

Geschlechtergerechtigkeit fördern

**Entwicklung einer schulsozialarbeiterischen Intervention
für weibliche Jugendliche**

Bachelorarbeit
Malin Bütler

Begleitperson
Dr. Carl Oliva

Bachelorstudiengang
Zürich,
Frühlingssemester
2025

Abstract

Trotz verfassungsrechtlich verankerter Gleichstellung bestehen in der Schweiz weiterhin strukturelle geschlechtsbezogene Benachteiligungen, die sich bereits im Jugendalter manifestieren. Besonders weibliche Jugendliche sind in zentralen Sozialisationskontexten wie Familie, Schule, Peergroup und Medien mit sexistischen Stereotypen konfrontiert, welche die Entwicklung einer stabilen Ich-Identität beeinträchtigen können. Obwohl die Schulsozialarbeit als wichtiger Handlungsraum gilt, mangelt es bislang an konkreten, theoriebasierten und praxisnahen Konzepten zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit im schulischen Alltag.

Die vorliegende Bachelorarbeit adressiert diese Wissenslücke durch die entwicklungstheoretische Konzeption einer schulsozialarbeiterischen Intervention, die gezielt weibliche Jugendliche anspricht. Die Intervention basiert auf psychologischen, soziologischen und pädagogischen Ansätzen und ist sowohl theoretisch als auch empirisch fundiert. Ziel ist es, geschlechtsspezifische Stereotypen kritisch zu hinterfragen, Selbstreflexion zu fördern und die Identitätsentwicklung zu stärken. Es handelt sich dabei nicht um ein implementiertes oder evaluiertes Programm, sondern um einen fundierten Entwurf, der wissenschaftliche Erkenntnisse mit schulischer Praxis verbindet. Die Arbeit versteht sich als Beitrag zur professionsbezogenen Auseinandersetzung mit Gleichstellung im schulischen Kontext.

Vorwort

Die vorliegende Bachelorarbeit stellt den Abschluss meines Studiums dar und wäre in dieser Form ohne die wertvolle Unterstützung einiger Menschen nicht möglich gewesen.

Mein besonderer Dank gilt meiner Begleitperson Dr. Carl Oliva, der mich während des gesamten Prozesses fachlich begleitet hat. Ich wurde in meinen Ideen gefördert, konnte mir jederzeit Unterstützung holen und von seinem grossen Fachwissen sowie seinen wertvollen Anregungen profitieren. Seine motivierende Haltung hat mich durch anspruchsvolle Phasen begleitet und mir immer wieder Zuversicht gegeben, meinen Weg konsequent weiterzuverfolgen.

Ebenso danke ich meinen Eltern, die mich über meinen gesamten Bildungsweg hinweg mit Vertrauen, Geduld und Verständnis begleitet haben. Ihre stetige Ermutigung und ihr Glaube an mich haben mir nicht nur den nötigen Freiraum gegeben, sondern auch die Kraft, Herausforderungen zu meistern.

Mein Dank gilt auch meinen Freundinnen, deren unterstützende Anregungen und ermutigende Worte für mich von grossem Wert waren.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	6
1.1.	Ausgangslage und Problemstellung	6
1.2.	Fragestellung	7
1.3.	Zielsetzung	8
1.4.	Thematische Eingrenzung	8
1.5.	Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit	9
2.	Theoretische Grundlagen	10
2.1.	Definitionen, Merkmale und Ausdrucksformen von Sexismus	10
2.2.	Geschlechterstereotype als Grundlage von Sexismus	11
2.3.	Die Jugend als prägende Entwicklungsphase	12
2.4.	Sozialisierungstheoretische Perspektive	14
2.5.	Sozialpsychologische Mechanismen der Geschlechterstereotypisierung	15
2.5.1.	Kognitive Schemata	15
2.5.2.	Soziale Rollentheorie	17
2.5.3.	Modelllernen	18
3.	Sozialisierungskontexte und die Reproduktion von Geschlechterstereotypen	20
3.1.	Familie	20
3.2.	Schule	22
3.3.	Peergroup	25
3.4.	Medien	28
4.	Geschlechterstereotype und ihre Auswirkungen auf junge Frauen	30
4.1.	Familiäre Geschlechterstereotype und ihre Auswirkungen	30
4.2.	Schulische Stereotypen im MINT-Bereich und seine Auswirkungen	32
4.3.	Sexueller Doppelstandard und seine Auswirkungen	33
4.4.	Objektifizierung und ihre Auswirkungen	35
5.	Intervention zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit in der Schulsozialarbeit	37
5.1.	Ziel und Zweck der Intervention	37
5.1.1.	Interventionsziel	37
5.1.2.	Einordnung der Intervention in die Zielsetzungen der Schulsozialarbeit	37
5.2.	Curriculare Verankerung und schulische Relevanz der Intervention	39
5.3.	Pädagogische, psychologische und berufsethische Fundierung	41
5.3.1.	Dramatisierende geschlechterreflektierte Pädagogik	41
5.3.2.	Selbstwirksamkeitstheorie	42
5.3.3.	Berufsethik und Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit	44
5.4.	Konkrete Planung der Intervention	46
5.4.1.	Interventionsgruppe, Zeitrahmen und Setting	46

5.4.2.	Inhalte und Themenschwerpunkte	47
5.4.3.	Unterrichtseinheit 1	47
5.4.4.	Unterrichtseinheit 2	48
5.4.5.	Unterrichtseinheit 3	49
5.4.6.	Reflexion und Nachhaltigkeit	49
6.	Schlusserkenntnisse	51
6.1.	Zusammenfassung und Beantwortung der Fragestellung.....	51
6.2.	Kritische Würdigung der Arbeit	55
6.3.	Ausblick	57
	Literaturverzeichnis.....	58

1. Einleitung

Das vorliegende Kapitel dient der thematischen Einführung, beschreibt die gesellschaftliche Ausgangslage und Problemstellung, formuliert die zentrale Fragestellung und Zielsetzung, nimmt eine thematische Eingrenzung vor und erläutert das methodische Vorgehen sowie den Aufbau der Arbeit.

1.1. Ausgangslage und Problemstellung

In Artikel 8 Absatz 1 der Bundesverfassung (Bundesverfassung vom 18. April 1999, SR 101) wird die Gleichheit aller Menschen garantiert. Absatz 2 verbietet jede Form von Diskriminierung aufgrund individueller Merkmale und verpflichtet den Staat, Minderheiten vor Benachteiligungen zu schützen. Weiter wird im Absatz 3 die Gleichberechtigung von Männern und Frauen in allen Bereichen von Bildung, Beruf und Familie sowie der Grundsatz des gleichen Lohns für gleiche Arbeit festgehalten (BV, Art. 8 Abs. 1–3).

Trotz verfassungsrechtlicher Gleichstellung bestehen weiterhin strukturelle Benachteiligungen. Frauen verdienen deutlich weniger als Männer und verfügen über tiefere Altersvorsorgeleistungen. Durch die Übernahme von unbezahlter Care-Arbeit weisen Frauen ein erhöhtes Risiko für Altersarmut auf (Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann, 2023). Zusätzlich sind Frauen in Tieflohnbranchen überrepräsentiert, während sie in Führungspositionen deutlich unterrepräsentiert sind. Auch in weiteren Lebensbereichen lässt sich eine Ungleichheit feststellen. So sind Frauen überdurchschnittlich oft von Gewalt und sexueller Belästigung betroffen. Dies verdeutlicht, dass rechtliche Massnahmen allein nicht ausreichen, um eine tatsächliche Gleichstellung in der Gesellschaft zu erreichen (Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann, 2023).

Die Thematik der Geschlechterungerechtigkeit wird bereits im Jugendalter sichtbar. Eine Umfrage von Pro Juventute ergab, dass über ein Drittel (33,8 %) der befragten jungen Frauen im Alter von 14 bis 25 Jahren angaben, sich aufgrund von Sexismus Sorgen zu machen (Pro Juventute, 2024, S. 13). Junge Menschen befinden sich in einer prägungs-offenen Lebensphase und sind dadurch besonders vulnerabel, wenn es um Erfahrungen von Ungleichheit geht, insbesondere hinsichtlich geschlechterspezifischer Diskriminierung und Gewalt. Die von Jugendlichen übernommenen Geschlechterrollen und Gleichstellungsvorstellungen sind dabei entscheidend für die

zukünftige Verwirklichung von Gleichberechtigung in der Schweiz (Vaterlaus et al., 2024, S. 5).

Aus berufsethischer Perspektive betont AvenirSocial, dass die Soziale Arbeit verpflichtet ist, ungerechte, unterdrückende oder schädliche Praktiken aufzudecken und die Öffentlichkeit darüber aufzuklären (2010, S. 11). Sexistisch motiviertes Verhalten ist dabei als eine solche schädliche und unterdrückende Praxis zu verstehen. Daher erscheint es essenziell, die Gesellschaft für dieses Thema zu sensibilisieren. Die Bedeutung dieses Aspekts für die Soziale Arbeit ergibt sich aus ihrem Auftrag, die Menschenrechte zu schützen, sich für Gleichberechtigung und Gleichbehandlung einzusetzen und jede Form von Diskriminierung entschieden abzulehnen (AvenirSocial, 2010, S. 14).

Die Schule als zentraler Sozialisationsraum bietet einen wichtigen Ansatzpunkt zur Intervention geschlechterspezifischer Benachteiligung. In der Schulsozialarbeit (SSA) fehlen jedoch gezielte Vorgehensweisen, um deren komplexe Ursachen systematisch zu adressieren. Diese Forschungslücke bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit.

1.2. Fragestellung

Wie kann im Rahmen der SSA eine Intervention entwickelt und umgesetzt werden, die dazu beiträgt, geschlechtsbezogene Benachteiligungen von weiblichen Jugendlichen zu reduzieren?

Zusätzlich werden folgende Teilfragen behandelt, die zur Beantwortung der Hauptfragestellung massgebend sind.

- *Welche theoretischen Ansätze helfen, sexistische Strukturen und geschlechtsbezogene Sozialisation im Jugendalter zu erklären?*
- *Wie tragen zentrale Sozialisationskontexte zur Reproduktion sexistischer Stereotype im Alltag Jugendlicher bei?*
- *Welche Folgen können sexistische Stereotype und damit gesellschaftliche Erwartungen für weibliche Jugendliche haben?*
- *Wie lässt sich eine schulsozialarbeiterische Intervention zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit im schulischen Alltag konkret umsetzen?*

1.3. Zielsetzung

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, praxisnahe Handlungsempfehlungen für die SSA zu erarbeiten, die zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit für weibliche Jugendliche im Kontext der schulischen Erfahrungen beitragen können. Im Zentrum steht die Analyse, wie sich geschlechtsbezogene Stereotype im Sozialisationsprozess herausbilden, welche Auswirkungen sie auf junge Frauen haben und welche sozialpsychologischen sowie pädagogischen Ansätze für eine wirksame Intervention geeignet sind. Darüber hinaus soll die Arbeit eine fachliche Lücke schliessen, indem sie theoretisches Wissen mit einem praxisorientierten Interventionsvorschlag verbindet.

1.4. Thematische Eingrenzung

Im Fokus dieser Arbeit stehen weibliche Jugendliche der Sekundarstufe I im deutschsprachigen Raum der Schweiz. Die Zielgruppe wurde gewählt, da sie besonders von Benachteiligung betroffen ist und sich in einer prägenden Phase der Identitätsentwicklung befindet, wie in den folgenden Kapiteln empirisch und theoretisch dargelegt wird. Die Intervention erfolgt innerhalb des schulischen Kontexts, mit Fokus auf die SSA als professionelles Handlungsfeld.

Zur Vereinfachung der Analyse und zur Schärfung des Fokus beschränkt sich diese Arbeit auf das binäre Geschlechtersystem, das die Kategorien „männlich“ und „weiblich“ umfasst. Andere Perspektiven, wie etwa die von Jungen und oder queeren Jugendlichen, werden bewusst nicht vertieft behandelt, obwohl auch sie von den Auswirkungen gesellschaftlicher Geschlechternormen betroffen sein können. Ebenso bleibt eine intersektionale Betrachtung ausserhalb des zentralen Fokus. Ziel ist es, die Komplexität des Themas einzugrenzen und eine praxisnahe Intervention für einen klar definierten Kontext zu entwickeln.

Zudem werden bei der Analyse der Reproduktion von Geschlechterungleichheiten nur ausgewählte Sozialisationskontexte wie Familie, Schule, Peergroup und Medien einbezogen. Andere relevante Bereiche wie beispielsweise Sport, politische Partizipation oder religiöse Sozialisation bleiben aus Gründen der thematischen Eingrenzung unberücksichtigt.

1.5. Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit basiert auf einer theoriegeleiteten Literaturrecherche, die unter Einsatz von ChatGPT durchgeführt wurde. Im Fokus steht die Analyse wissenschaftlicher Erkenntnisse zur geschlechtsbezogenen Sozialisation. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse wird ein praxisorientiertes Konzept für die schulische SSA entwickelt. Die sechs Kapitel der Arbeit verbinden theoretische Grundlagen mit empirischen Befunden und resultieren in der Konzeption einer schulischen Intervention.

Kapitel eins führt in die Thematik ein, erläutert die gesellschaftliche Relevanz, formuliert die zentrale Fragestellung, grenzt das Thema ein und bildet damit die Grundlage für die weitere Argumentation.

Im Kapitel zwei werden zentrale theoretische Ansätze zur Erklärung sexistischer Strukturen und geschlechtsbezogener Sozialisation im Jugendalter dargestellt. Diese bilden die Grundlage für das Verständnis der Problemlage und dienen zugleich als theoretisches Fundament für die Entwicklung der schulsozialarbeiterischen Intervention.

Kapitel drei widmet sich der Analyse der Reproduktion von Geschlechterungerechtigkeit in den zentralen Sozialisationskontexten Jugendlicher: Familie, Schule, Peergroup und Medien.

In Kapitel vier werden ausgewählte Aspekte aus den zuvor beschriebenen Sozialisationskontexten vertieft, indem deren konkrete Auswirkungen auf die Lebensrealität und Entwicklung junger Frauen dargestellt werden.

Anschliessend wird im Kapitel fünf auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse aus den vorherigen Kapiteln ein schulsozialarbeiterisches Interventionskonzept entwickelt, welches geschlechtsbezogene Benachteiligungen im Jugendalter gezielt adressiert. Dabei werden theoretische Grundlagen mit praxisnahen Umsetzungsmöglichkeiten verknüpft.

Zum Abschluss werden im sechsten Kapitel die zentralen Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen zusammengeführt. Die Arbeit endet mit einer reflektierenden Bewertung der Erkenntnisse sowie einem Ausblick für die Praxis und zukünftige Forschung.

2. Theoretische Grundlagen

Um geschlechtsbezogene Benachteiligungen im Jugendalter zu verstehen und wirksam zu adressieren, ist eine fundierte theoretische Auseinandersetzung mit den Ursachen und Wirkmechanismen von Geschlechterungleichheit notwendig. Dieses Kapitel legt die Grundlage für die spätere Interventionsentwicklung, indem es zentrale Begriffe definiert, theoretische Perspektiven auf Geschlechtersozialisation darstellt und sozialpsychologische Mechanismen erläutert, die zur Verfestigung von Geschlechterstereotypen beitragen.

2.1. Definitionen, Merkmale und Ausdrucksformen von Sexismus

Nachtigall definiert Sexismus als die Benachteiligung oder Ungleichbehandlung von Menschen aufgrund ihres Geschlechts (2022, S. 523). Sexismus umfasst die Geringschätzung, Herabwürdigung, Benachteiligung oder Gewalt gegenüber Verhaltensweisen, Vorlieben und Eigenschaften, die mit Weiblichkeit assoziiert werden. Im Gegensatz dazu werden als männlich wahrgenommene Eigenschaften bei der Vergabe von Macht, Ressourcen und Status bevorzugt (Debus & Laumann, 2022, S. 19).

Ein zentraler Aspekt von Sexismus ist seine Funktion als Machtinstrument, das bestehende Ungleichheiten aufrechterhält. Diskriminierung bleibt bestehen, weil sie bestimmten Gruppen innerhalb dieser Strukturen weiterhin Macht und Einfluss gewährt. Insbesondere heterosexuelle Männer tragen zur Stabilisierung patriarchaler Systeme bei, da sie von den damit verbundenen Privilegien profitieren (Arndt, 2020, S. 46 – 47).

Strukturell ist Sexismus eng mit der historischen patriarchalen Gesellschaftsordnung und wirtschaftlicher Ungleichheit verbunden. Über Jahrhunderte hinweg wurde er zudem durch eine Kultur gefestigt, die Frauen rechtlich benachteiligt (Debus & Laumann, 2022, S. 19). Es ist wichtig, Sexismus von feindseligen Haltungen gegenüber Personen des männlichen Geschlechts abzugrenzen. Während Sexismus strukturell in der Gesellschaft verankert ist und auf der Abwertung von Weiblichkeit beruht, basieren feindselige Haltungen gegenüber Männern häufig auf individuellen Vorurteilen. Um diesen Unterschied zu verdeutlichen, sollte der Begriff „Männerfeindlichkeit“ für solche persönlichen Vorurteile verwendet werden (Debus & Laumann, 2022, S. 19).

Darüber hinaus umfasst Sexismus nicht nur die strukturelle Benachteiligung von Frauen, sondern auch die Vorstellung einer angeblich natürlichen Geschlechterdifferenz, die nur zwei Geschlechter als Norm anerkennt. Er beschreibt ein umfassendes System von Denken, Macht und Herrschaft, das auf der Annahme einer binären Geschlechterordnung basiert und Heterosexualität als Norm etabliert (Nachtigall, 2022, S. 524). Sexismus betrifft deshalb nicht nur Frauen, sondern auch Personen, die homosexuell, transgeschlechtlich, nicht-binär oder intergeschlechtlich sind. Sexismus ist oft eng mit anderen Formen von Macht und Diskriminierung wie Rassismus, Antisemitismus, Klassismus, Ableismus und Ageismus verbunden. Daher erfordert die Bekämpfung von Sexismus eine intersektionale Analyse, die das Zusammenspiel unterschiedlicher Diskriminierungsarten in den Blick nimmt (Nachtigall, 2022, S. 524).

Sexismus ist nicht nur ein von aussen auferlegtes System, sondern wird auch von denjenigen mitgetragen, die selbst davon betroffen sind. Frauen nehmen dabei nicht ausschliesslich eine passive Rolle ein, sondern sind häufig in bestehenden Normen eingebunden. Indem sie diese verinnerlichen und entsprechend handeln, tragen sie, bewusst oder unbewusst, zur Aufrechterhaltung sexistischer Strukturen bei (Arndt, 2020, S. 341). Für die schulsozialarbeiterische Praxis ist es daher entscheidend, diese internalisierten Strukturen sichtbar zu machen und gezielt auf ihre Dekonstruktion hinzuwirken, um geschlechtsbezogene Benachteiligungen zu reduzieren.

2.2. Geschlechterstereotype als Grundlage von Sexismus

Sexismus zeigt sich in offenen wie auch in subtilen Formen. Beispielsweise äussert er sich unter anderem in Gewaltakten wie Femizid, Vergewaltigung, häuslicher und sexualisierter Gewalt, Frauenhandel, Stalking sowie in Beleidigungen. Darüber hinaus tritt Sexismus auch in weniger offensichtlichen Formen auf, etwa durch stereotype Darstellungen in den Medien (Nachtigall, 2022, S. 525–526). Somit werden durch Sexismus auch traditionelle Geschlechterrollen und Stereotype aufrechterhalten (Jiménez-Moya, Carvacho, Álvarez, Contreras & González, 2022, S. 2).

Stereotypen werden als die Zuschreibung spezifischer Merkmale an Mitglieder einer bestimmten sozialen Gruppe definiert. Dabei werden individuelle Unterschiede innerhalb der Gruppe ignoriert. Dem zufolge weisen Geschlechterstereotype Individuen bestimmte Eigenschaften und Merkmale allein aufgrund ihres Geschlechts zu (Hannover & Wolter, 2019, S. 201–202). Geschlechterstereotype beschreiben zum einen, wie Männer und Frauen in einer bestimmten Gesellschaft gesehen werden, und zum

anderen geben sie vor, wie Männer und Frauen sich verhalten sollten. Wenn Menschen diesen Erwartungen nicht entsprechen, kann das zu Ablehnung oder negativen Reaktionen führen. Solche Stereotype sind sehr beständig und zeigen auch über verschiedene Kulturen hinweg viele Gemeinsamkeiten (Wirtz, 2020, S. 685). Durch Stereotypisierung werden beispielsweise in traditionell männlich dominierten Bereichen zusätzliche Hürden für Frauen geschaffen (Jiménez-Moya et al., 2022, S. 2). So haben Frauen in Gehaltsverhandlungen schlechtere Chancen, wenn ihr männlicher Verhandlungspartner starke stereotype Vorstellungen über Geschlechterrollen hat (Pardal, Alger & Latu, 2020, S. 296–297).

Neyer und Asendorpf halten fest, dass Geschlechterstereotype zwar häufig auf tatsächlichen Geschlechtsunterschieden basieren, diese jedoch selten vollständig korrekt wiedergeben (2024, S. 406). Sie enthalten meist einen wahren Kern, der teilweise biologisch bedingt ist, werden jedoch häufig unzulässig verallgemeinert oder übertrieben dargestellt. Ein Beispiel dafür ist, dass Eltern die Körpergrösse ihres neugeborenen Mädchens unterschätzen, indem sie den durchschnittlichen Grössenunterschied zwischen erwachsenen Männern und Frauen auf Säuglinge übertragen (Neyer & Asendorpf, 2024, S. 406).

Diese Erkenntnisse verdeutlichen, warum Interventionen an stereotypen Selbst- und Fremdzuschreibungen ansetzen müssen, um sexistische Denkmuster zu hinterfragen und Geschlechtergerechtigkeit gezielt zu fördern.

2.3. Die Jugend als prägende Entwicklungsphase

Havighurst hält fest, dass die Jugend die Übergangsphase von der Kindheit zum Erwachsenenalter darstellt (1960, S.52). Dieser Lebensabschnitt ist im Vergleich zu anderen besonders durch die Vielzahl an körperlichen, psychischen und sozialen Anforderungen bestimmt (Berger, 2023, S. 273).

Körperlich erleben Jugendliche in dieser Phase nicht nur die Reifung der Geschlechtsmerkmale und hormonelle Umstellungen, sondern auch strukturelle Veränderungen im Gehirn. In dieser Zeit beschäftigen sie sich intensiv mit den eigenen körperlichen Veränderungen sowie der Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen (Wirtz, 2020, S. 105). Eine Studie zeigt, dass in der frühen Adoleszenz, zwischen 10 und 14 Jahren, von Jugendlichen zunehmend erwartet wird, sich an gesellschaftlich festgelegte Geschlechternormen anzupassen. Diese Normen sind oft stereotyp und

tragen dazu bei, geschlechtliche Ungleichheiten zu verstärken (Kågesten et al., 2016, S. 1–2).

Des Weiteren stellt die Adoleszenz eine Entwicklungsphase dar, in der sich die bislang geprägten psychischen Strukturen sowie die innerhalb der Familie erworbenen Identifikationen, Überzeugungen und Ideale zunehmend verändern und hinterfragt werden (Göppel, 2019, S. 22).

Jugendliche erproben in der Adoleszenz verschiedene Rollen und treffen grundlegende Entscheidungen für ihre Lebensgestaltung (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 31–32). Erikson beschreibt die Jugend als Phase der Identitätssuche (vgl. 1988, S. 21). Misslingt dies, besteht die Gefahr einer Identitätsdiffusion, die als zentrales Risiko der Adoleszenz gilt (vgl. Erikson, 1988, S. 11–12). Somit wird während der Adoleszenz entschieden, ob Jugendliche eine klare Identität entwickeln oder ob diese unsicher bleibt. Aus psychologischer Perspektive ist diese Lebensphase durch einen intensiven Prozess der Selbstsuche, des Hinterfragens und der Neuorientierung gekennzeichnet (Abels & König, 2016, S. 98).

Andere Autoren sehen die Identitätsfindung im Zusammenhang mit anderen Prozessen als Erikson. Neben Eriksons Fokus auf das individuelle Erleben betonen andere Theorien die soziale und kognitive Dimension von Identitätsentwicklung. Mead hält fest, dass sich das Selbst im Laufe der Zeit durch soziale Erfahrungen entwickelt (vgl. 1934, S. 135). Es formt sich durch die Interaktion der Person mit anderen Menschen. Erst wenn eine Person die Position des anderen einnimmt, ist die Entwicklung einer eigenen Identität möglich (vgl. Mead, 1934, S. 164–194).

Nach Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung wird Selbstreflexion im Jugendalter möglich, da hierfür bestimmte geistige Fähigkeiten erforderlich sind. Dazu zählen etwa das hypothetische Denken, die kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen sowie das Denken auf einer abstrakten Metaebene. Das Hinterfragen von Gründen und das Nachdenken über tieferliegende Zusammenhänge ist ein zentrales Merkmal der selbstkritischen Auseinandersetzung Jugendlicher mit ihrer eigenen Person im Rahmen der Identitätsentwicklung (Boeger, 2022, S. 93)

Auf Basis dieser theoretischen Zugänge lässt sich Identität als mehrdimensionales Konstrukt verstehen, das persönliche und soziale Aspekte vereint. Identität bedeutet, dass eine Person sich ihrer selbst, ihrer Eigenschaften und ihrer Stellung in der Ge-

sellschaft bewusst ist. Dieses Selbstverständnis bildet die persönliche Identität (Oerter & Dreher, 2002, zitiert nach Boeger, 2022, S. 133–134). Daneben existiert die soziale Identität, die sich daraus ergibt, wie sich ein Mensch in gesellschaftliche Zusammenhänge einfügt. Die zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter besteht darin, persönliche Erfahrungen und Wissen über die Welt zu einem stimmigen Selbstbild zu vereinen. Auf diese Weise entwickeln Jugendliche eine soziale Rolle. Persönliche und soziale Identität gemeinsam formen schliesslich die Ich-Identität (Oerter & Dreher, 2002, zitiert nach Boeger, 2022, S. 133–134).

Vor dem Hintergrund der dargestellten Theorien zur Identitätsentwicklung wird deutlich, dass die Adoleszenz eine besonders sensible Phase darstellt, in der Jugendliche in ihrer Identitätsfindung begleitet und unterstützt werden sollten. Die SSA kann hierbei eine zentrale Rolle spielen, indem sie Jugendliche in der Entwicklung ihrer persönlichen Identität durch die Förderung von Selbstreflexion und in ihrer sozialen Identität durch Anerkennung und Rückmeldungen gezielt unterstützt. Die Förderung einer stabilen Ich-Identität, die sich nicht an sexistischen Geschlechterstereotypen orientiert, kann dazu beitragen, die Reproduktion bestehender Geschlechterungleichheiten zu verhindern.

2.4. Sozialisationstheoretische Perspektive

Die Entwicklung vom Kleinkind zum Erwachsenen wird stark durch die Werte, Normen und moralischen Vorstellungen der Gesellschaft geprägt. Im Austausch mit unserer sozialen Umgebung formen wir unsere Persönlichkeit und übernehmen dabei kulturelle Regeln und Verhaltensweisen. Dieser Prozess der Übernahme von Gruppenansichten und -werten wird als Sozialisation bezeichnet (Roupetz, 2018, S. 155).

Die Familie wirkt als die erste und möglicherweise bedeutendste Instanz der Sozialisation. Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern wird sowohl durch gezielte Erziehungsstile als auch durch das alltägliche Verhalten der Eltern beeinflusst. Als primäre Sozialisationsinstanzen formen Familien die grundlegenden Strukturen der Persönlichkeit und fördern die Fähigkeit, innere und äussere Realitäten zu verarbeiten (Bauer & Hurrelmann, 2021, S. 214–223). Auf die Familie folgen die sekundären Sozialisationsinstanzen, die Erfahrungsräume erweitern und verlässliche Interaktionsmöglichkeiten ausserhalb der Familie schaffen. Öffentliche Bildungseinrichtungen gelten als sekundäre Sozialisationsinstanzen, weil sie auf der Bildungsarbeit der Familien aufbauen und systematisch die für das gesellschaftliche und berufliche Leben wichtigen Sozial- und Leistungskompetenzen vermitteln (Bauer & Hurrelmann,

2021, S. 214–262). Die tertiären Sozialisationsinstanzen stehen in enger Verbindung zu den primären und sekundären. Zu den tertiären Sozialisationsinstanzen zählen neben der beruflichen Erwerbsarbeit der Freundes- und Bekanntenkreis, der Konsum- und Freizeitsektor sowie die Medien. Religiöse Gemeinschaften und politische Beteiligungsformen spielen ebenfalls eine Rolle (Bauer & Hurrelmann, 2021, S. 262).

In der Jugendphase wird die Sozialisation durch verschiedene Instanzen beeinflusst, die von den Jugendlichen selbst mitgestaltet werden. Die Familie bleibt als grundlegende Institution auch in der Jugend bedeutsam. Ebenso spielen Schule und Hochschulen eine zentrale Rolle, da sie nicht nur Bildung vermitteln, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung fördern. Mit zunehmendem Alter gewinnen selbstgesteuerte Erfahrungsräume an Bedeutung. Besonders der Umgang mit Gleichaltrigen und Medien ermöglicht eine persönlichere und eigenständigere Entwicklung (Ecarius, Eulenbach, Fuchs & Walgenbach, 2011, S. 69). Im Folgenden wird daher untersucht, inwiefern die Sozialisationskontexte Familie, Schule, Peergroup und Medien zur Reproduktion sexistischer Stereotype beitragen.

2.5. Sozialpsychologische Mechanismen der Geschlechterstereotypisierung

Die Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen sind durch geschlechtsspezifische Strukturen geprägt und unterliegen einer geschlechtlichen Ordnung. Sie wachsen in ein System der geschlechtlichen Differenzierung hinein und müssen sich dieses im Laufe ihrer Sozialisation aneignen (Meuser, 2022, S. 1385). Im Folgenden werden drei zentrale sozialpsychologische Mechanismen vorgestellt, die als Erklärungsansätze für die Entstehung und Verfestigung von geschlechtsspezifischen Stereotypen dienen. Die in Kapitel fünf entwickelte Intervention knüpft unmittelbar an diese drei Mechanismen an, um stereotype Denk- und Verhaltensmuster gezielt zu hinterfragen und alternative Formen der geschlechtlichen Selbstwahrnehmung zu fördern.

2.5.1. Kognitive Schemata

Lippmann hält fest, dass jeder Mensch nur einen kleinen Ausschnitt der Welt direkt wahrnimmt und sich in einem begrenzten sozialen Umfeld bewegt (vgl. 1922/1997, S. 79). Meinungen entstehen oft über nicht selbst Erlebtes und beruhen auf Fremd-

berichten und individuellen Vorstellungen (vgl. Lippmann, 1922/1997, S. 79). Lippmanns Beobachtungen gelten heute als frühe Beschreibung dessen, was später als kognitive Schemata bezeichnet wurde.

Bei der sozialen Kategorisierung werden Menschen auf Grundlage bestimmter Merkmale in Gruppen eingeteilt. Diese Einteilung dient der Orientierung und Strukturierung der sozialen Umwelt, da sie komplexe Informationen vereinfacht. Individuen sind in der Regel mehreren sozialen Kategorien gleichzeitig zugeordnet, wie beispielsweise Geschlecht, Alter oder sozialem Status. Mit jeder sozialen Kategorie sind bestimmte, gesellschaftlich geteilte Erwartungen verknüpft (Garms-Homolová, 2021, S. 49–50). Personen werden dabei häufig nicht nur als Individuen betrachtet, sondern primär als Vertreter:innen einer bestimmten Kategorie. Es wird angenommen, dass Mitglieder einer Kategorie ähnliche Eigenschaften und Verhaltensweisen aufweisen. Diese Annahmen erleichtern Einschätzungen über potenzielles Verhalten oder Einstellungen der betreffenden Personen (Garms-Homolová, 2021, S. 49–50). In vielen Fällen beruhen diese Annahmen jedoch nicht auf tatsächlichen Beobachtungen, sondern auf Zuschreibungen. Auf diese Weise entstehen stereotype Denkmuster, die automatisch aktiviert werden, sobald eine Person als Angehörige:r einer bestimmten Kategorie wahrgenommen wird. Die kognitive Psychologie bezeichnet solche Denkmuster als kognitive Schemata. Sie dienen als mentale Orientierungshilfen zur Interpretation des Verhaltens von Gruppenmitgliedern. Allerdings weichen tatsächliche Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen häufig deutlich von diesen Stereotypen ab, was zu Fehleinschätzungen führen kann (Garms-Homolová, 2021, S. 50– 51).

Kognitive Schemata in Form von Geschlechterstereotypen führen dazu, dass einer unbekannten Person automatisch Eigenschaften zugeschrieben werden, die mit den gesellschaftlichen Vorstellungen über das jeweilige Geschlecht übereinstimmen. In der Folge basiert das Verhalten gegenüber dieser Person auf eben diesen Zuschreibungen und dies unabhängig davon, ob sie tatsächlich zutreffen (Hannover & Wolter, 2019, S. 206).

Dieses schemageleitete Wahrnehmen wirkt sich nicht nur auf die handelnde Person, sondern auch auf die betroffene Person aus, die sich oft an die erwarteten Rollenmuster anpasst. Empirische Forschung von Jacquelynne Eccles und Kolleg:innen zeigt, dass beispielsweise Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder geschlechterstereoty-

pisch bewerten (Hannover & Wolter, 2019, S. 206). So wird angenommen, dass Mädchen mehr Einsatz in Mathematik zeigen müssen als Jungen und dies, obwohl ihre tatsächlichen Leistungen vergleichbar sind. Diese geschlechtsbezogenen Erwartungen beeinflussen das Selbstbild der Kinder erheblich. Mädchen bewerten ihre mathematischen Fähigkeiten oft geringer als Jungen, trotz vergleichbarer Leistungen (Hannover & Wolter, 2019, S. 206).

Diese Erkenntnisse unterstreichen die Notwendigkeit, geschlechtsbezogene Schemata im schulischen Kontext explizit zu thematisieren, um Jugendlichen neue Perspektiven auf sich selbst und andere zu eröffnen.

2.5.2. Soziale Rollentheorie

Linton definiert Status als eine Stellung innerhalb eines sozialen Systems, die mit Rechten und Pflichten einhergeht (1936, S. 114). Rolle ist dabei das Verhalten, das sich an diesen festgelegten Erwartungen anderer orientiert. In diesem Zusammenhang wirken Status und Rolle als Konzepte, die kulturell geprägte Erwartungen mit dem systematisch strukturierten Handeln und den sozialen Beziehungen verbinden, aus denen sich gesellschaftliche Strukturen zusammensetzen. Darüber hinaus betont Linton, dass Individuen stets mehrere Statuspositionen gleichzeitig innehaben und dass jeder dieser Status mit einer entsprechenden Rolle verknüpft ist (Linton, 1936, S. 114; Merton, 1957, S. 110). Merton hält fest, dass jeder soziale Status nicht nur mit einer einzelnen Rolle verbunden ist, sondern mit einer Vielzahl von Rollen (1957, S.110). Beispielsweise hat eine Schülerin nicht nur die Rolle, im Unterricht zu lernen oder pünktlich zu erscheinen, sondern wird gleichzeitig auch als Tochter, Freundin oder Teammitglied im Sportverein wahrgenommen. Jede dieser sozialen Statuspositionen ist mit bestimmten Erwartungen und Verhaltensweisen verbunden, die jeweils bestimmte Rollen festlegen. Dieses Rollenverständnis lässt sich auch auf gesellschaftlich geprägte Erwartungen an Geschlechter übertragen.

Die soziale Rollentheorie geht davon aus, dass Geschlechterstereotype aus den Beobachtungen entstehen, die Menschen in Bezug auf die sozialen Rollen der Geschlechter machen. Solche Rollen sind dadurch gekennzeichnet, dass bestimmte Gruppen in ihnen überdurchschnittlich häufig vertreten sind. So übernehmen Frauen beispielsweise häufig die Rolle der Hausfrau und Familienbetreuerin, während Männer oft in leitenden Positionen auftreten (Hannover & Wolter, 2019, S. 203–204).

Das Verhalten, das in diesen sozialen Rollen sichtbar wird, dient als Grundlage für allgemeine Rückschlüsse auf persönliche Eigenschaften der jeweiligen Gruppenmitglieder. Wird etwa beobachtet, dass Frauen oft Kinder betreuen, so wird daraus geschlossen, dass Frauen generell fürsorglich und warmherzig sind, da diese Eigenschaften als notwendig für diese Tätigkeit gelten. Solche Schlussfolgerungen werden dann auf die gesamte Gruppe der Frauen übertragen und verstärken so geschlechtsbezogene Stereotype (Hannover & Wolter, 2019, S. 204).

Wood und Eagly argumentieren, dass die Vorstellung von Geschlechterrollen daraus entsteht, dass Frauen und Männer in der Gesellschaft traditionell unterschiedliche Arbeit und damit Rollen übernehmen (2010, S. 631). Weil sich Frauen und Männer in allen Kulturen auf verschiedene Dinge spezialisiert haben, bilden sich unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen darüber, was typisch für Männer und Frauen ist und was sie tun sollten. Diese Erwartungen bilden die Grundlage für die weit verbreiteten Stereotypen über Männer und Frauen in unserer Gesellschaft (Wood & Eagly, 2010, S. 631). Gesellschaftlich wird Verhalten, das den Geschlechterrollen entspricht, meist positiv bewertet, während abweichendes Verhalten oft negative Reaktionen hervorruft. Diese positive Bewertung der Konformität bestätigt bestehende Vorstellungen über Frauen und Männer und erleichtert das soziale Miteinander, da es einfacher zu verstehen und vorhersehbar ist (Wood & Eagly, 2010, S. 643).

Diese Überlegungen verdeutlichen, wie tief geschlechtsbezogene Rollenerwartungen gesellschaftlich verankert sind und somit auch das Verhalten Jugendlicher prägen. Die Intervention in Kapitel fünf setzt hier an, indem sie zur Reflexion anregt und alternative Rollenvorstellungen eröffnet.

2.5.3. Modelllernen

Neben kognitiven und sozialen Prozessen stellt das Modelllernen einen weiteren zentralen Mechanismus der Geschlechterrollensozialisation dar. Bandura beschreibt, dass neue Verhaltensmuster entweder durch direkte Erfahrung oder durch Beobachtung entstehen (1971, S. 3). Direkte Erfahrungen wirken dabei vor allem über die Konsequenzen wie Belohnung oder Bestrafung. Die meisten Verhaltensweisen werden laut Bandura absichtlich oder unabsichtlich durch das Vorbildverhalten anderer übernommen. Kompetente Vorbilder ermöglichen dabei das Erlernen neuer Verhaltensweisen, ohne dass diese durch eigene Fehler erprobt werden müssen (Bandura, 1971, S. 3–5).

Die meisten Theorien der Geschlechterrollenentwicklung schreiben dem Modelllernen eine zentrale Rolle als grundlegenden Mechanismus des Lernens von Geschlechterrollen zu (Bussey & Bandura, 1984, S. 1292). Bei einem Experiment von Bussey und Bandura zeigte sich, dass Kinder sich eher an Modellen des gleichen Geschlechts orientieren. Beobachten Kinder, dass Jungen und Mädchen sich unter gleichen Bedingungen unterschiedlich verhalten, neigen sie dazu, das Verhalten der Person nachzuahmen, die das gleiche Geschlecht hat wie sie selbst (vgl. Bussey & Bandura, 1984, S.1296). Dies zeigt, dass Kinder früh im Leben beginnen, geschlechtsspezifische Rollen zu internalisieren und welche zentrale Rolle Vorbilder in der Entwicklung von Geschlechteridentitäten spielen.

Daum und Gampe halten ebenfalls fest, dass Vorbilder die Identitätsentwicklung von Kindern massgeblich prägen (2016, S. 10). In den ersten Lebensjahren übernehmen vor allem Eltern eine doppelte Rolle. Sie dienen als Modellpersonen und fungieren zugleich als Gatekeeper, indem sie den Zugang zu Informationen, sozialen Kontakten und Freizeitaktivitäten steuern. Gerade in der frühen Kindheit kommt ihnen zusätzlich die Aufgabe zu, Erlebnisse für das Kind einzuordnen, sprachlich zu begleiten und zu bewerten. Mit zunehmendem Alter und wachsender Selbstständigkeit rücken Freund:innen und mediale Idole, oft im Zusammenhang mit Hobbys, stärker in den Vordergrund (Daum & Gampe, 2016, S. 10).

Ollrogge, Rau und Hannover fanden in einer schulischen Befragung heraus, dass Jugendliche aus Familien mit geringerem Gleichstellungsgrad im Herkunftsland häufiger sexistische Einstellungen gegenüber Mädchen zeigen (vgl. 2023, S. 104). Dieser Befund lässt sich mit Banduras Modelllernen erklären. Kinder übernehmen durch Beobachtung elterlicher Rollenmuster tradierte Geschlechtervorstellungen, die sich in ihren Einstellungen widerspiegeln.

Die Intervention in Kapitel fünf greift diesen Mechanismus auf, indem sie alternative Vorbilder anbietet und zur kritischen Reflexion internalisierter Geschlechterbilder anregt.

3. Sozialisationskontexte und die Reproduktion von Geschlechterstereotypen

In den nachfolgenden Abschnitten wird untersucht, wie sexistische Stereotype im Alltag von Jugendlichen erscheinen und reproduziert werden, wobei der Fokus auf den Sozialisationskontexten Familie, Schule, Peergroup und Medien liegt.

3.1. Familie

Das wesentliche Merkmal der Familie ist die Beziehung zwischen mindestens zwei Generationen, der Eltern- und der Kindergeneration. Im einfachsten Fall besteht diese Beziehung zwischen einem Elternteil und einem Kind (Corsten, 2020, S.112). Die Familie gilt als erster und zentraler Sozialisationskontext, da sie die wichtigste soziale Umgebung für Kinder darstellt. Innerhalb des familiären Umfelds spiegeln sich soziale, kulturelle und ökonomische Bedingungen wider, die die Persönlichkeitsentwicklung bedeutend prägen (Bauer & Hurrelmann, 2021, S. 214).

Diese gesellschaftlichen Strukturen manifestieren sich innerhalb der Familie, indem sie bestehende Geschlechterdifferenzen und Hierarchien widerspiegeln und weitertragen. Corsten hebt hervor, dass die Familie eine interne soziale Differenzierung aufweist, die sich in grundlegenden Unterschieden zwischen den Generationen und Geschlechtern zeigt (2020, S. 114). Diese Unterschiede führen zu verschiedenen sozialen Positionen, Rollenerwartungen, Aufgaben und Hierarchien innerhalb der Familie (Corsten, 2020, S. 114). Somit können sich in der Familie auch die in der Gesellschaft verankerte sexistische Stereotypisierung widerspiegeln.

Neben der emotionalen Unterstützung und persönlichen Beratung stellt die Familie essenzielle Ressourcen bereit und erbringt zentrale Unterstützungsleistungen. Durch ihre Einbindung in soziale Milieus beeinflusst die Familie massgeblich die Freizeit-, Bildungs- und Peerinteressen Jugendlicher. Somit bleibt die Familie trotz der eigenständigen Entwicklung der Jugendlichen ein bedeutender Faktor in ihrem Leben (Ecarus et al., 2011, S. 74–96). Dies unterstreicht die zentrale Rolle der Familie in der Entwicklung individueller Denkweisen und damit auch in der Entstehung sowie Verfestigung geschlechtsspezifischer Überzeugungen.

Röhr-Sendlmeier, Schäfer und Vonderban betonen die zentrale Rolle des elterlichen Sozialisationseinflusses bei der Entwicklung von Geschlechterrollen bei Kindern (2009, S. 108–111). Im Zusammenhang von Familie und Geschlechterrollen prägen insbesondere das vorgelebte Verhalten der Eltern und ihre Einstellungen zu Geschlechterrollen massgeblich, wie Kinder diese wahrnehmen und übernehmen (Röhr-Sendlmeier et al., 2009, S. 108–111).

Wird ein Blick auf die Schweiz und die Rollenverteilung der Frauen und Männer in der Familie geworfen, zeigt sich, dass Mütter überwiegend für Hausarbeit verantwortlich sind. In 49 % der Paarhaushalte ist vor allem die Frau für die Hausarbeit zuständig, während in 47 % der Haushalte die Aufgaben gemeinsam aufgeteilt werden. Nur in vier Prozent der Haushalte sind hauptsächlich Männer für die Hausarbeit zuständig (Bundesamt für Statistik, 2024). Die Verteilung variiert jedoch je nach Aufgabe. Auch in der Kinderbetreuung gibt es Unterschiede. In 63 % der Haushalte mit Kindern unter 13 Jahren bleibt überwiegend die Mutter zu Hause, wenn ein Kind krank ist. Dies impliziert, dass die Aufteilung der Aufgaben einen Einfluss auf die Erwerbstätigkeit der Eltern hat. So arbeiten 78 % der erwerbstätigen Mütter mit Kindern unter 25 Jahren in Teilzeit, während die Erwerbsquote der Männer, unabhängig von ihrer Familiensituation, bei über 90 % liegt (Bundesamt für Statistik, 2024). Die Ergebnisse lassen darauf schliessen, dass in der Schweiz die dominante Rolle der Mutter in den Bereichen Hausarbeit und Kinderbetreuung die Wahrnehmung von Geschlechterstereotypen der Jugendlichen prägt.

Diese Annahme wird durch die Studie von Röhr-Sendlmeier et al. bestätigt (2009, S. 108). Dessen Ergebnisse zeigen, dass eine hohe Beteiligung des Vaters an traditionell weiblichen Haushaltsaufgaben mit einer offeneren Sichtweise der Jugendlichen auf geschlechtsspezifische Kompetenzen zusammenhängt. Insbesondere Söhne erkennen dadurch eher an, dass Männer Fähigkeiten in Bereichen besitzen, die gesellschaftlich oft Frauen zugeschrieben werden (Röhr-Sendlmeier et al., 2009, S.108). Ein weiterer zentraler Aspekt des elterlichen Einflusses auf die sexistischen Einstellungen der Kinder, ist neben der vorgelebten Rollenverteilung, die Einstellungen der Eltern selbst. Dazu hält Barni et al. fest, dass ein höheres Mass an elterlichem Sexismus mit stärkeren Erwartungen einhergeht, dass Kinder sich gemäss geschlechtsspezifischem Stereotypen verhalten (2022, S. 2).

Die Reproduktion geschlechtsspezifischer Stereotype innerhalb der Familie lässt sich anhand der drei zentralen sozialpsychologischen Mechanismen erklären. Jugendliche entwickeln durch kognitive Schemata kategorische Denkweisen und übernehmen die in der Familie vorgelebten Rollenzuweisungen, wie beispielsweise die Assoziation von Frauen mit Hausarbeit und Kinderbetreuung. Im Sinne der sozialen Rollentheorie ziehen sie aus diesen beobachtbaren Rollenmustern generalisierte Rückschlüsse über geschlechtstypische Eigenschaften, etwa dass Fürsorglichkeit primär weiblich sei. Zusätzlich übernehmen Kinder über das Modelllernen die Verhaltensweisen und Einstellungen ihrer Eltern, welche als normative Vorbilder fungieren. Das Zusammenspiel dieser Mechanismen zeigt, wie tief verankert und wirksam familiäre Geschlechterstereotypen bei der Entwicklung geschlechtsspezifischer Vorstellungen sind, sowohl durch kognitive Strukturierung, soziale Zuschreibung als auch durch beobachtendes Lernen.

3.2. Schule

Bei der Schule handelt es sich um einen Raum, der sowohl durch institutionelle Strukturen als auch durch soziale Interaktionen geformt wird. Einerseits wird sie von unterschiedlichen Machtverhältnissen und Ordnungssystemen beeinflusst, andererseits trägt sie zur Verstärkung und Wiederholung dieser Unterschiede und Ordnungen bei (Mecheril & Shure, 2018, S. 64). Dabei spielen Geschlechterstereotype eine zentrale Rolle, da sie innerhalb des schulischen Sozialisationskontextes die Wahrnehmung und Festigung von Geschlechtsunterschieden begünstigen. Connell bestätigt dies, indem sie das Bildungssystem als eine Instanz beschreibt, die sowohl Geschlechtergerechtigkeit fördern als auch Ungleichheit verstärken kann (2000, S. 152).

Zentral für die Schule als Sozialisationsinstanz ist der Ansatz des „Geschlechterregimes“, das von Connell eingeführt wurde. Dieses Regime beschreibt die Gesamtheit der Geschlechterverhältnisse und -strukturen, die innerhalb der Schule bestehen. Eine Komponente dieses Regimes ist der Symbolismus, der sowohl aus allgemeinen kulturellen Normen als auch aus spezifischen schulischen Praktiken hervorgeht. So übernehmen Schulen in gewissem Masse Symbole der breiteren Gesellschaft, wie die geschlechtliche Zuordnung von Berufen und Verhaltensweisen, implementieren aber auch eigene Symbole, etwa durch Uniformen, Kleidervorschriften oder formelle und informelle Sprachcodes (Connell, 2000, S.157).

Insbesondere lässt sich die geschlechtliche Differenzierung im schulischen Wissen und den damit verbundenen Fachbereichen beobachten. Connell hebt hervor, dass bestimmte Fächer als „maskulin“ und andere als „feminin“ codiert werden. Obwohl der Grossteil des Lehrplans für Mädchen und Jungen gleich ist, wird die geschlechtliche Zuordnung in bestimmten Fächern deutlicher. Diese geschlechtsspezifische Codierung von Wissen trägt nicht nur zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen bei, sondern beeinflusst auch die Bildungsentscheidungen und -wege von Schüler:innen (Connell, 2000, S. 157).

Ein deutliches Beispiel für diese Problematik zeigt sich in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik). Wird die Schweiz international verglichen, weist sie einen besonders niedrigen Frauenanteil bei den MINT-Studienabschlüssen auf. Im Jahr 2017 lag der Anteil weiblicher Absolventinnen in diesen Fächern bei lediglich 22 % (Bamert, 2020, S. 81–84). Ein MINT-Studiengang erfordert genügend Kenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften. Allerdings bedeuten gute Schulnoten in diesen Fächern nicht automatisch, dass ein:e Schüler:in sich für MINT-Fächer begeistert. Neben den kognitiven Fähigkeiten ist daher auch das persönliche Interesse an diesen Disziplinen entscheidend (Bamert, 2020, S. 88).

Während Schweizer Schülerinnen im internationalen Vergleich immer noch sehr gut abschneiden, haben sie signifikant schlechtere Testergebnisse in Mathematik und Naturwissenschaften als ihre männlichen Altersgenossen (Bamert, 2020, S. 89). Untersuchungsergebnisse der Studie Kersey, Braham, Csumitta, Libertus und Cantlon zeigen, dass Jungen und Mädchen in der frühen Kindheit gleiche mathematische Fähigkeiten haben (2018, S. 1). Daraus lässt sich schliessen, dass diese Unterschiede in mathematischen Leistungen daher nicht biologisch, sondern sozial und kulturell bedingt sind (Kersey et al., 2018, S. 1). Schüler:innen haben nicht nur unterschiedliche Kompetenzen, sondern auch divergierende Einstellungen gegenüber Mathematik und Naturwissenschaften.

Die PISA-Studie von 2015 bietet vertiefte Einblicke in geschlechtsspezifische Unterschiede im naturwissenschaftlichen Bildungskontext. Zwar erzielten Mädchen vergleichbare Leistungen wie Jungen in Mathematik, dennoch zeigen sie eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich der Naturwissenschaften. Sie schätzen ihre eigenen Fähigkeiten im Vergleich zu ihren männlichen Altersgenossen niedriger ein und zeigen weniger Interesse an Fächern wie Physik und Chemie (OECD, 2016, S. 90–141). Dies ist ein Beispiel dafür, wie gesellschaftliche Stereotype und stereotype

Geschlechterrollen die Selbstwahrnehmung und das Engagement von Mädchen in bestimmten Fächern beeinflussen. Die PISA-Erhebungen machen zusätzlich deutlich, dass Geschlechterunterschiede im MINT-Bereich nicht universell sind, sondern von Land zu Land unterschiedlich ausfallen und sich mit der Zeit wandeln können. In Ländern mit weniger ausgeprägten Stereotypen sind die Geschlechterunterschiede in Mathematik beispielsweise geringer (Bamert, 2020, S. 91).

Zusätzlich zeigt die Studie von Carlana, dass Mädchen schlechter abschneiden, wenn sie Lehrkräften zugeteilt sind, die stark mit Geschlechterstereotypen behaftet sind und Mathematik vor allem mit Männern assoziieren (2019, S. 1219). Solche unbewussten Stereotypen beeinflussen nicht nur die schulischen Leistungen, sondern auch die spätere Berufswahl und die Empfehlung von Lehrkräften, was die geschlechtsspezifische Ungleichheit weiter verstärkt (Carlana, 2019, S. 1219).

Der Zusammenhang zwischen der frühen Internalisation von Geschlechterstereotypen und den Bildungsergebnissen wird auch in der Forschung von Bian, Leslie und Cimpian deutlich (2017, S. 389–390). Ihre Ergebnisse belegen, dass bereits bei sechsjährigen Mädchen der Stereotyp verbreitet ist, hohe Intelligenz mit Männlichkeit zu verbinden. Dies führt dazu, dass Mädchen weniger an ihre eigene Intelligenz glauben und Aktivitäten meiden, die mit hoher Intelligenz assoziiert werden. Dies zeigt, wie tief verwurzelt die Geschlechterstereotype bereits in jungen Jahren sind und wie sie die Interessen und die schulischen Leistungen von Mädchen und Jungen unterschiedlich beeinflussen (Bian et al., 2017, S. 389–390).

Neben diesen psychologischen und sozialen Faktoren spielen auch Schulbücher eine entscheidende Rolle bei der Festigung von Geschlechterstereotypen. In einer Analyse von Schulbüchern wurde festgestellt, dass weibliche Figuren in Mathematik- und Deutsch-Schulbüchern im Vergleich zu männlichen Figuren weniger häufig vertreten sind. Zudem werden Männer häufiger in vielfältigen beruflichen Rollen dargestellt, während Frauen überwiegend in traditionellen elterlichen Rollen erscheinen (Moser & Hannover, 2014, S. 393–395). Diese stereotype Darstellung von Geschlechterrollen in Schulbüchern wird durch die Studie von Cruz Neri, Schwenzer, Sprenger und Retelsdorf bestätigt, die ebenfalls eine Unterrepräsentation von Frauen in Geografie-Schulbüchern feststellen konnten (2024, S. 986–991). Darüber hinaus wurden ebenfalls stereotype Darstellungen von Frauen und Männern beobachtet, insbesondere in der Weise, wie Tätigkeiten mit dem jeweiligen Geschlecht assoziiert wurden (Cruz Neri et al., 2024, S. 986–991).

Solche Darstellungen tragen zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen bei und prägen die Wahrnehmung der Schüler:innen bezüglich der Rollen, die sie in der Gesellschaft einnehmen können. Die weit verbreitete geschlechtsspezifische Voreingenommenheit in Kinderbüchern ist ein Hinweis auf eine sexistische Ideologie, die durch die Inhalte von Schulbüchern in vielen Regionen der Welt konstruiert und normalisiert wird (Ullah, Ali & Naz, 2014, S. 138). Des Weiteren halten Ullah et al. fest, dass die Darstellung der Geschlechter in Schulbüchern massgeblich das Rollenverständnis von Kindern prägt und beeinflusst, wie sie ihre eigene sowie die gesellschaftliche Rolle ihres Geschlechts wahrnehmen (2014, S. 138).

Die Entstehung und Verfestigung geschlechtsspezifischer Stereotype im schulischen Kontext lassen sich anhand der drei zentralen sozialpsychologischen Mechanismen nachvollziehen. Durch kognitive Schemata werden Schüler:innen automatisch mit bestimmten Eigenschaften und Fähigkeiten verknüpft, etwa der Annahme, dass Mädchen weniger talentiert für MINT-Fächer seien. Im Sinne der sozialen Rollentheorie entstehen aus diesen Zuschreibungen geschlechtsspezifische Rollenerwartungen, welche sich beispielsweise in der Vorstellung widerspiegeln, dass technische Berufe eher für Jungen geeignet seien. Schliesslich zeigt das Modelllernen, dass Jugendliche durch Vorbilder, wie etwa den geschlechterstereotypen Darstellungen in Schulbüchern, Geschlechterstereotypen internalisieren. Das Zusammenspiel dieser Mechanismen verdeutlicht, wie schulische Strukturen zur Reproduktion geschlechtsbezogener Rollenbilder beitragen und so Bildungsentscheidungen junger Frauen langfristig beeinflussen können.

3.3. Peergroup

Wie bereits festgehalten wurde, ist die Schule nicht nur ein Ort, den Kinder besuchen, um ihr Wissen und ihre Kompetenzen zu erweitern. Vielmehr ist es auch ein soziales Umfeld der Identitätsentwicklung, in dem Kinder ein Verständnis dafür entwickeln, wer sie sind. Kinder betreten die Schule mit unterschiedlichen individuellen Zielen, Erwartungen und Einstellungen. Im Schulkontext sind sie dann den Normen und Werten ihrer Peers ausgesetzt. Peers als Gruppe der Gleichaltrigen spielen eine wichtige Rolle für die persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Insbesondere im Schulalter stellen sie zentrale Interaktionspartner:innen dar (Muntoni & Retelsdorf, 2020, S. 89). Peers sind sowohl das Ergebnis als auch aktive Mitgestaltende der Geschlechterrollenzuweisung. Durch gesellschaftlich geprägte Vorstellungen

verstärken sie diese, indem sie bevorzugt den Kontakt zu gleichgeschlechtlichen Spielkamerad:innen suchen und darauf achten, dass ihre Altersgenoss:innen geschlechtskonformes Verhalten zeigen (Bussey & Bandura, 1999, S. 700).

Eine Studie von Halimi, Davis und Consuegra zeigt, dass das Erleben von Gruppenzwang in der frühen Jugend eine verstärkende Wirkung auf traditionelle Geschlechterrollenhaltungen bei Mädchen als auch Jungen hat (2021, S. 230). Dieser Effekt ist bei Jungen jedoch stärker ausgeprägt als bei Mädchen (Halimi et al., 2021, S. 230). Die Geschlechter Einstellungen von Jungen wird stark durch Sanktionen ihrer Gleichaltrigen geprägt, die stereotyp männliche Eigenschaften und Verhaltensweisen verstärken (Kågesten et al., 2016, S. 25). Qualitative Ergebnisse zeigen, dass Jungen, die lokalen Männlichkeitsnormen nicht entsprechen, häufig von Gleichaltrigen schikaniert oder verspottet werden. Besonders betroffen sind Jungen, die körperliche oder emotionale Schwäche zeigen, sich stereotyp „weiblich“ verhalten oder sich nicht als heterosexuell präsentieren. Sie sind häufig Zielscheibe von Spott und homophoben Beleidigungen (Kågesten et al., 2016, S. 24). Qualitative Überprüfungsbefunde zeigen, dass männliche Peer groups bei Jungen Wettbewerb, Härte und heterosexuelle Fähigkeiten fördern (Kågesten et al., 2016, S. 23).

Bei Mädchen wirken weibliche Peer groups als Verstärkerinnen von Normen zu Schönheit, Aussehen und heterosexuellen Beziehungen. Mädchen bewerten die Weiblichkeit anderer nach deren Fähigkeit, Jungen anzuziehen. Basierend auf Studien aus Finnland, Mexiko und Grossbritannien gibt es Hinweise darauf, dass Peers die Geschlechtergrenzen in Bezug auf weibliche Sexualität überwachen. Mädchen, die nicht den Normen weiblicher Respektabilität entsprechen, werden dabei als «Schlampen» bezeichnet oder anderweitig beschämt oder sexuell belästigt (Kågesten et al., 2016, S. 24).

Neben diesen Mechanismen treten im Jugendalter vermehrt heteronormative Beziehungsnormen hinzu, die geschlechtliche Erwartungen zusätzlich strukturieren.

Mit dem Eintritt in die Adoleszenz werden Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen zunehmend sexualisiert, etwa durch Flirten, Anspielungen und Neckereien. Solche sexualisierten Interaktionen stützen sich auf eine klare Unterscheidung zwischen männlich und weiblich und prägen dadurch die Vorstellung von Männlichkeit. Zudem verstärkt es die Hierarchie der Männlichkeiten, da heterosexueller Erfolg eine zentrale Quelle für Peer-Prestige darstellt (Connell, 2000, S. 165). Studien aus

verschiedenen geografischen Kontexten zeigen, dass sich Jungen untereinander herausfordern, ihre Männlichkeit unter Beweis zu stellen, durch Interesse an heterosexuellen Aktivitäten oder dem „Erobern“ vieler Mädchen (Kågesten et al., 2016, S. 24). Diese Prozesse begünstigen die Herausbildung geschlechtsspezifischer sexueller Rollenvorstellungen und verstärken bestehende Doppelstandards.

Emmerink, Vanwesenbeeck, Van Den Eijnden und Ter Bogt machen den Zusammenhang zwischen Geschlechterrollen und dem sexuellen Doppelstandard deutlich und zeigen, dass eine stärkere Identifikation mit traditionellen Geschlechterrollen mit einer höheren Zustimmung zum sexuellen Doppelstandard sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen verbunden ist (2016a, S. 295).

Geschlechtsspezifische sexuelle Rollenvorstellungen beinhalten, dass Männern ein starker Sexualtrieb zugeschrieben wird, der sie zu unverbindlichen sexuellen Kontakten motiviert, während Frauen als romantisch und monogam gelten sollen. Dieses Ungleichgewicht führt zu einem sexuellen Doppelstandard (Kreager, Staff, Gauthier, Lefkowitz & Feinberg, 2016, S. 378). Dabei wird weibliche Freizügigkeit und unverbindlicher Sex gesellschaftlich häufig sanktioniert, etwa durch Klatsch und geringere Akzeptanz im Freundeskreis. Im Gegensatz dazu führen ähnliche Verhaltensweisen bei Jungen in der Regel zu sozialer Anerkennung und höherer Akzeptanz durch Gleichaltrige (Kreager et al., 2016, S. 379).

Die Studie von Kreager et al. bestätigt dies und zeigt auf, dass weibliche Jugendliche, welche angaben, Sex gehabt zu haben, einen deutlichen Rückgang an gleichaltrigen Freundschaften aufzeigten (2016, S. 388). Männliche Jugendliche hingegen, die dasselbe berichteten, erfuhren einen deutlichen Zuwachs an Freundschaften. Diese Muster deuten darauf hin, dass Mädchen und Jungen in einer entscheidenden Phase ihrer sexuellen Entwicklung sehr unterschiedliche soziale Rückmeldungen erhalten (Kreager et al., 2016, S. 388). Bei männlichen Jugendlichen zeigte sich, dass häufiger über Sexualität mit Gleichaltrigen zu sprechen, mit einer stärkeren Zustimmung zum sexuellen Doppelstandard verbunden war (Emmerink et al., 2016a, S. 294). Dies unterstreicht, wie Gruppendynamiken und soziale Vergleichsprozesse zur Verfestigung geschlechtsspezifischer Stereotype beitragen.

Die Reproduktion geschlechtsspezifischer Stereotype innerhalb der Peergroup lässt sich anhand der drei sozialpsychologischen Mechanismen erklären. Jugendliche nehmen Gleichaltrige durch kognitive Schemata entlang geschlechtsspezifischer Merkmale wahr und ordnen ihnen bestimmte Eigenschaften zu, wie etwa Stärke bei

Jungen oder Attraktivität bei Mädchen. Im Sinne der sozialen Rollentheorie entwickeln sich daraus normative Erwartungen, wie etwa die Rolle des sexuell aktiven Jungen oder des monogamen Mädchens. Über das Modelllernen werden diese Erwartungen durch Beobachtung und Nachahmung gefestigt. Dies insbesondere deshalb, weil abweichendes Verhalten durch Peers sanktioniert und geschlechtskonformes Verhalten sozial belohnt wird.

3.4. Medien

Aufwachsen in der heutigen Zeit bedeutet, mit Medien aufzuwachsen. Die Sozialisation ist daher eng mit Medien verknüpft, da sie fester Bestandteil des Alltags sind, diesen mitgestalten und neue Verhaltensweisen und Gewohnheiten beeinflussen (Paus-Hasebrink, 2019, S. 358). Medien besitzen eine besonders starke Wirkung auf Jugendliche, da diese sich in einer Phase der Orientierung befinden und daher besonders empfänglich für mediale Einflüsse sind (Bogensperger & Brunnauer, 2018, S. 30). Zusätzlich übernehmen Medien im Laufe der Jahre eine immer bedeutendere Rolle als Sozialisationsinstanz, insbesondere in Bezug auf die Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität. Trotz Fortschritten bestehen weiterhin erhebliche Ungleichheiten in der Darstellung von Männern und Frauen (Elsen, 2018, S. 46).

Mulvey argumentiert, dass unsere Gesellschaft, geprägt von Ungleichheit, auch den Konsum visueller Medien geschlechtsspezifisch formt (vgl. 1975, S. 11 -12). Männer werden als aktive Betrachter inszeniert, während Frauen traditionell als passive Objekte des Blicks dargestellt werden. Diese Inszenierung zielt darauf ab, durch maximale visuelle und erotische Wirkung die Aufmerksamkeit des Betrachters zu fesseln und ihn sexuell anzusprechen. Die Darstellung der Frau folgt somit dem „Male Gaze“, wodurch sie auf eine passive, objektifizierte Rolle reduziert wird (vgl. Mulvey, 1975, S. 11-12). Oliver beschreibt, dass der von Mulvey beschriebene „Male Gaze“ im Internet und in den sozialen Medien weiterlebt und sogar verstärkt wird (2017, S. 453).

Trotz der Fortschritte für Frauen zeigt sich in den Medien weiterhin Sexismus, da diese Plattformen voyeuristische und besitzergreifende Fantasien bedienen. Dies wird besonders deutlich durch die einfache Verfügbarkeit von Bildern, auch pornografischer Natur, sowie die Nachahmung von Selfie-Posen, die mit dem männlichen Blick assoziiert werden (Oliver, 2017, S. 453). So analysiert eine Studie von Kapidzic und Herring, wie Jugendliche sich durch ihre Profilfotos darstellten (2015, S. 958). Die Analyse ergab, dass weibliche Jugendliche deutlich häufiger als männliche Jugendliche Bilder posteten, auf denen sie freizügige Kleidung trugen. Ebenfalls posten

Mädchen häufiger Profilbilder, in denen sie eine verführerische Ausdrucksweise zeigten als Jungen (Kapidzic & Herring, 2015, S. 967–968). Die Analyse deutet darauf hin, dass die Jugendlichen von der gesellschaftlichen Vorstellung geprägt sind, Frauen sollten unterwürfig und sexuell anziehend sein, während Männer Macht und emotionale Distanz verkörpern sollten (Kapidzic & Herring, 2015, S. 969).

Jugendliche verbringen zunehmend Zeit mit audiovisuellen Medien wie Fernsehen, Filmen und Serien, was deren Einfluss auf die Entwicklung von Geschlechterbildern besonders relevant macht (Külling et al., 2022, S. 13). Eine Studie von Coyne, Linder, Rasmussen, Nelson und Collier zeigt, dass Filme und Fernsehserien, in denen geschlechtsspezifische Stereotype dargestellt werden, bei Kindern dazu führen können, dass sie stärker stereotypische Verhaltensweisen an den Tag legen (2014, S. 416–427). Diese Studien verdeutlichen die potenziellen Auswirkungen, die der Konsum von Medieninhalten mit Geschlechterstereotypen auf das Verhalten haben kann.

Medien tragen massgeblich zur Entstehung und Verfestigung geschlechtsspezifischer Stereotype bei, was sich anhand der drei sozialpsychologischen Mechanismen nachvollziehen lässt. Durch die Darstellung von Frauen im Sinne des „Male Gaze“, entstehen kognitive Schemata, die Mädchen mit bestimmten äusserlichen Merkmalen und Verhaltensweisen kategorisieren, wie etwa sexueller Attraktivität und Unterwürfigkeit. Im Sinne der sozialen Rollentheorie entstehen daraus Rollenerwartungen, die Mädchen vor allem als passive und sexualisierte Objekte darstellen. Über das Modelllernen werden diese Vorstellungen durch Vorbilder in Filmen oder sozialen Medien übernommen, in denen sexistisch geprägtes Verhalten gezeigt und normalisiert wird. Das Zusammenspiel dieser Mechanismen verstärkt die Objektifizierung und Stereotypisierung von Frauen und kann das Selbstbild junger Mädchen negativ prägen.

4. Geschlechterstereotype und ihre Auswirkungen auf junge Frauen

Nachfolgend werden aus den Abschnitten Familie, Schule, Peergroup und Medien verschiedene Formen der Reproduktion von Stereotypisierung aufgegriffen und deren mögliche Auswirkungen auf junge Frauen dargestellt. Drei besonders ausgeprägte Folgen von Geschlechterungleichheit bilden anschliessend die Grundlage für die Intervention, die in Kapitel fünf vorgestellt wird.

4.1. Familiäre Geschlechterstereotype und ihre Auswirkungen

Wie bereits in Abschnitt 3.1 dargestellt wurde, werden familiäre Geschlechterstereotype besonders durch traditionelle Rollenvorstellungen zur Arbeits- und Aufgabenverteilung innerhalb der Familie geprägt. Diese frühzeitig vermittelten Erwartungen prägen die Vorstellungen von Jugendlichen bezüglich ihrer zukünftigen Lebensgestaltung und Rollenverteilung nachhaltig.

Dies zeigt sich besonders deutlich in den Ergebnissen einer Studie von Wössmann, Lergtporer, Grewenig, Kersten & Werner, die die Vorstellungen von 14- bis 17-jährigen Jugendlichen zur idealen wöchentlichen Arbeitszeit mit einem Kleinkind untersucht haben (2018, S. 40). 58 % der Mädchen gaben an, höchstens 20 Stunden arbeiten zu wollen, während dies nur 18 % der Jungen äusserten. Gleichzeitig wollten 78 % der Mädchen, dass ihr Partner mindestens 30 Stunden arbeitet; 64 % der Jungen wünschten sich, dass ihre Partnerin nicht mehr als 20 Stunden arbeitet (Wössmann et al., 2018, S. 40). Dieser Unterschied in den Vorstellungen zur Arbeitszeit und Aufgabenverteilung bei Jugendlichen verdeutlicht die fortbestehenden Stereotypen zur Familienarbeitsteilung.

Wie bereits in Abschnitt 3.1. dargelegt konzentriert sich der Mann nach der Familiengründung verstärkt auf die männlich konnotierte Erwerbsarbeit, während die Frau ihren Erwerbsumfang reduziert und sich um die weiblich konnotierte Hausarbeit und Kinderbetreuung kümmert. Dabei verzeichnen Mütter nach der Rückkehr in den Beruf oftmals eine deutliche Verschlechterung ihrer Erwerbschancen (Pollmann-Schult, 2022, S. 5). Frauen erleben einen grossen, unmittelbaren und anhaltenden Einkommensrückgang nach der Geburt ihres ersten Kindes, während Männer weitgehend unbeeinträchtigt bleiben. Auch zehn Jahre nach der Geburt hat sich das Einkommen

der Frauen nicht erholt und bleibt auf einem stagnierenden Niveau (Kleven, Landais, Posch, Steinhauer & Zweimüller, 2019, S. 123).

Neben diesen langfristigen finanziellen Einbussen zeigen sich auch bereits im Bewerbungsprozess klare Benachteiligungen von Müttern gegenüber anderen Bewerber:innen. Dies verdeutlicht auch eine Studie von Hipp, welche die Diskriminierung von Eltern im Einstellungsprozess untersucht und dabei insbesondere Benachteiligungen von Müttern aufzeigt (2020, S. 259). Dabei ergab sich, dass Väter ebenso häufig zu Vorstellungsgesprächen eingeladen wurden wie kinderlose Männer, während Mütter im Vergleich zu Frauen ohne Kinder eine um 25 % geringere Chance auf eine Einladung hatten (Hipp, 2020, S. 259). Mutterschaft bringt erhebliche, langfristige Nachteile auf dem Arbeitsmarkt mit sich. Erschwerte Zugangschancen können dazu führen, dass Mütter sich unter ihrem Qualifikationsniveau oder schlechter entlohnt bewerben (Hipp, 2020, S. 260).

Diese Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt stellt nur einen Teil der Schwierigkeiten dar, mit denen Mütter und Hausfrauen konfrontiert sind. Neben beruflichen Hürden erleben Frauen, die sich in traditionellen Rollen als Hausfrau wiederfinden, auch erhebliche psychische Belastungen. Durak, Şenol-Durak und Karaköse halten fest, dass in einer Vielzahl von Studien, berufstätige Frauen ein höheres psychisches Wohlbefinden aufweisen als Hausfrauen (2022, S. 14517). Bei Hausfrauen hingegen wurde ein höheres Mass an Stress und Burnout im Vergleich zu berufstätigen Frauen festgestellt. Neben Burnout und Stress wiesen Hausfrauen auch eine hohe Prävalenz von Angstsymptomen auf (Durak et al., 2022, S. 14517).

Kaplan hält ausserdem fest, dass die gesellschaftliche Anerkennung von Frauen häufig auf die Rollen als Mutter und Ehefrau beschränkt ist (2023, S. 667). Die Rolle der Hausfrau geht häufig mit sozialer Unsichtbarkeit einher, was dazu führen kann, dass sich betroffene Frauen selbst als von ihrer Familie abhängig und mit Aufgaben und Verantwortungen überlastet wahrnehmen (Kaplan, 2023, S. 667).

Diese Befunde machen deutlich, dass die fortbestehende Zuweisung der traditionellen weiblichen Rolle der Hausfrau mit weitreichenden negativen Konsequenzen verbunden ist. Solche Rollenbilder können unter anderem durch Modelllernen unbewusst innerhalb der Familie weitergegeben werden, wodurch sich stereotype Vorstellungen verfestigen. Daraus ergibt sich die Gefahr, dass junge Frauen diese Rollen unreflektiert übernehmen und die damit verbundenen strukturellen Nachteile selbst

erfahren. Gerade hier kann SSA ansetzen, indem sie eine kritische Auseinandersetzung mit Stereotypen fördert und den weiblichen Jugendlichen alternative Perspektiven aufzeigen.

4.2. Schulische Stereotypen im MINT-Bereich und seine Auswirkungen

Wie in Abschnitt 3.2 ausgeführt, zeigt sich im schulischen Kontext, dass bestimmten Fächern geschlechtsspezifische Eigenschaften zugeschrieben werden. Diese Zuschreibungen betreffen unter anderem die MINT-Fächer, denen häufig ein männlich konnotiertes Fähigkeitsprofil unterstellt wird.

Dieser Stereotyp widerspiegelt sich auch bei Jugendlichen in einer Umfrage mit Schüler:innen der Sekundarstufen I und II in der Schweiz. Rund zwei Drittel der männlichen und etwa die Hälfte der weiblichen Jugendlichen gaben an, der Meinung zu sein, dass Jungen sich im technischen Bereich besser auskennen als Mädchen (Akademien der Wissenschaften Schweiz, 2014, S. 2–7).

Wie die PISA-Erhebung 2015 zeigt, verfügen Mädchen trotz vergleichbarer Leistungen über eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung in den Naturwissenschaften. Im direkten Vergleich mit gleichaltrigen Jungen bewerten sie ihre Fähigkeiten deutlich niedriger ein (OECD, 2016, S. 90–141). Robnett weist darüber hinaus nach, dass das Erleben geschlechtsbezogener Vorurteile das Vertrauen von Frauen in ihre eigenen Kompetenzen im MINT-Bereich erheblich schwächen kann (2016, S. 76). Zudem haben Frauen im Durchschnitt geringere Erwartungen an den eigenen Erfolg im MINT-Bereich als Männer, was die Ausbildung einer stabilen MINT-Identität erschwert. Unter MINT-Identität wird das Ausmass verstanden, in dem sich eine Person in naturwissenschaftlich-technischen Bereichen zugehörig fühlt und sich in diesen als kompetent wahrnimmt (vgl. Robnett & Thoman, 2017, S. 98). Pittman und Richmond stellen fest, dass Studierende mit einem ausgeprägten Zugehörigkeitsgefühl bessere akademische Leistungen zeigen, sich schulisch kompetenter fühlen, ein höheres Selbstwertgefühl entwickeln und tendenziell weniger externalisierende Verhaltensprobleme aufweisen (2007, S. 283). Da das Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit eine wichtige Rolle für die Studien- und Berufswahl spielt, besteht die Gefahr, dass Frauen den MINT-Bereich trotz objektiv guter Leistungen frühzeitig verlassen (Robnett & Thoman, 2017, S. 98).

Neben den psychologischen Effekten hat das Ungleichgewicht der Geschlechter in MINT-Berufen auch direkte wirtschaftliche Folgen. MINT-Berufe bieten höhere Gehälter als weniger technische Tätigkeiten. Da Frauen in diesen Bereichen im Vergleich zu Männern weniger vertreten sind, liegt ihr durchschnittliches Einkommen entsprechend niedriger. Die Wahl des Studienfachs hat dabei einen entscheidenden Einfluss auf das spätere Einkommen (Bamert, 2020, S. 82). Die stereotype Abwertung weiblicher Kompetenzen im MINT-Bereich wirkt sich somit negativ auf die Chancengleichheit von Frauen aus, sowohl im akademischen als auch im beruflichen Kontext.

Für die SSA ergibt sich daraus der Auftrag, gezielte Interventionen zu entwickeln, die stereotype Zuschreibungen im MINT-Bereich hinterfragen. Dabei geht es insbesondere darum, das Vertrauen junger Frauen in ihre Fähigkeiten zu stärken und alternative Selbstbilder zu fördern. Ein realistisches Selbstbild sowie ein gestärktes Selbstwertgefühl erhöhen die Erfolgserwartungen und eröffnen neue Bildungs- und Berufsperspektiven. So kann langfristig zur Verringerung geschlechtsspezifischer Ungleichheiten in Bildung und Beruf beigetragen werden.

4.3. Sexueller Doppelstandard und seine Auswirkungen

Wie bereits in Abschnitt 3.3 beschrieben, beeinflussen normative Vorstellungen von Sexualität das Selbstbild Jugendlicher und prägen deren Verständnis von Geschlechterstereotypen. Besonders wirksam zeigt sich hierbei der sexuelle Doppelstandard, der männliche und weibliche Sexualität unterschiedlich bewerten werden lässt und innerhalb der Peergroup verstärkt weitergetragen wird.

Der gesellschaftlich verbreitete sexuelle Doppelstandard spiegelt sich auch in einer Umfrage der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung wider. Ein deutlich höherer Anteil der Jungen im Alter von 14 bis 17 Jahren gibt an, bereits sexuelle Erfahrungen mit mehreren Personen gemacht zu haben, im Vergleich zu ihren gleichaltrigen weiblichen Mitschülerinnen. So berichteten doppelt so viele Jungen wie Mädchen von mehr als drei Sexualpartner:innen (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2015, S. 145).

Bei einer Befragung junger Frauen wurde deutlich, dass eine stärkere Zustimmung zu traditionellen Sexualnormen mit geringerer sexueller Selbstbestimmung, einem schwächeren Körperbild und vermehrt negativen Gefühlen im sexuellen Kontext einhergeht (Emmerink, Van Den Eijnden, Vanwesenbeeck & Ter Bogt, 2016b, S. 366–

368). Zusätzlich ist bei Frauen eine stärkere Zustimmung zu traditionellen geschlechtsbezogenen sexuellen Einstellungen mit sogenannten Vermeidungsmotiven für Sex zu beobachten. Vermeidungsmotive beschreiben dabei die Tendenz, sexuelle Handlungen aus Angst vor negativen Konsequenzen und nicht aus eigenem Wunsch heraus einzugehen. Dies unterstreicht, dass traditionelle Einstellungen eher normkonformes Verhalten fördern, statt individuelles Verhalten zu unterstützen. Wird Sex nicht aus persönlichen Gründen, sondern zur Vermeidung negativer Konsequenzen praktiziert, kann dies jungen Erwachsenen auf unterschiedliche Weise schaden. Es kann sich negativ auf den Schutz bei sexuellen Handlungen auswirken und zudem sexuelle Nötigung und Gewalt begünstigen (Emmerink et al., 2016b, S. 371).

Bei männlichen Teilnehmern konnten keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen traditionellen Sexualnormen und Faktoren wie sexueller Autonomie, Körperwahrnehmung oder motivationsbezogenen Aspekten von Sexualität festgestellt werden (Emmerink et al., 2016b, S. 371). Die Befunde legen nahe, dass insbesondere Frauen durch die Übernahme dieser Normen in ihrer sexuellen Wahrnehmung und ihrem emotionalen Erleben negativ beeinflusst werden können (Emmerink et al., 2016b, S. 371).

Eine weitere Studie von Emmerink et al. verdeutlicht, wie stark traditionelle Vorstellungen von Sexualität auch die Wahrnehmung sexueller Rechte beeinflussen. So zeigte sich, dass bei Mädchen eine stärkere Zustimmung zum sexuellen Doppelstandard mit einem geringeren Gefühl einhergeht, ein Recht auf selbstbestimmte sexuelle Freude zu haben (2016a, S. 289). Dabei werden Unterschiede deutlich, wie stark sich Mädchen und Jungen berechtigt fühlen, sexuelle Freude vom Gegenüber zu empfangen. Während bei Jungen eine höhere Zustimmung zum Doppelstandard mit einem stärkeren Gefühl der Berechtigung einherging, sexuelle Lust zu erhalten, liess sich dieser Zusammenhang bei Mädchen nicht feststellen. Das entspricht den Erwartungen des sexuellen Doppelstandards, wonach Jungen den Erhalt sexueller Freude eher als ein Recht ansehen, während bei Mädchen erwartet wird, dass sie die sexuellen Wünsche der Jungen erfüllen (Emmerink et al., 2016a, S. 294).

Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass es in der SSA gezielter Interventionen bedarf, die eine Auseinandersetzung mit traditionellen Geschlechterrollen ermöglichen. Ziel ist es, stereotype Zuschreibungen kritisch zu hinterfragen und die Selbstwahrnehmung junger Frauen in Bezug auf eigene Bedürfnisse und persönliche Grenzen

zu stärken. So können sie darin unterstützt werden, gesündere und gleichberechtigte sexuelle Erfahrungen zu machen.

4.4. Objektifizierung und ihre Auswirkungen

Wie in Abschnitt 3.4 beschrieben, spielt der sogenannte „Male Gaze“ eine zentrale Rolle in der medialen Darstellung von Frauen, indem er sie auf passive und objektifizierte Rollen reduziert.

Objektifizierung erfolgt in Medien sowohl durch die Darstellung zwischenmenschlicher Interaktionen als auch durch Perspektiven, die den Zuschauenden in die Rolle des Objektifizierenden versetzen. Durch die ständige Präsenz objektifizierender Bilder und Erfahrungen geraten Frauen häufig unter deren Einfluss (Jones & Griffiths, 2015, S. 23). In einem solchen Umfeld können Frauen und Mädchen beginnen, den objektifizierenden Blick zu verinnerlichen, was dazu führt, dass sie sich stärker auf ihr äusseres Erscheinungsbild konzentrieren und möglicherweise unzufriedener damit werden (Jones & Griffiths, 2015, S. 23). Eine Befragung Jugendlicher im Alter von 14 bis 17 Jahren bestätigt diese Verinnerlichung. Über die Hälfte (55 %) der Mädchen gibt an, einen starken oder zumindest spürbaren Druck zu empfinden, gut auszusehen. Im Vergleich dazu berichten nur 39 % der Jungen von einem ähnlichen Druck (Parker & Hurst, 2025, S. 2–12). Laut der Objektifikationstheorie kann die Verinnerlichung dieses Blicks, der Selbstobjektivierung, zu einigen negativen psychischen Effekten führen (Jones & Griffiths, 2015, S. 23).

Jones und Griffiths halten fest, dass es einen indirekten Zusammenhang zwischen Selbstobjektivierung und Depression gibt (2015, S. 29). Dieser Zusammenhang wurde häufig durch Faktoren wie Körperschema-Scham, Angst vor negativer Beurteilung des Aussehens oder ein starkes Bewusstsein für den eigenen Körper vermittelt. Körperscham bedeutet in diesem Fall, dass eine Person glaubt, sie sei eine schlechte Person, wenn sie den kulturellen Erwartungen an das körperliche Erscheinungsbild nicht entspricht (Jones & Griffiths, 2015, S. 26–29). Eine Meta-Analyse zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen der Objektivierung des eigenen Körpers und der Zunahme gestörter Einstellungen und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit Essen besteht. Dabei gab es einen stärkeren Zusammenhang zwischen Selbstobjektivierung und gestörtem Essverhalten bei Frauen im Vergleich zu Männern (Schaefer & Thompson, 2018, S. 491). Schaefer und Thompson betonen, dass diese Ergebnisse angesichts der bestehenden Forschungsergebnisse nicht überraschend sind (2018, S. 491). Sie halten fest, dass Frauen in den Medien häufiger objektiviert

werden, mehr über objektifizierende Erfahrungen und Selbstobjektivierung berichten, sich häufiger aufgrund ihres physischen Erscheinungsbildes bewertet fühlen und einen stärkeren Einfluss erfahren, wenn sie objektifizierenden Botschaften ausgesetzt sind (Schaefer & Thompson, 2018, S. 491).

Die vorgestellten Studien belegen, dass der „Male Gaze“ nicht nur ein theoretischer Ansatz bleibt, sondern reale Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung von jungen Frauen hat. Sie übernehmen zunehmend die Perspektive eines objektifizierenden Blicks, was zu Selbstobjektivierung führt und mit negativen psychischen Belastungen einhergeht. Für die SSA ergibt sich daraus die Notwendigkeit geschlechtersensibler Interventionen. Diese sollen dazu beitragen, Stereotype abzubauen, das Selbstwertgefühl junger Frauen zu stärken und psychischen Belastungen wie Depressionen und Essstörungen entgegenzuwirken.

5. Intervention zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit in der Schulsozialarbeit

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Reproduktionsmechanismen von Geschlechterstereotypen und deren Auswirkungen auf junge Frauen analysiert. Darauf aufbauend wird in diesem Kapitel eine schulsozialarbeiterische Intervention vorgestellt, die geschlechterspezifischen Ungleichheiten im Schulalltag entgegenwirken soll.

5.1. Ziel und Zweck der Intervention

Im folgenden Abschnitt wird das Ziel der geplanten Intervention erläutert und aufgezeigt, wie dieses mit den zentralen Zielsetzungen der SSA im Einklang steht.

5.1.1. Interventionsziel

Durch drei Interventionseinheiten à einer Schullektion soll bei weiblichen Jugendlichen eine positivere Selbstwahrnehmung, ein gesteigertes Selbstwertgefühl sowie eine Sensibilisierung für Geschlechterstereotype gefördert werden. Das übergeordnete Ziel besteht darin, eine Ich-Identität zu stärken, die sich nicht an sexistischen Stereotypen orientiert. Die Intervention richtet sich an Mädchen der Sekundarstufe I. Ihre Durchführung erfolgt jährlich und wird in enger Absprache mit der Schulleitung und den Lehrpersonen organisiert.

5.1.2. Einordnung der Intervention in die Zielsetzungen der Schulsozialarbeit

Die SSA fördert die soziale und persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auf vielfältige Weise. Im Rahmen einzelfallunabhängiger Angebote, wie beispielsweise Projekten, erhalten sie die Möglichkeit, ihre Persönlichkeit zu stärken, ihre Lebenskompetenzen auszubauen und individuelle Potenziale zu entfalten (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2024, S. 12).

Die Zielsetzungen der SSA folgen dem Berufskodex der Sozialen Arbeit und berücksichtigen die Bundesverfassung der Schweiz sowie nationale und internationale Grundrechte, wie die Menschenrechts- und Kinderrechtskonventionen und das Behindertengleichstellungsgesetz. Ein zentrales Ziel der SSA ist die Förderung der Gemeinschaftskultur durch die Ausrichtung ihrer Aktivitäten an den Bedürfnissen der

Beteiligten und die kritische Hinterfragung bestehender Strukturen. Durch ihre Interventionen trägt die SSA fortlaufend zur Stärkung einer positiven Schul(haus)kultur bei. Die SSA setzt sich im Schulsystem mit ihren Ressourcen und Fachkenntnissen intensiv und verbindlich mit Aspekten der Kinder- und Jugendhilfe, Bildungs- und Chancengerechtigkeit sowie der ganzheitlichen Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auseinander (Schulsozialarbeit Verband Schweiz, 2021, S. 7–8).

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich legt in Bezug auf die vorliegende Intervention folgende relevante Zielsetzungen fest (2024, S. 11):

- **Förderung von Kompetenzen:** Die SSA ergänzt das schulische Bildungsangebot, indem sie die persönliche Entwicklung sowie soziale Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen stärkt.
- **Chancengleichheit:** Sie setzt sich dafür ein, dass junge Menschen gleiche Chancen auf Teilhabe und persönliche Entfaltung erhalten.
- **Selbstbestimmung:** Die SSA begleitet Kinder und Jugendliche darin, ihr Leben selbstbestimmt und im Einklang mit ihrem sozialen Umfeld zu gestalten.
- **Förderung positiver Entwicklung:** Zudem engagiert sich die SSA für förderliche Bedingungen im Aufwachsen, die eine positive Entwicklung fördern.
- **Prävention und Intervention:** Sie hilft, sozialen und individuellen Schwierigkeiten frühzeitig entgegenzuwirken, sie abzumildern und unterstützt dabei, Lösungsstrategien zu entwickeln oder zugänglich zu machen.
- **Unterstützung der Schule:** Die SSA unterstützt die Schule dabei, ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag umzusetzen.

Diese Arbeit hinterfragt Strukturen der Geschlechterungleichheit und macht auf die damit verbundenen Chancenungleichheiten sowie psychischen und wirtschaftlichen Folgen für junge Frauen aufmerksam. Die Intervention setzt an inneren Faktoren wie negativer Selbstwahrnehmung sowie an äusseren Einflüssen wie sexistischen Zuschreibungen und medialen Stereotypen an. Ihr Ziel ist es, diesen Ungleichheiten entgegenzuwirken und die Ich-Identität im Sinne von Mead und Piaget über soziale und persönliche Entwicklungsprozesse zu stärken.

Damit decken sich die Zielsetzungen der Intervention mit den zentralen Aufgaben der SSA. Indem sie die Reflexionsfähigkeit, die Selbstwahrnehmung und das Ver-

trauen in die eigene Wirksamkeit stärkt, leistet sie einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen. Gleichzeitig thematisiert sie geschlechtsspezifische Benachteiligungen und fördert dadurch aktiv die Chancengleichheit. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen und Rollenbildern eröffnet den Jugendlichen neue Perspektiven und unterstützt sie darin, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen. Durch die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls und einer realistischen Selbstwahrnehmung werden förderliche Bedingungen für eine positive persönliche Entwicklung geschaffen. Darüber hinaus wirkt die Intervention präventiv und intervenierend, indem sie sowohl psychische Belastungen als auch strukturelle Benachteiligungen thematisiert und geeignete Strategien zu deren Bewältigung vermittelt. Nicht zuletzt trägt sie zur Umsetzung schulischer Bildungsziele bei, indem sie das überfachliche Thema „Geschlecht und Gerechtigkeit“ aus dem Lehrplan 21 aufgreift und im Schulalltag verankert.

Darüber hinaus lässt sie sich den Zusatzangeboten der SSA zuordnen, die darauf ausgerichtet sind, Gemeinden bei der Deckung situativen Bedarfs oder der Vertiefung spezifischer Themen zu unterstützen, beispielsweise durch Bildungsangebote oder Projekte im Sinne des Lehrplans 21 (Amt für Jugend und Berufsberatung, 2024). Die Intervention ist somit klar in den Leitlinien der SSA verankert und unterstützt die Entwicklung geschlechtergerechter Strukturen im Schulalltag.

5.2. Curriculare Verankerung und schulische Relevanz der Intervention

Der Lehrplan 21 hat dazu geführt, dass sich alle deutschsprachigen Kantone an einheitlichen Bildungsinhalten orientieren. Die darin definierten Werte, überfachlichen Kompetenzen und Leitideen stimmen in vielen Bereichen mit den Zielen der SSA überein. Im Bereich der überfachlichen Kompetenzen lernen die Schüler:innen, ihr Verhalten zu reflektieren, ihren Schulalltag eigenständig zu gestalten und eigene sowie vorgegebene Ziele und Werte kritisch zu hinterfragen. Ein Themenbereich der überfachlichen Kompetenzen beinhaltet dabei „Geschlechter und Gleichstellung“ (Schulsozialarbeit Verband Schweiz, 2021, S. 14). Dieser Themenbereich greift Inhalte auf, die auch im Fokus der SSA stehen, und eignet sich daher besonders als Kooperationsfeld zwischen Schule und SSA.

Beispielsweise werden im Zyklus drei, der die siebte bis neunte Klasse umfasst, folgende überfachliche Ziele im Schwerpunkt „Geschlecht und Gleichstellung“ dargelegt:

„Schülerinnen und Schüler können familiäre, geschlechtsspezifische, soziale und kulturelle Einflüsse in Bezug auf Berufswahl und Arbeitsformen reflektieren (z.B. Vorstellungen zu geschlechtstypischen Berufen, Vorstellungen zu Haus- und Familienarbeit, Bereitschaft zur Freiwilligenarbeit)“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren- Konferenz, 2016, S. 328).

„Schülerinnen und Schüler können Erfahrungen und Erwartungen in Bezug auf Geschlecht und Rollenverhalten in der Gruppe formulieren und respektvoll diskutieren (z.B. Bedürfnisse, Kommunikation, Gleichberechtigung).“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016, S. 366).

„Schülerinnen und Schüler können Darstellungen von Männer- und Frauenrollen so- wie Sexualität in Medien auf Schönheitsideale und Rollenerwartungen analysieren und Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts oder der sexuellen Orientierung kritisch betrachten.“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016, S. 366).

Die im Lehrplan formulierten Ziele verdeutlichen, wie stark das Thema Geschlechtergerechtigkeit bereits im schulischen Kontext verankert ist. Diese Zielsetzungen decken sich mit jenen der geplanten Intervention, da beide auf eine Sensibilisierung der Schüler:innen für Stereotype abzielen. Es ist daher sinnvoll, diese Zielsetzungen in die Intervention einzubeziehen. Wie dies konkret erfolgt, kann je nach Intervention variieren und sollte individuell abgestimmt werden. Vor der Durchführung der Intervention sollte zudem gemeinsam mit der Klassenlehrperson geklärt werden, welche thematischen Inhalte bereits im Unterricht behandelt wurden. Dies ermöglicht es, den aktuellen Wissensstand der Schülerinnen besser einzuschätzen und die Intervention entsprechend anzupassen.

Die schulische Relevanz der Intervention ergibt sich aus ihrer Unterstützung und Umsetzung von zentralen Zielsetzungen des Lehrplans 21. Die Auseinandersetzung mit den Themen Gleichstellung, Rollenbildern und Diskriminierung unterstützt die Schülerinnen dabei, ein reflektiertes Selbstbild zu entwickeln und ihre Ich-Identität zu stärken. Als zentrale Sozialisationsinstanz prägt die Schule gesellschaftliche Normen und reproduziert dabei auch geschlechtsspezifische Ungleichheiten, etwa durch stereotype Inhalte. Die Schule bietet daher einen geeigneten Rahmen, um durch die SSA solchen Prozessen entgegenzuwirken und gezielt einen Beitrag zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit zu leisten.

5.3. Pädagogische, psychologische und berufsethische Fundierung

Um die Wirksamkeit und fachliche Qualität der Massnahme zu gewährleisten, bedarf es einer fundierten theoretischen Verankerung. Nachfolgend werden ein pädagogischer und ein psychologischer Ansatz vorgestellt, auf denen die geplante Intervention aufbaut.

5.3.1. Dramatisierende geschlechterreflektierte Pädagogik

Für den Interventionsschwerpunkt der Sensibilisierung gegenüber Geschlechterstereotypen wurde der Ansatz der geschlechterreflektierten Pädagogik gewählt, da er direkt an stereotype Rollenzuschreibungen anknüpft und diese kritisch hinterfragt. Er ermöglicht es, gesellschaftlich verankerte Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit sichtbar zu machen, zur Reflexion anzuregen und alternative Handlungsspielräume zu eröffnen.

Geschlechterreflektierte Pädagogik basiert auf der Erkenntnis, dass Männlichkeit und Weiblichkeit keine biologisch festgelegten Gegebenheiten, sondern gesellschaftlich konstruierte Vorstellungen innerhalb eines zweigeschlechtlich organisierten Systems sind (Debus, Könnecke, Schwerma & Stuve, 2012, S. 11). Im schulischen Alltag wird die gesellschaftliche Konstruktion von Geschlecht deutlich, indem MINT-Fächer oft als männlich geprägt gelten und Schülerinnen dadurch stereotype Zuschreibungen erfahren.

Die geschlechterreflektierte Pädagogik verfolgt das Ziel, die individuelle Selbstbestimmung zu stärken, die Sensibilität gegenüber Diskriminierung und gesellschaftlicher Ungleichheit zu fördern sowie Kompetenzen für gleichstellungsorientiertes und diskriminierungskritisches Handeln auszubauen. Darüber hinaus soll sie durch gezielte pädagogische Massnahmen gesellschaftliche Einschränkungen ausgleichen und alternative Handlungsspielräume eröffnen (Debus & Saadi, 2020, S. 1).

Ein zentrales Spannungsfeld der geschlechterreflektierten Pädagogik besteht darin, zum einen die Kategorie Geschlecht langfristig zu dekonstruieren. Gleichzeitig erfordert dieser Transformationsprozess jedoch, dass Geschlecht zunächst sichtbar gemacht und thematisiert werden, um bestehende Machtverhältnisse aufzuzeigen. Dieses Vorgehen birgt jedoch das Risiko, die binären Geschlechterkategorien „Mädchen“ und „Junge“ bzw. „Frau“ und „Mann“ ungewollt zu reproduzieren und ihnen erneut Bedeutung zuzuschreiben (Debus, 2012, S. 152). Dramatisierende Methoden

innerhalb der geschlechterreflektierten Pädagogik sind besonders dann zielführend, wenn es darum geht, Lernende zum Nachdenken über Geschlechterverhältnisse anzuregen, Geschlecht als soziale Ungleichheitsstruktur sichtbar zu machen, Vorurteile direkt anzusprechen oder historisches Wissen zu vermitteln (Debus, 2012, S. 152).

Auch Gruppentrennung nach Geschlecht stellt bereits eine Form der Dramatisierung dar. Daraus folgt, dass durch eine solche Einteilung, bewusst oder unbewusst, die Botschaft vermittelt wird, Geschlecht sei das zentrale Unterscheidungsmerkmal. Dies kann zur Annahme führen, dass Personen derselben Geschlechtsgruppe viele Gemeinsamkeiten teilen und sich deutlich von der jeweils anderen unterscheiden (Debus, 2012, S.152).

Trotz dieser Problematik kann eine geschlechtsspezifische Aufteilung je nach Kontext sinnvoll sein, insbesondere wenn sie temporär und themenbezogen erfolgt. Sie kann etwa den Raum eröffnen, um über gemeinsame Erfahrungen zu sprechen oder sensible Themen in einem als sicherer empfundenen Rahmen zu bearbeiten. Solche Settings können besser auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen und die Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen fördern (Debus, 2012, S.152).

Dabei ist stets zu bedenken, dass sogenannte geschlechtshomogene Gruppen keineswegs einheitlich sind, da Erfahrungen und Bedeutungen individuell ausfallen und nicht zwangsläufig zu gleichen Handlungsweisen oder Deutungen führen (Debus, 2012, S.152).

5.3.2. Selbstwirksamkeitstheorie

Die Selbstwirksamkeitstheorie nach Bandura bildet einen zentralen psychologischen Bezugspunkt für die geplante Intervention, da sie direkt auf die Stärkung des Selbstbildes und der Handlungskompetenz Jugendlicher abzielt. Das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Herausforderungen zu bewältigen, spielt eine entscheidende Rolle für die Identitätsentwicklung und das emotionale Wohlbefinden, wie nachfolgend ersichtlich wird.

Der Selbstwert gewinnt im Jugendalter besonders an Bedeutung. Die Identität setzt sich aus dem Selbstkonzept und dem Selbstwertgefühl zusammen. Das Selbstkonzept umfasst die kognitive Sicht auf die eigene Person, also das Wissen über sich selbst und zahlreiche Beschreibungen der eigenen Eigenschaften. Der Selbstwert

stellt hingegen die emotionale Bewertung des Selbst dar. Ein wichtiger Teilaspekt des Selbstwerts ist die Selbstwirksamkeit (Boeger, 2022, S. 134).

Ein zentraler Einflussfaktor auf menschliches Handeln ist laut Bandura der Glaube, durch eigenes Verhalten etwas bewirken zu können. Fehlt dieses Vertrauen, sinkt die Motivation, aktiv zu werden (Bandura, 1997, S. 2–3). Selbstwirksamkeit beschreibt den Glauben daran, dass die eigenen Fähigkeiten gezielt eingesetzt werden können, um bestimmte Aufgaben zu bewältigen und Ziele zu erreichen (Bandura, 1997, S. 3).

Die spezifische Selbstwirksamkeit bezieht sich auf das Vertrauen, eine ganz bestimmte Aufgabe erfolgreich zu lösen, während die allgemeine Selbstwirksamkeit die grundsätzliche Überzeugung umfasst, dass wir unsere Umgebung und die Welt aktiv gestalten können. Letzteres entspricht weitgehend den Begriffen Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein (Becker, 2024, S. 62). Indem Jugendliche erfahren, dass sie durch eigenes Handeln etwas bewirken können, entwickeln sie eine realistischere und zugleich positivere Selbstwahrnehmung sowie einen gestärkten Selbstwert. So trägt Selbstwirksamkeit dazu bei, die Ich-Identität zu stärken.

Becker hält folgende Herangehensweisen fest, um die Selbstwirksamkeit zu fördern:

Erfolgsenerlebnisse und Erfahrung: Übung und Erfahrung verringern Ängste, während Erfolge und Routine das Gefühl der Kontrolle und die Selbstwirksamkeit stärken. Regelmässige Erfolge, die benannt und gefeiert werden, fördern dies. Beispielsweise durch ein Erfolgstagebuch (Becker, 2024, S. 66–67).

Kompetenzen aufbauen: Kompetenzen stärken die Selbstwirksamkeit. Ein wichtiger Ansatz ist der gezielte Aufbau von Fähigkeiten durch kompetente Anleitung und regelmässige Übung. Höhere Kompetenzen erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Erfolgsenerlebnissen und fördern das Verhalten, da Fähigkeiten, die gut beherrscht werden, gerne wiederholt werden (Becker, 2024, S. 67).

Vorbilder suchen: Das Beobachten ähnlicher Personen, die erfolgreich sind, stärkt den Glauben an die eigenen Fähigkeiten. Sie wirken als Vorbilder, besonders wenn sie uns ähnlich sind, statt unerreichbar zu wirken (Becker, 2024, S. 68).

Positive Erwartungen von anderen: Das soziale Umfeld kann die Selbstwirksamkeit stärken, besonders wenn positive Erwartungen durch Ermutigungen zum Ausdruck kommen (Becker, 2024, S. 68).

Eine stark ausgeprägte Selbstwirksamkeit wirkt sich in vielerlei Hinsicht positiv aus. Zahlreiche Studien zeigen, dass Selbstwirksamkeit massgeblich beeinflusst, wie viel Anstrengung und Ausdauer Menschen bei der Bewältigung von Aufgaben aufbringen. Personen mit geringer Selbstwirksamkeit neigen dazu, bei Rückschlägen schneller aufzugeben. Zudem sind Menschen mit einem starken Selbstwirksamkeitserleben bei Herausforderungen weniger ängstlich und verfügen über ein besser funktionierendes Immunsystem (Bayrisch, 2016, S. 206). Selbstwirksamkeit unterstützt auch die psychische Stabilität und hilft im Umgang mit Belastungen. Eine geringe Selbstwirksamkeit hingegen ist häufig mit depressiven Verstimmungen verbunden, da betroffene Personen oft glauben, wichtigen Lebensanforderungen nicht gewachsen zu sein (Bayrisch, 2016, S. 206). Daraus ergibt sich die besondere Bedeutung einer Intervention, die darauf abzielt, das Selbstwirksamkeitserleben von Schülerinnen zu stärken.

5.3.3. Berufsethik und Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit

Im Folgenden werden zentrale Grundhaltungen der SSA erläutert und ihre Bedeutung für die geplante Intervention dargestellt. Dabei wird veranschaulicht, wie diese Prinzipien in der Praxis angewendet werden, um den Schülerinnen eine möglichst wirksame Unterstützung zu bieten.

Die SSA orientiert sich im Fallverstehen an einer Haltung, die durch Wertschätzung und einen Fokus auf Ressourcen gekennzeichnet ist. Dabei geht es nicht vorrangig um die Probleme der Kinder und Jugendlichen, sondern um deren Entwicklungsmöglichkeiten und Strategien zur Bewältigung von Herausforderungen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2024, S. 16). Dies spiegelt sich in der Intervention wider, da Geschlechterungleichheiten thematisiert werden. Der Schwerpunkt liegt jedoch darauf, die vorhandenen Kompetenzen der Jugendlichen zu stärken und ihnen Impulse zu geben, um bestehende Ungleichheiten aktiv zu hinterfragen und zu überwinden.

Ein weiteres Handlungsprinzip der SSA beinhaltet das systemische Denken und Handeln, die es ermöglicht, die Entstehung einer Situation im Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld zu analysieren und zu verstehen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2024, S. 16). In der Intervention zeigt sich dies daran, dass verschiedene Lebensbereiche der Jugendlichen berücksichtigt werden, etwa die Familie, die Peergroup und die Zukunftsaussichten im Hinblick auf die Berufswahl.

Die SSA stellt ein freiwilliges Unterstützungsangebot dar und orientiert sich an den konkreten Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2024, S.16). Obwohl die geplante Intervention im Rahmen des regulären Unterrichts stattfindet, bleibt die Teilnahme für die Schülerinnen freiwillig. Gleichzeitig orientiert sich die Massnahme an ihrer Lebensrealität, indem sie während der Unterrichtszeit und nicht in der Freizeit durchgeführt wird. Zudem kann bei der Terminwahl auf die Bedürfnisse der Schülerinnen Rücksicht genommen werden, indem darauf geachtet wird, dass kein bei der Mehrheit beliebtes Unterrichtsfach betroffen ist. Dies deckt sich auch mit dem Handlungsprinzip des niederschweligen Zugangs, das vorsieht, dass SSA möglichst unkompliziert und barrierefrei erreichbar sein soll (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2024, S. 17).

Des Weiteren beruht die SSA auf dem Prinzip der Schweigepflicht und des Datenschutzes (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2024, S. 17). Dies ist besonders wichtig für die Intervention, da sie nur dann einen vertrauensvollen Austausch ermöglichen kann, wenn die Teilnehmenden sicher sein können, dass ihre Informationen, die sie mit der Gruppe und der SSA im Austausch teilen möchten, geschützt sind.

Ein weiteres Handlungsprinzip ist die Partizipation und Teilhabe. Dieser Begriff umfasst unterschiedliche Arten der Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2024, S. 18). Dieses Prinzip wird aufgegriffen, indem am Ende jeder Lektion eine Feedback-Runde stattfindet. Den Schülerinnen wird die Gelegenheit gegeben, ihre Ideen und Vorschläge einzubringen, die, sofern möglich, in die Weiterentwicklung der Intervention integriert werden.

Schlussendlich wird in der Intervention das Prinzip des vernetzten Handelns umgesetzt, indem bei Bedarf externe Fachkräfte und Beratungsstellen eingebunden werden, um eine ganzheitliche Unterstützung der Schülerinnen zu gewährleisten (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2024, S. 18). Zudem erfolgt eine enge Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, anderen Fachkräften, und bei Bedarf Eltern, um gemeinsam individuelle Lösungsansätze zu entwickeln und den Erfolg der Intervention zu fördern.

5.4. Konkrete Planung der Intervention

In diesem Abschnitt wird die geplante schulische Intervention konkret ausgearbeitet. Dabei werden Zielgruppe, Inhalte, Ablauf sowie Massnahmen zur Sicherung der Nachhaltigkeit beschrieben.

5.4.1. Interventionsgruppe, Zeitrahmen und Setting

Die Intervention richtet sich nur an weibliche Jugendliche aus, da wie in Abschnitt 5.3.1 beschrieben wird, die Gruppentrennung bei einer Intervention mehrere Vorteile bietet. Sie schafft einen geschützten Rahmen, der sowohl einen offenen Austausch über gemeinsame Erfahrungen als auch die Bearbeitung sensibler Themen ermöglicht. Gleichzeitig können so die unterschiedlichen Bedürfnisse der Teilnehmerinnen besser berücksichtigt und die Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen gefördert werden. Da sich die Intervention mit den Auswirkungen von sexistischen Geschlechterstereotypen beschäftigt, richtet sie sich gezielt an Mädchen. Diese sind, wie in Kapitel vier dargestellt, in besonderem Masse von geschlechtsspezifischer Diskriminierung betroffen. Die Umsetzung erfolgt im schulischen Rahmen. Die Mädchen einer Klasse nehmen an der Intervention teil, während die Betreuung der Jungen währenddessen durch die Klassenlehrperson übernommen wird. Die inhaltliche Gestaltung des parallelen Unterrichts mit den Jungen liegt im Ermessen der jeweiligen Lehrperson.

Die Intervention ist für Schülerinnen aller Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I vorgesehen. Sie umfasst drei Lektionen von je 45 Minuten, die während der regulären Unterrichtszeit stattfinden. Die Einheiten werden im wöchentlichen Abstand durchgeführt, um den Teilnehmerinnen genügend Zeit zur Reflexion und zur Auseinandersetzung mit den Inhalten zu geben. Die Intervention sollte idealerweise einmal jährlich wiederholt werden, wobei die Inhalte kontinuierlich weiterentwickelt werden, um auf den vorherigen Sitzungen aufzubauen. Das Setting wurde bewusst innerhalb der Schule gewählt, um eine vertraute und niedrigschwellige Umgebung zu schaffen. Die Treffen finden in einem ruhigen, geschützten Raum statt, der den Mädchen einen sicheren Rahmen für den Austausch bietet.

5.4.2. Inhalte und Themenschwerpunkte

Wie in Kapitel vier dargelegt, hat die sexistische Stereotypisierung erhebliche Auswirkungen auf junge Frauen. Daher fokussiert sich die Intervention auf die Sensibilisierung für geschlechtsspezifische Stereotype und deren Einfluss auf Selbstwert und Selbstwahrnehmung, insbesondere da sich diese Auswirkungen im schulischen Kontext deutlich zeigen. Diese drei Aspekte sollen im Rahmen der schulischen Intervention durch die SSA gezielt aufgegriffen und verändert werden.

Der übergeordnete Themenschwerpunkt liegt auf der Identitätsentwicklung im Sinne von Mead und Piaget, die der Reproduktion von Geschlechterstereotypen entgegenwirkt. Eine gestärkte Identität entsteht dabei durch Anerkennung und soziale Rückmeldungen sowie durch die Förderung kritischen Denkens und der Fähigkeit zur Selbstreflexion im Hinblick auf gesellschaftliche Rollenerwartungen und Normen.

Die Auseinandersetzung mit Stereotypen erfolgt im Sinne der geschlechterreflektierten Pädagogik über die in Abschnitt 2.4 beschriebenen drei sozialpsychologischen Wirkmechanismen: Modelllernen, kognitive Schemata und soziale Rollentheorie. Die beiden weiteren Schwerpunkte, Selbstwert und Selbstwahrnehmung, werden durch die gezielte Förderung von Selbstwirksamkeit gestärkt. Dabei orientiert sich die Intervention an der Herangehensweise von Becker (2024), die Selbstwirksamkeit über konkrete Erfolgserlebnisse, den Aufbau von Kompetenzen, die Identifikation mit Vorbildern sowie durch positive Erwartungen von aussen stärkt.

Da die Intervention nur drei Sitzungen umfasst, besteht nicht die Anforderung, dass die Themenschwerpunkte vollständig bewältigt werden. Vielmehr soll die Intervention dazu beitragen, dass eine erste Reflexion stattfindet und das Thema angestossen wird.

Die vorliegenden Unterrichtseinheiten dienen als Vorlage und sollen flexibel an die jeweiligen Gegebenheiten angepasst werden. Dabei lassen sich die Einheiten an Faktoren wie Gruppengrösse, räumliche Bedingungen, Interessen der Schüler:innen sowie an die bevorzugten Arbeitsweisen der Schulsozialarbeitenden anpassen.

5.4.3. Unterrichtseinheit 1

Die erste Unterrichtseinheit führt die Schülerinnen in die Theorie der kognitiven Schemata und der Selbstwirksamkeit ein. Anschliessend stärken sie anhand konkreter Erfolgserlebnisse ihr Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz.

Zu Beginn wird gemeinsam mit den Schülerinnen eine Sammlung von Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen vorgenommen, um die bestehenden Geschlechterstereotypen aufzuzeigen. Anhand dieser Beispiele wird anschliessend der Ansatz der kognitiven Schemata erklärt. Die Schülerinnen haben die Möglichkeit, eigene Erfahrungen mit kognitiven Schemata zu teilen und zu reflektieren, wie diese ihre Wahrnehmung und ihr Verhalten beeinflussen.

Anschliessend reflektieren die Schülerinnen, welche Probleme mit kognitiven Schemata verbunden sein können, insbesondere im Hinblick auf deren Einfluss auf das eigene Verhalten und die Selbstwahrnehmung. Sie entwickeln Strategien, um solchen Denkmustern kritisch zu begegnen und sie im Alltag bewusst zu hinterfragen.

Der Übergang zum Thema Selbstwirksamkeit erfolgt über eine verständliche Einführung in den Begriff. Anhand des Bannister-Effekts wird veranschaulicht, wie der Glaube an die eigene Leistungsfähigkeit dazu beitragen kann, vermeintlich unerreichbare Ziele zu erreichen (vgl. Becker, 2024, S. 64–65). Zur Stärkung ihres Selbstwirksamkeitserlebens sammeln die Schülerinnen anschliessend persönliche Erfolgserlebnisse des Tages. Sie erhalten zudem die Möglichkeit, ein Erfolgs-Tagebuch weiterzuführen, wobei es ihnen freisteht, ob sie dieses Hilfsmittel nutzen möchten.

5.4.4. Unterrichtseinheit 2

In dieser Unterrichtseinheit liegt der Fokus auf der Theorie der sozialen Rollen und der Stärkung der Selbstwirksamkeit der Schülerinnen durch den Aufbau von Kompetenzen.

Zu Beginn der Einheit führen die Schülerinnen eine Einstiegsübung durch, in der sie typische Frauen- und Männerberufe sammeln. Dabei wird auch thematisiert, welche Charaktereigenschaften häufig mit diesen Berufen assoziiert werden. Anschliessend reflektieren die Schülerinnen im Kontext der Familienplanung, wie gesellschaftliche Erwartungen und Geschlechterrollen die Berufswahl beeinflussen. Aufbauend darauf wird die Theorie der sozialen Rollen eingeführt, um zu verdeutlichen, wie solche geschlechtsspezifischen Erwartungen entstehen und im Alltag wirksam werden.

In der darauffolgenden Übung „Was wäre, wenn du morgen als Junge aufwachst?“ haben die Mädchen die Möglichkeit, sich mit den Erwartungen auseinanderzusetzen, die an sie gestellt werden würden, und zu reflektieren, wie sich ihr Alltag unter anderen sozialen Bedingungen verändern könnte. Dabei denken sie auch darüber nach,

welche inneren oder äusseren Hürden sie aktuell daran hindern, bestimmte Verhaltensweisen als Mädchen zu zeigen. Diese Übung schärft ihr Bewusstsein für Geschlechterrollen und regt zu neuen Handlungsmöglichkeiten an.

Zum Abschluss der Einheit setzen sich die Mädchen praktisch mit einer bisher ungewohnten, männlich konnotierten Fähigkeit auseinander. Dadurch erweitern sie ihre Kompetenzen und stärken ihr Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit.

5.4.5. Unterrichtseinheit 3

In der dritten Unterrichtseinheit stehen das Modelllernen sowie die Stärkung der Selbstwirksamkeit durch Vorbilder und positive Erwartungen im Mittelpunkt.

Zu Beginn wird gemeinsam erarbeitet, wie Modelllernen als sozialpsychologischer Mechanismus wirkt. Die Schülerinnen lernen, dass soziale Lernprozesse nicht nur durch eigene Erfahrungen, sondern wesentlich auch durch das Beobachten und Nachahmen von Bezugspersonen oder gesellschaftlichen Vorbildern erfolgen, insbesondere im Hinblick auf die Übernahme und Reproduktion von Geschlechterstereotypen.

Anschliessend richten die Schülerinnen den Blick auf weibliche Vorbilder in männlich konnotierten Bereichen wie Führung, Technik, Naturwissenschaft oder Sport. Zur Veranschaulichung werden sowohl mediale als auch schulnahe Vorbilder herangezogen, wie beispielsweise eine Schulleiterin oder eine Lehrperson. Diese Vorbilder sollen verdeutlichen, dass Rollenbilder hinterfragt und erweitert werden können. Sie eröffnen neue Perspektiven und bieten den Schülerinnen alternative, weniger stereotype Identifikationsfiguren.

Zum Abschluss findet eine Gruppenübung statt, bei der die Schülerinnen sich gegenseitig positive Erwartungen formulieren, um die Selbstwirksamkeit zu stärken.

5.4.6. Reflexion und Nachhaltigkeit

Die Reflexion und Nachhaltigkeit der Intervention werden auf mehreren Ebenen gesichert. Eine zentrale Grundlage bildet die gezielte Anbindung an die Theorien von Mead und Piaget, indem Räume für sozialen Austausch, Rückmeldung und Selbstreflexion geschaffen werden. Dadurch wird die Identitätsentwicklung fundiert und nachhaltig unterstützt.

Am Ende jeder Unterrichtseinheit erhalten die Schülerinnen die Möglichkeit, der SSA ein Feedback zu geben. Zu Beginn der Einheiten 2 und 3 wird zudem das bereits Erlernte gemeinsam reflektiert. In der dritten Einheit werden zentrale Lerninhalte gesammelt und besprochen, um festzuhalten, was jede Teilnehmerin für sich persönlich mitnimmt. Ergänzend dazu dienen Fragebögen am Ende der Intervention der weiteren Evaluation und Optimierung.

Die Nachhaltigkeit wird zusätzlich durch die jährliche Wiederholung und Weiterentwicklung der Intervention gefördert. Ein weiterer wesentlicher Baustein ist die Einbindung der Eltern als zentrale Sozialisationsinstanz. Dies kann zum Beispiel über einen kurzen Informationsbeitrag der SSA am Elternabend erfolgen. Alternativ kann ein Flyer mit Gesprächsanregungen zu Geschlechterrollen zur Verfügung gestellt werden, um die Inhalte auch im familiären Kontext zu verankern und eine vertiefte Auseinandersetzung zu ermöglichen.

6. Schlusserkenntnisse

Das abschliessende Kapitel fasst die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammen, reflektiert deren Bedeutung kritisch und bietet einen Ausblick auf mögliche Weiterentwicklungen und zukünftigen Forschungsbedarf im Kontext geschlechtergerechter SSA.

6.1. Zusammenfassung und Beantwortung der Fragestellung

Die vorliegende Arbeit geht der übergeordneten Fragestellung nach, wie im Rahmen der SSA eine Intervention entwickelt und umgesetzt werden kann, die zur Reduktion geschlechtsbezogener Benachteiligungen von weiblichen Jugendlichen beiträgt. Zur Beantwortung dieser Frage werden im Folgenden die dazugehörigen Teilfragestellungen analysiert.

Welche theoretischen Ansätze helfen, sexistische Strukturen und geschlechtsbezogene Sozialisation im Jugendalter zu erklären?

Zur Erklärung sexistischer Strukturen im Jugendalter wurden verschiedene theoretische Ansätze herangezogen. Sexismus wird als gesellschaftlich verankerter Machtmechanismus verstanden, der auf binären Geschlechterrollen basiert und Frauen so- wie Weiblichkeit strukturell abwertet (Nachtigall, 2022; Debus & Laumann, 2022; Arndt, 2020). Zentrale Grundlagen sind Geschlechterstereotype, die negative Eigenschaften verallgemeinernd zuweisen und soziale Ungleichheiten festigen (Hannover & Wolter, 2019; Wirtz, 2020).

Die Jugend ist eine prägende Phase der Identitätsentwicklung. Eriksons (1988) Theorie der psychosozialen Entwicklung beschreibt sie als Zeit der Identitätssuche. Die Ich-Identität setzt sich dabei aus der sozialen sowie aus der persönlichen Identität zusammen. Meads Theorie der sozialen Identitätsbildung (1934) sieht Identität als Produkt sozialer Interaktion. Die Theorie der kognitiven Entwicklung von Piaget (zit. in Boeger, 2022) betont die kognitive Reife. Erst mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion im Jugendalter ist die Entstehung der persönlichen Identität möglich. Laut der Sozialisationstheorie (Bauer & Hurrelmann, 2021; Ecarius et al., 2011) übernehmen Jugendliche in dieser Phase kulturelle Normen und somit geschlechtsspezifische Erwartungen, die ihnen über zentrale Sozialisationskontexte, wie Familie, Schule, Peergroup und Medien vermittelt werden.

Die Arbeit greift drei zentrale sozialpsychologische Mechanismen auf, die veranschaulichen, wie geschlechtsspezifische Stereotype im Rahmen von Sozialisation entstehen und gefestigt werden. Kognitive Schemata, welche auf den Beobachtungen von Lippmann (1922/1997) basieren, wirken dabei als vereinfachende Denkmuster, die soziale Realität strukturieren und stereotype Geschlechterzuschreibungen begünstigen. Die soziale Rollentheorie, welche von Linton (1936) und Merton (1957) geprägt wurde, erklärt wie durch die Beobachtung geschlechtstypischer Rollenverteilungen normative Erwartungen entstehen. Das von Bandura (1971) geprägte Modelllernen beschreibt schliesslich, wie Verhaltensweisen durch die Nachahmung relevanter Vorbilder übernommen werden.

Wie tragen zentrale Sozialisationskontexte zur Reproduktion sexistischer Stereotype im Alltag Jugendlicher bei?

Diese Arbeit zeigt, dass die im Jugendalter zentralen Sozialisationskontexte, wie Familie, Schule, Peergroup und Medien, massgeblich zur Entstehung und Reproduktion sexistischer Stereotype beitragen.

In der Familie werden geschlechterspezifische Erwartungen und Rollenvorstellungen durch das Verhalten und den Einstellungen der Eltern an ihre Kinder vermittelt. Beispielsweise durch die Arbeitsteilung im Haushalt, etwa wenn Mütter überwiegend die Hausarbeit übernehmen, prägt die Wahrnehmung von Kindern hinsichtlich typischer Geschlechterrollen (Röhr-Sendlmeier et al., 2009).

Der Sozialisationskontext Schule bildet gesellschaftliche Normen und Rollenvorstellungen ab und trägt gleichzeitig zu deren Weiterverbreitung bei. Connell (2000) beschreibt die Schule als Teil eines „Geschlechterregimes“, das bestehende Geschlechterverhältnisse widerspiegelt und reproduziert. Vor allem geschlechterbezogene Zuschreibungen in MINT-Fächern, welche als männlich konnotiert gelten, sowie stereotype Inhalte in Schulmaterialien festigen traditionelle Rollenbilder. Stereotype Erwartungen und Einstellungen von Lehrpersonen wirken sich nachweislich negativ auf die schulische Entwicklung und die Bildungsentscheidungen der weiblichen Jugendlichen aus.

Innerhalb von Peergroups fungieren Stereotype als normative Orientierung, die das Verhalten Jugendlicher stark regulieren. Abweichungen von geschlechtskonformen Rollenerwartungen werden häufig sanktioniert. So wird weibliche sexuelle Offenheit

oft stigmatisiert, während männliches sexuelles Verhalten positiv bewertet wird. Ein Phänomen, das als sexueller Doppelstandard (Kreager et al., 2016) bezeichnet wird.

Im Sozialisationskontext Medien verfestigen Jugendliche stereotype Denkmuster, da Medien geschlechterspezifische Rollenbilder vermitteln, die Weiblichkeit vor allem mit Äusserlichkeit, Attraktivität und Passivität verknüpfen. Frauen werden in Film, Werbung und sozialen Netzwerken häufig sexualisiert und aus einer männlichen Perspektive dargestellt, laut der Theorie des „Male Gaze“ von Mulvey (1975). In sozialen Medien übernehmen Mädchen diese Muster teils selbst in Form sexualisierter Selbstinszenierung, was auf die internalisierte Wirkung solcher medialen Rollenbilder hinweist.

Die Arbeit zeigt, dass Sozialisationskontexte wie Familie, Schule, Peergroup und Medien durch Mechanismen wie kognitive Schemata, soziale Rollenzuschreibungen und Modelllernen dazu beitragen, sexistische Strukturen zu stabilisieren. Diese prägen langfristig das Denken und Handeln von Jugendlichen und schränken die Chancen weiblicher Jugendlicher ein.

Welche Folgen können sexistische Stereotype und gesellschaftliche Erwartungen für weibliche Jugendliche haben?

Die Arbeit zeigt anhand der in Kapitel drei ausgearbeiteten Teilaspekte, darunter die familiäre Rollenverteilung der Mutter, die männlich konnotierten MINT-Fächer, der sexuelle Doppelstandard und der „Male Gaze“, die weitreichenden Auswirkungen sexistischer Stereotype auf junge Frauen auf.

Familiäre Geschlechterstereotype im Sozialisationskontext Familie benachteiligen junge Frauen auf vielfältige Weise. Sie beeinträchtigen Erwerbschancen, Einkommen und berufliche Aufstiegsmöglichkeiten. Besonders Frauen, die traditionelle Rollen wie die der Hausfrau übernehmen, sind häufig psychisch belastet. Studien zeigen, dass sie vermehrt unter Stress, Burnout und Angstsymptomen leiden. Gefühle von Überforderung, fehlender Anerkennung und Abhängigkeit von der Familie schwächen das Selbstwertgefühl. Hinzu kommt, dass diese Rollenbilder durch Modelllernen oft unbewusst an Töchter weitergegeben werden, was ihre gleichberechtigte und selbstbestimmte Lebensgestaltung einschränken kann.

Im Sozialisationskontext Schule wirkt sich das stereotype Bild, dass MINT-Fächer „männlich“ seien, negativ auf den Selbstwert und die Erfolgserwartungen junger Frauen aus. Obwohl sie häufig gute Leistungen erbringen, zweifeln viele an ihren

Fähigkeiten und fühlen sich in MINT-Fächern weniger zugehörig. Dieses mangelnde Zugehörigkeitsgefühl beeinträchtigt nicht nur das Selbstwertgefühl und die akademische Leistung, sondern kann auch dazu führen, dass sich junge Frauen von MINT-Berufen abwenden, mit langfristigen Nachteilen für Karriere- und Einkommenschancen.

Der sexuelle Doppelstandard, der vor allem im Sozialisationskontext der Peergroup reproduziert wird, beeinflusst die sexuelle Selbstwahrnehmung junger Frauen negativ. Mädchen, die traditionellen geschlechtsspezifischen Normen zustimmen, zeigen häufiger eine geringere sexuelle Selbstbestimmung, ein schwächeres Körperbild und empfinden häufiger Scham oder Unsicherheit im sexuellen Kontext. Im Vergleich zu gleichaltrigen Jungen fühlen sie sich weniger dazu berechtigt, sexuelle Freude auszudrücken. Dieses Ungleichgewicht beeinträchtigt ihr Selbstbild und erschwert es, eigene Bedürfnisse und Grenzen klar zu erkennen und zu kommunizieren.

Auch die mediale Objektifizierung von Frauen, vermittelt durch den sogenannten „Male Gaze“, kann schwerwiegende Folgen für weibliche Jugendliche haben. Viele Mädchen beginnen, sich selbst aus einer bewertenden Aussenperspektive zu betrachten. Diese Selbstobjektivierung erhöht den Druck, gesellschaftlichen Schönheitsidealen zu entsprechen, und fördert Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper. Die Folgen reichen von gestörtem Körperbild, Scham und Angst vor negativer Bewertung bis hin zu einem belastenden Körperbewusstsein. Studien zeigen, dass diese Faktoren das Risiko für psychische Erkrankungen wie Depressionen und Essstörungen deutlich erhöhen.

Wie lässt sich eine schulsozialarbeiterische Intervention zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit im schulischen Alltag konkret umsetzen?

Basierend auf den Erkenntnissen aus den Kapiteln zwei, drei und vier wurde eine schulsozialarbeiterische Intervention zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit konzipiert. Sie lässt sich konkret umsetzen, indem gezielte Einheiten zur Reflexion von Geschlechterrollen, zur Stärkung des Selbstwertes und zur Förderung einer realistischen Selbstwahrnehmung entwickelt werden.

Die Intervention richtet sich an Mädchen der Sekundarstufe I und umfasst drei Unterrichtseinheiten à 45 Minuten im regulären Schulunterricht. Diese Sensibilisierung erfolgt mithilfe geschlechterreflektierter Pädagogik sowie durch sozialpsychologische

Mechanismen wie Modelllernen, kognitive Schemata und soziale Rollen. Die Stärkung des Selbstwertes und die Förderung einer realistischen Selbstwahrnehmung werden über die Theorie der Selbstwirksamkeit angestrebt. Die Intervention ist niedrigschwellig angelegt, freiwillig, vertraulich und partizipativ, was den zentralen Prinzipien der SSA entspricht. Sie findet in Bezug zum Lehrplan 21 statt, wobei sie den Bereich „Geschlecht und Gleichstellung“ ergänzt und eine vertiefte Auseinandersetzung ermöglicht. Massnahmen wie Feedback-Runden, Elternarbeit, Vernetzungsarbeit mit Lehrpersonen und anderen Fachpersonen sowie eine jährlich wiederholte Durchführung sichern die Nachhaltigkeit.

Zusammenfassend lässt sich die Hauptfrage *«Wie kann im Rahmen der SSA eine Intervention entwickelt und umgesetzt werden, die dazu beiträgt, geschlechtsbezogene Benachteiligungen von weiblichen Jugendlichen zu reduzieren?»* wie folgt beantworten:

Die Arbeit legt nahe, dass eine Intervention zur Reduktion geschlechtsbezogener Benachteiligungen besonders sinnvoll ist, wenn sie an den relevanten Sozialisationskontexten von Jugendlichen ansetzt, in denen sexistische Strukturen besonders reproduziert und verfestigt werden, wie in der Familie, Schule, Peergroup und Medien.

Die entwickelte Intervention setzt genau an diesen Punkten und deren Auswirkungen an, indem sie eine Ich-Identität stärkt, die Geschlechterstereotypen entgegenwirkt. Sie thematisiert zentrale Wirkfaktoren wie Geschlechterrollen, Selbstwahrnehmung und Selbstwert, die eng mit geschlechterbezogener Ungleichheit verknüpft sind. Die Ich-Identität wird dabei im Sinne von Mead und Piaget verstanden, die soziale Interaktion und Selbstreflexion als zentrale Bedingungen für Identitätsentwicklung betrachten. Die konkrete Umsetzung im schulischen Alltag, einem zentralen Sozialisationskontext Jugendlicher, ermöglicht eine niedrigschwellige, partizipative und nachhaltig angelegte Massnahme, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern gezielt Chancengerechtigkeit fördert. Damit leistet die Intervention einen wesentlichen Beitrag zur Förderung von Gleichstellung.

6.2. Kritische Würdigung der Arbeit

Die Arbeit setzt sich ausführlich mit Geschlechterungleichheiten im Jugendalter auseinander, insbesondere mit deren Entstehung, Verfestigung, Auswirkungen und möglichen Massnahmen zu ihrer Reduktion. Dabei wird die Thematik über einen

interdisziplinären Zugang aus psychologischer, soziologischer und pädagogischer Perspektive umfassend beleuchtet. Zudem erfolgt eine Anbindung an aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Diskurse, etwa im Hinblick auf Gleichstellung und die Zielsetzungen des Lehrplans 21. Im Kontext des Lehrplans 21 wird gezielt auf eine spezifische Teilursache der Geschlechterungleichheit eingegangen. Die umfangreiche Literaturrecherche und die sorgfältige Analyse bestehender Studien unterstreichen die fundierte wissenschaftliche Herangehensweise dieser Arbeit.

Dennoch weist die Intervention hinsichtlich Nachhaltigkeit, thematischer Tiefe und Reichweite der Zielgruppen gewisse Einschränkungen auf. Die vorgestellte Intervention richtet sich an weibliche Jugendliche und lässt männliche Jugendliche sowie queere Personen mehrheitlich unberücksichtigt, obwohl auch sie von Geschlechterrollen betroffen sein können. Themen wie Intersektionalität oder nicht-heteronormative Perspektiven wurden zur Vereinfachung bewusst ausgeklammert, sind jedoch im Hinblick auf eine umfassendere Betrachtung von Geschlechterungleichheiten durchaus relevant. Zudem stellt die Intervention bislang lediglich ein modellhaftes Konzept dar, das noch nicht praktisch umgesetzt oder evaluiert wurde. Ein weiterer begrenzender Faktor liegt in den zeitlichen Ressourcen der SSA sowie im schulischen Unterrichtsrahmen. Da die Massnahme in den Schulalltag integriert ist und nur ein begrenzter Zeitrahmen zur Verfügung steht, wurde die Intervention auf drei Unterrichtseinheiten beschränkt. Dies ermöglicht zwar einen niederschweligen Zugang, bringt jedoch auch eine begrenzte inhaltliche Tiefe und eingeschränkte Nachhaltigkeit mit sich.

Der Fokus der Intervention liegt stark auf dem schulischen Sozialisationskontext, was angesichts des Handlungsfeldes SSA nachvollziehbar ist. Gleichzeitig bleiben andere relevante Sozialisationsinstanzen wie Familie, Medien und Peergroup, in der praktischen Umsetzung unterrepräsentiert. Eine stärkere Einbindung dieser Kontexte, etwa durch medienpädagogische Methoden, intensivierte Einbindung der Eltern oder Peer-Ansätze, könnte die Wirkung der Intervention weiter steigern.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass die Arbeit trotz bestehender Begrenzungen einen fundierten Beitrag zur Auseinandersetzung mit Geschlechtergerechtigkeit leistet. Die aufgezeigten Limitationen und weiterführenden Überlegungen bieten zugleich Ansatzpunkte für zukünftige praxisorientierte Entwicklungen und Forschungen.

6.3. Ausblick

Die Arbeit verdeutlicht die Notwendigkeit gezielter Interventionen zur Reduktion von Geschlechterungleichheiten im Jugendalter und kann somit auch als Aufforderung zum aktiven gesellschaftlichen und schulischen Handeln verstanden werden. Ein nächster sinnvoller Schritt bestünde in einer empirischen Untersuchung zur Wirksamkeit der entwickelten Massnahmen. Um den tatsächlichen Effekt der Interventionen zu erfassen, sollten systematisch angelegte, quantitative Vorher-Nachher-Befragungen durchgeführt werden. Auf diese Weise kann überprüft werden, inwiefern die Massnahmen Einfluss auf das Verhalten und die Einstellungen der Schülerinnen nehmen. Beispielsweise könnte untersucht werden, ob sich ein gesteigertes Interesse an MINT-Fächern oder eine erhöhte Selbstwirksamkeit im schulischen Kontext feststellen lässt. Ziel wäre es, mögliche Veränderungen in der Wahrnehmung von Geschlechterrollen sowie im Entscheidungsverhalten systematisch zu erfassen und auszuwerten.

Zudem sollten spontane Interventionen bei konkreten sexistischen Vorfällen im Schulalltag berücksichtigt werden. Solche situativen Ereignisse, wie beispielsweise sexistische Bemerkungen, der Ausschluss von Mitschülerinnen aus männlich konnotierten Bereichen oder das Verbreiten sexistischer Inhalte, erfordern ein unmittelbares und professionelles Handeln seitens der SSA. Die Ausarbeitung konkreter Handlungsmöglichkeiten für solche Situationen könnte eine wertvolle Ergänzung zur geplanten Intervention darstellen und zur Stärkung eines geschlechtergerechten Schulklimas beitragen.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. & König, A. (2016). *Sozialisation: Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13229-3>
- Akademien der Wissenschaften Schweiz. (2014). *MINT-Nachwuchsbarometer Schweiz – Das Interesse von Kindern und Jugendlichen an naturwissenschaftlich-technischer Bildung*. *Swiss Academies Reports*, 9(6), 1–12.
- Amt für Jugend und Berufsberatung. (2024). *Schulsozialarbeit. Unser Angebot für Gemeinden im Kanton Zürich (ab 1.1.2026)*. <https://www.zh.ch/schulsozial-arbeit>
- Arndt, S. (2020). *Sexismus: Geschichte einer Unterdrückung*. München: C.H. Beck.
- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz*. Bern: AvenirSocial
- Bamert, J. (2020). Geschlechterunterschiede in MINT-Studiengängen: Eine deskriptive Analyse. *KOF Analysen*, 2020(3), 81–94. <https://doi.org/10.3929/ethz-b-000447332>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barni, D., Fiorilli, C., Romano, L., Zagrean, I., Alfieri, S. & Russo, C. (2022). Gender prejudice within the family: The relation between parents' sexism and their socialization values. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846016>
- Bauer, U. & Hurrelmann, K. (2021). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (14. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bayrisch, K. N. (2016). Selbstwirksamkeit. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte: Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 201–212). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4>
- Becker, F. (2024). *Positive Psychologie – Wege zu Erfolg, Resilienz und Glück*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-67620-2>
- Berger, F. (2023). Jugend. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 273–280). Wiesbaden: Springer VS.
- Bian, L., Leslie, S.-J. & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355, 389–391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>

- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2024). *Fachkonzept Schulsozialarbeit*. Amt für Jugend und Berufsberatung. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/ssa/fachkonzept_ssa.pdf
- Boeger, A. (2022). *Entwicklungspsychologie: Von der Geburt bis zum hohen Alter – Ein Lehrbuch für Bachelor-Studierende*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bogensperger, M. & Brunnauer, C. (2018). „Wenn uns nix einfällt, nehmen wir eine Nackte“ – Sexismus in der Werbung. In S. Arzt, C. Brunnauer & B. Schartner (Hrsg.), *Sexualität, Macht und Gewalt: Anstösse für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* (S. 21–34). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19602-8_2
- Bundesamt für Statistik. (2024). *Erwerbs-, Haus- und Familienarbeit*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/erwerbs-haus-familienarbeit.html>
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (2015). *Jugendsexualität 2015: Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen*. Köln: BZgA.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1984). Influence of gender constancy and social power on sex-linked modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1292–1302. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1292>
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Carlana, M. (2019). Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias. *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1163–1224. <https://doi.org/10.1093/qje/qjz008>
- Connell, R. (2000). *The men and the boys*. St. Leonards, NSW: Allen & Unwin.
- Corsten, M. (2020). *Lebenslauf und Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Coyne, S. M., Linder, J. R., Rasmussen, E. E., Nelson, D. A. & Collier, K. M. (2014). It's a bird! It's a plane! It's a gender stereotype!: Longitudinal associations between superhero viewing and gender stereotyped play. *Sex Roles*, 70(9–10), 416–430. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0374-8>
- Cruz Neri, N., Schwenzer, F., Sprenger, S. & Retelsdorf, J. (2024). Geschlechterdarstellungen in Geographie-Schulbüchern: Von mangelnder Repräsentation weiblicher Figuren und Reproduktion von Geschlechterstereotypen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(4), 977–994. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01223-w>

- Emmerink, P. M. J., Van Den Eijnden, R. J. J. M., Vanwesenbeeck, I. & Ter Bogt, T. F. M. (2016b). The Relationship Between Endorsement of the Sexual Double Standard and Sexual Cognitions and Emotions. *Sex Roles*, 75(7–8), 363–376. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0616-z>
- Emmerink, P. M. J., Vanwesenbeeck, I., Van Den Eijnden, R. J. J. M. & Ter Bogt, T. F. M. (2016a). Psychosexual Correlates of Sexual Double Standard Endorsement in Adolescent Sexuality. *The Journal of Sex Research*, 53(3), 286–297. <https://doi.org/10.1080/00224499.2015.1030720>
- Erikson, E. H. (1988). Youth: Fidelity and Diversity. *Dædalus*, 117(3), 1–24.
- Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23–50). Heidelberg: Springer VS.
- Garms-Homolová, V. (2021). *Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen: Selbstkonzept, Attributionstheorien, Stereotype & Vorurteile*. Berlin: Springer.
- Göppel, R. (2019). *Das Jugendalter: Theorien, Perspektiven, Deutungsmuster*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036450-9>
- Halimi, M., Davis, S. N. & Consuegra, E. (2021). The power of peers? Early adolescent gender typicality, peer relations, and gender role attitudes in Belgium. *Gender Issues*, 38(2), 210–237. <https://doi.org/10.1007/s12147-020-09262-3>
- Hannover, B. & Wolter, I. (2019). Geschlechtsstereotype: Wie sie entstehen und sich auswirken. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 201–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Havighurst, R. J. (1960). Adolescence and the postponement of adulthood. *The School Review*, 68(1), 52–62.
- Hipp, L. (2020). Do hiring practices penalize women and benefit men for having children? Experimental evidence from Germany. *European Sociological Review*, 36(2), 250–264. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz056>
- Jiménez-Moya, G., Carvacho, H., Álvarez, B., Contreras, C. & González, R. (2022). Is support for feminism enough for change? How sexism and gender stereotypes might hinder gender justice. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.912941>

- Jones, B. A. & Griffiths, K. M. (2015). Self-objectification and depression: An integrative systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 171, 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.09.011>
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R. W., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A. & Amin, A. (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed-methods systematic review. *PLOS ONE*, 11(6), 1–36. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>
- Kapidzic, S. & Herring, S. C. (2015). Race, gender, and self-presentation in teen profile photographs. *New Media & Society*, 17(6), 958–976. <https://doi.org/10.1177/1461444813520301>
- Kaplan, V. (2023). Mental Health States of Housewives: an Evaluation in Terms of Self-perception and Codependency. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 21(1), 666–683. <https://doi.org/10.1007/s11469-022-00910-1>
- Kersey, A. J., Braham, E. J., Csumitta, K. D., Libertus, M. E. & Cantlon, J. F. (2018). No intrinsic gender differences in children's earliest numerical abilities. *npj Science of Learning*, 3(12), 1–10. <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0028-7>
- Kleven, H., Landais, C., Posch, J., Steinhauer, A. & Zweimüller, J. (2019). Child penalties across countries: Evidence and explanations. *AEA Papers and Proceedings*, 109, 122–126. <https://doi.org/10.1257/pandp.20191078>
- Kreager, D. A., Staff, J., Gauthier, R., Lefkowitz, E. S. & Feinberg, M. E. (2016). The double standard at sexual debut: Gender, sexual behavior and adolescent peer acceptance. *Sex Roles*, 75(7–8), 377–392. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0618-x>
- Külling, C., Waller, G., Suter, L., Willemse, I., Bernath, J., Skirgaila, P., Streule, P., & Süss, D. (2022). *JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Linton, R. (1936). *The study of man: An introduction*. New York: D. Appleton-Century Company.
- Lippmann, W. (1922/1997). *Public opinion*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist* (C. W. Morris, Hrsg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Mecheril, P. & Shure, S. (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n)*,

- Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 63–92). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Merton, R. K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *The British Journal of Sociology*, 8(2), 106–120. <https://doi.org/10.2307/587363>
- Meuser, M. (2022). Kindheit, Jugend und Geschlecht. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3. Aufl., S. 1385–1407). Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, F. & Hannover, B. (2014). How gender fair are German schoolbooks in the twenty-first century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 387–407. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0204-3>
- Mulvey, L. (1975). Visual pleasure and narrative cinema. *Screen*, 16(3), 6–18. <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2020). Geschlechterstereotypen in der Schule. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 71–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Nachtigall, A. (2022). Sexismus. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 523–526). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Neyer, F. J. & Asendorpf, J. B. (2024). *Psychologie der Persönlichkeit* (7. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-67385-0>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004573w>
- Oliver, K. (2017). The male gaze is more relevant, and more dangerous, than ever. *New Review of Film and Television Studies*, 15(4), 451–455. <https://doi.org/10.1080/17400309.2017.1377937>
- Ollrogge, K., Rau, M. & Hannover, B. (2023). Ambivalenter Sexismus gegenüber jugendlichen Mädchen: Validierung einer deutschsprachigen Skala für Jugendliche und junge Erwachsene. *Diagnostica*, 69(2), 99–110. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000306>
- Pardal, V., Alger, M., & Latu, I. (2020). Implicit and explicit gender stereotypes at the bargaining table: Male counterparts' stereotypes predict women's lower performance in dyadic face-to-face negotiations. *Sex Roles: A Journal of Research*, 83(5-6), 289–302. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01112-1>

- Parker, K. & Hurst, K. (2025). *The gender gap in teen experiences*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2025/03/13/the-gender-gap-in-teen-experiences/>
- Paus-Hasebrink, I. (2019). Zur Rolle von Medien im Sozialisationsprozess sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher: Ergebnisse einer qualitativen Panelstudie. *Media Perspektiven*, 7–8, 358–365. https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media_perspektiven/pdf/2019/070819_Paus-Hasebrink.pdf
- Pittman, L. D. & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270–290. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.270-292>
- Pollmann-Schult, M. (2022). Familie, Erwerbsarbeit, Einkommen. In O. Arránz Becker, K. Hank & A. Steinbach (Hrsg.), *Handbuch Familiensoziologie* (S. 1– 18). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35215-8_27-1
- Pro Juventute. (2024). *Pro Juventute Jugendstudie 2024: Umgang mit Stress, Krisen, Mediennutzung und Resilienz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Schweiz*. Zürich: Pro Juventute. https://www.projuventute.ch/sites/default/files/2024-11/09112024_dt_pro_juventute_jugendstudie_2024.pdf
- Robnett, R. D. (2016). Gender bias in STEM fields: Variation in prevalence and links to STEM self-concept. *Psychology of Women Quarterly*, 40(1), 65–79. <https://doi.org/10.1177/0361684315596162>
- Robnett, R. D. & Thoman, S. E. (2017). STEM success expectancies and achievement among women in STEM majors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 91–100. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.07.003>
- Röhr-Sendlmeier, U. M., Schäfer, B. & Vonderbank, C. (2009). Kindliche Rollenvorstellungen vom Erwachsensein im Kontext gewandelter Geschlechtsstereotype. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 54(4), 108–112.
- Roupetz, S. (2018). Sozialisation und soziales Lernen. In O. Decker (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 1: Zugänge* (S. 155–172). Wiesbaden: Springer VS.
- Schaefer, L. M. & Thompson, J. K. (2018). Self-objectification and disordered eating: A meta-analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 51(6), 483–502. <https://doi.org/10.1002/eat.22854>

- Schulsozialarbeit Verband Schweiz (SSAV). (2021). *Grundlagenpapier Schulsozialarbeit*. https://ssav.ch/download/1365/Grundlagenpapier_Version1.0.pdf
- Ullah, H., Ali, J. & Naz, A. (2014). Gender representation in children's books: A critical review of empirical studies. *World Applied Sciences Journal*, 29(1), 134–141.
- Vaterlaus, C., Bütikofer, S., Bühler, G., Croci, E., Odermatt, M. & Wenger, V. (2024). *Nationales Barometer zur Gleichstellung 2024 – Fokus Generation Z*. Studie im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten (SKG). Zürich: Sotomo.
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2020). *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (19. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Wood, W. & Eagly, A. H. (2010). Gender. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (5. Aufl., S. 629–667). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wössmann, L., Lergetporer, P., Grewenig, E., Kersten, S. & Werner, K. (2018). Was denken die Deutschen zu Geschlechterthemen und Gleichstellung in der Bildung? Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2018. *ifo Schnelldienst*, 71(17), 15–30.