

Verhaltensauffälligkeiten und schwache Leistungen von Jungen in der Schule – die Bedeutung des Temperaments

Detlef Berg, Lukas Scherer, Thomas Oakland & Timothy Tisdale

Neben stärkeren Leistungsproblemen werden bei Jungen in Deutschland auch verstärkt Verhaltensauffälligkeiten festgestellt. Die vorliegende Arbeit versucht Ursachen für diese Sachverhalte zu finden und Beziehungen zwischen ihnen. In einer ersten Studie (n=27.000) wurden Daten über Verhaltensauffälligkeiten bei Grundschulkindern gesammelt. 20% der Kinder wurden in der "Bamberger Liste für Verhaltensauffälligkeiten für Lehrerinnen und Lehrer" als verhaltensauffällig eingestuft, davon waren 70% Jungen. In einer zweiten Studie (n=565) sollten die Kinder zusätzlich zum Rating durch den Lehrer ihr Temperament im Student Style Questionnaire (Oakland et al., 1996) einschätzen. Weiterhin wurden ihre Lehrer aufgefordert den Fragebogen zweimal auszufüllen: Zum Einen in der Art wie erfolgreiche Schülerinnen sich beschreiben würden und zum Anderen wie erfolgreiche Schüler den Fragebogen bearbeiten würden. Es wurden signifikante Unterschiede in den Selbstbeschreibungen von Mädchen und Jungen gefunden. Weiterhin bestanden auch Unterschiede in der Beschreibung der Lehrer für gute Schülerinnen versus gute Schüler. Die Resultate werden an Hand der "Goodness-of-fit" – Hypothese von Chess und Thomas (1986) diskutiert.

1 Die Entstehung der Forschungsfrage

Die Untersuchung über die Probleme von Jungen in der Schule wurde auf Konferenzen der International School Psychology Association (ISPA) angeregt.

Im Jahr 2001 berichtete Coosje Griffith aus Australien, über die Bedeutung dieses Themas in ihrem Land. Seit dem wurden in Australien umfangreiche Programme zur Förderung von Jungen in der Schule durchgeführt.

In einem Forschungsprojekt der Abteilung Schulpsychologie der Universität Bamberg war in verschiedenen Regionen in Deutschland festgestellt worden, dass Jungen sehr viel häufiger als Mädchen von ihren Lehrern als verhaltensauffällig beschrieben werden. Neben Leistungsproblemen werden bei ihnen vor allem Verhaltensauffälligkeiten, die man als „aktiv störend“ klassifizieren kann, festgestellt. Die Untersuchungsergebnisse wurden auf verschiedenen Bundeskonferenzen für Schulpsychologie vorgestellt (Berg, Kollera & Schmidt, 1997; Berg, 1999; Berg, Seifried & Winckelmann, 2001; die Ergebnisse aus Bamberg sind in Berg, Imhof, Kollera, Schmidt, & Ulber, 1998 publiziert worden).

Auf dem oben erwähnten Kongress der ISPA 2001 in Dinan referierten Tom Oakland und Lukas Scherer Untersuchungen mit dem Student Style Questionnaire (SSQ) in Griechenland und den USA. Besonders beeindruckend waren die hohen Übereinstimmungen der Unterschiede, wie Jungen und Mädchen ihre Verhaltensstile in verschiedenen Ländern beschreiben.

Daraus ergab sich die Frage, ob beide Phänomene in einem Zusammenhang stehen könnten:

Problemstellung:

Jungen sind in der Schule weniger erfolgreich als Mädchen, und bei Jungen werden deutlich häufiger als bei Mädchen psychische Auffälligkeiten festgestellt.

Was sind die Ursachen dafür, und bestehen Verbindungen zwischen diesen beiden Sachverhalten?

2 Indikatoren für Jungenprobleme in deutschen Schulen

2.1 Reibungsverluste und Schulerfolg

Schulpsychologische Arbeit lässt sich unter anderem auch damit begründen, dass die Schulen seit Jahren bei zu vielen Schülern ihre Ziele nicht erreichen. Wir nennen dies hier „Reibungsverluste“ in Analogie zu industrieller Produktion, in der damit Verluste aufgrund von Produktionsmängeln bezeichnet werden. Der Umfang der Reibungsverluste und die Verteilung auf Jungen und Mädchen kann mit Daten festgestellt werden, die das Bundesamt für Statistik jährlich veröffentlicht (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Reibungsverluste im Schulsystem 2002/ 2003

1. Schüler ohne Schulabschluss	85.314 (9%)
<i>von 892.295 Schulentlassenen (2001/02)</i>	
Mädchen:	30.919 (7% / 36%)
Jungen:	54.395 (11% / 64%)
2. Wiederholer von 7.977.056	258.788 (3%)
<i>Schülern (GS, HS, RS, Gym)</i>	
Mädchen:	110.357 (2,6% / 43%)
Jungen:	148.431 (3,4% / 57%)
3. Schüler in Sonderschule L:	429.275 (4%)
<i>von 9.670.703 Schülern</i>	
Mädchen:	157.543 (3,3% / 37%)
Jungen:	271.732 (5,5% / 63%)

Quelle: Statistisches Bundesamt, 2003.

Diese Daten zeigen, dass die meisten Reibungsverluste bei den Jungen auftreten.

Ein Blick auf die Entwicklung über die Zeit zeigt, dass schon immer mehr Jungen als Mädchen die Schule ohne Abschluss verlassen haben und dass dieser Unterschied über die Jahre noch größer geworden ist (vgl. Abbildung 1).

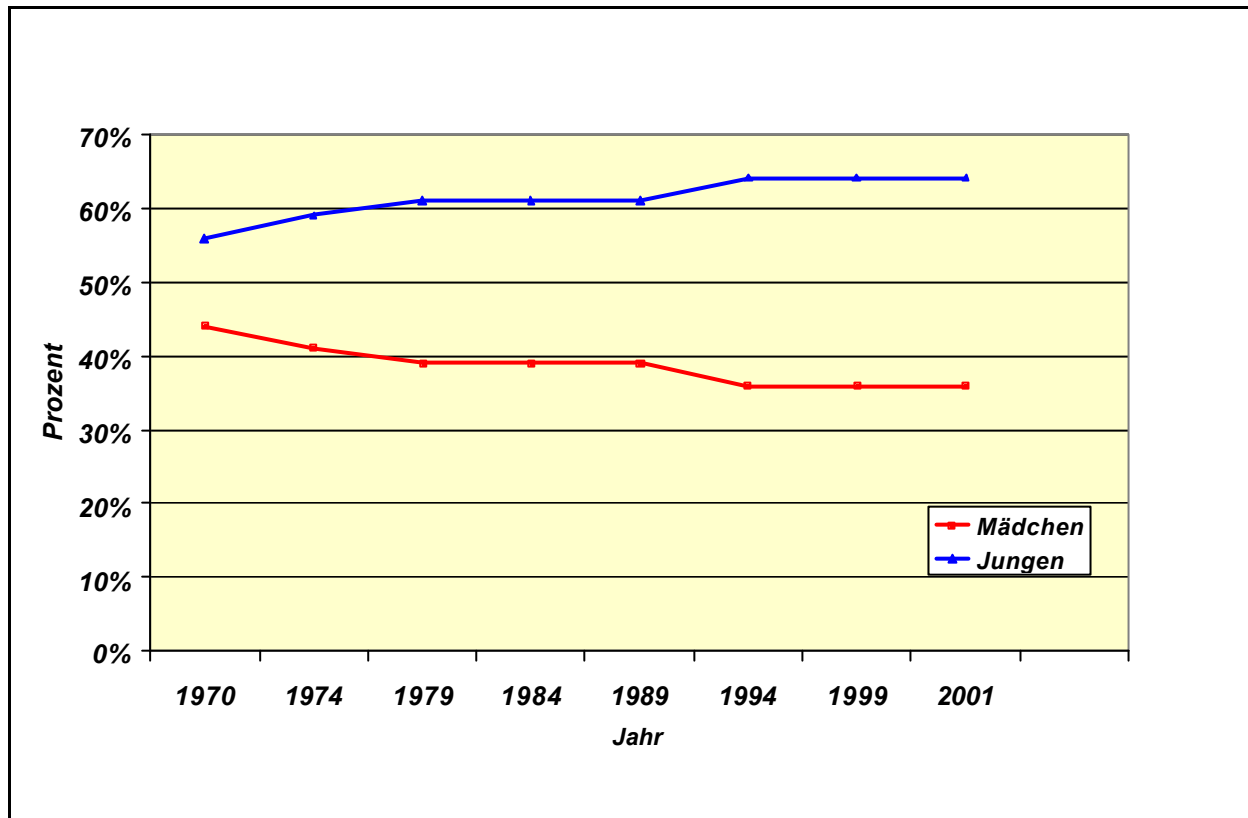


Abbildung 1: Deutschland: Schulentlassene ohne Schulabschluss: Jungen und Mädchen in Prozent

Betrachtet man sich die Schulabschlüsse in den verschiedenen Schularten, zeigt sich, dass seit ca. 10 Jahren zunehmend mehr Mädchen als Jungen das Abitur absolvieren (vgl. Abbildung 2) oder die Realschule abschließen (vgl. Abbildung 3) während zunehmend relativ mehr Jungen als Mädchen einen Hauptschulabschluss erhalten (vgl. Abbildung 4).

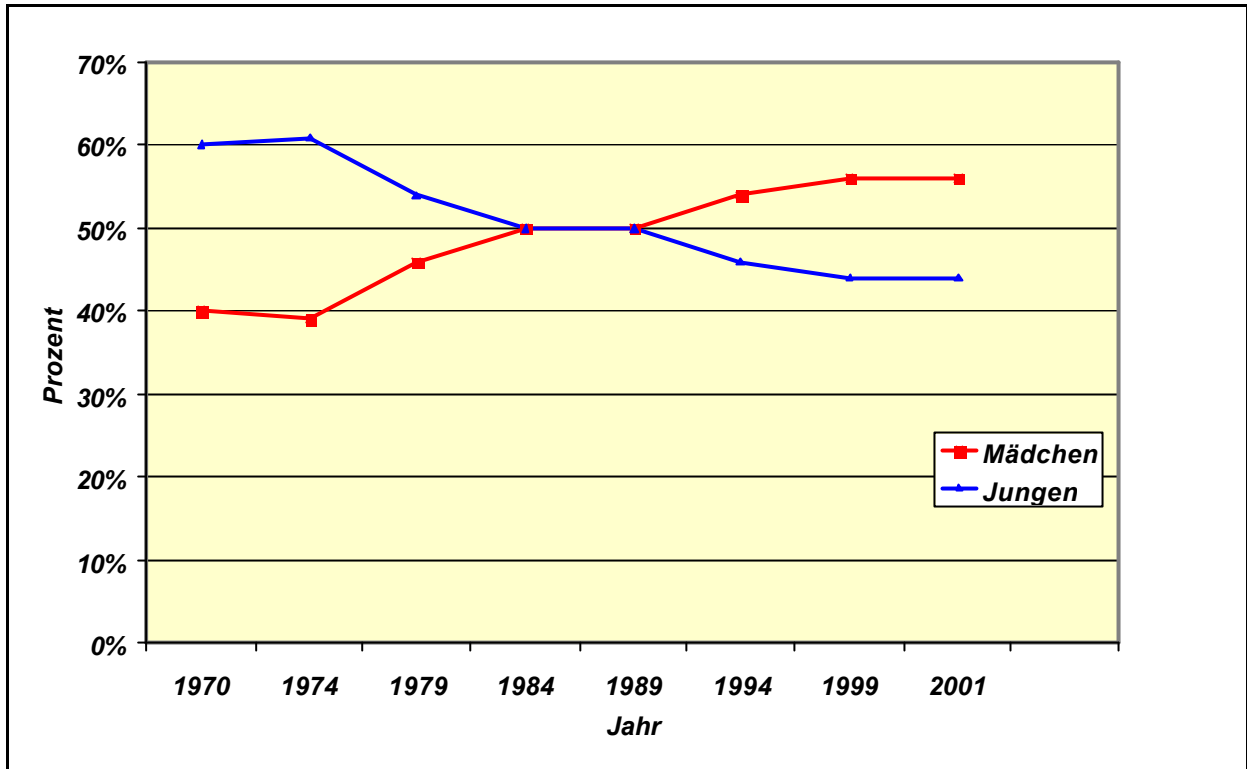


Abbildung 2: Deutschland: Hochschulreife Jungen und Mädchen in Prozent

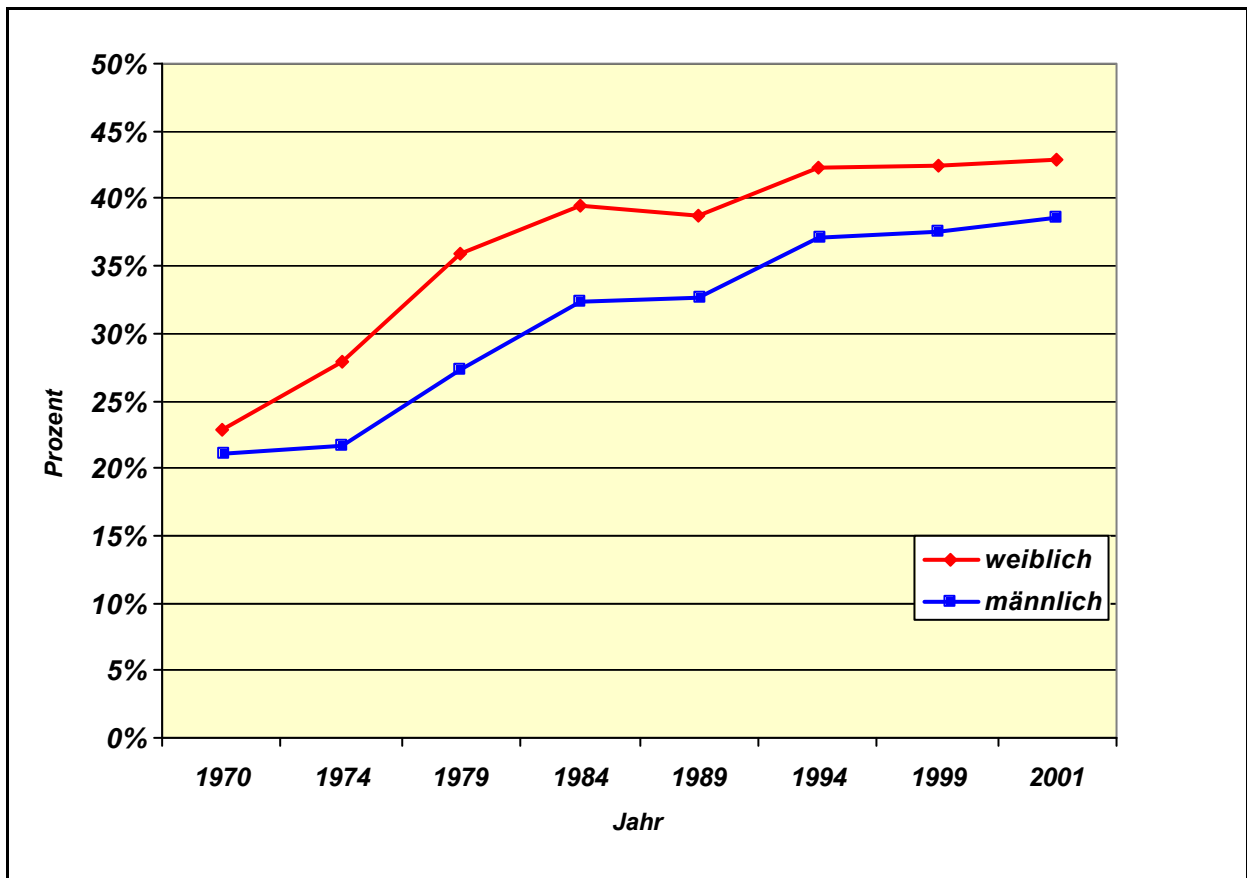


Abbildung 3: Deutschland: Realschulabschluss Jungen und Mädchen in Prozent

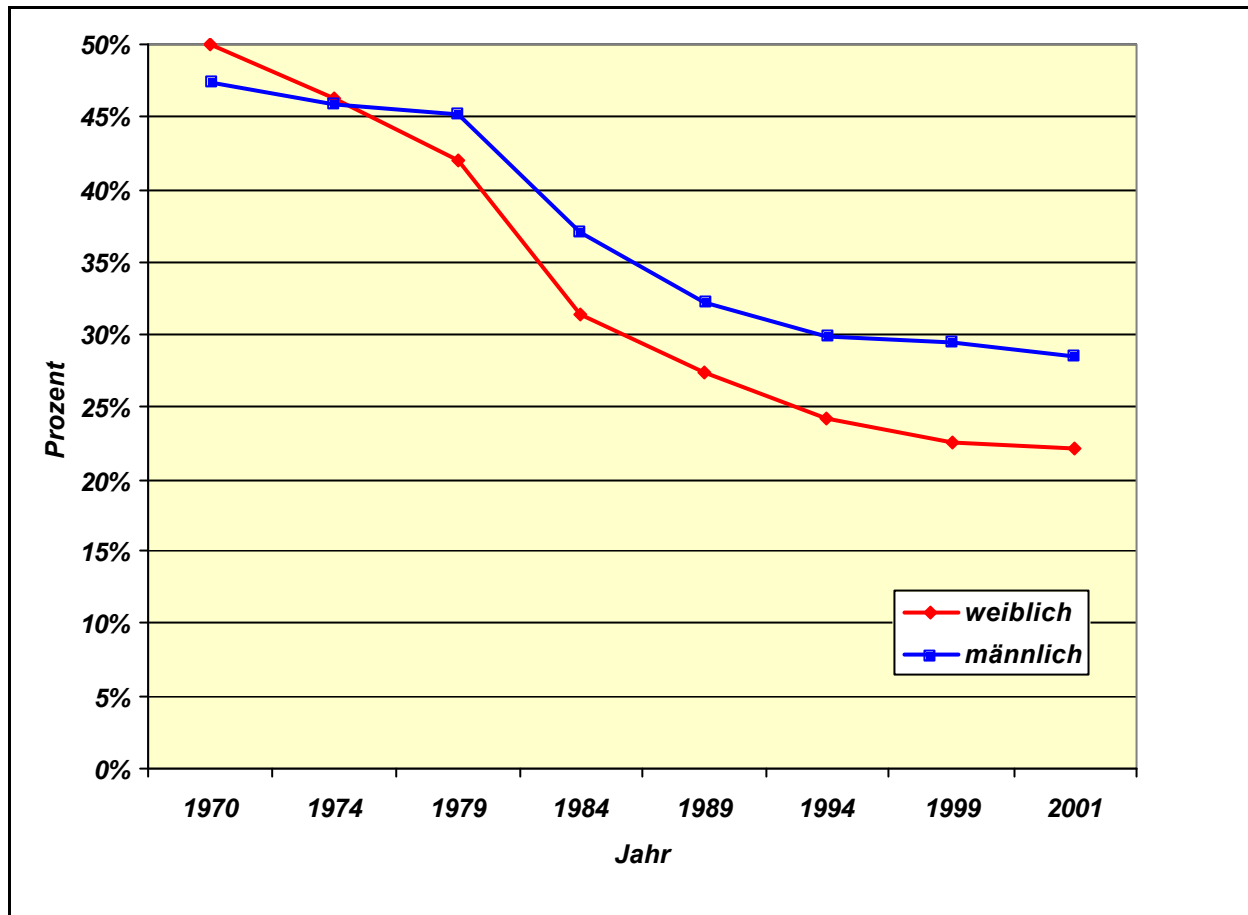


Abbildung 4: Deutschland: Hauptschulabschluss Jungen und Mädchen in Prozent

2.2 Untersuchung 1: Verhaltensauffälligkeiten bei Grundschulkindern

In den Jahren 1993 bis 2000 wurden von Berg in Zusammenarbeit mit Studierenden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und mit der Unterstützung vieler Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie Lehrerinnen und Lehrern Daten über Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern erhoben.

Hauptintention dafür war, „harte Daten“ zur Begründung schulpsychologischer Arbeit zu liefern. Auch wenn die Arbeit mit Lehrern in der Schulpsychologie immer mehr in den Mittelpunkt rückt, so ist doch die Legitimation der Schulpsychologie letztlich in den Problemen zu suchen, die Kinder in der Schule haben und verursachen.

Hier sollen das Forschungsinstrument, die „Bamberger Liste von Verhaltensauffälligkeiten für Lehrerinnen und Lehrer (BLVL)“ und die Forschungsergebnisse nur global dargestellt werden. Ausführliche Ergebnisse,

ebenso wie die BLVL, sind bereits als Elektronische Hochschulschrift der Universität Bamberg publiziert worden (<http://elib.uni-bamberg.de/ppp.html>).

2.2.1 Methode

Die BLVL besteht aus einer Matrix mit 21 Verhaltensauffälligkeiten (vgl. **Abbildung 5**). Die Klassenlehrer müssen zu jedem einzelnen Kind der Klasse (Matrixzeilen) in drei Abstufungen angeben, ob die Verhaltensauffälligkeiten bei dem jeweiligen Kind aufgetreten sind (Matrixspalte). Die Lehrer sollen keine Einschätzungen abstrakter Verhaltens- oder Charakterzüge abgeben, sondern ihre Einstufungen möglichst auf der Basis konkret beobachteten Verhaltens vornehmen (vgl. **Abbildung 6**).

Unkonzentriertheit

Nur kurzfristige Aufmerksamkeit; leicht ablenkbar; Tagträume; Konzentration nimmt im Verlauf des Schultages deutlich ab.

Motorische Unruhe

Unruhe; häufiges Aufspringen vom Platz; kaum stillsitzen können, keine ruhige Mitarbeit.

Ungenauigkeit

Ungenau, fehlerhafte und unvollständige Erledigung von Aufgaben o.ä.; Vergessen von Hausaufgaben oder anderen Dingen, die in der Schule benötigt werden.

Leistungsstörungen

Erbrachte Leistungen entsprechen nicht den Fähigkeiten; Fähigkeiten nicht richtig einsetzen können; große Leistungsschwankungen.

Mangelnde Leistungsmotivation

Abschalten; „aussteigen“, Verweigerung von Mitarbeit und Leistung; ablehnen von schulischen Anforderungen und Angeboten; unterrichtsfremde Tätigkeiten, z.B. Comic lesen, Spiele spielen.

Mangelndes Selbstvertrauen, Minderwertigkeitsgefühl

Ausweichen und kapitulieren vor Hindernissen und Schwierigkeiten in schulischen Situationen; Unsicherheit bei Aufgabenerledigung; sich wertlos oder unterlegen fühlen.

Depressive Verstimmungen

Niedergeschlagenheit; Traurigkeit; allgemeine Impulslosigkeit und Antriebsschwäche; bedrückt sein.

Wutausbrüche

Bei kleinen Auseinandersetzungen mit Lehrerinnen/Lehrern oder Mitschülerinnen/Mitschülern übermäßig stark reagieren; „ausflippen“ bei Kleinigkeiten (zittern, stampfen, schreien, mit Gegenständen werfen, schlagen o.ä.).

Ängstlichkeit

Übermäßige und unrealistische Sorge um zukünftige Ereignisse wie Prüfungen oder unangenehme Aufgaben; starke Zweifel an eigenen Fähigkeiten; Angst vor Leistungssituationen; Angst vor dem Schulbesuch (Weigerung, in die Schule zu gehen; Weinen vor dem Unterricht).

Stimmungs labilität

Plötzliche Stimmungswechsel; eben noch „himmelhoch jauchzend“, im nächsten Augenblick „zu Tode betrübt“.

Überempfindlichkeit

Überstarke Reaktion auf Tadel und Kritik durch Lehrerinnen/Lehrer und Mitschülerinnen/Mitschüler, auf „Anmachen“ durch Mitschülerinnen/Mitschüler (weinen, längere Zeit „gekränkt sein“); überstarke Reaktion auf Misserfolg.

Täuschen

Anschwindeln von Lehrerinnen oder Lehrern; betrügen, fälschen von Unterschriften o.ä.

Ungehorsam

Anweisungen der Lehrerin oder des Lehrers ignorieren; patzige antworten geben; Ermahnungen ignorieren; ständiges Schwätzen, häufiges Stören des Unterrichts.

Kontaktprobleme oder -schwierigkeiten

Soziale Abkapselung, kaum noch mitspielen; sich schnell zurückziehen; Gehemmtheit im Umgang mit Mitschülerinnen oder Mitschülern, Schwierigkeiten beim Kontaktaufnehmen mit anderen Kindern.

Beschädigung eigener und fremder Sachen

Beschädigen, zerstören von eigenen oder fremden Taschen, Kleidung, Lernmaterialien, Arbeitsergebnissen o.ä.; zerstören oder beschädigen von Schuleigentum wie Einrichtungsgegenständen und Unterrichtsmaterial.

Fordern von Aufmerksamkeit

Sich in den Mittelpunkt drängen; sich „produzieren“; angeben; prahlen; den Klassencdown spielen; auffallende und gefährliche Verhaltensweisen, um Beachtung zu erhalten.

Übertriebene Anpassung

Überbravheit, extreme Folgsamkeit gegenüber Lehrerinnen oder Lehrern, bis hin zum Verpetzen von Mitschülerinnen oder Mitschülern; Angst, gegen Normen zu verstoßen.

Aggressives Verhalten gegenüber Mitschülerinnen oder Mitschülern

Andere verspotten, hänseln, beschimpfen; häufiger Streit; andere tätlich angreifen, verprügeln o.ä.; andere durch Drohungen zu Handlungen bewegen (Ausüben von Druck).

Opfer aggressiven Verhaltens von Mitschülerinnen oder Mitschülern

Wird verspottet, gehänselt und beschimpft; wird tätlich angegriffen, verprügelt o.ä.; wird durch Drohungen zu Handlungen gezwungen.

Psychosomatische Störungen

Kränklichkeit, Magenbeschwerden, Erbrechen (auch vor Schulbeginn), Kopfschmerzen (nicht nur vereinzelt), Finger lutschen, Nägel kauen, Einnässen oder Einkoten in der Schule.

Sprach- und Sprechstörungen

Stottern, lispeln; erschwerte Wortfindung, Wortfolge, Satzfügung oder Satzbildung; gestörte Artikulation, falsches Aussprechen von Konsonanten; überstürzter, hastiger Redefluss, Verschlucken von Satzteilen oder Wortenden.

Abbildung 5: Bamberger Liste von Verhaltensauffälligkeiten für Lehrerinnen und Lehrer (BLVL): Erläuterungen zu den Verhaltensauffälligkeiten

Antwortmöglichkeiten

⇒ **0 unauffällig**

0 soll eingetragen werden, wenn das entsprechende Verhalten nicht häufiger oder intensiver aufgetreten ist, als es von Kindern dieser Altersstufe Ihrer Erfahrung nach üblicherweise zu beobachten ist.

⇒ **1 mäßig auffällig**

1 tragen Sie bitte ein, wenn das Verhalten Ihnen vereinzelt durch seine Häufigkeit oder Intensität bei dem Kind aufgefallen ist.

⇒ **2 stark auffällig**

2 tragen Sie bitte ein, wenn das Verhalten nach Häufigkeit oder Intensität des Auftretens so deutlich auffällig war, dass der Unterricht erheblich beeinträchtigt wurde oder dass dadurch für das Kind Leistungsprobleme oder Schwierigkeiten im sozialen Bereich (bezogen auf Mitschülerinnen oder Mitschüler, Lehrerinnen oder Lehrer oder auch die Eltern) entstanden.

Bitte füllen Sie den Fragebogen so aus, dass Sie das Vorkommen der einzelnen Verhaltensauffälligkeiten jeweils für alle Kinder der Klasse nacheinander angeben. Zu nächst beantworten Sie also, nachdem Sie die Geschlechtszugehörigkeit angegeben haben, für jedes Kind die Frage nach Konzentrationsschwierigkeiten, dann die nach motorischer Unruhe usw.

Abbildung 6: Anleitung zur Bearbeitung der Bamberger Liste von Verhaltensauffälligkeiten für Lehrerinnen und Lehrer (BLVL)

Die Untersuchung wurde in Bamberg, Stuttgart, in drei Regionen Brandenburgs und in sieben Bezirken Berlins mit 27.000 Kindern durchgeführt.

Schüler, bei denen mindestens zwei der Verhaltensauffälligkeiten mit 2 („stark auffällig“) von ihren Klassenlehrern eingestuft worden sind, werden hier als „stark verhaltensauffällig“ definiert.

2.2.2 Ergebnisse

20% der Schüler wurden als stark verhaltensauffällig eingestuft, von denen 70% Jungen sind.

In Brandenburg sind die Prozentsätze zwar niedriger, die Unterschiede zwischen den Häufigkeiten bei Jungen und Mädchen bestehen aber in gleicher Weise wie in Bamberg, Stuttgart und Berlin.

Im BLVL sollten die Lehrer auch direkt Beratungsbedarf angeben. Die Prozentsätze der Kinder, für die Beratungsbedarf angegeben worden sind, entsprechen den Prozentsätzen der Kinder mit einer „starken Verhaltensauffälligkeit“ (Mindestens zweimal die Einstufung 2).

Faktorenanalysen zeigten, dass in allen Regionen die Beurteilungen von Verhaltensauffälligkeiten dieselbe Struktur aufweisen. Drei Faktoren ergaben sich in allen 40 Faktorenanalysen, die getrennt nach Geschlecht und Jahrgangsstufe in allen Regionen berechnet worden waren. Hier werden zu den Faktoren die Verhaltensauffälligkeiten aus dem BLVL genannt, die in fast allen Faktorenanalysen auf den drei varianzstärksten Faktoren laden:

F1: Externalisierende, aktiv „störende“ Verhaltensauffälligkeiten

Aggressives Verhalten, Beschädigen eigener und fremder Sachen, Fordern von Aufmerksamkeit, Motorische Unruhe, Ungehorsam, Wutausbrüche.

F2: Leistungsprobleme

Leistungsstörungen, Mangelnde Leistungsmotivation, Ungenauigkeit, Unkonzentriertheit.

F3: Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten

Ängstlichkeit, Depressive Verstimmung, Psychosomatische Störung, Mangelndes Selbstvertrauen.

In einigen Analysen differenzierte sich der dritte Faktor weiter auf.

Die meisten Verhaltensauffälligkeiten wurden in allen Regionen bei Jungen signifikant häufiger festgestellt als bei Mädchen.

Die größten Häufigkeiten findet man bei den Verhaltensauffälligkeiten des Faktors Leistungsprobleme sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen, die Häufigkeiten sind aber bei Jungen doppelt so groß wie bei Mädchen.

Mehr als sechsmal so häufig wie Mädchen werden Jungen bei externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten als stark auffällig eingestuft.

In der **Rangfolge** der Häufigkeiten aller Verhaltensauffälligkeiten rangieren internalisierende Verhaltensauffälligkeiten bei Jungen zwar niedriger als bei Mädchen, bei Jungen werden aber bei dem Vergleich über alle Regionen auch fast alle internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten häufiger festgestellt als bei Mädchen.

2.3 Ein zunehmendes internationales und öffentliches Interesse an Jungenproblemen

In dem Zeitraum, in dem unsere Untersuchungen durchgeführt wurden, befassten sich die deutschen Medien (DIE ZEIT: Etzold, 2002; Focus: Brinck, 2002, Gebert & Brinck, 2002; SPIEGEL-online: Bölsche, 2002; GEO-Magazin: Romberg, 2003; Chrismon: Keil, 2004, DER SPIEGEL, Titelthema Mai2004) in umfangreichen Artikeln mit dem Thema Jungenprobleme. Vereinzelt erschienen zu diesem Thema auch pädagogische Publikationen.

In der Schweiz ist es vor allem Allan Guggenbühl, der die Jungenprobleme in das öffentliche Bewusstsein brachte (Guggenbühl, 2004).

Neben Australien (West, 1999; Griffiths & Weatherilt, 2001, Lingard, Martino, Mills & Bahr, 2002; Lighthouse school Programme, 2003) wurden vor allem in Kanada und in England die Probleme von Jungen in der Schule von Pädagogik und Psychologie aufgegriffen. Hier findet man auch Anregungen, was Schulpsychologen tun könnten, um den Schulen bei der Problembewältigung zu helfen. Projekte in verschiedenen Ländern zur Förderung von Jungen findet man unter: www.boysforward.com.

3 Untersuchung 2: Verhaltensauffälligkeiten, Leistungsprobleme, Verhaltensstile und Lehrererwartungen

3.1 Zentrale theoretische Konzepte und Messmethoden

Es werden verschiedene Gründe für die häufigen Verhaltensauffälligkeiten von Jungen und ihre relativ schlechten Schulleistungen diskutiert. Einige sind im folgenden Kasten zusammengestellt worden:

Einige Erklärungen für die Schwierigkeiten von Jungen in der Schule

> Die Beziehung des Hormons **Testosteron** und Aggressivität.

> **Entwicklungstempo**: Mädchen entwickeln sich schneller als Jungen und haben deshalb von der ersten Klasse an mehr positive Interaktionen mit ihren Lehrern. Gleichzeitig setzen sie einen Verhaltensmaßstab, der von Jungen mit niedrigerem Entwicklungstempo nicht erreicht werden kann. Diese Jungen erfahren schon sehr früh eine Beeinträchtigung ihrer Lernmotivation.

> „**Feminisierung**“ der Erziehung

Kinder haben von Geburt an bis zum Ende der Grundschulzeit vorwiegend Frauen als Erzieher.

In der Kindheit fehlen männliche Verhaltensvorbilder

Frauen sind für Jungen wenig attraktive (im Sinne von Banduras sozial-kognitiver Lerntheorie) Verhaltensmodelle für Jungen.

Die Verhaltenserwartungen von Frauen entsprechen teilweise nicht den Verhaltensstilen von Jungen.

> Die **Bedeutsamkeit von Sprache in der Schule** („Versprachlichung“ von Bildungsinhalten, Leistungsmessung über Sprache). Lesen gehört zu den Lieblingsbeschäftigungen von Mädchen, nicht von Jungen. Jungen ziehen eher Fernsehen vor.

> Der **ökologische Kontext** der Schule ist für Mädchen günstiger als für Jungen (Guggenbühl, 2004).

- Die schulischen **Lerninhalte** werden mit Inhalten konkretisiert, die eher Mädchen als Jungen interessieren (Richter, 1996). Deshalb erleben Jungen weniger Kohärenzsinn (Antonovsky, 1997) als Mädchen.

Die theoretischen Konzepte, die unserer Untersuchung zugrunde liegen, gehen zurück auf die Arbeiten zur Bedeutung von **Lehrererwartungen** von Rosenthal & Jacobsen (1971), Brophy & Good (1976), Nickel, 1976, Good, Cooper & Blakey (1980), Good (1987), Tauber (1998), eine Übersicht zu Erwartungseffekten gibt von Hofer (1997), auf die Konzeptionen von **Temperamentsvariablen** (Thomas, Chess, & Birch, 1968; Martin, 1983) und des „Goodness-of-fit“ von Chess & Thomas (1991), sowie die Definition von Verhaltensstilen mit dem „Typenindikator“ von Myers-Briggs (Briggs & Briggs-Myers, 1991) und die Übertragung dieses Konzepts auf den

Fragebogen Student Styles Questionnaire (SSQ) für Kinder und Jugendliche von Oakland T. Gutting J. & Horton C. (1996).

Ein Erklärungsversuch für Jungenprobleme in der Schule

These:

Für das Lernen und die Entwicklung ist das Ökosystem Schule für Jungen ungünstiger als für Mädchen.

Die Schule erreicht deshalb ihre Ziele häufiger bei Mädchen als bei Jungen.

Begründung:

Der transaktionale Prozess zwischen Lehrer und Schüler-Verhalten gestaltet sich negativ für Jungen und begründet sowohl die gehäuften Verhaltensauffälligkeiten und Misserfolge von Jungen als auch die zunehmende Klage der Lehrerschaft über das „Tollhaus Schule“.

Mädchen sind von diesem negativen Transaktionsprozess seltener betroffen als Jungen, weil ihr „typisches Verhalten“ eher positive als negative Transaktionsprozesse begründet.

Es wird angenommen, dass die negativen Transaktionsprozesse zwischen Lehrern und Schülern / Schülerinnen ein Resultat mangelnder Passung von Verhaltensstilen der Schüler und Schülerinnen und den Erwartungen von Lehrerinnen und Lehrern sind („Goodness-of-fit“ / „Poorness-of-fit“). Eng damit verknüpft ist die Angst von Lehrern, die Kontrolle über den Verlauf des Unterrichts zu verlieren.

Zentrale theoretische Konzepte und Messmethoden

1. Temperament / Verhaltensstile (SSQ)

Messmethode: Schüler beschreiben ihre Verhaltensstile im Students' Style Questionnaire (SSQ)

2. Lehrererwartungen

haben einen Einfluss auf Schülerverhalten (Hofer, 1997). Sie können als wichtiges Element der Schülerumwelt angesehen werden.

Messmethode: Lehrererwartungen der Antworten von erfolgreichen und nicht verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern im SSQ.

3. „*Goodness-of-fit*“ von Verhaltensstilen und Lehrererwartungen

A temperamental trait becomes a factor in pathologic behavior,

not by itself alone, but when it is combined with a ***poorness of fit***, that is, with environmental demands and expectations that are excessive and stressful for the individual with his or her specific temperament (Chess & Thomas 1986, p.27)

“***Goodness of fit*** results when the child’s capacities, motivations and temperament are adequate to master the demands, expectations and opportunities of the environment.” (Center of cognitive Studies, Sussex, COGS, 2004)

“***Poorness of fit*** results when the child’s characteristics are inadequate to master the challenges of the environment, and this leads to maladaptive functioning and distorted development.” (COGS, 2004).

“***With poorness of fit***, the individual experiences excessive stress and failures of adaptation, and his or her development takes an unfavourable course.” (Chess & Thomas 1986, p.27)

Anwendung der Konzepte “*Goodness-of-fit*“ / „*Poorness-of-fit*“ in der Untersuchung:

„***Poorness-of-fit***“ von Lehrererwartungen und Verhaltensstile Schüler könnte ein Grund für niedrige Schülerleistungen und Verhaltensauffälligkeiten sein, weil diese Schüler zu viel Stress erleben.

Messmethode: „*Goodness-of-fit*“ ist die Anzahl der Übereinstimmungen von Verhaltensstilen, die Lehrer bei erfolgreichen nicht verhaltensauffälligen Schülerinnen (***Goodness-of-fit-Mädchen***) oder Schülern (***Goodness-of-fit-Jungen***) erwarten mit den Verhaltensstilen, die von den Schülerinnen und Schülern in ihrer Klasse im **SSQ** gewählt worden sind.

4. Die Angst von Lehrern vor Kontrollverlust im Unterrichtsverlauf

Lehrer haben mehr oder weniger Angst, die Kontrolle über den Unterrichtsverlauf zu verlieren. Um die Wahrscheinlichkeit eines Kontrollverlusts zu minimieren, gestalten sie ihre Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, von denen sie eine Bedrohung ihrer Kontrolle erwarten (***poorness-of-fit im SSQ***), in einer Weise, dass diese entmutigt werden, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. Das kann zu Verhaltensauffälligkeiten (**BLVL**) und schwachen Leistungen (**Zensuren**) führen.

Wir haben die Angst vor Kontrollverlust nicht direkt erfasst, wir benutzen diese Hypothese aber, um Kovariationen von Daten zu überprüfen:

> Kovariationen von Lehrererwartungen im SSQ mit Angaben von Verhaltensauffälligkeiten im BLVL

> Kovariationen von selbst beschriebenen Verhaltensstilen (SSQ), die für die Kontrolle des Unterrichtsverlaufs bedrohlich sein könnten mit Zensuren, Verhaltensauffälligkeiten und Beratungsbedarf (BLVL)

> Kovariationen von goodness-of-fit mit Zensuren, Verhaltensauffälligkeiten und Beratungsbedarf (BLVL)

Die Hypothese „Angst vor Kontrollverlust“, soll noch etwas eingehender erläutert werden. Cooper, 1985 geht von der Prämisse aus, dass Lehrer das Bedürfnis haben, Vorhersagbarkeit und Kontrolle über die Interaktion im Klassenzimmer zu behalten.

Das kann dazu führen, dass sie die *Interaktionen* mit Schülerinnen und Schülern, die sie für **leistungsschwach** halten, so *gestalten*, dass deren Lernmotivation abgebaut wird. Vorhersagbarkeit und Kontrolle sind für Lehrer besonders in solchen Momenten des Unterrichts wichtig, in denen unerwartete Schülerbeiträge oder -aktionen die Kontinuität des Unterrichts beeinträchtigen und damit das Verhaltensmanagement in der Klasse negativ beeinflussen könnten. Da die Wahrscheinlichkeit des Auftretens solcher Beeinträchtigungen bei Schülern mit schlechten Leistungen höher ist als bei Schülern mit guten Leistungen, werden Lehrer versuchen, Äußerungen oder Handlungen dieser **Kinder mit erwarteten schwachen Leistungen**

- im Keim zu ersticken,

- oder sie nur aufzurufen, wenn sehr kurze oder gut zu kontrollierende Beiträge gefordert sind.

Hofer (1997, S. 220) zieht als Fazit aus den Arbeiten zum Zusammenhang von Lehrererwartungen und Schülerleistungen:

Schülern, von denen hohe Leistungen erwartet werden, wird:

> stärkere sozio-emotionale Unterstützung geboten,

> genauere und günstigere Rückmeldung gegeben,

> mehr und schwierigerer Stoff vermittelt,

> mehr Antwort- und Fragegelegenheit gegeben.

Zur Erfassung von Verhaltensstilen wurde der Student Styles Questionnaire (SSQ) von Oakland, Gutting & Horton (1996), eine für Kinder und Jugendliche entwickelte Adaptation des Myers-Briggs Typenindikators, mit der Hilfe von Anglisten der Universität Bamberg ins Deutsche übersetzt.

Im SSQ werden vier bipolare Verhaltensstile unterschieden (vgl. Abbildung 7).

Bezüge der SSQ – Skalen zum Typenindikator von Myers-Briggs und ihre deutsche Übersetzung:

Myers-Briggs: Typenindikator

Oakland, Glutting & Horton: SSQ

Deutsche Übersetzung

Die Dimensionen sollen beschreiben, wie die Umwelt wahrgenommen wird und wie Entscheidungen getroffen werden. (Myers - Briggs)

Extraversion – Introversion

E Extroverted – **I** Introverted

Extravertiert – Introvertiert

Sensing – Intuition

P Practical – **M** Imaginative

Realitätsbezogen – Phantasievoll

Thinking – Feeling

T Thinking – **F** Feeling

Rational – emotional

Judging – Perceiving

O Organized – **L** Flexible

Planvoll – Spontan

Abbildung 7: Die Skalen des Student Styles Questionnaire (SSQ)

Der Fragebogen besteht aus 69 Items, zu denen im forced-choice-Verfahren eine von zwei Antwortmöglichkeiten gewählt werden muss. Die Antworten entsprechen den beiden Polen einer der Verhaltensstildimensionen. Beispiel-Items sollen einen Eindruck von dem Fragebogen vermitteln (vgl. Abbildung 8).

Die Angaben vor den Antworten geben jeweils an, auf welcher Dimension und mit welchem Gewicht eine Antwort verrechnet wird.

E = Extravertiert – I = Introvertiert

4. Nach der Schule

(I2) **A** tue ich gerne etwas alleine.

(E3) **B** unternehme ich gerne etwas mit Freunden.

P = Realitätsbezogen – M = Phantasievoll

6. In der Schule erfahre ich gerne etwas über

(M2) **A** Ideen, die mein Denken in neue Bahnen lenken.

(P1) **B** Fakten, die mir zu einer Menge Wissen verhelfen.

T = Rational – F = Emotional

61. Wenn jemand ein Versprechen bricht,

(F2) **A** fühle ich mich lange verletzt.

(T3) **B** komme ich schnell darüber hinweg.

O = Planvoll - L = Spontan

5. Wenn ich Hausaufgaben mache - normalerweise

(L2) **A** fange ich kurz vor dem Abgabetermin an.

(O1) **B** bin ich damit lange vor dem Abgabetermin fertig.

**Abbildung 8: Beispiel-Items zu den Verhaltensstilen im Student Styles
Questionnaire**

Beschreibung der Skalen des SSQ

Extravertiert – Introvertiert

Die Skala beschreibt, ob eine Person ihre **Energien** eher **aus ihrem Inneren oder eher aus Interaktionen mit Personen ihrer Umgebung** gewinnt.

Die **extravertierte Persönlichkeit (E- Extraversion)** zeichnet sich damit aus, dass sie ihre Energien aus der Umgebung schöpft. Die Person liebt den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und kann im ausgeprägten Fall nie genug davon bekommen. Sie ist dadurch sehr offen, spricht viel, hat viele Freunde und ist einfach kennen zu lernen.

Die **introvertierte Persönlichkeit (I - Introversion)** benötigen das Alleinsein, um aus sich selber wieder Energien zu schöpfen. Der kontinuierliche Umgang mit anderen ermüdet sie und sie braucht deshalb den Rückzug, um sich zu erholen. Sie denkt lange nach, bevor sie etwas sagt, ist vorsichtig, hat eher wenige enge Freunde und es braucht mehr Zeit, sie kennen zu lernen.

Realitätsbezogen – Phantasievoll

Die Skala realitätsbezogener Stil – phantasievoller Stil bezeichnet den **Modus, wie eine Person die Umwelt wahrnimmt**.

So würde eine Person mit **realitätsbezogenem Wahrnehmungsstil (P - Practical)** auf die Fragen, was man am Himmel sieht, beispielsweise antworten: „Wolken“. Sie achtet mehr auf reale Dinge, auf Fakten und Tatsachen, beobachtet ihre Umgebung genau und beachtet Details sehr genau.

Im Gegensatz dazu würde eine Person mit **phantasievollem Wahrnehmungsstil (M – Imaginative)** auf die gleiche Frage beispielsweise antworten: „ Die Wolken erinnern mich an Gestalten und Häuser, in denen ich gerne leben würde – ich könnte sie stundenlang anschauen!“ Diese Person achtet stärker auf Symbole, ihre Kreativität ist stärker ausgeprägt, denkt in grossen Zügen und ihre Intuition ist ausgeprägt.

Rational – Gefühlsbezogen

Die Skala rationaler – gefühlsbezogener Stil will darstellen, **wie jemand zu Entscheidungen kommt** und Überlegungen anstellt.

Die **rationale Persönlichkeit (T – Thinking)** ist analytisch und kritisch eingestellt. Sie sagt direkt die Wahrheit, auch wenn diese verletzend sein kann. Denken und überlegen ist ihr wichtiger als Gefühle. Gegenüber anderen Personen ist sie zuerst skeptisch eingestellt und neigt dazu, zuerst alles zu hinterfragen.

Die **gefühlbezogene Persönlichkeit (F – Feeling)** zeichnet sich damit aus, dass sie andere wertschätzt, sie empathisch zu verstehen sucht und offen auf andere zugeht. Sie erscheint freundlich und sehr taktvoll, sucht Harmonie mit anderen. Sie möchte sich im Umgang mit anderen wohl fühlen und Gefühle sind ihr wichtiger als logische Überlegungen.

Planvoll – Spontan

Die Skala planvolle – spontane Persönlichkeitsstil bezeichnet den **Arbeitsstil** einer Person.

Personen mit einem **planvollen Arbeitsstil** (O – Organized) brauchen Struktur und genaue Vorgaben, lieben genaues, geplantes und organisiertes Vorgehen, wollen mit Arbeiten fertig werden und neigen dazu, Autoritäten zu respektieren.

Personen mit dem **spontanem Arbeitsstil** (L – Flexible) lieben es, wenn Arbeiten offen gehalten sind, wenn es viele Möglichkeiten gibt, diese anzugehen, wenn sie flexibel entscheiden können, wann sie an was arbeiten möchten. Sie haben Überraschungen gerne. Sie sind anderen Ansichten gegenüber tolerant, sind offen dem gegenüber, was geschieht, und sie fühlen sich durch vorgegebene Strukturen eingeschränkt.

3.2 Stichprobe

Ursprünglich sollten Daten in Bayern und in Berlin und in der Schweiz erhoben werden. Aus technischen Gründen (späte Genehmigung) konnte die Untersuchung nur in wenigen Berliner Klassen durchgeführt werden. Auch in der Schweiz scheiterte die Erhebung an praktischen Problemen. Die Stichprobe ist in Tabelle 2 dargestellt.

**Tabelle 2: Verteilung der Jungen und Mädchen in der Stichprobe der
Untersuchung 2 nach dem Alter**

Alter	Geschlecht		Gesamt
	Junge	Mädchen	
8	9	7	16
	3,3%	2,4%	2,8%
9	31	31	62
	11,3%	10,7%	11,0%
10	4	7	11
	1,5%	2,4%	1,9%
11	55	43	98
	20,1%	14,8%	17,3%
12	19	13	32
	6,9%	4,5%	5,7%
13	38	58	96
	13,9%	19,9%	17,0%
14	24	35	59
	8,8%	12,0%	10,4%
15	67	63	130
	24,5%	21,6%	23,0%
16	21	32	53
	7,7%	11,0%	9,4%
17	6	2	8
	2,2%	,7%	1,4%
Gesamt	274	291	565
	100,0%	100,0%	100,0%

3.3 Ergebnisse

3.3.1 Leistungen von Jungen und Mädchen

Mit dem SSQ wurden auch Zensuren in Deutsch und Mathematik mit erhoben.

In Deutsch erhielten die Jungen signifikant schlechtere Zensuren: 35% der Jungen und 16% der Mädchen erhielten die Zensuren 4 – 6.

In Mathematik erhielten 31% der Jungen und 38% der Mädchen die Zensuren 4 – 6, der Unterschied ist nicht signifikant.

3.3.2 Die Faktorenstruktur des BLVL in Untersuchung 2

Es ergaben sich dieselben ersten beiden Faktoren wie in der ersten Untersuchung (Rotierte Ladungsmatrix in Tabelle 3):

F1: Externalisierende, aktiv störende Verhaltensauffälligkeiten

F2: Leistungsprobleme.

Die internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten des Faktors 3 aus der ersten Untersuchung, verteilten sich hier aber auf mehrere Faktoren, vermutlich auch deshalb, weil hier die Altersspanne deutlich größer war (8 – 17 Jahre).

F3: Negative Stimmungslagen

F4: Ängstlich – unsicher

F5: Soziale - und Kommunikationsprobleme

F6: Täuschen und psychosomatische Probleme

Tabelle 3: Faktorenanalysen der Bamberger Liste von Verhaltensauffälligkeiten für Lehrerinnen und Lehrer.

Rotierte Komponentenmatrizen Mädchen (M) Jungen (J)

	Faktoren											
	M1	J1	M2	J2	M3	J3	M4	J4	M5	J5	M6	J6
Unkonzentriertheit	,295	,813	,741	,256	,128	,161	-,043	,059	,123	,067	,076	-,043
Motorische Unruhe	,565	,615	,400	,483	,116	,191	-,186	,175	,181	,067	,129	-,074
Ungenauigkeit	,236	,767	,687	,264	,182	,192	,131	,107	,116	,170	,071	-,011
Leistungsstörungen	,112	,772	,689	,068	-,026	,215	,051	,078	,114	,053	,140	,115
Mangelnde Leistungsmotivation	,245	,796	,667	,309	,301	,042	,040	-,035	-,020	,221	,211	,076

	Faktoren											
	M1	J1	M2	J2	M3	J3	M4	J4	M5	J5	M6	J6
Mangelndes Selbstvertrauen	-,203	,348	,232	-,035	,269	,503	,406	,468	,549	-,069	,027	,239
Depressive Verstimmungen	,013	,169	,041	,007	,804	,651	,067	-,003	,007	,051	,169	,223
Wutausbrüche	,616	,075	,140	,758	,551	,291	,003	,028	-,001	,266	-,045	-,034
Ängstlichkeit	,001	,015	-,077	,074	,410	,109	,153	,812	,648	-,052	,052	,081
Stimmungsstabilität	,270	,244	,232	,303	,755	,765	,018	,007	,093	,157	-,005	,007
Überempfindlichkeit	,246	,116	,147	,497	,770	,545	,065	,114	,075	,346	,027	-,019
Täuschen	,201	,350	,429	,442	,237	-,103	-,026	-,182	-,215	,600	,606	-,014
Ungehorsam	,600	,357	,271	,681	,251	-,227	-,150	-,089	-,117	,147	,152	,054
Kontaktprobleme/- schwierigkeiten	,066	,186	-,085	,000	,003	,174	,786	,312	,291	,196	,146	,670
Beschädigen eig. und fremd. Sachen	,809	,372	,064	,530	,183	-,274	,143	-,140	,049	,335	,043	,171
Fordern von Aufmerksamkeit	,862	,215	,127	,732	,014	,235	,108	,111	,036	-,064	-,022	-,006
Übertriebene Anpassung	,079	-,071	-,547	,005	-,015	,070	,253	,014	,244	-,054	,437	,782
Aggressives Verhalten	,600	,251	,189	,787	,074	,108	-,033	,004	-,169	-,102	,063	-,015
Opfer aggressiven Verhaltens	,006	,122	,091	,025	,104	,240	,871	,169	-,092	,573	,013	,322
Psychosomatische Störungen	,026	,167	,176	,020	,055	,324	,110	,368	,150	,614	,811	-,212
Sprach- oder Sprechstörungen	,007	,085	,162	-,039	-,129	-,129	-,036	,730	,737	,345	,047	,128
% extrahierte Varianz nach Rotation	15,5	17,4	14,0	16,6	12,8	10,6	8,4	8,6	7,7	8,0	6,6	6,6

Faktoren: **M1/J2:** Externalisierende, aktiv störende Verhaltensauffälligkeiten,
J1/M2: Leistungsprobleme,
M3/J3: Negative Stimmungslagen,
M5 / J4: Ängstlich-unsicher,
M4/J6: Soziale – und Kontaktprobleme,
M6/J5: Täuschen und psychosomatische Probleme

3.3.3 Verhaltensauffälligkeiten von Jungen und Mädchen in der zweiten Untersuchung

Die Prozentsätze der Verhaltensauffälligkeiten entsprechen denen in der ersten Untersuchung:

20% der Kinder werden als stark verhaltensauffällig eingestuft, 27% der Jungen und 13% der Mädchen.

Wieder sind 70% der Kinder, die als stark verhaltensauffällig eingestuft werden, Jungen (die Stichprobe enthält 51% Mädchen).

3.3.4 Verhaltensstile von Jungen und Mädchen

3.3.4.1 Verhaltensstile

Tabelle 4: Bevorzugte Verhaltensstile von Jungen und Mädchen in verschiedenen Altersgruppen in Prozent

Alter 8 - 9	E	I	P	M	T	F	O	L
Jungen : N = 57	58	42	76	16	56	44	72	26
Mädchen : N = 58	62	36	76	21	33	67	76	21
Gesamt N = 115	60	39	77	18	44	56	75	23

Alter 10 - 11	E	I	P	M	T	F	O	L
Jungen : N = 60	66	29	75	20	76	24	63	36
Mädchen : N = 50	76	22	50	44	38	62	56	42
Gesamt N = 110	71	26	63	31	59	41	60	39

Alter 12 - 13	E	I	P	M	T	F	O	L
Jungen : N = 57	58	42	88	12	77	23	56	42
Mädchen : N = 71	79	20	62	34	24	76	56	44
Gesamt N = 128	69	30	73	24	48	52	56	43

Alter 14 - 16	E	I	P	M	T	F	O	L
Jungen : N = 112	70	30	80	17	74	26	29	68
Mädchen : N = 130	76	24	76	19	21	79	33	64
Gesamt N = 242	73	27	78	18	45	55	31	66

Gesamt 8 - 16	E	I	P	M	T	F	O	L
Jungen : N = 286	64	35	80	17	71	28	50	48
Mädchen : N = 309	74	25	69	27	26	74	50	48
Gesamt N = 595	70	30	74	22	48	52	50	48

Zahlen fett: Höherer Prozentsatz, Geschlechtsunterschied signifikant ($p = .01$)

Zwei dritte Klassen aus Berlin wurden für die Altersgruppe 8 -9 einbezogen:

Alter: 8 Jahre: N=22, 9 Jahre: N = 14, 10 Jahre: N = 1.

Für den Vergleich der Verhaltensstile von Jungen und Mädchen im SSQ mit den Daten aus anderen Ländern war die Stichprobe der Altersgruppe 8 – 9 zu klein, weil

zu wenige 3. Klassen in die Stichprobe einbezogen werden konnten. Deshalb wurden für diesen Zweck auch die Daten aus zwei Berliner Klassen mit einbezogen.

Wie in allen anderen Ländern, in denen der SSQ erprobt wurde, besteht auch in der vorliegenden Stichprobe der deutlichste Unterschied zwischen Jungen und Mädchen in der Dimension Rational – Emotional. Die meisten Jungen beschreiben ihren Verhaltensstil auf dieser Dimension als rational, die meisten Mädchen als emotional (vgl. Tabelle 4).

Im Vergleich zu anderen Ländern fällt besonders auf, dass sich Jungen und Mädchen in den USA und in Griechenland häufiger als planvoll und weniger als flexibel beschreiben als in Deutschland (Oakland, Hatzichristou & Carlson, 2001).

3.3.4.2 Muster bevorzugter Verhaltensstile von Jungen und Mädchen

Die bevorzugten Verhaltensstile können, je nach Bevorzugung eines der beiden gegensätzlichen Stile in den vier Dimensionen des SSQ, zu Mustern bevorzugter Verhaltensstile zusammengefasst werden. Es bestehen mehrere signifikante Unterschiede der Häufigkeit bevorzugter Mustern von Verhaltensstilen bei Jungen und Mädchen (Tabelle 5).

Tabelle 5: Häufigkeiten von Stil-Mustern im SSQ bei Jungen und Mädchen

Stil	Signifikanz	N Jungen	N Mädchen	N gesamt
<i>EPTO</i>	***	58	21	79
<i>EPTL</i>	***	56	22	78
<i>EPFO</i>	***	18	51	69
<i>EPFL</i>	***	8	51	59
<i>EMTO</i>	n.s.	3	5	8
<i>EMTL</i>	n.s.	15	10	25
<i>EMFO</i>	***	1	16	17
<i>EMFL</i>	**	8	26	34
<i>IPTO</i>	***	28	3	31
<i>IPTL</i>	***	18	2	20
<i>IPFO</i>	**	10	27	37
<i>IPFL</i>	n.s.	16	17	33
<i>IMTO</i>	n.s.	4	1	5
<i>IMTL</i>	n.s.	5	2	7
<i>IMFO</i>	n.s.	3	8	11
<i>IMFL</i>	n.s.	4	7	11
Summe		255	269	524

*** p = .001, ** p = .01, n.s. nicht signifikant

Farbige Ziffern: Signifikant größere Häufigkeiten bei Jungen oder Mädchen

Ohne weiter inhaltlich auf diese Muster einzugehen, sei hier festgestellt, **dass** Jungen und Mädchen unterschiedliche Verhaltensmuster bevorzugen.

3.3.4.3 Lehrererwartungen von Verhaltensstilen und Mustern von Verhaltensstilen erfolgreicher Jungen und Mädchen

Die Lehrer waren gebeten worden, im SSQ anzugeben, wie die Fragen ihrer Meinung nach von erfolgreichen, nicht stark verhaltensauffälligen Jungen und Mädchen beantwortet werden sollten.

Die Lehrer erwarten unterschiedliche Verhaltensstile bei Jungen und Mädchen vgl. Tabelle 6.

Tabelle 6: Von Lehrern erwartete Verhaltensstile erfolgreicher Jungen und Mädchen

	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>F</i>	<i>O</i>	<i>L</i>
Mädchen	10	7	11	5	0	17	12	5
Jungen	13	4	16	1	13	4	9	8
<i>nur</i>								
Mädchen	2	5	0	4	0	13	3	0
Jungen	5	2	5	0	13	0	0	3
Gleiche Erwartungen	8	2	11	1	0	4	9	5

Zahlen: Anzahl von Lehrern von insgesamt 17

SSQ - Verhaltensstile:

E - I: E (Extroverted, **Extravertiert**) I (Introverted, **Intorvertiert**)

P - M: P (Practical, **Realitätsbezogen**) M (Imaginative, **Phantasievoll**)

T - F: T (Thinking, **Rational**) F (Feeling, **Emotional**)

O - L: O (Organized, **Planvoll**) L (Flexible, **Spontan**)

Bei Mädchen werden die Verhaltensstile Introvertiert, Phantasievoll, Emotional Planvoll häufiger erwartet als bei Jungen.

Die Lehrer unterscheiden sich aber auch untereinander hinsichtlich der Erwartungen.

15 von 17 Lehrern erwarteten unterschiedliche Muster von Verhaltensstilen bei erfolgreichen Jungen und Mädchen, lediglich (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Vergleich der erwarteten Stil-Muster von Verhaltensstilen von Mädchen und Jungen in den Klassen

Lehrer Nr.	Stil-Muster Mädchen	Stil-Muster Jungen	N Unterschiede
3	EMFL	EMFL	0
5	EPFL	EPTL	1
6	IPFO	EPTO	2
9	IMFL	EPFL	2
11	EPFO	EPTO	1
13	EPFO	EPTO	1
16	IPFO	EPTL	3
17	IPFO	IPFO	0
18	EPFO	IPTO	2
21	IPFO	EPTO	2
22	IPFO	IPTO	1
23	EPFL	EPTL	1
24	EMFO	IPTL	4
25	EPFO	EPTO	1
26	EMFO	EPFO	1
29	IMFL	EPTL	3
30	E-FO	EPTL	2

In zwei Klassen erwarten die Lehrer identische Verhaltensstilmuster bei Jungen und Mädchen.

In sechs Klassen unterscheiden sich die erwarteten Muster in der Rational (bei Jungen) – Emotional (bei Mädchen) Dimension. Dieser Unterschied entspricht dem weltweit gefundenen Unterschied der Verhaltensstile von Jungen und Mädchen.

In einer Klasse unterscheiden sich die erwarteten Muster in der Dimension Realitätsbezogen (bei Jungen) – Phantasievoll (bei Mädchen), der Verhaltensstil Emotional wird in dieser Klasse sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen erwartet.

In fünf Klassen unterscheiden sich die erwarteten Muster in zwei Dimensionen.

In zwei Klassen unterscheiden sich die Muster in drei Dimensionen.

In einer Klasse werden unterschiedliche Verhaltenspräferenzen in allen vier Dimensionen erwartet.

Sieht man Lehrererwartungen über Verhaltensstile als bedeutsame Elemente der Umwelt von Schülern an, folgt aus den hier gefundenen diskrepanten Erwartungen, dass Jungen und Mädchen in denselben Klassen in unterschiedlichen Umwelten leben.

3.3.4.4 Die Validität der verwendeten Fragebögen

Die Validität der verwendeten Fragebögen wird durch die erwartungsgemäße Übereinstimmung von Ergebnissen in beiden Instrumenten unterstützt.

Bei Jungen besteht eine signifikante Korrelation zwischen der Wahl des Verhaltensstils Extravertiert und der Einschätzung ihres Lehrers, dass bei ihnen Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten vorliegen ($\rho = -.15^{**}$), während die Wahl des Verhaltensstils Introvertiert signifikant negativ mit den Einstufungen in Externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten korreliert ($\rho = -.17^{**}$).

Bei den Mädchen bestehen entsprechende signifikante Korrelationen ($\rho = .18^{***} / -.17^{**}$).

3.3.4.5 Verhaltensstile und Leistung

Es gibt einige Hinweise auf Nachteile für Jungen (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Bevorzugte Verhaltensstile und Zensuren

Korrelationen (Spearman's rho) der Summenwerte in Verhaltensstilen mit Zensuren							
	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>F</i>	<i>O</i> <i>L</i>
Mathe- matik						.05 <i>J: -.11*</i> <i>M: .06</i>	.10* <i>J: .10</i> <i>M: .09</i>
Deutsch			.12** <i>J: -.04</i> <i>M: .11</i>	-.13* <i>J: -.03</i> <i>M: -.13*</i>	.20** <i>J: .18**</i> <i>M: .03</i>	-.21** <i>J: -.20**</i> <i>M: -.03</i>	

****:** $p < .01$, ***** $p < .05$

J: Jungen **M: Mädchen**

SSQ - Verhaltensstile:

E - I: *E* (Extroverted, Extravertiert) *I* (Introverted, Intorvertiert)

P - M: *P* (Practical, Realitätsbezg.) *M* (Imaginative, Phantasievoll)

T - F: *T* (Thinking, Rational) *F* (Feeling, Emotional)

O - L: *O* (Organized, Planvoll) *L* (Flexible, Spontan)

Die Bevorzugung des Verhaltensstils **Phantasievoll** (M) korreliert signifikant negativ mit der Deutschzensur, bei der gesonderten Berechnung für Jungen und Mädchen aber nur signifikant bei den **Mädchen** ($\rho = -.13^*$).

Die Wahrscheinlichkeit einer guten Deutschzensur steigt mit der Ausprägung des Verhaltensstils Phantasievoll. Der wird von Mädchen häufiger bevorzugt als von Jungen.

Nur bei **Jungen** korreliert die Bevorzugung des Verhaltensstils **Emotional** (F) signifikant negativ mit der Mathematikzensur ($\rho = -.11^*$) und der Deutschzensur ($\rho = -.20^{**}$).

Die Bevorzugung des Verhaltensstils Emotional, der vorwiegend von Mädchen bevorzugt wird und von Lehrern auch vorwiegend bei Mädchen erwartet wird, ist für Jungen ein Prädiktor für gute Zensuren in Deutsch und Mathematik.

Die signifikant positive Korrelation des Verhaltensstils Rational mit der Deutschzensur ($\rho = .18^{}$) bei Jungen belegt, dass der von Jungen vorwiegend bevorzugte Verhaltensstil Rational ungünstig sein kann, um gute Zensuren in Deutsch zu erhalten.**

3.3.4.6 **Bevorzugte Verhaltensstile und Verhaltensauffälligkeiten**

Interessant und von uns unerwartet ist eine signifikante Korrelation des Verhaltensstils Planvoll – Flexibel mit Verhaltensauffälligkeiten bei Mädchen.

O (Planvoll) x Summe Leistungsprobleme $\rho = -.18^{*}$**

L (Flexibel) x Summe Leistungsprobleme $\rho = .18^{*}$.**

Von Mädchen wird erwartet, dass sie sich „ordentlich“ verhalten.

Entsprechen sie diesem Stereotyp nicht, werden bei ihnen Leistungsprobleme wahrgenommen.

Bei den Jungen bestehen signifikante Korrelationen der Wahl des Verhaltensstils Emotional mit Verhaltensproblemen und Leistungsproblemen.

F (Emotional) x Verhaltensprobleme $\rho = -.19^{*}$**

F (Emotional) x Leistungsprobleme $\rho = -.15^{}$.**

Beschreiben Jungen ihren bevorzugten Verhaltensstil auf der Dimension T – F wie es vorwiegend Mädchen tun (emotional), sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrer bei ihnen Leistungs- oder Verhaltensprobleme feststellen.

Dieses Ergebnis entspricht den positiven Beziehungen der Wahl des Verhaltensstils Emotional von Jungen mit guten Zensuren in Deutsch und Mathematik.

Beschreiben dagegen Jungen ihren Verhaltensstil in einer für Jungen typischen Weise (rational), steigt die Wahrscheinlichkeit, dass bei ihnen Verhaltensprobleme wahrgenommen werden:

T (Rational) x Verhaltensprobleme rho = .13*

3.3.5 Die Goodness-of-fit – Hypothese

Das Ausmaß der Goodness-of-fit, der Enge der Übereinstimmung von bevorzugten Verhaltensstilen der Schülerinnen und Schüler mit den Erwartungen ihrer Klassenleiter wird durch die Anzahl der Dimensionen bestimmt, in denen diese übereinstimmen.

In zwei Klassen stimmen die Erwartungen der Klassenleiter über die Verhaltensstile von erfolgreichen Jungen und Mädchen überein. Die Daten dieser beiden Klassen werden deshalb nicht mit in die Untersuchung der Goodness-of-fit einbezogen. Die Stichprobe beträgt bei dieser Fragestellung $N = 363$, $N = 164$ Jungen, $N = 199$ Mädchen.

Die Übereinstimmungen der unterschiedlichen Lehrererwartungen über Verhaltensstile von erfolgreichen Jungen und Mädchen mit den entsprechenden Selbstbeschreibungen der Jungen und Mädchen korrelieren signifikant mit dem Geschlecht: ***Jungen - (rho = -.16**), Mädchen - (rho = .19***)***.

Die unterschiedlichen Lehrererwartungen über Verhaltensstile von erfolgreichen Jungen und Mädchen korrelieren also signifikant mit den unterschiedlichen Selbstbeschreibungen der Jungen und Mädchen.

3.3.5.1 Goodness-of-fit und Leistung

Jungen:

Die Wahrscheinlichkeit, gute Zensuren in Deutsch zu bekommen steigt für Jungen, wenn ihr selbst beschriebener Verhaltensstil dem Muster von Verhaltenstilen entspricht, die Lehrer bei Mädchen erwarten:

Goodness-of-fit - Mädchen x Zensuren in Deutsch: rho = - .21**

Bei **Mädchen** bestehen keine signifikanten Korrelationen zwischen Goodness-of-fit Maßen und Zensuren oder Indikatoren für Leistungsprobleme im BLVL.

3.3.5.2 Goodness-of-fit und Verhaltensauffälligkeiten

Jungen:

Beschreiben Jungen ihren bevorzugten Verhaltensstil so, wie Lehrer ihn bei erfolgreichen Mädchen erwarten, werden bei ihnen von den Lehrern eher Kontaktprobleme oder –schwierigkeiten festgestellt:

Goodness-of-fit – Mädchen x Kontaktprobleme oder –schwierigkeiten:
 $\rho = .17^*$

Beschreiben Jungen ihren bevorzugten Verhaltensstil so, wie Lehrer ihn bei erfolgreichen Jungen erwarten, wird bei ihnen von den Lehrern eher Ungehorsam festgestellt.:

Goodness-of-fit - Jungen x Ungehorsam $\rho = .16^*$

Selbst wenn Lehrer ihre Erwartung über den Verhaltensstil erfolgreicher Jungen angeben, wählen sie einen Stil, der dem ungehorsamer Jungen gleicht.

Mädchen

Bei Mädchen, deren selbst beschriebener Verhaltensstil wenig mit dem Verhaltensstil übereinstimmt, den ihr Klassenlehrer bei erfolgreichen Mädchen erwartet, werden verschiedene internalisierende Verhaltensauffälligkeiten festgestellt:

Goodness-of-fit – Mädchen x

- **Depressive Verstimmungen:** $\rho = -.20^{**}$

- **Opfer aggressiven Verhaltens von Mitschülern:** $\rho = -.19^{**}$

- **Stimmungslabilität:** $\rho = -.21^{**}$

- **Überempfindlichkeit:** $\rho = -.18^*$

- **Mangelndes Selbstvertrauen, Minderwertigkeitsgefühl:** $\rho = -.20$

Mädchen mit einem niedrigen Goodness-of-fit zu den Lehrererwartungen für Mädchen haben mehr Probleme als Jungen, deren selbst beschriebener Verhaltensstil nicht mit den Lehrererwartungen für Jungen übereinstimmt.

Die mit der Goodness-of-fit Hypothese verbundene Annahme, dass poorness-of-fit mit den Lehrererwartungen über das Verhalten von Kindern des eigenen Geschlechts Stress bewirkt, gilt also eher für Mädchen als für Jungen.

Mädchen:

„**Goodness-of-fit – Jungen**“ ist bei Mädchen mit der Vermutung ihrer Lehrer verbunden, dass bei ihnen kein Mangel an Leistungsmotivation vorliegt:

Goodness-of-fit-Jungen x Mangelnde Leistungsmotivation: $\rho = -.15^*$

So eine positive Beziehung zwischen „Goodness-of-fit – Jungen“ und geringen Verhaltensauffälligkeiten ist bei **Jungen** nicht festzustellen! Im Gegenteil, es besteht ein signifikanter Zusammenhang mit Ungehorsam.

Ungehorsam wird also auch bei erfolgreichen Jungen erwartet. Bei Lehrern mit Angst vor Kontrollverlust über den Unterrichtsverlauf bedeutet das, dass die Tatsache, dass es sich um einen Jungen handelt schon genügt, um diese Angst zu fördern.

3.3.6 Angst von Lehrern vor Kontrollverlust über den Unterrichtsverlauf

Cooper, 1985 hatte herausgefunden, dass niedrige Schülerleistungen bei Lehrern Angst vor Kontrollverlust im Unterricht auslösen kann. Und er zeigte, dass Lehrer sich Schülern gegenüber, von denen sie wenig Leistung erwarten, so verhalten, dass die Schüler sich möglichst wenig am Unterricht beteiligen.

Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, wie Ungehorsam, könnten ebenfalls eine Bedrohung der Kontrolle über den Unterrichtsverlauf sein.

Jungen weisen schlechtere Schulleistungen auf als Mädchen.

In unseren Untersuchungen sind 70% der Schüler, die von ihren Lehrern als stark externalisierend auffällig eingestuft werden, Jungen und 70% der Schüler, bei denen starke Leistungsprobleme wahrgenommen werden, sind Jungen.

Dies dokumentiert sich auch in signifikanten Korrelationen von Leistungsproblemen und Externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten mit dem Geschlecht.

Geschlecht x Summe Einstufungen in **Faktor I** – Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten: **$\rho = -.22^{***}$** .

Geschlecht x Summe Einstufungen in **Faktor II** – Leistungsprobleme: **$\rho = -.20^{***}$** .

Wenn Angst vor Kontrollverlust durch Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten und schlechte Leistungen hervorgerufen wird, richtet sich diese Angst zunächst generell auf alle Jungen - bis das Gegenteil bei einigen von ihnen festgestellt worden ist.

Wir fragten uns, ob es ein Verhaltensmuster im SSQ gibt, dass für die Kontrolle des Unterrichtsverlaufs besonders bedrohlich sein könnte und entschieden uns für EML: Extravertiert – Phantasievoll – Flexibel.

Lehrer erwarten weder von erfolgreichen Jungen noch von erfolgreichen Mädchen, dass sie diese Verhaltensmuster aufweisen.

59 Schüler beschrieben ihren Verhaltensstil mit EML (10,4% insgesamt, 8,4% der Jungen, 12,4% der Mädchen) (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Häufigkeiten des Verhaltensstil-Musters E-M-L

Unterrichtsverlauf – E-M-L Stil

Häufigkeiten von **Jungen** und **Mädchen**, die Ihren Verhaltensstil mit **E-M-L** beschrieben haben, ein Verhaltensstil, der die Kontrolle des Lehrers über den Unterrichtsverlauf bedrohen könnte.

	Jungen	Mädchen	Summe
Andere Verhaltensstile	251 (91,6%)	255 (87,6%)	506 (89,6%)
E-M-L Stil	23 (8,4%)	36 (12,4%)	59 (10,4%)
Summe	274	291	565
:%: EML / Geschlecht	39,0%	61,0%	100,0%

Chi Quadrat = 2,3, n.s.

Schüler, die **E-M-L** als Verhaltensstil angeben, haben erwartungsgemäß mehr Leistungsprobleme als andere

Korrelation

BLVL Summe in **Faktor II**, Leistungsproblem x **E-M-L**:

rho = .10*.

Dies trifft nur auf **Mädchen** zu: **rho = .20*****

Schüler, die E-M-L als Verhaltensstil angeben, haben erwartungsgemäß mehr Leistungsprobleme als andere:

Korrelation BLVL Einstufungen in Faktor II, Leistungsprobleme x E-M-L: rho = .10*.

Für uns überraschend, trifft dies nur auf **Mädchen** zu: rho = .20***

Die Angabe von Beratungsbedarf bei Jungen mit einem niedrigen goodness-of-fit – **Mädchen** könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass Kontrollverlust durch solche Jungen nicht erwartet wird, die sich mädchenstypisch verhalten.

Für Jungen, die ihren Verhaltensstil so beschreiben, wie Lehrer ihn bei erfolgreichen Mädchen erwarten, geben Lehrer weniger Beratungsbedarf an: Beratungsbedarf x Goodness-of-fit-Mädchen: rho: $-.25^{*}$**

4 Schlussfolgerungen

Dies ist nur ein Anfang, aber auf diesen Ergebnissen könnte weitere Forschung aufbauen.

Der Hauptmangel der Untersuchung besteht darin, dass wir keinen direkten Kontakt mit den Lehrern und Schülern hatten, sondern unsere Schlussfolgerungen aus Fragebogenerhebungen ziehen mussten. Wir wissen nicht, ob die Schülerinnen und Schüler die geschlechtsbezogenen Erwartungen ihrer Lehrer wahrnehmen und was diese für sie bedeuten. Allerdings kann man Zweifel haben, ob Grundschulkindern darüber direkt valide Auskunft geben könnten.

Wir versuchten die Jungenprobleme in der Schule aus der Perspektive der Lehrer – Schüler – Interaktion zu erklären.

Für Jungen scheint es kein Problem zu sein, wenn es eine poorness-of-fit zwischen ihren Verhaltensstilen und den Lehrererwartungen über das Verhalten erfolgreicher Jungen gibt. Im Gegenteil, wenn Jungen ihre Verhaltensstile so beschreiben wie sie von Lehrern bei Mädchen erwartet werden, haben sie bessere Zensuren, die Lehrer stellen weniger Verhaltensauffälligkeiten bei ihnen fest und es besteht auch weniger Beratungsbedarf.

Besteht dagegen bei Mädchen eine poorness-of-fit mit Lehrererwartungen über das Verhalten erfolgreicher Mädchen, werden bei ihnen internalisierende Verhaltensauffälligkeiten festgestellt.

Einige Jungen haben nicht nur Vorteile von einer Goodness-of-fit ihrer Verhaltensstile mit den von Lehrern bei erfolgreichen Mädchen erwarteten Verhaltensstilen: Bei ihnen werden häufiger Kontaktprobleme oder –schwierigkeiten festgestellt. Dies könnte ein Regulativ dafür sein, dass Jungen gewöhnlich ihr jungentypisches Verhalten beibehalten.

Die Daten zur Goodness-of-fit Hypothese legen den Schluss nahe, dass die von Lehrern bei erfolgreichen Mädchen erwarteten Verhaltensstile einen Maßstab

darstellen, an dem Jungen und Mädchen gemessen werden. Für Jungen, von denen Lehrer dieses Verhalten nicht erwarten, ist es für ihre Beziehung zum Lehrer – weniger für ihre Beziehung zu den Mitschülern – günstig, wenn ihr Verhalten diesen Erwartungen entspricht.

Bei Mädchen kann die Goodness-of-fit - Hypothese bestätigt werden: Eine Abweichung von der Lehrererwartung könnte bei ihnen zu Stress führen, der sich in den vermehrten internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten niederschlägt.

Die Hypothese über die Angst von Lehrern vor einem Verlust der Kontrolle über den Unterrichtsverlauf kann zur Erklärung der Jungenprobleme – und auch von Mädchenproblemen - in der Schule ebenfalls beitragen.

Diese Angst vor Kontrollverlust kann bei Lehrern gegenüber denjenigen, die diese Kontrolle bedrohen - das zeigte Cooper, 1985 - zu Formen der Interaktionssteuerung führen, die geeignet sind, bei den betroffenen Schülern Motivationsverlust, Verminderung des Selbstwertgefühls, Verminderung des Kompetenzgefühls und, in der Folge davon, geringere Leistungen zu bewirken.

Zeigen Mädchen Verhaltensstile, die die Kontrolle des Lehrers über den Unterrichtsverlauf gefährden könnten, werden bei ihnen Leistungsprobleme festgestellt.

Die großen Häufigkeiten externalisierender Verhaltensauffälligkeiten von Jungen und ihre im Vergleich zu Mädchen schlechteren Schulleistungen sind geeignet, die Angst vor Kontrollverlust mit dem Merkmal „Junge“ zu verbinden – solange der Junge nicht erkennen lässt, dass er Verhaltensstile erfolgreicher Mädchen bevorzugt.

Poorness-of-fit mag nicht nur eine Stressursache für Schüler sein, sondern auch für Lehrer, wenn die Erwartung eines Verhaltens, das von erfolgreichen Mädchen erwartet wird, von ihren Schülern nicht erfüllt wird. Dieser Stress könnte dann zu einem Lehrerverhalten führen, das sowohl für Jungen als auch für Mädchen, bei denen eine poorness-of-fit besteht, schädliche Auswirkungen hat. Jungen sind allerdings häufiger davon betroffen als Mädchen.

Wir wissen nicht, ob sich die Lehrererwartungen über angemessenes Schülerverhalten im Verlauf der letzten 10 Jahre, in denen Jungen zunehmend Probleme in der Schule haben, verändert haben, enger auf eine einzige Form

angemessenen Verhaltens ausgerichtet sind. Deshalb können wir auch nicht sagen, ob unsere Befunde diese Entwicklung erklären.

Für die Beantwortung der Frage, was denn angesichts dieser Befunde jetzt zu tun sei, ist es aber wichtiger zu sehen, welche Beziehungen gegenwärtig zwischen Lehrererwartungen und Schüler und Schülerinnenverhalten bestehen und Wege zu finden, „typisches“ Jungenverhalten und Mädchenverhalten, das nicht den Erwartungen entspricht, positiv in den Unterricht zu integrieren.

5 Literatur

- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Dt. erw. Ausg. von Alexa Franke. Tübingen: Dgvt.
- Berg, D., Kollera, S. & Schmidt, U. (1997). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern. In L. Dunkel, Ch. Enders, Ch. Hanckel (Hrsg.), Berichte aus der Schulpsychologie. Schule - Entwicklung - Psychologie Schulentwicklungspsychologie. Kongressbericht der 12. Bundeskonferenz 1996 in Münster (262-267). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Berg, D., Imhof, M., Kollera, S., Schmidt, U. & Ulber, D. (1998). Häufigkeiten von Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule aus der Sicht der Klassenlehrer. In Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45, (S.280-290).
- Berg, D. (1999). Verhaltensauffälligkeiten bei Grundschulkindern II. In Enders, C., Hanckel, C. & Möley, S. (Hrsg.). Lebensraum – Lebenstraum – Lebenstrauma Schule (S. 297-303). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.
- Berg, D., Seifried, K. & Winckelmann, K. (2001) Verhaltensauffälligkeiten bei Grundschulkindern. In: C. Hanckel, B. Jötten & K. Seifried (Hrsg.). Schule zwischen Realität und Vision. Kongressbericht der 14. Bundeskonferenz 2000 in Berlin (S. 301-311). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Bölsche, J. (2002). Böse Buben, Kranke Knaben. Die Schule: Zuchtstation für dumme Machos SPIEGEL – ONLINE 7.10.2002 und 9.10.2002
- Lighthouse Schools Programme Boys' Education website: www.boyslighthouse.edu.au Commonwealth of Australia 2003
- Briggs, K.C. & Briggs-Myers, I., deutsche Bearbeitung von Bents, R. & Blank, R. (1991). Myers-Briggs Typenindikator MBTI. Weinheim: Beltz.
- Brinck, C. (2002). Das schwächere Geschlecht. Focus, 32, 2002, S. 110-111.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1976). Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München: Urban & Schwarzenberg.
- Chess, S & Thomas, A. (1986). Temperament in clinical practice. NY: Guildford.
- Chess, S. & Thomas, A. (1991). Temperament and the Concept of Goodness of Fit. In J. Strelau & A. Angleitner (Eds.). Explorations in Temperament. International Perspectives on Theory and measurement. London, New York: Plenum Press (pp.15-28).
- COGS (2004). www.cogs.susx.ac.uk/users/alisonp/dev1/lecture3.html
- Cooper, H.M. (1985). Models of teacher expectation communication. In J.B. Dusek (Ed.), Teacher expectancies (pp. 135-158). Hilldale, NJ, Earlbaum.
- DER SPIEGEL (2004): Titelthema Heft 21: Schlaue Mädchen, Dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule.
- Etzold, S. (2002). Die neuen Prügelknaben. Nicht Mädchen, sondern Jungen werden in Schule und Elternhaus benachteiligt. Doch die Erkenntnis setzt sich bei Pädagogen nur zögerlich durch. DIE ZEIT; 31, S. 23.
- Gebert, F. & Brinck, C. (2002). Arme Jungs! Focus, 32, 2002, S. 105 – 109.
- Good, T. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings' and Future Directions. In: Journal of Teacher Education. S. 32–47.
- Good, T., Cooper, H. and Blakey, S., (1980). Classroom Interaction as a Function of Teacher Expectations, Student Sex, and Time of Year. In Journal of Educational Psychology.

- Griffths, C. & Weatherilt, T. (2001). Safe School, Friendly school: A framework for Developing Safe and Friedly Schools. Swan Education District, Department of Education, Western Australia.
- Guggenbühl, A. (2004). Wird die Schule den Jungen gerecht oder zu einem weiblichen Biotop? Aufgaben der Schulpsychologie. Vortrag auf der Bundeskonferenz für Schulpsychologie in Nürnberg, Freitag 10.9.2004.
- Hofer, M. (1997). Lehrer-Schüler-Interaktion. In F.E. Weinert (Hrsg.). Psychologie des Unterrichts und der Schule, Bd.3. Serie Pädagogische Psychologie der Enzyklopädie der Psychologie (S. 215-252).
- Keil, F. (2004). Jungen: Das verdächtige Geschlecht. Chrismon, März, S. 12-17.
- Lingard, B. Martino, W. Mills, M. & Bahr, M. (2002). Addressing the Educational Needs of Boys. Department of Education, Science and Training.
http://www.gu.edu.au/school/cls/clearinghouse/2002_AddressBoys/ABTitleandContents.pdf
- Martin, R.P. (1983). Temperament: a review of research with implications for the school psychologist. School Psychological Review, 12, No.3, pp. 266-273.
- Neuhaus, C. (2001): Elterntraining. In Skrodzki & Mertens (Hrsg.): Praxis interdisziplinär in der Arbeit mit hyperaktiven Kindern und Jugendlichen. S. 147–155.
- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 23, S. 153-163.
- Oakland T. Gutting J. and Horton C. (1996). Student Styles Questionnaire. The Psychological Corporation: San Antonio Texas.
- Oakland, T., Hatzichristou, C. & Carlson, S. (2001). Temperament Styles of Greek Children: An examination of Possible Age, Gender, and Cross-national Differences. Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrags beim 24. International School Psychology Colloquium in Dinan.
- Richter, S. (1996). Unterschiede in den Schulleistungen von Jungen und Mädchen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftsprachenerwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht. Regensburg: Roderer-Verlag.
- Romberg, J. (2003) Jungen. Die neuen Sorgenkinder? Geo-Magazin, März, 64-92.
- Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1971). Pygmalion im Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Statistisches Bundesamt (2003). Bildung und Kultur (11), Reihe 1: Allgemein bildende Schulen – Schuljahr 2002/ 2003. Wiesbaden.
- Tauber, R. (1998). Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!.ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H.G. (1968). Temperament and behavior disorders in children. New York: New York University Press.
- West, P. (1999). Boys' underachievement in school: Some persistent problems and some current research. Issues in Educational Research, 9(1), 33-54.