Hochschule Fulda

University of Applied Sciences

Fachbereich Sozialwesen

BASA-P

Bachelorarbeit

Zur Erlangung des Grades Bachelor of Arts

Like A Girl

Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen auf die weibliche Geschlechtsidentität im Kontext der Menstruation

vorgelegt von:

Lena Gehl

Martrikelnummer: **1186015**

Email: lena.gehl@sw.hs-fulda.de

eingereicht am **12.09.2022**

Erstprüfer: **Prof. Dr. Stefan Weidmann**

Zweitprüferin: **Prof. Dr. habil. Sabine Flick**

Vorwort

„Wer bin ich und warum bin ich geworden, wer ich bin“. Eine Frage, die mich seit langem begleitet. Ich finde die Idee schön, dass all die Erfahrungen und Entscheidungen, welche ich in meinem Leben getroffen habe, mich zu dem Menschen gemacht haben, der ich heute bin. Doch es stellt sich für mich auch die Frage, wie sehr ich selbst dafür verantwortlich bin oder ob mich viel eher die Gesellschaft, meine Familie und Freunde mich zu der Frau gemacht haben, die ich bin.
Obwohl diese Thematik mich in meinem jungen Erwachsenenalter schon immer zum Nachdenken angeregt hat, kam mir nicht in den Sinn, meine Bachelorarbeit über dieses, für mich sehr wichtige Thema, zu schreiben. Als ich jedoch auf den Werbespot „Like A Girl“ (Always 2015) aufmerksam wurde, veranlasste dieser mich, dies als Thema auswählen.

Daher handelt die vorliegende Bachelorarbeit über die Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Rollerwartungen auf die weibliche Geschlechtsidentität im Kontext der Menstruation. Bei der Recherche zu meinem Thema bemerke ich, dass viele der Bücher, welches für mein Überthema ‚Geschlecht‘ relevant waren, bereits sehr alt gewesen sind. Viele der Werke stammten aus den späten 80er oder frühen 90er Jahren. Es scheint so, als wäre das Thema in diesen Jahrzehnten besonders häufig erforscht und beschrieben worden. Des Weiteren stellte ich fest, wie viele Bucheinbände, welche sich mit der Thematik Mädchenarbeit oder weibliche Geschlechtsidentität befassten, ein rosa Design aufwiesen. Auf die Frage des Warums, fand ich leider im Laufe meiner Recherche keine Antwort. Ich nehme an, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass die Autor*innen vorhatten, damit zu polarisieren und der Gesellschaft den Spiegel vorzuhalten.

Gendersensible Sprache

Sprache unterliegt einem ständigen Wandel, dabei ist gendersensible und gendergerechte Sprache seit einigen Jahren immer weiter in den Fokus und Blickwinkel der breiten Gesellschaft gerückt und hat sich längst in den Sprachgebrauch vieler Menschen integriert. Dabei wird anders als bei dem generischen maskulin, nicht nur in der sprachlichen Abbildung das männliche Geschlecht repräsentiert, sondern spricht auch Frauen und nonbinäre Menschen an. Mithilfe dessen sollen Diskriminierungen aufgrund der Sprache verhindert werden (vgl. Sill 2021) und vermittelte sexistische Strukturen hinterfragt werden (vgl. Harth-Peter 1992: 325). In diesem Kontext wird oftmals der Begriff ‚gendern' genannt. Dieser leitet sich von dem englischen Begriff ‚gender' ab und bedeutet ‚Geschlecht', dabei bezieht sich dieser auf das soziale Geschlecht[1]. Demnach steht ‚gendern' für „Sprache geschlechtergerecht gestalten" (Diewald; Steinhauer 2020: 9). Der Unterschied zu der geschlechtsneutralen Schreibweise ist, dass somit die Geschlechtsidentitäten sichtbar gemacht werden, indem alle Geschlechter angesprochen werden (vgl. Universität Bielefeld o. J.).

Aufgrund dessen wird in dieser vorliegenden Bachelorarbeit mit dem Gendersternchen (*) gegendert. Diese Methode des Gendern hat den Vorteil, dass sie beim Lesen eines Textes besonders in das Auge der Leser*innen fällt und somit aufmerksam auf die verschiedenen Geschlechtsidentitäten macht.

[1] Näher beschrieben im Kapitel: 1.2 Geschlecht, Gender und Sex

[2] Dabei beschreibt ‚cis' (lat. Innerhalb) das Antonym von ‚trans' (lat. hinüber) Menschen, bei denen ihr biologisch zugewiesenes Geschlecht mit ihrem sozialen Geschlecht übereinstimmen (siehe Kapitel 1.2), verstehen sich demnach als cis Frauen oder cis Männer (vgl. Sauer 2018).

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während meines Studiums der Sozialen Arbeit und mich bei der Anfertigung meiner Bachelorarbeit unterstützt, motiviert und begleitet haben.

Zuerst gebührt mein Dank **Herrn Prof. Dr. Stefan Weidmann**, der mich seit dem ersten Fachsemester begleitet hat. Durch seine freundliche Art und seine hervorragende Fachexpertise war er mir eine große Hilfe während meines Studiums. Ich bedanke mich herzlich für die hilfreichen Anregungen, die gemeinsame Themenfindung meiner Bachelorarbeit und die Erstprüfung dieser. Besonders schätze ich die regelmäßigen Gruppentreffen, wobei er immer ein offenes Ohr für meine Sorgen und Probleme bei der Erstellung dieser Arbeit hatte.

Ich bedanke mich herzlich bei **Frau Prof. Dr. habil. Sabine Flick** für die Übernahme der Zweitprüfung und die fachlichen Anregungen, welche mich sehr bei der Erstellung meiner Bachelorarbeit unterstützt haben.

Ebenfalls möchte ich mich bei **meinen Freund*innen** und **meiner Familie** bedanken, die mich durch ihre Geduld, ihr Interesse und Hilfsbereitschaft in meinem gesamten Studium unterstützt haben und mir zur Seite standen.

Ein besonders großer Dank gebührt **meinen Eltern,** die immer für mich da waren und mich emotional, wie auch finanziell während meines Studiums unterstützt haben. Ohne sie wäre dies nicht möglich gewesen.

Lena Gehl
Fulda, den 12.09.2022

Abstract

Diese vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit der Bildung der Geschlechtsidentität und den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen auf Mädchen und junge Frauen. Dabei wird dargelegt, inwieweit Geschlechtsverhältnisse und die Bildung einer Geschlechtsrollenidentität eine Bedeutung für die Praxis der Sozialen Arbeit und der Mädchenarbeit haben. Dazu werden praktizierte Konzepte der Sozialen Arbeit kritisch hinterfragt.

Dabei widmet diese Arbeit sich der Frage, inwieweit geschlechtsspezifische Rollenerwartungen die Entwicklung der weiblichen Geschlechtsidentität beeinflussen und ob der Eintritt der Menstruation Auswirkungen auf die Bildung der Geschlechtsidentität junger Mädchen hat.

Zu Beginn dieser Arbeit werden die entwicklungspsychologischen und -biologischen Grundlagen der Jugendphase, Gender-Studies, die soziale Rolle und das Grundverständnis von Identität theoretisch dargestellt. Im Anschluss werden die relevanten Theorien der Entwicklung einer Geschlechtsidentität beleuchtet und die Einflüsse der geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen, denen die Heranwachsenden ausgesetzt sind, dargestellt. Im weiteren Verlauf wird der Einfluss der Menstruation beschrieben und die Auswirkungen der Tabuisierung dargestellt.

Er wird festgestellt, dass die gesellschaftlich herangetragenen geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und die damit verbundene Stereotypisierung, die jungen Frauen in der Bildung ihrer Geschlechtsidentität, im Hinblick auf ihr Verhalten und ihr Verständnis von einer weiblichen Geschlechterrolle beeinflussen könnten. Hinzukommt, dass die Menstruation durch die damit verbundenen gesellschaftlichen Zuschreibungen und der tabuisierte Umgang mit der Blutung selbst dazu beiträgt, dass Mädchen das Rollenbild der ‚schwachen Frau' in ihre Geschlechtsidentität intergieren könnten. Zudem zeigte sich im Verlauf der weiteren Recherche, dass die Menstruation einer von vielen Faktoren sein könnte, die zur Diskriminierung und Stereotypisierung von Frauen beiträgt.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung **1**

1. Begriffliche Annäherung und theoretische Grundlagen **4**

1.1 Die Lebensphase Jugend *4*
1.1.1 Adoleszenz und Pubertät 4

1.2 Geschlecht, Gender und Sex *8*
1.2.1 Soziokulturelle Einflüsse auf Gender 9
1.2.1.1 Stereotype, Vorurteile und Klischees 9

1.3 Rollen *11*
1.3.1 Die Geschlechterrolle im Wandel 12

1.4 Identität *15*
1.4.1 Identitätsbegriff im Wandel 17

2. Die Entwicklung der Geschlechtsidentität und Einflüsse der Rollenerwartungen **19**

2.1. ‚Run Like A Girl' *19*

2.2 Theorien der Entwicklung von Geschlechtsidentität und Geschlechtsunterschieden *22*
2.2.1 Essentialistische Ansätze 23
2.2.2 Soziale Lerntheorie 26
2.2.2.1 Die Bekräftigungstheorie 27
2.2.2.2 Die Imitationstheorie 28
2.2.3 Kognitive und motivationale Einflüsse 29
2.2.3.1 Die Entwicklungstheorie der Geschlechtstypisierung nach Kohlberg 30
2.2.3.2 Theorie der Geschlechterschemata 32

2.3 Auswirkungen der Geschlechtsrollen *34*
2.3.1 Die Geschlechtsrollenpräferenzen 35
2.3.2 Auswirkungen der gesellschaftlichen Geschlechtsrollenstereotypen 36

3. Menstruation zwischen Normalität und Tabu **39**

3.1 Die erste Menstruation *40*

3.2 Tabuisierung *41*
3.2.1 Historischer Blick auf der Tabuisierung von Menstruation 41
3.2.2 Tabuisierung der Menstruation durch Werbung 43

3.3 Menstruation als Wendepunkt in der Selbstwahrnehmung *45*

4. Geschlecht in der Sozialen Arbeit **47**

4.1 Die Mädchenarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit *48*
4.1.1 Handlungsmöglichkeiten und Praxis der Mädchenarbeit 49
4.1.2 Kritische Auseinandersetzung mit der Mädchenarbeit 52
4.1.3 Zukünftige Herausforderungen der Mädchenarbeit 53

Fazit **54**

Anhang **58**

Literaturverzeichnis **61**

Eigenständigkeitserklärung .....

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung der Erwerbstätigenquote 15- bis 64-jähriger Frauen von 1991 bis 2017 15

Abbildung 2: ‚run like a girl' 19

Abbildung 3: ‚fight like a girl' 20

Abbildung 4: ‚throw like a girl' 20

Abbildung 5: ‚run like a girl' 21

Abbildung 6: ‚throw like a girl' 21

Abbildung 7: ‚fight like a girl' 22

Abbildung 8: Vereinfachte Darstellung der Geschlechtertypisierung mithilfe der Imitiationstheorie 29

Abbildung 9: Darstellung der „Theorie der Geschlechterschemata" 33

Abbildung 10: „Mit wem haben Sie schon einmal über ihre Periode gesprochen?" 43

Abbildung 11: Werbung, welche sexuelle Belästigung gegenüber Frauen verherrlicht 58

Abbildung 12: Werbung, welche Frauen diskreditiert 59

Abbildung 13: Werbung, welche das Stereotyp ‚Frauen können kein Auto fahren' bestärkt 59

Abbildung 14: ‚Pinky Gloves' 60

Einleitung

„Run like a Girl“ (Always 2015)

Like a Girl – wie ein Mädchen: Eine Aussage, welche im Volksmund häufig verwendet wird, um Leistungen herabzuwürdigen und Menschen als schwach oder verweichlicht darzustellen. Dinge zu handhaben, wie ein Mädchen sie handhaben würde, wurde gleichbedeutend mit einer unzureichenden Ausführung bei der Konnotation, dass ein Junge es per se besser gemacht hätte. Diese Diskreditierung und geschlechtsspezifische negative Rollenerwartung der ‚schwachen Frau‘ stellt jedoch nur die Spitze des Eisberges dar. Die Ursprünge der Diskriminierung von Frauen und deren abwertende Behandlung ist tief in vielen Gesellschaften verankert (vgl. Always o. J.). Der Diskurs über Geschlechtsidentität und traditionelle Geschlechterrollen ist aktueller denn je. Traditionelle Geschlechterrollen werden zunehmend hinterfragt und das Ziel Geschlechterungleichheiten entgegenzuwirken, wird zu einer wichtigen Disziplin in der Politik und anderen Lebensbereichen. Daher stellt die komplexe Thematik der Geschlechterverhältnisse auch lange kein ausschließliches ‚Frauenthema‘ mehr dar (vgl. Kelber o. J.).
Eine zentrale Rolle im Diskurs um Geschlechterrollen spielt die Soziale Arbeit. Sie fungiert dabei als ein Bindeglied, das die Geschlechterperspektiven praktisch und theoretisch zu verbinden versucht. Dabei eröffnet sich eine Vielzahl an Handlungsfeldern und -möglichkeiten, welche das Ziel verfolgen, Geschlechterungleichheiten entgegenzuwirken (vgl. Zander et al. 2006: 7). Dabei bietet die pädagogische und offene Mädchenarbeit eine Chance, die Aktualität der Geschlechtlichkeit in die Praxis der Sozialen Arbeit einzubringen, indem heranwachsende Frauen gesondert im Fokus des Interesses stehen (vgl. Hartwig; Muhlak 2006: 86 f.).

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Bachelorarbeit bildet die Frage, inwieweit geschlechtsspezifische Rollenerwartungen Mädchen hinsichtlich der Entwicklung einer weiblichen Geschlechtsidentität beeinflussen. Dabei wird erörtert, ob der Beginn der Menstruation und die damit verbundene Tabuisierung Auswirkungen auf die Bildung der Geschlechtsidentität hat. Anschließend ist zu klären, wie die Soziale Arbeit und Mädchenarbeit junge Frauen bei der Bildung ihrer Geschlechtsidentität unterstützen und der Tabuisierung der Menstruation entgegenwirken kann. In diesem Kontext wird sich auf Mädchen

und Frauen bezogen, welche sich dem *Cisgender*[2] zugehörig fühlen. Im Folgenden wird die Herangehensweise beschrieben, welche zu einer Beantwortung der Frage hinführen soll.

Zu Beginn dieser Bachelorarbeit werden relevante Termini und deren theoretische Grundlage erläutert. Vorerst wird die Jugendphase, Adoleszenz und Pubertät erklärt, um deren Bedeutsamkeit als Lebensabschnitt deutlich zu machen. Folgend werden die Begriffe Geschlecht, Gender und Sex voneinander abgegrenzt und aufgezeigt, weshalb die Unterscheidung dieser, für das Verständnis von Geschlechterverhältnissen essenziell ist. Im Anschluss daran werden bereits grob die soziokulturellen Einflüsse auf das Gender vorgestellt. Anschließend werden die soziokulturellen Beeinflussungen von Stereotypen, Vorurteilen und Klischees differenziert beschrieben. Um ein Verständnis für die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen zu entwickeln, wird im weiteren Verlauf der Bachelorarbeit das soziale Konstrukt der Rollen dargelegt. Darauf aufbauend wird die Geschlechtsrolle im historischen Wandel dargestellt, um die damit verbundene Entwicklung dieser hervorzuheben. Abschließend wird in der begrifflichen Annäherung auf den Terminus der Identität eingegangen und darauffolgend, die Bedeutung dieser für Heranwachsende heutzutage aufgezeigt.

Im zweiten Teil dieser Bachelorarbeit wird der Fokus auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität und die Einflüsse der Geschlechtsrollenerwartungen gelegt. Bevor auf die Theorien der Geschlechtsidentität eingegangen wird, werden allerdings zuvor die Aktualität und Bedeutung derer anhand des Werbespots „Like a Girl“ (Always 2015) deutlich gemacht. Das in dem Werbespot beschriebene soziale Experiment bildet die Grundlage der These, dass die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und der Eintritt der Menstruation die Geschlechtsidentität der Mädchen beeinflussen, daher wird dieser Anhand von Bildausschnitten näher beschrieben (vgl. Always 2015). Anschließend werden die Theorien vorgestellt, welche versuchen zu erklären, inwiefern und wann sich eine Geschlechtsidentität bildet und die daraus resultierenden Geschlechtsunterschiede entstehen. Die ersten beschriebenen Theorien stellen dabei die essentialistischen Ansätze dar, welche sich nochmals in die Unterscheidung des biologischen, soziobiologischen und psychoanalytischen Determinismus aufgliedern. Nachkommend werden die sozialen Lerntheorien als möglicher Ansatz der Entwicklung der Geschlechtsidentität beschrieben, welche sich in die Bekräftigungstheorie und die Imitationstheorie aufteilen. Hiernach werden die kognitiven und motivationalen Einflüsse dargestellt, wobei zuerst auf die Entwicklungs-

[2] Dabei beschreibt ‚cis‘ (lat. Innerhalb) das Antonym von ‚trans‘ (lat. hinüber) Menschen, bei denen ihr biologisch zugewiesenes Geschlecht mit ihrem sozialen Geschlecht übereinstimmen (siehe Kapitel 1.2), verstehen sich demnach als cis Frauen oder cis Männer (vgl. Sauer 2018).

theorie der Geschlechtstypisierung nach Kohlenberg (vgl. Trautner 1991: 383) und im Anschluss die Theorie des Geschlechterschemata von Martin und Halverson beschrieben wird (vgl. Siegler et al. 2016: 581). Nachdem dargestellt wurde, wie und wann sich die Geschlechtsidentität bildet, werden die Entwicklung und die Auswirkung der gesellschaftlichen Geschlechtsrollen beschrieben. Anknüpfend werden die Geschlechtsrollenpräferenzen beleuchtet. Diese versuchen die Dimensionen zu verdeutlichen, in welchem Maße sich die verinnerlichten Geschlechtsrollen in dem beobachtbaren Verhalten der heranwachsenden Frauen äußeren (vgl. Lohaus; Vierhaus 2019: 235). Abschließend werden die im Kapitel 1.2.1.1 beschriebenen Stereotype in den Kontext der Geschlechtsrollenstereotype gesetzt und welche gesellschaftlichen, aber auch individuellen Auswirkungen sie auf die Rolle der Frau haben (vgl. Eckes 2010: 183 f.). Zusammenfassend hat der zweite Teil der Bachelorarbeit das Ziel, die Bedeutung der geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen für die Entwicklung einer weiblichen Geschlechtsidentität hervorzuheben und zu klären, wann und wie diese übernommen werden. Darüber hinaus soll die Wichtigkeit der reproduzierten Geschlechtsrollenstereotype in einen Zusammenhang gebracht werden.

Der dritte Teil dieser vorliegenden Bachelorarbeit beschreibt die Auswirkungen der Menstruation und die Folgen der Tabuisierung. Daher wird der Blick zuvor auf die erste Menstruation gelegt und im Folgenden die damit einhergehende Tabuisierung beleuchtet, wobei auf die historischen Aspekte eingegangen wird und darüber, wie Werbung diese weiter reproduziert. Zum Ende werden die benannten Tabuisierungen in einen Zusammenhang gebracht und Hypothesen aufgestellt, welche versuchen, die Auswirkungen miteinander zu verknüpfen.

Im letzten Teil wird die Relevanz des Geschlechtes für die Soziale Arbeit definiert. Dabei soll mithilfe des historischen Blickwinkels dargestellt werden, inwieweit sich Geschlechtlichkeit auf die Soziale Arbeit und Sozialarbeiter*innen auswirkt. Darauffolgend wird die Mädchenarbeit als ein Handlungsfeld, mit konkreten Handlungsmöglichkeiten und Beispiel-Projekten aufgeführt. Anschließend folgt eine kritische Auseinandersetzung mit der Mädchenarbeit und eine Nennung von zukünftigen Herausforderungen.

Zum Abschluss werden die beschriebenen Theorien und gesammelten Erkenntnisse in einem Fazit in Verbindung zueinander gesetzt und die gebildeten Hypothesen diskutiert.

1. Begriffliche Annäherung und theoretische Grundlagen

1.1 Die Lebensphase Jugend

Die Jugendphase stellt einen der wichtigsten Abschnitte im Leben eines jungen Menschen dar. Diese Entwicklungsphase ist an eine Vielzahl von biologischen, sozialen und psychologischen Veränderungen geknüpft, welche auf komplexe Weise miteinander verbunden sind. Der Übergang der Kindheit in das Erwachsenenalter unterliegt somit zahlreichen Hürden und Disziplinen, die die Heranwachsenden auf dem Weg in einem eigenverantwortlichen Leben meistern müssen (vgl. Gniewosz / Titzmann 2018: 9). Die Jugendphase beschreibt somit den Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenalter (vgl. Quenzel 2015: 9).

Das Jugendalter beginnt zumeist mit der Pubertät - das Ende der Jugendphase lässt sich jedoch nicht klar deuten. Durch längere Ausbildungszeiten, lange Qualifikationsphasen, durch Studien, hohe Anforderungen an die individuelle Selbstverwirklichung und einer späteren Familiengründung wird zunehmend später die ökonomische Unabhängigkeit vom Elternhaus erreicht (vgl. Quenzel 2015: 9). Diese Veränderung lässt sich in fast allen westlichen Gesellschaften beobachten und führt dazu, dass sich die Jugendphase auf durchschnittlich 15 Jahre ausdehnt. Somit variiert das Ende der Jugendphase je nach individuellem Lebenslauf, wohingegen der Beginn der Jugendphase mithilfe der Pubertät exakt gekennzeichnet werden kann (vgl. Gniewosz / Titzmann 2018: 9).

1.1.1 Adoleszenz und Pubertät

Der Begriff Adoleszenz leitet sich vom lateinischen Wort ‚adolescere' ab und bedeutet ‚heranwachsen'. Die Adoleszenz wird in verschiedenen Darstellungen als ein Überbegriff der Jugendphase verstanden. Nach diesen Ansichten stellt die Pubertät ein Teil der Adoleszenz dar (vgl. Graber 2019).
In anderen Auffassungen beschreibt die Adoleszenz hingegen überwiegend die psychosozialen und geistigen Veränderungen in der Jugendphase, welche über die Pubertät hinausgehen. Die Adoleszenz wird von jedem Jugendlichen individuell erlebt, hingegen werden die physischen und körperlichen Veränderungen in der Pubertät für gewöhnlich von jedem Heranwachsenden als ähnlich bewertet. Jedoch können Pubertät und Adoleszenz nicht losgelöst voneinander betrachtet werden, da sie immer in einem Wechselspiel zueinanderstehen und sich gegenseitig unmittelbar beeinflussen (vgl. Schwarz 2004: 1).

Das Jugendalter lässt sich in drei Phasen einteilen. Schwarz betont hierbei sehr ausdrücklich, dass diese Unterscheidung in Phasen nötig ist, da ein*e 12-Jährige*r nicht mit eine*r 20-Jährigen*m verglichen werden kann. Beide befinden sich im Jugendalter, jedoch in sehr unterschiedlichen Phasen. Die Bedürfnisse verändern sich im Laufe der Jugendphase drastisch, sodass diese Unterscheidung wesentlich für das allgemeine Verständnis dieser ist (vgl. ebd.).

Dabei stellt die Pubertät die erste Phase dar. Diese erstreckt sich bei Mädchen vom 10. bis zum 13., bei Jungen reicht diese Phase vom 11. bis zum 14. Lebensjahr (vgl. ebd.).
Mit dem Einsetzen der Pubertät kommt es sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen zu großen körperlichen und psychischen Veränderungen: Die Hormonproduktion nimmt zu, das Gehirn entwickelt sich, körperliche Wachstumsschübe beginnen, Unterhautfettgewebe und Muskelmasse vermehrt sich und die primären und sekundären Geschlechtsmerkmale bilden sich aus (vgl. Quenzel 2015: 24).
Bei Mädchen und jungen Frauen setzt der pubertäre Wachstumsschub in der Regel um das 12. Lebensjahr ein und dauert rund zweieinhalb Jahre an. Im Gegensatz setzt dieser bei Jungen mit etwa 10 Jahren ein und wird bis zum 16. Lebensjahr fortgesetzt (vgl. ebd.).
In der Pubertät kommt es vermehrt zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. Zwischen den biologischen Geschlechtern lässt sich hierbei feststellen, wie die Muskelmasse und das Körperfett sich zunehmend unterscheiden. Der Körperfettanteil steigt bei heranwachsenden Mädchen währenddessen an, während er bei Jungen eher dazu neigt, weniger zu werden (vgl. ebd.).
Die weitaus größte biologische Veränderung in der Pubertät besteht in der sexuellen Reproduktionsreife (vgl. ebd.). „Das durchschnittliche Alter der Mädchen bei der ersten Menarche[3] liegt nach Daten des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys von 2003 bis 2006 in Deutschland bei 12,8 Jahren; die Spermarche[4] erfolgt bei der Mehrheit der jungen Männer mit 13 Jahren“ (Halpern et al. 2000; Kahl, Schaffrath Rosario & Schlaud 2007: 677, 679, zit. In: Quenzel 2015: 24).
Diese drastischen hormonellen und entsprechend auch körperlichen Veränderungen während der Pubertät sind als Ursache für die hohe Emotionalität der Heranwachsenden zu betrachten. Sie neigen in der Jugendphase zu starken Gefühlen – positive wie negative. Diese Gefühlsschwankungen führen dazu, dass Jugendliche negative Empfindungen, wie Scham, Verlegenheit und Langeweile viel intensiver wahrnehmen als Erwachsene. Zudem beschreiben sich viele Pubertierende als schwach, antriebslos, nervös, unsicher und müde, was auch auf die Veränderungen in der Jugendphase zurückzuführen ist (vgl.

[3] Menarche: erste Regelblutung (vgl. Universitätsklinikum und Medizinische Fakultät Tübingen 2021)
[4] Spermarche: erster Samenerguss (vgl. Greil 2007)

Quenzel 2015: 25). Auch neigen sie häufig dazu, sich von Misserfolgen schnell entmutigen zu lassen (vgl. Schwarz 2004: 1).
In dieser Phase des Jugendalters werden die Heranwachsenden intensiv von ihren Gefühlen und ihrer Gefühlswelt gelenkt. Dies ist ein zentraler Teil der emotionalen Reifung. Die soziale Reifung von Jugendlichen in dieser Phase drückt sich besonders durch die erworbene Fähigkeit aus, dass sie in der Lage sind, aktiv Freundschaften zu schließen. Diese oftmals eher oberflächlichen Freundschaften sind in Gruppen organisiert und sind als Peergroups zu verstehen. Peergroups oder auch Gleichaltrigengruppen genannt, beeinflussen den*die Heranwachsenden unmittelbar und werden in der Pubertät als ein bedeutsamer Teil der eigenen Identität von Jugendlichen angesehen (vgl. a.a.O.: 1f.).

Die zweite Phase der Jugendphase stellt die mittlere Adoleszenz dar. Diese erstreckt sich ca. vom 13. bis 17. Lebensjahr. Sobald die mittlere Adoleszenz beginnt, haben die Jugendlichen bereits ihre sexuelle Reife vollendet und wirken biologisch gesehen, bereits wie Erwachsene. „Die anatomische und physiologische Reifung geht weiter, aber nimmt nicht mehr die wichtigste Stellung ein“ (a.a.O.: 2). Der*die Heranwachsende erhält seine*ihre endgültige anatomische Form, da sich das Wachstum in dieser Phase einstellt (vgl. a.a.O.: 2).
In dieser Phase steht die mentale Reifung im Vordergrund der Entwicklung, wobei besonders die intellektuellen Fähigkeiten ausgebildet werden. Die Jugendlichen beginnen sich, ihre Gedanken und ihre Umwelt zu reflektieren sowie Sachverhalte kritisch zu hinterfragen. Jedoch fehlt noch immer ein entscheidendes Merkmal des menschlichen Geistes - die Fähigkeit objektiv zu denken und zu handeln. Das Tun der Heranwachsenden ist noch immer enorm von ihren Emotionen, subjektiven Eindrücken und persönlichen Wünschen geprägt (vgl. ebd.).
Die Freundschaften, die sich zuvor meist nur in sozialen Gruppen und Peergroups abgespielt haben, entwickeln sich zu individuellen und tiefen Freundschaften. Diese Freundschaften zeichnen sich durch geteilte Wertevorstellungen aus und nicht mehr ausschließlich durch die Erlebnisse in den Gruppen. Des Weiteren beginnen die Jugendlichen neue Gefühle zu empfinden, wie Hingabe und Mitleid. Ein besonders bedeutungsvolles Empfinden ist die in der Jugendphase empfundene Schüchternheit. Durch die Unsicherheiten und das verstärkte Misstrauen in der Jugendphase nimmt ebenfalls die Angst vor der Meinung der anderen Mitglieder der Peergroup eine übergeordnete Rolle ein (vgl. ebd.).

Die dritte und letzte Phase des Jugendalters stellt die späte Adoleszenz dar, diese spielt sich überwiegend im Alter von 16. bis 20. Jahren ab. „In dieser Phase kehrt langsam wieder Ruhe in das Leben der Jugendlichen ein und ein neues Gleichgewicht stellt sich ein“

(a.a.O.: 2). Im Gegensatz zu den vorigen Abschnitten des Jugendalters denken die Heranwachsenden nun nicht mehr nur an die präsente Gegenwart, sondern beginnen persönliche Entscheidungen für ihr zukünftiges Leben zu treffen. Es bildet sich ein Verantwortungsbewusstsein, wodurch es ihnen gelingt, die für ihr bevorstehendes Erwachsenenleben wichtigen Ziele, zu erreichen (vgl. a.a.O.: 2f.).
Die Heranwachsenden erkennen Grenzen an und sind fähig, sich nach diesen zu richten. Das Selbstbewusstsein festigt sich und hilft den Jugendlichen dabei, ihr Leben individuell zu planen. In der letzten Phase entwickeln sich die mentale Reife und die intellektuellen Fähigkeiten nur noch minimal. Jedoch ist zu beobachten, wie das Denken und Handeln weiterhin an Tiefe gewinnt und die eigenen Werte intensiv reflektiert werden. Ein weiterer Aspekt stellt die sexuelle Anziehung zum anderen oder gleichen Geschlecht dar. Diese hat bereits in den vorherigen Phasen bestanden, jedoch wird sie in der letzten Phase ausgebildet. Der*die Heranwachsende ist nun in der Lage, ernsthafte Liebesbeziehung einzugehen. Die Sorgen, Unsicherheiten und Schüchternheit wurden in der vergangenen Adoleszenzphase überwunden und der*die Heranwachsende findet allmählich seinen*ihren Platz in der Gesellschaft. Zudem verändert sich die Beziehung zu der Familie, welche vorher sehr durch Konflikte und Krisen geprägt war. Die Jugendlichen werden schließlich als autonomer Teil der Familie wahrgenommen und es gelingt ihnen, die „notwendige Abhängigkeit“ (a.a.O.: 3) zu dem Elternhaus „in Einklang“ (ebd.) zu bringen. Nun sind sie im Stande, die Eltern und deren Erziehungsstil objektiv zu betrachten (vgl. a.a.O.: 3).
Diese großen psychischen und physischen Veränderungsprozesse müssen von den Jugendlichen verarbeitet und erlebt werden. Dabei stellen nicht nur die biologisch und körperlich wahrgenommenen Veränderungen eine bedeutende Hürde dar, sondern auch die soziokulturellen Veränderungen auf dem Weg zu einem erwachsenen Menschen. Dazu zählen gesellschaftliche Bedeutungszuweisungen, wie die Normalitätserwartungen, die Geschlechterrolle, Geschlechtsvorstellungen, Schönheitsideale der jeweiligen Kultur und „dem Auf- bzw. Umbau der eigenen Geschlechtsidentität“ (Quenzel 2015: 25).
Quenzel beschreibt, dass der bisher bekannte Körper einem entzogen wird und sich die Heranwachsenden gleichzeitig an den noch ‚fremden‘ und ‚neuen‘ Körper gewöhnen müssen (vgl. a.a.O.: 25).

Den Gegenstand dieser Bachelorarbeit bilden die psychischen und physischen Veränderungen hinsichtlich der weiblichen Geschlechterrolle, Geschlechtsidentität und den gesellschaftlichen Erwartungen. Die Adoleszenz und Jugendphase bilden eine Grundlage für das Verständnis der Bildung einer Geschlechterrolle, daher formiert sich hierbei die The-

se, dass besonders die geschlechtertypischen Rollenerwartungen vorrangig in dieser Phase von den Mädchen angenommen oder abgelehnt werden könnten.

1.2 Geschlecht, Gender und Sex

„Macht das Geschlecht einen Unterschied? Man mag darüber streiten, ob diese Frage noch ihre Berechtigung hat in Zeiten, in denen traditionelle Geschlechterstereotype nachhaltig ins Wanken gekommen sind, die Gleichstellung von Frau und Mann als eine selbstverständliche Prämisse in Politik, Wirtschaft und gesamter Gesellschaft anerkannt ist und auch die Gleichstellung derjenigen gefordert wird, die sich der binären Geschlechtsdefinition als Frau oder Mann entziehen." (Brandes et al. 2016: 9)

Doch was wird im ‚klassischen Sinn' unter Geschlecht verstanden?
Bis vor wenigen Jahren waren im gesellschaftlichen Diskurs nur zwei Geschlechter bekannt: Das der Frau und das des Mannes. Den jeweiligen biologischen Geschlechtern werden verschiedenste Charaktereigenschaften und Kompetenzen zugesprochen, wie Durchsetzungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Emotionalität. Auch biologische Faktoren wie Chromosomen, die Hormone, Körperbehaarung oder die primären und sekundären Geschlechtsmerkmale, sollen nach traditionellen Auslegungen über das Geschlecht entscheiden. Allerdings geht aus heutigen theoretischen und empirischen Forschungen hervor, dass diese Faktoren nicht allein darüber entscheiden, welchem Geschlecht Menschen sich zugehörig fühlen. Das Geschlecht bildet sich nicht nur durch die verschiedenen Geschlechtsmerkmale, wie bei der Frau eine Vulva und bei einem Mann der Penis, sondern entsteht auch immer aus einem Zusammenspiel sozialer Prozesse. Geschlecht ist weitaus vielfältiger und variantenreicher als die Auffassung, Menschen seien entweder als Frau oder als Mann einzuordnen. „Der konstruktivistische Forschungsblick lehnt schlichte Annahmen einer ‚natürlichen Wesensbestimmung' der Geschlechter strikt ab, die wiederum häufig zur Legitimation der Benachteiligung von Frauen dienen" (Riegraf 2010: 59). Die Geschlechterforschung beschäftigt sich demnach damit, inwieweit Menschen von gesellschaftlichen Rahmenbedingen im Hinblick auf ihr Geschlecht beeinflusst werden. Simone de Beauvoir beschreibt ausdrücklich, dass Geschlecht „gemacht wird" (ebd.) und sich erst durch die individuelle Entwicklung bildet (vgl. a.a.O.: 59f.) – „man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es" (a.a.O.: 59).

Eine bedeutende Erkenntnis in der Geschlechterforschung stellt besonders die Unterscheidung von *sex* und *gender* dar. Hierbei steht ‚*sex*' für das körperliche Geschlecht, welches sich durch Hormone, Anatomie und Chromosomen auszeichnet. ‚*Gender*' soll

hingegen das soziale Geschlecht darstellen. Dies richtet sich auf die sozialen Verhaltensweisen, welche geschlechterstereotypisch als männlich oder weiblich wahrgenommen werden. Diese bedeutsame Unterscheidung in *sex* und *gender* macht die Differenzierung der Geschlechter um ein Vielfaches verständlicher und ermöglicht eine detailliertere Sicht auf das soziale Konstrukt der Geschlechtlichkeit und dient dazu, Geschlecht nicht nur als etwas das biologisch zugewiesen wird, zu betrachten (vgl. a.a.O.: 61).
Darüber hinaus ermöglicht die Unterscheidung dessen „Geschlechtsdifferenzen und -unterscheidungen nicht einfach als biologisches, außergesellschaftliches und unveränderbares Los zu begreifen“ (a.a.O.: 61). Somit wurde eine tief verankerte Annahme widerlegt, dass die „gesellschaftliche Benachteiligung von Frauen aus ihrer natürlichen Wesensbestimmung resultiere“ (ebd.) (vgl. a.a.O.: 61).

1.2.1 Soziokulturelle Einflüsse auf Gender

Wie im vorausgehenden Kapitel beschrieben, sagen die physiologischen Gegebenheiten nicht zwingend aus, welchem Geschlecht sich ein Mensch zugehörig fühlt und welche soziokulturellen Rollenerwartungen dieser übernehmen möchte. Denn viele Geschlechtseigenschaften sind anerzogen und nicht angeboren, wie oftmals von der breiten Gesellschaft angenommen. Im alltäglichen Leben richten sich Menschen bewusst und unbewusst nach den an sie gestellten Erwartungen. Gender wird im gesellschaftlichen Miteinander immer neu definiert und erschaffen (vgl. Elsen 2018: 46). Individuuen verhalten sich geschlechtskonform „um im alltäglichen Leben nicht benachteiligt zu werden“ (a.a.O.: 46).

Bereits in den ersten Lebensjahren werden jungen Kindern gewisse Geschlechterrollen (siehe Kapitel 1.3 Rollen) vermittelt, die sie ihr Leben lang verinnerlichen und die ihre Persönlichkeit prägt. Hierbei werden besonders geschlechtsspezifische Klischees und Stereotype der jeweiligen Gesellschaft übernommen (vgl. a.a.O.: 46).

1.2.1.1 Stereotype, Vorurteile und Klischees

Die Art und Weise, wie Frauen in unserer Gesellschaft wahrgenommen werden, beruht oftmals auf Stereotypen und Klischees. Um die Rolle und Position von Mädchen und Frauen in unserer westlichen Welt zu verstehen, ist es wesentlich, sich mit den Hintergründen und Ursachen von Geschlechterstereotypen auseinanderzusetzen (vgl. Elsen 2018: 46).

Stereotype sind starre, verallgemeinerte Beurteilungen und Eindrücke, die selten mit der tatsächlichen Realität übereinstimmen. Diese entstehen, wenn eine gewisse Erwartungshaltung, welche durch „frühere Erfahrungen und Überlieferungen“ (Garms-Homolová 2021: 51) entstanden sind, dazu führen, dass voreilig geurteilt wird. Diese müssen nicht zwangsweise negativ konnotiert sein, sondern können auch grundlegend positiv sein (vgl. a.a.O.: 51f.). „Wenn die sozialen Kategorien und mit ihnen einhergehenden stereotypen Deutungen die Realität verfehlen, entstehen Vorurteile“ (a.a.O.: 52). Jedoch lassen sich im groben Stereotypen nicht mit Vorurteilen gleichsetzen, sondern sind als ein anderes gesellschaftliches Konstrukt zu verstehen. Ein weiterer Unterschied besteht auch in der positiven oder negativen Befrachtung, da Vorurteile, laut verschiedenster Sozialwissenschaftler*innen, mit einer negativen Wertung einhergehen. Garms-Homolová beschreibt hierbei ein ganz ausdrückliches Beispiel: „Als die Kanzlerin Merkel vor vielen Jahren in Ihre Funktion gewählt wurde, fragten sich viele ‚Kann sie es überhaupt‘?“ (a.a.O.: 52). Diese Frage stellte sich bei der männlichen Bewerbung auf diesen Posten nicht. Bei den Bewerbern wurde ausgegangen, dass sie das nötige Maß an Durchsetzungsfähigkeit besitzen. Dennoch wurden Frau Merkel auch positive Vorurteile zugeschrieben, wie eine gute soziale Kompetenz und Emotionalität (vgl. a.a.O.: 52).

Das Denken in Stereotypen ermöglicht die Orientierung in der sozialen Umwelt, indem es dem Individuum erleichtert, sich in soziale Gefüge, Gruppen und Rollen einzufinden.
„Gleichzeitig repräsentieren soziale Stereotype die kulturspezifische kollektive Identität, die Individuen im Prozess ihrer Sozialisation annehmen“ (a.a.O.: 52). Stereotype sind als soziokulturelle Strukturen zu verstehen und sollten daher deutlich von der Stereotypisierung abgrenzt werden. Diese formuliert den Prozess, wobei „stereotypgestütztes Wissen auf konkrete Personen“ (Eckes 2010: 178) übertragen wird (vgl. a.a.O.: 178).
Es gibt verschiedenste Aspekte die beschreiben, wie Stereotype unterbewusst an Menschen und Kinder weitergegeben werden, aber besonders die Sprache vermittelt und pflegt Klischees. „Wir können mithilfe von Sprache und Texten und Interaktionen Gedanken anstoßen, aufbauen und formen.“ (a.a.O.: 46) Stereotype sind als starre klischeehafte Verallgemeinerungen zu verstehen, welche Einfluss auf die Gefühle, die Gedanken und die Handlungen nehmen. Allerdings hat nicht nur die Sprache einen bedeutenden Einfluss auf die Bildung und Reproduktion von Geschlechterstereotypen, sondern auch Medien, Schulunterricht und zwischenmenschliche Interaktionen. Bereits im frühen Kindesalter werden dadurch die Entwicklung und Lebensentwürfe nachhaltig geprägt und eingegrenzt. Demzufolge könnte es nötig sein, sich bewusst zu machen, dass diese auf das Geschlecht bezogenen Klischees bestehen, um aktiv gegen diese zu wirken und handeln zu können (vgl. a.a.O.-: 46).

Besonders kritisch zu betrachten sind die mithilfe von Stereotypen reproduzierten „traditionellen Rollenaufteilungen und die Dominanz sowie eine bessere Bewertung männlicher Figuren“ (Elsen 2018: 46). Sie vermitteln bewusst und unterbewusst, wie ein Mann oder eine Frau sich zu verhalten hat. Jedoch ist es nicht möglich, vollständig losgelöst von Klischees, Stereotypen oder Vorurteilen zu denken. Viele der bestehenden Stereotypen stellen eine Problematik dar. Frauen gelten eher als „passiv, ängstlich, selbstlos, gemeinschaftsorientiert, emotional, warm, expressiv, für die Kinder zuständig“ (a.a.O.: 47). Dagegen gelten Männer als „aktiv, stark, aggressiv, unabhängig, kompetent“ (ebd.) und ihre Funktion innerhalb der Familie besteht in der finanziellen Absicherung (vgl. a.a.O.: 47).
Des Weiteren haben Klischees neben den Einflüssen auf den Charakter eines Menschen auch Auswirkungen auf die „Sprache, Interaktion, Handlungen, Verhaltensweisen“ (Elsen 2018: 47) die Kleidung, die Wahl der Frisur, die Mimik und Gestik, aber auch die Bevorzugung von Kindern hinsichtlich ihrer Spielzeuge. Die Folgen dieser gesellschaftlichen Stereotype für junge Frauen und Mädchen sind enorm (vgl. a.a.O.: 47 f.): So kommt es dazu, dass Frauen, welche in ‚typischen Männerberufen‘ tätig sind, oftmals Diskriminierungserfahrungen an der Arbeit machen und infolgedessen weniger in diesen Branchen vertreten sind (vgl. IWD). Dadurch werden bereits junge Mädchen und Kinder in ihren Berufswünschen beeinflusst (vgl. Elsen 2018: 48). *„Denn Kinder nehmen Stereotype anders wahr als Erwachsene, sie können die Verallgemeinerungen und Verzerrungen noch nicht erkennen und binden die Stereotype aktiv in ihre Wirklichkeitskonstruktion ein. Sie konstruieren Geschlecht anhand der Geschlechterstereotype und Verhaltenstypisierungen. Kinder lernen dabei, dass es beim Geschlecht nur ein ‚entweder – oder‘ gibt und sie erfahren, was beim jeweiligen Geschlecht überwiegend als ‚normal‘ oder ‚abweichend‘ bewertet wird. Diese frühen Botschaften über Geschlechtszugehörigkeiten und andere soziale Identitäten wie kulturelle oder ethische Herkunft fördern oder behindern die Entfaltungsmöglichkeiten und frühe Bildungsprozesse von Kindern“ (Focks 2016: 17, zit. in Elsen 2018: 48).* Dabei nehmen nicht nur Stereotype, Vorurteile und Klischees einen Einfluss darauf wie Kinder sich und ihre Wirklichkeit wahrnehmen, sondern beeinflussen auch soziale Rollen die Heranwachsenden (vgl. Elsen 2018: 48).

1.3 Rollen

Der Begriff der Rolle oder auch sozialen Rolle beschreibt bestimmte Verhaltensnormen und Erwartungen, die an eine soziale Position gerichtet sind. Soziale Rollen können beispielsweise die Rolle der Mutter, der Tochter oder die Rolle der Ehefrau sein. Der soziologische Rollenbegriff richtet sich grundlegend auf Aspekte, welche einer sozialen Rolle zugesprochen werden. Es ist als ein zusammenhängendes System zu verstehen, welche

durch das individuelle Verhalten und die von außen herangetragenen Erwartungen geprägt wird (vgl. Volkwin 2008: 55). Nach Dahrendorfs Rollentheorie sind soziale Rollen komplexe Verhaltensvorschriften, welche überwiegend von der Gesellschaft bestimmt, definiert und verändert werden. „Die in Rollen gebündelten Verhaltenserwartungen begegnen dem Einzelnen mit einer gewissen Verbindlichkeit des Anspruches, so dass er sich ihnen nicht ohne Schaden entziehen kann“ (Dahrendorf 1965: 27f. zit. in: Sander 2016). Die Rollen können bewusst oder unbewusst übernommen werden und fordern immer eine gewisse Einhaltung von Normen – bei Verstößen dieser Normen können Sanktionen drohen (vgl. Sander 2016).

Wenn sich gesellschaftliche Rollenerwartungen und deren verbundenen Normen, sich nicht mit den eigenen individuellen Werten decken, kann ein sogenannter Rollenkonflikt entstehen (vgl. ebd.). Durch diese widersprüchlichen Erwartungen wird die Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gesellschaft gestört. Hierbei wird zwischen dem Inter-Rollenkonflikt und dem Intra-Rollenkonflikt unterschieden. Der Inter-Rollenkonflikt beschreibt die Unvereinbarkeit der Erwartungen an eine Rolle, welche mit einer anderen eingenommen Rolle nicht kompatibel ist (beispielsweise die Rolle der Arbeitnehmerin und die der Mutter). Ein Intra-Rollenkonflikt beschreibt hingegen die widersprüchlichen Erwartungen innerhalb einer Rolle. Diese von außen herangetragenen diskrepanten Ansprüche an eine Rolle können sowohl durch unterschiedliche als auch nicht eindeutige Erwartungen entstehen (vgl. Stracke et al. 2009: 100).
Bei dem Inter- als auch Intrarollenkonflikt müssen die widersprüchlichen Erwartungen und Konflikte von dem individuellen Rollenempfänger ausbalanciert werden oder es muss sich für eine der beiden Rollen entschieden werden (vgl. a.a.O.: 100f.).

1.3.1 Die Geschlechterrolle im Wandel

Das Konzept der ‚Geschlechterrolle‘ ist in der Literatur und Forschung noch immer nicht einheitlich definiert ist (vgl. Eckes 2010: 178). Im nachfolgenden Kapitel wird versucht, die Geschlechterrolle mithilfe des gesellschaftlichen Wandels näher zu erläutern und zu definieren. Diese Rollenvorstellungen manifestieren sich oftmals bereits im Kindergartenalter (vgl. Elsen 2018: 47). Durch die vorgelebte Rollenstruktur der Eltern und gesellschaftliche Überzeugungen und Annahmen werden die Geschlechterrollen vermittelt und von den Kindern internalisiert (vgl. Dietzen 1993: 23).

Geschlechterrollen stellen eine gesellschaftliche Erwartungshaltung dar. Hierbei können Diskrepanzen zwischen der gesellschaftlichen Geschlechterrolle und den persönlichen

Werten entstehen. „Geschlechterrollen geben damit den Rahmen vor, in dem sich Menschen unterschiedlichen Geschlechts bewegen können, ohne an gesellschaftliche Akzeptanzgrenzen zu stoßen […]“ (Böttcher 2020). Sie richten sich ebenfalls auch nach den aktuellen gesellschaftlichen Werten, Normen und Einstellungen (vgl. a.a.O.) und knüpfen an dem biologischen Geschlecht der jeweiligen Person an (vgl. Sieverding 2002: 124).

In der antiken Auffassung waren Geschlecht und die damit verbundene Geschlechterrolle biologisch und physiologisch bestimmt und das Ansehen und der Wert eines Menschen war an seine ‚Vollkommenheit‘ geknüpft – „der Mann als Modell des Menschen schlechthin, die Frau als unvollkommene Version des Menschen/Mannes“ (Voß 2009: 61).
Im Gegensatz zu Geschlechtsstereotypen, die wie „Wahrscheinlichkeitsannahmen“ (Alfermann 1996: 31) zu verstehen sind, unterliegt die Geschlechterrolle auch immer normativen Erwartungen. Diese nehmen Einfluss auf die individuellen Verhaltensweisen, auf Eigenschaften und besonders auf die jeweiligen Handlungsweisen und wirken so auf die individuellen Lebensentwürfe eines jeden Individuums ein. Alice Eagly beschreibt im Jahre 1987, dass „die Geschlechterrolle und die damit verbundenen Erwartungen als zentrale Ursache für Geschlechtsunterschiede im sozialen Handeln“ (a.a.O.: 31) verstanden werden können. Diese Rollen bestehen innerhalb eines historischen und kulturellen Kontextes, welcher unmittelbare Auswirkungen auf die geschlechtstypischen Festlegungen hat (vgl. a.a.O.: 31 f.).

„Geschlechtsspezifische Merkmale und Eigenschaften werden aufgrund von biologischen Tatsachen den Individuen zugeschrieben“ (vgl. Dietzen 1993: 22). Diese geschlechtsspezifischen Rollenzuweisungen wurden von Margaret Mead im Jahre 1958 als problematisch betrachtet. Hierbei schrieb sie, dass „bestimmte Merkmalskomplexe“ (a.a.O.: 22), welche typisierend Frauen oder Männern zugeschrieben werden, nicht zwangsläufig nur bei dem jeweiligen Geschlecht vorkommen (vgl. a.a.O.: 22f.). Wohingegen Parson und Bales im Jahre 1955 noch beschrieben, dass Männer und Frauen aufgrund ihres Geschlechts grundsätzlich verschiedene Rollen in der Familie einnehmen *müssen*. Dabei wurden nach Parson und Bales Charakteristika wie logisches Denken, Stärke und Unabhängigkeit den männlichen Familienmitgliedern zugeschrieben. Frauen sollten hingegen nach dieser Auffassung das Gleichgewicht innerhalb der Familie schaffen, da von ihnen eine emotionale Wärme und Einfühlsamkeit erwartet wurde (vgl. Sieverding 2002: 124).
Jedoch lässt sich durchaus beobachten, dass sich die Geschlechterrolle seit den 1950er Jahren enorm gewandelt haben. Dies wurde besonders durch die Frauenrechtsbewegung in den 70er und 80er Jahren ausgelöst und regte die Gesellschaft dazu an, ‚klassische‘ Geschlechterrollen zu reflektieren und aufzubrechen (vgl. ebd.).

Die Geschlechterrollen werden grundlegend in die traditionelle und die egalitäre Geschlechterrolle unterteilt. „Traditionell ist ein Geschlechterrollenverständnis dann, wenn der Frau die familiären Innenaktivitäten, d.h. die Belange der Kinder und des Haushaltes zugeordnet werden, dem Mann hingegen die Außenaktivitäten und hier in erster Linie die finanzielle Versorgung der Familie“ (Böttcher 2020). Hierbei ist die Frau ökonomisch vom Mann abhängig und ihm demzufolge untergeordnet. Es wird nach dieser Darstellung davon ausgegangen, dass wenn eine Frau einer Erwerbstätigkeit nachgeht, sie ihre Kinder in einem gewissen Maße vernachlässigt und sich dies folgenschwer auf die jeweilige Entwicklung der Kinder auswirkt (vgl. a.a.O.).
Eine egalitäre Geschlechterrolle zeichnet sich durch eine gleichberechtigte Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau aus. Dabei werden die alltäglichen Aufgaben gemeinsam und ohne klare Geschlechtertrennung durchgeführt. Zudem besteht ökonomische Unabhängigkeit der beiden Geschlechter zueinander. Hierbei wird zudem ein feministisches Bild der Frau gepflegt; Die Partnerin ist emanzipiert und eigenständig (vgl. ebd.).

Nach der deutschen Wiedervereinigung zeigten sich klare Unterschiede im Geschlechterdiskurs zwischen West- und Ostdeutschland. Das Geschlechterrollenverständnis in Westdeutschland war stark von den traditionellen Geschlechterrollen geprägt, wohingegen in Ostdeutschland ein egalitäres Bild der Geschlechter vorherrschte. Die Frauen in Ostdeutschland kehrten nach dem im Jahre 1970 eingeführten ‚Babyjahr‘ wieder an den Arbeitsplatz zurück. Nach der Wiedervereinigung machte sich dieses Rollenbild der sozialen Gleichheit auch in Westdeutschland bemerkbar. Nach der Wiedervereinigung lässt sich in Deutschland beobachten, dass Familienbilder vielfältiger wurden und Frauen sich mehr auf dem Arbeitsmarkt etablieren - wie in der folgenden Abbildung deutlich wird. Die höhere Quote der Frauenerwerbstätigkeit lässt sich aber nicht allein durch das steigende Interesse an Gleichberechtigung erklären, sondern resultierte auch aus ökonomischen und familiären Erfordernissen (vgl. ebd.).

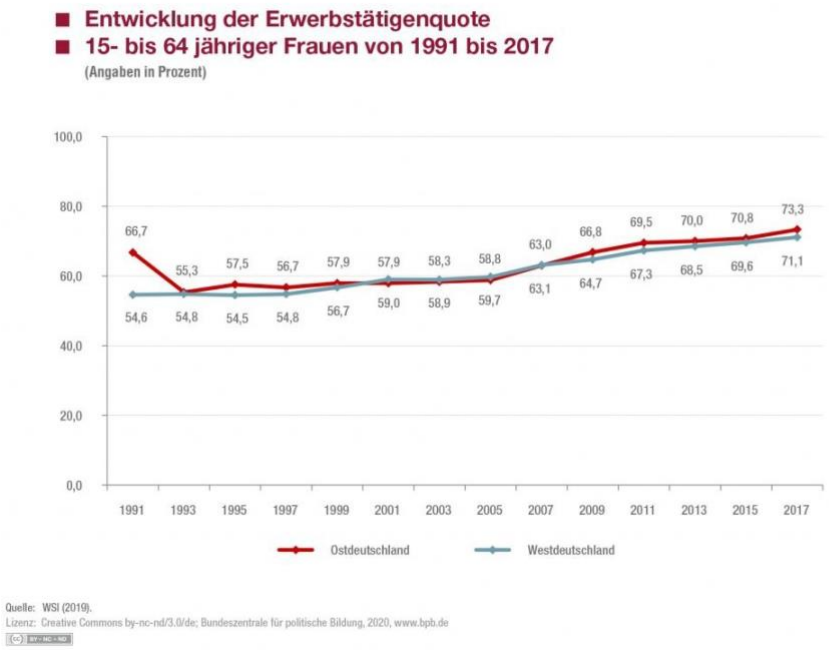

Abbildung 1: Entwicklung der Erwerbstätigenquote 15- bis 64-jähriger Frauen von 1991 bis 2017 (bpb 2020)

Trotz des enormen Wandels der Geschlechterrollen wird noch immer der größte Teil der ‚Care-Arbeit' (die unbezahlte Arbeit im Bereich der Pflege, Kinderbetreuung und Haushaltsaufgaben) überwiegend von Frauen erledigt. Sie pflegen häufiger Angehörige und kümmern sich mehr als Männer um die Erziehung und die Betreuung von Kindern. Das eingeführte Erziehungsgeld im Jahre 1986 und ab 2007 Elterngeld, hat ein Stück zur Egalisierung der Geschlechterrolle beigetragen. Es ist üblicher geworden, dass auch Väter sich an der Kinderbetreuung beteiligen und in Elternzeit gehen (vgl. Böttcher 2020) - trotzdem werden Care-Tätigkeiten weiterhin üblicherweise von Frauen ausgeübt. Ein Erklärungsansatz könnte sein, dass sich die Attribute, welche Care-Arbeit auszeichnet, Bestandteile der weiblichen Identität sind.

1.4 Identität

Wer bin ich, wie bin ich so geworden, wie nehmen mich andere wahr? (vgl. Abels 2010: 249 f.).

Die Frage nach der Identität beschäftigt besonders die Geistes– und Sozialwissenschaften. Hierbei hat jedoch jede Disziplin eine eigene Auffassung davon, was genaugenommen Identität ist. Manche dieser Ansichten widersprechen sich, bauen aufeinander auf und manche ähneln sich lediglich (vgl. Zirfas 2010: 9). „So wird aus der psychologischen Perspektive die Bedeutung von Selbstbildern erklärt, aus philosophischer Betrachtungs-

weise die Relevanz von Fremdheit für das eigene betont, aus pädagogischer Sicht die Entwicklungsmöglichkeiten von Identität betrachtet, aus sozialwissenschaftlichem Blickwinkel die sozialen Vorrausetzungen für Identitätskonzepte rekonstruiert oder vor dem Hintergrund der Kulturwissenschaften der symbolische oder auch der machtspezifische Zusammenhang von Identitätsmustern und Lebenslagen analysiert“ (a.a.O.: 9).

Nach der Theorie von George Herbert Mead ist die Identität das Bewusstsein über uns selbst, welches im Austausch und der Kommunikation mit anderen entsteht. Mead beschreibt dies wie folgt (vgl. Abels 2010: 259):
„Indem wir uns in die Rolle des Anderen hineinversetzen und uns vorstellen, wie er auf uns reagieren wird, betrachten wir uns auch selbst, wie wir reagieren. Wir werden auf uns selbst aufmerksam, ja mehr noch: Wir sehen uns mit den Augen des Anderen, und erst auf diesem Umweg über den Anderen werden uns unserer selbst bewusst!“ (a.a.O.: 259). Durch die Kommunikation mit anderen Individuen lernen Menschen wer sie sind und wie sie wahrgenommen werden (vgl. a.a.O.: 259 f.).

Die Entwicklung der Identität teilt sich demnach in zwei soziale Phasen auf. In der ersten Phase ‚play‘ (Spiel) ahmt das Kind die Rolle seiner wichtigsten Bezugsperson nach, dabei handelt es aus der Sicht des ‚signifikanten Anderen‘[5]. Dabei beschreibt Mead, dass das Kind nicht nur so tut, als würde es die andere Person sein, sondern ist aus seinem Blickwinkel die andere Person. Dieser signifikante Andere kann die Mutter oder der Vater sein, aber auch ein Idol oder Vorbild des Kindes. Diese Rollen erprobt das Kind zunächst meist für sich selbst, jedoch wird es im Laufe seines Lebens in die Phase ‚game‘ (Wettkampf) wechseln. „Im game muss jeder die Rolle, die ihm zugedacht ist oder die er beansprucht, ‚richtig‘ spielen, und er muss gleichzeitig wissen, warum und wie er auf das Handeln aller anderen reagieren muss“ (Abels 2010: 266). Im alltäglichen Leben beeinflussen die Handlungen der anderen Menschen um einen herum, das eigene Handeln. Dabei wird sowohl auf die möglichen Handlungen als auch auf die Perspektiven der Mitmenschen geachtet (vgl. a.a.O.: 266). „Die Summe aller Perspektiven in einem bestimmten Handlungszusammenhang nennt Mead den *generalisierten Anderen“* (a.a.O.: 266).

Hingegen beschreibt Erik H. Erikson, abgeleitet von der „psychoanalytischen Entwicklungstheorie“ (a.a.O.: 254), dass sich Identität durch eine „Verschränkung“[6] (ebd.) von psychosozialen und psychosexuellen Faktoren bildet. Demnach stellt die Bildung der Identität einen lebenslangen Prozess dar, der sich in einer „gelungenen Identität“ (ebd.)

[5] Wichtigste Bezugsperson des Kindes
[6] Beschreibt ein Wechselspiel von mehreren Systemen (vgl. Vogd 2020: 10)

äußert – auch ‚Ich-Identität' genannt. Diese wird durch soziale Erwartungen, die individuellen Überzeugungen, das Selbstbild und unseren Blick auf andere geprägt (vgl. a.a.O.: 254 f.).

Erving Goffman formuliert Identität jedoch als etwas, was der Mensch nicht offenbart. „Wir alle spielen ein Theater" (a.a.O.: 255). Menschen versuchen hiernach sich stetig von ihrer besten Seite zu präsentieren und ihre ‚wahre Identität' zu verbergen. Nach Goffman wird dadurch versucht das „bedrohte[…] Selbst zu schützen" (Änderung L. G.) (ebd.) (vgl. a.a.O.: 255), indem ein Freiraum für unsere Identität geschaffen wird. Dabei wird von anderen Menschen dieses ‚Schauspiel' als Wahrheit wahrgenommen, wodurch sie denken, dass dies unsere Identität widerspiegelt. Anselm Strauss greift diesen drastischen Ansatz von Goffman in seiner Theorie auf und führt diesen Gedanken weiter. Er beschreibt, dass es eine ‚soziale Identität' gibt, diese ist wie eine Maske zu verstehen, welche das Individuum in der Interaktion mit anderen aufsetzt. Hierbei haben Stereotype zudem eine große Bedeutung, denn sie stellen einen „Teil der sozialen Identität" (Garms-Homolová 2021: 52) dar. Dabei spricht Goffman von einer „beschädigten Identität" (ebd.) (vgl. a.a.O.: 52).

1.4.1 Identitätsbegriff im Wandel

Heutzutage stellt die Frage über die eigene Identität und das eigene Sein, mehr denn je eine zentrale Aufgabe des Heranwachsens dar. Jugendliche und junge Erwachsene setzen sich intensiver mit ihrem eigenen Selbstbild, ihrer Identität und ihren sozialen Rollen auseinander. Die Frage des eigenen Selbst, resultiert aus einer „kulturelle[n] Umbruchssituation" (Änderungen L. G.) (Zirfas 2010: 10). Es fällt Heranwachsenden merklich schwerer, eine klare Aussage darüber zu treffen, wer sie sind und wer sie sein möchten. Gründe dafür sind zum Beispiel die verschiedenen Frauen- und Studentenbewegungen, als auch die deutlich höhere Lebenserwartung und ein vorankommender Fortschritt in der Ökonomie und Technik. Auf Deutschland bezogen, war zudem die Wiedervereinigung ein einschneidendes Ereignis, wodurch zahlreiche soziale und kulturelle Veränderungen begannen. Somit lässt sich feststellen, dass die vermehrte Frage zur eigenen Identität auch immer als eine „Begleiterscheinung des kulturellen und sozialen Wandels" (ebd.) zu betrachten ist. Dabei versuchen Heranwachsende eine äußerst „differenzierte, reflektierte und individuelle Identität" (ebd.) zu formen und neigen dabei bestehende Rollenmuster und Normen- und Wertesysteme zu hinterfragen (vgl. a.a.O.: 10 f.).
Selbstverständlich stellt die Frage nach dem eigenen Selbst und die der Identität nicht immer eine zentrale Rolle im Leben jedes Heranwachsenden dar – „doch wer sich gelegentlich fragt, wer er ist bzw. – was vermutlich häufiger vorkommt – von anderen gefragt

wird, wer er denn sei, wird feststellen, dass diese Frage sich nicht so leicht beantworten lässt“ (a.a.O.: 11) (vgl. a.a.O.: 11).

1.5.2 Geschlechtsidentität

„Die Geschlechtsidentität gibt das subjektiv wahrgenommene Gefühl wieder, mit dem eigenen Körper, seinen primären und sekundären Geschlechtsmerkmalen sowie der sozialen Rolle, die dem jeweiligen Geschlecht zugeschrieben wird, übereinzustimmen oder im Gegenteil diese abzulehnen“ (Procházka / Weiss 2002: 13, zit. in: Vápenka 2011: 18). Diese Empfindung ermöglicht es sich selbst und andere Individuen in Geschlechtskategorien zu unterteilen und sich oder sie, den jeweiligen gesellschaftlichen Rollen zuzuweisen. Dabei wird allgemein-gesellschaftlich vermittelt, sich am Selbstkonzept des Mannes oder an dem der Frau zu orientieren. Senf und Strauß beschreiben im Jahre 2009, dass Geschlechtlichkeit sich mithilfe der biologischen Gegebenheiten (Chromosomen, Geschlechtsmerkmale) und anhand des geschlechtstypischen Habitus der subjektiven Person messen (vgl. Vápenka 2011: 18). Demzufolge wird die „Geschlechtszugehörigkeit sozial hergestellt und im Entwicklungsverlauf individuell konstruiert […]“ (a.a.O.: 18).
Infolgedessen lässt sich die Geschlechtsidentität in drei miteinanderverbundene Definitionsebenen einteilen: die biologische, soziale und individuelle Ebene (vgl. a.a.O.: 18 f.).

- *Biologisch:* hierzu zählt das Chromosomengeschlecht, das Gonadengeschlecht[7], Hormongeschlecht, Hypothalamusgeschlecht[8] und das morphologische[9] Geschlecht (vgl. a.a.O.: 19)
- *Sozial:* Dazu zählen das anerzogene Geschlecht und das Zuweisungsgeschlecht (vgl. ebd.)
- *Individuell:* dies umfasst die kognitive Geschlechtsidentität, welche sich aus dem Selbstkonzept der individuellen Auffassung von Maskulinität und Femininität bildet. Diese beschreibt die Selbst- und Fremdbewertung des Geschlechts und die verhaltensmäßige, welche die subjektiven Normen der Geschlechterrolle, die eigene geschlechtstypische Einstellung und die persönlichen Verhaltensweisen beinhaltet (vgl. ebd.)

[7] Keimzellen oder auch Geschlechtsdrüsen genannt, dazu zählen die Hoden und die Eierstöcke (vgl. UKGM 2018)
[8] Hirnareal, in welchem Hormone gebildet werden, die beispielsweise auf die Geschlechtsorgane wirken (vgl. BDI o. J.)
[9] Beschreibt die primären, sekundären und tertiären (Körperbau u. Körpergröße) Geschlechtsmerkmale (vgl. Regenbogenportal 2022)

2. Die Entwicklung der Geschlechtsidentität und Einflüsse der Rollenerwartungen

2.1. ‚Run Like A Girl'

„Das Finale der US-amerikanischen American-Football-Profiliga" (Bettendorf 2021), kurz Super Bowl, stellt die mit Abstand größte Medien- und Werbeveranstaltung der Welt dar. Dabei wurden in den vergangenen Jahren Werbeeinahmen in Höhe von rund 450 Millionen US-Dollar, an einem einzigen Tag, erzielt. Diese Werbespots laufen in der Halbzeitpause des Finales und generieren allein in den USA eine Zuschauerquote von 100 Millionen Menschen (vgl. Bettendorf 2021).
Im Jahre 2014 lief während dieser Halbzeitpause ein Werbespot der Perioden- und Hygieneproduktmarke ‚Always'. Hierbei zeigen sie in dem ein-minütigen Spot ein soziales Experiment, wobei unterschiedlichen Menschen in verschiedenen Altersgruppen, dieselbe Frage gestellt bekommen: ‚run like a girl' (renn wie ein Mädchen). Zu Beginn des Videos wird diese Frage erwachsenen Frauen und Männern gestellt. Nachdem sie die Frage gestellt bekamen, begannen die Probat*innen kichernd und übermütig, der weiblichen Rolle zugeschrieben Gestiken und Mimiken zu imitieren, indem sie ihre Arme und Beine willkürlich bewegten und kleine Tippelschritte machten (Abb. 2). Eine Frau fasste sich gar an den Kopf und sagte: „oh, my hair" (Always 2015 0:07-0:09) (oh, meine Haare) (vgl. a.a.O.).

Abbildung 2: ‚run like a girl' (vgl. Always 2015)

Die nächste Frage, die den Probat*innen gestellt wurde war ‚fight like a girl' (kämpf wie ein Mädchen). Dabei begannen sie ihre Hände vor ihrem Gesicht in Paddelbewegungen zu bewegen (Abb. 3) (vgl. a.a.O.).

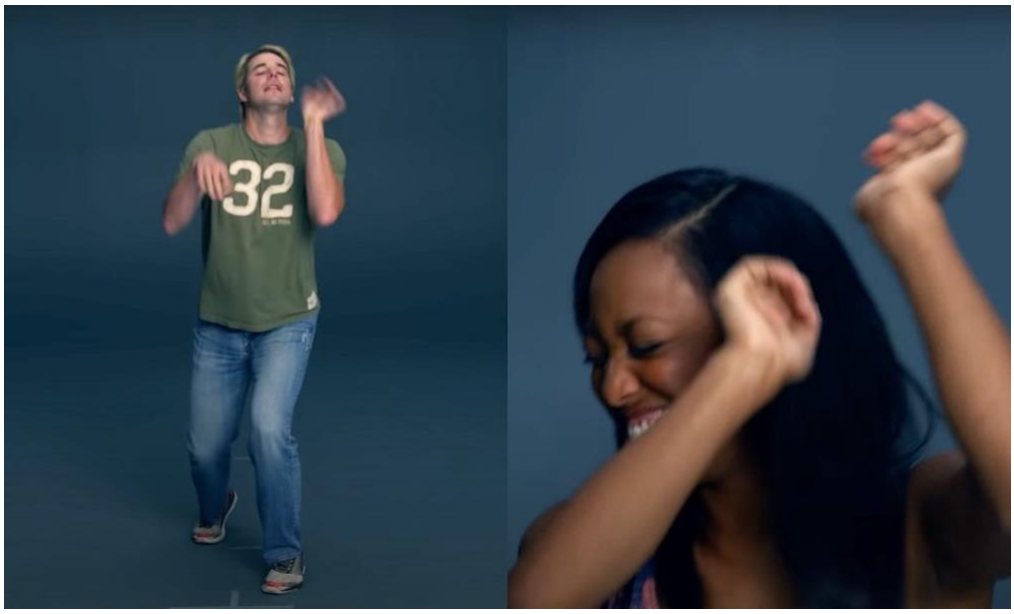

Abbildung 3: ‚fight like a girl' (vgl. Always 2015)

Als sie gefragt wurden ‚throw like a girl', ließ ein Junge seinen Ball pantomimisch geradezu fallen und keine der Proband*innen bemühte sich, den imaginären Ball weit und kräftig zu werfen (vgl. a.a.O.).

Abbildung 4: ‚throw like a girl' (vgl. Always 2015)

Danach wurden jungen Mädchen im Alter von ca. 10 Jahren die gleichen Fragen gestellt. Bei der Aufforderung ‚run like a girl', begannen die Mädchen all ihre Kraft zusammenzunehmen und auf der Stelle zu rennen, eines von ihnen wischte sich obendrein pantomimisch vor Anstrengung den Schweiß von der Stirn (vgl. a.a.O.).

Abbildung 5: ‚run like a girl' (vgl. Always 2015)

Bei der Frage ‚throw like a girl', warfen sie so fest sie konnten den imaginären Ball (vgl. a.a.O.).

Abbildung 6: ‚throw like a girl' (vgl. Always 2015)

Dasselbe war bei der Aufforderung ‚fight like a girl' zu beobachten. Es war dem Gesicht der Mädchen anzusehen, dass sie sich enorm anstrengten, im Gegensatz zu den jungen Erwachsenen (vgl. a.a.O.).

Abbildung 7: ‚fight like a girl' (vgl. Always 2015)

Danach folgt eine Sequenz mit der niedergeschriebenen Aussage: „A girl's confidence plummets during puperty. But it dosen't have to" (a.a.O.: 0:46-0:49) (das Selbstbewusstsein eines Mädchens sinkt in der Pubertät, aber das muss es nicht).
Dieses soziale Experiment, stellt ausdrücklich dar, wie junge Mädchen, bevor sie die Pubertät und Adoleszenz erreicht haben, noch über ein starkes Selbstwertgefühl verfügen und Frau-Sein, nicht als Schwäche wahrnehmen (vgl. a.a.O.). Daher stellt sich die Frage, wann und inwiefern diese gesellschaftlichen Rollenerwartungen tatsächlich von den heranwachsenden Frauen übernommen werden, wie sich ihre Geschlechtsidentität entwickelt und welche weitreichenden Folgen dies auf ihr zukünftiges Leben hat

2.2 Theorien der Entwicklung von Geschlechtsidentität und Geschlechtsunterschieden

Es gibt verschiedene Theorien, welche versuchen zu erklären, wie sich die Geschlechtsidentität bildet und die Unterschiede der Geschlechter von Mädchen und jungen Frauen verinnerlicht werden. Die Frage darüber, welche Faktoren benötigt werden, dass junge Mädchen und Frauen sich ihrer Geschlechtsidentität bewusst werden und wie sie ihre

sozial-gesellschaftliche Rolle verinnerlichen, stellt den Gegenstand dieser Bachelorarbeit dar. Aleš Vápenka hebte in seiner Dissertation besonders die Theorien der essentialistischen Ansätze, die der sozialen Lerntheorie sowie die kognitiven und motivationalen Theorien hervor. Diese sollen auf unterschiedliche Weise begreiflich machen, wie sich die Geschlechtsidentität eines jeden Menschen bildet und festigt (vgl. Vápenka 2011: 21).

Es herrscht eine rege Debatte darüber, inwieweit die Anlagen eines Menschen und die Umwelt Auswirkungen auf die individuelle Geschlechtsidentität und Geschlechtsrolle haben (vgl. Alfermann 1996: 93). Die nachfolgenden essentialistischen Ansätze versuchen ein Bild davon zu vermitteln, auf welche Art und Weise und in welcher Tiefe die Geschlechtsidentität gebildet wird.

2.2.1 Essentialistische Ansätze

Die essentialistischen Ansätze gehen davon aus, dass die geschlechtsspezifischen Merkmale, welche die Geschlechtsidentität bilden, grundlegende Eigenschaften sind, die von biologischen Faktoren beeinflusst werden und daher „unabhängig vom soziopolitischen Lebenskontext sind“ (Vápenka 2011: 21). Es wird hierbei angenommen, dass die geschlechtstypischen Unterschiede zwischen Cis-Frauen und Cis-Männern grundlegend sind und in allen Kulturen als gleich zu betrachten sind. Dabei versuchen diese Ansätze nicht unbedingt die Geschlechtsidentität zu klären, sondern es zielt darauf ab, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern deutlich zu machen. Innerhalb der essentialistischen Ansätze gibt es zudem mehrere Strömungen - entweder wird von einem biologischen, soziobiologischen oder einem psychoanalytischen Determinismus ausgegangen (vgl. a.a.O.: 21).

Der biologische Determinismus geht davon aus, dass die physischen Geschlechtsmerkmale in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den psychischen Eigenschaften von Frauen und Männern stehen. Dabei sollen die Geschlechtschromosomenpaare XX (weiblich) und XY (männlich), die in den Gonaden produzierten Geschlechtshormone, das morphologische und hypothalamische Geschlecht den Charakter von Menschen bilden (vgl. a.a.O.: 22 ff.).
Der soziobiologische Determinismus ist an die Evolutionstheorie von Darwin[10] angelehnt und geht davon aus, dass demnach „die geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Präferenzen genetisch prädisponiert sind und als Resultat einer differentiellen natürlichen

[10] Die Evolutionstheorie von Darwin beschreibt wie durch Mutations- und Selektionsprozesse einfache Lebewesen, sich zu hochentwickelten Arten ausgebildet haben (vgl. Vápenka 2011: 26).

Selektion in der evolutionären Vergangenheit des Menschen“ (a.a.O: 26) zu verstehen sind. Demzufolge soll die ‚Jäger-Sammler-Kultur‘[11] die Ausbildung der heutigen gesellschaftlichen Geschlechterrolle bewirkt haben, wobei Frauen für die Kindererziehung und Männer für die Jagd und die Versorgung der Familie zuständig sind. Nach dem soziobiologischen Determinismus soll dies demnach der Grund dafür sein, dass es noch immer eine klare Aufgabenteilung zwischen dem weiblichen und männlichen Geschlecht gäbe (vgl. a.a.O.: 26 ff.). Dabei ist fraglich, ob es vor rund 300.000 Jahren - nach neustem Kenntnisstand, das erste Auftreten des Homo Sapiens (vgl. Max-Planck-Gesellschaft 2017) - bereits eine derartige Kultur existierte, welche „einen Selektionsdruck zur Ausbildung von Geschlechtsunterschieden“ (Vápenka 2011: 28) hinsichtlich einer genetisch bedingten Arbeitsteilung gab. Zudem lässt sich diese Art der Arbeitsteilung nicht auf alle Kulturen übertragen, da indigene Völker und Inuit beispielsweise nicht über eine derartige Dezentralisierung verfügen. Demnach lässt sich an dem Erklärungsansatz des soziobiologischen Determinismus eindeutig Kritik üben, da zum einen ökologische Wechselwirkungen nicht ausreichend berücksichtigt werden und nach heutigem Wissensstand keine Gene entdeckt wurden, welche einen möglichen Einfluss auf die Geschlechtsunterschiede haben (vgl. a.a.O.: 26 ff.).
Aufgrund des Fehlens der beschriebenen Gene, welche für die Geschlechtsunterschiede und Verhaltensmuster verantwortlich sein sollen, ist der soziobiologische Ansatz weiterhin spekulativ (vgl. a.a.O.: 29).

Ein weiterer Determinismus der essentialistischen Ansätze ist der *psychoanalytische*, dieser wurde besonders von Sigmund Freud geprägt. Er versuchte mit diesem Ansatz „zu beantworten, wie aus biologisch männlichen und biologisch weiblichen Individuen maskuline und feminine Persönlichkeiten werden“ (a.a.O.: 29). Dabei ging Freud davon aus, dass die Ursache der Unterschiede zwischen Männern und Frauen darin begründet liegt, dass sich ihre Anatomie grundlegend unterscheidet. Hierbei nimmt er an, dass „die Entwicklung der Geschlechtsidentität […] mit der Übernahme der Geschlechtsrolle und der Festlegung der sexuellen Orientierung“ (ebd.) gleichgesetzt ist. Freud nimmt an, dass sich dies besonders im Alter von drei bis sechs Jahren in der sogenannten „phallischen Phase“ (ebd.) ausbildet. Das Kind geht seiner Triebbefriedigung durch die Berührung seiner Geschlechtsorgane nach und entwickelt so nach Freud ein Verständnis für die Geschlechtsunterschiede. Demnach sollen besonders Mädchen unter der Empfindung der „Penislosigkeit als Folge einer Kastration“ (ebd.) leiden. Folglich soll darin der Grund der „unterschiedlichen Geschlechtsentwicklung“ (ebd.) liegen. „Beim Mädchen richtet sich die

[11] Diese Theorie wurde jedoch nach neuestem anthropologischem Wissensstand widerlegt, da herausgefunden wurde, dass auch Frauen sich an der Jagt beteiligten (vgl. Wei-Haas 2020)

phallischen Triebimpulse im Rahmen des sog. Elektrakomplexes auf den Vater. Die Mutter wird als Rivalin erlebt. Das Mädchen empfindet ‚Penisneid' und lastet diesen Mangel der Mutter an. Zunächst wünscht sich das Mädchen den Penis des Vaters zu besitzen, was später durch den Wunsch ersetzt wird, vom Vater ein Kind zu bekommen. Die Zuwendung zum Vater wird durch Identifikationen mit der Mutter gefördert. Die Identifikation mit der Mutter wird mit der Angst vor Liebesverlust und Strafe seitens der Mutter verstärkt. Zu Geschlechtsidentitätsstörungen kommt es, wenn die Mutter kein angemessenes feminines Modell abgibt oder wenn sich das Mädchen mit dem Vater überidentifiziert" (ebd.) (vgl. a.a.O.: 29 f.).

Empirische Forscher*innen üben berechtigte Kritik an der psychoanalytischen Sicht auf die Geschlechtsidentität. Freud bezieht sich auf Gegebenheiten, welche im Unterbewusstsein eines Menschen liegen sollen und daher nicht empirisch untersucht werden können. Dazu formuliert Hans Martin Trautner im Jahre 1991 drei Einsprüche, welche die Auffassung von Freud widerlegen (vgl. a.a.O.: 30).
Der erste Kritikpunkt von Trautner ist „die Bedeutung der Entdeckung genitaler Unterschiede in der Kindheit für die Entwicklung der Geschlechtsidentität" (a.a.O.: 30). Er geht vielmehr davon aus, dass Kinder die Unterschiede der Geschlechter mithilfe der Kleidung (beispielsweise durch die Zuordnung der Farben Blau und Rosa und das nur Mädchen vorbehaltene Tragen von Röcken), Haaren (Mädchen lange – Jungen kurze Haare) und Größe wahrnehmen. Ferner durch die Deutlichmachung der Unterschiede durch die Berührung der Geschlechtsorgane (vgl. ebd.).
Des Weiteren wird der Elektra- oder auch Ödipuskomplex kritisiert. Die Ödipus-Theorie ist nach dem fortschrittlichen Wissensstand grundlegend veraltet (vgl. ebd.).
Freud beschreibt in seinem psychoanalytischen Determinismus der Geschlechtsidentität, dass sich diese erst in der phallischen Phase entwickelt – doch dies beginnt sich bereits vor dem 3. Lebensjahr zu entwickeln (vgl. ebd.).
Zusammenfassend lässt sich bei den essentialistischen Ansätzen des biologischen, soziobiologischen und dem psychoanalytischen Determinismus feststellen, dass gesellschaftliche Faktoren auf die Geschlechtsidentität kaum Beachtung finden und bei weitem überwiegend biologische Aspekte der Geschlechtlichkeit berücksichtigt werden (vgl. a.a.O.: 21). Dorothee Alfermann beschreibt ergänzend, wie die biologischen Faktoren oftmals „als Beleg für die ‚Minderwertigkeit' der Frau" (Alfermann 1996: 93) verstanden wurde und so gesellschaftliche geschlechtsbezogene Probleme relativiert wurden (vgl. a.a.O.: 93).

2.2.2 Soziale Lerntheorie

Die soziale Lerntheorie orientiert sich am Behaviorismus und dessen Auffassung der Entstehung von „geschlechtstypischen Verhaltens“ (Vápenka 2011: 33). Dabei wird beschrieben, wie die Übernahme einer Geschlechtsrolle und die damit verbundenen Verhaltensweisen eines Individuums, in den „geschlechtsbezogenen Erziehungspraktiken und Verhaltensdifferenzierungen der sozialen Umwelt“ (ebd.) begründet liegen (vgl. a.a.O.: 33) und nicht von den biologischen Faktoren abhängen (vgl. Lohaus; Vierhaus 2019: 229). Das Hauptaugenmerk dieser Theorie liegt demnach auf den erlernten geschlechtstypischen Verhaltensweisen, welche durch die „Beobachtung von Modellen und durch Bekräftigung erworben“ (Alfermann 1996: 64) werden (vgl. a.a.O.: 64). John Money interpretiert die Geschlechtsidentität im Jahre 1975 „als eine unlöschbare und irreversible Prägung“ (Vápenka 2011: 33), welche sich in gewissen Entwicklungsphasen manifestieren. Breits kurz nach der Geburt eines Menschen beginnen diese Prägungen sich zu festigen. Dabei beschreibt Money die „Kerngeschlechtsidentität“ (Vápenka 2011: 34), diese „wird durch soziale Interaktion gelernt, wenn das Kind durch das Sprachverständnis ein Selbstkonzept von sich entwickelt“ (ebd.) (vgl. a.a.O.: 33 f.).

Bereits früh werden dem Kind die beiden traditionellen Geschlechter Frau und Mann beigebracht und es werden die Unterscheidungen dieser dargestellt. Nach dieser Auffassung von Money beginnt das Kind, sich mit dem Elternteil des gleichen Geschlechts (bspw. die Tochter mit der Mutter) intensiv zu identifizieren. Die Tochter versucht demnach Verhaltensweisen des Vaters zu meiden (sie verhält sich komplementär zum Vater) und neigt eher dazu, das Auftreten und Verhalten der Mutter anzunehmen. So entwickelt sich nach Money die Kerngeschlechtsidentität innerhalb des zweiten bis dritten Lebensjahres. Nach dieser Auffassung müssen einem Kind, damit es eine eindeutige Geschlechtsidentität bildet, deutlich voneinander abgrenzbare „Modelle für Geschlechtsidentifizierung und -komplementierung“ (a.a.O.: 34) vorgelebt werden (vgl. a.a.O.: 34). Nach diesem sozial-lerntheoretischen Ansatz würde es, ohne die Interaktion mit der sozialen Umwelt und dem (Nicht-)reagieren „auf geschlechtstypische- oder untypische Verhaltensweisen“ (Lohaus; Vierhaus 2019: 229), nicht zu einer *Geschlechtstypisierung*[12] kommen. Daher steht bei dieser Theorie besonders „das elterliche Bekräftigungsverhalten“ (Lohaus; Vierhaus 2019: 229) und der „Einfluss von Gleichaltrigen“ (a.a.O.: 229) oder von Peer-Groups im Vorder-

[12] Geschlechtstypisierung: beschreibt die Entwicklung und Bildung einer Geschlechtsidentität im Laufe der Sozialisation eines Individuums im Hinblick auf das Gender (vgl. Siegler et al. 2016: 577) Wenn soziale, psychologische als auch biologische Prozesse der Geschlechtsdifferenzierung zusammenwirken, wird dies als Geschlechtstypisierung bezeichnet (vgl. Eckes 2010: 180).

grund. Zudem wird der Zusammenhang des Lernens am Modell[13] und der operanten Konditionierung[14] näher analysiert (vgl. a.a.O.: 229).

2.2.2.1 Die Bekräftigungstheorie

Mithilfe der *Bekräftigungstheorie (Konditionierung)* wird versucht, eine Erklärung für die auf Kinder übertragenen geschlechtstypischen Verhaltensweisen zu finden, bezieht sich auf die Bekräftigung (vgl. Vápenka 2011: 34), Belohnung und Bestrafung, wodurch die Geschlechtsunterschiede entstehen sollen (vgl. Lohaus; Vierhaus 2019: 229). Hiernach sollen Mädchen und Jungen, aufgrund ihres Geschlechtes, für geschlechtstypisches Verhalten gelobt und für geschlechtsuntypische Verhaltensweisen sanktioniert werden (vgl. Vápenka 2011: 34). Diese Sanktionen für das Kind können durch Kritik, Liebesentzug, Missbilligung oder auch physische Bestrafungen erfolgen (vgl. Kasten 1995: 4).

Bei dieser Geschlechtertypisierung, durch belohnendes und bestrafendes Verhalten seitens des*der Erziehungsberechtigten, lässt sich beispielsweise beobachten wie von den Töchtern ausgelebtes aggressives Verhalten, härter sanktioniert wird, als wenn Söhne diese Handlungsweisen zeigen. In dem Jahre 2007 erforschten Hastings und Coplan „den Zusammenhang zwischen mütterlichen Erziehungszielen und dem aggressiven und oppositionellen Verhalten[15] ihrer Kinder“ (Lohaus; Vierhaus 2019: 230). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Mütter dieses Verhalten bei ihren Töchtern eher als störend empfinden, als bei ihren Söhnen. Ergänzend empfinden Mütter das aggressive Verhalten der Töchter eher als beeinflussbar und nicht als biologisch bedingt und greifen daher in etwaige Situationen vermehrt ein (vgl. a.a.O.: 230).

Lohaus und Vierhaus formulieren hierzu die Frage: „Schlagen sich die geschlechtsspezifischen Erwartungen der Eltern nun aber auch in ihrem Erziehungsverhalten nieder? Bekräftigen Eltern also ihre Kinder für ein geschlechtsangemessenes Verhalten?“ (Lohaus; Vierhaus 2019: 230). Eine Metaanalyse aus dem Jahre 1991 von Lytton und Romney kam zu dem Ergebnis, dass „kein geschlechterdifferenziertes Erziehungsverhalten“ (ebd.) hinsichtlich eines aggressiven Verhaltens der Kinder, nachgewiesen werden kann. Auch konnten in dieser Untersuchung allgemein in der ‚Andersbehandlung‘ von Mädchen und

[13] Modelllernen: „Prozess des Beobachtens und Nachahmens eines bestimmten Verhaltens“ (Myers 2014: 318).
[14] Operante Konditionierung: Ist eine Art des Lernens, wobei ein Verstärker auf ein gewünschtes Verhalten folgt und es anhand dessen bekräftigt wird. Unerwünschtes Verhalten klingt demnach mithilfe von Bestrafung ab (vgl. Myers 2014: 300)
[15] Oppositionelles Verhalten: wiederaufkehrende Verhaltensweisen „eines negativen, trotzigen oder sogar feindseligen Verhaltens gegenüber Autoritätspersonen“ (Elia 2019).

Jungen nur geringe Tendenzen in der Unterscheidung festgestellt werden. Ausschließlich konnte eine signifikante Differenz bezüglich eines „geschlechtsangemessenen Spielverhaltens“ (ebd.) festgestellt werden, „wobei insbesondere Väter ein *geschlechtsrollenkonformes Spielverhalten* durch ihr Verhalten unterstützten“ (ebd.) und dazu neigten ihre Söhne eher physisch zu bestrafen (vgl. a.a.O.: 230). Nach der Metaanalyse von Leaper neigen Mütter dazu, ihre Töchter mehr emotional zu unterstützen, intensiver auf ihre Gefühle einzugehen und positiver ihnen zuzusprechen (vgl. Endendijk et al. 2016: 4).

2.2.2.2 Die Imitationstheorie

Nach *der Imitationstheorie* richten Kinder ihre Beobachtung und Nachahmungen eher nach gleichgeschlechtlichen Personen aus. Dies ließ sich aber erst bei Kindern feststellen, welche bereits ein Geschlechterverständnis ausgebildet haben (vgl. Vápenka 2011: 35). Dabei liegt demnach das Hauptaugenmerk auf den Modellen weiblich und männlich. Jedoch beschreibt Trautner hierbei, dass erst die von den Kindern beobachtete Bekräftigung dieser Modelle entscheidet, ob das latent erworbene Verhalten anschließend von ihnen reproduziert wird. „Menschen lernen Geschlechterrollen durch ihre Augen und Ohren, indem sie andere Personen und Ereignisse beobachten. Sie lernen sie nicht nur durch die Konsequenzen, die sie unmittelbar für ihr eigenes, konkretes Verhalten erfahren“ (Mischel, 1970; zit. in: Trautner 1991: 376). Demnach beschreibt die Imitationstheorie, dass auch „symbolische Modelle“ (Trautner 1991: 376) aus Filmen, Werbungen und Büchern, die Bildung der Geschlechtsrolle unmittelbar beeinflusst (vgl. a.a.O.: 376). Im Gegensatz zur der Bekräftigungstheorie bindet die Imitationstheorie komplexer die Prozesse des Verhaltenserwerbs der Geschlechterrolle ein, indem das Verhalten der „Eltern oder anderer männlicher und weiblicher Verhaltensmodelle“ (ebd.) einbindet. Ferner stellte sich hierbei die Kernaussage der Imitationstheorie heraus, dass obwohl den Heranwachsenden eine Bandbreite an verschiedensten Verhaltensmodellen im Laufe ihres Lebens dargeboten wird, sie sich trotz dessen an den Verhaltensweisen orientieren, welche von den gleichgeschlechtlichen Menschen ausgelebt wird (siehe Abb. 8). Dabei ist die Beziehung zu der beobachteten Person, aber auch die Gelegenheiten in denen die*der Heranwachsende diese Modelle beobachtet, von Bedeutung (vgl. a.a.O.: 375 f.).

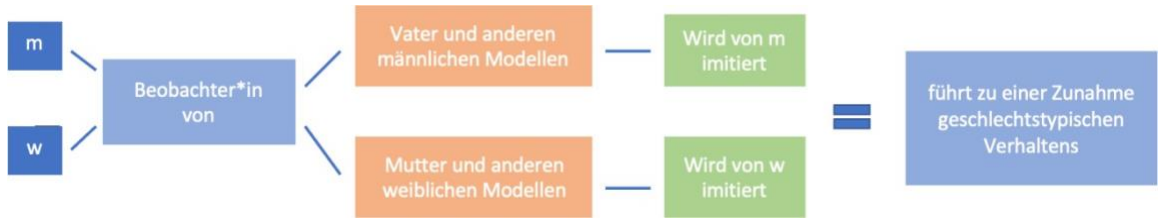

Abbildung 8: Vereinfachte Darstellung der Geschlechtertypisierung mithilfe der Imitiationstheorie (vgl. Trautner 1991: 376)

Grundlegend lässt sich erkennen, dass „Identifikationspersonen“ (Vápenka 2011: 35), gebunden an dem biologisch zugewiesenen Geschlecht des Kindes, differente Erwartungen an es haben. Nichtdestotrotz ist noch immer nicht klar, in welchem Maße diese von Kindern wahrgenommen werden und inwieweit sie von ihnen reproduziert werden, kann durch die „Bekräftigung oder Imitation […] nicht vollkommen beantwort[et]“ (Änderung L. G.) (a.a.O.: 35) werden. Daher muss weiter erforscht werden, „wie das Kind die richtige Identifikationsperson erkennt und ob das Verhalten der Erwachsenen den Kindern für ihr Verhalten als relevant erscheint“ (ebd.) (vgl. a.a.O.: 35). Ebenfalls lässt sich anmerken, dass diese angenommenen Modelle sich in der Regel erst in einem Alter zeigen „in dem bereits die Geschlechtsidentität, geschlechtsbezogene Präferenzen und geschlechtstypisches Verhalten des Individuums vorhanden sind“ (Trautner 1991: 382 f.). Demnach sollte die Imitationstheorie und das damit verbundene Beobachtungslernen nicht als Ursprung der Entwicklung einer Geschlechtstypisierung angesehen werden, sondern eher als ein „Ergebnis kognitiver Verarbeitungsprozesse“ (a.a.O.: 383), welche sich beispielsweise in „dem Aufbau von Konzepten geschlechtsangemessenen Verhaltens, Erwartungen hinsichtlich Verhaltenskonsequenzen, der geschlechtsbezogenen Selbstkategorisierung und Selbstbewertung“ (ebd.) äußern (vgl. a.a.O.: 382 f.).

2.2.3 Kognitive und motivationale Einflüsse

In Gegensatz zu den sozialen Lerntheorien gehen die kognitiven und motivationalen Einflüsse davon aus, dass die Geschlechtsidentität durch die „Fähigkeit zur Kategorisierung in zwei Geschlechter und die Selbstklassifikation in männlich und weiblich“ (Alfermann 1996: 70) gebildet wird. Die kognitiven Theorien der Geschlechtsidentitätsentwicklung stützen sich folglich vorwiegend auf die Bedeutung der kognitiven Reife, der individuellen Informationsverarbeitung und dem „Geschlechterschemata“ (ebd.). Demnach entwickelt sich die Geschlechterrolle durch eine dynamische „Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt“ (ebd.), wobei anfänglich ein kognitives Verständnis von dem Konstrukt ‚Geschlecht‘ entwickelt wird, welches darauffolgend das geschlechtsbezogene Verhalten

und auch Selbstbild des Kindes prägt (vgl. a.a.O.: 70). Auch können Schlussfolgerungen, welche von den Kindern und Jugendlichen geknüpft werden, einen maßgeblichen Teil zur Bildung einer Geschlechterrolle beitragen (vgl. Siegler et al. 2016: 581). Siegler et alia beschreiben, dass sich besonders Kinder sehr bemühen, die an sie gestellten Geschlechtsrollenerwartungen zu erfüllen und nach diesen zu Handeln. Dabei wird von der sogenannten „Selbstsozialisation“ (a.a.O.: 581) gesprochen, wobei die Heranwachsenden sich verstärkt an den zugewiesenen Rollen von Jungen oder Mädchen orientieren. Dabei binden die kognitiven Theorien der Geschlechtsentwicklung, aufgrund der Aneignung der gesellschaftlichen Rollenmodelle, der vorgelebten Verhaltensweisen und den beigebrachten Stereotypen, auch die Umwelt, mit ein. Dabei lassen sich die kognitiven und motivationalen Einflüsse nochmals in die Auslegungen der Entwicklungstheorie der Geschlechtstypisierung und die Theorie der Geschlechtsschemata unterteilen (vgl. a.a.O.: 581). Mithilfe dieser Ansätze wird versucht zu erläutern, wie Mädchen und junge Frauen sich ihrer Geschlechterrolle und den damit verbundenen Erwartungen bewusstwerden.

2.2.3.1 Die Entwicklungstheorie der Geschlechtstypisierung nach Kohlberg

Lawrence Kohlberg[16] bezieht sich bei seiner kognitiven Entwicklungstheorie aus dem Jahre 1966 auf die Theorie von Piaget[17], indem er beschreibt, wie Kinder, im Laufe ihres Heranwachsens Fähigkeiten und Sachverhalte lernen, auch (vgl. Siegler et al. 2016: 581) „Geschlechter in derselben Weise aktiv konstruieren“ (Siegler et al. 2016: 581). Folglich grenzt sich Kohlenberg bei seiner beschriebenen kognitiven Entwicklungstheorie deutlich von der sozialen Lerntheorie und der Psychoanalyse von Freud ab (vgl. Trautner 1991: 383). Die Geschlechtstypisierung sieht Kohlberg als einen nicht widerrufbaren Ablauf von „beobachtbaren organisierter struktureller Veränderungen“ (a.a.O.: 194) an, ähnlich wie die Auffassung von John Money (vgl. Vápenka 2011: 33).
Das Geschlechterverständnis entwickelt sich nach Kohlenbergs Auffassung in drei Stufen (vgl. Siegler et al. 2016: 581).

---

[16] Bedeutender Psychologe, der mithilfe seines „Stufenmodell der Moralentwicklung“ (Trautner 1991: 193) bekannt wurde. Darüber hinaus hat er sich umfassend mit der Thematik der Sozialisation und der Geschlechtsrollenentwicklung befasst (vgl. Trautner 1991: 194).

[17] Jean Piaget beschreibt in seiner Theorie die Wechselwirkung „zwischen Anlage und Umwelt, Kontinuität und Diskontinuität sowie den aktiven Beitrag des Kindes zu seiner eigenen Entwicklung“ (Siegler et al. 2016: 131). Demzufolge beschreibt er bei dieser kognitiven Theorie eine besonders umfassende Sichtweise auf die Entwicklung eines Kindes, wobei die verschiedenen Aufgaben jeder Altersgruppe von Heranwachsenden einbezogen werden. Jedoch wurde hierbei die soziale Umwelt und die kognitiven Prozesse nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Siegler et al. 2016: 131).

Die erste Stufe – Geschlechtsidentität:

Nach Kohlenberg besteht die erste Stufe der Entwicklung des Geschlechterverständnisses darin, eine Geschlechtsidentität zu bilden. Demnach sollen Kleinkinder bereits im Alter von 30 Monaten damit beginnen, die verschiedenen Geschlechtskategorien – die des Mädchens und die des Jungens – zu verinnerlichen und sich selbst in diese einzuordnen. Allerdings besitzen sie noch nicht die Fähigkeit einzuschätzen, dass Geschlecht etwas Permanentes[18] ist (vgl. ebd.).

Die zweite Stufe – Geschlechtsstabilität:

Die Geschlechtsstabilität beschreibt die Erkenntnis des Kindes, dass das Geschlecht über die Zeit hinweg konstant bleibt. Dieses Verständnis wird im Alter von circa drei bis vier Jahren entwickelt, dabei wird allerdings davon ausgegangen, dass allein das Erscheinungsbild aussagt, welchem Geschlecht ein Individuum zugehörig ist (vgl. ebd.). „Sie glauben, dass ein Junge, der ein Kleid trägt und nun wie ein Mädchen aussieht, auch zu einem Mädchen geworden ist“ (a.a.O.: 581).

Die dritte Stufe – Geschlechtskonstanz

In der letzten Stufe der Geschlechtskonstanz nach Kohlenberg, welche sich vom fünften bis siebten Lebensjahr erstreckt, beginnen die Heranwachsenden allmählich damit, sich aktiv eines der Geschlechtermodelle auszuwählen und sich diesem entsprechend zu verhalten – „da ich ein Mädchen bin, sollte ich mich wie ein Mädchen verhalten und deshalb muss ich herausfinden, was Mädchen tun“ (a.a.O.: 581). In dieser Stufe lernen sie, dass das Geschlecht konstant bleibt, auch wenn die stereotypischen äußeren Merkmale sich ändern. Beispielsweise ein Junge, der beginnt Kleider zu tragen, ändert damit nicht zwangsläufig sein Geschlecht (vgl. a.a.O.: 581). Dieser Fortschritt in der Entwicklung eines Kindes kann auf zwei Gründe zurückzuführen: Zum einen bilden die Heranwachsenden ein „Verständnis der genitalen Grundlagen“ (Lohaus; Vierhaus 2019: 233) und dessen Auswirkungen auf die Geschlechtszugehörigkeit und zum anderen entwickelt sich die Erkenntnis, dass sich „Schein und Wirklichkeit“ (ebd.) unterscheiden (vgl. a.a.O.: 232 f.).

Jedoch konnte in einer durchgeführten Studie von Trautner et alia, im Jahre 2003 nicht nachgewiesen werden, wie in früheren Studien, dass das genitale Grundverständnis für die Ausbildung einer Geschlechtskonstanz von Nöten ist. In derselben Studie wurde jedoch nochmals die Bedeutsamkeit von der „Fähigkeit zur Unterscheidung von Sein und Wirklichkeit“ (Lohaus; Vierhaus 2019: 233) bewiesen (vgl. a.a.O.: 233).

---

[18] Es ist bei dieser Theorie zu berücksichtigen, dass nach heutiger und aktueller Sichtweise, Geschlecht nicht immer als etwas fortwährendes und Beständiges zu verstehen ist. Beispielsweise nehmen Genderfluide Menschen ihr Geschlecht als ‚flüssig‘ wahr – dies bedeutet sie fühlen sich nicht immer einem einzigen Geschlecht zugehörig und wechseln zwischen verschiedenen Geschlechtsidentitäten. Zudem muss bedacht werden, dass von manchen Menschen sich ihr ‚gender‘ von dem ‚sex‘ unterscheidet und diese Personen folglich ihr Geschlecht im Laufe ihres Lebens verändern – und daher transgender sind (vgl. Biswas 2021: 9).

Demnach entwickelt sich das Verständnis für Geschlecht nach Kohlberg innerhalb dieser drei Phasen, während einer Alterspanne von zweieinhalb bis sieben Jahren. Mit der Bildung eines Geschlechtsverständnisses steigt oftmals „die Wahrscheinlichkeit [der Aneignung] des geschlechtstypischen Verhaltens“ (Änderung L. G.) (Siegler et al. 2016: 581) (vgl. a.a.O.: 581).

2.2.3.2 Theorie der Geschlechterschemata

Die nachfolgende Theorie von Martin und Halverson des ‚Geschlechtsschemata‘ (vgl. Siegler et al. 2016: 581) – oder auch Informationsverarbeitungs-Theorie genannt (vgl. Trautner 2016: 392) - versucht zu erläutern, inwieweit die Entwicklung eines Geschlechtskonzeptes ein*e Heranwachsende*r hinsichtlich ihrer Geschlechtsentwicklung formt (vgl. Siegler et al. 2016: 581). Dabei ist unter einem Schema ein kognitives Konstrukt zu verstehen, welches sich „auf das beobachtbare Verhalten auswirkt“ (Lohaus, Vierhaus 2019: 233), indem das Empfinden und der Abruf von Informationen und Erfahrungen ausschlaggebend beeinflusst wird (vgl. a.a.O.: 233).

Im Gegensatz zu der kognitiven Entwicklungstheorie nach Kohlenberg, wobei er formuliert, dass sich die geschlechtstypischen Vorlieben in der Folge der Ausbildung der Geschlechtskonstanz entwickeln – „beruht die Theorie der Geschlechterschemata auf der Annahme, dass die Motivation zu geschlechtertypischem Verhalten bereits im Kleinkindalter entsteht, sobald die Kinder ihr eigenes und das Geschlecht anderer Menschen benennen können“ (Siegler et al. 2016: 581 f.). Folglich bildet sich die Auffassung von Geschlechtern und deren zugeschriebenen Rollen- und Verhaltenserwartungen „durch die Konstruktion von Geschlechterschemata“ (a.a.O.: 582). Geschlechtsschemata umfassen all das, was ein Kind über das Konstrukt von weiblichem und männlichem Geschlecht und den damit verbundenen Stereotypen gelernt hat. Diese äußern sich in Aussagen wie: „Jungen weinen nicht“ (ebd.) und „Mädchen spielen mit Puppen“ (ebd.), welche ihnen von Altersgenoss*innen, Erwachsenen und den Medien vermittelt werden. Martin und Halverson beschreiben bei dieser Theorie, dass sich die Heranwachsenden mit Individuen nach dem sogenannten „Ingroup/Outgroup-Geschlechterschema“[19](ebd.) klassifizieren (vgl. a.a.O.: 582) (allgemeines Geschlechtsschema) und dem „own-sex-schema“ (Lohaus; Vierhaus 2019: 233) (eigengeschlechtliches Schema). Das Zusammenspiel dieser Schemata soll erklären, inwieweit und weshalb sich eine Geschlechterrolle und die damit verbundene „Nachahmung gleichgeschlechtlicher Modelle“ (a.a.O.: 233) bildet. Das Leitprinzip dieser Theorie ist, dass „schemainkonsistente Informationen“ (a.a.O.: 233), bezie-

[19] Übersetzt: Eigen- und Fremdgruppen-Geschlechterschema (vgl. Metzger 1976: 49)

hungsweise Informationen, die nicht dem eigengeschlechtlichen Schema entsprechen, von den Heranwachsenden ausgeblendet oder verändert wahrgenommen werden und somit schemakonsistente Informationen verstärkt wahrgenommen werden (vgl. a.a.O.: 233). Dabei bilden die verschiedenen Geschlechtsrollen-Stereotype die Grundlage für diese geschlechtsdifferenzierten Schemata. Die folgende Abbildung zeigt vereinfacht wie die Geschlechtsschemata sich auf die Interessen und das Verhalten auswirken können, indem schemaentsprechende und geschlechtsstereotype Spielwaren eher von Mädchen angenommen werden (vgl. a.a.O.: 582).

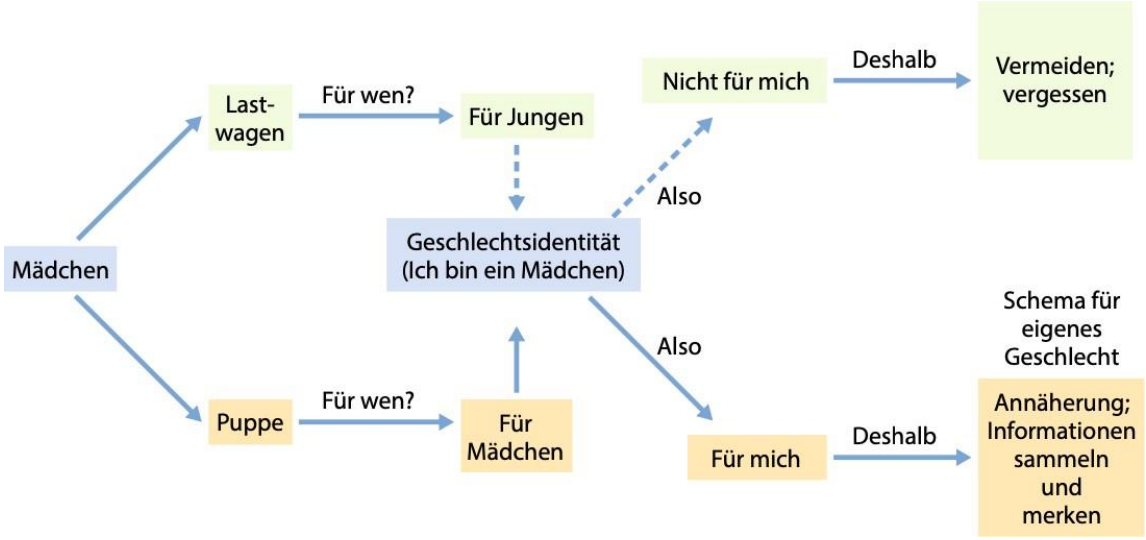

Abbildung 9: Darstellung der „Theorie der Geschlechterschemata" (Siegler et al. 2016: 582)

Das allgemeine Geschlechterschema beinhaltet das gesamte Wissen, welches ein Individuum über die Geschlechter ‚weiblich' und ‚männlich' besitzt (dies umfasst beispielsweise die Verhaltensweisen, die Eigenschaften, gesellschaftlichen Rollen und deren Erwartungen). Hierbei ordnen sie die Kinder in die Kategorien ‚wie ich' und ‚nicht wie ich' ein. Sie präferieren die Verhaltensweisen desselben Geschlechtes[20] und nehmen diese eher an. Nach der Theorie von Martin und Halverson besitzt der Mensch „die Motivation zu kognitiver Übereinstimmung" (Siegler et al. 2016: 582), dadurch bildet sich das eigengeschlechtliche Schema (vgl. a.a.O.: 582). Dies führt dazu, dass geschlechtstypische Rollenerwartungen angenommen werden und das Verhalten des Individuums ‚geschlechtsangemessen' wird. Dieses allgemeine Geschlechtsschema beginnt sich bei Kindern im Alter von ca. 4 Jahren zu bilden (vgl. a.a.O.: 233).

Eine experimentelle Studie von Sandra Bem aus dem Jahre 1981, welche mit Erwachsenen durchgeführt wurde, kam zu dem Ergebnis, „dass der Grad der bestehenden Ge-

[20] Übereinstimmend mit der Auffassung der Imitationstheorie (siehe Kap. 3.1.2.2)

schlechtstypisierung (d. h. das Ausmaß der Femininität bzw. Maskulinität) die Tendenz erhöht, soziale Informationen nach der Geschlechtskategorie zu klassifizieren und zu verarbeiten“ (Lohaus; Vierhaus 2019: 233). Demzufolge hat die Geschlechtstypisierung in der Kindheit eines Mädchens und deren Wirkungsstärke unmittelbare Auswirkungen darauf, inwieweit es in ihrem Erwachsenenleben die gesellschaftlichen femininen Rollenzuweisungen annimmt und in ihr Selbstkonzept und Geschlechtsidentität integriert (vgl. a.a.O.: 233). Bem formuliert hierbei besonders die Wichtigkeit des Selbstkonzeptes im Hinblick auf die Geschlechtstypisierung – je nachdem, welche sozialen Erfahrungen das Individuum gesammelt hat und in welchem Maße eine Person geschlechtstypisiert wurde, werden alltägliche Informationen unterschiedlich in Geschlechtsschemata eingeordnet (vgl. Trautner 1991: 394).

Als besonders relevant erwies sich der Befund der Studie in der Hinsicht auf die Übernahme von Persönlichkeitsmerkmalen. Frauen, welche bereits ausgeprägt über ein feminines Selbstkonzept verfügten, neigten schneller dazu – früher als eher androgyne[21] Frauen - die an sie gestellten gesellschaftlichen und geschlechtstypischen Persönlichkeitsmerkmale anzunehmen. Dabei verbindet die Theorie von Sandra Bems sowohl soziale lerntheoretische Aspekte als auch kognitivtheoretische. Da die Geschlechtstypisierung mithilfe von kognitiven Verarbeitungsprozessen gefestigt und gebildet wird, jedoch auch „das Geschlecht zum Gegenstand der Schemabildung wird“ (ebd.), indem die soziale Umwelt den Grad der Geschlechtsdifferenzierung beeinflusst. Bem betont zudem die ‚Willkürlichkeit und Austauschbarkeit‘ der an das biologische Geschlecht gebundenen Merkmale und lehnt somit die essentialistischen Ansätze ab (vgl. a.a.O.: 394).

2.3 Auswirkungen der Geschlechtsrollen

Anknüpfend an das Kapitel 1.3 Rollen, wird im Folgenden der Fokus auf die Entwicklung der gesellschaftlichen Geschlechterrolle gelenkt und deren Auswirkung auf junge Mädchen und Frauen aufgeführt.

Die Identifikation mit der eigenen Geschlechtsrolle nach der Theorie von Egan und Perry, stellt ein mehrdimensionales Konzept dar. Dieses teilt sich nach bisherigen Forschungen auf mindestens vier Dimensionen auf. Nach Egan und Perry beschreibt die erste Dimension „das Wissen über die eigene Geschlechtszugehörigkeit“ (Lohaus; Vierhaus 2019: 234), was grundlegend der Theorie von Kohlberg entsprechen könnte und sich auf die

[21] Androgynität: verbindet die griechischen Begriffe ‚Andros‘ – ‚Mann‘ und ‚Gyne‘ – ‚Frau‘ miteinander und bedeutet das Vorhandensein von männlichen als auch weiblichen Attributen. Welche sich sowohl in der Geschlechtsidentität als auch durch äußerliche Merkmale wie Frisur und Kleidung ausdrücken können (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung o. J.).

Geschlechtskonstanz bezieht. Ein weiterer Aspekt greift die „Zufriedenheit mit dem eigenen Geschlecht“ (ebd.) auf. Dieser eher affektive Gesichtspunkt findet sich eher selten innerhalb der kognitiven Theorien wieder, obwohl dieser offensichtlich wegweisend für die Identifikation mit der eigenen Geschlechtsrolle ist. Die dritte Dimension formuliert den sozialen und gesellschaftlichen Druck, den das Individuum wahrnimmt, sich geschlechtskonform zu verhalten und zuletzt die „Einstellung zu den Geschlechtsgruppen“ (ebd.) (vgl. a.a.O.: 234).

Für diese Arbeit ist besonders die dritte Dimension, nach Egan und Perry relevant, da hierbei besonders der soziale und gesellschaftliche Druck beschrieben wird, welcher sich an junge Mädchen richtet, sich einer ‚Frau entsprechend‘ zu verhalten. Dabei nehmen die Orientierung und die Bildung der eigenen Geschlechterrolle bei Mädchen einen großen Teil ihrer Entwicklung ein. Es ist davon auszugehen, dass die Reproduktion von Geschlechterunterschieden, auf die „Geschlechtsrollenorientierung“ (Lohaus; Vierhaus 2019: 234) zurückzuführen ist (vgl. a.a.O.: 234).

2.3.1 Die Geschlechtsrollenpräferenzen

Die Geschlechtsrollenpräferenzen beschreiben das Ausmaß der „Bevorzugung bzw. Ablehnung von Geschlechtsrollenmerkmalen sowie auf die Höherbewertung spezifischer Geschlechtsrollenmerkmale“ (Lohaus; Vierhaus 2019: 235), welche weitreichende Folgen für das künftige Leben einer Frau haben. Dabei ist die Höherbewertung der eigenen Geschlechtsgruppe und die damit verbundene Bevorzugung derer geschlechtstypischen Merkmale bedeutsam (vgl. a.a.O.: 235).

Diese Präferenz für die gleichgeschlechtliche Rolle zeigt sich deutlich, wenn Kindern Spielzeuge dargeboten werden. Dabei zeigt sich, dass Mädchen eher Puppenhäuser und Haushaltsutensilien beim Spielen bevorzugen, wohingegen Jungen Konstruktionsspiele oder Autos auswählen (vgl. a.a.O.: 235). Dabei beginnt sich diese Geschlechtsrollenpräferenz bereits bei Kindern im Alter von 12 Monaten zu zeigen – allerdings intensiviert sich diese Tendenz, sich für geschlechtstypisches Spielzeug zu entscheiden, zwischen dem 2. bis 8. Lebensjahr (vgl. Körner 2018: 22). Dabei besteht die besorgniserregende Dynamik, dass besonders Spielwarenhersteller seit einigen Jahren vermehrt geschlechtstypische Spielzeuge auf den Markt bringen. Dabei vermitteln diese Spielwaren, welche auf die stereotypische Rolle von Frauen und Mädchen abgestimmt sind, ein sehr passives Bild der Frau. Oftmals wird durch Spielpuppen und die damit verbundenen Spielwelten die Botschaften vermittelt, dass es „vor allem auf Schönheit und Hilfsbereitschaft“ (Dittrich 2018) ankomme. Uta Brandes, eine Genderforscherin, die den Zusammenhang von Geschlecht

und Gestaltung untersucht, machte in einem Interview eine sehr bedeutende Aussage: *„Diese Fokussierung aufs Äußere – und das zeigen zahlreiche Studien – ist schwierig für Mädchen, die so sehr darauf achten, nett und lieb und hübsch zu sein, dass sie es dann schwieriger haben, mit der Faust auf den Tisch zu hauen und ihr Gehalt einzufordern oder sexuellen Übergriffen entgegenzutreten“* (ebd.).

Martin und Halverson sind der Auffassung, dass die Geschlechtsrollenpräferenz sich „erst dann im beobachtbaren Verhalten manifestieren kann, wenn ein Individuum ein rudimentäres Geschlechterschema entwickelt hat“ (Lohhaus; Vierhaus 2019: 235) – und ein Kind im Alter von 30 und 35 Monaten imstande ist, Geschlechter zu unterscheiden. Doch zeigen einige Studien, dass Kinder sich bereits früher, mit knapp 24 Monaten, an anderen gleichgeschlechtlichen Kindern orientierten und sich ihre „Blickpräferenz“ (ebd.) für diese deutlich erhöht, in Gegensatz zu andersgeschlechtlichen Kindern. Somit zeigen sich bereits Anzeichen für eine Geschlechtsrollenpräferenz bevor die Kinder in der Lage sind, sich selbst einer Geschlechtsgruppe zuzuordnen (vgl. a.a.O.: 235).

2.3.2 Auswirkungen der gesellschaftlichen Geschlechtsrollenstereotypen

Die Bildung einer Geschlechterrolle unterliegt einer Vielzahl an gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen, welche besonders durch Stereotype an junge Frauen und Mädchen herangetragen werden. Ergänzend an das Kapitel 1.2.1.1 Stereotypen, Vorurteile und Klischees soll nun der Blick besonders auf die Bildung, Auswirkung und Problematiken der gesellschaftlichen Geschlechtsrollenstereotypen gelegt werden (vgl. Eckes 2010: 178).

Die gesellschaftlichen Geschlechtsrollenstereotypen zeichnen sich jeweils durch deskriptive, als auch präskriptive Anteile aus. Dabei stellen die deskriptiven Anteile die „traditionellen Annahmen“ (a.a.O.: 178) dar, die beschreiben, welche Charakteristika und Wesensmerkmale Frauen haben und wie sie sich benehmen. Diese können beispielsweise Verhaltenserwartungen wie Einfühlungsvermögen, Empathie und Emotionalität sein. Auf „Verletzungen dieser Annahmen folgt typischerweise Überraschung“ (ebd.). Im Gegensatz dazu stehen die präskriptiven Anteile, welche sich auf die traditionellen Annahmen beziehen, wie sich eine Frau verhalten *soll* und sein *soll* (Frauen *sollen* ein Einfühlungsvermögen gegenüber ihren Kindern entgegenbringen*)* – wenn diese gesellschaftlichen Annahmen nicht eingehalten werden und gebrochen werden droht „Ablehnung oder Bestrafung“ (ebd.). Hinzuzufügen ist, dass lediglich der Verstoß gegen diese Geschlechtsstereotype und gesellschaftlichen Erwartungen, „nur selten zu einer Änderung der Stereotype“ (ebd.) führt, da sie im Wesentlichen änderungsresistent sind. Dabei nimmt die Geschlechtsrolle

in manchen Definitionen eine präskriptive Stellung ein, wohingegen die Geschlechtsstereotype als eher deskriptiv verstanden werden – andererseits wird diskutiert, inwieweit sie im Kontext von Arbeit, Führungspositionen und Familie eine präskriptive Stellung einnehmen (vgl. a.a.O.: 178).

Gesellschaftliche Geschlechtsrollenstereotypen haben bereits in der frühen Kindheit, als auch in im Laufe der Pubertät und Adoleszenz einen beachtlichen Einfluss auf die individuelle Geschlechterrolle einer Frau. Wie bereits in der begrifflichen Annäherung an den Terminus der Stereotype beschrieben, sollten ‚Stereotype als soziokognitive Struktur' und die ‚Stereotypisierung' deutlich voneinander abgegrenzt werden. Das Wissen über die bestehenden Stereotype und die tatsächliche Übertragung dieser in den Alltag oder auf konkrete Personen sollte in diesem Zusammenhang klar differenziert werden. Jedoch lassen sich diese beiden Begriffe nur in der Theorie voneinander abgrenzen, im alltäglichen Leben gehen sie oftmals miteinander einher. Kinder lernen diese soziokognitiven Geschlechtsstereotypen bis in ihr Erwachsenenalter hinein und beginnen unbewusst und automatisch Menschen gemäß ihres ‚genders' oder ‚sex' zu stereotypisieren (vgl. Eckes 2010: 178). Dies kann als eine Erklärung für bestehende Geschlechtsunterschiede verstanden werden, da diese Geschlechtsrollenstereotype umfangreich das Verhalten, die Interessen und die Geschlechtsidentität beeinflussen (vgl. Lohaus; Vierhaus 2019: 236).

Doch welche expliziten Geschlechtsstereotype und Geschlechterrollenerwartungen beeinflussen Frauen besonders in westlichen Kulturen? Mit der Rolle der Frau gehen Stereotype einher, die sich durch Wärme, Femininität, Gemeinschaftsorientierung und fatalerweise auch mit einer gewissen Schwäche auszeichnen. Wohingegen Männern Attribute wie Kompetenz, Stärke und Selbstbehauptung zugesprochen werden. Diese attestierten Wesensmerkmale und herangetragenen Geschlechterstereotypen weisen eine zeitliche Stabilität auf, indem sie meist über mehrere Jahrzehnte bestehen bleiben (vgl. Eckes 2010: 179).

Alice Eagle hat in ihrer Theorie „social role theory of sex differences and similarities" formuliert, dass Menschen die „Merkmale aufweisen, die für ihre jeweiligen sozialen Rollen, insbesondere für ihre Familien- und Berufsrollen, typisch sind" (a.a.O.: 179). Dabei werden mit Frauen wiederkehrend expressive Attribute verknüpft, was sich folglich in den Stereotypen der Hausfrauenrolle und bestimmten Berufsrollen widerspiegelt. Nach Eagle führen diese, auf das Geschlecht bezogenen Stereotype, die Unterschiede im Verhalten von Männern und Frauen herbei (vgl. a.a.O.: 179). „*Dynamic stereotypes characterize*

social groups that are thought to have changed from the attributes they manifested in the past and even to continue to change in the future" (Diekman; Eagly 2000: 1171).

Wie bereits beschrieben, beginnt die Entwicklung und Verinnerlichung dieser Stereotype und „überwiegend negativ gefärbten Charakterisierungen" (Eckes 2010: 181) bereits in der frühen Kindheit. Dennoch neigen die Heranwachsenden im Laufe ihrer Adoleszenz dazu, diese traditionellen Geschlechterrollen als teilweise positiv wahrzunehmen – dies führt zu einer gesteigerten Ambivalenz und Doppelwertigkeit der gesellschaftlichen Stereotypen. Besonders im Kontext von heterosexuellen Beziehungen im Jugendalter: hierbei nehmen „Jungen nach wie vor eine aktiv-dominante Rolle und Mädchen eine passiv-submissive Rolle" (ebd.) ein (vgl. a.a.O.: 181).

Jedoch sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass Stereotype eine große Auswirkung auf einzelne Individuen haben, indem Sexismus dadurch fortwährend reproduziert wird. Sexismus besteht aus einem Zusammenspiel von Vorurteilen, Diskriminierung und von „kategoriegestützten Kognitionen (Stereotype)" (Eckes 2010: 183), wodurch die Ungleichheiten der Geschlechter im Kontext ihres sozialen Status weitergeführt werden. Demnach liegt der Forschungsschwerpunkt von Sexismus bei Frauen und derer „untergeordneten Position in der Geschlechterhierarchie" (ebd.). Dabei zeichnet sich der traditionelle Sexismus durch den Glauben an die Minderwertigkeit der Frau, die Bekräftigung von behafteten Geschlechterrollen und durch stereotypische Geschlechterunterschiede aus. Mittlerweile wurde zudem eine Definition für ein weiteres Konzept von Sexismus entwickelt, welches besonders heutzutage über eine große Aktualität verfügt: der moderne Sexismus oder Neosexismus. „Die zentrale Dimension des modernen Sexismus ist die Leugnung fortgesetzter Diskriminierung von Frauen" (ebd.). Unabhängig davon, welche Form des Sexismus auftritt, eins haben sie beide gemeinsam: sie reproduzieren sexistische Auffassungen, werten die Rolle der Frauen ab und deskreditieren „frauenrelevante Themen" (ebd.). Dieser Sexismus gegen Frauen ist eine zentrale Auswirkung, der Geschlechtsstereotypen bildet und formt bis heute die gesellschaftliche Geschlechterrolle der Frau und deren Erwartungen daran (vgl. a.a.O.: 183 f.).
Darüber hinaus haben die gesellschaftlichen Geschlechtsrollenstereotype ebenfalls Auswirkungen auf soziale und zwischenmenschliche Interaktionen. Deaux und LaFrance erarbeiteten 1987 das Interaktionsmodell geschlechtsbezogenen Verhaltens. Grundaussage ist hierbei, dass geschlechtsbezogenes Verhalten auch von dem Kontext, in dem das Individuum agiert, abhängig ist. Dabei beschreibt Eckes die Tendenzen, indem sich das geschlechtstypische oder untypische Verhalten äußert, als eine Selbstdarstellung (vgl. Eckes 2010: 185). Hierbei lassen sich deutliche Parallelen zu Goffmans Theorie ‚der

Selbstdarstellung im Alltag‘ und seinem Werk ‚Presentation of Self in Everyday Life‘ erkennen (vgl. Dellwing 2014: 73). Wobei der Mensch bewusst, aber auch unterbewusst einen positiven Eindruck von sich der/m Interaktionspartner*in zu vermitteln versucht. Eine Studie aus dem Jahre 1975 von Zanna und Packs kam zu dem Ergebnis, dass „Frauen, die erwarteten, mit einem attraktiven Mann zusammenzutreffen, von sich dann ein rollenkonformes Bild [zeigten], wenn auch der Mann traditionelle Rollenvorstellungen hatte; die Selbstbeschreibung fielen dagegen eher rollenkonträr aus, wenn der Mann gegenüber Frauen nichttraditionell eingestellt war“ (Änderungen L.G.) (Eckes 2010: 185). Diese klassische Studie macht nochmals deutlich, dass die eigene Geschlechtsrolle auch immer mit den von außen herangetragenen Erwartungen zusammenhängt und Frauen sich ihnen entsprechend verhalten (vgl. a.a.O.: 185).

Ein weiterer Faktor der Geschlechtsstereotype und geschlechterrollentypisches Verhalten reproduziert, „betrifft das Auftreten von behavioralen Erwartungseffekten“ (a.a.O.: 185). Dieses Phänomen tritt dann auf, wenn die „Erwartungen, einer Person eine andere Person bewegen, sich in einer Weise zu verhalten, die den anfänglichen Erwartungen der ersten Person entspricht“ (ebd.). Auf diese Weise bestätigen sich weiterhin negative Stereotype. In einem Experiment, welches mit einer Gruppe von Mädchen und einer Gruppe von Jungen durchgeführt wurde, waren alle Proband*innen aufgefordert einen Mathetest zu schreiben. Jedoch wurde der Gruppe der Mädchen vor dem Test mitgeteilt, dass ihrer aufgrund der Geschlechtsunterschiede, schlechter ausfallen wird. Dabei zeigte sich, dass die Leistungen der Mädchen (vgl. Eckes 2010: 185), aufgrund dieser „Prophezeiung“ (Ludwig 1991: 15), tatsächlich im Gegensatz zu der Gruppe der Jungen, schlechter ausfielen (vgl. Eckes 2010: 185). Dabei zeichnete sich dieses Experiment dadurch aus, dass ohne dieses Eingreifen, keine Differenz zwischen den Leistungen der Jungen und der Mädchen bestanden hätte (vgl. Ludwig 1991: 51; vgl. Eckes 2010: 185).

3. Menstruation zwischen Normalität und Tabu

Anknüpfend an den Werbespot ‚Run like a Girl‘ von der Damenhygieneproduktmarke ‚Always‘ wurde in den vorrausgehenden Kapiteln geklärt, wie, wann und wodurch die Geschlechtsidentität, die weibliche Geschlechterrolle gebildet werden und wie gesellschaftliche Rollenerwartungen dadurch übernommen werden. Im Folgenden soll die Rolle des Einsetzens der Menstruation und deren Auswirkungen auf die Geschlechtsidentität junger Frauen und ihre Wahrnehmung der weiblichen Geschlechterrolle, dargestellt werden. In dem Werbespot (siehe Kapitel 2.1). zeigt sich, dass sobald die Mädchen die Menarche

durchlaufen haben, Frau-Sein als Schwäche betrachten. Nahestehend wird anhand der Tabuisierung der Menstruation versucht zu erklären, wodurch dieser Umstand verursacht werden könnte. Da sich die These bildet, inwieweit die Tabuisierung und die gesellschaftliche Inakzeptanz gegenüber dieser Thematik, Folgen für heranwachsende Frauen, im Hinblick auf die Bildung ihrer weibliche Geschlechtsidentität hat, wird dieses im Folgenden näher erläutert. Zudem besteht die Möglichkeit, dass die Menstruation maßgeblich dazu beiträgt, die negativen gesellschaftlichen Rollenerwartungen von Frauen anzunehmen.

3.1 Die erste Menstruation

Vorerst ist der Blick auf die Menarche zu lenken. Das Einsetzen der ersten Menstruation wird von den heranwachsenden Frauen subjektiv aufgefasst. Manche Mädchen haben positive Erfahrungen gemacht – „Endlich bin ich erwachsen, […] jetzt gehöre ich dazu" (Pro Familia 2004: 4), andere hingegen haben die Menarche als etwas Negatives empfunden – „ich war erschrocken und habe erst mal geweint" (ebd.). Doch diese differenten Gefühle der jungen Frauen sind ‚völlig normal' - mit Beginn der Menstruation wird den Mädchen bewusst, dass sie rein biologisch kein Kind mehr sind, was einen großen Wendepunkt im Laufe ihres Lebens darstellt (vgl. a.a.O.: 4).

Die Menstruation ist dabei ein Prozess des Körpers, bei dem durch den Abstoß der Gebärmutterschleimhaut, eine regelmäßig wiederkehrende Blutung[22] ausgelöst wird – sofern keine Eizelle befruchtet wurde. Dieser Zyklus wiederholt sich in einem Rhythmus von circa 25 bis 35 Tagen bei fast allen Frauen[23] und somit der Hälfte der Bevölkerung (vgl. Bauer 2018: 1). Doch bereits vor der Menarche beginnt der Körper sich umfangreich zu verändern. Die Achsel- und Schambehaarung wächst, das Becken formt sich, die Brüste beginnen zu wachsen und Zervixschleim bildet sich. Das Mädchen wird vom Kind zu einer Frau. Doch besonders die Menarche markiert diesen Zeitpunkt ausdrücklich (vgl. Pro Familia 2004: 5).

Das Erleben der ersten Menstruation ist heute, dank umfassender Aufklärungsarbeit im Vorfeld an Schulen, der Hygieneindustrie, Jugendmedien (Zeitschriften, Jugendforen und Social Media) und einer aufgeklärten Müttergeneration, von Mädchen als ‚angenehmer'

[22] Dieses Menstruationsblut besteht zum größten Teil nicht aus Blut, sondern aus Gebärmutterschleimhautresten (vgl. Bauer 2018: 1).

[23] Dabei ist zu beachten, „dass nicht alle Frauen menstruieren und nicht alle Menstruierenden Frauen sind" (Bauer 2018: 1). Daher sollte der Begriff ‚menstruierender Mensch' oder ‚Menstruierende' verwendet werden, sofern keine cis Frauen explizit gemeint sind. Trans*männer oder Menschen, die sich nicht als Frauen definieren oder non-binär sind, menstruieren, aber identifizieren sich nicht als Frauen. Wohingegen Trans*frauen hinsichtlich des Fehlens der Gebärmutter oder cis Frauen aufgrund von Erkrankungen oder anderer biologischen Bedingungen, nicht menstruieren, aber infolgedessen nicht weniger als Frauen gelten (vgl. Bauer 2018: 1).

empfunden. Durch die diversen Informationsquellen und dem niedrigschwelligen Zugang zu diesen Informationen können die heranwachsenden Frauen vorbereitet auf die Menarche reagieren. Heutzutage wird nur in wenigen Fällen davon berichtet, wie Mädchen von der Menstruation unvorbereitet überrascht wurden (vgl. Gille; Esser Mittag 1989: 165 f.).

3.2 Tabuisierung

Tabus beschreiben unausgesprochene gesellschaftliche Regeln und Vorschriften, wobei verschiedene Verhaltensweisen entweder verboten oder geboten werden. Zudem zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie trotz der Nicht-Thematisierung dieser, dennoch über Generationen hinweg weitergetragen werden (vgl. Saller et al. 2016: 9). Im Folgenden soll die Tabuisierung der Menstruation detailliert beschrieben werden, um zu verstehen, inwieweit diese Mädchen hinsichtlich ihrer Geschlechtsidentität prägt.

3.2.1 Historischer Blick auf der Tabuisierung von Menstruation

„ [Megyn Kelly] starts asking me all sorts of ridiculous questions . . . you could see there was blood coming out of her eyes, blood coming out of her wherever." (Gottlieb 2020: 143, zit. in: Beckwith 2015)

- *ehemaliger U.S. Präsident Donald Trump*

Während des U.S. amerikanischen Präsident*innenschaftswahlkampfes im Jahre 2015, machte der spätere U.S. Präsident Donald Trump die oben aufgeführte Aussage, nachdem er sich über eine Frage von ‚FOX NEWS'-Moderatorin Megyn Kelly empörte. Dabei wird unweigerlich deutlich, dass er mit der Umschreibung „wherever" (Gottlieb 2020: 143) Megyn Kellys Vagina meinte – auch wenn er versuchte, dies in weiteren Interviews zu dementieren. Mit dieser Aussage machte Trump deutlich, dass die Tabuisierung der Menstruation und des weiblichen Körpers noch immer gegenwärtig ist und dass Frauen kontinuierlich und fortschreitend auf ihre biologischen Gegebenheiten reduziert werden (vgl. a.a.O.: 143 f.).

Doch diese Tabuisierung der Menstruation und der damit verbundene „Zusammenhang mit der Geschichte der weiblichen Schwäche" (Künzel 2003: 97) begann zweifelslos weit vor Donald Trumps Präsidentschaft. Genaugenommen reichen sie bis weit in die Antike zurück. Schriften aus dem alten Griechenland beschrieben, dass das Menstruationsblut der Frau, die „Minderwertigkeit gegenüber der Konstitution des Mannes" (ebd.) belege. Nach der christlich-abendländischen Auffassung wurde der weibliche Körper und deren Abweichungen von der männlichen Physis, als ‚versehrt' und ‚mangelhaft' angesehen.

„Die Menstruation als *das* herausragende Merkmal der Differenz beider Körper und *das* Symbol für weibliche Minderwertigkeit wurde so zu einem Fixpunkt, an dem sich die symbolische Ordnung der Geschlechter in medizinischen, philosophischen oder theologischen Diskursen immer wieder neu befestigen ließ […]“ (ebd.). Zudem galt nur der Mann als fähig, mit dem männlichen Samen, ein Ungeborenes im Mutterleib ‚beseelen‘ zu können und die Aufgabe der Frau war es nach dieser Auslegung ‚lediglich‘, das Kind auszutragen (vgl. a.a.O.: 97).

Im Mittelalter wurde die Frau, neben ihren körperlichen Gegebenheiten und vermeintlichen geistigen Schwächen, auch als spirituell und moralisch minderwertig angesehen. Es wurde angenommen, dass der Mensch aufgrund der weiblichen Sexualität, ihrer Fähigkeit zu gebären und besonders aufgrund der wiederkehrenden Menstruation, nach dem christlichen Glauben, aus dem Paradies vertrieben wurde. Im Laufe des 15. bis. 16. Jahrhunderts wurde die Menstruation der Frau mit Gift gleichgesetzt – „etwa galt er als giftiger als jedweder andere Stoff auf Erden“ (a.a.O.: 98). Die Menstruation wird jedoch nicht in jeder Kultur und Epoche als etwas Negatives und Unsauberes aufgefasst: es steht auch symbolisch für Fruchtbarkeit. Noch im Mittelalter änderte sich in mancher Hinsicht die Auffassung zum Menstruationsblut. Im Aberglauben festigte sich der Glaube der Heilkraft des Menstruationsblutes und es wurde eher als Teil einer „monatliche[n] Reinigung“ (Änderungen L.G.) (a.a.O.: 98) verstanden. Trotz der teilweisen positiven Konnotation der Menstruation, wurde der weibliche Körper noch lange bis in das 18. Jahrhundert als unvollkommen angesehen. Durch diese Annahmen wurden „die gesellschaftlich ungleichen Rollen der Geschlechter als ‚notwendig‘“ (Änderung L.G.) (a.a.O.: 98) gerechtfertigt. Eine Vielzahl an Anthropologen versuchten in ihren Schriften die „Minderwertigkeit der Frau“ (ebd.) zu beweisen (vgl. a.a.O.: 97 f.). „Es gibt also gegen Ende des 18. Jahrhunderts so etwas wie eine genuine politische ‚Männerbewegung‘ mit dem Ziel, den Einfluß der Frauen und Damen auf Staat und Gesellschaft einzudämmen.“ (Honegger 1996: 53, zit. in: Künzel 2003: 98)

All diese kulturhistorischen Zuschreibungen der Menstruation führen bis heute dazu, dass die monatliche Blutung der Frau tabuisiert wird und im gesellschaftlichen Blick als ‚eklig‘ und ‚unhygienisch‘ aufgefasst wird (vgl. Bauer 2019: 1).

Doch es besteht oftmals der Zweifel, ob es in „modernen westlichen Gesellschaften“ (Frietsch 2008: 9) überhaupt noch Tabus hinsichtlich Geschlechtes und Menstruation gibt. Es wird angenommen, dass durch die umfassende Aufklärung und Sexualerziehung Tabus hinsichtlich des weiblichen Körpers im 21. Jahrhundert gar abgeschafft wurden (vgl. a.a.O.: 9). Theoretisch betrachtet mag die Periode durch die diversen Aufklärungspro-

gramme als ‚natürlich', ‚selbstverständlich' und ‚normal' gelten, doch praktisch ist die Menstruation noch immer nicht im gesellschaftlichen Alltag sichtbar (vgl. Bauer 2019: 1).

In einer Umfrage von ‚Splendid Research' aus dem Jahre 2019 wurden knapp eintausend Frauen im Alter von 15 bis 49 Jahren befragt, mit wem sie schon einmal über ihre Menstruation gesprochen haben. Dabei zeigte sich, dass Frauen am ehesten mit anderen Frauen über das Thema Menstruation sprechen. Nur 8 Prozent gaben an, jemals mit ihrem Vater über dieses Thema gesprochen zu haben. Und sogar 3 Prozent haben noch mit niemanden über ihre Menstruationsblutung gesprochen – dies kann diverse Ursachen haben (vgl. Pawlik 2021: 19): Für viele ist die Menstruation noch immer tabuisiert und mit viel Scham verbunden, wodurch einige der Mädchen und Frauen Hemmungen haben, über diese wichtige Thematik zu sprechen (vgl. Gottlieb 2020: 143).

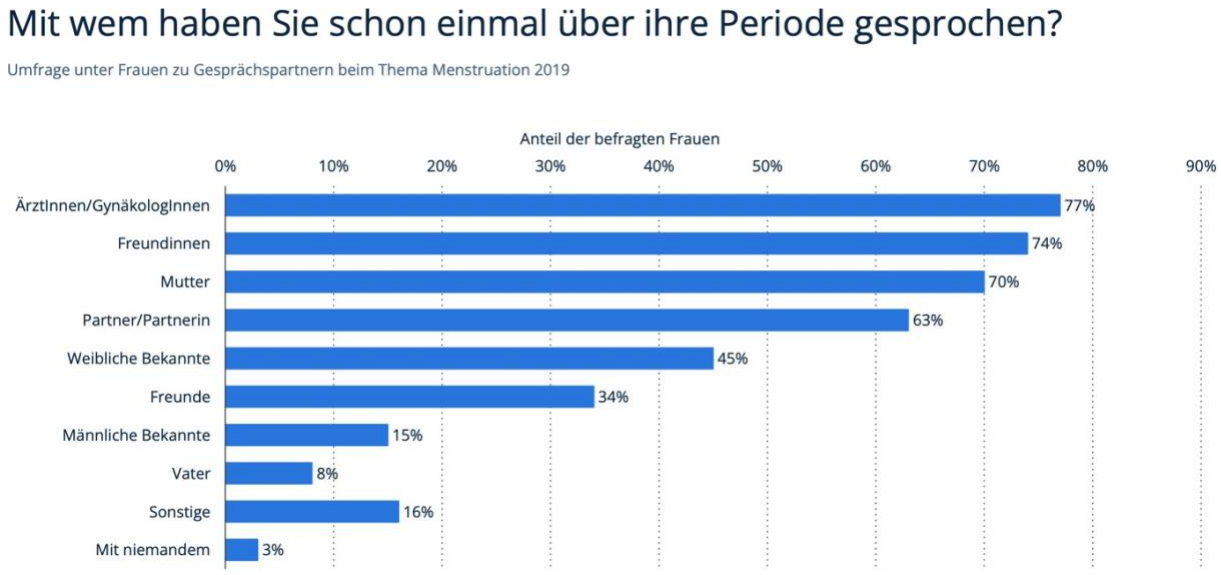

Abbildung 10: „Mit wem haben Sie schon einmal über ihre Periode gesprochen?" (Pawlik 2021: 19)

Die Folgen dieser Nicht-Thematisierung der Periode sind enorm. So beschrieben manche Frauen nicht zu wissen, dass die Blutung, welche sie bei der Einnahmepause der hormonellen Verhütungspille, keine Menstruation ist, sondern lediglich eine Abbruchsblutung und dass daher trotzdem eine Schwangerschaft bestehen kann (vgl. Stirenberg 2022: 33).

3.2.2 Tabuisierung der Menstruation durch Werbung

Die anhaltende Tabuisierung der Menstruation, bis in die Neuzeit, hat viele Ursachen. Zum einen vermitteln Filme eine traditionelle weibliche Geschlechterrolle, wobei die Menstruation kaum thematisiert wird oder sie übertrieben dargestellt wird, indem sich Blutlachen bilden und somit sich die Charaktere blamieren sollen (vgl. Rosewarne 2012: 7).

Aber neben Filmen, vermitteln auch Werbungen diskriminierende Rollenerwartungen und -bilder gegenüber Frauen, welche sich durch die Stereotype der ‚Hausfrau', die Einordnung in das scheinbar ‚schwächere Geschlecht', die Frau als Sex-Objekt oder in der Verherrlichung sexueller Belästigung äußern (siehe Anhang Abb. 11 – 13) (vgl. Hackel-de Latour 2016: 301).
Somit trägt die Macht der Werbung auch dazu bei, dass die Menstruation und die damit verbundenen körperlichen Eigenschaften tabuisiert werden. Doch wie genau geschieht diese Tabuisierung in der Werbung? (vgl. Stirenberg 2022: 35)

Seit dem Einmalbinden im Jahre 1926 auf den Markt einführt wurden, rückte die Menstruation weiter aus dem Blick der Gesellschaft. Wohingegen zuvor Stoffbinden gewaschen werden mussten und in der Sonne geblichen wurden (sodass es beispielsweise die Nachbarschaft sah), konnten nun die Einmalbinden und die im Jahre 1950 erschienenen Tampons, diskret entsorgt werden. Dies brachte zu Beginn einige Vorteile mit sich: „Die zunehmende Unkenntlichmachung der Menstruation löste die Frau von ihrer sichtbaren Wahrnehmung als Menstruierende und der damit verbundenen sozialen Abwertungen" (Stirenberg 2022: 35). In den folgenden Jahrzenten wurde versucht, die Periode durch die gezielte Vermarktung von immer ‚kleineren' und ‚geruchsneutralen' Binden und Tampons, komplett aus dem gesellschaftlichen Bild der Frau zu verdrängen. So warb die Marke ‚Always' im Jahre 2020 mit dem Slogan: „geruchsneutralisierende[…] Technologie, die Gerüche einschließt, anstatt sie nur zu überdecken" (Procter & Gamble Service GmbH o. J., zit. in: Stirenberg 2022: 38). Die Tamponmarke ‚o.b.' wirbt gar mit der Devise „ohne dass jemand mitbekommt, dass Sie Ihre Periode haben" (Johnson & Johnson GmbH o. J., zit. in: Stirenberg 2022: 38 f.). Diese Tabuisierung setzt sich in den Werbespots fort. Um darzustellen, wie viel Flüssigkeit die beworbenen Binden und Tampons absorbieren können, wurde in der Vergangenheit eine blaue Ersatzflüssigkeit verwendet. Inzwischen hat sich bei einem Großteil der Hersteller*innen eine rote Flüssigkeit durchgesetzt, welche aber noch immer von der Konsistenz und Farbe nicht Menstruationsblut entspricht (vgl. Stirenberg 2022: 40).

Und stetig versuchen sich neue Produkte auf dem Markt zu etablieren, welche die Menstruation fortlaufend tabuisieren. Ein äußerst aktuelles Beispiel stellt den Diskurs über die, in der Fernsehsendung ‚Höhle der Löwen, vorgestellte Marke ‚Pinky Gloves' dar (siehe Anhang Abb. 14) (vgl. a.a.O.: 39). Die zwei Gründer kamen auf die Idee, für den rosa Plastikhandschuh, so berichten sie selbst, als sie einen in Toilettenpapier eingewickelten Tampon in ihrem Mülleimer fanden, dessen Geruch und Anblick sie ‚anekelte'. Daraufhin entwickelten die beiden cis Männer diesen Handschuh, mit dem ein Tampon entfernt und

im Anschluss luftdicht entsorgt werden kann. Nach der Ausstrahlung dieser Folge der ‚Gründungs-Show', war die Empörung auf Social-Media Seiten wie ‚Instagram' oder ‚Twitter' enorm. Den beiden Unternehmern wurde „period shaming" (Crawford; Waldman 2022: 207) vorgeworfen (vgl. Crawford; Waldman 2022: 207). ‚Period shaming' beschreibt hierbei den „Periodenscham" (Becker 2019) und die Tabuisierung von Menstruation (vgl. a.a.O.). Inzwischen wurde das Produkt ‚Pinky Gloves' vom deutschen Markt genommen und die beiden Gründer und ihr Investor entschuldigten sich öffentlich. Jedoch brachte ‚Pinky Gloves' auch einen Vorteil hervor: das Thema Menstruation, ist durch den öffentlichen Diskurs, weiter in den Fokus der Gesellschaft gerückt und konnte somit neue Anreize schaffen, der Tabuisierung der Periode entgegenzuwirken (vgl. Crawdord; Waldman 2022: 208).

3.3 Menstruation als Wendepunkt in der Selbstwahrnehmung

Durch die von Frauen erlebte gesellschaftliche Abwertung des weiblichen Geschlechtes aufgrund ihrer Periode, ist es nun von Bedeutung zu erklären, inwieweit sich die Tabuisierung der Menstruation auf die Selbstwahrnehmung der noch jungen Frauen auswirkt.
Wie bereits aufgeführt, verbinden viele Mädchen ihre Menarche als stolzen Augenblick in ihrem Leben, wobei sie sich ‚endlich als Frau' fühlen. Doch neben diesen überwältigenden Glücksgefühlen, welche viele der jungen Frauen empfinden, kommt es auch häufig zu einer Verringerung des Selbstbewusstseins und zu einer von den Mädchen beschriebenen veränderten Wahrnehmung von sich und ihrem Geschlecht (vgl. Dammery 2016: 41).

Bauer führte im Rahmen ihrer Masterarbeit qualitative Leitfadeninterviews durch, um die Tabuisierung der Menstruation im Alltag von Frauen und Mädchen näher zu beleuchten. Dabei wurde besonders die von Männern und Jungen ausgehende Abwertung der Menstruation deutlich. „Karsten erzählte, er kenne das Thema Menstruation hauptsächlich [...] als Beleidigungsform, dass man das so nutzt... wenn einem Frauen auf die Nerven gehen, ihnen dann an den Kopf wirft... ob's sie ihre Tage haben oder nicht. [...] Das ist so ein Klischee, so ein Vor... was glaub ich zeitlos ist" (Interview Nr. 7 2018: Zeile 123, zit. in: Bauer 2019: 39). Ein weiterer Befragter in dem Interview „erinnerte sich an einem Witz: […] ich war im Vereinsleben in unserem Dorf damals tätig – und der wurde da immer wieder erzählt und ich fand ihn nie witzig. Dass ähm... die Pointe zielte darauf ab, dass ... dass man an dem Seil, dass zwischen den Beinen der Frau hängt, ziehen könne und dass sie dann einen Hampelmann machen würde... […]. Aber das war tatsächlich gängig, dass man darüber Witze reißt, ähm, dass Frauen quasi mit ihrer Blutung auseinandersetzen müssen. So. Und man selbst als Mann nicht, das waren typisch männliche Reaktionen da

drauf. Also ich hab nie Frauen Witze über Menstruation machen hören, niemals.“ (Änderung L.G.) (Interview Nr.10 2018: Zeile 59, zit. in: Bauer 2019: 39 f.)

Diese genannten Diskriminierungen und Stereotypisierungen der Menstruation im Alltag eines heranwachsenden Mädchens beeinflussen sie tiefgreifend (vgl. Bauer 2019: 39). Das Selbstwertgefühl und die Selbstwahrnehmung eines Menschen bildet sich ebenfalls nicht nur durch die eigene Empfindung von sich selbst, sondern auch durch die von außen herangeführten Fremdwahrnehmungen und Fremdbewertungen. Somit können diese negativ befrachteten Aussagen selbstwertgefährdend sein und verursachen, dass sich das Mädchen als ‚schwach‘ empfindet, da dies so von außen an sie herangetragen wurde (vgl. Tremel 2003: 29). Tremel beschreibt hierzu die aktuellen Ergebnisse der Selbstwertforschung, wobei bewiesen wurde, dass die Selbstwahrnehmung den wichtigsten Einfluss auf das Selbstwertgefühlt hat, dicht gefolgt von der „soziale[n] Rückmeldung“ (Änderung L.G.) (a.a.O.: 29). Tremel beschreibt hierzu, dass abwertende Erfahrungen den Selbstwert eines Menschen bedrohen können. Dabei stellte sich heraus, dass besonders die in der Familie, im Berufsalltag und in der Schule erlebten Abwertungen sich ausgesprochen intensiv auf das Selbstwertgefühl und somit auf die Selbstwahrnehmung auswirken (vgl. a.a.O.: 29 f.).

Dies könnte als Ursache für die in dem Werbespot ‚Run like a Girl‘ beschriebene Verminderung des Selbstbewusstseins und einer schwächeren Selbstwahrnehmung gesehen werden. Die von außen herangetragenen Stereotypen, Diskriminierungen und Rollenerwartungen, welcher Mädchen im Laufe ihrer Adoleszenz ausgesetzt sind, können daher eine bedeutende Auswirkung darauf haben, wie sie Frau-Sein interpretieren. Zusammen mit den bereits in der frühen Kindheit erlernten Geschlechtsrollenschema und den, in der Pubertät und Adoleszenz ausgesetzten Diskriminierungen und Stereotypisierungen, könnte der Beginn der Menstruation die weibliche Geschlechtsidentität beeinflussen, indem Mädchen die Rolle der ‚schwachen Frau‘ annehmen und dies in ihre Geschlechtsidentität aufnehmen.

4. Geschlecht in der Sozialen Arbeit

Demzufolge stellt die grundsätzliche Problematik der Geschlechtsrollenerwartungen, die Entwicklung einer Geschlechtsidentität und die Enttabuisierung der Menstruation, ein großes Tätigkeitfeld innerhalb der Sozialen Arbeit dar. Den heranwachsenden Mädchen und Frauen muss ein Raum geschaffen werden, sich nach ihren eigenen individuellen Vorstellungen, losgelöst von gesellschaftlichen Erwartungen, zu entwickeln. Dabei zielt die Soziale Arbeit sowohl auf präventive, als auch auf nachwirkende Handlungsmöglichkeiten und Unterstützungsmaßnahmen ab (vgl. Plößer 2012: 196).

Demgegenüber steht jedoch, dass die Professionalisierung der Sozialen Arbeit selbst, eng mit gesellschaftlichen und stereotypischen Annahmen verbunden ist. Die Profession der Sozialen Arbeit gilt im gesellschaftlichen Blick noch immer als „Frauenberuf" (Bereswill; Ehlert 2012: 92). Das im 19. und 20. Jahrhundert entstandene Wohlfahrtssystem wurde von Männern und Frauen gleichermaßen aufgebaut – somit ist es weiblich, wie auch männlich geprägt. Dennoch waren die staatlichen Vorrausetzungen für die Teilnahme von Frauen an dem entstehenden Wohlfahrtssystem gleichwohl geringer. „Bis 1908 gab es keinen Zugang zum Studium und keine Rechte zu politischer Betätigung, bis 1918 kein Wahlrecht für Frauen. Der Zugang zu öffentlichen Ämtern war Frauen ebenso verschlossen, wie die Ausübung von Berufen (z.B. als Ärztin oder Juristin) in öffentlichen Einrichtungen" (Hering 2006: 18). Dies hatte die Ausgrenzung von Frauen zur Folge. In nicht-staatlichen Einrichtungen und freien Organisationen im 19. Jahrhundert hingegen durften Frauen generell organisatorisch mitwirken. Jedoch fanden sich viele der Frauen in der „typisch[en] geschlechtsspezifische[n] Arbeitsteilung" (Änderung L.G.) (a.a.O.: 19) wieder. „Außerdem ist darauf zu verweisen, dass es im Bereich der katholischen und der evangelischen Kirche schon Ausbildungen und Berufstätigkeit für Frauen in sozialen Tätigkeitsfeldern gab, als von dem Namen Alice Salomon verbundenen ‚sozialen Frauenberuf' noch gar keine Rede war" (a.a.O.: 19). Frauen wirkten insbesondere bei der „Kindergartenbewegung" (ebd.) mit, was sich bis in die 1970er Jahre äußerte. Die Arbeitnehmer*innen, welche in den Kindertagesstätten arbeiteten, waren ausschließlich weiblich. Obgleich die konfessionellen Träger*innen überwiegend konservative und traditionelle Werte vertreten haben, boten sie den Frauen eine Tätigkeit und somit einen wachsenden Einfluss auf die Gesellschaft. So ermöglichten bereits die historischen Anfänge der Sozialen Arbeit eine große Chance für die Partizipation von Frauen (vgl. a.a.O.: 18f.).
Aber bereits seit den 1880er Jahren änderten sich die Anforderungen an die Soziale Arbeit enorm. Aufgrund der voranschreitenden Industrialisierung bildeten sich Ballungszentren und die „Not großer Bevölkerungsgruppen" (a.a.O.: 20) wuchs. Durch die Frauenbe-

wegung begannen einige der bürgerlichen Frauen, sich von den bestehenden Strukturen und der „Beschränkung auf Haus und Familie“ (ebd.) bis in das Jahr 1920 zu lösen. Die Anfänge der Sozialen Arbeit waren gezwungen, sich entsprechend den neuen Anforderungen zu verändern. Die bislang noch überwiegend von Frauen ausgeübten ehrenamtlichen Tätigkeiten wurden nun in Ausbildungsstandorten gelehrt – dies schaffte allerdings die stereotypbefrachtete Annahme der Sozialen Arbeit als ‚Frauenberuf‘ (vgl. a.a.O.: 20 f.).

Diese Vorverurteilung der Sozialen Arbeit, die bis in die heutige Zeit reicht, hat noch immer ökonomische, berufspolitische und gesellschaftliche Folgen für Sozialarbeiter*innen. Frauendominierte Branchen und Berufsgruppen weisen drastische Einkommensdifferenzen zu anderen Berufssparten auf - dies lässt sich ausdrücklich in der Pflege und erzieherischen Berufen beobachten. Ein Grund hierfür sind die diskriminierenden und stereotypbefrachteten Arbeitsbewertungen. Die Benachteiligung von Frauen macht demzufolge auch in der Arbeitswelt keinen Halt. Somit stellt die Stereotypisierung von dem weiblichen Geschlecht in der Sozialen Arbeit im historischen, aber auch aktuellen Blickwinkel eine umfangreiche Dimension dar, welche sich handelnde Akteur*innen in diesem Tätigkeitsfeld bewusst machen müssen - die Geschlechtlichkeit der Sozialen Arbeit ist demnach allgegenwertig (vgl. Feldhoff 2006: 33).

4.1 Die Mädchenarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit

Um den in der Pubertät und Adoleszenz beschriebenen ‚Wendepunkt‘ entgegenzuwirken und den heranwachsenden Mädchen einen Raum zu geben, ihre individuelle Geschlechtsidentität zu bilden, stellt die Mädchenarbeit ein Handlungsfeld dar, welche die jungen Frauen auf dem Weg zu einer starken Persönlichkeit begleiten kann. Im Folgenden werden die Anfänge der pädagogischen Mädchenarbeit dargestellt und welche Handlungsmöglichkeiten diese bietet (vgl. Hartwig; Muhlak 2006: 86 f.).
Die „Jugendhilfe beinhaltet die Gesamtheit der sozialpädagogischen Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien“ (a.a.O.: 86). Dabei steht im Fokus der Jugendhilfe „entwicklungsförderliche Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche herzustellen“ (ebd.) gemäß § 1 Recht auf Erziehung, Elterneigenverantwortung, Jugendhilfe KJHG SGB VIII. Die Mädchenarbeit ist dabei ein Teil der Jugendhilfe gemäß § 9 Absatz 3. *die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern* KJHG SGB VIII. Neben der Jungenarbeit ist die Mädchenarbeit ein wesentlicher Bestandteil der Jugendhilfe, um ge-

schlechtsspezifische Benachteiligung und Geschlechterungleichheiten entgegenzuwirken. Die sozialpädagogische Mädchenarbeit ist ein „eigenständiges pädagogisches Handlungsfeld in den Jugendhilfeleistungen“ (ebd.). Eine bedeutsame Herausforderung für handelnde Akteur*innen der Sozialen Arbeit, stellt das geschlechtersensible Arbeiten dar (vgl. a.a.O.: 86 f.).

Die moderne Mädchenarbeit unterliegt den immer wechselnden gesellschaftlichen Herausforderungen, folglich ist die Entwicklung dieser für ihr Verständnis von Bedeutung. Die zweite Frauenbewegung in den 1970er Jahren ist maßgeblich für die Etablierung der Mädchenarbeit verantwortlich. In dieser Zeit kamen geschlechterrelevante Themen und feministische Strömungen weiter in den Blick der Gesellschaft. Die Benachteiligung der Frauen war hierbei für viele Pädagoginnen der Auslöser für eine differenzierte Beschäftigung mit der Thematik der Geschlechtlichkeit. Das Ziel, welches sich die Akteurinnen gestellt haben war es, Mädchen in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu bestärken und zu begleiten. „Insgesamt sind die Entstehungszusammenhänge der Mädchenarbeit vielfältig strukturiert und hierarchisiert, sodass der fachliche Diskurs von einer enormen thematischen Vielfalt gekennzeichnet ist.“ (Hartwig; Muhlak 2006: 87) Bevor die Mädchenarbeit im gesellschaftlichen Diskurs an Bedeutung gewann, stand die Zielgruppe der Jungen im Vordergrund des Interesses. Die Angebote, welche die Soziale Arbeit darbot, waren oftmals überwiegend auf die Bedürfnisse von Jungen gerichtet (vgl. a.a.O.: 87 f.). „Etikettierungen und problemorientierte Wahrnehmungen hielten sie in traditionellen Bildern fest und schlossen Mädchen dadurch von zahlreichen Aktivitäten aus.“ (a.a.O.: 88) Das Ziel der modernen Mädchenarbeit heutzutage ist es Angebote, die in einem offenen und freiwilligen Setting stattfinden, zur Verfügung zu stellen - dabei handelt die Mädchenarbeit nach den Kriterien der offenen Jugendarbeit[24]. So werden beispielsweise in Jugendheimen bewusst für heranwachsende Frauen ‚Mädchenräume‘ bereitgestellt, um mithilfe von geschultem Personal, gesondert auf die Bedürfnisse der Mädchen einzugehen (vgl. Hartwig; Muhlak 2006: 87 ff.).

4.1.1 Handlungsmöglichkeiten und Praxis der Mädchenarbeit

Der Mädchenarbeit eröffnen sich durch ihren fokussierten Blick auf die Bedürfnisse heranwachsender Mädchen in der Jugendphase, etliche differenzierte Handlungsmöglichkeiten, welche die allgemeine Jugendhilfe nicht kontinuierlich berücksichtigen kann. Im Folgenden sollen zwei konkrete Methoden und praktische Handlungsmöglichkeiten der Mäd-

[24] Die Kriterien der offenen Kinder- und Jugendarbeit sind es einen niederschwelligen Zugang zu Hilfeleistungen bei Problemlagen und dem alltäglichem Leben zu ermöglichen, unabhängig von dem Geschlecht, der sozialen Herkunft, religiösen und ethischen Zugehörigkeiten (BJR 2020).

chenarbeit beschrieben werden, um so mögliche Lösungsansätze für die zuvor beschriebenen gesellschaftlichen Probleme darzustellen.
Geschlechtsrollenstereotype beeinflussen bewusst oder unbewusst das Leben von heranwachsenden Mädchen. Das Projekt „Typisch Mädchen – typisch Junge!“ (Klees et al. 1989: 86) hat das Ziel, jungen Frauen die bestehenden Stereotype und Geschlechtsrollenerwartungen spielerisch aufzuzeigen. So soll ihnen ermöglicht werden, ihre eigenen Verhaltensmuster zu hinterfragen und die neue Sichtweise auf die Geschlechterrollen in ihr zukünftiges Leben aufzunehmen (vgl. Klees et al. 1989: 86).
Auf Karteikarten werden zuvor stereotypbefrachtete Begriffe wie Einfühlsamkeit, technische Begabung, Schüchternheit oder Sportlichkeit geschrieben. Diese werden in einer Übungseinheit von den teilnehmenden Mädchen an einer Wandzeitung unter entweder „typisch Mädchen“ (a.a.O.: 86) oder unter „typisch Junge“ (ebd.) einsortiert. In einer anschließenden Gesprächsrunde werden mit den Mädchen Fragen beantwortet, welche sie zum Reflektieren anregen sollen: „Wo bin ich bzw. verhalte ich mich ‚typisch‘? […] Wo bin bzw. verhalte ich mich ‚untypisch‘? […] Wie reagiert meine Umwelt darauf? […] Wo will ich noch stärker ‚untypisch‘ sein? […] Wie kann ich das erreichen?“ (a.a.O.: 86) Diese benannten Fragen, soll die Mädchen anregen die bestehenden Geschlechtsrollenstereotype zu hinterfragen (vgl. a.a.O.: 86).
Mithilfe dieser Beispiel-Methode kann der von Egan und Perry beschriebene *soziale Druck*, welcher Individuen beeinflusst, sich entsprechend ihrer geschlechtsspezifischen Rollenerwartung zu verhalten, altersgerecht mit dem Mädchen thematisiert und dargestellt werden (vgl. Lohaus; Vierhaus 2019: 234). Darüber hinaus könnte diese Methode dabei helfen, da die Mädchen sich noch in der ersten oder zweiten Phase des Jugendalters befinden, objektiv über die an sie herangetragenen Erwartungen nachzudenken und diese zu reflektieren (vgl. Schwarz 2004: 2). Sodass ihnen zudem aufgezeigt wird, dass sie ihre „soziale Identität“ (Garms-Homolová 2021: 52) nicht den gesellschaftlichen Stereotypen entsprechend verändern müssen (vgl. a.a.O.: 52).

Um die Strukturen der Tabuisierung der Menstruation aufzubrechen, reicht der Biologie- und Sexualunterricht in den Schulen nicht aus. Der Unterricht zielt darauf ab, das theoretische Wissen über die Pubertät, die Menstruation und deren physischen Veränderungen den Heranwachsenden zu vermitteln und lässt dabei den enormen psychischen Aspekt außen vor. Dabei finden die konkreten Bedürfnisse der Mädchen, aber auch die der Jungen wenig Beachtung – und wenn, wird dies nur auf einer theoretischen Grundlage thematisiert (vgl. Klees et al. 1989: 99).
Aus diesem Umstand heraus, ergeben sich Handlungsmöglichkeiten und -felder für die Soziale Arbeit und Mädchenarbeit, wobei es das Ziel ist, den Mädchen einen Wertschät-

zenden Setting sachgerechte Informationen zu vermitteln. „Dazu gehört aber auch, ihnen Gelegenheit zu geben, ihre Wünsche, Träume, Ängste, Hoffnungen und Befürchtungen zu verbalisieren, sich im gegenseitigen Erfahrungsaustausch der eigenen Bedürfnisse und Interessen bewußter zu werden und deren Ausleben als legitim und wichtig anzuerkennen.“ (a.a.O.: 99)

Die LAG (Landesarbeitsgemeinschaft) Mädchen*politik ist ein Netzwerk welches in Baden-Württemberg und auch weiteren Bundesländern Deutschlands sich das Ziel gesetzt hat, die Mädchenarbeit und deren fachpolitischen Interessen zu vertreten. Die Mädchenarbeit soll mithilfe von einem Zusammenspiel der Theorie, Praxis, aber auch Politik weiterentwickelt werden. Dabei steht die Vernetzung der Mädchenpolitik und -arbeit und die Weiterbildung der handelnden Sozialarbeiter*innen im Fokus (vgl. LAG Mädchen*politik Baden-Württemberg o. J.) „Mit ihrer Arbeit leistet die LAG Mädchen*politik Baden-Württemberg einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung des § 9 Absatz 3 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG / SGB VIII) und des § 12 Absatz 7 des Landesausführungsgesetzes zum KJHG.“ (a.a.O. o. J.)

In einem praxiserprobten Projekt der LAG Mädchen*politik Baden-Württemberg, für die Zielgruppe von heranwachsenden Frauen (vgl. Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V. 2006: 4 f.), wurde ein Angebot mit dem Überthema ‚Körper und Sexualität‘ entwickelt – „Die Tage - eine Plage?“ (Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V. 2006: 23). Dieses Projekt richtet sich an Mädchen und junge Frauen im Alter von 9 – 16 Jahren (das Alter, indem bei den meisten Mädchen die Menarche einsetzt). In diesem offenen Setting werden innerhalb von zwei Stunden die Menarche, der weibliche Körper und die psychische Entwicklung während der Jugendphase thematisiert. Dabei wird durch spielerische und altersgerechte Methoden das Ziel verfolgt, Mädchen zum Austausch mit Gleichaltrigen zu ermutigen, relevante Fragen umfangreich zu beantworten und den positiven und selbstbewussten Umgang mit der Menstruation zu stärken. Das methodische Vorgehen besteht darin, dass Körperbilder erstellt werden und eine Talkshow initiiert wird, wobei positive, wie auch negative Aspekte der Menstruation in einem Partner*inneninterview erarbeitet werden. „Zum Abschluss wird ein kleines Menarchenfest[25] gefeiert, bei dem die Mädchen in einen rotgeschmückten Raum auf ihr Frau-Sein anstoßen.“ (ebd.). Bei dem gesamten Projekt ist es von Nöten, eine Vertrauensvolle, Wertschätzende und offene Atmosphäre aufrechtzuerhalten. Es ist von Vorteil „[…] zu Beginn eine längere Einheit zum Kennenlernen zu machen, eigene Erfahrungen mit der Periode

[25] Dennoch ist hier wichtig zu hinterfragen, inwieweit durch das ‚Menarchenfest‘ die Menstruation verherrlicht werden könnte und noch nicht menstruierende Mädchen in einer idealisierenden Erwartungshaltung gegenüber der Menarche bestärkt werden könnten.

einzubringen und sich Anregungen aus anderen Kulturen, in denen die Menarche gefeiert wird, zu holen.“ (ebd.) Auf dieses Projekt folgte eine positive Resonanz der Teilnehmerinnen. Ein Mädchen betonte, dass es ihr zuvor sehr unangenehm war über das Thema Menstruation zu sprechen, es ihr aber jetzt Freude bereitet, sich mit anderen darüber auszutauschen (vgl. a.a.O.: 23). Projekte wie ‚Die Tage – eine Plage?‘ könnten somit eine wirksame Handlungsmöglichkeit der Mädchenarbeit sein, die Menstruation und Menarche zu enttabuisieren, über mädchenrelevante Themen zu informieren und sie dabei in der Bildung ihrer Geschlechtsidentität und Geschlechterrolle zu begleiten.

4.1.2 Kritische Auseinandersetzung mit der Mädchenarbeit

Gender-Studies und Geschlechterverhältnisse stellen in der Sozialen Arbeit eine relevante Disziplin dar, welche Sozialarbeiter*innen in ihrem beruflichen Alltag beeinflussen. Zander et Alia schreiben in ihrem Sammelwerk aus dem Jahre 2006, dass die „Geschlechterfrage im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit [noch] selten vor[kommt]“ (Änderungen L.G.) (Zander et al. 2006: 7) (vgl. a.a.O.: 7). Doch hat sich dies in den vergangenen Jahren geändert - oder wird die Soziale Arbeit und Mädchenarbeit noch immer nicht den heutigen Herausforderungen von ‚Gender‘ gerecht und reproduziert sie gar veraltete Auffassungen von Geschlecht und Weiblichkeit?

Im sozialarbeiterischen Kontext wird in vielerlei Hinsicht versucht, Mädchen stark *zu machen* (vgl. Ritter-Weil 2005). Per se ist an dieser Auffassung auch keine Kritik zu üben, jedoch stellt sich die Frage, inwieweit Mädchen bereits im Laufe ihrer Geschlechtsidentität und -rollenentwicklung über eine gewisse Stärke verfügen und zu welchem Maß die von außen herangetragenen Faktoren (Stereotypisierung und Diskriminierung), sie schwach machen. Die Mädchenarbeit stellt heranwachsende Frauen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (vgl. Wallner 2016: 4). Allerdings sollten auch heranwachsenden Männern und Jungen frauenrelevante Themen nähergebracht werden, um auch dort, die Scham vor der Menstruation, die Tabuisierung abgebaut und über diese Thematik informiert werden. Wie in den Interviews (siehe Kapitel 3.3) deutlich wird, sind auch Männer Teil der gesellschaftlichen Reproduktion von Stereotypen und der Diskriminierung des weiblichen Geschlechtes, wodurch die Jungenarbeit ein relevanter Teil der Jugendhilfe und der Mädchenarbeit sein sollte. Auf Grundlage dessen, könnte es der Sozialen Arbeit und Mädchenarbeit gelingen, präventiv negativen Geschlechtsrollenstereotypen und einer Tabuisierung der Menstruation entgegenzuwirken und nicht lediglich nachwirkend auf das bereits geschwächte Selbstbewusstsein der Mädchen zu reagieren. Durch die Transparenz mit der Thematik der Menstruation, der Bewusstmachung der bestehenden Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen und dem daraus resultierenden Entgegenwirken von

neosexistischen Strukturen und Denkweisen, könnte es Sozialarbeiter*innen gelingen, Mädchen in ihrer Geschlechtsidentitätsentwicklung im erforderlichen Maße zu begleiten.
In einer Vergleichsstudie im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung von Gabriele Bültmann, welche im dem Jahre 1999 durchgeführt wurde, gaben nur 46 % der Befragt*innen in der Mädchenarbeit tätigen Sozialarbeiter*innen an, dass sie die Thematisierung der Menstruation für ‚wichtig' erachten. Weitere 38 % gaben an, es ‚einigermaßen wichtig' zu finden und 9 % hielten es gar für ‚unwichtig' im Kontext der Mädchenarbeit (vgl. Bültmann 2000: 134). In einer durchgeführten Studie von Anne Schwarz zu dem Thema: „Mädchen auf dem Weg zu einer selbstbestimmten Sexualität" (Schwarz 1998: 239, zit. in Bültmann 2000: 134) kritisierte Schwarz die Jugendhilfe (vgl. a.a.O.: 134): „ […] Alle Mädchen erfahren mehr oder weniger stark ein Bagatellisieren ihrer Menarche und Menstruation, sie lernen sehr schnell, dass das besondere Ereignis versteckt bleiben muss und in der Jugendarbeit nicht öffentlich sichtbar gemacht werden darf. Die Menstruation ist auf ihre lästigen und unbequemen Seiten heruntergezähmt worden." (a.a.O.: 135) Seit der Veröffentlichung dieser Studie sind über zwei Jahrzehnte vergangen und die Soziale Arbeit hat sich nachhaltig in mehreren Aspekten gewandelt. Wissensbroschüren über die Menstruation (vgl. Pro Familia 2013: 1) und Handlungsmöglichkeiten wie das im vorausgegangenen Kapitel beschriebene Projekt „Die Tage - eine Plage?" (Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V. 2006: 23) und „Typisch Mädchen – typisch Junge!" (Klees et al. 1989: 86) können nachfolgend einen Weg ebnen, hin zu einer modernen Mädchenarbeit, welche die Menstruation und die damit verbundenen Bedürfnisse der heranwachsenden Frauen erkennt und ihnen entsprechend handelt.

4.1.3 Zukünftige Herausforderungen der Mädchenarbeit

Der Prozess der Weiterentwicklung der Mädchenarbeit sollte weiterhin einen hohen Stellenwert für die handelnden Akteur*innen haben. Mithilfe weiterer praxisorientierter Forschungen, einer stetigen Reflektion von bestehenden Strukturen und die Weitererprobung von pädagogischen Methoden muss die Mädchenarbeit sich immer neuen Umwelt- und Sozialisationsbedingungen stellen (vgl. Hartwig; Muhlak 2006: 112 f.). Von Bedeutung ist hier zudem die Weiterbildung von den im sozialen Bereich tätigen Fachkräften, die ebenso wie die Zielgruppe der Mädchen, von den Geschlechtsrollenerwartungen und Stereotypen geprägt sind (LAG Mädchenarbeit NRW o. J.).
Eine weitere Schwierigkeit besteht in der zunehmenden Digitalisierung und den Druck der sozialen Medien auf die Lebenswelt der heranwachsenden Frauen. Wobei ein zukünftiges Ziel der Mädchenarbeit sein könnte, einen Teil ihrer Angebote, in einem digitalen Format anzubieten – in Form von queerfeministischen und mädchenpolitischen Lern-Plattformen.

M*A Digital, ein digitales Angebot, der Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in Nordrhein-Westfahlen, legt ihren Schwerpunkt dabei auf die Weiterbildung von Fachkräften der Mädchenarbeit und setzt sich für die digitale Professionalisierung dieser ein (LAG Mädchenarbeit NRW o. J.).
Neben Fort- und Weiterbildungen kann die moderne Mädchenarbeit auch mithilfe von Gremienarbeit und Netzwerkarbeit am „fachpolitischen Diskurs mitwirken“ (Hartwig; Muhlak 2006: 112) um somit weiterhin die Interessen der Mädchenarbeit auf einer Bundes- und Landesebene vertreten zu können (vgl. Hartwig; Muhlak 2006: 112 f.).
Im Rahmen der Forschung beschreiben Hartwig und Muhlak, dass „feministisch-kritische-Gesellschaftsanalysen so mit qualitativ-empirischen Studien“ (a.a.O.: 113) verbunden werden sollen, sodass „die verdeckten Belastungen der Mädchen sichtbar werden“ (ebd.), um die gegenwärtigen und zukünftigen Handlungsbedarfe zu erkennen (vgl. a.a.O.: 113).
Da auch die vorgelebten Rollenmuster und Rollenstrukturen der Eltern, Mädchen in ihrer individuellen Geschlechtsrolle und Geschlechtsidentität beeinflussen, könnte die Soziale Arbeit und Mädchenarbeit darüber hinaus zukünftig bereits bei den Eltern mit der Aufklärung über bestehende Rollenerwartungen und Stereotypen beginnen, um herangetragene negative traditionelle Geschlechterrollen entgegenzuwirken (vgl. Dietzen 1993: 23).

Fazit

Das Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit war es darzustellen, inwieweit geschlechtsspezifische Rollenerwartungen Mädchen hinsichtlich der Bildung einer weiblichen Geschlechtsidentität beeinflussen und ob sich die Menstruation auf die Geschlechtsidentität von Frauen auswirkt. Dabei haben die theoretischen Grundlagen einen Einstieg in die Thematik der Geschlechter und Identitätsentwicklung ermöglicht. In dem darauffolgenden Kapitel wurde beantwortet, wann und wie sich die Geschlechtsidentität bildet und inwiefern die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und die damit verbundenen Stereotype Auswirkungen auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität von heranwachsenden Frauen haben. Darauffolgend wurden die Konsequenzen und Auswirkungen der Tabuisierung der Menstruation herausgearbeitet. Das letzte Kapitel befasste sich mit der Relevanz von Geschlecht für die Soziale Arbeit. Dabei wurden sowohl historische Aspekte, als auch das Handlungsfeld der Mädchenarbeit dargestellt.

Ein zentraler Aspekt dieser Arbeit stellt die Bedeutung der Lebensphase Jugend dar. Sie ist neben der Kindheit eine der prägendsten Abschnitte im Leben eines jungen Manschens. Sowohl die biologischen, als auch die psychischen und geistigen Veränderungen

in dieser Phase sind eine bedeutende Herausforderung für die noch jungen Frauen, welche versuchen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Besonders während dieser Lebensphase könnten aufgrund der noch nicht vollendeten emotionalen Reifung, der große Einfluss der Peer-Group und den empfundenen Unsicherheiten, die geschlechtsspezifischen und von der Umwelt herangetragenen Rollenerwartungen von den Mädchen übernommen werden (vgl. Schwarz 2004: 1 f.). Dabei könnten die neuen soziokulturellen Veränderungen, wie die Anforderungen an das Frau-Sein und die weibliche Geschlechterrolle, das noch in der Entwicklung befindende Mädchen dazu veranlassen, sich den stereotypischen Annahmen entsprechend zu verhalten (vgl. Quenzel 2015: 25). Dabei stellt sich die Frage, inwieweit die Gesellschaft das Mädchen im Laufe der Pubertät anders wahrnimmt, nachdem ihre kindliche Physis einem erwachsenen Körper gewichen ist und inwiefern und wann sich daraufhin die Erwartungen an diese geändert haben. Hierzu ist weitere Forschung in diesem Bereich nötig.

Im weiteren Verlauf dieser Bachelorarbeit wurde das Konstrukt des Geschlechts dargestellt. Entscheidende Erkenntnisse hierbei waren, dass sich das Geschlecht auch immer aus einer Verknüpfung von sozialen Prozessen bildet (vgl. Riegraf 2010: 59) und dass Stereotype einen maßgeblichen Einfluss auf das Handeln und Denken nehmen, wobei besonders Kinder unbewusst von diesen geprägt werden (vgl. Elsen 2018: 46 ff.). Dies könnte die zuvor bereits beschriebene Hypothese stützen. Da die Mädchen, die Stereotype bereits im Kindesalter verinnerlichen, könnte das dazu führen, dass sich diese zuvor nur unbewusst in ihrem tatsächlich beobachtbaren Verhalten äußern, beispielsweise mit der Wahl des Spielzeuges. Daher könnte es sein, dass den noch jungen Frauen erst im Jugendalter die gesellschaftlichen Erwartungen bewusst werden und sie aktiv versuchen, sich nach diesen zu richten. Hierbei könnte die Theorie von Goffman der „sozialen Identität“ (vgl. Garms-Homolová 2021: 52) sich auf diese Annahme übertragen lassen, dass die Mädchen sich nur den geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen entsprechend verhalten, um dem gesellschaftlichen Bild einer Frau zu entsprechen und ihre „wahre Identität“ (ebd.), welche womöglich den Normalitätserwartungen nicht entspricht, zu verbergen.

Die verschiedenen Theorien der Entwicklung der Geschlechtsidentität bieten die Grundlage für ein Verständnis der Geschlechtsidentität und wie diese sich im Laufe des Lebens bildet und festigt. Die soziale Lerntheorie (vgl. Vápenka 2011: 33 f.) und die kognitiven motivationalen Einflüsse (vgl. Alfermann 1996: 70) machen deutlich, dass die von außen herangetragenen Erwartungen und die Erziehung, immer einen umfassenden Teil der Bildung der Geschlechtsidentität ausmachen. Wohingegen die essentialistischen Ansätze sich darauf beziehen, dass Geschlechtsunterschiede und die Entwicklung der Ge-

schlechtsidentität überwiegend von biologischen Gegebenheiten abhängig sind (vgl. Vápenka 2011: 29 f.). Anknüpfend an Alfermanns beschriebene Diskreditierung der Frau, aufgrund der scheinbar nicht beeinflussbaren Faktoren der Geschlechtsunterschiede (vgl. Alfermann 1996: 93), könnte auch die noch heutige Diskriminierung und Stereotypisierung von Mädchen und Frauen auf die Auffassung der essentialistischen Ansätze zurückzuführen sein. Wohingegen die soziale Lerntheorie mit der Bekräftigungstheorie (vgl. Vápenka 2011: 34) und der Imitationstheorie (vgl. Trautner 1991: 376), als auch die kognitiven und motivationalen Einflüsse mit der Geschlechtstypisierung (vgl. Siegler et al. 2016: 581) und der Theorie der Geschlechterschemata (vgl. Siegler et al. 2016: 581) die Entwicklung der Geschlechtsidentität als einen Lern- und Erziehungsprozess ansehen. Im weiteren Verlauf dieser Bachelorarbeit erwiesen sich diese Ansätze als förderlich, hinsichtlich der Beantwortung der zu Beginn aufgestellten Frage. Bei diesen benannten Theorien wurde deutlich, dass der Einfluss der gleichgeschlechtlichen Bezugsperson, hinsichtlich der Bildung einer Geschlechtsidentität bedeutend ist, demnach könnte beispielsweise besonders das Verhalten und die Geschlechtsrolle der Mutter die Mädchen prägen. Die an die Mädchen herangetragenen geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und Stereotypen, könnten die mitunter bedeutendsten Einflüsse auf die Geschlechtsidentität haben. Somit könnten sich diese umfangreich auf das Handeln, die Selbstwahrnehmung und die Auffassung von jungen Frauen zu ihrer eigenen Geschlechtsidentität auswirken.

Folglich wurde der Blick auf die Tabuisierung der Menstruation gelenkt, da diese, wie in dem beschriebenen Werbespot „Like a Girl“ (Always 2015) zur Folge haben könnte, dass sich die heranwachsenden Mädchen die Geschlechtsrolle der Frau, ihre Geschlechtsidentität und sich selbst als schwach wahrnehmen. Der Zeitpunkt der Menarche beschreibt eine Umbruchsphase im Leben eines Mädchens, da sie infolgedessen biologisch betrachtet nun als Frau gilt. Mit dieser Veränderung könnten jedoch auch neue Bedeutungszuweisungen und geschlechtsspezifische Rollenerwartungen verbunden sein. Durch den historischen Blick auf die Thematik der Menstruation wurde deutlich, dass die Anfänge der Tabuisierung bereits Jahrhunderte zurückliegen und die daraus resultierende Problematik tief in dem Denken der Menschen verankert ist. Die Nicht-Thematisierung der Menstruation hat die Folge, dass Unwissenheit in dem Umgang mit dieser herrscht. Durch tabuisierende Werbungen und Produkte wie ‚Pinky Gloves‘, könnte dies dazu führen, dass weiterhin die Blutung selbst als etwas ‚ekliges‘ betrachtet wird und dies somit das Selbstbild der Frau schwächt. Dabei sollte jedoch betont werden, dass die heranwachsenden Mädchen sich nicht aufgrund der Menstruation als schwächer wahrnehmen, sondern allein aufgrund der in Kapitel 3.3 dargestellten von außen vermittelten Diskriminierungen und Abwertungen.

Zusammenfassend lässt sich betonen, dass die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und traditionellen Geschlechterrollen die Bildung einer individuellen Geschlechtsidentität beeinflussen können, indem diese von den heranwachsenden Mädchen verinnerlicht werden. Daraus resultiert, dass der Beginn der Menstruation ein Wendepunkt im Leben einer Frau darstellen kann, wonach sie sich ihrer Geschlechterrolle bewusst wird und das gesellschaftliche Bild der ‚schwachen Frau' annimmt. Es stellte sich heraus, dass die Menstruation einer von vielen Faktoren sein könnte, die zur Diskriminierung und Stereotypisierung von Frauen beitragen.

Die Soziale Arbeit könnte mithilfe der Mädchenarbeit und einer zunehmenden Aufklärung im Hinblick auf Stereotype, Geschlechterrollen, geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und Menstruation das Ziel verfolgen, die Mädchen bei der Bildung einer weiblichen Geschlechtsidentität zu stärken. Diese Angebote sollten sich nicht nur an Mädchen richten, sondern auch an Jungen und Eltern. Dadurch könnte es gelingen, Geschlechterungleichheiten auszugleichen, Diskriminierungen zu bekämpfen und heranwachsende Frauen zu unterstützen. Somit könnte erreicht werden, dass Mädchen eine starke weibliche Geschlechtsidentität, losgelöst von negativen geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen, entwickeln.

„What does it mean to you when I say ‚run like a girl'?" (Always 2015: 0:50-0:52)

„it means run fast as you can!" (Always 2015: 0:53-0:54)

Anhang

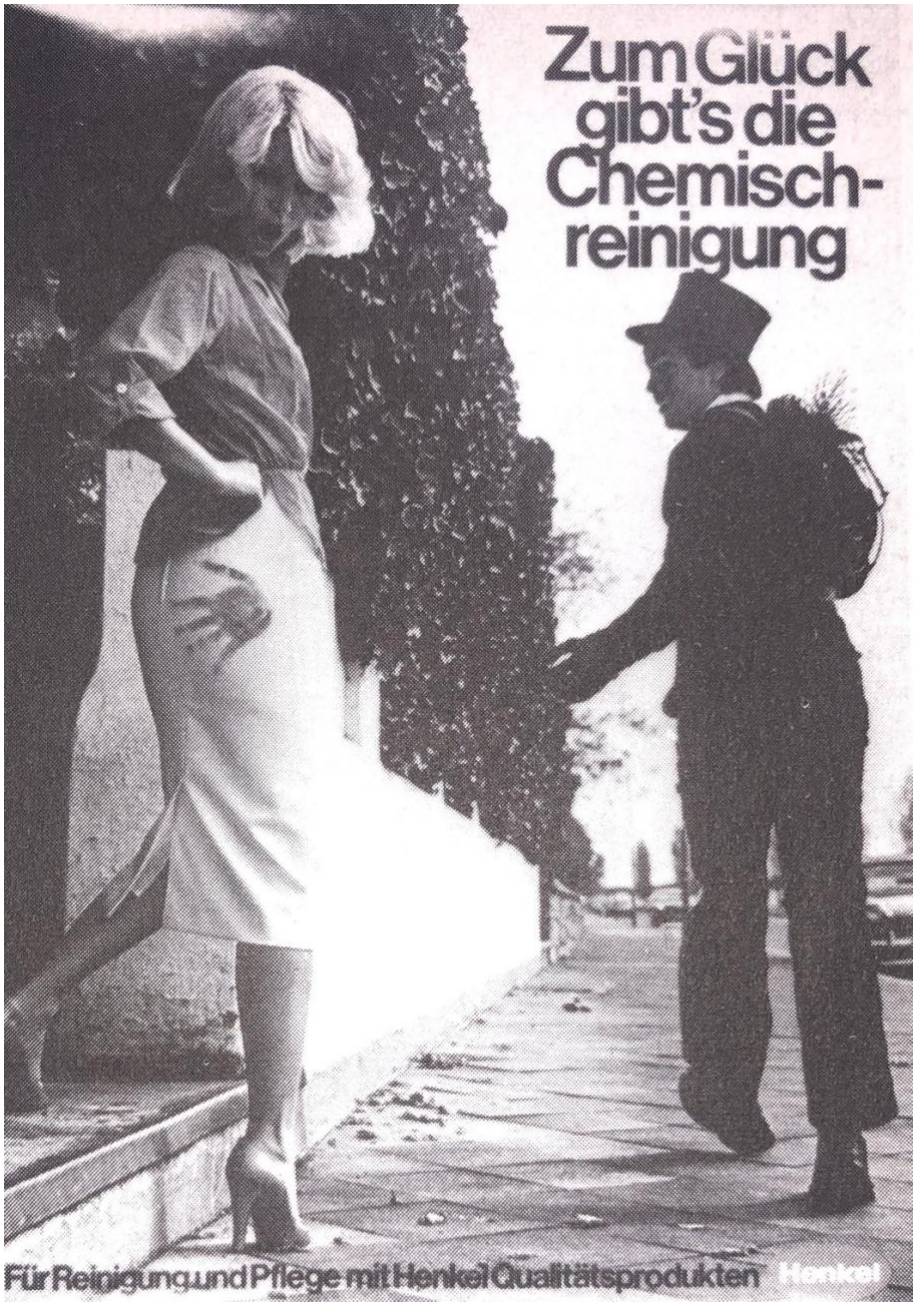

Abbildung 11: Werbung, welche sexuelle Belästigung gegenüber Frauen verherrlicht (vgl. Schmerl 1980: 159)

Abbildung 12: Werbung, welche Frauen diskreditiert (vgl. Schmerl 1980: 249)

Abbildung 13: Werbung, welche das Stereotyp ‚Frauen können kein Auto fahren' bestärkt (vgl. Schmerl 1980: 159)

Abbildung 14: ‚Pinky Gloves' (Bunte 2021)

Literaturverzeichnis

Abels, Heinz (2010): Identität. VS Verlag für Sozialwesen Wiesbaden.

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

Always (Hrsg.) (2015): Always #LikeAGirl - Super Bowl XLIX. Werbevideo. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=yIxA3o84syY [Abruf: 08.05.2022]

Always (Hrsg.) (o. J.): Our Epic Battle #LikeAGirl. https://www.always.com/en-us/about-us/our-epic-battle-like-a-girl [Abruf: 12.07.2022]

Bauer, Lotte Vera (2018): Zwischen Normalität, Scham und Tabu. Qualitative Interviews zur Bedeutung von Menstruation im Alltag. Philipps-Universität Marburg.

BDI (Hrsg.) (o. J.): Hormondrüsen und ihre Erkrankungen. https://www.internisten-im-netz.de/fachgebiete/hormone-stoffwechsel/hormondruesen-und-moegliche-erkrankungen/hypothalamus.html [Abruf 06.07.2022]

Becker, Linda (2019): Menstruation. Was sich ändern muss, damit Periode kein Tabu bleibt. https://www.br.de/puls/themen/leben/menstruation-period-shaming-100.html [Abruf: 14.08.22]

Bereswill, Mechthild; Ehlert, Gudrun (2012): Frauenberuf oder (Male) Profession? Zum Verhältnis von Profession und Geschlecht in der Sozialen Arbeit. In: Bütow, Birgit; Munsch, Chantal (Hrsg.) (2012): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Verlag Westfälisches Dampfboot Münster. S. 92 - 107.

Bettendorf, Selina (2021): Was die Pandemie mit den Werbeclips macht. Super Bowl. https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/super-bowl-was-die-pandemie-mit-den-werbeclips-macht/26889398.html [Abruf: 07.07.2022]

Biwas, Pooja Mittal (2021): The divine as non-binary: the ambiguous transpoetics of three trans, genderfluid and Genderqueer figures from Hindu mythology. On_Culture: The Open Journal for the Study of Culture o. A..

BJR (Hrsg.) (2020): Empfehlungen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. https://www.bjr.de/nc/service/beschluesse/details/empfehlungen-fuer-die-offene-kinder-und-jugendarbeit-3606.html [Abruf 01.09.2022]

Böttcher, Sabine (2020): Nachholende Modernisierung im Westen. Der Wandel der Geschlechterrolle und des Familienbildes. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/316321/nachholende-modernisierung-im-westen-der-wandel-der-geschlechterrolle-und-des-familienbildes/ [Abruf: 25.06.22]

Brandes, Holger; Andrä, Markus; Röseler, Wenke; Schneider-Andrich, Petra (2016): Macht das Geschlecht einen Unterschied?. Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern. Verlag Barbara Budrich Opladen Berlin Toronto.

Bültmann, Gabriele (2000): Sexualpädagogische Mädchenarbeit. Eine Vergleichsstudie im Auftrag der BZgA. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung Köln.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (o. J.): Androgynität / Androgyn. https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/500903/androgynitaet-androgyn/ [Abruf: 03.08.2022]

Bunte (Hrsg.) (2021): „Höhle der Löwen“. Nach Shitstorm macht Investor Ralf Dümmel Schluss mit “Pinky Gloves“. https://www.bunte.de/entertainment/reality-shows/hoehle-der-loewen-nach-shitstorm-macht-investor-ralf-duemmel-schluss-mit-pinky-gloves.html [Abruf: 14.08.22]

Crawford, Bridget J.; Waldman, Emily Gold (2022): Menstruation Matters. Challenging the Law’s Silence on Periods. New York University Press New York.

Dammery, Sally (2016): First Blood. A Cultural Study of Menarche. Monash University Publishing Victoria.

Dellwing, Michael (2014): Zur Aktualität von Erving Goffman. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Diekman, Amanda B.; Eagly, Alice H. (2000): Stereotypes as Dynamic Constructs: Women and Men of the Past, Present, and Future. In: Diekman, Amanda B.; Eagly, Alice H. (2000): Personality and Social Psychology Bulletin. S. 1171-1188.

Dietzen, Agnes (1993): Soziales Geschlecht. Dimensionen des Gender-Konzepts. Westdeutscher Verlag Opladen.

Diewald, Gabriele; Steinhauer, Anja (2020): Handbuch geschlechtergerechte Sprache. Wie Sie angemessen und verständlich gendern. Dudenverlag Berlin.

Dittrich, Monika (2018): Getrennte Spielwelten. Gender studies. https://www.deutschlandfunk.de/gender-studies-getrennte-spielwelten-100.html [Abruf: 05.08.22]

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

Elia, Josephine (2019): Oppositionelle Verhaltensstörung (ODD). https://www.msdmanuals.com/de-de/profi/pädiatrie/psychiatrische-störungen-im-kindes-und-jugendalter/oppositionelle-verhaltensstörung-odd [Abruf: 29.07.22]

Elsen, Hilke (2018): Das Tradieren von Genderstereotypen am Beispiel von Bilderbüchern. interculture journal. Online- Zeitschrift für interkulturelle Studien, Band 17. Heft 30 (2018). 45-69.

Endendijk, Joyce J.; Groeneveld, Marleen G.; Bakermans-Kranenburg, Marian J.; Mesman, Judi (2016): Gender-Differentiated Parenting Revisited: Meta-Anaysis Reveals Very Few Differences in Parental Control of Boys and Girls. Leiden University Leiden.

Feldhoff, Kerstin (2006): Soziale Arbeit als Frauenberuf – Folgen für sozialen Status und Bezahlung?!. In: Zander, Margherita; Hartwig, Luise; Jansen (Hrsg.) (2006): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. S. 33 - 55.

Frietsch, Ute (2008): Der Wille zum Tabu als Wille zum Wissen. In: Frietsch, Ute; Hanitzsch, Konstanze; John, Jennifer; Michaelis, Beatrice (Hrsg.) (2008): Geschlecht als Tabu.

Orte, Dynamiken und Funktionen der De/Thematisierung von Geschlecht. Transcript Verlag Bielefeld. S. 9-16.

Garms-Homolová, Vjenka (2021): Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen. Selbstkonzept, Attributionstheorien, Stereotype & Vorurteile. Springer-Verlag Heidelberg.

Gille, G.; Esser Mittag, J. (1989): Menstruationserleben und -verarbeitung bei Mädchen. In: Künzel, Wolfgang; Kirschbaum, Michael (Hrsg.) (1989): Gießener Gynäkologischer Fortbildung 1989. 16. Fortbildungskurs für Fachärzte der Frauenheilkunde und Geburtshilfe. Springer-Verlag Berlin. S. 165 - 172.

Gniewosz, Burkhard; Titzmann, Peter F. (2018): Einleitung. In: Gniewosz, Burkhard; Titzmann, Peter F. (Hrsg.) (2018): Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz. Kohlhammer Stuttgart. S. 9 - 14.

Gottlieb, Alma (2020): Menstrual Taboos. Moving Beyond the Curse. In: Bobel, Chris; Winkler, Inga T.; Fahs, Breanne; Hasson, Katie Ann; Kissling, Elizabeth Arveda; Roberts, Tomi-Ann (Hrsg.) (2020): The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies. Springer Nature Singapore. S. 143 - 162.

Graber, Evan G. (2019): Entwicklung in der Adoleszenz. https://www.msdmanuals.com/de-de/profi/pädiatrie/wachstum-und-entwicklung/entwicklung-in-der-adoleszenz [Abruf: 01.06.2022]

Greil, Holle (2007): Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendgynäkologie e.V.. Frühentwickler – Spätentwickler. https://www.kindergynaekologie.de/fachwissen/korasion/2007/sexuelle-reifungszeichen-als-marker-fuer-das-biologische-alter/ [Abruf: 24.05.2022]

Hackel-de Latour, Renate (2016): Vorstoß zu einem Verbot sexistischer Werbung. Perspektiven einer Debatte. In: Communicatio Socialis. Zeitschrift für Medienethik und Kommunikation in der Kirche und Gesellschaft. 49. Jahrgang 2016. Heft 3. S. 301 - 308.

Harth-Peter, Waltraud (1992): Sexismus in der Sprache. Ein Literaturbericht. In: Winfried Böhm (Hrsg.) (1992): Mann und Frau - Frau und Mann. Hintergründe, Ursachen und Problematik der Geschlechterrollen. Klett-Schulbuchverlag Stuttgart. S. 325 - 335.

Hartwig, Luise; Muhlak, Kirsten (2006): Mädchenarbeit in der Theorie und Praxis. In: Zander, Margherita; Hartwig, Luise; Jansen (Hrsg.) (2006): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. S. 86 – 117.

Hering, Sabine (2006): Differenz oder Vielfalt? – Frauen und Männer in der Geschichte der Sozialen Arbeit. In: Zander, Margherita; Hartwig, Luise; Jansen (Hrsg.) (2006): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. S. 18 - 32.

IWD, Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.) (2021): Typische Männer – und Frauenberufe. https://www.iwd.de/artikel/berufswahl-typisch-mann-typisch-frau-380726/ [Abruf: 23.06.22]

Kasten, Hartmut (1995): Einfluß der Familie auf die Geschlechtsrollenverteilung. https://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_1995_4.pdf [Abruf: 19.07.2022]

Kelber, Cornelia (o. J.): Gender Shift: Zukunft der Geschlechter. https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/gender-shift-zukunft-der-geschlechterrollen/ [Abruf: 12.07.2022]

Klees, Renate; Marburger, Helga; Schumacher, Michaela (1989): Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 1. Juventa Verlag Weinheim.

Körner, Lisa Martina (2018): Geschlechtsunterschiede im Spielverhalten und der Selbstkontrolle bei 40 Monate alten Kindern und der Zusammenhang mit pränatalen Sexualhormonen. Inaugural-Dissertation. Zur Erlangung des Doktorgrades an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Künzel, Annegret (2003): Menstruation. Aspekte einer kulturellen Deutungsgeschichte. In: Akademie für Sexualmedizin und der Gesellschaft für Praktische Sexualmedizin (Hrsg.) (2003): Sexuologie. Urban & Fischer Verlag Jena. S. 97 - 101.

LAG Mädchen*politik Baden-Württemberg (Hrsg.) (o. J.): Mädchen*arbeit braucht Mädchen*politik. https://lag-maedchenpolitik-bw.de/lag/index.php [Abruf: 30.08.22]

Landesarbeitsgemeinschaft Mädchen NRW (Hrsg.) (o. J.): Instagram, TicToc, Snapchat, YouTube und Co. M*A Digital. https://maedchenarbeit-nrw.de/projekte/m-a-digital/ [Abruf: 01.09.2022]

Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V. (Hrsg.) (2006): 77 best practice projekte der Mädchenarbeit. Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V. Stuttgart.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2019): Entwicklungspsychologie. Des Kindes- und Jugendalters für Bachelor 4. Auflage. Springer Berlin.

Ludwig, Peter H. (1991): Sich selbst erfüllende Prophezeiungen im Alltagsleben. Verlag für Angewandte Psychologie Stuttgart.

Metzger, Wolfgang (1976): Vom Vorurteil zur Toleranz. Dr. Dietrich Steinkopff Verlag Darmstadt.

Müller, Volkwin (2008): Nachfolgertypen und Rollenkonflikte im Nachfolgeprozess von Familienunternehmen. Eine empirische Untersuchung. Rainer Hampp Verlag München.
Myers, David G. (2014): Psychologie. 3. Auflage. Springer Berlin.

Pawlik, V. (2021): Menstruation. Statista-Dossier zum Thema Menstruation. Statista Hamburg.

Plößer, Melanie (2012): Beratung durch die (Gender-)Differenzbrille betrachtet. In: Bütow, Birgit; Munsch, Chantal (Hrsg.) (2012): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Verlag Westfälisches Dampfboot Münster. S. 196 - 211.

Pro Familia (Hrsg.) (2000): Menstruation. https://www.profamilia.de/fileadmin/publikationen/Jugendliche/Broschuere_Menstruation.pdf [Abruf: 02.09.2022]

Pro Familia (Hrsg.) (2004): Menstruation. Für junge Frauen und Mädchen. Pro Familia Bundesverband Frankfurt am Main.

Quenzel, Gudrun (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Beltz Juventa Weinheim und Basel.

Regenbogenportal (Hrsg.) (2022): Das körperliche Geschlecht: ein Mosaik. Was ist Geschlecht? Wie viele Geschlechter kennt die Natur? Warum sollten wir drüber reden?. https://www.regenbogenportal.de/informationen/das-koerperliche-geschlecht-ein-mosaik [Abruf: 06.07.2022]

Riegraf, Birgit (2010): Konstruktion von Geschlecht. In: Aulenbacher, Brigitte; Meuser, Michael; Riegraf, Birgit (Hrsg.) (2010): Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Wiesbaden. 59-77.

Ritter-Weil, Astrid (2005): Mädchen stark machen. Strategien gegen Diskriminierung und Gewalt. Friedrich-Ebert-Stiftung Entwicklungszusammenarbeit Berlin.

Rosewarne, Lauren (2012): Periods in Pop Culture. Menstruation in Film and Televison. Lexington Books Lanham.

Saller, Thomas; Mauder, Sebastian; Flesch, Simone (2016): Tabu. Versteckte Regeln und ungeschriebene Gesetze in Organisationen. 1. Auflage. Haufe-Lexware Freiburg.

Sander, Wolfgang (2016): Die Rollentheorie. Wie bin ich geworden, wer ich bin?. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/krise-und-sozialisation/240816/die-rollentheorie/ [Abruf 15.06.22]

Sauer, Arn (2018): LSBTIQ-Lexikon. Grundständig überarbeitete Lizenzausgabe des Glossars des Netzwerkes Trans*Inter*Sektionalität. Bundeszentrale für politische Bildung Bonn.

Schäfer, Velten (2019): Jedem das eigene. Rosa Luxemburg als Aphoristikerin wider Willen. https://www.nd-aktuell.de/artikel/1109823.rosa-luxemburg-jedem-die-eigene.html [Abruf: 08.09.22]

Schwarz, Markus (2004): Informationsblatt der Gesellschaft für Familienorientierung. Die drei Phasen des Jugendalters. https://cms.familienorientierung.at/wp-content/uploads/2017/03/Phasen-1.pdf [Abruf: 02.06.2022]

Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy; Saffran, Jenny (2016): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter, 4. Auflage. Springer Berlin.

Sieverding, Monika (2002): Geschlechts(rollen-)unterschiede im ärztlichen Beruf. In: Brähler, Elmar (Hrsg.) Handlungsfelder in der psychosozialen Medizin. Hogrefe Verlag für Psychologie Göttingen. S. 117 - 134.

Sill, Hannah (2021): Gendergerechte Sprache. Alles Wissenswerte im Überblick. https://www.scribbr.de/richtig-gendern/gendergerechte-sprache/ [Abruf: 08.09.22]

Stirenberg, Tabea (2022): Scham, Schmerz, Hysterisierung. Utzverlag München.

Stracke, Stefan; Nerdinger, Friedemann W. (2009): „Zwischen vielen Stühlen“. Interessen- und Rollenkonflikte von Betriebsräten im Spannungsfeld betrieblicher Innovation. In: Wirtschaftspsychologie. Band 11. Heft 4 (2009). S. 99 - 109.

Trautner, Hans Martin (1991): Lehrbruch der Entwicklungspsychologie. Band 2: Theorien und Befunde. Verlag für Psychologie Göttingen.

Tremel, Inken (2003): Selbstwertgefühl: behindert? Eine empirische Untersuchung selbstwertrelevanter Aspekte in den Lebensbereichen sichtbar körperbehinderter Mädchen und junger Frauen in der Adoleszenz. Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie. Institut für Psychologie Universität Flensburg.

UKGM (Hrsg.) (2018): Erkrankungen der Gonaden. Geschlechtsdrüsen. https://www.ukgm.de/ugm_2/deu/umr_edo/42967.html [Abruf 06.07.2022]

Universität Bielefeld (Hrsg.) (o. J.): Gendersternchen: So geht’s. https://www.uni-bielefeld.de/verwaltung/refkom/gendern/richtlinien/ [Abruf: 08.09.2202]

Universitätsklinikum und Medizinische Fakultät Tübingen (Hrsg.) (2021): Pubertät: Du und Dein Körper. https://www.medizin.uni-tuebingen.de/de/das-klinikum/einrichtungen/kliniken/frauenklinik/jugendgynaekologie/du-und-dein-koerper [Abruf: 24.05.2022]

Vápenka, Aleš (2011): Geschlechtsstereotype und Geschlechtsidentität von Männern mit unterschiedlichem Verlauf der psychosexuellen Entwicklung. Publikationsserver der Universität Potsdam.

Vogd, Werner (2020): Quantenphysik und Soziologie im Dialog. Betrachtung zu Zeit, Beobachtung und Verschränkung. Springer Spektrum Berlin.

Voß, Heinz-Jürgen (2009): Das differenzierte Geschlechterverständnis der Antike. In: Gender. Heft 2 (2009). S. 61-74.

Wallner, Claudia (2016): Sozialpädagogische Arbeit mit Jungen* und Mädchen: Über die Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe für einen geschlechterbewussten Umgang mit ihrer Klientel. https://www.sgbviii.de/files/SGB%20VIII/PDF/S187.pdf [Abruf: 02.09.2022]

Wei-Haas, Maya (2020): Prähistorische Jägerinnen widerlegen alte Geschlechterrollen. https://www.nationalgeographic.de/geschichte-und-kultur/2020/11/praehistorische-jaegerinnen-widerlegen-alte-geschlechterrollen [Abruf: 18.07.2022]

Zander, Margherita; Hartwig, Luise; Jansen (2006): Einleitung. In: Zander, Margherita; Hartwig, Luise; Jansen (Hrsg.) (2006): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. S. 7-16.

Zirfas, Jörg (2010): Identität in der Moderne. Eine Einleitung. In: Jörissen, Benjamin; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2010): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. 9-17.

Eigenständigkeitserklärung

Ich, Lena Gehl, versichere, dass ich die vorliegende schriftliche Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe und die Stellen, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, im Text jeweils mit Quellenbelegen kenntlich gemacht habe. Die Arbeit ist noch nicht anderweitig für Prüfungszwecke vorgelegt worden.

12.09.2022, Fulda

Lena Gehl