



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Geschlechterstereotyper Kindergarten?“

Geschlechterstereotype Einflussfaktoren im elementaren
Bildungsbereich auf das von den Elementarpädagog*innen
wahrgenommene kindliche Spielverhalten“

verfasst von / submitted by

Katharina Gonaus, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 066 840

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

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Mag. Dr. Marlene Kollmayer

Danksagung

Ich möchte mich bei meiner Co-Betreuerin Mag. Dr. Marlene Kollmayer bedanken, die mich bei der Erstellung meiner Masterarbeit wesentlich unterstützt hat. Sie ist mir mit ihrer Expertise und ihrem Rat zu jeder Zeit zur Seite gestanden. Darüber hinaus war sie stets dafür offen, Rückmeldung zu geben und hat mich durch die rasche Beantwortung meiner Fragen bedeutend vorangebracht.

Ich möchte mich auch bei meiner Masterarbeits-Betreuerin Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober bedanken. Auch ihre fachliche Expertise hat zur Erstellung dieser Masterarbeit wesentlich beigetragen. Des Weiteren konnte ich durch die von ihr angeleiteten Masterarbeitsseminare viel über das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben lernen.

Ganz herzlich möchte ich mich auch bei meinen Eltern bedanken, die mich während meines gesamten Studiums auf verschiedenste Arten unterstützt haben. Während der Erstellung meiner Masterarbeit haben sie stets versucht, mir den Rücken freizuhalten, wodurch sich wertvolle Zeitreserven aufgetan haben und ich mich auf diesen Prozess fokussieren konnte. Sie sind immerzu hinter mir gestanden und haben mich unentwegt in meinem Tun bekräftigt.

Darüber hinaus möchte ich allen Elementarpädagog*innen danken, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Theoretischer Hintergrund	3
Entwicklung von Geschlechterstereotypen.....	3
Auswirkungen von Geschlechterstereotypen	8
Die Bedeutung des Kindergartens.....	9
Geschlechterstereotype im Kindergarten	12
Geschlechterstereotypes Spielzeug und Spielverhalten	13
Räumliche Bedingungen im Kindergarten: Spielbereiche und Spielzeug.....	17
Geschlechtersensibilität im BildungsRahmenPlan & geschlechtersensibler Kindergarten.....	21
Fragestellungen & Hypothesen	24
Methode	28
Vorgehen.....	28
Stichprobenbeschreibung.....	28
Messinstrumente / gemessene Variablen	29
<i>Geschlechterstereotype Einstellungen der Elementarpädagog*innen</i>	29
<i>Räumliche Bedingungen des Gruppenraumes</i>	32
<i>Wahrgenommenes Spielverhalten der Kinder</i>	33
Statistische Auswertung	34
Ergebnisse	35
Voranalyse: Überprüfung Geschlechterstereotypizität	35
Fragestellung 1: Zusammenhang Geschlechtsrollenorientierung und Geschlechtstypisierung von Spielzeug.....	38
Fragestellung 2: Unterschiede im wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder ..	39
Fragestellung 3: Zusammenhang Geschlechterstereotype der Elementarpädagog*innen und wahrgenommenes Spielverhalten der Kinder	41

Fragestellung 4: Vorhersage des wahrgenommenen Spielverhaltens der Kinder durch die Geschlechterstereotype der Elementarpädagog*innen und die räumlichen Bedingungen des Gruppenraumes	42
Diskussion	44
Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	45
<i>Geschlechtsrollenorientierung und Geschlechtstypisierung von Spielzeug.....</i>	<i>45</i>
<i>Unterschiede im wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder.....</i>	<i>46</i>
<i>Geschlechterstereotype der Elementarpädagog*innen und wahrgenommenes Spielverhalten der Kinder</i>	<i>48</i>
<i>Die Bedeutung geschlechterstereotyper Einflüsse auf das wahrgenommene Spielverhalten der Kinder</i>	<i>51</i>
Praktische Implikationen	53
Limitationen und zukünftige Forschung.....	55
Fazit.....	56
Literaturverzeichnis.....	58
Abbildungsverzeichnis	65
Anhang	67
Zusammenfassung.....	67
Abstract	68
Pilotstudie von Kollmayer et al. (2018) – Geschlechtstypisierung der Spielzeuge.....	69
Erhebungsinstrument	71

Einleitung

I [...] advocate a vision of utopia in which gender polarization [...] has been so completely dismantled that—except in narrowly biological contexts like reproduction—the distinction between male and female no longer organizes either the culture or the psyche. (Bem, 1993, S. 192)

So schrieb die US-amerikanische Psychologin Sandra Bem in ihrem Buch „The Lenses of Gender: Transforming the debate on sexual inequality“ im Jahre 1993. Dieses Zitat bringt bereits die allseits präsente Unterscheidung zwischen den Geschlechtern zum Ausdruck. Diese Unterscheidung zwischen männlich und weiblich geht laut Bem (1993) mit weitreichenden kulturellen, aber auch psychischen Auswirkungen einher. Die Wahrnehmung der vermeintlichen Verschiedenheit der Geschlechter, die Bildung erster geschlechterstereotyper Ansichten und Vorlieben, sowie das Setzen erster geschlechterstereotyper Verhaltensweisen, beispielsweise durch geschlechterstereotypes Spielverhalten, beginnen bereits im frühen Lebensalter (Blakemore & Centers, 2005; Martin & Ruble, 2004; Miller et al., 2009; Trautner et al., 2005; Weisgram et al., 2014; Zosuls et al., 2009). Geschlechterstereotype Annahmen drücken sich demnach innerhalb von Interessen, Einstellungen, Verhalten, Tätigkeiten und einem dementsprechenden Selbstbild aus (Bem, 1983; Wolter et al., 2015). Diese können über Jahre hinweg die Entwicklung von Fähigkeiten und beruflichen Eignungen beeinflussen (Kollmayer et al., 2016). Aufgrund der frühen Entwicklung von Geschlechterrollen und Geschlechterstereotypen (Blakemore & Centers, 2005; Martin & Ruble, 2004; Miller et al., 2009; Trautner et al., 2005; Weisgram et al., 2014; Zosuls et al., 2009) kommt der Betrachtung der ersten Lebensjahre ein hoher Stellenwert zu. Eltern, Lehrer*innen, aber auch Medien werden als wesentliche Einflussquellen für die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung angesehen (Bussey & Bandura, 1999), denn diese wird zumindest teilweise als Folge von Sozialisationserfahrungen betrachtet (Wood, 2018). Der Einfluss der Umwelt auf geschlechterstereotype Verhaltensweisen der Kinder, insbesondere der Einfluss der Eltern, wurde in diesem Zusammenhang bereits mehrfach untersucht (Caldera et al., 1989; Friedman et al., 2007; Morawska, 2020; Sizzo & Bornstein, 2006; Tenenbaum & Leaper, 2002). Neben dem familiären Umfeld stellen aber auch die elementaren Bildungseinrichtungen, und hier besonders der Kindergarten, eine wesentliche

Sozialisationsumgebung von Kindern dar (Kindertagesheimstatistik 2020/21, Statistik Austria). In Anbetracht dessen ist für eine umfassende Erforschung der Geschlechtsentwicklung und Differenzierung auch die Untersuchung geschlechterstereotyper Einflüsse im Kontext des Kindergartens von Bedeutung.

Aufgrund erster Befunde geschlechterstereotyper Einflüsse im elementaren Bildungsbereich und dem Anliegen der elementarpädagogischen Arbeit, sich an aktuellen Erkenntnissen der Forschung zu orientieren (Charlotte Bühler Institut, 2009), wurden bereits Programme, Konzepte und Leitfäden für mehr Genderfairness entwickelt, die in der elementarpädagogischen Praxis Eingang finden sollen. Diese Konzepte sehen geschlechterstereotype Einflussquellen, entsprechend der sozial-kognitiven Theorie der Geschlechtsentwicklung und Differenzierung von Bussey und Bandura (1999), einerseits in den geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen und andererseits in den strukturellen räumlichen Bedingungen, die vielfach in elementaren Bildungseinrichtungen anzutreffen sind (Kollmayer et al., 2015; Schneider, 2011; Schneider, 2015). Zentral für die Umsetzung dieser Programme, Konzepte und Leitfäden ist, die Wichtigkeit der einzelnen geschlechterstereotypen Einflussquellen zu kennen. Ziel dieser Forschungsarbeit ist daher, angelehnt an die sozial-kognitive Theorie (Bussey & Bandura, 1999), das Ausmaß möglicher geschlechterstereotyper Einflüsse auf kindliche Verhaltensweisen im elementaren Bildungsbereich aufzuzeigen und bewusstzumachen. Dadurch soll ermittelt werden, worauf der Fokus der Aufmerksamkeit bei der Entwicklung, Weiterentwicklung und beim Einsatz dieser Programme und Konzepte für Elementarpädagog*innen gerichtet werden soll, um geschlechtersensible Pädagogik bestmöglich umzusetzen. Dafür stellt die vorliegende Studie geschlechterstereotype Einstellungen von Elementarpädagog*innen und räumliche Bedingungen des Gruppenraumes mit dem von den Elementarpädagog*innen wahrgenommenen kindlichen Spielverhalten in Beziehung.

Theoretischer Hintergrund

Entwicklung von Geschlechterstereotypen

Werden Kinder im Kindergartenalter spontan nach ihren Assoziationen bezogen auf Mädchen und Buben gefragt, antworten sie häufig damit, dass Mädchen einerseits nett sind, Puppen mögen und Kleider tragen und Buben andererseits ihre Haare kurz geschnitten tragen, lebhaft, bewegte Spiele spielen und grob sind (Miller et al., 2009). Dies zeigt auf, dass Kinder bereits im Kindergartenalter geschlechterstereotype Annahmen für beide Geschlechter verinnerlicht haben. Geschlechterstereotype sind kulturell geprägte Meinungssysteme bzw. kognitive Strukturen über Eigenschaften von Frauen und Männern bzw. Mädchen und Buben (Ashmore & Del Boca, 1979). Sie enthalten sowohl deskriptive als auch präskriptive Anteile. Deskriptive Anteile beschreiben Annahmen darüber, wie Frauen und Männer bzw. Mädchen und Buben sind (z.B. Frauen sind emotional, Männer sind zielstrebig). Präskriptive Anteile beschreiben Annahmen darüber, wie Frauen und Männer bzw. Mädchen und Buben sein sollen (z.B. Frauen sollen einfühlsam sein, Männer sollen dominieren) (Eckes, 2010). Als stereotyp weibliche Eigenschaften, auch communion-Merkmale genannt, werden beispielsweise Gemeinschaftsorientierung, soziales Funktionieren, Fürsorge für Andere, Hilfsbereitschaft, Wärme, Expressivität, Zuverlässigkeit und Abhängigkeit von anderen bezeichnet. Als stereotyp männliche Eigenschaften, auch agency-Merkmale genannt, werden hingegen Durchsetzungsfähigkeit, Kompetenzfähigkeit, intellektuelles Funktionieren, Ehrgeiz und Unabhängigkeit beschrieben (Abele & Wojciszke, 2007).

Die Soziale Rollen Theorie (Eagly & Wood, 2011) greift die Vorstellung von unterschiedlichen Geschlechterrollen und den Aspekt der Geschlechterstereotype auf. Sie beschreibt, dass Frauen und Männer unterschiedliche soziale Rollen innerhalb einer Gesellschaft einnehmen. Wenn diese eingenommenen sozialen Rollen den gesellschaftlich anerkannten Meinungen über Geschlechterrollen entsprechen, führt dies dazu, dass sich geschlechterstereotype Annahmen verfestigen. Wenn eine Frau beispielsweise vorrangig für Haushalt und Kindererziehung zuständig ist, werden zugehörige Eigenschaften vermehrt der weiblichen Geschlechterrolle zugeschrieben und als weiblich stereotypisiert. Geht ein Mann hingegen einer beruflichen Tätigkeit nach, in der Durchsetzungsvermögen und Ehrgeiz gefragt sind und kümmert sich dadurch auch um die finanzielle Sicherheit

der Familie, so werden diese Eigenschaften vermehrt der männlichen Geschlechterrolle zugeschrieben und als männlich stereotypisiert (Eagly & Wood, 2011). Die Einstellung einer Person zu Geschlechterrollen, auch Geschlechtsrollenorientierung genannt, beinhaltet Ansichten bezüglich Interessen, Berufe und haushalts- sowie familienbezogene Verantwortlichkeiten und beschreibt das Ausmaß, inwiefern soziale Normen, beispielsweise bezüglich der eben beschriebenen traditionellen Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau, oder auch geschlechterstereotype, dem Geschlecht angemessene Verhaltensweisen verinnerlicht wurden (Wolter et al., 2015). Die Geschlechtsrollenorientierung kann dem Ausmaß dieser Verinnerlichung entsprechend entweder als traditionell oder als egalitär bezeichnet werden. Weist eine Person eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung auf, so befürwortet sie beispielsweise diese Unterschiede in der Arbeitsteilung, und spricht sich auch für die unterschiedliche, auf das Geschlecht bezogene Angemessenheit von Interessen, Verhaltensweisen und Tätigkeiten aus. Diese werden als typisch weiblich oder typisch männlich, aber auch als für ein Geschlecht wünschenswerter angesehen (Wolter et al., 2015). Eine Person mit einer egalitären Geschlechtsrollenorientierung lehnt diese geschlechterstereotyp basierte Zuteilung von Interessen, Verhaltensweisen und Tätigkeiten zu einem bestimmten Geschlecht ab und spricht sich gegen stereotype Unterschiede zwischen den einzelnen Geschlechtern aus (Wolter et al., 2015). Diese Wahrnehmung der männlichen und weiblichen Geschlechterrollen ist geprägt durch die verinnerlichte Geschlechterstereotype und trägt zur Verfestigung von ebendiesen bei (Eagly & Wood, 2011). Dies zeigt auf, dass Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype eng miteinander in Verbindung stehen und sich ihre Entwicklung und Verfestigung wechselseitig begünstigen.

Die Entwicklung von Wissen über Geschlechterkategorien wird in der Literatur als in drei Phasen verlaufend beschrieben. In der ersten Phase lernen Kinder bereits im Kleinkindalter und während der Kindergartenjahre geschlechtsbezogene Charakteristika kennen. Im Alter von etwa fünf Jahren entwickeln sie aus diesem Wissen starre Definitionen für die einzelnen Geschlechter und auch genaue Vorstellungen, wie sich Mädchen und Buben zu verhalten haben. Diese Starrheit, die die zweite Phase abbildet, erreicht ihren Höhepunkt zwischen fünf und sieben Jahren. In einer dritten Phase wird dieses stereotype Denken als zunehmend flexibel beschrieben (Martin & Ruble, 2004; Trautner et al., 2005). Dieser Ablauf konnte im

Rahmen einer längsschnittlichen Untersuchung aufgezeigt werden (Trautner et al., 2005).

Zosuls et al. (2009) zeigen, dass Kinder unterschiedliche geschlechtsbezogene Bezeichnungen, wie beispielsweise Mädchen, Bub, Frau oder Mann, bereits zwischen 17 und 21 Monaten in ihrem Sprachgebrauch verwenden. Dieser Gebrauch geschlechtsbezogener Bezeichnungen steht hierbei auch im Zusammenhang mit geschlechterstereotypem Spielverhalten. Jene Kinder, die in ihrem Sprachgebrauch geschlechtsbezogene Bezeichnungen verwenden, zeigen im Vergleich zu jenen, die das noch nicht tun, geschlechterstereotyperes Spielverhalten, indem sie entweder eine längere Spielzeit mit einer Puppe oder einem Lastwagen verbringen. Neben dem Gebrauch von geschlechtsbezogenen Bezeichnungen steht auch die eigene Zuschreibung zu einem Geschlecht im positiven Zusammenhang mit geschlechterstereotypem Spielverhalten (Zosuls et al., 2009). Martin und Ruble (2010) berufen sich auf unklare empirische Befunde, ab wann Kinder tatsächlich in der Lage sind, unterschiedliche Geschlechter zu erkennen und geschlechtsbezogene Bezeichnungen zu verwenden. Aus diesem Grund führen sie hierfür einen durchschnittlichen Altersabschnitt zwischen 18 und 24 Monaten an. Kohlberg (1966) beschreibt, dass Kinder im Alter von ca. zwei bis drei Jahren beginnen, sich selbst einem Geschlecht zuzuordnen, also eine Geschlechtsidentität entwickeln (Fagot & Leinbach, 1985). Vergleicht man nun die beiden Altersabschnitte, einerseits der Verwendung geschlechtsbezogener Bezeichnungen und andererseits der eigenen Zuordnung zu einem Geschlecht, deuten diese Befunde darauf hin, dass das Verwenden von geschlechtsbezogenen Kategorien und die Wahrnehmung von Geschlechterstereotypen bereits vor der Bildung der eigenen Geschlechtsidentität beginnen könnten. Dies bringt die Bedeutung geschlechtsspezifischer Sozialisationserfahrungen für die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung von Kindern zum Ausdruck (Wood, 2018).

Das Erwerben von geschlechtstypischen bzw. geschlechterstereotypen Persönlichkeitseigenschaften, Vorlieben, Verhaltensweisen und Fähigkeiten, sowie einem dementsprechenden Selbstbild wird als Prozess der Geschlechtstypisierung, im Englischen „gender typing“ genannt, bezeichnet. In der Psychologie wird der Prozess der Geschlechtstypisierung anhand verschiedener Theorien versucht zu erklären (Bem, 1983; Bussey & Bandura, 1999). Psychoanalytische, biologische, kognitive und soziologische Theorien versuchen anhand verschiedener Annahmen

die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung, bzw. den Prozess der Geschlechtstypisierung aufzuzeigen. Dabei unterscheiden sie sich in ihrer Auffassung, welche Faktoren für die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung von Bedeutung sind (Bussey & Bandura, 1999). Da angeborene Unterschiede zwischen den Geschlechtern stereotype Eigenschaften und Verhaltensweisen nur unzureichend erklären können, jedoch bereits Kinder geschlechterstereotype Vorlieben und Verhaltensweisen, z.B. in Form von geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen zeigen (Blakemore & Centers, 2005; Martin & Ruble, 2004; Miller et al., 2009; Trautner et al., 2005; Weisgram et al., 2014; Zosuls et al., 2009), wird der Prozess der Geschlechtsentwicklung und Differenzierung zunehmend als Folge von geschlechtsspezifischen Sozialisationserfahrungen in den Blick genommen (Wood, 2018).

Eine Theorie, die sich eine umfassende Einbeziehung geschlechterstereotyper Einflüsse zum Ziel setzt, ist die sozial-kognitive Theorie der Geschlechtsentwicklung und Differenzierung von Bussey und Bandura (1999). Diese beschränkt sich in ihrer Erklärung der Geschlechtsentwicklung und Differenzierung nicht nur auf kognitive oder soziale Faktoren, wie es beispielsweise die kognitive Entwicklungstheorie von Kohlberg (1966) und die soziale Lerntheorie von Mischel (1970) tun. Die sozial-kognitive Theorie der Geschlechtsentwicklung und Differenzierung (Bussey & Bandura, 1999) spricht sowohl psychologischen als auch soziostrukturellen Faktoren eine wesentliche Bedeutung zu. Bussey und Bandura (1999) beschreiben eine Triade wechselseitiger Ursachen, also ein Zusammenspiel von drei Faktoren, die sich bei der Geschlechtsentwicklung und Differenzierung wechselseitig beeinflussen. Diese drei Faktoren setzen sich aus individuellen Faktoren des Kindes, der Umwelt und Verhaltensmustern zusammen. Der erste Faktor basiert auf kognitiven, affektiven und biologischen Prozessen, die innerhalb des Kindes liegen. Der zweite Faktor greift Einflüsse durch die soziale Umwelt des Kindes auf. Der dritte Faktor beschreibt mit dem Geschlecht assoziierte Verhaltensmuster. Die Stärke des Einflusses der einzelnen Faktoren ist zwischen den Faktoren meist nicht gleichmäßig verteilt und kann über Situationen hinweg variieren. Die Autoren beschreiben darüber hinaus, dass die Umwelt eines Kindes einen wesentlichen Einfluss darauf ausübt, welche geschlechtsbezogenen Kognitionen aktiviert werden und wie stark diese mit geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen zusammenhängen (Bussey & Bandura, 1999).

Bussey und Bandura (1999) postulieren neben den hier angeführten Faktoren drei Lernprozesse, die für die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung eines Kindes maßgebend sind: Lernen am Modell, aktives Ausprobieren und angeleitetes Lernen, wobei in den ersten Lebensjahren besonders dem Modelllernen und der Verstärkung des Verhaltens durch Reaktionen anderer Personen eine besondere Bedeutung zukommt. Das Modelllernen stellt ein wichtiges und effektives Mittel zur Übertragung von Werten, Normen, Einstellungen und Verhaltensweisen dar. Hier spielen Eltern, Gleichaltrige, Lehrer*innen, aber auch Medien eine maßgebende Rolle. Durch Beobachtung werden geschlechtsbezogene Informationen, Werte und Einstellungen vermittelt und geschlechtstypische Verhaltensweisen kennengelernt. Hierbei findet nicht einfach eine Imitation der Einstellungen und Verhaltensweisen der Modelle statt, sondern diese werden vom Kind internalisiert. Je mehr Modelle ähnliche Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen, desto eher werden diese übernommen. Darüber hinaus werden auch eher jene geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen und Einstellungen wahrgenommen, die den bereits verinnerlichten Geschlechterstereotypen entsprechen. Mit dem aktiven Ausprobieren beschreiben Bussey und Bandura (1999) den zweiten wichtigen Lernprozess der Geschlechtsentwicklung und Differenzierung. Dabei lernt das Kind durch Reaktionen anderer Personen auf das ausgeführte Verhalten, ob dieses für das Geschlecht angemessen ist. Fällt die Reaktion positiv aus bzw. wird das Verhalten belohnt, so wird dieses als für das Geschlecht angemessen betrachtet. Fällt sie jedoch negativ aus bzw. wird das Verhalten sanktioniert, so wird dieses Verhalten als nicht angemessen betrachtet (Bussey & Bandura, 1999). Dabei erhalten Mädchen häufig positive Rückmeldungen auf stereotyp weibliche Verhaltensweisen und Buben auf stereotyp männliche Verhaltensweisen. Entsprechen die Verhaltensweisen nicht dem Geschlechterstereotyp, so fallen die Reaktionen häufig negativ aus (Fagot, 1977). Das angeleitete Lernen stellt den dritten wichtigen Lernprozess der Geschlechtsentwicklung und Differenzierung dar. Hierbei wird das Kind direkt angeleitet, sich seinem Geschlecht entsprechend zu verhalten. So zeigt beispielsweise ein Vater seinem Sohn, wie man ein Fahrrad repariert und eine Mutter zeigt ihrer Tochter, wie man einen Kuchen bäckt. Im Falle des angeleiteten Lernens lernt das Kind durch eine direkte Vermittlung, z.B. durch seine Bezugspersonen, dem Geschlecht angemessene Verhaltensweisen kennen (Bussey & Bandura, 1999). All diese Lernprozesse beeinflussen die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung

eines Kindes wesentlich. Durch die vielseitig gelernten und internalisierten Eindrücke über geschlechterstereotype Werte, Eigenschaften und Verhaltensweisen und den damit verbundenen Reaktionen der sozialen Umwelt entwickelt das Kind Erwartungen über die Auswirkungen seines Verhaltens. Diese Erwartungen stehen nicht nur in Verbindung mit vorherrschenden sozialen Normen, die durch die Lernprozesse internalisiert wurden, sondern drücken auch die Wahrscheinlichkeit aus, dass ein bestimmtes Verhalten gezeigt wird. Dabei wird das Verhalten so reguliert, dass möglichst positive Reaktionen folgen (Bussey & Bandura, 1999).

Auswirkungen von Geschlechterstereotypen

Wie bereits erwähnt, beeinflussen Geschlechterstereotype das Denken und Verhalten des Kindes (Bussey & Bandura, 1999; Fagot, 1977; Martin et al., 2002; Martin & Ruble, 2004; Zosuls et al., 2009). Die präskriptiven Anteile der Geschlechterstereotype, die beschreiben, wie Frauen und Männer bzw. Mädchen und Buben sein sollen (Eckes, 2010), enthalten geschlechterstereotype Erwartungen an ebendiese. Diese geschlechterstereotypen Erwartungen können unter anderem ihren Einfluss in der Bildung von Interessen, Fähigkeiten und beruflichen Eignungen zeigen, welche in Verbindung mit der späteren beruflichen Laufbahn stehen (Kollmayer et al., 2016).

Weisgram et al. (2010) beschreiben, dass aufgrund des Geschlechtes eines Kindes, aber auch eines*r Jugendlichen und eines*r Erwachsenen signifikant das Interesse an einer als typisch weiblich bzw. typisch männlich bewerteten beruflichen Beschäftigung vorhergesagt werden kann, wobei ein größeres Interesse für berufliche Tätigkeiten besteht, die mit dem eigenen Geschlecht assoziiert werden. Auch die Werte, die eine berufliche Tätigkeit mit sich bringt, unterscheiden sich hinsichtlich der als kulturell weiblich und kulturell männlich bewerteten beruflichen Betätigungen. Als männlich bewertete Jobs bieten meist Werte wie Geld und Macht, und jene als weiblich bewertete Jobs bieten meist familiäre Werte. Als Berufe in der Gruppe der kulturell maskulinen Tätigkeiten, die Geld und Macht bieten, werden beispielsweise Arzt, Anwalt oder Richter genannt. Floristin, Volksschullehrerin und Friseurin sind Berufe in der Gruppe der kulturell femininen Tätigkeiten, die familiäre Werte aufweisen (Weisgram et al., 2010). Dies entspricht den oben genannten geschlechterstereotypen Eigenschaften von Frauen (communion-Merkmale) und Männern (agency-Merkmale) (Abele & Wojciszke, 2007), sowie der Soziale Rollen

Theorie (Eagly & Wood, 2011), die beschreibt, dass Männer häufiger einen größeren Wert auf Durchsetzungsvermögen, Ehrgeiz und die finanzielle Sicherheit der Familie legen und für Frauen familiäre Werte und Tätigkeiten zentral sind.

Auch Martin und Halverson (1981) beschreiben, dass jene Gegenstände bzw. Tätigkeiten die Aufmerksamkeit bzw. das Interesse eines Kindes auf sich ziehen, welche kulturell als angemessen für das Geschlecht des Kindes angesehen werden. Dadurch wird vermehrt Zeit mit diesen Gegenständen bzw. Tätigkeiten verbracht, es werden Lernerfahrungen in diesem Zusammenhang gesammelt und es kommt zu einer stärkeren Identifikation mit diesen Gegenständen bzw. Tätigkeiten. Weisgram et al. (2014) beschreiben diese Annahmen am Beispiel von Baufahrzeugen, die für gewöhnlich dem männlichen Geschlechtsschema zugesprochen werden, weshalb es nicht ungewöhnlich ist, dass vorzugsweise Buben vermehrtes Interesse für das Spiel mit Spielzeug-Baufahrzeugen aufweisen. Dadurch sammeln sie Lernerfahrungen, zum Beispiel in dem sie lernen, wie die einzelnen Baufahrzeuge benannt werden, und zeigen vermehrtes Interesse an einer späteren beruflichen Betätigung mit Baufahrzeugen, beispielsweise als Bauarbeiter oder Bauingenieur. Diese Befunde zeigen auf, dass Geschlechterstereotype, die sich bereits im Kindesalter entwickeln und verinnerlicht werden (Martin & Ruble, 2004; Trautner et al., 2005; Zosuls et al., 2009), weitreichende Folgen nach sich ziehen können.

Die Bedeutung des Kindergartens

Die sozial-kognitive Theorie der Geschlechtsentwicklung und Differenzierung von Bussey und Bandura (1999) betont die Bedeutung der wechselseitigen Beeinflussung sowohl individueller Faktoren, Verhaltensfaktoren und der Umwelt eines Kindes. Der familiäre Kontext als wesentliche Sozialisationsumgebung eines Kindes und damit der Einfluss der Eltern auf die Ausbildung geschlechterstereotyper Vorlieben und Verhaltensweisen wurde in der Forschung bereits mehrfach in den Blick genommen (Caldera et al., 1989; Friedman et al., 2007; Morawska, 2020; Suizzo & Bornstein, 2006; Tenenbaum & Leaper, 2002). Doch neben dem familiären Kontext stellen auch elementare Bildungseinrichtungen, etwa der Kindergarten, eine wesentliche Sozialisationsumgebung junger Kinder dar, wie das folgende Zitat des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) sowie die Betreuungsquoten, veröffentlicht durch Statistik Austria (Kindertagesheimstatistik 2020/21), verdeutlichen.

Elementare Bildungseinrichtungen – wie beispielweise Kindergärten – stellen die **ersten Bildungsinstitutionen** im Leben eines Kindes dar. Durch die Bildung und Betreuung in elementaren Bildungseinrichtungen wird der **Grundstein** für den Erfolg in der weiteren Bildungs- und Berufslaufbahn gelegt. Nicht zuletzt zeigen die empirische Bildungsforschung und -ökonomie klar auf, dass die **ersten Bildungsjahre eines Kindes entscheidend** für den weiteren Bildungsverlauf sind und erfolgreiche Modelle in der Elementarstufe auch volkswirtschaftlich die größten Effekte bewirken. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung)

Zu finden ist dieses Zitat auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep.html>). Dieser Auszug bringt die Bedeutung der elementaren Bildungseinrichtungen, und besonders des Kindergartens, auf einer ganzheitlichen Ebene zum Ausdruck. Auch die weitreichenden und durch die Auswirkungen auf die weitere Bildungs- und Berufslaufbahn im weitesten Sinne prägenden Bedingungen der ersten Bildungsjahre eines jeden Kindes werden hier in den Blick genommen. Darüber hinaus wird die Bedeutung erfolgreicher Modelle in den ersten Bildungsjahren nicht nur auf individueller Ebene des einzelnen Kindes, sondern auch in einem größeren, volkswirtschaftlichen Blickwinkel betrachtet. Neben der hier angeführten Bedeutung der elementaren Bildungseinrichtungen verdeutlichen auch die Betreuungsquoten, veröffentlicht durch Statistik Austria, ihren Stellenwert. Im Bildungsjahr 2020/2021 haben österreichweit 373.881 Kinder eine institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung besucht (Stichtag 15.10.2020). 192.712 Kinder, das entspricht 51.5%, wurden ganztätig betreut, 144.036 Kinder (38.5%) nur vormittags, 37.133 Kinder (9.9%) nur nachmittags. Diese Kinder wurden von 62.994 Personen, die Statistik Austria als „Personal“ erfasst, betreut. 36.734 Personen davon waren Pädagog*innen, Leiter*innen eingeschlossen (Kindertagesheimstatistik 2020/21, Statistik Austria). Sieht man sich die Geschlechterverteilung innerhalb des Personals an, so bezeichnen sich 61.113 Personen (97%) als weiblich und 1.881 Personen (3%) als männlich. Die Geschlechterverteilung im Betreuungsschlüssel der österreichischen Kindergärten deutet bereits auf das mögliche Vorhandensein von geschlechterstereotypen Annahmen und Verhaltensweisen im Kindergartensetting dahingehend hin, dass dieser Beruf offenbar auch heute noch als typisch weibliche

berufliche Tätigkeit angesehen wird. Die hier angeführten Betreuungsquoten zeigen die Notwendigkeit auf, den Kindergarten als, wie es auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung auf seiner Homepage beschreibt, wesentliche Sozialisationsumgebung eines jeden Kindes zu betrachten. Bussey und Bandura (1999) beschreiben in ihrer sozial-kognitiven Theorie der Geschlechtsentwicklung und Differenzierung den Einfluss der sozialen Umgebung von Kindern als maßgebend für die Entwicklung von geschlechterstereotypen Interessen und Verhaltensweisen. Aus diesem Grund ist für eine umfassende Untersuchung ebendieser Entwicklung essenziell, neben dem familiären Kontext auch den Kontext der elementaren Bildungseinrichtungen und seine geschlechterstereotypen Einflüsse genauer zu erforschen.

Ziel der folgenden Kapitel ist es, basierend auf der Bedeutung des Kindergartens als wesentliche Sozialisationsumgebung junger Kinder und den Annahmen der sozial-kognitiven Theorie (Bussey & Bandura, 1999), geschlechterstereotype Einflüsse und Auswirkungen im Kontext des Kindergartens aufzuzeigen. Hierbei werden besonders umweltbezogene und verhaltensbezogene Faktoren, die auf die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung von Kindern im Kontext des Kindergartens wirken, in den Blick genommen. Ein wesentlicher Einfluss der Umwelt auf die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung von Kindern im elementaren Bildungsbereich wirkt beispielsweise durch die geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen. Diese können, angelehnt an die in der sozial-kognitiven Theorie postulierten Lernprozesse (Bussey & Bandura, 1999), durch Modelllernen, aber auch durch Reaktionen auf Spielverhalten und direktes Anleiten an die Kinder weitergegeben werden. Die räumliche Gestaltung des Gruppenraumes stellt neben den Geschlechterstereotypen der Elementarpädagog*innen eine weitere Einflussquelle der Umwelt auf die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung von Kindern dar, denn Bussey und Bandura (1999) beschreiben, dass die Umwelt von Kindern meist höchst geschlechtstypisiert ist. Hierbei werden sowohl die Gestaltung des Gruppenraumes in getrennte Spielbereiche, aber auch das in der Gruppe angebotene Spielzeug in den Blick genommen. Neben umweltbezogenen Faktoren sind im elementaren Bildungsbereich auch verhaltensbezogene Faktoren in Form des wahrgenommenen Spielverhaltens der Kinder von Bedeutung, welches in weiterer Folge Reaktionen seiner Umwelt hervorruft und aus diesem Grund häufig darauf ausgerichtet ist,

positive Rückmeldungen zu evozieren und der sozialen Norm zu entsprechen (Bussey & Bandura, 1999). All diese möglichen geschlechterstereotypen Einflüsse des elementaren Bildungsbereiches, einerseits durch die geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen und andererseits durch die strukturellen räumlichen Bedingungen, sollen auf ihr Vorhandensein und etwaige Auswirkungen auf kindliche Verhaltensweisen in Form des wahrgenommenen Spielverhaltens hin untersucht werden. Zunächst wird ein Überblick über qualitative und quantitative Forschungsergebnisse dargeboten, welche Erkenntnisse zu Geschlechterstereotype im Kindergarten, geschlechterstereotypes Spielzeug und Spielverhalten, sowie räumliche Bedingungen im Kindergarten aufzeigen.

Geschlechterstereotype im Kindergarten

Einschlägige Fachliteratur beschreibt, dass Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype auch im Kontext des Kindergartens vorhanden sind, wonach der Kindergarten nicht als gender-neutral bezeichnet werden kann. Diese finden sich zum Beispiel in der Unterteilung der Kindergruppe für bestimmte Aktivitäten in eine Mädchengruppe und eine Bubengruppe wieder (Chen & Rao, 2011). Pädagog*innen, so wird beschrieben, verstärken häufig fürsorgendes und helfendes Verhalten von Mädchen und kommentieren Aspekte wie Kleidung oder Aussehen, wohingegen Buben mehr positive Kommentare bezogen auf ihre Größe und physischen Fähigkeiten erhalten (Chick et al., 2002). Pädagog*innen sprechen darüber hinaus den Mädchen stärkere soziale, sprachliche, musikalische und künstlerische Fähigkeiten zu, wohingegen Buben Stärken im Experimentieren und Tüfteln zugesprochen werden (Kuger et al., 2011). Dies deutet darauf hin, dass Pädagog*innen bereits Kindern im Kindergartenalter kulturell verbreitete geschlechterstereotype Fähigkeiten beimessen. Hilliard und Liben (2010) zeigen in ihrer Studie mit Kindern im Kindergarten auf, dass in Settings, in denen die Pädagog*innen Geschlechtskategorien salient machen, indem sie beispielsweise die Kindergruppe in Mädchen- und Bubengruppen aufteilen und geschlechterbetonende Sprache verwenden, die Kinder signifikant stärker ausgeprägte Geschlechterstereotype aufweisen, als in Settings, in denen vermieden wird, Geschlechtskategorien salient zu machen. Dies spricht für die Vermutung, dass zwischen dem Vorhandensein salienter Geschlechtskategorien, sowie einer geschlechterbetonenden Sprache von Erwachsenen einerseits und stärker

ausgeprägter Geschlechterstereotype bei Kindern andererseits ein direkter Zusammenhang besteht (Liben & Bigler, 2017).

Auch Chen und Rao (2011) gehen auf die Übertragung geschlechterstereotyper Einstellungen von Pädagog*innen auf Kinder ein. Diese betonen, dass die Vermittlung der Geschlechterstereotype durch die Pädagog*innen vermutlich nicht willentlich und bewusst geschieht, sondern vielmehr aus einer Unwissenheit über die Auswirkungen ihres Verhaltens, also subtil und implizit. Vertiefte Selbstreflexion der Pädagog*innen über geschlechterstereotype Annahmen und Verhaltensweisen, sowie die Einnahme einer vorurteilsfreien Rolle sind nötig, um keinen negativen Einfluss auf die Bildung der Geschlechterrollen der Kinder zu nehmen (Lynch, 2015). Chapman (2016) beschreibt, dass das Bewusstmachen und die konkrete Wahrnehmung eines geschlechterstereotypen Spielverhaltens der Kinder die Pädagog*innen dazu anregt, durch pädagogische Arbeit in das Spielverhalten dahingehend einzugreifen, dass Spielsituationen für alle Kinder, unabhängig des Geschlechts, offen und ansprechend gestaltet werden. Ein vom Geschlecht unabhängiges Fördern der individuellen Kompetenzen der Kinder, sowohl im Kindergarten-, als auch im Schulkontext, soll einer Restriktion individueller Fähigkeiten und in weiterer Folge beruflicher Möglichkeiten entgegenwirken (Kollmayer et al., 2016). Diese Befunde bringen die Bedeutung der geschlechterstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen der Elementarpädagog*innen für die Bildung und Verfestigung von Geschlechterstereotypen bei den ihnen anvertrauten Kindern zum Ausdruck.

Geschlechterstereotypes Spielzeug und Spielverhalten

Neben den geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen können auch in der Kindergartengruppe angebotene Spielzeuge, angelehnt an die sozial-kognitive Theorie (Bussey & Bandura, 1999), als bedeutsame Einflussquelle der Umwelt auf die Entwicklung von Geschlechterstereotypen und Geschlechterrollen bei Kindern definiert werden. Spielzeug spielt eine große Rolle im Leben eines jeden Kindes und hat einen wesentlichen Einfluss auf die Sozialisation und kognitive Entwicklung von Kindern. Da es zu einem großen Teil einem bestimmten Geschlecht zugeordnet werden kann, wird Spielzeug noch immer als stark geschlechtstypisiert beschrieben (Blakemore & Centers, 2005). Spielzeug wird eine symbolische Bedeutung zugeschrieben, die den Kindern auch heute noch sehr häufig traditionelle

Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype vermittelt. Durch Aussehen, Farbe und Funktion ist es häufig darauf ausgerichtet, eines der beiden Geschlechter anzusprechen (Børve & Børve, 2017). Eine der ersten Untersuchungen, die sich mit der Zuordnung von Spielzeug zu einem bestimmten Geschlecht beschäftigt hat, war von Miller (1987). Dabei ließ sie 100 Psychologiestudierende 50 Spielzeuge hinsichtlich 12 Dimensionen bewerten. Diese 12 Dimensionen waren beispielsweise die Manipulierbarkeit des Spielzeuges, inwieweit es die Kreativität des Kindes anregt, ob es zum gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern anregt oder zum Wettkampf, oder ob es aggressive oder fürsorgende Verhaltensweisen auslöst. Darüber hinaus wurde auch erfragt, ob das jeweilige Spielzeug für Buben oder Mädchen angemessen ist. Es zeigte sich, dass 41 der 50 Spielzeuge als angemessener für jeweils ein Geschlecht bewertet wurden, die übrigen 9 Spielzeuge als für beide Geschlechter angemessen. Spielzeuge, die als für Mädchen angemessen bewertet wurden, waren zum Beispiel Puppen, ein Puppenhaus, ein Puppenwagen oder auf den Haushalt bezogene Spielzeuge, wie beispielsweise Teegeschirr oder ein Bügeleisen. Als für Buben angemessen bewertete Spielzeuge waren beispielsweise ein Fußball, ein ferngesteuertes Auto oder ein Dreirad. Als für beide Geschlechter angemessen wurden Spielzeuge wie Wasserfarben und Plastilin angesehen. Hinsichtlich der 12 erfragten Dimensionen zeigte sich, dass für Mädchen angemessene Spielzeuge mit fürsorgenden Verhaltensweisen, Kreativität, Manipulierbarkeit und Attraktivität im Zusammenhang stehen, wohingegen für Buben angemessene Spielzeuge mit Wettkampf, sowie aggressivem und konstruierendem Spielverhalten im Zusammenhang stehen (Miller, 1987).

Auch Blakemore und Centers (2005) beschäftigten sich mit der Zuordnung von Spielzeug zu den einzelnen Geschlechtern und mit welchen Eigenschaften diese in Verbindung stehen. Diese konnten ähnliche Ergebnisse wie Miller (1987) aufzeigen, nämlich, dass Puppen und Spielzeuge des hauswirtschaftlichen Bereiches als vorwiegend angemessen für Mädchen und Spielzeuge wie Fahrzeuge oder Waffen als vorwiegend angemessen für Buben angesehen werden. Auch Blakemore und Centers (2005) berichten, dass sich Mädchen zugeordnete Spielzeuge häufig auf Aussehen und Attraktivität beziehen, wohingegen Buben zugeordnete Spielzeuge mit Aggression und Gewalt in Verbindung stehen. Darüber hinaus stehen Mädchen zugeordnete Spielsachen in Zusammenhang mit Pflege und fördern hauswirtschaftliche Fähigkeiten (Blakemore & Centers, 2005). Konkret zeigen

Mädchen eine Präferenz für Spielzeuge wie Baby-Pflege-Produkte, Einkaufswagen und Telefone (Chick et al., 2002). Buben zugeordnete Spielsachen stehen in Verbindung mit Wettbewerb, können sich häufiger selbstständig fortbewegen als Mädchen zugeordnete Spielsachen (z.B. Autos) und fördern räumliche Fähigkeiten (Blakemore & Centers, 2005). Konkret wählen Buben häufiger Spielzeugautos, Puzzles und Bausteine für ihr Spiel aus (Chick et al., 2002). Die Eigenschaften dieser „Mädchen- und Bubenspielzeuge“ wirken sich wesentlich auf die Förderung und Entwicklung der Kinder aus, indem, wie bereits anhand einiger Beispiele beschrieben, unterschiedliche Fähigkeiten erlernt und gefestigt werden (Blakemore & Centers, 2005). Das Spiel mit „Buben-Spielzeug“ trägt zur Entwicklung räumlicher Fähigkeiten bei, wohingegen das Spiel mit „Mädchen-Spielzeug“ die Entwicklung verbaler Fähigkeiten fördert (Serbin & Connor, 1979). Kuger et al. (2011) beschreiben darüber hinaus, dass die von Mädchen gewählten Aktivitäten häufig das Sozialverhalten, die gesprochene Sprache, die Fantasie und gestaltend-bildnerische Fähigkeiten fördern. Buben werden bei ihren Aktivitäten hingegen häufiger als Mädchen in ihrer Grobmotorik gefördert (Kuger et al., 2011).

Entwicklungspsychologische Forschung zeigt, dass Mädchen und Buben bereits in jungen Jahren Unterschiede in ihren Spielzeugpräferenzen zeigen (Blakemore & Centers, 2005). Allgemein betrachtet zeigen Kinder größeres Interesse für geschlechtskonforme als geschlechtsinkongruente Spielsachen. Welche Spielzeuge Kinder für ihr Spiel auswählen hängt von verschiedenen Faktoren ab, unter anderem von der Überzeugung, ob das Spielzeug für das eigene oder das andere Geschlecht gedacht ist und von der farblichen Gestaltung des Spielzeuges (Weisgram et al., 2014). Es hat sich jedoch gezeigt, dass Mädchen auch Interesse für „Buben-Spielsachen“ aufweisen, wenn diese in stereotypen „Mädchen-Farben“ (rosa, lila, pastellfarben) gestaltet sind. Dies deutet darauf hin, dass eine nicht-geschlechterstereotype Farbe des Spielzeuges entgegen der Überzeugung wirken kann, dass das Spielzeug für das andere Geschlecht gedacht ist und dadurch Interesse entfacht wird (Weisgram et al., 2014). Cherney et al. (2003) beschreiben, dass Buben ein stärker ausgeprägtes stereotypes Spielverhalten als Mädchen aufweisen, insofern sie mehr Spielzeit mit stereotypem Spielzeug verbringen. Verstößt ein Kind im Kindergartenalter gegen die stereotypen Annahmen, wie es sich aufgrund seines Geschlechts zu verhalten hat, zum Beispiel, indem es ein Spielzeug wählt, das dem anderen Geschlecht entspricht, reagieren andere Kinder meist auf

eine von drei verschiedenen Arten. Eine mögliche Reaktion ist, dass das Kind von anderen Kindern korrigiert wird, indem diese beispielsweise zu einem Buben sagen, dass er die Puppe einem Mädchen geben und sich ein für Buben angemessenes Spielzeug nehmen soll. Eine weitere mögliche Reaktion ist, dass das Kind Ausgrenzung erfährt, indem es von anderen Kindern ausgelacht wird. Eine dritte Art, auf Normverletzungen zu reagieren, ist, dass dem Kind die Geschlechtsidentität abgesprochen wird und die anderen Kinder sagen, dass beispielsweise der Bub ein Mädchen sei (Kowalski, 2007).

Eng in Verbindung mit der kindlichen Überzeugung, für welches Geschlecht das Spielzeug gedacht ist, stehen explizite Bezeichnungen über die Geschlechtszuordnung bzw. Geschlechtstypisierung von Spielzeug durch andere Personen. Auch diese haben einen Effekt auf die Interessen der Kinder am Spielzeug. Hier wird häufig die Geschlechtstypisierung der Spielsachen entsprechend der vermittelten Zuordnung anderer Personen von den Kindern wiedergegeben (Weisgram et al., 2014), wobei die geschlechterstereotypen Annahmen der anderen Personen hierfür zentral sind. Diese übernommenen Geschlechtstypisierungen von Spielzeug sprechen für die von Bussey und Bandura (1999) postulierten Lernprozesse, die die Bildung von Geschlechterstereotypen und Geschlechterrollen von Kindern wesentlich prägen. Kollmayer et al. (2018) konnten in ihrer Untersuchung aufzeigen, dass eine geschlechtskongruente oder geschlechtsinkongruente Zuordnung von Spielzeug zu einem Geschlecht durch die Eltern mit deren Geschlechtsrollenorientierung in Verbindung steht. Je stärker traditionell die Geschlechtsrollenorientierung der Eltern ausgeprägt ist, desto geschlechterstereotyper ordnen sie Spielzeuge den einzelnen Geschlechtern zu (Kollmayer et al., 2018). Tenenbaum und Leaper (2002) konnten in einer metaanalytischen Untersuchung einen positiven Zusammenhang zwischen den Geschlechtsschemata der Eltern, also deren geschlechterstereotypen Annahmen, und denen ihrer Kinder aufzeigen. Hierbei hat sich gezeigt, dass Kinder von Eltern mit traditionellen Geschlechtsschemata stärkere geschlechterstereotype Kognitionen aufweisen als Kinder von Eltern mit nicht-traditionellen Geschlechtsschemata. Auch Friedman et al. (2007) zeigen korrelative Zusammenhänge zwischen den geschlechterstereotypen Einstellungen von Müttern und denen ihrer 3–5-jährigen Kinder auf.

Diese Befunde betonen den Einfluss der geschlechtsbezogenen Kognitionen der Kinder, aber auch der kindlichen Bezugspersonen auf die geschlechterstereotypen Einstellungen und Spielzeugpräferenzen der Kinder. Da Elementarpädagog*innen neben den Eltern wesentliche Bezugspersonen von Kindern darstellen und deshalb als bedeutsame Einflussquelle der Umwelt auf die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung von Kindern zu verstehen sind (Bussey & Bandura, 1999), ist die genauere Betrachtung des Zusammenhangs ihrer geschlechterstereotypen Einstellungen und des wahrgenommenen kindlichen Spielverhaltens von Bedeutung.

Räumliche Bedingungen im Kindergarten: Spielbereiche und Spielzeug

Im Kindergartensetting finden sich unterschiedliche räumliche Gestaltungsmöglichkeiten. Diese üben möglicherweise neben den Geschlechterstereotypen der Elementarpädagog*innen und den angebotenen Spielzeugen ebenso einen bedeutsamen Einfluss der Umwelt auf die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung von Kindern aus, denn Bussey und Bandura (1999) bezeichnen die (räumliche) Umwelt von Kindern als häufig höchst geschlechtstypisiert. Die Gestaltung von Räumen kann entweder streng kodiert, zum Beispiel in Form einer Unterteilung des Gruppenraumes in Spielbereiche, oder schwach kodiert sein, beispielsweise wenn auf eine solche Unterteilung verzichtet wird. Streng kodierte Räume geben Kindern klar vor, welche Handlungen von ihnen erwartet werden (Kirkeby et al., 2005, zitiert nach Børve & Børve, 2017, S. 1070). Das auch heute noch vielfach vertretene Konzept der Raumgestaltung für Kindergartenräume geht auf Sylvia Bayr-Klimpfinger und Margarete Schörl zurück (Haumer, 2005). Diese sprachen sich in den frühen 1960er Jahren für das „Raumteilverfahren“ aus, welches vorsieht, den Gruppenraum in verschiedene Spielzonen, auch Spielbereiche genannt, zu unterteilen. Ziel ist es hierbei, den Kindern zu ermöglichen, selbstständig ihren Interessen nachzugehen und sich dabei in kleinen Spielverbänden zusammenschließen (Børve & Børve, 2017; Lange, 2005). Als mögliche Spielzonen nennen sie beispielsweise eine Puppenstube, einen Bauplatz, eine Bilderbuchecke oder eine Küche. Diese Spielzonen werden jeweils mit entsprechenden Materialien ausgestattet (Berger, 2004). Zu den auch heute noch vielfach vorhandenen räumlichen Bedingungen bzw. Spielbereichen einer Kindergartengruppe, wie sie auch im Rahmen des Raumteilverfahrens genannt werden, zählen Plätze zum Bauen und Konstruieren, Plätze für das Rollenspiel,

Plätze zum Zeichnen, Malen und Werken und Plätze zum Ruhen und Sich-Zurückziehen (Soukup, 2005).

In schwach kodierten Räumen können Kinder hingegen selbst entscheiden, wie sie den Raum nutzen wollen (Kirkeby et al., 2005, zitiert nach Børve & Børve, 2017, S. 1070). Das Vermeiden von klassischen Spielbereichen, wie sie im Rahmen des Raumteilverfahrens beschrieben werden, ist ein Ansatz, dem traditionellen, geschlechtsrollentypischen Spielverhalten der Kinder entgegenzuwirken. Dadurch sollen die Kinder animiert werden, sich auch mit Spielmaterialien zu beschäftigen, die sich ansonsten in eventuell nicht ihrem Geschlecht konformen Spielbereichen befinden (Cochlár, 2005). Eine Möglichkeit eines praktischen Ansatzes hierfür wäre das pädagogische Konzept des offenen Arbeitens der „Kinder in Wien“ (KIWI) - Kindergärten. Hier werden im gesamten Haus einzelne Schwerpunkträume, beispielsweise ein Raum zum Forschen und Experimentieren, gestaltet, und es steht den Kindern frei, diese selbstständig zu erkunden und zu wählen (Offenes Arbeiten, KIWI –Kinder in Wien). Auch das Gestalten freier Spielflächen in Form von leeren Teppichen und der Einsatz von Rollcontainern, welche die Spielmaterialien enthalten und die Kinder anschließend auf den freien Teppichen nutzen können, soll einer geschlechtersensiblen Raumgestaltung entsprechen, so beschrieben im „Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren“ (Schneider, 2011).

Werden Pädagog*innen nach dem idealen Mädchenkindergarten und dem idealen Bubenkindergarten gefragt, fällt die Beschreibung der räumlichen Gegebenheiten recht unterschiedlich aus. Die Raumgestaltung des idealen Mädchenkindergartens unterstützt ruhige und leistungsorientierte Aktivitäten. Die des idealen Bubenkindergartens hingegen bietet kaum Raum für ruhige Aktivitäten, jedoch ausreichend Platz für Bewegung und Abenteuer (Cochlár, 2005). Diese unterschiedlichen Beschreibungen des idealen Mädchen- und Bubenkindergartens zeigen eine klare Verbindung zu den oben genannten Eigenschaften, Interessen, Tätigkeiten und Spielzeugen auf, die aufgrund des Geschlechts für Mädchen bzw. Buben gesellschaftlich als angemessen angesehen werden (Abele & Wojciszke, 2007; Eagly & Wood, 2011; Miller, 1987) und deuten auf eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung der hier befragten Elementarpädagog*innen hin (Wolter et al., 2015).

Die Spielbereiche, wie sie im Rahmen des Raumteilverfahrens genannt werden und zu den auch heute noch vielfach vorhandenen räumlichen Bedingungen einer Kindergartengruppe zählen, sollen den Kinder ein breites Spiel- und Explorationsfeld bieten (Soukup, 2005). Im Folgenden wird auf die in dieser Studie einbezogenen Spielbereiche mit ihren räumlichen und materiellen Gegebenheiten eingegangen.

Der *Platz zum Bauen und Konstruieren*, auch Bau- und Konstruktionsbereich genannt, besteht meist aus Bodenspielflächen. Dieser Bereich beinhaltet verschiedene Großbausteine, wie beispielsweise Schaumstoffelemente, aber auch andere Bau- und Konstruktionsmaterialien, wie beispielsweise Legosteine oder Eisenbahnschienen (Soukup, 2005).

Der *Platz für das Rollenspiel*, auch Rollenspielbereich oder Wohn- und Familienspielbereich genannt, dient dazu, Erfahrungen aus der Familie auszuspielen. In diesem Bereich befinden sich verschiedenste Puppen und Verkleidungen, aber auch Alltagsgegenstände, wie beispielsweise eine mit Geschirr ausgestattete Puppenküche oder ein Puppenhaus (Soukup, 2005).

Der *Platz zum Zeichnen, Malen und Werken* befindet sich meist an eigens dafür vorgesehenen Tischen und beinhaltet Materialien zum Zeichnen, Schneiden und Kleben, aber auch zum Modellieren, beispielsweise mit Plastilin (Soukup, 2005), sowie verschiedenes Werkzeug (Haumer, 2005).

Der *Platz zum Ruhen und Sich-Zurückziehen* dient als Ruheraum für die Kinder und gestaltet sich beispielsweise als Höhle oder Kuschelbereich. Dieser Bereich kann eine gemütliche Bank, einen gemütlichen Polstersessel oder auch Betten beinhalten (Soukup, 2005). Häufig sind dort auch Bilderbücher zu finden (Krammer, 2005).

Lynch (2015) zeigt in ihrer qualitativen Untersuchung zu Geschlechterstereotype und Spielbereiche im Kindergarten auf, dass Pädagog*innen Spielbereiche nur dann als für beide Geschlechter angemessen ansehen, wenn geschlechterkongruentes Spielzeug für Mädchen und Buben vorhanden ist. Damit einhergehend wird beschrieben, dass der Rollenspielbereich größtenteils von Mädchen genutzt wird. Auch hier wird der vermutlich unwissentliche Einfluss der Pädagog*innen auf das Spielverhalten der Kinder durch die mädchenkongruentere Gestaltung des Rollenspielbereichs betont (Chen & Rao, 2011; Lynch, 2015). Cherney et al. (2003)

und Chapman (2016) beschreiben im Rahmen ihrer Beobachtungen einer Kindergartengruppe, dass Mädchen den Rollenspielbereich häufiger nutzen als Buben. Buben nutzen laut einer qualitativen Untersuchung von Hardardottir und Petursdottir (2014) diesen Bereich sehr selten, ebenso wie Mädchen den Bau- und Konstruktionsbereich sehr selten nutzen. Auch hier beschreibt Chapman (2016) vergleichbare Befunde. Mädchen nutzen darüber hinaus häufiger den Platz zum Zeichnen, Malen und Werken (Browne, 2004; Chapman, 2016) und führen signifikant häufiger als Buben Tätigkeiten des künstlerischen Gestaltens aus (Kuger et al., 2011). Buben wählen, im Gegensatz zu Mädchen, häufiger Aktivitäten, bei denen sie sich bewegen können und die es nicht erfordern, still zu sitzen (Browne, 2004). Sowohl Browne (2004), als auch Kuger et al. (2011) beschreiben darüber hinaus, dass Mädchen häufiger als Buben Bücher betrachten bzw. lesen. Dieser Befund kann, bezogen darauf, dass der Bereich zum Ruhen und Sich-Zurückziehen häufig Bilderbücher enthält (Krammer, 2005), in Verbindung mit den Ergebnissen einer Untersuchung von Wolter et al. (2015) betrachtet werden, die aufzeigen, dass Mädchen im Kindergartenalter eine größere Lesemotivation als Buben aufweisen. Des Weiteren beschreiben sie, dass die Lesemotivation im Zusammenhang mit der Geschlechtsrollenorientierung der Pädagog*innen steht. Eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung der Pädagog*innen geht mit einer geringen Lesemotivation bei Buben, jedoch nicht bei Mädchen einher (Wolter et al., 2015). Diese Befunde stehen im Einklang mit den geschlechterstereotypen Zuschreibungen von Interessen, Aktivitäten und Merkmalen (Abele & Wojciszke, 2007), und damit auch der unterschiedlichen Förderung von Fähigkeiten (Kuger et al., 2011; Serbin & Connor, 1979), sowie der Annahme, dass Lesen als eine typisch weibliche Aktivität angesehen wird (Wolter et al., 2015) und Buben häufiger Aktivitäten wählen, die mit Bewegung einhergehen (Browne, 2004).

Dass sich Mädchen und Buben in ihrer Wahl der Spielbereiche unterscheiden, entsteht auch aufgrund von Faktoren wie zur Verfügung stehendes Spielzeug und farbliche Gestaltung der Bereiche, die den Geschlechterstereotypen entsprechen (Hardardottir & Petursdottir, 2014). Dass Mädchen und Buben unterschiedliche Spielbereiche aufsuchen hängt möglicherweise davon ab, für welche Aktivitäten die Spielbereiche vorgesehen sind und welches Material dort angeboten wird. Diese Faktoren lassen wiederum Rückschlüsse auf das für diesen Spielbereich „vorgesehene“ Geschlecht zu (Børve & Børve, 2017). Diese hier aufgezeigten

Ergebnisse stehen im Einklang damit, dass Kinder größeres Interesse für geschlechtskonformes Spielzeug zeigen (Weisgram et al., 2014).

Zusammenfassend deutet dies darauf hin, dass eine Gestaltung der Spielbereiche durch für beide Geschlechter ansprechendes und geschlechtsneutrales Spielzeug zu einer stärkeren Durchmischung der Geschlechter in den Spielbereichen führen könnte. Des Weiteren deuten diese Befunde darauf hin, dass das Vermeiden von getrennten Spielbereichen in der Raumgestaltung zu einer Auflösung des traditionellen rollenbezogenen Spielverhaltens der Kinder führen könnte. Demzufolge können die geschlechtsbezogenen Einstellungen und das Verhalten der Elementarpädagog*innen, aber auch die Gestaltung der räumlichen Bedingungen, im Sinne der sozial-kognitiven Theorie (Bussey & Bandura, 1999), zu einer verstärkten Bildung und Verfestigung von Geschlechterstereotypen bei Kindern beitragen (Chen & Rao, 2011). Das Spielverhalten von Kindern ist den hier angeführten Befunden zufolge ein möglicher Indikator, durch den sich geschlechterstereotype Annahmen und Verhaltensweisen von Kindern ausdrücken.

Geschlechtersensibilität im BildungsRahmenPlan & geschlechtersensibler Kindergarten

Aufgrund der bereits bekannten Befunde geschlechterstereotyper Einflüsse im elementaren Bildungsbereich und dem Anliegen der elementarpädagogischen Arbeit, sich an aktuellen Erkenntnissen der Forschung zu orientieren (Charlotte Bühler Institut, 2009), existieren bereits theoretische und praktische Überlegungen, Geschlechtersensibilität im Kindergarten umzusetzen. Der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009) wurde von Expert*innen des Charlotte Bühler Instituts erarbeitet und dient der Sicherung der pädagogischen Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen. Durch die darin angeführten Prinzipien, wie beispielsweise Inklusion, Partizipation, oder Empowerment, definiert er die Grundlagen der elementarpädagogischen Arbeit, die Umsetzung obliegt jedoch den Elementarpädagog*innen. Im BildungsRahmenPlan (Charlotte Bühler Institut, 2009) wird Geschlechtersensibilität neben den bereits genannten und einigen anderen Prinzipien als ein weiteres Prinzip für Bildungsprozesse folgendermaßen dargestellt: „Abhängig von ihrer individuellen Sozialisation verfügen Kinder über unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen zu Geschlechterrollen. Ziel einer

geschlechtersensiblen Pädagogik ist es, Mädchen und Buben unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten“ (S. 7). Das Prinzip der Geschlechtersensibilität beschreibt den Einfluss der Sozialisation und der damit einhergehenden Erfahrungen des Kindes auf seine Geschlechtsrollenorientierung sowie geschlechterstereotypen Annahmen, enthält jedoch aufgrund der bewusst offenen Gestaltung des BildungsRahmenPlans (Charlotte Bühler Institut, 2009) keine konkreten Anleitungen zur Umsetzung einer geschlechtersensiblen Pädagogik.

Chick et al. (2002) sprechen folgende Empfehlungen für einen geschlechtersensiblen und -fairen Kindergarten aus, die Eingang in die pädagogische Arbeit finden sollen. Zu beachten ist hier, dass diese jedoch nur zum Teil im Einflussbereich der einzelnen Elementarpädagog*innen liegen. Als wesentlich beschreiben die Autor*innen, dass Elementarpädagog*innen ihre eigenen geschlechterstereotypen Verhaltensweisen und ihre Sprache bewusst reflektieren. Bezüglich der Spielmaterialien im Gruppenraum soll neben dem Vorhandensein von geschlechtersensiblen Büchern allen Kindern eine große Variabilität an Spielzeug angeboten werden. Dabei sind geschlechterstereotype Farben der Spielzeuge (z.B. rosa) zu vermeiden. Chick et al. (2002) empfehlen, nicht-stereotype Verhaltensweisen der Kinder und das Spiel mit geschlechterinkongruentem Spielzeug zu verstärken. Dabei sprechen sie sich dafür aus, Mädchen gezielt Zeit im Bau- und Konstruktionsbereich und Buben gezielt Zeit im Rollenspielbereich anzubieten. Bezüglich der strukturellen Gegebenheiten soll auf ein optimalerweise annähernd ausgewogenes Geschlechterverhältnis der Kinder in der Gruppe geachtet werden. Bei Spielen und Aktivitäten soll die Kindergruppe in gemischt-geschlechtliche Gruppen geteilt werden. Auch das Kindergartenpersonal besteht vorzugsweise nicht nur rein aus weiblichen, sondern auch aus männlichen Personen. Dies stellt eine Durchbrechung geschlechterstereotyper Rollenbilder und Verhaltensweisen dar. Darüber hinaus ist auch darauf zu achten, einen gender-fairen Bildungsrahmenplan bzw. ein gender-faires Konzept umzusetzen.

Die Frauenabteilung der Stadt Wien (MA 57) veröffentlichte im Jahr 2015 die so genannte „Education Box“, eine „Toolbox für Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und andere Betreuungspersonen, um Gendersensibilität in ihrer täglichen Arbeit beziehungsweise in ihrem Umgang mit Kindern zu verankern“ (MA 57, 2015; <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/educationbox/index.html#>)

[gendersensibel](#)). Diese enthält Fachwissen über Geschlechterstereotype, Informationen über die Bedeutung einer geschlechtersensiblen Pädagogik, sowie Reflexionsfragen und Anregungen, wie die Umsetzung einer geschlechtersensiblen Pädagogik aussehen könnte (Schneider, 2015).

Kollmayer und Kolleginnen (2015) entwickelten ein „Trainingskonzept zur Förderung von geschlechtersensibler Pädagogik im Elementarbereich“. Dieses soll aufzeigen, „wie die Grundlagen geschlechtersensibler Pädagogik in Kindergärten implementiert werden können“ (S. 5). Das Trainingskonzept richtet sich an Elementarpädagog*innen, Leiter*innen und, durch Weitervermittlung der Inhalte, auch an Eltern. Ziel ist es, die Entwicklung der Geschlechtsidentität aus entwicklungspsychologischer Perspektive aufzuzeigen, auf Geschlechterstereotype im Kindergarten setting einzugehen, Möglichkeiten zur geschlechtersensiblen Gestaltung des Kindergartenalltags zur Gegensteuerung von Geschlechterstereotypen aufzugreifen und auf eine geschlechtersensible Elternarbeit einzugehen. Das Trainingskonzept enthält Impulsfragen für Diskussionen, Reflexionsübungen und Anregungen für Rollenspiele.

Diese genannten Konzepte zur Umsetzung einer geschlechtersensiblen Pädagogik, wie auch der „Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren“, zeigen das Bewusstsein für dieses relevante Thema auf. Die Schwerpunkte der darin enthaltenen Empfehlungen bzw. im weiteren Sinne auch Handlungsanleitungen liegen neben den geschlechterstereotypen Einstellungen der Pädagog*innen auf der Raumgestaltung, wie auch der Gestaltung der Spielmaterialien. Mögliche Reflexionsfragen hierfür, wie sie im Grundlagentext der Education Box angeführt sind, lauten: „Welche Vorbildwirkung hat mein Verhalten auf die Kinder?“ (Schneider, 2015, S. 14), „Welche Spielbereiche haben wir in unserer Einrichtung? Von welchen Kindern werden sie häufig, selten, nie genutzt? Welche Bereiche werden bevorzugt von Jungen bzw. von Mädchen genutzt?“ (Schneider, 2015, S. 13), und „Regt das Buch Kinder an, ihren Horizont zu erweitern und etwas über die Vielfalt von Familienformen, Lebensgewohnheiten, Berufsrollen oder Geschlechtern zu erfahren?“ (Schneider, 2015, S. 12).

Neben diesen vielfältigen Ansätzen zur Umsetzung einer geschlechtersensiblen Pädagogik, wie sie in den hier genannten Konzepten aufgezeigt werden, ist jedoch

von essenzieller Bedeutung, das Ausmaß der einzelnen geschlechterstereotypen Einflussquellen auf das wahrgenommene Verhalten der Kinder empirisch zu untersuchen. Dadurch soll aufgezeigt werden, worauf der Fokus der Aufmerksamkeit bei der Entwicklung, Weiterentwicklung und beim Einsatz dieser Programme und Konzepte für Elementarpädagog*innen gerichtet werden soll, um dem Prinzip der geschlechtersensiblen Pädagogik in der elementarpädagogischen Arbeit, wie es im BildungsRahmenPlan (Charlotte Bühler Institut, 2009) angeführt ist, gerecht zu werden.

Fragestellungen & Hypothesen

Da die Bildung eines Verständnisses für geschlechterstereotype Charakteristika bereits im Kleinkindalter beginnt (Friedman et al., 2007; Martin & Ruble, 2004; Miller et al., 2009; Trautner et al., 2005; Zosuls et al., 2009) und auf Grund der umfassenden Zeit, die Kinder schon früh im Kindergarten verbringen (Kindertagesheimstatistik 2020/21, Statistik Austria), zeigt sich die Notwendigkeit, auch den Einfluss der geschlechtsbezogenen Einstellungen der Elementarpädagog*innen und des räumlichen Settings des Kindergartens auf wahrgenommene geschlechterstereotype Verhaltensweisen der Kinder zu untersuchen. Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, angelehnt an die sozial-kognitive Theorie von Bussey und Bandura (1999), das Ausmaß möglicher geschlechterstereotyper Einflüsse im elementaren Bildungsbereich, einerseits durch die Elementarpädagog*innen selbst und andererseits durch die räumliche Gestaltung des Gruppenraumes, aufzuzeigen und bewusstzumachen. Dadurch soll ein Grundstein für die Entwicklung und Weiterentwicklung von Programmen und Konzepten für Elementarpädagog*innen gelegt und der Fokus der Aufmerksamkeit gezielt auf die bedeutenden stereotypen Einflussquellen gerichtet werden, um dem Prinzip der geschlechtersensiblen Pädagogik in der elementarpädagogischen Arbeit, wie es im BildungsRahmenPlan (Charlotte Bühler Institut, 2009) angeführt ist, gerecht zu werden.

Die vorliegende Studie untersucht aus diesem Grund die Zusammenhänge zwischen den geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen, der räumlichen Gestaltung des Gruppenraumes und dem von den Elementarpädagog*innen wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder.

*Fragestellung 1: Besteht ein Zusammenhang zwischen der Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen und welche Spielzeuge sie als typisch weiblich, neutral, und typisch männlich bewerten?*

Aufgrund der Befunde, dass Eltern mit einer traditionelleren Geschlechtsrollenorientierung Spielzeug geschlechterstereotyper bewerten (Kollmayer et al., 2018), wird folgende Annahme getroffen:

Hypothese 1: Je traditioneller die Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen, desto geschlechterstereotyper die Zuordnung von Spielzeug (Kollmayer et al., 2018).

*Fragestellung 2: Unterscheiden sich Mädchen und Buben in ihrem von den Elementarpädagog*innen wahrgenommenen Spielverhalten?*

Aufgrund der Befunde verschiedener qualitativer und quantitativer Studien im Kontext des Kindergartens, die aufzeigen, dass sich Mädchen und Buben in ihren Spielzeugpräferenzen, wie auch in der Wahl der Spielbereiche unterscheiden (Chapman, 2016; Cherney et al., 2003; Chick et al., 2002; Hardardottir & Petursdottir, 2014; Kuger et al., 2011; Lynch, 2015) und dem Befund, dass Kinder häufiger geschlechterkongruentes Spielzeug für ihr Spiel wählen (Cherney et al., 2003; Hardardottir & Petursdottir, 2014; Weisgram et al., 2014), werden folgende Annahmen getroffen, die sich jeweils auf die Wahrnehmung der Elementarpädagog*innen beziehen:

Hypothese 2.1: Der Platz zum Bauen und Konstruieren wird häufiger von Buben genutzt als von Mädchen (Chick et al., 2002; Hardardottir & Petursdottir, 2014).

Hypothese 2.2: Der Platz für das Rollenspiel wird häufiger von Mädchen genutzt als von Buben (Chapman, 2016; Cherney et al., 2003; Chick et al., 2002; Lynch, 2015).

Hypothese 2.3: Der Platz zum Zeichnen, Malen und Werken wird häufiger von Mädchen genutzt als von Buben (Browne, 2004; Hardardottir & Petursdottir, 2014, Kuger et al., 2011).

Hypothese 2.4: Der Platz zum Ruhen und Sich-Zurückziehen wird häufiger von Mädchen genutzt als von Buben (Browne, 2004; Kuger et al., 2011; Wolter et al., 2015).

Hypothese 2.5: Mädchen und Buben unterscheiden sich in der Präferenz für geschlechterstereotype Spielzeuge (Cherney et al., 2003; Hardardottir & Petursdottir, 2014; Weisgram et al., 2014).

*Fragestellung 3: Besteht ein Zusammenhang zwischen den Geschlechterstereotypen der Elementarpädagog*innen und dem von den Elementarpädagog*innen wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder?*

Aufgrund der Befunde über die (implizite) Vermittlung von Geschlechterstereotypen durch Elementarpädagog*innen an die Kinder, die Betonung des Kindergartens als keine gender-neutrale Zone (Chen & Rao, 2011; Chick et al., 2002; Hilliard & Liben, 2010), die von Bussey und Bandura (1999) postulierten Lernprozesse in der Geschlechtsentwicklung und Differenzierung, die kindliche Übernahme der berichteten Geschlechtszuordnung von Spielzeug durch andere Personen (Weisgram et al., 2014), den Zusammenhang zwischen den Geschlechtsschemata naher Bezugspersonen und denen der Kinder (Friedman et al., 2007; Tenenbaum & Leaper, 2002) und das Bedürfnis, positive Reaktionen anderer Personen zu evozieren und der sozialen Norm zu entsprechen (Bussey & Bandura, 1999), werden folgende Annahmen getroffen:

Hypothese 3.1: Je traditioneller die Geschlechtsrollenorientierung von Elementarpädagog*innen, desto geschlechterstereotyper die wahrgenommene Spielzeugauswahl der Kinder (Bussey & Bandura, 1999; Chen & Rao, 2011; Chick et al., 2002; Friedman et al., 2007; Hilliard & Liben, 2010; Tenenbaum & Leaper, 2002; Weisgram et al., 2014).

Hypothese 3.2: Je traditioneller die Geschlechtsrollenorientierung von Elementarpädagog*innen, desto geschlechterstereotyper die wahrgenommene Wahl der Spielbereiche der Kinder (Bussey & Bandura, 1999; Chen & Rao, 2011; Chick et al., 2002; Friedman et al., 2007; Hilliard & Liben, 2010; Tenenbaum & Leaper, 2002; Weisgram et al., 2014).

Hypothese 3.3: Je geschlechterstereotyper die Zuordnung von Spielzeug durch die Elementarpädagog*innen, desto geschlechterstereotyper die wahrgenommene Spielzeugauswahl der Kinder (Bussey & Bandura, 1999; Chen & Rao, 2011; Chick et al., 2002; Friedman et al., 2007; Hilliard & Liben, 2010; Tenenbaum & Leaper, 2002; Weisgram et al., 2014).

Hypothese 3.4: Je geschlechterstereotyper die Zuordnung von Spielzeug durch die Elementarpädagog*innen, desto geschlechterstereotyper die wahrgenommene Wahl der Spielbereiche der Kinder (Bussey & Bandura, 1999; Chen & Rao, 2011; Chick et al., 2002; Friedman et al., 2007; Hilliard & Liben, 2010; Tenenbaum & Leaper, 2002; Weisgram et al., 2014).

Die vierte Forschungsfrage möchte die Ergebnisse der vorhergehenden Forschungsfragen aufgreifen und beschäftigt sich damit, ob und inwiefern die wahrgenommenen Spielzeugpräferenzen der Kinder durch die geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen und die räumlichen Bedingungen des Gruppenraumes beeinflusst werden. Ziel ist, die Größe des Einflusses der einzelnen Faktoren auf die wahrgenommenen Spielzeugpräferenzen der Kinder aufzuzeigen.

*Fragestellung 4: Inwiefern lässt sich das von den Elementarpädagog*innen wahrgenommene Spielverhalten der Kinder durch die Geschlechterstereotype der Elementarpädagog*innen und die räumlichen Bedingungen des Gruppenraumes vorhersagen?*

Aufgrund der vorliegenden qualitativen Befunde zu den Effekten von Geschlechterstereotypen der Elementarpädagog*innen (Chen & Rao, 2011; Chick et al., 2002; Hilliard & Liben, 2010) und des vorhandenen Spielzeuges (Hardardottir & Petursdottir, 2014) auf das Spielverhalten der Kinder, sowie der Postulate der sozial-kognitiven Theorie, die Einflüsse der Umwelt auf die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung der Kinder betont (Bussey & Bandura, 1999), wird folgende Annahme getroffen:

Hypothese 4: Je traditioneller die Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen, je geschlechterstereotyper die Zuordnung von Spielzeug, je mehr geschlechterstereotypes Spielzeug in der Gruppe vorhanden ist und je geschlechterstereotyper die Gestaltung des Gruppenraumes durch getrennte Spielbereiche, desto geschlechterstereotyper sind die wahrgenommenen Spielzeugpräferenzen der Kinder (Bussey & Bandura, 1999; Chen & Rao, 2011; Chick et al., 2002; Hardardottir & Petursdottir, 2014; Hilliard & Liben, 2010).

Methode

Vorgehen

Zur Untersuchung der Fragestellungen wurde mittels der Plattform SoSciSurvey (Leiner, 2019) ein Fragebogen erstellt, der im Zeitraum vom 13. Jänner 2022 bis 16. März 2022 online zugänglich war. Die Stichprobenrekrutierung erfolgte über verschiedene Zugänge. Einerseits wurden persönliche Kontakte zu Elementarpädagog*innen genutzt, um Teilnehmer*innen zu gewinnen. Andererseits wurde der Link zum Fragebogen auch über soziale Netzwerke, insbesondere pädagog*innenbezogene Facebook-Gruppen, verbreitet. Des Weiteren wurden Kontakte zur Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) St. Pölten genutzt, um Kontakt zu ehemaligen Schüler*innen und heutigen Elementarpädagog*innen aufnehmen zu können. Durch einen Einladungstext wurden die Teilnehmer*innen über das Vorgehen und die Ziele der Studie informiert. Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer des Fragebogens betrug 11 Minuten ($SD = 3.26$).

Stichprobenbeschreibung

472 Teilnehmer*innen haben begonnen, den Fragebogen auszufüllen. Nach Beendigung des Erhebungszeitraumes lagen 321 vollständig ausgefüllt Datensätze vor. Da acht Personen, die den Fragebogen ausfüllten, nicht den Beruf der/des Elementarpädagog*in ausübten, wurden diese Datensätze nachträglich entfernt. Diese Personen, die aus der Studie ausgeschlossen wurden, waren Volksschullehrer*innen, Sprachförderkräfte, Assistent*innen, Hortpädagog*innen, Freizeitpädagog*innen und Kindergruppenbetreuer*innen. Die Stichprobe dieser Studie umfasste aus diesem Grund 313 Elementarpädagog*innen, die den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben und deren Daten in die Untersuchung miteinbezogen wurden. Davon bezeichneten sich 295 Personen (94.2%) als weiblich, 7 Personen (2.2%) bezeichneten sich als männlich, eine Person (0.3%) bezeichnete das eigene Geschlecht als divers und 10 Personen (3.2%) entzogen sich hier der Angabe. Bezüglich der Nationalität gaben 289 Teilnehmer*innen (92.3%) an, in Österreich zu leben. Die restlichen 24 Teilnehmer*innen (7.7%) lebten in Deutschland. Die Anzahl der Dienstjahre der Elementarpädagog*innen wies eine Spannweite von min. 0 Dienstjahre bis max. 41 Dienstjahre auf ($MW = 9.86$, $SD = 9.01$). Die Spannweite des Alters der Teilnehmer*innen reichte von min. 19 Jahre bis max. 62 Jahre ($MW = 31.42$, $SD = 9.94$).

Ausbildung: 243 Personen (77.6%) gaben an, die elementarpädagogische Ausbildung in einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) absolviert zu haben. 46 Personen (14.7%) besuchten das Kolleg für Elementarpädagogik. 38 Personen (12.1%) gaben an, den Hochschullehrgang „Elementarpädagogik“ absolviert zu haben. 15 Personen (4.8%) absolvierten die Ausbildung zur/zum Kindergruppenbetreuer*in und 7 Personen (2.2%) besuchten eine Bildungsanstalt für Sozialpädagogik (BASOP). Hier waren auch Mehrfachantworten möglich, in diesem Sinne, dass manche Teilnehmer*innen beispielsweise die Ausbildung zur/zum Kindergruppenbetreuer*in und anschließend zur/zum Elementarpädagog*in absolviert haben, weshalb die Gesamtanzahl von 313 Teilnehmer*innen bei Addition der verschiedenen Ausbildungswege überschritten wird.

Träger: 107 Personen (34.2%) gaben an, in einem städtischen Kindergarten bzw. in einem Gemeindekindergarten zu arbeiten. 95 Personen (30.4%) arbeiteten in einem privaten Kindergarten. 94 Personen (30%) gaben an, in einem Landeskindergarten zu arbeiten. 7 Personen (2.2%) waren in einem Betriebskindergarten beschäftigt und 3 Personen (1%) gaben an, in einem elternverwalteten Kindergarten zu arbeiten. Darüber hinaus gaben 7 Personen (2.2%) an, bei keinem dieser Träger zu arbeiten und nannten hier beispielsweise freie Träger oder kirchliche Träger.

Alter der Kinder: 193 Personen (61.7%) gaben an, mit Kindern im Alter zwischen 3 und 6 Jahren zu arbeiten. 61 Personen (19.5%) arbeiteten mit Kindern im Alter zwischen 0 und 3 Jahren. 59 Personen (18.8%) gaben an, mit Kindern im Alter zwischen 0 und 6 Jahren zu arbeiten.

Messinstrumente / gemessene Variablen

Geschlechterstereotype Einstellungen der Elementarpädagog*innen

Die geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen wurden einerseits anhand des Fragebogens zur Messung der normativen Geschlechtsrollenorientierung (NGRO) von Athenstaedt (2000) und andererseits anhand der Spielzeug-Skala von Kollmayer et al. (2018) erhoben.

Der Fragebogen zur Messung der normativen Geschlechtsrollenorientierung (NGRO; Athenstaedt, 2000) besteht aus 29 Items, die anhand des Ausmaßes der Zustimmung der deskriptiven und präskriptiven Aussagen die

Geschlechtsrollenorientierung der Teilnehmer*innen erheben soll. Die Zustimmung erfolgt anhand einer siebenstufigen Likert-Skala (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 7 = „trifft vollkommen zu“) und bildet nach Addition der einzelnen Antwortscores die Geschlechtsrollenorientierung auf einem Kontinuum zwischen egalitär und traditionell ab. Nach Berücksichtigung und Umkodierung der invers kodierten Items (Items 1, 3, 5, 7, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 26, 28 und 29) stellen hohe Scores eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung dar (Athenstaedt, 2000; Wolter et al., 2015). Als Beispielitem können „Auch Männer sollten nach der Geburt ihres Kindes die Möglichkeit einer Karenz in Anspruch nehmen können“ (inverse Kodierung), „Eine höhere Ausbildung ist vor allem für Männer wichtig, da sie in Führungspositionen stärker vertreten sind als Frauen“ und „Die Organisation des Haushaltes ist Sache der Frau“ genannt werden (Athenstaedt, 2000). Der Text des siebten Items („Auch der Mann hat dafür zu sorgen, dass täglich Milch und Brot im Haus sind“) wurde aufgrund der veralteten Ausdrucksweise dahingehend verändert, dass „Auch der Mann hat dafür zu sorgen, dass täglich etwas zu essen im Haus ist“ verwendet wurde. Die Reliabilität der Skala ist mit einem Wert von $\alpha = .791$ gut.

Die Spielzeug-Skala, entwickelt von Kollmayer et al. (2018), erhebt anhand der Abbildung fünf stereotyp weiblicher, fünf stereotyp männlicher und fünf geschlechtsneutraler Spielzeuge die Zuordnung der Spielzeuge durch die Elementarpädagog*innen zu einem der beiden Geschlechter oder beiden Geschlechtern gleichermaßen. Diese Geschlechtstypisierung der Spielzeuge erfolgt anhand einer visuellen Analogskala mit einem Wertebereich zwischen 1 und 100. Als Beispielitem kann „Barbie-Puppen sind angemessen für...“ genannt werden. Der Pol mit dem Wert 1 der visuellen Analogskala trägt die Beschriftung „Mädchen“, der Pol mit dem Wert 100 ist mit „Buben“ beschriftet. Die Skalenmitte der visuellen Analogskala ist mit der Beschriftung „Mädchen & Buben gleichermaßen“ markiert. Niedrige Werte spiegeln daher eine Zuordnung zum weiblichen Geschlecht, Werte um 50 eine Zuordnung zu beiden Geschlechtern gleichermaßen und hohe Werte eine Zuordnung zum männlichen Geschlecht wider. Die fünf stereotyp weiblichen Spielzeuge sind eine Barbiepuppe, Holzperlen, Puppenkleidung, ein Puppenhaus und ein Puppenwagen. Die fünf geschlechtsneutralen Spielzeuge sind eine Magnetzeichentafel, ein Alphabetpuzzle, Plastilin, ein Xylophon und ein Arztkoffer. Die fünf stereotyp männlichen Spielzeuge sind ein Transformer, ein Lastwagen, ein Hubschrauber, Boxhandschuhe und Matchbox-Autos. Die Abbildungen der

Spielzeuge wurden von Kollmayer et al. (2018) so gestaltet, dass stereotype Farben wie beispielsweise rosa und blau durch geschlechtsneutralere Farben wie beispielsweise gelb und grün ersetzt wurden, um zu verhindern, dass die Farbgestaltung der Spielzeuge die Geschlechtszuordnung beeinflussen (Weisgram et al., 2014). In dieser Studie wurden die Zuordnungen sowohl von geschlechterstereotypen, als auch geschlechtsneutralen Spielzeugen erhoben. In den Analysen herangezogen wurden jedoch lediglich die Werte der stereotyp weiblichen und männlichen Spielzeuge. Die Reliabilität erweist sich für stereotyp weibliche Spielzeuge ($\alpha = .724$) und stereotyp männliche Spielzeuge ($\alpha = .764$) als zufriedenstellend. Abbildung 1 stellt die fünf stereotyp weiblichen und Abbildung 2 die fünf stereotyp männlichen Spielzeuge dar (Kollmayer et al., 2018).



Abbildung 1

Stereotyp weibliche Spielzeuge der Spielzeug-Skala



Abbildung 2

Stereotyp männliche Spielzeuge der Spielzeug-Skala

Um eine Aussage über die Geschlechtstypisierung von Spielzeug im Allgemeinen tätigen zu können, wurden die stereotyp weiblichen und stereotyp männlichen Spielzeuge auf eine gemeinsame Skala gebracht, indem die Werte der stereotyp weiblichen Spielzeuge vom Maximalwert 100 subtrahiert wurden. Hohe Werte stellen nun eine starke Geschlechtstypisierung sowohl von stereotyp weiblichem, als auch von stereotyp männlichem Spielzeug dar. Die Reliabilität erweist sich für die allgemeine Skala der Geschlechtstypisierung von Spielzeug als gut ($\alpha = .837$).

Räumliche Bedingungen des Gruppenraumes

Die Erfragung der räumlichen Bedingungen, in diesem Fall die Erfragung der Spielbereiche und des in der Kindergartengruppe vorhandenen Spielzeuges, erfolgte anhand der folgenden beschriebenen Vorgangsweise. Es wurde erfragt, ob im Gruppenraum voneinander abgegrenzte Spielbereiche vorhanden sind. Anschließend wurde konkret nach dem Vorhandensein der für diese Studie relevanten Spielbereiche gefragt. Diese sind: Platz zum Bauen und Konstruieren, Platz für das Rollenspiel, Platz zum Zeichnen, Malen und Werken und Platz zum Ruhen und Sich-Zurückziehen. Die Elementarpädagog*innen hatten die Möglichkeit, jede dieser Fragen mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten.

Um das in der Kindergartengruppe vorhandene Spielzeug zu erheben, wurde die Spielzeugliste der Pilotstudie von Kollmayer et al. (2018) eingesetzt. Auch hier hatten die Elementarpädagog*innen die Möglichkeit, bei jedem angeführten Spielzeug auf die Frage, ob das Spielzeug im Gruppenraum vorhanden ist, mit „ja“ oder „nein“ zu antworten. Um in weiterer Folge das vorhandene Spielzeug in die drei Teilbereiche „stereotyp weiblich“, „neutral“ und „stereotyp männlich“ zu unterteilen, wurden die geschlechtstypisierten Bewertungen der Pilotstudie von Kollmayer et al. (2018) herangezogen, welche anhand einer visuellen Analogskala zwischen 0 (angemessen für Mädchen) und 100 (angemessen für Buben) erhoben wurden. Der Wertebereich zwischen dem am stärksten als stereotyp weiblich betrachteten Spielzeug (Barbiepuppe, $M = 7.96$, $SD = 8.56$) und dem am stärksten als stereotyp männlich betrachteten Spielzeug (Transformer, $M = 78.62$, $SD = 18.79$) wurde hierzu in drei gleich große Teile geteilt. In weiterer Folge wurde die Summe des vorhandenen stereotyp weiblichen Spielzeuges und des vorhandenen stereotyp männlichen Spielzeuges gebildet, welche das Vorhandensein des gesamten geschlechterstereotypen Spielzeuges in der Kindergartengruppe abbildet. Tabelle 1 zeigt die stereotyp männlichen und weiblichen Spielzeuge der Spielzeugliste von Kollmayer et al. (2018) aufgrund der hier genannten Kategorisierung auf. Im Anhang (Tabelle 14) sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Geschlechtstypisierung aller 42 Spielzeuge in der Pilotstudie von Kollmayer et al. (2018) zu finden, aufgrund derer die Spielzeuge aus Tabelle 1 als geschlechterstereotyp kategorisiert wurden.

Tabelle 1*Geschlechterstereotype Spielzeuge der Spielzeugliste*

Stereotyp männliche Spielzeuge	Stereotyp weibliche Spielzeuge
Lokomotive	Teegeschirr
Matchbox-Auto-Tankstelle	Puppe
Matchbox-Auto-Garage	Babyfläschchen
Ferngesteuertes Auto	Nähmaschine
Autorennbahn	Puppenwagen
Werkzeugkiste	Puppenhaus
Polizeiuniform	Puppenkleidung
Cowboy-Kostüm	Holzperlen
Spiderman-Kostüm	Barbie-Puppe
Matchbox-Autos	
Boxhandschuhe	
Hubschrauber	
Lastwagen	
Transformer	

Wahrgenommenes Spielverhalten der Kinder

Da in der vorliegenden Studie lediglich auf Ebene der Elementarpädagog*innen geforscht wird und keine Daten von Kindern erhoben werden, definiert sich das Spielverhalten der Kinder durch die Wahrnehmung der Elementarpädagog*innen. Dieses wurde ebenfalls anhand zwei unterschiedlicher Indikatoren erhoben. Einerseits wurde erfragt, welche Kinder welche Spielbereiche für ihr Spiel wählen. Andererseits wurde auch gefragt, welche Kinder mit welchem vorhandenen Spielzeug der Kindergartengruppe, basierend auf der Pilotstudie von Kollmayer et al. (2018), spielen. Es wurde das wahrgenommene Spielverhalten nur von jenen Spielbereichen und jenen vorhandenen Spielzeugen erhoben, bei welchen im Vorhinein angegeben wurde, dass diese auch in der Kindergartengruppe vorhanden sind. Wurde bei der Erfragung der Spielbereiche bzw. der vorhandenen Spielzeuge jedoch „nein“ als Antwort gewählt, so erschienen diese Items in weiterer Folge nicht mehr bei der Erfragung des wahrgenommenen Spielverhaltens der Kinder. Als Beispielitems können „Welche Kinder nutzen den Platz zum Bauen und Konstruieren?“ und „Mit den Holzperlen spielen ...“ genannt werden. Die Erfragung des wahrgenommenen Spielverhaltens erfolgte anhand einer visuellen Analogskala

mit einem Wertebereich zwischen 1 und 100. Der Wert 1 spiegelt wider, dass nur Mädchen in diesem Spielbereich bzw. mit diesem Spielzeug spielen, der Wert 50 spiegelt wider, dass sowohl Mädchen und Buben gleichermaßen in diesem Spielbereich bzw. mit diesem Spielzeug spielen und der Wert 100 spiegelt wider, dass nur Buben in diesem Spielbereich bzw. mit diesem Spielzeug spielen. Die Pole sowie die Skalenmitte wurden dementsprechend beschriftet. Um eine Skala zu bilden, die das wahrgenommene geschlechterstereotype Spielverhalten der Kinder in seiner Gesamtheit abbildet, wurden die Werte der Spielzeugpräferenzen mit stereotyp weiblichem Spielzeug vom Maximalwert 100 subtrahiert. Hohe Werte stehen nun für wahrgenommene geschlechterstereotype Spielzeugpräferenzen sowohl von Mädchen, als auch von Buben.

Statistische Auswertung

Zur statistischen Auswertung wurde das Statistikprogramm IBM SPSS Statistics 27 verwendet. Es wurden lediglich die 313 vollständig ausgefüllten Datensätze in die Auswertung miteinbezogen.

Die statistische Analyse der ersten Forschungsfrage erfolgte mittels bivariater Korrelation (Produkt-Moment-Korrelation), um einen möglichen Zusammenhang der Variablen, seine Stärke und seine Richtung aufzuzeigen. Dabei stellte die Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen die unabhängige Variable (UV) und ihre Geschlechtstypisierung von Spielzeug die abhängige Variable (AV) dar.

Die Hypothesen der zweiten Forschungsfrage wurden mittels vier voneinander unabhängiger t-Tests für eine Stichprobe geprüft. Dabei wurden die wahrgenommenen mittleren Präferenzen in der Wahl der vier Spielbereiche, wie auch der wahrgenommenen Spielzeugpräferenzen für stereotyp weibliche und stereotyp männliche Spielzeuge mit dem Wert 50 verglichen, der impliziert, dass Mädchen und Buben die Spielbereiche bzw. geschlechterstereotypen Spielzeuge gleichermaßen nutzen.

Die Auswertung der dritten Forschungsfrage erfolgte anhand bivariater Korrelationen (Produkt-Moment-Korrelationen), um mögliche Zusammenhänge der einzelnen Variablen, ihre Stärke sowie Richtung aufzuzeigen. Dabei stellten jeweils die Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen und deren

Geschlechtstypisierung von Spielzeug die unabhängige Variable (UV) dar. Die wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder und die wahrgenommene Wahl der Spielbereiche stellten jeweils die abhängige Variable (AV) dar.

Die vierte Forschungsfrage wurde mittels multipler Regression ausgewertet, um den Erklärungswert des gesamten Modells und den Einfluss der einzelnen Prädiktoren auf die abhängige Variable zu ermitteln. Die Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen, deren Geschlechtstypisierung von Spielzeug, die Anzahl des geschlechterstereotypen Spielzeuges und die Gestaltung des Gruppenraumes durch getrennte Spielbereiche bildeten hier die unabhängigen Variablen (UV) bzw. die Prädiktoren. Die wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder stellten in dieser Analyse die abhängige Variable (AV) bzw. das Kriterium dar.

Da bei Stichprobenumfängen von $n > 30$ von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen werden kann (Bortz, 2010), wird diese bei den vorliegenden Daten von 313 Teilnehmer*innen angenommen. Das Alpha-Fehler Niveau wurde bei allen Analysen auf $\alpha = 5\%$ festgesetzt. Die Interpretation der Effektstärken erfolgt nach Cohen (1988; 1992), wie in Tabelle 2 beschrieben.

Tabelle 2

Klassifizierung der Effektstärken nach Cohen (1988; 1992)

Test	Index	Effektstärke		
		klein	mittel	groß
Korrelationskoeffizient	<i>Pearson's r</i>	.10	.30	.50
t-Test	<i>Cohen's d</i>	.20	.50	.80
multiple Regression	<i>R²</i>	.02	.13	.26

Ergebnisse

Voranalyse: Überprüfung Geschlechterstereotypizität

Um zu überprüfen, ob die von Kollmayer et al. (2018) in der Spielzeug-Skala als geschlechterstereotyp bezeichneten Spielzeuge auch in dieser Studie als solche klassifiziert werden können, wurden die Werte der Geschlechtstypisierung der fünf stereotyp weiblichen und fünf stereotyp männlichen Spielzeuge jeweils einem t-Test

für eine Stichprobe mit dem Testwert 50 unterzogen, der impliziert, dass das Spielzeug Mädchen und Buben gleichermaßen zugeordnet wird. Tabelle 3 enthält die Werte der fünf stereotyp weiblichen Spielzeuge, Tabelle 4 enthält die Werte der fünf stereotyp männlichen Spielzeuge. Die Holzperlen weisen, im Gegensatz zu den Ergebnissen von Kollmayer et al. (2018), als einziges Spielzeug keine signifikante Abweichung vom Testwert 50 auf, wurden also von den Elementarpädagog*innen nicht als stereotyp weibliches Spielzeug typisiert. Da das Spiel mit Holzperlen jedoch als stereotyp weibliche Spielzeugpräferenz wahrgenommen wurde (siehe Tabelle 5), werden diese in der weiteren Untersuchung als stereotyp weibliche Spielzeuge angeführt und miteinbezogen. Die Effektstärken der Abweichungen der Typisierung von Spielzeug vom Testwert 50 erweisen sich bezüglich der als stereotyp weiblich eingeschätzten Spielzeuge als klein (Tabelle 3). Bezüglich der als stereotyp männlich eingeschätzten Spielzeuge erweisen sich die Effektstärken der Abweichungen der Typisierung vom Testwert 50 als klein bis mittel-stark (Tabelle 4).

Tabelle 3

Geschlechtstypisierung von Spielzeug – weiblich: t-Test für eine Stichprobe

	<i>MW (SD)</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>	<i>95 % CI</i>	<i>Cohen's d</i>
Barbie	46.88 (10.45)	-5.291 (312)	< .001**	[-4.29, -1.96]	-0.299
Holzperlen	50.23 (6.26)	0.659 (312)	.510	[-0.46, 0.93]	0.037
Puppenkl.	48.81 (9.41)	-2.241 (312)	.026*	[-2.24, -0.15]	-0.127
Puppenh.	48.75 (7.91)	-2.802 (312)	.005**	[-2.13, -0.37]	-0.158
Puppenw.	48.88 (8.32)	-4.248 (312)	< .001**	[-2.92, -1.07]	-0.240

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$; Testwert = 50; *MW* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *df* = Freiheitsgrade; Puppenkl. = Puppenkleidung, Puppenh. = Puppenhaus, Puppenw. = Puppenwagen; 1 = nur Mädchen, 100 = nur Buben.

Tabelle 4

Geschlechtstypisierung von Spielzeug – männlich: t-Test für eine Stichprobe

	<i>MW (SD)</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>	<i>95 % CI</i>	<i>Cohen's d</i>
Transformer	55.29 (11.81)	7.928 (312)	< .001**	[3.98, 6.61]	0.448
Lastwagen	53.70 (8.20)	7.982 (312)	< .001**	[2.79, 4.61]	0.451
Hubschrauber	53.42 (8.99)	6.728 (312)	< .001**	[2.42, 4.42]	0.380
Boxhandsch.	53.93 (8.95)	7.772 (312)	< .001**	[2.94, 4.93]	0.439
M.-Autos	54.03 (10.13)	7.040 (312)	< .001**	[2.91, 5.16]	0.398

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$; Testwert = 50; *MW* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *df* = Freiheitsgrade; Boxhandsch. = Boxhandschuhe, M.-Autos = Matchbox-Autos; 1 = nur Mädchen, 100 = nur Buben.

Des Weiteren wurde untersucht, ob die aufgrund der Pilotstudie von Kollmayer et al. (2018) als stereotyp weiblich und stereotyp männlich klassifizierten Spielzeuge bezüglich der Präferenzen der Kinder in einem t-Test für eine Stichprobe tatsächlich vom Testwert 50 abweichen, der impliziert, dass Mädchen und Buben das jeweilige Spielzeug gleichermaßen nutzen. Tabelle 5 enthält die von den Elementarpädagog*innen wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder bezogen auf das stereotyp weibliche Spielzeug. Hier weicht die Nähmaschine als einziges Spielzeug nicht signifikant vom Testwert 50 ab, wobei zu beachten ist, dass lediglich vier Elementarpädagog*innen angaben, dass in ihrem Gruppenraum eine Spielzeug-Nähmaschine vorhanden sei. Die Effektstärken der Abweichungen der wahrgenommenen weiblichen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen vom Testwert 50 erweisen sich bei den Barbie-Puppen, der Puppenkleidung, den Babyfläschchen und den Puppen als groß, die der Holzperlen, des Puppenwagens und des Teegeschirrs erweisen sich als mittel-stark und die des Puppenhauses als klein bis mittel-stark.

Tabelle 5

Wahrgenommene geschlechterstereotype Spielzeugpräferenz – weiblich: t-Test für eine Stichprobe

	<i>MW (SD)</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>	<i>95 % CI</i>	<i>Cohen's d</i>
Barbie	18.41 (14.57)	-10.168 (21)	< .001**	[-38.05, -25.13]	-2.168
Holzperlen	41.56 (11.54)	-10.471 (204)	< .001**	[-10.03, -6.85]	-0.731
Puppenkl.	34.44 (14.66)	-17.921 (284)	< .001**	[-17.27, -13.85]	-1.062
Puppenh.	42.60 (15.77)	-6.099 (168)	< .001**	[-9.79, -5.00]	-0.469
Puppenw.	39.86 (14.03)	-11.271 (242)	< .001**	[-11.92, -8.37]	-0.723
Nähma.	41.75 (17.84)	-.925 (3)	.423	[-36.64, 20.14]	-0.462
Babyflä.	35.70 (14.00)	-16.155 (249)	< .001**	[-16.04, -12.56]	-1.022
Puppe	36.26 (15.63)	-14.918 (287)	< .001**	[-15.56, -11.93]	-0.879
Teegesch.	42.79 (10.66)	-11.436 (285)	< .001**	[-8.45, -5.97]	-0.676

*Anmerkungen: *p < .05; **p < .01; Testwert = 50; MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrade; Puppenkl. = Puppenkleidung, Puppenh. = Puppenhaus, Puppenw. = Puppenwagen, Nähma. = Nähmaschine, Babyflä. = Babyfläschchen, Teegesch. = Teegeschirr; 1 = nur Mädchen, 100 = nur Buben.*

Tabelle 6 enthält die von den Elementarpädagog*innen wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder bezogen auf das stereotyp männliche Spielzeug. Hier weicht das Spiel mit dem ferngesteuerten Auto nicht signifikant vom Testwert 50 ab. Auch hier muss berücksichtigt werden, dass

lediglich drei Elementarpädagog*innen angaben, dass sich ein ferngesteuertes Auto in ihrem Gruppenraum befindet. Die Effektstärken der Abweichungen der wahrgenommenen männlichen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen vom Testwert 50 erweisen sich bei allen stereotyp männlichen Spielzeugen als groß.

Tabelle 6

Wahrgenommene geschlechterstereotype Spielzeugpräferenz – männlich: t-Test für eine Stichprobe

	<i>MW (SD)</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>	<i>95 % CI</i>	<i>Cohen's d</i>
Lokomotive	64.32 (13.14)	16.57 (230)	< .001**	[12.62, 16.02]	1.090
M.-A.-Tank.	65.44 (14.30)	11.729 (117)	< .001**	[12.83, 18.05]	1.080
M.-A.-Gar.	63.33 (12.85)	11.314 (118)	< .001**	[11.00, 15.66]	1.037
fern. Auto	50.00 (20.66)	.000 (2)	1.000	[-51.33, 51.33]	.000
Autorennb.	67.55 (15.34)	11.031 (92)	< .001**	[14.39, 20.71]	1.144
Werkzeugk.	63.12 (12.48)	12.574 (142)	< .001**	[11.06, 15.18]	1.051
Polizeiunif.	65.99 (15.73)	9.855 (93)	< .001**	[12.77, 19.21]	1.016
Cowboy-K.	63.91 (12.90)	7.397 (46)	< .001**	[10.13, 17.70]	1.079
Spiderm.-K.	80.08 (15.27)	9.651 (23)	< .001**	[23.63, 36.53]	1.970
M.-Autos	66.55 (15.12)	17.375 (251)	< .001**	[14.67, 18.42]	1.095
Boxhand.	63.79 (14.43)	4.165 (18)	.001**	[6.83, 20.75]	0.955
Hubschr.	65.07 (13.41)	13.057 (134)	< .001**	[12.79, 17.36]	1.124
Lastwagen	68.39 (14.41)	20.692 (262)	< .001**	[16.64, 20.14]	1.276
Transformer	76.50 (19.44)	3.339 (5)	.021*	[6.10, 46.90]	1.363

*Anmerkungen: *p < .05; **p < .01; Testwert = 50; MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrade; M.-A.-Tank. = Matchbox-Auto-Tankstelle, M.-A.-Gar. = Matchbox-Auto-Garage, fern. = ferngesteuertes, Autorennb. = Autorennbahn, Werkzeugk. = Werkzeugkiste, Polizeiunif. = Polizeiuniform, K. = Kostüm, M. Autos = Matchbox-Autos, Boxhand. = Boxhandschuhe, Hubschr. = Hubschrauber; 1 = nur Mädchen, 100 = nur Buben.*

Fragestellung 1: Zusammenhang Geschlechtsrollenorientierung und Geschlechtstypisierung von Spielzeug

Die Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen steht in einem signifikanten positiven Zusammenhang mit der Geschlechtstypisierung von Spielzeug, $r = .383$, $p < .001$, wodurch eine traditionellere Geschlechtsrollenorientierung mit einer stärkeren Geschlechtstypisierung von Spielzeug einhergeht. Die Stärke dieses Zusammenhangs erweist sich als mittelstark. Tabelle 7 enthält sowohl die deskriptivstatistischen Kennwerte der

Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen, als auch der Geschlechtstypisierung von Spielzeug durch die Elementarpädagog*innen.

Tabelle 7

*Deskriptivstatistische Kennwerte: Geschlechterstereotype der Elementarpädagog*innen*

	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Geschlechtsrollenorientierung	2.19	0.55	313
Geschlechtstypisierung von Spielzeug	52.77	5.83	313

*Anmerkungen: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Anzahl der Teilnehmer*innen; Geschlechtsrollenorientierung: 1 = egalitär, 7 = traditionell; Geschlechtstypisierung von Spielzeug: 1 = nicht geschlechterstereotyp, 100 = geschlechterstereotyp.*

Fragestellung 2: Unterschiede im wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder

Die Analyse der zweiten Fragestellung zeigt auf, dass Elementarpädagog*innen wahrnehmen, dass sich Mädchen und Buben in ihrem Spielverhalten signifikant voneinander unterscheiden. Buben nutzen dieser Wahrnehmung nach signifikant häufiger den Bereich zum Bauen und Konstruieren. Mädchen nutzen hingegen signifikant häufiger die Bereiche für das Rollenspiel, zum Zeichnen, Malen und Werken und zum Ruhen und Sich-Zurückziehen. Darüber hinaus geben Elementarpädagog*innen an, dass sich Mädchen und Buben signifikant in der Wahl der geschlechterstereotypen Spielzeuge unterscheiden. Sowohl die wahrgenommenen weiblichen, als auch die wahrgenommenen männlichen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen weichen signifikant vom Testwert 50 ab, der impliziert, dass sich Mädchen und Buben nicht in ihren stereotypen Spielzeugpräferenzen unterscheiden. T-Werte, p-Werte und Effektstärken dieser Analysen sind in Tabelle 8 zu finden. Bezüglich des Bereiches zum Bauen und Konstruieren erweist sich die Effektstärke des Unterschiedes im wahrgenommenen Spielverhalten zwischen Mädchen und Buben als groß. Bezüglich der Bereiche für das Rollenspiel, zum Zeichnen, Malen und Werken und zum Ruhen und Sich-Zurückziehen erweisen sich die Effektstärken der Unterschiede im wahrgenommenen Spielverhalten zwischen Mädchen und Buben als klein. Hinsichtlich der wahrgenommenen weiblichen und männlichen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen erweisen sich die Effektstärken der Unterschiede zwischen Mädchen und Buben ebenfalls als groß. Tabelle 9 bietet

einen Einblick in die räumliche Gestaltung des Gruppenraumes und zeigt die deskriptivstatistischen Kennwerte der Zustimmung zum Vorhandensein einzelner Spielbereiche auf. Tabelle 10 enthält die deskriptivstatistischen Kennwerte des vorhandenen geschlechterstereotypen Spielzeuges im Gruppenraum. Tabelle 11 zeigt die deskriptivstatistischen Kennwerte des von den Elementarpädagog*innen wahrgenommenen Spielverhaltens der Kinder, sowohl in Bezug auf die einzelnen Spielbereiche, als auch in Bezug auf geschlechterstereotypes Spielzeug auf.

Tabelle 8

Unterschiede im wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder: t-Test für eine Stichprobe

	<i>MW (SD)</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>	<i>95 % CI</i>	<i>Cohen's d</i>
Bau., Konstr.	61.65 (13.75)	14.43 (289)	< .001**	[10.06, 13.24]	0.847
Rollenspiel	44.28 (14.49)	-6.574 (276)	< .001**	[-7.44, -4.01]	-0.395
Ze., Ma., We.	44.56 (13.63)	-6.799 (289)	< .001**	[-7.02, -3.87]	-0.399
Ruh., S.-Zur.	47.93 (13.05)	-2.507 (248)	.013*	[-3.70, -0.44]	-0.159
gs SP weibl.	38.64 (9.49)	-21.08 (309)	< .001**	[-12.42, 15.45]	-1.197
gs SP männl.	66.73 (11.33)	25.788 (304)	< .001**	[-10.3, 18.00]	1.477

*Anmerkungen: *p < .05; **p < .01; Testwert = 50; MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrade; Spielbereiche: Bauen und Konstruieren, Rollenspiel, Zeichnen, Malen und Werken, Ruhen und Sich-Zurückziehen; gs = geschlechterstereotyp, SP = Spielzeugpräferenz, weibl. = weiblich, männl. = männlich; 1 = nur Mädchen, 100 = nur Buben.*

Tabelle 9

Deskriptivstatistische Kennwerte: räumliche Bedingungen des Gruppenraumes – Vorhandensein einzelner Spielbereiche

	Häufigkeit	Prozent
Vorhandensein getrennte Spielbereiche	294	93.9%
Bauen, Konstruieren	290	92.7%
Rollenspiel	277	88.5%
Zeichnen, Malen, Werken	290	92.7%
Ruhen, Sich-Zurückziehen	249	79.6%

*Anmerkung: Jene Werte stehen in Relation zu den Angaben der insgesamt 313 Elementarpädagog*innen.*

Tabelle 10

Deskriptivstatistische Kennwerte: räumliche Bedingungen des Gruppenraumes – Vorhandensein geschlechterstereotypes Spielzeug

	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Summe vorhandenes gs Spielzeug	10.54	3.39	0.00	20.00

Anmerkungen: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min. = Minimum, Max. = Maximum, gs = geschlechterstereotyp. Jene Werte stehen in Relation zu den insgesamt 23 geschlechterstereotypen Spielzeugen, die in dieser Studie auf ihr Vorhandensein untersucht wurden.

Tabelle 11

Deskriptivstatistische Kennwerte: wahrgenommenes Spielverhalten der Kinder – Wahl der Spielbereiche und geschlechterstereotype Spielzeugpräferenzen

	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Bauen, Konstruieren ¹	61.65	13.75	3	100
Rollenspiel ¹	44.28	14.49	1	100
Zeichnen, Malen, Werken ¹	44.56	13.63	10	100
Ruhen, Sich-Zurückziehen ¹	47.93	13.05	1	95
gs S.-Präferenz weiblich ¹	38.64	9.49	7.2	56.33
gs S.-Präferenz männlich ¹	66.73	11.33	36.09	96.00
gs S.-Präferenz gesamt ²	63.78	8.50	45.95	90.29

Anmerkungen: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min. = Minimum, Max. = Maximum, gs = geschlechterstereotyp, S.-Präferenz = Spielzeugpräferenz; ¹ = nur Mädchen, ¹100 = nur Buben; ²1 = nicht geschlechterstereotyp, ²100 = geschlechterstereotyp.

Fragestellung 3: Zusammenhang Geschlechterstereotype der Elementarpädagog*innen und wahrgenommenes Spielverhalten der Kinder

Tabelle 12 zeigt die Zusammenhänge zwischen den geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen und dem wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder auf. Aufgrund der großen Anzahl an Signifikanztests wurde an dieser Stelle eine Bonferroni-Holm-Korrektur durchgeführt, um falsch-positive Ergebnisse aufzudecken (Fehler 1. Art). Zwischen der Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen und der beschriebenen geschlechterstereotypen Wahl der Spielbereiche der Kinder konnte kein signifikanter Zusammenhang aufgezeigt werden. Die Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen steht

jedoch in einem signifikanten positiven Zusammenhang mit den wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder, $r = .224$, $p = .01$. Die Geschlechtstypisierung von Spielzeug durch die Elementarpädagog*innen steht mit den wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder, $r = .316$, $p = .01$, sowie der wahrgenommenen geschlechterstereotypen Wahl der Spielbereiche bezüglich der Bereiche für das Rollenspiel, $r = -.162$, $p = .049$, und zum Ruhen und Sich-Zurückziehen, $r = -.182$, $p = .032$, in einem signifikanten Zusammenhang. Hinsichtlich der Bereiche zum Bauen und Konstruieren, sowie zum Zeichnen, Malen und Werken konnten keine signifikanten Zusammenhänge aufgezeigt werden. Die Effektstärken der signifikanten Zusammenhänge mit der wahrgenommenen geschlechterstereotypen Wahl der Spielbereiche liegen im sehr kleinen bis kleinen Bereich, jene mit den wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen liegen im kleinen bis mittleren Bereich.

Tabelle 12

*Korrelation nach Pearson zwischen den Geschlechterstereotypen der Elementarpädagog*innen und dem wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder*

Spielverhalten	Geschlechtsrollen-orientierung	Geschlechtstypisierung von Spielzeug
Bauen, Konstruieren ¹	.079	.123
Rollenspiel ¹	-.013	-.162*
Zeichnen, Malen, Werken ¹	-.077	-.025
Ruhen, Sich-Zurückziehen ¹	-.025	-.182*
gs Spielzeugpräferenzen ²	.224*	.316*

*Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$; gs = geschlechterstereotyp; Spielverhalten: ¹1 = nur Mädchen, ¹100 = nur Buben; ²1 = nicht geschlechterstereotyp, ²100 = geschlechterstereotyp; Geschlechtsrollenorientierung: 1 = egalitär, 7 = traditionell; Geschlechtstypisierung von Spielzeug: 1 = schwach, 100 = stark.*

Fragestellung 4: Vorhersage des wahrgenommenen Spielverhaltens der Kinder durch die Geschlechterstereotype der Elementarpädagog*innen und die räumlichen Bedingungen des Gruppenraumes

Zur Beantwortung der vierten Fragestellung wurde das Verfahren der multiplen Regressionsanalyse eingesetzt. Die Prädiktoren „Geschlechtsrollenorientierung“, „Geschlechtstypisierung von Spielzeug“, „Summe des vorhandenen

geschlechterstereotypen Spielzeuges“ und „Vorhandensein von getrennten Spielbereichen“ sagen statistisch signifikant das Kriterium „wahrgenommene geschlechterstereotype Spielzeugpräferenzen der Kinder“ vorher, $F(4, 307) = 10.739$, $p < .001$. Dieses Modell weist laut Cohen (1988) eine geringe Varianzaufklärung auf, korrigiertes $R^2 = .111$. Die Prädiktoren „Geschlechtsrollenorientierung“, $t(307) = 2.06$, $p = .04$, und „Geschlechtstypisierung von Spielzeug“, $t(307) = 4.618$, $p < .001$, erweisen sich in diesem Modell als signifikante Prädiktoren für die Vorhersage der wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder. Steigt der Wert der Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen um einen Punkt in Richtung traditionell, so nimmt die Ausprägung der wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder um etwa 2 Punkte zu. Steigt der Wert der Geschlechtstypisierung von Spielzeug durch die Elementarpädagog*innen um einen Punkt, so nimmt die Ausprägung der wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder um etwa 0.4 Punkte zu. Tabelle 13 enthält die einzelnen Prädiktoren und ihre Regressionskoeffizienten, Standardfehler und standardisierten Regressionskoeffizienten.

Tabelle 13

Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der Ausprägung der wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder

Prädiktoren	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Konstante	38.756	4.746	
Geschlechtsrollenorientierung	1.843	.895	.12*
Geschlechtstypisierung von Spielzeug	.39	.085	.268**
Summe vorhandenes gs Spielzeug	-.211	.139	-.083
Vorhandensein getrennte Spielbereiche	2.786	1.98	.077

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$; gs = geschlechterstereotyp, *B* = Regressionskoeffizient, *SE* = Standardfehler, β = standardisierter Regressionskoeffizient; Geschlechtsrollenorientierung: 1 = egalitär, 7 = traditionell; Geschlechtstypisierung von Spielzeug: 1 = schwach, 100 = stark; Spielzeugpräferenzen: 1 = nicht geschlechterstereotyp, 100 = geschlechterstereotyp.

Diskussion

Das Ziel dieser Forschungsarbeit war es, angelehnt an die sozial-kognitive Theorie (Bussey & Bandura, 1999), das Ausmaß möglicher geschlechterstereotyper Einflüsse auf die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung von Kindern und in diesem Zusammenhang auf kindliche Verhaltensweisen im elementaren Bildungsbereich aufzuzeigen und bewusstzumachen. Diese Erkenntnisse sollten Aufschluss darüber geben, worauf der Fokus der Aufmerksamkeit bei der Entwicklung, Weiterentwicklung und beim Einsatz von Programmen, Konzepten und Leitfäden für mehr Genderfairness gerichtet werden soll, um geschlechtersensible Pädagogik bestmöglich umzusetzen. Dazu beschäftigte sich die vorliegende Studie mit den geschlechterstereotypen Einstellungen von Elementarpädagog*innen, den räumlichen Bedingungen im Kindergartensetting und dem von den Elementarpädagog*innen wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder. Auf Basis quantitativer Daten wurden einerseits geschlechterstereotype Einstellungen der Elementarpädagog*innen hinsichtlich ihrer Geschlechtsrollenorientierung, wie auch ihrer geschlechterstereotypen Einstellung gegenüber Spielzeug erhoben. Andererseits wurde die Gestaltung des Gruppenraumes durch getrennte Spielbereiche, wie auch das Vorhandensein von geschlechterstereotypem Spielzeug ermittelt. Um die geschlechterstereotypen Annahmen der Elementarpädagog*innen aufzuzeigen, wurde zu Beginn untersucht, ob geschlechterstereotype Einstellungen hinsichtlich der Geschlechtsrollenorientierung, als auch der Einstellung gegenüber Spielzeug in einem korrelativen Zusammenhang stehen (Fragestellung 1). Um mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede im Spielverhalten der Kinder aufzudecken, wurde anschließend der Frage nachgegangen, ob sich Mädchen und Buben in ihrem wahrgenommenen Spielverhalten hinsichtlich der Wahl der einzelnen Spielbereiche, wie auch der geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen unterscheiden (Fragestellung 2). Die Untersuchung korrelativer Zusammenhänge zwischen den Geschlechterstereotypen der Elementarpädagog*innen und dem von den Elementarpädagog*innen wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder diente dazu, eine mögliche Verbindung zwischen geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen und geschlechterstereotypen kindlichen Verhaltensweisen aufzuzeigen (Fragestellung 3). Um die Bedeutung der einzelnen geschlechterstereotypen Einflussfaktoren auf die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung der Kinder darzulegen, wurde abschließend der Wert der

Varianzaufklärung der geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen und der räumlichen Bedingungen des Gruppenraumes hinsichtlich der wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder ermittelt (Fragestellung 4).

Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Geschlechtsrollenorientierung und Geschlechtstypisierung von Spielzeug

Die Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen und ihre Geschlechtstypisierung von Spielzeug stehen in der vorliegenden Studie in einem positiven, mittel-starken Zusammenhang. Das bedeutet, dass eine traditionellere Geschlechtsrollenorientierung mit einer starken Geschlechtstypisierung von Spielzeug, unabhängig welchen Geschlechtes, einhergeht. Traditionellere Ansichten bezüglich Interessen, Berufe und haushalts- sowie familienbezogene Verantwortlichkeiten gehen damit einher, dass stereotyp weibliches Spielzeug als angemessener für Mädchen und stereotyp männliches Spielzeug als angemessener für Buben angesehen wird. Egalitärere Ansichten, welche eine geschlechterstereotyp basierte Zuteilung von Interessen, Verhaltensweisen und Tätigkeiten zu einem bestimmten Geschlecht ablehnen (Wolter et al., 2015), gehen hingegen mit weniger stereotypen Einstellungen gegenüber Spielzeug einher. Dieses Ergebnis stimmt mit den Befunden von Kollmayer et al. (2018) überein, die aufzeigen, dass eine traditionellere Geschlechtsrollenorientierung von Eltern und deren geschlechterstereotype Zuordnung von Spielzeug im Zusammenhang stehen. Des Weiteren spricht es auch für die Annahme, dass Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype miteinander in Verbindung stehen und ihre Entwicklung sowie Verfestigung wechselseitig beeinflussen (Eagly & Wood, 2011). Spielzeug spielt eine große Rolle im Leben eines jeden Kindes und hat einen wesentlichen Einfluss auf die Sozialisation und kognitive Entwicklung von Kindern (Blakemore & Centers, 2005). Dass sich geschlechterstereotype Annahmen von Elementarpädagog*innen nicht nur über vielerlei Lebensbereiche, sondern auch über Einstellungen bezüglich des Spielzeuges erstrecken, könnte möglicherweise durch Modelllernen, aber auch Reaktionen auf Spielverhalten und direktes Anleiten von Tätigkeiten einen vielseitigen Einfluss auf das Spielverhalten der Kinder nehmen (Bussey & Bandura, 1999). Zu beachten gilt es hierbei jedoch, dass die Werte der Geschlechtsrollenorientierung, vergleichbar mit den Ergebnissen von Kollmayer et al.

(2018), erhoben mit dem Fragebogen zur Messung der normativen Geschlechtsrollenorientierung von Athenstaedt (2000), im Mittel eher gering ausgeprägt sind und deshalb als egalitär bezeichnet werden können. Darüber hinaus weisen die Daten diesbezüglich eine geringe Varianz auf. Betrachtet man im Vergleich dazu die Ausprägung der geschlechterstereotypen Einstellungen gegenüber Spielzeug, so ist diese im mittleren Bereich angesiedelt. Diese Befunde weisen auf mögliche Bodeneffekte der Geschlechtsrollenorientierung in Richtung einer egalitären Ausprägung hin. Dies wirft die Frage auf, ob das hier genannte Verfahren nach über 20 Jahren noch das optimale Erhebungsinstrument für die normative Geschlechtsrollenorientierung darstellt, oder ob die Entwicklung neuerer Verfahren hier Berechtigung findet.

Unterschiede im wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder

Die Ergebnisse der Studie zeigen Unterschiede im wahrgenommenen Spielverhalten zwischen Mädchen und Buben auf, wobei diese Unterschiede bezüglich der Spielzeugpräferenzen größer ausgefallen sind als bezüglich der Wahl der Spielbereiche. Mädchen befinden sich laut Angaben der Elementarpädagog*innen häufiger als Buben in den Bereichen für das Rollenspiel, zum Zeichnen, Malen und Werken und zum Ruhen und Sich-Zurückziehen. Buben hingegen sind häufiger im Bereich zum Bauen und Konstruieren anzutreffen. Die in dieser Studie quantitativ aufgezeigten Unterschiede im wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder bestätigen die bisher primär durch qualitative Methoden generierten Ergebnisse, wie sie beispielsweise Browne (2004), Chapman (2016), Cherney et al. (2003), Chick et al., 2002, Hardardottir und Petursdottir (2014) und Lynch (2015) berichten. Diese berichteten aufgrund von Beobachtungen von Unterschieden im Spielverhalten zwischen Mädchen und Buben. In den hier genannten Studien wird beispielsweise aufgezeigt, dass Mädchen häufiger in den Bereichen für das Rollenspiel anzutreffen sind (Lynch, 2015; Chapman, 2016; Cherney et al., 2003; Chick et al., 2002), eher ruhigen Aktivitäten nachgehen (Browne, 2004) und gerne gestaltend-bildnerische Tätigkeiten (Browne, 2004; Chapman, 2016) ausüben. Buben hingegen nutzen häufig den Bereich zum Bauen und Konstruieren (Chapman, 2016; Hardardottir & Petursdottir, 2014) und gehen gerne Aktivitäten nach, bei denen sie sich bewegen können (Browne, 2004).

Betrachtet man die Tätigkeiten, die für die einzelnen Spielbereiche charakteristisch sind, so entsprechen die hier gefundenen Unterschiede im wahrgenommenen Spielverhalten den traditionellen Geschlechterrollen. Kinder lernen durch Beobachtung anderer stereotyp weibliche und stereotyp männliche Verhaltensweisen kennen und passen ihre eigenen Verhaltensweisen der kulturellen Norm an (Bem, 1983; Bussey & Bandura, 1999). Die Tätigkeiten, die in den Bereichen für das Rollenspiel, zum Zeichnen, Malen und Werken, sowie zum Ruhen und Sich-Zurückziehen charakteristisch sind, gehen mit einem traditionell weiblichen Rollenbild einher. Communion-Merkmale wie fürsorgende und hauswirtschaftliche Tätigkeiten, soziales Funktionieren, Hilfsbereitschaft, Wärme, aber auch das Bedachtsein auf familiäre Werte, wie sie dem traditionell weiblichen Rollenbild zugeordnet werden (Abele & Wojciszke, 2007; Miller, 1987), stehen im Mittelpunkt des Spiels im Bereich für das Rollenspiel, der oft auch Wohn- und Familienspielbereich genannt wird (Soukup, 2005). Auch die berichteten stereotyp weiblichen Spielzeuge, wie sie Kollmayer et al. (2018) in ihre Spielzeug-Skala miteinbezogen haben, sind zu einem großen Teil im Bereich für das Rollenspiel zu finden. Dass Mädchen den Platz zum Zeichnen, Malen und Werken im Vergleich zu Buben präferieren, kann in Verbindung mit den Befunden von Miller (1987) betrachtet werden, die aufzeigen, dass jene Spielzeuge, die die Kreativität anregen, als angemessener für Mädchen angesehen werden, wodurch auch hier kulturelle stereotype Annahmen zum Ausdruck kommen. Dass der ideale Mädchenkindergarten von Elementarpädagog*innen als jener beschrieben wird, der durch seine Raumgestaltung ruhige und leistungsorientierte Aktivitäten unterstützt (Cochlár, 2005), deutet ebenso auf stereotype Annahmen und vorherrschende kulturelle Normen hin, aufgrund derer Mädchen ebendiesen Aktivitäten nachgehen sollen und dies in weiterer Folge, um den kulturellen Normen zu entsprechen und soziale Ausgrenzung zu vermeiden (Bussey & Bandura, 1999; Kowalski, 2007), auch tun. Dass Buben auf der anderen Seite den Platz zum Bauen und Konstruieren häufiger nutzen als Mädchen, kann ebenso mit stereotypen Rollenbildern sowie stereotypem Spielzeug in Verbindung gebracht werden. Miller (1987) beschreibt beispielsweise, dass stereotyp männliche Spielzeuge mit konstruierendem Spielverhalten im Zusammenhang stehen, sowie vor allem räumliche Fähigkeiten ansprechen (Blakemore & Centers, 2005).

Bezüglich der durch die Elementarpädagog*innen wahrgenommenen Spielzeugpräferenzen der Kinder zeigen die Ergebnisse, dass Mädchen häufiger stereotyp weibliches und Buben häufiger stereotyp männliches Spielzeug für ihr Spiel wählen. Dieser Unterschied in den Spielzeugpräferenzen stellte sich sowohl für stereotyp weibliches, als auch für stereotyp männliches Spielzeug als groß heraus. Die hier gefundene Präferenz für Spielzeug, das kulturell gesehen als dem Geschlecht angepasst betrachtet wird, geht mit dem von Weisgram et al. (2014) berichteten größeren Interesse für geschlechtskonforme Spielsachen einher und steht im Einklang mit den Ergebnissen zum wahrgenommenen unterschiedlichen Spielverhalten bezüglich der einzelnen Spielbereiche.

Geschlechterstereotype der Elementarpädagog*innen und wahrgenommenes Spielverhalten der Kinder

Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Geschlechterstereotypen der Elementarpädagog*innen und dem wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder zeigte auf, dass eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung mit den wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder in Verbindung gebracht werden kann, jedoch nicht mit der wahrgenommenen geschlechterstereotypen Wahl der Spielbereiche. Darüber hinaus konnte ein Zusammenhang zwischen der Geschlechtstypisierung von Spielzeug durch die Elementarpädagog*innen und den wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder aufgezeigt werden. Eine starke Geschlechtstypisierung von Spielzeug geht ebenso mit einer wahrgenommenen geschlechterstereotypen Wahl der Spielbereiche bezüglich der Bereiche für das Rollenspiel und zum Ruhen und Sich-Zurückziehen einher, jedoch nicht bezüglich der Bereiche zum Bauen und Konstruieren und zum Zeichnen, Malen und Werken. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass nicht nur spielzeugbezogene geschlechterstereotype Einstellungen, sondern auch traditionelle Ansichten bezüglich Interessen, Berufe und haushalts- sowie familienbezogene Verantwortlichkeiten mit den wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder einhergehen.

Die hier aufgezeigten kleinen bis mittleren Zusammenhänge zwischen den Geschlechterstereotypen der Elementarpädagog*innen und dem wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder bekräftigen die Befunde von Chen und Rao (2011), die den

Kindergarten als nicht gender-neutral bezeichnen. Von Bedeutung ist hier jedoch, dass Chen und Rao (2011) betonen, dass die Vermittlung geschlechterstereotyper Einstellungen durch die Pädagog*innen meist unwillentlich, implizit und aus einer Unwissenheit über die Auswirkungen auf die Bildung von Geschlechterstereotypen der Kinder hinaus geschieht. Bussey und Bandura (1999) betonen ebenso, dass Modelllernen, Reaktionen der Umwelt auf Verhaltensweisen und angeleitetes Lernen die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung von Kindern wesentlich prägen. Eine implizite Vermittlung geschlechterstereotyper Ansichten durch die Elementarpädagog*innen könnte diesen hier aufgedeckten Zusammenhängen zugrunde liegen. Ob eine solche implizite Vermittlung tatsächlich vorliegt, und ob darüber hinaus auch eine explizite, offenkundige Vermittlung stattfindet, wurde im Rahmen der vorliegenden Studie nicht untersucht und kann aus diesem Grund auch nicht bewertet werden. Mit dem Aspekt der Vermittlung geschlechterstereotyper Einstellungen an die Kinder einhergehend ist ebenso von Bedeutung, dass Kinder, wie Weisgram et al. (2014) bereits aufzeigten, vermittelte Geschlechtszuordnungen von Spielzeug durch Bezugspersonen, beispielsweise Eltern, häufig übernehmen. Dadurch kann eine selektive Auswahl bzw. Präferenz von Spielzeug, das vermeintlich als passend für das eigene Geschlecht bezeichnet und angesehen wird, resultieren. Eine ähnliche Wirkung der vermittelten Zuordnung von Elementarpädagog*innen auf die Überzeugungen der Kinder, welches Spielzeug für ihr Geschlecht angemessen ist, und in weiterer Folge auf ihre Spielzeugpräferenzen, ist hier denkbar. Auch hier kommt dem Wunsch, der Norm zu entsprechen und zu vermeiden, aufgrund nicht geschlechtskonformer Verhaltensweisen soziale Ausgrenzung zu erleben (Bussey & Bandura, 1999; Kowalski, 2007), Bedeutung zu.

Geschlechterstereotype Einstellungen von Elementarpädagog*innen stehen zumindest teilweise mit dem wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielverhalten der Kinder in Verbindung. Der Zusammenhang zwischen geschlechterstereotypen Einstellungen von Eltern und denen ihrer Kinder wurde bereits in einigen Studien aufgezeigt (Friedman et al., 2007; Tenenbaum & Leaper, 2002). Auch hier könnte es durch implizite, oder auch explizite Vermittlungen geschlechterstereotyper Ansichten, aber auch durch Beobachtung geschlechtstypischer Verhaltensweisen zu einer Übertragung dieser Einstellungen auf die Kinder kommen, die folglich ihre Wirkung auf das kindliche Denken und Tun zeigen (Bussey & Bandura, 1999). Neben Eltern werden auch Lehrer*innen,

Gleichaltrige und Medien als Einflussfaktoren auf die Bildung von Geschlechterstereotypen angesehen (Bussey & Bandura, 1999). Darüber hinaus ist auch bereits das Kindergartenalter durch die Wahrnehmung der vermeintlichen Verschiedenheit der Geschlechter und die Bildung erster geschlechterstereotyper Ansichten geprägt, welche schließlich im Alter von etwa fünf Jahren in starren Definitionen für die einzelnen Geschlechter resultieren (Martin & Ruble, 2004; Trautner et al., 2005). All dies deutet auf die Bedeutung nicht nur des familiären Kontextes mit den Eltern, sondern auch des elementarpädagogischen Kontextes mit den dortigen Bezugspersonen hin. Aus diesem Grund erscheint ein Zusammenhang zwischen den geschlechterstereotypen Ansichten der Elementarpädagog*innen und den wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder durchaus plausibel.

Die angenommenen Zusammenhänge zwischen der Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen, wie auch ihrer Geschlechtstypisierung von Spielzeug und einer geschlechterstereotypen Wahl der Spielbereiche der Kinder konnten in dieser Studie nicht bzw. nur teilweise aufgezeigt werden. Dies steht im Gegensatz zu den Zusammenhängen zwischen den geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen und den wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder, in der Wahrnehmung der Elementarpädagog*innen, die Spielbereiche in geschlechterstereotyper Weise nutzen, jedoch scheinen die Geschlechterstereotype der Elementarpädagog*innen nur teilweise damit in Verbindung zu stehen. Anders gestaltet sich dies bei den wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder, die im direkten Zusammenhang mit den geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen zu stehen scheinen. Die traditionellen Ansichten der Elementarpädagog*innen bezüglich Interessen, Berufe und haushalts- sowie familienbezogene Verantwortlichkeiten stehen also nicht damit in Verbindung, ob Elementarpädagog*innen wahrnehmen, dass Buben häufiger den Platz zum Bauen und Konstruieren und Mädchen häufiger die Plätze für das Rollenspiel, zum Zeichnen, Malen und Werken, sowie zum Ruhen und Sich-Zurückziehen nutzen. Eine mögliche Erklärung für dieses unerwartete Ergebnis könnte sein, dass sich die stereotyp weiblichen, wie auch stereotyp männlichen Spielzeuge nicht vollständig in den einzelnen Spielbereichen befinden, sondern auch außerhalb dieser.

Beispielsweise könnten Holzperlen, aber auch Matchbox-Autos oder Boxhandschuhe nicht klar einem Bereich zugeordnet und deshalb in Regalen außerhalb der einzelnen Bereiche aufbewahrt werden. Dies würde das Vorhandensein des Zusammenhanges mit den geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen und das nicht-Vorhandensein des Zusammenhanges mit der geschlechterstereotypen Wahl der Spielbereiche erklären. Aus diesem Grund ist nicht nur das Erheben des Vorhandenseins der einzelnen Spielbereiche im Gruppenraum für zukünftige Forschung von Bedeutung, sondern auch, mit welchen Spielzeugen die einzelnen Spielbereiche ausgestattet sind. Sowohl Børve und Børve (2017), als auch Hardardottir und Petursdottir (2014) betonen, dass die Wahl der Spielbereiche maßgeblich davon abhängt, welches Material dort angeboten wird.

Mit Ausnahme des Bereiches zum Zeichnen, Malen und Werken stehen die geschlechterstereotypen Einstellungen gegenüber Spielzeug in einem stärkeren Zusammenhang mit dem wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielverhalten der Kinder als traditionelle Ansichten bezüglich Interessen, Berufe und haushalts- sowie familienbezogene Verantwortlichkeiten. Dies hebt die Bedeutung der spielzeugbezogenen geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen für das wahrgenommene geschlechterstereotype Spielverhalten der Kinder hervor. Diese spezifischen geschlechterstereotypen Annahmen bezüglich des Spielzeuges könnten möglicherweise durch Modelllernen, aber auch Reaktionen auf Spielverhalten und direktes Anleiten von Tätigkeiten einen vielseitigen Einfluss auf das Spielverhalten der Kinder nehmen (Bussey & Bandura, 1999). Konkret konnte aufgezeigt werden, dass eine starke Geschlechtstypisierung von Spielzeug damit einhergeht, dass Mädchen im Gegensatz zu Buben häufiger die Plätze für das Rollenspiel und zum Ruhen und Sich-Zurückziehen nutzen. Dass bezüglich des Platzes zum Bauen und Konstruieren und des Platzes zum Zeichnen, Malen und Werken keine solchen Zusammenhänge aufgezeigt werden konnten, könnte dadurch zustande kommen, dass diese Bereiche vermutlich nur wenige bzw. keine von den in dieser Studie einbezogenen stereotypen Spielzeuge enthalten.

Die Bedeutung geschlechterstereotyper Einflüsse auf das wahrgenommene Spielverhalten der Kinder

Abschließend wurde die Bedeutung geschlechterstereotyper Einflüsse im elementaren Bildungsbereich auf das wahrgenommene kindliche Spielverhalten

untersucht. Dazu beschäftigte sich die vorliegende Studie damit, inwiefern wahrgenommene geschlechterstereotype Spielzeugpräferenzen der Kinder einerseits durch die Geschlechterstereotype der Elementarpädagog*innen und andererseits durch die räumlichen Bedingungen des Gruppenraumes vorhergesagt werden können. Hier konnte aufgezeigt werden, dass die Geschlechterstereotype der Elementarpädagog*innen, das heißt deren normative Geschlechtsrollenorientierung und Geschlechtstypisierung von Spielzeug, maßgeblich zur Vorhersage der wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder beitragen. Je traditioneller die Geschlechtsrollenorientierung ausgeprägt ist und je stereotyper die Spielzeuge den Geschlechtern zugeordnet werden, desto stereotyper werden die Spielzeugpräferenzen der Kinder wahrgenommen. Die räumlichen Bedingungen des Gruppenraumes, die sich aus der Summe des vorhandenen geschlechterstereotypen Spielzeuges und dem Vorhandensein einzelner Spielbereiche im Gruppenraum zusammensetzen, tragen hingegen nicht zur Erklärung der wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder bei. Anzumerken gilt es hier jedoch, dass die Anzahl der Teilnehmer*innen, die angaben, den Gruppenraum nicht in getrennte Spielbereiche unterteilt zu haben, sehr gering ausfiel und dadurch manche Effekte möglicherweise unentdeckt bleiben. Die Empfehlung von Konzepten und Leitfäden für mehr Genderfairness im Kindergarten (Kollmayer et al., 2015; Schneider, 2011; Schneider, 2015), die traditionellen Spielbereiche, wie sie im Raumteilverfahren beschrieben werden (Berger, 2004; Lange, 2005), aufzulösen, scheint in der Praxis noch keinen großen Zuspruch gefunden zu haben.

Wie Weisgram et al. (2014) betonen und die Ergebnisse von Fragestellung zwei aufgezeigt haben, nehmen Pädagog*innen sowohl bei Mädchen, als auch bei Buben stereotype Spielzeugpräferenzen wahr. Jedoch scheint es für die Ausprägung der wahrgenommenen Spielzeugpräferenzen keinen Unterschied zu machen, wie viele geschlechterstereotype Spielzeuge im Gruppenraum vorhanden sind. Geschlechterstereotype Spielzeuge sollten aus diesem Grund nicht per se aus dem Gruppenraum entfernt werden, jedoch sollte auch zusätzlich eine Vielfalt an geschlechtsneutralen Spielsachen vorhanden sein. Dies spricht auch für die Empfehlung von Chick et al. (2002), allen Kindern eine große Variabilität an Spielzeug anzubieten. Durch die Förderung unterschiedlicher Fähigkeiten, wie beispielsweise sozialer, verbaler oder auch räumlicher Fähigkeiten, sind auch

geschlechterstereotype Spielzeuge von Bedeutung für die Entwicklung der Kinder (Blakemore & Centers, 2005; Kuger et al., 2011; Serbin & Connor, 1979). Ziel sollte es daher nicht sein, stereotype Spielzeuge aus dem Gruppenraum zu verbannen, sondern einen offenen Umgang aller Geschlechter mit diesen Spielzeugen anzuregen, um den Kindern zu ermöglichen, möglichst umfangreiche Spielerfahrungen sammeln zu können.

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass das Vorhandensein der getrennten Spielbereiche oder des geschlechterstereotypen Spielzeuges das stereotype Spielverhalten der Kinder in keinem relevanten Ausmaß erklären können. Dies deutet auf die Berechtigung des Vorhandenseins der heute noch vielfach vorhandenen räumlichen Bedingungen im Kindergartensetting (Soukup, 2005), wie sie im Raumteilverfahren in den frühen 1960er Jahren beschrieben wurden (Berger, 2004; Lange, 2005), hin. Dieses Ergebnis soll jedoch nicht im Widerspruch zu den im „Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren“ (Schneider, 2011) bzw. in der Education Box für geschlechtersensible Pädagogik (Schneider, 2015) angeführten Tipps zur Gestaltung von Gruppenräumen betrachtet werden. Von Bedeutung ist hier zu betonen, dass diese Maßnahmen der räumlichen Gestaltung als Ergänzung zu einem Bewusstmachen und in weiterer Folge Verringern der geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen eingesetzt werden können.

Praktische Implikationen

Die hier aufgezeigten Ergebnisse weisen auf eine größere Bedeutung bzw. einen größeren Einfluss der geschlechterstereotypen Ansichten der Elementarpädagog*innen, als der räumlichen Gestaltung des Gruppenraumes auf das wahrgenommene geschlechterstereotype Spielverhalten der Kinder hin, wenngleich der Einfluss der Geschlechterstereotype der Elementarpädagog*innen das wahrgenommene stereotype Spielverhalten nur in einem geringen Ausmaß erklären kann. Dies ist dennoch für die praktische elementarpädagogische Arbeit von Bedeutung, da daraus abgeleitet werden kann, dass der Fokus einer geschlechtersensiblen Pädagogik verstärkt auf die geschlechterstereotypen Einstellungen und Ansichten der Elementarpädagog*innen gerichtet werden sollte und die Gestaltung des Gruppenraumes als zweitrangig betrachtet werden kann. Da

die Geschlechterstereotype der Elementarpädagog*innen die wahrgenommenen kindlichen Verhaltensweisen wesentlich beeinflussen, spricht dies für die bereits mehrmals angesprochene implizite und explizite Vermittlung von Geschlechterstereotypen durch die Elementarpädagog*innen an die Kinder (Bussey & Bandura, 1999; Chen & Rao, 2011). Folglich wird hier nochmals betont, diesen Aspekt in zukünftiger Forschung genauer zu betrachten. Folgende Studien könnten auf die von Bussey und Bandura (1999) postulierten Lernprozesse (Lernen am Modell, aktives Ausprobieren, angeleitetes Lernen) fokussieren, und welche Bedeutung ihnen im elementaren Bildungsbereich zukommen.

Durch das Aufzeigen der geschlechterstereotypen Bedingungen im elementaren Bildungsbereich und besonders des Einflusses der geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen sollen auf Grundlage dieser Studie neue Programme und Konzepte in der Aus- und Weiterbildung von Elementarpädagog*innen entwickelt bzw. bereits bestehende Programme und Konzepte, wie beispielsweise der „Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren“ (Schneider, 2011) bzw. die 2015 in Wien erschienene Education Box für geschlechtersensible Pädagogik (Schneider, 2015) weiterentwickelt werden. Wesentlich ist, angehenden, aber auch bereits im Beruf stehenden Elementarpädagog*innen die Bedeutung und den Einfluss ihrer eigenen geschlechterstereotypen Ansichten bezüglich Geschlechterrollen, aber auch bezüglich des Spielzeuges auf das Spielverhalten der Kinder aufzuzeigen. Des Weiteren sollen Elementarpädagog*innen basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen durch gezielte Methoden, wie beispielsweise Reflexionsfragebögen, aber auch Supervisions-Einheiten, zu einer vertieften Selbstreflexion angeregt werden, um keinen negativen Einfluss auf die Bildung der Geschlechterrollen der Kinder zu nehmen, wie auch Lynch (2015) vorschlägt. Aus dem Bewusstsein über eigene geschlechterstereotype Einstellungen soll eine Gleichbehandlung von Mädchen und Buben, die den Kindern Chancengleichheit und gleiche Wertigkeit vermittelt, hervorgehen.

Von weiterer Bedeutung sind die Ergebnisse dieser Studie für die praktische elementarpädagogische Bildungsarbeit dahingehend, neben einem Bewusstsein über die eigenen geschlechterstereotypen Annahmen eine gezielte Durchbrechung stereotyper Verhaltensweisen anzuregen. Diese soll wiederum Kinder dazu

ermutigen, durch ihre eigenen Verhaltensweisen geschlechtsinkongruent zu agieren, um mehr Offenheit im Spielverhalten, wie auch im Umgang miteinander im elementarpädagogischen Kontext zu erreichen.

Limitationen und zukünftige Forschung

Als wesentliche Limitation dieser Studie ist zu nennen, dass das Spielverhalten der Kinder durch die Wahrnehmung der Elementarpädagog*innen erhoben wurde und somit eine objektive Einschätzung des Spielverhaltens der Kinder nicht möglich ist. Mögliche Effekte dahingehend, dass die Geschlechtsschemata der Elementarpädagog*innen die eigene Wahrnehmung so beeinflussen, dass beispielsweise bei traditionellen Schemata traditionelles Spielverhalten eher wahrgenommen wird, können nicht kontrolliert werden (Bem, 1983; Bussey & Bandura, 1999). Aus diesem Grund sollte zukünftige Forschung das Spielverhalten direkt untersuchen, um einen objektiven Eindruck über geschlechterstereotype Verhaltensweisen der Kinder zu erlangen. Darüber hinaus ist aufgrund der durchwegs kleinen Effektgrößen bzw. Varianzaufklärung für zukünftige Forschung von Bedeutung, andere Prädiktoren zu untersuchen, die wesentlich zum geschlechterstereotypen Spielverhalten der Kinder beitragen. Hierbei könnte der Fokus beispielsweise auf Einflussquellen wie Gleichaltrige, aber auch Medien gelegt werden (Bussey & Bandura, 1999).

Wesentlich für zukünftige Forschung ist auch jene bereits mehrfach erwähnte Limitation, die Vermittlung geschlechterstereotyper Einstellungen von Elementarpädagog*innen auf das Spielverhalten, aber auch auf die Geschlechterstereotype der Kinder zu untersuchen. Von Interesse hierbei ist, ob eine solche Vermittlung vorliegt, wie diese vonstattengeht und welche Auswirkungen damit einhergehen. Hier ist ebenfalls von Bedeutung, nicht nur Daten auf Ebene der Elementarpädagog*innen, sondern auch auf Ebene der Kinder selbst zu erheben. Um dies zu ermöglichen, sind die Entwicklung und der Einsatz innovativer und für Kinder adäquater Methoden essenziell.

Neben den bereits angesprochenen egalitären Ausprägungen der Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen, damit möglicherweise einhergehenden Bodeneffekten und der Notwendigkeit einer Entwicklung neuerer Verfahren zur Erhebung der Geschlechtsrollenorientierung ist methodisch weiters anzumerken, dass die Kategorisierung der vorhandenen Spielzeuge in stereotyp

weiblich, neutral und stereotyp männlich anhand der übernommenen gedrittelten Werte der Pilotstudie von Kollmayer et al. (2018) erfolgte. Diese Spielzeuge wurden in der Pilotstudie jedoch nicht von Elementarpädagog*innen bewertet. Eine eigens durchgeführte Pilotstudie, in der Elementarpädagog*innen diese 42 Spielzeuge bewerten, hätte möglicherweise Unterschiede in der Bewertung der Spielzeuge im Vergleich zu den Teilnehmer*innen von Kollmayer et al. (2018) aufgezeigt. Eine solche Pilotstudie hätte jedoch den Rahmen der Erhebung hinsichtlich der Zumutbarkeit gesprengt. Zukünftige Forschung könnte untersuchen, ob Elementarpädagog*innen Spielzeuge anders bewerten als die Teilnehmer*innen der Pilotstudie. Darüber hinaus hätte eine andere Art der Einteilung der Spielzeuge in stereotyp weiblich, neutral und stereotyp männlich als die gedrittelten Wertebereiche möglicherweise zu abweichenden Ergebnissen geführt.

Es zeigte sich, dass nur wenige teilnehmende Elementarpädagog*innen angaben, den Gruppenraum nicht in getrennte Spielbereiche unterteilt zu haben. Dies könnte aufgrund der geringen Zustimmung möglicherweise mit unentdeckten Effekten der Gestaltung des Gruppenraumes auf die stereotype Spielzeugauswahl der Kinder einhergehen. Zukünftige Forschung könnte gezielt Elementarpädagog*innen miteinbeziehen, die eine alternative Gestaltung des Gruppenraumes zu den getrennten Spielbereichen umsetzen.

Weitere Studien könnten darüber hinaus auch neben den hier einbezogenen geschlechterstereotypen Spielzeugen geschlechtsneutrale Spielmaterialien (z.B. Plastilin, Arztkoffer) miteinbeziehen, um die Einstellungen der Elementarpädagog*innen gegenüber diesen Spielzeugen und das Spielverhalten der Kinder mit diesen Spielzeugen zu erheben.

Fazit

Bisherige Forschung zur Geschlechtsentwicklung und Differenzierung von Kindern beschäftigt sich primär mit dem familiären Kontext, besonders den Eltern, als geschlechterstereotypen Einflussfaktor. Der elementare Bildungsbereich wurde allerdings bisher als weitere wesentliche Sozialisationsumgebung von Kindern kaum in den Blick genommen. Das Wissen um die Wichtigkeit geschlechterstereotyper Einflussfaktoren im Kindergarten ist von wesentlicher Bedeutung, um Programme und Konzepte für mehr Genderfairness gezielt einsetzen zu können. Aus diesem Grund untersucht die vorliegende Studie geschlechterstereotype Einflussfaktoren im

Kontext des Kindergartens. Dazu setzt sie geschlechterstereotype Einstellungen von Elementarpädagog*innen, die räumlichen Bedingungen des Gruppenraumes und das von den Elementarpädagog*innen wahrgenommene kindliche Spielverhalten in Beziehung.

In der Wahrnehmung von Elementarpädagog*innen unterscheiden sich Mädchen und Buben in ihrem Spielverhalten sowohl hinsichtlich der einzelnen Spielbereiche, als auch ihrer Spielzeugpräferenzen. Traditionelle Einstellungen bezüglich Geschlechterrollen und geschlechterstereotype Einstellungen gegenüber Spielzeug stehen nicht nur miteinander, sondern auch mit den wahrgenommenen kindlichen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen im Zusammenhang. Die unterschiedliche Wahl der Spielbereiche der Kinder steht jedoch nicht mit den Einstellungen bezüglich Geschlechterrollen und nur teilweise mit den geschlechterstereotypen Einstellungen gegenüber Spielzeug in Verbindung. Darüber hinaus können traditionelle Einstellungen bezüglich Geschlechterrollen und eine starke Geschlechtstypisierung von Spielzeug die geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder zu einem Teil erklären. Räumliche Bedingungen, wie das Gestalten des Gruppenraumes durch getrennte Spielbereiche und die Anzahl der geschlechterstereotypen Spielzeuge, können die geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder jedoch nicht erklären. Die wichtigste Erkenntnis dieser Studie ist somit, dass die geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen einen wesentlichen Einfluss auf die geschlechterstereotypen Verhaltensweisen der Kinder ausüben. Programme und Konzepte zur Umsetzung einer geschlechtersensiblen Pädagogik, wie sie im elementaren Bildungsbereich vorgesehen ist, sollen sich daher an dem Bewusstmachen der geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen orientieren. Ein Reflektieren der eigenen Ansichten und Verhaltensweisen soll angeregt werden, um keinen negativen Einfluss auf die Bildung der Geschlechterrollen der Kinder zu nehmen. Hier bedarf es noch weiterer Forschung, ob und wie geschlechterstereotype Einstellungen von Elementarpädagog*innen an Kinder vermittelt werden und welche Auswirkungen damit einhergehen.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. & Wojciszke, B. (2007). Agency and communion from the perspective of self versus others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(5), 751–763. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.5.751>
- Ashmore, R. D. & Del Boca, F. K. (1979). Sex stereotypes and implicit personality theory: Toward a cognitive - Social psychological conceptualization. *Sex roles*, 5, 219–248. <https://doi.org/10.1007/BF00287932>
- Athenstaedt, U. (2000). Normative Geschlechtsrollenorientierung: Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 21, 91–104. <https://doi.org/10.1024//0170-1789.21.1.91>
- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs: Journal of women in culture and society*, 8(4), 598–616. <https://doi.org/10.1086/493998>
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. Yale University Press
- Berger, M. (2004). Von der Kleinkinder-Bewahranstalt zum Kindergarten als Bildungsinstitution. Ausgewählte Aspekte zur Entwicklung des Kindergartens in Österreich. *Kindergarten Gestern – Heute – Morgen. Tagesdokumentation Pädagogische Tagung im Kolpinghaus Innsbruck*. Unsere Kinder.
- Blakemore, J. E. O., & Centers, R. E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles*, 53(9), 619–633. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-7729-0>
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Springer Berlin Heidelberg. <http://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Børve, H. E., & Børve, E. (2017). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 1069–1081. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1223072>
- Browne, N. (2004). *Gender equity in the early years*. Open University Press.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022, Jänner 29). *Elementarpädagogik*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep.html>

- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–714.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Caldera, Y. M., Huston, A. C., & O'Brien, M. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys. *Child development*, 70–76. <https://doi.org/10.2307/1131072>
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: How early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. BMUKK.
- Chen, E. S. L. & Rao, N. (2011). Gender socialization in Chinese kindergartens: Teachers' contributions. *Sex roles*, 64(1–2), 103–116.
<https://doi.org/10.1007/s11199-010-9873-4>
- Cherney, I. D., Kelly-Vance, L., Gill Glover, K., Ruane, A. & Ryalls, B. O. (2003). The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children aged 18–47 months. *Educational Psychology*, 23, 95–106.
<https://doi.org/10.1080/01443410303222>
- Chick, K., Heilman-Houser, R. & Hunter, M. (2002). The impact of child care on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29, 149–154. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1014528424032>
- Cochlár, D. (2005). Gender-Aspekt und Raumnutzung. In C. Niederle (Hrsg.), *ZeitRaum Kindergarten: Methoden des Kindergartens 1* (S. 24–27). Unsere Kinder.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155–159.

- Eagly, A. H. & Wood, W. (2011). Social role theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of theories in social psychology*, 2 (S. 458–476). SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781446249222.n49>
- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 178–189). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-531-92041-2_21
- Fagot, B. I. (1977). Consequences of moderate cross-gender behavior in preschool children. *Child Development*, 48(3), 902–907. <https://doi.org/10.2307/1128339>
- Fagot, B. I. & Leinbach, M. D. (1985). Gender identity: Some thoughts on an old concept. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 684–688.
[https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(10\)60110-0](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(10)60110-0)
- Friedman, C. K., Leaper, C. & Bigler, R. S. (2007). Do mothers' gender-related attitudes or comments predict young children's gender beliefs? *Parenting: Science and Practice*, 7(4), 357–366.
<https://doi.org/10.1080/15295190701665656>
- Hardardottir, G. A. & Petursdottir, G. M. (2014). Gendering in one Icelandic preschool. *Nordisk barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.681>
- Haumer, M. (2005). Spiel-Räume. In C. Niederle (Hrsg.), *ZeitRaum Kindergarten: Methoden des Kindergartens 1* (S. 113–117). Unsere Kinder.
- Hilliard, L. J. & Liben, L. S. (2010). Differing levels of gender salience in preschool classrooms: Effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child development*, 81(6), 1787–1798. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01510.x>
- KIWI – Kinder in Wien. (2022, Mai 09). *Offenes Arbeiten*.
<https://www.kinderinwien.at/paedagogik/kiwi-qualitaet/offenes-arbeiten>
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Hrsg.), *The development of sex differences* (S. 82–172). Stanford University Press.

- Kollmayer, M., Schober, B. & Spiel, C. (2016). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>.
- Kollmayer, M., Schultes, M.-T., Schmolzmüller, A., Spiel, C. & Schober, B. (2015). *Geschlechtersensible Pädagogik im Elementarbereich - Ein Trainingskonzept für KindergartenpädagogInnen und KindergartenleiterInnen* [Gender-sensitive education in the elementary sector – A training program for kindergarten teachers]. University of Vienna. Unpublished report.
- Kollmayer, M., Schultes, M. T., Schober, B., Hodosi, T. & Spiel, C. (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), 329–341. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0882-4>
- Kowalski, K. (2007). The development of social identity and intergroup attitudes in young children. In O. Saracho & B. Spodek (Hrsg.), *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education* (S. 49–82). Information Age Publishing
- Krammer, I. (2005). Raum und Zeit zur Ruhe. In C. Niederle (Hrsg.), *ZeitRaum Kindergarten: Methoden des Kindergartens 1* (S. 46–47). Unsere Kinder.
- Kuger, S., Kluczniok, K., Sechtig, J. & Smidt, W. (2011). Gender im Kindergarten: Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 269–288. <https://doi.org/10.25656/01:8718>
- Lange, U. (2005). Das Paradies ist nicht möbliert. Raumkonzept für den Kindergarten. In C. Niederle (Hrsg.), *ZeitRaum Kindergarten: Methoden des Kindergartens 1* (S. 12–17). Unsere Kinder.
- Leiner, D. J. (2019). *SoSciSurvey* (Version 3.1.06) [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.soscisurvey.de>
- Liben, L. S. & Bigler, R. S. (2017). Understanding and undermining the development of gender dichotomies: The legacy of Sandra Lipsitz Bem. *Sex Roles*, 76(9), 544–555. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0519-4>

- Lynch, M. (2015). Guys and dolls: a qualitative study of teachers' views of gendered play in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 185(5), 679–693. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.950260>
- Martin, C. L. & Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52(4), 1119–1134. <http://dx.doi.org/10.2307/1129498>
- Martin, C. L. & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current directions in psychological science*, 13(2), 67–70. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00276.x>
- Martin, C. L. & Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual review of psychology*, 61, 353–381. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>
- Martin, C. L., Ruble, D. N. & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological bulletin*, 128(6), 903–933. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.6.903>
- Miller, C. L. (1987). Qualitative differences among gender-stereotyped toys: Implications for cognitive and social development in girls and boys. *Sex Roles*, 16(9), 473–487. <https://doi.org/10.1007/BF00292482>
- Miller, C. F., Lurye, L. E., Zosuls, K. M. & Ruble, D. N. (2009). Accessibility of gender stereotype domains: Developmental and gender differences in children. *Sex roles*, 60(11), 870–881. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9584-x>
- Mischel, W. (1970) Sex typing and socialization. In P. H. Mussen (Hrsg.), *Carmichael's manual of child psychology*. (S. 3–72). Wiley.
- Morawska, A. (2020). The effects of gendered parenting on child development outcomes: A systematic review. *Clinical child and family psychology review*, 23(4), 553–576. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00321-5>
- Schneider, C. (2011). Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren. *Frauenabteilung der Stadt Wien (MA 57)*. 3. Auflage.

- Schneider, C. (2015). *Education Box 2015: Grundlagentext*. (2022, Juni 09).
<https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/bildung/educationbox/pdf/educationbox2015-grundlagen.pdf>
- Serbin, L. A. & Connor, J. M. (1979). Sex-typing of children's play preferences and patterns of cognitive performance. *The Journal of Genetic Psychology*, 134, 315–316. <https://doi.org/10.1080/00221325.1979.10534065>
- Soukup, E. (2005). Die Kindergartenräume und ihre Gestaltung. In C. Niederle (Hrsg.), *ZeitRaum Kindergarten: Methoden des Kindergartens 1* (S. 28–32). Unsere Kinder.
- Statistik Austria. *Kindertagesheimstatistik 2020/21*. (2022, Jänner 29).
http://www.statistik-austria.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung&pubId=523
- Suizzo, M. A. & Bornstein, M. H. (2006). French and European American child–mother play: Culture and gender considerations. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 498–508.
<https://doi.org/10.1177/0165025406071912>
- Tenenbaum, H. R. & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental psychology*, 38(4), 615–630. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.38.4.615>
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R. & Hartmann, P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: Developmental or differential? *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 14(4), 365–381.
<https://doi.org/10.1002/icd.399>
- Weisgram, E. S., Bigler, R. S. & Liben, L. S. (2010). Gender, values, and occupational interests among children, adolescents, and adults. *Child Development*, 81(3), 778–796. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01433.x>

- Weisgram, E. S., Fulcher, M. & Dinella, L. 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>
- Wolter, I., Braun, E. & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in psychology*, 6(1267). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01267>
- Wood, G. W. (2018). *The psychology of gender*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315180229>
- Zosuls, K. M., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Shrout, P. E., Bornstein, M. H. & Greulich, F. K. (2009). The acquisition of gender labels in infancy: implications for gender-typed play. *Developmental psychology*, 45(3), 688–701. <https://doi.org/10.1037/a0014053>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Stereotyp weibliche Spielzeuge der Spielzeug-Skala.....	31
Abbildung 2. Stereotyp männliche Spielzeuge der Spielzeug-Skala.....	31

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Geschlechterstereotype Spielzeuge der Spielzeugliste.....	33
Tabelle 2. Klassifizierung der Effektstärken nach Cohen (1988; 1992).....	35
Tabelle 3. Geschlechtstypisierung von Spielzeug – weiblich: t-Test für eine Stichprobe.....	36
Tabelle 4. Geschlechtstypisierung von Spielzeug – männlich: t-Test für eine Stichprobe.....	36
Tabelle 5. Wahrgenommene geschlechterstereotype Spielzeugpräferenz – weiblich: t-Test für eine Stichprobe.....	37
Tabelle 6. Wahrgenommene geschlechterstereotype Spielzeugpräferenz – männlich: t-Test für eine Stichprobe.....	38
Tabelle 7. Deskriptivstatistische Kennwerte: Geschlechterstereotype der Elementarpädagog*innen.....	39
Tabelle 8. Unterschiede im wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder: t-Test für eine Stichprobe.....	40
Tabelle 9. Deskriptivstatistische Kennwerte: räumliche Bedingungen des Gruppenraumes – Vorhandensein einzelner Spielbereiche.....	40
Tabelle 10. Deskriptivstatistische Kennwerte: räumliche Bedingungen des Gruppenraumes – Vorhandensein geschlechterstereotypes Spielzeug.....	41
Tabelle 11. Deskriptivstatistische Kennwerte: wahrgenommenes Spielverhalten der Kinder – Wahl der Spielbereiche und geschlechterstereotype Spielzeugpräferenzen.....	41
Tabelle 12. Korrelation nach Pearson zwischen den Geschlechterstereotypen der Elementarpädagog*innen und dem wahrgenommenen Spielverhalten der Kinder.....	42

Tabelle 13. Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der Ausprägung der wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder.....	43
Tabelle 14. Geschlechtstypisierung der Spielzeuge in der Pilotstudie von Kollmayer et al. (2018).....	69

Anhang

Zusammenfassung

Die Bildung erster geschlechterstereotyper Ansichten beginnt im frühen Lebensalter. Da neben dem familiären Kontext auch elementare Bildungseinrichtungen eine wesentliche Sozialisationsumgebung junger Kinder darstellen, erhebt die vorliegende Studie geschlechterstereotype Einstellungen von 313 Elementarpädagog*innen, die räumlichen Bedingungen des Gruppenraumes und das von den Elementarpädagog*innen wahrgenommene Spielverhalten der Kinder im Rahmen einer quantitativen online-Fragebogenstudie. Die Ergebnisse zeigen auf, dass sich Mädchen und Buben in ihrem wahrgenommenen Spielverhalten sowohl hinsichtlich der Wahl der Spielzeuge, als auch der Spielbereiche unterscheiden. Des Weiteren geht eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung der Elementarpädagog*innen mit einer starken Geschlechtstypisierung von Spielzeug einher. Eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung und eine starke Geschlechtstypisierung von Spielzeug stehen mit den wahrgenommenen geschlechterstereotypen Spielzeugpräferenzen der Kinder in Verbindung, jedoch nur teilweise mit der Wahl der Spielbereiche. Darüber hinaus tragen eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung und eine starke Geschlechtstypisierung von Spielzeug zu geschlechterstereotypen wahrgenommenen Spielzeugpräferenzen bei, während die Gestaltung des Gruppenraumes durch getrennte Spielbereiche und die Summe des vorhandenen geschlechterstereotypen Spielzeuges keinen signifikanten Einfluss ausüben. Zusammenfassend weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die geschlechterstereotypen Einstellungen der Elementarpädagog*innen einen wesentlichen Einflussfaktor auf die Geschlechtsentwicklung und Differenzierung von Kindern darstellen. Diese Erkenntnisse sollen zur (Weiter-)Entwicklung von Programmen und Konzepten zur Umsetzung einer geschlechtersensiblen Pädagogik beitragen, welche eine vertiefte Selbstreflexion eigener geschlechterstereotyper Ansichten anregen, um der Bildung starrer Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype bei den anvertrauten Kindern entgegenzuwirken.

Schlüsselwörter: Elementarpädagogik, Geschlechterstereotype, Geschlechtsrollenorientierung, Spielverhalten, Spielzeug, Spielbereiche

Abstract

The formation of the first gender stereotypical views begins at an early age. Since, in addition to the family context, preschools also represent an essential socialization environment for young children, the present quantitative online questionnaire study investigates 313 preschool teacher's gender-stereotyped attitudes, room's spatial conditions and children's playing behaviour perceived by the preschool teachers. The results show that girls and boys differ in their perceived playing behaviour, both with regard to the choice of toys and play areas. Furthermore, traditional gender role attitudes go hand in hand with a stereotypical gender-typing of toys. Traditional gender role attitudes and stereotypical gender-typing of toys are associated with children's perceived stereotyped toy preferences, but only partially with play area choices. In addition, traditional gender role attitudes and a stereotypical gender-typing of toys contribute to perceived gender-stereotyped toy preferences, while the existence of separate play areas and the amount of gender-stereotyped toys have no significant influence. In summary, the results indicate that the gender-stereotyped attitudes of preschool teachers represent a significant factor influencing the gender development and differentiation of children. These findings should contribute to the (further) development of programs and concepts for the implementation of gender-sensitive pedagogy, which should encourage self-reflection on preschool teacher's own gender stereotypical views in order to counteract the formation of rigid gender roles and gender stereotypes in the children entrusted to them.

keywords: preschool, gender stereotypes, gender role attitudes, playing behaviour, toys, play areas

Pilotstudie von Kollmayer et al. (2018) – Geschlechtstypisierung der Spielzeuge

Tabelle 14

Geschlechtstypisierung der Spielzeuge in der Pilotstudie von Kollmayer et al. (2018)

Spielzeug	MW	SD
Barbie-Puppe	7.96	8.56
Holzperlen	17.28	15.80
Puppenkleidung	19.79	17.12
Puppenhaus	22.90	18.18
Puppenwagen	23.34	17.93
Nähmaschine	28.69	21.03
Babyfläschchen	29.38	18.96
Puppe	29.79	17.84
Teegeschirr	31.28	17.82
Webrahmen	33.10	18.71
Bügeleisen	36.48	13.23
Herd	37.72	16.95
Puppenküche	37.86	16.97
Staubsauger	38.34	17.61
Handpuppe	41.69	14.52
Teddybär	47.90	8.49
Malbuch	48.48	4.20
Puzzle	49.28	4.33
Xylophon	49.69	2.41
Arztkoffer	49.83	7.38
Alphabetpuzzle	49.83	7.60
Magnetzeichentafel	50.00	0.00
Plastilin	50.97	2.88
Uhr	51.45	6.89
Trampolin	51.86	6.55
Tierfiguren	52.14	8.32
Lego	54.07	9.43
Scooter / Roller	54.45	7.98
Lokomotive	62.55	17.09

Matchbox-Auto-Tankstelle	65.59	13.76
Matchbox-Auto-Garage	68.72	17.26
ferngesteuertes Auto	69.93	16.56
Autorennbahn	71.00	18.21
Werkzeugkiste	71.10	17.51
Polizeiuniform	71.41	20.96
Cowboy-Kostüm	71.52	17.12
Spiderman-Kostüm	72.97	18.03
Matchbox-Auto	73.14	16.83
Boxhandschuhe	74.14	19.35
Hubschrauber	76.17	17.25
Lastwagen	77.55	15.54
Transformer	78.62	18.79

Anmerkungen: Geschlechtstypisierung von Spielzeug durch 29 Personen; 0 = für Mädchen, 100 = für Buben

Erhebungsinstrument

Liebe Elementarpädagog*innen!

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft an dieser Studie im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien teilzunehmen, die sich mit Spielzeugpräferenzen von Kindern im Kindergartensetting beschäftigt.

Die folgenden Seiten enthalten Fragen, die sich auf Spielzeugpräferenzen von Kindern, verschiedene Rahmenbedingungen im Kindergarten und persönliche Einstellungen beziehen. Außerdem werden Sie um einige Angaben zu Ihrer Person gebeten.

Bitte lesen Sie alle Fragen genau durch und antworten Sie spontan und vollständig. Es gibt keine falschen Antworten, von Interesse ist Ihre persönliche Einschätzung.

Die Beantwortung des vorliegenden Fragebogens geschieht vollkommen freiwillig. Sie sind nicht verpflichtet, an der Untersuchung teilzunehmen und können die Beantwortung des Fragebogens jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen. Die Auswertung erfolgt vollkommen anonym und alle Antworten werden streng vertraulich behandelt. Die erhobenen Daten werden ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet und enthalten keinerlei Information, die zu Ihrer Identifikation führen könnte. Nach Abschluss der Datenerhebung ist keine gezielte Löschung Ihres Datensatzes mehr möglich, da dieser nicht zugeordnet werden kann.

Bei Fragen zur Untersuchung wenden Sie sich bitte an **a11726560@unet.univie.ac.at**.

Die Beantwortung aller Fragen dauert ca. 10 Minuten.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung,

Katharina Gonaus, BSc

Durch Klicken auf „Weiter“ erkläre ich, dass ich über Ziele und Ablauf der Studie informiert wurde und diese verstanden habe.

Wir beginnen mit den **räumlichen Bedingungen Ihres Gruppenraumes**.

Sind in Ihrem Gruppenraum abgegrenzte Spielbereiche (Platz zum Bauen und Konstruieren, Platz für das Rollenspiel,...) vorhanden? ja o nein o

Bitte geben Sie an, ob die folgenden **Spielbereiche** in Ihrem Gruppenraum vorhanden sind.

Platz zum Bauen und Konstruieren ja o nein o

Platz für das Rollenspiel ja o nein o

Platz zum Zeichnen, Malen und Werken ja o nein o

Platz zum Ruhen und Sich-Zurückziehen ja o nein o

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die **von Ihnen betreuten Kinder**.

Ich bitte Sie, möglichst **spontan** und **nach Ihrem Gefühl** zu antworten. Jede Antwort ist richtig – es zählt Ihr erster Gedanke!

Bitte geben Sie an, welche Kinder Ihrer Gruppe die einzelnen Spielbereiche nutzen. Kreuzen Sie bitte den Balken an der Stelle an, die für Sie persönlich am besten passt.

Welche Kinder nutzen den Platz zum Bauen und Konstruieren?

nur Mädchen Mädchen & Buben gleichermaßen nur Buben

Welche Kinder nutzen den Platz für das Rollenspiel?

nur Mädchen Mädchen & Buben gleichermaßen nur Buben

Welche Kinder nutzen den Platz zum Zeichnen, Malen und Werken?

nur Mädchen Mädchen & Buben gleichermaßen nur Buben

Welche Kinder nutzen den Platz zum Ruhen und Sich-Zurückziehen?

nur Mädchen Mädchen & Buben gleichermaßen nur Buben

Welche der angeführten **Spielzeuge** sind in Ihrer **Gruppe vorhanden**? Bitte kreuzen Sie entsprechend „ja“ oder „nein“ an.

Holzperlen	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Legosteine	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Puppen	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Spiderman-Kostüm	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Puppenküche	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Hubschrauber	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Lastwagen	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Trampolin	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Spielzeug-Herd	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Ferngesteuertes Auto	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Handpuppen	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Transformer	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Spielzeug-Bügeleisen	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Teddybären	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Matchbox-Auto-Tankstelle	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Barbie-Puppen	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Alphabetpuzzle (Sprachspiel)	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Xylophon	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Spielzeug-Staubsauger	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Matchbox-Autos	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Malbücher	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Polizeiuniform	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Babyfläschchen	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>

Teegeschirr	ja o	nein o
Puzzles	ja o	nein o
Puppenhaus	ja o	nein o
Magnetzeichentafel	ja o	nein o
Plastilin	ja o	nein o
Arztkoffer	ja o	nein o
Spielzeug-Uhr	ja o	nein o
Cowboy-Kostüm	ja o	nein o
Tierfiguren	ja o	nein o
Puppenwagen	ja o	nein o
Scooter / Roller	ja o	nein o
Spielzeug-Nähmaschine	ja o	nein o
Lokomotive	ja o	nein o
Werkzeugkiste	ja o	nein o
Autorennbahn	ja o	nein o
Puppenkleidung	ja o	nein o
Webrahmen	ja o	nein o
Boxhandschuhe	ja o	nein o
Matchbox-Auto-Garage	ja o	nein o

Die folgenden Fragen beziehen sich wieder auf die **von Ihnen betreuten Kinder**. Ich bitte Sie, wieder möglichst **spontan** und **nach Ihrem Gefühl** zu antworten. Jede Antwort ist richtig – es zählt Ihr erster Gedanke!

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit den **Spielzeugpräferenzen der Kinder Ihrer Gruppe**. Bitte geben Sie an, ob mit dem jeweils abgebildeten Spielzeug nur von **Mädchen**, nur von **Buben**, oder von **Mädchen und Buben gleichermaßen** gespielt

wird. Kreuzen Sie bitte den Balken an der Stelle an, die für Sie persönlich am besten passt.

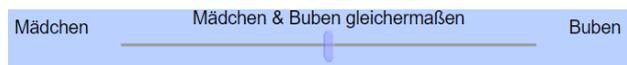
Mit den Holzperlen spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Legosteinen spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Puppen spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit dem Spiderman-Kostüm spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
...			
Mit der Puppenküche spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Hubschraubern spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Lastwagen spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit dem Trampolin spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit dem Spielzeug-Herd spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den ferngesteuerten Autos spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Handpuppen spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Transformers spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit dem Spielzeug-Bügeleisen spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Teddybären spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit der Matchbox-Auto-Tankstelle spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Barbie-Puppen spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit dem Alphabetpuzzle spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Xylophonen spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit dem Spielzeug-Staubsauger spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben

Mit den Matchbox-Autos spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Malbüchern spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit der Polizeiuniform spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Babyfläschchen spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit dem Teegeschirr spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Puzzles spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit dem Puppenhaus spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit der Magnetzeichentafel spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
...			
Mit dem Plastilin spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit dem Arztkoffer spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit der Spielzeug-Uhr spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit dem Cowboy-Kostüm spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Tierfiguren spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit dem Puppenwagen spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Scootern / Rollern spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit der Spielzeug-Nähmaschine spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Lokomotiven spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Werkzeugkisten spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit der Autorennbahn spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit der Puppenkleidung spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Webrahmen spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit den Boxhandschuhen spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben
Mit der Matchbox-Auto-Garage spielen ...	nur Mädchen	Mädchen & Buben gleichermaßen	nur Buben

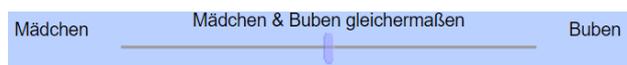
Auch hier ist Ihre persönliche Meinung gefragt. Ich bitte Sie, wieder möglichst **spontan** und **nach Ihrem Gefühl** zu antworten. Jede Antwort ist richtig – es zählt Ihr erster Gedanke!

Bitte geben Sie an, ob das jeweils abgebildete Spielzeug Ihrer Meinung nach angemessen für **Mädchen**, für **Buben**, oder für **Mädchen und Buben gleichermaßen** ist. Kreuzen Sie bitte den Balken an der Stelle an, die für Sie persönlich am besten passt.

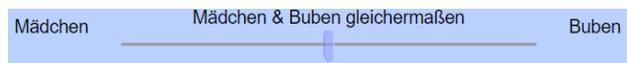
Barbie-Puppen sind angemessen für ...



Hubschrauber sind angemessen für ...



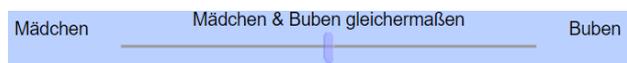
Alphabetpuzzles sind angemessen für ...



...

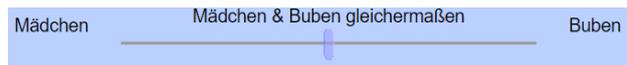


Arztkoffer sind angemessen für ...

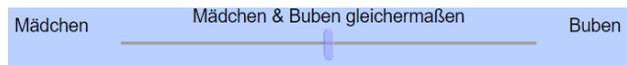


Boxhandschuhe sind angemessen für

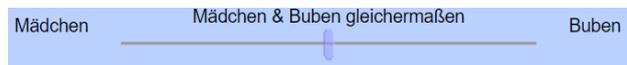
...



Plastilin ist angemessen für ...

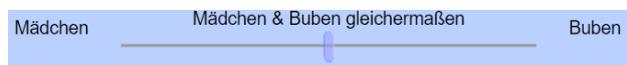


Handpuppen sind angemessen für ...

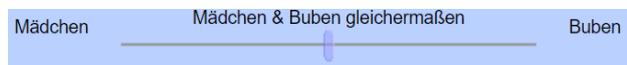


Matchbox-Autos sind angemessen für

...

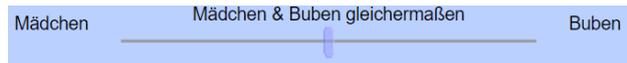


Puppenhäuser sind angemessen für ...

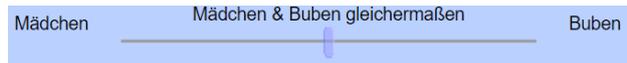


Spielzeug-Uhren sind angemessen für

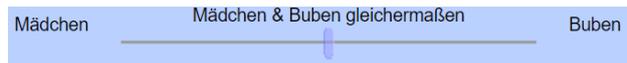
...



Puppenkleidungen sind angemessen für ...



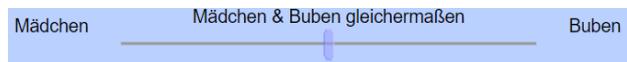
Lastwagen sind angemessen für ...



Puppenwagen sind angemessen für ...



Magnetzeichentafeln sind angemessen für ...



Männer sollten sich auch mit Handarbeit (z.B. nähen, stricken) beschäftigen.

Frauen sind für den finanziellen Unterhalt der Familie genauso verantwortlich wie Männer.

Bitte beantworten Sie folgende Fragen zu Ihrer Person.

Ich arbeite als ...

- Elementarpädagog*in
- Kindergruppenbetreuer*in
- Sonstiges:

Ich habe folgende Ausbildungsform absolviert ... (Mehrfachauswahl möglich)

- Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) (5 Jahre – BHS)
- Kolleg für Elementarpädagogik
- Hochschullehrgang „Elementarpädagogik“
- Bildungsanstalt für Sozialpädagogik (BASOP) (5 Jahre – BHS)
- Ausbildung Kindergruppenbetreuer*in

Ich arbeite in einem / einer ...

- städtischen Kindergarten / Gemeindekindergarten
- Landeskindergarten
- privaten Kindergarten
- Betriebskindergarten
- elternverwalteten Kindergarten
- Kindergruppe
- Sonstiges:

Die Kinder meiner Gruppe sind ...

- 0 – 3 Jahre alt
- 3 – 6 Jahre alt
- 0 – 6 Jahre alt

Anzahl der Dienstjahre:

Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?

- weiblich
- männlich
- divers
- keine Angabe

Wie alt sind Sie?

In welchem Land leben Sie derzeit?

Haben Sie noch Anmerkungen, die Sie mitteilen möchten?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Katharina Gonaus, BSc

Kontaktdaten: a11726560@unet.univie.ac.at