



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Geschlechtsstereotype Einstellungen und
Verhaltensweisen von österreichischen und
türkischen Eltern von 3- bis 6-jährigen Kindern

Verfasserin

Seyma Betül Ergün

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, Dezember 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuerin / Betreuer: Univ.-Prof. DDr. Christiane Spiel

Danksagung

Ich möchte mich bei meiner Familie, meinen Eltern Nursen und Kenan Ergün und meinen Brüdern Mustafa, Abdülkadir und Hasan Ergün bedanken. Ich weiß, dass ich mich immer auf sie verlassen kann und diese Erfahrung durfte ich im Zuge dieser Arbeit erneut machen. Ich bin ihnen für ihre Unterstützung stets dankbar.

Meinen Studienkolleginnen Tanja Hodosi und Bettina Wieland gilt auch ein sehr großer Dank. Ohne die wundervolle Zusammenarbeit wäre die Durchführung dieser Studie gar nicht möglich gewesen. Es war eine tolle gegenseitige Unterstützung und Motivierung vorhanden, die viele Sachen erheblich erleichterten und einen guten Fortschritt ermöglicht haben.

Auch bei zwei mir sehr nahen Freundinnen, Kiraz Güven Aciksöz und Ümran Saglam, möchte ich mich vom ganzen Herzen für das Korrekturlesen der Arbeit bedanken. Von beiden schätze ich ihre Meinungen und ihr Feedback sehr.

Bei Prof.DDr. Christiane Spiel bedanke ich mich für ihre kompetente Unterstützung während der Betreuung dieser Diplomarbeit. Ihre Hilfestellungen und ihr Feedback waren stets sehr wertvoll und weiterführend.

Und zuletzt möchte ich mich ganz herzlich bei allen Müttern und Vätern bedanken, die durch ihre Teilnahme diese Studie überhaupt erst ermöglicht haben.

Anmerkung

Die in dieser Arbeit vorliegende Studie wurde gemeinsam mit den Studienkolleginnen Tanja Hodosi und Bettina Wieland geplant, durchgeführt und ausgewertet. Die dadurch entstandenen Gemeinsamkeiten im theoretischen und empirischen Teil der Diplomarbeiten sind auf diese Zusammenarbeit zurückzuführen und stellen in keiner Weise ein Plagiat dar.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	9
Abbildungsverzeichnis	12
Zusammenfassung	15
Abstract	17
1 Einleitung.....	19
2 Theoretischer Teil	21
2.1 Einführung in Geschlechtsstereotype – Allgemeine Begriffserklärungen	21
2.1.1 Geschlechtsstereotype	21
2.2 Entwicklung von geschlechtstypischem Verhalten bei Kindern	23
2.2.1 Kognitive Entwicklungstheorie.....	24
2.2.2 Sozialkognitive Theorie	26
2.2.3 Geschlechtsschema-Theorie.....	27
2.3 Einfluss der Eltern auf die Entwicklung von geschlechtsstereotypen	28
Verhaltensweisen	28
2.3.1 Geschlechtsstereotypes Verhalten der Eltern	28
2.3.2 Geschlechtsstereotype Einstellungen und Erwartungen der Eltern	29
2.4 Einfluss von Spielsachen auf die Entwicklung von	32
geschlechtsstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen	32
2.4.1 Zur Verfügung gestellte Spielsachen.....	32
2.4.2 Förderung der kindlichen Entwicklung durch Spielsachen	34
2.5 Einfluss der türkischen Kultur auf geschlechtsstereotype Erziehung ..	36
2.5.1 Einstellungen türkischer Eltern zu Geschlechtsstereotypen und	
Geschlechtsrollen.....	36
2.5.2 Erwartungen türkischer Eltern an ihre Kinder.....	37
2.6 Geschlechtsstereotype und Bildung.....	38
2.7 Fragestellung und Hypothesen.....	40
3 Empirischer Teil	43
3.1 Versuchsplan.....	43
3.2 Untersuchungsdurchführung	44
3.3 Erhebungsinstrument/gemessene Variablen	44
3.3.1 Angaben zu soziodemographischen Daten.....	45
3.3.2 Präsentation der Bilder der Spielsachen	46
3.3.3 Erwünschtheit von Spielsachen.....	46

3.3.4	Typisierung der Spielsachen hinsichtlich weiblich – neutral – männlich...	47
3.3.5	Fragebogen zur normativen Geschlechtsrollenorientierung	47
3.3.6	Verfügbarkeit von Spielsachen und Spielhäufigkeit.....	48
3.4	Vorgängerstudie Mussner (2013)	49
3.5	Vorstudien	51
3.5.1	Vorstudie 1.....	51
3.5.2	Vorstudie 2.....	53
3.5.3	Endgültige Spielzeugauswahl.....	54
3.6	Stichprobenbeschreibung	55
3.7	Ergebnisse	61
3.7.1	Unterschiede in der Einstellung zu Geschlechtsrollen.....	61
3.7.2	Unterschiede in der Erwünschtheit von Spielsachen.....	64
3.7.3	Unterschiede in der Geschlechtstypisierung der Spielsachen.....	73
3.7.4	Unterschiede in der Verfügbarkeit von Spielsachen.....	79
3.7.5	Unterschiede in der Spielhäufigkeit	90
4	Diskussion	102
4.1	Interpretation der Ergebnisse	102
4.1.1	Unterschiede in den geschlechtsstereotypen Einstellungen	102
4.1.2	Unterschiede in den geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen.....	105
4.2	Fazit und Ausblick	107
5	Literaturverzeichnis	109
6	Anhang	117
6.1	A Vorstudie 1: deskriptivstatistische Kennwerte der vorgegebenen Spielsachen	118
6.2	B Verteilung der NGRO-Meanscores in den beiden Vorgabearten Paper Pencil und Online, N = 298	119
6.3	C Histogramm mit Normalverteilungskurve der Werte vom Fragebogen zur normativen Geschlechtsrollenorientierung (Athenstaedt, 2000), N = 298120	
6.4	D Vergleich der Vorgabeart Online und Paper-Pencil, Mittelwertsverlauf der Spielsachen hinsichtlich Geschlechtstypisierung, N = 298	121
6.5	E Ergebnisse des t-test aller Spielsachen zur Überprüfung von Unterschiedlichkeiten zwischen Online- und Paper-Pencil-Version.....	122
6.6	F Erhebungsinstrument	123
6.7	G Lebenslauf	153

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Auswahl der geschlechtstypischen und neutralen Spielsachen	52
Tabelle 2 Vorauswahl bildungsspezifisches Spielzeug	53
Tabelle 3 Endgültige Auswahl der bildungsspezifischen Spielsachen	54
Tabelle 4 Beschreibung der Stichprobe in Bezug auf Geschlecht und Herkunft der Eltern	56
Tabelle 5 Beschreibung der Stichprobe in Bezug auf Bildung und Herkunft der Eltern.....	57
Tabelle 6 Beschreibung der Stichprobe in Bezug auf Anzahl der Kinder und Herkunft der Eltern.....	59
Tabelle 7 Beschreibung der Stichprobe in Bezug auf Alter und Geschlecht des Kindes.....	59
Tabelle 8 Deskriptivstatistische Kennwerte des NGRO (Athenstaedt, 2000) in Bezug auf Geschlecht und Herkunft der Eltern, N = 298	62
Tabelle 9 Deskriptivstatistische Kennwerte der Erwünschtheit von männlichen und weiblichen Spielsachen in Bezug auf Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern.....	66
Tabelle 10 Deskriptivstatistische Kennwerte der Erwünschtheit von bildungsfördernden Spielsachen in Bezug auf Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern.....	69
Tabelle 11 Deskriptivstatistische Kennwerte der Erwünschtheit von generellem Bildungsspielzeug in Bezug auf Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern.....	70
Tabelle 12 Deskriptivstatistische Kennwerte der Erwünschtheit von spezifischem Bildungsspielzeug in Bezug auf Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern.....	72
Tabelle 13 Deskriptivstatistische Kennwerte der typisch weiblichen, typisch männlichen und neutralen Spielsachen aus der Vorstudie N = 21 und der Hauptstudie N = 298	75
Tabelle 14 Deskriptivstatistische Kennwerte der typisch weiblichen Spielsachen in Bezug auf Herkunft der Eltern	76
Tabelle 15 Deskriptivstatistische Kennwerte der typisch männlichen Spielsachen in Bezug auf Herkunft der Eltern.....	78

Tabelle 16 F- & p-Werte der Bildungskovariaten Matura und Hochschule in Bezug auf typisch männliches Spielzeug, bewertet auf der visuellen Analogskala.....	79
Tabelle 17 Verteilung des Geschlechtes der Kinder bei Eltern mit nur einem Geschlecht zugehörigen Kindern, in Abhängigkeit der Herkunft der Eltern, N=179.....	80
Tabelle 18 Deskriptivstatistische Kennwerte der Anzahl der zu Hause vorhandenen typisch weiblichen Spielsachen in Bezug auf Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes N = 179.....	81
Tabelle 19 Deskriptivstatistische Kennwerte der Anzahl der zu Hause vorhandenen typisch männlichen Spielsachen in Bezug auf Herkunft der Eltern und Geschlecht des Kindes N = 179.....	83
Tabelle 20 F- & p-Werte der Bildungskovariaten Lehre/Fachschule, Matura und Hochschule in Bezug auf die Verfügbarkeit von typisch männlichen Spielsachen.....	84
Tabelle 21 Deskriptivstatistische Kennwerte der Anzahl der zu Hause vorhandenen neutralen Spielsachen in Bezug auf Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes N = 179.....	85
Tabelle 22 Deskriptivstatistische Kennwerte der Anzahl der zu Hause vorhandenen generellen Bildungsspielsachen in Bezug auf Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes N = 179.....	87
Tabelle 23 Durchschnittliche Anzahl der generellen Bildungsspielsachen in der österreichischen (N = 138) und türkischen Gruppe (N = 41) in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes.....	89
Tabelle 24 Deskriptivstatistische Kennwerte der Anzahl der zu Hause vorhandenen spezifischen Bildungsspielsachen in Bezug auf Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes N = 179.....	89
Tabelle 25 Deskriptivstatistische Kennwerte der Spielhäufigkeit mit weiblichen Spielsachen in Bezug auf Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern, N = 257.....	93
Tabelle 26 Deskriptivstatistische Kennwerte der Spielhäufigkeit mit männlichen Spielsachen in Bezug auf Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern, N = 267.....	95

Tabelle 27 Deskriptivstatistische Kennwerte der Spielhäufigkeit mit spezifischen und generellen Bildungsspielsachen, in Bezug auf Herkunft der Eltern und Geschlecht des Kindes N = 249.....	98
--	----

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Beispielitem aus dem Fragebogen: Erwünschtheit von Spielsachen.....	46
<i>Abbildung 2.</i> Beispielitem aus dem Fragebogen: Typisierung hinsichtlich weiblich – neutral – männlich	47
<i>Abbildung 3.</i> Beispielitems aus dem Fragebogen: Fragebogen zur normativen Geschlechtsrollenorientierung (Athenstaedt, 2000).....	48
<i>Abbildung 4.</i> Beispielitem aus dem Fragebogen: Verfügbarkeit und Spielhäufigkeit.....	49
<i>Abbildung 5.</i> Beschreibung der Stichprobe in Bezug auf Alter und Herkunft der Eltern.....	56
<i>Abbildung 6.</i> Beschreibung der Stichprobe in Bezug auf Beschäftigung und Herkunft der Eltern	58
<i>Abbildung 7.</i> Werte des NGRO in Bezug auf Geschlecht und Herkunft der Eltern.....	63
<i>Abbildung 8.</i> Erwünschtheit von weiblichen und männlichen Spielsachen, bezogen auf das Geschlecht des Kindes	67
<i>Abbildung 9.</i> Erwünschtheit des generellen Bildungsspielzeugs in Bezug auf Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern.....	71
<i>Abbildung 10.</i> Mittelwerte aller Spielsachen bezüglich Geschlechtstypisierung und Herkunft der Eltern, $N = 298$	74
<i>Abbildung 11.</i> Anzahl der typisch weiblichen Spielsachen in Abhängigkeit der Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes.....	82
<i>Abbildung 12.</i> Anzahl der typisch männlichen Spielsachen in Abhängigkeit der Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes.....	84
<i>Abbildung 13.</i> Anzahl der generellen Bildungsspielsachen in Abhängigkeit der Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes.....	88
<i>Abbildung 14.</i> Grafische Darstellung der Mittelwerte der Spielhäufigkeiten mit allen Spielsachen in der österreichischen und türkischen Gruppe, $N = 298$	92
<i>Abbildung 15.</i> Spielhäufigkeit mit typisch männlichen Spielsachen mit Mädchen und Buben in der österreichischen und türkischen Gruppe, $N = 267$	96
<i>Abbildung 16.</i> Spielhäufigkeit mit Bildungsspielsachen in der österreichischen und türkischen Gruppe, $N = 247$	99

<i>Abbildung 17.</i> Spielhäufigkeit mit spezifischen Bildungsspielsachen in Bezug auf Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern	99
<i>Abbildung 18.</i> Spielhäufigkeit mit spezifischen Bildungsspielsachen in Bezug auf Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern	100

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Studie war es Unterschiede in geschlechtsstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen zwischen österreichischen und türkischen Eltern von 3- bis 6-jährigen Kindern zu untersuchen. Da Spielsachen ein wichtiges Instrument bei der Weitergabe von geschlechtsstereotypen Einstellungen darstellen, wurde in dieser Arbeit der Fokus auf diese gelegt. Ein zentraler Faktor in dieser Arbeit ist der Vergleich zwischen österreichischen und türkischen Eltern, da es in diesem Bereich eine Forschungslücke zu geben scheint. Türkischen Eltern wird zugeschrieben, sich stark an traditionellen Mustern festzuhalten, daher wurde davon ausgegangen, dass österreichische Eltern in ihren Einstellungen und Verhaltensweisen egalitärer sind als türkische Eltern.

298 (220 österreichische und 78 türkische) Eltern mit Kindern im Alter von 3- bis 6 Jahren wurden anhand eines Paper-Pencil und eines Online-Fragebogen untersucht. Es wurde ein Fragebogen zu normativen Geschlechtsrollen (NGRO) vorgegeben und Bilder von 5 typisch weiblichen, 5 typisch männlichen, 5 neutralen und 8 bildungsfördernden Spielsachen präsentiert. Bei bildungsfördernden Spielsachen wurde zwischen spezifischen und generellen unterschieden. Generelle Bildungsspielsachen fördern Fähigkeiten die eher Mädchen zugeschrieben werden und spezifische Bildungsspielsachen Fähigkeiten, die eher Buben zugeschrieben werden. Die Eltern wurden gebeten, die Spielsachen anhand ihrer Geschlechtsstereotypikalität zu beurteilen und anzugeben, wie wünschenswert sie die Spielsachen für ihr eigenes Kind empfinden würden. Des Weiteren wurde auch danach gefragt, welche der Spielsachen den Kindern zu Hause zur Verfügung stehen und wie oft die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern mit diesen Spielsachen spielen.

Es konnte festgestellt werden, dass sich die Unterschiede zwischen österreichischen und türkischen Eltern hauptsächlich in den Einstellungen zu Geschlechtsrollen manifestieren. Türkische Eltern weisen im Vergleich zu österreichischen Eltern traditionellere Einstellungen auf. Dieser Unterschied ist allerdings im Verhalten nicht so stark beobachtbar – hier zeigten sich nur kleine Unterschiede, so dass die aufgestellten Hypothesen nur teilweise bestätigt werden konnten. Sowohl türkische als auch österreichische Eltern weisen bei der Zuordnung von Spielsachen zu männlich und weiblich und auch bei der

Frage, welche Spielsachen sie für ihre Kinder als wünschenswert empfinden, geschlechtsstereotype Muster auf. Diese Muster konnten auch in der Verfügbarkeit von Spielsachen beobachtet werden.

Hier bedarf es an weiterer Forschung zu kulturellen Unterschieden in Eltern-Kind-Interaktionen.

Abstract

The aim of this study was to determine differences in gender-stereotyped attitudes and behaviors between Austrian and Turkish parents of 3- to 6-year-old children. Because toys are an important tool in the development of understanding of gender roles and gender-stereotyped behavior, the focus has been set on them. A key factor in this work is the comparison between Austrian and Turkish parents, as there seems to be a gap in research in this area. Turkish parents are attributed to cling strongly to traditional patterns, so it was assumed that Austrian parents will be more egalitarian in their gender-stereotyped attitudes and behaviors, than Turkish parents will be. 298 (220 Austrian and 78 Turkish) parents with children aged 3 to 6 years were investigated using a paper-pencil and online survey. A questionnaire measured the attitudes to normative gender roles (NGRO) and besides, pictures of 5 feminine, 5 masculine and 5 neutral toys, and 8 toys which promote educational skills, were presented. In educational toys a distinction was made between specific and general educational toys. General educational toys promote skills, which are attributed to girls, and specific educational toys promote skills, which are attributed to boys. Parents were asked to rate the toys based on their appropriateness for girls and/or for boys and their desirability for their own child. It was also examined, which of the shown toys were available for their child and how often parents play with their children with these toys. It was found that Austrian and Turkish parents mainly differ in their attitudes to gender roles. Compared to Austrian parents, Turkish parents reported to be more traditional in their attitudes. This difference, however, was not as strong in gender-stereotyped behavior – this proved only small differences, so that the hypotheses could be confirmed only partially. It appears that toys are gender stereotyped for both, Turkish and Austrian parents, and that gender stereotyped toys are more desired than neutral ones. Further studies in this area, especially on cultural differences in parent-child interaction, may be of importance.

1 Einleitung

Nach wie vor kann man auch in industrialisierten Gesellschaften eine traditionelle Verteilung der Geschlechtsrollen vorfinden – Frauen sind für die Erziehung der Kinder und den Haushalt zuständig, und Männer primär für die Versorgung der Familie (Eagly, Wood & Diekmann, 2000). Diese Rollenvorstellungen von Frauen und Männern kann man auch schon bei Kindern beobachten (Röhr-Sendlmeier, Schäfer & Vonderbank, 2009). Eltern haben eine bedeutsame Funktion bei deren Herausbildung, da Kinder primär von ihren Eltern lernen was es bedeutet ein Mädchen oder ein Junge zu sein (Witt, 1997). Sie erlernen durch Beobachtung und Nachahmung die Geschlechtsrollen und zeigen geschlechtsstereotypes Verhalten schon im Kleinkindalter (Bussey & Bandura, 1999).

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, die geschlechtsstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen von Eltern zu untersuchen – dabei setzt sich die Stichprobe aus österreichischen und türkischen Eltern zusammen, da letztere einen nicht unwesentlichen Anteil der österreichischen Bevölkerung ausmachen.

In Österreich leben mit Stand von Jänner 2014 159.958 Personen mit türkischer Herkunft (Statistik Austria, 2014a). Diese Anzahl bezieht sich allerdings nur auf Personen, die in der Türkei geboren sind. Wenn man die Anzahl der aus der Türkei eingebürgerten Personen zwischen den Jahren 2003 und 2013 (Statistik Austria, 2014b) miteinberechnet, beträgt die Anzahl der Personen mit türkischer Herkunft österreichweit 213.182. Verglichen mit der Gesamtbevölkerung von Österreich, welche 8.507.786 (Statistik Austria, 2014a) beträgt, macht das 2,5% der Bevölkerung aus. In Wien stellen Personen mit türkischer Herkunft 3,8% der Einwohner dar.

Studien aus Österreich zeigen, dass bereits Kindergartenkinder geschlechtsstereotype Einstellungen und Verhaltensweisen aufweisen, wobei dies bei Buben stärker zu beobachten ist als bei Mädchen (Kanka, Wagner, Schober & Spiel, 2011). Die Autoren konnten auch zeigen, dass die geschlechtsstereotypen Einstellungen der Buben mit denen ihrer Eltern übereinstimmen. Es gibt allerdings kaum Studien, die sich auf Vergleiche zwischen österreichischen und türkischen Eltern speziell zu diesem vorliegenden Thema konzentrieren. Aufgrund dieser Forschungslücke war es

daher von Interesse, Eltern mit österreichischer und türkischer Herkunft hinsichtlich ihren geschlechtsstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen zu untersuchen und etwaige Unterschiede herauszuarbeiten.

Die vorliegende Diplomarbeit ist in zwei Hauptteile gegliedert.

Im theoretischen Teil wird nach einer Einführung in Geschlechtsstereotype ein Einblick in die Theorien zu deren Entwicklung gegeben. Anschließend wird aufgezeigt, welchen Einfluss Eltern auf die Bildung von Geschlechtsstereotypen haben und wie die Einstellungen der Eltern über Spielsachen und die Interaktion im Spielverhalten weitergegeben werden. Im Anschluss wird dargestellt wie die geschlechtsstereotypen Einstellungen und Geschlechtsrollenvorstellungen bei Personen mit türkischer Herkunft ausgeprägt sind – die Literatur dazu bezieht sich auf den deutschsprachigen Raum. Abschließend werden die aus der Literatur abgeleitete Fragestellung und die dazugehörigen Hypothesen vorgestellt.

Im empirischen Teil der Arbeit werden zunächst die Untersuchungsplanung und die Untersuchungsdurchführung dargestellt. Es werden zwei Vorstudien vorgestellt, die zur Fertigstellung des Erhebungsinstrumentes durchgeführt wurden und anschließend wird das Erhebungsinstrument selber vorgestellt. Im Anschluss an die Beschreibung der Stichprobe folgt die Darstellung der Ergebnisse.

Nach dem empirischen Teil werden im Diskussionsteil die Studienergebnisse interpretiert und ein Ausblick über die Forschungsarbeit hinaus gegeben.

2 Theoretischer Teil

2.1 Einführung in Geschlechtsstereotype – Allgemeine Begriffserklärungen

2.1.1 Geschlechtsstereotype

Geschlechtsstereotype sind nach Ashmore und Del Boca (1979) Überzeugungen über die persönlichen Eigenschaften von Frauen und Männern, die von den Mitgliedern einer Gruppe geteilt werden. Dabei werden drei Merkmale von den Autoren als besonders charakteristisch genannt; Geschlechtsstereotype

1. weisen kognitive Natur auf,
2. stellen eine Reihe von Überzeugungen dar,
3. und beschreiben wie Männer und Frauen sind.

Auch Eckes (1997) betont in seiner Definition von Geschlechtsstereotypen diese drei Merkmale und sagt, dass Geschlechtsstereotype kognitive Strukturen sind, welche sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten. Aufbauend auf diese Definition, fügt Eckes (2010) hinzu, dass Geschlechtsstereotype einerseits zum individuellen Wissensbesitz einer Person gehören und andererseits einen wichtigen Bestandteil des konsensuellen, kulturell geteilten Verständnisses von den je typischen Charakteristiken der Geschlechter darstellen.

Darüber hinaus unterscheidet Eckes (2010) zwischen deskriptiven und präskriptiven Anteilen von Geschlechtsstereotypen. Zum einen beschreiben Geschlechtsstereotype wie Männer und Frauen sind, welche Eigenschaften sie haben und wie sie sich verhalten. Diese deskriptiven Anteile beinhalten traditionelle Annahmen über die Eigenschaften und das Verhalten von Frauen und Männern. Solche Annahmen sind beispielsweise, dass Frauen verständnisvoll und emotional sind und dass Männer dominant und zielstrebig sind. Die Reaktion auf Verletzungen dieser Annahmen ist häufig Überraschung. Präskriptive Anteile beinhalten auch traditionelle Annahmen, allerdings darüber, wie sich Frauen und Männer verhalten sollen oder wie sie sein sollen. Demnach sollen Frauen beispielsweise einfühlsam sein und Männer sollen dominieren. Die Reaktionen auf die Verletzung der präskriptiven Anteile sind häufig Ablehnung und Bestrafung. Allerdings hält Eckes (2010) fest, dass

Verletzungen selten zur Veränderung eines Stereotypen führen, da diese fest verankert sind.

Die Inhalte der Geschlechtsstereotype ergeben sich aufgrund einer unterschiedlichen Verteilung der Geschlechter auf gewisse soziale Rollen in der Gesellschaft, was anhand der sozialen Rollentheorie (Eagly, Wood & Diekman, 2000) erklärt wird. Diese Verteilung der Rollen auf die Geschlechter kann heute noch immer beobachtet werden: in industrialisierten Gesellschaften tragen Männer einen großen oder gar alleinigen Beitrag zum Haushaltseinkommen und der Haushalt und die Kindererziehung liegen in der primären Verantwortung der Frauen. Durch eine wiederholte Beobachtung dieser Rollenverteilung auf Frauen und Männer und der dadurch entstehenden Aufgabenverteilung neigen Menschen zu der Annahme, dass Frauen und Männer diejenigen Merkmale aufweisen, die für diese Rollen typisch sind (Eagly, Wood & Diekman, 2000).

Nach Eckes (2010) werden mit Frauen Merkmale des Konzepts Wärme oder Expressivität häufiger in Verbindung gebracht und mit Männern Merkmale des Konzepts Kompetenz oder Instrumentalität. Die Zuordnungen zu diesen Merkmalskonzepten ergeben sich daraus, dass überwiegend Frauen die Haushälterrolle oder Berufsrollen mit eher niedrigerem Status wie Krankenschwester oder Volksschullehrerin ausüben und überwiegend Männer die Ernährerrolle oder Berufsrollen mit höherem Status wie Manager oder Rechtsanwalt ausüben (Eckes, 2010).

Geschlechtsidentität und Geschlechtsrolle

Unter der Geschlechtsidentität werden nach Schweizer und Richter-Appelt (2013) die subjektive Zugehörigkeit zu einem Geschlecht und die Übereinstimmung mit diesem Geschlecht verstanden. Die Autoren betonen das geschlechtliche Selbsterleben eines Menschen als männlich oder weiblich und grenzen diesen Begriff von der Geschlechtsrolle ab. Die Geschlechtsrolle hingegen bezeichnet die Gesamtheit der kulturell erwarteten, als angemessen betrachteten und zugeschriebenen Einstellungen, Merkmale und Verhaltensweisen des jeweiligen Geschlechtes. Die soziale Zugehörigkeit zu einer kulturell oder gesellschaftlich geprägten Geschlechtsgruppe steht bei der Geschlechtsrolle im Vordergrund. Die Geschlechtsidentität und das

Geschlechtsrollenverhalten sind beide Aspekte des Geschlechtererlebens (Schweizer & Richter-Appelt, 2013).

2.2 Entwicklung von geschlechtstypischem Verhalten bei Kindern

Schon sehr früh lernen Kinder durch unzählige Aktivitäten und Gegebenheiten über das Vorhandensein von Geschlechtsrollen und was es bedeutet ein Bub oder ein Mädchen zu sein (Witt, 1997). Bereits im ersten Lebensjahr entwickeln Kinder ein assoziatives Netzwerk für das dichotome Kategoriensystem des Geschlechts und können die Kategorien „männlich“ und „weiblich“ anhand von unterschiedlichen äußerlichen Merkmalen erkennen und Erwachsene danach unterscheiden (Serbin, Poulin-Dubois, Colburne, Sen & Eichstedt, 2001).

Das Lebensjahr zwischen dem 2. und 3. Geburtstag wird als eine Zeitspanne gesehen, in der sich Kinder Geschlechtsstereotype für Spielsachen, Kleidung, Haushaltsgegenstände, Arbeit und Spiele aneignen (Huston, 1983, zitiert nach Fagot et al., 1992). Im Allgemeinen haben Kinder schon mit 3 Jahren eine Grundvorstellung von Geschlechtsstereotypen (Banse et al., 2010). Das Alter mit dem Kinder Geschlechtsstereotype bzw. geschlechtsstereotype Verhaltensweisen lernen kann jedoch variieren; bei einigen Kinder tritt diese Entwicklung früher ein, bei manchen Kindern erst später. Zosuls et al. (2009) konnten beispielsweise zeigen, dass Kinder schon mit 19 Monaten Geschlechter erkennen und zuordnen können, wobei bei Mädchen diese Entwicklung sogar noch früher stattfindet. Auch im Spielverhalten zeigen Kinder schon mit 20 Monaten geschlechtstypisches Verhalten indem sie Spielsachen bevorzugen, die für ihr Geschlecht stereotyp sind – Mädchen bevorzugen Puppen und Buben Autos (Fein et al., 1975; Zosuls et al., 2009).

In einer anderen Studie zu früher Geschlechtsentwicklung von Halim et al. (2014) berichteten Eltern von 3- bis 4-jährigen Mädchen und 5- bis 6-jährigen Buben, dass ihre Kinder phasenweise ein stures, beharrendes Verhalten bezogen auf die Wahl von geschlechtstypischer Kleidung zeigten.

Kinder haben also bereits ab dem 2. Lebensjahr geschlechtstypische Präferenzen für Spielsachen und Kleidung und zeigen auch schon ganz klare geschlechtstypische Verhaltensweisen auf, was zu der Frage führt, wie

geschlechtstypisches Verhalten bei Kindern entsteht und welche Faktoren Einfluss darauf haben.

Es wurden viele Theorien postuliert, die unter unterschiedlichen kognitiven, sozialen oder biologischen Gesichtspunkten Erklärungsansätze zu der Geschlechtsentwicklung und Entwicklung von geschlechtstypischen Verhalten bei Kindern lieferten. In dieser Arbeit werden einige dieser Theorien kurz dargestellt: die kognitive Entwicklungstheorie von Kohlberg, die sozialkognitive Theorie von Bussey und Bandura und die Geschlechtsschema-Theorie von Bem.

2.2.1 Kognitive Entwicklungstheorie

Kohlberg (1966) postulierte eine kognitive Theorie zur Entwicklung der Geschlechtstypisierung. Die Entwicklung des Geschlechtskonstanzverständnisses, welches im Mittelpunkt seiner Theorie steht, wird in drei Phasen erklärt.

Zwischen dem Alter von zwei und drei Jahren stellt die Erkennung der eigenen Geschlechtsidentität die erste Phase in der Entwicklung der Geschlechtstypisierung dar. Das Kind kann aufgrund von wahrgenommenen ähnlichen geschlechtstypischen Merkmalen zwischen sich selbst und anderen Personen die Selbstkategorisierung zu einem Geschlecht vornehmen. Dabei wird die Unterscheidung zunächst anhand äußerlicher Merkmale getroffen. Dieser Schritt wird auch „gender labeling“ genannt (Kohlberg, 1966).

In der zweiten Phase („gender stability“) formen sich nach Kohlberg (1966) ab dem Alter von 4 Jahren geschlechtsbezogene Bewertungssysteme, die zu einer höheren und positiven Bewertung der eigenen Geschlechtsgruppe führen. Diese Bewertungssysteme entwickeln sich auf Basis der zunehmenden Stabilisierung der Geschlechtsidentität. Kinder entwickeln ein Verständnis dafür, dass Buben sich zu Männern und Mädchen sich zu Frauen entwickeln, also dass das Geschlecht unabhängig von der Zeit unveränderbar und stabil ist.

Durch Entwicklung des Verständnisses für die Invarianz des Geschlechts über Zeit, entsteht in der dritten Phase („gender consistency“) im Alter zwischen 6 und 7 Jahren das Geschlechtskonstanzverständnis. Das Kind weiß nun, dass das Geschlecht über verschiedene Situationen hinweg unveränderbar und konstant ist. Nach Kohlberg's Theorie entwickeln Kinder das Geschlechtskonstanzverständnis erst wenn sie das Stadium konkreter Denkopoperationen nach Piaget im Alter von 6 bis 7 Jahren erreicht haben (Kohlberg, 1966).

Nachdem das Kind diese Phase erreicht hat und die Geschlechtskonstanz aufgebaut wurde sucht es aktiv nach Informationen über das eigene Geschlecht um seine eigene Geschlechtszugehörigkeit zu bekräftigen und identifiziert sich hier auch häufig mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil (Trautner, 1997).

Fagot, Rodgers und Leinbach (2000) kritisieren Kohlberg's Ansicht, dass Kinder die Stabilität ihrer Geschlechtsidentität und somit das Konstanzverständnis des Geschlechts nicht entwickeln bevor sie das Stadium der konkreten Denkopoperationen im Alter von 6 bis 7 Jahren erreicht haben. Die Autoren meinen, dass bei Kindern bereits vor dem Alter von 2 Jahren geschlechtstypisches Verhalten vorzufinden ist und dass die meisten Kinder ihr eigenes Geschlecht und das von anderen schon mit 3 Jahren erkennen können. Fagot, Rodgers und Leinbach (2000) machen darauf aufmerksam, dass der kognitive Ansatz von Kohlberg nicht ausreichend erklärend war und daher das Interesse in sozialen und elterlichen Einflüssen auf die Entwicklung der Geschlechtstypisierung gestiegen ist.

Auch Trautner (1997) sieht die Hypothesen von Kohlberg nicht vereinbar mit dem Verlauf der Entwicklung von Geschlechtsrollen-Präferenzen. Obwohl Mädchen und Jungen eine vergleichbare Entwicklung des Geschlechtskonstanzverständnisses durchlaufen, weichen ihre Geschlechtsrollen-Präferenzen deutlich voneinander ab. Trautner (1997) führt diese Abweichungen zurück auf unterschiedliche Erfahrungen bezüglich der Bewertung von Geschlechtsrollen, die Kinder in ihrer sozialen Umwelt machen.

2.2.2 Sozialkognitive Theorie

Sobald Kinder an Mobilität gewinnen und über Fähigkeiten verfügen in ihrem Umfeld zu handeln, beginnen sie geschlechtstypisches Verhalten zu entwickeln. Der sozialkognitiven Theorie nach wird geschlechtsstereotypes Verhalten durch drei wichtige Einflussfaktoren begünstigt und die Verarbeitung der von diesen Einflussfaktoren übermittelten Informationen geschieht kognitiv (Bussey & Bandura, 1999).

Den wichtigsten Einflussfaktor stellt das Modelllernen dar. Ein großer Anteil von geschlechtsbezogenen Informationen wird den Kindern von den Modellen in ihrer unmittelbaren Umgebung, wie Eltern und Gleichaltrigen, dargeboten. Hierbei beobachten Kinder ihre Eltern genau und lernen die Regeln und Strukturen, die ihren Verhaltensweisen zugrunde liegen. Kinder sind dann in der Lage eigene Verhaltensweisen zu entwickeln, die sie zwar nicht beobachtet haben, die aber auf diesen gelernten Regeln und Strukturen basieren (Bussey & Bandura, 1999).

Der zweite Faktor sind nach Bussey und Bandura (1999) verinnerlichte Erfahrungen, welche aus der Wahrnehmung von geschlechtsbezogenen Verhaltensaspekten der eigenen Handlungen resultieren. Kinder erfahren Reaktionen auf ihre Handlungen und regulieren ihr Verhalten entsprechend diesen sozialen Reaktionen.

Direkte Anweisungen stellen den dritten Einflussfaktor dar. Nach dem Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten wird Kindern auch erklärt, welches Verhalten angemessen für ihr Geschlecht ist. Es ist eine einfache Art Informationen über Verhalten und dessen Bezug zu Geschlecht zu übermitteln (Bussey & Bandura, 1999).

Am effektivsten lernen Kinder über das Modelllernen. Ähnlich ist es auch bei der sozialen Lerntheorie, wo geschlechtstypisches Verhalten über Beobachtung und Nachahmung und Verstärkung und Bestrafung gelernt wird (Golombok & Fivush, 1994). Kinder wiederholen die Verhaltensweisen, welche positive Konsequenzen haben und verstärkt werden und unterlassen jene, welche bestraft oder negativ beurteilt werden. Die Konsequenzen des Verhaltens hängen auch vom Geschlecht des Kindes ab; Mädchen werden in ihrem

Verhalten verstärkt, wenn sie mit Puppen spielen, Jungs werden verstärkt, wenn sie mit Autos spielen.

Durch Beobachtung beider Elternteile lernen Kinder über Geschlechtsrollen, allerdings ahmen sie das gleichgeschlechtliche Elternteil nach, da dieses Verhalten positivere Konsequenzen für sie hat als bei Nachahmung des anderen Elternteils (Golombov & Fivush, 1994). Die nachgeahmten Personen müssen nicht zwingend die Eltern sein, es kann im Umfeld des Kindes weitere Personen wie LehrerInnen oder Peers geben, die als Modelle für geschlechtstypisches Verhalten dienen.

Kinder lernen also effektiv über die Vorbilder in ihrer Umwelt und erfahren schon sehr früh welches Verhalten für Mädchen und Buben erwünscht ist.

2.2.3 Geschlechtsschema-Theorie

Die Geschlechtsschema-Theorie nach Bem (1981) beinhaltet Anteile der kognitiven Entwicklungstheorie und der sozialen Lerntheorie von geschlechtstypischem Verhalten. Ähnlich wie bei der kognitiven Entwicklungstheorie wird davon ausgegangen, dass bei dem Kind durch die kognitive Verarbeitung von Informationen in Form von Schemata geschlechtstypisches Verhalten gelernt wird. Bem (1981) definiert ein Schema als ein kognitives Konstrukt, ein assoziatives Netzwerk, welches die Wahrnehmung eines Menschen lenkt und organisiert und welches eine aktive, selektive Suche nach Informationen veranlasst, die in das Schema integriert werden.

Die aus dem kulturellen Umfeld dargebotenen Informationen zu den Definitionen von „typisch weiblich“ und „typisch männlich“ formen sich bei dem Kind zu einem Geschlechtsschema (Bem, 1981). Durch diese Differenzierung der Geschlechter im sozialen Umfeld ergibt sich erst die kognitive Verarbeitung von Geschlechtsschemata (Bem, 1983). Bei dieser Verarbeitung suchen Kinder aktiv nach Informationen, die sie dann in die weiblichen und männlichen Kategorien zuordnen können. So werden beispielsweise Begriffe wie „zärtlich“ in die weibliche, und Begriffe wie „durchsetzungsfähig“ in die männliche Kategorie zugeordnet. Auf diese Art lernen Kinder die Inhalte der kulturellen Geschlechtsschemata und somit auch welche Merkmale und Verhaltensaspekte typisch für ihr eigenes Geschlecht sind.

Geschlechtstypisches Verhalten resultiert dann aus der Anpassung des Selbstkonzepts an das vorhandene Geschlechtsschema (Bem, 1981).

Die Hauptannahme dieser Theorie ist also, dass geschlechtstypisches Verhalten sich aus der allgemeinen Bereitwilligkeit des Kindes Informationen zu enkodieren und zu organisieren, der Verarbeitung von Geschlechtsschemata und der Anpassung an diese Schemata ergibt (Bem, 1981).

2.3 Einfluss der Eltern auf die Entwicklung von geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen

Wie in den vorangegangenen Kapiteln erklärt wurde lernen Kinder schon sehr früh, was es bedeutet ein Junge oder ein Mädchen zu sein. Sie sind schon im frühen Alter in der Lage Geschlechtsrollen zu erkennen und weisen selber geschlechtstypisches Verhalten auf. Die zu dieser Entwicklung postulierten und in dieser Arbeit dargestellten Theorien sind von großer Bedeutung, jedoch stellt einen weiteren großen Beitrag die elterliche Erziehung dar. Den ersten Hinweis, was es bedeutet ein Mädchen oder ein Junge zu sein, erhalten Kinder von ihren Eltern (Witt, 1997).

Im Folgenden werden das Verhalten und die Einstellungen der Eltern in Bezug auf geschlechtsstereotype Erziehung näher dargestellt.

2.3.1 Geschlechtsstereotypes Verhalten der Eltern

Vom Säuglingsalter an behandeln Eltern ihre Töchter und Söhne unterschiedlich. Dies äußert sich in der Kleidung der Kinder in geschlechtsstereotypen Farben, in geschlechtsstereotypen Spielsachen die zur Verfügung gestellt werden und auch in den unterschiedlichen Erwartungen an das Verhalten von Mädchen und Jungen und den Reaktionen auf das Verhalten der Kinder (Thorne, 1993, zitiert nach Witt 1997). Buben erhalten beispielsweise weniger positive Reaktionen von den Eltern, wenn sie mit typisch weiblichen Spielsachen spielen (Fagot & Hagan, 1991).

Um den Einfluss der Einstellungen und des Verhalten der Eltern bezüglich Geschlechtsrollen und Geschlechtsstereotype zu analysieren führten Fagot und Leinbach (1989) eine Langzeitstudie durch, in der Kinder im Alter von 18

Monaten bis 4 Jahren gemeinsam mit ihren Eltern im häuslichen Umfeld untersucht wurden. Neben einer Verhaltensbeobachtung wurden die Eltern und die Kinder mit Verfahren zu traditionellem Geschlechtsrollenverständnis und geschlechtstypischen Verhalten untersucht. Fagot und Leinbach (1989) konnten zeigen, dass Kinder von Eltern die mehr positive und negative Reaktionen auf geschlechtstypisches Spielverhalten gaben, viel früher in der Lage waren Geschlechter und Geschlechtsrollen zu erkennen. Die Eltern unterschieden sich nicht in ihren Einstellungen, wie Mädchen und Buben erzogen werden sollen, sondern in ihren affektiven Reaktionen auf das Verhalten der Kinder. Dies zeigt, dass das affektive Verhalten der Eltern einen beachtlichen Einfluss auf die Entwicklung des Geschlechtsrollenverständnisses und der geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen bei Kindern hat (Fagot & Leinbach, 1989).

In einer weiteren Studie von Fagot, Leinbach und O'Boyle (1992) zu geschlechtsstereotypem Verhalten von Kleinkindern und dem Verhalten der Eltern konnte gezeigt werden, dass Kinder von traditionell eingestellten Müttern die Geschlechterzuordnung verstehen konnten und über mehr Wissen über Geschlechtsstereotype verfügten. In dieser Studie wurde Kindern der *Child Gender Labeling Test* (Leinbach & Fagot, 1986, zitiert nach Fagot et al. 1992) vorgegeben. In diesem Verfahren werden 12 Bilderpaare von einem Mädchen und einem Jungen präsentiert und danach gefragt, welches der gezeigten Kinder ein Mädchen oder ein Junge ist. Die Autoren zählten den Test als bestanden, wenn das Kind in der Lage war 10 von 12 richtigen Antworten zu geben. Die Mütter von den Kindern, die eine erfolgreiche Geschlechterzuordnung vornehmen konnten, initiierten viel häufiger geschlechtstypisches Spielverhalten, gaben mehr positive Reaktionen auf das geschlechtstypische Spielverhalten ihrer Kinder und regten weniger geschlechtsuntypisches Spielverhalten an als Mütter von Kindern die in diesem Verfahren nicht erfolgreich waren.

2.3.2 Geschlechtsstereotype Einstellungen und Erwartungen der Eltern

Eltern zeigen bei ihren Kindern eine Stereotypisierung des Geschlechts bereits unmittelbar nach der Geburt des Kindes. Rubin, Provenzano und Luria (1974) konnten dies zeigen, indem sie 30 Elternpaare innerhalb der ersten 24 Stunden

nach der Geburt ihrer Kinder, jeweils 15 Mädchen und 15 Jungen, interviewten. Obwohl die Säuglinge sich nicht in ihrer Größe oder ihrem Gewicht unterschieden, wurden die Töchter im Vergleich zu den Söhnen signifikant häufiger als klein, hübsch, schön und niedlich bezeichnet. Man kann also sehen, dass Eltern bereits im Säuglingsalter eine unterschiedliche Wahrnehmung ihres Kindes, bloß aufgrund dessen Geschlechtes, haben.

Marks, Lam und McHale (2009) fanden in Familien, wo zwei Geschwister und deren Eltern untersucht wurden, drei unterschiedliche Muster von Einstellungen zu Geschlechtsrollen: traditionell eingestellte Eltern und traditionell eingestellte Kinder, egalitär eingestellte Eltern und egalitär eingestellte Kinder und zuletzt eher traditionell eingestellte Eltern und eher egalitär eingestellte Kinder. Während die ersten zwei kongruenten Muster die Annahme über die Weitergabe der Einstellungen von den Eltern an die Kinder unterstützen, argumentieren die Autoren für Sozialisationsprozesse als mögliche Ursache für das Entstehen des inkongruenten Musters. Größtenteils übernehmen jedoch Kinder die Einstellungen ihrer Eltern.

Neben ihren geschlechtsstereotypen Einstellungen haben Eltern auch unterschiedliche Erwartungen an Mädchen und Jungen. Jene bilden sich primär aufgrund der geschlechtsstereotypen Einstellungen der Eltern und nicht aufgrund der Leistungen oder Fähigkeiten ihrer Kinder (Eccles, Jacobs & Harold, 1990). In einer Langzeitstudie zu den Erwartungen der Eltern und geschlechtsdifferenzierter Erziehung konnten Eccles, Jacobs und Harold (1990) aufzeigen, dass Eltern je nach dem Geschlecht ihres Kindes eine geschlechtsstereotype Wahrnehmung der Kompetenzen ihres Kindes hatten. Es wird von Mädchen nicht erwartet, gute mathematische Leistungen zu haben und Jungs werden in sportlichen Leistungen viel besser eingeschätzt als Mädchen. Diese Erwartungen der Eltern wirken sich auf viele Faktoren aus: die Förderung der Leistungen der Kinder, die emotionale Reaktion auf die Leistungen der Kinder, die Wichtigkeit, die der Aneignung gewisser Fähigkeiten zugeschrieben wird, Ratschläge der Eltern um ihre Kinder zu gewissen Aktivitäten anzuregen und den Aktivitäten und Spielsachen, die den Kindern angeboten werden. Diese Faktoren haben bei den Kindern Einfluss auf die

Entwicklung von folgenden Aspekten in geschlechtsstereotypen Aktivitätsfeldern: das Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, das Interesse unterschiedliche Herausforderungen zu meistern, affektive Reaktionen auf die Teilnahme an unterschiedlichen Aktivitäten und entstehend aus diesen Aspekten die Menge an Zeit und Aufwand, die zur Aneignung und Darstellung bestimmter Fähigkeiten aufgebracht wird.

Diese Wahrnehmungen der Eltern und die daraus entstehende Selbstwahrnehmung der Kinder beeinflussen gemeinsam die Leistungen der Kinder (Eccles, Jacobs & Harold, 1990, Jacobs, 1991, Tiedemann, 2000).

Bei einer weiteren Untersuchung über den Einfluss von geschlechtsstereotypen Einstellungen von Müttern auf die Wahrnehmung der Leistungen ihrer Kinder in mathematischen, sportlichen und sozialen Bereichen, fanden Jacobs und Eccles (1992) ähnliche Ergebnisse. Das Geschlecht des Kindes stand in engem Zusammenhang mit den Wahrnehmungen der Mütter. Je nachdem, ob es sich um eine Tochter oder um einen Sohn handelte, kam es zu einer Unter- oder Überschätzung der wahrgenommenen Leistungsfähigkeit des Kindes, welche konform mit den geschlechtsstereotypen Einstellungen der Mutter war. Genauer erläutert bedeutet dies, dass Mütter die Leistungen von ihren Töchtern in Mathematik und Sport als schlechter und ihre sozialen Fähigkeiten als besser wahrnehmen und umgekehrt bei Jungen deren mathematische und sportliche Fähigkeiten als besser wahrnehmen und die sozialen Fähigkeiten unterschätzen (Jacobs & Eccles, 1992).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass je nach dem Geschlecht des Kindes, Eltern eine unterschiedliche Wahrnehmung der Fähigkeiten und Eigenschaften ihres Kindes haben. Aus dieser unterschiedlichen Wahrnehmung und den vorhandenen geschlechtsstereotypen Einstellungen entwickeln Eltern auch unterschiedliche Erwartungen an das Verhalten und die Leistungen ihrer Kinder, die konform mit diesen geschlechtsstereotypen Einstellungen sind. Diese Erwartungen wirken sich auf die Selbstwahrnehmung der Kinder und auf die Wahrnehmung ihrer Fähigkeiten aus und beeinflussen somit ihr Verhalten, ihre Entscheidungen und Präferenzen für das spätere Leben. Eltern stärken und fördern ihre Kinder in den Bereichen und Verhaltensweisen, die stereotyp

für ihr Geschlecht sind und bieten ihnen auch Aktivitäten und Spielsachen an, die ihrem Geschlecht entsprechen. Auf die Weitergabe von geschlechtsstereotypen Einstellungen durch Spielsachen und Spielverhalten soll nun im folgenden Kapitel näher eingegangen werden.

2.4 Einfluss von Spielsachen auf die Entwicklung von geschlechtsstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen

Wie im letzten Kapitel beschrieben wurde, spielen Eltern eine große Rolle bei der Vermittlung von geschlechtsstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen. Ein Mittel für diese Übertragung der Einstellungen und Verhaltensweisen stellen Spielsachen dar. Eltern regen durch Spielsachen und Spielaktivitäten geschlechtsstereotypes Spielverhalten der Kinder an (Caldera, Huston & O'Brien, 1989). Die Bereitstellung von geschlechtstypischen Spielsachen hat einen Einfluss auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität und Geschlechtsrolle und kann auch zu Unterschieden in den kognitiven und sozialen Fähigkeiten von Mädchen und Buben führen (Campenni, 1999). Es wurde oftmals untersucht, welche Spielsachen als geschlechtsstereotyp gesehen werden, und eine Unterscheidung zwischen typisch männlichen, typisch weiblichen und neutralen Spielsachen wurde getroffen (Blakemore & Centers, 2005; Campenni, 1999; Fisher-Thompson, 1990; Miller, 1987; O'Brien & Huston, 1985; Wood, Desmarais & Gugula, 2002). Mit typisch männlichen Spielsachen werden meistens jene assoziiert, welche Gewalt oder Aggression repräsentieren wie Autos, Waffen und Actionfiguren, wobei Puppen und Spielsachen, die sich auf häusliche Aktivitäten beziehen als typisch weiblich bezeichnet werden (Blakemore & Centers, 2005).

Im folgenden Abschnitt soll beschrieben werden welche Spielsachen den Kindern zur Verfügung stehen und welche Auswirkungen diese auf die Entwicklung von Kindern haben.

2.4.1 Zur Verfügung gestellte Spielsachen

Um über die geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen im Kleinkindalter Aufschluss zu erhalten legte die Forschung auch ein

Augenmerk auf die physische Umwelt von Kindern. Studien die sich mit der häuslichen Umwelt von Kleinkindern beschäftigen konnten zeigen, dass Mädchen und Buben geschlechtsstereotype Spielsachen bereitgestellt werden (Pomerleau, Bolduc, Malcuit & Cossette, 1999; Rheingold & Cook, 1975).

Pomerleau et al. (1999) untersuchten die Kinderzimmer von jeweils 20 Mädchen und 20 Buben im Alter von 5, 13 und 25 Monaten. Es wurde anhand von Checklisten erhoben, welche Spielsachen, Kleidungsstücke und Raumdekoration im Zimmer von dem jeweiligen Kind vorhanden sind. Es konnte gezeigt werden, dass Mädchen und Buben sich nicht in der Anzahl, aber in der Art von den vorhandenen Spielsachen unterschieden. Mädchen hatten signifikant mehr Puppen, Küchengegenstände und Kindermöbel und Jungs mehr Autos und Werkzeuge. Auch die anderen Aspekte – Raumdekoration und Kleidungsstücke – unterschieden sich so, dass sie jeweils den Geschlechtsstereotypen entsprachen.

Erwachsene treffen die Spielzeugauswahl meist nach dem Geschlecht des Kindes (Fisher-Thompson, 1990, 1992). So konnte gezeigt werden, dass bei einem möglichen Kauf von Spielsachen geschlechtsstereotype Einstellungen eine große Rolle spielen (Fisher-Thompson, 1990). Gefragt danach, welches Spielzeug sie für Mädchen und Buben kaufen würden, waren die Antworten Waffen, Werkzeuge, Soldatenfiguren und Jeeps für Jungs, und Puppen, Geschirr, Nähsets und Schmuckkästen für Mädchen. Aber nicht nur die Art des Spielzeugs, sondern auch die Farbe ist ausschlaggebend dafür, ob ein Spielzeug als typisch weiblich oder typisch männlich gesehen wird. So ist beispielsweise ein rotes Fahrrad eher typisch männlich und ein rosa Fahrrad eher typisch weiblich.

Eltern weisen also in der Spielzeugauswahl stereotype Einstellungen auf und besorgen ihren Kindern Spielsachen, die konform mit dem Geschlecht des Kindes sind. Die Einrichtung der Zimmer und Farben der Kleidung der Kinder fallen auch meist geschlechtsstereotyp aus. Interessant ist auch, dass Eltern in der Spielzeugauswahl die Wünsche ihrer Kinder nur solange berücksichtigen, wenn diese geschlechtsstereotyp sind. Eltern sind eher dazu bereit, ihren Kindern jene gewünschte Spielsachen zu besorgen, die geschlechtstypisch

sind als jene gewünschte Spielsachen, die nicht stereotyp für das Geschlecht des Kindes sind (Etaugh & Liss, 1992).

Die Auswahl der Spielsachen hat jedoch nicht nur einen Einfluss auf geschlechtsstereotypes Verhalten, sondern auch auf die allgemeine Entwicklung der Kinder, auf welche nun näher eingegangen wird.

2.4.2 Förderung der kindlichen Entwicklung durch Spielsachen

Um zu erfahren, welche Spielsachen die Entwicklung der kognitiven und sozialen Fähigkeiten von Kindern fördern, ließ Miller (1987) Spielsachen an einer Reihe von 12 Merkmalen beurteilen. Diese 12 Merkmale sind „typisch männlich“, „typisch weiblich“, Kreativität, symbolisches Spielen, Handhabung, Geselligkeit, Aggressivität, Konstruktivität, Beeinflussbarkeit, Attraktivität, Fürsorge und Wettbewerbsfähigkeit. Die als typisch männlich bewerteten Spielsachen wurden zu den Merkmalen symbolisches Spielen, Geselligkeit, Wettbewerbsfähigkeit, Aggressivität, Konstruktivität und Handhabung und die als typisch weiblich bewerteten Spielsachen den Merkmalen Beeinflussbarkeit, Kreativität, Attraktivität und Fürsorge zugeordnet. Aus diesen Ergebnissen lässt schließen, dass geschlechtsstereotype Spielsachen bei Mädchen und Buben unterschiedliche Fähigkeiten fördern. Eine Studie von Blakemore und Centers (2005), in der ebenfalls die Eigenschaften von Spielsachen analysiert wurden, lieferte ähnliche Ergebnisse. Typisch weibliche Spielsachen dienen eher zur Ermutigung von Haushaltsaktivitäten und Fürsorge und typisch männliche Spielsachen regen eher zu Konstruktivität, Aggressivität und Wettbewerbsfähigkeit an.

Cherney et al. (2003) untersuchten den Zusammenhang von geschlechtsstereotypen Spielsachen und dem Spielverhalten von 18- bis 47-Monate alten Kindern. Besonderes Augenmerk galt der Komplexität des Spielverhaltens. Unter einem komplexen Spielverhalten wird dabei verstanden, dass das Kind mehrere Handlungen in einer logischen Reihenfolge durchführt, wie z.B. in einem Topf Essen umrühren, die Puppe füttern, die Puppe umziehen und Schlafen legen. Je größer die Anzahl solcher Handlungen ist, desto komplexer gilt das Spielverhalten. Im Vergleich zu typisch männlichen und

neutralen Spielsachen führte das Spielen mit typisch weiblichen Spielsachen bei Kindern zu einem komplexeren Spielverhalten, weshalb von den Autoren empfohlen wird, auch insbesondere Buben typisch weibliche Spielsachen zur Verfügung zu stellen (Cherney et al., 2003).

Jene Spielsachen, die Buben zur Verfügung gestellt werden, regen zu außerhäuslichen Tätigkeiten, die mit Sport, Autos oder Tieren verbunden sind, an. Mädchen wiederum werden durch typisch weibliche Spielsachen zu Tätigkeiten im Haus, wie Haushaltsführung und Kinderfürsorge angeregt (Rheingold & Cook, 1975). Diese Ergebnisse lassen sich in gewisser Hinsicht mit den Ergebnissen der Studie von Cherney und London (2006) vereinbaren, wo die Freizeitaktivitäten von 5- bis 13-jährigen Mädchen und Jungen untersucht wurde. Es konnte gezeigt werden, dass Buben ihre Freizeit eher draußen mit sportlichen Aktivitäten wie Fußball oder Basketball und Mädchen die meiste Zeit über zu Hause verbringen. Auch Larson und Verma (1999) zeigen in ihrer Untersuchung zu den Freizeitaktivitäten von Kindern (5- bis 18-jährige) und Erwachsenen, dass Mädchen mehr Zeit zu Hause mit der Familie verbringen und im Haushalt helfen und Jungs wenig Zeit mit der Familie und viel Zeit außerhalb des Hauses verbringen und auch bezahlte Arbeit verrichten – beide, Mädchen und Jungen, verhalten sich also schon entsprechend den traditionellen Geschlechtsrollen (Larson & Verma, 1999).

Diese Entwicklung lässt sich bestimmt nicht allein auf das Spielen mit geschlechtsstereotypen Spielsachen zurückführen, allerdings zeigt die Literatur, dass die Bedeutung der Spielsachen in der Entwicklung von geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen enorm ist. Kindern werden durch Spielsachen eine große Menge von Informationen über Geschlechtsstereotype vermittelt und wie sie sich in der Spielsituation zu verhalten haben (s. a. 2.3.1). Dadurch werden auch unterschiedliche Fähigkeiten der Kinder gefördert und schon im Kleinkindalter werden sie an die gesellschaftlichen Geschlechtsrollen adaptiert. Damit Mädchen nicht nur zu Haushaltstätigkeiten angeregt werden und Jungs nicht nur zu aggressivem und gewalttätigem Verhalten angeregt werden und um Kinder edukativ zu fördern, ist es von großer Bedeutung, Spielsachen bereit zu stellen, die eher weniger geschlechtsstereotyp und mehr neutral sind (Blakemore & Centers, 2005).

Die bis jetzt dargestellte Literatur bezog sich auf die westliche Kultur. Im nächsten Abschnitt soll nun erläutert werden, wie sich geschlechtsstereotype Einstellungen in der Erziehung in der türkischen Kultur äußern.

2.5 Einfluss der türkischen Kultur auf geschlechtsstereotype Erziehung

Die Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder bei türkischen Migranten sind von verschiedenen Faktoren geprägt. Die Geschlechterkultur des Herkunftslandes, die Ausprägung und Formen der Migrationsnetzwerke und die Geschlechterkultur des Aufnahmelandes haben einen Einfluss auf das Geschlechtsrollenverständnis, welches im Laufe des Migrationsprozesses verändert werden kann (Westphal, 2007).

Über die geschlechtsspezifischen Rollenbilder in türkischen Familien gibt es allerdings gängige Annahmen. Eine solche Annahme ist, dass in Migrantenfamilien traditionelle Verhältnisse herrschen, die durch das Geschlecht bestimmt sind (Westphal, 2007). Die traditionelle Geschlechtsrollenorientierung ist tatsächlich stark verbreitet; Frauen kümmern sich primär um Haushalt und Kinder und erwirtschaften kein eigenes Einkommen am Arbeitsmarkt (Siegert & Roth, 2013).

Wie die Einstellungen zu Geschlechtsstereotypen von türkischen Eltern sind und welche Erwartungen sie an ihre Kinder haben soll im folgenden Abschnitt erläutert werden.

2.5.1 Einstellungen türkischer Eltern zu Geschlechtsstereotypen und Geschlechtsrollen

Bei männlichen Migranten lassen sich tendenziell mehr Geschlechtstypisierungen beobachten. Das Selbstbild von türkischen Männern ist ziemlich einstimmig mit der traditionellen Konzeption von Geschlecht; sie identifizieren sich mit dem Modell des Mannes als Familienernährer und haben auch eine geschlechtsspezifische Vorstellung der Arbeitsteilung. Aber auch bei Frauen kann diese Geschlechtstypisierung beobachtet werden, indem sie von Männern nicht die Übernahme der Arbeitsbereiche mit „typisch weiblichen“ Inhalten – wie Kinderbetreuung und Haushalt – verlangen, sondern diese selber übernehmen (Westphal, 2007).

In einer Studie zu den Veränderungen von Geschlechterverhältnissen in türkischen Einwandererfamilien und deutschen Familien konnten Herwartz-Emden und Westphal (1999) zeigen, dass westdeutsche Frauen im Vergleich zu türkischen Einwanderinnen einer geschlechtsneutralen Erziehung im stärkeren Maße zustimmen, wobei türkische Mütter diese eher weniger befürworten. Türkische Frauen weisen in ihrer Erziehung einen viel stärkeren autoritär-kontrollierenden Stil auf als westdeutsche Mütter dies tun. Des Weiteren stellt für türkische Einwanderinnen die Mutterschaft einen inhärenten Bestandteil des weiblichen Lebenskonzeptes dar, wobei westdeutsche Frauen diese Einstellung nicht in dem Ausmaß vertreten können. Für Väter zeigte sich in dieser Studie, dass sowohl westdeutsche als auch türkische Männer ein traditionelles Bild von der männlichen Geschlechtsrolle vertreten, wobei sie allerdings einem Druck unterliegen, sich mit diesem kritisch auseinanderzusetzen (Herwartz-Emden & Westphal, 1999). Im Allgemeinen kann also bei Eltern mit türkischer Herkunft eine traditionelle Aufteilung der Geschlechtsrollen vorgefunden werden (Herwartz-Emden & Westphal, 1999; Westphal, 2007; Zimmermann, 2012).

2.5.2 Erwartungen türkischer Eltern an ihre Kinder

Die Sozialisation des Geschlechtes eines Kindes beginnt in türkischen Familien schon vor dessen Geburt. Es konnte beobachtet werden, dass werdende Eltern ein Geschlecht dem anderen vorziehen; die meisten Eltern wünschten sich einen Jungen (Kagitcibasi & Sunar, 1997). Die Bevorzugung von einem Geschlecht gegenüber dem anderen liegt unter anderem auch darin, dass Eltern unterschiedliche Erwartungen an Mädchen und Buben haben. Türkische Eltern sehen in ihren Söhnen die Fortführung des Familiennamens und erhoffen sich von ihnen eine finanzielle und praktische Unterstützung im Alter. Mädchen hingegen werden als „fremder Besitz“ betrachtet, da sie nach einer Eheschließung nicht mehr der eigenen, sondern der Familie vom Mann einen Beitrag leisten. Türkische Eltern verlangen von ihren Töchtern eher Abhängigkeit und Ergebenheit, wobei sie ihren Söhnen mehr Unabhängigkeit und Aggressivität gewähren (Kagitcibasi & Sunar, 1997).

Wie in Kap. 2.3.2 beschrieben wurde, nehmen Eltern die Kompetenzen und Leistungen ihrer Kinder entsprechend dessen Geschlecht wahr. Bei türkischen

Müttern erfolgt die Zuschreibung der Kompetenzen der Kinder auch über die Vorstellungen zur geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung (Herwartz-Emden & Westphal, 1999).

Eltern mit türkischer Herkunft verbinden mit ihren Kindern auch gewisse Nutzen und Kostenerwartungen. Ökonomisch-utilitaristische Nutzenerwartungen wie z.B. die finanzielle Förderung der Familie nach einem Berufsantritt, Unterstützung jüngerer Geschwister in der Schullaufbahn, in familiären Notsituation das eigene Geld beisteuern, werden primär an Söhne gerichtet und nicht an Töchter (Siegert & Roth, 2013).

In diesem Abschnitt konnte gezeigt werden, dass türkische Eltern über eine traditionelle Auffassung der Geschlechtsrollenverteilung verfügen. Die Arbeitszuteilung erfolgt sehr geschlechtsspezifisch und auch die Erziehung der Kinder ist geschlechtsstereotyp geprägt.

Abschließend soll im letzten Abschnitt des theoretischen Teiles noch kurz auf den Effekt der Bildung auf geschlechtsstereotype Einstellungen eingegangen werden.

2.6 Geschlechtsstereotype und Bildung

Neben den bis jetzt erwähnten Aspekten scheint auch Bildung einen Einfluss auf Geschlechtsstereotype und Einstellungen zu Geschlechtsrollen zu haben. Es konnte ein Zusammenhang zwischen egalitären Einstellungen zu Geschlechtsrollen und einem höheren Grad von Bildung nachgewiesen werden (Kane, 1995, Brewster & Padavic, 2000), wogegen bei Personen mit einem niedrigeren Bildungsniveau traditionelle Einstellungen zu finden sind (Judge & Livingston, 2008).

Kulik (2002) konnte zeigen, dass Bildung nicht nur bei Eltern, sondern auch bei ihren Kindern einen Einfluss auf die Einstellungen zu Geschlechtsrollen hat. Eine höhere Ausbildung der Eltern und auch die Berufstätigkeit von Müttern geht sowohl bei Eltern als auch bei deren Kinder mit egalitären Einstellungen zu Geschlechtsrollen einher (Kulik, 2002).

Diese Ergebnisse können auch von Judge und Livingston (2008) in ihrer Langzeitstudie zu den Zusammenhängen von Geschlecht, Geschlechtsrollenorientierung und Einkommen wiedergefunden werden. Auch

hier zeigte sich, dass eine höhere Ausbildung der Eltern und die Berufstätigkeit der Mutter mit einer egalitären Geschlechtsrollenorientierung in Zusammenhang stehen.

In einer Studie zur Erwerbsbeteiligung und Einstellungen zur Familie von türkischen MigrantInnen konnte Milewski (2013) zeigen, dass bei Frauen mit einer höherer Bildung eine Ablehnung der geschlechtsspezifischen Aufgabenteilung (hier war spezifisch die Pflege hilfebedürftiger Eltern untersucht) zu finden ist. Bei diesen Frauen war auch eine höhere Erwerbsbeteiligung nachweisbar. Das Bildungs- und Qualifikationsniveau einer Person hat auch einen Einfluss auf das Mutterschaftsverständnis. Es konnte beispielsweise gezeigt werden, dass für Frauen aus niedrigeren Qualifikationsschichten Mutterschaft viel bedeutsamer ist als für Frauen aus höheren (Herwartz-Emden & Westphal, 1999).

Es ist also anzunehmen, dass bei Personen mit einem höheren Bildungsniveau traditionelle Geschlechtsrollenverständnisse nicht so stark ausgeprägt sind wie bei Personen mit einem niedrigerem Bildungsniveau.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde nach einer allgemeinen Einführung zur Geschlechtsstereotypenforschung ein Einblick auf dessen Zusammenhang mit elterlicher Erziehung gegeben. Es wurde erläutert, wie sich Geschlechtsstereotype bei Kindern entwickeln und wie die Weitergabe von elterlichen Einstellungen an ihre Kinder erfolgt. Bei dieser Weitergabe der Einstellungen wurde auch auf die Rolle von Spielsachen eingegangen. Es wurde auch darauf eingegangen, ob die Kultur und Bildung einen Einfluss auf Geschlechtsstereotype haben.

Nachdem nun ein theoretischer Einblick gegeben wurde, sollen im nächsten Kapitel die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit und die Hypothesen vorgestellt werden.

2.7 Fragestellung und Hypothesen

Das zentrale Ziel dieser Diplomarbeit ist folgende Fragestellung zu beantworten:

Unterscheiden sich Eltern mit türkischer Herkunft von österreichischen Eltern in ihren geschlechtsstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen?

Um diese Fragestellung zu beantworten, wurden in dieser Arbeit mehrere Facetten zu Geschlechtsstereotypen untersucht. Der Fokus richtete sich auf die Einstellungen von Eltern zu Geschlechtsrollen und dem Verhalten von österreichischen und türkischen Eltern in der Erziehung von Kleinkindern im Alter von drei bis sechs Jahren. Diese Altersspanne wurde gewählt, weil sie bedeutend für die Entwicklung von kindlichen geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen ist. Wie auch im theoretischen Teil beschrieben wurde haben Spielsachen eine wichtige Rolle in der Bildung des Geschlechtsrollenverständnisses von Kindern und spiegeln wesentliche Einstellungen der Eltern zu Geschlechtsstereotypen wieder. Daher wurde in der Erfassung der Daten der Zugang über Spielsachen gewählt. Da auch die Bildung einen wesentlichen Einfluss auf Geschlechtsstereotype haben kann wurde sie in den Hypothesen berücksichtigt. Es wird davon ausgegangen, dass türkische Eltern viel stärkere geschlechtsstereotype Einstellungen und Verhaltensweisen aufzeigen werden als österreichische Eltern.

Es ergeben sich nun folgende Hypothesen, die sich aus der Theorie zur Beantwortung der Hauptfragestellung ableiten lassen:

H1: Österreichische Eltern sind egalitärer eingestellt als Eltern mit türkischem Migrationshintergrund, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung.

H2: Österreichische Eltern finden es wünschenswerter als türkische Eltern, wenn ihre Kinder mit Spielsachen spielen, die für das andere Geschlecht stereotyp sind, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung.

H3: Eltern mit türkischer Herkunft bewerten, im Vergleich zu österreichischen Eltern, Spielsachen die spezifische Fähigkeiten fördern, wünschenswerter für Jungen und Spielsachen, die generelle Fähigkeiten fördern, wünschenswerter für Mädchen, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung.

H4: Österreichische Eltern beurteilen typisch weibliche und typisch männliche Spielsachen neutraler als türkische Eltern, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung.

H5: Kinder von österreichischen Eltern haben mehr neutrale Spielsachen und mehr Spielsachen, die für das andere Geschlecht typisch sind, sowie weniger geschlechtstypische Spielsachen zu Hause als Kinder von türkischen Eltern, unabhängig von der Höhe der Ausbildung der Eltern.

H6a: Töchter von türkischen Eltern haben im Vergleich zu Töchtern von österreichischen Eltern mehr Spielsachen zu Hause, die generelle Fähigkeiten fördern, als Spielsachen, die spezifische Fähigkeiten fördern, unabhängig von der Höhe der Ausbildung der Eltern.

H6b: Söhne von türkischen Eltern haben im Vergleich zu Söhnen von österreichischen Eltern mehr Spielsachen zu Hause, die spezifische Fähigkeiten fördern, als Spielsachen die generelle Fähigkeiten fördern, unabhängig von der Höhe der Ausbildung der Eltern.

H7: Türkische Eltern spielen häufiger mit ihren Kindern mit geschlechtsstereotypen Spielsachen als österreichische Eltern, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung.

H8a: Türkische Eltern von Mädchen spielen im Vergleich zu österreichischen Eltern von Mädchen mehr mit Spielsachen, die generelle Fähigkeiten fördern, als mit Spielsachen, die spezifische Fähigkeiten fördern, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung.

H8b: Türkische Eltern von Jungs spielen im Vergleich zu österreichischen Eltern von Jungs mehr mit Spielsachen, die spezifische Fähigkeiten fördern, als mit Spielsachen, die generelle Fähigkeiten fördern, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung.

Nachdem nun die Fragestellung und Hypothesen vorgestellt wurden werden im empirischen Teil der Arbeit die Untersuchungsplanung und –durchführung vorgestellt. Das in der Studie verwendete Erhebungsinstrument, die gemessenen Variablen und die Stichprobe werden dargestellt und anschließend werden die Ergebnisse präsentiert.

3 Empirischer Teil

In diesem Abschnitt wird der Versuchsplan und die Untersuchungsdurchführung beschrieben und das Erhebungsinstrument vorgestellt. Die Vorgängerstudie, welche als Ausgangsbasis für die vorliegende Diplomarbeit diente und die Vorstudien, die zur Optimierung des Fragebogens durchgeführt wurden werden anschließend dargestellt. Danach erfolgt die Beschreibung der Stichprobe und abschließend in diesem Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert.

3.1 Versuchsplan

Die zur Beantwortung der Fragestellung benötigten Daten sollten durch eine einmalige Vorgabe eines Fragebogens erhoben werden. Der Fragebogen richtete sich an ein Elternteil von 3- bis 6-jährigen Kindern. Es war vorgesehen pro Haushalt nur einen Fragebogen ausfüllen zu lassen, unabhängig davon ob es die Mutter oder der Vater ist. Vorzugeben war der Fragebogen in Paper-Pencil-Form, außerdem in einer Online-Version – die mit dem kostenlosen Softwarepaket SoSci Survey erstellt wurde – um möglichst viele Eltern zu erreichen. Für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit wurde festgelegt, dass nur TeilnehmerInnen mit österreichischer oder türkischer Herkunft in die Berechnungen miteingeschlossen werden. Die Unterscheidung ob ein Elternteil türkischer oder österreichischer Herkunft ist, wurde basierend auf der Definition der United Nations Economic Commission for Europe getroffen. Nach der United Nations Economic Commission for Europe werden Personen, deren Eltern im Ausland, sie selber aber im Inland geboren sind, als Personen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation bezeichnet (Conference of European Statisticians, 2006). Ist die Person selber auch im Ausland geboren, gilt die Person als MigrantIn der ersten Generation. Ausgehend von dieser Definition war es geplant Personen, deren Eltern, sie selber oder beide in Österreich geboren sind, der österreichischen Stichprobe zuzuordnen und Personen, deren Eltern, sie selber oder beide in der Türkei geboren sind, aber in Österreich leben, der türkischen Stichprobe zuzuordnen.

3.2 Untersuchungsdurchführung

Die Erhebung der Daten fand gemeinsam mit den Diplomandinnen Tanja Hodosi und Bettina Wieland, welche auch Geschlechtsstereotype bei Eltern untersuchten, statt. Hodosi führte eine Replizierung der Studie von Mussner (2013) durch und untersuchte, ob sich jüngere und ältere Eltern in ihren geschlechtsstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen unterscheiden. Wieland konzentrierte sich auf den Einfluss des Wohnortes und versuchte die Fragestellung, ob sich Eltern, die in ländlichen Verhältnissen leben von jenen, die in der Stadt leben in ihren geschlechtsstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen unterscheiden.

Die an der Studie teilnehmenden Eltern wurden über den privaten Freundes- und Bekanntenkreis, öffentliche Kindergärten und online per Link des Fragebogens über unterschiedliche Elternforen, Mailverteiler und soziale Netzwerke rekrutiert. Die Beantwortung des Fragebogens war gänzlich anonym und die Eltern wurden über dies schriftlich und mündlich informiert. Es wurde auch darüber informiert, dass die Daten nur für die betreffenden Diplomarbeiten im Fachbereich der Bildungspsychologie genutzt werden und für weitere Fragen standen den Eltern Kontaktinformationen zur Verfügung. Ort und Zeit des Ausfüllens des Fragebogens war flexibel und richtete sich nach den Möglichkeiten der Eltern, wobei der Großteil der Eltern den Fragebogen mit nach Hause nahm und zu Hause ausfüllte. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von Mitte Februar bis Mitte Mai 2014. Für den persönlichen Überblick über eine gut verteilte Stichprobe wurde ein Raster geführt, der Informationen über Geschlecht, Herkunft, Wohnort und Alter des Elternteils sowie über Geschlecht des Kindes beinhaltete.

3.3 Erhebungsinstrument/gemessene Variablen

Als Erhebungsinstrument diente ein Fragebogenheft, der in verschiedene Abschnitte gegliedert war. Übernommen wurde der Fragebogen aus der Diplomarbeit von Mussner (2013), jedoch mit einigen Veränderungen, wie die Spielzeugauswahl (s. 3.5.3) und den Abbildungen der Spielsachen.

Der Fragebogen war in sechs Teile gegliedert:

1. Angaben zu soziodemographischen Daten

2. Präsentation der Bilder der Spielsachen
3. Erwünschtheit von Spielsachen
4. Typisierung der Spielsachen hinsichtlich weiblich – neutral – männlich
5. Fragebogen zu Geschlechtsrollenorientierung
6. Verfügbarkeit von Spielsachen und Spielhäufigkeit

Diese Abschnitte werden nun im Einzelnen vorgestellt.

3.3.1 Angaben zu soziodemographischen Daten

In diesem Abschnitt wurden die soziodemographischen Daten der Eltern erhoben. Es wurde neben Alter, Geschlecht, Ausbildung, Beschäftigung und Familienstand auch nach dem Wohnort und der Herkunft gefragt. Für die Erhebung des Bildungsstandes der TeilnehmerInnen wurde nach der höchst abgeschlossenen Ausbildung mit den vorgegebenen Kategorien *Pflichtschule*, *Lehre/Fachschule*, *Matura* und *Hochschulstudium* gefragt. Bei der Frage nach der Beschäftigung waren die Kategorien *Selbstständig*, *Angestellt*, *in Ausbildung*, *im Haushalt*, *in Elternkarenz*, *arbeitsuchend* und *pensioniert* vorgegeben. Um den Familienstand zu erheben, wurde danach gefragt, ob die Person *in einer Partnerschaft mit gemeinsamen Haushalt lebt*, *in einer Partnerschaft ohne gemeinsamen Haushalt* ist, *verwitwet*, *single* oder *geschieden* ist und zudem wurde auch eine Kategorie *Sonstiges* mit offenen Nennungen angeboten. Die Frage nach dem Wohnort der Person war ein offenes Feld, in welches der Wohnort einzutragen war.

Nach der Herkunft wurde so gefragt, dass die Person ihren eigenen und den Geburtsort ihrer Eltern, Mutter und Vater getrennt, angab. Hier war Österreich als auswählbare Kategorie und ein offenes Feld für Nennungen im Falle eines anderen Geburtsortes angeboten.

Anschließend waren Angaben über die eigenen Kinder zu machen. In einer Tabelle konnten die teilnehmenden Personen Geschlecht und Alter ihrer Kinder eintragen.

Die TeilnehmerInnen wurden darauf aufmerksam gemacht, während der Beantwortung der Fragen nur an ihr Kind in der Altersspanne zwischen 3 und 6 Jahren zu denken. Falls die Person mehrere Kinder in dieser Altersspanne hatte, war sie aufgefordert, an das älteste von diesen Kindern zu denken. Um sicher zu stellen, dass die Person während der Bearbeitung des Fragebogens

an das richtige Kind denkt, wurde nach dem Geschlecht und dem Geburtsdatum des betreffenden Kindes gefragt.

Abschließend stand ein freies Feld für die Mitteilung von Informationen und Besonderheiten, die durch die oben genannten Fragen nicht erfasst werden konnten, zur Verfügung.

3.3.2 Präsentation der Bilder der Spielsachen

Im zweiten Teil des Fragebogens wurden die Bilder aller der im Fragebogen vorkommenden Spielsachen gemeinsam mit dem Namen des abgebildeten Spielzeugs präsentiert. Hier ging es darum, dass sich die Eltern mit den Gegenständen vertraut machten.

3.3.3 Erwünschtheit von Spielsachen

In diesem Abschnitt wurden die Spielzeugabbildungen gemeinsam mit einer 7-stufigen Ratingskala dargeboten. Die Eltern waren aufgefordert anzugeben, wie sehr sie das abgebildete Spielzeug als wünschenswert für ihr Kind empfinden, mit „1...gar nicht wünschenswert“ bis „7...sehr wünschenswert“.

Die Eltern wurden davor auch daran erinnert spontan und nach ihrem Gefühl zu antworten.

Abbildung 1 ein Beispielitem aus diesem Abschnitt des Fragebogens.



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert ... 7

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Abbildung 1. Beispielitem aus dem Fragebogen: Erwünschtheit von Spielsachen

3.3.4 Typisierung der Spielsachen hinsichtlich weiblich – neutral – männlich

In diesem Teil wurden die Eltern aufgefordert, die abgebildeten Spielsachen auf einer visuellen Analogskala hinsichtlich der Stereotypikalität zu beurteilen. Die Skala beinhaltete 3 Ankerpunkte, wobei die zwei Endpunkte „für sie“ und „für ihn“ zwei Extreme zwischen weiblich und männlich darstellten. Für die neutrale Beurteilung eines Spielzeugs war in der genauen Mitte der Skala ein Teilstrich mit der Benennung „für beide“ vorgesehen. Eine visuelle Analogskala wurde besonders deshalb ausgewählt, weil sie der beantwortenden Person ermöglicht feine Abstufungen zwischen den Extremen zu machen und nicht zu der gezwungenen Auswahl einer fest vorgegebenen Antwort führt. Die Personen sollten an der Stelle des Balkens ein Kreuz setzen, die nach ihrem eigenen Empfinden am besten zu dem abgebildeten Spielzeug passt. In **Abbildung 2** kann man ein Beispielitem sehen.

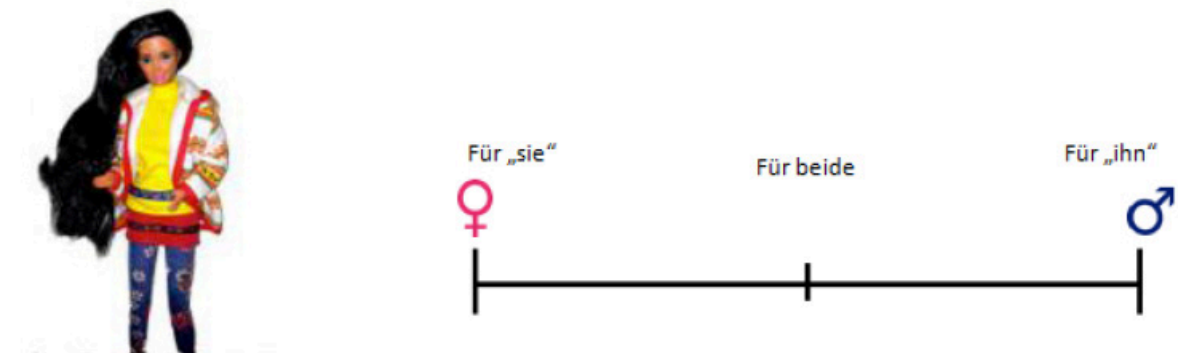


Abbildung 2. Beispielitem aus dem Fragebogen: Typisierung hinsichtlich weiblich – neutral – männlich

3.3.5 Fragebogen zur normativen Geschlechtsrollenorientierung

Um die Einstellungen der Eltern hinsichtlich Geschlechtsstereotypen zu erheben, wurde in diesem Teil des Fragebogenhefts der Fragebogen zur normativen Geschlechtsrollenorientierung (Athenstaedt, 2000) eingesetzt. Dieser Fragebogen erfasst Einstellungen, die in Zusammenhang mit Geschlechtsrollen stehen. Es sind 29 Statements angegeben, zu denen die TeilnehmerInnen auf einer 7-stufigen Ratingskala entweder ihre Ablehnung mit „1...trifft gar nicht zu“ oder vollkommene Zustimmung mit „7...trifft vollkommen

zu“ oder Abstufungen zwischen den zwei Extremen ausdrücken können. Verglichen zu anderen Fragebögen, wie die Egalitarismusskala von Beere, King, Beere und King (1984), die zur Messung von Geschlechtsrollenorientierung dienen, unterscheidet sich dieser Fragebogen dadurch, dass er neben egalitären Einstellungen auch nach traditionellen Einstellungsinhalten fragt. Er misst das Ausmaß, inwieweit Personen in Bezug auf Geschlechtsrollen traditionell oder egalitär eingestellt sind und ermöglicht somit auch eine Unterscheidung zwischen egalitär und traditionell eingestellten Personen. Ein weiterer Vorteil des Fragebogens ist seine Aktualität und außerdem, dass er deutschsprachig konstruiert wurde.

In **Abbildung 3** sind einige Beispielitems und die Instruktion des Fragebogens zu sehen.

Bitte beantworten Sie folgende Fragen (erneut spontan und nach Ihrem Gefühl):

Kreisen sie bitte die für sie passende Ziffer ein.

1 ... trifft gar nicht zu	bis	7 ... trifft vollkommen zu
Auch Männer sollten nach der Geburt ihres Kindes die Möglichkeit eines Familienurlaubes (Karenz) in Anspruch nehmen können.	1	2 3 4 5 6 7
Es ist angenehmer, einen männlichen Vorgesetzten zu haben als einen weiblichen.	1	2 3 4 5 6 7
Buben und Mädchen sollen die gleichen Pflichten im Haushalt übernehmen.	1	2 3 4 5 6 7
Frauen sind weniger an Politik interessiert als Männer.	1	2 3 4 5 6 7

Abbildung 3. Beispielitems aus dem Fragebogen: Fragebogen zur normativen Geschlechtsrollenorientierung (Athenstaedt, 2000)

3.3.6 Verfügbarkeit von Spielsachen und Spielhäufigkeit

Im sechsten und letzten Teil des Fragebogenhefts wurden den TeilnehmerInnen nochmals die Bilder der Spielsachen dargeboten und sie wurden gebeten anzugeben, ob ihr Kind das jeweils abgebildete Spielzeug zu Hause zur Verfügung hat, und wenn ja, wie oft sie gemeinsam mit dem Kind mit diesem Spielzeug spielten. Neben einer mit Ja oder Nein zu beantwortenden

Frage hinsichtlich der Verfügbarkeit des Spielzeugs diene eine 5-stufige Skala mit „1...sehr selten“ bis „5...immer“ zur Angabe der Spielhäufigkeit. Die genaue Instruktion dieses Teils lautete: „Welche der gezeigten Spielsachen hat Ihr Kind zu Hause? Kreuzen Sie bitte an (mehrere Antwortmöglichkeiten sind möglich). Wie oft spielen Sie gemeinsam mit Ihrem Kind mit diesem Spielzeug? Kreisen Sie bitte jeweils **EINE** Zahl ein.“

Abbildung 4 zeigt ein Beispielitem aus diesem Teil.

Transformers



1 2 3 4 5

Abbildung 4. Beispielitem aus dem Fragebogen: Verfügbarkeit und Spielhäufigkeit

Auf der letzten Seite des Fragebogens war noch Raum für Kommentare, Anmerkungen oder Kritik seitens der Eltern. Es wurde auch eine Mail-Adresse für etwaige Rückfragen oder für den Wunsch nach einem Feedback mitgeteilt.

3.4 Vorgängerstudie Mussner (2013)

Mussner (2013) untersuchte in seiner Studie Unterschiede in geschlechtsstereotypen Einstellungen, in der Erwünschtheit und in der Verfügbarkeit von geschlechtstypischen, neutralen und bildungsfördernden Spielsachen zwischen jüngeren und älteren Eltern. Seine Annahme war es, dass jüngere Eltern im Vergleich zu älteren egalitärer eingestellt sind.

Die Spielzeugauswahl für seinen Fragebogen traf Mussner (2013) basierend auf den Studien von Campenni (1999) und Blakemore und Centers (2005). Neben typisch männlichen und typisch weiblichen Spielsachen unterschied er auch zwischen bildungsfördernden Spielsachen. Bei bildungsfördernden Spielsachen war zwischen Spielsachen, die spezifische Fähigkeiten fördern und Spielsachen, die generelle Fähigkeiten fördern zu differenzieren. Hinter dieser Unterscheidung stand die Annahme, dass Mädchen eher mit Spielsachen für generelle Fähigkeiten gefördert werden und Buben mit Spielsachen für spezifische Fähigkeiten. Diese Annahme ist auf die Studie von Nelson-Rowe (1994) zurückzuführen, in der Spielsachen zu den Kategorien *Förderung genereller Fähigkeiten* und *Förderung spezifischer Fähigkeiten* zugeordnet wurden. Die generelle Kategorie beinhaltet Fähigkeiten, die nach Mussner (2013) eher dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben werden und die spezifische Kategorie Fähigkeiten, die dem männlichen Geschlecht zugeschrieben werden.

Mussners (2013) Stichprobe bestand aus 213 Müttern und Vätern von Kindern im Alter zwischen 3 und 6 Jahren. Ihnen wurde der Fragebogen zu normativen Geschlechtsrollen (Athenstaedt, 2000) vorgegeben und sie wurden gebeten, Spielsachen nach ihrer Empfindung dem weiblichen oder männlichen Geschlecht, oder beiden zuzuordnen. Neben der Geschlechtstypisierung der Spielsachen sollten die Eltern auch Angaben darüber machen, wie wünschenswert sie die Spielsachen für ihr Kind empfinden und welche der gezeigten Spielsachen ihrem Kind zu Hause zur Verfügung stehen.

Entgegen seiner Annahmen kam Mussner (2013) in seiner Studie zu den Ergebnissen, dass jüngere Eltern mehr Geschlechtsstereotype aufweisen als ältere Eltern. Jüngere Eltern weisen traditionellere Einstellungen auf, beurteilen mehr Spielsachen als geschlechtstypisch und empfinden typisch männliche Spielsachen weniger wünschenswert für ihre Töchter.

Mussners (2013) Untersuchung wurde als Ausgangsbasis für die vorliegende Studie genommen und sein Untersuchungsinstrument wurde mit einigen Veränderungen eingesetzt.

3.5 Vorstudien

Für die Erstellung des endgültigen Fragebogens wurden zwei Vorstudien durchgeführt, welche nun vorgestellt werden.

3.5.1 Vorstudie 1

Die erste Vorstudie wurde durchgeführt um Spielsachen zu erheben, die in unserem Sprachraum als typisch weiblich, typisch männlich oder neutral gesehen werden. Die Auswahl der von Mussner (2013) verwendeten typisch weiblichen, typisch männlichen und neutralen Spielsachen erfolgte aus Studien zu geschlechtstypischen Spielsachen von Blakemore und Centers (2005) und Campenni (1999). Da diese Autoren aus dem englischsprachigen Raum stammen, schien die Durchführung einer Vorstudie zur Überprüfung der Aktualität dieser kategorisierten Spielsachen im deutschsprachigen Raum sinnvoll.

Für die Durchführung dieser Vorstudie wurden je 14 neutrale, typisch männliche und typisch weibliche Spielsachen ausgewählt. Die Auswahl der Spielsachen wurde anhand der Studien von Blakemore und Centers (2005) und Campenni (1999) und einer österreichischen Studie zu Geschlechtsstereotype im Kindergarten von Kanka, Wagner, Schober und Spiel (2011) und Wagner, Schober, Kanka und Spiel (2009) getroffen. Es wurden jene Spielsachen ausgewählt, die in zumindest zwei dieser genannten Studien vorkamen. Insgesamt ergaben sich also 42 Spielsachen, in denen die von Mussner (2013) als geschlechtstypisch bzw. neutral ausgewählten Spielsachen auch miteinbegriffen waren.

Die Erhebung der Daten erfolgte anhand eines Fragebogens in Paper-Pencil-Form. Die Bilder der Spielsachen wurden gemeinsam mit einer 100 mm langen visuellen Analogskala mit den Endpunkten „für sie“ (0 mm) und „für ihn“ (100 mm) präsentiert. In der Mitte (50 mm) des Balkens war ein Teilstrich ohne Benennung versehen. Nach ihrem persönlichen Empfinden stufte die TeilnehmerInnen das jeweilige Spielzeug ein, indem sie an der für sie am besten passenden Stelle des Balkens ein Kreuz setzten. Zudem wurden auch die soziodemographischen Daten der TeilnehmerInnen erhoben. Es wurde darauf geachtet, eine möglichst heterogene Stichprobe zu erreichen.

Insgesamt nahmen 29 Personen an der Vorstudie teil, von denen die jüngste 19 und die älteste Person 58 Jahre alt war ($M = 33.79$, $SD = 12.39$). Die

Stichprobe bestand aus 11 (37,9%) Männern und 18 (62,2%) Frauen. 34,5% der Personen hatten eigene Kinder, 37,9% lebten in einer Partnerschaft mit gemeinsamen Haushalt und 41,4% waren alleinstehend. 25 (86,2%) Personen stammten aus Österreich, 2 (6,8%) aus Bosnien und Herzegowina und jeweils eine (3,4%) Person aus Deutschland und der Türkei.

Nach der Auswertung der Daten wurden jene fünf Spielsachen mit den niedrigsten Mittelwerten als typisch weibliche, jene fünf mit den Mittelwerten am nächsten um den Wert 5 herum als neutrale und jene fünf mit den höchsten Mittelwerten als typisch männliche Spielsachen ausgewählt. Die ausgewählten Spielsachen sind in **Tabelle 1** dargestellt. Eine Auflistung aller 42 Spielsachen samt ihren Mittelwerten und Standardabweichungen ist dem Anhang A zu entnehmen.

Tabelle 1

Auswahl der geschlechtstypischen und neutralen Spielsachen

		<i>M</i>	<i>SD</i>
Weibliches Spielzeug	Barbie	7.96	8.56
	Perlenschmuck	17.28	15.80
	Puppenkleidung	19.79	17.12
	Puppenhaus	22.90	18.18
	Puppenwagen	23.34	17.93
Neutrales Spielzeug	Magnetzeichentafel	50.00	0.00
	Alphabetpuzzle	49.83	7.60
	Knetmasse	50.10	2.88
	Xylophon	49.69	2.41
	Arztkoffer	49.83	7.38
Männliches Spielzeug	Matchboxautos	73.14	16.38
	Boxhandschuhe	74.14	19.35
	Hubschrauber	76.17	17.25
	Lastkraftwagen	77.55	15.54
	Transformers	78.62	18.79

3.5.2 Vorstudie 2

Die zweite Vorstudie bezog sich auf die bildungsspezifischen Spielsachen, die von Mussner (2013) anhand einer Pilotstudie identifiziert wurden. Diese bildungsspezifischen Spielsachen fördern nach Nelson-Rowe (1994) entweder generelle Fähigkeiten, welche Mädchen zugeschrieben werden, oder spezifische Fähigkeiten, die Buben zugeschrieben werden. Zu den generellen Fähigkeiten zählen hier nach Nelson-Rowe Hand-Auge-Koordination, feinmotorische Fähigkeiten, Konzentration, Kreativität, Vorstellungskraft, Entdeckungsverhalten und soziales Lernen. Zu den spezifischen Fähigkeiten zählen Lesen, Schreiben, Rechnen, Farben, Zeitverständnis und wissenschaftliches Verständnis. Mussner wählte 18 Spielsachen (siehe **Tabelle 2**) nach Nelson-Rowe (1994) aus und gab sie zur Bewertung einer Stichprobe ($N = 23$) bestehend aus Studenten vor. Diese ausgewählten Spielsachen kamen in den Studien von Blakemore und Center (2005) und Campenni (1999) in neutraler Bewertung vor, was von Wichtigkeit war, damit sich die Bildungsspezifität des Spielzeugs nicht mit geschlechtsstereotypen Bewertungen überschneidet.

Tabelle 2

Vorauswahl bildungsspezifisches Spielzeug

Uhr	Handpuppe	Keyboard	Memory	Malbuch	Rechenrahmen
Knetmasse	Slinky	Weltkugel	Dinosaurier	Arztkoffer	Holzklötze
Rechenspiel	Holzturm	Fernrohr	Lego	Sprachspiel	Alphabetpuzzle

Um herauszufinden, welche Spielsachen welchen Fähigkeiten eher zugeschrieben werden, ließ Mussner (2013) jedes Spielzeug analog zu Nelson-Rowe (1994) zu einem von den 13 spezifischen und generellen Merkmalen zuordnen. Mussner (2013) wählte nach seiner Erhebung jene Spielsachen aus, die am deutlichsten entweder der spezifischen Kategorie, welche Buben zugeschrieben wird, oder der generellen Kategorie, welche Mädchen zugeschrieben wird, zugeordnet waren. Es ergaben sich insgesamt folgende 8 bildungsspezifische Spielsachen: Keyboard, Arztkoffer, Knetmasse,

Handpuppen (generelle Kategorie) und Rechenschieber, Rechenspiel, Alphabetpuzzle und Uhr (spezifische Kategorie).

Da keine genaueren Angaben zu der Stichprobe gegeben waren, herrschte Unklarheit darüber, ob es sich hier um eine Expertengruppe handelte. Daher wurde diese Vorstudie mit einer Expertengruppe bestehend aus KindergartenpädagogInnen und PädagogInnen wiederholt.

Die Stichprobe setzte sich aus 24 Personen zwischen dem Alter 21 und 29 ($M = 24$, $SD = 1.84$) zusammen. 95,8% der Personen waren Frauen und zum Zeitpunkt der Befragung waren 37,5% in einem Kindergarten beschäftigt. Die Spielsachen wurden nach dem gleichen Prinzip wie von Mussner (2013) in Form eines Paper-Pencil-Fragebogens vorgegeben.

Aus der Auswertung der Erhebung ergab sich folgende Zuordnung der Spielsachen, aufgelistet in **Tabelle 3**, welche sich um einige Spielsachen von Mussners (2013) Zuordnung unterschied.

Tabelle 3

Endgültige Auswahl der bildungsspezifischen Spielsachen

Spezifische Fähigkeiten	Generelle Fähigkeiten
Fernrohr (91,7%)	Holzturm (83,3%)
Sprachspiel (95,8%)	Memory (91,7%)
Rechenspiel (100%)	Handpuppen (100%)
Uhr (100%)	Knetmasse (100%)

3.5.3 Endgültige Spielzeugauswahl

Aus den beiden Vorstudien ergab sich die endgültige Spielzeugauswahl für den Hauptfragebogen. Diese waren: Barbie, Schmuck, Puppenkleidung, Puppenhaus, Puppenwagen, Matchboxautos, Boxhandschuhe, Hubschrauber, Lastwagen, Transformers, Magnetzeichentafel, Alphabetpuzzle (Sprachspiel), Handpuppen, Knetmasse, Fernrohr, Xylophon, Holzturm, Arztkoffer, Uhr, Memory und Rechenspiel.

Alle Spielsachen wurden einzeln mit einer Digitalkamera fotografiert und einem Bildbearbeitungsprogramm (GIMP – GNU Image Manipulation Program 2.8.1.)

bearbeitet. Die Bilder wurden alle auf die gleiche Größe skaliert und Farben wie rosa oder blau, die mit einem bestimmten Geschlecht assoziiert werden, wurden durch geschlechtsneutral empfundene Farben ersetzt.

3.6 Stichprobenbeschreibung

An der Studie haben insgesamt 324 Eltern teilgenommen. Darunter befanden sich 256 (79%) Mütter und 68 (21%) Väter. Eine Gleichverteilung des Geschlechts war angestrebt, jedoch sehr schwierig in der Umsetzung, da meistens Mütter die ersten Ansprechpersonen waren und eine Weiterleitung des Fragebogens an die Väter nicht immer möglich war. Die mindestangestrebte Prozentzahl von Vätern (20%) konnte allerdings erreicht werden. 220 Eltern waren österreichischer Herkunft und 78 Eltern türkischer Herkunft.

TeilnehmerInnen ($N = 26$) die weder türkischer noch österreichischer Herkunft waren, wurden von der Stichprobe ausgeschlossen und die endgültige Stichprobengröße setzte sich aus 298 Eltern österreichischer oder türkischer Herkunft zusammen.

Die zwei Gruppen, österreichische und türkische Herkunft, sind unterschiedlich groß, allerdings ist die Verteilung des Geschlechtes innerhalb der Gruppen annähernd gleich. In der türkischen Stichprobe waren 76,9% der TeilnehmerInnen Frauen und 23,1% Männer, in der österreichischen Stichprobe 78,6% Frauen und 21,4% Männer.

Die ungleiche Stichprobengröße stellt kein Hindernis für inferenzstatistische Berechnungen dar, solange in beiden Gruppen eine homogene Verteilung des Geschlechtes vorliegt und die Gruppenumfänge groß genug sind, um bei einem Signifikanzniveau von $p = .05$ mittlere bis große Effekte zu berechnen (Bortz & Döring, 2006). Hierzu erfolgte eine Überprüfung mit Hilfe einer Kreuztabelle und des χ^2 -Tests. Die ausgeglichene Häufigkeitsverteilung des Geschlechts war für türkische und österreichische Eltern mit $\chi^2(1) = 0.10$, $p = 0.753$ gegeben.

In **Tabelle 4** wird die Zusammensetzung der Stichprobe nach Herkunft und Geschlecht dargestellt.

Tabelle 4

Beschreibung der Stichprobe in Bezug auf Geschlecht und Herkunft der Eltern

	Geschlecht Eltern		Gesamt
	weiblich	männlich	
	<i>N</i>	<i>N</i>	
Österreich	173 (78,6%)	47 (21,4%)	220 (100%)
Türkei	60 (76,9%)	18 (23,1%)	78 (100%)
Gesamt	233 (78,2%)	65 (21,8%)	298 (100%)

Das durchschnittliche Alter der teilnehmenden Eltern war 34.03 ($SD = 5.75$). Das jüngste Elternteil war 19 und das älteste 52 Jahre alt. Die Altersverteilung in der österreichischen und türkischen Stichprobe wurde mit Hilfe eines t-Tests überprüft. Das durchschnittliche Alter in der türkischen Stichprobe betrug $M = 31.76$ ($SD = 5.62$) und in der österreichischen Stichprobe $M = 34.83$ ($SD = 5.58$). Die Eltern in der türkischen Stichprobe waren mit $t(296) = 4.17, p < .001$ signifikant jünger als österreichische Eltern. Eine Verteilung des Alters in beiden Gruppen kann man in **Abbildung 5** sehen.

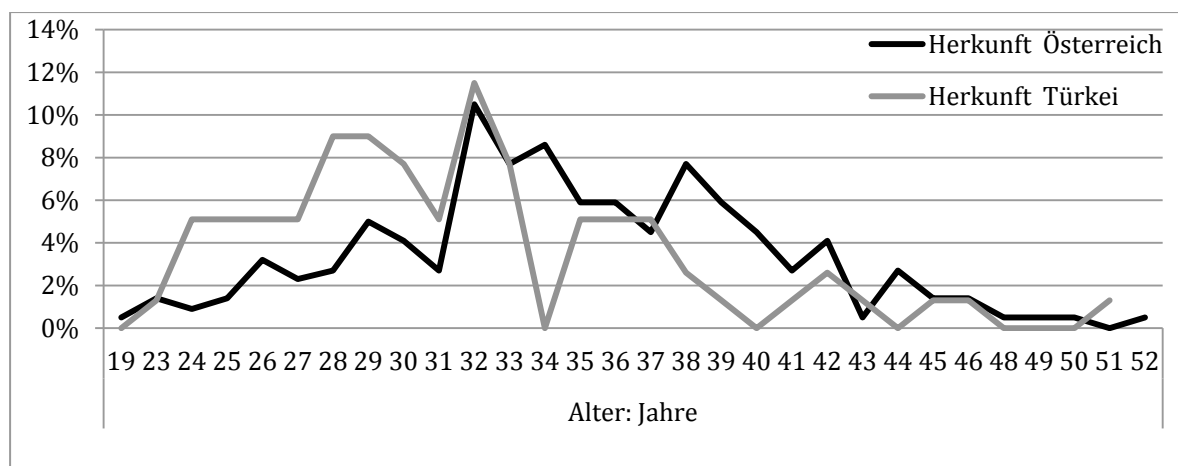


Abbildung 5. Beschreibung der Stichprobe in Bezug auf Alter und Herkunft der Eltern

Gefragt nach dem Bildungsstand der Eltern ergab sich, dass insgesamt 32 Eltern die Pflichtschule besucht haben, 107 eine Lehrausbildung oder die Fachschule abgeschlossen haben, 70 einen Maturaabschluss und 89 ein

Hochschulstudium abgeschlossen haben. Bei einem Vergleich der zwei Gruppen hinsichtlich des Bildungsstandes findet man eine unterschiedliche Verteilung des Bildungsniveaus. Geprüft mit einem χ^2 -Test zeigt sich dieser Unterschied mit $\chi^2(3) = 52.65$, $p < .001$ als signifikant. In der österreichischen Gruppe kann man beobachten, dass weniger Eltern (3,2%) nur die Pflichtschule besucht haben als in der türkischen Gruppe (32,1%). Das Hochschulstudium ist allerdings in beiden Gruppen fast gleich verteilt; in der österreichischen Stichprobe haben 30,0% und in der türkischen Stichprobe 29,1% der Eltern ein Hochschulstudium abgeschlossen. Die genauere Verteilung des Bildungsstandes innerhalb beider Gruppen kann man der **Tabelle 5** entnehmen.

Tabelle 5

Beschreibung der Stichprobe in Bezug auf Bildung und Herkunft der Eltern

		Herkunft Eltern		Gesamt
		Österreich	Türkei	
Bildung Eltern	Pflichtschule	7 (3,2%)	25 (32,1%)	32 (10,7%)
	Lehre/Fachschule (ohne Matura)	90 (40,9%)	17 (21,8%)	107 (35,9%)
	Matura	57 (25,9%)	13 (16,7%)	70 (23,5%)
	Hochschulstudium	66 (30,0%)	23 (29,5%)	89 (29,9%)
Gesamt		220 (73,8%)	78 (26,2%)	298 (100%)

Die Verteilung der unterschiedlichen Berufstätigkeit der Eltern in beiden Gruppen wurde mit Hilfe eines χ^2 -Tests untersucht. Es konnte mit $\chi^2(6) = 29.05$, $p < .001$ ein signifikanter Unterschied zwischen österreichischen und türkischen Eltern gefunden werden. In der österreichischen Gruppe sind 9,1% selbstständig tätig, 67,3% angestellt, 1,8% in Ausbildung, 2,7% im Haushalt, 16,4% in Elternkarenz, 2,7% arbeitssuchend und 0% in Pension. In der türkischen Gruppe sind 11,5% der Eltern selbstständig tätig, 46,2% angestellt, 5,1% in Ausbildung, 9,0% im Haushalt, 12,8% in Elternkarenz, 12,8% arbeitssuchend und 0,7% pensioniert. Den grafischen Vergleich beider Gruppen kann man **Abbildung 6** entnehmen.

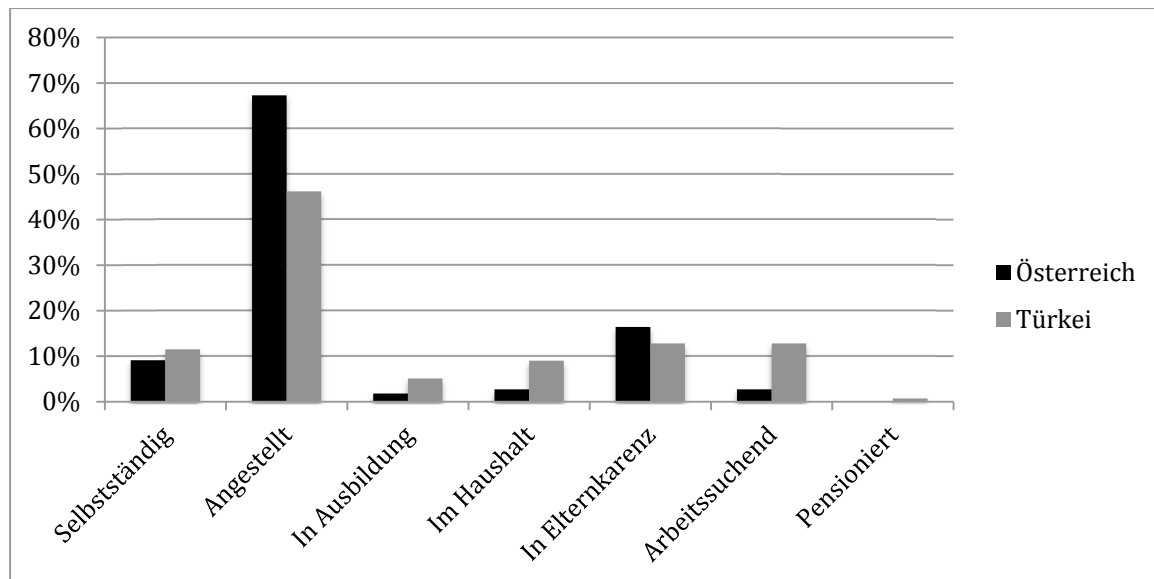


Abbildung 6. Beschreibung der Stichprobe in Bezug auf Beschäftigung und Herkunft der Eltern

Zu dem Zeitpunkt der Erhebung lebten von den 298 Eltern 269 (90,3%) in einer festen Partnerschaft mit gemeinsamem Haushalt, 11 (3,7%) in einer Partnerschaft ohne gemeinsamen Haushalt und die restlichen 18 (6%) Eltern sind alleinerziehend. Der Familienstand in beiden Stichproben wurde mit einem χ^2 -Test untersucht und es zeigten sich mit $\chi^2(5) = 11.35$, $p = .045$ signifikante Unterschiede zwischen österreichischen und türkischen Eltern. In der österreichischen Stichprobe gab es 198 (90%) Eltern in Partnerschaft mit gemeinsamen Haushalt, 10 (4,5%) Eltern in Partnerschaft ohne gemeinsamen Haushalt, 4 (1,8%) geschiedene und 6 (2,7%) alleinstehende Elternteile. In der türkischen Stichprobe gab es 71 (91%) Eltern in Partnerschaft mit gemeinsamen Haushalt, 1 (1,3%) Elternteil in Partnerschaft ohne gemeinsamen Haushalt, 1 (1,3%) verwitwetes Elternteil und 5 (6,4%) geschiedene Elternteile.

In der Gesamtstichprobe haben 91 (30,5%) der teilnehmenden Eltern ein Kind, 148 zwei Kinder, 45 (15,1%) drei Kinder, 11 (3,7%) vier Kinder, 2 (0,7%) fünf Kinder und 1 Person (0,3%) sechs Kinder. Getrennt betrachtet wurde die Anzahl der Kinder in der türkischen und österreichischen Stichprobe ebenfalls mit einem χ^2 -Test untersucht. Es zeigte sich mit $\chi^2(5) = 2.19$, $p = .822$ kein signifikanter Unterschied in der Anzahl der Kinder zwischen österreichischen und türkischen Eltern. Die Aufteilung der Kinderanzahl innerhalb der beiden Gruppen stellt **Tabelle 6** dar.

Tabelle 6

Beschreibung der Stichprobe in Bezug auf Anzahl der Kinder und Herkunft der Eltern

	Anzahl der Kinder						Gesamt
	1	2	3	4	5	6	
Österreich	65 (29,5%)	112 (50,9%)	33 (15,0%)	7 (3,2%)	2 (0,9%)	1 (0,5%)	220 (100,0%)
Türkei	26 (33,3%)	36 (46,2%)	12 (15,4%)	4 (5,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	78 (100,0%)
Gesamt	91 (30,5%)	148 (49,7%)	45 (15,1%)	11 (3,7%)	2 (0,7%)	1 (0,3%)	298 (100,0%)

Unter den Kindern, auf die sich die Beantwortung des Fragebogens bezog, gab es eine Gleichverteilung des Geschlechts. Es gab 146 (49%) Buben und 152 (51%) Mädchen, mit einem insgesamt durchschnittlichen Alter von 4.91 ($SD = 1.16$). Das durchschnittliche Alter bei den Mädchen betrug 4.79 ($SD = 1.15$) und bei den Buben 5.05 ($SD = 1.15$). **Tabelle 7** dient zur Übersicht der Altersverteilung.

Tabelle 7

Beschreibung der Stichprobe in Bezug auf Alter und Geschlecht des Kindes

Geschlecht des Kindes	M	N	SD
männlich	5.05	142	1.15
weiblich	4.79	156	1.15
Insgesamt	4.91	298	1.16

Die Verteilung des Geschlechts der Kinder, auf die sich der Fragebogen bezog, wurde in der türkischen und österreichischen Stichprobe mit einem χ^2 -Test untersucht. Es konnte mit $\chi^2 (1) = 0.00, p = .965$ eine Gleichverteilung des Geschlechtes der Kinder in beiden Gruppen gefunden werden. In der türkischen Stichprobe gab es 37 (47,4%) Söhne und 41 (52,6%) Töchter, auf die sich der Fragebogen bezog und in der österreichischen Stichprobe 105 (47,7%) Söhne und 115 (52,3%) Töchter.

Für die Verteilung des Alters des Fragebogen-Kindes wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet. Es ist mit $t(296) = 3.15$, $p = .002$ ein signifikanter Unterschied in der Altersverteilung der Kinder in beiden Gruppen zu finden. Die Kinder in der österreichischen Stichprobe waren durchschnittlich $M = 5.04$ ($SD = 1.12$) Jahre alt und in der türkischen Stichprobe $M = 4.56$ ($SD = 1.20$).

Bezüglich der Vorgabeart haben 185 (62,1%) Personen den Fragebogen in Paper Pencil-Form ausgefüllt und die restlichen 113 (37,9%) Personen in der Online-Version.

3.7 Ergebnisse

3.7.1 Unterschiede in der Einstellung zu Geschlechtsrollen

H1: Österreichische Eltern sind egalitärer eingestellt als Eltern mit türkischem Migrationshintergrund, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung.

Der fünfte Teil des Fragebogenheftes beinhaltete einen Fragebogen zur normativen Geschlechtsrollenorientierung (Athenstaedt, 2000). Die Eltern wurden gebeten, 29 Statements anhand einer 7-stufigen Ratingskala mit den Skalenendpunkten (1) *trifft nicht zu* bis (7) *trifft vollkommen zu* hinsichtlich ihrer Zustimmung zu bewerten. Nach der Umpolung von negativen Items wurde für jede Person ein Meanscore aller 29 Werte berechnet.

Aufgrund der beiden unterschiedlichen Vorgabearten wurde zunächst ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet, um zu überprüfen, ob sich die Vorgabearten unterscheiden. Die unabhängige Variable war die Vorgabeart (Paper-Pencil oder Online-Fragebogen) und die abhängige Variable die Meanscores im Fragebogen zur normativen Geschlechtsrollenorientierung (Athenstaedt, 2000).

Es gab mit $t(322) = 6.55$, $p < .001$ einen signifikanten Unterschied. Eltern, die die Online-Version ausfüllten, zeigten mit $M = 2.57$ ($SD = .92$) einen niedrigeren Wert als jene in der Paper Pencil-Version ($M = 3.24$, $SD = .90$). Die unterschiedlichen Vorgabearten waren jedoch unumgänglich, weil nur so der Zugang zu den unterschiedlichen Gruppen gewährleistet war und die Datenerhebung dadurch erheblich erleichtert wurde. Die grafische Darstellung der Meanscores für beide Gruppen sind Anhang B zu entnehmen.

Um zu überprüfen, ob dieser Unterschied auf das Bildungsniveau der Eltern zurückzuführen ist wurde zusätzlich eine einfaktorielle Kovarianzanalyse gerechnet. Die abhängige Variable stellten die Meanscores des Fragebogens zur normativen Geschlechtsrollenorientierung (Athenstaedt, 2000) dar, die unabhängige Variable die Vorgabeart und die Bildungsstufen wurden als Dummyvariablen miteinbezogen. Für die Vorgabeart konnte ein signifikanter Effekt mit $F(1) = 15.17$, $p = .049$ gefunden werden. Bei den Dummyvariablen Bildung zeigte sich für alle Bildungsstufen ein signifikanter Effekt;

Lehrabschluss/Fachschule $F(1) = 13.27, p < .001$, Matura $F(1) = 30.99, p < .001$, Hochschulstudium $F(1) = 42.75, p < .001$. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass unabhängig von der Vorgabeart die Bildung der Eltern einen Einfluss auf die Beantwortung des Fragebogens zur normativen Geschlechtsrollenorientierung (Athenstaedt, 2000) hat.

Anschließend erfolgte eine Prüfung der Normalverteilung der Daten anhand eines Histogrammes mit einer Normalverteilungskurve, von der man entnehmen konnte, dass die Daten (Werte des Fragebogens zur normativen Geschlechtsrollenorientierung, Athenstaedt, 2000) normalverteilt sind (siehe Anhang C).

Zur Überprüfung der Hypothese wurde eine zweifaktorielle Kovarianzanalyse berechnet. Als abhängige Variable dienten die Werte des Fragebogens zur normativen Geschlechtsrollenorientierung (Athenstaedt, 2000). Die Herkunft und das Geschlecht der Eltern stellten die unabhängigen Variablen dar und zusätzlich diente das Bildungsniveau als Kovariate. Bei der Überprüfung der Voraussetzungen der Varianzanalyse wurde ein Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen berechnet. Die Homogenität der Varianzen war mit $p = .437$ gegeben. Die deskriptivstatistischen Werte sind in **Tabelle 8** dargestellt.

Tabelle 8

Deskriptivstatistische Kennwerte des NGRO (Athenstaedt, 2000) in Bezug auf Geschlecht und Herkunft der Eltern, N = 298

Geschlecht der Eltern	Herkunft der Eltern	M	SD	N
weiblich	Österreich	2.76	0.88	173
	Türkei	3.49	0.86	60
	Gesamt	2.94	0.93	233
männlich	Österreich	2.96	0.96	47
	Türkei	4.01	0.94	18
	Gesamt	3.25	1.06	65
Gesamt	Österreich	2.80	0.90	220
	Türkei	3.61	0.90	78
	Gesamt	3.01	0.96	298

Es gab eine signifikante Wechselwirkung zwischen dem Geschlecht und der Herkunft der Eltern $F(1,291) = 3.99, p = .047$ ($\eta^2 = .014$). Väter mit türkischer Herkunft ($M = 4.01, SD = 0.94$) waren traditioneller eingestellt als österreichische Väter ($M = 2.96, SD = 0.96$) und Mütter mit türkischer Herkunft ($M = 3.49, SD = 0.86$) waren traditioneller eingestellt als österreichische Mütter ($M = 2.76, SD = 0.88$). Die Herkunft stellte einen signifikanten Haupteffekt dar, $F(1,291) = 40.54, p < .001$ ($\eta^2 = .122$). Mit einem nach Cohen (1988) großen Effekt gaben österreichische Eltern ($M = 2.80, SD = 0.90$) an, egalitärer eingestellt zu sein als Eltern mit türkischer Herkunft ($M = 3.61, SD = 0.90$). Es gab einen signifikanten Haupteffekt des Geschlechts $F(1,291) = 9.98, p = .002$ ($\eta^2 = .033$). Man kann mit einem mittleren Effekt beobachten, dass Väter ($M = 3.25, SD = 1.06$) sich traditioneller darstellten als Mütter ($M = 2.94, SD = 0.93$). Haupteffekte und Interaktion sind in **Abbildung 7** dargestellt.

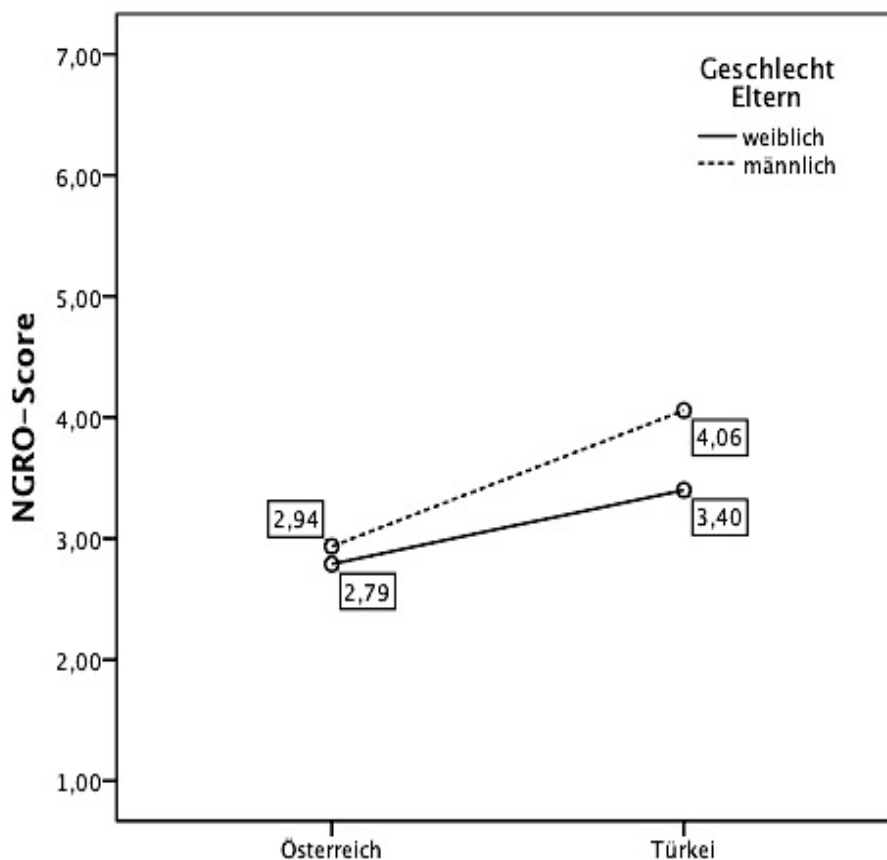


Abbildung 7. Werte des NGRO in Bezug auf Geschlecht und Herkunft der Eltern

Bei der Kovariate Bildung, welche mit drei Dummyvariablen berücksichtigt wurde, zeigte sich ein signifikanter Effekt bei Eltern mit Matura, $F(1, 291) = 9.38$, $p = .002$, oder einem Hochschulstudium, $F(1, 291) = 29.91$, $p < .001$. Demnach kann man sagen, dass unabhängig vom Geschlecht oder der Herkunft, Personen mit Matura oder abgeschlossenem Hochschulstudium bei ihren Angaben egalitärer waren als Personen mit einem Pflichtschulabschluss oder einer Lehre.

Besonders Väter mit türkischem Migrationshintergrund sind traditioneller eingestellt als österreichische Mütter und Väter und türkische Mütter. Es zeigte sich auch, dass ein höheres Bildungsniveau Einflüsse auf die Einstellungen hat – je höher das Bildungsniveau ist, desto egalitärer sind die Einstellungen der Eltern. Die Annahme der Hypothese, dass Eltern mit türkischem Migrationshintergrund in ihren Einstellungen zu Geschlechtsrollen traditioneller eingestellt sind, kann bestätigt werden.

3.7.2 Unterschiede in der Erwünschtheit von Spielsachen

H2: Österreichische Eltern finden es wünschenswerter als türkische Eltern, wenn ihre Kinder mit Spielsachen spielen, die für das andere Geschlecht stereotyp sind, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung.

H3: Eltern mit türkischer Herkunft bewerten, im Vergleich zu österreichischen Eltern, Spielsachen die spezifische Fähigkeiten fördern, wünschenswerter für Jungen und Spielsachen, die generelle Fähigkeiten fördern, wünschenswerter für Mädchen, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung.

Zur Operationalisierung der Hypothesen wurden den Eltern im dritten Teil des Fragebogens die Bilder der Spielsachen gemeinsam mit einer 7-stufigen Ratingskala präsentiert. Es wurde danach gefragt, wie wünschenswert die Eltern dieses abgebildete Spielzeug für ihr Kind empfinden. Die typisch weiblichen Spielsachen waren Barbie, Puppenwagen, Puppenhaus, Puppenkleidung und Perlenschmuck und die typisch männlichen Boxhandschuhe, Matchboxautos, Transformers, Hubschrauber und Lastwagen. Insgesamt gab es acht bildungsfördernde Spielsachen, von denen die

spezifischen Fernrohr, Sprachspiel, Rechenspiel und Uhr und die generellen Bildungsspielsachen Holzturm, Memory, Knetmasse und Handpuppen waren. Es wurde für jede Person ein Meanscore von den typisch männlichen und typisch weiblichen Spielsachen und den spezifischen und generellen Bildungsspielsachen gebildet. Für beide Hypothesen wurden getrennte dreifaktorielle Kovarianzanalysen gerechnet.

3.7.2.1 Unterschiede in der Erwünschtheit von weiblichen und männlichen Spielsachen

Die Meanscores der weiblichen und männlichen Spielsachen stellten in der gemischten dreifaktoriellen Kovarianzanalyse die zwei Stufen der Innersubjektvariablen dar. Das Geschlecht des Kindes und die Herkunft der Eltern waren die Zwischensubjektfaktoren und die Bildung der Eltern diente als Kovariate.

Bei der Überprüfung der Voraussetzungen der Varianzanalyse mittels einem Levene-Test war die Homogenität der Varianzen mit $F(3, 294) = 8.54, p < .001$ für das weibliche Spielzeug und $F(3, 294) = 4.51, p = .004$ für das männliche Spielzeug nicht gegeben. Dies stellt allerdings kein Hindernis für weitere Berechnungen, da sich die Varianzanalyse robust gegenüber der Heterogenität der Varianzen verhält (Bortz & Döring, 2006). **Tabelle 9** gibt Auskunft über die Kennwerte der weiblichen und männlichen Spielsachen bezogen auf das Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern.

Tabelle 9

Deskriptivstatistische Kennwerte der Erwünschtheit von männlichen und weiblichen Spielsachen in Bezug auf Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern

Herkunft		Geschlecht des Kindes	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
	Österreich	männlich	3.27	1.45	105
		weiblich	5.27	1.16	115
		Gesamt	4.32	1.64	220
Weibliches Spielzeug	Türkei	männlich	3.43	1.53	37
		weiblich	5.42	0.93	41
		Gesamt	4.48	1.60	78
Gesamt		männlich	3.31	1.47	142
		weiblich	5.31	1.10	156
		Gesamt	4.36	1.63	298
	Österreich	männlich	4.93	1.15	105
		weiblich	3.01	1.32	115
		Gesamt	3.92	1.57	220
Männliches Spielzeug	Türkei	männlich	5.10	1.38	37
		weiblich	2.95	1.67	41
		Gesamt	3.97	1.87	78
Gesamt		männlich	4.97	1.21	142
		weiblich	2.99	1.41	156
		Gesamt	3.93	1.65	298

Bei der Berechnung der dreifaktoriellen Kovarianzanalyse ergab sich keine signifikante Wechselwirkung zwischen dem Spielzeug, dem Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern mit $F(1, 291) = 0.24, p = .627$. Es gab eine signifikante Wechselwirkung zwischen der Erwünschtheit des Spielzeugs und dem Geschlecht des Kindes mit $F(1, 291) = 228.16, p < .001$ ($\eta^2_p = .439$). Daraus lässt sich schließen, dass Eltern jene geschlechtsstereotypen Spielsachen als wünschenswerter für ihr Kind empfinden, die dem Geschlecht ihres Kindes entsprechen (**Abbildung 8** verdeutlicht dieses Ergebnis).

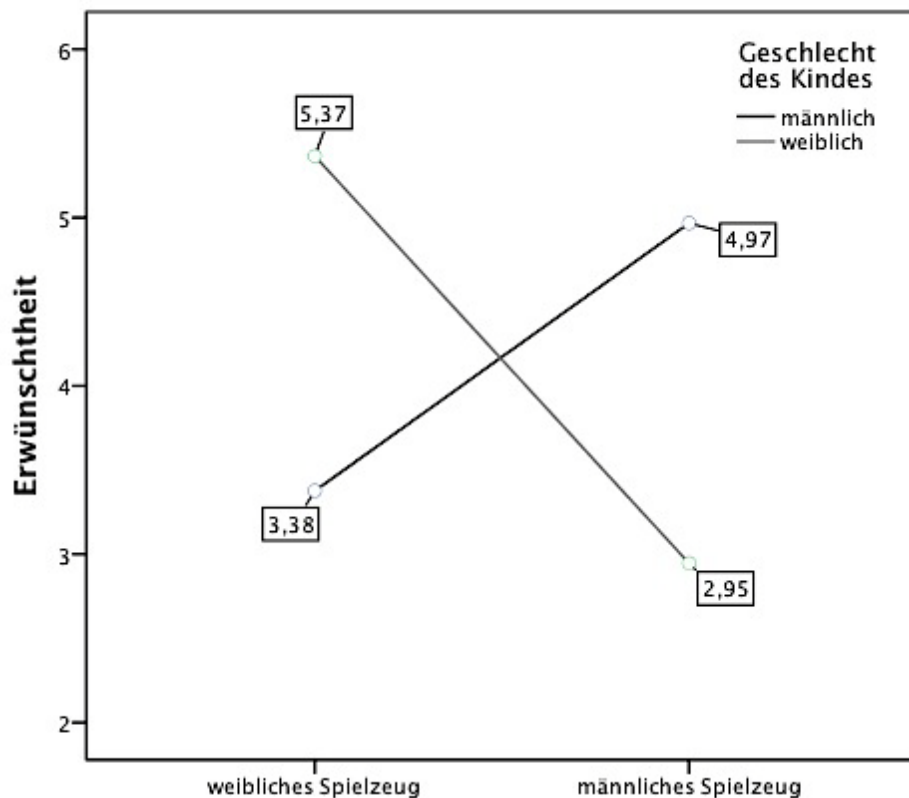


Abbildung 8. Erwünschtheit von weiblichen und männlichen Spielsachen, bezogen auf das Geschlecht des Kindes

Es zeigte sich des Weiteren, dass die Herkunft der Eltern keinen Einfluss auf die Erwünschtheit von weiblichen und männlichen Spielsachen hatte. Mit der Prüfgröße $F(1, 291) = 1.41$, $p = .235$ gab es keinen Unterschied in der Erwünschtheit des Spielzeugs zwischen den türkischen und österreichischen Eltern. Demnach finden Eltern unabhängig von ihrer Herkunft typisch weibliche Spielsachen für Mädchen und typisch männliche Spielsachen für Buben wünschenswerter.

Die Kovariante Bildung hatte keinen Einfluss auf die Erwünschtheit von typisch männlichen und typisch weiblichen Spielsachen (p 's > .05).

Um die signifikanten Unterschiede zwischen dem Geschlecht des Kindes und der Erwünschtheit von weiblichen und männlichen Spielsachen genauer zu untersuchen wurden t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Es zeigte sich, mit heterogenen Varianzen $t(260.09) = -13.17$, $p < .001$, dass bei Mädchen weibliche Spielsachen ($M = 5.31$, $SD = 1.10$) erwünschter sind als

männliche ($M = 3.31$, $SD = 1.47$) und bei Buben männliche Spielsachen ($M = 4.97$, $SD = 1.21$) erwünschter sind als weibliche ($M = 2.99$, $SD = 1.41$), mit $t(294.93) = 13.03$, $p < .001$, heterogene Varianzen.

Die Hypothese, dass österreichische Eltern es wünschenswerter als türkische Eltern finden, dass ihr Kind mit Spielsachen spielt die für das andere Geschlecht stereotyp sind, kann nicht bestätigt werden. Es zeigen sich hier keine Unterschiede in der Erwünschtheit von weiblichen und männlichen Spielsachen zwischen den österreichischen und türkischen Eltern. Unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem Bildungsniveau, finden Eltern typisch weibliche Spielsachen wünschenswerter für Mädchen als für Buben und typisch männliche Spielsachen wünschenswerter für Buben als für Mädchen.

3.7.2.2 Unterschiede in der Erwünschtheit von bildungsfördernden Spielsachen

Die Meanscores der spezifischen und generellen Bildungsspielsachen bildeten die zwei Stufen der Innersubjektvariablen und das Geschlecht des Kindes und die Herkunft der Eltern die beiden Zwischensubjektfaktoren. Die Bildung der Eltern wurde als Kovariate berücksichtigt. Die Homogenität der Varianzen wurde mit einem Levene-Test überprüft. Für das spezifische Spielzeug waren mit $F(3, 294) = 1.21$, $p = .306$ homogene Varianzen gegeben. Für das generelle Spielzeug konnten mit $F(3, 294) = 2.89$, $p = .036$ keine homogenen Varianzen gewährleistet werden, jedoch stellt das keine Einschränkung dar, da sich die Varianzanalyse robust gegenüber heterogenen Varianzen verhält (Bortz & Döring, 2006). In **Tabelle 10** sind die Kennwerte für bildungsfördernde Spielsachen zu sehen.

Tabelle 10

Deskriptivstatistische Kennwerte der Erwünschtheit von bildungsfördernden Spielsachen in Bezug auf Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern

	Herkunft kategorisiert	Geschlecht des Kindes	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Spezifisches Bildungsspielzeug	Österreich	männlich	4.77	1.44	105
		weiblich	4.61	1.34	115
		Gesamt	4.69	1.39	220
	Türkei	männlich	4.85	1.26	37
		weiblich	4.49	1.40	41
		Gesamt	4.66	1.34	78
	Gesamt	männlich	4.79	1.39	142
		weiblich	4.58	1.35	156
		Gesamt	4.68	1.37	298
Generelles Bildungsspielzeug	Österreich	männlich	5.42	1.17	105
		weiblich	5.48	0.99	115
		Gesamt	5.45	1.08	220
	Türkei	männlich	5.31	1.23	37
		weiblich	5.90	0.96	41
		Gesamt	5.62	1.13	78
	Gesamt	männlich	5.39	1.19	142
		weiblich	5.59	1.00	156
		Gesamt	5.50	1.10	298

Es konnte mit $F(1, 291) = 5.04, p = .026$ ($\eta^2_p = .017$) eine signifikante dreifache Wechselwirkung zwischen der Erwünschtheit der bildungsfördernden Spielsachen, dem Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern gefunden werden. Es konnten keine Haupteffekte für die Herkunft der Eltern, $F(1, 291) = 1.12, p = .290$, und für das Geschlecht des Kindes, $F(1, 291) = .03, p = .853$ gefunden werden. Zwischen der Erwünschtheit des bildungsfördernden Spielzeugs und dem Geschlecht des Kindes gab es eine signifikante Wechselwirkung mit $F(1, 291) = 14.21, p < .001$ ($\eta^2_p = .047$). Es konnte keine signifikante Wechselwirkung zwischen der Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes gefunden werden, $F(1, 291) = 1.67, p = .197$. Bezüglich

der Kovariate Bildung konnten keine signifikanten Ergebnisse gefunden werden (p 's > .05).

Um die dreifache Wechselwirkung zwischen der Erwünschtheit von Bildungsspielsachen, dem Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern aufzulösen, wurden zwei unterschiedliche zweifaktorielle Kovarianzanalysen für die zwei Kategorien des Bildungsspielzeugs gerechnet.

Auflösung der dreifachen Wechselwirkung zwischen Erwünschtheit von Bildungsspielsachen x Geschlecht des Kindes x Herkunft der Eltern: generelles Bildungsspielzeug

Das generelle Bildungsspielzeug wurde als abhängige Variable in Zusammenhang mit den zwei unabhängigen Variablen Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern und der Kovariate Bildung untersucht. Die deskriptivstatistischen Werte sind in **Tabelle 11** dargestellt. Die Überprüfung der Homogenität der Varianzen mit einem Levene-Test fiel mit $F(3, 294) = 2.90$, $p = .036$ signifikant aus. Die heterogenen Varianzen stellen jedoch keine Einschränkung für weitere Berechnungen der Varianzanalyse dar (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 11

Deskriptivstatistische Kennwerte der Erwünschtheit von generellem Bildungsspielzeug in Bezug auf Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern

Herkunft der Eltern	Geschlecht des Kindes	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Österreich	männlich	5.42	1.17	105
	weiblich	5.48	0.99	115
	Gesamt	5.45	1.08	220
Türkei	männlich	5.31	1.23	37
	weiblich	5.90	0.96	41
	Gesamt	5.62	1.13	78
Gesamt	männlich	5.39	1.19	142
	weiblich	5.59	1.00	156
	Gesamt	5.50	1.10	298

Es konnte kein Haupteffekt für die Herkunft der Eltern mit $F(1, 291) = 3.14, p = .078$ gefunden werden. Einen signifikanten Haupteffekt hatte das Geschlecht des Kindes mit $F(1, 291) = 5.00, p = .026$ ($\eta^2_p = .017$). Unabhängig von ihrer Herkunft empfanden Eltern generelles Bildungsspielzeug wünschenswerter für Mädchen ($M = 5.59, SD = 1.00$) als für Buben ($M = 5.39, SD = 1.19$). In **Abbildung 9** wird dieses Ergebnis grafisch dargestellt. Bei den türkischen Eltern kann zwar die Tendenz, generelles Bildungsspielzeug wünschenswerter für Mädchen ($M = 5.90, SD = 0.96$) als für Buben ($M = 5.31, SD = 1.23$) zu empfinden beobachtet werden, allerdings ist diese Tendenz nicht groß genug um signifikant zu sein. In Abhängigkeit von dem generellen Bildungsspielzeug gab es zwischen dem Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern keine signifikante Wechselwirkung, $F(1, 291) = 2.70, p = .101$.

Des Weiteren gab es bezüglich der Kovariate Bildung einen signifikanten Effekt für Matura, $F(1, 291) = 4.78, p = .030$ ($\eta^2_p = .016$) und Hochschulstudium, $F(1, 291) = 4.17, p = .042$ ($\eta^2_p = .014$). Verglichen zu Personen mit Pflichtschulabschluss gab es bei Personen die ein Hochschulstudium oder eine Matura haben keine Unterschiede in der Erwünschtheit von generellem Bildungsspielzeug, in Unabhängigkeit vom Geschlecht des Kindes.

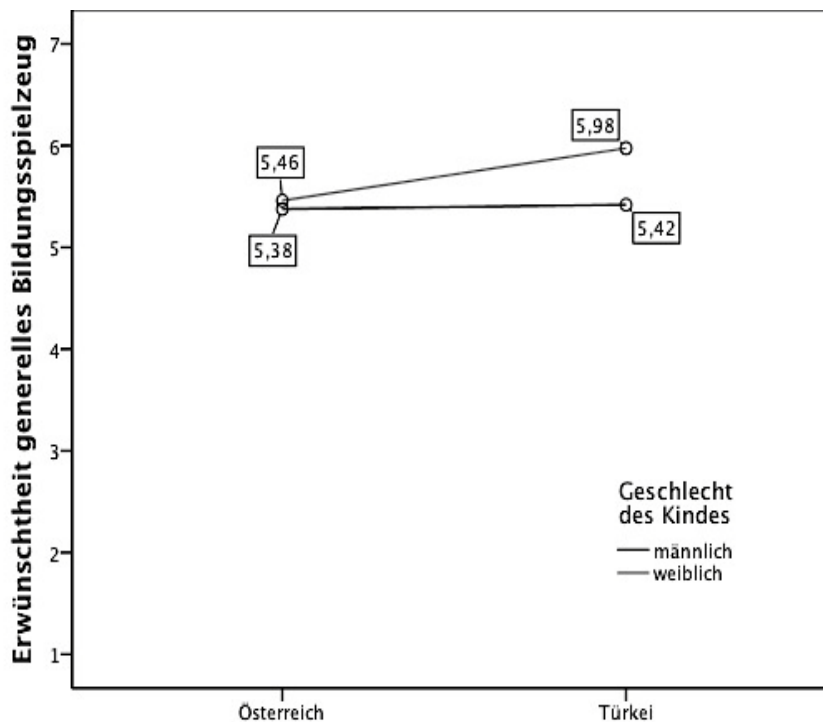


Abbildung 9. Erwünschtheit des generellen Bildungsspielzeugs in Bezug auf Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern

Auflösung der dreifachen Wechselwirkung zwischen Erwünschtheit des Bildungsspielzeugs x Geschlecht des Kindes x Herkunft der Eltern: spezifisches Bildungsspielzeug

Das spezifische Bildungsspielzeug stellte die abhängige Variable dar, die unabhängigen Variablen waren das Geschlecht des Kindes und die Herkunft der Eltern und die Bildungsstufen dienten als Kovariate.

Die Varianzhomogenität war mit $F(3, 291) = 1.21, p = .306$ gegeben. In **Tabelle 12** sieht man die deskriptivstatistischen Kennwerte.

Tabelle 12

Deskriptivstatistische Kennwerte der Erwünschtheit von spezifischem Bildungsspielzeug in Bezug auf Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern

Herkunft der Eltern	Geschlecht des Kindes	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Ö	männlich	4.77	1.40	105
	weiblich	4.61	1.34	115
	Gesamt	4.69	1.39	220
TR	männlich	4.85	1.26	37
	weiblich	4.49	1.40	41
	Gesamt	4.66	1.34	78
Gesamt	männlich	4.79	1.39	142
	weiblich	4.58	1.35	156
	Gesamt	4.68	1.37	298

Bei der Erwünschtheit des spezifischen Bildungsspielzeugs gab es keinen Haupteffekt der Herkunft $F(1, 291) = 0.08, p = .774$. Auch das Geschlecht des Kindes hatte keinen Einfluss auf die Erwünschtheit von spezifischem Bildungsspielzeug mit $F(1, 291) = 2.14, p = .145$. Es gab keine signifikante Wechselwirkung zwischen dem Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern, $F(1, 291) = .39, p = .533$. Die dummykodierte Variablen der Bildung wiesen auch keinen signifikanten Effekt auf, mit p 's größer als .05.

Österreichische und türkische Eltern weisen keine Unterschiede in der Erwünschtheit von bildungsfördernden Spielsachen im Hinblick auf das Geschlecht des Kindes auf. Es war zu beobachten, dass für Mädchen generelles Bildungsspielzeug erwünschter empfunden wurde als für Buben, jedoch ist dieser Effekt unabhängig von der Herkunft der Eltern. Die Bildung der Eltern hat insofern einen Einfluss, dass Personen mit einer Matura oder einem Hochschulstudium generelles Bildungsspielzeug für Mädchen und Buben als gleich wünschenswert bewerten. Unabhängig von ihrer Herkunft und ihrer Bildung finden Eltern spezifisches Bildungsspielzeug für Mädchen und Buben als gleich wünschenswert.

3.7.3 Unterschiede in der Geschlechtstypisierung der Spielsachen

H4: Österreichische Eltern beurteilen typisch weibliche und typisch männliche Spielsachen neutraler als türkische Eltern, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung.

Für die Beantwortung dieser Hypothese wurden die Eltern im dritten Teil des Fragebogens gebeten, die Spielsachen anhand einer visuellen Analogskala hinsichtlich ihrer Stereotypikalität zu beurteilen. Die 100 mm lange Skala hatte die Endpunkte weiblich und männlich und die exakte Mitte stellte einen neutralen Punkt dar. Demnach repräsentierten die fünf Spielsachen mit den niedrigsten Mittelwerten typisch weibliche, jene fünf mit den höchsten Mittelwerten typisch männliche und die fünf Spielsachen mit Mittelwerten am nächsten um den Wert 50 herum neutrale Spielsachen. **Abbildung 10** veranschaulicht die Mittelwerte aller Spielsachen in Abhängigkeit der Herkunft der Eltern.

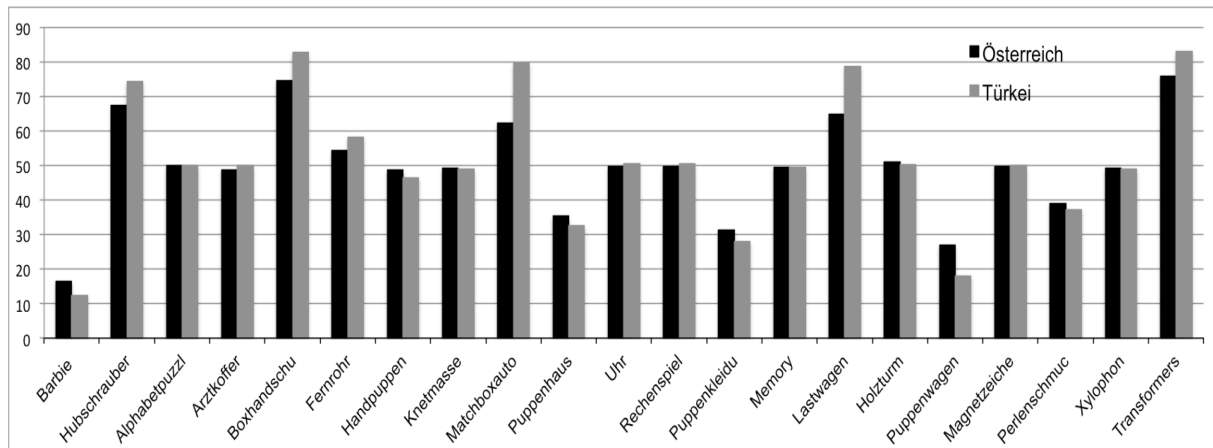


Abbildung 10. Mittelwerte aller Spielsachen bezüglich Geschlechtstypisierung und Herkunft der Eltern, $N = 298$

In der Kategorie typisch weibliches Spielzeug waren Barbie, Puppenwagen, Puppenkleidung, Puppenhaus und Perlenschmuck, in der typisch männlichen Matchboxautos, Lastwagen, Hubschrauber, Boxhandschuhe und Transformers und in der neutralen Kategorie Xylophon, Magnetzeichentafel, Alphabetpuzzle, Arztkoffer und Knetmasse.

Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Konfidenzintervalle der geschlechtstypischen und neutralen Spielsachen aus der Vorstudie und der Hauptstudie wurden miteinander verglichen. Unterschiede konnten bei insgesamt sechs Spielsachen gefunden werden; vier typisch weibliche und ein typisch männliches Spielzeug wurden in der Vorstudie geschlechtsstereotyper bewertet und ein neutrales Spielzeug wurde in der Hauptstudie neutraler bewertet. **Tabelle 13** gibt eine Übersicht zu diesem Vergleich, wo jene Spielsachen hervorgehoben wurden, deren Konfidenzintervalle aus der Vorstudie sich nicht mit denen der Hauptstudie überschneiden.

Tabelle 13

Deskriptivstatistische Kennwerte der typisch weiblichen, typisch männlichen und neutralen Spielsachen aus der Vorstudie N = 21 und der Hauptstudie N = 298

		Vorstudie (N = 21)			Hauptstudie (N = 298)		
		M	SD	95% CI	M	SD	95% CI
Weibliches Spielzeug	Barbie	7.96	8.56	[4.70;11.21]	15.35	18.82	[13.19;17.51]
	Perlenschmuck	17.28	15.80	[11.26;23.29]	38.53	17.91	[36.49;40.57]
	Puppenkleidung	19.79	17.12	[13.28;26.31]	30.35	22.28	[27.81;32.89]
	Puppenhaus	22.90	18.18	[15.98;29.81]	34.61	20.23	[32.30;36.92]
	Puppenwagen	23.34	17.093	[16.53;30.16]	24.52	20.71	[22.16;26.88]
Neutrales Spielzeug	Magnetzeichentafel	50.00	0.00		49.90	4.43	[49.39;50.41]
	Alphabetpuzzle	49.83	0.76	[49.95;50.12]	49.92	.90	[49.81;50.02]
	Knetmasse	50.97	2.87	[49.87;52.06]	49.08	5.76	[48.42;49.47]
	Xylophon	49.69	2.41	[48.77;50.61]	49.15	5.28	[48.55;49.75]
	Arztkoffer	49.83	7.38	[47.02;52.64]	49.09	7.12	[48.28;49.91]
Männliches Spielzeug	Matchboxautos	73.14	16.38	[66.91;79.37]	66.85	20.51	[64.51;69.19]
	Boxhandschuhe	74.14	19.35	[66.78;81.50]	76.72	21.65	[74.24;79.19]
	Hubschrauber	76.17	17.25	[69.61;82.73]	69.29	21.48	[66.84;71.73]
	Lastwagen	77.55	15.54	[71.64;83.46]	68.49	20.90	[66.11;70.87]
	Transformers	78.62	19.79	[71.47;85.77]	77.84	20.35	[75.52;80.17]

Um zu überprüfen, ob es hinsichtlich der Geschlechtstypisierung Unterschiede zwischen den zwei Vorgabearten Paper Pencil und online gab, wurde zunächst für jedes Spielzeug ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet. Die abhängige Variable waren die Mittelwerte der Spielsachen und die unabhängigen Variablen die Vorgabearten online und Paper Pencil. Der grafische Verlauf der Mittelwerte, die eine große Überlappung zwischen der online- und Paper Pencil-Version aufweist (Anhang D) und eine Gesamtübersicht der Ergebnisse des t-Tests (Anhang E) befinden sich im Anhang.

Für die Überprüfung der Hypothese wurden für jede Person Meanscores der Bewertungen der typisch weiblichen und typisch männlichen Spielsachen erstellt und zwei getrennte multivariate Kovarianzanalysen gerechnet.

Typisch weibliche Spielsachen

Die Bewertungen der fünf typisch weiblichen Spielsachen stellten die abhängigen Variablen dar. Die unabhängige Variable war die Herkunft der Eltern und das Bildungsniveau diente als Kovariate. Die Homogenität der Varianzen wurde mit einem Levene-Test überprüft. Bei vier Spielsachen (Puppenwagen, Puppenkleidung, Perlenschmuck, Puppenhaus p 's < .05, Barbie $p = .104$) konnten keine homogenen Varianzen gefunden werden. Die Heterogenität der Varianzen stellt aber aufgrund der Robustheit der Varianzanalyse keine Einschränkung für weitere Berechnungen dar (Bortz & Döring, 2006). In **Tabelle 14** stehen die Mittelwerte der fünf typisch weiblichen Spielsachen verglichen in beiden Gruppen.

Tabelle 14

Deskriptivstatistische Kennwerte der typisch weiblichen Spielsachen in Bezug auf Herkunft der Eltern

	Herkunft der Eltern	<i>M</i>	<i>SD</i>
Barbie	Österreich	16.46	18.07
	Türkei	12.37	20.69
	Gesamtsumme	15.40	18.83
Puppenhaus	Österreich	35.28	19.54
	Türkei	32.07	22.22
	Gesamtsumme	34.45	20.27
Puppenkleidung	Österreich	31.19	20.81
	Türkei	27.36	26.16
	Gesamtsumme	30.20	22.33
Puppenwagen	Österreich	26.77	19.57
	Türkei	17.79	22.44
	Gesamtsumme	24.45	20.69
Perlenschmuck	Österreich	38.99	16.96
	Türkei	36.80	20.70
	Gesamtsumme	38.42	17.99

Bei dem Item Puppenwagen konnte zwischen österreichischen und türkischen Eltern ein signifikanter Unterschied gefunden werden, $F(1, 294) = 9.33$, $p = .002$, ($\eta^2_p = .031$). Mit einem mittleren Effekt stufen österreichische Eltern den Puppenwagen neutraler ein als türkische Eltern. Bei den restlichen vier Spielsachen Barbie ($F(1, 294) = 1.58$, $p = .210$), Puppenhaus ($F(1, 294) = 0.34$, $p = .560$), Puppenkleidung ($F(1, 294) = 1.24$, $p = .266$) und Perlenschmuck ($F(1, 294) = 0.96$, $p = .328$) unterschieden sich die Eltern nicht in ihren Bewertungen hinsichtlich der Geschlechtstypisierung der Spielsachen. Bezüglich der Kovariate Bildung konnte nur bei einem Spielzeug ein signifikanter Effekt gefunden werden. Personen mit einem Hochschulstudium bewerteten mit $F(1, 294) = 5.41$, $p = .021$ ($\eta^2_p = .018$) das Puppenhaus neutraler ($M = 38.83$, $SD = 17.70$) als Personen mit Pflichtschulabschluss, Matura oder Lehr- bzw. Fachschulabschluss ($M = 32.80$, $SD = 21.01$). Auf die restlichen Spielsachen hatte die Bildung der Eltern keinen Einfluss.

Typisch männliche Spielsachen

Die Bewertungen der typisch männlichen Spielsachen stellten die abhängigen Variablen dar. Die unabhängigen Variablen waren die Herkunft der Eltern und das Geschlecht des Kindes und die Bildungsstufen wurden als Kovariaten herangezogen. Zunächst wurde die Homogenität der Varianzen mit einem Levene-Test überprüft. Bei den typisch männlichen Spielsachen konnten bis auf die Boxhandschuhe ($p = .059$) keine homogenen Varianzen gefunden werden. Die Varianzanalyse verhält sich allerdings robust gegenüber heterogenen Varianzen, weshalb ihre Durchführung nicht eingeschränkt ist (Bortz & Döring, 2006). **Tabelle 15** stellt die Mittelwerte der typisch männlichen Spielsachen in Bezug auf die Herkunft der Eltern dar.

Tabelle 15

Deskriptivstatistische Kennwerte der typisch männlichen Spielsachen in Bezug auf Herkunft der Eltern

	Herkunft der Eltern	<i>M</i>	<i>SD</i>
Hubschrauber	Österreich	67.67	20.75
	Türkei	74.55	23.02
	Gesamtsumme	69.47	21.54
Boxhandschuhe	Österreich	74.46	20.57
	Türkei	82.82	23.62
	Gesamtsumme	76.65	21.68
Matchboxautos	Österreich	62.41	17.57
	Türkei	80.04	22.75
	Gesamtsumme	67.02	20.55
Lastwagen	Österreich	64.94	18.41
	Türkei	79.16	24.05
	Gesamtsumme	68.66	20.96
Transformers	Österreich	75.99	19.70
	Türkei	83.57	21.04
	Gesamtsumme	77.97	20.30

Es konnten bei drei Spielsachen signifikante Zusammenhänge mit der Herkunft der Eltern gefunden werden: Matchboxautos $F(1, 294) = 33.00, p < .001$ ($\eta^2_p = .102$), Lastwagen $F(1, 294) = 24.52, p < .001$ ($\eta^2_p = .078$) und Transformers $F(1, 294) = 6.61, p = .011$ ($\eta^2_p = .022$). Die Herkunft der Eltern hatte bei Hubschrauber mit $F(1, 294) = 1.58, p = .209$, und bei Boxhandschuhe mit $F(1, 294) = 3.25, p = .072$ keinen Einfluss auf die Bewertung der Spielsachen hinsichtlich der Geschlechtstypisierung. Demnach beurteilten österreichische Eltern Matchboxautos, Lastwagen und Transformers neutraler als türkische Eltern. Bezüglich der Kovariate Bildung konnte beobachtet werden, dass Personen die eine Matura oder Hochschulabschluss hatten, den Hubschrauber und die Boxhandschuhe neutraler bewerteten als Personen mit Pflichtschulabschluss oder Lehr-/Fachschulabschluss (siehe **Tabelle 16**).

Tabelle 16

F- & p-Werte der Bildungskovariaten Matura und Hochschule in Bezug auf typisch männliches Spielzeug, bewertet auf der visuellen Analogskala

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
Matura	Hubschrauber	1	4.79	.029	.016
	Boxhandschuhe	1	6.33	.012	.021
Hochschulstudium	Hubschrauber	1	5.84	.016	.020
	Boxhandschuhe	1	8.64	.004	.029
Gesamt		294			

Die Hypothese, dass österreichische Eltern geschlechtstypisches Spielzeug neutraler bewerten konnte teilweise bestätigt werden. Eines (Puppenwagen) von fünf typisch weiblichen und drei (Matchboxautos, Lastwagen und Transformers) von fünf typisch männlichen Spielsachen wurden von österreichischen Eltern neutraler empfunden als von türkischen Eltern. Die Bildung der Eltern hat insofern einen Einfluss, dass Personen mit einer höheren Ausbildung (Matura oder Hochschulstudium) gewisse Spielsachen (Puppenhaus, Boxhandschuhe, Hubschrauber) neutraler beurteilen.

3.7.4 Unterschiede in der Verfügbarkeit von Spielsachen

H5: Kinder von österreichischen Eltern haben mehr neutrale Spielsachen und mehr Spielsachen, die für das andere Geschlecht typisch sind, sowie weniger geschlechtstypische Spielsachen zu Hause als Kinder von türkischen Eltern, unabhängig von der Höhe der Ausbildung der Eltern.

H6a: Töchter von türkischen Eltern haben im Vergleich zu Töchtern von österreichischen Eltern mehr Spielsachen zu Hause, die generelle Fähigkeiten fördern, als Spielsachen, die spezifische Fähigkeiten fördern, unabhängig von der Höhe der Ausbildung der Eltern.

H6b: Söhne von türkischen Eltern haben im Vergleich zu Söhnen von österreichischen Eltern mehr Spielsachen zu Hause, die spezifische

Fähigkeiten fördern, als Spielsachen die generelle Fähigkeiten fördern, unabhängig von der Höhe der Ausbildung der Eltern.

Um zu überprüfen, ob es in der Verfügbarkeit von Spielsachen Unterschiede zwischen österreichischen und türkischen Eltern gibt, wurden die Eltern aufgefordert anzugeben, welche Spielsachen ihren Kindern zu Hause zum Spielen zur Verfügung stehen. Unter den abgebildeten Spielsachen konnten die Eltern diejenigen Spielsachen ankreuzen, die ihrem Kind zur Verfügung standen. Die Interpretation der Ergebnisse wäre bei Eltern die sowohl Mädchen als auch Buben haben problematisch gewesen, da Spielsachen einem Geschwisterteil gehören könnten, das nicht das gleiche Geschlecht wie das Kind auf welches sich der Fragebogen bezieht hat, aber trotzdem diesem zur Verfügung stehen würde. Deshalb wurden diejenigen Eltern in die Berechnungen eingeschlossen, die nur Kinder eines Geschlechts hatten ($N = 179$). Die Verteilung des Geschlechts der Kinder wurde in der österreichischen und türkischen Gruppe mit einem χ^2 -Test untersucht. Mit $\chi^2(1, N = 179) = .00, p = .956$ kann man sehen, dass es in beiden Gruppen eine homogene Aufteilung des Geschlechts (siehe **Tabelle 17**) gab.

Tabelle 17

Verteilung des Geschlechtes der Kinder bei Eltern mit nur einem Geschlecht zugehörigen Kindern, in Abhängigkeit der Herkunft der Eltern, $N=179$

		Geschlecht des Kindes			
		männlich	weiblich	Gesamt	
Herkunft der Eltern	Österreich	Anzahl (%)	68 (49,3%)	70 (50,7%)	138 (100%)
	Türkei	Anzahl (%)	20 (48,8%)	21 (51,2%)	41 (100%)
Gesamt		Anzahl (%)	88 (49,2%)	91 (50,8%)	179 (100%)

3.7.4.1 Unterschiede in der Verfügbarkeit von geschlechtstypischen Spielsachen

Mit einem Minimum von 0 und Maximum von 5, wurde für jede Person aus den Kategorien typisch weibliches, typisch männliches und neutrales Spielzeug Summen der verfügbaren Spielsachen gebildet. Für jede Spielzeugkategorie

wurde in Abhängigkeit der Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes und der Bildung als Kovariate eine eigene zweifaktorielle Kovarianzanalyse gerechnet.

Typisch weibliche Spielsachen

Die Anzahl der weiblichen Spielsachen wurde als abhängige und die Herkunft der Eltern und das Geschlecht des Kindes wurden als unabhängige Variablen definiert. Die Bildung der Eltern wurde als Kovariate miteinbezogen. Nach einer Prüfung der Homogenität der Varianzen konnte diese mit $F(3, 175) = 4.40, p = .005$ nicht gewährleistet werden. Dies stellt jedoch keine Einschränkung aufgrund der Robustheit der Varianzanalyse dar (Bortz & Döring, 2006). Für die durchschnittliche Anzahl von weiblichen Spielsachen in beiden Gruppen bietet **Tabelle 18** eine Übersicht.

Tabelle 18

Deskriptivstatistische Kennwerte der Anzahl der zu Hause vorhandenen typisch weiblichen Spielsachen in Bezug auf Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes N = 179

Herkunft der Eltern	Geschlecht des Kindes	M	SD	N
Österreich	männlich	2.07	1.82	68
	weiblich	3.97	1.36	70
	Gesamt	3.04	1.86	138
Türkei	männlich	2.75	2.10	20
	weiblich	4.00	1.27	21
	Gesamt	3.39	1.82	41
Gesamt	männlich	2.23	1.89	88
	weiblich	3.98	1.33	91
	Gesamt	3.12	1.85	179

Es konnte kein signifikanter Haupteffekt bezüglich der Herkunft gefunden werden. Mit $F(1, 175) = .93, p = .336$ unterschied sich die Verfügbarkeit von weiblichen Spielsachen nicht für Kinder von österreichischen und türkischen Eltern. Es gab einen signifikanten Haupteffekt des Geschlechts des Kindes, mit $F(1, 175) = 30.47, p < .001$ ($\eta^2_p = .151$). Mit einem nach Cohen (1988) großen

Effekt hatten Mädchen ($M = 3.98$, $SD = 1.33$) mehr weibliche Spielsachen als Buben ($M = 2.23$, $SD = 1.89$). Zwischen der Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes konnte keine signifikante Wechselwirkung mit $F(1, 175) = 2.33$, $p = .129$ gefunden werden, **Abbildung 11** veranschaulicht dieses Ergebnis. Die Kovariaten der Bildungsstufen hatten ebenso keinen Einfluss auf die Verfügbarkeit von weiblichen Spielsachen (p 's $> .05$).

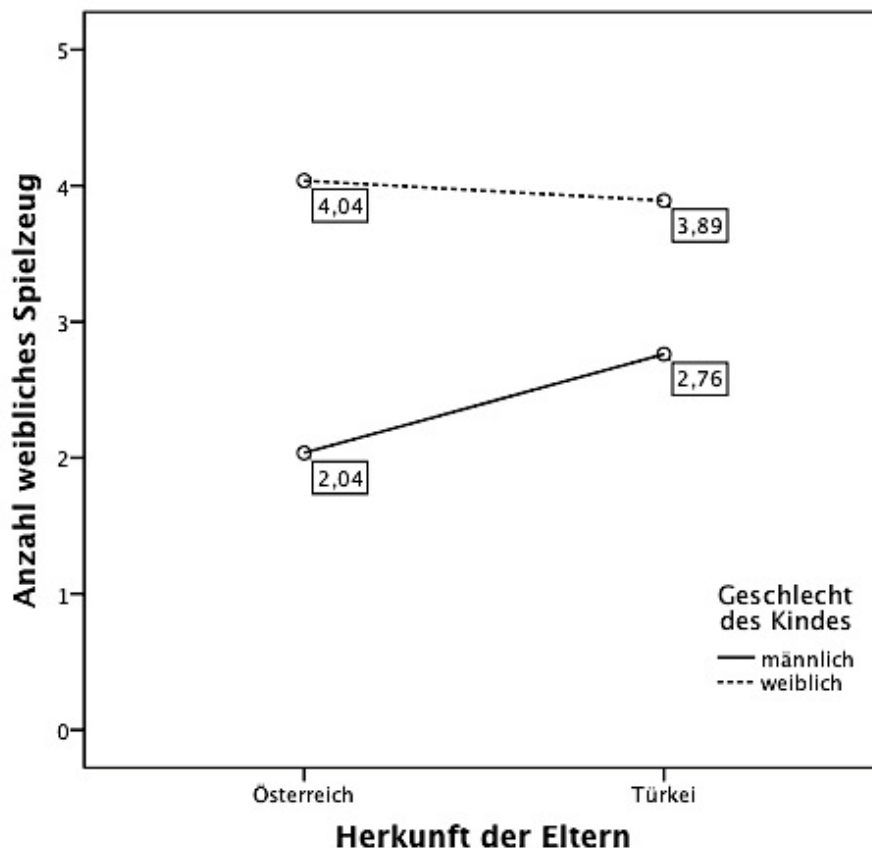


Abbildung 11. Anzahl der typisch weiblichen Spielsachen in Abhängigkeit der Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes

Typisch männliche Spielsachen

Die abhängige Variable stellte die Anzahl der typisch männlichen Spielsachen dar. Unabhängige Variablen waren die Herkunft der Eltern und das Geschlecht des Kindes und die Bildungsstufen dienten als Kovariaten. Die Überprüfung der Homogenität der Varianzen erfolgte mit einem Levene-Test. Mit $F(3, 175) = 7.00$, $p < .001$ fielen die Varianzen heterogen aus. Jedoch stellt das keine Einschränkung für weitere Berechnungen dar, da sich die Varianzanalyse

robust dagegen verhält (Bortz & Döring, 2006). In **Tabelle 19** findet man die Werte zur Anzahl von typisch männlichen Spielsachen in beiden Gruppen.

Tabelle 19

Deskriptivstatistische Kennwerte der Anzahl der zu Hause vorhandenen typisch männlichen Spielsachen in Bezug auf Herkunft der Eltern und Geschlecht des Kindes N = 179

Herkunft der Eltern	Geschlecht des Kindes	M	SD	N
Österreich	männlich	3.53	1.03	68
	weiblich	2.30	1.45	70
	Gesamt	2.91	1.40	138
Türkei	männlich	3.30	1.78	20
	weiblich	2.48	2.11	21
	Gesamt	2.88	1.98	41
Gesamt	männlich	3.48	1.23	88
	weiblich	2.34	1.61	91
	Gesamt	2.90	1.54	179

Für die Herkunft der Eltern konnte kein signifikanter Haupteffekt gefunden werden, $F(1, 175) = 1.01$, $p = .317$. Es gab keine signifikante Wechselwirkung zwischen dem Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern, $F(1, 175) = 0.39$, $p = .535$. Das Geschlecht des Kindes hatte mit $F(1, 175) = 17.33$, $p < .001$, ($\eta^2_p = .092$) einen signifikanten Einfluss auf die Anzahl von vorhandenen männlichen Spielsachen. Buben ($M = 3.48$, $SD = 1.23$) hatten signifikant mehr typisch männliche Spielsachen als Mädchen ($M = 2.34$, $SD = 1.61$). In **Abbildung 12** wurde dieses Ergebnis grafisch veranschaulicht. Alle drei dummykodierte Kovariaten der Bildungsstufen hatten einen signifikanten Einfluss auf die verfügbare Anzahl von typisch männlichen Spielsachen (siehe **Tabelle 20**). Demnach stellen Eltern mit einer höheren Ausbildung als Pflichtschule, ihren Kindern zu Hause weniger männliche Spielsachen zur Verfügung.

Tabelle 20

F- & p-Werte der Bildungskovariaten Lehre/Fachschule, Matura und Hochschule in Bezug auf die Verfügbarkeit von typisch männlichen Spielsachen

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
Lehre/Fachschule	1	7.25	.008	.040
Matura	1	5.86	.017	.033
Hochschulstudium	1	3.95	.048	.022
Gesamt	179			

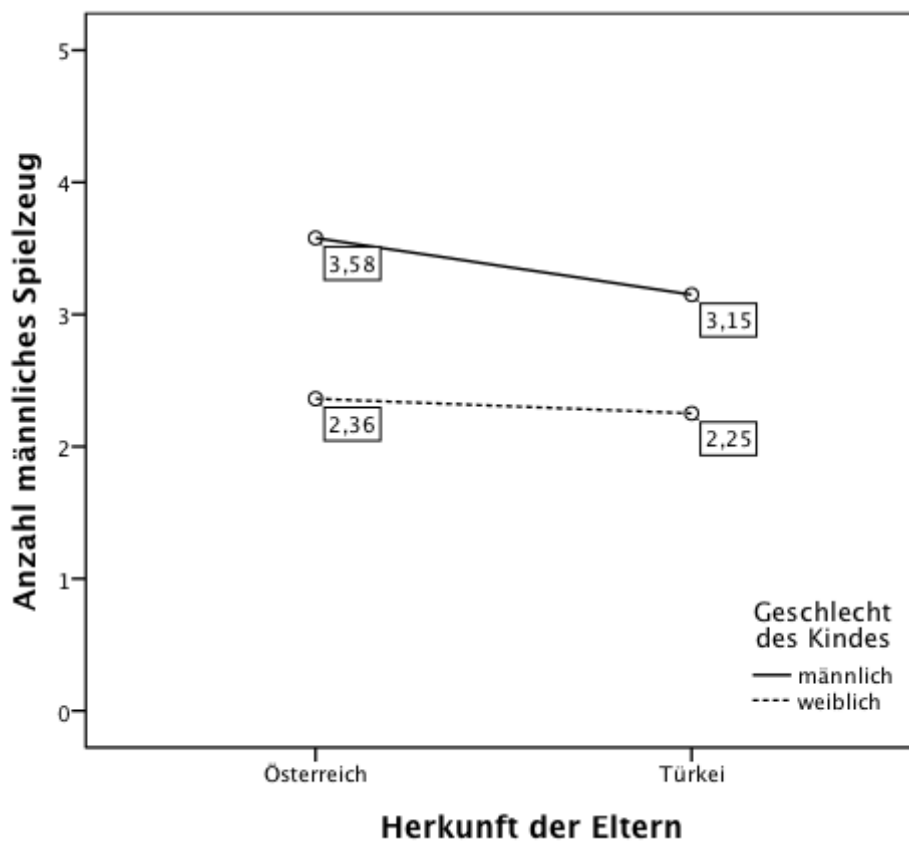


Abbildung 12. Anzahl der typisch männlichen Spielsachen in Abhängigkeit der Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes

Neutrale Spielsachen

Die Anzahl der verfügbaren neutralen Spielsachen diente als abhängige Variable und die Herkunft der Eltern und das Geschlecht des Kindes dienten als unabhängige Variablen. Die Bildungsstufen der Eltern wurden als Kovariaten

berücksichtigt. Überprüft mit einem Levene-Test fielen die Varianzen mit der Prüfgröße $F(3, 175) = 4.14$, $p = .007$ nicht homogen aus. Aufgrund der Robustheit der Varianzanalyse stellen heterogene Varianzen jedoch keine Einschränkung dar (Bortz & Döring, 2006). Die durchschnittliche Anzahl der verfügbaren neutralen Spielsachen sind in **Tabelle 21** dargestellt.

Tabelle 21

Deskriptivstatistische Kennwerte der Anzahl der zu Hause vorhandenen neutralen Spielsachen in Bezug auf Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes N = 179

Herkunft kategorisiert	Geschlecht des Kindes	M	SD	N
Österreich	männlich	3.96	1.10	68
	weiblich	3.67	1.44	70
	Gesamt	3.81	1.29	138
Türkei	männlich	3.70	1.81	20
	weiblich	3.90	1.45	21
	Gesamt	3.80	1.62	41
Gesamt	männlich	3.90	1.29	88
	weiblich	3.73	1.44	91
	Gesamt	3.81	1.37	179

Die Kovarianzanalyse lieferte keine signifikanten Haupteffekte für die Herkunft der Eltern, $F(1, 175) = 0.01$, $p = .914$ sowie für das Geschlecht des Kindes mit $F(1, 175) = 0.02$, $p = .882$. Es gab auch keine signifikante Wechselwirkung zwischen dem Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern, $F(1, 175) = 0.53$, $p = .469$. Die als Kovariate berücksichtigten Bildungsstufen hatten auch keine signifikanten Effekte auf die Anzahl von neutralen Spielsachen; Lehre/Fachschule $F(1, 175) = 0.12$, $p = .726$, Matura $F(1, 175) = 0.01$, $p = .943$ und Hochschulstudium $F(1, 175) = 0.92$, $p = .339$. Demnach gab es in der österreichischen und türkischen Gruppe keine Unterschiede in der Anzahl von neutralen Spielsachen, die den Kindern zu Hause zur Verfügung gestellt werden, unabhängig von dem Bildungsstand der Eltern und dem Geschlecht der Kinder.

In der Verfügbarkeit von geschlechtstypischen Spielsachen gibt es hauptsächlich Unterschiede aufgrund des Geschlechtes des Kindes; Mädchen besitzen mehr typisch weibliche und Buben mehr typisch männliche Spielsachen, unabhängig von der Herkunft der Eltern. Die Bildung der Eltern hat insofern einen Einfluss auf die Verfügbarkeit der Spielsachen, dass Eltern mit einer höheren Ausbildung als Pflichtschule ihren Kindern wesentlich weniger typisch männliche Spielsachen zur Verfügung stellen. Die Hypothese, dass österreichische Eltern im Vergleich zu türkischen Eltern ihren Kindern mehr neutrale Spielsachen zur Verfügung stellen, konnte nicht bestätigt werden.

3.7.4.2 Unterschiede in der Verfügbarkeit von bildungsfördernden Spielsachen

Für die Überprüfung der Hypothesen wurden für jeden Teilnehmer die Summen der zu Hause verfügbaren spezifischen und generellen Bildungsspielsachen gebildet. Jede Person konnte einen Score von 0 bis 4 haben, da es je vier bildungsfördernde Spielsachen gab. Um herauszufinden, ob sich türkische und österreichische Eltern in der Verfügbarkeit von bildungsfördernden Spielsachen unterscheiden, wurden zwei getrennte zweifaktorielle Kovarianzanalysen für das spezifische und generelle Bildungsspielzeug gerechnet. Analog zur Hypothese 5 wurden hier auch nur diejenigen Personen in die Berechnungen einbezogen, die Kinder eines Geschlechts hatten ($N = 179$).

Generelle Bildungsspielsachen

Hier bildete die Anzahl der generellen Bildungsspielsachen die abhängige Variable. Als unabhängige Variablen dienten die Herkunft der Eltern und das Geschlecht des Kindes. Die Bildungsstufen der Eltern wurden als Kovariaten miteinbezogen. Die Überprüfung der Homogenität der Varianzen erfolgte mit einem Levene-Test. Mit einer Prüfgröße von $F(3, 175) = 8.17$, $p < .001$ konnten keine homogenen Varianzen gewährleistet werden. Allerdings verhält sich die Varianzanalyse gegenüber heterogenen Varianzen robust, weshalb ihre Durchführung nicht eingeschränkt ist (Bortz & Döring, 2006). In **Tabelle 22** findet man die durchschnittliche Anzahl der generellen Bildungsspielsachen in der österreichischen und türkischen Gruppe.

Tabelle 22

Deskriptivstatistische Kennwerte der Anzahl der zu Hause vorhandenen generellen Bildungsspielsachen in Bezug auf Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes N = 179

Herkunft der Eltern	Geschlecht des Kindes	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Österreich	männlich	3.53	0.68	68
	weiblich	3.14	0.95	70
	Gesamt	3.33	0.85	138
Türkei	männlich	2.85	1.50	20
	weiblich	3.33	1.24	21
	Gesamt	3.10	1.38	41
Gesamt	männlich	3.37	0.96	88
	weiblich	3.19	1.02	91
	Gesamt	3.28	0.99	179

Die Kovarianzanalyse lieferte keine signifikante Haupteffekte der Herkunft der Eltern mit $F(1, 175) = 2.19$, $p = .141$ und dem Geschlecht des Kindes $F(1, 175) = 0.13$, $p = .723$. Somit gab es zwischen österreichischen und türkischen Eltern keinen Unterschied in der Anzahl der zu Hause verfügbaren generellen Bildungsspielsachen, unabhängig vom Geschlecht des Kindes. Auch die Kovariaten der Bildungsstufen hatten keinen signifikanten Einfluss auf die Anzahl der generellen Bildungsspielsachen (p 's > .05). Es gab eine signifikante Wechselwirkung zwischen dem Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern, $F(1, 175) = 6.27$, $p = .013$ ($\eta^2_p = .035$). **Abbildung 13** veranschaulicht diese Wechselwirkung grafisch.

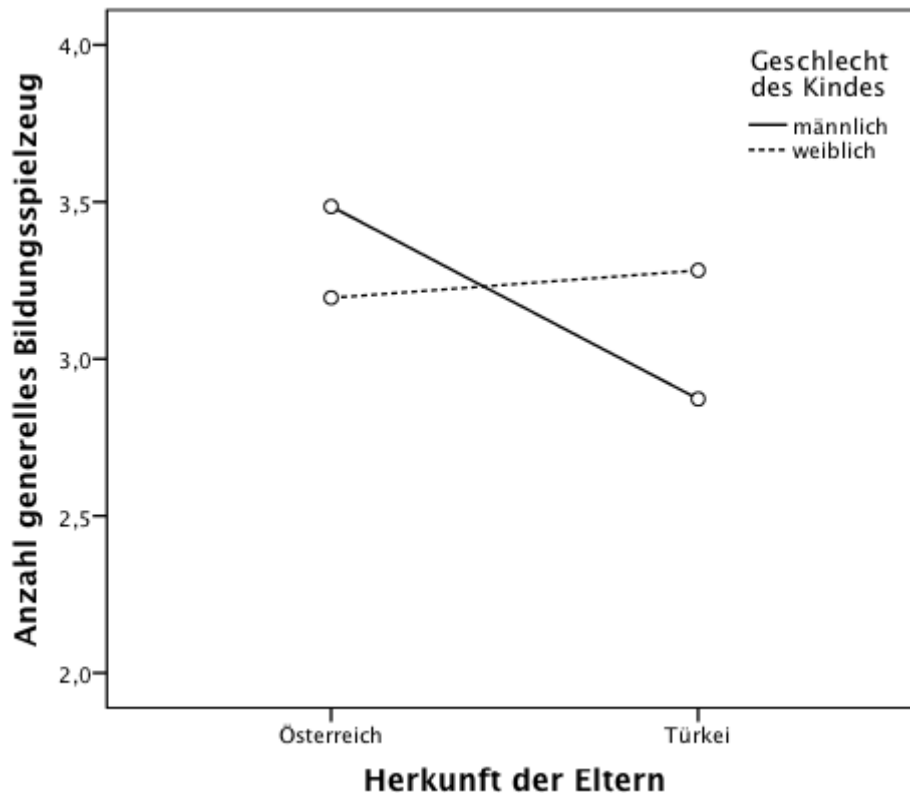


Abbildung 13. Anzahl der generellen Bildungsspielsachen in Abhängigkeit der Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes

Um diese Wechselwirkung genauer zu untersuchen wurde in Folge ein unabhängiger t-Test berechnet. Dazu wurden die Daten nach der Herkunft der Eltern aufgeteilt, um beide Gruppen in sich nach dem Geschlecht des Kindes vergleichen zu können. Die abhängige Variable war die Anzahl der generellen Spielsachen und die unabhängige Variable das Geschlecht des Kindes. In der österreichischen Gruppe hatten Buben signifikant mehr generelle Bildungsspielsachen als Mädchen, mit $t(136) = 2.74$, $p = .007$. In der türkischen Gruppe unterschied sich die Anzahl der generellen Spielsachen nicht zwischen Mädchen und Buben, $t(39) = -1.13$, $p = .266$. Eine Übersicht über die Anzahl der generellen Spielsachen zwischen Mädchen und Jungen in beiden Gruppen liefert die nachfolgende **Tabelle 23**.

Tabelle 23

Durchschnittliche Anzahl der generellen Bildungsspielsachen in der österreichischen (N = 138) und türkischen Gruppe (N = 41) in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes

Herkunft der Eltern		Geschlecht des Kindes	N	M	SD
Österreich	Anzahl generelle Spielsachen	männlich	68	3.53	0.68
		weiblich	70	3.14	0.95
Türkei	Anzahl generelle Spielsachen	männlich	20	2.85	1.50
		weiblich	21	3.33	1.24

Spezifische Bildungsspielsachen

Die Anzahl der spezifischen Bildungsspielsachen stellte in der Kovarianzanalyse die abhängige Variable dar. Die Herkunft der Eltern und das Geschlecht des Kindes bildeten die unabhängigen Variablen. Als Kovariaten wurden die Bildungsstufen der Eltern miteinbezogen. Die Überprüfung der Homogenität der Varianzen erfolgte mit einem Levene-Test, welcher mit $F(3, 175) = 0.36, p = .781$ nicht signifikant ausfiel. Somit war die Homogenität der Varianzen gewährleistet. Die Häufigkeiten der spezifischen Bildungsspielsachen **Tabelle 24** zu entnehmen.

Tabelle 24

Deskriptivstatistische Kennwerte der Anzahl der zu Hause vorhandenen spezifischen Bildungsspielsachen in Bezug auf Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes N = 179

Herkunft kategorisiert	Geschlecht des Kindes	M	SD	N
Österreich	männlich	2.46	1.51	68
	weiblich	2.13	1.49	70
	Gesamt	2.29	1.51	138
Türkei	männlich	2.70	1.46	20
	weiblich	2.14	1.59	21
	Gesamt	2.41	1.53	41
Gesamt	männlich	2.51	1.49	88
	weiblich	2.13	1.51	91
	Gesamt	2.32	1.51	179

Es konnte kein signifikanter Haupteffekt der Herkunft der Eltern mit $F(1, 175) = 0.05$, $p = .831$ gefunden werden. Das Geschlecht des Kindes hatte keinen signifikanten Einfluss auf die Anzahl der spezifischen Spielsachen, $F(1, 175) = 2.73$, $p = .100$. Zwischen dem Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern konnte mit der Prüfgröße $F(1, 175) = 0.28$, $p = .596$ keine signifikante Wechselwirkung gefunden werden. Die Bildungsstufen der Eltern hatten keine signifikanten Einflüsse: Lehre/Fachschule $F(1, 175) = 0.83$, $p = .363$, Matura $F(1, 175) = 0.14$, $p = .713$ und Hochschulstudium $F(1, 175) = 0.13$, $p = .724$. Somit waren in der Anzahl der spezifischen Bildungsspielsachen bei österreichischen und türkischen Eltern keine Unterschiede zu finden.

In Bezug auf die Verfügbarkeit von bildungsfördernden Spielsachen, kann nicht gesagt werden, dass Töchter von türkischen Eltern mehr generelle Bildungsspielsachen haben als Töchter von österreichischen Eltern. Die Hypothese, dass Söhne von türkischen Eltern mehr spezifische Bildungsspielsachen haben als Söhne von österreichischen Eltern, kann auch nicht bestätigt werden. Es konnten also keine Unterschiede in der Verfügbarkeit von bildungsfördernden Spielsachen zwischen österreichischen und türkischen Eltern gefunden werden, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung. Allerdings konnten in der Verfügbarkeit von generellen Bildungsspielsachen Unterschiede in der österreichischen Stichprobe gefunden werden. Österreichische Eltern stellen ihren Söhnen mehr generelle Spielsachen zur Verfügung als ihren Töchtern, wobei sich dies in der türkischen Stichprobe nicht unterschied. Beide Hypothesen konnten nicht bestätigt werden.

3.7.5 Unterschiede in der Spielhäufigkeit

H7: Türkische Eltern spielen häufiger mit ihren Kindern mit geschlechtsstereotypen Spielsachen als österreichische Eltern, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung.

H8a: Türkische Eltern von Mädchen spielen im Vergleich zu österreichischen Eltern von Mädchen mehr mit Spielsachen, die generelle Fähigkeiten fördern, als mit Spielsachen, die spezifische Fähigkeiten fördern, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung.

H8b: Türkische Eltern von Jungs spielen im Vergleich zu österreichischen Eltern von Jungs mehr mit Spielsachen, die spezifische Fähigkeiten fördern, als mit Spielsachen, die generelle Fähigkeiten fördern, unabhängig von der Höhe ihrer Ausbildung.

Im sechsten und letzten Teil des Fragebogens wurden die Eltern danach gefragt, wie oft sie mit ihren Kindern mit den im Fragebogen vorkommenden Spielsachen spielen. Es war gemeinsam mit der Frage nach der Verfügbarkeit des abgebildeten Spielzeugs möglich, eine Angabe zu dessen Spielhäufigkeit von *1...sehr selten* bis *5...immer* zu machen. Werte für die Spielhäufigkeit konnten natürlich nur für diejenigen Spielsachen erhoben werden, welche die Person auch als zu Hause verfügbar ausgewählt hatte. Folglich gab es in diesem Teil eine Einschränkung der Stichprobe, da nicht alle Personen alle Spielsachen zu Hause zur Verfügung hatten und deshalb keine Angabe zur Spielhäufigkeit machen konnten.

Für die Überprüfung der Hypothesen wurden für jede Person Meanscores von der Spielhäufigkeit mit weiblichen, männlichen und bildungsfördernden (spezifische und generelle) Spielsachen gebildet. Für die Spielzeugkategorien typisch weiblich und typisch männlich wurden in Zusammenhang mit dem Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern zwei getrennte zweifaktorielle Kovarianzanalysen berechnet. Für das bildungsfördernde Spielzeug wurde eine dreifaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt. In **Abbildung 14** ist die durchschnittliche Spielhäufigkeit für alle Spielsachen in der Gesamtstichprobe, getrennt für österreichische und türkische Eltern, grafisch dargestellt.

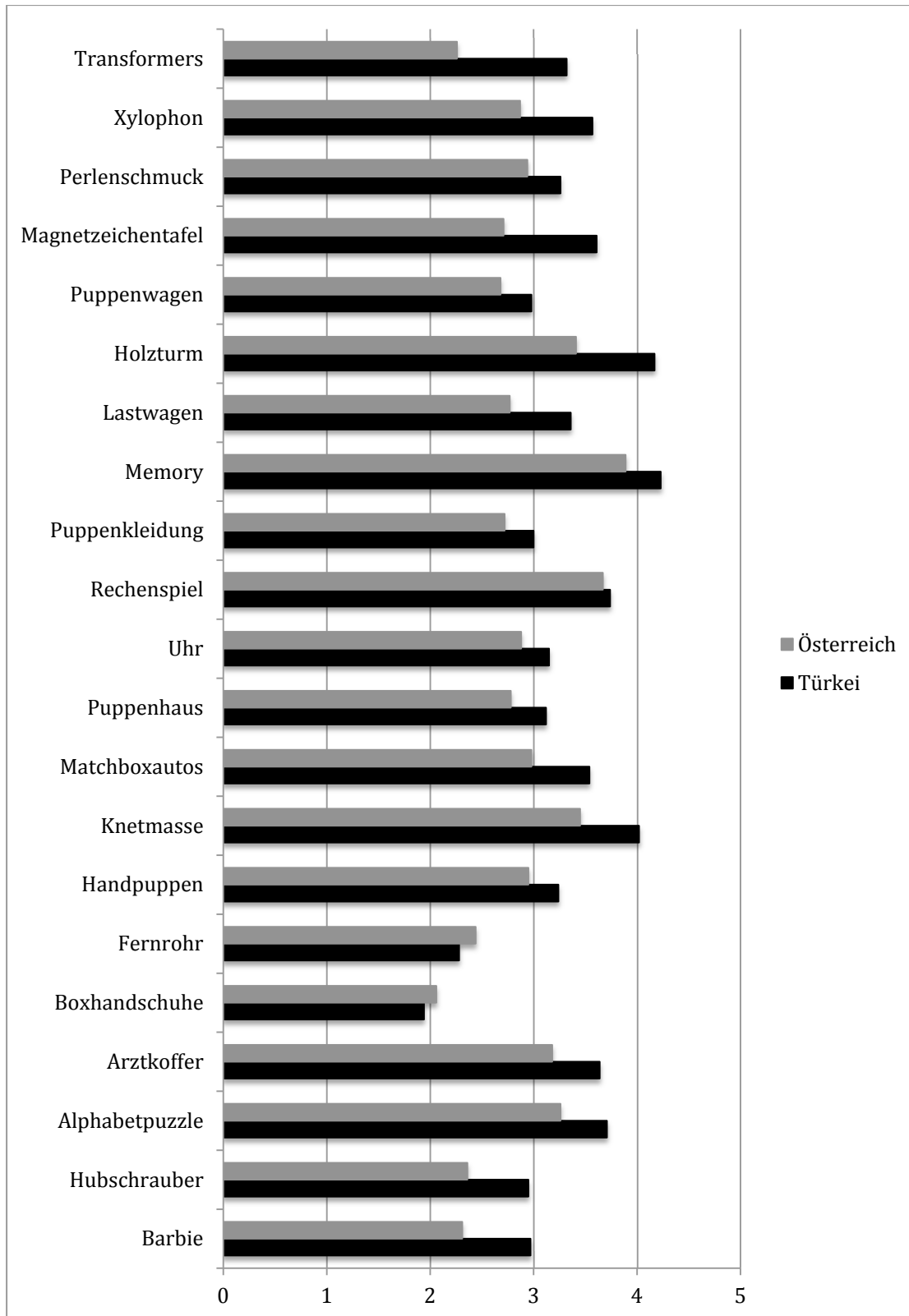


Abbildung 14. Grafische Darstellung der Mittelwerte der Spielhäufigkeiten mit allen Spielsachen in der österreichischen und türkischen Gruppe, $N = 298$

3.7.5.1 Unterschiede in der Spielhäufigkeit mit geschlechtstypischen Spielsachen

Typisch weibliche Spielsachen

Der Meanscore der Spielhäufigkeit mit den fünf typisch weiblichen Spielsachen Barbie, Puppenwagen, Puppenhaus, Puppenkleidung und Perlenschmuck diente als abhängige Variable. Die Herkunft der Eltern und das Geschlecht des Kindes bildeten die unabhängigen Variablen und die Bildungsstufen wurden als Kovariaten definiert. Es wurden diejenigen Personen ausgeschlossen, die kein weibliches Spielzeug angegeben hatten und es ergab sich eine Stichprobengröße von $N = 257$. Die Überprüfung der Homogenität der Varianzen erfolgte mit einem Levene-Test. Mit $F(3, 253) = 4.35, p = .005$ lagen keine homogenen Varianzen vor. Da sich die Varianzanalyse aber robust gegenüber heterogenen Varianzen verhält, stellt dies keine Einschränkung dar (Bortz & Döring, 2006). Die Mittelwerte der Spielhäufigkeit mit weiblichen Spielsachen in Abhängigkeit der Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes sind in **Tabelle 25** dargestellt.

Tabelle 25

Deskriptivstatistische Kennwerte der Spielhäufigkeit mit weiblichen Spielsachen in Bezug auf Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern, $N = 257$

Herkunft der Eltern	Geschlecht des Kindes	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Österreich	männlich	2.32	1.09	80
	weiblich	2.92	1.02	111
	Gesamt	2.67	1.09	191
Türkei	männlich	2.97	1.35	27
	weiblich	3.19	1.00	39
	Gesamt	3.10	1.15	66
Gesamt	männlich	2.48	1.19	107
	weiblich	2.99	1.01	150
	Gesamt	2.78	1.12	257

Die Herkunft der Eltern stellte mit $F(1, 250) = 3.63, p = .058$ keinen signifikanten Haupteffekt dar. Es gab keinen Unterschied zwischen türkischen und österreichischen Eltern in der Spielhäufigkeit mit weiblichem Spielzeug.

Das Geschlecht des Kindes stellte einen signifikanten Haupteffekt mit $F(1, 250) = 6.77, p = .010$ ($\eta^2_p = .026$) dar. Mit Mädchen ($M = 2.99, SD = 1.01$) wurde signifikant häufiger mit typisch weiblichen Spielsachen gespielt als mit Buben ($M = 2.48, SD = 1.19$). Zwischen der Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes gab es keine signifikante Wechselwirkung, $F(1, 250) = 0.82, p = .365$. Die Bildung der Eltern hatte insofern einen Einfluss, dass Personen mit einem Hochschulstudium mit ihren Kindern signifikant weniger häufig mit typisch weiblichen Spielsachen gespielt haben, $F(1, 250) = 6.91, p = .009$ ($\eta^2_p = .027$). Die Kovariaten Lehre/Fachschule, $F(1, 250) = 2.89, p = .090$ und Matura, $F(1, 250) = 2.10, p = .148$ hatten keinen signifikanten Einfluss auf die Spielhäufigkeit mit typisch weiblichen Spielsachen.

Typisch männliche Spielsachen

Da diejenigen Personen ausgeschlossen wurden, die keine typisch männlichen Spielsachen angegeben hatte, beschränkte sich die Stichprobengröße auf $N = 267$. Aus den fünf typisch männlichen Spielsachen Boxhandschuhe, Transformers, Hubschrauber, Lastwagen und Matchboxautos wurden Meanscores der Spielhäufigkeit für jede Person errechnet, die dann als abhängige Variable in der Kovarianzanalyse diente. Die unabhängigen Variablen waren die Herkunft der Eltern und das Geschlecht des Kindes. Die Bildungsstufen der Eltern wurden als Kovariaten berücksichtigt. Die Überprüfung der Homogenität der Varianzen mit einem Levene-Test lieferte mit $F(3, 263) = 0.75, p = .523$ homogene Varianzen. Die **Tabelle 26** stellt eine Übersicht der Mittelwerte der Spielhäufigkeit mit männlichen Spielsachen, in Abhängigkeit der Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes dar.

Tabelle 26

Deskriptivstatistische Kennwerte der Spielhäufigkeit mit männlichen Spielsachen in Bezug auf Geschlecht des Kindes und Herkunft der Eltern, N = 267

Herkunft der Eltern	Geschlecht des Kindes	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Österreich	männlich	2.91	1.03	102
	weiblich	2.18	0.92	102
	Gesamt	2.55	1.04	204
Türkei	männlich	3.40	1.02	32
	weiblich	2.48	1.13	31
	Gesamt	2.95	1.16	63
Gesamt	männlich	3.02	1.05	134
	weiblich	2.25	0.97	133
	Gesamt	2.64	1.08	267

Die Herkunft der Eltern stellte mit $F(1, 263) = 5.18, p = .024$ ($\eta^2_p = .020$) einen signifikanten Haupteffekt dar. Demnach ist die Spielhäufigkeit mit männlichen Spielsachen bei türkischen Eltern ($M = 2.95, SD = 1.15$) höher als bei österreichischen Eltern ($M = 2.55, SD = 1.04$). Auch für das Geschlecht des Kindes konnte ein signifikanter Haupteffekt gefunden werden, $F(1, 260) = 32.45, p < .001$ ($\eta^2_p = .111$). Mit Buben ($M = 3.02, SD = 1.05$) wurde signifikant häufiger mit männlichen Spielsachen gespielt als mit Mädchen ($M = 2.23, SD = 0.97$) (siehe **Abbildung 15**). Zwischen dem Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern konnte keine signifikante Wechselwirkung gefunden werden, $F(1, 260) = 0.24, p = .627$. Auch die Kovariaten hatten keinen signifikanten Einfluss auf die Spielhäufigkeit mit weiblichen Spielsachen (p 's $> .05$).

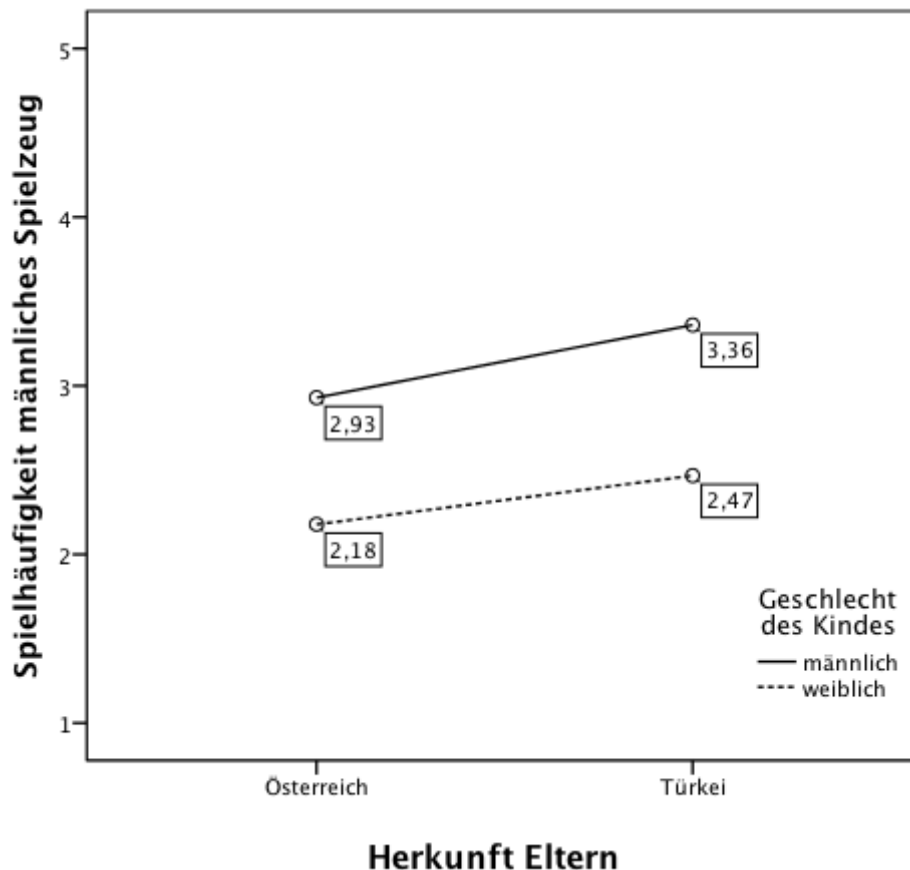


Abbildung 15. Spielhäufigkeit mit typisch männlichen Spielsachen mit Mädchen und Buben in der österreichischen und türkischen Gruppe, $N = 267$

In der Spielhäufigkeit mit typisch weiblichen Spielsachen unterscheiden sich türkische nicht von österreichischen Eltern. Bei typisch männlichen Spielsachen konnte allerdings nachgewiesen werden, dass türkische Eltern viel häufiger mit ihren Kindern mit männlichen Spielsachen spielen als österreichische Eltern. Ausschlaggebend war auch das Geschlecht des Kindes. Unabhängig von ihrer Herkunft spielen Eltern mit ihren Töchtern mehr mit typisch weiblichen Spielsachen als mit typisch männlichen, und mit ihren Söhnen mehr mit typisch männlichen Spielsachen als mit typisch weiblichen. Zudem konnte noch beobachtet werden, dass Personen mit einem Hochschulstudium mit ihren Kindern weniger häufig mit typisch weiblichen Spielsachen spielen. Die Hypothese, dass türkische Eltern mit ihren Kindern häufiger mit geschlechtsstereotypen Spielsachen spielen als österreichische Eltern, konnte folglich nur für typisch männliche Spielsachen bestätigt werden.

3.7.5.2 Unterschiede in der Spielhäufigkeit mit bildungsfördernden Spielsachen

Um die beiden Hypothesen, ob sich türkische und österreichische Eltern in der Spielhäufigkeit mit spezifischen und generellen Bildungsspielsachen unterscheiden, wurde eine dreifaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt. Zunächst wurde von den je vier spezifischen und generellen Bildungsspielsachen ein Meanscore der Spielhäufigkeit für jede Person berechnet. Da nur Personen, welche die jeweiligen Spielsachen zu Hause hatten, berücksichtigt werden konnten, ist die Stichprobe etwas eingeschränkt. Die Größe der Stichprobe betrug $N = 249$. Die Spielhäufigkeiten der spezifischen und generellen Bildungsspielsachen stellten die zwei Stufen der Innersubjektfaktoren dar. Die Zwischensubjektfaktoren waren die Herkunft der Eltern und das Geschlecht des Kindes und die Bildungsstufen wurden als Kovariaten in die Berechnung miteinbezogen. Die Homogenität der Varianzen wurde anhand eines Levene-Tests überprüft. Mit $F(3, 245) = 0.75, p = .521$ für das spezifische Bildungsspielzeug und $F(3, 245) = 0.80, p = .495$ für das generelle Bildungsspielzeug, waren für beide Spielzeugkategorien homogene Varianzen gegeben. **Tabelle 27** stellt einen Überblick über die Mittelwerte der Spielhäufigkeiten mit Mädchen und Buben in der österreichischen und türkischen Gruppe dar.

Tabelle 27

Deskriptivstatistische Kennwerte der Spielhäufigkeit mit spezifischen und generellen Bildungsspielsachen, in Bezug auf Herkunft der Eltern und Geschlecht des Kindes N = 249

	Herkunft der Eltern	Geschlecht des Kindes	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Spielhäufigkeit spezifisches Bildungsspielzeug	Österreich	männlich	2.90	0.97	87
		weiblich	3.14	1.04	95
		Gesamt	3.03	1.01	182
	Türkei	männlich	3.30	0.96	32
		weiblich	3.33	0.93	35
		Gesamt	3.31	0.94	67
	Gesamt	männlich	3.01	0.98	119
		weiblich	3.19	1.01	130
		Gesamt	3.10	1.00	249
Spielhäufigkeit generelles Bildungsspielzeug	Österreich	männlich	3.39	0.84	87
		weiblich	3.57	0.80	95
		Gesamt	3.49	0.82	182
	Türkei	männlich	3.76	0.82	32
		weiblich	4.14	0.77	35
		Gesamt	3.96	0.81	67
	Gesamt	männlich	3.50	0.85	119
		weiblich	3.72	0.83	130
		Gesamt	3.61	0.84	249

Für die Herkunft der Eltern konnte ein signifikanter Haupteffekt mit $F(1, 242) = 11.11$, $p = .001$ ($\eta^2_p = .044$) gefunden werden. In der türkischen Gruppe spielen die Eltern signifikant häufiger mit ihren Kindern, besonders mit generellen Bildungsspielsachen (siehe **Abbildung 16**).

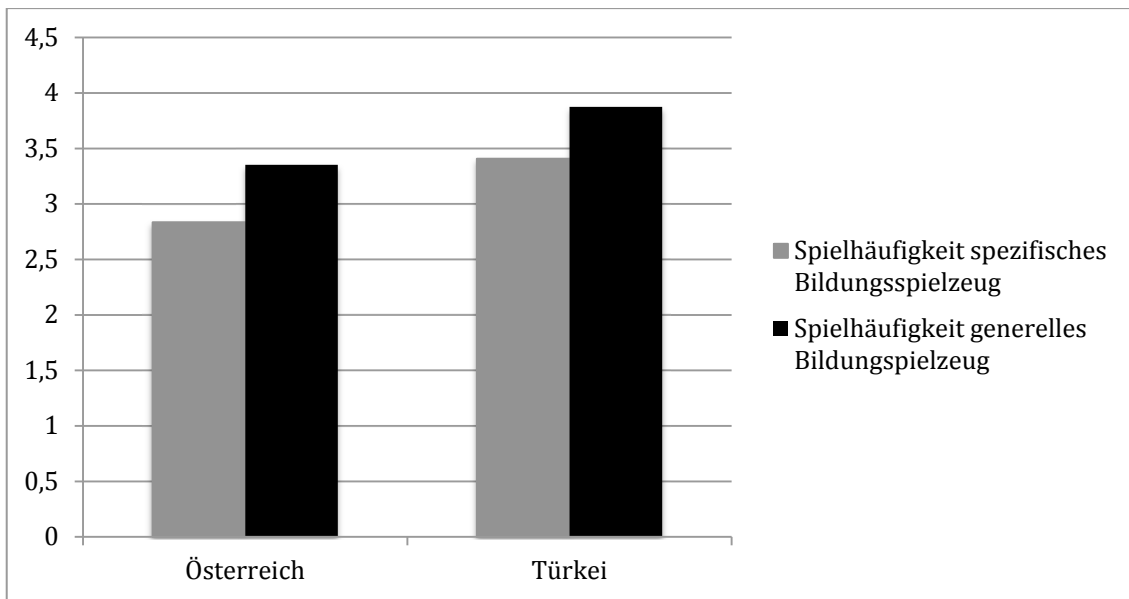


Abbildung 16. Spielhäufigkeit mit Bildungsspielsachen in der österreichischen und türkischen Gruppe, $N = 247$

Es konnte ein signifikanter Haupteffekt der Bildungsspielsachen mit der Prüfgröße $F(1, 242) = 11,38$, $p = .001$ ($\eta^2_p = .045$) gefunden werden. Mit generellen Bildungsspielsachen wird häufiger gespielt als mit spezifischen.

Abbildung 17 und Abbildung 18 veranschaulichen diese Ergebnisse grafisch.

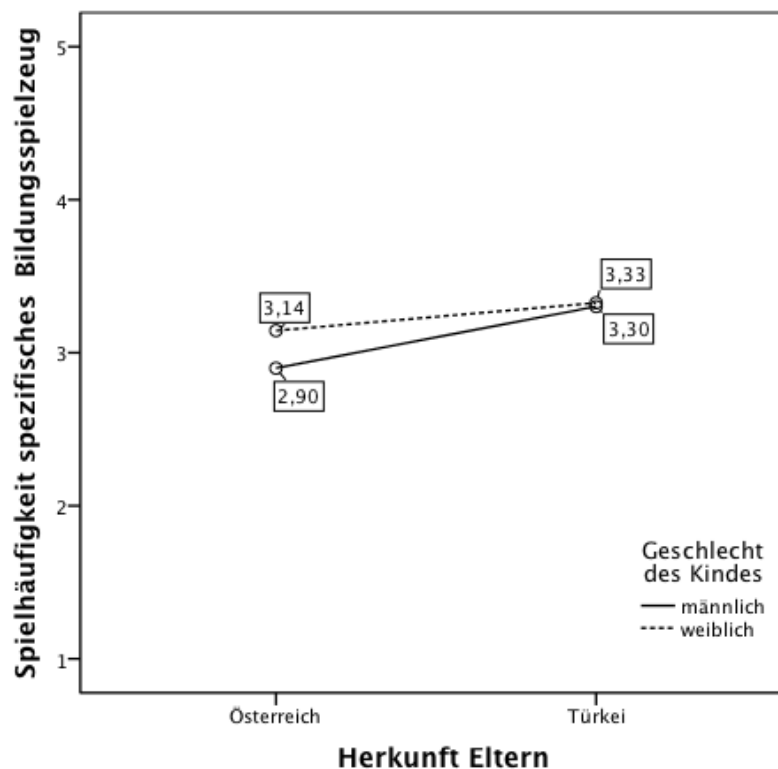


Abbildung 17. Spielhäufigkeit mit spezifischen Bildungsspielsachen in Bezug auf Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern

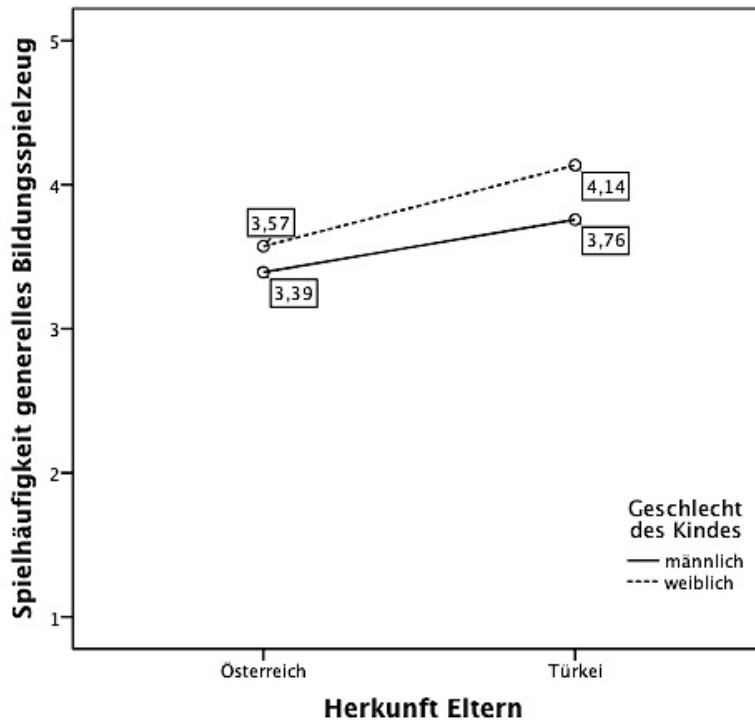


Abbildung 18. Spielhäufigkeit mit spezifischen Bildungsspielsachen in Bezug auf Geschlecht des Kindes und der Herkunft der Eltern

Für das Geschlecht des Kindes konnte kein signifikanter Haupteffekt gefunden werden. Mit $F(1, 242) = 3.33$, $p = .069$ zeigte sich, dass mit Mädchen und Buben gleich häufig gespielt wird. Eine dreifache Wechselwirkung zwischen Bildungsspielsachen x Geschlecht des Kindes x Herkunft der Eltern konnte mit $F(1, 242) = 1.65$, $p = .201$ nicht nachgewiesen werden. Auch zwischen der Herkunft der Eltern und dem Geschlecht des Kindes gab es mit $F(1, 242) = 0.05$, $p = .820$ keine signifikante Wechselwirkung. Die als Kovariaten berücksichtigten Bildungsstufen hatten auch keine signifikante Wirkung auf die Spielhäufigkeit mit spezifischen und generellen Bildungsspielsachen (p 's > .05).

Zwischen österreichischen und türkischen Eltern konnten insofern Unterschiede in der Spielhäufigkeit mit bildungsfördernden Spielsachen gefunden werden, dass türkische Eltern unabhängig vom Geschlecht ihres Kindes häufiger mit ihren Kindern spielen, insbesondere mehr mit generellen Bildungsspielsachen. Es wurde in beiden Gruppen beobachtet, dass mit generellen Bildungsspielsachen mehr gespielt wird als mit spezifischen Bildungsspielsachen. Allerdings sind keine Unterschiede zwischen Mädchen

und Buben zu erkennen. Sowohl mit Töchtern als auch mit Söhnen wird gleich häufig gespielt. Auch die Bildung der Eltern hat keinen Einfluss auf die Spielhäufigkeit mit bildungsfördernden Spielsachen. Also konnte die Hypothese 8a, dass türkische Eltern im Vergleich zu österreichischen Eltern mit ihren Töchtern mehr mit generellen Bildungsspielsachen spielen als mit spezifischen, nicht bestätigt werden. Auch die Hypothese 8b, dass türkische Eltern im Vergleich zu österreichischen Eltern mit ihren Söhnen mehr mit spezifischen Bildungsspielsachen spielen als mit generellen, konnte nicht bestätigt werden.

4 Diskussion

Ziel dieser Arbeit war es, geschlechtsstereotype Einstellungen und Verhaltensweisen von Eltern von 3- bis 6-jährigen Kindern zu untersuchen. Es wurden die Einstellungen zu Geschlechtsrollen erhoben, um zu identifizieren, ob eine Person eher traditionell oder egalitär eingestellt ist. Neben den Einstellungen wurde auch das Verhalten der Eltern untersucht, wobei der Zugang über Spielsachen gewählt wurde, da diese ein wichtiges Mittel bei der Übertragung von geschlechtsstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen darstellen. Zentral war dabei der Vergleich zwischen Personen mit türkischem Migrationshintergrund und österreichischen Personen. Dies schien deshalb von Bedeutung, da es dazu noch nicht viel Forschung gibt. Es wurde davon ausgegangen, dass Eltern mit türkischem Migrationshintergrund traditionellere Ansichten vertreten und auch in ihrem Verhalten vermehrt Geschlechtsstereotype aufweisen als österreichische Eltern dies tun. Auch wenn die vorliegenden Daten nicht alle aufgestellten Hypothesen unterstützen, konnten Unterschiede zwischen österreichischen und türkischen Eltern gefunden werden. Nachfolgend sollen die Ergebnisse in Bezug zur dargestellten Literatur interpretiert werden.

4.1 Interpretation der Ergebnisse

4.1.1 Unterschiede in den geschlechtsstereotypen Einstellungen

Entsprechend der Annahme konnte anhand der Daten gezeigt werden, dass Eltern mit türkischer Herkunft traditioneller eingestellt sind als österreichische Eltern. Besonders starke traditionelle Einstellungen konnten bei türkischen Vätern festgestellt werden. Dies lässt sich auch in Einklang mit den Befunden von Westphal (2007) bringen, dass bei türkischen Migranten tendenziell mehr Geschlechtstypisierungen zu beobachten sind. Es zeigte sich auch wie erwartet ein Effekt der Bildung auf die Einstellungen zu Geschlechtsrollen. Sowohl bei österreichischen als auch bei türkischen Eltern ging ein höheres Bildungsniveau mit weniger traditionelleren Einstellungen einher. Dies deckt sich auch mit den dargestellten Studien (Brewster & Padavic, 2000; Herwartz-Emden & Westphal, 1999; Milewski, 2013).

Bezüglich der Erwünschtheit von geschlechtsstereotypen Spielsachen konnten zwischen österreichischen und türkischen Eltern keine Unterschiede gefunden werden. Die Annahme, dass türkische Eltern in der Erwünschtheit von Spielsachen geschlechtsstereotyper antworten würden, konnte nicht belegt werden. Es war zu beobachten, dass alle Eltern für ihr Kind jenes Spielzeug als wünschenswert empfinden, welches auch dem Geschlecht des Kindes entsprach. Abgesehen von dem Herkunftsfaktor konnte hier, wie auch in anderen Studien (Fisher-Thompson, 1990, 1992; Pomerleau, Bolduc, Malcuit & Cossette, 1999; Rheingold & Cook, 1975) nachgewiesen wurde, gezeigt werden, dass unabhängig von der Herkunft der Eltern, typisch weibliche Spielsachen für Mädchen und typisch männliche Spielsachen für Buben präferiert werden. Offenbar ist dieses Verhalten auch unabhängig von dem Grad der Bildung der Eltern – unabhängig davon, wie hoch die Bildung der Eltern war, wurde geschlechtsstereotypes Spielzeug im Gegensatz zu neutralen Spielsachen als viel wünschenswerter empfunden.

Es ist interessant, dass bei allen Eltern dieses Verhalten zu beobachten ist, obwohl österreichische Eltern signifikant schwächere traditionelle Einstellungen vertreten. Das hängt vielleicht auch davon ab, dass sich die Einstellungen nicht im Verhalten widerspiegeln. Wie auch bei Fagot und Leinbach (1989) zu beobachten war, wiesen Eltern, obwohl keine Unterschiede in den Einstellungen zur Erziehung von Mädchen und Buben vorzufinden waren, Unterschiede in ihren affektiven Reaktionen auf das Spielverhalten ihrer Kinder auf. Es ist also auch dort eine Inkongruenz zwischen Verhalten und Einstellungen zu finden.

Auch in der Erwünschtheit von bildungsfördernden Spielsachen konnten keine Unterschiede zwischen österreichischen und türkischen Eltern festgestellt werden. Die bildungsfördernden Spielsachen fördern unterschiedliche Fähigkeiten und waren in spezifische und generelle Kategorien eingeteilt. Spezifische Bildungsspielsachen sollen Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben und Rechnen fördern, die eher dem männlichen Geschlecht zugeschrieben werden und generelle Spielsachen Fähigkeiten wie Feinmotorik und moralisches Verhalten, die dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben werden (Nelson-Rowe, 1994). Demnach wurde erwartet, dass Eltern generelles

Bildungsspielzeug wünschenswerter für Mädchen empfinden werden als für Buben und dass zudem dieser Unterschied bei türkischen Eltern stärker vertreten ist als bei österreichischen Eltern. Diese Annahme konnte allerdings nicht bestätigt werden. Unabhängig von der Herkunft empfinden Eltern generelles Bildungsspielzeug wünschenswerter für Mädchen als für Buben. Es war eine gewisse Tendenz zu beobachten, dass dieser Effekt bei den türkischen Eltern stärker ausfiel, allerdings war diese Tendenz nicht groß genug um signifikant zu sein. Hier war auch ein Bildungseffekt zu beobachten; Eltern mit einer höheren Bildung (Matura oder Hochschulstudium) finden generelles Bildungsspielzeug gleich wünschenswert für Buben und Mädchen.

Auch die Annahme, dass türkische Eltern im Vergleich zu österreichischen Eltern spezifische Bildungsspielsachen für Jungen wünschenswerter empfinden als für Mädchen, konnte nicht bewiesen werden. Es stellte sich heraus, dass österreichische und türkische Eltern diese für Mädchen und Buben gleich wünschenswert empfinden.

Wenn man sich die bildungsfördernden Spielsachen genauer anschaut, kann dieser Effekt vielleicht erklärt werden. Die generellen Bildungsspielsachen waren Keyboard, Arztkoffer, Knetmasse und Handpuppen. Auf den ersten Blick könnte man eventuell nicht gleich eine Verbindung mit der Förderung von Fähigkeiten wie Konzentration oder Kreativität herstellen und wohlmöglich würden diese Spielsachen typisch weiblich erscheinen. Wobei hingegen die spezifischen Bildungsspielsachen, welche Rechenschieber, Rechenspiel, Alphabetpuzzle und Uhr waren, eher mit der Förderung von gewissen Fähigkeiten assoziiert werden. Da es vermutlich von allen Eltern erwünscht ist, dass ihr Kind mit Spielsachen spielt, welche wichtige Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen fördern, wurde hier keine Differenzierung zwischen Töchtern und Söhnen getroffen. Dies ist natürlich nicht genauer untersucht worden und soll nur einen möglichen Erklärungsversuch darstellen.

Bezüglich der Typisierung von Spielsachen wurde davon ausgegangen, dass österreichische Eltern geschlechtsstereotype Spielsachen neutraler bewerten als türkische Eltern. Diese Annahme konnte jedoch nicht für alle der 10 geschlechtsstereotypen Spielsachen bestätigt werden. Nur 4 Spielsachen

(Puppenwagen, Matchboxautos, Lastwagen und Transformers) wurden von österreichischen Eltern neutraler empfunden als von türkischen Eltern.

Bildungseffekte konnten hier insofern beobachtet werden, dass eine höhere Bildung mit einer neutraleren Bewertung von 3 geschlechtsstereotypen Spielsachen (Puppenhaus, Boxhandschuhe, Hubschrauber) einhergeht.

Anscheinend werden geschlechtsstereotype Spielsachen in beiden Kulturen annähernd gleich wahrgenommen, so dass sich nicht allzu große Unterschiede sichtbar machten.

4.1.2 Unterschiede in den geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen

Anlehnend an die Literatur (Herwartz-Emden & Westphal, 1999; Pomerleau, Bolduc, Malcuit & Cossette, 1999; Rheingold & Cook, 1975; Westphal, 2007; Zimmermann, 2012) wurde davon ausgegangen, dass türkische Eltern ihren Kindern mehr geschlechtsstereotype Spielsachen zur Verfügung stellen als österreichische Eltern dies tun. Ähnlich wie bei der Erwünschtheit von Spielsachen konnte auch hier beobachtet werden, dass die Spielzeugauswahl abhängig vom Geschlecht des Kindes ist. Die geschlechtsstereotypen Einstellungen bezüglich der Spielzeugauswahl waren in der türkischen und österreichischen Gruppen gleich – unabhängig von der Herkunft bekamen Töchter typisch weibliche Spielsachen und Söhne typisch männliche Spielsachen. Die Bildung der Eltern erwies sich soweit effektiv, dass Eltern mit einer höheren Bildungsstufe als Pflichtschule wesentlich weniger typisch männliche Spielsachen besorgen.

In Bezug auf die Verfügbarkeit von spezifischen und generellen Bildungsspielsachen konnten auch keine kulturellen Unterschiede gefunden werden. Die Annahme, dass türkische Eltern ihren Söhnen mehr spezifische und ihren Töchtern mehr generelle Bildungsspielsachen zur Verfügung stellen als österreichische Eltern, konnte nicht nachgewiesen werden.

Interessant ist, dass in der Gruppe der österreichischen Eltern Unterschiede zwischen Söhnen und Töchtern beobachtbar waren. Österreichische Eltern stellen ihren Söhnen mehr generelles Bildungsspielzeug zur Verfügung als ihren Töchtern. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass österreichische Eltern ihren Söhnen Spielsachen zur Verfügung stellen, die eher dem weiblichen

Geschlecht zugeordnet werden, dass sie also keine geschlechtsstereotype Spielzeugauswahl treffen. Dies ist insofern überraschend, da sowohl bei der Erwünschtheit als auch bei der Verfügbarkeit von Spielsachen das Verhalten der österreichischen Eltern geschlechtsstereotyp ausfiel.

Bezüglich der Spielhäufigkeit wurde erwartet, dass türkische Eltern mit ihren Kindern mehr mit geschlechtsstereotypen Spielsachen spielen als österreichische Eltern. Das wurde getrennt für typisch weibliches und typisch männliches Spielzeug untersucht. In der Spielhäufigkeit mit typisch weiblichen Spielsachen erwiesen sich keine kulturellen Unterschiede, in der Spielhäufigkeit mit typisch männlichen Spielsachen zeigte sich jedoch, dass türkische Eltern mit ihren Kindern häufiger mit diesen spielen.

Im Allgemeinen war das Geschlecht des Kindes von Bedeutung für die Spielhäufigkeit mit geschlechtsstereotypen Spielsachen. Es war in der gesamten Stichprobe zu beobachten, dass Eltern in der Spielinteraktion für ihr Kind geschlechtsstereotype Spielsachen bevorzugten. Die Bildung scheint auch hier einen Einfluss zu haben; Personen mit einer höheren Bildung spielen mit ihren Kindern nicht so oft mit typisch weiblichen Spielsachen – sie verhielten sich also in der Spielzeugauswahl für die Spielinteraktion weniger geschlechtsstereotyp.

Betrachtet man die Spielhäufigkeit mit bildungsfördernden Spielsachen konnte nicht wie erwartet gezeigt werden, dass es hier kulturelle Unterschiede gibt. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass Eltern mit ihren Kindern mehr mit generellen Bildungsspielsachen spielen als mit spezifischen. Es zeigte sich außerdem, dass türkische Eltern häufiger mit ihren Kindern spielen.

Es ist interessant, dass sich dieser Effekt nur bei bildungsfördernden Spielsachen bemerkbar macht. Mit geschlechtstypischen Spielsachen spielen türkische und österreichische Eltern gleich viel mit ihren Kindern.

4.2 Fazit und Ausblick

Die zu Beginn gestellte Forschungsfrage konnte teilweise beantwortet werden: österreichische und türkische Eltern von 3- bis 6-jährigen Kindern unterscheiden sich eher in den geschlechtsstereotypen Einstellungen als im geschlechtsstereotypen Verhalten.

Die in der vorliegenden Studie gefundenen Diskrepanzen zwischen den Einstellungen und dem tatsächlichen Verhalten führen zu der Vermutung, dass sich die Einstellungen nur bedingt im Verhalten widerspiegeln. Es kann natürlich zudem auch sein, dass türkische Eltern sozial erwünschte Antworten – in Richtung traditionellen Einstellungen – geben und dann aber doch anders handeln. Das zeigt sich darin, dass türkische Eltern, trotz ihren traditionellen Einstellungen, sich in ihrem Spielverhalten nicht allzu sehr von österreichischen Eltern unterscheiden. Die Unterschiede, die gefunden wurden, beziehen sich nur auf einige Spielsachen und die zu Beginn getätigten Annahmen konnten nicht zur Gänze bestätigt werden.

Es wäre interessant, kulturelle Unterschiede in Geschlechtsstereotypen auch in anderen Bereichen zu untersuchen.

Auch wenn nicht in hohem Ausmaß hatte das Bildungsniveau bei fast allen Hypothesen einen Einfluss auf die geschlechtsstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen. Es scheint plausibel bei der Verringerung von Geschlechtsstereotypen bei der Bildung anzusetzen, da eine höhere Bildungsstufe mit weniger traditionellen Einstellungen einhergeht. Besonders wichtig erscheint das auch bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund, da in dieser Stichprobengruppe, trotz vielen Eltern mit Hochschulstudium, ein niedrigeres Bildungsniveau vorgefunden wurde und eine stärkere Orientierung an den traditionellen Geschlechtsrollen festzustellen ist.

Des Weiteren wäre es auch interessant die kulturellen Unterschiede, die sich in der Spielhäufigkeit ergeben haben, eventuell unter einem anderen Lichtblick zu erforschen. Da sich diese Studie lediglich mit der Interaktion des Kindes befasst wäre es ebenso interessant generell die Eltern-Kind-Beziehungen oder den Erziehungsstil von türkischen und österreichischen Eltern zu untersuchen.

5 Literaturverzeichnis

- Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1979). Sex stereotypes and implicit personality theory: Toward a cognitive—Social psychological conceptualization. *Sex roles*, 5(2), 219–248.
- Athenstaedt, U. (2000). Normative Gender Role Attitudes: The development and validation of a new questionnaire. *Zeitschrift fur Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 21(1), 91–104.
- Banse, R., Gawronski, B., Rebetz, C., Gutt, H., & Bruce Morton, J. (2010). The development of spontaneous gender stereotyping in childhood: Relations to stereotype knowledge and stereotype flexibility. *Developmental Science*, 13(2), 298–306.
- Beere, C. A., King, D. W., Beere, D. B., & King, L. A. (1984). The Sex-Role Egalitarianism Scale: A measure of attitudes toward equality between the sexes. *Sex Roles*, 10(7-8), 563–576.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological review*, 88(4), 354.
- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs*, 598–616.
- Best, J. (Hrsg.). (1994). *Troubling Children: Studies of Children and Social Problems*. Transaction Publishers.
- Blakemore, J. E. O., & Centers, R. E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles*, 53(9-10), 619–633.

- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler* (Auflage: 4., überarb. Aufl. 2006.). Heidelberg: Springer.
- Brewster, K. L., & Padavic, I. (2000). Change in Gender-Ideology, 1977–1996: The Contributions of Intracohort Change and Population Turnover. *Journal of Marriage and Family*, 62(2), 477–487.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*, 106(4), 676-713.
- Caldera, Y. M., Huston, A. C., & O'Brien, M. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys. *Child Development*, 70–76.
- Campenni, C. E. (1999). Gender stereotyping of children's toys: A comparison of parents and nonparents. *Sex Roles*, 40(1-2), 121–138.
- Cherney, I. D., Kelly-Vance, L., Gill Glover, K., Ruane, A., & Oliver Ryalls, B. (2003). The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children aged 18-47 months. *Educational Psychology*, 23(1), 95–106.
- Cherney, I. D., & London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5-to 13-year-old children. *Sex Roles*, 54(9-10), 717–726.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (Auflage: Revised.). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. *The developmental social psychology of gender*, 123–174.

- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues, 46*(2), 183–201.
- Eckes, T. (1997). *Geschlechterstereotype: Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht*. Centaurus-Verlag-Ges.
- Eckes, T. (2004). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In *Handbuch Frauen-und Geschlechterforschung* (S. 165–176). Springer.
- Etaugh, C., & Liss, M. B. (1992). Home, school, and playroom: Training grounds for adult gender roles. *Sex Roles, 26*(3-4), 129–147.
- Fagot, B. I., & Hagan, R. (1991). Observations of parent reactions to sex-stereotyped behaviors: Age and sex effects. *Child development, 62*(3), 617–628.
- Fagot, B. I., & Leinbach, M. D. (1989). The young child's gender schema: Environmental input, internal organization. *Child Development, 60*(3), 663–672.
- Fagot, B. I., Leinbach, M. D., & O'Boyle, C. (1992). Gender labeling, gender stereotyping, and parenting behaviors. *Developmental Psychology, 28*(2), 225–230.
- Fagot, B. I., Rodgers, C. S., & Leinbach, M. D. (2000). Theories of gender socialization. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The developmental social psychology of gender* (S. 65–89). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fein, G., Johnson, D., Kosson, N., Stork, L., & Wasserman, L. (1975). Sex stereotypes and preferences in the toy choices of 20-month-old boys and girls. *Developmental Psychology, 11*(4), 527–528.
- Fisher-Thompson, D. (1990). Adult sex typing of children's toys. *Sex Roles, 23*(5-6), 291–303.

- Fisher-Thompson, D. (1993). Adult toy purchases for children: Factors affecting sex-typed toy selection. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*(3), 385–406.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge University Press.
- Halim, M. L., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Zosuls, K. M., Lurye, L. E., & Greulich, F. K. (2014). Pink frilly dresses and the avoidance of all things “girly”: Children’s appearance rigidity and cognitive theories of gender development. *Developmental psychology, 50*(4), 1091-1101.
- Herwartz-Emden, L., & Westphal, M. (1999). Frauen und Männer, Mütter und Väter. Empirische Ergebnisse zu Veränderungen der Geschlechterverhältnisse in Einwandererfamilien. *Zeitschrift für Pädagogik, 45*(6), 885–902.
- Jacobs, J. E. (1991). Influence of gender stereotypes on parent and child mathematics attitudes. *Journal of Educational Psychology, 83*(4), 518-527.
- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (1992). The impact of mothers’ gender-role stereotypic beliefs on mothers’ and children’s ability perceptions. *Journal of personality and social psychology, 63*(6), 932-944.
- Judge, T. A., & Livingston, B. A. (2008). Is the gap more than gender? A longitudinal analysis of gender, gender role orientation, and earnings. *Journal of Applied Psychology, 93*(5), 994-1012.
- Kagitcibasi, C., & Sunar, D. (1997). Familie und Sozialisation in der Türkei. In S. Nauck, Bernhard Ute (Hrsg.), *Familien in verschiedenen Kulturen* (S. 145–161). Stuttgart: Enke.
- Kane, E. W. (1995). Education and Beliefs about Gender Inequality. *Social Problems, 42*(1), 74–90.

- Kanka, M., Wagner, P., Schober, B., & Spiel, C. (2011). Gender-stereotyped Attitudes and Behavior in Kindergarten Students. *The International Journal of Learning, 18*(2), 291-304.
- Kohlberg, L. (1966). A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex-role Concepts and Attitudes.
- Kulik, L. (2002). The Impact of Social Background on Gender-role Ideology. *Journal of Family Issues, 23*(1), 53-73.
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin, 125*(6), 701-736.
- Marks, J. L., Lam, C. B., & McHale, S. M. (2009). Family patterns of gender role attitudes. *Sex roles, 61*(3-4), 221-234.
- Milewski, N. (2013). Erwerbsbeteiligung und Einstellungen zur Familie von türkischen Migrantinnen im Generationenvergleich. *Zeitschrift für Familienforschung-Journal of Family Research, 25*(1), 53-74.
- Miller, C. L. (1987). Qualitative differences among gender-stereotyped toys: Implications for cognitive and social development in girls and boys. *Sex Roles, 16*(9-10), 473-487.
- Mussner, M. (2013). *Das Alter von Eltern in Bezug zu geschlechtsstereotypen Einstellungen* (unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien, Österreich.
- Nelson-Rowe, S. (1994). Ritual, magic, and educational toys: Symbolic aspects of toy selection. In J. Best (Ed.), *Troubling Children: Studies of Children and Social Problems* (pp. 117-131). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- O'Brien, M., & Huston, A. C. (1985). Development of sex-typed play behavior in toddlers. *Developmental Psychology, 21*(5), 866-871.

- Pomerleau, A., Bolduc, D., Malcuit, G., & Cossette, L. (1990). Pink or blue: Environmental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex Roles*, 22(5-6), 359–367.
- Rheingold, H. L., & Cook, K. V. (1975). The Contents of Boys' and Girls' Rooms as an Index of Parents' Behavior. *Child Development*, 46(2), 459–463.
- Röhr-Sendlmeier, U. M., Schäfer, B., & Vonderbank, C. (2009). Kindliche Rollenvorstellungen vom Erwachsensein im Kontext gewandelter Geschlechtsstereotype. *Kinder-und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 54, 107–111.
- Rubin, J. Z., Provenzano, F. J., & Luria, Z. (1974). The eye of the beholder: Parents' views on sex of newborns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44(4), 512–519.
- Schweizer, K. & Richter-Appelt, H. (2013) Geschlechtsidentität in Theorie und klinischer Praxis. In P., Briken & M., Berner (Hrsg.), *Praxisbuch Sexuelle Störungen: Sexuelle Gesundheit, Sexualmedizin, Psychotherapie sexueller Störungen*. (S. 77 – 86) Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K. A., Sen, M. G., & Eichstedt, J. A. (2001). Gender stereotyping in infancy: Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. *International Journal of Behavioral Development*, 25(1), 7–15.
- Siegert, M., & Roth, T. (2013). Söhne bevorzugt? Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Gymnasialbesuch türkischstämmiger Schülerinnen und Schülern. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65(1), 49–72.

- Statistik Austria (2014) Statistik des Bevölkerungsstandes, [online] URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html [15.11.2014]
- Statistik Austria (2014), Statistik der Einbürgerungen [online] URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/einbuengerungen/index.html [15.11.2014]
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 144-151.
- Trautner, H. M. (1997). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie: Theorien und Befunde*. Hogrefe Verlag.
- United Nations Economic Commission for Europe. (2006). *Conference of European Statisticians Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing*. New York: United Nations Publication.
- Wagner, P., Schober, B., Kanka, M., & Spiel, C. (2009). Programmevaluation im Kindergarten: Herausforderungen für Evaluator(inn)en. *Zeitschrift für Evaluation*, 8(1), 59-74.
- Westphal, M. (2007). Geschlechterstereotype und Migration. *in Deutschland*, 131.
- Witt, S. D. (1997). Parental influence on children's socialization to gender roles. *Adolescence*, 32(126), 253–259.
- Wood, E., Desmarais, S., & Gugula, S. (2002). The impact of parenting experience on gender stereotyped toy play of children. *Sex Roles*, 47(1-2), 39–49.
- Zimmermann, H.-P. (2012). Altersbilder von türkischen Migrantinnen und Migranten in Deutschland im Vergleich. In H. Baykara-Krumme, P. Schimany, & A. Motel-Klingebiel (Hrsg.), *Viele Welten des Alterns* (S. 315–337). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

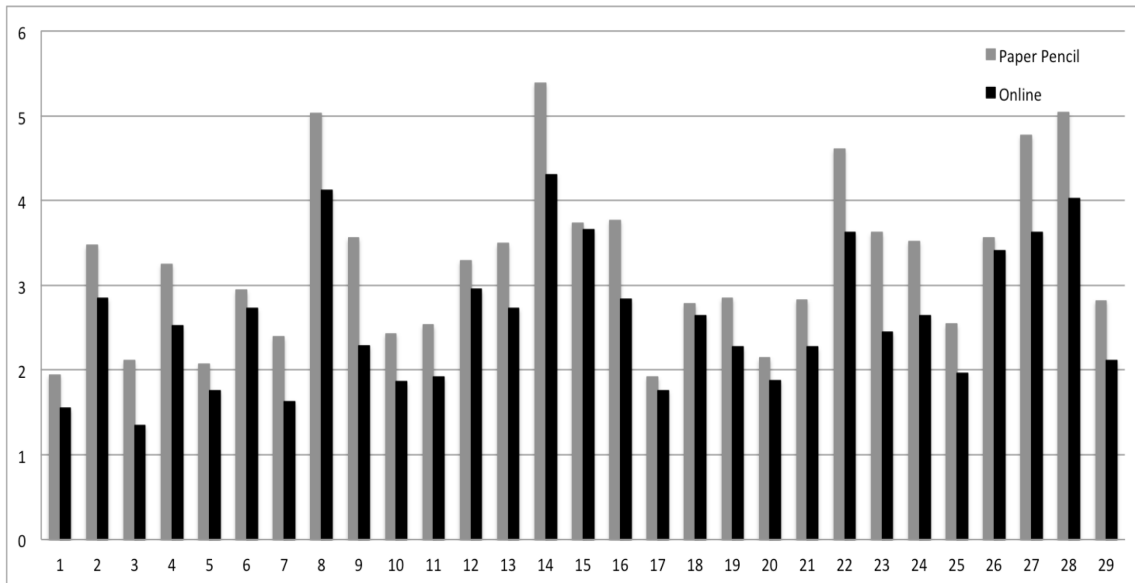
Zosuls, K. M., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Shrout, P. E., Bornstein, M. H., & Greulich, F. K. (2009). The Acquisition of Gender Labels in Infancy: Implications for Gender-Typed Play. *Developmental Psychology*, 45(3), 688–701.

6 Anhang

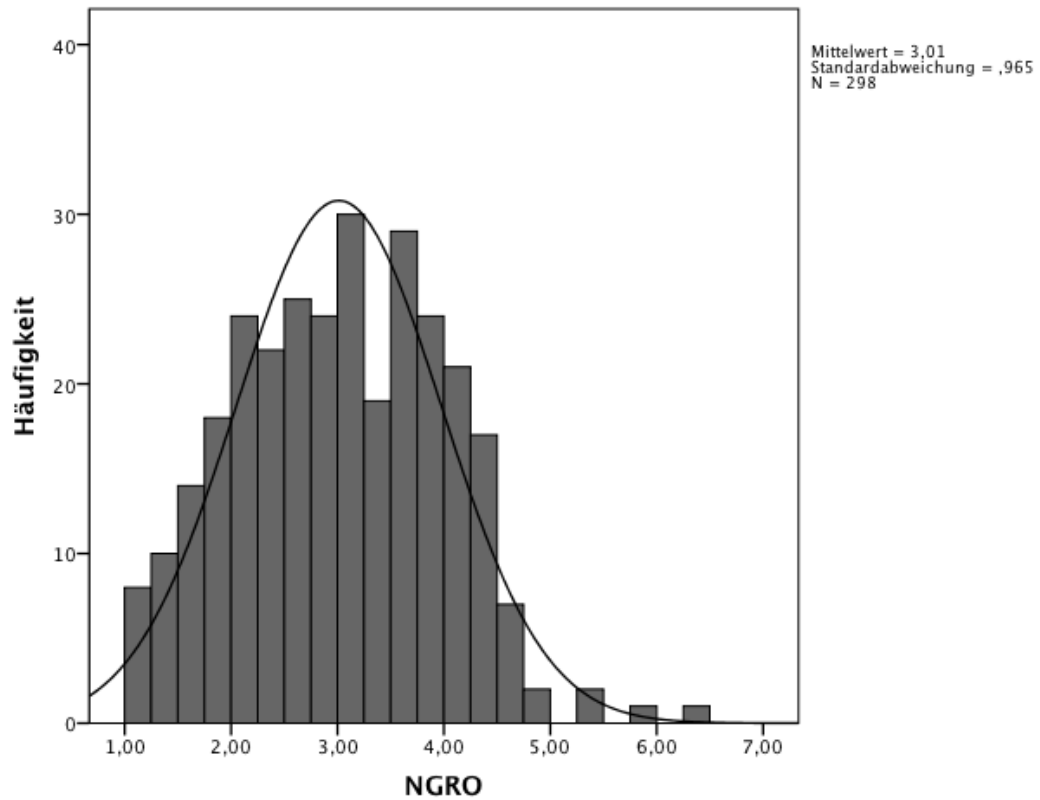
6.1 A Vorstudie 1: deskriptivstatistische Kennwerte der vorgegebenen Spielsachen

Vorgegebene Spielsachen	<i>M</i>	<i>SD</i>
Barbie	7.96	8.56
Schmuck	17.28	15.80
Puppenkleidung	19.79	17.12
Puppenhaus	22.90	18.18
Puppenwagen	23.34	17.93
Nähmaschine	28.69	21.03
Babyflasche	29.38	18.96
Puppe	29.79	17.84
Teeset	31.28	17.82
Webrahmen	33.10	18.71
Bügeleisen	36.48	13.23
Herd	37.72	16.95
Spielküche	37.86	16.97
Staubsauger	38.34	17.61
Handpuppen	41.69	14.52
Teddybär	47.90	8.49
Malbuch	48.48	4.20
Puzzle	49.28	4.33
Xylophon	49.69	2.41
Arztkoffer	49.83	7.38
Alphabet-Puzzle	49.83	7.60
Magnetzeichentafel	50.00	0,00
Knetmasse	50.10	2.88
Uhr	51.45	6.89
Trampolin	51.86	6.55
Tierfiguren	52.14	8.32
Lego	54.07	9.43
Scooter	54.45	7.98
Lokomotive	62.55	17.09
Tankstelle	65.59	13.76
Garage	68.72	17.26
ferngesteuertes Auto	69.93	16.56
Rennbahn	71.00	18.21
Werkzeug	71.10	17.51
Polizeiuniform	71.41	20.96
Cowboy	71.52	17.12
Spiderman	72.97	18.03
Matchboxauto	73.14	16.38
Boxhandschuhe	74.14	19.35
Hubschrauber	76.17	17.25
Lastkraftwagen	77.55	15.54
Transformers	78.62	18.79

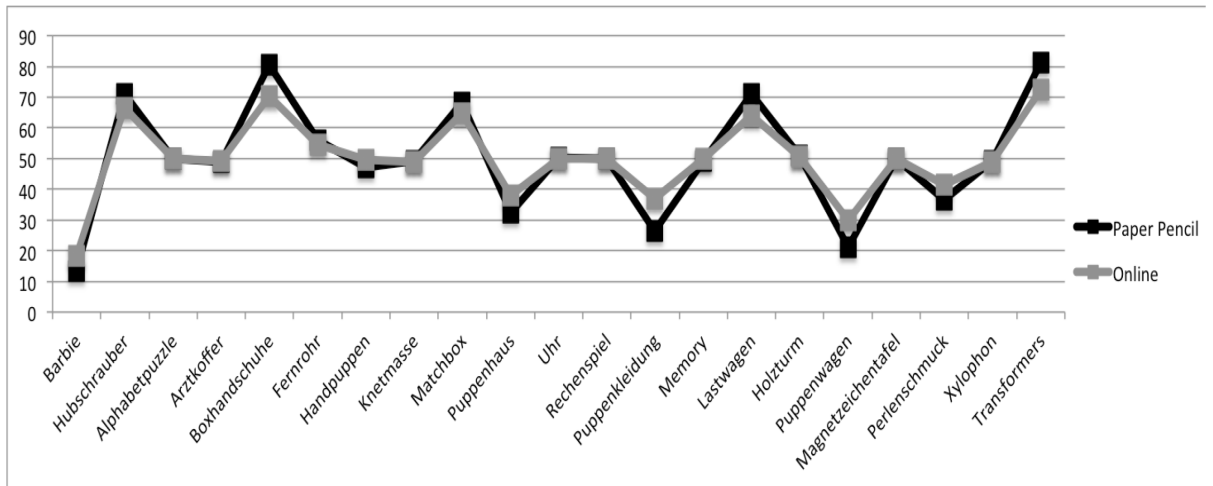
6.2 B Verteilung der NGRO-Meanscores in den beiden Vorgabearten Paper Pencil und Online, $N = 298$



6.3 C Histogramm mit Normalverteilungskurve der Werte vom Fragebogen zur normativen Geschlechtsrollenorientierung (Athenstaedt, 2000), $N = 298$



6.4 D Vergleich der Vorgabeart Online und Paper-Pencil, Mittelwertsverlauf der Spielsachen hinsichtlich Geschlechtstypisierung, N = 298



6.5 E Ergebnisse des t-test aller Spielsachen zur Überprüfung von Unterschiedlichkeiten zwischen Online- und Paper-Pencil-Version

Spielsachen	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Barbie	-2.184	220.649	.030
Hubschrauber	1.960	266,796	.051
Alphabetpuzzle	0.992	155.938	.323
Arztkoffer	-0.291	296	.771
Boxhandschuhe	4.120	259.956	.000
Fernrohr	0.876	284.315	.382
Handpuppen	-2.515	232.229	.013
Knetmasse	0.492	295	.623
Matchboxautos	1.479	272.936	.140
Puppenhaus	-2.510	274.783	.013
Uhr	0.529	295	.597
Rechenspiel	0.468	296	.640
Puppenkleidung	-4.266	277.448	.000
Memory	-0.729	296	.467
Lastwagen	3.152	288.095	.002
Holzturm	0.471	296	.638
Puppenwagen	-3.652	257.279	.000
Magnetzeichentafel	-0.175	293	.861
Perlenschmuck	-2.404	288.691	.017
Xylophon	0.241	296	.810
Transformers	3.601	295	.000

6.6 F Erhebungsinstrument

Liebe Eltern,

im Rahmen unserer Diplomarbeit an der Universität Wien möchten wir Sie sehr herzlich um Unterstützung bitten.

Dazu bitten wir Sie, nachfolgenden Fragebogen auszufüllen.

Die Antworten sind lediglich anzukreuzen. Der Zeitaufwand dafür beträgt maximal 15 Minuten.

Die Befragung ist völlig anonym. Die anonymen Fragebögen werten wir selbst aus; sie kommen nicht in fremde Hände. Die Ergebnisse bleiben als Diplomarbeit an der Universität Wien.

Vielen Dank!

Seyma Ergün, Tanja Hodosi, Bettina Wieland

Erster Teil

Bitte geben Sie folgende Informationen zu Ihrer Person an:

Alter: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Höchste abgeschlossene Ausbildung:

- Pflichtschule Lehre / Fachschule (ohne Matura)
 Matura Hochschulstudium

Beruf:

- Selbstständig Angestellt in Ausbildung
 im Haushalt in Elternkarenz Arbeitssuchend
 Pensioniert

Familienstand:

- in Partnerschaft in Partnerschaft
(MIT gemeinsamen Haushalt) (OHNE gemeinsamen Haushalt)
 Verwitwet Single
 Geschieden
Sonstiges: _____

Wohnort: _____ (bitte eintragen)

Wo sind Sie geboren?

Österreich anderes Land: _____

Wo sind Ihre Eltern geboren?

Mutter: Österreich anderes Land: _____

Vater: Österreich anderes Land: _____

Eigene Kinder

	Geschlecht	Alter
1.Kind		
2.Kind		
3.Kind		
4.Kind		
5.Kind		
...		

Bitte denken Sie während des gesamten Fragebogens an Ihr Kind, das zwischen 3 und 6 Jahren alt ist.*

*Falls Sie mehrere Kinder in dieser Altersspanne haben, denken Sie bitte an das älteste Kind in dieser Altersspanne.

Das Kind an das Sie demnach denken, ist:

weiblich männlich

Geburtsdatum: ____ . ____ . _____ (TTMMJJJ)

Hier können Sie uns Informationen und Besonderheiten mitteilen, die durch obige Fragen nicht erfasst worden sind:

Zweiter Teil

Folgende Spielsachen werden Ihnen im Laufe des Fragebogens öfter begegnen. Bitte machen Sie sich mit den folgenden Spielsachen kurz vertraut.



Barbie



Hubschrauber



Alphabetpuzzle
(Sprachspiel)



Arztkoffer



Boxhandschuhe



Fernrohr



Handpuppen



Knetmasse



Matchbox- Autos



Puppenhaus



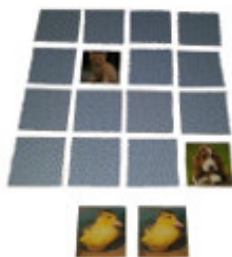
Uhr



Rechenspiel / Zahlen



Puppenkleidung



Memory



Lastwagen



Holzturm



Puppenwagen



Magnetzeichentafel



Schmuck



Xylophon



Transformer

Auf den restlichen Seiten dieses Fragebogens bitten wir Sie, möglichst **spontan** und **nach Ihrem Gefühl** zu antworten. Jede Antwort ist von sich aus richtig - es zählt Ihr erster Gedanke!

Dritter Teil

Bitte geben Sie an wie **wünschenswert** das jeweils abgebildete Spiel **für Ihr Kind** ist:

Machen Sie bitte ein Kreuz pro Spielzeug.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

1... gar nicht wünschenswert...

bis

sehr

wünschenswert ... 7



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



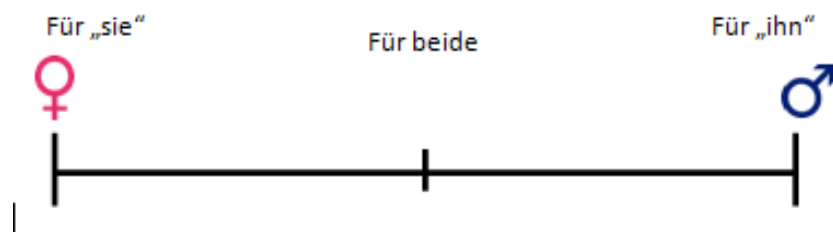
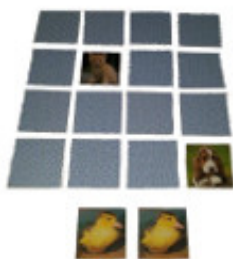
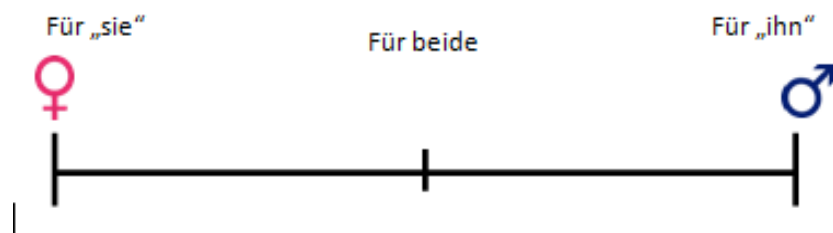
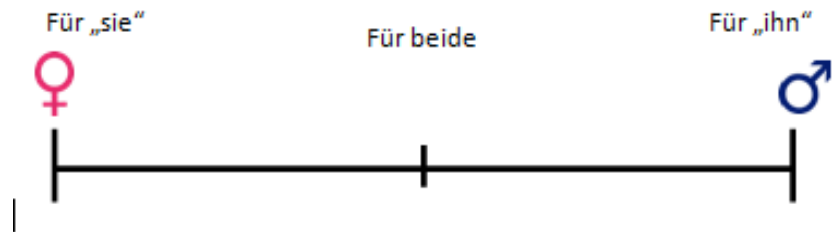
1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



1... gar nicht wünschenswert bis sehr wünschenswert

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---





Für „sie“



Für beide

Für „ihn“



Für „sie“



Für beide

Für „ihn“



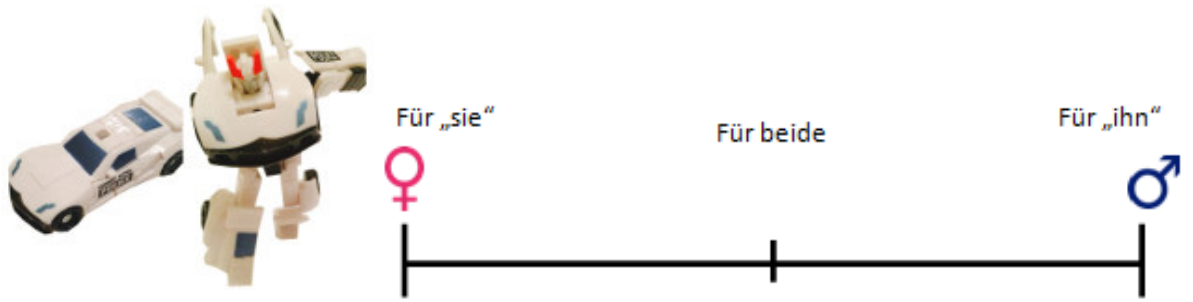
Für „sie“



Für beide

Für „ihn“





Fünfter Teil

Bitte beantworten Sie folgende Fragen (erneut spontan und nach Ihrem Gefühl):

Kreisen sie bitte die für sie passende Ziffer ein.

1 ... trifft gar nicht zu

bis

7 ... trifft vollkommen zu

Auch Männer sollten nach der Geburt ihres Kindes die Möglichkeit eines Familienurlaubes (Karenz) in Anspruch nehmen können.	1	2	3	4	5	6	7
Es ist angenehmer, einen männlichen Vorgesetzten zu haben als einen weiblichen.	1	2	3	4	5	6	7
Buben und Mädchen sollen die gleichen Pflichten im Haushalt übernehmen.	1	2	3	4	5	6	7
Frauen sind weniger an Politik interessiert als Männer.	1	2	3	4	5	6	7
Man kann von Frauen nicht fordern, dass sie die Hausarbeit alleine verrichten müssen.	1	2	3	4	5	6	7
Für den Ersteindruck ist ein gepflegtes Äußeres bei einer Frau wichtiger als bei einem Mann.	1	2	3	4	5	6	7
Auch der Mann hat dafür zu sorgen, dass täglich Milch und Brot im Haus sind.	1	2	3	4	5	6	7
Frauen lassen sich gerne von ihrem männlichen Begleiter einladen.	1	2	3	4	5	6	7
Hemden bügeln ist nicht Sache der Männer	1	2	3	4	5	6	7
Eine höhere Ausbildung ist vor allem für Männer wichtig, da sie in Führungspositionen stärker vertreten sind als Frauen.	1	2	3	4	5	6	7
Frauen eignen sich ebenso gut für die Leitung eines technischen Betriebes wie Männer.	1	2	3	4	5	6	7
Männer sollten in der Politik mehr auf Frauen hören.	1	2	3	4	5	6	7
Es wäre erfreulich, wenn es mehr männliche Kindergärtner gäbe	1	2	3	4	5	6	7
Männer sind für manche Berufe besser geeignet als Frauen.	1	2	3	4	5	6	7

1 ... trifft gar nicht zu

bis

7 ... trifft vollkommen zu




Jeder Bub sollte eine Puppe besitzen.	1	2	3	4	5	6	7
Mädchen helfen lieber im Haushalt als Buben.	1	2	3	4	5	6	7
Die Putztätigkeit sollte auf beide Ehepartner entsprechend ihrer verfügbaren Zeit aufgeteilt werden.	1	2	3	4	5	6	7
Der Anteil der Frauen in der Politik sollte gleich groß sein wie der Anteil der Männer.	1	2	3	4	5	6	7
Das Vertrauen in Politikerinnen ist nicht so groß, da diese meistens noch andere Dinge als ihr Amt im Kopf haben.	1	2	3	4	5	6	7
Dass Männer im Allgemeinen mehr verdienen liegt daran, dass sie sich beruflich mehr einsetzen als Frauen.	1	2	3	4	5	6	7
Es wäre nicht günstig, wenn eine Frau Verteidigungsministerin wird.	1	2	3	4	5	6	7
Männliche Polizisten vermitteln ein stärkeres Sicherheitsgefühl als weibliche Polizisten.	1	2	3	4	5	6	7
Die Organisation des Haushaltes ist Sache der Frau.	1	2	3	4	5	6	7
Es ist notwendig, dass die Frau im Hause dafür sorgt, dass täglich zumindest eine warme Mahlzeit auf dem Tisch steht.	2	3	4	5	6	7	
Es ist nicht in Ordnung, wenn eine Frau den Garten umsticht, während ihr Mann das Mittagessen kocht.	1	2	3	4	5	6	7
Auch Hausmann ist für Männer ein erstrebenswerter Beruf.	2	3	4	5	6	7	
Meistens haben Frauen die größere Verantwortung für den Haushalt, weil sie ihn besser führen können.	1	2	3	4	5	6	7
Männer sollten sich auch mit Handarbeit (z.B. nähen, stricken) beschäftigen.	1	2	3	4	5	6	7
Frauen sind für den finanziellen Unterhalt der Familie genauso verantwortlich wie Männer.	1	2	3	4	5	6	7

Sechster Teil und LETZTE Frage an Sie:

Welche der gezeigten Spielsachen hat Ihr Kind **zu Hause**? Kreuzen Sie bitte an (mehrere Antwortmöglichkeiten sind möglich).

Wie oft **spielen Sie** gemeinsam mit Ihrem Kind mit diesem Spielzeug? Kreisen Sie bitte jeweils EINE Zahl ein.

1... sehr selten bis 5...immer

<p><input type="radio"/> Barbie</p>  <p>1 2 3 4 5</p>	<p><input type="radio"/> Hubschrauber</p>  <p>1 2 3 4 5</p>	<p><input type="radio"/> Alphabetpuzzle (Sprachspiel)</p>  <p>1 2 3 4 5</p>
---	---	---

<p>O Arztkoffer</p>  <p>1 2 3 4 5</p>	<p>O Boxhandschuhe</p>  <p>1 2 3 4 5</p>	<p>O Fernrohr</p>  <p>1 2 3 4 5</p>
<p>O Handpuppen</p>  <p>1 2 3 4 5</p>	<p>O Knetmasse</p>  <p>1 2 3 4 5</p>	<p>O Matchbox-Autos</p>  <p>1 2 3 4 5</p>

O Puppenhaus



1 2 3 4 5

O Uhr



1 2 3 4 5

O Rechenspiel / Zahlen lernen



1 2 3 4 5

O Puppenkleidung



1 2 3 4 5

O Memory



1 2 3 4 5

O Lastwagen



1 2 3 4 5

<p>O Holzturn</p>  <p>1 2 3 4 5</p>	<p>O Puppenwagen</p>  <p>1 2 3 4 5</p>	<p>O Magnetzeichentafel</p>  <p>1 2 3 4 5</p>
<p>O Schmuck</p>  <p>1 2 3 4 5</p>	<p>O Xylophon</p>  <p>1 2 3 4 5</p>	<p>O Transformers</p>  <p>1 2 3 4 5</p>

Kommentare, Anmerkungen, Kritik?

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft und Teilnahme an dieser Studie.

Ohne Ihr Zutun wäre diese wissenschaftliche Studie nicht möglich.

Bei Rückfragen oder dem Wunsch nach einem Feedback stehen wir Ihnen sehr gerne zur Verfügung.

Gerne können Sie uns auch unter folgender E-Mail Adresse kontaktieren:

diplomarbeit_spielzeug@gmx.at

6.7 G Lebenslauf

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name	Seyma Betül Ergün
Geburtsort	Wien
Geburtsdatum	15.05.1985

Studium

Seit 2006	Universität Wien – Studium der Psychologie
2003–2005	Medizinische Universität Wien – Studium der Humanmedizin (2005 abgebrochen)

Schulbildung

1995–2003	Allgemeine Höhere Schule – Gymnasium Auf der Schmelz, Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife
1991-1995	Volksschule Johnstraße

Berufliche Praxis

Seit 2005	Stadtschulrat Wien, Religionslehrerin an Öffentlichen Volksschulen
2008–2011	Ordination Dr. El-Azzeh, Ordinationsassistentin
2003–2005	Integral Markt- und Meinungsforschungsinstitut, Interviewtätigkeit
2001–2006	Phönix Nachhilfeinstitut, Nachhilfe und Hausaufgabenbetreuung

Praktika und Kurse

November 2012 – Juni 2013	supervidiertes Praktikum bei der Österreichischen Autistenhilfe
Juli 2011	supervidiertes Praktikum bei „Denge“ Istanbul, Türkei – psychologische und psychotherapeutische Praxis mit dem Schwerpunkt der Kinder-, Jugendlichen- und Familientherapie

- Oktober 2010 Teilnahme am AID2-Zertifizierungskurs und Durchführung von Testungen zur Normierung des AID3 in der Steiermark
- Dezember 2007 Workshop über Transpersonale Psychologie mit Dr. Mustafa Merter (Psychiater)
- Dezember 2006 Workshop über Klinische Psychologie und Psychische Störungen mit Dr. Mustafa Ulusoy (Psychiater)

Ehrenamtliche Tätigkeiten

- 2007-2009 Friede – Institut für Dialog, ehrenamtliche Mitarbeiterin: Organisation, Gestaltung und Leitung von Projekten, Seminaren und Kursen
- 2003-2006 Phönix Nachhilfeinstitut, Organisation und Gestaltung von Jugendaktivitäten, Kinderbetreuung, Projektentwicklung

Fremdsprachkenntnisse

- Türkisch – Muttersprache
Deutsch – Muttersprachenniveau
Englisch, sehr gut in Wort und Schrift
Französisch – Grundkenntnisse

Technische Fähigkeiten

- EDV-Kenntnisse Word, Excel, Power Point, Outlook
Statistik- und Analyse-Software SPSS
Bildbearbeitungsprogramm Adobe Photoshop