

1 Einleitung

Wie verhalten sich im Durchschnitt sechzehn bis siebzehn Jahre alte Mädchen und Jungen in der Schule, wie interagieren sie untereinander und mit den Lehrenden? Meine Vorannahme ist, dass Geschlecht eine Rolle spielt und dass nach wie vor eine Hierarchisierung in den Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen stattfindet. Die geringen, biologischen Geschlechterunterschiede können diese asymmetrische Hierarchisierung nicht erklären. Nach Goffman (1977: S. 155-58) „*bedürfte es eines umfassenden, geschlossenen Bündels sozialer Glaubensvorstellungen und Praktiken, die altmodische, funktionalistische Ansätze*“ auferstehen lassen, um die Persistenz der sozialen Konsequenzen zu rechtfertigen. Es sind nicht die sozialen Konsequenzen der angeborenen Geschlechterunterschiede, die eine Erklärung nötig haben, sondern wie diese Unterschiede „*als Garantien für unsere sozialen Arrangements geltend gemacht wurden und werden und wie die institutionellen Mechanismen der Gesellschaft sicherstellen konnten, dass uns diese Erklärungen stichhaltig erscheinen*“ (ebd.).

Wir haben mit einem sozialen Mechanismus zu tun, der Geschlechterdifferenzen als natürlich erscheinen lässt und der Goffman (ebd.) „*Institutionelle Reflexivität*“ nennt. Es sind tief verwurzelte Überzeugungen, die die geschlechtsspezifische zu Gunsten der Männer asymmetrische Bildungs-, Arbeits- und Einkommenseinteilung untermauert haben. Diese Hierarchisierung zu Ungunsten der Mädchen entsteht nach der Geburt – vielleicht schon im Mutterleib – und sie wird durch stereotypisches Wahrnehmen, Empfinden, Verhalten und Handeln von Frauen und Männern festgeschrieben.

In unseren bürgerlichen, kapitalistischen Gesellschaften scheint die soziale Einteilung in Frauen und Männer immer noch im Einklang mit unserem biologischen Erbe zu stehen, so dass sie in der Regel nicht verleugnet werden kann und darf. Hier sind die Menschen meist paarweise in Kleinfamilien mit in der Regel zwei/drei Kindern aufzufinden. Wenn wir den Haushalt als Sozialisationsinstanz betrachten, kann man beobachten, dass die häusliche Erziehung der beiden Geschlechter immer noch – mindestens teilweise – unterschiedlich ist. Die Mädchen widmen sich mehr helfenden, häuslichen Aufgaben, während die Jungen auf breit angelegte, wettbewerbsorientierte Aufgaben ausgerichtet werden. Die Mädchen werden sich als Frauen um Kinder, Haushalt (und Mann) kümmern, die Jungen werden sich als Männer primär auf ihren Beruf konzentrieren und sich dazu berechtigt fühlen, ihrem Leben vor allem in der Öffentlichkeit

einen Sinn zu geben. In den letzten drei Jahrzehnten scheint sich die Lage für Schweizer Mädchen positiv verändert zu haben, weil eine gleichberechtigtere Behandlung und Erziehung der Mädchen in der Schweiz meines Erachtens stattgefunden haben und weil die Gleichstellung der Geschlechter in der Schweiz auch in der Bundesverfassung verankert wurde.

Wenn Bildung in den Fokus genommen wird, kann beobachtet werden, dass die schulische Erziehung beider Geschlechter keine institutionellen Hindernisse mehr aufweist, aber „*die Ideologie der Befreiungsfunktion der Bildung*“ (Bourdieu: 1987) ist für Mädchen vielfach Ideologie geblieben.

In (fast) allen westlichen, modernen Gesellschaften ist eine starke Geschlechtersegregation in der Ausbildung in Teilen noch an der Tagesordnung. Sie ist besonders in Ländern vorzufinden, die über ein duales Schulsystem verfügen (Heinz/Nadai 1998, Krüger 2004, Axeli-Knapp 2009, u.a.).

Schwiter, Wehner, Maihofer et al. (2014, S. 401-428) verweisen unter anderem auf die Persistenz von patriarchalen, gesellschaftlichen Strukturen, um die anhaltende Geschlechtersegregation und Hierarchisierung der Geschlechter zu Ungunsten der Mädchen zu erklären.

In der Bildungsforschung zeigen empirische Ergebnisse, dass die Dramatisierung von Geschlecht sowohl Chancen als auch Probleme aufweist (Budde/ Faulstich-Wieland, 2004).

Bei der Dramatisierung von Geschlecht werden Geschlechtergruppen dichotomisiert und Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen können untergehen. Es besteht aus diesem Grund die Gefahr, dass Geschlechterstereotype daraus folgend sich manifestieren können. Bei der geschlechterreflektierten Pädagogik werden bei der Dramatisierung zunächst geschlechtsbezogene Diskriminierungen und Vorurteile konkret meist in geschlechterhomogenen Gruppen angesprochen und diskutiert. Dramatisierung kann daraus folgend den Ausgangspunkt für weitere entdramatisierende Massnahmen in gemischten Gruppen bilden.

Geschlechtergerechtigkeit in der Schule wird sehr kontrovers debattiert. Während Faulstich-Wieland die soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen zum Teil noch als enttäuschend und nicht mädchenfördernd betrachtet, plädieren Diefenbach und Klein (2002) für eine Wiederherstellung von Geschlechtergleichheit zu Gunsten der Jungen, die ihrer Ansicht nach in der Schule benachteiligt werden.

Körpersprache, Gesprächsrituale, Gruppendynamiken und -verhalten sind deshalb zentral, um das Handeln der Lernenden zu beobachten und zu analysieren. Nach Bourdieu (1987) inkorporieren Menschen eine vergeschlechtlichte Handlungsweise (Habitus), die nach West/ Zimmermann (1987, S.125-151) durch Doing Gender-Betreibung (Handlungen) weiter verfestigt wird.

Nach Maihofer ist der Begriff „Doing Gender“ nicht umfassend genug, um den Zweigeschlechtlichkeitsdiskurs zu erklären. Maihofer (1995) versucht mit dem Begriff „*Existenzweise*“ auf die materielle Existenz von Ideologien zu verweisen, um einer schematischen Trennung von Ideal und Wirklichkeit entgegenzuarbeiten. Nach Maihofer kann die Idee von Gleichheit keine bloße Bewusstseinsform sein, sondern sie könne auch eine materielle Existenz in gesellschaftlichen Institutionen, Verhältnissen, Verfahrensweisen, Körperpraxen usw. erreichen. Auf diese Weise würden sich die Ideen von Gleichheit im Geschlechterdiskurs in Körper, Seele (Geist) und gesellschaftlichen Institutionen materialisieren und diese würden auch darin entstehen.

Faktisch sind Geschlechterrollen dennoch meistens hierarchisch zu Ungunsten der Mädchen und Frauen verteilt. In der Regel werden sie bis jetzt als solche erkannt und trotzdem akzeptiert oder sogar anerkannt, denn durch eine Infragestellung von Geschlechterhierarchien und -unterschieden werden Rollenerwartungen enttäuscht und Abwehrmechanismen ausgelöst. Diese These möchte ich an geschlechtlichen Selbstinszenierungen von Mädchen und Jungen in Tessiner Schulen erläutern. Die daraus resultierenden Dynamiken im Unterricht sind zentraler Gegenstand meines Dissertationsprojekts. Dafür sind sozialpsychologische Ansätze hilfreich, um die Macht der Stereotype - durch die Untersuchung ihrer Entstehung und ihrer kognitiven Implikationen - zu verstehen und zu hinterfragen. Sie untersuchen unsere soziale Kognition, um unsere Konstruktion der sozialen Wirklichkeit zu erklären, zu verstehen und zu hinterfragen. Mit ihnen kann verstanden werden, wie wir über uns selbst und über andere Menschen denken und wie die beteiligten Prozesse unsere Urteile und unser Verhalten in sozialen Kontexten beeinflussen. In der Tat tendieren Menschen dazu, Andere aufgrund ihrer charakteristischen Merkmale in bestimmten Gruppen einzuordnen. Über eine bestimmte Gruppe von Menschen werden Verallgemeinerungen getroffen und damit allen Mitgliedern dieser Gruppe dieselben Eigenschaften und Merkmale zugeschrieben. Solche Kategorisierungen berücksichtigen die unterschiedlichen Eigenschaften von Gruppenmitgliedern nicht, so dass eine Stereotypisierung als „*Gesetz der geringeren Anstrengung*“ (Allport, 1971) entsteht. Stereotypisierungen werden in der Sozialpsychologie „*Heuristiken*“ genannt, die unsere Informationsverarbeitung regeln. Da sie mentale Abkürzungen verwenden, sind sie oft eine Quelle von Fehlinterpretationen. Das Resultat von heuristischen, mentalen Prozessen sind oft Vorurteile, die aus affektiven, kognitiven und Verhaltenskomponenten bestehen und die, da sie oft zum größten Teil automatische Reaktionen sind, schwer zu überwachen und zu korrigieren sind.

Im ersten Teil meiner Dissertation werden theoretische Einblicke zur Unterstützung meiner Thesen erläutert und behandelt.

Als methodische Herangehensweise werde ich die Methode der teilnehmenden Beobachtung nach Spittler, Girtler und Lüders anwenden.

Mein aus drei Schulklassen bestehendes Sample wird im dritten Teil dargestellt, sowie die Resultate der angewendeten Untersuchungsformen, die aus teilstrukturierten Fragebögen und teilstrukturierten Interviews bestanden.

Aus der Ausarbeitung der Resultate werden geschlechtsspezifische Denk- und Handlungsmerkmale zur immer noch präsenten stereotypischen Denk- und Handlungsweisen der Lernenden sowie der Lehrenden herausgearbeitet.

2 Forschungsfrage und Ziele

Soziologische und pädagogische Forschungen zu Geschlechtsaspekten in der Bildung fokussieren seit einigen Jahrzehnten auf eine geschlechtergerechte Schule, die sich im Spannungsfeld zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht, Individualisierung, Intersektionalität und Vielfalt bewegt. Vor diesem Hintergrund ist mein Ziel, Geschlechtsstereotype zu untersuchen, die den schulischen Alltag unreflektiert prägen und deren Inszenierung im Unterricht einer geschlechtergerechteren Schule im Wege stehen.

Ich versuchte darüber hinaus zu untersuchen, ob und wie Prozesse der (Re)-Traditionalisierung geschlechtlicher Existenzweisen zu beobachten und zu erklären sind, da es vermutet werden kann, dass auch im schulischen Alltag als exemplarisches Feld die Gleichzeitigkeit von Wandel und Persistenz in den Geschlechterverhältnissen beobachtet und untersucht werden kann.

In meiner Dissertation wird empirisch untersucht, wie sich adoleszente Lernende - im Durchschnitt 16/17 Jahre alte Lernende - in drei Tessiner Berufsschulen untereinander verhalten und wie sie mit den Lehrenden interagieren.

Durch meine Forschungsfrage versuchte ich zu erforschen, wie sich Schülerinnen und Schüler geschlechtlich im Unterricht inszenieren, wie sie sich zueinander beziehen, wie diese Inszenierungen die Beziehungen zwischen den Geschlechtern im schulischen Alltag beeinträchtigen und/oder fördern werden und was für Folgen und Widersprüche daraus resultieren können. In der Annahme, dass die Lernenden Geschlechterstereotype reproduzieren, wurde nachgeforscht, was für Mittel- wie Kleidung, Gestik und Sprache - was für Strategien im Verhalten - Alpha-Tier, Model, HelferIn, u.a.- miteinander dazu angewendet werden, um 'die Ordnung der Geschlechter' zu reproduzieren und zu festigen. Es wurde hierfür untersucht, ob/was für Unterschiede beim Wechseln der Räumlichkeiten - Korridore, Sporthalle, Ausflüge - beobachtet werden konnten. Im Laufe der Beobachtung versuchte ich zu verifizieren, ob Undoing Gender¹-Handlungen beobachtet werden konnten und gleichzeitig zu überlegen, was für Vorschläge formuliert werden können, um den Doing Gender²-Vorstellungen und -Handlungen entgegenzuwirken, die in den besuchten Schulen eingeführt und angewendet werden könnten, wie zum Beispiel gendersensible Lehrpläne und Lernmaterialien, Vorträge und Workshops.

¹ Undoing Gender: social interactions that reduce gender difference.

² Doing Gender: in Sociology and Gender Studies is the idea that gender rather than being an innate quality of individuals, is a psychologically ingrained social construct that actively surfaces in everyday human interaction.

2.1 Forschungsstand und wissenschaftliche Relevanz

Das Ziel der Herstellung von gleichberechtigten Geschlechterverhältnissen ist in bürgerlich kapitalistischen Gesellschaften immer in Bewegung. Viele Veränderungen haben stattgefunden. Mädchen sowie Frauen sind besser ausgebildet und häufiger erwerbstätig als früher. Sie verdienen allerdings immer noch weniger als Männer, Care-Arbeit lastet immer noch vorwiegend auf ihren Schultern und sie sind viel seltener in Führungspositionen anzutreffen. Zudem zeigt die Zunahme männlicher Gewalt gegen Frauen auf Verunsicherungen und Abwehr auf Seiten der Männer in unseren Gesellschaften. Die rechtliche Festschreibung des bürgerlich patriarchalen Familienoberhaupts in der Schweiz wurde grundlegend verändert, als das Ehe- und Familienrecht 1988 reformiert sowie Vergewaltigung in der Ehe 1992 und 2004 als Offizialdelikt³ anerkannt wurden. Alle diese Veränderungen weisen auf eine Ablehnung von bürgerlich traditioneller heteropatriarchaler Männlichkeit auch seitens etlicher Männer und gleichzeitig auf eine massive Ablehnung dieser Veränderungen von rechtskonservativer bis rechtsextremer Seite hin (vgl. A. Maihofer, 2021).

Einso ist Geschlechtersegregation in der Schule und in der Arbeitswelt noch immer vorhanden. Der Begriff „Geschlechtersegregation“ verweist auf die anhaltende Geschlechtertrennung in der Schul- und Arbeitswelt, die in den meisten europäischen Ländern in vielen Abstufungen nach wie vor zu beobachten ist. Sicher bestehen grosse Unterschiede in den verschiedenen Ländern, die unter anderem auf psychologische, gesellschaftliche, ökonomische und politische Gründe zurückzuführen sind. Nach Charles und Bradley (2009) scheint es, dass die europäischen Länder, die ein duales Schulsystem haben, eine stärkere Geschlechtersegregation aufweisen. Das deutsche, duale System zwingt die Lernenden beispielweise, sich mit circa zwölf Jahren für eine bestimmte schulische Laufbahn zu entscheiden. Diese für das Leben der Jugendlichen folgenreiche Entscheidung kann nur mit grossem Aufwand und Engagement wieder korrigiert werden, falls man einen anderen Weg einschlagen will. Viele Untersuchungen bestätigen jedoch auch das Gegenteil. So ist eine hohe Geschlechtersegregation zum Beispiel in Italien und Finnland, in je nach Land unterschiedlichen Bereichen vorzufinden, obwohl in Italien ein universalistisches Schulsystem und in Finnland eher gleichberechtigte Geschlechterverhält-

³ Ein Offizialdelikt ist in der Schweiz eine Straftat, die die Strafverfolgungsbehörde von Amts wegen verfolgen muss, wenn es ihr zur Kenntnis gelangt. Das Gegenstück zum Offizialdelikt ist das Antragsdelikt, das nur verfolgt wird, wenn die/der Betroffene einen Strafantrag stellt.

nisse existieren, wie Charles und Bradley hervorgehoben haben. Eine kurze Analyse der psychologischen und gesellschaftlichen Gründe der Geschlechtersegregation zeigt sich daher als notwendig, um die Präsenz, Relevanz und Signifikanz der Geschlechtersegregation in der Ausbildung und in der Arbeit zu erklären, die sich als ausserordentlich persistent erweist. Nach Schwiter/ Wehner/ Maihofer/ Huber (2011) werden frauentypische Schul- und Berufsbahnen immer noch von den Mädchen gewählt, obwohl diese Wahl finanzielle und soziale Nachteile mit sich bringt. Meines Erachtens kann deshalb Geschlechtersegregation auf die Persistenz der kognitiv bzw. sozial verursachten patriarchalen, gesellschaftlichen und familiären Strukturen zurückgeführt werden, da diese Strukturen sich im Laufe der letzten hundert Jahre verwandelt, aber auch zurückverwandelt oder „umgewandelt“ haben.

Als Erklärung der Arbeitsmarktsegregation gilt die Annahme (Willms-Herget 1985, Trappe/Rosenfeld 2001, Falk 2002, Brückner 2004 u. a.), dass es die traditionelle, familiäre Arbeitsteilung rational erscheinen lässt, Berufe mit spezifischen Lohnstrukturen zu bevorzugen. In der Tat werden oft spezifische Arbeitsbedingungen und zeitliche Arbeitseinteilungen von den Frauen bevorzugt, die mehr Freiraum für familiäre Angelegenheiten anbieten. Polachek (1981) schreibt, dass Frauen Berufe ‚auswählen‘, die wenig Bildungsinvestition, weniger Berufserfahrung, keinen Zwang zu kontinuierlicher Anwesenheit benötigen.

Im Bildungsbereich haben die Bemühungen um gleichberechtigte Geschlechterverhältnisse bedeutende Veränderungen bewirkt. In der Schweiz hat sich im Bereich der Bildungschancen im Laufe der drei/vier letzten Jahrzehnten viel verändert und insbesondere in den Tessiner Gymnasien kann man von ‚numerischer Chancengleichheit‘ sprechen, da die weiblichen Lernenden sogar in der Mehrzahl darin vorzufinden sind. Allerdings geschieht dieser Wandel nicht linear, da die „Startgleichheit“ mit Geschlechterrollenbildern konfrontiert wird, die die Konkretisierung einer echten Chancengleichheit unmöglich machen. So werden in den Gymnasien, den Berufsschulen und in der Studienwahl deutliche Unterschiede konstatiert: Jungen entscheiden sich für technische Berufe und Natur- oder Ingenieurwissenschaften, während sich Mädchen für soziale Berufe und sozial- und geisteswissenschaftliche Studien entscheiden (Charles/Bradley, u. a. 2009). Diese geschlechtsspezifische Fächerwahl konnte ich auch in meiner Forschung in drei Tessiner Berufsschulen während der Schuljahre 2016/18 und nach zusätzlicher Befragung im Schuljahr 2021/22 beobachten. Zum Beispiel zeigte sich eine geringe weibliche Präsenz in atypischen Bildungscurricula trotz institutioneller Massnahmen in der technischen Berufsschule zur Förderung und Partizipation der Mädchen. Auch durch internationale Vergleiche zeigt sich, dass es in der Berufs- und Studienwahl nicht immer/nur um persönliche Vorlieben

geht, sondern um stereotypische Rollenbilder und stereotypische gesellschaftliche Strukturen (vgl. Smyth, Emer, 2005 / Hadjar, Andreas / Berger, Joël, u.a. 2011).

Etliche AutorInnen in der deutschsprachigen Bildungsforschung scheinen überdies an tradierten Geschlechterrollenbildern festhalten zu wollen, indem sie beispielweise die starke weibliche Präsenz in Lehrberufen als „Feminisierung des Lehrberufs“ bezeichnen und sie als problematisch, diesmal für die Schüler, erklären (vgl. Diefenbach/Klein 2009, Hurrelmann, Andreas, 2012). Ihre Vorannahme ist, dass Lehrerinnen angeblich eher den Interessen und Handlungsweisen der Schülerinnen mehr Achtung schenken würden als denen der Schüler. Auf diese Weise versuchen sie eine mögliche Erklärung der schlechten Resultate der Schüler zu finden. Die Schuld wird auf die Lehrerinnen geschoben (vgl. Helbig, 2012), ohne auf andere meines Erachtens realistischere Erklärungsgründe zu achten.

Diese „Feminisierung“ bringt jedoch den Schülerinnen bis jetzt wenige Vorteile, da die starke Geschlechtersegregation im Bildungs- und Berufsleben in den MINT-Fächern immer präsent ist und es sind nämlich diese Curricula, die gute Berufschancen, gute Löhne und hohes Ansehen versprechen. Diese „Feminisierung“ geschieht zudem nicht wegen der besonderen Attraktivität des Lehrberufs für Frauen (und Männer), sondern wegen der besonderen (z.B. flexibleren) Arbeitszeiten, die den Frauen ermöglichen, sich auch Kindern und Haushalt zu widmen. Wegen Autoritäts- und Ansehensverlust und unattraktiver Entlohnung wird der Lehrberuf für die Männer hingegen auf diese Weise weniger interessant. Diese Lage zeigt noch überdies, dass Geschlechtersegregation nach traditionellen Rollenmustern auch unter den Lehrenden vorzufinden ist. Die meisten Lehrerinnen unterrichten in den ersten Schulstufen: Kitas, Kindergärten, Primar- und Sekundarschulen I, während die meisten männlichen Lehrenden an Gymnasien, Berufshochschulen und vor allem Universitäten vorzufinden sind. Dieser Trend wurde und wird auch in den Tessiner Schulen beobachtet, wie in dieser Arbeit noch in weiteren Kapiteln erläutert werden wird.

Zum Beispiel war die Geschlechterteilung der Tessiner Lehrenden im Schuljahr 2016/2017 wie folgend: in den Kitas waren die weiblichen Lehrenden 90,6%, in den Primarschulen 75,7 %, in den Sekundarschulen I 60,5 %, in den Sekundarschulen II 43,3 %. Dabei waren die weiblichen Lehrenden in den mit Vollzeit ausgestatteten Berufsschulen leicht in der Mehrzahl, 51,7%, was auch der leicht in der Mehrzahl weiblichen Lernenden (55,1%) entspricht. Im Gegenteil und nach stereotypischem Muster betrug die weibliche Gesamtzahl der Lehrenden 39% in den mit Teilzeit ausgestatteten Berufsschulen, worin die weiblichen Lernenden 26% der Gesamtzahl ausmachten. Die Lage lässt sich dadurch erklären, dass die mit Teilzeit ausgestatteten Ausbildungswege (z. B. ElektrikerIn/ Koch/Köchin, GärtnerIn) vor allem von Jungen belegt

werden und von männlichen Lehrenden unterrichtet werden. Diese Lehrer unterrichten dabei Teilzeit, weil sie vor allem ihren erlernten Beruf ausüben. Die mit Vollzeit ausgestatteten Berufsschulen bieten dagegen Curricula im tertiären Bereich, in dem Mädchen und Lehrerinnen in der Mehrzahl sind.

PädagogInnen wie Diefenbach und Klein machen sich dennoch Sorgen um die bedenkliche Situation etlicher Jungen. Sie wiesen in ihrem Aufsatz „Bringing Boys Back in“ (2002, S. 938-958) auf die „soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern“ hin, die ihrer Meinung nach im deutschen Bildungssystem zu Ungunsten der Jungen besteht. Sie belegten das niedrigere Niveau der schulischen Bildung der Jungen anhand von Aggregatdaten. Aggregatdaten sind Daten, die durch Zusammenfassung, z.B. durch Summierung entstehen. Die Daten können einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden, in diesem Fall den Jungen, und es werden allgemeine Aussagen über die gesamte Gruppe gemacht. Im Aufsatz von Diefenbach und Klein ist der Anteil der Schulabgänger mit und ohne Hauptschulabschluss viel grösser als der der Mädchen, während der Anteil der Mädchen in der Sekundarstufe mit erreichten Schulabschlüssen deutlich grösser ist. Auf diese Weise möchten die AutorInnen belegen, dass Jungen im deutschen Schulsystem benachteiligt werden, weil zu viele Jungen nur den Hauptschulabschluss erreichen. Wie Helga Krüger sehen sie „eine zunehmende Brisanz geschlechtsspezifischer Bildungssegmentation“ (ebd. S. 955). Krüger erklärt dies als Ausdruck einer „strukturell differnten Beziehung zwischen Bildung, Arbeitsmarkt und Lebenslauf“ (Krüger, 1996, S.272). Nach Diefenbach und Klein scheint der traditionelle männliche Lebenslauf als Familienvater und Familienernährer hingegen die einzige mögliche Lebensweise zu sein. Deshalb hängt ihre Zukunft stärker als die der Mädchen von schulischer und beruflicher Bildung ab, da Jungen anders als Mädchen „kein sozial akzeptierter alternativer Lebenslauf als Vollzeitvater und/oder Ehe- und Hausmann „(ebd.) zur Verfügung steht. Um die besorgniserregende Situation der Jungen darzustellen, fügen Diefenbach und Klein dazu, dass die Partnerwahl der Mädchen in der deutschen Gesellschaft homogam oder hypergam, aber „nur in seltenen Fällen hypogam“ geschieht. Mädchen würden sich Partner aussuchen, die über eine ähnliche oder höhere Ausbildung verfügen. Sie würden nur in seltenen Fällen Partner wählen, die ein tieferes Bildungsniveau ausweisen als sie selbst. Anders formuliert: Jungen würden keine Partnerin mehr finden, da sie ein niedrigeres Bildungsniveau als Mädchen hätten. Wegen dieser Ausgangslage drohen den Jungen nach Diefenbach und Klein „der Weg zum Sozialamt, der Weg in die Obdachlosigkeit und die Nichtsesshaftigkeit“ (S. 955).

Nach Diefenbach und Klein sind diese Zusammenhänge in der Forschung über soziale Ungleichheit nicht thematisiert worden, weil der Fokus auf den Nachteilen der Mädchen und

Frauen lag. Demgegenüber würden die Nachteile von Jungen und Männern „gänzlich übersehen“. Sie beteuern, dass die Forschung die Jungen bzw. die Männer vorsätzlich ignoriert, "über ihre Nachteile dürfe nicht gesprochen werden, ohne Gefahr zu laufen als 'Sexist' angegriffen zu werden (S. 956)." Sie verteidigen die Analysen von Aggregatdaten, nach denen sie geforscht haben und denen ihrer Meinung nach in der empirischen Sozialforschung mit Skepsis begegnet wird. Sie stellen folgende Frage: „Wie hätten die konstanten Nachteile der Jungen gegenüber Mädchen anders als durch die Analyse von Aggregatdaten entdeckt werden können (S. 956)?" Meines Erachtens wurden die Menge und die Konsistenz der Daten, die sie als Nachteile angeben, rein mathematisch ausgewertet oder ihre Resultate nach (ihren) traditionellen, patriarchalen Mustern überinterpretiert. In der Tat wurden zwei Variablen von ihnen ausgewählt, die auf „plausible Weise“ (ebd.) gleiche Effekte in allen deutschen Bundesländern haben konnten. Welche Variablen haben die AutorInnen ausgewählt? Erstens der Anteil der männlichen Grundschullehrer und zweitens die Arbeitslosenquote. Nach eigenen Berechnungen von Diefenbach und Klein wurde festgestellt, dass der Anteil der männlichen Grundschullehrer geringer ist als der der weiblichen Lehrenden, was übrigens schon im Lauf der letzten 30/40 Jahre klar zu beobachten ist, wie in vielen Forschungen und von vielen AutorInnen bestätigt, aber auf eine völlig andere Weise erläutert wurde, wie Diefenbach/Klein selbst betonen. Der geringe Anteil von männlichen Grundschullehrern und die höhere männliche Arbeitslosenquote mit dem Anteil von Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss können sicher statistisch relevant, dennoch nicht signifikant sein. Diese Verbindung kann jedoch eine sogenannte „unechte (gefälschte) Korrelation“ (Zeitschrift: Nature, 2018) darstellen. In einem didaktischen Beispiel wurde die Anzahl der Störche mit der Anzahl der Geburten in einer bestimmten Region und in einer bestimmten Zeit verglichen. Da ein höherer Anteil von Störchen mit einem höheren Anteil von Geburten korrelierte, konnte angenommen werden, dass je mehr Störche vorzufinden waren auch mehr Kinder auf die Welt kamen, oder sogar, dass die Präsenz der Störche zu mehr Kindergeburten führte. Genau wie die Annahme, dass eine höhere Präsenz von männlichen Schullehrern gute schulische Resultate seitens der Jungen erzielen könnte.

Nach Hadjar (2012, S. 395) weisen dagegen quantitative und qualitative Analysen auf eine „Schuldevianz“ der Jungen, - z. B. Schwatzen im Unterricht - die einen negativen Effekt auf ihren Schulerfolg haben. Ein anderer Mechanismus, der „mindestens teilweise“ (ebd.) einen negativen Effekt hat, ist ihr Hang zu patriarchalen, nicht egalitären Vorstellungen der Geschlechterrollen. Er weist deshalb die Annahme zurück, dass der hohe Anteil von Lehrerinnen für den mangelnden Schulerfolg der Jungen verantwortlich sein könnte. „Diese Mechanismen sind weitgehend unabhängig vom Anteil der Lehrerinnen (...) in den Klassen“, (2012, S. 395). Nicht