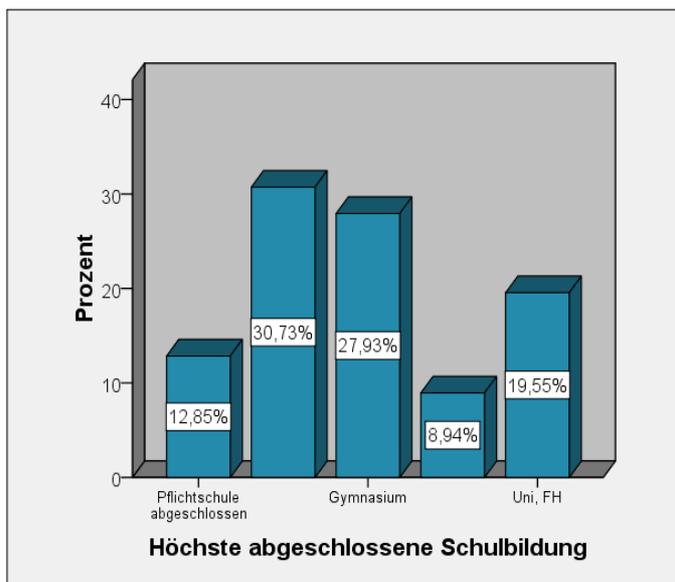


Abb.1: Höchste abgeschlossene Schulbildung der Teilnehmer der Vorerhebung

56% (100) der Teilnehmer waren Frauen, 44 % (79) waren Männer.

Die meisten waren 18 bis 24 Jahre alt (46), gefolgt von den 25 bis 31 Jährigen (38). 36 der Befragten waren 46 bis 52 Jahre alt, 27 waren 39 bis 45 Jahre und 13 32 bis 38 Jahre. 3 Personen lagen im Altersbereich von 66 bis 72, 7 im Bereich von 59 bis 65 und 9 im Altersbereich von 53 bis 58.

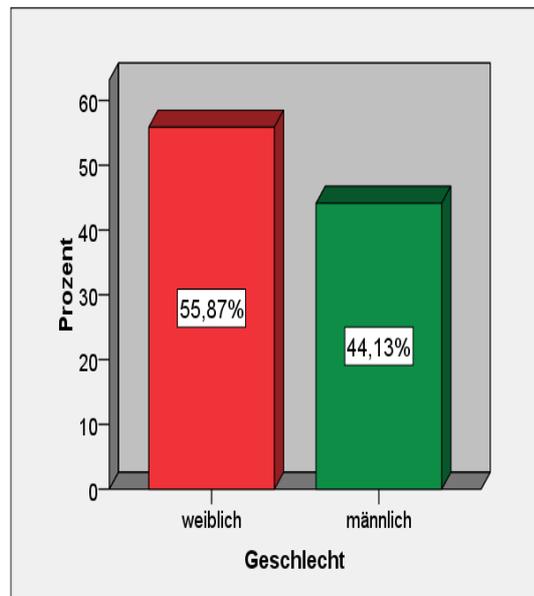
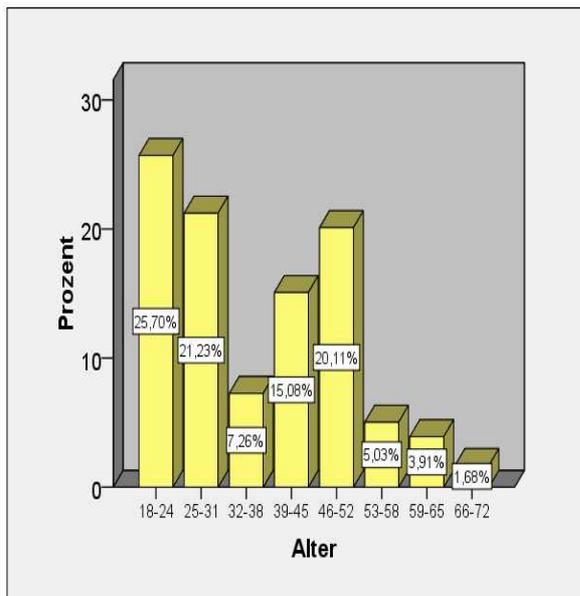


Abb. 2 und 3: Alters- und Geschlechtsverteilung der Teilnehmer der Vorerhebung

Als Beispiel sind an dieser Stelle **eindeutig männliche** Items wie „Reifen wechseln“ und „Rasen mähen“ angegeben. 89 % (159) beziehungsweise 69% (124) der Befragten kreuzten diese Tätigkeiten als „männlich“ an.

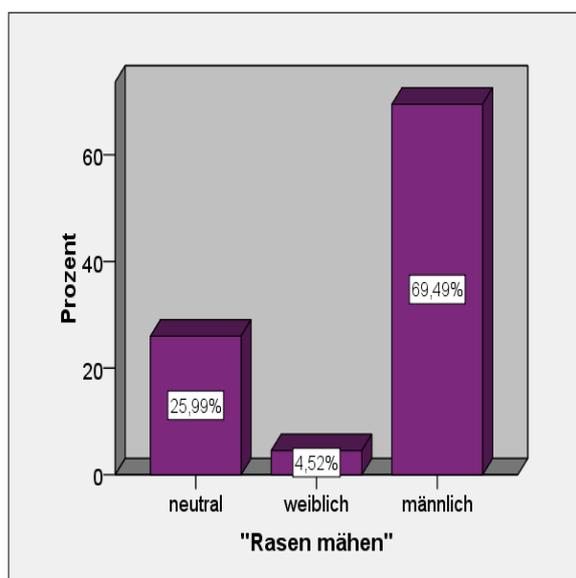
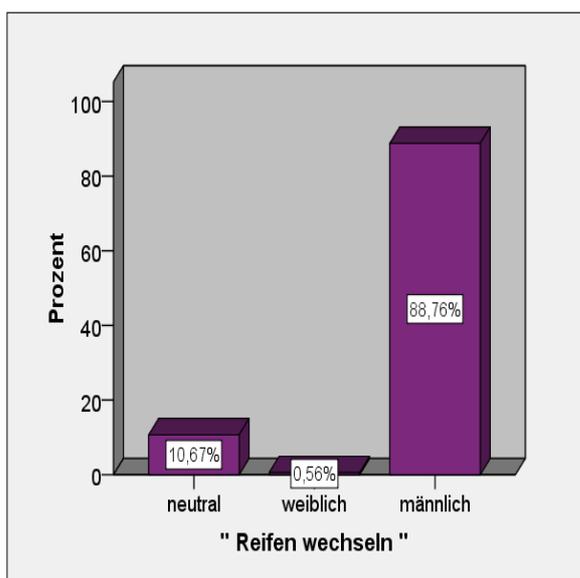


Abb. 4 und 5: eindeutig als „männlich“ beurteilte Items

Als **eindeutig weiblich** stellte sich beispielsweise „bügeln“ und „Staub wischen“ heraus. Als „männlich“ ist dieser Haushaltsbereich nach Angabe unserer Befragten nicht zu bezeichnen.

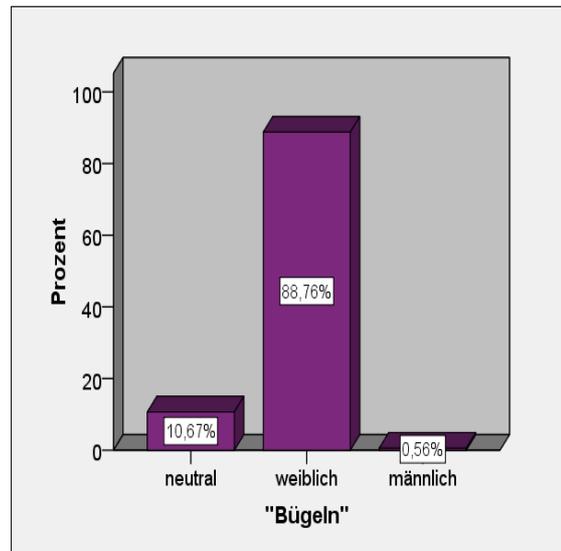
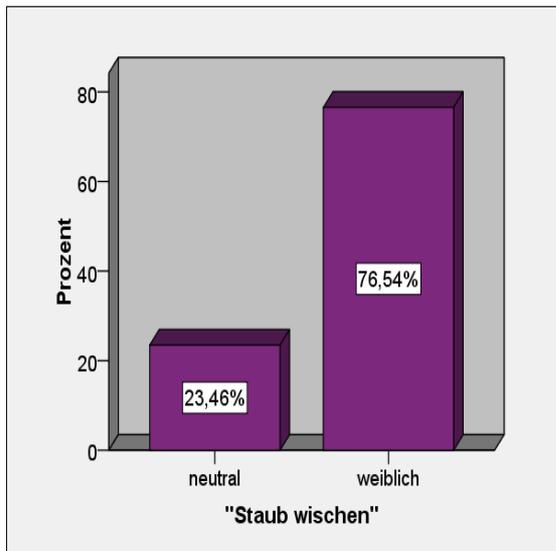


Abb. 6 und 7: eindeutig als „weiblich“ beurteilte Items

Beide Geschlechter können nach heutigen Geschlechtsstereotypen den „Postkasten entleeren“. Dies wäre ein **eindeutig neutrales Item**.

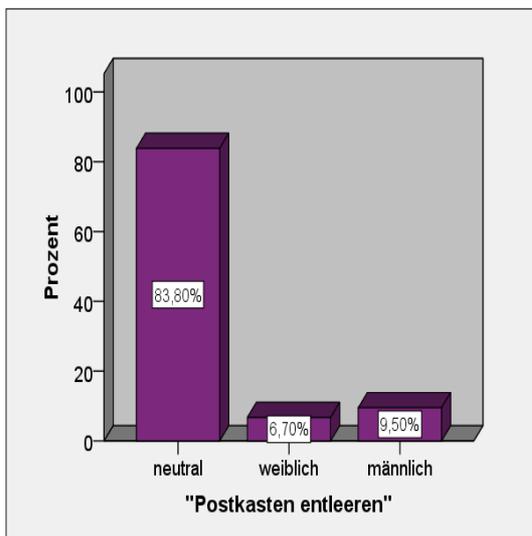


Abb. 8: eindeutig als „neutral“ beurteiltes Item

Eindeutig zu einer Kategorie (männlich, weiblich oder neutral) gehörig zählte ein Item, wenn 50 Prozent der Befragten dieses so einstufen.

Tabelle 1 gibt die 10 männlichen, 16 weiblichen, 23 neutralen Haushaltstätigkeiten an, welche sich **eindeutig zu einer Kategorie** zuordnen ließen.

5 verbleibende Items waren zu uneindeutig bewertet worden und konnten somit nicht weiter verwendet werden.

Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) beträgt für die männlichen Items 0,76 (siehe Anhang S. 228), für die weiblichen 0,86 (siehe Anhang S. 229) und für die neutralen Items 0,82 (siehe Anhang S. 230).

Tab.1: Eindeutig männliche/weibliche/neutrale Haushaltsaufgaben

| Männlich: | | | Weiblich: | | | Neutral: | | |
|--|----------|----------|---|----------|----------|---|----------|----------|
| Item | N | % | Item | N | % | Item | N | % |
| Rasenmähen | 123 | 69 | Windeln wechseln | 91 | 51 | Frühstück machen | 125 | 70 |
| Abflüsse reinigen | 138 | 77 | Kind baden | 90 | 50 | Mistkübel ausleeren | 117 | 65 |
| Auto waschen | 124 | 69 | Blumen innen gießen | 106 | 59 | Mit Kind Zähne putzen | 95 | 53 |
| Grillen | 145 | 81 | Kochen | 92 | 51 | Draußen kehren | 93 | 52 |
| Schnee schaufeln | 106 | 59 | Wäsche aufhängen | 122 | 68 | Kind trösten | 114 | 64 |
| Computer installieren/ Updates | 119 | 67 | Spielenachmittag für Kind organisieren | 135 | 75 | Gute-Nacht-Geschichte vorlesen | 127 | 71 |
| Kleine Reparaturen am Auto | 150 | 84 | Boden wischen | 123 | 69 | Termine mit Firmen ausmachen | 100 | 56 |
| Reifenwechseln | 158 | 88 | Kind anziehen | 103 | 58 | Mit Kind spielen | 150 | 84 |
| Kleine Reparaturarbeiten erledigen | 95 | 53 | Geburtstagsparty für Kind organisieren | 127 | 71 | Abwaschen/Geschirrspüler ein-/austräumen | 99 | 56 |
| Hecke schneiden | 137 | 77 | Kind bei Krankheit pflegen | 102 | 57 | Gartenpflanzen bewässern | 127 | 71 |
| | | | Staub wischen | 137 | 77 | Kind füttern | 92 | 51 |
| | | | Essen für Kind zubereiten | 118 | 66 | Mit Kind aufs Klo gehen | 99 | 55 |
| | | | Termine für Kind organisieren | 118 | 66 | Postkasten entleeren | 150 | 84 |
| | | | Bügeln | 158 | 88 | Kind von A nach B fahren | 144 | 80 |
| | | | Wäsche waschen | 144 | 80 | Bild aufhängen | 94 | 53 |
| | | | Fenster putzen | 155 | 87 | Tisch decken/abräumen | 104 | 58 |
| | | | | | | Einkaufen Großeinkauf | 116 | 65 |
| | | | | | | Rechnungen einzahlen | 126 | 70 |
| | | | | | | Mit Kind ins Freie gehen | 144 | 80 |
| | | | | | | Um Haustiere kümmern | 143 | 80 |
| | | | | | | Einkaufen: tägl. Bedarf | 94 | 53 |
| | | | | | | Laub rechen | 107 | 60 |
| | | | | | | Auto innen putzen | 97 | 54 |

2.2. Die Vorbereitungen

2.2.1. Die Umsetzung der Idee

Wie bereits erwähnt, wollte diese Studie Geschlechtsstereotypenwissen mit neuen Mitteln erfassen, weshalb zur Erfragung des **Wissens** um Geschlechtsstereotype ein „*Koffer-Pack-Spiel*“ kreiert wurde.

Um das kindliche **Verhalten** zu interpretieren wurden *Videoanalysen* von Einzelspielsituationen mit geschlechtsstereotypen Playmobilfiguren und –objekten durchgeführt. Auf diese Weise konnte die *Richtung der Präferenzen* sowie dahinterliegende *Einstellungen zu Rollenbildern* - ohne Fragen zu stellen - sichtbar gemacht werden.

Um die **Einstellungen zu Haushaltsaktivitäten** zu erfassen, wurde der eigens entwickelte „*Lebendige Fragebogen für Kinder*“ verwendet. Im Spiel wurden die Kleinen innerhalb der Geschichte „Ein Tag in der Familie Playmobil“ immer wieder mit gezielten Fragen vor Entscheidungen gestellt.

Das Besondere an diesem Diplomarbeitsprojekt war die Verwendung von Playmobilfiguren als *geschlechtsneutrale und kindgerechte Material*. Zusätzlich sollte die Idee verwirklicht werden, Kinder nach ihrer persönlichen Meinung zu herrschenden Rollenbildern in unserer Gesellschaft zu befragen. Gerade die *Befragung* von Vorschulkindern stellt in der Wissenschaft einen sehr vernachlässigten Bereich dar.

Diese Studie verwendet dazu Material, das auf diese Weise in keiner anderen Arbeit zuvor zum Einsatz gekommen ist. Die „Testbatterie“ wurde durch eine Vorerhebung geeicht.

Alle verwendeten Instrumente werden im Verlauf der Arbeit noch genau erklärt und erläutert.

2.2.2. Die Ersten Schritte

Als Erstes wurde eine Genehmigung vom Land Niederösterreich für die drei ausgewählten niederösterreichischen Landeskindergärten Tulln, Katzelsdorf und Greifenstein-Altenberg eingeholt. Die Datenerhebung wurde auf mehrere Kindergärten aufgeteilt, um eine ausreichende Zahl (120) an Kindern und ein möglichst breites Altersspektrum der Buben und Mädchen zu erlangen. Diese sollten in circa gleicher Anzahl als Stichprobe in unsere Untersuchung eingehen und weitgehend gleichmäßig über die Altersstufen verteilt sein.

Parallel zur Landesgenehmigung wurde Kontakt mit den Kindergartenleiterinnen geknüpft. In gemeinsamen Gesprächen konnte das genaue Vorgehen geklärt und unser Testmaterial vorgestellt werden. Da die Untersuchungsbedingungen in allen Kindergärten annähernd gleich sein sollten, war es ein Anliegen, einen Tisch, zwei Sessel und einen ungestörten Bereich für die Testung in Anspruch nehmen zu können.

Als nächster Schritt war die Aufklärung der Eltern an der Reihe. Es wurde uns erlaubt, Poster, welche unser Projekt ankündigten, in den Kindergärten auszuhängen. Das Einverständnis der Erziehungsberechtigten wurde innerhalb unseres zweiteiligen Elternfragebogens eingeholt, welcher schließlich in eine selbstgebastelte Box eingeworfen werden konnte. Es wurden nur jene Kinder für die vorliegende Untersuchung herangezogen, deren Eltern vorher schriftlich zugestimmt hatten. Es sollte sich um Einzeltestungen handeln, wobei die Gesamtdauer der Untersuchung je nach Ausdauer und Motivation der Kinder auf etwa eine Stunde angesetzt war.

Als Starttermin wurde das Ende des Wintersemesters 2007 ins Auge gefasst.

2.2.3. Die ersten Tage im Kindergarten

Mit zeitlicher Verzögerung startete die Untersuchung im Jänner 2008.

Der Erstkontakt mit den Eltern fand morgens statt. Dem jeweiligen Elternteil, der sein Kind in den Kindergarten brachte, wurden zwei Fragebögen in einem neutralen weißen Umschlag mitgegeben - einen für den Vater, einen für die Mutter. Nach der Beantwortung anfallender Fragen wurde auf die Einwurfbox hingewiesen. Die meisten Familien zeigten sich interessiert und unterstützten die Studie bereitwillig.

Da der Kindergartenablauf so wenig wie möglich beeinträchtigt werden sollte, wurden anfangs noch Testungstage mit den Leiterinnen beziehungsweise mit den jeweiligen Gruppenleiterinnen vereinbart. Bis auf Projektstage oder Wandertage durften wir in allen Kindergärten ein- und ausgehen, wann wir wollten. So entstand über einen langen Zeitraum ein Kontakt mit den Kindern, wodurch eine vertrauensvolle Basis für die gemeinsame Arbeit entstand. Die jeweiligen Verantwortlichen waren freundlich und offen und haben uns schließlich - über ein halbes Jahr - stets das Gefühl vermittelt, willkommen zu sein.

Die Durchführung der Testungen erstreckte sich auf die Kindergartenzeiten, wobei meist nur bis etwa 13 Uhr getestet wurde, da ein Großteil der Kinder zu Mittag nach Hause ging.

In Katzelsdorf und Greifenstein-Altenberg standen separate Räumlichkeiten zur Verfügung. In Tulln diente manchmal das Büro als Untersuchungsraum, manchmal konnte ein leerer Gruppenraum benutzt werden. Zeitweise fand dort die Testung am Gang statt, während die anderen Kinder in ihren Gruppen waren. Trotzdem konnte eine geschützte Atmosphäre erzeugt werden.

Alle Kinder kannten uns schon vom Sehen und waren neugierig. Wer wollte, durfte „Playmobilspielen mitkommen“. Durch die Arbeit im Zweier-Team konnte sich jeder mit unterschiedlichen Kindern „anfreunden“. Sympathie spielte im ersten Kontakt eine wesentliche Rolle und so ergab sich automatisch, wer Untersuchungsleiter beim jeweiligen Kind wurde.

Die gesamte Testungsdauer belief sich schließlich auf etwa 40 Minuten pro Kind, je nachdem, wie viel die Kleinen zu erzählen hatten.

Bedingung für die Teilnahme war - wie bereits erwähnt - das Einverständnis der Eltern, mindestens *ein* ausgefüllter Elternfragebogen und natürlich die Motivation und Einwilligung der Kinder selbst.

3. Die Erhebung selbst

An dieser Stelle soll nun der Testablauf beschrieben werden. Es werden die Untersuchungsmaterialien sowie der Ablauf der Kinder- und Elternerhebung erläutert.

3.1. Die Kindertestung

Ziel war es, viele Informationen, so naturgetreu als möglich von den Kindern zu bekommen. In der mehrteiligen Testung sollte eine vertraute und spannende Spielsituation für die Kinder geschaffen werden. Da sich viele von dem Untersuchungsmaterial gar nicht mehr trennen wollten, kann eine positive Atmosphäre innerhalb der Untersuchungssituation angenommen werden.

Als Dankeschön für die Mitarbeit gab es ein kleines Geschenk, welches als zusätzlicher Marker für die Präferenzen der Kinder gesehen werden kann. Auch darauf soll anschließend noch zurückgekommen werden.

3.1.1. Das Wissen - „*Wir helfen beim Kofferpacken*“

Grundvoraussetzung für die Teilnahme an der Untersuchung an sich war das **Wissen** um Geschlechtsstereotype. Mit einem selbstkonstruierten „Test“, dem so genannten „Koffer-Pack-Spiel“, wurde in der ersten „Spielestation“ geprüft, ob die Kinder eine Ahnung von geschlechtsstereotypem Material haben.

Zu diesem Zweck wurde der Inhalt zweier Koffer am Boden verstreut. Dem jeweiligen Kind wurde erklärt, dass die Koffer sich geöffnet hätten und wir nun „gemeinsam“ versuchen wollen, die Utensilien wieder zu verstauen. Ein Koffer gehörte einem

Mann, sein Bild (ein Bild von Mel Gibson) wurde an einem schwarzen Koffer angebracht, der rote Trolley gehörte einer Frau (Liz Hurley). Auch ihr Bild wurde an den Trolley geklebt. Die Bilder der beiden eigneten sich besonders gut, da eindeutig sichtbar war, welcher Koffer dem Mann, und welcher der Dame gehörte. So konnte einem „Vergessen“ der Instruktion vorgebeugt werden.

Nun wurden die Kinder gebeten, die Sachen so gut wie möglich für die beiden wieder einzupacken. Liz Hurley hatte eine Kette, ein Paar Riemchensandalen, ein Bügeleisen, einen Lippenstift, einen Rock, eine rote Geldbörse, eine rosafarbene Uhr, eine Frauenzeitschrift, Wäschekluppen, einen Bikini und einen Sonnenhut mit Blume im Gepäck. Mel Gibson nahm eine Krawatte, ein Paar geschlossene Herrenschuhe, eine Zange, einen Nassrasierer, ein Sakko, eine braune Geldbörse, eine schwarze Uhr, eine Autozeitschrift, einen Schraubenzieher, eine Badehose und einen schwarzen Herrenhut auf seine „Reise“ mit.

Wenn ein Kind das jeweilige Gepäckstück in der Hand hielt, wurde es gefragt: „Weißt du was das ist?“ Wenn die Kinder schüchtern waren und *wir* ein Stück aussuchten wurde dazu gesagt: „Hm, was könnte denn das sein...hast du so etwas schon einmal gesehen?“ Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass die kleinen Testpersonen wussten, worum es sich bei dem Gegenstand handelte und nicht zufällig zuordneten. Wurde die korrekte Bezeichnung einmal nicht genannt, wurde gefragt und in welchem Zusammenhang das Kind das Objekt schon gesehen hatte. Für die Krawatte erhielten wir wohl die lustigsten Erklärungen.

Ein viereinhalbjähriges Mädchen meinte, als sie den Nassrasierer aufhob: „Meine Mama hat auch so was, aber der Mann braucht das dringender.“

Für jedes richtig oder falsch eingepackte Reiseutensil wurde ein Vermerk auf einem Kindertestbogen gemacht. Es wurden Summenscores für richtige männlich und weiblich zugeordnete Stücke und schließlich ein Gesamtsummenscore gebildet. 12 der 22 Reisegegenstände sollten mindestens korrekt zugeordnet werden, um bei der weiteren Untersuchung teilnehmen zu dürfen.

Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) für diesen Untertest liegt bei 0,771 (siehe Anhang S. 231).

Die Dauer dieses Untertests lag bei 3 bis 10 Minuten, je nach Alter und Plauderlaune der Kinder. Manche waren ganz stolz, zum ersten Mal in ihrem Leben einen „echten“ Koffer einpacken zu dürfen, manche tasteten sich vorsichtig an die ungewohnte Situation heran.

3.1.2. Das Spiel - „Womit spielst du am liebsten?“

Spielverhalten und Präferenzen waren in diesem Abschnitt der Untersuchung von Interesse. In einer freien Spielsituation sollten auf diese Weise geschlechtsstereotype Interessen und Spieleinstellungen zum Vorschein kommen. Dazu wurden als männlich und weiblich klassifizierte Playmobilgegenstände (Vorerhebung, S. 67) gewählt, welche strukturiert in einem Halbkreis angeordnet wurden. Wie bei Servin et al. (1999) fand das jeweilige Testkind die selbe Spielzeuganordnung vor, die Bedingungen waren somit für alle Beteiligten gleich.

Zusätzlich zu den Playmobilobjekten standen ein Mann und eine Frau „Playmobil“ zur Verfügung. Klassisch weibliche Haushaltstätigkeiten aus der Vorerhebung sahen folgende Spielobjekte vor: ein Bügelbrett mit Bügeleisen, eine Waschmaschine mit Wäschekorb und Wäsche, eine Wäschespinne mit Kluppen, einen Wischmopp mit Staubwedel, einen Kübel mit Schwamm. Die „männliche“ Playmobilausrüstung für Männer beinhaltete einen Grill mit Zange und Schaufel, eine Heckenschere mit dazugehörigen Pflanzen, ein WC mit Saugglocke und Waschbecken, einen Schreibtisch mit PC, Laptop und Bürosessel, sowie einen Rasenmäher.

8 Minuten Spielzeit wurden mitgestoppt, sodass alle Testkinder gleich viel Zeit mit dem Material hatten. Zu Beginn wurden den Kindern die Spielsachen gezeigt, und gesagt, sie könnten nun spielen, wie es ihnen gefällt und Spaß macht. Zur Kamera wurde dazu gesagt, dass uns interessiert, wie Kinder spielen. Die wenigsten Kinder zeigten sich skeptisch.

In der Auswertung wurde die Berührungshäufigkeit jedes Objektes und jeder Puppe gezählt, um die persönliche geschlechtsstereotype **Spielzeugwahl** zu ermitteln. Da angenommen wurde, dass persönlich interessante Spielsachen auch öfter berührt

werden, wurden zwei Summenscores gebildet - einmal für männliche Playmobilobjekte, einmal für die weiblichen Items. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) dieses Untertests beträgt 0,708 (siehe Anhang S. 232).

Bezüglich der geschlechtsstereotypen **Spieleinstellung** war von Bedeutung, mit *wem* das Kind *was* angriff, das heißt, welche Puppe welche geschlechtstypische oder untypische Haushaltsaktivität ausführte.

Wenn der Mann beispielsweise Rasen mäht und die Playmobilfrau sich um die Wäsche kümmert, wenn die Objekte stereotyp „richtig“ verwendet wurden, so erhielt das jeweilige Kind 100 Punkte. 50 Punkte erreichten die Kinder, wenn sowohl Playmobilmann, als auch –frau sich um den „Haushalt“ kümmerten. 0 Punkte gab es für „Rollentausch“ (Ein Mann, der beispielsweise bügelt, und eine Frau, die Hecke schneidet). Kinder, welche in ihrer Spieleinstellung also „traditionelle Werte“ vertraten, erreichten in Summe hohe Punktescores, „liberal eingestellte“ Kinder erreichten geringere Punktwerte.

Gleichzeitige Doppelberührungen durch die Playmobilfigur wurden für jedes berührte Objekt einzeln gezählt.

Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) dieses Untertests beträgt 0,849 (siehe Anhang S. 233) Zwei Beobachter beurteilten das Spiel unabhängig voneinander: Die Interraterreliabilität für die Berührungshäufigkeit (Cohen´s Kappa) liegt zwischen 0,87 und 1,00.

Die Berührungshäufigkeit konnte für 3 Objekte nicht berechnet werden, da die Beurteiler diesbezüglich unterschiedliche Beobachtungen gemacht hatten. Das Kappa für die Berührungen mit der Puppe nimmt Werte zwischen 0,86 und 1,00 an. Die Tabelle mit der Interraterübereinstimmung befindet sich im Anhang auf Seite 233.

3.1.3. Die Einstellung - „Ein Tag in der Familie Playmobil“:

Ein lebendiger Fragebogen für Kinder

Um die **Einstellungen** der Kinder zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten zu erheben, sollten sie als nächstes Fragen beantworten. Dazu wurde ihnen eine selbstgebastelte Playmobilwohnung mit Einrichtung und Haushaltsgegenständen gezeigt. Jedes Kind fand die selbe „Kulisse“ vor.

Zu Beginn wurde erklärt: „Das ist die Familie Playmobil. Schau, da hat es über Nacht geschneit, was glaubst du, wer sollte jetzt Schnee schaufeln? Der Mann, die Frau, oder beide gemeinsam?“ Zur Demonstration wurden Papierkonfetti vor dem Häuschen verstreut, eine Schneeschaufel daneben gelegt, sowie Mann und Frau Playmobil hingestellt. Nun durfte sich das jeweilige Testkind für eine der drei möglichen Aktionen entscheiden. Ganz bewusst wurde von uns Testleitern die Option „beide gemeinsam“ gewählt, da die Kinder nicht in Versuchung geraten sollten, ihr geschlechtsstereotypes *Wissen* unter Beweis stellen zu müssen. Durch die „Sollte-Frage“ wollten wir die Meinung erfassen.

Die darauffolgenden Tagesaufgaben waren: ein Essen für das Baby herzurichten, ein Frühstück zu bereiten, Wäsche zu waschen, den verstopften Abfluss zu reinigen, einkaufen zu gehen, Reifen zu wechseln, Fenster zu putzen und schließlich war die Gute-Nacht-Geschichte für das Baby an der Reihe:

„Das Baby ist nach so einem langen Tag schon ganz müde und will ins Bett. Wer sollte denn da die Geschichte vorlesen? Der Mann, die Frau oder beide gemeinsam?“

So konnten die Kinder jedes Mal entscheiden, welche Figur welche Aufgabe im Haushalt übernehmen *sollte*, je nach Motivation und Alter der Kinder spielten manche die jeweilige Szene selber durch, oder ließen uns Testleiter mit den Figuren die „gewünschte“ Rollenaufteilung vorspielen. Der jeweils andere Testleiter kreuzte auf dem Kinderfragebogen die Antworten der Kinder an. Beinahe alle Kinder waren wie versunken in ihrer selbst konstruierten Geschichte und plauderten fleißig mit:

Beim Schnee schaufeln etwa meinte ein 5-jähriges Mädchen: „Das soll der Mann machen, die Papas machen das immer.“

Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) für diesen Test beträgt 0,622. Die jeweiligen Itemtrennschärfen finden sich im Anhang (S. 234). Wieder wurden Punkte von 0 zu 50 bis 100 vergeben, traditionell eingestellte Kinder erzielten höhere Scores als „liberale“ Kinder. Ein Schnee schaufelnder Mann brachte beispielsweise 100 Punkte ein, eine Schnee schaufelnde Frau 0. Die Dauer dieses Untertests variierte wieder erheblich von 7 Minuten zu 15 Minuten, je nach Freude der Kinder am Material.

3.1.4. Die letzte Spielestation

In der letzten „SpieleStation“ wartete schon meine Kollegin Elisabeth Mistelberger (2009), welche mit einem ungewöhnlichen Märchen (Munsch und Martchenko, 1980) von einer emanzipierten Prinzessin die Einstellungen der Kinder zu **Geschlechtsnormverletzungen** zu erheben versuchte.

Elisabeth Mistelberger (2009) stellte zu guter Letzt noch einige **Zusatzfragen** an die Kinder:

Was willst du einmal werden, wenn du groß bist?

Stell dir vor, es kommt eine Fee zu dir und fragt dich: Magst du lieber ein Bub oder Mädchen sein, was würdest du dir wünschen?

Was ist dein Lieblingsspielzeug?

Spielst du lieber mit Buben oder mit Mädchen?

Wie heißt dein bester Freund oder deine beste Freundin?

Die Auswertung dieser Fragen findet sich in der Arbeit meiner Kollegin.

Um den Kindern eine Freude zu machen und um einen allerletzten Blick auf die geschlechtsstereotype Spielpräferenz zu erhaschen, durften sich die kleinen Teilnehmer ein Matchboxauto, ein Armband mit rosa Perlen oder einen Flummy, als geschlechtsneutrales **Spielzeug, als Geschenk** aussuchen. Die Idee entstammt der im Theorieteil zitierten Studie von Servin et al. (1999).

3.2. Die Elternbefragung

Wenn Eltern in den zuvor im Theorieteil erwähnten Studien überhaupt in die Untersuchung eingingen, so wurde meist lediglich *eine* Dimension von Geschlechtstypisierung erfasst. Diese Studie will „Gender“ auf einem breiten Spektrum abbilden. Zu diesem Zweck gaben die Eltern der untersuchten Kinder nicht nur über ihre **Einstellungen zu Geschlechtsrollen** Auskunft, sondern konnten ihre **Persönlichkeitseigenschaften** ebenfalls einstufen. Zusätzlich beschrieben sie ihre Idealvorstellungen von „dem idealen Mann, der idealen Frau“ im Haushaltsgeschehen und gaben an, welchen **Tätigkeiten sie selbst *tatsächlich* zu Hause** nachgingen. Letzteres stellt für die vorliegende Untersuchung einen zentralen Punkt dar.

Ein Kuvert mit je zwei Fragebögen, eigentlich zwei kleinen Heften, einem blauen und einem rosafarbenen, wurde in den Kindergärten an die Eltern ausgeteilt. In diesem Kuvert sollten die Bögen auch wieder in die Einwurfbox retourniert werden. So erhielt jeder Elternteil einen Fragebogen, wobei ihnen mitgeteilt wurde, dass die Beantwortung der Fragen circa 20 Minuten dauern würde. Für eventuelle Rückfragen hatten wir unsere Telefonnummern und Mailadressen angegeben. Die erste Seite beinhaltete die Einverständniserklärung sowie den grob beschriebenen Ablauf der Untersuchung.

Um später die Kinder den jeweiligen Eltern zuordnen zu können, wurden Familiencodes erstellt. Um die unterschiedlichen Kindergärten nicht zu vertauschen, begann der Code mit dem Anfangsbuchstaben des Kindergartens - also beispielsweise „A-014“ für „Altenberg, 14. Kind auf der Namensliste“. Vom Design her war der Fragebogen der Väter blau mit einem abgebildeten Mann und der für die Mütter rosa mit einer Dame, somit konnten auch wir bei der Auswertung Verwechslungen ausschließen.

Im Anschluss wurde nach dem Geburtsdatum, dem Geschlecht des Kindes, nach der Geschwisterzahl, deren Geschlecht und deren Alter gefragt. Auch war von Interesse, ob das jeweilige Kind schon Berufswünsche geäußert hätte und welchen Beruf die Eltern selbst für ihr Kind als „passend“ erachteten.

Es folgten soziodemographische Angaben zu den Eltern selbst: Jeder Elternteil gab sein Alter, seine höchste abgeschlossene Schulbildung sowie den derzeitigen beziehungsweise zuletzt ausgeübten Beruf an. Zusätzlich war von Belang, wie der Befragte selbst seinen Beruf von „sehr männlich“ bis „sehr weiblich“ auf einer fünfstufigen Skala einstufen würde. Ebenso wurde nach dem Stundenausmaß der Arbeit, nach der Karenz sowie nach der Karenzdauer gefragt. Zu guter Letzt wurde noch der Familienstand erfasst.

Der gesamte Fragebogen befindet sich im Anhang (S. 217) dieser Arbeit.

3.2.1. Wie sieht „der ideale Mann, die ideale Frau“ der Eltern aus?

Begonnen wurde mit einem „selbstkonstruierten Teil“. Ziel war es, **Idealvorstellungen** und Wünsche sichtbar zu machen.

Das Statement lautete: Eine „ideale“ Frau im Haushalt hat meiner Meinung nach folgende Eigenschaften oder Fähigkeiten (z.B.: kocht gerne, ist verlässlich...)

sowie: Ein „idealer“ Mann im Haushalt hat meiner Meinung nach folgende Eigenschaften oder Fähigkeiten (z.B.: kocht gerne, ist verlässlich...).

Nun sollten die befragten Eltern sowohl für den „idealen Mann“ als auch für die „ideale Frau“ jeweils 5 Punkte, die ihnen wichtig erschienen, selbst frei notieren. Auf diese Weise wollten wir herausfinden, was den Eltern wichtig ist. Manche schrieben nur kurze oder wenige Stichworte, andere verfassten ganze „Romane“. Für die Auswertung kreierten wir „Überkategorien“, in die wir die einzelnen Eigenschaften einordneten.

3.2.2. Wie beschreiben sich die Eltern in ihren eigenen Persönlichkeitseigenschaften ?

Der GEPAQ (German Extended Personal Attributes Questionnaire, Runge et. al. 1981) kam hier - in Anlehnung an den PAQ, der in englischsprachigen Studien oft verwendet wird - in deutschsprachiger Form zum Einsatz (siehe Anhang S. 221). Dieser erfasst die Konstrukte Maskulinität (Instrumentalität) und Femininität (Expressivität).

Die Eltern sollten angeben, wie sie sich *selbst* sehen. Mit Hilfe von 16 Eigenschaftspaaren konnten sie sich auf einer fünfstufigen Skala beschreiben. Der Fragebogen erhebt somit die **Selbstwahrnehmung bezüglich stereotyper Eigenschaften**.

Der Aussage „Ich halte mich für...“ folgen beispielsweise männliche und weibliche sozial wünschenswerte Eigenschaftswörter, von „sehr passiv“ bis „sehr aktiv“ oder von „nicht selbstsicher“ bis „sehr selbstsicher“.

So konnte schließlich ein „Maskulinitätswert“ und ein „Femininitätswert“ für jede Person berechnet werden. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) für die Männer beträgt 0,63 jene für die Frauen 0,65 (Runge et al., 1981).

3.2.3. Wie sehen die Rollenbilder der Eltern aus?

Ebenfalls deutschsprachig folgte „der GRO“ (GRO-Skala, Krampen, 1979), ein Fragebogen zur „Rolle der Frau in der heutigen Gesellschaft“ (siehe Anhang S. 222). Zwar „veraltet“, aber noch immer „aktuell“. Hier waren 36 Statements auf einer 6-stufigen Skala von „sehr falsch“ bis „sehr richtig“ zu beurteilen.

Als Beispielitem: „Es ist für eine Frau wichtiger, eine gute Figur zu haben und gut gekleidet zu sein, als für einen Mann.“

Die Eltern sollten nun angeben, inwieweit sich diese Aussagen mit ihrer persönlichen Einstellung decken, und so ihre **Meinung zu gesellschaftlichen Rollenbildern**

preisgeben. So sollte eine konservative beziehungsweise liberale Sicht zu Geschlechtsrollen und Geschlechtsrollenerwartungen sichtbar gemacht werden. Die interne Konsistenz (Kuder-Richardson) beträgt bei diesem Fragebogen 0,99 (Krampen, 1979).

3.2.4. Wie sieht das tatsächliche Verhalten der Eltern im Haushalt aus?

In einem Brainstorming wurden von uns Versuchsleitern zuvor Haushaltsaktivitäten „gesammelt“. Es handelte sich um dieselben Aufgabenbereiche wie zuvor in der Vorerhebung, lediglich zusammengefasst in die Gruppen: Küchenbereich, Säubern, Außenbereich, Auto, Kind, Reparieren, Sonstiges.

Kindbezogene Aufgaben waren beispielsweise: Windeln wechseln, füttern, Gute-Nacht-Geschichte vorlesen. Jeder Elternteil sollte ankreuzen, welche der Aufgaben er *vorwiegend* verrichte. Aktivitäten, welche sich bereits bei der Vorerhebung als männlich und weiblich ausgezeichnet hatten, gingen in die Berechnungen ein.

Für jeden Elternteil wurden Summen der „männlichen“ und der „weiblichen“ erledigten Aufgaben gebildet. Der jeweilige Traditionalitätswert errechnete sich aus dem Verhältnis der Summe der weiblichen verrichteten Aufgaben zu den männlichen verrichteten Aufgaben. Eine Mutter, welche beispielsweise viele weibliche und wenige männliche Tätigkeiten im Haushalt übernahm, hatte somit einen hohen Traditionalitätswert.

Die Reliabilitäten (Cronbachs alpha) für den mütterlichen Traditionalitätswert liegen bei 0,92 (siehe Anhang S. 237). Für den väterlichen Traditionalitätswert ergibt sich ein Wert von 0,937 (siehe Anhang S. 235).

3.2.5. Zusatzfragen an die Eltern

Für die verbrachte Zeit mit den Kindern und für die Zeit, in der sich die Eltern aktiv mit ihren Kindern beschäftigen, sollten Angaben gemacht werden. Es waren 16 mögliche Spiel- und Freizeitaktivitäten zum Ankreuzen vorgegeben.

Das Lieblingsspielzeug sowie die Lieblingsbeschäftigung der Kinder konnten im offenen Antwortformat angegeben werden.

Zusätzlich wurde nach den Spielgefährten des Kindes sowie nach deren Alter und Geschlecht gefragt.

Die Betreuung nach dem Kindergarten war ebenso von Interesse, sowie Einzel- oder Gruppenbetreuung.

Da Großeltern auch Einflüsse haben könnten wurden die Eltern gebeten, die Traditionalität ihrer eigenen Eltern auf einer 4-stufigen Skala von sehr traditionell bis sehr liberal einzuschätzen. Zuletzt sollte noch die verbrachte Zeit der Kinder mit ihren Großeltern in Tagen pro Monat angegeben werden.

Der gesamte Fragebogen der Eltern befindet sich im Anhang (S. 217). Die Analyse der Zusatzfragen findet sich in der Arbeit meiner Kollegin Elisabeth Mistelberger (2009).

4. Die Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie präsentiert. Zu Beginn werden beschreibende Verfahren zeigen, wie die Stichprobe beschaffen war. Im weiteren Verlauf folgt die Analyse der im Kapitel „Fragestellungen“ formulierten Forschungshypothesen.

4.1. Die deskriptiven Analysen

An dieser Stelle der Arbeit erfolgt eine detaillierte Beschreibung der gesamten Stichprobe und eine Überprüfung der Verteilung der für die Untersuchung relevanten Variablen.

4.1.1. Kinder: Die Stichprobenbeschreibung

Nun sollen Daten präsentiert werden, welche die Stichprobe der Kinder genauer darstellen, sowie Tests, welche prüfen, ob Vergleiche zwischen den Gruppen stattfinden dürfen.

4.1.1.1. Die Geschlechterverteilung

Die Gesamtstichprobe setzte sich letztendlich aus 89 Kindern zusammen, wobei 44 von ihnen Mädchen (49%) und 45 Buben waren (51%). Mit einem Chi-Quadrat-Test wurde untersucht, ob die Geschlechterverhältnisse in der Gesamtstichprobe *gleich* verteilt sind. Wie auch Tabelle 3 zeigt, handelte es sich in der Stichprobe um eine Gleichverteilung der Geschlechter, das bedeutet, dass fast gleich viele Mädchen wie Buben teilgenommen haben. Dies ist für die weiteren Berechnungen wichtig, da auf diese Weise Mädchen und Buben besser verglichen werden können.

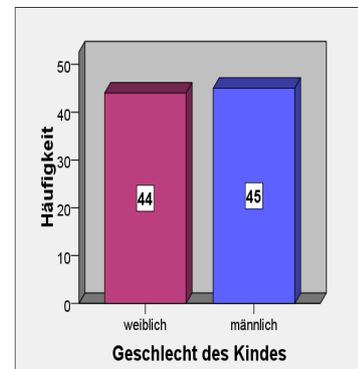


Abb. 9: Geschlechterverteilung der Kinder

Tab. 2: Geschlechterverteilung der Kinder

Geschlecht des Kindes

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------------|----------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | weiblich | 44 | 49,4 | 49,4 | 49,4 |
| | männlich | 45 | 50,6 | 50,6 | 100,0 |
| Gesamt | | 89 | 100,0 | 100,0 | |

Tab. 3: Chi-Quadrat-Test - Geschlechterverteilung der Kinder

Statistik für Test

| | Geschlecht des Kindes |
|----------------------------------|-----------------------|
| Chi-Quadrat | ,011 ^a |
| df | 1 |
| Asymptotische Signifikanz | ,916 |

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 44,5.

4.1.1.2. Die Altersgruppenverteilung

Für die Analyse wurden die Kinder Altersgruppen zugeordnet, wobei 20 3-Jährige (22%), 27 4-Jährige (31%), 25 5-Jährige (29 %) und 17 6-Jährige (19%) in die Berechnungen eingingen. Der Chi-Quadrat-Test bestätigte die Gleichverteilung der Kinder auf die Altersgruppen (siehe Tab. 5).

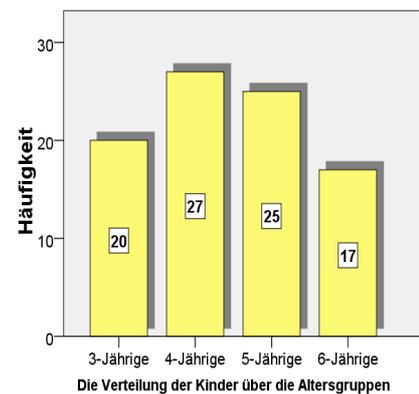


Abb. 10: Die Altersgruppenverteilung der Kinder

Tab. 4: Verteilung der Kinder über die Altersgruppen

Altersgruppen

| | Beobachtetes N | Erwartete Anzahl | Residuum |
|-----------|----------------|------------------|----------|
| 3-Jährige | 20 | 22,3 | -2,3 |
| 4-Jährige | 27 | 22,3 | 4,8 |
| 5-Jährige | 25 | 22,3 | 2,8 |
| 6-Jährige | 17 | 22,3 | -5,3 |
| Gesamt | 89 | | |

Tab. 5: Chi-Quadrat -Test-Altersverteilung der Kinder

Statistik für Test

| | Altersgruppen |
|----------------------------------|--------------------|
| Chi-Quadrat | 2,820 ^a |
| df | 3 |
| Asymptotische Signifikanz | ,420 |

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 22,3.

4.1.1.3. Die Geschlechterverteilung über die Altersgruppen

Die Häufigkeitsverteilungen der Mädchen und Buben über die vier Altersgruppen sind laut Chi-Quadrat-Test bei den Buben als statistisch *gleich* zu werten. Die Verteilungen der Mädchen sind ebenfalls nicht signifikant (Tab. 7). Sie unterscheiden sich nicht voneinander. Die Balkendiagramme veranschaulichen deren Häufigkeiten in den jeweiligen Gruppen. Vergleiche zwischen den Gruppen können stattfinden.

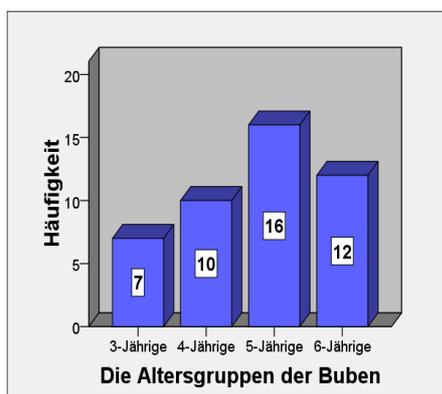


Abb. 11: Verteilung der Buben über die Altersgruppen

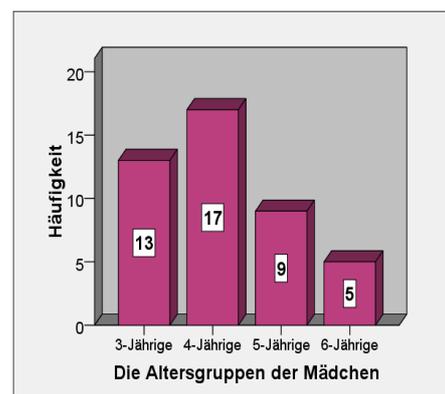


Abb. 12: Verteilung der Mädchen über die Altersgruppen

Tab. 6: Chi-Quadrat-Test - Geschlechterverteilung über die Altersgruppen

Statistik für Test

| Geschlecht des Kindes | | Altersgruppen |
|-----------------------|----------------------------------|--------------------|
| weiblich | Chi-Quadrat | 7,273 ^a |
| | df | 3 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,064 |
| männlich | Chi-Quadrat | 3,800 ^b |
| | df | 3 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,284 |

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 11,0.

b. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 11,3.

Tab. 7: Geschlechterverteilung der Kinder über die Altersgruppen

Altersgruppen getrennt nach Geschlecht

| Geschlecht des Kindes | | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|-----------------------|--------|-----------|------------|---------|------------------|------------------------|
| weiblich | Gültig | 3-jährige | 13 | 29,5 | 29,5 | 29,5 |
| | | 4-jährige | 17 | 38,6 | 38,6 | 68,2 |
| | | 5-jährige | 9 | 20,5 | 20,5 | 88,6 |
| | | 6-jährige | 5 | 11,4 | 11,4 | 100,0 |
| | | Gesamt | 44 | 100,0 | 100,0 | |
| männlich | Gültig | 3-jährige | 7 | 15,6 | 15,6 | 15,6 |
| | | 4-jährige | 10 | 22,2 | 22,2 | 37,8 |
| | | 5-jährige | 16 | 35,6 | 35,6 | 73,3 |
| | | 6-jährige | 12 | 26,7 | 26,7 | 100,0 |
| | | Gesamt | 45 | 100,0 | 100,0 | |

4.1.1.4. Die Verteilung der Kinder über die Kindergärten

Aus Tabelle 8 und Abbildung 13 ist ersichtlich, dass 29 (33%) Kinder in den Katzelsdorfer Kindergarten gingen, 16 (18%) in den Altenberger und 44 (49%) den Kindergarten in Tulln besuchten.

Der Chi-Quadrat-Test (Tab. 9) weist auf einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen hin, was bedeutet, dass eine *unterschiedliche Verteilung der Kinder* auf die Gruppen vorliegt. Im Kindergarten Tulln befanden sich signifikant mehr Kinder (44 / 49%). Es werden daher keine Vergleiche zwischen den Kindergärten stattfinden.

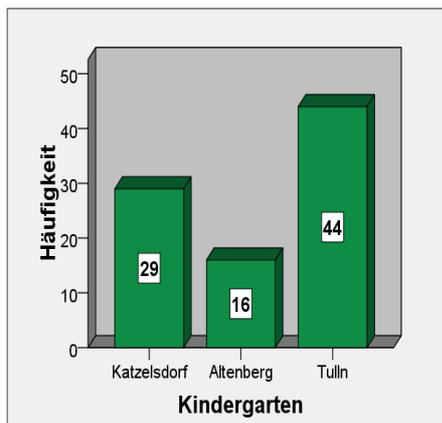


Abb. 13: Verteilung der Kinder über die Kindergärten

Tab. 8: Verteilung der Kinder über die Kindergärten

Verteilung der Kinder über die Kindergärten

| | Beobachtetes N | Erwartete Anzahl | Residuum |
|-------------|----------------|------------------|----------|
| Katzelsdorf | 29 | 29,7 | -,7 |
| Altenberg | 16 | 29,7 | -13,7 |
| Tulln | 44 | 29,7 | 14,3 |
| Gesamt | 89 | | |

Tab. 9: Chi-Quadrat-Test - Verteilung der Kinder über die Kindergärten

Statistik für Test

| | Kindergarten |
|----------------------------------|---------------------|
| Chi-Quadrat | 13,236 ^a |
| df | 2 |
| Asymptotische Signifikanz | ,001 |

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 29,7.

4.1.1.5. Die Geschwister der Kinder

Generell haben 72 (81%) der untersuchten Kinder Geschwister, was aus Abbildung 12 ersichtlich ist. Das jüngste Geschwisterchen ist erst 1 Monat alt, das älteste schon 26 Jahre. Die meisten Kinder haben Geschwister im Alter von 2 bis 13 Jahren. 30 (34%) Kinder haben ein zweites Geschwister, 8 (9%) ein Drittes, 2 (2%) ein Viertes und ein Kind (1%) ein Fünftes. Der Chi-Quadrat-Test (Tab. 11) weist auf einen *signifikanten Unterschied* hin, was auch schon durch Augenmaß ersichtlich ist, da 81 % der Kinder Geschwister haben. Dies bedeutet, dass keine Vergleiche zwischen Kindern mit und ohne Geschwister stattfinden werden.

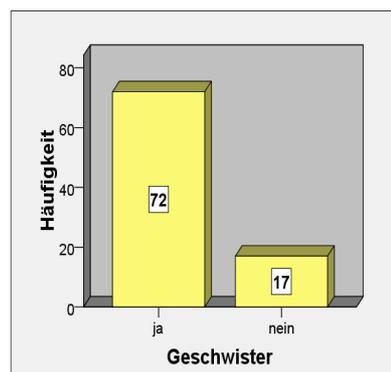


Abb. 14: Geschwister vorhanden?

Tab. 10: Geschwister der Kinder

Geschwister vorhanden

| | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|-----------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig ja | 72 | 80,9 | 80,9 | 80,9 |
| nein | 17 | 19,1 | 19,1 | 100,0 |
| Gesamt | 89 | 100,0 | 100,0 | |

Tab. 11: Chi-Quadrat-Test- Geschwister der Kinder

Statistik für Test

| | Geschwister vorhanden |
|----------------------------------|-----------------------|
| Chi-Quadrat | 33,989 ^a |
| df | 1 |
| Asymptotische Signifikanz | ,000 |

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 44,5.

4.1.1.6. Die Geschenkpräferenz der Kinder

25 (63%) Mädchen nahmen den Flummy mit, gefolgt vom Armschmuck (10 / 25%). Sogar fünf (13%) von ihnen suchten sich ein Auto aus.

Die Burschen waren „klassischer“ in ihrer Wahl. Keiner von ihnen wollte ein Armband haben, Auto (19 / 48%) und Ball (21 / 53%) waren bei ihnen annähernd gleich beliebt (siehe Tab. 13 und Abb. 15 und 16).

Bei den Mädchen kann im Chi-Quadrat-Test (Tab. 12) *ein signifikanter Unterschied* in der Geschenkpräferenz festgestellt werden, da sie sich signifikant häufiger (57%) für das neutrale Spielzeug entscheiden. Bei den Buben besteht *kein signifikanter Unterschied* in der Spielzeugwahl.

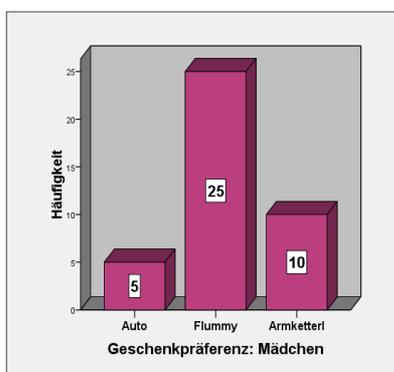


Abb. 15: Geschenkpräferenz der Mädchen

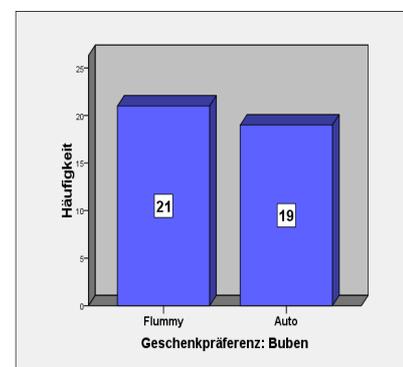


Abb. 16: Geschenkpräferenz der Buben

Tab. 12: Chi-Quadrat-Test - Geschenkpräferenz

Statistik für Test

| Geschlecht des Kindes | | Geschenkpräferenz |
|-----------------------|----------------------------------|---------------------|
| weiblich | Chi-Quadrat | 16,250 ^a |
| | df | 2 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,000 |
| männlich | Chi-Quadrat | ,100 ^b |
| | df | 1 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,752 |

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 13,3.

b. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 20,0.

Tab. 13: Geschenkpräferenz getrennt nach Geschlecht der Kinder

Geschenkpräferenz

| Geschlecht des Kindes | | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|-----------------------|---------|---------|------------|---------|------------------|------------------------|
| weiblich | Gültig | Auto | 5 | 11,4 | 12,5 | 12,5 |
| | | Flummy | 25 | 56,8 | 62,5 | 75,0 |
| | | Armband | 10 | 22,7 | 25,0 | 100,0 |
| | | Gesamt | 40 | 90,9 | 100,0 | |
| | Fehlend | 999,00 | 4 | 9,1 | | |
| Gesamt | | | 44 | 100,0 | | |
| männlich | Gültig | Flummy | 21 | 46,7 | 52,5 | 52,5 |
| | | Auto | 19 | 42,2 | 47,5 | 100,0 |
| | | Gesamt | 40 | 88,9 | 100,0 | |
| | Fehlend | 999,00 | 5 | 11,1 | | |
| | Gesamt | | | 45 | 100,0 | |

Tab. 15: Chi-Quadrat-Test- Geschenkpräferenz getrennt nach Alter

Statistik für Test

| Altersgruppen | | Geschenkpräferenz |
|---------------|----------------------------------|---------------------|
| 3-Jährige | Chi-Quadrat | 4,765 ^a |
| | df | 1 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,029 |
| 4-Jährige | Chi-Quadrat | 12,250 ^b |
| | df | 2 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,002 |
| 5-Jährige | Chi-Quadrat | 7,913 ^c |
| | df | 2 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,019 |
| 6-Jährige | Chi-Quadrat | ,250 ^b |
| | df | 1 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,617 |

- a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 8,5.
- b. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 8,0.
- c. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 7,7.

Der Chi-Quadrat-Test (Tab. 15) zeigt für die Altersgruppen bei den 3-, 4- und 5-Jährigen ein signifikantes Ergebnis an. In diesen Altersgruppen besteht ein Unterschied in der Geschenkwahl.

Während 3-Jährige und 6-Jährige eher klassisch und neutral wählen, sind die 4- und 5-Jährigen auch flexibel in ihrer Geschenkpräferenz (Tab. 14).

Tab. 14: Geschenkpräferenz getrennt nach Alter der Kinder

Geschenkpräferenz

| Altersgruppen | | Beobachtetes N | Erwartete Anzahl | Residuum |
|---------------|--------------|----------------|------------------|----------|
| 3-Jährige | neutral | 13 | 8,5 | 4,5 |
| | traditionell | 4 | 8,5 | -4,5 |
| | Gesamt | 17 | | |
| 4-Jährige | neutral | 16 | 8,0 | 8,0 |
| | traditionell | 5 | 8,0 | -3,0 |
| | Gesamt | 24 | | |
| | flexibel | 3 | 8,0 | -5,0 |
| 5-Jährige | neutral | 8 | 7,7 | ,3 |
| | traditionell | 13 | 7,7 | 5,3 |
| | Gesamt | 23 | | |
| | flexibel | 2 | 7,7 | -5,7 |
| 6-Jährige | neutral | 9 | 8,0 | 1,0 |
| | traditionell | 7 | 8,0 | -1,0 |
| | Gesamt | 16 | | |

4.1.1.7. Das Lieblingsspielzeug der Kinder

14 Mädchen (32%) spielen am liebsten mit Puppen. Mit Lego und Playmobil befassen sich 7 (16%) gerne. 4 (9%) beschäftigen sich gerne mit Kuschel- / Tieren, während 7 (16%) keine Angabe zu ihrem Lieblingsspielzeug machen. Ein Mädchen (2%) mag Autos, 2 (5%) Computerspiele, 2 (5%) Ball- und Fangspiele, 2 (5%) basteln und malen gerne. 5 (11%) der Mädchen machen andere Angaben.

20 Buben (44%) geben an, sich am liebsten mit Autos und Ähnlichem zu beschäftigen. Davon gefolgt sind bei 13 Buben (29%) Lego- und Playmobilspielzeug. 4 (9%) machen andere Angaben, 2 (4%) keine, 2 (4%) spielen gerne mit Kampffiguren, ein Bub (2%) sagt, dass er am liebsten mit Mädchen spielt. Mit Kuschel- / Tieren spielen 3 (7%) gerne.

4.1.2. Eltern: Die Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe der Eltern setzte sich insgesamt aus 89 Müttern (100%) und 82 Vätern (92%) zusammen.

4.1.2.1. Die Altersverteilung der Eltern

Bezüglich des Alters machten 2 Mütter (2%) keine Angaben. Die jüngste Mutter war 26 Jahre alt, die älteste 45. Die jüngsten 2 Väter waren 26 und der älteste Vater war 64. Durch das nicht signifikante Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Test (Tab. 16) darf eine Normalverteilung in der jeweiligen Altersstichprobe angenommen werden.

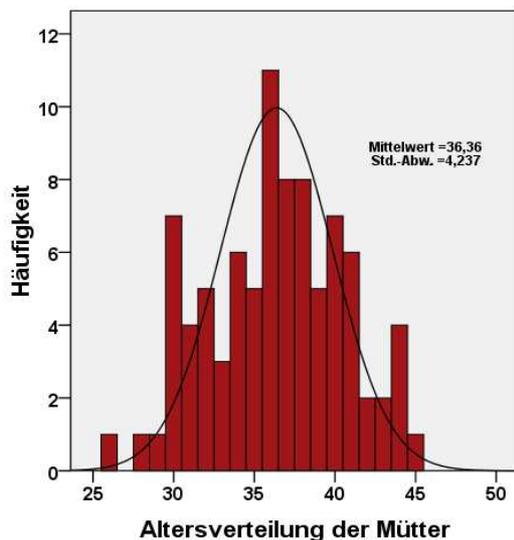


Abb. 17: Altersverteilung der Mütter

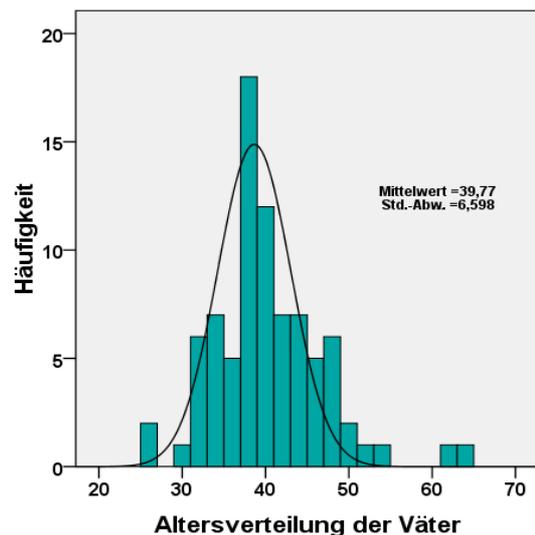


Abb. 18: Altersverteilung der Väter

Tab. 16: Kolmogorov-Smirnov-Test - Altersverteilung der Eltern

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

| | | M: Alter | P: Alter |
|--|--------------------|-------------|-------------|
| N | | 87 | 82 |
| Parameter der Normalverteilung ^{a, b} | Mittelwert | 36,36 | 39,77 |
| | Standardabweichung | 4,237 | 6,598 |
| Extremste Differenzen | Absolut | ,087 | ,109 |
| | Positiv | ,066 | ,109 |
| | Negativ | -,087 | -,081 |
| Kolmogorov-Smirnov-Z | | ,813 | ,986 |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | | ,523 | ,285 |

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

4.1.2.2. Die Schulbildung der Eltern

Wie in Abbildung 19 ersichtlich, hat nur eine Mutter (1%) die Pflichtschule nicht abgeschlossen, 23 Mütter (26%) haben einen Abschluss an einer Universität oder Fachhochschule, die meisten (30%) haben eine berufsbildende Schule besucht.

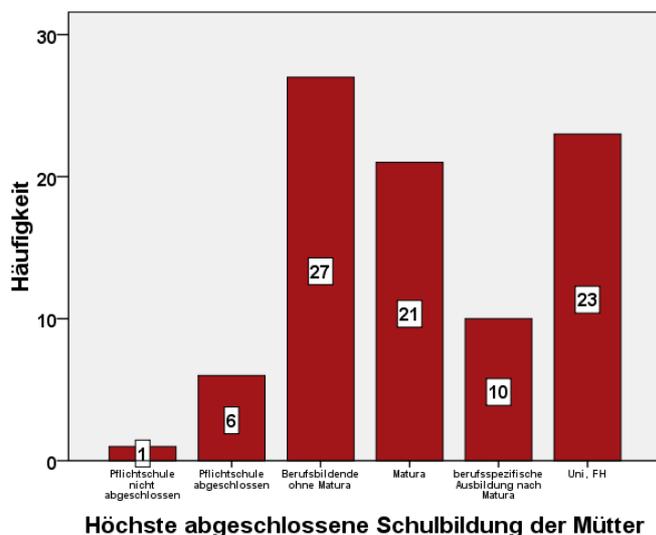


Abb. 19: Schulbildung der Mütter

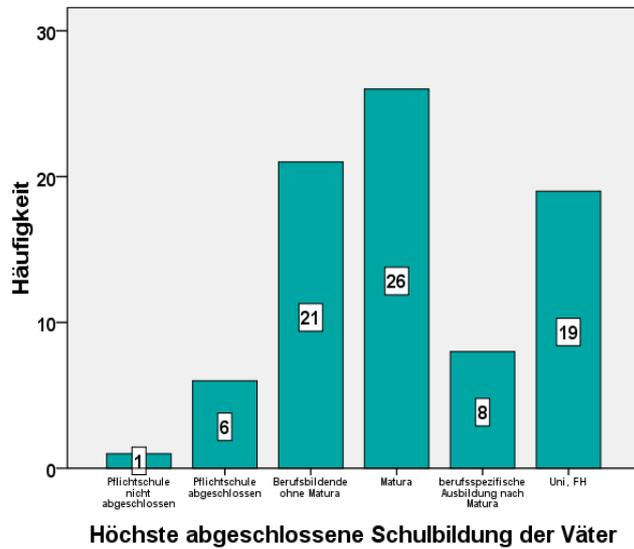


Abb. 20: Schulbildung der Väter

In Abbildung 20 ist unter anderem zu erkennen, dass lediglich ein Vater (1%) angibt, die Pflichtschule nicht abgeschlossen zu haben, 19 Väter (23%) haben einen Hochschulabschluss, die meisten (32%) haben maturiert.

4.1.2.3. Die Berufe der Eltern

19 Mütter (21%) waren zum Zeitpunkt der Erhebung in Karenz, 68 nicht (76%) und lediglich 1 Vater (1%) gibt an, karenziert zu sein. 16 Mütter (18%) arbeiten 20 Stunden, 16 (18%) arbeiten ganztags. Aus den Fragebögen geht hervor, dass sich die Karenz auf einen Zeitraum von 4 Monate bis 84 Monate erstreckte.

Aus den Grafiken ist auch ersichtlich, dass Mütter ihren Beruf eher neutral (47%) und weiblich (45%) einstufen (Abb. 21), die Väter hingegen neutral (46%) und männlich (50%) (Abb. 22).

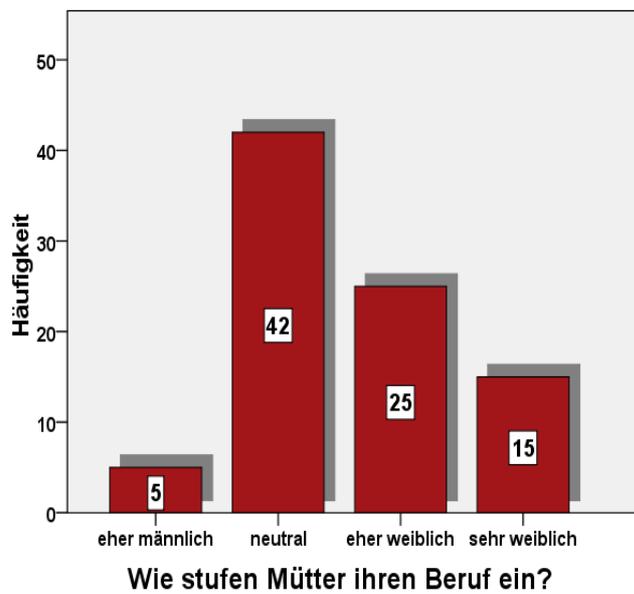


Abb. 21: Berufeinstufung der Mütter

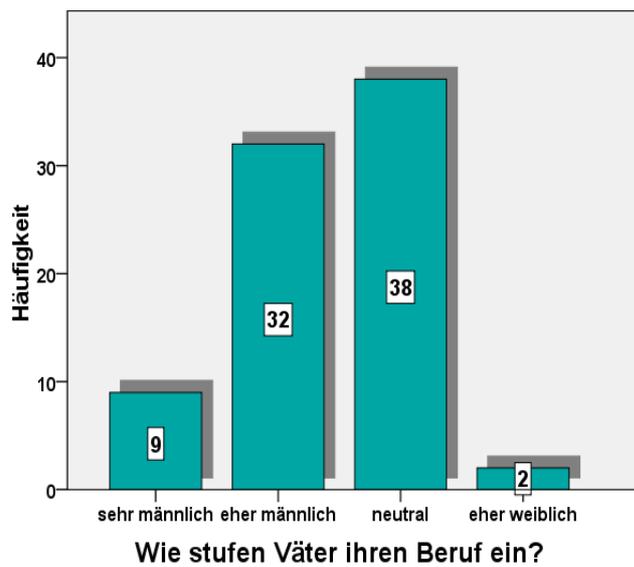


Abb. 22: Berufeinstufung der Väter

4.1.2.4. Der Familienstand der Eltern...

73% der Väter und 76% der Mütter geben an, verheiratet zu sein und im selben Haushalt zu leben. Gefolgt davon ist die „Partnerschaft im selben Haushalt“ zu 17%

bei den Vätern und zu 17% bei den Müttern. Der Großteil der Kinder ist also mit einem gemeinsamen Haushalt konfrontiert. Wenige Kinder wachsen in getrennten Haushalten auf.

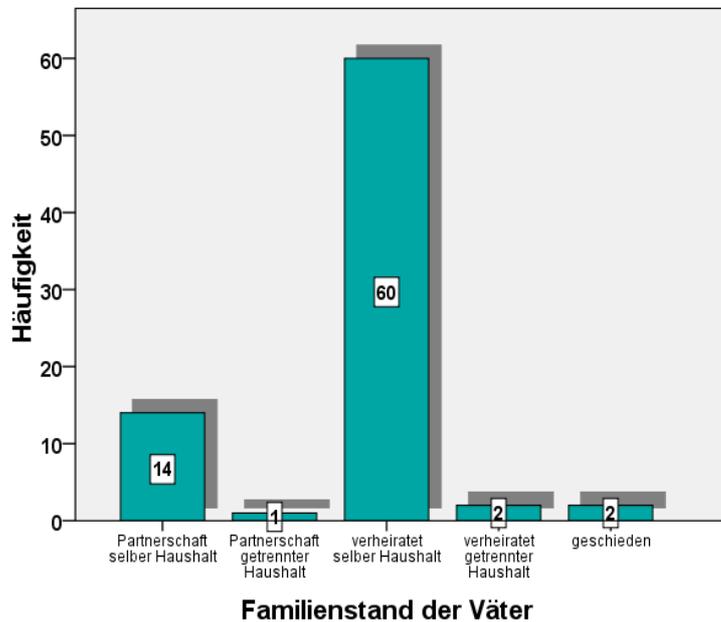


Abb. 23: Familienstand der Väter

Lediglich eine Mutter (1%) gab an, alleine zu leben. Der Rest der Kinder war mit Mann und Frau im Haushaltsgeschehen konfrontiert (Abb. 24).

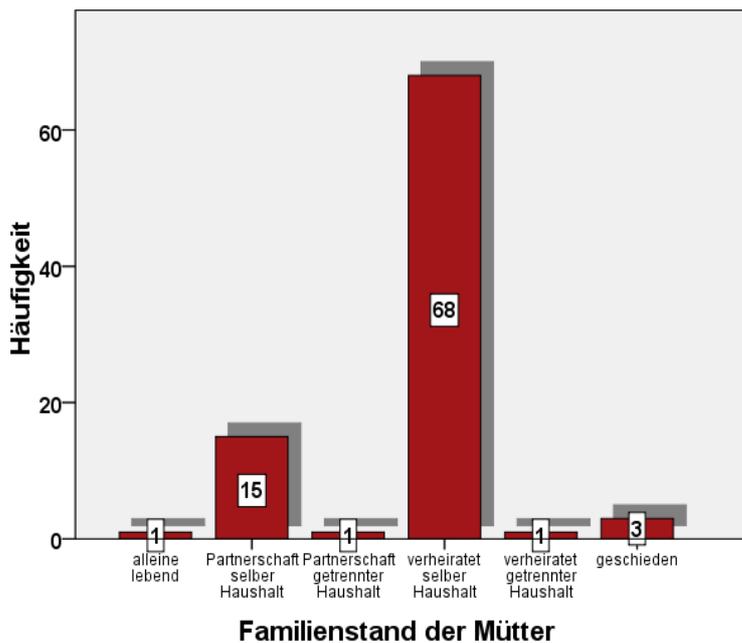


Abb. 24: Familienstand der Mütter

4.1.2.5. „Die ideale Frau“ / „Der ideale Mann“ der Eltern

An dieser Stelle werden die offenen Fragen zum „idealen Mann“ und zur „idealen Frau“ der Eltern deskriptiv betrachtet. Die Eltern hatten die Möglichkeit, je fünf Statements im offenen Antwortformat abzugeben.

Auf *Grundlage der Meinungen der Eltern* wurden folgende Überkategorien gebildet: Haushalt, Erziehung, Management, Selbstliebe, Arbeitsliebe, Verantwortung, Ruhe, Belastbarkeit, Sorge, Herz für Kind, Herz für Partner, Mittelpunkt, Ambiente, Handwerkliche Arbeiten, Effizienz, Zeit nehmen, Hilfe, Gleichberechtigung, Interesse, Kommunikation, Persönlichkeitseigenschaften, Spiel mit Kind, Toleranz, Freiwilligkeit, Beruf. Humorpunkte wurden zusätzlich für lustige Statements vergeben (z.B.: „kann zumindest Eierspeise kochen“). Es werden hier nur die Erstnennungen der Eltern beschrieben.

Bei der **idealen Frau** ist den *Vätern* an erster Stelle (17 / 19%) Verantwortung am wichtigsten, gefolgt von Sinn für Haushalt (14 / 16%) und Managementfähigkeit (8 / 9%). Zusätzlich ist zu beobachten, dass Männer in ihren Erstnennungen zumindest zu annähernd 8% Persönlichkeitseigenschaften bei der idealen Frau als wichtig erachten (Tab. 17).

Tab. 17: Erstnennung der Väter zur „idealen Frau“

Erstnennung der Väter zur idealen Frau

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|------------------------------|------------|-------------|------------------|------------------------|
| Gültig | Haushalt | 14 | 15,7 | 20,0 | 20,0 |
| | Erziehung | 3 | 3,4 | 4,3 | 24,3 |
| | Management | 8 | 9,0 | 11,4 | 35,7 |
| | Arbeitsliebe | 1 | 1,1 | 1,4 | 37,1 |
| | Verantwortung | 17 | 19,1 | 24,3 | 61,4 |
| | Ruhe | 3 | 3,4 | 4,3 | 65,7 |
| | Belastbarkeit | 2 | 2,2 | 2,9 | 68,6 |
| | Sorge | 2 | 2,2 | 2,9 | 71,4 |
| | Herz für Kind | 3 | 3,4 | 4,3 | 75,7 |
| | Ambiente | 1 | 1,1 | 1,4 | 77,1 |
| | Zeit nehmen | 2 | 2,2 | 2,9 | 80,0 |
| | Hilfe | 1 | 1,1 | 1,4 | 81,4 |
| | Gleichberechtigung | 2 | 2,2 | 2,9 | 84,3 |
| | Persönlichkeitseigenschaften | 7 | 7,9 | 10,0 | 94,3 |
| | Toleranz | 2 | 2,2 | 2,9 | 97,1 |
| | Freiwilligkeit | 1 | 1,1 | 1,4 | 98,6 |
| | Humorpunkt | 1 | 1,1 | 1,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 70 | 78,7 | 100,0 | |
| Fehlend | 999 | 19 | 21,3 | | |
| Gesamt | | 89 | 100,0 | | |

Die **ideale Frau** der *Mütter* deckt sich mit der der Väter: Sie kann gut „managen“ (27 / 30%), kümmert sich um den Haushalt (17 / 19%) und zeigt Verantwortung (10 / 11%; Tab. 18). Die Wichtigkeit der Eigenschaften variiert jedoch bei Müttern und Vätern, dies zeigt sich in prozentualen Unterschieden in den Antworten.

Tab. 18: Erstnennung der Mütter zur „idealen Frau“

Erstnennung der Mütter zur idealen Frau

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|------------------------------|------------|-------------|------------------|------------------------|
| Gültig | Haushalt | 17 | 19,1 | 21,3 | 21,3 |
| | Erziehung | 1 | 1,1 | 1,3 | 22,5 |
| | Management | 27 | 30,3 | 33,8 | 56,3 |
| | Selbstliebe | 2 | 2,2 | 2,5 | 58,8 |
| | Arbeitsliebe | 1 | 1,1 | 1,3 | 60,0 |
| | Verantwortung | 10 | 11,2 | 12,5 | 72,5 |
| | Ruhe | 6 | 6,7 | 7,5 | 80,0 |
| | Belastbarkeit | 1 | 1,1 | 1,3 | 81,3 |
| | Sorge | 4 | 4,5 | 5,0 | 86,3 |
| | Herz für Kind | 1 | 1,1 | 1,3 | 87,5 |
| | Mittelpunkt | 2 | 2,2 | 2,5 | 90,0 |
| | Ambiente | 2 | 2,2 | 2,5 | 92,5 |
| | Gleichberechtigung | 2 | 2,2 | 2,5 | 95,0 |
| | Persönlichkeitseigenschaften | 1 | 1,1 | 1,3 | 96,3 |
| | Freiwilligkeit | 2 | 2,2 | 2,5 | 98,8 |
| | Humorpunkt | 1 | 1,1 | 1,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 80 | 89,9 | 100,0 | |
| Fehlend | 999 | 9 | 10,1 | | |
| Gesamt | | 89 | 100,0 | | |

Der **ideale Mann** der *Väter* hilft mit (14 / 16%) , zeigt Verantwortung (14 / 16%) und kümmert sich um den Haushalt (10 / 11%; Tab. 19).

Tab. 19: Erstnennung der Väter zum „idealen Mann“

Erstnennung der Väter zum idealen Mann

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|------------------------------|------------|-------------|------------------|------------------------|
| Gültig | Haushalt | 10 | 11,2 | 15,2 | 15,2 |
| | Erziehung | 2 | 2,2 | 3,0 | 18,2 |
| | Management | 3 | 3,4 | 4,5 | 22,7 |
| | Verantwortung | 14 | 15,7 | 21,2 | 43,9 |
| | Ruhe | 2 | 2,2 | 3,0 | 47,0 |
| | Belastbarkeit | 1 | 1,1 | 1,5 | 48,5 |
| | Sorge | 2 | 2,2 | 3,0 | 51,5 |
| | Herz für Partner | 3 | 3,4 | 4,5 | 56,1 |
| | Handwerkliche Arbeiten | 2 | 2,2 | 3,0 | 59,1 |
| | Hilfe | 14 | 15,7 | 21,2 | 80,3 |
| | Gleichberechtigung | 2 | 2,2 | 3,0 | 83,3 |
| | Kommunikation | 1 | 1,1 | 1,5 | 84,8 |
| | Persönlichkeitseigenschaften | 2 | 2,2 | 3,0 | 87,9 |
| | Toleranz | 2 | 2,2 | 3,0 | 90,9 |
| | Freiwilligkeit | 3 | 3,4 | 4,5 | 95,5 |
| | Beruf | 2 | 2,2 | 3,0 | 98,5 |
| | Humorpunkt | 1 | 1,1 | 1,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 66 | 74,2 | 100,0 | |
| Fehlend | 999 | 23 | 25,8 | | |
| Gesamt | | 89 | 100,0 | | |

Der **ideale Mann** der *Mütter* (Tab. 20) hat die selben Eigenschaften wie jener der Väter. Er hilft mit (17 / 19%), zeigt Verantwortung (15 / 17%) und kümmert sich um den Haushalt (10 / 11%). Persönlichkeitseigenschaften kommen in den Erstnennungen der Mütter gar nicht vor, stattdessen fanden sich Humorantworten (3 / 3%).

Tab. 20: Erstnennung der Mütter zum „idealen Mann“

Erstnennung der Mütter zum idealen Mann

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|------------------------|------------|-------------|------------------|------------------------|
| Gültig | Haushalt | 10 | 11,2 | 12,3 | 12,3 |
| | Erziehung | 1 | 1,1 | 1,2 | 13,6 |
| | Management | 5 | 5,6 | 6,2 | 19,8 |
| | Arbeitsliebe | 2 | 2,2 | 2,5 | 22,2 |
| | Verantwortung | 15 | 16,9 | 18,5 | 40,7 |
| | Ruhe | 6 | 6,7 | 7,4 | 48,1 |
| | Belastbarkeit | 1 | 1,1 | 1,2 | 49,4 |
| | Sorge | 2 | 2,2 | 2,5 | 51,9 |
| | Herz für Kind | 3 | 3,4 | 3,7 | 55,6 |
| | Herz für Partner | 1 | 1,1 | 1,2 | 56,8 |
| | Ambiente | 1 | 1,1 | 1,2 | 58,0 |
| | Handwerkliche Arbeiten | 2 | 2,2 | 2,5 | 60,5 |
| | Effizienz | 1 | 1,1 | 1,2 | 61,7 |
| | Zeit nehmen | 1 | 1,1 | 1,2 | 63,0 |
| | Hilfe | 17 | 19,1 | 21,0 | 84,0 |
| | Gleichberechtigung | 5 | 5,6 | 6,2 | 90,1 |
| | Interesse | 1 | 1,1 | 1,2 | 91,4 |
| | Freiwilligkeit | 3 | 3,4 | 3,7 | 95,1 |
| | Beruf | 1 | 1,1 | 1,2 | 96,3 |
| | <i>Humorpunkt</i> | 3 | 3,4 | 3,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 81 | 91,0 | 100,0 | |
| Fehlend | 999 | 8 | 9,0 | | |
| Gesamt | | 89 | 100,0 | | |

4.2. Die Hypothesenprüfung

Nun werden die in Kapitel 1 des empirischen Teils formulierten Hypothesen geprüft. Zuerst werden die Ergebnisse der Kindertestung dargestellt. Im Anschluss erfolgt die Auswertung des Elternfragebogens sowie Zusammenhangsanalysen mit den Kindervariablen.

4.2.1. Kinder: Die Ergebnisdarstellung

Jede Kindervariable wird hier einzeln für die Geschlechter sowie für die Altersgruppen ausgewertet. Zur Erinnerung und Orientierung sind die jeweiligen Hypothesen nochmals angeführt.

4.2.1.1. Das Wissen

„Summe richtig eingepackter Kleidungsstücke“

Die H1.1 lautete:

„Mädchen und Buben unterscheiden sich - auch zwischen den Altersgruppen - signifikant *in ihrem geschlechtsstereotypen Wissen.*“

Das Wissen

Die Wissenswerte der 89 Kinder liegen zwischen 12 und 22. Die meisten - und zwar 36 Kinder (40%) - wussten *alle* 22 Gegenstände richtig zuzuordnen, lediglich zwei Kinder konnten nur 12 Stücke richtig „einpacken“.

Aus der Tabelle (Tab. 22) sind die Häufigkeiten der richtigen Zuordnungen der Items sowie deren relativer Anteil in Prozent zu entnehmen.

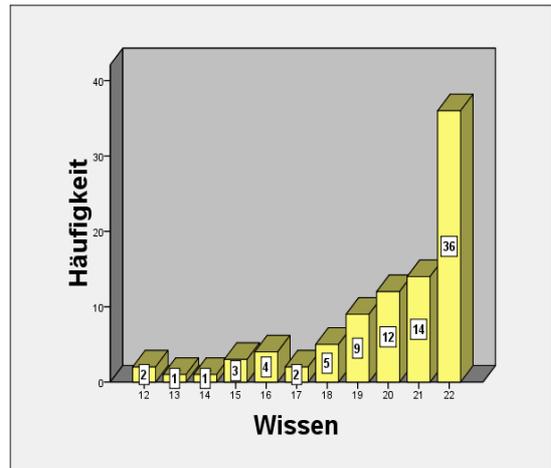


Abb. 25: Häufigkeit richtig zugeordneter Gegenstände

Tab. 21: Beschreibende Statistik -Wissen

Deskriptive Statistik

| | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
|-----------------------------|----|---------|---------|------------|--------------------|
| Wissen | 89 | 12,00 | 22,00 | 20,0112 | 2,51583 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 89 | | | | |

Tab. 22: Häufigkeiten und Prozent richtig eingepackter Kleidungsstücke *aller* Kinder

| Items | Richtig | % |
|------------------|---------|----|
| Krawatte | 75 | 84 |
| Männerschuh | 88 | 99 |
| Zange | 80 | 90 |
| Rasierer | 77 | 87 |
| Sakko | 81 | 91 |
| Geldbörse Mann | 67 | 75 |
| Uhr Mann | 86 | 97 |
| Zeitschrift Mann | 82 | 92 |

| | | |
|-------------------------|----|-----------|
| Schraubenzieher | 81 | 91 |
| Badehose | 81 | 91 |
| Hut Mann | 83 | 93 |
| Kette | 88 | 99 |
| Riemchensandalen | 88 | 99 |
| Bügeleisen | 79 | 89 |
| Lippenstift | 83 | 93 |
| Rock | 79 | 89 |
| Geldbörse Frau | 70 | 79 |
| Uhr Frau | 88 | 99 |
| Zeitschrift Frau | 82 | 91 |
| Wäschekluppen | 76 | 85 |
| Bikini | 85 | 96 |
| Hut Frau | 82 | 92 |

Das Wissen: Geschlechtsvergleich

Zur Prüfung der ersten Hypothese wurde der Mann-Whitney-U-Test (Tab. 24) angewandt, da die Voraussetzungen für ein „höherwertiges“ Verfahren nicht gegeben waren: Der Kolmogorov-Smirnov-Test hat ein *signifikantes Ergebnis* geliefert, was bedeutet, dass nicht auf eine Normalverteilung der Daten geschlossen werden kann (Tab. 23 und Abb. 26).

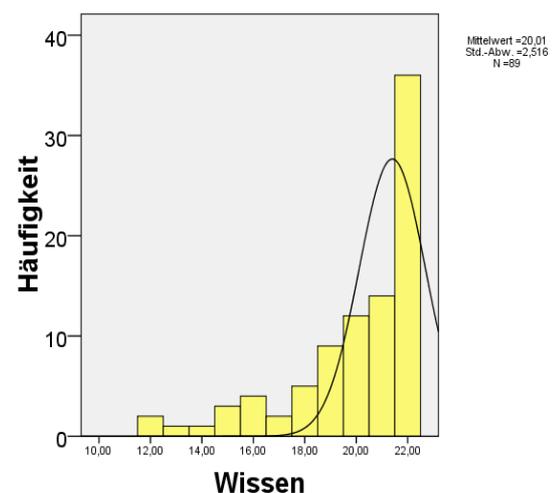


Abb. 26: Verteilung - Wissen

Tab. 23: Test auf Normalverteilung der Daten - Wissen

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

| | | Wissen |
|---|--------------------|-------------|
| N | | 89 |
| Parameter der Normalverteilung ^{a,b} | Mittelwert | 20,0112 |
| | Standardabweichung | 2,51583 |
| Extremste Differenzen | Absolut | ,215 |
| | Positiv | ,215 |
| | Negativ | -,215 |
| Kolmogorov-Smirnov-Z | | 2,025 |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | | ,001 |

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Der Mann-Whitney-U-Test zeigt aufgrund seines nicht signifikanten Ergebnisses (0,178), dass **kein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Buben im geschlechtsstereotypen Wissen** angenommen werden kann (Tab. 24). Die mittleren Ränge sind ähnlich hoch, was bedeutet, dass Mädchen und Buben annähernd gleich viel Wissen im Kofferpack-Spiel demonstrierten (Tab. 25). Männerschuh und Kette konnten alle Mädchen richtig zuordnen. Frauenuhr, Männeruhr und Stöckelschuh wurden von allen Buben in den richtigen Koffer gepackt.

Tab. 24: Mann-Whitney-U-Test - Wissen: Geschlechtsvergleich

Statistik für Test^a

| | | Wissen |
|---|--|-------------|
| Mann-Whitney-U | | 832,000 |
| Wilcoxon-W | | 1822,000 |
| Z | | -1,347 |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | | ,178 |

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

Tab. 25: Ränge - Wissen: Geschlechtsvergleich

Ränge

| | Geschlecht des Kindes | N | Mittlerer Rang | Rangsumme |
|--------|-----------------------|----|----------------|-----------|
| Wissen | weiblich | 44 | 41,41 | 1822,00 |
| | männlich | 45 | 48,51 | 2183,00 |
| | Gesamt | 89 | | |

Das Wissen: Altersvergleich

Auf der Suche nach Altersunterschieden zeigt sich **ein signifikantes Ergebnis**. Der Kruskal-Wallis-Test bestätigt somit, dass **das Wissen der Kinder über die Altersgruppen signifikant ansteigt** (Tab. 26).

3-Jährige liegen bei einem mittleren Rangwert von 25,45, 6-Jährige bereits bei einem Wert von 57,59.

Der stärkste Wissensanstieg zeigt sich von den 3-Jährigen (25,45) zu den 4-Jährigen (43,50) (Tab. 27 und Abb. 27).

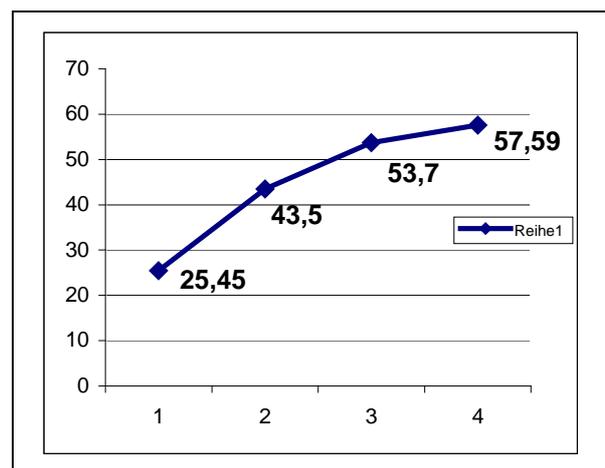


Abb. 27: Verteilung des Wissens über die Altersgruppen

Tab. 26: Kruskal-Wallis-Test - Wissen: Altersvergleich

Statistik für Test^{a,b}

| | Wissen |
|----------------------------------|-------------|
| Chi-Quadrat | 19,880 |
| df | 3 |
| Asymptotische Signifikanz | ,000 |

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Altersgruppen

Tab.27: Ränge - Wissen: Altersvergleich

Ränge

| | Altersgruppen | N | Mittlerer Rang |
|--------|---------------|----|----------------|
| Wissen | 3-jährige | 20 | 25,45 |
| | 4-jährige | 27 | 43,50 |
| | 5-jährige | 25 | 53,70 |
| | 6-jährige | 17 | 57,59 |
| | Gesamt | 89 | |

Das Wissen: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich

Bei den **Mädchen** zeigt sich mit steigendem Alter auch ein **signifikantes Wissenswachstum**. Die Ergebnisse der **Burschen unterscheiden sich hingegen nicht signifikant** über die Altersgruppen.

Dies zeigen Tabelle 28 und Abbildung 28.

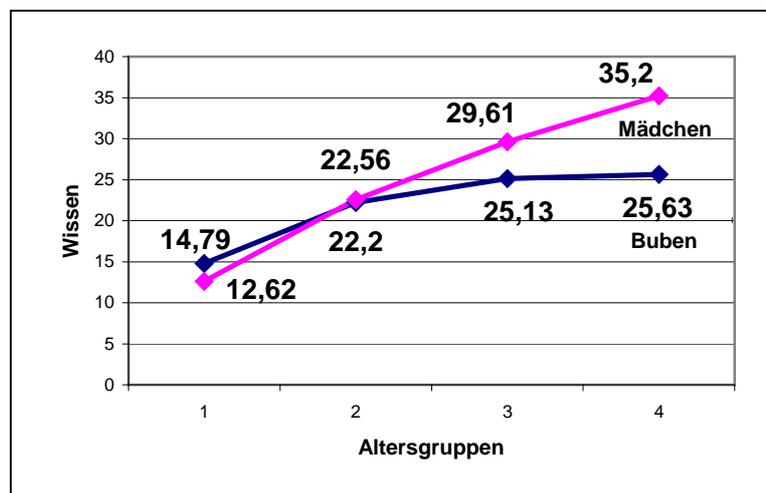


Abb. 28: Verteilung des Wissens über die Altersgruppen bei Mädchen und Buben

Tab.28: Kruskal-Wallis-Test - Wissen: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich

Statistik für Test^{a,b}

| Geschlecht des Kindes | | Wissen |
|-----------------------|----------------------------------|-------------|
| weiblich | Chi-Quadrat | 16,064 |
| | df | 3 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,001 |
| männlich | Chi-Quadrat | 4,185 |
| | df | 3 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,242 |

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Altersgruppen

Tab. 29: Ränge - Wissen: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich

Ränge

| Geschlecht des Kindes | | Altersgruppen | N | Mittlerer Rang |
|-----------------------|--------|---------------|----|----------------|
| weiblich | Wissen | 3-jährige | 13 | 12,62 |
| | | 4-jährige | 17 | 22,56 |
| | | 5-jährige | 9 | 29,61 |
| | | 6-jährige | 5 | 35,20 |
| | | Gesamt | 44 | |
| männlich | Wissen | 3-jährige | 7 | 14,79 |
| | | 4-jährige | 10 | 22,20 |
| | | 5-jährige | 16 | 25,13 |
| | | 6-jährige | 12 | 25,63 |
| | | Gesamt | 45 | |

4.2.1.2. Die Spielzeugwahl

„Summe berührter männlicher und weiblicher Gegenstände“

Die H1.2 lautete:

„Mädchen und Buben unterscheiden sich - auch zwischen den Altersgruppen - signifikant *in ihrer geschlechtsstereotypen Spielzeugwahl.*“

Die Spielzeugwahl

An der freien Spielsituation, in der die unten nochmals aufgelisteten Gegenstände zur Wahl standen, beteiligten sich insgesamt 78 Kinder (88%). Mann, Frau und Computer wurden von *allen* Kindern am häufigsten berührt (siehe Tab. 30). Insgesamt war die Berührungshäufigkeit für weibliche Gegenstände (Mittelwert = 7,6) etwas höher, als für männliche (Mittelwert = 6,84).

Tab. 30: Beschreibende Statistik – Spielzeugwahl: *alle* Kinder

Deskriptive Statistik

| | N | Summe | Mittelwert | Standardabweichung |
|-----------------------------|----|-------|-------------|--------------------|
| 1. Mann | 78 | 190 | 2,44 | 2,366 |
| 2. Frau | 78 | 176 | 2,26 | 2,316 |
| 3. Computer | 78 | 154 | 1,97 | 1,395 |
| 4. Wäschespinne | 78 | 137 | 1,76 | 1,564 |
| 5. Heckenschere | 77 | 127 | 1,65 | 1,326 |
| 6. Waschmaschine | 78 | 115 | 1,47 | 1,585 |
| 7. Rasenmäher | 78 | 114 | 1,46 | 1,266 |
| 8. Bügelbrett | 78 | 107 | 1,37 | 1,478 |
| 9. Putzkübel | 78 | 85 | 1,09 | 1,107 |
| 10. Wischmopp | 78 | 84 | 1,08 | 1,171 |
| 11. Griller | 78 | 78 | 1,00 | ,868 |
| 12. Staubwedel | 78 | 65 | ,83 | ,959 |
| 13. Abflussreiniger | 78 | 61 | ,78 | ,750 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 77 | | | |

Die Spielzeugwahl: Geschlechtsvergleich

Wird das Spiel getrennt für die Geschlechter betrachtet, zeigt sich, dass die Mädchen mit mittleren Werten von 2 bis 2,62 am häufigsten Frau, Computer und Wäschespinnne angegriffen haben (siehe Tab. 31). Die Mittelwerte (1,93 bis 3,15) der Figuren zeigen, dass die Burschen den Mann (Mittelwert = 3,15) häufiger berühren, als die Mädchen die Frau (Mittelwert = 2,62). Sie spielen am häufigsten mit Mann, Heckenschere und Frau (siehe Tab. 32).

Tab. 31: Beschreibende Statistik - Spielzeugwahl : **Mädchen**

Deskriptive Statistik^a

| | N | Summe | Mittelwert | Standardabweichung |
|-----------------------------|----|-------|-------------|--------------------|
| 1. Frau | 37 | 97 | 2,62 | 2,732 |
| 2. Computer | 37 | 76 | 2,05 | 1,715 |
| 3. Wäschespinnne | 37 | 74 | 2,00 | 1,650 |
| 4. Waschmaschine | 37 | 62 | 1,68 | 1,930 |
| 5. Mann | 37 | 61 | 1,65 | 2,137 |
| 6. Bügelbrett | 37 | 54 | 1,46 | 1,880 |
| 7. Rasenmäher | 37 | 47 | 1,27 | 1,239 |
| 8. Heckenschere | 36 | 41 | 1,14 | 1,150 |
| 9. Putzkübel | 37 | 42 | 1,14 | 1,251 |
| 10. Wischmopp | 37 | 40 | 1,08 | 1,382 |
| 11. Staubwedel | 37 | 29 | ,78 | 1,031 |
| 12. Griller | 37 | 29 | ,78 | ,787 |
| 13. Abflussreiniger | 37 | 28 | ,76 | ,641 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 36 | | | |

a. Geschlecht des Kindes = weiblich

Tab. 32: Beschreibende Statistik – Spielzeugwahl: **Buben**

Deskriptive Statistik^a

| | N | Summe | Mittelwert | Standardabweichung |
|-----------------------------|----|-------|-------------|--------------------|
| 1. Mann | 41 | 129 | 3,15 | 2,362 |
| 2. Heckenschere | 41 | 86 | 2,10 | 1,319 |
| 3. Frau | 41 | 79 | 1,93 | 1,836 |
| 4. Computer | 41 | 78 | 1,90 | 1,044 |
| 5. Rasenmäher | 41 | 67 | 1,63 | 1,280 |
| 6. <i>Wäschespinne</i> | 41 | 63 | 1,54 | 1,468 |
| 7. <i>Bügelbrett</i> | 41 | 53 | 1,29 | 1,006 |
| 8. <i>Waschmaschine</i> | 41 | 53 | 1,29 | 1,188 |
| 9. Griller | 41 | 49 | 1,20 | ,901 |
| 10. <i>Wischmopp</i> | 41 | 44 | 1,07 | ,959 |
| 11. <i>Putzkübel</i> | 41 | 43 | 1,05 | ,973 |
| 12. <i>Staubwedel</i> | 41 | 36 | ,88 | ,900 |
| 13. Abflussreiniger | 41 | 33 | ,80 | ,843 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 41 | | | |

a. Geschlecht des Kindes = männlich

Mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test wurde im Anschluss die Normalverteilung der berührten Gegenstände nachgewiesen (siehe Tab. 33).

Tab. 33: Prüfung auf Normalverteilung - Spielzeugwahl

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

| | Summe berührter Dinge -männlich | Summe berührter Dinge -weiblich |
|--|------------------------------------|------------------------------------|
| N | 78 | 78 |
| Parameter der Normalverteilung ^{a, b} | | |
| Mittelwert | 6,8462 | 7,6026 |
| Standardabweichung | 3,28743 | 5,31926 |
| Extremste Differenzen | | |
| Absolut | ,135 | ,127 |
| Positiv | ,135 | ,127 |
| Negativ | -,102 | -,094 |
| Kolmogorov-Smirnov-Z | 1,194 | 1,123 |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | ,116 | ,160 |

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

Im Mittelwert ist ersichtlich, dass die **Buben das männliche Spielzeug** durchschnittlich **mehr angegriffen** haben, als die Mädchen (siehe Tab. 34). Für die Spielzeugwahl der **männlichen berührten Objekte** zeigt sich somit **ein signifikanter Unterschied**. Die **weiblichen Objekte** hingegen wurden statistisch **gleich häufig** von Buben und Mädchen angegriffen (siehe Tab. 35).

Tab. 34: Mittelwerte berührter Gegenstände: Geschlechtsvergleich

Gruppenstatistiken

| | Geschlecht des Kindes | N | Mittelwert | Standard- abweichung | Standardfehler des Mittelwertes |
|---|--------------------------|----|------------|-------------------------|------------------------------------|
| Summe berührter Dinge- männl. | weiblich | 37 | 5,9730 | 3,32070 | ,54592 |
| | männlich | 41 | 7,6341 | 3,08833 | ,48232 |
| Summe berührter Dinge- weibl. | weiblich | 37 | 8,1351 | 6,42548 | 1,05634 |
| | männlich | 41 | 7,1220 | 4,09997 | ,64031 |

Tab. 35: T-Test - Spielzeugwahl: Geschlechtsvergleich

Test bei unabhängigen Stichproben

| | Levene-Test der Varianzgleichheit | | T-Test für die Mittelwertgleichheit | | | | | | | |
|---|--------------------------------------|-------|-------------------------------------|--------|--------------------|-----------------------|--------------------------------------|--|----------|---------|
| | | | | | | | | 95% Konfidenz- intervall der Differenz | | |
| | F | Sig. | T | df | Sig. (2-seitig) | Mittlere Differenz | Standard- fehler der Differenz | Untere | Obere | |
| Summe berührter Dinge- männl. | Varianzen gleich | ,027 | ,870 | -2,289 | 76 | ,025 | -1,66117 | ,72573 | -3,10658 | -,21576 |
| | Varianzen nicht gleich | | | -2,280 | 73,714 | ,025 | -1,66117 | ,72846 | -3,11276 | -,20959 |
| Summe berührter Dinge- weibl. | Varianzen gleich | 4,654 | ,034 | ,838 | 76 | ,404 | 1,01318 | 1,20850 | -1,39375 | 3,42011 |
| | Varianzen nicht gleich | | | ,820 | 60,022 | ,415 | 1,01318 | 1,23525 | -1,45767 | 3,48404 |

Es lässt sich zusätzlich ein **signifikanter Unterschied in der Berührungshäufigkeit des Playmobilmannes** nachweisen (siehe Tab. 36).

Aus den Tabellen 32 und 31 geht hervor, dass **Buben den Mann durchschnittlich mehr als doppelt so häufig berühren, als Mädchen.**

Bezüglich der Playmobilfrau kann man zwischen den Geschlechtern statistisch keinen signifikanten Unterschied in der Berührungshäufigkeit feststellen.

Tab. 36: T-Test - Anzahl der Berührungen Playmobilmann und -frau

Test bei unabhängigen Stichproben

| | | Levene-Test der Varianz gleichheit | | T-Test für die Mittelwertgleichheit | | | | | | |
|---|------------------------|------------------------------------|-------------|-------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|-------|
| | | | | | | | | | 95% Konfidenzintervall der Differenz | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-seitig) | Mittlere Differenz | Standardfehler der Differenz | Untere | Obere |
| Playmobilmann- Anzahl Berührungen | Varianzen gleich | ,503 | ,480 | -2,925 | 76 | ,005 | -1,498 | ,512 | -2,518 | -,478 |
| | Varianzen nicht gleich | | | -2,940 | 75,999 | ,004 | -1,498 | ,509 | -2,512 | -,483 |
| Playmobilfrau- Anzahl Berührungen | Varianzen gleich | 3,780 | ,056 | 1,330 | 76 | ,188 | ,695 | ,522 | -,346 | 1,735 |
| | Varianzen nicht gleich | | | 1,304 | 62,040 | ,197 | ,695 | ,533 | -,370 | 1,760 |

Die Spielzeugwahl: Altersvergleich

Auch in den Altersgruppen war die Homogenität der Varianzen als Voraussetzung für eine Varianzanalyse nicht gegeben (siehe Tab. 37).

Tab. 37: Prüfung auf Homogenität der Varianzen - Spielzeugwahl und Altersgruppen

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen^a

| | F | df1 | df2 | Sig. |
|-------------------------------|-------|-----|-----|------|
| Summe berührter Dinge -weibl. | 1,959 | 3 | 74 | ,128 |
| Summe berührter Dinge -männl. | 2,848 | 3 | 74 | ,043 |

Prüft die Nullhypothese, dass die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

a. Design: Konstanter Term + Altersgruppen

Somit wurde ein Kruskal-Wallis-Test für die Altersgruppen gerechnet. Ähnlich hohe Ränge (Tab. 39) sowie die Signifikanzwerte (Tab. 38) zeigen **keinen signifikanten Unterschied über die Altersgruppen**, wenn es um die Berührungshäufigkeit der stereotyp männlichen und weiblichen Gegenstände geht: Alle Altersgruppen berühren gleich häufig männliche und weibliche Gegenstände.

Tab. 38: Kruskal-Wallis-Test - Spielzeugwahl: Altersvergleich

Statistik für Test^{a,b}

| | Summe berührter Dinge- männlich | Summe berührter Dinge- weiblich |
|----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Chi-Quadrat | 1,478 | 1,741 |
| df | 3 | 3 |
| Asymptotische Signifikanz | ,687 | ,628 |

a. Kruskal-Wallis-Test

Tab. 39: Ränge - Spielzeugwahl: Altersvergleich

Ränge

| | Altersgruppen | N | Mittlerer Rang |
|--|---------------|----|----------------|
| Summe berührter Dinge- männlich | 3-jährige | 17 | 44,06 |
| | 4-jährige | 23 | 35,52 |
| | 5-jährige | 22 | 39,16 |
| | 6-jährige | 16 | 40,84 |
| | Gesamt | 78 | |
| Summe berührter Dinge- weiblich | 3-jährige | 17 | 38,94 |
| | 4-jährige | 23 | 35,43 |
| | 5-jährige | 22 | 40,14 |
| | 6-jährige | 16 | 45,06 |
| | Gesamt | 78 | |

Die Spielzeugwahl: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich

Tab. 40: Kruskal-Wallis-Test – Spielzeugwahl: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich

Statistik für Test^{a,b}

| Geschlecht des Kindes | | Summe berührter Dinge- männlich | Summe berührter Dinge- weiblich |
|-----------------------|----------------------------------|---|---|
| weiblich | Chi-Quadrat | ,247 | 1,603 |
| | df | 3 | 3 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,970 | ,659 |
| männlich | Chi-Quadrat | 6,275 | 2,479 |
| | df | 3 | 3 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,099 | ,479 |

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Altersgruppen

Finden Geschlecht und Alter gemeinsam Beachtung, lässt sich trotzdem kein signifikanter Unterschied in der Berührung der Gegenstände feststellen. **Mädchen und Buben berühren über die Altersgruppen die männlichen und weiblichen Objekte gleich häufig** (siehe Tab. 40, Tab. 41).

Tab. 41: Ränge - Spielzeugwahl: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich

Ränge

| Geschlecht des Kindes | | Altersgruppen | N | Mittlerer Rang |
|-----------------------|--|---------------|----|----------------|
| weiblich | Summe berührter Dinge- männlich | 3-jährige | 10 | 17,95 |
| | | 4-jährige | 15 | 18,83 |
| | | 5-jährige | 8 | 20,44 |
| | | 6-jährige | 4 | 19,38 |
| | | Gesamt | 37 | |
| | Summe berührter Dinge- weiblich | 3-jährige | 10 | 19,15 |
| | | 4-jährige | 15 | 18,27 |
| | | 5-jährige | 8 | 17,13 |
| | | 6-jährige | 4 | 25,13 |
| | | Gesamt | 37 | |
| männlich | Summe berührter Dinge- männlich | 3-jährige | 7 | 31,07 |
| | | 4-jährige | 8 | 17,44 |
| | | 5-jährige | 14 | 18,89 |
| | | 6-jährige | 12 | 19,96 |
| | | Gesamt | 41 | |
| | Summe berührter Dinge- weiblich | 3-jährige | 7 | 19,43 |
| | | 4-jährige | 8 | 15,69 |
| | | 5-jährige | 14 | 23,14 |
| | | 6-jährige | 12 | 22,96 |
| | | Gesamt | 41 | |

Zusammenhang zwischen der Berührung der Gegenstände

Zusätzlich wurde eine Pearson-Korrelation gerechnet. Es zeigt sich, dass ein **signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Berührung der männlichen und weiblichen Gegenstände** besteht (siehe Tab. 42): Kinder, die das männliche Spielzeug häufig angegriffen haben, haben auch das weibliche häufig berührt.

Tab. 42: Pearson-Korrelation - Spielzeugwahl

Korrelationen

| | Summe berührter Dinge- weiblich | Summe berührter Dinge- männlich |
|---|---|---|
| Summe berührter Dinge- weiblich Korrelation nach Pearson | 1 | ,352** |
| Signifikanz (2-seitig) | | ,002 |
| N | 78 | 78 |
| Summe berührter Dinge- männlich Korrelation nach Pearson | ,352** | 1 |
| Signifikanz (2-seitig) | ,002 | |
| N | 78 | 78 |

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

4.2.1.3. Die Spieleinstellung

„Welche Puppe macht was?“

Die H1.3. lautete:

„Mädchen und Buben unterscheiden sich - auch zwischen den Altersgruppen - signifikant *in ihrer geschlechtsstereotypen Spieleinstellung.*“

Die Spieleinstellung

Der Playmobilmann arbeitet am häufigsten mit der Heckenschere (43%), dann mäht er den Rasen (32%) und grillt (27%). Die Playmobilfrau bügelt am meisten (35%), dann arbeitet sie am Computer (24%), Wäschespinne und Wischmopp werden gleich häufig von ihr berührt (21%). *Gemeinsam* arbeiten die Playmobilfiguren am öftesten am Computer (16%), gefolgt von Rasenmähen (8%) und Wäsche aufhängen (6%; siehe Tab. 43).

Tab. 43: Berührte Gegenstände von Playmobilmann, -frau und beiden gemeinsam

| Gegenstände | Mann | % | Frau | % | Mann und Frau | % |
|-----------------|-----------|----|-----------|----|---------------|----|
| Griller | 24 | 27 | 7 | 8 | 4 | 5 |
| Heckenschere | 38 | 43 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Abflussreiniger | 8 | 9 | 8 | 9 | 1 | 1 |
| Computer | 23 | 26 | 21 | 24 | 14 | 16 |
| Rasenmäher | 28 | 32 | 10 | 11 | 7 | 8 |
| Bügelbrett | 10 | 11 | 31 | 35 | 1 | 1 |
| Waschmaschine | 7 | 8 | 15 | 17 | 3 | 3 |
| Wäschespinne | 8 | 9 | 19 | 21 | 5 | 6 |
| Wischmopp | 11 | 12 | 19 | 21 | 0 | 0 |
| Putzkübel | 8 | 9 | 14 | 16 | 1 | 1 |
| Staubwedel | 8 | 9 | 13 | 15 | 0 | 0 |

Die Spieleinstellung: Geschlechtsvergleich

Der **Mann der Mädchen** schneidet die Hecke (25%), grillt (18%) und mäht den Rasen (16%).

Die **Frau der Mädchen** bügelt (34%), arbeitet am Computer (32%), wäscht die Wäsche und wischt (27%). Gemeinsam arbeitet das „Pärchen“ am liebsten am Computer (20%).

Der **Mann der Buben** schneidet die Hecke (60%), arbeitet am Computer (44%) und mäht den Rasen (47%). Die **Frau der Buben** bügelt am häufigsten (36%), hängt die Wäsche auf (18%), arbeitet am Computer und wischt und wedelt (16%). Gemeinsam grillen sie (9%), mähen den Rasen (8%) und arbeiten am Computer (11%; siehe Tab. 44).

Tab. 44: Berührte Gegenstände von Playmobilmann, -frau und beiden gemeinsam, - getrennt nach Geschlecht der Kinder

| Gegenstände | Mann <i>Mädchen</i> | Mann Buben | Frau <i>Mädchen</i> | Frau Buben | Mann und Frau <i>Mädchen</i> | Mann und Frau Buben |
|-----------------|------------------------|---------------|------------------------|---------------|------------------------------------|---------------------------|
| Griller | 8 | 16 | 3 | 4 | 0 | 4 |
| Heckenschere | 11 | 27 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| Abflussreiniger | 2 | 6 | 5 | 3 | 0 | 1 |
| Computer | 3 | 20 | 14 | 7 | 9 | 5 |
| Rasenmäher | 7 | 21 | 8 | 2 | 3 | 4 |
| Bügelbrett | 3 | 7 | 15 | 16 | 0 | 1 |
| Waschmaschine | 2 | 5 | 12 | 3 | 1 | 2 |
| Wäschespinne | 3 | 5 | 11 | 8 | 2 | 3 |
| Wischmopp | 0 | 11 | 12 | 7 | 0 | 0 |
| Putzkübel | 1 | 7 | 11 | 3 | 0 | 1 |
| Staubwedel | 0 | 8 | 6 | 7 | 0 | 0 |

Der Kolmogorov-Smirnov-Test weist auf nicht-normalverteilte Daten hin (siehe Tab. 45), daher wurde ein U-Test gerechnet (siehe Tab. 47).

Im U-Test zeigt sich kein signifikanter Unterschied in der Spieleinstellung zwischen den Geschlechtern: Sowohl Buben als auch Mädchen haben Mann und Frau Playmobil die selben Sachen arbeiten lassen.

Die Kinder sind somit im Spiel statistisch gleich traditionell eingestellt, obwohl der mittlere Rang der Burschen etwas höher ist.

Tab. 45: Prüfung auf Normalverteilung - Spieleinstellung: Geschlechtsvergleich

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

| | | Spieleinstellung |
|--|--------------------|------------------|
| N | | 89 |
| Parameter der Normalverteilung ^{a, b} | Mittelwert | 22,8731 |
| | Standardabweichung | 23,07010 |
| Extremste Differenzen | Absolut | ,175 |
| | Positiv | ,175 |
| | Negativ | -,161 |
| Kolmogorov-Smirnov-Z | | 1,647 |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | | ,009 |

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Tab. 46: Ränge - Spieleinstellung: Geschlechtsvergleich

Ränge

| | Geschlecht des Kindes | N | Mittlerer Rang | Rangsumme |
|------------------|-----------------------|----|----------------|-----------|
| Spieleinstellung | weiblich | 44 | 40,84 | 1797,00 |
| | männlich | 45 | 49,07 | 2208,00 |
| | Gesamt | 89 | | |

Tab. 47: Mann-Whitney-U-Test - Spieleinstellung: Geschlechtsvergleich

Statistik für Test^a

| | Spieleinstellung |
|---|------------------|
| Mann-Whitney-U | 807,000 |
| Wilcoxon-W | 1797,000 |
| Z | -1,523 |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | ,128 |

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

Die Spieleinstellung: Altersvergleich

Der Kruskal-Wallis-Test für die Altersgruppen zeigt einen signifikanten Unterschied an (Tab. 49):

Die Kinder unterscheiden sich somit über das Alter in ihrer Spieleinstellung.

Die Ränge der **5- und 6-Jährigen** sind deutlich höher, was bedeutet, dass diese **traditioneller** als die Kleinen mit Mann und Frau gespielt haben (siehe Tab. 48).

Tab. 48: Ränge - Spieleinstellung: Altersvergleich

Ränge

| | Altersgruppen | N | Mittlerer Rang |
|------------------|---------------|----|----------------|
| Spieleinstellung | 3-Jährige | 20 | 30,45 |
| | 4-Jährige | 27 | 46,44 |
| | 5-Jährige | 25 | 50,92 |
| | 6-Jährige | 17 | 51,12 |
| | Gesamt | 89 | |

Ein deutlicher „Sprung“ ist in einem Wert von 30 auf 46 im Alter von 3 auf 4 Jahre ersichtlich. Im Alter von 4 auf 5 Jahre ändert sich bezüglich der Traditionalität der Spieleinstellung nicht mehr so viel. Zwischen den 5- und 6-Jährigen besteht sichtlich kaum ein Unterschied (Abb. 29).

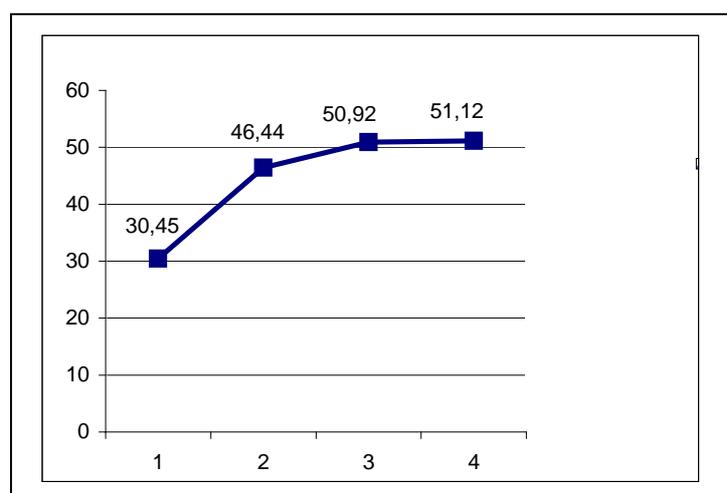


Abb. 29: Verteilung der Spieleinstellung über die Altersgruppen

Tab. 49: Kruskal-Wallis-Test - Spieleinstellung: Altersvergleich

Statistik für Test^{a,b}

| | Spieleinstellung |
|----------------------------------|------------------|
| Chi-Quadrat | 8,946 |
| df | 3 |
| Asymptotische Signifikanz | ,030 |

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Altersgruppen

Die Spieleinstellung: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich

Der Kruskal-Wallis-Test gibt **keinen signifikanten Unterschied zwischen den Mädchen und Buben über die Altersgruppen** an (siehe Tab. 50). Sie sind statistisch gleich in ihrer Spieleinstellung über die Altersgruppen.

Tab. 50: Kruskal-Wallis-Test - Spieleinstellung: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich

Statistik für Test^{a,b}

| Geschlecht des Kindes | | Spieleinstellung |
|-----------------------|----------------------------------|------------------|
| weiblich | Chi-Quadrat | 4,678 |
| | df | 3 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,197 |
| männlich | Chi-Quadrat | 4,172 |
| | df | 3 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,243 |

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Altersgruppen

Tab. 51: Ränge - Spieleinstellung: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich

Ränge

| Geschlecht des Kindes | | Altersgruppen | N | Mittlerer Rang |
|-----------------------|------------------|---------------|----|----------------|
| weiblich | Spieleinstellung | 3-Jährige | 13 | 17,19 |
| | | 4-Jährige | 17 | 22,94 |
| | | 5-Jährige | 9 | 28,67 |
| | | 6-Jährige | 5 | 23,70 |
| | | Gesamt | 44 | |
| männlich | Spieleinstellung | 3-Jährige | 7 | 14,43 |
| | | 4-Jährige | 10 | 26,50 |
| | | 5-Jährige | 16 | 22,69 |
| | | 6-Jährige | 12 | 25,50 |
| | | Gesamt | 45 | |

4.2.1.4. Die Einstellung zu Haushaltsaktivitäten

„Ein Tag in der Familie Playmobil“

H1.4 lautete:

„Mädchen und Buben unterscheiden sich - auch zwischen den Altersgruppen - signifikant *in ihrer Einstellung zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten.*“

Die Einstellung zu Haushaltsaktivitäten

Der Mann soll Schnee schaufeln (59), Abfluss reinigen (62) und Reifenwechseln (57), **die Frau** soll Essen für das Baby machen (71), eine Gute-Nacht-Geschichte vorlesen (53) und Wäsche waschen (51).

Beide sollen einkaufen gehen (56) und Frühstück machen (35). 26 Prozent der Kinder (23) sind der Meinung, dass das Playmobilpärchen auch beim Reifenwechseln zusammenarbeiten soll.

Beim Einkaufsfahren setzen 52 Prozent der Kinder (46) den Mann ans Steuer (siehe Tab. 53)

Tab. 52: Einstellung zu Haushaltsaktivitäten in Prozent: Wer soll was machen?

| Haushaltsaktivität | Mann % | Frau % | Beide % |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Schnee schaufeln | 66 | 15 | 18 |
| Essen für Baby herrichten | 5 | 80 | 16 |
| Frühstück machen | 26 | 34 | 39 |
| Wäsche waschen | 19 | 57 | 23 |
| Abfluss reinigen | 70 | 19 | 10 |
| Einkaufen fahren | 15 | 21 | 63 |
| <i>Wer am Steuer</i> | 52 | 34 | |
| Reifen wechseln | 64 | 9 | 26 |
| Fenster putzen | 19 | 54 | 25 |
| G-N-Geschichte vorlesen | 18 | 60 | 21 |

Die Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Geschlechtsvergleich

Die **Mädchen** finden, dass der Mann Abfluss reinigen (28), Reifen wechseln (28) und Schnee schaufeln (27) soll. Die Playmobildame sollte das Essen für das Baby herrichten (36), eine Gute-Nacht-Geschichte vorlesen (30) und Fenster putzen (23). Beide gemeinsam sollen einkaufen gehen (31) und Frühstück machen (21).

Die **Buben** sind noch stärker der Ansicht, dass der Mann Abfluss reinigen (34), Reifen wechseln (29) und Schnee schaufeln (32) soll. Die Frau kümmert sich um das Babyessen (35), soll Wäsche waschen (30) und Fenster putzen (25). Auch sie sind der Meinung, dass beide gemeinsam einkaufen gehen (25) und Frühstück machen (14) sollen.

Während die Mädchen Mann (18) und Frau (19) nahezu gleich oft ans Steuer setzen, lassen 62 Prozent der Buben (28) den Mann fahren (siehe Tab. 53).

Tab. 53: Einstellung zu Haushaltsaktivitäten nach Geschlecht und in Prozent: Wer soll was machen?

| Haushaltsaktivität | Mann % | Frau % | Beide % | Mann % | Frau % | Beide % |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Mädchen | Mädchen | Mädchen | Buben | Buben | Buben |
| Schnee schaufeln | 61 | 14 | 23 | 71 | 16 | 13 |
| Babyessen herrichten | 2 | 82 | 16 | 7 | 78 | 16 |
| Frühstück machen | 23 | 30 | 48 | 29 | 38 | 31 |
| Wäsche waschen | 23 | 48 | 30 | 16 | 67 | 16 |
| Abfluss reinigen | 64 | 23 | 14 | 76 | 16 | 7 |
| Einkaufen fahren | 2 | 27 | 71 | 27 | 16 | 56 |
| <i>Wer am Steuer</i> | 41 | 43 | - | 62 | 24 | - |
| Reifen wechseln | 64 | 9 | 27 | 64 | 9 | 24 |
| Fenster putzen | 14 | 52 | 32 | 24 | 56 | 18 |
| G-N-Geschichte vorlesen | 7 | 68 | 25 | 29 | 51 | 18 |

Die Voraussetzung der Normalverteilung für eine Varianzanalyse ist nicht gegeben (Tab. 54), daher wurde ein U-Test gerechnet (siehe Tab. 56).

Tab. 54: Prüfung auf Normalverteilung - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

| | | Einstellungen zu Haushaltsakt. |
|--|--------------------|-----------------------------------|
| N | | 89 |
| Parameter der Normalverteilung ^{a, b} | Mittelwert | 502,2472 |
| | Standardabweichung | 150,17227 |
| Extremste Differenzen | Absolut | ,169 |
| | Positiv | ,094 |
| | Negativ | -,169 |
| Kolmogorov-Smirnov-Z | | 1,598 |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | | ,012 |

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.
b. Aus den Daten berechnet.

Tab. 55: Ränge - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Geschlechtsvergleich

Ränge

| | Geschlecht des Kindes | N | Mittlerer Rang | Rangsumme |
|--------------------------------|--------------------------|----|----------------|-----------|
| Einstellungen zu Haushaltsakt. | weiblich | 44 | 41,90 | 1843,50 |
| | männlich | 45 | 48,03 | 2161,50 |
| | Gesamt | 89 | | |

Für die **Mädchen und Buben** zeigt sich **kein signifikanter Unterschied**. Sie sind ähnlicher Meinung bezüglich der Aufteilung der Haushaltsaufgaben auf Playmobilmann und Playmobilfrau, obwohl die mittleren Ränge der Buben etwas höher liegen und sie somit eine Spur traditioneller eingestellt sind.

Tab. 56: Mann-Whitney-U-Test - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Geschlechtsvergleich

Statistik für Test^a

| | Einstellungen zu Haushaltsakt. |
|---|--------------------------------|
| Mann-Whitney-U | 853,500 |
| Wilcoxon-W | 1843,500 |
| Z | -1,134 |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | ,257 |

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

Die Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Altersvergleich

Betrachtet man die Ränge der Altersgruppen, so sieht man, dass die 3-Jährigen nicht so traditionell eingestellt sind, wie es die 6-Jährigen sind. Letztgenannte erreichen einen fast doppelt so hohen Traditionalitätswert in ihren Einstellungen zur Haushaltsteilung (siehe Tab. 57). Daher ist es nicht verwunderlich, ein signifikantes Ergebnis im Kruskal-Wallis-Test vorzufinden: **Die Kinder unterscheiden sich signifikant über die Altersgruppen bezüglich ihrer Einstellung** (siehe Tab. 58).

Tab. 57: Ränge - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Altersvergleich

Ränge

| | Altersgruppen | N | Mittlerer Rang |
|--------------------------------|---------------|----|----------------|
| Einstellungen zu Haushaltsakt. | 3-Jährige | 20 | 31,13 |
| | 4-Jährige | 27 | 33,43 |
| | 5-Jährige | 25 | 61,06 |
| | 6-Jährige | 17 | 56,09 |
| | Gesamt | 89 | |

Tab. 58: Kruskal-Wallis-Test - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Altersvergleich

Statistik für Test^{a,b}

| | Einstellungen zu Haushaltsakt. |
|----------------------------------|--------------------------------|
| Chi-Quadrat | 24,589 |
| df | 3 |
| Asymptotische Signifikanz | ,000 |

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Altersgruppen

Abbildung 30 zeigt einen „Sprung“ in den mittleren Traditionalitätsrängen im Altersbereich von 4 auf 5 Jahre.

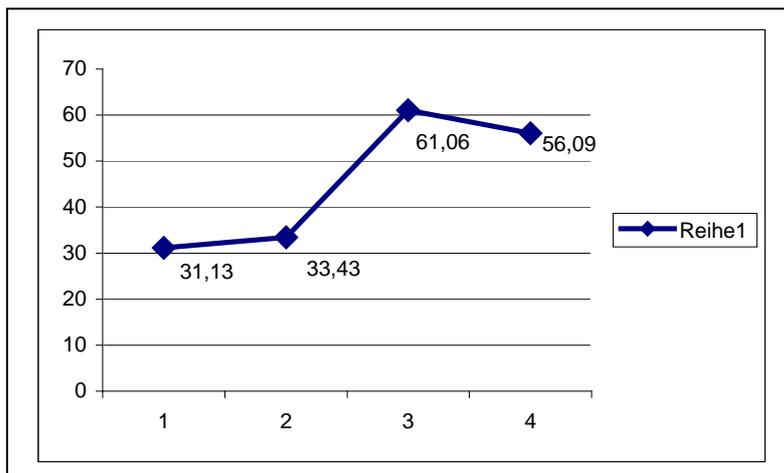


Abb. 30: Verteilung der Einstellung zu Haushaltsaktivitäten über die Altersgruppen

Die Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich

Sowohl für die Mädchen als auch für die Buben ergibt sich mit Berücksichtigung des Alters ein deutliches Ergebnis (siehe Tab. 60). **Mädchen und Buben unterscheiden sich über die Altersgruppen signifikant in ihrer Einstellung zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten.** Die Graphik (Abb. 31) und die mittleren Ränge (Tab. 59) verdeutlichen, dass die **Mädchen etwas traditioneller eingestellt** sind als die Buben.

Tab. 59: Ränge - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich

Ränge

| Geschlecht des Kindes | | Altersgruppen | N | Mittlerer Rang |
|-----------------------|--------------------------------|---------------|----|----------------|
| weiblich | Einstellungen zu Haushaltsakt. | 3-Jährige | 13 | 18,00 |
| | | 4-Jährige | 17 | 18,68 |
| | | 5-Jährige | 9 | 33,17 |
| | | 6-Jährige | 5 | 28,00 |
| | | Gesamt | 44 | |
| männlich | Einstellungen zu Haushaltsakt. | 3-Jährige | 7 | 12,29 |
| | | 4-Jährige | 10 | 14,90 |
| | | 5-Jährige | 16 | 29,19 |
| | | 6-Jährige | 12 | 27,75 |
| | | Gesamt | 45 | |

Tab. 60: Kruskal-Wallis-Test - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich

Statistik für Test^{a,b}

| Geschlecht des Kindes | | Einstellungen zu Haushaltsakt. |
|-----------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| weiblich | Chi-Quadrat | 10,468 |
| | df | 3 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,015 |
| männlich | Chi-Quadrat | 14,020 |
| | df | 3 |
| | Asymptotische Signifikanz | ,003 |

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Altersgruppen

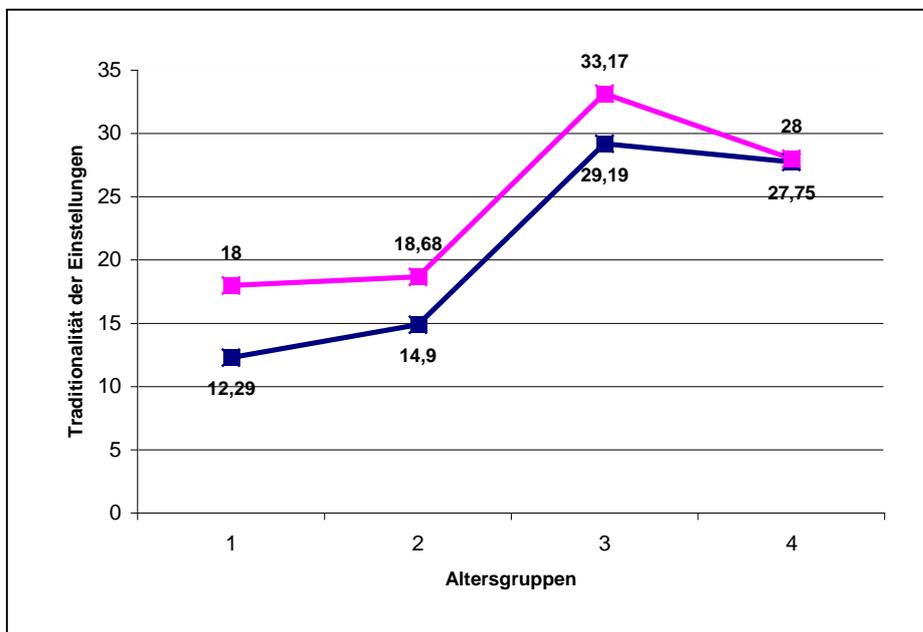


Abb. 31: Verteilung der Einstellung zu Haushaltsaktivitäten über Geschlecht und über Altersgruppen

4.2.1.5. Die Zusammenhänge der Kindervariablen

Die H1.5 lautete:

„Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen geschlechtsstereotypem *Wissen* der Kinder und ihrer geschlechtsstereotypen *Spielzeugwahl*, ihrer geschlechtsstereotypen *Spieleinstellung* und ihrer *Einstellung zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten*.“

Die Zusammenhänge der Kindervariablen

Aufgrund der fehlenden Normalverteilung für Wissen wird eine nicht parametrische Korrelation nach Spearman (Tab. 61) gerechnet.

Es zeigt sich, dass Spieleinstellung und Wissen der Kinder mit der **Einstellung** der Kleinen **zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten** signifikant zusammenhängen. Je mehr Kinder wissen, desto mehr sind sie in traditioneller Richtung im Spiel eingestellt. Das bedeutet, dass Kinder dann eher die männliche Puppe für männliche Gegenstände nehmen, die weibliche Puppe arbeitet mit weiblichen Objekten.

Auch in der **Einstellung im freien Spiel** schlägt sich diese Traditionalität nieder. Wissen und Einstellung zu Haushaltsaktivitäten und Spielzeugwahl der männlichen Objekte korrelieren signifikant.

Das **Wissen** der Kinder korreliert hoch signifikant mit der Spieleinstellung und der Einstellung zu Haushaltsaktivitäten.

Die **Spielzeugwahl der weiblichen Gegenstände** hängt signifikant mit der der männlichen zusammen. Zur **Spielzeugwahl der männlichen Gegenstände** zeigt sich eine signifikante Korrelation mit der Spieleinstellung und wiederum mit der Spielzeugwahl der weiblichen Gegenstände.

Tab. 61: Spearman-Korrelation: Zusammenhänge der Kindervariablen

Korrelationen

| | | Einstellung zu HHakt | Spiel- einstellung | Wissen | Spielzeug- wahl-weibl. | Spielzeug- wahl-männl. |
|--------------------------|---------------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------|---------------------------|---------------------------|
| Spearman -Rho | Einstellung zu HHakt Korr.koeff | 1,000 | ,212* | ,435** | ,117 | ,021 |
| | Sig. (2-seitig) | | ,046 | ,000 | ,306 | ,855 |
| | N | 89 | 89 | 89 | 78 | 78 |
| Spieleinstellung | Korr.koeff | ,212* | 1,000 | ,383** | -,213 | -,247* |
| | Sig. (2-seitig) | ,046 | | ,000 | ,061 | ,029 |
| | N | 89 | 89 | 89 | 78 | 78 |
| Wissen | Korr.koeff | ,435** | ,383** | 1,000 | ,187 | -,013 |
| | Sig. (2-seitig) | ,000 | ,000 | | ,102 | ,908 |
| | N | 89 | 89 | 89 | 78 | 78 |
| Spielzeugwahl-weibl. | Korr.koeff | ,117 | -,213 | ,187 | 1,000 | ,311** |
| | Sig. (2-seitig) | ,306 | ,061 | ,102 | | ,006 |
| | N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| Spielzeugwahl- männl. | Korr.koeff | ,021 | -,247* | -,013 | ,311** | 1,000 |
| | Sig. (2-seitig) | ,855 | ,029 | ,908 | ,006 | |
| | N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

4.2.2. Eltern: Die Ergebnisdarstellung

Dieses Kapitel befasst sich mit der Prüfung der Elternhypothesen. Zusätzlich sollen einzelne Zusammenhänge zu den Kindervariablen hergestellt werden.

4.2.2.1. Das Selbstbild der Eltern

Mit Werten von 16 bis 33 beschreiben sich die Mütter selbst weniger maskulin in ihren Persönlichkeitseigenschaften als die Väter (19-38). Genauso schätzen sich die Väter mit Werten von 20 bis 35 weniger feminin als die Mütter (24-39) ein.

Tab. 62: Beschreibende Statistik - Selbstbild der Eltern

Deskriptive Statistik

| | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
|-----------------------------|----|---------|---------|------------|--------------------|
| P: Mask. | 82 | 19,00 | 38,00 | 28,5062 | 3,66444 |
| P: Fem. | 82 | 20,00 | 35,00 | 28,0370 | 3,14819 |
| M: Mask. | 89 | 16,00 | 33,00 | 27,9091 | 2,78186 |
| M: Fem. | 89 | 24,00 | 39,00 | 30,8750 | 3,43683 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 80 | | | | |

Die H1.6. lautete: „Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem *Selbstbild der Eltern* und dem *Wissen* der Kinder, ihrer geschlechtsstereotypen *Spielzeugwahl*, ihrer geschlechtsstereotypen *Spieleinstellung* und ihrer *Einstellung zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten*.“

Das Selbstbild der Eltern und das *Wissen* der Kinder

Da das Wissen nicht normalverteilt war (siehe Tab. 23), wird ein nicht-parametrisches Verfahren gerechnet. So gibt die Korrelation nach Spearman an, dass **kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Wissen der Kinder und dem Selbstbild der Eltern** besteht (siehe Tab. 63).

Tab. 63: Spearman-Korrelation - Wissen und Selbstbild

Korrelationen

| | | | Wissen | M: Fem. | M: Mask. | P: Fem. | P: Mask. |
|-------------------------|------------------------|--|--------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Spearman- Wissen | Korr.koeff. | | 1,000 | -,029 | -,076 | ,001 | -,147 |
| Rho | Sig. (2-seitig) | | . | ,786 | ,483 | ,992 | ,191 |
| | N | | 89 | 89 | 89 | 82 | 82 |

Die H1.7 lautete: „Das Selbstbild der Eltern übt unterschiedlichen Einfluss auf *Mädchen und Buben* und auf die Altersgruppen in Hinblick auf Wissen, Spielzeugwahl, Spieleinstellung und Einstellung zu Haushaltsaktivitäten aus.“

Einfluss des Selbstbilds auf Söhne und Töchter - *Wissen*:

Das Selbstbild der Eltern übt **keinen signifikanten Einfluss** auf das Wissen der Buben und Mädchen aus (Tab. 64).

Tab. 64: Spearman-Korrelation - Wissen und Selbstbild getrennt für **Geschlecht**

Korrelationen

| Geschlecht des Kindes | | | | Wissen | M: Fem. | M: Mask. | P: Fem. | P: Mask. |
|-----------------------|----------------|--------|------------------------|--------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Spearman -Rho | Mädchen | Wissen | Korr.koeff. | 1,000 | -,274 | -,065 | -,094 | -,258 |
| | | | Sig. (2-seitig) | . | ,072 | ,676 | ,561 | ,104 |
| | | | N | 44 | 44 | 44 | 41 | 41 |
| | Buben | Wissen | Korr.koeff. | 1,000 | ,201 | -,127 | ,096 | -,083 |
| | | | Sig. (2-seitig) | . | ,192 | ,412 | ,557 | ,611 |
| | | | N | 45 | 45 | 45 | 41 | 41 |

Einfluss des Selbstbilds auf Altersgruppen - Wissen:

Tab. 65: Spearman-Korrelation –Wissen und Selbstbild getrennt für **Altersgruppen**

Korrelationen

| Altersgruppen | | | | Wissen | M: Fem. | M: Mask. | P: Fem. | P: Mask. |
|------------------|----------|--------|------------------------|--------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 3-Jährige | Spearman | Wissen | Korr.koeff | 1,000 | -,408 | -,367 | -,306 | ,046 |
| | | -Rho | Sig. (2-seitig) | . | ,074 | ,112 | ,232 | ,861 |
| | | N | | 20 | 20 | 20 | 17 | 17 |
| 4-Jährige | Spearman | Wissen | Korr.koeff | 1,000 | -,037 | -,030 | -,015 | -,227 |
| | | -Rho | Sig. (2-seitig) | . | ,856 | ,883 | ,943 | ,275 |
| | | N | | 27 | 27 | 27 | 25 | 25 |
| 5-Jährige | Spearman | Wissen | Korr.koeff | 1,000 | ,321 | -,104 | ,129 | ,121 |
| | | -Rho | Sig. (2-seitig) | . | ,126 | ,629 | ,568 | ,593 |
| | | N | | 25 | 25 | 25 | 23 | 23 |
| 6-Jährige | Spearman | Wissen | Korr.koeff | 1,000 | ,156 | -,093 | ,067 | -,584* |
| | | -Rho | Sig. (2-seitig) | . | ,551 | ,723 | ,797 | ,014 |
| | | N | | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 |

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Bei den Altersgruppen zeigt sich ein **signifikanter Zusammenhang** zwischen dem **Wissen der 6-Jährigen und väterlicher Maskulinität** in der Selbstbeschreibung. Je weniger maskulin sich die Väter sehen, umso mehr wissen die 6-jährigen Kinder (siehe Tab. 65).

Das Selbstbild der Eltern und die *Spielzeugwahl* der Kinder

Für das Selbstbild der Eltern zeigt sich eine Normalverteilung (siehe Tab. 66). Da die Spielzeugwahl der Kinder auch normalverteilt war, kann eine Pearson-Korrelation gerechnet werden.

Die Ergebnisse zeigen **keinen signifikanten Zusammenhang** zwischen dem Selbstbild der Eltern und den berührten Spielsachen ihrer Kinder (siehe Tab. 67).

Tab. 66: Test auf Normalverteilung der Daten - Selbstbild

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

| | | M: Fem. | M: Mask. | P: Fem. | P: Mask. |
|--|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| N | | 89 | 89 | 82 | 82 |
| Parameter der Normalverteilung ^{a, b} | Mittelwert | 30,8750 | 27,9091 | 28,0370 | 28,5062 |
| | Standardabweichung | 3,43683 | 2,78186 | 3,14819 | 3,66444 |
| Extremste Differenzen | Absolut | ,128 | ,110 | ,110 | ,089 |
| | Positiv | ,075 | ,095 | ,110 | ,061 |
| | Negativ | -,128 | -,110 | -,086 | -,089 |
| Kolmogorov-Smirnov-Z | | 1,202 | 1,031 | ,987 | ,802 |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | | ,111 | ,238 | ,285 | ,541 |

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Tab. 67: Pearson-Korrelation - Spielzeugwahl und Selbstbild

Korrelationen

| | | M: Fem. | M: Mask. | P: Fem. | P: Mask. | Summe ber. Obj. - männl. | Summe ber. Obj. - weibl. |
|------------------------------------|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Summe ber. Obj. - männl. | Pearson Korr. | -,136 | -,037 | -,121 | ,025 | 1 | ,352** |
| | Sig (2-seitig) | ,237 | ,752 | ,316 | ,837 | | ,002 |
| | N | 77 | 77 | 71 | 71 | 78 | 78 |
| Summe ber. Obj. - weibl. | Pearson Korr. | -,018 | ,131 | ,061 | -,156 | ,352** | 1 |
| | Sig (2-seitig) | ,877 | ,255 | ,615 | ,195 | ,002 | |
| | N | 77 | 77 | 71 | 71 | 78 | 78 |

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Einfluss des Selbstbilds auf Söhne und Töchter -
Spielzeugwahl:

Es ergeben sich **keine signifikanten Zusammenhänge** mit dem Selbstbild der Eltern und der Spielzeugwahl der Mädchen und Buben (siehe Tab. 68).

Tab. 68: Pearson-Korrelation - Spielzeugwahl und Selbstbild getrennt für **Geschlecht**

Korrelationen

| Geschlecht des Kindes | | | M: Fem. | M: Mask. | P: Fem. | P: Mask. | Summe ber. Obj. -männl. | Summe ber. Obj. -weibl. |
|-----------------------|----------------------------|---|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Mädchen | Summe ber. Obj. -männl. | Pearson Korr. Sig. (2-seitig) | -,311 ,061 | ,052 ,759 | -,284 ,104 | -,055 ,759 | 1 ,013 | ,405 [*] ,013 |
| | | N | 37 | 37 | 34 | 34 | 37 | 37 |
| | Summe ber. Obj. -weibl. | Pearson Korr. Sig. (2-seitig) | -,158 ,350 | ,270 ,107 | -,023 ,896 | -,018 ,920 | ,405 [*] ,013 | 1 ,013 |
| | N | 37 | 37 | 34 | 34 | 37 | 37 | |
| Buben | Summe ber. Obj. -männl. | Pearson Korr. Sig. (2-seitig) | ,061 ,706 | -,199 ,219 | ,042 ,804 | ,057 ,739 | 1 ,013 | ,387 [*] ,013 |
| | | N | 40 | 40 | 37 | 37 | 41 | 41 |
| | Summe ber. Obj. -weibl. | Pearson Korr. Sig. (2-seitig) | ,157 ,334 | -,052 ,749 | ,182 ,281 | -,304 ,068 | ,387 [*] ,013 | 1 ,013 |
| | N | 40 | 40 | 37 | 37 | 41 | 41 | |

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Einfluss des Selbstbilds auf Altersgruppen - *Spielzeugwahl*:

Auch für die Altersgruppen lässt sich meist kein signifikanter Zusammenhang mit der elterlichen Selbsteinschätzung nachweisen, außer bei den **4-Jährigen** und der Berührung stereotyp männlicher Objekte (siehe Tab. 69). Hier zeigt sich, dass diese **eher männliche Spielsachen berühren, wenn sich deren Väter weniger feminin einschätzen.**

Tab. 69: Pearson-Korrelation –Spielzeugwahl und Selbstbild getrennt für **Altersgruppen**

Korrelationen

| Altersgruppen | | | M: Fem. | M: Mask. | P: Fem. | P: Mask. | Summe ber. Obj. -männl. | Summe ber. Obj. -weibl. |
|---------------|-----------------|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 3 - J. | Summe ber. Obj. | Pearson Korr. | -,306 | ,185 | ,161 | ,242 | 1 | ,319 |
| | -männl. | Sig. (2-seitig) | ,232 | ,478 | ,583 | ,405 | | ,212 |
| | N | | 17 | 17 | 14 | 14 | 17 | 17 |
| | Summe ber. Obj. | Pearson Korr. | ,020 | ,399 | ,288 | -,060 | ,319 | 1 |
| | -weibl. | Sig. (2-seitig) | ,940 | ,112 | ,318 | ,837 | ,212 | |
| | N | | 17 | 17 | 14 | 14 | 17 | 17 |
| 4 - J. | Summe ber. Obj. | Pearson Korr. | -,064 | -,112 | -,444* | -,038 | 1 | ,181 |
| | -männl. | Sig. (2-seitig) | ,773 | ,611 | ,038 | ,868 | | ,409 |
| | N | | 23 | 23 | 22 | 22 | 23 | 23 |
| | Summe ber. Obj. | Pearson Korr. | -,045 | ,116 | ,077 | -,022 | ,181 | 1 |
| | -weibl. | Sig. (2-seitig) | ,837 | ,600 | ,735 | ,923 | ,409 | |
| | N | | 23 | 23 | 22 | 22 | 23 | 23 |
| 5 - J. | Summe ber. Obj. | Pearson Korr. | ,157 | -,019 | ,009 | -,224 | 1 | ,568** |
| | -männl. | Sig. (2-seitig) | ,496 | ,935 | ,970 | ,358 | | ,006 |
| | N | | 21 | 21 | 19 | 19 | 22 | 22 |
| | Summe ber. Obj. | Pearson Korr. | ,353 | ,051 | ,013 | -,279 | ,568** | 1 |
| | -weibl. | Sig. (2-seitig) | ,117 | ,828 | ,957 | ,247 | ,006 | |
| | N | | 21 | 21 | 19 | 19 | 22 | 22 |
| 6 - J. | Summe ber. Obj. | Pearson Korr. | -,222 | -,100 | -,252 | ,179 | 1 | ,478 |
| | -männl. | Sig. (2-seitig) | ,409 | ,713 | ,346 | ,508 | | ,061 |
| | N | | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 |
| | Summe ber. Obj. | Pearson Korr. | -,284 | ,031 | -,125 | -,442 | ,478 | 1 |
| | -weibl. | Sig. (2-seitig) | ,286 | ,909 | ,644 | ,086 | ,061 | |
| | N | | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 |

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**.. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Selbstbild der Eltern und die *Spieleinstellung* der Kinder

Es lassen sich **keine signifikanten Zusammenhänge** zwischen **Selbstbild der Eltern und der Spieleinstellung ihres Nachwuchses** feststellen (siehe Tab. 70).

Tab. 70: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Selbstbild

Korrelationen

| | | | K: Spieleinst | M: Fem. | M: Mask. | P: Fem. | P: Mask. |
|--------------|-------------|------------------------|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Spearman- K: | Korr.koeff. | | 1,000 | ,202 | ,056 | -,090 | -,144 |
| Rho | Spieleinst | Sig. (2-seitig) | | ,059 | ,602 | ,424 | ,200 |
| | | N | 89 | 89 | 89 | 82 | 82 |

Einfluss des Selbstbilds auf Söhne und Töchter - *Spieleinstellung:*

Die Ergebnisse in Tabelle 71 zeigen, dass sich **keine signifikanten Zusammenhänge** zwischen dem Selbstbild der Eltern und der Spieleinstellung ihrer Söhne und Töchter nachweisen lassen.

Tab. 71: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Selbstbild getrennt für **Geschlecht**

Korrelationen

| Geschlecht des Kindes | | M: Fem. | M: Mask. | P: Fem. | P: Mask. | K: Spieleinst |
|-----------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|
| Mädchen | K: Korr.koeff. | ,215 | -,058 | -,061 | -,249 | 1,000 |
| | Spieleinst Sig. (2-seitig) | ,162 | ,707 | ,706 | ,116 | . |
| | N | 44 | 44 | 41 | 41 | 44 |
| Buben | K: Korr.koeff. | ,152 | ,194 | -,141 | -,021 | 1,000 |
| | Spieleinst Sig. (2-seitig) | ,324 | ,208 | ,387 | ,900 | . |
| | N | 45 | 45 | 41 | 41 | 45 |

Einfluss des Selbstbilds auf Altersgruppen - *Spieleinstellung*:

Die Korrelation des Selbstbilds der Eltern mit der Spieleinstellung über die Altersgruppen zeigt ein **signifikantes Ergebnis: Mütter**, die sich feminin einschätzen, haben Kinder, die mit **6 Jahren** traditionell spielen (siehe Tab. 72).

Tab. 72: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Selbstbild getrennt für **Altersgruppen**

Korrelationen

| Altersgruppen | | | | K: Spieleinst | M: Fem. | M: Mask. | P: Fem. | P: Mask. |
|-----------------------|------------------|------------------|------------------------|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 3- Jährige | Spearman- Rho | K: Spieleinst | Korr.koeff. | 1,000 | -,129 | -,112 | -,363 | ,066 |
| | | | Sig. (2-seitig) | | ,587 | ,640 | ,153 | ,802 |
| | | | N | 20 | 20 | 20 | 17 | 17 |
| 4- Jährige | Spearman- Rho | K: Spieleinst | Korr.koeff. | 1,000 | ,197 | -,120 | -,297 | -,215 |
| | | | Sig. (2-seitig) | | ,325 | ,552 | ,149 | ,302 |
| | | | N | 27 | 27 | 27 | 25 | 25 |
| 5- Jährige | Spearman- Rho | K: Spieleinst | Korr.koeff. | 1,000 | ,249 | ,338 | ,105 | -,078 |
| | | | Sig. (2-seitig) | | ,241 | ,106 | ,642 | ,729 |
| | | | N | 25 | 25 | 25 | 23 | 23 |
| 6- Jährige | Spearman- Rho | K: Spieleinst | Korr.koeff. | 1,000 | ,558 | -,140 | ,066 | -,090 |
| | | | Sig. (2-seitig) | | ,020 | ,591 | ,801 | ,731 |
| | | | N | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 |

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Selbstbild der Eltern und die Einstellungen der Kinder zu *Haushaltsaktivitäten*...

Eine Normalverteilung war bei den Haushaltsaktivitäten nicht gegeben. Somit wird auch an dieser Stelle ein nicht-parametrisches Verfahren gerechnet. Es zeigt sich **kein signifikanter Zusammenhang** zwischen dem Selbstbild der Eltern und den Einstellungen zu Haushaltsaktivitäten der Kinder (siehe Tab. 73).

Tab. 73: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haushaltsakt. und Selbstbild

Korrelationen

| | | M: Mask. | P: Fem. | P: Mask. | M: Fem. | K: Einst. zu HHakt. |
|--------------|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|
| Spearman-Rho | K: Einst. zu HHakt. Korr.koeff. | -,114 | -,017 | ,038 | -,066 | 1,000 |
| | Sig. (2-seitig) | ,290 | ,882 | ,737 | ,543 | |
| | N | 89 | 82 | 82 | 89 | 89 |

Einfluss des Selbstbilds auf Söhne und Töchter - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten:

Mädchen und Buben lassen sich in ihrer Spieleinstellung vom Selbstbild der Eltern **nicht signifikant beeinflussen** (siehe Tab. 74).

Tab. 74: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haushaltsakt. und Selbstbild getrennt für **Geschlecht**

Korrelationen

| Geschlecht des Kindes | | M: Fem. | M: Mask. | P: Fem. | P: Mask. | K: Einst zu HHakt |
|-----------------------|--------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------------|
| Mädchen | K: Einst zu HHakt. Korr.koeff. | -,143 | -,093 | ,110 | ,034 | 1,000 |
| | Sig. (2-seitig) | ,354 | ,548 | ,492 | ,834 | |
| | N | 44 | 44 | 41 | 41 | 44 |
| Buben | K: Einst zu HHakt. Korr.koeff. | ,003 | -,167 | -,120 | -,012 | 1,000 |
| | Sig. (2-seitig) | ,987 | ,279 | ,462 | ,941 | |
| | N | 45 | 45 | 41 | 41 | 45 |

Einfluss des Selbstbilds auf Altersgruppen der Kinder -
Haushaltsaktivitäten:

Bezüglich des Selbstbilds der Eltern und der Einstellung der Kinder zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten lässt sich über die Altersgruppen **kein signifikanter Zusammenhang** feststellen (siehe Tab. 75).

Tab.75: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haushaltsakt. und Selbstbild getrennt für **Altersgruppen**

Korrelationen

| Altersgruppen | | | | M: Fem. | M: Mask. | P: Fem. | P: Mask. | K: Einst zu HHakt |
|------------------|------------------|----------------------|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------------|
| 3-Jährige | Spearman -Rho | K: Einst zu HHakt | Korr.koeff. | -,130 | ,077 | -,090 | ,343 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,586 | ,747 | ,731 | ,178 | |
| | | | N | 20 | 20 | 17 | 17 | 20 |
| 4-Jährige | Spearman -Rho | K: Einst zu HHakt | Korr.koeff. | ,191 | ,193 | -,044 | ,061 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,340 | ,335 | ,835 | ,774 | |
| | | | N | 27 | 27 | 25 | 25 | 27 |
| 5-Jährige | Spearman -Rho | K: Einst zu HHakt | Korr.koeff. | ,006 | -,348 | -,048 | -,179 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,977 | ,095 | ,833 | ,424 | |
| | | | N | 25 | 25 | 23 | 23 | 25 |
| 6-Jährige | Spearman -Rho | K: Einst zu HHakt | Korr.koeff. | -,035 | -,237 | -,292 | -,012 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,895 | ,361 | ,255 | ,964 | |
| | | | N | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 |

4.2.2.2. Die Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern...

Mit einem Mittelwert von 75 beschreiben sich die **Väter traditioneller in ihrer Geschlechtsrolleneinstellung als die Mütter**, deren Mittelwert bei 62 liegt. Auch die Standardabweichung der Väter ist breiter. Die Frauen sind liberaler, da sie als Minimum einen Wert von 36 haben. Die Väter haben einen Maximalwert von 121, wo die Mütter nur bei 96 liegen (siehe Tab. 76).

Tab. 76: Beschreibende Statistik - Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern

Deskriptive Statistik

| | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standard- abweichung |
|-----------------------------|----|---------|---------|------------|-------------------------|
| M: Geschl-rolleinst | 89 | 36,00 | 96,00 | 61,9101 | 15,41962 |
| P: Geschl-rolleinst | 82 | 42,00 | 121,00 | 75,3086 | 17,71556 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 81 | | | | |

Die H1.8. lautete: „Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der *Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern* und dem *Wissen* der Kinder, ihrer geschlechtsstereotypen *Spielzeugwahl*, ihrer geschlechtsstereotypen *Spieleinstellung* und ihrer *Einstellung zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten*.“

Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern und das Wissen der Kinder...

Kein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Geschlechtsrolleneinstellung von Vater und Mutter und dem Wissen ihrer Kinder (siehe Tab. 77).

Tab. 77: Spearman-Korrelation - Wissen und Geschlechtsrolleneinstellung

Korrelationen

| | | | P: Geschl- rolleinst | M: Geschl- rolleinst. | K: Wissen |
|--------------|-----------|-----------------|-------------------------|--------------------------|-----------|
| Spearman-Rho | K: Wissen | Korr.koeff. | -,144 | -,144 | 1,000 |
| | | Sig. (2-seitig) | ,199 | ,178 | |
| | | N | 82 | 89 | 89 |

Die H1.9 lautete: „Die Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern übt unterschiedlichen Einfluss auf *Mädchen und Buben* und auf die Altersgruppen in Hinblick auf Wissen, Spielzeugwahl, Spieleinstellung und Einstellung zu Haushaltsaktivitäten aus.“

Einfluss der Geschlechtsrolleneinstellung auf Söhne und Töchter - Wissen:

Die Geschlechtsrolleneinstellungen der Eltern und das Wissen der Mädchen und Buben hängen **nicht signifikant** zusammen (siehe Tab. 78).

Tab. 78: Spearman-Korrelation - Wissen und Geschlechtsrolleneinstellung getrennt für **Geschlecht**

Korrelationen

| Geschlecht des Kindes | | | | P: Geschl- rolleinst | M: Geschl- rolleinst. | K: Wissen |
|-----------------------|----------------|-----------|------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------|
| Spearman- Rho | Mädchen | K: Wissen | Korr.koeff. | -,093 | -,075 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,565 | ,627 | . |
| | | | N | 41 | 44 | 44 |
| | Buben | K: Wissen | Korr.koeff. | -,181 | -,200 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,263 | ,188 | . |
| | | | N | 41 | 45 | 45 |

Einfluss der Geschlechtsrolleneinstellung auf Altersgruppen -
Wissen:

An dieser Stelle lässt sich ein **signifikanter Zusammenhang** zwischen der Geschlechtsrolleneinstellung **der Väter** und dem Wissen der **3-Jährigen** nachweisen: Je traditioneller die Väter eingestellt sind, umso weniger wissen die 3-Jährigen über Geschlechtsstereotype Bescheid (siehe Tab. 79).

Tab. 79: Spearman-Korrelation - Wissen und Geschlechtsrolleneinstellung getrennt für **Altersgruppen**

Korrelationen

| Altersgruppen | | | | P: Geschl- rolleinst | M: Geschl- rolleinst. | K: Wissen |
|-----------------------|------------------|-----------|------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------|
| 3- Jährige | Spearman- Rho | K: Wissen | Korr.koeff. | -,493* | -,240 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,044 | ,309 | |
| | | | N | 17 | 20 | 20 |
| | | | | | | |
| 4- Jährige | | K: Wissen | Korr.koeff. | ,093 | ,081 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,659 | ,687 | |
| | | | N | 25 | 27 | 27 |
| | | | | | | |
| 5- Jährige | | K: Wissen | Korr.koeff. | -,048 | -,117 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,833 | ,577 | |
| | | | N | 23 | 25 | 25 |
| | | | | | | |
| 6- Jährige | | K: Wissen | Korr.koeff. | -,143 | -,395 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,583 | ,116 | |
| | | | N | 17 | 17 | 17 |
| | | | | | | |

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern und Spielzeugwahl der Kinder

Die Voraussetzung der Normalverteilung der Geschlechtsrolleneinstellung für eine Pearson-Korrelation ist erfüllt (siehe Tab. 80), da zusätzlich auch die Spielzeugwahl der Kinder normalverteilt war (siehe Tab. 33).

Tab. 80: Prüfung auf Normalverteilung - Geschlechtsrolleneinstellung

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

| | | M: Geschl-rolleinst. | P: Geschl-rolleinst. |
|--|--------------------|----------------------|----------------------|
| N | | 89 | 82 |
| Parameter der Normalverteilung ^{a, b} | Mittelwert | 61,9101 | 75,3086 |
| | Standardabweichung | 15,41962 | 17,71556 |
| Extremste Differenzen | Absolut | ,122 | ,084 |
| | Positiv | ,122 | ,084 |
| | Negativ | -,072 | -,063 |
| Kolmogorov-Smirnov-Z | | 1,149 | ,755 |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | | ,143 | ,619 |

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Es lassen sich **keine signifikanten Zusammenhänge** zwischen der Spielzeugwahl der Kinder und der Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern nachweisen (siehe Tab. 81).

Tab. 81: Pearson-Korrelation - Spielzeugwahl und Geschlechtsrolleneinstellung

Korrelationen

| | | P: Geschl-rolleinst. | M: Geschl-rolleinst. | Summe ber. Obj. -weibl. | Summe ber. Obj. -männl. |
|--------------------------|-------------------------------|----------------------|----------------------|-------------------------|-------------------------|
| Summe ber. Obj. - weibl. | Pearson Korr. | ,222 | -,053 | 1 | ,352** |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,062 | ,642 | | ,002 |
| | N | 71 | 78 | 78 | 78 |
| Summe ber. Obj. - männl. | Pearson Korr. | ,055 | -,085 | ,352** | 1 |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,649 | ,461 | ,002 | |
| | N | 71 | 78 | 78 | 78 |

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Einfluss der Geschlechtsrolleneinstellung auf Söhne und Töchter - Spielzeugwahl:

Betrachtet man Buben und Mädchen getrennt, ergeben sich **keine signifikanten Zusammenhänge** mit der Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern (siehe Tab. 82).

Tab.82: Pearson-Korrelation - Spielzeugwahl und Geschlechtsrolleneinstellung getrennt für **Geschlecht**

Korrelationen

| Geschlecht des Kindes | | | P: Geschl- rolleinst. | M: Geschl- rolleinst. | Summe ber. Obj. -weibl. | Summe ber. Obj. -männl. |
|-----------------------|-----------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Mädchen | Summe ber. Obj. | Pearson Korr. | ,185 | -,067 | 1 | ,405* |
| | -weibl. | Sig. (2-seitig) | ,295 | ,695 | | ,013 |
| | N | | 34 | 37 | 37 | 37 |
| | Summe ber. Obj. | Pearson Korr. | ,208 | ,111 | ,405* | 1 |
| | -männl. | Sig. (2-seitig) | ,238 | ,514 | ,013 | |
| | N | | 34 | 37 | 37 | 37 |
| Buben | Summe ber. Obj. | Pearson Korr. | ,278 | -,057 | 1 | ,387* |
| | -weibl. | Sig. (2-seitig) | ,096 | ,721 | | ,013 |
| | N | | 37 | 41 | 41 | 41 |
| | Summe ber. Obj. | Pearson Korr. | -,091 | -,247 | ,387* | 1 |
| | -männl. | Sig. (2-seitig) | ,593 | ,120 | ,013 | |
| | N | | 37 | 41 | 41 | 41 |

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Einfluss der Geschlechtsrolleneinstellung auf Altersgruppen - Spielzeugwahl:

Es kann **kein signifikanter Einfluss** der Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern auf die Altersgruppen nachgewiesen werden (siehe Tab. 83).

Tab. 83: Pearson-Korrelation - Spielzeugwahl und Geschlechtsrolleneinstellung getrennt für **Altersgruppen**

Korrelationen

| Altersgruppen | | | P: Geschl- rolleinst. | M: Geschl- rolleinst. | Summe ber. Obj. -weibl. | Summe ber. Obj. -männl. |
|-------------------|------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 3-Jährige | Summe ber. | Pearson Korr. | ,228 | ,271 | 1 | ,319 |
| | Obj. -weibl. | Signifikanz (2-seitig) | ,433 | ,293 | | ,212 |
| | N | | 14 | 17 | 17 | 17 |
| 4-Jährige | Summe ber. | Pearson Korr. | -,377 | -,326 | ,319 | 1 |
| | Obj. -männl. | Signifikanz (2-seitig) | ,184 | ,201 | ,212 | |
| | N | | 14 | 17 | 17 | 17 |
| 5-Jährige | Summe ber. | Pearson Korr. | ,266 | -,004 | 1 | ,181 |
| | Obj. -weibl. | Signifikanz (2-seitig) | ,231 | ,985 | | ,409 |
| | N | | 22 | 23 | 23 | 23 |
| 6-Jährige | Summe ber. | Pearson Korr. | ,203 | ,245 | ,181 | 1 |
| | Obj. -männl. | Signifikanz (2-seitig) | ,366 | ,261 | ,409 | |
| | N | | 22 | 23 | 23 | 23 |
| 7-Jährige | Summe ber. | Pearson Korr. | ,233 | -,328 | 1 | ,568** |
| | Obj. -weibl. | Signifikanz (2-seitig) | ,337 | ,136 | | ,006 |
| | N | | 19 | 22 | 22 | 22 |
| 8-Jährige | Summe ber. | Pearson Korr. | ,316 | -,107 | ,568** | 1 |
| | Obj. -männl. | Signifikanz (2-seitig) | ,187 | ,635 | ,006 | |
| | N | | 19 | 22 | 22 | 22 |
| 9-Jährige | Summe ber. | Pearson Korr. | ,154 | -,301 | 1 | ,478 |
| | Obj. -weibl. | Signifikanz (2-seitig) | ,568 | ,258 | | ,061 |
| | N | | 16 | 16 | 16 | 16 |
| 10-Jährige | Summe ber. | Pearson Korr. | ,150 | -,247 | ,478 | 1 |
| | Obj. -männl. | Signifikanz (2-seitig) | ,578 | ,357 | ,061 | |
| | N | | 16 | 16 | 16 | 16 |

Geschlechtsrolleneinstellungen der Eltern und Spieleinstellungen der Kinder

Es besteht **kein signifikanter Zusammenhang** zwischen kindlicher Spieleinstellung und der Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern (siehe Tab. 84).

Tab.84: Spearman-Korrelation –Spieleinstellung und Geschlechtsrolleneinstellung

Korrelationen

| | | | M: Gesch- rolleinst. | P: Gesch- rolleinst. | K: Spiel-einst. |
|--------------|----------------|-----------------|-------------------------|-------------------------|-----------------|
| Spearman-Rho | K: Spieleinst. | Korr.koeff. | ,117 | -,102 | 1,000 |
| | | Sig. (2-seitig) | ,274 | ,366 | |
| | | N | 89 | 82 | 89 |

Einfluss der Geschlechtsrolleneinstellungen auf Söhne und Töchter - Spieleinstellungen:

Kein signifikanter Zusammenhang lässt sich für die Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern und deren Nachwuchs bezüglich der Spieleinstellung feststellen (siehe Tab. 85).

Tab. 85: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Geschlechtsrolleneinstellung getrennt für **Geschlecht**

Korrelationen

| Geschlecht des Kindes | | | | P: Geschl- rolleinst. | M: Geschl- rolleinst. | K: Spiel- einst. |
|-----------------------|----------------|----------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| Spearman- Rho | Mädchen | K: Spieleinst. | Korr.koeff. | -,191 | ,138 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,231 | ,371 | |
| | | | N | 41 | 44 | 44 |
| | Buben | K: Spieleinst. | Korr.koeff. | ,096 | ,144 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,557 | ,346 | |
| | | | N | 41 | 45 | 45 |

Einfluss der Geschlechtsrolleneinstellungen auf Altersgruppen -
Spieleinstellungen:

Ein **signifikanter Zusammenhang** ergibt sich bei den **3-Jährigen und ihren Vätern:**

Je weniger traditionell die Väter in ihren Geschlechtsrolleneinstellungen, umso eher zeigen sich die 3-Jährigen traditionell in ihrer Spieleinstellung (siehe Tab. 86).

Tab. 86: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Geschlechtsrolleneinstellung getrennt für **Altersgruppen**

Korrelationen

| Altersgruppen | | | | P: Geschl- rolleinst. | M: Geschl- rolleinst. | K: Spiel- einst. |
|-----------------------|------------------|----------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| 3- Jährige | Spearman- Rho | K: Spieleinst. | Korr.koeff. | -,579* | -,170 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,015 | ,475 | |
| | | | N | 17 | 20 | 20 |
| 4- Jährige | | K: Spieleinst. | Korr.koeff. | -,008 | ,258 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,970 | ,193 | |
| | | | N | 25 | 27 | 27 |
| 5- Jährige | | K: Spieleinst. | Korr.koeff. | ,349 | ,077 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,111 | ,713 | |
| | | | N | 23 | 25 | 25 |
| 6- Jährige | | K: Spieleinst. | Korr.koeff. | -,439 | ,230 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,078 | ,375 | |
| | | | N | 17 | 17 | 17 |

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Geschlechtsrolleneinstellungen der Eltern und Einstellungen der Kinder zu *Haushaltsaktivitäten*

Im Allgemeinen betrachtet lässt sich **kein signifikanter Zusammenhang** zwischen den Geschlechtsrolleneinstellungen der Eltern und den Einstellungen der Kinder zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaufgaben nachweisen (siehe Tab. 87).

Tab. 87: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haushaltsakt. und Geschlechtsrolleneinstellung

Korrelationen

| | | | K: Einst. zu HHakt. | M: Gesch-rolleinst. | P: Gesch-rolleinst. |
|--------------|--------------------|------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Spearman-Rho | K: Einst zu HHakt. | Korr.koeff. | 1,000 | ,128 | -,057 |
| | | Sig. (2-seitig) | | ,233 | ,615 |
| | | N | 89 | 89 | 82 |

Einfluss der Geschlechtsrolleneinstellungen auf Söhne und Töchter – Haushaltsaktivitäten:

Ebenso kann **kein signifikanter Zusammenhang** zwischen der Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern und ihren Söhnen und Töchtern bezüglich deren Einstellung zu Haushaltsaufteilung festgestellt werden (siehe Tab. 88).

Tab. 88: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haushaltsakt. und Geschl.roll.eist. getrennt für **Geschlecht**

Korrelationen

| Geschlecht des Kindes | | | P: Gesch-rolleinst. | M: Gesch-rolleinst. | K: Einst. zu HHakt. |
|-----------------------|----------------|------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Spearman-Rho | Mädchen | K: Einst. zu HHakt. | -,105 | ,172 | 1,000 |
| | | Sig. (2-seitig) | ,514 | ,265 | |
| | | N | 41 | 44 | 44 |
| | Buben | K: Einst. zu HHakt. | ,039 | ,117 | 1,000 |
| | | Sig. (2-seitig) | ,811 | ,445 | |
| | | N | 41 | 45 | 45 |

Einfluss der Geschlechtsrolleneinstellungen auf Altersgruppen - Haushaltsaktivitäten:

Bezüglich der Einstellung der **4-Jährigen** Kinder zu Rollenaufteilung im Haushalt zeigt sich ein **signifikanter Zusammenhang** mit der Geschlechtsrolleneinstellung ihrer Mütter und Väter. Je traditioneller die Eltern die Rolle der Frau in der Gesellschaft sehen, umso klassischer sind auch ihre Kinder im Alter von 4 Jahren eingestellt (siehe Tab. 89).

Tab. 89: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haushaltsakt. und Geschl.roll.einst. getrennt für **Altersgruppen**

Korrelationen

| Altersgruppen | | | P: Geschl- rolleinst. | M: Geschl- rolleinst. | K: Einst. zu HHakt. | |
|-----------------------|------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|-------|
| 3- Jährige | Spearman- Rho | K: Einst. zu HHakt. | Korr.koeff. | -,294 | ,029 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,252 | ,904 | |
| | | | N | 17 | 20 | 20 |
| 4- Jährige | | K: Einst. zu HHakt. | Korr.koeff. | ,415* | ,390* | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,039 | ,045 | |
| | | | N | 25 | 27 | 27 |
| 5- Jährige | | K: Einst. zu HHakt. | Korr.koeff. | -,045 | ,165 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,843 | ,430 | |
| | | | N | 23 | 25 | 25 |
| 6- Jährige | | K: Einst. zu HHakt. | Korr.koeff. | -,124 | -,014 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,635 | ,956 | |
| | | | N | 17 | 17 | 17 |

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

4.2.2.3. Die tatsächlich verrichteten Haushaltsaktivitäten der Eltern

Die Väter liegen in ihrer Traditionalität der verrichteten Haushaltsaufgaben maximal bei 160, also höher als die Mütter (100). Trotzdem liegt ihr Mittelwert (M = 20) niedriger. Die Mütter verrichten somit im Durchschnitt (M = 25) traditionellere Aufgaben. Die Streuung der Väter ist breiter (s = 43). Es scheint sehr traditionelle und sehr liberale Haushaltsaufteilungen bei manchen Vätern zu geben (siehe Tab. 90).

Tab. 90: Beschreibende Statistik - Haushaltsaktivitäten der Eltern

Deskriptive Statistik

| | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standard- abweichung |
|-----------------------------|----|---------|---------|------------|-------------------------|
| M: Trad. d. HHakt. | 89 | 1,00 | 100,00 | 24,9745 | 34,62125 |
| P: Trad. d. HHakt | 82 | ,20 | 160,00 | 19,7768 | 42,51768 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 82 | | | | |

Die H.1.10 lautete: „Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den *tatsächlich verrichteten Haushaltsaktivitäten der Eltern* und dem Wissen der Kinder, ihrer geschlechtsstereotypen *Spielzeugwahl*, ihrer geschlechtsstereotypen *Spieleinstellung* und ihrer *Einstellung zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten*.“

Haushaltsaktivitäten der Eltern und das *Wissen* der Kinder

Die Voraussetzung der Normalverteilung, um eine Pearson Korrelation zu rechnen, ist nicht erfüllt, da der Kolmogorov-Smirnov-Test signifikante Unterschiede aufzeigt (siehe Tab. 91). Mit der Spearman Korrelation lassen sich **keine signifikanten Zusammenhänge** zwischen verrichteten Haushaltsaktivitäten der Eltern und Wissen der Kinder nachweisen (siehe Tab. 92).

Tab. 91: Prüfung auf Normalverteilung -Traditionalität der Haushaltsaktivitäten

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

| | M: Trad. d. HHakt. | P: Trad. d. HHakt. |
|--|--------------------|--------------------|
| N | 82 | 89 |
| Parameter der Normalverteilung ^{a,b} Mittelwert | 19,7768 | 24,9745 |
| Standardabweichung | 42,51768 | 34,62125 |
| Extremste Differenzen | | |
| Absolut | ,419 | ,375 |
| Positiv | ,419 | ,375 |
| Negativ | -,323 | -,244 |
| Kolmogorov-Smirnov-Z | 3,793 | 3,539 |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | ,000 | ,000 |

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Tab. 92: Spearman-Korrelation - Wissen und Haushaltsaktivitäten

Korrelationen

| | M: Trad. d. HHakt. | P: Trad. d. HHakt. | Wissen |
|------------------------|--------------------|--------------------|--------|
| Spearman-Rho Wissen | | | |
| Korr.koeff. | -,100 | ,174 | 1,000 |
| Sig. (2-seitig) | ,352 | ,118 | |
| N | 89 | 82 | 89 |

Die H1.11 lautete: „Die tatsächlich verrichteten Haushaltsaktivitäten üben unterschiedlichen Einfluss auf *Mädchen und Buben* und auf die Altersgruppen in Hinblick auf Wissen, Spielzeugwahl, Spieleinstellung und Einstellung zu Haushaltsaktivitäten aus.“

Einfluss der Haushaltsaktivitäten auf Söhne und Töchter - Wissen:

Ein **signifikanter Zusammenhang** zeigt sich bei Müttern und ihren Söhnen: Je **weniger traditionell sich die Mütter** zu Hause verhalten, **umso mehr wissen die Buben** über Geschlechtsstereotype (siehe Tab. 93).

Tab. 93: Spearman-Korrelation - Wissen und Haushaltsaktivitäten getrennt für **Geschlecht**

Korrelationen

| Geschlecht des Kindes | | | | M: Trad. d. HHakt. | P: Trad. d. HHakt. | Wissen |
|-----------------------|----------------|--------|------------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Spearman- Rho | Mädchen | Wissen | Korr.koeff. | ,074 | ,282 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,632 | ,074 | . |
| | | | N | 44 | 41 | 44 |
| | Buben | Wissen | Korr.koeff. | -,291 | ,075 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,053 | ,639 | . |
| | | | N | 45 | 41 | 45 |

Einfluss der Haushaltsaktivitäten auf Altersgruppen - Wissen:

Kein signifikanter Zusammenhang zeigt sich zwischen den Haushaltsaktivitäten der Eltern und dem Wissen der Kinder über die Altersgruppen (siehe Tab. 94).

Tab. 94: Spearman-Korrelation - Wissen und Haushaltsaktivitäten getrennt für **Altersgruppen**

Korrelationen

| Altersgruppen | | | M: Trad. d. HHakt. | P: Trad. d. HHakt. | Wissen | |
|------------------|--------------|--------|------------------------|-----------------------|-------------|-------|
| 3-Jährige | Spearman-Rho | Wissen | Korr.koeff. | ,003 | ,141 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,990 | ,589 | |
| | | | N | 20 | 17 | 20 |
| 4-Jährige | | Wissen | Korr.koeff. | ,214 | -,077 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,284 | ,715 | |
| | | | N | 27 | 25 | 27 |
| 5-Jährige | | Wissen | Korr.koeff. | -,298 | ,180 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,148 | ,412 | |
| | | | N | 25 | 23 | 25 |
| 6-Jährige | | Wissen | Korr.koeff. | -,107 | ,336 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,682 | ,187 | |
| | | | N | 17 | 17 | 17 |

Haushaltsaktivitäten der Eltern und *Spielzeugwahl* der Kinder

Es besteht ein **signifikanter Zusammenhang** zwischen der tatsächlichen Haushaltsarbeit der Väter und der Spielzeugwahl der männlichen Objekte der Kinder (siehe Tab. 95): Je traditioneller die Väter, umso eher werden männliche Objekte berührt.

Tab. 95: Spearman-Korrelation - Spielzeugwahl und Haushaltsaktivitäten

Korrelationen

| | | | M: Trad. d. HHakt. | P: Trad. d. HHakt. | Summe ber. Obj. <i>weibl.</i> | Summe ber. Obj. männl. |
|------------------|----------------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|---------------------------|
| Spearman- Rho | Summe ber. Obj. weibl. | Korr.koeff. | ,005 | ,029 | 1,000 | ,311** |
| | | Sig. (2-seitig) | ,966 | ,808 | | ,006 |
| | | N | 78 | 72 | 78 | 78 |
| | Summe ber. Obj. männl. | Korr.koeff. | -,020 | ,229 | ,311** | 1,000 |
| | | Sig. (2-seitig) | ,859 | ,053 | ,006 | |
| | | N | 78 | 72 | 78 | 78 |

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Einfluss der Haushaltsaktivitäten auf Söhne und Töchter - *Spielzeugwahl*:

Wird der Zusammenhang genauer - und zwar getrennt für die Geschlechter betrachtet, so zeigt er sich bei den **Mädchen und den Vätern ein signifikanter Zusammenhang**: Je traditioneller die Väter in der Verrichtung der Hausarbeit, umso eher spielen Mädchen mit männlichen Playmobilgegenständen (siehe Tab. 96).

Tab. 96: Spearman-Korrelation - Spielzeugwahl und Haushaltsaktivitäten getrennt für **Geschlecht**

Korrelationen

| Geschlecht des Kindes | | | | M: Trad. d. HHakt. | P: Trad. d. HHakt. | Summe ber. Obj. weibl. | Summe ber. Obj. männl. |
|-----------------------|----------------|------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------------|
| Spearman- Rho | Mädchen | Summe ber. Obj. | Korr.koeff. | -,053 | -,049 | 1,000 | ,229 |
| | | weibl. | Sig. (2-seitig) | ,757 | ,783 | | ,173 |
| | | N | 37 | 34 | 37 | 37 | |
| | | Summe ber. Obj. | Korr.koeff. | -,203 | ,359 [*] | ,229 | 1,000 |
| | männl. | Sig. (2-seitig) | ,227 | ,037 | ,173 | | |
| | | N | 37 | 34 | 37 | 37 | |
| | Buben | Summe ber. Obj. | Korr.koeff. | ,141 | ,132 | 1,000 | ,396 [*] |
| | | weibl. | Sig. (2-seitig) | ,378 | ,428 | | ,010 |
| | | N | 41 | 38 | 41 | 41 | |
| | | Summe ber. Obj. | Korr.koeff. | ,187 | ,156 | ,396 [*] | 1,000 |
| | männl. | Sig. (2-seitig) | ,241 | ,349 | ,010 | | |
| | | N | 41 | 38 | 41 | 41 | |

Einfluss der Haushaltsaktivitäten auf Altersgruppen -
Spielzeugwahl:

Es lassen sich **keine signifikanten Zusammenhänge** zwischen den Haushaltsaufteilungen der Eltern und der Spielzeugwahl der Kinder in den Altersgruppen nachweisen (siehe Tab. 97).

Tab. 97: Spearman-Korrelation - Spielzeugwahl und Haushaltsaktivitäten getrennt für **Altersgruppen**

Korrelationen

| Altersgruppen | | | | M: Trad. d. HHakt. | P: Trad. d. HHakt. | Summe ber. Obj. weibl. | Summe ber. Obj. männl. |
|-----------------------|------------------|----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------------|
| 3- Jährige | Spearman- Rho | Summe ber. Obj. weibl. | Korr.koeff. Sig. (2-seitig) | -,031 ,906 | -,202 ,489 | 1,000 | ,308 ,228 |
| | | | N | 17 | 14 | 17 | 17 |
| | | Summe ber. Obj. männl. | Korr.koeff. Sig. (2-seitig) | -,143 ,585 | ,400 ,157 | ,308 ,228 | 1,000 |
| | | | N | 17 | 14 | 17 | 17 |
| 4- Jährige | | Summe ber. Obj. weibl. | Korr.koeff. Sig. (2-seitig) | ,097 ,659 | ,047 ,835 | 1,000 | ,089 ,688 |
| | | | N | 23 | 22 | 23 | 23 |
| | | Summe ber. Obj. männl. | Korr.koeff. Sig. (2-seitig) | -,128 ,560 | ,234 ,295 | ,089 ,688 | 1,000 |
| | | | N | 23 | 22 | 23 | 23 |
| 5- Jährige | | Summe ber. Obj. weibl. | Korr.koeff. Sig. (2-seitig) | ,143 ,525 | -,096 ,688 | 1,000 | ,424 ,049 |
| | | | N | 22 | 20 | 22 | 22 |
| | | Summe ber. Obj. männl. | Korr.koeff. Sig. (2-seitig) | ,274 ,218 | ,159 ,502 | ,424 ,049 | 1,000 |
| | | | N | 22 | 20 | 22 | 22 |
| 6- Jährige | | Summe ber. Obj. weibl. | Korr.koeff. Sig. (2-seitig) | -,098 ,717 | ,188 ,485 | 1,000 | ,402 ,123 |
| | | | N | 16 | 16 | 16 | 16 |
| | | Summe ber. Obj. männl. | Korr.koeff. Sig. (2-seitig) | ,071 ,793 | -,043 ,876 | ,402 ,123 | 1,000 |
| | | | N | 16 | 16 | 16 | 16 |

Haushaltsaktivitäten der Eltern und *Spieleinstellung* der Kinder

Bezüglich der Traditionalität der tatsächlich verrichteten Hausarbeiten der Eltern und der Spieleinstellung der Kinder besteht **kein signifikanter Zusammenhang** (siehe Tab. 98).

Tab. 98: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Haushaltsaktivitäten

Korrelationen

| | | M: Trad. d. HHakt. | P: Trad. d. HHakt. | K: Spieleinst. | |
|--------------|----------------|------------------------|-----------------------|-------------------|-------|
| Spearman-Rho | K: Spieleinst. | Korr.koeff. | ,049 | -,125 | 1,000 |
| | | Sig. (2-seitig) | ,649 | ,263 | |
| | | N | 89 | 82 | 89 |

Einfluss der Haushaltsaktivitäten auf Söhne und Töchter - *Spieleinstellung*:

Es lassen sich **keine signifikanten Zusammenhänge** zwischen den tatsächlich verrichteten Haushaltsaktivitäten der Eltern und der Spieleinstellung von Söhnen und Töchtern nachweisen (siehe Tab. 99).

Tab. 99: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Haushaltsaktivitäten getrennt für **Geschlecht**

Korrelationen

| Geschlecht des Kindes | | | | M: Trad. d. HHakt. | P: Trad. d. HHakt. | K: Spieleinst. |
|-----------------------|----------------|----------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| Spearman- Rho | Mädchen | K: Spieleinst. | Korr.koeff. | ,034 | -,119 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,827 | ,458 | |
| | | | N | 44 | 41 | 44 |
| | Buben | K: Spieleinst. | Korr.koeff. | ,016 | -,106 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,916 | ,509 | |
| | | | N | 45 | 41 | 45 |

Einfluss der Haushaltsaktivitäten auf Altersgruppen -
Spieleinstellung:

Tab. 100: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Haushaltsaktivitäten getrennt für **Altersgruppen**

Korrelationen

| Altersgruppen | | | | M: Trad. d. HHakt. | P: Trad. d. HHakt. | K: Spieleinst. |
|-----------------------|------------------|----------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| 3- Jährige | Spearman- Rho | K: Spieleinst. | Korr.koeff. | -,056 | ,206 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,814 | ,429 | |
| | | | N | 20 | 17 | 20 |
| 4- Jährige | | K: Spieleinst. | Korr.koeff. | ,147 | -,038 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,463 | ,858 | |
| | | | N | 27 | 25 | 27 |
| 5- Jährige | | K: Spieleinst. | Korr.koeff. | ,024 | -,219 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,911 | ,315 | |
| | | | N | 25 | 23 | 25 |
| 6- Jährige | | K: Spieleinst. | Korr.koeff. | ,244 | -,022 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,345 | ,934 | |
| | | | N | 17 | 17 | 17 |

Es lassen sich **keine signifikanten Zusammenhänge** zwischen der elterlichen Aufteilung der Haushaltsarbeit und den Altersgruppen nachweisen (siehe Tab. 100).

Haushaltsaktivitäten der Eltern und Einstellung der Kinder zu *Haushaltsaktivitäten*

Die Korrelation der elterlichen Haushaltsaktivitäten mit der Einstellung der Kinder zu Rollenaufteilungen im Haushaltsgeschehen zeigt einen **signifikanten Zusammenhang bei den Vätern**. Das tatsächliche Verhalten der Väter hat somit Einfluss auf die Einstellungen der Kinder zur Aufgabenteilung im Haushalt. Je traditioneller sich die Väter verhalten, umso traditioneller ist auch der Nachwuchs eingestellt (siehe Tab. 101).

Tab. 101: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haush.akt. und Haushaltsaktivitäten

Korrelationen

| | | | M: Trad. d. HHakt. | P: Trad. d. HHakt. | K: Einst. zu HHakt. |
|--------------|---------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Spearman-Rho | K: Einst. zu HHakt. | Korr.koeff. | ,188 | ,261* | 1,000 |
| | | Sig. (2-seitig) | ,077 | ,018 | |
| | | N | 89 | 82 | 89 |

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Einfluss der Haushaltsaktivitäten auf Söhne und Töchter- Einstellung zu *Haushaltsaktivitäten*:

Für die Buben ergibt sich ein **signifikanter Zusammenhang** bezüglich der Haushaltsaktivitäten der **Väter**. Je mehr traditionelle Haushaltsaufgaben die Väter übernehmen, umso eher sind auch die **Buben** zur Rollenaufteilung im Haushalt traditionell eingestellt (siehe Tab. 102).

Tab. 102: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haush.akt. und Haushaltsaktivitäten getrennt für **Geschlecht**

Korrelationen

| Geschlecht des Kindes | | | | M: Trad. d. HHakt. | P: Trad. d. HHakt. | K: Einst. zu HHakt. |
|-----------------------|----------------|---------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Spearman- Rho | Mädchen | K: Einst. zu HHakt. | Korr.koeff. | ,211 | ,237 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,168 | ,136 | . |
| | | | N | 44 | 41 | 44 |
| | Buben | K: Einst. zu HHakt. | Korr.koeff. | ,149 | ,326 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,328 | ,038 | . |
| | | | N | 45 | 41 | 45 |

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Einfluss der Haushaltsaktivitäten auf Altersgruppen - Einstellung zu *Haushaltsaktivitäten*:

Es zeigt sich ein **signifikanter Zusammenhang** zwischen der Traditionalität der **Väter** und der **6-jährigen Kinder**. Je traditioneller die Haushaltsaktivitäten, welche die Väter verrichten, umso eher vertreten die 6-Jährigen klassische Rollenbilder in der Aufteilung der Haushaltsarbeit (siehe Tab. 103).

Tab. 103: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haush.akt. und Haushaltsakt. getrennt für **Altersgruppen**

Korrelationen

| Altersgruppen | | | | M: Trad. d. HHakt. | P: Trad. d. HHakt. | K: Einst zu HHakt. |
|------------------|------------------|--------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 3-Jährige | Spearman- Rho | K: Einst zu HHakt. | Korr.koeff. | ,055 | ,314 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,818 | ,220 | . |
| | | | N | 20 | 17 | 20 |
| 4-Jährige | | K: Einst zu HHakt. | Korr.koeff. | ,191 | ,312 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,339 | ,128 | . |
| | | | N | 27 | 25 | 27 |
| 5-Jährige | | K: Einst zu HHakt. | Korr.koeff. | ,204 | -,221 | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,327 | ,311 | . |
| | | | N | 25 | 23 | 25 |
| 6-Jährige | | K: Einst zu HHakt. | Korr.koeff. | ,384 | ,504* | 1,000 |
| | | | Sig. (2-seitig) | ,128 | ,039 | . |
| | | | N | 17 | 17 | 17 |

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

5. Die Diskussion

Nun werden die gewonnenen Ergebnisse im Zusammenhang mit der bereits zitierten Literatur des Theorieteils diskutiert.

Handelt es sich bei einem Stereotyp um einen starren Eindruck, ein festes Modell (Duden, 2001b) Oder lassen sich Muster von Rigidität zu Flexibilität, Einstellungsveränderungen und -unterschiede sowie Zusammenhänge mit Familienbildern erkennen?

5.1. Entwicklungsmuster

5.1.1. Die Wissensentwicklung

Das Wissen der Kinder war als „Voraussetzung“ für das weitere Vorgehen von Bedeutung, da sichergestellt werden sollte, dass alle Kinder eine „Ahnung“ von Geschlechtsstereotypen haben.

Während es in mancher Studie schwierig scheint, Wissen bei 3-Jährigen nachzuweisen (Campbell et al., 2004), können sich die vorliegenden Ergebnisse nur denen von Poulin-Dubois et al. (2002) oder etwa Freeman (2007) anschließen, welche Geschlechtsstereotypenwissen schon bei 2- und 3-Jährigen belegen konnten. Kinder lernen über Stereotype, über soziale Konventionen und moralische Regeln während der Vorschul- und Volksschulzeit, und ihr Wissen hängt zusätzlich immer von den verwendeten Items ab (Blakemore, 2003). So wussten die meisten der Versuchspersonen *alle* 22 Gegenstände richtig zuzuordnen. Es handelte sich in dieser Studie ähnlich Poulin-Dubois et al. (2002) um *vertraute* Alltagsgegenstände, diese Tatsache wurde von uns Forschern durch Nachfragen zusätzlich überprüft.

Wie Martin und Ruble (2004) „kognitive Veränderungen“ beobachteten und Ruble et al. (2007) bei Vorschulkindern ein „generelles Muster im Wachstum von stereotypem Wissen“ sahen, konnte auch diese Studie demonstrieren, dass das **Wissen der Kinder über die Altersgruppen signifikant ansteigt**.

Ähnlich Trautner et al. (2005) wird ein **Entwicklungsverlauf** erkennbar: Im Vergleich zu den 3-Jährigen lagen 6-Jährige bereits bei einem mehr als doppelt so hohen Rangwert, wobei sich der stärkste Wissensanstieg von den 3-Jährigen zu den 4-Jährigen zeigte.

Zu Beginn der Geschlechtsstereotypenentwicklung werde erkannt, welche Attribute mit welchem Geschlecht verbunden sind, beispielsweise dass Autos für Buben, Puppen hingegen als „passendes“ Spielzeug für Mädchen gedacht sind, so Martin et al (1990). Und Levy (1999) folgerte, dass bereits Kleinkinder größeres Bewusstsein über geschlechtstypische Kategorien haben als vermutet, im Besonderen über eigengeschlechtliche. Diese Studie zeigte, dass die Kinder **sowohl eigen- als auch gegengeschlechtliche Items richtig einpacken konnten**: *Alle* Mädchen haben den Männerschuh und die Kette richtig zugeordnet. Frauenuhr, Männeruhr und Stöckelschuh wurden von *allen* Buben in den richtigen Koffer gepackt, Items, welche scheinbar als eindeutig „passend“ von den Kindern empfunden wurden.

Im **Geschlechtsvergleich** demonstrierten Mädchen und Buben annähernd gleich viel Wissen im Kofferpack-Spiel, wodurch keine Geschlechtsunterschiede nachweisbar waren.

Es zeigt sich jedoch bei den **Mädchen mit Berücksichtigung des Alters ein signifikanter Wissensanstieg**. Die Ergebnisse der Burschen unterscheiden sich hingegen nicht signifikant über die Altersgruppen. In der Studie von Poulin-Dubois et al. (2002) waren Mädchen schneller entwickelt und bei O´Brien et al. (2000) zeigte sich, dass Mädchen den Burschen „voraus“ waren.

So verzeichnen die Mädchen im Vorschulalter ein deutlicheres Wachstum an Wissen von Geschlechtsstereotypen gegenüber den Buben.

5.1.2. Die Spielzeugwahl der Kinder

Trotz Ermunterungen konnten manche der jüngeren Kinder mit dem freien Spiel nicht so gut umgehen, sie waren verlegen, manche wurden sogar weinerlich. In diesen Fällen gingen wir zur nächsten „Spielestation“ über. An der freien Spielsituation beteiligten sich daher insgesamt nur 78 der 89 Kinder, wobei Mann, Frau und Computer von *allen* Kindern am häufigsten berührt wurden, Spielobjekte, die durchschnittlich für alle Kinder am interessantesten waren.

McHale et al. (2004b) interessierten sich für die *Zeit*, die Kinder mit geschlechtstypischen Freizeitaktivitäten verbringen: Die Mädchen verbrachten mehr Zeit in femininen als maskulinen Aktivitäten, außer im frühen Erwachsenenalter.

Trautner (2008) beschreibt geschlechtstypische Merkmale, welche häufiger oder stärker ausgeprägt bei *einem* Geschlecht vorkommen, gemeint seien psychische Variablen wie Eigenschaften oder *Verhalten* und physische Variablen. Wird das Spiel *dieser* Studie getrennt für die Geschlechter betrachtet, so zeigen sich ebenso Geschlechtsunterschiede:

Mädchen wählten am häufigsten Frau, Computer und Wäschespinnne, also zwei weibliche und ein neutrales Item. Es scheint eine **Identifizierung** mit der weiblichen Puppe stattzufinden, vergleichbar mit Trautner (2001).

Die Mittelwerte zeigen, dass die **Burschen** den Mann häufiger berührten als die Mädchen die Frau, und sie spielten am häufigsten mit Mann, Heckenschere und Frau. So **identifizieren** sich die Buben ebenfalls mit der „passenden“ Figur.

McHale et al. (1999) fanden die deutlichste Geschlechtstypisierung ebenso in *Aktivitäten* und Interessen der Kinder.

Geschlechtsunterschiede in Interessen beobachteten auch DeLoache et al. (2007), demzufolge besonders kleine Buben extreme Präferenzen hatten: Mehr als die Hälfte der stark ausgeprägten Interessen fiel in geschlechtsstereotype Kategorien: Buben interessierten sich zumeist für Fahrzeuge, Züge und Maschinen. Der Rest von ihnen spielte gerne mit Bällen, Dinosauriern und Werkzeugen. Etwa die Hälfte der Mädchen liebten Kleidung, Babys und Spielzeugteeservice.

In der **Selbstbeschreibung des Lieblingsspielzeuges** präsentieren sich die Kinder unserer Studie ebenfalls den Stereotypen angepasst:

Die meisten **Mädchen** spielen am liebsten mit **Puppen**, Lego und Playmobil stehen an zweiter Stelle. Nennungen von Auto, Ball, Bewegungs-, und Computerspielen sind ebenfalls dabei.

Die Mehrheit der **Buben** gibt an, sich am liebsten mit **Autos** und Ähnlichem zu beschäftigen. Davon gefolgt sind Lego- und Playmobilspielzeug. Kein Bub gab an, gerne mit stereotyp weiblichem Spielzeug zu spielen.

Buben seien, so Sandnabba und Ahlberg (1999), zu einem großen Ausmaß mit Werten und Einstellungen darüber konfrontiert, wie ein Mann oder Bub sich zu verhalten habe. Zusätzlich ist die männliche Rolle nicht so breit definiert wie die weibliche (O'Brien et al. 2000).

Stereotyp männliche Spielobjekte und die männliche Figur waren auch für die Buben dieser Studie interessanter als für die Mädchen:

Buben haben den Mann durchschnittlich mehr als doppelt so häufig berührt als die Mädchen.

Bezüglich der Playmobilfrau kann man zwischen den Geschlechtern statistisch keinen Unterschied in der Berührungshäufigkeit feststellen, was bedeutet, dass die Mädchen in ihrer Wahl nicht so sehr variiert haben, was deutlich zu beobachten war. Dies würde wiederum bestätigen, dass das Spiel der Buben und Mädchen generelle **Geschlechtsunterschiede** aufweist (Maccoby, 2000; Alexander und Hines, 2002). Buben wechseln die Figuren mehr, sie spielen eher aktiv, Mädchen sind beständiger und fokussierter in ihrer Wahl.

So gibt es auch in der Natur **Objekte**, welche „Männchen“ eher anziehen als „Weibchen“, die Wahrnehmungssignale verschiedener Objekte sind ebenso anders. (Alexander und Hines, 2002).

Buben haben das männliche Spielzeug durchschnittlich mehr angegriffen, als die Mädchen. Ähnlich Trautner (2001), welcher ebenso nachwies, dass Buben sich signifikant mehr mit männlichen Figuren und Objekten beschäftigen und dass das Spiel der 4- bis 6-jährige Buben geschlechtstypischer als das der gleichaltrigen Mädchen ist. In seiner Studie spielten Letztere jedoch lieber mit den männlichen oder neutralen Materialien, was die vorliegende Studie nicht belegen konnte. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Servin et al. (1999): Mädchen und Buben entschieden sich

bereits ab dem Alter von einem Jahr für andere Spielzeuge, wobei die Mädchen trotzdem mehr mit stereotyp weiblichem Spielzeug spielten, während sich die Buben häufiger mit stereotyp maskulinen Spielsachen befassten.

Buben dieser Studie lagen bei einem Mittelwert von 8 in der Berührung des männlichen Spielzeugs, die Mädchen bei 6.

Die **weiblichen Objekte** wurden statistisch **gleich häufig** von Buben und Mädchen angegriffen, wobei die Buben bei einem Wert von 7, die Mädchen bei einem Wert von 8 liegen. **Dies zeigt, dass die Unterschiede darin begründet liegen, dass Mädchen die männlichen Objekte weniger berührt haben, die weiblichen Objekte hingegen gleich interessant für beide Geschlechter waren.** Ein Grund darin lag vermutlich in den sehr „interessanten“ weiblichen Objekten, was dazu führte, dass sich Buben ebenso wie Mädchen dafür begeistern konnten. Im Nachhinein gesehen, wäre dies ein methodischer Kritikpunkt, da die Wäsche mit den kleinen Kluppen und der Waschmaschine, das Bügelbrett mit Bügeleisen spannender erschienen, als eine Heckenschere oder ein Abflussreiniger.

So kann diese Studie Unterschiede in der Spielzeugwahl zwischen den Geschlechtern feststellen, jedoch verglichen mit Trautner (2001) in umgekehrter Richtung:

Mädchen berühren weibliche Objekte mehr als männliche, Buben spielen ebenso gerne mit weiblichem Material, wodurch sich keine Geschlechtsunterschiede bei weiblichen Objekten zeigten, nur bei den männlichen. Trautner fand jedoch, dass sich Mädchen lieber mit männlichen Playmobilgegenständen befassten. Unterschiedliche Ergebnisse in den Studien scheinen methodisch begründet zu sein.

Es zeigt sich, dass ein signifikanter positiver **Zusammenhang** zwischen der **Berührung der männlichen und weiblichen Gegenstände** besteht: Kinder, die das männliche Spielzeug häufig angegriffen haben, haben auch das weibliche häufig berührt.

5.1.3. Die Einstellung der Kinder

Einstellungen der Kinder sind wichtiger Teil dieser Studie, da sie in den meisten Untersuchungen wenig Beachtung finden. So stellte diese Arbeit Fragen danach, was sich die Kinder *denken* und wie der „Inhalt“ ihrer Stereotype aussieht.

Trautner (2008) betont, dass sich das Volksschulalter durch Differenzierung der kindlichen Konzepte beziehungsweise Einstellungen und deren *allmählichen Flexibilisierung* auszeichne, so können schließlich weitere, individuelle Informationen in das Urteil miteinbezogen werden.

Was denken sich Kinder unterschiedlichen Alters zu existierenden Geschlechtersrollen in unserer Gesellschaft? Schlägt sich dieses Denken der Kinder auch in der kindlichen Spieleinstellung nieder?

5.1.3.1. Die Spieleinstellung

Sowohl **Mädchen als auch Buben** unserer Studie scheinen sich darüber einig zu sein, dass der Mann die Hecke schneidet und den Rasen mäht. Die Frau bügelt am häufigsten, arbeitet am Computer und wäscht die Wäsche.

So zeigt sich **kein signifikanter Unterschied** in der Spieleinstellung zwischen den Geschlechtern: Mädchen und Buben sind im Spiel statistisch gleich traditionell eingestellt, obwohl der mittlere Rang der Burschen etwas höher ist. Auch McHale et al. (1999) konnten in Persönlichkeitseigenschaften und Einstellungen der Kinder keine Geschlechtsunterschiede feststellen.

Bezüglich der Spieleinstellungen zeigt sich **über die Geschlechter und in der Kombination Geschlecht und Alter** ebenso **kein Unterschied**.

Allerdings konnte diese Arbeit ein gewisses Muster von Rigidität erkennen, da **signifikante Altersunterschiede** festgestellt wurden: Die Ränge der 5- und 6-Jährigen sind deutlich höher, also traditioneller, was bedeutet, dass die **älteren**

Kinder unserer Studie **traditioneller** als die Kleinen mit Mann und Frau gespielt haben. Die 3-Jährigen verzeichneten die niedrigsten Werte:

Mehr Wissen führt in dem Altersbereich der Vorschüler scheinbar noch zu **traditioneller Einstellung im Spiel**.

Unsere Ergebnisse decken sich mit einer kognitiven Entwicklungstheorie, welche unter anderem auch Martin und Ruble (2004) vertreten:

Zuerst *lernen* Vorschulkinder über Stereotype, wobei die Spitze der Rigidität zwischen 5 und 7 Jahren erreicht wird. Nach dieser Spitze der Rigidität folgt eine Phase relativer Flexibilität.

Ruble et al. (2007) sahen, dass die Rigidität bereits bei 5-jährigen Vorschulkindern nachließ, wenn diese „Stabilität“ in ihren Stereotypen erreicht hatten. Unterschiede in den Untersuchungsergebnissen scheinen wiederum methodisch begründet zu sein.

In der Spieleinstellung sind daher **noch keine Hinweise auf Flexibilität sichtbar**:

Ein deutlicher „Sprung“ in den Traditionalitätswerten in dieser Studie ist im Alter von 3 auf 4 Jahre ersichtlich, passend zu den Wissenswerten, wo von 3-Jährigen auf 4-Jährige ebenso ein Anstieg festgestellt wurde. Im Alter von 4 auf 5 Jahre ändert sich bezüglich der Traditionalität der Spieleinstellung nicht mehr so viel. Zwischen den 5- und 6-Jährigen besteht kaum ein Unterschied, diese sind in ihrer Einstellung annähernd gleich traditionell. **Diese parallele Entwicklung der Einstellungswerte zu den Wissenswerten bekräftigt ebenfalls kognitive Entwicklungstheorien.**

5.1.3.2. Die Einstellung zu Haushaltsaktivitäten

Für die **Mädchen und Buben** zeigt sich **kein Unterschied** in den Einstellungen zur Rollenaufteilung im Haushalt. Sie sind - wie zuvor in der Spieleinstellung - ähnlich traditionell zur Haushaltsaufgabenverteilung auf Playmobilmann und Playmobilfrau eingestellt, obwohl die mittleren Ränge der Buben etwas höher liegen und sie somit eine Spur traditioneller eingestellt sind: Die Kinder meinen, dass **der Mann** Schnee schaufeln, Abfluss reinigen und Reifen wechseln soll, während **die Frau** Essen für das Baby macht, eine Gute-Nacht-Geschichte vorliest und die Wäsche wäscht. Die Kinder wollen, dass sich beide um den Einkauf und das Frühstück kümmern.

Während die Mädchen für die Fahrt zum Supermarkt Mann und Frau gleich häufig ans Steuer setzen, lassen 62 Prozent der Buben den Mann fahren.

Wieder zeigen sich bezüglich der Einstellungen **signifikante Unterschiede über die Altersgruppen:**

Betrachtet man die Ränge, so zeigt sich *erneut*, dass die 3-Jährigen nicht so traditionell eingestellt sind, wie es die 6-Jährigen sind. Letztgenannte erreichen einen fast doppelt so hohen Traditionalitätswert in ihren Einstellungen zur Haushaltsteilung. Ein „Sprung“ in den mittleren Traditionalitätsrängen zeigt sich diesmal *erst im Altersbereich von 4 auf 5 Jahre*, vermutlich weil Fragen nach Einstellungen doch komplexer erscheinen, als Kinder lediglich ein Spielzeug auswählen zu lassen.

Finden die Rangwerte Beachtung, sieht man, dass die 5-Jährigen bei 61, die 6-Jährigen nur mehr bei 56 liegen:

Wieder zeigt sich, dass mit **wachsendem Wissen auch die Traditionalität in der Einstellung steigt**, jedoch die **6-Jährigen bereits in eine flexible Richtung tendieren, da deren Wert schon nicht mehr so traditionell erscheint wie jener der 5-Jährigen!**

Natürlich können nicht ganz so zuverlässige Aussagen über einen *individuellen* Entwicklungsverlauf der einzelnen Kinder getätigt werden wie bei der Longitudinalstudie von Trautner et al. (2005), welche ähnliche Entwicklungsverläufe mit individueller zeitlicher Verschiebung fand: Die Spitze der Rigidität wurde entweder mit 5 oder 6 Jahren erreicht, gefolgt von einem Wachstum an Flexibilität zwei Jahre später.

Mit Berücksichtigung des Alters zeigt unsere Studie, dass sich auch **Mädchen und Buben über die Altersgruppen signifikant in ihrer Einstellung zu geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten unterscheiden:**

Die mittleren Ränge verdeutlichen - ähnlich Miller et al. (2009) - , dass die älteren **Mädchen etwas traditioneller eingestellt** sind als die Buben. Die Mädchen wussten auch mehr über Stereotype als die Buben.

Bei beiden Geschlechtern ist allerdings wieder ein Trend zur Flexibilität, zu weniger Traditionalität feststellbar:

Die mittleren Rangwerte der 6-jährigen Buben **und** Mädchen sind niedriger. Trautner (2005) hat ebenso beobachtet, dass das maximale Level an Rigidität für manche

Kinder höher als für andere war. In seiner Studie verschwanden die Unterschiede schließlich mit 8 Jahren.

Erneut scheint Wissen mit Traditionalität zusammenzuhängen, wobei am Ende auch schon Flexibilität in Sicht ist.

5.1.4. Die Zusammenhänge der Kindervariablen

Das **Wissen** von gesellschaftlichen Normen zu erfassen, ist *ein* Teil, was Kinder darüber *denken*, der andere, so Blakemore (2003). Man könne wissen, dass Autos für Buben sind, aber finden, dass Mädchen auch damit spielen können.

Sie wies nach, dass die Flexibilität in den Einstellungen von Norm zu Norm variiert. In der vorliegenden Studie konnten keine Belege für Flexibilität in den *Spieleinstellungen* der Kinder festgestellt werden, jedoch Hinweise auf ein Absinken der Traditionalität der 6-Jährigen Buben und Mädchen in Bezug auf *Einstellung* zur *Rollenaufteilung* - im Vergleich zu den traditionelleren Werten der 5-Jährigen. Dies lässt zunehmend liberalere Rollenbilder vermuten.

Hat, was man *weiß*, Auswirkung darauf, wie man sich *verhält*?

Diese Frage stellte sich im Theorieteil dieser Arbeit. Zumeist steckt die Vermutung dahinter, dass **Wissen** über Stereotype ebenso Niederschlag im **Spielverhalten** findet. Geschlechter zuordnen zu können, sagt bei Zosuls et al. (2009) geschlechtstypisches Spiel voraus, das *Verständnis* eines jeden Kindes von Geschlechtskonzepten beeinflusse auch nach Ansicht von Martin und Ruble (2004) sein Verhalten.

Die vorliegende Studie konnte jedoch **keine Zusammenhänge zwischen Wissen und Spielzeugwahl** der Kinder feststellen:

Wissen wuchs mit dem Alter an, während die Spielzeugwahl geschlechtsabhängig war.

An dieser Stelle muss nun eindeutig zwischen **Wissen und Interesse** unterschieden werden: Man kann *wissen*, was zum Geschlecht passt, aber andere *Präferenzen* haben! Dass „**Mögen**“ nicht unbedingt mit Stereotypen zu tun hat, hat Martin (1989) nachgewiesen. Beispielpersonen mit gegenstereotypen Interessen waren nicht

weniger „sympathisch“ als Zielpersonen mit stereotypen Interessen. Zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich **Sympathie** kam auch Heyman (2001). Es stellte sich heraus, dass Geschlechtinformation die Meinung der Kinder über die unbekanntes Kinder beeinflusste, dass Kinder Stereotypen folgen können, jedoch trotzdem andere Präferenzen haben können.

Ebenso sollte in Studien **zwischen Spieleinstellung und Spielzeugwahl unterschieden werden**. Welche Objekte werden in *Kombination* miteinander verwendet, mit welchen Dingen wird an sich gerne gespielt? Nicht umsonst zeigen sich in dieser Studie **Geschlechtsunterschiede** in der Spielzeugwahl, **Altersunterschiede** hingegen in der Spieleinstellung!

Da **Spielerinstellung** und **Wissen** der Kinder mit der **Einstellung** der Kleinen zu **geschlechtsstereotypen Haushaltsaktivitäten** signifikant und positiv **zusammenhängen**, bedeutet das:

Je mehr Kinder wissen, desto stärker sind sie in traditioneller Richtung im Spiel eingestellt. Das bedeutet, dass Kinder dann eher die männliche Puppe für männliche Gegenstände nehmen, die weibliche Puppe arbeitet mit weiblichen Objekten.

Wissen führt scheinbar in dem Altersbereich der Vorschüler noch nicht zur Flexibilität in der Spielerinstellung, bei der Einstellung zur Rollenaufteilung ist ein **Beginn der Flexibilität bei 6-Jährigen** bereits ersichtlich. Wieder zeigt sich, dass Wissen und Einstellungen an sich in Verbindung stehen.

Zusammenfassend kann darauf geschlossen werden, dass die *Spielerinstellung* vermutlich doch mehr mit Präferenz zu tun hat, konkrete **Fragen** zur *Einstellung zur Rollenaufteilung* stärker die Meinung der Kinder hervor locken. Wieder zeigt sich, dass die Methode die Ergebnisse in anderem Licht erscheinen lässt.

Wissen und Traditionalität der Einstellungen im Allgemeinen sind altersabhängig, Spielzeugwahl ist geschlechtsabhängig.

5.2. Familienmuster

Im Theorieteil dieser Arbeit wurde die Frage nach einem Zusammenhang mit dem Umfeld, in dem die Kinder aufwachsen, gestellt. So machte sich diese Studie auf die Suche nach dem **vielfältigen Zusammenspiel** der unterschiedlichen Variablen, in denen sich Geschlechtsstereotypisierung abbildet.

Die **gesamte Familie** stand im Fokus der Datenerhebung, weshalb nun die Ergebnisse der **Eltern** in die Diskussion miteinbezogen werden.

Steht das Denken der nachrückenden Generation in Verbindung mit den Rollen, den Verhaltensstandards, welche die Erwachsenen vorgeben, vorleben?

5.2.1. Das Selbstbild der Eltern

Die **Mütter** unserer Studie beschreiben sich selbst weniger maskulin in ihren Persönlichkeitseigenschaften als die **Väter**. **Diese** schätzen sich wiederum weniger feminin als die Mütter ein.

Unsere Studie konnte bezüglich des **Selbstbilds der Eltern nur Alterszusammenhänge** finden:

Es kann ein positiver Zusammenhang zwischen dem traditionellen Selbstbild der **Mütter** und der **Einstellung ihrer 6-jährigen Kinder** nachgewiesen werden:

Mütter, die sich *feminin* einschätzen, haben Kinder, die mit 6 Jahren traditionell zum Haushaltsgeschehen eingestellt sind.

Persönlichkeitseigenschaften der Familienmitglieder waren in der Studie von McHale et al. (2004b) ebenso die stärksten Prädiktoren für geschlechtstypische *Aktivitäten* der Mädchen.

Wie bereits erwähnt konnten Weinraub et al. (1984) Einflüsse von **Persönlichkeitseigenschaften der Väter** auf die Geschlechtsidentitätsentwicklung ihrer Kinder nachweisen, auch bei Turner und Gervai (1995) schienen **Väter** eine entscheidendere Rolle in der Geschlechtsrollenentwicklung der 4-jährigen Kinder zu

spielen, wobei elterliche Persönlichkeitseigenschaften generell die **Stärke** der Ausprägung kindlicher **Flexibilität** voraussagten: Väter, die sich als geschlechtstypischer einstufen, hatten Söhne, die mehr, und Töchter, die weniger geschlechtstypisch in ihrem Interaktionsstil waren.

Auch 4-Jährige unserer Studie berühren *eher männliche Spielsachen*, wenn sich deren **Väter weniger feminin** einschätzen: Buben spielen in diesem Fall geschlechtstypisch, Mädchen nicht.

Die Spielzeugwahl der Burschen erwies sich bei Raag und Rackliff (1998) am stärksten stereotyp ausgeprägt, wenn sie glaubten, dass ihre Väter es schlecht finden würden. **Väterliche Eigenschaften** beeinflussten die Aktivitäten am stärksten (McHale et al., 2004b). Dies stellt *einen* möglichen Grund für die Ergebnisse dar.

Negative Zusammenhänge zeigen sich hinsichtlich des väterlichen Selbstbilds bezüglich des **Wissens** der Älteren:

Je *weniger* maskulin sich die Väter beschreiben, umso *mehr* wissen die 6-jährigen Kinder!

Dieses Ergebnis erscheint widersprüchlich zur Forschungsliteratur, wo es heißt: Je stärker die traditionellen Einstellungen der Eltern, umso größer das Wissen der Kinder (Weinraub et al., 1984). Die Wissensstudien aus dem Theorieteil befassen sich mit jüngeren Kindern, da bei 6-Jährigen Stereotypenwissen bereits gefestigt ist. Betrachtet man die Ergebnisse der Kindertestung, so zeigte sich einerseits, dass die 6-Jährigen nahezu alle Items erkennen. Andererseits ergab sich ein Zusammenhang mit Wissen und beginnender Flexibilität bei den älteren Kindern. Ein „femininer“ Vater könnte gerade in diesem Altersbereich Offenheit und Wissen gegenüber dem Thema Geschlechtsstereotypisierung verstärken, sich mehr mit den Kindern und deren Fragen auseinandersetzen.

Kontextfaktoren waren auch bei McHale et al. (1999) signifikant für die **väterlichen**, aber nicht für die mütterlichen Einstellungen und am meisten in den **Aktivitäten** der Kinder ersichtlich. Schon Weinraub et al. (1984) sahen, dass **Väter die Wichtigkeit von „Geschlecht“ betonen**, was bei ihren Kindern zu einer Verstärkung geschlechtstypischen Spiels und früher entwickelter Geschlechtsidentität führt.

5.2.2. Die Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern

Die Traditionalität der Geschlechtsrolleneinstellungen der Väter war in der Studie von McHale et al. (1999) signifikant traditioneller als die mütterliche.

Mit einem Mittelwert von 75 beschreiben sich die **Väter** unserer Studie ebenso **traditioneller** in ihrer Geschlechtsrolleneinstellung als die **Mütter**, deren Mittelwert bei 62 liegt. Auch die Standardabweichung der Väter ist breiter, was bedeutet, dass es sehr liberale und sehr traditionelle Väter gibt. Die Frauen sind zur „Rolle der Frau in der heutigen Gesellschaft“ im Durchschnitt liberaler eingestellt.

Besonders Eltern mit traditionellen Geschlechtsschemata hatten eher Kinder mit geschlechtstypisierten Kognitionen über sich selbst und andere (Tenenbaum et al., 2002):

Größte Effekte für elterliche Geschlechtsschemata konnten bezüglich kindlichen arbeitsbezogenen *Einstellungen*, geschlechtsbezogenen *Einstellungen* zu anderen und hinsichtlich geschlechtsbezogenem Selbstkonzept gefunden werden. Kein Zusammenhang ergab sich bei den 3- bis 5-Jährigen.

Unsere Studie kann bereits bei **4-Jährigen** Zusammenhänge mit den elterlichen Geschlechtsrollen feststellen:

Je **traditioneller beide Eltern** die Rolle der Frau in der Gesellschaft sehen, umso klassischer sind ihre Kinder im Alter von 4 Jahren zur **Aufteilung der Hausarbeit eingestellt**. Leider wurden bei Cunningham (2001) nur Mütter befragt, so zeigten sich nur bei ihnen Zusammenhänge zwischen ihrer Geschlechtsrolleneinstellung und der Einstellung ihrer Kinder zur Aufteilung der Hausarbeit.

Die Einstellung der Väter zu Geschlechtsrollen war bei Weinraub et al. (1984) Prädiktor für Wissen und Geschlechtsidentität ihrer Kinder. Wenn Fagot et al. (1992) meinen, dass frühentwickelte Kinder aus einem Elternhaus kommen, in dem Geschlecht hervorstechend ist und traditionelle Einstellungen bezüglich Geschlechtstypisierung **bekräftigt** werden, führen unsere Ergebnisse in umgekehrte Richtung.

Wieder kann ein negativer Zusammenhang bei den **Vätern mit dem Wissen** der Kinder nachgewiesen werden:

Je **liberaler** die **Väter** in ihren Geschlechtsrolleneinstellungen, umso **mehr wissen** die **3-Jährigen** über Geschlechtsstereotype Bescheid. Zusätzlich zeigen sich die 3-Jährigen dann auch **traditioneller in ihrer Spieleinstellung**. Abermals finden sich Zusammenhänge mit Wissen, Einstellung und den Vätern.

Für die Buben konnte bei Weinraub et al. (1984) auch ein Zusammenhang mit deren Spielzeugpräferenz nachgewiesen werden. Unsere Ergebnisse können sich nur jenen von Tenenbaum et al. (2002) anschließen, welche ebenso **keinen Zusammenhang** zwischen **Interessen der Kinder** und **den elterlichen Geschlechtsschemata** sah.

Wieder zeigten sich nur Alterseffekte, keine geschlechtsspezifischen Effekte. Einflüsse der Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern auf das *Wissen* und auf die *Einstellung* der Kinder sind offensichtlich: Sowohl auf die *Spielerstellung* als auch auf die Einstellung zur *Haushaltsaufteilung*!

5.2.3. Die Haushaltsaufteilung der Eltern

Haben die tatsächlich verrichteten Haushaltsaktivitäten der Eltern Modellwirkung?

Der Großteil der Kinder unserer Studie ist mit einem Haushaltsgeschehen konfrontiert, in dem die meisten Eltern verheiratet sind und „unter einem Dach“ leben. Dieser Umstand begünstigt die Vergleichbarkeit der Ergebnisse sowie die Theorie der Modellwirkung der Eltern erheblich.

So können Kinder schon von klein auf die Haushaltsaktivitäten der Eltern beobachten.

Unabhängig von der *Einstellung* der Eltern zu diesen Arbeiten *sehen* sie die täglichen Abläufe. Frauen kümmern sich um traditionelle Aufgaben (Lewin-Epstein et al., 2006), sie verrichten mehr Routinearbeit, während anfallende Hausarbeiten meist von Männern erledigt werden (Batalova und Cohen, 2002).

Diese Ergebnisse decken sich mit unseren: Väter **und** Mütter denken, dass der „ideale Mann“ an erster Stelle „mithelfen“ soll. Die Mütter betonen zu 30 Prozent (!) die Wichtigkeit der Managementfähigkeiten der idealen Frau im Haushalt, den Vätern ist bei der idealen Frau die Verantwortung am wichtigsten. So verwundert es nicht, dass Mütter die meisten Humorantworten gaben, wobei sich sehr ironische Statements ergaben.

Die **Mütter** unserer Studie verrichten ebenso im Durchschnitt traditionellere Aufgaben. Die **Väter** liegen in ihrer Traditionalität der verrichteten Haushaltsaufgaben maximal bei 160, also höher als der Maximalwert der Mütter. Trotzdem liegt ihr Mittelwert niedriger. Die Streuung der **Väter** ist breiter. Es scheint wieder sehr traditionelle und sehr liberale Väter zu geben.

Die Korrelation der Haushaltsaktivitäten mit der Einstellung der Kinder zu Rollenaufteilungen im Haushaltsgeschehen zeigt einen signifikanten positiven Zusammenhang bei den **Vätern**:

Das tatsächliche Verhalten der Väter hat somit Einfluss auf die Einstellungen der Kinder zur Aufgabenteilung im Haushalt. Je **traditioneller** sich die **Väter verhalten**, umso traditioneller ist auch der Nachwuchs **eingestellt**.

Erst bei den Haushaltsaufgaben zeigen sich bei der Korrelation der Kinder- und Elternvariablen Geschlechtstrends:

Hier ergibt sich der Zusammenhang zwischen **Vätern und Buben**: Je mehr traditionelle Haushaltsaufgaben die Väter übernehmen, umso eher sind auch die Buben zur Rollenaufteilung im Haushalt traditionell eingestellt.

Dies könnte gerade mit dem vielzitierten gesellschaftlichen Druck, dem Buben ausgesetzt sind (Sandnabba und Ahlberg, 1999), aber auch mit der Tendenz, sich mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil zu *identifizieren*, (Kohlberg, 1974) zu tun haben.

Es zeigt sich wieder ein **Alterseffekt**: Je traditioneller die Haushaltsaktivitäten, welche die **Väter** verrichten, umso eher vertreten die **6-Jährigen** klassische Rollenbilder in der Aufteilung der Haushaltsarbeit. Bei Cunningham (2001) wurde die ideale Hausarbeitsaufteilung des Nachwuchses ebenso von der tatsächlichen elterlichen Hausarbeitsteilung vorausgesagt.

Je **traditioneller** die **Väter** in der Haushaltsaufteilung, umso eher werden **männliche Objekte** berührt:

Wird der Zusammenhang *genauer* - und zwar getrennt für die Geschlechter - betrachtet, so zeigt er sich bei den **Mädchen und den Vätern**: Je traditioneller die Väter in der Verrichtung der Hausarbeit, umso eher spielen Mädchen mit männlichen Playmobilgegenständen. So sahen auch McHale et al. (2004b), dass väterliche Eigenschaften die Aktivitäten der Mädchen beeinflussen.

Die einzige negative Korrelation der Mütter in dieser Studie findet sich wieder bei Wissen:

Je **weniger traditionell** sich die **Mütter** zu Hause verhalten, umso **mehr wissen** die **Buben** über Geschlechtsstereotype, was wiederum gegen gängige Bekräftigungs- und Modelltheorien spricht.

6. Die Erkenntnisse

Hat, was man weiß, Auswirkung darauf, wie man eingestellt ist?

Bei Vorschülern kann dies bejaht werden.

Einstellungs- **und** Wissensmuster zeigten ähnliche Entwicklungsverläufe über die Altersgruppen. Es ließen sich jedoch keine Geschlechtsunterschiede nachweisen.

Lediglich mit Berücksichtigung des Alters zeigten Mädchen einen signifikanten Wissensanstieg gegenüber den Buben.

Die parallele Entwicklung der Spieleinstellungswerte zu den Wissenswerten **bekräftigt kognitive Entwicklungstheorien:**

Es wurden zwar keine Belege für Flexibilität in den *Spieleinstellungen* gefunden, jedoch Hinweise auf ein Absinken der Traditionalität der 6-jährigen Buben und Mädchen in Bezug auf die *Einstellung zur Rollenaufteilung* im Haushalt.

So entwickeln Kinder tatsächlich über das Alter zunehmend liberalere Rollenbilder, wobei die **Messmethode und der Themenbereich** entscheidendes Kriterium für signifikante Ergebnisse zu sein scheinen.

Hat, was man weiß, Auswirkung darauf, wie man sich verhält?

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse sollte eindeutig **zwischen Wissen und Interesse** unterschieden werden: Man kann wissen, was zum Geschlecht passt, aber andere Präferenzen haben (Heyman, 2001).

Wissen über Stereotype hat **keinen Einfluss auf das Spielverhalten** im Altersbereich der Vorschüler.

Das Wissen wuchs mit dem Alter an, während die **Spielzeugwahl geschlechtsabhängig** war:

Stereotyp männliche Spielobjekte und die männliche Figur waren auch für die Buben dieser Studie interessanter als für die Mädchen.

Ein Grund für die Unterschiede liegt darin, dass Mädchen die männlichen Objekte weniger berührt haben als die Buben, die weiblichen Objekte hingegen gleich interessant für beide Geschlechter waren.

In der Beschreibung des **Lieblingsspielzeuges** spielen Mädchen am liebsten mit Puppen, sind aber sonst auch *breitgefächert* in ihren Interessen. *Kein* Bub gab hingegen an, gerne mit stereotyp weiblichem Spielzeug zu spielen, obwohl sich in der Spielsituation Buben und Mädchen gleich stark für weibliche Objekte interessiert haben.

Eine Ursache liegt - auch als **methodischer Kritikpunkt** - an den sehr „interessanten“ weiblichen Objekten, aber vielleicht auch daran, dass es Buben auch in der heutigen Zeit noch schwer fällt, zu sagen, dass sie gerne mit „Mädchensachen“ spielen.

Unterschiedliche Ergebnisse in den Studien scheinen methodisch begründet zu sein, wobei sich zeigte, dass *konkrete* Fragen zur Einstellung stärker die *Meinung* der Kinder hervor locken.

Diese Studie konnte demonstrieren, dass **zwischen Spieleinstellung und Spielzeugwahl** unterschieden werden sollte.

Welche Objekte werden in Kombination miteinander verwendet, mit welchen Dingen wird an sich gerne gespielt?

Die Einstellungsmuster

Bezüglich des **Selbstbilds der Eltern** und deren **Geschlechtsrolleneinstellung** zeigten sich nur Alterszusammenhänge und Einflüsse auf das **Wissen** sowie auf die **Einstellungen** der Kinder.

Die meisten Zusammenhänge zeigten sich bei den Vätern, mit mütterlichen Variablen konnten fast keine Zusammenhänge gefunden werden. Vielleicht liegt dies wiederum an der breiten Rolle der Frau.

Die **bedeutende Rolle**, die **Vätern** in Studien zukommt, ist nicht mehr zu verleugnen:

Manchmal ließ sich die Richtung des Zusammenhanges nicht aus der zitierten Forschungsliteratur ableiten, da gerade **liberal eingestellte Väter** - ob zu sich selbst oder zur Rolle der Frau in der heutigen Gesellschaft - Kinder mit höheren Wissenswerten hatten. Vielleicht trägt ein liberaler Vater tatsächlich zu mehr Auseinandersetzung mit dem Thema der Geschlechtsstereotype bei. Vielleicht setzen sich diese mehr mit den Kindern und deren Fragen auseinander.

Forschung in diesem Bereich wäre dringend von Nöten.

Haben die tatsächlich verrichteten Haushaltsaktivitäten der Eltern Modellwirkung?

Die Ergebnisse bezüglich der Haushaltsaufgaben zeigen ein **anderes Muster** in den Zusammenhängen mit den Kindervariablen. Wieder ist der Einfluss der Väter stark, jedoch in statistisch positiver Richtung.

Erst **hier ergeben sich erstmals Geschlechtstrends bei den Kindern**: Je traditioneller sich die Väter zu Hause **verhalten**, umso eher sind auch die Buben zur Rollenaufteilung im Haushalt traditionell **eingestellt**.

Was mit dem gesellschaftlichen Druck, dem Buben ausgesetzt sind (Sandnabba und Ahlberg, 1999), aber auch mit der Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil (Kohlberg, 1974) zu tun haben könnte.

Je traditioneller die Haushaltsaktivitäten, welche die Väter verrichten, umso eher vertreten die 6-Jährigen klassische Rollenbilder in der Aufteilung der Haushaltsarbeit und umso eher berühren Mädchen männliche Objekte.

Hier scheint eine gewisse **Modellwirkung** vorhanden zu sein. **Die Mädchen lassen sich jedoch in keiner getesteten Kategorie der Eltern „klassisch“, den Stereotypen angepasst, zuordnen.**

Die **Ergebnisse in den Altersgruppen** verdeutlichen, wie wichtig es ist, die Kinder in Altersgruppen einzuteilen, eine **Altersentwicklung zu erforschen** und wie

schwierig gleichzeitig Studienergebnisse zu vergleichen sind, da der Methode und dem Alter ein wichtiger Stellenwert zusteht.

7. Der Ausblick

Nach Maccoby (2000) wissen wir wenig darüber, *wie* Kinder das andere Geschlecht erkennen und wahrnehmen. „Die nächste Generation von Buben und Mädchen wird Vollzeit arbeitende Mütter kennen lernen und Väter, die das Abendessen kochen“, so Carbrera et al. (2000) in ihrem Artikel. Dies ändere auch die Erwartungen der Kinder als Eltern von morgen.

So lag der **Neuwert** dieser Studie in der besonderen Technik, Einstellungen von Kindern zu erheben:

Ein 5-jähriges Mädchen unserer Studie findet, dass der Mann die Wäsche waschen soll, „weil der hat in der Früh schon nix getan.“

Ein 6-jähriges Mädchen ist für geschlechtsspezifische Arbeitsteilung: Der Mann soll die Autofenster putzen, und die Frau putzt zu Hause die Fenster.

Carbrera et al. (2000) sprechen von „Coparents“, die Aufgaben und Verantwortlichkeiten aufteilen. Unterschiedliche Familienstrukturen führen so zu unterschiedlichen Einstellungen über die Rolle von Vätern. Was Erwartungen und Einstellungen darüber ändert, was Männer und Frauen im Familienkontext tun *sollten*.

Die selben Aktivitäten und Erfahrungen könnten unterschiedlich interpretiert werden und haben unterschiedliche Effekte in Abhängigkeit des *Rahmens*, in dem sie erscheinen (McHale et al. 2003).

Auch bei Fagot und Leinbach (1989) zeigte sich nur *begrenzt*, dass die kindliche Konstruktion der Geschlechtsschemata die Verhaltens-, die kognitiven und die affektiven Dimensionen des sozialen Umfelds reflektiert und so können *alle* Theorien *helfen*, Geschlechtsentwicklung zu erklären, so Turner und Gervai: Geschlechtstypisierung müsse **multidimensional** gesehen werden: So werde mehr und mehr klar, dass keine einzelne theoretische Rahmenbedingung *alle* Aspekte von Geschlechtstypisierung wie Aktivitäten, Interessen, persönliche-soziale Attribute und soziale Beziehungen adäquat beschreiben kann.

Auch Fagot and Leinbach (1989) sehen, dass keine Theorie einen kohärenten Zugang zum **ganzen Prozess** der Geschlechtsrollenentwicklung gibt. Eine Integration von Theorie und Forschung sei wichtig. Sie vermuten, dass viele Faktoren beeinflussen könnten, wie Rigidität weiter geht.

Entwicklungsmuster lassen sich *zuverlässig* erst bei einer **wiederholten Studie** feststellen, es sollte dann eine Veränderung, eine „Lockerung“ der Stereotypen stattgefunden haben:

Als interessante Frage für die zukünftige Forschung sehen auch Trautner et al. (2005) Longitudinalstudien, da die meisten Studien nicht von individuellen Unterschieden sprechen können, weil sie Kinder nur über einen kurzen Zeitraum beobachten. So kann auch diese Studie nicht ganz so zuverlässige Aussagen über einen *Entwicklungsverlauf* tätigen.

Alterstrends könnten generell nicht nur wachsendes Bewusstsein von Flexibilität gegenüber den Items darstellen, sondern auch eine wachsende Bereitschaft, gegengeschlechtliches Verhalten zu *akzeptieren* (Trautner et al., 2005):

So sei noch nicht klar, warum so unterschiedliche Trends für unterschiedliche Arten von geschlechtsbezogener Rigidität und Flexibilität gefunden werden können.

Es sei auch interessant, Entwicklung bis ins Erwachsenenalter zu beobachten, um zu sehen wie sich Rigidität und Flexibilität entwickeln.

Tenenbaum et al. (2002) fanden beispielsweise bei Collegestudenten die deutlichsten Ergebnisse für Flexibilität: Sie waren am flexibelsten in ihren geschlechtsbezogenen Einstellungen.

Aufgrund der Ergebnisse kann sich diese Studie Freemann (2007) anschließen, welche meinte, dass gerade **das Elterhaus der Kinder**, die Botschaften dort, die sie durch Beobachtung des elterlichen *Verhaltens* und der *Haushaltsteilung* vermittelt bekommen, ein **wichtiger Zugang** ist. Und auch McHale et al. (1999) kann zugestimmt werden, welche denken, dass kindliche Geschlechtsrollenkonzepte nahe an kognitive Fähigkeiten geknüpft sind, aber Sozialisationseinflüsse *helfen*, individuelle Unterschiede in kindlichem Wissen und Flexibilität gegenüber Geschlechtsrollenstereotypen, Geschlechtsrolleneinstellungen und geschlechtstypisierten Interessen sowie Präferenzen zu erklären.

Zusammenfassung (Abstract):

Was *denken* Vorschulkinder über existierende Geschlechtsstereotype in unserer Gesellschaft? Besteht ein Zusammenhang zwischen Geschlechtsrolleneinstellungen der Kinder und dem Umfeld in dem sie aufwachsen?

Das Wissen, die Einstellungen und das Spielverhalten von 3- bis 6-jährigen Kindern bezüglich gängiger Geschlechtsstereotype wurde mit dem Selbstbild, der Geschlechtsrolleneinstellung und dem Verhalten *beider* Eltern im Haushalt in Zusammenhang gebracht. Ein besonderes Anliegen dieser Studie war es, die Kinder nach ihrer Meinung zu Rollenbildern zu *fragen*. Es wurden neuartige, eigens entwickelte Methoden angewandt und interessante Erkenntnisse gewonnen:

Einstellungs- und Wissensmuster zeigten ähnliche Entwicklungsverläufe über die Altersgruppen, wobei sich bei den **Mädchen** mit Berücksichtigung des Alters ein signifikanter Wissensanstieg gegenüber den Buben nachweisen ließ.

Die *parallele* Entwicklung der Spieleinstellungswerte zu den Wissenswerten bekräftigt kognitive Entwicklungstheorien, wobei Hinweise auf ein Absinken der Traditionalität der 6-Jährigen in Bezug auf die Einstellung zur Rollenaufteilung im Haushalt gefunden wurden.

Das **Wissen** über Stereotype hatte keinen Einfluss auf das **Spielverhalten**, daher sollte in Studien eindeutig zwischen Wissen und Interesse unterschieden werden. Das Wissen der Kinder wuchs mit dem Alter an, während die Spielzeugwahl geschlechtsabhängig war: Stereotyp männliche Spielobjekte und die männliche Figur waren auch für die Buben dieser Studie interessanter als für die Mädchen.

Obwohl sich in der Spielsituation Buben und Mädchen *gleich stark für weibliche Objekte* interessiert haben, gab jedoch *kein* Bub an, gerne mit stereotyp weiblichem Spielzeug zu spielen. Die Mädchen zeigten sich in der Beschreibung ihres Lieblingsspielzeugs *und* in der Geschenkpräferenz *breitgefächert* in ihren Interessen.

Diese Studie konnte demonstrieren, dass auch zwischen **Spieleinstellung und Spielzeugwahl** unterschieden werden sollte. Welche Objekte werden in Kombination miteinander verwendet, mit welchen Dingen wird an sich gerne gespielt?

Im **Selbstbild und in der Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern** zeigten sich die meisten Zusammenhänge bei den **Vätern**, mit mütterlichen Variablen konnten fast keine Zusammenhänge gefunden werden. Die bedeutende Rolle, die Vätern zukommt ist nicht mehr zu verleugnen und so wäre Forschung in diesem Bereich verstärkt von Nöten.

Die Ergebnisse bezüglich der **Haushaltsaufgaben** zeigen ein anderes Muster: Es ergeben sich Geschlechtstrends bei den Kindern: Je traditioneller sich die Väter zu Hause verhalten, umso eher sind auch die **Buben** zur Rollenaufteilung im Haushalt traditionell eingestellt. Hier scheint eine gewisse Modellwirkung vorhanden zu sein.

Die Mädchen lassen sich jedoch in keiner getesteten Kategorie der Eltern „klassisch“, den Stereotypen angepasst, zuordnen.

Die **Ergebnisse in den Altersgruppen** verdeutlichen, wie wichtig es ist, die Kinder in Altersgruppen einzuteilen, eine Altersentwicklung zu erforschen, und wie schwierig gleichzeitig Studienergebnisse zu vergleichen sind, da der Methode und dem Alter ein wichtiger Stellenwert zusteht.

Entwicklungsmuster ließen sich zuverlässig erst bei einer wiederholten Studie feststellen: Longitudinalstudien wären interessant, da diese Studie - wie die meisten - nicht von individuellen Unterschieden sprechen kann. So kann auch diese Arbeit nicht ganz so zuverlässige Aussagen über einen Entwicklungsverlauf tätigen.

Außerdem wäre es spannend, Entwicklung **bis ins Erwachsenenalter** zu beobachten, um zu sehen wie sich Rigidität und Flexibilität entwickeln.

Diese Studie konnte belegen, **wie wichtig das Elternhaus der Kinder**, die Botschaften dort, die sie vor allem durch Beobachtung des väterlichen Verhaltens vermittelt bekommen, ist.

Geschlechtsrollenkonzepte sind nahe an kognitive Fähigkeiten geknüpft, aber Sozialisationseinflüsse helfen, individuelle Unterschiede zu erklären.

Abstract

What do pre-school children *think* about existing gender stereotypes in our society? Is there a connection between the children's view of gender roles and the environment they grow up in?

Knowledge, attitudes and play behaviour of 3- to 6-year-old children concerning prevailing gender stereotypes were related with self-image, view of gender roles and behaviour of *both* parents in the household. A particular concern of this study was *asking* the children what they think about role models. Novel, especially developed methods have been used and interesting insights have been gained:

Patterns of attitude and knowledge have shown a similar development for different age groups, whereas for **girls**, in contrast to boys, a significant rise in knowledge has been established when taking their age into consideration.

The *parallel* development of play attitude value and knowledge value supports cognitive theories of development, whereas an indication of the decline in traditionality of 6-year-olds concerning the attitude towards role allocation in the household was found.

Knowledge about stereotypes did not have any influence on **play behaviour**, thus the study tries to differentiate between knowledge and interest. The children's knowledge increased with advancing age while the choice of toys was gender dependent: Boys were more interested in stereotypically male toys and the male figure than girls in this study.

Even though boys and girls were *equally interested in female objects* in the play situation, no boy indicated that he liked to play with stereotypically female toys. Girls showed a wide range of interest when describing their favourite toy *and* their preferred presents.

This study could demonstrate that a difference between **play attitude and choice of toy** ought to be made. Which objects are used in combination, which toys are generally preferred?

Regarding **self-image and view of parental gender roles**, mostly connections to fathers emerged, nearly no connections with motherly variables were found. The

important role fathers play cannot be denied any longer, which means that ample research in this field would be called for.

The results concerning **household chores** show a different pattern:

First gender trends emerge among the children: The more traditionally fathers behave at home, the more traditional is the boys' role allocation in the household. A certain role model effect manifests.

Girls cannot be “classically” grouped in any tested category of parents corresponding to stereotypes.

The **results in the age groups** clearly illustrate how important it is to group the children according to their ages, to study a certain corresponding development, and how difficult it is to simultaneously compare findings, as method and age bear great significance.

Patterns of development could only be reliably ascertained in a repeated study: Longitudinal research would be interesting as this study, like most studies, has no validity regarding individual differences. Therefore this study cannot give reliable evidence as regards development.

Apart from this, following the development to adulthood in order to see in how far rigidity and flexibility develop would be exciting.

This study could illustrate **the significance of the children's homes**, where messages are conveyed especially by watching their fathers' behaviour.

Gender role concepts are closely tied to cognitive competences, but socialisation effects help to explain individual differences.

Literaturverzeichnis...

- Alexander, G. M. & Hines, M. (2002).** Sex differences in response to children's toys in non human primates. *Evolution and Human Behavior*, 23, 467-479.
- Batalova, J. A. & Cohen, Ph. N. (2002).** Premarital Cohabitation and Housework: Couples in Cross-National Perspective. *Journal of Marriage and Family*, 64, 743-755.
- Duden - Das Herkunftswörterbuch, (2001a).** Bd.7; Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, Mannheim.
- Duden - Das Fremdwörterbuch, (2001b).** Bd.5; Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, Mannheim.
- Banerjee, R. & Lintern, V. (2000).** Boys will be Boys: The Effect of Social Evaluation Concerns on Gender-Typing. *Social Development*, 9, 397-408.
- Bem, S. L. (1981).** Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Blakemore, J. E. O. (2003).** Children's Beliefs about violating Gender Norms: Boys shouldn't look like Girls, and Girls shouldn't act like Boys. *Sex Roles*, 48, 411-419.
- Bulanda, R. E. (2004).** Paternal Involvement with Children : The Influence of Gender Ideologies. *Journal of Marriage and Family*, 66, 40-45.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S. & Lamb, M. E. (2000).** Fatherhood in the Twenty-First-Century. *Child Development*, 1, 127-136.
- Caldera, Y. M. & Sciaraffa, M. A. (1998).** Parent-Toddler Play with Feminine Toys: Are All Dolls The Same? *Sex Roles*, 39, 657-667.
- Campbell, A., Shirley, L. & Candy, J. (2004).** A longitudinal Study of Gender-Related Cognition and Behaviour. *Developmental Science*, 7:1, 1-9.
- Campenni, C. E. (1999).** Gender Stereotyping of Children's Toys: A Comparison of Parents and Nonparents. *Sex Roles*, 40, 121-138.
- Corby, B. C., Perry, D. G. & Hodges, E. V. E. (2007).** Gender Identity and Adjustment in Black, Hispanic, and White Preadolescents. *Developmental Psychology*, 43, 261-266.
- Cunningham, M. (2001).** The Influence of Parental Attitudes and Behaviors on Children's Attitudes Toward Gender and Household Labor in Early Adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63, 111-122.
- DeLoache, J. S., Macari, S. & Simcock, G. (2007).** Planes, Trains, Automobiles-and Tea Sets: Extremely Intense Interests in Very Young Children. *Developmental Psychology*, 43, 1579-1586.
- Fagot, B. I. & Leinbach, M. D. (1989).** The Young Child's Gender Schema: Environmental Input, Internal Organisation. *Child Development*, 60, 663-672.
- Fagot, B. I., Leinbach, M. D. & O'Boyle, Ch. (1992).** Gender Labelling, Gender Stereotyping and Parenting Behaviors. *Developmental Psychology*, 28, 225-230.
- Freeman, N. K. (2007).** Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and Their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths? *Early Childhood Education Journal*, 34, 357-366.
- Guastello, D. D. & Guastello, St. J. (2003).** Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence Among College Students and Their Parents. *Sex Roles*, 49, 663-672.
- Heyman, G. D. (2001).** Children's Interpretation of Ambiguous Behavior: Evidence for a 'Boys are Bad' Bias. *Social Development*, 10, 230-247.
- Hüther, G. (2009).** „Das Wichtigste wäre ein richtig guter Vater“ [Online Dokument] URL <http://www.faz.net/s/Rub64992C04CF2F4A2E8399BD4B893B56FE/Doc-E074B1FC9362847B88B38FEB8A954655B-ATpl-Ecommon~Scontent.html> (2.11. 2009).

- Iervolino, A. C., Hines, M., Golombok, S. E., Rust, J. & Plomin, R. (2005).** Genetic and Environmental Influences on Sex-Typed Behavior During the Preschool Years. *Child Development*, 76, 826-840.
- Kohlberg, L. (1974).** Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krampen, G. (1979).** Eine Skala zur Messung der normativen Geschlechtsrollenorientierung (GRO-Skala). *Zeitschrift für Soziologie*, 8, 254-266.
- Kroska, A. (2003).** Investigating Gender Differences in the Meaning of Household Chores and Child Care. *Journal of Marriage and Family*, 65, 456-473.
- Levy, G. D. (1999).** Gender-Typed and Non-Gender-Typed Category Awareness in Toddlers. *Sex Roles*, 41, 851-873.
- Lewin-Epstein, N., Stier, H. & Braun, M. (2006).** The Division of Household Labor in Germany and Israel. *Journal of Marriage and Family*, 68, 1147-1164.
- Lindsey, E. W. & Mize, J. (2001).** Contextual Differences in parent-Child Play: Implications for Children's Gender Role Development. *Sex Roles*, 44, 155-176.
- Maccoby, E. E. (2000).** Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- McHale, S. M., Crouter, A. C. & Whiteman, S. D. (2003).** The Family Contexts of Gender Development in Childhood and Adolescence. *Social Development*, 12,1, 125-148.
- McHale, S. M., Crouter, A. C. & Tucker, C. J. (1999).** Family Context and Gender Role Socialisation in Middle Childhood: Comparing Girls to Boys and Sisters to Brothers. *Child Development*, 70, 4, 990-1004.
- McHale, S. M., Kim, J., Whiteman, S. & Crouter, A. C. (2004a).** Links Between Sex-Typed Time Use in Middle Childhood and Gender Development in Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 40, 868-881.
- McHale, S. M., Shanahan, L., Updegraff, K. A., Crouter, A. C. & Booth, A. (2004b).** Developmental and Individual Differences in Girls' Sex-Typed Activities in Middle Childhood and Adolescence. *Child Development*, 75, 5, 1575-1593.
- Martin, C. L. (1989).** Children's Use of Gender-Related Information in Making Social Judgments. *Developmental Psychology*, 25, 80-88.
- Martin, C. L. & Halverson, C. F. (1981).** A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children. *Child development*, 52, 1119-1134.
- Martin, C. L. & Ruble, D. (2004).** Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. Current Directions In Psychological Science. *American Psychological Society*, 13, 67-70.
- Martin, C. L., Wood, C. H. & Little, J. K. (1990).** The Development of Gender Stereotype Components. *Child Development*, 61, 1891-1904.
- Miller, C. F., Lurye, L. E., Zosuls, K. M. & Ruble, D. N. (2009).** Accessibility of Gender Stereotype Domains: Developmental and Gender Differences in Children. *Sex Roles*, 60, 870-881.
- Mistelberger, E. (2009).** Wie der Vater so der Sohn? Geschlechtsstereotypes Wissen, Spielverhalten und Einstellungen von 3- bis 6-jährigen Kindern und der Einfluss der elterlichen Geschlechtsrollen. Diplomarbeit.
- Munsch, R. & Martchenko, M. (1980).** The Paper Bag Princess, U.S.A. Annick Press.
- Nelson, A. (2005).** Children's Toy Collections in Sweden - A Less Gender-Typed Country? *Sex Roles*, 52, 93-102.
- O'Brien, M., Peyton, V., Mistry, R., Hrudá, L., Jacobs, A., Caldera, Y., Huston, A. & Roy, C. (2000).** Gender-Role Cognition in Three-Year-Old-Boys and Girls. *Sex Roles*, 42, 1007-1025.
- ORF.at (2009).** Boykottaufruf gegen Spielzeughersteller [Online Dokument] URL <http://www.orf.at/091209-45617/index.html> (10. 12. 2009).
- Poulin-Dubois, D., Serbin, L. A., Eichstedt, J. A., Sen, M. G. & Beissel, C. F. (2002).** Men don't put on make-up: Toddlers' Knowledge of the Gender Stereotyping of Household Activities. *Social Development*, 11, 166-181.

- Raag, T., (1999).** Influences of Social Expectations of Gender, Gender Stereotypes, and Situational Constraints on Children's Toy Choices. *Sex Roles*, 41, 809-831.
- Raag, T. & Rackliff, C. L. (1998).** Preschoolers' Awareness of Social Expectations of Gender: Relationships to Toy Choices. *Sex Roles*, 38, 685-700.
- Renk, K., Roberts, R., Roddenberry, A., Luick, M., Hillhouse, S., Meehan, C., Oliveros, A. & Phares, V. (2003).** Mothers, Fathers, Gender Role, and Time Parents Spend With Their Children. *Sex Roles*, 48, 305-315.
- Ruble, D. N., Taylor, L. J., Cyphers, L., Greulich, F. K., Lurye, E. L. & Shrout, P. E. (2007).** The Role of Gender Constancy in Early Gender Development. *Child Development*, 78, 1121-1136.
- Runge, T. E., Frey, D., Gollwitzer, P. M., Helmreich, R. L. & Spence, J. T. (1981).** Masculine (instrumental) and feminine (expressive) traits. A comparison between students in the United States and West Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12(2): 142-162.
- Sandnabba, N. K. & Ahlberg, Ch. (1999).** Parents' Attitudes and Expectations about Children's Cross-Gender Behavior. *Sex Roles*, 40, 249-263.
- Servin, A., Bohlin, G. & Berlin, L. (1999).** Sex Differences in 1-, 3-, and 5-year-olds' toy-choice in a structured play-session. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 43-48.
- Slaby, R. G. & Frey, K. S. (1975).** Development of Gender Constancy and Selective Attention to Same-Sex Models. *Child Development*, 46, 849-856.
- Tenenbaum, H. R. & Leaper, C. (2002).** Are Parents' Gender Schemas Related to Their Children's Gender-Related Cognitions? A Meta-Analysis. *Developmental Psychology*, 38 (4): 615-630.
- Trautner, H. M. (2001).** Boys' and Girls' Play Behavior in Same-Sex and Opposite-Sex Pairs. *The Journal of Genetic Psychology*, 156 (1), 5-15.
- Trautner, H. M. (2008).** Entwicklung der Geschlechtsidentität. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage). (S. 626-651). Weinheim: Beltz.
- Trautner, H. M. & Eckes, T. (2001).** Putting Gender into Context. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, 16 p., Minneapolis.
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R. & Hartmann, P. (2005).** Rigidity and Flexibility of Gender Stereotypes in Childhood: Developmental or Differential? , *Infant and Child Development*, 14, 365-381.
- Turner, P. J. & Gervai, J. (1995).** A Multidimensional Study of Gender Typing in Preschool Children and Their Parents: Personality, Attitudes, Preferences, Behavior and Culture Differences. *Developmental Psychology*, 31, 759-772.
- Weinraub, M., Clemens, L. P., Sockloff, A., Ethridge, T., Gracely, E. & Meyers, B. (1984).** The Development of Sex Role Stereotypes in the Third Year: Relationships to Gender Labeling, Gender Identity, Sex-typed Toy Preference, and Family Characteristics. *Child Development*, 55, 1493-1503.
- Wood, E., Desmarais, S. & Gugula, S. (2002).** The Impact of Parenting Experience on Gender Stereotyped Toy Play of Children. *Sex Roles*, 47, 39-49.
- Yunger, J. L., Carver, P. R. & Perry, D. G. (2004).** Does Gender Identity Influence Children's Psychological Well-Being? *Developmental Psychology*, 40, 572-582.
- Zosuls, K. M., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Shrout, P. E., Greulich, F. K. & Bornstein, M. H. (2009)** The Acquisition of Gender Labels in Infancy: Implications for Gender-Typed Play. *Developmental Psychology*, 45, 688-701.

Abbildungsverzeichnis...

| | |
|--|-------|
| Abb.1: Höchste abgeschlossene Schulbildung der Teilnehmer der Vorerhebung..... | S.68 |
| Abb. 2 und 3: Alters- und Geschlechtsverteilung der Teilnehmer der Vorerhebung..... | S.69 |
| Abb. 4 und 5: eindeutig als „männlich“ beurteilte Items..... | S.69 |
| Abb. 6 und 7: eindeutig als „weiblich“ beurteilte Items..... | S.70 |
| Abb. 8: eindeutig als „neutral“ beurteiltes Item..... | S.70 |
| Abb. 9: Geschlechterverteilung der Kinder..... | S.88 |
| Abb. 10: Die Altersgruppenverteilung der Kinder..... | S.89 |
| Abb. 11: Verteilung der Buben auf die Altersgruppen..... | S.90 |
| Abb. 12: Verteilung der Mädchen auf die Altersgruppen..... | S.90 |
| Abb. 13: Verteilung der Kinder über die Kindergärten..... | S.92 |
| Abb. 14: Geschwister vorhanden?..... | S.93 |
| Abb. 15: Geschenkpräferenz der Mädchen..... | S.94 |
| Abb. 16: Geschenkpräferenz der Buben..... | S.94 |
| Abb. 17: Altersverteilung der Mütter..... | S.98 |
| Abb. 18: Altersverteilung der Väter..... | S.98 |
| Abb. 19: Schulbildung der Mütter..... | S.99 |
| Abb. 20: Schulbildung der Väter..... | S.100 |
| Abb. 21: Berufeinstufung der Mütter..... | S.101 |
| Abb. 22: Berufeinstufung der Väter..... | S.101 |
| Abb. 23: Familienstand der Väter..... | S.102 |
| Abb. 24: Familienstand der Mütter..... | S.102 |
| Abb. 25: Häufigkeit richtig zugeordneter Gegenstände..... | S.110 |
| Abb. 26: Verteilung – Wissen..... | S.111 |
| Abb. 27: Verteilung des Wissens über die Altersgruppen..... | S.113 |
| Abb. 28: Verteilung des Wissens über die Altersgruppen bei Mädchen und Buben..... | S.114 |
| Abb. 29: Verteilung der Spieleinstellung über die Altersgruppen..... | S.131 |
| Abb. 30: Verteilung der Einstellung zu Haushaltsaktivitäten über die Altersgruppen..... | S.139 |
| Abb. 31: Verteilung der Einstellung zu Haushaltsaktivitäten über Geschlecht und über Altersgruppen..... | S.141 |

Tabellenverzeichnis...

| | |
|---|-------|
| Tab. 1: Eindeutig männliche/weibliche/neutrale Haushaltsaufgaben..... | S.71 |
| Tab. 2: Geschlechterverteilung der Kinder..... | S.88 |
| Tab. 3: Chi-Quadrat-Test - Geschlechterverteilung der Kinder | S.89 |
| Tab. 4: Verteilung der Kinder über die Altersgruppen..... | S.89 |
| Tab. 5: Chi-Quadrat-Test - Altersverteilung der Kinder..... | S.90 |
| Tab. 6: Chi-Quadrat-Test - Geschlechterverteilung über die Altersgruppen..... | S.91 |
| Tab. 7: Geschlechterverteilung der Kinder über die Altersgruppen..... | S.91 |
| Tab. 8: Verteilung der Kinder über die Kindergärten..... | S.92 |
| Tab. 9: Chi-Quadrat-Test - Verteilung der Kinder über die Kindergärten..... | S.93 |
| Tab. 10: Geschwister der Kinder..... | S.93 |
| Tab. 11: Chi-Quadrat-Test - Geschwister der Kinder..... | S.94 |
| Tab. 12: Chi-Quadrat-Test - Geschenkpräferenz..... | S.95 |
| Tab. 13: Geschenkpräferenz getrennt nach Geschlecht der Kinder..... | S.95 |
| Tab. 14: Geschenkpräferenz getrennt nach Alter der Kinder..... | S.97 |
| Tab. 15: Chi-Quadrat-Test - Geschenkpräferenz getrennt nach Alter..... | S.96 |
| Tab. 16: Kolmogorov-Smirnov-Test - Altersverteilung der Eltern..... | S.99 |
| Tab. 17: Erstnennung der Väter zur „idealen Frau“..... | S.104 |
| Tab. 18: Erstnennung der Mütter zur „idealen Frau“..... | S.105 |
| Tab. 19: Erstnennung der Väter zum „idealen Mann“..... | S.106 |
| Tab. 20: Erstnennung der Mütter zum „idealen Mann“..... | S.107 |
| Tab. 21: Beschreibende Statistik – Wissen..... | S.110 |
| Tab. 22: Häufigkeiten und Prozent richtig eingepackter Kleidungsstücke <i>aller</i> Kinder..... | S.110 |
| Tab. 23: Test auf Normalverteilung der Daten – Wissen..... | S.112 |
| Tab. 24: Mann-Whitney-U-Test - Wissen: Geschlechtsvergleich..... | S.112 |
| Tab. 25: Ränge - Wissen: Geschlechtsvergleich..... | S.113 |
| Tab. 26: Kruskal-Wallis-Test - Wissen: Altersvergleich..... | S.113 |
| Tab. 27: Ränge - Wissen: Altersvergleich..... | S.114 |
| Tab. 28: Kruskal-Wallis-Test - Wissen: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich..... | S.115 |
| Tab. 29: Ränge - Wissen: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich..... | S.115 |
| Tab. 30: Beschreibende Statistik - Spielzeugwahl: <i>alle</i> Kinder..... | S.117 |
| Tab. 31: Beschreibende Statistik - Spielzeugwahl : Mädchen..... | S.118 |
| Tab. 32: Beschreibende Statistik - Spielzeugwahl: Buben..... | S.119 |
| Tab. 33: Prüfung auf Normalverteilung – Spielzeugwahl..... | S.120 |
| Tab. 34: Mittelwerte berührter Gegenstände: Geschlechtsvergleich..... | S.121 |
| Tab. 35: T-Test - Spielzeugwahl: Geschlechtsvergleich..... | S.121 |
| Tab. 36: T-Test - Anzahl der Berührungen Playmobilmann und –frau..... | S.122 |
| Tab. 37: Prüfung auf Homogenität der Varianzen - Spielzeugwahl und Altersgruppen..... | S.123 |
| Tab. 38: Kruskal-Wallis-Test - Spielzeugwahl: Altersvergleich..... | S.123 |

| | |
|---|-------|
| Tab. 39: Ränge - Spielzeugwahl: Altersvergleich..... | S.124 |
| Tab. 40: Kruskal-Wallis-Test - Spielzeugwahl: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich..... | S.124 |
| Tab. 41: Ränge - Spielzeugwahl: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich..... | S.125 |
| Tab. 42: Pearson-Korrelation – Spielzeugwahl..... | S.126 |
| Tab. 43: Berührte Gegenstände von Playmobilmann, -frau, und beiden gemeinsam..... | S.128 |
| Tab. 44: Berührte Gegenstände von Playmobilmann, -frau, und beiden gemeinsam -getrennt nach Geschlecht der Kinder..... | S.129 |
| Tab. 45: Prüfung auf Normalverteilung - Spieleinstellung: Geschlechtsvergleich..... | S.130 |
| Tab. 46: Ränge - Spieleinstellung: Geschlechtsvergleich..... | S.130 |
| Tab. 47: Mann-Whitney-U-Test - Spieleinstellung: Geschlechtsvergleich..... | S.130 |
| Tab. 48: Ränge - Spieleinstellung: Altersvergleich..... | S.131 |
| Tab. 49: Kruskal-Wallis-Test - Spieleinstellung: Altersvergleich..... | S.132 |
| Tab. 50: Kruskal-Wallis-Test - Spieleinstellung: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich..... | S.132 |
| Tab. 51: Ränge - Spieleinstellung: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich..... | S.133 |
| Tab. 52: Einstellung zu Haushaltsaktivitäten in Prozent: Wer soll was machen?..... | S.135 |
| Tab. 53: Einstellung zu Haushaltsaktivitäten nach Geschlecht und in Prozent: Wer soll was machen?..... | S.136 |
| Tab. 54: Prüfung auf Normalverteilung - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten..... | S.137 |
| Tab. 55: Ränge - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Geschlechtsvergleich..... | S.137 |
| Tab. 56: Mann-Whitney-U-Test - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Geschlechtsvergleich..... | S.138 |
| Tab. 57: Ränge - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Altersvergleich..... | S.138 |
| Tab. 58: Kruskal-Wallis-Test - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Altersvergleich..... | S.139 |
| Tab. 59: Ränge - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich..... | S.140 |
| Tab. 60: Kruskal-Wallis-Test - Einstellung zu Haushaltsaktivitäten: Geschlecht und Altersgruppen im Vergleich..... | S.141 |
| Tab. 61: Spearman-Korrelation: Zusammenhänge der Kindervariablen..... | S.144 |
| Tab. 62: Beschreibende Statistik - Selbstbild der Eltern..... | S.145 |
| Tab. 63: Spearman-Korrelation - Wissen und Selbstbild..... | S.146 |
| Tab. 64: Spearman-Korrelation - Wissen und Selbstbild getrennt für Geschlecht..... | S.147 |
| Tab. 65: Spearman-Korrelation - Wissen und Selbstbild getrennt für Altersgruppen..... | S.147 |
| Tab. 66: Test auf Normalverteilung der Daten – Selbstbild..... | S.148 |
| Tab. 67: Pearson-Korrelation - Spielzeugwahl und Selbstbild..... | S.149 |
| Tab. 68: Pearson-Korrelation - Spielzeugwahl und Selbstbild getrennt für Geschlecht..... | S.150 |
| Tab. 69: Pearson-Korrelation - Spielzeugwahl und Selbstbild getrennt für Altersgruppen..... | S.151 |
| Tab. 70: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Selbstbild..... | S.152 |
| Tab. 71: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Selbstbild getrennt für | |

| | |
|---|-------|
| Geschlecht..... | S.153 |
| Tab. 72: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Selbstbild getrennt für Altersgruppen..... | S.154 |
| Tab. 73: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haushaltsakt. und Selbstbild..... | S.155 |
| Tab. 74: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haushaltsakt. und Selbstbild getrennt für Geschlecht..... | S.155 |
| Tab.75: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haushaltsakt. und Selbstbild getrennt für Altersgruppen..... | S.156 |
| Tab. 76: Beschreibende Statistik - Geschlechtsrolleneinstellung der Eltern..... | S.157 |
| Tab. 77: Spearman-Korrelation - Wissen und Geschlechtsrolleneinstellung..... | S.158 |
| Tab. 78: Spearman-Korrelation - Wissen und Geschlechtsrolleneinstellung getrennt für Geschlecht..... | S.159 |
| Tab. 79: Spearman-Korrelation - Wissen und Geschlechtsrolleneinstellung getrennt für Altersgruppen..... | S.160 |
| Tab. 80: Prüfung auf Normalverteilung - Geschlechtsrolleneinstellung..... | S.161 |
| Tab. 81: Pearson-Korrelation - Spielzeugwahl und Geschlechtsrolleneinstellung..... | S.161 |
| Tab. 82: Pearson-Korrelation - Spielzeugwahl und Geschlechtsrolleneinstellung getrennt für Geschlecht..... | S.162 |
| Tab. 83: Pearson-Korrelation - Spielzeugwahl und Geschlechtsrolleneinstellung getrennt für Altersgruppen..... | S.163 |
| Tab. 84: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Geschlechtsrolleneinstellung..... | S.164 |
| Tab. 85: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Geschlechtsrolleneinstellung getrennt für Geschlecht..... | S.165 |
| Tab. 86: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Geschlechtsrolleneinstellung getrennt für Altersgruppen..... | S.166 |
| Tab. 87: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haushaltsakt. und Geschlechtsrolleneinstellung..... | S.167 |
| Tab. 88: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haushaltsakt. und Geschl.roll.eist. getrennt für Geschlecht..... | S.167 |
| Tab. 89: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haushaltsakt. und Geschl.roll.eist. getrennt für Altersgruppen..... | S.168 |
| Tab. 90: Beschreibende Statistik - Haushaltsaktivitäten der Eltern..... | S.169 |
| Tab. 91: Prüfung auf Normalverteilung -Traditionalität der Haushaltsaktivitäten..... | S.170 |
| Tab. 92: Spearman-Korrelation - Wissen und Haushaltsaktivitäten..... | S.170 |
| Tab. 93: Spearman-Korrelation - Wissen und Haushaltsaktivitäten getrennt für Geschlecht..... | S.171 |
| Tab. 94: Spearman-Korrelation - Wissen und Haushaltsaktivitäten getrennt für Altersgruppen..... | S.172 |
| Tab. 95: Spearman-Korrelation - Spielzeugwahl und Haushaltsaktivitäten..... | S.173 |
| Tab. 96: Spearman-Korrelation - Spielzeugwahl und Haushaltsaktivitäten getrennt für | |

| | |
|---|-------|
| Geschlecht..... | S.174 |
| Tab. 97: Spearman-Korrelation - Spielzeugwahl und Haushaltsaktivitäten getrennt für Altersgruppen..... | S.175 |
| Tab. 98: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Haushaltsaktivitäten..... | S.176 |
| Tab. 99: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Haushaltsaktivitäten getrennt für Geschlecht..... | S.177 |
| Tab. 100: Spearman-Korrelation - Spieleinstellung und Haushaltsaktivitäten getrennt für Altersgruppen..... | S.177 |
| Tab. 101: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haush.akt. und Haushaltsaktivitäten..... | S.178 |
| Tab. 102: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haush.akt. und Haushaltsaktivitäten getrennt für Geschlecht..... | S.179 |
| Tab. 103: Spearman-Korrelation - Einstellung zu Haush.akt. und Haushaltsakt. getrennt für Altersgruppen..... | S.180 |

Anhang...

1. Der Kinderfragebogen:

1. Wissen: Kofferpackspiel

Fam.Code: _____

| Mann | Richtig | Falsch | Frau | Richtig | Falsch |
|-----------------|----------------|---------------|----------------|----------------|---------------|
| Krawatte | | | Kette | | |
| Schuh | | | Stöckelschuh | | |
| Hammer | | | Bügeleisen | | |
| Rasierapparat | | | Labello (rosé) | | |
| Sakko | | | Rock | | |
| Geldbörse | | | Geldbörse | | |
| Uhr | | | Uhr | | |
| Zeitschrift | | | Zeitschrift | | |
| Schraubenzieher | | | Wäscheklupperl | | |
| Badehose | | | Bikini | | |
| Hut | | | Hut | | |
| Krawatte | | | Kette | | |
| Summe | | | Summe | | |

2. Spielpräferenzen:

| | Dauer (in sec.) | Spielt mit Männlicher Puppe | Spielt mit Weiblicher Puppe | Nur Ding ohne Puppe |
|--------------------------------|-----------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| Männl. Puppe einzeln | | | | |
| Griller | | | | |
| Heckenschere | | | | |
| Klo/Waschbecken/Abfluss | | | | |
| Computer | | | | |
| Rasenmäher | | | | |
| | | | | |
| Weibliche Puppe einzeln | | | | |
| Bügelbrett + Bügeleisen | | | | |
| Waschmaschine | | | | |
| Wäschespinne + Korb | | | | |
| Wischmopp | | | | |
| Staubwedel | | | | |

3. Einstellungen: Ein Tag in der Familie Playmobil

| | Mann | Frau | beide |
|---------------------------|------|------|-------|
| Schnee schaufeln | | | |
| Essen für Baby herrichten | | | |
| Frühstück machen | | | |
| Wäsche waschen | | | |
| Abfluss reinigen | | | |
| Einkaufen gehen | | | |
| Reifen wechseln | | | |
| Fenster putzen | | | |
| Gute-Nacht-Geschichte | | | |

4. Provozierte Einstellungen: Fragen zum Buch bzw. zur GRO-Skala

| | Ja | Nein | Gut | Blöd | Egal |
|--------------------|----|------|-----|------|------|
| Mutig | | | | | |
| Wilde Spiele | | | | | |
| Schlau | | | | | |
| M: Bubensachen | | | | | |
| M: kurze Haare | | | | | |
| M: Männerberuf | | | | | |
| B: lange Haare | | | | | |
| B: Mädchenkleidung | | | | | |
| B: Mädchensachen | | | | | |
| B: Frauenberuf | | | | | |

Berufswunsch: _____

Wärst du lieber ein B/M? gleiches Geschlecht anderes Geschlecht

Lieblingsspielzeug: _____

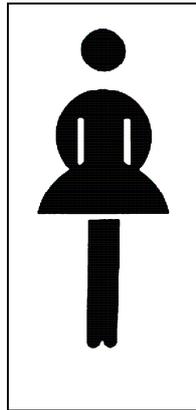
Spielst du lieber mit Buben oder mit Mädchen? Bub Mädchen

Wie heißt dein bester Freund/deine beste Freundin? _____

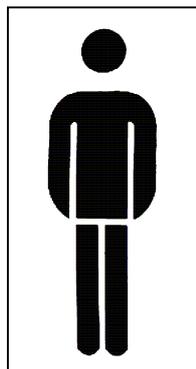
Geschenk-Präferenz: m w n

2. Der Elternfragebogen:

Das Deckblatt zierte bei den **Müttern** eine Dame,



bei den **Vätern** ein Mann,



die Umschläge waren in rosa und blau gehalten, um Verwechslungen auszuschließen.

Sehr geehrte Mutter/ Sehr geehrter Vater!

Im Rahmen unserer **Diplomarbeit** im Fach Entwicklungspsychologie an der Universität Wien ist ein groß angelegtes Projekt zum Thema „Geschlechtsstereotype im Kindergartenalter“ geplant.

Da das kindliche Spiel in der sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung sehr wichtig ist, wollen wir das Spielverhalten Ihres Kindes beobachten; darum wird ihr Kind mit uns während der Kindergartenzeit mit Playmobilfiguren spielen. Falls sich Ihr Kind nicht wohl fühlt, wird die Beobachtung selbstverständlich beendet.

Anbei haben wir auch einen Fragebogen für Sie als Elternteil zusammengestellt, um die Spielvorlieben des Kindes mit den elterlichen Einstellungen in Zusammenhang bringen zu können.

Wir bitten Sie, uns bei unserer Diplomarbeit zu unterstützen, indem Sie den nachfolgenden **Fragebogen vollständig ausfüllen** und ihn mit unterschriebener **Einverständniserklärung beim nächsten Kindergartenbesuch** in die bereitstehende Box einwerfen.

Sollten Sie Fragen an uns haben, oder Rückmeldungen über Ergebnisse unserer Studie haben wollen, stehen wir Ihnen gerne jederzeit unter unten angegebener E-Mail-Adresse oder Telefonnummer zu Verfügung.

Die Ergebnisse werden von uns selbstverständlich vertraulich und in anonymisierter Form behandelt. Da es sich um ein groß angelegtes Projekt handelt, könnte es sein, dass wir Sie in ca. 3 Jahren noch einmal kontaktieren. Deshalb bitten wir Sie, neben Ihrer Unterschrift auch Ihre Adresse und Telefonnummer anzugeben, welche **ausschließlich** für diesen Zweck verwendet werden. Die Teilnahme ist selbstverständlich freiwillig und Sie können Ihre Einwilligung jederzeit zurückziehen.

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, meinen Sohn / meine Tochter

_____ am geplanten Diplomarbeitsprojekt teilnehmen zu lassen.

Erreichbarkeit (für etwaigen späteren Kontakt):

Telefonnummer: _____

Adresse: _____

Volksschule (falls schon bekannt): _____

Unterschrift: _____

Mit bestem Dank im Voraus,

Claudia Hartl
Kontakt:
hartl.claudia@aon.at
0676-3133994

und

Elisabeth Mistlberger
elisabeth.mistlberger@gmx.at
0650-8800989

Soziodemographische Angaben:

Angaben zu Ihrem Kind

Geburtsdatum des Kindes: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Angaben zu den Geschwistern:

1. Kind: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
2. Kind: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
3. Kind: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
4. Kind: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
5. Kind: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
6. Kind: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
7. Kind: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
8. Kind: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
9. Kind: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein

Was möchte Ihr Kind einmal werden? _____
(falls Ihr Kind dies schon einmal geäußert hat)

Welcher Beruf könnte Ihrer Meinung nach zu Ihrem Kind passen? _____

Angaben zu Ihrer Person:

Alter: _____

Höchste abgeschlossene Schulausbildung:

- Pflichtschule nicht abgeschlossen (unter 9 Schuljahren)
 Pflichtschule abgeschlossen
 Berufsbildende Schule (ohne Matura)
 Gymnasium, höhere Schule mit Matura (AHS, HTL, HAK)
 Berufsspezifische Ausbildung nach Matura (Pädak, Kolleg,...)
 Universität, Fachhochschule, Hochschule

Derzeit ausgeübter Beruf: _____

Wie würden Sie Ihren Beruf einstufen?

| | | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> sehr männlich | <input type="radio"/> eher männlich | <input type="radio"/> neutral | <input type="radio"/> eher weiblich | <input type="radio"/> sehr weiblich |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|

Stundenausmaß pro Woche: _____

Ich bin derzeit in Karenz: ja nein

Ich bin seit _____ Monaten in Karenz

Familienstand:

- alleine lebend (mit Kind)
- in Partnerschaft im **selben** Haushalt lebend
- in Partnerschaft in **getrenntem** Haushalt lebend
- verheiratet im **selben** Haushalt lebend
- verheiratet in **getrenntem** Haushalt lebend
- geschieden
- verwitwet

Fragebogen zu Ihren Einstellungen

Eine **ideale Frau** sollte meiner Meinung nach folgende 5 Persönlichkeitseigenschaften haben:

- 1.) _____
- 2.) _____
- 3.) _____
- 4.) _____
- 5.) _____

Ein **idealer Mann** sollte meiner Meinung nach folgende 5 Persönlichkeitseigenschaften haben:

- 1.) _____
- 2.) _____
- 3.) _____
- 4.) _____
- 5.) _____

Geben Sie bitte bei den folgenden Aussagen an, inwieweit sie sich mit Ihrer persönlichen Einstellung decken. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, es handelt sich um Ihre Meinung zu gesellschaftlichen Rollenbildern. Kreuzen Sie einer Skala von „sehr falsch“ bis „sehr richtig“ an, was am ehesten auf Sie zutrifft. Bitte beantworten Sie alle Fragen.

| | | Sehr Falsch → | Falsch → | Falsch → Eher | Eher richtig → | Richtig → | Sehr richtig → |
|-----|--|------------------|----------|------------------|-------------------|-----------|-------------------|
| 1. | Es ist für eine Frau wichtiger, den Ehemann bei seiner Karriere zu unterstützen, als selbst Karriere zu machen. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 2. | Die Idee, dass junge Frauen und Mädchen in der Fußball- Bundesliga spielen, ist einfach lächerlich. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 3. | Der Anteil an Zeit und Energie, den jemand seiner Karriere einerseits und der Familie andererseits zukommen lässt, sollte von den persönlichen Wünschen und Interessen und nicht vom Geschlecht bestimmt werden. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 4. | Es ist für eine Frau wichtiger, eine gute Figur zu haben und gut gekleidet zu sein, als für einen Mann. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 5. | Der alte Ausspruch „die Frau gehört in’s Haus und zur Familie“ ist im Grund richtig, und es sollte auch so bleiben. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 6. | Eine Frau sollte gegenüber Männern nicht zu strebsam sein. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 7. | Eine Frau, die in der Öffentlichkeit arbeitet (z.B. eine Verkäuferin), sollte nicht mehr arbeiten, wenn zu sehen ist, dass sie schwanger ist. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 8. | Der Mann sollte in einer Familie für alle größeren Entscheidungen verantwortlich und zuständig sein. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 9. | In einer Gruppe mit weiblichen und männlichen Mitgliedern sollte ein Mann die Führungsposition innehaben. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 10. | Verheiratete Frauen, die Kinder im Schulalter haben, sollten nicht arbeiten, es sei denn, es ist für die Familie finanziell unbedingt notwendig. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 11. | Wenn sich ein gut qualifizierter Mann und eine etwas besser qualifizierte Frau um eine Arbeitsstelle bewerben, so sollte der Mann die Stelle erhalten, da er eine Familie ernähren muss. | -- | -- | - | + | ++ | +++ |
| | | Sehr Falsch ↑ | Falsch ↑ | Eher Falsch ↑ | Eher richtig ↑ | Richtig ↑ | Sehr richtig ↑ |

| | | | | | | | |
|-----|---|-----|----|---|---|----|-----|
| 12. | Die Ehe ist eine Partnerschaft, in der Frau und Mann gleichermaßen für die Finanzen verantwortlich sein sollten. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 13. | Eine Frau sollte lieber auf ihre Karriere verzichten, als darauf bestehen, dass ihr Mann wegen einem für sie notwendigen Ortswechsel eine neue Arbeitsstelle suchen muss. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 14. | Eine verheiratete Frau, die lieber im Beruf weiterkommen möchte und keine Kinder haben will, sollte deswegen kein schlechtes Gewissen haben. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 15. | Verheiratete Frauen, die Kinder im Vorschulalter haben, sollten nicht arbeiten, es sei denn, dass es für die Familie finanziell notwendig ist. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 16. | Im allgemeinen ist es besser, wenn ein Mann der Leiter einer Abteilung ist, in der Frauen und Männer arbeiten. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 17. | Ein Mann sollte kein schlechtes Gewissen haben, wenn seine Frau mehr verdient als er. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 18. | Es ist gut, wenn Frauen lokalpolitische Ämter innehaben. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 19. | Wenn sich ein Student und eine Studentin um ein Stipendium bewerben, so sollte es der Student erhalten, da er größere berufliche Chancen hat. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 20. | Wenn eine Frau eine obszöne Sprache gebraucht, so ist das nicht anstößiger, als wenn ein Mann dies tut. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 21. | Auch Jungen sollten mit Puppen spielen. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 22. | Man sollte Mädchen raten, einen weiblichen Beruf wie Krankenschwester, Schneiderin oder Grundschullehrerin zu wählen. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 23. | Frauen sollten alle athletischen Sportarten betreiben. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 24. | Eltern sollten bei Töchtern ebenso wie bei Söhnen unabhängiges und selbständiges Verhalten ermuntern und fördern. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 25. | Frauen sollten auch traditionell männliche Berufe wie Maurer oder Pilot ergreifen. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 26. | Wenn eine Frau ihren Mädchennamen nach der Hochzeit behalten will, so ist nichts dagegen einzuwenden. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 27. | Es wäre nichts dagegen zu sagen, wenn einmal eine Frau Bundeskanzler würde. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |

| | | | | | | | |
|-----|--|-----|----|---|---|----|-----|
| 28. | Die berufliche Ausbildung von Jungen sollte für Eltern und Lehrer wichtiger sein als die von Mädchen. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 29. | Auch wenn eine Frau arbeitet, sollte der Mann der „Haupt-Brotverdiener“ sein, und die Frau sollte die Verantwortung für den Haushalt tragen. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 30. | In der Grundschule sollten Mädchen Kleider und keine langen Hosen tragen. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 31. | Wenn eine Frau Pfarrer oder Priester wird, so ist nichts dagegen einzuwenden. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 32. | Frauen sollten vermehrt wichtige landes- und bundespolitische Ämter innehaben. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 33. | Es ist nicht gut, wenn ein Mann zu Hause bleibt und die Kinder versorgt und seine Frau arbeitet. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 34. | Der einzige Grund, warum Mädchen einen Beruf erlernen sollten, besteht darin, dass sie eventuell nicht heiraten oder geschieden werden können. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 35. | Es gibt keine richtige Begründung dafür, dass Männer im vollen Bus ihren Sitzplatz einer Frau anbieten sollten. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 36. | Männer sollten ruhig auch Berufe ergreifen, die traditionell Frauen vorbehalten sind (z.B. Kindergärtner, Telefon-Vermittler). | --- | -- | - | + | ++ | +++ |

Angaben zu Ihren Hausarbeiten

Bitte kreuzen Sie Arbeiten an, die Sie persönlich vorwiegend verrichten.

Küchenbereich:

- Frühstück machen
- Kochen
- Geschirr abwaschen/ Geschirrspüler ein- oder ausräumen
- Tisch decken oder abräumen
- Grillen
- Einkaufen: Lebensmittel für den täglichen Bedarf
- Einkaufen: Großeinkauf (Getränkekisten, ...)

Sauber machen:

- Staubsaugen
- Fenster putzen
- Boden wischen
- Staub wischen
- Mistkübel ausleeren
- Bügeln
- Wäsche waschen
- Wäsche aufhängen

Außenbereich:

- Rasen mähen
- Hecke schneiden
- Unkraut jäten
- Schnee schaufeln
- Garage aufräumen
- Laub rechen
- Kehren
- Gartenpflanzen bewässern

Auto:

- Auto waschen
- Auto innen putzen
- Reifen wechseln
- Kleine Reparaturen am Auto (Ölstand kontrollieren, nachfüllen)

Kind:

- Windel wechseln
- Kind füttern
- Kind pflegen bei Krankheit
- Kind trösten
- Geburtstagsparty organisieren
- Spielenachmittag mit Kind organisieren
- Kinder von A nach B fahren
- Termine für Kinder organisieren (Arzt,...)
- Gute-Nacht-Geschichte vorlesen
- Zähneputzen

- Mit Kind aufs Klo gehen
- Kind anziehen
- Essen zubereiten/klein schneiden
- Mit Kind spielen
- Mit Kind ins Freie gehen
- Kind Baden/Waschen

Reparieren:

- Glühbirnen wechseln
- Kaffeemaschine entkalken
- Kleine Reparaturarbeiten
- Bild aufhängen
- Verstopfte Ausflüsse reinigen

Sonstiges:

- Mit Firmen Termine ausmachen (Autowerkstatt, Installateur, Elektriker, ...)
- Rechnungen bezahlen (Buchhaltung, tele-Banking,...)
- Postkasten entleeren
- Sich um Haustiere kümmern: Hund spazieren, Katzenklo entleeren, ...
- Computer installieren, Updates, Virenprogramm installieren,...
- Blumen im Haus/Wohnung gießen

Ihre Zeitaufteilung

Wie viel Zeit verbringen Sie **durchschnittlich täglich** mit Ihrem Kind?

(**gesamte Zeit**, die mit dem Kind am Tag verbracht wird; egal ob nebenbei Tätigkeiten verrichtet werden, oder mit dem Kind gespielt wird.)

_____Stunden _____Minuten

Wie viel Zeit verbringen Sie davon **aktiv** mit Ihrem Kind?

(**aktive Auseinandersetzung**: mit dem Kind sprechen, spielen, vorlesen, basteln ...)

_____Stunden _____Minuten

Was spielen Sie in dieser Zeit vorwiegend mit Ihrem Kind?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Mit Puppen spielen | <input type="checkbox"/> Matador |
| <input type="checkbox"/> Mit Autos spielen | <input type="checkbox"/> Ballspielen |
| <input type="checkbox"/> Perlenfädeln | <input type="checkbox"/> Sandspielen |
| <input type="checkbox"/> Knetmasse | <input type="checkbox"/> Rollerfahren/Dreiradler |
| <input type="checkbox"/> Zeichnen | <input type="checkbox"/> Rumtollen/liebevolleres „raufen“, |
| <input type="checkbox"/> Brettspiele | <input type="checkbox"/> Versteckspielen |
| <input type="checkbox"/> Playmobil/Lego/Duplo | <input type="checkbox"/> Vorlesen/Bilderbuch anschauen |
| <input type="checkbox"/> Sportliche Aktivitäten | <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____ |
| <input type="checkbox"/> Rollenspiele | |

Eisenbahn

Das Lieblingsspielzeug Ihres Kindes: _____

Die Spielgefährten Ihres Kindes:

FreundIn: weiblich männlich Alter: _____

Wird Ihr Kind **tagsüber betreut**? ja nein

Wenn **ja**: Geschlecht der Betreuungsperson: männlich weiblich

Die Betreuung findet statt: einzeln in der Gruppe

Angaben zu Ihren Eltern

Bitte denken Sie an Ihre eigenen Eltern zurück und beurteilen Sie **deren** Rollenbilder:

Mit „**traditionell**“ ist gemeint: Der Mann, als Versorger der Familie, arbeitet und verdient Geld, während sich die Frau um den Haushalt und die Kindererziehung kümmert.

Mit „**liberal**“ ist gemeint: Die Eltern teilen die anfallenden Haushaltsaufgaben und die Kindererziehung untereinander auf.

| | | | |
|--|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sehr Traditionell | <input type="checkbox"/> Eher Traditionell | <input type="checkbox"/> Eher Liberal | <input type="checkbox"/> Sehr Liberal |
|--|--|---------------------------------------|---------------------------------------|

Wie viele Tage im Monat verbringt Ihr Kind durchschnittlich mit **Ihren** Eltern?

Oma: _____

Opa: _____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

2. Itemtrennschärfen:

| Itemtrennschärfen für männliche Haushaltsaufgaben | | | | |
|--|---|--|--|--|
| Item-Skala-Statistiken | | | | |
| | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item- Skala-Korrelation | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
| Rasenmähen | 13,32 | 19,325 | ,489 | ,749 |
| Abflüsse reinigen | 13,17 | 20,307 | ,412 | ,760 |
| Auto waschen | 13,36 | 18,849 | ,522 | ,744 |
| Grillen | 13,13 | 21,151 | ,294 | ,773 |
| Schnee schaufeln | 13,53 | 18,832 | ,483 | ,750 |
| Computer installieren/Updates | 13,42 | 20,512 | ,290 | ,777 |
| kleine Reparaturen am Auto | 13,07 | 20,367 | ,456 | ,755 |
| reifen wechseln | 12,98 | 20,354 | ,558 | ,747 |
| kleine Reparaturarbeiten erledigen | 13,69 | 18,762 | ,472 | ,752 |
| Hecke schneiden | 13,24 | 19,391 | ,500 | ,748 |

Itemtrennschärfen für weibliche Haushaltsaufgaben

Item-Skala-Statistiken

| | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item- Skala-Korrelation | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
|---|---|--|--|--|
| Windeln wechseln | 10,43 | 16,338 | ,464 | ,858 |
| Kind baden/waschen | 10,44 | 16,040 | ,541 | ,854 |
| Blumen innen gießen | 10,29 | 16,715 | ,341 | ,865 |
| Kochen | 10,41 | 16,313 | ,446 | ,859 |
| Wäsche aufhängen | 10,25 | 16,294 | ,508 | ,856 |
| Spielenachmittag für Kind organisieren | 10,18 | 16,587 | ,493 | ,857 |
| Boden wischen | 10,21 | 16,631 | ,412 | ,861 |
| Kind anziehen | 10,37 | 16,442 | ,458 | ,858 |
| Kind bei Krankheit pflegen | 10,38 | 16,063 | ,556 | ,853 |
| Bügeln | 10,05 | 17,124 | ,483 | ,858 |
| Staub wischen | 10,18 | 16,440 | ,551 | ,854 |
| Essen für Kind zubereiten | 10,27 | 15,921 | ,600 | ,851 |
| Fenster putzen | 10,09 | 16,993 | ,495 | ,857 |
| Geburtstagsparty für Kind organisieren | 10,24 | 16,288 | ,550 | ,854 |
| Wäsche waschen | 10,14 | 16,305 | ,624 | ,851 |
| Termine für Kinder organisieren | 10,29 | 16,347 | ,506 | ,856 |

Itemtrennschärfen für neutrale Haushaltsaufgaben

Item-Skala-Statistiken

| | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item- Skala-Korrelation | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
|---|---|--|--|--|
| Frühstück machen | 10,46 | 44,733 | ,443 | ,814 |
| Mistkübel ausleeren | 10,21 | 42,728 | ,423 | ,814 |
| mit Kind Zähne putzen | 10,33 | 45,809 | ,314 | ,818 |
| draußen kehren | 10,07 | 43,041 | ,398 | ,815 |
| Kind trösten | 10,43 | 45,776 | ,332 | ,818 |
| Gute-Nacht-Geschichte vorlesen | 10,48 | 44,642 | ,461 | ,813 |
| mit Kind spielen | 10,63 | 46,141 | ,351 | ,818 |
| mit Firmen Termine ausmachen | 10,01 | 44,408 | ,238 | ,825 |
| Gartenpflanzen bewässern | 10,41 | 44,634 | ,355 | ,817 |
| Kind von A nach B fahren | 10,59 | 45,669 | ,375 | ,817 |
| Bild aufhängen | 9,94 | 43,192 | ,330 | ,820 |
| Einkaufen Großeinkauf | 10,27 | 43,347 | ,404 | ,814 |
| Postkasten entleeren | 10,55 | 45,432 | ,291 | ,819 |
| mit Kind ins Freie gehen | 10,59 | 45,518 | ,404 | ,816 |
| Einkaufen: Lebensmittel für täglichen Bedarf | 10,31 | 44,722 | ,443 | ,814 |
| sich um Haustiere kümmern | 10,58 | 45,487 | ,387 | ,816 |
| Rechnungen bezahlen, Buchhaltung, Telebanking | 10,33 | 44,844 | ,265 | ,822 |
| Tisch decken/abräumen | 10,36 | 45,278 | ,376 | ,816 |
| Kind füttern | 10,33 | 44,497 | ,524 | ,811 |
| mit Kind aufs Klo gehen | 10,35 | 44,724 | ,491 | ,812 |
| Auto innen putzen | 10,08 | 42,844 | ,410 | ,814 |
| Geschirr abwaschen/Geschirrspüler ein- /ausräumen | 10,33 | 44,324 | ,479 | ,812 |
| Laub rechnen | 10,07 | 41,736 | ,474 | ,811 |

Itemtrennschärfen für Wissen

Item-Skala-Statistiken

| | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item- Skala-Korrelation | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
|------------------|---|---|--|--|
| Krawatte | 19,35 | 5,898 | -,003 | ,790 |
| Männerschuh | 19,27 | 5,787 | ,344 | ,770 |
| Zange | 19,35 | 5,257 | ,457 | ,758 |
| Rasierer | 19,38 | 5,367 | ,327 | ,768 |
| Sakko | 19,32 | 5,527 | ,347 | ,766 |
| Geldbörse Mann | 19,48 | 5,125 | ,358 | ,768 |
| Uhr Mann | 19,27 | 5,864 | ,201 | ,774 |
| Zeitschrift Mann | 19,33 | 5,275 | ,523 | ,755 |
| Schraubenzieher | 19,33 | 5,403 | ,413 | ,762 |
| Badehose | 19,33 | 5,403 | ,413 | ,762 |
| Hut Mann | 19,32 | 5,347 | ,511 | ,756 |
| Kette | 19,25 | 5,986 | ,000 | ,777 |
| Stöckelschuh | 19,27 | 5,941 | ,059 | ,777 |
| Bügeleisen | 19,37 | 5,440 | ,297 | ,770 |
| Labello | 19,32 | 5,347 | ,511 | ,756 |
| Rock | 19,35 | 5,104 | ,576 | ,749 |
| Geldbörse Frau | 19,46 | 5,149 | ,367 | ,766 |
| Uhr Frau | 19,25 | 5,986 | ,000 | ,777 |
| Zeitschrift Frau | 19,33 | 5,480 | ,349 | ,766 |
| Wäscheklappe | 19,38 | 5,674 | ,125 | ,783 |
| Bikini | 19,29 | 5,594 | ,391 | ,765 |
| Hut Frau | 19,33 | 5,326 | ,479 | ,757 |

Itemtrennschärfen für Spielzeugwahl

Item-Skala-Statistiken

| | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item- Skala-Korrelation | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
|--------------------------------|---|--|--|--|
| Berührung des Mannes | 15,22 | 6,562 | ,204 | ,708 |
| Berührung des Grillers | 15,18 | 6,435 | ,244 | ,703 |
| Berührung der Heckenschere | 15,31 | 6,294 | ,414 | ,682 |
| Berührung des Abflussreinigers | 15,09 | 6,472 | ,201 | ,710 |
| Berührung des Computers | 15,37 | 6,444 | ,436 | ,684 |
| Berührung des Rasenmähers | 15,28 | 6,257 | ,403 | ,683 |
| Berührung der Frau | 15,23 | 6,258 | ,322 | ,692 |
| Berührung des Bügelbretts | 15,26 | 6,011 | ,505 | ,669 |
| Berührung der Waschmaschine | 15,22 | 6,536 | ,215 | ,706 |
| Berührung der Wäschespinne | 15,24 | 6,680 | ,161 | ,712 |
| Berührung des Wischmopp | 15,14 | 5,759 | ,540 | ,660 |
| Berührung des Putzkübels | 15,13 | 6,113 | ,368 | ,686 |
| Berührung des Staubwedels | 15,03 | 6,025 | ,382 | ,684 |

Itemtrennschärfen für Spieleinstellung

Item-Skala-Statistiken

| | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item- Skala-Korrelation | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
|-----------------------------|---|--|--|--|
| wer berührt Griller | 29,95 | 62,309 | ,497 | ,861 |
| wer berührt Heckenschere | 30,32 | 57,182 | ,692 | ,844 |
| wer berührt Abflussreiniger | 29,32 | 67,078 | ,396 | ,865 |
| wer berührt Computer | 30,40 | 64,321 | ,494 | ,859 |
| wer berührt Rasenmäher | 30,22 | 59,627 | ,644 | ,848 |
| wer berührt Bügelbrett | 29,99 | 62,792 | ,585 | ,853 |
| wer berührt Waschmaschine | 29,49 | 66,045 | ,443 | ,863 |
| wer berührt Wäschespinne | 29,65 | 63,606 | ,567 | ,855 |
| wer berührt Wischmopp | 29,71 | 59,873 | ,735 | ,842 |
| wer berührt Staubwedel | 29,44 | 63,314 | ,599 | ,853 |
| wer berührt Putzkübel | 29,47 | 64,045 | ,550 | ,856 |

Interraterreliabilität

| Anzahl Berührungen | Cohen`s Kappa | Berührung mit wem | Cohen`s Kappa |
|--------------------|---------------|-------------------|---------------|
| Mann | 0,89 | Griller | 0,95 |
| Griller | . | Heckenschere | 0,94 |
| Heckenschere | 0,96 | Abflussreiniger | 0,90 |
| Abfluss | . | Computer | 0,96 |
| Computer | . | Rasenmäher | 0,95 |
| Rasenmäher | 0,91 | Bügelbrett | 0,95 |
| Frau | . | Waschmaschine | 1,00 |
| Bügelbrett | 1,00 | Wäschespinne | 1,00 |
| Waschmaschine | 0,87 | Wischmopp | 1,00 |
| Wäschespinne | . | Putzkübel | 0,86 |
| Wischmopp | 0,96 | | |
| Putzkübel | 0,91 | | |

Itemtrennschärfen für Einstellung zu Haushaltsaktivitäten

Item-Skala-Statistiken

| | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item- Skala-Korrelation | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
|-----------------------------------|---|--|--|--|
| Schnee schaufeln | 15,81 | 8,389 | ,235 | ,613 |
| Essen für Baby herrichten | 15,21 | 9,579 | ,106 | ,629 |
| Frühstück machen | 15,19 | 8,294 | ,237 | ,613 |
| Wäsche waschen | 15,29 | 8,491 | ,301 | ,595 |
| Abfluss reinigen | 15,93 | 8,066 | ,403 | ,570 |
| Einkaufen gehen | 14,84 | 8,514 | ,225 | ,614 |
| Reifen wechseln | 15,72 | 7,074 | ,478 | ,540 |
| Fenster putzen | 15,26 | 8,216 | ,357 | ,581 |
| Gute-Nacht-Geschichte vorlesen | 15,27 | 8,245 | ,389 | ,575 |

Trennschärfen für Haushaltsaktivitäten der Väter

Item-Skala-Statistiken

| | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item- Skala-Korrelation | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
|-------------------------------|---|--|--|--|
| P: Frühstück machen | 27,10 | 135,892 | ,454 | ,937 |
| P: Kochen | 27,38 | 138,312 | ,268 | ,938 |
| P: Geschirr abwaschen | 27,12 | 133,689 | ,645 | ,935 |
| P: Tisch decken/abräumen | 27,10 | 134,583 | ,570 | ,936 |
| P: Grillen | 26,94 | 138,280 | ,279 | ,938 |
| P: einkaufen täglich | 27,27 | 136,446 | ,409 | ,937 |
| P: Großeinkauf | 26,94 | 138,453 | ,263 | ,938 |
| P: Staub saugen | 27,16 | 134,826 | ,542 | ,936 |
| P: Fenster putzen | 27,51 | 138,352 | ,338 | ,937 |
| P: Boden wischen | 27,49 | 137,858 | ,372 | ,937 |
| P: Staub wischen | 27,49 | 137,734 | ,386 | ,937 |
| P: Mistkübel ausleeren | 26,93 | 135,970 | ,512 | ,936 |
| P: Bügeln | 27,56 | 139,336 | ,266 | ,937 |
| P: Wäsche waschen | 27,50 | 139,340 | ,215 | ,938 |
| P: Wäsche aufhängen | 27,30 | 136,338 | ,427 | ,937 |
| P: Rasen mähen | 26,94 | 137,268 | ,377 | ,937 |
| P: Hecke schneiden | 27,13 | 137,895 | ,277 | ,938 |
| P: Unkraut jäten | 27,34 | 134,968 | ,566 | ,936 |
| P: Schnee schaufeln | 26,89 | 139,333 | ,193 | ,938 |
| P: Garage aufräumen | 27,10 | 136,780 | ,376 | ,937 |
| P: Laub rechen | 27,29 | 134,975 | ,547 | ,936 |
| P: kehren | 27,24 | 135,224 | ,513 | ,936 |
| P: Gartenpflanzen bewässern | 27,16 | 137,172 | ,338 | ,937 |
| P: Auto waschen | 26,93 | 136,785 | ,431 | ,937 |
| P: Auto innen putzen | 26,96 | 136,604 | ,429 | ,937 |
| P: Reifen wechseln | 26,90 | 139,990 | ,123 | ,938 |
| P: kleine Reparaturen am Auto | 26,83 | 138,859 | ,279 | ,937 |
| P: Windeln wechseln | 27,16 | 134,481 | ,572 | ,936 |
| P: Kind füttern | 27,23 | 133,563 | ,658 | ,935 |
| P: Kind bei Krankheit pflegen | 27,26 | 133,600 | ,660 | ,935 |
| P: Kind trösten | 27,18 | 133,262 | ,680 | ,935 |

| | | | | |
|--|-------|---------|------|------|
| P: Geburtstagsparty organisieren | 27,54 | 138,005 | ,408 | ,937 |
| P: Spielenachmittag für Kind organisieren | 27,55 | 137,288 | ,520 | ,936 |
| P: Kinder von A nach B fahren | 27,11 | 134,346 | ,589 | ,936 |
| P: Termine für Kinder organisieren | 27,48 | 136,475 | ,513 | ,936 |
| P: Gute-Nacht-Geschichte vorlesen | 27,11 | 134,938 | ,536 | ,936 |
| P: Zähne putzen | 27,05 | 133,973 | ,637 | ,935 |
| P: mit Kind aufs Klo gehen | 27,12 | 133,713 | ,643 | ,935 |
| P: Kind anziehen | 27,12 | 132,800 | ,724 | ,935 |
| P: für Kind Essen zubereiten | 27,27 | 133,631 | ,660 | ,935 |
| P: mit Kind spielen | 27,06 | 134,058 | ,626 | ,935 |
| P: mit Kind ins Freie gehen | 27,07 | 134,637 | ,570 | ,936 |
| P: Kind baden/waschen | 27,18 | 133,534 | ,656 | ,935 |
| P: Glühbirnen wechseln | 26,78 | 139,482 | ,246 | ,938 |
| P: Kaffeemaschine entkalken | 27,24 | 135,076 | ,526 | ,936 |
| P: kleine Reparaturarbeiten | 26,79 | 138,290 | ,389 | ,937 |
| P: Bild aufhängen | 26,90 | 137,101 | ,415 | ,937 |
| P: verstopfte Ausflüsse reinigen | 26,84 | 138,900 | ,265 | ,938 |
| P: mit Firmen Termine ausmachen | 27,07 | 136,587 | ,397 | ,937 |
| P: Rechnungen bezahlen | 27,04 | 137,369 | ,335 | ,937 |
| P: Postkasten entleeren | 27,24 | 135,347 | ,502 | ,936 |
| P: sich um Haustiere kümmern | 27,32 | 136,911 | ,379 | ,937 |
| P: Computer installieren | 26,96 | 138,875 | ,215 | ,938 |
| P: Blumen im Haus gießen | 27,37 | 137,025 | ,384 | ,937 |

Item-Skala-Statistiken

| | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item- Skala-Korrelation | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
|-------------------------------|---|--|--|--|
| M: Frühstück machen | 30,19 | 101,656 | ,436 | ,919 |
| M: Kochen | 30,04 | 103,930 | ,245 | ,921 |
| M: Geschirr abwaschen | 30,10 | 102,160 | ,423 | ,919 |
| M: Tisch decken/abräumen | 30,15 | 102,399 | ,373 | ,920 |
| M: Grillen | 30,76 | 103,410 | ,439 | ,919 |
| M: einkaufen täglich | 29,99 | 103,761 | ,311 | ,920 |
| M: Großeinkauf | 30,35 | 101,411 | ,434 | ,919 |
| M: Staub saugen | 30,08 | 101,732 | ,490 | ,919 |
| M: Fenster putzen | 30,22 | 103,494 | ,236 | ,921 |
| M: Boden wischen | 30,16 | 102,861 | ,318 | ,920 |
| M: Staub wischen | 30,10 | 104,637 | ,139 | ,922 |
| M: Mistkübel ausleeren | 30,38 | 101,148 | ,461 | ,919 |
| M: Bügeln | 30,24 | 104,819 | ,100 | ,922 |
| M: Wäsche waschen | 30,02 | 103,181 | ,358 | ,920 |
| M: Wäsche aufhängen | 30,11 | 102,851 | ,337 | ,920 |
| M: Rasen mähen | 30,63 | 101,895 | ,470 | ,919 |
| M: Hecke schneiden | 30,72 | 104,022 | ,274 | ,920 |
| M: Unkraut jäten | 30,28 | 102,295 | ,349 | ,920 |
| M: Schnee schaufeln | 30,53 | 102,775 | ,320 | ,920 |
| M: Garage aufräumen | 30,70 | 103,668 | ,303 | ,920 |
| M: Laub rechen | 30,48 | 101,730 | ,418 | ,919 |
| M: kehren | 30,51 | 101,162 | ,484 | ,919 |
| M: Gartenpflanzen bewässern | 30,21 | 102,306 | ,360 | ,920 |
| M: Auto waschen | 30,52 | 102,616 | ,334 | ,920 |
| M: Auto innen putzen | 30,44 | 102,385 | ,342 | ,920 |
| M: Reifen wechseln | 30,80 | 105,072 | ,196 | ,921 |
| M: kleine Reparaturen am Auto | 30,76 | 105,046 | ,158 | ,921 |
| M: Windeln wechseln | 30,18 | 100,013 | ,618 | ,917 |
| M: Kind füttern | 30,13 | 100,732 | ,565 | ,918 |
| M: Kind bei Krankheit pflegen | 29,97 | 102,601 | ,522 | ,919 |
| M: Kind trösten | 30,09 | 100,310 | ,651 | ,917 |

| | | | | |
|--|-------|---------|------|------|
| M: Geburtstagsparty organisieren | 29,94 | 104,485 | ,253 | ,920 |
| M: Spielenachmittag für Kind organisieren | 29,97 | 104,374 | ,244 | ,920 |
| M: Kinder von A nach B fahren | 30,12 | 100,769 | ,568 | ,918 |
| M: Termine für Kinder organisieren | 29,90 | 104,342 | ,393 | ,920 |
| M: Gute-Nacht-Geschichte vorlesen | 30,21 | 100,261 | ,576 | ,918 |
| M: Zähne putzen | 30,21 | 99,488 | ,658 | ,917 |
| M: mit Kind aufs Klo gehen | 30,13 | 99,504 | ,704 | ,917 |
| M: Kind anziehen | 30,07 | 101,882 | ,482 | ,919 |
| M: für Kind Essen zubereiten | 30,07 | 101,768 | ,496 | ,919 |
| M: mit Kind spielen | 30,18 | 99,422 | ,682 | ,917 |
| M: mit Kind ins Freie gehen | 30,16 | 101,361 | ,482 | ,919 |
| M: Kind baden/waschen | 30,18 | 100,558 | ,558 | ,918 |
| M: Glühbirnen wechseln | 30,48 | 100,593 | ,537 | ,918 |
| M: Kaffeemaschine entkalken | 30,20 | 102,118 | ,383 | ,920 |
| M: kleine Reparaturarbeiten | 30,61 | 102,264 | ,411 | ,919 |
| M: Bild aufhängen | 30,51 | 101,821 | ,414 | ,919 |
| M: verstopfte Ausflüsse reinigen | 30,55 | 102,296 | ,379 | ,920 |
| M: mit Firmen Termine ausmachen | 30,34 | 102,567 | ,318 | ,920 |
| M: Rechnungen bezahlen | 30,33 | 101,836 | ,392 | ,919 |
| M: Postkasten entleeren | 30,08 | 101,710 | ,493 | ,919 |
| M: sich um Haustiere kümmern | 30,46 | 103,047 | ,278 | ,921 |
| M: Computer installieren | 30,66 | 103,476 | ,302 | ,920 |
| M: Blumen im Haus gießen | 30,06 | 103,213 | ,327 | ,920 |

4. Beispielbilder der Familie Playmobil

Papa füttert das Baby :



Die Playmobildame hängt die Wäsche auf:



Mama wäscht das Geschirr ab:



5. Lebenslauf:

CURRICULUM VITAE



Zur Person

Claudia Hartl

Geburtsdatum : 29.07.1981

Geburtsort : Tulln an der Donau, Niederösterreich

Wohnhaft: Weinhausergasse 5/11, 1180 Wien

Berufserfahrung und Praktika

- 07/2004-09/2004 Fachpraktikum in der Justizanstalt Favoriten (Anstalt für entwöhnungsbedürftige Rechtsbrecher)
- 10/2004-01/2005 Praktikum bei „Sowhat“, einem Institut für Essstörungen
- 2005-2008 Nachmittagsbetreuung eines an Diabetes erkrankten Volksschulkindes
- laufend seit 2006 Aushilfe in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis in Purkersdorf

- 03/2008-06/2008 Psychologisch-diagnostisches
Praktikum in der pädiatrischen Onkologie am AKH-Wien

Schul- und Berufsbildung

- 1987 Volksschule St. Andrä-Wördern, Niederösterreich
- 1991-1999 Sprachlicher Zweig des Gymnasiums Tulln,
Niederösterreich
- 10/1999 Beginn des Psychologiestudiums an der
Universität Wien, Wahlfach Psychiatrie
- 10/2005 Beginn des Psychotherapeutischen
Propädeutikums
- seit 09/2009 Teilnahme an einer
Selbsterfahrungsgruppe mit Prozessreflexion im
Rahmen der Ausbildung

Interessen und Kenntnisse

Kenntnisse: Umgang am Computer,
Sprachen: Englisch, Französisch,
etwas Spanisch

Freizeit: viele Freunde treffen, reden,
viel lesen, kochen, gute Musik hören, sich Zeit für
schöne Dinge nehmen

Jobs: Babysitting, Verkauf (Modegeschäft)
derzeit: Kellern, Bararbeit