

Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie

der Freien Universität Berlin

**Die Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen im
Zusammenhang mit religiösen und schulbezogenen Merkmalen
sowie mit geschlechterspezifischen Kompetenzdisparitäten**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Dipl.-Psych. Tatjana Taraszow

Berlin, November 2023

Erstgutachter*in:

Prof. Dr. Bettina Hannover

Zweitgutachter*in:

Prof. Dr. Petra Stanat

Tag der Disputation: 10.06.2024

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich den Menschen danken, die die vorliegende Dissertation ermöglicht und mich auf diesem langen Weg begleitet haben. Für mich war es nicht immer leicht, dieses Ziel visualisieren zu können. Ich bin mir nicht sicher, ob ich ohne diese wundervollen Personen meine Dissertation hätte finalisieren und einreichen können.

Mein größter Dank geht an die mich in dieser zeitlichen Reihenfolge betreuenden Post-Docs Prof. Dr. Sebastian Kempert, Dr. Cornelia Gresch und Dr. Birgit Heppt. Ohne ihre konstruktiven Rückmeldungen wären die Teilstudien meiner Dissertation nicht das, was sie jetzt sind: publiziert oder im review. Hierbei gilt mein besonderer Dank Dr. Birgit Heppt für ihren bedingungslosen Beistand, ihre nicht enden-wollenden ermutigenden Worte sowie ihre sehr umfangreichen, überlegten und hilfreichen Rückmeldungen, die mir in meiner wissenschaftlichen Entwicklung geholfen und mich inspiriert haben.

Eine ebenso außergewöhnliche Dankbarkeit möchte ich an Prof. Dr. Petra Stanat und Prof. Dr. Bettina Hannover richten, für die Möglichkeit, die Teilstudien in ihren Kolloquien zu diskutieren, für ihre wertvollen Hinweise und Anregungen zu meinen Manuskripten, sowie für ihre Bereitschaft, meine Dissertation zu begutachten.

Ein besonderer Dank gilt ebenfalls Dr. Sarah Gentrup und Dr. Kristin Schotte dafür, dass sie mich immer wieder in meiner Arbeit bestärkt haben und bei persönlichen Angelegenheiten ein offenes Ohr hatten. Dieser Dank geht auch an Pauline Kohrt, „meinem Schreibteam“ und an den studentischen Mitarbeiter Stefan Dietz im NEPS-Projekt sowie den anderen großartigen Kolleg*innen am Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), mit denen es in beruflicher wie persönlicher Hinsicht eine Freude war, in einem Team zu sein.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie und meinen Freund*innen für ihre geduldige Zuversicht an mich, diesen Lebensabschnitt erfolgreich zu meistern, ihre ermutigenden Worte, für unsere gemeinsamen freizeithlichen Aktivitäten sowie dafür, mir mit Rat und Tat in herausfordernden Zeiten beiseitegestanden zu haben. Hierzu zählen vor allem mein außergewöhnlich einzigartiger Sohn, mein bereits verstorbener Vater, meine Mutter und mein Bruder sowie meine langjährigen Freund*innen Ihsan A., Julia W. und Sarah E. M.

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG	3
INHALTSVERZEICHNIS	5
ZUSAMMENFASSUNG	9
ABSTRACT	11
1. Einleitung	13
2. Theoretischer Hintergrund und empirischer Forschungsstand	17
2.1 Begriffsbestimmungen	17
2.1.1 Geschlecht	17
2.1.2 Geschlechterrollen und Geschlechterrollenorientierung	18
2.1.3 Religion, Religionszugehörigkeit und Religiosität	20
2.2 Religionszugehörigkeit und Religiosität als Prädiktoren der Geschlechterrollenorientierung	23
2.2.1 Theoretische Annahmen zum Zusammenhang zwischen Religionszugehörigkeit, Religiosität und Geschlechterrollenorientierung	24
2.2.2 Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Religionszugehörigkeit, Religiosität und Geschlechterrollenorientierung	28
2.3 Schulbezogene Merkmale als Prädiktoren der Geschlechterrollenorientierung	31
2.3.1 Schule als Sozialisationsinstanz für soziales Lernen	31
2.3.2 Die Bedeutung der Peers für die Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung	32
2.3.3 Geschlechterspezifische Peer-Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung	35
2.3.4 Die Bedeutung der Schulart für die Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung	38
2.4 Geschlechterrollenorientierung als Prädiktor für Kompetenzen	40
2.4.1 Geschlechterdisparitäten im Schulerfolg	40
2.4.2 Theoretische Ansätze zur Erklärung der Geschlechterdisparitäten im Schulerfolg	45
2.4.3 Allgemeine theoretische Überlegungen zur Geschlechterrollenorientierung und dem Schulerfolg	50
2.4.4 Multiple-Route Model of Sex Stereotypes and Gender Roles	52

2.4.5 Theoretische Annahmen und empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und dem Schulerfolg in geschlechter-untypischen Domänen.....	54
2.4.6 Theoretische Annahmen und empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und dem Schulerfolg in geschlechter-typischen Domänen.....	55
3. Ziele und Fragestellungen der vorliegenden Arbeit	57
4. Teilstudien der Arbeit.....	61
4.1 Teilstudie 1	61
4.2 Teilstudie 2	62
4.3 Teilstudie 3	63
5. Gesamtdiskussion	65
5.1 Bedeutung religiöser Merkmale für die Geschlechterrollenorientierung.....	65
5.2 Bedeutung schulischer Merkmale für die Geschlechterrollenorientierung	67
5.3 Bedeutung der Geschlechterrollenorientierung für geschlechterdifferentielle Kompetenzunterschiede	71
5.4 Grenzen der vorliegenden Arbeit	74
5.4.1 Generalisierbarkeit	74
5.4.2 Kausalität	75
5.4.3 Operationalisierung der Geschlechterrollenorientierung	76
5.4.4 Soziale Erwünschtheit.....	77
5.4.5 Ganzheitliche Betrachtung der Geschlechterrollenorientierung	78
5.5 Implikationen für die zukünftige Forschung	79
5.5.1 Arbeitsmodell zur ganzheitlichen Betrachtung der Geschlechterrollenorientierung.....	80
5.5.2 Individuum.....	82
5.5.3 Familie	92
5.5.4 Schule.....	96
5.5.5 Außerschulische Peers	107
5.5.6 Medien und Gesellschaft.....	107
5.6 Implikationen für die Praxis	109
5.6.1 Religiöse Freiheit parallel zur Gleichstellung der Geschlechter.....	109
5.6.2 Interventionen	110
LITERATURVERZEICHNIS	113

ANHÄNGE.....	157
Anhang A. Teilstudie 1	158
Anhang B. Teilstudie 2	203
Anhang C. Teilstudie 3.....	204
Anhang D. Übersicht der Items zur Erfassung der Geschlechterrollenorientierung in der Startkohorte 4 des NEPS und in PISA-2009 sowie deren Quellen	205
Anhang E. Gegenüberstellung der adaptierten TAGRAS-Version und der Originalversion.....	207
Anhang F. Selbstständigkeitserklärung	209
Anhang G. Eigenanteilserklärung	210
Anhang H. Lebenslauf	213

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Dissertation umfasst drei empirische Teilstudien, in denen untersucht wird, welche religiösen und schulischen Kontextmerkmale zur Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen beitragen und ob die Geschlechterrollenorientierung einen erklärenden Beitrag zu den geschlechterdifferenziellen Kompetenzunterschieden in weiblich und männlich konnotierten Domänen leisten kann. In Teilstudie 1 wurde überprüft, ob die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion sowie eine hohe individuelle Ausprägung der Religiosität mit einer eher traditionellen Geschlechterrollenorientierung zusammenhängt. Die Analysen mit Daten des Nationalen Bildungspanels ergaben, dass katholische und muslimische Jugendliche sowie religiöse Jugendliche eine eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung aufweisen als evangelische und wenig religiöse Jugendliche. Des Weiteren hatte das Geschlecht der Jugendlichen einen bedeutsamen Effekt: Jungen wiesen eine traditionellere Geschlechterrollenorientierung auf als Mädchen. In Teilstudie 2 wurde den Fragen nachgegangen, welche Merkmale der Klasse und Schule für die Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen relevant sind und ob hierbei geschlechterspezifische Unterschiede bestehen. Auch hierzu wurden Daten des Nationalen Bildungspanels herangezogen. Von den untersuchten Merkmalen (z.B. besuchte Schulform, Geschlechterzusammensetzung der Klasse) war in der Gesamtbetrachtung neben dem Geschlecht der Jugendlichen die durchschnittliche Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen für die individuelle Geschlechterrollenorientierung relevant. Je egalitärer die Klassenkamerad*innen eingestellt waren, desto egalitärer war die individuelle Geschlechterrollenorientierung der Jugendlichen. Dieser Zusammenhang war für Jungen stärker als für Mädchen. Während die ersten beiden Teilstudien die Geschlechterrollenorientierung als abhängige Variable betrachteten, wurde sie in Teilstudie 3 als unabhängige Variable der erreichten Kompetenzen in der typisch weiblich geltenden Domäne Deutsch-Lesen und in der typisch männlich konnotierten Domäne Mathematik beleuchtet. Die Ergebnisse auf Basis von PISA-Daten (Programme for International Student Assessment) zeigten, dass eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung mit höheren Kompetenzen in beiden Domänen für Jungen und Mädchen einhergeht. Darüber hinaus profitierten insbesondere Mädchen von einer egalitären Geschlechterrollenorientierung in beiden Kompetenzdomänen. Die Befunde der vorliegenden Arbeit sind nicht nur für die pädagogische Praxis, sondern auch für gesellschaftliche Debatten und Entscheidungen im Hinblick auf die Geschlechtergerechtigkeit von Bedeutung.

ABSTRACT

Based on three empirical studies, the present dissertation examines which religious and school-related characteristics contribute to the gender role attitudes of adolescents as well as whether the individual gender role attitude can partially explain existing gender-specific proficiency differences of adolescents in typically female and male school domains. Study 1 examined whether affiliation with a particular religion and a higher level of individual religiosity are associated with more traditional gender role attitudes. The analyses, based on data from the National Educational Panel Study (NEPS), revealed that Catholic and Muslim adolescents as well as highly religious adolescents tend to have more traditional gender role attitudes than Protestant and less religious adolescents. Furthermore, adolescents' gender had a large effect: boys exhibited more traditional gender role attitudes than girls. Study 2 investigated which school-related characteristics are relevant for adolescents' gender role attitudes and if these relations differ between the genders. Using NEPS-data, the results showed that the average gender role attitudes of the classmates and adolescents' individual gender role attitudes were substantially related: the more egalitarian classmates' average gender role attitudes, the more egalitarian the individual gender role attitudes. This relation was stronger for boys than for girls. The other examined school characteristics (e.g., attended school type, gender composition of the class) did not turn out to be of relevance. While Study 1 and 2 focused on gender role attitude as a dependent variable, in Study 3 it served as an independent variable of the achieved proficiencies in the typically female domain reading and the typically male domain mathematics. Based on PISA-data (Programme for International Student Assessment), the results showed that egalitarian gender role attitudes are associated with higher proficiency scores for boys and for girls in both domains. Furthermore, girls particularly benefited from an egalitarian gender role attitude in both domains.

1. Einleitung

*“We've begun to raise daughters more like sons...
but few have the courage to raise our sons more like our daughters.”*

Gloria Steinem

In den meisten Gesellschaften spielt das Geschlecht einer Person eine große Rolle. Denn es handelt sich hierbei um eine Kategorie, die uns Menschen darin unterstützt, das recht komplexe Leben zu vereinfachen, zum Beispiel bei Personenbeschreibungen im alltäglichen Leben und in der Justiz bei Aussagen von Zeug*innen zur Beschreibung von Verdächtigen. Auch im Bildungsbereich wird für Gruppeneinteilungen sowie in der Wissenschaft für Gruppenvergleiche unter anderem auf das Geschlecht zurückgegriffen. In einer Kindertageseinrichtung bitten Erzieher*innen beispielsweise „Die Jungen kommen bitte alle hierhin und die Mädchen sammeln sich alle dort“. Diese Geschlechteraufteilung geht üblicherweise mit sozial und kulturell akzeptierten Rollenzuschreibungen und Erwartungen an Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Interessen von Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer einher, den Geschlechterrollen (Eckes, 2008; Wolter, Braun & Hannover, 2015). Beispielhaft sei hier die Rolle der Frau als Hausfrau und Erzieherin und die des Mannes als Arbeiter und Alleinverdiener der Familie genannt (z. B. Athenstaedt & Alfermann, 2011). Die persönliche Einstellung zu diesen Geschlechterrollen sowie deren Angemessenheit wird als Geschlechterrollenorientierung bezeichnet (u. a. Krampen, 1979; Lindsey, 2015). Individuen, die die Rollenzuschreibungen und Erwartungen an Jungen und Männer bzw. Mädchen und Frauen befürworten, haben eine traditionelle Geschlechterrollenorientierung, während Individuen, die eine strikte Rollenzuweisung und Erwartungen anhand des Geschlechts ablehnen, eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung haben. Insbesondere für Jugendliche in der Pubertät sind die Themen Geschlechterzugehörigkeit, Geschlechteridentität und Geschlechterrollen unter anderem für ihre individuelle Entwicklung bedeutsam (z. B. Ruble, Martin & Berenbaum, 2007). Zudem wird argumentiert, dass die Geschlechterrollenorientierung der Heranwachsenden von heute für die soziale Geschlechtergerechtigkeit der Erwachsenen innerhalb einer Gesellschaft von morgen relevant ist (Dotti Sani & Quaranta, 2017; vgl. Lindsey, 2015).

Neben der Bedeutung, die Geschlechterrollen im alltäglichen Leben haben können, steht die individuelle Geschlechterrollenorientierung im Zusammenhang mit weiteren individuellen (z. B. Geschlecht, Religiosität) und familiären (z. B. elterliches Bildungsniveau, Geschlechterrollenorientierung der Eltern) Merkmalen sowie Aspekten des Schulkontextes (z. B. besuchte Schulform, Noten). Hierbei lassen sich zwei verschiedene theoretische Ansätze und damit empirische Vorgehensweisen in der Literatur beobachten. Der eine Ansatz betrachtet die Geschlechterrollenorientierung als abhängiges Merkmal und untersucht dementsprechend diverse Faktoren, die zur Erklärung der individuellen Geschlechterrollenorientierung beitragen. Im anderen Ansatz wird die Geschlechterrollenorientierung als erklärende und damit unabhängige Variable für andere Merkmale erforscht. In Studien mit weiteren individuellen Merkmalen zeigt sich beispielsweise, dass Mädchen und Frauen in ihrer Geschlechterrollenorientierung egalitärer eingestellt sind als Jungen und Männer (u. a. Dotti Sani & Quaranta, 2017; Sánchez Guerrero & Schober, 2021). Weiterhin geht eine traditionellere Geschlechterrollenorientierung mit geringerem allgemeinen Wohlbefinden und geringerer psychologischer Gesundheit einher (Read & Grundy, 2011; Soltanpanah, Parks-Stamm, Martiny & Rudmin, 2017; Sweeting, Bhaskar, Benzeval, Popham & Hunt, 2014). Auch religiöse Aspekte (z. B. Religionszugehörigkeit, Religiosität) wurden bereits in Verbindung mit der Geschlechterrollenorientierung erforscht. Personen mit einer höherer Religiositätsausprägung weisen beispielsweise eine eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung auf als Personen mit geringer Ausprägung der individuellen Religiosität (u. a. Diehl, Koenig & Ruckdeschel, 2009; Kretschmer, 2017). Die empirische Befundlage zum Themenkomplex rund um Religion und Religiosität ist jedoch uneindeutig, da zum Beispiel noch nicht eindeutig geklärt werden konnte, ob und inwiefern sich Anhänger*innen verschiedener Religionen in ihrer Geschlechterrollenorientierung unterscheiden und welche Facetten der Religiosität in Zusammenhang mit der Geschlechterrollenorientierung stehen. Antworten auf diese Fragen sind nicht nur für die Jugendforschung von Bedeutung, sondern auch von gesellschaftlicher Relevanz. Denn dieser Themenkomplex ist Teil der Identitätsfindung während der Adoleszenz (Eccles et al., 1993; Schweitzer, 2005) und wird besonders im Zusammenhang mit der Einwanderung von Anhänger*innen nicht-christlicher Religionen in christlich geprägte europäische Gesellschaften in der Öffentlichkeit diskutiert (RedaktionsNetzwerk Deutschland, 2019; Steinmeier, 2019; ZDF-Redaktion „maybrit illner“, 2010) sowie in der Migrationsforschung untersucht (u. a. Buijs & Rath, 2006; Gerhards, 2006; Inglehart & Norris, 2003).

Im Bereich des Schulkontextes wurde die Geschlechterrollenorientierung von Heranwachsenden überwiegend im Zusammenhang mit der besuchten Schulart innerhalb eines

mehrgliedrigem Schulsystem sowie als erklärende Variable emotional-motivationaler schulbezogener Merkmale und der Schulnoten untersucht. Junge Erwachsene und Jugendliche, die eine Schule mit höherem Bildungsziel besuchen, berichten eher von einer egalitären Geschlechterrollenorientierung als Heranwachsende an Schulen mit niedrigerem Bildungsziel (Ehrtmann & Wolter, 2018; Fan & Marini, 2000; Farré & Vella, 2013). Bezüglich emotional-motivationaler Merkmale konnte gezeigt werden, dass eine traditionellere Geschlechterrollenorientierung bei Schüler*innen mit einem geringeren Schulzugehörigkeitsgefühl bzw. einer höheren Schulentfremdung (*school belonging* im englischsprachigen Kontext) einhergeht (Hadjar & Lupatsch, 2010; Huyge, Van Maele & Van Houtte, 2015). Eine traditionellere Geschlechterrollenorientierung scheint auch mit schlechteren Schulnoten einherzugehen (Hadjar, Grünewald-Huber, Gysin, Lupatsch & Braun, 2012; Kessels & Steinmayr, 2013).

Wenig Beachtung fanden bislang die erreichten schulischen Kompetenzen sowie die Rolle der Gleichaltrigen in der Schule, also die Klassenkamerad*innen. Es ist anzunehmen, dass bestimmte Merkmale dieser Peer-Gruppe in Verbindung mit der individuellen Geschlechterrollenorientierung stehen, da die Bedeutung von Gleichaltrigen für die individuelle Entwicklung von Heranwachsenden mit Beginn des Jugendalters zunimmt (Bandura, 1977; Hurrelmann & Quenzel, 2018). Jugendliche orientieren sich vermehrt an den Einstellungen, Werten und Verhaltensweisen von Gleichaltrigen als an denen ihrer Eltern. Relevante Bezugspersonen in dieser Phase sind nicht mehr nur die Eltern, sondern auch die Peers in der Schule und Klasse sowie im Freundeskreis (für einen empirischen Überblick siehe Halimi, Davis & Consuegra, 2021). Dabei können Einstellungen und Verhaltensweisen von Peers sowohl positiv als auch negativ mit Schulerfolg, Risikoverhalten sowie der physischen und psychischen Gesundheit zusammenhängen (Brake, 2010; Brechwald & Prinstein, 2011; Zander, Kreutzmann & Hannover, 2017). Beobachtungslernen und Gruppenzwang (*peer pressure* im englischsprachigen Kontext) stellen dabei zwei mögliche Mechanismen der Orientierung an den Peers bzw. Einflussnahme durch die Peers dar (Bussey & Bandura, 1999; Lotar-Rihtarić & Kamenov, 2013; Rigby, 2002). Obwohl die Bedeutung der Peers für die Entwicklung von Jugendlichen in der Wissenschaft unumstritten ist, liegen bislang wenige empirische Befunde zur Rolle der Peers in Bezug zur individuellen Geschlechterrollenorientierung bei Jugendlichen vor (vgl. Halimi, Consuegra, Struyven & Engels, 2016).

Die Geschlechterrollenorientierung von Schüler*innen wird zudem neben vielen anderen theoretischen Annahmen und Konzepten herangezogen, um bestehende Geschlechterdisparitäten im Schulerfolg, spezifischer in der Bildungslaufbahn, im Zertifikatserwerb und in den Schulnoten (siehe oben) zu erklären (Hannover, 2008; Hannover & Kessels, 2011;

Hannover & Wolter, 2021; Stanat, Bergann & Taraszow, 2018). Während die empirische Befundlage zu einigen der anderen Konzepte wie zum Beispiel Fähigkeitsselbstkonzept, Geschlechterstereotype, Erwartungen von Lehrkräften, Motivation und lernförderliche Verhaltensweisen beachtlich ist (die folgenden Arbeiten bieten einen Überblick sowie eine Zusammenfassung Hannover & Kessels, 2011; Hannover & Wolter, 2021; Stanat et al., 2018), liegen für die Rolle der Geschlechterrollenorientierung für den Schulerfolg allgemein und für die bestehenden Geschlechterdisparitäten in den Kompetenzen speziell nur vereinzelte Studien vor (Ausnahmen: Ehrtmann & Wolter, 2018; Hadjar et al., 2012; Salikutluk & Heyne, 2014).

Im Fokus des Dissertationsvorhabens steht die Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen im Zusammenhang mit religiösen Merkmalen, schulbezogenen Aspekten sowie Kompetenzunterschieden zwischen den Geschlechtern. Während sich die ersten beiden Studien mit Prädiktoren der Geschlechterrollenorientierung befassen, wird in der dritten Studie die Geschlechterrollenorientierung als Prädiktor für Geschlechterdisparitäten in den Kompetenzen untersucht. Ausgehend vom Wissen um Unterschiede in der Wahrnehmung und Bewertung von Geschlechtergerechtigkeit zwischen den Religionen wird untersucht, ob Unterschiede zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Religionen in ihrer Geschlechterrollenorientierung bestehen und ob hierbei tatsächlich muslimische Jugendliche besonders traditionell eingestellt sind. Auch werden verschiedene Aspekte der Religiosität auf ihre Relevanz für die Geschlechterrollenorientierung hin untersucht (Studie 1). Zudem wird der schulische Kontext näher in den Blick genommen und den Fragen nachgegangen, inwiefern die Schulart, der sozio-ökonomische Hintergrund und die Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen mit der individuellen Geschlechterrollenorientierung von Heranwachsenden zusammenhängen und ob hierbei Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu beobachten sind (Studie 2). Außerdem wird geprüft, ob und wie die Geschlechterrollenorientierung von Schüler*innen zu den Geschlechterdisparitäten in der weiblich konnotierten Domäne Lesen und der männlich konnotierten Domäne Mathematik beiträgt (Studie 3). Der Beantwortung dieser Forschungsfragen im Rahmen von drei empirischen Einzelbeiträgen in Kapitel 4 ist die Begriffsbestimmung der für diese Arbeit relevanten theoretischen Konstrukte in Kapitel 2.1 sowie eine Darstellung der theoretischen Annahmen und des empirischen Forschungsstands in den Kapiteln 2.2 – 2.4 vorangestellt. Die wesentlichen Ergebnisse der drei Studien werden in Kapitel 5 zusammengefasst und abschließend hinsichtlich ihrer Grenzen und Implikationen für Forschung und Praxis diskutiert.

2. Theoretischer Hintergrund und empirischer Forschungsstand

2.1 Begriffsbestimmungen

Im Zentrum der Dissertation steht die Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen, die ohne die Konzepte von Geschlechterrollen und Geschlecht nicht denkbar wäre. Diese Begriffe werden in den folgenden zwei Unterkapiteln definiert und näher erläutert. Des Weiteren werden die Begriffe Religion, Religionszugehörigkeit und Religiosität beschrieben, da das Thema Religion kein typisch psychologisches Konzept darstellt.

2.1.1 Geschlecht

Über viele Jahrhunderte hinweg wurde das Geschlecht eines Individuums nur aus der biologischen Perspektive betrachtet. Eine Übersicht zum biologischen Verständnis von Geschlecht im historischen Wandel findet sich u. a. bei Laqueur (1994) und Voß (2010). Aus biologischer Sicht wurde zwischen Frau und Mann unterschieden. Dieses Verständnis der Zweigeschlechtlichkeit menschlicher Reproduktion geht zwangsläufig mit einem binären Konzept von Geschlecht einher, das als biologisches Geschlecht bzw. *Sex* bezeichnet wird (z. B. Lindsey, 2015). Die Zuordnung einer Person zum männlichen oder weiblichen Geschlecht wird dabei anhand biologisch unterscheidbarer Merkmale wie z. B. Chromosomen, innere Fortpflanzungsorgane, Hormone, äußere Geschlechtsorgane und Neuronen vorgenommen (Küppers, 2012; Lück, 2014; Money, Hampson & Hampson, 1957; Voß, 2010). Nicht erst neuere Forschung zeigt, dass das biologische Geschlecht nicht bei allen Individuen eindeutig bestimmbar ist (Lück, 2014; Money, Hampson & Hampson, 1955). Für dieses Phänomen, also dass eine Person weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden kann, hat sich der Begriff Intersexualität etabliert (United Nations, 2019). Um Diskriminierung zu vermeiden, trat in Deutschland ein Gesetz in Kraft, das seit dem 01. Januar 2019 neben „weiblich“ und „männlich“ auch „divers“ bei der Geschlechtsregistrierung einer Geburt ermöglicht (Deutscher Bundestag, 2018).

Neben dem biologischen Geschlecht hat das soziale Geschlecht in öffentlichen Diskursen und in der Forschung an Bedeutung gewonnen. Der vom Mediziner John Money in den 1950er Jahren eingeführte Begriff *Gender* wurde vom Psychiater Robert J. Stoller aufgegriffen, um darauf hinzuweisen, dass die biologischen Geschlechtermerkmale bei manchen Personen uneindeutig sind, so dass diese Merkmale nicht mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmen (Money, 1955; Stoller, 1984). Feministische (wissenschaftliche) Bewegungen in den 1960er bis 1980er Jahren nutzten den Begriff des

sozialen Geschlechts, um aufzuzeigen, dass das Geschlecht nicht nur biologisch bei Geburt festgelegt und damit unveränderbar, sondern auch durch gesellschaftliche, kulturelle und psychologische Vorstellungen und Erwartungen sozial konstruiert ist (McIntosh, 1991; Nicholson, 1995). Demzufolge müssen biologisches und soziales Geschlecht nicht zwangsläufig übereinstimmen. Unger (1979) diskutiert verschiedene definitorische Ansätze des biologischen Geschlechts und plädiert für eine Trennung von *Sex* und *Gender* auch in der psychologischen Forschung.

Obwohl die Unterscheidung von *Sex* und *Gender* seit über einem halben Jahrhundert existiert, stehen der wissenschaftlichen Community bislang kaum Datensätze zur Verfügung, in denen das biologische Geschlecht nicht nur binär erfasst und zusätzlich das soziale Geschlecht erhoben wurde (vgl. de Vries et al., 2020; Pöge et al., 2020). Erste kleinere Studien wurden in den letzten Jahren durchgeführt, deren Ergebnisse deutlich machen, dass eine getrennte Erhebung von biologischem und sozialen Geschlecht insbesondere in der Geschlechterforschung bzw. in Studien zu Geschlechterrollen(orientierung) sinnvoll ist (Bauer, Braimoh, Scheim & Dharma, 2017; Lösch, Voss, Pflieger & Wischlitzki, 2020). D. h., die Forschung hängt dem gesellschaftlichen Wandel in Bezug auf ein non-binäres Verständnis von *Sex* und der zusätzlichen Etablierung von *Gender* als soziodemographisches Merkmal hinterher. Aufgrund fehlender Daten wird in dieser Arbeit auf die binäre Geschlechterunterscheidung zurückgegriffen.

2.1.2 Geschlechterrollen und Geschlechterrollenorientierung

In der Literatur finden sich zum Teil widersprüchliche Definitionen der eng verwandten Konzepte von Geschlechterrollen, Geschlechterrollenorientierung und Geschlechterstereotype (vgl. Zosuls, Miller, Ruble, Martin & Fabes, 2011). Im Folgenden finden sich meine Arbeitsdefinitionen von Geschlechterrollen und Geschlechterrollenorientierung. Dabei ist eine Abgrenzung zu Geschlechterstereotype hilfreich. Unter Stereotype werden allgemein generalisierte Überzeugungen und Erwartungen über bestimmte Gruppen von Menschen verstanden, die auf gesellschaftlich geteiltem Wissen oder eigenen Erfahrungen beruhen (Ashmore & Del Boca, 1979; Pendry, 2014). *Geschlechterstereotype* schreiben den binären Geschlechtern spezifische Attribute zu, so dass zwischen Frauen und Männern Unterschiede in Eigenschaften, Einstellungen und Verhalten erwartet werden (Eagly, Wood & Diekman, 2000; Hannover, Wolter, Drewes & Kleiber, 2014; Tobin et al., 2010). Beispielhaft seien hier für den Bildungsbereich „Mädchen sind sprachbegabt“ und „Jungen können gut rechnen“ genannt. Diese Erwartungen tragen Personen an sich selbst und andere als typisch männlich oder typisch

weiblich anhand des äußerlich sichtbaren Geschlechts heran (Hannover, 2006). Diese Zuweisung von geschlechtertypischen Merkmalen sowie die damit verbundenen Erwartungen an geschlechterangemessene Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen gelten als soziale Normen in einer Gesellschaft und werden unter dem Begriff der *Geschlechterrollen* zusammengefasst (Eckes, 2008; Wolter et al., 2015). Anders formuliert handelt es sich bei Geschlechterrollen um ein Set von „Verhaltensweisen und Einstellungen, die in einer Gesellschaft mit dem männlichen oder weiblichen Geschlecht verknüpft und vom Individuum öffentlich zum Ausdruck gebracht werden“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 491). Athenstaedt und Alfermann (2011) legen in ihrem Verständnis der Geschlechterrollen den Fokus auf die geschlechtertypische Aufgabenteilung im Familien- und Erwerbsleben. Somit werden den Geschlechtern unterschiedliche Rollen für den familiären, beruflichen und politisch-gesellschaftlichen Bereich zugeschrieben (Athenstaedt & Alfermann, 2011; Becher & El-Menouar, 2014; Krampen, 1979; Lindsey, 2015; Wolter et al., 2015). Die in Europa bis Mitte/Ende des 20. Jahrhunderts akzeptierten Geschlechterrollen bestanden darin, dass Männer für das politische Geschehen einer Gesellschaft und die finanzielle Absicherung der Familie hauptverantwortlich sind („breadwinner“; Davis, 1984, S. 403). Sie nahmen also eine dominante Rolle im öffentlichen Leben ein. Das Leben der Frauen fand hingegen überwiegend im privaten Familienleben statt, da ihre Rolle vorsah, vor allem für Haushalt und Kindererziehung verantwortlich zu sein („homemaker“, Davis, 1984, S. 403). Diese Geschlechterrollen haben sich mittlerweile geändert, insbesondere die der Frauen, für die es spätestens mit Beginn des 21. Jahrhunderts als gesellschaftlich akzeptiert gilt, aktiv das öffentlich-politische Geschehen zu gestalten (Constantin & Voicu, 2015; Knight & Brinton, 2017).

Unter der *Geschlechterrollenorientierung* (*sex role attitudes* (bevor *Gender* in den wissenschaftlichen Diskurs aufgenommen wurde), *gender role attitudes* oder *gender ideology* im englischsprachigen Kontext) wird die individuelle Einstellung gegenüber den gesellschaftlich akzeptierten Geschlechterrollen verstanden (Burt & Scott, 2002; Cunningham, 2008; Davis & Greenstein, 2009; Galambos, Almeida & Petersen, 1990; Johnson, 1963; Krampen, 1979; Kretschmer, 2017; Wolter et al., 2015; Zoch & Schober, 2018). Basierend auf der Definition von Athenstaedt und Alfermann (2011), ist mit Geschlechterrollenorientierung konkret die Einstellung zu und die Internalisierung der geschlechtertypischen Aufgabenteilung in Familie, Beruf und Politik gemeint (u. a. Athenstaedt, 2003; Davis & Greenstein, 2009). Somit kann die Geschlechterrollenorientierung als ein Indikator für den Grad der Akzeptanz bzw. Ablehnung der in einer Gesellschaft kulturell akzeptierten Geschlechterrollen angesehen

werden (Becher & El-Menouar, 2014; Krampen, 1979). In Übereinstimmung mit anderen Wissenschaftler*innen, verwende ich in meiner Arbeit Geschlechterrollenorientierung als eindimensionales Konstrukt mit den Endpunkten „traditionelle Orientierung“ und „egalitäre Orientierung“ (Athenstaedt, 2000; Kulik, 2002b; Wolter et al., 2015). Personen mit traditioneller Geschlechterrollenorientierung befürworten die o. g. klassische Aufgabenteilung und unterscheiden zwischen typisch bzw. angemessenen männlichen und weiblichen Merkmalen, Eigenschaften und Verhaltensweisen. Personen mit egalitärer Geschlechterrollenorientierung hingegen lehnen Unterschiede in Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen ab, die auf Geschlechterstereotypen basieren. Somit zeichnen sich Individuen mit traditioneller Geschlechterrollenorientierung durch ein hohes Akzeptanzniveau der oben beschriebenen Geschlechterrollen aus, während Individuen mit egalitärer Geschlechterrollenorientierung diese ablehnen und stattdessen eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Frau und Mann befürworten, bei der weitgehende Überlappungen zwischen dem Weiblichkeits- und Männlichkeitsbild bestehen.

2.1.3 Religion, Religionszugehörigkeit und Religiosität

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird *Religion* als ein Sammelbegriff für verschiedene Weltanschauungen verstanden, demnach die Lehren einer Religion ein spezifisches Verständnis und dezidierte Erklärungen der Welt und des Lebens liefern. Eine Religion zeichnet sich durch ein kohärentes Set an Werten, Überzeugungen und Praktiken aus, die in der Glaubenslehre festgehalten sind und somit Ausmaß an Traditionalismus und konservativen Ansichten bestimmen (Pollack, 1995). Je nach Grad an Traditionalismus unterscheiden sich Religionen, zum Beispiel, in ihren Werten und Praktiken in Bezug auf die Geschlechter (Brinkerhoff und MacKie 1985). Der Begriff der Religion blickt auf eine lange europäische Geschichte mit zahlreichen Definitionsvorschlägen zurück (für eine Zusammenfassung siehe Auffarth & Mohr, 2000 sowie Pollack, 1995). Dennoch kann sich die Religionswissenschaft nicht auf eine Definition einigen (Bergunder, 2011; Zinser, 2010). In ihrer Definition schlagen beispielsweise Auffarth und Mohr (2000, S. 164) ein „Religionssystem“ vor, das Aspekte wie Wissen, Rituale, Verhaltensmuster, Institution und Mitgliedschaft beinhaltet. Van Tubergen und Sindradóttir (2011) greifen dieses Religionssystem auf und unterscheiden in ihrer Definition zwischen institutionellem Besuch, Gebet und subjektiver Religiosität. In ähnlicher Weise unterscheiden Helbig und Schneider (2014) zwischen Religionszugehörigkeit, institutionellem Besuch und subjektiver Religiosität. Die gemeinsame Grundlage dieser

Definitionen scheinen die Aspekte Religionszugehörigkeit und (subjektive) Religiosität zu bilden, die in den folgenden Abschnitten näher erläutert werden.

Die *Religionszugehörigkeit* bezeichnet die „Mitgliedschaft“ einer Person in einer bestimmten Religion. Religionen unterscheiden sich in ihrer Art der Zugehörigkeit. Bei manchen Religionen gehören Individuen mit ihrer Geburt automatisch dieser Religion an. So sind z. B. Nachkommen muslimischer Eltern ohne weiteres Zutun selbst Muslime und Nachkommen jüdischer Mütter gehören automatisch dem Judentum an. Bei anderen Religionen müssen zunächst spezielle Rituale durchlaufen werden, um offiziell als Mitglied in die Religionsgemeinschaft aufgenommen zu werden, wie z. B. bei den christlichen Religionen durch die Taufe im Kleinkindalter, Erstkommunion im Kindesalter und Firmung bzw. Konfirmation während der Adoleszenz. Folglich ist bei manchen Religionen die Religionszugehörigkeit mit einer aktiven und (zum Teil) bewussten Entscheidung verbunden, während sie bei anderen Religionen per se bei Geburt gegeben ist.

Von der Religionszugehörigkeit abzugrenzen ist die *Religiosität*. Voas (2007, S. 1167) beschreibt Religiosität als den „Grad der Religiosität“ bzw. die Eigenschaft, religiös zu sein. Das Konzept der Religiosität wird überwiegend als multidimensionales Konstrukt mit mehreren miteinander verbundenen Dimensionen verstanden und sollte auf jede Religion anwendbar sein (z. B. Feltey & Poloma, 1991; Lenski, 1955 in Glock, 1962; für eine empirische Überprüfung siehe Huber, Ackert & Scheiblich, 2020). In der weit verbreiteten und bis heute angewendeten Terminologie, die einen allgemeinen Bezugsrahmen für die empirische Forschung bildet, führt Glock (1962) die folgenden fünf Dimensionen auf: ideologische, rituelle, intellektuelle, erfahrungsbezogene und konsequentielle (vgl. Huber & Huber, 2012). Die ideologische Dimension bezieht sich im Allgemeinen auf die Glaubenssätze einer Religion. Konkreter umfasst die ideologische Dimension den Glauben an und die Bedeutung von Gott(heiten), Glauben an ein Leben nach dem Tod und orthodoxe Überzeugungen (z. B. Anerkennung der eigenen Religion als die einzig wahre). Interessanterweise wird die selbst eingeschätzte Religiosität und die Wichtigkeit von Religion im persönlichen Leben auch der ideologischen Dimension zugeordnet, obwohl es sich bei diesen beiden Aspekten nicht um Glaubenssätze handelt. Es wird erwartet, dass sich die Anhänger*innen an die Glaubenssätze „ihrer“ Religion halten. Die rituelle Dimension basiert auf den religionspezifischen Praktiken wie Gebet, Teilnahme am Gottesdienst, Teilnahme an bestimmten Aktivitäten, Diätbeschränkungen (z. B. Fasten, Verzicht auf bestimmte Lebensmittel), Tragen spezieller Kleidung etc. und beschreibt damit die „religiöse Praxis“. Stark und Glock (1968) unterteilten diese Dimension in private (z. B. Gebet, Diätbeschränkungen) und öffentliche (z. B. Teilnahme an religiösen Aktivitäten,

Kleidung) religiöse Praktiken. Die intellektuelle Dimension beinhaltet Wissen und Informiertheit über die grundlegenden Lehren der Religion und heiligen Schriften und wird demnach auch als „religiöses Wissen“ bezeichnet. Laut Glock (1962) ist allen Religionen gemein, dass sie von ihren Anhänger*innen erwarten, über ihre Religion informiert zu sein, wenn auch in verschiedenem Ausmaß. Die intellektuelle und ideologische Dimension sind miteinander verbunden, da Wissen eine notwendige Voraussetzung für Akzeptanz von und Glaube an die Lehren ist, wobei sich diese nicht zwingend aus dem Wissen ableiten lassen müssen (Glock, 1962). Die Dimension subjektiver Erfahrung umfasst das Bewusstsein und Vertrauen in eine göttliche Macht sowie religiöse Gefühle, die in verschiedenen Situationen zum Ausdruck kommen. Die Dimension der Konsequenzen grenzt sich von den anderen ab, da sie sich auf die Implikationen der Religion für das Verhalten im Alltag bezieht. In dieser Dimension wird demnach auf die Konsequenzen des religiösen Glauben, der religiösen Praktik, des religiösen Wissens und der religiösen Erfahrung und somit auf die Erwartungen an der Religion entsprechend angemessenen Verhaltensweisen und Einstellungen eingegangen (Glock, 1962). Da sich diese Dimension nicht klar von den anderen abgrenzen ließ, wurde sie in einer späteren Version des Modells der Religiosität entfernt (z. B. Stark & Glock, 1968), so dass die folgenden fünf Dimensionen Ideologie/Glaube, öffentliche Praxis, private Praxis, Intellekt und Erfahrung verblieben und zum Beispiel von Pollack, Huber und Kolleg*innen (u. a. Huber, 2003a; Huber, Ackert & Scheiblich, 2020; Huber & Huber, 2012; Pollack & Pickel, 1999, 2007) aufgegriffen werden. Glock (1962) ging damals davon aus, dass diese Religiositätsdimensionen von den Glaubenssätzen und Doktrinen einer jeden Religion abhängen, dass sich also beispielsweise Christen und Muslime in ihrer Religiosität per se unterscheiden, da verschiedene inhaltliche Konzepte diese Religionen prägen. In der neueren Literatur der Religionssoziologie und -psychologie werden Religiosität und Religionszugehörigkeit einer Person als nicht zwingend voneinander abhängig verstanden (u. a. Auffarth & Mohr, 2000; de Hoon & van Tubergen, 2014). Insbesondere bei Individuen ohne Religionszugehörigkeit wird die Unabhängigkeit von Religionszugehörigkeit und Religiosität deutlich, zumal die Zahl der Personen ohne Religionszugehörigkeit, also der religionsfreien¹

¹ Im deutschen Sprachgebrauch wird mehrheitlich der Begriff Konfessionslosigkeit bzw. konfessionslos verwendet. Eine Suche bei google.com identifiziert knapp 100.000 Ergebnisse zum Begriff „konfessionslos“, jedoch weniger als 40.000 Ergebnisse zu „religionsfrei“. Mir ist bewusst, dass „Religionsfreiheit“ das völkerrechtlich verankerte Menschenrecht meint, dass jede Person frei ist, eine Religion zu wählen und anzunehmen. Dennoch bevorzuge ich aus zwei Gründen die Verwendung des Begriffs „religionsfrei“ für Individuen, die keiner Religion angehören. (1) Konfession bezeichnet eine Untergruppe innerhalb einer Religion, beispielsweise die römisch-katholische Kirche innerhalb des Christentums oder das Sunnitentum innerhalb des Islam. In meiner Arbeit beziehe ich mich jedoch auf Personen, die keiner der Weltreligionen angehören und es somit nicht korrekt wäre, den Begriff Konfession bzw. Konfessionslosigkeit zu verwenden. (2) Die Endung „-los“ suggeriert das Fehlen von etwas Bedeutsamen (z. B. wie bei „arbeitslos“) bzw. einen Mangel, keiner

Personen, in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen ist. Dieser Anstieg ist auf Kirchenaustritte, „Wertänderungen bezüglich Taufen“ (Eicken & Schmitz-Veltin, 2010, S. 576) und den demografischen Wandel des Geburtenrückgangs zurückzuführen und zudem nicht nur in Deutschland sondern weltweit zu beobachten (Pickel, 2000; Schweitzer, Boschki, Gronover & Wissner, 2020; Smith, 2021; statista, 2021; Voas & Crockett, 2005). Individuen, die keiner Religion angehören, können dennoch hoch religiös sein. Dieses Phänomen wird in der englischsprachigen Literatur mit *believing without belonging* (Davie, 1990, 2013) beschrieben.

Laut Glock (1962) ist die Untersuchung der erfahrungsbezogenen Dimension mit den größten Herausforderungen aufgrund der beträchtlichen Bandbreite an möglichen religiösen Gefühlen verbunden. Der ideologischen Dimension wird die größte Bedeutung beigemessen (Stark & Glock, 1968). Insbesondere in der quantitativen Forschung wird zur Erfassung der Religiosität überwiegend nur auf die ideologische und rituelle Dimension zurückgegriffen.

2.2 Religionszugehörigkeit und Religiosität als Prädiktoren der Geschlechterrollenorientierung

Nachdem die Konstrukte von Geschlechterrollenorientierung, Religionszugehörigkeit und Religiosität begrifflich und konzeptionell eingeordnet und mit den verwandten Konstrukten der Geschlechterrollen, Geschlechterstereotype und Religion in Bezug gesetzt wurden, widmet sich dieses Kapitel der Frage, ob und inwiefern die Religionszugehörigkeit und die Religiosität mit der Geschlechterrollenorientierung zusammenhängen, konkreter ob die Zugehörigkeit zu einer spezifischen Religion und das Ausmaß an Religiosität die Geschlechterrollenorientierung vorhersagen kann. Eingangs wird näher auf die Gründe eingegangen, die für die Relevanz des Themas Religion für die empirische Forschung der Geschlechterrollenorientierung von Heranwachsenden sprechen. Anschließend werden theoretische Annahmen erörtert, die einen Zusammenhang zwischen Religionszugehörigkeit, Religiosität und Geschlechterrollenorientierung vermuten. Abschließend wird die empirische Befundlage zu den Annahmen beschrieben.

Religion anzugehören, während die Endung „-frei“ eher auf etwas Positives verweist (z. B. „steuerfrei“). Zudem vermag der Begriff religionsfrei im Gegensatz zu religionslos nicht nur Personen umfassen, die aus einer Religionsgemeinschaft ausgetreten sind, sondern auch Atheist*innen, Agnostiker*innen, säkulare Jüd*innen und Muslim*innen sowie Freidenker*innen. Ausführlichere Erläuterungen finden sich u. a. in Schmidt-Salomon (2004) und Proske (2005).

Das Thema Religion ist nicht nur, jedoch insbesondere, für Jugendliche von Bedeutung, da die Adoleszenz eine Entwicklungsphase ist, die durch die Herausbildung der persönlichen, sozialen und religiösen Identität gekennzeichnet ist (Reich, 2003; Schweitzer, 2005). Nach dem Stufenmodell religiösen Glaubens von Fowler (1991) befinden sich Jugendliche im Alter von ca. 13-21 Jahren auf der Stufe des synthetisch-konventionellen Glaubens. In dieser Phase könne Religion dazu beitragen, den eigenen Selbstwert und die eigene Identität zu finden, allerdings nur wenn Vertrauenspersonen wohlwollend und zugleich ehrlich seien, um so Perspektivenwechsel und Reflexion zu ermöglichen. Diese Phase sei geprägt durch Verunsicherung über das eigene Selbstbild, Orientierung an Vorbildern und der Suche nach möglichen Verknüpfungen mit dem eigenen Selbst. Gleichzeitig mangle es den Heranwachsenden in dieser Phase noch an Kritikfähigkeit und Autonomie von Autoritäten, so dass die Grundsätze von Religionen überwiegend akzeptiert und kaum hinterfragt würden, um mögliche inhaltliche Unstimmigkeiten zwischen religiösen Thesen und eigenen Überzeugungen zu vermeiden. Somit könnten religiöse Gruppen und religiöse Autoritäten Jugendliche in ihrer religiösen Identitätsfindung unterstützen und zugleich für extreme Ansichten, wie beispielsweise den religiösen Fundamentalismus (siehe Kapitel 5.5.2, Abschnitt zu Religionszugehörigkeit und religiöse Aspekte), gewinnen. Obwohl bereits in den 1990er Jahren publiziert, gilt Fowlers Modell als einer der neueren Ansätze in der Religionspsychologie, da die Entwicklung von Glaube und Religiosität als interaktive Beziehung zwischen dem Individuum und der Umwelt in einer bestimmten Lebenssituation beschreibt (Naurath, 2014). Nichtsdestotrotz ist an diesem Stufenmodell auch Kritik geübt worden: (a) die Entwicklung der religiösen Identität ist auch mit Emotionen verbunden, die bei Fowler keine Beachtung finden, (b) aktuellere Forschung der Entwicklungspsychologie bringt der Entwicklung von Heranwachsenden größere Wertschätzung entgegen und geht weniger als Fowler von defizitären Entwicklungsphasen aus und (c) das Modell ist im christlichen Kontext entwickelt worden und damit möglicherweise nicht auf andere Religionen übertragbar (Naurath, 2014). Ich habe dieses Modell hier gewählt, um zu zeigen, dass sich die Identitätskrise von Jugendlichen auch auf religiöse Aspekte beziehen und nicht zuletzt auch vor diesem Hintergrund für die Geschlechterrollenorientierung von Bedeutung sein kann.

2.2.1 Theoretische Annahmen zum Zusammenhang zwischen Religionszugehörigkeit, Religiosität und Geschlechterrollenorientierung

In der Religionsforschung wird mindestens seit Mitte des letzten Jahrhunderts die Bedeutung der Religion für die Gesellschaft und das Individuum (u. a. Lenski, 1963; Luckmann, 2016;

Pollack & Pickel, 2007; Tylor, 1871; Wilson, 1992) und insbesondere im Zusammenhang mit dem Geschlecht bzw. im Kontext der Geschlechtergerechtigkeit diskutiert (Brinkerhoff & MacKie, 1985; Driver, 1976; Morgan, 1987; Porter & Albert, 1977). Hierbei können mindestens drei verschiedene theoretische Ansätze unterschieden werden: (1) Ein Ansatz postuliert verschiedene Annahmen für jede Religion basierend auf den jeweiligen Lehren und Doktrinen; (2) eine weitere Theorie bezieht sich auf die beobachteten Tendenzen innerhalb der letzten Jahrzehnte, sich von der Religion abzuwenden und ihr keine besondere Bedeutung (mehr) beizumessen; (3) in einer weiteren Theorie wird der Bedeutungsverlust von Religion nur auf die religiöse Institution bezogen und nicht auf die individuelle Religiosität. Diese drei theoretischen Ansätze werden in den folgenden Abschnitten ausgeführt, da deren Annahmen mit unterschiedlichen Hypothesen für den Zusammenhang zwischen religiösen Merkmalen und der Geschlechterrollenorientierung einhergehen. Abschließend wird vor dem Hintergrund einer durchschnittlich eher traditionellen Geschlechterrollenorientierung von Muslim*innen ein spezieller Fokus auf die Religiosität von Angehörigen des Islam mit Zuwanderungshintergrund gelegt, da diese möglicherweise eine Erklärung für die traditionellere Einstellung liefert (Becher & El-Menouar, 2014; Healy, 2020; Röder, 2014; Zmyj & Huber-Bach, 2020).

Der erste theoretische Ansatz zur Verbindung von religiösen und geschlechterbezogenen Aspekten geht davon aus, dass auf Grundlage der Doktrinen eine Religion als konservativ und traditionell oder als liberal und egalitär eingestuft werden kann. Konservative Religionen zeichnen sich durch die Bewahrung traditioneller Normen und Werte aus. Damit sind unter anderem religiöse Verantwortlichkeiten und Autoritäten gemeint, die Männern vorbehalten sind (Porter & Albert, 1977). Brinkerhoff und MacKie (1985) argumentieren, dass sich Religionen je nach Grad des Traditionalismus in ihren Werten und Praktiken bezüglich der Geschlechter unterscheiden. Die Sichtbarkeit von Frauen und Männern in der Organisationsstruktur einer Religion, ihre Beteiligung und ihre Positionen können geschlechterrelevante Gesellschaftsstrukturen prägen, insbesondere in solchen Gesellschaften, in denen die Mehrheit der Bevölkerung derselben Religion angehört (Fish, 2002; Inglehart & Norris, 2003). Zudem werden Anhänger*innen durch ihre Religion eine eher egalitäre oder eine eher traditionelle Sicht auf Geschlechterrollen vermittelt (Bolzendahl & Myers, 2004; Driver, 1976; Lenski, 1963). Somit können Religionen, die als konservativ gelten, bestehende Ungerechtigkeiten zwischen den Geschlechtern, geschlechertypische Erwartungen und eine eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung verstärken (Brinkerhoff & MacKie, 1985; Read, 2003). Das katholische Christentum, der Islam und das orthodoxe Judentum werden bisweilen als konservative Religionen eingestuft, da sich diese durch die Macht der Männer in religiösen

Ämtern, eine potentielle Geschlechtertrennung während religiöser Aktivitäten und ein Zögern in der Schaffung einer stärker geschlechtergerechten Organisationsstruktur im Vergleich zu anderen Religionen auszeichnen (Buser, 2014; Inglehart & Norris, 2003). Insbesondere der Islam bzw. ihre Anhänger*innen werden in christlich geprägten Gesellschaften oft als Hindernis für das Ziel der Geschlechtergleichstellung und -gerechtigkeit angesehen (El-Saadawi, 1980; Inglehart & Norris, 2003; Okin et al., 1999; Watt, 2013), unter anderem vor dem Hintergrund arrangierter Ehen und einer geringen Beteiligung von Frauen am Erwerbsleben in überwiegend muslimisch geprägten Ländern im Vergleich zu nicht-muslimischen Ländern (Far, 2017; Okin, 2002; United Nations Development Programme, 2013, 2017). Angewandt auf die Geschlechterrollenorientierung sollten demnach katholische, jüdisch orthodoxe und muslimische Jugendliche eher traditionell eingestellt sein und Jugendliche, die einer als weniger konservativ geltenden Religion oder keiner Religion angehören, eher egalitär eingestellt sein.

Im Gegensatz dazu gehen Vertreter*innen der *Secularization Thesis* davon aus, dass die Religion als Konzept in westlich-industrialisierten Gesellschaften, wie denjenigen in Westeuropa, auf der gesellschaftlichen und individuellen Ebene an Bedeutung verloren hat (u. a. Berger, 1990; Bruce, 2002; Wilson, 1992). Da Industrialisierung und Modernisierung mit Religion im Widerspruch zueinander stehen, verschwindet die Religion graduell aus dem öffentlichen Leben (Pickel, 2010). Vertreter*innen der Säkularisierungsthese sehen in den ansteigenden offiziellen Kirchenaustritten und der zugleich steigenden Anzahl an Personen, die keiner Religion angehören, unterstützende Belege für ihre These (Meulemann, 2019; Pickel, 2010; Pollack & Pickel, 2007). In den westdeutschen Bundesländern hat sich der Anteil der konfessionsfreien Personen zwischen 1990 und 2006 von 11 % auf 18 % beinahe verdoppelt; in den ostdeutschen Bundesländern ist er im gleichen Zeitraum von 65 % auf 71 % gestiegen (Pickel, 2010). Seit 2012 nimmt zudem die Zahl der Kinder, die getauft werden oder zur Erstkommunion gehen, stetig ab (Statistisches Bundesamt, 2019), so dass in einigen Jahren mehr Jugendliche ohne Religionszugehörigkeit als mit (christlicher) Religionszugehörigkeit in Deutschland leben könnten. Erste Ergebnisse des Religionsmonitors 2023 zeigen weiterhin, dass ein Viertel der christlichen Kirchenmitglieder in den letzten 12 Monaten über einen Kirchenaustritt nachgedacht und ein Fünftel die Absicht hat, aus der Kirche auszutreten, wobei diese Aussagen überdurchschnittlich häufig von jüngeren Befragten getätigt wurden (Bertelsmann Stiftung, 2022). Laut der Säkularisierungsthese sollte demnach die Religion und damit sowohl die Religionszugehörigkeit als auch die Religiosität für die Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen in westlichen Gesellschaften keine große (mehr) Rolle spielen,

da sie ihre gesellschaftliche Priorität verloren hat (Bruce, 2002; Pickel, 2010; Pollack & Pickel, 1999).

Vertreter*innen der *Religious Individualization Thesis* wiederum argumentieren, dass eine Säkularisierungstendenz eingesetzt hat, die zwar mit einem Rückgang der Bedeutung etablierter religiöser Institutionen in westlichen Gesellschaften aber gleichzeitig mit einer Zunahme der individuellen Religiosität einhergegangen ist (Luckmann, 2016; Gabriel, 1992 in Spieß, 2019). Befürworter*innen dieser These sehen Belege für ihre Argumentation in der steigenden Zahl an Individuen, die keiner Religion angehören, im Anstieg der Spiritualität und einer allgemeinen "spirituellen Suche" (Roof, 1999, S. 9) in jüngster Zeit sowie einem Angebotsboom spiritueller Ressourcen in Form von Büchern, Seminaren etc. (Davie, 2013; Roof, 1999). Diese Veränderungen können dazu führen, dass sich Jugendliche von den religiösen Institutionen lösen, während sie neue Formen der Religion und Religiosität entdecken (Luckmann, 2016; Pollack & Pickel, 2007; Gabriel, 1992 in Spieß, 2019) und somit „ohne Kirche glauben“ (*believing without belonging*), wie es Davie (1990, 2013) formulierte. Auf die Geschlechterrollenorientierung bezogen, sollte laut der religiösen Individualisierungstheorie die Religionszugehörigkeit keine Bedeutung haben, während die Religiosität bzw. Spiritualität weiterhin für die Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen relevant sein sollte.

Abschließend wird ein besonderer Fokus auf den Zuwanderungshintergrund von Angehörigen des Islam in Verbindung mit der Religiosität gelegt, um den Fragen nachzugehen, ob die Religiosität die eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung von Muslim*innen bzw. Zugewanderten (Becher & El-Menouar, 2014; Healy, 2020; Röder, 2014; Salikutluk & Heyne, 2014; Zmyj & Huber-Bach, 2020) erklären kann und ob sich die Bedeutung der Religiosität für die Geschlechterrollenorientierung über die verschiedenen Zuwanderergenerationen hinweg verändert. Es ist davon auszugehen, dass es sich bei den in Deutschland lebenden Anhänger*innen des Islam überwiegend um Personen mit Zuwanderungshintergrund handelt, unter der Voraussetzung, dass mit Zuwanderungshintergrund gemeint ist, dass (a) eine Person im Ausland geboren wurde und selbst zugewandert ist (1. Generation) oder (b) eine Person in Deutschland und mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (2. Generation). An dieser Stelle kann ich den Zusammenhang zwischen Muslim*in und Zuwanderungshintergrund nur vermuten, da hierzu für Deutschland keine Daten vorliegen; es gibt weder eine valide Zählung noch ein Register über muslimische Religionsangehörige, das Statistische Bundesamt macht im jährlich veröffentlichten Mikrozensus zwar Angaben zu Personen mit Zuwanderungshintergrund nicht jedoch zur konkreten Religionszugehörigkeit

und in die Hochrechnungen der regelmäßig vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge durchgeführten Studie „Muslimischen Leben in Deutschland“ gehen ausschließlich Personen mit Zuwanderungshintergrund ein, die sich selbst als Muslim*innen identifizieren (Haug, Müssig & Stichs, 2009; Pfündel, Stichs & Tanis, 2021; Spielhaus, 2013). Der Generationenstatus von muslimischen Zugewanderten könnte für ihre Geschlechterrollenorientierung insofern von Bedeutung sein, als dass sich Muslim*innen der ersten und zweiten Generation im Ausmaß ihrer Religiosität unterscheiden; somit würde die Religiosität für die Geschlechterrollenorientierung unterschiedlich relevant sein. In der Literatur finden sich allerdings zum Teil widersprüchliche theoretische Erklärungen für das Zusammenspiel von Generationenstatus, Religiosität und Geschlechterrollenorientierung aussehen könnte. Nach der *Assimilation Theory* (z. B. Alba & Nee, 1997) gleichen sich Zuwander*innen in ihren Einstellungen, Werten und Verhaltensweisen im Generationenverlauf immer mehr den Einheimischen an. Eine Abnahme der Religiositätsausprägung sowie eine Veränderung der Geschlechterrollenorientierung von eher traditionell zu eher egalitär über Generationen hinweg würden daher die Assimilationstheorie sprechen. Die *Theory of Segmented Assimilation* (z. B. Portes & Zhou, 1993) besagt, dass sich Zuwander*innen in einigen gesellschaftlichen Bereichen assimilieren, d. h. an die Einheimischen anpassen, in anderen Bereichen, wie beispielsweise bei den Themen rund um Religion und Geschlecht, jedoch nicht. Ein stabiles Niveau der Religiosität und eine unveränderliche Geschlechterrollenorientierung über Generationen hinweg würden daher zu den Annahmen der Theory of Segmented Assimilation passen. Auf Basis eines beobachteten Anstiegs der Bedeutung von religiösen Aspekten bei Personen mit Zuwanderungshintergrund über die Generationen hinweg argumentieren Fleischmann und Phalet (2012) mit einer *Abwehrreaktion* bei Zugewanderten. Die Wissenschaftler*innen gehen davon aus, dass sich Zuwander*innen auf ihre Religion besinnen, um auf negative Erfahrungen (z. B. Diskriminierung, Islamfeindlichkeit) in der Aufnahmegesellschaft zu reagieren. Auf die Geschlechterrollenorientierung angewandt, könnten eine stärkere Religiosität und eine traditionellere Geschlechterrollenorientierung bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund der zweiten Generation im Vergleich zu zugewanderten Jugendlichen der ersten Generation als eine Abwehrreaktion interpretiert werden.

2.2.2 Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Religionszugehörigkeit, Religiosität und Geschlechterrollenorientierung

Der Zusammenhang zwischen der Religionszugehörigkeit und der Geschlechterrollenorientierung wurde bereits vielfach untersucht, sowohl innerhalb ausgewählter Gesellschaften

als auch vergleichend über verschiedene Gesellschaften hinweg. Einige Studien berichten, dass Katholik*innen, orthodoxe Christ*innen und Muslim*innen eine weniger egalitäre Geschlechterrollenorientierung haben, während Jüd*innen, liberale Christ*innen und Personen ohne Religionszugehörigkeit eine stärker egalitäre Geschlechterrollenorientierung aufweisen (Algan & Cahuc, 2006; Denton, 2004; Gerhards, 2006; Haller & Hoellinger, 1994; Healy, 2020; Heaton & Cornwall, 1989; Inglehart & Norris, 2003; Porter & Albert, 1977; Read, 2003). Andere Studien konnten keinen Zusammenhang zwischen der Religionszugehörigkeit und der Geschlechterrollenorientierung finden (Davis & Wills, 2010; Fan & Marini, 2000). Alexander und Welzel (2011) verglichen auf Basis des World Values Survey mit Daten von ca. 80 Ländern Muslim*innen mit Nicht-Muslim*innen unter Berücksichtigung individueller Merkmale (z. B. Geschlecht und Religiosität) und gesellschaftlicher Faktoren (z. B. Anteil der weiblichen Erwerbsbevölkerung und *Gender Empowerment Measure*) bezüglich ihrer Geschlechterrollenorientierung. Die Autor*innen stellten fest, dass Muslim*innen eine weniger egalitäre Geschlechterrollenorientierung aufweisen als Nicht-Muslim*innen. In ähnlicher Weise kommen einige in Deutschland durchgeführte Studien zu dem Schluss, dass Muslim*innen eine weniger egalitäre Geschlechterrollenorientierung ausdrücken als Christ*innen (Diehl et al., 2009; Salikutluk & Heyne, 2014; Steinbach, 2009; Zmyj & Huber-Bach, 2020). An dieser Stelle sei angemerkt, dass in einigen dieser Studien auf methodischer Ebene die Religionszugehörigkeit nicht auf Basis der Auskunft über die Zugehörigkeit zu einer Religion, sondern auf Basis des Zuwanderungshintergrundes vorgenommen wurde, und somit teilweise türkische Zuwander*innen mit einheimischen Deutschen verglichen wurden. Dennoch reihen sich diese Befunde in die der anderen Studien ein, da die Mehrheit der Muslim*innen in Deutschland einen türkischen Zuwanderungshintergrund hat (Haug et al., 2009; Pfündel et al., 2021) und es sich bei der Mehrheit der Christ*innen in Deutschland um Autochthone ohne Zuwanderungshintergrund handelt (Simsek, Jacob, Fleischmann & Tubergen, 2018). Die meisten hier aufgeführten Studien wurden mit Erwachsenen durchgeführt, so dass unklar ist, ob diese Befunde auch für Jugendliche gelten (Ausnahmen: Salikutluk & Heyne, 2014; Zmyj & Huber-Bach, 2020).

Auch die vorhandenen empirischen Belege für den Zusammenhang zwischen der individuellen Religiosität und Geschlechterrollenorientierung zeugen von einem gemischten Bild. Einige Studien zeigen, dass eine hohe ideologische Religiosität mit einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung zusammenhängt (Alexander & Welzel, 2011; Denton, 2004; Kretschmer, 2017; Kulik, 2000; Read, 2003). Im Hinblick auf die rituelle Religiosität untersuchten die meisten Studien die öffentliche religiöse Praxis und liefern keine schlüssige

Befundlage. Während manche Studien von einem Zusammenhang zwischen einer häufigeren öffentlichen Praxis und einer traditionelleren Geschlechterrollenorientierung berichten (Gerhards, 2006; Haller & Hoellinger, 1994; Inglehart & Norris, 2003; Kucinkas, 2010), finden andere Studien diesen Zusammenhang nicht (Davis, 2007; Davis & Wills, 2010; Fan & Marini, 2000). Ein möglicher Grund für diese widersprüchlichen Ergebnisse könnte die jeweils einbezogene Stichprobe sein. So scheint der Zusammenhang zwischen öffentlicher religiöser Praxis und traditioneller Geschlechterrollenorientierung für Erwachsene zu bestehen, nicht jedoch für Jugendliche, was für die Säkularisierungsthese sprechen würde: während für die älteren Generationen die Religion noch von Relevanz ist und mit der Geschlechterrollenorientierung einhergeht, scheint die Religion für die jüngeren Generationen weniger Bedeutung im Allgemeinen und für die Geschlechterrollenorientierung im Speziellen zu haben. Zur privaten religiösen Praxis liegen nur sehr wenige Untersuchungen vor; diese zeigen, dass eine höhere Gebetshäufigkeit mit einer weniger egalitären Geschlechterrollenorientierung bei Erwachsenen einhergeht (Kucinkas, 2010; Röder, 2014). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die empirische Befundlage zur Religiosität und Geschlechterrollenorientierung bei Jugendlichen noch ausbaufähig ist.

Bei spezifischer Betrachtung von (zugewanderten) Muslim*innen im Generationenverlauf unterscheiden sich die empirischen Ergebnisse in Abhängigkeit davon, wie die Religiosität erfasst wurde. Studien, die die ideologische Religiosität untersuchten, können einen Anstieg der Religiosität zwischen der ersten und zweiten Generation von Muslim*innen mit türkischer und anderer Herkunft ausmachen (Aleksynska & Chiswick, 2013; Fleischmann & Phalet, 2012; Simsek et al., 2018; vgl. Review von Pahlet, Fleischmann & Hillekens, 2018). Diese Ergebnisse stützen die Hypothese der Abwehrreaktion (Fleischmann & Phalet, 2012). Andere Studien hingegen berichten von einer stabilen ideologischen Religiosität von türkischen Einwander*innen über die Generationen hinweg (Diehl & Koenig, 2009, 2011; Diehl et al., 2009; Kretschmer, 2017). Auch bei Studien, die Muslim*innen auf Basis der Selbstidentifizierung untersuchten, konnte eine gleichbleibend hohe Religiosität im Generationenverlauf festgestellt werden (Bisin, Patacchini, Verdier & Zenou, 2008; Jacob & Kalter, 2013; Maliepaard & Lubbers, 2013; vgl. Review von Pahlet, Fleischmann & Hillekens, 2018). Diese Ergebnisse sprechen für die Theorie der segmentierten Assimilation. Die rituelle Religiosität scheint bei muslimischen Einwander*innen über die Generationen hinweg abzunehmen (Aleksynska & Chiswick, 2013; Diehl & Koenig, 2009; Güveli & Platt, 2011), was mit den Annahmen der Assimilationstheorie übereinstimmt. Es wurden also Hinweise für alle drei theoretischen Annahmen gefunden. Bei Jugendlichen, die sich selbst als Muslim*innen

bezeichnen oder deren Migrationshintergrund auf ein überwiegend muslimisch geprägtes Land zurückgeht (z. B. Türkei, Marokko), deutet die empirische Befundlage darauf hin, dass ihre eigene Religiosität der ihrer Eltern sehr ähnlich ist (Jacob & Kalter, 2013; Kretschmer, 2017; Maliepaard & Lubbers, 2013).

2.3 Schulbezogene Merkmale als Prädiktoren der Geschlechterrollenorientierung

Neben individuellen Merkmalen wie der Religionszugehörigkeit und Religiosität, die im Zusammenhang mit der Geschlechterrollenorientierung stehen können, wird der Schule eine relevante Bedeutung bei der Vermittlung gesellschaftlicher Werte, wie zum Beispiel den Geschlechterrollen, beigemessen. Die Auseinandersetzung mit sozialen Normen und Werten wird als eine der vier Funktionen von Schule (Vermittlung sozialer und grundlegender moralischer Wertorientierungen, Wissens- und Kompetenzvermittlung, berufliche Selektion und Leistungsorientierung) verstanden (Fend, 2008; siehe auch Hurrelmann & Bauer, 2015). Bevor die Vermittlung sozialer Regeln, kultureller Normen und moralischer Werte innerhalb der Schule erörtert wird, soll zunächst allgemein auf die Schule als Institution für soziales Lernen eingegangen werden.

2.3.1 Schule als Sozialisationsinstanz für soziales Lernen

Jugendliche bewegen sich in verschiedenen sozialen Räumen und sind Mitglied unterschiedlicher Gruppen (z. B. Klassenverband, Schule, Verein, Jugendclub), in denen unter anderem Geschlechterrollen vorgelebt und vermittelt werden. Die in diesen Gruppen und sozialen Räumen erlebten Erfahrungen und Eindrücke sind auch Teil der Identitätsentwicklung und werden als *soziales Lernen* bezeichnet. Das Konzept des sozialen Lernens steht im Mittelpunkt der sozialen Lerntheorie („*social learning theory*“) von Rotter (1954; in Strickland, 2016) und Bandura (1977). Nach der sozialen Lerntheorie findet auf der Grundlage spezifischer situativer Gegebenheiten und individueller Persönlichkeitsmerkmale soziales Lernen statt.

Die Schule als Raum des sozialen Lernens wird im ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) als Teil des Mikrosystems und nach Hurrelmann und Bauer (2015) als eine sekundäre Sozialisationsinstanz verstanden. Laut Quenzel und Hurrelmann (2022) stellen Schulen „einen sozialen Mikrokosmos der Gesellschaft“ (S. 110) dar, in dem kulturelle Normen und Werte sowie gesellschaftliche Lebensbedingungen der Realität abgebildet werden. Somit fördern und fordern Schulen ein hohes Maß der individuellen Anpassungsfähigkeit an soziale und kulturelle Strukturen, Regeln und Normen. Dies geschehe unter anderem in den

verschiedenen Rollenbeziehungen, die in einer Schule vorhanden sind und von Hurrelmann und Bauer (2015) auf vier Ebenen der Sozialisation verortet werden: (1) in der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schulklasse, (2) in individuellen Beziehungen zwischen Lehrkraft und einzelnen Schüler*innen, (3) in Beziehungen innerhalb des „Schüler[*innen]systems“, also zwischen Mitschüler*innen, die von den Autor*innen als „Schüler[*innen]beziehungen“ bezeichnet werden (S. 172) sowie (4) in der Beziehung zwischen der Schule als Organisationsstruktur und den Individuen, die sich in einer Schule aufhalten. In meiner Forschungsarbeit konzentriere ich mich auf die Mitschüler*innen bzw. Klassenkamerad*innen, die zugleich auch Freund*innen sein können und sich dadurch auszeichnen, dass sie im Gegensatz zu den Eltern und Lehrkräften der gleichen Generation angehören, und dass Jugendliche in der Schule viel Zeit mit ihnen verbringen. Sie werden auch als *Peers* bezeichnet (Quenzel & Hurrelmann, 2022; Weichold & Silbereisen, 2012). Die Institution Schule stellt also einen sozialen Raum dar, in dem Heranwachsende einen Großteil ihrer Zeit mit der Peergruppe verbringen (z. B. OECD, 2021); Fend (2008) verweist auf bis zu 15 000 Unterrichtsstunden innerhalb einer Schullaufbahn. In den folgenden Abschnitten wird detaillierter auf das Zusammenspiel von Peers, Schulart, Geschlechterzusammensetzung, individuellem Geschlecht und der individuellen Geschlechterrollenorientierung aus theoretischer Perspektive sowie auf Basis der empirischen Befundlage eingegangen.

2.3.2 Die Bedeutung der Peers für die Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung

Die Adoleszenz ist unter anderem durch die sukzessive Ablösung der Jugendlichen von den Eltern geprägt, die zu erhöhter Selbstverantwortung und Autonomie führt (z. B. Hurrelmann & Quenzel, 2018). Auch wenn Eltern während dieser Ablösungsprozesse zentrale Bezugspersonen bleiben, nimmt die Bedeutung der Eltern für Jugendliche ab, während die der Peers zunimmt (für einen empirischen Überblick siehe Halimi et al., 2021; für einen theoretischen Überblick siehe Brake, 2010; Hurrelmann & Quenzel, 2012; sowie Zander et al., 2017). Mit zunehmendem Alter der Jugendlichen treten die Peers an die Stelle der Eltern als Vertrauenspersonen und Rollenvorbilder, die damit die Eltern in manchen Entwicklungsbereichen ablösen (Bussey & Bandura, 1999; Furman & Buhrmester, 1992). Einige Wissenschaftler*innen erklären diesen Wechsel der Vorbilder von den Eltern zu den Peers damit, dass Jugendliche verstärkt solchen Personen Aufmerksamkeit widmen, die sie für sich selbst als wichtig erachten (u. a. Brown & Klute, 2006; Eccles et al., 1993). Zum Beispiel gewinnen gleichberechtigte Beziehungen und solche, die „auf gleicher Augenhöhe“ stattfinden, für die Jugendlichen an Bedeutung. Diese können sie mit ihren Peers entwickeln und aufrechterhalten, nicht jedoch mit

den Eltern, die ihren Heranwachsenden in Fragen der Autorität und des Machtgefälles klar überlegen sind (z. B. Eccles et al., 1993). Aus diesem Grund sprechen einige Wissenschaftler*innen nicht von einer Ablösung der Jugendlichen von ihren Eltern sondern von einer Transformation der Beziehung zu ihren Eltern, die den wachsenden Grad an Autonomie in der Eltern-Jugendliche*r-Beziehung berücksichtigt (für einen Überblick zur Autonomieentwicklung bei Heranwachsenden siehe Zimmer-Gembeck & Collins, 2006). Erhöhte Aufmerksamkeit erhalten insbesondere Peers, mit denen sich Jugendliche identifizieren und mit denen sie befreundet sein möchten (z. B. Brown & Klute, 2006). Die Jugendforscher*innen Hurrelmann und Quenzel unterscheiden die vier zentralen Entwicklungsaufgaben Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren, die von Jugendlichen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene „erkannt, verstanden, angenommen und in konkrete Verhaltensweisen umgesetzt werden“ müssen (S. 24). Für die Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung sind die Aufgaben Binden und Partizipieren von Bedeutung. Unter der Bindungsaufgabe verstehen die Autor*innen u. a. das Herausarbeiten der eigenen Geschlechteridentität und die Ablösung von den Eltern, um Freundschaften zu Gleichaltrigen aufbauen zu können, während unter Partizipation die Entwicklung des individuellen Werte- und Normensystems zur aktiven Beteiligung am gesellschaftlichen Leben gemeint ist.

Die *social cognitive theory of gender role development and functioning* („Sozialkognitive Theorie der Entwicklung und Funktion der Geschlechterrolle“; Bussey & Bandura, 1999) beschreibt anhand von drei möglichen Mechanismen, wie eine solche Orientierung an den Peers entstehen kann bzw. wie individuelle Einstellungen von Jugendlichen, z. B. die Geschlechterrollenorientierung, durch die Peers beeinflusst werden können. Das *Lernen am Modell* stellt den ersten Mechanismus dar. Laut der Theorie vermitteln Vorbilder im unmittelbaren familiären (Eltern und andere Familienangehörige), schulischen (z. B. Klassenkamerad*innen und Lehrkräfte) und sozialen (z. B. Freund*innen und Nachbarn) Umfeld von Jugendlichen geschlechterspezifische Informationen. Konkret bedeutet das Lernen am Modell, dass Jugendliche Vorbilder beobachten und auf diese Art Verhaltensweisen erwerben, die sowohl traditionelle als auch egalitäre Geschlechterrollen widerspiegeln können. Diese Form des sozialen Lernens ist als einer der stärksten Prozesse für die Übernahme von Werten, Einstellungen und Rollen von anderen Individuen anerkannt (Bussey & Bandura, 2004; Rosenthal & Zimmerman, 1978). Ein weiterer Mechanismus wird in der *direkten Instruktion* gesehen, durch die Jugendliche über verschiedene Ansichten und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit dem Geschlecht informiert werden. Dies kann im Unterricht geschehen, indem über Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechterrollen nicht nur informiert, sondern

auch kritisch diskutiert und praktische Übungen durchgeführt werden. Dafür stehen den Lehrkräften diverse Informationsbroschüren und Unterrichtsmaterialien in deutscher Sprache zur Verfügung (u. a. Beckmann-Schulz, 2002; Brabänder, 2019; Conrad, 2022; Feldbusch & Seiler, o. D.). In den USA nehmen viele Sekundarschüler*innen an Präventionsprogrammen teil, in denen das Geschlecht und der Umgang mit anderen Geschlechtern thematisiert werden. Darunter fallen beispielsweise „*Youth-focused Relationship Education (YRE) Interventions*“, die Jugendlichen Wissen und Fähigkeiten vermitteln (z. B. Konfliktmanagement, Hinterfragen geschlechterstereotyper Einstellungen), um gesunde und gewaltfreie (Liebes)Beziehungen führen zu können (Chan, Harcourt-Medina & Adler-Baeder, 2022; McElwain, McGill & Savasuk-Luxton, 2017). Solche direkten Instruktionen rund um das Thema Geschlecht können auch außerhalb des Unterrichts stattfinden, zum Beispiel in den (sozialen) Medien, was unter anderem von Jugendeinrichtungen, Nichtregierungsorganisationen, kulturellen Einrichtungen und bekannten Firmen übernommen wird (Buyurucu, Duman & Yılmaz-Günay, 2009; Goethe-Institut, 2022; Greenfield, 2014; Plan International Deutschland, 2019). Als dritten Mechanismus schlagen Bussey und Bandura (1999) die *Erfahrungen* vor, die Jugendliche als soziale Reaktion auf ihre Verhaltensweisen und Meinungsäußerungen bezüglich den kulturell akzeptierten Geschlechterrollen machen. Diese Rückmeldungen können positiv (z. B. durch Belohnung bei Einhaltung der Geschlechterrollen) oder negativ (z. B. durch Bestrafung bei geschlechter-non-konformen Einstellungen und Verhaltensweisen) ausfallen und werden auch als *Lernen durch direkte Verstärkung* bezeichnet (Muntoni & Retelsdorf, 2020). Demzufolge werden Einstellungen und „Verhaltensweisen verstärkt, die mit Geschlechterstereotypen übereinstimmen, und diejenigen [Einstellungen und] Verhaltensweisen bestraft, die nicht geschlechtertypisch sind“ (Muntoni & Retelsdorf, 2020, S. 80). In der jüngeren Forschung wird dieser Mechanismus bei Durchführung von Gleichaltrigen detaillierter differenziert. So wird beispielsweise zwischen „*peer pressure*“ (Ausübung von Druck, um spezifische Einstellungen oder Verhaltensweisen zu forcieren), „*antagonistic behaviors*“ (abwertende, einschüchternde Rückmeldungen, z. B. Spott, Bullying), „*behaviorial reinforcement*“ (Ermutigung und Belohnung von Aktivitäten, die bereits durchgeführt werden) und „*structuring opportunities*“ (Schaffung von Situationen, die bestimmte Verhaltensweisen begünstigen, z. B. unbeaufsichtigte Party) unterschieden (Brown, Bakken, Ameringer & Mahon, 2008; S. 24). All diese Prozesse sind im Rahmen der Peer-Sozialisation von geschlechterrollenkonformen und -nichtkonformen Verhaltensweisen sowie der individuellen Einstellung zu den Geschlechterrollen denkbar. Im Kontext der Geschlechterrollenorientierung wurde peer pressure bislang nur in einer Studie untersucht (Halimi et al., 2021). In dieser zeigte sich, dass

nicht alle Jugendlichen gleichermaßen empfänglich sind für Einflüsse durch ihre Peers und dass peer pressure in Abhängigkeit von bestimmten Eigenschaften der Peergruppe unterschiedliche Effekte haben kann (für einen allgemeinen systematischen Überblick zu peer pressure ohne inhaltlichen Bezug zu Geschlechterrollen siehe Brechwald & Prinstein, 2011). In der Adoleszenz sind Jugendliche insbesondere während der „akuten“ Phase der Identitätsfindung empfänglicher für Peer-Einflüsse (vgl. Brechwald & Prinstein, 2011). Bei dieser akuten Phase scheint es sich bezüglich der Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype um die frühe Adoleszenz, d. h. zwischen 12 und 14 Jahren bzw. direkt nach dem Wechsel von der Grundschule auf eine weiterführende Schule zu handeln (Alfieri, Ruble & Higgins, 1996; Halimi et al., 2021). Neben des Alters ist auch das Geschlecht der Jugendlichen für die Peer-Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung von Bedeutung. Darauf wird im folgenden Abschnitt näher eingegangen.

2.3.3 Geschlechterspezifische Peer-Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung

Es ist nicht überraschend, dass das Geschlecht im Rahmen der Sozialisation von geschlechterangemessenen Einstellungen und Verhaltensweisen durch die Peers von Bedeutung ist, also von einer geschlechterspezifischen Peer-Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung auszugehen ist (z. B. Kågesten et al., 2016), da in den meisten Kulturen und Gesellschaften unterschiedliche Rollen für die Geschlechter vorgesehen sind. Das Konzept der männlichen Geschlechterrolle ist weitaus eingeschränkter im Vergleich zum breiteren Verständnis der weiblichen Geschlechterrolle (Galambos, 2004; Mandel & Shakeshaft, 2000). Während sich die Rolle der Frau vom rein häuslichen Bereich der Familie und Kinderbetreuung auf den öffentlichen Bereich im Sinne der Erwerbstätigkeit und Bekleidung öffentlicher und politischer Ämter erweitert hat, fanden für die Rolle des Mannes in den letzten Jahrzehnten wenig vergleichbare Veränderungen statt (Constantin & Voicu, 2015; Knight & Brinton, 2017). Das heißt, für Mädchen und Frauen bestehen mittlerweile weniger strikt festgelegte Geschlechterrollen, die in den überwiegend „westlich geprägten“ Gesellschaften akzeptiert sind, während für Jungen und Männer bislang keine neuen Geschlechterrollen offenen Charakters etabliert wurden. Damit geht einher, dass geschlechterangemessene Verhaltensweisen für Jungen und Männer restriktiver sind als die für Mädchen und Frauen.

In der Literatur finden sich verschiedene Erklärungsansätze für die unterschiedliche Entwicklung der Geschlechterrollen. Bolzendahl und Myers (2004) teilen diese in interessensbasierte (*interest-based*) und erfahrungsbasierte (*exposure-based*) Ansätze ein. So ist es zum Beispiel im Interesse von Frauen und Mädchen, ihre Rolle selbst zu erweitern und

für Geschlechtergerechtigkeit einzustehen, da sie direkt davon profitieren, aus der recht eingeschränkten Rolle der Hausfrau und Mutter „ausbrechen“ zu können (Davis & Robinson, 1991; Davis, 2007; Scheible & Fleischmann, 2013). Es muss jedoch nicht zwingend im Interesse der Männer und Jungen sein, Mädchen und Frauen die volle Bandbreite an Rechten einzuräumen. Jungen bzw. Männer können etwa der Ansicht sein, dass Frauen im öffentlichen Leben gleichermaßen vertreten sein sollten wie Männer, Männer jedoch nicht gleichermaßen wie Frauen im privaten familiären Leben (z. B. Pepin & Cotter, 2018). Drastischer formuliert, sehen Männer für sich selbst teilweise Nachteile darin, die männliche Geschlechterrolle zu erweitern, da dies mit dem Verlust von Privilegien einhergehen würde, wenn sie mehr Pflichten im Haushalt und in der Kindererziehung übernehmen müssten (z. B. Davis, 2007). In dieses Bild passt der Befund, dass die Beteiligung der Männer an häuslichen Aufgaben in Doppelverdiener-Haushalten noch immer geringer ist als die der Frauen oder dass Väter mittlerweile Elternzeit nehmen, diese jedoch viel kürzer ist als die der Mütter (Hook, 2010; Unterhofer, Welteke & Wrohlich, 2017; Wrohlich, 2019). Laut Bolzendahl und Myers (2004) zeigen zudem die Erfahrungen (*exposure-based* Erklärungsansatz), die Jungen und Männer machen, dass es für sie besser ist, sich geschlechterkonform, also entsprechend der traditionell männlichen Geschlechterrolle, zu verhalten, damit sie weniger negativem peer pressure ausgesetzt sind (Ewing Lee & Troop-Gordon, 2011; Galambos, 2004). So besteht teilweise gesellschaftliche Missbilligung gegenüber berufstätigen Männern, die sich im Haushalt und bei der Kinderbetreuung engagieren (z. B. Peitz, 2006). Das heißt, aufgrund der Rollenunterschiede in Breite und Offenheit für Männer und Frauen machen Jungen bzw. Männer und Mädchen bzw. Frauen ungleiche Erfahrungen, wenn sie nicht die für ihr Geschlecht angemessene Rolle ausleben und die erwarteten Verhaltensweisen und Einstellungen zeigen. Im nicht-akademischen Bereich sind Jungen nicht nur rezeptiver für Peereinflüsse als Mädchen (Bos, Picavet & Sandfort, 2012a; Lotar-Rihtarić & Kamenov, 2013; Widman, Choukas-Bradley, Helms & Prinstein, 2016), sondern erfahren auch mehr Druck von ihren Peers, insbesondere von ihren gleichgeschlechtlichen Peers, sich geschlechterkonform zu verhalten, sich also den traditionellen Geschlechterrollen anzupassen, als Mädchen (Bos et al., 2012a; Halimi et al., 2021; Kornienko, Santos, Martin & Granger, 2016). Im Vergleich zu weiblichen Jugendlichen neigen männliche Jugendliche dazu, ihren gleichgeschlechtlichen Peers negative Konsequenzen für nicht geschlechterkonformes Verhalten oder für nicht geschlechterangemessene Äußerungen aufzuerlegen. So werden beispielsweise Jungen häufiger mit Ausschluss aus der gleichgeschlechtlichen Peer-Gruppe sanktioniert als Mädchen (Bos et al., 2012a; Heinze & Horn, 2014). Gleichgeschlechtliche Peers haben insbesondere im frühen

Jugendalter für die Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung eine größere Bedeutung als gegengeschlechtliche Peers (Al-Attar et al., 2017; Bussey & Bandura, 1999; Maccoby, 1990). Dies mag daran liegen, dass Jungen sowie Mädchen von ihren gleichgeschlechtlichen Peers häufiger Akzeptanz als Ablehnung wahrnehmen, wohingegen sie von ihren gegengeschlechtlichen Peers mehr Ablehnung als Akzeptanz verspüren (z. B. Bellmore & Cillessen, 2003). Auf die Geschlechterrollenorientierung bezogen konnten beispielsweise Halimi et al. (2021) zeigen, dass Jugendliche, die starken Druck wahrnehmen, sich geschlechterkonform zu verhalten, von einer traditionelleren Geschlechterrollenorientierung berichten als Jugendliche, die weniger starken Druck wahrnehmen. Dieser Effekt war für Jungen ausgeprägter als für Mädchen. In dieses Befundmuster passen auch die Ergebnisse, dass die Geschlechterrollenorientierung der Peers in Beziehung mit der individuellen Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen steht: je egalitärer die Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen, desto egalitärer die individuelle Geschlechterrollenorientierung (Sánchez Guerrero & Schober, 2021).

Weiterhin scheint für geschlechtertypisches bzw. geschlechteruntypisches Verhalten eine Rolle zu spielen, ob Heranwachsende eher gleichgeschlechtliche oder gegengeschlechtliche Freund*innen haben. Die Ergebnisse einer Studie zeigen, dass sich Mädchen und Jungen, die häufiger eine negative Behandlung durch Gleichaltrige in der Schule erfahren, eher geschlechterkonform verhalten, wenn sie mehr männliche als weibliche Freund*innen in der Klasse haben (Ewing Lee & Troop-Gordon, 2011). Die Autor*innen berichten allerdings auch, dass häufigere negative Behandlung durch Peers bei Jungen mit geschlechter-non-konformen Verhalten einhergeht, wenn sie mehr Freundinnen als Freunde in der Klasse haben. Für Mädchen war kein äquivalenter Effekt beobachtbar. Mit anderen Worten, die geschlechterspezifische Zusammensetzung der Bezugsgruppe von Heranwachsenden scheint für die eigene Geschlechterkonformität und somit möglicherweise auch für die individuelle Geschlechterrollenorientierung eine Rolle zu spielen. So konnten zum Beispiel Halimi et al. (2021) in ihrer Studie zeigen, dass die Geschlechterrollenorientierung von Mädchen mit der geschlechterspezifischen Zusammensetzung ihrer Freund*innen außerhalb der Schule zusammenhängt: je mehr Freundinnen Mädchen haben, desto egalitärer ihre Geschlechterrollenorientierung. Bei Jungen konnte dieser Zusammenhang nicht festgestellt werden. Der Zusammenhang zwischen der geschlechterspezifischen Zusammensetzung der Klasse und der Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen wurde bislang noch nicht untersucht, sollte jedoch aufgrund der Relevanz von Schule und Klasse als Ort des sozialen Lernens in der Forschung nicht unberücksichtigt bleiben.

2.3.4 Die Bedeutung der Schulart für die Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung

Neben der im vorherigen Abschnitt beschriebenen Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung in Verbindung mit der geschlechterspezifischen Zusammensetzung der Peer-Gruppe sowie der Geschlechterrollenorientierung von Peers bzw. Klassenkamerad*innen von Jugendlichen wurde spätestens mit dem Bericht zur Chancengleichheit zwischen *weißen* und *Schwarzen* Kindern im amerikanischen Bildungswesen (Coleman et al., 1966) deutlich, dass die Ausstattung und Angebote der Schule, die Schulart sowie spezifische Eigenschaften der Lehrkräfte, Klassenkamerad*innen und der Nachbarschaft zum Schulerfolg und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen beitragen können. Auch für die Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung können einige dieser Merkmale von Bedeutung sein. So wird zum Beispiel diskutiert, ob der Besuch einer Mädchenschule oder einer gemischtgeschlechtlichen Schule für Mädchen einen Unterschied bezüglich ihrer Geschlechterrollenorientierung macht (Dale, 1971 in Erarslan & Rankin, 2013; Halpern, Eliot & Bigler, 2011; Katsurada & Sugihara, 2002). Auch das Bildungsniveau bzw. die absolvierten Schuljahre werden in der Literatur als eine erklärende Variable für die wahrgenommene Geschlechterungerechtigkeit und Einstellung zu den Geschlechterrollen bei Erwachsenen anhand der sich teilweise widersprechenden *enlightenment thesis* und *reproduction thesis* erörtert (Bolzendahl & Myers, 2004; Davis & Robinson, 1991; Rhodebeck, 1996). Die *enlightenment thesis* argumentiert, dass sich Individuen durch (mehr) Bildung verstärkt mit den „Ideen des Feminismus“ (Bolzendahl & Myers, 2004, S. 762; [eigene Übersetzung]) auseinandersetzen, potentiell diskriminierende Erfahrungen erleben und in Kontakt zu nicht traditionellen Personen treten können (zusammenfassend siehe Bolzendahl & Myers, 2004). Dieser Aufklärungseffekt kann dazu beitragen, Geschlechterstereotype zu hinterfragen, sich für Geschlechtergerechtigkeit einzusetzen sowie bestehende Geschlechterrollen neu zu gestalten (z. B. Rhodebeck, 1996). Die *reproduction thesis* nimmt an, dass Bildung zwar mit einer erhöhten Wahrnehmung von Ungerechtigkeiten zwischen den Geschlechtern einhergeht, das Bildungssystem jedoch aufgrund seines konkurrierenden Bewertungsansatzes und dem dadurch entstehenden Druck und Fokus auf individuelle Ziele geschlechterspezifische Ungerechtigkeiten reproduziert (z. B. Davis & Robinson, 1991).

Diese beiden Argumentationslinien könnten auf Heranwachsende übertragen werden, indem die Beziehung zwischen der besuchten Schulform in einem mehrgliedrigen Schulsystem und dem damit einhergehenden angestrebten Bildungsabschluss und der Geschlechterrollenorientierung untersucht wird. Nach der *enlightenment thesis* sollten demnach höher gebildete

Heranwachsende an Schulen, die zu höheren Abschlüssen führen, eher eine egalitäre als eine traditionelle Geschlechterrollenorientierung aufweisen. An dieser Stelle sei knapp erwähnt, dass die Bedeutung der Konzepte „Feminismus“ und „Feminist*in“ für Jugendliche bislang untererforscht und damit noch nicht abschließend geklärt ist, ob aus Sicht der Jugend feministische Ideen tatsächlich mit dem Wunsch bzw. Ziel nach Geschlechtergerechtigkeit einhergeht, wie von der enlightenment thesis angenommen. Die Ergebnisse einer der wenigen Studien zu diesem Thema weisen darauf hin. Carrino et al. (2022) fragten 16-Jährige, wie sie den Begriff „feministisch“ definieren. In 63% der jugendlichen Antworten wurden Geschlechtergerechtigkeit und Frauenrechte genannt. Laut der reproduction thesis sollten im Gegensatz höher gebildete Schüler*innen die Ungerechtigkeiten zwar wahrnehmen, sich jedoch nicht für deren Reduktion einsetzen und somit eher eine traditionelle Geschlechterrollenorientierung aufweisen.

Der empirische Forschungsstand liefert eindeutig mehr Belege für die enlightenment thesis. Sowohl Erwachsene mit höherer Bildung als auch Schüler*innen an Schulen mit höherem Bildungsziel weisen überwiegend eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung auf, während Erwachsene mit geringerer Bildung und Schüler*innen an Schulen mit geringerem Bildungsziel eine eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung haben (Carlson & Knoester, 2011; Davis, 2007; Ehrtmann & Wolter, 2018; Fan & Marini, 2000; Farré & Vella, 2013; Rhodebeck, 1996; Valtin & Wagner, 2004; für eine Auflistung weiterer Studien siehe Davis, 2007). Die Ergebnisse der Studie von Davis und Robinson (1991) stellen hierbei eine Ausnahme dar, da sie die reproduction thesis stützen. Die Autor*innen berichten einen positiven Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und erhöhter Wahrnehmung von Geschlechterungerechtigkeiten, jedoch zugleich einen negativen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Zustimmung zu staatlichen Maßnahmen zur Reduzierung dieser Ungerechtigkeiten. Zwei Gründe sind für diese etwas abweichenden Ergebnisse vorstellbar. Zum einen könnte sich die Beziehung zwischen Bildung und Einstellung zur Reduktion der Ungerechtigkeiten zwischen den 1980er Jahren, in denen die Autor*innen ihre Analysen durchführten, und den 2000er Jahren, in denen die anderen zitierten Studien durchgeführt wurden, verändert haben. Zum anderen haben die Autor*innen Fragen verwendet, die konkrete politische Maßnahmen beinhalten, während in den anderen Studien eher nach der Einstellung zur Geschlechtergerechtigkeit, inklusive der Geschlechterrollenorientierung, gefragt wurde. Es könnte also sein, dass sich hier eine Diskrepanz zwischen Einstellung und Verhaltensintention in den unterschiedlichen Studienergebnissen zeigt.

2.4 Geschlechterrollenorientierung als Prädiktor für Kompetenzen

Bei der Erforschung der Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung ist es sinnvoll, diese als Outcome-Variable zu betrachten. Zugleich kann die Geschlechterrollenorientierung auch als Prädiktor für andere Outcome-Variablen, wie zum Beispiel den Schulkompetenzen, fungieren. Mädchen erzielen überwiegend höhere Kompetenzen in den sprachlichen Schulfächern, während Jungen in den naturwissenschaftlichen Fächern besser abschneiden; im Kapitel 2.4.1 werden diese Unterschiede detaillierter ausgeführt. Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die Ausprägung der Geschlechterrollenorientierung ein spezifisches Merkmal unter vielen darstellt, einen Beitrag zur Erklärung der Geschlechterdisparitäten in den Kompetenzen zu leisten. Hierbei lässt sich das Konzept der Geschlechterrollenorientierung den psychosozialen Ansätzen zur Erklärung von Geschlechterunterschieden im Schulerfolg zuordnen. Daneben lassen sich biologische, schulische und familiäre Erklärungsansätze unterscheiden, auf die im Kapitel 2.4.2 näher eingegangen wird. In dem sich anschließenden Kapitel 2.4.3 wird zunächst allgemein auf den Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und dem Schulerfolg eingegangen. Abschließend wird der Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und den Kompetenzen in geschlechtertypischen und geschlechteruntypischen Domänen in den Kapiteln 2.4.4 - 2.4.6 näher beleuchtet.

2.4.1 Geschlechterdisparitäten im Schulerfolg

Eine Vielzahl empirischer Studien weist darauf hin, dass Geschlechterdisparitäten im Bildungs- bzw. Schulerfolg im deutschen Schulsystem bestehen (Überblicke in Hannover & Kessels, 2011; Hannover & Wolter, 2021; Stanat et al., 2018). Betrachtet man Bildungserfolg im Sinne der Schullaufbahn, Bildungsbeteiligung und erworbenen Schulabschlusszertifikate werden überwiegend Nachteile für Jungen deutlich. Beispielhaft wird dies im Folgenden anhand der vom Statistischen Bundesamt (2023) zur Verfügung gestellten Statistiken der Schuljahre 2011/2012 und 2021/2022 des deutschen Bildungssystems illustriert. So sind bezüglich der **Schullaufbahn** Verzögerungen häufiger für Jungen als für Mädchen zu beobachten. Im Vergleich zu Mädchen werden sie seltener vorzeitig eingeschult: in beiden Schuljahren 2011/2012 und 2021/2022 befanden sich unter den vorzeitig eingeschulerten Kindern 41 % Jungen und 59 % Mädchen. Gleichzeitig werden Jungen öfter als Mädchen verspätet eingeschult: im Schuljahr 2011/2012 waren unter den verzögert eingeschulerten Kinder 63 % Jungen und 37 % Mädchen, im Schuljahr 2021/2022 lagen diese Werte bei 62 % Jungen und 38 % Mädchen. Zudem sind Jungen häufiger als Mädchen von Klassenwiederholungen betroffen (Statistisches Bundesamt, 2023). Im Schuljahr 2011/2012 waren 59 % der

Klassenwiederholer*innen Jungen und 41 % Mädchen; für das Schuljahr 2021/2022 sah das Geschlechterverhältnis ähnlich aus mit 58 % Jungen und 42 % Mädchen.

In Bezug auf die **Bildungsbeteiligung** ist eine ungleiche Verteilung der Geschlechter auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe zu beobachten. In den Schuljahren 2011/2012 und 2021/2022 waren Jungen im Vergleich zu Mädchen an Gymnasien mit 47 % leicht unterrepräsentiert, während sie an Haupt-, Gesamt- und Förderschulen im Schuljahr 2011/2012 mit 56 %, 51 % und 64 % sowie im Schuljahr 2021/2022 mit 56 %, 52 % und 65 % überdurchschnittlich häufig vertreten waren (Statistisches Bundesamt, 2023). Diesen Mustern der Bildungsbeteiligung entsprechend erwarben in den Abgangsjahren 2012 und 2022 mehr Jungen (2012: 58 %, 2022: 60 %) einen Hauptschulabschluss, verließen mehr Jungen (2012: 60 %, 2022: 62 %) als Mädchen das Bildungssystem ohne einen Schulabschluss und erreichten weniger Jungen (45 % in beiden Jahren) als Mädchen die allgemeine Hochschulreife (Statistisches Bundesamt, 2023).

Werden die schulischen **Kompetenzen** als Schulerfolg betrachtet, zeigt sich ein komplexeres Bild. Bei nationalen wie internationalen Schulleistungstudien wie dem IQB²-Bildungstrend, PIRLS/IGLU³, PISA⁴ und TIMSS⁵ wurden wiederholt geschlechterspezifische Unterschiede für Schüler*innen in Deutschland festgestellt (Überblicke finden sich in Hannover & Wolter, 2021; Stanat et al., 2018; für einen internationalen Überblick siehe Rosén, Steinmann & Wernersson, 2022). Jungen schneiden oft besser in **mathematischen Kompetenzen** ab als Mädchen (Mullis, Martin, Foy, Kelly & Fishbein, 2020; OECD, 2019). Diese Unterschiede bestehen bereits im Vorschulalter (z. B. Lonnemann, Linkersdörfer, Hasselhorn & Lindberg, 2013), setzen sich während der Grundschulzeit fort (z. B. Gentrup, Schipolowski & Wittig, 2022) und sind auch in der Sekundarstufe noch erkennbar (OECD, 2019; Reinhold, Reiss, Diedrich, Hofer & Heinze, 2019). So zeigen zum Beispiel die TIMSS-Daten, dass Jungen gegenüber Mädchen am Ende der Grundschulzeit einen signifikanten Leistungsvorsprung in Mathematik in den Erhebungsjahren 2011, 2015 und 2019 in Deutschland sowie im Durchschnitt aller OECD⁶-Länder hatten (Brehl, Wendt & Bos, 2012; Nonte, Steinmayr & Scholz, 2020; Wendt, Steinmayr & Kasper, 2016). Ähnliche Befundmuster zeigen die letzten drei IQB-Bildungstrends bzw. IQB-Ländervergleiche mit Grundschüler*innen am Ende der vierten Jahrgangsstufe (Böhme & Roppelt, 2012; Gentrup et al., 2022; Schipolowski, Wittig, Weirich & Böhme, 2017). Jungen weisen im Durchschnitt einen

² Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

³ Progress in International Reading Literacy / Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

⁴ Programme for International Student Assessment

⁵ Trends in International Mathematics and Science Study

⁶ Organisation for Economic Co-operation and Development

signifikanten Kompetenzvorsprung gegenüber Mädchen im Fach Mathematik auf. Auch wenn dieser Vorsprung über die fünf getesteten Leitideen (Zahlen und Operationen [1], Raum und Form [2], Muster und Strukturen [3], Größen und Messen [4] sowie Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit [5]) variiert, ist er in allen Bereichen statistisch signifikant und von überwiegend geringer bis mittlerer Effektstärke ($0.06 \leq d \leq 0.39$). Im zeitlichen Verlauf von 2011 über 2016 bis 2021 wird sichtbar, dass sich der Kompetenzunterschied in Mathematik zwischen Jungen und Mädchen deutschlandweit in der Primarstufe vergrößert hat (Gentrup et al., 2022).

Auch in der Sekundarstufe besteht ein Geschlechterunterschied in den mathematischen Kompetenzen. In den PISA-Zyklen 2009, 2012, 2015 und 2018 erreichten Jungen im OECD-Durchschnitt und auch in Deutschland einen signifikanten Vorsprung in den mathematischen Kompetenzen (Frey, Heinze, Mildner, Hochweber & Asseburg, 2010; OECD, 2010, 2014; Reinhold et al., 2019; Sälzer, Reiss, Schiepke-Tiska, Prenzel & Heinze, 2013). Zudem ist anhand der PISA-Daten ein Trend zugunsten der Mädchen beobachtbar. Während der Unterschied in der Mathematikkompetenz 2009 noch 16 Punkte zugunsten der Jungen in Deutschland betrug, verringerte sich dieser wie in vielen anderen Ländern über die Jahre hinweg zugunsten der Mädchen und betrug in Deutschland 2012 14 Punkte, im Testjahr 2015 17 Punkte und in der letzten PISA-Erhebung 2018 sogar nur noch 7 Punkte (OECD, 2010, 2014, 2016, 2019). Auch die Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2012 und des IQB-Bildungstrends 2018 spiegeln die PISA-Ergebnisse wider, dass Jungen höhere Kompetenzwerte in Mathematik erreichen als Mädchen, und, dass sich der Vorsprung der Jungen über die Jahre hinweg reduziert. In beiden deutschlandweiten Erhebungen des IQB erzielten Jungen durchschnittlich höhere Werte in Mathematik als Mädchen. Im Jahr 2012 konnte dieser Vorsprung noch in allen mathematischen Leitideen beobachtet werden und war von überwiegend (sehr) geringer Effektstärke ($0.13 \leq d \leq 0.20$; Schroeders, Penk, Jansen & Pant, 2013), während dies im Jahr 2018 nur noch für drei der fünf Leitideen mit sehr geringer Effektstärke ($0.09 \leq d \leq 0.12$) der Fall war (Schipolowski, Wittig, Mahler & Stanat, 2019).

Zum Teil größere und stabilere Geschlechterunterschiede sind in der **Lesekompetenz** zu beobachten; hier zugunsten der Mädchen, die ebenso bereits in der Grundschule vorhanden sind (z. B. Wolter et al., 2015). Die IGLU-Ergebnisse aus den Erhebungsjahren 2011, 2016 und 2021 zeigen für Deutschland einen signifikanten Leistungsvorsprung der Mädchen gegenüber Jungen mit sehr geringen Effektstärken (2011: $d = 0.08$; 2016: $d = 0.11$; 2021: $d = 0.06$; Bos, Bremerich-Vos, Tarelli & Valtin, 2012b; Lorenz, McElvany, Schilcher & Ludewig, 2023; McElvany, Kessels, Schwabe & Kasper, 2017). Im IQB-Bildungstrend fiel der Geschlechter-

unterschied in den Jahren 2011 und 2016 mit $d = 0.24$ sowie 2021 mit $d = 0.21$ größer aus (Böhme & Roppelt, 2012; Gentrup et al., 2022; Schipolowski et al., 2017). D.h., die Geschlechterunterschiede im Lesen fielen für Schüler*innen in Deutschland in der nationalen Schulleistungsstudie (IQB-Ländervergleich bzw. IQB-Bildungstrend) höher aus als in der internationalen Schulleistungsstudie (PIRLS/IGLU). Eine mögliche Erklärung mag in der Art der zu bearbeitenden Aufgaben liegen. Während im IQB-Ländervergleich bzw. IQB-Bildungstrend die Aufgaben auf den bundesweit geltenden Bildungsstandards basieren und damit den Lehrplänen der deutschen Bundesländer näherstehen, werden die in PIRLS/IGLU eingesetzten Aufgaben durch ein wissenschaftliches Komitee erarbeitet, um die Lesekompetenzen international vergleichen zu können. Somit bilden die Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs und IQB-Bildungstrends die Realität an deutschen Grundschulen möglicherweise genauer ab als die von PIRLS/IGLU. Im Gegensatz zu den mathematischen Kompetenzen zeigen sich im Trend keine relevanten Veränderungen der Geschlechterunterschiede in der Lesekompetenz. Sowohl über die PIRLS/IGLU-Erhebungszyklen von 2001 bis 2021 (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012c; Lorenz et al., 2023; McElvany et al., 2017) als auch über die Erhebungen des IQB-Ländervergleichs/IQB-Bildungstrends von 2011 bis 2021 (Gentrup et al., 2022; Schipolowski et al., 2017) sind keine signifikanten Veränderungen der Geschlechterdifferenzen in der Lesekompetenz zu beobachten.

Die Ergebnisse der PISA-Studie deuten darauf hin, dass der Geschlechterunterschied im Lesen zugunsten der Mädchen auch in der Sekundarstufe besteht und zum Teil größer ist als in der Primarstufe. In den bisherigen PISA-Erhebungen erreichten jeweils Mädchen höhere Kompetenzwerte im Lesen als Jungen. Der durchschnittliche Geschlechterunterschied in Deutschland lag bis 2012 geringfügig über dem OECD-Durchschnitt (2009 & 2012: $d = 0.40$; OECD, 2010; OECD, 2014), ab 2015 darunter (2015: $d = 0.21$, 2018: $d = 0.26$; OECD, 2016; OECD, 2019). Dabei variierte der Unterschied über die Jahre bis 2015 kaum. Zum ersten Mal wurde in PISA-2015 ein im Vergleich zu den Vorjahren signifikant geringerer Geschlechterunterschied beobachtet, auf höhere Kompetenzwerte der Jungen im Vergleich zu den vorherigen Erhebungsjahren zurückgeführt werden konnte (Weis et al., 2016). Es wurde vermutet, dass der Zuwachs in der Lesekompetenz bei den Jungen an der Umstellung von zuvor *paper-pencil*-basierter Testung auf nun computerbasiertes Testen liegt. Eine geschlechterseparate Betrachtung der Kompetenzrends zeigte allerdings, dass Jungen 2018 signifikant schlechter abschnitten als 2015, während sich die Kompetenzwerte der Mädchen zwischen 2015 und 2018 nicht signifikant veränderten, was gegen die Annahme eines digitalen Vorteils der Jungen spricht (Weis et al., 2019). Bei der Betrachtung deutschlandspezifischer

Bildungsstudien, zeigt sich ein ähnliches Bild, wenn auch mit abweichenden Effektstärken des Geschlechterunterschieds. Im IQB-Ländervergleich 2008/ 2009 schnitten Mädchen mit $d = 0.19$ signifikant besser im Lesen ab als Jungen sowie im IQB-Bildungstrend 2015 mit $d = 0.27$ und 2022 mit $d = 0.25$ (Böhme, Sebald, Weirich & Stanat, 2016; Gentrup, Liebelt & Lohbeck, 2023; Köller, Knigge & Tesch, 2010). Der Kompetenzunterschied zwischen den Geschlechtern hat sich zwischen 2009 und 2015 sowie zwischen 2015 und 2022 deutschlandweit zwar vergrößert, ist jedoch statistisch nicht signifikant (Böhme et al., 2016; Gentrup et al., 2023). Auch wenn die Lesekompetenz für Jungen und Mädchen seit 2000 kontinuierlich steigt, sind bislang keine Anzeichen dafür zu erkennen, dass sich dieser *gender gap* schließt (Böhme et al., 2016; Gentrup et al., 2023; Weis et al., 2019; Weis et al., 2016).

Der Vollständigkeit halber wird an dieser Stelle in knapper Form auch auf Geschlechterdisparitäten in den ***naturwissenschaftlichen Kompetenzen*** eingegangen. Diese sind weit weniger eindeutig als im Lesen und in Mathematik. Die Befundlage zeichnet ein sehr heterogenes Bild von Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen über die verschiedenen naturwissenschaftlichen Kompetenzbereiche hinweg. Zudem sind die wenigen beobachteten Unterschiede von geringer praktischer Relevanz. Für den Primarbereich erhebt TIMSS neben den mathematischen Kompetenzen auch Kompetenzen in Biologie, Physik/Chemie und Geografie. Bei differenzierter Betrachtung der getesteten Inhaltsbereiche fallen die Ergebnisse recht uneinheitlich aus. Während in den TIMSS-Erhebungen 2011 und 2015 in Deutschland keine Geschlechterunterschiede in Biologie zu beobachten waren (Brehl et al., 2012; Wendt et al., 2016), schnitten 2019 Mädchen etwas besser ab als Jungen ($d = 0.07$; Nonte et al., 2020). In Geografie wiesen Jungen Vorteile auf; dieser Kompetenzvorsprung war in Deutschland größer ($0.13 \leq d \leq 0.26$; Brehl et al., 2012; Nonte et al., 2020; Wendt et al., 2016) als im internationalen Durchschnitt ($0.03 \leq d \leq 0.04$; Martin, Mullis, Foy & Hooper, 2016; Martin, Mullis, Foy & Stanco, 2012; Mullis et al., 2020). In Physik schnitten Jungen 2011 noch geringfügig besser ab als Mädchen ($d = 0.17$; Brehl et al., 2012); in den Erhebungsjahren 2015 und 2019 konnte dieser Leistungsvorteil der Jungen in Deutschland nicht mehr festgestellt werden (Nonte et al., 2020; Wendt et al., 2016). Für den Sekundarbereich zeigen die PISA-Erhebungen in den Jahren 2009 und 2012 sowohl im OECD-Durchschnitt als auch für Deutschland keine signifikanten Geschlechterunterschiede in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen (OECD, 2010, 2014; Schiepe-Tiska, Schöps, Rönnebeck, Köller & Prenzel, 2013). Im ersten computerbasierten PISA-Zyklus 2015 schnitten Jungen zwar etwas besser ab als Mädchen (OECD: $d = 0.03$; Deutschland: $d = 0.10$; OECD, 2016; Schiepe-Tiska et al., 2016a). Im nächsten PISA-Erhebungsjahr 2018 drehte sich das Bild allerdings im OECD-

Durchschnitt um: Mädchen erreichten höhere Kompetenzwerte als Jungen ($d = 0.02$; OECD, 2019), während für Deutschland keine signifikanten Geschlechterdisparitäten beobachtet wurden (Schiepe-Tiska, Rönnebeck & Neumann, 2019). Nationale Schulleistungsstudien in Deutschland deuten auf einen etwas anders gelagerten Ergebnisbefund in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Jungen und Mädchen hin. Sowohl im IQB-Ländervergleich 2012 als auch im IQB-Bildungstrend 2018 wiesen Mädchen in allen Subskalen der Biologie, Chemie und Physik mit Ausnahme von „Physik Fachwissen“ Leistungsvorteile gegenüber Jungen auf ($0.08 \leq d \leq 0.24$; Schipolowski et al., 2019; Schroeders et al., 2013). Dieser Geschlechterunterschied veränderte sich nicht über die Erhebungsjahre von 2012 bis 2018 (Schipolowski et al., 2019).

In der Literatur finden sich unterschiedliche Erklärungsansätze aus verschiedenen Disziplinen wie der Biologie, den Erziehungswissenschaften, der Psychologie und der Soziologie, die die beobachteten Geschlechterunterschiede im Schulerfolg zu erklären versuchen. Auf diese wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

2.4.2 Theoretische Ansätze zur Erklärung der Geschlechterdisparitäten im Schulerfolg

An dieser Stelle werden die biologischen und psychosozialen Erklärungsansätze sowie die Ansätze, die auf den schulischen und familiären Kontext zurückgreifen, zusammengefasst (siehe Abbildung 1); ein umfassender Überblick ist unter anderem in Hannover und Kessels (2011), Hannover und Wolter (2021), Stanat et al. (2018) sowie Stanat und Kunter (2003) zu finden.

Biologische Erklärungsansätze

Biologische Erklärungsansätze greifen auf evolutionsbasierte, neurophysiologische, genetische und endokrinologische Unterschiede zwischen den (biologischen) Geschlechtern zurück. Aus evolutionsbasierter Perspektive haben Mädchen aufgrund der unterschiedlichen Aufgabenteilungen und der daran geknüpften Anforderungen in frühzeitlichen Gesellschaften Nachteile im räumlichen Vorstellungsvermögen, einer Disziplin der Mathematik. Genetische Ansätze erklären die Geschlechterdisparitäten mit dem Geschlechtschromosom und den einhergehenden neurophysiologischen Unterschieden in der geschlechtsspezifischen Verwendung der Gehirnhälften. Bei Jungen und Männern ist die Verwendung der rechten Gehirnhälfte ausgeprägter, während bei Mädchen und Frauen beide Gehirnhälften gleichermaßen aktiviert sind, so dass Jungen Vorteile in der räumlich-visuellen Kompetenz aufweisen und Mädchen in der verbalen Kompetenz. Endokrinologische Erklärungsansätze

nehmen an, dass bereits während der Schwangerschaft aufgrund der Hormone eher der sprachliche oder der mathematische Bereich geprägt wird.

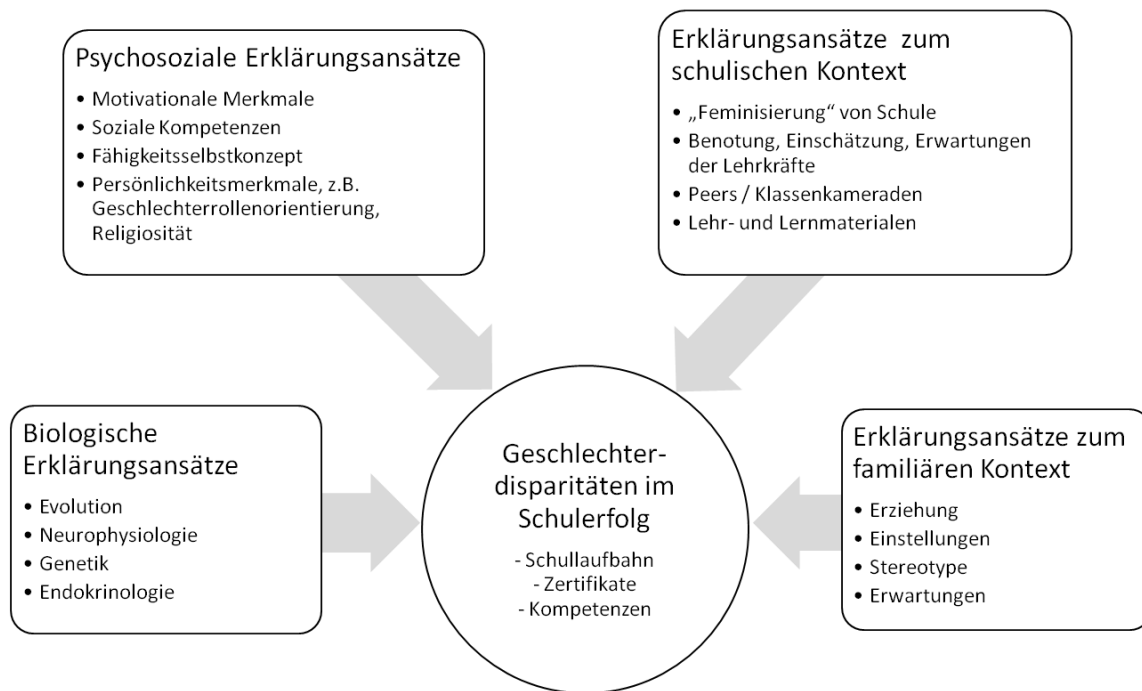


Abbildung 1. Übersicht der theoretischen Ansätze zur Erklärung von Geschlechterdisparitäten im Schulerfolg (basierend auf Hannover & Kessels [2011], Hannover & Wolter [2021], Stanat et al. [2018], Stanat & Kunter [2003])

Psychosoziale Erklärungsansätze

Bei den psychosozialen Erklärungsansätzen geht es allgemein um die Passung zwischen individuellen Merkmalen und den Erwartungen, die an Schüler*innen gestellt werden. Bei diesen individuellen, psychologischen Merkmalen handelt es sich überwiegend um Eigenschaften und Verhaltensweisen, die lernrelevant bzw. lernförderlich sind und somit den Schulerfolg begünstigen können. Insbesondere seit Anfang der 2000er Jahre, als Statistiken und Schulleistungsstudien zeigten, dass Mädchen ihren Schulerfolg langsam jedoch stetig verbessert und die Jungen teilweise sogar „überholt“ haben (z. B.: weniger Schulabbrüche, mehr höhere Schulabschlusszertifikate, zum Teil höhere Kompetenzen), werden psychosoziale Merkmale von Jungen und Mädchen im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg in der Öffentlichkeit und wissenschaftlichen Literatur diskutiert. Es geht also nicht mehr darum, Mädchen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen, wie noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts (z. B. Stanat et al., 2018), oder primär das Interesse und die Kompetenzen von Mädchen und

Frauen in den MINT⁷-Bereichen mittels diverser Projekte zu fördern (z. B. Girl's Day, „Komm, mach MINT“, „MINTvernetz“), sondern um die Frage, ob die Jungen die neuen Bildungsverlierer sind (Hannover & Kessels, 2011; Hurrelmann & Schultz, 2012). In der pädagogisch-psychologischen Forschung, der empirischen Bildungswissenschaft, der Geschlechterforschung und in der Soziologie wird der Frage nachgegangen, ob und wie unterschiedlich ausgeprägte psychosoziale Eigenschaften zwischen den Geschlechtern im Zusammenhang mit den neu beobachteten Nachteilen von Jungen im Allgemeinen und den weiterhin bestehenden Geschlechterdisparitäten in den Kompetenzen einhergehen. So zeigen Mädchen zum Beispiel in diversen motivationalen Merkmalen wie Fleiß, Gewissenhaftigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Selbstdisziplin, Selbstregulation und selbstorganisiertes Lernen höhere Ausprägungen, die von Lehrkräften positiv eingestuft werden und sich lernförderlich auswirken können (Hannover & Kessels, 2011; Hannover & Wolter, 2021; Stanat et al., 2018). Auch bezüglich des Sozialverhaltens weisen Mädchen eine höhere soziale Kompetenz und Teamfähigkeit auf, während Jungen eher zu schuldeviantem und aggressivem Verhalten tendieren und eine erhöhte Schulentfremdung aufweisen, was von Lehrkräften eher als störend wahrgenommen wird und eher negativ mit dem Schulerfolg in Verbindung steht, z. B. indem Jungen schlechtere Noten oder keine Übergangsempfehlung für das Gymnasium erhalten (Hadjar et al., 2012; Hadjar & Lupatsch, 2010; Hannover & Kessels, 2011). Das Fähigkeits-selbstkonzept wird auch als erklärendes Merkmal für die geringeren mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Mädchen im Vergleich zu den Jungen herangezogen. Eine Vielzahl an Studien hat gezeigt, dass das mathematische Selbstkonzept bei Mädchen geringer ausgeprägt ist als bei Jungen, selbst bei ähnlichen oder höheren mathematischen Kompetenzen (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; Jansen, Schneider, Schipolowski & Henschel, 2019; Jansen & Stanat, 2016; Mösko, 2010; Schiepe-Tiska, Simm & Schmidtner, 2016b; Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006). Schließlich werden weitere individuelle Merkmale in Beziehung zum Bildungserfolg und den geschlechter-spezifischen Kompetenzunterschieden untersucht. Insbesondere für die individuelle Religiosität und Geschlechterrollenorientierung ist noch nicht abschließend geklärt, wie diese Eigenschaften zum Bildungserfolg und den berichteten Kompetenzunterschieden zwischen Jungen und Mädchen beitragen (Carol & Schulz, 2018; Diehl, Fick & Koenig, 2017; Ehrtmann & Wolter, 2018; Ohlendorf, Koenig & Diehl, 2017; Salikutluk & Heyne, 2014).

⁷ Abkürzung für die Fachrichtungen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik

Erklärungsansätze im schulischen Kontext

Weitere Ansätze legen den Fokus auf schulische Kontextfaktoren, d. h. Merkmale von Schule und Unterricht, zur Erklärung der Geschlechterdisparitäten im Schulerfolg (Zusammenfassungen siehe u. a. in Hannover & Kessels, 2011; Hannover & Wolter, 2021; Stanat et al., 2018). So wurde argumentiert, dass die „Feminisierung“ der Schulen, also die Überrepräsentanz von Frauen als Lehrkräfte im Bildungssystem, mit dem geringeren Schulerfolg der Jungen einhergeht (Diefenbach & Klein, 2002). Für diese Annahme liegen jedoch empirisch keine belastbaren nationalen und internationalen Befunde vor (für einen Überblick siehe Hannover, 2011), weder in Bezug auf die Kompetenzen im Lesen (Helbig, 2010, 2012; Neugebauer, Helbig & Landmann, 2011) und in Mathematik (Cho, 2012; Helbig, 2010, 2012; Schöps, Walter, Zimmer & Prenzel, 2006) noch bezüglich der Schulnoten in diesen Fächern (Winters, Haight, Swaim & Pickering, 2013).

Zudem wird untersucht, ob Bewertungen (z. B. Benotung), Einschätzungen (z. B. Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe) sowie Stereotype (z. B. sprachliche Schulfächer sind Mädchenfächer, mathematisch-naturwissenschaftliche Schulfächer sind Jungenfächer) sowie Erwartungen seitens der Lehrkräfte (z. B. Mädchen zeigen großes Interesse an und höhere Fähigkeiten im Lesen, während Jungen großes Interesse an und höhere Kompetenzen in Mathematik aufweisen) im Zusammenhang mit Geschlechterunterschieden im Bildungserfolg stehen. Die Forschung zeigt, dass Lehrkräfte ihre Schüler*innen je nach Geschlecht unterschiedlich bewerten und Erwartungen an sie haben, was sich unterschiedlich auf den Schulerfolg von Jungen und Mädchen auswirken kann. So erhalten beispielsweise Jungen häufiger negative Rückmeldungen im Unterricht als Mädchen (z. B. Duffy, Warren & Walsh, 2001); Lehrkräfte unterschätzen die zukünftigen Leistungen von Jungen in typisch weiblich konnotierten Domänen (z. B. Gentrup & Rjosk, 2018); Mädchen erhalten bei gleicher Kompetenz bessere Noten (Helbig, 2010; Rüdiger, Jansen & Rjosk, 2021), die z. B. eine Empfehlung für das Gymnasium wahrscheinlicher macht als für Jungen (für einen Überblick zu den schulischen Faktoren siehe Hannover & Kessels, 2011 und Hannover & Wolter, 2021). Weiterhin wird argumentiert, dass in Lehr- und Lernmaterialien (noch immer) Geschlechterstereotype vermittelt werden (z. B. Moser & Hannover, 2014), die sich über Prozesse der selbsterfüllenden Prophezeiung (*self-fulfilling prophecy*; Merton, 1948) negativ auf das Selbstkonzept von Schüler*innen auf geschlechteruntypische Fächerdomänen auswirken können (z. B. Hannover & Wolter, 2021). Bei der selbsterfüllenden Prophezeiung handelt es sich um eine Vorhersage, die zumindest teilweise eintritt, weil eine Person erwartet hat, dass diese Vorhersage eintreten würde. Wenn also Heranwachsende täglich mit Unterrichts-

materialien arbeiten, die beispielsweise Frauen überwiegend in typisch weiblichen Berufen (z. B. Erzieherin) und Männer hauptsächlich in typisch männlichen Berufen (z. B. Mechaniker) darstellen oder in Mathematikbüchern kaum Mädchen abgebildet und in Deutschbüchern nur wenige Jungen abgebildet sind, werden Geschlechterstereotype dargestellt und vermittelt. In der Folge könnten Heranwachsende diese Geschlechterstereotype verinnerlichen und Mädchen ein geringeres Selbstkonzept in Mathematik und Jungen in Deutsch entwickeln, so dass sie im Endeffekt von sich selbst als Mädchen erwarten, schlecht in Mathematik bzw. als Junge schlecht in Deutsch abzuschneiden.

Erklärungsansätze im familiären Kontext

Schließlich sollte der familiäre Kontext nicht unberücksichtigt bleiben. Auch wenn sich keine Ansätze in der Literatur finden, die sich nur mit Eigenschaften der Familie und insbesondere der Eltern zur Erklärung der Geschlechtsdisparitäten in den Kompetenzen auseinandersetzen, ist die familiäre Sozialisation als primäre Sozialisationsinstanz (z. B. Parsons, 1959) für den Schulerfolg nicht zu unterschätzen (z. B. Quenzel & Hurrelmann, 2022). Nichtsdestotrotz steht ein Ansatz zur Verfügung, der in erster Linie die Rolle der Eltern bei den Leistungsentscheidungen ihrer Kinder fokussiert. Dabei handelt es sich um das *Parent Socialization Model* (Jacobs, Davis-Kean, Bleeker, Eccles & Malanchuk, 2004), welches basierend auf Eccles' *Expectancy-Value Model* (Erwartungswerttheorie; Eccles et al., 1983) zur Erklärung von individuellen akademischen und leistungsbezogenen Entscheidungen entwickelt wurde. Jacobs et al. (2004) nutzten das parent socialization model, um geschlechterspezifische Unterschiede des von den Eltern geschaffene Umfeld und der elterlichen Unterstützung der Interessen ihrer Kinder an Mathematik und Naturwissenschaften zu untersuchen. Hierbei zeigte sich, dass Eltern für ihre Söhne mehr mathematik- und naturwissenschaftsbezogenes Spielzeug kauften als für ihre Töchter und mehr Zeit mit mathematischen und naturwissenschaftlichen Aktivitäten mit ihren Söhnen als mit ihren Töchtern verbrachten. Demzufolge machen Jungen und Mädchen bereits in ihrer frühen Kindheit geschlechterspezifische Erfahrungen in ihrer Familie, indem sie bei geschlechertypischem Interesse und Verhalten eher bestärkt und bei geschlechter-untypischem Interesse und Verhalten eher bestraft werden (z. B. Trautner et al., 2005). Weiterhin können elterlichen Erwartungen an fachspezifische Leistungen ihrer Kinder eine Erklärung für die Geschlechterdisparitäten darstellen. So konnte Mösko (2010) zeigen, dass eine hohe Ausprägung von Geschlechterstereotypen bei Eltern mit verzerrten Leistungseinschätzungen in Mathematik zuungunsten ihrer Töchter einhergingen, welche wiederum das mathematische Selbstkonzept der Mädchen vorhersagte. Anders formuliert, Eltern

unterschätzten die mathematischen Fähigkeiten ihrer Töchter, was mit einem geringeren mathematischen Selbstkonzept der Töchter einherging; ein geringes Selbstkonzept kann wiederum mit geringeren Kompetenzen in dem entsprechenden Fach einhergehen. Ein ähnliches Ergebnis war in der Studie von Jacobs et al. (2004) zu beobachten: Eltern schätzten die Mathematikfähigkeit ihrer Söhne bei gleicher Leistung höher ein als die ihrer Töchter.

In verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen werden also theoretisch-erklärende Annahmen zu den empirisch belegten Geschlechterdisparitäten im Schulerfolg aufgestellt und überprüft. In einem Teil meiner Promotion widme ich mich dem Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und dem Schulerfolg, konkreter der Geschlechterrollenorientierung als erklärende Variable für die weiter oben ausgeführten geschlechterdifferentiellen Kompetenzunterschiede. Bevor detaillierter auf bestehende theoretische Annahmen und empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und den Kompetenzen in typisch weiblichen und typisch männlichen Domänen eingegangen wird (Kapitel 2.4.5 und 2.4.6), wird zunächst allgemein die Beziehung zwischen der Geschlechterrollenorientierung und dem schulischen Erfolg von Schüler*innen beleuchtet (Kapitel 2.4.3) und ein Modell vorgestellt, das einen möglichen Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und den Kompetenzen beschreibt (Kapitel 2.4.4).

2.4.3 Allgemeine theoretische Überlegungen zur Geschlechterrollenorientierung und dem Schulerfolg

Unabhängig davon, ob Schulerfolg im Sinne der Noten oder Kompetenzen verstanden wird, argumentieren einige Wissenschaftler*innen, dass eine traditionelle Geschlechterrollenorientierung mit geringerem Schulerfolg einhergeht, und zwar für beide Geschlechter sowie über fachliche Domänen hinweg (DiPrete & Jennings, 2012; Hadjar et al., 2012). Die dieser Annahme zugrundeliegende Argumentation unterscheidet sich jedoch für die Geschlechter. So wird für Jungen mit traditioneller Geschlechterrollenorientierung angenommen, dass sie Geschlechterstereotype internalisiert haben, die ihnen nahelegen, dass Schule für Mädchen sei, nicht jedoch für Jungen (für Details siehe Hannover & Kessels, 2011; Heyder & Kessels, 2013). Eine Übernahme dieser Stereotype in das eigene (akademische) Selbstbild führe bei Jungen dazu, dass sie alles, was mit Schule zu tun hat, nicht mit sich selbst in Verbindung bringen und ihrem eigenen Schulerfolg keine große Bedeutung beimessen. Da sie dennoch in die Schule gehen müssen, zeigten sie Verhaltensweisen, die den Unterricht stören (z. B. DiPrete & Jennings, 2012), eventuell in der Hoffnung dem schulischen System dadurch entgehen zu können. Im Endeffekt führten die negativen Einstellungen und Verhaltensweisen über Schule

zu schlechteren Noten und niedrigeren Kompetenzen (DiPrete & Jennings, 2012; Hadjar & Lupatsch, 2010). Mädchen mit einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung hingegen seien davon überzeugt, dass ihre zukünftige Verantwortung als erwachsene Frau in der Organisation des Haushalts und der Erziehung der Kinder liege, wofür der Schulerfolg keine bedeutende Rolle spiele (Hadjar et al., 2012; Suárez-Orozco & Qin, 2006). Demzufolge würden auch traditionell eingestellte Mädchen keinen großen Wert auf schulische Noten und Kompetenzen legen.

Die wenigen vorhanden empirischen Befunde scheinen diese Annahme zu bestätigen, da eine traditionelle Geschlechterrollenorientierung bei Schüler*innen mit schlechteren Noten und geringeren Kompetenzen einhergeht, auch unter Kontrolle diverser individueller und familiärer Hintergrundmerkmale (z. B. Schulform, kognitive Fähigkeiten, Bildungsstand der Eltern; Ehrtmann & Wolter, 2018; Hadjar et al., 2012; Hadjar & Lupatsch, 2010; Kessels & Steinmayr, 2013). Zwei Studien, die auf Analysen mit dem identischen Datensatz beruhen, konnten keinen Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und Noten finden (Salikutluk & Heyne, 2014, 2017). In den aufgeführten Studien wurden mehrheitlich Schulnoten für den schulischen Erfolg verwendet (Ausnahme: Ehrtmann & Wolter, 2018). Eine Vielzahl empirischer Studien zeigt jedoch, dass Jungen durchschnittlich schlechtere Noten erhalten als Mädchen, auch unter Berücksichtigung von möglichen Geschlechterunterschieden in den Kompetenzen und motivationalen Eigenschaften sowie unter Kontrolle der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten (Rüdiger et al., 2021; eine Metaanalyse: Voyer & Voyer, 2014). Zudem wurde in den oben genannten Studien zum Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und Schulnoten eine durchschnittliche Note aus denen mehrerer Unterrichtsfächer gebildet.

Somit bleibt die Frage unbeantwortet, ob die Ergebnisse auch für die einzelnen Fachdomänen und für die jeweils geschlechter(un)typischen Domänen zu beobachten sind. Die Ergebnisse von zwei Studien weisen darauf hin, dass geschlechterspezifische Mechanismen in der Beziehung zwischen der Geschlechterrollenorientierung und der schulischen Leistung in geschlechteruntypischen und geschlechtertypischen Fachdomänen vorhanden sein könnten. In einer Studie mit Schüler*innen türkischer und deutscher Herkunft (Salikutluk & Heyne, 2014) wurden nur für bestimmte Subgruppen signifikante Zusammenhänge zwischen der Geschlechterrollenorientierung und der Schulnote in Deutsch und Mathematik unter Kontrolle des Bildungs- und Berufsstatus der Eltern, dem familiären Einkommen, der Bücheranzahl im Haushalt, und kognitiven Fähigkeiten gefunden. So wiesen z. B. Mädchen türkischer Herkunft mit traditioneller Geschlechterrollenorientierung bessere Mathematiknoten auf als Jungen

türkischer Herkunft mit ähnlich traditioneller Geschlechterrollenorientierung. Die Ergebnisse einer anderen Studie sind etwas spezifischer, da der individuellen Kompetenzentwicklung von Klassenstufe 5 zu Klassenstufe 7 in Mathematik und im Lesen getrennt für Jungen und Mädchen nachgegangen wurde (Ehrtmann & Wolter, 2018). Eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung war mit einer stärkeren Leistungsentwicklung in beiden Kompetenzbereichen für beide Geschlechter zu beobachten, insbesondere jedoch für Mädchen in Mathematik. Basierend auf den Ergebnissen dieser beiden Studien können geschlechter-spezifische Mechanismen vermutet werden, auf die im Rahmen des *Multiple-Route Model of Sex Stereotypes and Gender Roles* (Chalabaev, Sarrazin, Fontayne, Boiché & Clément-Guillotin, 2013) im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird.

2.4.4 Multiple-Route Model of Sex Stereotypes and Gender Roles

Nach dem *Multiple-Route Model of Sex Stereotypes and Gender Roles* (Chalabaev et al., 2013) können Geschlechterrollen und Geschlechterstereotypen mit dem Schulerfolg über eine Internalisierungsroutenroute und eine Situationsroute in Verbindung stehen (Abbildung 2).

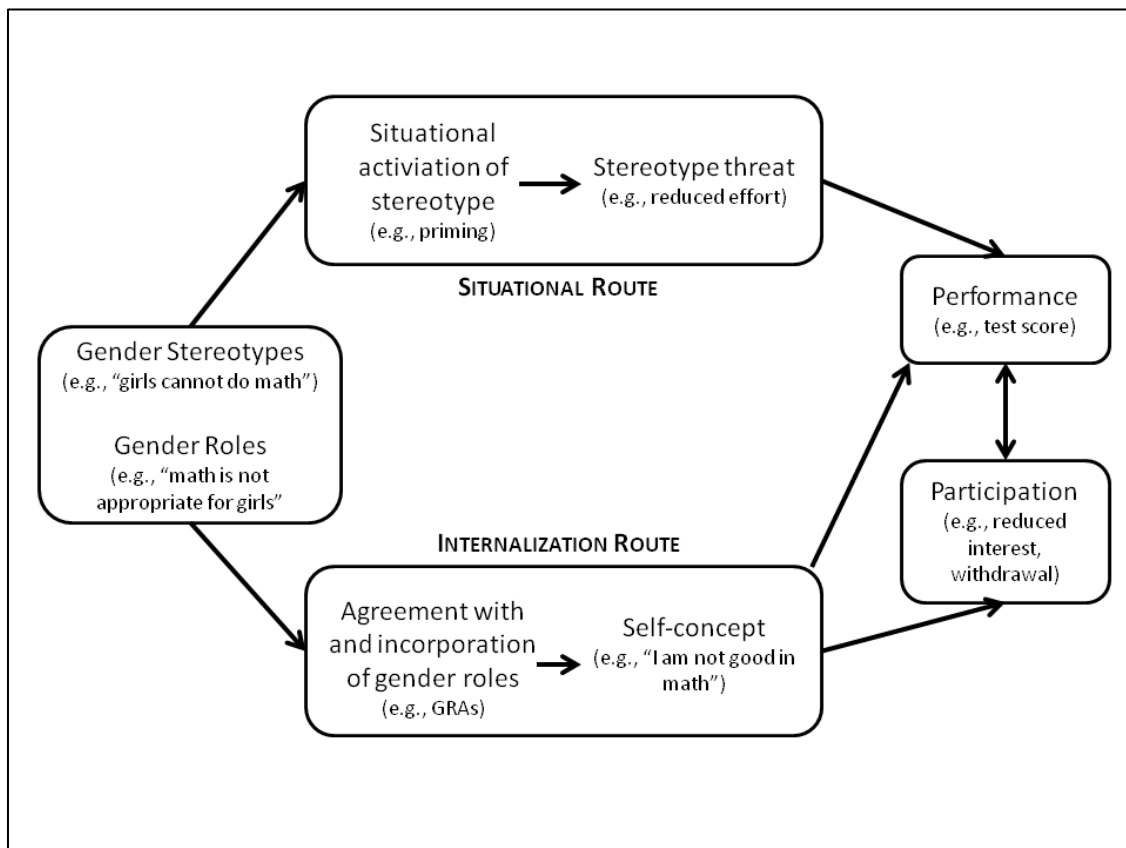


Abbildung 2. Vereinfachte Darstellung des Multiple-Route Model of Sex Stereotypes and Gender Roles (angepasst nach Chalabaev et al., 2013)

In der Situationsroute wird von einer leistungsrelevanten Situation in der Schule wie z. B. einem Test oder einer Klassenarbeit ausgegangen, in der das entsprechende domänen-spezifische Geschlechterstereotyp bei Schüler*innen aktiviert werden könnte. In einer Deutschklassenarbeit könnte demnach das Geschlechterstereotyp „sprachliche Schulfächer sind Mädchenfächer“ aktiviert sein. Jungen seien demnach damit konfrontiert, dass sie weniger begabt und somit weniger gut in sprachlichen Fächern abschnitten als Mädchen, während sie die Deutschklausur bearbeiten. Bei einer Prüfung in Mathematik oder Physik könnte das Geschlechterstereotyp „mathematisch-naturwissenschaftliche Schulfächer sind Jungenfächer“ aktiviert werden. Hier müssten sich Mädchen mit der Erwartung auseinandersetzen, keine guten Leistungen in Mathematik zeigen zu können. Unabhängig von der individuellen Zustimmung oder Ablehnung der Geschlechterstereotype würden Jungen in einer Deutschklausur und Mädchen in einer Mathematikprüfung aus Angst, dem jeweiligen Stereotyp zu entsprechen, möglicherweise geringere Leistungen zeigen, als es ihr Potential eigentlich ermöglichen würde. Dieser Prozess ist in der psychologischen Literatur als *stereotype threat* (Steele & Aronson, 1995) bekannt und wurde in Bezug auf das Geschlecht sowie weitere Stereotype vielfach erforscht (ein allgemeiner Überblick der stereotype threat Forschung findet sich unter anderem bei Spencer, Logel & Davies, 2016). Nach der Stereotype-Threat-Theorie erleben Schüler*innen in einer Prüfungssituation in einem als typisch weiblich oder typisch männlich konnotierten Schulfach ein Gefühl der Bedrohung, da sie befürchten aufgrund des domänenspezifischen Geschlechterstereotyps negativ beurteilt zu werden und mit ihren eigenen Leistungen das Geschlechterstereotyp unbeabsichtigt zu bestätigen. Viele Studien konnten stereotype threat für Mädchen in der mathematischen Domäne nachweisen (für eine Meta-Analyse siehe z. B. Flore & Wicherts, 2015). Weitaus weniger Studien wurden zum stereotype threat für Jungen in sprachlichen Domänen durchgeführt. Überdies sind die Ergebnisse dieser Studien uneindeutig. Während einige Studien den Effekt für Jungen im Lesen finden (z. B. Pansu et al., 2016), können andere Studien ihn nicht beobachten (z. B. Eckert & Imhof, 2013).

Die Internalisierungsrouten basiert auf der Erwartungswerttheorie von Eccles und Kollegen (Eccles et al., 1983; Eccles et al., 1990) und geht davon aus, dass Schüler*innen mit einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung bestehende Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen akzeptierten, sich an diese hielten und in ihr Selbstkonzept integrierten (Ashmore & del Boca 1979; Hermann 2020). Auf die mathematische Domäne im schulischen Kontext angewandt hätten Mädchen mit traditioneller Geschlechterrollenorientierung grundsätzlich die Geschlechterstereotype „Mathematik ist ein Jungenfach“ und „Mädchen können kein Mathe“ und damit die Geschlechterrolle „(gut in) Mathematik (zu sein) ist

unangemessen für Mädchen“ internalisiert. Beides führe zu einem geringeren mathematischen Selbstkonzept, nämlich, dass sie „eh nicht gut in Mathe“ seien. Folglich unterschätzten Mädchen mit traditioneller Geschlechterrollenorientierung ihre mathematische Kompetenz und Prozesse der selbsterfüllenden Prophezeiung (Merton, 1948) könnten einsetzen. Da diese Mädchen davon überzeugt seien, schlecht in Mathematik zu sein, verringerte sich ihr Interesse und ihre Motivation an Mathematik und zeigten schließlich weniger Anstrengungsbereitschaft, sich im Mathematikunterricht zu engagieren und in Tests und Klausuren, ihr Bestes zu geben (Chalabaev et al., 2013). Für Jungen mit traditioneller Geschlechterrollenorientierung nehme die Internalisierungsrouten analoge Prozesse für sprachliche Unterrichtsfächer an.

An dieser Stelle muss allerdings nochmal darauf verwiesen werden, dass Mädchen – zunächst unabhängig von Geschlechterstereotypen sowie der Geschlechterrollenorientierung – all ihre fachspezifischen Fähigkeiten durchschnittlich geringer einschätzen als Jungen. Anders ausgedrückt, das Fähigkeitsselbstkonzept für diverse schulische Domänen fällt bei Jungen im Durchschnitt höher aus als bei Mädchen (zusammenfassend Hannover & Wolter, 2021). Dies ist sogar dann der Fall, wenn Mädchen und Jungen ähnliche Kompetenzen aufweisen und sogar wenn Mädchen höhere Kompetenzen erreichen (Jansen et al., 2019).

2.4.5 Theoretische Annahmen und empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und dem Schulerfolg in geschlechteruntypischen Domänen

Nach der Internalisierungsrouten des Multiple-Route Model of Sex Stereotypes and Gender Roles (Chalabaev et al., 2013) sollte eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung vorteilhaft für Mädchen in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Domäne und für Jungen in sprachlichen Fächern sein. Der Argumentationslinie des Modells folgend sollten Mädchen mit egalitärer Geschlechterrollenorientierung die Geschlechterstereotype „Mathematik und Naturwissenschaften sind Jungenfächer“ oder „Mathematik und Physik ist nichts für Mädchen“ nicht in ihr akademisches Selbstkonzept integrieren. Vergleichbar sollten Jungen mit egalitärer Geschlechterrollenorientierung das Stereotyp „Jungen können nicht Lesen“ nicht in ihr Fähigkeitsselbstkonzept für Deutsch integrieren. Demzufolge sollten Mädchen mit egalitärer Geschlechterrollenorientierung besser in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern abschneiden als Mädchen mit traditioneller Geschlechterrollenorientierung und Jungen mit egalitärer Geschlechterrollenorientierung sollten besser in Deutsch und anderen sprachlichen Fächern abschneiden als Jungen mit traditioneller Geschlechterrollenorientierung.

Ehrtmann und Wolter (2018) haben den Zusammenhang zwischen individueller Geschlechterrollenorientierung und Schulerfolg untersucht und dafür Kompetenzdaten verwendet. Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen teilweise die oben ausgeführten Annahmen anhand der Internalisierungsrouten, da ein geschlechterspezifischer Effekt für Mathematik jedoch nicht für Lesen berichtet wird. Mädchen mit einer egalitären Geschlechterrollenorientierung wiesen einen höheren Kompetenzanstieg zwischen den Jahrgangsstufen 5 und 7 in Mathematik auf als Mädchen mit einer traditionelleren Geschlechterrollenorientierung. Dieser Anstieg war so groß, dass sie in der Jahrgangsstufe 7 fast die (signifikant höheren) Kompetenzwerte der Jungen erreichten. Bei Jungen spielte die Geschlechterrollenorientierung keine Rolle für die mathematische Kompetenzentwicklung. In der Lesekompetenzentwicklung wurde kein geschlechterspezifischer Effekt beobachtet: Jungen und Mädchen mit egalitärer Geschlechterrollenorientierung hatten einen ähnlich hohen Kompetenzanstieg. Die Autor*innen schlussfolgern aus diesen Ergebnissen, dass Mädchen grundsätzlich von einer egalitären Geschlechterrollenorientierung in der Schule profitieren, während es einen geschlechterspezifischen Effekt zwischen Geschlechterrollenorientierung und Fähigkeiten in der geschlechteruntypischen Domäne möglicherweise nur für Jungen gibt.

2.4.6 Theoretische Annahmen und empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und dem Schulerfolg in geschlechtertypischen Domänen

Analoge geschlechterspezifische Annahmen in geschlechtertypischen Domänen wurden zwar von Ehrtmann und Wolter (2018) kurz erwähnt, jedoch noch nicht näher erläutert. Zwei sich widersprechende Argumentationslinien sind denkbar: Schüler*innen profitieren von einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung in der geschlechtertypischen Domäne oder eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung ist mit höheren Leistungen in der geschlechtertypischen Domäne verbunden. Konkret bedeutet die erste Argumentationslinie, dass Schüler*innen mit einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung davon überzeugt sind, dass es typisch weibliche und typisch männliche Domänen, also typische Jungenfächer und typische Mädchenfächer, gibt. Um mit ihrer Überzeugung übereinzustimmen, sollten Schüler*innen mit einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung ihren Fokus eher auf diejenigen Schuldomäne(n) legen, in der sie gemäß des Geschlechterstereotyps gut sein sollten und in die anderen Schuldomänen entsprechend weniger Zeit, Arbeit, Motivation investieren. D. h., Mädchen mit einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung sollten im Vergleich zu Mädchen mit einer egalitären Geschlechterrollenorientierung Vorteile in stereotypisch

weiblichen Schuldomänen aufweisen. Jungen mit einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung sollten in stereotypisch männlichen Schuldomänen ein höheres Leistungsniveau erreichen als Jungen mit einer egalitären Geschlechterrollenorientierung. Die zweite Argumentationslinie bezieht sich auf die allgemeine Annahme, dass eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung vorteilhaft für den schulischen Erfolg von Mädchen und Jungen ist, da sie sich (aufgrund unterschiedlicher Prozesse) nicht von Geschlechterstereotypen beeinflussen lassen (vgl. Kapitel 2.4.3).

3. Ziele und Fragestellungen der vorliegenden Arbeit

Wie aus den zuvor dargestellten theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden deutlich wird, steht die Geschlechterrollenorientierung von Heranwachsenden in Verbindung mit einigen religiösen Merkmalen, mit Faktoren des schulischen Kontextes sowie mit ihren eigenen Kompetenzen, wobei in diesen drei Bereichen noch Forschungslücken bestehen. Die vorliegende Arbeit knüpft an diese Lücken an, indem das übergeordnete Ziel darin besteht, zu einem genaueren Verständnis darüber zu gelangen, für welche konkreten religiösen Merkmale (Teilstudie 1) und schulbezogenen Merkmale (Teilstudie 2) der Zusammenhang mit der Geschlechterrollenorientierung besteht und inwiefern die Geschlechterrollenorientierung einen Beitrag zur Erklärung der bestehenden Geschlechterdisparitäten in den Fachdomänen Deutsch Lesen und Mathematik leisten kann (Teilstudie 3; siehe Abbildung 3).

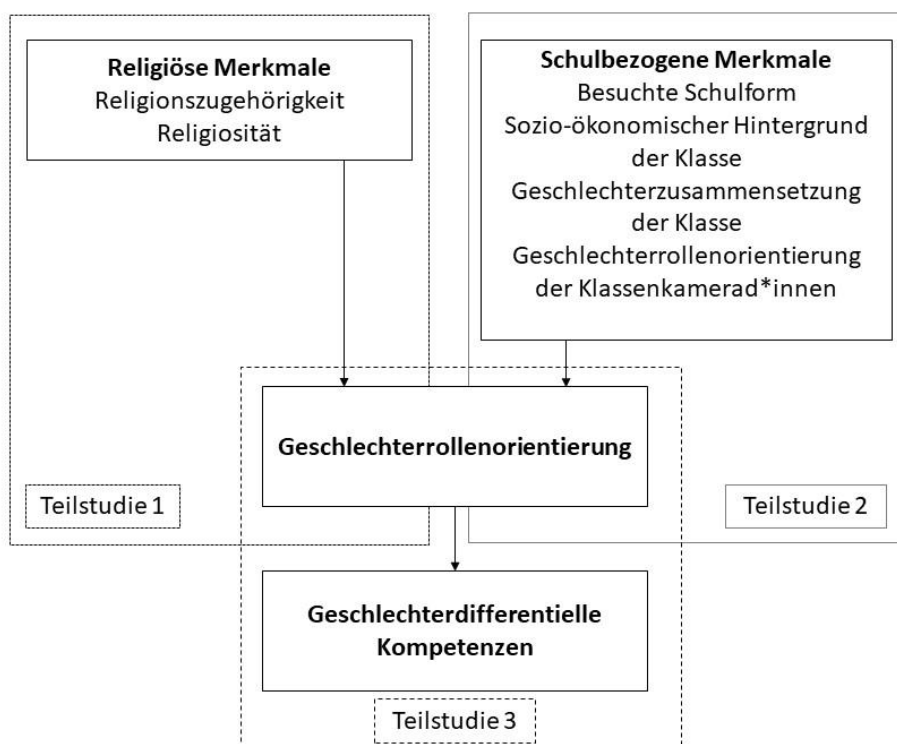


Abbildung 3. Überblick über die Teilstudien im Rahmen der vorliegenden Dissertation

Der Fokus von Teilstudie 1 (Taraszow, Heppt & Gresch, manuscript in preparation) liegt auf den religiösen Merkmalen Religionszugehörigkeit und individuelle Religiosität als potentielle Prädiktoren für die Geschlechterrollenorientierung. Solche religiösen Aspekte wurden in Verbindung mit dem Geschlecht bzw. im Kontext der Geschlechtergerechtigkeit als mögliche Hindernisse für die Geschlechtergerechtigkeit diskutiert und untersucht (Inglehart & Norris,

2003; Schnabel, 2016). In ihren jeweiligen Lehren und Doktrinen treffen Religionen Aussagen zu den Rollen von Geschlechtern. Bei der Wahrung traditioneller Werte und Normen sind auch Erwartungen an die Geschlechter gemeint, so dass Religionen wahrscheinlich konservative Einstellungen in Bezug auf die Rollenverteilung der Geschlechter vermitteln und somit bei Individuen zu einer eher traditionellen Geschlechterrollenorientierung beitragen. Die Empirie liefert keine eindeutigen Befunde zum Zusammenhang von religiösen Merkmalen und der Geschlechterrollenorientierung (Kretschmer, 2017; Scheible & Fleischmann, 2013). So ist beispielsweise bislang noch nicht geklärt, ob die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion oder spezifische Dimensionen der Religiosität die individuelle Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen vorhersagt. Diese Fragen werden in Teilstudie 1 anhand von NEPS⁸-Daten der Startkohorte Klasse 9 mit einer Stichprobe von 10.466 Jugendlichen untersucht (vgl. Blossfeld & Roßbach, 2019; NEPS-Netzwerk, 2021). Konkret wird mittels Regressionsanalysen untersucht, inwiefern die Zugehörigkeit zum evangelischen Christentum, katholischem Christentum oder zum Islam, die ideologische Religiosität sowie die öffentlich und private rituelle Religiosität mit der Geschlechterrollenorientierung bei Jugendlichen unter Berücksichtigung des Geschlechts, der besuchten Schulform und des elterlichen Bildungshintergrundes zusammenhängt.

Teilstudie 2 (Taraszow, Gresch & Kempert, 2023) widmet sich der Schule als Ort sozialen Lernens (Hurrelmann & Bauer, 2015) und hier insbesondere der Klasse sowie den Klassenkamerad*innen. Letztere nehmen für Jugendliche zumeist einen größeren Stellenwert ein als die Eltern. So spielen Gleichaltrige eine große Rolle für die Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen; Peers werden zu Bezugspersonen und Rollenvorbildern und lösen damit die Eltern in ihrer Funktion als Hauptbezugspersonen und Hauptvorbilder ab (Bussey & Bandura, 1999; Furman & Buhrmester, 1992; Hurrelmann & Bauer, 2015). Umso erstaunlicher, dass die empirische Befundlage zu Gleichaltrigen sowie zum schulischen Kontext und der Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen recht dünn ist (sehr gut in den folgenden Reviews erkennbar: Halimi et al., 2016; Kågesten et al., 2016). An dieser Stelle setzt Teilstudie 2 an und untersucht den Zusammenhang verschiedener schulischer Kontextmerkmale und der individuellen Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen und prüft, ob diese Zusammenhänge für Mädchen und Jungen unterschiedlich ausfallen. Basierend auf theoretischen Annahmen sowie vorhandenen Befunden wird der Fokus auf die folgenden vier schulrelevanten Faktoren als Prädiktoren der Geschlechterrollenorientierung gelegt: die besuchte Schulform, der sozio-ökonomische Hintergrund der Klasse, die Geschlechter-

⁸ National Educational Panel Study / Nationales Bildungspanel

zusammensetzung der Klasse sowie die Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen (vgl. Kapitel 2.3). Datengrundlage bildet hier ebenso wie in Teilstudie 1 die Startkohorte Klasse 9 des Nationalen Bildungspanels (vgl. Blossfeld & Roßbach, 2019; NEPS-Netzwerk, 2021). In die Analysen gingen 10 866 Jugendliche aus 949 Klassen ein. Es wurden Regressionsanalysen mit den Kovariaten Bildungsniveau der Eltern sowie Alter und Geschlecht der Jugendlichen durchgeführt.

In Teilstudie 3 (Taraszow, Gentrup & Heppt, under review) wird im Gegensatz zu den beiden anderen Teilstudien die Geschlechterrollenorientierung als erklärende Variable betrachtet, und zwar für die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der Lese- und Mathematikkompetenz. Mädchen schneiden üblicherweise besser in sprachlichen Fächern ab, während Jungen höhere Kompetenzen in Mathematik aufweisen (vgl. Kapitel 2.4.1). Gleichzeitig gilt eine egalitär ausgeprägte Geschlechterrollenorientierung bei Mädchen und eine eher traditionell ausgeprägte Geschlechterrollenorientierung bei Jungen als vielfach belegter Befund (Dotti Sani & Quaranta, 2017, für eine länderübergreifende Studie; Hadjar et al., 2012; Halimi et al., 2016, für einen Überblicksartikel; Ittel, Kuhl & Hess, 2006). Zudem wird nicht nur auf theoretischer Ebene diskutiert (DiPrete & Jennings, 2012; Hadjar et al., 2012), sondern zeigen einige wenige empirische Studien, dass eine eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung bei Heranwachsenden mit geringerem Schulerfolg, überwiegend gemessen über Schulnoten, einhergeht, während eine eher egalitäre Geschlechterrollenorientierung mit höherem Schulerfolg verbunden ist (vgl. Kapitel 2.4.3). Vor diesem Hintergrund wird in dieser Teilstudie der Frage nachgegangen, ob die Geschlechterrollenorientierung eine mögliche Erklärung für die geschlechterspezifischen Kompetenzunterschiede darstellt. Konkreter soll untersucht werden, ob eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung bei Jungen und Mädchen mit höheren Kompetenzwerten in der jeweils geschlechteruntypischen Fachdomäne einhergeht, ob also Jungen mit einer egalitären Geschlechterrollenorientierung im Lesen besser abschneiden als Jungen mit einer traditionelleren Geschlechterrollenorientierung und ob analog Mädchen mit einer egalitären Geschlechterrollenorientierung in Mathematik höhere Kompetenzen erreichen als Mädchen mit einer eher traditionellen Geschlechterrollenorientierung (vgl. Kapitel 2.4.5). Aufgrund widersprüchlicher theoretischer Argumentationslinien wird der Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und der jeweils geschlechtstypischen Domäne bei Mädchen und Jungen explorativ untersucht. Für die statistischen Analysen wird auf den deutschen Datensatz der PISA-Studie aus dem Jahr 2009 zurückgegriffen (Klieme et al., 2013), da in diesem Zyklus sowohl die Kompetenzen als auch die Geschlechterrollenorientierung erhoben wurden. In die Auswertung gingen 9 461

Schüler*innen aus 404 Klassen ein. Es wurden Regressionsanalysen mit den Kovariaten Alter und besuchte Schulform der Jugendlichen, Familiensprache, Bildungsniveau der Eltern und Bücheranzahl sowie weiteren Variablen, die mit der Lese- bzw. Mathematikkompetenz in Verbindung stehen (z. B. Note, fachliches Interesse), durchgeführt.

4. Teilstudien der Arbeit

4.1 Teilstudie 1

Taraszow, T., Heppt, B. & Gresch, C. (manuscript in preparation). The role of religious affiliation and religiosity for adolescents' gender role attitudes.

Abstract: Religious affiliation, religiosity, and gender role attitudes (GRA) are important aspects of adolescents' identity development. However, the relations between religious affiliation, religiosity, and GRA remain unclear, partly due to non-consistent usage and operationalization of religiosity. With an increasing number of Muslims immigrating to some European countries during the last decades, the public and academia have raised concerns about immigrant Muslim's particularly conservative attitudes towards gender issues for gender equality in Europe. Based on the German National Educational Panel Study (NEPS) with a sample of 10,466 adolescents, we studied how religious affiliation, ideological (e.g., self-rated religiosity), and ritualistic (e.g., praying) religiosity relate to GRA, with a particular focus on Muslim adolescents. Regression analyses showed that higher ideological religiosity and affiliation to Islam are independently associated with more traditional GRA, resembling small to moderate practical relevance. Moreover, religiosity partly contributed to Muslim adolescents' traditional GRA, while immigrant generation status did not. Irrespective of religious affiliation and religiosity, adolescents' sex seems to be the driving force behind differences in their GRA. Thus, religious affiliation and religiosity do not seem to play an essential role in adolescents' GRA and specifically for Muslim adolescents' GRA.

4.2 Teilstudie 2

Taraszew, T., Gresch, C. & Kempert, S. (2023). The role of school context factors for gender role attitudes: General and differential associations between female and male adolescents. *Youth & Society*. <http://doi.org/10.1177/0044118X231205927>

Abstract: During adolescence, socialization of gender role attitudes (GRA) shifts from parents to peers, friends, and classmates; thus, it takes place primarily in the school context. Accordingly, previous studies identified school-related factors associated to adolescents' GRA. However, little is known about the relative importance of these factors as well as about the factors' differences between females' and males' GRA. This study investigates the relevance of several school factors on adolescents' GRA and gender differences. Using data from the German National Educational Panel Study ($N = 10,866$), the results show that attending a higher educational school type, higher classmates' socio-economic background, lower proportion of female classmates, and more egalitarian classmates' GRA are related to more individual egalitarian GRA. Furthermore, the relation between classmates' GRA and individual GRA is more pronounced for males than females. The study further discusses starting points for possible interventions.

4.3 Teilstudie 3

Taraszow, T., Gentrup, S. & Heppt, B. (under review). Egalitarian gender role attitudes give girls the edge: Exploring the role of students' gender role attitude in reading and math. *Social Psychology and Education*.

Abstract: Gender differences in reading and math have been reported for many years. Girls outperform boys in reading (representing a school domain stereotyped as female); boys often perform slightly better in math (a stereotypical male domain). Research has so far investigated the contribution of domain-specific self-concepts and interests as well as gender stereotypes to these gender differences. Students' gender role attitudes (GRAs) and their relation with gender disparities in school performance, however, have been studied little. This study examines if students' GRAs contribute to explaining boys' higher math achievement and girls' higher reading achievement. Using PISA-2009 data, the sample included 9,460 grade nine students (49.70% girls; $M_{age} = 15.61$ years). Regression analyses revealed that egalitarian GRAs are beneficial for all students. Still more so for girls, egalitarian GRAs help girls perform particularly well in reading and compensate for possible disadvantages in math. In reading, girls with egalitarian GRAs reached higher performance scores than boys with egalitarian GRAs. In math, girls with egalitarian GRAs scored nearly as high as boys with egalitarian GRAs. Boys also benefited from egalitarian GRAs, although not as much as girls. Although gender disparities in reading and math achievement were explained only partly by students' GRAs, supporting boys and girls in endorsing egalitarian GRAs is worthwhile as they may help to increase societal gender equality more broadly.

5. Gesamtdiskussion

Die Vergangenheit und Gegenwart zeigt, dass Geschlechterthemen eine große Rolle in der öffentlichen Debatte und in der Wissenschaft einnehmen und besonders im letzten Jahrhundert mit Veränderungen einhergingen (zur geschlechterspezifischen Bildung im Rückblick siehe z.B. Stanat et al., 2018), die sich unter anderem in den gesellschaftlich akzeptierten Geschlechterstereotypen und Geschlechterrollen widerspiegeln. Die vorliegende Dissertation verfolgte das Ziel, neue Erkenntnisse zur Geschlechterrollenorientierung – der individuellen Einstellung zu bestehenden Geschlechterrollen – von Jugendlichen zu gewinnen. Konkretes Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, den Forschungsstand zu Zusammenhängen zwischen religiösen Merkmalen, schulischen Eigenschaften sowie geschlechterdifferenzierten Kompetenzen und der individuellen Geschlechterrollenorientierung im Rahmen von drei Teilstudien zu erweitern. Teilstudie 1 und Teilstudie 2 befassen sich mit religiösen Merkmalen und Schulkontextmerkmalen als Prädiktoren der Geschlechterrollenorientierung; in Teilstudie 3 steht die Geschlechterrollenorientierung als Prädiktor für geschlechterspezifische Kompetenzunterschiede im Fokus (für einen Überblick siehe Abbildung 3). Im Folgenden werden die zentralen Befunde dieser drei Teilstudien zusammenfassend diskutiert und in den bisherigen Forschungsstand eingeordnet und die Grenzen der vorliegenden Arbeit aufgezeigt. Im Anschluss werden Anregungen für zukünftige Forschungsarbeiten sowie mögliche Implikationen abgeleitet.

5.1 Bedeutung religiöser Merkmale für die Geschlechterrollenorientierung

Der Fokus von Teilstudie 1 liegt auf individuellen religiösen Merkmalen im Zusammenhang mit der individuellen Geschlechterrollenorientierung im Rahmen der Identitätsentwicklung von Jugendlichen. Die leitende Forschungsfrage war, ob und inwiefern die Zugehörigkeit zu einer Religion und weitere Merkmale der ideologischen und praktischen Religiosität mit der Geschlechterrollenorientierung zusammenhängen und welche dieser untersuchten religiösen Merkmale für die Geschlechterrollenorientierung ausschlaggebend ist. Dafür wurden Jugendliche untersucht, die der katholischen Kirche, der evangelischen Kirche, dem Islam oder keiner Religion angehören. Merkmale der Religiosität bezogen sich auf die selbst-eingeschätzte Religiosität (ideologische Religiosität), Bethäufigkeit und Teilnahme an religiösen Aktivitäten (praktische Religiosität). Die Ergebnisse zeigen, dass die Zugehörigkeit zur katholischen Kirche oder zum Islam und ein hoher Religiositätsgrad mit einer eher traditionellen

Geschlechterrollenorientierung einhergeht. Weiterhin zeigte sich, dass für Jugendliche der katholischen Kirche ihre stärker ausgeprägte Religiosität ihre eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung vollständig erklärt, während dies für Jugendliche muslimischen Glaubens nicht der Fall ist. Auch muslimische Jugendliche wiesen eine hohe Ausprägung der Religiosität auf; diese konnte jedoch nur anteilig ihre eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung erklären. Im Endeffekt zeigte sich, dass das Geschlecht der Jugendlichen für die Geschlechterrollenorientierung ausschlaggebend ist: Jungen berichteten von einer eher traditionellen Geschlechterrollenorientierung während Mädchen angaben, eine eher egalitäre Geschlechterrollenorientierung zu haben. Weiterhin wiesen muslimische Jugendliche eine eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung auf im Vergleich zu allen anderen untersuchten Jugendlichen. Jugendliche mit hoher Religiosität – unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit – wiesen auch eine eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung auf sowie Jugendliche, die eine andere Schulform besuchten als ein Gymnasium.

Die Ergebnisse zur Religionszugehörigkeit zum Katholizismus oder zum Islam reihen sich in die bisherige empirische Befundlage ein, dass Individuen des christlich katholischen Glaubens oder des muslimischen Glaubens eine eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung haben als Individuen anderer Glaubensrichtungen oder Individuen ohne Religionszugehörigkeit (Alexander & Welzel, 2011; Algan & Cahuc, 2006; Gerhards, 2006; Healy, 2020; Inglehart & Norris, 2003). Speziell auf Jugendliche bezogen, stellen die Ergebnisse zu denen, die der christlich-katholischen Kirche angehören, die ersten dar und bestätigen die Ergebnisse der Jugendlichen des Islam (Salikutluk & Heyne, 2014). Auch der Befund, dass eine ausgeprägte ideologische Religiosität mit einer eher traditionellen Geschlechterrollenorientierung einhergeht, bestätigt die bisherigen Studienergebnisse mit Jugendlichen (z.B. Kretschmer, 2017) sowie mit Erwachsenen (z.B. Read, 2003). In Übereinstimmung mit Read (2003) und Kucinkas (2010) war bei gemeinsamer Betrachtung der Religiositätsmerkmale die ideologische Religiosität für die Geschlechterrollenorientierung bedeutender als die praktische Religiosität. Der Geschlechtereffekt bestätigt den bisherigen Befund, dass Mädchen und Frauen in ihrer Geschlechterrollenorientierung egalitärer eingestellt sind als Jungen und Männer (Dotti Sani & Quaranta, 2017; Hadjar et al., 2012; Halimi et al., 2016).

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse der Teilstudie 1, dass religiöse Merkmale im Sinne der Religionszugehörigkeit sowie der ideologischen und praktischen Religiosität bei Jugendlichen eine untergeordnete Rolle für ihre Geschlechterrollenorientierung spielen, da diese weniger als 1 % zur Varianz der Geschlechterrollenorientierung beigetragen haben. Basierend auf den Ergebnissen der Teilstudie 1 scheint vielmehr das Geschlecht der

Jugendlichen für ihre Geschlechterrollenorientierung von Relevanz zu sein, auch wenn die weniger egalitäre Geschlechterrollenorientierung von muslimischen Jugendlichen nicht unbeachtet werden sollte.

5.2 Bedeutung schulischer Merkmale für die Geschlechterrollenorientierung

In Teilstudie 2 wurde untersucht, welche der ausgewählten schulischen Eigenschaften mit der individuellen Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen zusammenhängen, welche praktische Relevanz diese Eigenschaften für die Geschlechterrollenorientierung haben und ob sich die Zusammenhänge geschlechterspezifisch unterscheiden. Die Ergebnisse dieser Teilstudie bestätigen die Annahmen, dass die besuchte Schulform, der sozio-ökonomische Hintergrund der Klasse, die Geschlechterzusammensetzung der Klasse sowie die Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen unter Berücksichtigung des elterlichen Bildungsniveaus sowie des Alters und Geschlechts der Jugendlichen mit der individuellen Geschlechterrollenorientierung zusammenhängen. Konkret wiesen Jugendliche, die ein Gymnasium besuchten, eine eher egalitäre Geschlechterrollenorientierung auf als Jugendliche an anderen Schulformen. Je höher der sozio-ökonomische Hintergrund der Klasse war, desto eher berichteten die Jugendlichen von einer egalitären Geschlechterrollenorientierung. Entgegen der angenommenen Zusammenhangsrichtung ging ein höherer Anteil an Mädchen in der Klasse mit einer weniger egalitären Geschlechterrollenorientierung der Jugendlichen einher, jedoch nur unter gleichzeitiger Berücksichtigung der durchschnittlichen Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen. Letztere wies, wie vermutet, einen positiven Zusammenhang mit der individuellen Geschlechterrollenorientierung auf: je egalitärer die Klassenkamerad*innen eingestellt waren, desto egalitärer war die individuelle Geschlechterrollenorientierung der Jugendlichen. Während die besuchte Schulform, der sozio-ökonomische Hintergrund der Klasse und die Geschlechterzusammensetzung der Klasse sehr geringe Effektstärken aufwiesen und somit von zu vernachlässigbarer praktischer Relevanz sind, wies die Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen eine geringe praktische Relevanz auf. Zudem war der Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen und der individuellen Geschlechterrollenorientierung bei Jungen stärker ausgeprägt als bei Mädchen. Anders ausgedrückt, je egalitärer die Klassenkamerad*innen in ihrer Geschlechterrollenorientierung waren, desto egalitärer waren auch die einzelnen Jugendlichen eingestellt und insbesondere die Jungen, die fast das Niveau an

egalitärer Geschlechterrollenorientierung der Mädchen erreichen, je egalitärer ihre Klassenkamerad*innen.

Die Ergebnisse zum Zusammenhang von besuchter Schulform und Geschlechterrollenorientierung aus Teilstudie 2 – wie auch die dazu vergleichbaren Ergebnisse aus Teilstudie 1 – fügen sich in die bisherige empirische Befundlage ein, dass eine höhere Bildung mit einer eher egalitären Geschlechterrollenorientierung einhergeht. Obwohl in den meisten Studien nicht prioritär untersucht, berichten sie einen Zusammenhang zwischen höherer Bildung bzw. Besuch einer Schule, deren Abschluss mit einem höheren Bildungsgrad einhergehen, und einer überwiegend egalitären individuellen Geschlechterrollenorientierung (Carlson & Knoester, 2011; Davis, 2007; Ehrtmann & Wolter, 2018; Fan & Marini, 2000; Farré & Vella, 2013; Rhodebeck, 1996; Valtin & Wagner, 2004; für eine Auflistung weiterer Studien siehe Davis, 2007). Diese Studien sprechen somit für die *enlightenment thesis* (Bolzendahl & Myers, 2004) im Zusammenhang von Bildung und Geschlechterrollenorientierung. Ursprünglich wurde diese These im Rahmen von Bildung und Geschlechtergerechtigkeit erarbeitet und kann nun auf die Geschlechterrollenorientierung ausgeweitet werden. Je höher der Bildungsgrad einer Person, desto eher hat diese Person eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung. Allgemein gesprochen scheint höhere Bildung mit Aufklärung und Fortschritt (*enlightenment*) einherzugehen, also mit einem stärkeren Gerechtigkeitssinn für die Geschlechter inklusive einer eher egalitären Geschlechterrollenorientierung. Neu an den Ergebnissen von Teilstudie 1 und 2 ist nun, dass sie darauf hinweisen, dass die besuchte Schulform und damit das Bildungsniveau für die individuelle Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen in der praktischen Relevanz jedoch beinahe vernachlässigbar ist. D. h., andere (schulische) Faktoren sind für die Ausprägung der individuellen Geschlechterrollenorientierung weitaus relevanter (z. B. die durchschnittliche Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen). Zudem wird der Zusammenhang zwischen besuchter Schulform und Geschlechterrollenorientierung vollständig mit dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Klassenkamerad*innen erklärt (siehe Teilstudie 2), allerdings nicht mit dem Bildungsniveau der Eltern (siehe Teilstudie 1).

Die in Teilstudie 2 beobachteten Effekte der klassenspezifischen Geschlechterzusammensetzung und der individuellen Geschlechterrollenorientierung erweitern die bisherige Befundlage zur Geschlechterrollenorientierung im schulischen Kontext. Bislang wurde entweder die geschlechterspezifische Zusammensetzung des außerschulischen Freund*innenkreises und die individuelle Geschlechterrollenorientierung (z. B. Halimi et al., 2021) oder die geschlechterspezifische Zusammensetzung des Freund*innenkreises innerhalb der Klasse und das Ausmaß geschlechterkonformen Verhaltens (z. B. Ewing Lee & Troop-Gordon, 2011)

untersucht. Halimi et al. (2021) berichten für jugendliche Mädchen, die mehr Jungen als Mädchen im Freund*innenkreis haben, eine eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung im Vergleich zu Mädchen, die mehr weiblich als männliche Freunde haben, wobei dieser Effekt aus praktischer Perspektive als vernachlässigbar interpretiert werden kann. Für jugendliche Jungen spielte die Geschlechterzusammensetzung ihres Freund*innenkreises in dieser Studie keine Rolle für die Geschlechterrollenorientierung. Bivariate Zusammenhangsmaße in der Studie von Ewing Lee und Troop-Gordon (2011) deuten darauf hin, dass ein höherer Anteil an gegengeschlechtlichen Freund*innen in der Klasse mit häufigeren geschlechteruntypischen Verhaltensweisen bei Jungen und Mädchen einhergeht. Also, Mädchen, die mehr Jungen als Mädchen als ihre Freund*innen nominierten, zeigten laut der befragten Lehrkraft häufiger Verhaltensweisen, die als untypisch für Mädchen gelten. Gleichermaßen zeigten Jungen, die mehr Mädchen als Jungen als ihre Freund*innen nominierten, häufiger Verhaltensweisen, die als untypisch für Jungen gelten. Die Ergebnisse dieser beiden Studien widersprechen sich teilweise. Denn während Halimi et al. (2021) keinen Zusammenhang zwischen der Geschlechterzusammensetzung des Freund*innenkreises und der Geschlechterrollenorientierung für Jungen berichten, schildern Ewing Lee und Troop-Gordon (2011) einen Effekt der Geschlechterzusammensetzung für geschlechter(un)typisches Verhalten bei Jungen. Die Ergebnisse von Teilstudie 2 erweitern die Befundlage, da sie darauf hinweisen, dass die Geschlechterzusammensetzung der Klasse als Bezugsgruppe nicht in Beziehung zur individuellen Geschlechterrollenorientierung zu stehen scheint bzw. nur unter zusätzlicher Berücksichtigung der durchschnittlichen Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen. Somit ergänzen die Ergebnisse der Teilstudie 2 die Studienergebnisse von Halimi et al. (2021). Für die Geschlechterrollenorientierung von Jungen scheint weder die Geschlechterzusammensetzung des Freund*innenkreises außerhalb der Schule noch die der Klasse von Bedeutung zu sein. Bei Mädchen hingegen, scheint die Geschlechterzusammensetzung des Freund*innenkreises außerhalb der Schule eine kleine Rolle für die Geschlechterrollenorientierung zu spielen, die Geschlechterzusammensetzung der Klassenkamerad*innen jedoch nicht.

Das Ergebnis von Teilstudie 2, dass die Geschlechterzusammensetzung der Klasse nur unter zusätzlicher Berücksichtigung der mittleren Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen im Zusammenhang mit der individuellen Geschlechterrollenorientierung steht, ist dem Ergebnis einer anderen Studie zur Geschlechterzusammensetzung der Schule sehr ähnlich. Huyge et al. (2015) berichten, dass die geschlechterspezifische Zusammensetzung der besuchten Schule nur unter zusätzlicher Berücksichtigung der

Geschlechterrollenorientierung der Schüler*innen an der Schule mit dem individuellen Zugehörigkeitsgefühl von Jugendlichen in Beziehung steht: je höher der Mädchenanteil an der Schule, desto geringer das individuelle Zugehörigkeitsgefühl der Jugendlichen zur Schule. Die Autor*innen erklären dieses unerwartete Ergebnis mit einem neutralisierenden Effekt weiblicher Schüler. Übertragen auf die Ergebnisse von Teilstudie 2 bedeutet dieser neutralisierende Effekt, dass der negative Zusammenhang zwischen einem hohen Mädchenanteil in einer Klasse und einer weniger egalitären Geschlechterrollenorientierung der Schüler*innen durch die hoch ausgeprägte egalitäre Geschlechterrollenorientierung der Mädchen ausgeglichen wird. Ausschlaggebend für die Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen scheint demzufolge vielmehr die Einstellung zu den Geschlechterrollen der Klassenkamerad*innen zu sein als die Geschlechterzusammensetzung in der Klasse.

Wie auch in der Studie von Sánchez Guerrero und Schober (2021) berichtet, zeigt Teilstudie 2 weiterhin, dass die durchschnittliche Geschlechterrollenorientierung der Klasse in Zusammenhang mit der individuellen Geschlechterrollenorientierung steht. Je egalitärer die Klassenkamerad*innen in ihrer Geschlechterrollenorientierung eingestellt sind, desto egalitärer ist die individuelle Geschlechterrollenorientierung. Dies scheint nicht nur für Jugendliche in Deutschland sondern auch für Jugendliche, die in Großbritannien, den Niederlanden oder Schweden leben, der Fall zu sein (Sánchez Guerrero & Schober, 2021). Nichtsdestotrotz unterscheiden sich die Ergebnisse dieser beiden Studien bezüglich eines geschlechterspezifischen Effekts. Während die Ergebnisse von Teilstudie 2 zeigen, dass jugendliche Jungen stärker von der eher egalitären Geschlechterrollenorientierung ihrer Klassenkamerad*innen beeinflusst werden als jugendliche Mädchen, deuten die Ergebnisse von Sánchez Guerrero und Schober (2021) nicht auf diesen geschlechterspezifischen Effekt hin, da sowohl Mädchen als auch Jungen von einer durchschnittlich eher egalitären Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen in Bezug auf ihre eigene egalitäre Geschlechterrollenorientierung profitieren; dieser geschlechterspezifische Effekt wurde von den Autor*innen allerdings nicht statistisch geprüft und unterliegt demnach nur meiner Interpretation der Ergebnisse. Allerdings deuten die Ergebnisse von Sánchez Guerrero und Schober (2021) auf einen anderen geschlechterspezifischen Effekt der durchschnittlichen Geschlechterrollenorientierung der Klasse hin, und zwar in Kombination mit dem Zuwanderungshintergrund der Jugendlichen. Die Autor*innen verglichen jugendliche Jungen und Mädchen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in den o. g. Ländern. Hierbei zeigte sich, dass die durchschnittliche Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen nicht mit der individuellen Geschlechterrollenorientierung bei Jungen mit Zuwanderungshintergrund in Zusammenhang steht, jedoch mit der

bei Jungen ohne Migrationshintergrund sowie mit der bei Mädchen (unabhängig vom Zuwanderungshintergrund). Detailliertere Analysen scheinen an dieser Stelle notwendig zu sein, um das Geflecht von Geschlecht von Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen, Zuwanderungshintergrund und der individuellen Geschlechterrollenorientierung bei Jugendlichen aufzulösen.

5.3 Bedeutung der Geschlechterrollenorientierung für geschlechterdifferentielle Kompetenzunterschiede

Teilstudie 3 untersuchte die Rolle der Geschlechterrollenorientierung von Schüler*innen für die vielfach belegten geschlechterspezifischen Leistungsunterschiede im Lesen – einer stereotypisch weiblichen Domäne – und in Mathematik – einer stereotypisch männlichen Domäne (für zusammenfassende Überblicke siehe Hannover & Wolter, 2021; Rosén, Steinmann & Wernersson, 2022; Stanat et al., 2018). Leitende Forschungsfrage dieser Studie bestand darin, zu untersuchen, ob und wie die Geschlechterrollenorientierung der Schüler*innen zur Erklärung der höheren Kompetenzen der Jungen in Mathematik und der höheren Kompetenzen der Mädchen in Deutsch Lesen beiträgt. Dazu haben wir uns an der Internalisierungsrouten des Multiple-Route Model of Sex Stereotypes and Gender Roles (Chalabaev et al., 2013) orientiert und angenommen, dass eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung mit höheren Kompetenzen und eine eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung mit geringeren Kompetenzen in der jeweils geschlechteruntypischen Domäne für jugendliche Jungen und Mädchen einhergeht. Da für den Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und den Kompetenzen in der geschlechtertypischen Domäne zwei sich widersprechende Annahmen möglich sind und keine empirischen Befunde bis dato vorlagen, wurden hierzu explorative Analysen durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung mit höheren Kompetenzen sowohl für jugendliche Jungen als auch jugendliche Mädchen in beiden Domänen einherging, d.h. eine eher egalitäre Geschlechterrollenorientierung war für das Kompetenzniveau aller Schüler*innen von Vorteil, und zwar unabhängig von ihrem Geschlecht sowie unabhängig von der als geschlechtertypisch oder geschlechteruntypisch konnotierten Domäne. Darüber hinaus profitierten insbesondere Mädchen von einer egalitären Geschlechterrollenorientierung in beiden Domänen. Mädchen mit egalitärer Geschlechterrollenorientierung erzielten höhere Kompetenzwerte im Lesen als Jungen mit ähnlich egalitärer Geschlechterrollenorientierung und als Mädchen mit einer weniger egalitären Geschlechterrollenorientie-

rung. In Mathematik erzielten Mädchen mit egalitärer Geschlechterrollenorientierung ein ähnlich hohes Kompetenzniveau wie Jungen mit egalitärer Geschlechterrollenorientierung und ein höheres Kompetenzniveau als Jungen mit eher weniger egalitärer Geschlechterrollenorientierung. Anders formuliert war eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung für Mädchen in beiden Domänen vorteilhafter als für Jungen, da eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung Mädchen dabei zu unterstützen scheint, ihre Nachteile in Mathematik zu verringern und ihre Vorteile in Deutsch Lesen zu vergrößern. Diese Zusammenhänge waren auch unter Berücksichtigung von relevanten Hintergrundvariablen wie z. B. der besuchten Schulform und des Bildungsniveaus der Eltern statistisch signifikant, jedoch kleiner, d. h. die geschlechter-spezifischen Unterschiede in den Lese- und Mathematikkompetenzen konnten nur zum Teil durch die Geschlechterrollenorientierung der Schüler*innen erklärt werden.

In der Gesamtbetrachtung unterstützen die Ergebnisse die Annahme, dass die Geschlechterrollenorientierung der Jugendlichen einen Beitrag zur Erklärung der Geschlechterdisparitäten im Lesen und in Mathematik leisten können, allerdings auf unterschiedliche Weise für Jungen und Mädchen. Während eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung bei Mädchen mit höheren Mathematikkompetenzen und demzufolge mit einer Verringerung des Geschlechterunterschieds in Mathematik zusammenhängt, geht eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung bei Jungen mit höheren Lesekompetenzen in Deutsch einher, die jedoch nicht ausreichen, um den Geschlechterunterschiede in Lesen zu verringern.

Wie in der Studie von Ehrtmann und Wolter (2018) ging in Teilstudie 3 eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung bei Schüler*innen mit höheren Kompetenzwerten einher. Dieses Teilergebnis ergänzt die empirische Befundlage zum Zusammenhang zwischen einer egalitären Geschlechterrollenorientierung und höherem Schulerfolg (Ehrtmann & Wolter, 2018; Hadjar et al., 2012; Hadjar & Lupatsch, 2010) sowie zwischen der Einstellung zu einem traditionellen bzw. negativen Bild von Männlichkeit (z. B. „Jungen sind aggressiv“, Krahe, Berger & Möller, 2007; oder z. B. „Ein Mann sollte bereit sein, Gewalt anzuwenden, um seine Frau und Kinder zu verteidigen.“, Salikutluk & Heyne, 2017) – welches ich als Teil einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung interpretiere – und niedrigerem Schulerfolg (Kessels & Steinmayr, 2013; Salikutluk & Heyne, 2017), und zwar in zweifacher Hinsicht. Zum einen wurde in Teilstudie 3 der Schulerfolg nicht mit (geschlechterverzerrten) Noten und auch nicht mit einer durchschnittlichen Note über mehrere Schulfächer hinweg definiert, sondern anhand des erreichten Kompetenzniveaus mit einem standardisiertem Testverfahren erfasst. Zum anderen wurde bewusst eine geschlechtertypische und eine geschlechteruntypische Domäne gewählt, da die individuelle Geschlechterrollenorientierung auf die internalisierten

Geschlechterstereotype als Norm einer Gesellschaft zurückgreifen (Eckes, 2008; Wolter et al., 2015).

Die Ergebnisse von Teilstudie 3 deuten im Gegensatz zu den Ergebnissen von Ehrtmann und Wolter (2018), der einzig vergleichbaren Studie, darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung der Schüler*innen und ihrem Kompetenzniveau nicht domänenspezifisch ist, weder für Mädchen noch für Jungen. Während Ehrtmann und Wolter (2018) in ihrer Studie nur von einem geschlechterdifferenzierten Effekt der Geschlechterrollenorientierung in den mathematischen Kompetenzen berichten, zeigen die Ergebnisse von Teilstudie 3 neben diesem Effekt in Mathematik und auch einen geschlechterdifferenzierten Effekt der Geschlechterrollenorientierung in der Lesekompetenz. Eine mögliche Erklärung für diese unterschiedlichen Ergebnisse könnte in der Beziehung zwischen der Geschlechterrollenorientierung und geschlechterspezifischer Kompetenzentwicklung in Mathematik und im Lesen einerseits – wie von Ehrtmann und Wolter (2018) untersucht – und zwischen der Geschlechterrollenorientierung und dem geschlechterspezifischen Kompetenzniveau in Mathematik und im Lesen andererseits – wie in Teilstudie 3 untersucht – liegen. Die individuelle Geschlechterrollenorientierung weist möglicherweise keinen geschlechterspezifischen Effekt auf die Kompetenzentwicklung in Deutsch Lesen für Jugendliche auf (Ehrtmann & Wolter, 2018), eventuell jedoch für das Niveau der Lesekompetenz selbst (Teilstudie 3). Basierend auf den Ergebnissen ihrer Studie schlussfolgerten Ehrtmann und Wolter (2018), dass die Effekte der Geschlechterrollenorientierung für Jungen domänenspezifisch sein könnten, nicht jedoch für Mädchen. Die Ergebnisse von Teilstudie 3 deuten – wie weiter oben bereits angedeutet – eher darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung von Schüler*innen und ihren Kompetenzen weder für Jungen noch für Mädchen domänenspezifisch ist. Basierend auf den Ergebnissen der Teilstudie 3 würden meine Co-Autor*innen und ich demnach schlussfolgern, dass alle Schüler*innen von einer egalitären Geschlechterrollenorientierung profitieren, wobei Mädchen einen größeren Vorteil von einer egalitären Geschlechterrollenorientierung sowohl in geschlechterstereotypen als auch in nicht-geschlechterstereotypen Domänen haben als Jungen. Dieser Vorteil trägt neben anderen Faktoren dazu bei, den großen Kompetenzvorsprung der Mädchen in Deutsch Lesen und den etwas geringeren Kompetenznachteil der Mädchen in Mathematik.

5.4 Grenzen der vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Arbeit mit den durchgeführten Studien erweitert den Forschungsstand zum Konzept der Geschlechterrollenorientierung in zweierlei Hinsicht. Dies betrifft zunächst die Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen bezüglich religiöser und schulbezogener Faktoren. Bezüglich Teilstudie 1 ist die Besonderheit gegenüber vorherigen Studien, dass Anhänger*innen verschiedener Religionen zugleich und mehrere Dimensionen der Religiosität einzeln untersucht wurden. Das Besondere an Teilstudie 2 ist die gleichzeitige Betrachtung der Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen und des Geschlechteranteils der Klasse. Weiterhin untersuchte die vorliegende Arbeit in Teilstudie 3 den Beitrag der Geschlechterrollenorientierung zur Erklärung von Geschlechterdisparitäten in den Lese- und Mathematikkompetenzen. Übergreifend zeichnen sich die Studien durch die Verwendung von Datensätzen mit großen Stichproben ($9.460 \leq N \leq 10.866$) aus.

Nichtsdestotrotz weist die vorliegende Arbeit eine Reihe von Einschränkungen auf, die bei der Interpretation der Befunde zu berücksichtigen sind. Sofern sich diese auf die einzelnen Teilstudien beziehen, wurden sie in diesen bereits benannt und diskutiert. Im Folgenden werden Grenzen aufgegriffen, die alle Teilstudien und damit die Arbeit als Ganzes betreffen. Diese beziehen sich auf Aspekte der Generalisierbarkeit, Kausalität, Operationalisierung der Geschlechterrollenorientierung, sozialen Erwünschtheit und einer ganzheitlicher Betrachtung der Geschlechterrollenorientierung.

5.4.1 Generalisierbarkeit

Alle Teilstudien basieren auf Daten einer Large-Scale-Studie (NEPS und PISA), so dass aufgrund der großen und repräsentativen Stichproben die Generalisierbarkeit der Befunde angenommen werden kann. Dennoch ist die Generalisierbarkeit aus meiner Sicht aufgrund einiger Punkte eingeschränkt. Die Teilnahme am NEPS basiert auf Freiwilligkeit, so dass eine Selektion der Studienteilnehmenden möglich ist. Auf der Ebene der Erziehungsberechtigten kann angenommen werden, dass Personen mit hohem Interesse an wissenschaftlichen Erkenntnissen oder einer hohen Affinität zu Wissenschaft, der Teilnahme ihrer jugendlichen Kinder an der NEPS-Studie zugestimmt und selbst den Elternfragebogen beantwortet haben. Zudem gibt es Hinweise, dass Erwachsene mit höherer Bildung eher an wissenschaftlichen Befragungen teilnehmen als Erwachsene mit niedrigerer Bildung (Kuhnke, 2005; Reinikainen et al., 2018). Gleiches konnte für Personen ohne Zuwanderungshintergrund im Vergleich zu Personen mit Zuwanderungshintergrund für die Teilnahme am NEPS gezeigt werden (Hoch, 2013), insbesondere für Erziehungsberechtigte mit einem Zuwanderungshintergrund aus der

Türkei (Steinhauer, Aßmann, Zinn, Goßmann & Rässler, 2015). Beides kann dazu führen, dass Jugendliche aus einem weniger gebildeten Elternhaus sowie Jugendliche mit türkischem Zuwanderungshintergrund, und damit mehrheitlich muslimische Jugendliche, in Studien unterrepräsentiert sind. Dies hätte für die Teilstudien 1 und 2 zur Konsequenz, dass weniger Jugendliche mit einer eher traditionellen Geschlechterrollenorientierung teilgenommen haben, so dass die durchschnittlich eher egalitäre Geschlechterrollenorientierung überschätzt und somit die Zusammenhänge zwischen religiösen Eigenschaften und schulischen Merkmalen unterschätzt wurden. Weiterhin sind die Befunde aus Teilstudie 1 und 2 grundsätzlich nur für in Deutschland lebende Jugendliche generalisierbar und nicht zwingend auf andere Gesellschaften übertragbar.

Die Generalisierbarkeit von Befunden, die auf PISA-Daten beruhen, ist weniger stark eingeschränkt, da die Teilnahme an den Kompetenztests und das Ausfüllen des Fragebogens für die Schüler*innen in Deutschland verpflichtend ist und die Stichprobe somit repräsentativ ist. Die Befragung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu relevanten familiären Hintergrundmerkmalen ist in manchen Bundesländern verpflichtend, in anderen freiwillig. Demzufolge könnte angenommen werden, dass in Bundesländern mit freiwilliger Teilnahme der Anteil fehlender Daten aus dem Elternfragebogen für diejenigen mit niedrigerem sozio-ökonomischen und sozial-kulturellen Kapital höher ist als für diejenigen mit höherem sozio-ökonomischen und sozial-kulturellen Kapital. Dies scheint jedoch für Teilstudie 3 nicht der Fall zu sein, denn der HISEI⁹ liegt mit $M = 49,83$ im Range der im IQB-Ländervergleich 2009 zu den sprachlichen Kompetenzen von Neuntklässler*innen berichteten mittleren HISEI-Werten der Bundesländer ($45,9 \leq M \leq 50,1$; Knigge & Leucht, 2010). Demnach scheinen die Befunde von Teilstudie 3 nicht durch mögliche Selektivitätsgründe seitens der Erziehungsberechtigten beeinträchtigt zu sein.

5.4.2 Kausalität

Aufgrund des querschnittlichen Charakters aller drei Teilstudien ist bei der Interpretation der Wirkrichtung der untersuchten Zusammenhänge Vorsicht geboten. Während in Teilstudie 2 die Annahme unplausibel ist, die individuelle Geschlechterrollenorientierung habe sich in den schulischen Merkmalen Schulform, durchschnittlicher sozio-ökonomischer Status (SES) der Klasse, Geschlechteranteil der Klasse oder die durchschnittliche Geschlechterrollen-

⁹ Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status / Höchster Internationaler Sozio-ökonomischer Index des beruflichen Status

orientierung der Klassenkamerad*innen niedergeschlagen, lässt sich in Teilstudie 1 nicht ausschließen, dass – umgekehrt zur untersuchten Wirkrichtung – die individuelle Geschlechterrollenorientierung einen Effekt auf die individuelle Religiosität gehabt hat. Einige wenige Forschende argumentieren, dass Veränderungen der gesellschaftlich anerkannten Geschlechterrollen Druck auf Religionen ausüben, Männer und Frauen gleichberechtigt zu behandeln, und somit eine angepasste Geschlechterrollenorientierung einen „Katalysator für religiöse Einstellungen, Praktiken und Erfahrungen“ darstelle (Feltey & Poloma, 1991, S. 183; Thornton, 1985; Thornton & Young-DeMarco, 2001). Bezüglich Teilstudie 3 scheint es auch unplausibel anzunehmen, dass sich die individuellen Kompetenzen im Lesen und in Mathematik auf die Geschlechterrollenorientierung auswirken. Diese Wirkrichtung wurde jedoch für das akademische Selbstkonzept für Mathematik und sprachliche Fähigkeiten bereits mehrfach belegt (Arens & Preckel, 2018; Arens, Yeung & Hasselhorn, 2014; Ehm, Lindberg & Hasselhorn, 2014; Rost, Sparfeldt, Dickhäuser & Schilling, 2005; Schneider & Sparfeldt, 2020; für eine Meta-Analyse siehe Möller, Pohlmann, Köller & Marsh, 2009) und basiert auf dem *Internal/External Frame of Reference Model* von Marsh (1986), obgleich auch die andere Wirkrichtung, also ein Effekt des akademischen Selbstkonzepts auf akademische Leistungen und Kompetenzen gezeigt werden konnte (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005; Retelsdorf, Köller & Möller, 2014).

Zudem erlaubt die vorliegende Arbeit keine Aussagen darüber, wie sich die Geschlechterrollenorientierung im zeitlichen Verlauf von Jugendlichen entwickelt und ob hierbei Veränderungen in den untersuchten Zusammenhängen bestehen. Diese Frage ist insofern relevant, als dass die Geschlechterrollenorientierung im Jugendalter Veränderungen unterliegt (Crouter, Whiteman, McHale & Osgood, 2007; Fan & Marini, 2000; Halimi et al., 2021; Details siehe Kapitel 5.5.2). Da insbesondere noch nicht eindeutig geklärt ist, ob Jungen während ihrer Adoleszenz eine egalitärere (z. B. Halimi et al., 2021) oder traditionellere (z. B. Crouter et al., 2007) Geschlechterrollenorientierung entwickeln, bleibt offen, ob die berichteten Befunde dieser Arbeit auch für jugendliche Jungen unter und über 15-16 Jahren gelten.

5.4.3 Operationalisierung der Geschlechterrollenorientierung

Aufgrund der Anwendung von Sekundäranalysen, wurde für die Beantwortung der Forschungsfragen in allen drei Teilstudien auf Datensätze zurückgegriffen, die im Jahr 2009 erhoben wurden, so dass die Erfassung der Geschlechterrollenorientierung in dieser Arbeit auf Items beruht, die wahrscheinlich nicht mehr den gesellschaftlich akzeptierten Geschlechterrollen der heutigen Zeit in den 2020er Jahren entsprechen. Denn zum einen wurden Items in

den damaligen Studien im NEPS und in PISA eingesetzt, die Skalen entnommen wurden, die um die Jahrtausendwende oder sogar noch früher in den 1980er Jahren (weiter) entwickelt wurden, und somit wohl kaum noch als aktuell gelten können (Athenstaedt, 2000; Deutsches Jugendinstitut, 2001; Krampen, 1979, 1983). In der PISA-Studie wurden zudem überwiegend traditionell formulierte Items verwendet, so dass eine überdurchschnittlich egalitäre Geschlechterrollenorientierung der Jugendlichen nicht überraschend ist. Eine Übersicht der in der Startkohorte 4 der Jahrgangsstufe 9 des NEPS und in PISA 2009 verwendeten Items sowie deren Quellen findet sich im Anhang D. Zum anderen erscheinen insbesondere angesichts der jüngsten Entwicklungen des Konstrukts der Geschlechterrollen (z. B. Erweiterung der Rollen beider Geschlechter, Fokus auf Gleichberechtigung statt Rollenverteilung; siehe Abschnitt Geschlechterrollen in Kapitel 5.5.2) die eingesetzten Items veraltet zu sein. Diese gesellschaftlichen Veränderungen der Geschlechterrollen fanden in der vorliegenden Arbeit jedoch keine Berücksichtigung.

Weiterhin beruht die vorliegende Arbeit auf der Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen, die 2009/2010 ungefähr 15 bis 16 Jahre alt waren. Die damals gemessene Geschlechterrollenorientierung der Jugendlichen entspricht eventuell nicht derjenigen von Jugendlichen, die heute 15 oder 16 Jahre alt sind. Es ist anzunehmen, dass vor dem Hintergrund der allgemeinen generationenübergreifenden Entwicklung zu einer eher egalitären Geschlechterrollenorientierung sowie der spezifisch aktuellen Veränderungen der Geschlechterrollen die heutige Jugend in ihrer Geschlechterrollenorientierung egalitärer eingestellt ist als die Jugend der Jahre 2009 und 2010 (für einen Überblick siehe Dotti Sani & Quaranta, 2017; Fortin, 2005; Knight & Brinton, 2017; Swazina, Waldherr & Maier, 2004; siehe Meta-Analyse von Twenge, 1997; Zuo & Tang, 2000). Demzufolge ist es wahrscheinlich, dass Jugendliche heute bei Verwendung der damals eingesetzten Items eine noch stärker egalitäre Geschlechterrollenorientierung angeben würden als 2009, was wiederum darauf hindeuten könnte, dass die untersuchten Zusammenhänge in dieser Arbeit möglicherweise unterschätzt wurden.

5.4.4 Soziale Erwünschtheit

Da es sich bei der Geschlechterrollenorientierung um eine individuelle Einstellung handelt, die eng mit Geschlechterstereotypen und dem in den meisten westlichen Gesellschaften erklärten Ziel der Gleichberechtigung und Gleichbehandlung der Geschlechter verbunden ist, kann davon ausgegangen werden, dass die soziale Erwünschtheit bei der Erfassung der Geschlechterrollenorientierung nicht unbedeutend ist. Individuen, die sich dem von den Vereinten Nationen, der

Europäischen Union oder der Regierung in Deutschland (§ 3 Absatz 2 GG) gesetzten Ziel der Gleichstellung von Frauen und Männern (Council of Europe, 2007, 2014, 2018; Deutscher Bundestag, 1949, 2022; The General Assembly of the United Nations, 2000; UN Women, 2023; United Nations, 2019) bewusst sind, dieses möglicherweise jedoch nicht zu 100 % unterstützen, könnten in wissenschaftlichen Studien, die Tendenz haben, im Sinne der sozialen Erwünschtheit die Fragen (in Fragebögen oder Interviews) beantworten, also egalitärer antworten als sie eigentlich sind, um „nicht schlecht dazustehen“. Die im Durchschnitt eher egalitäre Geschlechterrollenorientierung der Jugendlichen könnte demnach auch eine Folge von sozialem Erwünschtheitsverhalten sein, so dass bei den berichteten Befunde in allen drei Teilstudien eine Überschätzung vorliegen könnte.

5.4.5 Ganzheitliche Betrachtung der Geschlechterrollenorientierung

Schließlich legt die vorliegende Arbeit ihren Fokus mit den Teilstudien 1 und 2 bzgl. der Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung auf die zwei Bereiche Religion und Schule. Somit wurden andere relevante Sozialisationsbereiche der Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen, wie beispielsweise familiäre Merkmale (z. B. Geschlechterrollenorientierung der Eltern, praktisch gelebte Geschlechterrollen der Eltern), Peers (z. B. Geschlechterrollenorientierung der engsten Freund*innen, peer pressure) und mediale Einflussfaktoren (z. B. Darstellung der Geschlechter in Filmen, Serien, Büchern und Social Media-Plattformen) nicht betrachtet. Zudem wurden für die thematisierten Sozialisationsbereiche Religion und Schule nur ausgewählte Merkmale untersucht (z. B. keine Berücksichtigung des religiösen Fundamentalismus und der Geschlechterrollenorientierung der Lehrkräfte). Dementsprechend wurden in der vorliegenden Arbeit spezifische Bereiche in fokussierter bzw. eingeschränkter Form betrachtet, die nicht für allgemeingültige Aussagen im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung der Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen geeignet sind. Für eine ganzheitliche Betrachtung und Untersuchung der Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen müsste diese sowohl als unabhängige Variable als auch als abhängige Variable in einem Modell und wenn möglich in derselben Studie betrachtet werden (siehe Kapitel 5.5.1).

5.5 Implikationen für die zukünftige Forschung

Wie bereits im Kapitel zu den Grenzen der vorliegenden Arbeit angedeutet, fehlen aus meiner Sicht unter anderem empirische Studien, die zum einen umfassend die Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung und zum anderen die individuelle Geschlechterrollenorientierung in ihrem Entwicklungsverlauf untersuchen. Die von Galambos (2004) vorgenommene Zuordnung der Befunde zur Sozialisation des Geschlechts und der Geschlechterrollen anhand verschiedener Kategorien können als Anhaltspunkt für einen allgemeinen theoretischen Rahmen zur Untersuchung der Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung dienen. Im Überblicksartikel ordnete Galambos (2004) die zum damaligen Zeitpunkt vorhandenen Ergebnisse den folgenden Kategorien zu: (a) Konstrukte, bei denen Geschlechterunterschiede festgestellt wurden (z. B. Selbstbewusstsein, Depression, Aggression, schulischer und beruflicher Erfolg), (b) Familie (z. B. Erwerbstätigkeit der Mutter, Verteilung der Haushaltsaufgaben, Reihenfolge und Geschlechterzusammensetzung von Geschwistern), (c) Schule (z. B. Erwartungen der Lehrkräfte, gemischt- und getrenntgeschlechtliche Schulen), (d) Peers (z. B. Art der Beziehung, peer pressure, Geschlechterzusammensetzung) sowie (e) Massenmedien (z. B. Sexualisierung, Aufrechterhaltung von Geschlechterstereotypen). Halimi et al. (2016) sind in ihrem Literatur-Review ähnlich vorgegangen und kategorisieren ebenso die für die Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung bei Jugendlichen in der Literatur als relevant identifizierten Faktoren. Die Autor*innen ordnen diese Faktoren drei Ebenen zu: (a) der individuellen Ebene (z. B. Geschlecht, Alter, Ethnizität, Religiosität, Jahrgangsstufe in der Schule), (b) der familiären Ebene (z. B. Anzahl, Reihenfolge und Geschlechterzusammensetzung von Geschwistern, Haushaltseinkommen, Geschlechterrollenorientierung der Eltern, Bildungsniveau der Mutter und des Vaters, Erwerbstätigkeit der Eltern) und (c) der schulischen Ebene (z. B. gemischt- und getrenntgeschlechtliche Schulen, SES der Schulfachschaft, wahrgenommene Einstellungen der Peers). Bei dieser Übersicht wird deutlich, dass manche Bereiche in der Forschung unterrepräsentiert sind, beispielsweise der schulische Kontext für die Geschlechterrollenorientierung. Während Halimi et al. (2016) im Rahmen ihrer Literaturrecherche zur Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung 29 Studien identifizierten, die sich mit der individuellen Ebene beschäftigten, und 31 Studien, die die familiäre Ebene untersuchten, fanden die Autor*innen nur sechs Studien zum schulischen Kontext. Mein Plädoyer zur weiteren Erforschung schulischer Kontextfaktoren sowie der inner- und außerschulischen Peers im Rahmen der Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen ist dementsprechend nicht überraschend.

5.5.1 Arbeitsmodell zur ganzheitlichen Betrachtung der Geschlechterrollenorientierung

Bevor ich in den folgenden Abschnitten detaillierter auf Implikationen für die zukünftige Forschung eingehe, möchte ich zunächst mein Arbeitsmodell eines theoretischen Rahmen der ganzheitlichen Betrachtung der Geschlechterrollenorientierung als Output- sowie als Input-Variable vorstellen (Abbildung 4). Basierend auf den Arbeiten von Galambos (2004) und Halimi (2016) sowie vieler weiterer Wissenschaftler*innen (Alexander & Welzel, 2011; Bussey & Bandura, 1999; Carlson & Knoester, 2011; Inglehart & Norris, 2003; Ittel et al., 2006; Moser & Hannover, 2014; Quenzel & Hurrelmann, 2022; Röder, 2014; Wolter & Hannover, 2016) schlage ich die folgenden Sozialisationsbereiche der Geschlechterrollenorientierung vor: (a) Individuum, (b) Familie, (c) Schule, (d) Peers, (e) Medien und Gesellschaft. Innerhalb dieser Bereiche sind solche Aspekte für die Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung von Heranwachsenden relevant, die in der Empirie vielfach identifiziert wurden oder die aus theoretischer Sicht plausibel erscheinen jedoch noch nicht (ausreichend) empirisch untersucht worden sind. Dazu gehören beispielsweise zu (a) den individuellen Merkmalen: Geschlecht, Alter, Geschlechteridentität, Geschlechterstereotype, Selbstbewusstsein, Religiosität im Zusammenhang mit der Religionszugehörigkeit, geschlechterspezifische Diskriminierung und Erfahrungen; zu (b) den familiären Merkmalen: Geschlechterrollenorientierung der Eltern, praktisch gelebte Geschlechterrollen der Eltern bzw. innerhalb der Familie (z. B. Verteilung der Haushaltsaufgaben), eigene Aufgaben im Haushalt, Bildungsniveau der Eltern, geschlechterstereotypische Arbeitsfelder der Eltern, Geschlecht der Geschwister, Familienstruktur (z. B. zwei biologische Elternteile, alleinerziehend, Patchwork-Familie, gleichgeschlechtliche Elternteile); zu (c) den schulischen Merkmalen: Bildungsgrad bzw. besuchte Schulform in einem mehrgliedrigem Schulsystem, Geschlechterrollenorientierung der Freund*innen in der Klasse bzw. Schule, Geschlechterzusammensetzung der Klasse und der Freund*innen in der Klasse bzw. Schule, Geschlechterrollenorientierung der Lehrkräfte, Geschlechterstereotype der Lehrkräfte; zu (d) Merkmalen der Peergruppe: Geschlechterrollenorientierung der Peers, Geschlechterzusammensetzung der Peergruppe, wahrgenommener geschlechterbezogener peer pressure; zu (e) der medialen Darstellung der Geschlechter: in Unterrichts- und Lehrmaterialien, in Filmen und Serien, die von Kindern und Jugendlichen rezipiert werden sowie von Influencer*innen in den sozialen Medien, die von Kindern und Jugendlichen gefolgt werden, sowie weiteren gesellschaftlichen Merkmalen: Gender Development Index (GDI; Index der geschlechtsspezifischen Entwicklung), Gender Inequality Index (GII; Index der geschlechtsspezifischen Ungleichheit), Gender Gaps (z. B. gender pay

gap, gender pension gap, gender care gap), finanzielle Ausgaben zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter und der geschlechterspezifischer Anteil in Führungspositionen der Politik und Wissenschaft. In Anlehnung an den ökosystemischen Ansatz zu den Einflussfaktoren der menschlichen Entwicklung von Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1981) beinhaltet mein Arbeitsmodell auch den Entwicklungsverlauf der individuellen Geschlechterrollenorientierung, der in Bronfenbrenners Modell im Chronosystem Berücksichtigung findet.

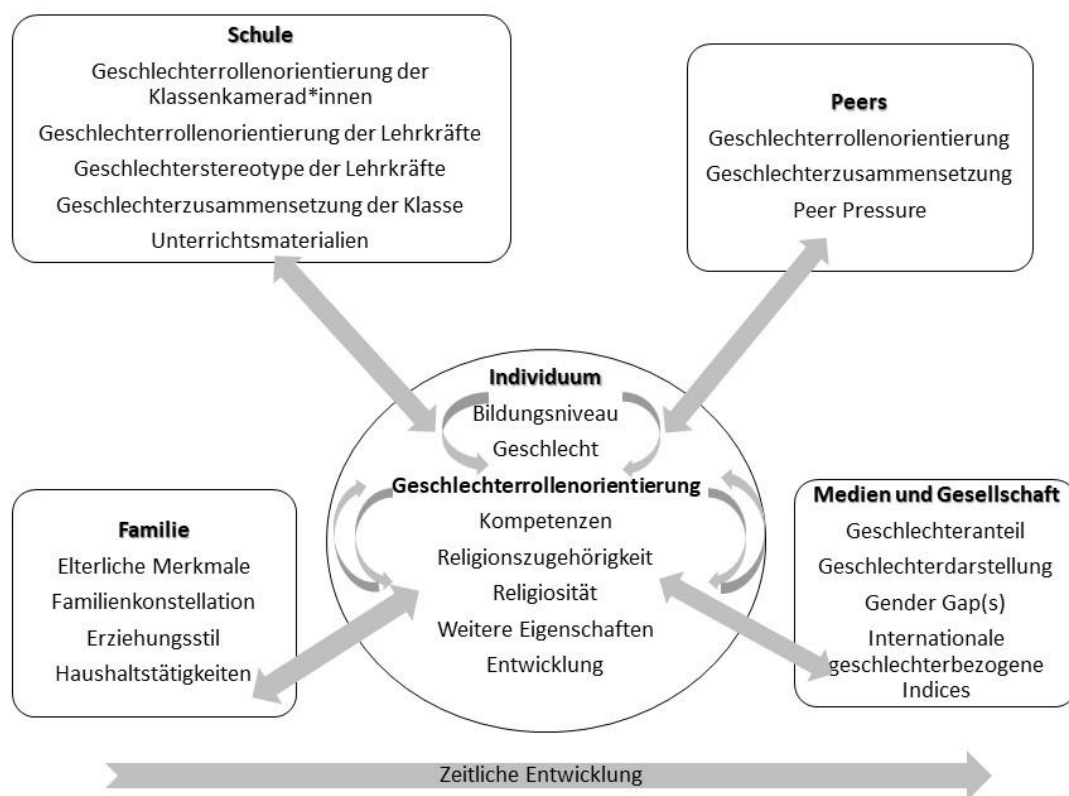


Abbildung 4. Arbeitsmodell eines theoretischen Rahmen der ganzheitlichen Betrachtung der Geschlechterrollenorientierung

Um ein aus wissenschaftlicher Sicht umfassendes Verständnis der Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung einerseits sowie der Geschlechterrollenorientierung als mögliche beeinflussende individuelle Eigenschaft der Kompetenzen in geschlechterstereotypen Domänen andererseits zu erhalten, sollten die oben beschriebenen Bereiche demzufolge möglichst im Rahmen einer übergreifenden Studie berücksichtigt werden. Weitere vertiefende Untersuchungen zu einzelnen Sozialisationsbereichen als Erweiterung des aktuellen

empirischen Forschungsstandes sollten zusätzlich durchgeführt werden, auf die in den folgenden Abschnitten detaillierter eingegangen wird, da deren Ergebnisse das Gesamtbild erweitern und präzisieren.

5.5.2 Individuum

Geschlecht

Beim Individuum beginnend sollten die bereits identifizierten Merkmale, die im Rahmen der Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung von Bedeutung sind, weiterhin vertieft untersucht werden. So stellt der geschlechterspezifische Unterschied in der Geschlechterrollenorientierung einen vielfach belegten Befund für Erwachsene (Bolzendahl & Myers, 2004; Inglehart & Norris, 2003; Zuo & Tang, 2000) und für Jugendliche über kulturelle Gesellschaften und Nationen hinweg dar (z. B. für Australien: Antill, Cunningham & Cotton, 2003; z. B. für Großbritannien: Burt & Scott, 2002; z. B. für die USA: Crouter et al., 2007; z. B. für Deutschland: Ehrtmann & Wolter, 2018; Ittel et al., 2006; Teilstudien 1-3; z. B. für die Schweiz: Hadjar et al., 2012; z. B. länderübergreifend: Dotti Sani & Quaranta, 2017; Sánchez Guerrero & Schober, 2021; Literaturreview z. B.: Halimi et al., 2016). Nichtsdestotrotz liefert die Wissenschaft bislang nur Erklärungsansätze und Vermutungen dazu, warum Mädchen und Frauen in der Regel in ihrer Geschlechterrollenorientierung egalitärer eingestellt sind als Jungen und Männer (Bolzendahl & Myers, 2004; Davis & Pearce, 2007; Scheible & Fleischmann, 2013), die jedoch noch nicht ausreichend überprüft wurden. Es wird zum Beispiel davon ausgegangen, dass eine traditionelle Geschlechterrollenorientierung unterschiedliche Konsequenzen für die beiden Geschlechter hat. Während traditionell eingestellt Frauen eher auf Kindererziehung und Haushaltspflichten fokussiert seien und demzufolge nur eingeschränkte Möglichkeiten für berufliche Tätigkeiten hätten, seien traditionell eingestellte Männer jedoch nicht gleichermaßen in ihrer beruflichen und persönlichen Freiheit eingeschränkt. Folglich profitierten Mädchen und Frauen verstärkt im Vergleich zu Jungen und Männern von einer egalitären Geschlechterrollenorientierung. Ob dem so ist, sollte jedoch überprüft werden, möglicherweise auch zunächst in qualitativ angelegten Studien, um sich dem Thema zu nähern und es für qualitative Studie eingrenzen zu können.

Geschlechterrollenorientierung

Des Weiteren sollten sich aktuelle Veränderungen der Geschlechterrollen in den eingesetzten Instrumenten zur Erfassung der Geschlechterrollenorientierung widerspiegeln. Dafür wurden zwar bereits bestehende Skalen weiterentwickelt oder neue Skalen entwickelt, die jedoch auch

schon wieder als überholt gelten können oder methodische Unklarheiten aufweisen. So wurden zum Beispiel Items in den Bereichen Ehe sowie sozial-interpersonelle und heterosexuelle Beziehungen in der *Sex-Role Egalitarianism Scale* (SRES; King & King, 1997) ergänzt. Die durch Halimi, Consuegra, Struyven und Engels (2017) adaptierte Skala von Vermeersch, T'Sjoen, Kaufman, Vincke und Van Houtte (2010) wurde um Items zu „neuen“ typischen Geschlechterrollen im familiären, beruflichen und gesellschaftlichen Leben erweitert. Andere neuentwickelte Skalen schreiben den Geschlechtern keine Rollen (mehr) zu, sondern legen ihren Fokus direkt auf die Gleichberechtigung der Geschlechter, wie beispielsweise der *Social Roles Questionnaire* (SRQ; Baber & Tucker, 2006). Bei solchen Skalen ist die Tendenz, sozial erwünscht zu antworten, wahrscheinlich noch größer als bei anderen Skalen (vgl. Klocke & Lamberty, 2016). Wiederum andere Skalen sind so konzipiert, dass sie neben der Erfassung einer eher egalitären und eher traditionellen Geschlechterrollenorientierung auch eine Einstellung messen, die sich zwischen dem egalitären und traditionellen Pol befindet, oder eine Ablehnung der traditionellen Geschlechterrollenorientierung darstellt, z. B. der *Gender Role Egalitarian Attitudes Test* (GREAT; Chang, 1999) und die *Traditional-Antitraditional Gender-Role Attitudes Scale* (TAGRAS; Klocke & Lamberty, 2016). Zudem besteht in der Literatur mittlerweile Konsens darüber, dass sich die Geschlechterrollenorientierung nicht mehr entlang eines eindimensionalen Kontinuums zwischen egalitär und traditionell bewegt, sondern ein mehrdimensionales Konstrukt darstellt (Grunow, Begall & Buchler, 2018; Knight & Brinton, 2017). Bislang liegt allerdings noch kein Instrument zur Erfassung des mehrdimensionalen Konstrukts Geschlechterrollenorientierung zum Einsatz vor, welches zudem nicht mehr nur auf die zwei bzw. drei Lebensbereiche Haushalt, Familie/Erziehung und Lohnarbeit eingeschränkt ist. Auch wurde bislang keine der o.g. neueren Skalen in Large-Scale- oder Panel-Studien eingesetzt, um z.B. Wiederholungsstudien mit neuen Instrumenten durchführen zu können.

Um zu überprüfen, ob eine dieser Skalen für einen solchen Einsatz geeignet ist, wurde im Rahmen der nicht veröffentlichten Pilotierungsstudie des IQB-Bildungstrends 2022 zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen von Neuntklässler*innen eine adaptierte TAGRAS-Version¹⁰ (Klocke & Lamberty, 2016) eingesetzt und getestet (Anhang D). Die konkreten Adaptionen bestanden in: (a) der Ausbalancierung der gleichen Itemanzahl, die typisch weibliche und typische männliche Berufe bzw. Verhaltensweisen beschreiben, (b) der Berücksichtigung der aktuellen beruflichen Situation von Frauen durch Hinzunahme eines Items zur Teilzeitarbeit, (c) der Berücksichtigung von Berufen, die weder als typisch männlich

¹⁰ Die von Klocke und Lamberty (2016) ursprünglich entwickelte TAGRAS wurde im Einvernehmen der Autor*innen durch Tatjana Taraszow, Dr. Cornelia Gresch und Dr. Birgit Heppt sowie auf Basis von Rückmeldungen durch Prof. Dr. Petra Stanat adaptiert.

noch als typisch weiblich gelten, (d) der Berücksichtigung einer Berufsgruppe, in der die geschlechtertypischen Berufe mit der Hierarchie zusammenhängen (typisch weiblicher Beruf auf niedriger Hierarchieebene, typisch männlicher Beruf auf hoher Hierarchieebene) durch Hinzunahme eines entsprechenden Items, (e) der Vereinheitlichung der verwendeten Zeitform im Präsens, sowie (f) der Umformulierung des Einleitungssatzes. Bei Eignung sollte mit den Daten der Forschungsfrage nachgegangen werden, ob die bestehenden Geschlechterdisparitäten im Lesen anteilig mit der Geschlechterrollenorientierung erklärt werden können (vgl. Teilstudie 3). Meine Co-Autor*innen der Teilstudie 3 und ich beurteilten die Vorgehensweise zur Berechnung des individuellen Wertes auf der Skala als problematisch, so dass wir von weiteren Analysen zur Beantwortung der Forschungsfrage absahen. Grund dafür ist folgender: Der berechnete Mittelwert zwischen den getrennten Antworten zum Verhalten bei Frauen und Männern kann innerhalb des Bereichs von -4 bis +4 liegen. Laut Klocke und Lamberty (2016) zeigt ein positiver Wert eine traditionelle Geschlechterrollenorientierung, der Nullwert eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung und ein negativer Wert eine anti-traditionelle Geschlechterrollenorientierung (d. h. die Ablehnung traditioneller Geschlechterrollen) an. (Eine ähnliche Berechnung liegt im Übrigen der GREAT-Skala zugrunde, wobei Chang (1999) den Nullwert als geschlechterneutrale Einstellung interpretiert.) Für eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung müssen die mit der TAGRAS befragten Personen also eine „Punktlandung“ erzielen, während für Personen mit einer traditionellen oder anti-traditionellen Geschlechterrollenorientierung Abweichungen erlaubt sind. Diese Vorgehensweise reduziert dementsprechend den Anteil an Individuen mit einer egalitären Geschlechterrollenorientierung automatisch, unabhängig von der eigentlichen Verteilung in der befragten Stichprobe.

Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass die Entwicklung einer neuen Skala zur Erfassung der Geschlechterrollenorientierung, die auf den aktuell gesellschaftlich akzeptierten Geschlechterrollen basiert, kein einfaches Unterfangen darstellt. Es scheint angebracht zu sein, sich zunächst vertiefter mit dem Konstrukt der Geschlechterrollenorientierung auseinanderzusetzen, um zu klären, was eine Abkehr vom bisherigen Verständnis eines eindimensionalen bipolaren Konstrukts und damit die Neuorientierung zu einem multidimensionalen Konstrukt konkret bedeutet, um daran anschließend ein neues Messinstrument zu entwickeln, auf dessen Grundlage die verschiedenen Dimensionen gleichermaßen erfasst und ausgewertet werden können.

Entwicklungsperspektive der Geschlechterrollenorientierung

In der Literatur finden sich Hinweise, dass sich die Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen während ihrer Adoleszenz verändert, die in der vorliegenden Arbeit aufgrund des querschnittlichen Charakters nicht berücksichtigt wurden (siehe Kapitel 5.4.2). Die Art dieser Veränderung(en) scheint allerdings noch nicht eindeutig geklärt zu sein. Während eine Studie berichtet, dass zu Beginn der Adoleszenz zwischen 12 und 13 Jahren Mädchen in ihrer Geschlechterrollenorientierung egalitärer und Jungen traditioneller werden (Halimi et al., 2021), zeigen die Ergebnisse einer anderen Studie, dass auch die Jungen etwas verzögert zwischen 14 und 17 Jahren egalitärer werden (Davis, 2007). In einer weiteren Studie hingegen wurden keine Veränderungen in der Geschlechterrollenorientierung zwischen 13 und 17 Jahren, jedoch zwischen 17 und 19 Jahren in Richtung stärkerer Egalität für Jungen und Mädchen festgestellt (Ullrich, Becker & Scharf, 2022). Die Befunde einer anderen Studie deuten darauf hin, dass es sich nicht um eine lineare Veränderung, wie von Davis (2007), Halimi et al. (2021) und Ullrich et al. (2022) beschrieben, sondern um eine kurvenförmige Veränderung für beide Geschlechter handelt (Crouter et al., 2007). Die Autor*innen beobachteten, dass Mädchen und Jungen in der Zeit zwischen ihrer Kindheit und frühen Adoleszenz zwischen 7 und 13 Jahren egalitärer in ihrer Geschlechterrollenorientierung werden, jedoch anschließend bis zirka 19 Jahren etwas traditioneller. Diese Veränderung ist für Jungen stärker als für Mädchen. Betrachtet man die Befunde dieser Studien gemeinsam, lässt sich festhalten, dass eine lineare Veränderung der Geschlechterrollenorientierung über einen kürzeren Zeitraum wahrscheinlich ist, während über einen längeren Zeitraum eher eine kurvenförmige Veränderung zu erwarten ist. Zudem scheint es ein Zeitfenster in der frühen Adoleszenz zu geben, in dem Jugendliche eine große Flexibilität aufweisen, ihre Geschlechterstereotype und Geschlechterrollenorientierung anzupassen (Alfieri et al., 1996; Bartini, 2006), welches für potenzielle Interventionsprogramme genutzt werden könnte (siehe Kapitel 5.6.2).

Die wenigen Längsschnittuntersuchungen basieren überwiegend auf Daten von vor der Jahrtausendwende, aus den 1990er Jahren (Davis, 2007; Ullrich et al., 2022) oder noch früher (Fan & Marini, 2000) mit Ausnahme der Studie von Halimi et al. (2021), in der die Autor*innen Daten aus den Jahren 2012 bis 2015 verwendeten (für Crouter et al. [2007] liegen die Erhebungsjahre nicht vor). Demzufolge gelten die oben beschriebenen Befunde wahrscheinlich als veraltet. Die noch recht spärliche und zum Teil uneindeutigen Befundlage zur individuellen Entwicklung der Geschlechterrollenorientierung von der späten Kindheit in die frühe Adoleszenz spricht für weitere Forschung in diesem Bereich (vgl. Martin & Ruble, 2009).

Religionszugehörigkeit und religiöse Aspekte

Die Ergebnisse von Teilstudie 1 weisen darauf hin, dass die Religionszugehörigkeit von Jugendlichen im Allgemeinen eine fast unbedeutende Rolle für ihre Geschlechterrollenorientierung hat. Dennoch scheint die Religionszugehörigkeit für die Geschlechterrollenorientierung von muslimischen Jugendlichen von größerer Bedeutung zu sein als die von christlichen Jugendlichen. Mögliche Erklärungen für diesen Befund kann Teilstudie 1 nicht bieten; auch die anderen empirischen Studien mit ähnlichem Befund nicht (Alexander & Welzel, 2011; Algan & Cahuc, 2006; Gerhards, 2006; Healy, 2020; Inglehart & Norris, 2003; Salikutluk & Heyne, 2014). Obwohl dieses Thema aus gesellschaftlicher und politischer Sicht heikel ist, sollte aus wissenschaftlicher Sicht weiterhin zu diesem Befund geforscht werden, um herauszufinden – analog zum geschlechterdifferenziellen Unterschied der Geschlechterrollenorientierung – welche konkreten Faktoren für die weniger egalitäre Geschlechterrollenorientierung von muslimischen Jugendlichen verantwortlich sein könnten. Denn nur auf diese Weise können entsprechende Projekte und Maßnahmen entworfen werden, die Jugendliche des Islam darin unterstützen, eine offenere Einstellung gegenüber Geschlechterrollen zu entwickeln, um somit im Endeffekt dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit ein kleines Stück näher zu kommen. Da nicht angenommen wird, dass die Religionszugehörigkeit per se die Geschlechterrollenorientierung vorhersagt, sondern andere religiöse Eigenschaften, bedarf es weiterer vertiefter Forschung in diesem Bereich. Bei den anderen religiösen Aspekten könnte es sich um die Häufigkeit der Durchführung religiöser Praktiken, das Ausmaß der individuellen Religiosität oder des individuellen religiösen Fundamentalismus handeln, auf die im Folgenden detaillierter eingegangen wird (Alexander & Welzel, 2011; Hannover, Gubernath, Schultze & Zander, 2018; Lindsey, 2015; Pipes, 2002; Read, 2003).

Da einige Forschende argumentieren, dass sich Untergruppen des Islam (z. B. Aleviten, Schiiten und Sunniten) teilweise immens hinsichtlich ihrer religiösen Praxis und der von ihren Vertreter*innen propagierten Beziehung zwischen Frauen und Männern unterscheiden, sei eine allgemeine Untersuchung von Anhänger*innen des Islam zu grob, so dass die Unterschiede der muslimischen Untergruppen nicht berücksichtigt werden könne (z. B. Faranda & Nolle, 2019). So folgen beispielsweise Schiiten und Sunniten den fünf Säulen des Islams, indem sie unter anderem fünfmal am Tag beten, die Moschee zum geschlechtergetrennten Gebet besuchen und während des Ramadan fasten. Die Identität der Aleviten hingegen definiert sich nicht über diese fünf Säulen, so dass sie nicht fünfmal am Tag beten und Versammlungen besuchen, bei denen Frauen und Männer gemeinsam beten. Es wäre also möglich, dass diese unterschiedlichen religiösen Praktiken auf verschiedene Art mit der individuellen Geschlechterrollenorientierung

in Verbindung stehen. Dementsprechend könnte zukünftig eine Stichprobe gezogen werden, die es erlaubt, zwischen muslimischen Untergruppen zu unterscheiden – wie in Teilstudie 1 zu Untergruppen des Christentums (evangelisch und katholisch) geschehen, um genauere Aussagen darüber treffen zu können, ob und inwiefern religiöse Praktiken von Anhänger*innen verschiedener muslimischer Konfessionen mit der Geschlechterrollenorientierung in Zusammenhang stehen.

Des Weiteren könnten zukünftige Studien mit Anhänger*innen verschiedener Religionen und Konfessionen, die Fragen zur Religiosität der jeweiligen Religion und eventuell Konfession anpassen, also verschiedene Fragebogenvarianten in Abhängigkeit der von den Teilnehmenden angegebenen Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit einsetzen, so dass die Erfassung der individuellen Religiosität wahrheitsgetreuer ermöglicht wird. In Hinblick auf die Religiosität von Anhänger*innen des Islam wurde darauf in Studien mit Muslim*innen teilweise bereits geachtet. Einige Studien verwendeten zusätzliche Items, die spezifische Elemente des islamischen Glaubens und der islamischen Praktiken beinhalten. Der Fragebogen des Pew Research Center (2012) im Rahmen der weltweiten Umfrage zu Muslim*innen enthielt beispielsweise Fragen, die sich speziell auf die fünf Säulen des Islam beziehen (z. B. Bethäufigkeit inkl. fünf Mal täglich, Moscheebesuch zum Freitagsgebet, Lesehäufigkeit des Koran). Für die Studie mit Muslim*innen verwendete Jalil (2017) einen Datensatz, der neben der ideologischen und praktischen Religiosität auch religiöse Werte (z. B. Einstellung gegenüber Hidschab-tragende Frauen), religiöses Wissen (z. B. muslimische Erziehung eigener Kinder) und Religion im Rahmen von Politik (z. B. Relevanz des Glaubens von Politiker*innen, Teilung von Religion und Politik) erhob. Andere Studien setzten Religiositätsskalen ein, die überwiegend zunächst für Anhänger*innen des Christentums entwickelt und anschließend für Anhänger*innen des Islam angepasst wurden (vgl. Khan, 2014; Krauss, Hamzah & Idris, 2007). So zum Beispiel geschehen mit der *Francis Scale of Attitude towards Christianity* (Francis, 1989), die für muslimische Anhänger*innen angepasst und als *Moslem Attitude towards Religiosity Scale* (MARS) benannt wurde (Wilde & Joseph, 1997). Weitere für den Islam angepasste Religiositätsskalen aus dem christlichen Kontext sind bei Mahudin, Noor, Dzulkifli und Janon (2016) zu finden. Grundsätzlich plädieren einige Forschende für die Untersuchung der Religiosität von Anhänger*innen des Islam, keine Theorien des Religiositätsverständnis zu verwenden, die in und für westliche Gesellschaften entwickelt wurden, sondern solche, die in muslimischen Kontexten entwickelten wurden (Froese, 2008; Jalil, 2017). Insbesondere Forschende aus muslimisch geprägten Gesellschaften in Afrika und Asien haben Skalen zur Erfassung der Religiosität von Anhänger*innen des Islam entwickelt, die verschiedene

Dimensionen des Islam messen. Darunter fallen unter anderem das *Muslim Religiosity Personality Inventory* (MRPI; Krauss, Hamzah, Rumaya & Hamid, 2005; Krauss et al., 2006), die *Muslim Religiosity Scale* (Khan, 2014), die *IIUM (International Islamic University Malaysia) Religiosity Scale* (Mahudin et al., 2016), die *Daily Moslem Religious Rituals Scale* (RRHM; Ihsan, Hasan & Chotidjah, 2016) und die *Muslim Daily Religiosity Assessment Scale* (MUDRAS; Olufadi, 2016). Diese Skalen wurden teilweise (für Jugendliche) validiert und in anderen Studien eingesetzt (Annalakshmi & Abeer, 2011; Husain, Arifin Wan Mansor & Musa, 2020; Suryadi, Hayat & Putra, 2020). Für die bzw. auf Basis der in Deutschland lebenden Muslim*innen wurde ebenso eine Religiositätsskala entwickelt (El-Menouar, 2014), die auf den von Glock (1962) postulierten fünf Dimensionen der Religiosität basiert. Auch zu diesem Thema gibt es bislang allerdings keine Studie, die eine dieser Skalen in Stichproben verwendet hat, die aus Anhänger*innen verschiedener Religionen und Konfessionen besteht. In solchen Stichproben wurde bisher entweder eine Skala eingesetzt, die für Anhänger*innen des Christentums entwickelt wurde (Diehl et al., 2009; Gerhards, 2006; Inglehart & Norris, 2003), oder die Religiosität wurde mit der Frage nach der Wichtigkeit der individuellen Religiosität im Leben erfasst (Kretschmer, 2017).

Die Herausforderung zukünftiger Forschung besteht meines Erachtens darin, mit einer Skala die spezifische Bedeutung der Religiosität für die verschiedenen Religionen in gemischten Stichproben zu erfassen. Die *Centrality of Religiosity Scale* (CRS; Huber, 2003a, 2003b) scheint die einzige Skala zu sein, die auf einer internationalen und interreligiösen Datenbasis, dem Religionsmonitor (Bertelsmann Stiftung, 2008), zunächst grundsätzlich weiterentwickelt (Huber, 2008) und anschließend speziell für Studien mit Buddhist*innen, Hindus und Muslim*innen modifiziert wurde (Huber & Huber, 2012). Schlussfolgernd wäre es wünschenswert, wenn die CRS oder eine ähnliche Skala in Large-Scale-Studien zur Erfassung der Religiosität von Jugendlichen und Erwachsenen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit verwendet würde.

Schließlich rückte nach den Anschlägen am 11. September 2001 in den USA der religiöse Fundamentalismus (erneut) in den Fokus gesellschaftlich-politischer Debatten, unter anderem mit der Frage, ob eine neue Art des Fundamentalismus aufgetreten sei (Petermann, 2014; vgl. Schnell, 2010), der im Zusammenhang mit dem Islam die neue Bezeichnung „politischer Islam“ erhielt und damit auch den Generalverdacht gegenüber allen Muslim*innen erhob, religiöse Fundamentalisten zu sein (z. B. Benedek, 2021). Gleichzeitig wurde darauf aufmerksam gemacht, dass der religiöse Fundamentalismus bereits früher existierte (z. B. Davidson, 2003). Unter religiösem Fundamentalismus wird das kompromisslose Festhalten an

religiösen Grundsätzen verstanden oder anders ausgedrückt, ist damit die Überzeugung gemeint, dass religiöse Lehren unfehlbar sind, und dass das Wort der Gottheit der jeweiligen Religion die einzig wahre Wirklichkeit bedeutet. Religiös fundamentalistische Personen folgen strikt den Regeln ihrer Religion und glauben an das Versprechen, dadurch eine besondere Beziehung zu ihrer Gottheit zu erlangen (Altemeyer & Hunsberger, 1992). Gleichzeitig ist religiöser Fundamentalismus nicht auf eine bestimmte Religion beschränkt, sondern beschreibt Eigenschaften, die potenziell in jeder Religion zu finden sind, auch wenn der Begriff im ursprünglichen Sinne, Bewegungen des amerikanischen Protestantismus bezeichnete, die davon ausgehen, dass die Bibel als unmittelbares Wort Gottes irrtums- und fehlerfrei sei (Riesebrodt, 1990; Woodberry & Smith, 1998). Religiöser Fundamentalismus ist demnach stark mit Traditionalismus verbunden (z. B. Taylor & Horgan, 2001) und lässt sich von anderen religiösen Merkmalen trotz hohem Zusammenhang empirisch abgrenzen (Hannover et al., 2018; Johnson et al., 2011; Koopmans, 2015). Weiterhin weist die Empirie auf Unterschiede der individuellen Befürwortung von religiösem Fundamentalismus zwischen Anhänger*innen unterschiedlicher Religionen hin. So scheinen Muslim*innen einen höheren Grad an Fundamentalismus aufzuweisen als Christ*innen und religionsfreie Personen (Hannover et al., 2018; Koopmans, 2015). Zugleich bestehen Unterschiede zwischen Anhänger*innen verschiedener Untergruppen derselben Religion: religiöser Fundamentalismus scheint eher von Anhänger*innen traditioneller protestantischer Untergruppen, sogenannte evangelikale Christen (z. B. die Zeugen Jehovas), als von „allgemeinen“ Protestant*innen oder Katholik*innen befürwortet zu werden sowie stärker von Sunniten als von Aleviten (z. B. Koopmans, 2015). Diese Hinweise untermauern den o.g. Vorschlag, bei der Untersuchung religiöser Merkmale zukünftig bereits beim Studiendesign darauf zu achten, eine Stichprobe zu ziehen, die eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Untergruppen der Religionen für statistische Analysen ermöglicht.

Es gibt bereits Studien zu religiösem Fundamentalismus in Verbindung mit geschlechterspezifischen Konzepten wie beispielsweise der Einstellung gegenüber Homosexuellen, der Einstellung gegenüber Frauen oder feindseligem und vermeintlich wohlwollendem Sexismus (Hannover et al., 2018; Hill, Cohen, Terrell & Nagoshi, 2010; Hunsberger, Owusu & Duck, 1999; für eine Meta-Analyse siehe Whitley, 2009). Dabei scheinen allerdings bislang Jugendliche (mit der Ausnahme von Hannover et al., 2018) und die Geschlechterrollenorientierung noch nicht berücksichtigt worden zu sein.

Weitere Faktoren

Zusätzlich sollten neben den beschriebenen Merkmalen, weitere noch kaum untersuchte individuelle Faktoren, die eine Rolle in der Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung spielen könnten, in zukünftigen Forschungsarbeiten berücksichtigt werden. Hierzu zählen beispielsweise die Geschlechteridentität, Maskulinität/Feminität, die sexuelle Orientierung, Geschlechterstereotype, Sexismus, geschlechterspezifische positive und negative Erfahrungen sowie das Selbstbewusstsein. Im Folgenden wird auf potenzielle zukünftige Studien zu einigen der soeben aufgezählten Konzepte eingegangen.

So sollte vor dem Hintergrund aktuell wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie der gegenwärtigen gesellschaftlichen Debatte um Geschlechtervielfalt, nicht (nur) das individuelle Geschlecht in Studien zur Geschlechterrollenorientierung erhoben werden, sondern (auch) die Geschlechteridentität, also die eigene Zuschreibung des Geschlechts. Es ist anzunehmen, dass Jugendliche, die sich nicht eindeutig als Mädchen bzw. Frau oder als Junge bzw. Mann identifizieren (z. B. mittels der Kategorie „divers“), traditionelle Geschlechterrollen als „überholt“ und altmodisch, also nicht der Zeit entsprechend, ansehen und demnach egalitärer eingestellt sein sollten als Jugendliche, die sich eindeutig als Mädchen oder Junge identifizieren. Zugleich ist auch vorstellbar, dass die geschlechterspezifische Zuweisung von Verhaltensweisen, Berufen, Eigenschaften etc. von Individuen mit einer fluiden Geschlechteridentität abgelehnt wird, so dass diese Heranwachsenden im Sinne von Chang (1999) sowie Klocke und Lamberty (2016) eine antitraditionelle Geschlechterrollenorientierung aufweisen sollten.

Dem Konzept der Geschlechteridentität steht die individuelle Zuschreibung maskuliner und femininer Eigenschaften sehr nah. Diese zwei latenten Dimensionen „Maskulinität“ und „Feminität“ wurden bereits in den 1970er und 1980er Jahren von Bem (1974, 1981b, 1983) eingeführt. Das Konzept Maskulinität/Feminität ist für die Geschlechteridentität und Geschlechterrollenorientierung aus zwei Gründen relevant. Zum einen wurde eines der mittlerweile am weitesten verbreiteten Instrument zur Erfassung dieser Dimensionen *Bem Sex Role Inventory* (BSRI; Bem, 1974) von der Autor*in selbst als Instrument zur Erfassung der Geschlechterrollenorientierung bezeichnet (damals wurden Geschlechterrollen im Englischen meist als *sex roles* bezeichnet, in der neueren Forschung eher als *gender roles*). Zum anderen wurde mit der angenommenen und belegten Unabhängigkeit beider Dimensionen ein weiteres Konzept eingeführt: die Androgynität, die einer hohen Ausprägung auf beiden Dimensionen meint (Altstötter-Gleich, 2004; Bem, 1974; Lefkowitz & Zeldow, 2006; Spence, 1984). Es ist anzunehmen, dass androgyne Jugendliche traditionelle Geschlechterrollen eher ablehnen als

Jugendliche mit einer hohen Maskulinitäts- oder Femininitäts-Ausprägung und sie sich möglicherweise nicht eindeutig als Mädchen oder Junge identifizieren. Zusätzlich zeigt die Diskussion um die Bedeutung und Benennung der Skalen und Konstrukte rund um das BSRI, Feminität/Maskulinität, *MascuFeminity* und geschlechterrollenbezogenes Selbstkonzept oder Geschlechterrollenidentität, dass eine gemeinsame Betrachtung dieser Konstrukte im Rahmen einer Untersuchung zur Klärung der Begriffsdefinitionen und Abgrenzung der Konstrukte beitragen könnte (Bem, 1981a; Hannover, 1999; Mandel & Shakeshaft, 2000; Spence, 1984; für Zusammenfassungen siehe Altstötter-Gleich, 2004 sowie Sieverding & Alfermann, 1992).

Aus meiner Sicht scheint es weiterhin plausibel anzunehmen, dass die individuelle sexuelle Orientierung mit der Geschlechterrollenorientierung zusammenhängt. Individuen, die sich auf sexueller Ebene von Personen des gleichen Geschlechts angezogen fühlen, oder für die das biologische Geschlecht derjenigen Personen, mit denen sie sexuelle Beziehungen eingehen, keine Rolle spielt, haben sehr wahrscheinlich eine andere Vorstellung darüber, was von Mädchen und Frauen sowie von Jungen und Männern erwartet wird, als die Annahmen der gesellschaftlich kulturellen Norm. Die Zustimmung zu den Geschlechterrollen sollte sich demnach in Abhängigkeit der individuellen sexuellen Orientierung unterscheiden. Es ist also gut vorstellbar, dass homosexuelle Jugendliche in ihrer Geschlechterrollenorientierung egalitärer eingestellt sind als heterosexuelle Jugendliche. Es ist allerdings auch möglich, dass die Rollen von Frau und Mann in einer homosexuellen Beziehung ebenso eindeutig zugewiesen werden wie in einer heterosexuellen Beziehung, so dass eine traditionelle Geschlechterrollenorientierung bei Jugendlichen mit homosexueller Orientierung ebenfalls denkbar ist. Neben der eigenen sexuellen Orientierung könnte auch die Einstellung zur sexuellen Orientierung von Personen im Allgemeinen im Zusammenhang mit der Geschlechterrollenorientierung stehen. Werden beispielsweise jegliche Formen, die nicht einer rein heterosexuellen Orientierung entsprechen, abgelehnt, ist eine konservative und somit traditionellere Einstellungen gegenüber den Geschlechterrollen eher wahrscheinlich als bei positiver Einstellung gegenüber nicht-heterosexueller Orientierung anderer Personen.

Des Weiteren ist denkbar, dass geschlechterspezifische Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen ihre Geschlechterrollenorientierung vorhersagen. Jugendliche haben wahrscheinlich eine eher egalitäre Geschlechterrollenorientierung, wenn sie überwiegend positive Erfahrungen gesammelt haben, die in Verbindung mit ihrem Geschlecht stehen. Wenn also das Geschlecht in der Vergangenheit keine besondere Bedeutung darstellte oder eine geschlechtergerechte Behandlung von Personen aus dem Umfeld wahrgenommen wurde, weisen diese Jugendlichen wahrscheinlich eine eher egalitäre Geschlechterrollenorientierung

auf. Wenn jedoch im Zusammenhang mit dem eigenen Geschlecht negative oder diskriminierende Erfahrungen gemacht wurden, ist zumindest bei jugendlichen Jungen eher mit einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung zu rechnen, da die Geschlechterrollen für Jungen und Männer weniger flexibel sind als die für Mädchen und Frauen und Abweichungen durch Peers eher sanktioniert werden (Bos et al., 2012a; Galambos, 2004; Halimi et al., 2021; Heinze & Horn, 2014; Mandel & Shakeshaft, 2000).

An dieser Stelle könnte zusätzlich das Selbstbewusstsein eine Rolle spielen. So konnte Davis (2007) feststellen, dass ein höheres Selbstbewusstsein mit einer stärker egalitären Geschlechterrollenorientierung einhergeht. Jugendliche mit einem höheren Selbstbewusstsein, lassen sich vielleicht nicht so stark von Traditionen beeinflussen und weisen somit eine eher egalitäre Geschlechterrollenorientierung auf als Jugendliche mit einem niedrigeren Selbstbewusstsein. Ob dieser Zusammenhang geschlechterspezifisch ist, bleibt eine Frage der zukünftigen Forschung. Es ist denkbar, dass der Zusammenhang bei Jungen stärker ausgeprägt ist als bei Mädchen, also dass Jungen bzgl. einer egalitären Geschlechterrollenorientierung mehr von einem hohen Selbstbewusstsein profitieren als Mädchen. Als ein mögliches Argument könnte hier angebracht werden, dass sich Jungen mit hohem Selbstbewusstsein weniger stark an festgelegten Geschlechterrollen orientieren und dementsprechend offener also egalitärer eingestellt sind.

5.5.3 Familie

Auch beim Sozialisationsbereich Familie liegen theoretische Annahmen zum Zusammenhang familiärer Merkmale und der Geschlechterrollenorientierung von Kindern und Jugendlichen sowie entsprechende empirische Befunde vor. Zu den familiären Merkmalen zählen beispielsweise bestimmte Eigenschaften der Eltern(teile), die Familienzusammensetzung, der Erziehungsstil und die damit einhergehenden Erziehungspraktiken und die Aufteilung von Haushaltstätigkeiten, auf die in den folgenden Abschnitten detaillierter eingegangen wird.

Elterliche Merkmale

Die am häufigsten untersuchten Merkmale der Eltern(teile) in Verbindung mit der Geschlechterrollenorientierung von Heranwachsenden stellen das Bildungsniveau und die Geschlechterrollenorientierung dar (u. a. Antill et al., 2003; Bolzendahl & Myers, 2004; Davis, 2007; Dotti Sani & Quaranta, 2017; Fan & Marini, 2000; Farré & Vella, 2013; Kulik, 2002a, 2002b; Marks, Lam & McHale, 2009). In vielen empirischen Studien sowie in mehreren Meta-Analysen wurde gezeigt, dass Kinder und Jugendliche eher egalitär eingestellt sind, wenn ihre

Eltern bzw. konkreter ihre Mutter eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung aufweist (Burt & Scott, 2002; Crouter et al., 2007; Davis, 2007; Ittel et al., 2006; Myers & Booth, 2002; Tenenbaum & Leaper, 2002; Witt, 1997). Aus diesem Grund hätte ich in allen drei Teilstudien idealerweise die Geschlechterrollenorientierung eines Elternteils oder die der Mutter als weitere Hintergrundvariable berücksichtigt, was leider nicht möglich war, da die Geschlechterrollenorientierung der Eltern in der Startkohorte 4 des NEPS mit anderen Items erfasst wurde, die gänzlich andere Themen abdecken und zudem auf methodischer Ebene kein einheitliche Skala bildeten. Da der Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung der Eltern und der ihrer Kinder geschlechterspezifisch zu sein scheint, auch wenn noch nicht eindeutig geklärt ist, wie dieser geschlechterspezifischer Zusammenhang konkret aussieht, hätte ich im Idealfall die Geschlechterrollenorientierung beider Elternteile in den Teilstudien berücksichtigen wollen. So berichten beispielsweise Ittel et al. (2006) von einer gleichgeschlechtlichen Ähnlichkeit der Geschlechterrollenorientierung, d. h. Mädchen orientieren sich eher an der Geschlechterrollenorientierung ihrer Mütter und Jungen eher an der ihrer Väter, was die *same-sex hypothesis* bestätigt. Farré und Vella (2013) hingegen stellten einen Zusammenhang zwischen der egalitären Geschlechterrollenorientierung der Mütter und ihrer Söhne fest, nicht jedoch zwischen den Müttern und ihren Töchtern. Aus diesen Befunden lässt sich schließen, dass weitere Forschung notwendig ist, um eindeutiger klären zu können, ob das Geschlecht der Eltern und Nachkommen, hier Jugendlichen, für die Geschlechterrollenorientierung der Jugendlichen eine Bedeutung hat. Wenn dem so sein sollte, könnten entsprechende Interventionsprogramme oder Workshops für die Eltern entwickelt und angeboten werden.

Ein weiteres Merkmal der Eltern, das ich insbesondere in Teilstudie 1 berücksichtigt hätte und in zukünftigen Studien zum Zusammenhang zwischen religiösen Faktoren und der Geschlechterrollenorientierung von Heranwachsenden einbezogen werden sollte, ist die Religiosität der Eltern. Denn diese hängt mit der Religiosität ihrer jugendlichen Kinder zusammen (Jacob, 2020). Zugleich scheint es bei diesen Transmissionsprozessen zwischen Eltern und ihren Nachkommen einen Unterschied zwischen muslimischen und christlichen (zugewanderten) Familien zu geben (de Hoon & van Tubergen, 2014; Jacob & Kalter, 2013; Verkuyten, Thijs & Stevens, 2012), so dass die Religiosität der Eltern in Verbindung mit der Geschlechterrollenorientierung ihrer jugendlichen Kinder nicht ohne Berücksichtigung der Religionszugehörigkeit betrachtet werden sollte. So gibt es beispielsweise Hinweise auf eine größere Ähnlichkeit zwischen der ideologischen Religiosität der Eltern und der ihrer jugendlichen Kinder in muslimischen Familien mit Zuwanderungshintergrund als bei einheimischen (christlichen) Familien (de Hoon & van Tubergen, 2014).

Familienkonstellation

Neben spezifischen Merkmalen der Eltern scheint auch die Familienzusammensetzung für die Geschlechterrollenorientierung ihrer Nachkommen eine Rolle zu spielen. So konnten zum Beispiel Marks et al. (2009) verschiedene familiäre Muster der Geschlechterrollenorientierung in Abhängigkeit der Familienkonstellation identifizieren: Familien mit zwei Söhnen fanden sich gehäuft in der Gruppe der traditionellen Familie wieder, d. h. sowohl die Eltern als auch deren jugendliche Kinder hatten eine traditionelle Geschlechterrollenorientierung, wohingegen Familien mit zwei Töchtern eher der Gruppe von Familien mit einem gemischten Muster von traditionell eingestellten Eltern und egalitär eingestellten Jugendlichen zuzuordnen waren.

Zudem gibt es Hinweise, dass die Geburtenreihenfolge der Heranwachsenden für ihre Geschlechterrollenorientierung von Bedeutung ist. Eine Studie weist darauf hin, dass Erstgeborene egalitärer in ihrer Geschlechterrollenorientierung eingestellt sind als Zweitgeborene, und zwar unabhängig vom Geschlecht (Crouter et al., 2007), allerdings nicht, wenn die Eltern eine eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung haben (McHale, Crouter & Tucker, 1999). Gleichzeitig scheint das Vorhandensein von jüngeren Geschwistern für Jungen eine Rolle zu spielen. Erstgeborene Jungen mit jüngeren Geschwistern und Eltern mit einer eher traditionellen Geschlechterrollenorientierung sind selbst eher traditionell eingestellt und bleiben es auch bis zum Ende ihrer Adoleszenz (Crouter et al., 2007; McHale et al., 1999).

Ein weiteres familiäres Merkmal stellt die Geschlechterzusammensetzung der Elternteile dar. In der gesellschaftlichen Debatte zur Kindererziehung wurde verstärkt darüber diskutiert, dass Heranwachsende ihre Mutter und ihren Vater für ein gesundes Aufwachsen benötigen (vgl. Bergemann, 2015; Bundesministerium für Familie, 2011; Fischer, 2016). Vor diesem Hintergrund untersuchten Carlson und Knoester (2011), inwiefern das Aufwachsen in einer Familie mit zwei biologischen Elternteilen oder in einer Familie mit einem biologischen Elternteil und einem Stiefelternteil oder in einer alleinerziehenden Familie im Zusammenhang mit der Geschlechterrollenorientierung der Heranwachsenden steht. Die Ergebnisse dieser Studie deuten auf verschiedene Punkte hin, deren detaillierte Untersuchung meines Erachtens noch aussteht. So scheint die Geschlechterrollenorientierung der Eltern weitaus mehr über diese drei verschiedenen Familienkonstellationen zu variieren, während die der erwachsenen Kinder unabhängig von der Familienkonstellation ihrer Kindheit zu sein scheint. Anders ausgedrückt, scheint es für die Geschlechterrollenorientierung von Heranwachsenden keine große Bedeutung zu haben, ob sie mit ihren biologischen Eltern oder anteilig mit Stiefeltern oder mit nur einem Elternteil aufwachsen. Alleinerziehende Eltern wiesen in der Studie sogar eine stärker egalitäre Geschlechterrollenorientierung auf als verheiratete Eltern. Dieses Ergebnis könnte in

Zusammenhang mit dem Ergebnis von Crouter et al. (2007) für Jungen von Relevanz sein. Denn die Autor*innen fanden heraus, dass Jungen mit eher egalitär eingestellten Eltern bis zu ihrem 15. Lebensjahr selbst eine eher egalitäre Geschlechterrollenorientierung im Vergleich zu Jungen mit eher traditionell eingestellten Eltern, deren Geschlechterrollenorientierung über die Adoleszenz hinweg konstant traditionell bleibt. Es wäre dementsprechend in zukünftigen Studien zu überprüfen, ob jugendliche Jungen, die überwiegend mit (nur) einem Elternteil aufwachsen, in ihrer Geschlechterrollenorientierung egalitärer eingestellt sind als vergleichbare Jungen, die mit ihren biologischen Eltern aufwachsen. Zudem ist aus wissenschaftlicher Sicht zu klären, ob und inwiefern Heranwachsende ein gleichgeschlechtliches Vorbild im Sinne der *same-sex hypothesis* für die Entwicklung ihrer Geschlechterrollenorientierung benötigen und ob möglicherweise nicht traditionelle Familienkonstellationen (z. B. gleichgeschlechtliche Elternteile, alleinerziehende Väter, Patchwork-Familien, die aus mehr als zwei Elternteilen bestehen) bezüglich einer egalitären Geschlechterrollenorientierung von Vorteil sein können.

Erziehungsstil und Erziehungspraktiken

Ein weiteres familiäres Merkmal, welches bislang im Zusammenhang mit der Geschlechterrollenorientierung von Heranwachsenden wenig untersucht wurde, ist der Erziehungsstil und die damit einhergehenden Erziehungspraktiken der Eltern. So stellten Ittel et al. (2006) fest, dass der elterliche Erziehungsstil geschlechterunabhängig, das elterliche Kontrollverhalten jedoch geschlechterspezifisch mit der Geschlechterrollenorientierung der Kinder zusammenhängt. Ein demokratischer Erziehungsstil der Eltern ging in der Studie mit einer weniger traditionellen Geschlechterrollenorientierung der Töchter und Söhne einher. Eine stärkere Kontrolle der Töchter durch die Väter stand im Zusammenhang mit einer eher egalitären Geschlechterrollenorientierung der Töchter, während eine stärkere Kontrolle der Töchter durch die Mütter mit einer eher traditionellen Geschlechterrollenorientierung der Töchter zusammenhing. Bei den Söhnen konnte dieser geschlechterspezifische Effekt nicht beobachtet werden. Auch für diesen Themenbereich wären potenzielle Ergebnisse weiterer Studien insbesondere mit älteren Kindern und jungen Jugendlichen für entsprechende Unterstützungs- und Interventionsmaßnahmen für Eltern hilfreich.

Aufteilung von Haushaltstätigkeiten

Schließlich deuten erste empirische Befunde darauf hin, dass die Übernahme von typisch weiblichen und typisch männlichen Haushaltstätigkeiten seitens der Eltern mit der Geschlechterrollenorientierung der Heranwachsenden einhergehen kann. Auch wenn Mütter im

Vergleich zu Vätern mehr typisch weibliche Tätigkeiten im Haushalt übernehmen (Antill et al., 2003; Marks et al., 2009), scheint die Verteilung dieser Aufgaben zwischen den Elternteilen eine Rolle für die Geschlechterrollenorientierung ihrer Nachkommen zu spielen. Übernehmen Väter mehr typisch weibliche Haushaltstätigkeiten, ist die Familie im Allgemeinen egalitärer eingestellt, d. h. sowohl die Eltern als auch die Kinder weisen eine eher egalitäre Geschlechterrollenorientierung auf. Werden diese Aufgaben überwiegend von den Müttern übernommen, ist die Familie eher traditionell eingestellt, d. h. alle Familienmitglieder haben eine eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung (Marks et al., 2009). Antill et al. (2003) schauten sich die Verteilung typischer weiblicher Haushaltstätigkeiten zwischen Mutter und Vater in Beziehung zur Geschlechterrollenorientierung der Töchter und Söhne an. Die Autor*innen stellten fest, je weniger die Mütter typisch weibliche Aufgaben im Haushalt übernahmen, desto egalitärer waren ihre Töchter in ihrer Geschlechterrollenorientierung. Bei den Söhnen wurden keine vergleichbaren Effekte beobachtet. Andererseits wurde im Rahmen einer Längsschnittstudie beobachtet, dass Väter, die sich auch noch an Routinearbeiten im Haushalt beteiligen, wenn ihre Kinder ungefähr 15 Jahre alt sind, für die Beteiligung an Haushaltsaufgaben ihrer Kinder mit 18 Jahren eine Bedeutung hat (Cunningham, 2004).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bereits Studien zum Sozialisationsbereich der Familie mit Hinblick auf die Geschlechterrollenorientierung bei Jugendlichen vorliegen, die zeigen, dass familiäre Merkmale wie z. B. elterliche Eigenschaften, die Familienzusammensetzung, der Erziehungsstil der Eltern und die Aufteilung von Haushaltstätigkeiten für die Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung von Heranwachsenden relevant sind, auch wenn sich die Jugendlichen von ihren Eltern langsam „abnabeln“. Demzufolge plädiere ich für zukünftige Studien, die die Effekte und Einflüsse familiärer Merkmale für die Ausprägung der Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen weiterhin und vor allem gemeinsam untersuchen, um möglicherweise ein ausschlaggebendes Merkmal zu identifizieren, für das entsprechende Interventionsprogramme zur Förderung einer egalitären Geschlechterrollenorientierung seitens der Eltern und Familie entwickelt und umgesetzt werden könnten.

5.5.4 Schule

Obwohl Schule nicht nur als ein Ort des Lehrens und Lernens, sondern auch als ein Ort der Vermittlung sozialer und kultureller Normen und Werte verstanden wird (z. B. Quenzel & Hurrelmann, 2022), stellt sie einen bislang relativ unerforschten Sozialisationsbereich der Geschlechterrollenorientierung dar (vgl. Literaturreviews von Halimi et al., 2016 & Kågesten

et al., 2016). In diesen beiden Reviews berichten die Autor*innen von einer geringen Anzahl an Studien, die neben anderen Bereichen auch schulische Merkmale berücksichtigten. Halimi et al. (2016) inkludierten 35 Studien im Review und berichten von nur fünf Studien, die Merkmale des schulischen Kontext untersuchten (u.a. die Geschlechterrollenorientierung der Klassenlehrkraft, die wahrgenommene Geschlechterrollenorientierung der Klassenkamerad*innen); Kågesten et al. (2016) haben insgesamt 87 Studien in ihr Review aufgenommen, von denen nur sechs Studien schulische Merkmale (z. B. Sexualerziehung/Sexualkundeunterricht oder schulische Leistung) untersuchten. Die Autor*innen beider Reviews folgern demzufolge, dass die Rolle von Schule und ihren Merkmalen für die Geschlechterrollenorientierung von Kindern und Jugendlichen zukünftig stärker untersucht werden sollte, und dabei nicht nur strukturelle Merkmale (z. B. Schulform, Geschlechteranteil), sondern auch beziehungsbezogene Aspekte (z. B. Einstellungen der Peers und Lehrkräfte, Peerbeziehungen, Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften). Auf einige dieser schulischen Merkmale wird in den folgenden Abschnitten hinsichtlich zukünftiger Forschung näher eingegangen.

Geschlechteranteil

Meiner Ansicht nach sind weitere Studien notwendig, um präzisere Aussagen über die Rolle des strukturellen schulischen Merkmals – der Geschlechteranteil in der Klasse – in Bezug auf die individuelle Geschlechterrollenorientierung und den Schulerfolg im Zusammenhang mit der Geschlechterrollenorientierung treffen zu können und ob hierbei geschlechterspezifische Unterschiede bestehen. Denn die empirische Befundlage zu diesen Themen ist teilweise noch uneindeutig (Ewing Lee & Troop-Gordon, 2011; Halimi et al., 2021; Salikutluk & Heyne, 2017; Teilstudie 2). Replikationsstudien könnten zur Klärung beitragen, ob der Geschlechteranteil der Klasse für die Geschlechterrollenorientierung von Jungen tatsächlich keine Rolle spielt oder ob es sich bei den Ergebnissen der Teilstudie 2 um einen Zufallsbefund handelt. Weiterhin sollte meines Erachtens untersucht werden unter welchen Bedingungen der Geschlechteranteil der Klasse für die Geschlechterrollenorientierung von Mädchen von Bedeutung ist. Die Studie von Zander und Wolter (2016) bietet hierbei einen theoretischen Ansatzpunkt, der auf die Geschlechterrollenorientierung übertragen werden kann. Die Autor*innen untersuchten den Zusammenhang zwischen der Geschlechterzusammensetzung der Klasse und den Leistungsaspirationen in einem stereotypisch weiblich konnotierten und in einem stereotypisch männlich konnotierten Schulfach (Deutsch und Mathematik) in Abhängigkeit der individuellen Geschlechterzentralität (Bedeutsamkeit des eigenen Geschlechts). Allgemein zeigte sich, dass sowohl Mädchen als auch Jungen eher von stereotypen Aspirationen in Klassen mit einem

hohen Jungenanteil berichten, während sie in Klassen mit einem hohen Mädchenanteil seltener stereotype Aspirationen aufwiesen. Weiterhin stellten die Autor*innen, wie angenommen, einen Zusammenhang zwischen dem Geschlechteranteil der Klasse, geschlechterstereotyper Leistungsaspirationen und der Geschlechterzentralität fest. Der Geschlechteranteil war nur für Jugendliche mit niedriger Geschlechterzentralität, also für Jugendliche, die ihrem Geschlecht wenig Bedeutung beimessen, für ihre stereotypen Aspirationen relevant, allerdings auf geschlechterspezifische Weise. Während Mädchen mit niedriger Geschlechterzentralität häufiger von stereotypen Aspirationen in Klassen mit einem geringen Anteil an Mädchen berichteten, war diese für Jungen mit niedriger Geschlechterzentralität in Klassen mit einem hohen Jungenanteil der Fall. Auf die Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen übertragen, könnte der Geschlechteranteil einer Klasse beispielsweise in Abhängigkeit des Ausprägungsgrads der individuellen Geschlechterstereotype oder der Geschlechterzentralität variieren. Es wäre plausibel anzunehmen, dass eine niedrige Geschlechterzentralität und gering ausgeprägte Geschlechterstereotype mit einer egalitären Geschlechterrollenorientierung und dementsprechend eine hohe Geschlechterzentralität und stark ausgeprägte Geschlechterstereotype mit einer traditionelleren Geschlechterrollenorientierung einhergehen.

Zudem deuten einige wenige Studien darauf hin, dass der Geschlechteranteil der Klasse nicht nur eine Rolle für die individuelle Geschlechterrollenorientierung sondern auch für den Schulerfolg spielen könnte (Hoxby, 2000; Salikutluk & Heyne, 2017). Salikutluk und Heyne (2017) berichten von einem negativen Zusammenhang, wenn auch nur in der Tendenz statistisch signifikant, zwischen einem hohem Jungenanteil und schlechteren Noten in Mathematik bei Jugendlichen. Dieser Effekt blieb auch unter Berücksichtigung der individuellen Geschlechterrollenorientierung und relevanter Hintergrundmerkmale bestehen. Hoxby (2000) konnte zeigen, dass sowohl Mädchen als auch Jungen in der Primarstufe bessere Werte in der Lese- und Mathematikkompetenz der staatlich durchgeführten Tests in den USA erzielten, wenn die Klasse aus mehr Mädchen als Jungen bestand.

Der Geschlechteranteil bzw. die Geschlechterkomposition wird bereits insbesondere in der ökonomischen Forschung (z. B. zu Themen wie Innovationsbereitschaft und Führungspositionen: Pfeifer & Wagner, 2014; Wolfram & Mohr, 2010), in der soziologischen Forschung (z. B. bezüglich Freundschaften innerhalb der Klasse: Kroneberg, Kruse & Wimmer, 2021), in der Arbeits- und Organisationspsychologie (z. B. zum Karriereerfolg in der akademisch-wissenschaftlichen Laufbahn: Spurk, Meinecke, Kauffeld & Volmer, 2015) und auch in der empirischen Bildungsforschung (z. B. bezüglich des akademischen Selbstkonzepts in mono- und koedukativem Unterricht: Review von Belfi, Goos, De Fraine & Van Damme,

2012; z. B. zu Bildungsaspirationen: Zander & Wolter, 2016) untersucht, fand bislang jedoch kaum Einklang in Studien zur Untersuchung bestehender geschlechterspezifischer Kompetenzunterschiede. So könnte in zukünftigen Studien zusätzlich der Geschlechteranteil (im Zusammenhang mit der Geschlechterrollenorientierung) in Beziehung zum Schulerfolg untersucht werden, um die Ergebnisse von Teilstudie 3 zu präzisieren.

Geschlechterrollenorientierung der schulischen Peers

Bezüglich der beziehungsbezogenen schulischen Merkmale ist vor allem die Rolle der Peers in der Schule bzw. in der Klasse sowie die der Lehrkräfte noch nicht ausreichend untersucht worden. Neben der individuell wahrgenommenen Geschlechterrollenorientierung aller Klassenkamerad*innen (Chatterjee & McCarrey, 1989) und der gemessenen Geschlechterrollenorientierung aller Klassenkamerad*innen (Sánchez Guerrero & Schober, 2021; Teilstudie 2) sollten zukünftige Studien ihren Fokus auf die gemessene Geschlechterrollenorientierung der Peers innerhalb der Klasse legen und nicht auf die komplette Klasse. Denn die Peers innerhalb einer Klasse sind im Gegensatz zu allen Klassenkamerad*innen selbst ausgewählt, so dass davon auszugehen ist, dass sich die Jugendlichen innerhalb der Peergruppe in ihren schulischen Interessen, außerschulischen Hobbies sowie diversen Einstellungen ähnlicher sind als zu allen Schüler*innen der Klasse. Demzufolge könnten die Ergebnisse von Sánchez Guerrero und Schober (2021) sowie der Teilstudie 2 dahingehend konkretisiert werden, dass die Geschlechterrollenorientierung der Peers innerhalb einer Klasse im Zusammenhang mit der individuellen Geschlechterrollenorientierung von Heranwachsenden untersucht wird. Hierzu bieten sich Studien unter Verwendung sozialer Netzwerkanalysen innerhalb von Klassen an, wie zum Beispiel von Zander et al. (2017) im Rahmen der Forschung zu Peerbeziehungen im Klassenzimmer vorgeschlagen. Hierbei werden Schüler*innen gebeten, ihre engsten fünf Freund*innen zu benennen, so dass neben einseitigen Nominierungen auch reziproke Freundschaftsnominierungen beachtet werden können (für Details siehe z. B. Zander et al., 2017, S. 361). Für den akademischen Bereich liegen bereits einige Studien vor, die Freundschaften innerhalb einer Klasse für schulrelevante Outcomes untersuchen (Carbonaro & Workman, 2016; Raabe & Wölfer, 2019). Die soziale Netzwerkforschung hat in den letzten Jahren enorme Fortschritte hinsichtlich ihres methodischen Analysepotentials gemacht. Neuerdings werden SOAM-Analysen (stochastic actor-oriented models; Snijders, 2017) anstelle von Regressionsanalysen angewendet, da letztere Veränderungen von Peer-Beziehungen über die Zeit nicht adäquat abbilden und somit unberücksichtigt lassen, dass „soziales Handeln [...] nicht nur durch soziale Kontexte, wie die Qualität von Gleichaltrigen,

bestimmt [wird], sondern [dass] soziales Handeln [...] auch soziale Kontexte verändern [kann]“ (Lorenz, Boda, Salikutluk & Jansen, 2020, S. 647). Die soziale Netzwerkanalyse mit dieser neuen Methode wurde bereits in Untersuchungen von akademischen Merkmalen (z. B. zum akademischem Selbstkonzept, zu Bildungsaspirationen und zum akademischen (Miss)Erfolg; Jansen, Boda & Lorenz, 2022; Lorenz et al., 2020; Stadtfeld, Vörös, Elmer, Boda & Raabe, 2019) und in der Migrationsforschung (z. B. Lorenz, Salikutluk, Boda, Jansen & Hewstone, 2021) angewendet. Sie könnte auf die Erforschung der Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen ausgeweitet werden. Hierzu bieten sich beispielsweise die für die Scientific Community öffentlich zugänglichen Daten von CILS4EU¹¹ oder des NEPS an. In beiden Längsschnittstudien wurden sowohl die Geschlechterrollenorientierung der Jugendlichen als auch das Freundschaftsnetzwerk innerhalb der Klasse erhoben bzw. ist in Planung (Kalter, Kogan & Dollmann, 2021).

Geschlechterrollenorientierung der Lehrkräfte

Ein bislang sehr wenig erforschtes Merkmal im Rahmen des schulischen Kontextes stellt die Geschlechterrollenorientierung von Lehrkräften dar. Auch wenn Peers einen größeren Einfluss auf Jugendliche ausüben als Lehrkräfte (z. B. Hurrelmann & Bauer, 2015) und der Einfluss von Lehrkräften im Vergleich zu dem der Eltern üblicherweise als geringer eingeschätzt wird, verbringen Schüler*innen viel Zeit mit Lehrkräften während ihrer Schullaufbahn. Lehrkräfte können als Vorbilder fungieren, so dass ihre Einstellungen und Verhaltensweisen eine gewisse Rolle – wenn auch geringe – für die Geschlechterrollenorientierung von Heranwachsenden spielen können. Möglicherweise wird die Erfassung der Geschlechterrollenorientierung von Lehrkräften bei der Planung eines Studiendesigns als unpraktikabel angesehen, da Schüler*innen mit verschiedenen Lehrkräften interagieren. Sie ist leider nicht Teil von Befragungsprogrammen nationaler Bildungsstudien, die üblicherweise – möglicherweise zu Recht – argumentieren, dass andere Konstrukte seitens der Lehrkräfte bzw. des Schulkontextes für den Kompetenzerwerb und für Bildungsverläufe relevanter sind. Die Einstellung von Lehrkräften zu den Geschlechtern in Beziehung zur Geschlechterrollenorientierung von Schüler*innen sollte dennoch zukünftig untersucht werden, da eine Studie erste Hinweise auf einen bestehenden Zusammenhang liefert, die jedoch vor dem Hintergrund der sich veränderten Geschlechterrollenorientierung in westlichen Gesellschaften als mittlerweile sehr veraltet gelten kann. So berichtet Zulich (1986; zitiert nach Halimi et al., 2016, S. 14), dass die Geschlechterrollenorientierung der Klassenlehrkraft diejenige ihrer jugendlichen

¹¹ Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries

Schüler*innen vorhersagte. Eine andere Studie konnte zeigen, dass eine traditionelle Geschlechterrollenorientierung von Erzieher*innen im Elementarbereich ein geringe Lesemotivation bei Jungen am Ende der 1. Jahrgangsstufe im Primarbereich vorhersagt (Wolter et al., 2015). Die Lesemotivation von Mädchen hingegen hing nicht von der Geschlechterrollenorientierung der früheren Erzieher*innen ab. Diese Ergebnisse könnten so interpretiert werden, als dass eine eher traditionelle Geschlechterrollenorientierung von Erzieher*innen oder Lehrkräften mit einer eher traditionellen Geschlechterrollenorientierung bei Jungen einhergeht. Zukünftige Studien könnten demnach die Geschlechterrollenorientierung von Lehrkräften untersuchen – insbesondere von Lehrkräften, die Schulfächer unterrichten, die als stereotypisch männlich oder weiblich gelten. Deren Geschlechterrollenorientierung vermag eventuell nicht nur die Geschlechterrollenorientierung ihrer Schüler*innen vorhersagen, sondern zu einem gewissen Anteil auch das Fachinteresse, das domänenspezifische Selbstkonzept und in Konsequenz die erreichten Kompetenzen von Schüler*innen in den typisch weiblich oder männlich konnotierten Fachdomänen (vgl. Wolter et al., 2015). Diese Vermutungen meinerseits basieren auf der Forschung zu Geschlechterstereotypen von Lehrkräften. Für die Domänen Mathematik und Sprachen zeigt die Forschung überwiegend, dass Lehrkräfte gendertypische Stereotype aufweisen, d. h. annehmen, dass Jungen mehr Motivation und Interesse am Fach Mathematik zeigen, während Mädchen mehr Motivation und Interesse an sprachlichen Fächern aufweisen (für die entsprechenden Referenzen siehe Henschel, Jansen & Schneider, 2023). Solche geschlechterstereotypischen Vorstellungen können mit geschlechterbezogenen Leistungserwartungen seitens der Lehrkräfte an ihre Schüler*innen in den entsprechenden Schulfächern einhergehen (z. B. Aronson & Steele, 2005). Auch wenn Lehrkräfte die zu erwartenden Leistungen ihrer Schüler*innen vielfach akkurat einschätzen (siehe z. B. eine Meta-Analyse von Südkamp, Kaiser & Möller, 2012), scheinen Lehrkräfte einen Geschlechterbias aufzuweisen, der zu den Geschlechterstereotypen passt (für Details und weiterführende Literatur siehe z. B. Gentrup, 2020). Während Lehrkräfte die Leistungen von Mädchen in sprachlichen Fächern höher einschätzen als die der Jungen, schätzen sie die Leistungen von Jungen in Mathematik höher ein als die von Mädchen, und zwar teilweise auch nach Kontrolle der tatsächlichen Leistungen, gemessen mittels standardisierter Kompetenztests (Campbell, 2015; Gentrup & Rjosk, 2018; Olczyk et al., submitted for publication). Anders ausgedrückt, Lehrkräfte überschätzen oft die Leistungen von Mädchen in den sprachlichen Fächern und von Jungen in Mathematik. Diese geschlechterspezifischen Leistungserwartungen von Lehrkräften können wiederum einen geschlechterspezifischen Effekt auf die Kompetenzen ihrer Schüler*innen in geschlechterstereotypen

Domänen haben (Gunderson, Ramirez, Levine & Beilock, 2012; Li, 1999; Olczyk et al., submitted for publication; aber Gentrup & Rjosk, 2018).

Aus meiner Sicht stellt sich nun die Frage, ob diese Befunde auf die Geschlechterrollenorientierung von Lehrkräften, die geschlechertypische Schulfächer unterrichten, übertragbar sind: Weisen Mathematik- oder Physik-Lehrkräfte eine eher traditionelle und Lehrkräfte für sprachliche Schulfächer eine eher egalitäre Geschlechterrollenorientierung auf? Es spricht erstmal nichts dafür. Falls sich Lehrkräfte verschiedener Fachdomänen jedoch tatsächlich in ihrer Geschlechterrollenorientierung unterscheiden sollten, würde sich die nächste Frage stellen: Steht die domänenspezifische Geschlechterrollenorientierung von Lehrkräften in Zusammenhang mit der Geschlechterrollenorientierung, dem domänenspezifischen Fachinteresse, dem domänenspezifischen Selbstkonzept und in Konsequenz möglicherweise indirekt mit den erreichten Kompetenzen ihrer Schüler*innen in der jeweiligen typisch weiblich oder männlich konnotierte Fachdomäne? Diese Fragen können bislang weder auf Basis der bisherigen empirischen Befundlage beantwortet noch anhand von Sekundäranalysen vorhandener Datensätze untersucht werden.

Neben der Geschlechterrollenorientierung von Lehrkräften sollte im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung der Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung von Heranwachsenden (siehe Kapitel 5.4.5) zugleich auch die der Eltern und eventuell Peers betrachtet werden, wie in der Studie von Henschel et al. (2023) zu den Geschlechterstereotypen für motivational-affektive mathematische Merkmale geschehen. Ähnliche Studien stehen nicht nur für das Fach Deutsch, sondern grundsätzlich für die Geschlechterrollenorientierung der Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte aus.

Unterrichtsmaterialien

Auch Unterrichtsmaterialien und die darin enthaltenen Darstellungen der Geschlechter können für die Geschlechterrollenorientierung von Schüler*innen relevant sein. Eine Studie untersuchte die Geschlechterdarstellungen in Schulbüchern für Deutsch und Mathematik, die in Deutschland zwischen 2001 und 2012 veröffentlicht wurden,¹² und von Lehrkräften verwendet werden (können). Moser und Hannover (2014) untersuchten die Verwendung geschlechtergerechter bzw. geschlechtersensibler Sprache sowie den Anteil weiblicher und männlicher Personen, die in Bildern und Texten in insgesamt 18 Schulbüchern für die

¹² Der angegebene Zeitraum ist meine eigene Annahme auf Basis der Information seitens der Autor*innen, dass in die Analyse nur Schulbücher aufgenommen wurden, die nach der Veröffentlichung des Bundesgleichstellungsgesetzes für Frauen und Männer im Jahr 2001 gedruckt wurden, und des Datums der erstmaligen Manuskripteinreichung im Frühjahr 2013.

Jahrgangsstufen 1, 3 und 5 dargestellt wurden (jeweils 9 Bücher für Mathematik und Deutsch). Schulbücher für Deutsch enthielten ein beinahe ausgewogenes Verhältnis in den Darstellungen von Mädchen und Jungen und verwendeten überwiegend geschlechtergerechte Sprache. In den Schulbüchern für Mathematik wurden weitaus häufiger Männer als Frauen porträtiert und geschlechtergerechte Sprache blieb eher die Ausnahme. Eine solche Untersuchung sollte auf Schulbücher weiterer Jahrgangsstufen erweitert werden sowie für Schulbücher wiederholt werden, die nach der letzten Neufassung des Bundesgleichstellungsgesetzes für Frauen und Männer im Jahr 2015 (Bundesministerium der Justiz, 2015) gedruckt und von den Bundesländern als Schulbücher zugelassen wurden. Denn es zeigten sich bereits Entwicklung zu einer geschlechtergerechteren Darstellungen zwischen den Schulbüchern, die im Zeitraum 1970-1980 verwendet wurden und solchen, die ab 1990 Anwendung fanden (zusammenfassend siehe z. B. Moser & Hannover, 2014). Zudem wird in den letzten 5-10 Jahren in Deutschland zum Teil heftig debattiert, ob und welche Vorgaben zur Verwendung geschlechtergerechter und geschlechtersensibler Sprache in öffentlich-rechtlichen Einrichtungen (Schule, Hochschule, Behörden, Ämter, Medien) vorgegeben und dementsprechend angewendet werden sollte. Während es aktuelle Studien zur Geschlechterdarstellung in Schulbüchern in anderen Ländern und anderen Sprachen gibt (Koster, 2020; Suwarno, Triyono, Ashadi & Sahayu, 2021; Tyarakanita, Drajadi, Rochsantiningsih & Nurkamto, 2021; van de Rozenberg, Groeneveld, van Veen, van der Pol & Mesman, 2023), scheint die Studie von Moser und Hannover (2014) für die deutsche Sprache eher eine Ausnahme darzustellen. Die offenen Fragen sind also, ob sich diese Änderungen in den aktuell verwendeten Schulbüchern niedergeschlagen haben, ob die Schulbücher für Mathematik mittlerweile auch von einem ausgewogenen Verhältnis in der Darstellung der Geschlechter und geschlechtergerechter Sprache geprägt sind und ob solche überarbeiteten Unterrichtsmaterialien einen Effekt auf die Geschlechterrollenorientierung der heutigen Heranwachsenden aufweisen.

Geschlechterdisparitäten in den Kompetenzen

Bei Betrachtung der Teilstudie 3 ergeben sich einige konkrete weitere Punkte, die in der zukünftigen Forschung berücksichtigt oder umgesetzt werden könnten. Zunächst basieren die Ergebnisse auf einem Datensatz aus dem Jahr 2009, da dies der einzige PISA-Zyklus ist, der neben den Kompetenzen in Lesen und Mathematik die Geschlechterrollenorientierung der Schüler*innen erfasst hat. Auch die Studie von Ehrtmann und Wolter (2018) zur Untersuchung der Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit der Geschlechterrollenorientierung

verwendete Daten aus den Jahren 2010 bis 2012. Folglich spiegeln die Ergebnisse der Teilstudie 3 sowie die von Ehrtmann und Wolter (2018) möglicherweise nicht das aktuelle Bild der geschlechterspezifischen Kompetenzdisparitäten sowie der Geschlechterrollenorientierung der Schüler*innen wider, so dass der Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und den Geschlechterdisparitäten eventuell über- oder unterschätzt wurde. Basierend auf Trendanalysen mit verschiedenen Datensätzen von Large-Scale-Studien kann keine eindeutige Aussage getroffen werden, ob und inwiefern sich die Geschlechterdisparitäten in den Kompetenzen von circa 15-jährigen Schüler*innen verändert haben. In PISA wird von einem leichten Rückgang der Disparitäten in Mathematik und im Lesen für Schüler*innen in Deutschland zwischen 2009 und 2018 berichtet (OECD, 2019). Die Daten des nationalen IQB-Bildungstrends zeigen für Mathematik hingegen zwischen 2012 und 2018 einen Rückgang der Disparitäten zugunsten der Mädchen (Schipolowski et al., 2019) und für Lesen zwischen 2009 und 2015 sowie zwischen 2015 und 2022 keine Veränderung der Geschlechterdisparitäten (Böhme et al., 2016; Gentrup et al., 2023). Gleichzeitig sind Individuen in ihrer Geschlechterrollenorientierung über Generationen hinweg egalitärer geworden (für einen Überblick siehe Dotti Sani & Quaranta, 2017). Auch wenn kein klarer Trend bezüglich der kompetenzbezogenen Geschlechterdisparitäten zu beobachten ist, wäre eine Replikationsstudie mit neueren Daten und einer neu entwickelten Skala zur Erfassung der Geschlechterrollenorientierung (siehe Abschnitt 5.5.2) sinnvoll, um mögliche Über- oder Unterschätzungstendenzen der vorhandenen Studien zu korrigieren (Ehrtmann & Wolter, 2018; Teilstudie 3). Mir ist allerdings kein Datensatz bekannt, der beide Bedingungen erfüllt (Erfassung der Kompetenzen und der Geschlechterrollenorientierung bei jugendlichen Schüler*innen nach 2012) und der wissenschaftlichen Community zur Verwendung für Sekundäranalysen zur Verfügung steht. Demzufolge spreche ich mich dafür aus, in einer der kommenden Erhebung von Large-Scale-Studien (erneut) die Geschlechterrollenorientierung der Schüler*innen und wenn möglich zugleich die der Lehrkräfte und/oder Eltern zu erfassen.

Bei einer Wiederholungsstudie wäre zudem die Einbeziehung weiterer Variablen erforderlich, um identische Analysen zwischen den untersuchten Domänen zu gewährleisten, was in Teilstudie 3 nicht umsetzbar war. Für Mathematik konnte das akademische Selbstkonzept und das fachliche Interesse nicht berücksichtigt werden, da diese Variablen nicht in PISA-2009 erhoben wurden. Beide Konzepte sind jedoch für die Kompetenzen von Mädchen relevant, insbesondere für Mathematik. So verfügen Mädchen nicht nur über ein niedrigeres allgemeines Fähigkeitsselbstkonzept als Jungen (zusammenfassend siehe Wolter, Kessels & Hannover, 2011), sondern auch über ein geringeres mathematisches Selbstkonzept als Jungen

(Jacobs et al., 2002; Schiepe-Tiska et al., 2016b; Schilling et al., 2006). Selbst bei gleichen oder höheren Kompetenzen schätzen Mädchen ihre mathematischen Fähigkeiten geringer ein als Jungen (Jansen et al., 2019; Jansen & Stanat, 2016). Umso wichtiger ist es, in einer ähnlichen Studie zur Teilstudie 3 zukünftig auch bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Geschlechterrollenorientierung und den Geschlechterdisparitäten in Mathematik das mathematische Selbstkonzept einzubeziehen. Basierend auf der empirischen Befundlage zum mathematischen Selbstkonzept sowie der Ergebnisse von Ehrtmann und Wolter (2018) zu Mathematik ist anzunehmen, dass der Geschlechtereffekt in Mathematik unter zusätzlicher Berücksichtigung des mathematischen Selbstkonzepts und Interesses bestehen bleibt, wie auch bereits unter Kontrolle der Mathematiknote (siehe Modell 5b in Tabelle 3 der Teilstudie 3) – im Gegensatz zu den Ergebnissen in Lesen (siehe Modell 6 in Tabelle 2 der Teilstudie 3).

Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und Geschlechterdisparitäten von Ehrtmann und Wolter (2018) und Teilstudie 3 bzw. konkreter vorhandene Befunde zum mathematischen Selbstkonzept und der Mathematikkompetenz bei Mädchen sprechen zudem dafür, dass neben der Geschlechterrollenorientierung der Schüler*innen weitere Faktoren für die bestehenden Geschlechterdisparitäten in den verschiedenen Kompetenzdomänen von Bedeutung sein können und untersucht werden sollten. Beispielsweise wäre denkbar, dass die Beziehung zwischen Geschlechterrollenorientierung und Geschlechterdisparitäten durch das domänenspezifische Selbstkonzept moderiert wird. Schüler*innen mit einer eher traditionellen Geschlechterrollenorientierung weisen möglicherweise zugleich ein geringes Selbstkonzept in der geschlechteruntypischen Domäne auf. Auf Mathematik angewandt würden Mädchen mit eher traditioneller Geschlechterrollenorientierung ein geringeres mathematisches Selbstkonzept aufweisen als Mädchen mit einer eher egalitären Geschlechterrollenorientierung. Für die Erklärung der geringeren Kompetenzen der Mädchen in Mathematik würde das wiederum bedeuten, dass sich der Geschlechtereffekt eher für Mädchen mit egalitärer Geschlechterrollenorientierung und höherem mathematischen Selbstkonzept verringert als für Mädchen mit traditioneller Geschlechterrollenorientierung und niedrigerem mathematischen Selbstkonzept.

Zudem wäre in Anlehnung an das Multiple-Route Model of Sex Stereotypes and Gender Roles (Chalabaev et al., 2013) und basierend auf der empirischen Grundlage zur Relevanz der Geschlechterstereotype von Lehrkräften, Eltern und Klassenkamerad*innen bzw. Peers innerhalb der Klasse (siehe obiger Abschnitt „Geschlechterrollenorientierung der schulischen Peers“) für verschiedene akademische Outcome-Variablen (z. B. Selbstkonzept, Motivation; Henschel et al., 2023; Mösko, 2010; Muntoni & Retelsdorf, 2019; Muntoni, Wagner &

Retelsdorf, 2021; Wolff, 2021) eine Studie ratsam, die zusätzlich die Geschlechterstereotype oder die Geschlechterrollenorientierung der Lehrkraft und der Eltern zur Erklärung geschlechterspezifischer Unterschiede im Schulerfolg untersucht. So könnte zum einen die situationsbedingte Route und die Internalisierungsrouten bezüglich der Geschlechterstereotype und Geschlechterrollenorientierung der Schüler*innen zusammen untersucht und die Effekte „auseinanderdividiert“ werden. Zum anderen könnte bei gleichzeitiger Betrachtung der Geschlechterrollenorientierung oder Geschlechterstereotype der Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern und Klassenkamerad*innen/schulischen Peers untersucht werden, welche dieser Einstellungen oder Erwartungen für die geschlechterspezifische Kompetenz ausschlaggebend ist. Diese Information wäre vor allem für die pädagogische Praxis von Relevanz.

Denkbar wäre auch, ähnliche Studien mit anderen geschlechterkonnotierten Schulfächern durchzuführen, um zu untersuchen, ob die in Teilstudie 3 gefundenen Ergebnisse auf andere Domänen übertragbar sind, auch wenn die Kompetenzen in Lesen und Mathematik für die Schullaufbahn sowie für den weiteren Lebensweg verständlicherweise als relevanter angesehen werden als andere Schulfächer. So gelten Physik und Sport als typisch männliche Schulfächer, während Musik und Kunst als typisch weibliche Schulfächer angesehen werden (Gentile, Boca & Giammusso, 2018; Henschel et al., 2023; Kessels, 2005). Die Forschungsfrage könnte dann beispielsweise lauten: Haben Mädchen mit einer egalitären Geschlechterrollenorientierung neben der als männlich geltenden Domäne Mathematik und der als weiblich geltenden Deutschdomäne Lesen einen besonderen Vorteil in Physik, Sport, Musik oder Kunst im Vergleich zu Jungen mit einer egalitären Geschlechterrollenorientierung?

Schließlich sollten mehr Längsschnittstudien wie diejenige von Ehrtmann und Wolter (2018) durchgeführt werden, da sich die Geschlechterrollenorientierung im Lebensverlauf verändert, insbesondere während der Adoleszenz (siehe Abschnitt „Entwicklungsperspektive“ im Kapitel 5.5.2), so dass der Zusammenhang zwischen der Geschlechterrollenorientierung und den Kompetenzen bzw. dem Kompetenzzuwachs zwischen dem Primar- und Sekundarbereich sowie im Verlauf der Sekundarstufe unterschiedlich aussehen kann. So wäre beispielsweise zu klären, ob Mädchen auch noch kurz vor ihrem Abitur stärker von einer egalitären Geschlechterrollenorientierung in den Fächern Deutsch und Mathematik profitieren als Jungen, wenn man davon ausgehen kann, dass Mädchen in diesem Alter etwas traditioneller in ihrer Einstellung zu Geschlechterrollen sind als noch mit 15-16 Jahren. Die Ergebnisse dazu würden wahrscheinlich mit anderen praktischen Implikationen einhergehen.

5.5.5 Außerschulische Peers

Neben der Familie und der Schule, stellen – wie bereits mehrfach angeführt – die Peers der Jugendlichen eine relevante soziale Bezugsnorm dar. Der schulische Freund*innenkreis von Heranwachsenden kann, muss jedoch nicht, mit dem außerschulischen Freund*innenkreis identisch sein, obwohl Überlappungen sehr wahrscheinlich sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die in den Kapiteln 2.3.2 und 2.3.3 zusammengefassten Befunde sowie die Ergebnisse der Teilstudie 1 auch für die Peer-Gruppe außerhalb des schulischen Kontextes in Verbindung mit der Geschlechterrollenorientierung zutreffen. So ist zum Beispiel noch unklar, ob die Geschlechterzusammensetzung bzw. der Geschlechteranteil des außerschulischen Freund*innenkreises für die individuelle Geschlechterrollenorientierung von Bedeutung ist oder ob wie bei den Klassenkamerad*innen eher die durchschnittliche Geschlechterrollenorientierung der Peers eine Rolle spielt (vgl. Teilstudie 1). Erste Befunde deuten darauf hin, dass ein höherer Anteil an Freundinnen bei jugendlichen Mädchen mit einer stärker egalitären Geschlechterrollenorientierung einhergeht, während der Geschlechteranteil der Freund*innen-Gruppe für die Geschlechterrollenorientierung bei jugendlichen Jungen unbedeutend zu sein scheint (Halimi et al., 2021). In derselben Studie konnten die Autor*innen auch zeigen, dass ein höherer wahrgenommener peer pressure, sich geschlechterkonform zu verhalten, sowohl bei Jungen als auch Mädchen mit einer stärker traditionellen Geschlechterrollenorientierung einhergeht. Diese Ergebnisse sollten aus Gründen der Generalisierbarkeit und um auszuschließen, dass es sich um Einzelbefunde handelt, repliziert werden. Zugleich könnte vertiefter untersucht werden, wie sich der wahrgenommene Druck durch die Freund*innen konkret äußert (höchstwahrscheinlich mit qualitativen Studien), ob dieser in Verbindung mit der Geschlechterzusammensetzung der Peer-Gruppe und der individuellen Geschlechterrollenorientierung steht und ob dieser geschlechterspezifisch auf Seiten der Druck-ausübenden Person sowie der Druck-wahrnehmenden Person ist (vgl. Ewing Lee & Troop-Gordon, 2011 zu geschlechterkonformen Verhaltensweisen). Solche Befunde wären für die Entwicklung und den Einsatz von Interventionsprogrammen zum (geschlechterspezifischen) Umgang miteinander für Jugendliche sicherlich hilfreich.

5.5.6 Medien und Gesellschaft

Bereits Bronfenbrenner (1981) hat im ökosystemischen Ansatz der Einflussfaktoren menschlicher Entwicklung die Medien als Sozialisationsinstanz im *Exosystem* vorgesehen. Im Rahmen einer ganzheitlichen Betrachtung der Sozialisation der Geschlechterrollenorientierung von Heranwachsenden sollte demzufolge auch die Darstellung der Geschlechter in den Medien,

insbesondere solcher, die von Heranwachsenden konsumiert und aktiv genutzt werden, berücksichtigt werden, auch wenn dieser Bereich eher einem Fachgebiet der Soziologie und der Medienwissenschaften und weniger der Psychologie, der Erziehungswissenschaften oder der empirischen Bildungsforschung zugeordnet werden kann. Zwar sind seit 1995 Fortschritte in Bezug auf eine geschlechtergerechtere Darstellung in den Massenmedien zu verzeichnen, dennoch besteht weiterhin „ein Missverhältnis in der medialen Geschlechterdarstellung“ (Global Media Monitoring Project, 2020; Thiele, 2016, S. 7). Im Jahr 2000 lag der Frauenanteil der präsentierten Menschen in den Medien (Printmedien, Radio, Fernsehen) weltweit bei 25 %, in Europa bei 28 % und in Deutschland im Jahr 2015 bei 33 % (Global Media Monitoring Project, 2015, 2020). Hier sind demzufolge weiterhin Anstrengungen notwendig, um ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis zu erreichen. Der GMMP-Report geht davon aus, dass es noch mindestens weitere 30 Jahre dauern wird, bis dieser gender gap in diesen Medienarten geschlossen wird, wenn die Entwicklung in diesem Tempo fortgeführt wird und sich die Bedingungen nicht ändern (Global Media Monitoring Project, 2020). Obwohl der Anteil an Reporterinnen und Journalistinnen seit 1995 gestiegen ist, hat sich kaum etwas hinsichtlich einer geschlechtergerechten Berichterstattung verändert. So ist beispielsweise die Anzahl an Beiträgen, die die gängigen Geschlechterstereotype hinterfragen und kritisieren, nicht gestiegen und scheint demnach nicht mit einem ausbalancierterem Verhältnis von Reporterinnen und Reportern sowie von Journalistinnen und Journalisten in Verbindung zu stehen (Global Media Monitoring Project, 2020). Diese Feststellung ist bedeutsam, da erste Belege darauf hindeuten, dass sexuelle sowie traditionelle Darstellungen der Geschlechter in gedruckter Werbung bei Frauen in Verbindung mit ihrem Geschlechterrollenselbstkonzept stehen können (Kaiser, 2012). Noch vor der Jahrtausendwende konstatierte Klaus (1998, S. 244): „Das Fernsehen reflektiert die Veränderungen in der gesellschaftlichen Rolle der Frau, aber es ist kein Motor im Prozess der Veränderung gesellschaftlicher Geschlechterbilder.“ Schlussfolgernd wäre meine Frage an die Medienwissenschaft, ob die Medien in den 2020er Jahren, insbesondere die sozialen Medien, mittlerweile einen solchen Motor zur Veränderung der Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype darstellen und somit das Ziel der medialen Geschlechtergerechtigkeit unterstützen.

Geschlechtergerechtigkeit zeigt sich nicht nur in der medialen Landschaft, sondern auch in diversen punktuellen gesellschaftlichen Bereichen. Diese macht sich die Soziologie in ihren Untersuchungen öfters zu Nutzen und verwendet dafür internationale geschlechterbezogene Indikatoren auf Länderebene, die einen objektiven Vergleich verschiedener Länder bzw. Gesellschaften erlauben. So haben beispielsweise Dotti Sani und Quaranta (2017) anhand des

Gender Inequality Index (GII; United Nations Development Programme, 2010; 2022) zeigen können, dass ein höheres Ausmaß an gesellschaftlicher Geschlechtergerechtigkeit mit einer eher egalitären individuellen Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen in über 35 verschiedenen Ländern einhergeht. Von ähnlichen Ergebnissen berichten Inglehart und Norris (2003) unter Verwendung des *Gender Development Index* (GDI; United Nations Development Programme, 2009; 2022) und des *Gender Empowerment Measure* (GEM; United Nations Development Programme, 2009) mit Erwachsenen aus über 60 Ländern, allerdings basierend auf Daten aus dem Jahr 1997. Aus meiner Sicht wäre zu klären, ob die berichtete egalitär werdende individuelle Geschlechterrollenorientierung über Generationen hinweg (Bolzendahl & Myers, 2004; Fortin, 2005; Zuo & Tang, 2000) in diesen Ländern mit einer Verbesserung der Geschlechtergerechtigkeit einhergeht.

5.6 Implikationen für die Praxis

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit können für die praktische Umsetzung des Ziels der Geschlechtergerechtigkeit einige Schlüsse als konkrete Bausteine gezogen werden, die für die Pädagogik und damit das Unterrichten und den Bildungserfolg von Jugendlichen sowie für den gesellschaftlichen Diskurs relevant sind. Es zeigte sich, dass religiöse Faktoren eine geringe Rolle für die Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen spielen, auch wenn die praktische Relevanz der Religiosität für die Geschlechterrollenorientierung von muslimischen Jugendlichen etwas höher zu sein scheint. Weitaus bedeutender für die Geschlechterrollenorientierung und damit auch einhergehend für die erreichten Kompetenzen in Lesen und Mathematik ist das Geschlecht der Jugendlichen. Im Folgenden werden zunächst die Befunde der Arbeit hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Beitrag von religiösen Aspekten zur Geschlechtergerechtigkeit diskutiert. Daran anschließend wird auf das Geschlecht eingegangen und Implikationen für mögliche Interventionen für Jugendliche und Lehrkräfte sowie in der Schule allgemein abgeleitet.

5.6.1 Religiöse Freiheit parallel zur Gleichstellung der Geschlechter

Eine Motivation der vorliegenden Arbeit lag darin, zu untersuchen, ob muslimische Personen tatsächlich in ihrer Geschlechterrollenorientierung traditioneller eingestellt sind und ob dies mit religiösen Merkmalen zusammenhängt. Denn nicht nur in der deutschen Gesellschaft, sondern auch in anderen westlichen Gesellschaften ist die Meinung weit verbreitet, dass der Islam und damit die Werte und Einstellungen von muslimischen Menschen nicht mit dem Ziel der

Gleichstellung der Geschlechter vereinbar sei (Inglehart & Norris, 2003; Norris & Inglehart, 2004; Okin, 2002; von Bose & Terpstra, 2012). Auch wenn die Befunde von Teilstudie 1 sowie anderer Studien einen Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zum Islam und der Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen und Erwachsenen (Alexander & Welzel, 2011; Scheible & Fleischmann, 2013) sowie zu Sexismus (z. B. Hannover et al., 2018) insbesondere für Jungen und Männer zeigen, ist dieser Zusammenhang aus der Perspektive der praktischen Relevanz vernachlässigbar. Der geringen praktischen Bedeutung sollten sich Journalist*innen und Politiker*innen bewusst sein und für eine gewissenhaft akkurate Darstellung von Muslim*innen im öffentlichen Diskurs multikultureller und multireligiöser Gesellschaften eintreten. Anstatt (geringe) Unterschiede zu betonen, vermag es für einen respektvollen Umgang miteinander förderlicher sein, sich mehr auf die Vielzahl an Gemeinsamkeiten zwischen Anhänger*innen verschiedener Religionen, insbesondere zwischen Muslim*innen und Nicht-Muslim*innen, zu konzentrieren (vgl. Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders & Kunter, 2015). Denn die Betonung von Gemeinsamkeiten kann diskriminierenden Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Muslim*innen sowie der Islamophobie vorbeugen oder diese verringern (Bayrakli & Hafez, 2020, 2023; Kaddor, Karabulut & Pfaff, 2020; Pickel & Öztürk, 2021; Pickel & Pickel, 2019). Vor dem Hintergrund des Rechts auf „Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses“ in Deutschland (Deutscher Bundestag, 1949, 2022, Artikel 4(1)) und anderen europäischen Ländern (Council of the European Union, 2013; European Union Agency for Fundamental Rights, 2007) sollten sich trotz der wissenschaftlich belegten geringen Relevanz religiöse Einrichtungen verstärkt um eine Gleichbehandlung der Geschlechter bemühen sowie Diskriminierung gegenüber Frauen nicht tolerieren. Durch die Förderung von Toleranz und Geschlechtergleichbehandlung kann die Gleichstellung der Geschlechter in multireligiösen Gesellschaften unterstützt werden.

5.6.2 Interventionen

In der vorliegenden Arbeit wurden zwei Punkte für die pädagogische Praxis deutlich: (1) eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen geht mit höheren Kompetenzen einher und (2) Jungen sind in ihrer Geschlechterrollenorientierung traditioneller eingestellt als Mädchen. Da sich letzteres Ergebnis in die vorhandene Befundlage einreicht und in Bezug auf das übergeordnete Ziel der Geschlechtergerechtigkeit als ein hemmender Faktor verstanden wird, finden sich in der Literatur bereits Vorschläge, wie Kinder und Jugendliche im Allgemeinen und Jungen im Speziellen darin unterstützt werden können, eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung zu entwickeln und so zu einem gleichberechtigteren

Verständnis der Geschlechter zu erlangen. Denn die Gleichstellung der Geschlechter kann nur erreicht werden, wenn beide Geschlechter dieses Ziel gleichermaßen unterstützen. Da männliche Jugendliche und Erwachsene traditioneller eingestellt sind, erscheinen explizit für jugendliche Jungen und bereits für Jungen im Vorschul- und Grundschulalter ausgerichtete Interventionen beinahe unerlässlich, um eine egalitäre Geschlechterrollenorientierung zu fördern (Dotti Sani & Quaranta, 2017; Olsen et al., 2022). Solche Interventionsprogramme könnten sowohl in der Schule als auch in Jugendeinrichtungen außerhalb des Schulkontextes durchgeführt werden. Dabei könnte zum Beispiel auf Geschlechterstereotype und Vorurteile eingegangen werden, um diese abzubauen. Der Abbau von Geschlechterstereotypen ist besonders wichtig für Jungen, da bei ihnen Geschlechterstereotype stärker ausgeprägt sind als bei Mädchen (u. a. Henschel et al., 2023; Xie, Yang & Xiao, 2022). Nichtsdestotrotz hat sich die (Bildungs-) Forschung bislang auf Maßnahmen zur Reduktion von Geschlechterstereotypen bezüglich mathematisch-naturwissenschaftlicher bei Mädchen und Frauen konzentriert (u. a. Johns, Schmader & Martens, 2005; Olsson & Martiny, 2018). Die Befunde dieser Studien könnten jedoch auch auf Jungen und Männer übertragen werden. So haben Johns et al. (2005) zeigen können, dass das alleinige Wissen um die Konsequenzen von Geschlechterstereotypen in spezifischen Situationen – dem stereotype threat – Frauen dabei hilft, diesen zu umgehen und ähnlich gut in Mathematiktests abzuschneiden wie Männer. Aus ihrem Literatur-Review ziehen Olsson und Martiny (2018) die Schlüsse, dass die Begegnung und der persönliche Kontakt mit geschlechteruntypischen Rollenmodellen in Büchern, Filmen und Werbung sowie im alltäglichen Leben Geschlechterstereotype bei Heranwachsenden reduzieren kann; eine Veränderung von geschlechtstypischen Aspirationen und Verhaltensweisen und damit der Internalisation der reduzierten Geschlechterstereotype ist jedoch nur mittels langfristiger Interventionsprogramme möglich. Demzufolge könnte Jungen in langfristig angelegten Programmen vermittelt werden, dass weder Geschlechterstereotype noch Geschlechterrollen „in den Stein gemeißelt sind“, sondern veränderbar sind und dass diese Änderungen nicht mit einem „Verlust“ für sie als Jungen und später als Männer einhergehen müssen, sondern neue Möglichkeiten eröffnen. Neben den Geschlechterrollen und Geschlechterstereotypen scheint auch der individuelle Sexismus für die Gleichberechtigung der Geschlechter von Bedeutung zu sein (Pahlke, Bigler & Martin, 2014; Zell, Strickhouser, Lane & Teeter, 2016). Es gibt Hinweise, dass mit entsprechenden Maßnahmen, eine Verbesserung der Fähigkeiten, Sexismus in Medien zu erkennen sowie sexistische Kommentare von Gleichaltrigen zu hinterfragen bereits im Grundschulalter möglich ist (Pahlke et al., 2014).

Maßnahmen zur Reduzierung von Geschlechterstereotypen bei Lehrkräften können zu einer Geschlechtergerechtigkeit in der Schule und beim Unterrichten beitragen. So sollten bereits angehende Lehrkräfte idealerweise während ihres Studiums Gelegenheit dazu haben, ihre eigenen Geschlechterstereotype zu reflektieren und erkennen, wie sich diese im Verhalten gegenüber Mädchen und Jungen niederschlagen können. Schon ein Kurs von der Dauer eines Semesters kann dazu beitragen, dass angehende Lehrkräfte typische Geschlechterstereotype eher ablehnen, wie die Studie von Erden (2009) zeigt. Und auch das für Sekundarschullehrkräfte entwickelte Interventionsprogramm REFLECT scheint einen vielversprechenden Ansatz darzustellen, um Lehrkräfte die Vorteile von koedukativem Unterricht zu vermitteln und Geschlechtergerechtigkeit im Klassenzimmer zu erhöhen (Kollmayer et al., 2019).

Neben spezieller Interventionsprogramme für Kinder, Jugendliche und (angehende) Lehrkräfte sollte in den täglichen Lebenssituationen von Heranwachsenden Geschlechtergleichheit und Geschlechtergerechtigkeit propagiert werden (vgl. Wenhold & Harrison, 2021). Hierzu zählen beispielsweise die geschlechtergerechte Darstellung und Veranschaulichung nicht-traditioneller Geschlechterrollenzuweisungen in Schulbüchern und die Verwendung geschlechtergerechter Sprache und Darstellungen in Schule und Medien (Moser & Hannover, 2014; Vervecken & Hannover, 2015; Vervecken, Hannover & Wolter, 2013). Die Analyse von Moser und Hannover (2014) der aktuell verwendeten Schulbücher in der Primarstufe im deutschen Bildungssystem zeigt, dass bereits eine positive Veränderung in der Geschlechterdarstellung zu den in den 1970er bis 1990er Jahren verwendeten Schulbüchern stattgefunden hat. Dennoch besteht hier weiterhin Anpassungsbedarf, und zwar hinsichtlich (a) einer heterogeneren Darstellung von Frauen in unterschiedlichen Berufen, (b) einer ausbalancierten Darstellung von Frauen und Männern in ihren Rollen als Eltern sowie (c) für Schulbücher in Mathematik, in denen noch immer mehr Männer als Frauen dargestellt sind. Weiterhin kann die Verwendung geschlechtergerechter oder -neutraler Sprache dazu beitragen, dass bereits Grundschüler*innen ein größeres Interesse äußern, später einen geschlechteruntypischen Beruf zu ergreifen, da sie sich zuversichtlicher fühlen, den entsprechenden Anforderungen gerecht zu werden (Vervecken & Hannover, 2015; Vervecken et al., 2013).

„Das Geschlecht, nicht die Religion, ist das Opium des Volkes.“

Goffman (2001, S. 131)

LITERATURVERZEICHNIS

- Al-Attar, G., De Meyer, S., El-Gibaly, O., Michielsen, K., Animoso, L. H. & Mmari, K. (2017). “A boy would be friends with boys ... and a girl ... with girls”: gender norms in early adolescent friendships in Egypt and Belgium. *Journal of Adolescent Health*, 61(4), S30–S34. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.03.013>
- Alba, R. & Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31(4), 826–874. <http://doi.org/10.2307/2547416>
- Aleksynska, M. & Chiswick, B. R. (2013). The determinants of religiosity among immigrants and the native born in Europe. *Review of Economics of the Household*, 11(4), 563–598. <http://doi.org/10.1007/s11150-013-9188-7>
- Alexander, A. C. & Welzel, C. (2011). Islam and patriarchy: How robust is Muslim support for patriarchal values? *International Review of Sociology*, 21(2), 249–276. <http://doi.org/10.1080/03906701.2011.581801>
- Alfieri, T., Ruble, D. N. & Higgins, E. T. (1996). Gender stereotypes during adolescence: Developmental changes and the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 32(6), 1129–1137. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1129>
- Algan, Y. & Cahuc, P. (2006). Job protection: The macho hypothesis. *Oxford Review of Economic Policy*, 22(3), 390–410. <http://doi.org/10.1093/oxrep/grj023>
- Altemeyer, B. & Hunsberger, B. (1992). Authoritarianism, religious fundamentalism, quest, and prejudice. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 2(2), 113–133. http://doi.org/10.1207/s15327582ijpr0202_5
- Altstötter-Gleich, C. (2004). Expressivität, Instrumentalität und psychische Gesundheit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25(3), 123–139. <http://doi.org/10.1024/0170-1789.25.3.123>
- Annalakshmi, N. & Abeer, M. (2011). Islamic worldview, religious personality and resilience among Muslim adolescent students in India. *Europe's Journal of Psychology*, 7(4), 716–738. <http://doi.org/10.5964/ejop.v7i4.161>
- Antill, J. K., Cunningham, J. D. & Cotton, S. (2003). Gender-role attitudes in middle childhood: In what ways do parents influence their children? *Australian Journal of Psychology*, 55(3), 148–153. <http://doi.org/10.1080/0004953042000298602>
- Arens, A. K. & Preckel, F. (2018). Testing the internal/external frame of reference model with elementary school children: Extension to physical ability and intrinsic value.

- Contemporary Educational Psychology*, 54, 199–211.
<http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.003>
- Arens, A. K., Yeung, A. S. & Hasselhorn, M. (2014). Native language self-concept and reading self-concept: Same or different? *The Journal of Experimental Education*, 82(2), 229–252. <http://doi.org/10.1080/00220973.2013.813362>
- Aronson, J. & Steele, C. M. (2005). Stereotypes and the fragility of academic competence, motivation, and self-concept. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 436–456). New York: The Guilford Press.
- Ashmore, R. D. & Del Boca, F. K. (1979). Sex stereotypes and implicit personality theory: Toward a cognitive-social psychological conceptualization. *Sex Roles*, 5, 219–248. <http://doi.org/10.1007/BF00287932>
- Athenstaedt, U. (2000). Normative Geschlechtsrollenorientierung: Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 21(1), 91–104. <http://doi.org/10.1024//0170-1789.21.1.91>
- Athenstaedt, U. (2003). On the content and structure of the gender role self-concept: including gender-stereotypical behaviors in addition to traits. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 309–318. <http://doi.org/10.1111/1471-6402.00111>
- Athenstaedt, U. & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen*. Stuttgart, Germany: Kohlhammer.
- Auffarth, C. & Mohr, H. (2000). Religion. In C. Auffarth, J. Bernard, H. Mohr, A. Imhof & S. Kurre (Hrsg.), *Metzler Lexikon Religion: Gegenwart - Alltag - Medien Band 3: Paganismus - Zombie* (S. 160-172). Stuttgart, Germany: J. B. Metzler. http://doi.org/10.1007/978-3-476-03704-6_48
- Baber, K. M. & Tucker, C. J. (2006). The Social Roles Questionnaire: A New Approach to Measuring Attitudes Toward Gender. *Sex Roles*, 54(7), 459–467. <http://doi.org/10.1007/s11199-006-9018-y>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bartini, M. (2006). Gender role flexibility in early adolescence: Developmental change in attitudes, self-perceptions, and behaviors. *Sex Roles*, 55(3), 233–245. <http://doi.org/10.1007/s11199-006-9076-1>
- Bauer, G. R., Braimoh, J., Scheim, A. I. & Dharma, C. (2017). Transgender-inclusive measures of sex/gender for population surveys: Mixed-methods evaluation and recommendations. *PLoS ONE*, 12(5), e0178043. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0178043>

- Bayrakli, E. & Hafez, F. (2020). *European Islamophobia Report 2019*. Istanbul: SETA Foundation for Political, Economic and Social Research. Verfügbar unter: https://setav.org/en/assets/uploads/2020/06/EIR_2019.pdf
- Bayrakli, E. & Hafez, F. (2023). *European Islamophobia Report 2022*: Leopold Weiss Institute. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/99288598/European_Islamophobia_Report_2022
- Becher, I. & El-Menouar, Y. (2014). *Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit* (No. Forschungsbericht 21). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb21-geschlechterrollen.pdf?__blob=publicationFile
- Beckmann-Schulz, P. (2002). Familie und Frauen-Rollen. *Themenblätter im Unterricht*, 19. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/materialien/themenblaetter/36791/familie-und-frauen-rollen/>
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B. & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7(1), 62–74. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.002>
- Bellmore, A. D. & Cillessen, A. H. N. (2003). Children's meta-perceptions and meta-accuracy of acceptance and rejection by same-sex and other-sex peers. *Personal Relationships*, 10(2), 217–234. <http://doi.org/10.1111/1475-6811.00047>
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155–162. <http://doi.org/10.1037/h0036215>
- Bem, S. L. (1981a). The BSRI and gender schema theory: A reply to Spence and Helmreich. *Psychological Review*, 88(4), 369–371 <http://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.369>
- Bem, S. L. (1981b). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 8(4), 598–616. <http://doi.org/10.1086/493998>
- Benedek, W. (2021). Religiöser Fundamentalismus aus menschenrechtlicher Sicht. *LIMINA - Grazer Theologische Perspektiven*, 4(1), 41–65. <http://doi.org/10.25364/17.4:2021.1.3>

- Bergemann, W. (2015). Wenn die Mutter nach der Trennung auszieht. *Deutschlandfunk Kultur*. Verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/tabubruch-wenn-die-mutter-nach-der-trennung-auszieht-100.html>
- Berger, P. L. (1990). *The sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion* (Reprint). New York: Anchor Books.
- Bergunder, M. (2011). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 19(1-2), 3–55. <http://doi.org/10.1515/zfr-2011-0001>
- Bertelsmann Stiftung. (2008). *Religion Monitor 2008 | EUROPE. Overview of religious attitudes and practices*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_25787_25788_2.pdf
- Bertelsmann Stiftung. (2022). *Religionsmonitor kompakt. Die Zukunft der Kirchen - zwischen Bedeutungsverlust und Neuverortung in einer vielfältigen Gesellschaft: Ergebnisse des Religionsmonitors 2023 - eine Vorschau*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/religionsmonitor-kompakt-dezember-2022>
- Bisin, A., Patacchini, E., Verdier, T. & Zenou, Y. (2008). Are Muslim immigrants different in terms of cultural integration? *Journal of the European Economic Association*, 6(2-3), 445–456. <http://doi.org/10.1162/jeea.2008.6.2-3.445>
- Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (2019). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS). Edition ZfE (2nd)*: Springer VS. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-23162-0>
- Böhme, K. & Roppelt, A. (2012). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 173-190). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/LV2011/Bericht/LV_2011_Bericht.pdf
- Böhme, K., Sebald, S., Weirich, S. & Stanat, P. (2016). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*

- (S. 377–407). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/bt/BT2015/BT_2015_Bericht.pdf
- Bolzendahl, C. I. & Myers, D. J. (2004). Feminist attitudes and support for gender equality: Opinion change in women and men, 1974-1998. *Social Forces*, 83(2), 759–789. <http://doi.org/10.1353/sof.2005.0005>
- Bos, H. M. W., Picavet, C. & Sandfort, T. G. M. (2012a). Ethnicity, gender socialization, and children's attitudes towards gay men and lesbian women. *Journal of cross-cultural psychology*, 43(7), 1082–1094. <http://doi.org/10.1177/0022022111420146>
- Bos, W., Bremerich-Vos, A., Tarelli, I. & Valtin, R. (2012b). Lesekompetenzen im internationalen Vergleich. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 91–136). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2828Volltext.pdf>
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012c). *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2828Volltext.pdf>
- Brabänder, M. (2019). Deutsche Frauenbilder im 19. und 20. Jahrhundert: Konstrukte zwischen Konformität und Emanzipation. *Geschichte lernen*, 187, 12–15. Verfügbar unter: <https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/sekundarstufe/geschichte/laengsschnitte/deutsche-frauenbilder-im-19-und-20-jahrhundert-2486>
- Brake, A. (2010). Familie und Peers: zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In M. Haring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 385–405). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_18
- Brechwald, W. A. & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 166–179. <http://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00721.x>
- Brehl, T., Wendt, H. & Bos, W. (2012). Geschlechtsspezifische Unterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. In W. Bos, H. Wendt, O. Köller & C. Selter (Hrsg.), *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 203–230).

- Münster: Waxmann. Verfügbar unter:
<https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2814Volltext.pdf>
- Brinkerhoff, M. B. & MacKie, M. (1985). Religion and gender: A comparison of Canadian and American student attitudes. *Journal of Marriage and Family*, 47(2), 415–429.
<http://doi.org/10.2307/352141>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, B. B., Bakken, J. P., Ameringer, S. W. & Mahon, S. D. (2008). A comprehensive conceptualization of the peer influence process in adolescence. In M. J. Prinstein & K. Dodge (Hrsg.), *Peer influence processes among youth* (S. 17–44). New York: Guilford Publications.
- Brown, B. B. & Klute, C. (2006). Friendships, cliques, and crowds. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (S. 330–348). Malden, Mass: Blackwell. <http://doi.org/10.1002/9780470756607.ch16>
- Bruce, S. (2002). *God is dead: Secularization in the West*. Oxford: Blackwell.
- Buijs, F. J. & Rath, J. C. (2006). *Muslims in Europe. The state of research. IMISCOE Working paper*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. Verfügbar unter:
https://pure.uva.nl/ws/files/4364118/68548_MuslimsinEurope_Thestateofresearch.pdf
- Bundesministerium der Justiz. (2015). *Gesetz für die Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesverwaltung und in den Gerichten des Bundes (Bundesgleichstellungsgesetz - BGleig)*. Verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bgleg_2015/BJNR064300015.html.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2011). *Lebenswelten und -wirklichkeiten von Alleinerziehenden*. Verfügbar unter:
<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94210/dd2e6d006328026c0f4d9b335d27ca82/lebenswelten-und-wirklichkeiten-von-alleinerziehenden-data.pdf>
- Burt, K. B. & Scott, J. (2002). Parent and adolescent gender role attitudes in 1990s Great Britain. *Sex Roles*, 46(7), 239–245. <http://doi.org/10.1023/a:1019919331967>
- Buser, D. (2014). Das fehlende Frauenpriestertum ist auch ein Grundrechtsproblem. *facultativ*, 2, 8–9.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>

- Bussey, K. & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of gender development and functioning. In A. H. Eagly, A. E. Beall & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The psychology of gender* (S. 92–119). New York, NY: Guilford Press.
- Buyurucu, Ü. G., Duman, T. & Yılmaz-Günay, K. (2009). *Geschlechterkonstruktionen & Sexismus: Eine Handreichung für die Arbeit (nicht nur) mit Jungen*. Berlin: GLADT e.V. Verfügbar unter: <http://hej.gladt.com/archiv/2009-12-15%20HR%203%20-%20Geschlechterkonstruktionen%20und%20Sexismus.pdf>
- Campbell, T. (2015). Stereotyped at seven? Biases in teacher judgement of pupils' ability and attainment. *Journal of Social Policy*, 44(3), 517–547. <http://doi.org/10.1017/S0047279415000227>
- Carbonaro, W. & Workman, J. (2016). Intermediate peer contexts and educational outcomes: Do the friends of students' friends matter? *Social Science Research*, 58, 184–197. <http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.02.005>
- Carlson, D. L. & Knoester, C. (2011). Family structure and the intergenerational transmission of gender ideology. *Journal of Family Issues*, 32(6), 709–734. <http://doi.org/10.1177/0192513x10396662>
- Carol, S. & Schulz, B. (2018). Religiosity as a bridge or barrier to immigrant children's educational achievement? *Research in Social Stratification and Mobility*, 55, 75–88. <http://doi.org/10.1016/j.rssm.2018.04.001>
- Carrino, E. A., Bryen, C. P., Maheux, A. J., Stewart, J. L., Roberts, S. R., Widman, L. et al. (2022). Are feminists empowered activists or entitled whiners? A thematic analysis of U.S. adolescents' definitions of “feminist” in a diverse, mixed-gender sample. *Sex Roles*, 86(7), 395–414. <http://doi.org/10.1007/s11199-021-01260-3>
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J. & Clément-Guillot, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*(14), 136–144. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.10.005>
- Chan, A. E., Harcourt-Medina, K. T. & Adler-Baeder, F. (2022). Lessons from the field. Classroom gender composition in the context of youth relationship education. *Family Relations*, 71(4), 1484–1496. <http://doi.org/10.1111/fare.12645>
- Chang, L. (1999). Gender Role Egalitarian Attitudes in Beijing, Hong Kong, Florida, and Michigan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(6), 722–741. <http://doi.org/10.1177/0022022199030006004>

- Chatterjee, J. & McCarrey, M. (1989). Sex role attitudes of self and those inferred of peers, performance, and career opportunities as reported by women in nontraditional vs. traditional training programs. *Sex Roles*, 21(9), 653–669. <http://doi.org/10.1007/bf00289176>
- Cho, I. (2012). The effect of teacher-student gender matching: Evidence from OECD countries. *Economics of Education Review*, 31(3), 54–67. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.02.002>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Conrad, F. (2022). Emanzipation oder Doppelbelastung? Frauen in der frühen DDR. *Geschichte lernen*, 2022(210), 18–23. Verfügbar unter: <https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/sekundarstufe/geschichte/neue-neueste-geschichte/emanzipation-oder-doppelbelastung-13645>
- Constantin, A. & Voicu, M. (2015). Attitudes towards gender roles in cross-cultural surveys: Content validity and cross-cultural measurement invariance. *Social Indicators Research*, 123(3), 733–751. <http://doi.org/10.1007/s11205-014-0758-8>
- Council of Europe. (2007). Recommendation of the Committee of Ministers to member states on gender equality standards and mechanisms, *CM/Rec(2007)17*. Verfügbar unter: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d4aa3
- Council of Europe. (2014). *Gender Equality Strategy 2014-2017*: Council of Europe. Verfügbar unter: <https://edoc.coe.int/en/gender-equality/5992-council-of-europe-gender-equality-strategy-2014-2017.html>
- Council of Europe. (2018). *Gender Equality Strategy 2018-2023*. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/ge-strategy-2018-2023/1680791246>
- Council of the European Union. (2013). *EU guidelines on the promotion and protection of freedom of religion or belief*. Luxembourg. Verfügbar unter: <https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/137585.pdf>.
- Crouter, A. C., Whiteman, S. D., McHale, S. M. & Osgood, D. W. (2007). Development of gender attitude traditionality across middle childhood and adolescence. *Child Development*, 78(3), 911–926. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01040.x>

- Cunningham, M. (2004). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes toward gender and household labor in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 111–122. <http://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00111.x>
- Cunningham, M. (2008). Influences of gender ideology and housework allocation on women's employment over the life course. *Social Science Research*, 37(1), 254–267. <http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.01.003>
- Davidson, L. (2003). *Islamic fundamentalism: An introduction* (Rev. and updated , 1. publ.). Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Davie, G. (1990). Believing without belonging: Is this the future of religion in Britain? *Social Compass*, 37(4), 455–469. <http://doi.org/10.1177/003776890037004004>
- Davie, G. (2013). *The sociology of religion: A critical agenda* (2nd). Los Angeles: Sage Publications.
- Davis, K. (1984). Wives and work: The sex role revolution and its consequences. *Population and Development Review*, 10(3), 397–417. <http://doi.org/10.2307/1973512>
- Davis, N. J. & Robinson, R. V. (1991). Men's and women's consciousness of gender inequality: Austria, West Germany, Great Britain, and the United States. *American Sociological Review*, 56(1), 72–84. <http://doi.org/10.2307/2095674>
- Davis, S. N. (2007). Gender ideology construction from adolescence to young adulthood. *Social Science Research*, 36(3), 1021–1041. <http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.08.001>
- Davis, S. N. & Greenstein, T. N. (2009). Gender ideology: Components, predictors, and consequences. *Annual Review of Sociology*, 35(1), 87–105. <http://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115920>
- Davis, S. N. & Pearce, L. D. (2007). Adolescents' work-family gender ideologies and educational expectations. *Sociological Perspectives*, 50(2), 249–271. <http://doi.org/10.1525/sop.2007.50.2.249>
- Davis, S. N. & Wills, J. B. (2010). Adolescent gender ideology socialization: Direct and moderating effect of fathers' beliefs. *Sociological Spectrum*, 30(5), 580–604. <http://doi.org/10.1080/02732173.2010.496106>
- de Hoon, S. & van Tubergen, F. (2014). The religiosity of children of immigrants and natives in England, Germany, and the Netherlands: The role of parents and peers in class. *European Sociological Review*, 30(2), 194–206. <http://doi.org/10.1093/esr/jcu038>
- de Vries, L., Fischer, M., Kasproski, D., Kroh, M., Kühne, S., Richter, D. et al. (2020). LGBTQI*-Menschen am Arbeitsmarkt: hoch gebildet und oftmals diskriminiert. *DIW Wochenbericht*, 36, 619–627. http://doi.org/10.18723/diw_wb:2020-36-1

- Denton, M. L. (2004). Gender and marital decision making: Negotiating religious ideology and practice. *Social Forces*, 82(3), 1151–1180. <http://doi.org/10.1353/sof.2004.0034>
- Deutscher Bundestag. (1949, 2022). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf>.
- Deutscher Bundestag. (2018). Entwurf eines Gesetzes zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben. In Bundesanzeiger Verlag GmbH (Hrsg.), 19/4669. Heimsheim: Printsystem GmbH. Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2018/kw41-de-geburtenregister-570762>
- Deutsches Jugendinstitut. (2001). *DJI-Ausländersurvey - Jugendliche*. GESIS Datenarchiv, Köln. ZA3371 Datenfile Version 1.0.0. <http://doi.org/10.4232/1.3371>
- Diefenbach, H. & Klein, M. (2002). “Bringing boys back in”. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 938–958. <http://doi.org/10.25656/01:3868>
- Diehl, C., Fick, P. & Koenig, M. (2017). *Religiosität und Bildungserfolg*. Göttingen: Stiftung Mercator. Verfügbar unter: [www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Oktober/PN_14-110_HstReKuRe_Langfassung.pdf](http://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Okttober/PN_14-110_HstReKuRe_Langfassung.pdf)
- Diehl, C. & Koenig, M. (2009). Religiosität türkischer Migranten im Generationenverlauf: Ein Befund und einige Erklärungsversuche. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(4), 300–319. <http://doi.org/10.1515/zfsoz-2009-0403>
- Diehl, C. & Koenig, M. (2011). Religiosität und Geschlechtergleichheit - Ein Vergleich türkischer Immigranten mit der deutschen Mehrheitsbevölkerung. In H. Meyer & K. Schubert (Hrsg.), *Politik und Islam* (S. 191–215). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-93022-0_9
- Diehl, C., Koenig, M. & Ruckdeschel, K. (2009). Religiosity and gender equality: Comparing natives and Muslim migrants in Germany. *Ethnic and Racial Studies*, 32(2), 278–301. <http://doi.org/10.1080/01419870802298454>
- DiPrete, T. A. & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1–15. <http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.09.001>

- Dotti Sani, G. M. & Quaranta, M. (2017). The best is yet to come? Attitudes toward gender roles among adolescents in 36 countries. *Sex Roles*, 77(1), 30–45. <http://doi.org/10.1007/s11199-016-0698-7>
- Driver, A. B. (1976). Religion. *Signs*, 2(2), 434–442. Verfügbar unter: www.jstor.org/stable/3173459
- Duffy, J., Warren, K. & Walsh, M. (2001). Classroom interactions: gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles*, 45(9), 579–593. <http://doi.org/10.1023/A:1014892408105>
- Eagly, A. H., Wood, W. & Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes (Hrsg.), *The developmental social psychology of gender* (S. 123–174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Advances in motivation and achievement* (S. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Eckert, C. & Imhof, M. (2013). Was Mädchen schadet, muss für Jungen noch lange nicht schädlich sein: Die Leseleistung von Jungen unter Stereotype Threat. *GENDER-Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5(3), 60–76.
- Eckes, T. (2008). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 171–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_20
- Ehm, J.-H., Lindberg, S. & Hasselhorn, M. (2014). Reading, writing, and math self-concept in elementary school children: Influence of dimensional comparison processes. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 277–294. <http://doi.org/10.1007/s10212-013-0198-x>
- Ehrtmann, L. & Wolter, I. (2018). The impact of students' gender-role orientation on competence development in mathematics and reading in secondary school. *Learning and Individual Differences*, 61, 256–264. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.004>
- Eicken, J. & Schmitz-Veltin, A. (2010). Die Entwicklung der Kirchenmitglieder in Deutschland: Statistische Anmerkungen zu Umfang und Ursachen des

- Mitgliederrückgangs in den beiden christlichen Volkskirchen. *Wirtschaft und Statistik*, 6, 576-589. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2010/06/entwicklung-kirchenmitglieder-062010.pdf?__blob=publicationFile
- El-Menouar, Y. (2014). The five dimensions of Muslim religiosity. Results of an empirical study. *methods, data, analyses*, 8(1), 52–78. <http://doi.org/10.12758/mda.2014.003>
- El-Saadawi, N. (1980). *Tschador. Frauen im Islam*. Bremen, Germany: CON.
- Erarslan, A. B. & Rankin, B. (2013). Gender role attitudes of female students in single-sex and coeducational high schools in Istanbul. *Sex Roles*, 69(7), 455–468. <http://doi.org/10.1007/s11199-013-0277-0>
- Erden, F. T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 409–414. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.001>
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2007). *Article 10 - Freedom of thought, conscience and religion*. Verfügbar unter: <https://fra.europa.eu/en/eu-charter/article/10-freedom-thought-conscience-and-religion#explanations>.
- Ewing Lee, E. A. & Troop-Gordon, W. (2011). Peer processes and gender role development: Changes in gender atypicality related to negative peer treatment and children's friendships. *Sex Roles*, 64, 90–102. <http://doi.org/10.1007/s11199-010-9883-2>
- Fan, P.-L. & Marini, M. M. (2000). Influences on gender-role attitudes during the transition to adulthood. *Social Science Research*, 29(2), 258–283. <http://doi.org/10.1006/ssre.1999.0669>
- Far, T. S. (2017). „It's a men's club“ - Discrimination against women in Iran's job market. In R. Begum (Hrsg.): Human Rights Watch. Verfügbar unter: <https://www.hrw.org/report/2017/05/26/its-mens-club/discrimination-against-women-irans-job-market>
- Faranda, R. D. & Nolle, D. B. (2019). The mosaic of Muslim religiosity and social-political attitudes in Kyrgyzstan: A gender-based exploration. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 58(1), 114–137. <http://doi.org/10.1111/jssr.12573>
- Farré, L. & Vella, F. (2013). The intergenerational transmission of gender role attitudes and its implications for female labour force participation. *Economica*, 80(318), 219–247. <http://doi.org/10.1111/ecca.12008>
- Feldbusch, M. & Seiler, M. (o. D.). *Alles gleich?* Hamburg: Plan International Deutschland e.V.

- Feltey, K. M. & Poloma, M. M. (1991). From sex differences to gender role beliefs: Exploring effects on six dimensions of religiosity. *Sex Roles*, 25(3), 181–193. <http://doi.org/10.1007/bf00289853>
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fischer, W. (2016). *Wieviel Vater braucht ein Kind*. Verfügbar unter: https://www.achim-schad.de/mediapool/86/864596/data/Vaeter_1_.html.
- Fish, M. S. (2002). Islam and authoritarianism. *World Politics*, 55(1), 4–37. <http://doi.org/10.1353/wp.2003.0004>
- Fleischmann, F. & Phalet, K. (2012). Integration and religiosity among the Turkish second generation in Europe: A comparative analysis across four capital cities. *Ethnic and Racial Studies*, 35(2), 320–341. <http://doi.org/10.1080/01419870.2011.579138>
- Flore, P. C. & Wicherts, J. M. (2015). Does stereotype threat influence performance of girls in stereotyped domains? A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 53(1), 25–44. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.10.002>
- Fortin, N. M. (2005). Gender role attitudes and the labour-market outcomes of women across OECD countries. *Oxford Review of Economic Policy*, 21(3), 416–438. <http://doi.org/10.1093/oxrep/gri024>
- Fowler, J. W. (1991). *Stufen des Glaubens: Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh, Germany: Gütersloher Verl.-Haus Mohn.
- Francis, L. J. (1989). Measuring attitude towards Christianity during childhood and adolescence. *Personality and Individual Differences*, 10(6), 695–698. [http://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90230-4](http://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90230-4)
- Frey, A., Heinze, A., Mildner, D., Hochweber, J. & Asseburg, R. (2010). Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 153–176). Münster: Waxmann. <http://doi.org/10.25656/01:3534>
- Froese, P. (2008). *The plot to kill God: Findings from the Soviet experiment in secularization*. Berkeley: University of California Press.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63(1), 103–115. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03599.x>

- Galambos, N. L. (2004). Gender and gender role development in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Hrsg.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2, S. 233–262): John & Wiley. <http://doi.org/10.1002/9780471726746.ch8>
- Galambos, N. L., Almeida, D. M. & Petersen, A. C. (1990). Masculinity, femininity, and sex role attitudes in early adolescence: Exploring gender intensification. *Child Development*, 61(6), 1905–1914. <http://doi.org/10.2307/1130846>
- Gentile, A., Boca, S. & Giammusso, I. (2018). 'You play like a woman!' Effects of gender stereotype threat on women's performance in physical and sport activities: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 95–103. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.013>
- Gentrup, S. (2020). *Erwartungen und Einschätzungen von Lehrkräften zur Leistung von Schüler*innen*. (Dissertation). Humboldt-Universität zu Berlin. <http://doi.org/10.18452/21967>
- Gentrup, S., Liebelt, A. & Lohbeck, A. (2023). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 231–260). Münster: Waxmann. <http://doi.org/10.31244/9783830997771>
- Gentrup, S. & Rjosk, C. (2018). Pygmalion and the gender gap: Do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of schooling? *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 295–323. <http://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550840>
- Gentrup, S., Schipolowski, S. & Wittig, J. (2022). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. (S. 127–150). Münster: Waxmann. <http://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Gerhards, J. (2006). *Kulturelle Unterschiede in der Europäischen Union: Ein Vergleich zwischen Mitgliedsländern, Beitrittskandidaten und der Türkei* (2. Rev.). Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-90069-8>
- Global Media Monitoring Project. (2015). *Who makes the news?* Verfügbar unter: <https://whomakesthenews.org/index.php/gmmp-2015-reports/>

- Global Media Monitoring Project. (2020). *Who makes the news?* Verfügbar unter: <https://whomakesthenews.org/gmmp-2020-final-reports/>
- Glock, C. Y. (1962). On the study of religious commitment. *Religious Education*, 57(sup4), 98–110. <http://doi.org/10.1080/003440862057S407>
- Goethe-Institut. (2022). Feminismen [Themenheft]. *das goethe*, 1. Verfügbar unter: https://www.goethe.de/resources/files/pdf269/goethe-01-2022_barrierefrei2022.pdf
- Goffman, E. (2001). *Interaktion und Geschlecht*: Campus Verlag.
- Greenfield, L. R. (2014). Run like a girl [Werbung]. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=qtDMyGjYIMg>
- Grunow, D., Begall, K. & Buchler, S. (2018). Gender ideologies in Europe: A multidimensional framework. *Journal of Marriage and Family*, 80(1), 42–60. <http://doi.org/10.1111/jomf.12453>
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2012). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex Roles*, 66(3), 153–166. <http://doi.org/10.1007/s11199-011-9996-2>
- Güveli, A. & Platt, L. (2011). Understanding the religious behaviour of Muslims in the Netherlands and the UK. *Sociology*, 45(6), 1008–1027. <http://doi.org/10.1177/0038038511416165>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hadjar, A., Grünewald-Huber, E., Gysin, S., Lupatsch, J. & Braun, D. (2012). Traditionelle Geschlechterrollen und der geringere Schulerfolg von Jungen. Quantitative und qualitative Befunde aus einer Schulstudie im Kanton Bern (Schweiz). *Swiss Journal of Sociology*, 38(3), 375–400. <http://doi.org/10.5169/seals-815125>
- Hadjar, A. & Lupatsch, J. (2010). Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 599–622. <http://doi.org/10.1007/s11577-010-0116-z>
- Halimi, M. (2016). *Pupils' gender role attitudes in secondary education: Trajectories of change*. Paper presented at the Junior Researchers Conference, Helsinki, Finland.

- Halimi, M., Consuegra, E., Struyven, K. & Engels, N. (2016). The relationship between youngsters' gender role attitudes and individual, home, and school characteristics: A review. *Sage Open*, 1–19. <http://doi.org/10.1177/2158244016656230>
- Halimi, M., Consuegra, E., Struyven, K. & Engels, N. (2017). A critical examination of the reliability and validity of a gender role attitude scale in Flanders (Belgium): What lessons can be learned? *Sex Roles*, 78, 423–438. <http://doi.org/10.1007/s11199-017-0807-2>
- Halimi, M., Davis, S. N. & Consuegra, E. (2021). The power of peers? Early adolescent gender typicality, peer relations, and gender role attitudes in Belgium. *Gender Issues*, 38(2), 210–237. <http://doi.org/10.1007/s12147-020-09262-3>
- Haller, M. & Hoellinger, F. (1994). Female employment and the change of gender roles: The conflictual relationship between participation and attitudes in international comparison. *International Sociology*, 9(1), 87–112. <http://doi.org/10.1177/026858094009001006>
- Halpern, D. F., Eliot, L. & Bigler, R. S. (2011). The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*, 333(6050), 1706–1707. <http://doi.org/10.1126/science.1205031>
- Hannover, B. (1999). Androgynie: Die Kontextabhängigkeit der Geschlechtsrollenidentität. In U. Bock & D. Alfermann (Hrsg.), *Querelles: Jahrbuch für Frauenforschung 1999 Band 4. Androgynie. Vielfalt der Möglichkeiten* (S. 131–141). Stuttgart: J.B. Metzler. http://doi.org/10.1007/978-3-476-03774-9_8
- Hannover, B. (2006). Geschlechterrollen. In H. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 464–470). Göttingen: Hogrefe.
- Hannover, B. (2008). Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 339–388). Bern: Huber.
- Hannover, B. (2011). Ist die Überrepräsentanz von Frauen im Bildungssystem für den geringeren Bildungserfolg von Jungen verantwortlich? Eine Diskussion der empirischen Evidenz. In E. H. Witte & J. Doll (Hrsg.), *Sozialpsychologie, Sozialisation und Schule. Beiträge des 26. Hamburger Symposions zur Methodologie der Sozialpsychologie* (S. 233–245). Lengerich: Pabst.
- Hannover, B., Gubernath, J., Schultze, M. & Zander, L. (2018). Religiosity, religious fundamentalism, and ambivalent sexism toward girls and women among adolescents and young adults living in Germany. *Frontiers in Psychology*, 9(2399). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02399>

- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zugunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 89–103. <http://doi.org/10.1024/1010-0652/a000039>
- Hannover, B. & Wolter, I. (2021). Schule und Geschlecht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. http://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_38-1
- Hannover, B., Wolter, I., Drewes, J. & Kleiber, D. (2014). Geschlechtsidentität: Selbstwahrnehmung von Geschlecht. In D. Lück & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterunterschiede und Geschlechterunterscheidungen in Europa* (S. 143–173). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Haug, S., Müssig, S. & Stichs, A. (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz* (Bd. 6). Nürnberg, Germany: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-68146-7>
- Healy, A. E. (2020). Gender role attitudes and religious denomination: Context matters. *Social Politics*, 27(2), 282–311. <http://doi.org/10.1093/sp/jxz022>
- Heaton, T. B. & Cornwall, M. (1989). Religious group variation in the socioeconomic status and family behavior of women. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 28(3), 283–299. <http://doi.org/10.2307/1386740>
- Heinze, J. E. & Horn, S. S. (2014). Do adolescents' evaluations of exclusion differ based on gender expression and sexual orientation? *Journal of Social Issues*, 70, 63–80. <http://doi.org/10.1111/josi.12047>
- Helbig, M. (2010). Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 93–111. <http://doi.org/10.1007/s11577-010-0095-0>
- Helbig, M. (2012). Boys do not benefit from male teachers in their reading and mathematics skills: Empirical evidence from 21 European Union and OECD countries. *British Journal of Sociology of Education*, 33, 661–677. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/23256177>
- Helbig, M. & Schneider, T. (2014). *Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande: Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich*. Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-06282-8>

- Henschel, S., Jansen, M. & Schneider, R. (2023). How gender stereotypes of students and significant others are related to motivational and affective outcomes in mathematics at the end of secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102–161. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102161>
- Heyder, A. & Kessels, U. (2013). Is school feminine? Implicit gender stereotyping of school as a predictor of academic achievement. *Sex Roles*, 69(11), 605–617. <http://doi.org/10.1007/s11199-013-0309-9>
- Hill, E. D., Cohen, A. B., Terrell, H. K. & Nagoshi, C. T. (2010). The role of social cognition in the religious fundamentalism-prejudice relationship. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 49(4), 724–739. <http://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2010.01542.x>
- Hoch, C. (2013). Die Determinanten der Panelmortalität: Eine Analyse am Beispiel des Nationalen Bildungspanels (NEPS Working Paper No. 26). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel. Verfügbar unter: https://www.lifbi.de/Portals/2/Working%20Papers/WP_XXVI.pdf
- Hook, J. L. (2010). Gender inequality in the welfare state: Sex segregation in housework, 1965–2003. *American Journal of Sociology*, 115(5), 1480–1523. <http://doi.org/10.1086/651384>
- Hoxby, C. (2000). *Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation*: NBER Working Paper No. 7867. <http://doi.org/10.3386/w7867>
- Huber, S. (2003a). *Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Huber, S. (2003b). Zentralität und multidimensionale Struktur der Religiosität: Eine Synthese der theoretischen Ansätze von Allport und Glock zur Messung der Religiosität. In C. Zwingmann & H. Moosbrugger (Hrsg.), *Religiosität: Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung* (S. 79–105). Münster: Waxmann. http://doi.org/10.1007/978-3-663-11908-1_4
- Huber, S. (2008). Kerndimensionen, Zentralität und Inhalt. Ein interdisziplinäres Modell der Religiosität. *Journal für Psychologie*, 16(3). <http://doi.org/10.7892/boris.73105>
- Huber, S., Ackert, M. & Scheiblich, H. (2020). Religiosität in unterschiedlichen Religionskulturen - Vergleiche auf der Basis der Centrality of Religiosity Scale. *cultura & psyché*, 1(1), 171–185. <http://doi.org/10.1007/s43638-020-00007-3>
- Huber, S. & Huber, O. W. (2012). The Centrality of Religiosity Scale (CRS). *Religions*, 3(3), 710–724. <http://doi.org/10.3390/rel3030710>

- Hunsberger, B., Owusu, V. & Duck, R. (1999). Religion and prejudice in Ghana and Canada: Religious fundamentalism, right-wing. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 9(3), 181-194. http://doi.org/10.1207/s15327582ijpr0903_2
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend*. Weinheim, Germany: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2018). *Developmental tasks in adolescence* (1st). London: Routledge. <http://doi.org/10.4324/9780429452055>
- Hurrelmann, K. & Schultz, T. (2012). *Jungen als Bildungsverlierer: Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* Weinheim: Beltz Juventa.
- Husain, M., Arifin Wan Mansor, W. N. & Musa, M. (2020). Validation of Malay version of religious personality scale of Muslim Religiosity-Personality Inventory (MRPI) among Malaysian adolescent. *International Medical Journal*, 27(2), 124–126.
- Huyge, E., Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2015). Does students' machismo fit in school? Clarifying the implications of traditional gender role ideology for school belonging. *Gender and Education*, 27(1), 1–18. <http://doi.org/10.1080/09540253.2014.972921>
- Ihsan, H., Hasan, H. & Chotidjah, S. (2016). *The validation of skala Ritual Religious Harian Muslim (daily Moslem religious rituals scale)*. Paper presented at the Proceedings of the 1st International Conference on Social and Political Development (ICOSOP 2016). <http://doi.org/10.2991/icosop-16.2017.10>
- Inglehart, R. & Norris, P. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. New York: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511550362>
- Ittel, A., Kuhl, P. & Hess, M. (2006). Traditionelle Geschlechterrollen und Problemverhalten im Leben Jugendlicher in Berlin. In A. Ittel & H. Merckens (Hrsg.), *Interdisziplinäre Jugendforschung. Jugendliche zwischen Familie, Freunden und Feinden* (S. 105–133). Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-90278-4_6
- Jacob, K. (2020). Intergenerational transmission in religiosity in immigrant and native families: The role of transmission opportunities and perceived transmission benefits. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(9), 1921–1940. <http://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1515009>

- Jacob, K. & Kalter, F. (2013). Intergenerational change in religious salience among immigrant families in four European countries. *International Migration*, 51(3), 38–56. <http://doi.org/10.1111/imig.12108>
- Jacobs, J. E., Davis-Kean, P., Bleeker, M., Eccles, J. S. & Malanchuk, O. (2004). “I can, but I don’t want to”: The impact of parents, interests, and activities on gender differences in math. In A. M. Gallagher & J. C. Kaufman (Hrsg.), *Gender Differences in Mathematics: An Integrative Psychological Approach* (S. 246–263). Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511614446.013>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children’s self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509–527. <http://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>
- Jalil, R. (2017). The social significance of Islam in Post-Soviet Central Asia: The case of Kyrgyzstan. In P. Jones (Hrsg.), *Islam society and politics in Central Asia* (S. 3–28). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Jansen, M., Boda, Z. & Lorenz, G. (2022). Social comparison effects on academic self-concepts—Which peers matter most? *Developmental Psychology*, 58(8), 1541–1556. <http://doi.org/10.1037/dev0001368>
- Jansen, M., Schneider, R., Schipolowski, S. & Henschel, S. (2019). Motivationale Schülermerkmale im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 337–354). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2018/Bericht/>
- Jansen, M. & Stanat, P. (2016). Achievement and motivation in mathematics and science: The role of gender and immigration background. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 8(1), 4–18. Verfügbar unter: <http://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/view/414/740>
- Johns, M., Schmader, T. & Martens, A. (2005). Knowing is half the battle: Teaching stereotype threat as a means of improving women's math performance. *Psychological Science*, 16(3), 175–179. <http://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.00799.x>
- Johnson, M. K., Rowatt, W. C., Barnard-Brak, L. M., Patock-Peckham, J. A., LaBouff, J. P. & Carlisle, R. D. (2011). A mediational analysis of the role of right-wing authoritarianism

- and religious fundamentalism in the religiosity–prejudice link. *Personality and Individual Differences*, 50(6), 851–856. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.010>
- Johnson, M. M. (1963). Sex role learning in the nuclear family. *Child Development*, 34(2), 319–333. <http://doi.org/10.2307/1126730>
- Kaddor, L., Karabulut, A. & Pfaff, N. (2020). "...You immediately think of Islamic fundamentalism". Essen, Germany: University of Duisburg-Essen.
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R. W., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A. et al. (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed-methods systematic review. *PLOS ONE*, 11(6), e0157805. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>
- Kaiser, E. (2012). Auswirkung der Wahrnehmung von sexualisierten Werbebildern auf die Aktivierung des Geschlechtsrollen-Selbstkonzepts bei Frauen: Karl-Franzens-Universität Graz. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/227243/full.pdf>
- Kalter, F., Kogan, I. & Dollmann, J. (2021). *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries - Germany (CILS4EU-DE)*. (ZA6655 Data file Version 6.0.0). GESIS Data Archive, Cologne. <http://doi.org/10.4232/cils4eu-de.6655.6.0.0>
- Katurada, E. & Sugihara, Y. (2002). Gender-role identity, attitudes toward marriage, and gender-segregated school backgrounds. *Sex Roles*, 47(5), 249–258. <http://doi.org/10.1023/A:1021334710431>
- Kessels, U. (2005). Fitting into the stereotype: How gender-stereotyped perceptions of prototypic peers relate to liking for school subjects. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 309–323. <http://doi.org/10.1007/BF03173559>
- Kessels, U. & Steinmayr, R. (2013). Macho-man in school: Toward the role of gender role self-concepts and help seeking in school performance. *Learning and Individual Differences*, 23, 234–240. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.013>
- Khan, M. J. (2014). Construction of Muslim Religiosity Scale. *Islamic Studies*, 53(1/2), 67–81. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/44627367>
- King, L. A. & King, D. W. (1997). Sex-role egalitarianism scale: Development, psychometric properties, and recommendations for future research. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 71–87. <http://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00101.x>
- Klaus, E. (1998). *Kommunikationswissenschaftliche Geschlechterforschung. Zur Bedeutung der Frauen in den Massenmedien und im Journalismus*. Münster: Westdeutscher Verlag.

- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (2013). *Programme for International Student Assessment 2009 (PISA 2009)*. (Version 1). IQB - Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Berlin. http://doi.org/10.5159/IQB_PISA_2009_v1
- Klocke, U. & Lamberty, P. (2016). The Traditional-Antitraditional Gender-Role Attitudes Scale (TAGRAS): Development and validation: Institute of Psychology, Humboldt-Universität zu Berlin, Germany.
- Knigge, M. & Leucht, M. (2010). Soziale Disparitäten im Spracherwerb. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 185–202). Münster: Waxmann.
- Knight, C. R. & Brinton, M. C. (2017). One egalitarianism or several? Two decades of gender-role attitude change in Europe. *American Journal of Sociology*, 122(5), 1485–1532. <http://doi.org/10.1086/689814>
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: www.iqb.hu-berlin.de/bt/LV08_09/LV_ZF_0809c.pdf
- Kollmayer, M., Pfaffel, A., Schultes, M.-T., Lüftenegger, M., Finsterwald, M., Popper, V. et al. (2019). REFLECT – ein Interventionsprogramm zum Aufbau von Lehrkräftekompetenzen für Reflexive Koedukation. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(2), 110–122. <http://doi.org/10.1026/0049-8637/a000210>
- Koopmans, R. (2015). Religious fundamentalism and hostility against out-groups: A comparison of Muslims and Christians in Western Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(1), 33–57. <http://doi.org/10.1080/1369183X.2014.935307>
- Kornienko, O., Santos, C. E., Martin, C. L. & Granger, K. L. (2016). Peer influence on gender identity development in adolescence. *Developmental Psychology*, 52(10), 1578–1592. <http://doi.org/10.1037/dev0000200>
- Koster, D. (2020). Do representations of gender and profession change over time? Insights from a longitudinal corpus study on Dutch language textbooks (1974-2017). *Journal of Gender Studies*, 29(8), 883–896. <http://doi.org/10.1080/09589236.2020.1754176>
- Krahé, B., Berger, A. & Möller, I. (2007). Entwicklung und Validierung eines Inventars zur Erfassung des Geschlechtsrollen-Selbstkonzepts im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(3), 195–208. <http://doi.org/10.1024/0044-3514.38.3.195>

- Krampen, G. (1979). Eine Skala zur Messung der normativen Geschlechtsrollen-Orientierung (GRO). *Zeitschrift für Soziologie*, 8(3), 254–266. <http://doi.org/10.1515/zfsoz-1979-0304>
- Krampen, G. (1983). Eine Kurzform der Skala zur Messung normativer Geschlechtsrollen-Orientierungen. *Zeitschrift für Soziologie*, 12(2), 152–156. <http://doi.org/10.1515/zfsoz-1983-0203>
- Krauss, S. E., Hamzah, A. H. & Idris, F. (2007). Adaptation of a Muslim religiosity scale for use with four different faith communities in Malaysia. *Review of Religious Research*, 49(2), 147–164. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/20447486>
- Krauss, S. E., Hamzah, A. H., Rumaya, J. & Hamid, J. (2005). The Muslim Religiosity-Personality Inventory (MRPI): Towards understanding differences in the Islamic religiosity among the Malaysian youth. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 13(2), 173–186.
- Krauss, S. E., Hamzah, A. H., Suandi, T., Noah, S. M., Juhari, R., Manap, J. H. et al. (2006). Exploring regional differences in religiosity among Muslim youth in Malaysia. *Review of Religious Research*, 47(3), 238–252. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/3512356>
- Kretschmer, D. (2017). Explaining differences in gender role attitudes among migrant and native adolescents in Germany: Intergenerational transmission, religiosity, and integration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(13), 2197–2218. <http://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1388159>
- Kroneberg, C., Kruse, H. & Wimmer, A. (2021). When ethnicity and gender align: Classroom composition, friendship segregation, and collective identities in European schools. *European Sociological Review*, 37(6), 918–934. <http://doi.org/10.1093/esr/jcab013>
- Kucinkas, J. (2010). A research note on Islam and gender egalitarianism: An examination of Egyptian and Saudi Arabian youth attitudes. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 49(4), 761–770. <http://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2010.01545.x>
- Kuhnke, R. (2005). Methodenanalyse zur Panelmortalität im Übergangspanel. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/4764-methodenanalyse-zur-panelmortalitaet.html>
- Kulik, L. (2000). Intrafamiliar congruence in gender-role ideology: Husband-wife versus parents-offspring. *Journal of Comparative Family Studies*, 31(1), 91–106. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/41603673>

- Kulik, L. (2002a). The impact of social background on gender-role ideology. *Journal of Family Issues*, 23(1), 53–73. <http://doi.org/10.1177/0192513X02023001003>
- Kulik, L. (2002b). Like-sex versus opposite-sex effects in transmission of gender role ideology from parents to adolescents in Israel. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 451–457. <http://doi.org/10.1023/a:1020263120774>
- Küppers, C. (2012). Soziologische Dimensionen von Geschlecht. *APuZ - Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62(20-21), 3–8. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/135431/soziologische-dimensionen-von-geschlecht/#footnote-target-3>
- Laqueur, T. W. (1994). *Making sex: Body and gender from the Greeks to Freud* (6th edition). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lefkowitz, E. S. & Zeldow, P. B. (2006). Masculinity and femininity predict optimal mental health: A belated test of the androgyny hypothesis. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 95–101. http://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701_08
- Lenski, G. (1963). *The religious factor. A sociological study of religion's impact on politics, economics, and family life*. Garden City, NJ: Doubleday.
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, 41(1), 63–76. <http://doi.org/10.1080/0013188990410106>
- Lindsey, L. L. (2015). *Gender roles: A sociological perspective*. New York: Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315664095>
- Lonnemann, J., Linkersdörfer, J., Hasselhorn, M. & Lindberg, S. (2013). Gender differences in both tails of the distribution of numerical competencies in preschool children. *Educational Studies in Mathematics*, 84(2), 201–208. <http://doi.org/10.1007/s10649-013-9488-0>
- Lorenz, G., Boda, Z., Salikutluk, Z. & Jansen, M. (2020). Social influence or selection? Peer effects on the development of adolescents' educational expectations in Germany. *British Journal of Sociology of Education*, 41(5), 643–669. <http://doi.org/10.1080/01425692.2020.1763163>
- Lorenz, G., Salikutluk, Z., Boda, Z., Jansen, M. & Hewstone, M. (2021). The link between social and structural integration: Co- and interethnic friendship selection and social influence within adolescent social networks. *Sociological Science*, 8, 371–396. <http://doi.org/10.15195/v8.a19>
- Lorenz, R., McElvany, N., Schilcher, A. & Ludewig, U. (2023). Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: Testkonzeption und

- Ergebnisse von IGLU 2021. In N. McElvany, A. F. Ramona Lorenz, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 53–87). Münster: Waxmann. <http://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Lösch, R., Voss, A., Pflieger, E. & Wischlitzki, E. (2020). Zur Operationalisierung des sozialen und biologischen Geschlechts. In *GESIS-Symposium "Soziostrukturelle Merkmale in Umfragen: Erhebung, Kodierung, Harmonisierung"*. Verfügbar unter: <https://www.ipasum.med.fau.de/files/2021/03/operationalisierung-geschlecht.pdf>
- Lotar-Rihtarić, M. & Kamenov, Ž. (2013). Susceptibility to peer pressure and attachment to friends. *Psihologija*, 45(2), 111–126. <http://doi.org/10.2298/PSI1302111L>
- Lück, D. (2014). Geschlechterunterschiede und Geschlechterunterscheidungen in Europa – eine Einführung ins Thema. In D. Lück & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterunterschiede und Geschlechterunterscheidungen in Europa* (S. 1-28). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Luckmann, T. (2016). *Die unsichtbare Religion* (8. Aufl.). Frankfurt am Main, Germany: Suhrkamp.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45(4), 513–520. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.513>
- Mahudin, D., Noor, N., Dzulkifli, M. & Janon, N. (2016). Religiosity among Muslims: A scale development and validation study. *Makara Human Behavior Studies in Asia*, 20(2), 109–120. <http://doi.org/10.7454/mssh.v20i2.3492>
- Maliepaard, M. & Lubbers, M. (2013). Parental religious transmission after migration: The case of Dutch Muslims. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(3), 425–442. <http://doi.org/10.1080/1369183X.2013.733862>
- Mandel, L. & Shakeshaft, C. (2000). Heterosexism in middle schools. In N. Lesko (Hrsg.), *Masculinities at school* (S. 75–104). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Marks, J. L., Lam, C. B. & McHale, S. M. (2009). Family patterns of gender role attitudes. *Sex Roles*, 61, 221–234. <http://doi.org/10.1007/s11199-009-9619-3>
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129–149. <http://doi.org/10.3102/00028312023001129>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397–416. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>

- Martin, C. L. & Ruble, D. N. (2009). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353–381. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Verfügbar unter: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. & Stanco, G. M. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Verfügbar unter: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-results-science.html>
- McElvany, N., Kessels, U., Schwabe, F. & Kasper, D. (2017). Geschlecht und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 177–194). Münster: Waxmann. <http://doi.org/10.25656/01:15476>
- McElwain, A., McGill, J. & Savasuk-Luxton, R. (2017). Youth relationship education: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 82, 499–507. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.036>
- McHale, S. M., Crouter, A. C. & Tucker, C. J. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child Development*, 70(4), 990–1004. <http://doi.org/10.1111/1467-8624.00072>
- McIntosh, M. (1991). Der Begriff "Gender". *Das Argument*, 33(190), 845–860.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8, 193–210. <http://doi.org/10.2307/4609267>
- Meulemann, H. (2019). *Ohne Kirche leben: Säkularisierung als Tendenz und Theorie in Deutschland, Europa und anderswo*. Wiesbaden, Germany: Springer Fachmedien Wiesbaden. http://doi.org/10.1007/978-3-658-22284-0_3
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. & Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129–1167. <http://doi.org/10.3102/0034654309337522>
- Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 96(6), 253–264. Verfügbar unter: https://archive.org/details/sim_johns-hopkins-medical-journal_1955-06_96_6/mode/2up?q=gender

- Money, J., Hampson, J. G. & Hampson, J. L. (1955). Hermaphroditism: Recommendations concerning assignment of sex, change of sex and psychologic management. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 97(4), 284–300. Verfügbar unter: https://archive.org/details/sim_johns-hopkins-medical-journal_1955-10_97_4
- Money, J., Hampson, J. G. & Hampson, J. L. (1957). Imprinting and the establishment of gender role. *A.M.A. Archives of Neurology & Psychiatry*, 77(3), 333–336. <http://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1957.02330330119019>
- Morgan, M. Y. (1987). The impact of religion on gender-role attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 11(3), 301–310. <http://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1987.tb00905.x>
- Moser, F. & Hannover, B. (2014). How gender fair are German schoolbooks in the twenty-first century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 387–407. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/43551138>
- Möske, E. (2010). *Elterliche Geschlechtsstereotype und deren Einfluss auf das mathematische Selbstkonzept von Grundschulkindern. Dissertation.* Universität Kassel, Kassel. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/101694781X/34>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science.* Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Verfügbar unter: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2019). At their children's expense: How parents' gender stereotypes affect their children's reading outcomes. *Learning and Instruction*, 60, 95–103. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.002>
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2020). Geschlechterstereotype in der Schule. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 71–97). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. http://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_3
- Muntoni, F., Wagner, J. & Retelsdorf, J. (2021). Beware of stereotypes: Are classmates' stereotypes associated with students' reading outcomes? *Child Development*, 92(1), 189–204. <http://doi.org/10.1111/cdev.13359>
- Myers, S. M. & Booth, A. (2002). Forerunners of change in nontraditional gender ideology. *Social Psychology Quarterly*, 65(1), 18–37. <http://doi.org/10.2307/3090166>
- Naurath, E. (2014). Entwicklung der Religiosität und des Gottesbildes. In G. Lämmermann & B. Platow (Hrsg.), *Evangelische Religion - Didaktik für die Grundschule.* Berlin: Cornelsen.

- NEPS-Netzwerk. (2021). *Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Klasse 9*. Bamberg. <http://doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>
- Neugebauer, M., Helbig, M. & Landmann, A. (2011). Unmasking the myth of the same-sex teacher advantage. *European Sociological Review*, 27, 669-689. <http://doi.org/10.1093/esr/jcq038>
- Nicholson, L. (1995). Was heißt "gender"? In Institut für Sozialforschung (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse und Politik* (S. 188–220). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nonte, S., Steinmayr, R. & Scholz, L. A. (2020). Geschlechterunterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019 - Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 223–262). Münster: Waxmann. <http://doi.org/10.25656/01:21353>
- Norris, P. & Inglehart, R. (2004). *Sacred and secular: Religion and politics worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511791017>
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What students know and can do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student performance in mathematics, reading and science*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. Paris: PISA, OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Ohlendorf, D., Koenig, M. & Diehl, C. (2017). Religion und Bildungserfolg im Migrationskontext - Theoretische Argumente, empirische Befunde und offene Fragen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(4), 561–591. <http://doi.org/10.1007/s11577-017-0488-4>
- Okin, S. M. (2002). "Mistresses of their own destiny": Group rights, gender, and realistic rights of exit. *Ethics*, 112(2), 205–230. <http://doi.org/10.1086/324645>

- Okin, S. M., Nussbaum, M. C., Al-Hibri, A., An-Na'Im, A., Bhabha, H. K., Gilman, S. L. et al. (1999). *Is multiculturalism bad for women?* : Princeton University Press. <http://doi.org/10.2307/j.ctt7sxzs>
- Olczyk, M., Gentrup, S., Schneider, T., Volodina, A., Perinetti Casoni, V., Washbrook, E. et al. (submitted for publication). Teacher judgements and gender achievement gaps in primary education in England, Germany, and the US. *Social Science Research*.
- Olsen, M., Olsson, M., Parks-Stamm, E., Kvalø, M., Thorsteinsen, K., Steffens, M. et al. (2022). What do I want to be? Predictors of communal occupational aspirations in early to middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 46. <http://doi.org/10.1177/01650254221121842>
- Olsson, M. & Martiny, S. E. (2018). Does exposure to counterstereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. *Frontiers in Psychology*, 9(2264). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02264>
- Olufadi, Y. (2016). Muslim Daily Religiosity Assessment Scale (MUDRAS): A new instrument for Muslim religiosity research and practice. *Psychology of Religion and Spirituality*, 9(2). <http://doi.org/10.1037/rel0000074>
- Pahlke, E., Bigler, R. S. & Martin, C. L. (2014). Can fostering children's ability to challenge sexism improve critical analysis, internalization, and enactment of inclusive, egalitarian peer relationships? *Journal of Social Issues*, 70(1), 115–133. <http://doi.org/10.1111/josi.12050>
- Pansu, P., Regner, I., Max, S., Colé, P., Nezlek, J. & Huguet, P. (2016). A burden for the boys: Evidence of stereotype threat in boys' reading performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 65, 26–30. <http://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.02.008>
- Parsons, T. (1959). The social structure of the family. In R. N. Anshen (Hrsg.), *The family: it's functions and destiny*. New York: Harper and Row.
- Peitz, G. (2006). Vaterbilder - Erwartungen und Vorstellungen von der Vaterrolle. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Facetten der Vaterschaft - Perspektiven einer innovativen Väterpolitik* (S. 29–38). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/76350/71f7fd9dc8cafbe5ee2393cbe16b6e2c/facetten-vaterschaft-data.pdf>

- Pendry, L. (2014). Soziale Kognition. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 107–140). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. http://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8_4
- Pepin, J. R. & Cotter, D. A. (2018). Separating spheres? Diverging trends in youth's gender attitudes about work and family. *Journal of Marriage and Family*, 80(1), 7–24. <http://doi.org/10.1111/jomf.12434>
- Petermann, A. (2014). *Der Fundamentalismus der IS-Terroristen*: Deutschlandfunk. Verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/religion-und-gewalt-der-fundamentalismus-der-is-terroristen-100.html>
- Pew Research Center. (2012). *The world's Muslims: Unity and diversity*. Washington, DC: Pew Research Center.
- Pfeifer, C. & Wagner, J. (2014). Is innovative firm behavior correlated with age and gender composition of the workforce? Evidence from a new type of data for German enterprises. *Journal for Labour Market Research*, 47(3), 223–231. <http://doi.org/10.1007/s12651-013-0137-y>
- Pfündel, K., Stichs, A. & Tanis, K. (2021). *Muslimisches Leben in Deutschland 2020 - Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Forschungsbericht 38 des Forschungszentrums des Bundesamtes*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Phalet, K., Fleischmann, F. & Hillekens, J. (2018). Religious identity and acculturation of immigrant minority youth. *European Psychologist*, 23(1), 32–43. <http://doi.org/10.1027/1016-9040/a000309>
- Pickel, G. (2000). Konfessionslose in Ost- und Westdeutschland — ähnlich oder anders? In D. Pollack & G. Pickel (Hrsg.), *Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989–1999* (S. 206–235). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-322-95198-4_10
- Pickel, G. (2010). Säkularisierung, Individualisierung oder Marktmodell? Religiosität und ihre Erklärungsfaktoren im europäischen Vergleich. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(2), 219–245. <http://doi.org/10.1007/s11577-010-0102-5>
- Pickel, G. & Öztürk, C. (2021). The varying challenge of Islamophobia for the EU: On anti-Muslim resentments and its dividend for right-wing populists and Eurosceptics—Central and Eastern Europe in a comparative perspective. In A. Lorenz & L. H. Anders (Hrsg.), *Illiberal trends and anti-EU Politics in East Central Europe* (S. 57–80). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. http://doi.org/10.1007/978-3-030-54674-8_3

- Pickel, G. & Pickel, S. (2019). Der „Flüchtling“ als Muslim – und unerwünschter Mitbürger? In O. Hidalgo & G. Pickel (Hrsg.), *Flucht und Migration in Europa: Neue Herausforderungen für Parteien, Kirchen und Religionsgemeinschaften* (S. 279–323). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. http://doi.org/10.1007/978-3-658-23309-9_12
- Pipes, D. (2002). *In the path of God: Islam and political power*. New Delhi, India: Voice of India. <http://doi.org/10.4324/9780203788790>
- Plan International Deutschland. (2019). *Girls Get Equal*. Verfügbar unter: <https://www.plan.de/kampagnen-und-aktionen/girls-get-equal.html>.
- Pöge, K., Dennert, G., Koppe, U., Güldenring, A., Matthigack, E. B. & Rommel, A. (2020). Die gesundheitliche Lage von lesbischen, schwulen, bisexuellen sowie trans- und intergeschlechtlichen Menschen. *Journal of Health Monitoring*, 2020(S1), 1–30. <http://doi.org/10.25646/6448>
- Pollack, D. (1995). Was ist Religion? *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 3(2), 163. <http://doi.org/10.1515/0023.163>
- Pollack, D. & Pickel, G. (1999). Individualisierung und religiöser Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie*, 28(6), 465. <http://doi.org/10.1515/zfsoz-1999-0604>
- Pollack, D. & Pickel, G. (2007). Religious individualization or secularization? Testing hypotheses of religious change – the case of Eastern and Western Germany. *The British Journal of Sociology*, 58(4), 603–632. <http://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00168.x>
- Porter, J. R. & Albert, A. A. (1977). Subculture or assimilation? A cross-cultural analysis of religion and women's role. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 16(4), 345–359. <http://doi.org/10.2307/1386221>
- Portes, A. & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74–96. <http://doi.org/10.1177/0002716293530001006>
- Proske, W. (2005). Auf dem Weg zum „Zentralrat der Konfessionsfreien“? *diesseits*, 70.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/60473694-5aac-4765-b7e3-389bb0dd2d03>

- Raabe, I. J. & Wölfer, R. (2019). What is going on around you: Peer milieus and educational aspirations. *European Sociological Review*, 35(1), 1–14.
<http://doi.org/10.1093/esr/jcy048>
- Read, J. G. (2003). The sources of gender role attitudes among Christian and Muslim Arab-American women. *Sociology of Religion*, 64(2), 207–222.
<http://doi.org/10.2307/3712371>
- Read, S. & Grundy, E. (2011). Mental health among older married couples: The role of gender and family life. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46(4), 331–341.
<http://doi.org/10.1007/s00127-010-0205-3>
- RedaktionsNetzwerk Deutschland. (2019). Schäuble unterstreicht: Muslime und Islam sind Teil Deutschlands.
- Reich, K. H. (2003). The person-god relationship: A dynamic model. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 13(4), 229–247.
http://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1304_1
- Reinhold, F., Reiss, K., Diedrich, J., Hofer, S. & Heinze, A. (2019). Mathematische Kompetenz in PISA 2018 - aktueller Stand und Entwicklung. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018 - Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 187–210). Münster: Waxmann. <http://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Reinikainen, J., Tolonen, H., Borodulin, K., Härkänen, T., Jousilahti, P., Karvanen, J. et al. (2018). Participation rates by educational levels have diverged during 25 years in Finnish health examination surveys. *European Journal of Public Health*, 28(2), 237–243. <http://doi.org/10.1093/eurpub/ckx151>
- Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30.
<http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>
- Rhodebeck, L. A. (1996). The structure of men's and women's feminist orientations: Feminist identity and feminist opinion. *Gender & Society*, 10(4), 386–403.
<http://doi.org/10.1177/089124396010004003>
- Riesebrodt, M. (1990). *Fundamentalismus als patriarchalische Protestbewegung: Amerikanische Protestanten (1910-28) und iranische Schiiten (1961-79) im Vergleich*. (Dissertation). Eberhard-Karls Universität Tübingen.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Philadelphia, PA: J. Kingsley. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/huberlin-ebooks/reader.action?docID=290746>

- Röder, A. (2014). Explaining religious differences in immigrants' gender role attitudes: The changing impact of origin country and individual religiosity. *Ethnic and Racial Studies*, 37(14), 2615–2635. <http://doi.org/10.1080/01419870.2013.854919>
- Roof, W. C. (1999). *Spiritual marketplace. Baby-Boomers and the remaking of American religion*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosén, M., Steinmann, I. & Wernersson, I. (2022). Gender differences in school achievement. In T. Nilsen, A. Stancel-Piątak & J.-E. Gustafsson (Hrsg.), *International handbook of comparative large-scale studies in education: Perspectives, methods and findings* (S. 1–48). Cham: Springer International Publishing. http://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8_46-1
- Rosenthal, T. L. & Zimmerman, B. J. (1978). *Social learning and cognition*. New York: Academic Press.
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R., Dickhäuser, O. & Schilling, S. R. (2005). Dimensional comparisons in subject-specific academic self-concepts and achievements: A quasi-experimental approach. *Learning and Instruction*, 15(6), 557–570. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.08.003>
- Ruble, D. N., Martin, C. L. & Berenbaum, S. A. (2007). Gender development. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology* (S. 858–932). New York, NY: Wiley. <http://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0314>
- Rüdiger, C., Jansen, M. & Rjosk, C. (2021). „Paul ist nicht so gut in Deutsch“. Geschlechtsdifferenzielle Benotung im Fach Deutsch – eine Sekundäranalyse der Daten des IQB-Bildungstrends 2015. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68, Open Access. <http://doi.org/10.2378/peu2021.art08d>
- Salikutluk, Z. & Heyne, S. (2014). Wer ist tatsächlich benachteiligt? Die Wirkung traditioneller Geschlechterrollen auf schulische Leistungen und elterliche Aspirationen in deutschen und türkischen Familien. *Zeitschrift für Soziologie* 43(6), 421–440. <http://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0603>
- Salikutluk, Z. & Heyne, S. (2017). Do gender roles and norms affect performance in maths? The impact of adolescents' and their peers' gender conceptions on maths grades. *European Sociological Review*, 33(3), 368–381. <http://doi.org/10.1093/esr/jcx049>
- Sälzer, C., Reiss, K., Schiepke-Tiska, A., Prenzel, M. & Heinze, A. (2013). Zwischen Grundlagenwissen und Anwendungsbezug: Mathematische Kompetenz im internationalen Vergleich. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA*

2012. *Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 47–98). Münster: Waxmann.
- Sánchez Guerrero, L. & Schober, P. S. (2021). Socialisation influences on gender ideologies of immigrant and native youth in Germany, England, Sweden and the Netherlands. *Sex Roles*, 85, 113–127. <http://doi.org/10.1007/s11199-020-01208-z>
- Scheible, J. A. & Fleischmann, F. (2013). Gendering Islamic religiosity in the second generation: Gender differences and in religious practice and the association with gender ideology among Moroccan- and Turkish-Belgian Muslims. *Gender and Society*, 27, 372–395. <http://doi.org/10.1177/0891243212467495>
- Schiepe-Tiska, A., Rönnebeck, S. & Neumann, K. (2019). Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2018 – aktueller Stand, Veränderungen und Implikationen für die naturwissenschaftliche Bildung in Deutschland. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 211–240). Münster: Waxmann. <http://doi.org/10.25656/01:18315>
- Schiepe-Tiska, A., Rönnebeck, S., Schöps, K., Neumann, K., Schmidtner, S., Parchmann, I. et al. (2016a). Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2015 - Ergebnisse des internationalen Vergleichs mit einem modifizierten Testansatz. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 45–98). Münster: Waxmann.
- Schiepe-Tiska, A., Schöps, K., Rönnebeck, S., Köller, O. & Prenzel, M. (2013). Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2012: Ergebnisse und Herausforderungen. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 189–216). Münster: Waxmann.
- Schiepe-Tiska, A., Simm, I. & Schmidtner, S. (2016b). Motivationale Orientierungen, Selbstbilder und Berufserwartungen in den Naturwissenschaften in PISA 2015. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 99–132). Münster: Waxmann.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts: Welchen Unterschied macht das Geschlecht? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 9–18. <http://doi.org/10.1024/1010-0652.20.12.5>
- Schipolowski, S., Wittig, J., Mahler, N. & Stanat, P. (2019). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 237–264). Münster: Waxmann.

- Schipolowski, S., Wittig, J., Weirich, S. & Böhme, K. (2017). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 187–211). Münster: Waxmann.
- Schmidt-Salomon, M. (2004). Konfessionslose aller Bundesländer vereinigt euch? Überlegungen zu einem "Zentralrat der Konfessionsfreien in Deutschland" (ZdKiD). *MIZ*, 4(04). Verfügbar unter: <https://www.giordano-bruno-stiftung.de/sites/default/files/download/zentralrat.pdf>
- Schnabel, L. (2016). Religion and gender equality worldwide: A country-level analysis. *Social Indicators Research*, 129(2), 893–907. <http://doi.org/10.1007/s11205-015-1147-7>
- Schneider, R. & Sparfeldt, J. R. (2020). Academic competence and affect self-concepts in elementary school students: Social and dimensional comparisons. *Social Psychology of Education*, 23(1), 233–257. <http://doi.org/10.1007/s11218-019-09532-3>
- Schnell, T. (2010). SOS Abendland? Muslimischer Glaube und Integration. *Internationale Zeitschrift für Sozialpsychologie und Gruppendynamik in Wirtschaft und Gesellschaft*, 35(2), 3–17.
- Schöps, K., Walter, O., Zimmer, K. & Prenzel, M. (2006). Disparitäten zwischen Jungen und Mädchen in der mathematischen Kompetenz. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 209–224). Münster: Waxmann.
- Schroeders, U., Penk, C., Jansen, M. & Pant, H. A. (2013). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 249–274). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/lv2012/Bericht/>
- Schweitzer, F. (2005). Religiöse Identitätsbildung. In P. Schreiner, U. Sieg & V. Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen* (S. 294–303). Gütersloh, Germany: Gütersloher Verlaghaus.
- Schweitzer, F., Boschki, R., Gronover, M. & Wissner, G. (2020). Die Befunde im Überblick. In G. Wissner, R. Nowack, F. Schweitzer, R. Boschki & M. Gronover (Hrsg.), *Jugend – Glaube – Religion II: Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen* (S. 11–42). Münster: Waxmann.

- Sieverding, M. & Alfermann, D. (1992). Instrumentelles (maskulines) und expressives (feminines) Selbstkonzept: ihre Bedeutung für die Geschlechtsrollenforschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 23, 6–15.
- Simsek, M., Jacob, K., Fleischmann, F. & Tubergen, F. (2018). Keeping or losing faith? Comparing religion across majority and minority youth in Europe. In F. Kalter, J. O. Jonsson, F. van Tubergen & A. Heath (Hrsg.), *Growing up in diverse societies: The integration of the children of immigrants in England, Germany, the Netherlands, and Sweden* (S. 246–273). Oxford: Oxford University Press. <http://doi.org/10.5871/bacad/9780197266373.003.0010>
- Smith, G. A. (2021). *About three-in-ten U.S. adults are now religiously unaffiliated*: Pew Research Center. Verfügbar unter: <https://www.pewresearch.org/religion/2021/12/14/about-three-in-ten-u-s-adults-are-now-religiously-unaffiliated/>
- Snijders, T. A. B. (2017). Stochastic actor-oriented models for network dynamics. *Annual Review of Statistics and Its Application*, 4(1), 343–363. <http://doi.org/10.1146/annurev-statistics-060116-054035>
- Soltanpanah, J., Parks-Stamm, E. J., Martiny, S. E. & Rudmin, F. W. (2017). A cross-cultural examination of the relationship between egalitarian gender role attitudes and life satisfaction. *Sex Roles*. <http://doi.org/10.1007/s11199-017-0859-3>
- Spence, J. T. (1984). Masculinity, femininity, and gender-related traits: A conceptual analysis and critique of current research. *Progress in Experimental Personality Research*, 13, 1–97. <http://doi.org/10.1016/B978-0-12-541413-5.50006-1>
- Spencer, S. J., Logel, C. & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual Review of Psychology*, 67, 415–437. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-073115-103235>
- Spielhaus, R. (2013). *Muslimen in der Statistik. Wer ist Muslim und wenn ja wie viele? Ein Gutachten im Auftrag des Mediendienst Integration*. Berlin: Erlanger Zentrum für Islam und Recht in Europa. Verfügbar unter: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Muslimen_Spielhaus_MDI.pdf
- Spieß, C. (2019). Karl Gabriel: Christentum zwischen Tradition und Postmoderne (1992). In C. Gärtner & G. Pickel (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Religionssoziologie* (S. 433–439). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. http://doi.org/10.1007/978-3-658-15250-5_48
- Spurk, D., Meinecke, A. L., Kauffeld, S. & Volmer, J. (2015). Gender, professional networks, and subjective career success within early academic science careers. The role of gender

- composition in inside and outside departmental support networks. *Journal of Personnel Psychology*, 14(3), 121–130. <http://doi.org/10.1027/1866-5888/a000131>
- Stadtfeld, C., Vörös, A., Elmer, T., Boda, Z. & Raabe, I. J. (2019). Integration in emerging social networks explains academic failure and success. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(3), 792–797. <http://doi.org/10.1073/pnas.1811388115>
- Stanat, P., Bergann, S. & Taraszow, T. (2018). Geschlechtsbezogene Disparitäten im deutschen Bildungswesen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4, S. 1321–1338). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_59
- Stanat, P. & Kunter, M. (2003). Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 211–242). Opladen: Leske u. Budrich.
- Stark, R. & Glock, C. Y. (1968). *American piety: The nature of religious commitment*. Los Angeles, CA: Berkeley University Press.
- statista. (2021). *Religion in Deutschland und weltweit*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/studie/id/6521/dokument/religion-statista-dossier/>.
- Statistisches Bundesamt. (2019). *Statistisches Jahrbuch - Deutschland und Internationales*. Zwickau: Westermann Druck Zwickau GmbH. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/statistisches-jahrbuch-2019-dl.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt. (2023). *Fachserie 11 - Bildung und Kultur*. Verfügbar unter: https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?language=de&sequenz=tabellen&selectionname=211*#abreadcrumb
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Steinbach, A. (2009). Die häusliche Aufgabenteilung bei Paaren mit türkischem Migrationshintergrund und einheimischen deutschen Paaren im Vergleich. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 34, 79–104. <http://doi.org/10.1007/s12523-010-0034-1>

- Steinhauer, H. W., Aßmann, C., Zinn, S., Goßmann, S. & Rässler, S. (2015). Sampling and weighting cohort samples in institutional contexts. *AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv*, 9(2), 131–157. <http://doi.org/10.1007/s11943-015-0162-0>
- Steinmeier, F.-W. (2019). *Das Judentum gehört zu Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/heute-sendungen/videos/steinmeier-rede-beim-juedischen-gemeindetag-judentum-gehoert-zu-deutschland-100.html>.
- Stoller, R. J. (1984). *Sex and gender: The development of masculinity and femininity* (3rd edition). London: Karnac Books.
- Strickland, B. R. (2016). Internal versus external locus of control: an early history. In J. W. Reich & F. J. Infurna (Hrsg.), *Perceived control: theory, research, and practice in the first 50 Years* (S. 23–44): Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190257040.003.0002>
- Suárez-Orozco, C. & Qin, D. B. (2006). Gendered perspectives in psychology: Immigrant origin youth. *International Migration Review*, 40(1), 165–198. <http://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2006.00007.x>
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762. <http://doi.org/10.1037/a0027627>
- Suryadi, B., Hayat, B. & Putra, M. D. K. (2020). Evaluating psychometric properties of the Muslim Daily Religiosity Assessment Scale (MUDRAS) in Indonesian samples using the Rasch model. *Mental Health, Religion & Culture*, 23(3-4), 331–346. <http://doi.org/10.1080/13674676.2020.1795822>
- Suwarno, Triyono, S., Ashadi & Sahayu, W. (2021). Gender construction in the Indonesian government-distributed English textbook: Combining critical discourse analysis and corpus linguistics. *Sexuality & Culture*, 25(6), 2158–2175. <http://doi.org/10.1007/s12119-021-09870-5>
- Swazina, K. R., Waldherr, K. & Maier, K. (2004). Geschlechtsspezifische Ideale im Wandel der Zeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25(3), 165–176. <http://doi.org/10.1024/0170-1789.25.3.165>
- Sweeting, H., Bhaskar, A., Benzeval, M., Popham, F. & Hunt, K. (2014). Changing gender roles and attitudes and their implications for well-being around the new millennium. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49(5), 791–809. <http://doi.org/10.1007/s00127-013-0730-y>

- Taraszow, T., Gentrup, S. & Heppt, B. (under review). Egalitarian gender role attitudes give girls the edge: Exploring the role of students' gender role attitude in reading and math. *Social Psychology and Education*.
- Taraszow, T., Gresch, C. & Kempert, S. (2023). The role of school context factors for gender role attitudes: General and differential associations between female and male adolescents. *Youth & Society*. <http://doi.org/10.1177/0044118X231205927>
- Taraszow, T., Heppt, B. & Gresch, C. (manuscript in preparation). The role of religious affiliation and religiosity for adolescents' gender role attitudes.
- Taylor, M. & Horgan, J. (2001). The psychological and behavioural bases of Islamic fundamentalism. *Terrorism and Political Violence*, 13(4), 37–71. <http://doi.org/10.1080/09546550109609699>
- Tenenbaum, H. R. & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38(4), 615–630. <http://doi.org/10.1037//0012-1649.38.4.615>
- The General Assembly of the United Nations. (2000). *United Nations Millennium Declaration*. New York. Verfügbar unter: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-millennium-declaration>
- Thiele, M. (2016). Medien und Stereotype. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/221579/medien-und-stereotype/>
- Thornton, A. (1985). Reciprocal influences of family and religion in a changing world. *Journal of Marriage and Family*, 47(2), 381–394. <http://doi.org/10.2307/352138>
- Thornton, A. & Young-DeMarco, L. (2001). Four decades of trends in attitudes toward family issues in the United States: The 1960s through the 1990s. *Journal of Marriage and Family*, 63(4), 1009–1037. <http://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.01009.x>
- Tobin, D. D., Menon, M., Menon, M., Spatta, B. C., Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (2010). The intrapsychics of gender: A model of self-socialization. *Psychological Review*, 117(2), 601–622. <http://doi.org/10.1037/a0018936>
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R. & Hartmann, P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: developmental or differential? *Infant and Child Development*, 14(4), 365–381. <http://doi.org/10.1002/icd.399>
- Twenge, J. M. (1997). Attitudes toward women, 1970-1995. A meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 35–51. <http://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00099.x>

- Tyarakanita, A., Drajadi, N. A., Rochsantiningsih, D. & Nurkamto, J. (2021). The representation of gender stereotypes in Indonesian English language textbooks. *Sexuality & Culture*, 25(3), 1140–1157. <http://doi.org/10.1007/s12119-021-09813-0>
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. Cambridge, England: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511705960>
- Ullrich, R., Becker, M. & Scharf, J. (2022). The development of gender role attitudes during adolescence: Effects of sex, socioeconomic background, and cognitive abilities. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(11), 2114–2129. <http://doi.org/10.1007/s10964-022-01651-z>
- UN Women. (2023). *We are the global champion for gender equality*. Verfügbar unter: <https://www.unwomen.org/en>.
- Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 34(11), 1085–1094. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.34.11.1085>
- United Nations. (2019). *Born free and equal: Sexual orientation, gender identity and sex characteristics in international human rights law*. Verfügbar unter: <https://www.ohchr.org/en/publications/special-issue-publications/born-free-and-equal-sexual-orientation-gender-identity-and>
- United Nations Development Programme. (2009). *Human Development Report 2009 - Overcoming barriers: Human mobility and development*. New York: United Nations Development Programme (UNDP).
- United Nations Development Programme. (2010). *Human Development Report 2010 - The real wealth of nations: Pathways to human development*. New York: United Nations Development Programme (UNDP).
- United Nations Development Programme. (2013). *Human Development Report 2013 - The rise of the South: Human progress in a diverse world*. New York: United Nations Development Programme (UNDP).
- United Nations Development Programme. (2017). *Human Development Report 2016 - Human development for everyone*. New York: United Nations Development Programme (UNDP).
- United Nations Development Programme. (2022). *Human Development Report 2021/2022 - Uncertain times, unsettled lives: Shaping our future in a transforming world*. New York: United Nations Development Programme (UNDP).

- Unterhofer, U., Welteke, C. & Wrohlich, K. (2017). Elterngeld hat soziale Normen verändert. *DIW Wochenbericht*, 34, 659–667. Verfügbar unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.563413.de/17-34-1.pdf
- Valtin, R. & Wagner, C. (2004). Geschlechterrollenorientierungen und ihre Beziehungen zu Maßen der Ich-Stärke bei Jugendlichen aus Ost- und Westberlin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(1), 103–120. <http://doi.org/10.1007/s11618-004-0008-y>
- van de Rozenberg, T. M., Groeneveld, M. G., van Veen, D. P., van der Pol, L. D. & Mesman, J. (2023). Hidden in plain sight: Gender bias and heteronormativity in Dutch textbooks. *Educational Studies*, 59(3), 299–317. <http://doi.org/10.1080/00131946.2023.2194536>
- van Tubergen, F. & Sindradóttir, J. Í. (2011). The religiosity of immigrants in Europe: A cross-national study. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 50(2), 272–288. <http://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2011.01567.x>
- Verkuyten, M., Thijs, J. & Stevens, G. (2012). Multiple identities and religious transmission: A study among Moroccan-Dutch Muslim adolescents and their parents. *Child Development*, 83(5), 1577–1590. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01794.x>
- Vermeersch, H., T'Sjoen, G. U. Y., Kaufman, J. M., Vincke, J. & Van Houtte, M. (2010). Gender ideology, same-sex peer group affiliation and the relationship between testosterone and dominance in adolescent boys and girls. *Journal of Biosocial Science*, 42(4), 463–475. <http://doi.org/10.1017/S0021932010000106>
- Vervecken, D. & Hannover, B. (2015). Yes I can! Effects of gender fair job descriptions on children's perceptions of job status, job difficulty, and vocational self-efficacy. *Social Psychology*, 46(2), 76–92. <http://doi.org/10.1027/1864-9335/a000229>
- Vervecken, D., Hannover, B. & Wolter, I. (2013). Changing (s)expectations: How gender fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 208–220. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.01.008>
- Voas, D. (2007). Does religion belong in population studies? *Environment and Planning A: Economy and Space*, 39(5), 1166–1180. <http://doi.org/10.1068/a38154>
- Voas, D. & Crockett, A. (2005). Religion in Britain: Neither believing nor belonging. *Sociology*, 39(1), 11–28. <http://doi.org/10.1177/0038038505048998>
- von Bose, A. & Terpstra, J. (2012). Geschlechterrollen im Islam. In *Muslimische Patienten pflegen: Praxisbuch für Betreuung und Kommunikation* (S. 109–118). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. http://doi.org/10.1007/978-3-642-24925-9_10

- Voß, H.-J. (2010). *Making Sex Revisited: Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive* (3). Bielefeld: transcript Verlag.
<http://doi.org/10.1515/9783839413296>
- Voyer, D. & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. <http://doi.org/10.1037/a0036620>
- Watt, W. M. (2013). *Islamic fundamentalism and modernity*. London & New York: Routledge.
- Weichold, K. & Silbereisen, R. K. (2012). Jugend (10–20 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8, S. 239–263). Weinheim: Beltz.
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C. et al. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Münster: Waxmann.
- Weis, M., Zehner, F., Sälzer, C., Strohmaier, A., Artelt, C. & Pfof, M. (2016). Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 249–283). Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Steinmayr, R. & Kasper, D. (2016). Geschlechterunterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 257–297). Münster: Waxmann.
<http://doi.org/10.25656/01:14022>
- Wenhold, H. & Harrison, K. (2021). Emerging adults and gender norms: Everyday life experiences, media perceptions, attitudes, and future expectations. *Gender Issues*, 38(4), 420–437. <http://doi.org/10.1007/s12147-020-09270-3>
- Whitley, B. E. (2009). Religiosity and attitudes toward lesbians and gay men: A meta-analysis. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 19(1), 21–38.
<http://doi.org/10.1080/10508610802471104>
- Widman, L., Choukas-Bradley, S., Helms, S. W. & Prinstein, M. J. (2016). Adolescent susceptibility to peer influence in sexual situations. *Journal of Adolescent Health*, 58(3), 323–329. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.10.253>
- Wilde, A. & Joseph, S. (1997). Religiosity and personality in a Moslem context. *Personality and Individual Differences*, 23(5), 899–900. [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00098-6](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00098-6)

- Wilson, B. R. (1992). *Religions in sociological perspective* (6 edition). Oxford: Oxford University Press.
- Winters, M. A., Haight, R. C., Swaim, T. T. & Pickering, K. A. (2013). The effect of same-gender teacher assignment on student achievement in the elementary and secondary grades: Evidence from panel data. *Economics of Education Review*, 34, 69–75. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.01.007>
- Witt, S. D. (1997). Parental influence on children's socialization to gender roles. *Adolescence*, 32(126), 253–259.
- Wolff, F. (2021). How classmates' gender stereotypes affect students' math self-concepts: A multilevel analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–12. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.599199>
- Wolfram, H. J. & Mohr, G. (2010). Gender-typicality of economic sectors and gender-composition of working groups as moderating variables in leadership research. *Gender in Management: An International Journal*, 25(4), 320–339. <http://doi.org/10.1108/17542411011048182>
- Wolter, I., Braun, E. & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in Psychology*, 6: 1267. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01267>
- Wolter, I. & Hannover, B. (2016). Gender role self-concept at school start and its impact on academic self-concept and performance in mathematics and reading. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 681–703. <http://doi.org/10.1080/17405629.2016.1175343>
- Wolter, I., Kessels, U. & Hannover, B. (2011). Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Selbstkonzeptentwicklung. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 119–132). Stuttgart, Germany: Kohlhammer.
- Woodberry, R. D. & Smith, C. S. (1998). Fundamentalism et al: Conservative Protestants in America. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 25–56. <http://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.25>
- Wrohlich, K. (2019). „Von einer gleichmäßigen Aufteilung der Elternzeit zwischen Müttern und Vätern kann keine Rede sein“. *DIW Wochenbericht*, 35. http://doi.org/10.18723/diw_wb:2019-35-2

- Xie, F., Yang, Y. & Xiao, C. (2022). Gender-math stereotypes and mathematical performance: The role of attitude toward mathematics and math self-concept. *European Journal of Psychology of Education*. <http://doi.org/10.1007/s10212-022-00631-y>
- Zander, L., Kreutzmann, M. & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 353–386. <http://doi.org/10.1007/s11618-017-0768-9>
- Zander, L. & Wolter, I. (2016). Deutsch oder Mathe? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(2), 59–68. <http://doi.org/10.1026/0049-8637/a000144>
- ZDF-Redaktion „maybrit illner“. (2010). Maybrit Illner - Gehört der Islam wirklich zu Deutschland? In V. Wilms (Hrsg.). Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=9So3l2eyXgk>
- Zell, E., Strickhouser, J. E., Lane, T. N. & Teeter, S. R. (2016). Mars, Venus, or Earth? Sexism and the Exaggeration of Psychological Gender Differences. *Sex Roles*, 75(7), 287–300. <http://doi.org/10.1007/s11199-016-0622-1>
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2004). *Psychologie* (16., aktualisierte Aufl). München: Pearson-Studium.
- Zimmer-Gembeck, M. J. & Collins, W. A. (2006). Autonomy development during adolescence. In *Blackwell Handbook of Adolescence* (S. 174–204). <http://doi.org/10.1002/9780470756607.ch9>
- Zinser, H. (2010). *Grundfragen der Religionswissenschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Zmyj, N. & Huber-Bach, L. (2020). German adolescents' homonegativity and the relationship to their religious denomination and gender role orientation. *Journal of LGBT Youth*, 17(3), 241–259. <http://doi.org/10.1080/19361653.2019.1641174>
- Zoch, G. & Schober, P. S. (2018). Public child-care expansion and changing gender ideologies of parents in Germany. *Journal of Marriage and Family*, 80(4), 1020–1039. <http://doi.org/10.1111/jomf.12486>
- Zosuls, K. M., Miller, C. F., Ruble, D. N., Martin, C. L. & Fabes, R. A. (2011). Gender development research in Sex Roles: Historical trends and future directions. *Sex Roles*, 64, 826–842. <http://doi.org/10.1007/s11199-010-9902-3>
- Zuo, J. & Tang, S. (2000). Breadwinner status and gender ideologies of men and women regarding family roles. *Sociological Perspectives*, 43(1), 29–43. <http://doi.org/10.2307/1389781>

ANHÄNGE

- A. Teilstudie 1
- B. Teilstudie 2
- C. Teilstudie 3
- D. Übersicht der in der Startkohorte 4 (Jahrgangsstufe 9) des NEPS und in PISA 2009 verwendeten Items sowie deren Quellen
- E. Gegenüberstellung der adaptierten TAGRAS-Version und der Originalversion
- F. Selbstständigkeitserklärung
- G. Eigenanteilerklärung
- H. Lebenslauf

The Role of Religious Affiliation and Religiosity for Adolescents' Gender Role Attitudes

Abstract

Religious affiliation, religiosity, and gender role attitudes (GRA) are important aspects of adolescents' identity development. However, the relations between religious affiliation, religiosity, and GRA remain unclear, partly due to non-consistent usage and operationalization of religiosity. With an increasing number of Muslims immigrating to some European countries during the last decades, the public and academia have raised concerns about immigrant Muslim's particularly conservative attitudes towards gender issues for gender equality in Europe. Based on the German National Educational Panel Study (NEPS) with a sample of 10,466 adolescents, we studied how religious affiliation, ideological (e.g., self-rated religiosity), and ritualistic (e.g., praying) religiosity relate to GRA, with a particular focus on Muslim adolescents. Regression analyses showed that higher ideological religiosity and affiliation to Islam are independently associated with more traditional GRA, resembling small to moderate practical relevance. Moreover, religiosity partly contributed to Muslim adolescents' traditional GRA, while immigrant generation status did not. Irrespective of religious affiliation and religiosity, adolescents' sex seems to be the driving force behind differences in their GRA. Thus, religious affiliation and religiosity do not seem to play an essential role in adolescents' GRA and specifically for Muslim adolescents' GRA.

Keywords: gender role attitudes, religion, religiosity, Muslim, adolescents

Introduction

Over the past decades, individuals' attitudes about gender roles (GRA) have steadily become less traditional (Fortin, 2005; Zuo & Tang, 2000). This change is a step toward more gender equality as demanded by the academic community (e.g., Saewyc, 2017) and policymakers (Council of Europe, 2014; OECD, 2015). However, this trend seems slower for some countries and religions (Dotti Sani & Quaranta, 2017; Inglehart & Norris, 2003). Therefore, religious aspects, such as religious affiliation and religiosity, have been discussed and investigated as possible barriers to gender equality (Inglehart & Norris, 2003; Schnabel, 2016). Religious affiliation specifies individuals' belonging to a religion. Religiosity describes individuals' degree of religious commitment and identity (Voas, 2007) and is considered a multidimensional concept (e.g., Glock, 1962). Despite existing research (Kretschmer, 2017; Scheible & Fleischmann, 2013; Schnabel, 2016), the relations between GRA and religious aspects are ambiguous due to different operationalizations. It has, for example, not been clarified yet whether religious affiliation or specific dimensions of religiosity are decisive for individuals' GRA. Some authors argue that individuals affiliated with more conservative religions (e.g., Catholicism, Islam) have more traditional GRA than individuals affiliated with less conservative religions (e.g., Protestantism; Algan & Cahuc, 2006; Brinkerhoff & MacKie, 1985). Others argue that higher religiosity is related to more traditional GRA (e.g., Kretschmer, 2017). Some studies indicate that specific indicators of religiosity are more relevant for GRA than others (e.g., Read, 2003). To identify which of these religious aspects—individuals' affiliation and dimensions of religiosity—are of practical relevance for GRA, studies simultaneously investigating all these aspects are needed, which do not exist yet.

Regarding religious affiliation, Muslims have been the focus of much research and public debate in Europe because Islam is perceived as incompatible with gender equality (see Becher & El-Menouar, 2014; Gerhards, 2006; Inglehart & Norris, 2003). Studies have shown

more traditional GRA for Muslims than individuals of other religions or non-affiliated individuals (Alexander & Welzel, 2011; Healy, 2020). Moreover, the questions if Islam belongs to Europe (e.g., Schedel, 2014), if Islam is a hindrance to successful integration into predominantly Christian societies (Becker & El-Menouar, 2012; Josua, 2019; Pickel & Pickel, 2019), and if Islam is an obstacle to gender equality (e.g., Inglehart & Norris, 2003) have been raised numerous times. Debates on these topics are still ongoing, especially in Germany, where Islam has become the third-largest religion after Catholic and Protestant Christianity due to an increasing number of Turkish- and Arabic-origin individuals immigrating to Germany (e.g., Pfündel, Stichs, & Tanis, 2021). As immigration from Turkey dates back to the 1960s, some Muslims migrated themselves (first generation), while others were born in Germany (second generation). Thus, first-generation and second-generation Muslims might differ concerning religiosity and GRA. Studies considering these aspects are needed to entangle the relations between Islam, religiosity, immigrant generation status, and Muslims' more traditional GRA. However, religiosity and generation status have rarely been considered when investigating Muslims' GRA.

Most previous studies on religious aspects and GRA investigated adults aged 18 or older. Few studies concentrated on adolescents (Davis & Wills, 2010; Fan & Marini, 2000; Kretschmer, 2017). Nevertheless, focusing on this age is crucial because adolescence is a developmental period when young individuals undergo substantial social development processes regarding political views, educational aspirations, gender-related issues, and religious identity (Eccles et al., 1993; Schweitzer, 2005).

Only if research grasps the overall picture of the relations between diverse religious aspects and GRA are policymakers and practitioners able to develop appropriate and targeted interventions, contributing to more egalitarian GRA and, eventually, to more gender equality at the societal level. Therefore, it is necessary to identify which religious aspects play an essential role for GRA. One piece of this picture is the consideration of all prominent

religions within a society. Given the increasing proportion of individuals affiliated with Islam as a “new religion to Europe,” it is even more relevant to know how gender equality and religious aspects are related. Thus, our results are relevant for research to know which religious aspects ultimately play an important role for GRA, which may be helpful for the interpretation of findings or if one wants to measure only one indicator of religiosity. Moreover, our study results are crucial for possible interventions targeting gender equality during adolescence and for academic and public discourses about Muslim adolescents’ values being incompatible with gender equality.

Therefore, the present study investigates the roles and practical relevance of religious affiliation and several dimensions of religiosity for adolescents’ GRA. To identify which role religious affiliation and several dimensions of religiosity play for GRA, we assess these religious aspects separately and examine them simultaneously. We further investigate the relation between Muslim adolescents’ religiosity, generation status, and more traditional GRA. With this, we seek to pinpoint whether Muslim adolescents’ GRA is indeed a matter of belonging to Islam or other factors such as religiosity and generation status, thus, challenging the perception of Islam being a barrier to gender equality in Europe (Inglehart & Norris, 2003). We conducted multiple regression analyses to investigate these relations on a sample of 10,466 adolescents from the German National Educational Panel Study (NEPS).

Theory

Gender Role Attitudes

The term *gender role* refers to socially accepted gender-typical expectations and characteristics (Wolter, Braun, & Hannover, 2015), implying certain attitudes and behaviors associated with each gender as a relatively stable social norm (Eagly, 1987; Lindsey, 2015). Usually, gender roles focus on a gender-typical division of tasks in family and employment (Athenstaedt & Alfermann, 2011; Davis & Greenstein, 2009; Wolter et al., 2015). This study

conceptualizes *gender role attitudes* (GRA) as a one-dimensional concept differentiating between traditional and egalitarian views (Athenstaedt, 2000; Kulik, 2002; Wolter et al., 2015). Individuals with traditional GRA expect women to be responsible for household duties and raising children ("homemaker"; Davis, 1984: p. 403) and men to be responsible for the financial security of the family ("breadwinner"). Individuals with egalitarian GRA are convinced that both partners should share homemaker and breadwinner roles equally. Research indicates that egalitarian GRA are related to a higher proficiency development for secondary school students (Ehrtmann & Wolter, 2018). As education is one major issue regarding gender equality (OECD, 2015), it is essential to examine adolescents' GRA.

Religious Affiliation and GRA

According to the doctrines, religions are conservative and traditional or liberal and egalitarian (see Healy (2020) for an overview). Conservative religions are characterized by organizational structures that favor and maintain conventional norms of gender segregation, men's power in the priesthood, and gender-unequal organizational structures (Buser, 2014; Inglehart & Norris, 2003; Porter & Albert, 1977). Thus, conservative religions reinforce gender-typical expectations and gender inequality (Read, 2003). Therefore, Brinkerhoff and MacKie (1985) argue that individuals affiliated with a conservative religion are more likely to have conservative views, for example, more traditional GRA. Catholicism, Islam, and Orthodox Judaism are considered conservative religions; hence, Catholics, Muslims, and Orthodox Jews should have more traditional GRA than individuals affiliated with other religions or not religiously affiliated (Algan & Cahuc, 2006; Brinkerhoff & MacKie, 1985). In particular, Muslims are expected to have traditional GRA because Islam is publicly conceived to be incompatible with gender equality (see Becher & El-Menouar, 2014; Gerhards, 2006; Inglehart & Norris, 2003; Okin, 2002).

Empirical evidence conducted within and across diverse societies provides a mixed picture. Studies within single countries report that Catholics have more traditional GRA, while Jews and individuals without religious affiliation have more egalitarian GRA (Denton, 2004; Gerhards, 2006; Haller & Hoellinger, 1994; Heaton & Cornwall, 1989; Porter & Albert, 1977). Studies of cross-country comparisons show that Catholics and Muslims have more traditional GRA, whereas Protestants and individuals without religious affiliation show more egalitarian GRA, considering social and individual background variables (Algan & Cahuc, 2006; Gerhards, 2006; Healy, 2020; Inglehart & Norris, 2003). Alexander and Welzel (2011) conducted a worldwide analysis and found Muslims to have less egalitarian GRA than non-Muslims while accounting for individual characteristics and societal factors. Similarly, several studies conducted in Germany (Diehl, Koenig, & Ruckdeschel, 2009; Steinbach, 2009) conclude that Turkish immigrants (the majority being Muslims; Haug, Müssig, & Stichs, 2009; Pfündel et al., 2021) express less egalitarian GRA than native Germans (the majority being Christians; e.g., Simsek, Jacob, Fleischmann, & Tubergen, 2018). Salikutluk and Heyne (2014) found similar results for Turkish immigrant adolescents compared to native adolescents in Germany. Two of these studies interpret the significant relation between Muslim affiliation and GRA as a small effect (Alexander & Welzel, 2011; Inglehart & Norris, 2003). The practical relevance of significant GRA-differences at the statistical level between different religious affiliations remains unclear for the other studies. Statistical significance, however, does not automatically mean practical relevance because other factors than religious affiliation may play a more relevant role.

To summarize, research has mainly been conducted with adults; studies with adolescents are lacking (except for Salikutluk & Heyne, 2014). Hence, the relation between religious affiliation and GRA in adolescents remains unclear. For adults, studies indicate more traditional GRA for individuals affiliated with a conservative religion such as Catholic Christianity or Islam (e.g., Gerhards, 2006). In addition, Muslims appear to have the most

traditional GRA (e.g., Alexander & Welzel, 2011), and non-religiously affiliated individuals to have the most egalitarian GRA (e.g., Healy, 2020). Despite this general picture, the practical relevance of affiliation to Catholic Christianity or Islam remains a question to be answered. Moreover, previous research shows partly inconsistent results, which may be due to the heterogeneity among individuals belonging to the same religion (Buijs & Rath, 2006; Faranda & Nolle, 2019; Salikutluk & Heyne, 2014). One aspect that seems to contribute to this heterogeneity is individuals' religiosity.

Religiosity and GRA

Religiosity is a multidimensional construct, including the ideological and ritualistic dimensions, besides others (Feltey & Poloma, 1991; Glock, 1962). The *ideological dimension* comprises, for example, the belief in god(s), the importance of god(s), orthodoxy beliefs (e.g., acceptance of only one true religion), and self-rated religiosity. The *ritualistic dimension* refers to religious practices such as prayer, attending services, participating in activities, fasting, diet restrictions, wearing appropriate clothes, etc. Stark and Glock (1968) subdivided this dimension into a private (e.g., prayer) and a public (e.g., participation in religious activities) sub-dimension of religious practices, which other scholars have already used (Feltey & Poloma, 1991; Huber & Huber, 2012). Some researchers argue that high religiosity is accompanied by a conservative worldview consisting of generally traditional values and gender issues due to old-fashioned religious beliefs (Brinkerhoff & MacKie, 1985; Lindsey, 2015; Read, 2003). Thus, higher ideological and ritualistic religiosity should be related to more traditional GRA. It is assumed that more religious individuals encounter their religion's patriarchal structure more frequently and are thus more intensely confronted with traditional attitudes that may include GRA or be related to GRA (Alexander & Welzel, 2011; Pipes, 2001).

Empirical evidence on the relation between religiosity and GRA—while considering relevant background characteristics such as age, sex, education, and employment status—provides a mixed picture for adult and adolescent samples. Research shows that high ideological religiosity and traditional GRA are related (Alexander & Welzel, 2011; Denton, 2004; Kretschmer, 2017; Kulik, 2000; Read, 2003). Most studies investigated public religious practice for ritualistic religiosity and provided an inconclusive picture. Some studies report that more frequent public practice is related to more traditional GRA (Gerhards, 2006; Haller & Hoellinger, 1994; Inglehart & Norris, 2003; Kucinskas, 2010), whereas others did not find a substantial relation (Davis, 2007; Davis & Wills, 2010; Fan & Marini, 2000). One possible reason for these contradictory results may be the different age groups of the studied samples. The relation between public religious practice and traditional GRA seems to exist for adults but not for adolescents. Little research has been conducted on private religious practice, and these studies show that higher prayer frequency is related to less egalitarian GRA of adults (Kucinskas, 2010; Röder, 2014).

Furthermore, most studies focused on one dimension of religiosity, either ideological religiosity (Eliason, Hall, Anderson, & Willingham, 2017; Kretschmer, 2017) or ritualistic religiosity (Fan & Marini, 2000; Gerhards, 2006). Those studies investigating both dimensions and their relations to GRA show a different relational pattern between ideological religiosity, ritualistic religiosity, and GRA (Alexander & Welzel, 2011; Kucinskas, 2010; Read, 2003; Röder, 2014). They suggest that ideological religiosity might play a more important role for GRA than ritualistic religiosity (e.g., Read, 2003) and that ritualistic religiosity may not be related to GRA when considering ideological religiosity (e.g., Kucinskas, 2010). Other studies used composite indices covering different aspects of ideological and ritualistic religiosity, providing contradictory results with more religious individuals expressing more egalitarian GRA (Diehl et al., 2009; Scheible & Fleischmann, 2013).

Although the picture is not entirely conclusive, researchers suggest that ideological religiosity plays a role for GRA. In contrast, the role of private and public ritualistic religiosity remains unclear, especially for adolescents across different religions.

Muslim Adolescents' GRA, Religiosity, and Immigrant Generation Status

It is well-documented that Muslims express more traditional GRA than non-Muslims (Alexander & Welzel, 2011; Algan & Cahuc, 2006; Gerhards, 2006; Healy, 2020; Inglehart & Norris, 2003; Salikutluk & Heyne, 2014; Steinbach, 2009) and that Muslims have higher religiosity than non-Muslims (Alexander & Welzel, 2011; de Hoon & van Tubergen, 2014; Diehl et al., 2009; Garcia-Muñoz & Neuman, 2013). Thus, their higher religiosity may contribute to explaining Muslims' more traditional GRA (Kretschmer, 2017; Read, 2003). Assuming that Islam is a rather conservative religion, Muslim adolescents may receive a more conservative upbringing and socialization within their families and the Muslim community than adolescents in Christian families and the Christian community. For example, Muslim parents are more likely to be religious and adhere to traditional gender roles than Christian parents (e.g., Kretschmer, 2017). Thus, they serve as conservative role models for their adolescents' religiosity and GRA (for social learning theory, see Bandura, 1986). Similarly, Muslim adolescents might receive traditional thoughts on typical adolescents' questions (e.g., romantic relationships allowed after the engagement, no sexual encounters before marriage, the man is the breadwinner, the woman is the homemaker) within their religious community. Thus, Muslim adolescents may be confronted with a conservative view of life, including higher religiosity and traditional GRA.

In non-Muslim societies, Muslims' immigrant generation status may play a role for their more traditional GRA. However, there are partly contradictory theoretical explanations on how these integration processes might affect religiosity and GRA. According to the *assimilation theory* (e.g., Alba & Nee, 1997), immigrants become more similar to non-

immigrants concerning attitudes, values, and behavior across generations. Therefore, a decrease in religiosity and an increase in egalitarian GRA across generations would indicate a successful integration. The *theory of segmented assimilation* (e.g., Portes & Zhou, 1993) argues that immigrants assimilate in some contexts yet maintain their heritage in other contexts, such as GRA and religiosity. A stable level of religiosity and GRA across generations would, thus, fit into the assumptions of the theory of segmented assimilation. Fleischmann and Phalet (2012) argue very differently: They propose “*reactive religiosity*” (p. 322) for second-generation immigrants as a mechanism for explaining an observed increase in religiosity across generations. The authors assume that immigrants refocus on religiosity to respond to negative experiences (e.g., discrimination, Islamophobia) in the host society. Applied to GRA, more traditional GRA of second-generation Muslims compared to first-generation could analogously represent a reactive response to unpleasant encounters.

Empirical results differ depending on the measurement of religiosity. Studies investigating ideological religiosity show an increase between the first and second generation of Turkish and other immigrants (Aleksynska & Chiswick, 2013; Fleischmann & Phalet, 2012; Simsek et al., 2018). These results support the reactive religiosity hypothesis. Nevertheless, some studies observed a stable ideological religiosity across generations for Turkish immigrants (Diehl & Koenig, 2009, 2011; Diehl et al., 2009; Kretschmer, 2017) or self-identified Muslims (Bisin, Patacchini, Verdier, & Zenou, 2008; Jacob & Kalter, 2013; Maliepaard & Lubbers, 2013), thus supporting segmented assimilation theory. Ritualistic religiosity seems to decrease across generations for Muslim immigrants (Aleksynska & Chiswick, 2013; Diehl & Koenig, 2009; Güveli & Platt, 2011), which would align with the assimilation theory. Hence, supporting evidence was found for all three different theoretical assumptions. Research indicates that the religiosity of adolescent immigrants who self-identify as Muslims or whose country of origin is dominantly Muslim (e.g., Turkey, Morocco) is similar to their parents’ religiosity (Jacob & Kalter, 2013; Kretschmer, 2017;

Maliepaard & Lubbers, 2013). Thus, Muslim immigrants' religiosity seems to be stable across generations.

Current Study

This study examines how religious affiliation, ideological religiosity, and ritualistic religiosity are related to adolescents' GRA. Additionally, we focus on Muslim adolescents to know whether their (more traditional) GRA is of practical relevance and whether religiosity or immigrant generation status contributes to GRA. Besides, most studies so far focused on one dimension of religiosity. The very few studies investigating ideological and ritualistic religiosity yield contradictory findings. We concentrate on adolescents because this developmental stage is crucial for the socialization of GRA and the formation of religious identity; however, most research in this field was conducted with adults.

We address these research gaps by using religious affiliation, ideological and ritualistic religiosity within the same sample and investigate these separately and simultaneously for adolescents' GRA. In line with theoretical assumptions and previous findings, we argue (a) that adolescents affiliated with more conservative religions are more traditionally oriented (e.g., Brinkerhoff & MacKie, 1985), (b) that Catholics are considered to have conservative values, and even more so Muslims, compared to Protestants and non-religiously affiliated adolescents (e.g., Algan & Cahuc, 2006), (c) that higher religiosity is related to more traditional GRA (Kretschmer, 2017; Kucinskis, 2010), (d) that the differences in GRA between adolescents of different religious affiliations (Gerhards, 2006; Healy, 2020) are also observed when considering religiosity, and (e) that ideological religiosity is more relevant for GRA than ritualistic religiosity (Read, 2003). Therefore, we propose the following hypotheses:

When investigating religious affiliation and religiosity separately,

- Catholic adolescents have more traditional GRA than adolescents without religious affiliation (*Hypothesis 1a*),
- Muslim adolescents have more traditional GRA than Catholic, Protestant, and adolescents without religious affiliation (*Hypothesis 1b*), and
- Adolescents with higher ideological and ritualistic religiosity levels have more traditional GRA than adolescents with lower levels (*Hypothesis 1c*).

When investigating religious affiliation and religiosity simultaneously,

- Catholic affiliation, affiliation with Islam, and ideological religiosity remain significant predictors of adolescents' more traditional GRA when controlling for the respective other religious aspects (*Hypothesis 2*).

Empirical evidence investigating the role of religiosity for Muslim adolescent (immigrants') GRA is scarce. Studies with self-identified Muslim immigrant adolescents do not exist besides two studies examining the relation between religiosity and GRA of Muslim-Turkish adolescent immigrants and natives (Kretschmer, 2017; Weiss & Wittmann-Roumi Rassouli, 2007). Therefore, we exploratively study whether Muslim adolescents' (higher) religiosity contributes to their (traditional) GRA.

Based on empirical evidence indicating that the degree of religiosity is stable for Muslims across immigrant generations (Jacob & Kalter, 2013; Kretschmer, 2017; Maliepaard & Lubbers, 2013), which supports the theory of segmented assimilation (e.g., Portes & Zhou, 1993), we further assume for Muslim immigrant adolescents:

- The generation status does not play a role for Muslim immigrant adolescents' GRA; i.e., GRA does not differ between first- and second-generation Muslim immigrant adolescents (*Hypothesis 3*).

Data and Methods

Participants

The current paper uses data from the National Educational Panel Study (NEPS) conducted in Germany (Blossfeld, Roßbach, & von Maurice, 2011). Before data collection, the NEPS obtained approval for data collection by the Ministries of Education of the *Länder* (federal states) as well as signed participation and anonymous publication consent from all individuals or their legal guardians. Our sample is based on the Starting Cohort Grade 9 (*School and Vocational Training—Education Pathways of Students in Grade 9 and Higher*) with 16,425 students (Skopek, Pink, & Bela, 2013). The analytic sample for the current article included 10,466 adolescents from 1,059 classrooms. These adolescents attended 10th grade at a secondary school in 2012, provided sufficient information to identify their religious affiliation, had at least one valid item response on the GRA scale, and answered at least one question regarding religiosity. They were on average 16.42 years old ($SD = 0.58$, min = 12.5, max = 20.9); half of them were female (51.7%).

Measures

Gender Role Attitudes

Adolescents' GRA were measured with six items addressing gender division in the areas of education, household, employment, and politics (for the items, see Appendix A), with answers ranging from 1 (*completely disagree*) to 4 (*completely agree*) (Athenstaedt, 2000; Weidacher, Mittag, Quellenberg, & Brislinger, 2001). We recoded items describing a traditional view so that a higher score indicates more egalitarian GRA. A principal component factor analysis suggested a one-dimensional structure with an eigenvalue > 3.0, factor loadings > .60, and an explained variance of 51%. The reliability for this scale was $\alpha = .80$.

Religious Affiliation

To identify adolescents' religious affiliation, the NEPS applied a "three-step method" (van Tubergen, 2006: p. 8) by asking the following questions: "Do you belong to a religion or church?" (answer options: yes, no), "What religion or church do you belong to?" (answer options: Christian, Muslim, Jewish, other), and "What specific church, religion or denomination do you belong to?" (answer options: Roman Catholic, Protestant, Eastern Orthodox, Sunni, Shiite, Alawite, other). We differentiated between Catholics ($n = 3745$), Protestants ($n = 3853$), Muslims ($n = 703$), and adolescents without religious affiliation ($n = 2165$). Due to small sample sizes, we excluded Jewish ($n = 24$) and Eastern Orthodox ($n = 180$) adolescents from the analyses.

Religiosity

Based on Glock's (1962) conceptualization, the NEPS measured religiosity's ideological and ritualistic dimensions. *Self-rated religiosity* was used as an indicator of ideological religiosity. Adolescents answered the following question: "Regardless of whether you belong to a religious community, how religious would you say you are?" Response options ranged from 1 (*not at all religious*) to 4 (*very religious*). As an indicator of private ritualistic religiosity, the NEPS drew on *prayer frequency*. To measure the frequency of prayer, participants responded to the question "How often do you pray?" with answer options ranging from 1 (*every day*) to 7 (*never*). First, we recoded the answers so that a higher score reflects more frequent praying behavior; then, we reduced the number of categories to 1 (*never*), 2 (*at least once a year*), 3 (*several times a month*), 4 (*at least once a week*), and 5 (*every day*). *Participation in a religious community* served as a measure of public ritualistic religiosity. The question, "Are you active in a religious community? For example, do you regularly attend meetings or events there?" was used. Adolescents answered with *yes* = 1 or *no* = 0.

Immigrant Generation Status

We differentiated between first-generation (i.e., born in another country than Germany, $n = 421$, 4.0%), second-generation (i.e., born in Germany with at least one parent born abroad, $n = 1,833$, 17.5%), and non-immigrant adolescents (i.e., oneself and parents born in Germany with grandparents born abroad or in Germany; or oneself, parents, and grandparents born in Germany, $n = 8,144$, 78.3%; for further details, see (Olczyk, Will, & Kristen, 2016)). Due to the small sample size, we excluded non-immigrant Muslim adolescents ($n = 54$) from the analyses.

Control Variables

Previous research shows that sex, school type, and parental educational level are related to GRA, religious affiliation, or religiosity. Females having more egalitarian GRA than males (e.g., Dotti Sani & Quaranta, 2017) and females being more religious than males (Collett & Lizardo, 2009; Li, Woodberry, Liu, & Guo, 2020) are consistent findings in the sociology of gender and religion. Another robust empirical finding is that individuals who attend a school type leading to an upper secondary education level have more egalitarian GRA than individuals who attend lower-level school types (Farré & Vella, 2013; Valtin & Wagner, 2004). Although parents' higher educational level is not related to their children's religiosity (Jacob, 2020; Kretschmer, 2017; Spiegler, Güngör, & Leyendecker, 2016), it is associated with gender egalitarianism among their offspring (Dotti Sani & Quaranta, 2017; Fan & Marini, 2000; Farré & Vella, 2013).

Adolescents' *type of school* refers to their attended secondary level school type. Within Germany's stratified secondary education system, we distinguished adolescents who attended the *Gymnasium* (highest academic track) and adolescents who attended other secondary school types using a dichotomous variable (*Gymnasium* = 1, *other school types* = 0).

We used *parents' highest level of education* as an indicator of adolescents' educational family background. Based on the International Standard Classification of Education 1997

(ISCED; UNESCO Institute for Statistics, 2012), we distinguished between low (ISCED levels 0-2), medium (ISCED levels 3-4), and high education (ISCED levels 5-6) of each parent separately (European Union, 1995-2013). We used the educational level of the mother or father, whichever was higher (HISCED).

Analyses

In the first step, we performed a series of one-way ANOVAs with post hoc Scheffé's tests and chi-square tests to examine potential differences in the study variables among adolescents of different religious affiliations (Table 1). To compare these group differences, we used the effect sizes Cohen's d and Cramér's V as well as Cohen's (1992) interpretation of the effect sizes as small ($d = .20$; $V = .10$), medium ($d = .50$; $V = .30$), or large ($d = .80$; $V = .50$).

To test for multicollinearity among the variables measuring religiosity, we determined the *variance inflation factor* (VIF) for each religiosity variable; a VIF above ten indicates multicollinearity (Hair Jr, Black, Babin, & Anderson, 2009). We also calculated pairwise correlations between these variables and GRA in the overall sample; correlations $r > .70$ suggest multicollinearity (Tull & Hawkins (1990) in Mela & Kopalle, 2002). Additionally, we computed the *Condition Index* (CI); a CI above ten points toward multicollinearity (Belsley, Kuh, & Welsch, 1980). The VIFs for the religiosity variables varied between 1.33 and 2.19; the pairwise correlations were $.10 \leq r < .61$ (Appendix B), and the results of the *principal component analysis* (PCA) showed a $CI = 7.37$. These indicators do not suggest any multicollinearity among the religiosity variables.

We conducted ordinary least square (OLS) linear regression analyses to address our hypotheses in the second step. Adolescents' GRA were modeled as a latent construct; the other variables were manifest. The metric variable self-rated religiosity was standardized, with $M = 0$ and $SD = 1$. Thus, direct comparisons between the β -coefficients are possible and

can be interpreted as a small ($\beta = .10$), medium ($\beta = .30$), or large effect size ($\beta = .50$; Cohen, 1992). We also report unstandardized B-coefficients for interpretation reasons. Using Wald χ^2 tests (Wald, 1943), we tested whether the differences in regression weights between the variables were statistically significant.

We used Stata 15 (StataCorp, 2017) for data preparation and descriptive analyses and Mplus 8.7 (Muthén & Muthén, 1998–2021) for the regression analyses. We estimated cluster-robust standard errors with the option “type = complex” (Williams, 2000) to account for the multilevel data structure with adolescents clustered in classes. To avoid substantively unimportant differences showing statistical significance in the large sample, we applied the significance level of $p < .001$ across all analyses (White, 2005).

Missing Data Treatment

In empirical research, missing data are a common phenomenon. In our data, missing values on relevant study variables ranged from 0.4% for adolescents’ self-rated religiosity to 39.1% for parents’ education (for missing values of other variables, see Table 1). To address item non-response, we applied a two-step approach. First, if possible, we replaced adolescents’ missing values with the information they gave in a previous questionnaire within the NEPS or with information that parents provided about their participating adolescents. Second, we used FIML (*full information maximum likelihood*) estimation, an adequate handling strategy to deal with missing data (Allison, 2009; Gentrup, Lorenz, Kristen, & Kogan, 2020).

Results

Descriptive Statistics

Table 1 presents descriptive statistics for the overall sample and separately for Catholics, Protestants, Muslims, and adolescents without religious affiliation. Adolescents’ mean of GRA ($M = 2.98$, $SD = 0.62$, $\min = 1$, $\max = 4$) indicated that, on average, they had

rather egalitarian GRA. Post-hoc tests revealed that Muslim adolescents had more traditional GRA than Catholic adolescents ($d = .29$), Protestant adolescents ($d = .37$), and adolescents without religious affiliation ($d = .35$); these differences yielded small effect sizes. Catholic adolescents had more traditional GRA than Protestant adolescents with a very small effect size ($d = .08$).

On average, adolescents considered themselves as moderately religious ($M = 2.20$, $SD = 0.90$, $\min = 1$, $\max = 4$). Based on post-hoc test results, adolescents without religious affiliation reported being significantly less religious than adolescents belonging to a religion, yielding very large effect sizes (Catholics: $d = 1.31$; Protestants: $d = 1.24$; Muslims: $d = 2.76$). Muslim adolescents' self-rated religiosity was significantly higher than that of all other groups, yielding very large effect sizes (Catholics: $d = 1.07$; Protestants: $d = 1.15$). Most adolescents (62.80%) prayed several times a year maximally on average. There was a significant relation between prayer frequency and religious affiliation, $\chi^2(12) = 1315.90$, $p < .001$; yielding a small effect size ($V = .28$). For example, while less than six percent of adolescents without religious affiliation reported praying weekly or daily, 27.34% of Catholic adolescents, 22.74% of Protestant adolescents, and more than 50% of Muslim adolescents reported doing so. The majority of adolescents (78.62%) did not participate in religious activities. The relation between active participation and religious affiliation was significant and of small effect size, $\chi^2(3) = 650.62$, $p < .001$, $V = .25$.

Looking specifically at Muslims, the vast majority with over 80% were second-generation immigrant adolescents, the rest belonged to the first generation. There were no differences between the generations for GRA, $t(693) = -1.34$, $p = 0.18$, $d = -.14$, self-rated religiosity, $t(688) = 0.97$, $p = 0.33$, $d = .10$, prayer frequency, $\chi^2(4) = 5.12$, $p = 0.28$, $V = .09$, and religious participation, $\chi^2(1) = 0.36$, $p = 0.55$, $V = .02$.

The Role of Religious Affiliation and Religiosity for Adolescents' GRA

To study the role of religious affiliation and ideological and ritualistic religiosity for adolescents' GRA, we estimated a series of linear regression models by adding the predictor variables stepwise. The results are summarized in Table 2. We started with the baseline model (Model 0) that included the control variables. Models 1 to 6 relate to *Hypotheses 1a - 2*.

Catholic adolescents' mean GRA was significantly .07 scale points lower, thus more traditional, than the GRA of adolescents without religious affiliation (B-value of Catholic in Model 1), yielding a small effect size ($\beta = .12$). Although this result statistically supports *Hypothesis 1a*, namely that Catholic adolescents have more traditional GRA than adolescents without religious affiliation, the difference in GRA between Catholic and non-religiously affiliated adolescents was small.

Consistently with *Hypothesis 1b*, Muslim adolescents had more traditional GRA than Catholic adolescents (Wald $\chi^2 = 26.92$, $df = 1$, $p < .001$), Protestant adolescents (Wald $\chi^2 = 38.98$, $df = 1$, $p < .001$), and adolescents without religious affiliation (B = -.21), yielding a medium effect size ($\beta = .37$).

Higher self-rated religiosity was significantly correlated with more traditional GRA (Model 2). Adolescents who scored .90 scale points higher on self-rated religiosity (1 *SD* higher) scored .05 scale points lower on the GRA scale. This effect can be interpreted as very small ($\beta = .08$). Praying weekly or daily was significantly related to more traditional GRA (Model 3). Adolescents who prayed daily scored .11 scale points lower, and adolescents who prayed weekly scored .09 scale points lower on the GRA scale compared to adolescents who did not pray. Both praying frequencies yielded very small effect sizes ($\beta = .05$). Further analyses did not reveal any differences between praying daily or weekly for GRA (Wald $\chi^2 = 0.69$, $df = 1$, $p = .41$). Active participation in religious activities was not significantly related to adolescents' GRA (Model 4). Models 2-4 partly support *Hypothesis 1c*: Adolescents with higher self-rated religiosity and more frequent praying behavior had more

traditional GRA than adolescents with lower self-rated religiosity and who did not pray. Praying monthly or yearly and active religious participation were not related to adolescents' GRA.

The simultaneous analysis of all three indicators of religiosity, including background variables (Model 5), showed that higher self-rated religiosity was significantly associated with more traditional GRA, yielding a very small effect size ($\beta = .08$). Praying frequency and active participation were not related to GRA. The simultaneous analysis of all religious variables (religious affiliation and religiosity) next to background information (Model 6) showed a significant small effect for Muslim affiliation ($\beta = .22$) and a very small effect for self-rated religiosity ($\beta = .06$). In other words, Muslim adolescents' GRA score was .15 scale points lower and thus more traditional than adolescents' GRA without religious affiliation. Adolescents who scored .90 points higher on self-rated religiosity scored .03 scale points lower on the GRA scale when controlling for religious affiliation, ritualistic religiosity, and background information. The results also show that self-rated religiosity accounted for Catholic adolescents' more traditional GRA (comparison of Model 6 and Model 1). These results partly support *Hypothesis 2*: While, as assumed, affiliation with Islam and ideological religiosity were related to more traditional GRA, Catholic affiliation was not, controlling for social background and the respective other characteristics of religion.

The Role of Religiosity and Immigrant Generation Status for Muslim Adolescents' GRA

To explore whether Muslim adolescents' higher religiosity contributes to their more traditional GRA, we compared the results of Model 1 and Model 6. Self-rated religiosity partly accounted for Muslim adolescents' GRA because adding religiosity decreased the coefficient from $B = -.21$ (Model 1) to $B = .15$ (Model 6); yet, maintaining a medium effect size ($\beta = .37$, Model 1; $\beta = .26$, Model 6). The coefficient remained significant; i.e., GRA of Muslim adolescents remained significantly more traditional than that of adolescents without

religious affiliation, than Catholic adolescents' GRA (Wald $\chi^2 = 13.83$, $df = 1$, $p < .001$), and Protestant adolescents' GRA (Wald $\chi^2 = 21.97$, $df = 1$, $p < .001$). Thus, Muslim adolescents' higher self-rated religiosity partly explained their more traditional GRA, while prayer frequency and active participation did not.

As assumed in *Hypothesis 3*, immigrant generation status did not relate to Muslim adolescents' GRA (Model 7); thus, differences in GRA between the first and second generations were not observed.

Besides these findings regarding the hypotheses, sex and school type were significantly related to GRA in all analytical models. More specifically, females and adolescents who attended the *Gymnasium* expressed more egalitarian GRA than males and adolescents who attended another type of school. The sex effect was very large ($\beta = 1.20$), and the effect of attended school type was very small ($\beta = .06$). The background variables explained 37.0% variance of GRA (Model 0), which increased to 38.0% at maximum when adding self-rated religiosity (Model 2), indicating that religious aspects generally played a minor role for adolescents' GRA.

Discussion

This study used data from the National Educational Panel Study (NEPS) to investigate how religious affiliation and ideological and ritualistic religiosity are related to adolescents' GRA. We examined these religious aspects separately and simultaneously. In addition, we explored the role of religiosity and immigrant generation status for Muslim adolescents' GRA. The separate analyses revealed that Catholic and Muslim affiliation, higher ideological religiosity (self-rated religiosity), and more frequent private ritualistic religiosity (praying weekly or daily) were related to adolescents' more traditional GRA. The simultaneous analyses showed that Muslim affiliation and higher ideological religiosity were associated with adolescents' more traditional GRA. Moreover, we found ideological religiosity to fully

account for Catholic but only partly for Muslim adolescents' more traditional GRA. Finally, immigrant generation status was not related to Muslim adolescents' more traditional GRA.

Although we found significant relations between religious aspects and GRA at the statistical level, these yielded very small to medium effect sizes. In contrast, the sex effect was very large and is in line with previous research (Dotti Sani & Quaranta, 2017; Hadjar, Grünewald-Huber, Gysin, Lupatsch, & Braun, 2012; Halimi, Consuegra, Struyven, & Engels, 2016). Compared to social background information, religious aspects explained only 1% of the variance of GRA. Therefore, religious affiliation and religiosity seem to be of limited relevance for adolescents' GRA. Nevertheless, religious affiliation seems to play a role of medium size for Muslim adolescents' GRA. This difference between Muslim, Christian, and not religiously affiliated adolescents' GRA cannot fully be explained within the scope of this article.

This study is novel in disentangling the relations between religious affiliation, ideological religiosity, ritualistic religiosity, and adolescents' GRA. It highlights the importance of distinguishing adolescents from different religions or, at least, differentiating between Muslims and non-Muslims, as some researchers have already done (e.g., Alexander & Welzel, 2011). As theoretically argued and reported by many studies (Alexander & Welzel, 2011; Brinkerhoff & MacKie, 1985; Gerhards, 2006; Salikutluk & Heyne, 2014), Catholics and Muslims expressed more traditional GRA than individuals without affiliation, and Muslims had the most traditional GRA. In line with Kretschmer (2017), adolescents with higher ideological religiosity had more traditional GRA than adolescents with lower ideological religiosity. Similar to a study conducted with adult Christian and Muslim females (Read, 2003), our findings suggest that ideological religiosity has a stronger effect on adolescents' GRA than ritualistic religiosity. One possible explanation relates to less variation in Christians' ritualistic religiosity than Muslims' (Read, 2003). While, in our sample, less than a third of Christian adolescents reported praying at least weekly, almost half of Muslim

adolescents reported doing so. Similarly, 20% of Christian adolescents actively participated in religious activities; participation for Muslim adolescents was more evenly distributed with 60%.

Moreover, this study expands the empirical evidence on the relation between traditional GRA and higher religiosity in Muslim adolescents. In line with previous studies with Muslim women (Read, 2003) or Turkish immigrant adolescents (Kretschmer, 2017), in our study religiosity also partly contributed to Muslim adolescents' more traditional GRA. Our findings further indicate that the immigrant generation status does not play a role for Muslim adolescents' GRA. Thus, first- and second-generation did not differ in their GRA and religiosity measures, and immigrant generation status did not contribute to Muslim adolescents' GRA. These results add to the existing empirical evidence of a stable level of religiosity and GRA across immigrant generations of Muslims (Jacob & Kalter, 2013; Röder, 2014) and provide support for the theory of segmented assimilation (e.g., Portes & Zhou, 1993).

Limitations and Future Research Directions

The present study has some limitations that should be addressed in future research. Due to a lack of information and sample size restrictions, we only differentiated between Catholic, Protestant, and Muslim adolescents. Future studies may distinguish additional Christian and Muslim subgroups and study Jews and Christian Orthodox when investigating the role of religious affiliation for adolescents' GRA (Becher & El-Menouar, 2014). Faranda and Nolle (2019), for example, argue for a more detailed differentiation of Muslim subgroups such as Alevi, Shiites, and Sunnis because they differ in terms of religious practices. Additionally, measures should be used that capture the specific meaning of religiosity for each religion and denomination. More precisely, daily praying behavior reflects a high level of religiosity for Protestants, Jews, and Alevi but not for Orthodox Christians and Jews,

Shiites, and Sunnis. Thus, it might be helpful to interpret indicators of religiosity differently according to the belief set and practices of each religious subgroup. Jalil (2017) proposes to use models of religiosity that were explicitly developed for Muslims when studying Muslims. Using latent class analysis for “identifying combinations of religious beliefs, salience, and practices that are meaningful to individuals” (Pearce, Foster, & Hardie, 2013: p. 59) would also be an option, as Faranda and Nolle (2019) have done for different Muslim subgroups.

Another limitation of the present study is the cross-sectional nature of the data, i.e., GRA and all variables related to religious affiliation and religiosity were collected at the same time. Thus, we cannot derive causal conclusions. Although we analyzed the effect of religious aspects on GRA in line with other scholars (Alexander & Welzel, 2011; Scheible & Fleischmann, 2013), it is also reasonable to assume the opposite relational pattern (e.g., Feltey & Poloma, 1991).

Finally, future studies should also consider other influential factors that are likely to be of more relevance for adolescents' GRA that we did not investigate in the present study. These could include parents' GRA (Burt & Scott, 2002; Davis & Wills, 2010; Ittel, Kuhl, & Hess, 2006; Tenenbaum & Leaper, 2002) and parental share of household tasks and child-care responsibilities (Cunningham, 2001; van de Vijver, 2007) because the transmission of attitudes from parents to their children also plays a role for adolescents' GRA. Studies show that parents' GRA partially contribute to their children's GRA and that these transmission processes are similar for different immigrant groups (Idema & Phalet, 2007; Ittel et al., 2006; Kretschmer, 2017; Spierings, 2015). Similarly, parents' religiosity would be worth including in future studies as it is related to adolescents' religiosity (e.g., Jacob, 2020) but might differ in familial transmission processes between Muslim and Christian (immigrant) families (de Hoon & van Tubergen, 2014; Jacob & Kalter, 2013; Verkuyten, Thijs, & Stevens, 2012). For example, in families with highly religious parents, the transmission of ideological religiosity is stronger for Muslim immigrants than for non-Muslim immigrants and natives (de Hoon &

van Tubergen, 2014), which can partly be attributed to Muslim parents' higher importance in keeping traditions (Jacob, 2020).

Conclusion

To our knowledge, the current study is one of the first studies that separately and simultaneously examined the relations between religious affiliation (Catholic, Protestant, Muslim, or no affiliation), ideological and ritualistic religiosity, and GRA among adolescents. This cross-sectional study has expanded our knowledge of the interplay between these religious aspects and GRA during adolescence.

We found that religious affiliation and religiosity play only a minor role for adolescents' GRA and a moderate role for Muslim adolescents' GRA, whereas sex is substantially related to GRA. Thus, a promising strategy toward more gender equality would be to establish gender equality norms in daily life situations of adolescents (Wenhold & Harrison, 2021). Providing gender-balanced portrayals and illustrations of non-traditional gender role allocations in schoolbooks (e.g., Moser & Hannover, 2014) and using gender-fair language and depictions at school and in media (Moser & Hannover, 2014; Vervecken & Hannover, 2015) are possible examples. Reducing gender stereotypes is especially important for male adolescents, who lag behind their female peers concerning gender equality. Some researchers have already suggested (e.g., Dotti Sani & Quaranta, 2017) that interventions aimed explicitly at male adolescents would ensure that they receive relevant input to adapt more egalitarian GRA.

Moreover, the findings from the current study challenge the common assumption often conveyed in public media, suggesting that Muslims' conservative gender-related values are not compatible with the European goal of gender equality (Inglehart & Norris, 2003; Norris & Inglehart, 2004; von Bose & Terpstra, 2012). In line with previous studies with adults (Alexander & Welzel, 2011; Scheible & Fleischmann, 2013), the relation between Muslim

affiliation and GRA is statistically significant yet practically negligible. Therefore, educators, policymakers, and journalists should favor a more careful representation of Muslims in multicultural countries, such as Germany. Rather than emphasizing (minor) differences, it may be helpful for a respectful society to concentrate more on the considerable part of similarities between Muslims and non-Muslims, immigrants and non-immigrants, as well as religious and non-religious individuals (e.g., Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, & Kunter, 2015). Ultimately, it may form the basis for more tolerant and less discriminatory attitudes and behavior towards Muslims (Kaddor, Karabulut, & Pfaff, 2020; Pickel & Pickel, 2019), leading to a respectful, gender-equal, multireligious, and multicultural society.

References

- Alba, R., & Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31(4), 826-874. doi:10.2307/2547416
- Aleksynska, M., & Chiswick, B. R. (2013). The determinants of religiosity among immigrants and the native born in Europe. *Review of Economics of the Household*, 11(4), 563-598. doi:10.1007/s11150-013-9188-7
- Alexander, A. C., & Welzel, C. (2011). Islam and patriarchy: How robust is Muslim support for patriarchal values? *International Review of Sociology*, 21(2), 249-276. doi:10.1080/03906701.2011.581801
- Algan, Y., & Cahuc, P. (2006). Job protection: The macho hypothesis. *Oxford Review of Economic Policy*, 22(3), 390-410. doi:10.1093/oxrep/grj023
- Allison, P. D. (2009). Missing data. In R. E. Millsap & A. Maydeu-Olivares (Eds.), *The Sage handbook of quantitative methods in psychology* (pp. 72-89). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Athenstaedt, U. (2000). Normative Geschlechtsrollenorientierung: Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. [Normative gender role attitudes: The development and validation of a new questionnaire]. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 21(1), 91-104. doi:10.1024//0170-1789.21.1.91
- Athenstaedt, U., & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen* [Gender roles and their consequences]. Stuttgart, Germany: Kohlhammer.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Becher, I., & El-Menouar, Y. (2014). *Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit* [Gender roles of Germans and immigrants with Christian and Muslim affiliation]. Nürnberg, Germany: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

- Becker, M., & El-Menouar, Y. (2012). Is Islam an Obstacle for Integration? A Qualitative Analysis of German Media Discourse. *Journal of Religion in Europe*, 5, 141–161.
- Belsley, D. A., Kuh, E., & Welsch, R. E. (1980). *Regression diagnostics: Identifying influential data and sources of collinearity*. New York: John Wiley and Sons.
- Bisin, A., Patacchini, E., Verdier, T., & Zenou, Y. (2008). Are Muslim immigrants different in terms of cultural integration? *Journal of the European Economic Association*, 6(2-3), 445-456. doi:10.1162/jeea.2008.6.2-3.445
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (2011). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinkerhoff, M. B., & MacKie, M. (1985). Religion and gender: A comparison of Canadian and American student attitudes. *Journal of Marriage and Family*, 47(2), 415-429. doi:10.2307/352141
- Buijs, F. J., & Rath, J. C. (2006). *Muslims in Europe. The state of research. IMISCOE Working paper*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Burt, K. B., & Scott, J. (2002). Parent and adolescent gender role attitudes in 1990s Great Britain. *Sex Roles*, 46(7), 239-245. doi:10.1023/a:1019919331967
- Buser, D. (2014). Das fehlende Frauenpriestertum ist auch ein Grundrechtsproblem. [The lack of women's priesthood is also a fundamental rights issue]. *facultativ*, 2, 8-9.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Collett, J. L., & Lizardo, O. (2009). A power-control theory of gender and religiosity. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 48(2), 213-231. doi:10.1111/j.1468-5906.2009.01441.x

- Council of Europe. (2014). *Gender Equality Strategy 2014-2017*. Retrieved from <https://edoc.coe.int/en/gender-equality/5992-council-of-europe-gender-equality-strategy-2014-2017.html>
- Cunningham, M. (2001). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes toward gender and household labor in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 111-122. doi:10.1111/j.1741-3737.2001.00111.x
- Davis, K. (1984). Wives and work: The sex role revolution and its consequences. *Population and Development Review*, 10(3), 397-417. doi:10.2307/1973512
- Davis, S. N. (2007). Gender ideology construction from adolescence to young adulthood. *Social Science Research*, 36(3), 1021-1041. doi:10.1016/j.ssresearch.2006.08.001
- Davis, S. N., & Greenstein, T. N. (2009). Gender ideology: Components, predictors, and consequences. *Annual Review of Sociology*, 35(1), 87-105. doi:10.1146/annurev-soc-070308-115920
- Davis, S. N., & Wills, J. B. (2010). Adolescent gender ideology socialization: Direct and moderating effect of fathers' beliefs. *Sociological Spectrum*, 30(5), 580-604. doi:10.1080/02732173.2010.496106
- de Hoon, S., & van Tubergen, F. (2014). The religiosity of children of immigrants and natives in England, Germany, and the Netherlands: The role of parents and peers in class. *European Sociological Review*, 30(2), 194-206. doi:10.1093/esr/jcu038
- Denton, M. L. (2004). Gender and marital decision making: Negotiating religious ideology and practice. *Social Forces*, 82(3), 1151-1180. doi:10.1353/sof.2004.0034
- Diehl, C., & Koenig, M. (2009). Religiosität türkischer Migranten im Generationenverlauf: Ein Befund und einige Erklärungsversuche. [Religiosity of first and second generation Turkish migrants: A phenomenon and some attempts at a theoretical explanation]. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(4), 300. doi:10.1515/zfsoz-2009-0403

- Diehl, C., & Koenig, M. (2011). Religiosität und Geschlechtergleichheit – Ein Vergleich türkischer Immigranten mit der deutschen Mehrheitsbevölkerung [Religiosity and gender equity - A comparison between Turkish immigrants and the German majority population]. In H. Meyer & K. Schubert (Eds.), *Politik und Islam* (pp. 191-215). doi:10.1007/978-3-531-93022-0_9
- Diehl, C., Koenig, M., & Ruckdeschel, K. (2009). Religiosity and gender equality: Comparing natives and Muslim migrants in Germany. *Ethnic and Racial Studies*, 32(2), 278-301. doi:10.1080/01419870802298454
- Dotti Sani, G. M., & Quaranta, M. (2017). The best is yet to come? Attitudes toward gender roles among adolescents in 36 countries. *Sex Roles*, 77(1), 30-45. doi:10.1007/s11199-016-0698-7
- Eagly, A. H. (1987). Reporting sex differences. *American Psychologist*, 42(7), 756-757. doi:10.1037/0003-066X.42.7.755
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. doi:10.1037/0003-066X.48.2.90
- Ehrtmann, L., & Wolter, I. (2018). The impact of students' gender-role orientation on competence development in mathematics and reading in secondary school. *Learning and Individual Differences*, 61, 256-264. doi:10.1016/j.lindif.2018.01.004
- Eliason, K. D., Hall, M. E. L., Anderson, T., & Willingham, M. (2017). Where gender and religion meet: Differentiating gender role ideology and religious beliefs about gender. *Journal of Psychology and Christianity*, 36(1), 3-15.
- European Union. (1995-2013). International Standard Classification of Education (ISCED).
- Fan, P.-L., & Marini, M. M. (2000). Influences on gender-role attitudes during the transition to adulthood. *Social Science Research*, 29(2), 258-283. doi:10.1006/ssre.1999.0669

- Faranda, R. D., & Nolle, D. B. (2019). The mosaic of Muslim religiosity and social-political attitudes in Kyrgyzstan: A gender-based exploration. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 58(1), 114-137. doi:10.1111/jssr.12573
- Farré, L., & Vella, F. (2013). The intergenerational transmission of gender role attitudes and its implications for female labour force participation. *Economica*, 80(318), 219-247. doi:10.1111/ecca.12008
- Feltey, K. M., & Poloma, M. M. (1991). From sex differences to gender role beliefs: Exploring effects on six dimensions of religiosity. *Sex Roles*, 25(3), 181-193. doi:10.1007/bf00289853
- Fleischmann, F., & Phalet, K. (2012). Integration and religiosity among the Turkish second generation in Europe: A comparative analysis across four capital cities. *Ethnic and Racial Studies*, 35(2), 320-341. doi:10.1080/01419870.2011.579138
- Fortin, N. M. (2005). Gender role attitudes and the labour-market outcomes of women across OECD countries. *Oxford Review of Economic Policy*, 21(3), 416-438. doi:10.1093/oxrep/gri024
- Garcia-Muñoz, T., & Neuman, S. (2013). Bridges or buffers? Motives behind immigrants' religiosity. *IZA Journal of Migration*, 2(1), 23. doi:10.1186/2193-9039-2-23
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 101296. doi:10.1016/j.learninstruc.2019.101296
- Gerhards, J. (2006). *Kulturelle Unterschiede in der Europäischen Union: Ein Vergleich zwischen Mitgliedsländern, Beitrittskandidaten und der Türkei* [Cultural differences within the European Union. A comparison between member states, candidate countries and Turkey] (2. Rev. ed.). Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glock, C. Y. (1962). On the study of religious commitment. *Religious Education*, 57(sup4), 98-110. doi:10.1080/003440862057S407

- Güveli, A., & Platt, L. (2011). Understanding the religious behaviour of Muslims in the Netherlands and the UK. *Sociology*, 45(6), 1008-1027. doi:10.1177/0038038511416165
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55. doi:10.1016/j.tate.2015.02.001
- Hadjar, A., Grünewald-Huber, E., Gysin, S., Lupatsch, J., & Braun, D. (2012). Traditionelle Geschlechterrollen und der geringere Schulerfolg von Jungen. Quantitative und qualitative Befunde aus einer Schulstudie im Kanton Bern (Schweiz). [Traditional gender role patterns and the lower educational success of boys. Quantitative and qualitative findings of a school survey in the Canton Bern (Switzerland)]. *Swiss Journal of Sociology*, 38(3), 375-400.
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Halimi, M., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2016). The relationship between youngsters' gender role attitudes and individual, home, and school characteristics: A review. *Sage Open*, 1-19. doi:10.1177/2158244016656230
- Haller, M., & Hoellinger, F. (1994). Female employment and the change of gender roles: The conflictual relationship between participation and attitudes in international comparison. *International Sociology*, 9(1), 87-112. doi:10.1177/026858094009001006
- Haug, S., Müssig, S., & Sticks, A. (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz* [Muslim life in Germany. On behalf of the German Islam Conference] (Vol. 6). Nürnberg, Germany: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ).
- Healy, A. E. (2020). Gender role attitudes and religious denomination: Context matters. *Social Politics*, 27(2), 282-311. doi:10.1093/sp/jxz022

- Heaton, T. B., & Cornwall, M. (1989). Religious group variation in the socioeconomic status and family behavior of women. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 28(3), 283-299. doi:10.2307/1386740
- Huber, S., & Huber, O. W. (2012). The Centrality of Religiosity Scale (CRS). *Religions*, 3(3), 710-724. doi:10.3390/rel3030710
- Idema, H., & Phalet, K. (2007). Transmission of gender-role values in Turkish-German migrant families: The role of gender, intergenerational and intercultural relations. *Zeitschrift für Familienforschung*, 19(1), 71-105.
- Inglehart, R., & Norris, P. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. New York: Cambridge University Press.
- Ittel, A., Kuhl, P., & Hess, M. (2006). Traditionelle Geschlechterrollen und Problemverhalten im Leben Jugendlicher in Berlin [Traditional gender role orientation and problem behavior in adolescence]. In A. Ittel & H. Merkens (Eds.), *Interdisziplinäre Jugendforschung. Jugendliche zwischen Familie, Freunden und Feinden* (pp. 105-133). Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jacob, K. (2020). Intergenerational transmission in religiosity in immigrant and native families: The role of transmission opportunities and perceived transmission benefits. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(9), 1921-1940. doi:10.1080/1369183X.2018.1515009
- Jacob, K., & Kalter, F. (2013). Intergenerational change in religious salience among immigrant families in four European countries. *International Migration*, 51(3), 38-56. doi:10.1111/imig.12108
- Jalil, R. (2017). The social significance of Islam in Post-Soviet Central Asia: The case of Kyrgyzstan. In P. Jones (Ed.), *Islam society and politics in Central Asia* (pp. 3-28). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

- Josua, H. N. (2019). *Muslime und der Islam. Wer oder was gehört zu Deutschland?* [Muslims and Islam. Who or what belongs to Germany?]. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kaddor, L., Karabulut, A., & Pfaff, N. (2020). "... You immediately think of Islamic fundamentalism". Essen, Germany: University of Duisburg-Essen.
- Kretschmer, D. (2017). Explaining differences in gender role attitudes among migrant and native adolescents in Germany: Intergenerational transmission, religiosity, and integration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(13), 2197-2218.
doi:10.1080/1369183X.2017.1388159
- Kucinskas, J. (2010). A research note on Islam and gender egalitarianism: An examination of Egyptian and Saudi Arabian youth attitudes. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 49(4), 761-770. doi:10.1111/j.1468-5906.2010.01545.x
- Kulik, L. (2000). Intrafamilial congruence in gender-role ideology: Husband-wife versus parents-offspring. *Journal of Comparative Family Studies*, 31(1), 91-106.
- Kulik, L. (2002). Like-sex versus opposite-sex effects in transmission of gender role ideology from parents to adolescents in Israel. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 451-457.
doi:10.1023/a:1020263120774
- Li, Y., Woodberry, R., Liu, H., & Guo, G. (2020). Why are women more religious than men? Do risk preferences and genetic risk predispositions explain the gender gap? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 59(2), 289-310. doi:10.1111/jssr.12657
- Lindsey, L. L. (2015). *Gender roles: A sociological perspective*. New York: Routledge.
- Maliepaard, M., & Lubbers, M. (2013). Parental religious transmission after migration: The case of Dutch Muslims. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(3), 425-442.
doi:10.1080/1369183X.2013.733862
- Mela, C. F., & Kopalle, P. K. (2002). The impact of collinearity on regression analysis: The asymmetric effect of negative and positive correlations. *Applied Economics*, 34(6), 667-677. doi:10.1080/00036840110058482

- Moser, F., & Hannover, B. (2014). How gender fair are German schoolbooks in the twenty-first century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 387-407. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43551138>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2021). *Mplus*. Los Angeles, CA: (Version 8.7) [Computer software]. Muthén & Muthén.
- Norris, P., & Inglehart, R. (2004). *Sacred and secular: Religion and politics worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2015). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence: PISA*, OECD Publishing.
- Okin, S. M. (2002). “Mistresses of their own destiny”: Group rights, gender, and realistic rights of exit. *Ethics*, 112(2), 205-230. doi:10.1086/324645
- Olczyk, M., Will, G., & Kristen, C. (2016). *Immigrants in the NEPS: Identifying generation status and group of origin* (NEPS Survey Paper No. 4). Retrieved from Bamberg: www.neps-data.de/Portals/0/Survey%20Papers/SP_IV.pdf
- Pearce, L. D., Foster, E. M., & Hardie, J. H. (2013). A person-centered examination of adolescent religiosity using latent class analysis. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 52(1), 57-79. doi:10.1111/jssr.12001
- Pfündel, K., Stichs, A., & Tanis, K. (2021). *Muslimisches Leben in Deutschland 2020 - Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Forschungsbericht 38 des Forschungszentrums des Bundesamtes* [Muslim life in Germany 2020 - A study on behalf of the German Islam Conference]. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Pickel, G., & Pickel, S. (2019). Der „Flüchtling“ als Muslim – und unerwünschter Mitbürger? [The 'refugee' as a Muslim - and an undesirable fellow citizen?]. In O. Hidalgo & G. Pickel (Eds.), *Flucht und Migration in Europa: Neue Herausforderungen für Parteien*,

- Kirchen und Religionsgemeinschaften* (pp. 279-323). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pipes, D. (2001). *In the path of God: Islam and political power*. New Delhi, India: Voice of India.
- Porter, J. R., & Albert, A. A. (1977). Subculture or assimilation? A cross-cultural analysis of religion and women's role. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 16(4), 345-359. doi:10.2307/1386221
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96. doi:10.1177/0002716293530001006
- Read, J. G. (2003). The sources of gender role attitudes among Christian and Muslim Arab-American women. *Sociology of Religion*, 64(2), 207-222. doi:10.2307/3712371
- Röder, A. (2014). Explaining religious differences in immigrants' gender role attitudes: The changing impact of origin country and individual religiosity. *Ethnic and Racial Studies*, 37(14), 2615-2635. doi:10.1080/01419870.2013.854919
- Saewyc, E. (2017). A global perspective on gender roles and identity. *Journal of Adolescent Health*, 61(4, Supplement), S1-S2. doi:10.1016/j.jadohealth.2017.07.010
- Salikutluk, Z., & Heyne, S. (2014). Wer ist tatsächlich benachteiligt? Die Wirkung traditioneller Geschlechterrollen auf schulische Leistungen und elterliche Aspirationen in deutschen und türkischen Familien. [Who is indeed disadvantaged? The effect of traditional gender roles on educational achievement and parental aspirations in German and Turkish families]. *Zeitschrift für Soziologie* 43(6), 421–440. doi:10.1515/zfsoz-2014-0603
- Schedel, G. (2014). Gehört der Islam zu Europa? [Does Islam belong to Europe?]. *MIZ. Politisches Magazin für Konfessionslose und AtheistINNEN*, 2. Retrieved from <https://hpd.de/artikel/9938>

- Scheible, J. A., & Fleischmann, F. (2013). Gendering Islamic religiosity in the second generation: Gender differences and in religious practice and the association with gender ideology among Moroccan- and Turkish-Belgian Muslims. *Gender and Society, 27*, 372–395. doi:10.1177/0891243212467495
- Schnabel, L. (2016). Religion and gender equality worldwide: A country-level analysis. *Social Indicators Research, 129*(2), 893-907. doi:10.1007/s11205-015-1147-7
- Schweitzer, F. (2005). Religiöse Identitätsbildung [Religious identity formation]. In P. Schreiner, U. Sieg, & V. Elsenbast (Eds.), *Handbuch Interreligiöses Lernen* (pp. 294-303). Gütersloh, Germany: Gütersloher Verlaghaus.
- Simsek, M., Jacob, K., Fleischmann, F., & Tubergen, F. (2018). Keeping or losing faith? Comparing religion across majority and minority youth in Europe. In F. Kalter, J. O. Jonsson, F. van Tubergen, & A. Heath (Eds.), *Growing up in diverse societies: The integration of the children of immigrants in England, Germany, the Netherlands, and Sweden* (pp. 246-273). Oxford: Oxford University Press.
- Skopek, J., Pink, S., & Bela, D. (2013). *Starting Cohort 4: 9th Grade (SC 4). SUF version 1.1.0*. Bamberg, Germany: National Educational Panel Study (NEPS).
- Spiegler, O., Güngör, D., & Leyendecker, B. (2016). Muslim immigrant parents' social status moderates the link between religious parenting and children's identification with the heritage and host culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 47*(9), 1159-1177. doi:10.1177/0022022116665170
- Spierings, N. (2015). Gender equality attitudes among Turks in Western Europe and Turkey: The interrelated impact of migration and parents' attitudes. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 41*(5), 749-771. doi:10.1080/1369183X.2014.948394
- Stark, R., & Glock, C. Y. (1968). *American piety: The nature of religious commitment*. Los Angeles, CA: Berkeley University Press.

- StataCorp. (2017). *Stata statistical software: Release 15*. College Station, TX: StataCorp LLC.
- Steinbach, A. (2009). Die häusliche Aufgabenteilung bei Paaren mit türkischem Migrationshintergrund und einheimischen deutschen Paaren im Vergleich. [The division of domestic tasks in the case of couples with a Turkish migration background, and native German couples in comparison]. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, *34*, 79-104. doi:10.1007/s12523-010-0034-1
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, *38*(4), 615-630. doi:10.1037//0012-1649.38.4.615
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. Retrieved from Montreal, Canada:
- Valtin, R., & Wagner, C. (2004). Geschlechterrollenorientierungen und ihre Beziehungen zu Maßen der Ich-Stärke bei Jugendlichen aus Ost- und Westberlin. [Gender role orientation and their relation to dimensions of ego strength in adolescents from East and West Berlin]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *7*(1), 103-120. doi:10.1007/s11618-004-0008-y
- van de Vijver, F. J. R. (2007). Cultural and gender differences in gender-role beliefs, sharing household task and child-care responsibilities, and well-being among immigrants and majority members in the Netherlands. *Sex Roles*, *57*(11), 813-824. doi:10.1007/s11199-007-9316-z
- van Tubergen, F. (2006). Religious affiliation and attendance among immigrants in eight Western countries: Individual and contextual effects. *Journal for the Scientific Study of Religion*, *45*(1), 1-22. doi:10.1111/j.1468-5906.2006.00002.x

- Verkuyten, M., Thijs, J., & Stevens, G. (2012). Multiple identities and religious transmission: A study among Moroccan-Dutch Muslim adolescents and their parents. *Child Development, 83*(5), 1577-1590. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01794.x
- Vervecken, D., & Hannover, B. (2015). Yes I can! Effects of gender fair job descriptions on children's perceptions of job status, job difficulty, and vocational self-efficacy. *Social Psychology, 46*(2), 76-92. doi:10.1027/1864-9335/a000229
- Voas, D. (2007). Does religion belong in population studies? *Environment and Planning A: Economy and Space, 39*(5), 1166-1180. doi:10.1068/a38154
- von Bose, A., & Terpstra, J. (2012). Geschlechterrollen im Islam [Gender roles in Islam]. In *Muslimische Patienten pflegen: Praxisbuch für Betreuung und Kommunikation* (pp. 109-118). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Wald, A. (1943). Tests of statistical hypotheses concerning several parameters when the number of observations is large. *Transactions of the American Mathematical Society, 54*(3), 426-482. doi:10.2307/1990256
- Weidacher, A., Mittag, H., Quellenberg, H., & Brislinger, E. (2001). Sozial und politisch ‚integriert‘? Der Ausländersurvey 1997 auf CD-ROM. [Socially and politically 'integrated'? The foreigner survey 1997 on CD-ROM]. *ZA-Information, 48*.
- Weiss, H., & Wittmann-Roumi Rassouli, M. (2007). Ethnische Traditionen, religiöse Bindungen und „civic identity“ [Ethnic traditions, religious ties, and "civic identity"]. In H. Weiss (Ed.), *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation* (pp. 155-188). doi:10.1007/978-3-531-90563-1_6
- Wenhold, H., & Harrison, K. (2021). Emerging adults and gender norms: Everyday life experiences, media perceptions, attitudes, and future expectations. *Gender Issues, 38*, 420–437. doi:10.1007/s12147-020-09270-3
- White, L. (2005). Writes of passage: Writing an empirical journal article. *Journal of Marriage and Family, 67*(4), 791-798. doi:10.1111/j.1741-3737.2005.00175.x

Williams, R. L. (2000). A note on robust variance estimation for cluster-correlated data.

Biometrics, 56(2), 645-646. doi:10.1111/j.0006-341X.2000.00645.x

Wolter, I., Braun, E., & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in Psychology*, 6: 1267. doi:10.3389/fpsyg.2015.01267

Zuo, J., & Tang, S. (2000). Breadwinner status and gender ideologies of men and women regarding family roles. *Sociological Perspectives*, 43(1), 29-43. doi:10.2307/1389781

Table 1 Descriptive statistics of all study variables for the overall sample, Catholics, Protestants, Muslims, and adolescents without religious affiliation

Variable	Overall (N = 10466, 100%)				Catholic (N = 3745, 5.78%)			Protestant (N = 3853, 36.81%)			Muslim (N = 703, 6.72%)			Not affiliated (N = 2165, 20.69%)			F/ χ^2 value ¹
	n	M/%	SD	Missing %	n	M/%	SD	n	M/%	SD	n	M/%	SD	n	M/%	SD	Post hoc tests ²
GRA ³	10466	2.98	0.62	0.00	3745	2.97	0.62	3853	3.02	0.60	703	2.79	0.69	2165	3.01	0.62	28.19 ; b, d, f
Gender				0.00													
Female	5414	51.73			1943	51.88		2066	53.62		350	49.79		1055	48.73		14.42
Male	5052	48.27			1802	48.12		1787	46.38		353	50.21		1110	51.27		
School type				0.39													
Gymnasium	4513	43.12			1683	44.94		1827	47.42		139	19.77		864	39.91		198.17
Other school types	5912	56.49			2053	54.82		2010	52.17		559	79.52		1290	59.58		
HISCED				39.00													
Low	307	2.93			67	1.79		68	1.76		105	14.94		67	3.09		875.90
Medium	2752	26.29			1072	28.62		999	25.93		105	14.94		576	26.61		
High	3325	31.77			1231	32.87		1412	36.65		33	4.69		649	29.98		
Self-rated religiosity ³	10421	2.20	0.90	0.43	3726	2.37	0.80	3836	2.32	0.79	698	3.21	0.69	2161	1.39	0.65	1315.90 ; b-f
Prayer				1.75													
Never	3086	29.49			676	18.05		863	22.40		104	14.79		1443	66.65		2400.00
Yearly	3935	37.60			1542	41.17		1743	45.24		160	22.76		490	22.63		
Monthly	912	8.71			473	12.63		336	8.72		65	9.25		38	1.76		
Weekly	1419	13.56			668	17.84		507	13.16		171	26.74		73	3.37		
Daily	931	8.90			345	9.21		359	9.32		188	27.67		39	1.80		
Participation				1.25													
Yes	2107	20.13			921	24.59		838	21.75		290	41.25		58	2.68		650.62
No	8228	78.62			2795	74.63		2991	77.63		400	56.90		2042	94.32		
Generation status				0.65													
1 st	421	4.02			105	2.80		106	2.75		114	16.22		96	4.43		2700.00
2 nd	1833	17.51			549	14.66		399	10.36		581	82.65		304	14.04		
None	8144	77.81			3068	81.92		3324	86.27		--	--		1752	80.92		

Note: These numbers are based on the non-imputed dataset.

¹ Group difference testing was performed with F test for mean comparisons and X^2 test for comparison of proportions; values in bold are significant at the level of $p < 0.001$

² Post hoc group difference testing was performed with Scheffé test for mean comparisons; significant difference at $p < 0.001$ between (a) Catholics and Protestants, (b) Catholics and Muslims, (c) Catholics and no religious affiliation, (d) Protestants and Muslims, (e) Protestants and no religious affiliation, (f) Muslims and no religious affiliation

³ empirical min = 1, empirical max = 4

Table 2 Linear regression models predicting adolescents' GRA

Measures	Model 0		Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5		Model 6		Model 7	
	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Controls</i>																
Female	.68 (.02)	1.20	.68 (.02)	1.20	.69 (.02)	1.20	.69 (.02)	1.20	.68 (.02)	1.20	.68 (.02)	1.20	.68 (.02)	1.20	.68 (.02)	1.20
Gymnasium	.07 (.01)	.06	.07 (.01)	.06	.07 (.01)	.06	.07 (.01)	.07	.07 (.01)	.06	.07 (.01)	.06	.07 (.01)	.06	.07 (.01)	.06
Medium HISCED ^a	.10 (.04)	.09	.06 (.04)	.05	.09 (.04)	.08	.09 (.04)	.08	.10 (.04)	.09	.09 (.04)	.07	.05 (.04)	.05	.06 (.04)	.05
High HISCED ^a	.17 (.04)	.15	.12 (.04)	.10	.16 (.04)	.14	.16 (.04)	.14	.17 (.04)	.15	.15 (.04)	.13	.12 (.04)	.10	.12 (.04)	.11
<i>Religious affiliation</i>																
Catholic ^b			-.07 (.02)	-.12									-.04 (.02)	-.07	-.04 (.02)	-.08
Protestant ^b			-.04 (.02)	-.07									-.02 (.02)	-.03	-.02 (.02)	-.03
Muslim ^b			-.21 (.03)	-.37									-.15 (.03)	-.26	-.14 (.03)	-.25
<i>Religiosity</i>																
Self-rated religiosity					-.05 (.01)	-.08					-.05 (.01)	-.08	-.03 (.01)	-.06	-.03 (.01)	-.06
Prayer: yearly ^c							-.02 (.01)	-.02			.02 (.02)	.01	.02 (.02)	.02	.02 (.02)	.02
Prayer: monthly ^c							-.01 (.02)	-.01			.04 (.02)	.02	.04 (.02)	.02	.04 (.02)	.02
Prayer: weekly ^c							-.09 (.02)	-.05			-.02 (.02)	-.01	-.02 (.02)	-.01	-.02 (.02)	-.01
Prayer: daily ^c							-.11 (.02)	-.05			-.02 (.03)	-.01	-.02 (.03)	-.01	-.02 (.03)	-.01
Active participation									-.04 (.02)	-.03	.03 (.02)	.02	.03 (.02)	.02	.03 (.02)	.02
<i>Immigrant Generation Status</i>																
1st immigrant generation ^d															-.02 (.03)	-.01
2nd immigrant generation ^d															.01 (.02)	.01
<i>Adjusted R²</i>	.370		.374		.380		.376		.371		.379		.376		.376	
<i>N</i>	10466		10466		10466		10466		10466		10466		10466		10466	

Note. Coefficients in bold are significant at the level of $p < 0.001$.

^a reference category: low HISCED

^b reference category: no religious affiliation

^c reference category: never praying

^d reference category: no immigration background

The Role of School Context Factors for Gender Role Attitudes: General and Differential Associations Between Female and Male Adolescents (Teilstudie 2)

Dieser Beitrag ist in der Zeitschrift *Youth & Society* erschienen. Die Referenz lautet:

Taraszow, T., Gresch, C., & Kempert, S. (2024). The Role of School Context Factors for Gender Role Attitudes: General and Differential Associations Between Female and Male Adolescents. *Youth & Society*, 56(5), 967-991. <https://doi.org/10.1177/0044118X231205927>

Der Download-Link ist:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0044118X231205927>

Egalitarian gender role attitudes give girls the edge: Exploring the role of students' gender role attitudes in reading and math (Teilstudie 3)

Dieser Beitrag ist in der Zeitschrift *Social Psychology of Education* erschienen. Die Referenz lautet:

Taraszow, T., Gentrup, S., & Heppt, B. (2024). Egalitarian gender role attitudes give girls the edge: Exploring the role of students' gender role attitudes in reading and math. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09913-3>

Der Download-Link ist:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-024-09913-3>

In der NEPS-Startkohorte 4 eingesetzte Items zur Erfassung der Geschlechterrollenorientierung

Item	Quelle	
	1:1 Übernahme	Adaption
Jungen und Mädchen sollten die gleichen Pflichten im Haushalt übernehmen.	Athenstaedt (2000)	
Mädchen beherrschen technische Geräte genauso gut wie Jungen.	unbekannt	
Mädchen sollten die gleichen Berufe erlernen können wie Jungen.	Deutsches Jugendinstitut (2001)	
Der Anteil der Frauen in der Politik sollte genauso groß sein wie der Anteil der Männer.	Athenstaedt (2000)	
Die Aufgabe des Mannes ist es, Geld zu verdienen, die der Frau, sich um Haushalt und Familie zu kümmern.		Deutsches Jugendinstitut (2001)
Männer sind für manche Berufe besser geeignet als Frauen.	Athenstaedt (2000)	

In PISA 2009 eingesetzte Items zur Erfassung der Geschlechterrollenorientierung

Item	Quelle	
	1:1 Übernahme	Adaption
Frauen sollten genauso wie Männer für öffentliche Ämter kandidieren und an der Regierung beteiligt sein.		Krampen (1983)
Frauen haben in der Politik nichts zu suchen.		Deutsches Jugendinstitut (2001)
Wenn die Arbeitsplätze knapp sind, haben Männer mehr Recht auf einen Arbeitsplatz als Frauen.		Krampen (1983)
Männer sind besser zu politischer Führung geeignet als Frauen.		Krampen (1983)
Gute Schulleistungen zu haben ist für Jungen wichtiger als für Mädchen.	Krampen (1979)	
Jungen sollten stärker ermutigt werden, einen höheren Schulabschluss zu erreichen als Mädchen.	Krampen (1979)	
Es ist nicht gut, wenn ein Mann zuhause bleibt und die Kinder versorgt und seine Frau arbeitet.	Krampen (1983)	
Eine Frau, die eine gute Mutter sein will, hat keine Zeit für eine Karriere.		Krampen (1979)
Für einen Mann ist es wichtiger, beruflich erfolgreich zu sein als für eine Frau.		Krampen (1979)

Referenzen

- Athenstaedt, U. (2000). Normative Geschlechtsrollenorientierung: Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 21(1), 91–104. 10.1024//0170-1789.21.1.91
- Deutsches Jugendinstitut. (2001). DJI-Ausländersurvey - Jugendliche: GESIS Datenarchiv, Köln. ZA3371 Datenfile Version 1.0.0.
- Krampen, G. (1979). Eine Skala zur Messung der normativen Geschlechtsrollen-Orientierung (GRO). *Zeitschrift für Soziologie*, 8(3), 254–266. 10.1515/zfsoz-1979-0304
- Krampen, G. (1983). Eine Kurzform der Skala zur Messung normativer Geschlechtsrollen-Orientierungen. *Zeitschrift für Soziologie*, 12(2), 152–156.

Adaptierte TAGRAS-Version; Skala: Mann

Nun interessieren wir uns dafür, welches Verhalten du allgemein bei Männern angemessen findest.					
Wie angemessen oder unangemessen findest du es, wenn ein Mann Folgendes tut?					
<i>Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.</i>					
	sehr unangemes- sen	eher unangemes- sen	teils/ teils	eher angemes- sen	sehr angemes- sen
a) Er ist Lehrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Er unterbricht für ein Jahr seine Berufstätigkeit, um für sein Kind zu sorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Er bezahlt bei einer Verabredung mit einer Frau die gemeinsame Rechnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Er ist Arzthelfer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Er übernimmt zu Hause das Putzen der Wohnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Er versorgt die Familie finanziell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Er ist Ingenieur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Er weint, wenn ihn etwas sehr verletzt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Er ist Arzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Er übernimmt zu Hause Reparaturarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Er arbeitet halbtags.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Er ist Verkäufer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Items b, e, h: Klocke, U., & Lamberty, P. (2016). The Traditional-Antitraditional Gender-Role Attitudes Scale (TAGRAS): Development and Validation. Institute of Psychology, Humboldt-Universität zu Berlin, Germany.

Items k & l: Eigenentwicklung

Alle anderen Items: Adaptation nach Klocke & Lamberty (2016)

Hinweis: Die identische Skala wurde für das Verhalten von Frauen eingesetzt, mit den einzigen Unterschieden, dass sich der Einleitungssatz auf Frauen bezieht und in den Items anstelle von „er“ das Wort „sie“ verwendet wird.

TAGRAS – Originalversion, Skala: Mann

Als nächstes interessieren wir uns für deine Vorstellung eines idealen Mannes. Dabei geht es nicht um einen bestimmten Mann, sondern darum, welches Verhalten du allgemein bei Männern gut findest.					
Wie gut oder schlecht findest du es, wenn ein Mann Folgendes tut?					
<i>Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.</i>					
	sehr schlecht	eher schlecht	teils/teil s	eher gut	sehr gut
a) Er wird von Beruf Friseur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Er unterbricht für ein Jahr seine Berufstätigkeit, um für sein Kind zu sorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Er bezahlt bei einem Date die gemeinsame Rechnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Er geht zur Bundeswehr und wird Berufssoldat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Er übernimmt zu Hause das Putzen der Wohnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Er versorgt die Familie, während die Partnerin für den Haushalt sorgt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Er wird Automechaniker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Er weint, wenn ihn etwas sehr verletzt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Er wird Manager in einem großen Wirtschaftsunternehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Er spielt Fußball.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Er gibt sich selbstbewusst, auch wenn er verunsichert ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hinweis: Darstellung entspricht der im IQB-Bildungstrend verwendeten Darstellung

Quelle: Klocke, U., & Lamberty, P. (2016). The Traditional-Antitraditional Gender-Role Attitudes Scale (TAGRAS): Development and Validation. Institute of Psychology, Humboldt-Universität zu Berlin, Germany.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich,

- dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt habe;
- dass ich die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen und KI-basierte Tools) entnommen sind, unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht habe;
- dass ich alle von mir verwendeten Hilfsmittel angegeben habe.

Weiterhin erkläre ich:

- Die Dissertation ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, den 28.11.2023

Tatjana Taraszow

Erklärung gemäß § 7 Abs. 3 Satz 4 der Promotionsordnung über den Eigenanteil an den veröffentlichten oder zur Veröffentlichung vorgesehenen eingereichten wissenschaftlichen Schriften im Rahmen meiner publikationsbasierten Arbeit

I. Taraszow, Tatjana

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Promotionsfach: Psychologie

Titel: Die Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen im Zusammenhang mit religiösen und schulbezogenen Merkmalen sowie mit geschlechterspezifischen Kompetenzdisparitäten

II. Nummerierte Aufstellung der veröffentlichten bzw. zur Veröffentlichung vorgesehenen wissenschaftlichen Schriften:

1. Taraszow, T., Heppt, B. & Gresch, C. (manuscript in preparation). The role of religious affiliation and religiosity for adolescents' gender role attitudes.
2. Taraszow, T., Gresch, C. & Kempert, S. (2023). The role of school context factors for gender role attitudes: General and differential associations between female and male adolescents. *Youth & Society*.
<http://doi.org/10.1177/0044118X231205927>
3. Taraszow, T., Gentrup, S. & Heppt, B. (under review). Egalitarian gender role attitudes give girls the edge: Exploring the role of students' gender role attitude in reading and math. *Social Psychology of Education*.

III. Darlegung des eigenen Anteils an diesen Schriften:

An der Erhebung der Daten, auf denen die Schriften II. 1, II. 2, und II. 3 beruhen, war die Doktorandin nicht beteiligt. Die Datenerhebungen erfolgten im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (Schriften II. 1 und II. 2) und im Rahmen der PISA-Studie (Schrift II. 3).

zu II. 1.:	Konzeption:	mehrheitlich
	Literaturrecherche:	vollständig
	Datenauswertung:	vollständig
	Ergebnisdiskussion:	überwiegend
	Erstellen des ersten Manuskriptentwurfs:	vollständig
	Überarbeitung des Manuskripts:	mehrheitlich
zu II. 2.:	Konzeption:	überwiegend
	Literaturrecherche:	vollständig
	Datenauswertung:	vollständig
	Ergebnisdiskussion:	überwiegend
	Erstellen des ersten Manuskriptentwurfs:	vollständig
	Überarbeitung des Manuskripts:	mehrheitlich
zu II. 3.:	Konzeption:	mehrheitlich
	Literaturrecherche:	vollständig
	Datenauswertung:	vollständig
	Ergebnisdiskussion:	überwiegend
	Erstellen des ersten Manuskriptentwurfs:	vollständig
	Überarbeitung des Manuskripts:	mehrheitlich

IV. Anschriften der Mitautor*innen:

- zu II. 1 Dr. Birgit Heppt
Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Unter den Linden 6
10099 Berlin
birgit.heppt@hu-berlin.de
- Dr. Cornelia Gresch
Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Unter den Linden 6
10099 Berlin
cornelia.gresch@hu-berlin.de
- zu II. 2 Dr. Cornelia Gresch
Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Unter den Linden 6
10099 Berlin
cornelia.gresch@hu-berlin.de
- Prof. Dr. Sebastian Kempert
Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Fakultät
Karl-Liebknecht-Str. 24-25
14476 Potsdam
sebastian.kempert@uni-potsdam.de
- zu II. 3 Dr. Sarah Gentrup
Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Unter den Linden 6
10099 Berlin
sarah.gentrup@hu-berlin.de
- Dr. Birgit Heppt
Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Unter den Linden 6
10099 Berlin
birgit.heppt@hu-berlin.de

Unterschrift der Doktorandin

Tatjana Taraszow

Unterschrift:

Die Angaben zu III. müssen von den Mitautor*innen schriftlich bestätigt werden.

Ich bestätige die von Tatjana Taraszow unter III. abgegebene Erklärung:

Dr. Sarah Gentrup

Unterschrift:

Dr. Cornelia Gresch

Unterschrift:

Dr. Birgit Heppt

Unterschrift:

Prof. Dr. Sebastian Kempert

Unterschrift:

Ein Teil des Lebenslaufs ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.

PublikationsverzeichnisZeitschriftenbeiträge

- Schotte, K., Taraszow, T., Heppt, B., Gesner, K., & Stanat, P. (in press). Listening comprehension tests of elementary school students' first language proficiency in Russian and Turkish. Test construction and validation. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Taraszow, T., Gentrup, S., & Heppt, B. (2024). Egalitarian gender role attitudes give girls the edge: Exploring the role of students' gender role attitudes in reading and math. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09913-3>
- Taraszow, T., Gresch, C., & Kempert, S. (2023). The role of school context factors for gender role attitudes: General and differential associations between female and male adolescents. *Youth & Society*. <http://doi.org/10.1177/0044118X231205927>
- Weber, F., Gentile, R., Reichelt, H., Horr, A., Taraszow, T., & Springer, A. (2023). Differences in political trust between migrants and non-migrants in pandemic times. *Soziale Welt*, 74(1), 146–196. <http://doi.org/10.5771/0038-6073-2023-1-146>
- Heppt, B. & Taraszow, T. (2020). Warum Mädchen ihre Fähigkeiten unterschätzen – und wie wir das ändern können. *Pädagogik*, 3, 10–13.
- Zottmann, J. M., Dieckmann, P., Taraszow, T., Rall, M., & Fischer, F. (2018). Just watching is not enough: Fostering simulation-based learning with collaboration scripts. *GMS Journal for Medical Education*, 35(3).
- Laouris, Y., Taraszow, T., Damdelen, M., Dagli, I., Beyatli, D., Karayiannis, A., Dye, K., & Christakis, A. N. (2015). Application of the Structured Dialogic Design Process to examining economic integration and free trade in Cyprus. *ALAR Journal*, 21(1), 11–52.
- Taraszow, T., Aristodemou, E., Shitta, G., Laouris, Y., & Arsoy, A. (2010). Disclosure of personal and contact information by young people in social networking sites: An analysis using Facebook™ profiles as an example. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 6(1), 81–102.
- Laouris, Y., Erel, A., Michaelides, M., Damdelen, M., Taraszow, T., Dagli, I., Laouri, R., & Christakis, A. (2009). Exploring options for enhancement of social dialogue between the Turkish and Greek communities in Cyprus using the Structured Dialogic Design Process. *Systemic Practice & Action Research*, 22, 361–381.

Beiträge in Herausgeberwerken

- Stanat, P., Bergann, S. & Taraszow, T. (2018). Geschlechtsbezogene Disparitäten im deutschen Bildungswesen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Auflage, S. 1321–1338). Wiesbaden: Springer VS.
- Taraszow, T. (2013). The influence of NGOs on safer Internet policy making. In B. O’Neill, E. Staksrud, & S. McLaughlin (Eds.). *Towards a better Internet for Children? Policy Pillars, Players and Paradoxes* (S. 173–192). Göteborg: Nordicom.
- Taraszow, T., Borghs, M., & Laouris, Y. (2013). SMS or apps? A comparison using SWOT analysis. In W. Kinuthia & S. Marshall (Eds.), *On the Move. Mobile Learning for Development* (S. 43–68). Charlotte: Information Age Publishing.

Ausgewählte Vorträge

- Taraszow, T., Gresch, C., & Heppt, B. (2018, Februar). *Sind muslimische Jugendliche traditioneller eingestellt? Eine Studie zum Zusammenhang zwischen Konfessionslosigkeit, Konfessionszugehörigkeit und Religiosität mit der Geschlechterrollenorientierung*. Vortrag auf der 6. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Basel, Schweiz.
- Stanat, P., Taraszow, T., & Schotte, K. (2017, Februar). *Neue Daten für die Migrations- und Integrationsforschung: Das Nationale Bildungspanel (NEPS)*. Vortrag auf der 7. Konferenz für Sozial- und Wirtschaftsdaten. "Forschung. Daten. Infrastruktur": Statistik als Beitrag zur Demokratie, Berlin.
- Taraszow, T. (2016, Juli). *Individual and family-related determinants of students’ gender role orientation: Focus on ethnic groups and parents’ gender roles*. Vortrag auf der Konferenz der Junior Researchers (JURE) of European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Helsinki, Finnland.
- Taraszow, T. (2016, März). *Bildungsrelevante Determinanten der Geschlechterrollenorientierung von Schülerinnen und Schülern*. Vortrag auf der 4. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Berlin.