



Schwarz, Friederike
Einstellungen von Schülerinnen der Förderschule und des Gymnasiums zur
(Geschlechts-)Rolle der Frau
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
14.10.2011**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**Einstellungen von Schülerinnen der Förderschule und des Gymnasiums zur
(Geschlechts-)Rolle der Frau**

REFERENTIN: Prof'in Dr. Schäfer

KOREFERENT: AOR Dr. Jauch

Name: Schwarz, Friederike

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG.....	4
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUR GESCHLECHTSROLLE	5
2.1 EINE ANNÄHERUNG AN DIE GESCHLECHTSROLLE ÜBER DEN ROLLENBEGRIFF	5
2.1.1 Eine sprachliche Betrachtung des Rollenbegriffs.....	6
2.1.2 Eine geschichtliche Betrachtung des Rollenbegriffs	7
2.1.2.1 Die Ursprünge der Rollentheorie bei R.Linton und G.H.Mead.....	8
2.1.2.2 Die sozialwissenschaftliche Diskussion des Rollenbegriffs in der Mitte des 20. Jahrhunderts.....	10
2.1.2.3 Die Geschlechtsrolle im sozialwissenschaftlichen Diskurs.....	17
2.2 DIE FRAUEN- BZW. GESCHLECHTERFORSCHUNG UND DER GESCHLECHTSROLLENBEGRIFF	20
2.3.1 Das Sex-Gender-Konzept	22
2.3.2 Rezeption der Rollentheorie zu Beginn der Frauenforschung: Das Konzept des weiblichen Arbeitsvermögens von Ostern & Beck-Gernsheim	22
2.3.3 „Von der (Geschlechts-)Rollentheorie zur Erforschung von Geschlechtsverhältnissen“: Der sozialkonstruktivistische Doing-Gender-Ansatz	24
2.3.4 Wiederbelebung der Rollentheorie in der aktuellen Geschlechterforschung? Der Institutionenansatz von Helga Krüger.....	27
2.3 DIE WEIBLICHE GESCHLECHTSROLLE IM WANDEL	28
2.3.1 Die Rolle der Frau in der vorindustriellen Zeit	29
2.3.2 Die Rolle der Frau in der Industrialisierung	30
2.3.3 Die erste Welle der Frauenbewegung und ihre Auswirkungen auf die Rolle der Frau	32
2.3.4 Die Rolle der Frau im Nationalsozialismus	34
2.3.5 Die Rolle der Frau in der Nachkriegszeit.....	36
2.3.7 Die zweite Welle der Frauenbewegung und ihre Auswirkungen auf die Rolle der Frau.....	38
2.3.8 Die Rolle der Frau in der heutigen Gesellschaft: Heimchen am Herd oder Karrierefrau?	41
3. METHODEN	44
3.1 GRUNDLAGEN DER UNTERSUCHUNG	44
3.2 DIE DATENERHEBUNG: METHODE UND INSTRUMENT.....	48
3.2.1 Die Befragung als Methode.....	48
3.2.2 Der Fragebogen als Instrument.....	49
3.3 DIE UNTERSUCHUNGSDURCHFÜHRUNG	56
3.4 ZUR METHODIK DER AUSWERTUNG	57
3.4.1 Theoretische Einstellungsmuster.....	57
3.4.2 Methodisches Vorgehen.....	60

4. AUSWERTUNG UND ERGEBNISSE	62
4.1 AUSWERTUNG UND ERGEBNISSE DER SKALIERTEN FRAGEN ZUR „ARBEITSTEILUNG“ UND ZU DEN „INTERAKTIONSREGELN“	63
4.2 AUSWERTUNG UND ERGEBNISSE DER OFFENEN FRAGEN ZU DEN PERSÖNLICHEN ZUKUNFTSVORSTELLUNGEN ...	78
4.3 AUSWERTUNG DER GESCHLOSSENEN, UNGEORDNETEN FRAGEN ZU GESCHLECHTSTYPISCHEN STEREOTYPEN.....	86
4.4 AUSWERTUNG UND ERGEBNISSE DER ANGABEN ZUR PERSON UND FAMILIE	90
4.5 ZUSAMMENFASSENGE DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	95
5. KRITISCHE REFLEKTION DER UNTERSUCHUNG	97
5.1 KRITISCHE REFLEKTION DER UNTERSUCHUNGSDURCHFÜHRUNG	97
5.2 KRITISCHE REFLEKTION DES MESSINSTRUMENTS.....	97
6. SCHLUSSBETRACHTUNG.....	98
7. LITERATURVERZEICHNIS.....	101
ANHANG	107
ANHANG I: ANSCHREIBEN AN DIE LEHRKRÄFTE	107
ANHANG II: ANSCHREIBEN AN DIE SCHÜLERINNEN.....	108
ANHANG III: DER FRAGEBOGEN	109
ANHANG IV: ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG IN GRAPHISCHER DARSTELLUNG	115
VERSICHERUNG.....	177

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufschlüsselung der Dimension "Arbeitsteilung" in verschiedene Einstellungsbereiche.....	47
Abbildung 2: Aufschlüsselung der Dimension "Interaktionsregeln" in verschiedene Einstellungsbereiche.....	47
Abbildung 3: Cluster 1 - Einstellung der Schülerinnen gegenüber verschiedenen Familienmodellen.....	64
Abbildung 4: Vergleichende Darstellung von Item 31 und 36 - Förderschülerinnen.....	65
Abbildung 5: Cluster 2 - Einstellungen der Schülerinnen gegenüber der beruflichen Beschäftigungsart.....	66
Abbildung 6: Cluster 3 - Einstellungen der Schülerinnen gegenüber geschlechtstypischen Machtstrukturen in der Arbeitswelt.....	67
Abbildung 7: Cluster 4 - Einstellungen der Schülerinnen gegenüber einer geschlechtstypischen Erziehung.....	68
Abbildung 8: Vergleich der Untersuchungsgruppen - Auswertung von Item 5.....	69
Abbildung 9: Cluster 5 -Einstellungen der Schülerinnen gegenüber geschlechtstypischen Freizeitinteressen.....	70
Abbildung 10: Cluster 6 - Einstellungen der Schülerinnen gegenüber geschlechtstypischen Attributen.....	71
Abbildung 11: Cluster 7 - Einstellungen der Schülerinnen gegenüber geschlechtstypischen Körperbildern.....	72
Abbildung 12: Auswertung von Item 6 - Förderschülerinnen.....	74
Abbildung 13: Auswertung von Item 21 - Förderschülerinnen.....	74
Abbildung 14: Cluster 8 - Einstellungen der Schülerinnen gegenüber Partnerschaft und Sexualität.....	75
Abbildung 15: Vergleich der Untersuchungsgruppen – Auswertung von Item 35.....	76
Abbildung 16: Vergleich der Untersuchungsgruppen – Auswertung von Item 21.....	76
Abbildung 17: Gesamtauswertung der Cluster.....	78
Abbildung 18: Vergleich der Untersuchungsgruppen - Auswertung der verwendeten geschlechtstypischen Stereotype zur Beschreibung der Frau.....	87
Abbildung 19: Vergleich der Untersuchungsgruppen - Auswertung der verwendeten geschlechtstypischen Stereotype zur Beschreibung des Mannes.....	89
Abbildung 20: Vergleich der Untersuchungsgruppen - Besuchte Klassenstufen.....	91
Abbildung 21: Vergleich der Untersuchungsgruppen - Schulbesuch der Mutter nach Schulart.....	92
Abbildung 22: Vergleich der Untersuchungsgruppen - Schulbesuch des Vaters nach Schulart.....	92
Abbildung 23: Sprachgebrauch in der Familie der Förderschülerinnen.....	93
Abbildung 24: Vergleich - Anzahl der vorhandenen Bücher im Elternhaus.....	94

1. Einleitung

„Der Mann ging zur Jagd, später zur Arbeit und sorgte für den Lebensunterhalt der Familie, die Frau kümmerte sich um das Heim, den Herd, die Kinder und stärkte ihrem Mann den Rücken durch weibliche Fähigkeiten wie Empathie, Verständnis [und] Vorsicht“ (Herman 2006). Auf diese Weise beschrieb die ehemalige Tagesschausprecherin Eva Herman 2006 die Rolle der Frau und postulierte im Politmagazin CICERO eine traditionelle Rollenverteilung der Geschlechter. Des Weiteren verkündete sie, dass der Schöpfungsauftrag der Frau unter anderem darin läge, die Familie zusammenzuhalten. Außerfamiliäre Tätigkeiten sollten nach Hermans Thesen von Frauen nur in Maßen übernommen werden, da ihnen von Natur aus in erster Linie die Mutterrolle zugedacht sei. So fürchtet sie eine „Entweiblichung der Frau“, wenn diese die ihr zugedachte Rolle überschreitet, indem sie sich „im dünnelhaften Glauben an [ihre] nahezu übernatürlichen Kräfte, in Selbstüberschätzung und unreflektierter Emanzipationsgläubigkeit [verliert] und in Konkurrenz zum Mann tritt. Diese Behauptungen lösten in Deutschland eine Diskussion über die Geschlechtsrolle sowie heftige Kritik an Herman selbst aus.

Als „Anti-Emanzipation-Geplapper“ und „Suada zwischen Mutterkreuz und Steinzeitkeule“ bezeichnete und kritisierte z.B. die Feministin und Chefredakteurin der Zeitschrift EMMA Alice Schwarzer in einem Interview mit der dpa sowie der Zeitschrift SPIEGEL (2006) die Aussagen Hermans. Schwarzer plädiert auf ihrer Homepage vielmehr dafür, „dass Frauen auch kreativ oder stark sein können – und Männer auch fürsorglich oder schwach“ und wendet sich damit gegen die Rollenzuschreibung von Herman.

Doch was kennzeichnet die Rolle der Frau in unserer heutigen Gesellschaft überhaupt?

Ob in Form medialer Diskussionsbeiträge wie im Falle von Herman und Schwarzer, einer Debatte des Europaparlaments zum Verbot von Sexismus in der Werbung oder alltäglicher Geschlechterinteraktionen, die Frage „wann ist eine Frau eine Frau?“ hat auch im 21. Jahrhundert nicht an Aktualität verloren.

Wie denken Mädchen im Jugendalter über Frauen und welche Erwartungen besitzen sie in Hinblick auf eine angemessene Ausführung der weiblichen Rolle? Genau mit dieser Thematik beschäftigt sich die vorliegende Arbeit, indem sie die Einstellungen und Vorstellungen von Schülerinnen zur Rolle der Frau untersucht.

Neben einer allgemeinen Analyse von Geschlechtsrolleneinstellungen der Schülerinnen steht im Mittelpunkt des Erkenntnisprozesses die Kernfrage, ob sich Unterschiede zwischen den Schülerinnen der Förderschule und des Gymnasiums nachweisen lassen und somit die Form der schulischen Bildungsbeteiligung die individuellen Geschlechtsrolleneinstellungen der Mädchen beeinflusst.

Zur Erfassung dieses Themenkomplexes und zum besseren Verständnis der Untersuchung ist die vorliegende Arbeit wie folgt aufgebaut:

Zu Beginn findet eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema „Geschlechtsrolle“ über zwei verschiedene Zugangsmöglichkeiten statt. Einerseits erfolgt über die Beschäftigung mit dem Rollenbegriff und andererseits über die Betrachtung der weiblichen Rolle im Wandel der Zeit eine Annäherung an das Thema. Auf diese Weise wird eine Grundlage für das Verständnis der vorliegenden Arbeit und der durchgeführten Datenerhebung zu den Geschlechtsrolleneinstellungen gelegt.

Die Betrachtung des Rollenbegriffs geschieht sowohl in sprachlicher als auch geschichtlicher Hinsicht. Während bei der sprachlichen Betrachtung des Begriffs „Rolle“ der Schwerpunkt auf den etymologischen Ursprung des Wortes gelegt wird, werden im Rahmen der geschichtlichen Auseinandersetzung verschiedene Rollentheorien und deren sozialwissenschaftliche Diskussion vorgestellt. Ergänzend wird die kritische Sichtweise der Frauen- und Geschlechterforschung auf die Geschlechtsrolle und das Konstrukt „Geschlecht“ thematisiert.

Bei der Darstellung der historischen Perspektive auf die weibliche Rolle im Wandel der Zeit werden verschiedene Rollenbilder differenter Phasen vorgestellt, um die Beziehung von Gesellschaft, Zeit und dem jeweiligen Rollenverständnis darzulegen.

Der methodische Teil umfasst die Festlegung einer Arbeitsdefinition, das methodische Vorgehen und die Durchführung der Untersuchung. Diese wird mittels eines selbst erstellten Fragebogens, der sich aus verschiedenen Bereichen zusammensetzt und die Einstellung von Förderschülerinnen und Gymnasiastinnen zur Geschlechtsrolle der Frau erfassen soll, durchgeführt.

Die ausführliche Auswertung dieses Fragebogens sowie eine kritische, retrospektive Betrachtung der Untersuchung und ihrer Ergebnisse bilden, gefolgt von einer Rückbesinnung auf die erkenntnisleitende Fragestellung, den Abschluss der thematischen Auseinandersetzung.

2. Theoretische Grundlagen zur Geschlechtsrolle

Der Theorieteil dient dazu, sich mit der Thematik eingehend zu beschäftigen, eine Grundlage für die konkrete schriftliche Befragung herzustellen und zu dieser hinzuleiten.

2.1 Eine Annäherung an die Geschlechtsrolle über den Rollenbegriff

Bei einer näheren Betrachtung der sozialwissenschaftlichen Literatur zum Thema des Rollenbegriffs wird unmittelbar deutlich: Es existiert eine scheinbar unbegrenzte Vielfalt an Theorien, Konzepten, Ansätzen und Definitionen, die alle den Anspruch für sich erheben, einen Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Rollenbegriff zu leisten.

Dieser Reichtum an wissenschaftlicher Literatur ist der Tatsache zu verdanken, dass sich viele verschiedene Wissenschaftszweige, wie z.B. die Soziologie, Sozialpsychologie, Anthropologie und viele weitere Disziplinen, mit der Thematik beschäftigen. Aufgrund unterschiedlichster inhaltlicher Zugänge zwischen den einzelnen Disziplinen, deren heterogenen Fragestellungen sowie differierender Erkenntnisinteressen hinsichtlich der geschichtlichen Entwicklung scheint es beinahe unmöglich, ein Gesamtbild zu zeichnen. Die Konsequenz daraus ist, „daß es *die* Rollentheorie nicht gibt und auch nicht geben kann“ (Ullrich 1978, S. 26).

Das gilt sowohl allgemein für den Rollenbegriff als auch speziell für den Begriff der Geschlechtsrolle. Nichtsdestotrotz soll auf Grundlage dieser Feststellung im Folgenden der Versuch unternommen werden, sich dem Rollenbegriff einerseits sprachlich und andererseits geschichtlich anzunähern.

2.1.1 Eine sprachliche Betrachtung des Rollenbegriffs

Aus etymologischer Sicht ist „Rolle“ vom lateinischen Wort *rotula*, was so viel wie *das kleine Rad* bedeutet, abgeleitet und verweist auf eine Holzrolle, um die in der Antike Pergamentbögen gewickelt wurden. Im Laufe der Zeit dehnte sich die Bedeutung aus und der Begriff „Rolle“ umfasste nun ganze Sammlungen von Bögen in Form von Schriftrollen bis hin zu jeglicher Art von „buchähnlichen“ (Ullrich 1978, S. 27) Papierzusammenstellungen¹ (vgl. *rolls of parliament*). Auf diese Weise fand der Begriff auch Eingang in die Theatersprache. Als Theaterrolle bezieht er sich auf die Schriftrolle, auf der die Partie der Akteure niedergeschrieben wurde. Nachdem diese Bedeutung in der nachfolgenden Zeit eher verloren ging, kam es „mit der Entstehung der modernen Bühne im 16. und 17. Jahrhundert“ (Coburn-Staeger 1973, S. 9) zu einer Wiederbelebung des Begriffs in der Theatersprache. Rolle bezog sich hierbei jedoch nicht mehr auf die Schriftrolle, sondern vielmehr auf den konkreten Part, den der Darsteller zu spielen hatte. Der Darsteller übernahm in einem Theaterstück eine Rolle, indem er auf der Bühne versuchte eine andere, meist fiktive Person zu verkörpern (vgl. Coburn-Staeger 1973, S. 9). In Redewendungen wie „er spielt eine Rolle“, „die Rolle ist ihm wie auf den Leib geschrieben“ oder „er fällt mal wieder aus der Rolle“ wird die Beziehung zwischen dem heutigen Sprachgebrauch und dem Rollenbegriff des Theater sichtbar.

Auch zahlreiche Autoren der Sozialwissenschaft beziehen sich in ihren Rollentheorien und Definitionen auf den Rollenbegriff des Theaters, „um die „Rollenhaftigkeit“ des menschlichen Lebens zu illustrieren“ (Ullrich 1978, S.27). Viele Autoren verweisen an dieser Stelle auf Shakespeares bildhaftes Gleichnis von Theater und sozialer Wirklichkeit.

¹ offizielle Aufzeichnungen des englischen Parlaments

*„All the world's a stage,
And all the men and women merely players:
They have their exits and their entrances;
And one man in his time plays many parts,
His acts being seven ages“²*

2.1.2 Eine geschichtliche Betrachtung des Rollenbegriffs

Auch wenn sich die geistigen Wurzeln des Rollengedankens „wesentlich tiefer in das europäische philosophische Denken“ (Gerhardt 1971, S. 21) zurückführen lassen (z.B. Dilthey, Simmel), gilt es unter den Autoren³ der Sozialwissenschaften als allgemeiner Konsens, dass die Begründung der Rollentheorie auf drei amerikanische Sozialwissenschaftler der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts zurückgeht - George Herbert Mead, Ralph Linton und Jacob Levy Moreno.

Allen drei wird der Verdienst zugesprochen, das Fundament für eine mannigfaltige und fruchtbare wissenschaftliche Auseinandersetzung mit rollentheoretischen Konzepten gelegt zu haben (vgl. Coburn-Staege 1973, S. 19, Ullrich 1978, S. 29, Meyer 2000, S. 22 u. v. a.).

Trotzdem werden im Folgenden nur die Arbeiten der beiden Erstgenannten einer weiteren Betrachtung unterzogen. Zu rechtfertigen ist diese Auswahl mit der exemplarischen Bedeutung, die Mead und Linton bezüglich zweier differierender Theoriestränge in der sozialwissenschaftlichen Diskussion zur Rollentheorie einnehmen. Wiswede (1977, S. 14) zufolge kann man dem Großteil der existierenden Ansätze entweder einen strukturtheoretischen oder einen handlungstheoretischen Schwerpunkt zuordnen. Strukturtheoretische oder auch makrosoziologische Ansätze, die in erster Linie in der Tradition des Kulturanthropologen Lintons stehen, „[befassen] sich mit den Strukturen und Gesetzen von größeren sozialen Gebilden in einer Gesellschaft [...]“ (Ullrich 1978, S. 124); im Falle des Rollenbegriffs also mit der „strukturellen Einbettung von Rollen für die Organisationsweise von Gesellschaften“ (Grunow 2008, S. 7). Im Gegensatz dazu können eher handlungstheoretisch orientierte oder auch mikrosoziologische Ansätze auf den Sozialpsychologen Mead zurückgeführt werden. Diese widmen sich „den Wechselbeziehungen zwischen einzelnen Menschen in kleinen Sozialgebilden“ (Ullrich 1978, S.124). Es geht ihnen um die konkreten Handlungsabläufe in der Interaktion und somit um das „Nahfeld“ (Ullrich 1978, S. 13).

² *„Die ganze Welt ist eine Bühne,
und alle Frauen und Männer bloße Spieler.
Sie treten auf und gehen wieder ab,
Sein Leben lang spielt einer manche Rollen,
Durch sieben Akte hin“ (2.Akt, 7.Szene in Wie es Euch gefällt – As you like it, 1623)*

³ In diesem Unterrichtsentwurf wird stets die männliche Form verwendet. Dies soll der einfacheren Lesbarkeit dienen und stellt keinerlei Wertung dar. Selbstverständlich ist die weibliche Form ständig mit inbegriffen.

2.1.2.1 Die Ursprünge der Rollentheorie bei R.Linton und G.H.Mead

Ralph Linton (1893-1953)

Der Kulturanthropologe Ralph Linton führt 1936 in seinem Werk „The study of man“ den Rollenbegriff ein und definiert ihn zu einem späteren Zeitpunkt als „Gesamtheit der kulturellen Muster [...], die mit einem bestimmten Status verbunden sind. So umfasst dieser Begriff Einstellungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen, die einem jeden Inhaber dieses Status von der Gesellschaft zugeschrieben werden“ (Linton 1945 zit. n. Hartmann 1973, S. 311).

Mit dieser Definition verknüpft Linton den Begriff der Rolle mit dem des Status. Ein Status bezeichnet ihm zufolge „den Platz, den ein Individuum zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten System einnimmt“ i.S. von bestimmten Rechten und Pflichten. Die Beziehung zwischen Status und Rolle wird anhand von folgendem Zitat Lintons (ebd., S. 312) nachvollziehbar: „die Rolle umfaßt das, was das Individuum tun muß, um seine Status-Inhaberschaft geltend machen zu können“. Die Rolle steht somit für das Verhalten, das von einem Individuum infolge seines Status von ihm erwartet wird (vgl. Coburn-Staeger 1973, S. 23) und wird zur dynamischen Komponente des Status. Während die Rolle in Form von Lernprozessen entwickelt werden muss, wird der Status einem Individuum zugewiesen. Die Zuweisung zu einem Status geschieht aufgrund von angeborenen, unveränderlichen Merkmalen, wie z.B. dem Geschlecht (zugeschriebener Status) oder infolge prinzipiell vom Individuum veränderbarer Merkmale, wie z.B. dem Wissen (erworbener Status) (vgl. Petzold 2005, S. 7).

Status und Rolle sind unüberwindbar miteinander verknüpft und jedes Individuum besitzt viele Status und infolgedessen auch viele Rollen. Diese Rollen können jedoch nie alle zur selben Zeit ausgeübt werden. Deswegen kann das Individuum zur gleichen Zeit immer nur eine Rolle praktizieren bzw. einen aktiven Status besitzen. Die restlichen Rollen und Status bleiben latent vorhanden. Dadurch kann ein „frontale[r] Zusammenstoß der zugeordneten Rollen“ (Linton 1945 zit. n. Hartmann 1973, S. 313) vermieden werden.

Für Linton bleiben solche Kollisionen die Ausnahme, da verschiedene Rollen, die erfahrungsgemäß bei einem Individuum zusammentreffen, „im allgemeinen einander ziemlich gut angepaßt“ (ebd.) sind.

Mit Hinweis auf sich verändernde gesellschaftliche Verhältnissen und Strukturen sowie auf den Zusammenbruch des seiner Ansicht nach „überkommene[n] System[s] von Rolle und Status“ (ebd., S. 315) zu seiner Zeit, räumt er allerdings ein, dass solche Konflikte potentiell entstehen können.

Lintons rollentheoretische Überlegungen orientieren sich an der Struktur der Gesellschaft und befassen sich weniger mit der direkten Handlungs- bzw. Interaktionsebene. Er intendiert mit seiner Theorie über die Beziehung von Rolle und Status eine umfassende Darstellung des Verhältnisses von Individuum und sozialem System, um somit soziale Strukturen analysieren zu können. Explizit wird diese strukturtheoretische Sichtweise an Aussagen wie:

„es sind Gesellschaften als Ganze, die die Kulturen tragen“ (ebd., S. 310).

„Individuen [...] werden [...] nach mehreren Ordnungspunkten klassifiziert und organisiert“ (ebd.).

Es geht Linton damit in erster Linie um das System bzw. den Platz, den das Individuum innerhalb dieses Systems aufgrund seines Status einnimmt und die Funktion dieses Prozesses für die „Stabilität des Gesamtsystems“ (Hurrelman 1998, zit. n. Gudjons 2006, S. 157).

Obwohl Linton als einer der ersten Begründer der Rollentheorie eine eminente Rezeption seines Ansatzes – v.a. seiner Verknüpfung von Rolle und Position (bei Linton: Status) - erfahren durfte, stieß seine dezidierte Unterscheidung von zugeschriebenen und erworbenen Merkmalen eines Individuums auf Kritik. Wiswede (1977, S.11) widerspricht dieser strikten Kategorisierung und weist in Anlehnung an die Arbeit von Tumin „Schichtung und Arbeit“ darauf hin, dass zugeschriebene und erworbene Statusmerkmale in einer wechselseitigen Interdependenz stehen würden. Um diese These zu stützen, macht sie auf die Abhängigkeit von Geschlechtszugehörigkeit und „Zugangschancen zum Markt sozialer Positionen“ (ebd., S. 12) aufmerksam.

Überdies sei die normative Gewichtung von zugeschriebenen und erworbenen Merkmalen abhängig von der jeweiligen Kultur und somit prinzipiell wandelbar, so Wiswede (ebd., S. 11).

George Herbert Mead (1863-1931)

Neben Ralph Linton gilt der amerikanische Soziologe, Sozialpsychologe und Philosoph George Herbert Mead als einer der bedeutendsten Begründer der Rollentheorie in den Sozialwissenschaften. Mit seinem handlungstheoretischen Ansatz zur Sozialisation betont er im Gegensatz zu Linton nicht den strukturtheoretischen Aspekt, sondern das „handelnde Subjekt“ (Wiswede 1977, S. 19) in der „alltäglichen Interaktion“ (Gudjons 2006, S. 158) bzw. Kommunikation.

In seinem Werk „Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus“ skizziert er die Beziehung von Rolle und Identität. Unter dem Rollenbegriff versteht Mead „Haltungen und Einstellungen [...] eines Individuums, die im Zusammenhang stehen mit bestimmten Erwartungen der Interaktionspartner“ (Coburn-Staeger 1973, S. 20). Menschliche Interaktion wird für ihn von zwei wesentlichen Prozessen bestimmt: *role-taking* und *role-making*. *Role-taking* (Rollenübernahme) bezeichnet hierbei die Fähigkeit eines Individuums (Mead: *Ego*), die Perspektive des Interaktionspartners (Mead: *Alter*) einnehmen, um so die Erwartungen von *Alter* an *Ego* antizipieren zu können. Im Prozess des *role-making* integriert *Ego* diese Erwartungen in seine Reaktion; „[*Ego*] gestaltet [...] seine Rolle“ (Gudjons 2006, S. 159). Diese Prozesse finden jedoch nicht nur bei *Ego* statt, sondern auch bei *Alter*, wodurch es in der Interaktion zu einer ständig wechselseitigen Interpretation der jeweiligen Rollen kommt. „Entweder es kommt zur einverständigen Aushandlung der wechselseitigen Rollen oder zum Abbruch der Kommunikation“ (ebd.). Die Grundvoraussetzung

für eine gelingende Kommunikation ist, dass alle beteiligten Interaktionspartner über ein gemeinsames Symbolsystem (v.a. sprachliche Symbole) verfügen.

Die Entwicklung der Identität von *Ego* erfolgt nach Mead im Rahmen des interpretativen Aushandlungsprozesses der Rollen durch das Zusammenwirken zweier Persönlichkeitsinstanzen – *I* und *Me*. Das *I* lässt sich als psychischen Aspekt, der sowohl Fähigkeiten wie Spontanität und Kreativität als auch die biologische Triebausstattung impliziert, näher beschreiben (vgl. Joas 1991 zit. n. Gudjons 2006, S. 159). Im Gegensatz dazu versteht Mead unter dem *Me* den sozialen Aspekt in der Identitätsentwicklung und bezeichnet damit „die Vorstellung von dem Bild [...], das der andere von mir hat“ (Gudjons 2006, S. 159). Da ein Individuum im Alltag in der Regel nicht nur auf einen, sondern auf mehrere Interaktionspartner trifft, existieren auch mehrere *Me*'s. Die Leistung des Individuums ist es nun, diese unterschiedlichen *Me*'s in ein harmonisches Selbstbild zu integrieren. Durch diese Synthese bildet sich das *Self* heraus; die Identität eines Individuums (vgl. Bönold o.J., S. 3).

Unterstützt wird diese Identitätsentwicklung, Mead zufolge, durch die kindliche Sozialisation. In dieser lernt das Kind, z.B. durch Rollenspiele, sozial erwünschte Verhaltensweisen zu übernehmen und die darin implizierten normativen Elemente zu verinnerlichen (vgl. Coburn-Staege 1973, S. 21).

Mead beabsichtigt mit seinen Überlegungen zur Rolle und Identität einen Beitrag zum besseren Verständnis der Mitglieder einer Gesellschaft zu leisten. Er richtet den Blick auf die Beziehungsebene und thematisiert die komplexen Anforderungen, die an das Individuum in Form der Synthese von *I* und *Me* gestellt werden. Durch die Betonung des Rollenhandelns als Aushandlungsprozess verweist Mead auf die potentielle Gefahr des Zusammenbruchs einer Interaktion (vgl. Gudjons 2006, S.158) und der nicht gelingenden Entwicklung von Identität.

Trotz zahlreicher Rezeption seines Ansatzes und Übernahmen seiner Überlegungen war auch Mead immer wieder der Kritik ausgesetzt. In erster Linie richtet sich diese Kritik gegen die Überbetonung der Handlungsebene und Vernachlässigung der strukturellen Ebene einer Gesellschaft. Ihm wird von Joas (1978, S. 44) vorgeworfen, dass er den „Blick auf den systematischen gesamtgesellschaftlichen Kontext, in dem die einzelne Interaktion stattfindet, verdunkelt“. Bestehende Machtstrukturen könnten mittels Meads Theorie nicht erfasst, geschweige denn analysiert werden. Joas (ebd.) unterstellt Meads Ausführungen deswegen einen „weltfremden Charakter“.

2.1.2.2 Die sozialwissenschaftliche Diskussion des Rollenbegriffs in der Mitte des 20. Jahrhunderts

George Herbert Mead und Ralph Linton haben die rollentheoretische Diskussion ihrer nachfolgenden Kollegen der Sozialwissenschaften in höchstem Maße geprägt. Die unterschiedlichen perspektivischen Zugänge der beiden durchziehen die gesamte sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Rollenbegriff in der Mitte des 20. Jahrhunderts.

Die soziologische Debatte steht hierbei mehrheitlich in der Tradition von Lintons struktur-funktionalistischem Rollenverständnis, da sie den Blick vorwiegend auf die Strukturen des sozialen Systems richtet. Demgegenüber zeigen die sozialpsychologischen Überlegungen eine Tendenz zu handlungsorientierten Rollentheorien. Bei ihnen finden sich daher immer wieder Grundgedanken, die bereits von Mead in den dreißiger Jahren formuliert wurden (vgl. Ullrich 1978, S. 13).

Diese kategorische Unterscheidung der soziologischen und sozialpsychologischen Diskussion darf und sollte als vereinfachende Darstellung verstanden werden. Als „disziplinübergreifendes Thema“ (Allemann-Tschopp 1979, S. 173) generiert es eine Vielfalt an Rollendefinitionen und Rollentheorien, die Überschneidungen wie Unterschiede aufweisen – sowohl innerhalb als auch zwischen einzelnen Fachgebieten.

Diese Vielfalt kennzeichnet auch den amerikanischen rollentheoretischen Diskurs der Sozialwissenschaften. Bereits in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts setzte eine umfassende Rezeption von Mead und Linton ein. Ihre Ansätze wurden aufgenommen, kritisiert und weiterentwickelt. Diese intensive Beschäftigung einzelner Autoren mit dem Thema führte zu einer großen Anzahl an Forschungsergebnissen und der zunehmenden Etablierung in der Wissenschaft (vgl. Meyer 2000, S. 22).

Eine herausragende Stellung in der amerikanischen Diskussion nehmen die Soziologen Talcott Parsons und Erving Goffman ein.

Talcott Parsons (1902-1979)

Ausgangspunkt für seine zahlreichen theoretischen Überlegungen war für Parsons unter anderem die Frage nach den Mechanismen, welche die Stabilität des gesellschaftlichen Systems gewährleisten. Im Rahmen dieser Überlegungen zu System und Individuum entwickelte er eine Rollentheorie, mit Hilfe derer er versuchte seine Frage nach den Bedingungen für eine stabile Gesellschaft zu beantworten.

Parsons geht von der Annahme aus, dass jedes Individuum in einem System, je nach seiner Funktion, eine bestimmte Position und damit einhergehend eine entsprechende Rolle einnimmt. Diese werden dem Individuum von der Gesellschaft zugeschrieben, „regeln die Beziehungen zwischen den Interaktionspartnern“ (Coburn-Staege 1973, S. 25) und sind „strukturelle Grundelemente“ (ebd.) des Systems. Ähnlich wie Linton setzt Parsons als unzweifelhaft voraus, dass die Rolle auch unabhängig von der Person, die sie zu einer bestimmten Zeit ausübt, besteht.

Parsons definiert die Rolle als ein „organisiertes System der Teilhabe eines Individuums an einem sozialen System mit speziellem Bezug auf die Organisation dieses sozialen Systems als eine Gemeinschaft“ (Parsons 1965 zit. n. Claessens 1968, S. 19). Mit dieser Begriffsbestimmung sieht er die Funktion von Rollen darin, dem Individuum als Orientierungsmodus für sein alltägliches Handeln zu dienen und somit zur Stabilität des Systems beizutragen. „In den Rollen verdichten und

konkretisieren sich die normativen Erwartungen, die von den Mitgliedern sozialer Gruppen an den Handelnden gerichtet werden“ (Gudjons 2006, S. 157). Rollen werden so zum „Schnittpunkt zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft“ (ebd.) erklärt.

Das *kulturelle System*, als System mit geteilter Bedeutung von gesellschaftlich akzeptierten Werten, Normen, aber auch Kommunikationssymbolen wie Sprache etc., wird vom Individuum im Zuge seiner Sozialisation in Form von Rollen in seine Persönlichkeit übernommen. Das *personale System* wird somit zu dem Ort, an dem durch die Internalisierung von Normen eine Übereinstimmung von gesellschaftlich geteilten Wertvorstellungen und individuellen Bedürfnissen herbeigeführt wird (vgl. Coburn-Staeger 1973, S. 25). Die Motivation des Einzelnen, sein Handeln im *sozialen System* (konkrete Handlungsebene) an den normativen Vorgaben des Systems auszurichten, sieht Parsons in dem Streben des Menschen nach sozialer Belohnung und Vermeidung von Sanktionen, über die eine Gesellschaft bei der Nicht-Einhaltung von Rollen verfügt (vgl. Parsons 1973, S. 185). Die Verinnerlichung von Normen durch die Sozialisation sowie die potentielle Sanktionsmacht der Gesellschaft sind für Parsons die zwei zentralen Mechanismen, die gewährleisten, dass sich das Individuum entsprechend den normativen Erwartungen, die mit seiner Rolle und Position einhergehen, verhält. In seinen theoretischen Überlegungen nimmt er jedoch ohnehin eine Übereinstimmung von „objektiven Systeminteressen und subjektiven Motivationsstrukturen“ (Becker-Schmidt 2005, S. 94) an.

Diese von Harmonie geprägte Anschauung Parsons stieß in der sozialwissenschaftlichen Diskussion auf beträchtliche Kritik. Becker-Schmidt (ebd.) wirft ihm vor, eine nicht gelingende Integration von normativen Erwartungen in die individuelle Persönlichkeitsstruktur als „subjektiven Defekt“ zu postulieren und somit die Augen vor gesellschaftlichen Zuständen zu verschließen. Des Weiteren wird kritisiert, dass Parsons den Prozess der Sozialisation und damit die Übernahme von Rollen als „einseitige Vergesellschaftung“ (Gudjons 2006, S. 158) darstellt, wodurch dem Individuum jegliche aktive Beteiligung abgesprochen wird (vgl. ebd.).

Coburn-Staeger (1973, S. 26) äußert Zweifel an der Eignung der Theorien für die Analyse sozialer und kultureller Veränderungsprozesse innerhalb einer Gesellschaft. Die Vorstellung von unveränderlichen gesellschaftlichen Normen könne „innovatives Verhalten und soziale[n] Wandel“ (ebd.) nicht erfassen.

Trotz der umfassenden Kritik an Parsons Arbeiten hat er den sozialwissenschaftlichen Diskurs des 20. Jahrhunderts maßgeblich mitbestimmt. Vornehmlich sein Blick auf die Funktion des Individuums und anderer kleinerer Einheiten (z.B. Institutionen) für die Stabilität des Systems wurde positiv hervorgehoben (vgl. Gudjons 2006, S. 158).

Erving Goffman (1922-1982)

Erving Goffman präsentierte seine rollentheoretischen Gedanken auf eine bildhafte Art und Weise. Er nutzte die Theatermetaphorik, um die soziale Wirklichkeit zu erfassen und beabsichtigte mit seinem Modell einen „analytischen Zugang“ (Willems 2009, S. 77) zu ihr zu gewinnen. Für Goffman ist „die soziale Welt [...] eine Bühne, eine komplizierte Bühne sogar, mit Publikum, Darstellern und Außenseitern, mit Zuschauerraum und Kulissen [...]“, so Dahrendorf (1973) in seinem Vorwort zur deutschen Übersetzung von Goffmans Werk „Wir alle spielen Theater“.

Indem er sich in seinen Ausführungen auf die soziale Interaktion zwischen Darstellern und Publikum konzentriert, bleibt Goffman vorwiegend auf der mikrosoziologischen Ebene der Analyse (vgl. Willems 2009, S. 77).

Um die Beziehung zwischen dem gespielten Selbst als Darsteller und dem Selbst als Rolle zu beschreiben, führt Goffman den Begriff der *Rollendistanz* ein. Ersteres ist lediglich das „Produkt einer erfolgreichen Szene, und nicht ihre Ursache“ (Goffman 1973, S. 231). Rollenträger und Rolle, also das Selbst als Darsteller und das Selbst als Rolle, sind demnach voneinander zu differenzieren (vgl. ebd., S. 230ff).

Als Rolle bezeichnet Goffman „vorherbestimmte Handlungsmuster“ und versteht darunter „die Ausübung von Rechten und Pflichten [...], die mit einem bestimmten Status verknüpft sind“ (ebd., S. 18). Das Selbst als Darsteller wird im Alltag ständig mit diesen Erwartungen konfrontiert und muss mit einer entsprechenden Inszenierung darauf reagieren. Ziel einer jeden Selbstdarstellung ist es, bei den Interaktionspartnern (Publikum/Zuschauer) einen bestimmten Eindruck zu erwecken, unabhängig davon, ob der Darsteller von seiner eigenen Vorführung und Rolle überzeugt ist oder nicht (vgl. Goffman 1973, S. 19).

„Sie (Zuschauer) sind aufgerufen zu glauben, die Gestalt, die sie sehen, besitze wirklich die Eigenschaften, die sie zu besitzen scheint, die Handlungen, die sie vollführt, hätten wirklich die implizit geforderten Konsequenzen, und es verhalte sich überhaupt alles so, wie es scheint“ (ebd.).

Auf diese Weise kann das Selbst als Darsteller die soziale Interaktion kontrollieren und die Reaktionen seiner Interaktionspartner in seinem Interesse beeinflussen (vgl. ebd., S. 10).

Ist es dem Selbst als Darsteller jedoch nicht möglich die gesellschaftlichen Erwartungen mit seinen „persönlichen Bedürfnissen“ (Becker-Schmidt 2005, S. 90) zu vereinbaren, kann es zu Störungen in der Darstellung kommen. Diese können seitens der Interaktionspartner Sanktionen zur Folge haben (vgl. ebd., S. 90f). Das Selbst als Darsteller ist deswegen immer darauf bedacht sich rollenkonform zu inszenieren, denn die Inszenierung bestimmt über seinen sozialen Status und sein gesellschaftliches Ansehen (vgl. ebd.).

Die Informationen über die mit einer Rolle verbundenen Erwartungen erhält das Individuum automatisch durch seine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. ebd.).

Becker-Schmidt (2005, S. 91) kritisiert an der Theatermetaphorik Goffmans, dass die gesellschaftliche Realität weitaus komplexer sei, als das Schauspiel auf einer Bühne und der Rollenträger in der sozialen Welt nicht nach Belieben seine Rolle ablegen könne.

Neben Parsons und Goffman bereicherten dessen ungeachtet auch andere Sozialwissenschaftler die Auseinandersetzung rund um den Rollenbegriff. Claessens (1974, S. 17ff) stellt in seinem Werk „Rolle und Macht“ eine Auswahl von Rollendefinitionen vor:

1. „Merton übernimmt die Definition Lintons von 1936, ergänzt jedoch: Ein einzelner sozialer Status (Position) schließt nicht nur eine einzige „associated role“ ein, sondern eine ganze Reihe von „associated roles“. Dies ist für ihn ein grundlegendes Charakteristikum sozialer Strukturen. Diese „strukturelle Faktum“ nennt Merton „role-set“; darunter versteht er „jene Anzahl von Rollenbeziehungen, die Personen kraft der Besetzung eines besonderen sozialen Status haben“ (Merton 1949 zit. n. Claessens 1974, S. 18)“.
2. „Gerth und Mills verstehen das Rollenkonzept als „key term“ in der Definition der Person wie der Institution, als Hauptverbindung zwischen Charakter und Sozialstruktur. Er beziehe sich auf (a) Verhaltenseinheiten, die sich durch ihr Wiederauftreten als Regelmäßigkeiten herausstellen und (b) auf das Verhalten anderer Handelnder gerichtet sind. Die Muster wechselseitig orientierten Verhaltens werden durch diese wiederkehrenden Interaktionen gebildet: „Per definitionem sind Rollen interpersonal, d. h. am Verhalten und an den Erwartungen anderer orientiert“ (Gerth/Mills 1954 zit. n. Claessens 1974, S. 18)“.
3. Getzels und Guba: „Das Verhalten eines Actors wird als eine Funktion von role und personality verstanden: „... Rolle, (ist) der Satz von Komplementärerwartungen, der den Handelnden in seiner Interaktion mit anderen Individuen betrachtet...“ (Getzels/Guba 1964 zit. n. Claessens 1974, S. 18)“.
4. Anne-Marie Rocheblave-Spenlé „schlägt vor, Rolle als ein von Verhaltensweisen bestimmtes Modell zu definieren, welches in Beziehung steht zu einer bestimmten Position eines Individuums in einer Interaktionseinheit“.

Diese Auswahl an Rollendefinitionen demonstriert die unsagbare Vielfalt an nebeneinanderstehenden Rollenkonzepten, die allein in der amerikanischen Diskussion besteht. Timasheff (1952 zit. n. Coburn-Staeger 1973, S. 28) reagierte auf dieses Potpourri aus unterschiedlichsten rollentheoretischen Konzepten, indem er die Rollendefinitionen von sechzehn amerikanischen Soziologen analysierte und auf gemeinsame Elemente hin untersuchte.

Er kam dabei zu dem Ergebnis, dass der Rollenbegriff „in drei Bedeutungen verwendet [wird]:

- (1) Rolle als der dynamische oder kinetische Aspekt des Status.
- (2) Rolle als Verhaltensmuster, das sich auf ein System von Rechten und Pflichten bezieht und mit einer bestimmten Position in einer sozialen Gruppe verbunden ist.
- (3) Soziale Rolle als ein Komplex von Haltungen, in denen solche Kulturaspekte organisiert sind, die das Verhalten von Gruppenmitgliedern untereinander definieren.“

Trotz tendenzieller Übereinstimmungen verschiedener Rollendefinitionen sind [sie] so zahlreich und verschiedenartig [...], daß es kaum möglich ist, [...] eine zusammenfassende Definition zu geben“, so Coburn-Stage (1973, S. 30) zum Stand in der amerikanischen Literatur.

Die deutschen Sozialwissenschaftler griffen die Überlegungen ihrer englischsprachigen Kollegen erst in den 1960ern konsequent auf, rezipierten, modifizierten und kritisierten sie (Meyer 2000, S. 21). Anstoß zu dieser Welle von ganz heterogenen Auseinandersetzungen mit dem Rollenbegriff gab der deutsch-britische Soziologe und Politiker Ralf Dahrendorf mit seinem viel diskutierten Werk über den „*Homo Sociologicus*“ Ende der 1950er Jahre.

Ralf Dahrendorf (1929-2009) und die sozialwissenschaftliche Diskussion in Deutschland

Dahrendorf beabsichtigte mit seiner Abhandlung eine soziologische Analyse des Einzelnen sowie der Gesellschaft und konstruierte hierfür den sogenannten *homo sociologicus*. Das Konstrukt *homo sociologicus* bezieht sich dabei auf den „Mensch[en] als Träger sozial vorgeformter Rollen, [der] am Schnittpunkt des Einzelnen und der Gesellschaft steht“ (Dahrendorf 1974, S. 20). Die Rolle als „wissenschaftliches Konstrukt“ wird für Dahrendorf (ebd., S. 21) damit zum Element soziologischer Analyse.

Er definiert den Rollenbegriff als „Bündel von Erwartungen, die sich in einer gegebenen Gesellschaft an das Verhalten der Träger von Positionen knüpfen“ (ebd., S. 33). Die Erwartungen werden „von der Gesellschaft bestimmt“ (ebd., S. 35) und bergen einen verpflichtenden Charakter in sich (vgl. ebd.).

Unter den Begriff „Position“ fasst Dahrendorf „jeden Ort in einem Feld sozialer Beziehungen“ (ebd., S. 30). Jedes Individuum nimmt in einer Gesellschaft mehrere Positionen ein und an jede dieser Positionen ist eine soziale Rolle bzw. sind bestimmte Erwartungen bezüglich des Rollenverhaltens sowie der Rollenattribute (Aussehen und Charakter) gekoppelt (vgl. ebd., S. 33). An dieser Stelle verweist Dahrendorf, in Anlehnung an den amerikanischen Soziologen Robert King Merton, auf die Gefahr von Rollenkonflikten, die durch gesellschaftliche Erwartungen an den Positionsinhaber entstehen können.

Merton (vgl. 1967 zit. n. Coburn-Stage 1973, S. 35) hatte die beiden Begriffe des *Intra- und Inter-Rollenkonflikts* eingeführt, um damit das Konfliktpotential von Rollen, Rollenzuschreibungen und Rollenerwartungen zu betonen. *Intra-Rollenkonflikte* entstehen aufgrund von unvereinbaren Erwartungen, die an eine bestimmte Rolle gleichzeitig gestellt werden, wohingegen mit dem *Inter-Rollenkonfliktbegriff* die widersprüchlichen Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen an mehrere Rollen eines Individuums gemeint sind. Diese beiden Begriffe bereicherten über Dahrendorf hinaus auch die gesamte deutsche Debatte, welche die Beziehung von Gesellschaft, Rollenerwartungen und Rollenträger thematisierte.

Obwohl Dahrendorf das Konfliktpotential von Rollenerwartungen erkennt, postuliert er in seiner Arbeit, dass sich der Einzelne diesen gesellschaftlichen Erwartungen nicht entziehen kann, ohne dafür eine Sanktion zu erfahren. Soziale Rolle wird für ihn zum Zwang und die Gesellschaft zur „ärgerlichen Tatsache“ (Dahrendorf 1974, S. 36), da sie über die Einhaltung der Rollenerwartungen mittels positiver wie negativer Sanktionen wacht. Das Ausmaß der Sanktion wird über den Grad der Verbindlichkeit einer Rolle bestimmt. Dahrendorf führt an dieser Stelle eine Unterscheidung von *Muss-, Soll-, und Kann-Erwartungen* ein (vgl. ebd., S. 37ff). Erstere sind vor allem durch einen absolut verpflichtenden, meist gesetzlichen Charakter gekennzeichnet und haben bei Nicht-Einhaltung negative Konsequenzen, wie z.B. die Gefängnisstrafe, zur Folge. *Soll-Erwartungen* hingegen beziehen sich eher auf soziale Sanktionen, wie Ächtung oder Ausschluss. Die dritte Form von Erwartungen – die *Kann-Erwartungen* – lösen im Gegensatz zu den *Muss-, und Soll-Erwartungen* bei Einhaltung positive Sanktionen aus. Dahrendorf führt hierzu das Beispiel des Studienrates an, der in seiner Freizeit das Schulorchester leitet und infolgedessen Anerkennung durch seine Mitmenschen erfährt (vgl. ebd., S. 39). Diese Unterscheidung ermöglicht es, sämtliche Rollen in ihrer „Bedeutung [...] für den Einzelnen wie für die Gesellschaft“ (ebd., S. 41) näher zu bestimmen. Die Gesellschaft im Verständnis von Dahrendorf ist damit gleichzusetzen mit einem „Zwangssystem“ (Coburn-Staeger 1973, S. 30).

Dahrendorf weist darüber hinaus darauf hin, dass ein Mensch stets mehr ist als nur der Träger von Rollen und eine gewisse Freiheit besitzt „seine Rollen selbst auszugestalten“ (Dahrendorf 1974, S. 41), um nur wenige Sätze später einzuräumen, dass diese Freiheit in Anbetracht des allgegenwärtigen und allmächtigen Zwangssystems der Gesellschaft doch sehr gering ist (vgl. ebd.).

Es scheint als legitimiere Dahrendorf dieses Ungleichgewicht von auferlegtem Rollenverhalten und individueller Selbstbestimmung damit, welche Funktion die Rolle nicht nur für die Gesellschaft, sondern auch für das Individuum besitzt. Soziale Rollen seien immer Zwang, aber sie könnten als „Fessel“, als „Halt“ (ebd., S. 36) oder als „Gerüst [...], das [...] aufrechterhält und Sicherheit gibt“ (ebd.) vom Individuum erlebt werden.

Dahrendorfs Abhandlung über den *homo sociologicus* und seine darin enthaltende Rollentheorie (Dahrendorf spricht von Rollenanalyse) wurden zum Ausgangspunkt der deutschen Rollendiskussion in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts. Ihm gebührt der Verdienst, diesen Diskurs angestoßen und bereichert zu haben (vgl. Meyer 2000, S. 21). Denn es entbrannte eine polarisierende Diskussion über „das Verhältnis von gesellschaftlichem Zwang und individueller Freiheit“ (ebd.) und es wurde die Frage gestellt, welche Möglichkeiten das Individuum besitzt sich von diesem Zwang zu befreien.

Kritik an Dahrendorfs Rollenverständnis bezog sich mehrfach auf den Vorwurf dieses Ungleichgewichts. So kritisiert z.B. Tenbruck, dass Dahrendorfs Vorstellung vom Rollenhandeln einer

„konformistische[n] Selbstübergabe des Individuums an die Gruppe“ (Tenbruck 1961 zit. n. Claessens 1974, S. 20) gleichkäme. Andere Autoren, wie z.B. Karl-Dieter Opp, plädieren in diesem Zuge für eine Abschaffung des Rollenbegriffs, da er nicht aussagekräftig und daher überflüssig sei (vgl. Opp 1972 zit. n. Wiswede 1977, S. 15).

Der sozialwissenschaftliche Diskurs in Deutschland wurde von vielen anderen Autoren geprägt. Zu nennen und ohne den Anspruch, damit den Diskurs in seiner ganzen Vielfalt darzustellen, sind hier Heinrich Popitz, Günter Wiswede, Dieter Claessens, Uta Gerhardt, Jürgen Habermas, u. v. m.

Einigkeit unter den Sozialwissenschaftlern besteht nach Wiswede (1977, S. 15f) darin, dem Rollenbegriff ein normatives Verständnis zugrunde zu legen, wonach die Rolle „als Teilklasse von normativen Erwartungen, die gegenüber dem Inhaber bestimmter sozialer Positionen bestehen“, verstanden wird. Eine Kontroverse entstand allerdings in Hinblick auf die „Frage, ob man unter Rollen festgelegte, vordefinierte und weitgehend formalisierte Verhaltensschemata zu verstehen hat [...] oder aber solche Sachverhalte, die in aktuellen Interaktionssequenzen erst eingespielt und ausgebildet werden müssen“ (ebd., S. 17). Auch bezüglich der alten Frage, ob sich eher die Systemperspektive oder Handlungsperspektive eignet, um den Rollenbegriff näher zu skizzieren, gingen die Ansichten auseinander (vgl. ebd.).

Folge dieses profunden Dialogs in den 1960er und 1970er Jahren ist die Existenz einer Vielzahl an literarischen Werken, die alle, aber in ganz unterschiedlicher Weise, das Thema „Rolle“ erörtert und dadurch immer wieder neue Aspekte beleuchtet haben.

Diese intensive Auseinandersetzung ebte jedoch in den 1980er Jahren zusehends ab und seither scheint es im deutschen Diskurs „um die Rollentheorie [still geworden zu sein]“ (Meyer 2000, S. 22).

2.1.2.3 Die Geschlechtsrolle im sozialwissenschaftlichen Diskurs

In demselben Maße wie man davon ausgehen kann, dass es die eine Rollentheorie nicht gibt, existiert auch nicht die eine, alles umfassende Theorie zur Geschlechtsrolle. Zudem ist die wissenschaftliche Diskussion über die Geschlechtsrollen nicht auf eine Disziplin beschränkt, sondern wird von Wissenschaftlern verschiedenster Fachrichtungen geführt. Der Versuch einer interdisziplinären Synthese von Annemarie Allemann-Tschopp (vgl. 1979) verdeutlicht diese Heterogenität. Es liegen Theorieansätze zur Geschlechtsrolle sowohl aus der Biologie als auch der Ethnologie, Soziologie, Psychologie und vielen weiteren Disziplinen vor.

Die Biologie nähert sich dem Thema, indem sie aufzuzeigen versucht, welche im Menschen von Natur aus verankerten Faktoren Einfluss auf den Erwerb sowie die Übernahme von Geschlechtsrollen nehmen. Schlüsselbegriffe in dieser Auseinandersetzung sind die Geschlechtschromosomen, Keimdrüsen und die unterschiedliche hormonelle Ausstattung von Männern und Frauen (vgl. ebd., S. 58).

Auch die Psychologie untersucht die Geschlechtsrolle vornehmlich in Hinblick auf ihren Erwerb. Es existiert eine Vielzahl an psychologischen Theorien dazu, wobei nach Herrad Schenk (vgl. 1979) hierbei prinzipiell zwei verschiedene Zugänge voneinander abgegrenzt werden können. Zum einen sind das psychoanalytische Ansätze, wie z.B. die Ansätze von Freud und Erikson, in denen „der biologischen Determinante besonderes Gewicht eingeräumt wird“ (ebd., S. 65) und zum anderen Ansätze, die den Geschlechtsrollenerwerb vielmehr als „soziale[n] Lernprozess“ (ebd., S. 73) verstehen. Hierzu zählen für Schenk (vgl. ebd.) Modelle zur Imitation, Identifikation, differentiellen Sozialisation und die kognitive Entwicklungstheorie.

Zugunsten einer detaillierteren Beleuchtung der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Geschlechtsrolle, kann im Rahmen dieser Arbeit weder auf die biologischen Grundlagen noch auf die psychologischen Theorien zum Geschlechtsrollenerwerb näher eingegangen werden.

In der sozialwissenschaftlichen Literatur, gemeint sind vor allem Soziologie und Sozialpsychologie, existieren diverse Arbeiten, die sich speziell mit der Beziehung von Rolle und Geschlecht beschäftigen. Das Fundament hierfür bilden die zahlreichen Rollentheorien, die im vorherigen Kapitel ausschnittsweise vorgestellt wurden.

Viele der Soziologen und Sozialpsychologen haben in ihren Theorien die Geschlechtsrolle als eine mögliche Art von Rolle mitgedacht, aber nicht näher ausgeführt. Bei anderen wiederum bleibt unklar, inwiefern sie sich mit Rolle und Geschlecht auseinandergesetzt haben, da bei ihnen keine explizite Nennung des Geschlechtsrollenbegriffs zu finden ist. So scheint z.B. Mead „eine Anwendung seiner Rollentheorie für das Geschlechterverhältnis [...] nicht geleistet [zu haben]“ (Bönold o.J., S. 4).

Dahrendorf hingegen thematisiert die Geschlechtsrolle und weist darauf hin, dass sie dem Individuum aufgrund „biologischer Merkmale“ (Dahrendorf 1974, S. 54f) zugeschrieben wird. Intra- und Inter-Rollenkonflikte sind für ihn Folgen der Trennung von Berufs- und Familienrolle in der industriellen Gesellschaft. Dahrendorf führt diese Konflikte am Beispiel des Vaters, der sich nun aufgrund der außerhäuslichen Erwerbsarbeit nicht mehr in gleichem Maße um seine Arbeit und die Erziehung der Kinder kümmern kann, aus (vgl. Dahrendorf 1974, S. 77). An dieser Stelle versäumt er es jedoch, das Konfliktpotential der weiblichen Rolle zu jener Zeit aufzuzeigen (vgl. Becker-Schmidt 2005, S. 92).

In dem sozialwissenschaftlichen Diskurs des 20. Jahrhunderts gibt es allerdings auch Autoren, die sich der Bedeutung der Geschlechtsrolle im Rahmen ihres allgemeinen Rollenverständnisses sehr wohl bewusst waren und sich ihr daher detaillierter gewidmet haben.

Parsons (1973, S.112ff und S. 232f) befasst sich z.B. mit den verschiedenen Geschlechtsrollen im Rahmen seiner Texte zur westlichen Industriegesellschaft und Sozialisationsfunktion der Familie. Er postuliert eine „doppelte funktionelle Differenzierung“ innerhalb der Kernfamilie, die durch eine „hierarchische Differenzierung in Führungs- und Gefolgschaftsrollen und eine qualitative

Differenzierung in mehr instrumentelle und expressive Rollen“ (Parsons 1973 zit. n. Bönlöf o.J., S. 6) gekennzeichnet ist. Erstere bezieht sich auf das Verhältnis zwischen den Eltern und Kindern, wohingegen mit der Unterscheidung in expressive und instrumentelle Rolle die qualitative Beziehung der Eltern untereinander gemeint ist (vgl. Parsons 1973, S. 112). Instrumentelle und expressive Rolle stehen in einem symbiotischen Verhältnis zueinander. Die instrumentelle Rolle umfasst den Außenbereich der Familie und beinhaltet die Repräsentationsfunktion des Mannes stellvertretend für die Familie. Der Frau wird von Parsons die expressive Rolle und damit die Funktion, innerhalb der Familie für Harmonie und psychisches Wohlbefinden zu sorgen, zugewiesen (ebd.). Er begründet diese Zuschreibung, indem er sich auf die Funktion der Frau für die Familie bezieht. Da sie wegen der Struktur der Kernfamilie in erster Linie für die Erziehung der Kinder zuständig sei, ihnen als emotionale Bezugsperson und den Mädchen als Geschlechtsrollenvorbild diene, nehme sie automatisch die expressive Rolle ein (vgl. ebd.). Tradiert wird diese dichotome Rollenaufteilung durch die Sozialisation, in der sich die Kinder mit der Rolle des gleichgeschlechtlichen Elternteils identifizieren und in ihr Selbstbild übernehmen (vgl. ebd., S. 232). So beschäftigt sich das Mädchen im Spiel „mit Kochen, Nähen, Puppenspiel und so fort, also mit Tätigkeiten, die sämtlich eine direkte Nachahmung der Mutter darstellen“ (ebd.). Der Junge, der sich anfänglich ebenfalls noch mit der Mutter identifiziert, „entdeckt auch bald, daß die Frauen in bestimmten, wichtigen Aspekten als den Männern unterlegen betrachtet werden und daß es daher eine Schande für ihn wäre, wenn er so würde wie eine Frau“ (ebd.). Als Folge dieser Ablehnung des Weiblichen entwickelt er einen Hang zur übertriebenen Betonung von Männlichkeit und übernimmt schließlich die instrumentelle Rolle (vgl. ebd.).

Die Geschlechtsrollenaufteilung lässt sich, Parsons zufolge, also durch die in der Industrialisierung notwendig gewordene funktionale Differenzierung der Geschlechtsrollen erklären. Familiäre Identifikationsprozesse führen dazu, dass Mädchen bzw. Jungen bestimmte Persönlichkeitsmerkmale ausbilden, die mit der weiblich expressiven bzw. männlich instrumentellen Rolle konform gehen.

Auf dem Hintergrund seiner Rollentheorie und eher systemorientierten Perspektive wird deutlich, dass auch die Geschlechtsrolle als normative Erwartungen an das Handeln von Frauen bzw. Männern der Stabilisierung und Aufrechterhaltung des Systems dient. Geschlecht wird dabei zur invarianten, „persönlichen Eigenschaft“ (ebd., S. 188) deklariert.

Goffman, der im Gegensatz zu Parsons mehr in der Tradition der handlungsorientierten Rollentheorien steht, thematisiert in seinen Werken vorwiegend die Entstehung von Geschlechtsrollen und deren Verfestigung. Er geht hierbei von einer zirkulären Bewegung aus, bei der sich konkrete Interaktionsprozesse und übergeordnete Institutionen wechselseitig beeinflussen. Goffman stellt folgende Überlegung an: Indem Menschen am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, erwerben sie automatisch eine Vorstellung über Rollenerwartungen. Auf dieses Wissen greifen sie in

der Interaktion zurück und handeln dementsprechend. Institutionen wiederum verwenden diese „Geschlechterkonstruktionen“ (Becker-Schmidt 2005, S. 91), um bestehende Machtverhältnisse zu rechtfertigen, wodurch die Akzeptanz von Geschlechterrollen im alltäglichen Handeln und die Übernahme dieser Rollenmuster in das individuelle Selbstbild verstärkt wird. Der Kreis schließt sich, indem diese „Etablierung und Verfestigung von Geschlechterarrangements“ (Goffman 1994 zit. n. Becker-Schmidt 2005, S. 91) erneut Auswirkungen auf die soziale Interaktion der Geschlechter hat.

2.2 Die Frauen- bzw. Geschlechterforschung und der Geschlechtsrollenbegriff

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Geschlechtsrolle findet in erster Linie im engen Kreise von einigen Sozialwissenschaftlern statt, die ihre Arbeiten publizieren, auf Arbeiten anderer Autoren reagieren und damit zum Diskurs beitragen. Der Einfluss ihrer Theorien über die Geschlechtsrolle bleibt jedoch nicht auf den wissenschaftlichen Bereich begrenzt.

Theorien, Ansätze und Konzepte zur Geschlechtsrolle wirken sich auch auf das Alltagsverständnis der Menschen sowie auf ihre Vorstellungen von Geschlecht aus (vgl. Bönold o.J., S. 2). Offenkundig wird das in der Annahme vieler Menschen, wonach es zwei Geschlechter gibt und man entweder Mann oder Frau ist. Dieses zweigeschlechtliche Denken liegt ebenso einem Großteil der vorgestellten Rollentheorien zugrunde. Geschlecht wird sowohl in vielen Bereichen der Wissenschaft als auch im Alltagsverständnis als „natürlicher, biologisch eindeutig bestimmbarer Tatbestand“ (Wetterer 2010, S. 126) betrachtet, der unveränderlich ist (vgl. ebd.). Nach diesem dichotomen Verständnis sind Mann und Frau „ein oppositionelles, wechselseitig exklusiv aufeinander verweisendes Kategorienpaar“ (Tyrell 1986 zit. n. Küchler 2001, S. 38). Jurczyk (2001, S. 7) sieht die Gründe für diese Dichotomie in dem „personalen Bedürfnis nach Zugehörigkeit sowie dem sozialen Bedürfnis nach Ordnung“.

Zurückzuführen lässt sich die Vorstellung der Existenz von zwei verschiedenen Geschlechtern allerdings nur bis in das 18. Jahrhundert. Der Kulturhistoriker Thomas Walter Laqueur (2000) weist in seinem Aufsatz „Aus eins mach zwei“ darauf hin, dass „unsere Vorfahren von der klassischen Antike bis ins achtzehnte Jahrhundert hinein nur ein einziges Geschlecht in zwei unterschiedlichen Ausformungen [sahen]: einer vollkommeneren und einer weniger vollkommenen, einer «heisseren» und einer «kälteren», einer männlichen und einer weiblichen“. Dies beschrieb jedoch keine Gegensätze, sondern vielmehr eine Art Kontinuum, entlang dessen die verschiedenen Ausprägungen von Geschlecht angeordnet werden konnten. Die Geschlechtsorgane spielten dabei eine untergeordnete Rolle, denn die Mediziner waren sich darin einig, dass Männer und Frauen im Grunde genommen genau dieselben Genitalien besitzen. Laqueur (ebd.) erklärt dies folgendermaßen: „Wenn man nämlich den Penis, ja das gesamte männliche Geschlechtsorgan nach

innen stülpe wie einen umgedrehten Handschuh, dann verwandelten sie sich in weibliche Genitalien.“

Um das 18. Jahrhundert herum kommt es zu einem Wandel im Denken der Menschen. Aufgrund verschiedener, komplexer historischer Vorgänge entwickelt sich allmählich die Vorstellung einer naturbedingten und konträr zueinanderstehenden Zweigeschlechtlichkeit (vgl. ebd.). Die zuvor mit geringer Bedeutung versehenen Geschlechtsorgane werden zu dem entscheidenden Kriterium, um Geschlechterunterschiede zu begründen (vgl. Wetterer 2010, S. 130) und eine Zweigeschlechtlichkeit als biologischen Tatbestand zu etablieren.

Laqueur (2000) macht in seiner Arbeit darauf aufmerksam, dass es sich dabei „um ein Stück Kulturgeschichte und nicht Artgeschichte oder biologischer Geschichte handel[e]“.

Mit dem zweigeschlechtlichen Denken in Wissenschaft und Alltag beschäftigt sich auch die Frauen- und Geschlechterforschung. Als Kritik an der androzentrisch geprägten Wissenschaft, die Frauen entweder „unter die Männer subsumiert oder als defizitär betrachtet“ (Klinger 1990 zit. n. Küchler 2001, S. 7), entwickelte sich die Frauenforschung zur Zeit der Frauenbewegung in den 1970er und 1980er Jahren (vgl. Küchler 2001, S. 7). Zu Beginn stand sie als ein „Mittel zur Befreiung unterdrückter Gruppen“ (Mies 1978 zit. n. Behnke/Meuser 1999, S. 20) im Dienste der Frauenbewegung und wurde „nach Maßgabe der Prinzipien Betroffenheit, Empathie und Parteilichkeit [betrieben]“ (Behnke/Meuser 1999, S. 20). Gerade aber diese Charakteristik wurde mit zunehmender Etablierung der Frauenforschung in den 1990er Jahren von vielen Forscherinnen⁴ angeprangert. Kritisch gesehen wurde vor allem die fehlende Differenzierung innerhalb der Kategorie Frau, wodurch differierende Lebenslagen von Frauen automatisch negiert wurden (vgl. ebd., S. 29). Darüber hinausgehend richtete eine immer größer werdende Anzahl von Forscherinnen ihr Interesse nicht mehr nur speziell auf die Frau, sondern allgemein auf die Geschlechtlichkeit der Menschen. Als Geschlechterforschung wurde nun das Geschlechterverhältnis in den Mittelpunkt der analytischen Betrachtung gestellt (vgl. Küchler 2001, S. 7) und der Fokus auf die soziale Bedeutung von Geschlecht gerichtet. Mit der unterschiedlichen Perspektive von Frauen- und Geschlechterforschung gingen auch verschiedene Sichtweisen auf die Geschlechtsrolle und eine kritische Diskussion der scheinbaren Zweigeschlechtlichkeit einher.

⁴ Da dieser Forschungszweig immer noch von weiblichen Wissenschaftlerinnen dominiert wird, bietet es sich an, hier die weibliche Form zu verwenden. Selbstverständlich können darunter aber auch männliche Wissenschaftler subsumiert werden.

2.3.1 Das Sex-Gender-Konzept

Die Unterscheidung der beiden Begriffe *sex* und *gender* stammt aus der amerikanischen Sexualwissenschaft der 50er Jahre und wurde circa 20 Jahre später von der Frauenforschung übernommen (vgl. Gildemeister o.J., S. 4). Mit Hilfe dieser „analytischen Trennung“ (Meissner 2008, S. 3) wurde es möglich, den deutschen Begriff Geschlecht differenzierter zu betrachten und das Prinzip der Zweigeschlechtlichkeit zu hinterfragen. Trotz heterogener inhaltlicher Definitionen von *sex* und *gender* gilt es in der Wissenschaft als Konsens, *sex* als biologisches und *gender* als soziales sowie kulturelles Geschlecht zu verstehen (vgl. Küchler 2001, S. 11). Da im deutschen Sprachraum keine gleichwertige Übersetzung gefunden werden konnte, findet der Terminus *gender* auch über den englischsprachigen Raum hinaus Verwendung (vgl. ebd.).

Durch ihn kann verdeutlicht werden, dass scheinbar biologisch bedingte Sachverhalte wie die Geschlechtsrollen Ergebnis von Kultur und Gesellschaft und damit prinzipiell wandelbar sind. Gerda Lerner (Lerner 1986 zit. n. Becker-Schmidt/Knapp 2000, S. 66) formuliert die Unterscheidung von *sex* und *gender* folgendermaßen:

„Das sexuelle Geschlecht ist eine biologische Gegebenheit für Männer und Frauen. Die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen an Frauen und Männer stellen eine kulturabhängige Definition von Verhalten dar, das als den Geschlechtern in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit angemessen gilt. Diese kulturspezifische Bestimmung der Geschlechterrollen ist also ein historisch bedingtes Produkt.“

Die Unterscheidung von *sex* und *gender* ermöglichte es der Frauenforschung soziale Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern sowie Geschlechtsrollen im „Kontext sozio-kultureller Normierungen“ (Gildemeister o.J., S. 4) zu betrachten, Kritik daran zu üben und „biologistische Argumente zur ‚Natur der Frau‘ besser zurückweisen zu können“ (Becker-Schmidt/Knapp 2000, S. 69). Die grundlegende Vorstellung von der Existenz zweier Geschlechter wurde jedoch durch die Einführung der Begriffe *sex* und *gender* nicht hinterfragt (vgl. Gildemeister o.J., S. 4).

2.3.2 Rezeption der Rollentheorie zu Beginn der Frauenforschung: Das Konzept des weiblichen Arbeitsvermögens von Ostner & Beck-Gernsheim

Auf Grundlage der begrifflichen Trennung von *sex* und *gender* entwickelten Ilona Ostner und Elisabeth Beck-Gernsheim in den 1970er Jahren ein Konzept zur Erklärung von Geschlechterdifferenzen und Geschlechtsrollen (vgl. Küchler 2001, S. 12). Leitendes Erkenntnisinteresse war für sie die Frage nach den Ursachen für die soziale Benachteiligung von Frauen. Damit standen sie, wie der Großteil der Frauenforschung in dieser Zeit, in enger Verbindung zur Frauenbewegung und beabsichtigten mit ihrer Forschung eine Aufwertung von Weiblichkeit (vgl. ebd., S. 25).

Ausgangspunkt bildet für Ostner & Beck-Gernsheim die Feststellung, dass sich Frauen und Männer in bestimmten Bereichen grundlegend voneinander unterscheiden und jeweils spezifische Eigenschaften besitzen. Frauen sind ihnen zufolge „mehr gefühlsbetont, fürsorglich, zärtlich, weniger aggressiv und machtorientiert als Männer“ (Beck-Gernsheim 1979, S. 177).

Ostner & Beck-Gernsheim (ebd.) betonen aber an dieser Stelle explizit, dass diese „frauentypische[n] Eigenschaften“ nicht Folge biologischer Anlagefaktoren sind (im Gegensatz zu Parsons), sondern der historisch bedingten Trennung von Berufs- und Hausarbeit zur Zeit der Industrialisierung. Die historische Arbeitsteilung führt dazu, dass die Frau in erster Linie für die Hausarbeit zuständig ist. Sie ist für die Betreuung der Kinder, den Haushalt und das psychische Wohlbefinden der Familienmitglieder verantwortlich. Erst durch die „Eigenart der Hausarbeit“ (ebd.) und die ihr immanenten Anforderungen entwickelt die Frau „die guten alten Tugenden von Wärme, Liebe und Geduld, von Zärtlichkeit, Sensibilität und Spontanität“ (ebd., S. 173). Dadurch bildet sich ein spezifisch weibliches Arbeitsvermögen⁵, das sie mehr für die Familie, weniger für die Berufsarbeit qualifizier[t]“ (ebd., S. 174), heraus.

Tradiert und reproduziert wird diese weibliche Geschlechtsrolle im Rahmen der geschlechtsspezifischen Sozialisation, in der Mädchen und Jungen auf unterschiedliche Arbeitsanforderungen vorbereitet werden. Als Folge der geschlechtsspezifischen Erwartungen, die im Alltag an sie gestellt werden, entwickeln sie weibliche bzw. männliche Lebenspläne sowie Verhaltensweisen und Eigenschaften, die mit der weiblichen bzw. männlichen Geschlechtsrolle konform gehen (vgl. Küchler 2011, S. 19).

Mit dem Konzept des weiblichen Arbeitsvermögens ist es Ostner & Beck-Gernsheim im Folgenden möglich, die „horizontale und vertikale Segmentierung“⁶ (ebd., S. 14) des deutschen Arbeitsmarktes und dadurch entstehende Benachteiligung von Frauen im Erwerbsleben zu erklären. Sie stellen die Hypothese auf, dass die typisch weiblichen „Denk- und Verhaltensmuster nicht [...] auf die Gesetzmäßigkeiten des [Arbeits-]Marktes“ (Beck-Gernsheim 1979, S. 188) ausgerichtet sind, was zwangsläufig dazu führt, dass sie innerhalb der Berufshierarchie eine niedrige Stellung einnehmen und vornehmlich Berufe wählen, die dem weiblichen Arbeitsvermögen entsprechen (vgl. ebd., S. 189).

Mit ihrer Feststellung, dass der Unterschied zwischen Frauen und Männern aus der Arbeitsteilung und nicht der Natur resultiert, möchten sich Ostner & Beck-Gernsheim gegen die weit verbreitete

⁵ Darunter versteht Beck-Gernsheim (1979, S. 170) „unterschiedliche Anforderungen an [...] Denkweisen und Verhaltensmuster, Interessen und Einstellungen, Situationsdeutungen, Wertorientierungen“ von Frauen und Männern.

⁶ Horizontale Segmentierung = Existenz von typisch (mindestens 80% gehören demselben Geschlecht an) männlichen bzw. weiblichen Berufen
Vertikale Segmentierung = „der Anteil von Frauen sinkt, je höher die Position ist, je größer Macht- und Entscheidungskompetenzen sind“ (Brükner 1993 zit. n. Küchler 2001, S. 14)

Angewohnheit, die berufliche Benachteiligung von Frauen als natürliche Konsequenz stereotyper, weiblicher Eigenschaften zu begründen, wenden (vgl. Beck-Gernsheim 1976 zit. n. Küchler 2001, S. 13). Ausgehend von einer *gender-Perspektive* versuchen die beiden Frauenforscherinnen aufzuzeigen, dass die unterschiedlichen Geschlechtsrollen von Frauen und Männern erst durch die Gesellschaft entworfen und nicht „auf biologische Elemente reduziert werden“ (Beck-Gernsheim 1979, S. 177) können. Es ist ihr Verdienst, sowohl zu einer Aufwertung des Weiblichen und der Hausarbeit beigetragen als auch die kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Machtverhältnissen in der Gesellschaft weiter angeregt zu haben (vgl. Küchler 2001, S. 25).

Nichtsdestotrotz waren Ostner & Beck-Gernsheim mit ihrem Konzept vom weiblichen Arbeitsvermögen einer Welle von Kritik seitens ihrer Kolleginnen ausgesetzt.

Küchler (2001, S. 25) wirft in Anlehnung an Knapp (1988) dem Konzept vor, *reduktionistisch*, *positivistisch* und *partikulär* zu sein. Die Reduktion bezieht sich demnach auf die komplementäre Ausrichtung von weiblichem und männlichem Arbeitsvermögen, wodurch der Frau jegliche „als männlich geltende Eigenschaften“ (Küchler 2001, S. 25) abgesprochen (et v.v.) und die Geschlechter i.S. einer Zweigeschlechtlichkeit binär gegenübergestellt werden. Der Vorwurf des positivistischen Denkens richtet sich an die dogmatische Annahme, dass die Übernahme der Geschlechtsrolle immer konfliktfrei verlaufe (vgl. ebd.). An dieser Stelle muss jedoch relativierend angefügt werden, dass Beck-Gernsheim zumindest den Widerspruch von „Konstanz und Wandel“ (Beck-Gernsheim 1979, S. 168) der Geschlechtsrollen problematisiert.

Eine weitere Kritik an Ostner & Beck-Gernsheim richtet sich an die fehlende Anerkennung von Differenzen in weiblichen Lebenszusammenhängen. Die „partikuläre[n] Aussagen über Frauen [...] suggerieren [die] Allgemeingültigkeit (...alle Frauen sind...) und Notwendigkeit (...jede Frau sollte...) bestimmter Eigenschaften“ (Knapp 1988 zit. n. Küchler 2001, S. 25) und tragen so zur Perpetuierung stereotyper „Weiblichkeitsvorstellungen“ (Küchler 2001, S. 25) und daraus resultierender Geschlechtsrollen bei.

2.3.3 „Von der (Geschlechts-)Rollentheorie zur Erforschung von Geschlechtsverhältnissen“:

Der sozialkonstruktivistische Doing-Gender-Ansatz

In den 1980er und 1990er Jahren setzte in der Frauenforschung ein Perspektivwechsel in Richtung Geschlechterforschung ein, indem die Wissenschaftlerinnen (und auch immer mehr Wissenschaftler) ihren Blick zunehmend auf das Geschlecht richteten und die Geschlechter in ihrem Verhältnis zueinander analysierten (vgl. Behnke/Meuser 1999, S. 40). Anlass zu dieser Erweiterung gab einerseits die Kritik an der Frauenforschung, wonach sie die Unterschiede innerhalb der Kategorie Frau verschleierte und andererseits die Forderung nach einer Abkehr von der politischen Vereinnahmung der Forschung durch die Frauenbewegung (vgl. ebd., S. 29 u. S. 33).

Mit diesem veränderten Blickwinkel entstanden eine Vielzahl an neuen Konzepten und veränderten Begrifflichkeiten. Eine herausragende Stellung nehmen hierbei konstruktivistische Ansätze ein, deren Anliegen es ist, die Bedeutung der sozialen Konstruktion von Geschlecht hervorzuheben. Unter dem Dach der konstruktivistischen Geschlechterforschung vereinen sich viele differierende Konzepte, sodass mittlerweile bereits die „inflationär[e]“ (ebd., S. 41) Verwendung des Konstruktionsbegriffs kritisiert wird.

Einer der am häufigsten rezipierten und diskutierten Ansätze ist das Konzept des *doing gender*, das Ende der 1980er Jahren von Candace West und Don Zimmerman entwickelt und durch Regine Gildemeister und Angelika Wetterer „in die deutsche Gender-Diskussion eingebracht“ (Leitner 2005, S. 2) wurde.

Das Konzept versteht sich als Kritik an der verbreiteten *Sex-Gender-Unterscheidung* sowie dem zweigeschlechtlichen Denken der Geschlechtsrollentheorien „des main-streams“ (Becker-Schmidt 2005, S. 103) und der Frauenforschung. Gildemeister (2010, S. 137) übersetzt den Begriff des *doing gender* von West & Zimmerman (1987) folgendermaßen:

„Das Herstellen von Geschlecht (*doing gender*) umfasst eine gebündelte Vielfalt sozial gesteuertener Tätigkeiten auf der Ebene der Wahrnehmung, der Interaktion und der Alltagspolitik, welche bestimmte Handlungen mit der Bedeutung versehen, Ausdruck weiblicher oder männlicher ‚Natur‘ zu sein.“

Kernthese des *Doing-Gender-Ansatzes* ist es demnach, dass Geschlechtlichkeit erst durch die soziale Interaktion konstruiert wird. Im Unterschied zu der traditionellen *Sex-Gender-Unterscheidung* betrachten Vertreterinnen des *doing gender sex* in gleichem Maße wie *gender* als Produkt der sozialen Konstruktion (vgl. Wetterer 2010, S. 126). Denn erst die Teilnehmer einer Interaktion entscheiden darüber, welche Merkmale ihnen als Hinweis auf die Geschlechtszugehörigkeit dienen. Geschlechtsorgane oder sekundäre Geschlechtsmerkmale „sind nicht aus sich heraus bedeutend“ (Küchler 2001, S. 34), sondern werden erst durch eine „kulturelle Übereinkunft“ (ebd., S. 33) zu „Unterscheidungskriterien“ (ebd.) gemacht. Aus diesem Grund wenden sich West & Zimmerman (West/Zimmerman 1987 zit. n. Gildemeister o.J., S. 10) von der kategorischen Gegenüberstellung, wonach *sex* als das biologische und *gender* als das sozial, kulturelle Geschlecht bezeichnet wird, ab. Stattdessen präsentieren sie drei wesentliche Aspekte der Geschlechtskonstruktion:

- (1) „*Sex*: die Geburtsklassifikation des körperlichen Geschlechts aufgrund sozial vereinbarter biologischer Kriterien;
- (2) *sex-category*: die soziale Zuordnung zu einem Geschlecht im Alltag aufgrund der sozial gewordenen Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit zur einen oder anderen Kategorie. Diese muss der Geburtsklassifikation nicht entsprechen;
- (3) *gender*: die intersubjektive Validierung in Interaktionsprozessen durch ein situationsadäquates Verhalten und Handeln im Lichte normativer Vorgaben.“

Diese differenzierte Unterscheidung und Aufschlüsselung der Kategorie Geschlecht sowie die Überzeugung, dass erst „im alltäglichen „doing gender“ [...] die Geschlechterdifferenz dadurch erzeugt [wird], dass die Handelnden sich kontinuierlich zu Frauen und Männern machen und machen lassen“ (Hirschauer 1993 zit. n. Behnke/Meuser 1999, S. 41) steht antithetisch zu „konventionellen Konzepten von ‚Weiblichkeit‘ und ‚Männlichkeit‘“ (Becker-Schmidt 2005, S. 103).

Das Geschlecht als Ergebnis von Konstruktion in der sozialen Situation zu betrachten, hat demzufolge Auswirkungen auf die Analyse von Geschlechtsrollen. Vertreterinnen des konstruktivistischen *Doing-Gender-Ansatzes* untersuchen nicht, wie z.B. Ostner & Beck-Gernsheim in ihrer Geschlechtsrollentheorie, welche Unterschiede zwischen Frauen und Männern existieren, sondern wie diese Unterschiede konstruiert und dadurch entstehende Geschlechtsrollen tradiert werden (vgl. ebd.). An den weit verbreiteten Geschlechtsrollentheorien kritisieren sie daher, dass die Geschlechtsrolle, wenn sie einmal erworben wurde, als etwas Feststehendes und nicht als etwas ständig neu Geschaffenes verstanden wird (vgl. Ayaß 2008, S. 15). Der „Rollenbegriff, so West und Zimmerman, verdunkle [...] die Praktiken, die notwendig sind, um Geschlecht zu erzeugen“ (West/Zimmerman 1991 zit. n. Ayaß 2008, S. 15).

Die in der Tradition des Konstruktivismus stehenden Geschlechterforscherinnen beabsichtigen mit ihren Arbeiten eine Dekonstruktion der sozial konstruierten Geschlechterunterschiede (vgl. Vogel 2005, S. 15) sowie eine wissenschaftliche Distanzierung von der binären Trennung der Geschlechter (vgl. ebd., S. 17). Gildemeister sieht in dem Postulat der Zweigeschlechtlichkeit eines der wichtigsten Hindernisse für „mehr Gleichstellung von Frauen neben Männern“ (ebd.).

Leitende Intention der Geschlechterforscherinnen ist es deswegen, aufzuzeigen, „wie im Rahmen eines *doing gender* Zugangschancen zu gesellschaftlichen Positionen mit Macht und Einfluss, sozialem Status und Prestige verteilt werden“ (Vogel 2005, S. 15) und es dadurch fortwährend zu einer Bestätigung gesellschaftlicher Hierarchieverhältnisse zwischen den Geschlechtern kommt. Damit weist der Ansatz Parallelen zu Goffmans Rollentheorie aus den 60er Jahren auf. Sowohl Goffman als auch West & Zimmerman (und andere Vertreterinnen des *Doing-Gender-Ansatzes*) richten den Fokus ihrer Betrachtung auf die Verflechtung von interaktiver Geschlechterkonstruktion und institutionellen Strukturen, um jene Mechanismen aufzudecken, durch die bestehende Geschlechtsrollenerwartungen im Denken der Menschen verfestigt werden. Zentrale Bedeutung in diesen Prozessen misst Becker-Schmidt (vgl. 2005, S. 103) Stereotypen bei, die sich in starren Bildern von Weiblichkeit und Männlichkeit verfestigen und zur Rechtfertigung von gesellschaftlicher Ungleichbehandlung der Geschlechter dienen. Sichtbar wird dies an dem „reichhaltige[n] symbolische[n] Repertoire“ (Leitner 2005, S. 4), an dessen Konstruktion mehr oder weniger unbewusst alle beteiligt sind (vgl. Vogel 2005, S. 14). Es liefert den Menschen Informationen darüber, welche Erwartungen hinsichtlich Verhalten, Berufswahl, Kleidung, Sprache u.v.m. an ihr Geschlecht

gestellt werden, um der jeweiligen Rolle zu entsprechen. Die Befolgung dieser Rollenerwartungen wird durch die Gesellschaft kontrolliert (vgl. Leitner 2005, S. 4).

Küchler (vgl. 2001, S. 74) sieht den Vorteil einer sozialkonstruktivistischen Perspektive in dem Potential, sich und anderen die eigene Beteiligung an der Konstruktion einer durch Stereotype geprägten Zweigeschlechtlichkeit bewusst zu machen. Sie möchte mit dieser Sensibilisierung „aufzeigen, dass es individuell (und vielleicht irgendwann kollektiv) ein Leben jenseits der Stereotype“ (ebd.) geben kann. Dabei stellt sie jedoch auch die kritische Überlegung an, inwiefern ein solches auf der Bewusstseinssebene verbleibendes Konzept überhaupt Auswirkungen auf das konkrete Verhalten der Menschen haben kann (vgl. ebd., S. 65).

In Hinblick auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Geschlechtsrolle bezieht sich die Kritik am *Doing-Gender-Ansatz* mehrfach auf die Vernachlässigung der „Bedeutung gesellschaftlicher Strukturen“ (Grunow 2008, S. 13) sowie auf die zu ausgeprägte Fokussierung auf den Konstruktionsprozess in der sozialen Interaktion (vgl. ebd.). An diesem Vorwurf wird deutlich, dass der *Doing-Gender-Ansatz* in Richtung der handlungstheoretisch geprägten Theorien anzusiedeln ist, deren Schwerpunkt mehr auf der Analyse und Betrachtung konkreter zwischenmenschlicher Prozesse als auf gesellschaftliche Strukturverhältnisse liegt.

2.3.4 Wiederbelebung der Rollentheorie in der aktuellen Geschlechterforschung? Der Institutionenansatz von Helga Krüger

In den letzten Jahren zeigte sich eine zunehmende Wiederaufnahme der strukturorientierten Perspektive in der Geschlechterforschung. Mit der Kritik am sozialkonstruktivistischen *Doing-Gender Konzept* entwickelte sich, basierend auf „Erkenntnissen der Lebenslaufforschung“ (ebd., S. 15,) ein Ansatz, der in erster Linie darzustellen versucht, wie Geschlecht auf der strukturellen Ebene durch Institutionen gestaltet wird. Helga Krüger geht im *Institutionenansatz* von der Annahme aus, „dass Institutionen weibliche und männliche Lebensläufe als differente strukturieren und zugleich die Geschlechter über Zuständigkeitsmodalitäten untereinander in Beziehung zueinander setzen“ (Krüger 2010, S. 223). Wenn Krüger hierbei von Institutionen spricht, bezieht sie sich vor allem auf Einrichtungen, die von den meisten Menschen in ihrem Leben durchlaufen werden, wie z.B. das Bildungs- und Erwerbssystem, aber auch die Familie (vgl. Krüger 2001 zit. n. Grunow 2008, S. 14). Diese Institutionen gestalten den Lebenslauf und etablieren gleichzeitig z.B. über unterschiedliche Positionierungen der Geschlechter eine bestimmte Ordnung (vgl. Krüger 2010, S. 221). Im Mittelpunkt des Ansatzes steht demnach die Analyse von jenen institutionellen Mechanismen, die solch eine Ordnung herstellen und tradieren (vgl. Grunow 2008, S. 15). Dabei wird unter anderem eine Geschlechterpolitik aus der „vorletzten Jahrhundertwende“ (ebd., S. 221) kritisiert, die mit ihrer Familien- und Erwerbspolitik erst zur Ungleichheit der Geschlechter innerhalb der Familie beitragen

würde. Als Beispiel führt Krüger (2010, S. 222) die fast unmögliche Vereinbarung von Familie und Beruf durch die „Gleichschaltung der Arbeitszeiten“ auf der einen Seite und fehlende Unterstützungsmaßnahmen für Familien auf der anderen Seite an.

Krüger verzichtet in ihren Ausführungen auf den Rollenbegriff. Trotzdem kann der *Institutionenansatz*, so Grunow (ebd.), als „Rückbesinnung auf die strukturtheoretischen Grundlagen von Geschlechtsrolle“ verstanden werden. Durch die Verbindung von individuellem Lebenslauf und gesellschaftlicher Strukturebene vereint das Konzept eine mikro- und makroorientierte Perspektive auf die Geschlechtsrolle (vgl. ebd.).

2.3 Die weibliche Geschlechtsrolle im Wandel

Das vorherige Kapitel begann mit einer zeitlichen Darstellung verschiedener Rollentheorien, thematisierte im Speziellen die Geschlechtsrolle und schloss mit der feministischen Sichtweise der Frauen- und Geschlechterforschung.

Die Diskussion über die historische Kontroverse von handlungs- und strukturorientierter Perspektive legt den Schluss nahe, dass beide analytischen Zugänge, infolge ihrer Verflechtung in der Realität, „für sich allein immer ergänzungsbedürftig sind“ (Ullrich 1978, S. 14) und eine umfassende Betrachtung von Geschlechtsrollen daher nur durch Einbezug beider Komponenten möglich ist.

Ansätze mit handlungstheoretischem Schwerpunkt, deren Fokus auf der Analyse sozialer Interaktionen liegt, zeigen, dass Individuen ihren Mitmenschen stets als Rollenträger begegnen, wohingegen Ansätze, die den strukturellen Aspekt betonen, die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge von Geschlechtsrollen herauszuarbeiten vermögen. Insbesondere Letzteres veranschaulicht, dass Geschlechtsrollen gesellschaftlich und kulturell verankert und infolgedessen veränderbar sind.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich deswegen mit dem zeitlichen Wandel von Geschlechtsrollen und der Frage nach den ausschlaggebenden strukturellen Veränderungen für jene gesellschaftlichen Veränderungsprozesse. An dieser Stelle erscheint es unverzichtbar, auf den Einfluss der eigenen normativen Geisteshaltung in Hinblick auf sich verändernde Geschlechtsrollen hinzuweisen. Schenk (1979, S. 154) präzisiert dieses Dilemma:

„Es ist so gut wie unmöglich, über sozialen Wandel zu reden, ohne daß sich darin nicht auch eine Bewertung abzeichnet; [...] der weltanschauliche Standpunkt der jeweiligen Autoren [ist] ohne Schwierigkeiten ersichtlich, [da] dieselben Fakten [...] je nach Standpunkt ganz unterschiedlich interpretiert [werden].“

Mit dem Bewusstsein, dass der vorliegenden Arbeit eine feministisch orientierte Perspektive i.S. einer Befürwortung der Neuordnung von Geschlechterverhältnissen, aber auch der Pluralisierung von Lebensformen zugrunde liegt, thematisiert das folgende Kapitel die Geschlechtsrollen im Wandel

der Zeit. Erst die Kenntnis der historischen Entwicklung ermöglicht ein Verständnis der gegenwärtigen Geschlechtsrollen (vgl. Schenk 1979, S. 153).

Der Schwerpunkt hierbei wird gesetzt auf:

1. *Die weibliche Rolle.* Da die gängigen Konstrukte von Weiblichkeit, infolge der verbreiteten dichotomen Vorstellung von Geschlechtlichkeit, jedoch das männliche Konstrukt immer implizieren, kann eine Darstellung der einen nur in Bezug zur anderen Rolle gänzlich erfasst werden.
2. *Die Arbeitsteilung in der Familie:* Die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern lässt sich in ihrer geschichtlichen Entwicklung leichter erfassen als Erwartungen an geschlechtstypisches Verhalten in der konkreten Interaktion. Denn Informationen über Ersteres können gewonnen werden, indem die jeweiligen Familienformen zu verschiedenen Zeiten analysiert werden.
3. *Bestimmte historische Phasen:* Es werden in erster Linie die Phasen thematisiert, in denen, aufgrund von sich verändernden Strukturen, ein signifikanter Wandel der Geschlechtsrollen zu beobachten war oder jene, die solche Prozesse maßgeblich vorbereiteten.

Für alle Ausführungen bleibt zu bedenken, dass es sich hierbei immer nur um Ausschnitte und schematisierte Darstellungen verschiedener Rollenvorstellungen handeln kann. Die gesellschaftlichen Strukturen der jeweiligen historischen Phasen waren ebenso komplex wie die Erwartungen an die Geschlechter, ihr Verhalten und ihre Beziehung zueinander. Da sich solch eine Vielschichtigkeit an dieser Stelle nicht abbilden lässt, beschränkt sich die folgende Darlegung auf zentrale Aspekte.

2.3.1 Die Rolle der Frau in der vorindustriellen Zeit

Die heutige historische Familienforschung unterscheidet in Hinblick auf die familiären Lebensformen der vorindustriellen Zeit neben dem geringen Anteil der adligen Haushalte im Wesentlichen zwischen Familien mit und jenen ohne Produktionsfunktion, da hiermit verschiedene Lebensweisen einher gingen (vgl. Nave-Herz 2006, S. 38).

Die Familien mit Produktionsfunktion, also mit einem Bauernhof, einem Handwerksbetrieb o. Ä., zeichneten sich durch die gemeinsame Existenzsicherung beider Ehepartner aus. Die Frau war ebenso für bestimmte Bereiche der Erwerbswirtschaft zuständig wie ihr Mann und ihre Aufgaben waren sehr vielfältig sowie über alle Gesellschaftsschichten hinweg nicht auf den „familialen Innenraum“ (Nave-Herz 1992, S. 12) beschränkt. In den Handwerkerfamilien übernahm die Frau vorwiegend kaufmännische Tätigkeiten und trug die Verantwortung für die Gesellen im Haushalt, wohingegen die Frau eines Bauers auf dem Feld mithalf, sich um die Tiere kümmerte oder die Hofarbeit übernahm.

Darüber hinaus gehörten auch Tätigkeiten wie Kochen, Putzen, Spinnen, Weben, die Krankenpflege u. v. m. in den Aufgabenbereich der Frau (vgl. Nave-Herz 2006, S. 45). Der Mann wachte über die Arbeit aller Haushaltsmitglieder und nahm die Rolle des Hausherrn und Oberhaupts der Familie ein.

Neben den Familien mit einem Produktionsbetrieb existierten jedoch auch zahlreiche eigentumslose Familien, die ihren Lebensunterhalt in Haushalten anderer Familien verdienen mussten. Die Frauen arbeiteten in der Regel als Wasch- und Nähfrauen oder Hausmägde und gaben ihre Kinder bereits in frühen Jahren als Küchenhilfen, Hirten, Dienstboten o. Ä. in die Verantwortung anderer Familien (vgl. ebd., S. 46f).

Trotz dieser unterschiedlichen Lebensformen der Familien mit und jener ohne Produktionsfunktion und den verschiedenen Ausprägungen der weiblichen Rolle bestand eine Reihe von zentralen Gemeinsamkeiten bei allen Familien der vorindustriellen Zeit.

Es existierte in der vorindustriellen Zeit in der Regel keine Trennung von Arbeitsplatz und Familie, sondern vielmehr ein Raum, in dem das gesamte Leben der Familie stattfand. Obwohl durchaus „eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung“ (ebd., S. 40) bestand, war das Leben der Frau, egal ob es sich um eine Bauers-, Handwerkers- oder Waschfrau handelte, sowohl von der Zuständigkeit für den eigenen Haushalt als auch für eine bestimmte Art von Erwerbsarbeit geprägt. Eine geringere Bedeutung in der weiblichen Rolle nahm die Mutterrolle ein.

Die hohe Geburtenrate bei gleichzeitig hoher Kindersterblichkeit in Verbindung mit dem Risiko für die Mutter am Kindbettfieber zu sterben, führte in der Regel zu einer „sachlichere[n] Beziehung zwischen Müttern und ihren Säuglingen“ (ebd., S. 42). In der Literatur wird deswegen, wenn ein Vergleich zu heute gezogen wird, oftmals die „andere Qualität“ (Nave-Herz 1992, S. 39) dieser Verbindung betont.

Hinzu kam außerdem, dass die Kinderbetreuung und Erziehung nicht in der Alleinverantwortung der Frau lag (vgl. ebd.), da „es keine Trennung zwischen Familie und familienfremden Personen und keine Ausprägung einer familialen Intimsphäre gab“ (Nave-Herz 2006, S. 43).

Die Rolle der Frau in der vorindustriellen Gesellschaft lässt sich daher weniger über die Mutterrolle, als vielmehr über ihre Beteiligung an der Erwerbsarbeit beschreiben.

2.3.2 Die Rolle der Frau in der Industrialisierung

Dies änderte sich mit der industriellen Revolution, die neben der französischen Revolution den Umbruch zum 19. Jahrhundert kennzeichnet (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1993). Ausgehend von England breitete sich die Industrialisierung über ganz Europa aus und spätestens mit der Gründung des Kaiserreiches 1871 nahm auch Deutschland dabei eine führende Rolle im internationalen Vergleich ein (vgl. ebd.).

Die rasanten technischen Entwicklungen gingen mit „tief gehenden sozialen, ökonomischen und kulturellen Veränderungen“ (ebd.) einher. Die ständische Gesellschaft der vorindustriellen Zeit galt als überkommen und einen Großteil der Menschen zog es in der Hoffnung auf ein besseres Leben in die Städte. Die Entstehung von Fabriken und anderen Produktionsbetrieben führte, nachdem dort zu Beginn noch viele Frauen als Niedriglohnarbeiterinnen zum Verdienst der Familie beigetragen hatten, vor allem in den bürgerlichen Familien zur Trennung von Arbeitsplatz und Familie und machte eine Arbeitsteilung zwischen den Ehepartnern erforderlich. Die räumliche Segregation durch die außerhäusliche Erwerbstätigkeit des Mannes „[verwies] erstmalig eine Gruppe von Frauen allein auf den familialen Innenbereich“ (Nave-Herz 1992, S. 16). Dies und zahlreiche weitere Faktoren trugen im 19. Jahrhundert zur Entstehung der Kleinfamilie bei. Die Großfamilie der vorindustriellen Zeit wurde abgelöst (vgl. Schenk 1997, S. 153) und die Bedeutung der Familie als Ort „für die Befriedigung [...] der emotionalen Bedürfnisse ihrer Mitglieder“ (ebd.) stieg. Nicht nur die veränderte Familienform, sondern auch die Separation der Arbeit in „Produktions- und Reproduktionsbereich“ (ebd., S. 152) wirkte sich in der bürgerlichen Familie auf die Rolle der Frau aus. Von nun an oblagen ihr die alleinige Verantwortung für die Betreuung der Kinder, die Versorgung des Haushaltes und das psychische Wohlbefinden der Familie, während der Mann als Alleinverdiener die Existenz durch seine Erwerbstätigkeit sicherte. Frauen aus vermögenden Familien delegierten diese Aufgaben in der Regel an Hausangestellte und übernahmen organisatorische sowie repräsentative Tätigkeiten (vgl. Nave-Herz 1992, S. 16), wohingegen ärmere Frauen weiterhin unter „menschenunwürdigen und gesundheitsschädlichen Verhältnisse“ (Strzelewicz 1993) in den Fabriken arbeiteten und oftmals keine eigene Familie besaßen. Die weibliche Geschlechtsrolle zur Zeit der Industrialisierung ist demnach in hohem Ausmaß von der finanziellen Lebenssituation der Familie abhängig und ihre Komplexität lässt sich nicht auf die bürgerliche Kleinfamilie mit der Mutter als Hausfrau und dem Vater als Ernährer reduzieren.

Nave-Herz (1992, S. 16) weist gleichwohl darauf hin, dass sich nichtsdestotrotz „die Familienform und Hausfrauen-Rolle dieser relativ kleinen gesellschaftlichen Minderheit [...] schließlich auf normativer Ebene als das Leitbild in allen Schichten durchsetzen [konnte]“. So forderten mit der Zeit selbst Vertreter der Arbeiterbewegung in der Zeitschrift „Der Vorbote - Organ der Internationalen Arbeiterassoziation“ (der Vorbote 1868 zit. n. Nave-Herz 1992, S. 16) das kleinbürgerliche weibliche Rollenideal für alle Frauen:

„Den Frauen und Müttern gehören die Haus- und Familienarbeiten, die Pflege, Überwachung und erste Erziehung der Kinder, wozu allerdings eine angemessene Erziehung der Frauen und Mütter vorausgesetzt werden muß. Die Frau und Mutter soll neben der ernstesten öffentlichen und Familienpflicht des Mannes und Vaters die Gemütlichkeit und Poesie des häuslichen Lebens vertreten, Anmuth und Schönheit in die gesellschaftlichen Umgangsformen bringen und den Lebensgenuß der Menschheit veredelnd erhöhen.“

Der Wunsch von Vertretern der Arbeiterbewegung, die Rolle der Frau i.S. des bürgerlichen Vorbilds auf den familiären Bereich zu beschränken, ist auch in Verbindung mit den damaligen Arbeitsbedingungen zu verstehen. Da immer mehr Frauen als Niedriglohnkräfte eingestellt wurden, fürchteten viele Männer um ihren Lohn und ihre Existenzsicherung. Die proletarische Frauenbewegung reagierte auf den Versuch ihrer Arbeiterkollegen, sie aus der Erwerbsarbeit zu verdrängen, mit zahlreichen Aufsätzen, Positionspapieren und Reden, in denen sie das geschlechtsübergreifende Ziel der sozialistischen Gesellschaft hervorhoben, ihre Solidarität betonten, aber auch die bürgerliche Frauenrolle ablehnten (s. b. 2.3.3). Die Missbilligung der von den bürgerlichen Frauen proklamierten weiblichen Rolle kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck:

„Die alte Form der Produktion mit ihren unvollkommenen Arbeitsmitteln fesselte die Frau an die Familie und beschränkte ihren Wirkungskreis auf das Innere ihres Hauses“ (Zetkins 1889).

Beck (1986) wirft der Industriegesellschaft des 19. Jahrhunderts einen ständischen Charakter vor, da die Zuweisung der Männer zur Erwerbsarbeit und der Frauen zur Hausarbeit „qua Geburt und Geschlecht“ (Beck 1986, S. 178) geschehe und die Entstehung differierender Lebenslagen der Geschlechter impliziere (vgl. ebd.). Beck spricht von einer „halbierten Moderne“ (ebd., S. 179) oder auch von einer „Gegenmodernisierung“ (ebd.) und bezieht sich damit auf die per Geburt zugewiesene und durch die Arbeitsteilung entstandene soziale Ungleichheit der Geschlechter.

Das Recht auf Freiheit und Gleichheit unabhängig von der Geburt, das im Zuge der französischen Revolution vehement eingefordert und später auch proklamiert wurde, sei in der Realität der deutschen Industriegesellschaft ein Recht der Männer geblieben (vgl. ebd.). Geschlechtsrollen und Ungleichheitsverhältnisse sind für Beck „Produkt und Grundlage des Industriesystems“ (ebd., S. 177) zugleich.

2.3.3 Die erste Welle der Frauenbewegung und ihre Auswirkungen auf die Rolle der Frau

Wurde diese patriarchalische Familienstruktur zu Beginn noch idealisiert und schichtübergreifend befürwortet, meldeten sich ab 1880 die ersten kritischen Stimmen. Lenz (2010, S. 868) spricht hier von einer ersten „Welle der Mobilisierung“ in Abgrenzung zu einer zweiten Welle der Frauenbewegung in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts.

Jede dieser beiden Wellen für sich entwickelte sich wiederum erneut „im Plural“ (ebd., S. 867), da sich innerhalb der Bewegung verschiedene Strömungen mit teils gemeinsamen, aber auch differenten Interessen und Zielen ausbildeten. So lassen sich z.B. Ende des 19. Jahrhunderts die bürgerliche und die proletarische Frauenbewegung voneinander abgrenzen (vgl. Haeberle 2003).

Die bürgerliche Frauenbewegung ging vornehmlich von Einzelpersonen, wie Luise Otto-Peters oder Hedwig Dohm, aus und entwickelte sich in den 1890er Jahren zu einer umfassenden Protestwelle (vgl. Sorge 2009), die auch von vielen „vorher unpolitischer Frauen“ (ebd.) unterstützt und

mitgetragen wurde. Anlass hierzu gab die Neugestaltung des Bürgerlichen Gesetzbuches, bei der viele Frauen ein Mitspracherecht einforderten und sich gegen die rechtliche Verankerung des „Herrschaftsrechts des Mannes“ (ebd.) und „die Pflicht der Ehefrau zur Gehorsam“ (ebd.) aussprachen.

Mit dem Ziel, noch mehr Frauen zu erreichen und zur Solidarität mit der Bewegung aufzurufen, entstanden politische Zeitschriften, wie z.B. *DIE FRAUENBEWEGUNG* oder *DIE FRAU* (vgl. ebd.). Diese fungierten als Plattform für politische wie juristische Stellungnahmen zu den Forderungen der Frauenbewegung, enthielten aber auch Artikel zu Kultur, Gesundheit und anderen Themen. Auf diese Weise versuchte vor allem die gemäßigtere Zeitschrift *DIE FRAU* auch „konservativere Leserinnen zur Lektüre des Blattes bewegen [zu können]“ (ebd.).

Die Forderungen der bürgerlichen Frauenbewegung bezogen sich in erster Linie auf die Gleichberechtigung der Geschlechter hinsichtlich der rechtlichen Stellung und der Bildungsbeteiligung von Frauen. Mit dieser politischen Rechtsgleichheit erhofften sie sich zugleich eine Veränderung des hierarchisch strukturierten Geschlechterverhältnisses im privaten Bereich (vgl. Lenz 2010, S. 869).

Die grundsätzliche „Arbeits- und Rollenverteilung in der Ehe“ (Haeberle 2003) wurde dabei aber nicht hinterfragt. Die Rolle der Frau zeichnete sich auch weiterhin primär durch die Mutterschaft und Hausfrauentätigkeit aus. Ersteres galt als naturgegebene Pflicht einer Frau und Letzteres sollte nur durch eine Erwerbstätigkeit ergänzt werden, „wenn diese ‚natürliche‘ Möglichkeit nicht gegeben war“ (ebd.).

In den Reihen der proletarischen Frauenbewegung fanden die eher bürgerlich orientierten Themen kaum Beachtung. Bei den Vertreterinnen dieser Strömung handelte es sich weniger um bürgerliche Frauen als vielmehr um Arbeiterinnen, die den Fabriken als billige Arbeitskräfte dienten und deren Hauptanliegen es war, durch ihre Proteste einen gesamtgesellschaftlichen Wandel auszulösen. Für sie war die Forderung nach einer Gleichstellung der Frau unabdingbar mit dem Ziel der sozialistischen Gesellschaft und der Abschaffung der „Klassenherrschaft“ (Zetkin 1907) verbunden. „Die Befreiung der Frau“ (Zetkin 1893) war gleichbedeutend mit „der Befreiung des Proletariats“ (ebd.) und der Befreiung aus der „ökonomischen Herrschaft des Kapitalisten“ (Zetkin 1907).

Das Verhältnis der proletarischen zur bürgerlichen Frauenbewegung wird anhand des folgenden Zitates von Zetkin (1907) deutlich:

„Die Arbeiterinnen, welche nach sozialer Gleichheit streben, erwarten für ihre Emanzipation nichts von der Frauenbewegung der Bourgeoisie, welche angeblich für die Frauenrechte kämpft. Dieses Gebäude ist auf Sand gebaut und hat keine reelle Grundlage. Die Arbeiterinnen sind durchaus davon überzeugt, daß die Frage der Frauenemanzipation keine isoliert für sich bestehende ist, sondern ein Teil der großen sozialen Frage. Sie gehen sich vollkommen klare Rechenschaft darüber, daß diese Frage in der heutigen Gesellschaft nun und nimmermehr gelöst werden wird, sondern erst nach einer gründlichen Umgestaltung der Gesellschaft. Die Frauenemanzipationsfrage ist ein Kind der Neuzeit, und die Maschine hat dieselbe geboren.“

Neben dem Klassenkampf als übergreifendes Thema bezogen sich die konkreten Forderungen der Arbeiterinnen vorwiegend auf die wirtschaftliche Unabhängigkeit der Frau. Erreicht werden sollte diese Selbstständigkeit durch eine Erhöhung der Löhne, einen gesetzlich verankerten Arbeiterschutz und die Aufnahme der Frauen in die Gewerkschaften (vgl. Zetkin 1893).

Das bürgerliche Ideal der Arbeitsteilung und Festlegung der weiblichen Rolle auf den Haushalt und die Familie wurde von der proletarischen Frauenbewegung abgelehnt. Die Frau zur wirtschaftlichen Abhängigkeit zu verurteilen, bedeutete für sie „politische und soziale Sklaverei“ (Zetkin 1889). In ihren Reden auf zahlreichen, auch internationalen Kongressen proklamierten die Arbeiterinnen ihren Kampf für die Emanzipation der Frau und forderten „die vollständige Veränderung ihrer sozialen Stellung“ (ebd.). Die Frau als unabhängige, „gleichwertige, unentbehrliche Mitstreiterin im Klassenkampf“ (Zetkin 1893); das ist die weibliche Rolle, wie sie von den Arbeiterinnen in ihrem Bestreben nach sozialer Gerechtigkeit angestrebt wurde.

Trotz voneinander abzugrenzender Intentionen, Zielsetzungen und Prioritäten der bürgerlichen und proletarischen Frauenbewegung um die Jahrhundertwende kämpften sie im Grunde beide für mehr Gleichberechtigung der Geschlechter, sowohl in politischer als auch in ökonomischer und bildungspolitischer Hinsicht. Die Frauenbewegung als „organisierte Form des Kampfes um die Gleichberechtigung“ (Duden 2011) entsprang damit „den Grundgedanken der Moderne wie Freiheit, Selbstbestimmung, Gleichheit und Solidarität“ (Lenz 2010, S. 868).

Auch wenn die Forderungen der Frauenbewegung keineswegs die Forderungen aller Frauen zu jener Zeit waren und die tatsächliche Frauenrolle noch weitgehend von dem bürgerlichen Ideal und patriarchalischen Strukturen bestimmt wurde, bewirkten sie rechtliche Veränderungen, die sich auf die Rolle aller Frauen auswirkten.

So wurden 1893 die ersten Frauen zum Abitur und 1900 zum Studium an der Universität zugelassen (vgl. Haeberle 2003). Nach dem ersten Weltkrieg wurde Frauen in Deutschland bei der Wahl zur Nationalversammlung 1919 erstmals ein aktives und passives Wahlrecht zugesprochen und nur kurze Zeit später „zogen 41 weibliche Abgeordnete (9,6 Prozent) in die Weimarer Nationalversammlung ein“ (ebd.). Die rechtliche Grundlage für eine Gleichberechtigung der Frau im Bildungsbereich, in der Politik und bei der Erwerbstätigkeit war damit geschaffen und eine Veränderung der weiblichen Geschlechtsrolle schien möglich.

2.3.4 Die Rolle der Frau im Nationalsozialismus

„Im Nationalsozialismus endete erst einmal die Geschichte der Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2008). Die zahlreichen entstandenen Frauenvereine, wie z.B. der Dachverband der bürgerlichen Frauenbewegung, wurden mit der Machtergreifung Hitlers aufgelöst oder zum Beitritt zur *nationalsozialistischen Frauenfront* auf-

gefordert (vgl. ebd.). Im Dienste der NS-Ideologie stehend, wendete sich die *nationalsozialistische Frauenfront* von den emanzipatorischen Forderungen der bürgerlichen und proletarischen Frauenbewegung ab und beanspruchte stattdessen ein „Geschlechtermodell [...], das auf der Anerkennung von Unterschieden basierte“ (ebd.).

Im Verständnis der nationalsozialistischen Ideologie war es die oberste Pflicht einer Frau Kinder zu gebären und für die „rassische Reinheit“ (Haeberle 2003) zu sorgen. Die ideologisch aufgeladene Mutterschaft entwickelte sich damit zum zentralen Kriterium, das über die Wertschätzung und Anerkennung einer Frau gegenüber entschied und wurde so zum zentralen Inhalt ihrer Rolle.

Opielka (vgl. o.J.) weist allerdings darauf hin, dass es sich bei der von dem Nationalsozialismus propagierten Familienform nicht um eine Orientierung am bürgerlichen Ideal handelte, sondern um eine staatliche Funktionalisierung der Ehe.

Die Hervorhebung der weiblichen Gebärfähigkeit führte dazu, dass die Frau allein auf ihre biologische Funktion reduziert wurde und die Verdrängung der Frau aus dem Erwerbsleben auf dieser Argumentationsbasis gerechtfertigt werden konnte (vgl. ebd.). Infolgedessen wurde die Zulassungsquote von weiblichen Studienanfängern auf 10% beschränkt und Frauen das Recht auf Habilitation und Lohngleichheit abgesprochen. In diesem Zuge verloren sie des Weiteren das von der Frauenbewegung erkämpfte passive Wahlrecht (vgl. Nave-Herz 2006, S. 44). Im Gegenzug dazu wurden Frauen finanzielle Anreize (z.B. das Ehestandsdarlehen) geboten, wenn sie sich für ein Leben als Mutter und Hausfrau entschieden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2005).

Mit der deutschen Aufrüstung zu Kriegsbeginn gaben die Nationalsozialisten die Hausfrauen-Ideologie jedoch weitestgehend auf und richteten nun politische Fördermaßnahmen ein, die den weiblichen Anteil am Erwerbsleben wieder steigern sollten (vgl. Opielka 2002).

In der Realität konnte jedoch, im Gegensatz zur Propaganda der Hausfrauen-Ideologie, bereits in den ersten Jahren der Machtergreifung eine Steigung der weiblichen Erwerbstätigkeit verzeichnet werden (Bundeszentrale für politische Bildung 2005). Zurückzuführen ließ sich dieser Anstieg in erster Linie auf die Beschäftigung zahlreicher Frauen als Niedriglohnarbeiterinnen in Industrie oder Privathaushalten und nicht auf eine vermehrte Einstellung von Frauen im akademischen Bereich (vgl. ebd.). Dies zeigt, dass die Rolle der Frau zur Zeit des Nationalsozialismus durchaus, aber nicht nur von der Hausfrauen- und Mutterideologie bestimmt wurde. Neben den unverheirateten Frauen mussten auch viele Frauen, die nicht dem Bürgertum angehörten, zur Existenzsicherung ihrer Familie einen finanziellen Beitrag leisten.

Trotzdem galt „die Hausfrauenehe und - noch allgemeiner - die Anerkennung der mütterlichen (Arbeits-)Leistung [...] im Nachkriegsdeutschland und vor allem nach 1968 für viele kritische Intellektuelle als ein Produkt der faschistischen Mutterideologie“ (ebd.).

2.3.5 Die Rolle der Frau in der Nachkriegszeit

Doch bevor sich die neue Frauenbewegung Ende der sechziger Jahre entwickeln konnte, bestimmten zunächst die Auswirkungen des verlorenen Krieges die Rolle und das Leben der Frauen in Deutschland. Das Land stand vor den Aufgaben des Wiederaufbaus und insbesondere die Frauen mussten hierzu einen bedeutenden Beitrag leisten. Viele Männer hatten den Krieg nicht überlebt, befanden sich in Gefangenschaft oder bedurften der Krankenpflege, sodass ein beträchtlicher Teil der Familien ihre Lebenssituation ohne die Hilfe eines Mannes bestreiten mussten (vgl. Nave-Herz 1997, S. 47). Die Frauen waren deswegen nicht nur für die Erziehung der Kinder und die Haushaltsführung zuständig, sondern auch für die Versorgung der Familie mit allen notwendigen Naturalien, wie Nahrung, Kleidung oder Brennholz (vgl. ebd., S. 48). Hinzu kam die Verpflichtung der Frauen, die zerstörten Städte von den Trümmern zu befreien und so zum Wiederaufbau des Landes beizutragen. Als *Trümmerfrauen* wurden sie zum Sinnbild der Nachkriegszeit (vgl. ebd.). In diesem Frauenbild wurde der Widerspruch von traditionellem weiblichem Ideal und Realität explizit. Jene Frau, die sich bis dahin oftmals patriarchalischen Strukturen unterordnen musste, wurde nun zum „Familienoberhaupt“ (ebd., S. 47). „Aus der Not heraus“ [...] „haben [die Frauen] die engen Grenzen familialer Binnenorientierung selbstverständlich überschritten“ und sind „über sich hinausgewachsen“, so Metz-Göckel (1987, S. 44).

Sachs und Wörner-Heil (1983 zit. n. Nave-Herz 1997, S. 47) bezeichnen dieses Phänomen als „erzwungenes Matriarchat“, denn die von den Frauen abgeforderte Selbstständigkeit ging konträr zur „eigenen Erziehung als Hausfrau und Mutter und [stand] im Widerspruch zur nationalsozialistischen Frauenideologie“ (Metz-Göckel 1987, S. 46). Die Rolle vieler Nachkriegsfrauen war daher durch ein hohes Maß an Verantwortlichkeit für sich, die Familie und den Aufbau Deutschlands sowie ein Verschwimmen der antagonistischen Geschlechtsrollen gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 45).

Meyer (1985 zit. n. Nave-Herz 1997, S. 47) erwähnt jedoch ausdrücklich, dass *die* Frau der Nachkriegszeit nicht existiert, da die Lebensbedingungen der Frauen stark differierten. Folglich waren auch die Erwartungen an die weibliche Rolle sehr vielfältig und durch unterschiedliche Anforderungen geprägt. So entschieden sich vor allem viele westdeutsche Frauen der Mittelschicht für das Leben als Hausfrau und Mutter und gegen eine volle Erwerbstätigkeit (vgl. Opielka 2002).

„Den Frauen entging damit eine große historische Chance“, so Birgit Pfau-Effinger (2000 zit. n. Opielka 2002) in Bezug auf diese Entscheidung. Opielka (2002) untermauert die Aussage von Pfau-Effinger, indem er darauf hinweist, dass „der Frauenanteil in der Bevölkerung so hoch [war]“ wie niemals zuvor, wodurch auch die Wählerschaft in den westlichen Besatzungszonen zu gut zwei Dritteln aus Frauen und somit ein großes Veränderungspotential bestand.

Mit dieser Mehrheit im Hintergrund kämpften jedoch trotzdem viele Frauenvereine unter dem Dach des deutschen Frauenbunds für eine Verankerung der formalen Gleichstellung von Frau und Mann im neu verabschiedeten Grundgesetz der BRD. Infolge der gesetzlichen Absicherung der Gleichheit aller Menschen im Rahmen des Art. 3 Abs. 2 GG musste auch das Ehe- und Familienrecht des Bürgerlichen Gesetzbuches neu reformiert werden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2008), wodurch die Frauen erneut Rechte erhielten, die von Vertreterinnen der ersten Frauenbewegung erkämpft und ihnen während des Nationalsozialismus aberkannt wurden.

Trotzdem orientierte sich auch die Politik im Wesentlichen an dem „bürgerliche Familienmodell der Hausfrauenehe“ (Opielka 2002), indem sie Gesetze zum Mutterschutz, Kindergeld und Ehegattensplitting erließ (vgl. ebd.). Empfängerinnen dieser Leistungen waren in erster Linie jene Frauen, die durch die Auswirkungen des Krieges nicht zu einer Erwerbstätigkeit gezwungen waren und somit dem Ideal der guten Hausfrau und Mutter entsprechen konnten.

Der deutsche Frauenbund richtete sich diesbezüglich ebenfalls an dem Rollenverständnis der bürgerlichen Kleinfamilie, das in selber Weise von der bürgerlichen Frauenbewegung vor Kriegsbeginn vertretenen wurde, aus (vgl. Nave-Herz 1997, S. 51).

Die rechtliche Gleichstellung beider Geschlechter wurde „zum demobilisierenden Faktor für die Frauenverbände, denn viele Frauen sahen nun ihr Hauptziel als erreicht an und hielten weiteres frauenpolitisches Engagement für obsolet, wodurch sich das öffentliche Frauenengagement mehr und mehr verringerte“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2008). In der Realität bestand jedoch eine große Diskrepanz zwischen formaler und tatsächlicher Gleichberechtigung, weswegen sich trotz der allgemeinen Tendenz zur Abnahme des Engagements noch einige Frauenverbände weiterhin für die Interessen der Frauen engagierten.

Die weibliche Rolle in der Bundesrepublik der fünfziger und sechziger Jahre war daher für viele Frauen durch die rechtliche Gleichstellung auf der einen Seite und die in der Wirklichkeit auftretende Orientierung am bürgerlichen Familienideal auf der anderen Seite gekennzeichnet.

Im Gegensatz dazu, wendete sich die Politik in der sowjetischen Besatzungszone gegen das Modell der Hausfrau und des Ernährers und propagierte die Gleichberechtigung der Frau über ihre Beteiligung auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Opielka 2002). Trotz der Erwerbstätigkeit der Frauen blieben sie jedoch auch weiterhin für den familialen Bereich zuständig. Auf diese Doppelbelastung reagierte die Parteiführung der DDR erst in den siebziger Jahren, indem sie sozialpolitische Unterstützungssysteme, wie z.B. der verbesserte Mutterschutz und das flächendeckende Angebot von Kinderbetreuung, etablierte, um so die Erwerbstätigkeit beider Elternteile sicherzustellen und gleichzeitig den Geburtenrückgang zu stoppen (vgl. ebd.).

Bouillot (Bundeszentrale für politische Bildung 2008) spricht hinsichtlich der weiblichen Rolle in der DDR von einer „aufoktroierte[n] Emanzipation“. Das Leben einer Frau war jedoch trotz politischer Maßnahmen durch die Doppelbelastung von Familie und Erwerbsarbeit geprägt und die von der SED propagierte formale Gleichheit entsprach nicht der praktischen Gleichstellung der Geschlechter. So wurden die führenden Positionen in Wirtschaft und Politik weiterhin meist an Männer vergeben und die „patriarchalischen Strukturen der Arbeitswelt“ (Nave-Herz 1997, S. 91) blieben erhalten.

Nave-Herz (ebd., S. 92) zufolge empfand ein Großteil der Frauen jedoch die „Gleichberechtigung in der DDR [aufgrund der vielen unterstützenden Maßnahmen] als verwirklicht“ (ebd., S. 92).

Hinzu kam, dass der *Demokratische Frauenbund* unter dem Einfluss der *sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED)* stand. Die *SED* proklamierte den „antifaschistischen demokratischen Aufbau“ (Wissenschaftlicher Beirat für Frauenpolitik 1993 zit. n. Nave-Herz 1997, S. 87) sowie die Gleichheit aller Menschen und instrumentalisierte die Frauenbewegung für die Erreichung dieser Ziele (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2008). Die Mitgliederinnen des *Demokratischen Frauenbunds* ordneten diesbezüglich ihre speziellen „Fraueninteressen unter die allgemeinen politischen Ziele der DDR“ (ebd. 2008) und unterstützten die *SED* bei deren politischen Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung und Entlastung der Frauen (vgl. Opielka 2002).

Nave-Herz (1992, S. 88) unterstellt den familienpolitischen Regelungen der *SED* jedoch, dass sie „überwiegend auf ökonomischen und bevölkerungspolitischen Überlegungen“ und weniger auf der Gleichberechtigung der Frauen beruhten.

2.3.7 Die zweite Welle der Frauenbewegung und ihre Auswirkungen auf die Rolle der Frau

Im September 1968 kam es auf dem Parteitag des *Sozialistischen Deutschen Studentenbundes* im Rahmen der Studentenbewegung der BRD zum legendären Tomatenwurf, der in der Literatur als Auftakt zu einer zweiten Welle der Frauenbewegung verstanden wird.

Die Ursachen für die Entstehung einer neuen Frauenbewegung waren so vielfältig wie die Bewegung an sich selbst auch (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2008). Metz-Göckel (vgl. 1989, S. 40) nimmt an, dass maßgeblich die steigende Bildungs- und Erwerbsbeteiligung der Frauen zu einem neuen kritischen Bewusstsein geführt haben. Die Frauen mussten erleben, wie Männer, trotz rechtlicher Gleichstellung der Geschlechter, nach wie vor auf dem Arbeitsmarkt besser bezahlt wurden und in der Berufshierarchie weiter oben standen. Hinzu kam, dass mit steigender Beteiligung am Erwerbsleben immer mehr Frauen eine Doppelbelastung erlebten, da sie nun der Herausforderung begegneten, die Rolle der Mutter und Hausfrau und die Rolle der selbstständigen und unabhängigen berufstätigen Frau erfolgreich zu kombinieren (ebd. S. 46). Infolge dieser „Vereinbarkeitsprobleme“ (ebd.), der „persönlichen Betroffenheit“ (ebd.) und der verstärkten Wahrnehmung sozialer Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern entwickelten sich in

Westdeutschland zahlreiche Frauengruppen, deren gemeinsames Ziel es war, eine „Veränderung der sozialen Lage der Frau durch die Frauen selbst, d.h. unter Ausschluß von Männern“ (Nave-Herz 1997, S. 57) zu erreichen.

Darüber hinaus entstand die Frauenforschung, die sich aus wissenschaftlicher Sicht mit der Unterdrückung der Frau auseinandersetzte (Mies 1978 zit. n. Behnke/Meuser 1999, S. 19). Auf der praktischen Ebene entstanden eine Reihe von Frauen- und Beratungszentren sowie die ersten Frauenhäuser (vgl. Nave-Herz 1997, S. 64f). Sexuelle Gewalt wurde immer stärker thematisiert und enttabuisiert. Neben dem Tomatenwurf löste deswegen in erster Linie die 1971 in der Zeitschrift STERN veröffentlichte Selbstbeichtigungserklärung „Ich habe abgetrieben“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2008) eine Welle an Protesten gegen § 218 aus. Mit der Forderung, § 218 aus dem Strafgesetzbuch zu streichen, ging ein neuer Anspruch auf den eigenen Körper und der Selbstbestimmung einher (vgl. ebd.). Lang tradierte Rollenmuster und Erwartungen an Weiblichkeit wurden hinterfragt und kritisiert.

Die Mehrheit der Frauen verurteilte biologistische Erklärung für Geschlechtsunterschiede und verlangte „die Aufhebung der polar zugeordneten Verhaltens- und Einstellungszuschreibungen“ (Nave-Herz 1997, S. 71). Die dichotome Trennung der Geschlechter sowie ihrer Rollen wurde von vielen Frauen als „Unterdrückungsmechanismus“ (ebd.) angeprangert, da sie sich in ihrer Persönlichkeit eingeengt fühlten. Infolge ihrer Abwendung von stereotypen Geschlechterrollenzuschreibungen wagten sich immer mehr Frauen an neue Weiblichkeitskonstrukte heran, die ihnen nicht von der patriarchalisch strukturierten Gesellschaft auferlegt wurden (vgl. ebd., S. 57).

Die 1974 in der Zeitschrift BRIGITTE publizierte Studie über die hohe Zufriedenheit der deutschen Hausfrauen mit ihrer Lebenssituation führte jedoch in den Reihen der Frauenbewegung zu einer kontroversen Auseinandersetzung (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2008). Während ein Lager der Frauenbewegung Lohn für Hausfrauen forderte, lehnten andere wiederum diese Bindung der Frau an die Rolle der Mutter und Hausfrau vehement ab (vgl. Nave-Herz 1997, S. 72).

Trotz großem Zuspruch, den die Frauenbewegung auch von nicht aktiv beteiligten Frauen erhielt, stieß sie immer wieder auf Kritik. Vornehmlich Frauen, deren Lebenskonzept durch die Frauenbewegung erschüttert wurde, lehnten den Wunsch nach radikalen gesellschaftlichen Veränderungen ab (vgl. ebd., S. 63) und distanzierten sich davon.

Gegen Ende der achtziger Jahre wurden die Proteste der Frauenbewegung zusehends weniger, da sich viele Frauen nun stattdessen in geschlechtsunabhängigen Fragen politisch engagieren, so z.B. in der internationalen Friedensbewegung (vgl. ebd., S. 73).

Mit der Wiedervereinigung Deutschlands 1990 stießen schließlich „eine stagnierende westdeutsche Frauenbewegung auf eine ostdeutsche[...], die nach einer langen Phase der Stagnation wieder im Aufbruch begriffen war“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2008).

Die Förderung der berufstätigen Frau in der DDR durch sozialpolitische Maßnahmen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit ermöglichten dem Großteil der Frauen eine gleichberechtigte Teilhabe auf dem Arbeitsmarkt. Aufgrund dessen herrschte bis weit in die siebziger Jahre hinein die Meinung vor, wonach die Gleichstellung der Geschlechter in der DDR bereits in vollem Umfang erreicht sei. Nickel (1995 zit. n. Nave-Herz 1997, S. 98f) spricht an dieser Stelle von dem „unreflektierte[n] Stereotyp in der Selbstwahrnehmung von DDR-Frauen“. Denn faktisch blieben die Frauen neben ihrer Berufstätigkeit auch für die Familienarbeit hauptverantwortlich, wodurch sie meist einer stärkeren Belastung ausgesetzt waren als ihre Ehemänner (vgl. Nave-Herz 1997, S. 91).

Um sich gegen die scheinbare Gleichberechtigung zur Wehr zu setzen, forderten in den achtziger Jahren immer mehr Frauen eine „neue Frauenpolitik“ und eine „reale Gleichstellung und Gleichwertigkeit von Frauen und Männern“ (Hampele 1991 zit. n. Nave-Herz 1997, S. 94). Es entstanden mannigfaltige Frauengruppen, die sich in den verschiedensten Bereichen engagierten (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2008). Eine große Bewegung ging 1982 von der Gruppe *Frauen für den Frieden* aus, die gegen das neue Wehrdienstgesetz⁷ protestierten, sich überdies auch mit Geschlechtsrollen, Gewalt gegen Frauen und anderen Themen beschäftigten (vgl. Nave-Herz 1997, S. 93).

Während zu Beginn der Wiedervereinigung vor allem die Frauengruppen der DDR noch politisch aktiv waren und „den Ausschluss von Frauen und geschlechterrelevanten Themen im demokratischen Umbruch [sowie das] konservative Frauen- und Familienleitbild der BRD“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2008) kritisierten, entschieden mit der Zeit viele ihrer Vertreterinnen, „daß es gegenwärtig Wichtigeres gäbe als die Frauenfrage“ (Horn/Sauer 1990 zit. n. Nave-Herz 1997, S. 96).

Insgesamt hatte die zweite Welle der Frauenbewegung sowohl in West- als auch in Ostdeutschland Auswirkungen auf die Geschlechtsrollen und das Geschlechterverhältnis. Die Thematisierung von sexueller Gewalt, das Hinterfragen bestehender Rollenerwartungen und ihrer Folgen für weibliche Lebensentwürfe sowie die öffentliche Kritik an der Benachteiligung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt führten zu einem „zunehmenden Selbstbewußtsein der Frauen“ (Bundeszentrale für politische Bildung 1997, S. 254). Auch die zahlreichen Beratungsstellen und Frauenhäuser sprechen für ein weibliches Selbstverständnis, das sich nicht auf die Rolle der Mutter und Hausfrau reduzieren lässt, sondern unterschiedlichste Lebensmuster einfordert.

⁷ § 3 Abs. 5 : „Während der Mobilmachung und im Verteidigungszustand können weibliche Bürger der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. Lebensjahr an bis zum 31. Dezember des Jahres, in dem sie das 50. Lebensjahr vollenden, in die allgemeine Wehrpflicht einbezogen werden“

Ogleich die Frauenbewegung „ein Wandel in der Denkweise“ (Nave-Herz 1997, S. 101) bei einem großen Teil der Gesellschaft bewirkt hat, wurde die Frauenrolle in den siebziger und achtziger Jahren weiterhin durch die Erwartung, Familie und Beruf vereinbaren zu können, bestimmt (vgl. ebd., S. 102).

2.3.8 Die Rolle der Frau in der heutigen Gesellschaft: Heimchen am Herd oder Karrierefrau?

Im Jahr 2009 lebten laut Statistischem Bundesamt (2010) rund 81 802 000 Einwohner in Deutschland, darunter circa 40 000 000 männliche und 41 698 000 weibliche Personen.

Pluralisierung und Individualisierung – das sind wohl mit die zentralsten Kennzeichen der heutigen Gesellschaft. Pluralität i.S. von Vielfalt und Individualisierung als der individuelle Anspruch auf „Eigenständigkeit und Selbstbestimmung“ (Jurczyk 2001, S. 15) wirken sich sowohl auf die Familien als auch auf die Rollenkonstellationen der Geschlechter aus.

Die traditionelle Familienform mit polarer Arbeitsteilung, die zur Zeit der Industrialisierung entstand und vor allem in den fünfziger und sechziger Jahren der BRD als anzustrebendes Ideal galt (vgl. ebd., S. 16), ist heute „nur noch eine Lebensform neben anderen“ (ebd.). Alleinerziehende, Patchwork-Familien, homosexuelle Partnerschaften sind nur Beispiele für die Existenz vielfältiger Formen des familiären Zusammenlebens (ebd., S. 17).

Darüber hinaus existieren viele verschiedene weibliche Rollenmuster nebeneinander, die nur schematisch beschrieben werden können. Im Folgenden wird eine Auswahl dieses facettenreichen Rollenbestands dargestellt.

Laut einer Pressemitteilung des statistischen Bundesamtes aus dem Jahr 2010 bleibt jede fünfte Frau in Deutschland heutzutage kinderlos, wobei der Anteil von Frauen mit höherem Bildungsabschluss dabei deutlich über dem Durchschnitt liegt (Statistisches Bundesamt 2010). Als Grund für die Kinderlosigkeit gibt ein Großteil der Frauen das Fehlen eines Partners sowie die schwierige Vereinbarkeit von Familie und Beruf an (vgl. Statistisches Bundesamt 2005, S. 817).

Mit der Entscheidung für ein Leben ohne Kinder setzt sich die Frau oftmals bestimmten Rollenkonflikten aus, da ihr Lebensentwurf und ihr weibliches Rollenverständnis nicht dem verbreiteten und in der Gesellschaft immer noch tief verankerten Bild der Frau als Mutter entspricht. Sie weist in ihrer Rolle als Frau ein entscheidendes „Defizit“ (Schenk 1979, S. 163) auf und muss ihre Weiblichkeit auf einem anderen Weg beweisen. Trotz der zunehmenden Kinderlosigkeit vieler Frauen entscheidet sich immer noch ein wesentlich größerer Teil für ein Leben mit Kindern. 31% dieser Familien folgen dabei dem Modell des Alleinverdieners (vgl. Statistisches Bundesamt 2009, S. 336), bei dem der Mann die Berufsrolle übernimmt und sich die Frau um die Familie und den Haushalt

kümmert. Da in der Gesellschaft das soziale Ansehen in der Regeln über den jeweiligen Beruf bestimmt wird, besitzt die nicht erwerbstätige Frau lediglich ein von ihrem Ehemann „abgeleitetes Prestige“ (Nave-Herz 1992, S. 20). Neben der geringen Anerkennung der Hausfrauen- und Mutterrolle impliziert dieses weibliche Rollenmuster noch weitere Konfliktbereiche. So steht die Hausfrau in einem besonderen Spannungsverhältnis, da ihre realisierte Lebensplanung konträr zur erfahrenen „schulischen und beruflichen Sozialisation“ (Schenk 1979, S. 164), die auf eine Erwerbstätigkeit ausgerichtet ist, verläuft. Neben dieser Schwierigkeit der Hausfrauenrolle beinhaltet die Mutterrolle weitere Rollenkonflikte. Kann eine Frau den Erwartungen an die Mutterrolle nicht gerecht werden, folgen daraus in aller Regel negative Sanktionen seitens der Gesellschaft, während eine positiv ausgefüllte Mutterrolle als selbstverständlich gilt (vgl. ebd., S. 164f). Auch die Belastung, die aus der „fehlenden Abgrenzung von Freizeit und Arbeitszeit [sowie] dem fehlendem Urlaubanspruch“ (Nave-Herz 1992, S. 23) resultieren kann, wird oft nicht anerkannt.

Diesen und weiteren Problemen stehen jene 59% Frauen gegenüber, die sowohl einer Erwerbstätigkeit nachgehen als auch Kinder unter 18 Jahren haben (vgl. Statistisches Bundesamt 2009, S. 332). Die Tatsache, dass die Erwerbsbeteiligung von Frauen immer weiter steigt, führt Jurczyk (2001, S. 26) auf drei Ursachen zurück:

- (1) Ehe und Familie bedeuten keine Existenzsicherung mehr
- (2) Stärkeres Interesse der Frau an Selbstbestimmung und Unabhängigkeit
- (3) Die Hausarbeit verliert aufgrund sinkender Kinderzahlen und steigender Lebenserwartung an Bedeutung

Ungefähr 70% der erwerbstätigen Frauen, deren Ehemänner ebenfalls einen Beruf ausüben, gehen einer Teilzeitbeschäftigung nach (vgl. Statistisches Bundesamt 2009, S. 337). Lediglich jede vierte berufstätige Frau ist hingegen vollzeitbeschäftigt (vgl. ebd., S. 337). Für die eingeschränkte Erwerbstätigkeit geben 80% der Frauen „persönliche und familiäre Verpflichtungen“ (ebd., S. 334) als Gründe an, während nur 23% der Männer dies als Ursache nennen (vgl. ebd.).

Das ungleiche Verhältnis von teilzeit- und vollzeitbeschäftigten Frauen und der Verweis auf die nebenberuflichen Verpflichtungen lassen erahnen, dass „fast ausschließlich die Frauen für die Haushaltsführung und damit für die Haushaltstätigkeiten zuständig [sind], gleichgültig, ob sie erwerbstätig sind oder nicht“ (Nave-Herz 2002, S. 51). Dies belegt auch die OECD-Studie „Gesellschaft auf einen Blick“, die hinsichtlich der Frage nach einem Wandel in der Arbeitsteilung zu dem Ergebnis kommt, dass sich „an der Arbeitsverteilung zwischen den Geschlechtern [...] wenig [geändert hat], obwohl immer mehr Frauen berufstätig sind“ (Zeit Online 2011). Nave-Herz (1992, S. 61) spricht diesbezüglich und in Anlehnung an Ogburn von einem *cultural-lag*. Es habe, so Nave-Herz (ebd., S. 64), zwar ein Wandel hinsichtlich der weiblichen Erwerbsbeteiligung stattgefunden, aber dem sei „kein entsprechender familialer Wandel“ gefolgt.

Die „Doppelorientierung“ (Becker-Schmidt 1980 zit. n. Nave-Herz 2002, S. 43) vieler Frauen auf den familiären und beruflichen Bereich in Verbindung mit der ungleichen familialen Arbeitsteilung der Geschlechter führt oftmals zu einer Doppelbelastung im weiblichen Lebensentwurf. Diese Frauen stehen vor der Aufgabe, verschiedene Rollenerwartungen, die einerseits mit der Berufs- und andererseits mit der Mutter- und Hausfrauenrolle verbunden sind, so in Einklang zu bringen, dass dadurch kein *Interrollenkonflikt* entsteht. Krüger (2010, S. 221) vertritt diesbezüglich die Ansicht, dass eine Vereinbarkeit beider Bereiche, aufgrund widersprüchlicher Organisationsweisen und immanenter Strukturen von Familie und Beruf, nicht möglich sei. Schenk (1996 zit. n. Kortendiek 2010, S. 443) verweist zudem auf die erhöhten „Anforderungen für Frauen, [...] eine ‚gute Mutter‘ sein zu müssen, die daraus entstehen, dass „Mutterschaft durch die erweiterten Möglichkeiten einer Lebens- und Familienplanung – nicht zuletzt aufgrund der Möglichkeit der Geburtenkontrolle – weitestgehend ihren schicksalhaften Charakter verloren [hat]“ und daher meist einer bewussten Entscheidung zugrunde liegt.

Auf die Doppelbelastung aus Familie und Beruf reagieren viele Frauen, indem sie wie ein „Chamäleon [...] je nach Ort und Anforderungen quasi bruchlos [ihre] Identität und Aktivität [wechseln]: aktiv, zielstrebig und selbstbewusst im Beruf legen diese Frauen zu Hause, bildlich gesprochen, sofort die Schürze an“ (Jurzyk 2001, S. 26). Sie pendeln zwischen liebevoller Mutter und fleißiger Hausfrau auf der einen und erfolgreicher Karrierefrau auf der anderen Seite.

Studien zeigen, dass vor allem mit der Geburt des ersten Kindes das Pendel zunehmend Richtung traditionellem Rollenverständnis ausschlägt und die zuvor bestehenden „egalitären Einstellungen zur familialen Arbeitsteilung“ (Kortendiek 2010, S. 446) in der konkreten Lebenssituation aufgegeben werden.

Ähnlich wie zur Zeit der Frauenbewegung in den sechziger Jahren fordern jedoch auch heute jene Frauen, die sich ihrer eigenen Rollenproblematik bewusst geworden sind, eine gleichberechtigtere Verteilung der familialen Arbeit zwischen den Geschlechtern (vgl. Nave-Herz 2002, S. 50).

Viele Autoren sprechen bereits von einem Wandel der Vaterrolle, wenn sie sich auf Studien beziehen, die ergeben haben, dass sich „die Intensität und die Art des väterlichen Verhaltens [...] verändert [hat]“ (Nave-Herz 1992, S. 60). So sind viele Väter heute stärker in die Geburtsvorbereitungen und Kinderbetreuung eingebunden als ihre Großväter (vgl. ebd., S. 59) und expressives Verhalten gegenüber Kindern ist nicht mehr nur der Mutter vorbehalten (vgl. ebd., S. 60). Trotzdem nimmt nur jeder fünfte Vater das Recht auf Elternzeit wahr (vgl. Süddeutsche Zeitung 2011) und Männer in der Rolle des Hausmanns lösen bei über der Hälfte der im Rahmen einer GfK-Marktforschung befragten Männern und Frauen immer noch Irritationen aus. Hinsichtlich des Haushalts gibt nur ein Viertel der Männer an, sich die Arbeit gleichberechtigt mit ihrer Partnerin zu teilen (vgl. ebd.).

Aus diesen Ergebnissen lässt sich die Frage ableiten: Kann überhaupt von einem Wandel der weiblichen Rolle gesprochen werden?

Treinen und Brothun (1973 zit. n. Schenk 1979, S. 202) haben diesbezüglich bereits in den siebziger Jahren postuliert, dass sich die Geschlechtsrollen in bestimmten Bereichen zwar gewandelt hätten, sich „an der bisherigen Verantwortlichkeit der Frauen für den Innenbereich und der Männer für den Außenbereich“ aber nichts verändert habe. Mit hoher Wahrscheinlichkeit hat diese Aussage auch fast vierzig Jahre später kaum an Gültigkeit verloren.

3. Methoden

Auf Grundlage der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung mit der weiblichen Geschlechtsrolle wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine empirische Untersuchung zum Thema konzipiert, durchgeführt und ausgewertet. Diese wird im Folgenden dargelegt.

3.1 Grundlagen der Untersuchung

Den Ausgangspunkt für die Untersuchung bildet die Frage nach den Vorstellungen und Einstellungen von Schülerinnen zur Rolle der Frau in der heutigen Gesellschaft. Daher basiert die Konzeption der Untersuchung auf einer vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2007 in Auftrag gegebenen Studie mit dem Titel „20-jährige Frauen und Männer heute - Lebensentwürfe, Rollenbilder, Einstellungen zur Gleichstellung“. Diese Studie kam zu dem Ergebnis, dass die Geschlechtsrolle sowie die Einstellungen zu ihr mit dem Bildungsgrad korrelieren (BMFSFJ 2007, S. 5) und sich unterschiedliche Einstellungsmuster bei Frauen mit höherer Bildung (Abitur) und jenen mit mittlerer oder niedrigerer Bildung (Realschule/Hauptschule) herauskristalisieren zu scheinen (vgl. ebd.). So zeigte die Untersuchungsgruppe der Frauen mit höherer Bildung im Allgemeinen ein geringes Problembewusstsein hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und sah ihrer Zukunft sehr selbstbewusst entgegen. Für diese Frauen hat die Ausübung eines erfüllenden Berufs Priorität und „die Familienplanung [wird] bewusst auf eine unbestimmte Zeit nach hinten verschoben“ (ebd., S. 13). Für ihre Lebensphase mit Kindern planen sie einen kurzen beruflichen Ausstieg, um ihre „positive Vision vom Mutter-sein“ (ebd., S. 15), die vorwiegend durch expressive Attribute, wie z.B. Fürsorglichkeit, beschrieben wurde, erfüllen zu können (ebd.). Von ihrem Partner erwarten sie eine gleichberechtigte Teilung der Familienarbeit (ebd.).

Frauen mit mittlerer und geringerer Schulbildung tendierten dieser Studie zufolge eher zu einer Rollenkonstellation, bei der die Frau in Teilzeit erwerbstätig ist und der Mann die Rolle des „Haupternährer[s] und Haushaltshelfer[s]“ (ebd., S. 32) übernimmt. Im Gegensatz zu den Frauen mit höherer Bildung orientierten sich ihre Beschreibungen der männlichen Rolle an traditionellen und

teils stereotypen Vorstellungen vom „starken Geschlecht“ (ebd., S. 30), während sie in Bezug auf ihre eigene Geschlechtsrolle nicht „an überkommene Geschlechterklischees glauben“ (ebd., S. 31).

Die Ergebnisse der BMFSFJ-Studie dienen der im Rahmen dieser wissenschaftlichen Hausarbeit durchgeführten Erhebung als Anlass, das Korrelationsverhältnis von Bildungsniveau und Geschlechterrolleneinstellungen näher zu untersuchen. Diese Arbeit grenzt sich jedoch von der BMFSFJ-Studie insofern ab, als dass ihr Schwerpunkt auf einer anderen Untersuchungsgruppe liegt.

Teilnehmerinnen der Untersuchungsgruppe sind ausschließlich Angehörige des weiblichen Geschlechts⁸ überwiegend im Alter von 14 bis 16 Jahren, die im Schuljahr 2010/2011 entweder eine Förderschule⁹ oder ein Gymnasium in Baden-Württemberg besuchen.

Die Auswahl der beiden Schularten begründet sich einerseits in dem Versäumnis der BMFSFJ-Studie, das Sonderschulwesen in ihre Überlegungen mit einzubeziehen und andererseits in der Intention bezüglich des Bildungsniveaus zwei möglichst kontrastreiche Untersuchungsgruppen einander gegenüberzustellen.

Da die Untersuchungsteilnehmerinnen zur Gruppe der Jugendlichen zählen, kann davon ausgegangen werden, dass sich viele von ihnen gerade in der Pubertätsphase befinden. Sie entwickeln „moralische Orientierungen, die zur selbstständigen und eigenverantwortlichen Übernahme bestimmter Rollen [...] führen“ (Schaub/Zenke 2007, S. 335), beschäftigen sich mit Themen des Geschlechterverhältnisses und bilden Einstellungen sich und anderen gegenüber aus.

Auf dem Hintergrund dieser speziellen Untersuchungsgruppe(n) stehen bei der Erhebung weiblicher Einstellungsmuster zur Rolle der Frau die zwei folgenden Fragen im Fokus:

- Wie denken Schülerinnen heutzutage über die Geschlechtsrolle der Frau?
- Besteht ein Zusammenhang zwischen besuchter Schulart und den Einstellungen zur weiblichen Rolle?

Diese Untersuchungsfragen können jedoch nicht direkt erfasst werden. Deswegen bedarf es einer „Art Arbeitsdefinition, die festlegt, wie ein bestimmtes theoretisches Konstrukt [hier: die

⁸ Die Autorin ist sich der Schwierigkeit dieser simplifizierenden Zweiteilung der Geschlechter bewusst (s. b. 2.2). Küchler (2001, S. 71) spricht diesbezüglich von einem Paradox, da einerseits nicht auf die Analysekategorie „Frau“ verzichtet werden kann, man aber andererseits mit solch einer Differenzierung der Geschlechter „innerhalb der symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit [verbleibt und sie] auf diese Weise reproduziert“.

⁹ In Baden-Württemberg abzugrenzen von anderen Sonderschultypen

Einstellungen zur weiblichen Rolle] gemessen [...] werden soll“ (Scholl 2009, S. 145) und welche Dimensionen der Begriff impliziert (vgl. Schnell 2005, S. 128).

Auch wenn die Thematisierung der unterschiedlichen Theorien, die im Laufe der Zeit entwickelt, rezipiert und oftmals wieder verworfen wurden (s. b. 2.1 und 2.2), die Komplexität und Schwierigkeit eines solchen Vorhabens veranschaulicht, soll an dieser Stelle eine Arbeitsdefinition festgelegt werden:

In Anlehnung an die Definition von Spence et al. (1985 zit. n. Alfermann 1996, S. 33) werden in der vorliegenden Arbeit unter der Geschlechtsrolle die „normative[n] Erwartungen an die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und auf [die] geschlechtstypische[n] Regeln über soziale Interaktionen, die innerhalb eines bestimmten kulturell-historischen Kontextes existieren“, verstanden.

Die Einstellungen einer Person zur Geschlechtsrolle beziehen sich auf ihre „subjektive Sicht“ (Alfermann 1996, S. 47) über „die Angemessenheit von Geschlechtsrollenerwartungen“ (ebd.) und enthalten infolgedessen eine moralische Wertung. Auch wenn sie nicht direkt aus dem beobachtbaren Verhalten abgeleitet werden können, besitzen Einstellungen einen zentralen Einfluss auf das Handeln einer Person in der sozialen Interaktion (vgl. Mummendey 2008, S. 26).

Aus den eben dargestellten Definitionen der Geschlechtsrolle und den diesbezüglichen Einstellungen ergeben sich zwei Dimensionen, die in der vorliegenden Arbeit untersucht werden sollen:

1. Arbeitsteilung
2. Interaktionsregeln

Die folgende Präzisierung und Kategorisierung beider Dimensionen folgt dem speziellen Erkenntnisinteresse der Arbeit und erhebt nicht den Anspruch alle Aspekte des Konstrukts Geschlechtsrolle einzuschließen.

Unter dem Begriff **Arbeitsteilung** werden folgende Einstellungsbereiche zusammengefasst:

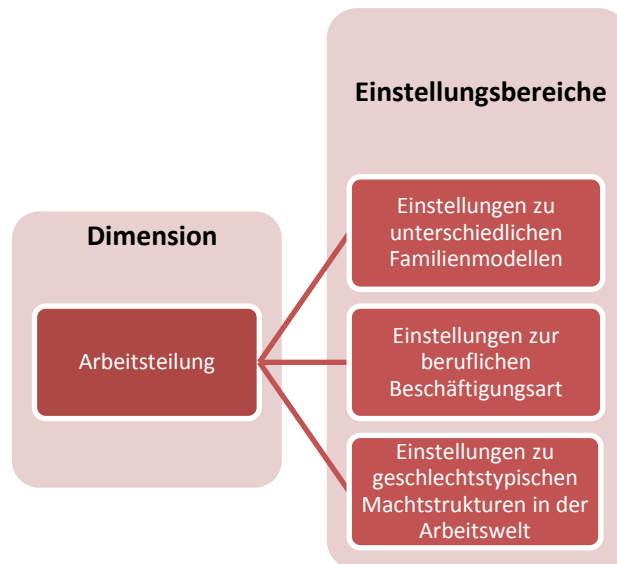


Abbildung 1: Aufschlüsselung der Dimension "Arbeitsteilung" in verschiedene Einstellungsbereiche

Die historische Auseinandersetzung mit dem Wandel der Geschlechtsrollen zeigte, dass in der Literatur vorwiegend die Familienmodelle verschiedener zeitlicher Phasen im Fokus der Betrachtung stehen und weniger die geschlechtstypischen Regeln, die in Hinblick auf das Geschlechterverhältnis existierten. Diese sind jedoch ebenso elementarer Bestandteil der Geschlechtsrollen und damit für die vorliegende Untersuchung unabdingbar und werden daher in Form von Interaktionsregeln erfasst. Diese **geschlechtstypischen Interaktionsregeln** beziehen sich auf folgende Einstellungsbereiche:

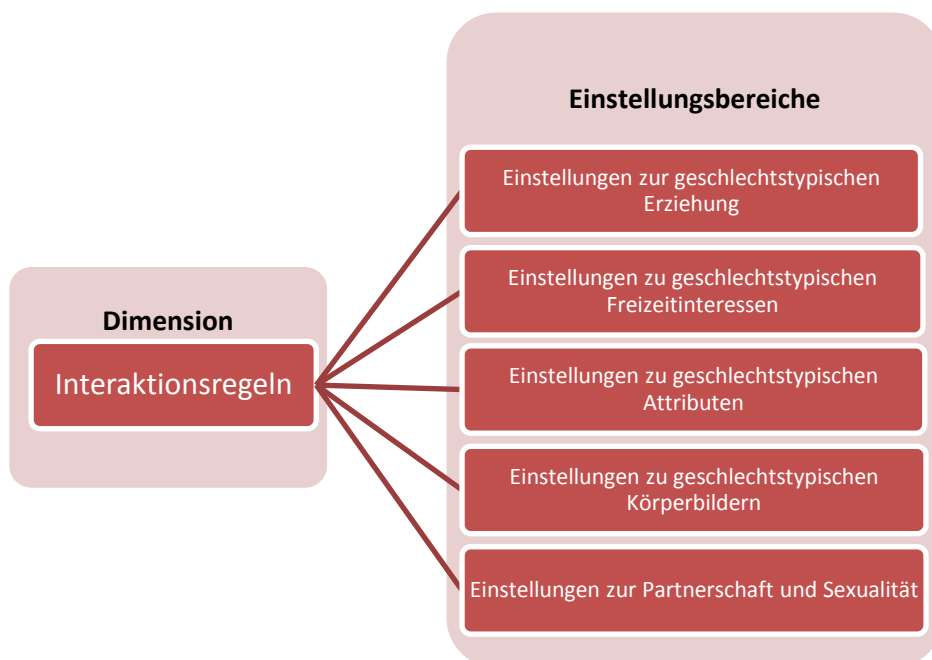


Abbildung 2: Aufschlüsselung der Dimension "Interaktionsregeln" in verschiedene Einstellungsbereiche

3.2 Die Datenerhebung: Methode und Instrument

Zur wissenschaftlichen Untersuchung gesellschaftlicher Verhältnisse und Gegebenheiten bedarf es Methoden, mit denen Informationen gewonnen und „Ausschnitte der Realität“ [...] möglichst genau [beschrieben oder abgebildet]“ (Bortz/Döring 2002, S. 137) werden können.

Schnell et al. (2005, S. 319) unterscheiden hierbei zwischen drei zentralen Methoden der empirischen Sozialforschung: Beobachtung, Inhaltsanalyse und Befragung.

3.2.1 Die Befragung als Methode

Die vorliegende Untersuchung nutzt zur Erhebung der Daten die Methode der Befragung, da sie „als das Standardinstrument [...] bei der Ermittlung von Fakten, Wissen, Meinungen, Einstellungen oder Bewertungen [gilt]“ (ebd., S. 321) und folglich dafür geeignet ist, die subjektive Sicht der Schülerinnen hinsichtlich der weiblichen Geschlechtsrolle zu erfassen.

Der durchzuführenden Untersuchung liegt eine Kombination aus Befragung und Beurteilung zugrunde, da sich ersteres dem „menschliche[n] Urteilsvermögen“ (ebd., S. 153) bedient, um an die intendierten Informationen zu gelangen. Gudjons (2006, S. 63) weist darauf hin, dass Befragungen somit immer subjektive Aussagen liefern und es sich „nicht in jedem Fall um Fakten“ handelt.

Bei der Befragung können unterschiedliche Durchführungsformen voneinander abgegrenzt werden. Neben der schriftlichen Befragung nennen Schnell et al. (ebd.) die mündliche, telefonische sowie internetgestützte Form. Scholl spricht im Gegensatz zu Schnell et al. hierbei von Verfahren der Befragung und teilt diese infolge der jeweiligen Kommunikationsart in die Kategorien persönlich, telefonisch und schriftlich ein (vgl. Scholl 2009, S. 29). Unabhängig von der individuellen Methodenlehre der einzelnen Autoren, divergieren die verschiedenen methodischen Vorgehen in Bezug auf den Grad der Standardisierung des Befragungsablaufs (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 237) und der Frage, ob der Befragung ein qualitatives oder quantitatives Interesse zugrunde liegt (vgl. ebd., S. 308).

Über die Wahl der Befragungsform und des Standardisierungsmaßes entscheidet letztendlich der Untersuchungsgegenstand, das spezielle Erkenntnisinteresse der Arbeit sowie die „finanzielle[n] und zeitliche[n] Rahmenbedingungen“ (ebd.).

Die im Zuge dieser wissenschaftlichen Hausarbeit erstellte Befragung wird, in der Absicht, durch eine gewisse Anonymität die Antwortbereitschaft der Untersuchungsteilnehmerinnen zu erhöhen und in Anbetracht ökonomischer Faktoren in Form eines Fragebogens, schriftlich durchgeführt (s. b. Anhang III, S. 109).

3.2.2 Der Fragebogen als Instrument

Der Fragebogen als standardisiertes Instrument zur Datengewinnung ist „eine nach bestimmten Gesichtspunkten geordnete Zusammenstellung von Fragen“ (Schaub/Zenke 2007, S. 236). Die Fragen können entweder offen oder geschlossen konstruiert werden, wobei erstere vor allem durch die freie Formulierung der Antwort seitens des Befragten gekennzeichnet sind, während bei geschlossenen Fragen in irgendeiner Form Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden (vgl. Schnell et al. 2005, S. 330ff). Schnell et al. (ebd.) unterscheiden hinsichtlich geschlossener Fragen daher nochmals zwischen Fragen, die „zwei Antwortalternativen“ i.S. von „ja/nein“ oder „stimme zu/lehne ab“ und jenen, die der befragten Person mehrere Antwortmöglichkeiten mit einer „Mehrfachvorgabe von Antwortmöglichkeiten“ anbieten. Letztere können entweder in Form einer Rangordnung als Skala oder ungeordnet strukturiert werden. Skalen geben „(durch Zahlen, verbale Beschreibungen, Beispiele, o. ä.) markierte Abschnitte eines Merkmalkontinuums“ (Bortz/Döring 2002, S. 175) vor und sind darauf ausgerichtet, dass sich die befragte Person für eine Merkmalsausprägung entscheiden muss, während ungeordnet formulierte Fragen den Untersuchungsteilnehmern die Möglichkeit der Mehrfachnennung eröffnen.

Die Verwendung von offenen Fragen eignet sich vorwiegend bei Fragebögen, mit Hilfe derer man gänzlich ungelenkte Informationen über ein relativ unbekanntes Themengebiet ermitteln möchte (vgl. ebd., S. 238), wohingegen der Vorteil von geschlossenen Fragen in der einfacheren Auswertung (vgl. ebd., S. 254) und Vergleichbarkeit (vgl. Scholl 2009, S. 162) der Antworten liegt.

Der vorliegende Fragebogen, der die Geschlechtsrolleneinstellungen von Schülerinnen der Förderschule und des Gymnasiums untersuchen soll, enthält abgesehen von zwei offenen, überwiegend geschlossene Fragen, da nicht von beiden Untersuchungsgruppen dieselben sprachlichen Kompetenzen bezüglich einer freien Antwortformulierung erwartet werden können und standardisierte Fragen einen besseren Vergleich beider Untersuchungsgruppen ermöglichen.

Die Eisbrecherfrage

Zu Beginn des Fragebogens steht eine geschlossene Frage mit Einfachnennung, bei der die Schülerinnen danach gefragt werden, ob sie es gut finden, wenn Frauen Fußball spielen. Die Frage hat zum einen die Funktion, mit dem aktuellen Bezug zur Fußballweltmeisterschaft der Frauen auf das Thema hinzuleiten und zum anderen soll sie den Schülerinnen darüber den Einstieg in den Fragebogen erleichtern und ihr Interesse wecken.

Neben „ja/nein“ steht die Antwortkategorie „weiß nicht“ zur Auswahl, wodurch verhindert werden soll, dass sich einzelne Untersuchungsteilnehmerinnen gleich zu Beginn mit der Beantwortung der Fragen überfordert fühlen. Aufgrund dieser speziellen Funktion der ersten Frage ist sie nicht Teil der tatsächlichen Datenerhebung und wird bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

Geschlossene skalierte Fragen zu den Dimensionen „Arbeitsteilung“ und „Interaktionsregeln“

Die konkrete Datenerhebung beginnt mit einer Reihe von geschlossenen Fragen, die skaliert und als Aussage formuliert werden. Auf dem Hintergrund bestehender kontroverser Standpunkte hinsichtlich der Entscheidung, wieviele Skalenstufen gewählt werden sollten und ob eine gerade oder ungerade Anzahl geeigneter ist, werden im Fragebogen dieser Untersuchung vierstufige und damit gerade Skalen gewählt. Eine höhere Anzahl an Stufen würde wahrscheinlich zu differenzierteren Urteilen, eventuell aber auch zur Überforderung der Schülerinnen führen (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 179).

Mit dem Verzicht auf eine neutrale Mitte werden die Schülerinnen einerseits zu einer eindeutigen Stellungnahme gezwungen und andererseits verhindert es, dass unsichere Schülerinnen zur Mitte tendieren. Auf diese Weise soll der Schwierigkeit¹⁰ entgegengewirkt werden, zwischen Meinungslosigkeit und Unentschiedenheit als Ursache für die Wahl der Mitte richtig zu unterscheiden (vgl. ebd.).

Die Stufen der Skalen werden bipolar formuliert und reichen von „stimme voll und ganz zu“ über „stimme zu“ bis „lehne ab“ und „lehne voll und ganz ab“. Diese „verbalen Marken“ (ebd., S. 178) werden ergänzend durch „symbolische Marken“ (ebd.) in Form von Smileys visualisiert, wodurch ein besserer Überblick über die Antwortmöglichkeiten sowie eine schneller Rückversicherung von der gegebenen Antwort und der jeweiligen Bewertungsstufe gewährleistet werden soll.

Die Fragen bzw. Items folgen einer inhaltlichen Gliederung (s. b. 3.1), werden jedoch nicht entsprechend dieser Systematik, sondern variiert angeordnet, um so Antwortverzerrungen aufgrund der „Objektreihenfolge“ (ebd., S. 183) auszuschließen. Darüber hinaus erfolgt die Formulierung der Items teilweise „semantisch gedreht“ (Schnell et al. 2005, S. 354), womit verhindert werden soll, dass einzelne Schülerinnen prinzipiell einer Aussage immer zustimmen, ohne dabei den Inhalt zu beachten (vgl. ebd.). Bortz und Döring (2002, S. 255) weisen außerdem ausdrücklich darauf hin, dass „Fragebogenitems [...] aufgrund der Wortwahl und auch des Satzbaus bestimmte Wertungen der angesprochenen Problematik [enthalten]“ und raten daher, die Items so zu formulieren, dass sie divergierende Wertungen enthalten.

Im Detail beinhaltet der Fragenkomplex zu den beiden Dimensionen „Arbeitsteilung“ und „Interaktionsregeln“ 36 Items, die im Folgenden nicht einzeln, sondern im Rahmen von inhaltlichen Clustern vorgestellt werden.

¹⁰ In der Literatur auch als „Ambivalenz-Indifferenz-Problem“ thematisiert (Bortz/Döring 2002, S. 179).

Die Dimension „Arbeitsteilung“, welche 14 Items umfasst, untergliedert sich dabei in die Einstellungscluster zu „verschiedenen Familienmodellen“, „der beruflichen Beschäftigungsart“ sowie „geschlechtstypischer Machtstrukturen auf dem Arbeitsmarkt“ (s. b. 3.1).

Um die Einstellungen der Schülerinnen zur Arbeitsteilung in den Bereichen Erwerbs-, Haus- und Familienarbeit zu erfragen, werden neun Items zu verschiedenen familiären Mustern formuliert (Item 1, 4, 10, 14, 16, 18, 24, 28, 30). Thematisch können alle Items unter der Frage, welches Geschlecht für welche Form der Arbeit zuständig ist, subsummiert werden. Die Items fungieren untereinander teilweise automatisch als Kontrollfragen, da sich einige davon gegenseitig ausschließen. So kann eine Untersuchungsteilnehmerin nicht gleichzeitig der Aussage, dass Frauen zu Hause bleiben sollten, um sich um den Haushalt und die Kinder zu kümmern und der Aussage, dass Frauen ganztags arbeiten gehen sollen zustimmen, ohne sich zu widersprechen.

Die Items zu dem Bereich „berufliche Beschäftigungsformen“ umfassen im Gegensatz zu jenen der „Arbeitsteilung“ lediglich zwei Fragen. In Item 31 und 36 wird erfragt, wie die Schülerinnen geschlechtstypischen Berufen gegenüberstehen und für wie verbindlich sie diese Zuordnung halten. Ergänzt werden die Items der beruflichen Beschäftigungsformen durch drei Aussagen zur Situation der Geschlechter auf dem Arbeitsmarkt, bei denen die Schülerinnen Stellung zu gesellschaftlichen Machtstrukturen beziehen sollen (Item 22, 25, 26).

Da sich die Einstellungen der befragten Personen zur Geschlechtsrolle der Frau nicht nur durch ihre subjektive Sicht auf die Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern erfassen lassen, werden darüber hinaus Items zu Erwartungen an die Frau in der sozialen Interaktion konzipiert (s. b. 3.1).

Diese Dimension beinhaltet Fragen zur Erziehung, Freizeit, Partnerschaft und Sexualität sowie zu geschlechtstypischen Attributen und Körperbildern.

Bei den Items 2, 8, 17 und 23 geht es vorwiegend darum, welche Bedeutung die Schülerinnen der Kategorie Geschlecht bei der Kindererziehung zuweisen. Im Mittelpunkt des Interesses steht hierbei, ob sie eher eine geschlechtsspezifische oder von der Geschlechtszugehörigkeit unabhängige Sozialisation befürworten.

Der Bereich „geschlechtstypische Freizeitinteressen“ wird anhand drei weiterer Items (5, 7, 20) erfragt. Die Schülerinnen sollen ebenso wie bei den Items zur Erziehung die Relevanz von Geschlecht hinsichtlich bestimmter Interessen oder Freizeitgestaltungen bewerten.

Des Weiteren werden die Einstellungen der Mädchen zur Partnerschaft und Sexualität kombiniert untersucht. Dieser Abschnitt umfasst einen Fragekomplex von acht Items (Item 6, 11, 15, 21, 29, 33, 34, 35). Die Vorstellungen der Untersuchungsteilnehmerinnen hierzu geben direkte Informationen über ihre Einstellungen zum Verhältnis der Geschlechter. Gerade an dieser Stelle ist es interessant, ob die Antworten der Items mit denen zur familialen Arbeitsteilung übereinstimmen und ob mit

einer bestimmten Arbeitsteilung auch der Grad an Gleichberechtigung innerhalb einer Partnerschaft korreliert.

Da die tägliche Zuordnung von Personen zu dem einen oder anderen Geschlecht hauptsächlich über die äußere Erscheinung geschieht, sollen die Schülerinnen in den Items 9, 27 und 32 ihre Einstellung zu diesem Thema äußern.

Neben dem Aussehen einer Person spielt auch ihr Auftreten in der Interaktion eine bedeutende Rolle, wenn sie von ihren Mitmenschen in ihrer Rollenausführung bewertet wird. Die Items 3, 12, 13 und 19 beziehen sich daher vorwiegend auf personale Eigenschaften, die in Kombination mit der weiblichen Geschlechtszugehörigkeit als angemessen empfunden werden.

Die verschiedenen Cluster als Zusammenschluss inhaltlich sich entsprechender Items repräsentieren eine Auswahl an Fragen bzw. Behauptungen, die Aufschluss über die Geschlechtsrolleneinstellungen der Untersuchungsteilnehmerinnen geben sollen. Jedoch sollen sie keine ausschließliche Liste dar. Jedes der thematischen Cluster besitzt das Potential in einem gesonderten Fragebogen ausführlicher erfragt zu werden und kann daher im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht vollständig abgebildet werden. Da dieser Erhebung keine ausführliche Phase der Pretestdurchführung¹¹ zugrunde liegen kann, wird die Auswertung der Fragebögen erst Informationen über die Aussagequalität, Verständlichkeit und Anordnung einzelner Items geben.

Offene Fragen zu den persönlichen Zukunftsvorstellungen

Um dieser Problematik in gewisser Weise entgegenzusteuern, werden die skalierten Fragen durch zwei offene Fragen ergänzt. Mittels dieser Fragen wird die normative Ebene der Einstellungen verlassen und die konkrete individuelle Lebensplanung der Schülerinnen einbezogen. Waren die Items des vorhergegangenen Komplexes noch allgemein formuliert, so werden die Untersuchungsteilnehmerinnen nun direkt als Individuum angesprochen.

Bei der ersten Frage sollen die Mädchen in eigenen Worten skizzieren, wie sie sich ihren Tagesablauf vorstellen, wenn sie eines Tages verheiratet sind, aber (noch) keine Kinder haben, während sich die zweite Frage auf den Tagesablauf mit Kind bezieht. Im Vordergrund des Interesses steht hierbei, welche Aspekte die Schülerinnen ansprechen, wenn sie keinen Vorgaben folgen müssen und ob sich mit der Geburt eines Kindes die Einstellungen zur Rolle der Frau verändern.

Durch die zwei offenen Fragen sollen die Schülerinnen die Gelegenheit erhalten ihre Gedanken zum Thema unabhängig von vorgegebenen Items zu äußern, zuvor abgegebene Urteile zu erläutern oder zu erweitern (vgl. Scholl 2009, S. 161f) und dadurch einen „motivierenden Effekt“ (Porst 2009, S. 64)

¹¹ Der Fragebogen wurde mit einer Studentin und einem Studenten durchgeführt. Daraus konnten erste Informationen über die Dauer und das Verständnis des Fragebogens gewonnen werden.

erfahren. Auf Seiten des Befragers ermöglichen die offenen Fragen eine Überprüfung und Abgleichung der zuvor gegebenen Antworten auf die skalierten Fragen. Da an dieser Stelle nicht direkt Einstellungen erfragt werden, sondern vielmehr die individuellen Zukunftsvorstellungen im Blickpunkt stehen, ist es durchaus möglich, dass sie sich nicht konform zu den zuvor geäußerten Einstellungen verhalten.

Trotzdem können die offenen Antworten der Schülerinnen zu einem zusätzlichen Informationsgewinn beitragen, wobei in diesem Punkt nicht vernachlässigt werden sollte, dass die Untersuchungsteilnehmerinnen mit hoher Wahrscheinlichkeit über unterschiedlich ausgeprägte sprachliche Kompetenzen verfügen.

Geschlossene, ungeordnete Fragen zu geschlechtstypischen Stereotypen

Geschlechtsstereotype sind¹² „strukturierte Sätze von Annahmen über die personalen Eigenschaften von Frauen und von Männern“ (Ashmore/DelBoca 1979 zit. n. Alfermann 1996, S. 10). Sie entstehen, wenn das Individuum während einer sozialen Interaktion einer Geschlechterkategorie zugeordnet und es dadurch mehr als ein „Mitglied einer sozialen Kategorie“ (Alfermann 1996, S. 7) denn als Individuum „Subjekt oder Objekt von Wahrnehmung und Handeln wird“ (ebd.).

Geschlechtsstereotype und Geschlechtsrollen stehen in enger Wechselwirkung miteinander, stabilisieren sich gegenseitig in ihrer Existenz und entsprechen sich in vielen Bereichen. So gehen z.B. mit der an der kleinbürgerlichen Familie ausgerichteten Rolle der Hausfrau und Mutter Stereotype wie Emotionalität, Hilfsbereitschaft, Sensibilität, Fürsorglichkeit etc. einher (vgl. ebd., S. 21), wohingegen der Mann in der Rolle des Ernährers vielmehr mit „typisch männlichen Eigenschaften wie Durchsetzungsfähigkeit, Wettbewerbsorientierung und Stärke“ (ebd.) beschrieben wird. Auf diese Weise begünstigen Stereotype die Billigung starrer Geschlechtsrollen und deren Übernahme in das individuelle Selbstbild (vgl. Becker-Schmidt 2005, S. 103).

Auf dem Hintergrund des direkten Zusammenhangs von Geschlechtsrolleneinstellungen und stereotypen Vorstellungen über Geschlechtlichkeit befasst sich ein Teil des Fragebogens mit dieser Korrelation. Die Untersuchungsteilnehmerinnen werden gebeten, aus einer Liste¹³ von Eigenschaften, jene Attribute anzukreuzen, die sie für eine Frau bzw. einen Mann als angemessenen empfinden. Zur Auswahl stehen insgesamt 22 personenbeschreibende Adjektive, von denen sieben dem femininen und die gleiche Anzahl an Adjektiven dem maskulinen Pol zugeordnet werden

¹² Ähnlich wie bei dem Begriff der Geschlechtsrolle existieren auch bei diesem Begriff unterschiedliche Definitionen. Im Gegensatz zu Ashmore/DelBoca betonen andere Ansätze neben der deskriptiven auch die präskriptiven Komponente des Begriffs (vgl. Eckes 2010, S. 178)

¹³ In Anlehnung an das Geschlechtsrolleninventar der amerikanischen Psychologin Sandra Bem

können (vgl. Jelenek 2007). Die restlichen acht Eigenschaften können weder dem einen noch dem anderen Pol eindeutig zugeordnet und deswegen als „geschlechtsneutral“ (Michallik 2005, S. 20) bezeichnet werden.

Aufgrund der Vorgabe von Antwortmöglichkeiten handelt es sich bei diesem Teil des Fragebogens, ebenso wie bei den skalierten Items, um geschlossene Fragen. Im Unterschied zu den Skalen sind die zwei Fragen zu den Geschlechtsstereotypen jedoch durch die Möglichkeit der Mehrfachnennung gekennzeichnet. Dementsprechend werden die Schülerinnen darauf hingewiesen, dass sie an dieser Stelle mehr als eine zulässige Antwort geben können.

Fragen zur Person und Familie

Während Bortz und Döring (vgl. 2002, S. 256) dafür plädieren, die sozialstatistischen Angaben zu Beginn der Befragung zu erheben, führt Porst (vgl. 2009, S. 143) mehrere Gründe an, die gegen solch einen Fragebogenaufbau sprechen. In Anlehnung an Porst werden diese Merkmale in der vorliegenden Untersuchung in einem abschließenden Komplex des Fragebogens gestellt, da davon ausgegangen wird, dass sie von den Schülerinnen als langweilig empfunden werden und zu Beginn gestellt, demotivierend wirken könnten. Darüber hinaus erfordern sie ein geringeres Ausmaß an Konzentration und können infolgedessen auch noch bei nachlassendem Interesse oder geringerer Aufmerksamkeitsbereitschaft beantwortet werden (vgl. Porst 2009, S. 143).

Mithilfe dieser Angaben können Informationen über den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen gewonnen und Aussagen über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Geschlechtsrolleneinstellungen gemacht werden. Da solch eine Erhebung, wenn sie den Ansprüchen einer komplexen Analyse von Lebenslagen¹⁴ gerecht werden will, den Umfang der vorliegenden Arbeit sprengen würde, werden lediglich einige exemplarische Daten erfasst.

Der Bildungsabschluss und die berufliche Stellung der Eltern können einen wichtigen Aufschluss über die kulturellen und materiellen Ressourcen der Untersuchungsteilnehmerin geben. Nicht weniger von Bedeutung für die Bestimmung des sozialen Kontexts sind ferner Angaben zur Erstsprache, zur Anzahl der Geschwister, zur Anzahl der vorhandenen Bücher im Elternhaus, zur Verfügbarkeit eines eigenen Zimmers sowie zu bevorzugten Freizeitinteressen. Gerade zur Bestimmung der kulturellen Teilhabe und sozialen Unterstützungs- und Kontakträume könnten noch viele weitere Indikatoren, wie z.B. Museumsbesuche, Bibliotheksausweise u. v. m., aufgestellt werden.

In Hinblick auf die zahlreichen Studien zur Korrelation von sozioökonomischem Status und Bildungsbeteiligung (u. a. Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2008 zum Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern) kann jedoch auch unabhängig der erhobenen Daten davon

¹⁴ i.S. des Lebenslagenkonzepts nach Weisser oder darauf aufbauend des Spielraumkonzepts nach Nahsen

ausgegangen werden, dass die Untersuchungsgruppe der Förderschule im Gegensatz zur jener des Gymnasiums mit hoher Wahrscheinlichkeit vorwiegend aus sozial benachteiligten Kontexten stammt.

Unabhängig von der Art der Fragen müssen die Schwierigkeiten und Anforderungen, die aus einer schriftlichen Datenerhebung resultieren können, angesichts der Datenauswertung im Bewusstsein bleiben. Porst (2009, S. 17) listet diesbezüglich fünf Kompetenzen auf, von denen die ersten vier auch von den Schülerinnen in der geplanten Befragung abverlangt werden und daher an dieser Stelle aufgeführt werden sollen: Die Schülerinnen müssen

1. die gestellte Frage verstehen,
2. relevante Informationen zum Beantworten der Frage aus dem Gedächtnis abrufen,
3. auf der Basis dieser Informationen ein Urteil bilden und
4. dieses Urteil gegebenenfalls in ein Antwortformat einpassen

Insbesondere bei Schülerinnen, die nicht in vollem Umfang und zu jeder Zeit über die Kompetenzen verfügen, kann es vor diesem Hintergrund zur Verweigerung oder Verzerrung der Antworten kommen (vgl. Schnell et al. 2005, S. 353). Aus diesem Grund sind das Layout, die Instruktionen sowie die sprachliche Gestaltung des Fragebogens von zentraler Bedeutung.

Der Fragebogen umfasst inklusive Deckblatt sechs Seiten, die auf weißem Din-A4-Format kopiert und zusammengeheftet werden. Die verschiedenen Fragekomplexe werden zur Übersichtlichkeit durch Großbuchstaben von A bis F gekennzeichnet, wobei die Reihenfolge nicht zwingend eingehalten werden muss. Die Antwortmöglichkeiten der Fragen, bei denen die Untersuchungsteilnehmerinnen nur eine Antwort ankreuzen dürfen, werden durch Kästchen, Fragen mit potentieller Mehrfachnennung dagegen durch Kreise illustriert.

Die zu Beginn jedes Fragekomplexes stehenden Instruktionen geben „Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens“ (Porst 2002, S. 45) und werden durch Kursivschrift und graue Unterlegung von den Fragen abgehoben. Sie stehen bewusst in direktem Zusammenhang zu den Fragen und werden nicht in Form einer Instruktionsübersicht zu Beginn des Fragebogens gegeben. Dadurch soll verhindert werden, dass sich einzelne Schülerinnen durch die Flut an Informationen überfordert fühlen und demotiviert die Bearbeitung beginnen.

Die Formulierung der Instruktionen, aber vor allem auch der Fragen „sollte immer auf die Sprachgewohnheiten der zu untersuchenden Zielgruppe ausgerichtet sein“ (Bortz/Döring 2002, S. 254). Gerade an dieser Stelle wird die Bedeutung von Pretests, die in der vorliegenden Untersuchung leider nicht durchgeführt werden können, sichtbar.

Um den Schülerinnen die Möglichkeit zu geben, eventuell aufgetretene Schwierigkeiten im Umgang mit dem Fragebogen, aber auch über die Fragen hinaus gehende Gedanken mitzuteilen, schließt die Befragung mit der Bitte für diese Zwecke das angebotene freie Feld zu nutzen.

3.3 Die Untersuchungsdurchführung

Die Untersuchung wird im Rahmen der wissenschaftlichen Hausarbeit im Sommer 2011 konzipiert, durchgeführt und ausgewertet. Die befragten Schülerinnen stammen entweder aus einer von drei Förderschulen oder einem Gymnasium und besuchen mit wenigen Ausnahmen die achte und neunte Klassenstufe. Aufgrund jahrgangsübergreifender Klassen in den Förderschulen sowie der teilweisen Diskrepanz von Klassenstufe und Schulbesuchsjahr in beiden Schularten reicht das Alter der Schülerinnen von 13 bis 16 Jahren. Über 80% der Mädchen sind jedoch zwischen 14 und 15 Jahre alt, wodurch die Streubreite hinsichtlich des Alters wiederum gering ist.

Der Kontakt zu den Schulen wird bei dem Gymnasium und bei zwei der drei Förderschulen über die Schulleitungen und im Fall einer Förderschule über eine Kommilitonin vor Beginn der Sommerferien hergestellt. Nach individuellen Absprachen mit den einzelnen Schulleitungen bezüglich zeitlicher Aspekte, erhalten Schülerinnen im Zeitraum vom 04.07.2011 bis 15.07.2011 die kopierten Fragebögen.

Die Durchführung der schriftlichen Befragung obliegt, in erster Linie aus organisatorischen Gründen, den jeweiligen Lehrkräften, die jedoch durch Begleitschreiben auf ihre Aufgabe vorbereitet werden (s. b. Anhang I, S. 107). Zusätzlich zu den Instruktionsanweisungen und dem Dank an die Lehrkräfte, dass sie sich dazu bereit erklärt haben, enthalten die Begleitschreiben Informationen über den Hintergrund der Befragung, das Thema sowie die hinter der Arbeit stehende Person. Um die Motivation der zu befragenden Schülerinnen zu steigern, wird dem Fragebogen ein Schreiben an die potentiellen Untersuchungsteilnehmerinnen beigelegt (s. b. Anhang II, S. 108), in dem diese mit der Bitte der Teilnahme persönlich angesprochen, ebenfalls über den Anlass des Fragebogens aufgeklärt werden und ihnen Anonymität zugesichert wird (vgl. Kirchoff et al. 2003, S. 7). Die Schülerinnen werden darauf hingewiesen, dass ihre individuellen Meinungen erwünscht sind und es dementsprechend kein Richtig oder Falsch bei der Beantwortung der Fragen gibt.

Sowohl das Anschreiben als auch das Deckblatt des Fragebogens enthalten zudem Hinweise darauf, wie Kontakt zur verantwortlichen Person hergestellt werden kann.

Die konkrete Durchführung der schriftlichen Befragung findet im Gymnasium in zwei achten sowie zwei neunten Klassen statt und wird von den zuständigen Lehrpersonen begleitet. In den drei Förderschulen wird der Fragebogen jeweils an alle Mädchen ausgeteilt, die sich in den letzten beiden Schuljahren befinden und ebenfalls durch Lehrkräfte betreut.

Porst spricht bei solch einer Erhebungssituation von einer *Klassenzimmer-Befragung* und bezeichnet sie in Anlehnung an Hafermalz (1976 zit. n. Porst 2009, S. 30) als „eine Hybridform aus mündlicher und schriftlicher Befragung“, da die Fragebögen zwar von den Schülerinnen selbst ausgefüllt werden, aber die Lehrperson zur Bearbeitung motiviert und Hilfestellung geben kann (vgl. Porst 2002, S. 30).

Gerade in den Untersuchungsgruppen der Förderschulen ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte ihre Schülerinnen bei der Bearbeitung der Fragebögen unterstützen und intensiv begleiten.

Aufgrund der unterschiedlichen Untersuchungsumstände, die der Autorin auch nicht bekannt sind, entspricht die Datenerhebung in diesem Punkt nicht den Kriterien eines standardisierten Verfahrens und infolgedessen auch nicht den Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. ebd., S. 24). Es wäre an dieser Stelle denkbar, die Diskrepanz der Erhebungssituationen durch standardisierte Durchführungsvorgaben zu verringern. Darauf wird allerdings in Hinblick auf die Realität des Schulalltags und die ungleichen sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen bewusst verzichtet.

Die Rückgabe der Fragebögen gestaltete sich von Schule zu Schule unterschiedlich. Im Fall des Gymnasiums und zweier Förderschulen werden die Fragebögen in jeder Klasse von einer Schülerin oder der Lehrperson in einem dafür vorgesehenen Umschlag gesammelt, im Sekretariat hinterlegt und von der Autorin dort abgeholt, während der Rücklauf bei einer Förderschule über die vermittelnde Kommilitonin organisiert wird.

3.4 Zur Methodik der Auswertung

Die Auswertung der Fragebögen erfolgt auf Grundlage der vorherigen theoretischen Auseinandersetzung sowie der Arbeitsdefinition des Geschlechtsrollenbegriffs (s. b. 3.2). Ziel der Auswertung ist es, die Schülerinnen der Förderschule und des Gymnasiums je einer Gruppenanalyse zu unterziehen, um anschließend beide Gruppenergebnisse miteinander vergleichen und die erkenntnisleitende Fragestellung beantworten zu können. Zur Vorbereitung der Auswertung bedarf es neben methodischen Überlegungen einem konkreten Interpretationsleitfaden. Denn die Geschlechtsrolleneinstellungen, im Speziellen die Einstellungen zur Arbeitsteilung und Interaktion, können nur analysiert und verglichen werden, wenn den Antwortmöglichkeiten des Fragebogens bestimmte Einstellungsmuster unterstellt und zugeordnet werden.

3.4.1 Theoretische Einstellungsmuster

In der vorliegenden Arbeit wird von zwei Rollenmustern, die prototypisch gegenübergestellt und im Folgenden schematisch skizziert werden, ausgegangen. In Anbetracht des historischen Wandels der Frauenrolle werden sie als „traditionelles“ oder „modernes Einstellungsmuster“ bezeichnet.

Traditionelle Einstellungen zur (Geschlechts-) Rolle der Frau

Dieses Muster wird als „traditionell“ charakterisiert, weil es der industriellen Kleinfamilie mit ihrer Trennung von Berufs- und Hausarbeit entspringt und wesentliche Züge dieser Familienform trägt.

Das zentrale Merkmal einer traditionellen Frauenrolle, oftmals durch Bezeichnungen wie „Hausfrauenmodell“ (Pfau-Effinger 2005, S. 4), „männliche Versorgerehe“ (ebd.) oder „Vollzeithausfrau“ (Nave-Herz 2006, S. 34) betont, ist eine klare Aufteilung zwischen den Geschlechtern. In den Zuständigkeitsbereich der Frau fallen dabei die Hausarbeit sowie ein Großteil der Kinderbetreuung, während der Mann die Existenzsicherung durch eine Erwerbsarbeit übernimmt.

In der Realität existieren verschiedene Ausprägungen dieser Rollenverteilung. Entweder gibt die Frau die Erwerbstätigkeit, sollte vor Beginn der Elternschaft eine bestanden haben, mit der Geburt eines Kindes vollständig auf oder sie nimmt die Berufstätigkeit zu einem späteren Zeitpunkt (Eintritt des Kindes in den Kindergarten, die Schule u. s. w.) wieder auf. In beiden Fällen ist die traditionelle Rollenverteilung jedoch durch eine finanzielle Abhängigkeit seitens der Frau gekennzeichnet. Zudem besitzt sie lediglich ein „abgeleitetes Prestige“ (Nave-Herz 1992, S. 20), weil ihr von der „Gesellschaft Sozialprestige durch eigene Arbeitsleistung eigentlich verwehrt [wird]“ (ebd.).

In der vorliegenden Arbeit wird das in vielen Familien bestehende „weibliche Hinzuverdiener-Modell“ ebenfalls der traditionellen weiblichen Rolle zugeschrieben. Es findet zwar eine Erweiterung der Rolle um eine Teilzeitbeschäftigung statt, aber die primäre Aufgabe der Frau bleibt es, die Rolle der Hausfrau und Mutter einzunehmen.

Im Bereich der sozialen Interaktion geht die traditionelle Frauenrolle oftmals mit stereotypen Vorstellungen über Geschlechtlichkeit einher. Es existiert ein reichhaltiges symbolisches Repertoire darüber, welche Kleidung, Freizeitinteressen, Eigenschaften oder Verhaltensweisen für das jeweilige Geschlecht als angemessen gelten. Menschen mit stereotypen Geschlechterbildern tendieren dazu, „Informationen aus der Umgebung und über sich selbst nach ihrem geschlechtstypischen Gehalt zu ordnen“ (Alfermann 1996, S. 29) und in zwei Geschlechterkategorie zu denken (vgl. ebd.). Alfermann (ebd., S. 30) spricht hierbei von „geschlechterschematischem Denken“ und beschreibt es in Anlehnung an Fiske & Neuberg (1989 zit. n. Alfermann 1996, S. 26) als „Stereotypen-geleitet“.

Moderne Einstellungen zur (Geschlechts-)Rolle der Frau

Im Gegensatz dazu nehmen Menschen, die eine modernere Geschlechtsrolleneinstellung vertreten, ihre Interaktionspartner „Individuen-geleitet“ (ebd.) wahr, d. h. ihre Informationsverarbeitung folgt nicht Geschlechterkategorien, sondern den individuellen Merkmalen einer Person (vgl. ebd.).

Geschlechterschematisches Denken ermöglicht es dem Menschen, sein Leben nicht an Stereotypen, sondern vielmehr an „jeweils unterschiedlichen, sach- und situationsbezogenen Kriterien auszurichten“ (Alfermann 1996, S. 30) und andere auch anhand dessen zu beurteilen. Folglich findet in diesen Fällen eine Abwendung von zweigeschlechtlichen Kategorisierungen und invarianten Geschlechtsrollen statt und im Gegenzug dazu eine Hinwendung zur androgynen Persönlichkeitsentwicklung.

Das Androgyniekonzept stellt die „Konvergenz von biologischem Geschlecht und Geschlechtsrollenidentität in ihrer faktischen und normativen Bedeutung infrage“ (ebd., S. 59) und postuliert stattdessen ein Kontinuum von Geschlechtlichkeit, das durch die zwei Endpunkte Maskulinität und Femininität gekennzeichnet ist. Merkmale, die als maskulin gelten, sind vorwiegend mit Aspekten wie Leistung und Erfolg verbunden, wohingegen die femininen Merkmale „dem weiblichen Stereotyp von Emotionalität und sozialer Fürsorglichkeit“ (ebd., S. 60) entsprechen.

Menschen mit androgyner Selbstbeschreibung vereinen hierbei positive feminine sowie maskuline Eigenschaften, ohne sich auf einen der beiden Geschlechterpole begrenzen zu lassen.

In Hinblick auf die Arbeitsteilung plädieren Menschen mit einer moderneren Einstellung für eine gleichberechtigte und gleichverteilte Übernahme sowohl der Haus- und Familienarbeit als auch der Berufsarbeit. Die Frau wird nicht auf die Mutterrolle fixiert und eine Entscheidung gegen die Elternschaft und für eine berufliche Karriere wird akzeptiert.

Ist ein Kind vorhanden, fällt die Betreuung und Erziehung dessen genauso in den Zuständigkeitsbereich beider Geschlechter wie die Hausarbeit.

Auch eine moderne Rollenaufteilung kann unterschiedlich organisiert werden. Dies reicht von einer Teilzeitbeschäftigung beider Partner bis zur Inanspruchnahme außerfamiliärer Kinderbetreuung.

Unabhängig davon, ob eine Person eher zu einer traditionellen oder modernen Geschlechtsrolleneinstellung tendiert, bleibt festzuhalten, dass es sich hierbei immer um normative Muster und fiktive Zukunftsvorstellungen handelt, die sich nicht zwangsläufig in dem realen Handeln der Person niederschlagen müssen. In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass gerade die Geburt des ersten Kindes einen „Traditionalisierungseffekt“ (Kortendiek 2010, S. 446) bewirken kann. Kortendiek (ebd.) schreibt hierzu: „Nie sind Geschlechterverhältnisse traditioneller ausgeprägt als zu Beginn von Elternschaft“.

Zuletzt sei noch angemerkt, dass die Wahl der Begriffe „traditionell“ und „modern“ automatisch eine Wertung beider Einstellungsmuster impliziert. Diese soll kurz erläutert werden.

Mit der traditionellen Geschlechterordnung und den stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit gehen aufgrund des höher bewerteten männlichen Stereotyps (vgl. Schenk, S. 192) sowohl eine bestimmte Geschlechterhierarchie als auch unterschiedliche „Zugangschancen zu gesellschaftlichen Positionen mit Macht und Einfluss, sozialem Status und Prestige“ (Vogel 2005, S. 15) einher. Der Arbeitsmarkt als „zentrale Instanz zur Zuteilung“ (Dressel/Wanger 2010, S. 489) dieser Güter, aber auch als „Maschine der Ungleichheitsproduktion“ (Abraham/Hinz 2005 zit. n. Dressel/Wanger 2010, S. 489) besitzt hierbei sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene ein ausschlaggebendes Gewicht. So bedeutet die weibliche Beteiligung am Erwerbsleben auf der gesellschaftlichen Ebene „einen Zuwachs an wirtschaftlicher und politischer Macht“ (Schenk 1979, S. 199) und auf individueller Ebene eine Erhöhung der Entscheidungsbefugnis von Frauen.

Die Verfügung über ein eigenes Einkommen ermöglicht es der Frau, sich aus dem Abhängigkeitsverhältnis von dem Mann zu lösen und eine gleichberechtigte Partnerschaft einzugehen. Gemeint ist an dieser Stelle jedoch nicht die Doppelbelastung infolge einer Doppellorientierung der Frau auf Beruf und Familie, sondern eine gleichwertige partnerschaftliche Arbeitsteilung.

Darüber hinaus liegt der vorliegenden Arbeit eine „pro-emanzipatorische“ (ebd., S. 208) Denkweise und infolgedessen eine Befürwortung moderner Geschlechtsrolleneinstellungen zugrunde, weil damit eine Abwendung von starren Rollenerwartungen verbunden ist.

Letztendlich ist eine moderne Einstellung vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie „in Hinblick auf Geschlechterrollen insbesondere die Wahlfreiheit und eine flexible, gleichberechtigte, partnerschaftliche Arbeitsteilung propagiert und bevorzugt, [aber] offen ist für vielfältige Formen des Zusammenlebens der Geschlechter“ (ebd., S. 61).

Auch in der vorliegenden Arbeit soll trotz des Plädoyers für eine moderne Einstellung deswegen die Betonung auf der Akzeptanz pluraler Lebensformen und verschiedener Rollenausgestaltungen liegen.

3.4.2 Methodisches Vorgehen

Die Untersuchungsgruppe der Förderschule besteht aus 29 und die des Gymnasiums aus 45 Schülerinnen. Die Auswertung der schriftlichen Befragung erfolgt mit der Intention, quantitative Ergebnisse über die Geschlechtsrolleneinstellungen der Untersuchungsteilnehmerinnen zu ermitteln. Da der Fragebogen aus unterschiedlichen Teilbereichen besteht, wird in einem ersten Schritt jeder Teilbereich für sich ausgewertet, um anschließend die Ergebnisse in einem zweiten Schritt miteinander in Beziehung zu setzen.

Die Fragebögen der Schülerinnen werden dabei nicht einzeln ausgewertet, sondern als Segment einer Gesamtanalyse der beiden Untersuchungsgruppen. Der Nachteil dieses methodischen Vorgehens ist die Vernachlässigung von potentiell auftretenden Diskrepanzen innerhalb eines Fragebogens und somit die Inkaufnahme möglicher Verzerrungsfaktoren.

Im Bewusstsein der angesprochenen Schwierigkeit wird nichtsdestotrotz die Gesamtanalyse gewählt, weil sie in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung als sinnvoller erscheint.

Zur Auswertung der Einstiegsfrage

Die Einstiegsfrage als sogenannte „Eisbrecherfrage“ (Porst 2009, S. 136) oder „Aufwärm-Frage“ (ebd.) dient in erster Linie dazu, das Interesse der Schülerinnen zu wecken und ihnen das Gefühl zu geben, dass sie die Anforderungen des Fragebogens meistern können. Aufgrund dessen wird diese Frage nicht in die Auswertung einbezogen.

Geschlossene skalierte Fragen zu den Dimensionen „Arbeitsteilung“ und „Interaktionsregeln“

Die Auswertung der skalierten Items basiert auf den zwei aufgestellten Kategorien, die das „traditionelle“ bzw. „moderne“ Einstellungsmuster inhaltlich näher bestimmen (s. b. 3.4.1).

Die Antwortmöglichkeiten eines Items werden entweder dem traditionellen oder dem modernen Pol zugeordnet und dementsprechend mit den Buchstaben A, B, C oder D codiert¹⁵. Die Antwortkategorien A, B, C und D stellen dabei Punkte eines Kontinuums der Geschlechtsrolleneinstellung dar, wobei A und D den modernen bzw. traditionellen Pol und B und C Zwischenpunkte entlang des Kontinuums darstellen.

Da es sich um eine Gesamtanalyse handelt, werden alle Fragebögen beider Gruppen getrennt voneinander ausgewertet. Hierfür wird bei jedem Item ausgezählt, wie sich die Antworten in ihrer Häufigkeit auf die Kategorien A, B, C und D verteilen.

Anschließend werden auf der Grundlage dieser Auszählung jene Items, die gemeinsam ein Cluster bilden, zusammengefasst.

Die graphische Darstellung der Häufigkeitsverteilungen und damit der Geschlechtsrolleneinstellungen erfolgt in Form von Säulendiagrammen.

Als letzter Schritt werden die Ergebnisse der einzelnen Cluster beider Untersuchungsgruppen ebenfalls mittels einer Graphik gegenübergestellt. Im Rahmen der schriftlichen Ausführungen zu den graphischen Ergebnissen werden die Kategorien A und B sowie C und D teilweise unter den Begriffen des modernen und traditionellen Einstellungsmusters zusammengefasst. Dies mag zwar eine gewisse Vereinfachung der Ergebnisse sein, da der Abstand zwischen den Punkten A und B bzw. C und D jedoch relativ gering und jener zwischen den Kategorien A,B (modern) und C,D (traditionell) groß ist, bietet sich solch ein Vorgehen an.

Offene Fragen zu den persönlichen Zukunftsvorstellungen

Die beiden offen formulierten Fragen zu den Zukunftsvorstellungen der Schülerinnen über den Lebensalltags mit bzw. ohne Kind werden im Text in Form einer schriftlichen Zusammenfassung dargestellt und dem Anhang als Protokoll angeheftet. Die beiden Untersuchungsgruppen werden hierbei zunächst getrennt voneinander betrachtet, um anschließend einen Vergleich zwischen den Förderschülerinnen und Gymnasiastinnen zu ziehen. Einzelne Textauszüge der Originalantworten dienen der Konkretisierung und Exemplifikation.

Denkbar wäre auch die Auswertung in Form einer Inhaltsanalyse, bei der deduktiv vorgegangen wird. Dabei könnten die in Kapitel 3.4.1 skizzierten Muster von Traditionalität und Modernität als

¹⁵ Die Codierung ist notwendig, weil einige Items „semantisch gedreht“ (Schnell et al. 2005, S. 354) formuliert werden.

Kategorien zur Auswertung der Texte der Schülerinnen verwendet werden. Auf diese Weise ließe sich auch eine quantitative Analyse der offenen Fragen erreichen.

In der vorliegenden Arbeit wird jedoch bewusst auf solch eine Inhaltsanalyse bzw. Quantifizierung verzichtet, um die schriftlichen Ausführungen der Mädchen in ihrer Komplexität und Individualität zu erfassen und sie nicht auf kategoriale Zuordnungen zu reduzieren.

Geschlossene, ungeordnete Fragen zu geschlechtstypischen Stereotypen

Die Frage an die Untersuchungsteilnehmerinnen, welche Eigenschaften ihnen jeweils für Frauen bzw. Männer passend erscheinen, wird dagegen mittels einer Kreuztabelle ausgewertet. Um auszuzählen, wie oft eine bestimmte Eigenschaft von den Schülerinnen angekreuzt wird, eignet sich eine „eindimensionale Häufigkeitstabelle“ (Bort/Döring 2002, S. 152). Hierbei werden die beiden Untersuchungsgruppen ebenfalls getrennt voneinander ausgewertet.

Während zunächst lediglich die Häufigkeit der angekreuzten Eigenschaften ausgezählt wird, folgt im Anschluss daran die Zusammenfassung der jeweiligen Häufigkeiten aller femininen, maskulinen und neutralen personenbeschreibenden Adjektive.

Auf Grundlage dieser Auszählung erfolgt in einem letzten Schritt die Ermittlung des Prozentsatzes, der einen Vergleich der beiden Gruppen von Schülerinnen ermöglicht und Aussagen darüber liefert, inwiefern die Untersuchungsteilnehmerinnen zu stereotypen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit tendieren.

Fragen zur Person und Familie

Die Angaben der Schülerinnen zur persönlichen und familiären Lebenssituation werden ausgezählt, graphisch visualisiert und miteinander verglichen.

In Hinblick auf die enge Korrelation von Schulart und sozioökonomischem Status können die sozialstatistischen Aussagen der Schülerinnen als eine Art qualitative Zusatzinformation verstanden werden, welche die Fragestellung nach dem Zusammenhang von besuchter Schule und Geschlechtsrolleneinstellungen um den Aspekt des sozialen Kontextes erweitert.

4. Auswertung und Ergebnisse

Der Fragebogen zur Geschlechtsrolleneinstellung wurde insgesamt von 29 Förderschülerinnen und 45 Gymnasiastinnen bearbeitet. Die Auswertung folgt den methodischen Überlegungen, die in Kapitel 3.4.2 dargelegt wurden.

4.1 Auswertung und Ergebnisse der skalierten Fragen zur „Arbeitsteilung“ und zu den „Interaktionsregeln“

Cluster 1: Einstellungen der Schülerinnen zu verschiedenen Familienmodellen

Das erste Cluster umfasst neun Items und erfragt die Einstellungen der Schülerinnen zu verschiedenen familiären Mustern.

Die Auswertung dieser Items zeigt, dass die Untersuchungsgruppe der Förderschülerinnen zum überwiegenden Teil (63%) moderne Familienmodelle i.S. der Kategorien A und B präferiert (s. b. Abb. 3). So vertreten z.B. alle der befragten Förderschülerinnen die Einstellung, dass sich beide Geschlechter um den Haushalt sowie um die Kinder kümmern sollten und die Zuständigkeit dafür nicht allein in den Verantwortungsbereich der Frau fällt (s. b. Anhang IV, S. 130 und S. 127). Zugleich sind jedoch beinahe 80% der Meinung, dass die Frau einer Halbtagsbeschäftigung nachgehen sollte, um so einen größeren Teil der familiären Arbeit übernehmen zu können (s. b. Anhang IV, S.117). Nichtsdestotrotz ist aber nur eine Minderheit von dem Modell der Vollzeit-Hausfrau überzeugt und lediglich zwei Förderschülerinnen stimmen der Aussage zu, wonach erwerbstätige Frauen mit hoher Wahrscheinlichkeit keine guten Mütter seien (s. b. Anhang IV, S. 123). Gleichzeitig lehnt die Mehrheit der Förderschülerinnen (86%) die Ganztagsbeschäftigung der Frau ab (s. b. Anhang IV, S. 124).

Die befragten Gymnasiastinnen der Vergleichsgruppe zeigen in 79% der Fälle eine moderne Einstellung hinsichtlich unterschiedlicher Formen familiärer Arbeitsteilung (s. b. Abb. 3). Über die Hälfte von ihnen spricht sich, wie 79% der Förderschülerinnen, unter dem Vorbehalt, dass die Frau infolge einer reduzierten Erwerbstätigkeit mehr Zeit für die Kinderbetreuung und den Haushalt aufbringen sollte, grundsätzlich für eine Teilung der anfallenden Haus- und Familienarbeit zwischen den Geschlechtern aus. Außerdem finden es über 70% der befragten Gymnasiastinnen in Ordnung, wenn Frauen für die finanzielle Absicherung der Familie aufkommen und der Mann zu Hause bleibt, um die Kinder zu versorgen und den Haushalt zu erledigen, während diese Einstellung nur von 45% der Förderschülerinnen geteilt wird (s. b. Anhang IV, S. 122).

Obwohl beide Untersuchungsgruppen zum Großteil moderne Einstellungen in Bezug auf die Arbeitsteilung der Geschlechter aufweisen und bei den verschiedenen Items ähnliche Antworttendenzen zeigen, fallen die traditionell beantworteten Items in der Gruppe der Förderschülerinnen stärker aus als bei den Gymnasiastinnen (s. b. Abb. 3). So lehnen z.B. weitaus mehr Förderschülerinnen als Gymnasiastinnen (40% bzw. 53%) die Ganztagsbeschäftigung der Frau ab (86%) und befürworten gleichzeitig das Modell der weiblichen Teilzeiterwerbstätigkeit (79%). Darüber hinaus vertreten 10% mehr Förderschülerinnen den Standpunkt, dass der Mann das Geld verdienen sollte (s. b. Anhang IV, S. 129), was ebenfalls zu dem Ergebnis einer stärker traditionellen Ausrichtung dieser Untersuchungsgruppe beiträgt.

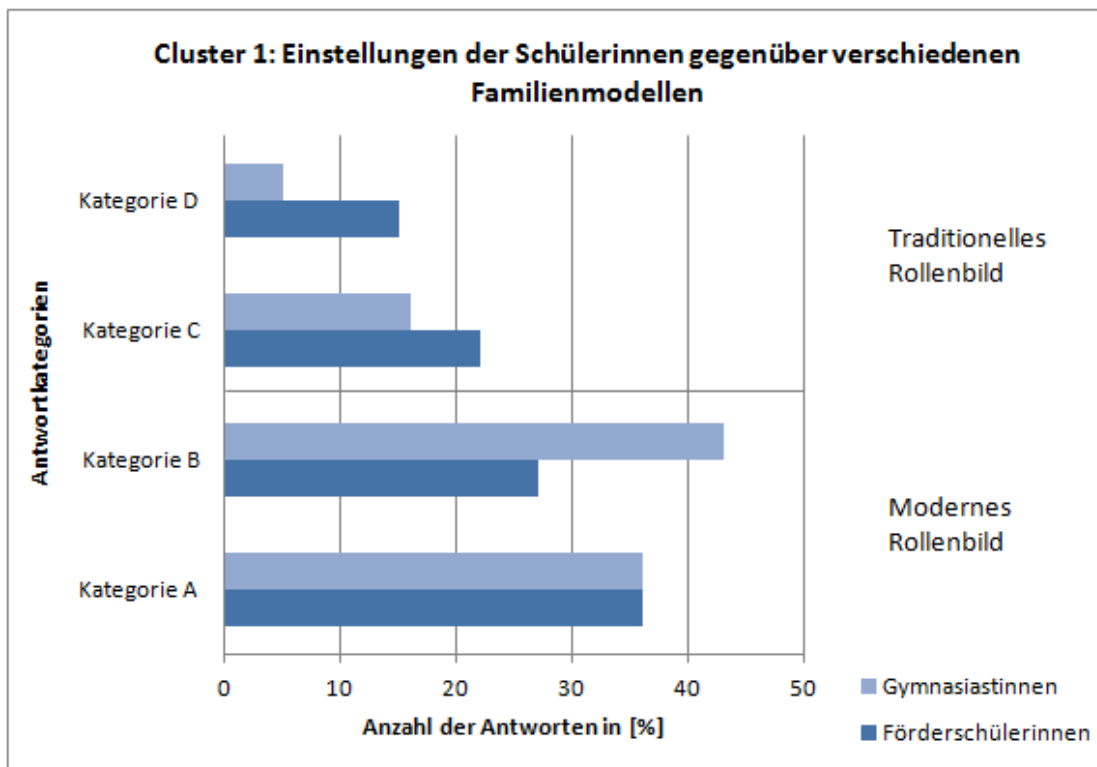


Abbildung 3: Custer1 - Einstellung der Schülerinnen gegenüber verschiedenen Familienmodellen

Cluster 2: Einstellungen der Schülerinnen zur beruflichen Beschäftigungsart

Die Gesamtauswertung dieses Clusters, das sich aus zwei Items zusammensetzt, ergibt bei der Untersuchungsgruppe der Förderschule eine sehr ausgeglichene Verteilung der Antworten auf die vier Kategorien. Die Untersuchungsgruppe zeigt in Bezug auf dieses Cluster keine Präferenz für eine moderne (53%) oder traditionelle (47%) Einstellung zur beruflichen Beschäftigungsart von Frauen (s. b. Abb. 5). Werden die beiden Items des Clusters jedoch getrennt voneinander betrachtet, zeichnet sich ein anderes Bild ab. Während einerseits 69% der Förderschülerinnen der Aussage, dass es Frauen möglich sein sollte, auch Männerberufe auszuüben, (voll und ganz) zustimmen, befürworten andererseits fast zwei Drittel eine dem weiblichen Geschlecht entsprechende Berufswahl (s. b. Abb. 4). Damit weisen die Schülerinnen konträre Einstellungen bei den beiden Items auf, die in Bezug auf das Item 31 überwiegend einer modernen, geschlechtsaschematischen und hinsichtlich Item 36 tendenziell einer traditionellen und eher an der Kategorie Geschlecht orientierten Einstellung zugeordnet werden können.

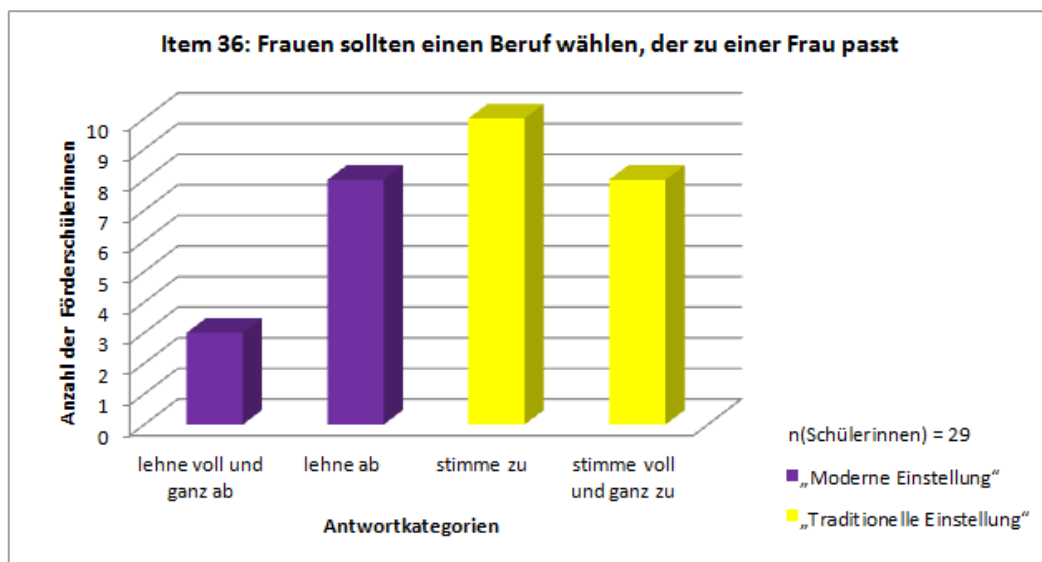
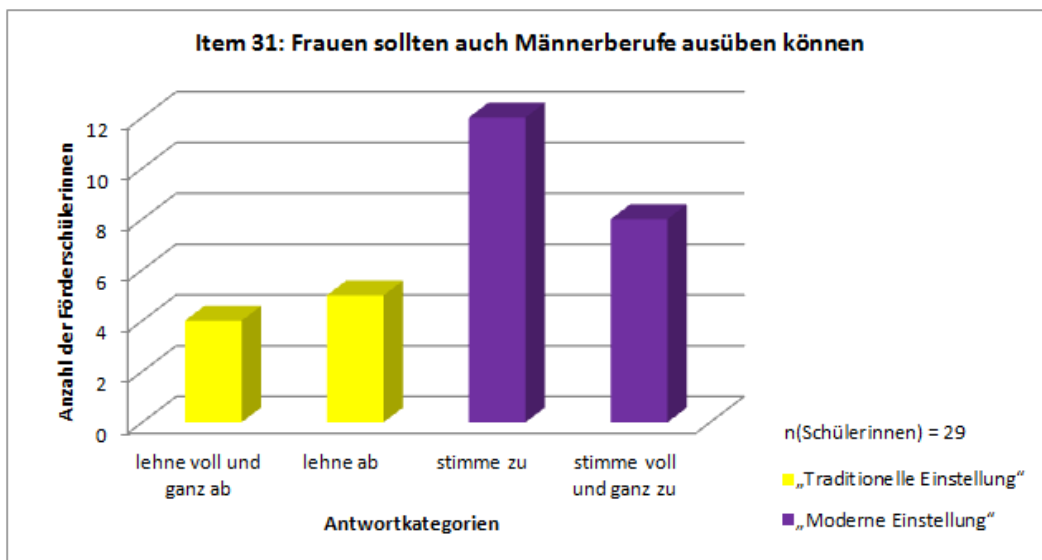


Abbildung 4: Vergleichende Darstellung von Item 31 und 36 - Förderschülerinnen

In der Gruppe der Gymnasiastinnen lassen sich keine derart konträren Einstellungen herausarbeiten. Sie zeigen insgesamt zu 74% eine moderne Einstellung und sowohl Item 31 als auch Item 36 werden von mehr Mädchen in Form der Kategorien A und B beantwortet als in Form von C und D (s. b. Abb. 5). Nichtsdestotrotz stimmen zumindest 17 der 45 Gymnasiastinnen (voll und ganz) der Aussage zu, wonach Frauen einen Beruf wählen sollten, der zu ihrer Geschlechtszugehörigkeit passt (s. b. Anhang IV, S. 133).

Die Tatsache, dass beide Untersuchungsgruppen es gutheißen, wenn Frauen auch geschlechtstypische Berufe ausüben, aber die Mehrheit der Förderschülerinnen und einige Gymnasiastinnen gleichzeitig eine geschlechtstypische Berufswahl fordern, lässt sich eventuell auf die sprachliche Formulierung des Items zurückführen. Möglicherweise beziehen manche Mädchen ihre Zustimmung

darauf, dass Frauen einen Beruf wählen sollten, der zum individuellen Interesse der Person passt und berücksichtigen bei der Beantwortung nicht spezifisch die Geschlechtszugehörigkeit.

Insgesamt zeigt die Auswertung des Clusters jedoch eine deutlich stärkere Orientierung der Gymnasiastinnen an modernen Einstellungsmustern als der Mädchen, die eine Förderschule besuchen (s. b. Abb. 5). Während letztere fast zur Hälfte traditionelle Einstellungen vertreten, tun dies nur ein Viertel der Gymnasiastinnen.

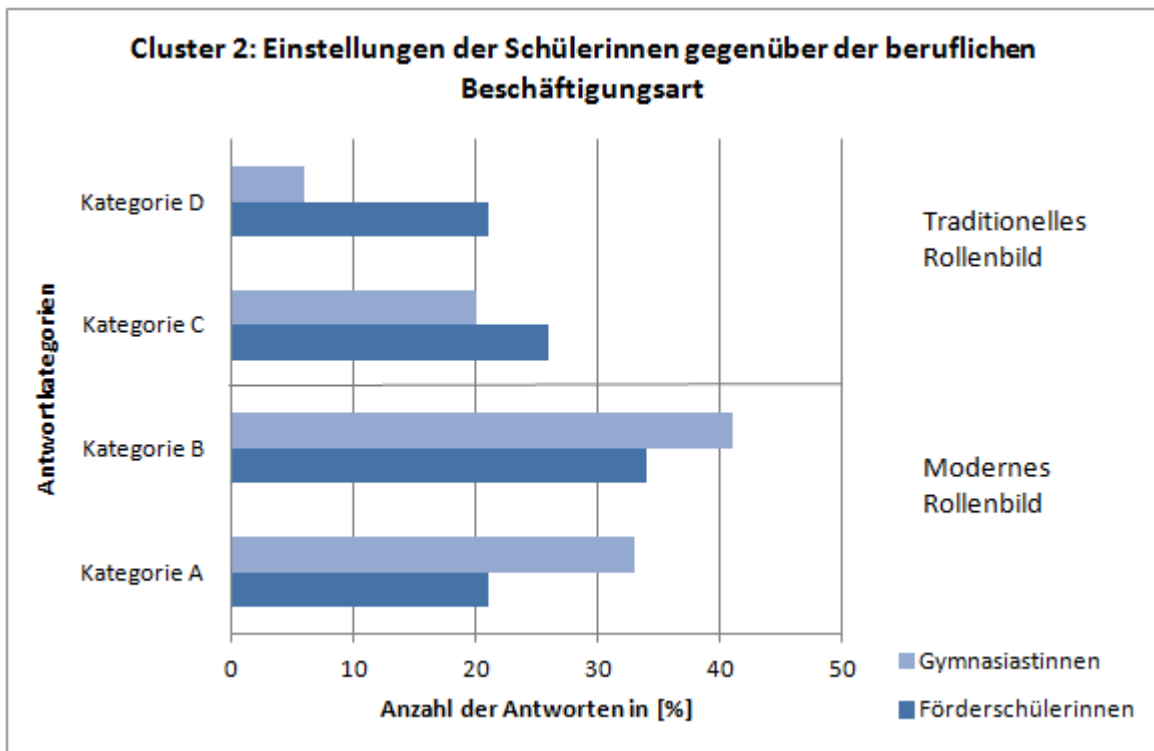


Abbildung 5: Cluster 2 - Einstellungen der Schülerinnen gegenüber der beruflichen Beschäftigungsart

Cluster 3: Einstellungen zu geschlechtstypischen Machtstrukturen in der Arbeitswelt

Die Untersuchungsteilnehmerinnen der Förderschule weisen bei der Beantwortung der Items des dritten Clusters zu 66% eine moderne und auf Gleichberechtigung ausgerichtete Einstellung hinsichtlich bestehender Machtstrukturen auf dem Arbeitsmarkt auf (s. b. Abb. 6). Bei allen drei Items entfällt ein Großteil der Stimmen auf die Kategorien A und B, wodurch ein relativ homogenes Bild der Antworttendenzen entsteht. Demnach lehnen 69% die Behauptung, dass die Führungsposition eines Betriebs durch einen Mann besetzt sein sollte, ab (s. b. Anhang IV, S. 127). Darüber hinaus finden jeweils rund zwei Drittel der Förderschülerinnen, dass die weibliche Beteiligung an wirtschaftlichen und politischen Machtpositionen steigen sollte und Frauen und Männer für die gleiche Arbeit auch äquivalente Einkommen bekommen sollten (s. b. Anhang IV, S. 128 und S. 126).

Bei den Schülerinnen des Gymnasiums kristallisiert sich sogar noch eine weitaus deutlichere Ausprägung des modernen Geschlechtsrollenmusters heraus. Alle befragten Gymnasiastinnen befürworten eine geschlechtsunabhängige Bezahlung von Erwerbsarbeit (s. b. Anhang IV, S. 126) und über 90% können den Aussagen, denen zufolge Männer Chefpositionen übernehmen (Item 25) und nicht noch mehr Frauen in Politik und Wirtschaft an der Macht sein sollten, nicht zustimmen (s. b. Anhang IV, S. 127f).

Vor allem in Bezug auf Item 25, bei dem 31% der Förderschülerinnen angeben, dass in einem Betrieb ein Mann der Chef sein sollte (s. b. Anhang IV, S. 127), wird deutlich, dass die Gruppe der Gymnasiastinnen in geringerem Ausmaß über traditionelle, geschlechtsschematische Einstellungen verfügt und die Arbeitsleistungen einer Person eher nach individuellen Gesichtspunkten und nicht nach der Geschlechtszugehörigkeit bewertet.

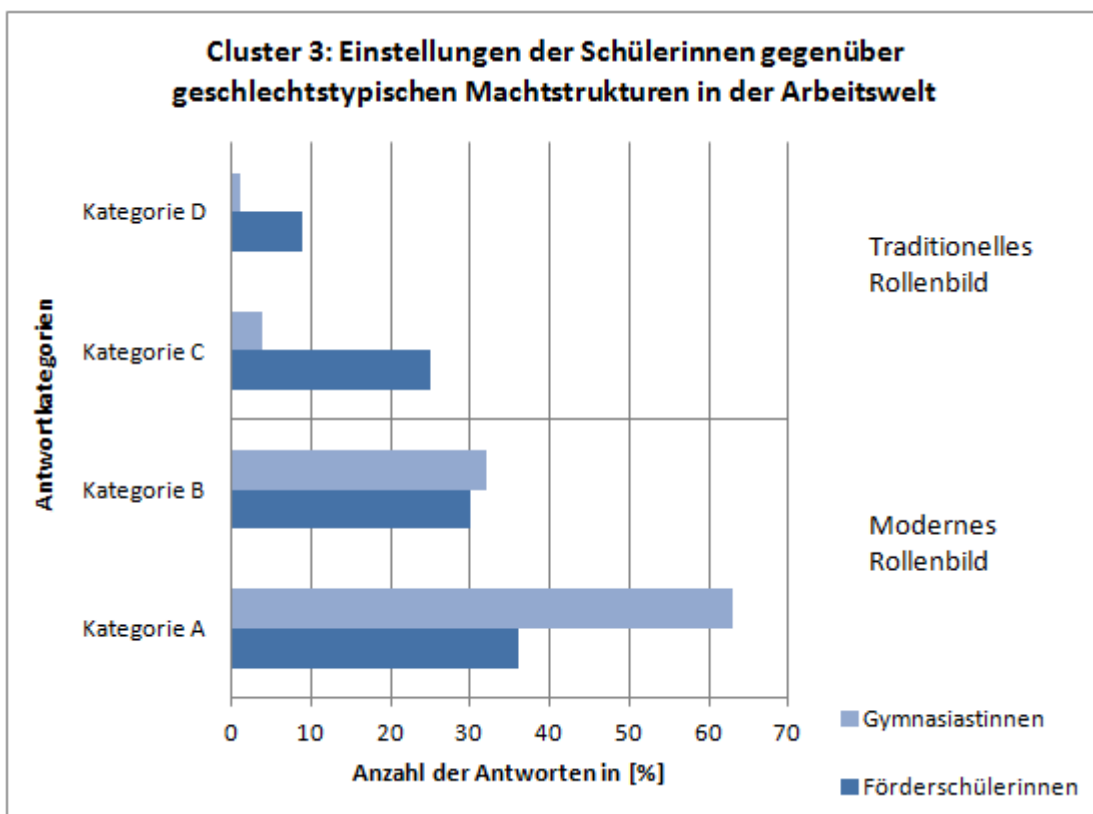


Abbildung 6: Cluster 3 - Einstellungen der Schülerinnen gegenüber geschlechtstypischen Machtstrukturen in der Arbeitswelt

Cluster 4: Einstellungen zu einer geschlechtstypischen Erziehung

Die Einstellungen der Schülerinnen in Fragen der geschlechtstypischen Erziehung sind bei beiden Vergleichsgruppen modern und an der Gleichberechtigung der Geschlechter ausgerichtet (s. b. Abb. 7). So verneinen 79% der Förderschülerinnen und 80% der Gymnasiastinnen, dass Mädchen lieber mit Puppen als mit Autos spielen sollten und zeigen damit, dass sie der Stereotypisierung von

Spielzeug nicht zustimmen können (s. b. Anhang IV, S. 116). Des Weiteren befürwortet ein Großteil aller befragten Schülerinnen eine Erziehung, die Mädchen mit Selbstständigkeit und Unabhängigkeit vertraut macht und die nicht automatisch einer dichotomen Geschlechterordnung folgt (s. b. Anhang IV, S. 123).

Obwohl beide Untersuchungsgruppen mehrheitlich die These der höheren Bedeutung einer Ausbildung für Jungen ablehnen, finden sich unter den Förderschülerinnen mehr Mädchen (7 von 29), die dem zustimmen als unter den Gymnasiastinnen (1 von 45) (s. b. Anhang IV, S. 119). Möglicherweise sind die Mädchen der Ansicht, dass eine gute Ausbildung für Jungen wichtiger ist als für Mädchen, weil für sie damit die Rolle des Ernährers und folglich etwas Existenzielles verbunden ist.

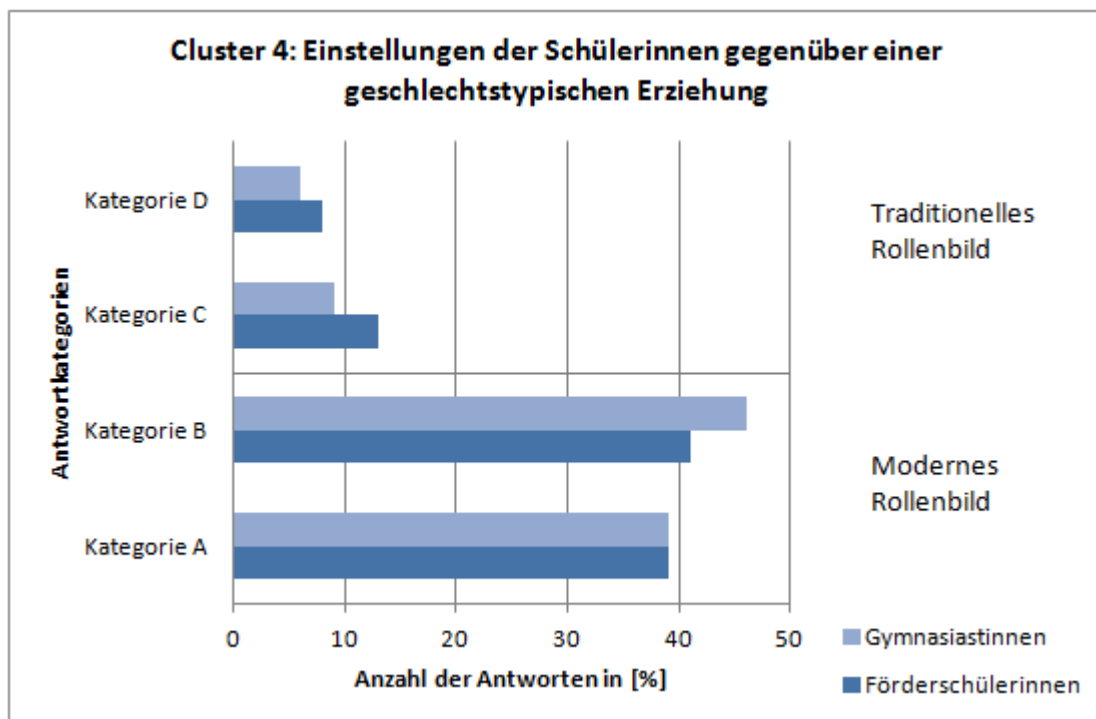


Abbildung 7: Cluster 4 - Einstellungen der Schülerinnen gegenüber einer geschlechtstypischen Erziehung

Cluster 5: Einstellungen zu geschlechtstypischen Freizeitinteressen

Die Auswertung des fünften Clusters ergibt für die Untersuchungsgruppe der Förderschule eine nahezu ausgeglichene Verteilung der Antworten für das moderne (48%) und traditionelle (52%) Einstellungsmuster, während die Gymnasiastinnen zu rund 65% eine moderne und lediglich zu einem Drittel eine traditionelle Meinung zum Themengebiet „geschlechtstypische Freizeitinteressen“ äußern (s. b. Abb. 9).

Der hohe Prozentsatz an traditionellen Antworten resultiert bei beiden Gruppen aus den Ergebnissen des fünften Items, das sich mit dem Thema Mode beschäftigt. 90% der Förderschülerinnen und 73%

der Gymnasiastinnen stimmen der Aussage zu, wonach Frauen sich für Mode interessieren sollten (s. b. Abb. 8). Jeweils die Hälfte dieser Schülerinnen drückt ihre Zustimmung sogar durch den Zusatz „voll und ganz“ aus und verweist so auf den herausragenden Stellenwert von Mode für Mädchen ihres Alters.

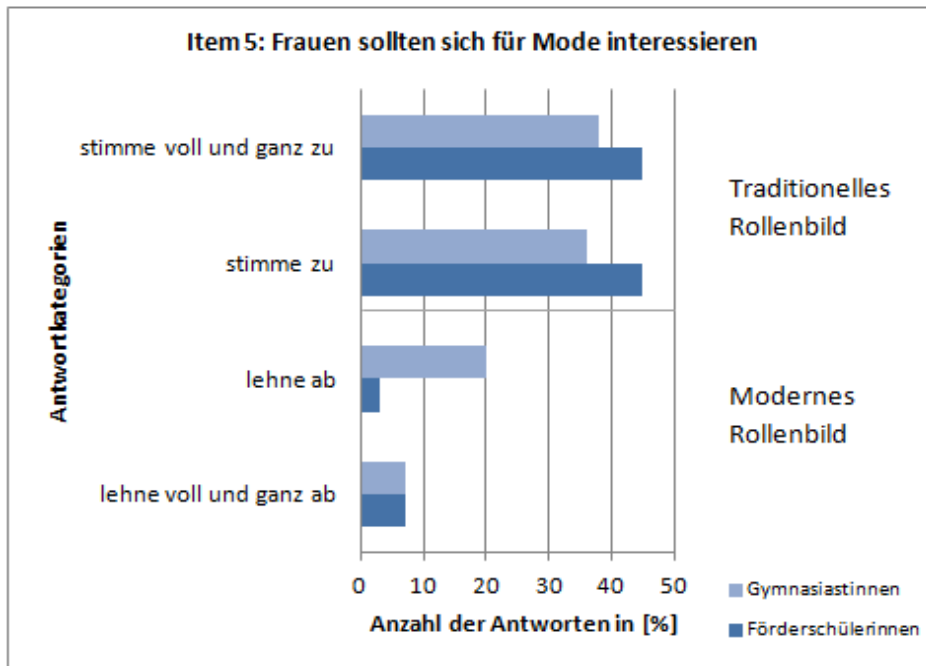


Abbildung 8: Vergleich der Untersuchungsgruppen - Auswertung von Item 5

Das Ergebnis ist insofern interessant, als dass diese stereotype Vorstellung von der Frau auf den Modebereich begrenzt bleibt und sich nicht auf die anderen thematisierten Freizeitbereiche ausweitet. In Hinblick auf das Kochen sowie Stricken und Nähen scheinen die Untersuchungsteilnehmerinnen nämlich eine weitaus modernere und nicht stereotypengeleitete Einstellungen zu besitzen. So ist auf Seiten der Förderschülerinnen lediglich jede Dritte und auf Seiten der Gymnasiastinnen nur jede Vierte der Ansicht, dass Frauen stricken und nähen können sollten (s. b. Anhang IV, S. 118). Zudem vertreten über 90% der Gymnasiastinnen und rund 70% der Förderschülerinnen den Standpunkt, dass Frauen nicht danach beurteilt werden sollten, ob sie kochen können oder nicht (s. b. Anhang IV, S. 125).

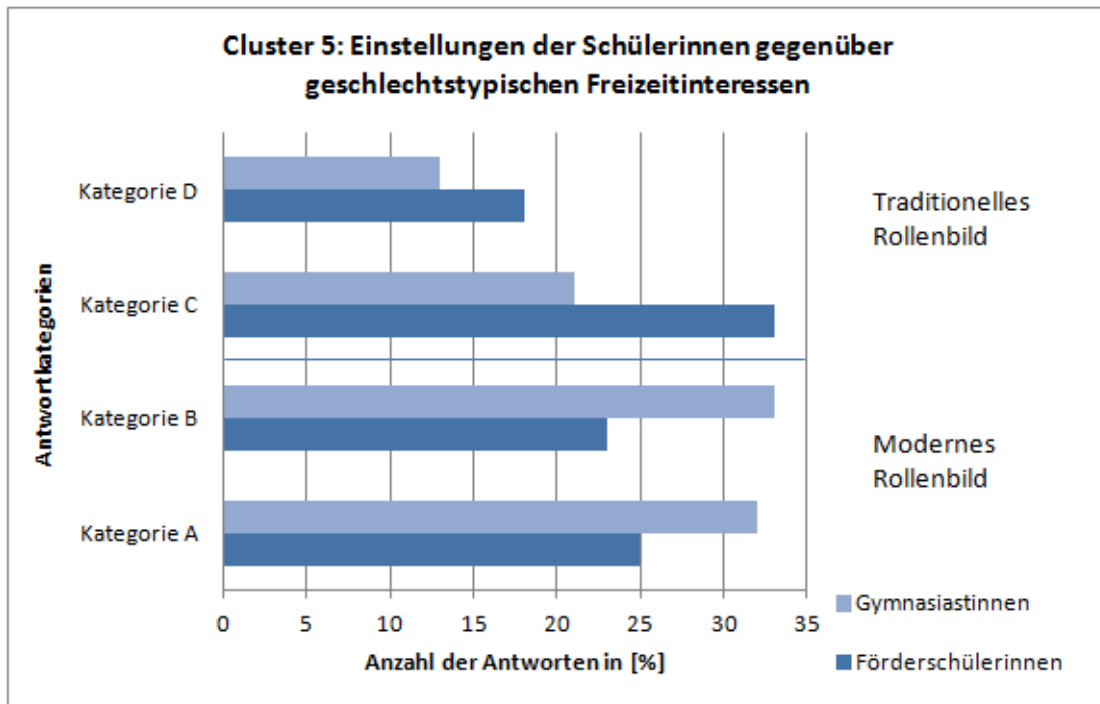


Abbildung 9: Cluster 5 -Einstellungen der Schülerinnen gegenüber geschlechtstypischen Freizeitinteressen

Cluster 6: Einstellungen zu geschlechtstypischen Attributen

Das Cluster sechs umfasst vier Items, die Aufschluss über die Einstellungen der Mädchen zu geschlechtstypischen Attributen geben sollen. Im Wesentlichen handelt es sich um die Frage, welche Eigenschaften von den Untersuchungsteilnehmerinnen als angemessen für eine Frau erachtet werden und welche nicht.

Die Förderschülerinnen zeigen diesbezüglich zu 71% eine moderne Einstellung (s. b. Abb. 10), da nahezu alle Mädchen der Förderschule der Meinung sind, dass Frauen im Beruf bereit sein sollten, etwas zu riskieren und dass karriereorientierte Frauen durchaus weiblich sein können (s. b. Anhang IV, S. 116 und S. 121). Damit lehnen sie die stereotype Vorstellung ab, wonach instrumentelle Eigenschaften wie Ehrgeiz, Entschlossenheit, Konsequenz sowie Konkurrenzfähigkeit der expressiven Rolle der Frau widersprechen und daher der männlichen Rolle vorbehalten sind. Bei der Beantwortung des zwölften Items geben darüber hinaus über 60% von ihnen an, dass sie fluchende Frauen nicht schlimmer finden als fluchende Männer (s. b. Anhang IV, S. 121).

Lediglich bei der Behauptung „Frauen sollten gefühlvoller sein als Männer“ kristallisiert sich eine Zweidrittelmehrheit für die traditionelle Einstellung i.S. einer Zustimmung zu dieser These heraus. An der Stelle verbleiben die Förderschülerinnen in der stereotypen Annahme einer Zweigeschlechtlichkeit und weisen der Frau die emotionale Rolle zu. Unter den Gymnasiastinnen pflichteten 56% dieser Behauptung bei und nehmen damit ebenfalls eine stereotype Kategorisierung der Geschlechter vor (s. b. Anhang IV, S. 124).

Insgesamt vertreten die Gymnasiastinnen allerdings ähnlich wie die Förderschülerinnen eine eher moderne Einstellung hinsichtlich der weiblichen Eigenschaften (s. b. Abb. 10). Lediglich eine Untersuchungsteilnehmerin stimmt der Aussage, der zufolge ehrgeizige Frauen, die Karriere machen, nicht weiblich sind, voll und ganz zu, während 78% ihrer Schulkameradinnen die Behauptung voll und ganz ablehnen und zusätzliche 20% ebenso ihre Ablehnung ohne den Zusatz „voll und ganz“ ausdrücken (s. b. Anhang IV, S. 121).

Deutlich weniger Gymnasiastinnen als Förderschülerinnen finden zudem, dass Fluchen bei Frauen unangebracht ist als bei Männern (s. b. Anhang IV, S. 121), wohingegen 10% mehr Schülerinnen der Förderschule den Standpunkt vertreten, dass Risikobereitschaft im Beruf auch eine Eigenschaft von Frauen sein sollte (s. b. Anhang IV, S. 116).

Alle Items berücksichtigt, tendieren beide Untersuchungsgruppen bei der Bearbeitung des sechsten Clusters zu ähnlichen Antworten. Einzig und allein bei den Kategorien A und D bildet sich eine leichte Diskrepanz i.S. einer stärkeren Neigung der Förderschülerinnen zu traditionellen Einstellungen heraus. Insgesamt skizzieren die Schülerinnen jedoch ein gering stereotypen-geleitetes Bild der Frau und wenden sich damit von unreflektierten Geschlechterkategorisierungen und –polarisierungen ab.

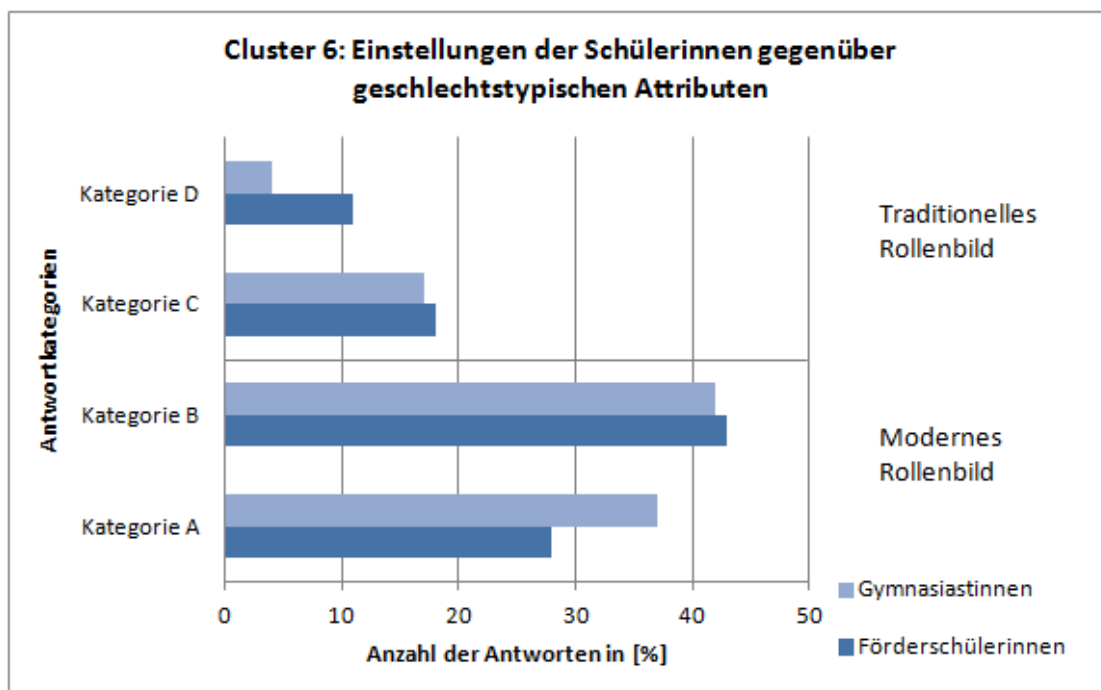


Abbildung 10: Cluster 6 - Einstellungen der Schülerinnen gegenüber geschlechtstypischen Attributen

Cluster 7: Einstellungen zu geschlechtstypischen Körperbildern

Die Vorstellung davon, wie eine Frau aussehen sollte, korreliert eng mit den Erwartungen an die weibliche Rolle sowie an deren Bewertung hinsichtlich der Frage, ob sie angemessen ausgefüllt wird oder nicht.

Die Auswertung des siebten Clusters ergibt für beide Untersuchungsgruppen relativ ähnliche Ergebnisse (s. b. Abb. 11). Sowohl zwei Drittel der Förderschülerinnen als auch der Gymnasiastinnen sind der Überzeugung, dass Frauen nicht mehr Wert auf ihr äußeres Erscheinungsbild legen sollten als Männer (s. b. Anhang IV, S. 119). Darüber hinaus meinen 76% der Förderschülerinnen und 91% der Gymnasiastinnen, dass eine Frau auch ungeschminkt sehr weiblich sein kann (s. b. Anhang IV, S. 131).

Einzig das Item „es ist wichtiger, dass der Mann finanziell für eine Familie sorgen kann als dass er gut aussieht“ wird von einem Großteil beider Schülerinnengruppen traditionell beantwortet. So sind 69% der Förderschülerinnen und 67% der Gymnasiastinnen der Ansicht, dass diese Aussage zutrifft (s. b. Anhang IV, S. 128). Möglicherweise resultiert das Ergebnis daraus, dass dieses Item eigentlich nicht eindeutig dem traditionellen oder modernen Einstellungsmuster zugeordnet werden kann, da ein Mädchen auch unabhängig von ihren Geschlechtsrolleneinstellungen dem Aussehen wenig Gewicht beimessen kann. Das Item wird dennoch bei der Auswertung berücksichtigt, weil davon ausgegangen wird, dass eine Zustimmung des Items indirekt die Vorstellung des Mannes als Ernährer impliziert. Alles in allem vertreten beide Untersuchungsgruppen in der Mehrheit eine moderne Einstellung gegenüber dem geschlechtstypischen Körperbild.

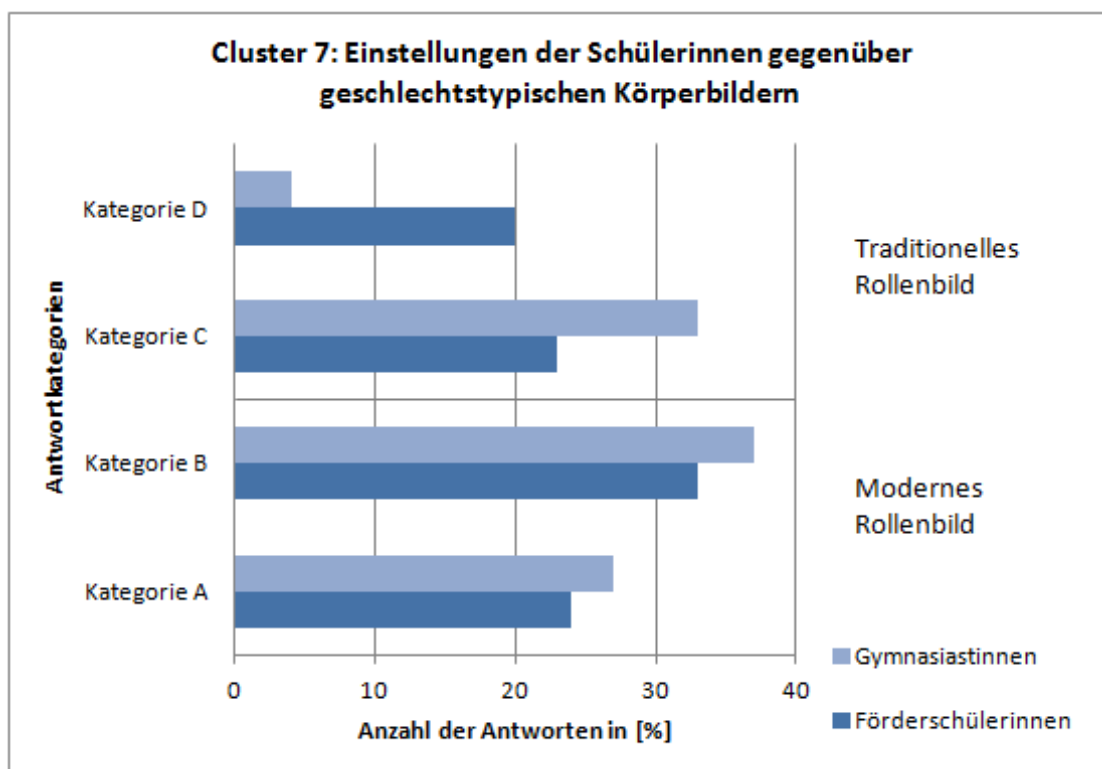


Abbildung 11: Cluster 7 - Einstellungen der Schülerinnen gegenüber geschlechtstypischen Körperbildern

Cluster 8: Einstellungen zu Partnerschaft und Sexualität

Die subjektive Sicht über bestimmte Rollenerwartungen innerhalb einer Partnerschaft korreliert eng mit der Frage nach der Gleichberechtigung auf der zwischenmenschlichen Ebene und besitzt einen erheblichen Aussagewert über die Einstellungen einer Person zum Geschlechterverhältnis.

Die Auswertung der Förderschülerinnen ergibt eine relativ ausgeglichene Verteilung der Antworten von 57% zu 43% auf die Kategorien „modernes“ und „traditionelles Einstellungsmuster“, wobei die einzelnen Items recht unterschiedlich beantwortet werden (s. b. Abb. 14).

Das sechste Item „Frauen und Männer sollten in einer Partnerschaft gleiche Rechte haben“ wird lediglich von einer Förderschülerin abgelehnt, während die restlichen Mädchen dem zustimmen können (s. b. Anhang IV, S. 118). Weitestgehend einig sind sich die Schülerinnen der Förderschule überdies darin, dass die Anzahl der Sexualpartner nicht mit der Geschlechtszugehörigkeit in Verbindung gebracht werden sollte (s. b. Anhang IV, S. 129). Den vorehelichen Geschlechtsverkehr von Frauen hält ungefähr ein Drittel dieser Untersuchungsgruppe für unangemessen (s. b. Anhang IV, S. 122). An der überwiegend modernen Einstellung zur Sexualität werden möglicherweise die Errungenschaften der Frauenbewegungen in Form von „sexueller Autonomie“ (Schenk 1979, S. 200) sowie einer „Loslösung der Sexualität von der Reproduktion“ (ebd.) wahrnehmbar.

Weitaus weniger modern eingestellt sind die Förderschülerinnen hinsichtlich der Frage, ob sie es in Ordnung finden, wenn die Frau in der Beziehung dominanter ist als der Mann. Während 55% dem widersprechen und damit in dieser Hinsicht ein stereotypes Geschlechterverhältnis konstruieren, können lediglich 45% der Mädchen die Aussage bejahen (s. b. Anhang IV, S. 120). Eine ähnlich gleichmäßige Antwortverteilung findet sich bei Item 21 wieder, bei dem jeweils rund die Hälfte der Förderschülerinnen die Ansicht vertritt, dass der Mann das Geld der Familie verwalten sollte (s. b. Anhang IV, S. 125). Eine in geringem Maße modernere Einstellung zeigt sich dagegen insofern, als dass sich 59% der Schülerinnen gegen eine Entscheidungsgewalt des Mannes bei größeren finanziellen Anschaffungen aussprechen (s. b. Anhang IV, S. 131). In Anbetracht der Befürwortung von gleichen Rechten in der Partnerschaft (Item 6) überrascht es, dass einige Mädchen trotzdem in anderen Bereichen solch traditionelle Einstellungen vertreten.

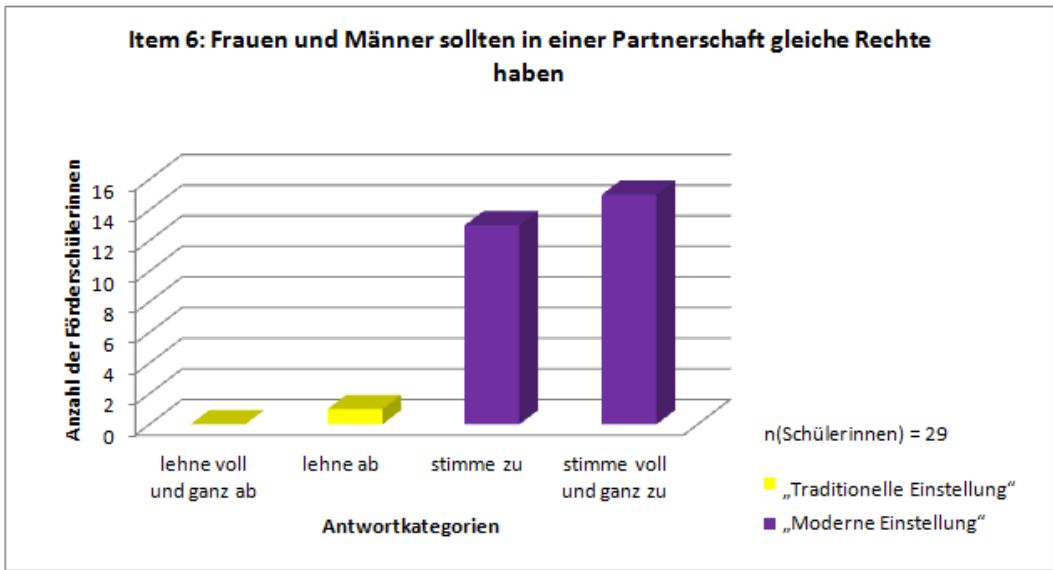


Abbildung 12: Auswertung von Item 6 - Förderschülerinnen

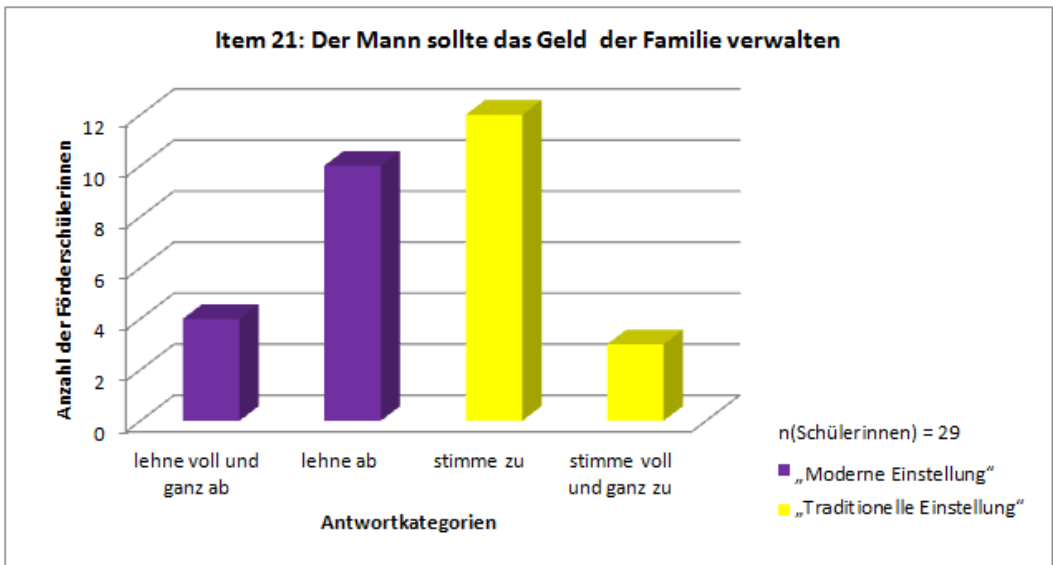


Abbildung 13: Auswertung von Item 21 - Förderschülerinnen

Ferner folgen die Untersuchungsteilnehmerinnen der Förderschule dem traditionellen Muster des Dualismus von expressiver und instrumenteller Rolle, indem 69% von ihnen bei Item 35 angeben, dass in einer Beziehung der Mann der Kopf und die Frau das Herz sein sollte. Dieselbe Anzahl an Mädchen findet es außerdem nicht angebracht, wenn der Heiratsantrag von einer Frau gestellt wird (s. b. Anhang IV, S. 132).

Die Untersuchungsteilnehmerinnen des Gymnasiums zeigen hinsichtlich der Partnerschaft alles in allem modernere Einstellungen als die Förderschülerinnen. So beantworten sie die Items des achten Clusters zu 77% modern und zu 33% traditionell (s. b. Abb. 14).

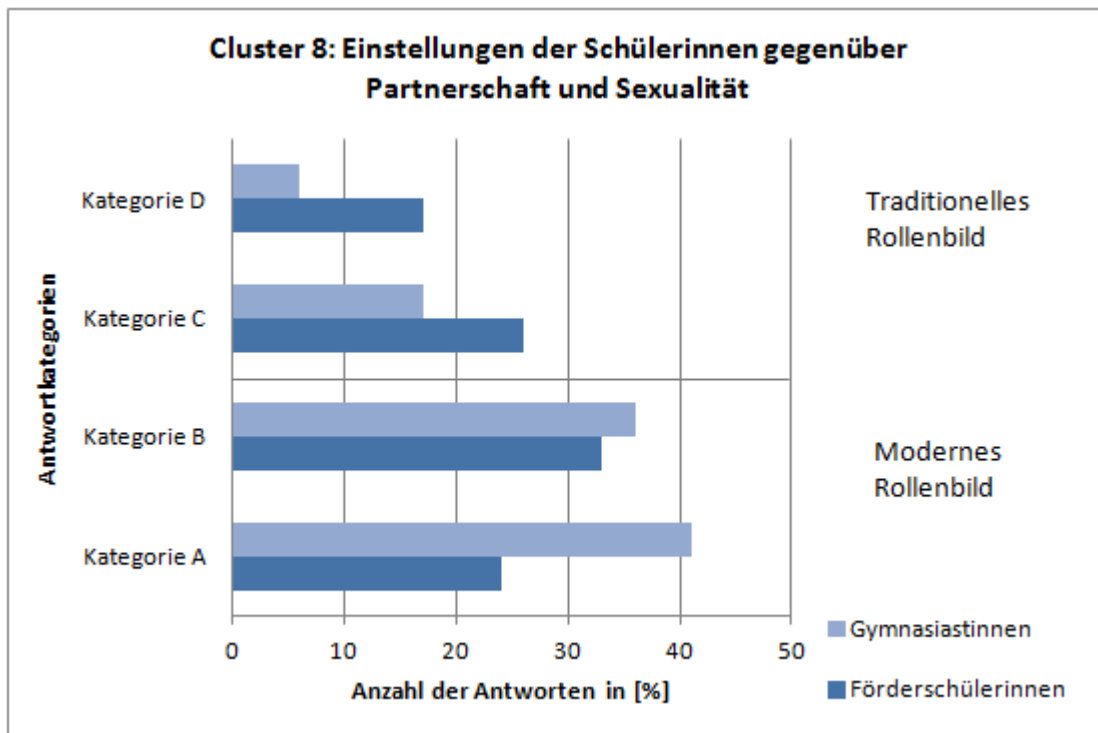


Abbildung 14: Cluster 8 - Einstellungen der Schülerinnen gegenüber Partnerschaft und Sexualität

Es lehnen z.B. 34% mehr und insgesamt 93% der Gymnasiastinnen die Einstellung ab, dass der Mann über größere finanzielle Ausgaben entscheiden sollte (s. b. Anhang IV, S. 131). Über zwei Drittel der Gymnasiastinnen finden es im Gegensatz zu 45% der Förderschülerinnen in Ordnung, wenn sich die Frau in einer Beziehung dominanter zeigt als ihr Partner (s. b. Anhang IV, S. 120). Das Ergebnis, demzufolge alle befragten Schülerinnen des Gymnasiums den Standpunkt einnehmen, dass die Geschlechter in einer Partnerschaft gleichberechtigt sein sollten, zeugt ebenso von einer modernen Vorstellung einer auf Gleichstellung beruhenden Partnerschaft (s. b. Anhang IV, S. 118). Zudem können, die Sexualität betreffend, 93% bzw. 71% der Mädchen nicht den Behauptungen, wonach Frauen weniger Sexualpartner bzw. vor der Ehe keinen Geschlechtsverkehr haben sollten, zustimmen (s. b. Anhang IV, S. 129 und S. 122).

Eine weniger eindeutige, aber trotzdem bestehende Mehrheit von jeweils 62% der Gymnasiastinnen widerspricht den Behauptungen, dass erstens „in einer Beziehung der Mann der Kopf und die Frau das Herz sein“ sowie zweitens „der Mann das Geld der Familie verwalten sollte“, wohingegen ein geringerer Anteil der Förderschülerinnen diese Aussagen ablehnt (s. b. Abb. 15 und Abb. 16).

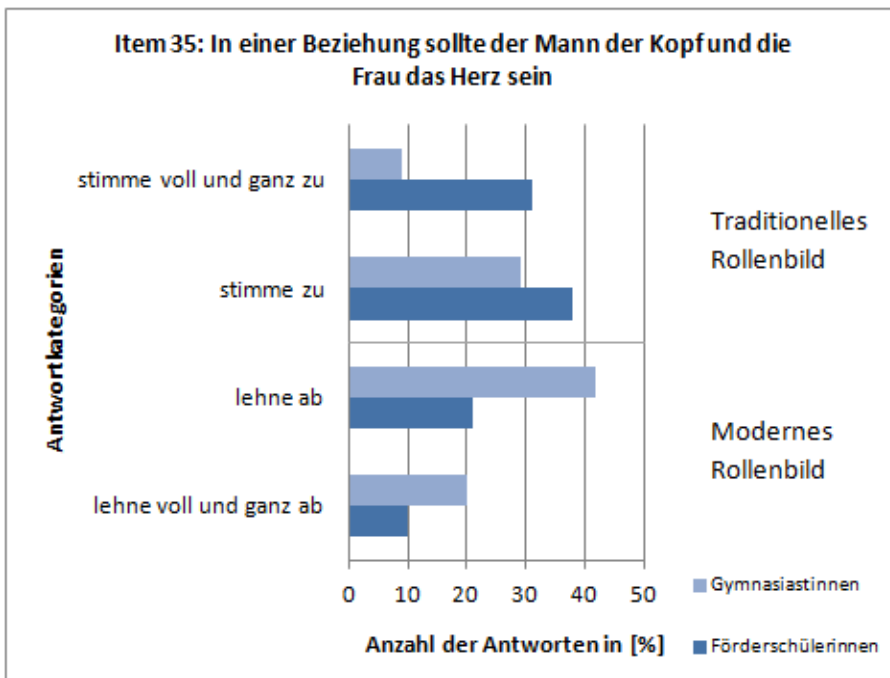


Abbildung 15: Vergleich der Untersuchungsgruppen – Auswertung von Item 35

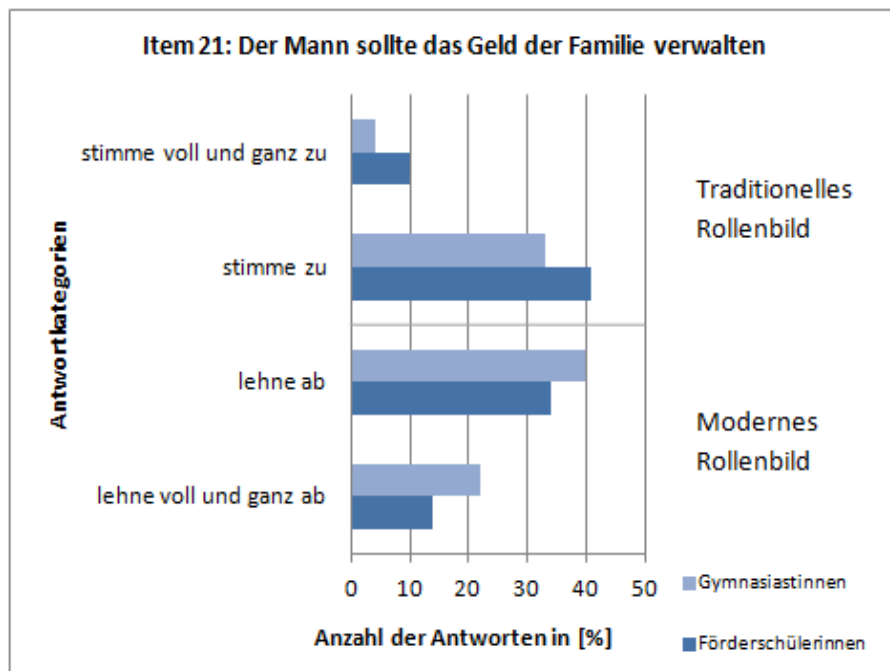


Abbildung 16: Vergleich der Untersuchungsgruppen – Auswertung von Item 21

Lediglich bei einem Item zeigen die Untersuchungsteilnehmerinnen des Gymnasiums überwiegend traditionelle Einstellungsmuster. So finden es ungefähr 62% der Gymnasiastinnen wie 69% der Förderschülerinnen nicht gut, wenn eine Frau dem Mann einen Heiratsantrag macht (s. b. Anhang IV, S. 132). Möglicherweise gründet sich diese Einstellung der Schülerinnen auf romantischen Vorstellungen von Partnerschaft und Ehe, die für die Mädchen ganz unabhängig von Rollen-erwartungen und Fragen der Gleichberechtigung bestehen.

Trotz der Übereinstimmung der Antworttendenzen beider Untersuchungsgruppen hinsichtlich dieses Items vertreten die Gymnasiastinnen in der Summe modernere Einstellungen gegenüber dem Geschlechterverhältnis in der Partnerschaft als die Förderschülerinnen.

Fazit zu den Einstellungen der Schülerinnen zu der „Arbeitsteilung“ und den „Interaktionsregeln“

Die Auswertung aller Cluster dieses Themenkomplexes zeigt, dass sowohl die Förderschülerinnen als auch die Gymnasiastinnen mehrheitlich moderne Einstellungen zu der weiblichen Geschlechtsrolle vertreten. Beinahe alle Schülerinnen befürworten die Aufteilung der Hausarbeit und Kinderbetreuung sowie die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern in der Partnerschaft und auf dem Arbeitsmarkt. Eine selbstbestimmte und von äußeren Zwängen freie Sexualität scheint ebenso bei dem Großteil der befragten Mädchen auf Zustimmung zu stoßen und Teil ihres weiblichen Rollenverständnisses zu sein.

In Bezug auf die Kindererziehung lehnen 85% der Gymnasiastinnen und 80% der Förderschülerinnen eine geschlechtstypische Behandlung von Mädchen und Jungen ab und wenden sich damit gegen eine allein auf biologischen Merkmalen basierende dichotome Geschlechterdifferenzierung.

Bei den Fragen zu geschlechtstypischen Attributen und Interessen skizzieren vor allem die Förderschülerinnen ein traditionelleres Bild der Frau, indem sie - z.B. in Form der Gegenüberstellung von Kopf und Herz - der Frau die expressive und dem Mann die instrumentelle Rolle zuweisen oder indem über die Hälfte von ihnen den Standpunkt vertritt, dass eine Frau gefühlvoller sein sollte als ein Mann. An diesen Stellen denken die Mädchen in Geschlechterkategorien, infolgedessen das Individuum hinter die Gruppenzugehörigkeit tritt und sich stereotype Vorstellungen durchsetzen.

Nichtsdestotrotz kristallisieren sich in anderen Bereichen bei beiden Gruppen wiederum modernere Einstellungsmuster, die weniger stereotypen-geleitet sind, heraus. So weisen die Schülerinnen beider Schularten z.B. hauswirtschaftlichen Kompetenzen wenig Bedeutung zu, wenn sie Aussagen ablehnen, wonach Frauen kochen, stricken und nähen können sollten oder wenn für sie typische Männerberufe auch für Frauen denkbar sind.

Eines der zentralsten Ergebnisse dieses Fragebogenbereichs bezieht sich jedoch auf die Vorstellungen der Untersuchungsteilnehmerinnen von der Arbeitsteilung der Geschlechter. Obwohl die Mädchen mehrheitlich moderne Einstellungen zur Rolle der Frau vertreten, befürworten 53% der Gymnasiastinnen und 79% der Förderschülerinnen die reduzierte Erwerbstätigkeit der Frau in Form einer Halbtagsbeschäftigung und damit verbunden die Übernahme eines größeren Teils der Hausarbeit und Kinderbetreuung. Es bleibt abzuwarten, ob die Auswertung der nachfolgenden offenen Fragen bezüglich der konkreten Zukunftsvorstellungen der Schülerinnen zu ähnlichen Ergebnissen kommt.

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle zudem, dass durch den Vergleich der beiden Untersuchungsgruppen die modernere Einstellung der Gymnasiastinnen zur Rolle der Frau deutlich wird. Obwohl die Schülerinnen beider Schularten in weiten Teilen ähnlich moderne Einstellungsmuster zeigen, fallen die Antworttendenzen der Gymnasiastinnen insgesamt meistens moderner und weniger geschlechtsschematisch aus als die der Förderschülerinnen (s. b. Abb. 17).

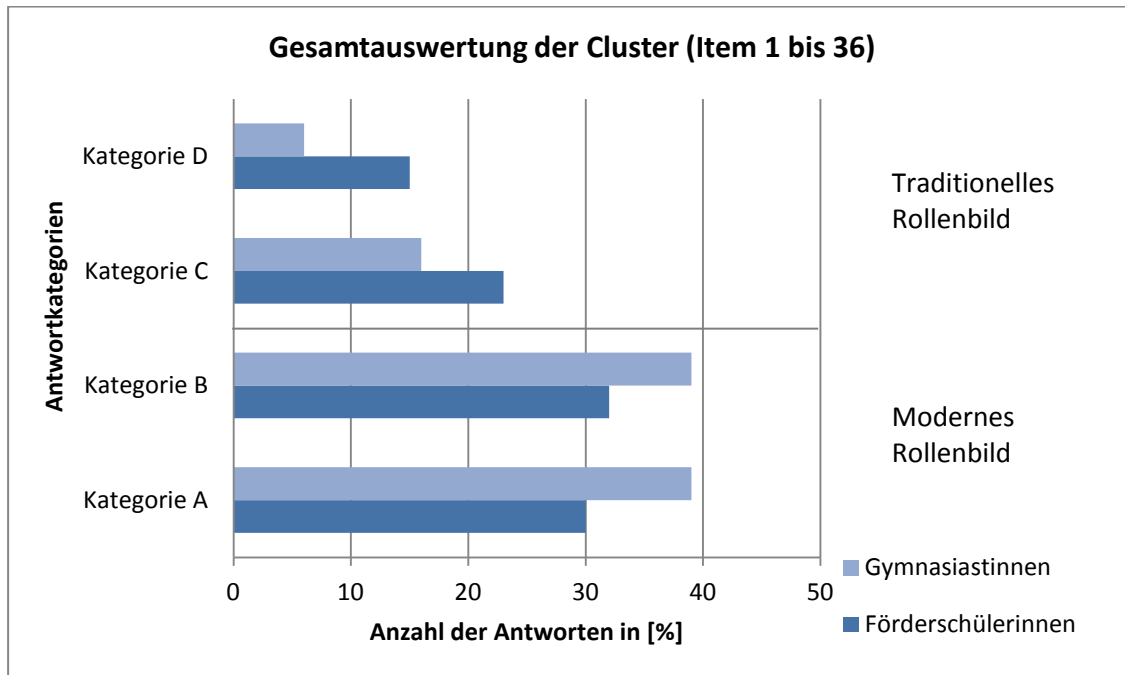


Abbildung 17: Gesamtauswertung der Cluster

4.2 Auswertung und Ergebnisse der offenen Fragen zu den persönlichen Zukunftsvorstellungen¹⁶

Die Auswertung der beiden offen formulierten Fragen zeigt, dass sich die Antworten der Schülerinnen nicht ausnahmslos binär kategorisieren lassen und es dadurch nicht möglich ist, das schriftliche Material eindeutig dem traditionellen oder dem modernen Muster zuzuordnen. Die Ausführungen der Schülerinnen sind vielfältig und in ihrer Ausführlichkeit sowie inhaltlichen Überlegung teils sehr unterschiedlich. Auffällig ist jedoch, dass die Antworten der Förderschülerinnen im Wesentlichen insgesamt deutlich kürzer formuliert sind als jene der Gymnasiastinnen. Trotz der sprachlichen Differenzen kann bei allen Schülerinnen die notwendige Reflexionsfähigkeit zur Beantwortung der Frage erkannt werden.

¹⁶ Die Protokolle zu den schriftlichen Antworten der Förderschülerinnen befinden sich auf den Seiten 143-152, die der Gymnasiastinnen auf den Seiten 153-167. FF steht hierbei für „Fragebogen Förderschülerin“ und FG für „Fragebogen Gymnasiastin“.

Frage 1: „Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein/e Kind/Kinder hast?“

Annähernd alle Förderschülerinnen thematisieren bei der Skizzierung ihrer Zukunftsvorstellungen ohne Kind ihre zukünftige berufliche Beschäftigung. Interessant ist hierbei, dass die Erwerbstätigkeit als etwas Selbstverständliches verstanden wird und eine zentrale Komponente in ihrer Zukunftsplanung einzunehmen scheint. In der Mehrheit wird die Berufsarbeit ohne weitere Ausführungen aufgeführt. Lediglich zwei Mädchen der Förderschule betonen, dass es sich um einen guten und spaßbringenden Job handeln sollte, während nur eine Förderschülerin auf den finanziellen Aspekt der Berufstätigkeit verweist, indem sie schreibt, dass sie sich zuerst um das Geld kümmern möchte. In dieser Hinsicht zeigen die Förderschülerinnen überwiegend moderne Vorstellungen von der weiblichen Rolle und den damit verbundenen Tätigkeiten, da in ihrer Lebensplanung die eigene Rolle unmittelbar mit der beruflichen Tätigkeit verbunden ist und sich nicht auf den Innenbereich des Hauses beschränkt.

Die Analyse der schriftlichen Darstellungen über die Zukunftsvorstellungen ergibt jedoch auch, dass viele der befragten Förderschülerinnen die Rolle der Frau mit jener der Hausfrau verbinden und dieses Rollenbild in Bezug auf die eigene Person verinnerlicht haben. Einige der Mädchen schildern sehr explizit, wie sie sich die Haushaltsführung in ihrem späteren Leben vorstellen:

„Ich sthe auf und gehe zur Küche und koch Kaffee und mach das Frühstück, hol mein Mann aus dem Bett und wir Früstücken und danach mache ich den Haushalt und dann gehe ich zum Arbeiten“

„Ich lege der Socken raus oder so dann koche ich im (dem Mann) Kaffe. Dann tu ich die Küche, die Wohnung putzen. Dann zu mein Beruf hin gehen. Und Abendessen mein Mann was zu essen machen“

„Der Mann und die Frau könnten beide Arbeiten gehen, die Frau sollte auch zu Hause arbeiten und sich um den Haushalt kümmern“

„Ich geh arbeiten und mach den Haushalt“

„Ich mache Essen für mein Mann und dann reume ich die Wonung auf und geh arbeiten“

Anhand dieser exemplarischen Zitate wird deutlich, dass der Haushalt für die Mädchen eindeutig der Frau zugeordnet wird und noch vor dem Beruf an erster Stelle steht. Insofern muss die moderne Vorstellung der berufstätigen Frau unter dem Blickwinkel der Frau als Verantwortliche für die Hausarbeit neu betrachtet werden. Möglicherweise wird die Erwerbstätigkeit von diesen Schülerinnen als etwas ökonomisch Notwendiges und weniger als Möglichkeit zur Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung verstanden.

Andere Schülerinnen der Förderschule thematisieren den Haushalt entweder überhaupt nicht oder lassen Rückschlüsse über die familiäre Arbeitsteilung zu, indem sie z.B. von „meinem Haushalt“

sprechen oder erwähnen, dass sie für den Mann Essen und Kaffee kochen. Lediglich ein Mädchen der Förderschule schreibt davon, mit ihrem Mann gemeinsam aufzuräumen und Essen zuzubereiten. Unabhängig von der Arbeitsteilung der Geschlechter fällt auf, dass viele Förderschülerinnen ein hohes Maß an Lebensfreude anstreben und dem persönlichen Vergnügen einen großen Stellenwert einräumen.

„auf Partys gehen“

„ganz viel Spaß und wir gehen öfter weg“

„und mal raus gehen Spaß haben“

„raus gehen Eis essen“

Auch von einigen Gymnasiastinnen werden Freizeitaktivitäten als eine Art Erholungsressource hervorgehoben. Die Bandbreite dieser Beschäftigungen reicht von gemeinsamen Aktivitäten mit dem Lebenspartner bis hin zu Treffen mit den Freundinnen „auch mal ohne Mann“.

„gemeinsam reisen“

„abends gehe ich mit Freundinnen weg, auch mal ohne Mann“

„sich oft mit Freunden treffen & Party machen“

„viel gemeinsam unternehmen“

„auf dem Sofa chillen“

„Mittags würde ich mit meinem Mann einen Ausflug machen und Abends mit meinem Mann weg gehen oder auf dem Sofa kuscheln“

„abends werde ich dann immer was mit meinem Mann und/oder mit Freunden machen“

Im Gegensatz zu den Förderschülerinnen betonen die Gymnasiastinnen jedoch häufiger auch sportliche Interessen, wie z.B. diese zwei Mädchen:

„abends Sport machen“

„joggen gehen“

Kein Unterschied zu der anderen Untersuchungsgruppe zeigt sich hingegen bei der beruflichen Beschäftigung, da alle Gymnasiastinnen ebenfalls eine Erwerbstätigkeit in ihrem zukünftigen Leben anstreben.

Der Großteil der Mädchen führt den Beruf als zentralen Bestandteil ihrer Lebensplanung auf, belässt es allerdings bei der einfachen Nennung dieses Aspekts. Einige der Gymnasiastinnen beschreiben ihre angestrebte Berufstätigkeit ausführlicher, indem sie darauf verweisen, dass sie in der

kinderlosen Zeit ganztags arbeiten möchten. Trotz der deutlichen Tendenz zur beruflichen Vollzeitbeschäftigung geben nicht mehr als drei Mädchen explizit eine Karriereorientierung an:

„Ich mache Karriere (arbeite ganztags)“

„Morgens arbeiten gehen & bis abends, Geld verdienen und dann große Karriere machen“

„Gehe zu meiner Arbeit (die mir auf jeden Fall Spaß machen sollte & wo ich gut bezahlt werde)“

Lediglich vier Gymnasiastinnen schreiben, dass sie auch solange sie noch kein Kind haben „trotzdem nur halbtags arbeiten“ oder „vielleicht 2-4 Tage in der Woche“ einen Beruf ausüben möchten.

In der überwiegenden Mehrheit entsprechen die Vorstellungen der Gymnasiastinnen zur Erwerbstätigkeit aber einem modernen Rollenverständnis. Die Erwerbstätigkeit wird nicht auf die Rolle des männlichen Ernährers beschränkt, so dass beide Partner mit ihrem Einkommen aus einer Vollzeitstelle zur finanziellen Versorgung der Personen beitragen.

Diesbezüglich lässt sich zwischen den beiden Untersuchungsgruppen kein Unterschied feststellen. Ob die Vision der berufstätigen Frau auf finanziellen Entscheidungen beruht oder aus der Überzeugung resultiert, dass die Beteiligung am Arbeitsleben zur Emanzipation und Selbstbestimmung der Frau beiträgt, kann an dieser Stelle allerdings noch nicht beantwortet werden. Dafür bedarf es einer Klärung der Frage, wie sich die Gymnasiastinnen die Arbeitsteilung der Geschlechter in Bezug auf die Hausarbeit vorstellen.

Bei den Untersuchungsteilnehmerinnen des Gymnasiums überwiegt die Einstellung, dass sich beide Partner gemeinsam um die Hausarbeit kümmern sollten. Diesbezüglich scheinen die Mädchen sehr selbstbewusst in ihre Zukunft zu blicken und keine Zweifel bei der Realisierung ihrer geplanten Arbeitsteilung zu besitzen. Eine gleichberechtigte Partnerschaft sowie die gleichwertige Übernahme von Aufgaben zwischen den Geschlechtern werden damit zur Selbstverständlichkeit im Lebensentwurf vieler Gymnasiastinnen.

„wir werden dann zusammen kochen und den Haushalt schmeissen“

„nach der Arbeit wird die Hausarbeit aufgeteilt“

„Wir kümmern uns aber beide um den Haushalt“

„den Haushalt mache ich mit dem Mann“

Weitaus weniger Mädchen, darunter jene vier Schülerinnen, die auch eine zeitlich reduzierte Erwerbstätigkeit favorisieren, erwähnen ausdrücklich, dass die Zuständigkeit für den Haushalt in ihren Bereich fallen wird. Damit wird der Haushalt zum Bestandteil der weiblichen Rolle.

Insgesamt streben sowohl die Förderschülerinnen als auch die Gymnasiastinnen nach ihrem Schulabschluss und vor der Familiengründung eine Berufstätigkeit an. Deutlich mehr Schülerinnen

der Förderschule als des Gymnasiums betrachten allerdings die Hausarbeit als scheinbar typisch weibliche Angelegenheit und implizieren damit auch die Versorgung ihres Mannes, indem sie ihn wecken, ihm Kaffee kochen und das Essen zubereiten. Infolgedessen wird die Rolle der Frau an dieser Stelle über die doppelte Orientierung auf Berufs- und Hausarbeit definiert.

Für die vorliegende Untersuchung ist darüber hinaus von Interesse, ob und wenn ja, wie sich die Lebensplanung der Schülerinnen durch eine Familiengründung verändert und inwieweit sich hierbei Unterschiede zwischen beiden Untersuchungsgruppen herauskristallisieren.

Frage 2: „Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und ein Kind/Kinder hast?“

Die Vorstellungen über die Arbeitsteilung der Geschlechter in der Familienphase lassen sich bei der überwiegenden Mehrheit der befragten Förderschülerinnen durch folgende exemplarische Antwort veranschaulichen:

„Ich stehe auf und mache Frühstück und wecke mein Mann und meine Kinder, wir frühstücken und meine Kinder gehen in die Schule und mein Mann geht arbeiten und dann putze ich die Küche und danach gehe ich zur Arbeit“

Während bei der ersten Frage noch einzelne Mädchen angeben, dass der Mann im Haushalt mithelfen sollte bzw. einige Schülerinnen keine Aussagen über die Hausarbeit treffen, skizzieren die Förderschülerinnen in Bezug auf die Familiengründung ein relativ einheitliches und klares Bild. Sie möchten am Vormittag, während das Kind Bildungsinstitutionen wie den Kindergarten oder die Schule besucht, eine Erwerbstätigkeit ausüben, um sich nachmittags um die Kinder und den Haushalt kümmern zu können.

„Ich stehe um 6.30 Uhr auf, wecke mein Mann auf und mein Kind, bringe ich ihn in den Kindergarten und komme zurück. Frühstücke mit mein Mann, mache ich das Essen fertig und mache den Haushalt und gehe arbeiten“

„Morgens aufstehen, Frühstück machen. Mein Mann und die Kinder wecken. Danach bringe die Kinder in den Kindergarten, danach würden ich und mein Mann arbeiten gehen. Und ich würde bis um 12 Uhr so arbeiten, danach nachhause fahren. Koche mich um die Kinder kümmern. Abends koche für mein Mann und dann Haushalt machen“

„Ich gehe einen Teil zur Arbeit. Mittags gehe ich nach Hause und kümmere mich um meine Kinder und um den Haushalt“

„Morgens Kind wecken, Schule/Kindergarten bringen, Frühstück machen, arbeiten, kochen, putzen“

„Halbtagesberuf, mich danach um mein Kind und meinen Mann kümmern, natürlich mein Haushalt auch“

Neben diesen Mädchen, deren Vorstellungen sich auf die Zeit beziehen, wenn das Kind bereits im Kindergartenalter ist, beschreiben andere Förderschülerinnen ihre Lebensplanung für die allerersten Jahre der Familiengründung.

„ich Bin zuhause mit ein Kind und wen es im Kindergaten ist dan gehe ich arbeiten“

„Ich stehe auf, wecke meinen Mann mache Frühstück, wir essen zusammen, er geht zur Arbeit, ich bleibe zu Hause und kümmer mich um mein Baby. Wen das Baby groß geworden ist zum Beispiel 5 Jahre alt schicke ich mein Kind in den kindergarten und gehe dann zur Arbeit“

„Ich häte um die Kinder aufgepast und nicht gearbeitet sonder zu hause geblieben“

„Der Mann verdient das Geld und ich Sorge mich um das Kind (die Kinder)“

Die Rolle des Mannes bleibt bei diesem Entwurf weitgehend unklar. Drei Schülerinnen schildern in ihren schriftlichen Ausführungen, dass der Mann die finanzielle Verantwortung für die Familie trägt. Ein Mädchen schreibt zudem, dass sich auch der Partner sowie die Kinder an der Hausarbeit beteiligen sollten, da „Frauen nicht alles machen [können]“ und eine andere Schülerin vertritt die Einstellung, dass der Mann den Haushalt erledigen muss, während sich die Frau um das Kind kümmert.

Obwohl die restlichen Mädchen den Ehemann nicht erwähnen, kann aus den Vorstellungen zur eigenen Rolle der Hausfrau und Mutter mit hoher Wahrscheinlichkeit die männliche Rolle des Haupternährers abgeleitet werden.

In Bezug auf die Betreuung und Erziehung der Kinder trifft lediglich eine der Förderschülerin eine Aussage, indem sie formuliert, dass „der mann [...] auch manchmal auf die Kinder aufpassen [könnte] wenn die Frau noch was zu tuhn hat“. Da allerdings bei dem Fragenkomplex B alle Förderschülerinnen der Aussage zustimmen, wonach sich beide Partner um die Kinder kümmern sollten, kann dies auch für die individuellen Lebensentwürfe der Mädchen angenommen werden.

Im Ganzen zeigt die Untersuchungsgruppe der Förderschülerinnen jedoch überwiegend traditionelle Vorstellungen über die zukünftige Arbeitsteilung der Geschlechter im familiären Bereich. Mit der Geburt des ersten Kindes reduziert die Frau ihre berufliche Tätigkeit, um sich nun vermehrt dem Innenbereich der Familie zuzuwenden.

Die Auswertung der schriftlichen Aussagen der Gymnasiastinnen zeigt, dass über die Hälfte von ihnen ebenfalls das „weibliche Hinzuverdiener-Modell“ i.S. einer reduzierten Erwerbstätigkeit favorisiert. Genau 24 der 45 befragten Mädchen streben einen Halbtagsberuf an, der es ihnen ermöglicht einerseits im beruflichen Leben zu verbleiben und andererseits die Betreuung der Kinder sowie die Erledigung des Haushalts zu übernehmen. Die weibliche Rolle impliziert bei dieser Gruppe von Gymnasiastinnen wie auch bei dem Großteil der Förderschülerinnen sowohl die Rolle der berufstätigen Frau als aber auch, scheinbar in erster Linie, die Rolle der Mutter und Hausfrau.

„Mann arbeitet ganztags, ich sobald Kind im Kindergarten ist ein paar Std. täglich (3-4), sobald Kind in der Schule ist halbtags, aber immer zuhause sein, wenn Kind kommt bzw. immer Kind abholen“

„Ich gehe halbtägig arbeiten und kümmere mich danach um die Kinder und den Haushalt“

„Ich arbeite halbtags und mein Mann ganztags. Am Morgen bringe ich die Kinder in den Kindergarten und gehe danach arbeiten. Dann am Mittag hole ich die Kinder ab und koche etwas und beschäftige mich mit ihnen“

Die Rolle des Mannes wird bei diesen 24 Mädchen vorwiegend über die Berufstätigkeit definiert. Das bedeutet, dass der Vater dabei die Hauptverantwortung für die Existenzsicherung der Familie trägt und aufgrund dessen zu einem geringeren Teil als die Frau für die Haus- und Familienarbeit verantwortlich ist.

Auffällig ist, dass dreiviertel der 24 Gymnasiastinnen bei der ersten Frage weitgehend moderne Vorstellungen zum Geschlechterverhältnis angeben und sich mit der Geburt des ersten Kindes aber zunehmend an einer traditionellen Aufgabenverteilung orientieren. So z.B. folgendes Mädchen, das die neunte Klasse eines Gymnasiums besucht:

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind hast?

„Ich gehe morgens arbeiten, komme [...] über mittag heim & mach Essen, dann geh ich wieder arbeiten [...] und mache am Abend zusammen mit meinem Mann den Haushalt“

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und ein Kind hast?

„Morgens bringe ich das Kind in den Kindergarten, gehe halbtags arbeiten, hole das Kind, mach Essen und kümmere mich mittags um den Haushalt & das Kind. Am Abend steht dann die Familie im Mittelpunkt“

Damit kann der von Kortendiek (2010, S. 446) bezeichnete „Traditionalisierungseffekt“ von Elternschaft auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung für viele der befragten Gymnasiastinnen nachgewiesen werden.

Im Gegensatz zu der Untersuchungsgruppe der Förderschule, bei der beinahe alle Schülerinnen traditionelle Muster der Arbeitsteilung anstreben, skizziert ein Teil der Gymnasiastinnen auch moderne Formen des partnerschaftlichen Zusammenlebens. So stellen sich z.B. einige dieser Mädchen eine Reduzierung der beruflichen Arbeit beider Elternteile vor, wodurch eine gleichberechtigte Aufteilung der Hausarbeit sowie der Kinderbetreuung realisiert werden könnte.

„Wir arbeiten beide weniger wie früher“

„Ich arbeite halbtags und kümmere mich um die Kinder, mein Mann arbeitet auch weniger und wir kümmern uns beide um die Erziehung“

Ein Teil der Gymnasiastinnen tendiert zur Inanspruchnahme von institutionellen Betreuungsangeboten, wie z.B. einer Kindertagesstätte oder Tagesmutter, während sich wiederum zwei der Mädchen gegen Kinder entscheiden wollen, um so auch weiterhin einer Erwerbsarbeit nachgehen zu können.

Der entscheidende Aspekt, der eine moderne Einstellung kennzeichnet, bezieht sich jedoch nicht in erster Linie darauf, dass die Berufs-, Haus- und Familienarbeit in gleichen Teilen auf die beiden Partner aufgeteilt wird, sondern vielmehr auf den flexiblen, individuellen und geschlechterunabhängigen Umgang damit. Ein modernes Rollenverständnis, wie es in der vorliegenden Arbeit definiert wird (s. b. 3.4.1), zeichnet sich durch geschlechtsaschematisches Denken aus, das nicht durch Geschlechterstereotype geleitet wird und dadurch Raum für vielfältige, aber auf dem Prinzip der Gleichberechtigung beruhende, Lebensentwürfe zulässt.

In diesen Beziehungen wird weder die Arbeitsteilung der Partner aufgrund des biologischen Geschlechts determiniert noch gilt die Frau in stärkerem Ausmaß als prädestiniert für die Übernahme des Haushalts und der Kinderbetreuung. Einige Beispiele von Schülerinnenaussagen (Gymnasiastinnen) hierzu:

„Entweder ich oder mein Mann bleibt zu Hause und kümmert sich um das Kind/den Haushalt. Der andere hilft dabei. Es kommt auf den Job an, wer zu Hause bleibt“

„Morgens Kind wecken (je nachdem wer zuerst wach ist, und wer als erstes gehen muss) dann zum Kindergarten/Schule bringen, dann Arbeit, Mittags Kind abholen und Kochen (beides wieder der, der zuerst Feierabend hat) dann Kind ins Bett bringen (entweder einer oder beide zusammen)“

„Trotzdem arbeiten, jedoch die Arbeitszeiten mit Partner regeln“

„Entweder Ich oder der Mann geht Schaffen & die andere Person passt solange auf das Kind auf & Kocht/Putzt... „

Die Auswertung der beiden offenen Fragen zu den Zukunftsvorstellungen der Schülerinnen zeigt, dass die Gymnasiastinnen insgesamt modernere Rollenkonzepte skizzieren als die Förderschülerinnen. Gerade in Bezug auf die vorfamiliäre Phase scheinen die Untersuchungsteilnehmerinnen des Gymnasiums eine modernere Einstellung als die Förderschülerinnen zu vertreten und mehrheitlich eine gleichberechtigte Teilung der Hausarbeit zu erwarten. Mit der Vorstellung von Elternschaft ist jedoch bei vielen der Gymnasiastinnen eine Relativierung dieser Grundhaltung i.S. einer Ausrichtung der Geschlechterrollen an traditionellen Mustern verbunden. Die Mehrheit beider befragten Schülerinnengruppen, die Förderschülerinnen allerdings in deutlich größerem Ausmaß, tendiert nun zur Übernahme der Hausfrauen- und Mutterrolle und übergeben dem Mann die Hauptverantwortlichkeit für die Existenzsicherung. Trotzdem streben nur sehr wenige Mädchen das uneingeschränkte Hausfrauenmodell an und die Erwerbstätigkeit scheint für den

Großteil von ihnen, zumindest in Form einer Halbtagsbeschäftigung und unabhängig von den dahinterstehenden Interessen (ökonomischer oder persönlicher Art etc.), unmittelbar mit der Rolle der Frau verbunden zu sein.

4.3 Auswertung der geschlossenen, ungeordneten Fragen zu geschlechtstypischen Stereotypen

Im Mittelpunkt des Interesses bei diesen Fragen stehen die Vorstellungen der Untersuchungsteilnehmerinnen darüber, welche Charaktereigenschaften Frauen und Männer aus ihrer Sicht besitzen. Zudem soll untersucht werden, ob es sich bei diesen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit um stereotype Zuschreibungen i.S. von „typisch männlich“ und „typisch weiblich“ handelt.

Hinsichtlich der leitenden Fragestellung in der vorliegenden Arbeit stellt sich darüber hinaus die Frage nach der Korrelation von bestimmten Einstellungen zur weiblichen Geschlechtsrolle und stereotypen Beschreibungen der Frau.

Stereotype Vorstellungen zum Bild der Frau (s. b. Anhang IV, S. 168f)

Zur Charakterisierung der Frau werden von den Schülerinnen der Förderschule vorwiegend feminine Eigenschaften gewählt (63%). Abgesehen von zwei Schülerinnen geben alle Mädchen an, dass Frauen romantisch seien und 79% bzw. 76% beschreiben die Frau als fürsorglich und leidenschaftlich. Im Gegensatz hierzu betrachtet nur ein Drittel der Schülerinnen das Attribut „sinnlich“ als geeignet, um ein Bild der Frau zu entwerfen.

Zu rund 36% nennen die Förderschülerinnen jedoch auch männliche Eigenschaften zur Beschreibung der Frau. Vor allem personale Adjektive wie „kraftvoll“ (59%) und „entschlossen“ (52%) scheinen für sie auch auf Frauen zuzutreffen, wohingegen „furchtlos“ sowie „unerschrocken“ nur von vier Untersuchungsteilnehmerinnen angekreuzt wird.

Eigenschaften, die weder eindeutig dem einen noch dem anderen Geschlecht zugeordnet und hier als neutral bezeichnet werden können, werden zu über 50% von den Mädchen der Förderschule ausgewählt. Der Großteil der Stimmen entfällt dabei auf die Attribute „zuverlässig“ (90%), „aufmerksam“ (76%), „vertrauenswürdig“ (76%) und „freundlich“. Letzteres scheint ausnahmslos allen Förderschülerinnen als passend, um Frauen zu charakterisieren.

Ähnlich wie bei der Untersuchungsgruppe der Förderschülerinnen neigen auch die Gymnasiastinnen dazu, Frauen vorzugsweise durch typisch feminine Eigenschaften zu beschreiben. An erster Stelle mit über 90% steht hierbei das Attribut „Fürsorglichkeit“, dicht gefolgt von den Adjektiven „feinfühlig“ (86%), „leidenschaftlich“ (84%), „romantisch“ (82%) und „weichherzig“ (71%).

Hinsichtlich typisch maskuliner Eigenschaften, die zu rund 37% genannt werden, zeigt sich, dass von den Gymnasiastinnen vor allem die Attribute „konsequent“ (56%) und „entschlossen“ (67%) zur Beschreibung der Frau für angemessen erachtet werden. Auffällig hierbei ist, dass die Eigenschaft „sachlich“, die ja tendenziell eher im Bereich der Erwerbstätigkeit gefordert wird, nicht mal von jedem fünften Mädchen, das ein Gymnasium besucht, ausgewählt wird.

Im Gegensatz dazu greifen auch die Gymnasiastinnen auf neutrale Attribute, wie z.B. „aufmerksam“ (91%), „zuverlässig“ (89%), „vertrauenswürdig“ (86%) und „freundlich“ (86%) zurück, wenn sie dazu aufgefordert werden, Eigenschaften anzukreuzen, die zu Frauen passen.

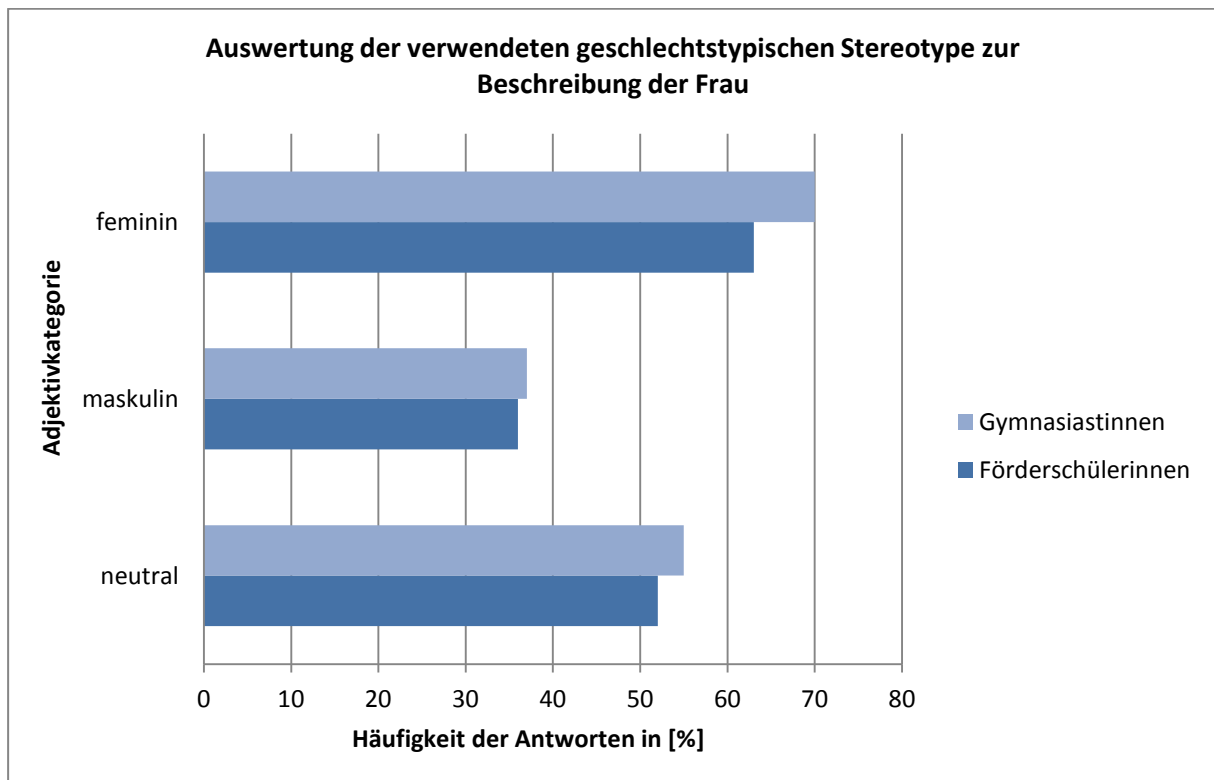


Abbildung 18: Vergleich der Untersuchungsgruppen - Auswertung der verwendeten geschlechtstypischen Stereotype zur Beschreibung der Frau

Im direkten Vergleich beider Schülerinnengruppen zeigen sich große Parallelen (s. b. Abb. 18). Sowohl die Förderschülerinnen als auch die Gymnasiastinnen tendieren vorwiegend zu typisch femininen Eigenschaften, um die Frau zu beschreiben. Dabei handelt es sich interessanterweise in erster Linie um Attribute, die der weiblichen Mutterrolle und der traditionellen weiblichen Verantwortlichkeit für das psychische Wohlbefinden der Familienmitglieder entsprechen. So entscheidet sich der Großteil aller befragten Mädchen für die expressiven Attribute „fürsorglich“, „weichherzig“ und „leidenschaftlich“. Lediglich in Bezug auf die Eigenschaft „feinfühlig“ zeichnet sich ein divergierendes Bild ab, da dies von rund 30% mehr Gymnasiastinnen als Förderschülerinnen angegeben wird.

Trotz der eindeutigen Präferenz für feminine Attribute auf beiden Seiten scheinen auch typisch maskuline Attribute, wie z.B. Entschlossenheit und Konsequenz, zur Charakterisierung der Frau geeignet zu sein. Unterschiede in den Angaben der Schülerinnen zeigen sich bei den Adjektiven „furchtlos“ und „kraftvoll“. Ersteres wird doppelt so häufig von Gymnasiastinnen im Vergleich zu den Förderschülerinnen angekreuzt (29% zu 14%), wohingegen es sich bei Letzterem genau umgekehrt verhält (24% zu 59%).

Stereotype Vorstellungen zum Bild des Mannes (s. b. Anhang IV, S. 170f)

Bei der Beschreibung des Mannes greifen die Förderschülerinnen zu 52% auf Eigenschaften zurück, die als typisch männlich gelten. Jeweils von circa der Hälfte der Untersuchungsteilnehmerinnen werden die Attribute „entschlossen“ (52%), „furchtlos“ (48%), „konsequent“ (48%), scharfsinnig (45%) und „unerschrocken“ (45%) ausgewählt, um die Eigenschaften eines Mannes zu beschreiben.

Charakterisieren die Förderschülerinnen bereits die Frau mit 59% als kraftvoll, so ordnen sie dieses Attribut sogar zu 90% dem Mann zu.

In Hinblick auf die Auswahl von femininen Attributen überrascht die Untersuchungsgruppe der Förderschule insofern, als dass sie in der Summe mehr typisch weibliche als typisch männliche Eigenschaften zur Beschreibung des Mannes angeben (57% zu 52%). Insbesondere Merkmale wie „romantisch“ (79%) oder auch „leidenschaftlich“ (69%) und „fürsorglich“ (62%) gehören bei ihnen zur Wesensart des Mannes.

Geschlechtsneutrale Attribute dienen den Förderschülerinnen insgesamt zu 47% zur Charakterisierung des Mannes. Der einzige Unterschied im Vergleich zur Wahl neutraler Charakteristika für die Frau bezieht sich auf die negativ konnotierten Adjektive in der Liste. Während Eigenschaften wie „unhöflich“ oder „unpraktisch“ kaum oder überhaupt nicht in Zusammenhang mit Frauen gebracht werden, kreuzen zumindest 41% bzw. 21% der Mädchen diese bei den Männern an. Im Gegensatz dazu zeichnen die Gymnasiastinnen ein sehr viel stärker stereotypisiertes Bild des Mannes. Sie gebrauchen lediglich zu 30% feminine Eigenschaften, wobei auf das Adjektiv „leidenschaftlich“ noch am meisten Stimmen entfallen. Es wird von rund der Hälfte der Gymnasiastinnen angekreuzt. Als „weichherzig“ und „feinfühlig“ beschreibt nur jede fünfte Schülerin den Mann.

Anstelle von femininen Zuschreibungen betonen die Gymnasiastinnen in erster Linie die Maskulinität des Mannes, indem sie ihn als „kraftvoll“ (93%), „entschlossen“ (78%), „furchtlos“ (75%) und „unerschrocken“ (73%) beschreiben. Diese Wesensmerkmale kennzeichnen das Stereotyp des starken Mannes und bilden das Fundament der traditionellen Rolle des Mannes als Beschützer und Familienoberhaupt.

Hinsichtlich der neutralen Attribute ist anzumerken, dass die negativen Adjektive darunter („unhöflich“ und „unpraktisch“) auch von den Untersuchungsteilnehmerinnen des Gymnasiums vorzugsweise zur Beschreibung des Mannes und nicht der Frau gebraucht werden.

Stellt man die Ergebnisse der beiden Untersuchungsgruppen gegenüber, zeigt sich ein zentraler Unterschied in der Charakterisierung des Mannes durch die Schülerinnen (s. b. Abb. 19). Während die Gymnasiastinnen überwiegend zu maskulinen und weniger zu femininen Attributen greifen, scheinen die Förderschülerinnen nicht nur bei der Charakterisierung der Frau, sondern auch bei der des Mannes zu femininen Eigenschaften zu neigen. Ungeklärt hierbei bleibt, ob dies auf ihre tatsächlichen Männlichkeitsvorstellungen oder auf ein idealtypisches Bild dessen zurückzuführen ist.

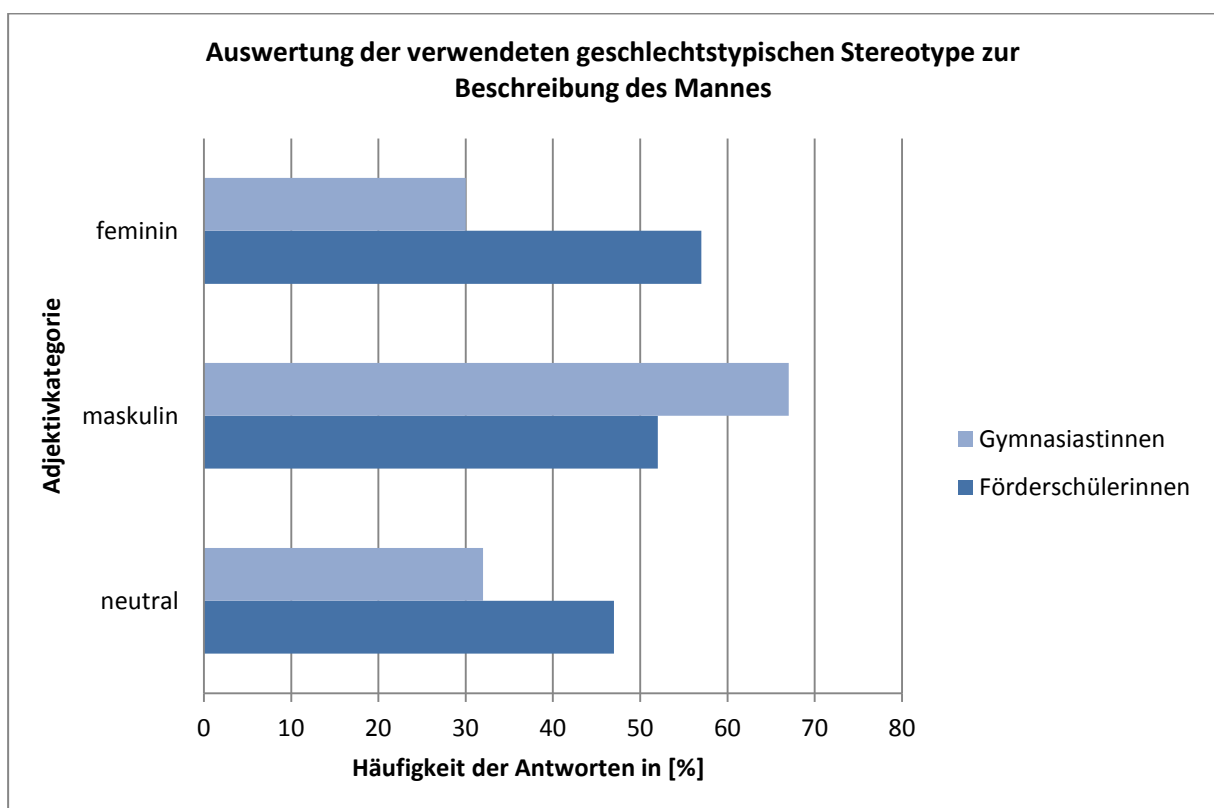


Abbildung 19: Vergleich der Untersuchungsgruppen - Auswertung der verwendeten geschlechtstypischen Stereotype zur Beschreibung des Mannes

Insgesamt legt die Auswertung den Schluss nahe, dass weder die Förderschülerinnen noch die Gymnasiastinnen stereotype Bilder der Geschlechter zeichnen. Keine der beiden Untersuchungsgruppen beschränkt sich ausschließlich auf typisch feminine bzw. typisch maskuline Eigenschaften und alle Mädchen scheinen erst die Kombination derer geeignet zu finden, um Frauen und Männer zu charakterisieren.

Vor allem bei der Beschreibung der Frau zeigt sich, dass auch als männlich geltende Attribute, wie z.B. Entschlossenheit und Konsequenz, nicht zwangsläufig nur als maskulin gewertet werden. Dieses

Ergebnis veranschaulicht, dass die Schülerinnen, unabhängig von ihren Geschlechterrolleneinstellungen, hinsichtlich der Frau, aber auch des Mannes keine stereotypen Zuschreibungen i.S. totaler Femininität bzw. Maskulinität vornehmen.

Femininität und Maskulinität werden von ihnen nicht als zwei konträre Pole konstruiert, die sich gegenseitig ausschließen und bei denen die Frau automatisch zu 100% dem femininen und der Mann zu 100% dem maskulinen Pol zugeordnet wird.

Trotzdem macht die Auswertung deutlich, dass die Untersuchungsteilnehmerinnen Frauen vorzugsweise durch expressive und Männer durch instrumentelle Attribute charakterisieren und somit „grundlegende ‚typische‘ Unterschiede zwischen den Geschlechtern [suggerieren]“ (Jelenc 2007). Diese Differenzierung von Geschlechterstereotypen korreliert eng mit einem dichotomen Rollenverständnis sowie der geschlechtstypischen Arbeitsteilung, die durch naturgegebene Unterschiede legitimiert wird (vgl. Alfermann 1996, S. 21f).

Insbesondere die Gymnasiastinnen tendieren zu einer gegensätzlichen Beschreibung der Geschlechter, bei der die Frau zu 70% durch feminine und zu 37% durch maskuline Eigenschaften beschrieben wird, während es sich bei dem Mann genau umgekehrt verhält. Ihm werden von den Gymnasiastinnen zu 67% maskuline und nur zu 30% feminine Attribute zugeschrieben.

Die Förderschülerinnen neigen in Bezug auf ihre Weiblichkeitsvorstellungen ebenso zur stärkeren Gewichtung femininer Eigenschaften, zeichnen aber von dem Mann ein relativ ausgeglichenes Bild aus femininen und maskulinen Attributen.

4.4 Auswertung und Ergebnisse der Angaben zur Person und Familie

Der abschließende Fragenkomplex umfasst Angaben zur eigenen Person und Familie und liefert wichtige Hinweise über die sozioökonomische Situation der Schülerin. Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und besuchter Schulart wurde bereits von „Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU“ (Mikrozensus 2008, S. 138) aufgezeigt und kann daher in der vorliegenden Arbeit als Tatbestand gewertet werden. Nichtsdestotrotz findet im Rahmen dieses Fragebogens ebenfalls eine kurze Erhebung persönlicher Eckdaten der Schülerinnen statt, wodurch der Vergleich der beiden Untersuchungsgruppen um den Aspekt des sozialen Kontexts erweitert wird.

Die Untersuchungsgruppe der Förderschule setzt sich aus 29 Mädchen zusammen, wovon zwölf die neunte Klasse (41%), elf die achte Klasse (38%) und sechs die siebte Klasse (21%) im Schuljahr 2010/2011 besuchen. Im Vergleich dazu umfasst die Gruppe der Gymnasiastinnen zum Zeitpunkt der Befragung 45 Schülerinnen, von denen sich 26 in der achten (58%) und die restlichen 19 Mädchen (42%) in der neunten Klasse befinden (s. b. Abb. 20). Die Mädchen sind im Alter von 13 bis 16 Jahren, wobei in beiden Gruppen die 14- und 15- Jährigen den größten Anteil ausmachen (s. b. Anhang IV, S. 172).

Die Schülerinnen befinden sich damit in der Pubertät und stehen vor der Aufgabe, eine stabile Identität auszubilden, soziale Rollen zu übernehmen und eigene Einstellungen diesbezüglich zu entwickeln.

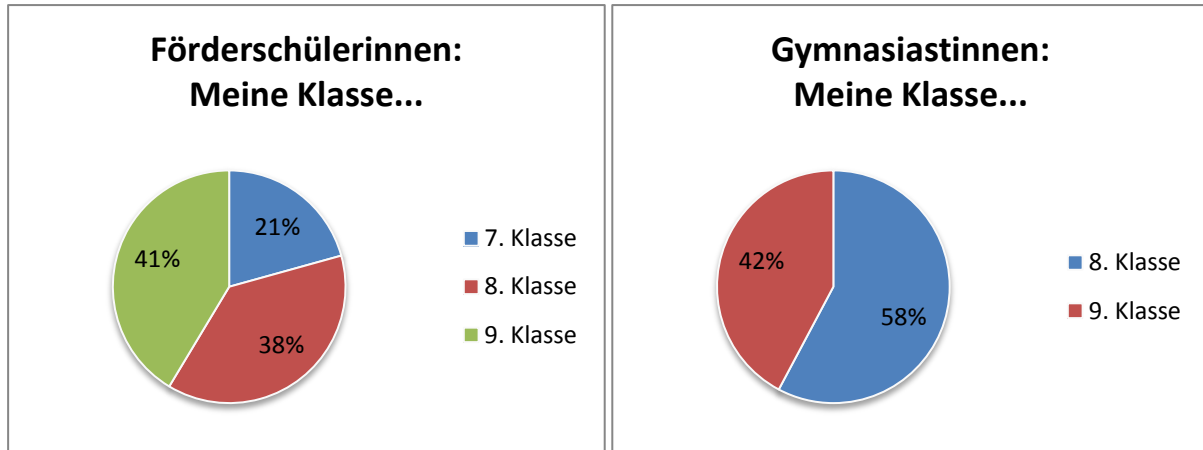


Abbildung 20: Vergleich der Untersuchungsgruppen - Besuchte Klassenstufen

Ungefähr jede dritte Mutter der Fördererinnen geht keiner Erwerbstätigkeit nach, sondern übernimmt die Rolle der Hausfrau, während die Väter zu 96% einen Beruf ausüben. Die Väter der Gymnasiastinnen sind alle erwerbstätig und bezüglich der Mütter geben lediglich 13% der Schülerinnen an, dass sie Hausfrauen sind (s. b. Anhang IV, S. 172f).

Die Angaben der Mädchen zeigen erstens, dass ein Großteil aller Eltern berufstätig ist und zweitens, dass der nicht erwerbstätige Part vorwiegend von Frauen übernommen wird. In ihrer eigenen Biographie erleben die Schülerinnen somit auf der einen Seite den hohen Stellenwert von Berufstätigkeit und auf der anderen Seite die enge Korrelation von weiblicher Rolle und Hausarbeit. Ungeklärt bleibt bei diesen Angaben die Anzahl jener Mütter, die trotz ihrer beruflichen Beschäftigung die Hausfrauenrolle übernehmen.

Eine weitere Komponente, die Hinweise auf den sozialen Kontext der befragten Mädchen geben kann, ist der Bildungsabschluss der Eltern. Der Zusammenhang von Bildung und sozialer Lebenssituation wird durch folgendes Zitat (Mikrozensus 2008, S. 140) deutlich:

„Der *elterliche Bildungsabschluss* ist ein wichtiger Indikator für das familiäre kulturelle Kapital. Man geht dabei davon aus, dass Eltern über Humankapital verfügen und durch gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern Werteorientierungen, Einstellungen und Qualifikationen vermitteln, die für die aktive und produktive Teilnahme am bürgerlichen Leben erforderlich sind. Durch das Orientieren an elterlichen Vorbildern und Modellen entwickeln Kinder Kompetenzen und Interessen, die sich im schulischen und außerschulischen Leben als förderlich erweisen.“

Demzufolge ist auch eine Korrelation von elterlichem Bildungsabschluss und Einstellungen zur Geschlechtsrolle der Frau denkbar.

Die Auswertung der Fragen zur persönlichen und familiären Situation der Förderschülerinnen ergibt, dass die Väter zu 15% ebenfalls eine Sonder-, zu 50% eine Haupt- und zu 19% eine Realschule besucht haben, wohingegen keiner der Väter in einem Gymnasium beschult wurde (s. b. Abb. 22).

Bei den Müttern der Förderschülerinnen lässt sich ein ähnliches Bild skizzieren. Mit rund 42% besuchte der Großteil von ihnen die Hauptschule. Ungefähr 15% gingen auf die Sonder-, 23% auf die Realschule und 4% auf ein Gymnasium (s. b. Abb. 21.).

Während die Eltern der Förderschülerinnen damit vorwiegend über einen niedrigen bzw. mittleren Bildungsabschluss verfügen, besuchten jeweils circa 40% der Mütter und Väter der Gymnasiastinnen wie ihre Töchter das Gymnasium. Ebenso viele Mütter und 27% der Väter gingen auf die Realschule und lediglich jede fünfte Mutter und 27% der Väter besuchten eine Hauptschule (s. b. Abb. 21 und 22.). Den Angaben der Gymnasiastinnen zufolge, wurde keiner ihrer Eltern in einer Sonderschule unterrichtet.

Die restlichen, hier nicht enthaltenen Väter und Mütter werden unter „sonstigem Bildungsabschluss“ summiert. Mit jeweils 15% der Mütter und Väter ist dieser Anteil bei den Eltern der Förderschülerinnen weitaus höher, als bei den Eltern der Gymnasiastinnen.

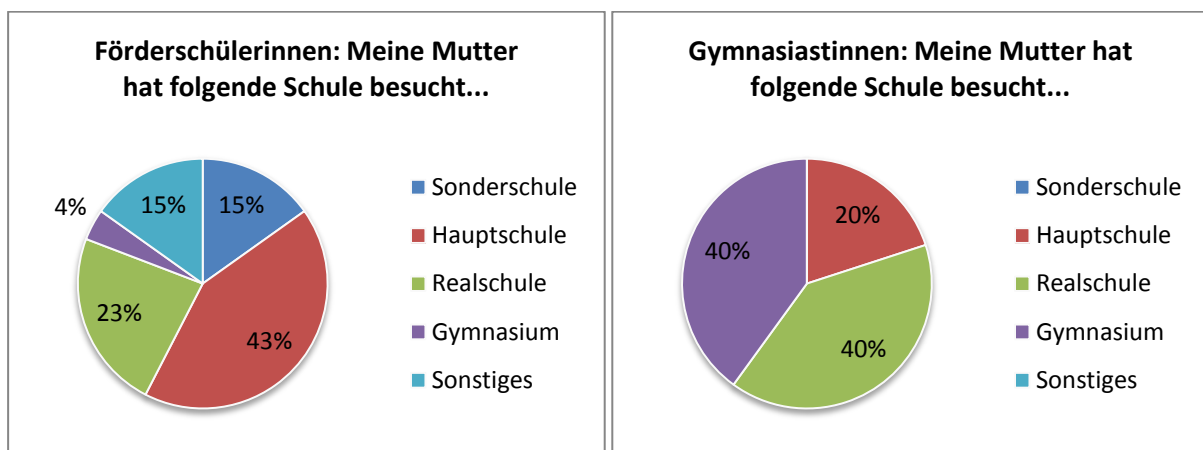


Abbildung 21: Vergleich der Untersuchungsgruppen - Schulbesuch der Mutter nach Schulart

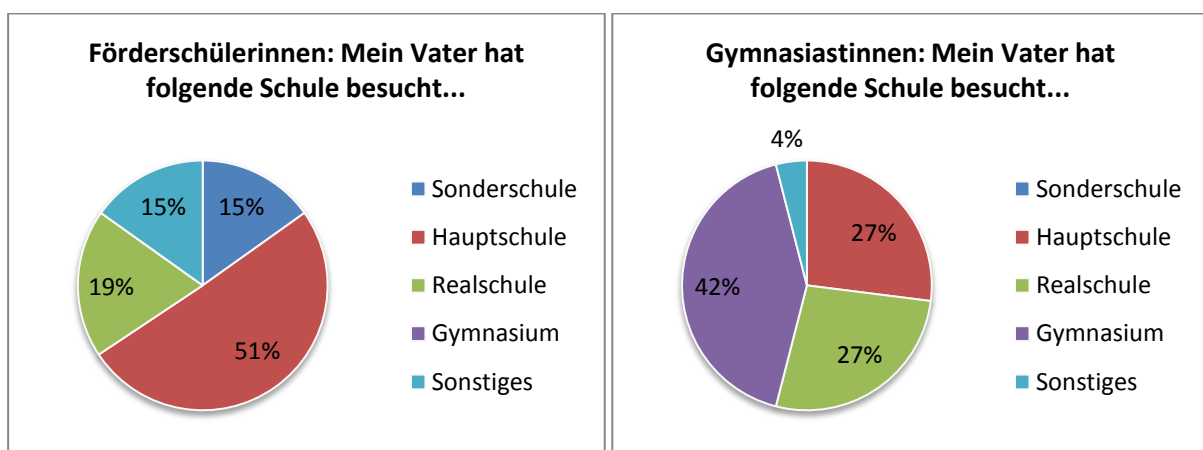


Abbildung 22: Vergleich der Untersuchungsgruppen - Schulbesuch des Vaters nach Schulart

Dies könnte möglicherweise eng mit dem großen Anteil an Eltern mit Migrationshintergrund korrelieren. Zwölf der neunundzwanzig Förderschülerinnen sprechen zuhause entweder eine andere Erstsprache als Deutsch oder zumindest eine weitere Sprache (s. b. Abb. 23). Auf diesem Hintergrund erklärt sich der höhere Anteil an sonstigen Bildungsabschlüssen möglicherweise durch den elterlichen Schulbesuch im Herkunftsland. Unter den Untersuchungsteilnehmerinnen des Gymnasiums geben hingegen 82% an, zuhause deutsch zu sprechen (s. b. Anhang IV, S. 175).

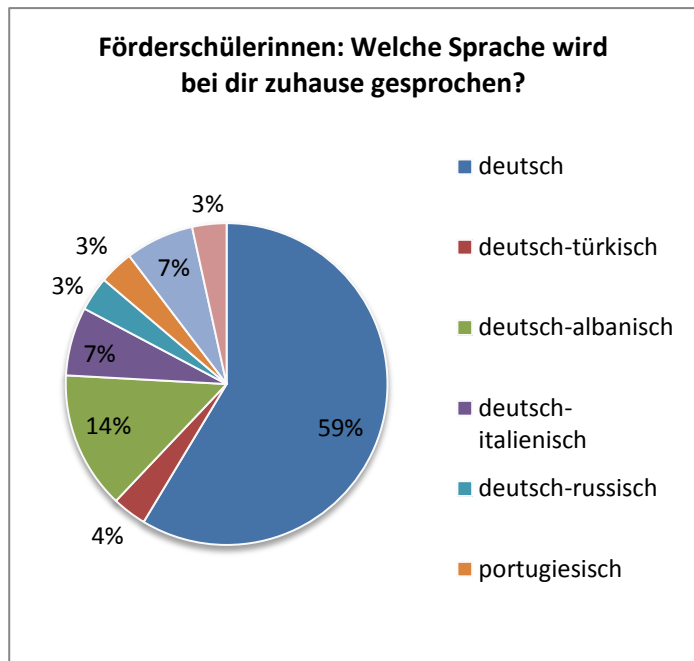


Abbildung 23: Sprachgebrauch in der Familie der Förderschülerinnen

Zwei Drittel der Förderschülerinnen und 91% der Gymnasiastinnen leben gemeinsam mit beiden Elternteilen, wohingegen die restlichen Mädchen entweder nur bei ihrer Mutter bzw. ihrem Vater oder ganz woanders wohnen. Bei den Gymnasiastinnen überwiegen mit einer knappen Zweidrittelmehrheit Familien mit zwei Kindern und lediglich 9% der Mädchen leben mit drei oder mehr Geschwistern zusammen. Die Familien der Förderschülerinnen scheinen dagegen häufiger aus den Eltern und mehreren Kindern zu bestehen. So haben 41% der Förderschülerinnen drei oder mehr Geschwister, wobei sich 28% auf jene Familien verteilen, die mindestens fünf Kinder haben (s. b. Anhang IV, S. 174). Mit der deutlichen Tendenz zur Großfamilie geht einher, dass circa 32% der Förderschülerinnen kein eigenes Zimmer besitzen, während auf Seiten der Gymnasiastinnen mit 96% fast alle Mädchen angeben, darüber zu verfügen (s. b. Anhang IV, S. 175). Bedenkt man, dass in erster Linie Alleinerziehende mit drei oder mehr Kindern sowie Menschen mit Migrationshintergrund vom Risiko der Armut betroffen sind (vgl. BMAS 2008, S. 101 und S. 140), kann aus den Angaben der Mädchen geschlossen werden, dass die Förderschülerinnen mit hoher Wahrscheinlichkeit in größerem Ausmaß in finanziell unsicheren Verhältnissen leben als die Gymnasiastinnen.

Ein weiterer Unterschied hinsichtlich des sozialen Kontextes zeichnet sich bei der Frage nach der Anzahl der vorhandenen Bücher im Elternhaus ab. Der Besitz von Büchern wird in der vorliegenden Untersuchung als ein möglicher Indikator für das kulturelle Leben der Familie gewertet, da dieser Entscheidung die Annahme zugrunde liegt, dass Bücher einen lernfördernden Raum für Kinder und

Jugendliche schaffen und zu deren Entwicklung beitragen. Die Auswertung ergibt, dass die Förderschülerinnen über wesentlich weniger Bücher verfügen als die Mädchen des Gymnasiums. Fast die Hälfte der Förderschülerinnen gibt an, dass die Familie schätzungsweise höchstens über zehn Bücher verfügt. Lediglich jedes zehnte Mädchen hat im Rahmen der Familie Zugriff auf mehr als 100 Bücher, während circa 44% der Gymnasiastinnen und ihre Familien diese Anzahl an Büchern besitzen (s. b. Abb. 24).

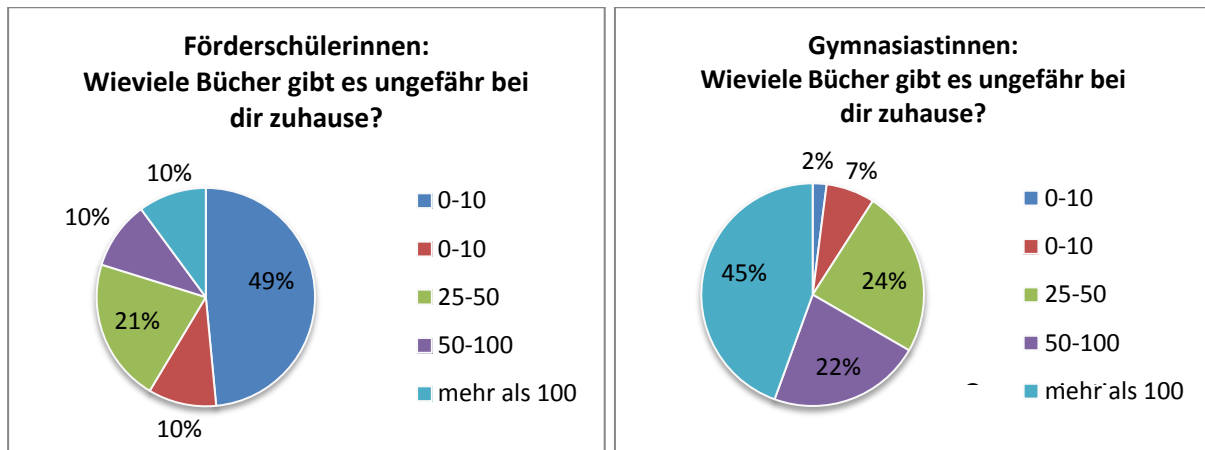


Abbildung 24: Vergleich - Anzahl der vorhandenen Bücher im Elternhaus

Neben den kulturellen Ressourcen einer Familie bestimmen auch die sozialen Beziehungen eines Menschen seinen Lebenskontext. Eine soziale Vernetzung kann vor allem Kindern und Jugendlichen Erfahrungen sowie Lern- und Erholungsmöglichkeiten eröffnen, aber auch zur Entlastung der Familie beitragen. Innerhalb von sozialen Beziehungen erleben die Untersuchungsteilnehmerinnen nicht nur verschiedene Modelle an Einstellungsmustern, sondern auch die konkrete Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit. Neben der Familie übernehmen z.B. ebenso Peers, Vereine oder andere Gruppen diese Rolle.

Die Auswertung der Frage nach den Freizeitinteressen der Schülerinnen zeigt, dass 69% der Gymnasiastinnen Mitglied in einem Sportverein sind und knapp die Hälfte ein Instrument spielt, während lediglich 17% der Förderschülerinnen im Sportverein sind und nur jedes zehnte Mädchen angibt, ein Instrument zu spielen. Die Zahlen verdeutlichen exemplarisch den Zusammenhang von sozioökonomischem Status und Freizeitaktivitäten. Die einzige Ausnahme besteht in Hinblick auf das Jugendhaus, da 14% mehr Förderschülerinnen als Gymnasiastinnen angeben, einen Teil ihrer Freizeit in dieser Einrichtung zu verbringen. Im Gegensatz zur Mitgliedschaft in einem Verein oder zum Musikunterricht bieten viele Jugendhäuser als Teil der Kinder- und Jugendhilfe oftmals kostenlose Freizeitaktivitäten an.

Interessant ist auch das Ergebnis, dass über die Hälfte der Förderschülerinnen weder in den Sporverein oder das Jugendhaus geht noch ein Instrument spielt, wohingegen nur auf 18% der Gymnasiastinnen keine dieser Freizeitaktivitäten zutreffen (s. b. Anhang IV, S. 176).

Ansonsten geben viele Schülerinnen beider Schularten an, dass sie sich in ihrer Freizeit gerne mit ihren Freunden treffen, Musik hören, im Internet surfen oder fernsehen.

Insgesamt zeigt die Auswertung der Angaben zur persönlichen und familiären Situation, dass die besuchte Schulform eng mit dem Lebenskontext der Schülerinnen korreliert und deutliche Diskrepanzen hinsichtlich dessen zwischen den beiden Untersuchungsgruppen bestehen.

4.5 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, Informationen darüber zu gewinnen, wie Schülerinnen im Jugendalter heutzutage über die Rolle der Frau denken, um auf Grundlage dessen Aussagen über eine mögliche Korrelation von Schulart und Geschlechtsrolleneinstellungen treffen zu können.

Die Auswertung der Fragebögen konnte zeigen, dass beide Untersuchungsgruppen in der Mehrheit zu modernen Einstellungen gegenüber der weiblichen Rolle tendieren und das Geschlechterverhältnis aus einem emanzipierten Blickwinkel betrachten.

Nichtsdestotrotz kristallisierten sich zwei zentrale Ergebnisse heraus, die gesondert hervorgehoben werden müssen. Zum einen ergab die Erhebung mittels des vorliegenden Fragebogens, dass der Anteil an Gymnasiastinnen, die moderne Geschlechtsrolleneinstellungen vertreten und Geschlechterkategorisierungen ablehnen, deutlich höher liegt als der entsprechende Anteil der Förderschülerinnen. Zum anderen zeigte sich, dass bestimmte Einstellungsbereiche von beiden Gruppen weitaus traditioneller beantwortet wurden als es ihre moderne Grundeinstellung vermuten ließ.

Auf Seiten der Förderschülerinnen wurde dies z.B. daran deutlich, dass sie mehrheitlich die Ansicht vertraten, wonach der Mann das Geld der Familie verwalten sowie die Frau das Herz und der Mann der Kopf sein sollte. Ebenso stimmte sowohl ein beachtlicher Teil der Förderschülerinnen als auch der Gymnasiastinnen der Aussage „Frauen sollten sich für Mode interessieren“ zu und lehnte es ab, wenn eine Frau den Heiratsantrag an ihren Partner stellt. Diesbezüglich skizzierten die Schülerinnen traditionelle Weiblichkeits- und Männlichkeitskonzepte und betrieben eine binäre Kategorisierung der Geschlechter.

Auch in Bezug auf die Arbeitsteilung in der Partnerschaft ließ sich eine Tendenz zur traditionellen Rollenausrichtung, d. h. zur Anlehnung an die Struktur der bürgerlichen Kleinfamilie, erkennen. Ungefähr vier von fünf Förderschülerinnen und mehr als 50% Gymnasiastin präferierten eine reduzierte Erwerbstätigkeit der Frau in Verbindung mit einer höheren Verantwortlichkeit für die Haus- und Familienarbeit. Diese normative Einstellung wirkte sich auf die konkreten

Zukunftsvorstellungen der Mädchen aus. Obwohl auch an dieser Stelle von den Gymnasiastinnen modernere Muster beschrieben wurden, scheinen viele Schülerinnen die Vorstellung der Frau als Mutter und Hausfrau in ihr Selbstkonzept und ihren fiktiven Lebensentwurf integriert zu haben.

Möglicherweise erklärt dieses Auswertungsergebnis auch, warum die Untersuchungsteilnehmerinnen vorzugsweise feminine, mit der Mutterrolle konform gehende Attribute wählten, um Frauen zu charakterisieren.

Insgesamt konnte jedoch nicht nachgewiesen werden, dass die vorwiegend traditionelle Einstellung zur Arbeitsteilung durch eine Neigung der Schülerinnen zur Konstruktion stereotyper Geschlechterbilder gestützt wurde. Sowohl die Mädchen des Gymnasiums als auch der Förderschule griffen zur Beschreibung der Frau bzw. des Mannes auch auf typisch maskuline bzw. feminine Eigenschaften zurück und beschränkten sich nicht auf stereotype Zuschreibungen.

Zusammenfassend und unter Berücksichtigung aller Ergebnisse sowie der zugrunde gelegten Definition der Geschlechtsrolle, zeigten die Gymnasiastinnen insgesamt modernere Einstellungen zur weiblichen Rolle als die Förderschülerinnen.

Die Auswertung der Antworten zur persönlichen und familiären Situation ergab zudem, dass die sozialen Kontexte der beiden Untersuchungsgruppen deutliche Diskrepanzen aufweisen. Die geringere elterliche Schulbildung und die höhere Anzahl an Kindern, die in einem Haushalt leben sind lediglich zwei Komponenten, die auf differente Lebenszusammenhänge der beiden Untersuchungsgruppen hinweisen und die Vermutung nahelegen, dass die Mädchen der Förderschule, zumindest in den erfragten Bereichen, in stärker sozial benachteiligten Kontexten leben als die Gymnasiastinnen. An dieser Stelle ist denkbar, dass der jeweilige soziale Kontext einer Person Auswirkungen auf ihre Einstellungen zur Geschlechtsrolle hat sowie die individuellen Vorstellungen zur Weiblichkeit und Männlichkeit beeinflusst.

Die Analyse des genauen Zusammenhangs von Schulart, sozialer Lebenslage und Einstellungen zur Rolle der Frau könnte die Ausgangsfrage weiterer Untersuchungen bilden. Um herauszufinden, ob und wenn ja warum Mädchen aus sozial benachteiligten Kontexten tendenziell zu traditionelleren Vorstellungen über die Geschlechterrollen neigen, würden sich möglicherweise qualitative Interviews mit den Untersuchungsteilnehmerinnen anbieten. Auf diese Weise könnten die komplexen Vernetzungsstrukturen und Bedingungsbeziehungen, die zu jenem Korrelationsverhältnis führen, detailliert untersucht und erfasst werden.

5. Kritische Reflektion der Untersuchung

Mit Hilfe der vorliegenden Untersuchung konnten einige interessante Informationen über die Einstellungen von Förderschülerinnen und Gymnasiastinnen zur Rolle der Frau gewonnen und Aussagen über das Verhältnis dieser Geschlechtsrolleneinstellungen und der besuchten Schulart getroffen werden.

Nichtsdestotrotz scheint ein kritischer, retrospektiver Blick auf die durchgeführte Erhebung nicht nur unerlässlich, sondern auch bereichernd und für nachfolgende Arbeiten von informativem Charakter.

5.1 Kritische Reflektion der Untersuchungsdurchführung

Die beiden Untersuchungspopulationen setzen sich insgesamt aus 74 Schülerinnen der Schularten „Förderschule“ und „Gymnasium“ zusammen, wobei das Verhältnis der beiden Gruppen keiner Parität entspricht (29 Förderschülerinnen: 45 Gymnasiastinnen). Damit handelt es sich erstens um unterschiedlich große Stichproben und zweitens um eine relativ geringe Anzahl an Untersuchungsteilnehmerinnen. Daher muss bei den Ergebnissen berücksichtigt werden, dass mit „zunehmendem Stichprobenumfang“ (Bortz/Döring 2002, S. 75) die Repräsentativität der Untersuchungsgruppe und infolgedessen auch die Aussagekraft der erhobenen Daten steigen würde. In Hinblick auf die konkrete Durchführungssituation bleibt auf die differenten zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen zwischen den Untersuchungsgruppen (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 79) sowie den Verzicht von standardisierten Richtlinien für die Untersuchungsleiter hinzuweisen. Ein beigelegtes Anschreiben an die Lehrpersonen mit Informationen über das empfohlene Vorgehen, sollte rigide Vorgaben vermeiden, um den unterschiedlichen schulischen Situationen und Kompetenzen der Schülerinnen gerecht werden zu können. Die Konsequenz dieser Entscheidung ist jedoch, dass die verschiedenen Klassenlehrkräfte mit hoher Wahrscheinlichkeit nach individuellem Bemessen Unterstützung und weitere Ressourcen, wie z.B. zeitlicher Art, angeboten haben. Dadurch kann für die Datenerhebungssituation nicht der Anspruch auf Objektivität erhoben werden.

5.2 Kritische Reflektion des Messinstruments

Mit der Wahl des Fragebogens als Messinstrument bedingt eine Reihe von Entscheidungen. So basiert die Konstruktion der Fragen auf einer theoretischen Definition des Geschlechtsrollenbegriffs, die zwar an bestehende Begriffsbestimmungen angelehnt und aus der wissenschaftlichen Diskussion hergeleitet wurde, letztendlich jedoch immer dem speziellen Erkenntnisinteresse der Autorin folgt. Als Ergebnis von persönlichen Entscheidungsprozessen kann der Fragebogen damit immer nur ein Ausschnitt von etwas Komplexerem darstellen und im vorliegenden Fall nicht alle Aspekte des

Theorems „Geschlechtsrolle“ umfassen. Demzufolge müssen auch die im Rahmen der Arbeit erhobenen Daten immer auf diesem Hintergrund betrachtet werden. Gleiches gilt zudem für die Entscheidung, der Auswertung ein traditionelles und modernes Einstellungsmuster zugrunde zu legen. Es handelt sich hierbei um theoretische Konstrukte, die eine Annäherung an ein Sachgebiet erleichtern können, aber den Facettenreichtum vielfältiger Einstellungen jedoch nur pauschal und schematisiert abzubilden vermögen.

Ein weiterer Aspekt, der an dieser Stelle thematisiert werden sollte, bezieht sich auf die konkreten Fragen der schriftlichen Erhebung. Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine ausführlichen Pretest durchgeführt werden konnten, um „den reibungslosen Untersuchungsablauf“ (ebd., S. 359) sowie die Verständlichkeit der Fragen zu überprüfen, kristallisierten sich im Nachhinein einige Bereiche des Fragebogens heraus, die zu überdenken sind. So würde es sich für eine nachfolgende Untersuchung z.B. anbieten, die Items sprachlich einfacher zu formulieren und die Anzahl der negativ konzipierten Aussagen zu reduzieren. Gerade bei Schülerinnen mit geringeren sprachlichen Kompetenzen könnte es möglich sein, dass die Antworten nicht auf ihre Einstellungen zurückzuführen sind, sondern durch Verständnisschwierigkeiten verzerrt wurden (vgl. Schnell et al. 2005, S. 332). Darüber hinaus eignet sich das Item „es ist wichtiger, dass der Mann finanziell für eine Familie sorgen kann als dass er gut aussieht“ aus einer retrospektiven Perspektive nicht optimal zur Erhebung der Geschlechtsrolleneinstellungen, da eine Zustimmung nicht zwingend mit dem traditionellen Muster gleichgesetzt werden kann.

In Hinblick auf die offen formulierten Fragen zu den Zukunftsvorstellungen der Schülerinnen ist nochmals kritisch anzumerken, dass es sich hierbei um hohe sprachliche Anforderungen handelt, die nicht von allen Untersuchungsteilnehmerinnen gleichermaßen bewältigt werden können. Obwohl diese Tatsache Berücksichtigung finden muss, zeigte jedoch die Auswertung, dass alle Schülerinnen auf ihrem individuellen schriftsprachlichen Niveau die Fragen beantworten konnten.

Als letzter Punkt sei noch darauf hingewiesen, dass die Erhebung der Angaben zur Person und Familie auf wenige Bereiche reduziert wurde und damit keiner komplexen Analyse von Lebenslagen entsprechen kann. Daher ist die vorliegende Arbeit auf dem Hintergrund dieser kritischen Überlegungen zu sehen und zu verstehen.

6. Schlussbetrachtung

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit konstruierte und durchgeführte Untersuchung der Geschlechtsrolleneinstellungen von Förderschülerinnen und Gymnasiastinnen führte zu folgenden Ergebnissen:

In der überwiegenden Mehrheit beantworteten sowohl die Förderschülerinnen als auch die Gymnasiastinnen die skaliert formulierten Fragen zu den Dimensionen „Arbeitsteilung“ und

„geschlechtstypische Interaktionsregeln“ modern, so dass nicht von konträr ausgerichteten Einstellungsmustern der beiden Untersuchungsgruppen gesprochen werden kann. Trotzdem lässt sich im Vergleich beider Gruppen eine stärker ausgeprägte Orientierung der Gymnasiastinnen an modernen Einstellungen zur Rolle der Frau und somit ein möglicher Zusammenhang von Bildungsniveau und Geschlechtsrolleneinstellungen feststellen.

Im Gegensatz zu einer insgesamt modern orientierten und auf Gleichberechtigung beruhenden Grundeinstellung der Schülerinnen zeichnet sich jedoch in Bezug auf die Arbeitsteilung der Geschlechter eine eher traditionell ausgerichtete Einstellung ab. So sind circa 80% der Förderschülerinnen und über 50% der Gymnasiastinnen der Ansicht, dass eine Frau lediglich den halben Tag erwerbstätig sein sollte, um sich darüber hinaus noch um den Haushalt und die Betreuung der Kinder kümmern zu können. Möglicherweise wurden im Rahmen der Fragen zu den geschlechtstypischen Stereotypen deswegen von den Untersuchungsteilnehmerinnen vorzugsweise feminine, mit der Mutterrolle konform gehende Attribute gewählt, um Frauen zu charakterisieren. Interessanterweise zeigt sich jedoch trotz der Tendenz zu modernen Einstellungen bei der Analyse der offenen Fragen zur Lebensplanung, dass sich diese nicht im konkreten Zukunftsentwurf der Mädchen widerspiegelt, da die Mehrheit der Förderschülerinnen und ein Teil der Gymnasiastinnen mit der Geburt des ersten Kindes zu einer traditionellen Rollenverteilung der Geschlechter tendiert. Damit macht die durchgeführte Untersuchung deutlich, dass die viel zitierte „Doppelbelastung“ der heutigen Frau auch in den Vorstellungen der Förderschülerinnen und Gymnasiastinnen tief verankert zu sein und dadurch die Doppelbelastung zu einer Art Idealtypus weiblicher Rollenausgestaltung zu werden scheint. Sowohl die Erwerbstätigkeit als auch die Familiengründung ist beim Großteil der befragten Schülerinnen fester Bestandteil ihrer Lebensplanung, wodurch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf automatisch in die weibliche Rolle inkludiert wird.

Das Bild der erwerbstätigen Frau geht in der Regel mit einer modernen Einstellung einher, da die Frau durch ihre Berufstätigkeit finanzielle Unabhängigkeit von ihrem Partner erreicht. Darüber hinaus eröffnet sich ihr dadurch die Möglichkeit aus dem Innenbereich der Familie herauszutreten und berufliche Anerkennung zu erfahren. Solange dies jedoch mit einer Doppelbelastung verbunden ist, die von der Frau auch nicht hinterfragt und als etwas Selbstverständliches übernommen wird, bleibt es eine Geschlechtsrolleneinstellung, die nicht auf dem Prinzip der Gleichberechtigung basiert und daher in der vorliegenden Arbeit nicht als modern bezeichnet werden kann. Ein Zitat von Bausinger anlässlich der Verleihung des Schubart-Literaturpreises über die Feministin Schwarzer verdeutlicht die Problematik weiblicher Doppelorientierung:

„Sie [Alice Schwarzer] tritt ein für die Erwerbstätigkeit von Frauen, sieht aber auch die Gefahr gesteigerter Doppelbelastung, solange das traditionelle Leitbild weltlicher Familienfürsorge und Hauswirtschaft aufrecht erhalten wird. Solange die Arbeit insgesamt nicht gleichmäßig auf beide Geschlechter verteilt ist, werden die Frauen - so heißt es in einer

frühen Studie zu dem Thema - nicht entlastet, die Doppelbelastung wird nur diskreter bewältigt.“

Wie eine aktuelle Studie der OECD „Gesellschaft auf einen Blick“ (2011) zeigt, übernehmen Frauen in Deutschland durchschnittlich tatsächlich einen weitaus größeren Anteil an der Hausarbeit und Kinderbetreuung als Männer. Möglicherweise besinnen sich aus diesem Grund 53% der Gymnasiastinnen und 79% der Förderschülerinnen auf eine traditionellere Rollenverteilung, bei der die Mutter lediglich einer Teilzeiterwerbstätigkeit nachgeht, um so noch über ausreichend Zeit für die Haus- und Familienarbeit zu verfügen und der Doppelbelastung zu entgehen. Damit zeichnet sich der von Kortendiek (2010, S. 446) genannte „Traditionalisierungseffekt“ von Elternschaft auch in den Zukunftsvorstellungen vieler der befragten Schülerinnen ab.

Die Tatsache, dass der Großteil beider Untersuchungsgruppen in Hinblick auf die Arbeitsteilung eher traditionelle Einstellungsmuster vertritt und gleichzeitig bei Fragen nach geschlechtstypischen Interaktionsregeln zu modernen Antworten tendiert, lässt sich möglicherweise nicht nur auf entsprechend tradierte Wertvorstellungen zurückführen, sondern auch auf politische und wirtschaftliche Gegebenheiten. Solange in Deutschland kein Netz an familienpolitischen Maßnahmen, wie z.B. flexiblere Arbeitszeiten, erleichterter Wiedereinstieg in den Beruf, Ausbau von Bildungsinstitutionen etc., Eltern bei ihrer individuellen Arbeitsteilung unterstützt, werden wahrscheinlich auch zukünftige Generationen an der traditionellen Rollenverteilung festhalten und sich moderne Einstellungen nicht auf die konkrete Lebensführung auswirken.

In diesem Fall müsste der Vermutung von Treinen und Brothun (1973 zit. n. Schenk 1979, S. 202) aus den siebziger Jahren zugestimmt werden, wonach sich „an der bisherigen Verantwortlichkeit der Frauen für den Innenbereich und der Männer für den Außenbereich nichts geändert [habe].

Nach dieser abschließenden These der Autorin, soll ein Zitat des Publizisten Warnfried Dettling die vorliegende Arbeit beenden:

„Beide Eltern kümmern sich um den wirtschaftlichen und um den emotionalen Haushalt der Familie – um Hausarbeit und Erwerbsarbeit, um Kinder und Beruf. Die jungen Leute, die dieses Modell leben, sind die wahren Pioniere der Zukunft und der Familie.“

7. Literaturverzeichnis

Alfermann, Dorothee (1996): Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart: Kohlhammer.

Allemann-Tschopp, Annemarie (1979): Geschlechtsrollen. Versuch einer interdisziplinären Synthese. Bern: Huber.

Ayaß, Ruth (2008): Kommunikation und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck-Gernsheim (1979): Männerrolle, Frauenrolle – aber was steht dahinter. Soziologische Perspektiven zur Arbeitsteilung und Fähigkeitsdifferenzierung zwischen den Geschlechtern. In: Eckert, Roland (Hrsg.): Geschlechtsrollen und Arbeitsteilung. Mann und Frau in soziologischer Sicht. München: C.H. Beck. S. 165-201.

Becker-Schmidt, Regina / Knapp, Gudrun-Axeli (2000): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius.

Becker-Schmidt, Regina (2005): Von soziologischen Geschlechtsrollentheorien zur gesellschaftstheoretischen Erforschung des Geschlechterverhältnisses. In: Vogel, Ulrike (Hrsg.): Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften. Bielefeld: Kleine Verlag. S. 89-109.

Behnke, Cornelia / Meuser, Michael (1999): Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen: Leske & Budrich.

Bibliographisches Institut (2011): Duden online. [Online]: <http://www.duden.de> [Stand: 16.09.2011].

Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3., überarbeitete Auflage. Berlin: Springer.

Bönold, Fritjof (o. J.): Zur Kritik der Geschlechtsidentitätstheorie. Auszüge aus einem Artikel für die Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien. Bielefeld: Kleine Verlag.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. [Online]: <http://www.bpb.de/files/S93NM6.pdf> [Stand: 24.09.11].

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1993): Informationen zur politischen Bildung. Das 19. Jahrhundert. Industrialisierung. Soziale Frage. [Online]: http://www.bpb.de/publikationen/06669054807530959749443523968465,0,0,Das_19_Jahrhundert_2.html [Stand: 25.08.2011].

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1997): Informationen zur politischen Bildung. Frauen in Deutschland. [Online]: http://www.bpb.de/publikationen/D6SSWQ,0,Frau_und_Gesellschaft.html [Stand: 27.08.2011].

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2005): Wirtschaft und Gesellschaft unterm Hakenkreuz. [Online]: http://www.bpb.de/themen/C6TWM1,10,0,Wirtschaft_und_Gesellschaft_unterm_Hakenkreuz.html#art10 [Stand: 27.08.2011].

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2008): Geschichte der Frauenbewegung. [Online]: <http://www.bpb.de/themen/KYOE75,0,0,Frauenbewegung.html> [Stand: 29.08.2011].

Coburn-Staeger, Ursula (1973): Der Rollenbegriff. Ein Versuch der Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Dahrendorf, Ralf (1974): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. 13. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Dressel, Kathrin / Wanger, Susanne (2010): Erwerbsarbeit: Zur Situation von Frauen auf dem Arbeitsmarkt. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgeschaut Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 489-498.

Eckes, Thomas (2010): Geschlechterstereotype. Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgeschaut Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 178-189.

Gerhardt, Uta (1971): Rollenanalyse als kritische Soziologie. Ein konzeptioneller Rahmen zur empirischen und methodologischen Begründung einer Theorie der Vergesellschaftung. Neuwied: Luchterhand.

Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgeschaut Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S.137-145.

Gildemeister, Regine (o. J.): Soziale Konstruktion von Geschlecht. [Online]: <http://www2.gender.hu-berlin.de/geschlecht-ethnizitaet-klasse/www.geschlecht-ethnizitaet-klasse.de/upload/files/CMSEditor/Soziale%20Konstruktion%20von%20Geschlecht.pdf> [Stand: 10.08.2011]

Grunow, Daniela (2008): Geschlechtsrollen in der Familie: Perspektiven der Frauenforschung. Manuskript zum Vortrag im Rahmen des 3. Europäischen Fachkongress für Familienforschung "Vielfalt der europäischen Familie". [Online]: <http://dare.uva.nl/document/174122> [Stand: 10.08.2011].

Goffman, Erving (1973): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 2. Auflage. München: Piper & Co. Verlag.

Gorris, Lothar (2006): Panik im Patriarchat. Die Feministin Alice Schwarzer über die kinderarme Gesellschaft und die Emanzipation, die Rollenmodelle Angela Merkel und Ursula von der Leyen, über die Folgen von 35 Jahren Geschlechterkampf und die Angst der Männer. In: Spiegel. S. 94-100.

Gudjons, Herbert (2006): Pädagogisches Grundwissen. 9., neu bearbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haerberle, Erwin J.(2003): Die Sexualität des Menschen. Handbuch und Atlas. 2., erweiterte Auflage. [Online]: http://www2.hu-berlin.de/sexology/ATLAS_DE/index.html [Stand: 10.08.2011].

Hartmann, Heinz (1973): Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie. 2., umgearbeitete Auflage. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Herman, Eva (2006): Die Emanzipation? ein Irrtum? In: Cicero. Online Magazin für politische Kultur. [Online]: <http://www.cicero.de/salon/die-emanzipation-%3F-ein-irrtum/22223> [Stand: 09.10.2011].

Jelenek (2007): Geschlecht und Selbstkonzept. [Online]: <http://doc-0s-94-docsviewer.googleusercontent.com> [Stand: 8.09.11].

Joas, Hans (1978): Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie. 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.

Jurczyk, Karin (2001): Individualisierung und Zusammenhalt. Neuformierungen von Geschlechterverhältnissen in Erwerbsarbeit und Familie. In: Brückner, Margrit / Böhnisch, Lothar (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung. Weinheim und München: Juventa. S. 11-37.

Kirchhoff, Sabine et al. (2003): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Kortendiek, Beate (2010): Familie. Mutterschaft und Vaterschaft zwischen Traditionalisierung und Modernisierung. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 442-449.

Krüger, Helga (2010): Lebenslauf. Dynamiken zwischen Biografie und Geschlechterverhältnis. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 219-227.

Küchler, Petra (2001): Zur Konstruktion von Weiblichkeit. 2. Auflage. Herbolzheim: Centaurus.

Laqueur, Thomas (2000): Aus eins mach zwei. Erst seit der Aufklärung gelten Mann und Frau als grundverschieden. In: NZZ Folio. Die Zeitschrift der neuen Züricher Zeitung, 00/07. [Online]: <http://www.nzzfolio.ch/www/d80bd71b-b264-4db4-afd0-277884b93470/showarticle/d2969daf-f21b-4bd6-8c03-ba60027e33e0.aspx> [Stand: 20.08.2011].

Leitner, Andrea (2005): Gender als mainstream. Doing Gender in Theorie und politischer Praxis. In: Reihe Soziologie. Wien: Institut für Höhere Studien.

Lenz, Ilse (2010): Frauenbewegungen. Zu den Anliegen und Verlaufsformen von Frauenbewegungen als soziale Bewegungen. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 867-877.

Mead, George H. (1988): Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meissner, Hanna (2008): Die soziale Konstruktion von Geschlecht. Erkenntnisperspektiven und gesellschaftstheoretische Fragen. In: Gender-Politik-Online [Online]: http://web.fu-berlin.de/gpo/pdf/meissner/hanna_meissner.pdf [Stand: 15.08.11].

Metz-Göckel, Sigrid (1989): Die zwei (un)geliebten Schwestern. Zum Verhältnis von Frauenbewegung und Frauenforschung im Diskurs der neuen sozialen Bewegung. In: Beer, Ursula (Hrsg.): Klasse. Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik. 2. durchgesehene Auflage. Bielefeld: AJZ Verlag. S. 28-66.

Meyer, Peter C. (2000): Rollenkonfigurationen, Rollenfunktionen und Gesundheit. Zusammenhänge zwischen sozialen Rollen, sozialem Stress, Unterstützung und Gesundheit. Opladen: Leske & Budrich.

Michallik, Daniela (2005): Emotionserkennung bei Personen mit transsexueller Symptomatik. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Medizin der Medizinischen Fakultät der Universität Ulm. Sektion Forensische Psychotherapie [Online]: http://vts.uni-ulm.de/docs/2006/5707/vts_5707_7560.pdf [Stand: 25.09.11].

Mummendey, Hans-Dieter / Grau, Ina (2008): Die Fragebogen-Methode. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Nave-Herz, Rosemarie (1992): Frauen zwischen Tradition und Moderne. Bielefeld: Kleine Verlag.

Nave-Herz, Rosemarie (1997): Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. 5., ergänzte und überarbeitete Auflage. Bonn: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung.

Nave-Herz, Rosemarie (2002): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt: Primus.

Nave-Herz, Rosemarie (2006): Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde. 2. Auflage. Weinheim: Juventa.

Opielka, Michael (2002): Familie und Beruf. Eine deutsche Geschichte. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte. [Online]: http://www.bpb.de/publikationen/98DK3M,0,Familie_und_Beruf_Eine_deutsche_Geschichte.html [Stand: 19.08.2011].

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2011): Kochen, Pflegen, Putzen. OECD-Studie zeigt Ungleichgewicht der Geschlechter. Pressemitteilung. [Online]: http://www.oecd.org/document/17/0,3746,de_34968570_35008930_47572433_1_1_1_1,00.html [Stand:10.10.2011].

Parsons, Talcott (1973): Soziologische Theorie. 3., unveränderte Auflage. Darmstadt: Luchterhand.

Paulus, Markus (o.J.): Grundbegriffe der Soziologie. [Online]: http://www.nici.ru.nl/anc/~files/VL_Soziologie1.pdf [Stand: 15.08.11].

Petzold, Hilarion G. (2005): Rollentheorien, Rollenkonflikte, Identität, Attributionen - Integrative und differentielle Perspektiven zur Bedeutung sozialpsychologischer Konzepte für die Praxis der Supervision. In: SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift 12/2005. [Online]: <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/HeuringPetzoldRollentheorieSupervision-12-2005.pdf> [Stand: 02.08.2011].

Pfau-Effinger, Birgit (2005): Wandel der Geschlechterkultur und Geschlechterpolitiken in konservativen Wohlfahrtsstaaten. Deutschland, Österreich und Schweiz. In: Gender-Politik-Online [Online]: http://web.fu-berlin.de/gpo/pdf/tagungen/wandel_geschl_pfau_effinger.pdf [Stand: 8.09.11].

Porst, Rolf (2009): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.

Schaub, Horst / Zenke, Karl G. (2007): Wörterbuch Pädagogik. München: dtv.

Schenk, Herrad (1979): Geschlechtsrollenwandel und Sexismus. Zur Sozialpsychologie geschlechtsspezifischen Verhaltens. Weinheim: Beltz.

Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg.

Scholl, Armin (2009): Die Befragung. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz: Uvk.

Schwarzer, Alice (2011): Journalistin & Feministin. Verlegerin & Chefredakteurin von EMMA. [Online]: <http://www.aliceschwarzer.de/zur-person/alice-schwarzer-positionen/> [Stand: 10.10.2011].

Sorge, Christoph (2009): Stellung der Frau im BGB von 1896 und im Recht der Jahrhundertwende im Lichte zeitgenössischer Forderungen. Eine Einführung. [Online]: <http://www.frauenrechtsgeschichte.uni-hannover.de/quellentexte.html?&L=1> [Stand: 15.08.2011].

Statistisches Bundesamt Deutschland (2005): Kinderlosigkeit von Frauen im Spiegel des Mikrozensus. Eine Kohortenanalyse der Mikrozensus 1987 bis 2003. [Online]: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/QueQuerschnittsveroeffentlichun/WirtschaftStatistik/Bevoelkerung/Kinderlosigkeit,property=file.pdf> [Stand: 10.09.2011].

Statistisches Bundesamt Deutschland (2009): Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. [Online]: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/WirtschaftStatistik/Bevoelkerung/VereinbarkeitFamilieBeruf__42011,property=file.pdf [Stand: 10.09.2011].

Statistisches Bundesamt Deutschland (2010): Bevölkerungsstand. Bevölkerung am 31.12. nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit. [Online]: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Statistiken/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Bevoelkerungsstand.psm1> [Stand: 27.08.2011].

Statistisches Bundesamt Deutschland (2010): Pressemitteilung Nr.475 vom 17.12.2010. Jede 5. Frau im Alter zwischen 41 und 45 Jahren kinderlos. [Online]: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/12/PD10__475__12641.psm1 [Stand: 10.09.2011].

Süddeutsche Zeitung (2011): Vier von fünf Männern verzichten auf Elternzeit. [Online]: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/umfrage-unter-vaetern-vier-von-fuenf-maennern-verzichten-auf-elternzeit-1.1131980> [Stand: 12.09.2011].

Ullrich, Otto (1978): Soziale Rolle in der Industriegesellschaft. Studentexte Fernuniversität. München: Juventa.

Vogel, Ulrike (2005): Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften. Bielefeld: Kleine Verlag.

Wetterer, Angelika (2010): Konstruktion von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 126-136.

Willems, Herbert (2009): Theatralisierung der Gesellschaft. Band 1. Soziologische Theorien und Zeitdiagnose. Wiesbaden. VS.

Wiswede, Günter (1977): Rollentheorie. Stuttgart: Kohlhammer.

Zeit Online (2011): Männer verrichten selten unbezahlte Arbeit. [Online]: <http://www.zeit.de/karriere/2011-04/studie-unbezahlte-arbeit> [Stand: 21.08.11].

Zetkin, Clara (1889): Für die Befreiung der Frau. Rede auf dem Internationalen Arbeiterkongress zu Paris. In: Zetkin, Clara (1957): Ausgewählte Reden und Schriften, Band I, Berlin. [Online]: <http://www.marxists.org/deutsch/archiv/zetkin/1889/07/frauenbef.htm> [Stand: 21.08.11].

Zetkin, Clara (1893): Frauenarbeit und gewerkschaftliche Organisation. In: Zetkin, Clara (1957): Ausgewählte Reden und Schriften, Band I, Berlin. [Online]: <http://www.marxists.org/deutsch/archiv/zetkin/1893/11/gewerk.htm> [Stand: 21.08.11].

Zetkin, Clara (1907): Bürgerlicher und proletarischer Patriotismus. Aus einer Diskussionsrede auf dem Parteitag der SPD in Essen. [Online]: <http://www.marxists.org/deutsch/archiv/zetkin/1907/09/patriot.html> [Stand:21.08.2011].

Anhang

Anhang I: Anschreiben an die Lehrkräfte

Sehr geehrte Lehrkraft,

mein Name ist Friederike Schwarz und ich studiere an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit Sitz in Reutlingen im achten Semester Sonderpädagogik.

Im Rahmen meines Studiums schreibe ich gerade meine wissenschaftliche Zulassungsarbeit zu dem Thema „Einstellungen von Schülerinnen (8/9 Klasse) zur Geschlechtsrolle der Frau“. Dieser Fragebogen ist die Grundlage meiner empirischen Auseinandersetzung mit diesem Thema und daher äußerst wichtig für das Gelingen meiner Arbeit.

Ich bin Ihnen sehr dankbar, wenn Sie:

- Zu Beginn den Schülerinnen mein Anschreiben an sie (s.h. extra Blatt) vorlesen
- Die Fragebögen an alle Ihre Schülerinnen (8/9 Klasse) austeilen
- Den Schülerinnen ausreichend Zeit (circa 20 Minuten) geben, um den Fragebogen bearbeiten zu können
- Die ausgefüllten Fragebögen von einer Schülerin einsammeln lassen. Hierfür liegt ein Rücksendeumschlag bei

Ich möchte mich herzlich für Ihre große Unterstützung bedanken!

Friederike Schwarz

Anhang II: Anschreiben an die Schülerinnen

Liebe Schülerinnen,

mein Name ist Friederike Schwarz und ich studiere an der Pädagogischen Hochschule in Reutlingen Sonderpädagogik.

Um mein Studium erfolgreich beenden zu können, muss ich gerade eine Abschlussarbeit schreiben. Ich beschäftige mich dabei mit der Frage, wie Mädchen in Eurem Alter über Frauen denken.

Dieser Fragebogen ist der wichtigste Teil meiner Arbeit. Daher bin ich auf Eure Mithilfe angewiesen!

Bitte füllt den Fragebogen ehrlich aus. Nur so kann ich Eure Antworten wissenschaftlich auswerten und meine Abschlussarbeit schreiben. Es geht bei den Fragen um Eure Meinung und daher gibt es kein Richtig oder Falsch.

Natürlich werden Eure Antworten vertraulich und anonym behandelt!

Bestimmt bitte eine Person, die alle Fragebögen am Schluss wieder einsammelt und in den Rücksendeumschlag einpackt. Den Umschlag mit den ausgefüllten Fragebögen gebt Ihr bitte wieder Eurer Lehrerin bzw. Eurem Lehrer.

Solltet Ihr noch Fragen oder Anmerkungen haben, könnt Ihr Euch gerne an mich wenden. Am besten bin ich per email zu erreichen: Riekeschwarz@web.de

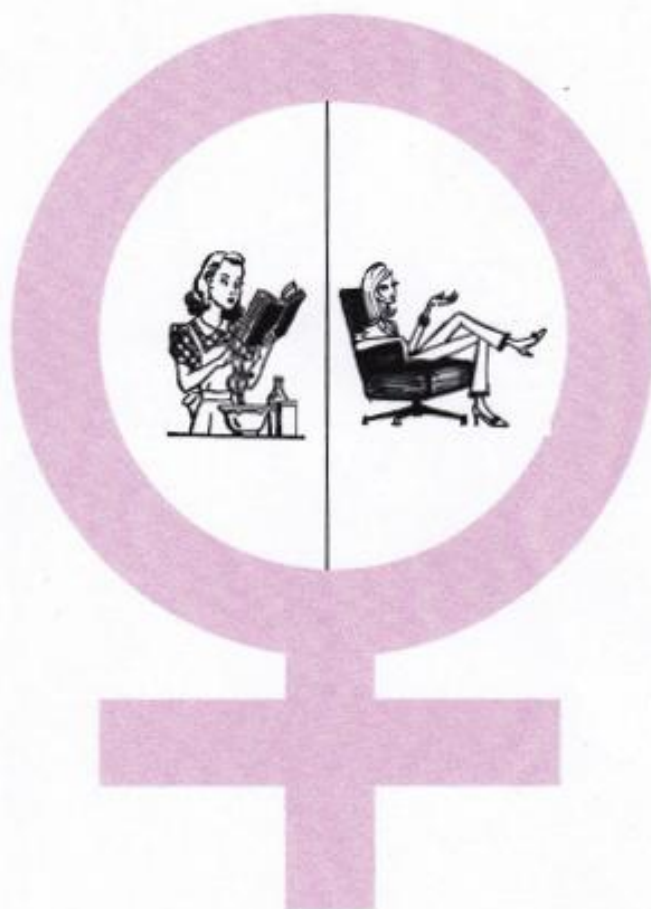
Vielen Dank, dass Ihr mich in meiner Arbeit unterstützt!

Friederike Schwarz

Anhang III: Der Fragebogen

Dein

Bild der Frau



Friederike Schwarz
Karlstr.25
72764 Reutlingen

☎ 0176 76082175

✉ Riekeschwarz@web.de







A Bitte kreuze die Aussage an, die am besten zu dir passt.







In diesem Jahr ist die Fußballweltmeisterschaft der Frauen in Deutschland.
Findest du es gut, wenn Frauen Fußball spielen?

Ja

Nein

Weiß nicht

B	Bitte kreuze bei jeder Aussage auf dieser Liste an, ob du: <ul style="list-style-type: none"> • die Aussage voll und ganz ablehnst • die Aussage ablehnst • der Aussage zustimmst • der Aussage voll und ganz zustimmst 	Lehne voll und ganz ab  	Lehne ab 	Stimme zu 	Stimme voll und ganz zu  
1	Männer und Frauen sollten sich beide um den Haushalt kümmern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Mädchen sollten lieber mit Puppen spielen als mit Autos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Frauen sollten im Beruf bereit sein, etwas zu riskieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Die Frau sollte nur halbtags arbeiten und daher einen größeren Teil der Hausarbeit und Kinderbetreuung übernehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Frauen sollten sich für Mode interessieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Frauen und Männer sollten in einer Partnerschaft gleiche Rechte haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Frauen sollten Stricken und Nähen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Eine gute Ausbildung ist für einen Jungen wichtiger als für ein Mädchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Frauen sollten mehr Wert auf ihr Aussehen legen als Männer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Die Frau sollte zuhause bleiben und sich um das Kind/die Kinder und den Haushalt kümmern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Es ist o.k., wenn die Frau in einer Beziehung dominanter ist als der Mann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Es ist schlimmer, wenn eine Frau flucht als wenn ein Mann flucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Ehrgeizige Frauen, die Karriere machen, sind nicht weiblich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Es ist o.k., wenn der Mann sich um Haushalt und Kind/Kinder kümmert und die Frau das Geld verdient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Eine Frau sollte vor der Ehe keinen Geschlechtsverkehr haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Lehne voll und  	Lehne ab 	Stimme zu 	Stimme voll und  
16	Frauen, die arbeiten gehen, sind wahrscheinlich keine guten Mütter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Mädchen sollten schon früh dazu erzogen werden, später mal für sich selbst zu sorgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Frauen sollten ganztags arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Frauen sollten gefühlvoller sein als Männer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Frauen sollte man nicht danach beurteilen, ob sie gut kochen können oder nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Der Mann sollte das Geld der Familie verwalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Frauen sollten für die gleiche Arbeit auch den gleichen Lohn bekommen wie Männer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Mädchen und Jungen sollten nicht unterschiedlich erzogen werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Männer und Frauen sollten sich beide um das Kind/die Kinder kümmern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	In einem Betrieb sollte ein Mann der Chef sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	In Politik und Wirtschaft sollten nicht noch mehr Frauen an der Macht sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Es ist wichtiger, dass der Mann finanziell für eine Familie sorgen kann als dass er gut aussieht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Der Mann sollte das Geld verdienen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Frauen sollten weniger Sexualpartner haben als Männer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Die Frau sollte nicht alleine für den Haushalt verantwortlich sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Frauen sollten auch Männerberufe ausüben können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Eine Frau kann auch ungeschminkt sehr weiblich sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Der Mann sollte über größere Anschaffungen (z.B. Kauf eines Autos) entscheiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Es ist o.k., wenn eine Frau einem Mann einen Heiratsantrag macht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	In einer Beziehung sollte der Mann der Kopf und die Frau das Herz sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Frauen sollten einen Beruf wählen, der zu einer Frau passt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C

Bitte schreibe deine Antwort in eigenen Worten!

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt,...)?

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und ein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

D

Bitte kreuze die Eigenschaften an, die zu Frauen passen. Du kannst auch mehrere Kreuze machen!

Frauen sind...

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> fürsorglich | <input type="radio"/> scharfsinnig |
| <input type="radio"/> furchtlos | <input type="radio"/> unpraktisch |
| <input type="radio"/> aufmerksam | <input type="radio"/> weichherzig |
| <input type="radio"/> kraftvoll | <input type="radio"/> eingebildet |
| <input type="radio"/> romantisch | <input type="radio"/> vertrauenswürdig |
| <input type="radio"/> bescheiden | <input type="radio"/> sinnlich |
| <input type="radio"/> sachlich | <input type="radio"/> unerschrocken |
| <input type="radio"/> konsequent | <input type="radio"/> gewissenhaft |
| <input type="radio"/> zuverlässig | <input type="radio"/> freundlich |
| <input type="radio"/> unhöflich | <input type="radio"/> leidenschaftlich |
| <input type="radio"/> entschlossen | <input type="radio"/> feinfühlig |

E

Bitte kreuze nun die Eigenschaften an, die zu Männern passen. Du kannst auch mehrere Kreuze machen!

Männer sind...

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> fürsorglich | <input type="radio"/> scharfsinnig |
| <input type="radio"/> furchtlos | <input type="radio"/> unpraktisch |
| <input type="radio"/> aufmerksam | <input type="radio"/> weichherzig |
| <input type="radio"/> kraftvoll | <input type="radio"/> eingebildet |
| <input type="radio"/> romantisch | <input type="radio"/> vertrauenswürdig |
| <input type="radio"/> bescheiden | <input type="radio"/> sinnlich |
| <input type="radio"/> sachlich | <input type="radio"/> unerschrocken |
| <input type="radio"/> konsequent | <input type="radio"/> gewissenhaft |
| <input type="radio"/> zuverlässig | <input type="radio"/> freundlich |
| <input type="radio"/> unhöflich | <input type="radio"/> leidenschaftlich |
| <input type="radio"/> entschlossen | <input type="radio"/> feinfühlig |

F

Zum Schluss beantworte bitte noch ein paar Fragen:

Mein Alter: _____ Meine Klasse: _____ Meine Schule: _____

Meine Mutter: ist Hausfrau <input type="checkbox"/>	Mein Vater: ist Hausmann <input type="checkbox"/>
geht arbeiten <input type="checkbox"/> Beruf: _____	geht arbeiten <input type="checkbox"/> Beruf: _____

Meine Mutter hat folgende Schule besucht:	Sonderschule <input type="checkbox"/>	Hauptschule <input type="checkbox"/>	Realschule <input type="checkbox"/>	Gymnasium <input type="checkbox"/>	Sonstiges <input type="checkbox"/>
---	---------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Mein Vater hat folgende Schule besucht:	Sonderschule <input type="checkbox"/>	Hauptschule <input type="checkbox"/>	Realschule <input type="checkbox"/>	Gymnasium <input type="checkbox"/>	Sonstiges <input type="checkbox"/>
---	---------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Ich wohne bei: meiner Mutter und meinem Vater <input type="checkbox"/>	meiner Mutter <input type="checkbox"/>	meinem Vater <input type="checkbox"/>	woanders <input type="checkbox"/>
--	--	---------------------------------------	-----------------------------------

Wie viele Geschwister hast du?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	mehr als 4 <input type="checkbox"/>
--------------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	-------------------------------------

Welche Sprache wird bei dir zuhause gesprochen? _____

Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir zuhause?	0-10 <input type="checkbox"/>	10-25 <input type="checkbox"/>	25-50 <input type="checkbox"/>	50-100 <input type="checkbox"/>	mehr als 100 <input type="checkbox"/>
--	-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

Hast du ein eigenes Zimmer nur für dich allein?

Ja

Nein

Was machst du gerne in deiner Freizeit?

Du kannst auch mehrere Kreuze machen!

Ich gehe in
einen Sportverein

Ich gehe ins
Jugendhaus

Ich spiele
ein Instrument

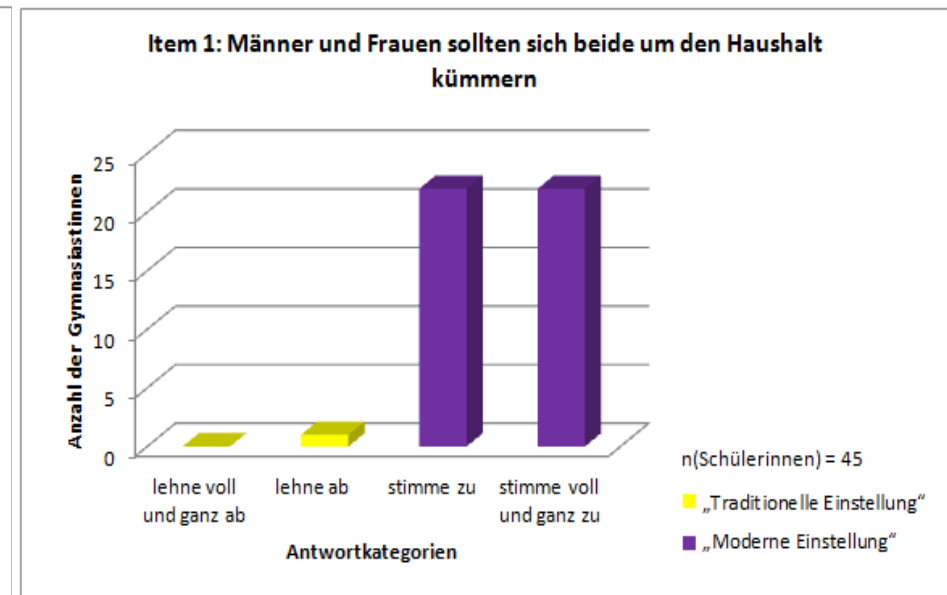
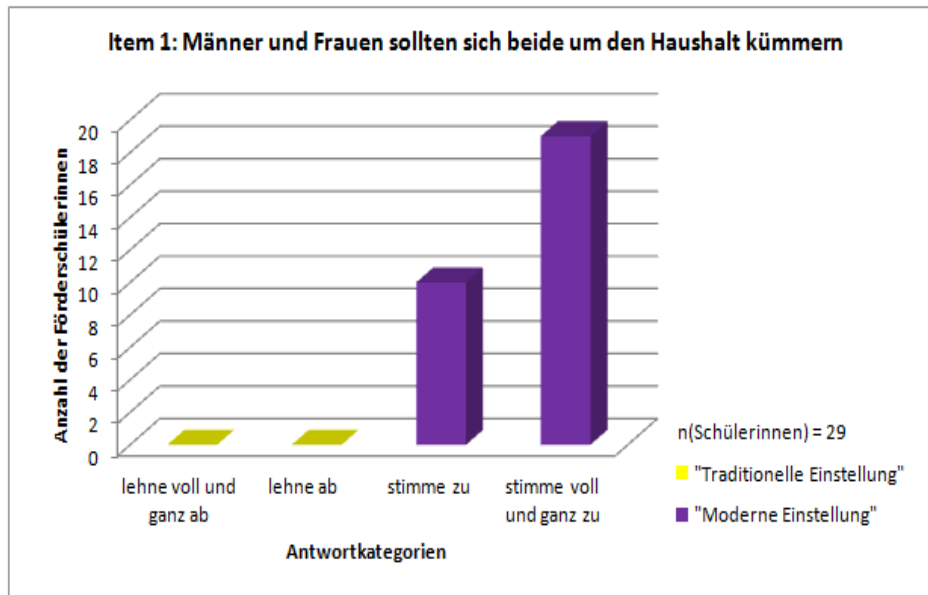
Wenn keine Aussage auf dich zutrifft, dann hast du hier Platz für deine Antwort:

Falls du noch Anmerkungen zu meinem Fragebogen hast oder falls du mir gerne sonst irgendetwas mitteilen möchtest, kannst du das hier gerne tun:

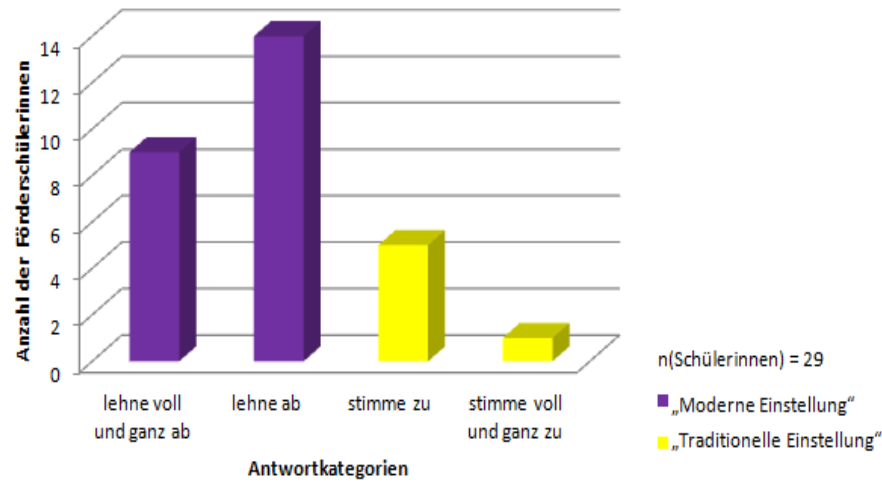
Ich danke dir sehr herzlich für die Beantwortung des Fragebogens. Du hast mich damit in meiner Arbeit sehr unterstützt!

Anhang IV: Ergebnisse der Untersuchung in graphischer Darstellung

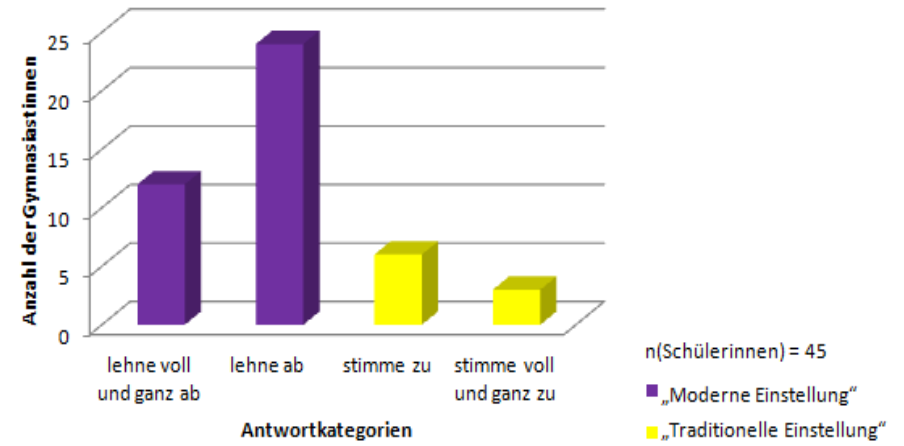
1.Graphische Darstellung: skalierte Fragen/Items zu den Dimensionen „Arbeitsteilung“ und „Interaktionsregeln“



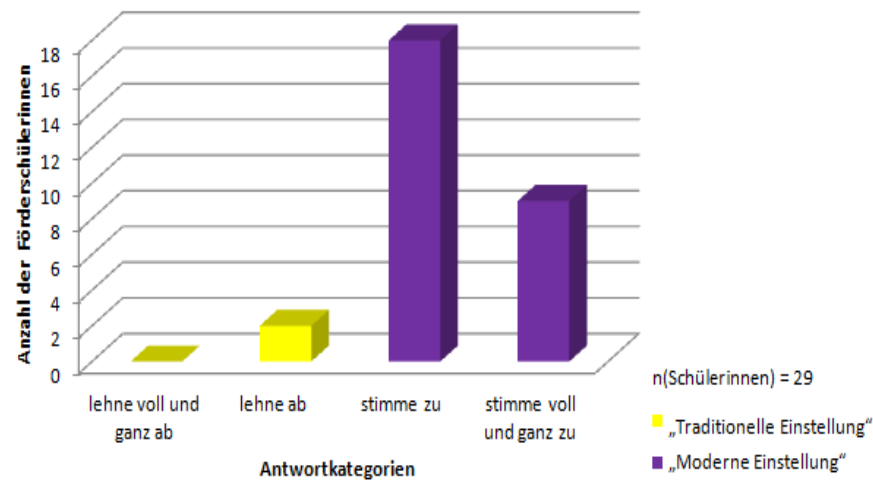
Item 2: Mädchen sollten lieber mit Puppen spielen als mit Autos



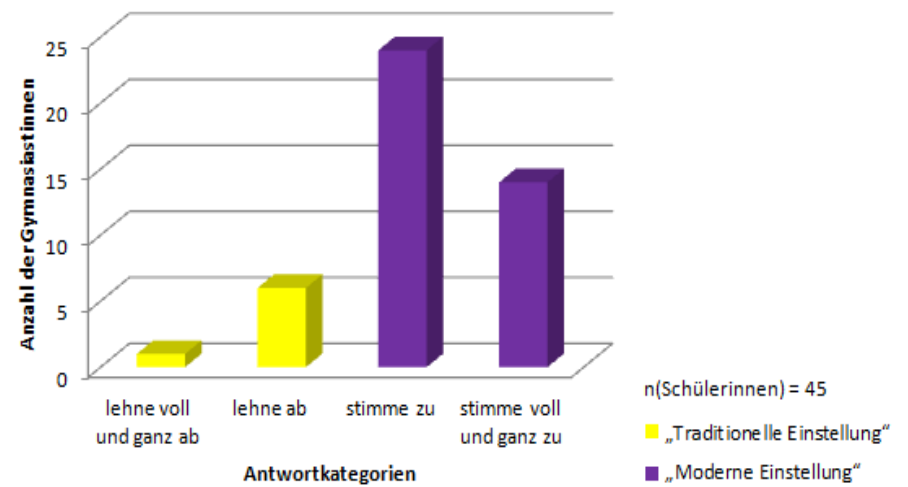
Item 2: Mädchen sollten lieber mit Puppen spielen als mit Autos



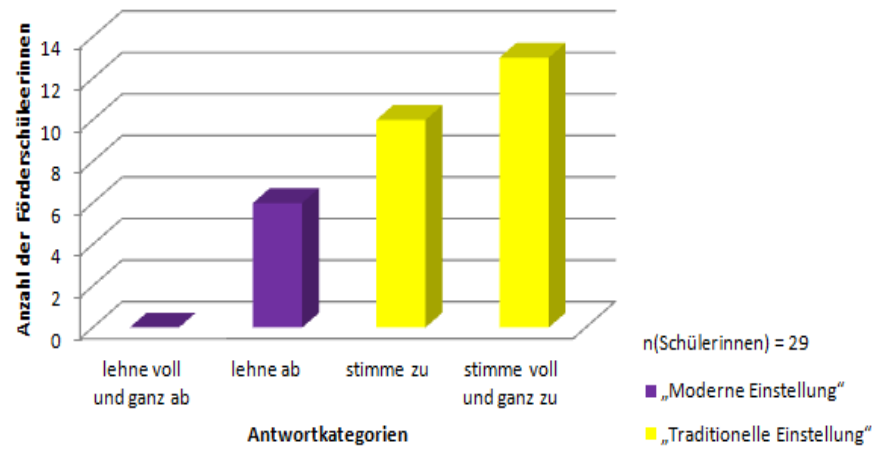
Item 3: Frauen sollten im Beruf bereit sein, etwas zu riskieren



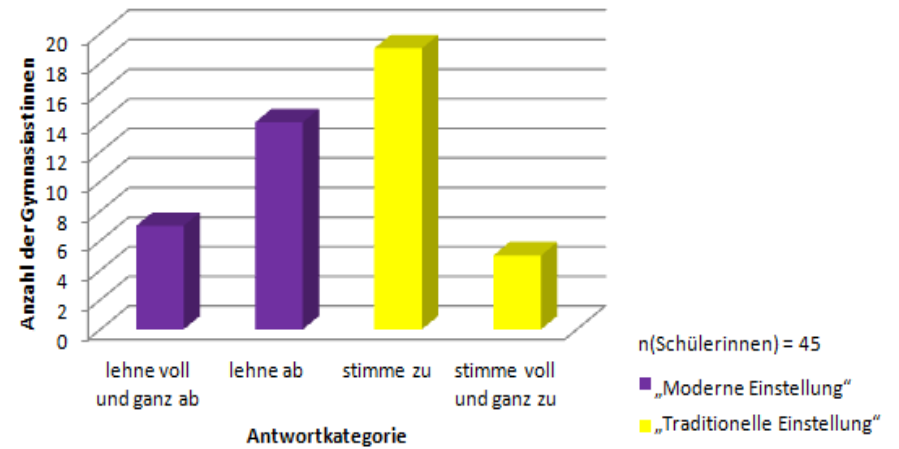
Item 3: Frauen sollten im Beruf bereit sein, etwas zu riskieren



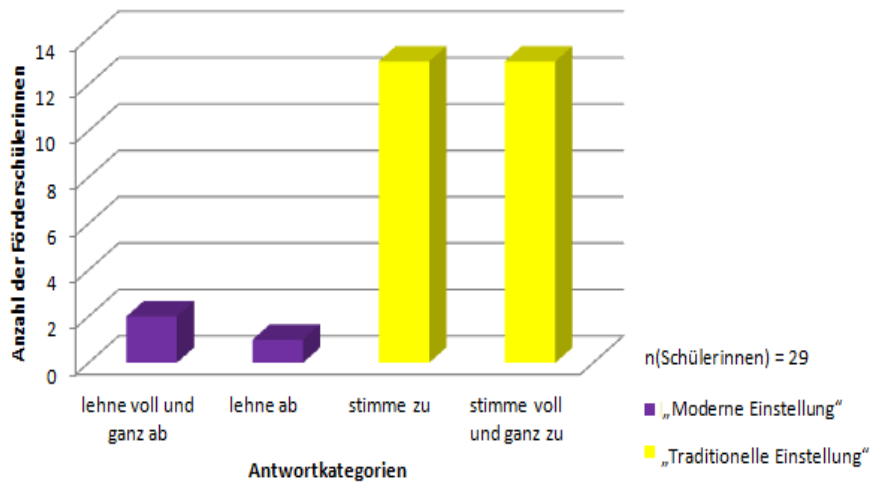
Item 4: Die Frau sollte nur halbtags arbeiten und daher einen größeren Teil der Hausarbeit und Kinderbetreuung übernehmen



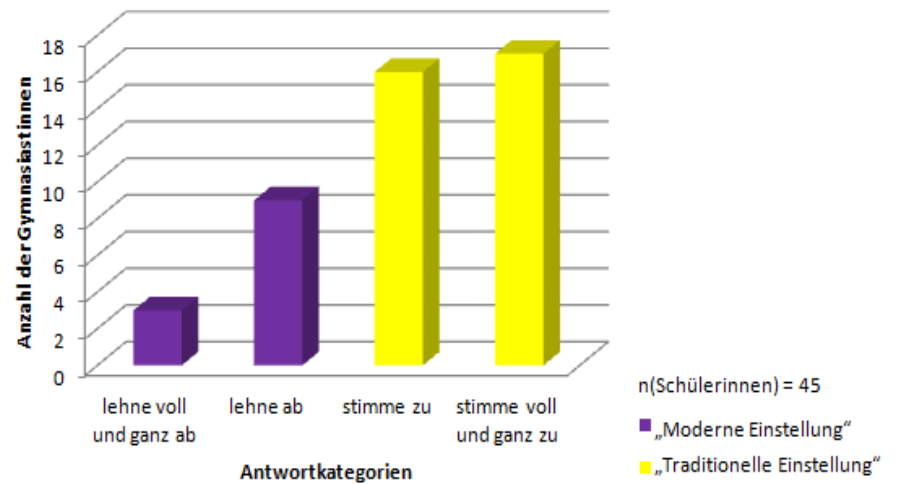
Item 4: Die Frau sollte nur halbtags arbeiten und daher einen größeren Teil der Hausarbeit und Kinderbetreuung übernehmen



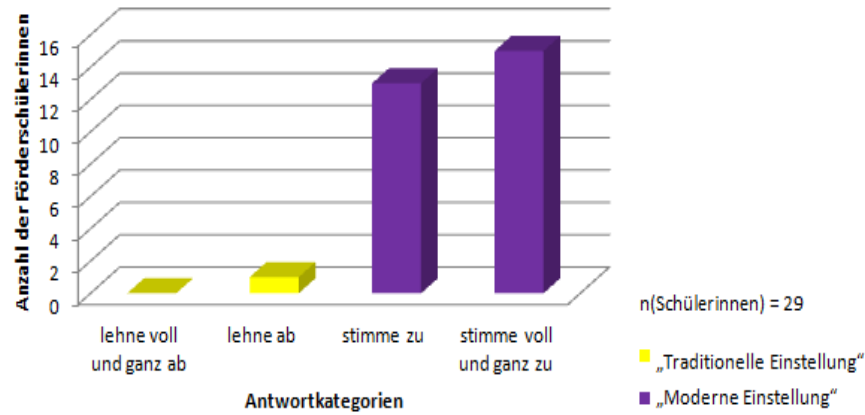
Item 5: Frauen sollten sich für Mode interessieren



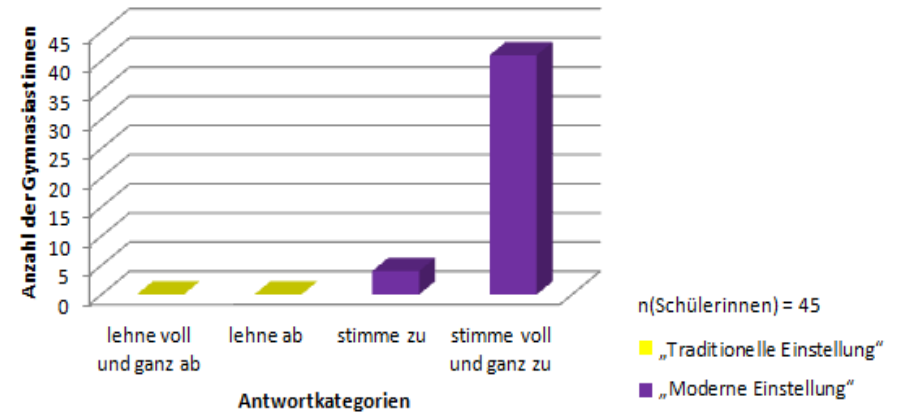
Item 5: Frauen sollten sich für Mode interessieren



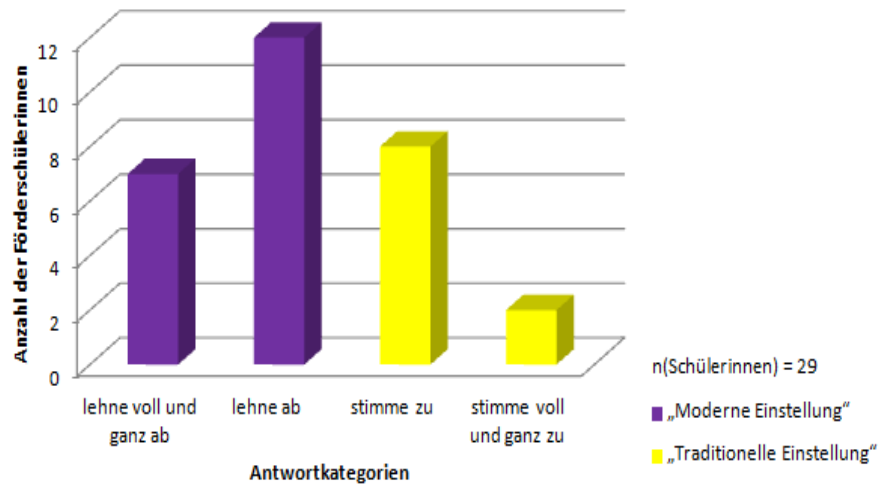
Item 6: Frauen und Männer sollten in einer Partnerschaft gleiche Rechte haben



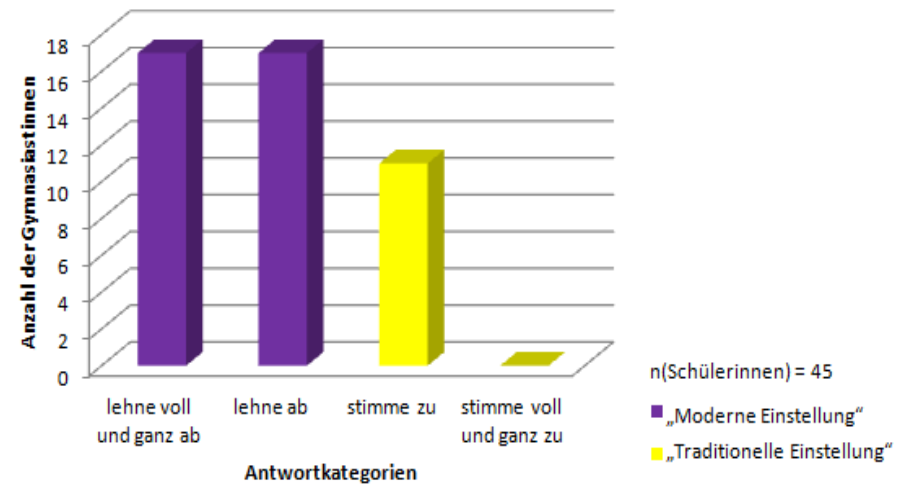
Item 6: Frauen und Männer sollten in einer Partnerschaft gleiche Rechte haben



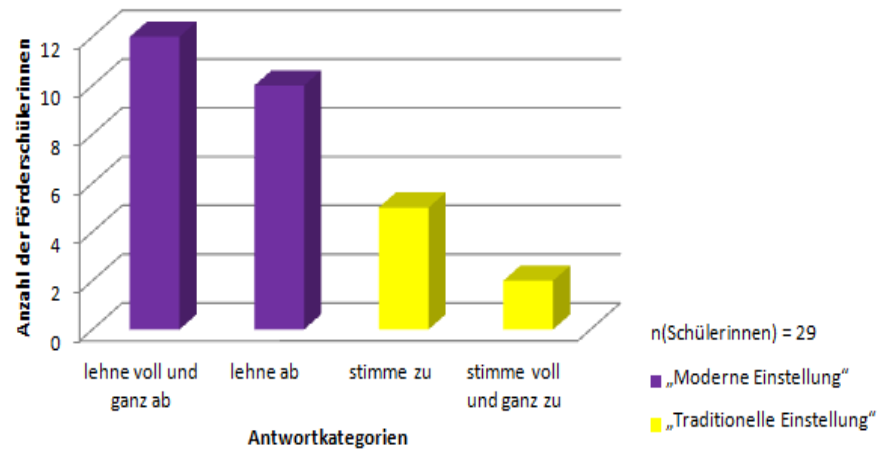
Item 7: Frauen sollten Stricken und Nähen können



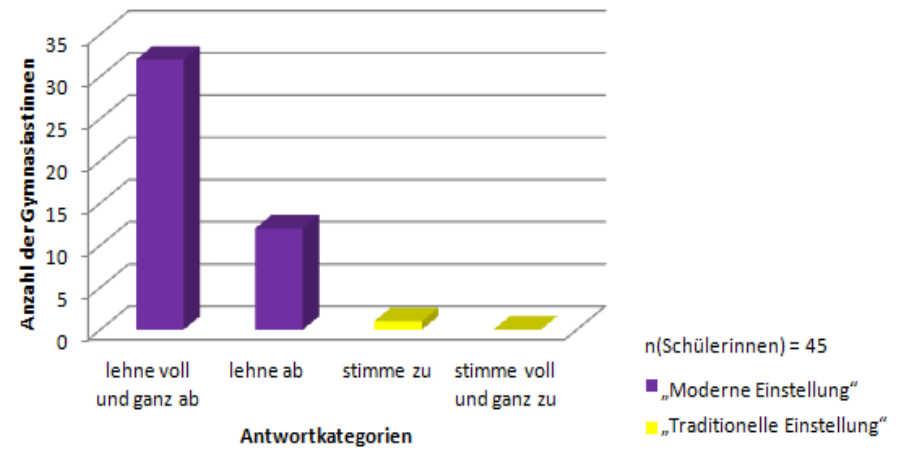
Item 7: Frauen sollten Stricken und Nähen können



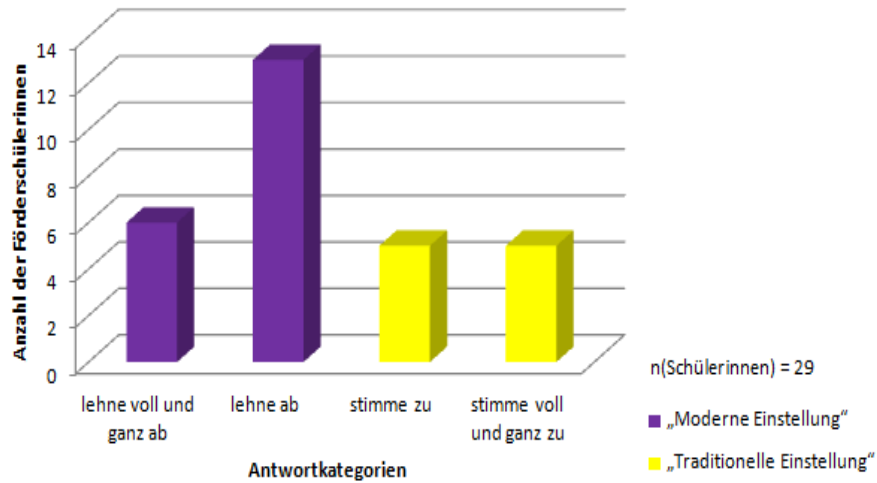
Item 8: Eine gute Ausbildung ist für einen Jungen wichtiger als für ein Mädchen



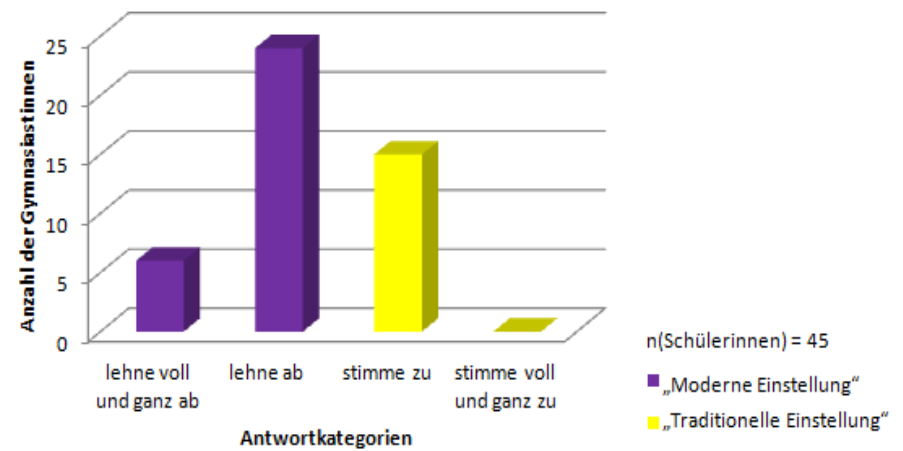
Item 8: Eine gute Ausbildung ist für einen Jungen wichtiger als für ein Mädchen



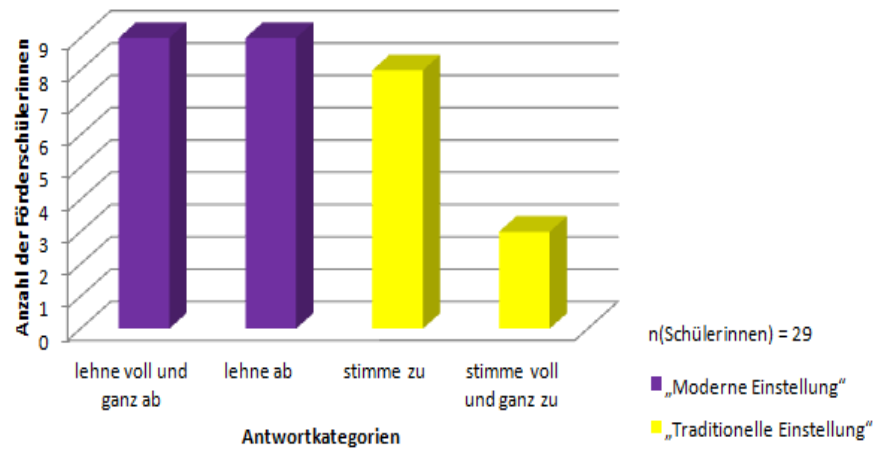
Item 9: Frauen sollten mehr Wert auf ihr Aussehen legen als Männer



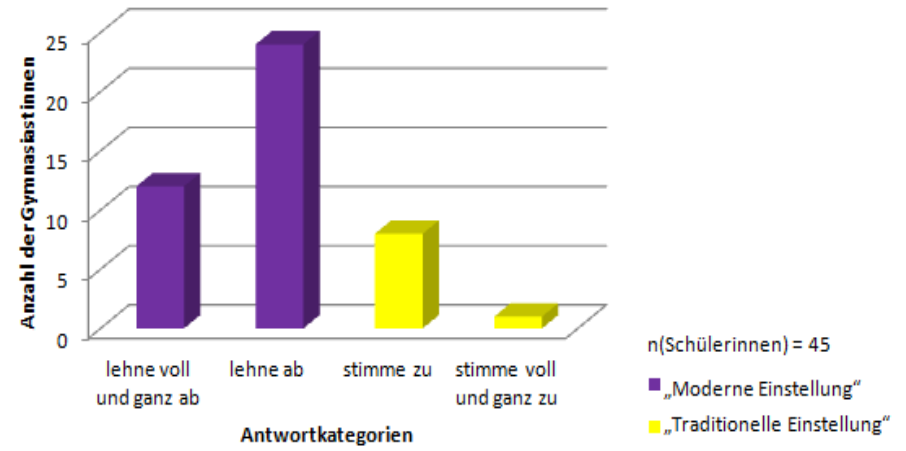
Item 9: Frauen sollten mehr Wert auf ihr Aussehen legen als Männer



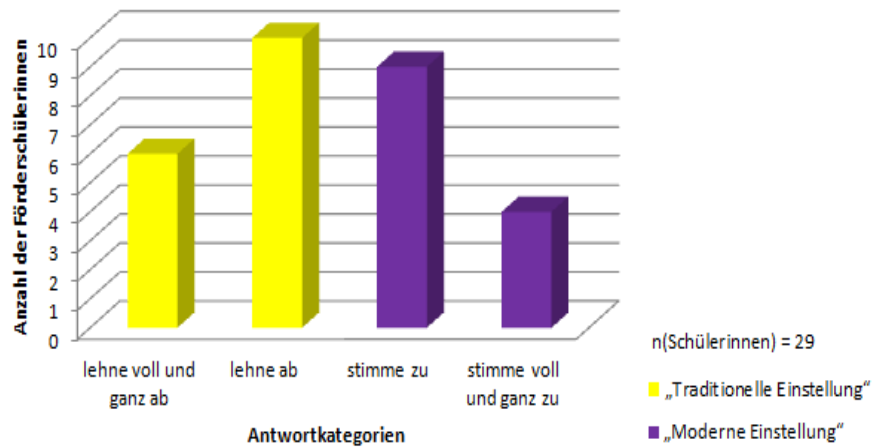
Item 10: Die Frau sollte zuhause bleiben und sich um das Kind/die Kinder und den Haushalt kümmern



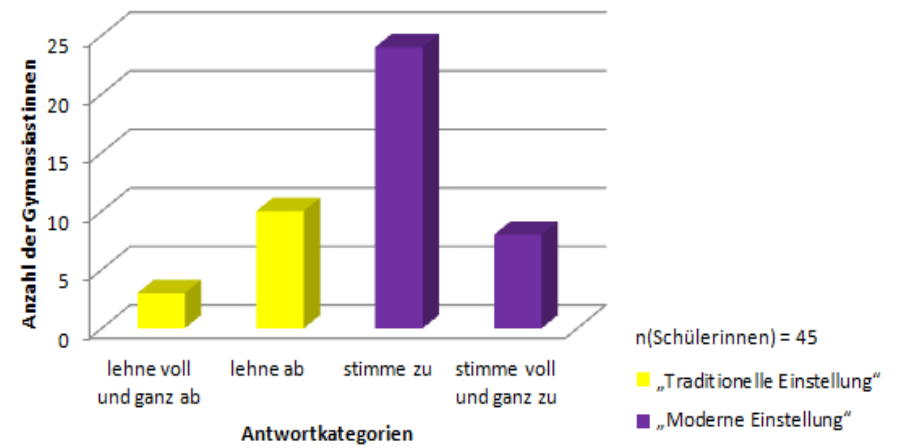
Item 10: Die Frau sollte zuhause bleiben und sich um das Kind/die Kinder und den Haushalt kümmern



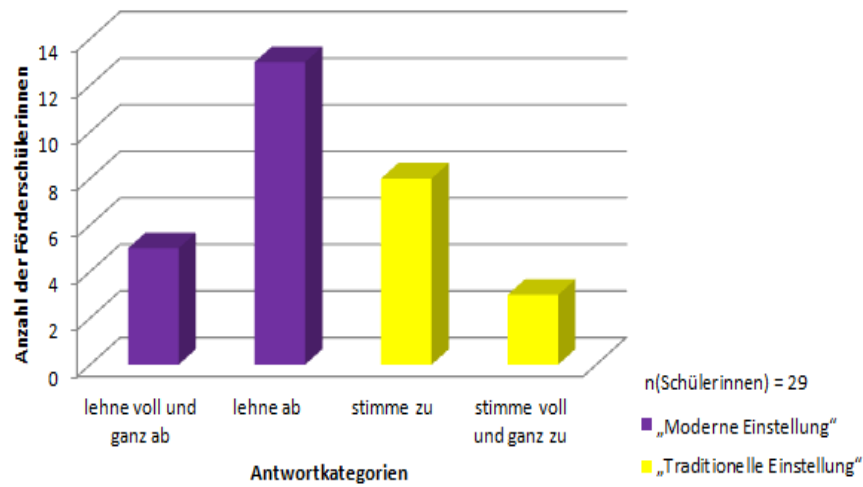
Item 11: Es ist o.k., wenn die Frau in einer Beziehung dominanter ist als der Mann



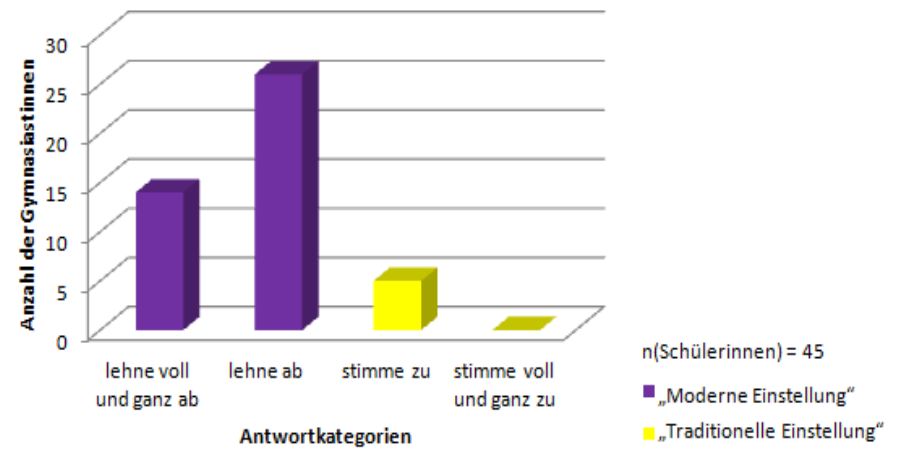
Item 11: Es ist o.k., wenn die Frau in einer Beziehung dominanter ist als der Mann



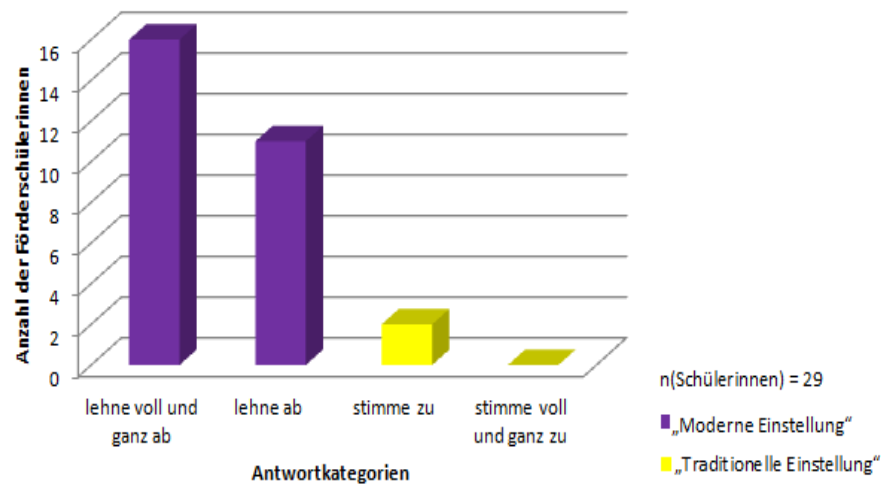
Item 12: Es ist schlimmer, wenn eine Frau flucht als wenn ein Mann flucht



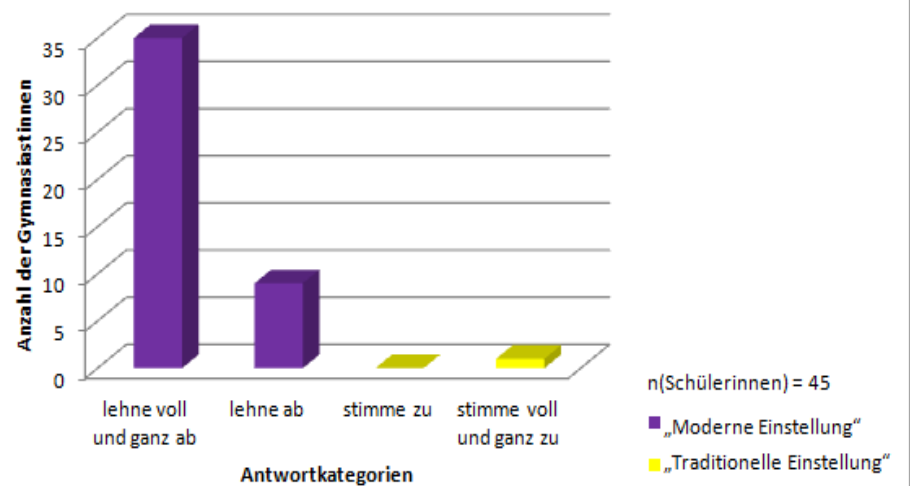
Item 12: Es ist schlimmer, wenn eine Frau flucht als wenn ein Mann flucht



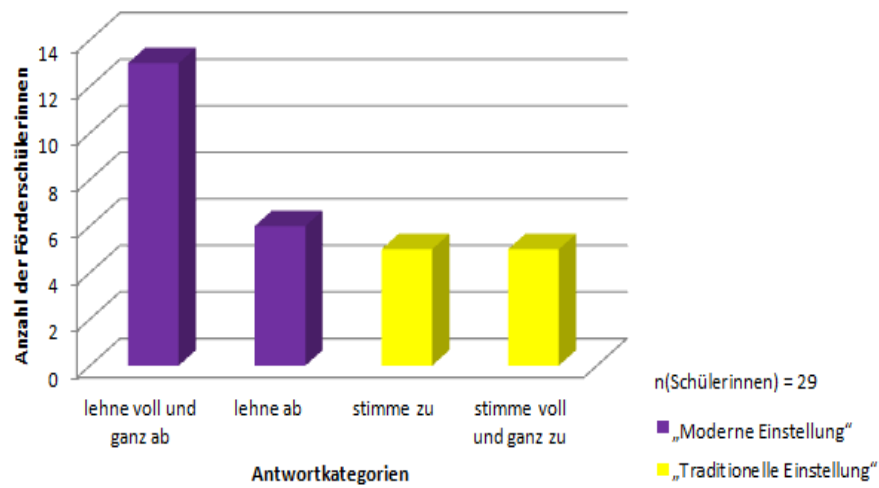
Item 13: Ehrgeizige Frauen, die Karriere machen, sind nicht weiblich



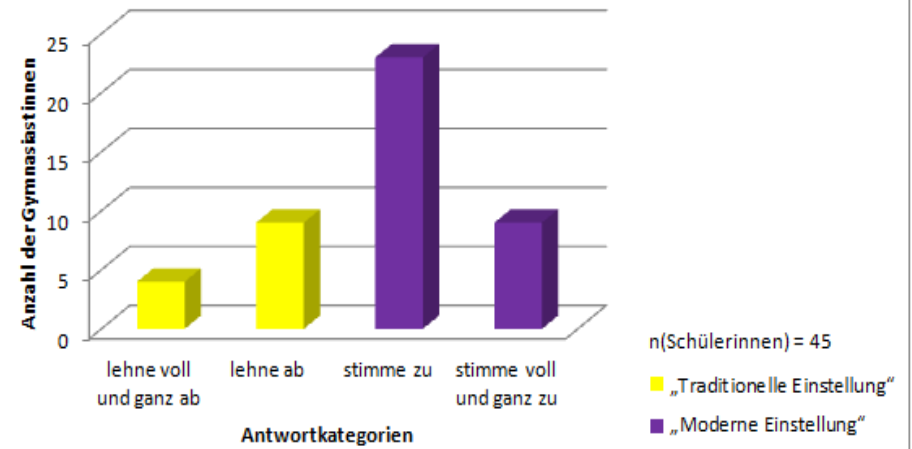
Item 13: Ehrgeizige Frauen, die Karriere machen, sind nicht weiblich



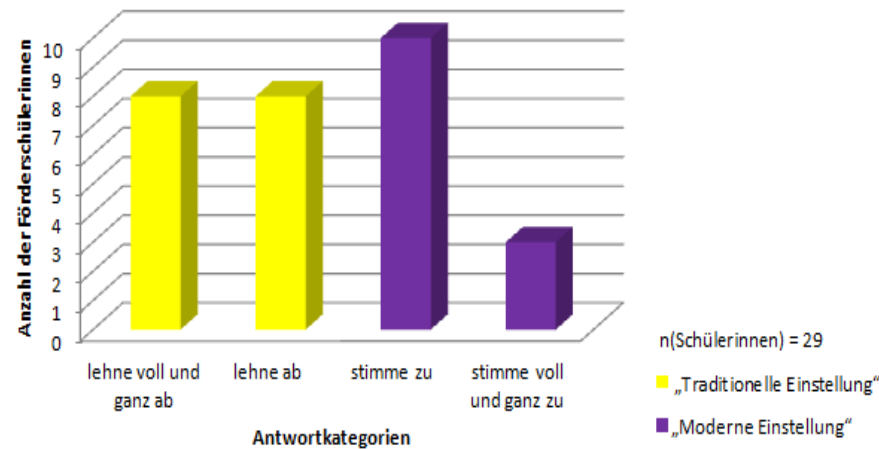
Item 15: Eine Frau sollte vor der Ehe keinen Geschlechtsverkehr haben



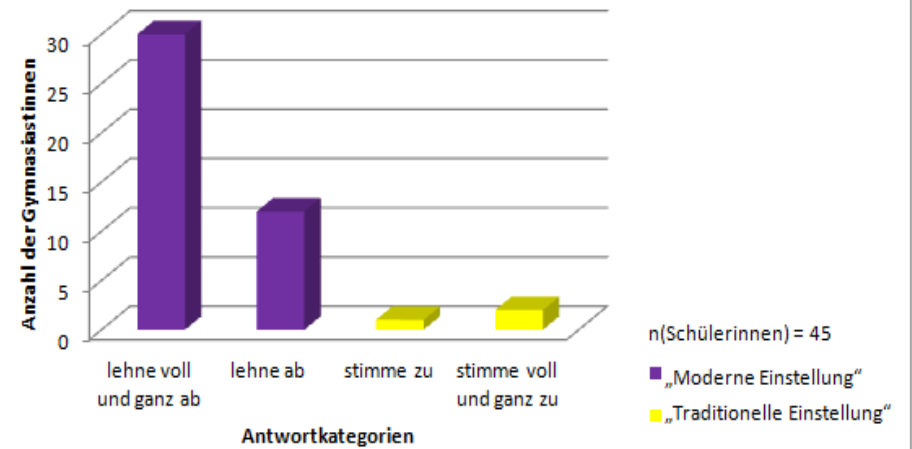
Item 14: Es ist o.k., wenn der Mann sich um Haushalt und Kind/Kinder kümmert und die Frau das Geld verdient



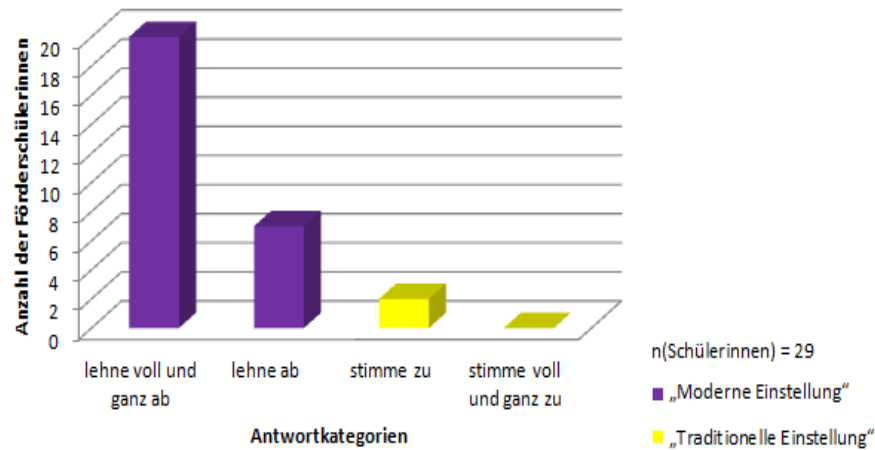
Item 14: Es ist o.k., wenn der Mann sich um Haushalt und Kind/Kinder kümmert und die Frau das Geld verdient



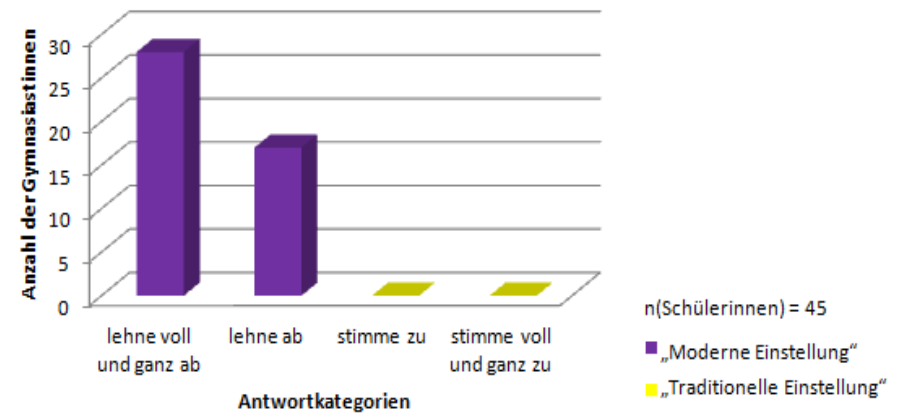
Item 15: Eine Frau sollte vor der Ehe keinen Geschlechtsverkehr haben



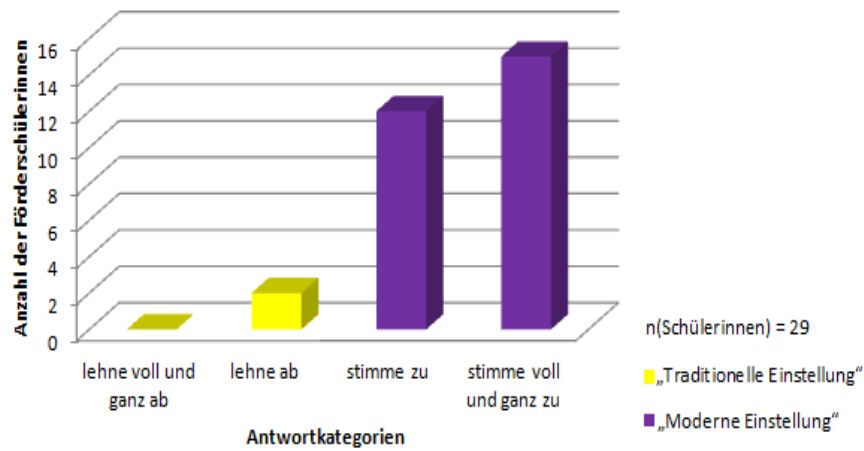
Item 16: Frauen, die arbeiten gehen, sind wahrscheinlich keine guten Mütter



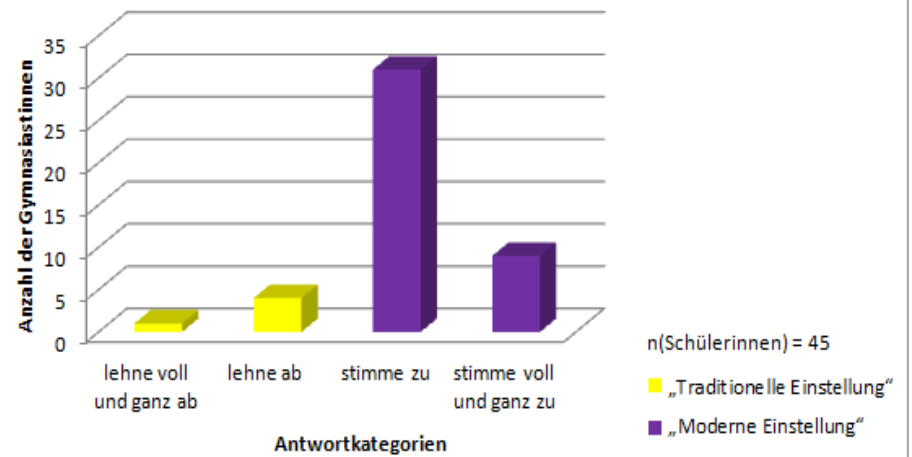
Item 16: Frauen, die arbeiten gehen, sind wahrscheinlich keine guten Mütter



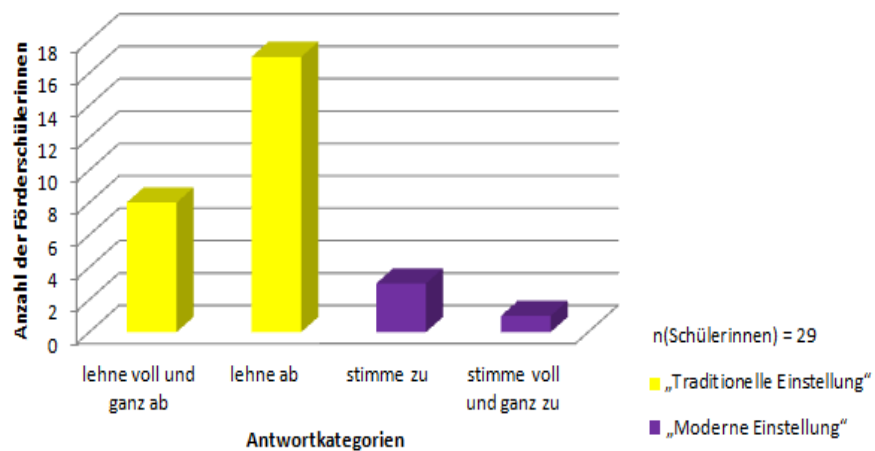
Item 17: Mädchen sollten schon früh dazu erzogen werden, später mal für sich selbst zu sorgen



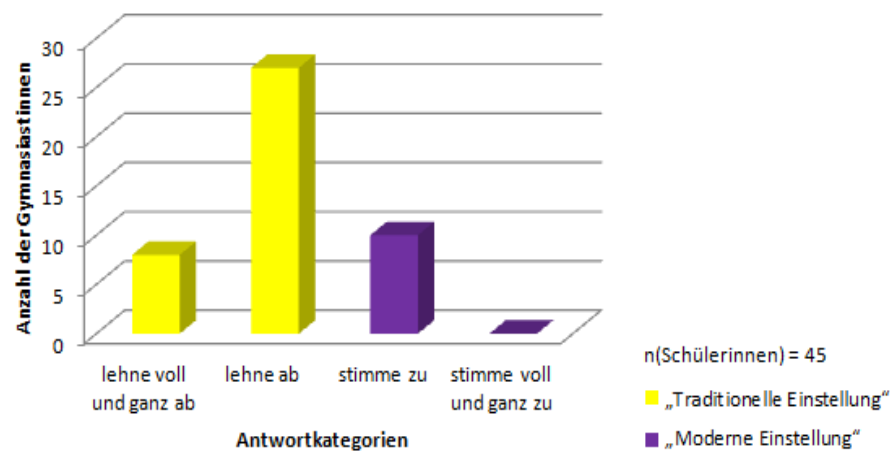
Item 17: Mädchen sollten schon früh dazu erzogen werden, später mal für sich selbst zu sorgen



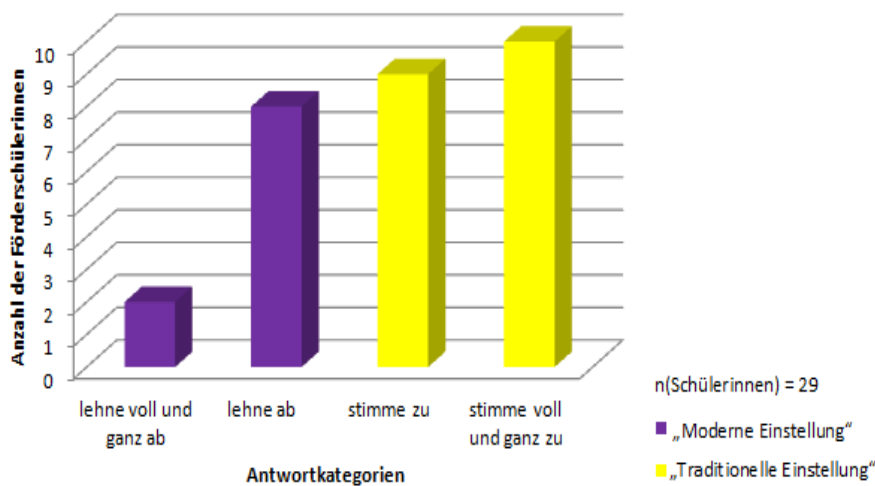
Item 18: Frauen sollten ganztags arbeiten



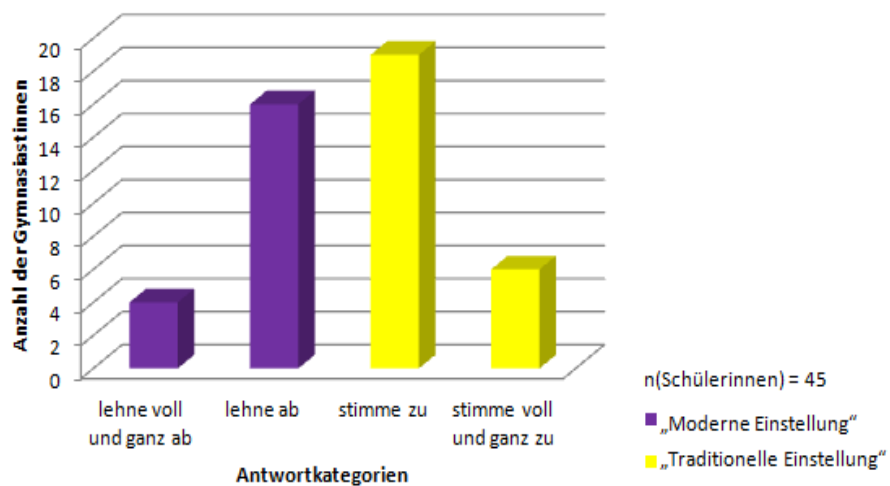
Item 18: Frauen sollten ganztags arbeiten



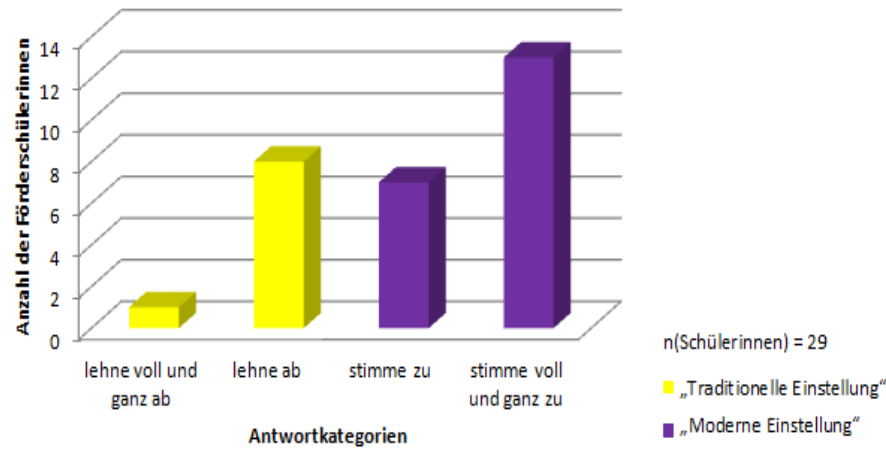
Item 19: Frauen sollten gefühlvoller sein als Männer



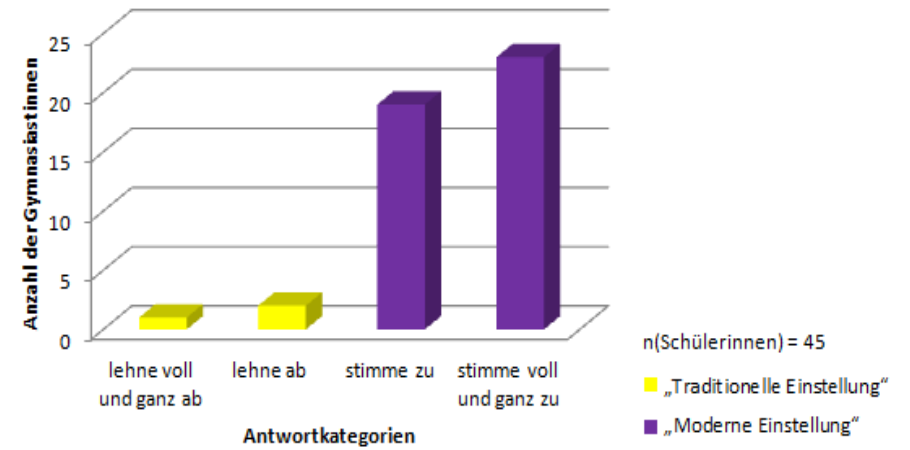
Item 19: Frauen sollten gefühlvoller sein als Männer



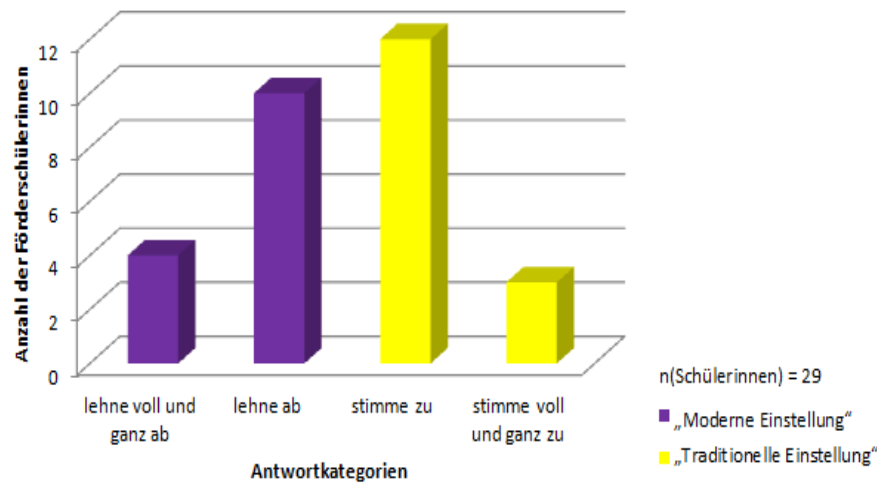
Item 20: Frauen sollte man nicht danach beurteilen, ob sie gut kochen können oder nicht



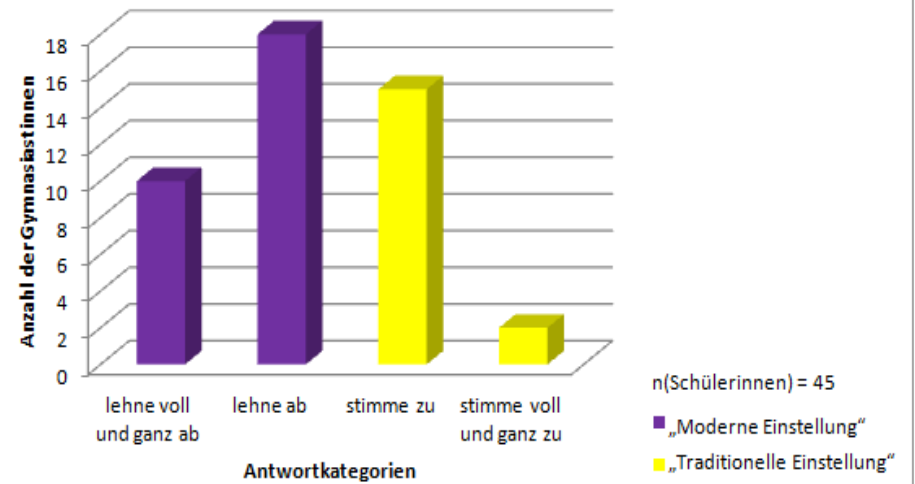
Item 20: Frauen sollte man nicht danach beurteilen, ob sie gut kochen können oder nicht



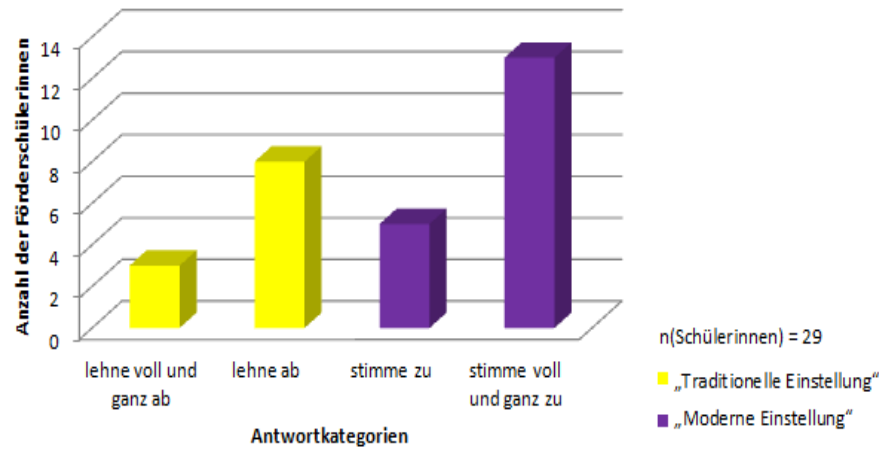
Item 21: Der Mann sollte das Geld der Familie verwalten



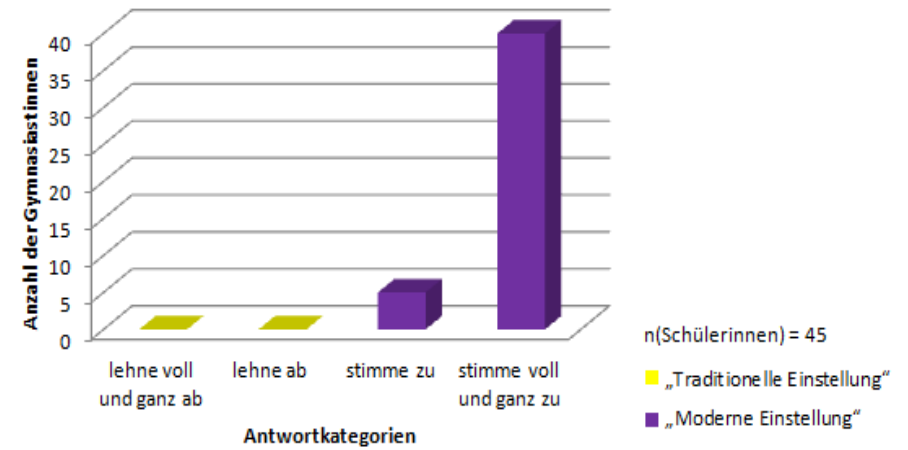
Item 21: Der Mann sollte das Geld der Familie verwalten



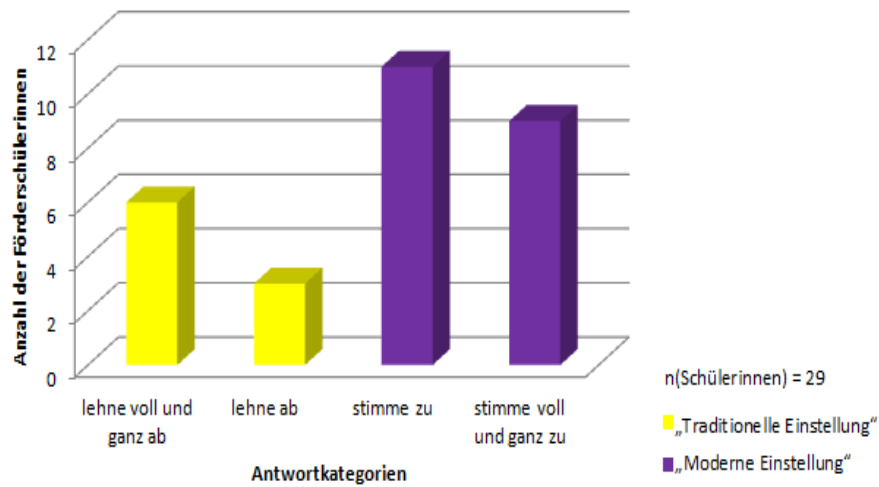
Item 22: Frauen sollten für die gleiche Arbeit auch den gleichen Lohn bekommen wie Männer



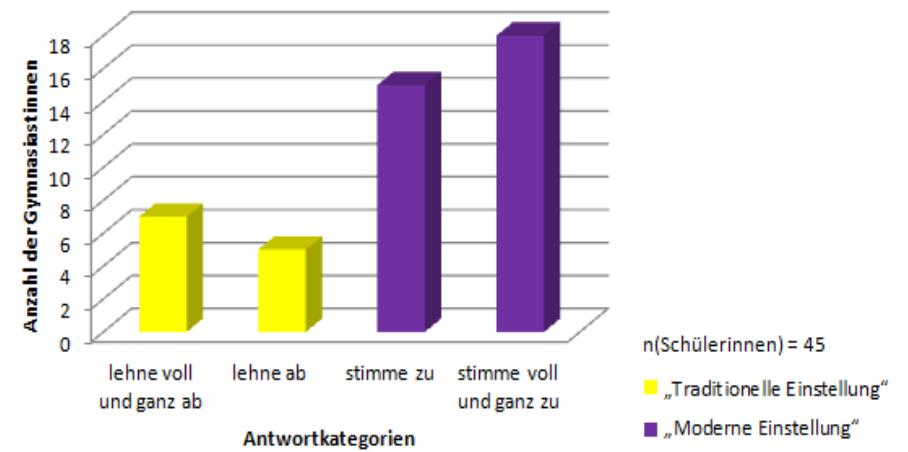
Item 22: Frauen sollten für die gleiche Arbeit auch den gleichen Lohn bekommen wie Männer



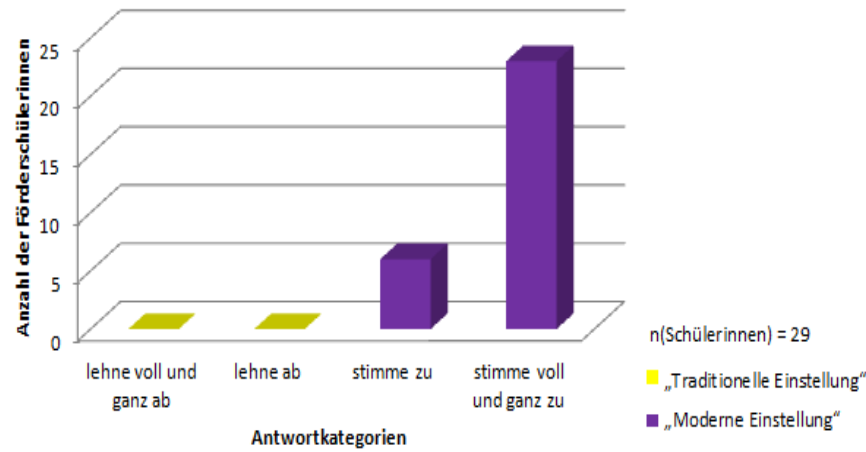
Item 23: Mädchen und Jungen sollten nicht unterschiedlich erzogen werden



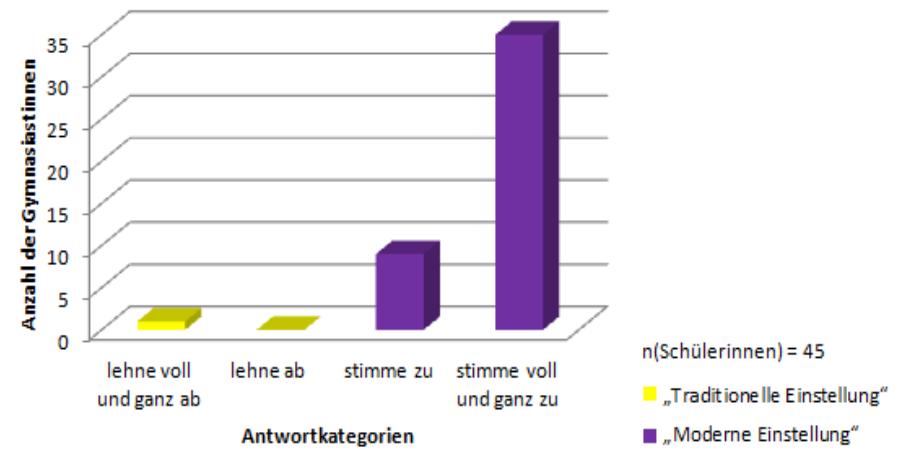
Item 23: Mädchen und Jungen sollten nicht unterschiedlich erzogen werden



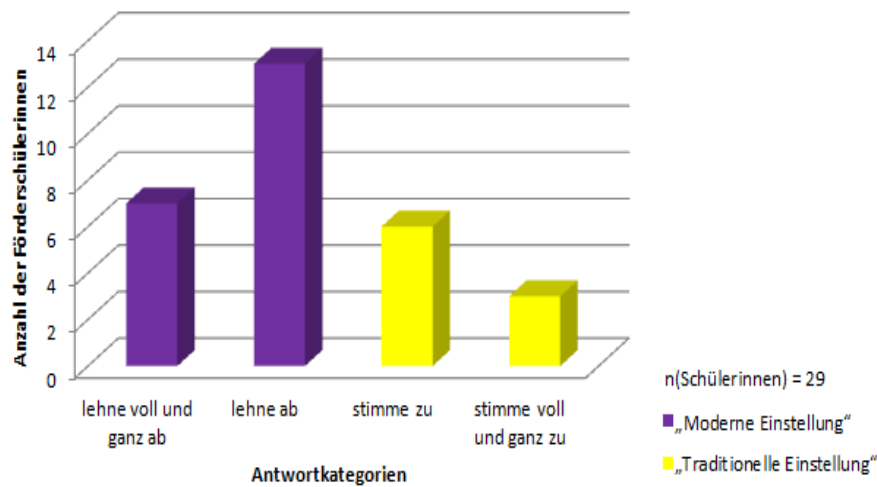
Item 24: Männer und Frauen sollten sich beide um das Kind/die Kinder kümmern



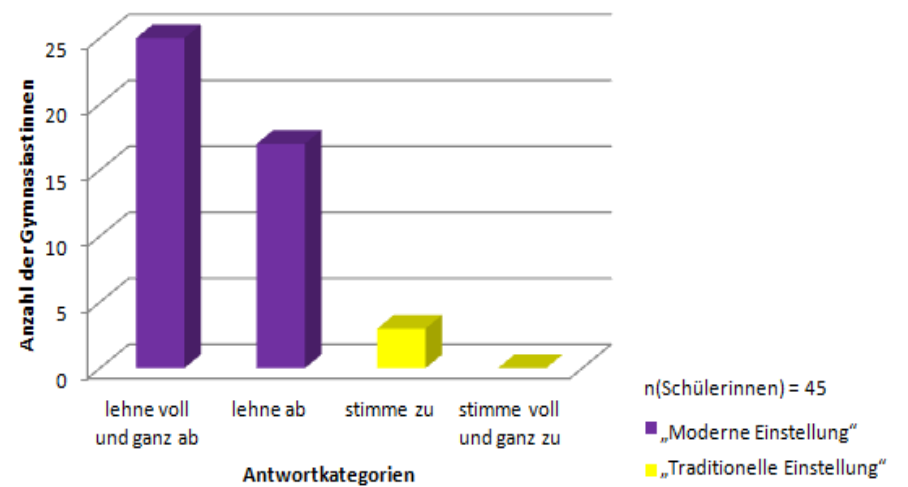
Item 24: Männer und Frauen sollten sich beide um das Kind/die Kinder kümmern



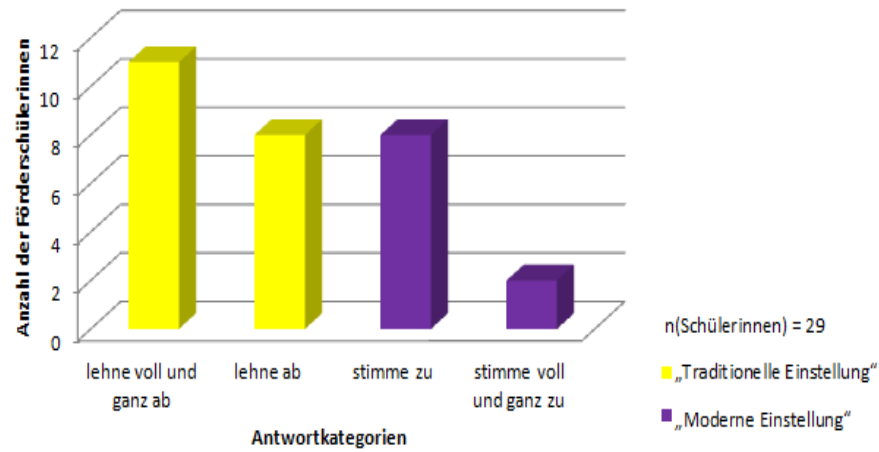
Item 25: In einem Betrieb sollte ein Mann der Chef sein



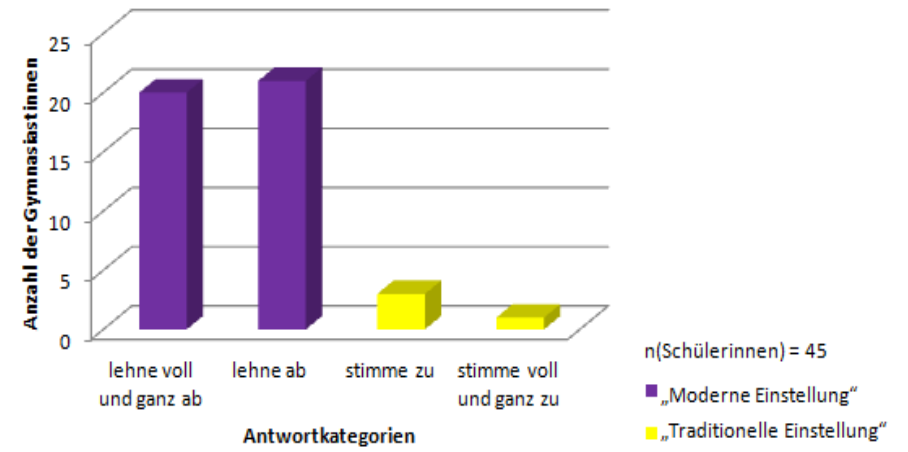
Item 25: In einem Betrieb sollte ein Mann der Chef sein



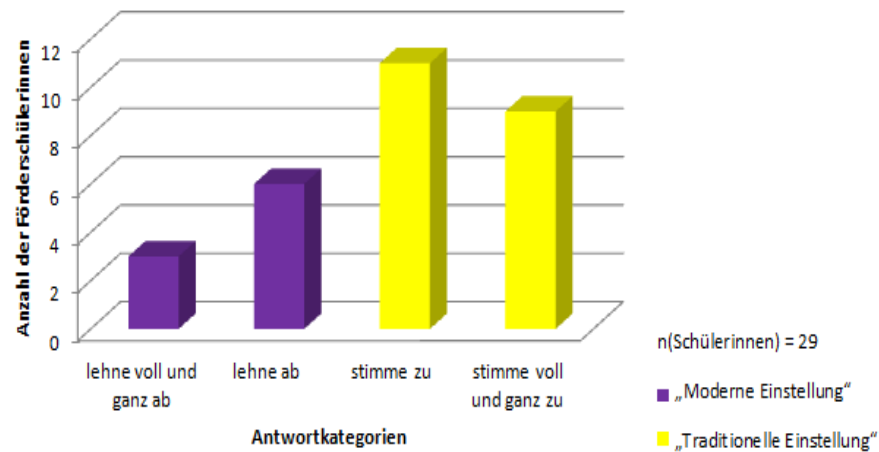
Item 26: In Politik und Wirtschaft sollten nicht noch mehr Frauen an der Macht sein



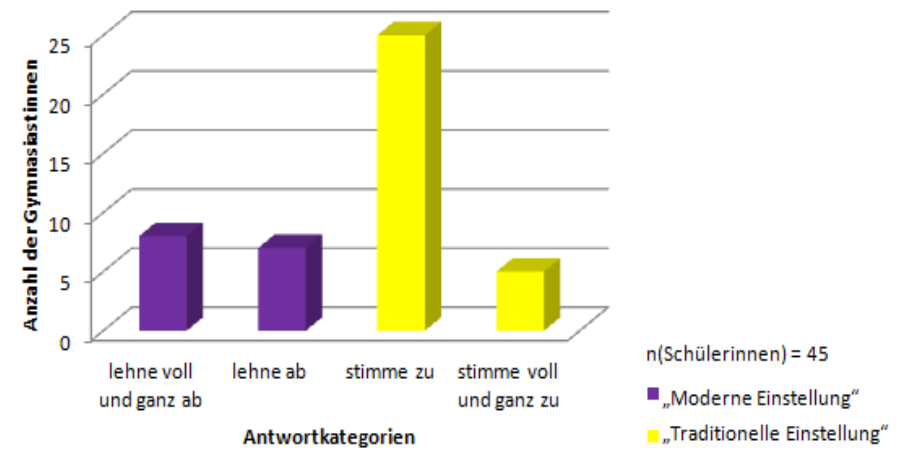
Item 26: In Politik und Wirtschaft sollten nicht noch mehr Frauen an der Macht sein

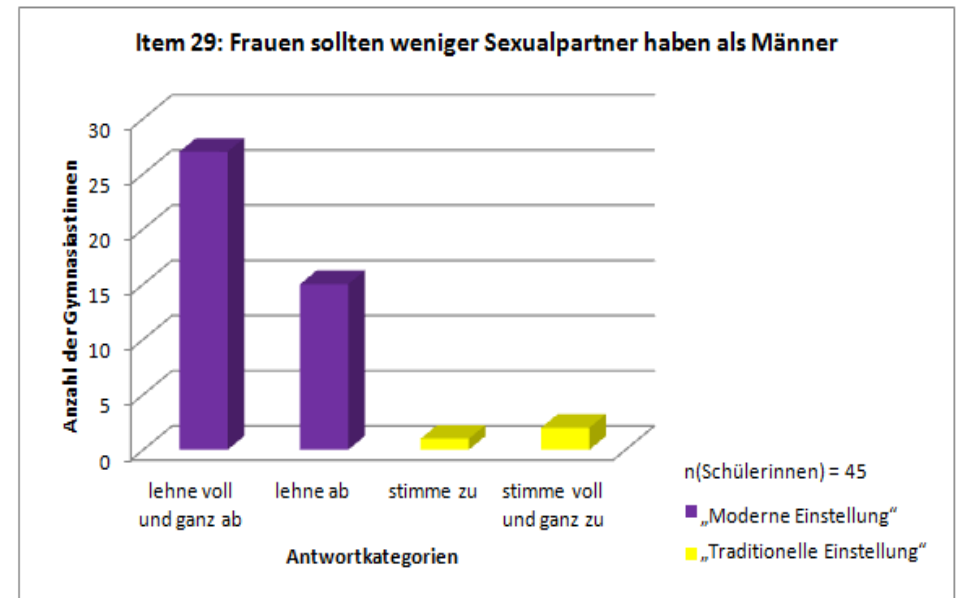
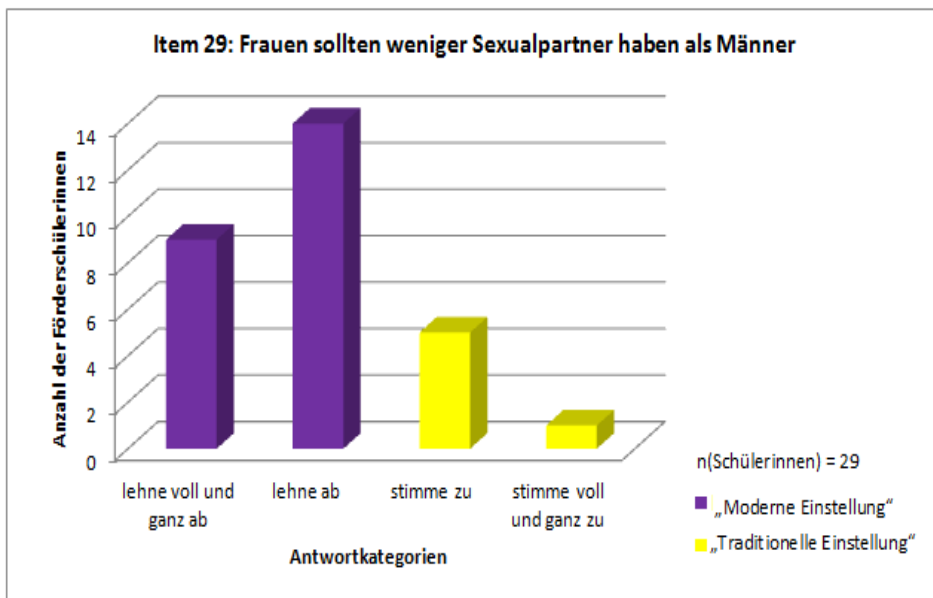
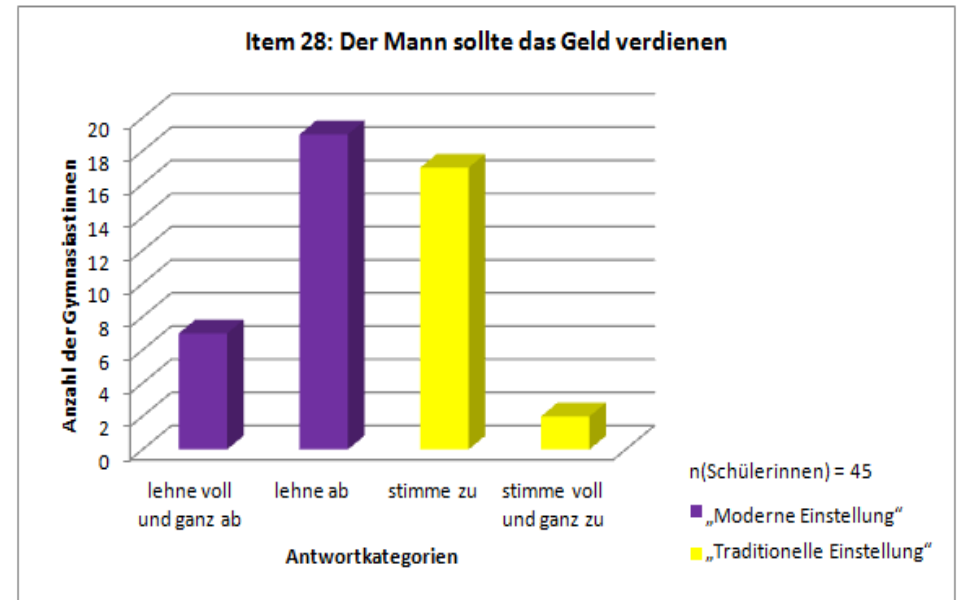
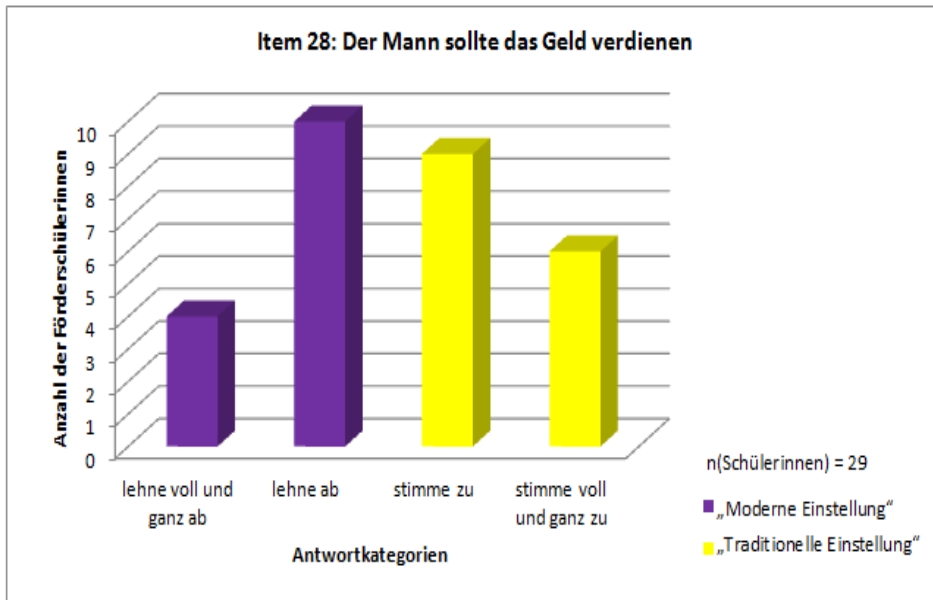


Item 27: Es ist wichtiger, dass der Mann finanziell für eine Familie sorgen kann als dass er gut aussieht

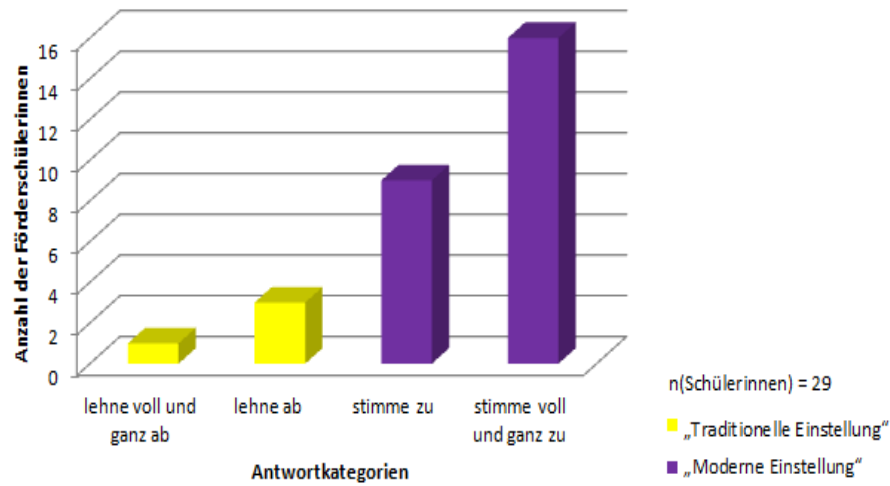


Item 27: Es ist wichtiger, dass der Mann finanziell für eine Familie sorgen kann als dass er gut aussieht

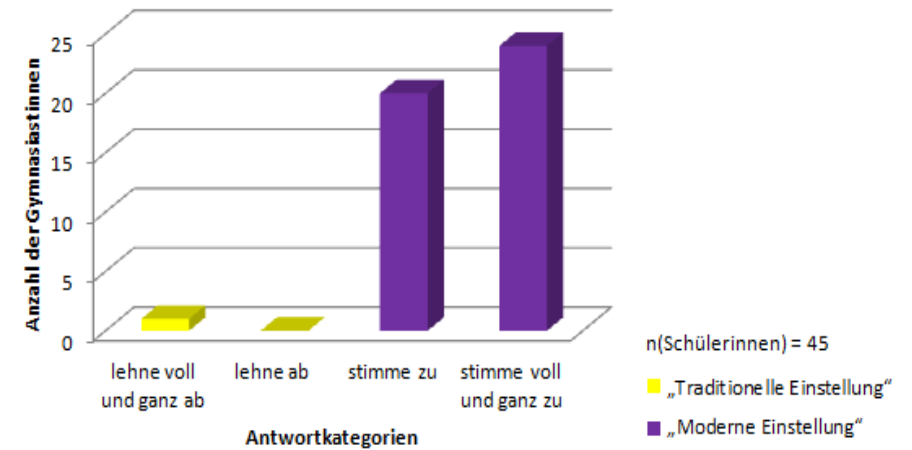




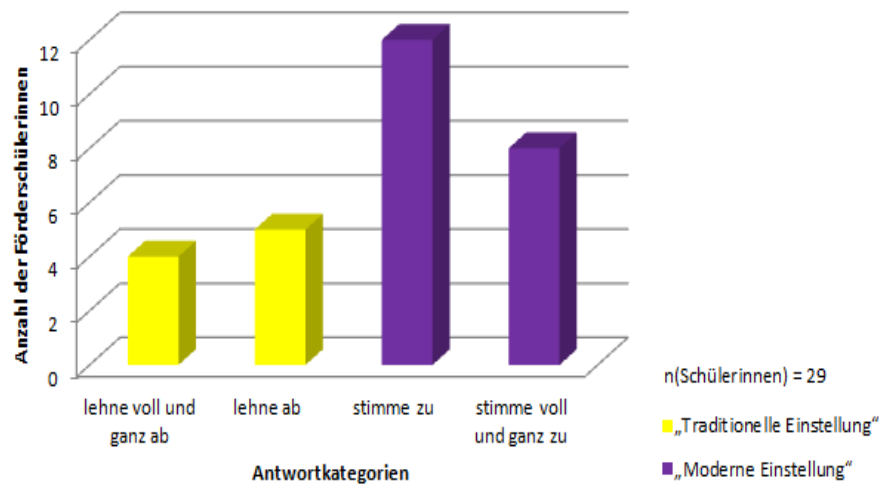
Item 30: Die Frau sollte nicht alleine für den Haushalt verantwortlich sein



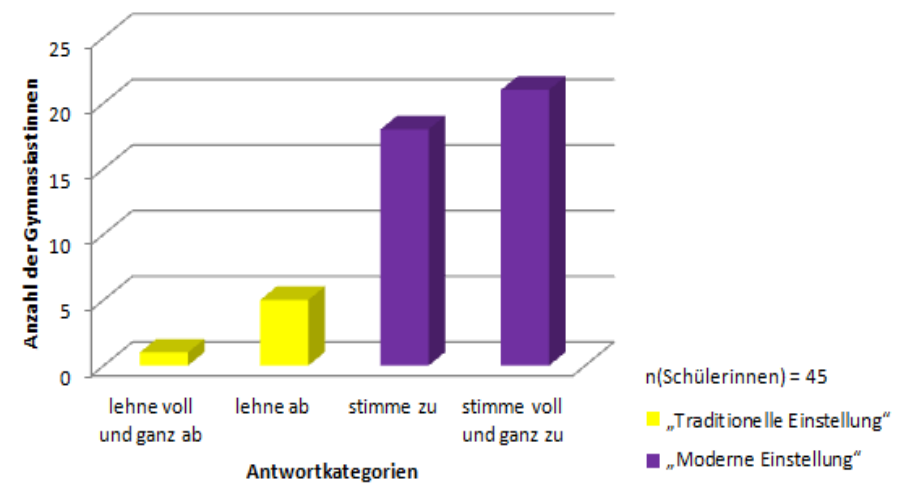
Item 30: Die Frau sollte nicht alleine für den Haushalt verantwortlich sein



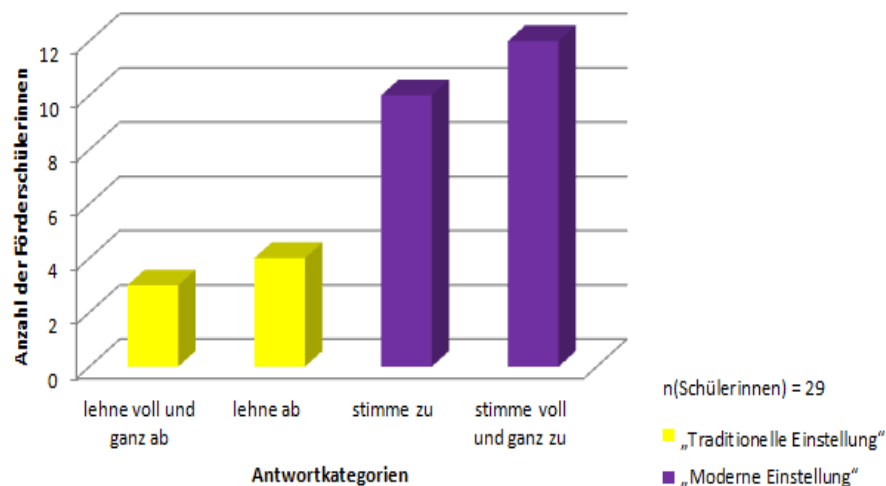
Item 31: Frauen sollten auch Männerberufe ausüben können



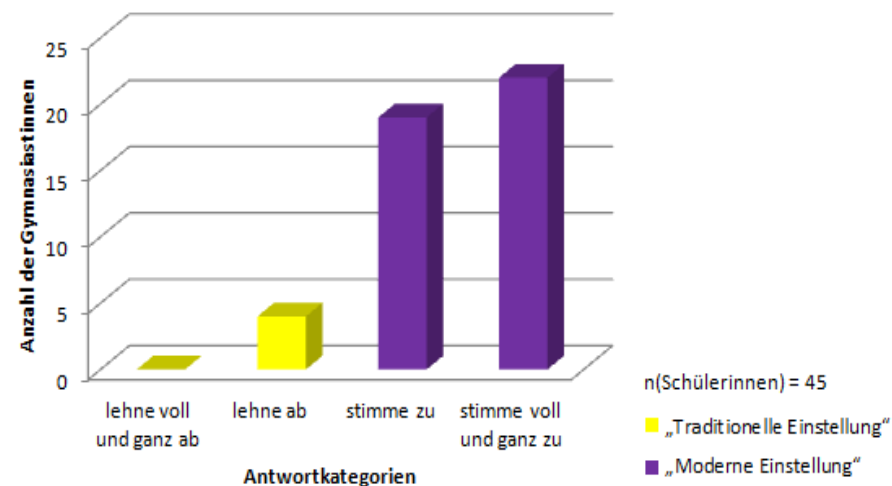
Item 31: Frauen sollten auch Männerberufe ausüben können



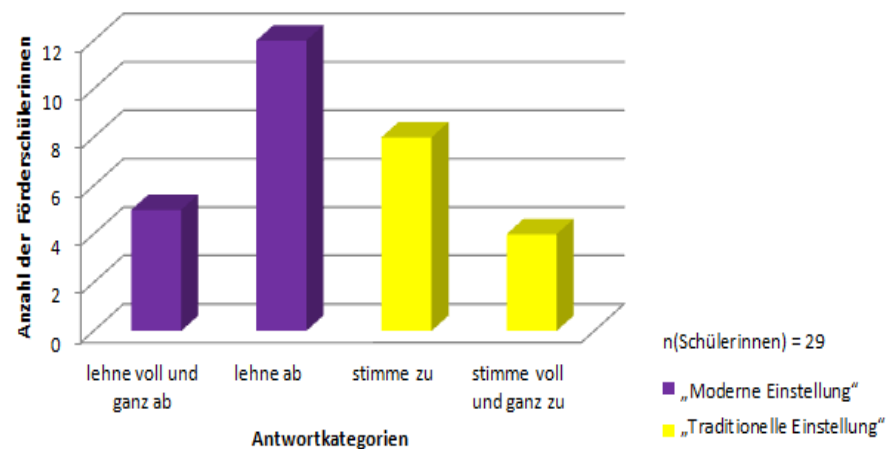
Item 32: Eine Frau kann auch ungeschminkt sehr weiblich sein



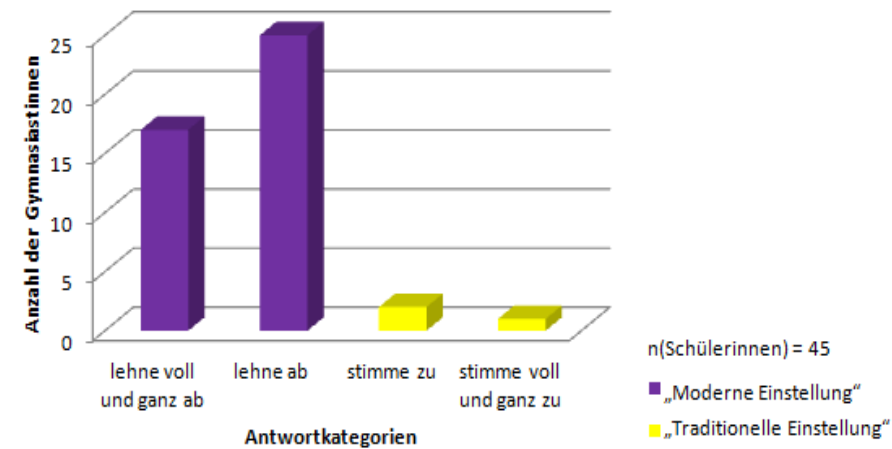
Item 32: Eine Frau kann auch ungeschminkt sehr weiblich sein



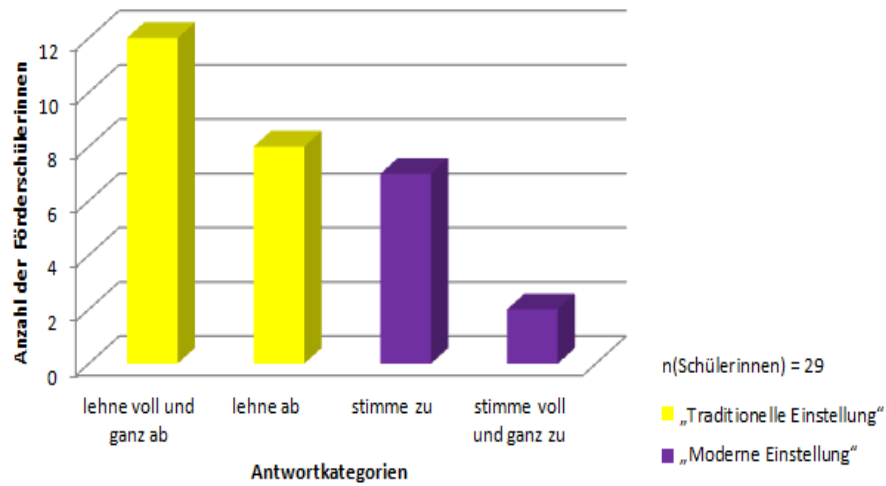
Item 33: Der Mann sollte über größere Anschaffungen (z.B. Kauf eines Autos) entscheiden



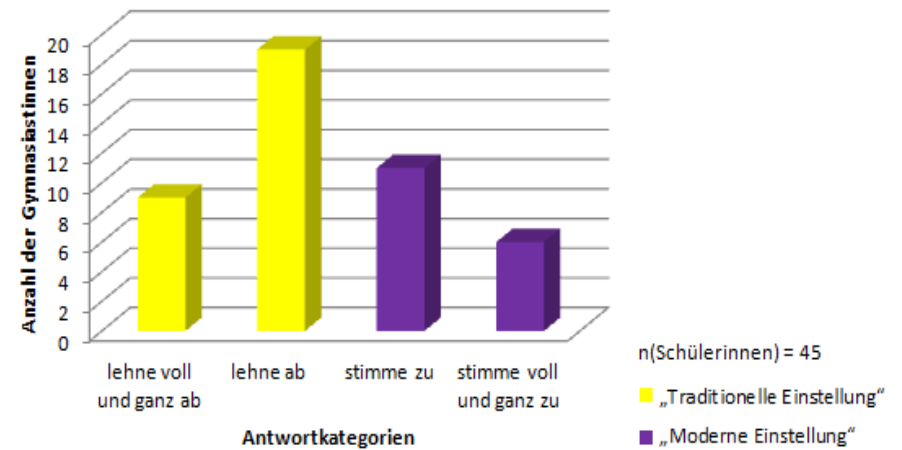
Item 33: Der Mann sollte über größere Anschaffungen (z.B. Kauf eines Autos) entscheiden



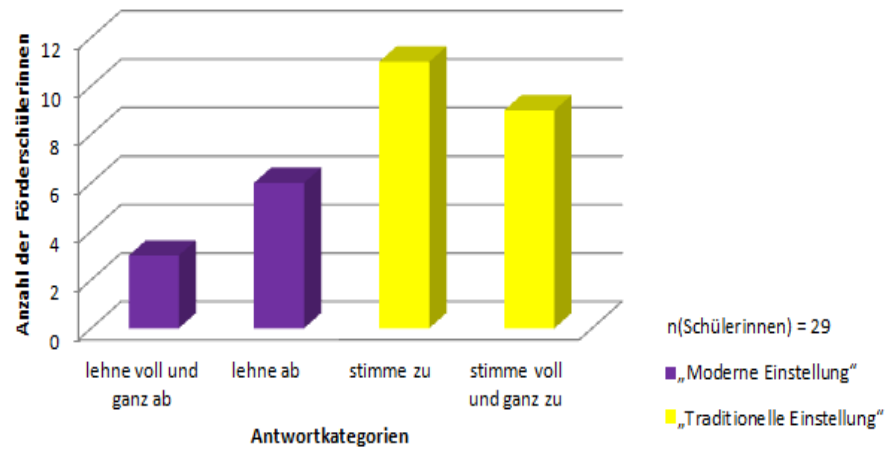
Item 34: Es ist o.k., wenn eine Frau einem Mann einen Heiratsantrag macht



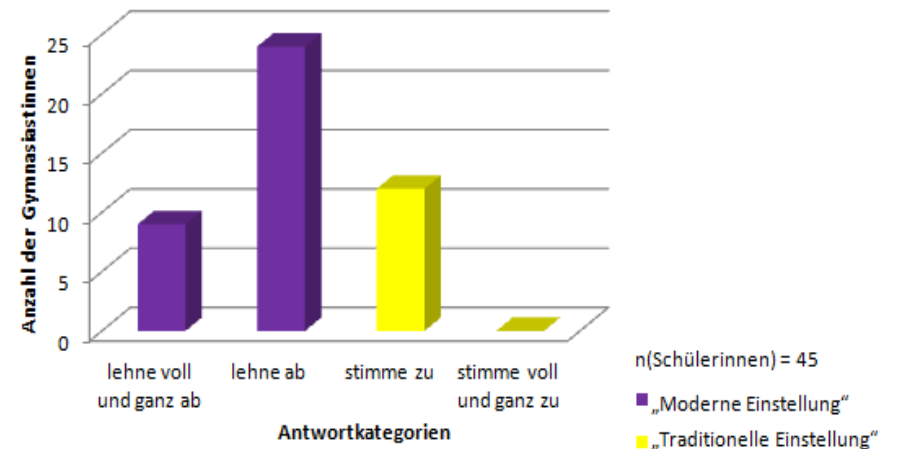
Item 34: Es ist o.k., wenn eine Frau einem Mann einen Heiratsantrag macht



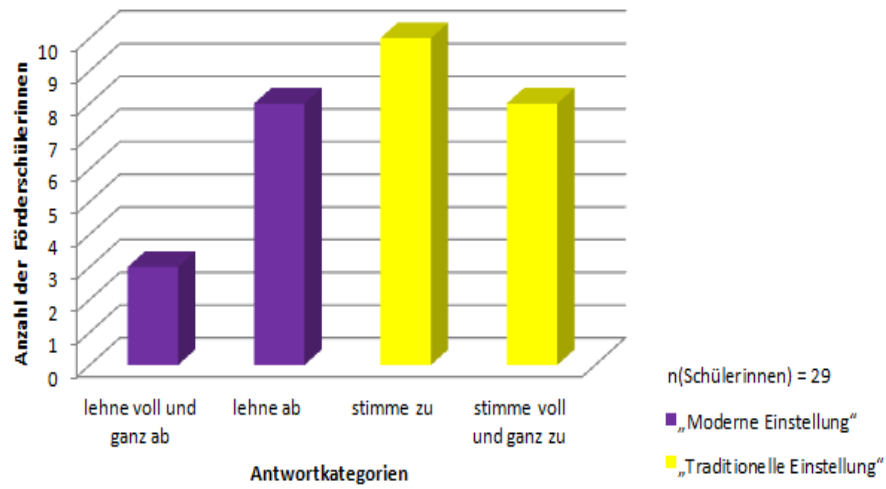
Item 35: In einer Beziehung sollte der Mann der Kopf und die Frau das Herz sein



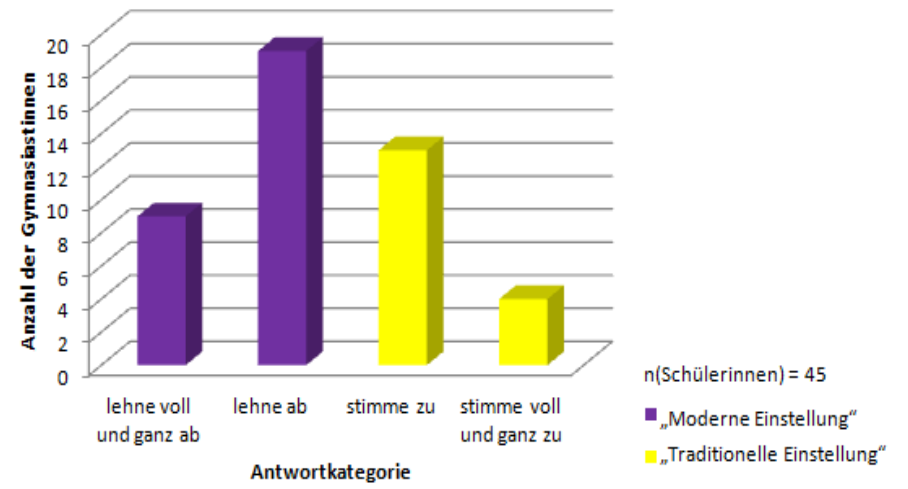
Item 35: In einer Beziehung sollte der Mann der Kopf und die Frau das Herz sein



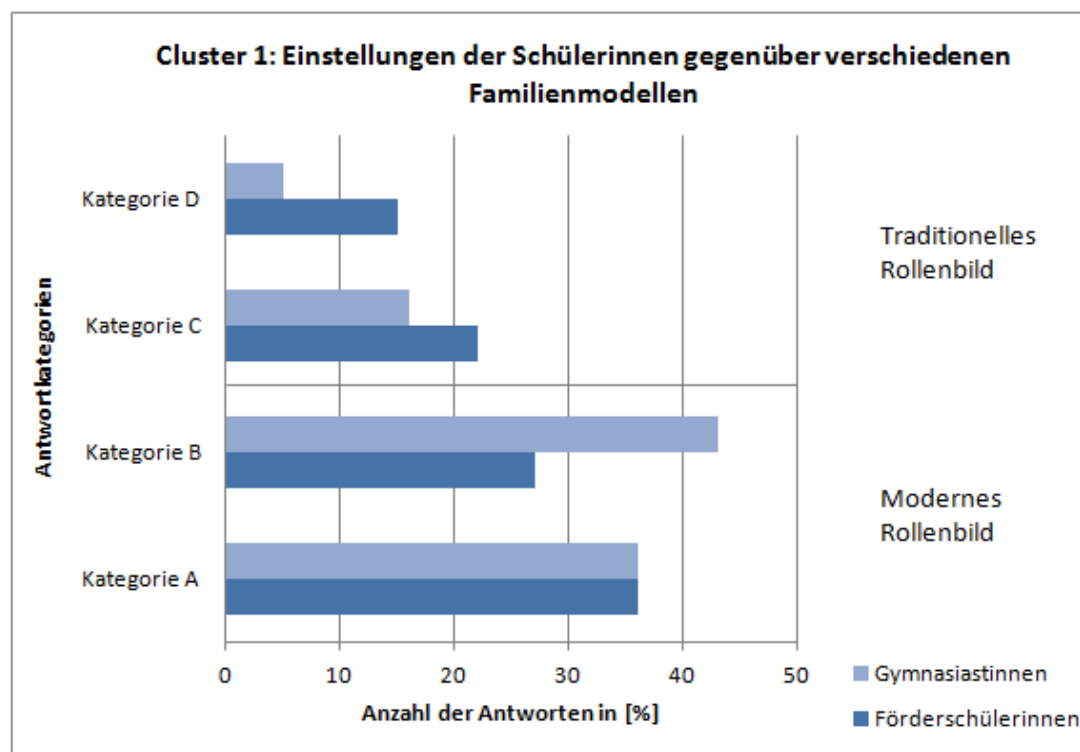
Item 36: Frauen sollten einen Beruf wählen, der zu einer Frau passt



Item 36: Frauen sollten einen Beruf wählen, der zu einer Frau passt



2. Graphische Darstellung: Clusterbildung aus den Items zu den Dimensionen „Arbeitsteilung“ und „Interaktionsregeln“



Cluster 1: Einstellungen der Förderschülerinnen gegenüber verschiedenen Familienmodellen (1, 4, 10, 14, 16, 18, 24, 28, 30)

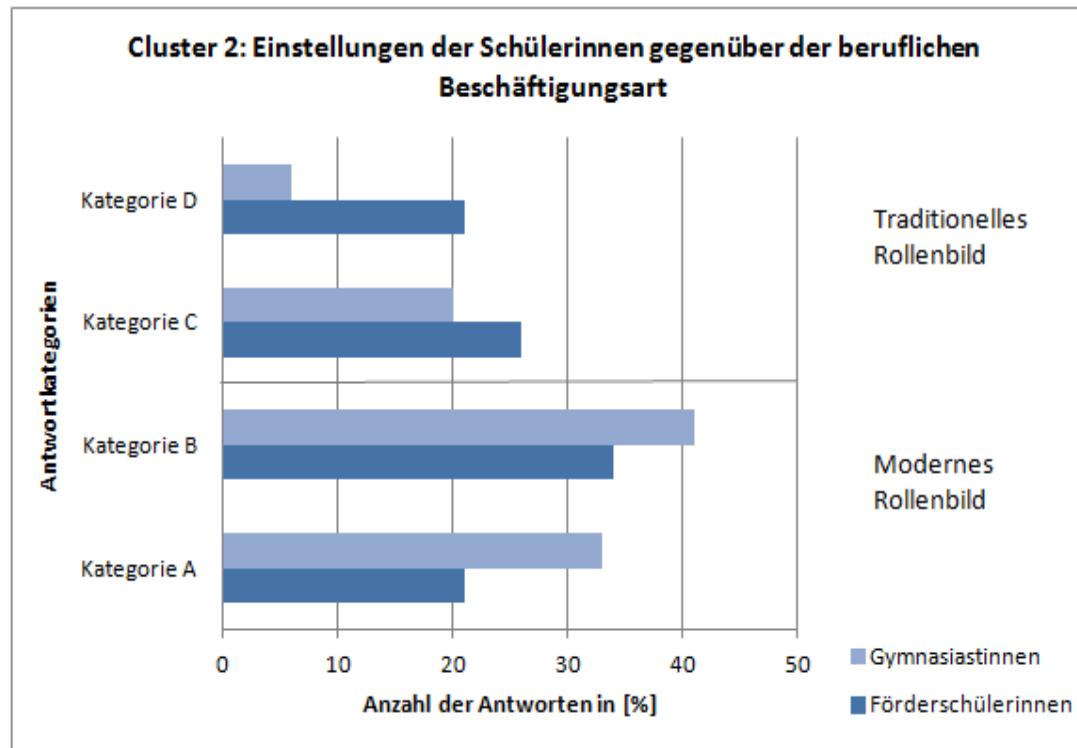
Cluster 1	A	B	C	D
Item 1	19	10	0	0
Item 4	0	6	10	13
Item 10	9	9	8	3
Item 14	3	10	8	8
Item 16	20	7	2	0
Item 18	1	3	17	8
Item 24	23	6	0	0
Item 28	4	10	9	6
Item 30	16	9	3	1
Gesamt von 29 X 9 = 261	95	70	57	39
Prozent	36%	27%	22%	15%

■ Moderne Einstellung ■ Traditionelle Einstellung

Cluster 1: Einstellungen der Gymnasiastinnen gegenüber verschiedenen Familienmodellen (1, 4, 10, 14, 16, 18, 24, 28, 30)

Cluster 1	A	B	C	D
Item 1	22	22	1	0
Item 4	7	14	19	5
Item 10	12	24	8	1
Item 14	9	23	9	4
Item 16	28	17	0	0
Item 18	0	27	10	8
Item 24	35	9	0	1
Item 28	7	19	17	2
Item 30	24	20	0	1
Gesamt von 45 X 9 = 405	144	175	64	22
Prozent	36%	43%	16%	5%

■ Moderne Einstellung ■ Traditionelle Einstellung



Cluster 2: Einstellungen der Förderschülerinnen gegenüber der beruflichen Beschäftigungsart

Cluster 2	A	B	C	D
Item 31	8	12	5	4
Item 36	3	8	10	8
Gesamt von 29 X 2 = 58	11	20	15	12
Prozent	21%	34%	26%	21%

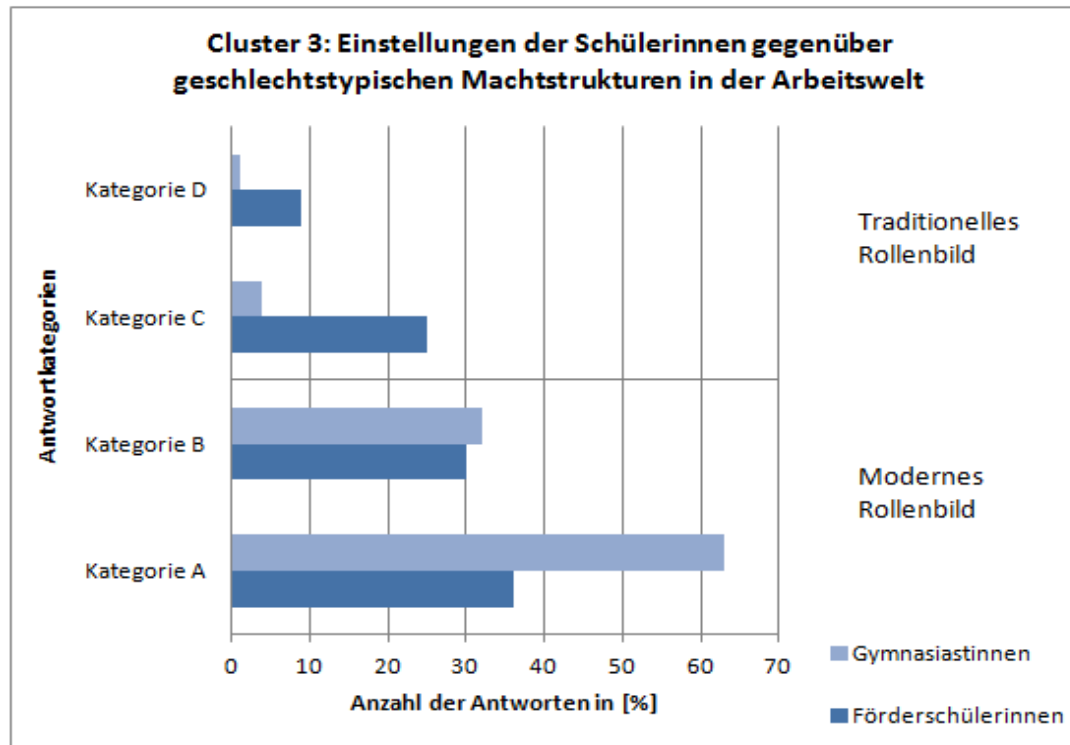
■ Moderne Einstellung
 ■ Traditionelle Einstellung

Cluster 2: Einstellungen der Gymnasiastinnen gegenüber der beruflichen Beschäftigungsart

Cluster 2	A	B	C	D
Item 31	21	18	5	1
Item 36	9	19	13	4
Gesamt von 45 X 2 = 90	30	37	18	5
Prozent	33%	41%	20%	6%

■ Moderne Einstellung
 ■ Traditionelle Einstellung

Cluster 3: Einstellungen der Schülerinnen gegenüber geschlechtstypischen Machtstrukturen in der Arbeitswelt



Cluster 3: Einstellungen der Förderschülerinnen hinsichtlich geschlechtstypischer Machtstrukturen in der Arbeitswelt

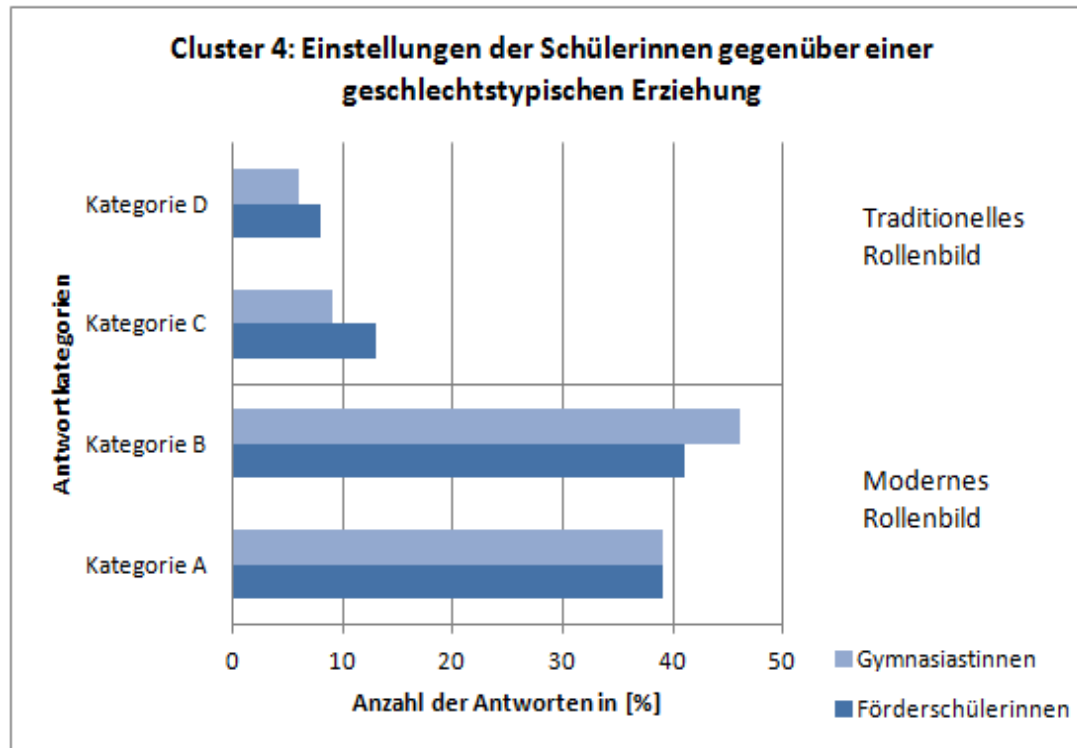
Cluster 3	A	B	C	D
Item 22	13	5	8	3
Item 25	7	13	6	3
Item 26	11	8	8	2
Gesamt von 29 X 3 = 87	31	26	22	8
Prozent	36%	30%	25%	9%

■ Moderne Einstellung ■ Traditionelle Einstellung

Cluster 3: Einstellungen der Gymnasiastinnen hinsichtlich geschlechtstypischer Machtstrukturen in der Arbeitswelt

Cluster 3	A	B	C	D
Item 22	40	5	0	0
Item 25	25	17	3	0
Item 26	20	21	3	1
Gesamt von 45 X 3 = 135	85	43	6	1
Prozent	63%	32%	4%	1%

■ Moderne Einstellung ■ Traditionelle Einstellung



Cluster 4: Einstellungen der Förderschülerinnen gegenüber einer geschlechtstypischen Erziehung

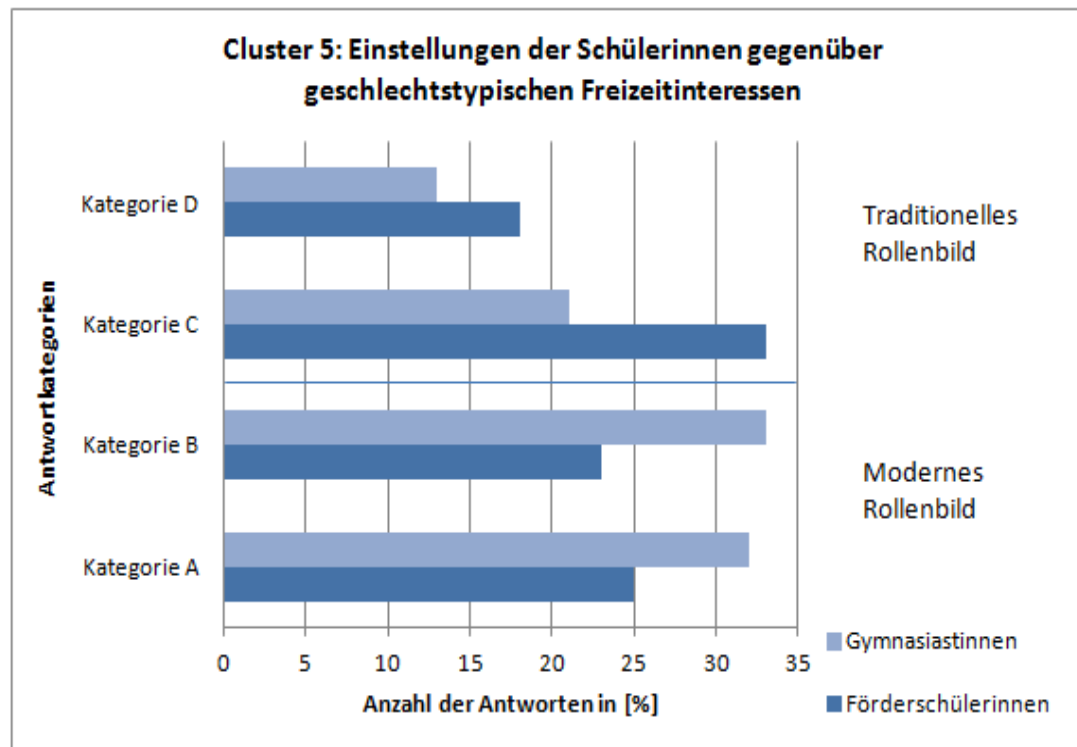
Cluster 4	A	B	C	D
Item 2	9	14	5	1
Item 8	12	10	5	2
Item 17	15	12	2	0
Item 23	9	11	3	6
Gesamt von 29 X 4 = 116	45	47	15	9
Prozent	39%	41%	13%	8%

■ Moderne Einstellung
 ■ Traditionelle Einstellung

Cluster 4: Einstellungen der Gymnasiastinnen gegenüber einer geschlechtstypischen Erziehung

Cluster 4	A	B	C	D
Item 2	12	24	6	3
Item 8	32	12	1	0
Item 17	9	31	4	1
Item 23	18	15	5	7
Gesamt von 45 X 4 = 180	71	82	16	11
Prozent	39%	46%	9%	6%

■ Moderne Einstellung
 ■ Traditionelle Einstellung



Cluster 5: Einstellungen der Förderschülerinnen gegenüber geschlechtstypischen Freizeitinteressen

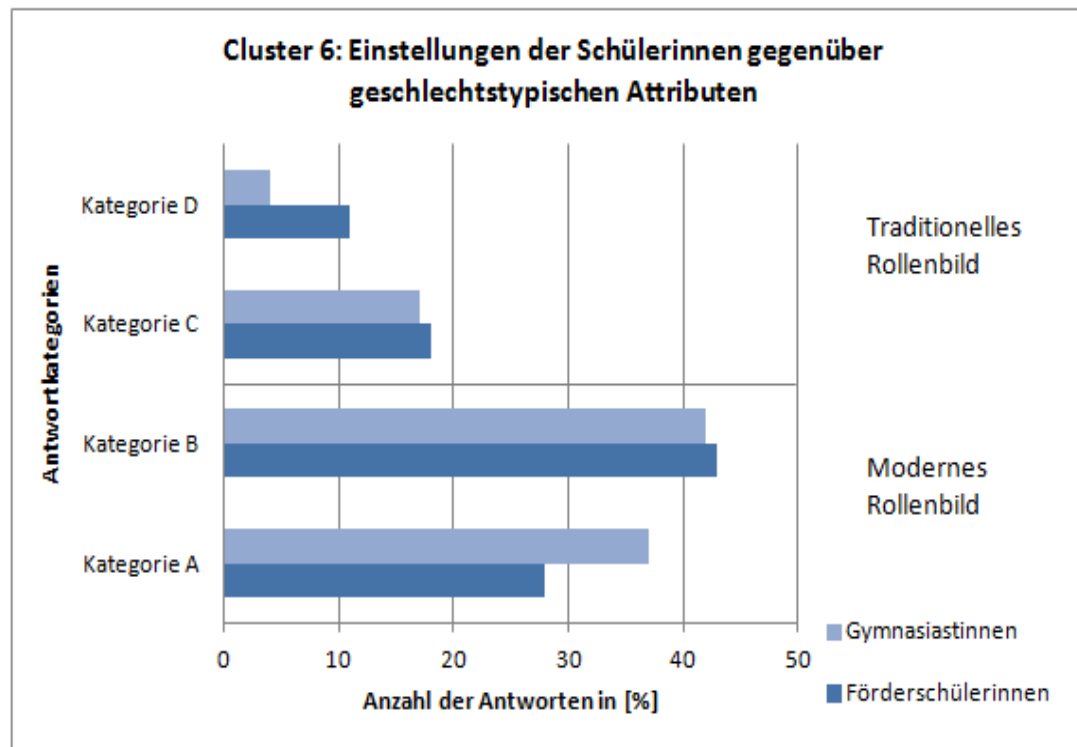
Cluster 5	A	B	C	D
Item 5	2	1	13	13
Item 7	7	12	8	2
Item 20	13	7	8	1
Gesamt von 29 X 3 = 87	22	20	29	16
Prozent	25%	23%	33%	18%

■ Moderne Einstellung ■ Traditionelle Einstellung

Cluster 5: Einstellungen der Gymnasiastinnen gegenüber geschlechtstypischen Freizeitinteressen

Cluster 5	A	B	C	D
Item 5	3	9	16	17
Item 7	17	17	11	0
Item 20	23	19	2	1
Gesamt von 45 X 3 = 135	43	45	29	18
Prozent	32%	33%	21%	13%

■ Moderne Einstellung ■ Traditionelle Einstellung



Cluster 6: Einstellungen der Förderschülerinnen gegenüber geschlechtstypischen Attributen

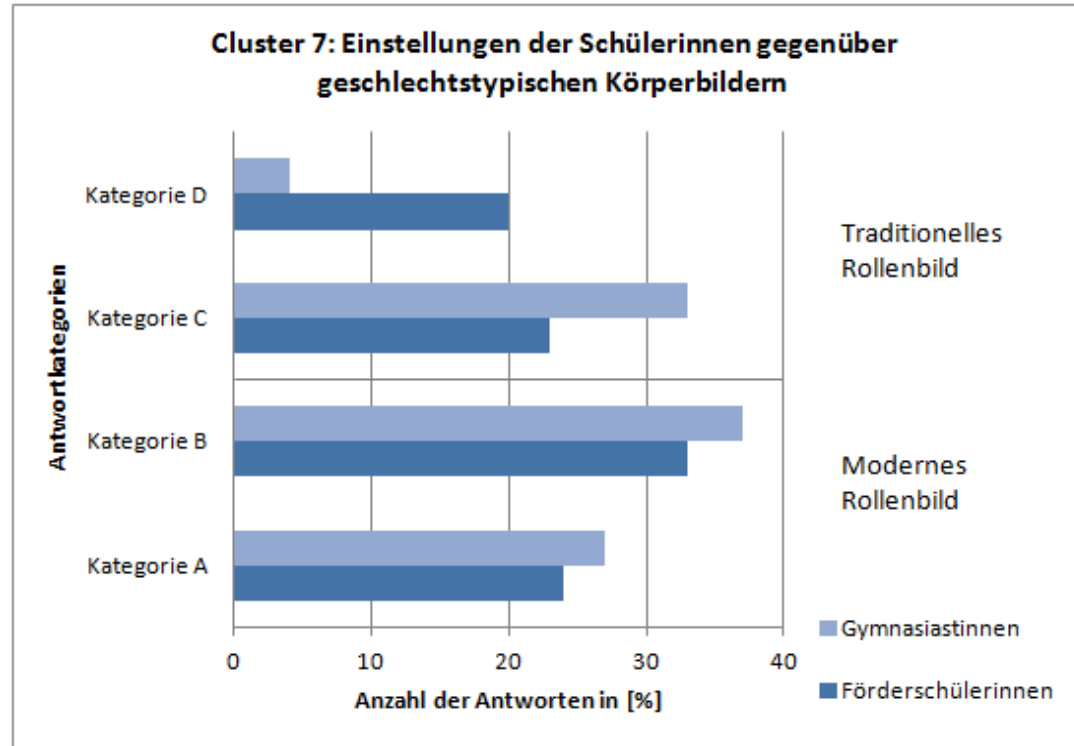
Cluster 6	A	B	C	D
Item 3	9	18	2	0
Item 12	5	13	8	3
Item 13	16	11	2	0
Item 19	2	8	9	10
Gesamt von 29 X 4 = 116	32	50	21	13
Prozent	28%	43%	18%	11%

Moderne Einstellung
 Traditionelle Einstellung

Cluster 6: Einstellungen der Gymnasiastinnen gegenüber geschlechtstypischen Attributen

Cluster 6	A	B	C	D
Item 3	14	24	6	1
Item 12	14	26	5	0
Item 13	35	9	0	1
Item 19	4	16	19	6
Gesamt von 45 X 4 = 180	67	75	30	8
Prozent	37%	42%	17%	4%

Moderne Einstellung
 Traditionelle Einstellung



Cluster 7: Einstellungen der Förderschülerinnen gegenüber geschlechtstypischen Körperbildern

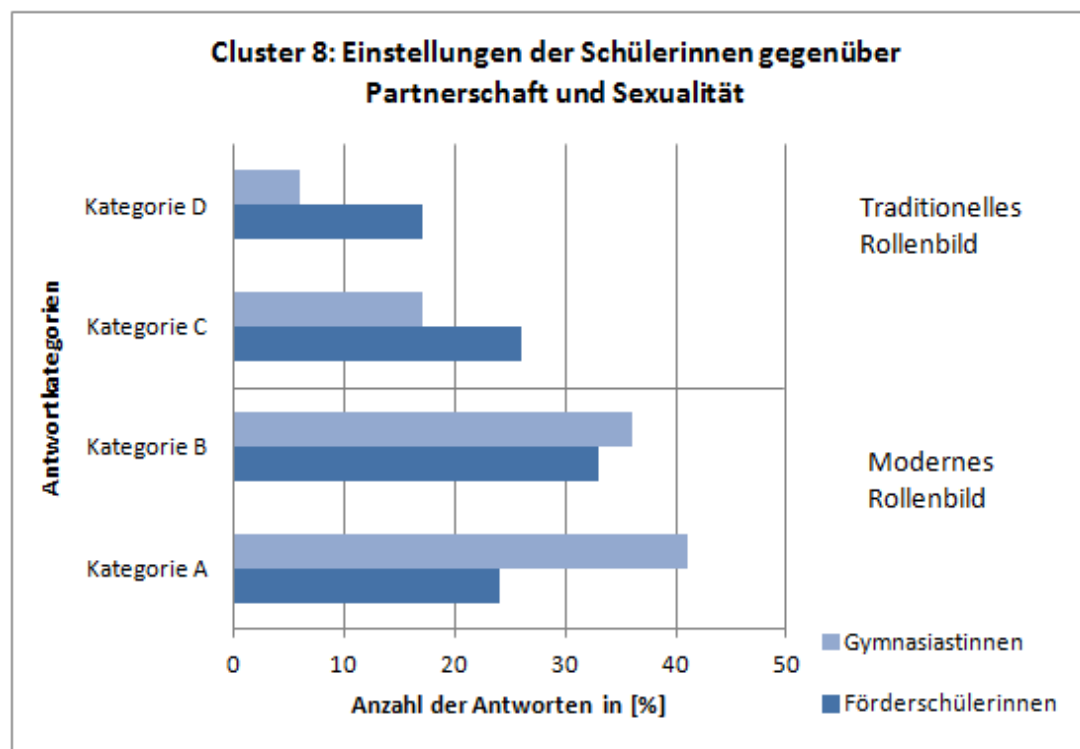
Cluster 7	A	B	C	D
Item 9	6	13	5	5
Item 27	3	6	11	9
Item 32	12	10	4	3
Gesamt von 29 X 3 = 87	21	29	20	17
Prozent	24%	33%	23%	20%

■ Moderne Einstellung
 ■ Traditionelle Einstellung

Cluster 7: Einstellungen der Gymnasiastinnen gegenüber geschlechtstypischen Körperbildern

Cluster 7	A	B	C	D
Item 9	6	24	15	0
Item 27	8	7	25	5
Item 32	22	19	4	0
Gesamt von 45 X 3 = 135	36	50	44	5
Prozent	27%	37%	33%	4%

■ Moderne Einstellung
 ■ Traditionelle Einstellung



Cluster 8: Einstellungen der Förderschülerinnen gegenüber der Partnerschaft und Sexualität

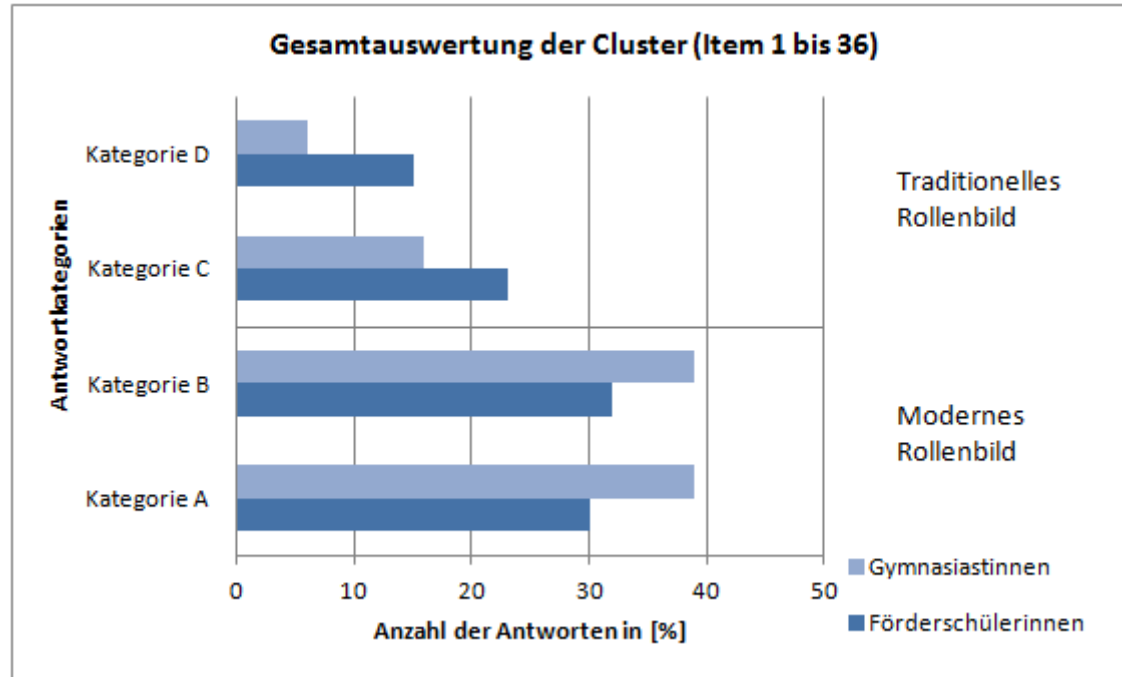
Cluster 8	A	B	C	D
Item 6	15	13	1	0
Item 11	4	9	10	6
Item 15	13	6	5	5
Item 21	4	10	12	3
Item 29	9	14	5	1
Item 33	5	12	8	4
Item 34	2	7	8	12
Item 35	3	6	11	9
Gesamt von 29 X 8 = 232	55	77	60	40
Prozent	24%	33%	26%	17%

■ Moderne Einstellung ■ Traditionelle Einstellung

Cluster 8: Einstellungen der Gymnasiastinnen gegenüber der Partnerschaft und Sexualität

Cluster 8	A	B	C	D
Item 6	41	4	0	0
Item 11	8	24	10	3
Item 15	30	12	1	2
Item 21	10	18	15	2
Item 29	27	15	1	2
Item 33	17	25	2	1
Item 34	6	11	19	9
Item 35	9	19	13	4
Gesamt von 45 X 8 = 360	148	128	61	23
Prozent	41%	36%	17%	6%

■ Moderne Einstellung ■ Traditionelle Einstellung



Gesamtauswertung der Cluster: Förderschülerinnen

Förderschülerinnen	A	B	C	D
Cluster 1	95	70	57	39
Cluster 2	11	20	15	12
Cluster 3	31	26	22	8
Cluster 4	45	47	15	9
Cluster 5	22	20	29	16
Cluster 6	32	50	21	13
Cluster 7	21	29	20	17
Cluster 8	55	77	60	40
Gesamt von 29 X 36 = 1044	312	339	239	154
Prozent	30%	32%	23%	15%

■ Moderne Einstellung

■ Traditionelle Einstellung

Gesamtauswertung der Cluster: Gymnasiastinnen

Gymnasiastinnen	A	B	C	D
Cluster 1	144	175	64	22
Cluster 2	30	37	18	5
Cluster 3	85	43	6	1
Cluster 4	71	82	16	11
Cluster 5	43	45	29	18
Cluster 6	67	75	30	8
Cluster 7	36	50	44	5
Cluster 8	148	128	61	23
Gesamt von 45 X 36 = 1620	624	635	268	93
Prozent	39%	39%	16%	6%

■ Moderne Einstellung

■ Traditionelle Einstellung

3. Graphische Darstellung: Offene Fragen zu den persönlichen Zukunftsvorstellungen

3.1 Antworten der Förderschülerinnen

FF1

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich stell mir das so vor, dass ich morgens früh aufstehe meinem Mann und mir frühstück mache. Danach tu ich aufräumen in der Zeit macht er sich fertig danach ich. Dann den ganzen Tag arbeiten zum Beispiel von 8-18 uhr. Abends heim kommen den rest aufräumen. Und dann chillig auf die Couch und TV schauen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens aufsteh frühstück machen. Mein Mann und die Kinder wecken. Danach Bsp. Die Kinder in den Kindergarten bringen danach würden ich und mein Mann arbeiten gehn. Und ich würde bis 12 uhr 30 arbeiten danach nachhause fahren. Kochen mich um die Kinder kümmern. Abends kochen für meinen Mann und dann Haushalt machen.

FF2

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich geh arbeiten und mach den Haushalt.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens Kind wecken Schule/Kindergarten bringen Frühstück machen arbeiten kochen Putzen.

FF3

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

AlbTagesberuf und mein haushalt erledigen und mal raus gehen Spaß haben, mit meinen Mann was unternehmen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

AlbTagesberuf, mich danach um mein Kind und meinen Mann kümmern, natürlich mein Haushalt auch.

FF4

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Um 6 Uhr aufstehn dann (wenn) zur Arbeit gehen danach am Abend kochen für den Mann wenn er von der Arbeit kommt. Wenn ich keine Arbeit habe dann eventuell den Haushalt.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

-

FF5

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich mache Essen für mein Mann und dann reume Ich die Wohnung auf und geh arbeiten.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich mach mein Kind und Mann Essen richte Es für (Kindergarten) (Schule) und geh arbeiten.

FF6

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Fürschtücken zusammen zusammen aufräumen raus gehen eis essen den nach Hause kommen zusammen kochen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Fürschtücken mein Kind essen geben duschen anziehen mittags schlaf und den Mittagessen geben und so Weiter.

FF7

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Arbeiten gehen, verheiraten

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Nach dem Kind sorgen, und später mal arbeiten gehen.

FF8

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens aufstehn Vesper machen Frühstücken Aufräumen Kochen Spülen. Mittagsschlaf Aufräumen Abendessen vielleicht auch mal einkaufen ... Kind ins Bett.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens aufstehen Frühstücken Kind weg bringen Arbeiten Heim kommen Essen kochen Schoffe Abendessen, Fernseh, Bett.

FF9

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Das ich Arbeiten gehe und nach der Arbeit nachhause komme ein bisschen schlafe und dan Arbens weg gehe.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich stelle mir vor, dass ich morgens aufsteh den Kindern frühstück für die Schüle, Kindergarten mache und sie da hin bringen dan zur Arbeit fahre und nach der Arbeit Abens mit meiner Familie zeit verbringe.

FF10

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich stehe auf, wecke meinen Mann mache Frühstück wir essen zusammen er geht zur Arbeit und ich auch wir sind gegangen. Wir kommen Abends nach Hause und kochen zusammen Abendessen und gehen zusammen Schlafen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich stehe auf, wecke meinen Mann mache Frühstück wir essen zusammen er geht zur Arbeit ich bleibe zu Hause und kümmer mich um meinem Baby. Wenn das Baby groß geworden ist zum beispiel 5 Jahre alt schicke ich mein Kind in den Kindergarten und gehe dan zur Arbeit und dann komme ich nach Hause. Ich hole mein Kind ab und dann essen wir zusammen.

FF11

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich wecke meinen Mann und geh zur Arbeit und er auch.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich wecke mein Kind und wecke mein Mann der geht Arbeiten und ich pass auf das Kind auf.

FF12

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Das ich mit mein Mann [?] und das wir beint ein gut Job hant und dan Kind machen

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Wen mein man arbeit und ich hab ein klein Baby und kümmer ich mich auf mein Kind bis sie erwangs [erwachsen] und mit Kind [?]

FF13

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mann kann auch ohne Kinder oder mit Kind Leben für mich ist das gleiche.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich stelle mir vor das Ich einen Mann hab und Kinder.

FF14

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich hätte ganz nor mal leben und ich hätte gearbeitet.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich hätte um die Kinder auf gepast und nicht gearbeitet sondern zu hause geblieben.

FF15

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Auf Partys gehen, arbeiten.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mit den Kindern spielen, zu Hause bleiben.

FF16

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Zeit mit Meinen Mann verbringen mit ihm ausgehen auf Party's gehen feiern.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Der Mann verdint das Geld Und ich Sorge mich um das Kind (die Kinder).

FF17

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich sellete mir vor das ich ein schönes Haus habe und ein tollen mann der mich unterstützt bei allem was ich mache und ich unterstütze natürlich mein mann auch das wir zsm auf Partys gehen essen gehen oder shoppen gehen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ein tollen mann ein tollen job das mir Spaß macht das ich mich um meine Kinder Sorge und das ich viel mit dene unternehme und mit mein mann auch.

FF18

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Das mein mann wenn ich nicht alleine zu Hause arbeiten soll.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Das mein Mann auch meine Kinder wass machen weil Frauen können nicht alles machen.

FF19

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Also ich stelle sie mir so vor: wenn ich noch nicht lange verheiratet bin, dann erst sich um den Beruf kümmern und um das Geld! Dann 5 Jahre später oder 2 Jahre später dann möchte ich 1 Kind ungefähr mit 27 Jahren. Und wenn das Kind in Kindergarten geht, wieder Arbeiten mit 30 Jahren mein 2 Kind.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Wenn es noch ein Baby ist dann bleib ich 3 Jahre lang zuhause bis es in den Kindergarten geht, dann geh ich wieder Arbeiten.

FF20

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Zur Arbeit gehen, morgens meinen Mann wecken.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mein Kind sollte dann wenn es 3 Jahre alt ist in Kindergarten (ganztages Kindergarten) das ich so lange Arbeiten kann und mein Mann so lange denn Haushalt machen wenn ich mich um das Kind kümmere.

FF21

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mache meinem Mann früstüg dann gehe ich zur Arbeit.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mein Kind aufpassen.

FF22

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ganz viel Spaß und wir gehen öfter weg Paty oder achterban farien.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich Bin zuhause mit ein Kind und wen es im Kinder Garten ist dan gehe ich arbeiten.

FF23

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich gehe Arbeiten und nach dem Arbeiten mache ich meinen Haushalt.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich gehe einen Teil zur Arbeit Mittags gehe ich nach Hause und kümmere mich um meine Kinder und um den Haushalt.

FF24

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich sthe auf und gehe zur Küche und koch Kaffee und mach das Frühstück, hol mein Mann aus dem Bett und wir Frühstücken und danach mache ich den Haushalt und dann gehe ich zum Arbeiten.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich sthe auf mach Frühstück und weg mein Man und meine Kinder wir Frühstücken und meine Kinder gehen in die Schule und mein Mann geht Arbeiten und dann putze ich die Küche und danach gehe ich zur Arbeit.

FF25

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich lege dem Socken raus oder so dann koche ich in ein Kaffee. Dann tut ich die Küche, die Wohnung putzen. Dann zu mein Beruf hin gehen. Und Abendessen mein Mann was zu essen machen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich stehen Morgens auf dan wecke ich mein Kinder. Dann mach den essen. Dann geh ich in mein Beruf. Danach mache ich mein Haushalt. Und Abendessen mach für die.

FF26

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Der Mann und die Frau können beide Arbeiten gehen die Frau solte auch zu Hause arbeiten und sich um den Haushalt kümmern.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Der Mann sollte Arbeiten gehen und die Frau sollte sich um den Haushalt und um die Kinder kümmern der mann könnte auch manschmal auf die Kinder aufpassen. Wenn die Frau noch Was zutuhn hat.

FF27

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich stell mir es vor? Das ich arbeiten gehe & dann nachhause gehen um denn Haushalt zu putzen, also erst morgens gehe ich arbeiten & wenn ich von arbeiten wieder komme mach ich denn Haushalt...

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich stell mir vor? Das ich immer noch arbeiten gehe & geld verdiene, & das ich die Kinder versorgen Essen kaufe für das arbeitgeld, & wenn ich von der arbeit wieder komme das ich denn Haushalt mache, aber die Kinder sollen mir schon helfen...

FF28

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mein Mann und ich gehen arbeiten. Danach räume ich zuhause auf, und wenn wir mal mehr Zeit haben können wir ja über Kinder nachdenken !.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Wir gehen arbeiten. Anschließend gehen mein Mann und ich mit unsren Kindern raus und unternehmen was zusammen. Später räumen wir dann zuhause aus.

FF29

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich schte auf und mach Haushalt fertig sauber machen was essen und dann arbeiten z.b. kaufen gehen. Dann richtig arbeiten gehn so 8 Stunden. Dann nach Hause geh mit mein Mann Ferhnsin ankuken im Sofer liegen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich steh um 6.30 Uhr auf wecke mein Mann auf und mein Kind bringe ich ihn in den Kindergarten und komme zurück früstige mit mein Mann mach in das Essen fertig und mach den Haushalt und geh arbeiten dan. Komm ich zuruck Hole mein Kind ab und mein mann kommt dann Essen wir alle.

2.2 Antworten der Gymnasiastinnen

FG1

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich hoffe, dass ich die Firma von meinen Eltern übernehmen kann (Vertriebsmarketing) und dort dann Design und Grafik machen kann. Ich werde mit meinem Mann Frühstück (alle Mahlzeiten zusammen einnehmen) und dann gehe ich ins Büro und am Mittag oder Abend haben wir dann Zeit für uns.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mit meiner Familie alle Mahlzeiten zusammen einnehmen, zusammen kochen. Ins Büro gehen, zum arbeiten und dann wenn meine Kinder von der Schule und Kindergarten oder so wieder kommen, versorgen und am Abend oder Mittag was mit ihnen machen.

FG2

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Um 10:00 Uhr aufstehen, um 12:00 Uhr arbeiten um 18:00 Uhr nach Hause kommen und bis 20:00 Uhr den Haushalt erledigen und dann schlafen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Um 6:00 Uhr aufstehen, um 8:00 Uhr die Kinder in den Kindergarten bringen anschließend zur Arbeit, um 16:00 Uhr die Kinder abholen und abends den Haushalt und mein Mann kümmert sich um die Kinder.

FG3

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Beide gehen arbeiten, am Abend macht Frau den Haushalt & Mann hilft ihr etwas.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mann geht Arbeiten, Frau kümmert sich um Kinder in den Ki-Gd Bringen etc. Und arbeitet dann Halbtags.

FG4

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Dass ich den Haushalt machen muss und ich mich um meine Kinder kümere, während mein Mann arbeiten geht und dabei das Geld verdient

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Dass wir beide arbeiten gehen und uns gemeinsam um den Haushalt kümmern.

FG5

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich gehe arbeiten, komme mittags wieder nach Hause und koche und esse mit meinem Mann, danach gehe ich wieder bis Spätnachmittag weiter.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich arbeite eine Weile nicht mehr und kümmer mich um den Haushalt, bei dem mir mein Mann auch hilft.

FG6

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Was ich einmal für einen Beruf haben werde, weiß ich noch nicht. Aber wenn ich verheiratet bin, möchte ich, dass mein Mann auch im Haushalt mithilft. Die verteilten Arbeiten sollten aber nach Zeit des anderen gerichtet sein.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Beide sollten die Kinder erziehen, da es für die Kinder wichtig Beziehungen zu beiden Elternteilen aufzubauen. Im Haushalt helfen alle mit (auch die Kinder, wenn sie alt genug sind).

FG7

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich gehe von morgens bis abends arbeiten und mein Mann auch wir kümmern uns aber beide um den Haushalt.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich arbeite halbtags und kümmere mich um die Kinder, mein Mann arbeitet auch weniger und wir kümmern uns beide um die erziehung.

FG8

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich gehe morgens zur Arbeit und komme Abends wieder und bringe etw. zu essen mit (nur Wochentags).

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich möchte zwar keine Kinder aber mit 3 wären sie WT in einer Kita, damit ich arbeiten kann.

FG9

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich gehe wie mein Mann ziemlich oft ganztägig arbeiten und wenn ich zu Hause bin kümmere ich mich auch um den Haushalt.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich gehe halbtägig arbeiten und kümmere mich danach um die Kinder und den Haushalt.

FG10

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich sollte abends für meinen Mann daheim sein und morgens und mittags arbeiten. Mein Mann und ich sollten zu ziemlich gleichen Zeiten daheim sein.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich sollte mein Kind morgens in den Kindergarten bringen können, dann die Zeit in der es im Kindergarten ist, werde ich arbeiten gehen.

FG11

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mein Mann und ich gehen beide von morgens bis abends arbeiten und wenn ich nach Hause komme fange ich an zu kochen und das Haus aufzuräumen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich arbeite halbtags und mein Mann ganztags. Am Morgen bringe ich die Kinder in den Kindergarten und gehe danach arbeiten. Dann am Mittag hole ich die Kinder ab und koche etwas und beschäftige mich mit ihnen.

FG12

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich habe nicht vor zu heiraten, falls doch, dann sollten beide von uns das Geld verdienen und sich beide um den Haushalt kümmern.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich und mein Mann gehen morgens, wenn die Kinder zur Schule gehen, arbeiten und einer von uns holt die Kinder nach der Arbeit ab (wenn sie noch kleiner sind) und am Abend kümmern sich beide um den Haushalt.

FG13

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich werde von morgens bis abends arbeiten gehen, wie mein Mann. Wir werden dann zusammen kochen und den Haushalt schmeissen. Beim Einkaufen wechseln wir uns ab.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mein Mann macht eher die Gartenarbeit und ich eher den Haushalt. Um das Kind kümmern wir uns gleich viel. Wir arbeiten beide weniger wie früher. Das Kind ist häufig in der Kita.

FG14

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich gehe morgens arbeiten, komme am Nachmittag nach Hause, mein Mann hat schon etwas gekocht wenn ich nach Hause komme, die Wohnung ist aufgeräumt und ich putze das Haus, abends gehe ich mit Freundinnen weg, auch mal ohne Mann.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

2 Jahre zu Hause bleiben und sich um das Kind kümmern, nach 1 Jahr Nebenjob suchen und halbtags 2-3 mal in der Woche arbeiten gehen, solange Kind bei Omas und Opas, wenn Kind älter ist wieder ganztags arbeiten.

FG15

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Nach der arbeit wird die Hausarbeit aufgeteilt z.B. Mann Garten ... Frau Haus ... Man hilft, jeder macht die Hälfte zusammen einkaufen...

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Frau arbeitet Halbtags, und versorgt mittags die Kinder der Mann arbeitet Vollzeit. Nach der Arbeit hilft der Mann auch in der Erziehung mit.

FG16

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Früh aufstehen, Frühstück machen, Arbeit (Lehrerin) Haushalt/Einkaufen/Freizeit, Gemeinsame Aktivitäten, evt. kochen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Früh aufstehen, Kinder für Schule richten, Arbeit, evt. kochen, Haushalt/Einkaufen/Freizeit, um Kinder kümmern, gemeinsame Aktivitäten, Kinder ins Bett, Zeit mit Partner.

FG17

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens aufstehen, fertig machen, zur Arbeit gehen, Mittags nach Hause kommen, zusammen mit dem Mann essen (kochen tut derjenige, der als erster zu Hause ist) dann Haushalt aufteilen (Beispiel: Frau spült ab/räumt Spülmaschine ein und aus, Mann saugt/wischt Staub) dann zusammen einkaufen gehen, Abends ferngucken, ins Bett.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens Kind wecken (je nachdem wer zuerst wach ist, und wer als erstes gehen muss) dann zum Kindergarten/Schule bringen, dann Arbeit, Mittags Kind abholen und kochen (beides wieder der, der zuerst Feierabend hat) dann Kind ins Bett bringen, (entweder einer oder beide zusammen) dann Abend zu zweit ausklingen lassen, ins Bett.

FG18

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens früher aufwachen als mein Mann und Frühstück zubereiten. Danach Arbeiten gehen und falls wir beide um dieselbe Uhrzeit aushaben, gehen wir viel. noch was unternehmen, nach Hause gehen, zusammen kochen Essen dann ins Bett gehen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Dasselbe wie oben nur, dass wir mehr Zeit mit unserem Kind(ern) verbringen wurden.

FG19

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich arbeite ganztags solange ich noch kein Kind habe. Um den Haushalt kümmern wir uns beide.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mein Mann arbeitet ganztags & ich halbtags, aber nur solange das Kind klein ist.

FG20

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich gehe trotzdem nur halbtags arbeiten und mein Mann den ganzen Tag. Und mache den rest des Tages den Haushalt.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich gehe halbtags arbeiten und bringe morgens meine Kinder in die Schule. Mein Mann geht den ganzen Tag arbeiten. Den restlichen Tag verbringe ich mit meinen Kindern zur Erziehung und kümmere mich um sie.

FG21

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich gehe morgens arbeiten, komme, wenn der Beruf es ermöglicht über Mittag heim & mach Essen, dann gehe ich wieder arbeiten für ein paar Stunden und mache am Abend zusammen mit meinem Mann den Haushalt.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens bringe ich das Kind in den Kindergarten, gehe halbtags arbeiten, hole das Kind, mach Essen und kümmere mich mittags um den Haushalt & das Kind. Am Abend steht dann die Familie im Mittelpunkt.

FG22

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich mache Karriere (arbeite ganztags), mein Partner jedoch sollte auch Geld verdienen. Es sollte ein geregelter Tagesablauf sein.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Trotzdem arbeiten, jedoch die Arbeitszeiten mit dem Partner regeln, trotzdem Kinder in den Kindergarten 😊.

FG23

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens arbeiten gehen & bis abends Geld verdienen und dann große Karriere machen & sich oft mit Freunden treffen & Party machen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mehr zuhause bleiben & Familienausflüge unternehmen. Halbtags arbeiten.

FG24

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mein Mann & ich gehen beide arbeiten und wir teilen uns den Haushalt.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Entweder ich oder mein Mann bleibt zu Hause und kümmert sich um das Kind/den Haushalt. Der andere hilft dabei. Es kommt auf den Job an, wer zu Hause bleibt.

FG25

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

- beide gehen arbeiten
- viel gemeinsam unternehmen
- gemeinsame Wohnung
- putzen, kochen

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

- Kind in den Kindergarten bringen & danach wieder arbeiten gehen
- viel zusammen unternehmen

FG26

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mann und Frau gehen arbeiten. Am Wochenende erledigen sie zusammen den Haushalt und Gartenarbeit oder anderes. Am Sonntag unternehmen sie dann gemeinsam etwas.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens arbeiten gehen und mittags auf sie aufpassen und den Haushalt erledigen. Wenn die Kinder älter sind (13 Jahre) ganztags arbeiten.

FG27

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

- gemeinsam wohnen / Abends weggehen
- gemeinsam reisen / Sachen Unternehmen
- Haushalt
- Kochen, Haushalt

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

- Kinder in die Schule bringen
- gemeinsame Tage / Abende mit Familie
- je nach Alter des Kindes, arbeiten (halbtags)
- kochen, Haushalt

FG28

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich stehe morgens auf, koche Kaffee für mich und meinen Mann und er soll den Tisch decken. Danach gehen wir beide zur Arbeit und kommen nachmittags/abends wieder um gemeinsam zu kochen und den Tag ausklingen zu lassen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Aufstehen und das Kind wecken, danach zusammen mit dem Mann frühstücken und das Kind in den Kindergarten/Schule bringen, danach zur Arbeit gehen und am Mittag das Kind wieder wieder abholen. Zusammen mittagessen und spielen. Wenn der Mann nach Hause kommt zusammen vespere und den Tag auch gemeinsam ausklingen lassen.

FG29

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

- ganztags arbeiten
- Wohnung in Großstadt
- Ehemann auch ganztags
- Haushalt teilen

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

- bis 3. Jahr halbtags arbeiten
- ab 3. Jahr ganztags arbeiten
- Kind in Hort
- Mann muss helfen

FG30

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens: arbeiten. Mittags/Nachmittags: Haushalt,... .Abends: Zeit mit meinem Mann genießen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens: Arbeiten, Kinder in Kindergarten/Schule. Mittags/Nachmittags: Haushalt & für Kinder sorgen. Abends: Zeit mit meinem Mann & Kinder verbringen.

FG31

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens arbeiten gehen und Nachmittags nach Hause kommen. Abends werde ich dann immer was mit meinem Mann und/oder mit Freunden machen/weggehen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens mit den Kindern frühstücken, danach arbeiten gehen, und mittags, wenn die Kinder wieder daheim sind, Feierabend haben und mit ihnen lernen. Abends dann auch noch was mit meinem Mann und Freunden machen.

FG32

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Der Mann geht arbeiten und kommt abends heim. Ich bin zuhause und kümmere mich um den Haushalt. Ich arbeite vielleicht 2-4 Tage in der Woche, aber nicht so viel wie der Mann.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Mein Mann geht arbeiten & kommt abends heim. Ich bleibe zu Hause und kümmere mich um die Kinder & den Haushalt. Ich gehe viell. Ein wenig arbeiten, aber nur dann, wenn meine Kinder in der Schule sind und mich nicht benötigen.

FG33

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Aufstehen, Anziehen, Musik, Kochen, Film schauen, bisschen „familiäre Aktivitäten“, Film schaun, schlafen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Aufstehn, Kind frühstückmachen/zur Schule bringen, Essen, Arbeiten, Kind abholen, essen, Musik/Fernseh etc. ... Abendessen mit Mann, schlafen gehn.

FG34

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Früh aufstehen (der Morgen macht den Tag!) Gehe zu meiner Arbeit (die mir auf jedenfall Spaß machen sollte & wo ich gut bezahlt werde) Gehe mit meinem Mann Mittagessen, danach Arbeiten & abends Sport machen (ganz viel 😊)

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich will keine Kinder

FG35

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens: Arbeite; Mittags: Frau kocht, beide Essen gemeinsam; Abends: Gemeinsame Zeit für Frau & Mann Haushalt gemeinsam.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens: Arbeiten, Kind zur Tagesmutter; Mittags: Frau kocht, Essen gemeinsam; Abends: Zeit für Kind, Mann & Frau Haushalt gemeinsam.

FG36

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Am morgen würde ich aufstehen, das Frühstück machen und mit meinem Mann aufräumen. Dann gehen wir bis abends Arbeiten. Dann kocht mein Mann am Abend und wir lassen den Tag gemütlich ausklingen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich stehe früher auf. Mein Mann geht zur Arbeit. Ich bringe die Kinder in den Kindergarten und gehe anschließend zur Arbeit. Um 12:00 hole ich sie ab und koche. Am Mittag mache ich die Hausarbeit. Und am Abend kocht mein Mann.

FG37

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens Arbeiten, mittags kochen, nachmittags Sport oder Haushalt oder mit Freunden treffen, einen schönen Abend mit dem Mann oder Party.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

- Kinder in die Schule/Kindergarten
- kochen, etwas mit Kinder unternehmen
- Freunde treffen
- Party, Sofa

FG38

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich stehe auf, mache Frühstück, gehe zur Arbeit, mittags komme ich nach Hause und koche Mittagessen. Danach putze ich die Küche und evt. das Haus. Wenn ich fertig bin, mache ich, was ich möchte, verabrede mich mit Freundinnen o.ä. und bereite das Abendessen vor.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich mache Frühstück wecke die Kinder, gehe zur Arbeit und koche danach Mittagessen. Nachmittags helfe ich den Kindern bei den Hausaufgaben,... . Dann mache ich das Abendessen und bringe die Kinder dann ins Bett.

FG39

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens (6:00 Uhr) aufstehen, zusammen mit meinem Mann frühstücken, beide gehen arbeiten, evt. zusammen essen in der Mittagspause, beide arbeiten ganztags (wenn Kinder, Frau halbtags, Mann ganztags) abends gemeinsam essen/TV schauen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens gemeinsam aufstehen, mann arbeitet ganztags, ich sobald Kind im Kindergarten ist ein paar Std. täglich (3-4), sobald Kind in Schule ist halbtags, aber immer zuhause sein, wenn Kind kommt, bzw. Kind immer abholen.

FG40

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich werde Morgens schon bei der Arbeit sein, genau so wie mein Mann. Je nach dem, wann man heim kommt wird was gekocht. Den Haushalt mache ich mit dem Mann & abends verbringt man gemeinsam Zeit.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Entweder Ich oder der Mann geht schaffen & die andere Person passt solange auf das Kind auf & kocht/Putzt ... Aber beide behalten den Job & abends nimmt man sich wieder füreinander Zeit.

FG41

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich möchte sehr viel mit meinem Mann verbringen. Mittags würde ich mit meinem Mann einen Ausflug machen und Abends mit meinem Mann weg gehen oder auf dem Sofa kuscheln.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Ich würde Morgens die Kinder richten und den Haushalt machen. Mittags möchte ich mit der ganzen Familie einen Ausflug machen und den Abend mit meinem Mann verbringen.

FG42

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Frühstück, Beruf, Mittagspause, Beruf, nach Hause gehen, joggen gehen, fernsehen, duschen, mit meinem Mann zu Abend essen, einen schönen Abend mit dem Mann verbringen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Aufstehen, Frühstück für den Mann und Kinder machen, Kinder in die Schule schicken, Beruf bis 13:00 Uhr, nach Hause gehen, kochen, mit Mann und Kindern zu Mittag essen, Kindern mit Hausaufgaben helfen, ausruhen, gemeinsam zu Abend essen, Kinder ins Bett bringen, fernsehen, schlafen.

FG43

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens pünktlich mit dem Mann aufstehen, duschen, anziehen, dann mit dem Ehemann zusammen frühstücken, ins Büro, Mittagessen mit Kollegen, Büro, noch kurz einkaufen vllt. Für das Abendessen, nach Hause, kurz Haushalt & Wäsche, wobei der Ehemann hilft (!), zusammen Abendessen und reden, auf dem Sofa chillen und reden, lesen, fernsehen,... .

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens früh aufstehen und die Kinder fertig machen, Mann macht währenddessen frühstück, dann alle gemeinsam frühstücken, Kinder in die Schule/Kindi bringen, Mann & ich ins Büro, Mittagspause Kinder abholen & Mittagessen machen, dann mit den Kindern beschäftigen, bei Hausi helfen, Mann geht arbeiten, abends zusammen Abendessen, Kinder zusammen ins Bett bringen, danach vllt. Noch mit dem Mann weggehen.

FG44

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Frühstück (Haushalt), Beruf, Mittagspause, Beruf, nach Hause gehen, joggen gehen, duschen, Fernsehen, Abendessen (mit dem Mann), einen schönen Abend mit dem Mann verbringen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Aufstehen, Frühstück für den Mann und die Kinder machen (Kinder gehen in Schule/Kindergarten), zur Arbeit gehen bis 13 Uhr, danach gemeinsam Mittagessen, den Kindern bei den Hausaufgaben helfen und mit ihnen etwas unternehmen, gemeinsam Abendessen, Kinder ins Bett bringen und den Rest des Abends vorm TV mit dem Mann verbringen

FG45

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist und (noch) kein Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens/Mittags: Arbeiten; Nachmittag/Abend: Putzen, Kochen, Tag mit dem Mann verbringen.

Wie stellst du dir deinen Tagesablauf vor, wenn du mal verheiratet bist Kind/Kinder hast (Beruf, Haushalt, ...)?

Morgens: Kinder zur Schule bringen, Arbeiten gehen; Mittags: Kinder abholen, Kochen, Putzen, sich um Kinder kümmern; Abends: Mit dem Mann Zeit verbringen.

4. Graphische Darstellung: Fragen zu den geschlechtstypischen Stereotypen

Frauen sind...	Förderschülerinnen	Gymnasiastinnen
<i>Entschlossen</i>	52%	67%
<i>Furchtlos</i>	14%	29%
<i>Konsequent</i>	45%	56%
<i>Kraftvoll</i>	59%	24%
<i>Sachlich</i>	38%	49%
<i>Scharfsinnig</i>	38%	36%
<i>Unerschrocken</i>	14%	31%
<i>Aufmerksam</i>	76%	91%
<i>Eingebildet</i>	41%	29%
<i>Gewissenhaft</i>	31%	51%
<i>Unhöflich</i>	3%	7%
<i>Unpraktisch</i>	0%	2%
<i>Vertrauenswürdig</i>	76%	86%
<i>Zuverlässig</i>	90%	89%
<i>Bescheiden</i>	38%	27%
<i>Feinfühlig</i>	55%	86%
<i>Fürsorglich</i>	79%	91%
<i>Freundlich</i>	100%	86%
<i>Leidenschaftlich</i>	76%	84%
<i>Romantisch</i>	93%	82%
<i>Sinnlich</i>	34%	49%
<i>Weichherzig</i>	66%	71%

Tabelle: Eindimensionale Häufigkeitstabelle: die Frau. Die Adjektive sind nach Farben sortiert. Ein blauer Hintergrund entspricht einer maskulinen Zuordnung, ein roter einer femininen und ein grüner einer neutralen Zuordnung.

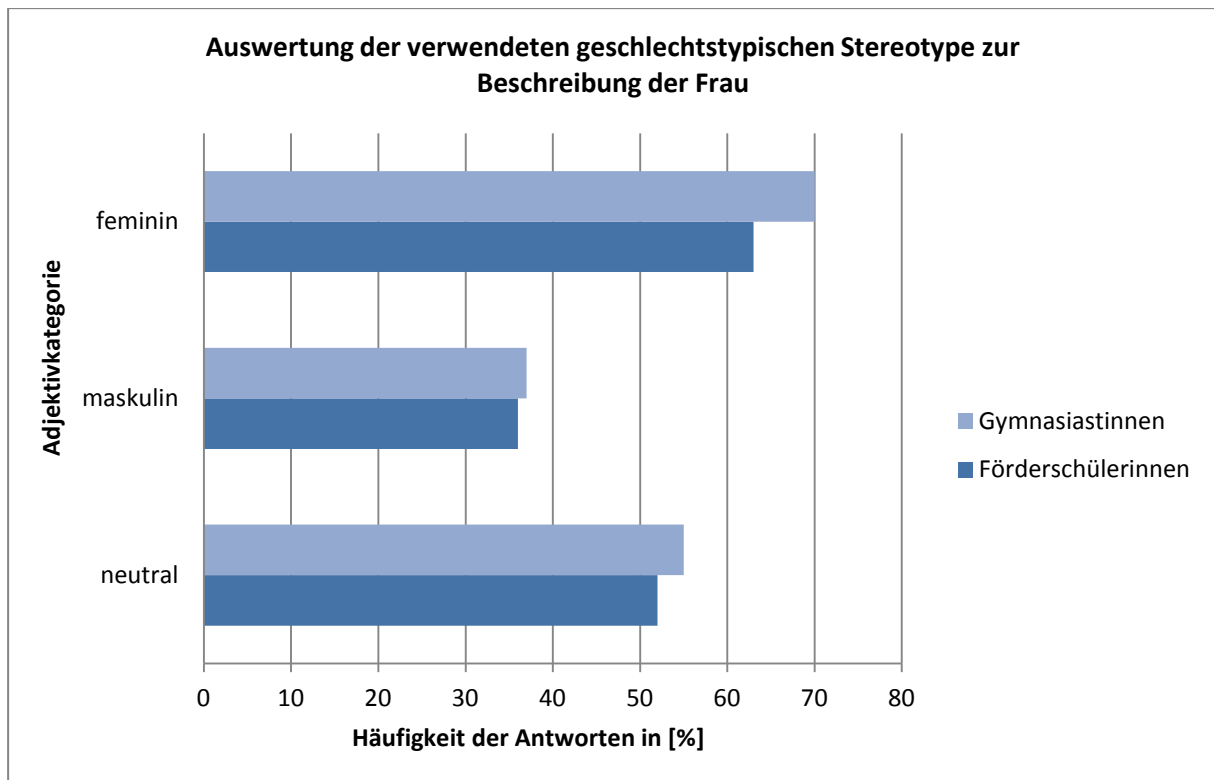


Abbildung: Vergleichende Auswertung der verwendeten geschlechtstypischen Stereotype zur Beschreibung der Frau

<i>Frauen sind...</i>	Förderschülerinnen	Gymnasiastinnen
<i>feminin</i>	63%	70%
<i>maskulin</i>	36%	37%
<i>neutral</i>	52%	55%

Tabelle: Gesamtauswertung der Adjektivtabelle in [%]

Männer sind...	Förderschülerinnen	Gymnasiastinnen
<i>Entschlossen</i>	52%	78%
<i>Furchtlos</i>	48%	76%
<i>Konsequent</i>	48%	67%
<i>Kraftvoll</i>	90%	93%
<i>Sachlich</i>	38%	49%
<i>Scharfsinnig</i>	45%	36%
<i>Unerschrocken</i>	45%	73%
<i>Aufmerksam</i>	62%	27%
<i>Eingebildet</i>	34%	33%
<i>Gewissenhaft</i>	48%	27%
<i>Unhöflich</i>	41%	22%
<i>Unpraktisch</i>	21%	20%
<i>Vertrauenswürdig</i>	55%	40%
<i>Zuverlässig</i>	48%	31%
<i>Bescheiden</i>	45%	16%
<i>Feinfühlig</i>	52%	22%
<i>Fürsorglich</i>	62%	44%
<i>Freundlich</i>	69%	58%
<i>Leidenschaftlich</i>	69%	49%
<i>Romantisch</i>	79%	44%
<i>Sinnlich</i>	34%	18%
<i>Weichherzig</i>	52%	18%

Tabelle: Eindimensionale Häufigkeitstabelle: der Mann

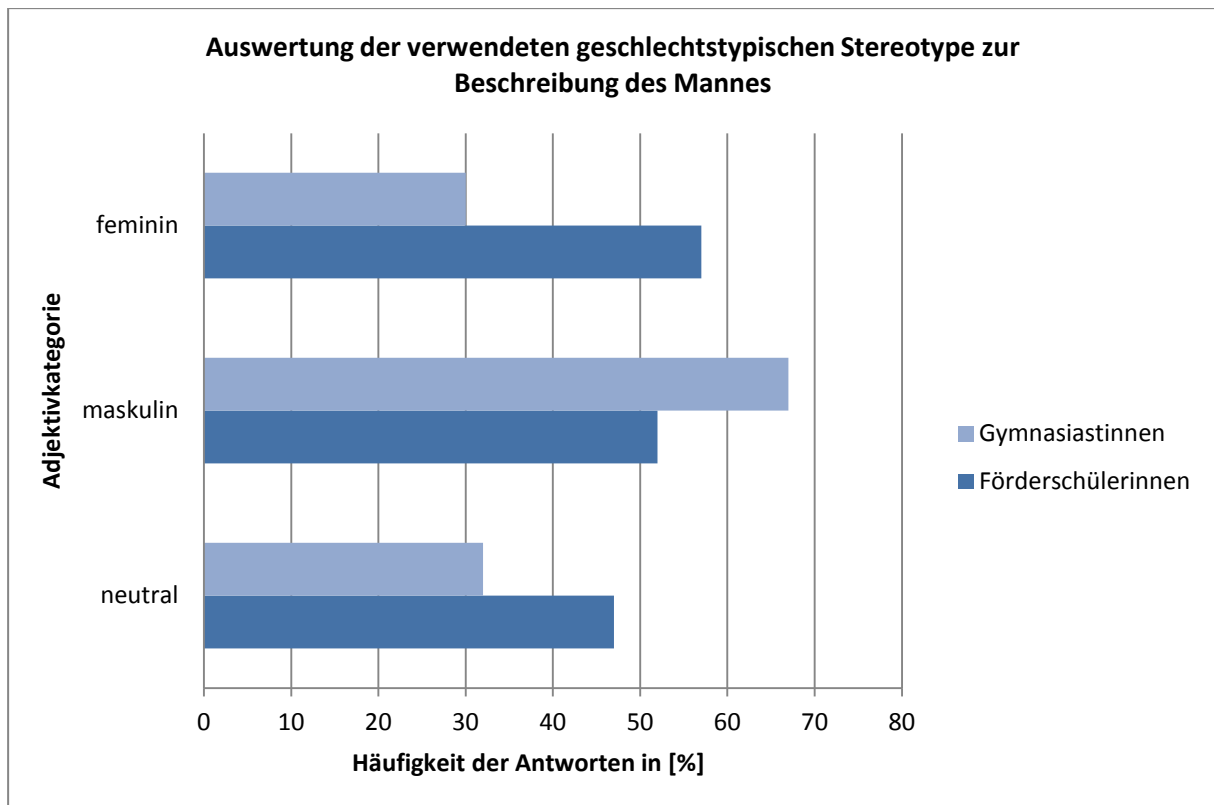
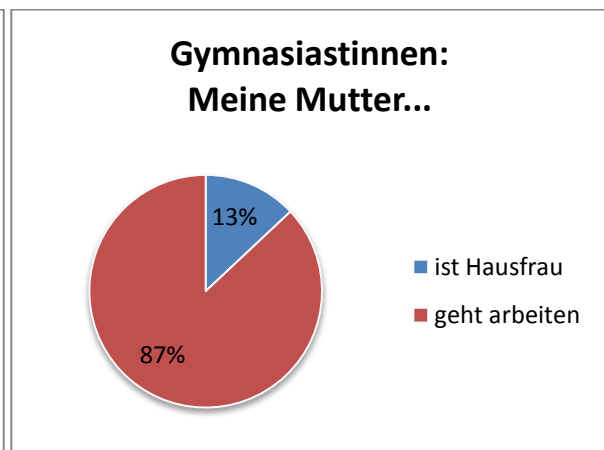
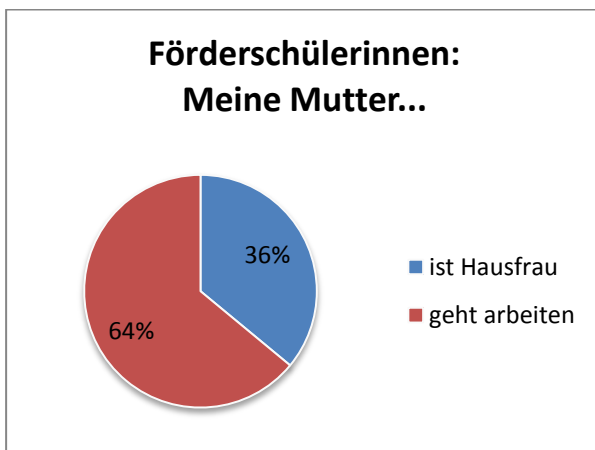
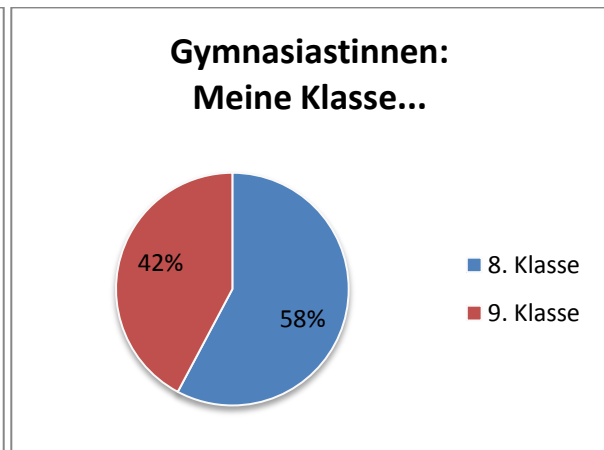
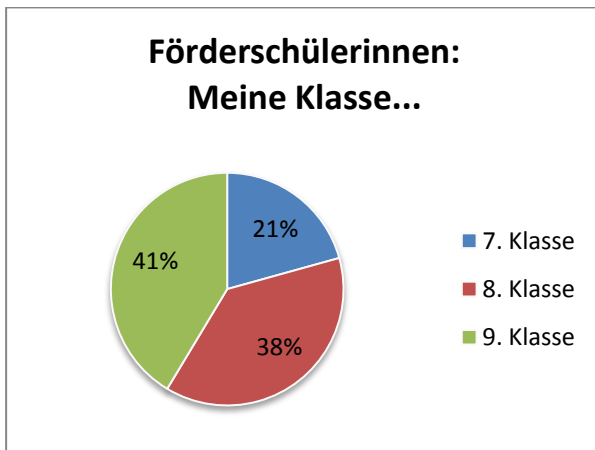
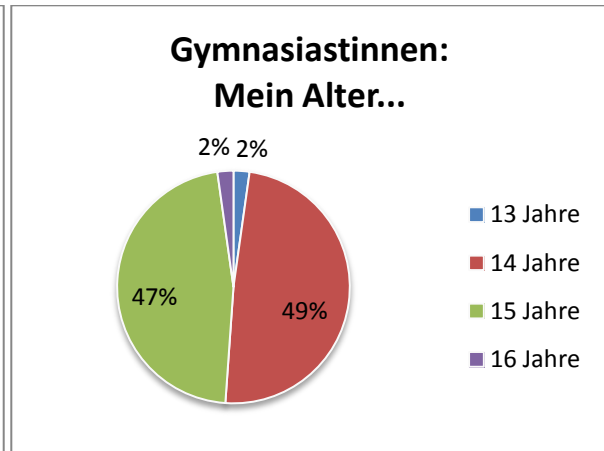
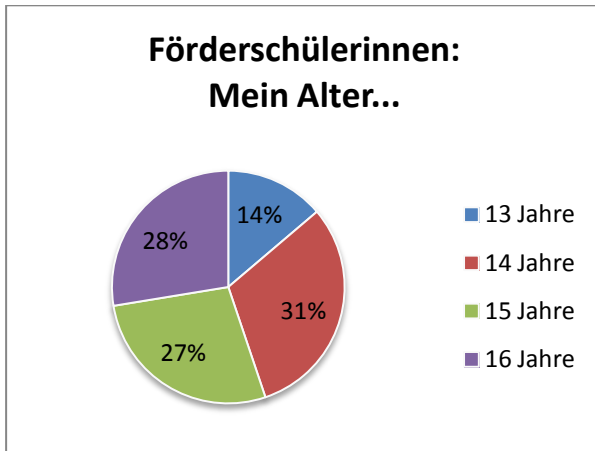


Abbildung: Vergleichende Auswertung der verwendeten geschlechtstypischen Stereotype zur Beschreibung des Mannes

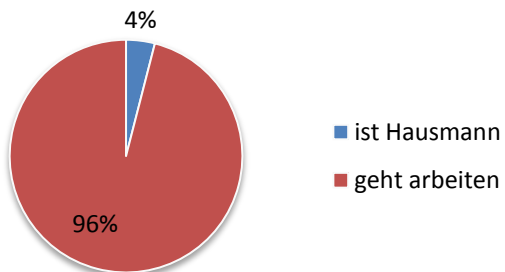
Männer sind...	Förderschülerinnen	Gymnasiastinnen
<i>feminin</i>	57%	30%
<i>maskulin</i>	52%	67%
<i>neutral</i>	47%	32%

Tabelle: Gesamtauswertung der Adjektivtabelle in [%]

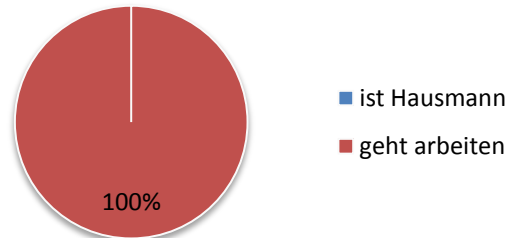
5. Graphische Darstellung zu den Angaben zur Person und Familie



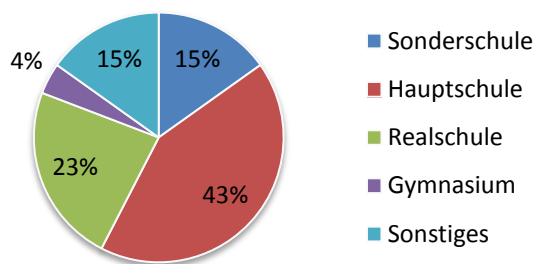
**Förderschülerinnen:
Mein Vater...**



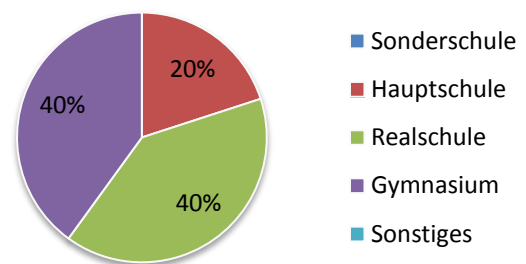
**Gymnasiastinnen:
Mein Vater...**



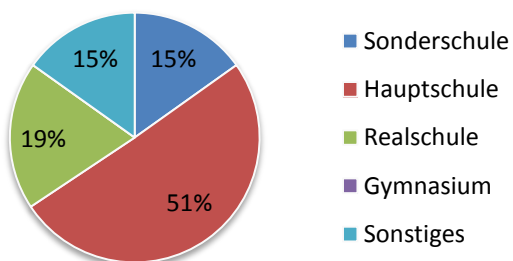
**Förderschülerinnen: Meine Mutter
hat folgende Schule besucht...**



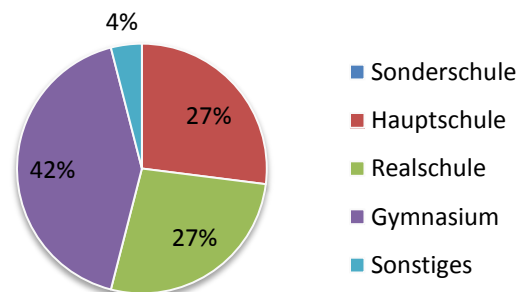
**Gymnasiastinnen: Meine Mutter hat
folgende Schule besucht...**

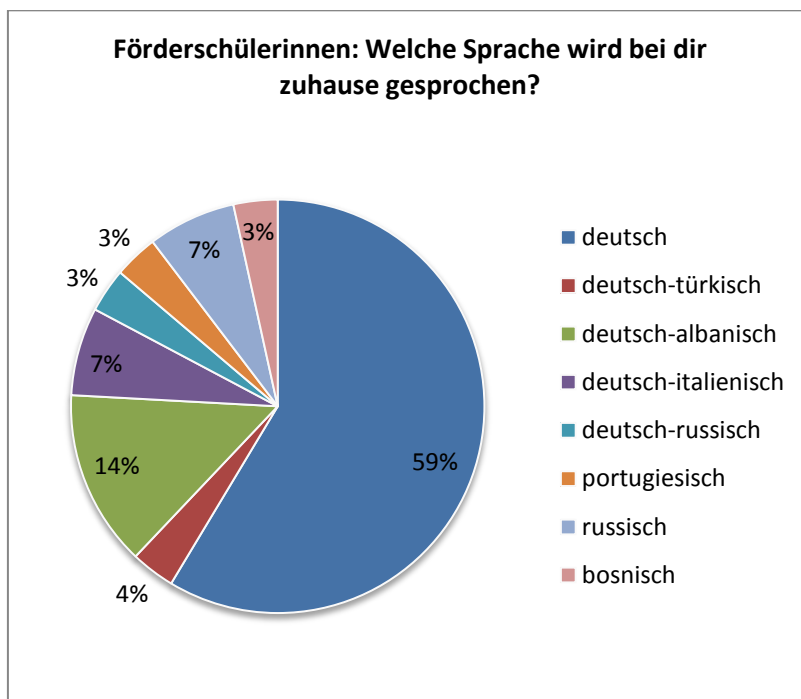
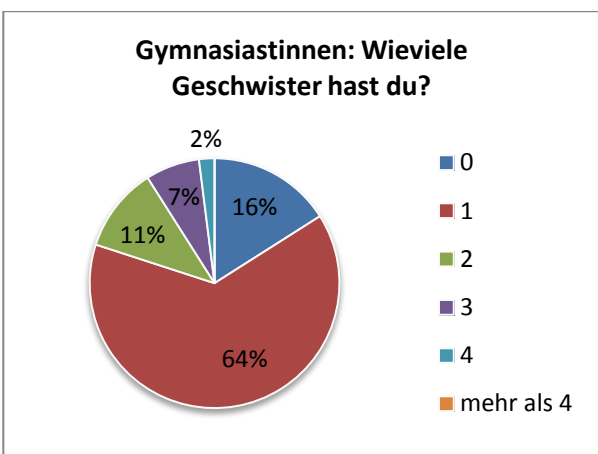
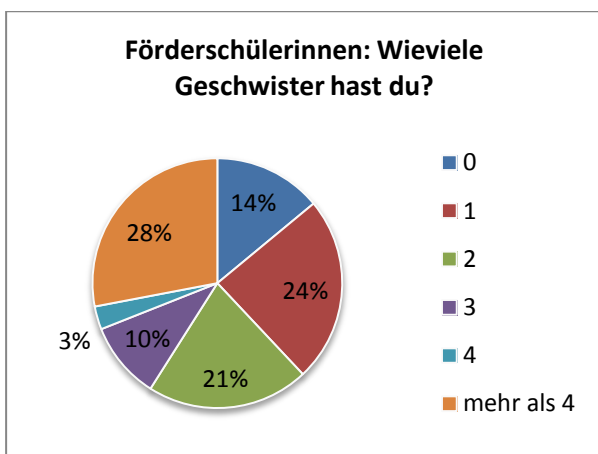
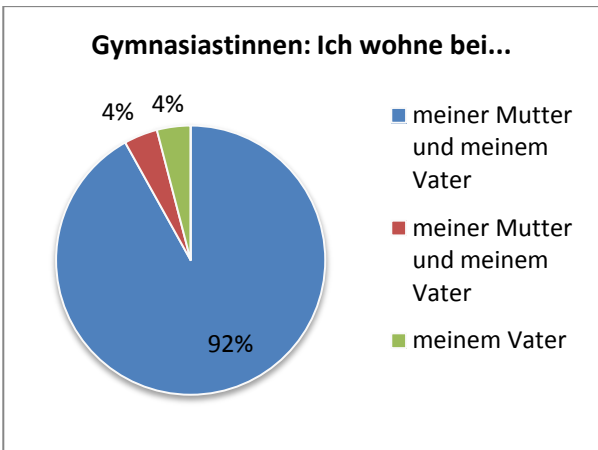
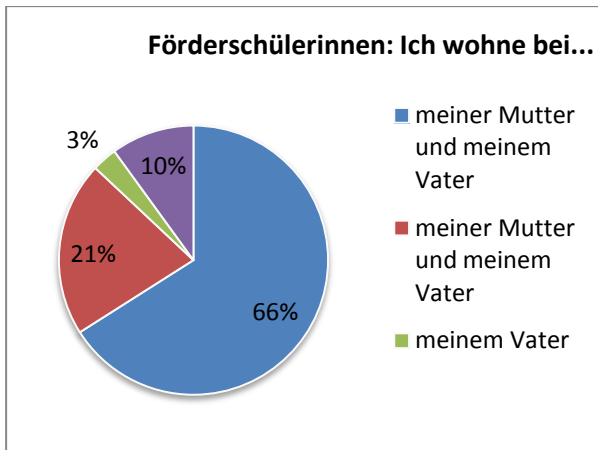


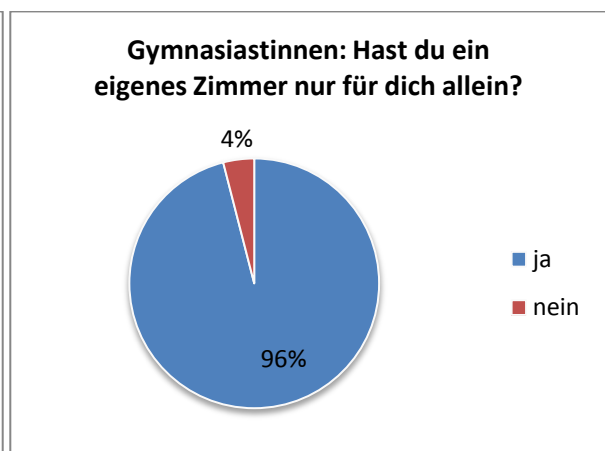
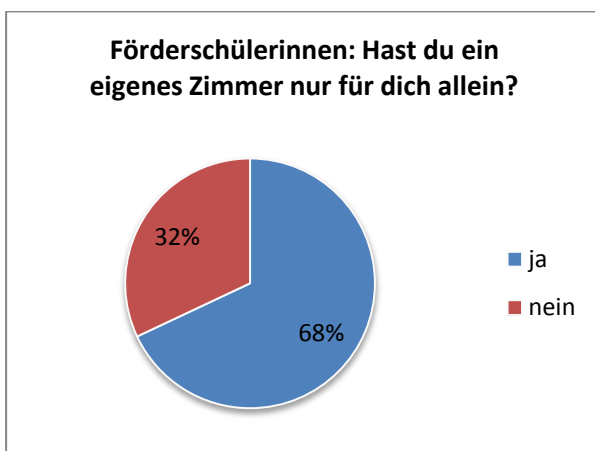
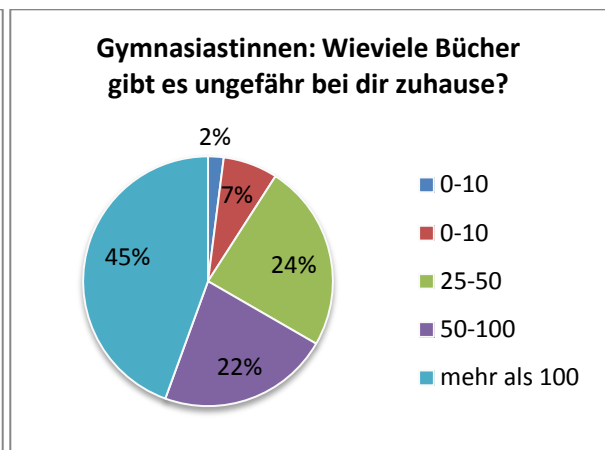
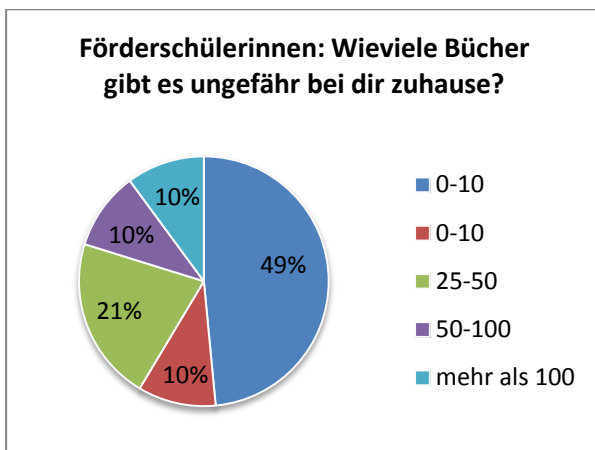
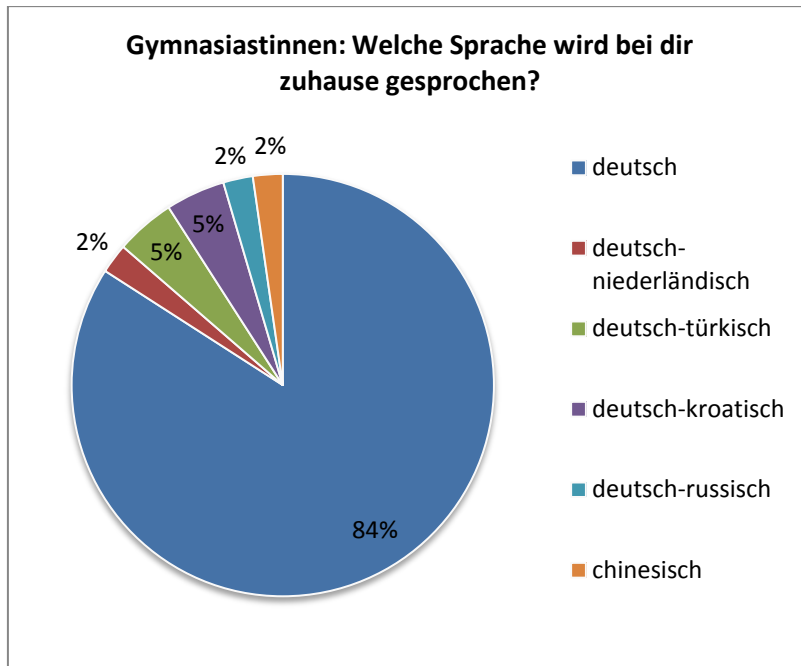
**Förderschülerinnen: Mein Vater hat
folgende Schule besucht...**

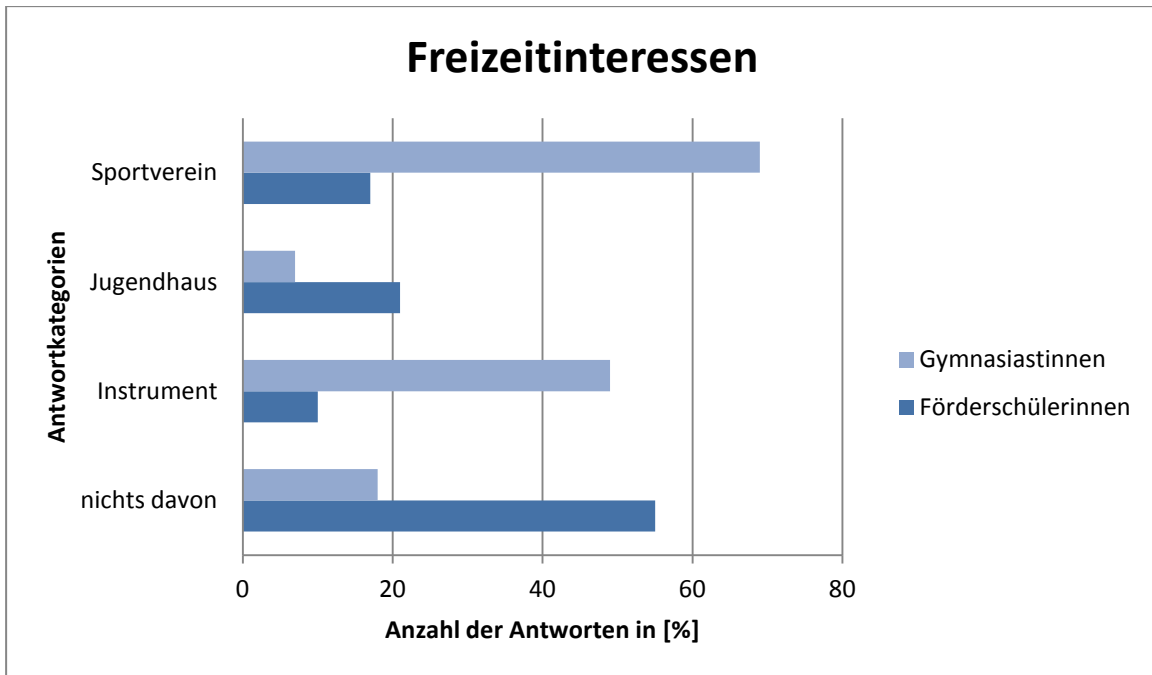


**Gymnasiastinnen: Mein Vater hat
folgende Schule besucht...**









Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

Unterschrift