Geschlechtstypische Verhaltenstendenzen und Schulleistung in der Sekundarstufe I

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Doktorgrades der
Philosophischen Fakultät im Fach Erziehungswissenschaft
an der
Universität Passau

Bernhard Mitterer

Eidesstattliche Erklärung

Gemäß §7 Nr. 2g der Promotionsordnung für die Philosophische Fakultät vom 29. Februar 2008 (in der Fassung der Änderungssatzung vom 10. Februar 2010) versichere ich,

- dass ich die Dissertation selbstständig angefertigt habe und außer den im Literaturverzeichnis sowie in den Anmerkungen genannten Hilfsmitteln keine weiteren benützt habe. Alle wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommenen Stellen sind jeweils als solche bezeichnet.

- dass ich die Dissertation nicht bereits in derselben oder in einer ähnlichen Fassung an einer anderen Fakultät oder einem anderen Fachbereich zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht habe.

- dass ich den philosophischen Doktorgrad nicht an einer anderen Hochschule erworben oder den Erwerb dieses Grades erfolglos versucht habe.

_____ _____

Datum Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis **3**

1 Kurzfassung **6**

2 Vorwort **7**

3 Geschlechtsspezifisches und geschlechtstypisches Verhalten – Begriffliche Klärungen **9**

4 Theorien zur Erklärung geschlechtstypischen Verhaltens **12**

4.1 Biologische Ansätze zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden 15
4.1.1 Reifungstempo 19
4.1.2 Endokrinologie 20
4.1.3 Gehirnforschung 24
4.1.4 Evolutionstheorie 25

4.2 Psychologische Theorien zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden 28
4.2.1 Entwicklungspsychologische Theorien 29
4.2.1.1 Bekräftigungstheorie der Geschlechtstypisierung 29
4.2.1.2 Sozial-kognitive Lerntheorie 33
4.2.1.3 Kognitive Entwicklungstheorie nach Kohlberg 35
4.2.2 Sozialpsychologische Theorien 36
4.2.2.1 Geschlechtsschema-Theorien 37
4.2.2.2 Geschlechtsrollentheorie 40
4.2.2.3 Geschlechterstereotype 42
4.2.2.4 Interaktionsmodell von Deaux & Major 45
4.2.3 Die Matrix von Huston 47

4.3 Integratives Prozessmodell der Entwicklung der Geschlechtstypisierung 49
4.3.1 Geschlechtsidentität 55
4.3.2 Konzepte der Geschlechtsdifferenzierung 58
4.3.3 Geschlechtsrollenpräferenzen 59
4.3.4 Geschlechtstypisches Verhalten 60

5 Geschlechtsunterschiede in der Schule **64**

5.1 Geschlechtsunterschiede im Schulverhalten 65
5.1.1 Getrennte Welten in der Schule 65
5.1.2 Aggressives Verhalten in der Schule 68

5.2 Lernverhalten und Lernkultur 71

5.3 Schulleistung 77
5.3.1 Klassenwiederholungen 77
5.3.2 Schulabschlüsse 79

5.3.3 Fachnoten und Fachkompetenzen ... 82
5.4 Einfluss der Lehrkräfte ... 86
5.5 Werden Jungen in der Schule benachteiligt? ... 92

6 Fragestellung ... 106

7 Methodik ... 112
7.1 Erstellung des Fragebogenprototypen ... 112
7.2 Voruntersuchung ... 115
7.3 Hauptuntersuchung ... 119

8 Ergebnisse ... 130
8.1 Schulleistung ... 130
8.2 Schulverhalten ... 135
8.3 Entwicklung eines Instruments zur Klassifikation geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen (IKGV) ... 141
8.3.1 Schwierigkeitsanalyse ... 141
8.3.2 Trennschärfenanalyse ... 146
8.3.3 Analyse der einzelnen Faktoren ... 161
8.3.3.1 Faktor 1: Betont unweibliche Selbstinszenierung ... 162
8.3.3.2 Faktor 2: Sportlich-wettbewerbsorientierte Selbstinszenierung ... 163
8.3.3.3 Faktor 3: Aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung ... 163
8.3.3.4 Faktor 4: Altruistisch-maskuline Selbstinszenierung ... 164
8.3.3.5 Faktor 5: Verbal-provokative Selbstinszenierung ... 165
8.3.4 Konstruktvalidität ... 169
8.3.5 Bildung von Schülertypen per Clusteranalyse ... 171
8.4 Idealtypen der Lehrkräfte ... 177
8.5 Zusammenhang zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität ... 182
8.6 Zusammenhang zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität aus der Perspektive der Lehrkräfte ... 192
8.7 Korrelative Betrachtung des Zusammenhang zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität innerhalb der 13 Cluster ... 197
8.8 Entwicklung über das Alter ... 201

9 Diskussion ... 205
9.1 Bewertung des IKGV ... 205
9.2 Überblick über die Ergebnisse der Hyothesentestung ... 208
9.3 Diskussion der Hypothesen ... 210
9.3.1 Schulleistung ... 210
9.3.2 Klassenwiederholung ... 212
9.3.3 Schulverhalten ... 213
9.3.4 Geschlechtsanteil innerhalb der Cluster ... 214
9.3.5 Geschlechtsunterschiede des IKGV ... 215

9.3.6 Differentielle Erwartungen der Lehrkräfte 216
9.3.7 Fehlende Passung geschlechtstypischen Verhaltens 217
9.3.8 Zusammenhang zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität für beide Geschlechter 218
9.3.9 Zusammenhang zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität differenziert nach Geschlecht 221
9.3.10 Korrelative Betrachtung des Zusammenhang zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität innerhalb der 13 Cluster 223
9.3.11 Zusammenhang zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität differenziert nach Lehrkraftgeschlecht 225
9.3.12 Entwicklung über das Alter 227
9.4 Allgemeine Diskussion 228

Literaturverzeichnis 236

Abbildungsverzeichnis 261

Tabellenverzeichnis 261

Abkürzungsverzeichnis 266

Anhang A: Voruntersuchung 267
A.1 Herkunft und Polung der Items der Voruntersuchung 267
A.2 Fragebogen der Voruntersuchung 282
A.3 Ergebnisse der Voruntersuchung 295

Anhang B: Hauptuntersuchung 313
B.1 Anschreiben an die Schulleitung 313
B.2 Fragebogen der Hauptuntersuchung 315

1 Kurzfassung

Gegenstand der hier vorgestellten Arbeit ist die Entwicklung eines Instruments zur Erfassung geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen in der Sekundarstufe I. Biologische, entwicklungspsychologische und sozialpsychologische Einflüsse bewirken in einer Interaktion die Entstehung geschlechtstypischen Verhaltens. Nach der Gender-Intensification Hypothesis sind Geschlechtsunterschiede während der Pubertät besonders ausgeprägt. Die beiden Geschlechter unterscheiden sich auch innnerhalb der Institution Schule, wobei die Gesamtgruppe der Jungen Bildungsnachteile gegenüber der Gesamtgruppe der Mädchen aufweist. Bestimmte Nachteile, wie beispielsweise die Zahl der Klassenwiederholungen, sind während der Pubertät besonders ausgeprägt. Geschlechtstypisches Verhalten wird häufig als Ursache dieser Bildungsnachteile angenommen. Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, zu ermitteln, ob ein Zusammenhang zwischen geschlechtstypischen Verhaltenstendenzen und der Schulleistung vorliegt. Die Entwicklung des Instruments zur Erfassung geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen (IKGV) erfolgte mittels einer Zufallsstichprobe von 56 bayerischen Realschulen (N = 1393). Es konnten fünf Faktoren geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen identifiziert werden. Darauf aufbauend wurden per Clusteranalyse 13 Schülertypen ermittelt. Insgesamt zeigen die Jungen der Stichprobe im Vergleich zu den Mädchen schlechtere Schulleistungen und negativeres Schulverhalten. Die befragten Lehrkräfte erwarten bei Jungen und Mädchen Unterschiede im geschlechtstypischen Verhalten. Eine fehlende Passung zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte und dem eigenen geschlechtstypischen Verhalten zeigt aber keine Beeinflussung der Schulleistung. Konformes Schulverhalten weist dagegen entsprechende Zusammenhänge auf, wobei die Einflüsse sich zwischen den Geschlechtern kaum unterscheiden. Es finden sich Hinweise, dass die Wechselwirkungen zwischen Schulleistung, sozialer Akzeptanz und schulischer Konformität je nach Cluster unterschiedlich ausfallen.

Schlagwörter: Geschlechterforschung, Schulforschung, Jungen, Bildungsnachteile, Geschlechtstypisierung

2 Vorwort

In den letzten Jahren sind die Bildungsnachteile von Jungen zunehmend in den Fokus der medialen Berichterstattung gerückt. „Die Krise der kleinen Männer“ (Spiewak, 2007), „Schlaue Mädchen, dumme Jungen“ (Schlaue Mädchen, dumme Jungen, 2004), „Männlich? Sechs, setzen“ (Männlich? Sechs, setzen, 2004) „Ist das moderne Verlierertum männlich?“ (Fthenakis, 2007) „Problembärchen und notorische Verlierer“ (Ott, 2007) oder „Zuchtstation für dumme Machos“ (Bölsche, 2002) lauten in diesem Zusammenhang die reißerischen Überschriften in den Zeitungen. Auffällig ist die Emotionalität und Schwarz-Weiß-Malerei, welche die Debatte in der breiten Öffentlichkeit bestimmt, beispielsweise erkennbar am Untertitel eines Artikels von Rieckmann (2007), die „Leseförderung für Jungen und andere Nicht-Leser“ verspricht. Selbst populärwissenschaftliche und wissenschaftliche Publikationen zum Thema tönen recht drastisch: „Kleine Machos in der Krise“ (Guggenbühl, 2007), „Rettet unsere Söhne“ (Hoffmann, 2009), „The war against boys“ (Sommers, 2000), „Die Schule – ein weibliches Biotop?“ (Guggenbühl, 2008). Birkenbihl (2009, S. 39) stellt in ihrer populärwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Geschlechtsunterschieden im Lernverhalten gar die Frage: „Sind Jungen lernbehindert?“ – und bejaht dies (wenngleich einschränkend) im Folgenden auch noch. Insbesondere in populärwissenschaftlichen Betrachtungen endet die Debatte häufig bereits bei der Problembeschreibung. Zumindest die Problemlage ist dabei relativ unstrittig, denn die Bildungsnachteile von Jungen manifestieren sich in nahezu allen gängigen Maßen, wie beispielsweise den Noten, den Schulabschlüssen oder auch den Klassenwiederholungen (Überblick bei Diefenbach, 2008). Offen ist, worin die Ursachen dieser Bildungsnachteile begründet sind. Die Debatte wird von Argumenten bestimmt, welche häufig aus persönlichen Erfahrungen abgeleitet wurden und oft eine vermeintliche Augenscheinvalidität bieten – bei gleichzeitig nicht vorhandener empirischer Basis. In bester Stammtischmanier wird pauschalisiert, mal stehen tradierte Rollenbilder von Jungen im Verdacht die Bildungsnachteile zu bedingen, mal Misandrie auf Seiten der (weiblichen) Lehrkräfte. Diese Betrachtungen sind problematisch, weil sie die Debatte unnötig emotional anreichern und eine objektive Betrachtung der Sachlage verhindern. Erschwerend kommt hinzu, dass angesichts der vermeintlich hohen Augenscheinvalidität eine empirische Begründung der Ursachen der Bildungsnachteile oftmals für obsolet erachtet wird. In der Folge werden dann schulische Programme und Maßnahmen propagiert, welche keinerlei empirische Fundierung aufweisen. So haben Vertreter der so genannte Jungen-Pädagogik bereits einen Anforderungskatalog für eine „jungenfreundliche Schule“ entworfen (Preuss-Lausitz, 2005, S. 222; vgl. auch Preuss-Lausitz, 2008). Noch einen Schritt weiter gehen Programme, welche die Probleme der Jungen als erziehungs-

bedingt betrachten und versuchen dem durch Maßnahmen wie Gender-Training oder Jungenarbeit entgegenzuwirken.

Allerdings ist weitestgehend unklar, inwieweit geschlechtstypisches Verhalten tatsächlich mit negativer Schulleistung sowie negativem Verhalten im Schulkontext einhergeht. Da Geschlechtsunterschiede in der Schulleistung und im schulischen Verhalten während der Pubertät besonders ausgeprägt sind, wird ein entsprechender Zusammenhang häufig angenommen, ohne dass entsprechende Belege vorliegen. Ziel der vorliegenden Arbeit war es einen differenzierteren Blick auf mögliche Ursachen der Bildungsbenachteiligung zu gewinnen. Da viele schulische Geschlechterdifferenzen in der Sekundarstufe I besonders ausgeprägt sind, wurden die Klassenstufen 7 bis 9 näher betrachtet. Für diesen Altersbereich liegt kein Instrument zur Erfassung geschlechtstypischer Verhaltensweisen vor. Ein Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit war daher die Entwicklung eines Instruments zur Erfassung geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen in der Sekundarstufe I. Als theorethischer Rahmen zur Konstruktion dieses Instruments diente das integrative Prozessmodell der Entwicklung der Geschlechtstypisierung von Trautner (1991, S. 400) (siehe Kapitel 4.3). Nach der Definition zentraler Begriffe in Kapitel 3, werden im Kapitel 4 die zentralen Elemente des integrativen Prozessmodells, biologische (Kapitel 4.1), entwicklungspsychologische (Kapitel 4.2.1) und sozialpsychologisch Einflüsse (Kapitel 4.2.2), vorgestellt. Anschließend erfolgt dann ein Überblick über die Geschlechtsunterschiede in der Schule (Kapitel 5). Die gängigsten Vermutungen bezüglich der Ursachen der Bildungsnachteile von Jungen (Kapitel 5.5) führen dann schließlich in Kapitel 6 zur Fragestellung der vorliegenden Untersuchung. Es schließt sich in Kapitel 7 eine ausführliche Schilderung der Methodik an. Zunächst wird die Erstellung des Fragebogenprototypens vorgestellt (Kapitel 7.1), danach folgt die Beschreibung der Voruntersuchung (Kapitel 7.2) sowie die grundlegenden Vorüberlegungen zur Hauptuntersuchung (Kapitel 7.3). Die Ergebnisse der Hauptuntersuchungen sind dem Kapitel 8 zu entnehmen. Darauf aufbauend erfolgt in Kapitel 9 eine ausführliche Diskussion der Ergebnisse.

3 Geschlechtsspezifisches und geschlechtstypisches Verhalten – Begriffliche Klärungen

Wer sich dem Thema Geschlecht aus sozialwissenschaftlicher Perspektive zuwendet, sieht sich mit einer nahezu unüberschaubaren Menge an Forschungsarbeiten konfrontiert. Damit einhergehend hat sich auch eine Vielzahl an Begrifflichkeiten zum Thema entwickelt. Insbesondere die unreflektierte Übersetzung englischsprachiger Begriffe ins Deutsche sorgt für zusätzliche Verwirrung. Deshalb soll an dieser Stelle zunächst eine Begriffsklärung erfolgen.

Der Begriff „Geschlecht“ wird in der Regel im Sinne des biologischen Geschlechtes verwendet (vgl. Eagly, 1987, S. 5). Die Verwendung des Geschlechtsbegriffes ist mitunter Gegenstand heftiger Kritik (z.B. Gildemeister & Wetterer, 1995, S. 212 f.; Michalek, 2006, S. 2; Meuser, 1998, S. 61; West & Zimmerman, 1987, S. 127). Diese Autoren schlagen zumeist eine Trennung der Begriffe Geschlecht und Gender in folgendem Sinne vor:

> "Man unterscheidet das biologische und das psychologische Geschlecht.
>
> Das biologische Geschlecht (engl. sex) bezieht sich auf biologisch determinierte Merkmale, die Männer von Frauen unterscheiden. [...]
>
> Das psychologische Geschlecht (engl. gender) bezieht sich auf gelernte geschlechtsbezogene Verhaltensweisen und psychologische Eigenschaften von Männern und Frauen." (Zimbardo, 1995, S. 85)

Allerdings werden diese beiden Begriffe insbesondere im deutschsprachigen Forschungsraum recht uneinheitlich verwendet und stellenweise auch fehlerhaft aus dem Englischen übertragen (Armbruster, Müller & Stein-Hilbers, 1995, S. 18 f.). Beispielsweise werden dann sowohl „sex“ als auch „gender“ mit dem Begriff „Geschlecht“ übersetzt. Mit diesem deutschen Begriff können sowohl die biologischen als auch die psychologischen Aspekte der Geschlechtszugehörigkeit benannt werden, was die Quelle häufiger Missverständnisse ist. Bei einer erneuten Übersetzung oder Zitation interpretieren andere Autoren dann den Begriff mal als biologisches Geschlecht, mal als psychologisches Geschlecht. Diese Missverständnisse und Übertragungsverluste sind aber kein reines Übersetzungsproblem, denn auch in englischsprachigen Forschungspublikationen lässt sich eine deutliche Unklarheit erkennen. So haben Glasser und Smith (2008, S. 343) festgetsellt, dass in vielen wissenschaftlichen Publikationen „gender“ in der Bedeutung von „sex“ verwendet wird.

Angesichts einer unklaren Forschungslage auf vielen Gebieten der Geschlechterforschung erscheint die Differenzierung in „sex“ und „gender“ wenig sinnvoll: Im Zuge weniger Jahre könnte dann die Zuordnung eines bestimmten Merkmals je nach Forschungsbefunden mehrmals zwischen psychologischem Geschlecht und biologischem Geschlecht hin und her wechseln. Nach dem aktuellen Forschungsstand kann die Frage ob bestimmte Verhaltensweisen vererbt oder erlernt sind, in der überwältigenden Mehrheit der Fälle nicht mit einer Entweder-oder-Entscheidung beantwortet werden (vgl. Hines, 2005, S. 4; siehe auch Kapitel 4.1). Bei konsequenter Anwendung der üblichen Definitionen dürften somit beide Begriffe nur in sehr seltenen Fällen verwendet werden, es müsste streng genommen ein dritter Begriff im Sinne eines bio-psychologischen Geschlechtes eingeführt werden.

Daher verwenden viele Autoren die Begriffe „sex“ und „gender“ absichtlich synonym (z.B. Ashmore, 1986, S. 22; Hines, 2005, S. 4). Da der gender-Begriff in gewissem Sinne historisch belastet ist (vgl. Bosinski, 2000, S. 98; Colapinto, 2002; Diamond, 2000, S. 47 ff.) und in der Regel auch mit eher ideologischen Grundannahmen verbunden ist, wird in der vorliegenden Arbeit auf seine Verwendung soweit wie möglich verzichtet. Stattdessen erfolgt in der Regel die Verwendung des Begriffes Geschlecht und in den wenigen Fällen, in welchen eine genauere Differenzierung nötig ist, die Begriffe biologisches und psychologisches Geschlecht.

Bei der Diskussion von Forschungsergebnissen zum Thema Geschlechterdifferenzen wird üblicherweise zwischen geschlechtsspezifischen und geschlechtstypischen Merkmalen unterschieden. In der Regel versteht man solche Aspekte als geschlechtsspezifisch, die ausschließlich bei einem Geschlecht vorzufinden sind (vgl. Eckloff, 2003, S. 15; Trautner, 1991, S. 326). Gemäß dieser Definition sind nur sehr wenige Aspekte als geschlechtsspezifisch zu bezeichnen. Die Fähigkeit ein Kind zu stillen wäre demzufolge als geschlechtsspezifisch einzustufen.

Als geschlechtstypisch wird ein Aspekt dann bezeichnet, wenn sich die relative Häufigkeit dieses Aspekts je nach Geschlecht unterscheidet (vgl. Trautner, 1991, S. 326). Psychische Variablen, die einen Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern aufweisen, sind demnach fast ausschließlich geschlechtstypisch (vgl. Eckloff, 2003, S. 15).

Chasiotis und Voland (1998, S. 564 f.) bezeichnen geschlechtsspezifische Unterschiede als qualitativ und geschlechtstypische als quantitativ. Während sich manche Forscher (z.B. Trautner, 1991, S. 326; Eckloff, 2003, S. 15) auf die größere Varianz zwischen den beiden Geschlechtern (im Vergleich zur Varianz innerhalb eines Geschlechtes) berufen, halten andere (z.B. Bosinski, 2000, S. 99; Chasiotis & Voland, 1998, S. 564 f.; Hines, 2005, S. 3 f.) einen Mittelwertsunterschied für maßgeblich um ein Merkmal als geschlechtstypisch zu bezeichnen.

Streng genommen sind beide Möglichkeiten als unbefriedigend einzustufen. Vorwiegend deshalb, weil jeweils ein Einfluss der Stichprobenzahl auf den Wert gegeben ist.

Wendet man die Definition streng statistisch an, so könnte also derselbe Unterschied im exakt gleichen Sachverhalt in der Stichprobe A als geschlechtstypisch bezeichnet werden und in der Stichprobe B als nicht geschlechtstypisch. Demnach müsste also eine Effektstärke festgelegt werden, ab der ein Merkmal als geschlechtstypisch bezeichnet wird. Dabei ist allerdings zu beachten, dass selbst minimale Unterschiede bezogen auf die Gesamtbevölkerung große Auswirkungen haben können.

Der Vorschlag von Chasiotis und Voland (1998, S. 564 f.), den Mittelwert als relevant zu erachten, kann auch dazu führen, Unterschiede zu übersehen: Sind die Werte von Männern und Frauen stark unterschiedlich verteilt, so kann zwar der identische Mittelwert vorliegen, das Verhältnis von Männern und Frauen in bestimmten Teilbereichen aber extrem unterschiedlich sein. Jedoch ist das Ziel der Geschlechterforschung in der Regel eben genau der globale Vergleich von Männern und Frauen beziehungsweise die Testung der Nullhypothese, dass sich die beiden Geschlechter hinsichtlich eines bestimmten Merkmals nicht unterscheiden. Eine unterschiedliche Verteilung mag zwar erklären, warum ein Geschlecht in einem bestimmten Teilbereich unter- oder überrepräsentiert ist, sagt aber nichts darüber aus, ob sich die Geschlechter hinsichtlich eines Merkmals unterscheiden oder nicht.

Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit ein bestimmter Aspekt dann als geschlechtstypisch betrachtet, wenn er sich hinsichtlich der relativen Häufigkeit, des Mittelwertes oder der Varianz zwischen den beiden Geschlechtern unterscheidet.

In der vorliegenden Arbeit dient der Begriff „Geschlechtstypisierung“ als Oberbegriff für jegliche physischen Merkmale, Einstellungen, Verhaltensweisen, Konzepte sowie Identität(en), die im Zusammenhang zum Geschlecht einer Person stehen.

Der Begriff „Geschlechtstypisierung“ wird von Hartmann und Trautner (2009, S. 64) folgendermaßen definiert:

> "Der Begriff Geschlechtstypisierung […] wird hier in Übereinstimmung mit der einschlägigen Literatur als Oberbegriff für die auf das Geschlecht bezogene(n) Identität, Konzepte, Einstellungen und Verhaltensweisen einer Person verwendet."

Diese Definition basiert im Wesentlichen auf der Definition von Trautner (1991), der damals aber explizit auch physische Merkmale (wie etwa das Aussehen) mit eingeschlossen hatte. Diesem Verständnis schließt sich die vorliegende Arbeit ausdrücklich an, da davon auszugehen ist, dass zwischen physischen und psychischen Merkmalen zumindest gewisse Wechselwirkungen bestehen.

Hartmann und Trautner (2009, S. 64) sehen die englischen Begriffe „sex-typing“ und „gender-typing“ als äquivalente Übersetzungen des Begriffs Geschlechtstypisierung an. Tatsächlich werden die beiden Begriffe auch häufig als Sammelbezeichnung oder Oberbegriff für geschlechtsbezogene Aspekte verwendet (vgl. Bigler, 1997, S. 54 f.).

4 Theorien zur Erklärung geschlechtstypischen Verhaltens

Vor dem Hintergrund einer unüberblickbaren Anzahl von Studien zum Thema Geschlecht ist es wenig verwunderlich, dass eine Vielzahl an theoretischen Zugängen zum Thema existiert. Grundsätzlich gäbe es wohl nur wenige Themen, die dringlicher einen interdisziplinären Zugang erfordern würden. Tatsächlich aber liegt dieser (wie im Folgenden noch deutlich werden wird) nur in den wenigsten Fällen vor. Selbst innerhalb der Wissenschaftsdisziplinen haben sich meist nahezu isolierte Forschungsrichtungen entwickelt. Beispielsweise gibt es innerhalb der Psychologie Forschung zum Thema Geschlecht unter anderem in den Teildisziplinen Sozialpsychologie und Neuropsychologie, die in Sachen Terminologie und Literatur nahezu keine Überschneidung aufweisen. Noch viel extremer wird es wenn man den Vergleich über verschiedene Disziplinen hinweg anstellt: Die Biologie, die Soziologie und die Psychologie haben zum Thema Geschlecht zumeist einen vollkommen unterschiedlichen Zugang. Auf die anderen Disziplinen wird bestenfalls verwiesen oder halbherzig Bezug genommen. Ein etwas differenzierteres Bild zeichnet sich innerhalb der Pädagogik ab, wo sich unter anderem ein stark soziologisch geprägter und ein stark psychologisch geprägter Forschungszweig zum Thema Geschlecht finden lassen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit bleiben zwei theorethische Richtungen unberücksichtigt, die einen substantiellen Bestandteil der Literatur zum Thema ausmachen: Zum einen die (vorwiegend historisch bedeutsamen) psychoanalytischen Theorien und zum anderen die konstruktivistische Richtung. Beide Richtungen haben sich empirisch als nicht haltbar erwiesen. Darauf soll im Folgenden in einem Exkurs kurz eingegangen werden.

Auf Seiten der psychoanalytischen Betrachtungen könnte man noch zwischen den klassischen und den moderneren psychoanalytischen Theorien unterscheiden. Über den klassischen Erklärungsansatz für Geschlechtsunterschiede schreibt Asendorpf: "Sofern diese Annahmen zur Entwicklung von Geschlechtsunterschieden überhaupt empirisch überprüfbar sind, können sie heute durchweg als widerlegt gelten […]. Deshalb spielen sie in der heutigen empirisch orientierten Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie keine Rolle mehr" (Asendorpf 2007, S. 410). Zu diesem Schluss kommen auch zahlreiche andere Autoren (z.B. Bischof-Köhler 2002, S. 42; Chasiotis & Voland, 1998, S. 584; Fagot et al., 2000, S. 66). Für die neoanalytischen Ansätze (z.B. nach Chodorov) gilt im Großen und Ganzen dasselbe. So haben sich grundlegende Annahmen, wie beispielsweise eine erhöhte Identifikation des Kindes mit dem Elternteil gleichen Geschlechts, empirisch als nicht haltbar erwiesen (vgl. Asendorpf 2007,

S. 411). Aus diesem Grund haben psychoanalytische Betrachtungsweisen lediglich einen historischen Wert, dahingehend, dass sie die Basis für bestimmte Überlegungen gebildet haben.

Auch aus der zweiten unberücksichtigten Richtung, den konstruktivistischen Theorien, werden von den entsprechenden Vertretern häufig psychoanalytische Betrachtungen herangezogen (z.B. Böhnisch, 2008; King & Flaake, 2005). Während die psychoanalytischen Erklärungen in den letzten beiden Jahrzehnten stark an Einfluss verloren haben und sich kaum noch in Publikationen niederschlagen, werden die konstruktivistischen Theorien jedoch häufig verwendet. Prominente Vertreter dieser Richtung sind beispielsweise Jürgen Budde, Hannelore Faulstich-Wieland und Michael Meuser (vgl z.B. Budde 2007; Meuser, 1998). Vertreter dieser Richtung untergliedern die Geschlechterforschung zumeist in zwei konkurrierende Perspektiven, die konstruktivistische und die differenztheoretische (vgl. Fuhr, 2006, S. 11). Dabei lassen sich unter den Begriff „differenztheorethisch“ nahezu alle Richtungen subsumieren, die einen quantitativ-empirischen Zugang wählen.

Die grundlegende Annahme der konstruktivistischen Richtung ist die, dass das Geschlecht ein bloßes soziales Konstrukt sei. Vertreter der konstruktivistisch orientierten Betrachtungsweise sind deshalb der Meinung, dass schon Begriffe wie „Geschlechterrollen“, „geschlechtsspezifisch“ und „geschlechtstypisch“ auf eine falsche Herangehensweise hindeuten, da mit ihnen versucht wird, das soziale Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit aufrecht zu erhalten (vgl. Connell, 1999, S. 45; Fuhr, 2006, S. 12). Diese Zweigeschlechtlichkeit wird aber keinesfalls als naturgegeben betrachtet (vgl. Gildemeister & Wetterer, 1995, S. 211). Vertreter dieser Richtung beziehen sich nahezu ausschließlich auf den gender-Begriff. "Gender is a performance that is constantly in flux. Instead of being a product of a natural 'identity,' gender performances actively create the individual’s identity" (Glasser & Smith, 2008, S. 347). Geschlecht ist nach Vertretern dieser Richtung also etwas, was täglich neu hergestellt, neu konstruiert wird (vgl. Hagemann-White, 1993, S. 68).

Der populärste Vertreter dieser Richtung ist Robert (Raewyn) Connell (1987, 1999). Auch Connell zweifelt an einer biologischen Prädisposition des sozialen Geschlechts: "Daß das soziale Geschlecht nicht von vornherein festgelegt ist, sondern erst durch soziale Interaktion entsteht, ist ein wichtiger Aspekt der modernen Soziologie vom sozialen Geschlecht" (Connell 1999, S. 54).

Gerade in methodischer Hinsicht zeigen sich bei Connell deutliche Schwächen: Erkenntnisse aus Feldstudien mit kleinen Samples aus Extremmilieus (in denen die Frage nach der Repräsentativität bestenfalls halbherzig behandelt wird) werden auf die gesamte Bevölkerung verallgemeinert. Die Frage, inwieweit die zitierten Feldstudien bei Berufssportlern und Bodybuildern auf den Durchschnittsmann generalisiert werden dürfen, stellt sich Connell (1999, S. 54 ff.) nicht einmal. Hinzu kommt noch die gehäufte Verwendung der Psychoanalyse, die im Wissenschaftsbetrieb der Psychologie

mittlerweile nur noch eine marginale Rolle spielt. In allen seinen Werken spielt zudem die Homosexualität eine sehr große Rolle – ungeachtet der Tatsache, dass man sich hier auf 5 % der männlichen Bevölkerung bezieht. Zudem entziehen sich einige seiner Konzepte einer empirischen Überprüfbarkeit, da sie nicht falsifizierbar sind. Sommers (1994, S. 96) hat diesen Vorwurf der fehlenden Falsifizierbarkeit im Popperschen Sinne (Popper, 1969) auf den Großteil der (feministischen) Gender-Forschung ausgeweitet.

Hinsichtlich methodischer Aspekte wählen Vertreter der konstruktivistischen Richtung in der Regel qualitative Untersuchungsmethoden. Mehrheitlich muss dabei ein methodisch eher unsauberes Arbeiten konstatiert werden. So werden mitunter schon Beobachtungen auf Basis einer einzigen Schulstunde bei einer einzigen Lehrkraft generalisiert (z.B. Enders-Dragässer & Fuchs, 1993; Thies & Röhner, 2000, S. 120). Eine häufig verwendete Methode ist die Methode der Gruppendiskussion, auch hier werden in der Regel nur sehr kleine Stichproben erreicht (z.B. Jösting, 2005; Michalek, 2006). Zudem sind die Interviewer teilweise offensichtlich ungeschult (z.B. Enders-Dragässer & Fuchs, 1993, S. 124).

Ein häufiger Einwand konstruktivistischer Vertreter gegen die differenztheoretische Perspektive auf die Geschlechtsunterschiede ist der, dass die Suche nach Differenzen in der Folge auch Unterschiede zu Tage fördere. Dieser Kritikpunkt ist berechtigt, er ist aber richtig und falsch zugleich: Das Wissenschaftsverständnis der empirischen Psychologie ist ein konservatives und setzt nicht dahingehend an, dass ein Sachverhalt „bewiesen“ werden soll, sondern dass ein Sachverhalt als falsch verworfen werden soll. Ein Forscher, der nach Geschlechtsunterschieden sucht, geht somit in seiner Nullhypothese zunächst einmal davon aus, dass keine Geschlechtsunterschiede vorliegen.

Die Kritik an einer vermeintlich gesellschaftlich konstruierten Geschlechterdichotomie ist auch aus biologisch-medizinischer Perspektive nicht haltbar. Nach dem derzeitigen Forschungsstand ist davon auszugehen, dass das Geschlecht des Menschen eine Dichotomie und keineswegs ein Kontinuum darstellt (Sax, 2002). Dem wird zwar oft (insbesondere von Vertretern der konstruktivistischen Perspektive) eine angeblich sehr hohe Zahl von Personen ohne eindeutiges biologisches Geschlecht („Intersex“) gegenübergestellt, diese ist jedoch auf eine deutlich zu breite Definition von Intersex zurückzuführen. Sax (2002) schlägt vor, diesen Begriff auf die Fälle zu beschränken, in welchen das chromosomale Geschlecht nicht mit dem phänotypischen Geschlecht übereinstimmt oder der Phänotyp nicht als Mann oder Frau klassifizierbar ist. In solchen Fällen tritt das Phänomen Intersex bei 1.000 Geburten weniger als zweimal auf. Es ist daher davon auszugehen, dass mehr als 99.98 % der Menschheit männlichen oder weiblichen Geschlechts sind (Sax, 2002).

Als theoretischer Rahmen für die vorliegende Arbeit dient das integrative Prozessmodell der Geschlechtstypisierung (Trautner, 1991, S. 400), das wiederum an die so genannte Huston-Matrix (Huston, 1985) angelehnt ist. Die drei inhaltlichen Oberkategorien der vorliegenden Arbeit, biologische, entwicklungspsychologische sowie sozial-

psychologische Theorien, entsprechen grob auch den übergeordneten Kategorien von Trautner (1991, S. 400). Zudem lassen sich alle der im Folgenden ausführlicher aufgeführten Theorien in das integrative Prozessmodell einordnen. Um Redundanzen zu vermeiden wird das integrative Prozessmodell daher erst zum Abschluss dieses Kapitels vorgestellt. Zunächst erfolgt die Abhandlung seiner Teilelemente. Den Ausgangspunkt in der vorliegenden Arbeit bilden dabei ebenso wie beim integrativen Prozessmodell die biologischen Aspekte der Geschlechtstypisierung.

4.1 Biologische Ansätze zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden

Während in anderen Disziplinen und Fachgebieten die nature-nurture-Debatte längst als veraltet betrachtet wird, ist die Verbissenheit und Aufgeregtheit, mit der sie im Bereich der Erziehungswissenschaft sowie auf dem Gebiet der Geschlechterforschung nach wie vor betrieben wird, irritierend (vgl. auch Chasiotis & Voland, 1998, S. 564). Insbesondere in der Pädagogik hat die Biologie offensichtlich einen äußerst schweren Stand und wenn sie Beiträge zur Geschlechterforschung liefert, werden diese nahezu pauschal als „biologistisch“, „ideologisch“ und „erzkonservativ“ abgekanzelt.

Beispielsweise sagen einige der renommiertesten deutschen Bildungsforscher im 2009 erschienenen Jahresgutachten zu Geschlechtsdifferenzen im Bildungssystem gleich in der Einleitung jeglichen biologischen Argumenten den Kampf an:

> "Um der keineswegs ausgerotteten Vorstellung, die Geschlechterdifferenz sei das Produkt einer phylogenetischen, womöglich gar „natürlichen“ Entwicklung und Konstellation, zu begegnen, werden in den Kapiteln 2.2, 2.3 und 2.4 kumulierte soziologische, neurowissenschaftliche und psychologische Befunde zum geschlechtsspezifischen Rollenverhalten, zur Nichtdifferenz hirnanatomischer und physiologischer Sachverhalte und zur ontogenetischen, psychologischen Entwicklung von Geschlechtsstereotypen dargelegt.
>
> Eines ist vollkommen unstreitig: Es existiert keine angeborene neurologische oder psychologische Differenz zwischen den Geschlechtern, mit denen etwa das Bildungssystem zu kämpfen hätte, sondern die sich später massiv auswirkenden Geschlechterdifferenzen zu Lasten beider Geschlechter entwickeln sich erst im Laufe der Kindheit und Jugend und werden durch das Bildungssystem zu diesem brisanten Zeitpunkt nicht aufgefangen." (Blossfeld et al., 2009, S. 15)

Die Wortwahl („ausgerottet“) sowie die Absolutheit, mit der jeglicher biologische Einfluss negiert wird, kann man nur mit Verwunderung zur Kenntnis nehmen. Schließlich ist aus groß angelegten Zwillingsstudien bekannt, dass geschlechtstypisches Verhalten genetisch beeinflusst wird (vgl. Iervolino, Hines, Golombok, Rust & Plomin, 2005, S. 837; siehe auch Bussey & Bandura, 1999, S. 10).

Die Abwertung biologischer Positionen beginnt zumeist schon auf der Ebene der Begrifflichkeiten, im erziehungswissenschaftlichen Kontext werden diese Argumente sehr schnell zu „biologistischen“ Argumenten (z.B. Stamm, 2008, S. 113). Generell kann man innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung vier Wege des fehlerhaften Umgangs mit biologischer Forschung erkennen:

1.) (Bewusstes) Ignorieren
2.) Ablehnung als „widersprüchlich“
3.) Nichtbeachtung der Implikationen
4.) Fehlerhafte Interpretation

Das bewusste Ignorieren biologischer Positionen zeigt sich in frappierender Weise im Publikationsverhalten: "In der Pädagogik etwa gibt es in den letzten zehn Jahren keine einzige Veröffentlichung zu dem [sic!] Schlagworten ",Biologie‘ UND ‚gender‘", was angesichts der Publikationsflut zum Thema „gender“ geradezu realsatirische Züge trägt" (Meier, 2008, S. 64). Die Aussage bezieht sich dabei auf eine Literaturrecherche innerhalb der pädagogischen Fachdatenbank FIS Bildung. Eine aktuelle Wiederholung (09.12.2011) dieser Suchanfrage liefert insgesamt lediglich fünf Treffer, wovon sich zwei mit dem Studienfach Biologie beschäftigen.

Der zweite Weg mit möglichen biologischen Einflüssen umzugehen, sei am Beispiel von Thies und Röhner (2000, S. 24) illustriert: "Biologische Theorien zur Entwicklung der Geschlechtstypik und der Geschlechtsidentität werden wir im folgenden vernachlässigen, da die Forschungsbefunde keine eindeutigen Zusammenhänge nachweisen und insgesamt widersprüchlich sind (vgl. Hagemann-White 1984, Bilden 1991, Trautner 1993)". Hier wird also anhand dreier Herausgeberwerke (die wohlgemerkt nicht für sich in Anspruch nehmen einen Überblick über mögliche biologische Einflüsse zu liefern) ein Forschungszweig komplett abgeurteilt.

Noch bemerkenswerter ist der dritte, auch häufig eingeschlagene Weg: Die Wichtigkeit biologischer Einflüsse wird betont, ein kurzer einleitender Absatz zum Thema verfasst – die inhaltliche Bedeutung wird aber komplett ignoriert (siehe z.B. Hopfner & Leonhard, 1996, S. 15). Die Nichtbeachtung biologisch geprägter Forschungsbefunde und ihrer möglichen Implikationen wird dabei auf Begriffsebene durch die Verwendung des gender-Begriffs unterstützt:

> "In der aktuell dominierenden Gendertheorie […] wurde das Geschlecht als biologische Tatsache ('sex') durch einen simplen Trick aus dem Verkehr gezogen: Es wurde ausgetauscht durch das 'soziale Geschlecht' ('gender'), welches ausschließlich erlernt sei, während das biologische

> Geschlecht fortan nicht mehr auftauchte. Um es vollends zu eliminieren, wurde auch das biologische Geschlecht zur 'sozialen Konstruktion' erklärt mit der Folge, dass man sich der verkomplizierenden und deshalb lästigen Wissenschaft vom Leben elegant entledigte." (Matzner & Tischner, 2008, S. 12)

Man muss noch einen vierten Weg zum Umgang mit biologischen Einflüssen anführen: Die Einflüsse werden (teils vollkommen) falsch verstanden und/oder interpretiert (z.B. Stamm, 2008, S. 113)[1]. Möglicherweise liegt vielen pauschalen Abwertungen biologischer Einflüsse einfach nur ein fehlendes oder fehlerhaftes Verständnis von Biologie zu Grunde. Gene entwickeln sich nicht alleine und völlig isoliert, sondern im Zusammenspiel mit der Umwelt. Deshalb bedeutet eine gewisse genetische Veranlagung auch keine Determiniertheit (vgl. Bischof-Köhler, 2008, S. 22; Chasiotis & Voland, 1998, S. 582; Maccoby, 2000, S. 116).

> "So sind wir vom Augenblick unserer Entstehung an das Ergebnis einer Kaskade von Interaktionen zwischen unseren genetischen Prädispositionen und den uns umgebenden Umweltbedingungen. Unsere Gene bewirken, wie Menschen auf uns reagieren und uns wiederum beeinflussen. Biologische Phänomene haben soziale Konsequenzen. Die Frage, ob Gene oder Erfahrungen wichtiger sind, ist deshalb ähnlich wie die Frage, ob das Lenkrad oder der Motor wichtiger für das Autofahren ist." (Myers, 2008, S. 112)

Dies entspricht dem epigenetischem Ansatz, der die „klassische“ Frage nach Natur oder Kultur nicht mehr stellt, sondern deren hochkomplexes, wechselndes Zusammenwirken betont (Chasiotis & Voland, 1998, S. 582).

Ein Beispiel für ein fehlerhaftes Verständnis der biologischen Einflüsse ist die häufige Frage, wie man von biologisch bedingten Geschlechtsunterschieden ausgehen könne, wo doch auch unterschiedliche Subgruppen von Jungen (z.B. soziale Schichten) unterschiedliche Leistungen zeigen (z.B. Connolly, 2004, S. 36; Stamm, 2008, S. 113). Dem liegt die Fehlannahme zu Grunde, dass entweder ausschließlich die Vererbung oder ausschließlich die Erfahrung wirksam wird und keine Interaktion möglich ist.

Auch das Argument (z.B. Blossfeld et al., 2009, S. 15), dass viele Unterschiede erst spät im Lebenslauf auftreten, spricht keinesfalls gegen einen genetischen Einfluss:

> "Biologische, genetische Ursachen/Bedingungen müssen nicht automatisch von Geburt an vorhanden und wirksam sein, ebenso wenig, wie Bedingungen, die erst später auftreten, nicht ausschließlich in der psychosozialen Umwelt zu suchen sind, sondern auch biologisch-genetischen Ursprungs sein können." (Scheithauer, 2003, S. 106)

---

[1] Diesen Weg gehen auch viele Befürworter biologischer Einflüsse, indem sie Befunde fehlinterpretieren und/oder übergeneralisieren.

Dass das (vielleicht auf guten Absichten beruhende) Ignorieren von unterschiedlichen Veranlagungen auch negative Auswirkungen haben kann, darauf haben Bischof-Köhler (2008, S. 23) sowie Colapinto (2002, S. 13 ff.) ausführlich hingewiesen (vgl. auch Myers, 2008, S. 110; Nickel & Schmidt-Denter, 1980, S. 35 f.):

> "Auch heute noch wird meist unhinterfragt unterstellt, die Geschlechter seien von Natur aus gleich und erzieherische Gleichbehandlung sei das Heilmittel gegen die Diskriminierung. Gleichbehandlung wäre aber nur bei tatsächlicher Anlagegleichheit angebracht. Trifft das Gegenteil zu, dann kann Gleichbehandlung geradezu kontraproduktiv wirken, […] die Dispositionen erhalten ein stärkeres Gewicht, und die Unterschiede treten umso deutlicher zutage." (Bischof-Köhler, 2008, S. 30).

Dies sei nachfolgend an einem kleinen Beispiel illustriert: Ein Sportlehrer[2] will zwei seiner Schüler mittels Krafttraining binnen eines Jahres auf dieselbe Muskelmasse bringen. Während der Schüler A von seiner Veranlagung her leicht an Muskelmasse zunimmt, ist der Schüler B jemand, der nur sehr schwer an Muskelmasse gewinnt. Wenn der Sportlehrer nun beiden Schülern das exakt gleiche Training im gleichen Umfang an den gleichen Geräten verordnet, so werden die beiden Schüler am Ende des Jahres dennoch eine unterschiedliche Muskelmasse aufweisen, da Schüler A auf Grund seiner Veranlagung mehr an Muskelmasse zulegen wird. Möchte der Sportlehrer tatsächlich eine Gleichheit erreichen, so muss er den von der Natur wenig begünstigten Schüler B mehr und/oder den Schüler A weniger trainieren lassen.

Dieses Beispiel verdeutlicht auch, dass der Einfluss genetischer Aspekte je nach Umweltbedingungen variiert. Bei sehr ähnlichen Umweltbedingungen spielen die Erbanlagen eine größere Rolle als bei sehr unterschiedlichen Bedingungen (vgl. Myers, 2008, S. 110).

Die folgenden Ausführungen sind in die vier Teilbereiche Reifungstempo, Endokrinologie, Gehirnforschung und Evolutionstheorie unterteilt. Diese Untergliederung dient vorwiegend einer besseren Übersichtlichkeit und soll nicht den Eindruck erwecken, dass es sich hierbei um disjunkte Kategorien handelt. Im Gegenteil, die vier Teilbereiche überschneiden sich mitunter beträchtlich, insbesondere die Punkte Endokrinologie und Gehirnforschung. Da evolutionstheoretische Überlegungen auch im Rahmen der (evolutionären) Sozialpsychologie eine Rolle spielen, wurde dieser Teilbereich an das Ende des vorliegenden Kapitels gestellt, um zu verdeutlichen, dass sich diese Betrachtungen im Grenzbereich zwischen Biologie und Psychologie bewegen. Gleichzeitig soll dieses abschließende Teilkapitel dann zur nachfolgenden Erläuterung der psychologischen Theorien überleiten.

---

[2] Der besseren Lesbarkeit wegen wird in der vorliegenden Arbeit die männliche Form dann verwendet, wenn Frauen und Männer gleichermaßen gemeint sind.

4.1.1 Reifungstempo

In der Hirnforschung wird von einer rascheren Gehirnentwicklung der Mädchen im Vergleich zu Jungen berichtet (Lenroot et al., 2007, S. 1065). Aber auch abseits neuroanatomischer Aspekte zeigen Mädchen ein von der Geburt an höheres Reifungstempo (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S. 183). Dies äußert sich unter anderem in der Pubertät in einer 18 bis 24 Monate früheren Reifung der sekundären Geschlechtsmerkmale der Mädchen (Trautner, 1991, S. 365). Auch der Zuwachs an Körpergröße während der Pubertät ist bei Mädchen im Durchschnitt schneller abgeschlossen (Lohaus et al., 2010, S. 79). Während bei Mädchen der Wachstumsschub in der Regel mit 10 Jahren einsetzt, trifft dies für Jungen erst ein Jahr später zu. Demzufolge sind die Mädchen im Alter von 10 bis 14 Jahren auch größer und schwerer als Jungen ihren Alters (Greil, 2007; Rothgangel, 2010, S. 119).

Bei Betrachtungen innerhalb der Geschlechter gingen Simmons und Blyth (1987, S. 43) in ihrer klassischen Studie so vor, dass Jungen anhand des Körperwachstums und Mädchen je nach Erreichen der Menarche in Früh-, Mittel- und Spätentwickler eingeteilt wurden. Im deutschen Sprachraum spricht man auch von Früh-, Normativ- und Spätpubertierenden (Lohaus et al., 2010, S. 183). Dabei gibt das Reifungstempo (mitunter auch als Entwicklungstempo bezeichnet) nicht an, inwieweit ein Individuum in seiner Pubertät fortgeschritten ist, sondern inwieweit es in Relation zu den Altersgenossen seines Geschlechts vorangeschritten ist (vgl. Ittel, 1999, S. 35).

Für die Einteilung der Jungen ergab sich bei Simmons und Blyth (1987, S. 43) folgendes Bild: 34 % waren Frühentwickler (Spitze des Körperwachstums vor dem Frühling der Klasse 7 erreicht), 28 % Mittelentwickler (Spitze des Körperwachstums zwischen dem Frühling der Klasse 7 und dem Frühling der Klasse 8) sowie 38 % Spätentwickler. Bei den Mädchen erwiesen sich 38 % als Frühentwickler (Menarche vor Beginn der 7. Klasse), 27 % als Mittelentwickler (Menarche in der 7. Klasse erreicht) und 35 % als Spätentwickler. Diese Einteilung korrelierte dabei bei beiden Geschlechtern mit zahlreichen weiteren körperlichen Variablen (Simmons & Blyth, 1987, S. 41).

In einer umfangreichen Untersuchung an einer deutschen Stichprobe stellte Greil (2007) Geschlechtsunterschiede hinsichtlich verschiedener sexueller Reifungszeichen fest. Zwischen dem Median der ersten Menarche und dem Median der ersten Spermarche (erster Samenfluss) liegen dabei 11 Monate.

Entwicklungspsychologische Studien haben gezeigt, dass sich das selbsteingeschätzte Entwicklungstempo im Vergleich zum objektiven Entwicklungstempo als relevanter erweist (Hartmann & Trautner, 2009, S. 65). Es liegen jedoch mittlere Korrelationen zwischen dem subjektiven und dem objektiven Entwicklungstempo vor (Hartmann & Trautner, 2009, S. 70). Daher ist es plausibel anzunehmen, dass die subjektive Einschätzung maßgeblich durch den objektiv erkennbaren Entwicklungsstand der Gleich-

altrigen beeinflusst wird (vgl. Hartmann & Trautner, 2009, S. 65): Ein sich normal entwickelnder Junge dürfte sich selbst als Frühentwickler wahrnehmen, wenn seine Gleichaltrigengruppe ausnahmslos aus spätpubertierenden Jungen besteht. Somit kommt ein maßgeblicher sozialpsychologischer Einfluss zum Tragen. Damit wäre auch hier eine Betrachtung auf Gruppenebene nötig – ein Umstand, der für viele originär entwicklungspsychologische Untersuchungsgebiete zum Thema Geschlechterforschung zutreffend ist (vgl. Miller, Trautner & Ruble, 2006, S. 300).

Abweichungen vom durchschnittlichen Entwicklungstempo werden mit dem Vorliegen von Verhaltensauffälligkeiten assoziiert. Während internale Verhaltensauffälligkeiten häufig mit der so gennannten Devianzhypothese erklärt werden, scheinen externale Verhaltensauffälligkeiten eher durch die so gennannte Stufenabschlusshypothese vorhersagbar. Nach der Stufenabschlusshypothese besteht vorwiegend für frühpubertierende Jugendliche ein erhöhtes Risiko für Verhaltensauffälligkeiten. Begründet wird dies damit, dass diese Jugendliche quasi die letzte Stufe ihrer Entwicklung noch nicht abgeschlossen hätten und damit zu wenig Zeit hatten, um sich auf die Aufgaben der neuen Entwicklungsstufe vorzubereiten. Die Devianzhypothese postuliert, dass insbesondere eine Abweichung vom durchschnittlichen Entwicklungstempo mit verstärkter Verhaltensauffälligkeit einhergeht. Dies sei für spätpubertierende Jungen beziehungsweise frühpubertierende Mädchen der Fall (Hartmann & Trautner, 2009, S. 65; vgl. auch Ittel, 1999, S. 35 f.). Bei Simmons und Blyth (1987, S. 162) zeigte sich eine Frühentwicklung für Mädchen zwar als förderlich hinsichtlich der Popularität, aber als nachteilig hinsichtlich der Schulleistung sowie des Verhaltens in der Schule. In der Summe finden sich für frühpubertierende Mädchen vorwiegend negative Auswirkungen, während für frühpubertierende Jungen eher positive Auswirkungen nachgewiesen werden konnten (Überblick bei Boeger, 2010, S. 138).

Insgesamt zeigen sich somit deutliche Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Reifungstempos. Es wird darüber spekuliert, inwieweit Unterschiede im Reifungstempo zu einer Spezialisierung der beiden Geschlechter in Bezug auf bestimmte Verhaltensweisen beitragen. Allerdings besitzt das Reifungstempo alleine nur eine geringe Aussagekraft hinsichtlich geschlechtstypischen Verhaltens, da es mit anderen biologischen und auch soziologischen Variablen zusammenhängt (Lohaus et al., 2010, S. 183).

4.1.2 Endokrinologie

Lange Zeit wurde der Einfluss der Hormone ausschließlich hinsichtlich der Entwicklung physischer Geschlechtsdifferenzen betrachtet. Mittlerweile gilt es allerdings als gesichert, dass hormonelle Einflüsse – insbesondere in sensiblen Phasen wie der Embryonalentwicklung – auch psychische Aspekte beeinflussen (vgl. Chasiotis & Voland, 1998, S. 590).

Dabei unterscheidet man zwischen pränatalen Einflüssen, die organisierende Effekte auslösen und lebenslang wirksamen Einflüssen (aktivierende Effekte), welche zeitlich begrenzte Effekte verursachen (Birbaumer & Schmidt, 2006, S. 669; Neufang et al., 2009; Strüber, 2008, S. 44). Sämtliche Autoren betonen, dass letzteres keinesfalls ausschließlich auf ein frühkindliches Entwicklungsstadium begrenzt ist, sondern auch im Erwachsenenalter noch auftritt (vgl. auch Pool, 1995, S. 11).

Hormonelle Erklärungen dürfen dabei keinewegs als Einbahnstraße betrachtet werden: Zwar beeinflussen Hormone wie Testosteron das Verhalten, genauso aber auch das Verhalten den Hormonlevel (Asendorpf, 2009, S. 147; Connolly, 2004, S. 34). So konnte bei Männern gezeigt werden, dass der Sieg in einem sportlichen Wettstreit die Testosteron-Werte ansteigen lässt, während sie bei einer Niederlage absinken (Überblick bei Archer, 2006).

Innerhalb der Biologischen Psychologie ist es weitgehend unumstritten, dass durch Sexualhormone in der Schwangerschaft eine Geschlechtsdifferenzierung erfolgt, die nicht nur über die körperliche sondern auch über die psychologische Geschlechtsidentität entscheidet (Birbaumer & Schmidt, 1996, S. 621): Zum Zeitpunkt der Befruchtung erfolgt die Vereinigung zwischen einer Samenzelle (Spermie) und einer Eizelle (Ovum). Dabei verfügen die Samenzellen entweder über ein Y- oder ein X-Chromosom, die Eizellen hingegen ausschließlich über X-Chromosomen. Ein männlicher Organismus entsteht nur dann, wenn die Vereinigung einer Eizelle mit einer Samenzelle mit Y-Chromosom erfolgt (vgl. auch Asendorpf, 2007, S. 387; Chasiotis & Voland, 1998, S. 582). Dabei entscheidet das sogenannte SRY-Gen, das auf dem Y-Chromosom liegt, über das Geschlecht des jeweiligen Individuums (Asendorpf, 2009, S. 161). Zusammengenommen sprechen Studienergebnisse dafür, dass das Geschlecht beim Menschen als Dichotomie und nicht als Kontinuum zu verstehen ist (Überblick bei Sax, 2002): Zumindest 99.98 % der Menschen sind männlichen oder weiblichen Geschlechts. Auf 10.000 Geburten kommen etwa zwei so genannte Intersex-Kinder (Bosinski, 2000, S. 104; Sax, 2002), eventuell liegt diese Zahl sogar noch deutlich niedriger (Hines, 2005, S. 21)[3].

Die Geschlechtsdifferenzierung erfolgt ab der 7. Woche der Schwangerschaft, der Einfluss der Sexualhormone führt dann dazu, dass sich Vorläufer der Sexualorgane entwickeln. Bei männlichen Organismen erfolgt bereits dann eine Bildung von Vorstufen der Hoden. Diese sogenannten Testes produzieren wiederum Androgene (unter anderem Testosteron). Erfolgt keine oder nur eine unzureichend hohe Androgenproduktion, dann entstehen äußerlich weibliche Geschlechtsorgane (Birbaumer & Schmidt, 1996, S. 621; Pool, 1995, S. 125). Bereits in der Schwangerschaftsphase zwischen der 34. und 42. Woche zeigt sich bei männlichen Föten ein um den Faktor zehn höherer Testosteronlevel (Amelang, 2006, S. 523 f.).

---

[3] In manchen Publikationen wird dieses Verhältnis durch eine extrem breite und biologisch nicht sinnvolle Definition von Intersex künstlich erhöht (vgl. Bosinsk, 2000, S. 104; Hines, 2005, S. 21; Sax, 2002).

Als sensitive Zeitperioden im Sinne der Androgeneinwirkung gelten die Phasen zwischen der 12. bis 22. Schwangerschaftswoche (pränatale Entwicklungsperiode) sowie die ersten sechs Wochen nach dem Geburtstermin (postnatale Entwicklungsperiode). Dabei werden bereits in der pränatalen Entwicklungsperiode durch die Einwirkung der Androgene Grundlagen für späteres geschlechtstypisches Verhalten gelegt (Birbaumer & Schmidt, 1996, S. 621; Kimura, 1999, S. 177). Es erfolgt eine Umwandlung des Testosterons in Estradiol, das für die An- oder Abschaltung bestimmter Gene und damit für funktionelle Veränderungen der Nervenzellen sorgt (Amelang, 2006, S. 523 f.). Durch die Auswirkungen auf das zentrale Nervensystem entstehen geschlechtsspezifische Unterschiede im limbischen System und insbesondere im Hypothalamus (Birbaumer & Schmidt, 1996, S. 621). Der ursprünglich weibliche Hypothalamus wird bei männlichen Föten dann unter Einfluss des Testosterons umgewandelt (Hassler, 1990, S. 3), das Gehirn wird „maskulinisiert“ (Amelang, 2006, S. 523 f.). Man spricht vom so genannten „imprinting-Effekt“ des Testosterons (Pritzel & Markowitsch, 1997, S. 16 f.). Nach Baron-Cohen (2004, S. 103) führt dies zur Entwicklung eines für Systematisierungsprozesse optimierten Gehirns. Das ist zunächst aber nur als Hinweis auf potentielle Fähigkeitsunterschiede zu werten. Vermutlich gehen solche Fähigkeitsunterschiede sowohl in der Ontogenese als auch in der Phylogenese mit der Ausbildung von Verhaltensunterschieden einher. Baron-Cohen (2004, S. 103) betont, dass auch hinsichtlich des „imprinting-Effekts“ keine grenzenlos linearen Zusammenhänge mit der Höhe des Testosteronniveaus bestehen. Vielmehr scheint es ein optimales Level zu geben, wird dieses überschritten können so genannte „paradoxe Effekte“ auftreten (Asendorpf, 2007, S. 388).

Unterschiedliche pränatale Hormoneinflüsse im Bauch der Mutter führen also wahrscheinlich zur Entstehung biologisch begründbarer Verhaltensunterschiede beim Menschen (vgl. Pool, 1995, S. 123 f.). Die Rolle des Testosteron und Östrogens hinsichtlich geschlechtstypischen Verhaltens konnte in Tierversuchen vielfach belegt werden (Asendorpf, 2007, S. 389; Pool, 1995, S. 154). Beispielsweise scheinen Hormone bei Tieren wie Affen oder Ratten mit Mutterinstinktverhalten zusammenzuhängen beziehungsweise dieses auslösen zu können (Friedman & Schustack, 2004, S. 504). Kritiker entgegnen hier, dass dies eben nur in Tierversuchen erfolgte, denn das Vorliegen neuronaler Geschlechtsunterschiede ließe sich beim Menschen nicht per se auf hormonelle Einflüsse zurückführen (Asendorpf, 2007, S. 389).

Aber auch beim Menschen existieren zahlreiche Indizien dafür, dass ein früher hormoneller Einfluss auf geschlechtstypisches Verhalten und das psychologische Geschlecht gegeben ist. Ein Einfluss des Hormonprofils zeigt sich beispielsweise hinsichtlich musikalischer Begabung: Komponisten im Erwachsenenalter zeigen ein androgynes Hormonprofil, sprich weibliche Komponisten verfügen über einen relativ hohen Testosteronlevel sowie einen vergleichsweise geringen Östrogenlevel, während bei Männern das Gegenteil der Fall ist (Hassler, 1990, S. 125; vgl. auch Birbaumer & Schmidt, 2006, S. 669). Das pränatale Androgenniveau korreliert auch mit dem Spiel-

zeugwahlverhalten, das bei Kindern typischerweise sehr robust geschlechtstypisch ausgeprägt ist. Geschlechtsunterschiede im Spielzeugwahlverhalten lassen sich darüber hinaus auch bei Primatenversuchen nachweisen (Hines, 2005, S. 128). Mädchen, die im Mutterleib einem ungewöhnlich hohen Level an Androgenen ausgesetzt sind, zeigen später auch ein sehr deutlich jungentypisches Spielverhalten (Kimura, 1999, S. 28). Entsprechende Variationen findet man auch bei Mädchen mit einem im Normalbereich variierendem Androgenlevel im Mutterleib (Hines, 2005, S. 125).

In der aufwendigen Studie von Hassler (1990, S. 130) erfolgte die Bestimmung des Testosterongehalts mittels Speichelproben. Dabei erwies sich der Testosteronlevel als geeigneter (und entsprechenden Papier-Bleistift-Verfahren sogar überlegener) Indikator für psychologische Androgynie.

Auch für kognitive Fähigkeiten finden sich prä- und postnatale Hormoneinflüsse (Kimura, 1999, S. 179). Frauen zeigen beispielsweise mit dem Monatszyklus schwankende Leistungen hinsichtlich der räumlichen Orientierung und der Sprachflüssigkeit während Männer hinsichtlich der räumlichen Orientierung durch die jahres- und tageszeitlich bedingte[4] Schwankung des Testosteronniveaus beeinflusst werden (Kimura, 1999, S. 121). Durch Untersuchungen mit Hormongaben an ältere Probanden konnte auch belegt werden, dass die hormonellen Veränderungen hier tatsächlich kognitive Veränderungen verursachen (Kimura, 1999, S. 122).

Selbst sexuelle Präferenzen und Orientierungen scheinen vom Hormoneinfluss in der prä- und postnatalen Entwicklungsperiode abzuhängen, wobei nach der pränatalen Hormontheorie die sexuelle Orientierung vorgeburtlich festgelegt wird (Birbaumer & Schmidt, 2006, S. 660; Bischof-Köhler, 2002, S. 221; Hassler, 1990, S. 41; Hines, 2005, S. 106; Pritzel & Markowitsch, 1997, S. 19 f.).

Kritiker endokrinologischer Erklärungen verweisen häufig darauf, dass die Befunde zum hormonellen Einfluss auf das Verhalten mitunter stark widersprüchlich sind (z.B. Archer, 2004, S. 311; Bussey & Bandura, 1999, S. 10; vgl. auch Bischof-Köhler, 2008, S. 27 f.; Birbaumer & Schmidt, 2006, S. 669; Hines, 2005, S. 136). Alles in allem erscheint es deshalb ebensowenig angezeigt, endokrinologische Einflüsse auf die Geschlechtsdifferenzierung zu vernachlässigen, wie ihnen eine unverhältnismäßige hohe Bedeutung beizumessen. Zudem sollten sie möglichst im Kontext anderer biologischer und psychologischer Einflüsse betrachtet werden.

---

[4] Der Testosteronlevel von Männern ist in der Regel im Frühling höher als im Herbst sowie früh am Morgen am höchsten (Kimura, 1999, S. 121).

4.1.3 Gehirnforschung

Völlig unstrittig ist, dass sich die Gehirne von Männern und Frauen unterscheiden (Amelang, 2006, S. 525; Hines, 2005, S. 183; Lenroot et al., 2007, S. 1065; Neufang et al., 2009). Die Sexualhormone haben einen hinsichtlich geschlechtstypischen Verhaltens bedeutenden Einfluss auf das menschliche Gehirn: Differentieller Hormoneinfluss führt zur Entstehung differentieller Strukturen des Zentralnervensystems. Im Hypothalamus entstehen bei Frauen Zellsysteme, die im Hypophysenvorderlappen eine monatszyklische Aktivität der gonadotropen Hormone auslösen (Birbaumer & Schmidt, 1996, S. 621).

Hinsichtlich der Neuroanatomie, Neurophysiologie und Neuroendokrinologie ist zunächst einmal eine beträchtliche Zahl an Unterschieden zwischen den Geschlechtern festzustellen (Birbaumer & Schmidt, 2006, S. 668 f., Pritzel & Markowitsch, 1997, S. 16 f., Strüber, 2008, S. 36 f.). Am leichtesten diagnostizierbar sind dabei die Differenzen in Größe und Gewicht zuungunsten der Frauen, wobei diese Unterschiede sehr wahrscheinlich bedeutungslos sind (Kimura, 1999, S. 127 f.). Stattdessen spielen Aspekte wie die Dichte der Nerven und Gliazellen oder die synaptische Übertragung eine Rolle (Birbaumer & Schmidt, 2006, S. 668 f., Pritzel & Markowitsch, 1997, S. 16 f.). Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen variieren dabei mitunter mit dem Alter (Pritzel & Markowitsch, 1997, S. 19), wobei sich auch bei der Gehirnentwicklung ein höheres Reifungstempo der Mädchen zeigt (Lenroot et al., 2007, S. 1065).

Gehirnanatomisch relevante Geschlechtsunterschiede bestehen auch dahingehend dass die beiden Gehirnhälften (Hemisphären) bei Männern und Frauen unterschiedlich stark ausgeprägt sind (Pritzel & Markowitsch, 1997, S. 16 f.). Bei Männern ist die rechte Hemisphäre dicker als die linke, bei Frauen ist die linke Hemisphäre dicker als die rechte. Diese so genannte Lateralisierung des Gehirns wird häufig mit den unterschiedlichen Begabungen der Geschlechter für sprachliche und visuell-räumliche Aufgaben in Verbindung gebracht (Birbaumer & Schmidt, 1996, S. 621; Lohaus et al., 2010, S. 182).

Neurowissenschaftliche Befunde von praktischer Bedeutung existieren zudem auf dem Gebiet der Impulskontrolle und unterstreichen, dass sowohl die Impulskontrolle als auch die Emotionsregulation bei Männern weniger effektiv ist als bei Frauen (Strüber, 2008, S. 43). Insbesondere sind diese Fähigkeiten bei Frauen früher im Lebensverlauf ausgebildet. Man vermutet, dass die Hemmungszentren in den vorderen Hirnlappen zumindest bei Subgruppen von Jungen entsprechend langsamer reifen (Maccoby, 2000, S. 141).

Ausgehend von seinen Studien auf dem Gebiet der Autismus-Forschung hat Baron-Cohen (2004, S. 149) die „extreme male brain type“ Theorie über die Entstehung von Autismus aufgestellt. Er vermutet, dass Autismus durch einen starken Testosteronschub im Mutterleib ausgelöst wird. Baron-Cohen (2004, S. 149) betrachtet – wie schon Asperger (1943, S. 57 f.) – Autismus als Extremform eines „vermännlichten“ Gehirns. In seinen Untersuchungen stellte der Autor die Existenz von fünf Gehirntypen fest: Jeweils 2.5 % der Bevölkerung sind Träger eines extrem „vermännlichten“ oder „verweiblichten“ Gehirns, die restlichen 95 % verteilen sich auf die Formen Typ S (männliches Gehirn), Typ E (weibliches Gehirn) und Typ B (balanciertes Gehirn) (Baron-Cohen, 2004, S. 170). Frauen zeigen dabei im Durchschnitt eine größere Veranlagung für Empathie (daher Typ E), Männer für Systematisieren (daher Typ S) (Baron-Cohen, 2004, S. 1). Im Grunde ähnliche Anschauungen finden sich bereits bei Asperger (1943, S. 57 f.). Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Gehirnstrukturen gehen also vermutlich mit einer unterschiedlichen Informationsverarbeitung einher (vgl. Lohaus et al., 2010, S. 183).

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass sich Gehirn und Verhalten in ihrer Entwicklung gegenseitig beeinflussen und nicht isoliert voneinander entwickeln. Man spricht von einer Gen-Umwelt-Interaktion (Strüber, 2008, S. 44 f.; vgl. auch Neufang et al., 2009, S. 470; Trautner, 1991, S. 366). Zudem soll hier nicht suggeriert werden, die Gehirne von Männer und Frauen würden sich völlig unterscheiden, denn obwohl sich zahlreiche Unterschiede finden lassen, unterscheiden sich viele Gebiete des Gehirns zwischen den Geschlechtern auch überhaupt nicht (Hines, 2005, S. 183). Explizit soll auch das häufige Missverständnis, hirnanatomische Differenzen würden für eine Unveränderbarkeit von Verhaltensunterschieden sprechen, als solches gekennzeichnet werden (vgl. Strüber, 2008, S. 45).

4.1.4 Evolutionstheorie

Soziobiologen und Evolutionspsychologen stützen sich vorwiegend auf die Evolutionstheorie um Geschlechtsunterschiede zu erklären. Diese Forschungstätigkeiten sind in einem Grenzbereich zwischen Soziobiologie und Sozialpsychologie (der evolutionären Sozialpsychologie) angesiedelt.

Der Mensch lebt heute in einer Umgebung, die sich hinsichtlich vieler Aspekte im Sinne der Evolution viel zu rasant entwickelt hat. Die Evolution des Menschen hat damit nicht Schritt halten können, prinzipiell sind wir nach wie vor auf eine urzeitliche Umgebung ausgerichtet. Das betrifft nicht allein die allerjüngsten Entwicklungsschritte der Neuzeit (z.B. Computer oder U-Bahnen), sondern auch schon wesentlich frühere Entwicklungsstadien. Beispielsweise gehen manche Forscher davon aus, dass der Mensch hinsichtlich seiner biologischen Grundvoraussetzung auf ein steinzeitliches Ernährungs-

verhaltens zugeschnitten ist und Getreide vergleichsweise schlecht verwerten kann (vgl. Cordain & Friel, 2009; Worm, 2000).

> "Ganze 120 000 Generationen lang haben die Menschen als Jäger und Sammler gelebt. Es folgten dann ganze 500 Generationen, die Ackerbau betrieben. Statistisch gesehen sind dies über 99,5 % Jäger-und-Sammler-Dasein gegenüber weniger als 0,5 Prozent Ackerbaulebensweise. Ganze zehn Generationen haben die industrielle Revolution mitbekommen, und seit einer einzigen Generation diktiert die Computerwelt den Lebensrhythmus der Bewohner in den Industrieländern. Der Genpool, aus dem wir heute unsere genetischen Anlagen beziehen, hat sich in einem evolutionären Prozess über einen Zeitraum von über einer Milliarde Jahren entwickelt. Aber seit dem Auftauchen des Cro-Magnons, unserer europäischen Vorfahren in der mittleren und späten Steinzeit, hat sich das menschlichen Genom so gut wie nicht mehr verändert: Aus genetischer Sicht sind wir 30 000 oder 40 000 Jahre alt. Radikal gewandelt, und das in rascher Geschwindigkeit, haben sich hingegen die Umweltbedingungen. Es ist als wären wir per Zeitmaschine in die <<schöne neue Welt>> <<gebeamt>> worden. Wir leben mit Steinzeit-Genen in einer High-Tech-Welt." (Worm, 2000, S. 211)

In dieser frühzeitlichen Umgebung mussten Männer und Frauen unterschiedliche Herausforderungen bestehen, um zu überleben und sich fortzupflanzen. Der Anpassungsdruck für die beiden Geschlechter führte schließlich über den Verlauf der Menschheitsgeschichte zu einer unterschiedlichen Entwicklung von Männern und Frauen auch hinsichtlich psychologischer Mechanismen (vgl. Friedman & Schustack, 2004, S. 503; Kenrick & Luce, 2000, S. 37). Evolutionspsychologische Ansätze fokussieren insbesondere die Tatsache, dass Frauen weniger Kinder gebären können als Männer Kinder zeugen können. Daraus ergibt sich eine grundlegende Asymmetrie hinsichtlich des optimalen Fortpflanzungsverhaltens (Asendorpf, 2009, S. 171), was in der Folge zu einer Vielzahl von Unterschieden im Verhalten beiträgt.

Die evolutionspsychologische Betrachtung des Fortpflanzungsverhaltens entkräftet auch so manche Theorie auf dem Gebiet der Geschlechterforschung, denn der evolutionäre Wettbewerb fand (und findet) keinesfalls zwischen den Geschlechtern statt, sondern unter den Individuen des eigenen Geschlechts (vgl. auch Chasiotis & Voland, 1998, S. 591):

> "It must also be recognized that both men and women benefit from the strategies of the opposite sex. Men provide resources to certain women (e.g., their wives, sisters, daughters, and mistresses). A woman`s father, brothers, and sons all benefit from her selection of a mate with status and resources. Contrary to the view that men and women are united with all members of their own sex for the purpose of opressing the other sex,

> each individual is united in interests with some member of each sex and is in conflict with some members of each sex. Simple-minded views of a conspiracy by one sex or the other have no foundation in reality." (Buss, 1996, S. 310)

Viele Geschlechtsunterschiede sind nur sehr schwer als ausschließlich kulturell beeinflusst zu begreifen. Eine im Vergleich zu Frauen erhöhte Sterblichkeit von Männern findet man beispielsweise nicht nur beim Menschen, sondern auch bei nichtmenschlichen Primaten sowie allen anderen Säugetieren (Chasiotis & Voland, 1998, S. 574), wodurch eine ausschließlich kulturelle Begründung schwer fällt (vgl. Luy, 2002, S. 119).

Die evolutionäre Perspektive wird oftmals stark ablehnend behandelt (z.B. Kimmel, 2000, S. 25 ff.). Dies könnte daran liegen, dass ihr häufig zu Unrecht zugeschrieben wird, sie würde geschlossen für sehr große Unterschiede zwischen Männern und Frauen votieren. Verkürzte Darstellungen solcher Betrachtungen erwecken oftmals (bewusst oder unbewusst) den Anschein, als würde es sich bei Männern und Frauen um zwei völlig verschiedene Arten handeln (vgl. Hopfner & Leonhard, 1996, S. 83). Jedoch postulieren evolutionstheorethische Betrachtungen nur dort große Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern, wo unsere Vorfahren unterschiedliche adaptive Herausforderungen zu bewältigen hatten. In Bereichen, bei denen dies nicht der Fall ist, ist gemäß evolutionstheoretisch geleiteter Betrachtungen von einer Ähnlichkeit zwischen den Geschlechtern auszugehen (vgl. Kenrick & Luce, 2000, S. 37 f.).

Ein weiteres populäres Argument gegen die evolutionstheorethische Betrachtungsweise von Geschlechtsunterschieden ist das Vorliegen interkultureller Unterschiede. Die Tatsache, dass Geschlechtsunterschiede bei zwei Kulturen unterschiedlich stark ausgeprägt sind, spricht aber nicht notwendigerweise gegen einen genetischen Einfluss. Schließlich haben diese Kulturen in der Regel auch einen unterschiedlichen Genpool und in der Folge unterschiedliche evolutionäre Entwicklungsverläufe (Kimura, 1999, S. 62).

Kenrick und Luce (2000, S. 37) betonen, dass evolutionäre Erklärungen soziale und kognitive Einflüsse auf die Entwicklung von Geschlechtsdifferenzen keineswegs ausschließen. Von Seiten evolutionärpschologischer Vertreter kommen häufig Verweise auf das Konzept der „prepardness“ um die alte nature-nurture-Debatte zu überwinden. Darunter ist zu verstehen, dass möglicherweise eine genetische Prädisposition für unterschiedliche Lernerfahrungen vorhanden ist. Kenrick und Luce (2000, S. 57 f.) nennen als Beispiel aggressives Verhalten, das bei Männern vermutlich durch Unterschiede in der Körpergröße und Muskelmasse sowie dem Testosteronlevel begünstigt wird. Oder kurz gesagt: "Die Gene suchen sich ihre Umwelt" (Wahl, 2009, S. 100).

Insbesondere auf dem Gebiet des Sexualverhaltens ließen sich zahlreiche Hypothesen der evolutionären und evolutionspsychologischen Theorien empirisch belegen

(Asendorpf, 2009, S. 171; Friedman & Schustack, 2004, S. 504). Allerdings werden diese Untersuchungen von einzelnen Autoren auch bemängelt (vgl. Bussey & Bandura, 1999, S. 8; vgl. auch Hopfner & Leonhard, 1996, S. 87).

Kritisch zu betrachten ist die mitunter spekulative Natur evolutionstheorethischer Betrachtungen sowie die teilweise zirkuläre Argumentationsweise (vgl. auch Hopfner & Leonhard, 1996, S. 117 ff.).

Als abschließende Bewertung dieses Theorienbereiches ist zu konstatieren, dass er wertvolle Beiträge zur Erklärung der Geschlechtsunterschiede liefert, wobei die Höhe dieser Beiträge je nach Themenbereich stark variiert. Darüber hinaus müssen evolutionstheoretisch geleitete Überlegungen immer im Kontext anderer biologischer und psychologischer Einflüsse betrachtet werden.

4.2 Psychologische Theorien zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden

Eckes (1997, S. 53 f.) unterteilt die psychologischen Theorien zur Entstehung von Geschlechtsunterschieden in drei unterschiedliche Kategorien: Sozialpsychologische Erklärungsversuche, entwicklungspsychologische Ansätze und die Psychobiologie beziehungsweise Evolutionspsychologie. Dem schließt sich die vorliegende Arbeit dahingehend an, dass in diesem Kapitel die beiden Hauptgliederungspunkte die sozialpsychologischen und die entwicklungspsychologischen Theorien sein werden. Die dritte Kategorie nach Eckes (1997, S. 53 f.), die Psychobiologie beziehungsweise Evolutionspsychologie wurde im Kapitel 4.1.4 im Gliederungspunkt „Evolutionstheorie“ abgehandelt. Innerhalb der Psychologie beschäftigt sich auch die Differentielle Psychologie verstärkt mit den Unterschieden zwischen den Geschlechtern. Allerdings lassen sich die entsprechenden Theorien der Differentiellen Psychologie nahezu allesamt entweder der sozialpsychologischen oder der entwicklungspsychologischen Richtung zuordnen. Die so genannte Huston-Matrix (Huston, 1985) versucht entwicklungspsychologische und sozialpsychologische Erkentnisse zu integrieren und bildet die Grundlage für das integrative Prozessmodell der Entwicklung der Geschlechtstypisierung (Trautner, 1991, S. 400). Deshalb wird die Matrix von Huston am Ende dieses Teilkapitels über psychologische Theorien als eigener Unterpunkt abgehandelt. Diese Ausführungen sollen zur Schilderung des integrativen Prozessmodells überleiten, welches inhaltlich auch der Psychologie zuzuordnen ist, aus Gründen der Übersichtlichkeit aber in einem separatem Abschnitt behandelt wird.

4.2.1 Entwicklungspsychologische Theorien

Innerhalb der psychologischen Geschlechterforschung wird die Rolle der Entwicklungspsychologie in der Regel auf die Entstehung geschlechtstypischen Verhaltens von der Geburt bis zum frühen Erwachsenenalter beschränkt. Auch wenn dies für die vorliegende Arbeit ein ausreichender Zeitrahmen ist, so ist grundsätzlich darauf hinzuweisen, dass die Entwicklung und Veränderung geschlechtstypischen Verhaltens – ebenso wenig wie die Entwicklungspsychologie generell – nicht mit der Adoleszenz endet (vgl. auch Ashmore, 1986, S. 30). Unstrittig ist, dass das Geschlecht eines Menschen über die gesamte Lebensspanne hinweg einen großen Einfluss auf sein Leben hat (vgl. Miller et al., 2006, S. 293).

In diesem Unterpunkt sollen folgende Theorien der Entstehung geschlechtstypischen Verhaltens behandelt werden: Die Bekräftigungstheorie der Geschlechtstypisierung, die sozial-kognitive Lerntheorie und die kognitive Entwicklungstheorie nach Kohlberg. Die grundlegenden Annahmen der Theorie nach Kohlberg werden implizit auch von sozialpsychologischen Theorien wieder aufgegriffen. Daher wird diese Theorie als letzte der entwicklungspsychologischen Theorien betrachtet, um dann anschließend zu den sozialpsychologischen Theorien überleiten zu können. Nicht detaillierter eingegangen wird dagegen auf die Identifikationstheorie, für die sich empirisch keine Belege fanden. Gemäß dieser Theorie müsste zwischen Vater und Sohn beziehungsweise Mutter und Tochter eine größere Ähnlichkeit bestehen, welche seine Ursache in der Identifikation mit dem Elternteil des gleichen Geschlechts hat. Diese größere Ähnlichkeit konnte aber nicht gezeigt werden (vgl. Kasten, 2006, S. 215; Kasten, 2008, S. 53). Zudem zeigen sich geschlechtstypische Verhaltensunterschiede noch bevor die Kinder um ihre eigene Geschlechtsrolle wissen (vgl. Kasten, 2003).

4.2.1.1 Bekräftigungstheorie der Geschlechtstypisierung

Im Wesentlichen unterscheiden sich die Annahmen der Bekräftigungstheorie hinsichtlich geschlechtstypischen Verhaltens nicht von den Annahmen über den Erwerb generellen Verhaltens (vgl. auch Lohaus et al., 2010, S. 183).

Nach Trautner (1991, S. 372) gibt es drei Hypothesen der Bekräftigungstheorie der Geschlechtstypisierung:

> "(1) Eltern bzw. andere Personen in der sozialen Umwelt erwarten von Jungen und Mädchen unterschiedliches Verhalten (Hypothese differentieller Erwartungen);

(2) Eltern und andere Interaktionspartner verhalten sich Jungen und Mädchen gegenüber unterschiedlich, d.h., sie bekräftigen sie für verschiedenes Verhalten (Hypothese differentieller Bekräftigungen);

(3) Durch die erfahrenen Bekräftigungsmuster nimmt die Geschlechtstypisierung des Verhaltens zu (Hypothese differentieller Bekräftigungseffekte)."

Jungen und Mädchen werden geschlechtsspezifisch sozialisiert, sie wachsen in unterschiedlichen Umwelten auf und erfahren unterschiedliche Sozialisationseinflüsse (Zimbardo, 1995, S. 86). Im Allgemeinen unterscheidet man dabei zwischen zwei Arten der Sozialisation: Die vertikale Sozialisation umfasst Sozialisationsprozesse durch Eltern und Erwachsene, während die Sozialisationsprozesse durch Gleichaltrige unter dem Begriff horizontale Sozialisation subsummiert werden (Scheithauer, 2003, S. 163). Der Anteil vertikaler zu horizontaler Sozialisation variiert dabei mit dem Alter. Noch mit zehn Jahren sind die Eltern für die Mehrheit der Kinder die bevorzugten Freizeitpartner, zwei Jahre später ist diese Quote schon äußerst deutlich auf ein knappes Viertel der Kinder gesunken und mit 16 Jahren befindet sich der Prozentsatz dann bei Null. Im Gegensatz dazu steigt der Zeitanteil, der bevorzugt mit gleichaltrigen Freunden verbracht würde, rasant an, bis er mit 16 Jahren bei 100 % liegt (Scheithauer, 2003, S. 163; vgl. auch Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2010, S. 10). Jungen beziehen sich mit Beginn der Adoleszenz dann nahezu ausschließlich auf die Gruppe gleichaltriger Jungen („reference group theory“) (van Houtte, 2004, S. 161).

Als wichtigste Sozialisationsagenten während der frühen Kindheit und stellenweise auch noch während der Adoleszenz dienen demnach zunächst die Eltern. Dabei zeigen die Eltern von der Geburt an (und vermutlich auch schon vorher) deutlich stereotype Wahrnehmungen ihrer Kinder: So werden Neugeborene schon stark stereotyp als kräftig oder zart eingestuft, auch wenn objektiv noch keine entsprechenden Anhaltspunkte vorhanden sind (Bussey & Bandura, 1999, S. 28). In gleicher Weise wird von den meisten Eltern von Beginn an die Umwelt der Kinder geschlechtsstereotyp strukturiert. Angefangen mit der Farbe der Kleidung sowie der Auswahl der Spielsachen und der Möbelstücke unterteilt sich alles in ein strenges Schwarz-Weiß (beziehungsweise eigentlich Rosa-Blau)-Schema. Am deutlichsten lässt sich dies in so genannten Baby-X-Studien zeigen. Diesen Begriff haben Seavey, Katz und Zalk (1975, S. 103) geprägt, die Versuchspersonen mit einem drei Monate alten Kind agieren ließen. Dieses Kind wurde entweder als Junge, als Mädchen oder ohne jedes Geschlecht vorgestellt. In der Folge wurden vermeintliche Mädchen als kleiner und zarter beschrieben und vermeintliche Jungen erfuhren eine vergleichsweise rauere Behandlung. In einer Metanalyse über 23 derartige Untersuchungen zeigte sich, dass die unterschiedliche Benennung des Kindes auf Seiten der Erwachsenen 18 % der Varianz hinsichtlich der Beschreibungen der Kinder erklärt (Stern & Karraker, 1989, S. 513). Dieses Ergebnis liegt höher als die Zufallswahrscheinlichkeit, lässt aber insgesamt auf einen vergleichsweise kleinen Effekt schließen. Etwas deutlicher scheint

dagegen der Einfluss der Benennung hinsichtlich des Verhaltens zu sein, so wurden Jungen beispielsweise eher zu Aktivität ermuntert oder Mädchen häufiger verbal angesprochen und auch das Spielzeugangebot war bereits geschlechtstypisch unterschiedlich (Stern & Karraker, 1989, S. 514). Vergleicht man die Einschätzungen der Eltern mit tatsächlichen Beobachtungen, so ist festzustellen, dass das Ausmaß an geschlechtstypischem Verhalten von Seiten der Eltern in der Regel unterschätzt wird (Bussey & Bandura, 1999, S. 34). Auch wenn insgesamt die „Gleichbehandlung" überwiegt (Kasten, 2006, S. 214; Kindler, 2002, S. 138), so zeigen die Eltern in manchen Teilbereichen schon recht früh eine unterschiedliche Behandlung von Jungen und Mädchen: Auch Eltern richten an Mädchen ein stärkeres stimmlich-sprachliches Angebot als an Jungen, während diese wiederum stärker körperlich-motorisch belastet werden (Kasten, 2003, S. 58; vgl. auch Stern & Karraker, 1989, S. 514).

Insgesamt mangelt es an Untersuchungen zu den Auswirkungen der je nach Geschlecht unterschiedlichen elterlichen Einstellungen und Erwartungen (insbesondere im vorgeburtlichen und frühkindlichen Bereich) (vgl. Kasten, 1995, S. 18).

Das Geschlecht spielt eine große Rolle hinsichtlich der psychischen Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter, denn bis zum Alter von 13 Jahren sind Jungen bei entsprechenden Störungen deutlich überrepräsentiert. Mit 13 Jahren weisen etwa doppelt so viele Jungen wie Mädchen psychische Störungen auf, ehe im Laufe der Adoleszenz eine Annäherung der Zahlen erfolgt. Im Hinblick auf ihren Anteil an aggressiv-dissozialen Störungen bleiben Männer aber auch im Erwachsenenalter leicht überrepräsentiert (Ihle, Laucht, Schmidt & Esser, 2007, S. 221).

Erneut zeigen sich auch hier kulturübergreifende Parallelen: In einer Studie in 12 verschiedenen Ländern mit verschiedenen Geschlechterrollen, berichteten die Eltern in allen Ländern von mehr problematischen Verhaltensweisen der Jungen. Ebenfalls konsistent über die Länder hinweg nahmen die Eltern mehr externalisierendes Problemverhalten bei den Jungen wahr und mehr internalisierendes Problemverhalten bei den Mädchen (Crijnen, Achenbach & Verhulst, 1997, S. 1276). Diese Befunde finden sich auch in Untersuchungen in Deutschland (Ministerium für Soziales, 2007, S. 147). Konsequenterweise richtet sich Familienhilfe auch häufiger an Familien mit Jungen (Fendrich & Pothmann, 2006, S. 3). Dafür, dass aggressives Verhalten von Jungen durch die Eltern verstärkt werden würde, existieren aber quasi keine Belege (Archer, 2004, S. 293). Vorsichtige Hinweise in diese Richtung existieren lediglich für das Verhalten der Väter im späten Jugendalter (Pfeiffer & Wetzels, 2000, S. 9).

Was die generellen Unterschiede zwischen Vätern und Müttern betrifft, so existieren widersprüchliche Befunde (Kindler, 2002, S. 38; Maccoby, 2000, S. 181). Insgesamt überwiegen in den meisten Kategorien (mit wenigen Ausnahmen, wie beispielsweise dem Toben) die Interaktionen mit der Mutter (Kindler, 2002, S. 43). Väter scheinen dabei eher gemäß ihrer eigenen Vorstellungen zu agieren und im Vergleich zu Müttern weniger auf das Verhaltensangebot der Kinder einzugehen. Eventuell erklärt das,

warum Väter Unterschiede im Verhalten je nach Geschlecht des Kindes zeigen, Mütter dies aber nur relativ selten tun (Maccoby, 2000, S. 181). Auch Kinderverhalten, das nicht geschlechtsrollenkonform ist, wird eher von den Vätern als von den Müttern unterbunden, wobei sich beide Elternteile bei den Mädchen toleranter zeigen: Jungentypisches Verhalten wird diesen eher zugestanden als Jungen mädchentypisches Verhalten (Maccoby, 2000, S. 184). Väter zeigen sich ihren Söhnen gegenüber auch dominanter, sie versuchen möglicherweise diese abzuhärten (Maccoby, 2000, S. 182). Jungen werden im Vergleich zu Mädchen von ihren Eltern auch signifikant häufiger autoritativ erzogen. Es zeigen sich dabei je nach Geschlecht unterschiedliche Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Erziehungsverhalten und Persönlichkeitsmerkmalen (Malti, 2005, S. 122 f.).

Der Längsschnitt von Kindler (2002, S. 178) liefert vorsichtige Hinweise dahingehend, dass dasselbe väterliche Verhalten bei Jungen und Mädchen möglicherweise auch unterschiedliche Langzeitauswirkungen haben kann. So ging beispielsweise explorationshemmendes väterliches Verhalten bei Jungen mit einer erhöhten Zahl aktiver Bewältigungsstrategien einher, während es bei Mädchen mit einer verringerten Zahl zusammenhing.

Unterschiede in der Beschäftigungsdauer je nach Geschlecht des Kindes zeigten sich für die Väter nicht (Kindler, 2002, S. 138). Was den Wunsch nach elterlicher Nähe betrifft, scheinen Jungen und Mädchen gleichauf zu liegen (Stöckli, 1997, S. 36 ff.). Die emotionale Nähe der Mädchen zu ihren Eltern scheint aber deutlicher ausgeprägt zu sein (Stöckli, 1997, S. 44). Die Eltern sprechen mit ihren Töchtern auch häufiger über Emotionen und Gefühle als mit ihren Jungen (Maccoby, 2000, S. 173). Dies gilt insbesondere für die Mütter-Töchter-Konstellationen (Maccoby, 2000, S. 176).

Generell sind viele der Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern auf Sozialisierungseinflüsse zurückzuführen, dennoch ist die Bekräftigungstheorie der Geschlechtstypisierung nicht umfangreich genug und greift an vielen Stellen zu kurz, da sich auch zahlreiche Geschlechtsdifferenzen nicht durch die Sozialisation erklären lassen (Maccoby, 2000, S. 18). So wurden im Kapitel zu den biologischen Einflüssen schon Verhaltensweisen erwähnt, die äußerst früh im Lebenslauf (quasi von Geburt an) oder über verschiedene Kulturen hinweg Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufweisen.

Kritik wird vorwiegend an der zweiten Hypothese der Bekräftigungstheorie der Geschlechtstypisierung, der Hypothese der differentiellen Bekräftigungen, geübt. So existieren widersprüchliche Befunde darüber, ob sich Eltern ihren Söhnen und Töchtern gegenüber relativ ähnlich verhalten oder nicht (vgl. Bischof-Köhler, 2002, S. 48; Kasten, 2006, S. 214). Dabei stellt sich auch stets die Frage, ob die Befunde „klassischer“ Studien (z.B. Simmons & Blyth, 1987, S. 73 ff.) auch heute noch ihre Gültigkeit besitzen. Wahrscheinlich ergeben sich aus dem Geschlecht des Kindes und dem des jeweiligen Elternteils hochkomplexe Wechselwirkungen, wie dies beispiels-

weise in der Studie von Stöckli (1997, S. 58 f.) der Fall war. In dieser Untersuchung fanden sich zudem noch Alterseffekte dahingehend, dass beispielsweise bestimmte Geschlechtsunterschiede nur für das Mutter-Sohn-Verhältnis in einer bestimmten Jahrgangsstufe vorlagen (Stöckli, 1997, S. 61).

Unabhängig davon, ob und wie groß die Unterschiede im Verhalten der Eltern sind, ist der Einwand von Bischof-Köhler berechtigt, dass eine differentielle Bekräftigung nicht allein durch unterschiedliche Erwartungen entstehen muss, sondern auch eine Reaktion der Eltern auf unterschiedliche Verhaltensangebote der Jungen und Mädchen sein kann. Schließlich wäre das primäre Ziel der Eltern ja nicht die Erziehung des Kindes zu einem typischen Vertreter des jeweiligen Geschlechts, sondern ein optimales Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes (Bischof-Köhler, 2002, S. 101 f.; 2008, S. 22; vgl. auch Asendorpf, 2009, S. 168). Ein Überblick über Studien mit solchen evozierten Effekten findet sich bei Harris (1995, S. 159).

Auch an der dritten Hypothese, der Hypothese differentieller Bekräftigungseffekte, kann man Kritik üben: Zum einen vermeiden Jungen und Mädchen geschlechtsuntypisches Verhalten auch wenn sie dafür nie zuvor bestraft wurden und zum anderen zeigen sie auch geschlechtstypisches Verhalten, für das sie nie bekräftigt wurden (vgl. Trautner, 1991, S. 375).

Somit muss auch dieser Theorie zur Entstehung geschlechtstypischen Verhaltens ein eingeschränkter Geltungsbereich attestiert werden. Zudem hat sich die bisherige Forschung nahezu ausschließlich auf Bekräftigungseffekte durch die Eltern konzentriert. Allerdings scheint die Gruppe der Gleichaltrigen einen ebenfalls sehr deutlichen Einfluss zu haben: Nach Harris (1995, S. 483) sind die Gleichaltrigen hinsichtlich der Entwicklung geschlechtstypischen Verhaltens möglicherweise sogar einflussreicher als die Eltern. Zumindest ab der Pubertät lässt sich dies (insbesondere für Jungen) auch durch weitere Forschungsergebnisse bestätigen (Scheithauer, 2003, S. 163; Überblick bei van Houtte, 2004, S. 161; vgl. auch Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2010, S. 10). Als weiterer Kritikpunkt ist zu nennen, dass geschlechtstypisches Verhalten nicht nur durch explizite Bekräftigung erworben wird, sondern auch durch reines Beobachten. Dies wird im folgenden Abschnitt erläutert.

4.2.1.2 Sozial-kognitive Lerntheorie

Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura (Bandura & Kober, 1979) beschreibt das Lernen durch die Beobachtung anderer Personen, so genannter Modelle. Sie wird deshalb häufig auch als Modelllernen oder Beobachtungslernen bezeichnet. Die Theorie beruht auf zwei klassischen Laborstudien (Bandura, Ross & Ross, 1963; Bandura, 1965). Grundlage des Modells sind vier Komponenten:

- Aufmerksamkeit
- Gedächtnis
- Motorische Reproduktion
- Motivationsprozesse

Hierbei kennzeichnen die ersten beiden Komponenten die Aneignungsphase und die letzten beiden Komponenten die Ausführungsphase von Verhaltensweisen, die über Beobachtungslernen erworben werden.

Die Aufmerksamkeit wird dabei durch verschiedene Aspekte beeinflusst. Zunächst einmal durch Merkmale des Modells (z.B. Status, Aussehen), aber auch durch Merkmale des Beobachters sowie durch die Beziehung zwischen Beobachter und Modell. Zusätzlich wirken sich auch die Situationsbedingungen aus. Anschließend folgt eine entsprechende Speicherung im Gedächtnis. Bei erfolgter Erinnerung wird versucht das Verhalten zu reproduzieren. Dabei hängt bereits die Beobachtung (und erst recht dann die Durchführung) mit einer Aussicht auf Bekräftigung zusammen. Nach Bandura und Kober (1979) existieren drei Arten von Verstärkern: Selbstverstärker, stellvertretende Verstärker sowie externe Verstärker.

Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura (Bandura & Kober, 1979, S. 25) kann auch auf die Entstehung geschlechtstypischen Verhaltens angewendet werden.

> "Kernannahme der Imitationstheorie ist: Obwohl das heranwachsende Individuum im Laufe seiner Entwicklung Gelegenheit hat, eine Vielzahl von Verhaltensweisen bei den verschiedensten (männlichen und weiblichen) Modellen zu beobachten, übernimmt es eher das Verhalten gleichgeschlechtlicher Personen und geschlechtstypisches Verhalten als das Verhalten gegengeschlechtlicher Personen und geschlechtsuntypisches Verhalten." (Trautner, 1991, S. 376)

Dieses Verhalten wird als selektive Nachahmung bezeichnet (Asendorpf, 2009, S. 159).

Die sozial-kognitive Theorie der Geschlechtsrollen-Entwicklung unterscheidet sich dahingehend von einigen anderen entwicklungspsychologischen Theorien, dass sie auf kein bestimmtes Alter beschränkt ist, sondern über die gesamte Lebensspanne hinweg anwendbar ist (vgl. Bussey & Bandura, 1999, S. 2) – mit der kleinen Einschränkung, dass die Kinder bereits dazu in der Lage sein müssen, zwischen den Geschlechtern zu differenzieren. Sobald dies der Fall ist präferieren sie aber tatsächlich gleichgeschlechtliche Modelle (Überblick bei Bussey & Bandura, 1999, S. 17).

Zusammen mit Bussey hat Bandura selbst eine Ausweitung der sozial-kognitiven Lerntheorie auf die Entstehung geschlechtstypischer Unterschiede entworfen (Bussey & Bandura, 1999). Ausdrücklich werden darin auch biologische Einflüsse in die Theorie integriert (vgl. Bussey & Bandura, 1999, S. 12). Schon in der generellen Theorie des

sozial-kognitiven Lernens hat Bandura explizit auf die Möglichkeit biologischer Einflüsse hingewiesen (Bandura & Kober, 1979, S. 25).

Die sozial-kognitive Lerntheorie kann die Entstehung geschlechtstypischer Unterschiede aber nur in bestimmten Lernsituationen und in bestimmten Altersbereichen erklären (vgl. Kasten, 2006, S. 214 f.).

> "Eine Differenzierung der Entwicklung von Jungen und Mädchen im Sinne einer aktiven selektiven Nachahmung gleichgeschlechtlicher Modelle zeigt sich […] erst in einem Alter, in dem bereits die Geschlechtsidentität, geschlechtsbezogene Präferenzen und geschlechtstypisches Verhalten des Individuums vorhanden sind. Die selektive Nachahmung kann demnach nicht die Grundlage der ursprünglichen Ausbildung einer Geschlechtstypisierung sein, sondern sie ist eher als ein Ergebnis kognitiver Verarbeitungsprozesse anzusehen […]. " (Trautner, 1991, S. 382 f.)

Diese Theorie kann somit in der Regel eher die Verfestigung beziehungsweise Verstärkung geschlechtstypischen Verhaltens erklären als dessen Entstehung (vgl. Asendorpf, 2009, S. 169).

Als weiterer Kritikpunkt ist zu nennen, dass biologische Einflüsse zwar integriert werden, dies aber in einem vergleichsweise geringen Ausmaß geschieht.

Demnach ist die sozial-kognitive Lerntheorie nur in Kombination mit anderen Theorien ein sinnvolles Mittel zur Erklärung geschlechtstypischer Verhaltensdifferenzen. Der größte Teil an Verhaltensunterschieden kann mit dieser Theorie nicht erklärt werden.

4.2.1.3 Kognitive Entwicklungstheorie nach Kohlberg

Nachdem die Geschlechtstypisierung lange Zeit als bloßes Produkt von Erziehungs- und Lernprozessen betrachtet wurde, änderte sich dies mit dem Aufkommen kognitiver Theorien. Nun wurde den Kindern selbst der aktive Part bei der Geschlechtstypisierung zugeschrieben. Dadurch wurden neue Erkenntnisse möglich, die den reinen Lerntheoretikern verschlossen blieben. Der erste Vertreter, der von einer aktiven Mitgestaltung der Kinder ausging, war Lawrence Kohlberg (1966, 1969). Er entwarf das lange Zeit sehr einflussreiche Stufenmodell, das eine dreistufige Entwicklung beschreibt.

1.) Geschlechtsidentität (gender identity): Ab einem Alter von zwei bis drei Jahren kann das Kind das eigene Geschlecht benennen. Es ist sich aber der Unveränderlichkeit des Geschlechts nicht bewusst. Dieses Wissen wird erst in der nächsten Stufe erreicht.

2.) Geschlechtsstabilität (gender stability): Ab einem Alter von ungefähr vier Jahren ist Kindern bewusst, dass das Geschlecht ein zeitlich stabiles Merkmal ist. Sie wissen nun, dass ein Mädchen im Erwachsenenalter zur Frau wird und ein Junge zu einem Mann. In dieser Phase wird Stereotypenwissen erworben. Das Verständnis von Geschlecht wird aber noch sehr deutlich durch äußere Merkmale (beispielsweise das Tragen langer Haare) beeinflusst. Ein Junge mit langen Haaren oder geschlechtsuntypischen Aktivitäten wird in diesem Alter oft als Mädchen wahrgenommen. Dies ändert sich erst in der nächsten Stufe.
3.) Geschlechtskonstanz (gender constancy): Mit dem Alter von etwa sieben Jahren wird die dritte Entwicklungsstufe erreicht. Sie geht einher mit der Präferenz des eigenen Geschlechts sowie geschlechtstypischer Verhaltensweisen.

In nachfolgenden Untersuchungen zeigte sich jedoch, dass diese drei Stufen zeitlich keineswegs zwingend aufeinander abfolgend durchschritten werden. Beispielsweise werden geschlechtsytpische Verhaltensweisen schon vor der Bestimmung des eigenen Geschlechts präferiert (vgl. Bischof-Köhler, 2008, S. 21). Kohlberg kann mittlerweile eher den historischen Perspektiven zugeordnet werden (Fagot, Rodgers & Leinbach, 2000, S. 66 ff.). Seine grundlegenden Annahmen sind aber zumindest implizit auch in vielen neueren Modellen noch erkennbar (vgl. Kapitel 4.2.2.1 zur Geschlechtsschema-Theorie). Diese sind inhaltlich aber dem Bereich der Sozialpsychologie zuzuordnen.

4.2.2 Sozialpsychologische Theorien

Sozialpsychologische Theorien der Geschlechtstypisierung betonen in der Regel die Rolle sozialer Einflüsse und führen die Entstehung geschlechtstypischen Verhaltens insbesondere auf den Gruppenkontext zurück.

Dabei scheint die Rolle von Natur und Umwelt je nach Geschlecht unterschiedlich bedeutend zu sein: Zwillingsstudien über das geschlechtstypische Verhalten zeigen, dass für Mädchen genetische Einflüsse eine größere Rolle spielen und für Jungen soziale Einflüsse (Iervolino et al., 2005, S. 837). Dies wird darauf zurückgeführt, dass Jungen von Seiten ihrer sozialen Umwelt einem größeren Anpassungsdruck hinsichtlich geschlechtstypischen Verhaltens ausgesetzt sind als Mädchen (vgl. Maccoby, 2000, S. 184; Hartmann & Trautner, 2009, S. 70; vgl. auch Bussey & Bandura, 1999, S. 36).

Eckes und Trautner (2000, S. 10 f.) fassen die gemeinsamen Grundannahmen der prominentesten sozialpsychologischen Theorien dahingehend zusammen, dass insbesondere drei Aspekte betont werden:

1.) Multiple Einflüsse auf alle geschlechtsbezogenen Aspekte
2.) Heterogenität der sozialen Einflüsse

3.) Multidimensionalität: Geschlechtsbezogene Aspekte sind facettenreich und vielfältig, zudem zeigen sie je nach Person, Zeit und Kontext eine hohe Variabilität.

Neuere Ansätze betonen dabei die situationsabhängige Salienz des Geschlechts:

> "Das heißt, je nach der Beschaffenheit des aktuellen Kontextes ist Geschlecht mehr oder weniger salient und dominiert entsprechend mehr oder weniger die Informationsverarbeitung und das Verhalten der Personen. Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind offenbar vor allem dann zu beobachten, wenn die Personen sich selbst oder andere in erster Linie als Männer oder Frauen wahrnehmen und sich entsprechend geschlechtstypisiert verhalten." (Kessels, 2002, S. 100)

Einzelne Vertreter sozialpsychologischer Theorien führen die Mehrheit (oder sogar alle) Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern auf den Gruppenkontext zurück (z.B. Maccoby, 2000, S. 22). Solche Extrempositionen sind aber selten, in der Regel werden andersartige Einflüsse zumindest nicht negiert.

Als Kritikpunkt sämtlicher sozialpsychologischer Herangehensweisen kann die Vernachlässigung der längerfristigen Perspektive betrachtet werden, da in der Regel nur das Verhalten in der aktuellen Situation erklärt wird. Zudem beschränken sich sozialpsychologische Studien zumeist auf Studenten als Versuchspersonen (vgl. Eckes & Trautner, 2000, S. 6). Für abweichende Personengruppen (beispielsweise hinsichtlich des Altersbereiches) muss ihnen deshalb eine eingeschränkte Validität attestiert werden.

Im Folgenden werden die einflussreichsten sozialpsychologischen Theorien vorgestellt. Darüber hinaus existiert in der Sozialpsychologie eine Vielzahl kleinerer Theorien, die nur für einen sehr beschränkten Geltungsbereich Gültigkeit beanspruchen (z.B.: Abele, 2000, S. 375 für den Aspekt der Berufslaufbahn).

4.2.2.1 Geschlechtsschema-Theorien

Im Stufenmodell Kohlbergs (1966, 1969) wird die Entwicklung der Geschlechtsdifferenzierung noch vornehmlich durch Reifungsprozesse bestimmt, der aktive Part von Seiten der Kinder tritt erst mit der dritten Stufe (Geschlechtskonstanz) ein. Sozialpsychologisch ausgerichtete kognitive Theorien, wie die Gender Schema Theory (Geschlechtsschema-Theorie), schreiben den Kindern schon in früheren Entwicklungsstufen einen aktiven Part zu.

Lohaus et al. (2010, S. 187) definieren ein Schema als "eine kognitive Struktur, die die Wahrnehmung, die Speicherung und den Abruf von Informationen lenkt und sich in bedeutsamer Weise auf das beobachtbare Verhalten auswirkt."

Die Geschlechtsschema-Theorie geht zurück auf Bem (1974, 1981). Nach dieser Theorie stellt die Kultur jedem Individuum Geschlechtsschemata zur Verfügung, die das gesellschaftlich angemessene Verhalten von Männern und Frauen beinhalten und auch als kognitive Verarbeitungsfilter dienen und somit die Informationsverarbeitung beeinflussen. In der Regel erfolgt dies schemakonsistent, Informationen, die nicht in das Schema passen, werden außen vor gelassen. Dadurch ergibt sich dann auch eine Beeinflussung des Verhaltens eines Individuums (Crawford, Chaffin & Fitton, 1995, S. 343; Friedman & Schustack, 2004, S. 508; Trautner, 1991, S. 392). Die Arbeiten von Bem (1981, S. 362) sind stark mit dem Androgynie-Konzept verknüpft. Bem (1974, S. 155) geht von zwei Dimensionen (Männlichkeit und Weiblichkeit) aus, die voneinander unabhängig sind. Im ursprünglichen Modell, dem so genannten balancierten Modell sind drei Typen vorgesehen: Androgyne, Feminine und Maskuline. Aufbauend darauf entwarfen Spence, Helmreich und Stapp (1975) das so genannte additive Modell mit einem vierten Typus, den Undifferenzierten, die sich weder männliche noch weibliche Eigenschaften zuschreiben (siehe Abbildung 1).

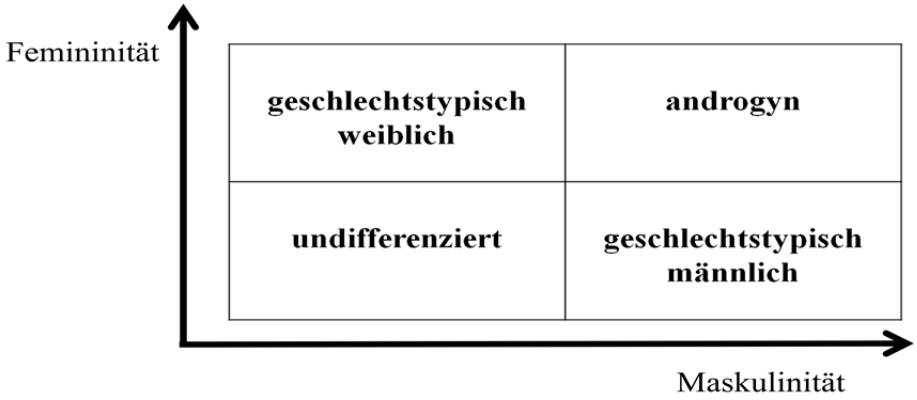

Abbildung 1: Additives Modell nach Spence et al. (1975) mit den beiden Dimensionen Femininität und Maskulinität

Mittels probabilistischer Analysen konnte belegt werden, dass beide Modelle empirisch angemessen sind, jedoch hat sich das additive Modell im Vergleich zum balancierten Modell als empirisch belastbarer erwiesen. Beispielsweise ergeben Latent-Class-Analysen für das additive Modell günstigere Fit-Indizes (vgl. Strauß et al., 1996, S. 77). Es zeigen sich aber dennoch zahlreiche methodische Schwächen (Überblick bei Trautner, 1991, S. 326). So lässt sich unter anderem eine Konfundierung von Androgynität mit sozialer Erwünschtheit feststellen.

Eng verbunden mit der Geschlechtsschema-Theorie ist das Erhebungsinstrument, das Bem Sex Role Inventory (BSRI) (Bem, 1974). Dieses stellt eines der am häufigsten verwendeten Instrumente in der Geschlechterforschung dar. Trotz seiner Popularität ist die Theorie von Bem (1974) empirisch vieles schuldig geblieben (Überblick bei Berger,

2010, S. 23). Insbesondere der Androgynie-Begriff und die Annahme einer generellen Überlegenheit der Androgynie gegenüber den anderen drei Quadranten sind in diesem Zusammenhang stark kritisiert worden (Schenk, 1994, S. 121; Trautner, 1991, S. 326), ebenso aber auch die Annahme, dass Maskulinität und Femininität unidimensional seien (Friedman & Schustack, 2004, S. 510)

Eine ebenfalls sehr einflussreiche Geschlechtsschema-Theorie ist das Schema-Verarbeitungsmodell (schematic processing model) von Martin und Halverson (1981). Die Autoren nehmen auch hier an, dass Geschlechtsschemata die Informationsverarbeitung strukturieren und organisieren und erklären damit die Entstehung und Beibehaltung der Geschlechterstereotype (Martin & Halverson, 1981, S. 1119). In diesem Modell sind zwei Schemata involviert: Neben dem allgemeinen Geschlechtsschema („in-group-out-group-schema“) auch das eigengeschlechtliche Schema („own-sex-schema“) (Martin & Halverson, 1981, S. 1121; vgl. auch Lohaus et al., 2010, S. 187). Das erstere Schema enthält grundsätzliche Informationen darüber, ob bestimmte Objekte, Eigenschaften oder Verhaltensweisen als „männlich“ oder „weiblich“ eingestuft werden. Das eigengeschlechtliche Schema ist dagegen enger und elaborierter und bezieht die Geschlechtsangemessenheit bestimmter Attribute oder Verhaltensweisen auf die eigene Person (vgl. Lohaus et al., 2010, S. 187; Trautner, 1991, S. 392 f.). Auf dieser Basis erfolgt auch die Selbstkategorisierung als „männlich“ oder „weiblich“. Damit einher geht die positivere Bewertung der eigenen Gruppe und in der Folge die Präferenz für Attribute und Verhaltensweisen der gleichgeschlechtlichen Gruppe.

Die Bevorzugung der Eigengruppe (In-Group) bei gleichzeitiger Abwertung der Fremdgruppe (Out-group) lässt sich auf Basis des Geschlechts bereits bei Kindern beobachten (Maccoby, 2000, S. 196 f.). Die kognitiven Voraussetzungen für solche Prozesse sind etwa ab dem vierten Lebensjahr gegeben (vgl. Lohaus et al., 2010, S. 187).

Die Beschreibung der beiden prominentesten Geschlechtsschema-Theorien macht deutlich, dass die Autoren zwar an Kohlberg (1966, 1969) anknüpfen, aber inhaltlich im Grunde weniger der Entwicklungspsychologie als vielmehr der Allgemeinen Psychologie und insbesondere der Sozialpsychologie zuzuordnen sind: Das Prinzip der Geschlechtskonstanz ist bei den Geschlechtsschema-Theorien vergleichsweise unwichtig und entwicklungspsychologische Vorgänge dienen grundsätzlich nur noch als Ausgangspunkt. Wesentlich einflussreicher sind dagegen kulturelle Einflüsse (vgl. Trautner, 1991, S. 392).

Was frühzeitig versäumt wurde, war ein genaue Definition des Begriffes „Schema“ und damit in der Folge des Begriffes „Geschlechtsschema“ beziehungsweise „Gender Schema“. Dadurch existieren erhebliche begriffliche Unklarheiten und damit bleibt das Konstrukt bis heute unscharf (vgl. Martin, 2000, S. 99).

Ein weiterer problematischer Punkt der kognitiven Ansätze ist der, dass die Multidimensionalität der Geschlechtstypisierung in der Regel nicht beachtet wird (vgl. Martin, 2000, S. 104): Zumeist wird von einem isoliertem Aspekt (z.B. einem bestimmten geschlechtstypischen Verhalten wie der Spielzeugwahl) auf das Geschlechterschema geschlossen. Einflüsse des sozialen Kontextes und der individuellen Entwicklungsgeschichte bleiben dabei meist außen vor.

Die vielfältige Kritik am balancierten Modell (Bem, 1974) ebenso wie am additiven Modell (Spence et al., 1975) bezieht sich unter anderem auch auf die Annahme, Maskulinität und Femininität seien jeweils unidimensional. Mittlerweile geht man in der Regel davon aus, dass sowohl Femininität als auch Maskulinität multidimensionale Konstrukte darstellen (Friedman & Schustack, 2004, S. 510; Trautner, 1991, S. 326). Auch Studien, die auf den ersten Blick die Zweidimensionalität bestätigen, sprechen eher für das Gegenteil, weil eine Fülle potentieller Faktoren ignoriert wird, um das zweidimensionale Modell zu erhalten. Beispielhaft sei hier die Untersuchung von Athenstaedt (1997, S. 15) erwähnt, in der eine erste Faktorenanalyse 50 Faktoren ergab.

Die dem zweidimensionalen Modell implizit zu Grunde liegende Annahme einer generellen Überlegenheit der Androgynität gegenüber den anderen drei Quadranten ist problematisch. Zumindest aus evolutionstheorethischer Perspektive ist die Annahme einer generellen Überlegenheit androgyner Verhaltensweisen abzulehnen (vgl. Baron-Cohen, 2004, S. 131). Auch empirische Studien haben nicht das propagierte einheitliche Bild von der Überlegenheit der Androgynie ergeben (Überblick bei Schneider-Düker & Kohler, 1988, S. 267; Friedman & Schustack, 2004, S. 510).

Teile der kognitiven Ansätze werden mittlerweile nicht mehr als zeitgemäß betrachtet (vgl. Fagot et al., 2000, S. 66 ff.), insbesondere deshalb, weil neuere Ansätze von einer Multidimensionalität von Männlichkeit und Weiblichkeit ausgehen (Friedman & Schustack, 2004, S. 510; Miller et al., 2006, S. 294).

4.2.2.2 Geschlechtsrollentheorie

"Geschlechtsrollen sind Verhaltensmuster, die man in einer bestimmten Gesellschaft jeweils für Männer und Frauen für angemessen hält. Sie liefern die grundlegenden Definitionen für Männlichkeit (Maskulinität) und Weiblichkeit (Femininität)" (Zimbardo, 1995, S. 58). Die Übernahme der Geschlechtsrollen erfolgt dabei durch die Belohnung geschlechtsrollenkonformen Verhaltens bei gleichzeitiger Bestrafung nicht-konformer Verhaltensweisen sowie durch Modelllernen (Zimbardo, 1995, S. 58).

Ausgehend davon, dass innerhalb der Gesellschaft beide Geschlechter unterschiedlich auf bestimmte soziale Rollen verteilt sind, nimmt Eagly (1987, S. 5) an, dass sich dies

in den Geschlechterstereotypen niederschlägt (siehe auch Abbildung 2). Geschlechterrollen entstehen demnach aus einer Interaktion zwischen biologischen und sozialen Einflüssen. In der Summe führen sie zu unterschiedlichen Einstellungen und Fähigkeiten und somit letztlich zu Geschlechtsunterschieden im Verhalten (vgl. auch Bosak, Sczesny & Eagly, 2007, S. 278; Genkova, 2006, S. 50). Die Theorie wird dabei mitunter auch als Statustheorie bezeichnet, weil sie einen Großteil der Geschlechtsunterschiede darauf zurückführt, dass Männern in unserer Gesellschaft im Vergleich zu Frauen ein höherer sozialer Status zugeschrieben wird (Eagly, 1995, S. 148).

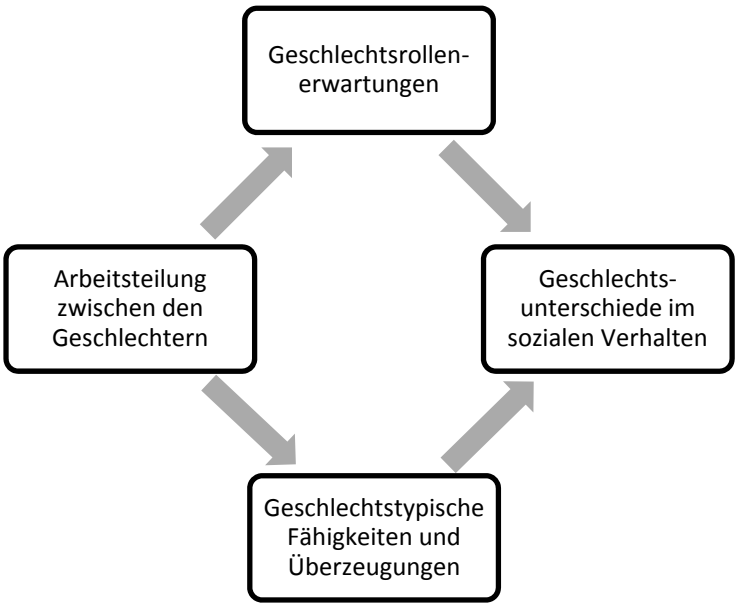

Abbildung 2: Schematische Darstellung der Geschlechtsrollentheorie von Eagly (1987) (nach Spreng, 2005, S. 21)

Die Geschlechtsrollentheorie von Eagly (1987) löste eine rege Forschungstätigkeit aus. In der Summe zeigt sich dabei eine maßgebliche Aussagekraft der Geschlechtsrollenkonzepte, diese übersteigt dabei mitunter sogar die Aussagekraft des rein biologischen Geschlechtes (Abele, 2000, S. 375). Die Bedeutung der Geschlechtsrollenkonzepte spiegelt sich auch in Annahmen wieder, wonach sowohl der innere als auch äußere Druck, sich der gesellschaftlich vorherrschenden Geschlechtsrolle anzupassen, zu negativen psychosozialen Folgen führen kann (Thiele, 2000, S. 140 f.).

Die Geschlechtsrollen-Konzepte unterliegen entwicklungsbedingten Veränderungen. Diese beeinflussen auch die Geschlechtsdifferenzen hinsichtlich der Geschlechtsrollen. So zeigen Jungen im Jugendalter eine signifikant traditionellere Geschlechtsrollenorientierung als Mädchen (Ittel, Kuhl & Werner, 2005, S. 144). Interessanterweise scheinen sich Einzelkinder hinsichtlich der Geschlechtsrollenentwicklung von Kindern mit Geschwistern zu unterscheiden (Kasten, 1995, S. 23).

Allerdings blieb auch die Geschlechtsrollentheorie nicht unkritisiert: Hill und Lynch, (1983, S. 222) haben bereits 1983 darauf hingewiesen, dass Personen zwar über eine Art übergeordnete Geschlechtsrolle verfügen, insgesamt aber wohl verschiedene Geschlechtsrollen besitzen und je nach Kontext entscheiden, welche Geschlechterrolle gezeigt wird.

Insbesondere im erziehungswissenschaftlichen Kontext wird die Aussagekraft der sozialen Rollentheorie ambivalent bewertet (Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 71). Zunächst einmal kann diese Theorie nur Unterschiede auf Gruppenebene erklären, nicht aber die Entwicklung geschlechtstypischen Verhaltens auf der Individualebene. Zudem ist es unwahrscheinlich, dass sich der gesamtgesellschaftliche Status einer Geschlechtsgruppe auf sämtliche geschlechtstypische Verhaltensweisen auswirkt. Statt der Betrachtung auf Gruppenebene erscheint auch hier eine Differenzierung auf Ebene der Subgruppen realistischer. Zu keinem Zeitpunkt der Menschheitsgeschichte dürften geschlossen alle Subgruppen von Frauen allen Subgruppen von Männern hinsichtlich des sozialen Status unterlegen gewesen sein.

Vorwiegend ältere Konzepte zur Erfassung der Geschlechtsrollen werden zusätzlich aus zwei weiteren Gründen stark kritisiert: Zunächst einmal gelten sie methodisch als unzureichend, vorwiegend deshalb weil sie sich auf messtheorethisch veraltete Annahmen beziehen (Schenk, 1994, S. 106 f.). Zudem scheint entgegen der Vermutungen eine uneingeschränkte Veränderbarkeit der Geschlechterrolle empirisch nicht belegbar zu sein (Überblick bei Bischof-Köhler, 2002, S. 169).

4.2.2.3 Geschlechterstereotype

"Geschlechterstereotype sind kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen bzw. Männern enthalten" (Eckes, 1997, S. 17). Geschlechterstereotype besitzen dabei sowohl präskriptive als auch deskriptive Anteile. Die präskriptiven Anteile enthalten Annahmen darüber, wie sich die Geschlechter verhalten sollten (Becker & Kortendiek, 2008, S. 171).

Auf das Geschlecht bezogene Stereotype entstehen bereits sehr früh im Lebenslauf, die Mehrheit der Kinder verfügt schon im Alter von zwei bis vier Jahren über entsprechende Geschlechterstereotype (Asendorpf, 2009, S. 16; Bigler, 1997, S. 53). Diese Stereotype erweisen sich dabei als verhaltenssteuernd (Überblick bei Crawford et al., 1995, S. 343; Eckes, 1997, S. 51). Das weibliche Stereotyp scheint insgesamt etwas positiver beurteilt zu werden als das männliche Stereotyp (Eagly, 1995, S. 155). Im Entwicklungsverlauf entstehen zunächst sehr rigide Geschlechterstereotype („Nur Männer trinken Bier“), die sich dann aber zunehmend aufweichen und flexibler werden („Die meisten Männer trinken Bier, mein Vater aber nicht, dafür manchmal meine Mutter“) (vgl. Asendorpf, 2009, S. 163). Diese so gennannte flexible Stereotypisierung

tritt etwa im Alter von sieben bis acht Jahren auf (Lohaus et al., 2010, S. 189). Es ist wichtig, die Konzepte Stereotyp und Stereotypisierung zu unterscheiden: "Während Stereotype, wie expliziert, soziokognitive Strukturen sind, bezieht sich das Konzept der Stereotypisierung auf die Anwendung des in diesen Strukturen enthaltenen kategorialen Wissens auf den individuellen Fall […]" (Eckes, 1997, S. 24).

Dies erklärt auch, warum Stereotypisierung im Entwicklungsverlauf erst nach der Entstehung der Stereotype auftaucht: "Die bisherigen Betrachtungen haben deutlich gemacht, daß Stereotypisierung zweierlei voraussetzt: (a) die Existenz einer mentalen Repräsentation einer sozialen Kategorie (d.h. ein Stereotyp) und (b) die Zuordnung einer Person zu dieser Kategorie (d.h. eine entsprechende Kategorisierung)" (Eckes, 1997, S. 27). Solche Kategorisierungen auf Basis des Geschlechts entwickeln sich bei Kindern bereits im ersten Lebensjahr (Becker & Kortendiek, 2008, S. 174).

Stereotype sind keineswegs per se Zerrbilder, sondern enthalten einen (mitunter hohen) Anteil wissenschaftlich belegbarer Aussagen (vgl. Eagly, Wood & Diekman, 2000, S. 153; Eckes, 1997, S. 51). Durch die Kategorisierung entsteht zwar im Einzelfall ein Informationsverlust, allerdings ist so ein schneller Zugriff auf bereits vorhandenes (oder zumindest vermeintliches) Wissen möglich (Eckes, 1997, S. 27). Stereotype existieren also aus einem guten Grund: Sie erweisen sich in der Regel als nützlich für eine schnellere Informationsverarbeitung. Dabei ist ein Stereotyp umso nützlicher, je mehr Generalisierungen (oder Inferenzen) auf Basis der bloßen Kategoriezugehörigkeit möglich sind. Man spricht in diesem Zusammenhang vom Inferenzpotential eines Stereotyps (Eckes, 1997, S. 27). Das Geschlecht hat eine umfangreiche soziale Bedeutung und ihm ist demnach ein sehr hohes Inferenzpotential zu bescheinigen.

Die Ergebnisse von Eckes (1997, S. 174) deuten an, dass hinsichtlich der Geschlechter auf übergeordneter Ebene „Globalstereotype“ bestehen, darunter aber noch Substereotype zu finden sind. Diese Substereotype werden vermutlich nur in speziellen Situationen verwendet. Sie zeigen dabei mitunter recht deutliche Abweichungen vom Globalstereotyp (Eckes, 1997, S. 170). Ein Überblick über das globale Männerstereotyp und das globale Frauenstereotyp findet sich in Tabelle 1 und Tabelle 2.

Tabelle 1: Merkmalscharakteristik des globalen Männerstereotyps nach Eckes (1997, S. 140)

Persönlichkeitseigenschaften:	strebt nach Ansehen pflichtbewusst verträgt keine Kritik gesellig
Einstellungen und Werte:	Beruf an erster Stelle materialistisch sieht Frauen als Lustobjekte
Offenes Verhalten:	trinkt gern Bier kritisiert andere macht sich bei Vorgesetzten beliebt
Äußere Erscheinung:	kurze Haare unauffälliges Äußeres

Tabelle 2: Merkmalscharakteristik des globalen Frauenstereotyps nach Eckes (1997, S. 139)

Persönlichkeitseigenschaften:	zeigt Gefühle gesellig Bedürfnis nach Sicherheit launenhaft empfindlich verständnisvoll abhängig besitzt Ausstrahlung
Einstellungen und Werte:	Wunsch nach einer Familie achtet auf Sauberkeit materialistisch glaubt an das Gute im Menschen
Offenes Verhalten	Urlaub im Süden tratscht ernährt sich gesund
Äußere Erscheinung	trägt Schmuck gepflegtes Äußeres gestylte Haare

Die große Bedeutung der Geschlechterstereotype hinsichtlich geschlechtstypischen Verhaltens liegt darin, dass es nach einer Kategorisierung des Geschlechts automatisch zur Aktivierung der Geschlechterstereotype kommt, welche dann zur selbsterfüllenden Prophezeiung werden können. Aus diesem Grunde sind Geschlechterstereotype auch besonders schwer zu verändern (Becker & Kortendiek, 2008, S. 171).

Kritisch anzumerken ist, dass sich die Forschung auf dem Gebiet der Geschlechterstereotype häufig darauf beschränkt abzuprüfen, ob entsprechendes Wissen über Stereotype vorliegt und nicht ob tatsächlich eine Stereoytpisierung erfolgt. Das Vorhandensein der Stereotype bedeutet aber noch nicht, dass sich eine Person in ihrem Verhalten an diesen ausrichtet (vgl. Bussey & Bandura, 1999, S. 6).

Grundsätzlich haben Geschlechterstereotype hinsichtlich geschlechtstypischer Verhaltensweisen nur einen bedingten Erklärwert: Eine Beeinflussung geschlechtstypischen Verhaltens durch eine Modifikation der Geschlechterstereotype ist in der Regel erfolglos. Auch geschlechtstypische Einstellungen entstehen relativ unabhängig vom Erwerb der Geschlechterstereotype (Asendorpf, 2009, S. 163).

4.2.2.4 Interaktionsmodell von Deaux & Major

Deaux und Major (1987) haben ein Modell für geschlechtstypisches Verhalten in sozialen Interaktionen entworfen, das sowohl die Geschlechtsrollen als auch die Geschlechtsrollen-Schemata mit einschließt. Das Modell bezieht sich dabei explizit auf sozialpsychologische Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Selbstpräsentation sowie der Erwartungsbildung (Deaux & Major, 1987, S. 369). Die Autoren gehen davon aus, dass geschlechtstypisches Verhalten sowohl durch die Situationseinflüsse, die Selbstwahrnehmung des Handelnden sowie die Erwartungen des Interaktionspartners beeinflusst wird. Dabei interagieren diese Einflüsse miteinander. Sie vermuten, dass geschlechtstypisches Verhalten insbesondere durch kurzfristige Einflüsse bestimmt wird (Deaux & Major, 1987, S. 370).

Das Modell besteht aus drei Grundelementen (Deaux & Major, 1987, S. 371; vgl. auch Becker & Kortendiek, 2008, S. 178):

(a) Handelnde Person: Verfügt über ein bestimmtes Geschlechtsrollenselbstkonzept sowie Interaktionsziele
(b) Interaktionspartner: Verfügt über bestimmte geschlechtsbezogene Einstellungen und Glaubenssätze sowie eigene Interaktionsziele
(c) Situation: Je nach Situation besitzt das Geschlecht eine unterschiedliche Salienz

Der Abbildung 3 ist das Modell im Überblick zu entnehmen. Aus dieser Abbildung wird auch deutlich, dass die Autoren bislang im Rahmen dieser Arbeit betrachtete sozial-

psychologische Theorien (wie die Geschlechtsschema-Theorien) integrieren. Geschlechterstereotype spielen im Rahmen des Modells von Deaux und Major (1987) unter anderem bei der Interpretation des Verhaltens eine Rolle. Die Betonung des Einflusses der Interpretation auf das Verhalten unterstreicht unter anderem die sozialpsychologische Natur des Modells. Das Interaktionsmodell bekräftigt insbesondere den großen Einfluss der aktuellen Situation, da situationelle Einflüsse die Aktivierung von Geschlechtsschemata moderieren (vgl. Friedman & Schustack, 2004, S. 509). Eine Brautmodenschau oder eine Motorradmesse werden vermutlich zu einer höheren Salienz des Geschlechts führen.

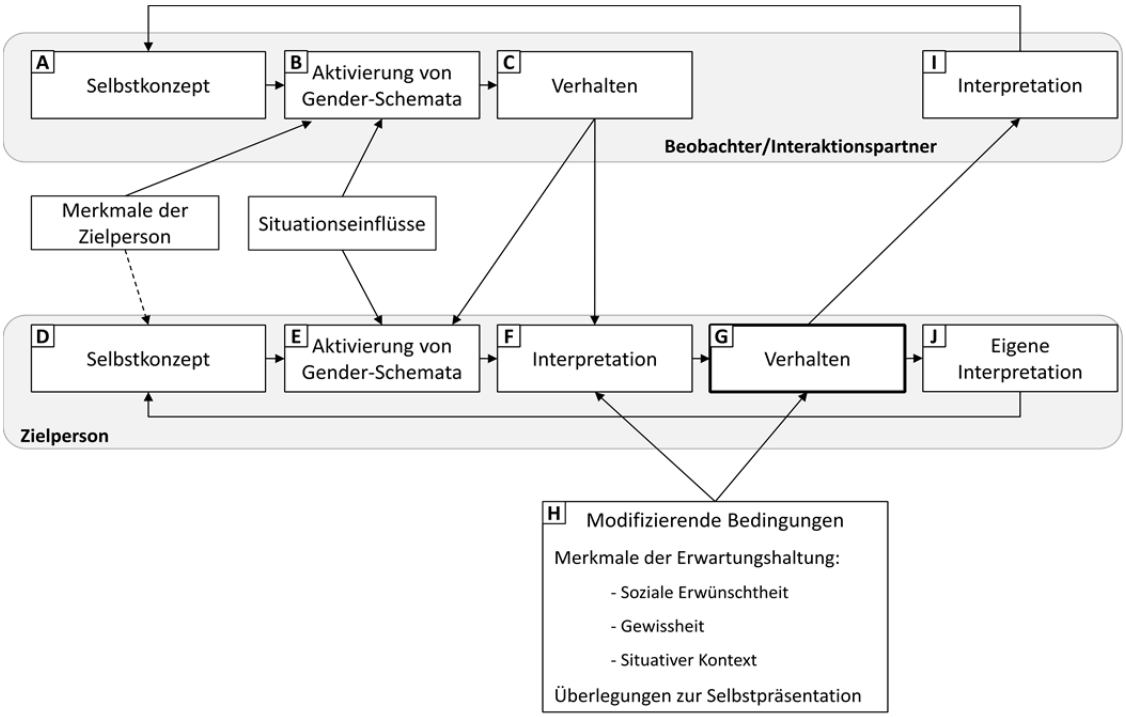

Abbildung 3: Interaktionsmodell von Deaux und Major (1987, S. 372)

Auch Deaux und Major (1987, S. 375) gehen von einer Multidimensionalität von Maskulinität und Femininität aus. Auf die besondere Eignung dieses Modells für die Erklärung von geschlechtstypischem Verhalten im Klassenzimmer haben Jones und Dinda (2004, S. 456 f.) hingewiesen.

Der Geltungsbereich ihres Modells wird von Deaux und Major (1987, S. 371) selbst ausdrücklich auf beobachtbares Sozialverhalten eingeschränkt. Schulisch relevante Geschlechtsdifferenzen zeigen sich aber zumindest stellenweise auch außerhalb beobachtbarer Situationen (beispielsweise bei der Erledigung von Hausaufgaben oder bei Prüfungsvorbereitungen).

Das Interaktionsmodell vernachlässigt zudem langfristige sowie insbesondere biologische Einflüsse. Es kann in bestimmten Situationen erklären, warum geschlechts-

typisches Verhalten gezeigt wird, nicht aber wie und warum es zum Erwerb geschlechtstypischen Verhaltens kommt (vgl. auch Deaux & Major, 1987, S. 370).

In der Summe weisen sozialpsychologische Theorien damit einen zu beschränkten Geltungsbereich auf, um geschlechtstypisches Verhalten umfassend zu erklären. Dies trifft auch für die entwicklungspsychologischen Theorien zu, die den sozialen Kontext vernachlässigen. Eine adäquate Beschreibung geschlechtstypischen Verhaltens ist nur durch die Integration von Entwicklungs- und Sozialpsychologie möglich. Dies erfolgte in der Matrix von Huston (1985).

4.2.3 Die Matrix von Huston

Bis in die 1970er Jahre hinein wurden Maskulinität und Femininität als eindimensionale Konstrukte betrachtet. Erst eine systematische Betrachtung der damaligen Messinstrumente durch Constantinople (2005, S. 400) förderte zu Tage, dass diese Annahme nicht haltbar ist.

Huston (1985, S. 2) erkannte anhand eines Überblicks über den Forschungsstand die Multidimensionalität des Geschlechtskonstruktes[5]. Er entwickelte eine Matrix entlang der beiden Ebenen Inhalt und Konstrukt (siehe Abbildung 4). Nach Huston (1985, S. 2) stellt die Matrix ein heuristisches Hilfsmittel dar, das keinerlei Faktorenstrukturen oder ähnliches widerspiegelt.

Die Matrix von Huston wurde mehrmals überarbeitet und erweitert, unter anderem von Ruble, Martin und Berenbaum (2006). Diese letztgenannte Erweiterung wurde von Galambos, Berenbaum und McHale (2009) schließlich auch auf den Altersbereich der Adoleszenz übertragen. Allerdings muss hier berücksichtigt werden, dass die Matrix noch nicht erschöpfend untersucht wurde (vgl. Galambos et al., 2009, S. 305)

[5] Die Art und Weise wie die Multidimensionalität auch in neueren Publikationen noch herausgestrichen wird – z.B. bei Friedman und Schustack (2004, S. 510) oder bei Miller, Trautner und Ruble (2006) – verdeutlicht, dass sich die Theorie an diesem Punkt trotz mannigfaltiger Forschungstätigkeit vergleichsweise wenig entwickelt hat.

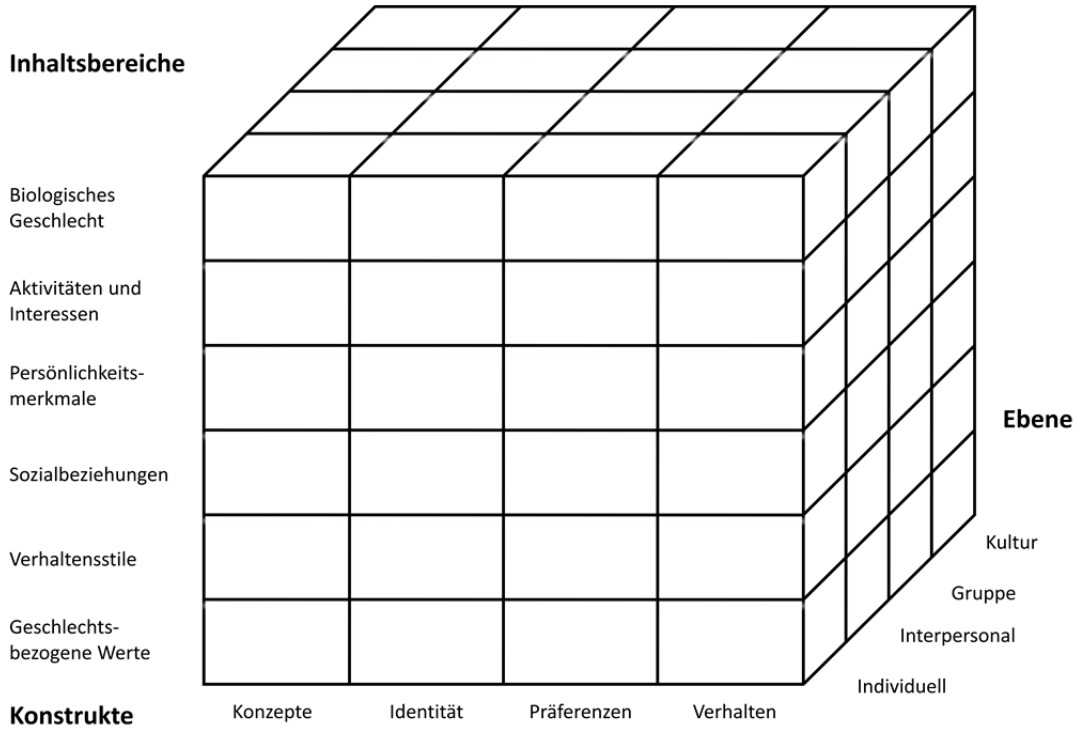

Abbildung 4: Die Matrix von Huston (1985) nach Eckes und Trautner (2000, S. 15)

Über die Jahre unverändert blieben die von Huston (1985, S. 3) angedachten vier Konstrukte der Geschlechtstypisierung:

1.) Konzepte oder Überzeugungen bezüglich der Geschlechterdifferenzierung in den Einzeldomänen
2.) Identität oder Selbstwahrnehmung
3.) Präferenzen oder Einstellungen hinsichtlich der geschlechtstypischen Eigenschaften und Aktivitäten der eigenen Person und Anderer
4.) Manifestes geschlechtstypisches Verhalten

Diese vier Konstrukte der Geschlechtstypisierung können sich nach Huston (1985, S. 2 f.) auf ursprünglich fünf Inhaltsbereiche auswirken. Später wurden die Inhaltsbereiche um einen weiteren Bereich, die geschlechtsbezogenen Werte, ergänzt (Ruble et al., 2006):

1.) Biologisches Geschlecht
2.) Aktivitäten und Interessen
3.) Persönlichkeitsmerkmale und Sozialverhalten
4.) Geschlechtsabhängige Sozialbeziehungen (z.B. Geschlecht der Freunde)
5.) Verhaltensstile und (symbolische) Ausdrucksweisen (u.a. Nonverbales Verhalten, Sprechweise)
6.) Geschlechtsbezogene Werte

Um die sozialpsychologische und die entwicklungspsychologische Perspektive zu integrieren, erweiterten Eckes und Trautner (2000, S. 15) die Matrix um vier Analyseebenen:

1.) Individuelle Ebene
2.) Interpersonelle (oder interaktionale) Ebene
3.) Gruppenebene (oder Rollenebene)
4.) Kulturelle Ebene (oder Gesellschaftsebene)

Es entsteht dadurch ein Würfel, der insgesamt 96 Zellen aufweist (siehe Abbildung 4). Zusätzlich enthält dieses erweiterte Modell noch eine vierte Dimension, die Zeit (Eckes & Trautner, 2000, S. 17).

Diese vier Konstrukte der Geschlechtstypisierung werden von Trautner (1991, S. 331) als Entwicklungsmerkmale betrachtet. Die vorliegende Arbeit untersucht das Konstrukt Verhalten hinsichtlich aller fünf Inhaltsbereiche und auf allen vier Analyseebenen.

4.3 Integratives Prozessmodell der Entwicklung der Geschlechtstypisierung

Bei Trautner (1991, S. 358) beinhalten Theorien der Geschlechtstypisierung drei Untersuchungsbereiche:

1.) Intraindividuelle Merkmalsveränderungen über die Entwicklung
2.) Interindividuelle Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen
3.) Interindividuelle Unterschiede innerhalb der Geschlechter

"*Gender-typing* oder *Geschlechtstypisierung* bezeichnet sämtliche Phänomene, die mit der Differenzierung zwischen den beiden Geschlechtern zusammenhängen, d. h. sowohl Unterschiede in biologischen, sozialen und psychologischen Merkmalen als auch die Wahrnehmung dieser Unterschiede durch das Individuum" (Blossfeld et al., 2009).

Um Missverständnissen vorzubeugen sollen an dieser Stelle die Begriffe Geschlechtstypisierung und Geschlechtstypikalität voneinander abgegrenzt werden:

"Geschlechtstypikalität bezeichnet […] einen Teilaspekt der Geschlechtsidentität, die Selbstwahrnehmung als mehr oder weniger typisches Exemplar der eigenen Geschlechtsgruppe, während der allgemeine Begriff Geschlechtstypisierung auch die auf das Geschlecht bezogenen Konzepte, Einstellungen oder Verhaltensweisen umfassen kann" (Hartmann & Trautner, 2009, S. 64).

Mit dem integrativen Prozessmodell der Entwicklung der Geschlechtstypisierung versucht Trautner (1991) den Großteil der bisher angesprochenen relevanten Theorien

zur Geschlechtsdifferenzierung zu integrieren. Im Überblick findet sich das Modell in Abbildung 5.

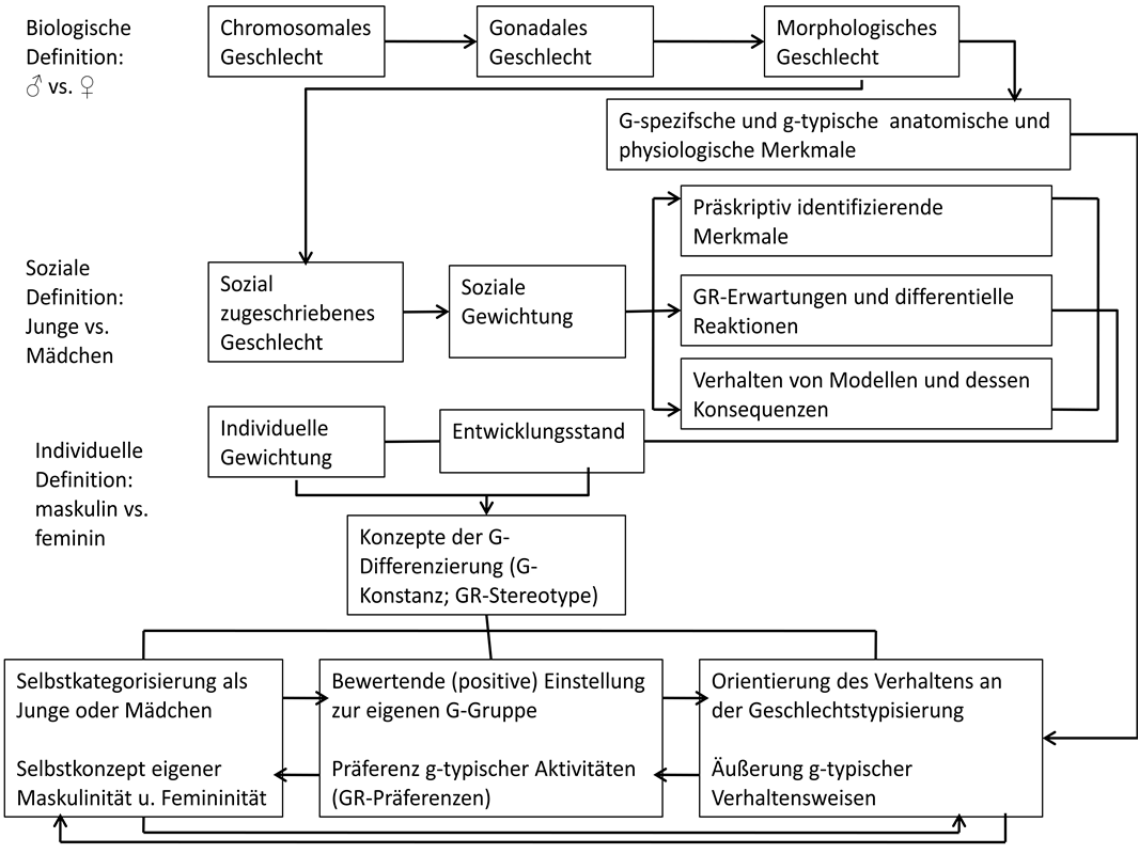

Abbildung 5: Integratives Prozessmodell der Entwicklung der Geschlechts-typisierung nach Trautner (1991, S. 400)

Trautner (1991, S. 322 ff.) unterscheidet in diesem Modell zunächst einmal drei grundlegende Ebenen:

1. Biologische Definition/Bedeutung
2. Soziale Definition/Bedeutung
3. Individuelle Definition/Bedeutung

Grob vereinfacht lassen sich die jeweiligen Definitionen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das geschlechtstypische Verhalten den drei bisher geschilderten Oberkategorien an Theorien zuordnen. Die biologische Definition entspricht dabei näherungsweise den biologischen Theorien, die soziale Definition den (frühen) entwicklungspsychologischen Theorien und die individuelle Definition den sozialpsychologischen Theorien. Allerdings ist eine scharfe Abgrenzung insbesondere zwischen der Entwicklungs- und der Sozialpsychologie, wie bereits erläutert wurde, nicht möglich. Auch Trautner (1991, S. 322 ff.)

weist explizit darauf hin, dass hinsichtlich der drei Ebenen Wechselwirkungen bestehen.

Die biologische Definition und Bedeutung des Geschlechts wird dabei durch das Vorliegen der Geschlechtschromosomen (XX = weiblich, XY = männlich) bestimmt. Man spricht von einer Geschlechtsdetermination durch die Geschlechtschromosomen. Die Unterschiede in den Chromosomen wirken sich dann (wie in Kapitel 4.1.2 erläutert) auf das gonadale Geschlecht (auch hormonales oder endokrines Geschlecht) aus. Dies ist jenes Geschlechtsorgan, in welchem die Sexualhormone gebildet werden – bei Männern die Hoden, bei Frauen die Eierstöcke. Bei einer normal verlaufenden Entwicklung wird aus dem gonadalen Geschlecht ein weiblicher oder männlicher Phänotyp (Erscheinungsbild). In diesem Zuge kommt es zur Herausbildung der inneren und äußeren Geschlechtsmerkmale, was im Modell von Trautner (1991, S. 400) dem so genannten morphologischen Geschlecht (engl. phenotypical sex) entspricht. Üblicherweise werden statt des Begriffes morphologisches Geschlecht aber eher die Begriffe somatisches oder phänotypisches Geschlecht verwendet (Munk, 2009, S. 296). Darin sind auch bereits verhaltensbiologische Unterschiede enthalten.

Die weitere Entwicklung subsummiert Trautner (1991, S. 400) dann unter der Kategorie „Geschlechtsspezifische und geschlechtstypische anatomische und physiologische Merkmale“. Im Kapitel zur Hirnforschung (siehe Kapitel 4.1.3) wurden die Geschlechtsunterschiede in diesem Bereich ausführlich erläutert. Mitunter wird die geschlechtsspezifische und geschlechtstypische Entwicklung mancher Gehirnstukturen als „zerebrales Geschlecht“ bezeichnet (z.B. Bischof-Köhler, 2006, S. 181).

Die Auswirkungen der biologischen Definition nach Trautner (1991, S. 323) zeigen sich beim Menschen in verschiedenen geschlechtsspezifischen anatomischen und physiologischen Unterschieden. So unterscheiden sich erwachsene Männer und Frauen in der Regel auf den ersten Blick. Dabei ist nicht nur an die Unterschiede hinsichtlich der äußeren Geschlechtsorgane zu denken, sondern auch an äußerliche Merkmale wie beispielsweise den Bartwuchs bei Männern. Das Aussehen wirkt sich dabei auf die soziale Definition aus.

Trautner (1991, S. 400) berücksichtigt auch einen direkten Einfluss geschlechtsspezifischer und geschlechtstypischer anatomischer und physiologischer Merkmale auf die Äußerung geschlechtstypischer Verhaltensweisen. Allerdings ist dies nur eine von verschiedenen Einflussmöglichkeiten.

Die soziale Definition als Junge/Mann oder Mädchen/Frau kann auch als Erziehungsgeschlecht bezeichnet werden. Es fußt auf den durch Äußerlichkeiten bedingten sozialen Zuschreibungen. Zunächst einmal wird das soziale Geschlecht als Dichotomie verstanden. Dabei wird das Ausmaß der Geschlechtsdifferenzierung durch soziale Einflüsse mitbestimmt. Je nach Umfeld variiert die soziale Gewichtung. Trautner (1991, S. 400) erwähnt hier drei verschiedene Formen:

1.) Präskriptiv identifizierende Merkmale: Hierunter fallen sozial normierte Aspekte (Kleidung, Frisur, Namensgebung), welche die Geschlechtsidentifizierung ermöglichen
2.) Geschlechtsrollen-Erwartungen und differentielle Reaktionen
3.) Verhalten von Modellen und dessen Konsequenzen

Die Geschlechtszugehörigkeit und entsprechende soziale Gewichtungen sowie Erwartungen wirken sich dabei mitunter schon vor der Geburt aus. In der Folge ergeben sich auch Auswirkungen auf den Entwicklungsstand sowie die individuelle Gewichtung der Geschlechtsdifferenzierung. Die Bedeutsamkeit der Geschlechtsvariable variiert demnach sowohl zwischen den Personen als auch zwischen den verschiedenen Entwicklungsstadien. Leider sieht Trautner (1991, S. 400) keine direkte Beeinflussung des individuellen Entwicklungsstandes durch geschlechtsspezifsche und geschlechtstypische Unterschiede in Anatomie und Physiologie vor. Die bekannten Geschlechtsdifferenzen hinsichtlich des Reifungstempos legen beispielsweise nahe, dass eine solche Möglichkeit ergänzt werden könnte. Dass der individuelle Entwicklungsstand auch von sozialen Einflüssen mitbestimmt wird, ist dagegen von Trautner (1991, S. 400) explizit berücksichtigt worden.

Der Entwicklungsstand und die individuelle Gewichtung der Geschlechtstypisierung wirken sich dann auf die individuelle Definition aus, die bei Trautner (1991, S. 400) ihren Ausgangspunkt in den Konzepten der Geschlechtsdifferenzierung (Geschlechtskonstanz sowie Geschlechtsrollenstereotype) hat. Diese kognitiven Aspekte der Geschlechtstypisierung zeigen dabei Wechselwirkungen mit den drei nachgeordneten Komponenten Geschlechtsidentität (Selbstkategorisierung als Junge oder Mädchen; Selbstkonzept eigener Maskulinität – Femininität), Geschlechtsrollenpräferenzen (Bewertende (positive) Einstellung zur eigenen Geschlechtsgruppe; Bevorzugung geschlechtstypischer Aktivitäten) sowie geschlechtstypischem Verhalten (Orientierung des Verhaltens an der Geschlechtstypisierung; Äußerung geschlechtstypischer Verhaltensweisen).

Jüngere Arbeiten, die auf das Modell von Trautner (1991, S. 400) zurückgegriffen haben, interpretieren die vier Komponenten dabei als eher gleichrangig und konzentrieren sich innerhalb der Komponente „Konzepte der Geschlechtsdifferenzierung“ vorwiegend auf die Geschlechtsrollenstereotype (Spreng, 2005, S. 130; Vápenka, 2011, S. 42). Die vier Komponenten entsprechen dabei den vier Konstrukten von Huston (1985, S. 3).

Aus der Perspektive der Individualentwicklung stellt nach Trautner (1991, S. 401) die Komponente Geschlechtsidentität den Anfangspunkt dar: Zunächst einmal erfolgt die Entwicklung einer globalen Geschlechtsidentität, das Individuum kategorisiert sich selbst als Junge oder Mädchen. Erst danach entwickelt sich schrittweise ein Selbstkonzept der individuellen Maskulinität beziehungsweise Femininität. Diese beiden Aspekte zeigen entwicklungspsychologisch dahingehend Unterschiede, dass die Selbst-

kategorisierung in der Regel bis zum dritten Lebensjahr erfolgt, während das Selbstkonzept mit zunehmendem Alter detaillierter wird und vermutlich (zumindest prinzipiell) zeitlebens veränderbar ist (Trautner, 1991, S. 407). Mit dem Selbstkonzept entwickeln sich auch die Komponenten der Geschlechterdifferenzierung, die geschlechtsbezogenen Präferenzen sowie zusätzliches[6] geschlechtstypisches Verhalten. Im Laufe der Entwicklung wird dann die individuelle Seite der Geschlechtsdifferenzierung zunehmend detaillierter wahrgenommen, die vorübergehende Rigidität löst sich auf, es entsteht eine zunehmende Flexibilität.

Während biologische und entwicklungspsychologische Theorien insbesondere die passive Seite der Geschlechtstypisierung betonen und sozialpsychologische Theorien vorwiegend die aktive Seite, ist das Modell von Trautner (1991, S. 400) interaktiv. Es liegt in diesem Modell also sowohl eine aktive als auch eine passive Seite vor, wobei beide Seiten zur Differenzierung beitragen. Dies erhöht die Aussagekraft des Modells im Vergleich zu anderen Theorien.

Das Modell von Trautner (1991, S. 400) bleibt trotz der gelungenen Integration sozialpsychologischer Einflüsse ein deutlich entwicklungspsychologisch geprägtes Modell. Auch Lernerfahrungen werden insgesamt etwas zu knapp berücksichtigt und wirken sich nur indirekt auf das geschlechtstypische Verhalten aus. Um dem Rechnung zu tragen, könnte man noch eine direkte Wechselwirkung zwischen geschlechtstypischen Verhaltensweisen und dem sozialem Umfeld integrieren. Dadurch wird die Möglichkeit berücksichtigt, dass geschlechtstypisches Verhalten auch durch Faktoren beeinflusst werden kann, die nichts mit der sozialen Gewichtung des Geschlechts zu tun haben (beispielsweise zufällige Einflüsse im Sinne zufälliger Lernerfahrungen). Darüber hinaus ließen sich durch diese Erweiterung auch mögliche kulturpsychologische Einflüsse besser verdeutlichen. Ein entsprechender Modifikationsvorschlag ist der Abbildung 6 zu entnehmen. Zudem findet sich in diesem leicht modifizierten Modell auch die Möglichkeit einer direkten Beeinflussung des Entwicklungsstandes durch geschlechtsspezifsche und geschlechtstypische anatomische und physiologische Merkmale.

[6] Denn erstes geschlechtstypisches Verhalten ist schon vorher vorhanden. Auf diesen Umstand hat auch Trautner (1991, S. 401) hingewiesen.

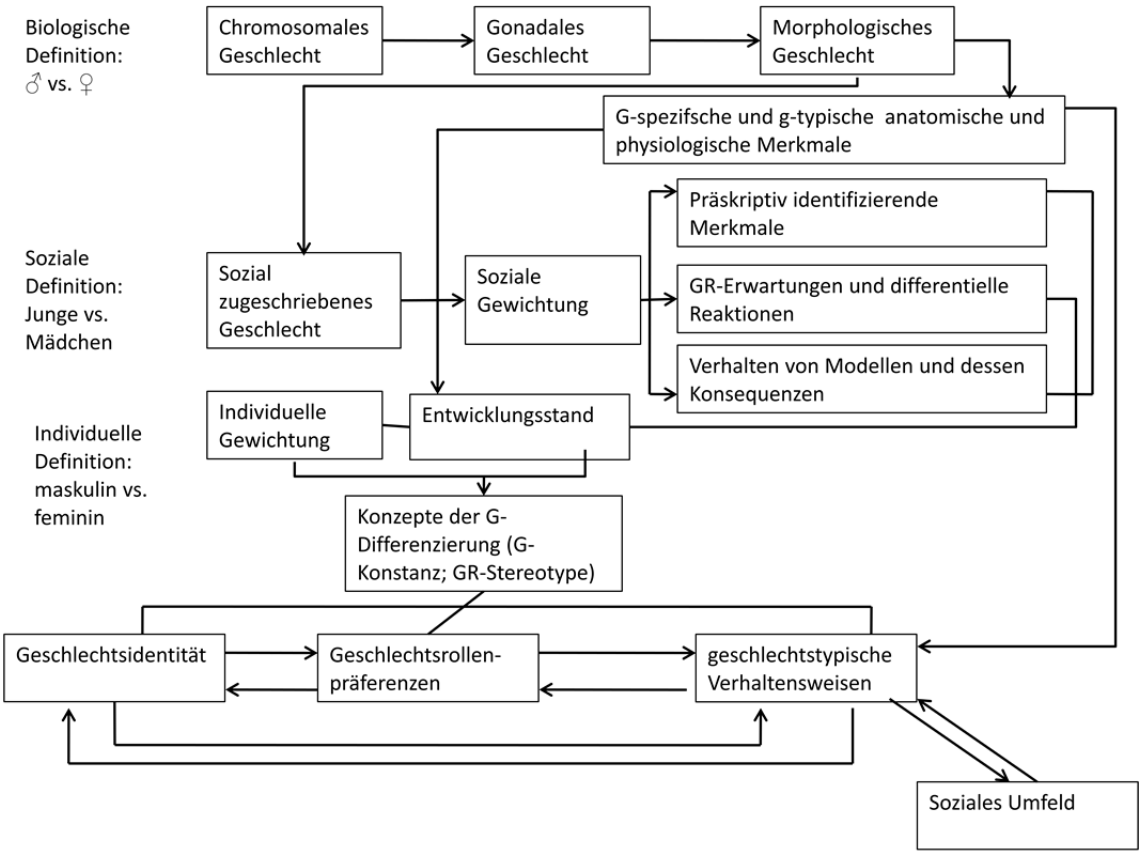

Abbildung 6: Modifiziertes integratives Prozessmodell der Entwicklung der Geschlechtstypisierung

Die große Stärke des integrativen Prozessmodells der Entwicklung der Geschlechtstypisierung liegt darin, dass sämtliche Theorien der Geschlechtsdifferenzierung, die sich empirisch als relevant erwiesen haben, in dieses Modell eingeordnet werden können. Dadurch ist auch eine umfangreiche Erklärung geschlechtstypischer Verhaltensweisen möglich und nicht nur, wie in vielen Ansätzen, eine Erklärung in relativ engen und speziellen Situationen.

Neben Trautner (1991, S. 400) haben sich noch weitere Autoren um eine Integration der Forschungsbefunde aus verschiedenen Teilbereichen der Psychologie bemüht: Berdahl (1996, S. 24) hat versucht insbesondere sozialpsychologische Theorien mit einer interkulturellen Herangehensweise zu verknüpfen. Die Autorin geht in diesem so genannten multikulturellen Ansatz davon aus, dass Individuen aus unterschiedlichen Kulturen und sozialen Schichten auch unterschiedlichen Lernerfahrungen und Erwartungen ausgesetzt sind, wodurch sie dann auch unterschiedliches Verhalten entwickeln beziehungsweise ihr Verhalten je nach kulturellem Kontext variieren.

Allerdings ist daran zu erinnern, dass interkulturell variierendes Verhalten nicht automatisch mit kulturell erworbenem Verhalten gleichzusetzen ist, da unterschiedliche

Kulturgruppen in der Regel auch einen unterschiedlichen Genpool aufweisen (Kimura, 1999, S. 62). Zudem fehlen diesem Vorgehen sämtliche entwicklungspsychologischen Konzepte, wodurch es insbesondere im Schulkontext wenig Aussagekraft besitzt.

In ihrem Modell der developmental social psychology of gender gehen Eckes und Trautner (2000, S. 12) davon aus, dass das Geschlecht sowohl Gegenstand entwicklungspsychologischer als auch sozialpsychologischer Einflüsse ist. Als Basis ihres Modells betrachten die Autoren ebenfalls die multidimensionale Konzeptualisierung der Geschlechtsentwicklung nach Huston (1985) (vgl. Eckes & Trautner, 2000, S. 5). Dieses Modell greift zwar implizit auf das Modell von Trautner (1991, S. 400) zurück, ist aber letztlich keine inhaltliche Weiterentwicklung. Es stellt eher eine bloße Sammlung verschiedener Forschungsansätze dar. Welche Bezüge diese Forschungsansätze untereinander haben, wird allenfalls sehr lose ausgeführt.

Auch Asendorpf (2007, S. 420) versucht in seinem integrativen Modell zur Erklärung der Geschlechtsunterschiede verschiedene Erklärungsansätze (lerntheoretische, kognitive, kulturpsychologische und evolutionspsychologische) zu verknüpfen. Asendorpf (2007, S. 420) vernachlässigt allerdings entwicklungspsychologische Einflüsse, wodurch die Gültigkeit des Modells im Schulkontext ebenfalls eingeschränkt wird.

Zahlreiche Elemente des des integrativen Prozessmodells nach Trautner (1991, S.400) wurden in den bisherigen Teilkapiteln schon umfassend geschildert. Im Folgenden werden einzelne Aspekte, die bisher noch nicht ausreichend behandelt wurden, ausführlicher dargestellt. Hierbei handelt es sich um die vier zentralen Elemente der individuellen Definition der Geschlechtstypisierung nach Trautner (1991, S.400): Geschlechtsidentität, Konzepte der Geschlechtsdifferenzierung, Geschlechtsrollenpräferenzen und geschlechtstypisches Verhalten (siehe Abbildung 6).

4.3.1 Geschlechtsidentität

Die Geschlechtsidentität ist nach Trautner (1991, S.400) eines der zentralen Elemente der individuellen Definition im integrativen Prozessmodell der Geschlechtstypisierung. Mittlerweile wird anstelle des Begriffes „Selbst“ in der sozialpsychologischen Forschung überwiegend der Terminus „Selbstkonzept“ verwendet (vgl. Mummendey, 2006, S. 25).

> "Wenn empirisch arbeitende Psychologen von 'dem Selbst' oder, nicht-substantialisiert ausgedrückt, von dem globalen, allgemeinen Selbstkonzept einer Person sprechen, so meinen sie damit die bei diesem Individuum erfaßbare Gesamtheit, die Summe oder den Inbegriff aller selbstbezogenen psychologischen Prozesse. Unter dem Selbstkonzept (der Gesamtheit der Selbstkonzepte) eines Individuums verstehen wir die

> Gesamtheit aller Selbstbeurteilungen. Mit Selbstbeurteilungen meinen wir dabei nicht nur die Urteile (judgments) im engeren Sinne, sondern das Ergebnis einer Vielzahl selbstbezogener psychologischer Vorgänge, die sich in Urteilen über die eigene Person ausdrücken: wie jemand sich selbst wahrnimmt, was er von sich erinnert, wie er über sich denkt, wie er sich bewertet, welche Gefühle er sich selbst gegenüber hat, was für Vorstellungen und Erwartungen er sich selbst gegenüber hegt, was er also will und was er vorhat usw. […] Das Selbstkonzept einer Person ist die Gesamtheit (die Summe, das Ganze, der Inbegriff usw.) der Einstellungen zur eigenen Person." (Mummendey, 2006, S. 38)

Sämtliche neuere Publikationen in der Selbstkonzept-Forschung stimmen auch darin überein, dass sich selbstbezogene Kognitionen vorwiegend auf sehr spezifische Teilbereiche beziehen (Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 686) und kontextabhängig sind (Hannover, 1997, S. 3). Das hat allerdings mittlerweile zu einer äußerst kleinteiligen Betrachtung des Selbstkonzeptes geführt (vgl. z.B. Hannover, 2000, S. 179). Hinsichtlich des Schulkontextes ist es aber mit Sicherheit plausibel anzunehmen, dass sich die selbstbezogenen Kognitionen (und auch die geschlechtsidentiätsbezogenen Kognitionen) in der Schule und im privaten Umfeld unterscheiden.

> "Der Identitätsaspekt der Geschlechtstypisierung beinhaltet die überdauernde Selbstwahrnehmung als männlich oder weiblich. Die Geschlechtsidentität eines Individuums gründet in der Wahrnehmung der Geschlechterdifferenzierung in der sozialen Umwelt und dem darauf bezogenen Vergleich mit Merkmalen der eigenen Person.
>
> Es erscheint sinnvoll, zwischen einer globalen und einer inhaltlich umschriebenen Geschlechtsidentität zu unterscheiden […]. Im ersten Fall handelt es sich um die bloße Selbstkategorisierung als männlich oder weiblich, im zweiten Fall geht es um die Art und den Grad der Selbstzuschreibung männlicher und weiblicher Merkmale (Selbstkonzept eigener Maskulinität – Femininität)." (Trautner, 1991, S. 335)

Nach Krahè, Berger und Möller (2007, S. 195) sind die Begriffe Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollen-Selbstkonzept somit synonym zu verwenden:

> "Die Gesellschaft definiert Individuen aufgrund ihres biologischen Geschlechts und schreibt ihnen sozial geteilte Geschlechtsstereotype und Geschlechtsrollenerwartungen zu. Im Laufe der Sozialisation erfolgt so zunächst der Erwerb der allgemein vorherrschenden Annahmen darüber, welche Eigenschaften sowie Verhaltensweisen entweder als «typisch männlich» oder als «typisch weiblich» gelten. Diese sozialen Zuschreibungen werden vom Individuum zur Konstruktion der eigenen Geschlechtsidentität herangezogen und in das Selbst integriert […]. Die daraus resultierende Geschlechtsidentität oder das Geschlechtsrollen-

Selbstkonzept bezieht sich auf alle Aspekte des Selbst, die mit der Geschlechtszugehörigkeit in Zusammenhang stehen […]." (Krahè et al., 2007, S. 195)

Die Geschlechtsidentität wird mitunter auch als „core gender identity" bezeichnet (Hines, 2005, S. 9) und zeigt (neben der sexuellen Orientierung) die größte Geschlechtsdifferenz aller psychologischen Variablen: Die Geschlechtsidentität geht in nahezu allen Fällen mit dem genetischen Geschlecht einher. Entsprechende Störungen betreffen vermutlich nur zwischen 0.03 bis 0.05 Promille der Männer und 0.02 und 0.001 Promille der Frauen (Hines, 2005, S. 9).

Ab einem Alter von ungefähr drei Jahren besitzen Kinder eine stabile Geschlechtsidentität (Ashmore, 1986, S. 36; Maccoby, 2000, S. 202). Gerade während der Adoleszenz ist das Selbstkonzept bedeutenden Veränderungen unterworfen (Mummendey, 2006, S. 104). In der Pubertät wird die Geschlechtsidentität unter anderem in starker Abgrenzung zum anderen Geschlecht hin entwickelt (Kessels, 2002, S. 103). Unterschiede zwischen den Geschlechtern fallen demnach in dieser Zeit größer aus als im Erwachsenenalter (vgl. Galambos, Petersen, Richards & Gitelson, 1985, S. 344).

Hinsichtlich des geschlechtsbezogenen Selbstkonzeptes scheinen insbesondere die Konstrukte Expressivität und Instrumentalität eine bedeutende Rolle zu spielen (Altstötter-Gleich, 2004, S. 135). Dabei wird Maskulinität mit (hoch-)instrumentellen Eigenschaften und Feminität mit (hoch-)expressiven Eigenschaften gleichgesetzt (vgl. Sieverding, 2000, S. 13).

Egan und Perry (2001) entwarfen ein multidimensionales Konzept der Geschlechtsidentität, das vier Komponenten enthält (vgl. auch Hartmann & Trautner, 2009, S. 64 f.):

1.) Geschlechtstypikalität (gender typicality)
2.) Zufriedenheit mit dem eigenen Geschlecht (gender contentedness)
3.) erlebter Anpassungsdruck (felt pressure for gender conformity)
4.) Bevorzugung der eigenen Geschlechtsgruppe (intergroup-bias)

Die vier Komponenten der Geschlechtsidentität zeigen dabei bei Jungen keinen Zusammenhang zum objektiven Reifungsgrad[7] (Hartmann & Trautner, 2009, S. 69). Das selbsteingeschätzte Entwicklungstempo macht sich insofern bemerkbar, dass Jungen, die sich selbst als normal entwickelnd einschätzen, zufriedener mit ihrem Geschlecht sind und mehr Geschlechtstypikalität zeigen als früh- und spätpubertierende Jungen. Bei den Mädchen finden sich dagegen keinerlei Einflüsse der Selbsteinschätzung, dafür aber des objektiven Reifungstempos: Frühentwickelnde Mädchen sind unzufriedener mit ihrem Geschlecht (Hartmann & Trautner, 2009, S. 71).

[7] Auf die Schwierigkeit ein solches objektives Kriterium zu finden verweisen Simmons und Blyth (1987, S. 42).

Die Längsschnittuntersuchung von Trautner (1992, S. 189) lässt vermuten, dass die Entwicklung der Geschlechtsidentität relativ unbeeinflusst vom Zeitgeist erfolgt.

4.3.2 Konzepte der Geschlechtsdifferenzierung

> "Konzepte der Geschlechterdifferenzierung beinhalten Vorstellungen darüber, in welchen Merkmalen bzw. Merkmalsausprägungen sich die beiden Geschlechter unterscheiden. Da die Merkmalszuschreibungen aufgrund der Gruppenzugehörigkeit (Geschlechtsgruppe) einer Person – ohne Berücksichtigung individueller Charakteristika – vorgenommen werden, und da die Geschlechtstypisierung der Merkmale kulturell normiert ist, spricht man meistens von Geschlechter- oder Geschlechts-rollen-Stereotypen." (Trautner, 1991, S. 338)

Bereits im Säuglingsalter (ab etwa sieben Monaten) können Kinder auf Grund des Aussehens und der Stimme zwischen den Geschlechtern unterscheiden (Bussey & Bandura, 1999, S. 27; Maccoby, 2000, S. 200 f.). Im Alter von vier bis sieben Jahren bekommt die Unterscheidung von Männern und Frauen für Kinder dann eine zunehmende Bedeutung (Trautner, 1992, S. 189). Die Entwicklung der Geschlechtsrollenkonzepte wird dabei durch eine Vermehrung des Wissens über die Geschlechtsrollen eingeläutet. Im Anschluss entstehen vorübergehend recht rigide Geschlechtsrollenstereotype, die sich mit zunehmendem Wissen und auch Kontakt zu Personen beiderlei Geschlechts aber wieder abschwächen (Trautner, 1992, S. 185). Schon Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren zeigen ein sehr ausgeprägtes Wissen über Geschlechterstereotype, wobei die Mehrheit der Kinder bereits mit vier Jahren über solches Wissen verfügt (Bigler, 1997, S. 53; Trautner, 1992, S. 189 f.). Eine Flexibilisierung zeigt sich dabei mehrheitlich erst im Altersbereich von acht bis zehn Jahren, während von fünf bis sieben Jahren eine vergleichsweise starke Rigidität herrscht (Überblick bei Serbin, Powlishta, Gulko & Martin, 1993; Trautner, 1992, S. 189 f.; vgl. auch Maccoby, 2000, S. 214).

Die hier geschilderte Komponente, Konzepte der Geschlechtsdifferenzierung, des integrativen Prozessmodells beinhaltet die gängigsten sozialpsychologischen Ansätze zum Thema Geschlechterstereotype (z.B. Eckes, 1997, S. 17). Das Modell propagiert dabei sowohl eine Beeinflussung des Verhaltens durch die Geschlechterstereotype (direkt oder indirekt über die Geschlechtsidentität und/oder die geschlechtstypischen Präferenzen) also auch einen Einfluss der Geschlechterstereotype auf das Verhalten (Trautner, 1991, S. 400). Diese Wechselwirkung entspricht auch dem aktuellen Forschungsstand der Sozialpsychologie. Die Konzepte der Geschlechtsdifferenzierung zeigen auch Wechselwirkungen mit den im folgenden Abschnitt geschilderten geschlechtstypischen Präferenzen.

4.3.3 Geschlechtsrollenpräferenzen

Bereits im ersten Lebensjahr zeigen Kinder Präferenzen für geschlechtstypische Aktivitäten. Solche Präferenzen entstehen schon bevor solche Eigenschaften mit einem bestimmten Geschlecht verbunden werden (Bussey & Bandura, 1999, S. 5; Lohaus et al., 2010, S. 189; Maccoby, 2000, S. 218).

Etwas später zeigen sich geschlechtstypische Einstellungen. Jungen äußern beispielsweise schon früh im Lebensverlauf eine höhere Zufriedenheit mit ihrem eigenen Geschlecht (Hartmann & Trautner, 2009, S. 69; Simmons & Blyth, 1987, S. 68). Was die Bevorzugung der eigenen Geschlechtergruppe (Intergroup Bias) anbelangt, zeigen Mädchen jedoch höhere Ausmaße als Jungen (Hartmann & Trautner, 2009, S. 69). Die Theorie des ambivalenten Sexismus (Glick & Fiske, 1996, S. 491) unterteilt die Einstellungen von Männern gegenüber Frauen in eine hostile und eine benevolente Komponente. Der hostile Sexismus entspricht einer negativ-sexistischen Einstellung gegenüber Frauen, während der benevolente Sexismus aus subjektiver Sicht als positiv angesehen wird: Frauen werden dabei positive Eigenschaften (z.B. Hilfsverhalten) gemäß des Frauen-Stereotyps zugeschrieben. Das Herzstück der Theorie bilden dabei drei inhaltliche Komponenten, die jeweils eine hostile und eine benevolente Seite besitzen:

1) Paternalismus
2) Geschlechtsdifferenzierung
3) Heterosexualität (Glick & Fiske, 1996, S. 493)

Aktuell geht man davon aus, dass die Einstellung der Jungen zu den Mädchen vor Beginn der Pubertät von Hostilität geprägt ist, ehe es (unter anderem in Folge sexueller Anziehung) zur zunehmenden Entwicklung benevolenter Einstellungskomponenten kommt, was sich dann in der Summe im Erwachsenenalter in einer ambivalenten Einstellung zum anderen Geschlecht niederschlägt (Eckes & Six Materna, 1999, S. 226). Die Theorie des ambivalenten Sexismus entstammt der Sozialpsychologie, lässt sich aber gut mit grundlegenden Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie vereinbaren. Obwohl die Theorie zeitlich betrachtet erst nach dem integrativen Prozessmodell der Entwicklung von Geschlechtstypisierung entstanden ist, lässt sie sich in dieses Modell integrieren.

Inwieweit geschlechtstypische Präferenzen und Einstellungen mit dem Selbstbewusstsein einhergehen, ist unklar. In der Regel ergeben die Analysen entsprechender Untersuchungen, dass Jungen im Alter von 11 bis 18 Jahren deutlich selbstbewusster als die gleichaltrigen Mädchen sind (Hyde, 2005, S. 588; Simmons & Blyth, 1987, S. 63; Zinnecker, 2002, S. 93). Faulstich-Wieland, Weber und Willems (2004, S. 51) fanden in ihrer Untersuchung bei 9. Klässlern aber keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Zumindest für den lange Zeit angenommenen weiblichen

„Verlust der Stimme“ während der Pubertät lassen sich somit keine Belege finden (vgl. auch Maccoby, 2000, S. 247 ff.). Die Geschlechter unterscheiden sich bezüglich des Selbstbewusstseins demnach keineswegs fundamental und Mädchen verlieren während der Pubertät nicht pauschal an Selbstbewusstsein. Mädchen scheinen aber hinsichtlich des Selbstbewusstseins eine größere Varianz als Jungen aufzuweisen (Simmons & Blyth, 1987, S. 63). Für beide Geschlechter verläuft der Übergang in die Adoleszenz aber mehrheitlich unproblematisch, größere Schwierigkeiten sind keinesfalls die Regel sondern zeigen sich nur in Einzelfällen (Simmons & Blyth, 1987, S. xii).

Die bereits erwähnten geschlechtstypischen Präferenzen treten nicht vor den beiden ersten Lebensjahren auf (Maccoby, 2000, S. 28 f.). Danach ist die Wahl von Spielpartnern und Freunden aber stark gleichgeschlechtlich orientiert, insbesondere bei Mädchen (Maccoby, 2000, S. 30 f.). Den Höhepunkt erreicht die Trennung der Geschlechter hinsichtlich der Spielpartner und Freundschaften im Altersbereich zwischen acht und elf Jahren (Maccoby, 2000, S. 41 f.). In dieser Phase liegt das Verhältnis gleichgeschlechtlicher und gegengeschlechtlicher Interaktionen teilweise bei 11:1 (Maccoby, 2000, S. 54). Die Präferenzen für gleichgeschlechtliche Spielpartner schwächen sich zwar mit der Pubertät ab, bleiben aber in ihren Grundtendenzen auch bei der Bildung der peer-groups in der Pubertät erhalten (Wetzels, 2001, S. 262). Hierbei scheint es sich um ein interkulturell gültiges Phänomen zu handeln (Glick & Hilt, 2000, S. 252; Maccoby, 2000, S. 34). Selbiges gilt auch für die geschlechtstypische Spielzeugwahl, die bereits im Alter von 12 Monaten auftritt und mit einer Effektstärke von d = .80 deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigt (Hines, 2005, S. 17).

4.3.4 Geschlechtstypisches Verhalten

Bei Trautner (1991, S. 400) steht die Äußerung geschlechtstypischer Verhaltensweisen in enger Wechselwirkung mit den bisher geschilderten Aspekten der Geschlechtsidentität, den Konzepten der Geschlechtsrollendifferenzierung und der Präferenz geschlechtstypischer Einsellungen und Aktivitäten.

Insbesondere im Bereich motorischer Aktivitäten zeigen sich bereits in den ersten 12 Monaten Geschlechtsunterschiede dahingehend, dass Jungen ein höheres Aktivitätsniveau aufweisen, ein Unterschied, der bis ins späte Jugendalter erhalten bleibt (Lohaus et al., 2010, S. 178; Martin, Wisenbaker, Baker & Huttunen, 1997, S. 399). Gerade motorische Leistungen weisen relativ früh im Entwicklungsverlauf einen Geschlechtsunterschied auf, der sich dann in der Regel während der Pubertät noch vergrößert (Lohaus et al., 2010, S. 178).

Insgesamt empfinden Jungen einen höheren Anpassungsdruck hinsichtlich geschlechtstypischen Verhaltens als Mädchen (Hartmann & Trautner, 2009, S. 69). Während Mädchen von Eltern und Peers einen in etwa gleich starken Druck wahrnehmen, bemerken Jungen einen deutlich höheren Druck von Seiten der Gleichaltrigengruppe (Hartmann & Trautner, 2009, S. 70; vgl. auch Bussey & Bandura, 1999, S. 36). Auch durch ihre eigene Person empfinden die Jungen einen höheren Anpassungsdruck. "Die Jungen achten also in erster Linie gegenseitig darauf, sich „wie richtige Jungs“ zu verhalten und sanktionieren davon abweichende Verhaltensweisen untereinander, und zwar über den gesamten Verlauf der pubertären Entwicklung hinweg" (Hartmann & Trautner, 2009, S. 72).

Darüber hinaus wurde in Kapitel 4.2.1.1 darauf hingeweisen, dass auch von Seiten der Eltern, insbesonder der Väter, auf Jungen ein stärkerer Druck hinsichtlich geschlechtskonformen Verhaltens ausgeübt wird. Bis auf eine kurze Phase mit minimalen Auswirkungen auf Seiten der Jungen scheint der wahrgenommene Anpassungsdruck aber bei beiden Geschlechtern nicht mit verstärktem geschlechtstypischem Verhalten einherzugehen (Hartmann & Trautner, 2009, S. 73).

Bezüglich der Gesamtentwicklung der Geschlechtstypisierung lassen sich in der Studie von Hartmann und Trautner (2009, S. 73) drei verschiedene Gruppen erkennen: Eine erste Gruppe entwickelt sich sehr früh und erreicht bereits in relativ jungen Jahren ein Niveau, auf dem die Entwicklung dann stagniert. Eine zweite Gruppe startet ihre Entwicklung von vergleichsweise tiefem Niveau und zeigt kurzzeitig (etwa im Alter von sechs Jahren) eine überschießende Entwicklung, ehe dann eine Abschwächung (im Alter von neun bis zehn Jahren) auf das Durchschnittsniveau erfolgt. Die dritte Gruppe zeigt lange Zeit ein eher unterdurchschnittliches Ausmaß an Geschlechtstypisierung, schließt aber dann mit einer sprunghaften Entwicklung bis zum Alter von 10 Jahren ebenfalls zu den anderen beiden Gruppen auf. Jungen zeigen dabei insgesamt eine stärkere Geschlechtstypisierung und Mädchen weisen eine höhere Flexibilität ihrer Geschlechtsrollenselbstkonzepte auf (Trautner, 1992, S. 194 f.).

Hinsichtlich des geschlechtstypischen Verhaltens lassen sich in das Prozessmodell zwei weitere Hypothesen integrieren, die von Trautner (1991, S.400) nicht berücksichtigt wurden: Die Gender Similarities Hypothesis sowie die Gender-Intensification Hypothesis. Beide Hypothesen lassen sich der Äußerung geschlechtstypischen Verhaltens zuordnen und werden nachfolgend näher erläutert.

Gender Similarities Hypothesis:

Die Gender Similarities Hypothesis[8] nach Hyde (2005, S. 581) orientiert sich bei der Bewertung von Geschlechtsdifferenzen an Effektstärken. Die in der psychologischen Forschung üblichen Signifikanztests verdeutlichen nur ob ein Befund gegen den Zufall

[8] Von Lohaus et al. (2010, S. 148) auch als Modell der Geschlechtsähnlichkeiten bezeichnet.

abgesichert ist. Sie können aber keine Aussage über die Größe eines Zusammenhangs oder Unterschieds liefern, da sie durch die Zahl der Versuchspersonen beeinflusst werden. Effektstärken sind dagegen unabhängig von der Stichprobengröße und ermöglichen es dadurch unterschiedliche Untersuchungsergebnisse miteinander zu vergleichen (vgl. Lind, 2010, S. 8).

Die Gender Similarities Hypothesis besagt, dass die meisten Geschlechtsunterschiede Effektstärken nahe Null ($d \leq 0.10$) oder von sehr geringem Ausmaß ($0.11 < d < 0.35$) aufweisen und nur wenige Unterschiede ein moderates ($0.36 < d < 0.65$), und nur sehr wenige Unterschiede ein großes ($d = 0.66 - 1.00$) oder sehr großes Ausmaß ($d > 1.00$) annehmen (Hyde, 2005, S. 581). Die umfassende Metaanalyse über Geschlechtsdifferenzen im Verhalten von Hyde (2005, S. 582) ergibt tatsächlich, dass 30 % der Effektstärken gegen Null gehen, weitere 48 % erreichen ein eher sehr geringes Ausmaß.

Allerdings ist hier anzumerken, dass schon ein *d* von 0.1 bedeutet, dass 54 % der Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer Leistung (oder Ausprägung auf dem Merkmal) unter der Experimentalgruppe liegen. Nimmt man ein fiktives Kriterium dieser Größe und rechnet die Auswirkungen auf 40 Millionen Männer beziehungsweise Frauen in Deutschland hoch, so ergibt sich ein Unterschied von 1.6 Millionen Personen. Vor diesem Hintergrund scheint es nicht angemessen in diesem Effektstärkenbereich von einem nicht vorhandenen Geschlechtsunterschied zu sprechen.

Aus methodischer Sicht lässt sich zudem kritisieren, dass Hyde als Effektstärke *d* (Cohen, 1988) verwendet, das eine so genannte relative Effektstärke darstellt. Relative Effektstärken tendieren dazu den tatsächlichen Einfluss zu unterschätzen, da insbesondere die Streuung und die Varianz nicht angemessen berücksichtigt werden (vgl. Lind, 2010, S. 12).

Daher scheint bezüglich der Geschlechtsunterschiede nach wie vor folgendes Resümee von Eckes (1997, S.49) zuzutreffen (vgl. auch Lohaus et al., 2010, S. 148):

> "Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß die in umfangreichen Metaanalysen festgestellten Geschlechtsunterschiede alles andere als minimal oder irrelevant sind. Es ist nicht von der Hand zu weisen, daß sich Frauen und Männer in einer ganzen Reihe von psychologischen Merkmalen substantiell unterscheiden."

Gender-Intensification Hypothesis:

Die Gender-Intensification Hypothesis wurde von Hill und Lynch (1983, S. 201) aufgestellt. Den Autoren zufolge nimmt mit Beginn oder im Verlauf der Pubertät die Häufigkeit geschlechtstypischer Verhaltensweisen deutlich zu. Hill und Lynch (1983, S. 201) gingen davon aus, dass dies insbesondere für Mädchen zutreffend sei. Die Autoren vermuten, dass der Sozialisationsdruck sich mit Beginn der Pubertät auf

zusätzliche Themengebiete ausweitet und dadurch vermehrt geschlechtskonforme Verhaltensweisen „eingefordert“ werden. Es wird vermutet, dass insbesondere die frühe Adoleszenz deshalb ein recht rigides geschlechtstypisches Verhaltensspektrum mit sich bringt (Hill & Lynch, 1983, S. 221). Die Autoren sehen dies als einen Art Bewältigungsmechanismus, der mit zunehmendem Alter dann wieder verschwindet (es kommt dann zu einer Flexibilisierung der Verhaltensweisen). Während in der ursprünglichen Hypothese der Fokus insbesondere auf dem Druck von außen lag, nimmt Kessels (2002, S. 102 f.) an, dass die körperlichen Veränderungen eine Aktivierung geschlechtsbezogenen Selbstwissens auslösen. Kessels (2002, S. 102 f.) geht davon aus, dass dieser Konformitätsdruck sowohl von außen als auch quasi von innen, erfolgt. Demnach ist während der Pubertät von einer besonders großen Salienz der Geschlechtskategorie auszugehen (vgl. Kessels, 2002, S. 101).

Bereits Hill und Lynch (1983, S. 222) haben darauf hingewiesen, dass das Ausmaß an gender-intensification je nach sozialem Umfeld variieren kann, dass die Unterschiede also im familiären Umfeld anders ausfallen können als innerhalb der peer-group. Selbstverständlich lässt sich diese Betrachtungsweise auch auf den Kontext der Schulklasse erweitern.

Allerdings scheint für Mädchen mit zunehmender Pubertät eher eine Verringerung geschlechtstypischer Verhaltensweise zu erfolgen (Hartmann & Trautner, 2009, S. 72). Und bei den Jungen erhöht sich der Anpassungsdruck offensichtlich nicht, sondern bleibt während der Pubertät im Wesentlichen auf gleichem Niveau (Hartmann & Trautner, 2009, S. 72). Ferner zeigt sich für beide Geschlechter kein Zusammenhang zwischen dem erlebtem Anpassungsdruck und der Geschlechtstypikalität (Hartmann & Trautner, 2009, S. 70).

In einem Überblick über verschiedene Studien im Fach Mathematik fanden Frenzel, Goetz, Pekrun und Watt (2010, S. 510 f.) nur sehr schwache Argumente für die Gender-Intensification Hypothesis. In ihrer eigenen Untersuchung in den Klassenstufen 5 bis 9 konnten die Autoren aber Belege für die Hypothese finden – allerdings nicht in allen Altersbereichen (Frenzel et al., 2010 S. 523 ff.). Auch in Längsschnittuntersuchungen hat sich die Gender-Intensification Hypothesis nur in Teilbereichen bestätigen lassen: Im Gegensatz zu den Ergebnisse von Hartmann und Trautner (2009) fanden Simmons und Blyth (1987, S. 123) aber insbesondere bei Mädchen Belege für die Hypothese. Dies betraf vor allem die Bemühungen, sich nicht wie das andere Geschlecht zu verhalten. Aber auch in Bezug auf das Körperselbstbild scheint die Gender-Intensification Hypothesis zutreffend zu sein (Simmons & Blyth, 1987, S. 123). Vor allem in älteren Untersuchungen lassen sich weitere Belege im Sinne der Hypothese finden (vgl. Galambos, Petersen, Richards & Gitelson, 1985, S. 344). Vermutlich variiert das Ausmaß einer verstärkten Geschlechtsdifferenzierung von Verhalten während der Pubertät je nach Inhalten, Kontexten und dem genauen Altersbereich deutlich.

5 Geschlechtsunterschiede in der Schule

Der Entwicklungsprozess der Geschlechtstypisierung äußert sich auch in einer Reihe von Geschlechtsunterschieden im Schulkontext. In den Medien wird häufig über die Geschlechtsdifferenzen in der Schulleistung berichtet, darüber hinaus finden sich aber in der Schule zahlreiche weitere Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Solche Unterschiede werden in diesem Kapitel vorgestellt. Die Frage, ob sich bestimmte Anteile der Bildungsnachteile von Jungen durch deren geschlechtstypisches Verhalten ergeben, stellt eines der Hauptaugenmerke der vorliegenden Untersuchung dar. Deshalb liegt der inhaltliche Schwerpunkt dieses Kapitels auf den geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Einstellungen von Jungen in der Schule.

Mitte bis Ende der 1990er Jahre traten im deutschsprachigen Forschungsraum zunehmend Arbeiten zum Thema Männer beziehungsweise „neue“ Männer auf. Am einflussreichsten erwies sich dabei die Studie von Zulehner und Volz (1998, S. 17). Die Autoren unterschieden in ihrer Untersuchung vier Typen von Männern: traditionelle, pragmatische, unsichere und neue Männer. Der pragmatische und der unsichere Mann sind dabei „Mischtypen“. Der pragmatische Mann verbindet "traditionelle Merkmale mit neuen, und dies in einer eher pragmatischen Weise." Die Unsicheren sind Männer, "welche den traditionellen Merkmalen kaum noch, den neuen aber ebensowenig zustimmen" (Zulehner & Volz, 1998, S. 17). Zahlenmäßig bilden traditionelle Männer die kleinste Gruppe und unsichere Männer die größte Gruppe. Die Gruppe der „neuen Männer“ ist insbesondere familienorientierter als traditionelle Männer (Zulehner & Volz, 1998, S. 20 f.), zeigt aber auch eine geringere Gewaltneigung (Zulehner & Volz, 1998, S. 24). Die Trennung der vier Männertypen erfolgte dabei faktorenanalytisch (Zulehner & Volz, 1998, S. 35).

Parallel dazu wurden auch vier entsprechende Frauentypen gefunden. Dabei zeigt sich, dass es mehr „neue“ Frauen als „neue“ Männer gibt (Zulehner & Volz, 1998, S. 52). Hinsichtlich der Alterseinflüsse erkannten die Autoren, dass die Entwicklung keineswegs linear verläuft, sondern dass sich die Zahl „neuer“ Männer und „neuer“ Frauen unter den jüngeren Befragten abschwächt (Zulehner & Volz, 1998, S. 53 f.).

Insgesamt ist diese Untersuchung in methodischer Hinsicht nicht vollkommen zufriedenstellend. Trotz einer umfangreichen Publikation fehlen zahlreiche relevante Daten, um die Angemessenheit der Faktorenlösungen beurteilen zu können. Auch die etwas wertende Benennung der Männertypen erscheint nicht angemessen.

Nahezu zeitgleich mit dieser Entwicklung im Bereich der männlichen Erwachsenen ergab sich auch ein Perspektivenwechsel im deutschsprachigen Forschungsbereich zu den Auswirkungen des Geschlechts in der Schule. Während lange nahezu aus-

schließlich die Perspektive der Mädchen und die Bildungsnachteile von Mädchen behandelt wurden, lässt sich seit einiger Zeit eine verstärkte Aufmerksamkeit hinsichtlich der Bildungsnachteile von Jungen feststellen. Das Thema Geschlecht in der Schule ist in der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahrzehnten nahezu omnipräsent. Man spricht in diesem Zusammenhang mitunter von der so genannten Jungenwende (vgl. Stamm, 2008, S. 106), die international zu beobachtend ist. Jedoch hat diese Wende in Deutschland vergleichsweise spät eingesetzt, etwa gegen Mitte bis Ende der 1990er Jahre (vgl. auch Helbig, 2010b, S. 94). Ausgelöst wurde diese Wende unter anderem durch die Übersetzung anglo-amerikanischer Literatur (z.B. Pollack, 1998). Im englischsprachigen Forschungsraum wurden Bildungsnachteile von Jungen nämlich schon bedeutend früher thematisiert, in den USA beispielsweise schon in den 1960er und 1970er Jahren (vgl. Helbig, 2010b, S. 94). Wurde im deutschsprachigen Forschungsraum die Diskussion zunächst nur unter Vertretern ethnographischer und qualitativer Ansätze geführt, so markierte spätestens der Artikel „Bringing boys back in“ von Diefenbach und Klein (2002) auch einen Paradigmenwechsel in der quantitativ-empirischen Forschungsrichtung (vgl. Diefenbach, 2011, S. 339). Ihren vorläufigen Höhepunkt erreichte die Betrachtung von Jungen in der Schule durch das Herausgeberwerk „Handbuch Jungen-Pädagogik“ (Matzner & Tischner, 2008).

Im Folgenden werden Geschlechtsunterschiede im Schulverhalten, im Lernverhalten, hinsichtlich der Schulleistung und der je nach Geschlecht unterschiedlichen Einflüsse der Lehrkraft vorgestellt. Vor dem Hintergrund dieser Aspekte wird dann im abschließenden Teilkapitel die Frage behandelt, ob Jungen in der Schule benachteiligt werden.

5.1 Geschlechtsunterschiede im Schulverhalten

5.1.1 Getrennte Welten in der Schule

Hinsichtlich ihres Verhaltens in der Schule unterscheiden sich die beiden Geschlechter quasi vom ersten Schultag an. Dies konnte Petillon (1993) in einer umfangreichen Längsschnittuntersuchung an Grundschülern zeigen. Es scheinen in der Schule sozusagen „getrennte Welten“ von Jungen und Mädchen zu bestehen (vgl. Breidenstein & Kelle, 1998, S. 104).

Bekannt ist, dass Freundschaftsbeziehungen im Kindheits- und Jugendalter ab dem 3. Lebensjahr hauptsächlich von gleichgeschlechtlichen Personen eingegangen werden (Krappmann & Oswald, 1995, S. 190; Maccoby, 2000, S. 30 f.). Die Geschlechtertrennung im Freundeskreis zeigt sich dabei (erneut auch interkulturell) bereits ab einem Alter von drei bis fünf Jahren (Maccoby, 2000, S. 34), verstärkt sich

zu Beginn der Schulzeit dramatisch (Maccoby, 2000, S. 35; Petillon, 1993, S. 117) und setzt sich teilweise bis in das späte Jugendalter fort (Wetzels, 2001, S. 262). Der Höhepunkt dieser Geschlechtertrennung scheint aber im Altersbereich von 8 bis 11 Jahren zu liegen (Maccoby, 2000, S. 41 f.). Krappmann und Oswald (1995, S. 201 f.) haben in ihrer ethnographischen Studie sechs Typen von Jungen und Mädchen anhand des Kontakts zum anderen Geschlecht herausgearbeitet. Im Alter von 10 Jahren hat dabei mehr als die Hälfte der Jungen und Mädchen keinerlei Kontakt zum anderen Geschlecht. Wird nicht nur der engere Freundeskreis, sondern das erweiterete soziale Umfeld betrachtet, so zeigt sich insbesondere mit zunehmendem Alter eine weniger rigide Geschlechtertrennung. Im erweiterten Freundeskreis („Clique") während der Pubertät sind dann nur noch bei 10 % der Jungen keine Mädchen zu finden (Koch-Priewe, Niederbacher, Textor & Zimmermann, 2009, S. 68).

Freundschaftsbeziehungen zeigen dabei bei Jungen und Mädchen qualitative Unterschiede. So sind körperliche Berührungen unter Jungen im Gegensatz zu Mädchen verpönt: Die absolute Mehrheit der Jungen berichtet von keinen körperlichen Berührungen mit ihrem besten Freund (Koch-Priewe et al., 2009, S. 70). Auch bei Begrüßungen von Verwandten und Bekannten wird von Jungen in der Regel maximal die Hand gegeben (Koch-Priewe et al., 2009, S. 71).

Im Alter von 10 bis 12 Jahren geben nur 10 % der Jungen an, dass sie einen guten Freund hätten, mit dem sie ihre Sorgen und Probleme teilen könnten. Diese Zahl steigt auf 39 % im Alter von 13 bis 18 Jahren. Verglichen mit den 39 % (10 bis 12 Jahre) beziehungsweise 73 % (13 bis 18 Jahre) der Mädchen fallen diese Zahlen der Jungen jedoch recht klein aus (Zinnecker, 2002, S. 59). In der Befragung von Koch-Priewe et al. (2009, S. 68) gaben nur 15 % der Jungen an ein bis drei Freunde zu besitzen (ein Item für gar keine Freunde war nicht vorgesehen). Bei der Frage nach einem „besten" Freund gaben nur 3 % an, keinen solchen zu haben, 85 % hatten dagegen einen Jungen als besten Freund und 26 %[9] gaben ein Mädchen als besten Freund an (Koch-Priewe et al., 2009, S. 69). Es bleibt damit offen, ob Jungen tatsächlich quantitativ und qualitativ weniger Freundschaftsbeziehungen als Mädchen führen oder ob die Konfundierung in der Fragestellung das Ergebnis verzerrt hat. Möglicherweise wollten Jungen nur nicht zugeben, dass sie Probleme haben und/oder diese mit einem Freund besprechen. Es scheint allerdings tatsächlich so zu sein, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen generell auch weniger Wert auf peer-Beziehungen legen (Simmons & Blyth, 1987, S. 72).

Die phasenweise ausgeprägte Geschlechtertrennung in der Freizeit zeigt sich auch im Sozialverhalten innerhalb der Schule:

> "Wie die Analyse sozialer Beziehungen verdeutlicht, sind Kontakte zwischen Jungen und Mädchen dadurch gekennzeichnet, daß sich die beiden Geschlechter von Schulbeginn an in den meisten Fällen igno-

[9] Mehrfachnennungen waren möglich.

> rieren. […]. Zum Schulbeginn scheint sich eine Entwicklung fortzusetzen, die sich bereits zum Ende der Kindergartenzeit abzeichnet: Mädchen und Jungen grenzen sich voneinander ab […]." (Petillon, 1993, S. 176)

Dabei zeigen sich innerhalb der beiden Geschlechtergruppen im Schulkontext viele Parallelen zum Sozialverhalten in der Freizeit. Bereits im Grundschulalter agieren Jungen und Mädchen in der Schule also unterschiedlich und bilden quasi gegeneinander abgegrenzte Gruppen. Dies zeigt sich am offensichtlichsten in Aspekten wie der Sitzordnung (Faulstich-Wieland et al., 2004, S. 219) oder auch beim Spielverhalten auf den Pausenhöfen (Maccoby, 2000, S. 86). Auch hinsichtlich ihrer Einstellungen zur jeweils anderen Geschlechtsgruppe grenzen sich Kinder schon in den ersten beiden Schuljahren deutlich ab (Petillon, 1993, S. 144). Die Studie von Petillon (1993, 144 f.) zeigt, dass es sich hierbei nicht um eine einseitige Abgrenzung der Jungen gegenüber den Mädchen handelt, sondern dass dies von beiden Seiten erfolgt. Fehlende Erfahrungen scheinen dabei weniger eine Rolle zu spielen, eher im Gegenteil: Die Aversion gegen das andere Geschlecht wächst im Verlauf der ersten beiden Schuljahre sogar noch an (Petillon, 1993, S. 145). Es handelt sich hierbei um ein Phänomen, das kulturübergreifend beobachtet werden kann und gegenüber Interventionen von Seiten der Erwachsenen weitestgehend resistent ist (Glick & Hilt, 2000, S. 252).

Die Schule scheint dabei aus sozialer Sicht der bessere Ort für Mädchen zu sein: So haben Mädchen frühzeitig mehr Freundschaftsbeziehungen als Jungen und werden auch deutlich seltener von keinem anderen Kind in der Klasse als Freund genannt. Letzteres widerfährt gegen Ende des zweiten Schuljahres einem Fünftel der Jungen (Petillon, 1993, S. 79). Auch was die Sitznachbarschaft betrifft, ist es ein knappes Fünftel der Jungen, neben denen kein Mitschüler sitzen will, während es bei den Mädchen nur gut 6 % sind (Petillon, 1993, S. 87). Ähnliche Befunde finden sich auch in höheren Klassenstufen (z.B. Lehmann, Gänsfuß & Peek, 1999; Schäfer & Korn, 2004, S. 24). Auch zu Beginn der Sekundarstufe sind Jungen demzufolge schlechter in ihre Klassenverbände integriert und stellen häufiger die unbeliebten Außenseiter einer Klasse. Dies kann nach den Untersuchungen von Stöckli (2010, S. 35) einen Risikofaktor für die Schulleistung darstellen und nach der Studie von Schäfer und Korn (2004, S. 25) einen Risikofaktor dafür, Opfer von Bullying zu werden.

Gegengeschlechtliche Freundschaften im Schulkontext sind also von Schulbeginn an vergleichsweise selten. Dies mag unter anderem darin begründet sein, dass die beiden Geschlechter von Schulbeginn an unterschiedliche Vorstellungen positiver schulbezogener Sozialereignisse haben (Petillon, 1993, S. 54): Während bei Mädchen gemeinsame Aktivitäten (sowie später der Aspekt Schadenfreude) Freude auslösen, ist dies bei Jungen insbesondere bei Sozialerfolgen der Fall. Diese Erfolge sind dabei typischerweise in körperlicher Überlegenheit begründet (vgl. Petillon, 1993, S. 54). Gleichzeitig sind es auch die Jungen, die deutlich stärker unter solchen körperlichen

Attacken leiden, während Mädchen in der Grundschule vor allem unter dem Abbruch sozialer Beziehungen leiden (Petillon, 1993, S. 56).

Es zeigt sich auch, dass schon in frühen Jahren unterschiedliche Eigenschaften und Verhaltensweisen für einen hohen Sozialstatus sorgen: Während bei Mädchen die Eigenschaft, angemessen auf andere einzugehen von großer Bedeutung ist, werden körperlich und verbal durchsetzungsfähige Jungen als Freunde bevorzugt (Petillon, 1993, S. 111). Schon sehr früh spielt demnach für Jungen die Durchsetzungsfähigkeit eine entscheidende (und möglicherweise auch ambivalente) Rolle. Diese grundsätzlichen Unterschiede hinsichtlich der für den Sozialstatus dienlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen scheinen dabei bis mindestens in die Adoleszenz hinein gleich zu bleiben, wie Suitor und Reavis (1995, S. 270 f.) in einer Untersuchung an amerikanischen Highschools feststellen konnten. Dabei fanden sich im Zeitvergleich von 1978 bis 1988 auch nur vergleichsweise geringe Unterschiede.

5.1.2 Aggressives Verhalten in der Schule

Generell ist zu betonen, dass Gewalt in der Schule für den Großteil der Schüler beiden Geschlechts nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt (Meier, 2004, S. 185; Wetzels, 2001, S. 119). Unter den Schülern, die tatsächlich Opfer von Gewalttaten werden, sind Jungen deutlich überrepräsentiert, insbesondere wenn die Gruppe derer betrachtet wird, die häufig und massiv von Schulgewalt betroffen ist (Olweus, 1996, S. 29; Petillon, 1993, S. 56; Wetzels, 2001, S. 172). Insbesondere bei schweren Formen mit Verletzungsfolge sind Jungen deutlich überrepräsentiert (*Gewalt an Schulen,* 2005, S. 9). Gleichzeitig sind Jungen aber auch häufiger Täter als Mädchen (Olweus, 1996, S. 30; Simmons & Blyth, 1987, S. 81; Wetzels, 2001, S. 184). Auch außerhalb des Schulkontextes sind Jungen bei nahezu allen Deliktformen sowohl häufiger Täter als auch Opfer (Oberwittler, 2003, S. 275). Beides erklärt sich möglicherweise zum Teil durch den hohen Zusammenhang von körperlicher Durchsetzungsfähigkeit und sozialem Status bei Jungen: Nimmt beispielsweise ein Junge einem anderen durch körperliche Einschüchterungen das Pausengeld ab, so verfügt er im Anschluss über mehr Pausengeld und sozialen Status, er profitiert damit im doppelten Sinne. Das Opfer der Tat erleidet dagegen nicht nur körperliche Schmerzen sondern büßt möglicherweise an sozialem Status ein.

Hinsichtlich der Geschlechtsunterschiede bei aggressivem Verhalten ist von einem biologischem Anteil auszugehen, dafür spricht unter anderem dass sich Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Aggression bei Primatenversuchen, kulturübergreifenden Studien sowie bereits bei sehr jungen Kindern feststellen lassen (Überblick bei Scheithauer, 2003, S. 51 f.). Dass Geschlechtsunterschiede in Bezug

auf aggressives Verhalten ein kulturübergreifendes Muster darstellen, zeigt auch die Metaanalyse von Archer (2004, S. 310).

Darüber hinaus scheinen bei Mädchen vier Schutzfaktoren zu einer Verminderung offen gezeigter aggressiver Verhaltensweisen beizutragen, so dass sich mit Beginn der Schulzeit zunehmende Geschlechtsunterschiede hinsichtlich externalisierenden Problemverhaltens ergeben (vgl. auch Petillon, 1993; Scheithauer, 2003, S. 28):

1.) Mädchen besitzen bis in die Grundschulzeit hinein einen Entwicklungsvorsprung bei relevanten Aspekten der Emotionsregulierung.
2.) Mädchen reagieren im Gegensatz zu Jungen eher auf entsprechende Erziehungsmaßnahmen ihrer Eltern.
3.) Mädchen werden von ihren Müttern eher zu prosozialem Verhalten ermutigt.
4.) Bei Mädchen wird aggressives Verhalten von der Peer-Group stärker negativ bewertet als bei Jungen. Dies gilt allerdings nicht für relationale Aggression (z.B. Ausgrenzen) (von Salisch, Ittel & Bonekamp, 2005, S. 85 f.).

Relationale Aggressionen scheinen dabei eher eine Domäne der Mädchen zu sein, wobei der Geschlechtsunterschied hier nicht so deutlich ausfällt wie bei physischer Gewalt (Fuchs, Lamnek, Luedtke & Baur, 2009, S. 98).

Trautwein, Köller und Baumert (2004, S. 22) konnten in einer längsschnittlichen Analyse der Klassenstufen 7 bis 10 zeigen, dass hinsichtlich der selbstangegebenen problematischen Verhaltensweisen der Unterrichtsstörung und der Gewaltanwendung unterschiedliche Zusammenhänge mit Persönlichkeitsvariablen bestehen. Unterrichtsstörungen sind dabei sogar noch deutlich geschlechtsspezifischer ausgeprägt (vgl. auch Melzer, Schubarth & Ehninger, 2004, S. 106 f.). Beide Verhaltensweisen hatten hinsichtlich des Selbstkonzeptes positive Auswirkungen (Trautwein et al., 2004, S. 25). Melzer et al. (2004, S. 118 ff.) fanden gesundheitliche Unterschiede dahingehend, dass Opfer eine schlechtere Gesundheit als Täter besaßen. Interessanterweise finden sich auch in den Klassenstufen 6 bis 8 noch Parallelen zur Grundschulstudie von Petillion (1993): Täter sind körperlich gesehen größer als unbeteiligte Schüler und am kleinsten sind die Opfer[10] (Melzer et al., 2004, S. 118).

Zusätzlich problematisch ist die unterschiedliche Wahrnehmung von Schulgewalt: Nach Melzer et al. (2004, S. 75) zeigen sich insbesondere bei verbaler und physischer Gewalt deutliche Unterschiede zwischen Lehrkräften und Schülern, aber auch zwischen Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Wahrnehmung. In der Jungenstudie von Koch-Priewe et al. (2009, S. 127) gibt ein Viertel der Jungen an, sich regelmäßig an „harmlosen Kloppereien“ zu beteiligen.

Betrachtet man die jüngere Entwicklung, so scheinen sich die Geschlechter hinsichtlich schulischer Gewalt leicht anzunähern (Fuchs et al., 2009, S. 98; *Gewalt an Schulen,*

[10] Die Unterschiede fallen aber vergleichsweise gering aus und liegen jeweils bei etwa einem Zentimeter.

2005, S. 16). Ähnliche Tendenzen finden sich auch für Gewalttaten Jugendlicher außerhalb des Schulkontextes (Poe-Yamagata & Butts, 1996, S. 1). Allerdings bleibt die Überlegenheit der Jungen hinsichtlich der Schulgewalt auch dann bestehen, wenn vorwiegend auf Selbstaussagen Bezug genommen wird (Popp, 2006; Wetzels, 2001, S. 182). Geschlechtsunterschiede hinsichtlich aggressiven Schulverhaltens sind somit kein reines Wahrnehmungsproblem.

Betrachtet man nur schulisches Problemverhalten, das direkt gegen die Lehrkräfte gerichtet ist, zeigt sich ebenfalls eine signifikante Überrepräsentation von Jungen als Täter (Hayer, Scheithauer & Petermann, 2005, S. 246). Schwerwiegende Handlungen, die gegen Lehrkräfte gerichtet sind, bleiben aber eine absolute Seltenheit (Fuchs et al., 2009, S. 87). Um das Verhältnis zur Lehrkraft zu beeinträchtigen reichen allerdings nachweislich schon „einfache“ Unterrichtsstörungen aus (Thies, 2002, S. 151).

Über beide Geschlechter hinweg erreicht das Ausmaß an Schulgewalt seinen Höhepunkt im Altersbereich zwischen 12 und 15 Jahren (Überblick bei Silkenbeumer, Mirja & Perez, 2010, S. 17; vgl auch Euler, 2006, S. 193). Nach Abschluss der Pubertät verringert sich dann die Häufigkeit mit zunehmendem Alter. Dabei setzt bei Mädchen die altersbedingte Abnahme früher ein als bei Jungen (Popp, 2002, S. 127).

In der Dunkelfeldstudie von Wetzels (2001) ist insbesondere eine Gruppe von Intensivtätern auffällig, die zu fast zwei Dritteln aus männlichen Jugendlichen besteht und bei einem Anteil von knapp 5 % an der Gesamtschülerschaft etwa zwei Drittel der Gewalttaten begeht (Wetzels, 2001, S. 222 f.). Noch deutlicher ein Phänomen einzelner Intensivtäter scheint Vandalismus im Schulumfeld darzustellen (Meier, 2004, S. 176). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass weniger die Gesamtgruppe der Jungen als problematisch betrachtet werden sollte, sondern dass vielmehr eine hochproblematische Subgruppe von Jungen existiert. Diese stellt aber auch innerhalb der Jungen eine Minderheit dar.

Problemverhalten im Schulalter scheint zumindest bei Jungen zeitlich sehr stabil zu sein und auch einen guten Prädiktor für deviantes Verhalten im Erwachsenenalter darzustellen: In einer Stichprobe von Olweus (1996) wurden 60 % der Jungen, die in der Klassenstufe 6 bis 9 als Gewalttäter klassifiziert wurden, im Erwachsenenalter straffällig (Olweus, 1996, S. 45 f.).

Empirische Befunde weisen darauf hin, dass zumindest bestimmte Subgruppen von Jungen hinsichtlich ihres Selbstbewusstsein und ihrer sozialen Anerkennung von der Gewaltanwendung profitieren (Mason, 2001, S. 96; Trautwein et al., 2004, S. 26). Zudem spielt auch die peer-group eine entscheidende Rolle dafür, ob es zu Gewalttaten kommt (Hopf, 2004, S. 108). Darüber hinaus tragen aber auch Aspekte wie das Schulklima oder schulisches Leistungsversagen nachweislich zur Erhöhung der Gewaltbereitschaft bei (Mansel, 2003, S. 398; Koch-Priewe et al., 2009, S. 138). Auch die Schulform erweist sich in vielen Untersuchungen als bedeutsamer Faktor (z.B. Koch-Priewe et al., 2009, S. 122 ff.).

Die grundlegenden Befunde (Jungen zeigen mehr externalisierendes Problemverhalten, Mädchen mehr internalisierendes Problemverhalten sowie prosoziales Verhalten) zeigen sich auch in internationalen Schulstudien (z.B. Hopf & Hatzichristou, 1999, S. 8).

5.2 Lernverhalten und Lernkultur

Teilweises sogar interkulturell einheitlich zeigen sich deutliche Unterschiede im schulischen Lernverhalten von Jungen und Mädchen (Klieme et al., 2010, S. 92). Auf die Gesamtsumme der Geschlechtsunterschiede im Lernverhalten bezieht sich van Houtte (2004, S. 159 ff.) unter dem dem Begriff Lernkultur.

Auf die Vorteile von Mädchen hinsichtlich schulbezogener Selbstdisziplin weisen die Studien von Duckworth und Seligman (2006, S. 202 f.) hin. Insbesondere Schulnoten betrachten die Autoren als stark beeinflusst von der Selbstdisziplin. Die höhere Selbstdisziplin von Mädchen erklärt möglicherweise, warum diese in der 9. Klasse an Schultagen eine im Vergleich zu den Jungen um fast zwei Stunde geringere Mediennutzungsdauer aufweisen (Pfeiffer, Mößle, Kleimann & Rehbein, 2007, S. 7). Die höhere Selbstdisziplin (vielleicht verbunden mit der geringeren Mediennutzungsdauer) erläutert eventuell auch den Befund, dass Mädchen über alle Klassenstufen (und auch verschiede Schulformen und Länder) hinweg deutlich mehr Zeit für ihre Hausaufgaben aufwenden (Holz-Ebeling, Grätz-Tümmers & Schwarz, 2000, S. 102; Kessels, Warner, Holle & Hannover, 2008, S. 25; Wirt et al., 1998, S. 262). In der Untersuchung von Duckworth und Seligman (2006, S. 204) war die Hausaufgabenzeit der Mädchen doppelt so hoch wie die der Jungen. Jungen sind insbesondere in der Gruppe derjenigen, die sehr wenig oder gar keine Hausaufgaben machen, überrepräsentiert (Wirt et al., 1998, S. 262). Lehmann, Peek, Gänsfuß und Husfeldt (2002, S. 161) fanden jedoch keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der schulischen Anstrengungsbereitschaft.

Steinmayr und Spinath (2008, S. 202) konnten zumindest einen Teil der besseren Schulnoten von Mädchen auf die beiden Variablen geringere Arbeitsvermeidung sowie höhere Zustimmungstendenzen zurückführen. Während der erste Teil die Ergebnisse von Duckworth und Seligman (2006) bestätigt, führt der zweite Teil die Autoren zu der Vermutung, dass Mädchen als angenehmer und weniger störend als Jungen wahrgenommen werden und deshalb bessere Noten erhalten.

Mädchen zeigen höhere Ausmaße an Aufgeregtheit vor Tests, insbesondere im Altersbereich der Sekundarstufe I (Lukesch & Kandlbinder, 1986, S. 59; Hembree, 1988, S. 60). Dies lässt im Umkehrschluss möglicherweise auf eine gewisse Gleichgültigkeit der Jungen schließen. Methodisch könnten die Mittelwertsunterschiede aber auch

durch eine vergleichsweise kleine Subgruppe von Jungen erklärt werden, die nur sehr minimale oder keine Aufgeregtheit zeigen.

Christen, Vogt und zu Upmeier Belzen (2001, S. 10) bildeten in ihrer Untersuchung an Grundschulen drei Lerntypen heraus: Den „Lernfreude-Typ“ (grundlegend positive Einstellung, u.a. intrinsisch motiviert), den „Gelangweilten-Frustrierten-Typ“ und den „Zielorientierten Leistungs-Typ“ (je nach Schulsituation positive oder negative Einstellung). Lediglich beim Typ 1 unterscheiden sich die Geschlechter signifikant, hier gibt es mehr Mädchen, welche also eine grundlegend positivere Einstellung zur Schule haben und eher intrinsisch motiviert sind. Auch bei Zinnecker (2002, S. 42) zeigten die Mädchen etwas mehr Lernfreude. Jungen geben dagegen höhere Schulunlust (Rindermann & Heller, 1996, S. 186) sowie höhere Anstrengungsvermeidung an (Rindermann & Heller, 1996, S. 199 f.). Auch hier scheinen wiederum gewisse interkulturell gleiche Muster vorzuliegen (vgl. Hopf & Hatzichristou, 1999, S. 10).

Grundsätzlich berichten Mädchen bereits ab der Grundschule von positiveren Schulerfahrungen (Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997, S. 74) und fühlen sich an allen Schulformen wohler als Jungen (Lehmann et al., 1999; Lehmann et al., 2002, S. 159; vgl. auch Bos et al., 2005, S. 14). Inwieweit sich Jungen in der Schule als subjektiv benachteiligt empfinden, ist umstritten. Untersuchungen, die eine solche gefühlte Benachteiligung finden (vgl. Rohrmann, 2008, S. 112; vgl. auch Sommers, 2000, S. 42), stehen solchen gegenüber, bei denen sich die Jungen nicht benachteiligt vorkommen (Koch-Priewe et al., 2009, S. 102). In ihrer Untersuchung der Bedürfnisverwirklichung bei Hauptschuljugendlichen konnte Mägdefrau (2007, S. 121) feststellen, dass Jungen bezüglich des Lebens und Lernens in der Schule eine um d = .20 geringere Bedürfnisverwirklichung als Mädchen angeben. Der Faktor enthielt dabei unter anderem Items, die auf das Wohlfühlen und Ernstgenommen werden im Schulkontext abzielen. Vor dem Hintergrund solcher Befunde wird häuig gemutmaßt, das Lernverhalten der Mädchen sei insgesamt besser an die Schulen angepasst. Solchen Hypothesen stehen aber auch gegensätzliche empirische Befunde gegenüber. So fanden Steinmayr und Spinath (2008, S. 202) keine entsprechenden Geschlechtsunterschiede.

Pelkner und Boehnke (2003, S. 120) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass Mädchen tendenziell stärker von der Angst als Streber zu gelten beeinflusst werden. Allerdings ist diese Interpretation aus statistischen Gründen in Frage zu stellen, wird der entsprechende Hypothesentest nach Aussagen der Autoren doch nur „marginal signifikant“ (Pelkner & Boehnke, 2003, S. 120). Des Weiteren wurde die Studie nur für das Fach Mathematik durchgeführt. Auch die Studie von Kessels et al. (2008), wonach eine Hochbegabung im Fach Physik als Identitätsbedrohung wahrgenommen wird, entspricht nicht den Annahmen, das Lernverhalten der Mädchen sei besser an die Schule angepasst. Allerdings wurden in dieser Studie keine schulleistungsbezogenen Variablen betrachtet, sondern das Interesse an naturwissenschaftlichen Artikeln als abhängige Variable verwendet.

Van Houtte (2004, S. 166 ff.) konnte regressionsanalytisch zeigen, dass die Einflüsse des Geschlechts auf die Schulleistung verschwinden, wenn man die Lernkultur berücksichtigt. Das Geschlecht scheint sich demnach nur indirekt über die geschlechtstypische Lernkultur auf die Schulleistung auszuwirken. Jungen und Mädchen unterscheiden sich offensichtlich hinsichtlich ihrer präferierten Lernstile: Mädchen scheinen Aufgaben mit offenen Fragen sowie prozessbezogene Fragen mit Bezug zu realistischen Situationen leichter zu fallen (Beller & Gafni, 2000, S. 10; Connolly, 2004, S. 38; Bettge, 1992, S. 51), Jungen scheinen hingegen klassischen Unterricht und die schnelle Aneignung von Fakten und Regeln zu bevorzugen (Connolly, 2004, S. 38). Möglicherweise differieren diese Befunde aber deutlich je nach Schulfach (vgl. Beller & Gafni, 2000, S. 10).

Schütz (2000, S. 333 f.) entdeckte für das Fach Mathematik nur geringe Attributionsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Auch hinsichtlich der Leistungsmotivation scheinen kaum Geschlechtsunterschiede vorzuliegen (Schleich, 2007, S. 100). Allerdings setzen sich Jungen in der Regel höhere Ziele und variieren auch deutlicher in ihrer Zielsetzung. Die Zielsetzung ist dabei aber weniger realistisch als bei Mädchen, objektiv gesehen erleben Jungen damit öfter Misserfolge (Schleich, 2007, S. 100). Dies erklärt sich möglicherweise dadurch, dass sich Jungen Misserfolge häufiger als Mädchen mit Pech erklären und somit im Hinblick auf das Begabungsselbstkonzept günstiger attribuieren (Rindermann & Heller, 1996, S. 185). Jungen zeigen sich auch während der gesamten Adoleszenz über alle Schulformen hinweg selbstbewusster als Mädchen (Lehmann et al., 2002, S. 160; Simmons & Blyth, 1987, S. 55). Überraschenderweise sind die Unterschiede in weniger anspruchsvollen Schulformen ausgeprägter (Lehmann et al., 2002, S. 160). Mädchen schätzen sich dagegen durchgehend als kooperationsfähiger ein (Lehmann et al., 1999).

Frenzel et al. (2010, S. 23) kommt in der kulturübergreifenden Betrachtung verschiedener Studien zum schulischen Interessensverlauf zu dem Schluss, dass ein genereller schulischer Interessensverlust während der Adoleszenz zu erkennen ist. Die Interessenseinschätzungen verschiedener Schulfächer zeigen auch signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern (Läzer, 2008, S. 94). Die unbeliebtesten Fächer bei Jungen sind Deutsch, Englisch, Latein und Chemie (Krebs, 2002, S. 20), am beliebtesten sind Sport, Mathematik und Geschichte (Krebs, 2002, S. 29). Sport ist als Schulfach zwar auch bei Mädchen sehr beliebt, der Unterschied zu den Jungen fällt aber deutlich aus (Läzer, 2008, S. 94). Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass sich die Jungen in ihrer Einschätzung dieses Faches relativ deutlich unterscheiden, weil Sport bei einem nicht zu kleinen Teil der Jungen auch bei den unbeliebtesten Fächern zu finden ist (Krebs, 2002, S. 20).

Sport allgemein nimmt im Freizeitverhalten der Jungen einen vergleichsweise großen Raum ein (Mägdefrau, 2007, S. 205; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2009, S. 11; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2010, S. 9), wobei Fußball spielen deutlich heraussticht (Koch-Priewe et al., 2009, S. 60; vgl.

auch Läzer, 2008, S. 96). Ein Viertel der Jungen ist Mitglied in einem Fußballverein (Koch-Priewe et al., 2009, S. 64). Alle anderen Sportarten fallen dagegen deutlich ab, wobei eine breite Streuung auffällig ist (Koch-Priewe et al., 2009, S. 60).

In ethnographischen Untersuchungen wird immer wieder deutlich, dass der Sport als zentrales Element bestimmter Cliquen- und Freundschaftsbeziehungen gelten kann (Krappmann & Oswald, 1995, S. 80 ff.). Der große Stellenwert des Sports für Jungen in diesem Altersbereich zeigt sich auch daran, dass Sportler mit großem Vorsprung an erster Stelle als Vorbilder genannt werden (Koch-Priewe et al., 2009, S. 84; vgl. auch Wegener, 2008, S. 96). In einer Befragung von Suitor und Reavis (1995, S. 269) hielten bis zu 90 % der Jungen sportliche Aktivitäten (im Sinne einer Teilnahme an Schulmannschaftswettbewerben) für wichtig, um als Jungen Prestige zu gewinnen. Keine andere schulische oder außerschulische Aktivität wurde auch nur annähernd so häufig genannt. Damit hat Sport bei Jungen einen schon fast normativen Charakter.

Weniger überraschend ist die Spitzenstellung des Faches Deutsch bei den unbeliebtesten Fächern der Jungen, gilt dieses Fach doch als „Mädchenfach". Gerade das Lesen scheint von einigen Jungen als weibliche Tätigkeit wahrgenommen und auch abgelehnt zu werden (Rohrmann, 2008, S. 113). Das zeigt sich auch in der Freizeit: Medienkonsum nimmt bei Jungen die Spitzenposition ein, vor allem Aspekte wie Musik hören, Fernsehen und Computer spielen (Koch-Priewe et al., 2009, S. 60; Mägdefrau, 2007, S. 205; vgl. auch Läzer, 2008, S. 96). Besonders deutlich unterscheiden sich die Geschlechter hinsichtlich der Verwendung von Spielkonsolen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2010, S. 12). Regelmäßiges Lesen ist bei Jungen dagegen insbesondere im Vergleich zu Mädchen nicht so ausgeprägt, wobei allerdings nur eine Minderheit der Jungen überhaupt nicht liest (Koch-Priewe et al., 2009, S. 61; Mägdefrau & Vollbrecht, 2003, S. 188). Differenziert man das Lesematerial, so fällt auf, dass Romane bei Jungen nur eine sehr untergeordnete Rolle spielen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2009, S. 11; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2010, S. 12). Mehrheitlich werden Zeitschriften gelesen, insbesondere Computerzeitschriften und Sportzeitschriften (Koch-Priewe et al., 2009, S. 61). Deutlicher noch als die Unterschiede im Lesen, zeigen sich Geschlechterdifferenzen dann, wenn es darum geht in seiner Freizeit selbst Text zu prodzuieren. Während dies in der Adoleszenz etwa die Hälfte der Mädchen tut, ist der entsprechende Anteil bei Jungen drei- bis viermal geringer (Überblick bei Kochinka, 2005, S. 366).

Die fächerbezogene Forschung zum Thema Geschlecht in der Schule richtet ihren Fokus stark auf die so genannten MINT-Fächer. Zu Beginn der Sekundarschulzeit sind die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Fach Mathematik noch vergleichsweise gering. Es bestehen allerdings bereits kognitive und emotionale Unterschiede (Endepohls-Ulpe, Stahl-von Zabern & Ebach, 2010, S. 39; Zirngibl, 2004, S. 5). Viele Forscher fordern deshalb eine verstärkte frühzeitige Förderung von Mädchen in Mathematik. Aktuell existiert eine Vielzahl an entsprechenden Projekten,

wobei ein großer Teil weder wissenschaftlich fundiert ist noch entsprechend evaluiert wird. Dass solche Bemühungen bei unangemessener Anwendung durchaus auch kontraproduktive Effekte haben können, darauf weist die Studie von Ziegler und Stöger (2008, S. 522) hin. So fanden sich in der angesprochenen Untersuchung bei geringem Vorinteresse sogar negative Effekte femininer Rollenmodelle.

Zwischen den Klassen 5 bis 7 verlieren die Schüler unabhängig vom Geschlecht relativ konstant an Interesse für Mathematik, danach setzt in den Klassen 8 und 9 eine Stabilisierung des Interesses ein. Mädchen haben aber schon in der 5. Klasse ein geringeres Interesse als Jungen und dieser Unterschied bleibt bis zur 9. Klasse bestehen. In den Klassen 5 und 6 verläuft der Interessensverlust der Mädchen parallel zu dem der Jungen, in Klasse 7 verlieren die Mädchen dann aber stärker an Interesse als die Jungen (Frenzel et al., 2010, S. 19 f.). Parallel dazu empfinden Jungen im Mathematikunterricht weniger Angst und mehr Freude als Mädchen. Interessanterweise hat hierauf auch der Anteil von Jungen in einer Klasse einen Einfluss: Je höher er ist, desto mehr Angst und desto weniger Freude nehmen beide Geschlechter wahr (Zirngibl, 2004, S. 50). Die Autorin vermutet, dass dies darin begründet ist, dass in Klassen mit mehr Jungen in Mathematik ein höherer Konkurrenzdruck herrscht.

Interaktionsverhältnisse in der Schule wurden seit den 1980er Jahren (insbesondere im deutschsprachigem Forschungsraum) vergleichsweise selten untersucht (vgl. Jones & Dinda, 2004; S. 456; Stürzer, 2003b, S. 167). Die wenigen deutschsprachigen Studien genügen in der Regel den wissenschaftlichen Mindestkriterien nicht (z.B. Faulstich-Wieland et al., 2004, S. 206). Aus dem englischsprachigen Forschungsraum liegen allerdings Metaanalysen zum Thema vor, wobei die älteren Metaanalysen aus methodischer Sicht deutlich kritisiert werden (Jones & Dinda, 2004, S. 451).

Oft findet sich die Vermutung, Mädchen hätten mehr positive Kontakte zur Lehrkraft (z.B. Berg, Scherer, Oakland & Tisdale, 2006, S. 12). Dobbs, Arnold und Doctoroff (2004, S. 291) konnten in einer Videostudie an Grundschülern zeigen, dass Mädchen mehr positive Interaktionen und auch materielle Belohnungen erhalten, aber genau so oft gelobt werden wie Jungen. Jungen erhalten dagegen mehr Kommandos als Mädchen. Auch Jones und Dinda (2004, S. 454) fanden keine Geschlechtsunterschiede in Bezug auf das Loben.

Duffy, Warren und Walsh (2001, S. 588 ff.) stellten interessante Interaktionen hinsichtlich des Schülergeschlechts sowie des Lehrergeschlechts und dem Fach der Lehrkraft fest: Nur weibliche Mathematiklehrkräfte sowie Sprachlehrer beiderlei Geschlechts richteten mehr Aufmerksamkeit auf die männlichen Schüler. Von Seiten der Schüler fanden sich dagegen nur geringe Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht der Lehrkraft: Allgemein an die Klasse gerichtete Fragen wurden unabhängig davon beantwortet. Allerdings initiieren männliche Schüler von sich aus mehr Interaktionen mit weiblichen Lehrkräften (Duffy et al., 2001, S. 588 ff.; Einarsson & Granström, 2002, S. 125).

Auch neuere Studien kommen zu dem Schluss, dass Jungen im Unterrichtsgeschehen mehr Aufmerksamkeit von den Lehrkräften erhalten (Drexler, 2011, S. 52; Einarsson & Granström, 2002, S. 125). Durchgängig scheint dies nach Einarsson und Granström (2002, S. 125) aber nur bei weiblichen Lehrkräften zuzutreffen, während sich dieser Sachverhalt bei männlichen Lehrkräften mit dem Alter der Schüler umkehrt: Wenn die Schüler älter werden, erhalten die Mädchen von männlichen Lehrkräften mehr Aufmerksamkeit als die Jungen[11]. Drexler (2011, S. 56) fand ebenfalls ein mit dem Alter zunehmend ausgeglichenes Interaktionsverhältnis.

Die Metaanalyse von Jones und Dinda (2004) legt den Schluss nahe, dass die Überlegenheit von Jungen im Unterrichtsgeschehen durch eine erhöhte Zahl negativer Interaktionen mit den Lehrkräften zu Stande kommt, da sich entsprechende Geschlechtsunterschiede nur bei der Gesamtzahl der Interaktionen sowie der Zahl negativer Interaktionen, nicht aber bei der Zahl positiver Interaktionen zeigten (vgl. hierzu auch Dobbs et al., 2004, S. 290). Interessanterweise finden sich auch je nach Geschlecht unterschiedliche Reaktionen auf kränkendes Lehrerverhalten: Jungen tendieren eher als Mädchen dazu sich bei der entsprechenden Lehrkraft im Anschluss weniger anzustrengen. Den entgegengesetzten Weg, sich bei der ungerechten Lehrperson besonders anzustrengen, wählen dagegen mehr Mädchen als Jungen (Krumm & Weiß, 2000, S. 76).

Die Untersuchung von Drexler (2011, S. 60) weist auf zwei interessante Zusatzaspekte hin: Die Geschlechtsunterschiede variieren noch einmal nach Art der Interaktion, Jungen rufen insbesondere häufiger ungemeldet in den Unterricht hinein und werden dann mit diesem Beitrag von der Lehrkraft berücksichtigt. In dieser Untersuchung wurden auch die hinsichtlich ihres Interaktionsverhaltens extremsten Schüler betrachtet. Unter den Schülern mit den meisten Meldungen finden sich deutlich mehr Jungen als Mädchen. Das Umgekehrte trifft für die Schüler zu, die innerhalb einer Unterrichtsstunde überhaupt nicht mit der Lehrkraft interagieren, hier sind die Mädchen überproportional betroffen. Die Tatsache, dass 21 % der Jungen sowie 35 % der Mädchen pro Schulstunde keine Interaktionen mit der Lehrkraft aufweisen, verdeutlicht auch wieder einmal, dass ein reiner Vergleich der beiden Geschlechter möglicherweise andere interessante Befunde überlagert.

Nach Stöckli (2010, S. 36 f.) hängen die Wortmeldungen in einer Klasse deutlich mit einem geringen Selbstbewusstsein zusammen. Möglicherweise liegt auf Seiten der Lehrkräfte hier gar kein (oder nur ein geringer) Geschlechterbias vor, sondern sie reagieren bezüglich des Aufrufverhaltens nur auf das Angebot von Seiten der Schüler-

[11] Einarsson und Granström (2002) vermuten, dies könnte an einem erotischen Interesse für die Schülerinnen liegen. Dieser Schluss mag nahe liegen und die Möglichkeit soll an dieser Stelle nicht ausgeschlossen werden. Gleichwohl ist eine solche Begründung heikel und es soll nicht übersehen werden, dass auch zahlreiche alternative Erklärungen möglich sind. Und konsequenterweise könnte man dann die generell häufigeren Interaktionen von weiblichen Lehrkräften mit Jungen auch diesem Aspekt zuschreiben.

schaft. Größere Videostudien, welche das tatsächlich Verhältnis von gemeldeten Jungen und Mädchen miteinbeziehen, sind bis dato allerdings nicht bekannt.

Diefenbach (2007, S. 108 f.) konstatieren, dass diese Überlegenheit im Unterrichtsgeschehen den Jungen aber angesichts schulischer Minderleistung nicht zum Vorteil gereicht oder im Hinblick auf die Schulleistung möglicherweise irrelevant ist. Man könnte aber auch argumentieren, dass die schulische Überlegenheit der Mädchen ohne diesen Rückstand im Hinblick auf das Interaktionsverhalten vielleicht noch größer wäre.

5.3 Schulleistung

5.3.1 Klassenwiederholungen

Fasst man die Studienergebnisse bezüglich der Effekte des Klassenwiederholens zusammen, so finden sich zwar durchaus auch positive Effekte, in der Summe scheint sich eine Klassenwiederholung sowohl in Sachen Schulleistung als auch hinsichtlich sozialer Aspekte aber negativ auszuwirken. Dies gilt insbesondere dann, wenn langfristige Effekte betrachtet werden: Die Klassenwiederholung wird dann zum Prädiktor für diverse Aspekte einer negativen Schullaufbahn (Bless, Schüpbach & Bonvin, 2004, S. 41). Neben den persönlichen „Kosten“ für den Schüler sind Klassenwiederholungen auch aus finanzpolitischer Sicht ein zu vermeidendes Instrument, kostet doch jeder Schüler etwa 5.000 Euro pro Schuljahr (Weishaupt, 2010, S. 32). In der Summe spricht also alles dafür Klassenwiederholungen zu minimieren und in Zweifelsfällen auf dieses Instrument zu verzichten.

Jungen wiederholen häufiger eine Klasse als Mädchen (Avenarius, 2006, S. 242; Bellenberg, 1999, S. 188; *Bildung in Deutschland,* 2008, S. 259; Kemnade, 1989, S. 228; Lehmann et al., 2002, S. 130; Weishaupt, 2010, S. 248) und zwar in allen Bundesländern (Avenarius et al., 2003, S. 205) und allen Schulformen (Krohne, Meier & Tillmann, 2004, S. 376). Selbst in den Schulformen, in denen die Mädchen deutlich überrepräsentiert sind, sind diese somit seltener von einer Klassenwiederholung betroffen.

Auch in allen Altersstufen müssen mehr Jungen eine Klasse wiederholen, jedoch fallen die Unterschiede während der Primarstufe noch vergleichsweise gering aus. Ein deutlicher Geschlechtsunterschied zeigt sich erst ab der Sekundarstufe I (*Bildung in Deutschland,* 2008, S. 259; Krohne et al., 2004, S. 376; Weishaupt, 2010, S. 248). Im Altersbereich von 11 bis 13 Jahren sind die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen besonders auffällig (Krohne et al., 2004, S. 378 f.).

Betrachtet man die Zurückstellungen vom Schulbesuch, so ist festzuhalten, dass solche Zurückstellungen zu mehr als 60 % Jungen betreffen (Avenarius et al., 2003, S. 204). Insgesamt werden Jungen öfter zurückgestellt und seltener vorzeitig eingeschult als Mädchen (Bellenberg, 1999, S. 187; Diefenbach, 2008, S. 92 f.). Vor diesem Hintergrund ist es aber durchaus überraschend, dass auch in den ersten Schuljahren dennoch mehr Jungen als Mädchen eine Klasse wiederholen müssen.

Die Frage, worin die überproportional hohe Wiederholerquote von Jungen begründet ist, konnte noch nicht abschließend beantwortet werden. Dass Jungen bei gleicher Leistung weniger häufig versetzt würden als Mädchen, lässt sich nach Lehmann et al. (2002, S. 130) nicht bestätigen. Auch hinsichtlich des Intelligenzniveaus männlicher und weiblicher Klassenwiederholer ergeben sich keine Unterschiede (Krohne et al., 2004, S. 380 f.). Nach Krohne et al. (2004, S. 384) ist die erhöhte Zahl männlicher Sitzenbleiber auch nicht auf ein überproportional häufiges Klassenwiederholen von Jungen mit Migrationshintergrund zurückzuführen, da die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei den „Nicht-Migranten“ sogar wesentlich größer sind. Von Bless et al. (2004, S. 88 ff.) existieren vorsichtige empirische Hinweise, dass auch die Wahrnehmung aggressiven Verhaltens von Seiten der Lehrkraft keine Rolle bei der Entscheidung über eine Klassenwiederholung spielt. Die Untersuchung von Trautwein et al. (2004, S. 27) legt aber zumindest für Unterrichtsstörungen den entgegengesetzten Schluss nahe.

Als mögliche Erklärung für den höheren Anteil an Jungen führen Krohne et al. (2004, S. 379), gestützt von empirischen Analysen, die schlechtere Lesekompetenz der Jungen an. Arnhold und Bellenberg (2006, S. 39) stellen hingegen fest, dass die Entscheidung über eine Klassenwiederholung zum Großteil von leistungsfremden Faktoren beeinflusst wird. Bemerkenswert ist vor diesem Hintergrund, dass die Meinung der Lehrerschaft bezüglich der Wirkung des Wiederholens sehr indifferent ist (Bless et al., 2004, S. 91). Wenn nur bestimmte Subgruppen von Lehrkräften dieses Instrument anwenden und nur bestimmte Subgruppen von Schülern (mehrheitlich Jungen) davon betroffen sind, dann bestehen möglicherweise Zusammenhänge zwischen diesen beiden Subgruppen. Beispielsweise dahingehend, dass die Lehrkräfte, denen diszipliniertes Verhalten ganz besonders wichtig ist, Klassenwiederholungen häufiger aussprechen und davon ist dann vorwiegend eine Subgruppe von Jungen betroffen, denen es besonders wichtig ist, sich also undiszipliniert darzustellen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass das in schulischer Hinsicht häufig wirkungslose Mittel der Klassenwiederholung überproportional häufig Jungen betrifft. Worin dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern begründet ist, ist noch weitgehend unklar.

5.3.2 Schulabschlüsse

Jungen besuchen häufiger als Mädchen weniger prestigeträchtige Schulformen (Avenarius et al., 2003, S. 204; Bellenberg, 1999, S. 189), Mädchen besuchen dagegen häufiger als Jungen Realschulen oder Gymnasien (Avenarius et al., 2003, S. 204). Vor allem an den Förderschulen ist die Überrepräsentation von Jungen besonders deutlich (Cornelißen, 2006, S. 24; Diefenbach, 2008, S. 96 f.).

Im Schuljahr 2003/04 kamen auf drei Jungen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss vier Mädchen, während auf sechs Mädchen mit einem Hauptschulabschluss acht Jungen kamen (Diefenbach, 2007, S. 105). Noch deutlicher wurden die Unterschiede bei den Jungen und Mädchen, welche die Schule ohne Abschluss verließen, hier trafen auf vier Mädchen sieben Jungen (Diefenbach, 2007, S. 105). Dieses Muster gilt erneut für alle Bundesländer (Diefenbach & Klein, 2002, S. 946), wobei insgesamt gesehen die Bundesländer im Hinblick auf Bildungsnachteile von Jungen durchaus dahingehend variieren, dass die Nachteile in manchen Bundesländern deutlicher ausgeprägt sind (Diefenbach & Klein, 2002, S. 944).

> "Jungen, die in den Schuljahren 1990/91 bis einschließlich 2003/04 die Sekundarstufe verließen, haben also im Hinblick auf die erreichten Schulabschlüsse in jedem Bundesland ohne Ausnahme deutlich erkennbare Nachteile gegenüber Mädchen." (Diefenbach, 2007, S. 107)

Im Jahr 2010 hatten Mädchen eine im Vergleich zu Jungen 1.42-fache Chance das Abitur zu erwerben (Helbig, 2010b, S. 94 f.). Lehmann et al. (1997, S. 91) stellen diesbezüglich in ihrer Erhebung fest, dass sich die höhere Zahl an Gymnasialempfehlungen für Mädchen "allenfalls teilweise durch ein höheres Leistungsniveau" begründen lässt. Zwar richten sich die Eltern dann im Anschluss bei Mädchen häufiger als bei Jungen nicht nach der Gymnasialempfehlung, so dass Mädchen häufiger entgegen der Empfehlung das Gymnasium nicht besuchen und Jungen häufiger entgegen den Empfehlungen das Gymnasium doch besuchen (vgl. auch Kemnade, 1989, S. 255), aber Lehmann et al. (1997, S. 102) merken zutreffend an, dass es sich "hierbei nicht um eine Benachteiligung der Mädchen, sondern um eine Minderung der Benachteiligung der Jungen" handelt[12].

Ähnliche Tendenzen stellen auch Blossfeld et al. (2009, S. 161) fest:

> "Eine starke Benachteiligung der Jungen zeigt sich in der Erreichung einer Gymnasialempfehlung: Sie müssen in der Grundschule einen höheren Leistungsstand als Mädchen aufweisen. Für die bessere Bewertung der Mädchen wird das angepasstere, schulkonformere Ver-

[12] Obgleich natürlich traditionelle Rollenvorstellungen bei dieser Entscheidung der Eltern eine Rolle spielen können (vgl. Lehmann et. al 1997, S. 102).

halten der Mädchen verantwortlich gemacht: Sie gelten als „schulschlauer“." (Blossfeld et al., 2009, S. 161)

Diese Grundtendenzen sind dabei keineswegs Ursachen einer jüngeren Entwicklung: Bereits im Jahre 1989 hat Ingrid Kemnade (1989, S. 235) in ihrer Studie „Schullaufbahnen und Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I“ für die Stadt Bremen Geschlechterdifferenzen im Schulsystem in einem Ausmaß geschildert, wie sie heute im gesamten Bundesgebiet vorliegen. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass sich die Daten teilweise bis auf das Schuljahr 1982/83 zurückbeziehen. Die grundsätzlichen Trends sind seit 30 Jahren offensichtlich die gleichen geblieben:

- Mehr Jungen als Mädchen müssen eine Klasse wiederholen (Kemnade, 1989, S. 228).
- Jungen sind an den Hauptschulen überrepräsentiert (Kemnade, 1989, S. 232).
- Mädchen sind an den Realschulen und Gymnasien überrepräsentiert (Kemnade, 1989, S. 235).
- Mädchen erhalten bereits am Ende der Grundschulzeit die besseren Schulnoten (Kemnade, 1989, S. 267). Am Ende der 6. Klasse haben sie in allen Fächern die besseren Noten, auch in vermeintlichen Jungenfächern wie Mathematik (Kemnade, 1989, S. 269). Danach ändert sich die Notenverteilung in den naturwissenschaftlichen Fächern zugunsten der Jungen (Kemnade, 1989, S. 276).
- In Deutsch, Englisch, den Fremdsprachen und Biologie haben Mädchen deutlich bessere Abschlussnoten als Jungen (Kemnade, 1989, S. 276).

Insgesamt bescheinigt Kemande also schon im Jahre 1989 den Jungen eine negativere Schullaufbahn als den Mädchen (Kemnade, 1989, S. 400 f.). Da sich die Daten teilweise auf die frühen 1980er Jahre beziehen, muss man davon ausgehen, dass sich die grundlegende Schulsituation hinsichtlich der Geschlechterdifferenzen seit über 30 Jahren nicht geändert oder allenfalls zu Ungunsten der Jungen verschärft hat. Zu diesem Schluss kommt auch Diefenbach (2007, S. 105) angesichts der dort behandelten Daten aus dem Schuljahr 2003/04. Die Autorin spricht von einer seit Mitte der 1980er Jahre stabilen Entwicklung.

Unter den Schulentlassenen ohne Schulabschluss befanden sich schon 1970 mehr Jungen als Mädchen, diese Unterschiede haben sich seit Anfang der 1990er Jahre weiter vergrößert (Berg et al., 2006, S. 3). Auch bei der Zahl der Realschulabschlüsse waren die Mädchen schon seit etwa 1970 den Jungen überlegen. Die einstige Überrepräsentation der Jungen unter den Schülern mit Hochschulreife veränderte sich in Deutschland Anfang der 1980er Jahre vorübergehend zu einer Gleichverteilung, ehe seit Anfang der 1990er Jahre die Mädchen zunehmend in der Überzahl sind. Lediglich bei der niedrigsten Bildungsform, den Hauptschulabschlüssen, sind die Jungen seit etwa Mitte 1970 stets in der Überzahl (Berg et al., 2006, S. 3 f.).

Nach Helbig (2010b, S. 94 f.) wurde eine Ausgeglichenheit zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Abiturientenquoten bereits mit dem Abschlussjahrgang 1975 erreicht. Ein Vorsprung der Mädchen wird von ihm ab 1981 beobachtet, wobei dieser zunächst bis 1989 konstant blieb, sich seitdem aber beständig vergrößert.

Diese Entwicklung verlief in ganz Westeuropa weitgehend parallel (vgl. Ludwig, 2008, S. 2). Beispielsweise lässt sich für die Schweiz feststellen, dass ab Mitte der 1990er Jahre mehr Mädchen als Jungen den Maturitätsabschluss erreichten und die Unterschiede seitdem anwachsen (Egloff & Caballero Liardet, 2004, S. 30). Auch die Zahlen für Österreich zeigen deutliche Parallelen zur Entwicklung in Deutschland (*Bildung in Zahlen 2006/07,* 2008, S. 23). Dort wurde eine 50:50 Verteilung zwischen den Geschlechtern etwa im Jahre 1985 erreicht (*Bildung in Zahlen 2006/07,* 2008, S. 36). Ähnliche Tendenzen lassen sich auch für nicht-deutschsprachige europäische Länder feststellen (z.B. Connolly, 2004, S. 20 für England). In England lagen die Notenschnitte der Jungen bereits ab 1974 unter denen der Mädchen. Aber auch dort zeigte sich ab Mitte der 1980er Jahre eine Veränderung dahingehend, dass die Unterschiede zwischen den Jungen und Mädchen größer wurden und seitdem kontinuierlich ansteigen. Aktuell übersteigen die Abschlussquoten der Mädchen hinsichtlich sekundärer Bildungsabschlüsse die der Jungen in 23 von 25 OECD Ländern sowie in allen OECD-Partner-Ländern (*Education at a glance,* 2009, S. 47). In einigen europäischen Ländern (beispielsweise Norwegen, Dänemark, Finnland, Ungarn, Spanien und Portugal) übertrifft die Abschlussquote der Mädchen die der Jungen bereits um 10 % (*Education at a glance,* 2009, S. 47). Weltweit ist die Zahl von Frauen an tertiären Bildungseinrichtungen mittlerweile höher als die der Männer (Unesco Institute for Statistics, 2009, S. 15). Eine Gleichverteilung wurde im Jahre 2003 erreicht. In Nordamerika und Europa besuchen ein Drittel mehr Frauen als Männer tertiäre Bildungseinrichtungen (Unesco Institute for Statistics, 2009, S. 15; vgl. auch Sommers, 2000, S. 30). In Deutschland begannen bereits im Wintersemester 1995/96 erstmalig mehr Frauen als Männer ein Universitätsstudium (Geißler, 2005, S. 83).

Somit sind die Geschlechtsdifferenzen im Bildungssystem in Westeuropa heute ähnlich stark ausgeprägt wie im Jahr 1970, nur eben nun zu Ungunsten der Jungen. Angesichts dieser Tatsache fragt die UNESCO zu Recht: "Are we trading one imbalance for another?" (Unesco Institute for Statistics, 2009, S. 16).

Auch an den Universitäten und Fachhochschulen scheinen gewisse Bildungsnachteile der Männer fortzubestehen, beispielsweise brechen mehr Männer als Frauen ihr Studium ab (Heublein, 2005, S. 16). Dieser Unterschied ist in den Lehramtsstudiengängen noch ausgeprägter (Heublein, 2005, S. 22). Aber auch in naturwissenschaftlichen Studienfächern sind die Abbrecherquoten unter Männern höher (Heublein, 2005, S. 19).

Alles in allem zeigt sich für die Gesamtgruppe der Jungen somit eine deutlich negativere durchschnittliche Schul- und Bildungslaufbahn als für die Gesamtgruppe der

Mädchen. Die Datenlage hat sich dabei seit 30 Jahren nicht grundlegend verändert, sondern sich nur leicht zugespitzt.

5.3.3 Fachnoten und Fachkompetenzen

Der Unterschied zwischen der Gesamtgruppe der Jungen und der Gesamtgruppe der Mädchen hinsichtlich der Schulleistung wird mitunter als „gender performance gap““ bezeichnet (Holmlund & Sund, 2008, S.37).

Vergleicht man die Ergebnisse internationaler Schulleistungstests, so ist festzustellen, dass Mädchen in fast allen Fächern, insbesondere in Sprachfächern, sowie in Verbaltests Leistungsvorteile besitzen. Lediglich in den naturwissenschaftlichen Fächern zeigen sich die Jungen überlegen, allerdings mitunter erst ab oder im Verlauf der Sekundarstufe I (Dresel, Stöger & Ziegler, 2006, S. 57; Faulstich-Wieland, 2008, S. 677; Ludwig, 2008, S. 2). Erst in der Sekundarstufe II steigen die Geschlechterdifferenzen im Fach Mathematik dann stark an (Kampshoff, 2007, S. 42). Allerdings fallen die Untersuchungsergebnisse im Fach Mathematik mitunter stark uneinheitlich aus, wobei die Mehrzahl der Studien eine Überlegenheit der Jungen findet (Beller & Gafni, 2000, S. 9; Kimura, 1999, S. 77 f.; Rohe & Quaiser-Pohl, 2010, S. 13).

Am Ende der Grundschule schneiden Mädchen meistens in den Fächern Deutsch sowie Sachkunde besser ab als Jungen, während diese in Mathematik bessere Noten erhalten (Bos et al., 2005, S. 13). Die Untersuchung von Kemnade (1989, S. 267) aus dem Jahre 1989 berichtet noch von besseren Sachkundenoten der Jungen, insofern scheint hier eine Trendwende stattgefunden zu haben. Betrachtet man nicht die Noten, sondern Testleistungsergebnisse, so zeigen sich am Ende der Grundschulzeit ebenfalls schon deutlich Geschlechtsunterschiede (Lehmann et al., 1997, S. 72). Dabei erweisen sich Mädchen international hinsichtlich der Lesekompetenz überlegen, Jungen dagegen hinsichtlich der naturwissenschaftlichen Kompetenz (Bonsen, Lintorf & Bos, 2008, S. 126; Klieme et al., 2010, S. 52; Faulstich-Wieland, 2008, S. 678).

Bezüglich der Lese- und Rechtschreibung scheinen sich Jungen und Mädchen vor allem in den Extremgruppen zu unterscheiden und zwar dahingehend, dass es mehr sehr gute Mädchen und mehr sehr schlechte Jungen gibt (Klieme et al., 2010, S. 53; Schneider, Stefanek & Dotzler, 1997, S. 114). Zu Beginn der Grundschulzeit zeigen sich dabei zunächst noch keine Differenzen (Freeman, 2004, S. 22). Bereits zu Beginn der Sekundarstufe I machen sich dann aber beträchtliche Unterschiede zu Gunsten der Mädchen bemerkbar, die sich dann ab der 6. Klasse noch verstärken. Auffällig ist die äußerst starke Streuung auf Seiten der Jungen (Lehmann et al., 1999). Dass die entsprechenden Kompetenzunterschiede zwischen Jungen und Mädchen keineswegs trivial sind, lässt sich mit den Ergebnissen von Campbell et al. (2000, S. 41) illustrieren:

Die Autoren verglichen die Kompetenzentwicklung von Schülern im Alter von 9 bis 13 Jahren über einen Zeitraum von fast dreißig Jahren. Trotz leichter Zuwächse über den Gesamtzeitraum weisen Jungen im Jahr 1999 eine schlechtere Lesekompetenz auf als die Mädchen im Jahre 1971.

Bereits in der Grundschule zeigen sich günstigere Lernfortschritte bei den Mädchen (Helmke, 1997b, S. 212 ff.): Je nach Fach können sie ihren Vorsprung gegenüber den Jungen ausbauen oder zunehmend zu den Jungen aufschließen. Ähnliche Befunde liegen auch für die Sekundarstufe vor. Lehmann et al. (2002, S. 134) fanden in ihrer Längsschnitterhebung einen besonders verlangsamten kumulativen Lernfortschritt der Jungen ab der Klasse 7, der einer stetigen Fortentwicklung auf Seiten der Mädchen gegenübersteht. Vor allem dies trägt dazu bei, dass sich der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen im Fach Deutsch zwischen der Klassenstufe 7 und 8 deutlich vergrößert (Lehmann et al., 2002 S. 139). Aber bereits in den Klassen 5 und 6 ist die Lernentwicklung bei Mädchen dahingehend günstiger, dass sie in Deutsch einen größeren Lernfortschritt als Jungen zeigen und in Mathematik einen vergleichbaren Lernfortschritt. Konsequenterweise finden sich in der 8. Klasse besonders große Notenunterschiede (Ludwig, 2008, S. 3 f.).

Dresel et al. (2006, S. 58 f.) sprechen in diesem Zusammenhang von einem vertikalem Schereneffekt hinsichtlich der Benotung in Deutsch sowie der ersten Fremdsprache: Der Vorsprung der Mädchen nimmt in höheren Jahrgangsstufen zu. Als Ursache vermuten die Autoren kumulierende Defizite bei den Jungen in Bezug auf fachrelevante Kompetenzen (z.B. Lesekompetenz). Allerdings konnten Simmons und Blyth (1987, S. 104) in einer Längsschnittuntersuchung über vier Jahre zeigen, dass die Schulleistung in den Klassenstufen 6 bis 10 interindividuell relativ konstant bleibt. Wocken (2005, S. 35) stellt bei seiner Untersuchung an Förderschülern fest, dass bei Kontrolle des Intelligenzeinflusses Mädchen bei gleicher Intelligenz bessere Rechtschreibleistungen zeigen. Lehmann et al. (2002, S. 125 f.) untersuchten mittels des Intelligenztests CFT, ob sich die Hypothese, dass Mädchen mit Migrationshintergrund eine doppelte Bildungsbenachteiligung besitzen würden, bewahrheitet. Es zeigte sich, dass dies nicht der Fall ist, sondern dass (bezogen auf den CFT und die Schulnoten) minderleistende Schüler vor allem aus dem Bereich männlicher Schüler ohne Migrationshintergrund stammen.

Es existieren sogar empirische Hinweise dahingehend, dass Mädchen generell bei gleicher Leistung bessere Schulnoten erhalten (Duckworth & Seligman, 2006, S. 198; Ludwig, 2008, S. 5). Helbig (2010b, S. 102) zeigte, dass Mädchen in den Klassenstufen 4 und 6 eine höhere Lesekompetenz als Jungen aufweisen und folgerichtig auch bessere Noten in Deutsch erhalten. Analoges gilt nicht für die Mathematikkompetenz, hier schneiden Jungen in den Klassen 4 und 6 besser ab als die Mädchen, erhalten aber nicht bessere Noten. Für das Fach Mathematik fand auch Zirngibl (2004, S. 59) eine Überlegenheit der Jungen bei objektiven Tests, die sich aber wiederum nicht in den Noten wiederschlug. Auch Steinmayr und Spinath (2008, S. 197) stellen eine ent-

sprechende Überbewertung von Mädchen sowie eine Unterbewertung von Jungen fest. Wurde der Intelligenzeinfluss statistisch kontrolliert, erwies sich das Geschlecht als signifikanter Prädiktor der Schulleistung. Die zusätzliche Aufnahme von Mediatoren wie beispielsweise domänenspezifischer Selbstkonzepte ließ den Einfluss auf die Deutschnote verschwinden. Für Mathematik dagegen wurde der Einfluss des Geschlechts nach dem Hinzufügen von Mediatoren sogar noch größer. Das bedeutet, ohne die entsprechenden domänenspezifischen Selbstkonzepte würden die Jungen trotz besserer Kompetenzwerte wohl sogar schlechtere Mathematiknoten als die Mädchen erhalten.

Ergänzend hierzu stellen Blossfeld et al. (2009, S. 103) aufgrund eigener Berechnungen aus den Daten von PISA 2006 fest, dass Jungen und Mädchen mit identischen Noten oft beträchtliche Kompetenzunterschiede zeigen:

> "Bei gleicher Schulnote weisen Jungen in der Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern im Mittel höhere Kompetenzen auf, in Deutsch eine niedrigere Lesekompetenz. Die mittleren Kompetenzunterschiede betragen zwischen vier und 37 Punkten und liegen in Deutsch, in der Mathematik und in der Biologie für jede Notenstufe mit Ausnahme der niedrigsten beiden Noten bei über zehn Punkten. Das Befundmuster lässt vermuten, dass die Notengebung Kompetenzunterschiede zwischen den Geschlechtern ausgleicht, weil Jungen in Deutsch und Mädchen in der Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern gemessen an ihrer Kompetenz jeweils „milder“ benotet werden. Insgesamt erscheinen die Schulnoten von Mädchen und Jungen im Mittel als ausgeglichen – obwohl sich, zumindest auf der Basis der Testergebnisse aus PISA, dahinter doch zum Teil bemerkenswerte Kompetenzunterschiede verbergen. Auf jeden Fall findet sich keine Evidenz dafür, dass Mädchen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern durch eine differentielle, benachteiligende Zensurengebung entmutigt würden. Das Gleiche gilt für Jungen im Deutschunterricht."

In der Untersuchung von Duckworth und Seligman (2006, S. 202) offenbarte sich ebenfalls, dass der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bei Noten fast zweimal so groß ist wie bei Leistungstests. Die Unterschiede in den Leistungstest waren teilweise sogar unterhalb des Signifikanzniveaus (Duckworth & Seligman, 2006, S. 203). Die Autoren berichten auch von einem deutlich höherem Intelligenzquotienten der Jungen (d = 0.48). Obwohl in der Stichprobe also deutlich intelligentere Jungen als Mädchen vorhanden waren, schnitten letztere in Bezug auf Noten deutlich besser ab.

Diese grundlegenden Befunde für die Hauptfächer existieren auch in anderen europäischen Ländern, beispielsweise in Schweden (Holmlund & Sund, 2008, S. 37), der Schweiz (Hadjar & Lupatsch, 2010, S. 612) oder in Griechenland (Hopf & Hatzichristou, 1999, S. 8). Aber auch in den USA sind ähnliche Trends zu beobachten (Campbell, Hombo & Mazzeo, 2000; Simmons & Blyth, 1987, S. 83). Für Schweden

konnten Emanuelsson und Fischbein (1986, S. 80) bereits 1986 zeigen, dass Mädchen in allen Fächern (bezogen auf die Ergebnisse in Schulleistungstest) bessere Schulnoten als Jungen erhalten. Die Autoren konnten belegen, dass dieser Trend Mädchen „überzubewerten“ über einen Zeitraum von 20 Jahren (also seit 1966) zu beobachten war und in höheren Klassen noch deutlicher ausfiel.

Connolly kritisiert in diesem Zusammenhang die Verwendung von Jungen und Mädchen als homogene Kategorien. Denn je nach sozialer Klasse und Ethnizität ergeben sich andere Unterschiede (Connolly, 2004, S. 20). Tatsächlich fehlt in vielen Untersuchungen eine entsprechende Einordnung und Relativierung der Auswirkungen des Geschlechts hinsichtlich der Schulleistung. So fallen in der Studie von Campbell et al. (2000, S. 44) Geschlechtsunterschiede geringer aus als Differenzen zwischen unterschiedlichen ethnischen Gruppen (vgl. auch Connolly, 2004, S. 19). Das bedeutet allerdings nicht, dass die Geschlechtsunterschiede zu vernachlässigen sind. So entsprechen die geringeren Testwerte der Jungen im Vergleich zu den Mädchen hinsichtlich der Lesekompetenz zwar nur der Hälfte des Unterschiedes zwischen schwarzen und weißen US-Bürgern – dies entspricht aber immer noch etwa 1.5 Schuljahren (Dee, 2007, S. 531 f.). Bei Connolly (2004, S. 20) fallen die schulischen Auswirkungen des Geschlechts deutlich geringer aus, denn während die soziale Schicht einen Gewichtungsfaktor von 7.7 aufweist und Ethnizität einen Faktor von 6.8, fällt der Einfluss des Geschlechts mit einem Faktor von 1.6 vergleichsweise niedrig aus. Dennoch bleibt festzuhalten, dass bei den Analysen von Connolly (2004, S. 20) Jungen über alle sozialen Schichten und alle ethnische Gruppen hinweg schlechter als Mädchen abschneiden. Es existiert dabei ein signifikanter, linearer Zusammenhang zwischen der sozialen Klasse und dem Geschlechtsunterschied (die Differenz wird mit zunehmender Schicht geringer) (Connolly, 2004, S. 22). Ähnliches stellt Diefenbach (2008, S.101) fest, wenn sie schreibt, dass die größten Bildungsnachteile im Vergleich zu Mädchen, Jungen ohne Migrationshintergrund und mit Eltern aus mittlerer Bildungsschicht, haben (vgl. auch Geißler, 2005, S. 89).

Auch bezüglich der Fachnoten und Fachkompetenzen zeigen sich also insgesamt deutliche Bildungsnachteile der Jungen. Die Unterschiede hinsichtlich der entsprechenden Kompetenzen fallen in der Regel aber geringer aus als die Unterschiede hinsichtlich der Noten. Dabei existieren empirische Hinweise dahingehend, dass Jungen in manchen Fächern möglicherweise eine gewisse Unterbewertung erfahren. Offen bleibt, ob dies die Gesamtgruppe der Jungen oder nur gewisse Teilgruppen betrifft und welche Aspekte diese Unterbewertung beeinflussen.

5.4 Einfluss der Lehrkräfte

Bei qualitativen Befragungen geben Lehrkräfte (insbesondere Lehrerinnen) in der Regel an, dass sie ein besseres Verhältnis zu Mädchen haben (z.B. Enders-Dragässer & Fuchs, 1993, S. 58). Das Verhältnis zu den Jungen wird dagegen als deutlich distanzierter beschrieben, häufig wird dabei das Verhalten der Jungen als Ursache angegeben. Die Lehrerinnen fühlen sich von diesen oft nicht ernst genommen, und haben das Gefühl es herrsche eine Art Machtkampf (Enders-Dragässer & Fuchs, 1993, S. 77). Mitunter wird relativ deutlich, dass Jungen (durchaus auch als Gesamtgruppe) schlichtweg als störend empfunden werden (Enders-Dragässer & Fuchs, 1993, S. 78): " 'Du kannst wirklich davon ausgehen, daß diejenigen, die dir das Leben schwer machen, in großer Ausschließlichkeit Jungen sind' " (Enders-Dragässer & Fuchs, 1993, S. 81). Auch die Untersuchung von Budde, Scholand und Faulstich-Wieland (2008, S. 110) zeigt, dass Lehrkräfte Jungen vorwiegend als negativ-auffällig beschreiben, während Mädchen mehrheitlich als positiv-unauffällig beschrieben werden. Budde et al. (2008, S. 110) haben allerdings ihre Ergebnisse nur rein deskriptiv berichtet.

Im Rahmen quantitativer Erhebungen zeigt sich, dass die Lehrkräfte von Jungen und Mädchen unterschiedliches Verhalten erwarten (Berg et al., 2006, S. 25). Berg et al. (2006, S. 30) untersuchten die Erwartungen in Bezug auf verhaltensbezogene Auswirkungen des Temperaments. Die Autoren stellten dabei nicht nur Geschlechterdifferenzen für die Erwartungen der Lehrkräfte fest, sondern auch, dass Jungen, die ihr Verhalten ähnlich wie ein durchschnittliches Mädchen beschreiben, von Seiten der Lehrkräfte weniger Leistungsprobleme und Verhaltensauffälligkeiten attestiert werden. Gleichen die Verhaltensstile der Jungen denen erfolgreicher Mädchen, so schreiben die Lehrkräfte diesen Jungen aber Kontaktprobleme zu. Beschreiben die Jungen dagegen ihr Verhalten genau so, wie die Lehrkräfte es von einem erfolgreichen Jungen erwarten, so wird diesen Jungen Ungehorsam zugeschrieben (Berg et al., 2006, S. 32). Selbst bei erfolgreichen Jungen erwarten die Lehrkräfte also Ungehorsam.

Lehrkräfte stufen Jungen bei den meisten Verhaltensauffälligkeiten verglichen mit Mädchen als auffälliger ein. Sie sehen sie 26 % der Jungen in der Grundschule als behandlungsbedürftig aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten. Bei Mädchen ist dies „nur“ für 13 % der Fall (Berg & Tisdale, 2004, S. 2). Als leicht verhaltensauffällig beschrieben werden von den Lehrkräften 80 % der Jungen im Vergleich zu 66 % der Mädchen (Berg & Tisdale, 2004, S. 28). Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten sowie Leistungsprobleme schreiben die Lehrkräfte signifikant häufiger Jungen zu, während sich bei internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten kein Unterschied zwischen den Geschlechtern ergibt (Berg & Tisdale, 2004, S. 35). In einer griechischen Studie an derselben Altersgruppe wurden die Unterschiede für Leistungsprobleme und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten ebenfalls gefunden, gleichzeitig wurden aber Mäd-

chen auch signifikant mehr internalisierende Probleme zugeschrieben (Hopf & Hatzichristou, 1999, S. 13). Dass bei Jungen mehr Unterrichtsstörungen registriert werden als bei Mädchen, findet sich in vielen Studien (z.B. Thies, 2002, S. 183 f.).

Eine anderer inhaltlicher Schwerpunkt wird von Thies (2002, S. 151) gewählt, die untersuchte, welchen Schülern die Lehrkräfte Vertrauen schenken. Es zeigten sich unter anderem mittlere Korrelationen zwischen dem Vertrauen und der Sympathie für den entsprechenden Schüler, dem Gefühl ernst genommen zu werden sowie der Einschätzung, dass dieser Schüler wenig den Unterricht stört. Beim Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften wird deutlich, dass Lehrerinnen signifikant häufiger den Hierarchieunterschied als Problem für die Vertrauensbildung betrachten, der Meinung sind, dass vertrauende Schüler mehr im Unterricht mitarbeiten und insbesondere angeben, dass Vertrauen zu gleichgeschlechtlichen Schülern eher herzustellen ist (Thies, 2002, S. 181). Werden konkrete Schüler betrachtet, so vertrauen die Lehrkräfte den Mädchen im Schnitt mehr als den Jungen und die Lehrkräfte haben auch das Gefühl, dass ihnen umgekehrt die Mädchen mehr Vertrauen entgegenbringen als die Jungen (Thies, 2002, S. 183 f.). Darüber hinaus haben die Lehrkräfte bei Mädchen auch häufiger das Gefühl, von diesen gemocht und für eine gute Lehrkraft gehalten zu werden (Thies, 2002, S. 183 f.).

Geschlechtsdifferentielle Leistungserwartungen der Lehrkräfte sind (insbesondere im deutschen Sprachraum) bisher kaum untersucht worden. Zusammenfassend kommt Ludwig (2007, S. 35) zu dem Schluss, dass Lehrkräfte möglicherweise günstigere Leistungs- und Intelligenzerwartungen in Bezug auf Mädchen haben, sich dies in Bezug auf mathematische Leistungen aber umkehrt. Es ist unklar, wie sich hier die Ergebnisse von Stöckli (1997, S. 63 f.) einordnen lassen, wonach Jungen sowohl von den Eltern als auch von den Lehrkräften häufigere Leistungsaufforderungen wahrnehmen als Mädchen – und zwar unabhängig von der tatsächlich gezeigten Schulleistung.

Dieses (im Vergleich zu Mädchen) negativere Verhältnis zwischen Schülern und Lehrkräften wird auch von den Jungen entsprechend wahrgenommen. Erhebt man negatives Verhalten der Lehrkräfte (etwa beleidigen, anschreien oder schikanieren), so geben Jungen in allen Kategorien häufiger als Mädchen an, solches Fehlverhalten erlebt zu haben (Krumm & Weiß, 2002, S. 26). Jungen äußern in manchen Untersuchungen auch die Empfindung, dass Mädchen in der Schule bevorzugt werden (Koch-Priewe et al., 2009, S. 101). Sie geben an, die Lehrkräfte würden die Mädchen für fleißiger (66 % Zustimmung), lieber (65 %) und intelligenter (45 %) halten und eher auf diese eingehen (46 %). Außerdem stimmen fast 56 % der Aussage „Lehrer[13] fahren auf Mädchen ab“ zu (Koch-Priewe et al., 2009, S. 104). Keine mehrheitliche Zu-

[13] Die Tatsache, dass nur bei diesem Item auf die Formulierung „LehrerInnen“ verzichtet wurde, lässt darauf schließen, dass hier wohl explizit eine sexuelle Komponente erfragt werden sollte.

stimmung (38 %) fand dagegen das Item „Es gibt zu wenig interessante Fächer für Jungs“ (Koch-Priewe et al., 2009, S. 104).

Betrachtet man das Geschlecht der Lehrkräfte, so ist festzuhalten, dass der Frauenanteil an deutschen Schulen seit den 1960er Jahren kontinuierlich angestiegen ist (Helbig, 2010b, S. 96; Roisch, 2003, S. 21). Allein zwischen den Schuljahren 1995/96 und 2009/10 ist der Anteil an Männern um ein Viertel gesunken (Klein, 2011). Dieser Rückgang betrifft dabei alle Schulformen, insbesondere aber die Grund- und Hauptschulen, wo der Rückgang in diesem Zeitraum fast 40 % beträgt (Klein, 2011). Allerspätestens ab dem neuen Jahrtausend kann davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit der Unterrichtsstunden von Frauen abgehalten wurde (Roisch, 2003, S. 23 f.). Da die Autorin in ihren Berechnungen sicherheitshalber annimmt, dass alle Männer in Teilzeit das Maximum an Stunden erbringen und alle Frauen in Teilzeit das Minimum, kann man vermutlich von einer relativ deutlichen Mehrheit ausgehen. Selbst wenn nur die hauptberuflich tätigen Lehrkräfte betrachtet werden, bleibt dieses Bild erhalten: Bereits zur Jahrtausendwende kamen an deutschen Schulen auf zwei hauptberufliche Männer drei hauptberufliche Frauen. Nur in Gymnasien (48.4 %) sowie Abendschulen und Kollegs (47.7 %) waren Männer noch minimal in der Überzahl (Roisch, 2003, S. 27). Eine Betrachtung der Lehramtsstudenten zur Jahrtausendwende zeigt aber, dass die deutliche Mehrheit an Lehramtsprüfungen in allen Schulformen bereits von Frauen abgelegt wurde (Roisch, 2003, S. 32). Im Jahr 2007 betrug der Anteil an Frauen unter den Lehrkräften allgemeinbildender Schulen 69 % (Helbig, 2010b, S. 96). Aktuell (Schuljahr 2009/10) sind 70 % aller Lehrkräfte Frauen (Klein, 2011). Insbesondere an deutschen Grundschulen sind Frauen dabei deutlich überrepräsentiert (vgl. Diefenbach & Klein, 2002, S. 952; Talirsch, 2008, S. 29). Auch hier ist angesichts der Tatsache, dass nur jeder 18. Studienanfänger ein Mann ist, zukünftig noch mit einer Erhöhung des Frauenanteils von aktuell 83 % zu rechnen (Bleher, 2008, S. 17).

Überwiegend männlich besetzt sind dagegen die Positionen der Schulleitung, zur Jahrtausendwende wurden in den alten Bundesländern nur 20-25 % der Schulleitungspositionen von Frauen belegt (Roisch, 2003, S. 40). In den neuen Bundesländern waren dagegen schon kurz nach der Wende mehr Frauen als Männer in der Position eines Schulleiters (Roisch, 2003, S. 42).

Noch deutlicher als im Schulbereich sind die Unterschiede im vorschulischen Bereich, wo der Frauenanteil am Gesamtpersonal zumeist im Bereich von 95 % liegt (Roisch, 2003, S. 28), in manchen Bundesländern sogar sehr nahe am Bereich von 100 % (Bleher, 2008, S. 17). Unterteilt man vorschulische Erziehungseinrichtungen noch einmal, so ist auch hier zu erkennen, dass der Frauenanteil immer stärker steigt, je jünger die zu betreuenden Kinder sind. Während in Kindergärten knapp 96 % Frauen tätig sind, sind es in Krippen über 99 % (Rohrmann, 2005, S. 76).

In anderen europäischen Ländern sind zum Großteil sehr ähnliche Tendenzen bezüglich des Lehrergeschlechts festzustellen (Driessen, 2007, S. 190; *Highlights from education,* 2009, S. 77; Holmlund & Sund, 2008, S. 42; Überblick bei Mitterer, 2011, S. 99). Auch die Entwicklung scheint (zumindest seit Anfang der 1970er Jahre) europaweit vergleichsweise ähnlich verlaufen zu sein (Holmlund & Sund, 2008, S. 37). Innerhalb der „westlichen Welt“ sind sieben von zehn Lehrkräften Frauen, beschränkt man sich auf die Primarstufen so sind es acht von zehn Lehrkräften (Mitterer, 2011, S. 98). Von allen OECD-Mittgliedstaaten bleiben nur die Türkei sowie Japan knapp unter einer Frauenquote von mindestens 50 % (*Highlights from education,* 2009). Einzelne europäische Länder haben innerhalb der Sekundarstufen eine Frauenquote von über 75 % und in den Primarstufen Quoten recht nah an 100 % (*Highlights from education,* 2009).

Für die Bewertung der Lehrkraft ist deren Geschlecht für die Schüler jedoch von deutlich untergeordneter Bedeutung: In der Studie von Ditton (2002, S. 270 f.) hat das Geschlecht der Mathematiklehrkräfte zwar einen sehr kleinen und signifikanten Einfluss auf die Schülerurteile, jedoch haben von 32 untersuchten Variablen lediglich sechs niedrigere Werte als das Geschlecht. Grundsätzlich wollen Jungen nicht lieber von einem Mann unterrichtet werden, die Mehrheit gibt an, dass ihr das Geschlecht der Lehrkraft egal sei (Koch-Priewe et al., 2009, S. 108 f.). Krebs (2002, S. 33) stellte allerdings fest, dass die beliebteste Lehrkraft bei zwei Drittel der Jungen ein Mann ist.

Empirische Untersuchungen hinsichtlich der schulleistungsbezogenen Auswirkungen des Lehrkraftgeschlechts existieren vergleichsweise wenige. Diese sind zudem oft auf Populationen jenseits der Sekundarstufe beschränkt und haben wenig einheitliche Ergebnisse zu Tage gefördert (vgl. Dee, 2007, S. 533). Bezüglich des Lehrkraftgeschlechts geht die „same-sex hypothesis“ davon aus, dass Schüler von einer gleichgeschlechtlichen Lehrkraft profitieren (vgl. Neugebauer, Helbig & Landmann, 2010, S. 10 f.). In ihrem einflussreichen Artikel „Bringing boys back in“ erkannten Diefenbach und Klein (2002, S. 953) deutliche Korrelationen zwischen dem Anteil an männlichen Grundschullehrern und der Schulleistung von Jungen:

> "Je höher der Anteil männlicher Lehrer an allen Grundschullehrern, desto geringer die Überrepräsentation von Jungen gegenüber Mädchen unter denjenigen, die ohne einen Hauptschulabschluss die Sekundarstufe abgeschlossen haben (r = -.529). Je höher der Anteil männlicher Lehrer an allen Grundschullehrern, desto geringer die Unterrepräsentation von Jungen gegenüber Mädchen unter denjenigen, die die Hochschulreife erworben haben (r = .754)."

Kröhnert und Klingholz (2007, S. 57) konnten diese Ergebnisse auf Kreisebene replizieren. Als Ursache vermuten Diefenbach und Klein (2002, S. 949) keine direkte Benachteiligung von Jungen durch Lehrerinnen, sondern Bildungsnachteile als "unbeabsichtigte Folge des Handelns der Lehrerinnen" (vgl. auch Diefenbach, 2011, S. 346).

Die Untersuchung von Helbig (2010b, S. 106) zeigt, dass Jungen mit einer steigenden Zahl weiblicher Lehrkräfte schlechter bewertet werden, was sich dann wiederum indirekt auf die Gymnasialempfehlung auswirkt, die bei Jungen (unter der Kontrolle von Kompetenzen) geringer wird, je mehr weibliche Lehrkräfte unterrichten. In einer ähnlichen Untersuchung an 10 bis 16 Jahre alten Schülern fanden Hopf und Hatzichristou (1999, S. 8) allerdings uneinheitliche Resultate. So berichteten Frauen von mehr zwischenmenschlichen Problemen mit den Schülern, aber nur bei der Gruppe der schlechten Schüler. Zudem zeigten sich zahlreiche Befunde auf Ebene des Lehrkraftgeschlechts (z.B. Beziehung der Schüler zu den Eltern und zu den Mitschülern), bei welchen berechtigte Zweifel darüber angebracht sind, ob diese Variablen tatsächlich von den Lehrkräften beeinflusst werden. Viel wahrscheinlicher erscheint es, dass bei der Zuweisung bestimmter Klassen das Geschlecht der Lehrkraft eine Rolle spielt. Tatsächlich berichtet Dee (2007, S. 540) in seiner Studie von einem interessanten Befund, wonach minderleistende Jungen überzufällig oft männlichen Lehrkräften zugeteilt werden. Dies könnte einen Teil der widersprüchlichen Untersuchungsergebnisse zur „same-sex hypothesis“ erklären.

Entgegen allgemeiner Annahmen zeigen die Ergebnisse von Hopf und Hatzichristou (1999, S. 13), dass weibliche Lehrkräfte das Verhalten von Jungen im Alter von 10 bis 12 Jahren sogar positiver einschätzen als ihre männlichen Kollegen. Zudem zeigten die Schüler dieser Altersstufe bei weiblichen Lehrkräften bessere Noten in Sprachfächern und im Fach Geschichte, während sich in Mathematik keine Unterschiede ergaben (Hopf & Hatzichristou, 1999, S. 8). Im Altersbereich von 12 bis 16 Jahren drehen sich diese Befunde dann teilweise um, nun geben die männlichen Lehrkräfte weniger Verhaltensauffälligkeiten auf Seiten der Jungen an (Hopf & Hatzichristou, 1999, S. 13 f.). Die Autoren vermuten, dass Frauen in der Primarstufe mehr Verständnis für die dortigen Probleme von Jungen aufbringen und mit diesen besser umgehen können als Männer, während dann ab der Sekundarstufe das Gegenteil der Fall ist.

Dee (2007, S. 540) konnte zeigen, dass Jungen bei weiblichen Lehrkräften signifikant schlechtere Noten erhielten, wobei dieser Effekt recht klein ausfiel. Diese Studie weist ebenfalls darauf hin, dass die Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht der Lehrkraft und dem Schülergeschlecht deutlich komplexer sind und unter anderem vom Schulfach beeinflusst werden. So zeigte sich, dass Mädchen bei weiblichen Lehrkräften schlechtere Mathematiknoten erhalten, aber bessere Noten in Geschichte. Jungen erhalten dagegen in allen vier erhobenen Fächern (Englisch, Mathematik, Naturwissenschaft und Geschichte) schlechtere Noten von weiblichen Lehrkräften (Dee, 2007, S. 541). Die Autoren berichten dabei von teils recht großen Effekten selbst innerhalb eines Schuljahres. Beispielsweise führt bereits ein Jahr bei einem männlichen Englischlehrer dazu, dass ein Drittel der Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in diesem Fach verschwinden. Dies geschieht durch eine Verbesserung der Jungen bei einer gleichzeitigen Verschlechterung der Mädchen (Dee, 2007,

S. 550). Helbig (2010b, S. 103) entdeckte dagegen in einer Untersuchung an Berliner Grundschulen keinen Einfluss des Frauenanteils auf die Lese- sowie Mathematikkompetenzen von Jungen, dafür aber einen sehr kleinen positiven Einfluss eines steigenden Frauenanteils auf die Lesekompetenzen von Mädchen. Hinsichtlich der Noten fand sich kein Einfluss des Frauenanteils auf die Deutschnoten der Jungen und Mädchen. Für die Mädchen bleibt auch die Mathematiknote davon unbeeinflusst. Bei den Jungen zeigt sich dagegen, dass diese mit steigendem Frauenanteil schlechtere Mathematiknoten erhalten (Helbig, 2010b, S. 104 f.). Auch Driessen (2007, S. 192 f.) stellt auf Basis einer Reihe von relativ groben Variablen keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern fest. Der Schluss des Autors, es gäbe daher keine Unterschiede, erscheint etwas vorschnell, da bei Betrachtung der Daten innerhalb der einzelnen Jahrgängen durchaus bemerkenswerte Differenzen zu beobachten sind. Leider wurden für diese Untersuchung keine Noten erhoben und zudem nur Schüler betrachtet, die keine Klasse wiederholen mussten.

Nach den Daten von Neugebauer et al. (2010, S. 10 f.) trifft die „same-sex hypothesis“ weder für Jungen noch Mädchen zu. Auch Holmlund und Sund (2008, S. 37 ff.) präsentieren Befunde, die gegen diese Hypothese sprechen und nehmen an, dass bisherige Befunde in diese Richtung auf das jeweilige Unterrichtsfach zurückzuführen sind. Allerdings scheint bei Holmlund und Sund (2008, S. 50 f.) die „same-sex hypothesis“ für das Fach Schwedisch gültig zu sein. Leider wurden in dieser Untersuchung Klassenwiederholer ausgeschlossen (Holmlund & Sund, 2008, S. 40), was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse doch deutlich einschränkt. Bei der Diskussion ihrer Ergebnisse weisen die Autoren selbst darauf hin, dass ihre Ergebnisse eventuell denen anderer Studien widersprechen, da nur ältere Schüler sowie "ambitionierte" Schüler betrachtet wurden (Holmlund & Sund, 2008).

Grundsätzlich scheint also die Gesamtgruppe der Jungen bei Lehrkräften beiderlei Geschlechts, insbesondere aber bei Lehrerinnen, weniger beliebt zu sein als die Gesamtgruppe der Mädchen. Die Studienergebnisse zu den Auswirkungen des Geschlechts der Lehrkraft auf die Schulleistung fallen dagegen uneinheitlich aus. In der Summe sprechen die empirischen Befunde eher für die „same-sex hypothesis“, wobei der Effekt vermutlich relativ klein ist. Er scheint sich zudem erst in höheren Klassenstufen (etwa Mitte der Sekundarstufe) auszuwirken und je nach Schulfach unterschiedlich auszufallen (vgl. Mitterer, 2011, S. 99).

5.5 Werden Jungen in der Schule benachteiligt?

"Wenn Jungen vom schulischen Misserfolg so viel häufiger betroffen sind als Mädchen, muss es einen Grund geben, der nicht in der Person liegt. Das kann man nicht mehr individualisieren" (Berg, 2008, S. 12). Die bisher aufgeführten Bildungsunterschiede zuungunsten der Jungen sind in der Summe so deutlich, dass sie nicht mehr vernachlässigt werden können. Wurden ältere Befunde in diese Richtung, beispielsweise von Kemnade (1989), von der Wissenschaft noch kaum bis gar nicht zur Kentnis genommen, so werden die Bildungsnachteile von Jungen in der aktuellen Forschungslandschaft breit diskutiert. Für die Bewertung der Geschlechtsdifferenzen hinsichtlich der Schulleistung, stellen Diefenbach und Klein (2002, S. 939) innerhalb der Schulforschung jedoch eine Art Doppelmoral fest:

> "Während bei der Betrachtung von Hochschulabschlüssen oder geschlechtsspezifischen Berufsbildungsgängen bestehende Nachteile von Mädchen als Indikatoren einer noch immer nicht überwundenen Ungleichheit zuungunsten von Mädchen gesehen werden, gelten die Vorteile von Mädchen in der Sekundarschulbildung als erfreuliche Verringerung der sozialen Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und nicht als Ungleichheit zuungunsten von Jungen."

Die Art und Weise, wie mit der Bewertung solcher Geschlechtsdifferenzen umgegangen wird, fasst Meier (2008, S. 28 f.) treffend zusammen:

> "Es ist zusammenfassend zu konstatieren, dass es nicht an gut zugänglichen Daten fehlt, die die kontinuierliche Bildungsbenachteiligung von Jungen und jungen Männern geradezu überdeutlich belegen. Es fehlt eine Forschungsethik, die bereit wäre, die Befunde vorurteilsfrei zu rezipieren, „die Dinge beim Namen zu nennen“, und Auswege aus der Misere aufzuzeigen. Stattdessen werden die Befunde teilweise gegen Jungen angewendet.
>
> […]
>
> 1. Der gängigste Interpretationsansatz ist das explizite oder stillschweigende Ignorieren der Jungenbenachteiligung. [nennt PISA 2003 als Beispiel] [...]
>
> 2. Wir hatten auf die geringere Lernmotivation von Jungen in der Schule hingewiesen. Gemeinsam ist diesen Deutungen, dass sie die „Schuld“ für den geringen Bildungserfolg beim Klienten, nicht jedoch in der Institution selbst oder im außerschulischen Umfeld oder der gesamtgesellschaftlichen Verfasstheit der Geschlechterverhältnisse suchen.

3. Auch eine interne Verrechnung der Bildungsbenachteiligung ist ein gängiges Interpretationsmuster: Die Mädchendefizite in einem Fach (Mathematik) werden mit den Jungendefiziten in Mutter- und Fremdsprache(n) gegengerechnet und auf 0 gerundet. […]

4. Das Interpretationsmuster der externen Verrechnung ist letztlich absurd, durch Wiederholungen hat es allerdings eine gewisse pädagogische Plausibilität erfahren. Gemeint ist das Aufwiegen der Repräsentanz von Männern und Frauen als Dozenten an Universitäten mit 20 % männlichen Schulversagern."

Dennoch ist in den letzten Jahren eine zunehmende Menge an Fachliteratur zum Thema Bildungsnachteile von Jungen festzustellen. Auch wenn üblicherweise die Betrachtung der Jungen als alleinige Verursacher ihrer im Schnitt ungünstigeren Schulleistungen dominiert, so fehlt es auch nicht an Vertretern, die relativ offensiv von einer Diskriminierung der Jungen als Gesamtgruppe oder zumindest bestimmter Subgruppen von Jungen ausgehen. Völlig zu Recht wird von einigen Wissenschaftlern nämlich angemerkt, dass es nicht „die“ Krise der Jungen gibt (und erst recht keine „Jungenkatastrophe“), sondern dass nach wie vor auch viele Jungen schulisch erfolgreich sind (Cornelißen, 2006, S. 24). Sämtliche im Rahmen dieser Arbeit behandelte Fehlverhaltensweisen (z.B. Aggressivität, mangelnde Leistungsbereitschaft, Klassenwiederholungen, etc.) treten in der Regel nicht bei der Mehrheit, sondern im Gegenteil nur bei einer Minderheit der Jungen auf.

Die Debatte um eine mögliche Bildungsbenachteiligung von Jungen lässt sich nach Connolly (2004, S. 31) in sechs Argumentationslinien untergliedern, die sich inhaltlich aber mitunter beträchtlich überschneiden:

1. Biologische Erklärungen
2. Verstärkte Förderung der Mädchen
3. Versagen der Schulen: Geringere Schulleistungen von Jungen auf Grund unzureichender schulischer Maßnahmen
4. Krise der Maskulinität: Ablehnende Haltung der Jungen gegenüber den Schulen
5. Einfluss des Feminismus und Aspiration der Mädchen
6. Machoverhalten der Jungen

Zu einer ähnlichen, aber etwas kürzeren Untergliederung kommt für den deutschsprachigen Forschungsraum Stamm (2008, S. 112):

1. Biologische Differenzen
2. Erfolglose Schulen
3. Feminisierung der Schulen
4. Anti-Lerner Verhalten der Jungen

Dabei könnten grob noch einmal zwei Oberkategorien gebildet werden und zwar eine mit den Argumentationslinien, welche die Bildungsnachteile vorwiegend als von der

Institution Schule produziert erachten (Feminine Schulen, Versagen der Schulen, Einfluss des Feminismus) und solche, welche die Jungen selbst als Verursacher sehen (Biologische Erklärungen, Krise der Maskulinität, Machoverhalten der Jungen).

Biologische Argumente:

Eine ausführliche Diskussion biologischer Einflüsse erfolgte bereits in Kapitel 4.1. Populärwissenschaftliche Ratgeber greifen diese Argumente häufig auf und leiten daraus ab, dass die Institution Schule vollkommen anders gestaltet werden müsste, um den Bedürfnissen der Jungen zu entsprechen. Die Verhaltensweisen der Jungen werden dabei als weitestgehend unabänderlich dargestellt. Diese Argumentationsweise entspricht einer verkürzten Darstellung der biologischen Einflüsse. Dennoch können diese Argumente nicht so pauschal abgelehnt werden, wie dies manche Autoren (z.B.: Stamm, 2008, S. 113) machen. Tatsächlich gibt es Ansatzpunkte für biologische Argumente in der Schule: So könnte man überlegen, ob die Schule den erhöhten motorischen Bedürfnissen der Jungen gerecht wird oder inwieweit sich die verringerte Reifungsgeschwindigkeit für Jungen nachteilig auswirkt.

Verstärkte Förderung der Mädchen:

Diese Argumentationslinie geht davon aus, dass sich auf Seiten der Jungen quasi keine Veränderungen ergeben hätten, es seien lediglich die Leistungen auf Seiten der Mädchen erhöht worden.

In den Untersuchungen von Budde et al. (2008, S. 125) zeigte sich auch, dass der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen möglicherweise nicht auf eine Benachteiligung der Jungen sondern auf eine Begünstigung der Mädchen zurückzuführen ist. Allerdings sprechen die in Kapitel 5.3.3 erwähnte Befunde hinsichtlich des Zusammenhangs von Kompetenzen und Noten zusammengenommen dafür, dass nicht nur eine Überbewertung der Mädchen sondern auch eine gleichzeitige Unterbewertung der Jungen vorliegt. Diese Argumentationslinie könnte im Grunde nur durch zeitvergleichende Untersuchungen (noch besser Längsschnittstudien) untermauert werden. Es existieren allerdings nur vergleichsweise wenige brauchbare Daten, da entsprechende large-scale-Untersuchungen erst in den letzten Jahrzehnten zunehmend eingesetzt wurden. Die US-Studie von Campbell et al. (2000) lässt jedoch hinsichtlich der Fachkompetenzen seit 1970 keine isolierte Verbesserung auf Seiten der Mädchen erkennen.

Für Einzelfälle mag diese Argumentationslinie daher durchaus zutreffend sein, sie greift aber sicher zu kurz um die Gesamtentwicklung hinsichtlich der Schulleistungsdifferenzen zu erklären. Dieses Argument wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt.

Versagen der Schulen:

Diese Argumentationslinie ist inhaltlich äußerst eng an dem Argument der Feminisierung der Schulen anzusiedeln, insbesondere am Unterpunkt „Feminisierung der Schulkultur“. Der große Unterschied zwischen diesen beiden Richtungen ist der, dass die Feminisierungs-These in der Regel davon ausgeht, die Entwicklung hinsichtlich der Schulleistung habe sich durch ein Zusammenwirken von (bewusster oder unbewusster) Mädchenförderung und Jungenbenachteiligung ergeben, während man sich beim Versagen der Schulen ausschließlich auf eine (direkte oder indirekte) Benachteiligung der Jungen bezieht. Dennoch ist eine Trennung dieser beiden Argumentationslinien oftmals schwierig bis unmöglich (z.B. Guggenbühl, 2008, S. 153). Häufig verwendete Argumente sind unter anderem ein fehlendes Eingehen auf die erhöhten motorischen Bedürfnisse von Jungen sowie auf deren geringeres biologisches Reifungstempo (Berg, 2008, S. 12). Solche Aspekte werden dann als Begründung dafür gesehen, dass sich Jungen in der Schule weniger wohl fühlen. Tatsächlich unterscheiden sich Jungen und Mädchen diesbezüglich selbst in der Grundschule schon sehr deutlich (Bos et al., 2005, S. 14). Der Punkt „Versagen der Schulen“ zeigt eine enge Verwandtschaft zur biologischen Argumentation, ist aber insgesamt inhaltlich weiter gefasst.

Machoverhalten der Jungen:

Hier wird ebenfalls in Betracht gezogen, dass möglicherweise nur Subgruppen von Jungen betroffen sein könnten, und zwar solche, die ein „Machoverhalten“ (im Sinne der „laddish culture“, vgl. Connolly, 2004, S. 54) zeigen. Vertreter dieser Richtung kommen oftmals aus der qualitativen Forschung (Mac an Ghaill, 2003, S. 44 f.).

Inwieweit Jungen tatsächlich Machoverhalten (insbesondere im Schulkontext) zeigen beziehungsweise Machoverhalten präferieren, kann allenfalls indirekt aus Untersuchungen erschlossen werden. Koch-Priewe et al. (2009, S. 77) widmeten beispielsweise einen Teil der Items dem Inhaltsbereich des Weinens. Demnach hat die Mehrheit der Jungen ihren Vater noch nie weinen gesehen und weint auch selbst eher heimlich (Koch-Priewe et al., 2009, S. 78). Traditionelle Meinungen (z.B. „Ein richtiger Junge weint nicht“) vertritt dabei aber nicht einmal mehr ein Drittel der Jungen.

Hinsichtlich ihres Frauenbildes zeigt sich bei 95 % der Jungen eine Übereinstimmung dahingehend, dass eine Frau attraktiv sein sollte. Darüber hinaus fanden Koch-Priewe et al. (2009, S. 88 ff.) faktorenanalytisch drei Frauentypen, von welchen der „bürgerliche Frauentyp“ sowie der „charmant-angepasste Frauentyp“ präferiert werden, der „dominant-aggressive Frauentyp“ dagegen abgelehnt wird (Koch-Priewe et al., 2009, S. 88 ff.). Bezüglich des Männerbildes wurden ebenfalls faktorenanalytisch drei Männertypen gefunden: Während der „Macho“ abgelehnt wird, wird der „bürgerliche Typ“ sowie insbesondere der „smarte Gewinnertyp“ von den Jungen hoch eingeschätzt (Koch-Priewe et al., 2009, S. 86 ff.). Die Rate jeweiliger Zustimmungen wird jeweils

durch den Migrationshintergrund beeinflusst, wobei der „Macho“ in keiner Subgruppe von mehr als einem Fünftel der Jungen positiv eingeschätzt wird.

Insbesondere sexualisiertes und homophobes Verhalten wird in einigen qualitativen Untersuchungen als ein Kennzeichnungsmerkmal von Machoverhalten betrachtet.

> "Sexualität ist ein prominenter Gegenstand im Diskurs der Zehn- bis Zwölfjährigen. In Witzen, Anspielungen, Kommentaren, aber auch Beschimpfungen ist ein auf den unbefangenen Beobachter geradezu obsessiv wirkender Gebrauch von Vokabeln und Metaphern aus dem Bereich des Sexuellen zu verzeichnen." (Breidenstein & Kelle, 1998, S. 155; vgl. auch Maccoby 2000, S. 68; Swain, 2003, S. 312)

In ethnographischen Untersuchungen finden sich mit Beginn der Sekundarschulzeit auch erste Pärchen-Bildungen (Breidenstein & Kelle, 1998, S. 196). Bei Koch-Priewe et al. (2009, S. 72) geben 98 % der Jungen an heterosexuell zu sein, 1 % homosexuell und 1 % bisexuell zu sein sowie 1 %, dass sie dies noch nicht wissen würden. Ein knappes Drittel der Jungen hat bereits eine feste Freundin (Koch-Priewe et al., 2009, S. 69). Hinsichtlich der Frage, ob es ihnen etwas ausmachen würde, von einer homosexuellen Lehrkraft unterrichtet zu werden, geben sich die Jungen unentschlossen (Koch-Priewe et al., 2009, S. 73). In ethnographischen Untersuchungen dominieren allerdings auf Homosexualität abzielende Beschimpfungen (Breidenstein & Kelle, 1998, S. 168). Was die Einstellungen bezüglich der Sexualität von Mädchen anbelangt, zeigen sich nahezu keine Tendenzen für eine Doppelmoral von Seiten der Jungen (Koch-Priewe et al., 2009, S. 92; vgl. auch Suitor & Reavis, 1995, S. 269).

Das Selbstbild der Jungen ist im Durchschnitt sehr positiv, sie empfinden sich insbesondere nicht als angeberisch oder angriffslustig (Krebs, 2002, S. 15). Hier zeigen sich doch deutliche Differenzen zum Fremdbild, insbesondere auf diesen beiden Attributen werden Jungen von anderen Jungen nämlich deutlich höher eingestuft (Krebs, 2002, S. 16 f.). Auch aus Sicht der Mädchen sind Jungen diese beiden Eigenschaften sowie die Attribute „selbstsicher“ und „lustig“ in hohem Maße zuzuschreiben (Krebs, 2002, S. 22). Mädchen stufen sich selbst im Vergleich mit den Jungen als signifikant kontaktfreudiger, liebevoller, einfühlsamer, neugieriger und leidenschaftlicher ein (Krebs, 2002, S. 21). Auch das Bild der Jungen von den Mädchen ist relativ klassisch-stereotyp geprägt (Krebs, 2002, S. 18).

Tendenziell sind somit gewisse Aspekte eines Machoverhaltens zu erkennen, wobei offen bleibt, wie sehr sich die Subgruppen der Jungen hier unterscheiden und wie offen dieses Verhalten im Schulkontext gezeigt wird. Leider wird in den wenigsten Untersuchungen spezifiziert, was unter Machoverhalten genau zu verstehen ist[14].

---

[14] Dabei gäbe es im Erwachsenenbereich zumindest frühe empirische Ansätze, beispielsweise von Mosher und Shirkin (1984).

Feminine Schulen:

Aktuell wird vielfach von einer Feminisierung der Schulen gesprochen. Nach Helbig (2010a, S. 3 f.) sind hinsichtlich dieser Argumentationslinie drei grundlegende Aspekte zu subsumieren:

1. Das Fehlen männlicher Vorbilder
2. Weibliche Lehrkräfte belohnen (unbewusst) typisch weibliches Verhalten
3. Feminisierung der Schulkultur

Im Folgenden werden diese drei Punkte detaillierter ausgeführt. Es ist jedoch vorab festzuhalten, dass sich diese drei Aspekte der Argumentationslinie „Feminine Schulen“ mehr oder weniger deutlich überschneiden.

Fehlende männliche Vorbilder:

"Anstatt sich mit konkreten Männlichkeiten identifizieren zu können, ist der Alltag vieler Jungen geprägt von dem Kontakt mit Frauen einerseits (Zuhause, Kindergarten, Schule) und übersteigerten Männlichkeitsidealen andererseits" (Budde, 2007, S. 17). Dieses Zitat kann stellvertretend für die Vertreter dieser Argumentationslinie stehen. „Übersteigerte Männlichkeitsideale“ bezieht sich dabei zumeist auf die Darstellung von Männern in den Massenmedien. Häufig wird darauf verwiesen, dass Jungen von alleinerziehenden Müttern möglicherweise erst in recht fortgeschrittenem Alter in der Sekundarstufe erstmals auf eine männliche Bezugsperson treffen (z.B. Fuchs-Rechlin & Schilling, 2006, S. 2).

In den USA hat dieses Argument eine vergleichsweise lange Tradition, entsprechende Diskussionen gab es dort bereits in den 1960er Jahren (vgl. Helbig, 2010b, S. 98). Allerdings greift eine solche Argumentation in der Regel dahingehend zu kurz, dass das von Seiten der Lehrkräfte oftmals angesprochene Einzel- und Scheidungskind als Normalzustand (z.B. bei Thies & Röhner, 2000, S. 75), nicht annähernd mit der Realität korrespondiert: Vier von fünf minderjährigen Kindern wachsen „klassisch“ bei einem Ehepaar auf. Nur 14 % der Kinder wachsen dagegen bei Alleinerziehenden auf (Statistisches Bundesamt, 2006, S. 50). In zahlreichen Erhebungen zeigt sich immer wieder, dass etwa zwei Drittel der Kinder mit ihrem leiblichen Vater und ihrer leiblichen Mutter zusammenleben (Baier, 2008, S. 48; Kessels, 2002, S. 138; Wetzels, 2001, S. 82). Zumindest der "Mythos vom abwesenden Vater" (Sturzenhecker & Winter, 2006, S. 65) dürfte damit tatsächlich als solcher gekennzeichnet sein.

Ähnliches gilt für die Annahme, das durchschnittliche deutsche Schulkind sei ein Einzelkind: Nur 18 % der Kinder hierzulande wachsen als Einzelkind auf (Bundesministerium für Familie, 2007, S. 7), ein großer Bruder als weitere potentielle männliche Vorbildfigur dürfte damit zumindest für einen kleinen Teil der Jungen zur Verfügung stehen. Auch der Großvater lebt bei 9 % der Jungen im selben Haushalt und

insgesamt verfügt ein gutes Drittel über einen Großvater in relativ naher Umgebung (selber Stadtteil oder Ort) (Zinnecker, 2002, S. 31).

Selbst für diejenigen Jungen, für die diese drei Möglichkeiten nicht zutreffen, muss man in Betracht ziehen, dass ja möglicherweise Lebenspartner oder Freunde von Seiten der Mutter vorhanden sind und auch sonst im weiteren Umfeld potentielle „Vaterfiguren“ zur Verfügung stehen. Ein völliges Fehlen jeglicher männlicher Vorbilder bis zum Eintritt in die Sekundarstufe dürfte damit einen extremen Ausnahmefall darstellen. Damit soll der Aspekt fehlender männlicher Vorbilder aber nicht völlig ausgehebelt, sondern lediglich relativiert werden. Dem Großteil an Kindern, welche nach wie vor recht traditionell aufwachsen, steht eine durchaus wachsende (wenn auch nicht explosiv wachsende) Zahl von Scheidungskindern gegenüber (Baier, 2008, S. 48). Für solche Kinder könnten zumindest temporär Vaterfiguren fehlen. Und gerade in den (vergleichsweise wenig) Fällen ohne vorhandenen Vater könnte sich das Fehlen (im Sinne von komplementären Risikofaktoren) besonders gravierend auswirken. Auffällig ist beispielsweise, dass ein Großteil der Jungen in Erziehungshilfeeinrichtungen entweder seinen Vater nicht kennt oder einen Beziehungswechsel erleben musste (Behnisch, 2008, S. 176). Jugendliche aus alleinerziehenden Haushalten zeigten in Untersuchungen im Vergleich zu Jugendlichen aus klassischen Familien ein 1.9-fach erhöhtes Risiko inhaftiert zu werden. Für Jugendliche mit einem Stiefvater war das Risiko aber sogar 2.9-fach erhöht (Harper & McLanahan, 2004 S. 385 f.; vgl. auch Daly & Wilson, 1996, S. 18 f.). Auch die Erhebung von Koch-Priewe et al. (2009, S. 76) unterstreicht die Wichtigkeit einer Vaterfigur und drei Viertel der Jungen geben dort ein gutes Verhältnis zum Vater an. Für 16 % ist der Vater das Vorbild, nur Sportler werden noch häufiger zu Vorbildern (Koch-Priewe et al., 2009, S. 84). Lehrkräfte landen mit 2 % relativ weit abgeschlagen und damit stellt sich die Frage, inwieweit Lehrkräfte überhaupt als Ersatz für fehlende Väter dienen könnten.

Das Fehlen männlicher Vorbilder mag in gewissem Rahmen durchaus ein (eher gesamtgesellschaftliches) Problem darstellen, erklärt aber vermutlich nur einen kleinen Teil der Bildungsnachteile von Jungen.

Weibliche Lehrkräfte belohnen (unbewusst) typisch weibliches Verhalten:

Vertreter dieses Arguments fokussieren insbesondere auf die in Kapitel 5.4 angesprochene quantitative Zunahme an Lehrerinnen an den Schulen. Man geht davon aus, dass diese Lehrerinnen dann bewusst oder unbewusst das Verhalten der Mädchen eher goutieren beziehungsweise das Verhalten der Mädchen als Maßstab ansetzen. Hierzu lassen sich verschiedene Begründungen sammeln, die letztlich darauf hinauslaufen, dass weibliche Lehrkräfte auch eine geschlechtstypische Sozialisation durchlaufen haben und damit einhergehend geschlechtstypische Präferenzen entwickelt haben. Allerdings kann die Verschärfung der schulischen Geschlechtsunterschiede mit diesem Argument nur sehr bedingt erklärt werden,

schließlich war der Lehrerberuf schon in den letzten Jahrzehnten ein relativ stark weiblich geprägter Beruf. Insbesondere in der Grundschule waren Frauen im Lehrerberuf schon lange überrepräsentiert (vgl. Roisch, 2003). Umgekehrt zeigten sich die Vorteile der Mädchen an weiterführenden Schulen auch schon zu einem Zeitpunkt, als die dortigen Lehrkräfte noch mehrheitlich männlich waren. Inhaltlich bewegt sich dieses Argument sehr eng entlang der nachfolgenden Argumentation, der „Feminisierung der Schulkultur“. Zahlreiche der im nachfolgenden Punkt erläuterten Aspekte, wären demnach genauso auch diesem Punkt zuzuordnen.

Feminisierung der Schulkultur:

Die provokante Aussage von Bleher (2008, S. 17), "Kindergarten und Grundschule sind Muttiland, das männliche Chromosom fehlt weitestgehend", lässt sich zumindest teilweise auf die gesamte Schulkultur ausweiten: In bestimmten Fächern (vgl. Roisch, 2003, S. 32) dürfte es keine Seltenheit sein, dass Schüler bis zum Ende der Schulzeit nur von Lehrkräften des weiblichen Geschlechts unterrichtet werden. Es ist an dieser Stelle aber wichtig zu betonen, dass sich das Argument der Feminisierung nicht allein auf den Frauenanteil in der Schule bezieht. Es geht vielmehr darum, dass die schulischen Inhalte und Arbeitsweisen dahingehend feminin geprägt sind, dass sie den Bedürfnissen von Mädchen eher entgegenkommen und die von Jungen ignorieren (vgl. Helbig, 2010b, S. 96). Geißler (2005, S. 87) nennt neben fehlenden männlichen Vorbildern den Mangel an körperlicher Bewegung und Konkurrenzverhalten sowie eine fehlende Technik- und Sachorientierung als potentielle Kennzeichen einer femininen Schulkultur. Eine solche Entwicklung läuft zwar nicht unabhängig vom Geschlecht der Lehrkräfte ab, ist prinzipiell aber auch bei einem Frauenanteil von 0 % möglich. Wenn sich das Idealbild eines Jungen in Richtung eines typischen Mädchens verschiebt – wie in der Studie von (Berg et al., 2006) geschehen – dann sind daran vermutlich auch zu einem großen Teil Männer als Lehrkräfte beteiligt.

Allerdings lässt sich empirisch nur sehr schwer beantworten, ob sich das „Ökosystem Schule“ (Berg et al., 2006, S. 13) tatsächlich in diesem Sinne „feminisiert“ und zu einem „weiblichen Biotop“ (Guggenbühl, 2008, S. 154) entwickelt hat. Dazu hätte man entsprechende Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrkräfte über Jahrzehnte hinweg erheben müssen. In eher populärwissenschaftlichen Beiträgen lässt sich durch Fallbeispiele (z.B. Guggenbühl, 2008, S. 150) eine inhaltliche Feminisierung der Schule gut suggerieren, letztlich muss diese Frage aber offen bleiben. Allerdings wäre es auch verwunderlich, wenn die deutlichen Veränderungen bezüglich des Frauenanteils am Lehrerberuf, die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen im Zuge der Emanzipation sowie das zunehmend weibliche Image des Lehrerberufes sich nicht in der Schulkultur niederschlagen würden. Die Annahme, dass Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Einstellung zu geschlechtstypischen Verhaltensweisen nicht zufallsverteilt sind, ist hochgradig plausibel. Gerade in der jüngeren Zeit dürften (mindestens) zwei Aspekte

dazu beigetragen haben, dass die Durchschnittslehrkraft vergleichsweise feminine Eigenschaften und Einstellungen besitzt – unabhängig von ihrem Geschlecht:

1.) Die Erhöhung des Frauenanteils und das zunehmend weibliche Image des Lehrerberufes dürften zu Selektionsmechanismen insbesondere auf Seiten der Männer (genauer gesagt „typischer“ im Sinne von traditionellen Männern) geführt haben. In wahrscheinlich geringerem Ausmaße sind aber auch entsprechende Mechanismen auf Seiten der Frauen denkbar[15].
2.) Während in früheren Zeiten das gesellschaftlich akzeptierte Berufsfeld für Akademikerinnen vergleichsweise begrenzt war, steht jungen Frauen nun eine Vielzahl von Berufen offen. Was in früheren Zeiten dazu geführt haben könnte, dass auch vergleichsweise untypische Frauen (mangels Alternative) im Lehramt gelandet sind, könnte nun dazu führen, dass sich solche Frauen eher alternativen Studienfächern zuwenden.

Die Annahme, dass sowohl Männer als auch Frauen, die als Lehrkräfte unterrichten, in den letzten Jahren zunehmend[16] femininer wurden, besitzt eine gewisse Augenscheinvalidität. Empirische Belege existieren dafür allerdings nicht und werden sich aus methodischer Sicht auch nur eingeschränkt finden lassen (vgl. auch Helbig, 2010b, S. 99). Ein großer Teil dieses Arguments bleibt damit spekulativ.

Eine potentielle Feminisierung der deutschen Schulkultur wird mitunter relativ vehement bestritten. Wenn Helbig (2010a, S. 5) behauptet: "Die große Mehrheit der Forscher sieht keinen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrkraft und dem Bildungserfolg von Jungen. Im deutschen Fall weisen die Ergebnisse noch eindeutiger in diese Richtung.", so ist dies schlichtweg nicht zutreffend. Was für ihn eine „große Mehrheit“ bedeutet, macht er schon vorher deutlich, denn er zitiert genau zwei Studien, an denen er jeweils selbst beteiligt war. Selbst diese Ergebnisse fallen aber keineswegs so eindeutig aus. Auch im internationalen Forschungsraum wird das Argument femininer Schulen meist pauschal zurückgewiesen (vgl. Connolly, 2004, S. 38 ff.).

Maccoby (2000, S. 75) konstatiert, dass sich während der geschlechtstypischen Sozialisation unterschiedliche Kulturen entwickeln:

> "Die Frage, ob sich in homogenen Mädchen- beziehungsweise Jungengruppen unterschiedliche Kulturen entwickeln, ist zweifellos mit 'Ja' zu beantworten. Jungen- und Mädchengruppen verfolgen eindeutig unterschiedliche 'Programme', wobei ein Hauptunterschied darin besteht, daß Jungen intensiver als Mädchen damit befaßt sind Dominanzhierarchien aufzubauen und ihren Status zu sichern. Dieser Unterschied läßt sich am

[15] Man könnte beispielsweise vermuten, dass eine eher untypische Frau im Zweifelsfalle eher nicht Grundschullehramt studieren wird.

[16] Es spricht einiges dafür, dass die Durchschnittslehrkräfte auch schon vor 1960/1970 vergleichsweise feminine Einstellungen und Verhaltensweisen besaßen.

> jeweiligen Diskursstil sowie an den Themen phantasierter Rollenspiele beobachten, er zeigt sich aber auch in den Verhaltensmodi beim Austragen und Lösen von Konflikten."

Van Houtte (2004, S. 165 f.) untersuchte die „Kultur“ der Mädchen und der Jungen und fand signifikante Unterschiede in Bezug auf die Lernkultur. Mädchen zeigen eher eine angemessene Lernkultur als Jungen. In ihrer Erklärung von Leistungsunterschieden verschiedener ethnischer Gruppen, stellen Gregory, Skiba und Noguera (2010, S. 63) die „cultural mismatch“ Hypothese auf. Diese besagt, dass sich die Schulkultur und/oder die Kultur der Lehrkräfte nicht mit der Kultur mancher ethnischer Minderheiten vereinbaren lassen. Diese Hypothese kann vermutlich auch auf das Geschlecht übertragen werden (vgl. Mitterer, 2011, S. 100). Darunter ist insbesondere zu verstehen, dass das von Jungen angestrebte und gezeigte geschlechtstypische Verhalten in der Schule nachteilig ist. Noch weiter geht unter anderem Budde (2007, S. 18), wenn er schreibt:

> "Das Problem für Jungen ist meines Erachtens nicht, dass sie in einer Krise sind, weil sie nicht mehr wissen, was Männlichkeit ist, sondern eher, dass die meisten an dieser Form von Männlichkeit scheitern, weil sie unerreichbar und in schulischen und beruflichen Kontexten zunehmend dysfunktional ist."

Die Vermutung, dass (unpassendes) geschlechtstypisches Verhalten den Jungen in der Schule zum Nachteil gereicht, ist weit verbreitet (z.B. Connolly, 2004, S. 41; Krohne et al., 2004, S. 381). Auch im deutschsprachigem Forschungsraum ist man der Ansicht, Erfolg als Junge und Erfolg in der Schule würden sich quasi gegenseitig ausschließen (Diefenbach, 2008, S. 103; Michalek & Fuhr, 2009).

> "Jungen geraten damit in ein Dilemma. Einerseits wird von ihnen als Jungen aktives und wildes Verhalten erwartet. Andererseits wird dieses Verhalten kritisiert und sanktioniert. Weil viele Erwachsene aber nicht »autoritär« sein wollen, erfolgen die Sanktionen oft nicht unmittelbar, sondern indirekt, z.B. über die Leistungsbewertungen in der Schule. Die im Durchschnitt schlechteren Schulleistungen von Jungen, die seit einigen Jahren für Aufsehen sorgen, müssen daher im Kontext der Erwartungen und Einstellungen gesehen werden, die den erzieherischen Umgang mit Jungen sowohl in den Familien als auch in pädagogischen Institutionen prägen." (Rohrmann, 2008, S. 111)

Tatsächlich betreffen schulische Sanktionen und Disziplinarmaßnahmen stets überwiegend Jungen (Rohrmann, 2008, S. 110), wobei der Autor die Frage stellt, ob diese Probleme vielleicht nicht nur Jungenprobleme sondern auch ein Problem der Lehrkräfte[17] oder der Gesamtinstitution Schule sind (und damit eher dem Punkt „Versagen

[17] Rohrmann (2008, S. 110) bezieht sich eigentlich explizit auf Grundschullehrerinnen.

der Schulen“ zuzuordnen wären). Auf den ersten Blick mag diese These sehr gewagt erscheinen, sie rechtfertigt sich aber vor dem Hintergrund des Zitats von Budde (2007, S. 18): Es dürfte nur wenige Berufsstände geben, in denen man das Verhalten seiner halben Klientel pauschal als „dysfunktional“ bezeichnen darf, verbunden mit der impliziten Annahme, mit dieser Hälfte des Kundenstammes könne man ohnehin nicht arbeiten, woran ausschließlich die andere Partei Schuld sei.

In diesem Rahmen kann auch die bereits erwähnte „Goodness-of-fit“-Theorie aus der Temperamentsforschung möglicherweise auf das geschlechtstypische Verhalten in der Schule übertragen werden. Dieser Ansatz geht zurück auf Thomas und Chess (1980, S. 142), die der Meinung waren, dass für eine optimale Entwicklung eines Kindes eine Passung („Güte der Übereinstimmung“) (Thomas & Chess, 1980, S. 143) zwischen den Merkmalen des Kindes und den Erwartungen und Anforderungen der Umwelt eine grundlegende Voraussetzung ist. Berg et al. (2006, S. 13) haben diese Theorie auf die Schule übertragen und konnten in zwei Studien auch entsprechende Ergebnisse finden. Auch Lerner, Lerner und Zabski (1985, S. 133) fanden in ihrer Untersuchung Belege für die Theorie der „Güte der Übereinstimmung“.

Möglicherweise ist eine fehlende Passung zwischen den Jungen und ihren Lehrkräften auch hinsichtlich geschlechtstypischen Verhaltens gegeben: Während die Erwartungen bezüglich geschlechtstypischen Verhaltens von Seiten der Lehrkräfte eventuell sehr feminin geprägt sind, zeigen verschiedene Jungentypen eine unterschiedliche Palette geschlechtstypischen Verhaltens. Bei bestimmten Jungentypen kommt es dann zu einer fehlenden Passung (oder auch einem „cultural mismatch“), die sich dann in einer niedrigeren Schulleistung niederschlägt.

Krise der Maskulinität:

Vertreter dieser Richtung zeigen inhaltlich eine gewisse Nähe zur Hypothese des „cultural mismatch“, unterscheiden sich aber gravierend in der Interpretation der Befunde. Während die „cultural mismatch“-Hypothese von einer beiderseits fehlenden Passung ausgeht, sehen Vertreter der „Krise der Maskulinität“ das Problem nahezu ausschließlich auf Seiten der Jungen (z.B. Budde, 2007, S. 18; Connolly, 2004, S. 38 f.). Man konzentriert sich dabei insbesondere auf eine „schulfeindliche“ Einstellung der Gesamtgruppe der Jungen oder bestimmter Subgruppen. So stellt beispielsweise Mac an Ghaill (2003, S. 59) bei Untersuchungen an einer Schule fest, dass die als Machos klassifizierten Jungen die meiste Arbeit für die Schule als weiblich ablehnen und die Lehrkräfte als weltfremd ansehen, als in einer Art Scheinwelt lebend, die nichts mit der harten Wirklichkeit zu tun habe. Auch aus weiteren qualitativen Untersuchungen liegen entsprechende Hinweise vor:

> "Um von ihren Geschlechtsgenossen anerkannt zu werden und sich vor Schande zu schützen, halten Jungen ihre Tarnung aufrecht und vermeiden es, auch nur den Anschein zu erwecken, daß sie an kreativen

> oder intellektuellen Dingen interessiert wären. Viele Jungen distanzieren sich vom Unterricht, den sie zur «Weibersache» erklären, indem sie die Mitarbeit verweigern, ihre Mitschüler, die zuhören wollen, verspotten oder stören, Schlägereien beginnen, schwänzen oder die Schule gänzlich verlassen.[…] Unglücklicherweise erkennen viele Lehrkräfte nicht, daß es sich bei den vordergründig zur Schau gestellten Verhaltensweisen um eine Tarnung handelt. Anstatt mit den Jungen zusammenzuarbeiten und sie davon zu überzeugen, daß eine gute schulische Leistung sowohl erstrebenswert als auch «cool» ist, stempeln viele Lehrer Jungen mit schlechten Leistungen als schlichtweg desinteressierte und unfähige Unruhestifter ab." (Pollack, 1998, S. 30).

Es finden sich auch immer wieder Beispiele, in denen sich bestimmte Jungen im Unterrichtsgeschehen quasi als Anti-Streber produzieren (z.B. Faulstich-Wieland et al., 2004, S. 220). Insgesamt äußern zahlreiche ethnographische und qualitative Forscher die Vermutung, insbesondere eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung bei Jungen und Schulerfolg schlössen sich aus (Überblick bei Hadjar & Lupatsch, 2010, S. 603).

Erste vorsichtige Hinweise darauf, dass erfolgreiche Jungen möglicherweise Probleme mit der Gleichaltrigengruppe haben, ergeben sich aus der Studie von Schilling (2000, S. 416): Hochleistende Jungen zeigen leicht ungünstige Effekte dahingehend, dass sie eher seltener einer Clique angehören sowie etwas ungünstigere soziale Beziehungen zum eigenen Geschlecht angeben. Analoge Effekte finden sich auf Seiten der Mädchen nicht.

In der Grundschulstudie von Petillon (1993, S. 136 f.) hatten Jungen und Mädchen sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, welche Eigenschaften ein Freund haben sollte. Während bei den Mädchen schulbezogene Aspekte sogar am häufigsten genannt wurden, fehlte dieser Punkt bei den Jungen völlig. "Möglicherweise ist diese Verknüpfung zwischen formellen und informellen Normen ein brauchbares Erklärungselement für die Tatsache, daß Mädchen in der Grundschule häufiger schulkonformes Verhalten zeigen und bessere Schulleistungen erbringen […]" (Petillon, 1993, S. 137). Aus der Perspektive der Lehrkräfte zeigte sich bei Petillon (1993, 127) ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung schulischen Erfolgs, konformen Schulverhaltens und hohem Sozialstatus (vergleiche Abbildung 7). Der Sozialstatus entspricht dabei den Beliebtheitsurteilen der anderen Klassenmitglieder.

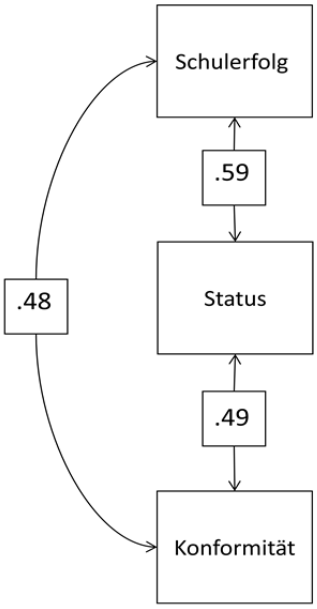

Abbildung 7: Korrelationsstruktur von Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität am Ende des zweiten Schuljahres (Petillon, 1993, S. 127)

Bei der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Schulerfolg (Lehrkrafturteil) und Sozialstatus (Urteil der Klasse) getrennt nach dem Geschlecht fand Petillon (1993, S. 124) deutlich unterschiedliche Zusammenhänge zwischen dem Sozialstatus und der Schulleistung: Für Mädchen betrug die Korrelation .48, für Jungen dagegen nur .12. Zwischen Schulerfolg und dem Sozialstatus in der Gleichaltrigengruppe zeigte sich bei Jungen also – im Gegensatz zu Mädchen – kein deutlicher Zusammenhang. Entsprechende Dilemmata deuten sich auch in Untersuchungen bei älteren Schülern an, so dass vermutet wird, Jungen müssten sich zwischen sozialem Erfolg in der Gleichaltrigengruppe oder schulischem Erfolg entscheiden, da für sie – im Gegensatz zu den Mädchen – eine Kombination beider Möglichkeiten tendenziell nicht möglich ist (vgl. Berg et al., 2006; Berg & Tisdale, 2004; Rohrmann, 2008, S. 111).

Offen bleibt, ob es sich hierbei eventuell auch um ein alters- und/oder kulturspezifisches Phänomen handeln könnte, da Suitor & Reavis (1995, S. 265) bei einer Studie an US-High-Schools für Mädchen und Jungen keine signifikant unterschiedlichen Auswirkungen der Schulleistung fanden: Bei beiden Geschlechtern trug sie deutlich zum Prestigegewinn in der Gleichaltrigengruppe bei. Erneut zeigte sie sich bei den Mädchen als am einflussreichsten, aber auch bei Jungen wurde sie nur (das jedoch überdeutlich) von Sport übertroffen. Darüber hinaus spielten für Jungen noch folgende Aspekte eine eher kleine, aber im Vergleich zu Mädchen signifikante Rolle: Drogen/Alkohol, Klassenclown spielen sowie Härte/physische Aggressivität. Eventuell wurde diese Erhebung auf Grund sozialer Erwünschtheit verfälscht. In jedem Fall

konnten Suitor und Reavis (1995, S. 269) zeigen, dass diese Merkmale für Jungen und Mädchen zwischen 1979 und 1989 hochgradig stabil blieben.

Townsend (2000, S. 384) schildert, dass die Kultur afro-amerikanischer Schüler in den USA eigentlich der Schulkultur widerspricht. Neben dem offensichtlichen Weg, die Schule abzulehnen, gehen manche Schüler einen zweiten Weg, der als „acting white“ bezeichnet wird. Sie passen sich also für die Schule der „fremden“ Kultur an und modifizieren Aspekte wie ihr Verhalten und ihre Sprechweise. Möglicherweise greift bei manchen Jungen in der Schule ein ähnlicher Mechanismus: Solche Jungen würden sich also für die Schule eine feminine Rolle zulegen. In Anlehnung an Townsend (2000, S. 384) könnte man dies als „acting female“ bezeichnen. Pollack (1998, S. 179) zitiert beispielsweise in seinem Buch aus einem Interview, in dem ein 16 Jahre alter Junge meint, er müsse für die Schule quasi eine Art zweite Persönlichkeit besitzen. Er versteht darunter, dass er seine Meinungen und Einstellungen bezüglich geschlechts-typischen Verhaltens für die Schule an das anpasst, was er meint, dass die Lehrkräfte von ihm hören wollen.

6 Fragestellung

Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde, unterscheiden sich die Schulleistungen von Jungen und Mädchen, wobei letztere in den meisten Bereichen der Schule besser abschneiden. Der aktuelle Forschungsstand lässt sich treffend mit folgendem Zitat von Avenarius et al. (2003, S.204) zusammenfassen:

> "Innerhalb des allgemein bildenden Schulwesen sind inzwischen tendenziell Jungen benachteiligt, und zwar auch dann, wenn das Niveau der Schulleistungen berücksichtigt wird. Bei Betrachtung der Geschlechterproportionen in den Schulformen des deutschen Schulsystems gilt für alle Länder gleichermaßen, dass deutlich mehr Mädchen als Jungen Gymnasien besuchen. Umgekehrtes gilt für die Haupt- und die Sonderschulen, in denen die Jungen überrepräsentiert sind."

Ähnliche Befunde werden in vielen deutschen (Diefenbach & Klein, 2002, S. 939) und internationalen Studien (Connolly, 2004, S. 1; Planty et al., 2008, S. 24; Stürzer, 2003a, S. 93) berichtet. Deshalb wurde angenommen, dass auch in der vorliegenden Arbeit die Schulleistungen der Jungen hinter denen der Mädchen zurückbleiben.

H 1 Mädchen weisen eine bessere Schulleistung als Jungen auf.

H 1.1 Mädchen erhalten im Fach Deutsch bessere Noten als Jungen.

H 1.2 Mädchen erhalten im Fach Englisch bessere Noten als Jungen.

H 1.3 Jungen erhalten im Fach Mathematik bessere Noten als Mädchen.

H 1.4 Mädchen erreichen einen besseren Notenschnitt als Jungen.

Zudem wurde vermutet, dass Jungen zum Zeitpunkt der Befragung bereits häufiger eine Klasse wiederholt haben und dass bei ihnen auch für die aktuelle Jahrgangsstufe ein erhöhtes Versetzungsrisiko besteht.

H 2 Jungen weisen hinsichtlich der Klassenwiederholungen Nachteile gegenüber den Mädchen auf.

H 2.1 Jungen haben häufiger als Mädchen eine Klasse wiederholt.

H 2.2 Jungen wird von den Lehrkräften im Vergleich zu Mädchen ein erhöhtes Versetzungsrisiko bescheinigt.

Jungen zeigen in der Schule häufiger unangemessenes Verhalten, z.B. Gewalttaten (Wetzels, 2001, S. 188 f.; Simmons & Blyth, 1987, S. 161). Generell weisen Mädchen hinsichtlich einer Reduzierung externalisierenden Problemverhaltens günstigere Umweltbedingungen auf und konsequenterweise vertiefen sich die Geschlechtsunterschiede hinsichtlich solcherlei Problemverhaltens mit Beginn der Schulzeit (von Salisch et al., 2005, S. 85 f.). Von den Schülern, die als verhaltensauffällig eingestuft werden, sind 70 % männlich (Berg et al., 2006, S. 10). Daher wurde angenommen, dass sich Jungen auch in der vorliegenden Untersuchung als verhaltensauffälliger erweisen.

H 3 Jungen zeigen mehr Verhaltensauffälligkeiten als Mädchen.

H 3.1 Jungen zeigen häufiger schuldeviantes Verhalten als Mädchen.

H 3.2 Jungen zeigen mehr externalisierende Verhaltensauffälligkeiten als Mädchen.

H 3.3 Jungen zeigen mehr Leistungsprobleme als Mädchen.

H 3.4 Mädchen zeigen mehr internalisierende Verhaltensauffälligkeiten als Jungen.

Ein Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf dem Entwicklungsprozess eines neuen Inventares zur Erfassung geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen und zur Differenzierung verschiedener Schülertypen anhand dieser Verhaltenstendenzen. Dass Jungen und Mädchen in der Schulforschung häufig als vollständig homogene Gruppen behandelt werden, wird berechtigterweise von vielen Autoren kritisiert (z.B. Cornelißen, 2006, S. 24). In einer Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes kommt Stamm (2008, S. 119) zu folgendem Schluss:

> "Zunächst gilt es, auf der Grundlage des hier debattierten Grundsatzproblems von einer Mädchen- und Jungentypik abzurücken und den Diskurs auszudehnen in Richtung auf die differenzierten Befunde innerhalb der Geschlechter. [...] Was genau das Underachievment bei einem Teil der Jungenpopulation ausmacht, bedarf einer gründlichen Forschung."

Aufbauend darauf ist eine zentrale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung die folgende: Sind Jungen im Schulkontext ihren Antwortmustern nach eine homogene Gruppe oder lassen sich – ähnlich der Männer- und Frauentypen nach Eckes (1997) oder der Männertypen nach Zulehner und Volz (1998, S. 42 ff.) – anhand geschlechtstypischer Verhaltestendenzen bestimmte Jungentypyen innerhalb der Schule klassifizieren?

H 4 Jungen lassen sich hinsichtlich geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen in verschiedene Typen differenzieren.

Diese Typen sollen sich dabei auf geschlechtstypisches Verhalten und nicht auf geschlechtstypische Eigenschaften beziehen. Ein entsprechendes deutschsprachiges Messinstrument liegt nicht vor, deshalb musste dieses zunächst entwickelt werden. Da der Fragebogen zu dem Zwecke konstruiert worden ist, zwischen verschiedenen Jungentypen zu unterscheiden, sollte er zwischen Jungen und Mädchen differenzieren. Ist dies nicht der Fall, so würde dies bedeuten, dass lediglich ein allgemeiner Persönlichkeitsbogen entworfen wurde. Bei der Validierung ähnlicher, auf geschlechtstypisches Verhalten abzielender Fragebögen ist der Mittelwertsvergleich mit dem jeweiligen anderen Geschlecht ein bewährtes Mittel (Eckes & Six Materna, 1999, S. 217). Es gibt Hinweise aus Längsschnittstudien, dass es Jungen und Mädchen in der Pubertät besonders wichtig ist, sich nicht wie das jeweilige andere Geschlecht zu verhalten (Simmons & Blyth, 1987, S. 161), demnach sind für die vorliegende Untersuchung besonders deutliche Unterschiede zu erwarten.

H 5 Jungen und Mädchen äußern ein unterschiedliches Ausmaß an geschlechtstypischen Verhaltenstendenzen.

Ein Teil der zu ermittelnden Typen sollte sich ebenfalls deutlich zwischen Jungen und Mädchen unterscheiden und zwar dahingehend, dass einige der ermittelten Typen vorwiegend von Jungen besetzt sind beziehungsweise ein anderer Teil der Typen vorwiegend von Mädchen. Darüber hinaus sollte es aber auch Mischtypen mit gemischten Geschlechtsanteilen geben.

H 6 Jungen und Mädchen verteilen sich unterschiedlich auf die anhand geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen gebildeten Schülertypen.

Stamm (2008, S. 119) betont, dass fehlender Schulerfolg lediglich das Problem einer Teilpopulation von Jungen ist. Auch ethnographisch orientierte Studien legen den Schluss nahe, dass bestimmte Gruppen von Jungen in ihrem Entwurf von Männlichkeit „keinen Platz“ für Schulleistung haben (vgl. Michalek & Fuhr, 2009; Überblick bei Hadjar & Lupatsch, 2010, S. 603). Einige quantitative Studien finden für die Gesamtpopulation der Jungen eine verringerte Anstrengung (z.B. Holz-Ebeling et al., 2000, S. 102; Heller & Rindermann, 1996, S. 8) in Bezug auf die Schule. Die Studie von Christen (2001) deutet an, dass derartiges Verhalten in der Grundschule nur auf eine Teilpopulation der Jungen zutrifft. Mittels einer Clusteranalyse sollten sich hinsichtlich geschlechtstypischen Verhaltens Typen von Jungen entdecken lassen, die Zusammenhänge zur Schulleistung aufweisen.

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist das theoretische Konzept des „Goodness-of-fit“ das ursprünglich auf Temperamentsvariablen angewendet wurde und von Berg et al. (2006) erstmalig auf die Schule bezogen wurde. Das Konzept besagt, dass ein gewisses Temperament erst durch die Erfordernisse und Erwartungen der Umwelt problematisch wird und zwar dann, wenn eine fehlende Passung zwischen dem Temperament der Person und den Erfordernissen und Erwartungen der Umwelt vorliegt (Poorness-of-fit). Dieses Konzept soll im Folgenden auf das Verhalten, genauer spezifiziert auf geschlechtstypisches Verhalten im Schulkontext angewendet werden. Ein bestimmtes geschlechtstypisches Verhalten ist für sich genommen unproblematisch, kann aber zum Problem werden, wenn es den Erfordernissen der Institution Schule und den Erwartungen der Lehrkräfte widerspricht. Berg et al. (2006) stellten fest, dass Lehrkräfte das ideale Verhalten für Mädchen und Jungen unterschiedlich beschrieben. Dies sollte sich auch für das geschlechtstypische Verhalten bestätigen lassen.

H 7 Das von den Lehrkräften eingeschätzte ideale geschlechtstypische Verhalten unterscheidet sich für Jungen und Mädchen.

Bei Berg et al. (2006) zeigte eine fehlende Passung zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte und den Selbstbeschreibungen der Schüler einen Zusammenhang mit einigen, für die weitere Schullaufbahn dienlichen Variablen wie den Schulleistungen, der Einschätzung, ob Verhaltensauffälligkeiten oder ob ein Beratungsbedarf vorliegt. In der vorliegenden Untersuchung wird angenommen, dass sich eine fehlende Passung hinsichtlich geschlechtstypischen Verhaltens in der Benotung niederschlägt.

H 8 Eine fehlende Passung zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte und dem geschlechtstypischen Verhalten der Schüler zeigt einen Zusammenhang zur Schulleistung.

Petillon (1993) stellte in einer Längsschnittstudie im Grundschulalter fest, dass die Korrelation zwischen dem Schulerfolg (nach Lehrerinnenangabe) und soziometrischen Statuswerten für Mädchen im mittleren Bereich liegt, für Jungen aber nur sehr schwach ausgeprägt ist. Dies ergänzt sich möglicherweise mit den Erkenntnissen aus kleineren qualitativen Studien, die andeuten, dass sich für Jungen Erfolg in der Gleichaltrigengruppe und in der Schule nicht vereinbaren lässt (vgl. Michalek & Fuhr, 2009). Zudem ist davon auszugehen, dass diese Zusammenhänge zwischen Sozialstatus und Leistung je nach Jungentypus unterschiedlich ausfallen. Da das bei Petillon (1993) verwendete Erhebungsinstrument für den hier vorliegenden Altersbereich ungeeignet

und zudem methodisch unzureichend ist, wurde anstelle der Soziometrie eine Kurzskala zur Messung der sozialen Akzeptanz (Wetzels, 2001) verwendet.

Die Untersuchung von Petillon (1993) ist auch vor dem Hintergrund interessant, dass zusätzlich die Konformität der Schüler erfragt wurde. Rohrmann (2008, S. 111) stellt die Hypothese auf, dass das unangepasste Verhalten von Jungen von den Lehrkräften indirekt über die Note sanktioniert wird (in eine ähnliche Richtung argumentieren Lehmann et al., 1997, S. 91). Mit der Hypothese Rohrmanns lässt sich vielleicht ein Teil der erhöhten Klassenwiederholungen von Jungen erklären. Arnhold stellt fest „dass Klassenwiederholungen zu einem beachtlichen Teil über leistungsfremde Faktoren gefällt werden“ (Arnhold & Bellenberg, 2006, S. 39). Und nach Krohne et al. (2004, S. 378 f.) sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Klassenwiederholungen bei den 11- bis 13-Jährigen besonders deutlich – einem Altersbereich, in dem sich gemäß der Gender-Intensification Hypothesis die Jungen besonders „männlich“ verhalten sollten.

Anstelle des singulären Konformitäts-Items aus der Untersuchung von Petillon (1993) soll hier die Bamberger Liste von Verhaltensauffälligkeiten für Lehrerinnen und Lehrer (Berg & Tisdale, 2004; Berg et al., 2006) verwendet werden.

Aus den oben genannten Punkten ergeben sich für die vorliegende Untersuchung folgende weiteren Hypothesen:

H 9: Es lässt sich eine Wechselwirkung zwischen Schulleistung, Sozialstatus und wahrgenommenen externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten feststellen.

H 10: Die Wechselwirkungen zwischen Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität fallen je nach Geschlecht des Schülers unterschiedlich stark aus.

H 11: Für die anhand geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen gebildeten Schülertypen zeigen sich unterschiedlich stark ausgeprägte Wechselwirkungen zwischen Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität.

Die Frage, ob das Lehrergeschlecht einen Einfluss auf die Leistung der Schüler hat, förderte bisher widersprüchliche Ergebnisse zu Tage. Die Ergebnisse von Diefenbach und Klein (2002) weisen darauf hin, dass das Geschlechterverhältnis der Lehrkräfte (zumindest in der Grundschule) möglicherweise einen Einfluss auf die Bildungslaufbahn der Schüler hat. Die Befunde von Berg et al. (2006, S. 32) deuten zudem an, dass die Erwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich des Verhaltens von Jungen ambivalent sind. Dabei sollte sich unter anderem auch bemerkbar machen, dass männliche und weibliche Lehrkräfte selbst eine geschlechtstypische Sozialisation durchlaufen haben und deshalb bestimmte geschlechtstypische Verhaltensweisen präferieren.

H 12: Die Wechselwirkungen zwischen Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität fallen für weibliche und männliche Lehrkräfte unterschiedlich aus.

H 13: Die Erwartungen an das ideale geschlechtstypische Verhalten eines Schülers fallen für weibliche und männliche Lehrkräfte unterschiedlich aus.

Die Gender-Intensification Hypothesis von Hill und Lynch (1983, S. 201) besagt, dass im Verlauf der Pubertät die Häufigkeit geschlechtstypischer Verhaltensweisen deutlich zunimmt. Dies konnte in nachfolgenden Untersuchungen belegt werden (z.B. Simmons & Blyth, 1987, S. 123). Demzufolge sollten sich auch in der vorliegenden Untersuchung altersbedingte Vergrößerungen der Unterschiede zeigen.

H 14: Hinsichtlich des geschlechtstypischen Verhaltens zeigen sich mit dem Alter zunehmende Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

.

7 Methodik

Eines der Hauptaugenmerke der vorliegenden Arbeit war die Erstellung und Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen. Das Ziel war dabei, die Entwicklung eines im Schulkontext verwendbaren Instrumentes zur Klassifizierung unterschiedlicher Schülertypen nach geschlechtstypischem Verhalten. Dabei sollte der Fragebogen so konstruiert werden, dass gegebenenfalls in einer nachfolgenden Untersuchung die Entwicklung einer Kurzversion möglich wäre. Auf den Fragebogen wird im Folgenden unter der Bezeichnung „Instrument zur Klassifikation geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen“ (IKGV) Bezug genommen.

7.1 Erstellung des Fragebogenprototypen

Die Sammlung der Fragebogenitems ergab sich aus einer Reihe aufeinanderfolgender Arbeitsschritte. Zu Beginn erfolgte ein ausführliches Literaturstudium qualitativer Studien zum Thema. Aus dieser Literatur wurden erste Items abgeleitet. Zudem wurde je ein Brainstorming mit angehenden Erziehern sowie ein Brainstorming im erziehungswissenschaftlichen Doktorandenkolloquium durchgeführt. Beide Verfahren hatten das Ziel Items zur Erfassung geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen zu generieren. Anschließend erfolgte ein Literaturstudium quantitativer Studien zum Thema Geschlecht, welches ebenfalls einer Ableitung von Items diente. Darüber hinaus wurden sowohl aus Fragebögen explizit zum Thema als auch aus Fragebögen mit implizitem Themenbezug bestehende Items entnommen. Eine detaillierte Zusammenstellung der Items und ihrer Herkunft findet sich im Anhang A.1. Items aus bestehenden Instrumenten wurden in der Regel so modifiziert, dass sie eine verhaltensbezogene Formulierung aufwiesen. Die resultierenden Items wurden in mehreren Schritten auf ihre Relevanz, Redundanz und Verständlichkeit (insbesondere im Hinblick auf eine altersgemäße Sprache) hin überprüft. Da zahlreiche Items aus Instrumenten für jüngere beziehungsweise ältere Zielgruppen stammten, wurden diese entsprechend modifiziert. Wegen der Problematik der gleichen Bedeutung fremdsprachiger Items (vgl. Runge, Frey, Gollwitzer, Helmreich & Spence, 1981, S. 151) wurden – soweit möglich – Items aus bestehenden deutschen Versionen verwendet.

Ziel der vorliegenden Arbeit war die Erstellung eines quantitativen Messinstruments, weswegen als Ausgangspunkt eine Sichtung qualitativer Studien erfolgte. Solche Studien werden als ein legitimes Mittel betrachtet, um Items für Fragebögen zu konstruieren (Mummendey, 1987, S. 60). Bei vielen Sachverhalten verlangt eine korrekte Vorgehensweise, dass qualitative und quantitative Herangehensweisen ineinander übergehen. In einem ersten Schritt können qualitative Verfahren beispielsweise zur Hypothesengenerierung oder zur Erstellung von Fragebogenitems verwendet werden, anschließend erfolgt dann die Testung mittels quantitativer Verfahren (vgl. z.B. Hopf, 2009, S. 47).

Mit Bezug auf das integrative Prozessmodell der Entwicklung der Geschlechtstypisierung wurden fast ausschließlich solche Items in die Sammlung aufgenommen, die sich relativ nahe am Verhalten orientieren. Streng genommen kann jedoch mit einem Fragebogen eigentlich kein Verhalten erhoben werden. Dennoch ist es in vielen wissenschaftlichen Teildisziplinen Usus Verhalten per Fragebogen zu erheben. Beispielsweise in der Medienpsychologie, wenn die Probanden befragt werden, wie viele Stunde sie pro Tag vor dem TV-Gerät verbringen (vgl. z.B. Pfeiffer et al., 2007, S. 6). Aber auch in der Schulforschung ist die Erhebung von Verhaltensweisen per Fragebogen der gängigste Fall, beispielsweise wenn gefragt wird, wieviel Zeit den Hausaufgaben gewidmet wird (vgl. z.B. Duckworth & Seligman, 2006, S. 202). Bisweilen wird als (berechtigte) Kritik gegen dieses Vorgehen eingewendet, man erfasse hiermit kein Verhalten, sondern lediglich eine Einstellung. Und das Verhalten wird zwar durch Einstellungen beeinflusst, der Zusammenhang ist aber nicht besonders groß. Auf dieses Problem machte erstmals die klassische Untersuchung von LaPiere (1934, S. 235) aufmerksam. Ajzen (1991, S. 182) erläutert diese Zusammenhänge in seiner Theorie des geplanten Verhaltens: Demnach hängt die Einstellung nur indirekt über die Verhaltensabsicht (Intention) mit dem tatsächlich gezeigtem Verhalten zusammen (siehe Abbildung 8).

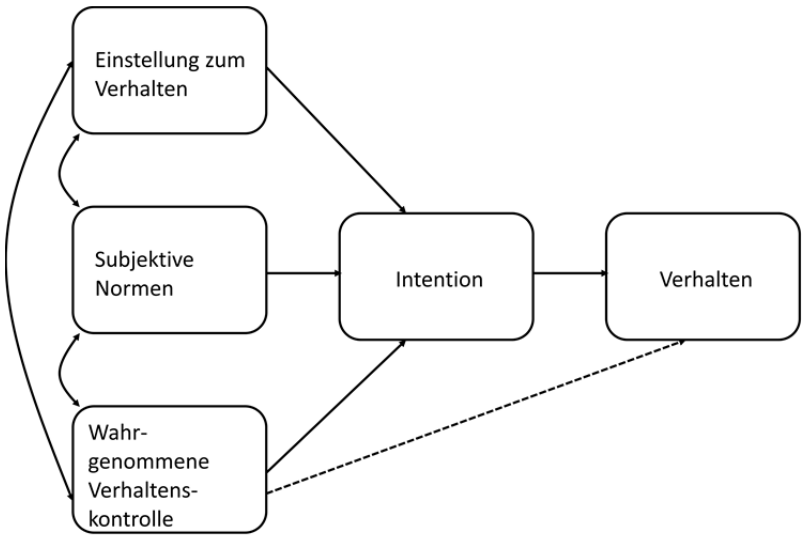

Abbildung 8: Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991, S. 182)

Diese Theorie hat sich dabei unter anderem auch im Schulumfeld als haltbar erwiesen (Davis, Ajzen, Saunders & Williams, 2002, S. 829): Über eine Spanne von zwei Jahren korrelierte die Einstellung mit r = .43 mit der Intention sowie mir r = .23 mit dem Verhalten (in diesem Fall dem Schulabschluss). Einer Metaanalyse zu Folge erklärt dieses Modell 27 % der Varianz hinsichtlich des Verhaltens (Armitage & Conner, 2001, S. 471). In einem früheren Überblick über Studienergebnisse zeigten sich aber massive Unterschiede je nach Art des untersuchten Verhaltens (Ajzen, 1991, S. 187). Angesichts der Tatsache, dass in dieser Untersuchung das aktuelle (und kein geplantes) Verhalten abgefragt wurde, ist zumindest von einem deutlicheren Zusammenhang zwischen dem angegebenen sowie dem tatsächlichen Verhalten auszugehen. Zudem wurde versucht den Zusammenhang durch die Formulierung verhaltensbezogener Items weiter zu erhöhen. In der vorliegenden Arbeit wird deshalb – ähnlich wie bei Athenstaedt (1997) – davon ausgegangen, zumindest Verhaltenstendenzen zu erfassen. Dass sich keine Effekte der sozialen Erwünschtheit und der Selbstdarstellung auf die Beantwortung niederschlagen, wurde jeweils mit einer entsprechenden Skala kontrolliert. Zu Kontrollzwecken enthält der Prototyp des Fragebogens auch einige wenige Items, die sich nicht am Verhalten orientieren.

In Anlehnung an den Vorschlag von Mummendey und Grau (2008, S. 72) wurde auf eine vollständige Zufallsreihenfolge der Items verzichtet. Eine zufällige Gruppierung der Items wurde nur als Basis genommen, von der ausgehend dann die Items nach inhaltlichen Gesichtspunkten in ihrer Reihenfolge verändert wurden. Die ersten Fragebogenitems wurden dabei so gewählt, dass sie eine Art Eisbrecher darstellen und auf heikle Fragen wurde zu Beginn des Bogens verzichtet (vgl. Mummendey & Grau, 2008, S. 50). Tränkle (1983, S. 274) rät sogar heikle Items erst ab der zweiten Hälfte zu

verwenden. Dem wurde dahingehend Rechnung getragen, dass potentiell heikle Items vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) in der zweiten Hälfte und dort insbesondere gegen Ende des Bogens abgefragt wurden (vgl. Mummendey & Grau, 2008, S. 50).

Aus verschiedenen Gründen wurde als Antwortformat eine vierstufige Likert-Skala gewählt, welche die Möglichkeiten „stimmt nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt eher“ „stimmt genau“ enthielt. Dieses Antwortformat stellt einen Kompromiss zwischen den von Mummendey (1987, S. 56) favorisierten Kategorien „stimmt“ und „stimmt nicht“ und elaborierteren Antwortformaten dar. Wegen der problematischen Interpretation einer mittleren Antwortkategorie wurde bewusst auf eine solche verzichtet. Die Wahl der mittleren Kategorie kann neben der Entscheidung für eine mittlere Ausprägung, nämlich auch durch folgende Motive von Seiten der Versuchsperson zu Stande kommen (vgl. Mummendey & Grau, 2008, S. 76):

- fehlendes Verständnis,
- fehlende Entscheidungsfähigkeit,
- mangelhafte Motivation
- das Item wird für irrelevant oder vergleichsweise unwichtig gehalten

Da als endgültiges Ziel ein Fragebogen von etwa 60 bis 80 Items sowie eine spätere Kurzversion von 10 bis 20 Items angestrebt wurde, orientierte sich die Itemanzahl für den Prototypen an Erfahrungswerten, wonach mindestens zwei Drittel der vorläufigen Items aussortiert werden müssen (vgl. Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999, S. 273; Mummendey, 1987).

7.2 Voruntersuchung

Für die Voruntersuchung wurde ein Schülerbogen mit 236 Items erstellt, der zusätzlich Kurzskalen zur Messung sozialer Akzeptanz, Schuldevianz sowie sozialer Erwünschtheit enthielt. Der Bogen wurde an fünf unterschiedlichen Schulen getestet, die aus Baden-Württemberg und Bayern stammten. Neben den Schülerbögen erhielten die jeweils durchführenden Lehrkräfte einen Lehrkraftbogen, in dem die Zahl und Art der Verständnisfragen für jedes einzelne Item vermerkt werden sollte, sowie die Zeit, welche die Schüler für das Ausfüllen der Schülerbögen benötigten.

Der Bogen war mit insgesamt acht Seiten für eine Schulstunde relativ umfangreich, wurde aber als zeitlich schaffbar eingestuft. In einer Untersuchung von Wetzels (2001) in einer ähnlichen Altersstufe leisteten die Schüler etwa das doppelte Pensum. Des Weiteren gibt es Hinweise, dass die Länge des Bogens nicht automatisch mit einer geringeren Rücklaufquote einhergeht (Tränkle, 1983, S. 279). Der Schülerfragebogen der Voruntersuchung ist in vollem Umfang im Anhang A.2 zu finden.

In den letzten Jahren wird in der Geschlechterforschung zunehmend betont, dass sich geschlechtstypisches Verhalten je nach sozialem Kontext unterscheidet. So weisen beispielsweise Miller et al. (2006, S. 294) darauf hin, dass ein Kind vor Fremden möglicherweise ein anderes geschlechtstypisches Verhalten zeigt als vor Vertrauten. Da der Fragebogen explizit geschlechtstypisches Verhalten in der Schule erfassen soll, wurde einzig ein Ausfüllen der Bögen in der Schule als zielführend betrachtet. Auch hinsichtlich weiterer (sozialpsychologischer) Einflüsse ist es als kritisch zu erachten, dass schulbezogene Bögen mitunter aus Gründen der Erhebungsökonomie in anderen sozialen Settings, wie zu Hause oder in Freizeitgruppen ausgefüllt werden. Zusätzlich sollte die Erhebungssituation einigermaßen nahe an der Schulsituation bleiben, weshalb die Erhebungsdurchführung durch eine tatsächliche Lehrkraft und nicht durch externe Personen erfolgte. In letzterem Falle hätte sich zudem die Frage einer Antwortbeeinflussung durch das Geschlecht der erhebenden Person gestellt.

"Soziale Erwünschtheit kann als Tendenz verstanden werden, scheinbar gesellschaftlich akzeptierte Antworten bei einer Befragung zu geben" (Winkler, Kroh & Spiess, 2006, S. I). Um sozialpsychologische Phänomene wie Antworten gemäß der sozialen Erwünschtheit auszuschließen wurden verschiedene Vorkehrungsmaßnahmen getroffen: Die Beantwortung erfolgte vollkommen anonym, zudem waren die Lehrkräfte angewiesen für eine möglichst ungestörte Atmosphäre zu sorgen (möglichst großzügige Räume und Abstände zu den Banknachbarn, gegebenenfalls Trennwände). Die Schüler verschlossen ihre Bögen nach dem Ausfüllen in einem kleinen Briefkuvert, das dann von der Lehrkraft eingesammelt und in einem großen Kuvert verschlossen wurden.

Zur Überprüfung, ob die soziale Erwünschtheit trotz dieser Vorkehrungsmaßnahmen einen Einfluss auf die Beanwortung der Items hatte, wurde die deutsche Kurzskala zur zweidimensionalen Messung von sozialer Erwünschtheit nach Winkler, Kroh und Spiess (2006) eingesetzt. Mit dieser Skala wird – im Gegensatz zu etablierten Skalen wie beispielsweise der Skala von Lück und Timaeus (1969, S. 135) – zwischen Selbsttäuschung (self-deceptive enhancement) und Fremdtäuschung (impression management) unterschieden. Beide Faktoren werden mit jeweils drei Items auf einer 7-stufigen Likert-Skala erhoben. Während die Fremdtäuschung bewusst erfolgt, entsteht die Selbsttäuschung unbewusst (z.B. um das Selbstwertgefühl zu erhalten). Beide Formen zeigen unterschiedliche Zusammenhänge zu Persönlichkeitsfaktoren wie den Big-Five (Übersicht bei Winkler et al., 2006). Angesichts der vorliegenden Fragestellung war es sinnvoll diese zusätzliche Information zu erhalten. Die Reliabilität der beiden Teilskalen von Winkler et al. (2006) scheint auf den ersten Blick etwas gering (α = .6 für Selbst- und α = .55 für Fremdtäuschung) kann aber angesichts von jeweils nur drei Items als durchaus reliabel bezeichnet werden. In der Regel wird ein Wert von .7 als Maßstab angelegt, dieser Wert ist jedoch eher als Konvention zu betrachten und teilweise umstritten. Eher selten wird auch .5 als Maßstab verwendet.

Mummendey und Grau (2008, S. 96) schlagen für die Datenbereinigung vor, Personen auszuschließen, die mindestens 20 % der Fragen nicht beantworten. Bei der Voruntersuchung erfolgte bewusst eine noch restriktivere Grenzsetzung, nach der alle Personen ausgeschlossen wurden, die mindestens 10 % der Items (ab 25 Items) völlig unbeantwortet ließen. In diese Berechnung flossen keine Antworten ein, die zwar als fehlerhaft codiert werden mussten, bei denen aber die Intention des Schülers erkennbar war (z.B. es wurde genau zwischen den Alternativen „stimmt nicht“ und „stimmt kaum“ angekreuzt). Die meisten fehlenden Angaben für einzelne Items kamen dadurch zustande, dass die Schüler beim Ankreuzen um eine Zeile verrutschten und dann in der Zeile eines Items zwei Kreuze zu finden waren und in der nachfolgenden Zeile gar keines. Manchmal wurde auch ein einzelnes Item komplett ausgelassen oder doppelt angekreuzt. Letzteres kam gelegentlich dann vor, wenn ein Schüler sich nicht entschließen konnte und dann zwei nebeneinander liegende Kreuze ausfüllte. Vereinzelt wurde in Fällen von Unentschlossenheit auch der Bereich zwischen zwei Kreuzen angekreuzt.

Die Rohdaten der Voruntersuchung liegen von insgesamt 286 Schülern vor. 14 Personen blieben unterhalb der Grenze von mindestens 90 % beantworteter Items und wurden aus den weiteren Berechnungen ausgeschlossen. Die meisten der Personen blieben unter der Grenze, weil sie ab einem gewissen Punkt die Beantwortung des Fragebogens einstellten. Zudem wurden Personen aussortiert, die offensichtlich sinnfreie Antwortmuster produzierten (z.B. Kreuze oder Kreise, gehäufte dreifache Ankreuzungen oder zweifache Ankreuzungen unterschiedlicher Polaritäten). Durch solche Antwortmuster fielen 11 Personen auf, die ebenfalls aus dem weiteren Verfahren ausgeschlossen wurden. Somit verblieben insgesamt 261 Schüler im Verfahren. Ein genauer Überblick über die Verteilung der Stichprobe findet sich in Tabelle 3.

Tabelle 3: Verteilung der Stichprobe der Voruntersuchung anhand der Merkmale Klassenstufe, Schulform und Geschlecht

	Hauptschule			Realschule			Gesamte Stichprobe		
	w	m	∑	w	m	∑	w	m	∑
Klasse 7	8	7	15	24	20	44	32	27	59
Klasse 8	17	11	28	8	18	26	25	29	54
Klasse 9	27	48	75	32	25	57	59	73	132
Klasse 10	0	0	0	8	7	15	8	7	15
Insgesamt	52	66	118	72	70	132	124	136	260

Anmerkungen: Eine Person hatte keine Angabe zum Geschlecht gemacht.

Die Lehrkräfte der Pretest-Klassen wurden auch gebeten etwaige Verständnisprobleme zu protokollieren. Insgesamt fielen diese in allen Klassen äußerst moderat aus. Lediglich zwei Items wurden aufgrund ihrer Formulierung etwas gehäuft auffällig. Einen Hinweis auf mögliche Verständnisprobleme liefert oftmals auch die Tatsache, dass ein Item von vielen Probanden nicht beantwortet wird. Hierzu wurde ein cut-off-Wert von 13 Personen (5 % der 261 Probanden) festgelegt. Das Item „Ich bin Mitglied in einem Sportverein“ erreichte genau diesen Wert und wurde in der Folge nicht weiter betrachtet. Dieses Item war für das vorligende Antwortformat ungeeignet und führte vermutlich deshalb zu entsprechenden Verständnisproblemen.

Das weitere Vorgehen war stellenweise an der Herangehensweise von Athenstaedt (1997) angelehnt, die einen Fragebogen zur Messung geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen Erwachsener entwickelt hat. Athenstaedt (1997) ließ die entsprechenden Items von den Versuchspersonen jeweils dreimal einstufen: Hinsichtlich ihrer Geschlechtstypikalität, ihrer sozialen Erwünschtheit und der Selbstbeurteilung, wie typisch ein bestimmtes Verhalten für eine Versuchsperson ist. Anschließend wurde in einem ersten Arbeitsschritt pro Item ein one-sample-t-Test dahingehend berechnet, ob das Verhalten als geschlechtstypisch eingestuft wurde. Dazu wurde von Athenstaedt (1997, S. 6) eine siebenstufige Skala verwendet, die von 3 („typisch männlich“) über 0 („kein Unterschied“) zu 3 („typisch weiblich“) reichte. Neben der bereits erwähnten Problematik einer mittleren Kategorie ist hier kritisch anzumerken, dass die Zwischenstufen jeweils nicht beschriftet wurden. Des Weiteren erscheint eine siebenteilige Abstufung zumindest für den Altersbereich der hier vorliegenden Untersuchung problematisch. In einem ersten Arbeitsschritt zur Itemselektion berechnete Athenstaedt (1997, S. 8) für jedes Item einen one-sample-t-Test dahingehend, ob das Verhalten als geschlechtstypisch eingeschätzt wurde und sich diese Einschätzung somit von der mittleren Kategorie unterscheidet[18]. In der hier vorliegenden Arbeit liegt das Augenmerk weniger auf der Einschätzung geschlechtstypischen Verhaltens im Allgemeinen, als vielmehr auf dem tatsächlichen Verhalten der ausfüllenden Person. Deshalb wurde für die verbleibenden 235 Items jeweils ein t-Test dahingehend berechnet, ob signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Geschlechtern vorliegen. Um eine Kumulierung des Alpha-Fehlers zu verhindern wurde eine so genannte Bonferroni-Korrektur berechnet (vgl. Bortz, 1999, S. 261). Dazu wurde folgende Formel zur Berechnung des modifizierten Signifikanzniveaus angewandt:

$$\alpha' = \frac{\alpha}{m}$$

In dieser Formel entspricht m der Zahl der Tests.

Sämtliche Bonferroni-Korrekturen im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden gemäß dieser Formel durchgeführt. Zwar steht die Bonferroni-Korrektur in der Kritik (z.B.

[18] Eine Alpha-Korrektur wurde nicht vorgenommen, es galt α = .05.

Bortz, 1999, S. 261; Perneger, 1998) zu konservativ zu sein, eine konservative Prüfung ist aber auch aus inhaltlichen Gründen in diesem Falle angemessen, da das Ziel ja die Entwicklung eines neuen Fragebogens war.

Für alle Items lagen entweder aus der Literatur oder aus den verschiedenen Brainstormings Einschätzungen darüber vor, in welche Richtung sie sich geschlechtstypisch verteilen (für die detaillierten Angaben pro Einzelitem siehe Anhang A.1). Demzufolge lagen jeweils einseitige Testungen vor, das anfängliche Signifikanzniveau erhöhte sich dadurch von $\alpha = .05$ auf $\alpha = .1$. Die Berechnung mit der Formel der Bonferroni-Korrektur ergab dann ein modifiziertes Signfikanzniveau von $\alpha = .0004$. SPSS gibt nur ein Signifikanzniveau bis zur Größe von $\alpha \leq .001$ an. Da die Bonferroni-Korrektur aber als äußerst konservativ gilt wurde dies als angemessen hoch betrachtet. Zudem wäre es angesichts der explorativen Natur der Voruntersuchung auch vertretbar gewesen, das Signifikanzniveau weitaus höher anzusetzen. Auf die Verwendung alternativer Berechnungsmethoden zur Korrektur der Alpha-Fehler-Kumulierung wurde verzichtet, da entweder die statistischen Voraussetzungen nicht gegeben waren oder die Methoden deutlich weniger konservativ gewesen wären, was dem Zweck einer strengen Vorauslese der Items nicht entsprochen hätte. Die Einzelergebnisse der t-Testung nach geschlechtstypischen Unterschieden der Items können im Anhang A.3 der Tabelle 103 entnommen werden.

7.3 Hauptuntersuchung

Nachdem sich von den 235 Items der Voruntersuchung 130 Items nicht als geschlechtstypisch erwiesen und daher ausgeschlossen wurden, verblieben 105 geschlechtstypische Items, die den Grundstock des Fragebogenteils A bildeten. Parallel zur Voruntersuchung wurde in diesen Fragebogenteil A eine Kurzskala zur Messung sozialer Akzeptanz (Wetzels, 2001) mit vier Items sowie eine Kurzskala zur Schuldevianz (Melzer et al., 2004) mit fünf Items integriert. Außerdem wurden sechs Füllitems verwendet, die in der Voruntersuchung keinen signifikanten Geschlechtsunterschied aufwiesen. Diese Füllitems sollten die Plausibilität der Befragung aus Sicht der Schüler erhöhen sowie eine gewisse Kontrollfunktion einnehmen. Insgesamt ergaben sich somit 120 Items für den Fragebogenteil A der Hauptuntersuchung.

Untersuchungen an bayerischen Schulen bedürfen eines vorgeschalteten Genehmigungsverfahrens durch das Kultusministerium, das unter anderem sicherstellt, dass die Datenschutzbestimmungen eingehalten werden. Einzelne Bestandteile der Hauptuntersuchung mussten entsprechend modifiziert werden, um einen Kompromiss zwischen Durchführbarkeit und Datenschutzbestimmungen zu erreichen. So konnten nicht wie geplant soziometrische Statuswerte der Schüler erfragt werden, ebenso keine

Angaben auf Seiten der Schüler und Lehrkräfte bezüglich der Beliebtheit und des Vertrauens in die jeweilige Lehrkraft beziehungsweise den jeweiligen Schüler. Die Items bezüglich geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen waren von solchen Einschränkungen nicht betroffen. Eine Übersicht über die verwendeten Instrumente findet sich in Tabelle 4 und Tabelle 5. Der komplette Fragebogen findet sich in Anhang B.2.

Tabelle 4: Eingesetzte Instrumente (Schülerbogen)

	Umfang	Instrumentarium
Geschlechtstypische Verhaltenstendenzen (IKGV)	111 Items	Eigenentwicklung
Soziale Akzeptanz	4 Items	Wetzels (2001)
Schuldevianz	5 Items	Melzer et al. (2004)
Soziale Erwünschtheit	6 Items	Winkler et al. (2006)
Geschlechtsrollen-Selbstkonzept	20 Items	Krahè et al. (2007)
Verhaltensauffälligkeiten - Selbsteinschätzung	21 Items	Berg et al. (2006)
Demografie	19 Items	
Schulnoten	6 Items	

Tabelle 5: Eingesetzte Instrumente (Lehrkraftbogen)

	Umfang	Instrumentarium
Einschätzung der idealen geschlechtstypischen Verhaltenstendenzen für Jungen*	120 Items	Eigenentwicklung
Einschätzung der idealen geschlechtstypischen Verhaltenstendenzen für Mädchen*	120 Items	Eigenentwicklung
Geschlechtstypische Verhaltenstendenzen	52 Items	Athenstaedt (1997)
Soziale Erwünschtheit	6 Items	Winkler et al. (2006)
Geschlechtsrollen-Selbstkonzept	20 Items	Krahè et al. (2007)
Verhaltensauffälligkeiten - Lehrkrafteinschätzung	23 Items	Berg et al. (2006)
Demografie	2 Items	
Angaben zur Klasse (u.a. Klassenstufe, Schülerzahl)	7 Items	

Anmerkungen: * Um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden, wurde bei der einen Hälfte der Lehrkraftbögen zuerst die Einschätzung eines Jungen erfragt und bei der anderen Hälfte die Einschätzung eines Mädchens. Inhaltlich waren die beiden Bögen identisch.

Die Bamberger Liste von Verhaltensauffälligkeiten für Lehrerinnen und Lehrer stellt ein Inventar von 21 Fragen dar, das von Berg und Tisdale (2004) entwickelt wurde mit dem Ziel, Verhaltensauffälligkeiten (ursprünglich von Grundschulkindern) zu erfassen. Die ursprüngliche Version wurde aus den Urteilen von 1308 Lehrkräften über 27.000

Schülern erstellt. Berg et al. (2006) testen das Instrument auch an Jugendlichen (bis zum Alter von 17 Jahren) und speziell vor dem Hintergrund des Schulversagens von Jungen. Die ursprüngliche Struktur von drei Faktoren (Berg & Tisdale, 2004, S. 24) erweiterte sich dabei auf sechs Faktoren (Berg et al., 2006, S. 21), wobei sich dieses Ungleichgewicht dadurch ergab, dass sich einer der ursprünglichen Faktoren in vier weitere ausdifferenzierte. Dieses Ergebnis kann allerdings nicht als zufriedenstellend betrachtet werden, da zwei der Faktoren nur über jeweils zwei Items verfügen (Berg et al., 2006, S. 21). Deshalb wurde in der vorliegenden Untersuchung von drei Faktoren ausgegangen (eine Lösung, die im Folgenden auch von den Daten unterstützt wird).

Nachdem die Prüfung der Normalverteilung für alle 21 Items keine Verletzung der Normalverteilung ergab, wurde folgendes Vorgehen gewählt: Es wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit einer festen Faktorenanzahl von drei Faktoren gerechnet. Als Rotationsmethode wurde eine Varimax-Rotation gewählt. Die Hauptkomponentenanalyse ist zwar durchaus umstritten (vgl. Costello & Osborne, 2005), dieses Vorgehen entspricht aber am ehesten dem Vorgehen von Berg und Tisdale (2004) sowie Berg et al. (2006). Der Bartlett`s Test wird signifikant und auch der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient erreicht mit .87 einen guten Wert (vgl. Bühner, 2006, S. 207; Kaiser, 1974, S. 35).

Insgesamt fünf Eigenwerte erreichen einen Wert von größer 1, wobei der vierte und fünfte Faktor diese Hürde nur sehr knapp nehmen. Dies lässt eine Lösung mit drei Faktoren vermuten. Diese drei Faktoren erklären zusammen 48 % der Varianz. In Tabelle 6 sind die Faktorenladungen der Items auf den drei Faktoren aufgelistet.

Faktor 1 („Externalisierende, aktiv störende Verhaltensauffälligkeiten“) enthält folgende Items: Wutausbrüche, Aggressives Verhalten, Ungehorsam, Fordern von Aufmerksamkeit, Beschädigung, Täuschen, Stimmungslabilität und Überempfindlichkeit.

Inhaltlich ist dieser Faktor dem ursprünglichen Faktor sehr ähnlich, jedoch waren Täuschen, Stimmungslabilität und Überempfindlichkeit in der Ursprungsfassung des BLVL nicht eindeutig zuordenbar (Berg et al., 2006, S. 21). Auch in der vorliegenden Untersuchung ist die Datenlage so, dass Stimmungslabilität und Überempfindlichkeit Nebenladungen auf dem dritten Faktor aufweisen. Täuschen und Stimmungslabilität sind angesichts der vorliegenden Daten recht eindeutig dem ersten Faktor zuzuordnen, Überempfindlichkeit lädt dagegen auch auf dem dritten Faktor mit .4.

Faktor 2 („Leistungsprobleme“) enthält mit Ungenauigkeit, Unkonzentriertheit, mangelnder Leistungsmotivation, Leistungsstörung sowie motorischer Unruhe genau dieselben fünf Items der Faktorenstruktur des BLVL für Jugendliche (Berg et al., 2006, S. 21).

Faktor 3 („Internalisierende und soziale Verhaltensauffälligkeiten“) schließt die Items Kontaktprobleme, Mangelndes Selbstvertrauen, Ängstlichkeit, übertriebene Anpassung, Depressive Verstimmungen, Opfer aggressiven Verhaltens und Psychosomatik ein. Das Item zu Sprach- und Sprechstörungen wies auf diesem Faktor eine Ladung

von unter .3 auf und wurde somit aus den weiteren Betrachtungen entfernt. Alle Items dieses Faktors wären auch im potentiellen dritten Faktor des BLVL für Jugendliche (Berg et al., 2006, S. 21) enthalten, der jedoch (methodisch unzureichend) in vier zusätzliche Faktoren ausdifferenziert wurde. Des Weiteren sind alle vier Items des dritten Faktors der Grundschuluntersuchung (Berg & Tisdale, 2004, S. 24) enthalten. Die leicht modifizierte Benennung soll lediglich darauf hinweisen, dass nun auch soziale Aspekte in diesen Faktor mit hineinspielen.

Tabelle 6: Faktorladungen der Items des BLVL

	Faktor 1 (26.4 % Varianz-aufklärung)	Faktor 2 (13.1 % Varianz-aufklärung)	Faktor 3 (8.4 % Varianz-aufklärung)
Wutausbrüche	**.72**	-.02	.13
Ungehorsam	**.71**	.31	-.06
Fordern von Aufmerksamkeit	**.70**	.20	.03
Aggressives Verhalten gegenüber Mitschülern	**.68**	.09	.01
Täuschen	**.59**	.29	.04
Beschädigung eigener und fremder Sachen	**.58**	.12	-.00
Stimmungslabilität	**.58**	.18	.38
Überempfindlichkeit	**.45**	.08	.41
Ungenauigkeit	.19	**.81**	.14
Unkonzentriertheit	.33	**.79**	.03
Mangelnde Leistungsmotivation	.28	**.78**	.03
Leistungsstörungen	.04	**.73**	.22
Motorische Unruhe	.47	**.51**	-.02
Kontaktprobleme oder –schwierigkeiten	.07	-.00	**.73**
Mangelndes Selbstvertrauen, Minder-wertigkeitsgefühl	-.17	.27	**.71**
Ängstlichkeit	-.16	.08	**.66**
Übertriebene Anpassung	.00	-.18	**.60**
Depressive Verstimmungen	.07	.21	**.58**
Opfer aggressiven Verhaltens von Mitschülern	.19	-.10	**.56**
Psychosomatische Störungen	.26	.16	**.39**
Sprach- oder Sprechstörungen	.08	.10	.26

Die Reliabilität der Gesamtversion (20 Items) ist als gut zu bewerten (α = .85). Die Teilskalen „Externalisierende, aktiv störende Verhaltensauffälligkeiten“ (α = .81 bei acht Items), „Leistungsprobleme“ (α = .84 bei fünf Items) und „Internalisierende und soziale Verhaltensauffälligkeiten“ (α = .75 bei sieben Items) erreichten angesichts der relativen Kürze der Skalen jeweils gute Werte. Es zeigen sich signifikante Interkorrelationen zwischen den drei Faktoren (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Interkorrelationen der drei Faktoren des BLVL

	Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten	Leistungsprobleme	Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten
Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten	1	.54*	.21*
Leistungsprobleme		1	.20*
Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten			1

Anmerkungen: * Signifikanz auf dem Niveau von .05 (zweiseitig)

Um eine repräsentative Stichprobe bayerischer Realschulen zu erhalten, wurde folgendes Vorgehen gewählt: Auf der Internetpräsenz des bayerischen Realschulnetzes sind sämtliche Realschulen Bayerns aufgelistet (Bayerisches Realschulnetz, 2011). Anhand dieser alphabetischen Liste wurde jede Schule mit einer eindeutigen Nummer versehen und anhand dieser Nummer wurden für jede der drei Jahrgangsstufen jeweils 40 Schulen gezogen. Da die Internetpräsenz des bayerischen Realschulnetzes auch eine Informationsseite über jede Einzelschule bereithält, auf der unter anderem die Anzahl der Klassen pro Jahrgangsstufe festgehalten sind, wurde anhand dieser Angaben auch zufällig eine Klasse pro Schule gezogen.

Dieses Vorgehen bietet sowohl auf Schul- als auch auf Klassenebene folgende Vorteile: Zunächst einmal ist durch die Zufallsauswahl ausgeschlossen, dass nur kooperationsbereite Schulen teilnehmen. Zudem ist im Gegensatz zu anderen Vorgehensweisen auch sichergestellt, dass Aspekte der Erreichbarkeit (Schulen in der Provinz, Privatschulen oder Konkordatsschulen) bei der Kontaktaufnahme keine Rolle spielen. Darüber hinaus ist auch der Anteil an monoedukativen Schulen insbesondere bei der vorliegenden Arbeit nicht unbedeutend. Durch die Zufallsauswahl der Klasse sollte sichergestellt werden, dass von Seiten der Schulen nicht nur die kooperativsten Lehrkräfte mit den angenehmsten Klassen angesprochen werden. Um die Durchführbarkeit der Untersuchung zu gewährleisten, musste allerdings der Kompromiss eingegangen werden, dass die Schulen die durchführende Lehrkraft (Klassenleitung,

Lehrkraft in Deutsch, Mathematik oder Englisch) selbst bestimmen können. Dadurch sind auf Seiten der Lehrkräfte gewisse Verzerrungen wahrscheinlich. Die Zufallsauswahl auf Klassenebene sollte zudem sicherstellen, dass keine der vier Wahlpflichtfächergruppen der Realschulen überrepräsentiert ist. Auch weitere potentielle Einflussfaktoren wie die Klassengröße sowie der Anteil von Jungen beziehungsweise Mädchen in der Klasse sollten dadurch zufallsverteilt bleiben.

In der Ziehung wurden sämtliche bayerischen Realschulen berücksichtigt, explizit von der Teilnahme ausgeschlossen waren lediglich folgende Schulen: Staatliche Schulen für Kranke, Rudolf-Steiner-Schulen sowie Waldorfschulen. Zudem fielen vereinzelt Schulen aus der Stichprobe, weil diese in der gezogenen Jahrgangsstufe keine Klasse hatten (beispielsweise eine frisch gegründete Privatschule). Von den 120 Schulen verblieben somit 111 Schulen in der Stichprobe, wovon in einem ersten Schritt insgesamt 89 Schulen über die Schulleitung postalisch angeschrieben wurden. Das entsprechende Anschreiben ist im Anhang B.1 zu finden. Zentrales Anliegen dieses Anschreibens war es, die Sinnhaftigkeit einer Teilnahme herauszustreichen, ohne auf den zugrundeliegenden geschlechtsbezogenen Aspekt einzugehen. Wäre auf letzteres hingewiesen worden, so wären Verzerrungen wahrscheinlich gewesen. Es wäre wohl in einigen Fällen mit einer Art „Briefing“ der Lehrkräfte durch die Schulleitung zu rechnen gewesen. Auch von Seiten der Eltern wären in diesem Falle Beeinflussungen wahrscheinlich gewesen. Den Schülern selbst wurde der Hintergrund der Befragung ebenso nicht vollkommen offen gelegt. Wäre den Schülern klar geworden, dass nicht allgemeines Verhalten von Jugendlichen sondern geschlechtstypisches Verhalten abgefragt wird, so wären deutliche Verzerrungen erwartbar gewesen: Jugendliche dieser Altersstufe sind beispielsweise besonders bestrebt, sich vom jeweils anderen Geschlecht abzugrenzen.

Um die Bereitschaft zur Teilnahme zu erhöhen, konnten die Schulen innerhalb eines vordefinierten Zeitrahmens (21. März bis 10. Juni 2011) völlig frei wählen, wann Sie die Befragung durchführen. Der Zeitraum erstreckte sich somit über 12 Wochen, wovon jedoch nur 10 Schulwochen waren und endete mit Beginn der Pfingstferien in Bayern. Die Wahl dieses Zeitrahmens sollte sicherstellen, dass die jeweiligen Klassen den Lehrkräften bereits relativ gut bekannt waren. Zudem sollten die Schulnoten zu diesem Zeitpunkt bereits eine vergleichsweise hohe Aussagekraft haben und vergleichsweise eng an den Jahresnoten liegen. Der Zeitrahmen endete rechtzeitig vor der Schlussphase des Schuljahres, um Einflüsse von dieser Seite (beispielsweise deutliche Veränderungen in der Unterrichtssituation) auszuschließen.

Die Durchführung sollte idealerweise durch den Klassenleiter erfolgen, alternativ wurden den Schulen aber auch die jeweiligen Lehrkräfte in Deutsch, Englisch oder Mathematik als Möglichkeiten genannt. Dies sollte sicherstellen, dass die entsprechenden Lehrkräfte die Klasse einigermaßen kennen, da bei diesen vier Möglichkeiten ein gewisses Stundenkontingent gesichert ist. Die Schulleitungen wurden insbesondere darauf hingewiesen, dass die Befragung streng vertraulich ablaufen

würde und dass weder die Namen der Schüler, noch die Namen der Lehrpersonen erhoben werden. Auch die Freiwilligkeit der Teilnahme wurde ausdrücklich betont.

Da aus den gezogenen Schulen für die Klassen 7 und 9 frühzeitig einige Absagen eingingen, wurden für die 7. Klasse fünf weitere und für die 9. Klasse vier weitere der gezogenen Schulen angeschrieben, so dass insgesamt 98 Schulen per Brief kontaktiert wurden. Die Zustimmung auf Schulleitungsebene gaben letztlich 68 Schulen (69.39 %). Für die 7. Klasse waren dies 23 von 35 Schulen (65.71 %), für die 8. Klasse 22 von 29 Schulen (75.86 %) und für die 9. Klasse 23 von 34 Schulen (67.65 %). Die Antwortlatenz der Schulleitungen reichte dabei von zwei Tagen (nach Ausgang des Briefes) bis zwei Monaten. Die Rückmeldung erfolgte in der Regel per E-Mail, vereinzelt aber auch per Brief, Telefon oder Fax. Im zweiten Schritt wurden von der Schulleitung die Kontaktdaten der Lehrkraft erfragt, welche die Befragung durchführen sollte. Die Lehrkräfte erhielten dann standardmäßig ein Lehrkraftanschreiben mit den grundlegenden Informationen. Anschließend erfolgte die Kontaktaufnahme mit der Lehrkraft, in der Regel per Telefon und/oder E-Mail. Eine weitestmögliche Standardiserung der Kontaktaufnahme sollte die Einflüsse auf Seiten der Lehrkraft möglichst gering halten.

Insgesamt kehrten 61 Klassensätze zurück (62.24 % der angeschriebenen Schulen), davon 20 aus der Klasse 7 (57.14 %), 21 aus der Klasse 8 (72.41 %) und 20 aus der Klasse 9 (58.82 %). Durch die Zufallsziehung war es auch möglich, dass eine Schule sowohl jahrgangsübergreifend als auch innerhalb einer Klassenstufe mehrmals in der Stichprobe enthalten war. Mehrere Schulen befanden sich mit zwei Klassen in der gezogenen Stichprobe, tatsächlich nahmen dann fünf Schulen mit jeweils zwei Klassen teil. Somit enthielt die Stichprobe insgesamt 56 Schulen. Die Verteilung dieser Schulen über den Freistaat kann der Abbildung 9 entnommen werden.

Abbildung 9: Verteilung der 56 teilnehmenden Schulen über den Freistaat

Die Verteilung positiver und negativer Antworten hinsichtlich der drei Klassenstufen wurde mittels eines Chi-Quadrat-Tests auf Gleichverteilung untersucht und erbrachte keine signifikanten Unterschiede (X^2= 2.10, *df* = 2, *p* = .35). Ebenfalls kein signifikanter Unterschied fand sich für das Geschlecht der angeschriebenen Person in der Schulleitung und der Reaktion auf das Anschreiben (X^2 = 0.25, *df* = 1, *p* = .62). 75 von 98 Schulleitungen erfolgten durch Männer (76.5 %). Auch die tatsächliche Teilnahme war unabhängig vom Geschlecht der Schulleitung (X^2 = 0.11, *df* = 1, *p* = .74) und der Klassenstufe (X^2= 1.83, *df* = 2, *p* = .40).

In Tabelle 8 sind die Mittelwertsunterschiede zwischen den Schulen mit einer positiven und einer negativen Reaktion auf Schulleitungsebene aufgeführt. Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied dahingehend, dass Schulen mit einer größeren Schülerzahl offensichtlich eher positiv reagierten. Keine Unterschiede ergaben sich hinsichtlich der Zahl der Jungen, dem Anteil der Jungen sowie der Einwohnerzahl des Schulortes.

Wie aus Tabelle 9 ersichtlich wird, unterscheiden sich die teilnehmenden Schulen hinsichtlich der Schülerzahl, der Zahl der Jungen, dem Anteil der Jungen sowie der Einwohnerzahl des Schulortes nicht signifikant von den Schulen, die zwar in der Zufallsauswahl waren, sich aber gegen eine Teilnahme entschieden.

Somit kann ausgeschlossen werden, dass beispielsweise kleine Schulen aus kleinen Ortschaften eher teilgenommen haben als größere Schulen aus Großstädten. Die Aussage, dass die Teilnahme „zufällig“ erfolgte und keinerlei systematische Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern vorliegen, soll hier ausdrücklich nicht getätigt werden. Selbstverständlich ist davon auszugehen, dass sich die Schulen, die nicht teilnahmen, in bestimmten Faktoren – wie der Arbeitsbelastung oder schlechten Erfahrungen mit vorherigen Untersuchungen – (möglicherweise systematisch) unterscheiden.

Tabelle 8: Mittelwertsunterschiede zwischen den Schulen mit einer positiver (*N* = 68) und negativer Reaktion (*N* = 30) der Schulleitung

	Negative Reaktion	Positive Reaktion	*t*-Wert (*df*)	*p* (zweiseitig)
Schülerzahl	609.83 (± 261.32)	754.06 (± 238.21)	-1.50 (96)	.01
Zahl der Jungen	304.23 (± 198.20)	366.56 (± 182.50)	-1.05 (96)	.13
Anteil der Jungen	.505 (± 0.271)	.482 (± 0.190)	0.15 (96)	.63
Einwohnerzahl (Schulort)	125323 (± 338037)	110250 (± 320348)	-0.16 (96)	.83

Tabelle 9: Mittelwertsunterschiede zwischen den teilnehmenden (*N* = 61) und den nicht teilnehmenden (*N* = 37) Schulen

	Keine Teilnahme	Teilnahme	*t*-Wert (*df*)	*p* (zweiseitig)
Schülerzahl	660.97 (± 271.81)	739.59 (± 238.50)	-1.50 (96)	.14
Zahl der Jungen	321.78 (± 199.54)	363.07 (± 181.61)	-1.05 (96)	.30
Anteil der Jungen	.494 (± 0.257)	.487 (± 0.190)	0.15 (96)	.88
Einwohnerzahl (Schulort)	108105 (± 306025)	118963 (± 337148)	-0.16 (96)	.87

In der Voruntersuchung erfolgte eine vergleichsweise restriktive Grenzsetzung und es wurden alle Personen ausgeschlossen, die mindestens 10 % der Items völlig unbeantwortet ließen. In der Hauptuntersuchung wurden gemäß Mummendey und Grau (2008, S. 96) lediglich jene Personen aus den weiteren Berechnungen entfernt, die mindestens 20 % der Fragen (38 Items) nicht beantworten. In diese Berechnung flossen keine Antworten ein, die zwar als fehlerhaft codiert werden mussten, bei denen aber die Intention des Schülers erkennbar war (z.B. es wurde genau zwischen den

Alternativen „stimmt nicht“ und „stimmt kaum“ angekreuzt). Ebenfalls unberücksichtigt blieben Fälle, in denen klar wurde, dass entweder die Zeit ausgegangen ist oder eine Rückseite lediglich übersehen worden ist. Zwei Personen wurden wegen einer zu hohen Zahl unbeantworteter Items ausgeschlossen. Eine Person fiel durch sinnfreie Antwortmuster (Kreuzmuster sowie zweifach Ankreuzungen unterschiedlicher Polaritäten) auf und wurde ebenfalls aus dem weiteren Verfahren ausgeschlossen. Diese (im Vergleich zur Voruntersuchung) extrem geringe Zahl erklärt sich möglicherweise dadurch, dass der Bogen durch die Kürzungen und Modifikationen im Anschluss an die Voruntersuchung deutlich ansprechender wurde. Insgesamt verblieben somit 1393 Schüler im Verfahren. Die Verteilung der Versuchspersonen (differenziert nach Geschlecht und Klassenstufe) kann der Tabelle 10 entnommen werden. Die Geschlechterverteilung der befragten Lehrkräfte ist in Tabelle 11 festgehalten.

Tabelle 10: Geschlechterverteilung der Schüler über die Klassenstufen

Klasse	♀	♂	Summe
Klasse 7	275 (19.80 %)	172 (12.38 %)	447 (32.18 %)
Klasse 8	253 (18.21 %)	234 (16.85 %)	487 (35.06 %)
Klasse 9	272 (19.58 %)	183 (13.17 %)	455 (32.76 %)
Summe	800 (57.60 %)	589 (42.40 %)	1389

Anmerkungen: Bei vier Personen fehlte die Angabe des Geschlechts.

Tabelle 11: Geschlechterverteilung der Lehrkräfte über die Klassenstufen

Klasse	♀	♂	Summe
Klasse 7	13	7	20
Klasse 8	15	6	21
Klasse 9	8	12	20
Summe	36	25	61

Die Entscheidung über die Größe der Stichprobe ergab sich aus folgender grundsätzlicher Überlegung: Fabrigar et al. (1999, S. 274) betonen zwar, dass es keine festen Regeln hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Itemzahl und der nötigen Versuchspersonenzahl für eine explorative Faktorenanalyse gibt, die Daten der Metaanalyse von Costello und Osborne (2005, S. 7) zeigen aber, dass mindestens ein Verhältnis von 5:1, besser aber noch über 10:1 anzustreben ist. Anhand der 106 Items ergibt sich somit eine Mindestzahl von über 1.000 Versuchspersonen.

Um das Problem fehlender Werte zu berücksichtigen erfolgte eine Imputation mittels der response function Imputation nach van Ginkel und van der Ark (2008), eine Methode, die auf Sijtsma und van der Ark (2003) zurückgeht.

> "In summary, response function imputation estimates the missing score of respondent i on item j under a low-restrictive item response theory model. Using a low-restrictive IRT model for data imputation rather than more restrictive models has the advantage that the imputed data are not biased towards the model that is used to analyze the data." (van Ginkel & van der Ark, 2008, S. 2)

Diese Methode bezieht Unterschiede zwischen den Personen mit ein, indem auf Basis der übrigen Werte die Schätzung eines Personenparameters erfolgt, der dann zur Schätzung der Antwort verwendet wird. In verschiedenen Simulationsstudien konnte die Angemessenheit dieses Verfahrens, insbesondere im Vergleich zur two-way Imputation gezeigt werden (Sijtsma & van der Ark, 2003; van Ginkel, van der Ark & Sijtsma, 2007).

Neben inhaltlichen Gründen war für die Wahl einer Imputation sowie die Wahl der Imputationsmethode auch entscheidend, dass bei diesem Vorgehen die Faktorenanalyse mittels des Programms FACTOR (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006) berechnet werden sollte, das nur mit entsprechend imputierten Werten arbeiten kann.

Für die Lehrkraftangaben über die Schüler war eine Imputation nicht durchgängig möglich: In größeren Schulklassen konnten einige Lehrkräfte aus Zeitgründen nicht zu allen Schülern entsprechende Angaben auf der Bamberger Liste von Verhaltensauffälligkeiten abgeben. In solchen Fällen lagen in der Regel nur sehr wenige oder gar keine Lehrkraftangaben für den Schüler vor, so dass für eine Imputation keine entsprechenden Anhaltspunkte gegeben waren. Da alle Schüler auf ihrem Fragebogen eine Zufallszahl zugewiesen bekamen und die Reihenfolge der Lehrkraftangaben über diese Zufallszahl erfolgte, kann davon ausgegangen werden, dass die fehlenden Werte zufällig fehlenden Werten entsprechen und keine systematischen Einflüsse (z.B. Sitzordnung oder Nachname) vorliegen.

8 Ergebnisse

8.1 Schulleistung

Es wurde angenommen, dass Mädchen im Fach Deutsch im Vergleich zu Jungen bessere Schulleistungen zeigen. Die Mittelwerte von Jungen und Mädchen hinsichtlich der Noten im Fach Deutsch sind in Tabelle 12 erfasst. Die zweifaktorielle Varianzanalyse weist auf einen signifikanten Geschlechtsunterschied hin (vergleiche Tabelle 13). Jungen geben insgesamt also signifikant schlechtere Noten im Fach Deutsch an. Somit lässt sich die Hypothese 1.1 aufrechterhalten.

Tabelle 12: Mittelwertsunterschiede der Noten im Fach Deutsch

Klasse	*M* und *SD* ♀	*M* und *SD* ♂	Gesamt
Klasse 7	2.80 (± 0.73)	3.11 (± 0.77)	2.92 (± 0.76)
Klasse 8	2.75 (± 0.75)	3.15 (± 0.74)	2.94 (± 0.77)
Klasse 9	2.63 (± 0.73)	3.12 (± 0.76)	2.82 (± 0.78)
Gesamt	2.72 (± 0.74)	3.13 (± 0.75)	2.90 (± 0.77)

Tabelle 13: Zweifaktorielle Varianzanalyse der Noten im Fach Deutsch mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht

Quelle der Variation	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Faktor Klassenstufe	1.82	2	0.91	1.65	.192	.00
Faktor Geschlecht	55.15	1	55.15	100.01	≤ .001	.07 [a]
Interaktion	1.78	2	0.89	1.61	.299	.00
Fehler innerhalb	762.56	1383	0.55			
total	12465.83	1389	---			

Anmerkungen: [a] *f* = 0.27; Teststärke 100 %[19]

[19] Sofern nicht explizit auf andere Programme verwiesen wird, wurden sämtliche Berechnungen von Effekt- und Teststärken im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit dem Programm G*Power 3.1 durchgeführt (Faul, Erdfelder, Buchner und Lang, 2009; Faul, Erdfelder, Lang und Buchner, 2007).

Bezüglich der Mathematikzensuren wurde ein Unterschied zuungunsten der Mädchen erwartet. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse der Noten im Fach Mathematik erbrachte keinerlei signifikante Differenzen (siehe Tabelle 15). Demzufolge zeigen die beiden Geschlechter in diesem Fach und in diesem Altersbereich in der Realschule keinen signifikanten Unterschied in den Zensuren (vergleiche auch Tabelle 14). Die Hypothese 1.2 hat sich also nicht bestätigt.

Tabelle 14: Mittelwertsunterschiede der Noten im Fach Mathematik

Klasse	*M* und *SD* ♀	*M* und *SD* ♂	Gesamt
Klasse 7	3.15 (± 0.91)	3.06 (± 1.02)	3.12 (± 0.95)
Klasse 8	3.00 (± 1.14)	3.25 (± 1.06)	3.12 (± 1.11)
Klasse 9	3.14 (± 1.09)	3.25 (± 1.10)	3.19 (± 1.10)
Gesamt	3.10 (± 1.05)	3.20 (± 1.07)	3.14 (± 1.06)

Tabelle 15: Zweifaktorielle Varianzanalyse der Noten im Fach Mathematik mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht

Quelle der Variation	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Faktor Klassenstufe	2.09	2	1.04	0.94	.391	.00
Faktor Geschlecht	2.70	1	2.70	2.43	.120	.00
Interaktion	6.25	2	3.12	2.81	.061	.00
Fehler innerhalb	1537.95	1383	1.11			
total	15253.33	1389	---			

Es wurde angenommen, dass Mädchen bessere Noten als Jungen erhalten. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse der Noten im Fach Englisch zeigte signifikante Effekte sowohl für den Faktor Geschlecht als auch für den Faktor Klassenstufe (siehe Tabelle 17). Jungen erhalten demnach signifikant schlechtere Noten als Mädchen und die Noten verbessern sich über beide Geschlechter hinweg mit zunehmender Klassenstufe (vergleiche Tabelle 16). Die Hypothese 1.3 kann somit beibehalten werden.

Tabelle 16: Mittelwertsunterschiede der Noten im Fach Englisch

Klasse	*M* und *SD* ♀	*M* und *SD* ♂	Gesamt
Klasse 7	3.15 (± 0.91)	3.42 (± 0.90)	3.25 (± 0.91)
Klasse 8	3.11 (± 0.89)	3.22 (± 0.90)	3.16 (± 0.90)
Klasse 9	2.86 (± 0.88)	3.15 (± 0.82)	2.98 (± 0.87)
Gesamt	3.04 (± 0.90)	3.26 (± 0.88)	3.13 (± 0.90)

Tabelle 17: Zweifaktorielle Varianzanalyse der Noten im Fach Englisch mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht

Quelle der Variation	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Faktor Klassenstufe	16.74	2	8.37	10.69	≤ .001	.02 [a]
Faktor Geschlecht	17.31	1	17.31	22.11	≤ .001	.02 [a]
Interaktion	2.27	2	1.14	1.45	.235	.00
Fehler innerhalb	1082.96	1383	0.78			
total	14724.09	1389	---			

Anmerkungen: [a] *f* = 0.14; Teststärke 100 %

Vor dem Hintergrund aktueller Forschungsbefunde (vgl. Kapitel 5.3.3) war davon auszugehen, dass Mädchen insgesamt bessere Schulnoten als Jungen erreichen. Es wurden insgesamt sechs Notenangeben erhoben und zwar jeweils die aktuelle Note sowie die Note im letzten Jahreszeugnis für die drei Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch. In Tabelle 18 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für Jungen und Mädchen in den drei Klassenstufen aufgelistet.

Tabelle 18: Mittelwertsunterschiede des Gesamtnotenschnittes

Klasse	*M* und *SD* ♀	*M* und *SD* ♂	Gesamt
Klasse 7	3.00 (± 0.59)	3.16 (± 0.55)	3.06 (± 0.58)
Klasse 8	2.96 (± 0.65)	3.20 (± 0.56)	3.08 (± 0.62)
Klasse 9	2.88 (± 0.65)	3.19 (± 0.60)	3.00 (± 0.65)
Gesamt	2.95 (± 0.63)	3.19 (± 0.57)	3.04 (± 0.62)

Mittels einer zweifaktoriellen Varianzanalyse wurde geprüft, ob sich Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts sowie der Klassenstufe zeigen. Wie aus Tabelle 19 deutlich wird, zeigt sich nur für das Faktor Geschlecht ein signifikanter Effekt, der nach

Cohen (1988, S. 66)[20] als mittlerer Effekt zu interpretieren ist. Die Jungen der untersuchten Stichprobe weisen somit insgesamt einen signifikant schlechteren Notenschnitt als die Mädchen auf.

Tabelle 19: Zweifaktorielle Varianzanalyse des Gesamtnotenschnittes mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht

Quelle der Variation	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Faktor Klassenstufe	0.63	2	0.32	0.87	.420	.00
Faktor Geschlecht	18.85	1	18.85	51.66	≤ .001	.04 [a]
Interaktion	1.35	2	0.68	1.86	.160	.00
Fehler innerhalb	504.58	1383	0.37			
total	13439.54	1389	---			

Anmerkungen: [a] *f* = 0.20; Teststärke 100 %

Die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Schnitt über die aktuellen Noten in Deutsch, Mathematik und Englisch finden sich in Tabelle 20. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse (siehe Tabelle 21) erbrachte erneut nur für den Faktor Geschlecht einen signifikanten Unterschied. Auch der aktuelle Notenschnitt der Jungen liegt demzufolge unter dem Notenschnitt der Mädchen. Auf Grund der signifikanten Unterschiede sowohl im aktuellen Notenschnitt als auch dem Notenschnitt über alle sechs Zensuren kann die Hypothese H 1.4 somit beibehalten werden. Da sich drei der vier untergeordneten Hypothesen zur Schulleistung statistisch bekräftigen ließen, kann an der Annahme, dass Mädchen bessere Schulleistungen als Jungen aufweisen (H 1), festgehalten werden.

Tabelle 20: Mittelwertsunterschiede des aktuellen Notenschnittes

Klasse	*M* und *SD* ♀	*M* und *SD* ♂	Gesamt
Klasse 7	3.03 (± 0.65)	3.20 (± 0.64)	3.10 (± 0.65)
Klasse 8	2.95 (± 0.74)	3.21 (± 0.67)	3.07 (± 0.72)
Klasse 9	2.88 (± 0.72)	3.18 (± 0.71)	3.00 (± 0.73)
Gesamt	2.95 (± 0.70)	3.19 (± 0.67)	3.06 (± 0.70)

[20] Sofern nicht explizit auf anderweitige Quellen verwiesen wird beziehen sich sämtliche Interpretationen von Effektstärken im Rahmen dieser Untersuchung auf Cohen (1988).

Tabelle 21: Zweifaktorielle Varianzanalyse des aktuellen Notenschnittes mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht

Quelle der Variation	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Faktor Klassenstufe	1.72	2	0.86	1.81	.164	.00
Faktor Geschlecht	19.44	1	19.44	41.01	≤ .001	.03 [a]
Interaktion	1.00	2	0.48	1.02	.362	.00
Fehler innerhalb	655.76	1383	0.47			
total	13644.80	1389	---			

Anmerkungen: [a] f = 0.18; Teststärke 100 %

Es wurde gemutmaßt, dass zum Zeitpunkt der Befragung Jungen im Vergleich zu Mädchen häufiger eine Klasse wiederholen mussten. Die absoluten Häufigkeiten in Bezug auf die Klassenwiederholungen finden sich in Tabelle 22. 28 % der Jungen und 23 % der Mädchen hatten zum Zeitpunkt der Befragung bereits mindestens eine Klassenstufe wiederholt. Es wurde ein H-Test nach Kruskal-Wallis berechnet, woraus sich ergab, dass sich die Jungen hinsichtlich der Klassenwiederholung signifikant von den Mädchen unterschieden (H (1) = 4.86, p = .028). Demnach kann die Hypothese 2.1 aufrechterhalten werden.

Tabelle 22: Klassenwiederholungen getrennt nach Geschlecht

Klasse wiederholt	♀	♂	Gesamt
Nein	615 (44.53 %)	421 (30.49 %)	1036 (75.02 %)
Ja, einmal	166 (12.02 %)	145 (10.50 %)	311 (22.52 %)
Ja, zwei- / mehrmals	16 (1.16 %)	18 (1.30 %)	34 (2.46 %)
Gesamt	797 (57.71 %)	584 (42.29 %)	1381

Zusätzlich waren die Lehrkräfte gebeten worden, für jeden Schüler eine Einschätzung der Versetzungsgefährdung abzugeben. Es wurde angenommen, dass Jungen eine höhere Gefährdung bescheinigt wird. Auch hier zeigen sich nach einem Kruskal-Wallis-Test signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (H (1) = 10.38, p = .001) dahingehend, dass die Gefährdung bei Jungen höher eingestuft wird. Eine entsprechende Gefährdung im laufenden Schuljahr wurde bei 20.9 % der Jungen und 13.3 % der Mädchen angegeben. Demnach können die Hypothesen 2 und 2.2 beibehalten werden.

8.2 Schulverhalten

Mittels der Kurzskala von Melzer et al. (2004) wurde die selbstberichtete Schuldevianz über fünf Items erhoben. Vermutet wurde, dass Jungen ein größeres Ausmaß an schuldeviantem Verhalten angeben. In Tabelle 23 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für Jungen und Mädchen in den drei Klassenstufen aufgelistet.

Tabelle 23: Mittelwertsunterschiede der Schuldevianz

Klasse	*M* und *SD* ♀	*M* und *SD* ♂	Gesamt
Klasse 7	1.49 (± 0.52)	1.78 (± 0.59)	1.60 (± 0.57)
Klasse 8	1.59 (± 0.50)	1.84 (± 0.63)	1.71 (± 0.58)
Klasse 9	1.51 (± 0.45)	1.98 (± 0.66)	1.70 (± 0.59)
Gesamt	1.53 (± 0.49)	1.87 (± 0.63)	1.67 (± 0.58)

Per zweifaktorieller Varianzanalyse wurde geprüft, ob sich Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts sowie der Klassenstufe zeigen. Wie aus Tabelle 24 ersichtlich wird zeigt sich für beide Faktoren (Geschlecht und Klassenstufe) ein signifikanter Effekt, zudem liegt ein Interaktionseffekt vor. Die Hypothese 3.1 hat sich somit bewährt.

Tabelle 24: Zweifaktorielle Varianzanalyse der Schuldevianz mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht

Quelle der Variation	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Faktor Klassenstufe	2.76	2	1.38	4.49	.011	.01 [a]
Faktor Geschlecht	38.17	1	38.17	123.92	≤ .001	.08 [b]
Interaktion	3.02	2	1.51	4.90	.008	.01 [a]
Fehler innerhalb	426.00	1383	0.31			
total	4356.96	1389	---			

Anmerkungen: [a] $f = 0.10$; [b] $f = 0.29$; Teststärke 100 %

Auch hinsichtlich der selbstberichteten externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten wurde eine Überlegenheit der Jungen erwartet. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Selbstangaben der Schüler auf dem Faktor externalisierende Verhaltensauffälligkeiten des BLLV finden sich in Tabelle 25. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse (siehe Tabelle 26) erbrachte nur für den Faktor Geschlecht einen siginfikanten

Unterschied. Jungen stellen demnach bei sich selbst im Vergleich zu Mädchen mehr externalisierende Verhaltensauffälligkeiten fest.

Tabelle 25: Mittelwertsunterschiede der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten

Klasse	*M* und *SD* ♀	*M* und *SD* ♂	Gesamt
Klasse 7	1.29 (± 0.30)	1.37 (± 0.34)	1.32 (± 0.32)
Klasse 8	1.30 (± 0.29)	1.38 (± 0.34)	1.34 (± 0.32)
Klasse 9	1.26 (± 0.23)	1.40 (± 0.35)	1.32 (± 0.29)
Gesamt	1.28 (± 0.28)	1.38 (± 0.34)	1.33 (± 0.31)

Tabelle 26: Zweifaktorielle Varianzanalyse externalisierender Verhaltensauffälligkeiten mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht

Quelle der Variation	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Faktor Klassenstufe	0.05	2	0.02	0.24	.786	.00
Faktor Geschlecht	3.10	1	3.10	32.84	≤ .001	.02 [a]
Interaktion	0.25	2	0.13	1.34	.263	.00
Fehler innerhalb	130.60	1383	0.09			
total	2572.84	1389	---			

Anmerkungen: [a] $f = 0.14$; Teststärke 100 %

Die Schüler wurden auch von den Lehrkräften auf den drei Faktoren des BLVL eingeschätzt. Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkraftangaben für den Faktor externalisierende Verhaltensauffälligkeiten sind der Tabelle 27 zu entnehmen. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse (siehe Tabelle 28) erbrachte ebenso wie beim Selbstbild auch beim Fremdbild signifikante Unterschiede für den Faktor Geschlecht. Bei Jungen stellen Lehrkräfte also signifikant mehr externalisierende Verhaltensauffälligkeiten fest. Zusammen mit den signifikanten Unterschieden bei den Selbstauskünften über internalisierende Verhaltensauffälligkeiten entspricht dies den Annahmen der Hypothese 3.2.

Tabelle 27: Mittelwertsunterschiede der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Fremdbild)

Klasse	*M* und *SD* ♀	*M* und *SD* ♂	Gesamt
Klasse 7	1.18 (± 0.29)	1.24 (± 0.39)	1.20 (± 0.33)
Klasse 8	1.13 (± 0.25)	1.23 (± 0.31)	1.18 (± 0.28)
Klasse 9	1.10 (± 0.23)	1.23 (± 0.38)	1.15 (± 0.31)
Gesamt	1.13 (± 0.26)	1.23 (± 0.35)	1.18 (± 0.31)

Tabelle 28: Zweifaktorielle Varianzanalyse externalisierender Verhaltensauffälligkeiten (Fremdbild) mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht

Quelle der Variation	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Faktor Klassenstufe	0.36	2	0.18	1.94	.144	.00
Faktor Geschlecht	2.60	1	2.60	28.05	≤ .001	.02 [a]
Interaktion	0.21	2	0.11	1.15	.317	.00
Fehler innerhalb	108.61	1186	0.09			
total	1762.28	1192	---			

Anmerkungen: [a] $f = 0.14$; Teststärke 93 %

Die Selbstangaben des BLVL umfassten auch einen Faktor Leistungsprobleme. Angenommen wurde, dass Mädchen sowohl bei den Selbst- als auch den Lehrkraftauskünften weniger Leistungsprobleme aufweisen. Die entsprechenden Mittelwerte von Jungen und Mädchen sind in Tabelle 29 erfasst. Die zweifaktorielle Varianzanalyse weist auf einen signifikanten Geschlechtsunterschied hin (vergleiche Tabelle 30). Jungen geben demnach signifikant häufiger Leistungsprobleme an als Mädchen.

Tabelle 29: Mittelwertsunterschiede der Leistungsprobleme

Klasse	*M* und *SD* ♀	*M* und *SD* ♂	Gesamt
Klasse 7	1.44 (± 0.39)	1.56 (± 0.42)	1.48 (± 0.41)
Klasse 8	1.45 (± 0.39)	1.55 (± 0.42)	1.50 (± 0.40)
Klasse 9	1.41 (± 0.39)	1.61 (± 0.45)	1.49 (± 0.42)
Gesamt	1.43 (± 0.39)	1.57 (± 0.43)	1.49 (± 0.41)

Tabelle 30: Zweifaktorielle Varianzanalyse der Leistungsprobleme mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht

Quelle der Variation	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Faktor Klassenstufe	0.06	2	0.03	0.19	.830	.00
Faktor Geschlecht	6.64	1	6.64	40.58	≤ .001	.03 [a]
Interaktion	0.59	2	0.30	1.81	.164	.00
Fehler innerhalb	226.15	1383	0.16			
total	3324.16	1389	---			

Anmerkungen: [a] *f* = 0.18; Teststärke 100 %

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkraftangaben auf dem Faktor Leistungsproblem sind in Tabelle 31 erfasst. Die zweifaktorielle Varianzanalyse weist auf einen signifikanten Geschlechtsunterschied hin (vergleiche Tabelle 32). Jungen werden demnach von den Lehrkräften signifikant häufiger Leistungsprobleme attestiert. Da analoge Unterschiede auch bei den Selbstauskünften vorliegen, kann die Hypothese H 3.3 somit als bewährt betrachtet werden.

Tabelle 31: Mittelwertsunterschiede der Leistungsprobleme (Fremdbild)

Klasse	*M* und *SD* ♀	*M* und *SD* ♂	Gesamt
Klasse 7	1.32 (± 0.43)	1.55 (± 0.53)	1.41 (± 0.48)
Klasse 8	1.35 (± 0.41)	1.53 (± 0.52)	1.43 (± 0.47)
Klasse 9	1.27 (± 0.40)	1.50 (± 0.51)	1.36 (± 0.46)
Gesamt	1.31 (± 0.41)	1.53 (± 0.52)	1.40 (± 0.47)

Tabelle 32: Zweifaktorielle Varianzanalyse der Leistungsprobleme (Fremdbild) mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht

Quelle der Variation	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Faktor Klassenstufe	0.66	2	0.33	1.54	.214	.00
Faktor Geschlecht	14.09	1	14.09	65.95	≤ .001	.05 [a]
Interaktion	0.15	2	0.08	0.36	.698	.00
Fehler innerhalb	275.71	1291	0.21			
total	2844.83	1297	---			

Anmerkungen: [a] *f* = 0.23; Teststärke 100 %

Für die internalisierende Verhaltensauffälligkeiten wurden höhere Angaben bei den Mädchen vermutet. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse der selbstberichteten internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (BLVL) erbrachte signifikante Unterschiede (siehe Tabelle 33). Mädchen stellen bei sich selbst also signifikant häufiger internalisierende Verhaltensauffälligkeiten fest (vergleiche Tabelle 34).

Tabelle 33: Mittelwertsunterschiede der internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten

Klasse	*M* und *SD* ♀	*M* und *SD* ♂	Gesamt
Klasse 7	1.35 (± 0.32)	1.29 (± 0.32)	1.33 (± 0.32)
Klasse 8	1.34 (± 0.32)	1.28 (± 0.32)	1.31 (± 0.32)
Klasse 9	1.36 (± 0.31)	1.28 (± 0.31)	1.32 (± 0.31)
Gesamt	1.35 (± 0.32)	1.28 (± 0.31)	1.32 (± 0.32)

Tabelle 34: Zweifaktorielle Varianzanalyse internalisierender Verhaltensauffälligkeiten mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht

Quelle der Variation	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Faktor Klassenstufe	0.05	2	0.02	0.23	.798	.00
Faktor Geschlecht	1.53	1	1.53	15.15	≤ .001	.01 [a]
Interaktion	0.03	2	0.01	0.14	.870	.00
Fehler innerhalb	139.30	1383	0.10			
total	2563.27	1389	---			

Anmerkungen: [a] *f* = 0.10; Teststärke 93 %

Eine zweifaktorielle Varianzanalyse der Lehrkraftangaben über internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (BLVL) erbrachte lediglich einen signifikante Interaktionseffekt (siehe Tabelle 35). Während bei Mädchen mit zunehmender Klassenstufe weniger internalisierende Verhaltensauffälligkeiten festgestellt werden, trifft bei Jungen der umgekehrte Fall zu (vergleiche Tabelle 36). Insgesamt unterscheiden sich die Geschlechter in den Augen der Lehrkäfte aber nicht hinsichtlich internalisierender Verhaltensauffälligkeiten. Somit kann die Hypothese 3.4 nur in Bezug auf die Selbstauskünfte als bestätigt betrachtet werden. Bei drei von vier Hypothesen erhärtet sich somit die Annahme, wonach die Jungen mehr Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Demnach kann Hypothese 3 beibehalten werden.

Tabelle 35: Mittelwertsunterschiede der internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Fremdbild)

Klasse	*M* und *SD* ♀	*M* und *SD* ♂	Gesamt
Klasse 7	1.22 (± 0.32)	1.15 (± 0.24)	1.19 (± 0.29)
Klasse 8	1.14 (± 0.24)	1.17 (± 0.28)	1.15 (± 0.26)
Klasse 9	1.17 (± 0.33)	1.21 (± 0.36)	1.18 (± 0.34)
Gesamt	1.18 (± 0.30)	1.18 (± 0.29)	1.18 (± 0.30)

Tabelle 36: Zweifaktorielle Varianzanalyse internalisierender Verhaltensauffälligkeiten (Fremdbild) mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht

Quelle der Variation	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Faktor Klassenstufe	0.33	2	0.17	1.86	.156	.00
Faktor Geschlecht	0.00	1	0.00	0.02	.891	.00
Interaktion	0.69	2	0.34	3.88	.021	.01 [a]
Fehler innerhalb	112.40	1270	0.09			
total	1877.44	1276	---			

Anmerkungen: [a] $f = 0.10$; Teststärke 93 %

Zusätzlich wurden die Lehrkräfte auch für jeden Schüler um eine Einschätzung gebeten, ob eine Beratung und/oder Behandlung angezeigt sei. Auch hier zeigten sich nach einem Kruskal-Wallis-Test signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (H (1) = 14.50, $p \leq .001$) zuungunsten der Jungen. Insgesamt wird für 10.6 % der Jungen und 4.5 % der Mädchen eine Beratung und/oder Behandlung als nötig erachtet.

Die Zusammenhänge zwischen den Selbsteinschätzungen der Schüler und den Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der drei Faktoren des BLVL sind in Tabelle 37 festgehalten.

Tabelle 37: Korrelationen zwischen den Selbstangaben der Schüler (S) und dem Lehrerurteil (L) auf den drei Faktoren des BLVL

	Externalisierende Verhaltens-auffälligkeiten (L)	Leistungs-probleme (L)	Internalisierende Verhaltens-auffälligkeiten (L)
Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (S)	.28*		
Leistungsprobleme (S)		.36*	
Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten (S)			.18*

Anmerkungen: * Signifikanz auf dem Niveau von .05 (zweiseitig)

8.3 Entwicklung eines Instruments zur Klassifikation geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen (IKGV)

8.3.1 Schwierigkeitsanalyse

Der Kolmogorov-Smirnoff-Test auf Normalverteilung erbrachte für sämtliche Items einen Wert von $p \leq .001$. Somit weichen alle Items signifikant von einer Normalverteilung ab.

Bei mehrstufigen Persönlichkeitsfragebögen ergibt sich der Schwierigkeitsindex eines einzelnen Items aus dem Quotienten der tatsächlichen Punktsumme aller Versuchspersonen und der maximal erreichbaren Punktsumme. Die Bestimmung der Schwierigkeitsindizes erfolgte nach folgender Formel:

$$P_m = \frac{\sum_{t=1}^{N} X_{temp}}{\sum_{t=1}^{N} X_{tmax}}$$

P_m = mehrstufiger Schwierigkeitsindex

$\sum_{t=1}^{N} X_{temp}$= maximale Summe der Antworten

$\sum_{t=1}^{N} X_{tmax}$= Summe der Antworten

Der Schwierigkeitsindex kann im vorliegenden Fall Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Hinsichtlich der Schwierigkeitsindizes wurden für den vorliegenden Fragebogen die gängigen Konventionen von .2 bis .8 (vgl. Mummendey, 1987, S. 73; Mummendey & Grau, 2008, S. 97) angewendet. Werte außerhalb dieses Bereichs sind zu schwer beziehungsweise zu leicht und werden von fast allen Personen zustimmend oder ablehnend beantwortet. Keines der Items bewegte sich außerhalb dieses Bereichs. In Tabelle 38 finden sich die Schwierigkeitsindizes, Mittelwerte und Standardabweichungen sämtlicher Items der Hauptuntersuchung.

Tabelle 38: Schwierigkeitsindizes Items des IKGV

Item	*M*	*SD*	*Pm*
Ich repariere gerne Dinge.	2.12	0.93	0.53
Ich lese wenig Romane.	2.87	1.13	0.72
Ich spiele gerne am Computer.	2.78	1.01	0.69
Ich ziehe mich so an, wie die meisten Jungen.	1.94	1.10	0.48
Ich schaue mir Informationssendungen an.	2.02	0.87	0.51
Ich mähe gern den Rasen	1.81	0.99	0.45
Ich benutze "schwul" als normales Schimpfwort.	2.51	1.11	0.63
Ich schaue mir Sexfilme/Pornos an.	1.72	1.05	0.43
In der Schule verhalte ich mich „männlicher“ als wenn ich bei meiner Familie zu Hause bin.	1.66	0.93	0.42
Ich versuche Mädchen zu beeindrucken.	1.83	1.04	0.46
Ich war schon einmal an einer harmlosen Klopperei in der Schule beteiligt.	1.83	1.12	0.46
Im Internet versuche ich manchmal fremde Mädchen anzumachen.	1.24	0.63	0.31
Ich mag Fußball.	2.63	1.17	0.66
Ich beschütze Mädchen.	2.25	1.03	0.56
Ich zeige anderen, dass ich viel von Autos verstehe.	1.51	0.81	0.38
Im Internet sehe ich mir manchmal nackte Frauen an.	1.64	1.04	0.41
Ich vergleiche mich gern mit Jungen.	1.47	0.78	0.37
Ich sehe gerne Actionfilme.	2.82	1.07	0.71
Ein Junge, der sich wie ein Mädchen verhält, verliert meine Freundschaft.	1.84	0.93	0.46
Ich habe mich in der Schule schon einmal ernsthaft geprügelt.	1.42	0.87	0.36
Ich beleidige andere häufig.	2.04	0.90	0.51

Item	*M*	*SD*	*Pm*
Ich trage Markenkleidung.	2.70	0.92	0.67
Ich lese Sportmagazine.	1.85	1.05	0.46
Wenn mich ein Mädchen gut findet, erzähle ich das allen.	1.42	0.72	0.36
Bei Freunden verhalte ich mich „männlicher“ als wenn ich bei meiner Familie zu Hause bin.	1.61	0.92	0.40
Ich versuche immer einen coolen Spruch anzubringen.	2.27	0.95	0.57
Ich zeige Mädchen, dass ich Respekt vor ihnen habe.	2.45	1.02	0.61
Ich zeige anderen niemals meine Angst.	2.28	0.94	0.57
Ich frisiere mein Mofa/Moped.	1.33	0.83	0.33
Ich sehe gerne Sport im Fernsehen.	2.37	1.17	0.59
Konflikte löse ich mit den Fäusten.	1.45	0.74	0.36
Ich wasche oft das Auto.	1.40	0.73	0.35
Ich mag Sportarten, bei denen es hart zur Sache geht.	2.11	1.13	0.53
Ich zeige gegenüber Jungen, dass ich der stärkere bin.	1.76	0.92	0.44
Ich versuche langweiligen Unterricht durch Späße aufzulockern.	2.41	1.01	0.60
Ich spiele regelmäßig an Spielkonsolen.	2.30	1.10	0.57
Ich trainiere viel, um später Sportprofi zu werden.	1.93	1.00	0.48
Ich verrichte keine Frauentätigkeiten.	1.98	1.10	0.49
Ich zeige anderen, dass ich viel von Technik verstehe.	1.77	0.93	0.44
Ich spiele gerne gewalttätige Computerspiele.	1.87	1.15	0.47
Wenn mich jemand beleidigt, schlage ich ihn.	1.58	0.81	0.40
Ich rede mit anderen gerne über Fußball.	2.06	1.18	0.52
Es macht mir Spaß, Dinge mit meinen eigenen Händen herzustellen.	2.40	1.03	0.60
Ich versuche meine Lehrkräfte zu ärgern.	1.67	0.86	0.42
Ich versuche so auszusehen wie Männer im Fernsehen.	1.30	0.64	0.33
Ich lese Männermagazine.	1.37	0.77	0.34
Ich prügle mich auf dem Pausenhof.	1.21	0.54	0.30
Ich gehe nicht mit meiner Mutter zum Einkaufen.	2.11	1.05	0.53
Ich versuche immer einen lustigen Spruch anzubringen.	2.52	0.97	0.63
Ich versuche den Mädchen zu beweisen, dass ich stark bin.	1.67	0.88	0.42
Ich zeige anderen, dass ich viel von Sport verstehe.	2.02	1.04	0.50

Item	*M*	*SD*	*Pm*
Meine Mitschüler verspotten mich regelmäßig.	1.21	0.53	0.30
Ich berühre meine Freunde nicht, wenn das jemand anderer sehen kann.	1.58	0.88	0.39
Ich habe keine Mädchen als Freunde.	1.24	0.64	0.31
Ich versuche mich wie ein richtiger Mann zu verhalten.	1.80	1.05	0.45
Ich mache in Schulstunden viel Lärm.	1.71	0.85	0.43
In meinem Freundeskreis versuche ich keine Gefühle zu zeigen.	1.90	0.87	0.48
Regeln meiner Lehrkräfte breche ich manchmal absichtlich.	1.79	0.89	0.45
Ich versuche andere beim Sport mit besseren Leistungen zu übertrumpfen.	2.31	1.09	0.58
An Gefühlen anderer Menschen habe ich kein Interesse.	1.44	0.72	0.36
Ich versuche meinen Mitschülern zu beweisen, dass ich stark bin.	1.78	0.89	0.44
Hin und wieder werde ich von Mitschülern geschlagen.	1.22	0.56	0.30
Ich würde nie lange Haare tragen.	1.68	1.09	0.42
Ich verwende manchmal Gewalt.	1.65	0.89	0.41
Ich lese Motorsportmagazine.	1.43	0.85	0.36
Ich versuche meinen Freunden zu beweisen, dass ich stark bin.	1.71	0.91	0.43
Ich schreibe absichtlich nicht so gute Noten, wie ich könnte.	1.24	0.59	0.31
Ich mache gerne Witze mit sexuellen Anspielungen.	2.17	1.13	0.54
Ich versuche in meinem Freundeskreis der Chef zu sein.	1.63	0.83	0.41
Ich unterhalte mich oft über das Thema "Autos".	1.45	0.83	0.36
Ich sage niemanden, dass ich meine Mutter mag.	1.56	0.85	0.39
Ich lese Computermagazine.	1.48	0.90	0.37
Ich gehe körperlich manchmal an meine Grenzen.	2.58	1.09	0.64
Ich benutze manchmal elektronisches Werkzeug.	2.13	1.10	0.53
Ich versuche alles, um ja nicht als Schwächling zu gelten.	2.03	1.02	0.51
Ich trainiere um Muskeln aufzubauen.	2.17	1.16	0.54
Ich habe gelegentlich eine Waffe (z.B. Messer, Schlagring oder Gaspistole) dabei.	1.21	0.64	0.30
Ich verbringe viel Zeit mit meiner Mutter. (R)	2.47	0.80	0.62
Ich tanze gerne. (R)	2.28	1.15	0.57
Ich bin gerne kreativ tätig. (R)	2.72	0.99	0.68

Item	*M*	*SD*	*Pm*
Ich schaue mir Liebesfilme an. (R)	2.39	1.12	0.60
Ich zeige meine Gefühle. (R)	2.56	0.91	0.64
Ich umarme manchmal meine Mutter. (R)	2.82	1.06	0.70
Ich versuche schlanker zu werden. (R)	2.44	1.18	0.61
Ich sehe mir oft Soaps an. (R)	2.28	1.15	0.57
Ich decke gerne den Tisch. (R)	1.72	0.82	0.43
Ich gebe mir Mühe beim Aussuchen von Weihnachtsgeschenken. (R)	3.08	0.97	0.77
Bei Problemen spreche ich mit meiner Mutter. (R)	2.37	1.04	0.59
Ich trage manchmal Kleidung in den Farben Rosa oder Lila. (R)	2.37	1.12	0.59
Ich unterhalte mich mit meiner Mutter über meine Gefühle. (R)	1.87	0.99	0.47
Ich nehme mir Zeit für die Sorgen anderer, auch wenn es gerade ungelegen kommt. (R)	3.10	0.95	0.78
An die Geburtstage von Freunden und Verwandten denke ich immer. (R)	3.07	0.88	0.77
Ich bummle gerne durch die Stadt. (R)	3.16	1.00	0.79
Ich versuche mich in andere einzufühlen. (R)	2.63	1.00	0.66
Ich verwende zuviel Zeit auf mein Aussehen. (R)	2.28	0.96	0.57
Gelegentlich schminke ich mich. (R)	2.36	1.39	0.59
Ich bin sehr herzlich in Beziehungen zu anderen. (R)	2.99	0.87	0.75
Ich koche gerne. (R)	2.90	1.02	0.73
Ich weine manchmal auch, wenn andere anwesend sind. (R)	2.12	1.07	0.53
Bei Problemen spreche ich mit meinen Freunden. (R)	3.09	1.00	0.77
Ich passe gerne auf kleine Kinder auf. (R)	2.65	1.13	0.66
Ich versuche besser als andere zu tanzen. (R)	1.62	0.93	0.41
Ich halte manchmal Diät. (R)	2.10	1.12	0.52
Ich unterhalte mich mit meinen Freunden über meine Gefühle. (R)	2.68	1.12	0.67
Ich weine manchmal. (R)	2.45	1.07	0.61

Anmerkungen: Mit (R) gekennzeichnete Items wurden für die weiteren Berechnungen umkodiert. Zum besseren Verständnis sind die Mittelwerte solcher Items in dieser Tabelle nicht umkodiert.

8.3.2 Trennschärfenanalyse

Zunächst erfolgte die Analyse der Trennschärfe über die potentielle Gesamtskala geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen hinweg. Angesichts der Zahl von 105 Items ist es wenig verwunderlich, dass Cronbachs Alpha mit .96 relativ hoch ausfällt. Die mittlere Interitemkorrelation liegt mit .20 innerhalb des akzeptablen Bereichs (vgl. Bühner, 2006, S. 144). In Tabelle 39 finden sich die Trennschärfen (part-whole-korrigiert) für die einzelnen Items. Items mit unzureichender Trennschärfe (kleiner als .3) wurden schrittweise eliminiert, wobei die Items mit den höchsten negativen Trennschärfen zuerst entfernt wurden. Durch dieses schrittweise Vorgehen wurden auch Items eliminiert, die ursprünglich eine Trennschärfe von größer .3 hatten, wenn sie bei einem Schritt unter diesen Wert fielen und zu diesem Zeitpunkt das am wenigsten trennscharfe Item darstellten. In Tabelle 39 finden sich die Trennschärfen vor der ersten Elimination eines Items (Spalte Trennschärfe I) und nach der Elimination des letzten Items (Trennschärfe II).

Tabelle 39: Trennschärfenanalyse der Items des IKGV

Item	Trenn-schärfe I	Trenn-schärfe II
Ich repariere gerne Dinge.	.45	.44
Ich lese wenig Romane.	.33	.34
Ich spiele gerne am Computer.	.42	.42
Ich benutze "schwul" als normales Schimpfwort.	.36	.38
Im Internet versuche ich manchmal fremde Mädchen anzumachen.	.43	.44
Ich mag Fußball.	.42	.43
Ich beschütze Mädchen.	.47	.48
Ich zeige anderen, dass ich viel von Autos verstehe.	.55	.55
Ich vergleiche mich gern mit Jungen.	.53	.54
Ich sehe gerne Actionfilme.	.59	.59
Ein Junge, der sich wie ein Mädchen verhält, verliert meine Freundschaft.	.32	.32
Ich habe mich in der Schule schon einmal ernsthaft geprügelt.	.52	.53
Ich beleidige andere häufig.	.45	.47
Ich trage Markenkleidung.	.26	.28
Ich lese Sportmagazine.	.48	.48

Item	Trenn-schärfe I	Trenn-schärfe II
Wenn mich ein Mädchen gut findet, erzähle ich das allen.	.41	.43
Bei Freunden verhalte ich mich „männlicher“ als wenn ich bei meiner Familie zu Hause bin.	.64	.64
Ich versuche immer einen coolen Spruch anzubringen.	.40	.41
Ich zeige Mädchen, dass ich Respekt vor ihnen habe.	.36	.36
Ich frisiere mein Mofa/Moped.	.38	.38
Ich mag Sportarten, bei denen es hart zur Sache geht.	.61	.62
Ich versuche langweiligen Unterricht durch Späße aufzulockern.	.38	.40
Ich spiele regelmäßig an Spielkonsolen.	.58	.58
Ich trainiere viel, um später Sportprofi zu werden.	.43	.44
Ich verrichte keine Frauentätigkeiten.	.56	.55
Wenn mich jemand beleidigt, schlage ich ihn.	.52	.53
Ich versuche so auszusehen wie Männer im Fernsehen.	.45	.46
Ich lese Männermagazine.	.48	.49
Ich prügle mich auf dem Pausenhof.	.49	.50
Ich mache in Schulstunden viel Lärm.	.40	.41
In meinem Freundeskreis versuche ich keine Gefühle zu zeigen.	.47	.46
Ich versuche andere beim Sport mit besseren Leistungen zu übertrumpfen.	.44	.45
An Gefühlen anderer Menschen habe ich kein Interesse.	.43	.42
Ich versuche meinen Mitschülern zu beweisen, dass ich stark bin.	.50	.52
Ich würde nie lange Haare tragen.	.54	.53
Ich mache gerne Witze mit sexuellen Anspielungen.	.41	.43
Ich versuche in meinem Freundeskreis der Chef zu sein.	.40	.42
Ich sage niemanden, dass ich meine Mutter mag.	.38	.37
Ich lese Computermagazine.	.51	.51
Ich gehe körperlich manchmal an meine Grenzen.	.40	.40
Ich benutze manchmal elektronisches Werkzeug.	.56	.55
Ich versuche alles, um ja nicht als Schwächling zu gelten.	.52	.53
Ich trainiere um Muskeln aufzubauen.	.57	.58

Item	Trenn-schärfe I	Trenn-schärfe II
Ich habe gelegentlich eine Waffe (z.B. Messer, Schlagring oder Gaspistole) dabei.	.31	.33
Ich zeige anderen niemals meine Angst.	.42	.43
Ich ziehe mich so an, wie die meisten Jungen.	.69	.69
Ich schaue mir Sexfilme/Pornos an.	.63	.64
In der Schule verhalte ich mich „männlicher“ als wenn ich bei meiner Familie zu Hause bin.	.65	.65
Ich versuche Mädchen zu beeindrucken.	.74	.75
Ich war schon einmal an einer harmlosen Klopperei in der Schule beteiligt.	.65	.65
Im Internet sehe ich mir manchmal nackte Frauen an.	.67	.67
Ich sehe gerne Sport im Fernsehen.	.48	.49
Konflikte löse ich mit den Fäusten.	.61	.62
Ich zeige gegenüber Jungen, dass ich der stärkere bin.	.64	.66
Ich zeige anderen, dass ich viel von Technik verstehe.	.58	.58
Ich spiele gerne gewalttätige Computerspiele.	.71	.72
Ich rede mit anderen gerne über Fußball.	.47	.47
Ich versuche meine Lehrkräfte zu ärgern.	.42	.43
Ich versuche immer einen lustigen Spruch anzubringen.	.38	.40
Ich versuche den Mädchen zu beweisen, dass ich stark bin.	.59	.61
Ich zeige anderen, dass ich viel von Sport verstehe.	.51	.52
Ich versuche mich wie ein richtiger Mann zu verhalten.	.81	.81
Regeln meiner Lehrkräfte breche ich manchmal absichtlich.	.48	.49
Ich verwende manchmal Gewalt.	.59	.60
Ich lese Motorsportmagazine.	.56	.56
Ich versuche meinen Freunden zu beweisen, dass ich stark bin.	.54	.55
Ich unterhalte mich oft über das Thema "Autos".	.52	.51
Ich schaue mir Informationssendungen an.	.19	eliminiert
Ich mähe gern den Rasen	.26	eliminiert
Ich wasche oft das Auto.	.15	eliminiert

Item	Trenn-schärfe I	Trenn-schärfe II
Es macht mir Spaß, Dinge mit meinen eigenen Händen herzustellen.	.20	eliminiert
Ich gehe nicht mit meiner Mutter zum Einkaufen.	.19	eliminiert
Meine Mitschüler verspotten mich regelmäßig.	.12	eliminiert
Ich berühre meine Freunde nicht, wenn das jemand anderer sehen kann.	.26	eliminiert
Ich habe keine Mädchen als Freunde.	.28	eliminiert
Hin und wieder werde ich von Mitschülern geschlagen.	.26	eliminiert
Ich schreibe absichtlich nicht so gute Noten, wie ich könnte.	.18	eliminiert
Ich verbringe viel Zeit mit meiner Mutter.	.29	eliminiert
Ich tanze gerne.	.50	.47
Ich bin gerne kreativ tätig.	.24	eliminiert
Ich schaue mir Liebesfilme an.	.57	.55
Ich zeige meine Gefühle.	.43	.40
Ich umarme manchmal meine Mutter.	.39	.38
Ich versuche schlanker zu werden.	.24	eliminiert
Ich sehe mir oft Soaps an.	.38	.36
Ich decke gerne den Tisch.	.23	eliminiert
Ich gebe mir Mühe beim Aussuchen von Weihnachtsgeschenken.	.42	.41
Bei Problemen spreche ich mit meiner Mutter.	.33	.33
Ich trage manchmal Kleidung in den Farben Rosa oder Lila.	.42	.41
Ich unterhalte mich mit meiner Mutter über meine Gefühle.	.38	.37
Ich nehme mir Zeit für die Sorgen anderer, auch wenn es gerade ungelegen kommt.	.45	.43
An die Geburtstage von Freunden und Verwandten denke ich immer.	.32	.32
Ich bummle gerne durch die Stadt.	.54	.52
Ich versuche mich in andere einzufühlen.	.42	.41
Ich verwende zuviel Zeit auf mein Aussehen.	.21	eliminiert
Gelegentlich schminke ich mich.	.72	.70
Ich bin sehr herzlich in Beziehungen zu anderen.	.35	.34

Item	Trenn-schärfe I	Trenn-schärfe II
Ich koche gerne.	.28	eliminiert
Ich weine manchmal auch, wenn andere anwesend sind.	.45	.44
Bei Problemen spreche ich mit meinen Freunden.	.45	.43
Ich passe gerne auf kleine Kinder auf.	.43	.42
Ich versuche besser als andere zu tanzen.	.16	eliminiert
Ich halte manchmal Diät.	.28	eliminiert
Ich unterhalte mich mit meinen Freunden über meine Gefühle.	.52	.51
Ich weine manchmal.	.55	.54

Mit den verbleibenden 87 Items steigt der Wert von Cronbachs Alpha leicht auf .97. Die mittlere Interitemkorrelation erhöht sich dagegen relativ deutlich auf .25. Der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient beträgt .96, wonach die Itemauswahl als sehr gut geeignet für eine Faktorenanalyse bezeichnet werden kann (vgl. Bühner, 2006, S. 205). Dafür spricht auch der Bartlett`s Test auf Sphärizität, der signifikant wird ($p \leq .01$).

Auf Itemebene wird die Eignung eines Items für eine Faktorenanalyse durch die MSA (Measure of Sample Adequacy)-Koeffizienten festgestellt. Es werden dabei die Korrelationen beziehungsweise Partialkorrelationen zwischen einem Einzelitem und den restlichen Items betrachtet. Im vorliegenden Fall wurden Items mit einem MSA-Koeffizienten von kleiner .5 eliminiert (vergleiche Tabelle 40). Auch hier wurde ein schrittweises Vorgehen gewählt.

Tabelle 40: MSA-Koeffizienten der Items des IKGV

Item	MSA I	MSA II
Ich repariere gerne Dinge.	.55	.57
Ich lese wenig Romane.	.63	.66
Ich spiele gerne am Computer.	.57	.59
Ich benutze "schwul" als normales Schimpfwort.	.65	.71
Im Internet versuche ich manchmal fremde Mädchen anzumachen.	.35	.65
Ich mag Fußball.	.51	.57
Ich beschütze Mädchen.	.40	.62
Ich zeige anderen, dass ich viel von Autos verstehe.	.58	.64
Ich vergleiche mich gern mit Jungen.	.55	.57

Item	MSA I	MSA II
Ich sehe gerne Actionfilme.	.78	.82
Ein Junge, der sich wie ein Mädchen verhält, verliert meine Freundschaft.	.44	.56
Ich habe mich in der Schule schon einmal ernsthaft geprügelt.	.46	.52
Ich beleidige andere häufig.	.72	.75
Ich trage Markenkleidung.	.38	.54
Ich lese Sportmagazine.	.66	.71
Wenn mich ein Mädchen gut findet, erzähle ich das allen.	.30	eliminiert
Bei Freunden verhalte ich mich „männlicher“ als wenn ich bei meiner Familie zu Hause bin.	.45	.62
Ich versuche immer einen coolen Spruch anzubringen.	.65	.68
Ich zeige Mädchen, dass ich Respekt vor ihnen habe.	.68	.74
Ich frisiere mein Mofa/Moped.	.48	.55
Ich mag Sportarten, bei denen es hart zur Sache geht.	.47	.55
Ich versuche langweiligen Unterricht durch Späße aufzulockern.	.48	.53
Ich spiele regelmäßig an Spielkonsolen.	.47	.55
Ich trainiere viel, um später Sportprofi zu werden.	.61	.64
Ich verrichte keine Frauentätigkeiten.	.38	eliminiert
Wenn mich jemand beleidigt, schlage ich ihn.	.62	.68
Ich versuche so auszusehen wie Männer im Fernsehen.	.62	.66
Ich lese Männermagazine.	.49	.55
Ich prügle mich auf dem Pausenhof.	.40	.55
Ich mache in Schulstunden viel Lärm.	.58	.61
In meinem Freundeskreis versuche ich keine Gefühle zu zeigen.	.57	.62
Ich versuche andere beim Sport mit besseren Leistungen zu übertrumpfen.	.54	.59
An Gefühlen anderer Menschen habe ich kein Interesse.	.29	eliminiert
Ich versuche meinen Mitschülern zu beweisen, dass ich stark bin.	.63	.67
Ich würde nie lange Haare tragen.	.50	.56
Ich mache gerne Witze mit sexuellen Anspielungen.	.58	.64
Ich versuche in meinem Freundeskreis der Chef zu sein.	.72	.74
Ich sage niemanden, dass ich meine Mutter mag.	.52	.61

Item	MSA I	MSA II
Ich lese Computermagazine.	.66	.69
Ich gehe körperlich manchmal an meine Grenzen.	.48	.52
Ich benutze manchmal elektronisches Werkzeug.	.57	.62
Ich versuche alles, um ja nicht als Schwächling zu gelten.	.49	.52
Ich trainiere um Muskeln aufzubauen.	.64	.69
Ich habe gelegentlich eine Waffe (z.B. Messer, Schlagring oder Gaspistole) dabei.	.77	.81
Ich zeige anderen niemals meine Angst.	.69	.73
Ich ziehe mich so an, wie die meisten Jungen.	.41	eliminiert
Ich schaue mir Sexfilme/Pornos an.	.22	eliminiert
In der Schule verhalte ich mich „männlicher“ als wenn ich bei meiner Familie zu Hause bin.	.29	eliminiert
Ich versuche Mädchen zu beeindrucken.	.28	eliminiert
Ich war schon einmal an einer harmlosen Klopperei in der Schule beteiligt.	.39	eliminiert
Im Internet sehe ich mir manchmal nackte Frauen an.	.20	eliminiert
Ich sehe gerne Sport im Fernsehen.	.30	eliminiert
Konflikte löse ich mit den Fäusten.	.34	eliminiert
Ich zeige gegenüber Jungen, dass ich der stärkere bin.	.38	eliminiert
Ich zeige anderen, dass ich viel von Technik verstehe.	.44	eliminiert
Ich spiele gerne gewalttätige Computerspiele.	.33	eliminiert
Ich rede mit anderen gerne über Fußball.	.27	eliminiert
Ich versuche meine Lehrkräfte zu ärgern.	.38	eliminiert
Ich versuche immer einen lustigen Spruch anzubringen.	.46	eliminiert
Ich versuche den Mädchen zu beweisen, dass ich stark bin.	.35	eliminiert
Ich zeige anderen, dass ich viel von Sport verstehe.	.34	eliminiert
Ich versuche mich wie ein richtiger Mann zu verhalten.	.24	eliminiert
Regeln meiner Lehrkräfte breche ich manchmal absichtlich.	.36	eliminiert
Ich verwende manchmal Gewalt.	.34	eliminiert
Ich lese Motorsportmagazine.	.37	eliminiert
Ich versuche meinen Freunden zu beweisen, dass ich stark bin.	.27	eliminiert
Ich unterhalte mich oft über das Thema "Autos".	.36	eliminiert

Item	MSA I	MSA II
Ich tanze gerne.	.57	.62
Ich schaue mir Liebesfilme an.	.43	eliminiert
Ich zeige meine Gefühle.	.47	.52
Ich umarme manchmal meine Mutter.	.58	.71
Ich sehe mir oft Soaps an.	.69	.74
Ich gebe mir Mühe beim Aussuchen von Weihnachtsgeschenken.	.65	.68
Bei Problemen spreche ich mit meiner Mutter.	.43	eliminiert
Ich trage manchmal Kleidung in den Farben Rosa oder Lila.	.65	.68
Ich unterhalte mich mit meiner Mutter über meine Gefühle.	.42	eliminiert
Ich nehme mir Zeit für die Sorgen anderer, auch wenn es gerade ungelegen kommt.	.46	eliminiert
An die Geburtstage von Freunden und Verwandten denke ich immer.	.73	.75
Ich bummle gerne durch die Stadt.	.50	.54
Ich versuche mich in andere einzufühlen.	.48	.55
Gelegentlich schminke ich mich.	.34	eliminiert
Ich bin sehr herzlich in Beziehungen zu anderen.	.58	.61
Ich weine manchmal auch, wenn andere anwesend sind.	.47	.62
Bei Problemen spreche ich mit meinen Freunden.	.39	.55
Ich passe gerne auf kleine Kinder auf.	.68	.69
Ich unterhalte mich mit meinen Freunden über meine Gefühle.	.29	eliminiert
Ich weine manchmal.	.40	eliminiert

Die Analyse von Schiefe (skewness) und Exzess (kurtosis) gemäß Mardia (1970) durch das Programm FACTOR (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006) ergab für die Schiefe keinerlei Auffälligkeiten, die Kurtosis wich jedoch signifikant von der Normalverteilung ab. Nach Muthen und Kaplan (1985, S. 171) sollte bei ordinalen Daten in diesem Falle nicht mehr die Korrelation nach Pearson sondern eine polychorische Korrelation für die Faktorenanalyse verwendet werden. Die folgenden Berechnungen beziehen sich demzufolge auf polychorische Korrelationen.

Anschließend erfolgte eine Faktorenanalyse mittels FACTOR nach der Methode „unweighted least squares“. Diese Methode wurde gewählt, da im Gegensatz zur Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse die Normalverteilung sowie ein Intervallskalen-niveau keine Voraussetzungen sind (vgl. Bühner, 2006, S. 197; vgl auch Schermelleh-

Engel & Moosbrugger, 2003, S. 26 f.). Auch Costello und Osborne (2005, S. 2) raten unter diesen Voraussetzungen zur Verwendung der Hauptachsenanalyse, die in FACTOR aber nicht vorgesehen ist. Die Methode „unweighted least squares“ kommt der Hauptachsenanalyse jedoch sehr nahe. Das Programm FACTOR wurde gewählt, weil es neben der Analyse von Schiefe und Exzess auch Fit-Indizes für die Modellgüte anbietet.

Costello und Osborne (2005, S. 3) raten vor dem Hintergrund ihrer Metaanalyse zur Verwendung einer obliquen Rotationstechnik, die im vorliegenden Falle auch aus inhaltlichen Gründen vorzuziehen ist: Oblique Rotationstechniken erlauben korrelierende Faktoren (vgl. Bühner, 2006, S. 205; Fabrigar et al., 1999, S. 281; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2008, S. 314). Gemäß der Empfehlungen von Bühner (2006, S. 211) wurde als (oblique) Rotationstechnik Promax mit einer Einstellung von Kappa = 4 gewählt (Variante weighted promax in FACTOR).

Als Kriterium für die Wahl der Faktorenanzahl wird das so genannte „Kaiser-Kriterium“ (Eigenwert > 1, vgl. Kaiser, 1960, S. 145) zunehmend kritisiert (z.B. Costello & Osborne, 2005, S. 2; Fabrigar et al., 1999, S. 278; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2008, S. 312; Wilson & Cooper, 2008, S. 866) und von alternativen Verfahren abgelöst. Am Kaiser-Kriterium wird insbesondere die Tatsache kritisiert, dass es dazu neigt die tatsächliche Faktorenzahl zu überschätzen (Hill & Lewicki, 2006, S. 235). Gemäß dem Eigenwertkriterium wären im vorliegenden Falle neun Faktoren zu extrahieren gewesen. Es wurden vier alternative Methoden zur Bestimmung der Faktorenzahl berechnet. Der MAP-Test nach Velicer (1976) schlug drei Faktoren vor, ist allerdings dafür bekannt, die tatsächliche Faktorenzahl zu unterschätzen (Wilson & Cooper, 2008, S. 867). Die Hull-Methode nach Lorenzo-Seva, Timmerman und Kiers (2011) ergab einen Faktor. Die klassische Parallelananlyse nach Horn (1965) wies auf fünf Faktoren hin, ebenso die neuere Implementation nach Timmerman und Lorenzo-Seva (2011). Dabei kann die klassische Parallelananlyse nach Horn (1965) nach Meinung von Wilson und Cooper (2008, S. 867) als das stärkste Kriterium betrachtet werden. Deshalb werden im Folgenden die vorgeschlagenen Faktorenlösungen näher betrachtet. Die Fit-Indizes dieser Lösungen können der Tabelle 41 entnommen werden.

Auf die Verwendung eines Scree-Tests wurde angesichts umfangreicher methodischer Kritik an diesem Verfahren verzichtet (z.B. Hill & Lewicki, 2006, S. 235; Sponsel, 2002; Wilson & Cooper, 2008, S. 867).

Tabelle 41: Fit-Inizes für die vier vorgeschlagenen Faktorenlösungen

	1	3	5	9
GFI	.91	.98	.99	1
SRMSR	.09	.05	.03	.02
Kelly's Criterion	.03	.03	.03	.03
Bentler`s S		.86	.77	.55
LS		.26	.32	.42

Auf den ersten Blick sprechen fast alle Fit-Werte für eine fünffaktorielle Lösung, zumal beide Parallelanalysen (die als Kriterien erster Wahl gelten können) diese Lösung nahe legen, während das Eigenwertkriterium, welches neun Faktoren vorschlug, als schwächstes Kriterium gilt und zudem dafür bekannt ist die Zahl der Faktoren zu überschätzen.

Der GFI (Goodness-of-Fit-Index) gibt an, wieviel Information durch das Modell reproduziert wird (Langer, 2000, S. 6). Der GFI sollte mindestens .85 betragen, ab .90 kann man von einem guten Wert sprechen (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003, S. 43). Faulbaum (1981) empfiehlt dagegen eine Ablehnung sämtlicher Werte unter .95 und spricht erst ab .98 von einem guten Wert (vgl. auch Langer, 2000, S. 7). Demzufolge ist die Lösung mit einem Faktor eher abzulehnen.

Der standardisierte RSMR (root mean square residual[21])-Wert zeigt mit zunehmender Nähe zu Null einen zunehmend besseren Fit an (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003, S. 38). Der Wert sollte unter .05 liegen (Faulbaum, 1981; vgl. Langer, 2000, S. 7; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003, S. 38) und zudem nicht deutlich größer sein als das so genannte Kelly`s Criterion (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006). Dies spricht gegen eine Lösung mit einem Faktor und auch gegen eine Lösung mit drei Faktoren.

Der Loading Simplicity (LS)-Index (Lorenzo-Seva, 2003, S. 49) basiert auf der Annahme, dass die Kommunalität eines Items mit möglichst wenigen Faktoren zusammenhängen sollte, so dass idealerweise die Ladung auf jedem Faktor entweder null beträgt oder so weit wie möglich von Null entfernt ist. Der Wert des Index liegt zwischen null und eins, wobei höhere Werte eine bessere Eignung angeben. Der Index liefert dabei keine absoluten Vergleichswerte, die über verschiedene Stichproben hinweg verglichen werden können, sondern ermöglicht nur den Vergleich verschiedener Lösungen innerhalb einer Untersuchung.

Inhaltlich eng verwandt damit ist Bentler`s S (Bentler, 1977, S. 277), das ebenfalls von null bis eins reicht und die Einfachheit der Faktorstruktur anzeigt, wobei hohe Werte erneut eine größere Einfachheit bedeuten. Auch dieser Index lässt nur Vergleiche verschiedener Lösungen innerhalb einer Untersuchung zu.

[21] Der SRMSR ist ein absoluter Fit-Index, der die standardisierte Differenz zwischen der vorhergesagten und der tatsächlichen Korrelation angibt.

Hinsichtlich der Werte Loading Simplicity (Lorenzo-Seva, 2003, S. 49) und Bentler`s S (Bentler, 1977, S. 277) zeigt sich für die vorliegende Untersuchung keine einheitliche Lösung. Nach Bentler`s S wäre die Lösung mit drei Faktoren zu bevorzugen, nach dem LS-Index die Lösung mit neun Faktoren. Die Lösung mit fünf Faktoren stellt dagegen den besten Kompromiss hinsichtlich beider Werte dar.

Eine genauere Betrachtung der Lösung mit neun Faktoren ergibt zudem, dass nach Anwendung des Fürntratt-Kriteriums im Falle von substantiellen Nebenladungen (größer .3) ein Faktor nur noch aus einem Item besteht sowie drei weitere Faktoren aus lediglich zwei Items. Deshalb fiel die Entscheidung auf die Lösung mit fünf Faktoren, die im Folgenden näher betrachtet wird. In einem ersten Schritt wurden die Kommunalitäten dieser Lösung berechnet (siehe Tabelle 42). Bei der Betrachtung der Kommunalitäten wurden Items unter einem Wert von mindestens .2 in einem einzigen Schritt eliminiert.

Tabelle 42: Kommunalitäten

Item	Kommunalitäten I	Kommunalitäten II
Ich repariere gerne Dinge.	.35	.35
Ich spiele gerne am Computer.	.24	.25
Ich benutze "schwul" als normales Schimpfwort.	.43	.42
Im Internet versuche ich manchmal fremde Mädchen anzumachen.	.59	.6
Ich mag Fußball.	.39	.39
Ich beschütze Mädchen.	.43	.42
Ich zeige anderen, dass ich viel von Autos verstehe.	.49	.49
Ich vergleiche mich gern mit Jungen.	.49	.49
Ich sehe gerne Actionfilme.	.46	.46
Ein Junge, der sich wie ein Mädchen verhält, verliert meine Freundschaft.	.21	.55
Ich habe mich in der Schule schon einmal ernsthaft geprügelt.	.55	.53
Ich beleidige andere häufig.	.53	.22
Ich trage Markenkleidung.	.23	.57
Ich lese Sportmagazine.	.56	.46
Wenn mich ein Mädchen gut findet, erzähle ich das allen.	.46	.34
Ich versuche immer einen coolen Spruch anzubringen.	.34	.31

Item	Kommu-nalitäten I	Kommu-nalitäten II
Ich zeige Mädchen, dass ich Respekt vor ihnen habe.	.31	.5
Ich frisiere mein Mofa/Moped.	.49	.48
Ich mag Sportarten, bei denen es hart zur Sache geht.	.48	.43
Ich versuche langweiligen Unterricht durch Späße aufzulockern.	.42	.36
Ich spiele regelmäßig an Spielkonsolen.	.35	.5
Ich trainiere viel, um später Sportprofi zu werden.	.50	.38
Ich verrichte keine Frauentätigkeiten.	.39	.57
Ich versuche so auszusehen wie Männer im Fernsehen.	.56	.53
Ich lese Männermagazine.	.53	.69
Ich prügle mich auf dem Pausenhof.	.69	.49
Ich mache in Schulstunden viel Lärm.	.48	.34
In meinem Freundeskreis versuche ich keine Gefühle zu zeigen.	.34	.37
Ich versuche andere beim Sport mit besseren Leistungen zu übertrumpfen.	.36	.57
An Gefühlen anderer Menschen habe ich kein Interesse.	.57	.46
Ich würde nie lange Haare tragen.	.46	.48
Ich mache gerne Witze mit sexuellen Anspielungen.	.48	.42
Ich versuche in meinem Freundeskreis der Chef zu sein.	.42	.35
Ich sage niemanden, dass ich meine Mutter mag.	.36	.52
Ich lese Computermagazine.	.52	.29
Ich gehe körperlich manchmal an meine Grenzen.	.29	.46
Ich benutze manchmal elektronisches Werkzeug.	.45	.34
Ich versuche alles, um ja nicht als Schwächling zu gelten.	.35	.48
Ich trainiere um Muskeln aufzubauen.	.48	.63
Ich habe gelegentlich eine Waffe (z.B. Messer, Schlagring oder Gaspistole) dabei.	.63	.35
Ich lese wenig Romane.	.17	eliminiert
Ich zeige anderen niemals meine Angst.	.19	eliminiert
Ich tanze gerne.	.40	.4

Item	Kommu-nalitäten I	Kommu-nalitäten II
Ich zeige meine Gefühle.	.46	.46
Ich umarme manchmal meine Mutter.	.28	.27
Ich sehe mir oft Soaps an.	.25	.25
Ich gebe mir Mühe beim Aussuchen von Weihnachtsgeschenken.	.32	.32
Ich trage manchmal Kleidung in den Farben Rosa oder Lila.	.33	.33
An die Geburtstage von Freunden und Verwandten denke ich immer.	.23	.23
Ich bummle gerne durch die Stadt.	.52	.52
Ich versuche mich in andere einzufühlen.	.44	.44
Ich bin sehr herzlich in Beziehungen zu anderen.	.39	.4
Ich weine manchmal auch, wenn andere anwesend sind.	.36	.35
Bei Problemen spreche ich mit meinen Freunden.	.49	.49
Ich passe gerne auf kleine Kinder auf.	.31	.32

Das Item „Ein Junge, der sich wie ein Mädchen verhält, verliert meine Freundschaft.“ wies keine substantielle Ladung auf einem der fünf Faktoren auf und wurde deshalb eliminiert. Die Höhe relevanter Ladungen und Nebenladungen bei der Interpretation einer Faktorenanalyse werden in der Fachliteratur vergleichsweise wenig diskutiert. Grundsätzlich dominieren einfache Daumenregeln (zum Beispiel Bortz, 1999, S. 507; Überblick bei Costello & Osborne, 2005, S. 4), die schon vor dem Hintergrund verwunderlich sind, dass die Rotationsmethode die Höhe der Ladungen beeinflusst und somit solche Daumenregeln schon je nach Rotationsmethode unterschiedlich restriktiv sind. Ein wesentlich strengeres Kriterium im Falle von Nebenladungen stellt das so genannte Fürntratt-Kriterium dar:

> "Bei der inhaltlichen Interpretation eines Faktors sollen nur diejenigen Items berücksichtigt werden, deren Kommunalität mehr als 0.10 betragt, wobei sich mehr als 50% dieser Kommunalität auf einen Faktor bezieht (Fürntratt-Kriterium: $a^2/h^2 \geq 0{,}50$); die anderen werden ausgeschieden. Die Kommunalität ist die durch alle aufgefundenen Faktoren gemeinsam erklärte Varianz eines Items. Das Kriterium fordert somit, dass mehr als 10% der Varianz eines Items auf die Gesamtheit der aufgefundenen Faktoren – und davon mindestens die Hälfte auf den Faktor, dessen Indikator es sein soll, zurückführbar ist." (Backes, 2007, S. 12; vgl. auch Bortz, 2005, S. 553)

In der vorliegenden Untersuchung wurde das Fürntratt-Kriterium auf alle Items mit Nebenladungen von mindestens .3 angewendet – unabhängig von der Höhe der Hauptladungen. In Tabelle 43 sind die Faktorenladungen der Items auf den fünf verschiedenen Faktoren festgehalten.

Tabelle 43: Faktorladungen vor der Anwendung des Fürntratt-Kriteriums

Item	1	2	3	4	5
Ich repariere gerne Dinge.				**.55**	
Ich spiele gerne am Computer.	**.36**				
Ich benutze "schwul" als normales Schimpfwort.					**.68**
Im Internet versuche ich manchmal fremde Mädchen anzumachen.			**.65**		
Ich mag Fußball.		**.58**			
Ich beschütze Mädchen.				**.54**	
Ich zeige anderen, dass ich viel von Autos verstehe.			*.44*	*.42*	
Ich vergleiche mich gern mit Jungen.			*.45*	*.37*	
Ich sehe gerne Actionfilme.	*.30*			*.44*	
Ich habe mich in der Schule schon einmal ernsthaft geprügelt.			.51		
Ich beleidige andere häufig.					**.71**
Ich trage Markenkleidung.		**.32**			
Ich lese Sportmagazine.		**.71**			
Wenn mich ein Mädchen gut findet, erzähle ich das allen.			**.51**		
Ich versuche immer einen coolen Spruch anzubringen.					**.50**
Ich zeige Mädchen, dass ich Respekt vor ihnen habe.				**.55**	
Ich frisiere mein Mofa/Moped.			**.60**		
Ich mag Sportarten, bei denen es hart zur Sache geht.		**.35**			
Ich versuche langweiligen Unterricht durch Späße aufzulockern.					**.61**
Ich spiele regelmäßig an Spielkonsolen.	**.35**				
Ich trainiere viel, um später Sportprofi zu werden.		**.67**			
Ich verrichte keine Frauentätigkeiten.	**.42**				
Ich versuche so auszusehen wie Männer im Fernsehen.			**.61**	.33	

Item	1	2	3	4	5
Ich lese Männermagazine.			**.55**		
Ich prügle mich auf dem Pausenhof.			**.68**		
Ich mache in Schulstunden viel Lärm.					**.58**
In meinem Freundeskreis versuche ich keine Gefühle zu zeigen.	**.45**				
Ich versuche andere beim Sport mit besseren Leistungen zu übertrumpfen.		**.45**			
An Gefühlen anderer Menschen habe ich kein Interesse.	*.52*		*.43*		
Ich würde nie lange Haare tragen.	*.38*		*.31*	*.30*	
Ich mache gerne Witze mit sexuellen Anspielungen.					**.64**
Ich versuche in meinem Freundeskreis der Chef zu sein.			*.39*		*.36*
Ich sage niemanden, dass ich meine Mutter mag.	*.36*		*.37*		
Ich lese Computermagazine.			*.41*	*.44*	
Ich gehe körperlich manchmal an meine Grenzen.				.35	
Ich benutze manchmal elektronisches Werkzeug.				.56	
Ich versuche alles, um ja nicht als Schwächling zu gelten.				.37	
Ich trainiere um Muskeln aufzubauen.		*.37*		*.38*	
Ich habe gelegentlich eine Waffe (z.B. Messer, Schlagring oder Gaspistole) dabei.			**.70**		
Ich tanze gerne.	**.59**				
Ich zeige meine Gefühle.	**.69**				
Ich umarme manchmal meine Mutter.	**.48**				
Ich sehe mir oft Soaps an.	**.45**				
Ich gebe mir Mühe beim Aussuchen von Weihnachtsgeschenken.	**.44**				
Ich trage manchmal Kleidung in den Farben Rosa oder Lila.	**.51**				
An die Geburtstage von Freunden und Verwandten denke ich immer.	**.33**				
Ich bummle gerne durch die Stadt.	**.57**			.32	
Ich versuche mich in andere einzufühlen.	**.65**				
Ich bin sehr herzlich in Beziehungen zu anderen.	**.61**				

Item	1	2	3	4	5
Ich weine manchmal auch, wenn andere anwesend sind.	**.56**				
Bei Problemen spreche ich mit meinen Freunden.	**.63**				
Ich passe gerne auf kleine Kinder auf.	**.52**				
Ich repariere gerne Dinge.				**.55**	
Ich spiele gerne am Computer.	**.36**				
Ich benutze "schwul" als normales Schimpfwort.					**.68**

Anmerkungen: Es werden nur Faktorenladungen größer .3 berichtet. Kursiv gedruckte Items erreichten das Fürntratt-Kriterium nicht und wurden in der Folge eliminiert.

8.3.3 Analyse der einzelnen Faktoren

Die Varianzaufklärung nach der Rotation der einzelnen Faktoren wurde nach folgender Formel berechnet:

$$\frac{\text{Eigenwerte der rotierten Summe der quadrierten Ladungen}}{\text{Zahl der Variablen}} * 100$$

(Bühner, 2006, S. 219).

Da die Rotation oblique ist und die Faktoren somit korrelieren können, überschätzt das Ergebnis dieser Formel insgesamt die Varianzaufklärung. Dieses Ergebnis kann daher nur zum Vergleich der Wichtigkeit der Faktoren verwendet werden (vgl. Bühner, 2006, S. 219). Zusammen erklären die fünf Faktoren 48.40 % der Varianz.

Die Benennungen der fünf Faktoren sollen lediglich einen schnellen Überblick über die Faktoren ermöglich. Items mit höherer Trennschärfe und höherer Faktorenladung wurden verstärkt berücksichtigt. Die einzelnen Bezeichnungen nehmen nicht für sich in Anspruch, jedem Einzelitem der Faktoren inhaltlich in vollem Umfang gerecht zu werden. Die Bennenungen erfolgten durch ein Brainstorming, an dem sowohl Doktoranden der Erziehungswissenschaften als auch fachfremde Personen beteiligt waren. Die durchgängige Verwendung des Begriffs „Selbstinszenierung“ soll die Annahme verdeutlichen, dass sich die Schüler mit dem jeweiligen Spektrum geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen in einer bestimmten Art und Weise gezielt selbst darstellen.

8.3.3.1 Faktor 1: Betont unweibliche Selbstinszenierung

Der erste Faktor, betont unweibliche Selbstinszenierung, erklärt 25.51 % der aufgeklärten Varianz beziehungsweise 12.16 % aufgeklärte Varianz nach der Rotation. Dieser Faktor enthält insgesamt 17 Items mit einem Cronbachs Alpha von .87 sowie einer mittleren Interitemkorrelation von .29. Sämtliche Items erreichen eine Mindesttrennschärfe von .3 sowie eine Mindestladungshöhe von .3 (siehe Tabelle 44). In diesem Faktor befinden sich vorwiegend umkodierte Items typisch weiblicher Verhaltenstendenzen sowie einzelne Items, in denen typisch weibliches Verhalten abgelehnt wird (z.B. „Ich verrichte keine Frauentätigkeiten.“). Es handelt sich hier also um Verhalten mit dem sich Personen als betont wenig weiblich darstellen.

Tabelle 44: Trennschärfeindizes von Faktor 1: Betont unweibliche Selbstinszenierung

Item	Trennschärfe	Faktorladung
Ich verrichte keine Frauentätigkeiten.	.50	.42
Ich spiele gerne am Computer.	.40	.36
In meinem Freundeskreis versuche ich keine Gefühle zu zeigen.	.49	.44
Ich tanze gerne. (R)	.56	.60
Ich zeige meine Gefühle. (R)	.61	.69
Ich umarme manchmal meine Mutter. (R)	.45	.47
Ich sehe mir oft Soaps an. (R)	.44	.47
Ich gebe mir Mühe beim Aussuchen von Weihnachtsgeschenken. (R)	.46	.45
Ich trage manchmal Kleidung in den Farben Rosa oder Lila. (R)	.49	.52
An die Geburtstage von Freunden und Verwandten denke ich immer. (R)	.36	.33
Ich bummle gerne durch die Stadt. (R)	.61	.59
Ich versuche mich in andere einzufühlen. (R)	.57	.64
Ich bin sehr herzlich in Beziehungen zu anderen. (R)	.53	.60
Ich weine manchmal auch, wenn andere anwesend sind. (R)	.52	.57
Bei Problemen spreche ich mit meinen Freunden. (R)	.58	.62
Ich passe gerne auf kleine Kinder auf. (R)	.50	.53
Ich spiele regelmäßig an Spielkonsolen.	.47	.35

8.3.3.2 Faktor 2: Sportlich-wettbewerbsorientierte Selbstinszenierung

Von diesem Faktor werden 9.21 % der Varianz aufgeklärt beziehungsweise 5.71 % der Varianz nach der Rotation. Insgesamt enthält er sechs Items mit einem Cronbachs Alpha von .76 sowie einer mittleren Interitemkorrelation von .34. Alle Items erreichen sowohl eine Trennschärfe als auch eine Faktorladung von mindestens .3 (vgl. Tabelle 45). Neben einem Interesse an Sport zeigen sich hier auch Aspekte der Wettbewerbsorientierung und des Ehrgeizes.

Tabelle 45: Trennschärfeindizes von Faktor 2: Sportlich-wettbewerbsorientierte Selbstinszenierung

Item	Trennschärfe	Faktorladung
Ich mag Fußball.	.50	.59
Ich lese Sportmagazine.	.59	.74
Ich mag Sportarten, bei denen es hart zur Sache geht.	.51	.32
Ich versuche andere beim Sport mit besseren Leistungen zu übertrumpfen.	.50	.45
Ich trainiere viel, um später Sportprofi zu werden.	.56	.64
Ich trage Markenkleidung.	.33	.31

8.3.3.3 Faktor 3: Aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung

Der Faktor „aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung“ verfügt über 5.51 % aufgeklärte Varianz beziehungsweise 9.22 % aufgeklärte Varianz nach der Rotation. Insgesamt enthält der Faktor acht Items mit einem Cronbachs Alpha von .74 sowie einer mittleren Interitemkorrelation von .27. Die Mindestgrenzen für die Trennschärfen und die Faktorladungen (.3, vgl. Tabelle 46) werden von allen Items dieses Faktors überschritten. Die Items dieses Faktors kennzeichnen einerseits eine gewaltorientierte Selbstinszenierung und andererseits auch eine prahlerische Komponente der Selbstdarstellung. Zudem betonen einige Items den normverletzenden Charakter der angesprochenen Verhaltenstendenzen.

Tabelle 46: Trennschärfeindizes von Faktor 3: Aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung

Item	Trenn-schärfe	Faktor-ladung
Im Internet versuche ich manchmal fremde Mädchen anzumachen.	.47	.64
Ich habe mich in der Schule schon einmal ernsthaft geprügelt.	.50	.53
Wenn mich ein Mädchen gut findet, erzähle ich das allen.	.38	.49
Ich frisiere mein Mofa/Moped.	.38	.59
Ich versuche so auszusehen wie Männer im Fernsehen.	.41	.58
Ich lese Männermagazine.	.42	.53
Ich prügle mich auf dem Pausenhof.	.54	.70
Ich habe gelegentlich eine Waffe (z.B. Messer, Schlagring oder Gaspistole) dabei.	.40	.31

8.3.3.4 Faktor 4: Altruistisch-maskuline Selbstinszenierung

Der vierte Faktor erreicht eine Varianzaufklärung von 4.72 % beziehungsweise 6.79 % nach der Rotation. Er umfasst sechs Items mit einem Cronbachs Alpha von .74 sowie einer mittleren Interitemkorrelation von .32. Jedes dieser Items erreicht mindestens eine Faktorenladung sowie eine Trennschärfe von .3 (siehe Tabelle 47). Dieser Faktor enthält Items, die sich auf positives männliches Verhalten beziehen, wobei sich vorwiegend altruistische Tätigkeiten erkennen lassen.

Tabelle 47: Trennschärfeindizes von Faktor 4: Altruistisch-maskuline Selbstinszenierung

Item	Trenn-schärfe	Faktor-ladung
Ich repariere gerne Dinge.	.50	.53
Ich beschütze Mädchen.	.52	.55
Ich zeige Mädchen, dass ich Respekt vor ihnen habe.	.44	.56
Ich gehe körperlich manchmal an meine Grenzen.	.43	.36
Ich benutze manchmal elektronisches Werkzeug.	.56	.53
Ich versuche alles, um ja nicht als Schwächling zu gelten.	.43	.36

8.3.3.5 Faktor 5: Verbal-provokative Selbstinszenierung

3.46 % der Varianz beziehungsweise 7.77 % nach der Rotation werden von diesem Faktor aufgeklärt. Zusammengenommen enthält der fünfte Faktor sechs Items mit einem Cronbachs Alpha von .81 sowie einer mittleren Interitemkorrelation von .42. In Tabelle 48 sind die jeweiligen Trennschärfeindizes und Faktorenladungen zu finden. Alle sechs Items erreichen jeweils einen Wert über .3. Die Items dieses Faktors beziehen sich vorwiegend auf negativ besetzte, verbale Selbstdarstellungen. Häufig finden sich provokative oder normverletzende Elemente.

Tabelle 48: Trennschärfeindizes von Faktor 5: Verbal-provokative Selbstinszenierung

Item	Trenn-schärfe	Faktor-ladung
Ich benutze "schwul" als normales Schimpfwort.	.62	.70
Ich beleidige andere häufig.	.51	.49
Ich versuche immer einen coolen Spruch anzubringen.	.59	.61
Ich versuche langweiligen Unterricht durch Späße aufzulockern.	.56	.57
Ich mache in Schulstunden viel Lärm.	.57	.62
Ich mache gerne Witze mit sexuellen Anspielungen.	.62	.70

Oblique Rotationstechniken können zu korrelierenden Faktoren führen. Dies zeigt sich auch für die fünf Faktoren des IKGV. Die Interkorrelationen in Tabelle 49 variieren dabei in ihrer Höhe. Die Faktoren altruistuisch-maskuline und aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung korrelieren nur minimal. Betrachtet man die Interkorrelationen für Jungen und Mädchen getrennt, so zeigen sich bei sechs Interkorrelationen Unterschiede zwischen den Geschlechtern, während vier Interkorrelationen bei beiden Geschlechtern in etwa gleich ausfallen (siehe Tabelle 50).

Tabelle 49: Interkorrelationsmatrix und Reliabilitäten

	Betont unweiblich	Sportlich-wettbewerbs-orientiert	Aggressiv-prahlerisch	Altruistisch-maskulin	Verbal-provokativ
Betont unweiblich	.87				
Sportlich-wettbewerbs-orientiert	.31	.76			
Aggressiv-prahlerisch	.15	.12	.74		
Altruistisch-maskulin	.20	.44	-.07	.74	
Verbal-provokativ	.18	.38	.28	.33	.81

Tabelle 50: Für Jungen und Mädchen getrennte Interkorrelationen

		Betont unweiblich	Sportlich-wettbewerbs-orientiert	Aggressiv-prahlerisch	Altruistisch-maskulin	Verbal-provokativ
Betont unweiblich	♂					
	♀					
Sportlich-wettbewerbs-orientiert	♂	-.18				
	♀	.07				
Aggressiv-prahlerisch	♂	-.08	.33			
	♀	.11	.28			
Altruistisch-maskulin	♂	-.28	.27	.42		
	♀	.01	.32	.25		
Verbal-provokativ	♂	-.09	.29	.52	.31	
	♀	-.04	.32	.36	.18	

Die Fit-Werte für die finale Version des IKV sind der Tabelle 51 zu entnehmen. Der Goodness-of-fit-Index ist als sehr gut zu bewerten. Der Wert des Loading Simplicity-Index (Lorenzo-Seva, 2003, S. 49) hat sich durch die Eliminationen von ursprünglich

.77 auf nun .85 erhöht und auch Bentler`s S (Bentler, 1977, S. 277) ist von .32 leicht auf .36 gestiegen. Der standardisierte RMSR-Wert bleibt deutlich unter .05 und liegt zudem nur minimal über dem Kelly`s Criterion. Diese Werte sprechen in der Summe eindeutig für die endgültige Lösung mit fünf Faktoren. Die finale Form des IKGV ist in Tabelle 52 zu finden. Lediglich zwei Items weisen substantielle Nebenladungen (>. 3) auf einem anderen Faktor auf. Alle fünf Faktoren beinhalten eine genügend große Zahl an Items.

Tabelle 51: Fit-Indizes der endgültigen Form des IKGV

GFI	.99
Bentler`s S	.85
Loading Simplicity (LS)	.36
SRMSR	.0271
Kelly's Criterion	.0268

Tabelle 52: Faktorladungen der endgültigen Form des IKGV

Item	1	2	3	4	5
Ich repariere gerne Dinge.				**.53**	
Ich spiele gerne am Computer.	**.36**				
Ich benutze "schwul" als normales Schimpfwort.					**.69**
Im Internet versuche ich manchmal fremde Mädchen anzumachen.			**.64**		
Ich mag Fußball.		**.59**			
Ich beschütze Mädchen.				**.55**	
Ich habe mich in der Schule schon einmal ernsthaft geprügelt.			**.53**		
Ich beleidige andere häufig.					**.70**
Ich trage Markenkleidung		**.31**			
Ich lese Sportmagazine.		**.74**			
Wenn mich ein Mädchen gut findet, erzähle ich das allen.			**.49**		
Ich versuche immer einen coolen Spruch anzubringen.					**.49**
Ich zeige Mädchen, dass ich Respekt vor ihnen habe.				**.56**	
Ich frisiere mein Mofa/Moped.			**.59**		

Item	1	2	3	4	5
Ich mag Sportarten, bei denen es hart zur Sache geht.		**.32**			
Ich versuche langweiligen Unterricht durch Späße aufzulockern.					**.61**
Ich spiele regelmäßig an Spielkonsolen.	**.35**				
Ich trainiere viel, um später Sportprofi zu werden.		**.64**			
Ich verrichte keine Frauentätigkeiten.	**.42**				
Ich versuche so auszusehen wie Männer im Fernsehen.			**.58**		
Ich lese Männermagazine.			**.53**		
Ich prügle mich auf dem Pausenhof.			**.70**		
Ich mache in Schulstunden viel Lärm.			.31		**.57**
In meinem Freundeskreis versuche ich keine Gefühle zu zeigen.	**.44**				
Ich versuche andere beim Sport mit besseren Leistungen zu übertrumpfen.		**.45**			
Ich mache gerne Witze mit sexuellen Anspielungen.					**.62**
Ich gehe körperlich manchmal an meine Grenzen.				**.36**	
Ich benutze manchmal elektronisches Werkzeug.				**.53**	
Ich versuche alles, um ja nicht als Schwächling zu gelten.				**.36**	
Ich habe gelegentlich eine Waffe (z.B. Messer, Schlagring oder Gaspistole) dabei.			**.72**		
Ich tanze gerne.	**.60**				
Ich zeige meine Gefühle.	**.69**				
Ich umarme manchmal meine Mutter.	**.47**				
Ich sehe mir oft Soaps an.	**.47**				
Ich gebe mir Mühe beim Aussuchen von Weihnachtsgeschenken.	**.45**				
Ich trage manchmal Kleidung in den Farben Rosa oder Lila.	**.52**				
An die Geburtstage von Freunden und Verwandten denke ich immer.	**.33**				
Ich bummle gerne durch die Stadt.	**.59**			.31	
Ich versuche mich in andere einzufühlen.	**.64**				

Item	1	2	3	4	5
Ich bin sehr herzlich in Beziehungen zu anderen.	**.60**				
Ich weine manchmal auch, wenn andere anwesend	**.57**				
Bei Problemen spreche ich mit meinen Freunden.	**.62**				
Ich passe gerne auf kleine Kinder auf.	**.53**				

Anmerkungen: 1 = betonte unweibliche Selbstinszenierung; 2 = sportlich-wettbewerbsorientierte Selbstinszenierung; 3 = aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung; 4 = altruistisch-maskuline Selbstinszenierung; 5 = verbal-provokative Selbstinszenierung

8.3.4 Konstruktvalidität

Innerhalb der Geschlechterforschung gilt das Vorliegen von Geschlechtsdifferenzen hinsichtlich der Skalenwerte als Hinweis auf die Konstuktvalidität einer Skala (Eckes & Six Materna, 1999, S. 217). Im vorliegenden Falle ergibt sich die Notwendigkeit von Geschlechtsunterschieden innerhalb der fünf Faktoren aus der Absicht ein Instrumentarium zur Erfassung geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen zu entwickeln. Zur Testung dieser Annahme erfolgten multiple t-Tests beziehungsweise bei fehlender Varianzenhomogenität (geprüft mit dem Levene-Test) Welch-Tests mit einer Bonferroni-Korrektur (vgl. Bortz, 1999, S. 261). Da jeweils einseitige Testungen angezeigt waren, betrug das ursprüngliche Signifikanzniveau α = .1. Die Berechnung mit der Formel der Bonferroni-Korrektur ergab dann ein modifiziertes Signifikanzniveau von α = .02. Eine Analyse der Effektstärken erfolgte mittels der Excel-Tabellen von Coe (o.J.). Die entsprechenden Werte können der Tabelle 53 entnommen werden. Aus ihr geht hervor, dass alle fünf Faktoren signifikante Geschlechtsunterschiede mit jeweils hohen Effektstärken aufweisen. Die Hypothese 5 hat sich demzufolge bewährt. Dies kann als Vorliegen einer hohen Konstruktvalidität gewertet werden.

Tabelle 53: Geschlechtsdifferenzen der fünf Faktoren des IKGV

Item	*M* und *SD* ♀	*M* und *SD* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p* (1-seitig)	Cohens *d*
Betont unweiblich	1.86 (± 0.35)	2.77 (± 0.39)	-44.92 (1180.88)	≤ .001°	-2.48
Sportlich-wettbewerbs-orientiert	1.92 (± 0.54)	2.70 (± 0.68)	-23.03 (1090.46)	≤ .001°	-1.29
Aggressiv-prahlerisch	1.11 (± 0.24)	1.60 (± 0.46)	-23.78 (817.98)	≤ .001°	-1.40
Altruistisch-maskulin	1.88 (± 0.50)	2.77 (± 0.54)	-31.67 (1387)	≤ .001	-1.72
Verbal-provokativ	1.97 (± 0.64)	2.48 (± 0.69)	-14.39 (1387)	≤ .001	-0.77

Anmerkungen: ° Da der Levene-Test keine Varianzgleichheit ergab, wurden diese Vergleiche mit dem Welch-Test gerechnet.

Betrachtet man die Zusammenhänge zum Geschlechtsrollenselbskonzept, erhoben mit dem GRI-JUG (Krahè et al., 2007), so zeigen sich größtenteils signifikante Korrelationen (vgl. Tabelle 54). Das Geschlechtsrollenselbstkonzept wird im GRI-JUG durch vier Faktoren (jeweils fünf Items) erfasst. Für stereotyp weibliche und für stereotyp männliche Eigenschaften wird dabei jeweils ein Faktor mit positiven und ein Faktor mit negativen Eigenschaften verwendet.

Tabelle 54: Zusammenhänge des IKGV mit dem Geschlechtsrollenselbskonzept

	Männlich positiv	Männlich negativ	Weiblich positiv	Weiblich negativ
Betont unweiblich	.04	.29*	-.64*	-.17*
Sportlich-wettbewerbs-orientiert	.52*	.29*	-.19*	.03
Aggressiv-prahlerisch	.33*	.44*	-.19*	.05*
Altruistisch-maskulin	.44*	.29*	-.05	-.06*
Verbal-provokativ	.27*	.59*	-.15*	.35*

Anmerkungen: * Signifikanz auf dem Niveau von .05 (zweiseitig)

Ob die soziale Erwünschtheit die Beanwortung der Items beeinflusst hatte, wurde mit der Kurzskala zur zweidimensionalen Messung von sozialer Erwünschtheit nach Winkler et al. (2006) überprüft. Diese Skala trennt die soziale Erwünschtheit in Selbsttäuschung (unbewusst) und Fremdtäuschung (bewusst). Beide Faktoren werden mit jeweils drei Items erhoben. Nahezu alle Faktoren des IGKV zeigen signifikante Zusammenhänge zur Selbsttäuschung und Fremdtäuschung, wobei die Korrelationen mit der Selbsttäuschung sehr gering ausgeprägt sind (vgl. Tabelle 55).

Tabelle 55: Zusammenhänge des IKGV mit Selbsttäuschung und Fremdtäuschung

	Selbsttäuschung (SDE)	Fremdtäuschung (IM)
Betont unweiblich	-.03	-.23*
Sportlich-wettbewerbs-orientiert	.13*	-.18*
Aggressiv-prahlerisch	.10*	-.33*
Altruistisch-maskulin	.09*	-.18*
Verbal-provokativ	.09*	-,.44*

Anmerkungen: * Signifikanz auf dem Niveau von .05 (zweiseitig)

8.3.5 Bildung von Schülertypen per Clusteranalyse

Es wurde angenommen, dass Jungen hinsichtlich ihres geschlechtstypischen Verhaltens nicht als homogene Gruppe behandelt werden können. Anhand der fünf Faktoren des IKGV sollten verschiedene Typen von Schülern identifiziert werden. Zur Bildung von Typen ist eine Clusteranalyse im Anschluss an eine vorgeschaltete Faktorenanalyse ein häufig gewähltes Mittel (z.B. Eckes, 1997, S. 101 ff.). Die vorliegende Untersuchung orientiert sich dabei am Typusbegriff nach Herrmann (1976, S. 151 ff.), der drei verschiedene Typusbegriffe unterschied:

1. Typusbegriff erster Art

   Typen als Pole bipolarer Beschreibungsdimensionen: Extreme Ausprägung auf einer Dimension kennzeichnen einen Typen (z.B. der Introvertierte). Der Typusbegriff erster Art ist inhaltlich nahe zum Trait-Ansatz anzusiedeln.

2. Typusbegriff zweiter Art

   Typen als Personenklassen mit spezifischen Merkmalsstrukturen.

3. Typusbegriff dritter Art

   Dieser Typusbegriff ist nicht empirisch begründet, sondern bedeutet eine rein sprachliche beziehungsweise begriffliche Unterscheidung.

Dabei sollen in der vorliegenden Arbeit clusteranalytisch Typen zweiter Art betrachtet werden. Dies ist nach Strauß, Köller und Möller (1996, S. 70) auch der einzige für psychologische Forschung relevante Typusbegriff.

Da sich aus der Theorie keine vorab annehmbare Zahl von Clustern ergab, wurde eine hierarchische Clusteranalyse berechnet. Dazu wurde neben SPSS 19 das Programm Cluster 3.0 (de Hoon, Imoto, Nolan & Miyano, 2004) verwendet. Als Fusionierungsmethode wurde „Entferntester Nachbar“ ausgewählt, als Distanzmaß der quadrierte euklidische Abstand. Angesichts der Zuordnungsübersicht zeigten sich offensichtliche Sprünge des Koeffizienten im Bereich von zwei bis vier Clustern sowie bei den Clustern 12, 13 und 17. Die Lösungen mit geringer Clusterzahl erwiesen sich bei näherer Betrachtung als schwierig zu interpretieren sowie (insbesondere für die Mädchen) als recht abstrakt. Generell war es ein Ziel mit dem Instrument eine Möglichkeit zu schaffen, genauer als die vier Typen des additiven Modells nach Spence et al. (1975) differenzieren zu können. Zudem enthielten die Lösungen mit geringer Clusterzahl äußerst ungleich besetzte Cluster sowie teilweise sehr kleine Cluster ($n < 15$). Deshalb wurden die Lösungen mit einer größeren Clusterzahl näher betrachtet, wobei sich letztlich die Variante mit 13 Clustern als inhaltlich am sinnvollsten erwies. Bei der Lösung mit 17 Clustern ergaben sich einige sehr kleine, schwer zu interpretierende Cluster, die bei der Lösung mit 13 Clustern nicht enthalten waren. In der Lösung mit 12 Clustern war das Cluster mit typisch weiblichem Verhalten nicht so eindeutig wie in der Lösung mit 13 Clustern, zudem entfiel ein inhaltlich interessanter Cluster. Wie sich die Werte auf den fünf Faktoren des IKGV innerhalb der 13 Cluster darstellen, ist der Tabelle 56 zu entnehmen.

Tabelle 56: Mittelwerte der 13 Cluster auf den fünf Faktoren des IKGV

Cluster		Sportlich-wettbewerbs-orientiert	Aggressiv-prahlerisch	Verbal-provokativ	Altruistisch-maskulin	Betont unweiblich
1	*M*	1.88	1.09	1.97	2.21	1.80
	SD	0.32	0.19	0.51	0.31	0.33
2	*M*	2.38	1.13	2.49	1.89	1.88
	SD	0.37	0.20	0.35	0.43	0.32
3	*M*	1.62	1.04	1.60	1.62	1.85
	SD	0.35	0.11	0.44	0.36	0.31
4	*M*	1.92	1.26	3.38	1.90	1.71
	SD	0.42	0.28	0.33	0.44	0.39
5	*M*	3.05	1.57	2.79	2.68	2.81
	SD	0.37	0.30	0.42	0.46	0.31
6	*M*	3.34	2.47	3.05	2.66	2.18
	SD	0.45	0.40	0.53	0.49	0.59
7	*M*	2.98	1.95	3.18	3.33	2.48
	SD	0.64	0.40	0.32	0.35	0.43
8	*M*	1.73	1.42	2.72	2.48	2.88
	SD	0.41	0.28	0.33	0.49	0.36
9	*M*	3.18	1.26	1.89	2.50	2.23
	SD	0.32	0.24	0.49	0.39	0.58
10	*M*	2.12	1.27	1.79	3.11	2.53
	SD	0.50	0.28	0.32	0.31	0.37
11	*M*	2.08	1.17	1.69	2.10	3.00
	SD	0.48	0.19	0.37	0.41	0.32
12	*M*	2.72	1.66	2.23	2.92	2.76
	SD	0.45	0.39	0.31	0.48	0.32
13	*M*	3.17	2.48	3.60	3.21	3.03
	SD	0.35	0.49	0.25	0.38	0.38
∑	*M*	2.25	1.31	2.18	2.26	2.25
	SD	0.71	0.42	0.71	0.68	0.58

Wie aus Tabelle 57 ersichtlich wird, variieren die 13 Cluster hinsichtlich des Geschlechtsanteils. Die jeweiligen Bezeichnungen der Cluster dienen lediglich einem schnellen Überblick und ergaben sich aus den jeweils charakteristischten Ausprägungen auf den fünf Faktoren des IKGV. Die ersten vier Cluster lassen sich auf den ersten Blick als „weibliche Cluster“ identifizieren. Dies bestätigt sich, wenn man den Anteil der Geschlechter innerhalb der jeweiligen Cluster betrachtet. Weitere fünf Cluster bestehen mit großer Mehrheit aus Jungen, während vier Cluster einen relativ gemischten Geschlechteranteil aufweisen.

Tabelle 57: Geschlechterverhältnis innerhalb der 13 Cluster

Cluster	*N*	Mädchenanteil
1 „stereotyp feminin“	162	95.7 %
2 „modern-frech feminin“	131	96.2 %
3 „zurückhaltend-passiv feminin“	395	98.2 %
4 „verbal-auffällig feminin“	37	97.3 %
5 „stereotyp maskulin“	157	6.4 %
6 „androgyn-auffällig“	16	26.7 %
7 „generell auffällig maskulin“	80	7.6 %
8 „unsportlich-maskulin“	60	8.3 %
9 „sportlich-androgyn“	87	39.1 %
10 „sozial positiv-androgyn“	51	26 %
11 „undifferenziert“	77	20.8 %
12 „ruhig-maskulin“	111	6.3 %
13 „hypermaskulin“	29	3.4 %

Nähere Analysen zeigen, dass sich dieses Bild auch aufrechterhalten lässt, wenn das Geschlechtsrollenselbstkonzept, erhoben durch das GRI-JUG (Krahè et al. 2007), betrachtet wird (siehe Tabelle 58). Die ersten vier Cluster beinhalten Personen mit femininem Selbstkonzept, wobei dies nicht so rigide ist, wie bei den fünf „männlichen“ Clustern. Die vier gemischten Cluster enthalten im Wesentlichen Mischungen aus Personen mit maskulinem Selbstkonzept und/oder androgynem beziehungsweise undifferenziertem Selbstkonzept.

Tabelle 58: Geschlechtsrollenselbstkonzept der 13 Cluster

Cluster		Skala männlich negativ	Skala männlich positiv	Skala weiblich positiv	Skala weiblich negativ
1	*M*	2.21	3.66	3.93	2.45
	SD	0.61	0.55	0.59	0.63
2	*M*	2.38	3.77	3.67	2.64
	SD	0.65	0.49	0.63	0.69
3	*M*	1.94	3.42	3.81	2.28
	SD	0.58	0.55	0.62	0.64
4	*M*	3.00	3.70	3.80	3.14
	SD	0.77	0.54	0.64	0.73
5	*M*	2.71	3.93	3.11	2.38
	SD	0.71	0.46	0.70	0.69
6	*M*	3.24	4.33	3.49	3.10
	SD	0.94	0.41	0.78	0.92
7	*M*	3.01	4.29	3.56	2.47
	SD	0.78	0.62	0.74	0.63
8	*M*	2.87	3.40	3.08	2.42
	SD	0.69	0.63	0.74	0.60
9	*M*	2.08	4.09	3.63	2.13
	SD	0.65	0.49	0.85	0.64
10	*M*	2.12	3.80	3.66	1.97
	SD	0.60	0.46	0.59	0.45
11	*M*	2.28	3.33	2.70	2.03
	SD	0.67	0.69	0.69	0.57
12	*M*	2.63	3.91	3.30	2.26
	SD	0.66	0.53	0.64	0.56
13	*M*	3.60	4.43	3.01	2.54
	SD	0.69	0.54	0.72	0.66
∑	*M*	2.37	3.72	3.55	2.36
	SD	0.77	0.62	0.75	0.68

Die Verteilung der beiden Geschlechter über die 13 Cluster hinweg wurde mittels eines Chi-Quadrat-Tests auf Gleichverteilung untersucht und erbrachte einen signifikanten Unterschied (X^2= 1011,33, df = 12, $p \leq .001$). Daher lassen sich die Hypothesen 4 und 6 als bewährt betrachten.

Die Cluster wurden auch hinsichtlich ihrer Schulleistung (Mittelwert über alle sechs Notenangaben), dem Vorliegen einer Klassenwiederholung, der Notwendigkeit einer Beratung oder Behandlung (Angabe der Lehrkraft) sowie der Versetzungsgefährdung (Angabe der Lehrkraft) betrachtet. Da die Voraussetzungen für eine Varianzanalyse nicht vorlagen, erfolgten diese Berechnungen durch die Verwendung non-

parametrischer Verfahren. Die folgenden Betrachtungen beziehen sich daher jeweils auf einen Kruskal-Wallis-Test mit anschließenden multiplen Mann-Whitney-U-Tests als Post-Hoc-Tests. Das Alpha-Niveau wurde durch 78 Einzeltestungen geteilt und lag nach der Bonferroni-Korrektur bei p = .001. Auf Globalebene zeigten sich in allen vier Bereichen signifikante Unterschiede zwischen den Clustern (siehe Tabelle 59).

Tabelle 59: Vergleich der 13 Cluster hinsichtlich verschiedener Schulleistungs-variablen

	Chi-Quadrat-	*df*	*p*
Mittelwert über die sechs Schulnoten	71.31	12	≤ .001
Klassenwiederholung	50.46	12	≤ .001
Beratung / Behandlung nötig	30.90	12	.002
Versetzungsgefährdung	27.95	12	.006

Für den Mittelwert über die sechs Schulnoten zeigen die Post-Hoc-Tests zwischen folgenden Clustern signifikante Unterschiede an:

Cluster 1 < Cluster 5 (U = 9636.50, $p \leq .001$)

Cluster 1 < Cluster 7 (U = 4048.50, $p \leq .001$)

Cluster 1 < Cluster 12 (U = 6836.50, p = .001)

Cluster 1 < Cluster 13 (U = 1462.50, p = .001)

Cluster 2 < Cluster 7 (U = 3751.00, p = .001)

Cluster 3 < Cluster 7 (U = 9592.50, $p \leq .001$)

Cluster 3 < Cluster 8 (U = 8821.00, p = .001)

Cluster 3 < Cluster 12 (U = 15995.00, $p \leq .001$)

Cluster 3 < Cluster 13 (U = 3428.50, $p \leq .001$)

Cluster 7 > Cluster 9 (U = 2410.50, p = .001)

Untersucht man die Frage der Klassenwiederholungen, so ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen folgenden Clustern:

Cluster 1 < Cluster 7 (U = 4808.50, $p \leq .001$)

Cluster 2 < Cluster 7 (U = 3865.00, $p \leq .001$)

Cluster 3 < Cluster 4 (U = 5590.50, p = .001)

Cluster 3 < Cluster 7 (U = 11029.00, $p \leq .001$)

Cluster 4 > Cluster 11(U = 1036.00, p = .001)

Cluster 5 < Cluster 7 (U = 4769.00, $p \leq .001$)

Cluster 7 > Cluster 9 (U = 2583.50, p = .001)

Cluster 7 > Cluster 11 (U = 2032.00, $p \leq .001$)

Die Einschätzung von Seiten der Lehrkräfte, ob eine Behandlung oder Beratung nötig wäre, zeigt nur für einen Paarvergleich signifikante Unterschiede: Bei Cluster 8 wird eine Beratung oder Behandlung häufiger als notwendig empfunden als bei Cluster 3 (U = 5596.50, p = .001).

Auch die Lehrkrafteinschätzungen der Versetzungsgefährdung differieren nur für zwei Cluster signifikant: Cluster 9 wird im Vergleich zu Cluster 12 als signifikant weniger versetzungsgefährdet eingestuft (U = 1888.00, $p \leq .001$). Selbiges gilt für Cluster 1 im Vergleich zu Cluster 12 (U = 3454.00, p = .001).

8.4 Idealtypen der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte wurden gebeten, den IKGV jeweils so auszufüllen, wie sie es von einem erfolgreichen, nicht verhaltensauffälligen Mädchen beziehungsweise Jungen dieses Alters erwarten würden. Aus diesen Angaben ließen sich Durchschnittswerte über die fünf Faktoren des IKGV bilden und getrennt für Jungen und Mädchen ein Idealtyp bestimmen. Man ging davon aus, dass sich diese beiden Idealtypen unterscheiden. Die IKGV-Werte für das Mädchen-Ideal finden sich in Tabelle 60, die für das Jungen-Ideal in Tabelle 61.

Tabelle 60: IKGV-Werte des Mädchen-Ideals der Lehrkräfte

Item	Minimum	Maximum	*M*	*SD*
Faktor Sportlich-wettbewerbsorientiert	1.17	3.17	2.08	0.41
Faktor Aggressiv-prahlerisch	1.00	2.00	1.19	0.23
Faktor Verbal-provokativ	1.00	2.33	1.54	0.35
Faktor Altruistisch-maskulin	1.00	3.50	2.34	0.50
Faktor Betont unweiblich	1.18	3.00	1.80	0.31

Die Lehrkräfte beschreiben ein Mädchen als ideale Schülerin, welche im Schnitt relativ eng an den tatsächlichen Werten für das Cluster 1 („typisch feminin“) liegt. Nur der Faktor „verbal-provokative Selbstinszenierung“ wird von den Lehrkräften als weniger deutlich ausgeprägt beschrieben als von Personen in diesem Cluster.

Tabelle 61: IKGV-Werte des Jungen-Ideals der Lehrkräfte

Item	Minimum	Maximum	*M*	*SD*
Faktor Sportlich-wettbewerbsorientiert	1.50	3.67	2.71	0.49
Faktor Aggressiv-prahlerisch	1.00	3.13	1.84	0.51
Faktor Verbal-provokativ	1.00	3.50	2.06	0.59
Faktor Altruistisch-maskulin	1.83	3.83	2.95	0.38
Faktor Betont unweiblich	1.18	3.88	2.69	0.49

Bei den Jungen beschreiben die Lehrkräfte einen idealen Schüler, der im Schnitt relativ nah an den tatsächlichen Werten für das Cluster 12 („ruhig-maskulin“) liegt. Lediglich die Faktoren „aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung“ und „verbal-provokative Selbstinszenierung“ werden von den Lehrkräften als weniger ausgeprägt beschrieben als von Personen in diesem Cluster.

Ein Vergleich der Idealtypenangaben für Jungen und Mädchen unter Berücksichtigung des Geschlechts der Lehrkraft per Varianzanalyse zeigte einen signifikanten Unterschied bezüglich des Geschlechts des Idealtyps ($p \leq .001$; $\eta_p^2 = .61$; $f = 1.25$; Teststärke 100 %), aber keinen signifikanten Unterschied hinsichtlich des Geschlechts der Lehrkraft ($p = .85$) und auch keinen signifikanten Interaktionseffekt ($p = .83$). Die Hypothese 7, wonach sich die Idealtypen für Jungen und Mädchen unterscheiden, lässt sich somit beibehalten. Keine Belege finden sich dagegen für die Annahme, dass männliche und weibliche Lehrkräfte unterschiedliche Erwartungen an das ideale geschlechtstypische Verhalten eines Schülers haben. Demnach muss die Hypothese 13 verworfen werden.

Mit den Selbstangaben der Schüler über die fünf Faktoren geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen hinweg sowie den Angaben der Lehrkräfte über den idealen Schüler konnte individuell für jeden Schüler berechnet werden, wie weit entfernt er sich vom Idealbild seiner Lehrkraft befindet. Dazu wurden die jeweiligen Selbstangaben in Bezug zur Idealangabe des entsprechenden Geschlechtes gesetzt. Hierzu wurde eine Differenz zwischen der jeweiligen Idealangabe und der jeweiligen Selbstangabe gebildet. Hohe positive Werte signalisieren demnach, dass ein Schüler auf diesem Faktor weniger ausgeprägtes Verhalten angibt, als dies seine Lehrkraft für wünschenswert hält. Hohe negative Werte signalisieren dagegen, dass ein Schüler auf diesem Faktor stärker ausgeprägtes Verhalten zeigt, als dies seine Lehrkraft für ideal erachtet. Es wurde vermutet, dass eine fehlende Passung zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte und dem geschlechtstypischen Verhalten der Schüler einen Zusammenhang zur Schulleistung aufweist.

Wie Tabelle 62 entnommen werden kann, sind die Korrelationen dieser Differenzen mit Leistungsvariablen sehr klein und mitunter auch nicht signifikant.

Tabelle 62: Korrelation der Differenz zwischen idealtypischem und tatsächlichem geschlechtstypischen Verhalten mit Schulleistungsvariablen

Differenz zwischen der Schüler-angabe und dem Ideal der Lehrkraft im Faktor…	Deutsch	Mathematik	Englisch	*M* Leistungs-probleme
Sportlich-wettbewerbsorientiert	.10*	.05*	.04	.12*
Aggressiv-prahlerisch	.06*	.05	.01	.13*
Verbal-provokativ	.10*	.12*	-.03	.21*
Altruistisch-maskulin	.09*	-.01	.02	.12*
Betont unweiblich	.06*	.06*	.03	.14*

Anmerkungen: * Signifikanz auf dem Niveau von .05 (zweiseitig)

Mittels einer linearen Regressionsanalyse wurde der Anteil dieser Differenzen an der Notenbildung berechnet. Auch dort zeigen sich die bereits bei der korrelativen Betrachtung deutlich werdenden Unterschiede zwischen den Fächern Deutsch und Englisch (vergleiche Tabelle 63). Das Regressionsmodell erklärt allerdings lediglich 2.4 % der Varianz hinsichtlich der aktuellen Deutschnote und 1.8 % der Varianz hinsichtlich der aktuellen Mathematiknote.

Tabelle 63: Regressionsanalysen zur Vorhersage der aktuellen Noten durch die fehlende Passung zwischen Lehrkraft und Schüler

	Differenz Schüler – Lerkraft im Faktor	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Deutsch	Sportlich-wettbewerbs.	.051	.054	.033	.101
	Aggressiv-prahlerisch	-.030	-.044	.049	.372
	Verbal-provokativ	.065	.062	.031	.049
	Altruistisch-maskulin	.068	.074	.033	.024
	Betont unweiblich	.087	.121	.038	.002
	R^2 = .024 ($p \leq .001$); f^2 = 0.02; Teststärke 100 %				
Mathematik	Sportlich-wettbewerbs.	.043	.062	.045	.171
	Aggressiv-prahlerisch	-.016	-.033	.067	.622
	Verbal-provokativ	.132	.172	.043	≤ .001
	Altruistisch-maskulin	-.063	-.094	.045	.038
	Betont unweiblich	-.034	-.064	.052	.220
	R^2 = .018 ($p \leq .001$); f^2 = 0.02; Teststärke 98 %				
Englisch	Sportlich-wettbewerbs.	.050	.061	.039	.113
	Aggressiv-prahlerisch	.029	.050	.058	.390
	Verbal-provokativ	-.073	-.080	.037	.029
	Altruistisch-maskulin	.008	.010	.039	.789
	Betont unweiblich	.021	.034	.045	.443
	R^2 = .005 (p = .192)				

Während sich hinsichtlich der aktuellen Note in Deutsch und Mathematik also sehr kleine aber signifikante Einflüsse fanden, wurde das Regressionsmodell für die aktuelle Englischnote nicht signifikant. Der Vergleich zwischen den aktuellen Noten und den Noten des Vorjahres zeigt, dass beide Regressionsmodelle ähnlich wenig Varianz vorhersagen (siehe Tabelle 64).

Tabelle 64: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Schulleistung durch die fehlende Passung zwischen Lehrkraft und Schüler

	Differenz Schüler – Lehrer im Faktor	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Schulleistung (*M* der aktuellen Noten und der Vorjahres-noten)	Sportlich-wettbewerbs.	.064	.054	.026	.041
	Aggressiv-prahlerisch	-.025	-.030	.039	.454
	Verbal-provokativ	.071	.054	.025	.032
	Altruistisch-maskulin	.019	.016	.026	.534
	Betont unweiblich	-.003	-.003	.031	.919
	R^2 = .012 (p = .008); f^2 = 0.01; Teststärke 90 %				
Aktuelle Schulleistung (*M* der aktuellen Noten)	Sportlich-wettbewerbs.	.062	.059	.030	.050
	Aggressiv-prahlerisch	-.007	-.009	.045	.838
	Verbal-provokativ	.059	.051	.029	.074
	Altruistisch-maskulin	-.003	-.003	.030	.920
	Betont unweiblich	.024	.030	.035	.384
	R^2 = .010 (p = .018); f^2 = 0.01; Teststärke 84 %				
Schulleistung Vorjahr (*M* der Vorjahres-noten)	Sportlich-wettbewerbs.	.056	.049	.028	.078
	Aggressiv-prahlerisch	-.040	-.050	.042	.230
	Verbal-provokativ	.071	.057	.026	.032
	Altruistisch-maskulin	.039	.036	.028	.199
	Betont unweiblich	-.031	-.037	.032	.258
	R^2 = .012 (p = .005); f^2 = 0.01; Teststärke 91 %				

Es wurden separate lineare Regressionsanalysen für die aktuellen Noten in Deutsch, Mathematik und Englisch gerechnet, wenn die ausfüllende Lehrkraft gleichzeitig auch die entsprechende Fachlehrkraft war. Keines dieser Modelle wurde signifikant. Für alle Schüler, deren ausfüllende Lehrkraft sie in Deutsch, Englisch oder Mathematik unterrichtete, wurde auch die Note im Fach der ausfüllenden Lehrkraft berechnet. Auch diese Regressionsmodelle wurden nicht statistisch signifikant. Dieses Bild änderte sich nicht, wenn nur die Mädchen oder die Jungen alleine betrachtet werden. Eine fehlende Passung zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte und dem geschlechtstypischen Verhalten der Schüler zeigt demnach keinen Zusammenhang zur Schulleistung. In der Summe finden sich also keine Belege für die Hypothese 8.

8.5 Zusammenhang zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität

Petillon (1993, S. 127) entdeckte einen Zusammenhang zwischen Schulleistung, dem Sozialstatus innerhalb der Klasse und schulischer Konformität (jeweils erhoben aus der Perspektive der Lehrkraft). In der vorliegenden Untersuchung wurde der Sozialstatus vom Schüler selbst eingeschätzt und zwar auf einer Kurzskala zur Messung sozialer Akzeptanz (Wetzels, 2001). Hohe Werte auf dieser Skala sprechen für eine geringe soziale Akzeptanz, ergo für eine hohe soziale Isolation. Der besseren Verständlichkeit halber wird auf diese Skala im Folgenden unter dem Terminus „Soziale Isolation“ verwiesen. Schulische Konformität wurde in der vorliegenden Untersuchung durch die Lehrkraftangaben über externalisierendes Problemverhalten in der Schule (Berg et al., 2006) sowie die Selbstangaben zur Schuldevianz (Melzer et al, 2004) operationalisiert. Gemäß der Hypothese 9 wird von einer Wechselwirkung zwischen der Schulleistung, dem Sozialstatus innerhalb der Klasse und den wahrgenommenen externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten ausgegangen.

Schon bei der Betrachtung der Korrelationskoeffizienten (siehe Abbildung 10) zeigen sich Unterschiede zu den Ergebnissen von Petillon (1993, S. 127) dahingehend, dass die entsprechenden Zusammenhänge in der vorliegenden Arbeit deutlich geringer ausfielen. Eine detailliertere Betrachtung erfolgte mittels linearer Regressionsanalysen. Die Regressionsmodelle zur Vorhersage der aktuellen Noten erreichen dabei das Signifikanzniveau (siehe Tabelle 65). Der Beitrag der Prädiktorvariable soziale Isolation wird jedoch nur für die aktuelle Englischnote signifikant. Es werden durch dieses Modell je nach Schulfach drei bis sechs Prozent der Varianz erklärt. Der Einfluss auf die aktuelle Schulleistung ist dabei etwas größer als auf die Leistungen des Vorjahres (vergleiche Tabelle 66).

Tabelle 65: Regressionsanalysen zur Vorhersage der aktuellen Noten durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Deutsch	Schuldevianz	.157	.212	.042	≤ .001
	Soziale Isolation	.048	.079	.049	.109
	Ext. Verhaltensauf.	.106	.289	.085	.001
	R^2 = .048 ($p \leq .001$); f^2 = 0.05; Teststärke 100 %				
Mathematik	Schuldevianz	.171	.315	.057	≤ .001
	Soziale Isolation	.028	.062	.067	.356
	Ext. Verhaltensauf.	.136	.504	.115	≤ .001
	R^2 = .061 ($p \leq .001$); f^2 = 0.06; Teststärke 100 %				
Englisch	Schuldevianz	.093	.146	.049	.003
	Soziale Isolation	.086	.163	.058	.005
	Ext. Verhaltensauf.	.079	.251	.099	.012
	R^2 = .028 ($p \leq .001$); f^2 = 0.03; Teststärke 100 %				

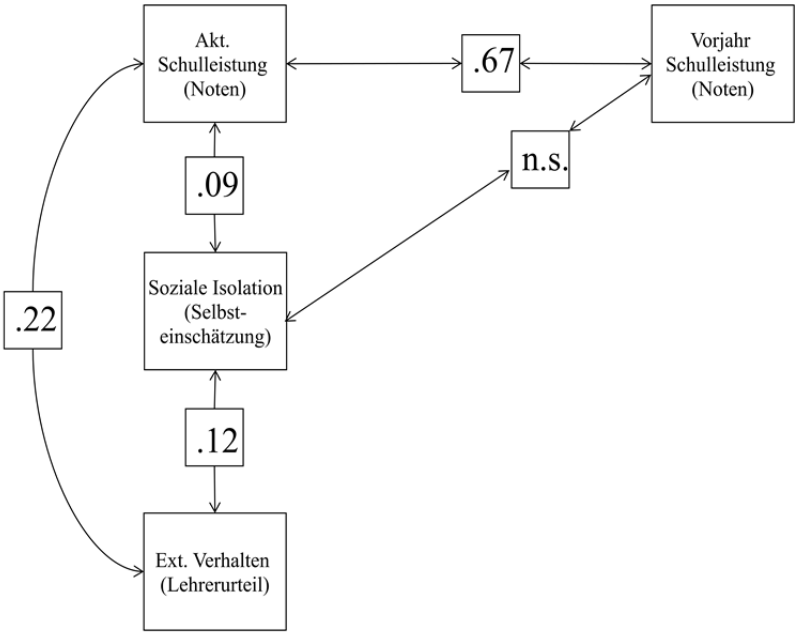

Abbildung 10: Korrelationsstruktur von Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten

Tabelle 66: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Schulleistung durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Schulleistung (*M* aller sechs Notenangaben)	Schuldevianz	.209	.225	.033	≤ .001
	Soziale Isolation	.038	.049	.039	.205
	Ext. Verhaltensauf.	.127	.275	.066	≤ .001
	R^2 = .076 (p ≤ .001; f^2 = 0.08; Teststärke 100 %				
Aktuelle Schulleistung (*M* der aktuellen Noten)	Schuldevianz	.183	.224	.037	≤ .001
	Soziale Isolation	.068	.102	.044	.022
	Ext. Verhaltensauf.	.141	.348	.076	≤ .001
	R^2 = .073 (p ≤ .001); f^2 = 0.08; Teststärke 100 %				
Schulleistung Vorjahr (*M* der Vorjahresnoten)	Schuldevianz	.202	.225	.034	≤ .001
	Soziale Isolation	-.002	-.003	.041	.934
	Ext. Verhaltensauf.	.090	.202	.070	.004
	R^2 = .058 (p ≤ .001); f^2 = 0.06; Teststärke 100 %				

Wie anhand der Ergebnisse in Tabelle 67 und Tabelle 68 deutlich wird, werden die Regressionsmodelle auch dann signifikant, wenn nur die Note der ausfüllenden Lehrkraft betrachtet wird. Es deuten sich dabei zumindest leichte Unterschiede je nach betrachtetem Schulfach an. Allerdings erreicht nur die Prädiktorvariable externalisierende Verhaltensauffälligkeiten durchweg das Signifikanzniveau.

Tabelle 67: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Noten im Fach der ausfüllenden Lehrkraft durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Deutsch	Schuldevianz	.163	.229	.093	.015
	Soziale Isolation	-.081	-.142	.113	.213
	Ext. Verhaltensauf.	.186	.631	.225	.006
	R^2 = .076 (p = .001); f^2 = 0.08; Teststärke 100 %				
Mathematik	Schuldevianz	.105	.185	.096	.055
	Soziale Isolation	-.013	-.031	.127	.806
	Ext. Verhaltensauf.	.243	.915	.207	≤ .001
	R^2 = .085 (p ≤ .001); f^2 = 0.09; Teststärke 100 %				
Englisch	Schuldevianz	.032	.052	.107	.630
	Soziale Isolation	.133	.254	.123	.040
	Ext. Verhaltensauf.	.155	.470	.204	.022
	R^2 = .057 (p = .002); f^2 = 0.02; Teststärke 100 %				

Tabelle 68: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Note im Fach der ausfüllenden Lehrkraft durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Note bei der ausfüllenden Lehrkraft	Schuldevianz	.102	.168	.059	.005
	Soziale Isolation	.015	.031	.075	.677
	Ext. Verhaltensauf.	.207	.710	.126	≤ .001
	R^2 = .066 (p ≤ .001); f^2 = 0.06; Teststärke 100 %				

Da die Ergebnisse von Petillon (1993, S. 127) nahelegen, dass sich für Jungen sozialer Erfolg, positives Schulverhalten sowie positive Schulleistungen ausschließen, wurden die Zusammenhänge zwischen Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten getrennt nach dem Geschlecht betrachtet. Es wurde angenommen, dass die Wechselwirkungen zwischen Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität je nach Geschlecht des Schülers unterschiedlich stark ausfallen. Die Korrelationsstruktur von Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei Jungen findet sich in Abbildung 11. Zudem wurden entsprechende lineare Regressionsanalysen zur Vorhersage verschiedener

Schulleistungsvariablen berechnet. Das Regressionsmodell erweist sich nach Tabelle 69 hinsichtlich der Vorhersage für die aktuelle Schulnote in allen drei Schulfächern als signifikant, wobei der Einfluss auf die Mathematiknote wesentlich deutlicher zu sein scheint. Je nach Fach bleiben unterschiedliche Prädiktorvariablen unterhalb der Signifikanzgrenze.

Tabelle 69: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Noten von Jungen durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Deutsch	Schuldevianz	.055	.067	.059	.259
	Soziale Isolation	.032	.049	.071	.497
	Ext. Verhaltensauf.	.110	.258	.115	.025
	R^2 = .020 (p = .031); f^2 = 0.02; Teststärke 84 %				
Mathematik	Schuldevianz	.122	.210	.082	.011
	Soziale Isolation	.033	.070	.099	.483
	Ext. Verhaltensauf.	.161	.532	.159	.001
	R^2 = .052 ($p \leq$ .001); f^2 = 0.05; Teststärke 100 %				
Englisch	Schuldevianz	.014	.021	.070	.769
	Soziale Isolation	.130	.231	.085	.007
	Ext. Verhaltensauf.	.027	.076	.136	.578
	R^2 = .019 (p = .039); f^2 = 0.02; Teststärke 82 %				

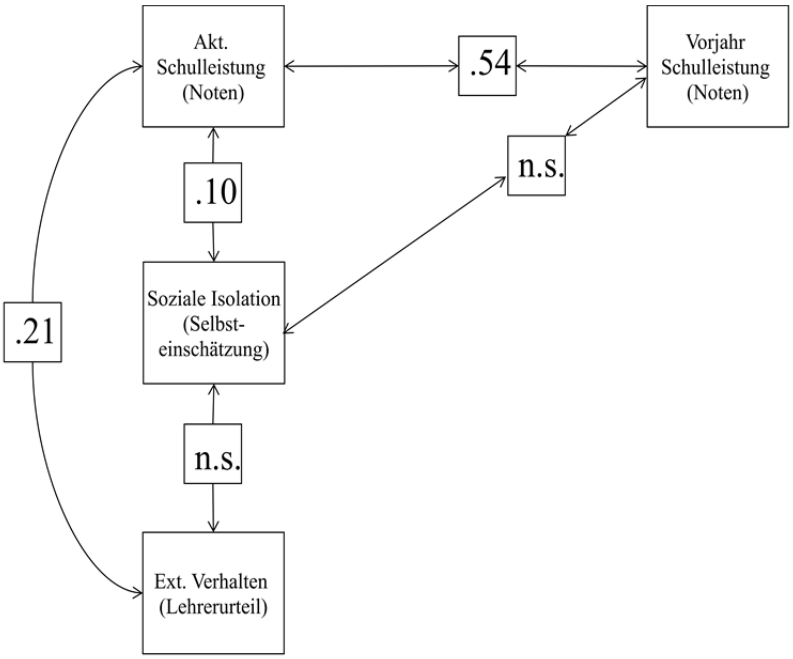

Abbildung 11: Korrelationsstruktur von Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei Jungen

Die Vorhersagekraft der linearen Regressionsmodelle für die aktuellen Schulleistung der Jungen und die Schulleistung des Vorjahres unterscheiden sich nicht. Die Prädiktorvariable soziale Isolation hat keinen signifikanten Einfluss auf die drei Notenmittelwerte.

Selbst wenn nur die Jungen betrachtet werden, liefern die Regressionsmodelle auch dann signifikante Beiträge, wenn nur die Note der ausfüllenden Lehrkraft untersucht wird (siehe Tabelle 71). Dabei scheinen nach Tabelle 70 keine Unterschiede zwischen den erhobenen Schulfächern vorzuliegen. Erneut variieren die signifikanten Einflüsse der Prädiktorvariablen je nach Schulfach.

Tabelle 70: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Noten von Jungen im Fach der ausfüllenden Lehrkraft durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Deutsch	Schuldevianz	.069	.093	.130	.480
	Soziale Isolation	-.138	-.229	.160	.156
	Ext. Verhaltensauf.	.221	.767	.339	.026
	R^2 = .076 (p = .048); f^2 = 0.08; Teststärke 100 %				
Mathematik	Schuldevianz	.106	.170	.134	.208
	Soziale Isolation	-.011	-.024	.177	.892
	Ext. Verhaltensauf.	.228	.743	.270	.007
	R^2 = .077 (p = .008); f^2 = 0.08; Teststärke 100 %				
Englisch	Schuldevianz	-.009	-.014	.138	.922
	Soziale Isolation	.212	.392	.163	.018
	Ext. Verhaltensauf.	.134	.366	.250	.145
	R^2 = .080 (p = .012); f^2 = 0.09; Teststärke 100 %				

Tabelle 71: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Note von Jungen im Fach der ausfüllenden Lehrkraft durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Note bei der ausfüllenden Lehrkraft	Schuldevianz	.072	.109	.080	.173
	Soziale Isolation	.033	.068	.104	.515
	Ext. Verhaltensauf.	.199	.614	.164	≤ .001
	R^2 = .055 ($p \leq .001$); f^2 = 0.06; Teststärke 100 %				

Analog zu den Jungen erfolgten auch entsprechende lineare Regressionsanalysen zur Vorhersage der Schulleistung nur für die Mädchen. Die Korrelationsstruktur ist der Abbildung 12 zu entnehmen. Auch für die Mädchen erreichen die Regressionsmodelle zur Vorhersage der aktuellen drei Fachnoten das Signifikanzniveau (vergleiche Tabelle 72). Erneut ist die Vorhersagekraft für die Mathematiknote höher. Die Prädiktorvariable soziale Isolation liefert für keines der drei Fächer einen signifikanten Beitrag. Allerdings scheint bei den Mädchen die Vorhersagekraft des Modells für die Schulnoten des Vorjahres etwas geringer auszufallen (siehe Tabelle 73).

Tabelle 72: Regressionsanalysen zur Vorhersage der aktuellen Noten von Mädchen durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Deutsch	Schuldevianz	.150	.222	.060	≤ .001
	Soziale Isolation	.033	.054	.066	.410
	Ext. Verhaltensauf.	.082	.244	.121	.045
	R^2 = .036 ($p \leq .001$); f^2 = 0.04; Teststärke 100 %				
Mathematik	Schuldevianz	.206	.431	.083	≤ .001
	Soziale Isolation	.020	.046	.092	.614
	Ext. Verhaltensauf.	.116	.489	.169	.004
	R^2 = .067 ($p \leq .001$) ; f^2 = 0.07; Teststärke 100 %				
Englisch	Schuldevianz	.127	.226	.072	.002
	Soziale Isolation	.036	.072	.079	.363
	Ext. Verhaltensauf.	.119	.426	.146	.004
	R^2 = .039 ($p \leq .001$); f^2 = 0.04; Teststärke 100 %				

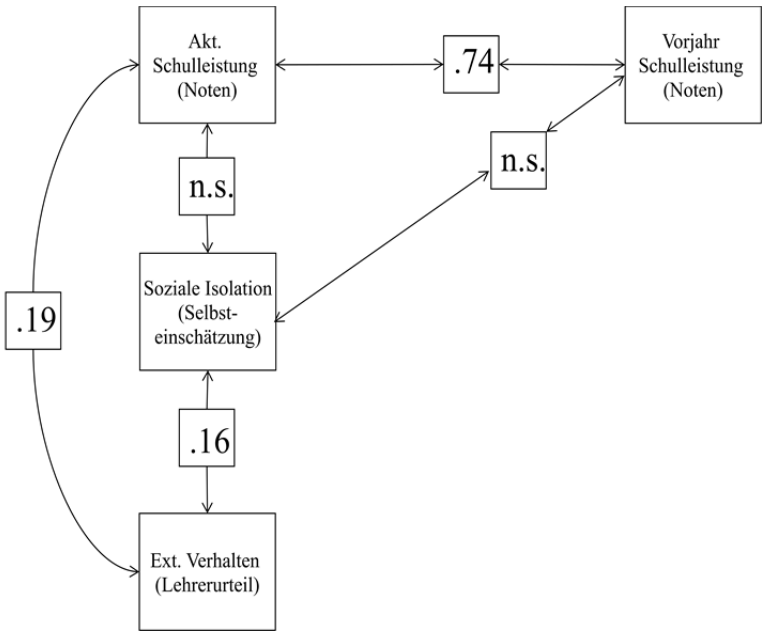

Abbildung 12: Korrelationsstruktur von Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei Mädchen

Tabelle 73: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Schulleistung von Mädchen durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Schulleistung (*M* aller sechs Notenangaben)	Schuldevianz	.212	.265	.050	≤ .001
	Soziale Isolation	.014	.020	.055	.714
	Ext. Verhaltensauf.	.109	.274	.101	.007
	R^2 = .068 (p ≤ .001); f^2 = 0.07; Teststärke 100 %				
Aktuelle Schulleistung (*M* der aktuellen Noten)	Schuldevianz	.209	.293	.056	≤ .001
	Soziale Isolation	.036	.058	.061	.348
	Ext. Verhaltensauf.	.137	.386	.113	.001
	R^2 = .077 (p ≤ .001); f^2 = 0.08; Teststärke 100 %				
Schulleistung Vorjahr (*M* der Vorjahresnoten)	Schuldevianz	.187	.237	.051	≤ .001
	Soziale Isolation	-.012	-.018	.057	.757
	Ext. Verhaltensauf.	.063	.161	.104	.121
	R^2 = .044 (p ≤ .001); f^2 = 0.05; Teststärke 100 %				

Insgesamt leistet das Regressionsmodell auch bei den Mädchen einen signifikanten Beiträg zur Varianzaufklärung hinsichtlich der von der ausfüllenden Lehrkraft vergebenen Note (vergleiche Tabelle 75). Jedoch lässt sich der Tabelle 74 entnehmen, dass dies für das Fach Englisch offensichtlich nicht der Fall ist. Soziale Isolation hat bei den Mädchen bei keinem Regressionsmodell einen signifikanten Einfluss.

Tabelle 74: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Noten von Mädchen im Fach der ausfüllenden Lehrkraft durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Deutsch	Schuldevianz	.164	.242	.136	.078
	Soziale Isolation	-.086	-.152	.160	.342
	Ext. Verhaltensauf.	.178	.561	.296	.060
	R^2 = .076 (p = .025); f^2 = 0.08; Teststärke 100 %				
Mathematik	Schuldevianz	.109	.233	.154	.131
	Soziale Isolation	-.014	-.037	.187	.843
	Ext. Verhaltensauf.	.261	1.204	.331	≤ .001
	R^2 = .091 (p = .001); f^2 = 0.10; Teststärke 100 %				
Englisch	Schuldevianz	.115	.216	.184	.243
	Soziale Isolation	.027	.053	.191	.781
	Ext. Verhaltensauf.	.170	.638	.367	.085
	R^2 = .056 (p = .100); f^2 = 0.02; Teststärke 100 %				

Tabelle 75: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Note von Mädchen im Fach der ausfüllenden Lehrkraft durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Note bei der ausfüllenden Lehrkraft	Schuldevianz	.122	.238	.096	.013
	Soziale Isolation	-.011	-.024	.110	.826
	Ext. Verhaltensauf.	.214	.867	.199	≤ .001
	R^2 = .071 (p ≤ .001); f^2 = 0.08; Teststärke 100 %				

Man ging davon aus, dass die Wechselwirkungen zwischen Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität für weibliche und männliche Lehrkräfte unterschiedlich ausfallen. Mittels zweier linearer Regressionsanalysen wurden die Zusammenhänge zwischen Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten getrennt nach dem Geschlecht der Lehrkraft betrachtet. Dabei zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den männlichen (siehe Tabelle 76) und weiblichen Lehrkräften (Tabelle 77), wobei in beiden Fällen das Signifikanzniveau erreicht wird. Im Regressionsmodell für männliche Lehrkräfte erweist sich nur die Prädiktorvariable

externalisierende Verhaltensauffälligkeiten als signifikant, bei den Frauen gilt dies zusätzlich auch für die Variable Schuldevianz.

Tabelle 76: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Note bei männlichen Lehrkräften durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Note bei der ausfüllenden männlichen Lehrkraft	Schuldevianz	.071	.121	.102	.239
	Soziale Isolation	.065	.149	.132	.261
	Ext. Verhaltensauf.	.162	.567	.215	.009
	R^2 = .048 (p = .002); f^2 = 0.05; Teststärke 100 %				

Tabelle 77: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Note bei weiblichen Lehrkräften durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
Note bei der ausfüllenden weiblichen Lehrkraft	Schuldevianz	.129	.209	.073	.004
	Soziale Isolation	-.016	-.034	.091	.710
	Ext. Verhaltensauf.	.237	.819	.155	≤ .001
	R^2 = .086 ($p \leq$ .001); f^2 = 0.09; Teststärke 100 %				

8.6 Zusammenhang zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität aus der Perspektive der Lehrkräfte

Die stellenweise von Petillion (1993) abweichenden Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Arbeit sind möglicherweise darin begründet, dass bei Petillon (1993, S. 127) ausschließlich Angaben aus der Perspektive der Lehrkraft verwendet wurden. Diese Betrachtung ausschließlich aus der Lehrkraftperspektive war auch mit den Daten der vorliegenden Untersuchung möglich. Anstelle der Schulleistungsangaben aus Schülersicht wurde im folgenden Abschnitt der Faktor Leistungsprobleme des BLVL verwendet und anstelle der Selbsteinschätzung hinsichtlich der sozialen Isolation der Faktor internalisierende und soziale Verhaltensauffälligkeiten. Die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten wurden erneut mittels der Angabe der Lehrkraft erhoben. Wie aus Abbildung 13 ersichtlich wird, stiegen dadurch die entsprechenden Korrelationen deutlich an.

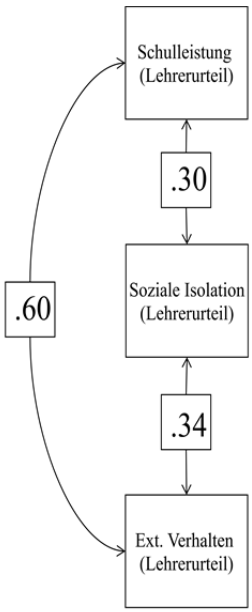

Abbildung 13: Korrelationsstruktur von Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten aus der Perspektive der Lehrkräfte

Dies macht sich auch bei der Prüfung des linearen Regressionsmodelles bemerkbar, das nun einen wesentlich höheren Anteil der Varianz aufklärt (siehe Tabelle 78). Allerdings fällt diese Vorhersagekraft wieder deutlich, wenn statt der Einschätzung der Leistungsprobleme die tatsächlich von den Lehrkräften vergebenen Noten betrachtet werden. In der Summe finden sich somit Belege für die Hypothese 9, wenngleich nicht alle drei Prädiktorvariablen durchweg das Signifikanzniveau erreichen.

Tabelle 78: Regressionsanalyse zur Vorhersage von Leistungsproblemen bzw. der Note bei der ausfüllenden Lehrkraft durch internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
BLVL Leistungs-probleme	Int. Verhaltensauf.	.089	.164	.049	.001
	Ext. Verhaltensauf.	.514	.852	.044	≤ .001
	R^2 = .292 (p ≤ .001); f^2 = 0.41; Teststärke 100 %				
Note bei der ausfüllenden Lehrkraft	Int. Verhaltensauf.	.079	.301	.136	.027
	Ext. Verhaltensauf.	.217	.753	.124	≤ .001
	R^2 = .062 (p ≤ .001); f^2 = 0.07; Teststärke 100 %				

Die Annahme, für Jungen schlössen sich positives Schulverhalten, positive Schulleistung und hohes Ansehen in der Gleichaltrigengruppe aus, wurde auch aus der Perspektive der Lehrkräfte betrachtet. Die Abbildung 14 zeigt, dass hinsichtlich der Korrelationskoeffizienten kaum Änderungen im Vergleich zum Modell über beide Geschlechter hinweg vorliegen. Was die Vorhersagekraft für die Einschätzung von Leistungsproblemen betrifft, so scheint das Regressionsmodell für Jungen etwas aussagekräftiger zu sein (vergleiche Tabelle 79).

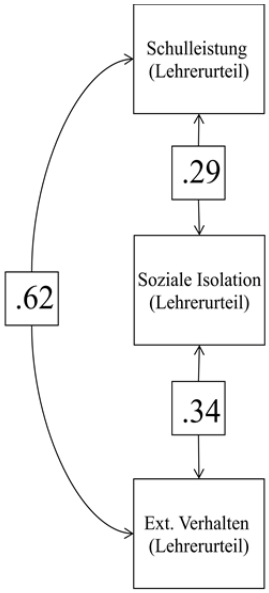

Abbildung 14: Korrelationsstruktur von Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten für Jungen aus der Perspektive der Lehrkräfte

Tabelle 79: Regressionsanalyse zur Vorhersage von Leistungsproblemen bzw. der Note bei der ausfüllenden Lehrkraft für Jungen durch internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
BLVL Leistungs-probleme	Int. Verhaltensauf.	.115	.228	.078	.004
	Ext. Verhaltensauf.	.557	.891	.063	≤ .001
	R^2 = .353 ($p \leq .001$); f^2 = 0.65; Teststärke 100 %				
Note bei der ausfüllenden Lehrkraft	Int. Verhaltensauf.	.098	.369	.196	.061
	Ext. Verhaltensauf.	.195	.605	.162	≤ .001
	R^2 = .058 ($p \leq .001$); f^2 = 0.06; Teststärke 100 %				

Für die Betrachtung der Gruppe der Mädchen liegen gemäß Abbildung 15 etwas geringere Zusammenhänge als bei den Jungen vor. Dies äußert sich auch in einer um über 15 % geringeren Vorhersagekraft des Regressionsmodells hinsichtlich der Einschätzung von Leistungsproblemen (siehe Tabelle 80). Dieser Unterschied verschwindet aber, wenn nur die von der Lehrkraft vergebene Note betrachtet wird. Im Gegensatz zu den Jungen spielt die Prädiktorvariable internalisierende Verhaltensauffälligkeiten in den Regressionsmodellen der Mädchen keine signifikante Rolle. Alles in allem kann damit die Hypothese 10, wonach die Wechselwirkungen zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität je nach Geschlecht unterschiedlich stark ausfallen, nur teilweise beibehalten werden.

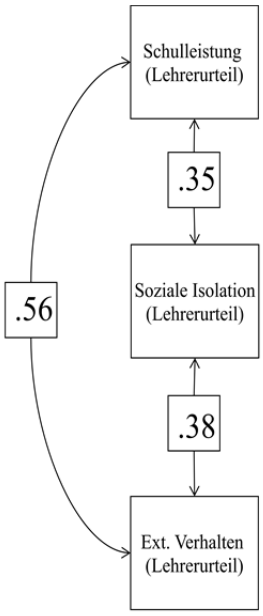

Abbildung 15: Korrelationsstruktur von Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten für Mädchen aus der Perspektive der Lehrkräfte

Tabelle 80: Regressionsanalyse zur Vorhersage von Leistungsproblemen bzw. der Note bei der ausfüllenden Lehrkraft für Mädchen durch internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
BLVL Leistungs-probleme	Int. Verhaltensauf.	.070	.114	.060	.057
	Ext. Verhaltensauf.	.433	.719	.061	≤ .001
	R^2 = .204 ($p \leq .001$); f^2 = 0.26; Teststärke 100 %				
Note bei der ausfüllenden Lehrkraft	Int. Verhaltensauf.	.062	.239	.189	.207
	Ext. Verhaltensauf.	.224	.909	.199	≤ .001
	R^2 = .060 ($p \leq .001$); f^2 = 0.06; Teststärke 100 %				

Auch für das Modell aus Perspektive der Lehrkräfte wurden mittels zweier linearer Regressionsanalysen die Zusammenhänge zwischen Schulleistung, internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten getrennt nach dem Geschlecht der Lehrkräfte berechnet. Wie Tabelle 81 und Tabelle 82 entnommen werden kann, verfügt das Regressionsmodell zur Vorhersage der Einschätzung von Leistungsproblemen bei männlichen Lehrkräften über etwas mehr Aussagekraft als bei weiblichen Lehrkräften, während bei der Betrachtung der tatsächlichen Noten das Gegenteil der Fall ist. Es bewähren sich somit die Annahmen der Hypothese 12, dass unterschiedlichen Wechselwirkungen je nach Geschlecht der Lehrkraft vorliegen.

Tabelle 81: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Note bei männlichen Lehrkräften durch internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
BLVL Leistungs-probleme	Int. Verhaltensauf.	.136	.232	.067	.001
	Ext. Verhaltensauf.	.527	.771	.058	.000
	R^2 = .335 ($p \leq .001$); f^2 = 0.50; Teststärke 100 %				
Note bei der ausfüllenden männlichen Lehrkraft	Int. Verhaltensauf.	.104	.411	.242	.091
	Ext. Verhaltensauf.	.158	.553	.215	.011
	R^2 = .048 (p = .001); f^2 = 0.05; Teststärke 100 %				

Tabelle 82: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Note bei weiblichen Lehrkräften durch internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	Variable	*β*	*B*	*SE B*	*p*
BLVL Leistungsprobleme	Int. Verhaltensauf.	.061	.118	.068	.084
	Ext. Verhaltensauf.	.516	.954	.065	≤ .001
	R^2 = .279 ($p \leq .001$); f^2 = 0.39; Teststärke 100 %				
Note bei der ausfüllenden weiblichen Lehrkraft	Int. Verhaltensauf.	.072	.266	.164	.106
	Ext. Verhaltensauf.	.253	.873	.153	≤ .001
	R^2 = .075 ($p \leq .001$); f^2 = 0.08; Teststärke 100 %				

8.7 Korrelative Betrachtung des Zusammenhang zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität innerhalb der 13 Cluster

Es wurde angenommen, dass die unterschiedlichen Jungentypen verschieden stark ausgeprägte Wechselwirkungen zwischen Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität zeigen. Da die 13 Cluster stark unterschiedliche Schülerzahlen aufwiesen soll im Folgenden rein korrelativ betrachtet werden, ob sich die Wechselwirkungen zwischen selbst wahrgenommener Schuldevianz, selbst wahrgenommener sozialer Isolation und der Schulleistung zwischen den 13 Clustern unterscheiden (siehe Tabelle 83 bis Tabelle 95). Insgesamt zeigen sich nur einzelne signifikante Zusammenhänge. Für die Cluster 2, 3 und 12 findet sich eine positive Korrelation zwischen der selbst eingeschätzten Schuldevianz und der aktuellen Schulleistung (siehe Tabelle 84, Tabelle 85 und Tabelle 94). Darüber hinaus zeigt sich für Cluster 6 ein deutlicher positiver Zusammenhang zwischen Schuldevianz und sozialer Isolation (vergleiche Tabelle 88), während dieser Sachverhalt für Cluster 7 einen negativen Zusammenhang aufweist (vergleiche Tabelle 89). Eine positive Korrelation zwischen der aktuellen Schulleistung und der sozialen Isolation ergibt sich für die Cluster 11 und 13 (siehe Tabelle 93 und Tabelle 95). Die Hypothese 11, wonach die unterschiedlichen Jungentypen verschieden stark ausgeprägte Wechselwirkungen zwischen der Schulleistung, dem Sozialstatus und der Konformität zeigen, kann also beibehalten werden.

Tabelle 83: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 1 („stereotyp feminin“)

Cluster 1	Schuldevianz	Soziale Isolation	Schulleistung
Schuldevianz	1	-.03	.18
Soziale Isolation		1	.14*
Schulleistung			1

Anmerkungen: * Signifikanz auf dem Niveau von .05 (zweiseitig)

Tabelle 84: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 2 („modern-frech feminin“)

Cluster 2	Schuldevianz	Soziale Isolation	Schulleistung
Schuldevianz	1	-.03	.26*
Soziale Isolation		1	.02
Schulleistung			1

Anmerkungen: * Signifikanz auf dem Niveau von .05 (zweiseitig)

Tabelle 85: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 3 („zurückhaltend-passiv feminin“)

Cluster 3	Schuldevianz	Soziale Isolation	Schulleistung
Schuldevianz	1	-.09	.24*
Soziale Isolation		1	.02
Schulleistung			1

Anmerkungen: * Signifikanz auf dem Niveau von .05 (zweiseitig)

Tabelle 86: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 4 („verbal-auffällig feminin“)

Cluster 4	Schuldevianz	Soziale Isolation	Schulleistung
Schuldevianz	1	-.05	.09
Soziale Isolation		1	.08
Schulleistung			1

Tabelle 87: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 5 („stereotyp maskulin“)

Cluster 5	Schuldevianz	Soziale Isolation	Schulleistung
Schuldevianz	1	-.07	.12
Soziale Isolation		1	.11
Schulleistung			1

Tabelle 88: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 6 („androgyn-auffällig“)

Cluster 6	Schuldevianz	Soziale Isolation	Schulleistung
Schuldevianz	1	.57*	.04
Soziale Isolation		1	-.46
Schulleistung			1

Anmerkungen: * Signifikanz auf dem Niveau von .05 (zweiseitig)

Tabelle 89: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 7 („generell auffällig maskulin“)

Cluster 7	Schuldevianz	Soziale Isolation	Schulleistung
Schuldevianz	1	-.22*	.08
Soziale Isolation		1	.03
Schulleistung			1

Anmerkungen: * Signifikanz auf dem Niveau von .05 (zweiseitig)

Tabelle 90: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 8 („unsportlich-maskulin“)

Cluster 8	Schuldevianz	Soziale Isolation	Schulleistung
Schuldevianz	1	-.01	-.22
Soziale Isolation		1	.13
Schulleistung			1

Tabelle 91: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 9 („sportlich-androgyn“)

Cluster 9	Schuldevianz	Soziale Isolation	Schulleistung
Schuldevianz	1	.16	.17
Soziale Isolation		1	.16
Schulleistung			1

Tabelle 92: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 10 („sozial positiv-androgyn“)

Cluster 10	Schuldevianz	Soziale Isolation	Schulleistung
Schuldevianz	1	-.26	-.15
Soziale Isolation		1	.08
Schulleistung			1

Tabelle 93: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 11 („undifferenziert“)

Cluster 11	Schuldevianz	Soziale Isolation	Schulleistung
Schuldevianz	1	-.11	.12
Soziale Isolation		1	.24*
Schulleistung			1

Anmerkungen: * Signifikanz auf dem Niveau von .05 (zweiseitig)

Tabelle 94: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 12 („ruhig-maskulin“)

Cluster 12	Schuldevianz	Soziale Isolation	Schulleistung
Schuldevianz	1	.02	.28*
Soziale Isolation		1	.05
Schulleistung			1

Anmerkungen: * Signifikanz auf dem Niveau von .05 (zweiseitig)

Tabelle 95: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 13 („hypermaskulin“)

Cluster 13	Schuldevianz	Soziale Isolation	Schulleistung
Schuldevianz	1	.04	.23
Soziale Isolation		1	.48*
Schulleistung			1

Anmerkungen: * Signifikanz auf dem Niveau von .05 (zweiseitig)

8.8 Entwicklung über das Alter

Nach den Annahmen der Gender-Intensification Hypothesis ist mit einer Zunahme des geschlechtstypischen Verhaltens während der Pubertät zu rechnen. Da die Voraussetzungen für eine mehrfaktorielle Varianzanalyse nicht erfüllt waren, wurden zur Prüfung dieser Annahme non-parametrische Verfahren (jeweils Kruskal-Wallis-Tests) berechnet. Nachdem fünf Testungen (einseitig) absolviert wurden, erfolgte eine Bonferroni-Korrektur, die ein Alpha-Niveau von .02 erbrachte.

Tabelle 96: Altersentwicklung der fünf Faktoren des IKGV

Faktor…	Chi-Quadrat-Wert	*df*	*p*
Sportlich-wettbewerbsorientiert	18.78	5	.002
Aggressiv-prahlerisch	25.71	5	≤ .001
Verbal-provokativ	35.91	5	≤ .001
Altruistisch-maskulin	23.60	5	≤ .001
Betont unweiblich	13.08	5	.023

Alle fünf Faktoren zeigen signifikante Unterschiede, so dass man von einer signifikanten Entwicklung hinsichtlich des Alters ausgehen kann (siehe Tabelle 96). Als Post-Hoc-Test wurde der Mann-Whitney-U-Test verwendet, der aber jeweils nur paarweise durchgeführt werden kann. Für die sechs Altersgruppen (Alter von 12-17 Jahren) waren demnach 15 Einzeltests nötig. Das Alpha-Niveau wurde dementsprechend folgendermaßen justiert: 0,5 * 2 (einseitiger Test) / 15 = .006.

Für den Faktor „sportlich-wettbewerbsorientierte Selbstinszenierung“ zeigen die Post-Hoc-Tests zwischen folgenden Altersgruppen signifikante Unterschiede an:

12-Jährige < 15-Jährige (U = 12431.00, p = .005)

12-Jährige < 16-Jährige (U = 3796.50, $p \leq .001$)

13-Jährige < 16-Jährige (U = 19735.00, p = .003)

Beim Faktor „aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung“ liegen folgende signifikante Altersunterschiede vor:

12-Jährige < 15-Jährige (U = 12639.50, p = .006)

12-Jährige < 16-Jährige (U = 3802.00, $p \leq .001$)

13-Jährige < 16-Jährige (U = 18535.50, $p \leq .001$)

14-Jährige < 16-Jährige (U = 22633.50, p = .001)

15-Jährige < 16-Jährige (U = 19745.50, p = .003)

„Verbal-provokative Selbstinszenierungen“ unterscheiden sich den Ergebnissen der Post-Hoc-Tests zu Folge bei diesen Altersgruppen:

12-Jährige < 16-Jährige (U = 3491.00, $p \leq .001$)

13-Jährige < 16-Jährige (U = 16671.00, $p \leq .001$)

14-Jährige < 16-Jährige (U = 21365.50, $p \leq .001$)

15-Jährige < 16-Jährige (U = 18077.50, $p \leq .001$)

Für den Faktor „altruistisch-maskuline Selbstinszenierung“ erwiesen sich folgenden Unterschiede als statistisch signifikant:

12-Jährige < 16-Jährige (U = 4229.50, p = .001)

13-Jährige < 16-Jährige (U = 18137.00, $p \leq .001$)

14-Jährige < 16-Jährige (U = 23510.50, p = .005)

Beim Faktor „Verbal-provokative Selbstinszenierung“ ergab der Kruskal-Wallis-Test zwar einen signifikanten Unterschied, die anschließenden Post-Hoc-Tests zeigten aber keinen signifikanter Unterschied zwischen zwei Altersgruppen.

Alle signifikanten Unterschiede zeigen demnach eine Zunahme dahingehend, dass diese Verhaltenstendenzen mit dem Alter vermehrt angegeben werden. Für vier von fünf Faktoren finden sich signifikante Unterschiede, die anzeigen, dass diese Verhaltenstendenzen im Alter von 16 Jahren häufiger gezeigt werden als im Alter von 12 Jahren.

Der altersbedingte Entwicklungsverlauf wurde mit derselben Methodik auch nur für die Gruppe der Jungen betrachtet. Das Alpha-Niveau für den Kruskal-Wallis-Test liegt auch hier bei .02.

Tabelle 97: Altersentwicklung der fünf Faktoren des IKGV (nur Jungen)

Faktor…	Chi-Quadrat-Wert	*df*	*p*
Sportlich-wettbewerbsorientiert	8.98	5	.110
Aggressiv-prahlerisch	19.22	5	.002
Verbal-provokativ	30.47	5	≤ .001
Altruistisch-maskulin	13.60	5	.018
Betont unweiblich	9.17	5	.102

Drei Faktoren erreichen das Signifikanzniveau, so dass man bei diesen von einem signifikanten Unterschied hinsichtlich des Alters ausgehen kann (vergleiche Tabelle 97). Als Post-Hoc-Tests für die sechs Altersgruppen (Alter von 12-17 Jahren) wurden erneut multiple Mann-Whitney-U-Tests verwendet, wobei das Alpha-Niveau wiederum .006 betrug. Signifikante Unterschiede zwischen mindestens zwei Altersgruppen fanden sich für die Faktoren „aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung“ und „verbal-provokative Selbstinszenierung“.

Der Faktor „aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung“ ergab für folgende Altersgruppen signifikante Unterschiede:

13-Jährige < 16-Jährige (U = 3613.00, $p \leq .001$)

14-Jährige < 16-Jährige (U = 4870.00, p = .002)

„Verbal-provokative Selbstinszenierungen“ unterscheiden sich den Ergebnissen der Post-Hoc-Tests zu Folge bei diesen Altersgruppen:

12-Jährige < 16-Jährige (U = 590.00, p = .005)

13-Jährige < 15-Jährige (U = 9039.50, p = .005)

13-Jährige < 16-Jährige (U = 3130.50, $p \leq .001$)

14-Jährige < 16-Jährige (U = 4136.50, $p \leq .001$)

Alle signifikanten Unterschiede zeigen auch bei den Jungen eine Zunahme dahingehend, dass diese Verhaltensweisen mit dem Alter vermehrt angegeben werden. Für den Faktor „altruistuisch-maskuline Selbstinszenierung“ hatte der Kruskal-Wallis-Test zwar einen signifikanten Unterschied angezeigt, es wurde jedoch bei keinem Post-Hoc-Test ein signifikanter Unterschied zwischen zwei Altersgruppen festgestellt.

Analog zum Vorgehen für die Jungen erfolgten entsprechende Signifikanzprüfungen auch nur für die Gruppe der Mädchen. Auch hier beträgt das Alpha-Niveau für den Kruskal-Wallis-Test .02.

Tabelle 98: Altersentwicklung der fünf Faktoren des IKGV (nur Mädchen)

Faktor…	Chi-Quadrat-Wert	*df*	*p*
Sportlich-wettbewerbsorientiert	2.71	5	.745
Aggressiv-prahlerisch	1.74	5	.883
Verbal-provokativ	8.45	5	.133
Altruistisch-maskulin	18.94	5	.002
Betont unweiblich	15.38	5	.009

Wie Tabelle 98 zu entnehmen ist, erreichen die Faktoren altruistisch-maskuline und betonte unweibliche Selbstinszenierung das Signifikanzniveau, so dass man bei ihnen von einem signifikanten Unterschied hinsichtlich des Alters ausgehen kann. Als Post-Hoc-Test wurden ebenfalls multiple Mann-Whitney-U-Tests auf einem justierten Alpha-Niveau von .006 verwendet.

Für den Faktor „altruistisch-maskuline Selbstinszenierung“ erwiesen sich die folgenden Unterschiede als statistisch signifikant:

12-Jährige > 13-Jährige (U = 4944.50, p = .006)

13-Jährige < 17-Jährige (U = 618.50, p = .001)

14-Jährige < 17-Jährige (U = 823.50, p = .004)

15-Jährige < 17-Jährige (U = 688.00, p = .003)

Die Häufigkeit von Verhaltenstendenzen des Faktors altruistisch-maskuline Selbstinszenierung ist demnach bei 13 Jahre alten Mädchen signifikant geringer als bei 12-jährigen Mädchen, während 17-jährige Mädchen dieses Verhalten signifikant häufiger zeigen als Mädchen im Alter von 13 bis 15 Jahren.

Beim Faktor „verbal-provokative Selbstinszenierung“ ergaben die Post-Hoc-Tests einen signifikanter Unterschied zwischen zwei Altersgruppen:

12-Jährige < 13-Jährige (U = 4941.00, p = .006)

Für die betont unweibliche Selbstinszenierung lässt sich also bei 13 Jahre alten Mädchen ein signifikant höherer Wert als bei 12 Jahre alten Mädchen feststellen. Zusammen mit den Ergebnissen der Jungen kann somit die Hypothese 14, derzufolge das geschlechtstypische Verhalten mit dem Alter zunehmende Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sollte, nur teilweise aufrechterhalten werden.

9 Diskussion

9.1 Bewertung des IKGV

Eines der zentralen Ziele der vorliegenden Untersuchung war die Entwicklung eines Instruments zur Erfassung geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen (IKGV). Hierzu wurde eine Zufallsstichprobe von insgesamt 1393 Versuchspersonen aus 56 bayerischen Realschulen (Klassen 7 bis 9) befragt. Es konnten fünf Faktoren geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen identifiziert werden. Die endgültige Version des Fragebogens zeigt dabei gute Fit-Indizes. Auch die Reliabilitäten der Teilskalen sind durchweg zufriedenstellend, ebenso die Interitemkorrelationen. Erwartungsgemäß zeigen sich Interkorrelationen zwischen den Teilskalen und dort, wo sie nicht vorhanden sind (beispielsweise zwischen altruistuisch-maskuliner und aggressiv-prahlerischer Selbstinszenierung), unterstreichen sie die inhaltliche Bedeutung der Teilskalen. Als nächsten Schritt gilt es den Fragebogen an einer weiteren Stichprobe zu testen und anschließend einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zu unterziehen. Die aktuelle Version mit insgesamt 43 Items erlaubt noch Verkürzungen, insbesondere bei der Teilskala „betont unweibliche Selbstinszenierung“. Obwohl bei der Fragebogenkonstruktion vergleichsweise strenge Eliminationskriterien angewendet wurden, entspricht die Reduzierung der allerersten Itemsammlung von 236 Items auf letztlich 43 Items ziemlich genau dem nach Fabrigar et al. (1999, S. 273) zu erwartenden Prozentsatz von mindestens 75-80 % eliminierter Items.

Tabelle 99: Überblick über die fünf Faktoren des IKGV

Faktor	Zahl Items	α	Interitem-korrelation	Aufgeklärte Varianz
Betont unweiblich	17	.87	.29	12.16 %
Sportlich-wettbewerbsorientiert	6	.76	.34	5.71 %
Aggressiv-prahlerisch	8	.74	.27	9.22 %
Altruistisch-maskulin	6	.74	.32	6.79 %
Verbal-provokativ	6	.81	.42	7.77 %
∑	43	.91	.29	48.40 %

Die Varianzaufklärung von insgesamt 48.40 % kann als zufriedenstellend betrachtet werden. In Tabelle 99 findet sich ein Überblick über die Aufklärung der fünf Faktoren. Die Varianzaufklärung der einzelnen Faktoren kann bei einer obliquen Rotation inhaltlich nur im Sinne eines Gewichtungsfaktors verstanden werden. Demzufolge zeigt sich der Faktor „betont unweibliche Selbstinszenierung“ als der einflussreichste Faktor. Dies bestätigt sowohl ethnographische als auch quantitativ-empirische Befunde, wonach es Jugendlichen (und insbesondere Jungen) in der Altersstufe der 12- bis 17-Jährigen besonders wichtig ist, sich gegen das andere Geschlecht abzugrenzen (Glick & Hilt, 2000, S. 252; van Houtte, 2004, S. 161). Jungen definieren sich in manchen Altersgruppen überdeutlich als „Nicht-Mädchen“. Dies bestätigt auch die außergewöhnlich hohe Effektstärke (d = - 2.48), die der Vergleich zwischen Jungen und Mädchen auf dieser Skala ergibt. Auch hinsichtlich des Unterschieds zwischen Jungen und Mädchen ist dieser Faktor der Faktor mit der deutlichsten Differenz.

„Aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung“ ist der Faktor mit der zweitgrößten Varianzaufklärung und liegt hinsichtlich der Differenz zwischen Jungen und Mädchen an dritter Stelle. In diesem Faktor sammeln sich neben Items, die konkrete aggressive Verhaltensweisen abfragen, auch Items, die negative Aspekte stereotyp männlicher Verhaltensweisen beschreiben. Es fließen hier gewisse dissoziale Tendenzen mit ein, ebenso eine nach außen hin offensive Selbstdarstellung durch stereotyp männliche Verhaltenstendenzen. Dieser Faktor lässt sich theoretisch durch eine äußert hohe Zahl an Untersuchungen zum Thema Gewalt in der Adoleszenz, insbesondere bei Jungen, begründen.

Den drittgrößten Anteil an der Varianzaufklärung nimmt der Faktor „verbal-provokative Selbstinszenierung“ ein, der den geringsten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen zeigt. Allerdings kennzeichnet die Effektstärke von d = - 0.77 immer noch eine beachtliche Differenz. Sich als verbal durchsetzungsfähig (auch im Schulkontext) zu zeigen, spielt für Jungen schon in der Grundschule eine bedeutende Rolle (Petillon, 1993, S. 111). Dass bei diesem Faktor der Durchsetzungsaspekt explizit mitspielt zeigt die vergleichsweise deutliche Interkorrelation mit dem Faktor „sportlich-wettbewerbsorientierte Selbstinszenierung“. Der Faktor „verbal-provokative Selbstinszenierung“ enthält vorwiegend negativ konnotierte Items, was sich daran zeigt, dass er mit .59 mit einem männlich-negativen Geschlechtsrollenselbskonzept, erhoben nach Krahè et al. (2007), korreliert.

Der Faktor „altruistuisch-maskuline Selbstinszenierung“ zeigt den zweitdeutlichsten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen und die viertgrößte Varianzaufklärung. Inhaltlich ist dieser Faktor eine Art Gegenstück zum Faktor „aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung“. Hier sammeln sich Items, die positiv besetzte Aspekte stereotyp männlichen Verhaltens beschreiben. Dabei nehmen zwei Items einen Bezug auf das Verhältnis zu Mädchen, und zwar zum einen diese zu beschützen und zum anderen Respekt vor ihnen zu zeigen.

„Sportlich-wettbewerbsorientierte Selbstinszenierung“ zeigt schließlich den fünftgrößten Anteil an der Varianzaufklärung und die viertgrößte Geschlechterdifferenz, die aber angesichts einer Effektstärke von *d* = - 1.29 immer noch als groß zu bewerten ist. Sport nimmt im Leben der Jugendlichen insbesondere für Jungen eine bedeutende Rolle ein. So hat die sportliche Betätigung für den sozialen Status beider Geschlechter eine große Relevanz – für Jungen sogar eine deutlich herausragende Relevanz (Suitor & Reavis, 1995, S. 269). Dies zeigt sich auch im Freizeitverhalten der beiden Geschlechter (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2010, S. 9).

Die Lösung mit fünf Faktoren hat sich gegenüber Lösungen mit einer anderen Faktorenzahl in mehrfacher Hinsicht als überlegen erwiesen. Sie zeigt einen sehr guten Goodness-of-Fit-Index (GFI) und auch der standardisierte RSMR-Wert kann als gut bewertet werden. Auch die Ergebnisse der klassischen Parallelananlyse nach Horn (1965) sprechen für fünf Faktoren, ebenso die Ergebnisse der neueren Implementation der Parallelananlyse (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011). Alternative Lösungen mit einer anderen Faktorenzahl zeigen entweder unakzeptable Fit-Indizes (die beiden Lösungen mit einem beziehungsweise drei Faktoren) oder enthalten Faktoren mit weniger als drei Items (Lösung mit neun Faktoren). Die Werte der einzelnen Faktoren für die Varianzaufklärung nach der Rotation (vergleiche Tabelle 99) sprechen insgesamt deutlich für eine Multifaktorialität, da sich die gefundenen Faktoren nur in sehr begrenztem Ausmaß hinsichtlich ihrer Varianzaufklärung unterscheiden und somit von ihrer Bedeutung her eher in einer Reihe anzusiedeln sind.

Alle fünf Faktoren weisen hinsichtlich der Mittelwerte signifikante Geschlechtsunterschiede auf. Angesichts der relativ großen Stichprobe sind solche signifikanten Unterschiede jedoch wenig überraschend. Insbesondere die teils sehr großen Effektstärken unterstreichen aber deutlich, dass die Konstruktvalidierung hinsichtlich eines Geschlechterunterschiedes als sehr gelungen betrachtet werden kann. Es finden sich zudem signifikante Zusammenhänge der fünf Faktoren zum Geschlechtsrollenselbstkonzept, das nach Krahè et al. (2007) erhoben wurde. Dieses Instrumentarium umfasst die Selbstzuschreibung von positiven und negativen Eigenschaften. Die Korrelationen der fünf Faktoren mit den weiblichen und negativen Eigenschaften weisen dabei in die inhaltlich erwartbaren Richtungen.

Die Faktoren des IKGV zeigen zwar signifikante Zusammenhänge zur Selbsttäuschung und Fremdtäuschung erhoben nach Winkler et al. (2006), die Zusammenhänge zur Selbsttäuschung sind allerdings sehr gering ausgeprägt. Die Korrelationen mit der Fremdtäuschung erreichen dagegen stellenweise den mittleren Bereich. Dies verdeutlicht, dass die im IKGV angesprochenen Verhaltenstendenzen zur Selbstdarstellung verwendet werden. Die Beantwortung des IKGV wird demnach von Aspekten der sozialen Erwünschtheit beeinflusst. Dass die Korrelationen mit der Fremdtäuschung bei den Faktoren „aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung“ und „verbal-provokative Selbstinszenierung“ am höchsten ausfallen, ist wenig verwunderlich. Zahlreiche Items dieser beiden Faktoren enthalten sozial negativ

konnotierte Verhaltensweisen, was die Zusammenhänge zumindest zum Teil erklären dürfte. Zudem enthalten diese Faktoren vorwiegend stereotyp männliche Verhaltensweisen. Es existieren empirische Hinweise, wonach das weibliche Stereotyp insgesamt etwas positiver beurteilt wird als das männliche Stereotyp (Eagly, 1995, S. 155). Die Zusammenhänge der fünf Faktoren mit der Fremdtäuschung sind jedoch bei der Interpretation zu berücksichtigen. Die Kombination aus geringer Korrelation mit der Selbsttäuschung und mittlerer Korrelation mit der Fremdtäuschung prädestiniert den IKGV für eine Verwendung im Kontext der Selbstbeurteilung. Um die Eignung des IKGV für die Fremdbeurteilung sicherzustellen, wäre es sinnvoll bei einer Verkürzung des Instruments die Zusammenhänge zur Fremdtäuschung zu berücksichtigen. Es müssten dann die Items, die am deutlichsten von der sozialen Erwünschtheit beeinflusst werden, entfernt werden.

Mit 43 Items ist der IKGV bereits in seiner aktuellen Version ökonomisch genug, um in zukünftigen Untersuchungen im Schulkontext als ergänzendes Instrumentarium eingesetzt zu werden. Zahlreiche Aspekte, über die aktuell nur ein Geschlechtsunterschied bekannt ist, könnten dadurch differenzierter betrachtet werden. Beispielsweise, welchen Beitrag geschlechtstypische Verhaltenstendenzen zur Erklärung von Geschlechtsdifferenzen im Lernverhalten (z.B. aufgewendete Hausaufgabenzeit) liefern.

9.2 Überblick über die Ergebnisse der Hyothesentestung

Tabelle 100: Überblick über die Ergebnisse der Hypothesentestung

	Hypothese	Ergebnis	Anmerkungen
H 1	Mädchen weisen eine bessere Schulleistung als Jungen auf.	bestätigt	
H 1.1	Mädchen erhalten im Fach Deutsch bessere Noten als Jungen.	bestätigt	
H 1.2	Mädchen erhalten im Fach Englisch bessere Noten als Jungen.	bestätigt	
H 1.3	Jungen erhalten im Fach Mathematik bessere Noten als Mädchen.	nicht bestätigt	
H 1.4	Mädchen erreichen einen besseren Notenschnitt als Jungen.	bestätigt	
H 2	Jungen weisen hinsichtlich der Klassenwiederholungen Nachteile gegenüber den Mädchen auf.	bestätigt	

H 2.1	Jungen haben häufiger als Mädchen eine Klasse wiederholt.	bestätigt	
H 2.2	Jungen wird von den Lehrkräften im Vergleich zu Mädchen ein erhöhtes Versetzungsrisiko bescheinigt.	bestätigt	
H 3	Jungen zeigen mehr Verhaltensauffälligkeiten als Mädchen.	bestätigt	
H 3.1	Jungen zeigen häufiger schuldeviantes Verhalten als Mädchen.	bestätigt	
H 3.2	Jungen zeigen mehr externalisierende Verhaltensauffälligkeiten als Mädchen.	bestätigt	
H 3.3	Jungen zeigen mehr Leistungsprobleme als Mädchen.	bestätigt	
H 3.4	Mädchen zeigen mehr internalisierende Verhaltensauffälligkeiten als Jungen.	teilweise bestätigt	keine Unterschiede im Urteil der Lehrkräfte
H 4	Jungen lassen sich hinsichtlich geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen in verschiedene Typen differenzieren.	bestätigt	
H 5	Jungen und Mädchen äußern ein unterschiedliches Ausmaß an geschlechtstypischen Verhaltenstendenzen.	bestätigt	
H 6	Jungen und Mädchen verteilen sich unterschiedlich auf die anhand geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen gebildeten Schülertypen.	bestätigt	
H 7	Das von den Lehrkräften eingeschätzte ideale geschlechtstypische Verhalten unterscheidet sich für Jungen und Mädchen.	bestätigt	
H 8	Eine fehlende Passung zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte und dem geschlechtstypischen Verhalten der Schüler zeigt einen Zusammenhang zu Schulleistungsvariablen.	nicht bestätigt	lediglich sehr kleine Einflüsse auf Noten die nicht von der ausfüllenden Lehrkraft vergeben wurden

H 9	Es lässt sich eine Wechselwirkung zwischen Schulleistung, Sozialstatus und wahrgenommenen externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten feststellen.	teilweise bestätigt	
H 10	Die Wechselwirkungen zwischen Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität fallen je nach Geschlecht des Schülers unterschiedlich stark aus.	teilweise bestätigt	nur ein Teil der ursprünglichen Annahmen wurde bestätigt
H 11	Für die anhand geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen gebildeten Schülertypen zeigen sich unterschiedlich stark ausgeprägte Wechselwirkungen zwischen Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität.	(bestätigt)	rein korrelative Herangehensweise
H 12	Die Wechselwirkungen zwischen Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität fallen für weibliche und männliche Lehrkräfte unterschiedlich aus.	bestätigt	
H 13	Die Erwartungen an das ideale geschlechtstypische Verhalten eines Schülers fallen für weibliche und männliche Lehrkräfte unterschiedlich aus.	nicht bestätigt	
H 14	Hinsichtlich des geschlechtstypischen Verhaltens zeigen sich mit dem Alter zunehmende Unterschiede zwischen den Geschlechtern.	teilweise bestätigt	

9.3 Diskussion der Hypothesen

9.3.1 Schulleistung

H 1 Mädchen weisen eine bessere Schulleistung als Jungen auf.

H 1.1 Mädchen erhalten im Fach Deutsch bessere Noten als Jungen.

H 1.2 Mädchen erhalten im Fach Englisch bessere Noten als Jungen.

H 1.3 Jungen erhalten im Fach Mathematik bessere Noten als Mädchen.

H 1.4 Mädchen erhalten insgesamt bessere Schulnoten als Jungen.

Auch an den bayerischen Realschulen zeigen sich die deutschlandweit beobachtbaren Notenunterschiede zwischen Jungen und Mädchen, dahingehend dass Mädchen insgesamt einen signifikant besseren Notenschnitt aufweisen. Innerhalb der Einzelfächer Deutsch und Englisch offenbaren sich dabei signifikante Vorsprünge der Mädchen, während die beiden Geschlechter im Fach Mathematik gleichauf liegen. Damit liefert die vorliegende Untersuchung eine Datenlage parallel zur Studie von Hadjar und Lupatsch (2010, S. 612). Die Ergebnisse lassen sich auch gut in das Fazit von Diefenbach (2008, S. 95) einordnen, die in einem Überblick über den Forschungsstand zu dem Schluss kommt, Jungen könnten in der Sekundarstufe den aus der Grundschulzeit vorliegenden Vorsprung in Mathematik und Naturwissenschaften nicht ausbauen.

Wenig überraschend ist das Vorliegen signifikanter Notenunterschiede im Fach Deutsch, erreichen Mädchen doch in Untersuchungen in diesem Altersbereich entsprechend höhere Kompetenzwerte (Helbig, 2010b, S. 102; Lehmann, Hunger, Ivanov & Gänsfuß, 2004, S. 128). Umgekehrt zeigen Jungen aber in anderen Studien in Mathematik sogar noch ausgeprägtere Kompetenzvorsprünge (Lehmann et al., 2004, S. 130), die Noten der beiden Geschlechter weisen dagegen im Datenmaterial der vorliegenden Arbeit keinen signifikanten Unterschied auf. Eine Diskrepanz zwischen Kompetenzen und Zensuren im Fach Mathematik wird von zahlreichen Untersuchungen im deutschsprachigen Forschungsraum berichtet (Blossfeld et al., 2009, S. 103; Diefenbach, 2007, S. 104; Helbig, 2010b, S. 102; Steinmayr & Spinath, 2008, S. 197; Zirngibl, 2004, S. 59). Ergänzend hierzu wurden in der vorliegenden Untersuchung Einflüsse leistungsferner Faktoren (wie z.B. konformen Verhaltens) auf die Notengebung im Fach Mathematik festgestellt.

Die beobachteten Notenunterschiede im Fach Englisch entsprechen dagegen dem andernorts festgestellten Kompetenzvorsprung der Mädchen (Lehmann et al., 2004, S. 133). Möglicherweise reflektieren die in der vorliegenden Arbeit gefundenen Resultate, wonach die Noten mit zunehmender Klassenstufe für beide Geschlechter signifikant besser werden, den von Lehmann et al. (2004, S. 134) festgestellten Kompetenzzuwachs im Fach Englisch im Altersbereich zwischen der 7. und der 9. Klasse.

Betrachtet man in der vorliegenden Untersuchung die Noten im Vorjahreszeugnis so zeigen sich interessanterweise sowohl hinsichtlich des Geschlechtsunterschiedes als auch des Gesamtmittelwertes kaum Variationen zur aktuellen Note. Insbesondere die Mittelwerte über alle sechs Notenangeben und die Mittelwerte über die drei aktuellen Notenangaben unterscheiden sich nahezu überhaupt nicht. Möglicherweise zeigt sich darin, dass eine Notengebung nach der Gaußschen Normalverteilung weit verbreitet ist. Der aktuelle Notenschnitt und der Notenschnitt des Vorjahres korrelieren mit $r = .67$. Eine hohe Stabilität der Schulnoten über die Jahrgangsstufen hinweg zeigte

sich auch bei Helmke (1997a, S. 272) und (nicht ganz so deutlich ausgeprägt) bei Roeder (1997, S. 414). Dieser Zusammenhang fällt in der vorliegenden Arbeit aber für Jungen (r = .54) schwächer aus als für Mädchen (r = .74). Es bleibt offen, worin dieser Geschlechtsunterschied begründet ist und welche Bedeutung er hat. Dieser Befund sollte in weiteren Untersuchungen detaillierter betrachtet werden.

9.3.2 Klassenwiederholung

H 2 Jungen weisen hinsichtlich der Klassenwiederholungen Nachteile gegenüber den Mädchen auf.

H 2.1 Jungen haben häufiger als Mädchen eine Klasse wiederholt.

H 2.2 Jungen wird von den Lehkräften im Vergleich zu Mädchen ein erhöhtes Versetzungsrisiko bescheinigt.

Aus der untersuchten Zufallsstichprobe haben signifikant mehr Jungen als Mädchen bereits einmal eine Klasse wiederholt: Während dies auf 28 % der Jungen zutrifft, sind „nur“ 23 % der Mädchen davon betroffen. Damit konnten die Forschungsbefunde zur überproportionalen Klassenwiederholung von Jungen (Überblick bei Diefenbach, 2008, S. 95) bestätigt werden. Geschlechtsübergreifend ist die Zahl der Wiederholer mit insgesamt 25 % der Schülerschaft sehr hoch – insbesondere vor dem Hintergrund, dass alle hier untersuchten Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn noch mindestens einmal von einer Klassenwiederholung betroffen sein könnten. Auch für das laufende Schuljahr schätzen die Lehrkräfte die Gefahr einer Klassenwiederholung bei den Jungen signifikant höher ein. Ein Fünftel der Jungen ist nach diesen Einschätzungen versetzungsgefährdet. Bezogen auf die gesamte Schülerschaft sind es 16.3 % Prozent, denen eine Klassenwiederholung droht. Diese hohe Anzahl dürfte eine entsprechende Belastung des Unterrichtsgeschehens und der Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Schülern zur Folge haben. Jungen sind von solchen negativen Folgen überproportional häufig betroffen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Entscheidung für oder gegen eine Klassenwiederholung maßgeblich von leistungsfremden Aspekten beeinflusst wird (Arnhold & Bellenberg, 2006, S. 39). Zudem erweist sich die Maßnahme der Klassenwiederholung in schulischer Hinsicht in der Regel als wirkungslos (Bless et al., 2004, S. 41; Arnhold & Bellenberg, 2006, S. 39). Nimmt man darüber hinaus auch sozio-emotionale Aspekte mit in die Betrachtung auf, so überwiegen sogar die negativen Effekte (Bless et al., 2004, S. 41). Bless et al. (2004, S. 138) raten angesichts ihrer Untersuchungsergebnisse dazu, Klassenwiederholungen nur in Ausnahefällen anzuwenden. Dies würde auch zu einer Verringerung der Bildungsnachteile von Jungen führen.

9.3.3 Schulverhalten

H 3 Jungen zeigen mehr Verhaltensäuffälligkeiten als Mädchen.

H 3.1 Jungen zeigen häufiger schuldeviantes Verhalten als Mädchen.

H 3.2 Jungen zeigen mehr externalisierende Verhaltensauffälligkeiten als Mädchen.

H 3.3 Jungen zeigen mehr Leistungsprobleme als Mädchen.

H 3.4 Mädchen zeigen mehr internalisierende Verhaltensauffälligkeiten als Jungen.

Insgesamt produzieren Jungen hypothesengemäß signifikant mehr Verhaltensauffälligkeiten als Mädchen, dies bestätigt sich sowohl im eigenen Urteil als auch in der Fremdbeurteilung durch die Lehrkräfte. Dabei erhärten sich die gängigen Forschungsbefunde, wonach sich Jungen mehr externalisierende und sich Mädchen mehr internalisierende Verhaltensauffälligkeiten zuschreiben, auch in der vorliegenden Untersuchung. Im Urteil der Lehrkräfte zeigt sich die vermehrte Auffälligkeit der Jungen aber nur für externalisierende Verhaltensauffälligkeiten und Leistungsprobleme, während bei internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten von den Lehrkräften kein Geschlechtsunterschied festgestellt wird. Inwieweit dies damit begründbar ist, dass sich internalisierende Verhaltensauffälligkeiten möglicherweise weniger deutlich im Schulkontext manifestieren oder dass diese Zuschreibungen durch geschlechterstereotype Erwartungen beeinflusst werden, muss an dieser Stelle offen bleiben. Was die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte in Bezug auf Persönlichkeitseigenschaften betrifft, konnten Urhahne, Chao, Florineth, Luttenberger und Paechter (2011, S. 168) nur geringe Zusammenhänge zwischen den Selbstangaben der Schüler und den Urteilen der Lehrkräfte entdecken. Da im vorliegenden Falle aber in der Schule beobachtbares Verhalten abgefragt wurde, ist zumindest von einer etwas höheren diagnostischen Fähigkeit in diesen Domänen auszugehen. Dies zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung darin, dass die Zusammenhänge zwischen dem Selbstbild und den Lehrkraftangaben für externalisierende Verhaltensauffälligkeiten und Leistungsprobleme im mittleren Bereich liegen. Für internaliserende Verhaltensauffälligkeiten bewegen sie sich dagegen auf Höhe der Resultate von Urhahne et al. (2011, S. 168). In der Summe bestätigen diese Ergebnisse somit die Befunde von Berg und Tisdale (2004, S. 35). Schulisches Fehlverhalten betrifft in nahezu allen Untersuchungen eher Jungen als Mädchen (Überblick bei Ittel, Kuhl & Hess, 2006), dies gilt insbesondere dann, wenn Aspekte wie physische Gewalt oder Vandalismus im Schulkontext erhoben werden (Meier, 2004, S. 165). Im Gegensatz zu anderen Erhebungen (z.B. Meier, 2004, S. 176; Popp, 2002, S. 127) offenbarte sich in der vorliegenden

Untersuchung aber keine altersbedingte Entwicklung bei den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und den schuldevianten Verhaltensweisen.

Die Frage, ob eine Beratung oder Behandlung nötig wäre, wird von den Lehrkräften bei knapp 7 % der Schülerschaft bejaht. Es ergibt sich eine signifikante Geschlechtsdifferenz dahingehend, dass dies bei jedem zehnten Jungen und jedem zwanzigsten Mädchen angegeben wird. Die Einschätzung des Beratungsbedarfes fällt in der vorliegenden Stichprobe deutlich moderater aus als bei Berg und Tisdale (2004, S. 2), wo ein Viertel der Jungen und ein gutes Zehntel der Mädchen als behandlungsbedürftig betrachtet wurde. Dies erklärt sich vermutlich durch die Tatsache, dass bei Berg und Tisdale (2004) Grundschullehrkräfte befragt wurden und dass ein Teil der als behandlungsbedürftig eingestuften Kinder als Jugendliche Förderschulen besuchen oder auf der Hauptschule verblieben ist beziehungsweise den Selektionsmechanismen der Realschule nicht stand gehalten hat. Was den grundsätzlichen Unterschied zwischen den Geschlechtern betrifft, so fand sich auch bei Berg und Tisdale (2004, S. 32) die in dieser Untersuchung beobachtete Einschätzung der Lehrkräfte, wonach Jungen im Vergleich zu Mädchen einen doppelt so hohen Beratungsbedarf haben.

9.3.4 Geschlechtsanteil innerhalb der Cluster

H 4 Jungen lassen sich hinsichtlich geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen in verschiedene Typen differenzieren.

H 6 Jungen und Mädchen verteilen sich unterschiedlich auf die anhand geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen gebildeten Schülertypen.

Entlang der fünf Dimensionen des selbst entwickelten Fragebogens wurden clusteranalytisch dreizehn unterschiedliche Schülertypen ermittelt. Jungen und Mädchen verteilen sich dabei über alle dreizehn Cluster hinweg, sind allerdings signifikant unterschiedlich häufig in den einzelnen Clustern vertreten. Anhand der Geschlechterverteilung innerhalb der Cluster lassen sich drei Gruppen von Clustern identifizieren. Neben vier Mädchen-Clustern, die nur einen Bruchteil an Jungen beinhalten und fünf Jungen-Clustern, die nur einen Bruchteil an Mädchen beinhalten, finden sich auch vier Cluster mit deutlich gemischterem Geschlechteranteil. Damit ist gezeigt, dass Jungen hinsichtlich ihres geschlechtstypischen Verhaltens keine homogene Gruppe darstellen, sondern sich in dreizehn verschiedene Gruppen differenzieren lassen.

Die Unterteilung in drei grobe Obergruppen von Clustern zeigt inhaltlich eine Nähe zum so genannten balancierten Modell nach Bem (1974). Allerdings lässt sich das Cluster 11 inhaltlich auch als „undifferenziertes“ Cluster interpretieren, womit vier Clusterobergruppen gemäß dem additiven Modell von Spence et al. (1975) erkennbar

wären. Die Cluster korrespondieren dabei auch mit dem Geschlechtsrollenselbstkonzept, erhoben nach Krahè et al. (2007).

Schulrelevanz haben die Cluster dadurch, dass sich deutliche Zusammenhänge zur Schulleistung zeigen. Während die Mädchen-Cluster (und dort insbesondere die Cluster 1 „stereotyp feminin“ und 3 „zurückhaltend-passiv feminin“) durch positive Schulleistungen auffallen, ist für die Jungen-Cluster (und dort insbesondere für die Cluster 7 „generell auffällig maskulin“ und 13 „hypermaskulin“) das Gegenteil der Fall. Die Cluster mit gemischtem Geschlechteranteil liegen auch hinsichtlich der Schulleistung zwischen den Jungen- und Mädchen-Clustern. Da zur Clusterbildung ausschließlich die Werte auf den fünf Dimensionen geschlechtstypischen Verhaltens verwendet wurden, weist das Gesamtbild auf einen Zusammenhang zwischen geschlechtstypischem Verhalten und der Schulleistung hin. Auf Seiten der Jungen fallen die Ergebnisse der Cluster 7 und 13 ins Auge, die negativere Schulleistungen aufweisen, als alle anderen Cluster. Hier ist insbesondere der Fakt interessant, dass das Cluster 13 zwar markantere Werte als das Cluster 7 hinsichtlich der fünf Dimensionen des IKGV aufweist, Cluster 7 aber die deutlich negativere Schulleistung zeigt. Insbesondere hinsichtlich der Klassenwiederholungen ist dieses Cluster 7 äußerst auffällig, auch im Vergleich zum Cluster 13: Trotz ähnlicher schulischer Leistungen wurden Schüler aus diesem Cluster in der Vergangenheit deutlich seltener versetzt. Hier scheint sich also eine Gruppe von (nahezu ausschließlich) Jungen mit eher schulrelevanten Problemen zu sammeln. Weitere Forschung muss zeigen, warum diese Gruppe insbesondere hinsichtlich der Zahl der Klassenwiederholungen so hervorsticht und inwieweit es sich bei ihrem geschlechtstypischen Verhalten um Ursache, Wirkung oder eine Kombination aus beidem handelt. Denkbar sind aber auch Zusammenhänge mit Drittvariablen, wie beispielsweise der Intelligenz.

9.3.5 Geschlechtsunterschiede des IKGV

H 5 Jungen und Mädchen äußern ein unterschiedliches Ausmaß an geschlechtstypischen Verhaltenstendenzen.

Auf allen fünf Dimensionen beantworten Jungen und Mädchen die Items des IKGV signifikant unterschiedlich. Damit kann der Fragebogen in dieser Hinsicht als validiert gelten, er misst somit tatsächlich geschlechtstypische Verhaltenstendenzen. Auffällig sind die ungewöhnlich großen Effektstärken. Diese wurden vermutlich durch das Alter der Probanden beeinflusst. Jungen und Mädchen ist es während der Pubertät besonders wichtig, sich gegen das andere Geschlecht abzugrenzen. Im Sinne der Gender-Intensification Hypothesis zeigt sich auch in der vorliegenden Untersuchung für

die Dimensionen „aggressiv-prahlerische“, „verbal-provokative“, „altruistisch-maskuline“ sowie „betonte unweibliche Selbstinszenierung“ eine Vergrößerung der Geschlechtsunterschiede. Inwieweit der soziale Kontext der Schule dazu beiträgt, dass sich Jungen und Mädchen solche Verhaltenstendenzen in unterschiedlichem Ausmaße zuschreiben, muss spekulativer Natur bleiben.

9.3.6 Differentielle Erwartungen der Lehrkräfte

H 7 Das von den Lehrkräften eingeschätzte ideale geschlechtstypische Verhalten unterscheidet sich für Jungen und Mädchen.

H 13 Die Erwartungen an das ideale geschlechtstypische Verhalten eines Schülers fallen für weibliche und männliche Lehrkräfte unterschiedlich aus.

Lehrkräfte haben hinsichtlich des geschlechtstypischen Verhaltens eines erfolgreichen, nicht verhaltensauffälligen Schülers erwartungsgemäß je nach Geschlecht des Schülers signifikant unterschiedliche Erwartungen. Allerdings liegt keinerlei Einfluss durch das Geschlecht der Lehrkräfte vor. Mag der Wunsch nach mehr männlichen Lehrkräften aus vielerlei Gründen berechtigt sein, so spricht zumindest dieser Befund nicht für eine vermehrte Einstellung von Männern. Hopf und Hatzichristou (1999, S. 13 f.) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass männliche Lehrkräfte weniger Verhaltensauffälligkeiten auf Seiten der Jungen wahrnehmen, weshalb die Autoren vermuten, dass Männer in der Primarstufe mehr Verständnis für die dortigen Probleme von Jungen aufbringen. Entsprechende Unterschiede zwischen Männern und Frauen lassen sich in der vorliegenden Untersuchung bei der Beschreibung der Idealtypen nicht entdecken. Annahmen, Männer würden „wildere“ Jungen bevorzugen kann mit diesen Daten somit eher widersprochen werden. Dies ist aus sozialpsychologische Sicht vor allem deshalb interessant, weil sich männliche und weibliche Lehrkräfte in dieser Stichprobe hinsichtlich ihres geschlechtstypischen Verhaltens unterscheiden. Zudem ließe auch die geschlechtstypische Sozialisation, die die Lehrkräfte je nach Geschlecht durchlaufen haben, entsprechende geschlechtstypische Präferenzen erwarten. Dies deutet auf eine eher „professionelle“ Bewertung der Schüler und nicht auf eine Einschätzung auf einer persönlich-emotional geprägter Ebene hin. Dafür spricht auch die Tatsache, dass sowohl die Idealwerte für die Jungen, als auch die Idealwerte für die Mädchen recht eng an den jeweiligen Durchschnittswerten liegen und auch jeweils einem tatsächlichen geschlechtstypischen Cluster ähneln. Die Lehrkräfte haben also keinesfalls einen unrealistisch hohen Maßstab, sondern können offenbar recht gut einschätzen, welches Verhalten sie in dieser Altersgruppe erwarten können. Leichte Unterschiede zeigen sich auf den Dimensionen „verbal-provokative

Selbstinszenierung“ (für beide Geschlechter) sowie „aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung“ (nur Jungen). Hier würden die Lehrkräfte ein etwas geringer ausgeprägtes Verhalten als ideal empfinden. Da beide Dimensionen jeweils auch sehr deutlich schulbezogene Items enthalten (z.B. „Ich versuche langweiligen Unterricht durch Späße aufzulockern“ oder „Ich prügle mich auf dem Pausenhof“), ist diese Diskrepanz wenig überraschend.

9.3.7 Fehlende Passung geschlechtstypischen Verhaltens

H 8 Eine fehlende Passung zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte und dem geschlechtstypischen Verhalten der Schüler zeigt einen Zusammenhang zur Schulleistung.

Eine fehlende Passung zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte und dem geschlechtstypischem Verhalten der Schüler zeigt nur einen äußerst eingeschränkten Zusammenhang mit der Schulleistung. Zwar finden sich signifikante Einflüsse auf einzelne Schulleistungsvariablen (aktuelle Deutschnote, aktuelle Mathematiknote), die Auswirkungen sind hierbei aber minimal. Zudem zeigt sich kein konsistentes Muster, welche der Diskrepanzen in den fünf Faktoren jeweils einen signifikanten Beitrag als Prädiktorvariable leistet. Insbesondere für die Auswirkung auf die von der ausfüllenden Lehrkraft vergebene Note wird das entsprechende Regressionsmodell nicht signifikant und zwar weder bei Jungen noch bei Mädchen. Dabei sollte sich eine fehlende Passung zwischen der Lehrkraft und dem Schüler noch am deutlichsten bei der Note der entsprechenden Lehrkraft auswirken. Somit handelt es sich bei den vereinzelt signifikanten Effekten wohl um indirekte Einflüsse geschlechtstypischen Verhaltens auf einzelne Fächer.

Es zeigt sich damit auch nicht die mitunter gemutmaßte Abstrafung geschlechtstypischer Verhaltensweisen durch die Benotung der Lehrkräfte. Traditionelle Geschlechterrollen waren in der Untersuchung von Hadjar & Lupatsch (2010, S. 612) mit schlechteren Schulleistungen assoziert. Hierbei handelt es sich vermutlich um eine Scheinkorrelation: Jungen mit einer traditionellen Geschlechtsrollenorientierung zeigen verstärkt schuldeviantes Verhalten (Ittel et al., 2006, S. 124), welches nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung die Notengebung beeinflusst. Jungen mit traditionelleren Geschlechtsrollen werden also nicht wegen der traditionellen Geschlechtsrollen schlechter benotet sondern aufgrund schuldevianter Verhaltensweisen, die mit einer traditionellen Geschlechtsrollenorientierung zusammenhängen. Damit sprechen die vorliegenden Befunde auch eher für die von Diefenbach (2008, S. 103) geäußerte Annahme, jungentypisches Verhalten sei in der Schule auch dann nach-

teilig, wenn die Lehrkräfte genau dieses Verhalten erwarten würden (vgl. auch Berg & Tisdale, 2004; Berg et al., 2006).

Unklar bleibt an dieser Stelle, inwieweit Lehrkräfte in der Lage sind das geschlechtstypische Verhalten ihrer Schüler verzerrungsfrei wahrzunehmen und einzuschätzen. So könnte man beispielsweise vermuten, dass Lehrkräfte die Häufigkeit negativ konnotierten geschlechtstypischen Verhaltens bei erfolgreichen oder sympathischen Schülern unterschätzen und bei wenig erfolgreichen oder unsympathischen Schülern überschätzen.

9.3.8 Zusammenhang zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität für beide Geschlechter

H 9 Es lässt sich eine Wechselwirkung zwischen Schulleistung, Sozialstatus und wahrgenommenen externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten feststellen.

Diese Hypothese konnte nur teilweise beibehalten werden. So ist der Sozialstatus innerhalb der Klasse für das Regressionsmodell nicht hinsichtlich aller Schulleistungsvariablen von Relevanz. Zudem sind die Wechselwirkungen stellenweise relativ gering. Allerdings konnte mittels einer Regressionsanalyse gezeigt werden, dass sich bezüglich der Schulleistung bis zu 8 % der Varianz durch dieses Modell erklären lassen. Selbstverständlich ist das kein besonders großer Wert, allerdings war dies auch nicht anders zu erwarten: Den größten Einfluss auf die Benotung sollte sinnvollerweise die gezeigte Leistung haben. Vor diesem Hintergrund ist eine Varianz von bis zu 8 % keinesfalls zu vernachlässigen. Zumindest bei Schülern, die auf der Note 4.5 stehen, könnte dies den Ausschlag hinsichtlich einer Klassenwiederholung geben. Dieser Effekt wirkt sich – bezogen auf die Gesamtpopulation der Schüler – möglicherweise dann doch deutlich spürbar aus. Auch Lerner et al. (1985, S. 133) sind in ihrer Untersuchung der Theorie der „Güte der Übereinstimmung“ zwischen Schülern und Lehrkräften in Bezug auf Temperament regressionsanalytisch vorgegangen und fanden Einflüsse in einem ähnlichen Größenbereich.

Betrachtet man das Modell von Petillon (1993) für die vorliegende Datenlage mit Angaben sowohl aus Schülersicht als auch aus der Lehrersicht, so fallen die Zusammenhänge also nur teilweise erwartungsgemäß aus. Die ursprünglichen Annahmen bestätigen sich aber, wenn – wie bei Petillon (1993, S. 127) – ausschließlich auf Lehrkraftangaben zurückgegriffen wird. Dies weist vermutlich auf das Vorliegen subjektiver Theorien seitens der Lehrkräfte hin. Hofer (1981, S. 204) konnte zeigen, dass Lehrkräfte auf Seiten der Schüler Kategorisierungen vornehmen. Dadurch ergeben sich Schülertypen – nach Hofer (1981, S. 204) sind es vier bis fünf – die sich

insbesondere dadurch auszeichnen, dass sie Schulleistung und positives Schulverhalten entweder vereinen oder nicht vereinen. Dies bestätigt sich auch in der vorliegenden Untersuchung. Bei der Betrachtung der Lehrkraftangaben zeigt sich jedoch eine deutliche Abschwächung des Einflusses, wenn statt der Leistungseinschätzung der Lehrkraft die tatsächliche Note im Fach der Lehrkraft als abhängige Variable verwendet wird. Die Notengebung wird demnach noch von weiteren Aspekten beeinflusst und nur in vergleichbar geringem Ausmaß von der Einschätzung des Sozialstatus und den wahrgenommenen externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Dennoch stellen diese 8 % an erklärter Varianz einen nicht erwünschten Einfluss auf die Zensurengebung dar. Weitere Untersuchungen könnten zeigen, ob dieser Einfluss möglicherweise noch je nach Lehrkraft oder je nach Schülertypus variiert.

Im Vergleich zu Petillon (1993, S. 127) fallen die Korrelationen in der vorliegenden Untersuchung etwas weniger ausgeprägt aus. Allerdings haben zwei Umstände der Erhebung die Höhe der Zusammenhänge bei Petillon (1993) vermutlich verstärkt, da davon auszugehen ist, dass durch sie den Befragten die Schüler besser bekannt waren: Von Petillon (1993) wurden Grundschullehrerinnen befragt, welche die Schüler über mehrere Fächer hinweg unterrichten, was bei den Lehrkräften in der Sekundarstufe I eher eine Ausnahme darstellt. Zudem war die Untersuchung als Längsschnitt angelegt, so dass die Lehrerinnen die Kinder zwei Jahre lang unterrichtet hatten, was im vorliegenden Datensatz ebenfalls die Ausnahme darstellt. Betrachtet man die Zusammenhänge bei Petillon (1993, S. 127) am Ende des ersten Schuljahres (siehe Abbildung 16), so ergeben sich ebenfalls geringere Zusammenhänge. Insbesondere die Einschätzung des Sozialstatus dürfte hiervon betroffen sein, da eine Lehrkraft vermutlich vergleichsweise wenige Gelegenheiten hat, entsprechende Auswirkungen im Schulkontext wahrzunehmen. Die Einschätzung des Schulerfolgs sowie der schulischen Konformität sind dagegen eventuell eher unabhängig davon, ob eine Lehrkraft den Schüler seit einem Jahr oder seit zwei Jahren unterrichtet. Darüber hinaus dürfte sich auch das Alter der Schüler auf diese Zusammenhänge auswirken. So fällt auf, dass in der vorliegenden Untersuchung ein höherer Zusammenhang zwischen Konformität und Schulerfolg (r = .60) vorliegt, als zu beiden Zeitpunkten bei Petillon (1993, S. 127). Inwieweit dies einen altersbedingten höheren Zusammenhang zwischen tatsächlicher Schulleistung und tatsächlichem Schulverhalten der Schüler oder zwischen der Bewertung beider Aspekte durch die Lehrkräfte reflektiert, bleibt an dieser Stelle offen.

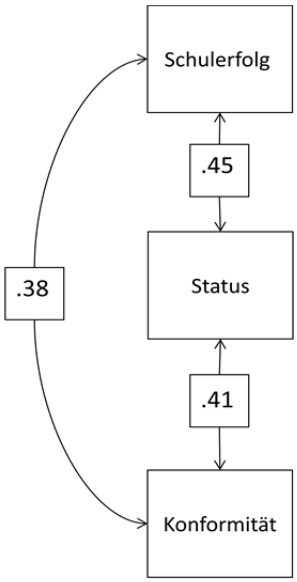

Abbildung 16: Korrelationsstruktur von Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität aus der Perspektive der Lehrkraft (Petillon, 1993, S. 127)

Zudem wurden in der vorliegenden Arbeit ja die Einschätzungen der Lehrkräfte beziehungsweise der Schüler hinsichtlich externalisierenden Problemverhaltens erfragt. Elternangaben bezüglich externalisierenden Problemverhaltens stimmen maximal im mittleren Bereich mit den Selbstangaben der Schüler dieser Altersstufe überein (Barkmann & Schulte-Markwort, 2005, S. 364; Vierhaus & Lohaus, 2008, S. 215). Ob Lehrkräfte ähnlich genaue (oder vielleicht sogar genauere) Einschätzungen treffen, bleibt offen. Ebenso ist unklar, wie die Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung zu interpretieren sind (vgl auch Vierhaus & Lohaus, 2008, S. 212). Vermutlich spielen Wahrnehmungsverzerrungen auf beiden Seiten eine Rolle. Detaillierte Aussagen wären aber nur mittels umfangreicher Videostudien möglich.

Die Einordnung des Einflusses auf die Varianz hinsichtlich der Schulnoten muss auch vor dem Hintergrund geschehen, dass die Zensurengebung neben der gezeigten Leistung durch viele weitere Aspekte beeinflusst wird. Die Problematik der schulischen Notengebung ist allgemein bekannt (vgl. Rost 2007, S. 53). Deutlich ist, dass Noten stellenweise zu einem beachtlichenen Teil nicht der Leistungskompetenz entsprechen: Schreiner (2009, S. 135) fand beispielsweise für österreichische 15-/16-Jährige, dass die Mathematikkompetenz (gemessen über PISA 2003) auf der Individualebene nur 10 % der Notenvarianz aufklärt. Selbst die beiden Extremgruppen mit der besten und der schlechtesten Note überlappen sich hinsichtlich ihrer Mathematikkompetenz in nennenswertem Ausmaß. Es ist also gerechtfertigt bezüglich der Ergebnisse von Leistungstests und der Notengebung von einem schwachen Zusammenhang zu sprechen. Zumindest mittlere Zusammenhänge finden sich dagegen zwischen

Schulnoten und der Intelligenz (Bullock & Ziegler, 1997, S. 32). Aber auch daraus wird ersichtlich, dass der Benotungsprozess durch weitere (erwünschte und unerwünschte) Aspekte beeinflusst wird. Die vorliegende Untersuchung deutet an, dass wahrgenommene Verhaltensauffälligkeiten die Notengebung ebenfalls leicht beeinflussen und untermauert damit das Urteil Rosts über die schlechte Qualität der Zensurengebung (Rost, 2007, S. 53).

9.3.9 Zusammenhang zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität differenziert nach Geschlecht

H 10 Die Wechselwirkungen zwischen Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität fallen je nach Geschlecht des Schülers unterschiedlich stark aus.

Hinsichtlich dieser Hypothese ließ sich nur ein Teil der Grundannahmen bestätigen. Grundsätzlich zeigen sich sowohl korrelativ als auch bezüglich der Regressionsmodelle Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, diese fallen allerdings nicht besonders deutlich aus. Entgegen der Vorannahmen ergibt sich für Mädchen kein Zusammenhang zwischen dem Sozialstatus und der Schulleistung. Sowohl für die linearen Regressionsmodelle mit gemischten Angaben als auch für die Modelle ausschließlich aus Perspektive der Lehrkräfte erreicht diese Prädiktorvariable bei Mädchen durchweg nicht das Signifikanzniveau. Das spricht gegen die Annahme, bei Mädchen würden schulischer Erfolg und soziale Beliebtheit zusammentreffen. Stattdessen scheint beides unabhängig voneinander vorzuliegen beziehungsweise nicht vorzuliegen. Damit stehen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung teilweise im Gegensatz zu den Befunden von Petillon (1993, S. 127). Eventuell unterliegt der Einfluss des Sozialstatus auf die Schulleistung bei Mädchen einer altersbedingten Veränderung, wobei an dieser Stelle nur spekuliert werden kann, woran dies liegt. Denkbar wäre zum Beispiel, dass die Gleichaltrigengruppe der Mädchen dieses Alters schulische Leistungen als irrelevant einstuft und weder goutiert noch bestraft. Unter Umständen könnte für einen Teil der Mädchen daraus auch eine geringere schulbezogene Motivation resultieren.

Bei Jungen zeigt sich eine nicht erwartete Unabhängigkeit zwischen dem selbsteingeschätzten Sozialstatus und den von den Lehrkräften wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten. Demzufolge scheint schulisches Fehlverhalten aber von Seiten der Gleichaltrigengruppe ebenfalls weder belohnt noch bestraft zu werden. Für Jungen zeigt sich ein kleiner Zusammenhang zwischen der Schulleistung und dem Sozialstatus dahingehend, dass sich Jungen mit guten Noten sogar tendenziell sozial akzeptierter fühlen. Somit ist festzuhalten, dass sich gute Schulleistungen und sozialer

Erfolg innerhalb der peer-group für Jungen dieses Alters keineswegs ausschließt – zumindest solange man die Gruppe der Jungen nicht weiter ausdifferenziert. Tatsächlich deuten die unterschiedlichen Korrelationen auf Ebene der Schülercluster an, dass dies möglicherweise nicht für alle Jungen in gleichem Ausmaß zutrifft.

Bei Mädchen zeigt sich ein kleiner Zusammenhang zwischen sozialer Akzeptanz und den von der Lehrkraft wahrgenommenen externalen Auffälligkeiten dahingehend, dass sozial akzeptierte Mädchen weniger solche Verhaltensweisen zeigen. Somit scheint auch in dieser Altersgruppe noch eine gewisse Übereinstimmung zwischen den Lehrkräften und der Gleichaltrigengruppe hinsichtlich sozialer Beliebtheit zu bestehen. Für beide Geschlechter lässt sich der Befund replizieren, wonach sich eine geringere Einschätzung externaler Verhaltensauffälligkeiten von Seiten der Lehrkraft auch in einer besseren Schulleistung niederschlägt. Die Zusammenhänge sind aber ebenfalls vergleichsweise klein.

Bezieht man sich auch hier ausschließlich auf Angaben von Seiten der Lehrkraft, so findet man keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Die Korrelationen sind nun deutlich höher, bleiben aber etwas niedriger als bei Petillon (1993, S. 127). Die Varianzaufklärung hinsichtlich des von Lehrerseite eingeschätzten Schulerfolgs bewegt sich in der von Petillon (1993, S. 127) angegebenen Größenordnung.

Die Ergebnisse aus Perspektive der Schülerschaft deuten an, dass die Schulleistung im Jugendalter bei beiden Geschlechtern vermutlich einen ähnlichen Beitrag zum Sozialstatus in der Gleichaltrigengruppe liefert. Die Angst als Streber bezeichnet zu werden betrifft beispielsweise (zumindest für das Fach Mathematik) in Deutschland Jungen und Mädchen gleichermaßen (Pelkner & Boehnke, 2003, S. 114). Juvonen und Murdock (1995, S. 1697) konnten zeigen, dass das Ausmaß, in dem der Gleichaltrigengruppe schulisches Engagement berichtet wird, mit dem Alter variiert: Schüler in der 8. Klasse gaben im schulischen Erfolgsfall in der Gleichaltrigengruppe weniger schulisches Engagement an als Schüler der 4. Klasse und der 6. Klasse. Für den Misserfolgsfall galt das umgekehrte Muster. In einer anschließenden experimentellen Untersuchung konnte gezeigt werden, dass sich die Bewertung schulischen Engagements in der Gleichaltrigengruppe über diesen Zeitraum ändert. Fiktive Schüler, deren Beschreibungen hinsichtlich schulischen Erfolgs (hoch vs. niedrig), schulischer Fähigkeiten (hoch vs. niedrig) und schulischen Engagements (hoch vs. niedrig) variierten, sollten bezüglich ihrer potentiellen Beliebtheit in der Gleichaltrigengruppe beurteilt werden. Für den schulischen Erfolgsfall stelllte die Kombination aus hohem Engagement und hoher Fähigkeit in der 4. Klasse noch den potentiell beliebtesten Schüler dar, bis zur 8. Klasse wurde daraus jedoch die potentiell unbeliebteste Person. Die genau entgegengesetzte Entwicklung zeigte sich für die Kombinationen hoher Aufwand und geringe Fähigkeit sowie geringer Aufwand und geringe Fähigkeit. In der 4. Klasse waren dies die potentiell unbeliebtesten Kombinationen, in der 8. Klasse dann die potentiell Beliebtesten (Juvonen & Murdock, 1995, S. 1701). Für den Misserfolgsfall galten ähnliche Mechanismen. Schulisches

Engagement scheint also im Verlauf der Sekundarstufe innerhalb der Gleichaltrigengruppe schrittweise immer weniger akzeptabel zu werden. Leider wurde in der Untersuchung von Juvonen und Murdock (1995, S. 1701) nicht nach dem Geschlecht differenziert, so dass offen bleibt, ob sich Jungen und Mädchen in dieser Entwicklung möglicherweise unterscheiden. Da die Ergebnisse von Petillon (1993, S. 127) andeuten, dass bereits zu Beginn der Schullaufbahn bei Jungen schulischer Erfolg in der Gleichaltrigengruppe eher negativ besetzt ist, ist diese zunehmend negativere Bewertung schulischen Engagements eventuell auf einen Abfall auf Seiten der Mädchen zurückzuführen. Dies würde erklären, warum sich das Modell von Petillon (1993) nur teilweise replizieren ließ. Nach den Resultaten von Hadjar und Lupatsch (2010, S. 612) weist die Gleichaltrigengruppe der Jungen in der Pubertät immer noch eine negativere Schuleinstellung auf. Gleichzeitig konnten die Autoren zeigen, dass eine positive Schuleinstellung der Gleichaltrigengruppe förderlich für die Schulleistung ist.

Offen bleibt, wie genau Lehrkräfte das tatsächliche Problemverhalten von Jungen und Mädchen wahrnehmen. Man könnte vermuten, dass möglicherweise Wahrnehmungsverzerrungen je nach Geschlecht vorliegen. Vergleicht man allerdings Selbstangaben von Jugendlichen mit den Einschätzungen ihrer Eltern, so zeigt sich zumindest für externalisierendes Problemverhalten kein entsprechender Unterschied zwischen Jungen und Mädchen (Barkmann & Schulte-Markwort, 2005, S. 362; Vierhaus & Lohaus, 2008, S. 215).

9.3.10 Korrelative Betrachtung des Zusammenhang zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität innerhalb der 13 Cluster

H 11 Für die anhand geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen gebildeten Schülertypen zeigen sich unterschiedlich stark ausgeprägte Wechselwirkungen zwischen Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität.

Aufgrund zu geringer Personenzahlen in einzelnen Clustern konnte diese Hypothese nur korrelativ betrachtet werden. Dabei ergeben sich hypothesengemäß zwischen den dreizehn Clustern variierende Korrelationsmuster. Allerdings müssen diese Ergebnisse angesichts teilweise relativ geringer Versuchspersonenzahlen in einzelnen Clustern mit großer Sorgfalt interpretiert werden. Es zeigen sich innerhalb der Cluster insgesamt nur wenig signifikante Korrelationen, wobei offen bleibt, inwieweit dies mit der jeweiligen Stichprobengröße zusammenhängt.

Für das Cluster 1 („stereotyp feminin“; Mädchenanteil 95.7 %) findet sich eine signifikante Korrelation von .14 zwischen Noten und dem Sozialstatus: sozial

akzeptierte Schüler dieses Clusters haben also bessere Noten. Zumindest innerhalb dieses Clusters lässt sich also die ursprüngliche Annahme von Petillon (1993, S. 124), wonach bei Mädchen sozialer Erfolg und schulischer Erfolg zusammenhängt, bestätigen. Für die anderen drei Mädchen-Cluster findet sich kein entsprechender Zusammenhang, die jeweiligen Werte werden nicht signifikant und gehen gegen Null. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen Noten und dem Sozialstatus ergibt sich noch für Cluster 11 („undifferenziert"; r = .24) und Cluster 13 („hypermaskulin", r = .48). Insbesondere beim schulisch stark auffälligem Cluster 13 ist diese hohe Korrelation bemerkenswert. Gerade bei diesem schulisch besonders schwachen Cluster gehen schlechtere Schulleistungen also mit einem verstärkten Gefühl der sozialen Isolation einher.

Die Cluster 2 („modern-frech feminin") und 3 („zurückhaltend-passiv feminin") zeigen einen nahezu identisch großen, signifikanten Zusammenhang zwischen der selbst eingeschätzten Schuldevianz und dem aktuellen Notenschnitt (.26 beziehungsweise .24). Niedrige Schuldevianz korrespondiert also erwartungsgemäß mit besseren Noten. Dieser Zusammenhang ergibt sich relativ ähnlich für das Cluster 12 („ruhig-maskulin"; r = .28) und ansonsten für kein weiteres Cluster. Offenbaren sich hier möglicherweise Subtypen von Schülern, die für schulkonformes Verhalten mit guten Noten belohnt und für unpassendes Verhalten entsprechend abgestraft werden? Da mit Cluster 3 und Cluster 12 sowohl die „ruhigen" Mädchen als auch die „ruhigen" Jungen vertreten sind, könnte man mutmaßen, dass es sich hier möglicherweise um den von Hofer (1981, S. 201) beschriebenen Typus leistungsstarker aber zurückhaltender Schüler handelt.

Für das Cluster 6 („androgyn-auffällig") findet sich ein deutlicher Zusammenhang (r = .57) zwischen dem Sozialstatus und der Schuldevianz. Schüler, die sich als sozial akzeptiert empfinden, geben also gleichzeitig wenig schuldeviantes Verhalten an. Signifikante Zusammenhänge zwischen diesen beiden Variablen ergeben sich nur noch im Cluster 7 („generell auffällig maskulin"), hier besagt der Wert von -.22 aber, dass das Gefühl sozial akzeptiert zu sein mit vermehrtem schuldevianten Verhalten einhergeht. Möglicherweise erklären sich diese beiden gegensätzlichen Mechanismen dadurch, dass sich Schüler aus Cluster 6 und Cluster 7 innerhalb jeweils völlig unterschiedlicher Gleichaltrigengruppen befinden. Eventuell goutiert das nähere soziale Umfeld von Cluster 7 schuldeviantes Verhalten während dasselbe Verhalten im sozialen Umfeld von Cluster 6 abgelehnt wird. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Längsschnittstudie von Trautwein et al. (2004) sind noch zwei weitere Erklärungen denkbar: Die Autoren stellten fest, dass das Selbstkonzept sozialer Anerkennung durch schulisches Problemverhalten langfristig erhöht werden kann (vgl. auch Mason, 2001, S. 95). Demzufolge könnten Schüler aus Cluster 6 aufgrund ihres Sozialstatus auf schulisches Problemverhalten verzichten, während Personen aus Cluster 7 dieses ausüben, um ihren Sozialstatus wieder zu erhöhen. Trautwein et al. (2004, S. 24) fanden zudem differentielle Ergebnisse je nach anfänglichem Selbstkonzept: Schüler mit niedrigem Selbstkonzept sozialer Anerkennungen profitierten langfristig von schul-

ischem Problemverhalten, während es bei Schülern mit anfänglich hohem Selbstkonzept sogar zu Einbußen kam. Somit reflektieren die unterschiedlichen Richtungen der Korrelationen möglicherweise nur Unterschiede hinsichtlich des grundsätzlichen Selbstkonzeptes sozialer Anerkennung der Cluster 6 und 7. Allerdings weisen beide Cluster bezüglich der sozialen Akzeptanz eher durchschnittliche Werte auf, während sie hinsichtlich der Schuldevianz überdurchschnittlich auffällig sind. Es deutet sich hier in jedem Falle eine weitere Besonderheit des schulisch äußerst auffälligen Clusters 7 an.

Die Befunde von Mason (2001) und Trautwein et al. (2004) verdeutlichen auch, dass Problemverhalten in der Adoleszenz ein komplexes Phänomen darstellt. Schulische Präventions- und Interventionsmaßnahmen können demnach wirkungslos bleiben, wenn die Ursache des Problemverhaltens im geringen Selbstbewusstsein oder Sozialstatus des Schülers begründet ist.

Cluster 7 und Cluster 13 bilden, wie bereits erwähnt, zwei hinsichtlich ihrer aktuellen Schulleistungen hochgradig auffällige Cluster. Allerdings zeichnet sich das Cluster 7 im Vergleich zu Cluster 13 dadurch aus, dass es eine hohe Zahl an Klassenwiederholern enthält. Inwieweit die hier gefundenen unterschiedlichen Wechselwirkungen hierfür Ursache oder Wirkung sind, kann mit dem Datenmaterial der vorliegenden Untersuchung nicht beantwortet werden. Solche Fragestellungen lassen sich nur mittels Längsschnittstudien beantworten.

Damit deuten die vorliegenden Ergebnisse an, dass Schulleistung sowie positives Schulverhalten innerhalb der Einzelcluster möglicherweise unterschiedliche Bedeutungen haben. Offen bleibt, inwieweit dies unterschiedliche Lebensentwürfe innerhalb verschiedener Gleichaltrigengruppe reflektiert. Es ist ebenso denkbar, dass zwischen den Clustern eine deutliche Varianz hinsichtlich schulleistungsrelevanter Aspekte, wie beispielsweise der Selbstdisziplin vorliegt.

9.3.11 Zusammenhang zwischen Schulleistung, Sozialstatus und Konformität differenziert nach Lehrkraftgeschlecht

H 12 Die Wechselwirkungen zwischen Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität fallen für weibliche Lehrkräfte höher aus als für männliche.

Es ergeben sich in den linearen Regressionsmodellen für männliche und weibliche Lehrkräfte durchgängig Unterschiede, in der Regel sind diese aber vergleichsweise klein. Dabei erklärt sowohl das Modell mit gemischten Angaben, als auch das Modell mit Angaben aus Perspektive der Lehrkräfte für weibliche Lehrkräfte einen höheren Anteil an Varianz. Insgesamt scheint die Wahrnehmung externaler Verhaltensauf-

fälligkeiten bei weiblichen Lehrkräften also einen etwas größeren Einfluss auf die Note zu haben. Allerdings sollte dieses Ergebnis angesichts der geringen Versuchspersonenzahl (61 Lehrkräfte) sehr sorgfältig interpretiert werden. Die a posteriori bestimmten Teststärken erreichen zwar sehr hohe Werte, dies ist aber der hohen Zahl an befragten Schülern zuzuschreiben. Würde man die Teststärken mit der jeweils beteiligten Zahl an Lehrkräften errechnen, so ergäben sich hinsichtlich der Noten sehr geringe Werte (Gemischte Angaben: Männer 12 %, Frauen 27 %; Modell aus Lehrkraftperspektive: Männer 14 %, Frauen 29 %). Die a posteriori bestimmte Teststärke zeigt an, wie hoch die Ausgangswahrscheinlichkeit, den erwarteten Effekt festzustellen, angesichts der vorliegenden Stichprobengröße war. Trotz einer relativ geringen Wahrscheinlichkeit wurde also in der vorliegenden Untersuchung für die Noten ein signifikanter Effekt festgestellt. Dies verdeutlicht, welche hohen Effektstärken für diesen Sachverhalt vorliegen. Für die Lehrkrafteinschätzung der Leistungsprobleme würden dagegen trotz der sehr geringen Zahl an Lehrkräften akzeptable Teststärken erreicht werden (Männer 85 %, Frauen 90 %).

Die Ergebnisse von Hopf und Hatzichristou (1999, S. 13 f.) deuten an, dass Frauen weniger Verständnis für Verhaltensauffälligkeiten von Jungen aufbringen. Dies ließ sich zwar innerhalb der vorliegenden Untersuchung bezüglich der Idealtypen nicht bestätigen, eventuell zeigt sich diese geringere Toleranz (beziehungsweise die möglicherweise höhere Toleranz der Männer) aber hier bei der Notengebung.

Mischo und Rheinberg (1995, S. 148) untersuchten die Erziehungsziele von 51 Gymnasiallehrkräften und fanden dabei statistische signifikante Geschlechtsunterschiede: Weibliche Lehrkräfte räumen den Erziehungszieldimensionen „Persönlichkeitsförderung und Erziehung zu tolerantem Sozialverhalten“ sowie „Arbeitstugenden und Orientierungen an eher konservativen Bildungszielen“ (enthält unter anderem Items zur Disziplin, Achtung vor der Lehrkraft, Achtung vor bewährten Normen sowie Aufrechterhaltung der Klassendisziplin) eine höhere Wertschätzung ein. Diese unterschiedlichen Erziehungsziele erklären also möglicherweise auch eine unterschiedliche Zusammensetzung der Noten. Endgültig ließe sich diese Frage nur durch eine umfangreiche Regressionsanalyse über eine große Stichprobe von Lehrkräften hinweg beantworten.

Lehrkräfte begegnen störendem Schülerverhalten in der Regel mit aversiven Maßnahmen, die häufig sogar kontraproduktiv sind (Krumm, 2003, S. 110; vgl. auch Melzer et al., 2004, S. 148). Solche Maßnahmen können die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler nachhaltig beeinträchtigen. Möglicherweise kommt es dann in der Folge zu einer wechselseitigen Aufschaukelung negativer Verhaltensweisen. Den umgekehrten Fall einer wechselseitigen positiven Wahrnehmung konnte Ditton (2002, S. 274) belegen. Insbesondere Jungen neigen jedoch dazu sich nach kränkendem Lehrerverhalten im Schulfach der entsprechenden Lehrkraft weniger anzustrengen (Krumm & Weiß, 2000, S. 76). Dies dürfte zum einen einen direkten Einfluss auf die

Schulnote haben und zum anderen die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler weiter beeinträchtigen.

9.3.12 Entwicklung über das Alter

H 14 Hinsichtlich des geschlechtstypischen Verhaltens zeigen sich mit dem Alter zunehmende Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Da die Voraussetzungen für eine Varianzanalyse nicht gegeben waren, konnte diese Hypothese nicht wie ursprünglich geplant varianzanalytisch getestet werden. Eine direkte Überprüfung war damit nicht möglich. Allerdings zeigten sich mittels der non-parametrischen Verfahrensweise innerhalb der beiden Geschlechter bei einzelnen Faktoren die erwarteten Entwicklungen. Diese Hypothese kann somit teilweise beibehalten werden. Nur für die Dimension „sportlich-wettbewerbsorientierte Selbstinszenierung“ ergab sich für beide Geschlechter kein Alterseinfluss. Bei allen anderen Dimensionen zeigten sich dagegen teils deutliche Entwicklungen. Diese waren jedoch nur für die Faktoren „aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung“ sowie „verbal-provokative Selbstinszenierung“ im Sinne der Gender-Intensification Hypothesis. Auch in Längsschnittuntersuchungen hat sich die Gender-Intensification Hypothesis nur in Teilbereichen bestätigen lassen (Hartmann & Trautner, 2009, S. 72; Simmons & Blyth, 1987, S. 123). Somit spiegelt sich die im Kapitel zur Gender-Intensification Hypothesis geäußerte Vermutung, das Ausmaß einer verstärkten Geschlechtsdifferenzierung von Verhalten variiere während der Pubertät je nach Inhalten, Kontexten und dem genauem Altersbereich, auch in den Daten der vorliegenden Untersuchung wider. Es muss hier allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Daten im Querschnitt erhoben wurden. Die gefundenen Ergebnisse könnten somit auch Kohorteneffekte darstellen. Allerdings dürften massive Veränderungen innerhalb weniger Jahre unwahrscheinlich sein. Bisherige Studienbefunde sprechen dafür, dass es sich bei der Entwicklung geschlechtstypischen Verhaltens um ein vergleichsweise zeitstabiles Phänomen handelt (Suitor & Reavis, 1995, S. 270 f.; Trautner, 1992, S. 189).

Innerhalb der beiden Geschlechter bestätigen die vorliegenden Daten auf Ebene des Verhaltens weitestgehend die Befunde von Raithel (2003, S. 24), wonach im Alter von 12 bis 16 Jahren von Jungen zunehmende Maskulinitätswerte angegeben werden. Während bei Raithel (2003, S. 24) eine analoge Entwicklung für die Femininitätswerte der Mädchen berichtet wurde, lässt sich eine entsprechende Zunahme geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen bei Mädchen der vorliegenden Untersuchung nicht erkennen.

9.4 Allgemeine Diskussion

Die Analysen der Schulleistung zeigen auch in der vorliegenden Stichprobe ein deutliches Ungleichgewicht zwischen Jungen und Mädchen. Mädchen weisen insgesamt einen besseren Notenschnitt als Jungen auf und zeigen sich hinsichtlich der Noten in den Fächern Deutsch und Englisch überlegen. Für das Fach Mathematik liegen keine signifikanten Unterschiede vor. Auch hinsichtlich der Klassenwiederholungen zeigen Mädchen, wie erwartet, ein signifikant günstigeres Bild als Jungen. Diese Befunde reihen sich gut in die nationalen wie internationalen Forschungsbefunde bezüglich der Bildungsnachteile von Jungen ein. Analysiert man die Gruppe der Jungen und Mädchen hinsichtlich ihres geschlechtstypischen Verhaltens clusteranalytisch, so offenbaren sich 13 Cluster. Hier erweisen sich insbesondere zwei Cluster (größtenteils von Jungen besetzt) als schulisch auffällig. Dies verdeutlicht, dass zukünftig verstärkt Betrachtungen auf Subgruppenebene nötig sind. Schließlich betrifft suboptimales Schulverhalten nur eine Minderheit der Jungen. Umgekehrt verwischen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen auch häufig, dass ein großer Teil der Jungen im Schulkontext ähnlich positives Verhalten wie die Gesamtgruppe der Mädchen zeigt. So demonstrieren Mädchen beispielsweise zwar etwas mehr Schulfreude als Jungen, dennoch geht auch über die Hälfte der Jungen gerne zur Schule (Faulstich-Wieland et al., 2004, S. 48). Darüber hinaus dürfen angesichts der aktuellen Debatte um die Bildungsnachteile von Jungen Mädchen mit schwächeren Schulleistungen nicht vernachlässigt werden. In allen 13 Clustern finden sich Mädchen, also auch in den schulisch besonders auffälligen Clustern. In zukünftigen Forschungsarbeiten gilt es ein verstärktes Augenmerk auf diese Mädchen zu richten.

Der in der vorliegenden Arbeit entwickelte Fragebogen bezieht sich auf Verhalten, was ihn von anderen Instrumenten abgrenzt. Aus methodischer Sicht bleibt die Frage, inwieweit mittels eines Fragebogens Verhalten erhoben werden kann. Dem wird im vorliegenden Falle durch die Benennung des Instruments Rechnung getragen: Es wird davon ausgegangen, zumindest Verhaltenstendenzen erfassen zu können. Unter Umständen konnten mit dem Instrument der vorliegenden Untersuchung aber nur Einstellungen ermittelt werden. Nach den Ergebnissen einer Metaanalyse zum Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten erklärt die Einstellung nur einen Teil der Varianz hinsichtlich des Verhaltens (Armitage & Conner, 2001, S. 471). Einstellungen können demzufolge nicht mit Verhalten gleichgesetzt werden. In einem Überblick über entsprechende Studienergebnisse zeigten sich insbesondere deutliche Unterschiede je nach Art des untersuchten Verhalten (Ajzen, 1991, S. 187). In der vorliegenden Untersuchung wurde aktuelles (und kein geplantes) Verhalten abgefragt, so dass im Vergleich zu den Studien in der Metaanalyse von Ajzen (1991) zumindest von einem deutlicheren Zusammenhang zwischen dem angegebenen sowie dem tatsächlichen Verhalten auszugehen ist. Dennoch bleibt offen, wie eng dieser

Zusammenhang letztlich ist und welche moderierenden Faktoren im Falle des geschlechtstypischen Verhaltens vorliegen. Im Idealfall müssten die Ergebnisse dieser Fragebogenuntersuchung daher mittels einer Videostudie validiert werden. Allerdings sind Zweifel angebracht, ob ein solches Forschungsvorhaben realisierbar ist. Näherungsweise wären aber auch Untersuchungen mit Hilfe von Fallvignetten denkbar. In einer potentiellen Anschlussuntersuchung könnte (wie bei Eifler, 2007, S. 308; Matthiesen & Dekker, 2000; Seipel & Eifler, 2010, S. 191 f.) durch die Verwendung von Fallvignetten sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Schülerschaft die Validität des IKGV einer zusätzlichen Überprüfung unterzogen werden.

Die Befragung von Koch-Priewe et al. (2009, S. 101) ergab, dass – mit Ausnahme der Gymnasien und der Förderschulen – mehr als die Hälfte der Jungen das Gefühl hat, Mädchen würden in der Schule bevorzugt werden. Auch bei Mägdefrau (2007, S. 123) finden sich entsprechende Hinweise. Völlig unabhängig davon, ob diese Empfindungen der Jungen mit realen Tatsachen korrespondieren, ist dies als problematisch zu bewerten und indiziert zwingend entsprechende Gegenmaßnahmen. Denn selbst wenn diese Annahmen unbegründet wären, so werden sie sich nach dem Prinzip der selbsterfüllenden Prophezeiung teilweise doch bewahrheiten. Und auch eine positive Einstellung zur Schule kann man von diesen Jungen wohl nicht erwarten. Tatsächlich weist die Gesamtgruppe der Jungen in der Studie von Hadjar und Lupatsch (2010, S. 613) ein höheres Ausmaß an Schulentfremdung auf als die Gesamtgruppe der Mädchen.

Nachdem sich aus der vorliegenden Untersuchung zwar tendenzielle Hinweise auf eine Bildungsbenachteiligung der Jungen von Seiten der Institution Schule ergeben, diese aber nicht so deutlich ausfallen, dass sie die Summe der Bildungsnachteile der Jungen erklären könnten, scheint es angezeigt möglichen Alternativerklärungen verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken.

Medienkonsum:

So zeigen sich beispielsweise hinsichtlich der Medienbeschäftigung in der Freizeit im Kindes- und Jugendalter deutliche Geschlechtsunterschiede (Überblick bei Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2009; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2010). Schon 38 % der Jungen im Alter von 10 Jahren haben in ihrem Kinderzimmer eine eigene Spielkonsole, bei Mädchen ist der Anteil nicht einmal halb so hoch (Pfeiffer et al., 2007, S. 4). Selbst wenn sich Jungen in der Gleichaltrigengruppe treffen, steht noch relativ häufig der Medienkonsum im Zentrum (Koch-Priewe et al., 2009, S. 66). Auffällig ist ein sehr hoher Konsum von Computerspielen bei einem Teil der Jungen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2010, S. 12). Ein gutes Fünftel der Neuntklässler investiert täglich vier Stunden in solche Spiele, während dies bei Mädchen nur 5 % sind (Pfeiffer et al., 2007, S. 17). In dieser Untersuchung wurden 6.2 % der Jungen in Bezug auf Medienkonsum

als suchtgefährdet und 2.3 % als süchtig eingestuft (Mädchen: 0.8 % und 0.3 %) (Pfeiffer et al., 2007, S. 17). Für diesen Sachverhalt zeigen sich auch kulturübergreifend Parallelen (Überblick bei Rehbein, Kleimann & Mößle, 2009, S. 10).

Beim Vergleich des Medienkonsums von Extremgruppen der Jungen und Mädchen ergeben sich massive Zeitunterschiede: Die Extremgruppe der 10 Jahre alten Jungen verbringt schultäglich vier Stunden und fünf Minuten mit Medienkonsum und am Wochenende pro Tag fünf Stunden und 40 Minuten. Die entgegengesetzte Extremgruppe der Mädchen verbringt schultäglich 43 Minuten und am Wochenende pro Tag 54 Minuten mit Medienkonsum (Pfeiffer et al., 2007, S. 7). Dies entspricht bei den extrem medienkonsumierenden Jungen 1905 Minuten (31 Stunden, 45 Minuten) und bei den minimal medienkonsumierenden Mädchen 323 Minuten (5 Stunden 23 Minuten) (eigene Berechnung mit den Daten von Pfeiffer et al., 2007, S. 7). Damit konsumieren solche Mädchen in einer Woche weniger Medien als die Extremgruppe der Jungen an einem Tag des Wochenendes. Betrachtet man die Gesamtzahlen so wird deutlich, dass es eine Gruppe von Jungen gibt, für die der rein quantitative Einfluss der Medien deutlich größer ist als der Einfluss der Schule. Da der Medienkonsum mit dem Alter zunimmt, verschärft sich die Entwicklung noch, wenn 15-Jährige verglichen werden. Die extrem medienkonsumierende Jungengruppe verbringt in diesem Alter pro Schultag fünf Stunden und 26 Minuten mit Medien, die minimal konsumierende Mädchengruppe nur zwei Stunden und 15 Minuten (Pfeiffer et al., 2007, S. 7). Umgerechnet auf den Wochenkonsum ergibt sich damit für die Jungen eine Summe von 2708 Minuten (45 Stunden und 8 Minuten) im Vergleich zu den 1027 Minuten (17 Stunden und 7 Minuten) der Mädchen (eigene Berechnung). Aber auch wenn man nur den Medienkonsum des Durchschnittsjungen mit dem des Durchschnittsmädchens vergleicht, bestehen große Unterschiede. Jungen im Alter von 15 Jahren kommen auf einen Wochenkonsum von 2363 Minuten (39 Stunden, 23 Minuten), gleichaltrige Mädchen auf lediglich 1472 Minuten (24 Stunden, 32 Minuten) (eigene Berechnung nach Pfeiffer et al., 2007, S. 7). Diese Zeitunterschiede zeigen sich auch in Studien außerhalb des deutschsprachigen Forschungsraumes (z.B. Wirt et al., 1998, S. 261). Angesichts dieser enormen Zeitumfänge könnte ein Teil der schulischen Unterlegenheit der Jungen darin begründet sein, dass ihnen aufgrund des Medienkonsums schlichtweg die nötige Zeit zur Unterrichtsvorbereitung fehlt. Möglicherweise ist die häufigere Mediennutzung der Jungen also einer der Gründe, warum Mädchen in Bezug auf Lernen häufiger Wiederholungs- und Kontrollstrategien anwenden als Jungen (Klieme et al., 2010, S. 92) und wesentlich mehr Zeit für Hausaufgaben aufwenden (Duckworth & Seligman, 2006, S. 204; Holz-Ebeling et al., 2000, S. 102; Kessels et al., 2008, S. 25; Wirt et al., 1998, S. 262). Allerdings bleibt auch hier die Frage nach Ursache und Wirkung offen.

Nicht nur die Mediennutzungsdauer von Jungen und Mädchen variiert, sondern auch die konsumierten Inhalte: Jungen spielen wesentlich häufiger Spiele, die erst ab 18 Jahren freigegeben sind (Pfeiffer et al., 2007, S. 7). Prinzipiell wirkt Mediengewalt bei

Jungen und Mädchen nicht unterschiedlich, die unterschiedlichen Auswirkungen werden durch die Häufigkeit des entsprechenden Medienkonsums beeinflusst (Hopf, 2004, S. 107). Nach den Ergebnissen von Pfeiffer et al. (2007, S. 12) scheint der Konsum gewalttätiger Medieninhalte tatsächlich über den reinen zeitlichen Aspekt hinaus für die Schulleistung relevant zu sein: Werden Jungen mit für die Schulleistung günstigen Voraussetzungen (Eltern mit mittlerer bis höherer Bildung, gute Beziehung zu den Eltern, keine Gewalterfahrungen im Elternhaus) anhand des Konsums „entwicklungsbeeinträchtigender Computerspiele" (Freigabe ab 18 Jahren) verglichen, so schlägt sich die regelmäßige Benutzung solcher Spiele in einem Notenschnitt nieder, der um 0.5-0.7 schlechter war als der in der Vergleichsgruppe. Dies belegt erneut, dass die Behandlung von Jungen und Mädchen als homogene Gruppen zu kurz greift – möglicherweise selbst dann, wenn Schichtvariablen miteinbezogen werden. Jungen, die gewalttätige Computerspiele konsumieren, zeigen bei Befragungen auch eine erhöhte Gewaltbereitschaft sowie höhere Zustimmungsraten zu „gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen" (Mößle, Kleinmann, Rehbein & Pfeiffer, 2006, S. 26). Die erhöhte Mediennutzungsdauer von Jungen ist auch vor dem Hintergrund problematisch, dass stereotype Männer- und Frauenbilder (beispielsweise eben hinsichtlich gewalttätigen Verhaltens) im Fernsehen dominieren (z.B. Lukesch, 2003, S. 302).

Reifungstempo:

Nicht unterschätzt werden dürfen auch die Effekte des Reifungstempos. Insbesondere während der Pubertät zeigen sich zwischen den Geschlechtern teils deutliche Unterschiede im Reifungsstatus. Es ist nicht davon auszugehen, dass so entstandene Unterschiede nur temporäre Erscheinungen sind. Eher muss davon ausgegangen werden, dass sich diese Unterschiede akzentuieren. So wird aus dem Sport ein Alterseffekt dahingehend berichtet, dass Leistungssportler eines Jahrgangs signifikant häufiger in den ersten Monaten des Kalenderjahres geboren sind, während die Geburtstage der Allgemeinbevölkerung nahezu gleich über die Monate verteilt sind (Augste & Lames, 2011, S. 983; Lames, Augste, Dreckmann, Görsdorf & Schimanski, 2008, S. 7). Da die Leistungsvergleiche (ähnlich der Schule) innerhalb eines Jahrgangs getroffen werden, kommt es zum so genannten Relativalterseffekt: Kinder mit einem Geburtstag zu Beginn des Jahreskalenders sind körperlich weiter entwickelt und auch erfahrener[22] als ihre Altersgenossen. Dieser Vorspung könnte eine höhere Leistung ermöglichen, was mit einem Mehr an positivem Feedback einherginge, das dann wiederum eine höhere Motivation und ein höheres Selbstbewusstsein bedingen würde und zu einem höheren Aufwand sowie dann letztlich zu besseren Ergebnissen führen würde. Zusätzlich erhielten diese Kinder aufgrund ihrer Leistung möglicherweise vermehrt Förderung

[22] Ein Einfluss, der insbesondere bei jüngeren Kindern nicht unterschätzt werden darf: Im Alter von sechs Jahren entspricht ein möglicher Unterschied von 11 Monaten 15 % mehr Lebenserfahrung.

(quantitativ und qualitativ besseres Training), was wiederum einen Leistungszuwachs auslösen könnte (Augste & Lames, 2011, S. 983; Lames et al., 2008, S. 5). Die günstigen Auswirkungen der früheren Geburt zeigen sich tatsächlich auch dann, wenn nur objektive Leistungsindizes betrachtet werden (Augste & Lames, 2011, S. 986). Im Sport wirkt sich der Relativalterseffekt am deutlichsten in sehr jungen Jahren sowie in der Pubertät aus (Lames et al., 2008, S. 8). Dies sind auch im Schulbereich Altersstufen, in denen sich besonders deutliche Geschlechtsunterschiede zeigen. Angesichts des höheren Reifungstempos der Mädchen liegt für die Gesamtgruppe der Mädchen ein entsprechender Relativalterseffekt vor, der vermutlich im schulischen Bereich ähnliche Auswirkungen wie im Leistungssport hat. Vertreter der so genannten Jungen-Pädagogik (z.B. Diefenbach, 2008, S. 101) tendieren allerdings dazu, den Einfluss des Reifungstempos auf die Schulnachteile von Jungen zu vernachlässigen. Dies wird dem (insbesondere in jüngeren Altersstufen) teilweise beträchtlichen Einfluss des Reifungstempos aber nicht gerecht. Wie groß die Rolle solcher Reifungseinflüsse genau ausfällt, bleibt mangels entsprechender Untersuchungen unklar. Lehmann et al. (2004, S. 126) berichten in ihrer Längsschnittuntersuchung hinsichtlich der Altersunterschiede von Jungen und Mädchen nur den Gesamtunterschied über alle Schultypen hinweg, für Jungen liegt dieser Schnitt um 0.1 Jahr höher. Wie in Tabelle 101 zu erkennen ist, deuten sich in der vorliegenden Untersuchungen Differenzen ähnlicher Größenordnung an. Da die Medianwerte von Jungen und Mädchen jeweils gleich sind, ist zu vermuten, dass sich die Altersunterschiede durch Extremwerte auf Seiten der Jungen ergeben. Auch dieser Unterschied der Geschlechter scheint demnach von einer vergleichsweise kleinen Subgruppe an Jungen verursacht zu werden. Die insgesamt sehr geringen Geschlechtsdifferenzen hinsichtlich des Alters sprechen dafür, dass sich die überproportionale Zahl an Klassenwiederholungen der Jungen weniger in einem höherem Alter beim Abschluss, sondern vielmehr in weniger prestigeträchtigen Abschlüssen äußert. Allerdings können auch die Auswirkungen des Reifungstempos höchstens einen Teil der Schulleistungsunterschiede erklären.

Tabelle 101: Lebensalter der Schüler in Jahren

Klasse	*M* und *SD* ♀	*M* und *SD* ♂
Klasse 7	12.96 (± 0.64)	13.11 (± 0.69)
Klasse 8	14.05 (± 0.70)	14.15 (± 0.77)
Klasse 9	15.13 (± 0.73)	15.30 (± 0.72)
Gesamt	14.04 (± 1.13)	14.20 (± 1.13)

Unterrichtsgestaltung:

Es existieren darüber hinaus auch zahlreiche Hinweise darauf, wie sich der Bildungserfolg von Jungen durch Maßnahmen auf der Unterrichtsebene beeinflussen lässt

(Überblick bei Diefenbach, 2008, S. 104 f.). Beispielsweise führen bereits Veränderungen im Antwortformat (offene Fragen oder Multiple-Choice-Items) sowie der Aufgabenschwierigkeit dazu, dass sich die Höhe des Geschlechtsunterschieds bei Leistungstests im Fach Mathematik verändert – ein Ergebnis, das sich kulturübergreifend zeigt (Beller & Gafni, 2000, S. 10). Jungen schneiden demzufolge bei Multiple-Choice-Items und schwierigen Aufgaben besser ab. Die Geschlechter unterscheiden sich hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung auch nicht nur in der Quantität (Duckworth & Seligman, 2006, S. 204; Holz-Ebeling et al., 2000, S. 102; Kessels et al., 2008, S. 25; Wirt et al., 1998, S. 262) sondern auch in der Qualität: Kulturübergreifend zeigen Jungen und Mädchen unterschiedliche Lernstrategien (Klieme et al., 2010, S. 92). Dabei offenbart sich auf Seiten der Jungen ein im Vergleich zu den Mädchen deutlich geringer ausgeprägtes Lernstrategiewissen (Klieme et al., 2010, S. 95). Es ist müßig darüber zu diskutieren, ob es sich hierbei um ein Versagen der Institution Schule oder einer Teilgruppe der Jungen handelt. Vermutlich liegt auch hier eine Interaktion zwischen beiden Bereichen vor. In jedem Fall offenbaren sich in diesem Punkt sehr konkrete Ansatzmöglichkeiten für schulische Interventionsstrategien.

Zweifelsohne kann der Institution Schule keine vollkommene Unbeteiligung an den Bildungsnachteilen der Jungen bescheinigt werden. So hat sich in der Untersuchung von Helmke und Renkl (1993, S. 187) die Aufmerksamkeit der Klasse als vorwiegend durch Maßnahmen der Lehrkraft beeinflussbar erwiesen. Der Anteil an Jungen in der Klasse zeigte dabei keinen Zusammenhang zur Aufmerksamkeit der Klasse (Helmke & Renkl, 1993, S. 197). Vor diesem Hintergrund relativiert sich möglicherweise auch die Feststellung vermehrter externaliserender Verhaltensauffälligkeiten von Jungen. Vermutlich sind diese zumindest zum Teil durch unzureichendes Verhalten der Lehrkraft evoziert worden (vgl. auch Rohrmann, 2008, S. 110). Hinweise in diese Richtung liefern auch die Befunde von Melzer et al. (2004, S. 148 f.). Da sich in der vorliegenden Untersuchung bestätigt hat, dass sich Verhaltensauffälligkeiten in der Notengebung niederschlagen, führt dies möglicherweise zu einem paradoxen Einfluss bei einem Teil der Jungen: Dieselben Lehrkräfte, die einen Teil der Verhaltensauffälligkeiten durch unzureichende Unterrichtsmaßnahmen evoziert haben, strafen diese in Form von Noten indirekt ab.

Allerdings dürfte vor dem Hintergrund der Untersuchungen von Mason (2001) und Trautwein et al. (2004) ebenso ein Anteil externalisierenden Problemverhaltens im Schulkontext existieren, der seine Ursachen außerhalb des Schulgeschehens hat und von Seiten der Lehrkräfte nur sehr schwer beeinflusst werden kann. Es stellt sich hierbei aber auch die Frage, inwieweit die Geschlechterdifferenzen hinsichtlich schulischen Problemverhaltens zum Teil auch auf eine verzerrte Wahrnehmung durch den Einfluss von Geschlechterstereotype zurückzuführen sind. Aus qualitativen Untersuchungen existieren gewisse Hinweise, dass Schulgewalt von Seiten der Mädchen möglicherweise „übersehen“ wird (z.B. Faulstich-Wieland et al., 2004, S. 172). Im

Erwachsenenalter finden sich innerhalb der Gewaltforschung teils analoge Befunde, beispielsweise in Bezug auf die Partnergewalt von Seiten der Frauen (Bock, 2003, S. 182; Gemünden, 2003, S. 351; vgl. auch Eagly & Steffen, 1986 S. 309; Hollstein, 2007, S. 33; Popp, 2003, S. 195). Tatsächlich scheint zumindest bei typisch männlichen Delikten die Entdeckungswahrscheinlichkeit sowie die Wahrscheinlichkeit einer Sanktion bei Männern höher als bei Frauen zu sein (Mansel, 2007, S. 150).

Es existiert also eine Reihe von alternativen Erklärungen zur Entstehung der Bildungsnachteile von Jungen. Im Rahmen dieser Arbeit können nur die für die vorliegende Arbeit relevantesten Aspekte angeschnitten werden. Die Summe möglicher Alternativerklärungen verdeutlicht bereits, dass die Bildungsnachteile von Jungen gegenüber Mädchen nicht durch einen einzelnen Faktor (z.B. gestiegene Anzahl weiblicher Lehrkräfte) erklärt werden kann. Die Nachteile sind wahrscheinlich das Endergebnis hochkomplexer Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Einflüssen.

Im Zuge der Debatte um die Bildungsnachteile von Jungen wird auch zunehmend wieder über das Thema Mono- bzw. Koedukation debattiert. Allerdings ist nach dem bisherigen Forschungsstand keine Überlegenheit der Monoedukation festzustellen. Werden in den Studien positive Effekte berichtet, so sind diese in der Regel darauf zurückzuführen, dass die Schulen über ein unterschiedliches Klientel an Schülern (z.B. hinsichtlich des Einkommens der Eltern) verfügen (Baumert, 1992, S. 89, Haag, 1998, S. 26). Betrachtet man die Auswirkungen schulischer Geschlechtertrennung nur bei Jungen so finden sich hinsichtlich der Schulleistung keine Unterschiede (Überblick bei Holz-Ebeling et al., 2000, S. 96). Insgesamt bringt eine Geschlechtertrennung für beide Geschlechter in der Summe keine schulischen Vorteile mit sich (Überblick bei Ludwig, 2003, S. 645; Morse, 1998, S. 2). Auch die Geschlechtsrollenorientierung scheint durch monoedukative Maßnahmen unbeeinflusst zu bleiben (Rost & Pruisken, 2000, S. 178).

In weiten Teilen ist die hier vorliegende Arbeit implizit von einem Proporzmodell der Chancengleichheit im Bildungssystem ausgegangen. Gleichheit wurde mit einer proportionalen Gleichverteilung der Geschlechter verbunden. Diese Betrachtungsweise ist im Grunde aber nur bei den Aspekten des Bildungssystems angebracht, bei denen man von einem gleich hohen Leistungspotential beider Geschlechter ausgehen kann. In gesichertem Ausmaße ist dies für die wenigsten Schulleistungskriterien möglich. Demzufolge wäre es angebrachter, ein Modell von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern zu Grunde zu legen, welches die Leistungspotentiale berücksichtigt (meritokratisches Modell) (vgl. Geißler, 2005, S. 72). Allerdings sind nach aktuellem Forschungsstand hierfür allenfalls tendenzielle Aussagen möglich. Und auch wenn man das scheinbar simplere Proporzmodell heranzieht, stellt sich die zunächst banal anmutende Frage nach dem Kriterium für Gleichheit. Eine 50:50 Verteilung zwischen den Geschlechtern ist strenggenommen nicht angemessen: Von der Geburt bis in das Erwachsenenalter hinein übersteigt die Zahl der in Deutschland lebenden Jungen die der Mädchen um etwa einen Prozentpunkt. Mit steigendem Lebensalter nähert sich aber die Bevölkerungsverteilung der beiden Geschlechter zunehmend an, bis dann ab

dem 65. Lebensjahr deutlich mehr Frauen als Männer existieren[23] (Statistisches Bundesamt, 2008, S. 43).

Da im deutschsprachigen Forschungsraum die Bildungsnachteile von Jungen erst seit vergleichsweise kurzer Zeit diskutiert werden, fehlt es in vielen Bereichen noch an quantitativ-empirisch abgesicherten Forschungsbefunden. Denn Forschungsarbeiten aus anderen Kulturkreisen (insbesondere den USA) können nicht pauschal übertragen werden. So zeigen sich beispielsweise bei Thiele (2000, S. 145 ff.) hinsichtlich der subjektiv empfundenen Belastung, welche die männliche Geschlechtsrolle auslöst, im Vergleich zu Untersuchungen in den USA stellenweise unterschiedliche Faktoren (vgl. Thompson & Pleck, 1986, S. 534). Auch in anderen Untersuchungen wurde deutlich, dass manche Konzepte in englischsprachigen Ländern andere Bedeutungen haben. Beispielsweise sind Begriffe wie „Wettbewerbsorientierung“ oder „Aggressivität“ in den USA eher positiv konnotiert (vgl. Runge et al., 1981, S. 151). Auch die Schulleistung scheint in den USA von der Gleichaltrigengruppe positiver bewertet zu werden (vgl. Pelkner & Boehnke, 2003, S. 108; Suitor & Reavis, 1995, S. 269). Darüber hinaus spielen bestimmte (in den USA einflussreiche) geschlechtstypische Verhaltensweisen wie Schulsportwettbewerbe (insbesondere Football und Cheerleading) (vgl. Suitor & Reavis, 1995, S. 269) in Deutschland eine nahezu vernachlässigbare Rolle. Zahlreiche weitere Aspekte, wie beispielsweise je nach Geschlecht unterschiedliches Bekräftigungsverhalten der Eltern, scheinen kulturell beeinflusst zu werden (z.B. Pfeiffer & Wetzels, 2000, S. 5). Eine Übertragung von Forschungsbefunden aus dem Ausland ist also nur mit Einschränkungen möglich und birgt die Gefahr von Fehlschlüssen. Aus diesen Gründen sollte im deutschsprachigen Forschungsraum verstärkt quantitativ-empirisch nach den Ursachen der Bildungsnachteile von Jungen geforscht werden. Das im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Instrument bietet dabei eine Möglichkeit, differenzierter auf Subgruppen von Jungen einzugehen.

Die Belege für eine große Zahl an Bildungsunterschieden zuungunsten der Jungen sind insgesamt überwältigend. Die Befundlage ist dabei seit Jahrzehnten international weitestgehend einheitlich. Das Problem ist damit zur Genüge beschrieben worden. In geringerem Ausmaß liegen bisher empirisch gesicherte Erkentnisse über die Ursachen dieser Befundlage vor. Nichtsdestotrotz liefern zahlreiche Befunde, wie beispielsweise die Feststellung, dass Jungen im Vergleich zu den Mädchen über ein deutlich geringer ausgeprägtes Lernstrategiewissen verfügen (Klieme et al., 2010, S. 95), ganz konkrete Ansatzpunkte für schulische Interventionsmaßnahmen. Denn trotz vermehrter Publikationen zum Thema kann nach wie vor eine gewisse Vernachlässigung der Bildungsnachteile von Jungen regristriert werden (vgl. auch Diefenbach, 2011, S. 342). Man sollte daher diesem Thema in der Schulforschung endlich die entsprechende Priorität einräumen.

---

[23] Dies ist in einem höheren Risikoverhalten der Männer sowie einer biologisch bedingten ein bis zwei Jahre höheren Lebenserwartung der Frauen begründet (Luy, 2002, S. 120).

Literaturverzeichnis

Abele, A. E. (2000). A dual-impact model of gender and career-related processes. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The developmental social psychology of gender* (S. 361–388). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50,* 179-211.

Altstötter-Gleich, C. (2004). Expressivität, Instrumentalität und psychische Gesundheit: Ein Beitrag zur Validierung einer Skala zur Erfassung des geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzepts. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 25* (3), 123-139.

Amelang, M. (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (6., vollst. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8* (4), 291-332.

Archer, J. (2006). Testosterone and human aggression: An evaluation of the challenge hypothesis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 30,* 319-345.

Armbruster, L. C., Müller, U. & Stein-Hilbers, M. (Hrsg.). (1995). *Neue Horizonte? Sozialwissenschaftliche Forschung über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 1). Opladen: Leske + Budrich.

Armitage, C. J. & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology, 40* (4), 471-499.

Arnhold, G. & Bellenberg, G. (2006). Klassenwiederholungen: Ein verzichtbares Selektionsinstrument. *Pädagogik, 58* (2), 38-41.

Asendorpf, J. B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit* (4., überarb. und aktual. Aufl.). Heidelberg: Springer.

Asendorpf, J. B. (2009). *Persönlichkeitspsychologie - für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Ashmore, R. D. (1986). *The social psychology of female-male relations: A critical analysis of central concepts*. Orlando: Acad. Press.

Asperger, H. (1943). *Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter*. Habilitationsschrift, eingereicht bei der Medizinischen Fakultät der Wiener Universität. Zugriff am 11.12.2011. Verfügbar unter http://www.as-tt.de/assets/applets/Asperger_Hans.pdf.

Athenstaedt, U. (1997). Entwicklung eines Fragebogens zur Messung geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen. *Berichte aus dem Institut für Psychologie der Karl-Franzens-Universität Graz* (2), 1-18.

Augste, C. & Lames, M. (2011). The relative age effect and success in German elite U-17 soccer teams. *Journal of Sports Sciences, 29* (9), 983-987.

Avenarius, H. (2006). *Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.

Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M. et al. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde:* Leske + Budrich.

Backes, R. (2007). *Faktorenstruktur deutschsprachiger biographischer Fragebögen.* Dissertation, Universität. Würzburg. Zugriff am 21.12.2011. Verfügbar unter http://www.opus-bayern.de/uni-wuerzburg/volltexte/2008/2748/pdf/BackesoL.pdf

Baier, D. (2008). *Entwicklung der Jugenddelinquenz und ausgewählter Bedingungsfaktoren seit 1998 in den Städten Hannover, München, Stuttgart und Schwäbisch Gmünd* (KFN-Forschungsbericht Nr. 104). Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN). Zugriff am 20.12.2011. Verfügbar unter http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb104.pdf

Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology, 1* (6), 589-595.

Bandura, A. & Kober, H. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie* (Konzepte der Humanwissenschaften, 1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66* (1), 3-11.

Barkmann, C. & Schulte-Markwort, M. (2005). Emotional and behavioral problems of children and adolescents in Germany. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 40* (5), 357-366.

Baron-Cohen, S. (2004). *The essential difference*. London: Penguin Books.

Baumert, J. (1992). Koedukation oder Geschlechtertrennung. *Zeitschrift für Pädagogik, 38* (1), 83-109.

Bayerisches Realschulnetz. (2011, 29. Juli). *Die Realschulen in Bayern - Gesamtliste,* Bayerisches Realschulnetz. Zugriff am 20.12.2011. Verfügbar unter http://www.realschule.bayern.de/schulen/gesamt/.

Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Behnisch, M. (2008). Jungen in Erziehungshilfen. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Pädagogik, S. 170–182). Weinheim: Beltz.

Bellenberg, G. (1999). *Individuelle Schullaufbahnen: Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß* (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 30). Weinheim, München: Juventa-Verl.

Beller, M. & Gafni, N. (2000). Can item format (multiple choice vs. open-ended) account for gender differences in mathematics achievement? *Sex Roles, 42* (1/2),1-21.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42* (2), 155-162.

Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review, 88* (4), 354-364.

Bentler, P. M. (1977). Factor simplicity index and transformations. *Psychometrika, 42* (2), 277-295.

Berdahl, J. L. (1996). Gender and leadership in work groups: Six alternative models. *Leadership Quarterly, 7* (1), 21-40.

Berg, D. (2008). Sind denn Mädchen schlauer als Jungs? Teil 1: Die Mädchen. *Kinderleben (Supplement der Süddeutschen Zeitung)* (3), 10-17. Interview.

Berg, D. & Tisdale, T. (2004). *Verhaltensauffälligkeiten bei Grundschulkindern: Eine elektronische Publikation einer epidemiologischen Studie*. Zugriff am 20.12.2011. Verfügbar unter http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/volltexte/2005/42/

Berg, D., Scherer, L., Oakland, T. & Tisdale, T. (2006). *Verhaltensauffälligkeiten und schwache Leistungen von Jungen in der Schule - die Bedeutung des Temperaments,* Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Bamberg. Zugriff am 21.11.2011. Verfügbar unter http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/volltexte/2006/79/pdf/berg 2006.pdf

Berger, A. (2010). *Entwicklung und Validierung eines Inventars zur Erfassung positiver und negativer Attribute des Geschlechtsrollenselbstkonzepts.* Dissertation, Universität Potsdam.

Bettge, S. H. (1992). Geschlechtsunterschiede in Erfolgserwartungen in Abhängigkeit von der Formulierung von Mathematik-Textaufgaben. *Zeitschrift für Sozial-psychologie, 23* (1), 46-53.

Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. (2008). Bielefeld: Bertelsmann.

Bildung in Zahlen 2006/07: Schlüsselindikatoren und Analysen. (2008): Statistik Österreich. Zugriff am 21.11.2011. Verfügbar unter http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=66044&dDocName=030642

Bigler, R. S. (1997). Conceptual and methodological issues in the measurement of children's sex typing. *Psychology of women quarterly, 21* (1), 53-71.

Birbaumer, N. & Schmidt, R. F. (1996). *Biologische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, Dritte, komplett überarb. Aufl.). Berlin : Springer.

Birbaumer, N. & Schmidt, R. F. (2006). *Biologische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, 6., vollst. überarb. und erg. Aufl.). Heidelberg : Springer Medizin.

Birkenbihl, V. F. (2009). *Jungen und Mädchen: wie sie lernen: Welche Unterschiede im Lernstil Sie kennen müssen* (4. Aufl.). Regensburg: Walhalla-Fachverl.

Bischof-Köhler, D. (2002). *Von Natur aus anders: Die Psychologie der Geschlechts-unterschiede* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Bischof-Köhler, D. (2006). *Von Natur aus anders: Die Psychologie der Geschlechts-unterschiede* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Bischof-Köhler, D. (2008). Geschlechtstypisches Verhalten von Jungen aus evolutions-theoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Pädagogik, S. 18–33). Weinheim: Beltz.

Bleher, C. (2008).[Ohne Titel]. *Bayerische Schule* (3), 17-18.

Bless, G., Schüpbach, M. & Bonvin, P. (2004). *Klassenwiederholung: Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen* (Forschungen zur Selektion, Benachteiligung, Chancengleichheit und sozialen Integration in Schule und Beruf). Bern: Haupt.

Blossfeld, H.-P., Bos, W., Hannover, B., Lenzen, D., Müller-Böling, D., Prenzel, M. et al. (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem: Jahresgutachten 2009* (Aktionsrat Bildung: Jahresgutachten, Bd. 2009, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Bock, M. (2003). "Natürlich nehmen wir den Mann mit": Über Faktenresistenz und Immunisierungsstrategien bei häuslicher Gewalt. In S. Lamnek & M. Boatca (Hrsg.), *Geschlecht - Gewalt - Gesellschaft* (Otto-von-Freising-Tagungen der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Bd. 4, S. 179–194). Opladen: Leske + Budrich.

Boeger, A. (2010). Körper und Geschlecht im Jugendalter: Schlaglichter auf eine Entwicklungsaufgabe für beide Geschlechter. In G. Steins (Hrsg.), *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung* (S. 133–151). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhnisch, L. (2008). Soziale Konstruktion von Männlichkeit und Kristallisationspunkte männlicher Sozialisation. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Pädagogik, S. 63–76). Weinheim: Beltz.

Bölsche, J. (2002). *Zuchtstation für dumme Machos.* SpiegelOnline - Schulspiegel. Zugriff am 15.12.2011. Verfügbar unter http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,217209,00.html.

Bonsen, M., Lintorf, K. & Bos, W. (2008). Kompetenzen von Jungen und Mädchen. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 125–140). Münster: Waxmann.

Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 5., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer.

Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (2005). *Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse aus dem dritten IGLU-Band: Hand-Out zum IGLU-Pressegespräch am 07.11.2005*. Zugriff am 20.11.2011. Verfügbar unter http://www.ifs-dortmund.de/files/Projekte/IGLU/iglu_vertiefendeanalyse.pdf

Bosak, J., Sczesny, S. & Eagly, A. H. (2007). Die Bedeutung von Informationen zur sozialen Rolle für die Reduktion geschlechtsstereotypen Urteilens. Ein methodisches Artefakt? *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 38* (4), 277-284.

Bosinski. Hartmut A. G. (2000). Determinanten der Geschlechtsidentität. Neue Befunde zu einem alten Streit. *Sexuologie, 7* (2/3), 96-140.

Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse: Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur* (Kindheiten, Bd. 13). Weinheim: Juventa-Verl.

Budde, J. (2007). *Von lauten und von leisen Jungen.* Schriften des Essener Kollegs Geschlechterforschung. Zugriff am 20.12.2011. Verfügbar unter http://www.uni-duisburg-essen.de/imperia/md/content/ ekfg/budde_schriftenreihe_von_lauten_und_leisen _jungs.pdf

Budde, J., Scholand, B. & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Weinheim: Juventa-Verl.

Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (PS Psychologie, 2., aktualisierte und erw. Aufl.). München: Pearson Studium.

Bullock, M. & Ziegler, A. (1997). Entwicklung der Intelligenz und des Denkens: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.),

Entwicklung im Grundschulalter (S. 27–35). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2007). *Kinderreichtum in Deutschland* (Monitor Familenforschung, Bd. 10). Berlin.

Buss, D. M. (1996). Sexual conflict: Evolutionary insights into feminism and the "battle of the sexes". In D. M. Buss & N. M. Malamuth (Hrsg.), *Sex, power, conflict. Evolutionary and feminist perspectives* (S. 296–318). New York: Oxford University Press.

Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106* (4), 676-714.

Campbell, J. R., Hombo, C. M. & Mazzeo, J. (2000). *Naep 1999 trends in academic progress: Three decades of student performance.* United States Government Printing.

Chasiotis, A. & Voland, E. (1998). Geschlechtliche Selektion und Individualentwicklung. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (Programm Huber : Psychologie-Lehrbuch, 1. Aufl., S. 563–595). Bern: Huber.

Christen, F., Vogt, H. & Upmeier Belzen, A. zu. (2001). Einstellung von Schülern zu Schule und Sachunterricht: Erfassung und Differenzierung von typologischen Einstellungsausprägungen bei Grundschülern. *Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, IDB, 10,* 1-16.

Coe, R. (o.J.). Effect size calculator [Computer software]. Zugriff am 14.12.2011. Verfügbar unter http://www.cemcentre.org/evidence-based-education/effect-size-calculator

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.

Colapinto, J. (2002). *Der Junge, der als Mädchen aufwuchs*. München: Goldmann.

Connell, R. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press.

Connell, R. (1999). *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 8). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Connolly, P. (2004). *Boys and schooling in the early years*. London: RoutledgeFalmer.

Constantinople, A. (2005). Masculinity-femininity: An exception to a famous dictum? *Feminism & Psychology, 15,* 385-407. Featured Reprint.

Cordain, L. & Friel, J. (2009). *Das Paläo-Prinzip der gesunden Ernährung im Ausdauersport* (1. Aufl.). Betzenstein: Sportwelt-Verl.

Cornelißen, W. (2006). Sind Jungen in der Schule benachteiligt? *Erziehung und Wissenschaft in Niedersachsen* (12), 24-25.

Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Reserach and Evaluation, 10* (7), 1-9.

Crawford, M., Chaffin, R. & Fitton, L. (1995). Cognition in social context. *Learning and Individual Differences, 7* (4), 341-362.

Crijnen, A. A. M., Achenbach, T. M. & Verhulst, F. C. (1997). Comparisons of problems reported by parents of children in 12 cultures: Total problems, externalizing, and internalizing. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36* (9), 1269-1277.

Daly, M. & Wilson, M. (1996). Evolutionary psychology and marital conflict: The relevance of stepchildren. In D. M. Buss & N. M. Malamuth (Hrsg.), *Sex, power, conflict. Evolutionary and feminist perspectives* (S. 9–28). New York: Oxford University Press.

Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J. & Williams, T. (2002). The decision of african american students to complete high school: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology, 94* (4), 810-819.

Deaux, K. & Major, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review, 94* (3), 369-389.

Dee, T. S. (2007). Teachers and the gender gaps in student achievement. *Journal of human resources, 42* (3), 528-554.

Diamond, M. (2000). Sex and gender: Same or different? *Feminism & Psychology, 10* (1), 46-54.

Diefenbach, H. (2007). Die schulische Bildung von Jungen und jungen Männern in Deutschland. In W. Hollstein & M. Matzner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit Jungen und Männern* (Soziale Arbeit, S. 101–115). München: Reinhardt.

Diefenbach, H. (2008). Jungen und schulische Bildung. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Pädagogik, S. 92–108). Weinheim: Beltz.

Diefenbach, H. (2011). "Bringing Boys Back in" revisited: Ein Rückblick auf die bisherige Debatte über die Nachteile von Jungen im deutschen Bildungssystem. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 333–365). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

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.

Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik, 48* (2), 262-286.

Dobbs, J., Arnold, D. H. & Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: the relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care, 174* (3), 281-295.

Dresel, M., Stöger, H. & Ziegler, A. (2006). Geschlechterdiskrepanzen bei Leistungsbewertungen und Leistungsaspirationen: Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 53,* 44-61.

Drexler, K. (2011). *Die Aufmerksamkeitsverteilung von Lehrpersonen gegenüber Jungen und Mädchen: Eine empirische Studie zum Aufrufeverhalten in der Realschule.* Masterarbeit, Universität Passau´.

Driessen, G. (2007). The feminization of primary education. Effects of teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behavior. *International review of education, 53* (2), 183-203.

Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology, 98,* 198-208.

Duffy, J., Warren, K. & Walsh, M. (2001). Classroom interactions: gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles, 45* (9/10), 579-593.

Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation* (John M. MacEachran memorial lecture series, Bd. 1985). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Eagly, A. H. (1995). The science and politics of comparing women and men. *American Psychologist, 50* (3), 145-155.

Eagly, A. H. & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100* (3), 283-308.

Eagly, A. H. & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100* (3), 309-330.

Eagly, A. H., Wood, W. & Diekman, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The developmental social psychology of gender* (S. 123–174). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eckes, T. (1997). *Geschlechterstereotype: Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht* (Frauen, Männer, Geschlechterverhältnisse, Bd. 5). Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.

Eckes, T. & Six Materna, I. (1999). Hostilität und Benevolenz: Eine Skala zur Erfassung des ambivalenten Sexismus. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 30* (4), 211-228.

Eckes, T. & Trautner, H. M. (2000). Developmental Social Psychology of Gender: An integrative Framework. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The developmental social psychology of gender* (S. 3–32). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eckloff, T. (2003). *Geschlechtsidentität, Geschlechtsrolle und sexuelle Orientierung: Eine empirische Untersuchung*. Diplomarbeit, Universität Hamburg.

Education at a glance 2009. OECD indicators. (2009). Paris: OECD. Zugriff am 10.12.2011. Verfügbar unter http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf

Egan, S. K. & Perry, D. G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology, 37* (4), 451-463.

Egloff, M. & Caballero Liardet, W. (2004). *Schulen und Bildungswege der Sekundarstufe II in der Schweiz: Nationale Ergebnisse des "International survey of upper secondary schools"*. Neuchâtel: BFS. Zugriff am 21.12.2011. Verfügbar unter http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.Document.26279.pdf

Ehrenberg, K., Cataldegirmen & Klauer, K. C. (2001). Valenz und Geschlechts-typikalität von 330 Verhaltensbeschreibungen - Eine Normierung für studentische Stichproben. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 32* (1), 13-28.

Eifler, S. (2007). Evaluating the validity of self-reported deviant behavior using vignette analyses. *Quality & Quantity, 41,* 303-318.

Einarsson, C. & Granström, K. (2002). Gender-biased interaction in the classroom: The influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research, 46* (2), 117-127.

Emanuelsson, I. & Fischbein, S. (1986). Vive la difference? A study on sex and schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research, 30* (2), 71-84.

Endepohls-Ulpe, M., Stahl-von Zabern, J. & Ebach, J. (2010). Einflussfaktoren auf das Gelingen von Technikerziehung für Mädchen und Jungen im Primarbereich - Ergebnisse aus dem Projekt UPDATE. In C. Quaiser-Pohl (Hrsg.), *Bildungsprozesse im MINT-Bereich. Interesse, Partizipation und Leistungen von Mädchen und Jungen.* Münster: Waxmann.

Enders-Dragässer, U. & Fuchs, C. (1993). *Interaktionen der Geschlechter: Sexismus-strukturen in der Schule ; eine Untersuchung an hessischen Schulen* (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 10, 2. Aufl.). Weinheim, München: Juventa-Verl.

Euler, H. A. (2006). Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaltforschung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (Jugendforschung, 4. Aufl., S. 191–206). Weinheim, München: Juventa-Verl.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4* (3), 272-299.

Fagot, B. I., Rodgers, C. S. & Leinbach, M. D. (2000). Theories of gender socialization. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The developmental social psychology of gender* (S. 65–89). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods, 41* (4), 1149-1160.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods, 39* (2), 171-191.

Faulbaum, F. (1981). Konfirmatorische Analysen der Reliabilität von Wichtigkeits-einstufungen beruflicher Merkmale. *ZUMA-Nachrichten, 9* (13), 22-44.

Faulstich-Wieland, H. (2008). Schule und Geschlecht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage., S. 673–695). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag: Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen* (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 39). Weinheim: Juventa-Verl.

Fendrich, S. & Pothmann, J. (2006). Ist das gerecht? Zur Geschlechterverteilung bei erzieherischen Hilfen. *KomDat Jugendhilfe, 9,* 3-4.

Freeman, C. E. (2004). *Trends in educational equity of girls & women, 2004*. Washington DC: National Center for Education Statistics.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. & Watt, H. M. G. (2010). Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context. *Journal of Research on Adolescence, 20* (2), 507-537.

Friedman, H. S. & Schustack, M. W. (2004). *Persönlichkeitspsychologie und Differentielle Psychologie* (PS Psychologie, 2., aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.

Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002). *Young masculinities: Understanding boys in contemporary society*. Basingstoke Hampshire: Palgrave.

Fthenakis, W. (2007, 12. Oktober). Ist das moderne Verlierertum männlich? *Frankfurter Allgemeine Zeitung,* 237, S. 48.

Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2009). *Gewalt an Schulen: 1994 - 1999 - 2004* (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuchs-Rechlin, K. & Schilling, M. (2006). Wo sind die Männer? Zur Personalstruktur in der Jugendhilfe. *KomDat Jugendhilfe, 9,* 2.

Fuhr, T. (2006). Wie Jungen Geschlecht konstruieren. In Landeskommission Berlin gegen Gewalt/ Berliner Forum Gewaltprävention: *Männliche Sozialisation und Gewalt. Geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen: Kita, Schule, Jugendhilfe, Familie und Sport* (S. 11–25). Berlin: Landeskommission Berlin gegen Gewalt.

Galambos, N. L., Berenbaum, S. A. & McHale, S. M. (2009). Gender development in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology* (3. Aufl., S. 305–357). Hoboken, NJ: Wiley.

Galambos, N. L., Petersen, A. C., Richards, M. & Gitelson, I. B. (1985). The attitudes toward women scale for adolescents (AWSA): A study of reliability and validity. *Sex Roles, 13* (5/6), 343-356.

Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn: Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71–100). Weinheim , München: Juventa.

Gemünden, J. (2003). Gewalt in Partnerschaften im Hell- und Dunkelfeld: Zur empirischen Relevanz der Gewalt gegen Männer. In S. Lamnek & M. Boatca (Hrsg.), *Geschlecht - Gewalt - Gesellschaft* (Otto-von-Freising-Tagungen der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Bd. 4, S. 333–353). Opladen: Leske + Budrich.

Genkova, P. (2006). Die Frau - ein vernachlässigtes Forschungsobjekt? Psychologische Aspekte der Geschlechterrollen. In D. Wawra (Hrsg.), *Genderforschung multidisziplinär* (S. 49–67). Lang, Peter Frankfurt.

Gewalt an Schulen: Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993 - 2003. (2005). München: Bundesverband der Unfallkassen.

Gildemeister, R. & Wetterer, A. (1995). Wie Geschlechter gemacht werden: Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie* (Forum Frauenforschung, Bd. 6, 2. Aufl., S. 201–254). Freiburg (Breisgau): Kore.

Ginkel, J. R. van & Ark L. A. van der (2008). SPSS syntax for response function imputation of missing test data [Computer software]. Zugriff am 21.12.2011. Verfügbar unter http://spitswww.uvt.nl/web/fsw/mto/imputation/rf.zip

Ginkel, J. R. van, Ark, L. A. van der & Sijtsma, K. (2007). Multiple imputation of item scores in test and questionnaire data, and influence on psychometric results. *Multivariate Behavioral Research, 42* (2), 387-414.

Glasser, H. M. & Smith, J. P. (2008). On the vague meaning of “gender” in education research:The problem, its sources, and recommendations for practice. *Educational Researcher, 37,* 343-350.

Glick, P. & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology, 70* (3), 491-512.

Glick, P. & Hilt, L. (2000). Combative children to ambivalent adults: The development of gender prejudice. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The developmental social psychology of gender* (S. 243–272). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gregory, A., Skiba, R. J. & Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline Gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher, 39* (1), 59-68.

Greil, H. (2007). Frühentwickler - Spätentwickler. Sexuelle Reifungszeichen als Marker für das biologische Alter. *Korasion, 22* (1). Zugriff am 21.12.2011. Verfügbar unter http://www.kindergynaekologie.de/html/kora56.html

Guggenbühl, A. (2007). *Kleine Machos in der Krise: Wie Eltern und Lehrer Jungen besser verstehen* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Guggenbühl, A. (2008). Die Schule - ein weibliches Biotop? In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Pädagogik, S. 150–167). Weinheim: Beltz.

Haag, P. (1998). Single-sex education in grades K-12: What does research tell us? In S. Morse (Hrsg.), *Separated by sex. A critical look at single-sex education for girls* (S. 13–38). Washington, DC: AAUW Educational Foundation.

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.

Hagemann-White, C. (1993). Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. *Feministische Studien, 11* (2), 68-78.

Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst: Die Kontextabhängigkeit selbst-bezogenen Wissens* (Programm Huber: Psychologie-Forschung, 1. Aufl.). Bern: Huber.

Hannover, B. (2000). Development of the self in gendered contexts. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The developmental social psychology of gender* (S. 177–206). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Harper, C. C. & McLanahan, S. S. (2004). Father absence and youth incarceration. *Journal of Research in Adolescence, 14* (3), 369-397.

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review, 102* (3), 458-489.

Hartmann, P. & Trautner, H. M. (2009). Die Bedeutung des Pubertätsstatus und des Entwicklungstempos für die Geschlechtsidentität von Mädchen und Jungen in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 41* (2), 63-78.

Hassler, M. (1990). *Androgynie: Eine experimentelle Studie über Geschlechtshormone, räumliche Begabung und Kompositionstalent*. Göttingen: Hogrefe.

Hayer, T., Scheithauer, H. & Petermann, F. (2005). Bullying: Schüler als Täter - Lehrer als Opfer?! In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.), *Lügen, lästern, leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (1. Aufl., S. 237–255). Stuttgart: Kohlhammer.

Helbig, M. (2010a). *Lehrerinnen trifft keine Schuld an der Schulkrise der Jungen.* WZBrief Bildung, 11, Mai 2010. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Helbig, M. (2010b). Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 63,* 93-111.

Heller, K. A. & Rindermann, H. (1996). Der baden-württembergische Schulmodell-versuch "Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang" – Ergebnisse der ersten vier Untersuchungswellen (1992 - 1995). *Labyrinth, 49* (3-13).

Helmke, A. (1997a). Das Stereotyp des schlechten Schülers: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 269–279). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.

Helmke, A. (1997b). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 203–216). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.

Helmke, A. & Renkl, A. (1993). Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 25* (3), 185-205.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58* (1), 47-77.

Herrmann, T. (1976). *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung* (3., neu-bearbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Heublein, U. (2005). *Studienabbruchstudie 2005: Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen*. Hannover: HIS.

Highlights from education at a glance 2008. (2009). Paris: OECD. Zugriff am 21.12.20011. Verfügbar unter http://www.sourceoecd.org/9789264040618

Hill, J. P. & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In J. Brooks-Gunn (Hrsg.), *Girls at puberty. Biological and psychosocial perspectives* (S. 201–228). New York u.a.: Plenum Press.

Hill, T. & Lewicki, P. (2006). *Statistics: Methods and applications; a comprehensive reference for science, industry, and data mining*. Tulsa, Okla, United Kingdom: StatSoft Ltd.

Hines, M. (2005). *Brain gender* (1. Auflage). Oxford: Oxford University Press.

Hofer, M. (1981). Schülergruppierungen in Urteil und Verhalten des Lehrers. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern* (U-&-S-Pädagogik, S. 192–221). München: Urban & Schwarzenberg.

Hoffmann, A. (2009). *Rettet unsere Söhne: Wie den Jungs die Zukunft verbaut wird und was wir dagegen tun können*. München, Zürich: Pendo.

Hollstein, W. (2007). Männlichkeit als Macht und Ohnmacht: Ambivalenzen der männlichen Rolle. In W. Hollstein & M. Matzner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit Jungen und Männern* (Soziale Arbeit, S. 33–46). München: Reinhardt.

Holmlund, H. & Sund, K. (2008). Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? *Labour economics, 15* (1), 37-53.

Holz-Ebeling, F., Grätz-Tümmers, J. & Schwarz, C. (2000). Jungen als "Nutznießer" der Koedukation? Eine empirische Studie zur Bedeutung der Koedukation für Jungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32* (2), 94-107.

Hoon, M. J. de, Imoto, S., Nolan, J. & Miyano, S. (2004). Open source clustering software. *Bioinformatics, 20* (9), 1453-1454.

Hopf, D. & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in greek schools. *British Journal of Educational Psychology, 69,* 1-18.

Hopf, S. (2009). *Fragebogen zur Identifikation von Wissensbarrieren in Organisationen (WiBa)*. Dissertation, Humboldt-Universität Berlin.

Hopf, W. H. (2004). Mediengewalt, Lebenswelt und Persönlichkeit - eine Problemgruppenanalyse bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Medienpsychologie, 16* (3), 99-115.

Hopfner, J. & Leonhard, H.-W. (Hrsg.). (1996). *Geschlechterdebatte: Eine Kritik* (Erlanger pädagogische Studien). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika, 30* (2), 179-185.

Houtte, M. van (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies, 30* (2), 159-173.

Huston, A. C. (1985). The development of sex typing: Themes from recent research. *Developmental Review, 5,* 1-17.

Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist, 60* (6), 581-592.

Iervolino, A. C., Hines, M., Golombok, S. E., Rust, J. & Plomin, R. (2005). Genetic and environmental influences on sex-typed behavior during the preschool years. *Child Development, 76* (4), 826-840.

Ihle, W., Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2007). Geschlechtsunterschiede in der Entwicklung psychischer Störungen. In S. Lautenbacher, O. Güntürkün & M. Hausmann (Hrsg.), *Gehirn und Geschlecht* (S. 211–222). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Ittel, A. (1999). Entwicklungsmechanismen jugendlicher Mädchen. In G. von Ginsheim & D. Meyer (Hrsg.), *Geschlechtersequenzen. Dokumentation des Diskussionsforums zur geschlechtsspezifischen Jugendforschung* (S. 33–41). Berlin: Fata Morgana Verl.

Ittel, A., Kuhl, P. & Hess, M. (2006). Traditionelle Geschlechterrollen und Problemverhalten im Leben Jugendlicher in Berlin. In A. Ittel & H. Merkens (Hrsg.), *Interdisziplinäre Jugendforschung* (S. 105–133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ittel, A., Kuhl, P. & Werner, N. (2005). Familienbeziehungen, Geschlechterrollenorientierung und relationale Aggression im Jugendalter. In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.), *Lügen, lästern, leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (1. Aufl., S. 135–151). Stuttgart: Kohlhammer.

Jackson, C. (2003). Motives for 'laddishness' at school: Fear of failure and fear of the 'feminine'. *British Educational Research Journal, 29* (4), 583-598.

Jones, S. M. & Dinda, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research, 74* (4), 443-471.

Jösting, S. (2005). *Jungenfreundschaften: Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz* (Forschung Pädagogik). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Juvonen, J. & Murdock, T. B. (1995). Grade-level differences in the social value of effort: Implications for self-presentation tactics of early adolescents. *Child Development, 66* (6), 1695-1705.

Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement, 20* (1), 141-151. Zugriff am 05.10.2011. Verfügbar unter http://epm.sagepub.com/content/20/1/141.full.pdf

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39* (1), 31-36. Zugriff am 19.12.2011. Verfügbar unter http://www.springerlink.com/content/h8425727k7376751/fulltext.pdf

Kampshoff, M. (2007). *Geschlechterdifferenz und Schulleistung: Deutsche und englische Studien im Vergleich* (Forschung Pädagogik, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Kasten, H. (1995). *Einfluß der Familie auf die Geschlechtsrollenverteilung.* IfB-Materialien: Nr.4, 1995.

Kasten, H. (2003). *Weiblich - männlich: Geschlechterrollen durchschauen* (2., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.

Kasten, H. (2006). Geschlechtsunterschiede. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 212–218). Weinheim: Beltz PVU.

Kasten, H. (2008). Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung und Bildung von Jungen. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Pädagogik, S. 49–62). Weinheim: Beltz.

Katzer, C., Fetchenhauer, D. & Belschak, F. (2009). Cyberbullying in Internet-Chatrooms - Wer sind die Täter? Ein Vergleich von Bullying in Internet-Chatrooms mit Bullying in der Schule aus der Täterperspektive. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41* (1), 33-44.

Keddie, A. (2003). Little Boys: tomorrow's macho lads. *Discourse: studies in the cultural politics of education, 24* (3), 289-306.

Keddie, A. (2006). Fighting, anger, frustration and tears: Matthew's story of hegemonic masculinity. *Oxford Review of Education, 32* (4), 521-534.

Kemnade, I. (1989). *Schullaufbahnen und Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I: Empirische Untersuchung von Schülerkarrieren in der Stadt Bremen* (Beiträge zur empirischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Bd. 5). Frankfurt am Main: Lang.

Kenrick, D. T. & Luce, C. L. (2000). An evolutionary life-history model of gender differences and similarities. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The developmental social psychology of gender* (S. 35–63). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kessels, U. (2002). *Undoing gender in der Schule: Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Weinheim: Juventa-Verl.

Kessels, U., Warner, L. M., Holle, J. & Hannover, B. (2008). Identitätsbedrohung durch positives schulisches Leistungsfeedback. Die Erledigung von Entwicklungsaufgaben im Konflikt mit schulischem Engagement. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 40* (1), 22-31.

Kimmel, M. S. (2000). *The gendered society*. New York: Oxford Univ. Press.

Kimura, D. (1999). *Sex and cognition*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Kindler, H. (2002). *Väter und Kinder: Langzeitstudien über väterliche Fürsorge und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern* (Juventa-Materialien). Weinheim, München: Juventa-Verl.

King, V. & Flaake, K. (Hrsg.). (2005). *Männliche Adoleszenz: Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt/Main: Campus-Verl.

Klein, M. (2011) *Der Rückzug der Männer aus der Schule.* Kritische Wissenschaft – critical science. Zugriff am 20.12.2011. Verfügbar unter http://sciencefiles.org/2011/05/31/der-ruckzug-der-manner-aus-der-schule/

Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster, Westf: Waxmann.

Kochinka, A. (2005). Tagebuchanalysen. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 351–380). Köln: Kölner Studien-Verlag.

Koch-Priewe, B., Niederbacher, A., Textor, A. & Zimmermann, P. (2009). *Jungen - Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby & R. G. D'Andrade (Hrsg.), *The development of sex differences* (S. 82–172). Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Hrsg.), *Handbook of socialization theory and research* (S. 347–480). Chicago: Rand McNally.

Krahè, 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.

Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen* (Kindheiten, Bd. 5). Weinheim: Juventa Verl.

Krebs, A. (2002). *Sichtweisen und Einstellungen heranwachsender Jungen. Ergebnisse einer Befragung an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Zugriff am 27.11.2011. Verfügbar unter http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/951/pdf/Krebs_Sichtweisen_und_Einstellungen.pdf

Krohne, J. A., Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration - Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik, 50* (3), 373-391.

Kröhnert, S. & Klingholz, R. (2007). *Not am Mann: Von Helden der Arbeit zur neuen Unterschicht? Lebenslagen junger Erwachsener in wirtschaftlichen Abstiegsregionen der neuen Bundesländer* (1. Aufl.). Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. Zugriff am 15.12.2011. Verfügbar unter http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Studien/Not_am_Mann_Webversion.pdf

Krumm, V. (2003). Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren: Ein Beitrag zur "Schwarzen Pädagogik". *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 7* (2), 109-119.

Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 4* (1), 60-79.

Krumm, V. & Weiß, S. (2002). Was Lehrer ihren Schülern antun: Ein Tabu in der Forschung über "Gewalt in der Schule". *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 6* (1), 23-35.

Lames, M., Augste, C., Dreckmann, C., Görsdorf, K. & Schimanski, M. (2008). Der "Relative Age Effect" (RAE): neue Hausaufgaben für den Sport. *Leistungssport, 38* (6), 4-9.

Langer, W. (2000). *Neuere Entwicklungen bei den Fitindizes für LISREL-Modelle*. Zugriff am 21.11.2011. Verfügbar unter http://www.soziologie.uni-halle.de/langer/pdf/papers/lisrelfit.pdf.

LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. Actions. *Social Forces, 13* (2), 230-237. Zugriff am 12.12.2011. Verfügbar unter http://www.jstor.org/stable/2570339

Läzer, K. L. (2008). Does gender matter? Ergebnisse der SchülerInnenumfrage zum naturwissenschaftlichen Unterricht. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Genus - geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I* (S. 93–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lehmann, R. H., Gänsfuß, R. & Peek, R. (1999) *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung: Bericht über die Erhebung im September 1998 (LAU 7)*. Unveröffentlicheter Forschungsbericht. Hamburg.

Lehmann, R. H., Hunger, S., Ivanov, S. & Gänsfuß, R. (2004). *LAU 11: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Klassenstufe 11*. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg. Zugriff am 21.12.2011. Verfügbar unter http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815690/data/pdf-schulleistungstest-lau-11.pdf

Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (2002). *LAU 9: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Klassenstufe 9 - Ergebnisse*. Zugriff am 20.12.2011. Verfügbar unter http://www.ggg-nrw.de/Qual/LAU9.pdf

Lehmann, R., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg: Eigendruck BSJB.

Lenroot, R. K., Gogtay, N., Greenstein, D. K., Wells, E. M., Wallace, G. L., Clasen, L. S. et al. (2007). Sexual dimorphism of brain developmental trajectories during childhood and adolescence. *NeuroImage, 36,* 1065-1073.

Lerner, J. V., Lerner, R. M. & Zabski, S. (1985). Temperament and elementary school children's actual and rated academic performance: A test of a "goodness-of-fit" model. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26* (1), 125-136.

Lind, G. (2010). *Effektstärken: Statistische, praktische und theoretische Bedeutsamkeit*. Zugriff am 17.12.2011. Verfügbar unter http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2010_Effektstaerke-Vortrag.pdf

Lohaus, A., Vierhaus, M. & Maass, A. (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor.* Springer.

Lorenzo-Seva, U. (2003). A factor simplicity index. *Psychometrika, 68* (1), 49-60.

Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods, 38* (1), 88-91.

Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E. & Kiers, H. A. L. (2011). The hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research, 46* (2), 340-364.

Lück, H. E. & Timaeus, E. (1969). Skalen zur Messung Manifester Angst (MAS) und sozialer Wünschbarkeit (SDS-E und SDS-CM). *Diagnostica, 15,* 134-141.

Ludwig, P. H. (2003). Partielle Geschlechtertrennung - enttäuschte Hoffnungen? Mono-edukative Lernumgebungen zum Chancenausgleich im Unterricht auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für Pädagogik, 49* (5), 640-656.

Ludwig, P. H. (2007). Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (Juventa Materialien, S. 17–59). Weinheim: Juventa-Verl.

Ludwig, P. H. (2008). *Geschlechterdifferenzen in Fachleistung, Erfolgserwartung und im Begabungsselbstbild - Determinanten und Gegenstrategien*. Papier zum Vortrag auf der Tagung: „Coole Mädchen, starke Jungs“ an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St.Gallen, Rorschach. Zugriff am 21.12.2011. Verfügbar unter http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/kommunikation/nachrichten/Genderdiff-Ludwig08-ext.pdf

Lukesch, H. (2003). Das Weltbild des Fernsehens. Ausgewählte Ergebnisse einer inhaltsanalytischen Studie zu geschlechtsspezifischen Aggressivitäts- und Prosozialitätsdarstellungen im Fernsehen. In S. Lamnek & M. Boatca (Hrsg.), *Geschlecht - Gewalt - Gesellschaft* (Otto-von-Freising-Tagungen der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Bd. 4, S. 295–317). Opladen: Leske + Budrich.

Lukesch, H. & Kandlbinder, R. (1986). Zeitlicher Verlauf und Bedingungsfaktoren der Prüfungsangstkomponenten Besorgtheit und Aufgeregtheit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 18* (1), 56-69.

Luy, M. (2002). *Warum Frauen länger leben: Erkenntnisse aus einem Vergleich von Kloster- und Allgemeinbevölkerung* (Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, Bd. 106). Wiesbaden: Bundesinst. für Bevölkerungsforschung beim Statistischen Bundesamt.

Mac an Ghaill, M. (2003). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling* (Reprinted.). Buckingham: Open Univ. Press.

Maccoby, E. E. (2000). *Psychologie der Geschlechter: Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Mägdefrau, J. (2007). *Bedürfnisse und Pädagogik: Eine Untersuchung an Hauptschulen* (Klinkhardt Forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mägdefrau, J. & Vollbrecht, R. (2003). Lesen in der Freizeit von Hauptschülern: Teilergebnisse einer Studie zur Lage und Befindlichkeit von Hauptschülern in Baden-Württemberg. *Media Perspektiven* (4), 187-193.

Malti, T. (2005). Einfluss familialer Merkmale auf Persönlichkeitsentwicklung und Aggression bei Kindern. In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.), *Lügen, lästern, leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (1. Aufl., S. 113–134). Stuttgart: Kohlhammer.

Männlich? Sechs, setzen. (2004). *SpiegelOnline - Schulspiegel*. Zugriff am 15.12.2011. Verfügbar unter http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,311812,00.html

Mansel, J. (2003). Die Selektivität strafrechtlicher Sozialkontrolle: Frauen und Delinquenz im Hell- und Dunkelfeld, als Opfer und Täter, als Anzeigende und Angezeigte. In S. Lamnek & M. Boatca (Hrsg.), *Geschlecht - Gewalt - Gesellschaft* (Otto-von-Freising-Tagungen der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Bd. 4). Opladen: Leske + Budrich.

Mansel, J. (2007). Harte Jungs - zarte Mädchen? Alters- und geschlechtsspezifische Differenzen bei Gewalt und Kriminalitäz im Hell- und Dunkelfeld. In W. Hollstein & M. Matzner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit Jungen und Männern* (Soziale Arbeit, S. 134–154). München: Reinhardt.

Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika, 57* (3), 519-530.

Martin, C. L. (2000). Cognitive theories of gender development. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The developmental social psychology of gender* (S. 91–121). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Martin, C. L. & Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development, 52* (4), 1119-1134.

Martin, R., Wisenbaker, J., Baker, J. & Huttunen, M. O. (1997). Gender differences in temperament at six months and five years. *Infant Behavior and Development, 20* (3), 339-347.

Mason, A. W. (2001). Self-esteem and delinquency revisited (again): A test of Kaplan's self-derogation theory of delinquency using latent growth curve modeling. *Journal of Youth and Adolescence, 30* (1), 83-102.

Matthiesen, S. & Dekker, A. (2000). Sexuelle Grenzverletzungen und Gewalterfahrungen. In G. Schmidt (Hrsg.), *Kinder der sexuellen Revolution. Kontinuität und Wandel studentischer Sexualität; 1966 – 1996* (Beiträge zur Sexualforschung, Bd. 77, S. 175–200). Gießen: Psychosozial-Verl.

Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Pädagogik). Weinheim: Beltz.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2009). *Kim-Studie 2008. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart. Zugriff am 18.12.2011. Verfügbar unter http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM2008.pdf

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2010). *JIM-Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.* Stuttgart. Zugriff am 18.12.2011. Verfügbar unter http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf

Meier, M. D. (2008). *Musikunterricht als Koedukation? Eine dreijährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule* (1. Aufl.). Göttingen: Cuvillier.

Meier, U. (2004). *Aggressionen und Gewalt in der Schule: Zur Dialektik von Schülerpersönlichkeiten, Lernumwelten und schulischem Sozialklima*. Münster: LIT.

Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F. (2004). *Gewaltprävention und Schulentwicklung: Analysen und Handlungskonzepte* (Erziehen und Unterrichten in der Schule). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Meuser, M. (1998). *Geschlecht und Männlichkeit: Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster* (Fragen der Gesellschaft). Opladen: Leske + Budrich.

Michalek, R. (2006). *"Also, wir Jungs sind …": Geschlechtervorstellungen von Grundschülern*. Münster: Waxmann.

Michalek, R. & Fuhr, T. (2009). Jungenforschung - Internationaler Forschungsstand. In D. Pech (Hrsg.), *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes* (S. 205–223). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Miller, C. F., Trautner, H. M. & Ruble, D. N. (2006). The role of gender stereotypes in children's preferences and behavior. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Hrsg.), *Child psychology. A handbook of contemporary issues* (2. Aufl., S. 293–323). New York: Psychology Press.

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend des Landes Schleswig-Holstein. (2007). *Kinder- und Jugendgesundheitsbericht für Schleswig-Holstein: Bericht der Landesregierung.* Zugriff am 18.12.2011. Verfügbar unter http://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl16/drucks/1500/drucksache-16-1517.pdf.

Mischo, C. & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 9* (3/4), 139-151.

Mitterer, B. (2007). *Positive Auswirkungen des Kontrasteffekts der Attraktivität*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Regensburg.

Mitterer, B. (2011). “Feminization of schooling”: A german and an international perspective. In *Cultural Integration and immigration in modern society: Interdisciplinary perspective CULTINTEGRIM 2010* (S. 97–102). Odessa.

Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2008). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 307–324). Berlin, Heidelberg: Springer.

Morse, S. (Hrsg.). (1998). *Separated by sex: A critical look at single-sex education for girls*. Washington, DC: AAUW Educational Foundation.

Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 685–692). Weinheim: Beltz PVU.

Mosher, D. L. & Shirkin, M. (1984). Measuring a macho personality constellation. *Journal of Research in Personality, 18* (2), 150-163.

Mößle, T., Kleinmann, M., Rehbein, F. & Pfeiffer, C. (2006). Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* (3), 295-309.

Mummendey, H. D. (1987). *Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Verl. für Psychologie Hogrefe.

Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des "Selbst": Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.

Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode* (5., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Munk, K. (2009). *Genetik:* Thieme Georg Verlag.

Muthen, B. & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology* (38), 171-189.

Myers, D. G. (2008). *Psychologie* (Springer-Lehrbuch, 2., erw. und aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Springer. Zugriff am 29.04.2009.

Neufang, S., Specht, K., Hausmann, M., Güntürkün, O., Herpertz-Dahlmann, B., Fink, G. R. et al. (2009). Sex differences and the impact of steroid hormones on the developing human brain. *Cerebral Cortex, 19,* 464-473.

Neugebauer, M., Helbig, M. & Landmann, A. (2010). *Can the teacher's gender explain the 'boy crisis' in educational attainment?* Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europ. Sozialforschung. Zugriff am 15.12.2011. Verfügbar unter http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-133.pdf

Nickel, H. & Schmidt-Denter, U. (1980). *Sozialverhalten von Vorschulkindern: Konflikt, Kooperation und Spiel in institutionellen Gruppen* (Monografien zur pädagogischen Psychologie, Bd. 5). München: Reinhardt.

Nilan, P. (2000). 'You're hopeless I swear to god': shifting masculinities in classroom talk. *Gender and Education, 12* (1), 53-68.

Oberwittler, D. (2003). Geschlecht, Ethnizität und sozialräumliche Benachteiligung: Überraschende Interaktionen bei sozialen Bedingungsfaktoren von Gewalt und schwerer Eigentumsdelinquenz von Jugendlichen. In S. Lamnek & M. Boatca (Hrsg.), *Geschlecht - Gewalt - Gesellschaft* (Otto-von-Freising-Tagungen der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Bd. 4, S. 269–294). Opladen: Leske + Budrich.

Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können* (Psychologie-Sachbuch, 2., korrigierte Aufl.). Bern: Huber.

Ott, U. (2007). Problembärchen und notorische Verlierer. *Schüler,* 4-5.

Pattman, R., Frosh, S. & Phoenix, A. (2005). Constructing and experiencing boyhoods in research in London. *Gender and Education, 17* (5), 555-561.

Pelkner, A.-K. & Boehnke, K. (2003). Streber als Leistungsverweigerer? Projektidee und erstes Datenmaterial einer Studie zu mathematischen Schulleistungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6* (1), 106-125.

Perneger, T. V. (1998). What's wrong with Bonferroni adjustments. *British Medical Journal, 316* (7139), 1236-1238.

Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers: Die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union.

Pfeiffer, C. & Wetzels, P. (2000). *Junge Türken als Täter und Opfer von Gewalt* (KFN-Forschungsbericht Nr. 81). Zugriff am 16.12.2011. Verfügbar unter http://kfn.de/versions/kfn/assets/jungetuerken.pdf

Pfeiffer, C., Mößle, T., Kleimann, M. & Rehbein, F. (Kriminologisches Forschungs-institut Niedersachsen e.V. (KFN), Hrsg.). (2007). *Die PISA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums: Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen.* Zugriff am 24.11.2011. Verfügbar unter http://www.medieninfo.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=3a7cd9612dff318317e36930a557327e

Planty, M., Hussar, W., Snyder, T., Provasnik, S., Kena, G., Dinkes, R. et al. (2008). *The condition of education 2008 (NCES 2008-031)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Poe-Yamagata, E. & Butts, J. A. (1996). *Female offenders in the juvenile justice system. Statistics summary* . Pittsburgh, PA.: National Center for Juvenile Justice. Zugriff am 13.12.2011. Verfügbar unter http://www.ncjrs.gov/pdffiles/femof.pdf.

Pollack, W. (1998). *Richtige Jungen: Was sie vermissen, was sie brauchen - ein neues Bild von unseren Söhnen* (1. Aufl.). Bern: Scherz.

Pool, R. (1995). *Evas Rippe: Das Ende des Mythos vom starken und vom schwachen Geschlecht*. München: Droemer Knaur.

Popp, U. (2002). *Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt: Geschlechts-typische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern*. Weinheim, München: Juventa-Verl.

Popp, U. (2003). Das Ignorieren "weiblicher" Gewalt als "Strategie" zur Aufrechterhaltung der sozialen Konstruktion vom männlichen Täter. In S. Lamnek & M. Boatca (Hrsg.), *Geschlecht - Gewalt - Gesellschaft* (Otto-von-Freising-Tagungen der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Bd. 4, S. 195–211). Opladen: Leske + Budrich.

Popp, U. (2006). Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (Jugendforschung, 4. Aufl., S. 207–223). Weinheim, München: Juventa-Verl.

Popper, K. R. (1969). *Logik der Forschung* (3. Aufl.). Tübingen: Mohr.

Preuss-Lausitz, U. (2005). Anforderungen an eine jungenfreundliche Schule. Ein Vorschlag zur Überwindung ihrer Benachteiligung. *Die Deutsche Schule, 97* (2), 222-235.

Preuss-Lausitz, U. (2008). Voraussetzungen einer jungengerechten Schule. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Pädagogik, S. 122–133). Weinheim: Beltz.

Pritzel, M. & Markowitsch, H. J. (1997). Sexueller Dimorphismus: Inwieweit bedingen Unterschiede im Aufbau des Gehirns zwischen Mann und Frau auch Unterschiede im Verhalten? *Psychologische Rundschau, 48,* 16-31.

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62,* 61-91.

Raithel, J. (2003). Risikobezogenes Verhalten und Geschlechtsrollenorientierung im Jugendalter. *Zeitschrift für Gessundheitspsychologie, 11* (1), 21-28.

Rehbein, F., Kleimann, M. & Mößle, T. (2009). *Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter: Empirische Befunde zu Ursachen, Diagnostik und Komorbiditäten unter besonderer Berücksichtigung spielimmanenter Abhängigkeitsmerkmale*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. Zugriff am 18.12.2011. Verfügbar unter http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb108.pdf

Renold, E. (2004). "Other" boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education, 16* (2), 247-266.

Rieckmann, C. (2007). Mit Bücherkisten, Tandems und Stoppuhren: Leseförderung für Jungen und andere Nicht-Leser. *Schüler,* 106-107.

Rindermann, H. & Heller, K. A. (1996). Achtjähriges Gymnasium mit besonderen Anforderungen: Evaluationsergebnisse zu den ersten vier Meßzeitpunkten. In E. Witruk & G. Friedrich (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis. Bericht über die 5. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie in Leipzig* (S. 177–188). Landau: Empirische Pädagogik.

Roeder, P. M. (1997). Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Literaturüberblick über den Einfluß der Grundschulzeit auf die Entwicklung in der Sekundarschule. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 405–421). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.

Rohe, A. M. & Quaiser-Pohl, C. (2010). Prädiktoren für mathematische Kompetenzen zu Beginn der Grundschule - Gibt es Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen? In C. Quaiser-Pohl (Hrsg.), *Bildungsprozesse im MINT-Bereich. Interesse, Partizipation und Leistungen von Mädchen und Jungen* (S. 13–27). Münster: Waxmann.

Rohrmann, T. (2005). *Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog ; Abschlussbericht des Projekts "Identität und Geschlecht in der Kindheit"*. Braunschweig: Braunschweiger Zentrum für Gender Studies.

Rohrmann, T. (2008). Jungen in der Grundschule. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Pädagogik, S. 109–121). Weinheim: Beltz.

Roisch, H. (2003). Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In M. Stürzer (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (DJI-Reihe Gender, Bd. 20, S. 21–52). Opladen: Leske + Budrich.

Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung* (2., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Rost, D. H. & Pruisken, C. (2000). Vereint schwach? Getrennt stark? Mädchen und Koedukation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14* (4), 177-193.

Rothgangel, S. (2010). *Kurzlehrbuch medizinische Psychologie und Soziologie* (2. Aufl.). Stuttgart, New York: Thieme.

Ruble, D. N., Martin, C. L. & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development* (6. Aufl., S. 858–923). John Wiley & Sons.

Runge, T., Frey, D., Gollwitzer, P. M., Helmreich, R. L. & Spence, J. T. (1981). Masculine (instrumental) and feminine (expressive) traits: A comparison between students in the United States and West Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 12* (2), 142-162.

Salisch, M. von, Ittel, A. & Bonekamp, E. (2005). Geschlechtsunterschiede bei externalisierendem Problemverhalten im Kindesalter. In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.), *Lügen, lästern, leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (1. Aufl., S. 67–91). Stuttgart: Kohlhammer.

Sax, L. (2002). How common is intersex? A response to Anne Fausto-Sterling. *Journal of Sex Research, 39* (3), 174-178.

Schäfer, M. & Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaptation des „Participant Role“-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36* (1), 19-29.

Scheele, B. (1990). *Emotionen als bedürfnisrelevante Bewertungszustände: Grundriss einer epistemologischen Emotionstheorie*. Tübingen: Francke.

Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe.

Schenk, J. (1994). Daß jeder Mensch er selbst werden will. In H. Meesmann & D. Alfermann (Hrsg.), *Androgyn. "Jeder Mensch in sich ein Paar!?"; Androgynie als Ideal geschlechtlicher Identität* (S. 92–125). Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8* (2), 23-74.

Schilling, S. (2000). Peer-Beziehungen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 15, S. 367–421). Münster,München: Waxmann.

Schlaue Mädchen, dumme Jungen: Sieger und Verlierer in der Schule. (2004). *Der Spiegel* (21).

Schleich, M. (2007). *Leistungsmotivation und Anspruchsniveau*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Regensburg.

Schneider, W., Stefanek, J. & Dotzler, H. (1997). Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 113–129). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.

Schneider-Düker, M. & Kohler, A. (1988). Die Erfassung von Geschlechtsrollen - Ergebnisse zur deutschen Neukonstruktion des Bem Sex-Role-Inventory. *Diagnostica, 34* (3), 256-270.

Schreiner, C. (2009). Leistungen, Leistungsbeurteilung und Selektion. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 134–135). Graz: Leykam.

Schütz, C. (2000). Leistungsbezogene Kognitionen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 15, S. 303–337). Münster, München: Waxmann.

Seavey, C. A., Katz, P. A. & Zalk, S. R. (1975). Baby X. The effects of gender labels on adult responses to infants. *Sex Roles, 1* (2), 103-109.

Seipel, C. & Eifler, S. (2010). Opportunities, rational choice and self-control: On the interaction of person and situation in a general theory of crime. *Crime & Delinquency, 56*, 167-197.

Serbin, L. A., Powlishta, K. K., Gulko, J. & Martin, C. L. (1993). *The development of sex typing in middle childhood* (Society for Research in Child Development: Monographs of the Society for Research in Child Development). Chicago: Univ. of Chicago Press.

Sieverding, M. (2000). Risikoverhalten und präventives Verhalten im Geschlechtervergleich: Ein Überblick. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie, 9* (1), 7-17.

Sijtsma, K. & van der Ark, L. (2003). Investigation and treatment of missing item scores in test and questionnaire data. *Multivariate Behavioral Research, 38* (5), 505-528.

Silkenbeumer, Mirja & Perez, R. V. (2010). *Gewalt und Geschlecht in der Schule. Analysen, Positionen, Praxishilfe* (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft). Zugriff am 19.12.2011. Verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary66990/GewGesch_Schule_4.pdf

Simmons, R. G. & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence. The impact of pubertal change and school context* (Social institutions and social change). New York: de Gruyter.

Sommers, C. H. (1994). *Who stole feminism? How women have betrayed women*. New York, NY: Simon & Schuster.

Sommers, C. H. (2000). *The war against boys: How misguided feminism is harming our young men:* Simon & Schuster.

Spence, J. T., Helmreich, R. & Stapp, J. (1975). Ratings of self and peers on sex role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology, 32* (1), 29-39.

Spiewak, M. (2007). *Die Krise der kleinen Männer.* Zeit Online: 07.06.2007. Zugriff am 15.12.2011. Verfügbar unter http://www.zeit.de/2007/24/B-Jungen

Sponsel, R. (2002). *Screetest: Dubios. Falsch. Unsinn. Zur Kritik der Faktorenanalyse*. Zugriff am 20.12.2011. Verfügbar unter http://www.sgipt.org/wisms/fa/scree.htm

Spreng, M. (2005). *Geschlechtsrollenstereotype von Grundschulkindern: Dimensionen, Ausmaß, Veränderbarkeit* (Gender studies, Bd. 3). Hamburg: Kovac.

Stamm, M. (2008). Underachievment von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11* (1), 106-124.

Statistisches Bundesamt. (2006). *Leben in Deutschland: Haushalte Familien und Gesundheit - Ergebnisse des Mikrozensus 2005*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt. (2008). *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 2008*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Steinmayr, R. & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation. *European Journal of Personality, 22* (3), 185-209.

Stern, M. & Karraker, K. H. (1989). Sex stereotyping of infants: A review of gender labeling studies. *Sex Roles, 20* (9/10), 501-522.

Stöckli, G. (1997). *Eltern, Kinder und das andere Geschlecht: Selbstwerdung in sozialen Beziehungen* (Kindheiten, Bd. 10). Weinheim, München: Juventa-Verl.

Stöckli, G. (2010). The role of individual and social factors in classroom loneliness. *The Journal of Educational Research, 103,* 28-39.

Strauß, B., Köller, O. & Möller, J. (1996). Geschlechtsrollentypologien - eine empirische Prüfung des additiven und des balancierten Modells. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 17* (2), 67-83.

Strüber, D. (2008). Geschlechtsunterschiede im Verhalten und ihre hirnbiologischen Grundlagen. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Pädagogik, S. 34–48). Weinheim: Beltz.

Sturzenhecker, B. & Winter, R. (2006). Kumpel und/oder Vater?: Zur Beziehungsgestaltung in der Jungenarbeit. In B. Sturzenhecker & R. Winter (Hrsg.), *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern* (2. Aufl., S. 63–78). Weinheim: Juventa-Verl.

Stürzer, M. (2003a). Geschlechtsspezifische Schulleistungen. In M. Stürzer (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (DJI-Reihe Gender, Bd. 20, S. 83–121). Opladen: Leske + Budrich.

Stürzer, M. (2003b). Unterrichtsformen und die Interaktion der Geschlechter in der Schule. In M. Stürzer (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (DJI-Reihe Gender, Bd. 20, S. 151–170). Opladen: Leske + Budrich.

Suitor, J. J. & Reavis, R. (1995). Football, fast cars, and cheerleading: Adolescent gender norms, 1978-1989. *Adolescence, 30* (118), 265-272.

Swain, J. (2003). Needing to be "in the know": strategies of subordination uses by 10-11-year-old schoolboys. *International Journal of Inclusive Education, 7* (4), 305-324.

Swain, J. (2005). Sharing the same world: boys' relations with girls during their last year of primary school. *Gender and Education, 17* (1), 75-91.

Talirsch, T. (2008). *Allein unter Frauen. Das Image eines Grundschullehrers: Eine geschlechtsspezifische Analyse des Ansehens von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern in der Öffentlichkeit*. Zulassungsarbeit, Universität Passau.

Thiele, A. (2000). Männlicher Geschlechtsrollenstress. Erste Ergebnisse mit einer deutschen Version der "Masculine Gender Role Stress Scale" an jungen und älteren Männern. *Zeitschrift für Politische Psychologie, 8* (2/3), 139-159.

Thies, B. (2002). *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 30). Münster, München: Waxmann

Thies, W. & Röhner, C. (2000). *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie: Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht*. Weinheim: Juventa-Verl.

Thomas, A. & Chess, S. (1980). *Temperament und Entwicklung: Über die Entstehung des Individuellen* (Klinische Psychologie und Psychopathologie, Bd. 13). Stuttgart: Enke.

Thompson, E. H. & Pleck, J. H. (1986). The structure of male role norms. *The American Behavioral Scientist, 29* (5), 531-543.

Timmerman, M. E. & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods, 16* (2), 209-220.

Townsend, B. L. (2000). The disproportionate discipline of african american learners: Reducing school suspensions and expulsions. *Exceptional Children, 66* (3), 381-391.

Tränkle, U. (1983). Fragebogenkonstruktion. In H. Feger & J. Bredenkamp (Hrsg.), *Datenerhebung* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 2, S. 222–301). Göttingen: Verl. f. Psychologie Hogrefe.

Trautner, H. M. (1991). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie: Band 2: Theorien und Befunde* (2., unveränd. Aufl). Göttingen: Hogrefe.

Trautner, H. M. (1992). The development of sex-typing in children: A longitudinal analysis. *The German Journal of Psychology, 16* (3), 183-199.

Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2004). Des einen Freud', der anderen Leid? Der Beitrag schulischen Problemverhaltens zur Selbstkonzeptentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18* (1), 15-29.

Unesco Institute for Statistics (2009). *Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World.* Unesco Institute for Statistics, UIS.

Urhahne, D., Chao, S.-H., Florineth, M. L., Luttenberger, S. & Paechter, M. (2011). Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology, 81* (1), 161-177.

Vápenka, A. (2011). *Geschlechterstereotype und Geschlechtsidentität von Männern mit unterschiedlichem Verlauf der psychosexuellen Entwicklung*. Dissertation, Universität Potsdam.

Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika, 41* (3), 321-327.

Vierhaus, M. & Lohaus, A. (2008). Children and parents as informants of emotional and behavioural problems predicting female and male adolescent risk behaviour: A longitudinal cross-informant study. *Journal of Youth and Adolescence, 37* (2), 211-224.

Wahl, K. (2009). Doppelpässe zwischen Genen und Umwelt. In K. Wahl (Hrsg.), *Aggression und Gewalt* (S. 99–113). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Way, N. & Greene, M. L. (2006). Trajectories of perceived friendship quality during adolescence: The patterns and contextual predictors. *Journal of Research on Adolescence, 16* (2), 293-320.

Wegener, C. (2008). *Medien, Aneignung und Identität: "Stars" im Alltag jugendlicher Fans* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwiss.

Weishaupt, H. (2010). *Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Zukunft des Bildungswesens im Kontext der demografischen Entwicklung* (1. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.

West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society, 1* (2), 125-151.

Wetzels, P. (2001). *Jugend und Gewalt: Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht anderen deutschen Städten* (Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Bd. 17, 1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.

Wilson, P. & Cooper, C. (2008). Finding the magic number: Methods for determining the number of factors in exploratory factor analysis. *The Psychologist, 21* (10), 866-867.

Winkler, N., Kroh, M. & Spiess, M. (2006). *Entwicklung einer deutschen Kurzskala zur zweidimensionalen Messung von sozialer Erwünschtheit.* Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Zugriff am 18.12.2011. Verfügbar unter http://www.diw.de/documents/publikationen/73/44281/dp579.pdf

Wirt, J., Snyder, T., Sable, J., Choy, S. P., Bae, Y., Stennett, J. et al. (1998). *The condition of education 1998*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Wocken, H. (2005). *Andere Länder, andere Schüler?: Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachen (Forschungsbericht)*. Zugriff am 21.12.2011. Verfügbar unter http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf

Worm, N. (2000). *Syndrom X oder ein Mammut auf den Teller!* München: Hallwag.

Ziegler, A. & Stöger, H. (2008). Effects of role models from films on short-term ratings of intent, interest, and self-assessment of ability by high school youth: A study of gender-stereotyped academic subjects. *Psychological Reports, 102* (2), 509-531.

Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie* (6., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

Zinnecker, J. (2002). *null zoff & voll busy: Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts*. Opladen: Leske + Budrich.

Zirngibl, A. C. (2004). *Students` emotional experiences in mathematics: Examining the impact of culture, classroom climate and gender from a social-cognitive perspective*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.

Zulehner, P. M. & Volz, R. (1998). *Männer im Aufbruch: Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen*. Ostfildern: Schwabenverl.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Additives Modell nach Spence et al. (1975) mit den beiden Dimensionen Femininität und Maskulinität 38
Abbildung 2: Schematische Darstellung der Geschlechtsrollentheorie von Eagly (1987) (nach Spreng, 2005, S. 21) 41
Abbildung 3: Interaktionsmodell von Deaux und Major (1987, S. 372) 46
Abbildung 4: Die Matrix von Huston (1985) nach Eckes und Trautner (2000, S. 15) ... 48
Abbildung 5: Integratives Prozessmodell der Entwicklung der Geschlechtstypisierung nach Trautner (1991, S. 400) 50
Abbildung 6: Modifiziertes integratives Prozessmodell der Entwicklung der Geschlechtstypisierung 54
Abbildung 7: Korrelationsstruktur von Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität am Ende des zweiten Schuljahres (Petillon, 1993, S. 127) 104
Abbildung 8: Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991, S. 182) 114
Abbildung 9: Verteilung der 56 teilnehmenden Schulen über den Freistaat 126
Abbildung 10: Korrelationsstruktur von Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten 183
Abbildung 11: Korrelationsstruktur von Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei Jungen 187
Abbildung 12: Korrelationsstruktur von Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei Mädchen 189
Abbildung 13: Korrelationsstruktur von Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten aus der Perspektive der Lehrkräfte 193
Abbildung 14: Korrelationsstruktur von Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten für Jungen aus der Perspektive der Lehrkräfte 194
Abbildung 15: Korrelationsstruktur von Schulleistung, sozialer Isolation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten für Mädchen aus der Perspektive der Lehrkräfte 195
Abbildung 16: Korrelationsstruktur von Schulleistung, Sozialstatus und schulischer Konformität aus der Perspektive der Lehrkraft (Petillon, 1993, S. 127) 220

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Merkmalscharakteristik des globalen Männerstereotyps nach Eckes (1997, S. 140) 44
Tabelle 2: Merkmalscharakteristik des globalen Frauenstereotyps nach Eckes (1997, S. 139) 44
Tabelle 3: Verteilung der Stichprobe der Voruntersuchung anhand der Merkmale Klassenstufe, Schulform und Geschlecht 117
Tabelle 4: Eingesetzte Instrumente (Schülerbogen) 120

Tabelle 5: Eingesetzte Instrumente (Lehrkraftbogen) 120
Tabelle 6: Faktorladungen der Items des BLVL 122
Tabelle 7: Interkorrelationen der drei Faktoren des BLVL 123
Tabelle 8: Mittelwertsunterschiede zwischen den Schulen mit einer positiver (*N* = 68) und negativer Reaktion (*N* = 30) der Schulleitung 127
Tabelle 9: Mittelwertsunterschiede zwischen den teilnehmenden (*N* = 61) und den nicht teilnehmenden (*N* = 37) Schulen 127
Tabelle 10: Geschlechterverteilung der Schüler über die Klassenstufen 128
Tabelle 11: Geschlechterverteilung der Lehrkräfte über die Klassenstufen 128
Tabelle 12: Mittelwertsunterschiede der Noten im Fach Deutsch 130
Tabelle 13: Zweifaktorielle Varianzanalyse der Noten im Fach Deutsch mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht 130
Tabelle 14: Mittelwertsunterschiede der Noten im Fach Mathematik 131
Tabelle 15: Zweifaktorielle Varianzanalyse der Noten im Fach Mathematik mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht 131
Tabelle 16: Mittelwertsunterschiede der Noten im Fach Englisch 132
Tabelle 17: Zweifaktorielle Varianzanalyse der Noten im Fach Englisch mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht 132
Tabelle 18: Mittelwertsunterschiede des Gesamtnotenschnittes 132
Tabelle 19: Zweifaktorielle Varianzanalyse des Gesamtnotenschnittes mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht 133
Tabelle 20: Mittelwertsunterschiede des aktuellen Notenschnittes 133
Tabelle 21: Zweifaktorielle Varianzanalyse des aktuellen Notenschnittes mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht 134
Tabelle 22: Klassenwiederholungen getrennt nach Geschlecht 134
Tabelle 23: Mittelwertsunterschiede der Schuldevianz 135
Tabelle 24: Zweifaktorielle Varianzanalyse der Schuldevianz mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht 135
Tabelle 25: Mittelwertsunterschiede der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten 136
Tabelle 26: Zweifaktorielle Varianzanalyse externalisierender Verhaltensauffälligkeiten mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht 136
Tabelle 27: Mittelwertsunterschiede der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Fremdbild) 137
Tabelle 28: Zweifaktorielle Varianzanalyse externalisierender Verhaltensauffälligkeiten (Fremdbild) mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht 137
Tabelle 29: Mittelwertsunterschiede der Leistungsprobleme 137
Tabelle 30: Zweifaktorielle Varianzanalyse der Leistungsprobleme mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht 138
Tabelle 31: Mittelwertsunterschiede der Leistungsprobleme (Fremdbild) 138
Tabelle 32: Zweifaktorielle Varianzanalyse der Leistungsprobleme (Fremdbild) mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht 138
Tabelle 33: Mittelwertsunterschiede der internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten 139
Tabelle 34: Zweifaktorielle Varianzanalyse internalisierender Verhaltensauffälligkeiten mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht 139

Tabelle 35: Mittelwertsunterschiede der internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Fremdbild) 140
Tabelle 36: Zweifaktorielle Varianzanalyse internalisierender Verhaltensauffälligkeiten (Fremdbild) mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht 140
Tabelle 37: Korrelationen zwischen den Selbstangaben der Schüler (S) und dem Lehrerurteil (L) auf den drei Faktoren des BLVL 141
Tabelle 38: Schwierigkeitsindizes Items des IKGV 142
Tabelle 39: Trennschärfenanalyse der Items des IKGV 146
Tabelle 40: MSA-Koeffizienten der Items des IKGV 150
Tabelle 41: Fit-Inizes für die vier vorgeschlagenen Faktorenlösungen 155
Tabelle 42: Kommunalitäten 156
Tabelle 43: Faktorladungen vor der Anwendung des Fürntratt-Kriteriums 159
Tabelle 44: Trennschärfeindizes von Faktor 1: Betont unweibliche Selbstinszenierung 162
Tabelle 45: Trennschärfeindizes von Faktor 2: Sportlich-wettbewerbsorientierte Selbstinszenierung 163
Tabelle 46: Trennschärfeindizes von Faktor 3: Aggressiv-prahlerische Selbstinszenierung 164
Tabelle 47: Trennschärfeindizes von Faktor 4: Altruistisch-maskuline Selbstinszenierung 164
Tabelle 48: Trennschärfeindizes von Faktor 5: Verbal-provokative Selbstinszenierung 165
Tabelle 49: Interkorrelationsmatrix und Reliabilitäten 166
Tabelle 50: Für Jungen und Mädchen getrennte Interkorrelationen 166
Tabelle 51: Fit-Indizes der endgültigen Form des IKGV 167
Tabelle 52: Faktorladungen der endgültigen Form des IKGV 167
Tabelle 53: Geschlechtsdifferenzen der fünf Faktoren des IKGV 170
Tabelle 54: Zusammenhänge des IKGV mit dem Geschlechtsrollenselbskonzept 170
Tabelle 55: Zusammenhänge des IKGV mit Selbsttäuschung und Fremdtäuschung 171
Tabelle 56: Mittelwerte der 13 Cluster auf den fünf Faktoren des IKGV 173
Tabelle 57: Geschlechterverhältnis innerhalb der 13 Cluster 174
Tabelle 58: Geschlechtsrollenselbstkonzept der 13 Cluster 175
Tabelle 59: Vergleich der 13 Cluster hinsichtlich verschiedener Schulleistungsvariablen 176
Tabelle 60: IKGV-Werte des Mädchen-Ideals der Lehrkräfte 177
Tabelle 61: IKGV-Werte des Jungen-Ideals der Lehrkräfte 178
Tabelle 62: Korrelation der Differenz zwischen idealtypischem und tatsächlichem geschlechtstypischen Verhalten mit Schulleistungsvariablen 179
Tabelle 63: Regressionsanalysen zur Vorhersage der aktuellen Noten durch die fehlende Passung zwischen Lehrkraft und Schüler 180
Tabelle 64: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Schulleistung durch die fehlende Passung zwischen Lehrkraft und Schüler 181
Tabelle 65: Regressionsanalysen zur Vorhersage der aktuellen Noten durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 183

Tabelle 66: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Schulleistung durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 184
Tabelle 67: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Noten im Fach der ausfüllenden Lehrkraft durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 185
Tabelle 68: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Note im Fach der ausfüllenden Lehrkraft durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 185
Tabelle 69: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Noten von Jungen durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 186
Tabelle 70: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Noten von Jungen im Fach der ausfüllenden Lehrkraft durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 188
Tabelle 71: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Note von Jungen im Fach der ausfüllenden Lehrkraft durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 188
Tabelle 72: Regressionsanalysen zur Vorhersage der aktuellen Noten von Mädchen durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 189
Tabelle 73: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Schulleistung von Mädchen durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 190
Tabelle 74: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Noten von Mädchen im Fach der ausfüllenden Lehrkraft durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 191
Tabelle 75: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Note von Mädchen im Fach der ausfüllenden Lehrkraft durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 191
Tabelle 76: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Note bei männlichen Lehrkräften durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 192
Tabelle 77: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Note bei weiblichen Lehrkräften durch Schuldevianz, soziale Isolation sowie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 192
Tabelle 78: Regressionsanalyse zur Vorhersage von Leistungsproblemen bzw. der Note bei der ausfüllenden Lehrkraft durch internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 193
Tabelle 79: Regressionsanalyse zur Vorhersage von Leistungsproblemen bzw. der Note bei der ausfüllenden Lehrkraft für Jungen durch internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 194
Tabelle 80: Regressionsanalyse zur Vorhersage von Leistungsproblemen bzw. der Note bei der ausfüllenden Lehrkraft für Mädchen durch internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 196
Tabelle 81: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Note bei männlichen Lehrkräften durch internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 196

Tabelle 82: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Note bei weiblichen Lehrkräften durch internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 197
Tabelle 83: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 1 („stereotyp feminin“) 198
Tabelle 84: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 2 („modern-frech feminin“) 198
Tabelle 85: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 3 („zurückhaltend-passiv feminin“) 198
Tabelle 86: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 4 („verbal-auffällig feminin“) 198
Tabelle 87: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 5 („stereotyp maskulin“) 198
Tabelle 88: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 6 („androgyn-auffällig“) 199
Tabelle 89: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 7 („generell auffällig maskulin“) 199
Tabelle 90: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 8 („unsportlich-maskulin“) 199
Tabelle 91: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 9 („sportlich-androgyn“) 199
Tabelle 92: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 10 („sozial positiv-androgyn“) 200
Tabelle 93: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 11 („undifferenziert“) 200
Tabelle 94: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 12 („ruhig-maskulin“) 200
Tabelle 95: Korrelationen zwischen Schuldevianz, sozialer Isolation und Schulleistung für Cluster 13 („hypermaskulin“) 200
Tabelle 96: Altersentwicklung der fünf Faktoren des IKGV 201
Tabelle 97: Altersentwicklung der fünf Faktoren des IKGV (nur Jungen) 202
Tabelle 98: Altersentwicklung der fünf Faktoren des IKGV (nur Mädchen) 203
Tabelle 99: Überblick über die fünf Faktoren des IKGV 205
Tabelle 100: Überblick über die Ergebnisse der Hypothesentestung 208
Tabelle 101: Lebensalter der Schüler in Jahren 232
Tabelle 102 Herkunft und Polung der Items der Voruntersuchung 267
Tabelle 103: Überprüfung der geschlechtstypischen Ausprägung der Einzelitems der Voruntersuchung 295

Abkürzungsverzeichnis

df	Zahl der Freiheitsgrade
IKGV	Instrument zur Klassifikation geschlechtstypischer Verhaltenstendenzen
M	Mittelwert
MS	Mittleres Abweichungsquadrat
N	Stichprobengröße
p	Signifikanzniveau
SD	Standardabweichung
SE	Standardfehler
SS	Quadratsumme

Anhang A: Voruntersuchung

A.1 Herkunft und Polung der Items der Voruntersuchung

Tabelle 102 Herkunft und Polung der Items der Voruntersuchung

Item-nummer	Polung	Worlaut des Items	Herkunft
294	+[24]	Um Spaß zu haben, tue ich auch schon mal was Verbotenes	Wetzels (2001) (leicht modifiziert)
293	+	Ich habe gelegentlich eine Waffe (z,B, Messer, Schlagring oder Gaspistole) dabei,	Wetzels (2001) (leicht modifiziert)
14	-	Ich weine manchmal	Brainstorming Erzieher
71	+	Ich mache viel Sport	abgewandelt aus GRI-JUG (Krahè et al., 2007)
241	+	Ich trainiere um Muskeln aufzubauen	Mitterer (2007)
17	-	Ich versuche möglichst gute Schulnoten zu erhalten	Brainstorming Erzieher
94	-	Ich kann Druck schlecht standhalten	GEPAQ nach Scheele (1990, S. 147), umge-schrieben
279	+	Wenn mich ein Lehrer vor den Mitschülern lobt ist mir das unangenehm	Kessels et al. (2008)
52	+	Ich versuche alles, um ja nicht als Schwächling zu gelten	Maccoby (2000, S.54)
269	+	Ich benutze manchmal elektronisches Werkzeug	Brainstorming Erzieher

[24] Die Polung gibt zusätzlich an, in welche Richtung der geschlechtstypische Unterschied vermutet wurde: Bei positive gepolten Items wurde angenommen, Jungen würden dieses Verhalten häufiger angeben als Mädchen, bei negativ gepolten Items wurde angenommen, Mädchen würden dieses Verhalten häufiger angeben als Jungen.

63	-	Ich unterhalte mich mit meinen Freunden über meine Gefühle	Maccoby (2000, S.176)
214	+	Ich gehe körperlich manchmal an meine Grenzen	Brainstorming Erzieher
229	+	Ich versuche so schnell wie mögliche eigenes Geld zu verdienen und nicht lange auf die Schule zu gehen	Brainstorming Erzieher
246	+	Ich lese Computermagazine	Mitterer (2007)
190	+	Ich sage niemanden, dass ich meine Mutter mag	Renold (2004)
265	+	Ich unterhalte mich oft über das Thema "Autos"	Brainstorming Erzieher
64	+	Ich verbringe viel Zeit mit meinem Vater	Zulehner und Volz (1998, S. 72)
167	+	Ich versuche in meinem Freundeskreis der Chef zu sein	Keddie (2003)
2	+	Ich mache gerne Witze mit sexuellen Anspielungen	Brainstorming Erzieher
173	+	Wenn ich mit Jungen zusammen bin verhalte ich mich anders als wenn ich mit Mädchen zusammen bin	Nilan (2000)
95	-	Ich gebe Nachhilfe	Ehrenberg, Cataldegirmen & Klauer, (2001), umge-schrieben
171	+	Ich kritisiere gerne Mädchen	Nilan (2000)
121	-	Ich erwarte immer sehr überschwänglichen Dank für einen Gefallen	Brainstorming Erzieher
254	-	Ich halte manchmal Diät	Mitterer (2007)
89	+	Ich fälle leicht Entscheidungen	GEPAQ nach Scheele (1990, S. 147), umgeschrieben

32	+	Ich schreibe absichtlich nicht so gute Noten, wie ich könnte	Michalek und Fuhr (2009)
54	+	Ich versuche meinen Freunden zu beweisen, dass ich stark bin	Maccoby (2000, S. 54)
178	+	Ich sage meinen Mitschülern, dass ich wenig auf Schulaufgaben lerne	Frosh, Phoenix und Pattman (2002)
207	-	Ich zeige meinen Eltern, dass ich Respekt vor ihnen habe	Brainstorming Erzieher
268	-	Ich besuche regelmäßig Internet-Chats	Brainstorming Erzieher
245	+	Ich lese Motorsportmagazine	Mitterer (2007)
136	+	Ich vergleiche mich oft mit meinen Freunden	Brainstorming Doktorandenkolloquium
76	+	Ich verwende manchmal Gewalt	abgewandelt aus GRI-JUG (Krahè et al., 2007)
153	+	Ich gehe gerne auf Parties	Brainstorming Doktorandenkolloquium
195	+	Mit meinen Eltern rede ich über alles	Way und Greene (2006)
150	-	Meine Frisur ist "in"	Brainstorming Doktorandenkolloquium
263	+	Ich versuche besser als andere zu tanzen	Brainstorming Erzieher
283	+	Ich schaue mir Horrorfilme an	Koch-Priewe et al. (2009)
24	+	Ich würde nie lange Haare tragen	Faulstich-Wieland et al. (2004, S. 107)
39	-	Hin und wieder werde ich von Mitschülern geschlagen	Brainstorming Erzieher
18	+	Ich werde lieber von einem männlichen Lehrer unterrichtet	Brainstorming Erzieher
247	+	Ich lese die Tageszeitung	Mitterer (2007)
160	-	Ich passe gerne auf kleine Kinder auf	Brainstorming Doktorandenkolloquium

26	-	Ich werde manchmal von anderen gehänselt	Michalek und Fuhr (2009)
168	+	Ich versuche mir in meinem Freundeskreises Respekt zu verschaffen	Keddie (2003)
99	+	Meine Eltern können sich darauf verlassen, dass Terminabsprachen eingehalten werden	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben
291	-	Bei Problemen spreche ich mit meinen Freunden	Koch-Priewe et al. (2009); Zinnecker (2002, S.59)
148	+	Ich werde nicht gerne mit meinen Eltern in der Stadt gesehen	Brainstorming Doktorandenkolloquium
53	+	Ich versuche meinen Mitschülern zu beweisen, dass ich stark bin	Maccoby (2000, S. 54)
1	+	Ich habe nur Jungen als Freunde	Brainstorming Erzieher
57	+	Zu Hause fluche ich häufig	Maccoby (2000, S.68)
287	+	Ich gehe manchmal in eine Bar	Koch-Priewe et al. (2009)
15	-	Ich weine manchmal auch, wenn andere anwesend sind	Brainstorming Erzieher
196	+	Mädchen interessieren mich nicht	Swain (2005)
61	-	Ich unterhalte mich mit meinem Vater über meine Gefühle	Maccoby (2000, S. 176)
73	+	Ich halte ziemlich wenig Ordnung	abgewandelt aus GRI-JUG (Krahè et al., 2007)
251	+	Bei TV-Werbung wechsle ich den Sender	Mitterer (2007)
225	+	Manchmal widerspreche ich anderen	Brainstorming Erzieher
221	+	An Gefühlen anderer Menschen habe ich kein Interesse	Brainstorming Erzieher
69	-	Wenn ein Junge Hilfe braucht, kümmere ich mich um ihn	Eagly und Crowley (1986, S. 301)
118	-	Ich versuche mit den meisten Leuten gut auszukommen	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben

210	-	Ich zeige meinen Freunden, dass ich Respekt vor ihnen haben	Brainstorming Erzieher
132	+	Ich versuche andere beim Sport mit besseren Leistungen zu übertrumpfen	Brainstorming Doktorandenkolloquium
224	+	Regeln meiner Lehrer breche ich manchmal absichtlich	Brainstorming Erzieher
181	+	Ich sage meinen Eltern, dass ich wenig auf Schulaufgaben lerne	Frosh et al. (2002)
205	+	In meinem Freundeskreis versuche ich keine Gefühle zu zeigen	Brainstorming Erzieher
21	+	Ich mache in Schulstunden viel Lärm	Enders-Dragässer und Fuchs (1993, S. 82)
122	+	Ich treffe wichtige Entscheidungen meist ohne erst mit meinen Eltern darüber zu sprechen	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben
27	+	Ich versuche mich wie ein richtiger Mann zu verhalten	Michalek und Fuhr (2009)
10	+	Ich habe keine Mädchen als Freunde	Brainstorming Erzieher
164	-	Ich koche gerne	Brainstorming Doktorandenkolloquium
193	+	Ich berühre meine Freunde nicht, wenn das jemand anderer sehen kann	Renold (2004)
93	-	Ich bin sehr herzlich in Beziehungen zu anderen	GEPAQ nach Scheele (1990, S. 147), umgeschrieben
38	-	Meine Mitschüler verspotten mich regelmäßig	Brainstorming Erzieher
37	-	Ich verhalte mich in der Freizeit anders als die meisten Jungen	Michalek und Fuhr (2009)
3	-	Ich schminke mich	Brainstorming Erzieher
199	+	Ich zeige anderen, dass ich viel von Sport verstehe	Brainstorming Erzieher

55	+	Ich versuche den Mädchen zu beweisen, dass ich stark bin	Maccoby (2000, S. 54)
191	+	Ich sage niemand, dass ich meinen Vater mag	Pattman, Frosh und Phoenix (2005)
219	+	Ich beschütze andere	Brainstorming Erzieher
22	-	Ich verstehe mich gut mit meinen Lehrkräften	Enders-Dragässer und Fuchs (1993, S. 58)
202	-	Ich verwende zuviel Zeit auf mein Aussehen	Brainstorming Erzieher
204	+	Zu Hause bei meiner Familie versuche ich keine Gefühle zu zeigen	Brainstorming Erzieher
169	+	Ich versuche immer einen lustigen Spruch anzubringen	Nilan (2000)
228	+	Ich gehe nicht mit meiner Mutter zum Einkaufen	Brainstorming Erzieher
81	-	Ich versuche mich in andere einzufühlen	abgewandelt aus GRI-JUG (Krahè et al., 2007)
87	-	Ich lästere gerne über andere	abgewandelt aus GRI-JUG (Krahè et al., 2007)
12	+	Ich prügle mich auf dem Pausenhof	Enders-Dragässer und Fuchs (1993, S. 84)
244	+	Ich lese Männermagazine	Mitterer (2007)
16	-	Ich würde gerne ein Mädchen als Banknachbarn haben	Brainstorming Erzieher
30	-	In der Schule verhalte ich mich ganz anders als unter Freunden	Michalek und Fuhr (2009)
117	-	Ich frage bei gemeinsamen Essen immer die anderen, ob jemand das letzte Stück essen möchte	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben
163	-	Ich bummle gerne durch die Stadt	Brainstorming Doktorandenkolloquium
253	+	Ich versuche so auszusehen wie Männer im Fernsehen	Mitterer (2007)

91	+	Ich gebe fast nie auf	GEPAQ nach Scheele (1990, S. 147), umgeschrieben
101	-	An die Geburtstage von Freunden und Verwandten denke ich immer	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben
188	+	Ich verspotte Jungen, wenn sie sich komisch verhalten	Renold (2004)
108	-	Ich nehme mir Zeit für die Sorgen anderer, auch wenn es gerade ungelegen kommt	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben
281	+	In der Schule strenge ich mich nicht an	Koch-Priewe et al. (2009)
209	-	Ich zeige meinen Mitschülern, dass ich Respekt vor ihnen habe	Brainstorming Erzieher
139	+	Das Verhalten von Mädchen finde ich oft lächerlich	Brainstorming Doktorandenkolloquium
20	+	Ich versuche meine Lehrkräfte zu ärgern	Enders-Dragässer und Fuchs (1993, S. 81)
62	-	Ich unterhalte mich mit meiner Mutter über meine Gefühle	Maccoby (2000, S. 176)
266	+	Es macht mir Spaß, Dinge mit meinen eigenen Händen herzustellen	Brainstorming Erzieher
179	+	Ich rede mit anderen gerne über Fußball	Frosh (2002)
276	+	Wenn mich jemand beleidigt, schlage ich ihn	Koch-Priewe et al. (2009)
230	-	Ich trage manchmal Kleidung in den Farben Rosa oder Lila	Brainstorming Erzieher
194	+	Ich habe einen guten Freund, mit dem ich über alles reden kann	Brainstorming Erzieher
174	+	Ich zeige Mädchen manchmal, dass ich stärker als sie bin	Keddie (2006)
277	+	Ich spiele gerne gewalttätige Computerspiele	Brainstorming Erzieher

197	+	Ich zeige anderen, dass ich viel von Technik verstehe	Brainstorming Erzieher
290	-	Bei Problemen spreche ich mit meiner Mutter	Koch-Priewe et al. (2009)
29	+	In der Schule verhalte ich mich ganz anders als zu Hause	Michalek und Fuhr (2009)
252	-	Auch im Sommer ziehe ich mein T-Shirt nie aus, damit keiner sieht, dass ich zu wenig Muskeln habe	Mitterer (2007)
201	+	Wenn mich ein Mädchen, das ich mag, schlecht behandelt, tue ich so als würde mich das gar nicht interessieren	Brainstorming Erzieher
215	+	Ich verrichte keine Frauentätigkeiten	Brainstorming Erzieher
180	+	Ich trainiere viel, um später Sportprofi zu werden	Frosh (2002)
258	+	Ich spiele regelmäßig an Spielkonsolen	Mitterer (2007)
23	-	Vor Schulaufgaben bin ich sehr aufgeregt	Lukesch und Kandlbinder (1986, S. 59)
98	+	Ich spreche nicht schlecht über andere hinter deren Rücken	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben
126	+	Ich versuche langweiligen Unterricht durch Späße aufzulockern	Brainstorming Doktorandenkolloquium
141	+	Ich rauche	Brainstorming Doktorandenkolloquium
175	+	Ich zeige gegenüber Jungen, dass ich der stärkere bin	Keddie (2006)
72	+	Ich treffe mich oft mit meinen Freunden	abgewandelt aus GRI-JUG (Krahè et al., 2007)
25	+	Ich mag Sportarten, bei denen es hart zur Sache geht	(Michalek & Fuhr, 2009)

162	+	Ich wasche oft das Auto	Brainstorming Doktorandenkolloquium
183	+	Konflikte löse ich mit den Fäusten	Keddie (2003)
144	+	Ich sehe gerne Sport im Fernsehen	Brainstorming Doktorandenkolloquium
113	-	Ich gebe mir Mühe beim Aussuchen von Weihnachtsgeschenken	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben
158	-	Ich decke gerne den Tisch	Brainstorming Doktorandenkolloquium
257	-	Ich schaue mir Musikvideos an	Mitterer (2007)
134	+	Ich frisiere mein Mofa/Moped	Brainstorming Doktorandenkolloquium
131	+	Ich helfe gerne, wenn es etwas zu tragen gibt	Brainstorming Doktorandenkolloquium
146	+	Ich achte darauf cool auszusehen	Brainstorming Doktorandenkolloquium
40	+	Wenn andere einen Mitschüler drangsalieren, versuche ich ihm zu helfen	Brainstorming Erzieher
77	+	Ich verhalte mich häufig aggressiv	abgewandelt aus GRI-JUG (Krahè et al., 2007)
237	-	Ich verhalte mich zu Hause bei meiner Familie anders als die meisten Gleichaltrigen	Brainstorming Doktorandenkolloquium
248	+	Ich gehe in ein Fitnessstudio	Mitterer (2007)
220	+	Ich zeige anderen niemals meine Angst	Brainstorming Erzieher
211	-	Ich zeige Mädchen, dass ich Respekt vor ihnen habe	Brainstorming Erzieher
35	-	Ich verhalte mich in der Schule anders als die meisten Jungen	Michalek und Fuhr (2009)
226	-	Ich versuche meinen eigenen Look zu haben	Brainstorming Erzieher

143	+	Ich spreche ungern mit Erwachsenen	Brainstorming Doktorandenkolloquium
288	+	Ich gehe manchmal in die Disco	Koch-Priewe et al. (2009)
152	+	Etwas mit älteren Jugendlichen zu unternehmen finde ich gut	Brainstorming Doktorandenkolloquium
170	+	Ich versuche immer einen coolen Spruch anzubringen	Nilan (2000)
264	+	Um meine eigene Meinung durchzusetzen, unterbreche ich andere schon einmal	Brainstorming Erzieher
159	-	Ich sehe mir oft Soaps an	Brainstorming Doktorandenkolloquium
100	-	Ich helfe bei der Gartenarbeit	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben
19	+	Ich halte männliche Lehrer für besser als weibliche	Enders-Dragässer und Fuchs (1993, S. 78)
242	-	Ich versuche schlanker zu werden	Mitterer (2007)
216	+	Wenn ich einmal unsicher bin, versuche ich das keinem zu zeigen	Brainstorming Erzieher
60	+	Bei Freunden verhalte ich mich „männlicher“ als wenn ich bei meiner Familie zu Hause bin	Maccoby (2000, S. 71)
217	+	Ich habe schon einmal illegale Drogen probiert	Brainstorming Erzieher
255	-	Ich schaue mir Unterhaltungssendungen an	Mitterer (2007)
227	+	Ich versuche unabhängig von meinen Eltern zu sein	Brainstorming Erzieher
58	+	Wenn ich mit Freunden unterwegs bin, fluche ich häufig	Maccoby (2000, S. 68)
222	+	Ich zeige kein Interesse an den Gefühlen anderer	Brainstorming Erzieher
189	+	Wenn mich ein Mädchen gut findet, erzähle ich das allen	Renold (2004)

135	+	Schulische Leistungen finde ich unwichtig	Brainstorming Doktorandenkolloquium
125	+	Ich bin nie bereit abzuwaschen	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben
243	+	Ich lese Sportmagazine	Mitterer (2007)
67	-	Ich umarme manchmal meine Mutter	Zulehner und Volz (1998, S. 72)
56	+	In der Schule fluche ich häufig	Maccoby (2000, S. 68)
79	-	Ich zeige meine Gefühle	abgewandelt aus GRI-JUG (Krahè et al., 2007)
83	-	Ich versuche so gut wie möglich auszusehen	abgewandelt aus GRI-JUG (Krahè et al., 2007)
285	-	Ich schaue mir Liebesfilme an	Koch-Priewe et al. (2009)
239	+	Ich ärgere gerne Mädchen	gegenteiliges Item von 13
149	+	Ich trage Markenkleidung	Brainstorming Doktorandenkolloquium
115	-	Ich setze beim Sport lieber auf Teamarbeit, als im Alleingang zu glänzen	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben
6	+	Ich beleidige andere häufig	Brainstorming Erzieher
236	+	Ich verhalte mich in der Schule anders als die Meisten	Brainstorming Erzieher
142	+	Ich trinke Alkohol	Brainstorming Doktorandenkolloquium
292	+	Ich habe mich in der Schule schon einmal ernsthaft geprügelt	Koch-Priewe et al. (2009)
187	+	Ein Junge, der sich wie ein Mädchen verhält, verliert meine Freundschaft	Keddie (2003)
105	-	Ich habe noch nie absichtlich fremde Sachen beschädigt	Brainstorming Erzieher
260	-	Ich habe den selben Musikgeschmack wie meine Freunde	Brainstorming Erzieher

145	+	Ich sehe gerne Actionfilme	Brainstorming Doktorandenkolloquium
182	+	Ich vergleiche mich gern mit Jungen	Keddie (2003)
212	+	Im Internet sehe ich mir manchmal nackte Frauen an	Brainstorming Erzieher
127	+	Wenn ich eine schlechte Note bekomme, reagiere ich total cool	Brainstorming Doktorandenkolloquium
250	+	Ich nehme Nahrungsergänzungsmittel zum Muskelaufbau	Mitterer (2007)
259	-	Ich spiele ein Instrument	Brainstorming Erzieher
75	+	Wenn ich etwas erreicht habe, gebe ich gerne damit an	abgewandelt aus GRI-JUG (Krahè et al., 2007)
7	+	Ich bleibe meistens cool	Brainstorming Erzieher
289	-	Bei Problemen spreche ich mit meinem Vater	Koch-Priewe et al. (2009)
198	+	Ich zeige anderen, dass ich viel von Autos verstehe	Brainstorming Erzieher
28	+	Ich beschütze Mädchen	Michalek und Fuhr (2009)
280	+	Ich vergleiche mich gerne mit anderen	in Anlehnung an Item 182
11	+	Ich mag Fußball	Brainstorming Erzieher
80	-	Ich gebe mich anderen gegenüber verständnisvoll	abgewandelt aus GRI-JUG (Krahè et al., 2007)
213	+	Im Internet versuche ich manchmal fremde Mädchen anzumachen	Brainstorming Erzieher
128	-	Ich verhalte mich so, wie die Lehrer es von mir erwarten	Brainstorming Doktorandenkolloquium
140	+	Musik finde ich als Schulfach uninteressant	Brainstorming Doktorandenkolloquium
176	+	Für die Schule lerne ich nur selten	Frosh (2002)
155	+	Ich kann ganz schlecht verlieren	Brainstorming Doktorandenkolloquium

282	+	Ich war schon einmal an einer harmlosen Klopperei in der Schule beteiligt	Koch-Priewe et al. (2009)
218	+	Ich versuche Mädchen zu beeindrucken	Brainstorming Erzieher
186	+	Mit Schwächlingen will ich nichts zu tun haben	Jackson (2003)
90	-	Ich bin hilfsbereit	GEPAQ nach Scheele (1990, S. 147), umgeschrieben
66	-	Ich umarme manchmal meinen Vater	Zulehner und Volz (1998, S. 72)
96	-	Ich bin neuen Mitschülern gegenüber aufgeschlossen und freundlich	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben
59	+	In der Schule verhalte ich mich „männlicher“ als wenn ich bei meiner Familie zu Hause bin	Maccoby (2000, S. 71)
284	+	Ich schaue mir Sexfilme/Pornos an	Koch-Priewe et al. (2009)
206	-	Ich zeige meinen Lehrern, dass ich Respekt vor ihnen habe	Brainstorming Erzieher
5	+	Ich benutze "schwul" als normales Schimpfwort	Brainstorming Erzieher
130	+	Ich helfe der Lehrkraft beim Aufbauen von Video/ Beamern etc…	Brainstorming Doktorandenkolloquium
154	-	Ich bin gerne kreativ tätig	Brainstorming Doktorandenkolloquium
34	+	Ich bringe andere oft zum Lachen	Michalek und Fuhr (2009)
261	-	Ich tanze gerne	Brainstorming Erzieher
65	-	Ich verbringe viel Zeit mit meiner Mutter	Zulehner und Volz (1998, S. 72)

177	+	Ich sage meinen Freunden, dass ich wenig auf eine Schulaufgabe gelernt habe, auch wenn das gar nicht stimmt	Frosh (2002)
249	+	Ich bin Mitglied in einem Sportverein	Mitterer (2007)
138	+	Ich rede nicht gerne über meine Probleme	Brainstorming Doktorandenkolloquium
156	+	Ich mähe gern den Rasen	Brainstorming Doktorandenkolloquium
256	+	Ich schaue mir Informationssendungen an	Mitterer (2007)
278	+	Hin und wieder beleidige ich in Chatrooms grundlos andere Leute	Katzer, Fetchenhauer & Belschak (2009)
109	-	Ich erledige auch mal Arbeit für meine Mitschüler, wenn ich selber nichts Dringendes zu tun habe	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben
286	-	Ich schaue mir Talkshows an	Koch-Priewe (2009)
208	-	Ich zeige Erwachsenen, dass ich Respekt vor ihnen habe	Brainstorming Erzieher
123	+	Ich kann nicht über eigene Schwächen und Fehler lachen	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben
103	-	Ich stelle eigene Dinge zurück, wenn ein Mitschüler dringend Hilfe braucht	Ehrenberg et al. (2001), umgeschrieben
200	-	Wenn ich Fehler gemacht habe, gebe ich das zu	Brainstorming Erzieher
70	+	Ich beweise häufig meinen Mut	abgewandelt aus GRI-JUG (Krahè et al., 2007)
203	+	In der Schule versuche ich keine Gefühle zu zeigen	Brainstorming Erzieher
13	+	Ich ärgere gerne Jungen	Brainstorming Erzieher
238	-	Ich verhalte mich in der Freizeit anders als die Meisten	Brainstorming Erzieher

172	+	Ich sage Mädchen was sie tun sollen	Nilan (2000)
185	+	Ich ziehe mich so an, wie die meisten Jungen	Jackson (2003)
9	+	Meine Mitschüler ärgere ich gerne	Brainstorming Erzieher
147	+	Ich spiele gerne am Computer	Brainstorming Doktorandenkolloquium
223	+	Regeln meiner Eltern breche ich manchmal absichtlich	Brainstorming Erzieher
68	+	Wenn ein Mädchen Hilfe braucht, kümmere ich mich um sie	Eagly und Crowley (1986, S. 301)
267	+	Ich surfe oft im Internet	Brainstorming Erzieher
74	+	Ich bin meistens ziemlich faul	abgewandelt aus GRI-JUG (Krahè et al., 2007)
151	+	Ich lese wenig Romane	Brainstorming Doktorandenkolloquium
161	+	Ich repariere gerne Dinge	Brainstorming Doktorandenkolloquium

A.2 Fragebogen der Voruntersuchung

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens: [25]

Unten folgt eine Reihe von Sätzen mit Aussagen. Entscheide, ob diese Sätze für dich zutreffen und kreuze dann „stimmt nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt eher“ oder „stimmt genau“ an.

Bitte lies dir alle Sätze durch und beantworte sie nacheinander und ohne einen auszulassen. Manche Sätze hören sich für dich vielleicht komisch an oder treffen auf dich nicht richtig zu. Das kommt daher, dass dieser Fragebogen bei sehr vielen verschiedenen Kindern und Jugendlichen eingesetzt wird. Wenn es dir einmal schwer fallen sollte dich für eine Möglichkeit zu entscheiden, wähle die Antwort, welche noch am ehesten zutrifft.

Antworte bitte so aufrichtig wie möglich. „Richtige“ oder „falsche“ Antworten gibt es nicht, es geht allein um deine Person und es gibt somit nur richtige Antworten. Selbstverständlich wird der Fragebogen vertraulich behandelt. Wenn du den ganzen Bogen ausgefüllt hast, falte ihn und stecke ihn in den beiliegenden Briefumschlag, den du bitte anschließend verschließt und bei deiner Lehrkraft abgibst. So ist sichergestellt. dass deine Angaben anonym bleiben.

Antworte bitte möglichst zügig und spontan.

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
161	Ich repariere gerne Dinge.	☐	☐	☐	☐
151	Ich lese wenig Romane.	☐	☐	☐	☐
74	Ich bin meistens ziemlich faul.	☐	☐	☐	☐
267	Ich surfe oft im Internet.	☐	☐	☐	☐

[25] Der hier dargestellte Fragebogen ist aus Layout-Gründen nicht identisch mit dem tatsächlich verwendeten Fragebogen der Voruntersuchung. Die Änderungen sind aber minimal und ausschließlich optischer Natur.

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
68	Wenn ein Mädchen Hilfe braucht, kümmere ich mich um sie.	☐	☐	☐	☐
223	Regeln meiner Eltern breche ich manchmal absichtlich.	☐	☐	☐	☐
147	Ich spiele gerne am Computer.	☐	☐	☐	☐
9	Meine Mitschüler ärgere ich gerne.	☐	☐	☐	☐
185	Ich ziehe mich so an, wie die meisten Jungen.	☐	☐	☐	☐
172	Ich sage Mädchen was sie tun sollen.	☐	☐	☐	☐
295	Ich störe häufiger absichtlich den Unterricht.	☐	☐	☐	☐
238	Ich verhalte mich in der Freizeit anders als die Meisten.	☐	☐	☐	☐
13	Ich ärgere gerne Jungen.	☐	☐	☐	☐
203	In der Schule versuche ich keine Gefühle zu zeigen.	☐	☐	☐	☐
70	Ich beweise häufig meinen Mut.	☐	☐	☐	☐
200	Wenn ich Fehler gemacht habe, gebe ich das zu.	☐	☐	☐	☐
103	Ich stelle eigene Dinge zurück, wenn ein Mitschüler dringend Hilfe braucht.	☐	☐	☐	☐
123	Ich kann nicht über eigene Schwächen und Fehler lachen.	☐	☐	☐	☐
208	Ich zeige Erwachsenen, dass ich Respekt vor ihnen habe.	☐	☐	☐	☐
286	Ich schaue mir Talkshows an.	☐	☐	☐	☐
109	Ich erledige auch mal Arbeit für meine Mitschüler, wenn ich selber nichts Dringendes zu tun habe.	☐	☐	☐	☐
278	Hin und wieder beleidige ich in Chatrooms grundlos andere Leute.	☐	☐	☐	☐
256	Ich schaue mir Informationssendungen an.	☐	☐	☐	☐
156	Ich mähe gern den Rasen.	☐	☐	☐	☐
138	Ich rede nicht gerne über meine Probleme.	☐	☐	☐	☐
249	Ich bin Mitglied in einem Sportverein.	☐	☐	☐	☐

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
177	Ich sage meinen Freunden, dass ich wenig auf eine Klassenarbeit gelernt habe, auch wenn das gar nicht stimmt.	☐	☐	☐	☐
65	Ich verbringe viel Zeit mit meiner Mutter.	☐	☐	☐	☐
261	Ich tanze gerne.	☐	☐	☐	☐
34	Ich bringe andere oft zum Lachen.	☐	☐	☐	☐
154	Ich bin gerne kreativ tätig.	☐	☐	☐	☐
130	Ich helfe der Lehrkraft beim Aufbauen von Video/ Beamern etc…	☐	☐	☐	☐
5	Ich benutze "schwul" als normales Schimpfwort.	☐	☐	☐	☐
206	Ich zeige meinen Lehrkräften, dass ich Respekt vor ihnen habe.	☐	☐	☐	☐
284	Ich schaue mir Sexfilme/Pornos an.	☐	☐	☐	☐
59	In der Schule verhalte ich mich „männlicher“ als wenn ich bei meiner Familie zu Hause bin.	☐	☐	☐	☐
96	Ich bin neuen Mitschülern gegenüber aufgeschlossen und freundlich.	☐	☐	☐	☐
66	Ich umarme manchmal meinen Vater.	☐	☐	☐	☐
90	Ich bin hilfsbereit.	☐	☐	☐	☐
186	Mit Schwächlingen will ich nichts zu tun haben.	☐	☐	☐	☐
218	Ich versuche Mädchen zu beeindrucken.	☐	☐	☐	☐
282	Ich war schon einmal an einer harmlosen Klopperei in der Schule beteiligt.	☐	☐	☐	☐
155	Ich kann ganz schlecht verlieren.	☐	☐	☐	☐
176	Für die Schule lerne ich nur selten.	☐	☐	☐	☐
140	Musik finde ich als Schulfach uninteressant.	☐	☐	☐	☐
128	Ich verhalte mich so, wie die Lehrkräfte es von mir erwarten.	☐	☐	☐	☐
213	Im Internet versuche ich manchmal fremde Mädchen anzumachen.	☐	☐	☐	☐
80	Ich gebe mich anderen gegenüber verständnisvoll.	☐	☐	☐	☐

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
11	Ich mag Fußball.	☐	☐	☐	☐
300	Ich habe in der Schule oft das Gefühl. nicht dazuzugehören.	☐	☐	☐	☐
280	Ich vergleiche mich gerne mit anderen.	☐	☐	☐	☐
28	Ich beschütze Mädchen.	☐	☐	☐	☐
198	Ich zeige anderen, dass ich viel von Autos verstehe.	☐	☐	☐	☐
289	Bei Problemen spreche ich mit meinem Vater.	☐	☐	☐	☐
7	Ich bleibe meistens cool.	☐	☐	☐	☐
296	Ich störe häufiger erheblich den Unterricht.	☐	☐	☐	☐
75	Wenn ich etwas erreicht habe, gebe ich gerne damit an.	☐	☐	☐	☐
259	Ich spiele ein Instrument.	☐	☐	☐	☐
250	Ich nehme Nahrungsergänzungsmittel zum Muskel-aufbau.	☐	☐	☐	☐
127	Wenn ich eine schlechte Note bekomme, reagiere ich total cool.	☐	☐	☐	☐
212	Im Internet sehe ich mir manchmal nackte Frauen an.	☐	☐	☐	☐
182	Ich vergleiche mich gern mit Jungen.	☐	☐	☐	☐
145	Ich sehe gerne Actionfilme.	☐	☐	☐	☐
260	Ich habe denselben Musikgeschmack wie meine Freunde.	☐	☐	☐	☐
105	Ich habe noch nie absichtlich fremde Sachen beschädigt.	☐	☐	☐	☐
187	Ein Junge, der sich wie ein Mädchen verhält, verliert meine Freundschaft.	☐	☐	☐	☐
292	Ich habe mich in der Schule schon einmal ernsthaft geprügelt.	☐	☐	☐	☐
142	Ich trinke Alkohol.	☐	☐	☐	☐
236	Ich verhalte mich in der Schule anders als die Meisten.	☐	☐	☐	☐
6	Ich beleidige andere häufig.	☐	☐	☐	☐

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
115	Ich setze beim Sport lieber auf Teamarbeit. als im Alleingang zu glänzen.	☐	☐	☐	☐
149	Ich trage Markenkleidung.	☐	☐	☐	☐
239	Ich ärgere gerne Mädchen.	☐	☐	☐	☐
285	Ich schaue mir Liebesfilme an.	☐	☐	☐	☐
83	Ich versuche so gut wie möglich auszusehen.	☐	☐	☐	☐
79	Ich zeige meine Gefühle.	☐	☐	☐	☐
56	In der Schule fluche ich häufig.	☐	☐	☐	☐
67	Ich umarme manchmal meine Mutter.	☐	☐	☐	☐
243	Ich lese Sportmagazine.	☐	☐	☐	☐
125	Ich bin nie bereit abzuwaschen.	☐	☐	☐	☐
135	Schulische Leistungen finde ich unwichtig.	☐	☐	☐	☐
189	Wenn mich ein Mädchen gut findet, erzähle ich das allen.	☐	☐	☐	☐
222	Ich zeige kein Interesse an den Gefühlen anderer.	☐	☐	☐	☐
58	Wenn ich mit Freunden unterwegs bin, fluche ich häufig.	☐	☐	☐	☐
227	Ich versuche unabhängig von meinen Eltern zu sein.	☐	☐	☐	☐
301	Wegen meines Aussehens oder meiner Kleidung werde ich oft ausgegrenzt.	☐	☐	☐	☐
255	Ich schaue mir Unterhaltungssendungen an.	☐	☐	☐	☐
217	Ich habe schon einmal illegale Drogen probiert.	☐	☐	☐	☐
60	Bei Freunden verhalte ich mich „männlicher“ als wenn ich bei meiner Familie zu Hause bin.	☐	☐	☐	☐
216	Wenn ich einmal unsicher bin, versuche ich das keinem zu zeigen.	☐	☐	☐	☐
242	Ich versuche schlanker zu werden.	☐	☐	☐	☐
19	Ich halte männliche Lehrkräfte für besser als weibliche.	☐	☐	☐	☐
100	Ich helfe bei der Gartenarbeit.	☐	☐	☐	☐
159	Ich sehe mir oft Soaps an.	☐	☐	☐	☐

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
264	Um meine eigene Meinung durchzusetzen, unterbreche ich andere schon einmal.	☐	☐	☐	☐
170	Ich versuche immer einen coolen Spruch anzubringen.	☐	☐	☐	☐
152	Etwas mit älteren Jugendlichen zu unternehmen finde ich gut.	☐	☐	☐	☐
288	Ich gehe manchmal in die Disco.	☐	☐	☐	☐
143	Ich spreche ungern mit Erwachsenen.	☐	☐	☐	☐
226	Ich versuche meinen eigenen Look zu haben.	☐	☐	☐	☐
35	Ich verhalte mich in der Schule anders als die meisten Jungen.	☐	☐	☐	☐
211	Ich zeige Mädchen, dass ich Respekt vor ihnen habe.	☐	☐	☐	☐
220	Ich zeige anderen niemals meine Angst.	☐	☐	☐	☐
248	Ich gehe in ein Fitnessstudio.	☐	☐	☐	☐
237	Ich verhalte mich zu Hause bei meiner Familie anders als die meisten Gleichaltrigen.	☐	☐	☐	☐
77	Ich verhalte mich häufig aggressiv.	☐	☐	☐	☐
40	Wenn andere einen Mitschüler drangsalieren, versuche ich ihm zu helfen.	☐	☐	☐	☐
146	Ich achte darauf cool auszusehen.	☐	☐	☐	☐
131	Ich helfe gerne, wenn es etwas zu tragen gibt.	☐	☐	☐	☐
134	Ich frisiere mein Mofa/Moped.	☐	☐	☐	☐
257	Ich schaue mir Musikvideos an.	☐	☐	☐	☐
158	Ich decke gerne den Tisch.	☐	☐	☐	☐
113	Ich gebe mir Mühe beim Aussuchen von Weihnachts-geschenken.	☐	☐	☐	☐
144	Ich sehe gerne Sport im Fernsehen.	☐	☐	☐	☐
183	Konflikte löse ich mit den Fäusten.	☐	☐	☐	☐
162	Ich wasche oft das Auto.	☐	☐	☐	☐
25	Ich mag Sportarten, bei denen es hart zur Sache geht.	☐	☐	☐	☐
72	Ich treffe mich oft mit meinen Freunden.	☐	☐	☐	☐

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
175	Ich zeige gegenüber Jungen, dass ich der stärkere bin.	☐	☐	☐	☐
141	Ich rauche.	☐	☐	☐	☐
126	Ich versuche langweiligen Unterricht durch Späße aufzulockern.	☐	☐	☐	☐
98	Ich spreche nicht schlecht über andere hinter deren Rücken.	☐	☐	☐	☐
23	Vor Klassenarbeiten bin ich sehr aufgeregt.	☐	☐	☐	☐
258	Ich spiele regelmäßig an Spielkonsolen.	☐	☐	☐	☐
180	Ich trainiere viel, um später Sportprofi zu werden.	☐	☐	☐	☐
215	Ich verrichte keine Frauentätigkeiten.	☐	☐	☐	☐
297	Ich habe bei Klassenarbeiten schon häufiger erheblich gemogelt.	☐	☐	☐	☐
201	Wenn mich ein Mädchen. das ich mag. schlecht behandelt, tue ich so als würde mich das gar nicht interessieren.	☐	☐	☐	☐
252	Auch im Sommer ziehe ich mein T-Shirt nie aus. damit keiner sieht, dass ich zu wenig Muskeln habe.	☐	☐	☐	☐
29	In der Schule verhalte ich mich ganz anders als zu Hause.	☐	☐	☐	☐
290	Bei Problemen spreche ich mit meiner Mutter.	☐	☐	☐	☐
197	Ich zeige anderen. dass ich viel von Technik verstehe.	☐	☐	☐	☐
277	Ich spiele gerne gewalttätige Computerspiele.	☐	☐	☐	☐
174	Ich zeige Mädchen manchmal, dass ich stärker als sie bin.	☐	☐	☐	☐
194	Ich habe einen guten Freund, mit dem ich über alles reden kann.	☐	☐	☐	☐
230	Ich trage manchmal Kleidung in den Farben Rosa oder Lila.	☐	☐	☐	☐
276	Wenn mich jemand beleidigt, schlage ich ihn.	☐	☐	☐	☐
179	Ich rede mit anderen gerne über Fußball.	☐	☐	☐	☐

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
266	Es macht mir Spaß, Dinge mit meinen eigenen Händen herzustellen.	☐	☐	☐	☐
302	Wenn ich unter Jugendlichen bin, verspotten die anderen mich oft.	☐	☐	☐	☐
62	Ich unterhalte mich mit meiner Mutter über meine Gefühle.	☐	☐	☐	☐
20	Ich versuche meine Lehrkräfte zu ärgern.	☐	☐	☐	☐
139	Das Verhalten von Mädchen finde ich oft lächerlich.	☐	☐	☐	☐
209	Ich zeige meinen Mitschülern, dass ich Respekt vor ihnen habe.	☐	☐	☐	☐
281	In der Schule strenge ich mich nicht an.	☐	☐	☐	☐
108	Ich nehme mir Zeit für die Sorgen anderer. auch wenn es gerade ungelegen kommt.	☐	☐	☐	☐
188	Ich verspotte Jungen. wenn sie sich komisch verhalten.	☐	☐	☐	☐
101	An die Geburtstage von Freunden und Verwandten denke ich immer.	☐	☐	☐	☐
91	Ich gebe fast nie auf.	☐	☐	☐	☐
253	Ich versuche so auszusehen wie Männer im Fernsehen.	☐	☐	☐	☐
163	Ich bummle gerne durch die Stadt.	☐	☐	☐	☐
117	Ich frage bei gemeinsamen Essen immer die anderen, ob jemand das letzte Stück essen möchte.	☐	☐	☐	☐
30	In der Schule verhalte ich mich ganz anders als unter Freunden.	☐	☐	☐	☐
16	Ich würde gerne ein Mädchen als Banknachbar haben.	☐	☐	☐	☐
244	Ich lese Männermagazine.	☐	☐	☐	☐
12	Ich prügle mich auf dem Pausenhof.	☐	☐	☐	☐
87	Ich lästere gerne über andere.	☐	☐	☐	☐
81	Ich versuche mich in andere einzufühlen.	☐	☐	☐	☐
228	Ich gehe nicht mit meiner Mutter zum Einkaufen.	☐	☐	☐	☐
169	Ich versuche immer einen lustigen Spruch anzubringen.	☐	☐	☐	☐

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
204	Zu Hause bei meiner Familie versuche ich keine Gefühle zu zeigen.	☐	☐	☐	☐
202	Ich verwende zuviel Zeit auf mein Aussehen.	☐	☐	☐	☐
22	Ich verstehe mich gut mit meinen Lehrkräften.	☐	☐	☐	☐
219	Ich beschütze andere.	☐	☐	☐	☐
191	Ich sage niemand, dass ich meinen Vater mag.	☐	☐	☐	☐
55	Ich versuche den Mädchen zu beweisen. dass ich stark bin.	☐	☐	☐	☐
199	Ich zeige anderen, dass ich viel von Sport verstehe.	☐	☐	☐	☐
3	Gelegentlich schminke ich mich.	☐	☐	☐	☐
37	Ich verhalte mich in der Freizeit anders als die meisten Jungen.	☐	☐	☐	☐
38	Meine Mitschüler verspotten mich regelmäßig.	☐	☐	☐	☐
93	Ich bin sehr herzlich in Beziehungen zu anderen.	☐	☐	☐	☐
193	Ich berühre meine Freunde nicht, wenn das jemand anderer sehen kann.	☐	☐	☐	☐
164	Ich koche gerne.	☐	☐	☐	☐
10	Ich habe keine Mädchen als Freunde.	☐	☐	☐	☐
27	Ich versuche mich wie ein richtiger Mann zu verhalten.	☐	☐	☐	☐
122	Ich treffe wichtige Entscheidungen meist ohne erst mit meinen Eltern darüber zu sprechen.	☐	☐	☐	☐
21	Ich mache in Schulstunden viel Lärm.	☐	☐	☐	☐
205	In meinem Freundeskreis versuche ich keine Gefühle zu zeigen.	☐	☐	☐	☐
181	Ich sage meinen Eltern, dass ich wenig auf Klassenarbeiten lerne.	☐	☐	☐	☐
224	Regeln meiner Lehrkräfte breche ich manchmal absichtlich.	☐	☐	☐	☐
132	Ich versuche andere beim Sport mit besseren Leistungen zu übertrumpfen.	☐	☐	☐	☐

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
210	Ich zeige meinen Freunden, dass ich Respekt vor ihnen habe.	☐	☐	☐	☐
118	Ich versuche mit den meisten Leuten gut auszukommen.	☐	☐	☐	☐
69	Wenn ein Junge Hilfe braucht. kümmere ich mich um ihn.	☐	☐	☐	☐
221	An Gefühlen anderer Menschen habe ich kein Interesse.	☐	☐	☐	☐
225	Manchmal widerspreche ich anderen.	☐	☐	☐	☐
251	Bei TV-Werbung wechsle ich den Sender.	☐	☐	☐	☐
73	Ich halte ziemlich wenig Ordnung.	☐	☐	☐	☐
61	Ich unterhalte mich mit meinem Vater über meine Gefühle.	☐	☐	☐	☐
196	Mädchen interessieren mich nicht.	☐	☐	☐	☐
15	Ich weine manchmal auch, wenn andere anwesend sind.	☐	☐	☐	☐
287	Ich gehe manchmal in eine Bar.	☐	☐	☐	☐
57	Zu Hause fluche ich häufig.	☐	☐	☐	☐
1	Ich habe nur Jungen als Freunde.	☐	☐	☐	☐
53	Ich versuche meinen Mitschülern zu beweisen, dass ich stark bin.	☐	☐	☐	☐
148	Ich werde nicht gerne mit meinen Eltern in der Stadt gesehen.	☐	☐	☐	☐
291	Bei Problemen spreche ich mit meinen Freunden.	☐	☐	☐	☐
99	Meine Eltern können sich darauf verlassen. dass Terminabsprachen eingehalten werden.	☐	☐	☐	☐
168	Ich versuche mir in meinem Freundeskreises Respekt zu verschaffen.	☐	☐	☐	☐
26	Ich werde manchmal von anderen gehänselt.	☐	☐	☐	☐
160	Ich passe gerne auf kleine Kinder auf.	☐	☐	☐	☐
247	Ich lese die Tageszeitung.	☐	☐	☐	☐

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
18	Ich werde lieber von einer männlichen Lehrkraft unterrichtet.	☐	☐	☐	☐
39	Hin und wieder werde ich von Mitschülern geschlagen.	☐	☐	☐	☐
24	Ich würde nie lange Haare tragen.	☐	☐	☐	☐
283	Ich schaue mir Horrorfilme an.	☐	☐	☐	☐
263	Ich versuche besser als andere zu tanzen.	☐	☐	☐	☐
150	Meine Frisur ist "in".	☐	☐	☐	☐
195	Mit meinen Eltern rede ich über alles.	☐	☐	☐	☐
153	Ich gehe häufig auf Parties.	☐	☐	☐	☐
76	Ich verwende manchmal Gewalt.	☐	☐	☐	☐
136	Ich vergleiche mich oft mit meinen Freunden.	☐	☐	☐	☐
245	Ich lese Motorsportmagazine.	☐	☐	☐	☐
268	Ich besuche regelmäßig Internet-Chats.	☐	☐	☐	☐
207	Ich zeige meinen Eltern, dass ich Respekt vor ihnen habe.	☐	☐	☐	☐
178	Ich sage meinen Mitschülern, dass ich wenig auf Klassenarbeiten lerne.	☐	☐	☐	☐
54	Ich versuche meinen Freunden zu beweisen. dass ich stark bin.	☐	☐	☐	☐
32	Ich schreibe absichtlich nicht so gute Noten, wie ich könnte.	☐	☐	☐	☐
89	Ich fälle leicht Entscheidungen.	☐	☐	☐	☐
254	Ich halte manchmal Diät.	☐	☐	☐	☐
121	Ich erwarte immer sehr überschwänglichen Dank für einen Gefallen.	☐	☐	☐	☐
171	Ich kritisiere gerne Mädchen.	☐	☐	☐	☐
95	Ich gebe Nachhilfe.	☐	☐	☐	☐
173	Wenn ich mit Jungen zusammen bin verhalte ich mich anders als wenn ich mit Mädchen zusammen bin.	☐	☐	☐	☐
2	Ich mache gerne Witze mit sexuellen Anspielungen.	☐	☐	☐	☐

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
167	Ich versuche in meinem Freundeskreis der Chef zu sein.	☐	☐	☐	☐
64	Ich verbringe viel Zeit mit meinem Vater.	☐	☐	☐	☐
265	Ich unterhalte mich oft über das Thema "Autos".	☐	☐	☐	☐
190	Ich sage niemanden. dass ich meine Mutter mag.	☐	☐	☐	☐
246	Ich lese Computermagazine.	☐	☐	☐	☐
229	Ich versuche so schnell wie mögliche eigenes Geld zu verdienen und nicht lange auf die Schule zu gehen.	☐	☐	☐	☐
214	Ich gehe körperlich manchmal an meine Grenzen.	☐	☐	☐	☐
63	Ich unterhalte mich mit meinen Freunden über meine Gefühle.	☐	☐	☐	☐
269	Ich benutze manchmal elektronisches Werkzeug.	☐	☐	☐	☐
52	Ich versuche alles, um ja nicht als Schwächling zu gelten.	☐	☐	☐	☐
279	Wenn mich eine Lehrkraft vor den Mitschülern lobt ist mir das unangenehm.	☐	☐	☐	☐
94	Ich kann Druck schlecht standhalten.	☐	☐	☐	☐
17	Ich versuche möglichst gute Schulnoten zu erhalten.	☐	☐	☐	☐
241	Ich trainiere um Muskeln aufzubauen.	☐	☐	☐	☐
298	Ich verstecke häufiger die Sachen von Mitschülern.	☐	☐	☐	☐
71	Ich mache viel Sport.	☐	☐	☐	☐
14	Ich weine manchmal.	☐	☐	☐	☐
293	Ich habe gelegentlich eine Waffe (z.B. Messer. Schlagring oder Gaspistole) dabei.	☐	☐	☐	☐
294	Um Spaß zu haben, tue ich auch schon mal was Verbotenes.	☐	☐	☐	☐
299	Ich habe schon häufiger die Schule geschwänzt.	☐	☐	☐	☐
303	Selbst in meinem Freundeskreis werde ich oft ausgegrenzt.	☐	☐	☐	☐

Nimm bitte zu den folgenden menschlichen Verhaltensweisen Stellung.

Was würdest du sagen: Inwieweit trifft der jeweilige Satz auf dich persönlich zu?

	trifft über-haupt nicht zu						trifft voll zu
Mein erster Eindruck von Menschen stellt sich gewöhnlich als richtig heraus.	1	2	3	4	5	6	7
Ich bin mir oft unsicher in meinem Urteil.	1	2	3	4	5	6	7
Ich weiß immer genau. wieso ich etwas mag.	1	2	3	4	5	6	7
Ich habe schon mal zu viel Wechselgeld zurückbekommen und nichts gesagt.	1	2	3	4	5	6	7
Ich bin immer ehrlich zu anderen.	1	2	3	4	5	6	7
Ich habe gelegentlich mal jemanden ausgenutzt.	1	2	3	4	5	6	7

Welche Klassenstufe besuchst du im Moment?

☐ 7. Klasse	☐ 8. Klasse	☐ 9. Klasse	☐ 10. Klasse

Wie alt bist du? _____ Jahre

Bist du ein Mädchen oder ein Junge?

☐ Mädchen	☐ Junge

VIELEN DANK FÜR DEINE TEILNAHME!

A.3 Ergebnisse der Voruntersuchung

Tabelle 103: Überprüfung der geschlechtstypischen Ausprägung der Einzelitems der Voruntersuchung

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Ich repariere gerne Dinge.	2.09 (± 0.88)	2.96 (± 1.00)	-7.486 (257)	≤.001
Ich lese wenig Romane.	2.65 (± 1.12)	3.23 (± 1.15)	-4.105 (254)	≤.001
Ich bin meistens ziemlich faul.	2.30 (± 0.90)	2.49 (± 0.99)	-2.547 (253)	.123
Ich surfe oft im Internet.	3.36 (± 0.81)	3.43 (± 0.80)	-0.737 (244)	.462
Wenn ein Mädchen Hilfe braucht, kümmere ich mich um sie.	3.31 (± 0.78)	3.34 (± 0.81)	-0.270 (255)	.788
Regeln meiner Eltern breche ich manchmal absichtlich.	2.05 (± 0.97)	2.28 (± 1.04)	-1.882 (256)	.061
Ich spiele gerne am Computer.	2.56 (± 1.07)	3.24 (± 0.95)	-5.435 (258)	≤.001
Meine Mitschüler ärgere ich gerne.	1.72 (± 0.89)	2.07 (± 0.97)	-3.022 (254)	.003
Ich ziehe mich so an, wie die meisten Jungen.	1.17 (± 0.51)	2.47 (± 1.04)	-12.493 (254)	≤.001
Ich sage Mädchen was sie tun sollen.	1.53 (± 0.73)	1.45 (± 0.74)	0.924 (255)	.356
Ich verhalte mich in der Freizeit anders als die Meisten.	2.76 (± 1.01)	2.38 (± 1.10)	1.084 (254)	.279
Ich ärgere gerne Jungen.	1.98 (± 1.00)	1.79 (± 0.92)	1.525 (247)	.128
In der Schule versuche ich keine Gefühle zu zeigen.	2.30 (± 0.97)	2.15 (± 0.99)	1.217 (253)	.225

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Ich beweise häufig meinen Mut.	2.46 (± 0.98)	2.63 (± 0.93)	-1.397 (251)	.164
Wenn ich Fehler gemacht habe, gebe ich das zu.	1.84 (± 0.74)	3.02 (± 0.84)	-1.419 (252)	.159
Ich stelle eigene Dinge zurück, wenn ein Mitschüler dringend Hilfe braucht.	2.14 (± 0.85)	2.85 (± 0.85)	-0.094 (254)	.926
Ich kann nicht über eigene Schwächen und Fehler lachen.	2.11 (± 1.02)	2.30 (± 1.08)	-1.501 (257)	.135
Ich zeige Erwachsenen, dass ich Respekt vor ihnen habe.	1.82 (± 0.80)	3.12 (± 0.94)	-0.565 (256)	.573
Ich schaue mir Talkshows an.	2.85 (± 1.05)	1.87 (± 1.00)	-2.121 (253)	.035
Ich erledige auch mal Arbeit für meine Mitschüler, wenn ich selber nichts Dringendes zu tun habe.	2.63 (± 0.97)	2.19 (± 1.00)	-1.427 (256)	.155
Hin und wieder beleidige ich in Chatrooms grundlos andere Leute.	1.63 (± 1.02)	1.93 (± 1.14)	-2.268 (258)	.024
Ich schaue mir Informationssendungen an.	2.02 (± 0.81)	2.47 (± 1.06)	-3.756 (255)	≤.001
Ich mähe gern den Rasen.	1.65 (± 0.96)	2.32 (± 1.17)	-4.991 (256)	≤.001
Ich rede nicht gerne über meine Probleme.	2.38 (± 0.98)	2.46 (± 0.97)	-0.707 (252)	.480
Ich sage meinen Freunden, dass ich wenig auf eine Klassenarbeit gelernt habe, auch wenn das gar nicht stimmt.	1.59 (± 0.94)	1.76 (± 1.05)	-1.333 (255)	.184

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Ich verbringe viel Zeit mit meiner Mutter.	2.31 (± 0.92)	2.23 (± 0.92)	-4.076 (256)	≤.001
Ich tanze gerne.	1.90 (± 1.0)	1.72 (± 1.01)	-10.982 (253)	≤.001
Ich bringe andere oft zum Lachen.	3.35 (± 0.8)	3.19 (± 0.82)	1.572 (256)	.117
Ich bin gerne kreativ tätig.	1.93 (±0.93)	2.65 (± 1.02)	-3.345 (253)	.001
Ich helfe der Lehrkraft beim Aufbauen von Video/ Beamern etc…	1.90 (± 0.98)	2.19 (± 1.11)	-2.280 (257)	.023
Ich benutze "schwul" als normales Schimpfwort.	2.08 (± 1.10)	2.88 (± 1.10)	-5.877 (256)	≤.001
Ich zeige meinen Lehrkräften, dass ich Respekt vor ihnen habe.	1.90 (± 0.84)	2.90 (± 1.03)	-1.653 (255)	.100
Ich schaue mir Sexfilme/Pornos an.	1.24 (± 0.54)	2.65 (± 1.20)	-12.002 (253)	≤.001
In der Schule verhalte ich mich „männlicher“ als wenn ich bei meiner Familie zu Hause bin.	1.22 (± 0.57)	2.17 (± 1.05)	-8.814 (255)	≤.001
Ich bin neuen Mitschülern gegenüber aufgeschlossen und freundlich.	1.77 (± 0.85)	3.06 (± 0.97)	-1.501 (255)	.135
Ich umarme manchmal meinen Vater.	2.34 (± 1.15)	2.24 (± 1.21)	-2.856 (255)	.005
Ich bin hilfsbereit.	1.49 (± 0.69)	3.36 (± 0.77)	-1.598 (257)	.111
Mit Schwächlingen will ich nichts zu tun haben.	1.80 (± 0.90)	1.98 (± 1.00)	-1.545 (255)	.124
Ich versuche Mädchen zu beeindrucken.	1.48 (± 0.83)	2.77 (± 1.05)	-10.680 (250)	≤.001
Ich war schon einmal an einer harmlosen Klopperei in der Schule beteiligt.	1.73 (± 1.12)	3.09 (± 1.13)	-9.727 (255)	≤.001

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Ich kann ganz schlecht verlieren.	2.15 (± 1.00)	2.13 (± 1.02)	0.095 (254)	.925
Für die Schule lerne ich nur selten.	2.24 (± 1.00)	2.39 (± 1.11)	-1.123 (255)	.263
Musik finde ich als Schulfach uninteressant.	2.28 (± 1.17)	2.50 (± 1.27)	-1.422 (248)	.156
Ich verhalte mich so, wie die Lehrkräfte es von mir erwarten.	2.16 (± 0.89)	2.65 (± 0.99)	-1.625 (257)	.105
Im Internet versuche ich manchmal fremde Mädchen anzumachen.	1.11 (± 0.41)	2.17 (± 1.19)	-9.394 (258)	≤.001
Ich gebe mich anderen gegenüber verständnisvoll.	1.85 (± 0.71)	2.99 (± 0.85)	-1.664 (253)	.097
Ich mag Fußball.	2.40 (± 1.08)	3.19 (± 1.11)	-5.741 (252)	≤.001
Ich vergleiche mich gerne mit anderen.	2.20 (± 0.97)	2.06 (± 0.95)	1.212 (253)	.227
Ich beschütze Mädchen.	2.30 (± 1.11)	2.91 (± 0.96)	-4.752 (254)	≤.001
Ich zeige anderen, dass ich viel von Autos verstehe.	1.32 (± 0.66)	2.27 (± 1.09)	-8.423 (257)	≤.001
Bei Problemen spreche ich mit meinem Vater.	3.35 (± 0.94)	1.99 (± 1.06)	2.704 (255)	.007
Ich bleibe meistens cool.	2.78 (± 0.87)	3.05 (± 0.88)	-2.518 (249)	.012
Wenn ich etwas erreicht habe, gebe ich gerne damit an.	2.23 (± 1.00)	2.37 (± 1.02)	-1.066 (256)	.287
Ich spiele ein Instrument.	3.15 (± 1.26)	1.61 (± 1.12)	-1.659 (258)	.098
Ich nehme Nahrungsergänzungsmittel zum Muskelaufbau.	1.20 (± 0.54)	1.41 (± 0.83)	-2.456 (255)	.015

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Wenn ich eine schlechte Note bekomme, reagiere ich total cool.	2.06 (± 1.04)	2.18 (± 1.07)	-0.908 (256)	.364
Im Internet sehe ich mir manchmal nackte Frauen an.	1.05 (± 0.31)	2.61 (± 1.22)	-13.803 (254)	≤.001
Ich vergleiche mich gern mit Jungen.	1.20 (± 0.52)	1.71 (± 0.86)	-5.750 (253)	≤.001
Ich sehe gerne Actionfilme.	2.61 (± 1.03)	3.72 (± 0.61)	-10.542 (256)	≤.001
Ich habe denselben Musikgeschmack wie meine Freunde.	2.11 (± 0.95)	2.84 (± 1.06)	-0.458 (256)	.647
Ich habe noch nie absichtlich fremde Sachen beschädigt.	2.03 (± 1.19)	2.75 (± 1.14)	-1.479 (244)	.140
Ein Junge, der sich wie ein Mädchen verhält, verliert meine Freundschaft.	1.68 (± 0.92)	2.46 (± 1.16)	-6.000 (256)	≤.001
Ich habe mich in der Schule schon einmal ernsthaft geprügelt.	1.44 (± 0.94)	2.44 (± 1.24)	-7.318 (258)	≤.001
Ich trinke Alkohol.	2.24 (± 1.21)	2.45 (± 1.23)	-1.365 (257)	.174
Ich verhalte mich in der Schule anders als die Meisten.	2.06 (± 0.98)	2.25 (± 1.01)	-1.505 (257)	.134
Ich beleidige andere häufig.	1.81 (± 0.96)	2.21 (± 1.02)	-3.193 (256)	.002
Ich setze beim Sport lieber auf Teamarbeit, als im Alleingang zu glänzen.	1.89 (± 1.01)	3.16 (± 1.02)	0.380 (255)	.704
Ich trage Markenkleidung.	2.65 (± 0.91)	3.06 (± 0.99)	-3.464 (256)	.001
Ich ärgere gerne Mädchen.	1.44 (± 0.79)	1.70 (± 0.95)	-2.354 (256)	.019

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Ich schaue mir Liebesfilme an.	2.04 (± 1.07)	1.78 (± 1.00)	-9.055 (247)	≤.001
Ich versuche so gut wie möglich auszusehen.	1.69 (± 0.76)	3.10 (± 0.91)	-2.098 (254)	.037
Ich zeige meine Gefühle.	2.20 (± 0.97)	2.36 (± 0.91)	-3.766 (250)	≤.001
In der Schule fluche ich häufig.	2.28 (± 1.06)	2.39 (± 1.12)	-0.836 (254)	.404
Ich umarme manchmal meine Mutter.	1.89 (± 1.05)	2.56 (± 1.17)	-3.944 (257)	≤.001
Ich lese Sportmagazine.	1.47 (± 0.78)	2.40 (± 1.14)	-7.580 (257)	≤.001
Ich bin nie bereit abzuwaschen.	2.10 (± 1.13)	2.29 (± 1.16)	-1.374 (254)	.171
Schulische Leistungen finde ich unwichtig.	1.41 (± 0.73)	1.58 (± 0.88)	-1.625 (254)	.105
Wenn mich ein Mädchen gut findet, erzähle ich das allen.	1.25 (± 0.61)	1.75 (± 0.88)	-5.182 (255)	≤.001
Ich zeige kein Interesse an den Gefühlen anderer.	1.50 (± 0.76)	1.79 (± 0.88)	-2.805 (256)	.005
Wenn ich mit Freunden unterwegs bin, fluche ich häufig.	1.91 (± 1.00)	2.10 (± 1.06)	-1.450 (255)	.148
Ich versuche unabhängig von meinen Eltern zu sein.	2.57 (± 0.95)	2.56 (± 1.11)	0.065 (253)	.948
Ich schaue mir Unterhaltungssendungen an.	2.29 (± 0.99)	2.58 (± 1.09)	-0.986 (256)	.325
Ich habe schon einmal illegale Drogen probiert.	1.29 (± 0.75)	1.60 (± 1.10)	-2.621 (257)	.009
Bei Freunden verhalte ich mich „männlicher“ als wenn ich bei meiner Familie zu Hause bin.	1.21 (± 0.60)	2.10 (± 1.10)	-7.982 (257)	≤.001

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Wenn ich einmal unsicher bin, versuche ich das keinem zu zeigen.	2.35 (± 0.99)	2.28 (± 0.95)	0.560 (253)	.576
Ich versuche schlanker zu werden.	2.23 (± 1.23)	2.04 (± 1.18)	-4.875 (253)	≤.001
Ich halte männliche Lehrkräfte für besser als weibliche.	1.91 (± 1.02)	1.88 (± 1.10)	0.232 (254)	.816
Ich helfe bei der Gartenarbeit.	2.94 (± 1.08)	2.20 (± 1.11)	0.994 (256)	.321
Ich sehe mir oft Soaps an.	2.31 (± 1.14)	1.93 (± 1.14)	-5.355 (254)	≤.001
Um meine eigene Meinung durchzusetzen, unterbreche ich andere schon einmal.	2.40 (± 1.00)	2.45 (± 1.05)	-0.445 (257)	.657
Ich versuche immer einen coolen Spruch anzubringen.	2.13 (± 0.99)	2.63 (± 1.00)	-4.055 (256)	≤.001
Etwas mit älteren Jugendlichen zu unternehmen finde ich gut.	3.06 (± 0.97)	2.87 (± 1.01)	1.487 (256)	.138
Ich gehe manchmal in die Disco.	2.24 (± 1.15)	2.27 (± 1.16)	-0.224 (256)	.823
Ich spreche ungern mit Erwachsenen.	1.85 (± 0.88)	1.85 (± 1.01)	0.079 (257)	.937
Ich versuche meinen eigenen Look zu haben.	1.69 (± 0.87)	3.10 (± 0.98)	-1.808 (254)	.072
Ich verhalte mich in der Schule anders als die meisten Jungen.	3.08 (± 1.24)	2.04 (± 1.01)	0.840 (257)	.402
Ich zeige Mädchen, dass ich Respekt vor ihnen habe.	2.85 (± 1.04)	2.92 (± 0.95)	6.187 (249)	≤.001

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Ich zeige anderen niemals meine Angst.	2.28 (±1.04)	2.68 (± 1.05)	-3.091 (253)	.002
Ich gehe in ein Fitnessstudio.	1.75 (± 1.13)	1.89 (± 1.18)	-1.000 (255)	.318
Ich verhalte mich zu Hause bei meiner Familie anders als die meisten Gleichaltrigen.	2.67 (± 1.13)	2.30 (± 1.08)	-0.269 (251)	.788
Ich verhalte mich häufig aggressiv.	2.08 (± 1.02)	2.04 (± 0.94)	0.361 (251)	.719
Wenn andere einen Mitschüler drangsalieren, versuche ich ihm zu helfen.	2.83 (± 0.94)	2.64 (± 1.01)	1.557 (256)	.121
Ich achte darauf cool auszusehen.	2.59 (± 1.06)	2.76 (± 1.04)	-1.312 (253)	.191
Ich helfe gerne, wenn es etwas zu tragen gibt.	2.70 (± 0.99)	2.95 (± 0.89)	-2.079 (256)	.039
Ich frisiere mein Mofa/Moped.	1.26 (± 0.73)	2.27 (± 1.31)	-7.508 (256)	≤.001
Ich schaue mir Musikvideos an.	1.47 (± 0.77)	3.33 (± 0.97)	-1.839 (256)	.067
Ich decke gerne den Tisch.	2.68 (± 1.03)	1.85 (± 0.98)	-3.757 (253)	≤.001
Ich gebe mir Mühe beim Aussuchen von Weihnachtsgeschenken.	1.73 (± 0.94)	2.59 (± 1.09)	-5.341 (257)	≤ .001
Ich sehe gerne Sport im Fernsehen.	1.94 (± 1.07)	2.90 (± 1.11)	-7.120 (256)	≤ .001
Konflikte löse ich mit den Fäusten.	1.46 (± 0.82)	2.13 (± 1.04)	-5.704 (258)	≤ .001
Ich wasche oft das Auto.	1.34 (± 0.72)	1.75 (± 1.01)	-3.669 (255)	≤ .001

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Ich mag Sportarten, bei denen es hart zur Sache geht.	1.68 (± 0.99)	2.88 (± 1.09)	-9.259 (256)	≤ .001
Ich treffe mich oft mit meinen Freunden.	3.53 (± 0.73)	3.38 (± 0.83)	1.557 (258)	.121
Ich zeige gegenüber Jungen, dass ich der stärkere bin.	1.67 (± 0.92)	2.37 (± 1.06)	-5.622 (255)	≤ .001
Ich rauche.	1.79 (± 1.23)	1.80 (± 1.18)	-0.065 (257)	.948
Ich versuche langweiligen Unterricht durch Späße aufzulockern.	2.14 (± 1.01)	2.58 (± 1.16)	-3.210 (257)	.001
Ich spreche nicht schlecht über andere hinter deren Rücken.	2.50 (± 1.02)	2.67 (± 1.09)	-1.277 (254)	.203
Vor Klassenarbeiten bin ich sehr aufgeregt.	2.12 (± 1.05)	2.54 (± 1.12)	-2.508 (256)	.013
Ich spiele regelmäßig an Spielkonsolen.	1.75 (± 0.99)	3.05 (± 1.00)	-10.547 (256)	≤ .001
Ich trainiere viel, um später Sportprofi zu werden.	1.50 (± 0.85)	2.25 (± 1.17)	-5.861 (254)	≤ .001
Ich verrichte keine Frauentätigkeiten.	1.61 (± 0.91)	2.51 (± 1.18)	-6.836 (255)	≤ .001
Wenn mich ein Mädchen, das ich mag, schlecht behandelt, tue ich so als würde mich das gar nicht interessieren.	2.19 (± 1.15)	2.27 (± 1.08)	-0.541 (256)	.589
Auch im Sommer ziehe ich mein T-Shirt nie aus, damit keiner sieht, dass ich zu wenig Muskeln habe.	3.49 (± 0.98)	1.67 (± 1.03)	1.246 (255)	.214

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
In der Schule verhalte ich mich ganz anders als zu Hause.	2.39 (± 1.25)	2.35 (± 1.14)	0.238 (255)	.812
Bei Problemen spreche ich mit meiner Mutter.	2.24 (± 1.21)	2.21 (± 1.16)	-3.717 (253)	≤ .001
Ich zeige anderen, dass ich viel von Technik verstehe.	1.56 (± 0.80)	2.69 (± 1.03)	-9.729 (255)	≤ .001
Ich spiele gerne gewalttätige Computerspiele.	1.30 (± 0.68)	2.91 (± 1.10)	-13.919 (252)	≤ .001
Ich zeige Mädchen manchmal, dass ich stärker als sie bin.	1.62 (± 0.95)	1.78 (± 0.95)	-1.326 (254)	.186
Ich habe einen guten Freund, mit dem ich über alles reden kann.	3.32 (± 1.01)	3.17 (± 1.02)	1.124 (254)	.262
Ich trage manchmal Kleidung in den Farben Rosa oder Lila.	1.82 (± 1.03)	2.14 (± 1.20)	-7.405 (254)	≤ .001
Wenn mich jemand beleidigt, schlage ich ihn.	1.71 (± 0.97)	2.34 (± 1.09)	-4.853 (255)	≤ .001
Ich rede mit anderen gerne über Fußball.	1.60 (± 0.90)	2.65 (± 1.21)	-7.795 (257)	≤ .001
Es macht mir Spaß, Dinge mit meinen eigenen Händen herzustellen.	2.46 (± 1.07)	2.98 (± 0.99)	-4.069 (255)	≤ .001
Ich unterhalte mich mit meiner Mutter über meine Gefühle.	2.69 (± 1.21)	1.70 (± 0.94)	-4.605 (258)	≤ .001
Ich versuche meine Lehrkräfte zu ärgern.	1.41 (± 0.71)	1.95 (± 1.03)	-4.866 (255)	≤ .001
Das Verhalten von Mädchen finde ich oft lächerlich.	2.18 (± 1.12)	2.47 (± 1.08)	-2.077 (252)	.039

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Ich zeige meinen Mitschülern, dass ich Respekt vor ihnen habe.	2.53 (± 0.95)	2.56 (± 0.97)	0.795 (257)	.427
In der Schule strenge ich mich nicht an.	1.67 (± 0.85)	1.76 (± 0.90)	-0.866 (256)	.387
Ich nehme mir Zeit für die Sorgen anderer, auch wenn es gerade ungelegen kommt.	1.91 (± 0.84)	2.46 (± 1.04)	-5.331 (257)	≤ .001
Ich verspotte Jungen, wenn sie sich komisch verhalten.	2.02 (± 1.01)	2.34 (± 1.01)	-2.604 (256)	.010
An die Geburtstage von Freunden und Verwandten denke ich immer.	1.62 (± 0.79)	2.75 (± 1.04)	-5.388 (256)	≤ .001
Ich gebe fast nie auf.	3.11 (± 0.79)	3.18 (± 0.87)	-0.686 (258)	.493
Ich versuche so auszusehen wie Männer im Fernsehen.	1.12 (± 0.51)	1.63 (± 0.83	-5.772 (255)	≤ .001
Ich bummle gerne durch die Stadt.	1.46 (± 0.75)	2.51 (± 1.07)	-8.711 (253)	≤ .001
Ich frage bei gemeinsamen Essen immer die anderen, ob jemand das letzte Stück essen möchte.	2.35 (± 1.10)	2.40 (± 1.18)	-1.696 (258)	.091
In der Schule verhalte ich mich ganz anders als unter Freunden.	2.76 (± 1.19)	2.01 (± 1.04)	-1.638 (256)	.103
Ich würde gerne ein Mädchen als Banknachbar haben.	2.36 (± 1.25)	2.65 (± 1.21)	0.075 (251)	.940
Ich lese Männermagazine.	1.18 (± 0.54)	1.78 (± 0.99)	-5.942 (256)	≤ .001
Ich prügle mich auf dem Pausenhof.	1.15 (± 0.47)	1.84 (± 1.02)	-6.900 (254)	≤ .001

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Ich lästere gerne über andere.	2.93 (± 0.95)	2.80 (± 0.91)	-2.657 (254)	.008
Ich versuche mich in andere einzufühlen.	2.24 (± 0.94)	2.20 (± 0.98)	-4.660 (254)	≤ .001
Ich gehe nicht mit meiner Mutter zum Einkaufen.	1.86 (± 1.08)	2.30 (± 1.11)	-3.236 (256)	.001
Ich versuche immer einen lustigen Spruch anzubringen.	2.43 (± 1.03)	2.84 (± 1.05)	-3.135 (256)	.002
Zu Hause bei meiner Familie versuche ich keine Gefühle zu zeigen.	2.06 (± 1.06)	2.15 (± 0.95)	-0.782 (257)	.435
Ich verwende zuviel Zeit auf mein Aussehen.	2.53 (± 1.04)	1.91 (± 0.98)	4.892 (254)	≤ .001
Ich verstehe mich gut mit meinen Lehrkräften.	2.02 (± 0.86)	2.81 (± 0.88)	-1.485 (256)	.139
Ich beschütze andere.	2.93 (± 0.89)	2.88 (± 0.92)	0.409 (253)	.683
Ich sage niemand, dass ich meinen Vater mag.	1.63 (± 0.10)	1.99 (± 1.07)	-2.781 (256)	.006
Ich versuche den Mädchen zu beweisen, dass ich stark bin.	1.54 (± 0.88)	2.23 (± 1.05)	-5.641 (255)	≤ .001
Ich zeige anderen, dass ich viel von Sport verstehe.	1.77 (± 1.01)	2.48 (± 1.15)	-5.313 (254)	≤ .001
Gelegentlich schminke ich mich.	1.53 (± 0.98)	3.81 (± 0.66)	-2.111 (257)	≤ .001
Ich verhalte mich in der Freizeit anders als die meisten Jungen.	3.02 (± 1.27)	2.88 (± 1.09)	0.919 (255)	.359
Meine Mitschüler verspotten mich regelmäßig.	3.86 (± 0.45)	3.54 (± 0.82)	3.828 (255)	≤ .001

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Ich bin sehr herzlich in Beziehungen zu anderen.	1.77 (± 0.88)	2.18 (± 0.99)	-3.483 (254)	≤ .001
Ich berühre meine Freunde nicht, wenn das jemand anderer sehen kann.	1.43 (± 0.74)	1.88 (± 0.10)	-4.084 (255)	≤ .001
Ich koche gerne.	1.93 (± 1.03)	2.60 (± 1.09)	-4.993 (253)	≤ .001
Ich habe keine Mädchen als Freunde.	1.10 (± 0.45)	1.49 (± 0.88)	-4.457 (257)	≤ .001
Ich versuche mich wie ein richtiger Mann zu verhalten.	1.19 (± 0.67)	2.84 (± 1.03)	-15.062 (257)	≤ .001
Ich treffe wichtige Entscheidungen meist ohne erst mit meinen Eltern darüber zu sprechen.	2.47 (± 1.10)	2.54(± 1.05)	-0.546 (255)	.585
Ich mache in Schulstunden viel Lärm.	1.67 (± 0.96)	2.04 (±0.97)	-3.126 (257)	.002
In meinem Freundeskreis versuche ich keine Gefühle zu zeigen.	1.79 (± 0.80)	2.35 (± 0.98)	-5.047 (257)	.002
Ich sage meinen Eltern, dass ich wenig auf Klassenarbeiten lerne.	1.71 (± 0.92)	1.92 (± 1.03)	-1.677 (255)	.095
Regeln meiner Lehrkräfte breche ich manchmal absichtlich.	1.63 (± 0.87)	2.15 (± 1.07)	-4.200 (257)	≤ .001
Ich versuche andere beim Sport mit besseren Leistungen zu übertrumpfen.	2.03 (± 1.15)	2.72 (± 1.17)	-4.761 (257)	≤ .001
Ich zeige meinen Freunden, dass ich Respekt vor ihnen habe.	2.11 (± 0.99)	2.23 (± 1.05)	-0.925 (255)	.356

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Ich versuche mit den meisten Leuten gut auszukommen.	1.55 (± 0.75)	1.55 (± 0.65)	0.046 (254)	.964
Wenn ein Junge Hilfe braucht, kümmere ich mich um ihn.	2.10 (± 0.92)	2.28 (± 1.00)	-1.485 (256)	.139
An Gefühlen anderer Menschen habe ich kein Interesse.	1.49 (± 0.73)	1.88 (± 0.98)	-3.777 (255)	≤ .001
Manchmal widerspreche ich anderen.	2.80 (± 1.06)	2.88 (± 0.99)	-0.657 (255)	.511
Bei TV-Werbung wechsle ich den Sender.	3.33 (± 1.04)	3.49 (± 0.90)	-1.278 (256)	.203
Ich halte ziemlich wenig Ordnung.	2.14 (± 1.07)	2.36 (± 1.09)	-1.639 (251)	.103
Ich unterhalte mich mit meinem Vater über meine Gefühle.	3.41 (± 0.93)	1.76 (± 1.02)	1.459 (256)	.146
Mädchen interessieren mich nicht.	1.54 (± 0.94)	1.26 (± 0.68)	2.750 (253)	.006
Ich weine manchmal auch, wenn andere anwesend sind.	2.45 (± 1.13)	3.36 (± 0.96)	-6.984 (255)	≤ .001
Ich gehe manchmal in eine Bar.	2.22 (± 1.30)	2.34 (± 1.22)	-0.756 (254)	.450
Zu Hause fluche ich häufig.	2.45 (± 1.13)	2.39 (± 1.15)	0.404 (252)	.686
Ich habe nur Jungen als Freunde.	1.27 (± 0.63)	1.57 (± 0.98)	-2.954 (255)	.003
Ich versuche meinen Mitschülern zu beweisen, dass ich stark bin.	1.73 (± 0.96)	2.15 (± 1.03)	-3.417 (257)	.001
Ich werde nicht gerne mit meinen Eltern in der Stadt gesehen.	1.90 (± 1.05)	2.23 (± 1.15)	-2.386 (255)	.018

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Bei Problemen spreche ich mit meinen Freunden.	3.25 (± 0.94)	2.56 (± 1.11)	5.401 (257)	≤ .001
Meine Eltern können sich darauf verlassen, dass Terminabsprachen eingehalten werden.	3.20 (± 0.89)	2.90 (± 1.04)	2.416 (254)	.016
Ich versuche mir in meinem Freundeskreises Respekt zu verschaffen.	2.95 (± 0.92)	2.96 (± 0.93)	-0.038 (256)	.970
Ich werde manchmal von anderen gehänselt.	3.66 (± 0.80)	3.36 (± 0.90)	2.828 (255)	.005
Ich passe gerne auf kleine Kinder auf.	2.04 (± 1.04)	2.77 (±1.05)	-5.616 (257)	≤ .001
Ich lese die Tageszeitung.	1.82 (± 0.93)	2.10 (± 1.18)	-2.065 (255)	.040
Ich werde lieber von einer männlichen Lehrkraft unterrichtet.	1.79 (± 1.06)	1.75 (± 0.98)	0.287 (256)	.774
Hin und wieder werde ich von Mitschülern geschlagen.	3.86 (± 0.43)	3.38 (± 0.95)	5.166 (258)	≤ .001
Ich würde nie lange Haare tragen.	1.25 (± 0.71)	2.40 (± 1.23)	-8.775 (254)	≤ .001
Ich schaue mir Horrorfilme an.	3.06 (± 1.14)	3.35 (± 1.00)	-2.226 (257)	.027
Ich versuche besser als andere zu tanzen.	2.29 (± 1.15)	1.68 (±0.95)	4.648 (258)	≤ .001
Meine Frisur ist "in".	1.99 (± 0.95)	2.16 (± 1.06)	-1.315 (254)	.190
Mit meinen Eltern rede ich über alles.	2.70 (± 1.18)	3.04 (± 1.05)	-2.480 (256)	.014
Ich gehe häufig auf Parties.	2.65 (± 1.19)	2.72 (± 1.20)	-0.494 (257)	.621
Ich verwende manchmal Gewalt.	1.81 (± 1.02)	2.53 (± 1.14)	-5.314 (255)	≤ .001

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Ich vergleiche mich oft mit meinen Freunden.	2.28 (± 0.93)	2.04 (± 0.93)	2.122 (258)	.035
Ich lese Motorsportmagazine.	1.13 (± 0.44)	2.27 (± 1.18)	-10.132 (257)	≤ .001
Ich besuche regelmäßig Internet-Chats.	1.88 (± 1.08)	1.91 (± 1.05)	-0.254 (257)	.800
Ich zeige meinen Eltern, dass ich Respekt vor ihnen habe.	1.89 (± 0.85)	1.99 (± 1.03)	-0.847 (249)	.398
Ich sage meinen Mitschülern, dass ich wenig auf Klassenarbeiten lerne.	2.14 (± 1.08)	2.28 (± 1.09)	-1.056 (258)	.292
Ich versuche meinen Freunden zu beweisen, dass ich stark bin.	1.81 (± 1.00)	2.28 (± 1.10)	-3.571 (255)	≤ .001
Ich schreibe absichtlich nicht so gute Noten, wie ich könnte.	1.19 (± 0.55)	1.47 (± 0.85)	-3.135 (257)	.002
Ich fälle leicht Entscheidungen.	2.48 (± 1.02)	2.66 (± 1.07)	-1.399 (257)	.163
Ich halte manchmal Diät.	2.66 (± 1.24)	3.13 (± 1.08)	-3.223 (252)	.001
Ich erwarte immer sehr überschwänglichen Dank für einen Gefallen.	2.96 (± 0.99)	2.82 (± 1.04)	1.099 (254)	.273
Ich kritisiere gerne Mädchen.	1.88 (± 1.06)	1.75 (± 0.95)	1.049 (257)	.295
Ich gebe Nachhilfe.	3.65 (± 0.87)	3.56 (± 0.87)	0.795 (255)	.428
Wenn ich mit Jungen zusammen bin verhalte ich mich anders als wenn ich mit Mädchen zusammen bin.	2.37 (± 1.19)	2.46 (± 1.15)	-0.608 (257)	.544
Ich mache gerne Witze mit sexuellen Anspielungen.	1.98 (± 1.07)	2.54 (± 1.12)	-4.064 (258)	≤ .001

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Ich versuche in meinem Freundeskreis der Chef zu sein.	1.47 (± 0.68)	2.02 (± 1.00)	-5.103 (254)	≤ .001
Ich verbringe viel Zeit mit meinem Vater.	1.85 (± 1.01)	2.19 (± 1.08)	-2.608 (254)	.010
Ich unterhalte mich oft über das Thema "Autos".	1.24 (± 0.63)	2.36 (± 1.15)	-9.579 (258)	≤ .001
Ich sage niemanden, dass ich meine Mutter mag.	1.27 (± 0.68)	1.84 (± 0.98)	-5.381 (256)	≤ .001
Ich lese Computermagazine.	1.18 (± 0.53)	2.25 (± 1.14)	-9.522 (255)	≤ .001
Ich versuche so schnell wie mögliche eigenes Geld zu verdienen und nicht lange auf die Schule zu gehen.	2.22 (± 1.16)	2.58 (± 1.14)	-2.532 (257)	.012
Ich gehe körperlich manchmal an meine Grenzen.	2.23 (± 1.13)	2.98 (± 1.07)	-5.431 (256)	≤ .001
Ich unterhalte mich mit meinen Freunden über meine Gefühle.	1.93 (± 0.96)	2.94 (± 1.05)	-7.996 (254)	≤ .001
Ich benutze manchmal elektronisches Werkzeug.	1.81 (± 0.97)	3.01 (± 1.02)	-9.592 (256)	≤ .001
Ich versuche alles, um ja nicht als Schwächling zu gelten.	1.87 (± 1.00)	2.39 (± 1.07)	-4.007 (255)	≤ .001
Wenn mich eine Lehrkraft vor den Mitschülern lobt ist mir das unangenehm.	1.64 (± 0.89)	1.82 (± 0.96)	-1.607 (257)	.109
Ich kann Druck schlecht standhalten.	3.06 (± 0.97)	3.15 (± 1.01)	-0.734 (255)	.463
Ich versuche möglichst gute Schulnoten zu erhalten.	1.45 (± 0.74)	1.63 (± 0.87)	-1.769 (257)	.078

Item	*M* ♀	*M* ♂	*t*-Wert (*df*)	*p*
Ich trainiere um Muskeln aufzubauen.	1.58 (± 0.99)	2.92 (± 1.11)	-10.221 (257)	≤ .001
Ich mache viel Sport.	2.58 (± 1.07)	2.95 (± 1.12)	-2.706 (255)	.007
Ich weine manchmal.	1.95 (± 0.91)	3.12 (± 0.97)	-9.979 (256)	≤ .001
Ich habe gelegentlich eine Waffe (z.B. Messer, Schlagring oder Gaspistole) dabei.	1.15 (± 0.51)	1.85 (± 1.16)	-6.132 (255)	≤ .001
Um Spaß zu haben, tue ich auch schon mal was Verbotenes.	2.36 (± 1.10)	2.66 (± 1.09	-2.203 (256)	.028

Anhang B: Hauptuntersuchung

B.1 Anschreiben an die Schulleitung

Teilnahme an einer Befragung des Arbeitsbereichs Realschulpädagogik „Schulbezogene Einstellungen von Jugendlichen und Schulerfolg“

Sehr geehrter Herr XYZ.

der Arbeitsbereich Realschulpädagogik arbeitet seit seiner Einrichtung im April 2007 mit verschiedenen Realschulen in Bayern erfolgreich im Bereich der Forschung zusammen. Nun möchten wir Sie bitten. sich mit einer Klasse Ihrer Schule an einem wichtigen neuen Forschungsprojekt zu beteiligen. Die Befragung wurde durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus genehmigt (Schreiben vom 28.01.2011 unter II.7-5 O 6106/22.) Für das Projekt wurden beim Bundesministerium für Bildung und Forschung u.a. auch Gelder für Lehrerfortbildungen beantragt. die im Falle einer Förderung den teilnehmenden Schulen zu Gute kommen würden.

Ganz grob gesprochen geht es in der neuen Studie um den Zusammenhang von Schülerverhalten und Schulerfolg. In der Schulforschung werden Jugendliche oft als uniforme Gruppe betrachtet. so als gäbe es nur einen Typus (z.B. von Achtklässlern) mit bestimmten Abneigungen und Interessen. In der Praxis machen Lehrkräfte aber die Erfahrung. dass sich Jugendliche in ihrem schulbezogenen Verhalten (Schulleistungen. Disziplin. Unterrichtsstörungen) stark voneinander unterscheiden. was wiederum Konsequenzen für den Unterricht hat. Herr Dipl.-Psych. Bernhard Mitterer und ich wollen nun versuchen. Jugendliche genauer zu betrachten und in ihren schulbezogenen Einstellungen und ihrem schulischen Erfolg zu differenzieren. Dieses Projekt ist speziell auf die bayerischen Realschulen zugeschnitten (es sind in einem Zufallsverfahren 90 Realschulen und darin spezielle Klassen gezogen worden) – anstelle abstrakter Ergebnisse erhalten Sie somit Erkenntnisse mit Praxisrelevanz. Die Ergebnisse entstammen nicht der Lebenswelt irgendwelcher Schüler. sondern der Schüler die Sie tatsächlich unterrichten.

Aus Ihrer Schule würden wir gerne die Klasse XY befragen. Pro Klasse ist für die Befragung <u>maximal eine Unterrichtsstunde</u> nötig. Den Zeitpunkt der Befragung können

Sie innerhalb eines gewissen Zeitrahmens völlig frei wählen. da die Befragung per Fragebogen erfolgt. Die Durchführung erfolgt idealerweise durch den Klassenleiter. alternativ können aber auch die jeweiligen Lehrkräfte in Deutsch. Englisch oder Mathematik angesprochen werden. Die Befragung ist streng vertraulich. es werden weder die Namen der Schüler. noch die Namen der Lehrpersonen oder der Schulen erhoben. Aus den Daten sind keine Rückschlüsse auf einzelne Schulen oder Schüler möglich.

Selbstverständlich ist die Teilnahme an dieser Studie vollkommen freiwillig. Bitte teilen Sie uns mit. ob Sie sich grundsätzlich eine Teilnahme Ihrer Schule vorstellen könnten (gerne auch formlos per E-Mail). Wir werden Ihnen dann eine Kopie des Genehmigungsschreibens sowie genauere Informationen zusenden.

Für Fragen und nähere Auskünfte stehen Herr Mitterer und ich gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen.

(Prof. Dr. Jutta Mägdefrau) (Dipl.-Psych. Bernhard Mitterer)

Anhang:

- Anmerkungen zum Datenschutz

B.2 Fragebogen der Hauptuntersuchung

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens[26]:

In den Medien und auch in der Forschung ist oft von „den“ Jugendlichen zu lesen, so als wären alle Jugendlichen vollkommen gleich und hätten alle genau dieselben Interessen und Abneigungen. Dabei unterscheiden sich Jugendliche manchmal stark voneinander und interessieren sich für völlig unterschiedliche Dinge.

Mit den Fragen in folgendem Fragebogen wollen wir herausfinden, welche unterschiedlichen Typen von Jugendlichen es in einer einzelnen Schulklasse gibt. Dazu fragen wir, wie gerne – oder auch nicht – und wie oft du bestimmte Sachen in der Schule und auch in deiner Freizeit machst.

Durch die Beantwortung der Fragen hilfst du uns, ein genaueres Bild darüber zu kriegen, wie Jugendliche wirklich sind.

Der Fragebogen ist in sechs Abschnitte unterteilt, welche jeweils durch eine kurze Zwischenüberschrift gekennzeichnet sind. Stellenweise gibt es für die einzelnen Teilbereiche eine kurze Anweisung. Bitte achte darauf, dass du auch die jeweilige Rückseite des Fragebogens bearbeitest.
Deine Antworten werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt, weder dein Lehrer noch sonst jemand wird erfahren, wie du geantwortet hast. Bitte antworte daher offen und ehrlich! Die meisten Fragen sind zum Ankreuzen, bitte achte darauf, dass du keine übersiehst. Wenn du unsicher bist, was für dich zutrifft, kreuze einfach das an, was am ehesten stimmt. Kreuze bitte pro Zeile nur einmal an. Wenn Du dich einmal vertan hast, dann male das Kästchen mit dem falschen Kreuz aus und kreuze dann neu an.

Um die Vertraulichkeit deiner Antworten sicherzustellen, haben wir jedem Fragebogen einen zufälligen Code gegeben. Dein Code lautet:

R	S	D	0	1	A

Es wird in der Klasse ein Blatt herumgereicht, auf dem alle Codes deiner Klasse stehen. Bitte suche dort deinen Code und trage in der Spalte links daneben deinen Namen ein. Das ist nötig, damit wir die Angaben deiner Lehrkraft und deine Angaben zuordnen können. Das Blatt mit den Namen wird am Ende der

[26] Der hier dargestellte Fragebogen ist aus Layout-Gründen nicht identisch mit dem tatsächlich verwendeten Fragebogen der Voruntersuchung. Die Änderungen sind aber minimal und ausschließlich optischer Natur.

Stunde vor deinen Augen vernichtet. Wir von der Universität Passau kennen dann nur deinen Code und nicht deinen Namen.

Wenn Du den kompletten Bogen ausgefüllt hast, falte ihn und stecke ihn in den beiliegenden Briefumschlag. So wird sichergestellt, dass Deine Angaben vertraulich bleiben.

Schülerverhalten

Unten folgt eine Reihe von Sätzen mit Aussagen. Entscheide, ob diese Sätze für dich zutreffen und kreuze dann „stimmt nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt eher“ oder „stimmt genau“ an.

Bitte lies dir alle Sätze durch und beantworte sie nacheinander und ohne einen auszulassen. Manche Sätze hören sich für dich vielleicht komisch an oder treffen auf dich nicht richtig zu. Das kommt daher, dass dieser Fragebogen für sehr viele verschiedene Kinder und Jugendliche eingesetzt wird. Wenn es dir einmal schwer fallen sollte dich für eine Möglichkeit zu entscheiden, wähle die Antwort, welche noch am ehesten zutrifft.

Antworte bitte so aufrichtig wie möglich. „Richtige“ oder „falsche“ Antworten gibt es nicht, es geht allein um deine Person und es gibt somit nur richtige Antworten.

Wenn du den ganzen Bogen ausgefüllt hast, falte ihn und stecke ihn in den beiliegenden Briefumschlag, den du bitte anschließend verschließt und bei deiner Lehrkraft abgibst. So ist sichergestellt, dass deine Angaben streng vertraulich behandelt werden können.

Antworte bitte möglichst zügig und spontan.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau	
Ich repariere gerne Dinge.	☐	☐	☐	☐	A1
Ich lese wenig Romane.	☐	☐	☐	☐	A2
Ich surfe oft im Internet.	☐	☐	☐	☐	A3
Ich spiele gerne am Computer.	☐	☐	☐	☐	A4
Ich ziehe mich so an, wie die meisten Jungen.	☐	☐	☐	☐	A5
Ich störe häufiger absichtlich den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	A6
Ich schaue mir Informationssendungen an.	☐	☐	☐	☐	A7
Ich mähe gern den Rasen.	☐	☐	☐	☐	A8
Ich verbringe viel Zeit mit meiner Mutter.	☐	☐	☐	☐	A9
Ich tanze gerne.	☐	☐	☐	☐	A10

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau	
Ich bin gerne kreativ tätig.	☐	☐	☐	☐	A11
Ich benutze "schwul" als normales Schimpfwort.	☐	☐	☐	☐	A12
Ich schaue mir Sexfilme/Pornos an.	☐	☐	☐	☐	A13
In der Schule verhalte ich mich „männlicher“ als wenn ich bei meiner Familie zu Hause bin.	☐	☐	☐	☐	A14
Ich versuche Mädchen zu beeindrucken.	☐	☐	☐	☐	A15
Ich war schon einmal an einer harmlosen Klopperei in der Schule beteiligt.	☐	☐	☐	☐	A16
Im Internet versuche ich manchmal fremde Mädchen anzumachen.	☐	☐	☐	☐	A17
Ich mag Fußball.	☐	☐	☐	☐	A18
Ich habe in der Schule oft das Gefühl, nicht dazuzugehören.	☐	☐	☐	☐	A19
Ich beschütze Mädchen.	☐	☐	☐	☐	A20
Ich zeige anderen, dass ich viel von Autos verstehe.	☐	☐	☐	☐	A21
Ich störe häufiger erheblich den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	A22
Im Internet sehe ich mir manchmal nackte Frauen an.	☐	☐	☐	☐	A23
Ich vergleiche mich gern mit Jungen.	☐	☐	☐	☐	A24
Ich sehe gerne Actionfilme.	☐	☐	☐	☐	A25
Ich habe denselben Musikgeschmack wie meine Freunde.	☐	☐	☐	☐	A26
Ein Junge, der sich wie ein Mädchen verhält, verliert meine Freundschaft.	☐	☐	☐	☐	A27
Ich habe mich in der Schule schon einmal ernsthaft geprügelt.	☐	☐	☐	☐	A28
Ich trinke Alkohol.	☐	☐	☐	☐	A29
Ich beleidige andere häufig.	☐	☐	☐	☐	A30
Ich trage Markenkleidung.	☐	☐	☐	☐	A31

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau	
Ich schaue mir Liebesfilme an.	☐	☐	☐	☐	A32
Ich zeige meine Gefühle.	☐	☐	☐	☐	A33
Ich umarme manchmal meine Mutter.	☐	☐	☐	☐	A34
Ich lese Sportmagazine.	☐	☐	☐	☐	A35
Wenn mich ein Mädchen gut findet, erzähle ich das allen.	☐	☐	☐	☐	A36
Wegen meines Aussehens oder meiner Kleidung werde ich oft ausgegrenzt.	☐	☐	☐	☐	A37
Bei Freunden verhalte ich mich „männlicher“ als wenn ich bei meiner Familie zu Hause bin.	☐	☐	☐	☐	A38
Ich versuche schlanker zu werden.	☐	☐	☐	☐	A39
Ich sehe mir oft Soaps an.	☐	☐	☐	☐	A40
Ich versuche immer einen coolen Spruch anzubringen.	☐	☐	☐	☐	A41
Ich zeige Mädchen, dass ich Respekt vor ihnen habe.	☐	☐	☐	☐	A42
Ich zeige anderen niemals meine Angst.	☐	☐	☐	☐	A43
Ich frisiere mein Mofa/Moped.	☐	☐	☐	☐	A44
Ich decke gerne den Tisch.	☐	☐	☐	☐	A45
Ich gebe mir Mühe beim Aussuchen von Weihnachtsgeschenken.	☐	☐	☐	☐	A46
Ich sehe gerne Sport im Fernsehen.	☐	☐	☐	☐	A47
Konflikte löse ich mit den Fäusten.	☐	☐	☐	☐	A48
Ich wasche oft das Auto.	☐	☐	☐	☐	A49
Ich mag Sportarten, bei denen es hart zur Sache geht.	☐	☐	☐	☐	A50
Ich zeige gegenüber Jungen, dass ich der stärkere bin.	☐	☐	☐	☐	A51
Ich rauche.	☐	☐	☐	☐	A52
Ich versuche langweiligen Unterricht durch Späße aufzulockern.	☐	☐	☐	☐	A53

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau	
Ich spiele regelmäßig an Spielkonsolen.	☐	☐	☐	☐	A54
Ich trainiere viel, um später Sportprofi zu werden.	☐	☐	☐	☐	A55
Ich verrichte keine Frauentätigkeiten.	☐	☐	☐	☐	A56
Ich habe bei Klassenarbeiten schon häufiger erheblich gemogelt.	☐	☐	☐	☐	A57
Bei Problemen spreche ich mit meiner Mutter.	☐	☐	☐	☐	A58
Ich zeige anderen, dass ich viel von Technik verstehe.	☐	☐	☐	☐	A59
Ich spiele gerne gewalttätige Computerspiele.	☐	☐	☐	☐	A60
Ich trage manchmal Kleidung in den Farben Rosa oder Lila.	☐	☐	☐	☐	A61
Wenn mich jemand beleidigt, schlage ich ihn.	☐	☐	☐	☐	A62
Ich rede mit anderen gerne über Fußball.	☐	☐	☐	☐	A63
Es macht mir Spaß, Dinge mit meinen eigenen Händen herzustellen.	☐	☐	☐	☐	A64
Wenn ich unter Jugendlichen bin, verspotten die anderen mich oft.	☐	☐	☐	☐	A65
Ich unterhalte mich mit meiner Mutter über meine Gefühle.	☐	☐	☐	☐	A66
Ich versuche meine Lehrkräfte zu ärgern.	☐	☐	☐	☐	A67
Ich nehme mir Zeit für die Sorgen anderer, auch wenn es gerade ungelegen kommt.	☐	☐	☐	☐	A68
An die Geburtstage von Freunden und Verwandten denke ich immer.	☐	☐	☐	☐	A69
Ich versuche so auszusehen wie Männer im Fernsehen.	☐	☐	☐	☐	A70
Ich bummle gerne durch die Stadt.	☐	☐	☐	☐	A71
Ich lese Männermagazine.	☐	☐	☐	☐	A72
Ich prügle mich auf dem Pausenhof.	☐	☐	☐	☐	A73
Ich versuche mich in andere einzufühlen.	☐	☐	☐	☐	A74

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau	
Ich gehe nicht mit meiner Mutter zum Einkaufen.	☐	☐	☐	☐	A75
Ich versuche immer einen lustigen Spruch anzubringen.	☐	☐	☐	☐	A76
Ich verwende zuviel Zeit auf mein Aussehen.	☐	☐	☐	☐	A77
Ich versuche den Mädchen zu beweisen, dass ich stark bin.	☐	☐	☐	☐	A78
Ich zeige anderen, dass ich viel von Sport verstehe.	☐	☐	☐	☐	A79
Gelegentlich schminke ich mich.	☐	☐	☐	☐	A80
Meine Mitschüler verspotten mich regelmäßig.	☐	☐	☐	☐	A81
Ich bin sehr herzlich in Beziehungen zu anderen.	☐	☐	☐	☐	A82
Ich berühre meine Freunde nicht, wenn das jemand anderer sehen kann.	☐	☐	☐	☐	A83
Ich koche gerne.	☐	☐	☐	☐	A84
Ich habe keine Mädchen als Freunde.	☐	☐	☐	☐	A85
Ich versuche mich wie ein richtiger Mann zu verhalten.	☐	☐	☐	☐	A86
Ich mache in Schulstunden viel Lärm.	☐	☐	☐	☐	A87
In meinem Freundeskreis versuche ich keine Gefühle zu zeigen.	☐	☐	☐	☐	A88
Regeln meiner Lehrkräfte breche ich manchmal absichtlich.	☐	☐	☐	☐	A89
Ich versuche andere beim Sport mit besseren Leistungen zu übertrumpfen.	☐	☐	☐	☐	A90
An Gefühlen anderer Menschen habe ich kein Interesse.	☐	☐	☐	☐	A91
Ich weine manchmal auch, wenn andere anwesend sind.	☐	☐	☐	☐	A92
Ich gehe manchmal in eine Bar.	☐	☐	☐	☐	A93

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau	
Ich versuche meinen Mitschülern zu beweisen, dass ich stark bin.	☐	☐	☐	☐	A94
Bei Problemen spreche ich mit meinen Freunden.	☐	☐	☐	☐	A95
Ich passe gerne auf kleine Kinder auf.	☐	☐	☐	☐	A96
Hin und wieder werde ich von Mitschülern geschlagen.	☐	☐	☐	☐	A97
Ich würde nie lange Haare tragen.	☐	☐	☐	☐	A98
Ich versuche besser als andere zu tanzen.	☐	☐	☐	☐	A99
Ich gehe häufig auf Parties.	☐	☐	☐	☐	A100
Ich verwende manchmal Gewalt.	☐	☐	☐	☐	A101
Ich lese Motorsportmagazine.	☐	☐	☐	☐	A102
Ich versuche meinen Freunden zu beweisen, dass ich stark bin.	☐	☐	☐	☐	A103
Ich schreibe absichtlich nicht so gute Noten, wie ich könnte.	☐	☐	☐	☐	A104
Ich halte manchmal Diät.	☐	☐	☐	☐	A105
Ich mache gerne Witze mit sexuellen Anspielungen.	☐	☐	☐	☐	A106
Ich versuche in meinem Freundeskreis der Chef zu sein.	☐	☐	☐	☐	A107
Ich unterhalte mich oft über das Thema "Autos".	☐	☐	☐	☐	A108
Ich sage niemanden, dass ich meine Mutter mag.	☐	☐	☐	☐	A109
Ich lese Computermagazine.	☐	☐	☐	☐	A110
Ich gehe körperlich manchmal an meine Grenzen.	☐	☐	☐	☐	A111
Ich unterhalte mich mit meinen Freunden über meine Gefühle.	☐	☐	☐	☐	A112
Ich benutze manchmal elektronisches Werkzeug.	☐	☐	☐	☐	A113

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau	
Ich versuche alles, um ja nicht als Schwächling zu gelten.	☐	☐	☐	☐	A114
Ich trainiere um Muskeln aufzubauen.	☐	☐	☐	☐	A115
Ich verstecke häufiger die Sachen von Mitschülern.	☐	☐	☐	☐	A116
Ich weine manchmal.	☐	☐	☐	☐	A117
Ich habe gelegentlich eine Waffe (z.B. Messer, Schlagring oder Gaspistole) dabei.	☐	☐	☐	☐	A118
Ich habe schon häufiger die Schule geschwänzt.	☐	☐	☐	☐	A119
Selbst in meinem Freundeskreis werde ich oft ausgegrenzt.	☐	☐	☐	☐	A120

Selbsteinschätzung Eigenschaften

Schätze bitte ein, inwieweit die folgenden Eigenschaften auf dich persönlich zutreffen:

	trifft gar nicht zu	selten	gelegentlich	oft	trifft (fast) immer zu	
Ich bin humorvoll.	☐	☐	☐	☐	☐	B1
Ich bin eitel.	☐	☐	☐	☐	☐	B2
Ich bin unordentlich.	☐	☐	☐	☐	☐	B3
Ich bin romantisch.	☐	☐	☐	☐	☐	B4
Ich bin stark.	☐	☐	☐	☐	☐	B5
Ich bin nachtragend.	☐	☐	☐	☐	☐	B6
Ich bin faul.	☐	☐	☐	☐	☐	B7
Ich bin verständnisvoll.	☐	☐	☐	☐	☐	B8
Ich bin mutig.	☐	☐	☐	☐	☐	B9

	trifft gar nicht zu	selten	gelegentlich	oft	trifft (fast) immer zu	
Ich bin hinterlistig.	☐	☐	☐	☐	☐	B10
Ich bin angeberisch.	☐	☐	☐	☐	☐	B11
Ich bin einfühlsam.	☐	☐	☐	☐	☐	B12
Ich bin sportlich.	☐	☐	☐	☐	☐	B13
Ich bin zickig.	☐	☐	☐	☐	☐	B14
Ich bin gewaltfreudig.	☐	☐	☐	☐	☐	B15
Ich bin gefühlvoll.	☐	☐	☐	☐	☐	B16
Ich bin kameradschaftlich.	☐	☐	☐	☐	☐	B17
Ich lästere gern.	☐	☐	☐	☐	☐	B18
Ich bin aggressiv.	☐	☐	☐	☐	☐	B19
Ich bin fleißig.	☐	☐	☐	☐	☐	B20

Verhalten in der Schule

Im folgenden Teil werden eine Reihe von Verhaltensweisen in der Schule aufgeführt und kurz beschrieben. Was würdest du sagen: Inwieweit treffen die jeweiligen Verhaltensweisen auf dich persönlich zu?

Du hast dazu drei Antwortmöglichkeiten zur Auswahl:

0 = unauffällig. „0“ sollst du ankreuzen, wenn du das entsprechende Verhalten nicht häufiger oder intensiver zeigst, als es bei Schülern deiner Altersstufe üblich ist

1 = mäßig auffällig. „1“ sollst du ankreuzen, wenn du dieses Verhalten etwas häufiger oder intensiver zeigst, als andere Schüler deiner Altersstufe

2 = stark auffällig. „2“ sollst du ankreuzen, wenn dir dieses Verhalten so häufig oder intensiv bei dir auffällt, dass du dadurch den Unterricht stark störst oder dass du dadurch Leistungsprobleme oder Schwierigkeiten im Umgang mit anderen (Mitschülern, Lehrkräften oder auch den Eltern) hast.

	unauf-fällig 0	mäßig auffällig 1	stark auffällig 2	
Unkonzentriertheit: Nur kurzfristige Aufmerksamkeit; leicht ablenkbar, Tagträume; Konzentration nimmt im Verlauf des Schultags deutlich ab.	☐	☐	☐	C1
Motorische Unruhe: Unruhe; häufiges Aufspringen vom Platz; kaum stillsitzen können, keine ruhige Mitarbeit.	☐	☐	☐	C2
Ungenauigkeit: Ungenaue, fehlerhafte und unvollständige Erledigung von Aufgaben; Vergessen von Hausaufgaben oder anderen Dingen, die in der Schule benötigt werden.	☐	☐	☐	C3
Leistungsstörungen: Erbrachte Leistungen entsprechen nicht den Fähigkeiten; Fähigkeiten nicht richtig einsetzen können; große Leistungsschwankungen.	☐	☐	☐	C4
Mangelnde Leistungsmotivation: Abschalten; "aussteigen"; Verweigerung von Mitarbeit und Leistung; ablehnen von schulischen Anforderungen und Angeboten; unterrichtsfremde Tätigkeiten, z. B. Comic lesen, Spiele spielen.	☐	☐	☐	C5
Mangelndes Selbstvertrauen, Minderwertigkeitsgefühl: Ausweichen und kapitulieren vor Hindernissen und Schwierigkeiten in schulischen Situationen; Unsicherheit bei Aufgabenerledigung; sich wertlos oder unterlegen fühlen.	☐	☐	☐	C6
Depressive Verstimmungen: Niedergeschlagenheit; Traurigkeit; allgemeine Impulslosigkeit und Antriebsschwäche; bedrückt sein.	☐	☐	☐	C7

	unauf-fällig 0	mäßig auffällig 1	stark auffällig 2	
Wutausbrüche: Bei kleinen Auseinandersetzungen mit Lehrkräften oder Mitschülern übermäßig stark reagieren; "ausflippen" bei Kleinigkeiten (zittern, stampfen, schreien, mit Gegenständen werfen, schlagen o. ä.).	☐	☐	☐	C8
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.	☐	☐	☐	C9
Stimmungslabilität: Plötzliche Stimmungswechsel; eben noch "himmelhoch jauchzend", im nächsten Augenblick "zu Tode betrübt".	☐	☐	☐	C10
Überempfindlichkeit: Überstarke Reaktion auf Tadel und Kritik durch Lehrkräfte und Mitschüler, auf "Anmachen" durch Mitschüler (weinen, längere Zeit "gekränkt sein"); überstarke Reaktion auf Misserfolg.	☐	☐	☐	C11
Täuschen: Anschwindeln von Lehrerinnen oder Lehrern; betrügen, fälschen von Unterschriften o.ä.	☐	☐	☐	C12
Ungehorsam: Anweisungen der Lehrerin oder des Lehrers ignorieren; ständiges Schwätzen, häufiges Stören des Unterrichts.	☐	☐	☐	C13
Kontaktprobleme oder –schwierigkeiten: Soziale Abkapselung, kaum noch mitspielen; sich schnell zurückziehen; Gehemmtheit im Umgang mit Mitschülern, Schwierigkeiten beim Kontakt-aufnehmen mit Anderen.	☐	☐	☐	C14

	unauf-fällig 0	mäßig auffällig 1	stark auffällig 2	
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.	☐	☐	☐	C15
Fordern von Aufmerksamkeit: Sich in den Mittelpunkt drängen; sich "produzieren"; angeben; prahlen; den Klassenclown spielen; auffallende und gefährliche Verhaltensweisen, um Beachtung zu erhalten.	☐	☐	☐	C16
Übertriebene Anpassung: Überbravheit, extreme Folgsamkeit gegenüber Lehrkräften, bis hin zum Verpetzen von Mitschülern; Angst gegen Normen zu verstoßen.	☐	☐	☐	C17
Aggressives Verhalten gegenüber Mitschülern: Andere verspotten, hänseln, beschimpfen; häufiger Streit; andere tätlich angreifen, verprügeln o. ä.; andere durch Drohungen zu Handlungen bewegen (Ausüben von Druck).	☐	☐	☐	C18
Opfer aggressiven Verhaltens von Mitschülern: Werde verspottet, gehänselt und beschimpft, werde tätlich angegriffen, verprügelt o. ä.; werde durch Drohungen zu Handlungen gezwungen.	☐	☐	☐	C19
Psychosomatische Störungen: Kränklichkeit, Magenbeschwerden, Erbrechen (auch vor Schulbeginn), Kopfschmerzen (nicht nur vereinzelt), Nägel kauen.	☐	☐	☐	C20
Sprach- oder Sprechstörungen: Stottern, lispeln; erschwerte Wortfindung, Wortfolge, Satzfügung oder Satzbildung; gestörte Artikulation, falsches Aussprechen von Konsonanten; überstürzter, hastiger Redefluss, Verschlucken von Satzteilen oder Wortenden.	☐	☐	☐	C21

Selbsteinschätzung Verhaltensweisen

Nimm bitte zu den folgenden menschlichen Verhaltensweisen Stellung.

Was würdest du sagen: Inwieweit trifft der jeweilige Satz auf dich persönlich zu?

	trifft überhaupt nicht zu						trifft voll zu	
	1	2	3	4	5	6	7	
Mein erster Eindruck von Menschen stellt sich gewöhnlich als richtig heraus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	D1
Ich bin mir oft unsicher in meinem Urteil.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	D2
Ich weiß immer genau, wieso ich etwas mag.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	D3
Ich habe schon mal zu viel Wechselgeld zurückbekommen und nichts gesagt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	D4
Ich bin immer ehrlich zu anderen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	D5
Ich habe gelegentlich mal jemanden ausgenutzt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	D6

Persönliche Angaben

Wie alt bist Du? _____ Jahre

Welche Klassenstufe besuchst du im Moment?

☐ 7.Klasse ☐ 8.Klasse ☐ 9.Klasse ☐ 10.Klasse E2

Hast du schon einmal eine Klasse wiederholt?

☐ Nein ☐ Ja, einmal ☐ Ja, zwei- / mehrmals E3

Ich bin… weiblich ☐ männlich ☐ E4

Bist du in Deutschland geboren? Ja ☐ Nein ☐ E5

Geschwister: ☐ keine, bin Einzelkind E6

☐ ja und zwar: _____ Brüder, Alter: _____ E7 / E8

_____ Schwestern, Alter: _____ E9 / E10

Vater: Beruf: _____ E11

Schulabschluss: Hauptschule ☐ E12

Realschule ☐

(Fach-)Abitur ☐

Sonstiges ☐

Wurde dein Vater in Deutschland geboren? Ja ☐ Nein ☐ E14

Mutter: Beruf: _____ E15

Schulabschluss: Hauptschule ☐ E16

Realschule ☐

(Fach-)Abitur ☐

Sonstiges ☐

Wurde deine Mutter in Deutschland geboren? Ja ☐ Nein ☐ E18

Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause?

keine oder nur sehr wenige	genug, um ein Regalbrett zu füllen	genug, um ein Regal zu füllen	genug, um drei Regale zu füllen	über 200 Bücher	
☐	☐	☐	☐	☐	E19

Welche Noten hattest du **im letzten Jahreszeugnis** in den folgenden Fächern?

	1	2	3	4	5	6	
Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	F1
Mathematik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	F2
Englisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	F3

Auf welchen Noten stehst du **im Moment** in den folgenden Fächern?

	1	2	3	4	5	6	
Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	F4
Mathematik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	F5
Englisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	F6

VIELEN DANK FÜR DEINE TEILNAHME!

Bei Fragen oder Anmerkungen kannst du dich gerne bei uns melden!