



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Kritisches Potential in den Reaktionen von
Schüler*innen auf genderspezifisch gestaltete Produkte“

verfasst von / submitted by

Mag. rer. soc. oec.

Bernd Gruber

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 066 808

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

Masterstudium Gender Studies

Betreut von / Supervisor:

PD Dr. phil. habil. Jens Kastner

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildungsverzeichnis | IV |
| Tabellenverzeichnis..... | IV |
| 1 Einleitung | 1 |
| 2 Theoretische Grundlagen | 7 |
| 2.1 Kritische Positionierung von Schüler*innen nach bell hooks..... | 8 |
| 2.1.1 Über bell hooks | 9 |
| 2.1.2 Analysen durch Belinda Kazeem-Kamiński | 10 |
| 2.1.3 Kritische Pädagogik (Critical Pedagogy)..... | 11 |
| 2.1.4 Inspiration durch Paulo Freire und Thich Nhat Hanh | 11 |
| 2.1.5 Engaged Pedagogy | 12 |
| 2.1.6 Kritische Positionierung von Schüler*innen..... | 13 |
| 2.1.7 Klassenräume als kritische Orte..... | 17 |
| 2.1.8 Fazit von bell hooks Theorien..... | 19 |
| 2.2 Verständnis von Gender nach Diane Ehrensaft und Sara Ahmed..... | 21 |
| 2.2.1 Verständnis von Gender nach Diane Ehrensaft..... | 22 |
| 2.2.2 Verständnis von Gender nach Sara Ahmed..... | 25 |
| 2.2.3 Fazit von Diane Ehrensafts und Sara Ahmeds Theorien..... | 27 |
| 2.3 Genderreflexive Produktgestaltung..... | 27 |
| 2.3.1 Gender & Design..... | 28 |
| 2.3.2 „What we design, designs us back“ | 29 |
| 2.3.3 Vergeschlechtlichte Gender-Macht der Objekte | 30 |
| 2.3.4 Vergeschlechtlichte Gender-Macht der Kinderprodukte | 31 |
| 2.3.5 Fazit von Uta Brandes Theorien..... | 32 |
| 2.4 Exkurs: Situiertheit nach Donna Haraway | 32 |
| 2.4.1 Situiertes Wissen | 32 |
| 2.4.2 Persönliche Verortung..... | 34 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2.4.3 | Fazit von Donna Haraways Theorien..... | 34 |
| 3 | Forschungsstand | 35 |
| 3.1 | Wissenschaftliche Beiträge der Psychologie..... | 36 |
| 3.2 | Wissenschaftliche Beiträge der Wirtschaftswissenschaften | 40 |
| 3.3 | Wissenschaftliche Beiträge der Designforschung..... | 44 |
| 3.4 | Wissenschaftliche Beiträge der Gender Studies..... | 48 |
| 3.5 | Fazit zu den wissenschaftlichen Beiträgen der Gender Studies..... | 55 |
| 4 | Untersuchung | 57 |
| 5 | Methoden..... | 61 |
| 5.1 | Fragebogen | 62 |
| 5.1.1 | Datenerhebung mittels eines Fragebogens..... | 63 |
| 5.1.2 | Forschung mit Kindern..... | 64 |
| 5.1.3 | Erläuterungen zum schriftlichen Fragebogen dieser Masterarbeit..... | 66 |
| 5.2 | Semistrukturiertes Interview | 69 |
| 5.3 | Qualitative Inhaltsanalyse | 71 |
| 6 | Ergebnisse | 81 |
| 6.1 | (Kritische) Ansichten der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem | 81 |
| 6.1.1 | Ergebnisse zu Frage 1 | 81 |
| 6.1.2 | Ergebnisse zu Frage 2 | 83 |
| 6.1.3 | Ergebnisse zu Frage 7 | 84 |
| 6.2 | (Kritische) Ansichten der Schüler*innen zu genderspezifisch gestalteten Produkten ihrer Altersgruppe | 86 |
| 6.2.1 | Ergebnisse zu Frage 3 | 86 |
| 6.2.2 | Ergebnisse zu Frage 4 | 87 |
| 6.2.3 | Ergebnisse zu Frage 5 | 88 |
| 6.2.4 | Ergebnisse zu Frage 6 | 89 |
| 6.3 | Übersicht: (Kritische) Ansichten der Schüler*innen | 90 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 6.4 | Zusammenhang zwischen den (kritischen) Ansichten der Schüler*innen und ihrer eigenen Geschlechtsidentität | 91 |
| 6.5 | Zusammenhang zwischen den (kritischen) Ansichten der Schüler*innen und ihrer sozio-demografischen Hintergründe | 92 |
| 6.5.1 | Ergebnisse zu Frage 9 | 93 |
| 6.5.2 | Ergebnisse zu Frage 10 | 93 |
| 6.5.3 | Ergebnisse zu sozio-kulturellen Hintergründen der jeweiligen Schulklassen . | 94 |
| 6.6 | Sonstige Beobachtungen | 95 |
| 6.7 | Meinungen der unterstützenden Lehrperson | 96 |
| 6.8 | Beurteilung der Ergebnisse | 97 |
| 7 | Diskussion | 97 |
| 7.1 | Kritisches Potential der Schüler*innen zu Genderstereotypen und dem binären Geschlechtersystem..... | 98 |
| 7.2 | Kritisches Potential der Schüler*innen zu genderspezifisch gestalteten Produkten ihrer Altersgruppe | 100 |
| 7.3 | Einflüsse auf das kritische Potential der Schüler*innen | 102 |
| 7.3.1 | Geschlechtsidentität | 103 |
| 7.3.2 | Alter..... | 103 |
| 7.3.3 | Sozio-kulturelle Hintergründe..... | 104 |
| 8 | Fazit..... | 105 |
| | Literaturverzeichnis..... | V |
| | Abstract (Deutsch)..... | XIV |
| | Abstract (English) | XIV |
| | Anhang I: Daten der Befragung | XVI |
| | Anhang II: Fragebogen..... | XIX |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Verteilung der Antworten zu Frage 7 | 85 |
| Abbildung 2: Verteilung der Antworten zu Frage 6 | 89 |
| Abbildung 3: Verteilung Anzahl kritischer Antworten bei den Fragen 1-5..... | 91 |
| Abbildung 4: Verteilung Anzahl kritischer Antworten bei den Fragen 1-5 je nach Geschlechtsidentität der Schüler*innen | 92 |
| Abbildung 5: Verteilung Anzahl kritischer Antworten bei den Fragen 1-5 je nach Alter der Schüler*innen..... | 94 |
| Abbildung 6: Verteilung Anzahl kritischer Antworten bei den Fragen 1-5 je nach Schulklasse der Schüler*innen..... | 95 |
| Abbildung 7: Verteilung Anzahl kritischer Antworten bei den Fragen 1-5 je nach Alter der Schüler*innen, gruppiert nach den Altersgruppen 10.-11. u. 12.-14. Jahre, nach Prozent | 104 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|----|
| Tabelle 1: Übersicht über das Material | 77 |
| Tabelle 2: Kodierleitfaden..... | 79 |

1 Einleitung

Als ich von 2017 bis 2019 in Zürich lebte, besuchte ich einige Veranstaltungen der Serie *Gender Salon* der *Zürcher Hochschule der Künste*. Diese Veranstaltungsreihe beschreibt sich selbst wie folgt: „[...] eine angewandte, lustvolle Auseinandersetzung mit Gender im Design.“ (Gender Salon 2022). Durch die vermittelten Inhalte und die abschließenden Diskussionen jeder Veranstaltung wurde in mir das Interesse an und die Begeisterung für *Gender und Design* entfacht. Speziell die heteronormativ genderspezifische Produktgestaltung von alltäglichen Konsumgütern stand im Fokus meines Interesses.¹ Die Beschäftigung mit *Gender* im Anwendungsfeld Design eröffnete mir eine neue Welt, welche mir sehr half, meine *männlichen* Ideale und meinen Lebensstil zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Durch diese neue Welt wurde Druck von mir und meiner gesellschaftlichen Rolle genommen. Diese Erkenntnis motivierte mich, das Studium *Gender Studies* an der *Universität Wien* zu beginnen und vor allem auch, diese Masterarbeit zum Thema: „Kritisches Potential in den Reaktionen von Schüler*innen auf genderspezifisch gestaltete Produkte“ zu verfassen.

Im Laufe der Zeit erweiterte sich mein Interesse an genderspezifisch gestalteten Produkten um die konkrete Zielgruppe der Kinder (bzw. Schüler*innen). Diese weitere Fokussierung stammt aus meinem persönlichen Umfeld. Dabei finde ich besonders die Auswirkungen von Prägungen in der Kindheit für das Erwachsenenleben spannend. In Hinblick auf die genderspezifische Produktgestaltung möchte ich gerne erforschen, wie Kinder für sie vermarktete, genderspezifisch gestaltete Produkte in Bezug auf ihre persönliche Geschlechtsidentität wahrnehmen und inwiefern sie dabei (kritisch) soziale, normative Geschlechterrollen und -klischees erkennen.

Die Relevanz für das Thema dieser Masterarbeit sehe ich in aktuellen, feministischen Diskursen zur Reproduktion von *Genderstereotypen* und Machtverhältnissen sowie zur Diskriminierung nicht-binärer Geschlechtsidentitäten. In Hinblick auf Kinder ist diese Masterarbeit ein Beitrag, die Auswirkungen von heteronormativen Idealen in der Kindheit auf die Sozialisation dieser zu untersuchen. Konkret geht es hier um gesellschaftliche Themen wie z.B. das Selbstverständnis von eigenen Geschlechtsidentitäten, die Wahl von Berufen oder den Umgang mit Gewalt. Im

¹ Siehe mehr zum Konzept der (*Gender*) *Heteronormativität* unter 2.2 *Verständnis von Gender nach Diane Ehrensaft und Sara Ahmed*

Weiteren nehme ich einen starken medialen Diskurs zu genderspezifischer bzw. gendersensibler Produktgestaltung durch Designer*innen wahr.

Hierzu möchte ich gerne die folgenden zwei Zeitungsartikel von Dege (2018) und Wiebking (2019) zum Thema *Pinkifizierung* hervorheben.² Diese beiden Artikel dienen mir u.a. als Inspiration für diese Masterarbeit. Wiebking (2019) beginnt den Artikel mit dem Zitat: „Pink ist keine neutrale Farbe. Sie ist kompliziert.“. Einerseits hebt der Beitrag hervor, dass Pink dafür steht, Frauen mädchenhaft darzustellen, in normative Rollen wie Hausfrau und Sexobjekt zu drängen und sie finanziell für gewisse „Frauenprodukte“ wie Kosmetika und Pflegeprodukte mehr bezahlen zu lassen als für ähnliche „Männerprodukte“. Der Artikel bezieht weiters Aussagen von Sabine Grenz mit ein.³ So erklärt Sabine Grenz, dass Pink nicht immer als *weiblich* galt, sondern dass z.B. Rosa noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts Männern/Buben zugeschrieben wurde. Andererseits zeigt Wiebking (2019) aber auch auf, dass Pink heutzutage für Empowerment und finanzielle Unabhängigkeit von Frauen, aber auch für *Genderneutralität* und Solidarität in *Gender-Communities*, stehen kann. Sabine Grenz sieht darin ein Umdeuten der Bedeutung von Pink. Laut Sabine Grenz ist Pink mittlerweile in unserem Alltag sehr präsent, da diese Farbe vor allem von Unternehmen intensiv für die Gestaltung von Konsumgütern und Genussmitteln verwendet wird. Unternehmen wie z.B. in der Schönheitsbranche erwirtschaften mit einer genderspezifischen Vermarktung mit der Farbe Pink einen höheren Absatz. Außerdem stellt Sabine Grenz fest, dass sich durch ein Aufbrechen der *Gendernormen*, z.B. in der Wissenschaft und der Kunst, in manchen Bereichen wie den Konsumgütern Normen umso stärker manifestieren.⁴ (Wiebking 2019). So wird die empowerende Perspektive von Pink wiederum kommerziell konsumierbar.

Ähnlich wie Wiebking (2019) zeigt auch Dege (2018) die kommerziellen Beweggründe von Unternehmen auf, Produkte stereotyp genderspezifisch zu gestalten. Der Artikel berichtet von der Vergabe des *Gender Design Award* in Köln, welcher 2018 zum zweiten Mal stattfand. An der Vergabe der Preise beteiligt waren bekannte Designforscher*innen wie z.B. Uta Brandes

² Siehe mehr zum Thema *Pinkifizierung* bzw. *Pinkisierung* im Abschnitt 2.3.4 *Vergeschlechtlichte Gender-Macht der Kinderprodukte*

³ Sabine Grenz verantwortet zum Stand des Verfassens der Masterarbeit das Studium *Gender Studies* an der *Universität Wien*.

⁴ Eine Auseinandersetzung mit der Farbe Pink gab es in einer Ausstellung im New Yorker *Fashion Institute of Technology* im September 2018 bis Jänner 2019. Der Titel dieser Ausstellung ist „Pink: The History of a Punk, Pretty, Powerful Colour“. (The Museum at FIT 2022). Diese Ausstellung habe ich auch persönlich besucht.

und Katja Becker.⁵ Ziel des *Gender Design Award* ist es, Produkte zu küren, welche gendersensibel gestaltet sind bzw. nicht stereotyp nach *Gender* unterscheiden. Ein*e Gewinner*in war dabei das Unternehmen *Aesop*, welches ihre Produkte schlicht im Apotheker*innenlook designt. (Dege 2018). Inwiefern solche (vermeintlich) genderneutral gewerteten Produkte wirklich genderneutral sind, möchte ich an dieser Stelle offenlassen und auf den Forschungsstand in dieser Masterarbeit verweisen (Kapitel 3).⁶

Ziel dieser Masterarbeit ist es, die Problematik von *Gendernormen* theoretisch aufzugreifen und in den Kontext des Anwendungsfeldes Produktgestaltung und der Produktzielgruppe der Kinder zu setzen. Die theoretische Auseinandersetzung mit *Gender*, Design und Kindern soll anschließend empirisch untersucht werden. Mittels empirischer Methoden soll erforscht werden, welches kritische Potential zum Thema *Gender* bei Schüler*innen vorhanden ist. Dafür werden den Schüler*innen genderspezifisch gestaltete Produkte ihrer Altersgruppe auf Bildern gezeigt und sie dazu befragt. Mit dieser Arbeit soll als übergeordnetes Ziel Schüler*innen eine (kritische) Stimme gegeben und ein Beitrag zur Forschung rund um *Gender* und Design geliefert werden. Aus diesen Zielen lässt sich folgende Forschungsfrage für diese Masterarbeit ableiten: „Wie beurteilen Schüler*innen genderspezifisch gestaltete Produkte ihrer Altersgruppe in Bezug auf ihre persönliche Geschlechtsidentität und soziale Geschlechterrollen?“.

Der erwartete wissenschaftliche Beitrag rund um *Gender* und Design besteht aus drei Punkten. Erstens wurde die Altersgruppe 10-14 jährige Kinder, welche laut Forschungsstand (Kapitel 3) wenig untersucht wurde, als zu untersuchende Teilnehmer*innengruppe für die Untersuchung gewählt. Zweitens werden in der Untersuchung Produkte gezeigt, welche nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene vermarktet werden. So sollen Kinder auch mit Produkten konfrontiert werden, welche sie durch die Nutzung z.B. ihrer Eltern oder Bekannten kennen. Dadurch entsteht eine neue, erweiterte Perspektive auf die Produkte der Untersuchung. Laut Forschungsstand wird primär mit Kinderprodukten geforscht. Drittens forciert diese Masterarbeit einen offenen Umgang mit Methoden, um Möglichkeiten innerhalb der Untersuchung auszuschöpfen und nicht bestehende Herangehensweisen, meist rein quantitativer Studien, zu wiederholen. Es wird eine qualitative Analyseverfahren (siehe

⁵ Mehr zu Forschungen dieser beiden Designforscher*innen findet sich in 2.3 *Genderreflexive Produktgestaltung* und 3.3 *Wissenschaftliche Beiträge der Designforschung*.

⁶ Der *Gender Design Award* heißt aktuell *iphiGenia Gender Design Award* und wurde auch in den Jahren 2019 und 2021 vergeben (iphiGenia Gender Design Award 2022).

Kapitel 5 *Methoden*) angewandt, um die Ergebnisse eines schriftlichen Fragebogens zu evaluieren. Mittels dieser drei Punkte soll diese Masterarbeit mögliche Forschungslücken rund um das Forschungsgebiet *Gender* und Design verringern und so einen wichtigen wissenschaftlichen Beitrag liefern.⁷

An dieser Stelle möchte ich benennen, welche Themen diese Masterarbeit nicht im Detail verfolgt, sondern nur partiell anschnidet. Diese Masterarbeit beschäftigt sich nicht im Detail mit dem Einfluss von Eltern oder auch Werbung auf das Verhalten der Kinder in Bezug auf *Gender*. Die Untersuchung dieser Einflussfaktoren würde den Umfang der aktuellen Befragung innerhalb einer Schule sprengen. In weiterführenden Forschungen wäre eine vertiefende Untersuchung dieser beiden Faktoren wünschenswert. Weiters werden Gestaltungsfragen rund um gendersensibles Design oder gendersensible Ergonomie (z.B. von Kinderprodukten) nicht weiter beleuchtet. Dieser Aspekt würde eine intensive Auseinandersetzung mit Design und somit einer für mich neuen Forschungsdisziplin erfordern. In der Designbranche werden Aspekte wie die *männliche* Dominanz unter Designer*innen oftmals nicht vertieft behandelt. Das wirtschaftliche Interesse von Unternehmen an genderspezifischer Vermarktung und einem somit höheren Absatz ist kein Schwerpunkt dieser Arbeit. Die letzten beiden erwähnten Themen liegen außerhalb des Forschungsfokus dieser Masterarbeit. Auch die langfristigen Auswirkungen von genderstereotypen Produkten auf die Sozialisation der Kinder werden nicht im Detail ausgeführt. Dafür wären längerfristige Untersuchungsvorhaben notwendig.

Nach der aktuellen Einleitung (Kapitel 1) folgen in Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen für das bereits erwähnte Thema dieser Masterarbeit: „Kritisches Potential in den Reaktionen von Schüler*innen auf genderspezifisch gestaltete Produkte“. In Unterkapitel 2.1 geht es um die „Kritische Positionierung von Schüler*innen“. Dieser Aspekt der Masterarbeit fußt auf den Theorien von bell hooks.⁸ Ihre Theorien bieten transformative pädagogische Ansätze, welche zeigen, wie es zu einer kritischen Positionierung bei Schüler*innen kommen kann und warum dies wichtig ist. Im darauffolgenden Unterkapitel 2.2 wird das Konzept *Gender* und das Verständnis dieses Konzepts für die Masterarbeit erläutert. *Gender* stellt im Rahmen dieser Arbeit das zu untersuchende Thema dar, welches hinsichtlich der Analyse der kritischen Positionierung von Schüler*innen im Fokus dieser Untersuchung steht. Als Grundlage für das Verständnis von *Gender* werden Theorien von Diane Ehrensaft und Sara Ahmed verwendet.

⁷ Weitere Informationen zu den möglichen Forschungslücken finden sich in Kapitel 4 *Untersuchung*.

⁸ bell hooks ist am 15. Dezember 2021 während dem Verfassen dieser Masterarbeit verstorben.

Das dritte Unterkapitel 2.3 beschäftigt sich mit der genderreflexiven Produktgestaltung. Anhand dieser soll die kritische Positionierung von Schüler*innen in Bezug auf *Gender* untersucht werden. Folglich werden hier die (problematischen) Zusammenhänge zwischen *Gender* und Design erarbeitet. Als Grundlage dafür dienen die Theorien von Uta Brandes. Abschließend wird in Unterkapitel 2.4 als Exkurs meine eigene Situiertheit im Rahmen dieser Masterarbeit anhand der Theorien von Donna Haraway beschrieben.

Das Kapitel 3 *Forschungsstand* reichert das Thema dieser Masterarbeit mit aktuellen verwandten Forschungen an. Im Unterkapitel 3.1 werden relevante Forschungen aus der Disziplin Psychologie, in Unterkapitel 3.2 aus der Disziplin Wirtschaftswissenschaften und in Unterkapitel 3.3 aus der Disziplin Designforschung präsentiert. Danach folgt in Unterkapitel 3.4 die umfangreiche Auseinandersetzung mit relevanten Forschungen zum Thema „*Gender, Design und Kinder*“ aus der Disziplin *Gender Studies*. Zu dieser vertieften Auseinandersetzung wird abschließend in Unterkapitel 3.5 Fazit gezogen, in welchem der Bezug zur bzw. die Begründung für die Untersuchung dieser Masterarbeit (Kapitel 4) erläutert wird.

In Kapitel 4 wird die empirische Untersuchung im Rahmen dieser Masterarbeit detailliert beschrieben. Die Untersuchungsbeschreibung umfasst die Datenerhebung bei Schüler*innen im Alter von 10 bis 14 Jahren an einer Schule in Wien mittels eines Fragebogens im Februar 2022, ein danach folgendes Feedbackgespräch mit der kooperierenden Lehrperson an der erwähnten Schule und das Verfahren zur Datenanalyse der erhobenen Daten (aus Fragebögen und Feedbackgespräch). Die Untersuchung dreht sich um die bereits erwähnte Forschungsfrage: „Wie beurteilen Schüler*innen genderspezifisch gestaltete Produkte ihrer Altersgruppe in Bezug auf ihre persönliche Geschlechtsidentität und soziale Geschlechterrollen?“. Dabei ist anzumerken, dass auch „genderneutral“ gestaltete Produkte untersucht werden, welche aber nicht im Fokus dieser Masterarbeit stehen, sondern der Kontrastierung zu genderspezifisch gestalteten Produkten dienen (siehe Kapitel 4).

Das Kapitel 5 erläutert die in der Untersuchung verwendeten Methoden und begründet einen kreativen Umgang mit Methoden als Ziel für die Untersuchung. In Unterkapitel 5.1 wird die Datenerhebung mittels Fragebogen erläutert und der verwendete Fragebogen wird beschrieben. Dabei ist dieser Fragebogen mit seinen künstlerischen Inhalten als Interventionsmöglichkeit und Impuls bei Schüler*innen zu sehen. Das darauffolgende Unterkapitel 5.2 erklärt das

semistrukturierte Interview mit der kooperierenden Lehrperson und zeigt den Leitfaden für das Interview. Abschließend erfolgt in Unterkapitel 5.3 eine ausführliche Beschreibung der Methode *Qualitative Inhaltsanalyse*, welche die erhobenen Daten (5.1 und 5.2) systematisch aufarbeitet und strukturiert, sowie die Formulierung eines Ablaufmodells. Die daraus entstehenden Ergebnisse (Kapitel 6) sollen eine möglichst breite Palette an markanten Meinungen der Schüler*innen widerspiegeln.

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Untersuchung dieser Masterarbeit (Kapitel 4) präsentiert. Die Ergebnisse werden anhand der festgelegten Typisierungsdimensionen der Methode *Qualitative Inhaltsanalyse* aufbereitet. In Unterkapitel 6.1 (*Kritische*) *Ansichten der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem* wird eine Bandbreite an kritischen und unkritischen normativen Ansichten der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem präsentiert. Darauffolgend werden im Unterkapitel 6.2 (*Kritische*) *Ansichten der Schüler*innen zu genderspezifisch gestalteten Produkten ihrer Altersgruppe* kritische bzw. unkritische normative Ansichten der Schüler*innen zu genderspezifisch gestalteten Produkten vorgestellt. Die Ergebnisse aus den Unterkapiteln 6.1 und 6.2 werden anschließend in Unterkapitel 6.3 *Übersicht: (Kritische) Ansichten der Schüler*innen* quantitativ aufbereitet. Die Unterkapitel 6.4 *Zusammenhang zwischen den (kritischen) Ansichten der Schüler*innen und ihrer eigenen Geschlechtsidentität* und 6.5 *Zusammenhang zwischen den (kritischen) Ansichten der Schüler*innen und ihrer sozio-demografischen Hintergründe* ergänzen die kritischen und unkritischen normativen Ansichten der Schüler*innen um die Kontexte ihrer eigenen Geschlechtsidentität und ihren sozio-demografischen Hintergründen. Das Kapitel 6 *Ergebnisse* wird komplettiert durch das Unterkapitel 6.6 *Sonstige Beobachtungen*, in welchem Beobachtungen der kooperierenden Lehrperson aufgezeigt werden und durch Unterkapitel 6.7 *Meinungen der unterstützenden Lehrperson*, in welchem persönliche Meinungen der unterstützenden Lehrperson vorgestellt werden, um diese als Mitwirkende der Befragung verorten zu können. Im letzten Unterkapitel dieses Kapitels 6.8 *Beurteilung der Ergebnisse* wird bezüglich der gesammelten Ergebnisse ein kurzes Resümee gezogen.

Im 7. Kapitel werden die Ergebnisse aus dem Kapitel 6 diskutiert und interpretiert. Die Ergebnisse werden in der Diskussion mit Studien aus dem aktuellen Forschungsstand (Kapitel 3) verknüpft. Ziel dieses Kapitels ist es, wichtige Erkenntnisse der Untersuchung (Kapitel 4) dieser Masterarbeit herauszuarbeiten und zu diskutieren, welches kritische Potential zum Thema *Gender* bei Schüler*innen (auch in Bezug auf genderspezifisch gestaltete Produkte

ihrer Altersgruppe) vorhanden ist. Die Diskussion wird in den drei Unterkapiteln 7.1 *Kritisches Potential der Schüler*innen zu Genderstereotypen und dem binären Geschlechtersystem*, 7.2 *Kritisches Potential der Schüler*innen zu genderspezifisch gestalteten Produkten ihrer Altersgruppe* und 7.3 *Einflüsse auf das kritische Potential der Schüler*innen* geführt.

Im letzten und achten Kapitel *Fazit* werden die wichtigsten Erkenntnisse dieser Masterarbeit, wie z.B. die Beantwortung der Forschungsfrage, zusammengefasst und der wissenschaftliche Beitrag dieser Untersuchung verortet. Abschließend werden mögliche Limitierungen dieser Masterarbeit aufgezeigt und ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungen gestellt.

2 Theoretische Grundlagen

In Kapitel 1 *Einleitung* wird erläutert, welche Inspiration zum Thema dieser Masterarbeit führte, was diese Masterarbeit inhaltlich umfasst und warum das Thema der Masterarbeit ein relevantes ist. Im nun folgenden zweiten Kapitel *Theoretische Grundlagen* sollen die theoretischen Eckpfeiler dieser Masterarbeit beschrieben werden und so beginnt die Erarbeitung des Themas: „Kritisches Potential in den Reaktionen von Schüler*innen auf genderspezifisch gestaltete Produkte“.⁹ Die erwähnten Eckpfeiler stellen die grundlegenden wissenschaftlichen Thesen und ausgewählte Autor*innen, auf welchen die Masterarbeit fußt, dar.

Die theoretischen Grundlagen, und somit dieses Kapitel, gliedern sich in vier Unterkapitel. Dabei werden die drei Kernelemente der Masterarbeit: Kritische Positionierung von Schüler*innen, das Verständnis von *Gender* und die genderreflexive Produktgestaltung sowie als Exkurs eine eigene Situiertheit auf Theorien gestützt.

Das Element der Masterarbeit „Kritische Positionierung von Schüler*innen“ basiert auf Theorien von bell hooks. Diese Thesen inspirieren mich sehr und sind ein wichtiger Beweggrund, warum ich diese Masterarbeit verfasse. bell hooks und ihre Theorien verfahren nicht nur auf eine deskriptive Weise, sondern bieten auch transformative pädagogische Ansätze. Diese transformativen Eigenschaften möchte ich gerne auch in dieser Masterarbeit inkludieren. Mit den Theorien von bell hooks soll gezeigt werden, wie es zu einer kritischen Positionierung

⁹ Die Bedeutung von *Gender* (Geschlechterrollen) wird unter 2.2 *Verständnis von Gender nach Diane Ehrensaft und Sara Ahmed* beschrieben.

bei Schüler*innen kommen kann und warum dies von Bedeutung ist. So kann später im Verlauf dieser Arbeit im Rahmen einer Untersuchung (Kapitel 4) erforscht werden, welches kritische Potential in Meinungsäußerungen von Schüler*innen vorhanden ist.

Das zweite Kernelement bestimmt das Verständnis dieser Masterarbeit für die soziale Kategorie *Gender*. Dies ist u.a. notwendig, da in der empirischen Arbeit (Kapitel 4 *Untersuchung*) Schüler*innen mit „genderspezifischen Produkten“ konfrontiert werden und in diesem Kontext persönliche Geschlechtsidentitäten von Schüler*innen und soziale, normative Geschlechterrollen (*Gender*) in den Fokus geraten. Die kritische Positionierung von Schüler*innen wird in dieser Masterarbeit hinsichtlich der gesellschaftlichen Auswirkungen zur sozialen Kategorie *Gender* analysiert. Zur Bestimmung des Faktors *Gender* dienen die Theorien von Diane Ehrensaft. Um die deskriptive Ebene des Elements „das Verständnis von *Gender*“ um eine transformative Ebene zu erweitern, stützen sich die Argumentationen und Erläuterungen zu *Gender* im Laufe der Masterarbeit auch auf die Theorien zu Feminismus von Sara Ahmed.

Das dritte Element der theoretischen Grundlagen beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen *Gender* und Design sowie einer genderreflexiven Produktgestaltung. Basierend auf den Theorien von Uta Brandes soll aufgezeigt werden, wie Produktgestaltung (auch für Kinderprodukte) soziale und heteronormative Normen reproduziert bzw. dies vermeiden kann.

Der vierte und letzte Teil der theoretischen Elemente ist die Auseinandersetzung mit meiner eigenen Situiertheit als Autor und der Situiertheit der Schüler*innen als handlungsfähige Wissensobjekte. Folglich ist es für mich wichtig, meine eigene Verortung im Rahmen dieser Masterarbeit zu bestimmen. Damit möchte ich sichtbar machen, wie ich in sozialen Machtverhältnissen verkörpert bin. (Haraway 1995, 82). Die Theorien der Situiertheit orientieren sich an Donna Haraway. Dieser Teil ist ein Exkurs, da dieser nicht unmittelbar ein Kernelement des Themas meiner Masterarbeit darstellt.

2.1 Kritische Positionierung von Schüler*innen nach bell hooks

Die Masterarbeit untersucht, ob und welches kritische Potential bei Schüler*innen zum Thema *Gender* (mittels einer Untersuchung mit normativen genderspezifischen Produkten¹⁰)

¹⁰ Siehe mehr dazu unter 2.3 *Genderreflexive Produktgestaltung*

vorhanden ist. Der Frage, wie eine kritische Positionierung, speziell in Schulen mit und durch Pädagog*innen, entstehen kann und was diese differenzierten Meinungen bei Schüler*innen ausmacht, wird sich in dieser Arbeit mit den transformativen pädagogischen Theorien von bell hooks genähert.

2.1.1 Über bell hooks

bell hooks war eine afrikanisch-amerikanische Kulturtheoretikerin, welche sich neben (Schwarzem) Feminismus, (Schwarzer) Kulturkritik und Kritischer *Weißseinsforschung* wissenschaftlich auch mit *Kritischer Pädagogik (Critical Pedagogy)* beschäftigte.¹¹ Ihre literarischen und wissenschaftlichen Werke sind als Widerstand gegen Rassismus und Sexismus zu verstehen. hooks nimmt bei ihren Theorien und Erzählungen sehr viel Bezug auf ihre eigenen Erfahrungen. Eine besondere Rolle kommt dabei ihrer Kindheit, Schul- und Studienzeit zu, da sie in dieser Zeit als Schwarzes Mädchen/junge Schwarze Frau, geboren in den 50er-Jahren und aufgewachsen in einem großen Arbeiter*innenhaushalt in den USA, viele leidvolle rassistische und sexistische Erfahrungen machen und Diskriminierungen erfahren musste. bell hooks ist die Schriftsteller*innenidentität von Gloria Jean Watkins (gebürtiger Name), mittels dieser hooks Literatur und Wissenschaft betrieb. (Kazeem-Kamiński 2016, 13-34). Zu erwähnen ist hier, dass bell hooks ihren gewählten Namen klein schrieb, da so ihre Inhalte in den Vordergrund rücken sollen, der Name dadurch auch Widerstand symbolisiert und der eigens gewählte Name zudem eine historische Bezugnahme auf die Zeiten der Versklavung von Schwarzen Menschen ist, in welchen ein eigener gewählter Name ein Zeichen für

¹¹ In dieser Masterarbeit wird „Schwarz“ großgeschrieben. Somit wird betont und bestärkt, dass es sich hierbei um einen politischen Begriff handelt und Schwarze Menschen mittels dieses Begriffes kollektiv und selbstbestimmt gegen Rassismus kämpfen (Kazeem-Kamiński 2016, 17f.; Kraft & Ashraf-Khan 1994, 11). Neben dem Begriff „Schwarz“ wird der Begriff „weiß“ verwendet. „Weiß“ zeigt, ebenso wie der Begriff „Schwarz“, ein soziales Konstrukt (im Rahmen der sozialen Kategorien *Race*) auf und widerspricht biologischen Zuschreibungen. Der Begriff „weiß“ wird kursivgeschrieben und soll somit die dominante sowie hierarchische Stellung in rassistischen Machtverhältnissen durch Menschen in westlichen, *weißen* Kulturen kritisch markieren und reflektieren. (Wer anderen einen Brunnen gräbt... 2012). Die soziale Kategorie und Bezeichnung „*Race*“ wird in dieser Masterarbeit ebenfalls kursivgeschrieben und als englische Übersetzung für „*Rasse*“ verwendet. Der Begriff soll, auch mittels der kursiven Schreibweise, das soziale Konstrukt von Menschen unterschiedlicher Herkunft oder Hintergründe aufzeigen, jedoch ohne biologische Zuschreibungen (Amnesty International 2017). Die Übersetzung symbolisiert die geschichtliche Problematik vor allem in der deutschen Sprache (Cremer 2009; zit. nach Amnesty International 2017). Als Gegenpol zum Begriff „weiß“ dient, neben dem Begriff „Schwarz“, auch die Bewegung und solidarische Definition „People of Color“ bzw. „[...] of Color“ (Kazeem-Kamiński 2016, 21). Dieser Begriff umfasst weltweit Menschen, welche von Rassismus und Kolonialismus durch *weiße* Kulturen diskriminiert und unterdrückt werden. Dies sind Menschen mit afrikanischen, asiatischen, lateinamerikanischen, arabischen, jüdischen, indigenen oder pazifischen Herkunft oder Hintergründen. (Ha 2007, 37; zit. nach Kazeem-Kamiński 2016). Ich werde in dieser Masterarbeit sowohl von Schwarzen Menschen als auch von People of Color schreiben und die Begriffe gezielt und teilweise gemeinsam verwenden, da dies den persönlichen Hintergründen meiner gewählten Autor*innen am besten entspricht.

Selbstbestimmung war (hooks 1989, 164ff.; Davidson & Yancy 2009, 3; alle zit. nach Kazeem-Kamiński 2016, 26f.).

Diese Masterarbeit beschäftigt sich primär mit den Theorien in Klassenräumen zu *Kritischer Pädagogik (Critical Pedagogy)* von bell hooks. An diesem Punkt ist wichtig anzumerken, dass es bei meinem Verständnis von bell hooks grundlegenden Theorien zu Pädagogik und Klassenräumen um Schüler*innen im breitesten Sinn geht. In hooks (1994) spricht bell hooks von „students“, was aber aufgrund des differenzierten Schulsystems in den USA und der englischen Sprache anders gedeutet werden muss. Der Schwerpunkt liegt in hooks (1994) sicherlich auf Student*innen, weil hooks damals primär im Hochschulwesen lehrte. Jedoch zielten ihre pädagogischen Konzepte schon damals sowohl auf Schüler*innen als auch auf Student*innen sowie das gesamte Bildungssystem ab. In hooks (2003) konkretisiert und erweitert bell hooks den angesprochenen Klassenraum auch auf Orte außerhalb von Hochschulen (z.B. Grundschulen), da sie nun dort auch unterrichtet (Kazeem-Kamiński 2016, 101). Im Rahmen dieser Arbeit, speziell innerhalb des Kapitels 2 *Theoretische Grundlagen*, spreche ich immer von Schüler*innen und meine hiermit Lernende von Grundschule bis Studium.¹² Dies ist auch wichtig für die spätere Untersuchung (Kapitel 4), in welcher Schüler*innen in einer bestimmten Altersgruppe befragt werden.

2.1.2 Analysen durch Belinda Kazeem-Kamiński

Eine sehr wichtige und referenzierende Auseinandersetzung mit den kritischen pädagogischen Thesen von hooks erfolgt durch Belinda Kazeem-Kamiński (2016). Diese Auseinandersetzung ist für meine Erarbeitung der Thesen von hooks essentiell und bietet auch inhaltlich eine Ergänzung zu bell hooks. Kazeem-Kamiński ist wie bell hooks eine Schwarze Lehrende bzw. Lehrende of Color innerhalb von *weiß* geprägten Universitäten, Bildungsinstitutionen und Klassenräumen. Davon ausgehend beschäftigt sich Kazeem-Kamiński im Rahmen ihrer Diplomarbeit und dem Buch *Engaged Pedagogy: Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks* mit antidiskriminatorischer Pädagogik und somit mit den für sie inspirierenden, kritischen pädagogischen Ansätzen der Schwarzen Kulturtheoretikerin bzw. Kulturtheoretikerin of Color bell hooks. Neben den Inspirationen von hooks Theorien dienten Kazeem-Kamiński auch die eigene künstlerische Praxis und ihr Interesse für das Verhältnis

¹² Falls es explizit um Student*innen gehen sollte, wird dies begrifflich so benannt.

zwischen Theorie und Praxis in der Wissenserzeugung (auch nach Thesen von bell hooks) als Orientierung für ihre Diplomarbeit bzw. das erwähnte Buch. (Kazeem-Kamiński 2016, 13-19).

2.1.3 Kritische Pädagogik (Critical Pedagogy)

In diesem Abschnitt steht die Verortung von bell hooks in der *Kritischen Pädagogik (Critical Pedagogy)* im Fokus. bell hooks ist eine führende Vertreterin der pädagogischen Richtung *Kritische Pädagogik (Critical Pedagogy)*, vor allem seit dem Erscheinen ihrer pädagogischen Literatur-Trilogie (hooks 1994; 2003; 2010). Die Disziplin *Kritische Pädagogik (Critical Pedagogy)* wird oft primär mit dem bekannten brasilianischen Bildungsreformer Paulo Freire, einer der wichtigsten wissenschaftlichen Bezugspersonen für hooks, in Verbindung gebracht. Neben Freire und hooks gibt es noch viele weitere wichtige Vertreter*innen dieser pädagogischen Richtung, wie z.B. die afrikanisch-amerikanischen Vertreter*innen W. E. B. Du Bois und Carter G. Woodson. (Kazeem-Kamiński 2016, 71-98).

Die antidiskriminatorische *Kritische Pädagogik (Critical Pedagogy)* kann wie folgt beschrieben werden: „Die Basis aller Denker*innen ist dabei der Wille zur Überwindung von Ungleichheit und Diskriminierung und die Erkenntnis, dass es sich bei beiden Unrechtsverhältnissen nicht um durch menschliches Versagen verursachte ‚Schieflagen‘ handelt, sondern dass beide strukturelle, also historische, politische und soziale Gründe haben, die es kritisch zu hinterfragen gilt.“ (Kazeem-Kamiński 2016, 72f.). Lehrende vermitteln somit nicht nur Wissen, sondern fördern kritische Meinungen. Eine kritische Positionierung bei Schüler*innen ist ein Schwerpunkt dieser Masterarbeit.

bell hooks verortet sich auch selbst in der *Kritischen Pädagogik (Critical Pedagogy)* und ihr persönlicher Beitrag zu dieser besteht, innerhalb eines *männlich* dominierten Wissenschaftsumfeldes dieser Disziplin, vor allem aus dem Einbringen an feministischen und antirassistischen Theorien und Erfahrungen. (Kazeem-Kamiński 2016, 96-99).

2.1.4 Inspiration durch Paulo Freire und Thich Nhat Hanh

bell hooks sieht für sich den bereits erwähnten brasilianischen Bildungsreformer Paulo Freire als sehr wichtige Inspirationsquelle und theoretischen Referenzpunkt für ihre pädagogischen Ideen. Besonders wichtig ist für hooks dabei der Begriff der *Unterdrückten* und die Theorien von Freire rund um seine *Pädagogik der Unterdrückten* bzw. der *Befreiungspädagogik*, z.B. in

Form eines Alphabetisierungsprogrammes. Konzepte von Paulo Freire wie z.B. *Conscientização* oder das *Bankiers-Konzept* dienen hooks als Ausgangspunkt für ihre eigenen Theorien.¹³ hooks hat jedoch die Thesen von Freire auch kritisch antirassistisch und antiheteronormativ¹⁴ reflektiert und in ihren Theorien weiterentwickelt. (hooks 1994, 46; Kazeem-Kamiński 2016, 13-85). Neben bell hooks wurde Paulo Freire auch oft von anderen feministischen und antirassistischen Theoretiker*innen (of Color) kritisiert, vor allem wegen unscharfen Begrifflichkeiten oder dem Verharren in dichotomen Schwarz-Weiß-Denkweisen. Freire war aber dieser Kritik gegenüber offen und sah sein Denken immer in Bewegung. (Wagner 2001, 17; Torres 2007, 22; Kincheloe 2004, 75; alle zit. nach Kazeem-Kamiński 2016, 78f.).

Neben Paulo Freire ist auch eine weitere wichtige Inspiration für bell hooks der buddhistische Mönch Thich Nhat Hanh (hooks 1994, 7-14). Der in Vietnam geborene, buddhistische Mönch Thich Nhat Hanh ist ein sehr wichtiger Vertreter der buddhistischen Richtung *Engaged Buddhism* (Kazeem-Kamiński 2016, 106-117). *Engaged Buddhism* wird als eine Form von Buddhismus bezeichnet, welche sich „[...] ohne jegliche Form von Gewaltanwendung mit sozialen, ökonomischen, politischen und ökologischen Problemen der Gesellschaft auseinandersetzt [...]“ (King 2009, 1, übersetzt von Belinda Kazeem-Kamiński). Für hooks ist hierbei vor allem der strukturelle Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Individuum sowie das Wegfallen einer Hierarchie zwischen Lernenden und Lehrenden bedeutend (Kazeem-Kamiński 2016, 122f.).

2.1.5 Engaged Pedagogy

Seit dem Erscheinen der pädagogischen Literatur-Trilogie (hooks 1994; 2003; 2010) und speziell des ersten Buches daraus *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (hooks 1994) gilt bell hooks als die prägende Akteurin der *Engaged Pedagogy*. hooks selbst verwendet für ihre pädagogischen Theorien, neben dem Begriff *Engaged Pedagogy*, diverse andere Begriffe, wie z.B. *Radical Pedagogy* oder *Transformative Pedagogy*. Jedoch schlägt Kazeem-Kamiński (2016) vor, dass die Theorien antirassistischer, antisexistischer und antiklassistischer Wissensvermittlung von bell hooks am besten als *Engaged Pedagogy* (auch

¹³ Mehr zu den Konzepten *Conscientização*, *Bankiers-Konzept* u.v.m. folgt in den späteren Abschnitten dieses Kapitels (2 *Theoretische Grundlagen*).

¹⁴ Siehe mehr zum Konzept der (Gender) *Heteronormativität* unter 2.2 *Verständnis von Gender nach Diane Ehrensaft und Sara Ahmed*

in Anlehnung an *Engaged Buddhism* von Thich Nhat Hanh) als Weiterentwicklung im Feld der *Kritischen Pädagogik (Critical Pedagogy)* subsummiert werden sollten. Diesen Vorschlag von Kazeem-Kamiński (2016) möchte ich gerne folgen. Die pädagogische Denkrichtung *Engaged Pedagogy* von bell hooks fokussiert auf das ebenwürdige, antidiskriminatorische Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und erfordert eine laufende Adaptierung an neue Situationen. (hooks 1994, 10-39; zit. nach Kazeem-Kamiński 2016, 97-118).

Am besten fasst Kazeem-Kamiński (2016) *Engaged Pedagogy* von hooks wie folgt zusammen: „Immer geht es hooks um eine Pädagogik, die ermächtigt, die es Lernenden und Lehrenden ermöglicht, sich kritisch mit der sie umgebenden Welt auseinanderzusetzen und dies im nächsten Schritt zu verändern. Integraler Bestandteil dieser Art von Vermittlung und Bildung ist die Beleuchtung von (Ausschluss-)Kategorien wie Geschlecht, Klasse, Herkunft, sexuelle Orientierung etc. und deren Miteinbeziehen in die Entwicklung einer antirassistischen, antisexistischen und antiklassistischen Pädagogik.“ (Kazeem-Kamiński 2016, 98). Konkret der Punkt der kritischen Auseinandersetzung mit der umgebenden Welt ist mir in hooks Theorien besonders wichtig und wird im nächsten Abschnitt analysiert sowie auch weitere Spezifika der *Engaged Pedagogy* später besprochen werden.

2.1.6 Kritische Positionierung von Schüler*innen

Mit Hilfe der Theorien von bell hooks gilt es nun zu klären, welche Bedingungen kritische Positionierung von Schüler*innen ermöglichen. bell hooks startet ihre pädagogische Erzählungsreise in der Zeit als sie als Schwarze Schülerin zuerst in einer segregierten Schule nur für Schwarze Kinder und später in einer gemischten Schule war. Ihre eigenen Erfahrungen diesbezüglich prägen sie stark und lassen sie schnell zu einer essenziellen Aussage kommen. Bildung ist nie politisch neutral, Bildung ist immer politisch. Dies zeigt sich durch sexistische und rassistische Erfahrungen, welche hooks als Schülerin erleidet. Auch diskriminierende klassistische Strukturen zeigen sich bei der jeweiligen Betrachtung der sozialen Zusammensetzung von Schüler*innen in verschiedenen Schulen. bell hooks zeigt auf, dass Schulen zu Orten werden, an denen soziale Stereotype und Normen wie zu *Gender*, *Race*, Sexualität und Klasse immer wieder reproduziert werden. Lernen bedeutet für hooks auch Widerstand gegen eine *weiße*, rassistische und patriarchale Gesellschaft. Die Schule wird zum politischen Ort. (hooks 1994, 2-37; Kazeem-Kamiński 2016, 103).

Bildung ist politisch! Dies veranlasst hooks dazu, von Lernenden und Lehrenden einzufordern, dass diese die politische Dimension der Bildung und ihre Involviertheit darin hinterfragen. Lernende und Lehrende sind Teil einer Gesellschaft, deren rassistische, heterosexistische, sexistische, diskriminierende Strukturen alle Beteiligten sozialisieren. Dies gilt für hooks, auch unabhängig davon, ob eine Person eine hegemoniale oder marginalisierte Rolle einnimmt, bzw. sich in diesen normativen Strukturen verortet oder sie bekämpfen will. Wenn Lernende und Lehrende die politische Dimension der Bildung nicht reflektieren, kommt es laut hooks zu einer „colonization of the mind“. Innerhalb dieser werden diskriminierende Werte in Form von *traditionellen Werten* als *normal* in das Weltbild von Lernenden und Lehrenden integriert und von ihnen tagtäglich aktiv in Schulen gelebt. Wenn Bildung aber politisch ist, kann sie in Form von kritischen Auseinandersetzungen auch befreiend sein. So können Diskriminierungen und Ungleichheiten durchbrochen und Menschen daraus befreit werden. (hooks 1994, 101-102; Ahmed 2021 (2017), 27; Kazeem-Kamiński 2016, 103-104).

Dies führt zurück zu den Bedingungen für das Ermöglichen von kritischen Positionierungen von Schüler*innen und somit zur *Engaged Pedagogy* von bell hooks. Ich konnte in den Theorien von hooks fünf Säulen identifizieren, die ich auf mein Konzept der „Kritischen Positionierung von Schüler*innen“ anwende: *Emotionen, Community, Konflikte, Persönliche Erfahrungen* und die *Aktive Teilnahme von Schüler*innen*.

Emotionen. „If we focus not just on whether the emotions produce pleasure or pain, but on how they keep us aware or alert, we are reminded that they enhance classrooms.“ (hooks 1994, 155). Mit diesem Zitat erinnert uns bell hooks daran, dass die Auseinandersetzung mit Diskriminierungsformen anhand der sozialen Kategorien *Gender, Race, Klasse, sexuelle Orientierung, Behinderung, Religion, etc.*, auch für Schüler*innen sehr schmerzhaft und frustrierend sein kann. Dies kann sowohl eigene Erfahrungen als auch fremde Erzählungen umfassen. Wunden müssen verheilen, alte Denkweisen aufgegeben und neue gelernt werden. (hooks 1994, 42-43). hooks erkennt diese schwierige emotionale Auseinandersetzung an: „I respect that pain.“ (hooks 1994, 43). Die emotionale und schmerzhaftige Auseinandersetzung mit Diskriminierungen und Ungleichheiten ist notwendig, um eine kritische Positionierung und erleuchtende Momente zu ermöglichen sowie am Ende auch Klassenräume zu verbessern. Diese Auseinandersetzung ist nicht nur für Schüler*innen (im Klassenraum) von Bedeutung, sondern auch für Lehrende und (Bildungs-)Institutionen sowie speziell, in Hinblick auf eigene Rassismen, Sexismen und klassistische Diskriminierungen, für *weiße, männliche*

Lehrende/Lernende.¹⁵ (hooks 1994, 102-185; Ahmed 2021 (2017), 26; Kazeem-Kamiński 2016, 116).

Community. Eine weitere Säule für kritisches Denken von Schüler*innen ist die Bildung einer offenen und solidarischen Gemeinschaft (Community) unter den Lernenden aber auch gemeinsam mit den Lehrenden. Durch das Teilen von Emotionen und schmerzhaften Erfahrungen im Klassenraum kann eine Community entstehen und so kritisches Positionieren und Reflektieren gemeinschaftlich etabliert und verankert werden. Die grundlegende Voraussetzung für eine Community ist, dass alle Menschen, speziell in Klassenräumen, gesehen und gehört werden. Lehre kommt somit nicht nur (hierarchisch) von Vortragenden, sondern entsteht mit den Schüler*innen und deren persönlichen Erfahrungen. Die Inklusion aller beinhaltet besonders auch die Stimmen von marginalisierten Personen, welche in *weißen* Institutionen mit diskriminierenden Strukturen zu kämpfen haben. Durch eine gleichberechtigte Community in Klassenräumen lernen Schüler*innen auch anderen Schüler*innen zu zuhören. (hooks 1994, 8-153). bell hooks fasst dies gut zusammen: „Our collective listening to one another affirms the value and uniqueness of each voice. [...] It helps create a communal awareness of the diversity of our experiences and provides a limited sense of the experiences that may inform how we think and what we say.“ (hooks 1994, 84).

Konflikte. Durch Emotionen in den Communities (mit Menschen diverser Herkünfte, Hintergründe, sozialer Klasse, sexueller Orientierung, Geschlechterrollenverständnisse, körperlicher Ausprägungen, usw.) entstehen Konflikte. Diese Konflikte werden oft, primär von Lehrenden, gemieden. Sie sind aber notwendig, um einen demokratischen und kritischen Klassenraum kreieren zu können, denn Ruhe im Klassenraum ist keine Garantie dafür, dass sich alle Schüler*innen sicher und wohl fühlen. Lehrende sind in der Community, auch gemeinsam mit den Lernenden, dafür verantwortlich, einen solchen demokratischen Klassenraum zu bewachen, kritische Diskussionen und Konflikte zwischen Schüler*innen zu moderieren, allen gleichermaßen eine Stimme zu geben und Themen wie Rassismus, Sexismus und Diskriminierungen aufgrund der sozialen Klasse (auch im Klassenraum) aufzugreifen. (hooks 1994, 39-187). Lehrende und Lernende müssen sich, um eine kritische Positionierung zu ermöglichen und notwendige Konflikte zu verstehen, mit folgenden Fragen auseinandersetzen: „Who speaks? Who listens? And why?“ (hooks 1994, 40).

¹⁵ Die Begriffe „*Männlich*“ bzw. „*Männlichkeit*“ (analog zu „*weiblich*“ bzw. „*Weiblichkeit*“) werden in dieser Masterarbeit kursivgeschrieben, um die soziale Konstruktion von *Gender* (ebenfalls kursivgeschrieben) hervorzuheben.

Persönliche Erfahrungen. Eine bereits erwähnte, sehr wichtige Säule für eine kritische Positionierung ist der Raum innerhalb einer Community für persönliche Erfahrungen. So wie Emotionen können diese aber auch Konflikte kreieren. bell hooks hat in ihrer Zeit als Studentin selbst erfahren, wie ihre Professor*innen nichts von (ihren) persönlichen Erfahrungen im Klassenraum wissen wollten, sondern diese auf die private Sphäre verwiesen haben und von den Lehrenden als nicht wissenschaftlich/objektiv gewertet wurden. In der *Engaged Pedagogy* kritisiert hooks eine solche Denkweise und fordert persönliche Erfahrungen von Lernenden und Lehrenden im Klassenraum und in der Wissensvermittlung ein. Dies gilt besonders bei Erfahrungen von Lernenden und Lehrenden mit (sexistischen, rassistischen, heterosexistischen und klassistischen) Diskriminierungen. Durch das Mitteilen der persönlichen (durchaus sehr schmerzhaften) Erfahrungen werden Lerninhalte für alle besser verständlich und schreiben sich in eine Community ein. Der persönliche Austausch unter den Schüler*innen schafft Vertrauen und Sicherheit im Klassenraum und ermöglicht folglich kritische Meinungen und Diskussionen. Laut hooks wünschen sich Lernende diesen Austausch von persönlichen Erfahrungen in ihrer Schul- und Studienzeit. Grundsätzlich sieht hooks keine Möglichkeit, dass Lehre *objektiv*/ohne persönliche Erfahrungen geschieht, sondern verweist auf eine ständige persönliche Situiertheit/Subjektivität beim Lehren und besonders auch beim Verhandeln von Theorien zu Diskriminierungsformen.¹⁶ (hooks 1994, 16-139).¹⁷ Dies beschreibt bell hooks wie folgt: „We are all subjects in history.“ (hooks 1994, 139).

Aktive Teilnahme von Schüler*innen. Basierend auf dem Konzept *Conscientização* von Paulo Freire betont bell hooks die Bedeutung der aktiven Teilnahme der Schüler*innen im Klassenraum in der *Engaged Pedagogy*. hooks erklärt den Begriff und das Konzept *Conscientização* aus ihrer eigenen Student*innen Perspektive wie folgt: „Translating that term to critical awareness and engagement, I entered the classrooms with the conviction that it was crucial for me and every other student to be an active participant, not a passive consumer.“ (hooks 1994, 14). Die aktive Teilnahme von Schüler*innen im Klasseraum ist für hooks die Voraussetzung dafür, dass Bildung auch befreiend sein kann (genannt „practice of freedom“). Dabei meint Aktivität der Schüler*innen auch eine dauerhafte Veränderung, die ein kritisches Hinterfragen von gesellschaftlichen Themen nach sich zieht und in die tagtägliche Lebenspraxis übergehen sollte. Eine punktuelle kritische Auseinandersetzung mit Themen ist nicht

¹⁶ Siehe mehr dazu unter 2.4 *Exkurs: Situiertheit nach Donna Haraway*

¹⁷ Gewisse Inhalte von hooks (1994) stammen aus einem Dialog zwischen bell hooks und Ron Scapp, welcher hier namentlich auch erwähnt werden sollte.

ausreichend, sondern die eigene antirassistische und feministische Praxis ist entscheidend.¹⁸ (hooks 1994, 14-144).

Abschließend kann dieser Abschnitt gut mit einem Zitat von bell hooks zusammengefasst werden. In diesem erklärt sie, wie kritisches Denken ihre antirassistische und feministische Arbeit formen: „I answered that to me ‚critical thinking‘ was the primary element of allowing the possibility to change.“ (hooks 1994, 202).

2.1.7 Klassenräume als kritische Orte

Nachdem die Bedingungen für die kritische Positionierung von Schüler*innen erläutert wurden, geht es nun um Schulen und ihre Klassenräume als kritische Orte. Dabei soll mit Hilfe der *Engaged Pedagogy* von bell hooks aufgezeigt werden, mit welchen Maßnahmen Klassenräume als Orte für kritische Diskussionen zu wichtigen Gesellschaftsthemen gestaltet werden können.

In Anlehnung an das *Bankiers-Konzept* von Paulo Freire ist es für hooks essenziell, dass in Klassenräumen Wissen von Lehrenden nicht anhand des Prinzips der reinen Wissensübermittlung an Schüler*innen für eine spätere kapitalistische, privilegierte Verwertung im Berufsleben gelehrt wird, sondern das Lehrende Lernenden kritisches, befreiendes Denken vermitteln. Lehrende sind für Schüler*innen dabei auch Vorbilder und beeinflussen ihr zukünftiges Leben, z.B. bei der Berufswahl, maßgeblich. (hooks 1994, 5-206).

Nun gilt es aufzuzeigen, mit welchen Maßnahmen diese Einflüsse der Lehrenden zu einer befreienden Haltung der Lernenden und kritischen Klassenräumen führen und somit *Engaged Pedagogy* von bell hooks zur Anwendung kommt.

hooks nennt Spaß am Lernen und im Klassenraum, das Eingehen der Lehrenden auf individuelle Bedürfnisse der Schüler*innen sowie eine differenzierte Wahl von Wörtern und Sprache, angepasst an soziale Hintergründe der Schüler*innen, als mögliche pädagogische Maßnahmen für eine kritische Form der Pädagogik. In Bezug auf Sprachen ist ihr wichtig festzuhalten, dass Sprachen und gerade Standardsprachen (z.B. Hochdeutsch) Menschen bzw. Schüler*innen ausschließen können. Der Umgang mit Sprachen im Klassenraum muss somit ein inklusiver sein. Des Weiteren sind laut hooks Lehragenden und -materialien sowie

¹⁸ Siehe mehr dazu unter 2.2 *Verständnis von Gender nach Diane Ehrensaft und Sara Ahmed*

Beurteilungskriterien flexibel zu halten und an aktuelle Bedingungen im Klassenraum, z.B. Langeweile, Stresssituationen oder problematische Zwischenfälle, anzupassen und die Schüler*innen diesbezüglich miteinzubinden. Dies umfasst beispielsweise die Verwendung von neuer feministischer und antirassistischer Literatur, eine flexible Anpassung der Sitzordnung im Klassenraum oder eine Verkleinerung von Klassengrößen. Hier sind auch die (Bildungs-)Institutionen gefragt. (hooks 1994, 7-174). Die (Bildungs-)Institutionen sind schlussendlich für antidiskriminatorische Lehrpläne und Lehre verantwortlich (Ahmed 2021 (2017), 147).

In der Referenz zu Theorien von Thich Nhat Hanh spricht bell hooks auch von Maßnahmen bei den Lehrer*innen selbst. hooks erkennt zuerst an, dass Lehrer*innen geistig und körperlich gesund sein müssen, damit sie anderen (z.B. Schüler*innen) helfen bzw. diese empowern können.¹⁹ Diese Gesundheit kann es laut hooks nur dann geben, wenn die Lehrenden eine aktive Selbstverwirklichung betreiben. bell hooks zielt dabei auf eine ganzheitliche, heilende und verkörperte Perspektive der Lehrenden ab. Diese spirituelle Selbstverwirklichung stellt eine Verantwortung für die Lehrenden dar. Wenn diese Verantwortung wahrgenommen wird, wird die*der Lehrende zum Heilenden. Diese ganzheitliche und heilende Wissensvermittlung wird laut hooks von den Schüler*innen gefordert, denn eine reine Wissensabgabe ist ihnen zu wenig und ein zusammenhängendes Verständnis ist gefragt. Innerhalb der Vermittlung dieses Verständnisses nehmen Schüler*innen von Lehrenden nicht nur wahr, was sie sagen (MIND), sondern auch wie sie sich verhalten (BODY). hooks spricht sich klar dafür aus, dass Lehrende sowohl geistig als auch selbstkritisch verkörpert unterrichten und im Klassenraum präsent sind. Eine konzeptionelle BODY/MIND Trennung bei Lehrenden muss in der *Engaged Pedagogy* vermieden werden. Lehrende sollen sich also nicht als reine geistige Wissenslieferant*innen sehen. (hooks 1994, 14-154). Zum besseren Verständnis beschreibt Kazeem-Kamiński (2016) diese problematische BODY/MIND Trennung wie folgt: „Darunter versteht sie eine Haltung, die Lehrende, aber auch Lernende nicht als Körper, welche in spezifischen gesellschaftlichen Lern- bzw. Lehrprozessen stehen, wahrnimmt, sondern ausschließlich auf intellektueller und geistiger Ebene einbezieht. Der Körper wird bei dieser Denkweise gleichgesetzt mit Emotionalität und Subjektivität, der Geist wiederum steht für Intellekt und Objektivität.“ (Kazeem-Kamiński 2016, 105). Zusätzlich zur kritischen Selbstreflexion der Lehrer*innen ist es auch notwendig, dass die Gesellschaft ihnen zuhört, ihnen auch Unterstützung in Form von

¹⁹ Hierzu möchte ich anmerken, dass meiner Meinung nach auch Lehrende, welche mit einer geistigen und/oder körperlichen Beeinträchtigung bzw. Behinderung leben, eine empowernde Lehre im Sinne der *Engaged Pedagogy* leisten können.

Trainings ermöglicht und ihnen Zeit gibt, ihre Lernkonzepte zu entwickeln, auch wenn das Feedback durch Schüler*innen nicht immer ausschließlich positiv ist (hooks 1994, 36-154).

Abschließend kann die bedeutende Rolle von Klassenräumen als kritische und befreiende Orte wie folgt zusammengefasst werden: „The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom.“ (hooks 1994, 207).

2.1.8 Fazit von bell hooks Theorien

Die wissenschaftlichen und literarischen Werke von bell hooks treten den Kampf gegen Rassismus, Sexismus, Klassenausbeutung und Imperialismus an. Als Schwarze Frau in einer patriarchalen und kapitalistischen Gesellschaft ist sie bekennende Feministin mit einer „[...] spezifischen Perspektive, aus der heraus die dominante rassistische, sexistische, klassistische Hegemonie kritisiert und gleichzeitig gegenhegemoniale Entwürfe vorgestellt und geschaffen werden können [...]“ (hooks 2000 (1984), 16, übersetzt von Belinda Kazeem-Kamiński). hooks definiert Feminismus als „[...] die Bewegung, um Sexismus, sexuelle Ausbeutung und sexuelle Unterdrückung zu beenden [...]“ (hooks 2000, 33, übersetzt von Emilia Gagalski). hooks kritisiert als Feministin aber auch *weißen* Feminismus und Schwarze politische Bewegungen, wenn diese diskriminierte Lebensrealitäten von Menschen of Color bzw. Frauen und heteronormativ-geprägte Benachteiligungen übersehen. Folglich kommt Schwarzen Frauen und Frauen of Color in feministischen Bewegungen eine besonders wichtige Rolle zu. bell hooks erkennt bei Schwarzen Frauen und Frauen of Color an, dass diese mehrdimensional, u.a. als Frau und als Schwarze Person bzw. Person of Color, unsichtbar gemacht werden und schließt sich hierbei dem Konzept der *Intersektionalität* an.²⁰ Dabei sieht sie diese marginalisierten Positionen (wie z.B. auch ihre eigene) aber nicht nur negativ. Marginalisierte Positionen bieten auch Chancen, um Widerstand zu leisten, neue Denkmodelle zu etablieren und Communities zu gründen. (Kazeem-Kamiński 2016, 30-53; hooks 1990, 149ff.).

²⁰ Meine Definition von Intersektionalität schließt sich der von Belinda Kazeem-Kamiński an: „Wenn ich hier von Intersektionalität spreche, meine ich die Überschneidungen, Wechselwirkungen und Interdependenzen unterschiedlicher Unterdrückungsverhältnisse und damit verbunden ihre sozialen, politischen, individuellen Auswirkungen.“ (Kazeem-Kamiński 2016, 41f.).

Ein Schwerpunkt von bell hooks liegt auf antidiskriminatorischen Theorien zu Pädagogik, welche sich als *Engaged Pedagogy* bezeichnen lassen. *Engaged Pedagogy* ist eine ganzheitliche Bildungsstrategie, welche alle Beteiligten als Lernende und Lehrende fordert und fördert sowie das Wohlergehen und die Selbstverwirklichung aller und den Aufbau von Gemeinschaft. Lehrende und Lernende verorten sich dabei selbst als verkörperte Subjekte mit eigenen (hegemonialen/marginalisierten) Erfahrungen und (selbstkritischen) Positionierungen im Klassenraum. Ziel der *Engaged Pedagogy* ist es, Bildung nicht nur als reine Wissensübermittlung zu sehen, sondern kritisches Potential bei Lernenden und Lehrenden zu erzeugen. So können Diskriminierungen wie Rassismus, Sexismus oder ein binäres Geschlechtersystem bekämpft werden. (Kazeem-Kamiński 2016, 111-124; Costanza-Chock 2020, 12). hooks ist dabei aber bewusst, dass *Engaged Pedagogy* nicht in jeder Situation und jedem Klassenraum funktionieren kann (hooks 1994, 20).

Um das Bild zu hooks Theorien der *Engaged Pedagogy* zu vervollständigen, möchte ich an dieser Stelle auch Kritikpunkte nennen. Hierzu möchte ich auf Namulundah Florence (1998) und ihr Werk *A critical analysis of bell hooks' engaged pedagogy: A transgressive education for the development of critical consciousness* verweisen. Florence (1998) weist darauf hin, dass die *Engaged Pedagogy* auf viel Commitment und Energie, vor allem bei Lehrenden, beruht. hooks Annahme, dass diese Bereitschaft für Veränderung von individuellen Zugängen und Selbstkritik als Grundvoraussetzung besteht, sieht Florence (1998) so nicht gegeben. Dies umfasst auch die von hooks geforderte aktive Selbstverwirklichung der Lehrenden, welche Florence (1998) als sehr herausfordernd ansieht. Des Weiteren sieht Florence (1998) die These kritisch, dass Lehrende und Lernende grundsätzlich in Schulen Verantwortung für marginalisierte Personen übernehmen können. Vielmehr zeigt sie auf, dass nicht jede*r Verantwortung übernehmen kann und in Schulen nicht automatisch Aktivismus als Unterstützung für marginalisierte Personen aus kritischen Debatten abgeleitet werden kann. Florence (1998) würde sich von bell hooks auch wünschen, dass ihre Forderungen mit konkreten Zahlen ergänzt werden würden, damit eine bessere Messbarkeit der gewünschten Forderungen gewährleistet ist. (Florence 1998, 223-226).

„Wir fangen an, Muster und Regelmäßigkeiten zu erkennen.“ (Ahmed 2021 (2017), 44, übersetzt von Emilia Gagalski). Die immer noch aktuellen transformativen und pädagogischen Theorien von bell hooks, in Form der *Engaged Pedagogy*, machen eine feministische, kritische Positionierung zu diskriminierenden, gesellschaftlichen Strukturen im Klassenraum

bestimmbar und bieten mir somit die theoretische Grundlage für „Kritische Positionierung von Schüler*innen“ in dieser Masterarbeit.

Im nächsten Unterkapitel (2.2 *Verständnis von Gender nach Diane Ehrensaft und Sara Ahmed*) werden die antidiskriminatorischen Theorien fortgesetzt. Theorien zu Diskriminierungsformen wie Rassismus oder Sexismus, welche bei bell hooks primär angesprochen wurden, werden durch Diskriminierungen aufgrund von *Gender*, Heteronormativität und einem binären Geschlechtersystem (mittels Theorien nach Diane Ehrensaft und Sara Ahmed) vertiefend ergänzt. Die kritische Positionierung von Schüler*innen in Anlehnung an bell hooks (aus dem aktuellen Unterkapitel) soll in dieser Arbeit auf „genderspezifische Produkte“ und somit auf die soziale Kategorie *Gender* sowie den damit einhergehenden Diskriminierungen angewandt werden. Aufgrund dessen wird nachfolgend das Verständnis für die soziale Kategorie *Gender* innerhalb dieser Masterarbeit erläutert.

2.2 Verständnis von Gender nach Diane Ehrensaft und Sara Ahmed

Im letzten Unterkapitel wurden die pädagogischen Theorien von bell hooks besprochen. Diese konnten aufzeigen, wie eine kritische Positionierung, auch konkret bei Schüler*innen, entstehen kann und was diese ausmacht. Nun geht es darum, zu klären, welches Verständnis für die soziale Kategorie *Gender* innerhalb dieser Masterarbeit zur Anwendung kommt. Im späteren Verlauf der Arbeit ist das Verständnis von *Gender* die Basis für die Untersuchung (Kapitel 4), welche „Kritische Positionierung bei Schüler*innen“ in Bezug auf „genderspezifische Produkte“ erforscht. Diese kritische Positionierung von Schüler*innen wird nachfolgend hinsichtlich der gesellschaftlichen Implikation zur sozialen Kategorie *Gender* analysiert. Zur Bestimmung des Verständnisses von *Gender* werden einerseits die *Gender* Theorien von Diane Ehrensaft verwendet und andererseits das theoretische, aber auch praxisnahe Verständnis von Feminismus laut Sara Ahmed. Während bell hooks sich primär auf die Diskriminierungsformen des Rassismus und des klassischen Sexismus gegenüber Frauen bezieht, soll nun die Kritik am binären Geschlechtersystem und der *Gender* Heteronormativität im Mittelpunkt stehen und somit bell hooks Theorien ergänzen.²¹

²¹ Eine weitere Diskriminierungsform, die ebenfalls zu erwähnen ist, erfolgt aufgrund der sexuellen Orientierung. Auf diese wird in dieser Arbeit jedoch nicht weiter fokussiert.

2.2.1 Verständnis von Gender nach Diane Ehrensaft

Einleitend möchte ich für das Verständnis von *Gender* in dieser Masterarbeit Bezug auf *Gender* innerhalb der Schule nehmen. Schüler*innen müssen sich im Klassenraum und auch außerhalb (z.B. im Turnsaal oder Schulhof) früh in ihrem Leben mit der sozialen Kategorie *Gender* auseinandersetzen. So werden Schüler*innen bei Übungen und Aufgaben sehr oft in die Gruppen *Mädchen* oder *Buben* geteilt und müssen sich für eine der beiden Optionen entscheiden. Diese Prägung nennt Diane Ehrensaft (2016) „Gender Learning“. Alle Schüler*innen, die in diesem binären Geschlechtersystem keinen Platz finden, weil sie beide Optionen wollen, keine wollen oder was anderes wollen, werden unsichtbar gemacht.²² Unsichtbar gemachten Schüler*innen wird aufgrund ihrer Außenseiter*innenrolle sehr oft physische und psychische Gewalt durch Mitschüler*innen angetan. (Ehrensaft 2016, 221ff.). Durch diese Gewalt wird der Klassenraum und die Schule allgemein zum Risiko für den Schulerfolg und für die mentale Gesundheit der Kinder (Toomey et al. 2010; zit. nach Ehrensaft 2016, 223). Wie in der *Engaged Pedagogy* von bell hooks beschrieben, müssen deshalb Lehrende Schüler*innen schützen und ihnen einen sicheren Klassenraum sowie sichere Pausenhöfe bieten.²³ Lehrende können als Maßnahmen gegen Diskriminierungen aufgrund der sozialen Kategorie *Gender*, *Gender*-diverses Lehrmaterial verwenden, *Gender*-trennende Aktivitäten streichen oder den Schüler*innen die Wahl ihrer eigenen Pronomen und ihres eigenen Wunschnamens zugestehen. Des Weiteren ist es auch essenziell, dass Lehrer*innen Diversität außerhalb des binären Geschlechtersystems im Unterricht thematisieren. Diese Diversität kann den Schüler*innen z.B. mittels der beiden Konzepte *Queer* und *Gender Creativity* erklärt werden. (Ehrensaft 2016, 223ff.).

Um die beiden Konzepte *Queer* und *Gender Creativity* bestimmen zu können, werde ich vorab mein persönliches Verständnis von *Gender* für diese Arbeit und das Konzept der *Heteronormativität* beschreiben.

Mein persönliches Verständnis von *Gender* folgt den Theorien von Diane Ehrensaft (2016). Die US-amerikanische Psychologin mit dem Fokus auf Kinder außerhalb des binären Geschlechtersystems behauptet, dass *Gender* eine individuell unterschiedliche Mischung zwischen Biologie eines Menschen und sozialen Sitten der Vorstellung von *Gender* ist. Somit

²² Ein weiterer problematischer Ort sind Schultoiletten, ausschließlich für *Mädchen* bzw. *Buben*. Auch hier zwingt das binäre Geschlechtersystem Schüler*innen in eine bestimmte Geschlechterrolle (*Gender*) zu schlüpfen. Anschaulich zeigt dies z.B. der Comic von Sarah Barczyk *Nenn mich Kai* (Barczyk 2016, 71).

²³ Siehe hierfür das Unterkapitel 2.1.6 *Kritisches Denken von Schüler*innen*

ist *Gender* bei Kindern laut Ehrensaft mehr als die Dichotomie *Mädchen* vs. *Buben*. Als philosophische Grundlage dient Ehrensaft (2016) der Transaktionalismus. Denkrichtungen wie Essentialismus und Sozialkonstruktivismus lehnt sie ab. (Ehrensaft 2016, 17). Sie positioniert sich wie folgt: „[...] one who says that nature and nurture crisscross over time in a myriad of ways in the context of each particular culture to create gender as we know it.“ (Ehrensaft 2016, 17). Ehrensafts Verständnis von *Gender* passt meiner Meinung nach sehr gut zu den Theorien von bell hooks, welche ebenso diese Arbeit prägt. Beide Autorinnen arbeiten sowohl mit Theorien als auch mit praxisorientierten Perspektiven.²⁴

Das Konzept *Heteronormativität* ist ein hegemoniales soziales Regime, welches auf zwei Prinzipien basiert und uns als Subjekte prägt. Einerseits geht die Heteronormativität von einem binären Geschlechtersystem aus, *Männer* und *Frauen* (*Gender Heteronormativität*). Andererseits nimmt die Heteronormativität grundsätzlich an, dass *Gender* und Sexualität wechselseitig sind und Heterosexualität die Norm ist. Das binäre Geschlechtersystem und die Heterosexualität sind dabei Machtverhältnisse, die bestimmen, welches Verständnis von *Gender* und Sexualität „normal“, „gesund“ und „natürlich“ ist. Dies hat Auswirkungen auf die Körperlichkeit und das soziale Verhalten von Menschen. Heteronormativität schließt Menschen außerhalb der Norm aus und diskriminiert diese.²⁵ (Hartmann & Klesse 2007, 9). Zum Konzept der Heteronormativität ist anzumerken, dass dieses oftmals als unhinterfragt *weiß* und privilegiert gilt sowie andere soziale Faktoren wie Klasse, *Race*, Behinderung, etc. nicht berücksichtigt (Cohen 2001; zit. nach Hartmann & Klesse 2007, 12).²⁶

Queer. Als Gegenkonzept zur *Heteronormativität* kann *Queer* verstanden werden. Queer umfasst ein Lebensmodell, welches sich gegen hegemoniale Heterosexualität und gegen ein binäres Geschlechtersystem positioniert. Ganz im Gegenteil zur Heteronormativität zielt das queere Modell auf ein freies Leben ohne Normen, dominiert von *Gender* und sexueller Orientierung, ab. Der Begriff Queer ist dabei auch die Grundlage für aktionistische Gemeinschaften und Bewegungen von Personen, die sich mit diesem Lebensmodell

²⁴ In dieser Masterarbeit spreche ich bei „Geschlecht“ immer von *Gender* (von mir in Deutsch auch genannt *Geschlechterrolle* oder *Geschlechtsidentität*). Auf das vermeintlich biologische Geschlecht von Menschen, im Englischen *Sex*, gehe ich nicht weiter ein. Ich möchte hier aber anmerken, dass auch das biologische Geschlecht *Sex* kritisch auf soziale Konstruiertheit zu hinterfragen ist. Siehe hierfür Butler (1991).

²⁵ Das Konzept *Heteronormativität* dient im späteren Verlauf dieser Arbeit als Ausgangspunkt, um den Begriff *genderspezifisch* als heteronormativ zu markieren, wenn es um genderspezifische Produkte geht (siehe Kapitel 4 *Untersuchung*).

²⁶ Für weiterführende Literatur zu Heteronormativität siehe u.a.: Foucault (1983 (1976)) und Rubin & Butler (1994).

identifizieren. Intersektionale Aspekte (z.B. der Kampf gegen Rassismus gegenüber queeren Menschen) sind dabei ebenso berücksichtigt. Die Definition von Queer ist absichtlich offen gehalten. Jedoch sind nicht alle inkludierten Personen damit einverstanden unter diesem Begriff subsumiert zu werden, sondern wählen andere Identitäten für sich. (Perko 2005, 19ff.).

Gender Creativity. Das zweite Konzept, mit welchem Lehrer*innen Diversität außerhalb des binären Geschlechtersystems vermitteln können, ist *Gender Creativity* von Diane Ehrensaft (2016); angelehnt an Winnicott (1971). Ehrensaft bezieht dies konkret auf Kinder und schreibt folglich vom *Gender Creative Child*, welches sie wie folgt definiert: „[...] the child who weaves together nature, nurture, culture in an infinite variety of ways to establish the gender that is ‘me’. That ‘me’ may be a boy, a girl, or a mélange of gender, and may not reflect the sex that was listed on the child’s birth certificate – or it could.“ (Ehrensaft 2016, 7f.). Diese offene eigene Geschlechtsidentität (*Gender*) basiert laut Ehrensaft somit auf den Dimensionen: Natur, Erziehung und Kultur. Die Natur umfasst dabei die Biologie und somit primäre/sekundäre Geschlechtsmerkmale, unser Gehirn, unseren Verstand, Chromosomen, Hormone usw. Mit Erziehung ist hier eine Sozialisation innerhalb der Familie, in der Schule, mit Freund*innen, durch Religionen oder andere Gemeinschaften gemeint. Die dritte Dimension, die Kultur, fußt auf gesellschaftlichen und ethischen Werten, auf Gesetzen und anderen gelebten Praxen. Diese drei Dimensionen bilden dabei immer eine einzigartige Kombination je Person bzw. je Kind. Laut Ehrensaft kommt auch noch eine vierte Dimension der eigenen Geschlechtsidentität zur Anwendung, nämlich die zeitliche Veränderung. *Gender* ist nicht statisch, sondern verändert sich über die Zeit. Wenn nun diese vier Dimension (Natur, Erziehung, Kultur und die zeitliche Veränderung), das so genannte „Gender Web“, auf das Verständnis des eigenen „Gender Selbst“ trifft, formiert sich *Gender Creativity*. Kinder und Schüler*innen sollten deshalb nicht nach ihrer Geschlechtsidentität befragt werden, sondern wir, als die Anderen, sollten diese einfach akzeptieren. Diane Ehrensaft spricht sich dafür aus, dass Kinder ihre Geschlechtsidentität (*Gender*) selbst bestimmen und somit den Erwachsenen die Denkrichtung vorgeben. Kinder sind dabei die eigenen *Gender* Expert*innen und die Erwachsenen nur Übersetzer*innen. Diese Theorie wird „Gender Affirmative Model“ genannt. Dieses Modell ist gerade in der Schulzeit von großer Bedeutung, denn in dieser lernen Schüler*innen Begriffe und Themen (wie z.B. *Gender*) zu sortieren und kategorisieren, um später ihre Identität basierend auf diesen kategorisierten Boxen auszuleben. In einer *Engaged Pedagogy* (laut bell hooks) bieten Lehrende den Schüler*innen in Bezug auf *Gender* meiner Schlussfolgerung nach möglichst viele und diverse Boxen mit fließenden Grenzen zur Auswahl an, damit niemand

ausgeschlossen bzw. in eine falsche Box gezwungen wird. (Ehrensaft 2016, 25-46). Das Ausleben-Können der persönlichen Geschlechtsidentität ist das Ziel eines kritischen Klassenraums.

2.2.2 Verständnis von Gender nach Sara Ahmed

Um die Theorien zu *Gender* von Diane Ehrensaft um eine transformative Ebene zu erweitern, möchte ich gerne Theorien zu *Gender* und Feminismus, als Kampf gegen Sexismus, von Sara Ahmed besprechen. Unter anderem inspiriert von bell hooks schreibt Sara Ahmed Theorien und Texte ausgehend von ihren eigenen diskriminatorischen Erfahrungen als Frau of Color im *weiß* und *männlich* dominierten Wissenschaftsbetrieb. Wie hooks sieht Ahmed aber auch Chancen in ihrer marginalisierten Position, um Wissen hervorzubringen. Aufgewachsen in Australien wusste Ahmed früh, dass sie als Mädchen of Color als die Fremde galt. Die Intersektionalität ihrer Person wurde ihr bewusst und prägt ihr Feminismus Verständnis. Davon ausgehend beschreibt Ahmed *Gender* in einer Theorie als „Möglichkeitsbeschränkung“. (Ahmed 2021 (2017), 14-53).

In Bezug auf *Gender* verweist Sara Ahmed auf ihr Konzept von *Self-boying/Self-girling*. Mädchen bzw. Buben wollen normativ wie andere Mädchen bzw. Buben sein, um akzeptiert zu werden, Freund*innen zu finden, und „glücklich“ zu sein. Dies erfolgt durch Druck von außen und/oder einfach durch Erschöpfung der Kinder. So reihen sich Kinder in normative Geschlechterrollen ein bzw. kommen aus diesen nicht mehr heraus. Nicht alle Kinder passen ins binäre Geschlechtersystem und nicht alle verstehen es. Sie sind fremd. Dies gilt vor allem auch in Institutionen wie Schulen. (Ahmed 2021 (2017), 74-162). In diesem Zusammenhang sieht Ahmed Feminismus auch „[...] als Fehlschlag sich an ein Geschlechtssystem zu gewöhnen.“ (Ahmed 2021 (2017), 80, übersetzt von Emilia Gagalski). Aber selbst in manchen feministischen Kreisen werden Mädchen ausgeschlossen, wenn sie *Femininität* an den Tag legen bzw. in manchen anderen ist dies wiederum ausdrücklich erwünscht. (Dahl 2015; zit. nach Ahmed 2021 (2017), 78f.).

Sara Ahmed übernimmt für eine wichtige *Gender* Theorie Thesen von Iris Marion Young (1990). Young spricht von „gehemmter Intentionalität“, wenn Mädchen für sich weniger Raum beanspruchen bei dem was sie tun bzw. was sie nicht tun als Buben. Als Beispiel wird hier das verringerte Ausholen von Mädchen in einer Wurfbewegung im Ballsport genannt. Sara Ahmed benennt dies „Geschlechterfatalismus“. So wird Mädchen zum Beispiel in der Schule, neben

dem wie sie Sport auszuüben haben, erzählt, wie sie sich zu verhalten haben oder welche Kleidung sie tragen sollen, um Gewalt gegen sich vorzubeugen. Buben wiederum wird oftmals erklärt, dass sie Konflikte aufgrund von „Evolution“ mit ihren Körpern austragen. Geschlechterfatalismus ist somit eine implizite Erwartung an eine Geschlechterrolle und wird zur „Mission“. (Ahmed 2021 (2017), 41-44).

„Wir begegnen Rassismus und Sexismus, bevor wir die Worte haben, um den Dingen, denen wir begegnen, einen Sinn zu geben.“ (Ahmed 2021 (2017), 51, übersetzt von Emilia Gagalski). Mit diesem wichtigen Zitat zeigt Ahmed auf, wie früh im Leben ein Verständnis von Feminismus mit einer intersektionellen Perspektive notwendig wird. Mit Bezug auf Audre Lorde (1984, 152) benennt sie Rassismus und Sexismus als „Erwachsenen-Worte“. Genau deshalb ist die besprochene *Engaged Pedagogy* von bell hooks meiner Meinung nach so wichtig. Sara Ahmeds Antwort auf das am Beginn des Absatzes erwähnte Zitat ist eine eigene feministische Theorie, welche wir gemeinsam und mit all unseren persönlichen Erlebnissen (wie zu Sexismus und Rassismus) zum Beispiel im Klassenraum erarbeiten und leben. Viele Schüler*innen wünschen sich laut Ahmed genau diese feministischen Inhalte. Feminismus als Theorie geht für Ahmed über institutionelle Kreise hinaus und betrifft genauso das private Leben, wo diese Theorien ihre Ausgangspunkte haben. Ähnlich wie hooks hat Ahmed ein sehr anwendungsbezogenes, aktionistisches Verständnis von einem gelebten und verkörperten Feminismus als Kampf gegen Sexismus, Heterosexismus und gegen ein binäres Geschlechtersystem. Für Ahmed unterstützt Feminismus Frauen im Kampf, um ihre Existenz in dieser Welt. Frauen sind dabei all diejenigen, die sich mit diesem Begriff identifizieren. (Ahmed 2021 (2017), 12-51).

Abschließen möchte ich mit folgendem Zitat von bell hooks, aus welchem ein sehr ähnliches feministisches Verständnis von bell hooks und Sara Ahmed deutlich wird: „We must actively work to call attention to the importance of creating a theory that can advance renewed feminist movements, particularly highlighting that theory which seeks to further feminist opposition to sexism, and sexist oppression. [...] To me, this theory emerges from the concrete, from my efforts to make sense of everyday life experiences, from my efforts to intervene critically in my life and the lives of others. This is to me is what makes feminist transformation possible.“ (hooks 1994, 70). Für beide Autorinnen besteht keine Lücke zwischen feministischer Theorie und Praxis, sondern feministische Theorie und Praxis bedeuten für beide eine Möglichkeit

Schmerzen durch Sexismus, verursacht durch das Patriarchat, zu heilen. Dies gilt auch für marginalisierte Schüler*innen. (hooks 1994, 75; Ahmed 2021 (2017)).

2.2.3 Fazit von Diane Ehrensafts und Sara Ahmeds Theorien

Sowohl Ehrensaft als auch Ahmed sprechen in ihren *Gender* bzw. Feminismus Theorien über soziale Konstruktionen, von persönlichen Erlebnissen und der Bedeutung von praktischer feministischer Arbeit. Für Ehrensaft ist die möglichst diverse Bestimmung von *Gender*, von ihr genannt *Gender Creativity*, eine individuelle Mischung, welche sich ein Leben lang verändert und sich aus Einflüssen von Natur, Erziehung und Kultur in Kombination mit dem individuellen *Gender Selbst* zusammensetzt. Für Ahmed ist Feminismus eine Theorie, aber auch praxisorientierte Möglichkeit den Kampf gegen Sexismus, Heterosexismus und ein ausgrenzendes binäres Geschlechtersystem anzutreten und Frauen* einen Platz in dieser Welt zu geben bzw. diesen zu verteidigen. (Ahmed 2021 (2017), 18-27; Ehrensaft 2016, 29-33). Die offene Bestimmung des Verständnisses von *Gender* durch Ehrensaft und die hinzugefügte transformative Ebene des Feminismus durch Ahmed bietet in dieser Masterarbeit das Fundament für eine kritische Positionierung von Schüler*innen bezüglich der sozialen Kategorie *Gender*. „Feminist*in werden: Wie wir die Welt, in der wir leben, erneut beschreiben.“ (Ahmed 2021 (2017), 44, übersetzt von Emilia Gagalski).

Im nächsten Unterkapitel (2.3 *Genderreflexive Produktgestaltung*) geht es um *Gender* und Design. Dabei soll die Beziehung zwischen Produktgestaltung (auch speziell für Kinder) und der sozialen Kategorie *Gender* analysiert werden.

2.3 Genderreflexive Produktgestaltung

Dieses Unterkapitel beleuchtet, dass und inwiefern Design bzw. Produktgestaltung und *Gender* zusammenhängen. Dies ist für diese Masterarbeit von Bedeutung, da es im späteren Verlauf (Kapitel 4 *Untersuchung*) um „genderspezifische Produkte“ gehen wird. Es soll nun nachfolgend erläutert werden, wie gestaltete Produkte bzw. Design soziale Normen widerspiegeln und wie Dinge (hier Produkte) und Individuen (speziell Kinder) miteinander in Verbindung stehen. Als Basis für meine Erläuterung zur genderreflexiven Produktgestaltung dienen mir primär die Theorien von Uta Brandes (2017). Die deutsche Wissenschaftlerin und Designerin beschäftigt sich wissenschaftlich und praktisch mit *Gender & Design* und ist Vorsitzende des *international Gender Design Network (iGDN)*.

2.3.1 Gender & Design

Gender ist ein bestimmender Faktor in allen Prozessen und allen Resultaten von Design. Gerade im Design, welches sowohl praktisch mit großer Wirkungskraft als auch kritisch theoretisch arbeitet, spielt die kritische Auseinandersetzung im Umgang mit der sozialen Kategorie *Gender* eine sozio-kulturell wichtige Rolle (Pfaff 2017, 9). Design als junge Disziplin mit breiter Reichweite, konkret in dieser Arbeit das Design von Produkten, hat die Möglichkeit, aber auch die Verantwortung soziale Normen kritisch zu hinterfragen und reflexiv kreativ mitzudenken. Die kritische Selbstreflektion von *Gender*-Aspekten in der Disziplin *Design* ist laut Brandes (2017) bisher aber wenig passiert. Diese Selbstreflektion hat davon auszugehen, dass Objekte bzw. Produkte sowohl materiell bestimmbar sind, aber vor allem auch symbolisch, kommunikativ funktionieren. So spiegeln Produkte auch vergeschlechtlichte *Gender*-Macht in ihrer Gestaltung und normative *Gender*-Konventionen, auch in der Nutzung dieser, wider. Vieles wird als spezifisches Produkt (z.B. Kinderspielzeug) für *Frauen/Mädchen* bzw. *Männer/Buben* gestaltet, gekauft und genutzt. Das binäre Geschlechtersystem spiegelt sich somit in Produkten wider. Dies bedeutet auch für Designer*innen, dass eine Produktgestaltung nach „neutralen, objektiven“ Kriterien nicht realisierbar ist und ihre individuellen Gestaltungen Konsequenzen haben, denn sowohl sie selbst als auch die Nutzer*innen sind in einer heteronormativen Gesellschaft verankert. An diesem Punkt ist zu erwähnen, dass die heteronormative Produktgestaltung (z.B. in Form von Farbgebung, Typografie, Verpackung oder Formsprache) innerhalb einer kapitalistischen Verwertungsgesellschaft stattfindet und folglich das binäre genderspezifische Design aufgrund eines höheren Absatzes forciert wird. (Brandes 2017, 20-45).

Uta Brandes (2017) verweist darauf, dass der gesellschaftliche Herstellungsprozess von *Gender* (das „doing gender“ nach Butler (1991)) z.B. durch Aussehen, Verhalten oder durch Interaktionen sowohl zwischen Individuen als auch zwischen Individuen und Objekten möglich ist. Sie geht dabei sogar so weit, dass der Herstellungsprozess von *Gender* an den Objekten (Produkten) selbst ablesbar ist. Diese Objekte nennt Brandes (2017, 49) in Bezug auf Bal (1994, 97-115) „gendered telling objects“. Den Herstellungsprozess von *Gender* anhand von Objekten im Umfeld von Menschen untermauert Brandes am Beispiel der Gestaltung von Büroschreibtischoberflächen durch die Nutzer*innen. (Brandes 2017, 48f.). Unabhängig von der Kultur oder Branche, in welcher die Bürotische stehen, resümiert Brandes wie folgt: „Präsent ist Gender überall.“ (Brandes 2017, 49). Basierend auf der Studie Brandes & Erlhoff (2011) erklärt Uta Brandes, dass in der überwältigenden Zahl der Fälle Nutzer*innen der

Schreibtische weltweit darauf ihr *Gender* her- bzw. darstellen. *Weiblichkeit* wird klischeehaft z.B. plüschig, rundlich und pastellig dargestellt, *Männlichkeit* hingegen dunkel, geometrisch und metallisch. Uta Brandes verweist auf drei Konzepte der Herstellung von *Gender*, ablesbar an Objekten. Erstens erwähnt sie basierend auf Butler (1991) und Lorber (2013) „doing gender“ und erläutert, dass die Nutzer*innen die Schreibtischoberfläche anhand ihrer persönlichen Geschlechtsidentität (*Gender*) „markieren“ bzw. kreieren und diese Markierung für andere ablesbar ist. Zweitens wird „narrating gender“ nach Opitz-Belakhal (2010) und Bal (1994) beschrieben. Das auf der Schreibtischoberfläche dargestellte *Gender* erzählt Erfahrungen und symbolisiert Lebensentwürfe der Nutzer*innen in Bezug auf die persönliche Geschlechtsidentität. Drittens geht es um „staging gender“ nach Brandstetter (2003, 25-45). Dieses Konzept beschreibt die Gestaltung des Schreibtisches durch Nutzer*innen als Inszenierung und Diskurs der Geschlechtsidentitäten, welche ständig neu verhandelt werden. (Brandes 2017, 49f.).

2.3.2 „What we design, designs us back“

Diese Aussage bzw. dieses Werk von Christensen & Conradi (2017, 51) führt mich zur nächsten Phase im Verhältnis zwischen Individuen und Objekten. So kann *Gender* an Produkten nicht nur abgelesen werden bzw. Produkte können *Gender* nicht nur widerspiegeln, sondern Produkte formen Menschen und ihr *Gender* (auch zurück). Das folgende Zitat soll dies nun verdeutlichen: „Things tell us who we are, and who we should and could be [...] – they are gendered, and therefore gendering.“ (Christensen & Conradi 2017, 51). Gestaltete Artefakte und Design besitzen eine soziale und politische Macht, welche Individuen in Bezug auf *Gender* in Interaktionen untereinander (siehe Butler 1999) und mit Dingen (siehe Barad 2003)²⁷ beeinflussen. Sogar Artefakte selbst führen meiner Meinung nach untereinander Interaktionen zu *Gender*-Konstruktionen durch. All dies müssen Designer*innen bei der Gestaltung von Produkten und Dingen beachten, denn Produkte sind nicht neutral, sondern befähigen bzw. disziplinieren uns und werden somit „Teil“ von uns Menschen. (Christensen & Conradi 2017, 51f.). „We are constructing and being constructed, gendering and being gendered – designing and being designed.“ (Christensen & Conradi 2017, 52).

²⁷ Ich möchte anmerken, dass ich im Gegensatz zu Brandes (2017) bei Barad anstelle von „Interaktionen“ von „Intra-Aktionen“ sprechen möchte, welche auf das sich wechselseitig beeinflussende Verhältnis der beteiligten (menschlichen oder nichtmenschlichen) Akteure zueinander fokussieren (Barad 2005).

Michelle Christensen und Florian Conradi verweisen auf die feministische Bewegung, um den Designer*innen Inspiration im schwierigen Umgang mit *Gender & Design* zu bieten. Dabei unterstreichen sie zwei Aspekte, welche von Feminist*innen gelernt werden können. Erstens haben Feminist*innen dafür gekämpft, aus der heteronormativen „Welt“ auszubrechen, in der sie geboren und aus der sie hervorgegangen sind. Der zweite Aspekt ist, dass Feminismus Theorien erfolgreich in die Praxis umsetzt. Beides ist für die angewandte Disziplin *Design* von Bedeutung. Die beiden Autor*innen ermutigen Designer*innen (ebenfalls inspiriert durch den Feminismus) dazu, Positionen von Objekt und Subjekt verschmelzen zu lassen, den Dingen/Produkten die Möglichkeit zu geben ihre eigene Geschichte zu schreiben, anstatt andere heteronormative Geschichten zu reproduzieren. (Christensen & Conradi 2017, 52f.). „What is vital at this point, is admitting that the ontological world is not made up of artefactual objects and human subjects, and hence, that the categories of ‘maker’, ‘object’ and ‘user’ are unstable at best, but more than likely blindly anthropocentric.“ (Christensen & Conradi 2017, 57).

2.3.3 Vergeschlechtlichte Gender-Macht der Objekte

Aufbauend auf den letzten Abschnitt, in dem Produkte Menschen und ihr *Gender* formen können, geht es nun darum den Dingen bzw. Produkten eine eigene Handlungsfähigkeit zu zuschreiben. Zur Zuschreibung dieser Handlungsfähigkeit bedürfen die Objekte an Macht und folglich kommt es zur Dreiecksbeziehung: *Gender*, *Design* und Objektmacht. Mit Bezug auf Latour (2007) schreibt Uta Brandes davon, dass Objekte nach der *Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT)* innerhalb von Interaktionen zwischen menschlichen und nicht menschlichen „Aktanten“ (Akteuren) ein gewisses Eigenleben führen, Macht ausüben und somit eine eigene Handlungsfähigkeit haben können. Das Eigenleben der Objekte kann sich in Kommunikation oder sogar in Macht- und bis hin zu Gewaltausübung (z.B. durch Waffen) zeigen. (Göbel & Prinz 2015, 25; Brandes 2017, 258f.).

Alle Produkte, die uns umgeben, sprechen zu uns immer auch gegendert. Diese Kommunikation funktioniert nach dem „Double-bind-Muster“: Die Objekte/Produkte versuchen unsere Aufmerksamkeit zu erregen bzw. uns zu verführen und wir reagieren als geschlechtliche Wesen auf diese. Wenn nun diese kommunizierenden Objekte/Produkte in Verbindung mit Macht analysiert werden, wird schnell klar, dass Objekt-/Produktmacht *männlich* konnotiert ist. Normatives *Gender-Marketing* schreibt *Männerprodukten* Macht und *Frauenprodukten* infantile Süße und somit Ohnmacht zu. Dies kann gut am Beispiel der Gestaltung des Nassrasierers analysiert werden. *Männerrasierer* weisen dunkle und metallische Farben auf,

haben eine funktionale, klare Formensprache mit wenigen Rundungen und suggerieren Werte wie physikalische und mathematische Kompetenz sowie kriegerische Sportlichkeit. *Frauenrasierer* sind meist pastellig, pink, lila oder türkis gestaltet, arbeiten mit einer runden Formensprache und kommunizieren Werte wie Sinnlichkeit, Schönheit, Sensibilität, Wellness, aber auch Schutz und Fürsorge. Obwohl die Funktion *männlicher* bzw. *weiblicher* Rasierer ident ist, wird *Männerprodukten* patriarchale Macht und *Frauenprodukten* Schwäche und Niedlichkeit zugeschrieben. Objekte/Produkte, welche mit Gewalt in Verbindung gebracht werden (z.B. Waffen), gelten dabei grundsätzlich *männlich*. (Brandes 2017, 258-270). Eine *weibliche* Version von gewaltverwandten Produkten wird als lächerlich und ungefährlich wahrgenommen (Barletta 2005; zit. nach Becker & Herling 2017, 34). Wenn nun Frauen *männliche*, gewaltverwandte Produkte anwenden, werden Frauen als inkompetent und dumm dargestellt. *Weiblichkeit* wird gestalterisch, normativ mit (kitschiger, abgewerteter) Dekoration und *Männlichkeit* mit Schlichtheit, Funktionalität und Technik assoziiert. Daran kann abgelesen werden, dass auch im Design sozial konstruierte, heteronormative Vorstellungen von *Männlichkeit* bzw. *Weiblichkeit* dominieren und es zu Diskriminierungen aufgrund der sozialen Kategorie *Gender* kommt. (Brandes 2017, 270-281).

2.3.4 Vergeschlechtlichte Gender-Macht der Kinderprodukte

Um die vergeschlechtlichte *Gender*-Macht von Objekten speziell auf Kinderprodukte zu beziehen, verweise ich gerne auf Becker & Herling (2017). Katja Becker und Claudia Herling erweitern die Thesen von Uta Brandes auf Designaspekte für Kinder. Becker & Herling (2017) sprechen von der „Pinkisierung“, welche die Farbe pink ausschließlich Mädchen und *Mädchenprodukten* zuschreibt. Diese Bewegung ist aktuell sehr stark wahrnehmbar. Buben können keine pink gestalteten Produkte verwenden, ohne dass ihre Geschlechtsidentität und Heterosexualität (z.B. durch Schulkolleg*innen) infrage gestellt wird. Mädchen wiederum können normative Farben für Buben, z.B. blau, bei *Mädchenprodukten* verwenden, ohne infrage gestellt zu werden. Dies liegt daran, dass die *männliche* Norm mit mehr Status verbunden wird und als vermeintlich neutraler Standard gilt. Dies wird als Androzentrismus beschrieben. Wenn Mädchen *Bubenprodukte* verwenden, gilt dies als hierarchische Aufwertung bzw. bringt dies einen höheren Status mit sich, wenn Buben *Mädchenprodukte* verwenden, gilt dies als hierarchische Abwertung bzw. bringt dies einen niedrigeren Status mit sich. So werden schon früh bei Kindern heteronormative und diskriminierende Werte durch Design geprägt. (Becker & Herling 2017, 33f.).

2.3.5 Fazit von Uta Brandes Theorien

Uta Brandes Theorien zeigen auf, dass *Gender* in der Disziplin *Design* alle dazugehörigen Prozesse und Ergebnisse beeinflusst. Produkte spiegeln dabei eine vergeschlechtlichte *Gender*-Macht in ihrer Gestaltung, aber auch in der Nutzung dieser, wider. Dabei zeigt Brandes auch auf, dass gegenderte Produkte uns Individuen formen und selbst Handlungsfähigkeit besitzen können. Es ist klar ersichtlich, dass sich heteronormative und diskriminatorische Normen in der Produktgestaltung/im Design reproduzieren. Dies gilt auch für Kinderprodukte. Die Theorien nach Brandes (2017) sind somit auch als Auftrag an Designer*innen zu verstehen, ihre Arbeiten und ihre eigene Situiertheit in Bezug auf *Gender* kritischer zu reflektieren. Ich unterstütze hierbei Brandes Forderung nach einem gendersensiblen Design-Ansatz. (Brandes 2017, 20-319; Pfaff 2017, 9).

Im nächsten Unterkapitel (2.4 *Exkurs: Situiertheit nach Donna Haraway*) werde ich meine eigene Situiertheit in dieser Arbeit und die Situiertheit jedes Wissens durch die Theorien von Donna Haraway (1995) erläutern.

2.4 Exkurs: Situiertheit nach Donna Haraway

In diesem als Exkurs geführtem Unterkapitel möchte ich mich kritisch verorten, so dass die Leser*innen dieser Masterarbeit meine strukturelle Einbettung in soziale Machtverhältnisse und dessen Einschreibung in meine Texte erkennen können. Ich gehe somit davon aus, dass mein eigenes Wissen, wie bei jeder Person, ein situiertes Wissen ist. Das erkenntnistheoretische Konzept des *Situierten Wissens* jeder Person basiert auf den feministischen Theorien der US-amerikanischen Wissenschaftlerin Donna Haraway (1995). Dieses soll nun erläutert werden, um daran anschließend mich selbst kritisch zu verorten.

2.4.1 Situiertes Wissen

Donna Haraways Theorien zum situierten Wissen beruhen auf Wissenschaftskritik. Dabei problematisiert Haraway den Versuch der Wissenschaft, eine universelle und verkörperte „Objektivität“ herzustellen. Sie kritisiert an diesem Versuch, dass sich die Wissenschaft nur mit sich selbst beschäftigt und es ein Kampf um Macht ist, welches Wissen als Wissen akzeptiert wird. Dies sieht sie teilweise auch in der feministischen Wissenschaft. (Haraway 1995, 73-77). „[...] Wissenschaft ist ein anfechtbarer Text und ein Machtfeld, der Inhalt ist die Form. Basta.“

(Haraway 1995, 75, übersetzt von Helga Kelle). Haraways Absicht ist es, die als „objektiv“ bezeichneten Wahrheitsansprüche einer feindlichen Wissenschaft zu dekonstruieren. Im Gegensatz dazu fordert sie eine kollektive historische Subjektivität und „verkörperte“ Darstellungen der Wahrheit ein, welche durch Kapitalismus, Kolonialismus und dem Patriarchat ständig bedroht sind. (Haraway 1995, 77-80). Haraways abzielendes Wissenschaftsverständnis und ihr Verständnis von situiertem Wissen beschreibt sie wie folgt: „Mir würde eine Lehre verkörperter Objektivität zusagen, die paradoxen und kritisch-feministischen Wissenschaftsprojekten Raum böte: Feministische Objektivität bedeutete dann ganz einfach *situiertes Wissen*.“ (Haraway 1995, 80, übersetzt von Helga Kelle).

An diesem Punkt des situierten Wissens kommt es jedoch auch zu hegemonialen und marginalisierten Positionen. Körper, die nicht *weiß, männlich, cisgender*²⁸, heterosexuell und frei von Behinderung sind, werden als anders markiert. Der nicht markierte Körper des *weißen* Mannes hat hingegen die Macht zu sehen, ohne gesehen zu werden, und zu repräsentieren, ohne repräsentiert zu werden. Er kann aus dieser Perspektive vermeintlich alles sehen von nirgendwo. Dies ist laut Haraway aber eine Illusion, ein „göttlicher Trick“. Denn jeder soziale Akteur ist verkörpert und in sozialen Machtverhältnissen positioniert. Jede Perspektive ist partikular und spezifisch, keine Perspektive kann Neutralität beanspruchen. (Haraway 1995, 80ff.; zit. nach Bauer 2014, 9). Hier möchte ich gerne auf bell hooks verweisen, welche Bildung als niemals politisch neutral bezeichnet (Kazeem-Kamiński 2016, 103). Laut Donna Haraway kann eine Perspektive nur dann Objektivität beanspruchen, wenn diese sich ihrer Situietheit verantwortlich macht. Dies kann aus der Perspektive der marginalisierten markierten Körper besonders wertvoll sein. So verspricht nur eine partiale Perspektive (der Vielen) einen objektiven Blick. Doch ist nicht jede markierte partiale Perspektive brauchbar bzw. „unschuldig“ und alle Perspektiven müssen kritisch hinterfragt werden. Auch der Schutz gegen die Aneignung der marginalisierten partialen Perspektiven durch Mächtigere muss gewährleistet sein. (Haraway 1995, 82-85; zit. nach Bauer 2014, 9f.). Donna Haraway definiert Objektivität aus feministischer Sicht zusammenfassend wie folgt: „Feministische Objektivität handelt von begrenzter Verortung und situiertem Wissen und nicht von Transzendenz und der Spaltung in Subjekt und Objekt.“ (Haraway 1995, 82, übersetzt von Helga Kelle).

²⁸ Cisgender umfasst Personen (cis-Mann/Frau), welche sich im binären Geschlechtersystem wiederfinden und bei denen das „Geschlecht“ laut Geburtsurkunde der eigenen Geschlechtsidentität (*Gender*) entspricht (Rousparast 2017).

2.4.2 Persönliche Verortung

Eine kritische Verortung bedeutet aber auch Verwundbarkeit, widersetzt sich aber den Zielen einer Endgültigkeit oder Verallgemeinerung und kann mit Engagement einhergehen (Haraway 1995, 90). Anhand dieser Prinzipien möchte ich mich nun im Rahmen dieser Arbeit kritisch selbst verorten. Ich positioniere²⁹ mich selbst als ein *weißer*, österreichischer, heterosexueller, kinderloser cis-Mann ohne Migrationshintergrund. Meine Kindheit war geprägt durch meine Eltern, welche beide keinen Matura-Abschluss haben und aus der Arbeiter*innenklasse stammen. Aufgrund meiner schulischen Ausbildung an der Handelsakademie, meinem absolvierten Studium der *Internationalen Betriebswirtschaftslehre* und meiner langjährigen Berufserfahrung als Marketing und Produkt Manager möchte ich meinen kapitalistischen Hintergrund und meine ökonomisch komfortable Position benennen. Konkret ist auch meine berufliche Rolle als Produkt Manager hervorzuheben, da es im Verlauf dieser Arbeit um Produktentwicklung geht. Über meinen beruflichen Werdegang hinaus ist meine aktuelle Positionierung als Student eine neue. Sie orientiert sich an kritischen Theorien der *Gender Studies*.

Das situierte Wissen der untersuchten Schüler*innen aus Kapitel 4 *Untersuchung* soll im Rahmen der Untersuchung, wenn auch anonym, ebenfalls beleuchtet werden. Die Schüler*innen stellen für mich in meiner Untersuchung ein zu erforschendes Wissensobjekt dar. Donna Haraway kritisiert, dass das Wissensobjekt in der Wissenschaft oftmals passiv und träge dargestellt wird und nur den Interessen des (hegemonialen) Erkennenden zu folgen hat. Im Gegensatz dazu sieht Haraway das Wissensobjekt als aktiven Akteur mit Handlungsfähigkeit. Nur so kann in Erforschung des Wissensobjekts zuverlässiges Wissen zu Stande kommen. (Haraway 1995, 92ff.). Dieser Theorie von Haraway werde ich in meiner Untersuchung der Schüler*innen folgen.

2.4.3 Fazit von Donna Haraways Theorien

Als Fazit ist festzuhalten, dass Objektivität nur durch eine eigene kritische Positionierung bzw. zum eigenen situierten Wissen, im Fall der Masterarbeit von den Schüler*innen, erreichbar ist. Die Theorien von Donna Haraway (1995) zeigen dabei auf, dass jedes Wissen situiert bzw.

²⁹ Die Positionierung im Rahmen meiner persönlichen Verortung kann wie folgt verstanden werden: „Positionierung impliziert Verantwortlichkeit für die Praktiken, die uns Macht verleihen.“ (Haraway 1995, 87, übersetzt von Helga Kelle).

partiales Wissen ein Privileg ist sowie Verallgemeinerung und Endgültigkeit von Thesen kein Ziel sind.

3 Forschungsstand

Nachdem im letzten Kapitel die theoretischen Grundlagen ausgewählter Autor*innen für diese Masterarbeit gelegt worden sind, gilt es nun die Themen und die Forschungsfrage dieser Arbeit um den aktuellen Stand der Forschung zu erweitern und verwandte Forschung aufzugreifen. Wie bereits im ersten Kapitel *Einleitung* erwähnt, ist die Forschungsfrage folgende: „Wie beurteilen Schüler*innen genderspezifisch gestaltete Produkte ihrer Altersgruppe in Bezug auf ihre persönliche Geschlechtsidentität und soziale Geschlechterrollen?“.

Diese wissenschaftliche Forschungsarbeit bearbeitet das Zusammenspiel der Themen: *Gender*, *Design* und *Kinder*, und somit wird meine konkrete Forschungsfrage aus dem Blickwinkel diverser Disziplinen betrachtet. Im Rahmen dieser Masterarbeit möchte ich gerne die Forschungen von vier sehr prägenden Disziplinen genauer bestimmen. Zu erwähnen sind hierbei die Psychologie, die Wirtschaftswissenschaften, die Designforschung sowie als interdisziplinäre und in dieser Masterarbeit wichtigste Ebene die *Gender Studies*. Im Kontext der „genderspezifisch gestalteten Produkte“ lassen sich die erwähnten Disziplinen als wissenschaftliches Anwendungsfeld folgendermaßen erklären.

Die wissenschaftlichen Artikel aus der ersten zu erwähnenden Disziplin *Psychologie* stammen primär aus dem Teilgebiet der Entwicklungspsychologie, aber u.a. auch aus der Erziehungspsychologie. Die Entwicklungspsychologie befasst sich mit Veränderungen im menschlichen Erleben und Verhalten, auch in Bezug auf *Gender*, über das gesamte Leben hinweg (Schwarzer & Walper 2021). Dabei gibt es auch immer wieder Überschneidungen zwischen den Disziplinen Psychologie und *Gender Studies*. Die zweite wichtige Ressource für wissenschaftliche Beiträge sind die Wirtschaftswissenschaften. Hierbei wird untersucht, wie Produkte und Dienstleistungen aus unternehmerischer Sicht durch Marketing, Werbung und Brandmanagement bei bestimmten Zielgruppen einen höheren Absatz finden können. Das Kaufverhalten der Konsument*innen steht somit im Mittelpunkt und ist auch ein Anknüpfungspunkt für die Psychologie. Die dritte prägende wissenschaftliche Disziplin ist die Designforschung. Diese beschäftigt sich u.a. mit der Gestaltung von Artefakten (z.B. Produkten). Dabei lege ich auch gendersensible und künstlerische Gestaltung in meinen Forschungsfokus. Oftmals wird Design und Designforschung als Marketing subsummiert, was

Brandes (2017, 16) aber eher als Überwältigung von Design durch das Marketing beschreibt. Die Überleitung von der Designforschung zu den *Gender Studies* erfolgt durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung der Entstehungsprozesse von Artefakten durch Designer*innen und deren persönlicher Situiertheit sowie deren (heteronormativ geprägten) Ausbildung. Der bedeutendste und wichtigste Anteil in diesem Kapitel kommt der interdisziplinären Disziplin *Gender Studies* zu. Die wissenschaftlichen Beiträge der vierten Disziplin dieses Kapitels untersuchen kritisch, welche sozialen Normen durch genderspezifisch gestaltete Produkte reproduziert werden und somit welche Machtverhältnisse sich hierdurch verstärken bzw. welche Diskriminierungen dadurch hervorgerufen werden. Die *Gender Studies* berühren im Kontext dieses Kapitels auch Themen wie Sexualität und Erziehung.

3.1 Wissenschaftliche Beiträge der Psychologie

Die wissenschaftliche Disziplin *Psychologie* liefert speziell mit ihrem Teilgebiet *Entwicklungspsychologie* und somit dem Fokus auf Entwicklungen im Erleben und Verhalten von Menschenleben wichtige Aspekte für diese Masterarbeit. Hierbei interessieren mich besonders Entwicklungsschritte von Kindern in Bezug auf *Gender*.

Eine Studie zur Entwicklung von spontanen *Genderstereotypisierungen* bei Kindern, einem Verhalten dominiert von sozialen Klischees und Vorurteilen, liefert Banse et al. (2010). Dabei dienen die *Dual-Prozess-Modelle* (z.B. von Devine (1989) und Strack & Deutsch (2004)) Banse et al. (2010) als theoretische Grundlage. Dual-Prozess-Modelle gehen davon aus, dass einerseits assoziative Wissensstrukturen im Gedächtnis (z.B. Stereotype) aktiviert werden können, unabhängig davon ob diese Assoziationen von jemanden für richtig oder falsch gehalten werden. Andererseits wird Wissen durch Individuen validiert und die Schlüsse daraus werden für bewusste Entscheidungen verwendet. So kann *Genderstereotypisierung*, gesteuert durch Stereotypwissen, spontan geschehen, auch wenn diese Kenntnis von bestimmten Stereotypen z.B. für falsch bzw. unrichtig erachtet wird. Banse et al. (2010) untersuchen mittels der Methode *Action Interference Paradigm (AIP)* wie schnell Kinder (5, 8 und 11 Jahre alt) klischeehaftes, genderspezifisches Spielzeug entweder stereotyp-kongruent oder stereotyp-inkongruent Mädchen und Buben zuordnen. Die Ergebnisse dieser spontanen *Genderstereotypisierung* wurden mit Ergebnissen zur Stereotypflexibilität, der Flexibilität der Kinder soziale Stereotypen abzulehnen, und des Stereotypwissens in Kontext gesetzt. So zeigt sich, dass die Stereotypflexibilität zwischen fünf und elf Jahren bei Kindern stark zunahm, während das Stereotypwissen und die spontane *Genderstereotypisierung* über das Alter hinweg auf hohem

Niveau konstant blieben. Die Autor*innen schließen daraus, dass bei Kindern die spontane *Genderstereotypisierung* eng mit dem Stereotypwissen zusammenhängt und auch eine zunehmende Stereotypflexibilität die spontane *Genderstereotypisierung* bei Kindern nicht verhindern kann. (Banse et al. 2010, 298-305).

Neben Banse et al. (2010) zeigen auch Peragine et al. (2021) interessante Forschungsergebnisse zum Thema Stereotypen innerhalb einer sehr ähnlichen Altersgruppe. Die Autor*innen dieser Studie beschreiben als Ausgangsbasis, dass die soziale Kategorie *Gender* für Kinder sehr prägend ist und darauf basierend entstehen (heteronormativ binär betrachtet) einseitige (Vor-)Urteile gegenüber dem eigenen bzw. dem fremden *Gender* (Mädchen vs. Buben). Des Weiteren gehen Peragine et al. (2021) davon aus, dass Kinder gegenüber dem eigenen *Gender*, ihrer selbst bestimmten Zugehörigkeit zu einer der beiden heteronormativen *Gender*-Kategorien *Mädchen* oder *Buben*, positiver eingestellt sind als gegenüber dem anderen. In dieser Studie wurde bei Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren mittels Interviews untersucht, inwiefern ihr eigenes *Gender* mit einer positiven bzw. negativen Wahrnehmung der beiden *Gender*-Kategorien zusammenhängt. Allgemein belegt die Studie von Peragine et al. (2021), dass Mädchen das andere *Gender* schlechter bewerten als das eigene. Außerdem fühlen sich Kinder ihrem eigenen *Gender* mehr zugehörig als dem fremden, wobei dies bei Buben stärker ausgeprägt ist. Mädchen zeigen in den Ergebnissen auch, dass, wenn sie sich dem fremden *Gender* stärker identifizieren, dies mit einer negativen Wahrnehmung des eigenen *Genders* einhergeht. (Peragine et al. 2021, 125).

Ein weiterer Beitrag zur Altersgruppe sechs bis zehn Jahre kommt von Spinner et al. (2021). Dieser wissenschaftliche Beitrag stammt aus dem Teilgebiet der Schulpsychologie und untersucht, welche Auswirkungen schulische Interventionen zur Bekämpfung von negativen, schädlichen *Gender*-Stereotypen auf die Stereotypflexibilität der Schüler*innen haben. Spinner et al. (2021) erforschen in ihrer Studie wie die sechs- bis zehn-jährigen Kinder ihre Meinungen zu *Gender*-Stereotypen verändern, wenn diese über vier Monate hinweg wöchentliche 30-minütige kritische Unterrichtseinheiten zu *Gender*-Stereotypen besuchen. Im Gegensatz zu dieser Interventionsgruppe von Schüler*innen gibt es noch eine Kontrollgruppe, welche diesen Unterricht nicht hatte. Beide Gruppen wurden vor und nach der Intervention zu *Gender*-Stereotypen befragt. Die Interventionsgruppe zeigt nach der Intervention, dass sie im Gegensatz zur Kontrollgruppe eine stärkere Ähnlichkeit zum anderen *Gender* (innerhalb eines binären Geschlechtersystems) wahrnehmen und sich für die Zukunft vorstellen können, eine breitere

Palette an Berufen auszuüben oder mit einer weiten, weniger genderspezifischen Palette an Spielzeug zu spielen. Bei Mädchen ist diese stärker wahrgenommene Ähnlichkeit zum anderen *Gender* noch intensiver ausgeprägt als bei Buben. Sowohl in der Interventionsgruppe als auch in der Kontrollgruppe stellt sich heraus, dass Mädchen in Bezug auf *Gender* allgemein flexibler im Umgang mit Spielzeug sind als Buben. Des Weiteren finden laut der Studie Buben in der Interventionsgruppe die Auswirkungen von *Gender*-Stereotypen und -Normen ungerechter als die Buben der Kontrollgruppe. Dies ist bei Mädchen nicht zu erkennen, obwohl sie sowohl in der Interventionsgruppe als auch in der Kontrollgruppe eine höhere Unfairness in der *Gender*-Stereotypisierung ausmachen als Buben. (Spinner et al. 2021, 422-442).

Das Thema Interventionen zur Bekämpfung von schädlichen *Gender*-Stereotypen wird ebenfalls in der Studie von King et al. (2020) aufgegriffen. Die Studie basiert auf der Annahme, dass Kinder davon ausgehen, Gleichaltrige bevorzugen stereotypes genderspezifisches Spielzeug gegenüber nicht genderstereotypem Spielzeug. King et al. (2020) untersuchten Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren. Dabei wurden diese Kinder in verschiedenen Experimenten mit *Gender*-Stereotypen in Bezug auf Spielzeug und Interventionen gegen diese konfrontiert. Nach Durchführung dieser Experimente und Interventionen zeigte sich anhand einer Vorher/Nachher-Befragung, dass genderstereotype Vorstellungen über die Spielzeugvorlieben Gleichaltriger abnahmen. So begründen King et al. (2020) die Wirksamkeit von Interventionen zur Bekämpfung von *Gender*-Stereotypen. (King et al. 2020, 1-4). In Bezug auf Banse et al. (2010) lässt sich feststellen, dass die Wirksamkeit von Interventionen nach King et al. (2020) möglicherweise spontane *Genderstereotypisierung* bei Kindern nicht umfasst.

In der Disziplin *Psychologie* erfolgen viele Forschungen zum Umgang mit genderspezifischem Spielzeug. So untersuchen Weisgram et al. (2014) mittels Experimenten bei durchschnittlich vier-jährigen Kindern, welches Spielzeug diese präferieren. Dabei wurden den Kindern vier Spielzeugkategorien präsentiert: genderstereotypes *Mädchen-Spielzeug* in stereotyper *femininer* Farbe, genderstereotypes *Mädchen-Spielzeug* in stereotyper *maskuliner* Farbe, genderstereotypes *Buben-Spielzeug* in stereotyper *femininer* Farbe und genderstereotypes *Buben-Spielzeug* in stereotyper *maskuliner* Farbe. Die Ergebnisse zeigen, dass Buben genderstereotype *maskuline* Produkte allgemein bevorzugen. Bei Mädchen schneidet die Produktgruppe des genderstereotypem *Buben-Spielzeugs* in stereotyper *maskuliner* Farbe signifikant schlechter ab. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich, wenn Spielzeug, neben der

Farbgebung, schriftlich für Mädchen bzw. Buben gekennzeichnet ist. Diese Studie unterstreicht genderstereotype Prägungen bereits im frühen Alter von Kindern. (Weisgram et al. 2014, 401-406).

Die Studie von Coyle & Liben (2020) beschäftigt sich ebenfalls mit dem Gebrauch von Spielzeug durch Kinder, aber auch durch Mütter sowie der Kombination aus Kindern und Müttern. Coyle & Liben (2020) konfrontieren Kinder im Alter von durchschnittlich fünf Jahren und deren Mütter mit einem Spiel, für welches stereotyp genderspezifisch, entweder für Mädchen oder Buben, eine unterschiedlich gestaltete Verpackung verwendet wurde. Die verschieden verpackten Spiele wurden zufällig für die beobachteten Untersuchungen verwendet. Die Ergebnisse zeigen, dass Mütter vermehrt mit dem Spiel, welches für Buben verpackt ist, spielten, als mit dem Spiel, welches für Mädchen verpackt ist. Beim gemeinsamen Spielen der Kinder mit der jeweiligen Mutter konnte festgestellt werden, dass Mütter mit Söhnen mehr bauten (Demonstration des Spieles) als Mütter mit Töchtern. Mütter lasen in Anwesenheit ihrer Töchter mehr Anweisungen vor als Mütter mit Söhnen. Anhand des selbstständigen Spielens der Kinder leiten Coyle & Liben (2020) interessanterweise ab, dass Mädchen das für Buben verpackte Spiel und Buben das für Mädchen verpackte Spiel besser erlernten als das der jeweils anderen Version. (Coyle & Liben 2020, 43-54).

Interessant ist auch die Studie von Davis et al. (2021), welche die Präferenzen für die Farben Pink und Blau bei Kindern im Alter von vier bis elf Jahren anhand von ausgedruckten Stimuli erfragen. Die Untersuchungen wurden in drei kleinen Communities (Shipibo-Dörfer im peruanischen Amazonasgebiet, Kastom-Dörfer im Hochland der Insel Tanna, Vanuatu, und BaYaka-Bewohner*innen in der nördlichen Republik Kongo) sowie in einer Großstadt (Brisbane, Australien) durchgeführt. In den drei kleinen Communities gab es keine genderspezifischen Unterschiede bei der Präferenz für die Farbe Pink. In der Großstadt Brisbane konnte bei Mädchen aber eine stärkere Präferenz für die Farbe Pink analysiert werden als bei Buben, welche die Farbe Pink sogar meiden. Die Studie untermauert somit das kulturelle Phänomen der Farbe Pink bei Mädchen in westlichen, städtischen Gesellschaften. (Davis et al. 2021, 1574-1584).

Neben den bisher besprochenen wissenschaftlichen Beiträgen in der Disziplin *Psychologie* sind auch noch folgende Studien von Interesse: Cherney & Dempsey (2010), Eisen et al. (2021), Endendijk et al. (2019), LoBue & DeLoache (2011), Todd et al. (2017), Zimmermann (2017)

und Zosuls et al. (2009). Diese schreiben, ähnlich den vorhergehenden Studien, auch über Themen wie stereotypes genderspezifisches Kinderspielzeug und stereotype Farbgebung: pink vs. blau sowie über Zusammenhänge zwischen dem Verhalten von Müttern und Kindern.

Abschließend möchte ich gerne zur Forschung in der Psychologie festhalten, dass die meisten von mir gefunden Studien Kinder im Alter von durchschnittlich fünf Jahren erforschen. Es gibt aber auch wenige Studien, welche Kinder bis zu zehn oder elf Jahren untersuchen. Meine Masterarbeit erforscht Kinder im Alter von zehn bis vierzehn Jahren (siehe Kapitel 4 *Untersuchung*). Folglich identifiziere ich meine Arbeit als Beitrag in einer Forschungslücke.³⁰

3.2 Wissenschaftliche Beiträge der Wirtschaftswissenschaften

Die Wirtschaftswissenschaften als wissenschaftliche Disziplin befassen sich damit, wie Produkte und Dienstleistungen von Unternehmen mittels Marketing, Werbung und Brandmanagement einen höheren Absatz bei ihren gewünschten Zielgruppen erzielen können. Mich interessiert dabei vor allem das Kaufverhalten der Konsument*innen im Zusammenhang mit der sozialen Kategorie *Gender*.

Die Studie von César Machado et al. (2021) beschäftigt sich damit, welche Rückschlüsse Konsument*innen anhand der Gestaltung und der Farbe eines Logos von Unternehmensmarken auf die genderspezifische Positionierung einer Marke ziehen und welche Reaktionen genderspezifisch wahrgenommene Markenlogos bei Konsument*innen hervorrufen. Als Methode dieser Untersuchung verwenden die Autor*innen eine Online-Befragung mit manipulierten und unbekanntem Logos als Stimuli. César Machado et al. (2021) präsentieren in ihren Ergebnissen, dass eine Logogestaltung nach natürlichen Kriterien (z.B. ein Tier als Logo) und eine Logofarbe in hellrosa den Proband*innen jeweils die *Weiblichkeit* einer Marke vermitteln. Umgekehrt gelten eine Logogestaltung nach kulturellen, technischen Kriterien (z.B. ein Boot als Logo) und eine Logofarbe in dunkelblau bei den Befragten jeweils als *männlich*. Die jeweilige genderspezifisch wahrgenommene Positionierung der Marken beurteilten die Befragten als positiv. Dabei konnten aber keine verstärkten positiven Wahrnehmungen zu genderspezifisch gestalteten Markenlogos bei sehr *weiblichen* oder *männlichen* Personen (kategorisiert durch eigene Angaben der Proband*innen), im Gegensatz zu weniger *weiblichen* oder *männlichen* Personen, festgestellt werden. Diese Studie dient dazu, Logos von Marken

³⁰ Mehr zu möglichen Forschungslücken findet sich in Kapitel 4 *Untersuchung*.

(stereotyp) genderspezifischer und somit aus Sicht der Unternehmen kommerziell erfolgreicher gestalten zu können. (César Machado et al. 2021, 152-163).

Eine weitere Studie zu Markenpräferenzen stammt von Friedmann & Lowengart (2019). Die beiden Autor*innen versuchen in ihrem Beitrag zu klären, welche Rollen die eigene Produktinvolviertheit und stereotype genderspezifische Gedanken von Konsument*innen in einem Kaufprozess hinsichtlich der Bildung einer Markenpräferenz einnehmen. Dieser Punkt wird im Beitrag je nach *Gender* (Frauen vs. Männer) untersucht. Unter Produktinvolviertheit kann die Motivation von Verbraucher*innen für den Kauf eines Produktes (z.B. ein Laptop) verstanden werden. Friedmann & Lowengart (2019) schreiben davon, dass die eigene Produktinvolviertheit in Kaufprozessen den kognitiven Aufwand der Konsument*innen beeinflusst. Beispielsweise kommt ein hoher kognitiver Aufwand zu Stande, wenn die Produktinvolviertheit in einem Kaufprozess groß ist. Die Autor*innen wollen herausfinden, welche stereotype genderspezifischen Annahmen bei hoher bzw. niedriger Produktinvolviertheit die Bildung von Markenpräferenzen beeinflussen. Die Studie diesbezüglich wurde mittels einer Online-Befragung und einem Online-Experiment durchgeführt. Die Ergebnisse spiegeln stereotype Annahmen der Autor*innen wider, dass bei hoher Produktinvolviertheit Männer im Kaufprozess mehr auf die erwartete funktionale Nützlichkeit und Leistung der Marke und Frauen mehr auf den Erlebnisnutzen der Marke achten als bei niedriger Produktinvolviertheit. Der Erlebnisnutzen ist der wahrgenommene Genuss des Besitzes einer Marke. So kann z.B. ein positives naturnahes Gefühl mit einer Bekleidungsmarke assoziiert werden. Die Annahme, dass Männer bei hoher Produktinvolviertheit mehr auf soziale Auffälligkeit einer Marke, u.a. als Statussymbol, achten als bei niedriger Produktinvolviertheit, konnte nicht schlüssig bestätigt werden. Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass die Unterschiede zwischen beiden *Gender*n nicht inhärent sind. Dies lässt sich auch ableiten, weil die Unterschiede hoher und niedriger Produktinvolviertheit nicht konsistent waren. Die Ergebnisse sind für Unternehmen zur Ansprache ihrer Zielgruppen von Bedeutung. (Friedmann & Lowengart 2019, 408-415).

De Bondt et al. (2018) untersuchen in ihrem wissenschaftlichen Beitrag, welche Bedeutung Produktverpackungen haben, die an eine stereotyp genderspezifische Körperform angelehnt sind. So sind *weiblich* gestaltete Verpackungen z.B. sanduhrförmig und *männlich* gestaltete Verpackungen z.B. V-förmig. De Bondt et al. (2018) halten in ihren Ergebnissen der durchgeführten Experimente fest, dass bei Teilnehmer*innen, welche Verpackungen in

stereotyper Körperform betrachteten, eine spontane Aktivierung mentaler Vorstellungen von menschlichen Körpern stattfand. Diese Aktivierung beeinflusst folglich auch das Verhalten von Konsument*innen. So zeigte sich in den Untersuchungen auch, dass genderneutrale Produkte mit Verpackungen idealisierter genderspezifischer Körperfiguren verstärkte Anziehung und positive Reaktionen bei Studienteilnehmer*innen hervorrufen. Die Autor*innen können ihre Annahme bestätigen, dass Verpackungen von idealisierten Körpern des eigenen *Genders* bei genderspezifischen Konsumgütern ästhetisch präferiert werden. (De Bondt et al. 2018, 698-709).

Ähnlich wie De Bondt et al. (2018) befassen sich auch van Tilburg et al. (2015) mit der stereotyp genderspezifischen Produktästhetik und wie diese auf das Verhalten von Konsument*innen einwirkt. van Tilburg et al. (2015) beweisen anhand von Expert*inneninterviews und einer Online-Befragung, dass Produkte durch Form und Farbe, sowie teilweise durch Material, stereotyp einem *Gender* zugeschrieben werden. Diese Zuschreibung und deren Bewertung basieren auf physischen Merkmalen der Produkte ähnlich der Attraktivität bei der Partner*innenwahl bei Menschen. Die Autor*innen arbeiten im weiteren Verlauf in einer zusätzlichen Studie ebenfalls mit einer Online-Befragung und präsentieren in ihren Ergebnissen, dass stereotyp genderspezifisch gestaltete Produkte (in Form, Farbe und Material), genannt *Produktgender*, zu einem höheren Kaufinteresse, zu positiven affektiven Reaktionen, zu einer höheren ästhetischen Bewertung und zu einer verstärkten Annahme einer besseren Funktionalität führen. Der präsentierte Zusammenhang zwischen *Produktgender* und der positiven Wahrnehmung durch Konsument*innen wird verstärkt, wenn Produkte stereotyp gedacht für beide *Gender* (Frauen und Männer) passend gestaltet werden. (van Tilburg et al. 2015, 422-434).

Schnurr (2018) schreibt ebenfalls über *Produktgender* und dem Zusammenhang, wie sich die Produktpositionierung auf *Produktgender* und auf die Bewertung durch Verbraucher*innen auswirkt. Mittels eines experimentellen Ansatzes zeigen die Ergebnisse von Schnurr (2018), dass Konsument*innen bei einem auf das eigene Wohlbefinden fokussierte (hedonischen) Kaufbedürfnis bzw. -ziel eher stereotyp *feminine* Produkte wählen als *maskuline*. Bei einem funktional geprägten Kaufbedürfnis bzw. -ziel präferieren diese stereotyp *maskuline* Produkte im Gegensatz zu *femininen*. Des Weiteren belegt Schnurr (2018), dass Verbraucher*innen stereotyp *weiblich* gestaltete Produkte positiver bewerten, wenn diese von Unternehmen hedonisch (anstatt funktional) positioniert wurden. Stereotyp *männlich* gestaltete Produkte

werden positiver beurteilt, wenn diese funktional (anstatt emotional) positioniert wurden. Die Studie schlägt abschließend vor, dass Unternehmen mit einer *weiblichen* Zielgruppe die emotionalen Vorteile hervorheben sollten und Unternehmen mit einer *männlichen* Zielgruppe die funktionalen Vorteile. (Schnurr 2018, 367-385).

Auch Drake & Radford (2017) erforschen das Thema *Produktgender*. Die beiden Autor*innen verweisen auf bestehende Literatur diesbezüglich, welche primär mit experimentellen Ansätzen arbeitet und argumentieren, dass die soziale Kategorie *Gender* der Konsument*innen mit dem *Produktgender* einhergeht. In der aktuellen Studie wird anhand von Interviews aber gezeigt, dass die Befragten diese Übereinstimmung nicht immer als gegeben sehen (z.B. bei genderneutralen Produkten). Zusammenfassend sehen die Autor*innen *Produktgender* als mögliches Spiegelbild der eigenen Geschlechtsidentität (*Gender*), aber auch als potenziell (stereotyp) formendes Medium dieser.

Erwähnenswert ist auch die Studie von Gill & Lei (2018). Darin haben die Autor*innen Student*innen schriftlich befragt, wie sie zu anti-stereotypen genderspezifischen Produkten stehen. Anti-stereotype genderspezifische Produkte sind z.B. ein Auto-Reparatur Kit für Frauen oder Back-Tools für Männer, welche oftmals gesellschaftlich kritisch und stereotypisierend gesehen werden. Gill & Lei (2018) zeigen in ihren Ergebnissen, dass anti-stereotype genderspezifische Produkte, die sich an Männer richten, auf mehr Widerstand stoßen, als welche die sich an Frauen richten. Dies gilt besonders für Produkte, welche öffentlich sichtbar sind (z.B. Leggings für Männer). Dieses Ergebnis wurde dann erneut untersucht und die Autor*innen der Studie wollten wissen, ob sich der Widerstand gegen die anti-stereotypen genderspezifischen Produkte verringert und die Kaufmotivation steigt, wenn diese in stereotypen Farben gestaltet sind (pink für Frauen und blau für Männer). Es kann festgestellt werden, dass anti-stereotype genderspezifische Produkte, angedacht für Männer, in blauer Farbe auf weniger Widerstand stoßen. Bei pinkfarbenen Produkten, welche für Frauen angedacht wurden, ist der Widerstand bei Frauen mit einer hohen *femininen* Selbsteinschätzung zurückgegangen. Hingegen ist dies bei Frauen mit einer niedrigen *femininen* Selbsteinschätzung nicht der Fall und diese lehnen solche Produkte als stereotype Bedrohung eher ab. Die *feminine* Selbsteinschätzung wird von den Versuchsteilnehmer*innen in der Befragung mittels einer Skala abgefragt. Diese Ergebnisse sind für absatzfokussierte Produktstrategien von Relevanz, liefen aber auch Daten für Interventionen in der Produktgestaltung. (Gill & Lei 2018, 493-506).

Weitere wichtige wissenschaftliche Beiträge der Disziplin *Wirtschaftswissenschaften* wurden verfasst von: Aspara & Van Den Bergh (2014), Fenko & Drost (2014), Fugate & Phillips (2010), Gill & Lei (2018) und Kim & Yang (2020). Diese Studien schreiben, ähnlich denen aus diesem Unterkapitel, über Einflüsse wie *Produktgender*, Produktinvolviertheit, Hormone, genderspezifischer Werbung und genderspezifischem Produktdesign auf das Kaufverhalten von Konsument*innen.

Abschließend ist festzuhalten, dass in diesen Studien keine Kinder untersucht wurden. Da aber Eltern einen prägenden Einfluss auf sie und die Kaufentscheidungen von Produkten haben, sind diese Beiträge von großer Bedeutung für die vorliegende Masterarbeit.

3.3 Wissenschaftliche Beiträge der Designforschung

Eine weitere wesentliche Forschungsdisziplin für meine Untersuchung ist die *Designforschung*. Hierbei ist vor allem die Gestaltung von Artefakten (z.B. Produkten) unter der Berücksichtigung von *Gender* für meine Arbeit von Relevanz. Auch die eigene Situiertheit der Designer*innen während der Gestaltungsprozesse steht im Fokus dieses Unterkapitels.

Zu Beginn fokussiere ich mich auf die wissenschaftliche Arbeit von Ehrnberger et al. (2012). Laut Brandes (2017) hat dieser Beitrag eine hohe Bedeutung für die Designforschung. Angelehnt an die Methode *Research through Design (RtD)* gestalten die Autor*innen dieser Studie praxisnah zwei genderstereotype Produkte neu. Dabei wird das jeweilige *Produktgender* (binär betrachtet Frauen bzw. Männer als Zielgruppe) für diese zwei Produkte getauscht. So soll das stereotyp *feminine* Produkt Stabmixer stereotyp *maskulin* umgestaltet werden und das *maskuline* Produkt Bohrmaschine stereotyp *feminin*. Die Umgestaltungen wurden z.B. bei Produktgröße, beim Material, in der Farbgestaltung und in der Formsprache angewandt. So ist der nun stereotyp *maskuline* Stabmixer (*The Mega Hurricane Mixer*) größer, mit dunklen Farben, matten Oberflächen, technologieassoziiert, komplexer und hochwertiger gestaltet und ähnelt einer Waffe. Der neu stereotyp *feminine* Bohrer (*The Dolphia Drill*) ist hingegen organisch, mit glänzenden und hellen Oberflächen, technologiefern, sicher und einfach designt. Ehrnberger et al. (2012) machen mit diesen beiden Prototypen und den damit einhergehenden neuen Kontrasten sichtbar, wie stereotyp *maskuline* Gestaltung Dominanz ausstrahlt während stereotyp *feminines* Design eine nebensächliche Bedeutung symbolisiert. Diese Prototypen wurden in Ausstellungen und Vorträgen präsentiert. Anhand der Reaktionen des Publikums zeigt sich, dass der Wechsel eines *Produktgenders* bei genderstereotypen Produkten die

Beziehung zwischen Nutzer*innen und Produkt verändert. Menschen fühlen sich u.a. weniger wohl beim Gedanken, die genderspezifisch neu designten Produkte zu verwenden. Ehrnberger et al. (2012) zeigen so den Zusammenhang zwischen Design und der normativen sozialen Kategorie *Gender*. (Ehrnberger et al. 2012, 85-95).

Ebenfalls von großer Bedeutung ist der Beitrag über die Gestaltung von Verpackungen sehr bekannter Konsumgüter von Petersson McIntyre (2018). Die Studie erforscht, wie Produktverpackungen (oft genderspezifisch gestaltet für die Zielgruppen Frauen bzw. Männer) *Gendernormen* und *-strukturen* reproduzieren. Dies untersucht Petersson McIntyre (2018) anhand von Produktverpackungen, welche nicht nur stereotype *Gendernormen* ansprechen, sondern eine gewisse *Genderfluidität* mit sich bringen. Unter *Genderfluidität* kann verstanden werden, dass z.B. Produkte nicht nur für Männer bzw. Frauen designt sind, sondern eine gewisse Flexibilität bei der Zielgruppe Frauen bzw. Männern im binären Geschlechtersystem, aber auch gegenüber anderen Geschlechtsidentitäten besteht. Anhand der genderfluiden Produktverpackungen wird in dieser Studie untersucht, ob Produkte mit genderfluid gestalteten Verpackungen nur auf eine Ankurbelung des Umsatzes und eine Erweiterung der Zielgruppen abzielen, oder ob diese Produktverpackungen einen Wandel kultureller *Gendernormen* widerspiegeln. Petersson McIntyre (2018) verwendet als Methode die *visuelle Ethnografie*, um die Produktverpackungen auf soziale *Gendernormen* und Bedeutungen hin zu untersuchen. Die Produktverpackungen sind dabei vor allem Verpackungen von pharmazeutischen Produkten und Parfüms. In den Ergebnissen zeigt sich, dass Produktverpackungen Konsument*innen auf verschiedene Weise das Gefühl geben, dass *Gender* eine reine Wahlmöglichkeit (in Form eines Konsumgutes) ist. *Gender* wird so zur Inszenierung. Strukturelle Machtverhältnisse und -unterschiede sowie die Reproduktion von problematischen Stereotypen werden dabei unkritisch ausgeklammert. Das Design von Verpackungen und die Herstellung von *Gender* sind aber miteinander verwobene Prozesse, die sich gegenseitig beeinflussen. (Petersson McIntyre 2018, 337-354).

Eine konkrete Anwendung von Designforschung zeigt der Artikel von Chris Straayer (2020). Darin wird das Produkt Penisprothese für Trans-Männer³¹ und dessen Bedeutung für diese Personen untersucht. Straayer (2020) berichtet einerseits von den Penisprothesen der Firma

³¹ Trans*Personen ist ein Sammelbegriff für Personen (z.B. Trans-Männer), bei welchen das „Geschlecht“ laut Geburtsurkunde nicht der eigenen Geschlechtsidentität (*Gender*) entspricht. Trans-Männer haben laut Geburtsurkunde das „Geschlecht“ *Frau*, identifizieren sich aber selbst mit der Geschlechtsidentität *Mann*. (Stonewall 2022).

Transthetics und den Erfahrungen der*s Gründer*in, welche zu der Gründung des Unternehmens und zur Produktion der Prothesen geführt haben. Andererseits greift der Beitrag juristische Fälle auf, in denen Trans-Männer wegen „Gender Betrug“ bzw. Täuschung angeklagt worden sind. In einem beispielhaften Fall war den Kläger*innen während einer sexuellen Handlung nicht klar, dass die jeweils angeklagte Person eine Prothese anstatt eines Penis verwendet hatte. Die angeklagte Person war *männlich* lesbar. Laut den Kläger*innen hätte die Tatsache, dass eine Penisprothese verwendet wird, vor der sexuellen Handlung vom*von der jeweiligen Prothesenträger*in kommuniziert werden müssen. Folglich haben die Ankläger*innen aufgrund von Irreführung und Täuschung Klagen eingereicht. In Bezug auf die Penisprothesen von *Transthetics* wird in der Studie festgehalten, dass diese Produkte durch funktionalen Realismus und einer getarnten Ästhetik die Äquivalenz zu einem Penis darstellen und so die Verkörperung von Trans-Männern fördern. Die Penisprothese kann so Teil des Trans-Körpers werden und psychische Schmerzen betroffener Menschen lindern. Im Gegensatz dazu stehen die juristischen Fälle des „Gender Betrugs“, welche die Prothesen im öffentlichen Raum als *künstlich* abtun. Die Cisnormativität verhindert die Gleichwertigkeit von Prothese und Penis. Als Ergebnis plädiert Straayer (2020) dafür, dass basierend auf der eigenen Geschlechtsidentität Genitalien *produziert* werden dürfen und nicht die Genitalien die soziale Kategorie *Gender* vorgeben. (Straayer 2020, 255-269).

Der Beitrag von Becker & Herling (2017) beleuchtet Design im Anwendungsfeld von digitalen Webseiten. Die Autor*innen erklären, dass es neben vermeintlich genderneutraler (meist aber *männlich* dominierter) und stereotyp genderspezifischer (*weiblich* oder *männlich* orientierter) Gestaltung auch die Möglichkeit von gendersensiblem Design gibt. Dies gilt auch für Webseiten. Gendersensibles Design versucht soziale Normen und *Genderstereotypen* zu reflektieren, Diskriminierungen und Vorurteile in der Gestaltung zu vermeiden und diverse genderrelevante Bedürfnisse verschiedener Lebensrealitäten mitzudenken. Bei Webseiten soll gendersensibles Design möglichst vielen Nutzer*innen gleichwertigen Zugang ermöglichen. Becker & Herling (2017) analysieren und kritisieren zwei gängige Methoden im Entwicklungsprozess der Gestaltung von Webseiten. Einerseits wird die Methode *I-Methodology* beschrieben, in welcher die Entwickler*innen die Bedürfnisse und das Verhalten der Nutzer*innen antizipieren. Dabei wird kritisiert, dass stereotype Annahmen (oftmals *männlicher*) Entwickler*innen die Gestaltung dominieren. Andererseits wird die Methode *Persona-Entwicklung* erläutert. Dabei werden fiktive, modellhafte Personen und somit potenzielle Nutzer*innen definiert und in der Gestaltung berücksichtigt. Auch hier wird

kritisiert, dass eine Reduzierung und Fokussierung auf einige Personas stereotype Vorstellungen und eine *männliche* Dominanz im Design hervorbringen. Im Weiteren wird erläutert, dass die Farbgebung (z.B. stereotyp pink/rosa für Frauen und dunkelblau für Männer) und die Schriftartwahl (z.B. stereotyp Schreibschriften für Frauen und serifenlosen Schriften für Männer) bei einer gendersensiblen Webseitengestaltung kritisch hinterfragt werden müssen. (Becker & Herling 2017, 26-37).

Eine Studie über *Gender* und Design in der Designausbildung stammt von Reina & Bucchetti (2017). Die Autor*innen beleuchten, inwieweit Design *Genderstereotypen* reproduziert und die soziale Kategorie *Gender* prägt. Um dies zu erforschen wird eine ethnografische Methode in einem experimentellen Setting gewählt. Innerhalb der Untersuchung wurde ein Instrument (in Form eines Fragebogens) entwickelt, welches (stereotype) *Gendercodes* (z.B. Farben, Formen und Zeichen) widerspiegelt. Dieses Instrument wurde später von Designstudent*innen erprobt, indem die Student*innen *Gender* anhand von Aufgaben interpretierten und visualisierten. Mittels dieses Instruments kann analysiert werden, ob die Student*innen (stereotype) *Gendercodes* reproduzieren. Die Autor*innen nennen das Instrument „Design/Gender/Design“ und verweisen darauf, dass Design/Designer*innen Artefakten genderrelevante Bedeutungen zuweisen sowie dass gendersensibles Design auch die Möglichkeit bietet, stereotype *Gendergrenzen* zu sprengen. In den Ergebnissen der Student*innenbefragung zeigt sich, dass Designstudierende stereotype *Gendercodes* oftmals reproduzieren. Mittels des Werkzeuges „Design/Gender/Design“ können (auszubildende) Designer*innen in Hinblick auf einen kritischen Umgang mit stereotypen *Gendernormen* sensibilisiert werden, um so möglichst *Genderklischees* im Design zu vermeiden. (Reina & Bucchetti 2017, 65-72).

Neben den bisher erwähnten wissenschaftlichen Beiträgen trägt auch folgende Literatur meiner Meinung nach zum aktuellen Forschungsstand in der Designforschung bei: Cakiroglu (2017), Costanza-Chock (2020), Levick-Parkin (2017), Martins (2014), Ronen (2018), Sandygulova & O’Hare (2018), Siu et al. (2015) und Stilma (2010). Diese Beiträge umfassen Themen wie genderneutrale Produktgestaltung, Design Pädagogik, (post-)feministische Designkritik, den genderrelevanten Anwendungsbereich der Sicherheitsschilder und Universitätslehre zu *Gender* und Design.

Am Ende dieses Unterkapitels möchte ich gerne anmerken, dass die Beiträge von Petersson McIntyre (2018) und Ehrnberger et al. (2012) für meine Masterarbeit wichtige

Inspirationsquellen darstellen und auch in meiner Untersuchung (Kapitel 4) teilweise Anwendung finden.

3.4 Wissenschaftliche Beiträge der Gender Studies

Der letzte Teil des aktuellen Forschungsstandes umfasst die interdisziplinäre Disziplin *Gender Studies*. Diese Disziplin nimmt den größten und wichtigsten Aspekt des Forschungsstandes ein. Dabei steht im Mittelpunkt, wie genderspezifisch (oder auch vermeintlich genderneutral) gestaltete Produkte *Gendernormen* reproduzieren und sozial diskriminierende Machtverhältnisse bestätigen. Ähnlich der Disziplin *Psychologie* beschäftigen sich die *Gender Studies* dabei intensiv mit dem Verhalten von Kindern im Umgang mit Spielzeug, welches eine Relevanz für das Thema *Gender* aufweist.

Ein häufig untersuchtes Spielzeug ist *LEGO*. Genauer analysiert haben dies z.B. Fulcher & Hayes (2018) und Reich et al. (2018). Fulcher & Hayes (2018) beschäftigen sich in ihrer Studie damit, welche Auswirkungen genderstereotype Farben der *LEGO*-Steine (z.B. pink/weiß vs. blau/grün/grau) und genderspezifische *LEGO*-Zielobjekte (stereotyp *weiblich*: Katze; stereotyp *männlich*: Dinosaurier) auf das Spiel mit *LEGO* von Mädchen bzw. Buben haben. Die Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren müssen in der Studie zwei Aufgaben mit *LEGO* erfüllen. Zum einen bauten die Kinder anhand einer *LEGO*-Anleitung ein gewisses *LEGO*-Zielobjekt mit zugewiesenen, farbigen *LEGO*-Steinen. Hierbei gab es vier Kombinationen, die den teilnehmenden Kindern zufällig zugeteilt wurden: grüner Dinosaurier, pinker Dinosaurier, pinke Katze und blaue Katze. Zum anderen gab es für die Kinder eine freie Aufgabe, innerhalb welcher zufällig entweder mit blauen/grauen oder mit pinken/weißen *LEGO*-Steinen Objekte erbaut werden durften. In den Ergebnissen zeigt sich, dass Kinder länger brauchen, um das stereotyp *weibliche* Objekt (Katze) mit blauen *LEGO*-Steinen zu bauen, als mit pinken *LEGO*-Steinen. Bei der freien Aufgabe erbauten Buben, unabhängig von den Farben der *LEGO*-Steine, mehr stereotyp *männliche* Objekte als Mädchen. Mädchen hingegen bauten mehr stereotyp *weibliche* Objekte, wenn die *LEGO*-Steine pink/weiß waren. Fulcher & Hayes (2018) argumentieren so, dass (stereotype) Farben von *LEGO*-Steinen sowie (stereotype) *LEGO*-Zielobjekte Auswirkungen auf das *LEGO*-Spielen der Kinder haben. (Fulcher & Hayes 2018, 273-280). Reich et al. (2018) beschäftigen sich mit den Produkten von *LEGO* und inwiefern einige dieser Produkte in den letzten Jahren eine stereotyp genderspezifische Vermarktung erfahren haben. Dafür untersuchen die Autor*innen Produkte der zwei Produktlinien *LEGO City* (vermarktet für Buben) und *LEGO Friends* (vermarktet für Mädchen) aus den Jahren 2012

bis 2015. In der Studie wird erforscht, welche Werte und Narrative die stereotyp genderspezifisch positionierten Produktlinien an ihre Nutzer*innen (Kinder) weitergeben. Die Positionierung umfasst dabei die Beschaffenheit der Verpackungen, Farben der *LEGO*-Steine, die Gestaltung der *LEGO*-Figuren, etc. Reich et al. (2018) verwenden eine Inhaltsanalyse, um die einzelnen Werte und Narrative der *LEGO*-Produkte zu identifizieren. Dabei zeigt sich in den Ergebnissen, dass *LEGO City* Produkte Buben ermutigen nach Heldentum, Risikobereitschaft, Expertentum, Reaktionsfreudigkeit und das Ausüben eines Berufes zu streben. *LEGO Friends* Produkte symbolisieren Mädchen, dass diese sich auf Hobbies, Freundschaften, Fürsorge, dem Streben nach Schönheit, Häuslichkeit und Freizeit konzentrieren sollen. Die Ergebnisse belegen, wie genderspezifische *LEGO*-Produkte *Genderstereotypen* reproduzieren. (Reich et al. 2018, 285-291).

Eine weitere Arbeit zur Analyse von genderspezifischem Spielzeug wurde verschriftlicht von Auster & Mansbach (2012). Die Autor*innen untersuchen durch die Analyse des *DISNEY*-Webshops *DISNEY*-Produkte auf Merkmale wie Farbe und Art des Spielzuges und ob diese genderspezifisch nur für Mädchen bzw. Buben oder sowohl für Mädchen als auch für Buben vermarktet werden. Als Methode werden tabellarische Analysen und das *Chi-Quadrat-Verfahren* angewandt. In den Ergebnissen zeigt sich, dass genderspezifische Produkte für Buben primär in kräftigen Farben, vor allem Rot, Schwarz, Braun und Grau, vermarktet werden. Die Produkte für Buben sind meist kleine Fahrzeuge, Waffen, Bauspielzeuge, Action-Figuren und elektronische Spiele. Genderspezifisch vermarktete Produkte für Mädchen weisen primär pastellige Farben auf, vor allem Pink oder Violett. Die Art der Produkte umfasst meist Haushalts- und Schönheitsprodukte, Kosmetika, Schmuck und Puppen. Produkte, welche für Mädchen und Buben vermarktet werden, ähneln der Farbpalette von genderspezifisch vermarkteten Produkten für Buben. Die Autor*innen nehmen an, dass dies eine Reaktion auf die Annahme ist, dass Buben seltener *Gendergrenzen* überschreiten als Mädchen. (Auster & Mansbach 2012, 375-384).

Eine für mich zentrale Position in der Spielzeugforschung rund um die Präferenzen von Kindern nimmt Davis & Hines (2020) ein. Die Autor*innen untersuchen in einer Metastudie die genderspezifischen Spielzeugpräferenzen von Kindern, da es unterschiedliche Ergebnisse zu diesem Thema in der Forschung gibt. Zwar herrscht Einigkeit darüber, dass es genderspezifische Unterschiede bei den Präferenzen gibt, jedoch ist unklar, wie groß diese sind und welchen Einfluss hier gewählte Forschungsmethoden und die Verwendung

unterschiedlichen Spielzeugs in den Studien haben. Davis & Hines (2020) konzentrieren sich in ihrer Metastudie auf Untersuchungen, bei denen die Messungen direkt bei Kindern gemacht werden und nicht bei deren Eltern, Lehrer*innen, etc. Methoden zur Untersuchung und Messung von genderspezifischen Spielzeugpräferenzen können hierbei sein: 1) *freies Spielen* (Forschende wählen – z.B. stereotyp genderspezifisches – Spielzeug aus und stellen es den Kindern zur Verfügung.), 2) *visuelle Präferenzen* (Die visuellen Präferenzen der Kinder bei der Betrachtung von spezifisch ausgewähltem – z.B. stereotyp genderspezifischem – Spielzeug bzw. Abbildungen davon werden beobachtet und untersucht.), 3) *erzwungene Auswahl* (Kinder müssen sich für eine von meist zwei präsentierten Auswahloptionen oftmals stereotyp genderspezifischer Spielzeugprodukte bzw. Abbildungen davon entscheiden.) sowie 4) *naturalistische Methoden* (Der Einfluss der Forschenden soll reduziert werden und so wird z.B. bestehendes Spielzeug von Kindern analysiert oder Spielzeugwünsche von Kindern untersucht.). Die Metaanalyse vergleicht neben den Methoden und der Verwendung unterschiedlicher Spielzeugprodukte zusätzlich das Erscheinungsjahr der Studien und das Alter der untersuchten Kinder von 75 Studien. Die Ergebnisse belegen, dass bei Kindern die Präferenz für stereotyp genderspezifisches Spielzeug und ihre eigene Geschlechtsidentität stark zusammenhängt. So präferieren Mädchen stereotypes Mädchenspielzeug stärker als Buben und Buben präferieren stereotypes Bubenspielzeug stärker als Mädchen. Außerdem bevorzugen Mädchen Spielzeug, welches von Forschenden als genderneutral eingestuft wird, stärker als Buben dies tun. Sowohl Mädchen als auch Buben präferieren genderspezifisches Spielzeug gegenüber genderneutral eingestuftem. Wenn nur Fahrzeuge und Puppen analysiert werden, ist die genderspezifische Präferenz für Puppen bei Mädchen im Gegensatz zu Buben noch stärker als bei Mädchenspielzeug allgemein und ebenso für Fahrzeuge bei Buben im Gegensatz zu Mädchen als bei Bubenspielzeug allgemein. Die Methode *erzwungene Auswahl* zeigt verstärkt die genderspezifischen Unterschiede bei der Präferenz von stereotyp genderspezifischem Spielzeug. Ebenso nehmen die genderspezifischen Unterschiede bei der Präferenz von stereotyp genderspezifischem Spielzeug zu, wenn das Alter der Kinder ansteigt. Das Erscheinungsjahr der Studien hat keine signifikanten Effekte auf die genderspezifischen Präferenzen. (Davis & Hines 2020, 373-388). Barry & Todd (2021) merken zu den Ergebnissen von Davis & Hines (2020) an, dass sie in ihren Forschungen bei neueren Studien eine verringerte Spieldauer der Kindern mit genderspezifischem Spielzeug und somit weniger Interesse an diesen feststellen. Dies gilt vor allem bei Mädchen. Barry & Todd (2021) sehen hier einen Trend, dass Kinder, vor allem Mädchen, aufgrund von gesellschaftlichen

Bewegungen weniger mit stereotyp genderspezifischen Produkten spielen. (Barry & Todd 2021, 747).

Im Kontrast zur Beschäftigung mit stereotyp genderspezifischen Kinderprodukten möchte ich nun die Studie von Bartholomaeus (2016) erläutern. Diese Studie untersucht, inwiefern feministische Bilderbücher für Kinder Potential haben *Genderstereotypen* und das binäre Geschlechtersystem (Mädchen vs. Buben) aufzubrechen sowie *neue*, diversere Vorstellungen über *Gender* zu vermitteln. Dafür wurden sechs- und sieben-jährige Schüler*innen in vier Lesegruppen geteilt und ihnen innerhalb dieser jeweils die vier gleichen feministischen Bilderbücher vorgelesen, um diese zu besprechen und Aspekte zu *Gender* zu diskutieren. Bei den feministischen Büchern stand vor allem die soziale, normative Kategorie *Gender* im Fokus. Die Daten aus diesen Buchlerngruppen werden in der Studie von Bartholomaeus (2016) auf feministisches Potential untersucht und es wird analysiert, wie die Kinder die feministischen Bücher verstanden. In den Diskussionen gaben die Kinder stereotype Vorurteile zum Thema *Gender* aus ihren alltäglichen Lebenswelten wieder, griffen aber auch die feministischen Aussagen aus den Büchern auf. Die Studie verweist als Gründe für die Herausforderungen der Kinder die feministischen Inhalte der Bücher zu verstehen vor allem auf die Bücher selbst und auch auf fehlende alternative, gendersensible Diskurse unter den Kindern. Drei allgemeine Aspekte beeinträchtigen dabei das Potential der Intervention mit den feministischen Büchern: die Abhängigkeit von den stereotypen *Genderkategorien* Mädchen vs. Buben (welche auch in den Büchern oft nicht durchbrochen werden), die mangelnde Identifikation der Kinder mit den Buchfiguren und der Einfluss von Vorstellungen zu anderen bekannten (genderstereotypen) Geschichten auf die Kinder. Abschließend hält Bartholomaeus (2016) fest, dass trotz der genannten Aspekte feministische Bücher großes Potential für öffnende Debatten über *Gender* haben. (Bartholomaeus 2016, 935-947).

Ein ausgeprägter Forschungsbereich beschäftigt sich mit dem Einfluss von Eltern auf die Vorstellungen ihrer Kinder zum Thema *Gender*. So untersucht Averett (2015) wie Eltern aus der LGBTQ Community (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender und Queer) ihre Kinder in Bezug auf *Gender* die Sozialisation ihrer Kinder beeinflussen. Averett (2015) führte in der Studie semistrukturierte Interviews mit 18 LGBTQ-Paaren mit Kindern im Alter von zehn Jahren und jünger durch. Ziel der Interviews ist es, herauszufinden, welche Erziehungsphilosophien, auch in Bezug auf *Gender* und sexuelle Orientierung, die LGBTQ-Eltern verfolgen, wie sie diese Philosophien leben und welche Hoffnungen die Eltern für die

Zukunft und zukünftige Beziehungen ihrer Kinder haben. In den Ergebnissen zeigt sich, dass die LGBTQ-Eltern widersprüchliche Hoffnungen haben. Einerseits möchten die Eltern, dass sich ihre Kinder heteronormativ in einem binären Geschlechtersystem zurechtfinden, um negativen Erfahrungen ähnlich der eigenen zu entgehen, und andererseits wollen sie das Konstrukt der Heteronormativität bekämpfen. Deshalb ist es den interviewten Eltern ein Anliegen, ihre Kinder so zu erziehen, dass sie heteronormative Normen erkennen und kritisch hinterfragen. Die Erziehungsphilosophien der Eltern spiegeln sich auch in deren praktischen Umsetzung wider. Entweder bieten die betroffenen Eltern ihren Kindern wertneutral eine möglichst breite Palette an genderspezifischen Optionen für Kleidung, Spielzeug und Aktivitäten an oder sie wählen für ihre Kinder mehrere gendersensible Optionen an Kleidung, Spielzeug und Aktivitäten aus und bieten diese wiederum den Kindern an. Averett (2015) fasst genderrelevante Wahlmöglichkeiten für Kinder (nach beiden erwähnten Angebotsstrategien) als „Gender-Buffer“ zusammen. (Averett 2015, 189-208).

Ähnlich wie in der Studie von Averett (2015) beschäftigen sich Farr et al. (2018) mit dem Einfluss von homosexuellen Eltern auf stereotyp genderspezifisches Verhalten von Kindern (Alterspanne: 5-12 Jahre). Die Autor*innen untersuchen Familien mit lesbischen, schwulen und heterosexuellen Adoptiveltern zu zwei Zeitpunkten mit einer Beobachtungspause von fünf Jahren. Der erste Zeitpunkt liegt im Vorschulalter der Kinder, der zweite im mittleren Schulalter. Zum ersten Zeitpunkt wurden die Eltern zuerst mittels eines Fragebogens (*Pre-School Activities Inventory*) über das stereotyp genderspezifische Verhalten bzw. Eigenschaften ihrer Kinder befragt und anschließend wurde das freie gemeinsame Spiel von Eltern und Kindern mit Spielzeug auf stereotyp genderspezifisches Spielen analysiert. Zum zweiten Zeitpunkt füllten die Kinder einen Online-Fragebogen (*Children's Occupations, Activities, and Traits Personal Measure*) zu stereotyp genderspezifischem Verhalten aus. In der Studie werden die Ergebnisse aus beiden Beobachtungszeitpunkten verglichen, um festzustellen, wie die Ergebnisse von beiden Untersuchungszeitpunkten zusammenhängen und ob das *Gender* des Kindes (Mädchen vs. Buben) und die sexuelle Orientierung der Eltern die unterschiedlichen Entwicklungen zu stereotyp genderspezifischem Verhalten der Kinder beeinflussen. In den Ergebnissen zeigt sich, dass stereotype *Genderkonformität* bzw. *Gendernonkonformität* der Kinder bereits in jungen Jahren (Vorschulalter) zu beobachten ist und diese bis zum zweiten Untersuchungszeitpunkt (mittleres Schulalter) meist konsistent bleibt. Ein Einfluss der sexuellen Orientierung der Eltern darauf ist nicht zu erkennen. Außerdem ist zu beobachten, dass Kinder, welche genderkonform stereotyp genderspezifisch spielten, zum späteren

Zeitpunkt von weniger stereotyp genderkonformen Verhaltensweisen (z.B. Aktivitäten oder Berufswünschen) berichteten. (Farr et al. 2018, 528-537).

Eine weitere Studie zu *Genderstereotypen* bei Kindern und deren Eltern kommt aus Österreich von Kollmayer et al. (2018). Die Autor*innen gehen davon aus, dass die Auswahl von Spielzeug durch die Eltern die genderspezifische Sozialisation der Kinder und die Bildung von *Genderstereotypen* beeinflusst. Die Studie erforscht, welche Spielzeugarten (z.B. genderstereotype Produkte) Eltern für ihre Kinder wünschenswert finden und wie dies mit dem *Gender* der Eltern und deren Einstellungen zu sozialen *Gendernormen* zusammenhängt. Die Eltern wurden in diesem Zusammenhang mittels eines Fragebogens (online oder auf Papier) über soziodemografische Angaben über sich und ihre Kinder, über die Erwünschtheit gewisser abgebildeter Spielzeugprodukte für ihre Kinder, über die stereotyp genderspezifische Einteilung dieser Spielzeugprodukte und über ihre Einstellungen zu sozialen *Gendernormen* befragt. In den Ergebnissen von Kollmayer et al. (2018) zeigt sich, dass die Eltern stereotyp genderspezifisches und genderneutrales Spielzeug für ihre Kinder als wünschenswerter beurteilen, im Vergleich zu stereotyp genderuntypisches Spielzeug. Im Weiteren kann kein Zusammenhang zwischen den stereotypen *Gendervorstellungen traditioneller* Eltern und der Erwünschtheit von stereotyp genderspezifischem Spielzeug gemessen werden, sehr wohl aber mit der Nicht-Erwünschtheit von stereotyp genderuntypischem Spielzeug. *Traditionell* eingestellte Eltern sehen grundsätzlich stereotyp *weibliches* Spielzeug als passender für Mädchen und stereotyp *männliches* Spielzeug als passender für Buben als Eltern mit egalitären Ansätzen. Anhand der soziodemografischen Angaben lässt sich feststellen, dass jüngere Eltern, Eltern mit einem niedrigeren Bildungsniveau und Väter konservativere genderstereotype Einstellungen zeigen als dies bei älteren Eltern, Eltern mit einem höheren Bildungsniveau und Müttern der Fall ist. Bei der Erwünschtheit bestimmter genderspezifischer Spielzeugtypen für ihre Kinder gab es bei den Eltern keine Unterschiede in Bezug auf Alter, Bildungsniveau und *Gender*. Die Annahme, dass Eltern stereotyp genderuntypisches Spielzeug für Söhne weniger wünschenswert finden als für Töchter, konnte nicht bestätigt werden. Die Studie betont, dass die Einstellungen von Eltern zu *Genderstereotypen* nicht immer mit der Erwünschtheit von gewissen (genderstereotypen) Spielzeugarten für ihre Kinder zusammenhängen. (Kollmayer et al. 2018, 329-336).

Eine bedeutende Studie für meine Masterarbeit hinsichtlich des Alters der untersuchten Kinder (10-14 Jahre) kommt von Jonauskaitė et al. (2019). Die Autor*innen beschäftigen sich mit den

(stereotyp) genderspezifischen Farbpräferenzen von Kindern im Vergleich zu denen von Erwachsenen. Dafür wurden Kinder und Erwachsene mittels eines Experiments mit einem Farbwahl-Tool auf ihre Farbpräferenzen untersucht. In den Ergebnissen zeigt sich, dass Kinder (Mädchen und Buben) Blau am häufigsten als Lieblingsfarbe wählen. Mädchen bevorzugen oftmals auch Pink/Violett im Gegensatz zu Buben. Buben wählen häufig Rot als Lieblingsfarbe, was bei Mädchen wiederum nicht der Fall ist. Bei den Erwachsenen ist sichtbar, dass Frauen und Männer Pink selten als Lieblingsfarbe nennen und oftmals ablehnen. Wie bei den Kindern war Blau bei Frauen und Männern die am häufigsten gewählte Lieblingsfarbe. Rot als Lieblingsfarbe wird bei den Erwachsenen von Frauen im Gegensatz zu Männern öfter präferiert. (Jonaskaite et al. 2019, 630-634).

Mit ähnlichen Altersgruppen wie Jonaskaite et al. (2019) setzen sich Nielson et al. (2020) und Jackson & Bussey (2020) in ihren Studien zum Thema Druck ausgehend von *Gendernormen* auseinander. Nielson et al. (2020) untersuchen wie die eigene *Genderkonformität* (inwieweit sich Kinder mit ihrem zugeschriebenen *Gender* übereinstimmend fühlen) von Kindern (Mädchen vs. Buben) mit dem empfundenen Druck zur Einhaltung von *Gendernormen* zusammenhängt. Die Autor*innen untersuchen in der Studie Kinder im Alter von 10-13 mittels eines Fragebogens. Die Ergebnisse zeigen, dass Buben mehr Druck empfinden, sich an die *Gendernormen* anzupassen, als Mädchen. Des Weiteren fühlen sich Kinder mit einer starken *Genderkonformität* von *Gendernormen* stärker unter Druck gesetzt als Kinder, bei denen diese gefühlte klare Zugehörigkeit zur eigenen Geschlechtsidentität nicht gegeben ist. Allgemein identifizieren Kinder das Selbst als größte Druckquelle für die Konformität mit *Gendernormen*, mehr als Gleichaltrige oder Eltern. (Nielson et al. 2020, 523-530). Jackson & Bussey (2020) erforschen in ihrer Studie, welchen Druck Kinder (teilweise Jugendliche) hinsichtlich *Gendernormen* verspüren, wenn sich diese genderspezifisch (sowohl stereotyp *männlich* als auch stereotyp *weiblich*) verhalten. Dazu entwickelten die Autor*innen eine eigene Skala zur Messung dieses gefühlten Drucks. Die Skala misst die von den Kindern erwarteten Reaktionen anderer, wenn sich die untersuchten Kinder stereotyp genderspezifisch verhalten. Dafür wurden Kinder (12-17 Jahre) mittels eines Fragebogens (online oder auf Papier) befragt. Jackson & Bussey (2020) zeigen wie Nielson et al. (2020) in ihren Ergebnissen auf, dass Buben einen höheren Druck zur Anpassung an genderspezifisches Verhalten des eigenen *Genders* fühlen als Mädchen. Außerdem spüren Mädchen Druck sich an stereotyp *männliches* Verhalten anzupassen. Buben fühlen hingegen Druck stereotyp *weibliches* Verhalten zu vermeiden. (Jackson & Bussey 2020, 303-310).

In der Disziplin *Gender Studies* gibt es eine Vielzahl an weiteren relevanten Studien bzw. Büchern, welche für meine Masterarbeit interessant sind, aber den Umfang dieser sprengen würden. Hier sind folgende Beiträge zu nennen: Boe & Woods (2018), Davis & Hines (2021), Dinella et al. (2017), Dinella & Weisgram (2018), Endendijk (2022), Francis (2010), Goodin et al. (2011), Gutierrez et al. (2020), Halim et al. (2018), Hausbichler (2021), Jadvá et al. (2010), Kahlenberg & Hein (2010), Karniol (2011), King et al. (2021), MacPhee & Prendergast (2019), Murnen et al. (2016), Patterson (2012), Sherman & Zurbriggen (2014), Skočajić et al. (2020), Spinner et al. (2018), Weisgram (2016), Weisgram & Bruun (2018), Wong & Hines (2015) und Yeung & Wong (2018). Diese Beiträge beschäftigen sich u.a. mit dem Einfluss von Eltern auf die genderspezifische Sozialisation und Spielzeugwahl ihrer Kinder, mit Analysen zu (stereotyp) genderspezifischen Präferenzen von Kindern zu Spielzeug und Kleidung, mit der (stereotyp) genderspezifischen Gestaltung von Kinderprodukten und Werbung diesbezüglich, mit den Auswirkungen von (stereotyp) genderspezifischen Spielzeugpräferenzen von Kindern auf schulische lehrplanbezogene Fähigkeiten und berufliche Vorstellungen, mit der Präferenz von Kindern für (stereotyp) genderspezifische Farben sowie Illustrationen (auch in unterschiedlichen Kulturen), mit Vorstellungen von *Genderstereotypen* aber auch gendersensiblen Gedanken bei Kindern, mit Auswirkungen von stereotyp gestalteten Kindermedien auf Kinder und mit der Kommerzialisierung von Feminismus im Allgemeinen.

Meine Anmerkungen zu diesem Unterkapitel möchte ich gerne etwas umfassender gestalten und in einem eigenen Unterkapitel zusammenfassen. Diese zusätzliche Beschäftigung mit den Studien der *Gender Studies* basiert auf meinem Schwerpunkt für diese Disziplin, innerhalb welcher auch diese Masterarbeit erscheint.

3.5 Fazit zu den wissenschaftlichen Beiträgen der Gender Studies

In den ausgewählten Beiträgen der *Gender Studies* lässt sich feststellen, dass erstens beliebtes Kinderspielzeug stereotyp genderspezifisch gestaltet und vermarktet wird. Dies kann anhand der transportierten stereotyp genderspezifischen Ideale (Berufe, persönliche Eigenschaften, Aktivitäten, etc.) und Farbtöne (z.B. Pink für Mädchen) des untersuchten Spielzeugs bestätigt werden. Das genderstereotype Spielzeug beeinflusst das Spielen der Kinder und ihre Sozialisation. Zweitens zeigt sich, dass Kinder stereotyp genderspezifisches Spielzeug, vermarktet für ihre eigene Geschlechtsidentität, präferieren, obwohl es auch Tendenzen für einen rückläufigen Trend von genderstereotypen Spielzeugpräferenzen gibt und pädagogische feministische Interventionsideen gegen *Genderstereotypen* wirksam erscheinen. Wichtig ist

aber dabei zu beachten, dass sich Kinder (meist von sich selbst, aber auch von Eltern und Gleichaltrigen) unter Druck gesetzt fühlen, genderspezifische *Gendernormen* erfüllen zu müssen. Drittens wurde erläutert, dass Eltern die Spielzeugwahl ihrer Kinder beeinflussen und stereotyp genderspezifisches Spielzeug oftmals präferieren. Dies ist vor allem der Fall, wenn die Eltern traditionell konservative *Gendervorstellungen* haben. Gendersensiblere Eltern (z.B. aus der LGBTQ-Community) zeigen mehr Sensibilität für *Gender* und *Genderstereotypen*, tendieren aber oft dennoch dazu, ihren Kindern ein möglichst stereotyp genderkonformes und somit gewünscht einfacheres Leben, auch bei der Spielzeugwahl, zu vermitteln. Es lässt sich zusammenfassend ein gewisser „Genderstereotypen-Lebenskreislauf“ feststellen: Unternehmen vermarkten stereotyp genderspezifische Produkte, (unter Druck gesetzte) Kinder wünschen sich diese und (in Unternehmen arbeitende) Eltern unterstützen dies. Wichtig ist aber auch zu erwähnen, dass dieser Kreislauf meiner Meinung nach sehr verallgemeinert ist und es eben viele Abweichungen von und Interventionen gegen *Genderstereotypen* gibt. Genau diese Abweichungen bzw. Interventionen möchte ich mit meiner Masterarbeit, speziell mittels einer Untersuchung (Kapitel 4), analysieren, indem Schüler*innen hinsichtlich kritischem Potential in ihren Reaktionen auf genderspezifisch gestaltete Produkte ihrer Altersgruppe untersucht werden.

Ein wichtiger Aspekt für meine Masterarbeit und Untersuchungen ist das Alter der Kinder. In meiner Untersuchung fokussiere ich mich auf die Altersgruppe 10-14 Jahre. In den 25 wissenschaftlichen Beiträgen aus den *Gender Studies* (plus weiteren 12 Beiträgen aus der Disziplin *Psychologie*, siehe Unterkapitel 3.1) gibt es nur drei Studien, welche sich mit Kindern ab zehn oder mehr Jahren beschäftigen. Jonauskaitė et al. (2019) untersuchen in ihrer Studie Kinder im Alter von 10-14 Jahren. Nielson et al. (2020) und Jackson & Bussey (2020) analysieren 10 bis 13 bzw. 12 bis 17-jährige Kinder in ihren Studien. Die meisten Beiträge forschen meiner Erkenntnis nach zu Kindern im Alter von 4-8 Jahren.

Der Aspekt der wenigen Forschungen mit Kindern ab zehn oder mehr Jahren (speziell 10-14 Jahre) stellt für mich eine Forschungslücke dar, welche ich mit meiner Masterarbeit verkleinern möchte. Neben dem Alter der Kinder heben sich auch meine Untersuchungsgegenstände (Kapitel 4) und meine gewählte Forschungsmethode (Erläuterungen in Kapitel 5) von den Studien der *Gender Studies* im vorigen Unterkapitel (3.4) ab. Die Untersuchungsgegenstände sind weniger als Kinderspielzeug einzustufen, sondern vielmehr als Alltagsgegenstände, welche für Erwachsene als auch ältere Kinder (10-14 Jahre) gebräuchlich sind.

Die Entscheidung für die Wahl der Altersgruppe 10-14 Jährige fußt (neben einer möglichen Forschungslücke) auch auf einen zweiten Beweggrund. Diese transformative Lebensphase der Kinder umfasst viele wichtige entwicklungspsychologische Schritte in Bezug auf die eigene Geschlechtsidentität. Beispiele hierfür sind die Entwicklung des Selbstwertgefühls und die Identitätsfindung (Schneider & Lindenberger 2018, 231-252). Mehr zu den entwicklungspsychologischen Schritten der Kinder findet sich in Kapitel 4 *Untersuchung*.

Anders als in manchen Studien dieses Kapitels (3 *Forschungsstand*) beschäftigt sich die Untersuchung dieser Masterarbeit nicht mit dem Einfluss von Eltern auf das (stereotyp) genderspezifische Verhalten ihrer Kinder, mit gestalterischen Aspekten von stereotyp genderspezifischen Produkten, mit längerfristigen Auswirkungen von genderstereotypen Produkten auf die Sozialisation von Kindern und ebenso nicht mit wirtschaftlichen Interessen an der Vermarktung von genderstereotypen Produkten für Kinder. Der Schwerpunkt dieser Masterarbeit liegt hingegen auf möglichen kritischen Reaktionen der Kinder im Alter von 10-14 Jahren auf Abbildungen von genderspezifisch gestalteten Produkten ihrer Altersgruppe.

4 Untersuchung

Im letzten Kapitel wurde der aktuelle Stand der Forschung rund um die Forschungsfrage dieser Masterarbeit erläutert. Nun gilt es die Forschungsfrage zu beantworten: „Wie beurteilen Schüler*innen genderspezifisch gestaltete Produkte ihrer Altersgruppe in Bezug auf ihre persönliche Geschlechtsidentität und soziale Geschlechterrollen?“, indem die empirische Untersuchung dieser Masterarbeit dargelegt wird. Das Ziel der Forschungsfrage ist es, zu klären, ob bei Schüler*innen kritisches Potential beim Erkennen und Benennen von *Genderstereotypen* anhand von genderspezifisch (und teilweise genderneutral) gestalteten Produkten vorhanden ist und wie dies mit der eigenen Geschlechtsidentität zusammenhängt.

Aus dem aktuellen Forschungsstand geht hervor, dass viel Forschung rund um die Themen *Gender*, *Design* und *Kinder* vorliegt. Anhand der gewählten Forschungsfrage versucht diese Masterarbeit Forschungslücken zu verkleinern, indem drei wenig erforschte Aspekte beleuchtet werden.

Erstens fokussiert die Untersuchung auf Schüler*innen im Alter von 10 bis 14 Jahren.³² Diese transformative Lebensphase der Kinder wird in der aktuellen Literatur wenig behandelt und diese mögliche Forschungslücke soll mit dieser Arbeit verringert werden. Außerdem scheint mir gerade diese Altersgruppe für meine Untersuchung zu kritischem Potential der Schüler*innen besonders geeignet. Im Rahmen dieser Masterarbeit umfasst der Begriff *Kinder* Personen bis zum vollendeten 14. Lebensjahr. Personen ab dem vollendeten 14. Lebensjahr bis zum vollendeten 18. Lebensjahr werden als *Jugendliche* bezeichnet. Diese Definitionen stammen von diversen Kinder- und Jugendschutzgesetzen einiger Bundesländer in Österreich, siehe Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V. (2022). Aus Sicht der Entwicklungspsychologie z.B. nach Schneider & Lindenberger (2018) werden 10-14 Jährige differenziert kategorisiert. So fallen 10-11 Jährige in die Kategorie *Mittlere und späte Kindheit (6-11 Jahre)* und 12-14 Jährigen in die Kategorie *Jugend (12-19 Jahre)*. In der Kategorie *Mittlere und späte Kindheit* lernen 10-11 jährige Kinder mit ambivalenten Emotionen umzugehen und dass gewisse Ereignisse positive und negative Emotionen gleichzeitig hervorrufen können. Sie verstehen dabei auch, dass die ausgedrückten Emotionen nicht der eigentlichen Gefühlslage entsprechen müssen. Außerdem beginnen sich Kinder in der mittleren und späten Kindheit mit Gleichaltrigen zu vergleichen und Selbstbeschreibungen werden differenzierter und detaillierter. Die eigene Bewertung des Selbsts (u.a. Fähigkeiten, Besitztümer, körperliche Merkmale, Beziehungen) bringt das Entstehen eines Selbstwertgefühls mit sich, welches auch durch externe Einschätzungen (z.B. Schulnoten) beeinflusst wird. Das Selbstwertgefühl bestimmt, ob Kinder sich selbst und ihr Leben mögen. In dieser Kategorie ist ebenfalls auffällig, dass sich die normativen Geschlechterrollen (Mädchen vs. Buben) stärker in Gruppen teilen. In der Kategorie *Jugend* beginnt der Prozess der Identitätsfindung und umfasst Aussehen, Eigenschaften und Fähigkeiten. 12-14 Jährige dieser Kategorie wollen klären, wer sie sind bzw. sein wollen und wie sie von anderen wahrgenommen werden. Die externe Wahrnehmung z.B. durch Freund*innen vor allem beim Aussehen fordert sie und ihr Selbstwertgefühl. Des Weiteren lösen sich 12-14 Jährige oftmals von den Normen ihrer Familie und gleichaltrige Freund*innen werden wichtiger bzw. romantische Beziehungen entstehen. (Schneider & Lindenberger 2018, 230-254; Schenk-Danzinger 2006, 233-285). Bei der Untersuchung werden die Altersunterschiede innerhalb der Schüler*innen auch in die Diskussion (Kapitel 7) miteinbezogen.

³² Weitere Informationen zum Alter von Kindern im aktuellen Forschungsstand und zu möglichen Forschungslücken finden sich unter 3.5 *Fazit zu den wissenschaftlichen Beiträgen der Gender Studies*.

Zweitens untersucht die Arbeit genderspezifisch gestaltete Produkte, welche wie z.B. Spielzeug nicht nur für Kinder gedacht sind, sondern wie z.B. Deos auch für Erwachsene. Diese „Produkte ihrer Altersgruppe“ sind im Sinne der Forschungsfrage Konsumgüter wie z.B. Sportartikel, Büromaterial, Süßigkeiten oder Hygieneartikel. Unter *genderspezifisch* wird in dieser Arbeit und in der Untersuchung eine heteronormative Herangehensweise verstanden.³³ Was meint, dass Produkte entweder für Mädchen oder Buben stereotyp binär designt sind. Teilweise werden auch (vermeintlich) genderneutral gestaltete „Produkte ihrer Altersgruppe“ untersucht. Unter *genderneutral* wird nachfolgend verstanden, dass Produkte nicht speziell stereotyp binär für Mädchen bzw. Buben designt sind, sondern eben „neutral“. Wichtig ist hierbei aber anzumerken, dass genderneutral gestaltete Produkte oftmals nur vermeintlich genderneutral sind und meist *männliche* normative Werte reproduzieren (Becker & Herling 2017). Zwar umfasst die Untersuchung genderneutral gestaltete Produkte, jedoch stehen diese nicht im Mittelpunkt der Forschungsfrage und dienen vielmehr der Schaffung von Kontrasten zu den stereotyp genderspezifisch gestalteten Produkten.

Drittens wird eine qualitative Analyseverfahren angewandt, um die Ergebnisse eines schriftlichen Fragebogens aus der Perspektive der *Gender Studies* zu evaluieren. Eine detailliertere Beschreibung zu den Methoden dieser Untersuchung findet sich in Kapitel 5 *Methoden* (speziell in Abschnitt 5.1.2. *Forschung mit Kindern*).

Die Untersuchung erfolgte in drei Schritten. Im ersten Schritt wurden Schüler*innen im Zeitraum Februar 2022 mittels eines Fragebogens schriftlich befragt und so die Daten dieser Untersuchung erhoben. Die Untersuchung fand an einem Wiener Gymnasium (AHS-Unterstufe) statt und umfasste sieben Schulklassen. Die sieben Schulklassen verteilen sich auf eine erste Klasse, zwei zweite, drei dritte und eine vierte Klasse des Gymnasiums. Die Schulklassen umfassen somit formal die fünfte bis achte Schulstufe (Sekundarstufe I) im österreichischen Schulsystem. Die Schüler*innen der untersuchten Schulklassen sind 10 bis 14 Jahre alt. Insgesamt wurden 98 Schüler*innen befragt (22 einer ersten Klasse, 42 aus zweiten Klassen, 24 aus dritten Klassen und 10 einer vierten Klasse). Aufgrund der COVID-19 Pandemie konnten einige Schüler*innen der betroffenen Schulklassen nicht an der Befragung teilnehmen. Die Beantwortung eines Fragebogens dauerte ca. 20 Minuten, konnte aber je nach Bearbeitungsdauer des Kindes auch mehr oder weniger Zeit in Anspruch nehmen. Die gesamte

³³ Siehe mehr zum Konzept der (*Gender*) *Heteronormativität* unter 2.2 *Verständnis von Gender nach Diane Ehrensaft und Sara Ahmed*

Untersuchung wurde in Zusammenarbeit mit einer zentralen Lehrperson für die Fächer *Bildnerische Erziehung* und *Werkunterricht* in allen sieben untersuchten Klassen durchgeführt. Die Fächer *Bildnerische Erziehung* und *Werkunterricht*, welche die Lehrperson unterrichtet, sind gezielt gewählt, da der Fragebogen künstlerische und kreative Aspekte beinhaltet. Vorab gab es mit der Lehrperson mehrere gemeinsame Besprechungen, um die Befragungen zu planen, den Fragebogen zu verbessern und offene Fragen zu klären. Die Befragung wurde je Schulklasse von dieser Lehrperson durchgeführt. Dies umfasst das Zeigen eines ca. einminütigen Begrüßungs- und Einführungsvideo, in dem ich mich kurz an die Schüler*innen wende und vorstelle, das Verteilen der Fragebögen, das gemeinsame Durchlesen der Fragebogen-Instruktionen im Klassenraum, die Beaufsichtigung der Schüler*innen während dem Ausfüllen des Fragebogens, das Beantworten von allfälligen Fragen der Schüler*innen sowie das Einsammeln der ausgefüllten Fragebögen. Das Begrüßungs- und Einführungsvideo wurde deshalb erstellt und im Klassenraum gezeigt, weil ich aufgrund der COVID-19 Pandemie nicht vor Ort an der Befragung mitwirken konnte und so trotzdem ein persönlicher Bezug zwischen den Schüler*innen und mir hergestellt werden sollte. Wichtig anzumerken ist, dass für die Befragungen an der Schule vorab im Dezember/Jänner 2021/22 eine schriftliche Genehmigung bei der Direktion des Gymnasiums eingeholt und eine Datenschutzerklärung meinerseits unterfertigt wurde. In Wien entscheiden die Schulen autonom über wissenschaftliche Erhebungen an den jeweiligen Schulen (Pädagogische Hochschule Wien 2022). Des Weiteren wurde die betroffene Lehrperson schriftlich vorab über die Befragung informiert und diese stimmte der Zusammenarbeit zu. Die Lehrperson ist Teil meines persönlichen Bekanntenkreises, wusste von meinen Plänen dieser Masterarbeit und unterstützte mein Vorhaben bereits vor dem Ansuchen der Untersuchung. Die Eltern der Schüler*innen wurden vor der Befragung ebenfalls mittels eines von mir verfassten Elternbriefes über die Untersuchung informiert und diese mussten der Teilnahme ihrer Kinder schriftlich zustimmen, sofern sie mit der Teilnahme einverstanden waren. Die Teilnahme der Schüler*innen war freiwillig und erfolgte anonym. Die Fragebögen selbst wurden bereits vor der Durchführung am Wiener Gymnasium mit einer weiteren, befreundeten Lehrperson an einer anderen Schule in derselben Altersgruppe getestet und nachfolgend angepasst, um die Fragebögen bestmöglich zu gestalten und die finalen Befragungen möglichst reibungslos durchführen zu können. Im ersten Test wurden vereinzelte Fragen an die Schüler*innen gerichtet, um zu sehen, welche Reaktionen die Kinder darauf zeigen. Im zweiten Test wurde eine Probebefragung mittels sehr ähnlicher Fragebögen zu den Fragebögen der Untersuchung durchgeführt. So konnten Unklarheiten und Probleme beseitigt werden. Die Ergebnisse der beiden Tests dienen dazu die

finale Untersuchung zu verbessern, jedoch fließen die erhobenen Daten aus den Tests nicht in diese Arbeit mit ein. Abschließend ist festzuhalten, dass die Inhalte der Befragungen meiner Meinung nach auch für die Lehre in der Schule und als Lehrmaterial im Allgemeinen verwendet werden können und für Diskussionen im Klassenraum geeignet sind. Die Inhalte des Fragebogens mit ihren Abbildungen von Kunstwerken sind teilweise auch als Intervention gegen stereotype *Gendernormen* zu verstehen.

Im zweiten Schritt fand ein Feedbackgespräch in Form eines semistrukturierten Interviews mit der kooperierenden Lehrperson statt. Darin wurden Fragen meinerseits zum Ablauf der Befragungen und Zwischenfragen der Schüler*innen sowie zu ihrer Meinung bezüglich der Inhalte der Befragung beantwortet. Außerdem erläuterte die Lehrperson die sozio-kulturellen Hintergründe der jeweiligen untersuchten Schulklasse. Die Ergebnisse wurden in einer Mitschrift von mir festgehalten.

Im dritten und letzten Schritt wurden die erhobenen Daten (ausgefüllte Fragebögen) mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse systematisch aufgearbeitet und strukturiert. Die daraus entstehenden Ergebnisse (siehe Kapitel 6) verfolgen das Ziel eine möglichst breite Palette an markanten Meinungen und Aussagen zu repräsentieren und nicht nur statistisch gesehen Mehrheiten widerzuspiegeln.

Im nächsten Kapitel werden die erwähnten Methoden der Untersuchung genauer erläutert.

5 Methoden

Für die Untersuchung innerhalb dieser Masterarbeit kommen diverse Methoden zur Anwendung. Bei den Überlegungen zu den Methoden für diese Arbeit sind zwei Aspekte essenziell. Einerseits sollen Methoden gemischt sowohl qualitativ als auch quantitativ eingesetzt werden und andererseits soll der Umgang mit Methoden ein kreativer sein.

Der kombinierte Einsatz von qualitativen und quantitativen Methoden in einer Untersuchung wird als *Mixed Methods* bezeichnet. Qualitative Methoden haben z.B. den Vorteil, dass mit ihrer Hilfe soziale Lebensformen und Einzelfälle detailliert, tiefgründig und kontextbezogen untersucht werden können. Quantitative Methoden postulieren z.B. Beobachter*innenunabhängigkeit und Reliabilität (Ergebnisse bleiben bei Wiederholungen kongruent) und mit ihrer Hilfe können strukturiert und auf Hypothesen basierend große

Samples untersucht und gesellschaftliche Muster bzw. Veränderungen identifiziert werden. Diese beiden Konzepte widersprechen sich teilweise und so gibt es Kontroversen zwischen qualitativer und quantitativer Forschung. Auf der anderen Seite bringt die Kombination aus qualitativer und quantitativer Forschung viele Vorteile mit sich und beide ergänzen sich wechselseitig. (Kelle 2014, 153-157; Mason 2006, 16). Das Mischen der Methoden hilft kreativ zu forschen sowie neue Ansätze und Perspektiven als Forscher*in zuzulassen. Außerdem können *Mixed Methods* Aspekte aus der Mikro-Ebene (z.B. zwischenmenschliche Interaktionen, persönliche Lebenserfahrungen, etc.) sowie aus der Makro-Ebene (z.B. globale Phänomene, Kulturen, die Gesellschaft im Allgemeinen, etc.) verbinden und Forschungsgrenzen innerhalb der jeweiligen Ebene durch mehrdimensionale Forschungsstrategien überwinden. (Mason 2006, 13f.). In dieser Masterarbeit wird das Konzept *Mixed Methods* angewandt. In Rahmen der Datenerhebung wird ein Fragebogen sowohl mit offenen, frei zu verantwortbaren Fragen als auch mit geschlossenen Fragen verwendet. Die erhobenen Daten werden mit einem qualitativen semistrukturierten Interview (siehe Kapitel 5.2) ergänzt und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse aufgearbeitet.

Kreativität im Umgang mit Methoden ist meiner Meinung nach sehr wichtig, um Antworten auf gesellschaftliche Phänomene wie z.B. *Gender* zu erhalten (siehe hierzu auch Mason 2018). In dieser Untersuchung werden z.B. als visuelle Methode Abbildungen von Produkten und von Kunstwerken kreativ verwendet, um persönliche Gefühle und Meinungen bei den zu Untersuchenden hervorzurufen und somit neue Perspektiven in den Ergebnissen entdecken zu können.

Dieses Kapitel unterteilt sich in drei Unterkapitel der drei verwendeten Methoden: Fragebogen, Semistrukturiertes Interview und Qualitative Inhaltsanalyse.

5.1 Fragebogen

Im Rahmen der Untersuchung (Kapitel 4) dieser Masterarbeit, soll geklärt werden, ob bei Schüler*innen kritisches Potential beim Erkennen und Benennen von *Genderstereotypen* anhand von genderspezifisch (und teilweise genderneutral) gestalteten Produkten vorhanden ist und wie dies mit der eigenen Geschlechtsidentität zusammenhängt. Um dafür die notwendigen

Daten erheben zu können, wird ein *Fragebogen*, welcher von den Schüler*innen schriftlich zu beantworten ist, verwendet.³⁴

5.1.1 Datenerhebung mittels eines Fragebogens

Bei den Überlegungen zur Auswahl der geeigneten Methode zur Datenerhebung standen folgende Ziele im Vordergrund: Die Ergebnisse sollen bestmöglich freie Gedanken und Meinungen der Schüler*innen widerspiegeln. Im Rahmen der Befragung sollen möglichst wenige Hierarchien zwischen Schüler*innen und mir als Forscher bzw. der unterstützenden Lehrer*innen erzeugt werden. Der Einfluss von Forscher*innen auf die Schüler*innen soll (z.B. im Gegensatz zu einem persönlichen Interview) minimiert werden. Die Anonymität der Schüler*innen (und Lehrer*innen) ist zu gewährleisten. Außerdem ist es das Ziel dieser Erhebung, kreativ mit Methoden umzugehen und mittels thematisch passender Interventionen kritische Reaktionen bei den Schüler*innen auszulösen.

Um diesen Zielen möglichst adäquat zu entsprechen, wurde eine visuelle, schriftliche Methode zur Datenerhebung gewählt.³⁵ Die gewählte Methode ist eine schriftliche Befragung mit großteils offenen Fragen zu Abbildungen von *Gendernormen* und von genderspezifisch (und teilweise genderneutral) gestalteten Produkten. Die offenen Fragen bringen die Vorteile mit sich, dass sie eine breite Palette an Antwortmöglichkeiten zulassen, ohne vorab einzugrenzen, sie lenken die Befragten bei richtiger Fragestellung wenig in eine gewisse Antwortrichtung und sie bringen oftmals Motivation bei den Befragten mit sich (Züll & Menold 2014, 713f.). Die geschlossenen Fragen ergänzen den Fragebogen sowohl inhaltlich mit Angaben zur eigenen Geschlechtsidentität bzw. zu *Gender* und genderspezifischer Produktgestaltung allgemein als auch formal mit demographischen Angaben (Geschlechtsidentität, höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern und Alter). Andere demographische Angaben, wie z.B. kulturelle Herkunft, soziale Klasse und Religion, werden bewusst nicht abgefragt, um innerhalb der Untersuchung möglichst wenig in kategorisches Denken zu verfallen und Stereotypen zu vermeiden. Die inhaltlichen geschlossenen Fragen zielen auf die gleichen Themen ab wie die offenen Fragen und sind wichtig, um die offenen Fragen zu validieren und durch eingeschränkte Antwortmöglichkeiten standardisierte Ergebnisse zu bekommen. Außerdem werden im

³⁴ Im *Anhang I* dieser Masterarbeit findet sich der in der Untersuchung verwendete Fragebogen.

³⁵ Alternativ wurden auch die Methoden *Photo-elicitation* (siehe z.B. Banks 2018) und *Photo-voice* (siehe z.B. Shaw 2021) sowie quantitative Bildforschung (siehe z.B. ten Klooster et al. 2008) evaluiert, jedoch nicht für die Untersuchung ausgewählt.

Fragebogen generell keine Fragen zum Einfluss von Eltern oder Werbung auf die Schüler*innen gestellt, da dies außerhalb des Forschungsfokus liegt. Es ist aber anzunehmen, dass gerade der Einfluss der Eltern auf die Kinder groß ist.

Der Fragebogen besteht aus sechs Seiten mit insgesamt zehn Fragen, welche nacheinander zu beantworten sind. Die vorgegebene Reihenfolge soll Reihenfolgeeffekte bei den Ergebnissen vermeiden. Zusätzlich zum Fragebogen erhalten die Teilnehmer*innen eine einseitige Anleitung, welche vor dem Ausfüllen des Fragebogens gemeinsam mit der Lehrperson zu lesen ist. Die Anleitung enthält Informationen zum Inhalt und Ziel des Fragebogens, eine Vorstellung meinerseits und eine Ablaufbeschreibung der Befragung inklusive Dauer der Befragung sowie Reihenfolge und Art der Fragen. Die Fragen sind meist frei, aber auch stichwortartig und mittels Ankreuzens zu beantworten. Die Beantwortung des Fragebogens erfolgt allein in Stillarbeit der Schüler*innen. Ziel der Anleitung ist es, den Einfluss von externen Faktoren wie z.B. anderer Schüler*innen oder Lehrer*innen einzudämmen, indem Unklarheiten vorab beseitigt werden. Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass im Fragebogen zwar möglichst wenig, aber dennoch Reproduktionen von *Gendernormen* (z.B. durch die Abbildung von stereotyp genderspezifischen Produkten) geschehen. Laut Brandes (2017, 46) ist dies in praxisorientierten Forschungen zu *Gender & Design* (leider) oftmals nicht anders möglich. In der aktuellen Untersuchung werden Kinder mit stereotypen *Gendernormen* konfrontiert, um herauszufinden, ob sie diese kritisch sehen.

5.1.2 Forschung mit Kindern

Da im Rahmen der Untersuchung dieser Masterarbeit mit Kindern zusammengearbeitet wird, gilt es einige grundlegende Aspekte zur Forschung mit Kindern zu klären. Die Ausgangsbasis für die Untersuchung ist die Annahme, dass Erwachsene und Kinder Dinge sowie ihre Umwelt differenziert wahrnehmen und somit, dass *mit* den Kindern gemeinsam geforscht werden soll und nicht *über* sie. Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit Kinder persönlich befragt und ihnen so eine Stimme gegeben. (Heinen & König 2014, 776; Heinzl 2012, 22).

Auch unter der Prämisse, gemeinsam *mit* Kindern zu arbeiten, sollte Forscher*innen bewusst sein, dass sie immer auch eigene Perspektiven einnehmen und eigene Ansichten vertreten. Forschende nehmen eine bestimmte Rolle während einer Untersuchung ein und sind von ihren Forschungszielen, ihrem akademischen Umfeld, ihren eigenen Erfahrungen, ihrer eigenen Kindheit, etc. geprägt. Die Forschungsergebnisse sind deshalb nie nur eine reine Wiedergabe

der Perspektiven von Kindern, sondern immer auch eine Interpretation dieser Perspektiven durch die Forscher*innen. (Heinzel 2012, 24).

Bei der Forschung mit Kindern sind die altersbedingten Kompetenzen der Kinder, das Wohl der Kinder sowie die forschungsethische und moralische Verantwortung der Forschenden zu berücksichtigen. Altersadäquat sind Fragen und Antwortmöglichkeiten bei einer Datenerhebung so einfach, kurz und unkompliziert (z.B. ohne Fremdwörter) wie möglich zu gestalten und zu formulieren. Dies wird auch in der Untersuchung dieser Masterarbeit beachtet und der Fragebogen wurde vor der Datenerhebung gemeinsam mit Kindern auf dessen Kindertauglichkeit getestet, indem z.B. Fragen für Kinder verständlich formuliert wurden oder der Ablauf der Befragung an die Konzentrationsdauer von Kindern adaptiert wurde. Fragen sollen sich bei Kindern im Weiteren auf ihren eigenen Lebensbereich beziehen und nicht auf fremde Themen außerhalb dieses. Kinder können laut Literatur (z.B. Lipski 2000, 82) primär Fragen zu unmittelbaren Lebenswelterfahrungen beantworten. So können Kinder z.B. demografische Angaben ihrer Eltern oftmals nicht korrekt beantworten. Im Fragebogen wird eine Frage außerhalb des Lebensbereiches der Kinder zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Eltern gestellt. Um hier fehlerhafte Angaben zu vermeiden, gibt es die Antwortoption „Sonstiges/Keine Ahnung“, falls die Schüler*innen diese Frage nicht beantworten können. Zur Dauer der Befragung bei Kindern wird empfohlen, die Befragungsdauer möglichst kurz zu halten. Die Befragung der Untersuchung dieser Arbeit dauert ca. 20 Minuten, was durchaus als lange bezeichnet werden kann. Um der langen Dauer entgegenzuwirken, werden die Fragen meist gemeinsam mit Abbildungen gestellt. So kann die Motivation während der ca. 20-minütigen Befragung aufrechterhalten werden. Außerdem kommen die demografischen Angaben am Ende des Fragebogens, um während der inhaltlichen Fragen am Beginn und in der Mitte des Fragebogens eine möglichst hohe Konzentration der Kinder zu gewährleisten. Die Befragung selbst findet in einer Schule statt. Hierbei ist zu beachten, dass die Antworten von Schüler*innen durch den institutionellen Druck in der Schule (z.B. durch Lehrer*innen oder Kolleg*innen) verfälscht werden können. Kinder könnten die Befragung als „Testsituation“ wahrnehmen. Um diesen Aspekt entgegenzuwirken, habe ich einerseits ein persönliches, auflockerndes Willkommensvideo für die Schüler*innen erstellt und andererseits mich vorab mit der betreuenden Lehrperson bezüglich der freiwilligen Teilnahme der Schüler*innen an der Befragung abgesprochen. Des Weiteren wird (z.B. von Kuchenbuch 2003, 3) darauf hingewiesen, dass die Befragung von Kindern zu individuellen Wertorientierungen schwierig sein kann, da sich Wertvorstellungen bei Kindern noch wenig

verfestigt haben. Diesem Punkt wird entgegnet, dass mit dieser Arbeit keine Wertvorstellungen bei Kindern erforscht werden sollen, sondern vielmehr Indizien für kritisches Potential bei Schüler*innen zu *Gendernormen* gesucht werden. (Heinen & König 2014, 776-779).

Abschließend ist festzuhalten, dass Literatur zum Thema *Forschung mit Kindern mittels Fragebogen* vorhanden ist (siehe z.B. Mey 2003), jedoch die Forschungen primär Fragebögen mit standardisierten Fragen behandeln und nicht Fragebögen mit offenen Fragen. Es kann davon ausgegangen werden, dass für die Forschung mit Kindern nahezu alle qualitativen und quantitativen Methoden angewandt werden können. Entscheidend ist die jeweilige Adaption der Forschungsmethode an die Bedürfnisse von Kindern. (Mey & Schwentesius 2019, 6). In der Untersuchung dieser Masterarbeit werden Kinder mittels eines Fragebogens mit offenen Fragen befragt. Der Einsatz dieser Methode (speziell auch in Kombination mit den visuellen Bestandteilen bei den Fragestellungen wie z.B. Abbildungen von Produkten und Kunstwerken) bei Kindern ist meiner Meinung nach eine sehr seltene, aber kreative Vorgehensweise. Meiner Ansicht nach kann diese Vorgehensweise neue Aspekte in der Forschung mit Kindern aufzeigen und so Forschungslücken minimieren.³⁶ Die Gründe für den Einsatz dieser Methode liegen einerseits darin dass, im Gegensatz zu einem standardisierten Fragebogen mit geschlossenen Fragen, Kinder ihre freie Meinung ohne Einschränkungen wiedergeben können sollen und andererseits darin dass, im Gegensatz zu persönlichen Interviews, keine Hierarchien zwischen den Kindern und den Forschenden erzeugt werden sollen. Außerdem nehmen offene Fragen Druck weg, da es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Aufgrund der Testversuche mit Schüler*innen vor der eigentlichen Befragung wurde ersichtlich, dass Kinder in der Lage sind offene Fragen zu beantworten.

5.1.3 Erläuterungen zum schriftlichen Fragebogen dieser Masterarbeit

In diesem Abschnitt gilt es die einzelnen Fragen des Fragebogens genauer zu erläutern. Die Fragen eins bis fünf sind offene Fragen zu *Gendernormen* und genderspezifisch (bzw. genderneutral) gestalteten Produkten. Die Fragen sechs bis zehn zur Person selbst sind hingegen primär standardisierte Fragen.³⁷

³⁶ Siehe mehr zu Forschungslücken und Möglichkeiten dieser Arbeit diese zu verringern in Kapitel 4 *Untersuchung*.

³⁷ Der Fragebogen mit all den Abbildungen findet sich im *Anhang I*.

Frage 1: „Was fällt dir auf, wenn du diese Bilder siehst und vergleichst?“

Die Bilder der betreffenden Frage sind zwei Kunstwerke von JeongMee Yoon, welche aus Ehrnberger et al. (2012, 88) stammen. Beide Kunstwerke zeigen überzeichnete stereotyp genderspezifische Kinderzimmer und Spielzeugartikel, einmal komplett in blau mit einem Buben und einmal komplett in pink mit einem Mädchen. Frage 1 ist eine einleitende, offene Frage, welche die Schüler*innen durch deren Analyse und den Vergleich der beiden Kunstwerke bezüglich *Gendernormen* sensibilisieren soll. Die einleitenden Fragen dienen vor allem der Vorbereitung für die späteren Fragen drei bis fünf. Am Beginn eines Fragebogens sind offene, einfache Fragen ohne notwendiges Wissen bei zu Befragenden sehr hilfreich, um das Interesse dieser zu wecken und deren Motivation zu fördern (Klößner & Friedrichs 2014, 676).

Frage 2: „Was fällt dir bei diesem Comic zum Thema ‚Geschlecht‘ auf?“³⁸

Die zweite Frage dient ebenfalls der Einleitung und soll im Gegensatz zur ersten Frage *Gendernormen* aufbrechen. Durch das Zeigen der Bilder in Frage 1 und 2 findet eine Intervention zu *Gendernormen* statt. Frage 2 zeigt einen Comic von Sarah Barczyk (2016, 71), welcher ein Kind vor den Türen einer Mädchenschulumkleide und einer Bubenschulumkleide darstellt. Das Kind ist dabei gezwungen sich mit dem binären Geschlechtersystem und seiner eigenen (möglicherweise nicht-binären) Geschlechtsidentität auseinander zu setzen. Die Schüler*innen sollen den Comic hinsichtlich des Themas „Geschlecht“ frei beschreiben.

Frage 3: „Was hat deiner Meinung nach die Gestaltung der Trinkflaschen mit Geschlecht zu tun?“

Die dritte Frage ist die erste Frage zu genderspezifisch (bzw. genderneutral) gestalteten Produkten. Es werden sechs Trinkflaschen der Marke *CHILLY'S* (2022) in unterschiedlichen Designs gezeigt. Wichtig ist darauf hinzuweisen, dass die sechs Flaschen weder im Webshop des Unternehmens nach *Gender* sortiert sind, noch dass die Trinkflaschen selbst ein *Genderlabel* (z.B. „für Mädchen“) besitzen. Die Trinkflaschen könnten als „genderneutral“ bezeichnet werden, was aber meiner Meinung nach nicht immer zutrifft. Die (vermeintlich) genderneutral gestalteten Trinkflaschen dienen dem Kontrast für die stärker genderspezifisch gestalteten Produkte in den folgenden Fragen 4 und 5. Die Kinder sollen die Trinkflaschen,

³⁸ Im Fragebogen wurde das Wort *Gender* mit dem deutschen Wort *Geschlecht* gleichgesetzt, da den Schüler*innen das Wort *Gender* meist nicht geläufig ist und das Wort *Geschlecht* die meiner Meinung nach einzig mögliche kindergerechte Wortalternative darstellt. Dies wurde in den Vorabtests bei den Schüler*innen festgestellt.

nach dem Input der beiden einleitenden Fragen, begutachten und frei benennen, was die Trinkflaschen mit der sozialen Kategorie *Gender* zu tun haben.

Frage 4: „Was fällt dir bei der Gestaltung der beiden Sprühdeos auf?“

Innerhalb der vierten Frage werden zwei Sprühdeos der Marke *adidas* (parfumdreams 2022) abgebildet. Die beiden Produkte sind stereotyp genderspezifisch für Frauen/Mädchen bzw. Männer/Buben gestaltet. Dabei werden die Deos normativ binär für Frauen/Mädchen bzw. Männer/Buben in Webshops (z.B. *parfumdreams.de*) kategorisiert angeboten. Die Frage zu den Sprühdeos spiegelt die normativste binäre Produktgestaltung des Fragebogens wider. Mittels der offenen Fragestellung soll genau diese Normativität hinterfragt werden.

Frage 5: „Warum denkst du, wurden die Sneakers unterschiedlich gestaltet?“

Die fünfte und letzte der drei Fragen zu genderspezifisch gestalteten Produkten zeigt sechs Sneakers der Marke *Nike* (2022) in sechs unterschiedlichen Designs des Modells *Air Force 1*. Die Sneakers sind sowohl stereotyp genderspezifisch als auch (vermeintlich) genderneutral gestaltet. Die Modelle sind im Webshop von *Nike* primär nach Frauen/Mädchen bzw. Männer/Buben kategorisiert, obwohl einige Modelle wie z.B. das Basismodell (*Air Force 1 '07*) für beide Kategorien Frauen/Mädchen und Männer/Buben angeboten werden und „genderneutral“ gestaltet sind. Diese offene Frage soll eine Reflexion bei den Schüler*innen zu genderspezifisch gestalteten Produkten ermöglichen, da die Produkte bezüglich *Gendernormen* sowohl binär als auch nicht-binär interpretiert werden können.

Frage 6: Wie findest du es, wenn Produkte je nach Geschlecht unterschiedlich gestaltet sind?

Die sechste Frage soll die offenen Fragen davor nochmals standardisiert evaluieren. Die Schüler*innen können die Frage nach ihrer Meinung zu genderspezifischer Produktgestaltung mit den ankreuzbaren Antworten „Super“, „Egal“, „Problematisch“ oder frei beantworten. Die freie Antwortmöglichkeit bietet Schüler*innen einen Raum für eigene Meinungen oder für Feedback bei Unklarheiten.

Frage 7: „Was bedeutet der Begriff *Gender* für dich?“

Anhand der siebten Frage wird ermittelt, ob die Schüler*innen den Begriff *Gender* kennen und falls ja, was dieser für sie bedeutet. Diese Frage dient bei der Analyse der Ergebnisse als Kontextualisierung, inwieweit Kindern das Thema *Gender* bekannt ist. Die Kinder können

diese Frage stichwortartig beantworten oder alternativ „Ich kenne den Begriff nicht.“ ankreuzen.

Frage 8: „Dein Geschlecht (bzw. deine Geschlechtsidentität):“

Die achte Frage dient der Bestimmung der Geschlechtsidentität der Kinder und die Ergebnisse daraus werden mit Aussagen zu den anderen Fragen in Kontext gesetzt. Die Schüler*innen können folgende Optionen ankreuzen: „Weiblich“, „Keines/keine“, „Männlich“ und „Divers“. Die Optionen sind rückwärts alphabetisch (Z-A) dargestellt, um meiner Meinung nach möglichst wenig *Gendernormen* zu reproduzieren. Die achte Frage ist der Beginn der soziodemographischen Fragen. Da die Motivation der Befragten am Ende einer Befragung eher abnimmt und soziodemographische Fragen einfach zu beantworten sind, sollten diese idealerweise am Ende eines Fragebogens gestellt werden (Klößner & Friedrichs 2014, 677).

Frage 9: „Höchste abgeschlossene Ausbildung deiner Eltern:“

In der vorletzten und neunten Frage wird die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern der Schüler*innen abgefragt. Die ankreuzbaren Optionen sind: „Pflichtschule“, „Lehre“, „Matura“, „Fachhochschule/Universität“ oder „Sonstiges/Keine Ahnung“. Die Option „Sonstiges/Keine Ahnung“ soll helfen, falls die Kinder diese Frage nicht wissen. Ziel dieser Frage ist es, den sozialen Hintergrund der Kinder in die Ergebnisse miteinfließen lassen zu können.

Frage 10: „Alter:“

Die zehnte und letzte Frage bezieht sich auf das Alter der Schüler*innen. Diese Frage kann frei beantwortet werden. Das Alter der Kinder fließt ebenfalls in die Ergebnisse mit ein.

Die Angabe zur jeweiligen Schulklasse wird von der unterstützenden Lehrperson in Form von beschrifteten Fragebogen-Stapeln gemacht.

5.2 Semistrukturiertes Interview

Neben dem Fragebogen wird für die Untersuchung (Kapitel 4) dieser Masterarbeit auch ein semistrukturiertes Interview mit der unterstützenden Lehrperson zur Datenerhebung durchgeführt. Dieses Interview ergänzt einerseits den Fragebogen mit der Erhebung der sozio-kulturellen Hintergründe der jeweiligen Schulklassen bzw. Schüler*innen. Diese können meiner Meinung nach besser durch die Lehrperson als durch die Schüler*innen selbst erläutert werden. Andererseits dient das semistrukturierte Interview auch als Feedback zum Ablauf der

schriftlichen Befragung der Schüler*innen mittels Fragebogen (Kapitel 5.1). So können auch mögliche Zwischenfragen während der Befragung durch die Schüler*innen von der Lehrperson rückgemeldet werden. Abschließend erfolgt im Interview auch eine kurze Befragung der Lehrperson, wie diese zu den Inhalten der Befragung steht. Dies dient dazu, den Einfluss der Lehrperson während der Befragung einordnen zu können.

Qualitative Interviews können als Datenerhebungsmethode sehr strukturiert oder wenig strukturiert ablaufen. Um eine Struktur in Interviews zu schaffen, wird oftmals ein *Leitfaden* verwendet. Interviewende Personen setzen Leitfäden dazu ein, um zu steuern, inwieweit sie das Gespräch mit den zu interviewenden Personen beeinflussen (z.B. klare Eingrenzung der zu besprechenden Themen). Der Leitfaden ist ein vorab festgelegter Ablauf von Interviews, welcher z.B. mittels Fragen oder Stichworten zu Themengebieten strukturiert ist. Diese Steuerung und der Einfluss auf das Interview ist das erste zentrale Element, welches bei der Planung einer Interviewsituation beachtet werden muss. (Helfferich 2014, 559f.). Als Ziel dafür gilt: „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2014, 560). Dies bedeutet, dass einerseits eine gewisse Struktur von Nöten ist, um die gewünschten Themen zu besprechen bzw. Antworten auf sich stellende Fragen zu bekommen. Andererseits sollen in Interviews subjektive Wahrheiten der zu interviewenden Personen Platz finden und gehört werden. Es ist nicht das Ziel, eigene Haltungen der Interviewer*innen reproduziert zu bekommen. (Helfferich 2014, 562f.).

Das zweite zentrale Element der Planung einer Interviewsituation sind die Rollen der beteiligten Personen (Interviewer*innen bzw. zu interviewende Personen) und deren asymmetrisches Verhältnis zueinander. Grundsätzlich ist es wichtig, dass Interviewer*innen anerkennen, dass sie immer auch Mit-Erzeuger*innen der Interviewergebnisse sind und keine „neutrale“ Rolle einnehmen. Das asymmetrische Verhältnis umfasst z.B. Machtebenen und/oder unterschiedliche Erfahrungshintergründe der beiden Rollen. (Helfferich 2014, 560-564).

Im Rahmen der Untersuchung dieser Masterarbeit wird ein Interview mit der kooperierenden Lehrperson durchgeführt. Hierfür wird ein semistrukturiertes Interview mit einem grob strukturierten Leitfaden, bestehend aus wenigen Stichworten und Fragen, und Zeit für einen freien Gesprächsteil angewandt. Die wenigen Stichworte und Fragen dienen einigen wenigen essenziellen Aspekten, welche im Interview zu klären sind und der freie Gesprächsteil soll offenes Feedback zur Datenerhebung mittels Fragebogen (siehe Kapitel 5.1) in den

Schulklassen ermöglichen. Die grobe Strukturierung ist auch der Tatsache geschuldet, dass die Ergebnisse aus dem Interview nicht mit anderen Interviews verglichen werden müssen. Das Interview besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil des Interviews fand in einem ruhigen Umfeld (bei der Lehrperson zu Hause) bei der Rückgabe der ausgefüllten Fragebögen an mich statt und dauerte ca. 30 Minuten. Das Gespräch hatte das Ziel, die Erfahrungen der Befragungen zeitnah zu dokumentieren und möglichst unmittelbares Feedback der kooperierenden Lehrperson einzuholen. Folgende Themenpunkte wurden besprochen, ohne dies vorab zu vereinbaren:

- Ablauf der Befragungen und Auffälligkeiten währenddessen in den Schulklassen
- Feedback der Schüler*innen (z.B. zu Unklarheiten) im Rahmen der Befragungen
- Sozio-kulturelle Hintergründe der sieben befragten Schulklassen
- Sonstige (persönliche) Anmerkungen der Lehrperson zu den Befragungen

Der zweite Teil des Interviews fand online nach der Auswertung der Fragebögen statt und dauerte wieder ca. 30 Minuten. In diesem Gespräch ging es primär um die Meinungen der unterstützenden Lehrperson selbst. Folgende Fragen wurden in dargestellter Reihenfolge gestellt bzw. besprochen, ohne diese vorab zu vereinbaren:

- Besitzen für dich Schüler*innen kritisches Potential? Wenn ja, inwiefern und woher stammt dieses?
- Besitzen für dich Schüler*innen kritisches Potential in Bezug auf *Gender*? Wenn ja, inwiefern und woher stammt dieses?

Die Ergebnisse des Interviews wurden in einer Mitschrift meinerseits festgehalten und durch die Lehrperson nachfolgend evaluiert und freigegeben.

5.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Um die mittels des Fragebogens (Kapitel 5.1) und dem semistrukturierten Interview (Kapitel 5.2) erhobenen Daten zu verarbeiten und zu analysieren, wird eine *qualitative Inhaltsanalyse* angewandt. Die theoretische Grundlage dafür stammt von Philipp Mayring (2015). Jedoch wird diese durch eigene Ideen und Vorstellungen meinerseits ergänzt. Die Methode wird angewandt, da sie aus meiner Sicht eine sehr gute Möglichkeit bietet, Meinungen in der Breite widerzuspiegeln und nicht nur Mehrheiten repräsentiert. Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse sollen so freie Gedanken und kritisches Potential der Schüler*innen in den Ergebnissen herausgearbeitet werden.

Die qualitative Inhaltsanalyse wertet Texte (wie z.B. Transkripte von Interviews, Zeitungsartikel oder eben auch Fragebögen mit offenen Fragen wie im Fall dieser Arbeit) aus. Diese Methode wird sehr häufig in der Forschung angewandt, vor allem auch deshalb, weil sie mit großen Datenmengen umgehen kann. Aufbauend auf das Know-how der *quantitativen Inhaltsanalyse* ergänzt die qualitative Inhaltsanalyse diese um die Möglichkeiten latente Sinngehalte und subjektive Bedeutungen von Texten analysieren zu können. Das zentrale Instrumentarium der qualitativen Inhaltsanalyse ist das Kategoriensystem, in dem alle Kategorien und ihre Kriterien gesammelt werden. Grundsätzlich werden bei einer qualitativen Inhaltsanalyse im ersten Schritt entweder induktiv durch das Analysieren des Materials (Texte) entwickelte Kategorien oder vorab deduktiv mittels vorangehender Theorien formulierte Kategorien Textpassagen zugeordnet. Dabei wird einerseits nach genauen Regeln vorgegangen und andererseits auch interpretativ gearbeitet. Im Rahmen dieser Masterarbeit erfolgt die Zuteilung der Kategorien theoriegeleitet-deduktiv basierend auf der gestellten Forschungsfrage dieser Arbeit (siehe z.B. Kapitel 4 *Untersuchung*). Durch die Kategorien soll die Bandbreite der Meinungen der Schüler*innen erforscht werden. Im zweiten Schritt wird untersucht, ob Textstellen Kategorien mehrfach zugeordnet werden können. (Mayring & Fenzl 2014, 543f.). Die qualitative Inhaltsanalyse kann als *Mixed Methods* Ansatz gewertet werden, da darin sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte (z.B. die Anzahl der Zuordnungen pro Kategorie) enthalten sind (Mayring & Fenzl 2014, 551).

Bevor mit der Beschreibung des Ablaufs der qualitativen Inhaltsanalyse begonnen werden kann, sollten einige Punkte prinzipiell beachtet werden. Der zu analysierende Text wird innerhalb seines Kontextes interpretiert und somit ist die Entstehung des Materials (Textproduzent*innen, sozio-kulturelle Hintergründe, Textproduktionssituation, etc.) von zentraler Bedeutung für die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl 2014, 546; Mayring 2015, 50). „Es geht also nicht um eine Textanalyse per se, sondern um Schlussfolgerungen über den Text hinaus.“ (Mayring & Fenzl 2014, 546). Außerdem können in einer qualitativen Inhaltsanalyse auch quantitative Analyseschritte durchgeführt werden. So kann die Häufigkeit einer angewandten Kategorie unter Umständen für die Analyse von großer Bedeutung sein. (Mayring 2015, 53). Im Falle der Untersuchung dieser Masterarbeit gibt es auch geschlossene standardisierte Fragen, welche die qualitativen Aussagen durch den Fragebogen quantitativ ergänzen sollen.

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse durch ein *Ablaufmodell* beschrieben (angelehnt an Mayring 2015):

1. Festlegung des Materials

Im ersten Schritt muss festgelegt und eingegrenzt werden, welches Ausgangsmaterial für die Analyse verwendet wird (Mayring 2015, 54).

- ➔ Für die Untersuchung dieser Arbeit umfasst dies den kompletten Fragebogen aller Teilnehmer*innen (siehe Unterkapitel 5.1 *Fragebogen*) mit zehn Fragen (inkl. Angaben zur jeweiligen Schulklasse mittels Stapelbeschriftungen der Fragebögen durch die kooperierende Lehrperson) sowie einen Themenpunkt aus dem semistrukturierten Interview (siehe Unterkapitel 5.2) mit der betroffenen Lehrperson zu den sozio-kulturellen Hintergründen der jeweiligen Schulklassen und Schüler*innen.

2. Analyse der Entstehungssituation

Anschließend wird beschrieben von wem und wie das Material verfasst wird (z.B. kognitive Hintergründe der Verfasser*innen, Entstehungssituation, Motivation für das Verfassen des Materials, etc.) (Mayring 2015, 55).

- ➔ Die Informationen dieses Schrittes bzgl. der Untersuchung dieser Arbeit befinden sich in Kapitel 4 *Untersuchung*.

3. Formale Charakteristika des Materials

Im dritten Punkt wird bestimmt, welche Form (z.B. Fragebögen, Protokolle, Transkripte, Tonbänder) das Ausgangsmaterial hat (Mayring 2015, 55).

- ➔ Das Material der Untersuchung dieser Arbeit ist schriftlich in Form von ausgefüllten, nach Schulklasse sortierten Fragebögen bzw. einer Mitschrift aus dem semistrukturierten Interview dokumentiert (siehe Kapitel 6 *Ergebnisse*).

4. Richtung der Analyse

Viertens wird die Richtung, in welche untersucht werden soll, festgelegt. So können z.B. der im Material behandelte Gegenstand, die Verfasser*innen des Materials bzw. des Textes an sich oder die Wirkungen des Textes auf eine Zielgruppe untersucht werden (Mayring 2015, 58).

- ➔ Innerhalb der Untersuchung dieser Arbeit geht es darum, gewisse grundlegende Meinungen bzw. kritisches Potential zu einem Thema der Verfasser*innen des Materials (z.B. Schüler*innen) zu analysieren und herauszuarbeiten.

5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Im fünften Schritt wird die Inhaltsanalyse auf die (theoretisch begründeten) konkreten Fragestellungen einer Untersuchung eingegrenzt (Mayring 2015, 59).

- ➔ Die Grundlage für die Untersuchung dieser Arbeit ist die zentrale Forschungsfrage: „Wie beurteilen Schüler*innen genderspezifisch gestaltete Produkte ihrer Altersgruppe in Bezug auf ihre persönliche Geschlechtsidentität und soziale Geschlechterrollen?“. Die theoretischen Begründungen zur Forschungsfrage finden sich in Kapitel 3 *Forschungsstand*.

6. Bestimmung der Analysetechnik

Die Analysetechnik beschreibt Vorgehensweisen wie das Material verstanden und interpretiert wird. Dabei lassen sich drei Grundformen der Analysetechnik nennen: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung*. Weiter gibt es auch Mischformen dieser. Je nach Material und Forschungsfrage ist die passende Analysetechnik zu wählen. Für die Arbeit hervorzuheben ist die *Strukturierung*. Ziel dieser Technik ist es, eine bestimmte Struktur bzw. bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern. Dies geschieht mittels eines Kategoriensystems, welches vorab deduktiv, basierend auf Theorien entwickelt und festgelegt wird. Bestimmte Inhalte werden so aus dem Material systematisch extrahiert. Innerhalb der Analysetechnik *Strukturierung* gibt es diverse Untergruppen wie z.B. *formale Strukturierung*, *inhaltliche Strukturierung*, *typisierende Strukturierung* oder *skalierende Strukturierung*. (Mayring 2015, 62-68). Im Rahmen dieser Masterarbeit ist die *typisierende Strukturierung* von Interesse. Diese Art der *Strukturierung* filtert mittels Kategorien markante (typische) Ausprägungen auf einer Typisierungsdimension (allgemein genannt Strukturierungsdimension) aus dem Material heraus und beschreibt diese genauer. Diese Typisierungsdimension(en) werden aus den Fragestellungen der Untersuchung (Punkt 5) entwickelt und danach in einzelne Ausprägungen aufgesplittet. Die Dimensionen und die Ausprägungen bilden ein Kategoriensystem, mit welchem die Texte analysiert werden können. So sollen Aussagen über das Material getroffen werden. Die markanten Ausprägungen können u.a. besonders extreme Ausprägungen, Ausprägungen von besonderem theoretischem Interesse oder besonders häufig vorkommende Ausprägungen sein. (Mayring 2015, 97-103).

- ➔ In der aktuellen Untersuchung wird die Analysetechnik *typisierende Strukturierung* angewandt, um gewisse markante und besonders bedeutende Ausprägungen für diese Masterarbeit und deren zu Grunde liegenden Theorien aus dem Material herauszufiltern.

7. Festlegung des Ablaufmodells

Im siebten Schritt wird das Ablaufmodell an das Material und die konkrete Analysetechnik (Punkt 6) angepasst (Mayring 2015, 61).

- ➔ Das hier formulierte Ablaufmodell wird im Rahmen der Untersuchung dieser Arbeit verwendet.

8. Definition der Analyseeinheiten

Die Analyseeinheiten sind Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit. Die Kodiereinheit bestimmt den kleinsten zu analysierenden Materialbestandteil, welcher einer Kategorie zugeordnet werden kann. Die Kontexteinheit umfasst die Materialteile, welche für die jeweilige Kategorisierung verwendet werden. Die Auswertungseinheit legt fest, welche Materialportion einer Kategorisierung unterzogen wird. (Mayring 2015, 61; Mayring & Fenzl 2014, 546).

- ➔ Im Rahmen der Untersuchung umfasst die Auswertungseinheit alle ausgefüllten, nach Schulklasse sortierten Fragebögen (5.1 *Fragebogen*) sowie einen Themenpunkt zu den sozio-kulturellen Hintergründen der jeweiligen Schulklassen und Schüler*innen des Interviews (5.2 *Semistrukturiertes Interview*). Die Kodiereinheit beginnt bereits ab einem einzelnen Wort. Die Kontexteinheit ist die jeweilige Fragebogenantwort des Fragebogens bzw. die Antwort im semistrukturierten Interview.

9. Bestimmung der Typisierungsdimension(en)

Nach der Bestimmung der Analyseeinheiten folgt im nächsten Schritt die Definition der Kategorien bzw. die Festlegung des Kategoriensystems. Die Entwicklung der Kategorien geschieht mittels der Forschungsfrage dieser Untersuchung (sowie den Theorien dahinter) und dem zu untersuchenden Material. (Mayring 2015, 61). Der erste Teil zur Definition der Kategorien und Festlegung des Kategoriensystems ist die Bestimmung der Typisierungsdimensionen (siehe auch Punkt 6). Sie sind inhaltliche Aspekte, auf welche das Material untersucht werden soll (Mayring 2015, 108).

- ➔ Es werden folgende Typisierungsdimensionen in der Untersuchung verwendet:
 - a. (Kritische) Ansichten der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem
 - b. (Kritische) Ansichten der Schüler*innen zu genderspezifisch gestalteten Produkten ihrer Altersgruppe
 - c. Zusammenhang zwischen den (kritischen) Ansichten der Schüler*innen und ihrer eigenen Geschlechtsidentität

- d. Zusammenhang zwischen den (kritischen) Ansichten der Schüler*innen und ihrer sozio-demografischen Hintergründe

10. Bestimmung der Ausprägungen

Der zweite Teil zur Definition der Kategorien und Festlegung des Kategoriensystems ist die Bestimmung der Ausprägungen der Typisierungsdimensionen (Mayring 2015, 98).

- ➔ Es wird in der Untersuchung dieser Arbeit innerhalb der beiden ersten Typisierungsdimensionen (a und b) nach kritischen bzw. unkritischen normativen Ansichten gesucht. Die beiden anderen Typisierungsdimensionen (c und d) dienen einer differenzierten Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der ersten Dimensionen (a und b). Die Daten für diese Typisierungsdimensionen (c und d) werden größtenteils standardisiert erhoben und auch quantitativ aufbereitet. Die Ausprägungen finden sich im Kapitel 5.1 *Fragebogen*.

11. Übersicht über das Material

- ➔ Um im Rahmen dieser Masterarbeit eine bessere Übersicht über das zu kategorisierende Material zu haben, wird die folgende Übersicht (Tabelle 1) angewandt. Dabei werden die Materialteile sowie deren Art (z.B. standardisierte oder freie Inhalte), Hilfsfragen zur Kategorisierung der Materialteile sowie die jeweilige Typisierungsdimension (Punkt 9) und Aufbereitungsform des Materialteils (inkl. möglichen Ausprägungen) dargestellt.

| Material | Art des Materials | Hilfsfragen zur Kategorisierung | Dimension (siehe Punkt 9) | Aufbereitung |
|-------------------------------------|--------------------------|--|-------------------------------------|---|
| Fragen 1 und 2 des Fragebogens | frei | - Wie ist das grundlegende Verständnis der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem? - Gibt es Kritik der Schüler*innen am binären Geschlechtersystem? | a | qualitativ & quantitativ (Auspräg.: kritisch vs. unkritisch normativ) |
| Frage 7 des Fragebogens | frei / standardisiert | | a | qualitativ & quantitativ (Auspräg.: kritisch vs. unkritisch normativ) |
| Fragen 3, 4 und 5 des Fragebogens | frei | - Wie beurteilen Schüler*innen genderspezifisch (bzw. genderneutral) gestaltete Produkte? - Gibt es Kritik der Schüler*innen an andersspezifisch gestalteten Produkten? | b | qualitativ & quantitativ (Auspräg.: kritisch vs. unkritisch normativ) |
| Frage 6 des Fragebogens | standardisiert | | b | quantitativ (ggf. auch qualitativ) |
| Frage 8 des Fragebogens | standardisiert | - In welchem Zusammenhang steht die eigene Geschlechtsidentität der Schüler*innen mit den Angaben aus den Fragen 1-7? | c | qualitativ & quantitativ (als Kontext zu den Fragen 1-7) |
| Frage 9 des Fragebogens | standardisiert | - In welchem Zusammenhang steht die Ausbildung der Eltern der Schüler*innen mit den Angaben aus den Fragen 1-7? | d | qualitativ & quantitativ (als Kontext zu den Fragen 1-7) |
| Frage 10 des Fragebogens | standardisiert | - In welchem Zusammenhang steht das Alter der Schüler*innen mit den Angaben aus den Fragen 1-7? | d | qualitativ & quantitativ (als Kontext zu den Fragen 1-7) |
| Interviewthema/ Stapelbeschrift. | frei / standardisiert | - In welchem Zusammenhang steht der sozio-kulturelle Hintergrund der jeweiligen Schulklasse bzw. Schüler*innen mit den Angaben aus den Fragen 1-7? | d | qualitativ & quantitativ (als Kontext zu den Fragen 1-7) |

Tabelle 1: Übersicht über das Material

12. Erstellung eines Kodierleitfadens

Der Kodierleitfaden ist (neben der Übersicht aus Tabelle 1) ein zentrales Hilfsmittel für die Kategorisierung des Materials und umfasst pro Kategorie eine Definition, Ankerbeispiele (Textteile) und Kodierregeln für schwierige Kategorisierungen. Dabei ist zu erwähnen, dass für die Erstellung des finalen Kodierleitfadens bestens vorab Erprobungen möglicher Kategorisierungen stattfinden, damit der Kodierleitfaden vor der Hauptdurchführung noch verbessert werden kann. (Mayring & Fenzl 2014, 548).

➔ Für die Arbeit wird der auf der nächsten Seite folgende Kodierleitfaden (Tabelle 2) verwendet. Dieser kommt bei den offen beantworteten Fragen des Fragebogens (1, 2, 3, 4, 5 sowie teilweise 7) innerhalb der Typisierungsdimensionen *a* und *b* zur Anwendung. Des Weiteren wurde eine Probefragung (siehe Kapitel 5.1) durchgeführt und die Kategorisierungen anhand dieser getestet. Es konnten im Test erfolgreich markante und typische Ausprägungen aus dem Testmaterial extrahiert werden. Der Kodierleitfaden dieser Arbeit basiert somit auch auf den Erfahrungen aus dem Probedurchgang.

13. Materialdurchlauf: Fundstellenkennzeichnung

Nun beginnt der Materialdurchlauf, welcher in zwei Stufen erfolgt. In der ersten Stufe werden Textstellen im Material markiert, welche laut Kodierleitfaden einer Kategorie entsprechen. Diese Stellen im Material werden als Fundstellen bezeichnet. Die Fundstellen können z.B. mittels farbiger Hervorhebungen im Text oder Markierungen am Textrand gekennzeichnet werden. (Mayring 2015, 97ff.).

➔ Die Fundstellen werden in der aktuellen Untersuchung durch Markierungen gekennzeichnet. Kindstypische Ausdrucksformen werden berücksichtigt (Heinzel 2012, 27).

14. Materialdurchlauf: Strukturierte Extraktion der Fundstellen

In der zweiten Stufe des Materialdurchlaufes werden die gekennzeichneten Fundstellen extrahiert und strukturiert gesammelt (Mayring 2015, 98f.).

➔ In der aktuellen Untersuchung werden die gekennzeichneten Fundstellen in einem *Excel-Sheet* (siehe *Anhang I*) gesammelt.

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|--|--|---|--|
| K1: kritische Ansichten | Die Schüler*innen sehen im bestehenden Geschlechtersystem und/oder in den genderspezifisch gestalteten Produkten gesellschaftliche Probleme, welche Menschen diskriminieren und beeinträchtigen. | <ul style="list-style-type: none"> - „Es gibt nicht nur Mädchen und Buben, sondern auch Kinder, welche sich zu beiden oder keinen der beiden Begriffen zugehörig fühlen.“ - „Genderspezifisch gestaltete Produkte sind problematisch, weil sie Stereotypen schaffen.“ | Sobald eine Art von kritischem Potential bei den Schüler*innen erkennbar ist, gilt dies als K1. Die Schwelle dafür ist möglichst niedrig anzusetzen, da es hier um Kinder geht. |
| K2: unkritische normative Ansichten | Die Schüler*innen reproduzieren gesellschaftliche <i>Gendernormen</i> und sehen keine problematischen Strukturen für die Gesellschaft. | <ul style="list-style-type: none"> - „Es gibt Mädchen und Buben, welche sehr unterschiedliche Interessen haben.“ - „Mädchen mögen gerne pinke Produkte, wie z.B. Puppen, und Buben mögen gerne dunkelblaue Produkte, welche ihre technischen Fähigkeiten fördern.“ | Wenn gar kein kritisches Potential bei den Schüler*innen vorhanden ist, gilt dies als K2. |

Tabelle 2: Kodierleitfaden

15. Bestimmung der Prototypen

Aus den gesammelten markanten und typischen Fundstellen aus dem Material werden nun besonders anschauliche, bedeutende und repräsentative Beispiele (je Kategorie und Ausprägung) gewählt. Diese ausgewählten Beispiele werden Prototypen genannt. (Mayring 2015, 104f.).

→ Die ausgewählten Prototypen finden sich in Kapitel 6 *Ergebnisse*.

16. Genauere Beschreibung der Prototypen

Im vorletzten Schritt der Inhaltsanalyse im Rahmen dieser Masterarbeit werden die gewählten Prototypen detailliert beschrieben (Mayring 2015, 104f.).

→ Die genauen Beschreibungen der Prototypen finden sich in Kapitel 6 *Ergebnisse*.

17. Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien

Im letzten Schritt werden inhaltsanalytische Gütekriterien und so die Qualität der qualitativen Inhaltsanalyse überprüft. Zwei zentrale Gütekriterien für die qualitative Inhaltsanalyse sind die *Intrakoderübereinstimmung* und die *Interkoderübereinstimmung*. Bei der Überprüfung der *Intrakoderübereinstimmung* wird nach Abschluss der Inhaltsanalyse nochmal die gesamte Analyse durchgeführt, ohne die bisherigen Kategorisierungen zu beachten, um dann die Ergebnisse beider Durchläufe zu vergleichen. So kann die Reliabilität der Inhaltsanalyse geprüft werden. Bei der Überprüfung der *Interkoderübereinstimmung* erfolgt eine zweite Inhaltsanalyse nach dem bisherigen Ablaufmodell durch eine weitere, neue ausführende Person (oder mehrere), um nachfolgend die beiden Analysen gegenüberzustellen. Es kann auch eine ausschnittsweise Überprüfung stattfinden. Durch diese Überprüfung kann die Objektivität der qualitativen Inhaltsanalyse überprüft werden. Wenn Unterschiede mittels der Überprüfungen der *Intrakoderübereinstimmung* und der *Interkoderübereinstimmung* gefunden werden, können diese evaluiert und ggf. Bereinigungen in der Masterarbeit getätigt werden. (Mayring 2015, 62; Mayring & Fenzl 2014, 246f.).

→ Im Rahmen dieser Masterarbeit wird die qualitative Inhaltsanalyse hinsichtlich der *Intrakoderübereinstimmung* überprüft. Eine Überprüfung auf *Interkoderübereinstimmung* wird aufgrund von Zeitgründen nicht durchgeführt.

Abschließend möchte ich festhalten, dass Prototypen laut Mayring (2015, 106) zwar die Gefahr der Verallgemeinerung mit sich bringen, aber dieser Gefahr in der vorliegenden Masterarbeit mit einer möglichst breiten Palette an Ansichten in den Ergebnissen entgegengewirkt wird. Ziel

ist es, in den Ergebnissen wenige, für die Arbeit sehr bedeutende Prototypen zu präsentieren (siehe Kapitel 6).

6 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung dieser Masterarbeit (Kapitel 4) präsentiert. Die zugrunde liegenden Daten wurden mit den Methoden *Fragebogen* (Unterkapitel 5.1) und *Semistrukturiertes Interview* (Unterkapitel 5.2) erhoben und mittels einer *Qualitativen Inhaltsanalyse* (Unterkapitel 5.3) untersucht. Insgesamt wurden 98 Schüler*innen befragt (22 aus einer ersten Klasse, 42 aus zweiten Klassen, 24 aus dritten Klassen und 10 einer vierten Klasse). Die Ergebnisse werden anhand der festgelegten Typisierungsdimensionen der Methode *Qualitative Inhaltsanalyse* (siehe Unterkapitel 5.3) aufbereitet.

6.1 (Kritische) Ansichten der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem

Der erste Teil der Ergebnisse spiegelt die (kritischen) Ansichten der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem wider. Als Ergebnisform werden markante und typische Ausprägungen, welche als *kritische Ansicht (K1)* oder als *unkritische normative Ansicht (K2)* markiert und kategorisiert wurden, aus dem Material ausgewählt und als Prototypen vorgestellt. Diese qualitativen Daten stammen aus den ausgefüllten Fragebögen der Fragen 1, 2 und teilweise 7, welche frei zu beantworten waren. Bei Frage 7 des Fragebogens gibt es auch eine standardisierte Antwortmöglichkeit. Folglich werden die Ergebnisse dieser Frage auch quantitativ dargestellt.

6.1.1 Ergebnisse zu Frage 1

„Was fällt dir auf, wenn du diese Bilder siehst und vergleichst?“

Die Bilder der betreffenden Frage sind zwei Kunstwerke, welche überzeichnete stereotyp genderspezifische Kinderzimmer mit Spielzeugartikeln, einmal in pink mit einem Mädchen bzw. einmal in blau mit einem Buben, zeigen.

ID #1, „Weiblich“, 10-11 Jahre (Angabe fehlt, Annahme laut Durchschnittsalter der Schulklasse), K1

*Es fällt mir auf das die Produkte mit rosa, pink und rote farben haben, haben meist Mädchen, Prinzessinen und Frauen drauf gedruckt. Das umgekehrte ist mit BLAU. Bei blauen Produkten sin eher Jungs drauf. Ich finde es nicht wirklik fehr. „Egitt! Warum hast du blau an! Du bist ein Mädchen!“ Ich mag es garnicht wen Leute das sagen. Ich trage eher Schwarze oder dunkele farben. Rock (AC/DC, Gns'n'Rosen and Queen) höre ich eigentlich sehr oft. Farbe hat **kein** Geschlecht Es macht mich nervös wenn 'A hors is a Girls best friend' draufsteht auf machen T-shirts, Pullis ec. ... (Ich bin ein Mädchen)*

ID #8, „Männlich“, 11 Jahre, K2

Ich weis nicht ob es viel mit den Farben zu tun hat. Jungs mögen actionreiche Sachen und nicht Prinzesinnen oder Puppen und weil, die Mädchensachen rosa, lila und so weiter gefärbt sind hat man sich es so angewöhnt.

ID#33, „Männlich“, 12 Jahre, K2

Ich finde dieses Bild sehr uninterisant, weil es eben ein Buben- und Mädchenzimmer darstellt. Beim Bubenzimmer ist, wie man hier sieht, viel Blaues und im Mädchenzimmer viel roseres.

ID#56, „Weiblich“, 11 Jahre, K1

Ich finde dass, es ein bisschen sexistisch ist. Besser gesagt die Räume. So viele Menschen glauben das Mädchen immer Kleider tragen müssen und Buben keine tragen dürfen. Naja so viel habe ich auch dazu nicht zu sagen.

ID#81, „Männlich“, 12 Jahre, K2

Das Linke ist ein mädchen Zimmer und das rechte ist ein buben Zimmer weil ich finde Puppen gehören zu Mädchen und Spielzeugautos zu Jungs. Außerdem finde ich das rosa eine farbe für Mädchen ist und Blau eine Farbe für Juns

ID#89, „Weiblich“, 13 Jahre, K1

Ich finde, dass an den Bildern sehr eindeutig dargestellt ist welche Farbe ein Mädchen und ein Bursch mögen müssen. Es ist nicht so, dass jedes Mädchen die Farbe Pink mag. Und jeder Bursch Blau. Jeder kann doch jeder selbst entscheiden, welche Farbe er mag. Es gibt viele Kinder, die nich für Dinge interessieren, die „nicht für sie vorgesehen“ sind. Es ist nicht so, dass kleine Mädchen immer mit Barbies oder Prinzessinnen sich beschäftigen wollen. Auch nicht jeder kleines Junge mag mit Superhelden oder Waffen spielen. Ich finde es sehr schade, dass viele nicht die Möglichkeit haben sich mit dem beschäftigen! Madchen sind nicht nur die

braven! Jungs sind auch nicht immer die Action Fans. Jungs dürfen auch Röcke anziehen. Jeder kann mit den Sachen spielen, die die Person mag. Egal welche Farbe es hat. Ich finde es nicht gut, dass Jungs immer mit blauen Sachen und Mädchen mit pinken Sachen dargestellt werden. Es ist völlig ok und sollte auch normal sein, dass jeder sich die Farben aussuchen darf, welche er schön findet.

6.1.2 Ergebnisse zu Frage 2

„Was fällt dir bei diesem Comic zum Thema ‚Geschlecht‘ auf?“

Die zweite Frage zeigt einen Comic, welcher ein Kind vor den Türen einer Mädchenschulumkleide und einer Bubenschulumkleide darstellt. Das Kind ist dabei mit seiner eigenen (möglicherweise nicht-binären) Geschlechtsidentität und einem ausschließenden Geschlechtersystem konfrontiert.

ID#7, „Weiblich“, 11 Jahre, K1

Die Person fühlt sich nicht als Frau und nicht als Mann. Ich denke solche Menschen würden sich freuen, wenn es eigenen Umkleiden für Menschen wie sie.

ID#8, „Männlich“, 11 Jahre, K2

Entweder er findet es normal, dass Jungs Röcke tragen oder er is gay.

ID#28, „Weiblich“, 11 Jahre, K2

Es sind Umkleiden. Eine für Männer und eine für Frauen. Sie müssen sich trennen

ID#36, „Weiblich“, 12 Jahre, K1

Ich finde er soll gehen wo er will. Weil es ist seine Entscheidung, es sollte eine Umkleide für beide Geschlechter geben

ID#50, „Weiblich“, 12 Jahre, K1

Ich glaube die Person ist Trans und weiß nicht wo die Person in die Umkleide gehen soll.

ID#54, „Weiblich“, 12 Jahre, K1

Also ich denke mal diese Person ist non-binary und weiß nicht in welche Umkleide er/sie/es gehen soll. Ich würde in die Umkleide gehen wo ich mich wohler fühle oder die Menschen mich nicht komisch anschauen

ID#66, „Weiblich“, 12 Jahre, K1

Vielleicht ist die Person sich nicht sicher welchem Geschlecht sie sich zuordnen soll. bzw. sich nicht in ihrem Geschlecht wohl fühlt oder gerne das andere Geschlecht wäre

ID#75, „Männlich“, 13 Jahre, K2

Es gibt nur 2 Geschlechter. Wie er geboren wurde, dort geht er hinein.

ID#82, „Männlich“, 12 Jahre, K2

Ev weiß nicht ob er ein mädchen oder ein Bub ist. Das ist komisch weil es eines von beiden sein muss

ID#87, „Männlich“, 13 Jahre, K2

Er sieht wie ein Junge von hinten aus deswegen geht er schnell in die Jungs Umkleidekabine. Weil wenn er schwul oder lesbisch ist muss er trotzdem in eins reingehen und da er wie ein Junge aussieht würd ich sagen er geht in die Jungskabine.

ID#92, „Weiblich“, 13 Jahre, K2

Von hinten sieht der Mensch für mich aus wie ein Mann. Bei den kurzen Haaren und der ein wenig breiter gebauten Figur erkennt man das. In der Sprechblase sieht man, dass die Person überlegt in welche Umkleide sie gehen soll. Am besten würde es sein, wenn man sein Genital anschaut und dessen entsprechende Umkleide geht. Da Viele sich unwohl fühlen, wenn ein eigentlicher Mann in eine Frauenumkleide geht und umgekehrt. Es gibt Frauen die Kopftuch tragen und so wäre es respektlos gegenüber denen.

ID#98, „Weiblich“, 13 Jahre, K1

Durch solche Trennungen wird es Menschen schwergemacht so akzeptiert zu werden, wie sie sind. Sie müssen sich dadurch für ein Geschlecht entscheiden.

6.1.3 Ergebnisse zu Frage 7

„Was bedeutet der Begriff ‚Gender‘ für dich?“

Die Schüler*innen konnten hier frei antworten oder „Ich kenne den Begriff nicht.“ ankreuzen. 36% der Schüler*innen kreuzten dies an bzw. konnten die Frage nicht beantworten. Der größte Teil der Teilnehmer*innen (42%) beantwortete die Frage mit „Geschlecht“ (oder auch mit „ein Geschlecht“, „verschiedene Geschlechter“ oder „Geschlechter“). Die detaillierte Verteilung der Antworten zu Frage 7 findet sich in Abbildung 1.

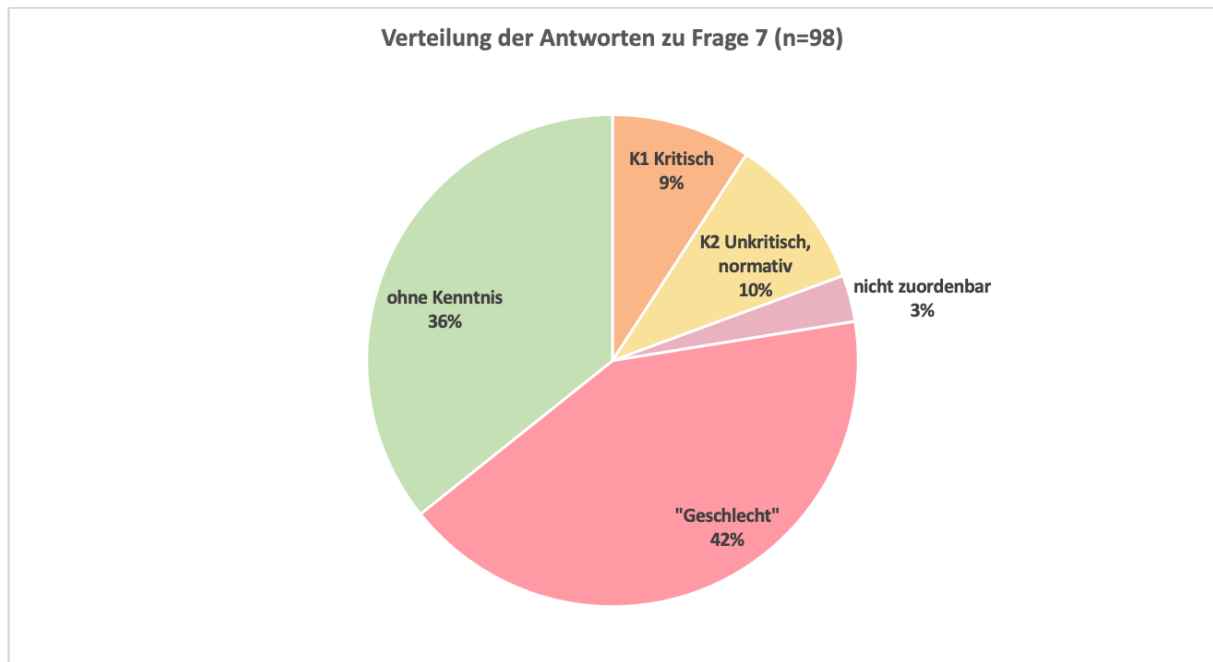


Abbildung 1: Verteilung der Antworten zu Frage 7

Die freien Antworten werden nun als Prototypen vorgestellt.

ID#34, „Männlich“, 12 Jahre, K1

Das Geschlecht das der Mensch für sich selbst sieht

ID#36, „Weiblich“, 12 Jahre, K1

Aber mir egal was du bist! Du bist genau wie ich ein Mensch

ID#62, „Weiblich“, 12 Jahre, K1

Geschlechter, männlich und weiblich manchmal auch Diverses

ID#75, „Männlich“, 13 Jahre, K2

Mann und Frau, mehr gibt es nicht

ID#79, „Männlich“, 12 Jahre, K2

Das gibt es nicht größter Blödsinn

ID#82, „Männlich“, 12 Jahre, K2

Etwas Schlechtes weil sich dieser Gender Wahnsinn ins Lächerliche gewandelt hat.

6.2 (Kritische) Ansichten der Schüler*innen zu genderspezifisch gestalteten Produkten ihrer Altersgruppe

Der zweite Teil der Ergebnisse fokussiert sich auf die (kritischen) Ansichten der Schüler*innen zu genderspezifisch gestalteten Produkten. Als Ergebnisform werden, wie im Unterkapitel davor, markant kategorisierte (**K1** vs. **K2**) Ausprägungen als Prototypen präsentiert. Diesmal stammen die Ausprägungen aus den ausgefüllten Fragebögen der Fragen 3, 4 und 5, welche frei zu beantworten waren. Frage 6 des Fragebogens ist eine Frage mit standardisierten Antwortmöglichkeiten mit einer Option, eine persönliche Einschätzung (statt vorgegebenen Antwortmöglichkeiten) abzugeben. Deshalb werden die Ergebnisse der Frage 6 quantitativ dargestellt. Unerwarteterweise gab es bei Frage 6 aber sehr viele individuelle Rückmeldungen (innerhalb der genannten Option) und Mehrfachantworten. Aus diesem Grund wurden diese individuellen Antworten nach Sichtung der Ergebnisse spontan anhand der bestehenden Antwortmöglichkeiten dieser Frage („Super“, „Egal“, „Problematisch“ oder „Weiß nicht“) kategorisiert. Die Ergebnisse daraus werden ebenfalls quantitativ aufbereitet. Außerdem werden ausgewählte Aussagen vorgestellt.

6.2.1 Ergebnisse zu Frage 3

„Was hat deiner Meinung nach die Gestaltung der Trinkflaschen mit Geschlecht zu tun?“

Frage 3 zeigt sechs Trinkflaschen in unterschiedlichen Designs. Die Trinkflaschen werden nicht genderspezifisch (z.B. für Mädchen oder Buben) vermarktet.

ID#12, „Männlich“, 10 Jahre, K1

Ich finde das es kein Mädchen oder Bub Flasche gibt. Es geht drauf an was eine Person mag (spooky, schwarz, bunt, pflanzen

ID#29, „Weiblich“, 11 Jahre, K1

Viele Leute sagen oft: das ist eine Mädchen- und das eine Bubenfarbe. Aber jeder kann jede Farbe mögen.

ID#56, „Weiblich“, 11 Jahre, K1

Irgendwie glaube ich das die Jungs eher A, B und D nehmen werden. Ich vermute auch das die Buben denken es sei peinlich „Mädchen Farben“ zu nehmen wie Pink, Lila usw. Obwohl ich ganz ehrlich A nehmen würde.

ID#69, „Männlich“, 12 Jahre, K2

Ich finde dass alle Farben außer D von einem Mädchen sind weil sie mehr bunte Farben mögen.

ID#70, „Männlich“, 11 Jahre, K2

Das z.B. A, C, E und F für so eher Leute sind die sehr viel Spaß im Leben haben wie z.B eher Frauen, weil die Männer mega gestresst wegen allem sind, aber Frauen auch aber nicht ganz so stark

ID#75, „Männlich“, 13 Jahre, K2

Ich würde B oder D benutzen. Eigentlich gar keins, aber wenn ich wählen müsste. Überall (fast), wo rosa oder pink vorkommt, ist für Mädchens.

6.2.2 Ergebnisse zu Frage 4

„Was fällt dir bei der Gestaltung der beiden Sprühdeos auf?“

Die vierte Frage zeigt zwei Abbildungen von stereotyp genderspezifischen Deos, eines für Frauen/Mädchen und eines für Männer/Buben als Zielgruppe.

ID#6, „Weiblich“, 10 Jahre, K1

Die Deos sind beide von Adidas allerdings ist das linke rosa und lila und das rechte schwarz und blau, denn viele Leute die zb. Leiter von DM, Bipa und anderen solche Geschäften denken, dass blau eine Jungen und rosa oder lila Mädchenfarben sind.

ID#11, „Weiblich“, 10 Jahre, K1

Mir fällt auf das die erste pink/rosa ist. aber auf der zweiten fällt mir auf das sie für „Männer“ ist. Ich habe auch gehört das Bodycare/Make up/etc. von Frauen/Mädchen mehr kosten und dies von Männer eben Billiger sind.

ID#15, „Männlich“, 10 Jahre, K2

Es ist komisch wenn ein mann das [pinke Dose] benützt weil es so einen süßlichen duft hat und das komisch an einem Mann währe

ID#34, „Männlich“, 12 Jahre, K1

Das, dass Frauendeo eher wie die Traumfigur für die meisten frauen aussieht und das Mannerdeo einfach nur ein zylinder ist

ID#65, „Weiblich“, 12 Jahre, K2

Ich glaube Frauen würden sich eher das pinke Deo nehmen und Männer eher das schwarze. Und das rosane ist schank und dünn und das schwarze klein und eher breit.

ID#68, „Männlich“, 12 Jahre, K1

Meiner Meinung wird der Mann stärker dargestellt und das die Frau eher weich ist. Und wie gesagt ich finde das blöd mit den Farben

ID#70, „Männlich“, 11 Jahre, K2

Das die Frauen eher etwas mehr Weiblich kaufen würden und die Männer eher sachen kaufen die vieles für Sport hilft. Ich finde es so, weil die meisten Frauen eher pink mögen und die männer eher dünnere Farben

ID#87, „Männlich“, 13 Jahre, K2

Bei den Frauen ist es für sie mehr so wichtig damit es pflegend ist und so weil sie das nicht so viel brauchen aber bei den Jungs nach dem Training ist das für sie wichtig weil wir schwitzen und wir brauchen das damit es abkühlt und so,

ID#89, „Weiblich“, 13 Jahre, K1

[Pfeil zu linkem Bild] Ist pink also für Mädchen gedacht. [Pfeil zu rechtem Bild] Ist eigentlich für Jungs gedacht. Bei einem Deo kommt es eigentlich auf den Geruch darauf an. Es ist egal wie es aussieht. Die Designs sind auch oft so gestaltet, dass es das „vorgesehene“ Geschlecht anspricht.

ID#91, „Weiblich“, 14 Jahre, K1

Ich denke dass das linke Deo mehr feminin aussehen soll. Oft riechen „Deos für Frauen“ oft eher süß und blumig. Ich finde jeder sollte einfach ein Deo benutzen dass gut für die Person riecht. Deswegen denke ich ergibt es keinen Sinn Männer- und Frauendeo zu trennen.

ID#97, „Männlich“, 14 Jahre, K2

Das Farbenschema der rechten Dose [schwarze Dose] passt besser zu Männer weil es zu ihrem Benehmen passen.

6.2.3 Ergebnisse zu Frage 5

„Warum denkst du, wurden die Sneakers unterschiedlich gestaltet?“

Die Frage 5 zeigt sechs Designs eines Schuhmodells. Die Schuhe werden genderspezifisch für Frauen/Mädchen bzw. Männer/Buben vermarktet.

Zu dieser Frage konnten keine markanten Ausprägungen identifiziert werden.

6.2.4 Ergebnisse zu Frage 6

„Wie findest du es, wenn Produkte je nach Geschlecht unterschiedlich gestaltet sind?“

Die Schüler*innen konnten hier „Super“, „Egal“, „Problematisch“ oder „Weiß nicht“ ankreuzen oder eine eigene individuelle Antwort geben. Die Antworten fielen primär in drei ähnlich große Lager aus. 36% antworteten „Egal“ bzw. gaben eine andere eher neutrale individuelle Rückmeldung, 31% „Super“ bzw. gaben eine andere befürwortende individuelle Rückmeldung und 29% „Problematisch“ bzw. gaben eine andere kritische individuelle Rückmeldung. 4% wählten „Weiß nicht“ bzw. antworteten mit einer anderen unentschiedenen individuellen Rückmeldung. Die grafische Verteilung der Antworten zu Frage 6 findet sich in Abbildung 2.

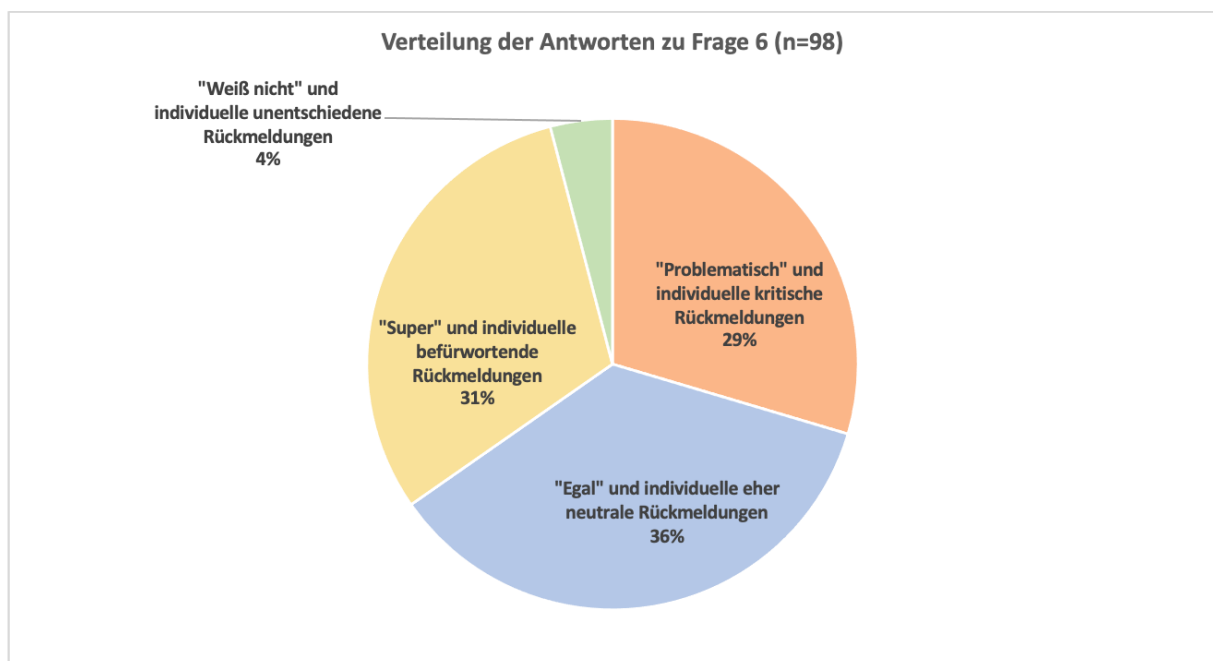


Abbildung 2: Verteilung der Antworten zu Frage 6

Im Detail gab es 23 Nennungen mit „Super“ und 7 individuelle befürwortende Rückmeldungen, 29 Nennungen mit „Egal“ und 6 individuelle eher neutrale Rückmeldungen, 10 Nennungen mit „Problematisch“ und 19 individuelle kritische Rückmeldungen sowie 3 Nennungen mit „Weiß nicht“ und eine individuelle unentschiedene Rückmeldung.

Die freien Antworten werden nun auszugsweise vorgestellt.

ID#10, „Weiblich“, 11 Jahre

Problematisch. Dumm, ecklig, assotial, Scheiße

ID#29, „Weiblich“, 11 Jahre

veralgemeinernd

ID#46, „Männlich“, 12 Jahre

Jede Farbe und Gestaltung sollte für jeden sein

ID#53, „Weiblich“, 12 Jahre

Okay, jedoch würde ich mir wünschen das es mehr Produkte für beide Geschlechter gibt

ID#86, „Weiblich“, 12 Jahre

es ist ok aber nicht toll

ID#92, „Weiblich“, 13 Jahre

Super. Man erreicht die Zielgruppe.

ID#95, „Männlich“, 14 Jahre

Super. angemessen

6.3 Übersicht: (Kritische) Ansichten der Schüler*innen

Der dritte Teil der Ergebnisse umfasst keine Typisierungsdimension, sondern ist eine quantitative Übersicht über die Ergebnisse der letzten beiden Unterkapitel (6.1 und 6.2). Dabei werden die (kritischen) Ansichten der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem und zu genderspezifisch gestalteten Produkten quantitativ dargestellt. Die Daten stammen aus den ausgefüllten Fragebögen der Fragen 1, 2, 3, 4 und 5, welche frei zu beantworten waren. Die nun folgende Grafik (Abbildung 3) zeigt die Verteilung der Anzahl an kritischen Antworten (**KI**) innerhalb der fünf erwähnten Fragen. Der Mittelwert dieser Daten ist 1,85. Insgesamt wurde 33 Mal keine kritische Antwort gegeben, 22 Mal eine kritische Antwort, 10 Mal zwei kritische Antworten, 9 Mal drei kritische Antworten, 8 Mal vier kritische Antworten und 16 Mal fünf kritische Antworten.

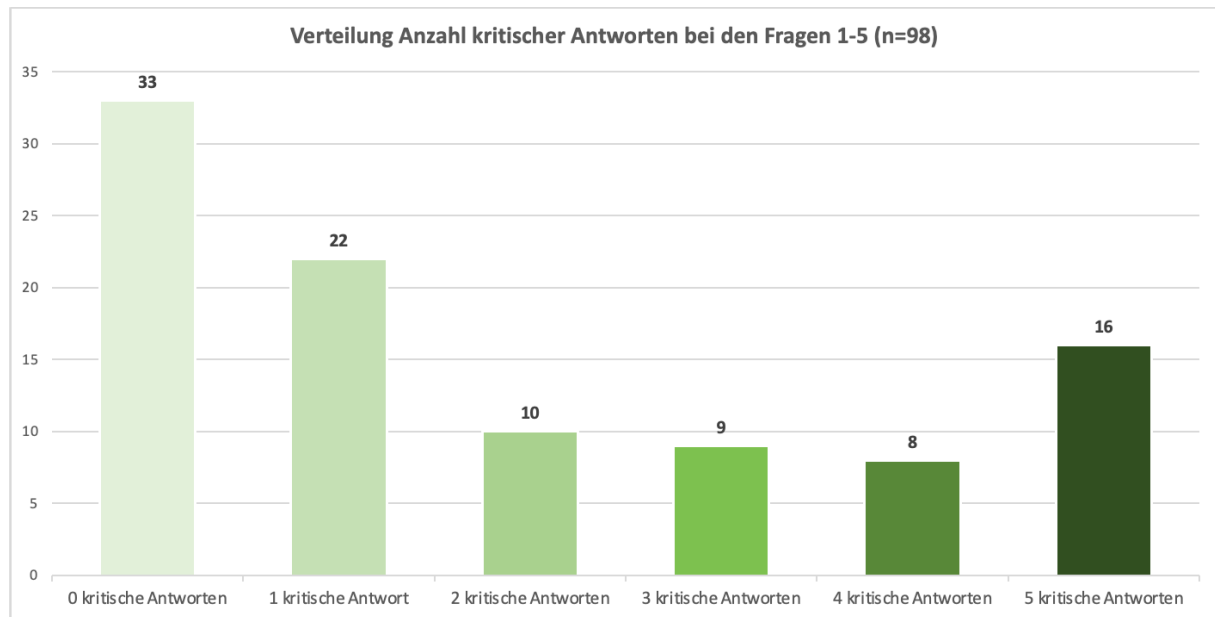


Abbildung 3: Verteilung Anzahl kritischer Antworten bei den Fragen 1-5

6.4 Zusammenhang zwischen den (kritischen) Ansichten der Schüler*innen und ihrer eigenen Geschlechtsidentität

Der vierte Teil der Ergebnisse umfasst den Zusammenhang zwischen den (kritischen) Ansichten der Schüler*innen und der Geschlechtsidentität dieser. Die Ergebnisse werden quantitativ dargestellt. Dabei wird die Anzahl der (kritischen) Ansichten der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem und zu genderspezifisch gestalteten Produkten (*KI*) (siehe Unterkapitel 6.3) je nach Geschlechtsidentität der Teilnehmer*innen ausgewiesen und in Abbildung 4 visualisiert. Die Daten zur Geschlechtsidentität stammen aus den ausgefüllten Fragebögen der Frage 8 („Dein Geschlecht (bzw. deine Geschlechtsidentität):“), welche standardisiert zu beantworten war. Die Antwortoptionen sind: „Weiblich“, „Keines/keine“, „Männlich“ und „Divers“. Insgesamt haben von 98 Teilnehmer*innen 53 die Geschlechtsidentität „Männlich“ angekreuzt, 43 „Weiblich“ und 2 waren nicht zuordenbar in der Auswertung. Als Ergebnis kann hervorgehoben werden, dass 16 „weibliche“ und 0 „männliche“ Teilnehmer*innen 5 kritische Antworten gaben. Keine kritischen Antworten wurden wiederum von 27 „männlichen“ und 4 „weiblichen“ Teilnehmer*innen genannt. Es lässt sich eine Tendenz feststellen, dass „weibliche“ Teilnehmer*innen häufiger kritisch antworteten als „männliche“. Details sind in Abbildung 4 einsehbar.

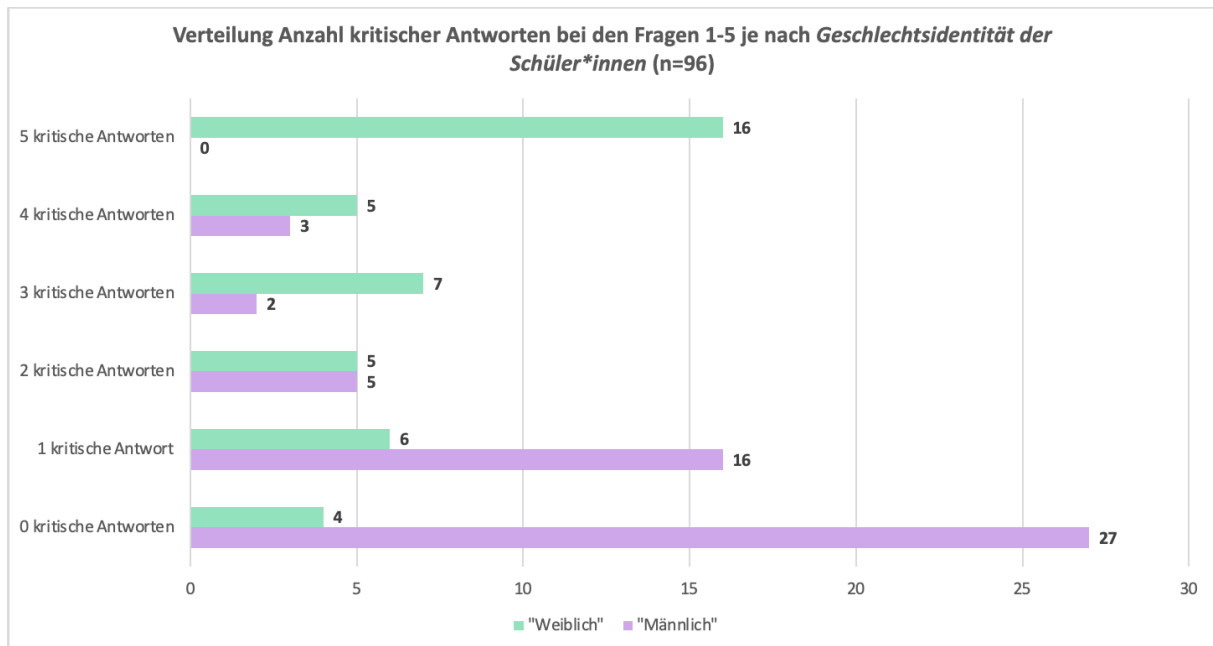


Abbildung 4: Verteilung Anzahl kritischer Antworten bei den Fragen 1-5 je nach *Geschlechtsidentität der Schüler*innen*

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass fünf „männliche“ Teilnehmer*innen zusätzliche Hinweise zur Geschlechtsidentität gaben. Die Hinweise sind *Männlichpower (ID#15, 10 Jahre)*, *Männlich Deluxe (ID#17, 11 Jahre)*, *Männlich Prime (ID#8, 11 Jahre)*, *The Guy (ID#27, 11 Jahre)*; auf der ersten Seite des Fragebogens) und einmal wurden die Antwortoptionen „Keines/keine“ und „Divers“ extra durchgestrichen (*ID#95, 14 Jahre*).

6.5 Zusammenhang zwischen den (kritischen) Ansichten der Schüler*innen und ihrer sozio-demografischen Hintergründe

Der fünfte Teil der Ergebnisse untersucht den Zusammenhang zwischen den (kritischen) Ansichten der Schüler*innen und ihren sozio-demografischen Hintergründen (höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern, Alter der Schüler*innen und sozio-kulturelle Hintergründe der jeweiligen Schulklasse). Ebenso wie im Unterkapitel 6.4, werden die Ergebnisse quantitativ dargestellt. In diesem Unterkapitel wird die Anzahl der (kritischen) Ansichten der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem und zu genderspezifisch gestalteten Produkten (*KI*) (siehe Unterkapitel 6.3) je nach sozio-demografischen Hintergründen der Teilnehmer*innen ausgewiesen. Die Informationen zu den sozio-demografischen Hintergründen stammen aus den ausgefüllten Fragebögen der Frage 9 und 10, welche standardisiert zu beantworten waren. Außerdem kommen Daten aus dem Interview mit

der kooperierenden Lehrperson und deren schriftlichen Hinweisen zur jeweiligen Schulklasse auf den Fragebögen Stapeln.

6.5.1 Ergebnisse zu Frage 9

„Höchste abgeschlossene Ausbildung deiner Eltern:“

Es wurde ersichtlich, dass die Schüler*innen oftmals Schwierigkeiten hatten, diese Frage zu beantworten. Wie in Unterkapitel 5.1.2 *Forschung mit Kindern* beschrieben, sind Kinder oftmals nicht in Kenntnis darüber, welche Ausbildung ihre Eltern abgeschlossen haben. Nach der Analyse der Daten wurde festgestellt, dass zu dieser Frage keine validen Daten produziert werden konnten. 27 Schüler*innen kreuzten „Sonstige/Keine Ahnung“ an bzw. machten unklare Angaben und viele Schüler*innen antworteten mehrfach. Weiters gibt es Feedback von der kooperierenden Lehrperson, dass zu Frage 9 sehr viele Rückfragen und Unsicherheiten auftauchten. Die möglichen Antwortmöglichkeiten waren: „Pflichtschule“, „Lehre“, „Matura“, „Fachhochschule/Universität“ und „Sonstige/Keine Ahnung“. Selbstkritisch muss auch erwähnt werden, dass die Fragestellung höchstwahrscheinlich verwirrend war, da die Kinder anscheinend oftmals beide Elternteile angeben wollten. Die Ergebnisse der Frage 9 werden folglich in dieser Masterarbeit nicht verwendet.

6.5.2 Ergebnisse zu Frage 10

„Alter:“

Die Antwort zu dieser Frage war von den Schüler*innen frei einzutragen. Anhand der Befragung zeigt sich, dass von den 98 Teilnehmer*innen 12 Schüler*innen 10. Jahre alt waren, 21 Schüler*innen 11. Jahre, 44 Schüler*innen 12. Jahre, 14 Schüler*innen 13. Jahre und 4 Schüler*innen 14. Jahre. 3 Antworten konnten keinem Alter zugewiesen werden. In diesem Abschnitt wird die Anzahl der (kritischen) Ansichten der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem und zu genderspezifisch gestalteten Produkten (*KI*) (siehe Unterkapitel 6.3) je nach Alter der Teilnehmer*innen ausgewiesen und in Abbildung 5 grafisch aufbereitet. Nach Betrachtung der Ergebnisdaten lässt sich keine klare Tendenz je nach Alter der Schüler*innen feststellen.

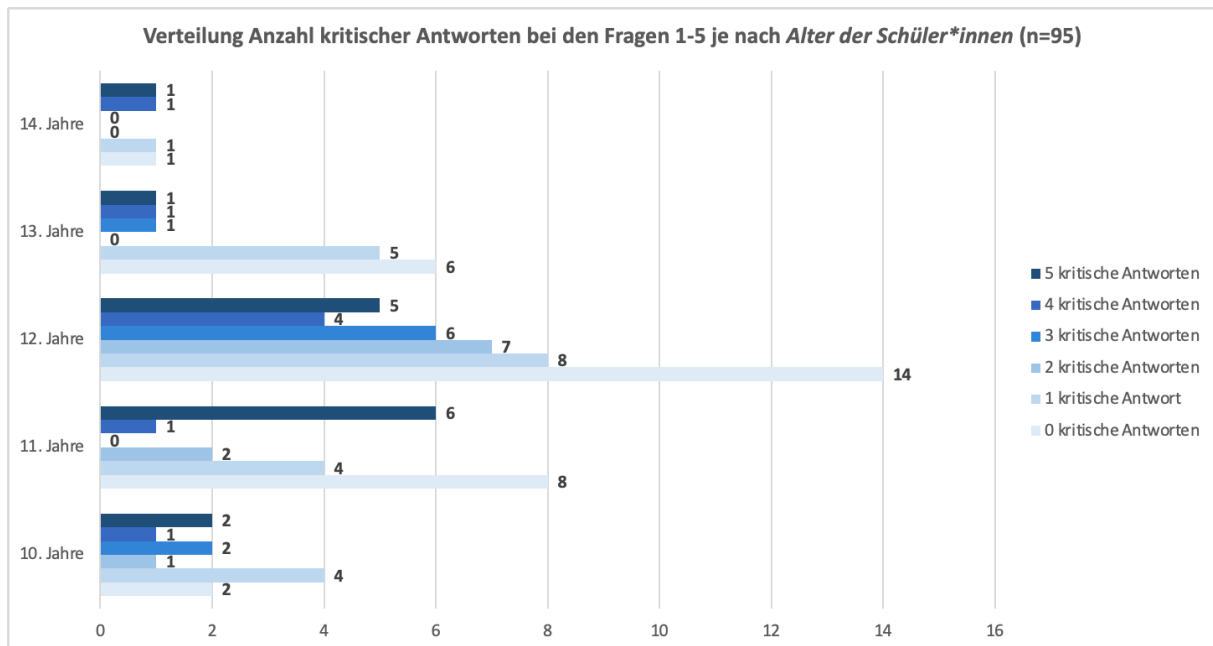


Abbildung 5: Verteilung Anzahl kritischer Antworten bei den Fragen 1-5 je nach *Alter der Schüler*innen*

6.5.3 Ergebnisse zu sozio-kulturellen Hintergründen der jeweiligen Schulklassen

Die für diesen Ergebnisabschnitt neu hinzukommenden Daten zu den sozio-kulturellen Hintergründen der jeweiligen Schulklassen stammen aus dem semistrukturierten Interview mit der unterstützenden Lehrperson und den von der Lehrperson beschrifteten Stapeln der Fragebögen mit dem Hinweis zur jeweiligen Schulklasse. In Bezug auf das Unterkapitel 6.3 wird in diesem Abschnitt zuerst die Anzahl der (kritischen) Ansichten der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem und zu genderspezifisch gestalteten Produkten (*KI*) je nach Schulklasse der Teilnehmer*innen ausgewiesen und in Abbildung 6 dargestellt. Bei Betrachtung der Ergebnisdaten lässt sich erkennen, dass es in gewissen Schulklassen eine besondere Verteilung der Anzahl an (kritischen) Ansichten der Schüler*innen gibt. Die Schulklassenbezeichnungen werden in dieser Masterarbeit zur Wahrung der Anonymität nicht genannt, sondern mit den Nummern 1-7 gekennzeichnet. Zwei Klassen (3 und 4) werden zusammenfasst, da aufgrund der COVID-19 Pandemie zwei Schüler*innen einer Klasse bei der Befragung in einer Nebenklasse teilnahmen. Als wichtiges Ergebnis zeigt sich z.B., dass in Klasse 2 im Gegensatz zu anderen Schulklassen niemand 4 oder 5 kritische Ansichten gab (*KI*).

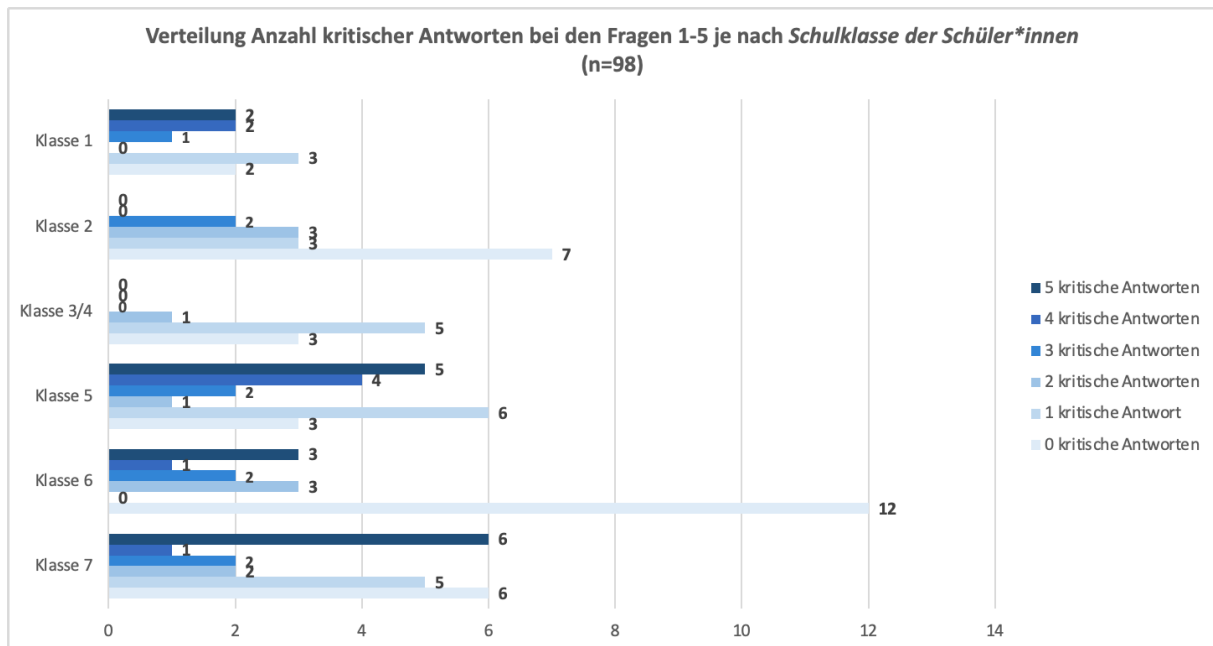


Abbildung 6: Verteilung Anzahl kritischer Antworten bei den Fragen 1-5 je nach *Schulklasse der Schüler*innen*

In diesem Abschnitt werden gewisse sozio-kulturelle Hintergründe der jeweiligen Schüler*innen bzw. Schulklassen festgehalten, ebenso werden markante Erfahrungen der Lehrperson während der Befragung in den jeweiligen Schulklassen aufgegriffen. Die Informationen daraus stammen aus dem Interview mit der kooperierenden Lehrperson. Klasse 1 habe sehr umfangreiche Antworten gegeben und hätte nach der Befragung Diskussionen innerhalb der Klasse geführt. Laut der Lehrperson würden in dieser Klasse sehr starke Meinungen vertreten. Die Eltern der Kinder aus dieser Klasse seien großteils der Bildungsschicht zuzuordnen. Klasse 2 genieße einen weniger guten Ruf in der Schule und die Schüler*innen würden oft einen Migrationshintergrund aufweisen. Klasse 3/4 hätte sich bei der Befragung schwergetan und oftmals gemeinschaftlich daran gearbeitet. Klasse 5 sei während und nach der Befragung sehr wissbegierig und offen gewesen. Laut Lehrperson würden die Schüler*innen dieser Klasse überwiegend aus Haushalten der Bildungsschicht stammen. Klasse 6 könne laut der Lehrperson als sehr durchmischte Klasse mit hohem Bewegungsdrang beschrieben werden. Klasse 7 sei wiederum der Bildungsschicht zuzuordnen.

6.6 Sonstige Beobachtungen

Im Rahmen der Befragung konnten einige weitere Beobachtungen durch die kooperierende Lehrperson gemacht werden. Die Lehrperson beschrieb im Interview die Befragungen für einige Schüler*innen als herausfordernd und anstrengend. Fragen seien nicht von allen Schüler*innen immer verstanden worden und die Reihenfolge der Fragen sei nicht immer streng

eingehalten worden. Die Lehrperson habe einzelnen Schüler*innen in Fällen von Unklarheit weitergeholfen und gebeten die Fragen allenfalls zu beantworten. So antwortete die Lehrperson bei offenen Fragen z.B. mit „Was genau siehst du?“ als Hinweis an die Schüler*innen. Die Motivation der Schüler*innen für die Teilnahme an der Befragung sei dennoch hoch gewesen und die Schüler*innen würden sich für die Ergebnisse der Fragebögen interessieren. Weiters sei zu erwähnen, dass sich manche Schüler*innen gefragt hätten, was sie als Gegenleistung für ihre Teilnahme an der Befragung bekommen würden, auch weil ihnen nicht ganz klar sei, was eine Masterarbeit innerhalb eines Studiums bedeute. Möglicherweise hätte eine Belohnung (z.B. Schokolade) die Motivation bei den Schüler*innen erhöht. Die Lehrperson wies im Interview ebenfalls darauf hin, dass manche Schüler*innen sich gegenseitig beeinflusst hätten bzw. abgeschaut worden wäre. Dies ist in den Ergebnissen punktuell auch zu sehen. In Hinblick auf konkrete Fragen des Fragebogens erwies sich laut der kooperierenden Lehrperson vor allem Frage 2 als sehr schwierig für manche Schüler*innen. In den Ergebnissen zeigt sich aber, dass bei dieser Frage am meisten kritische Ansichten der Schüler*innen innerhalb der Fragen 1-5 geteilt wurden (52 kritische Antworten von 98 Teilnehmer*innen). In den Ergebnissen ist ebenfalls aufgefallen, dass viele Schüler*innen oftmals extra Toiletten für diese Person(en) fordern. Frage 6 sei laut Lehrperson ebenfalls eine schwierige Frage gewesen. Wie bereits in Abschnitt 6.5.1 *Ergebnisse zu Frage 9* erwähnt, sei Frage 9 für die meisten Schüler*innen nicht korrekt zu beantworten gewesen. Bei der Sichtung der ausgefüllten Fragebögen waren auch vereinzelt Zeichnungen der Schüler*innen auf dem Fragebogen zu sehen (z.B. ID#15, „Männlich“, 10 Jahre oder ID#57, „Weiblich“, 12 Jahre).³⁹

6.7 Meinungen der unterstützenden Lehrperson

Im Interview mit der unterstützenden Lehrperson wurde über deren Beobachtungen während der Befragungen, Rückmeldungen bzw. -fragen durch die Schüler*innen sowie sozio-kulturelle Hintergründe der jeweiligen Schulklassen gesprochen. Darüber hinaus wurden persönliche Einschätzungen der Lehrperson zu kritischem Potential von Schüler*innen allgemein und dem Thema *Gender* im Speziellen thematisiert. Die kooperierende Lehrperson merkte im Interview an, dass kritische Ansichten vom Interesse der Schüler*innen zum jeweiligen Thema abhängen würden. Wenn sie ein Thema interessiere, hätten sie dazu auch eine (kritische) Meinung. Außerdem hänge eine kritische Haltung der Kinder auch vom Einfluss der Eltern ab. Besonders entscheidend sei hierbei das Engagement der Eltern, mit den Kindern auch über

³⁹ Die detaillierten Ergebnisse der Befragungen werden in *Anhang II* gezeigt.

gesellschaftliche Diskurse zu sprechen. Das kritische Potential der Schüler*innen kann somit auch von Eltern befeuert werden. In Bezug auf das kritische Potential der Schüler*innen hinsichtlich des Themas *Gender* äußerte die Lehrperson, dass Mädchen (in den untersuchten Schulstufen) in ihrer Entwicklung, speziell auch zum Thema *Gender*, weiter seien als Buben und mehr Interesse an diesem Thema zeigen würden. Dies könne auch durch einzelne Bezugspersonen bzw. Freund*innen initiiert oder verstärkt werden. Hätten Kinder mit dem Thema *Gender* wenig Berührungspunkte, fehle ihnen diesbezüglich oftmals das Interesse. Einen wichtigen Einfluss auf die Schüler*innen und deren möglicherweise kritischen Ansichten zu *Gender* hätten auch Lehrer*innen und deren Unterricht, bei welchem Schüler*innen viel mitnehmen könnten.

6.8 Beurteilung der Ergebnisse

Die Forschungsfrage dieser Masterarbeit lautet: „Wie beurteilen Schüler*innen genderspezifisch gestaltete Produkte ihrer Altersgruppe in Bezug auf ihre persönliche Geschlechtsidentität und soziale Geschlechterrollen?“. In Hinsicht auf die Ergebnisse in diesem Kapitel wurde eine Bandbreite an kritischen und unkritischen normativen Ansichten der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem und zu genderspezifisch gestalteten Produkten präsentiert und so Antworten zur Forschungsfrage gefunden. Diese Bandbreite an markanten Meinungen von Schüler*innen steht im Mittelpunkt der Ergebnisse. Die Meinungen der Schüler*innen wurden nachfolgend in den Kontext der eigenen Geschlechtsidentität der Schüler*innen und ihrer sozio-demografischen Hintergründe gesetzt. Im nächsten Kapitel 7 *Diskussion* gilt es nun, die Ergebnisse zu interpretieren, diese mit dem Forschungsstand zu verknüpfen (Kapitel 3 *Forschungsstand*) und bedeutende Erkenntnisse herauszuarbeiten.

7 Diskussion

Nachdem im letzten Kapitel 6 die Ergebnisse der Untersuchung dieser Masterarbeit präsentiert worden sind, geht es nun darum diese zu diskutieren und zu interpretieren. Dies geschieht auch, indem die Ergebnisse mit dem aktuellen Forschungsstand (Kapitel 3) verknüpft werden. Es gilt dabei die Forschungsfrage dieser Masterarbeit: „Wie beurteilen Schüler*innen genderspezifisch gestaltete Produkte ihrer Altersgruppe in Bezug auf ihre persönliche Geschlechtsidentität und soziale Geschlechterrollen?“ in den Mittelpunkt der Diskussion zu rücken. Ziel dieses Kapitels ist es, zu diskutieren, welches kritische Potential zum Thema

Gender bei Schüler*innen (in Bezug auf die Untersuchung zu genderspezifisch gestalteten Produkten ihrer Altersgruppe) vorhanden ist.

Am Beginn der Diskussion ist zu betonen, dass diese Masterarbeit eine möglichst diverse Bandbreite an Meinungen der Schüler*innen widerspiegeln soll und nicht vorrangig eine quantitative Betrachtung ist, die Auskunft darüber gibt, wie viele Schüler*innen etwas sagen und was sie sagen. Es gilt mit dieser Masterarbeit den Schüler*innen eine (kritische) Stimme zu geben. **Als zentrale Erkenntnis der Untersuchung ist festzuhalten, dass kritisches Potential zu den Themen *Genderstereotypen*, binäres Geschlechtersystem und genderspezifisch gestaltete Produkte bei Schüler*innen identifiziert wurde.** Dies zeigt sich anhand von vielen kritischen und sehr differenzierten Ansichten von Schüler*innen und auch quantitativ in Abbildung 3 (siehe Kapitel 6). Diese werden nun im Detail zu diskutiert.

7.1 Kritisches Potential der Schüler*innen zu Genderstereotypen und dem binären Geschlechtersystem

Als erster Aspekt wird beleuchtet, welches kritische Potential zu *Genderstereotypen* und dem binären Geschlechtersystem (*männlich/weiblich*) bei Schüler*innen vorhanden ist. Viele Schüler*innen zeigen im Rahmen der Untersuchung Kritik an stereotyp genderspezifischer Farbordnung (z.B. pink für Mädchen, blau für Buben) und finden diese Zuteilung nicht fair. Dies spiegelt sich auch in folgendem Zitat eines teilnehmenden Kindes wider: „[...] Farbe hat **kein** Geschlecht [...]“. Weiters beanstanden Schüler*innen „sexistische“ Kleiderordnungen, wie z.B., dass Röcke nur für Mädchen sind und dass gewisses Spielzeug genderspezifisch verwendet werden soll (z.B. *Barbies* für Mädchen oder Superhelden für Buben). Hier erkennen Schüler*innen Diskriminierungen. Es sollte nicht als „peinlich“ gelten, wenn z.B. Buben mit *Barbies* spielen oder pinke Kleidung bzw. Röcke tragen und Mädchen mit Actionfiguren oder Spielzeugautos spielen. Andererseits gibt es aber auch von vielen Schüler*innen normative unkritische Rückmeldungen zu Themen wie genderspezifischer Farbordnung oder Spielzeugverwendung. Schüler*innen betonen, dass eine „klassische“ Farbzuteilung, wie die Farbe Pink und bunte Farben generell für Mädchen, oder eine „normale“ Spielzeugverwendung, wie z.B. Puppen für Mädchen, einfach so ist bzw. dies sich so angewöhnt wurde. Zur Diskussion zum kritischen Potential der Schüler*innen zu *Genderstereotypen* ist zu erwähnen, dass sich je nach Geschlechtsidentität der teilnehmenden Schüler*innen unterschiedliche Tendenzen zu kritischen Ansichten zeigen. Es lässt sich eine Tendenz feststellen, dass

„weibliche“ Teilnehmer*innen häufiger kritisch antworteten als „männliche“ (siehe Abbildung 4). Dies ist auch in Bezug auf den aktuellen Forschungsstand (Kapitel 3) wichtig, da Forschung oftmals genderspezifisch geschieht. Um die Diskussion nun weiterzuführen, werden die erwähnten Diskussionspunkte mit dem aktuellen Forschungsstand verknüpft. Weisgram et al. (2014) zeigen mittels Experimenten, dass Buben bereits im frühen Alter (durchschnittlich vier Jahre) genderstereotype *maskuline* Spielzeug präferieren, während Mädchen dies vor allem in *maskuliner* Farbe stark ablehnen. Davis et al. (2021) bekräftigen dies, indem sie vier- bis elfjährige Kinder in einer westlichen Großstadt befragten und bei diesen feststellten, dass Mädchen die Farbe Pink präferieren und Buben diese meiden. Jonauskaitė et al. (2019) untersuchen in einem Experiment Kinder (10-14 Jahre) hinsichtlich deren genderspezifischen Farbpräferenzen. Mädchen und Buben wählten am häufigsten Blau als Lieblingsfarbe. Mädchen bevorzugen aber auch oftmals Pink/Violett im Gegensatz zu Buben. Auster & Mansbach (2012) resümieren in ihrer Studie über Produkte im *DISNEY*-Webshop, dass Objekte, welche sowohl für Mädchen und als auch für Buben vermarktet werden, farblich der Farbpalette der Buben-Produkte ähneln und somit Buben seltener *Gendergrenzen* überschreiten als Mädchen. Die ersten drei erwähnten Studien bestätigen eine normative genderspezifische Farbpräferenz (z.B. pink für Mädchen). Die Untersuchung dieser Masterarbeit kann dies weder bestätigen noch widerlegen, jedoch darauf hinweisen, dass es viele kritische, ablehnende Kommentare von Schüler*innen (meist „weiblich“) diesbezüglich gab. Die Ergebnisse dieser Untersuchung unterstützen wiederum die Aussage von Auster & Mansbach (2012), dass Buben seltener *Gendergrenzen* überschreiten als Mädchen, da von Buben deutlich weniger kritische Ansichten zu *Genderstereotypen* kamen.

Auch in Bezug auf die Vorstellungen der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem (*männlich/weiblich*) zeigten sich sowohl kritische als auch normative unkritische Ansichten. Viele Schüler*innen drückten ihr Verständnis und Mitgefühl für Kinder/Menschen aus, welche sich im binären Geschlechtersystem nicht wohl fühlen bzw. nicht in dieses passen. Sie zeigten sich gegenüber dieser *Genderdichotomie* kritisch, forderten einen inklusiven „Geschlechter“-Begriff und einige von ihnen kannten Begriffe wie „Trans“, „divers“ oder „non-binary“, welche die Grenzen dieser Dichotomie aufbrechen. In den Ergebnissen gibt es auch Forderungen von Schüler*innen, getrennte Umkleieräume/Toiletten für non-binary Kinder/Menschen zu schaffen oder eine gemeinsame Umkleide für alle Schüler*innen zur Verfügung zu stellen. Vor allem an der Vorstellung getrennter Räume für non-binary Kinder/Menschen ist aber zu hinterfragen, inwiefern die befragten Schüler*innen ein inklusives *Gender*-Konzept

mitbedenken bzw. die Thematik als extern außerhalb ihrer Lebensrealität verstehen. An diesem Punkt ist zu erwähnen, dass grundsätzlich zum Thema *Gender* bei den untersuchten Schüler*innen noch viele Unklarheiten herrschen. 78% der Schüler*innen können mit dem Begriff *Gender* nichts anfangen oder übersetzen diesen primär mit „Geschlecht“. Es gibt zum binären Geschlechtersystem auch viele normative unkritische, teilweise sogar sexistische Meinungen der Schüler*innen. Dafür bedienen sich diese Stereotypen zum Aussehen oder zu Präferenzen von Kleidung oder Spielzeug von Menschen bzw. Kindern, wie z.B. dieses folgende Zitat eines Kindes zeigt: „Entweder er findet es normal, dass Jungs Röcke tragen oder er is gay.“ Oftmals wird von Schüler*innen stark betont, dass es nur „Männer“ und „Frauen“ gibt bzw. geben kann. Auch der vermutlich normative Einfluss der Eltern ist in den Ergebnissen sichtbar. Dafür ist folgendes Zitat zum Thema *Gender* hervorzuheben: „Etwas Schlechtes weil sich dieser Gender Wahnsinn ins Lächerliche gewandelt hat.“. Zur Diskussion zum kritischen Potential der Schüler*innen zum binären Geschlechtersystem ist ebenfalls die festgestellte Tendenz zu erwähnen, dass „weibliche“ Teilnehmer*innen häufiger kritisch antworteten als „männliche“ (siehe Abbildung 4). Die erwähnten Diskussionspunkte zum binären Geschlechtersystem können mit folgender Studie aus dem aktuellen Forschungsstand in Zusammenhang gebracht werden. Banse et al. (2010) zeigen in ihrem Beitrag mittels der Methode *Action Interference Paradigm (AIP)*, dass spontane *Genderstereotypisierung* (das Verwenden von Klischees und Vorurteilen) bei Kindern (5-11 Jahre) geschieht, auch wenn sie diese Stereotype eigentlich ablehnen. Das Wissen über die Existenz gewisser Stereotype ist in den Köpfen der Kinder verankert und kann durch Ablehnen dieser nicht eliminiert werden. Diese Aussagen sind im Kontext der Untersuchung der vorliegenden Masterarbeit sehr interessant, da gezeigt wurde, dass viele normative Vorurteile von den Schüler*innen reproduziert werden, obwohl in den Schulklassen auch viele kritische Ansichten vertreten werden und diese vermutlich partiell unter Freund*innen besprochen werden.

7.2 Kritisches Potential der Schüler*innen zu genderspezifisch gestalteten Produkten ihrer Altersgruppe

Der zweite Aspekt in der Diskussion ist das kritische Potential von Schüler*innen zu genderspezifisch gestalteten Produkten ihrer Altersgruppe. Bei der Beurteilung von genderspezifisch gestalteten Produkten lassen sich drei etwa ähnlich große Gruppen an Schüler*innen identifizieren. Eine Gruppe findet die genderspezifische Vermarktung von Produkten super, weil so z.B. die beiden Zielgruppen (m/w) besser erreicht werden können.

Eine zweite Gruppe beurteilt dies als egal und hat dazu keine (un)kritische Meinung. Die dritte Gruppe wiederum sieht die *Genderdichotomie* bei Produkten problematisch und beschreibt diese sogar mit Wörtern wie „Scheiße“, „Dumm“ oder „Verallgemeinernd“. Grundsätzlich zeigten sich die drei Lager auch an der Anzahl an kritischen Ansichten pro Schüler*in innerhalb der Befragung. Dort lassen sich Tendenzen erkennen, dass es kritische, teilweise kritische und normative unkritische Schüler*innen zu den Themen *Gender* und genderspezifisch gestaltete Produkte gibt (siehe Abbildung 3). Diese Tendenzen hängen meiner Meinung nach auch mit dem Einfluss der Eltern, Familie, Freund*innen, Lehrer*innen oder der Werbung zusammen. Im Rahmen der Untersuchung wurden die Schüler*innen mit einem (vermeintlich) genderneutralen Produkt, welches nicht genderspezifisch vermarktet wird (sechs Designs einer Trinkflasche) und einem stereotyp genderspezifisch vermarktetem Produkt (Sprühdeo jeweils für Mädchen/Frauen und Buben/Männer) konfrontiert. Mit diesem Kontrast sollten die Meinungen der Kinder zu genderspezifisch vermarktetem Produkten abgerufen werden. Zu (vermeintlich) genderneutralen Produkten gibt es im aktuellen Forschungsstand vielversprechende Studien. So zeigen Davis & Hines (2020) in ihrer Metastudie, dass Mädchen Spielzeug, welches von den Forscher*innen als genderneutral eingestuft wird, stärker bevorzugen als Buben dies tun. Die Studie hebt aber auch hervor, dass sowohl Mädchen als auch Buben genderspezifisch gestaltetes Spielzeug gegenüber genderneutral eingestuftem präferieren. Auch hier scheint es so, dass Mädchen eher dazu bereit sind *Gendergrenzen* und *-stereotypen* in Frage zu stellen, was sich auch in der Untersuchung dieser Masterarbeit an den meist von Mädchen formulierten kritischen Ansichten zeigt. Eine Studie von van Tilburg et al. (2015) sagt mit Hilfe von Expert*inneninterviews und einer Online-Befragung aus, dass Konsument*innen Produkte aufgrund von Form, Farbe und teilweise Material ein *Produktgender* (m/w) zuweisen. Dies konnte auch in der Untersuchung festgestellt werden, da viele Schüler*innen versuchten den (vermeintlich) genderneutralen Trinkflaschendesigns ein *Produktgender* („Ist für Mädchen/Buben.“) zuzuordnen. Inwieweit Produkte überhaupt genderneutral gestaltet werden können oder eine (vermeintlich) genderneutrale Gestaltung vielmehr eine Inszenierung von *Gender* darstellt, wird an dieser Stelle mit Verweis auf die Studie von Petersson McIntyre (2018) offen gelassen.

In Bezug auf die Konfrontation der Schüler*innen mit den stereotyp genderspezifisch vermarktetem Sprühdeos kann festgestellt werden, dass in den Ergebnissen viele Schüler*innen die klischeehafte Produktgestaltung kritisieren. Kritikpunkte sind z.B., dass die stereotyp genderspezifische Gestaltung nur den wirtschaftlichen Interessen von großen Unternehmen

dient oder dass „Mädchen/Frauen Produkte“ (wie z.B. für die Körperpflege) mehr kosten als vergleichbare „Buben/Männer Produkte“. Außerdem wird anhand der Produktform kritisch erkannt, dass das Deo für Mädchen/Frauen eine *weibliche* Traumfigur darstellen soll und das Deo für Buben/Männer Stärke symbolisiert. Manche Schüler*innen fordern ein, dass der Duft bei Deos im Vordergrund stehen sollte und nicht die Geschlechtsidentität der Käufer*innen. Dies umfasst auch, dass Deos für Mädchen nicht primär blumig oder süß duften sollen. Zu den stereotyp genderspezifisch vermarkteten Sprühdeos gibt es aber auch viele normative unkritische Ansichten von Schüler*innen. So waren z.B. Rückmeldungen, dass Mädchen süß duftende und pflegende Deos wollen bzw. benötigen und Buben funktional ein Deo gegen den Schweißgeruch nach dem Sport brauchen. Sara Ahmed bezeichnet solche impliziten Erwartungen an eine Geschlechterrolle als „Geschlechterfatalismus“ (Ahmed 2021 (2017), 41-44).⁴⁰ Diese Erkenntnisse aus den Ergebnissen lassen sich wie folgt mit dem aktuellen Forschungsstand verknüpfen. De Bondt et al. (2018) zeigen mittels Experimente, dass Produkte in stereotypen Körperformen eine spontane Aktivierung mentaler Vorstellungen von menschlichen Körpern bei den Betrachter*innen hervorruft. Dies bestätigt sich in den Ergebnissen der Untersuchung dieser Masterarbeit, wenn ein teilnehmendes Kind auf die *weibliche* Traumfigur bei der Betrachtung des Deos für Mädchen/Frauen verweist. Laut den Autor*innen der Studie ist davon auszugehen, dass die Aktivierung mentaler Vorstellungen auch das Verhalten der Konsument*innen beeinflusst. So denke ich dabei vor allem an idealisierte Körper und *Genderstereotypen*. Drake & Radford (2017) schreiben in ihrer Studie davon, dass das *Produktgender* ein mögliches Spiegelbild der Geschlechtsidentität der jeweiligen Konsument*innen sei, aber auch ein potentiell (stereotyp) formendes Medium dieser. Die Aussage, dass Buben/Männer Deos funktional gebrauchen, da sie sehr stark schwitzen, lässt sich mit der Studie von Friedmann & Lowengart (2019) verknüpfen. So erforschen die Autor*innen dieser Studie mittels einer Online-Befragung und einem Online-Experiment, dass Männer im Kaufprozess bei hoher Produktinvolviertheit (Kaufmotivation) verstärkt auf die erwartete funktionale Nützlichkeit und Leistung einer Marke achten.

7.3 Einflüsse auf das kritische Potential der Schüler*innen

Der dritte und letzte Aspekt innerhalb der Diskussion sind Einflüsse (Geschlechtsidentität, Alter und sozio-kulturelle Hintergründe der Schüler*innen) auf das kritische Potential der

⁴⁰ Mehr dazu im Abschnitt 2.2.2 *Verständnis von Gender nach Sara Ahmed*

Schüler*innen zu *Genderstereotypen* und dem binären Geschlechtersystem bzw. zu genderspezifisch gestalteten Produkten ihrer Altersgruppe.

7.3.1 Geschlechtsidentität

In den Ergebnissen (Abbildung 4) zeigt sich eine klare Tendenz, dass Mädchen im Rahmen der Befragung mehr kritische Antworten gaben als Buben. Diese Tendenz ist bei der Auswertung der Ergebnisse deutlich auffällig und auch bei den Prototypen in Kapitel 6 erkennbar. Interessant ist auch, dass gewisse „männliche“ Teilnehmer*innen ihre Geschlechtsidentität am Fragebogen betont haben, wie z.B. die Anmerkung „Männlich Deluxe“. Meiner Meinung nach lässt sich hier auch eine gewisse Rebellion gegen andere Geschlechtsidentitäten oder *Gender*-Konzepte erkennen. Im aktuellen Forschungsstand zeigen Peragine et al. (2021) anhand von Interviews, dass sich Kinder (6-10 Jahre), binär gedacht, ihrem eigenen *Gender* mehr zugehörig fühlen als dem fremden, wobei dies bei Buben stärker ausgeprägt ist. Weiters bestätigen Nielson et al. (2020) und Jackson & Bussey (2020) in ihren Studien über 10-13 jährige bzw. 12-17 jährige Kinder anhand der Verwendung von Fragebögen, dass Buben mehr Druck empfinden, sich an die *Gendernormen* anzupassen, als Mädchen. Die größte Druckquelle für die Kinder ist laut Nielson et al. (2020) dabei das Selbst (mehr als Gleichaltrige oder Eltern). Die erwähnten Studien können mitunter verständlich machen, warum gewisse Zusatzbetonungen der Geschlechtsidentität bei „männlichen“ Teilnehmer*innen gemacht wurden.

7.3.2 Alter

In den Ergebnissen (Abbildung 5) lassen sich keine klaren Tendenzen erkennen, inwiefern das Alter der Schüler*innen die Anzahl an kritischen Ansichten innerhalb der Untersuchung beeinflussen. Interessant ist deshalb der Blick auf Literatur der Entwicklungspsychologie (siehe mehr dazu in Kapitel 4 *Untersuchung*) und mögliche Ableitungen der Ergebnisse der Untersuchung dieser Masterarbeit diesbezüglich. So teilen z.B. Schneider & Lindenberger (2018, 230-254) die untersuchte Altersgruppe dieser Masterarbeit (10-14 jährige Schüler*innen) in zwei Kategorien. 10-11 Jährige fallen in die Kategorie *Mittlere und späte Kindheit* und 12-14 Jährige in die Kategorie *Jugend*. Wenn nun die Ergebnisse und somit die Anzahl an kritischen Ansichten der Schüler*innen (bei den Fragen 1-5 der Fragebögen) dieser Arbeit nach diesen beiden Altersgruppen kategorisiert werden, ergibt sich ein neues Bild bezüglich dem Einflussfaktor *Alter der Schüler*innen* (Abbildung 7). Insgesamt gibt es

33 Schüler*innen der Gruppe 10-11 Jährige (*Mittlere und späte Kindheit*) und 62 der Gruppe 12-14 Jährige (*Jugend*). Es lässt sich eine Tendenz erkennen, dass Schüler*innen in der Phase *Mittlere und späte Kindheit* häufiger sehr oft kritisch antworteten als welche in der Phase *Jugend*. Dies liegt vielleicht daran, dass sich die Schüler*innen in der *Jugend* laut Schenk-Danzinger (2006, 233-285) mit ihrer Identitätsfindung beschäftigen und sich meiner Meinung nach somit möglicherweise verstärkt hinsichtlich ihrer Geschlechtsidentität und *Gender* allgemein abgrenzen wollen.

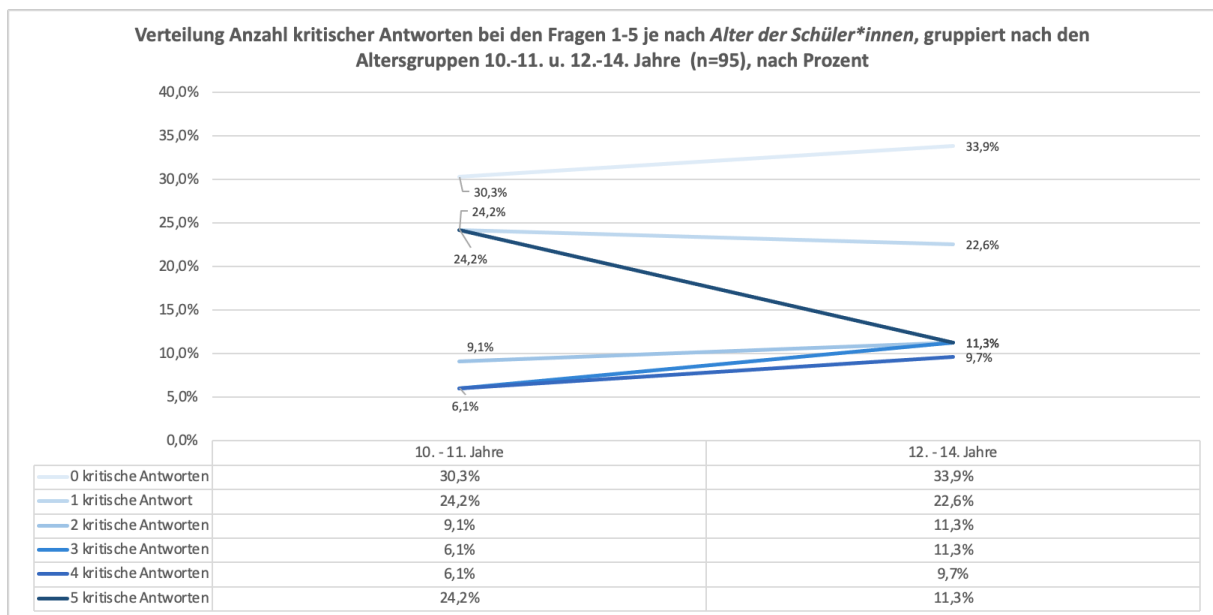


Abbildung 7: Verteilung Anzahl kritischer Antworten bei den Fragen 1-5 je nach *Alter der Schüler*innen*, gruppiert nach den Altersgruppen 10.-11. u. 12.-14. Jahre, nach Prozent

7.3.3 Sozio-kulturelle Hintergründe

In den Ergebnissen (Abbildung 6) zeigt sich, dass es unterschiedliche Tendenzen unter den untersuchten Schulklassen in der Verteilung der Anzahl an kritischen Ansichten der Schüler*innen gibt. So können zwei Tendenzen festgestellt werden. Einerseits antwortete in der Schülerklasse 2, welche von der Lehrperson als Klasse mit einem weniger guten Ruf und vielen Schüler*innen mit Migrationshintergrund gekennzeichnet wurde, niemand mit 4 oder 5 kritischen Ansichten. Andererseits gibt es in den Schulklassen 1, 5 und 7, welche laut Lehrperson aus der Bildungsschicht stammen, anteilmäßig durchaus viele Schüler*innen mit vielen kritischen Ansichten. Somit lässt sich meiner Meinung nach ableiten, dass das kritische Potential von Schüler*innen zum Thema *Gender* stark von den jeweiligen Schulklassen und deren sozio-kulturellen Hintergründen abhängt. Im aktuellen Forschungsstand ist zur Einbettung dieser These eine Studie hervorzuheben. Kollmayer et al. (2018) untersuchen in

ihrer Studie Eltern und befragen diese mittels eines Fragebogens. Die Studie zeigt, dass traditionell eingestellte Eltern stereotyp *weibliches* Spielzeug als passender für Mädchen und stereotyp *männliches* Spielzeug als passender für Buben sehen als Eltern mit egalitären Ansätzen. Auch ein niedriges Bildungsniveau der Eltern fördert konservativere genderstereotype Einstellungen bei deren Kindern. In Bezug auf die Bedeutung der soziokulturellen Hintergründe der Schüler*innen auf ihr kritisches Potential zum Thema *Gender* ist es wichtig nochmals auf die Literatur von bell hooks in Kapitel 2 zu referenzieren. bell hooks benennt in ihren Theorien u.a., dass Schüler*innen neben rassistischer Diskriminierung auch Diskriminierung aufgrund von sozialer Klassenzugehörigkeit ausgesetzt sind. Diese soziokulturellen Hintergründe der Schüler*innen haben laut hooks einen essenziellen Einfluss darauf, welche Ansichten Schüler*innen haben und wie diese mit dem Thema *Gender* als gesellschaftlicher Diskurs, z.B. innerhalb eines Klassenraums, umgehen: „It only took me a short while to understand that class was more than just a question of money, that it shaped values, attitudes, social relations, and the biases that informed the way knowledge would be given and received.“ (hooks 1994, 178).

8 Fazit

Das letzte Kapitel dieser Arbeit hat das Ziel, die wichtigsten Aspekte dieser Masterarbeit nochmals zusammenfassend zu beleuchten, auf die Antworten der untersuchten Forschungsfrage abschließend einzugehen und den wissenschaftlichen Beitrag dieser Arbeit aufzuzeigen. Die Masterarbeit wird darauf folgend hinsichtlich ihrer Limitierungen evaluiert und es wird ein Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten gestellt.

An diesem Punkt möchte ich besonders wichtige Aspekte dieser Arbeit nochmals hervorheben. In der Einleitung (Kapitel 1) erläuterte ich u.a. meine Motivation, diese Masterarbeit zu verfassen. Essenziell dafür war, dass mein vorangehendes Interesse an und die Beschäftigung mit *Gender* (im Anwendungsfeld Design) bei mir selbst zu einem Hinterfragen meiner *männlichen* Rolle innerhalb der Gesellschaft führte. Dieses Hinterfragen motivierte mich, das Studium *Gender Studies* zu beginnen und schließlich diese Masterarbeit mit dem Titel: „Kritisches Potential in den Reaktionen von Schüler*innen auf genderspezifisch gestaltete Produkte“ zu verfassen. Mein Ziel dabei war, mich mit der Problematik von *Gendernormen* gerade bei Kindern (und somit zukünftig Erwachsenen) anhand des Anwendungsfeldes Design zu beschäftigen. Einerseits erfolgte dies durch die theoretische Beschäftigung mit Literatur zum Themendreieck: *Gender*, Design und Kinder (siehe Kapitel 2). Hierfür dienten mir erstens bell

hooks und ihre transformativen pädagogischen Ansätze, um kritische Positionierungen von Schüler*innen zu diskriminierenden, gesellschaftlichen Strukturen und ihr kritisches Potential diesbezüglich erkennbar zu machen. bell hooks war bereits vor dem Verfassen dieser Masterarbeit eine Inspirationsquelle und ein Beweggrund, diese Arbeit zu schreiben. Die Theorien von bell hooks unterstreichen für mich das kritische Potential von Schüler*innen. Umso bedeutsamer ist die Verknüpfung ihrer Theorien mit den Ergebnissen (Kapitel 6) der Untersuchung dieser Masterarbeit. bell hooks identifiziert kritisches Potential in Klassenräumen vor allem im Kontext Rassismus aber auch Sexismus und Klassenausbeutung (hooks 1994). Folgendes Zitat zeigt die schmerzhaft Auseinandersetzung mit Diskriminierungen und die kritische Reaktion von Schüler*innen diesbezüglich: „Looking out over the class, across race, sexual preference, and ethnicity, I saw students nodding their heads. And I saw the first time that can be, and usually is, some degree of pain involved in giving up old ways of thinking and knowing and learning new approaches.“ (hooks 1994, 42f.). Daran anknüpfend lässt sich das kritische Potential von Schüler*innen in Bezug auf *Gender* in dieser Arbeit anhand der markanten kritischen Ansichten der Schüler*innen (*KI*) innerhalb der Befragung erkennen. Als Beispiel dient hier ein Zitat eines*r Schüler*in: „Aber mir egal was du bist! Du bist genau wie ich ein Mensch“. Die Ergebnisse zeigen demzufolge das kritische Potential der Schüler*innen auf und schließen an die Theorien von bell hooks an. Zweitens nutzte ich die Theorien von Diane Ehrensaft und Sara Ahmed, um ein theoretisches und dieser Arbeit zugrunde liegendes Fundament und Verständnis zu *Gender* zu schaffen. Das Verständnis von *Gender* in dieser Arbeit ist ein möglichst diverses und offenes. *Gender* ist individuell, verändert sich laufend und setzt sich aus den Einflüssen von Natur, Erziehung und Kultur in Kombination mit dem individuellen *Gender Selbst* zusammen (Ehrensaft 2016, 29-33). Dieses praxisorientierte und offene Verständnis von *Gender* nach Diane Ehrensaft (2016) dient der Arbeit als realitätsnaher theoretischer Ausgangspunkt und beeinflusste z.B. die Gestaltung des Fragebogens für die Untersuchung dieser Masterarbeit maßgeblich. So konnten beispielsweise die Schüler*innen im Fragebogen bei Frage 8 als Angabe zu ihrer Geschlechtsidentität aus vier Optionen wählen: „Weiblich“, „Keines/keine“, „Männlich“ und „Divers“. Eine Reproduktion des binären Geschlechtersystem wurde so vermieden und ein potenziell alternativer Umgang damit auch aufgezeigt. Das praxisnahe Verständnis von *Gender* zeigt sich aber auch in den Ergebnissen der Befragung. Eine teilnehmende Person antwortete so z.B.: „Das Geschlecht das der Mensch für sich selbst sieht“. Die Theorien von Sara Ahmed (2021 (2017)) ergänzen das offene Verständnis von *Gender* in dieser Arbeit um die transformative und ebenfalls praxisnahe Ebene des Feminismus. Feminismus ist laut Sara Ahmed (2021 (2017), 18-27) eine Theorie

aber auch Praxis, um Sexismus, Heterosexismus und dem ausgrenzenden binären Geschlechtersystem den Kampf anzusagen. So inkludiert *Gender* auch feministischen Widerstand, was sich z.B. in diesem Zitat zeigt: „Wie soll man eine Welt niederreißen, die so gebaut ist, dass sie nur bestimmten Körpern Unterschlupf gewährt? Sexismus ist genau so ein Unterschlupfssystem. Feminismus muss *Frauen* in ihrem Kampf um die Existenz in dieser Welt unterstützen. Was ich mit Frauen hier meine? Ich meine all diejenigen, die unter der Bezeichnung *Frauen* unterwegs sind.“ (Ahmed 2021 (2017), 27, übersetzt von Emilia Gagalski). Im Rahmen der Untersuchung dieser Masterarbeit verwendete ich deshalb im Fragebogen auch Abbildungen von Kunstwerken und eines Comics, welche *Gendernormen* in Frage stellen. Ich sehe dies als feministische Intervention innerhalb der Klassenräume und somit als eine alltagspraktikable Form des Widerstandes. Drittens verwendete ich die Theorien von Uta Brandes, um innerhalb der Arbeit aufzuzeigen, dass *Gender* in der Disziplin Design in allen Prozessen als Einflussfaktor präsent ist und die Gestaltung von Produkten ein Spiegelbild von gesellschaftlichen *Gender-Machtverhältnissen* ist. *Gendernormen* werden folglich durch Design reproduziert. Wichtig ist dabei zu beachten, dass Produktgestaltung uns Menschen formt, z.B. darin, wer welche Produkte nutzt bzw. nutzen kann. (Brandes 2017, 21-319; Pfaff 2017, 9). Die laut Uta Brandes (2017) in der Produktgestaltung sichtbar werdenden *Gender-Machtverhältnisse* und *Gendernormen* baten mir in Form von Abbildungen von drei Produkten (Trinkflaschen, Sprühdeos und Sneakers) im Fragebogen für die Untersuchung dieser Arbeit visualisierte Gesprächsgegenstände, zu welchen sich die Schüler*innen in Beziehung setzen und befragt werden konnten. Die Materialisierung der Inhalte in Form von Trinkflaschen, Sprühdeos und Sneakers half dabei, die für Schüler*innen oftmals abstrakten und aber wichtigen Themen *Gender* und *Gendernormen* an konkreten Objekten aus ihrer Lebenswelt zu veranschaulichen. Produktdesign war so für mich das passende Anwendungsfeld innerhalb der Untersuchung, um Schüler*innen mit (materialisierten) *Gendernormen* und *Gender-Machtverhältnissen* zu konfrontieren.

Andererseits erfolgte darauf aufbauend die Beschäftigung mit der Problematik von *Gendernormen* bei Kindern anhand des Anwendungsfeldes Design empirisch mittels einer Befragung von Schüler*innen zu *Gendernormen* und genderspezifisch gestalteten Produkten. Zuerst wurde dafür der aktuelle Forschungsstand (Kapitel 3) zu den Themen *Gender*, Design und Kinder in den Disziplinen Psychologie, Wirtschaftswissenschaften, Designforschung und *Gender Studies* beleuchtet. Hervorheben möchte ich dabei die Studien der *Gender Studies*, welche einen gewissen klassischen „Genderstereotypen-Lebenskreislauf“ erkenntlich machen.

Firmen vermarkten ihre Produkte stereotyp genderspezifisch, (unter Druck gesetzte) Kinder begehren diese und Eltern befürworten dies. Dies ist jedoch eine sehr verallgemeinerte Darstellung, denn es gibt viele Abweichungen und Interventionen gegen *Genderstereotypen*. Dies zeigen u.a. auch die Studien im Forschungsstand. Die Abweichungen bzw. Interventionen gegen *Genderstereotypen* sollten durch die empirische Untersuchung dieser Masterarbeit (Kapitel 4) und die dafür gewählten Methoden (Kapitel 5) aufgespürt werden. Die Untersuchung fand im Februar 2022 in einem Wiener Gymnasium gemeinsam mit Hilfe einer kooperierenden Lehrperson statt und umfasste sieben Schulklassen bzw. 98 Schüler*innen im Alter zwischen 10 und 14 Jahren. Es wurden bei der Untersuchung diverse Methoden angewandt. Die Datenerhebung in den Schulklassen erfolgte mittels eines Fragebogens. Durch den Fragebogen sollte herausgefunden werden, wie die Schüler*innen *Gendernormen* und genderspezifisch gestaltete Produkte beurteilen. Dazu wurden den Schüler*innen zehn Fragen, auch mit Abbildungen von *Gendernormen* und genderspezifisch gestalteten Produkten, gestellt. Anschließend wurde als zweite Erhebungsmethode die unterstützende Lehrperson interviewt, um die Daten aus der Befragung in den Schulklassen zu ergänzen. Die gesammelten Daten wurden abschließend mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. In den Ergebnissen (Kapitel 6) zeigten sich markante kritische bzw. normative unkritische Ansichten der Schüler*innen zu *Gendernormen* und genderspezifisch gestalteten Produkten. Tendenziell konnte auch festgestellt werden, dass sich Schüler*innen bei der Beurteilung von genderspezifisch gestalteten Produkten in drei Lager einteilen lassen. Sie finden dies grob zusammengefasst: „Super“, „Egal“ oder „Problematisch“. Außerdem war eine klare Tendenz erkennbar, dass „weibliche“ Teilnehmer*innen häufiger kritisch antworten als „männliche“. Auch Tendenzen, dass die Schulklasse und ihre sozio-kulturellen Hintergründe einen Einfluss auf die Anzahl an kritischen Antworten der Schüler*innen hat, ließ sich ermitteln. Wie bereits erwähnt, führte meine Beschäftigung mit *Gender* (im Anwendungsfeld Design) vor dem Verfassen dieser Masterarbeit bei mir selbst zu einem Hinterfragen meiner *männlichen* Rolle innerhalb der Gesellschaft. Durch diese vorliegende Masterarbeit setzte sich dieses Hinterfragen fort und die Bedeutung für mich, die Problematik von *Gendernormen* bei Kindern anhand des Anwendungsfeldes Design mit dieser Masterarbeit aufzuzeigen zu wollen, bestätigte sich. Diese Bestätigung erfuhr ich durch die Sichtung der Ergebnisse der Befragung. Dabei las ich viele markante, teilweise kritische und sehr unterschiedliche Ansichten von Schüler*innen. Für mich zeigte sich deutlich, dass Schüler*innen eine Meinung haben und es wichtig ist, ihnen zuzuhören und sie ernst zu nehmen. Die Problematik von *Gendernormen* zeigte sich u.a. in einigen Aussagen der Schüler*innen, in welchen durchaus Schmerz

hinsichtlich Diskriminierungen aufgrund von *Gender* erkennbar war. Ein Beispiel hierfür ist folgendes Zitat einer*s Schüler*in zu einer Frage bezüglich genderspezifischer Umkleideräume: „Durch solche Trennungen wird es Menschen schwermacht so akzeptiert zu werden, wie sie sind. Sie müssen sich dadurch für ein Geschlecht entscheiden.“ Die schmerzhaften und auch die kritischen Ansichten der Schüler*innen bestätigten deren kritisches Potential und die Bedeutung des Themas dieser Masterarbeit. Ein Beispiel für eine kritische Ansicht ist: „Viele Leute sagen oft: das ist eine Mädchen- und das eine Bubenfarbe. Aber jeder kann jede Farbe mögen.“ Die kritischen Ansichten der Schüler*innen geben mir Mut, dass in Zukunft *Gendernormen* verstärkt aufgebrochen werden und *Gender* nicht primär stereotyp binär gedacht wird. Mir ist wichtig, den Schüler*innen an dieser Stelle eine Stimme zu geben. Für mich persönlich sind das Thema und die Erkenntnisse dieser Masterarbeit von Bedeutung, da sich so mein Verständnis für (problematische) gesellschaftliche Strukturen erweitert und ich mein situiertes Wissen nach Donna Haraway (1995) weiter kritisch hinterfragen kann. Mir ist auch wichtig zu erwähnen, dass diese Masterarbeit, die Untersuchung innerhalb dieser und die Analyse der Ergebnisse nicht unabhängig von meiner eigenen, ständig verändernden Situietheit erstellt wurden. Meine eigene Situietheit fließt in alle Teile dieser Masterarbeit mit ein. Die vorliegende Masterarbeit verändert somit auch meinen zukünftigen Blick auf *Gender*.

Im Rahmen dieser Masterarbeit stellte sich folgende Forschungsfrage: „Wie beurteilen Schüler*innen genderspezifisch gestaltete Produkte ihrer Altersgruppe in Bezug auf ihre persönliche Geschlechtsidentität und soziale Geschlechterrollen?“. Wie in Kapitel 7 *Diskussion* beschrieben, ist die Antwort darauf vielschichtig. Als zentrale These der Ergebnisse lässt sich sagen, dass innerhalb der Untersuchung dieser Masterarbeit kritisches Potential zu den Themen *Genderstereotypen*, binäres Geschlechtersystem und genderspezifisch gestaltete Produkte bei Schüler*innen identifiziert wurde. Das Ziel dieser Masterarbeit war es dabei, dass die Ergebnisse eine möglichst große Bandbreite an (kritischen) Ansichten der Schüler*innen widerspiegeln. Diese Vielfalt an Ansichten steht im Fokus der Ergebnisse und nicht die quantitative Auswertung von Mehrheiten. Diese Untersuchung liefert somit einen qualitativen wissenschaftlichen Beitrag zum aktuellen Forschungsstand (Kapitel 3). Als wissenschaftlicher Beitrag lässt sich auch die Verringerung von drei identifizierten Forschungslücken nennen, welche durch die Ergebnisse dieser Masterarbeit geschehen soll. Erstens ist die untersuchte Zielgruppe (Kinder zwischen 10-14 Jahren) dieser Masterarbeit eine bisher wenig erforschte Altersgruppe im Forschungsdreieck: *Gender*, Design und Kinder. Die Forschungslücke soll mit der gewählten Altersgruppe der Untersuchung verkleinert werden. Zweitens wurden die Kinder

innerhalb der Untersuchung anhand von genderspezifisch gestalteten Produkten befragt, welche sowohl für Kinder als auch Erwachsene gedacht sind. Der Großteil der analysierten Studien im genannten Forschungsdreieck verwendet Kinderprodukte wie z.B. Spielzeug. Mit Hilfe der eingesetzten Produkte (wie Trinkflaschen, Sprühdeos und Sneakers) soll ein weiterer wissenschaftlicher Beitrag geliefert werden. Details zu den ersten beiden Aspekten der Verringerung von Forschungslücken finden sich im Unterkapitel 3.5 *Fazit zu den wissenschaftlichen Beiträgen der Gender Studies* und im Kapitel 4 *Untersuchung*. Drittens gibt es bei den Forschungen laut aktuellem Forschungsstand im erwähnten Forschungsdreieck oftmals quantitativ ausgewertete Ergebnisse. Diese Masterarbeit erarbeitet die Ergebnisse hingegen qualitativ, auch als *Mixed Method*, und geht kreativ mit den Methoden um. So werden im Fragebogen zur Datenerhebung Abbildungen von Produkten und Kunstwerken verwendet. Dieser methodische Einsatz hat ebenfalls das Potential mögliche Forschungslücken im aktuellen Forschungsstand zu verringern. Details zu den verwendeten Methoden finden sich in Kapitel 5. Wichtig ist mir hier anzumerken, dass der erarbeitete und verwendete Fragebogen (siehe *Anhang II*) durchaus als Intervention in den jeweiligen Schulklassen zu verstehen ist, der *Gendergrenzen* und *Genderstereotypen* visualisiert und thematisiert. So kommt es auch zu einer Intervention und einer Sensibilisierung bei den Schüler*innen. Gerne wird hier auf andere Studien zu *Gender-Interventionen* von Spinner et al. (2021), King et al. (2020) und Bartholomaeus (2016) verwiesen. Der verwendete Fragebogen ist folglich auch als Lehrmittel in Schulklassen zum Thema *Gender* anzudenken. Es wäre wünschenswert, wenn dadurch *Gender* in der Schule immer wieder neu verhandelt werden könnte.

Diese Masterarbeit und speziell deren Ergebnisse (Kapitel 6) aus der empirischen Untersuchung (Kapitel 4) unterliegen aber auch einigen Limitierungen, auf welche im Folgenden hingewiesen wird. Die prägnanteste Limitierung ist meiner Meinung nach die sehr eingeschränkte Erforschung und Berücksichtigung der sozio-kulturellen Hintergründe der untersuchten Schüler*innen. Damit ist gemeint, dass der Einfluss von Eltern und Familie sowie deren kulturelle Herkunft, Bildungsniveau, Alter, Geschlechtsidentität, Religion, etc. auf die Schüler*innen und somit sozio-kulturelle Hintergründe der Kinder wie kulturelle Herkunft, soziale Klasse oder Religion nur sehr beschränkt in diese Masterarbeit miteinfließen. Einerseits liegt dies daran, dass die Frage aus dem Fragebogen (Abschnitt 5.1.3) zur *höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Eltern* von einem Großteil der Schüler*innen nicht korrekt beantwortbar war und somit Ergebnisse fehlen. Für Details diesbezüglich siehe Abschnitt 6.5.1 *Ergebnisse zu Frage 9*. Andere Informationen z.B. zur kulturellen Herkunft,

der soziale Klasse oder Religion der Schüler*innen wurden bewusst im Fragebogen nicht abgefragt, um im Rahmen dieser Masterarbeit nicht in ein kategorisierendes und stereotypisierendes Denken zu verfallen. Die einzigen Daten zu den sozio-kulturellen Hintergründen der Schüler*innen stammen aus dem Interview mit der kooperierenden Lehrperson (siehe 6.5.3 *Ergebnisse zu sozio-kulturellen Hintergründen der jeweiligen Schulklassen*). Andererseits untersuchte diese Masterarbeit nur eine Schule, welche auch nur einen gewissen Teil von Schüler*innen (in Wien oder auch in Österreich) repräsentiert. Es bräuchte Untersuchungen an mehreren Schulen und Schulformen mit diversen sozio-kulturellen Hintergründen. Auch der Einfluss von Lehrer*innen oder Freund*innen auf die befragten Schüler*innen wird in der Untersuchung dieser Masterarbeit nicht berücksichtigt, genauso wenig wie der Einfluss von Marketing bzw. Werbung durch Unternehmen. Im aktuellen Forschungsstand (Kapitel 3) werden zur Orientierung einige Studien zum externen Einfluss (z.B. durch Eltern oder Marketing) auf Kinder präsentiert. Eine weitere Limitierung der Untersuchung dieser Masterarbeit ist, dass ich als Autor dieser Arbeit bei der Befragung der Schüler*innen in den Schulklassen (aufgrund der COVID-19 Pandemie) nicht vor Ort sein konnte und die Befragung allein durch die unterstützende Lehrperson durchgeführt wurde. So fehlen Eindrücke und Beobachtungen meinerseits in dieser Arbeit. Im Rahmen der Untersuchung hätten auch reale Produkte (z.B. Trinkflaschen, Sprühdeos oder Sneakers) anstatt von deren Abbildungen im Fragebogen als Anschauungsmaterial verwendet werden können. Aufgrund der COVID-19 Pandemie war nur der Einsatz von Abbildungen möglich. Die Schüler*innen beantworteten die Fragebögen ohne Belohnung. Offen bleibt auch, inwiefern sich eine Belohnung für die Teilnahme an der Befragung ausgewirkt hätte. In Bezug auf die verwendeten Methoden (Kapitel 5) ist eine bedeutende Limitierung, dass die erhobenen Daten der Untersuchung primär qualitativ mittels einer *Qualitativen Inhaltsanalyse* (Unterkapitel 5.3) analysiert wurden. Eine detaillierte quantitative Analyse wäre von großem Interesse meinerseits und gilt es an einer anderen Stelle zu unternehmen. So können die Ergebnisse aus der Befragung aus einer weiteren Forschungsperspektive untersucht und mögliche neue Erkenntnisse erzielt werden. Außerdem muss erwähnt werden, dass im Rahmen der *Qualitativen Inhaltsanalyse* (aufgrund zeitlicher Gründe) keine *Interkoderübereinstimmung* als Gütekriterium der Untersuchung gemacht wurde. Dies wäre für die Zukunft wünschenswert.

Abschließend gilt es einen Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten zu stellen. Neben einer Datenerhebung mittels Fragebogen (Unterkapitel 5.1) scheinen auch weitere Erhebungsmethoden für die Forschungsfrage dieser Masterarbeit sehr interessant. So könnten

Kinder auch beim Interagieren mit den verwendeten Produkten dieser Arbeit durch Forscher*innen beobachtet werden. Dies könnte z.B. in der Schulklasse, bei einer Messe oder in einem Geschäft durchgeführt werden. Des Weiteren wäre auch eine Gruppendiskussion zu den Fragen des Fragebogens innerhalb von Schulklassen als Datenerhebungsmethode überlegenswert. Diese Diskussion wäre auch aufbauend zur aktuellen Masterarbeit denkbar, um die Impulse aus der Befragung bei den Schüler*innen nachfolgend im Detail zu erforschen. So könnten durch die Befragung neue Überlegungen bei Schüler*innen zum Thema *Gender* entstanden sein, welche von den Schüler*innen in Gruppenform geäußert werden können. Alternative Methoden bieten die Möglichkeit weitere Daten (z.B. Diskurse) zu erheben, welche die Erhebung mittels Fragebogen schwer zulässt. Für zukünftige, vertiefende Forschungen zu den Themen *Gender*, *Design* und *Kinder* wäre auch eine Fokussierung auf eine Geschlechtsidentität (z.B. Mädchen oder Buben) möglich. Diese würde eine detaillierte Befragung innerhalb genderspezifischer Themen ermöglichen und eine Spezialisierung bei den Ergebnissen mit sich bringen. Im Rahmen der Untersuchung dieser Masterarbeit konnten doch Unterschiede zwischen den Geschlechtsidentitäten (m/w) der Schüler*innen festgestellt werden. Wie bereits im Absatz davor erwähnt, gilt es bei zukünftigen Untersuchungen auch Einflussfaktoren wie sozio-kulturelle Hintergründe der Schüler*innen (auch der Eltern und Familie), Freund*innen, Lehrer*innen und Marketing von Unternehmen hinsichtlich der Beurteilung von *Gender* und genderspezifisch gestalteten Produkten durch Schüler*innen verstärkt zu erforschen. Wünschenswert wäre es, wenn der verwendete Fragebogen dieser Masterarbeit auch in weiteren Schulen und Schulklassen zum Einsatz kommen würde. So könnten auch Vergleiche zwischen Schultypen (z.B. Gymnasium vs. Mittelschule) oder weiteren Altersgruppen (außerhalb von 10-14 Jahren) angestellt werden.

Literaturverzeichnis

- Ahmed, Sara. 2021 (2017). *Feministisch leben!: Manifest für Spaßverderberinnen*. 3. Auflage, Münster: Unrast Verlag.
- Amnesty International. 2017. *Glossar für diskriminierungssensible Sprache*. <https://www.amnesty.de/2017/3/1/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache> (Zugegriffen: 02.11.2021).
- Aspara, Jaakko; Van Den Bergh, Bram. 2014. Naturally designed for masculinity vs. femininity? Prenatal testosterone predicts male consumers' choices of gender-imagined products. *International Journal of Research in Marketing*, 31 (1), 117-121. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2013.09.001>
- Auster, Carol J.; Mansbach, Claire S. 2012. The Gender Marketing of Toys: An Analysis of Color and Type of Toy on the Disney Store Website. *Sex Roles*, 67 (7-8), 375-388. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0177-8>
- Averett, Kate H. 2015. The Gender Buffet: LGBTQ Parents Resisting Heteronormativity. *Gender & Society*, 30 (2), 189-212. <https://doi.org/10.1177/0891243215611370>
- Bal, Mieke 1994. Telling Objects: A Narrative Perspective on Collecting. In: Elsner, John; Cardinal, Roger (Hg): *The Cultures of Collecting*. London: Reaktion Books.
- Banks, Marcus. 2018. *Using Visual Data in Qualitative Research*. 5. Auflage, Los Angeles: SAGE.
- Banse, Rainer; Gawronski, Bertram; Rebetez, Christine; Gutt, Hélène; 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00880.x>
- Barad, Karen. 2003. Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, 28 (3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, Karen. 2005. Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter comes to Matter. In: Bath, Corinna; Bauer, Yvonne; Bock von Wülffingen, Bettina; Saupe, Angelika; Weber, Jutta (Hg): *Materialität denken: Studien zur technologischen Verkörperung – Hybride Artefakte, posthumane Körper*. Bielefeld: transcript, 187-216.
- Barczyk, Sarah. 2016. *Nenn mich Kai*. Köln: Egmont Comic Collection.
- Barletta, Marti. 2005. *Marketing to Women: How to Increase Your Share of the World's Largest Market*. 2. Auflage, Dearborn: Kaplan Business.
- Barry, John A.; Todd, Brenda K. 2021. Children Spend Less Time Playing with Gender-Typical Toys These Days. *Archives of Sexual Behavior*, 50 (3), 747. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-01916-x>
- Bartholomaeus, Clare. 2016. 'Girls can like boy toys': junior primary school children's understandings of feminist picture books. *Gender and Education*, 28 (7), 935-950. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1106443>
- Bauer, Robin. 2014. *Queer BDSM Intimacies: Critical Consent and Pushing Boundaries*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Becker, Katja; Herling, Claudia. 2017. Der Einfluss von Gender im Entwicklungsprozess von digitalen Artefakten. *GENDER*, 9 (3), 26-44. <https://doi.org/10.3224/gender.v9i3.03>
- Boe, Josh L.; Woods, Rebecca J. 2018. Parents' Influence on Infants' Gender-Typed Toy Preferences. *Sex Roles*, 79 (5-6), 358-373. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0858-4>
- Brandes, Uta. 2017. *Gender Design: Streifzüge zwischen Theorie und Empirie*. Basel: Birkhäuser.
- Brandes, Uta; Erhoff, Michael (Hg). 2011. *My Desk is My Castle: Exploring Personalisation Cultures*. Basel: Birkhäuser.

- Brandstetter, Gabriele. 2003. Staging Gender: Körperkonzepte in Kunst und Wissenschaft. In: Frei Gerlach, Franziska; Kreis-Schinck, Annette; Ziegler, Béatrice (Hg): *Körperkonzepte / Concepts du corps*. Münster: Waxmann, 25-46.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V. 2022. *Kinder- und Jugendschutz in Österreich*. <https://www.protection-of-minors.eu/de/country/AT> (Zugegriffen: 25.01.2022).
- Butler, Judith. 1991. *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith. 1999. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York/London: Routledge.
- Cakiroglu, Irem. 2017. *Genders of Products: Creating Genderless Design*. Senses & Sensibility'17: Design Beyond Borders and Rhizomes, Funchal.
- César Machado, Joana; Fonseca, Beatriz; Martins, Carla. 2021. Brand logo and brand gender: examining the effects of natural logo designs and color on brand gender perceptions and affect. *Journal of Brand Management*, 28 (2), 152-170. <https://doi.org/10.1057/s41262-020-00216-4>
- Cherney, Isabelle D.; Dempsey, Jessica. 2010. Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology*, 30 (6), 651-669. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.498416>
- CHILLY'S. 2022. *BOTTLES*. <https://www.chillys.com/uk/categories/bottles> (Zugegriffen: 04.02.2022).
- Christensen, Michelle; Conradi, Florian. 2017. What we design, designs us back. In: Brandes, Uta (Hg): *Gender Design: Streifzüge zwischen Theorie und Empirie*. Basel: Birkhäuser, 51-63.
- Cohen, Cathy J. 2001. Punks, Bulldaggers, and Welfare Queens. In: Blasius, Mark (Hg): *Sexual Identities, Queer Politics*. Princeton/Oxford: Princeton University Press, 200-227.
- Costanza-Chock, Sasha. 2020. *Design Justice: Community-Led Practices to Build the Worlds We Need*. Cambridge: The MIT Press.
- Coyle, Emily F.; Liben, Lynn S. 2020. Gendered Packaging of a STEM Toy Influences Children's Play, Mechanical Learning, and Mothers' Play Guidance. *Child Development*, 91 (1), 43-62. <https://doi.org/10.1111/cdev.13139>
- Cremer, Hendrik. 2009. "...und welcher Rasse gehören sie an?": zur Problematik des Begriffs "Rasse" in der Gesetzgebung (Policy Paper). 2. Auflage, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Dahl, Ulrika. 2015. Sexism: A Femme-inist Perspective. *New Formations* (86), 54-73. <https://doi.org/10.3898/NEWF.86.03.2015>
- Davidson, Maria del Guadalupe; Yancy, George (Hg). 2009. *Critical Perspectives on bell hooks*. New York/London: Routledge.
- Davis, Jac T. M.; Hines, Melissa. 2020. How Large Are Gender Differences in Toy Preferences? A Systematic Review and Meta-Analysis of Toy Preference Research. *Archives of Sexual Behavior*, 49 (2), 373-394. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-01624-7>
- Davis, Jac T. M.; Hines, Melissa. 2021. The Magnitude of Children's Gender-Related Toy Interests Has Remained Stable Over 50 Years of Research. *Archives of Sexual Behavior*, 50 (3), 749-751. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-01989-8>
- Davis, Jac T. M.; Robertson, Ellen; Lew-Levy, Sheina; Neldner, Karri; Kapitany, Rohan; Nielsen, Mark; Hines, Melissa. 2021. Cultural Components of Sex Differences in Color Preference. *Child Development*, 92 (4), 1574-1589. <https://doi.org/10.1111/cdev.13528>
- De Bondt, Caroline; Van Kerckhove, Anneleen; Geuens, Maggie. 2018. Look at that body! How anthropomorphic package shapes systematically appeal to consumers. *International Journal of Advertising*, 37 (5), 698-717. <https://doi.org/10.1080/02650487.2018.1470919>

- Dege, Stefan. 2018. *Rosa oder hellblau - Wie Gender-Marketing die Geschlechter trennt*. <https://www.dw.com/de/rosa-oder-hellblau-wie-gender-marketing-die-geschlechter-trennt/a-46199183> (Zugegriffen: 01.12.2021).
- Devine, Patricia G. 1989. Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (1), 5-18. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.56.1.5>
- Dinella, Lisa M.; Weisgram, Erica S. 2018. Gender-Typing of Children's Toys: Causes, Consequences, and Correlates. *Sex Roles*, 79 (5-6), 253-259. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0943-3>
- Dinella, Lisa M.; Weisgram, Erica S.; Fulcher, Megan. 2017. Children's Gender-Typed Toy Interests: Does Propulsion Matter? *Archives of Sexual Behavior*, 46 (5), 1295-1305. <https://doi.org/10.1007/s10508-016-0901-5>
- Drake, Carly; Radford, Scott K. 2017. Gender As a Softly Assembled Performance: Interrogating the Tenuous Possession-Self Link When Women Don'T Want Pink and Men Don'T Want Blue. *NA - Advances in Consumer Research*, 45, 410-414.
- Ehrensaft, Diane. 2016. *The Gender Creative Child: Pathways for Nurturing and Supporting Children Who Live Outside Gender Boxes*. New York: The Experiment.
- Ehrnberger, Karin; Räsänen, Minna; Ilstedt, Sara. 2012. Visualising Gender Norms in Design: Meet the Mega Hurricane Mixer and the Drill Dolphia. *International Journal of Design*, 6 (3), 85-98.
- Eisen, Sierra; Matthews, Shoronda E.; Jirout, Jamie. 2021. Parents' and children's gendered beliefs about toys and screen media. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74 (3), 101276. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101276>
- Endendijk, Joyce J. 2022. Welcome to a Pink and Blue World! An Analysis of Gender-Typed Content in Birth Announcement Cards From 1940–2019 in the Netherlands. *Sex Roles*, 86 (1-2), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s11199-021-01249-y>
- Endendijk, Joyce J.; Smit, Anne K.; van Baar, Anneloes L.; Bos, Peter A. 2019. Boys' toys, girls' toys: An fMRI study of mothers' neural responses to children violating gender expectations. *Biological Psychology*, 148 (8), 107776. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2019.107776>
- Farr, Rachel H.; Bruun, Samuel T.; Doss, Kathleen M.; Patterson, Charlotte J. 2018. Children's Gender-Typed Behavior from Early to Middle Childhood in Adoptive Families with Lesbian, Gay, and Heterosexual Parents. *Sex Roles*, 78 (7-8), 528-541. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0812-5>
- Fenko, Anna; Drost, Willemijn. 2014. *A study in pink: What determines the success of genderspecific advertising?* Proceedings: 13th International Conferences on Research in Advertising (ICORIA), Amsterdam.
- Florence, Namulundah. 1998. *A critical analysis of bell hooks' engaged pedagogy: A transgressive education for the development of critical consciousness*. Ann Arbor: ProQuest Dissertations Publishing.
- Foucault, Michel. 1983 (1976). *Sexualität und Wahrheit, Bd. I: Der Wille zum Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Francis, Becky. 2010. Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*, 36 (3), 325-344. <https://doi.org/10.1080/03054981003732278>
- Friedmann, Enav; Lowengart, Oded. 2019. Gender segmentation to increase brand preference? The role of product involvement. *Journal of Product & Brand Management*, 28 (3), 408-420. <https://doi.org/10.1108/JPBM-06-2018-1917>
- Fugate, Douglas L.; Phillips, Joanna. 2010. Product gender perceptions and antecedents of product gender congruence. *Journal of Consumer Marketing*, 27 (3), 251-261. <https://doi.org/10.1108/07363761011038329>

- Fulcher, Megan; Hayes, Amy Roberson. 2018. Building a Pink Dinosaur: the Effects of Gendered Construction Toys on Girls' and Boys' Play. *Sex Roles*, 79 (5-6), 273-284. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0806-3>
- Gender Salon. 2022. *Die ZHdK*. <https://trendsandidentity.zhdk.ch/veranstaltungen/gendersalon/> (Zugegriffen: 15.02.2022).
- Gill, Tripat; Lei, Jing. 2018. Counter-stereotypical products: Barriers to their adoption and strategies to overcome them. *Psychology & Marketing*, 35 (7), 493-510. <https://doi.org/10.1002/mar.21101>
- Göbel, Hanna K.; Prinz, Sophia. 2015. Die Sinnlichkeit des Sozialen: Eine Einleitung. In: Göbel, Hanna Katharina; Prinz, Sophia (Hg): *Die Sinnlichkeit des Sozialen: Wahrnehmung und materielle Kultur*. Bielefeld: Transcript, 9-50.
- Goodin, Samantha M.; Van Denburg, Alyssa; Murnen, Sarah K.; Smolak, Linda. 2011. "Putting on" Sexiness: A Content Analysis of the Presence of Sexualizing Characteristics in Girls' Clothing. *Sex Roles*, 65 (1-2), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9966-8>
- Gutierrez, Brenda C.; Halim, May Ling D.; Ng, Florrie Fei-Yin; Kwak, Keumjoo; Ortiz-Cubias, Sara; Cheng, Grace Yui-Lei; Sze, Irene Nga-Lam. 2020. Gendered Appearances among Young Children and in the Media: An East-West Cultural Comparison. *Sex Roles*, 82 (5-6), 306-320. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01059-3>
- Ha, Kien Nghi. 2007. People of Color: Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe. In: Ha, Kien Nghi; Lauré al-Samarai, Nicola; Mysorekar, Sheila (Hg): *re/visionen: Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast, 31-39.
- Halim, May Ling D.; Walsh, Abigail S.; Tamis-LeMonda, Catherine S.; Zosuls, Kristina M.; Ruble, Diane N. 2018. The Roles of Self-Socialization and Parent Socialization in Toddlers' Gender-Typed Appearance. *Archives of Sexual Behavior*, 47 (8), 2277-2285. <https://doi.org/10.1007/s10508-018-1263-y>
- Haraway, Donna J. 1995. Situiertes Wissen. In: Hammer, Carmen; Stieß, Immanuel (Hg): *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/New York: Campus, 73-97.
- Hartmann, Jutta; Klesse, Christian. 2007. Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht — eine Einführung. In: Hartmann, Jutta; Klesse, Christian; Wagenknecht, Peter; Fritzsche, Bettina; Hackmann, Kristina (Hg): *Heteronormativität: Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-15.
- Hausbichler, Beate. 2021. *Der verkaufte Feminismus: Wie aus einer politischen Bewegung ein profitables Label wurde*. Salzburg: Residenz.
- Heinen, Julia; König, Susanne. 2014. Befragungen von Kindern und Jugendlichen. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 775-780.
- Heinzel, Friederike. 2012. Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg): *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa, 22-35.
- Helfferich, Cornelia. 2014. Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 559-574.
- hooks, bell. 1989. *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Cambridge: South End Press.
- hooks, bell. 1990. *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. Cambridge: South End Press.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York/London: Routledge.

- hooks, bell. 2000. *Feminism Is for Everybody: Passionate Politics*. Cambridge: South End Press.
- hooks, bell. 2000 (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*. 2. Auflage, Cambridge: South End Press.
- hooks, bell. 2003. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York/London: Routledge.
- hooks, bell. 2010. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York/London: Routledge.
- iphiGenia Gender Design Award. 2022. *Win*. <https://iphi-award.org/categories/> (Zugegriffen: 17.02.2022).
- Jackson, Emma F.; Bussey, Kay. 2020. Under Pressure: Differentiating Adolescents' Expectations Regarding Stereotypic Masculine and Feminine Behavior. *Sex Roles*, 83 (5-6), 303-314. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01113-0>
- Jadva, Vasanti; Hines, Melissa; Golombok, Susan. 2010. Infants' Preferences for Toys, Colors, and Shapes: Sex Differences and Similarities. *Archives of Sexual Behavior*, 39 (6), 1261-1273. <https://doi.org/10.1007/s10508-010-9618-z>
- Jonauskaitė, Domicela; Dael, Nele; Chèvre, Laetitia; Althaus, Betty; Tremea, Alessandro; Charalambides, Laetitia; Mohr, Christine. 2019. Pink for Girls, Red for Boys, and Blue for Both Genders: Colour Preferences in Children and Adults. *Sex Roles*, 80 (9-10), 630-642. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0955-z>
- Kahlenberg, Susan G.; Hein, Michelle M. 2010. Progression on Nickelodeon? Gender-Role Stereotypes in Toy Commercials. *Sex Roles*, 62 (11-12), 830-847. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9653-1>
- Karniol, Rachel. 2011. The Color of Children's Gender Stereotypes. *Sex Roles*, 65 (1-2), 119-132. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9989-1>
- Kazeem-Kamiński, Belinda. 2016. *Engaged Pedagogy: Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks*. 2. Auflage, Wien: Zaglossus.
- Kelle, Udo. 2014. Mixed Methods. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 153-166.
- Kim, Young E.; Yang, Hoe C. 2020. The Effects of Perceived Satisfaction Level of High-Involvement Product Choice Attribute of Millennial Generation on Repurchase Intention: Moderating Effect of Gender Difference. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7 (1), 131-140. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no1.131>
- Kincheloe, Joe L. 2004. *Critical Pedagogy Primer*. New York: Peter Lang.
- King, Rachel A.; Scott, Katharine E.; Renno, Maggie P.; Shutts, Kristin. 2020. Counterstereotyping can change children's thinking about boys' and girls' toy preferences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191 (3), 104753. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104753>
- King, Sallie B. 2009. *Socially Engaged Buddhism*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- King, Tania L.; Scovelle, Anna J.; Meehl, Anneke; Milner, Allison J.; Priest, Naomi. 2021. Gender stereotypes and biases in early childhood: A systematic review. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46 (2), 112-125. <https://doi.org/10.1177/1836939121999849>
- Klößner, Jennifer; Friedrichs, Jürgen. 2014. Gesamtgestaltung des Fragebogens. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 675-685.
- Kollmayer, Marlene; Schultes, Marie-Therese; Schober, Barbara; Hodosi, Tanja; Spiel, Christiane. 2018. Parents' Judgments about the Desirability of Toys for Their Children: Associations with Gender Role Attitudes, Gender-typing of Toys, and Demographics. *Sex Roles*, 79 (5-6), 329-341. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0882-4>

- Kraft, Marion; Ashraf-Khan, Rukhsana Shamim (Hg). 1994. *Schwarze Frauen der Welt: Europa und Migration*. Berlin: Orlanda.
- Kuchenbuch, Katharina. 2003. Die Fernsehnutzung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsmilieus. *Media Perspektiven*, 1, 2-11.
- Latour, Bruno. 2007. *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Levick-Parkin, Melanie. 2017. The values of being in design: Towards a feminist design ontology. *GENDER*, 9 (3), 11-25. <https://doi.org/10.3224/gender.v9i3.02>
- Lipski, Jens. 2000. Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Heinzl, Friederike (Hg): *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa, 77-86.
- LoBue, Vanessa; DeLoache, Judy S. 2011. Pretty in pink: The early development of gender-stereotyped colour preferences. *British Journal of Developmental Psychology*, 29 (3), 656-667. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02027.x>
- Lorber, Judith. 2013. *Gender-Paradoxien*. Wiesbaden: Springer.
- Lorde, Audre. 1984. *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Trumansburg: Crossing Press.
- MacPhee, David; Prendergast, Sarah. 2019. Room for Improvement: Girls' and Boys' Home Environments are Still Gendered. *Sex Roles*, 80 (5-6), 332-346. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0936-2>
- Martins, Luiza Prado de O. 2014. *Privilege and Oppression: Towards a Feminist Speculative Design*. Design's Big Debates - DRS International Conference 2014, Umeå.
- Mason, Jennifer. 2006. Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6 (1), 9-25. <https://doi.org/10.1177/1468794106058866>
- Mason, Jennifer. 2018. *Qualitative Researching*. Los Angeles: SAGE.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp; Fenzl, Thomas. 2014. Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 543-556.
- Mey, Günter. 2003. *Zugänge zur kindlichen Perspektive: Methoden der Kindheitsforschung*. Forschungsbericht. Technische Universität Berlin.
- Mey, Günter; Schwentesius, Anja. 2019. Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: Hartnack, Florian (Hg): *Qualitative Forschung mit Kindern: Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS, 3-47.
- Murnen, Sarah K.; Greenfield, Claire; Younger, Abigail; Boyd, Hope. 2016. Boys Act and Girls Appear: A Content Analysis of Gender Stereotypes Associated with Characters in Children's Popular Culture. *Sex Roles*, 74 (1-2), 78-91. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0558-x>
- Nielson, Matthew G.; Schroeder, Kingsley M.; Martin, Carol L.; Cook, Rachel E. 2020. Investigating the Relation between Gender Typicality and Pressure to Conform to Gender Norms. *Sex Roles*, 83 (9-10), 523-535. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01136-y>
- Nike. 2022. Suche „air force one“. <https://www.nike.com/de/w?q=air%20force%20one&vst=air%20force%20one> (Zugegriffen: 04.02.2022).
- Opitz-Belakhal, Claudia. 2010. *Geschlechtergeschichte*. Frankfurt am Main: Campus.
- Pädagogische Hochschule Wien. 2022. *Erhebungen an Schulen*. <https://www.phwien.ac.at/forschung-und-entwicklung/erhebungen-an-schulen> (Zugegriffen: 26.01.2022).

- parfumdreams. 2022. Suche „adidas“. <https://www.parfumdreams.de/?m=5&search=adidas> (Zugegriffen: 04.02.2022).
- Patterson, Meagan M. 2012. Self-Perceived Gender Typicality, Gender-Typed Attributes, and Gender Stereotype Endorsement in Elementary-School-Aged Children. *Sex Roles*, 67 (7-8), 422-434. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0184-9>
- Peragine, Diana E.; Gill, Bhajan; Troisi, Victoria V.; MacMullin, Laura N.; VanderLaan, Doug P. 2021. Children’s intergroup gender bias and self-perceived same- and other-gender similarity. *British Journal of Developmental Psychology*, 39 (1), 125-132. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12351>
- Perko, Gudrun. 2005. *Queer-Theorien: Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens*. Köln: PapyRossa.
- Petersson McIntyre, Magdalena. 2018. Gender by Design: Performativity and Consumer Packaging. *Design and Culture*, 10 (3), 337-358. <http://dx.doi.org/10.1080/17547075.2018.1516437>
- Pfaff, Marc. 2017. Vorwort BIRD. In: Brandes, Uta (Hg): *Gender Design: Streifzüge zwischen Theorie und Empirie*. Basel: Birkhäuser, 9.
- Reich, Stephanie M.; Black, Rebecca W.; Foliaki, Tammie. 2018. Constructing Difference: Lego® Set Narratives Promote Stereotypic Gender Roles and Play. *Sex Roles*, 79 (5-6), 285-298. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0868-2>
- Reina, Marta I.; Bucchetti, Valeria. 2017. A didactic tool for gender-sensitive practices in design education. *GENDER*, 9 (3), 65-80. <https://doi.org/10.3224/gender.v9i3.05>
- Ronen, Shelly. 2018. The postfeminist ideology at work: Endorsing gender essentialism and denying feminine devaluation in the case of design work. *Gender, Work & Organization*, 25 (5), 514-530. <https://doi.org/10.1111/gwao.12221>
- Rousparast, Valerie-Siba. 2017. *Hä? Was heißt denn Cisgender?* <https://missy-magazine.de/blog/2017/02/15/cis-gender/> (Zugegriffen: 17.11.2021).
- Rubin, Gayle; Butler, Judith. 1994. Sexual Traffic (Judith Butler interviews Gayle Rubin). *A Journal of Feminist Cultural Studies*, 6 (2+3), 62-99.
- Sandygulova, Anara; O’Hare, Gregory M. 2018. Age- and Gender-Based Differences in Children’s Interactions with a Gender-Matching Robot. *International Journal of Social Robotics*, 10 (5), 687-700. <https://doi.org/10.1007/s12369-018-0472-9>
- Schenk-Danzinger, Lotte. 2006. *Entwicklungspsychologie*. 2. Auflage, Wien: Öbv & Hpt.
- Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hg). 2018. *Entwicklungspsychologie*. 8. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Schnurr, Benedikt. 2018. What’s best for whom? The effect of product gender depends on positioning. *European Journal of Marketing*, 52 (1/2), 367-391. <https://doi.org/10.1108/EJM-03-2017-0207>
- Schwarzer, Gudrun; Walper, Sabine. 2021. *Entwicklungspsychologie*. <https://dorsch.hogrefe.com/gebiet/entwicklungspsychologie> (Zugegriffen: 02.12.2021).
- Shaw, Patricia A. 2021. Photo-elicitation and photo-voice: using visual methodological tools to engage with younger children’s voices about inclusion in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 44 (4), 337-351. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1755248>
- Sherman, Aurora M.; Zurbriggen, Eileen L. 2014. “Boys Can Be Anything”: Effect of Barbie Play on Girls’ Career Cognitions. *Sex Roles*, 70 (5-6), 195-208. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0347-y>
- Siu, Kin W. M.; Lam, Mei S.; Wong, Yi L. 2015. Gender Differences in Children’s Use of Colors in Designing Safety Signs. *Procedia Manufacturing*, 3, 4650-4657. <http://dx.doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.554>
- Skočajić, Milica M.; Radosavljević, Jovan G.; Okićić, Milica G.; Janković, Ivana O.; Žeželj, Iris L. 2020. Boys Just Don’t! Gender Stereotyping and Sanctioning of Counter-

- Stereotypical Behavior in Preschoolers. *Sex Roles*, 82 (3-4), 163-172. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01051-x>
- Spinner, Lauren; Cameron, Lindsey; Calogero, Rachel. 2018. Peer Toy Play as a Gateway to Children's Gender Flexibility: The Effect of (Counter)Stereotypic Portrayals of Peers in Children's Magazines. *Sex Roles*, 79 (5-6), 314-328. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0883-3>
- Spinner, Lauren; Tenenbaum, Harriet R.; Cameron, Lindsey; Wallinheimo, Anna-Stiina. 2021. A school-based intervention to reduce gender-stereotyping. *School Psychology International*, 42 (4), 422-449. <https://doi.org/10.1177/01430343211009944>
- Stilma, Margot. 2010. *Product design and gender as example of a research based styling master course*. International conference on engineering and product design education, Trondheim.
- Stonewall. 2022. *List of LGBTQ+ terms*. <https://www.stonewall.org.uk/help-advice/faqs-and-glossary/list-lgbtq-terms> (Zugegriffen: 04.01.2022).
- Straayer, Chris. 2020. Trans men's stealth aesthetics: navigating penile prosthetics and 'gender fraud'. *Journal of Visual Culture*, 19 (2), 255-271. <https://doi.org/10.1177/1470412920946827>
- Strack, Fritz; Deutsch, Roland. 2004. Reflective and Impulsive Determinants of Social Behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8 (3), 220-247. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0803_1
- ten Klooster, Peter M.; Visser, Martijn; de Jong, Menno D. T. 2008. Comparing two image research instruments: The Q-sort method versus the Likert attitude questionnaire. *Food Quality and Preference*, 19 (5), 511-518. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2008.02.007>
- The Museum at FIT. 2022. *Pink: The History of a Punk, Pretty, Powerful Color*. <https://www.fitnyc.edu/museum/exhibitions/pink.php> (Zugegriffen: 17.02.2022).
- Todd, Brenda K.; Barry, John A.; Thommessen, Sara A. O. 2017. Preferences for 'Gender-typed' Toys in Boys and Girls Aged 9 to 32 Months. *Infant and Child Development*, 26 (3), e1986. <https://doi.org/10.1002/icd.1986>
- Toomey, Russell B.; Ryan, Caitlin; Diaz, Rafael M.; Card, Noel A.; Russell, Stephen T. 2010. Gender-Nonconforming Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth: School Victimization and Young Adult Psychosocial Adjustment. *Developmental psychology*, 46 (6), 1580-1589. <https://doi.org/10.1037/a0020705>
- Torres, Rosa Mariá. 2007. The Million Paulo Freires. *Adult Education and Development*, 69, 13-25.
- van Tilburg, Miriam; Lieven, Theo; Herrmann, Andreas; Townsend, Claudia. 2015. Beyond "Pink It and Shrink It" Perceived Product Gender, Aesthetics, and Product Evaluation. *Psychology & Marketing*, 32 (4), 422-437. <https://doi.org/10.1002/mar.20789>
- Wagner, Christoph. 2001. Paulo Freire (1921-1997). Alphabetisierung als Erziehung zur Befreiung. *Entwicklung und Zusammenarbeit*, 42 (1), 17-19.
- Weisgram, Erica S. 2016. The Cognitive Construction of Gender Stereotypes: Evidence for the Dual Pathways Model of Gender Differentiation. *Sex Roles*, 75 (7-8), 301-313. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0624-z>
- Weisgram, Erica S.; Bruun, Samuel T. 2018. Predictors of Gender-Typed Toy Purchases by Prospective Parents and Mothers: The Roles of Childhood Experiences and Gender Attitudes. *Sex Roles*, 79 (5-6), 342-357. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0928-2>
- Weisgram, Erica S.; Fulcher, Megan; Dinella, Lisa M. 2014. Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35 (5), 401-409. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.06.004>

- Wer anderen einen Brunnen gräbt.... 2012. *Weiß/Weißsein*.
<https://weranderneinenbrunnengraebt.wordpress.com/2012/09/15/weisweisein/>
 (Zugegriffen: 02.11.2021).
- Wiebking, Jennifer. 2019. *Ist Rosa jetzt das neue Rot?* <https://www.faz.net/aktuell/stil/mode-design/warum-pink-wieder-im-trend-ist-15902120.html> (Zugegriffen: 01.12.2021).
- Winnicott, Donald W. 1971. *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications.
- Wong, Wang I.; Hines, Melissa. 2015. Effects of Gender Color-Coding on Toddlers' Gender-Typical Toy Play. *Archives of Sexual Behavior*, 44 (5), 1233-1242.
<https://doi.org/10.1007/s10508-014-0400-5>
- Yeung, Sui P.; Wong, Wang I. 2018. Gender Labels on Gender-Neutral Colors: Do they Affect Children's Color Preferences and Play Performance? *Sex Roles*, 79 (5-6), 260-272.
<https://doi.org/10.1007/s11199-017-0875-3>
- Young, Iris Marion. 1990. *Throwing like a Girl and Other Essays in Feminist Philosophy and Social Theory*. Bloomington: Indiana University Press.
- Zimmermann, Laura K. 2017. Preschoolers' perceptions of gendered toy commercials in the US. *Journal of Children and Media*, 11 (2), 119-131.
<https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1297247>
- Zosuls, Kristina M.; Ruble, Diane N.; Tamis-LeMonda, Catherine S.; Shrout, Patrick E.; Bornstein, Marc H.; Greulich, Faith K. 2009. The acquisition of gender labels in infancy: Implications for gender-typed play. *Developmental psychology*, 45 (3), 688-701. <https://doi.org/10.1037/a0014053>
- Züll, Cornelia; Menold, Natalja. 2014. Offene Fragen. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 713-719.

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit *Gender* im Anwendungsfeld Design und untersucht das kritische Potential von Kindern hinsichtlich stereotyp genderspezifisch gestalteter Produkte. Dabei ist das Ziel, die Problematik von *Gendernormen* zu thematisieren. Als Fundament dieser Arbeit werden pädagogische Theorien von bell hooks herangezogen, welche kritisches Potential von Schüler*innen, speziell zu diskriminierenden Gesellschaftsstrukturen, erkennbar machen. Um das kritische Potential der Kinder zu *Gendernormen* zu untersuchen, wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt. Im Februar 2022 fand die Untersuchung an einem Wiener Gymnasium statt und umfasste sieben Schulklassen bzw. 98 Schüler*innen im Alter zwischen 10 und 14 Jahren. Die Schüler*innen beurteilten dabei Abbildungen zu *Gendernormen* und genderspezifisch gestalteten Produkten ihrer Altersgruppe in Bezug auf soziale Geschlechterrollen und auch auf ihre persönliche Geschlechtsidentität. Sie beantworteten dafür einen Fragebogen mit zehn Fragen. Die erhobenen Daten aus dieser Befragung und einem Interview mit einer unterstützenden Lehrperson wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Als zentrales Ergebnis der Untersuchung zeigt sich, dass kritisches Potential zu den Themen *Genderstereotypen*, binäres Geschlechtersystem und genderspezifisch gestaltete Produkte bei Schüler*innen identifiziert wurde. Die große Bandbreite an (kritischen) Ansichten der Schüler*innen steht dabei im Fokus der Ergebnisse. Diese Masterarbeit liefert einen qualitativen wissenschaftlichen Beitrag zum aktuellen Forschungsstand und gibt Schüler*innen eine (kritische) Stimme.

Abstract (English)

This master thesis deals with gender in the field of design and explores the critical potential of children in assessing stereotypically gender-specific products. The aim is to address the problem of gender norms. As a foundation of this work, pedagogical theories of bell hooks are used, which make critical potential of pupils, especially to discriminatory social structures, recognizable. In order to investigate children's critical potential for detection of gender norms, an empirical study was conducted. In February 2022, the study took place at a Viennese grammar school and included seven school classes or 98 pupils aged between 10 and 14 years. The pupils assessed images of gender norms and gender-specific products of their age group in relation to social gender roles and their personal gender. For this purpose, they answered a questionnaire with ten questions. The collected data from this questionnaire and an interview

with a supporting teacher were analyzed by means of a qualitative content analysis. The central result of the study is that pupils exhibit critical potential on the topics of gender stereotypes, the binary gender system and gender-specific products. The wide range of (critical) views of the pupils is the focus of the results. This master thesis provides a qualitative scientific contribution to the current state of research and gives pupils a (critical) voice.

Anhang I: Daten der Befragung

| | Frage 1 (K1/K2) | Frage 2 (K1/K2) | Frage 3 (K1/K2) | Frage 4 (K1/K2) | Frage 5 (K1/K2) | Frage 6 (P1/P2/P3/P4/P-re) | Frage 7 (K1/K2/O1) | Frage 8 (G1/G2/G3/G4) | Frage 10 | Klasse | Anzahl kritisches Potential |
|----|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|----------|------------|-----------------------------|
| 1 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Problematisch, gemein, ungerecht | K1 Kritisch | Weiblich | 10,5 | Klasse 7 | 5 |
| 2 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 11 | Klasse 7 | 0 |
| 3 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Problematisch | ohne Kenntnis | Weiblich | 10 | Klasse 7 | 0 |
| 4 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | ohne Kenntnis | Männlich | 10 | Klasse 7 | 1 |
| 5 | nicht Zuordenbar | K1 Kritisch | nicht Zuordenbar | nicht Zuordenbar | nicht Zuordenbar | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 10 | Klasse 7 | 1 |
| 6 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Unnötig | ohne Kenntnis | Weiblich | 10 | Klasse 7 | 5 |
| 7 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Büß | ohne Kenntnis | Weiblich | 11 | Klasse 7 | 5 |
| 8 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 11 | Klasse 7 | 0 |
| 9 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | ohne Kenntnis | Männlich | 11 | Klasse 7 | 0 |
| 10 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Problematisch, dumm, eilig, asozial, sch | ohne Kenntnis | Weiblich | 11 | Klasse 7 | 5 |
| 11 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Nicht gut | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 10 | Klasse 7 | 5 |
| 12 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | ohne Kenntnis | Männlich | 10 | Klasse 7 | 4 |
| 13 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | ohne Kenntnis | Weiblich | 11 | Klasse 7 | 1 |
| 14 | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Schlecht | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 10 | Klasse 7 | 3 |
| 15 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 10 | Klasse 7 | 1 |
| 16 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Komisch, weil beides es benutzen können | K2 Unkritisch, normativ | Weiblich | 10 | Klasse 7 | 3 |
| 17 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super, olli | K2 Unkritisch, normativ | Männlich | 11 | Klasse 7 | 2 |
| 18 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Problematisch, schief, dumm | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 11 | Klasse 7 | 5 |
| 19 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal, es paßt zu allen | ohne Kenntnis | Männlich | 10 | Klasse 7 | 2 |
| 20 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal, weiß nicht, schlecht | ohne Kenntnis | Weiblich | 10 | Klasse 7 | 1 |
| 21 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super, ich finde sie super | ohne Kenntnis | Männlich | 10 | Klasse 7 | 0 |
| 22 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | ohne Kenntnis | Männlich | 11 | Klasse 7 | 0 |
| 23 | K1 Kritisch | nicht Zuordenbar | K1 Kritisch | nicht Zuordenbar | nicht Zuordenbar | Ich finde jeder darf alles haben | ohne Kenntnis | Weiblich | 11 | Klasse 6 | 4 |
| 24 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | nicht Zuordenbar | nicht Zuordenbar | nicht Zuordenbar | Egal | ohne Kenntnis | Männlich | 11,5 | Klasse 6 | 0 |
| 25 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | ohne Kenntnis | Männlich | 12 | Klasse 6 | 0 |
| 26 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Weiß nicht | ohne Kenntnis | Männlich | 12 | Klasse 6 | 0 |
| 27 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Problematisch | ohne Kenntnis | Männlich | 11 | Klasse 6 | 0 |
| 28 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 11 | Klasse 6 | 0 |
| 29 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Verallgemeinert | ohne Kenntnis | Weiblich | 11 | Klasse 6 | 5 |
| 30 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Gemein, dass Mädchen immer Rosa hab | ohne Kenntnis | Weiblich | 12 | Klasse 6 | 5 |
| 31 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 13 | Klasse 6 | 0 |
| 32 | K2 Unkritisch, normativ | nicht Zuordenbar | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 12 | Klasse 6 | 0 |
| 33 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 12 | Klasse 6 | 0 |
| 34 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | K1 Kritisch | Männlich | 12 | Klasse 6 | 3 |
| 35 | K2 Unkritisch, normativ | nicht Zuordenbar | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 12 | Klasse 6 | 0 |
| 36 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Egal, weiß nicht | K1 Kritisch | Weiblich | 12 | Klasse 6 | 5 |
| 37 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | ohne Kenntnis | Weiblich | 12 | Klasse 6 | 2 |
| 38 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 12 | Klasse 6 | 0 |
| 39 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Egal | ohne Kenntnis | Weiblich | 12 | Klasse 6 | 3 |
| 40 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | ohne Kenntnis | Männlich | 12 | Klasse 6 | 3 |
| 41 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | ohne Kenntnis | Männlich | 11,5 | Klasse 6 | 0 |
| 42 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | nicht Zuordenbar (wehrs, männlich) | nicht Zuordenbar (wehrs, männlich) | 12 | Klasse 6 | 0 |
| 43 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Problematisch | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 12 | Klasse 6 | 0 |
| 44 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 12 | Klasse 6 | 3 |
| 45 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 12 | Klasse 3/4 | 0 |
| 46 | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Jede Farbe und Gestaltung sollte für jed | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 12 | Klasse 3/4 | 0 |
| 47 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 12 | Klasse 3/4 | 1 |
| 48 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Problematisch | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 13 | Klasse 3/4 | 1 |
| 49 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Nicht gut, weil manchen Mädchen gefat | ohne Kenntnis | Weiblich | 12 | Klasse 3/4 | 0 |
| 50 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 12 | Klasse 3/4 | 1 |

| | Frage 1 (K1/K2) | Frage 2 (K1/K2) | Frage 3 (K1/K2) | Frage 4 (K1/K2) | Frage 5 (K1/K2) | Frage 6 (P1/P2/P3/P4/P-re) | Frage 7 (K1/K2/O1) | Frage 8 (G1/G2/G3/G4) | Frage 10 | Klasse | Anzahl Kritisches Potential |
|----|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--|-------------------------------|-----------------------|----------|------------|-----------------------------|
| 51 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 12 | Klasse 3/4 | 2 |
| 52 | K2 Unkritisch, normativ | nicht Zuordenbar | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | ohne Kenntnis | Männlich | 12 | Klasse 3/4 | 0 |
| 53 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Okay, jedoch würde ich mir wünschen d | ohne Kenntnis | Weiblich | 12 | Klasse 5 | 4 |
| 54 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Super, egal | Weiß nicht | K1 Kritisch | Weiblich | 12 | Klasse 5 | 4 |
| 55 | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | Weiß nicht | ohne Kenntnis | Männlich | 11 | Klasse 5 | 1 |
| 56 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Egal, weiß nicht | nicht Zuordenbar | Weiblich | 11 | Klasse 5 | 5 |
| 57 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Egal, weiß nicht | ohne Kenntnis | Weiblich | 17 | Klasse 5 | 1 |
| 58 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 11 | Klasse 5 | 1 |
| 59 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | ohne Kenntnis | Männlich | 11 | Klasse 5 | 0 |
| 60 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Schlecht! Es gibt verschiedene Menschen | K1 Kritisch | Weiblich | 11 | Klasse 5 | 5 |
| 61 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Nicht gut, denn jeder darf alles haben, e | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 12 | Klasse 5 | 5 |
| 62 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | Weiß nicht, weil es gefällt halt den versc | K1 Kritisch | Männlich | 11 | Klasse 5 | 1 |
| 63 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 12 | Klasse 5 | 1 |
| 64 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 12 | Klasse 5 | 1 |
| 65 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Problematisch | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 12 | Klasse 5 | 0 |
| 66 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Egal, problematisch | K2 Unkritisch, normativ | Weiblich | 12 | Klasse 5 | 5 |
| 67 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Problematisch | ohne Kenntnis | Männlich | 11 | Klasse 5 | 0 |
| 68 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 12 | Klasse 5 | 1 |
| 69 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Super | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 12 | Klasse 5 | 1 |
| 70 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | K1 Kritisch | Männlich | 11 | Klasse 5 | 2 |
| 71 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | ist ok für mich | ohne Kenntnis | Männlich | 12 | Klasse 5 | 1 |
| 72 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Super, egal | K1 Kritisch | Männlich | 12 | Klasse 5 | 1 |
| 73 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Ja und nein. Viele Geschlechter sind die | ohne Kenntnis | Weiblich | 12 | Klasse 5 | 3 |
| 74 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Nicht wirklich so toll weil jede person m | K2 Unkritisch, normativ | Männlich | 12 | Klasse 2 | 0 |
| 75 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | ohne Kenntnis | Männlich | 13 | Klasse 2 | 0 |
| 76 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | K2 Unkritisch, normativ | Weiblich | 13 | Klasse 2 | 2 |
| 77 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | ohne Kenntnis | Männlich | 13 | Klasse 2 | 0 |
| 78 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 13 | Klasse 2 | 1 |
| 79 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | ohne Kenntnis | Männlich | 12 | Klasse 2 | 0 |
| 80 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 12 | Klasse 2 | 2 |
| 81 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 12 | Klasse 2 | 1 |
| 82 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | K2 Unkritisch, normativ | Männlich | 12 | Klasse 2 | 0 |
| 83 | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Egal | ohne Kenntnis | Männlich | 12 | Klasse 2 | 3 |
| 84 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 13 | Klasse 2 | 1 |
| 85 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | gut | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 17 | Klasse 2 | 0 |
| 86 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | es ist ok aber nicht toll | ohne Kenntnis | Weiblich | 12 | Klasse 2 | 3 |
| 87 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | K2 Unkritisch, normativ | Männlich | 13 | Klasse 2 | 0 |
| 88 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | Super | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 12 | Klasse 2 | 2 |
| 89 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | Problematisch | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 13 | Klasse 1 | 4 |
| 90 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | Problematisch | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 14 | Klasse 1 | 4 |
| 91 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Problematisch | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 14 | Klasse 1 | 5 |
| 92 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Super, man erreicht die Zielgruppe | K2 Unkritisch, normativ | Weiblich | 13 | Klasse 1 | 3 |
| 93 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | Super | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 13 | Klasse 1 | 0 |
| 94 | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 13 | Klasse 1 | 1 |
| 95 | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super, angemessen | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 14 | Klasse 1 | 0 |
| 96 | K2 Unkritisch, normativ | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Egal | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Männlich | 13 | Klasse 1 | 1 |
| 97 | K1 Kritisch | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | K2 Unkritisch, normativ | Super | K2 Unkritisch, normativ | Männlich | 14 | Klasse 1 | 1 |
| 98 | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | K1 Kritisch | Problematisch | nicht Zuordenbar (Geschlecht) | Weiblich | 13 | Klasse 1 | 5 |

Anhang II: Fragebogen

Anleitung: Fragebogen

Um was geht es in diesem Fragebogen?

Anhand des Fragebogens möchte ich gerne eure persönliche Meinung zu Produkten und deren Wirkung auf euch herausfinden. Für die Befragung erhaltet ihr Bilder bestimmter Produkte und Fragen dazu, welche ihr unter den Bildern schriftlich frei beantworten könnt. **Ich möchte dabei speziell von euch wissen, wie eure Meinung zur Gestaltung der abgebildeten Produkte ist, wenn diese für Mädchen, Buben, beide Geschlechter oder keine konkreten Geschlechter gemacht worden sind. Außerdem möchte ich gerne von euch wissen, ob ihr die Gestaltung der Produkte selbst gut findet.**

Wer bin ich?

Mein Name ist **** * und ich bin Student an der Universität Wien. Diese wissenschaftliche Befragung bei euch führe ich im Rahmen meiner Masterarbeit (Abschlussarbeit) zum Thema *Geschlecht & Design* durch.

Wie läuft die Befragung ab?

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und eure Ergebnisse bleiben anonym. Die Befragung dauert circa 20 Minuten. Wichtig: Geht in der vorgegebenen Reihenfolge vor!

Beantwortet...

- ... die ersten beiden einleitenden Fragen mit ganzen Sätzen,
- ... die Fragen 3 – 5 zu den Produkten ebenfalls mit ganzen Sätzen und
- ... die fünf Fragen über euch am Ende der Befragung: vier zum Ausfüllen und eine, welche stichwortartig beantwortet werden soll.

Bei Unklarheiten zum Fragebogen wendet euch bitte an eure Lehrperson.

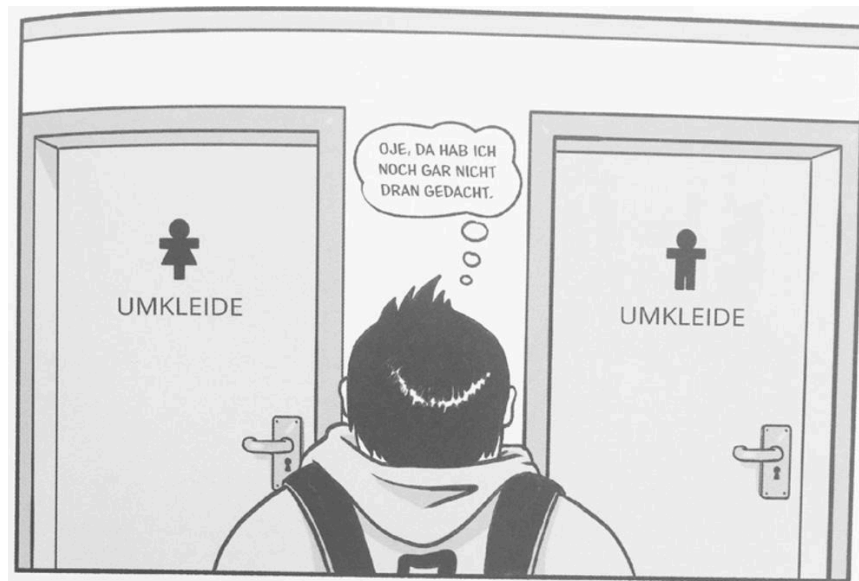
Fragebogen

1. Was fällt dir auf, wenn du diese Bilder siehst und vergleichst?



Hinweis: Diese beiden Bilder sind Kunstwerke von JeongMee Yoon (Quelle: <http://www.jeongmeeyoon.com/>).

2. Was fällt dir bei diesem Comic zum Thema „Geschlecht“ auf?



Hinweis: Dieser Comic ist aus dem Buch: *Sarah Barczyk - Nenn mich Kai* (Egmont Comic Collection, 2016).

A large empty rectangular box for writing an answer to the question above.

3. Was hat deiner Meinung nach die Gestaltung der Trinkflaschen mit Geschlecht zu tun?



A



B



C



D



E



F

Wichtig: Ihr müsst nicht zu jeder Trinkflasche etwas schreiben!

4. Was fällt dir bei der Gestaltung der beiden Sprühdeos auf?



A large empty rectangular box with a thin black border, intended for a student's response to the question above.

5. Warum denkst du, wurden die Sneakers unterschiedlich gestaltet?

A

B

C



D

E

F

Wichtig: Ihr müsst nicht zu jedem Schuh etwas schreiben!

Angaben zu dir

6. Wie findest du es, wenn Produkte je nach Geschlecht unterschiedlich gestaltet sind?

- Super
- Egal
- Problematisch
- Weiß nicht
- _____

7. Was bedeutet der Begriff *Gender* für dich?

Antwort: _____

- Ich kenne den Begriff nicht.

8. Dein Geschlecht (bzw. deine Geschlechtsidentität):

- Weiblich
- Keines/keine
- Männlich
- Divers

9. Höchste abgeschlossene Ausbildung deiner Eltern:

- Pflichtschule
- Lehre
- Matura
- Fachhochschule/Universität
- Sonstiges/Keine Ahnung

10. Alter: _____

VIELEN DANK FÜR DEINE TEILNAHME!