



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

*Schöne Menschen, schöne Noten –
Werden physisch attraktive Personen für ihre Leistung besser beurteilt?*

verfasst von / submitted by

Reyhan Cicek

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA190 353 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Diplomstudium Lehramt
UF Spanisch
UF Psychologie Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Andreas Olbrich-Baumann

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder für andere Lehrveranstaltungen noch von anderen Personen vorgelegt.“

Ort und Datum

Unterschrift

Danksagung

Ich danke...

...Mag. Dr. Andreas Olbrich-Baumann für seine tolle Unterstützung, Betreuung und aufbauenden Worte.

...meiner Familie, die mir mein Studium durch ihre Unterstützung ermöglicht hat und mir stets mit großem Vertrauen und Geduld beigestanden ist.

...meinen FreundInnen, die mein Jammern bei Misserfolgen und Schwierigkeiten ertragen haben.

...allen Personen, welche ihre Portraitfotos für den Fragebogen zur Verfügung gestellt haben.

...allen TeilnehmerInnen meiner Befragung, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Fragestellung	8
2. Theoretischer Hintergrund	10
2.1 Was ist Schönheit?	11
2.2 Attraktivitätsstandards	12
3. Was beeinflusst die Leistungsbeurteilung?	14
3.1 Hindernisse, welche den Schulerfolg beeinträchtigen	18
3.1.1 Stereotype Threat	18
3.1.2 Erwartungseffekte	20
3.1.3 Leistungsgruppierung mit differenzierten Curricula	21
3.2 Faktoren, welche die Leistungsbeurteilung beeinflussen	21
3.2.1 Geschlecht	22
3.2.2 Familiärer Hintergrund	23
3.2.3 Ethnischer Hintergrund	25
3.2.4 Kontexteffekte	28
3.3.5 Attraktivität	29
4. Warum beeinflusst Schönheit die Leistungsbeurteilung?	29
4.1 Halo-Effekt	31
4.2 Attraktivitätsstereotyp	32
4.3 Inferenzmechanismen	34
4.4 Attractiveness Competition Advantage	35
4.5 Negative Seiten von Schönheit	37
4.5.1 Beauty-Is-Beastly-Effekt	38
4.5.2 Beauty Penalty	39
4.5.3. Attractiveness Frog Pond Effect	39

5. Empirischer Teil – Beschreibung	41
5.1 Hypothese	41
5.2 Methodik und Vorgehensweise	41
5.3 Fragebogen – Erster Teil	41
5.3.1 Fragen zur Person	41
5.3.2 Faktoren der Attraktivität	41
5.3.3 Stereotype von Schönheit	42
5.4. Fragebogen – Zweiter Teil	43
5.4.1 Selbsteinschätzung	43
5.4.2 Sozialkompetenz	43
5.5. Fragebogen – Dritter Teil	43
5.5.1 Erster Aufsatz	43
5.5.2 Zweiter Aufsatz	44
5.5.3 Fotos der männlichen Personen	46
5.5.4 Fotos der weiblichen Personen	47
5.5.5 Einteilung der Fotos auf den Fragebögen	48
6. Empirischer Teil – Auswertung	50
6.1 Deskriptive Statistik	50
6.2 Glaube an Faktoren, die die Attraktivität beeinflussen	51
6.3 Einschätzung der Folgen von Attraktivität	53
6.4 Soziale Kompetenz der Teilnehmer	54
6.5 Einfluss der Namen auf die Bewertung	55
6.6 Notenvergabe	58
6.7 Korrelation der Schüler – guter Aufsatz	59
6.8 Korrelation der Schüler – schlechter Aufsatz	63
6.9 Bewertung der guten und schlechten Aufsätze	66
6.10. Unterschiede	68
7. Zusammenfassung	77
7.1 Theorie	77
7.2 Ergebnisse des Fragebogens	79
7.3 Fazit	80

8. Literaturverzeichnis	83
8.1. Onlinequellen	89
9. Anhang mit Abstract	90

1. Einleitung und Fragestellung

Ein bedeutender Bestandteil unseres Lebens sind Bewertungen und Beurteilungen. Wir werden ständig beurteilt oder bewerten auch selbst im Alltag fortlaufend Menschen, Dinge, Ideen, Werte oder Situationen.

Viele Merkmale beeinflussen die Leistungsbeurteilung eines Menschen. Die soziale Herkunft, die sozioökonomische Position der Herkunftsfamilie, der Migrationshintergrund und das Geschlecht sind die wichtigsten Beispiele hierfür.¹ Trotz dieser vielfältigen Beispiele ist es wichtig zu hinterfragen, ob es nicht auch noch andere mögliche Einflussfaktoren auf unsere Leistungen gibt.

Es ist bereits allseits bekannt, dass es „schöne“ Menschen oft leichter haben. Sie genießen Vorteile auf dem Partner- und Arbeitsmarkt, bei politischen Wahlen oder gar im Freundes- bzw. Familienkreis.² Schönheit fasziniert und zieht die Blicke magisch an. Sogar der Anblick von schönen Menschen macht uns glücklicher. Schöne Babys werden häufiger liebkost und auch in der Arbeitswelt fällt das Gehalt meist höher aus.³ Für die Schönheit wird sehr viel Geld ausgegeben, sei es für das Fitness-Center, für Kosmetikbehandlungen und -produkte oder gar für die plastische Chirurgie.

Aus diesem Grund ist es interessant zu erforschen, ob physisch attraktive Menschen in der Schule auch besser benotet werden und von ihrer Schönheit profitieren. Der Gedanke, dass SchülerInnen aufgrund von Äußerlichkeiten Eigenschaften zugeschrieben werden, die auch die Notenvergabe beeinflussen, ist laut Dunkake nicht neu. „Bereits in den 1960er und 1970er Jahren wurde diese Annahme unter dem Begriff „Labeling- und Etikettierungsansatz“ auch in der Bildungsforschung diskutiert und untersucht“.⁴ Die Autorin schreibt außerdem,

¹ vgl. Dunkake, Imke; Kiechle, Thomas; Klein, Markus; Rosar, Ulrich. Schöne Schüler, schöne Noten?. 2012. Zeitschrift für Soziologie Vol. 41. S. 143.

² vgl. Dunkake. 2012. S. 145.

³ vgl. Dunkake. 2012. S. 145.

⁴ Dunkake. 2012. S. 144.

dass PädagogInnen durch die physische Attraktivität der SchülerInnen beeinflusst werden, da ihre intellektuelle Kapazität höher eingeschätzt wird und die Entwicklung als günstig prognostiziert wird.⁵

Vor diesem Hintergrund soll im Rahmen dieser Diplomarbeit untersucht werden, ob die Beurteilung schulischer Leistungen durch Kriterien beeinflusst wird, welche nicht mit den Leistungen der SchülerInnen in Verbindung stehen. Hierbei geht es um die physische Attraktivität der SchülerInnen.

Dem Einfluss auf die Beurteilung von Leistungen attraktiver SchülerInnen wurde im deutschsprachigen Raum bislang sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Ziel dieser Arbeit ist daher, diese Forschungslücke ein wenig zu schließen.

Auf folgende konkrete Forschungsfrage soll am Ende eine Antwort gegeben werden:

Hat die physische Attraktivität eine Auswirkung auf die Leistungsbeurteilung bei SchülerInnen und inwieweit werden Lehrpersonen vom Aussehen der SchülerInnen beeinflusst?

Im Zuge dieser Abschlussarbeit wird versucht, einen theoretischen Überblick zu schaffen, indem zunächst hinterfragt wird, was denn Schönheit sei. Anschließend werden die wesentlichen Punkte, welche die Leistungsbeurteilung von SchülerInnen beeinflussen, angeführt. Dem folgt die Beantwortung der Frage, warum physisch attraktive SchülerInnen für ihre Leistungen besser beurteilt werden.

Danach werden die Hypothese, die empirische Methode sowie Befunde vorgestellt. Den Abschluss bilden eine kurze Zusammenfassung und die Schlussfolgerung, die sich aus der empirischen Auswertung ergibt.

⁵ vgl. Dunkake. 2012. S. 145.

2. Theoretischer Hintergrund

Seit jeher beschäftigen sich SchriftstellerInnen, Philosophen, WissenschaftlerInnen und Poeten mit dem Phänomen Schönheit. Bereits im alten Griechenland wurden schöne Menschen bewundert, verehrt, beneidet oder sogar angebetet.⁶

Ulrich Renz schreibt, dass man mehr Bonität hat und überall die kleinen alltäglichen Vorteile einsammelt, wenn man mit einem angenehmen Äußeren gesegnet ist. Ein schönes Aussehen macht das Leben durch „mehr Aufmerksamkeit, hier und da ein Lächeln, wo andere auf verschlossene Gesichter treffen, die höflichere Behandlung am Ticketschalter, bereitwillige Hilfe, mehr Konzilianz bei der Steuerprüfung“ einfacher.

Von den „großen“ Dingen ganz zu schweigen: bessere Chancen im Bewerbungsgespräch, höhere Gehälter, mehr Stimmen bei der Wahl, mehr Auswahl bei Freundschaften und in der Liebe. Wer schön ist, wird schon als Kind mit offeneren Armen empfangen, wird seltener von einem Spiel ausgeschlossen, weniger gehänselt, gemobbt und verprügelt, und diese wärmere Behandlung setzt sich im weiteren Leben fort. Kurzum: Wir leben in einer von Schönheit bestimmten Klassengesellschaft, nur wir merken es nicht.⁷

Es gibt kaum einen Bereich des Lebens, in dem Schönheit nicht eine zentrale Rolle spielt. Im Alltag stellt Schönheit einen Wert dar, der von der Geburt (dem „schönen“ Baby) bis zum Tod (der „schönen“ Leich`) präsent ist, Schönheit bestimmt in hohem Maße Erotik und Sexualität (der „schöne“ Körper, „schöner“ Sex), Schönheit grundiert die Ziele und Wunschvorstellungen unserer Lebenspraxis (die „schöne“ Wohnung, der „schöne“ Urlaub, das „schöne“ Haus, ein „schöner“ Abend) und Schönheit dominiert als zentrale Norm die Ästhetik der Kleidung und das Design der Gebrauchsgegenstände.⁸

⁶ vgl. Hergovich, Andreas. Psychologie der Schönheit: physische Attraktivität aus wissenschaftlicher Perspektive. S. 187.

⁷ Renz, Ulrich. Schönheit. Eine Wissenschaft für sich. 2006. S. 213.

⁸ Liessmann, Konrad Paul. Schönheit. 2009. S.7

Wie bereits Konrad Paul Liessmann in seinem Werk „Schönheit“ beschreibt, kommt diese in fast allen Bereichen unseres Lebens vor. Doch es stellt sich hierbei die Frage, was Schönheit überhaupt ist.

2.1 Was ist Schönheit?

Liessmann zitiert den französischen Schriftsteller Stendhal: „Schönheit ist nur ein Versprechen von Glück.“⁹ Hierbei ist wichtig zu betonen, dass diese nicht das Glück erfüllt, sondern es nur verspricht. Beim Anblick der Schönheit werden nämlich Erwartungen, Begierden und Sehnsüchte erweckt, jedoch wird dadurch das Glück nicht dargestellt. Die Schönheit erweckt etwas Zukünftiges und gibt das Gefühl, „dass es mehr in der Welt gibt als das Nützliche und das Unnütze, als unmittelbar Lust und unmittelbares Leid.“¹⁰ Somit ist im Schönen auch das Gute zu erwarten.

Zirfas und Burghardt schreiben hierzu, dass die Schönheit über die Menschen hinaus auf Eigenschaften, Tätigkeiten, Gegenstände und Götter bezogen werden kann. Ihnen zufolge hebt Schönheit die Trennung von Sein und Schein auf:

Der Mensch, der schön erscheint, ist schön (und gut), weil Schönheit ein Synonym für Vollkommenheit ist. Die Schönheit eines Menschen ist ein Verweis darauf, dass dieser die Möglichkeit hat, sich selbst zu vervollkommen und zu vollenden, sich selbst in seinen ureigensten Zielen zu verwirklichen. Schönheit als ontologisches Prädikat verweist auf die Symmetrie, Harmonie und Vollkommenheit einer Wirklichkeitsstufe, die als inklusives Ziel menschlichen Lebens gelten kann.¹¹

Wladyslaw Tatarkiewicz zeigt, dass „die Theorien des Schönen mit drei verschiedenen Begriffen operierten:

⁹ Liessmann. 2009. S. 8.

¹⁰ Liessmann. 2009. S. 8.

¹¹ Zirfas, Jörg. Burghardt, Daniel. Ästhetische Anthropologie. Ein erziehungswissenschaftlicher Problemaufriss ; Anthropology and aesthetics. A pedagogical approach. 2015. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 18. S. 33.

- A. Das Schöne im weitesten Sinne. Dies war der ursprüngliche griechische Begriff, der auch das Moralisch-Schöne und damit nicht nur den Bereich der Ästhetik, sondern auch den der Ethik umfaßte. [...]
- B. Das Schöne im ausschließlich ästhetischen Sinne. Es umfasste nur das, was ästhetische Erlebnisse hervorruft; [...] sei es eine Farbe, ein Klang oder eine Idee.
- C. Das Schöne im ästhetischen Sinne, aber eingeeengt auf den Bereich des Gesichtssinnes. Schön in diesem Sinne konnten nur die Form und die Farbe sein.¹²

2.2 Attraktivitätsstandards

Henss untersucht, auf welchen physischen Merkmalen der Beurteilten und auf welchen psychologischen Mechanismen auf Seiten der BeurteilerInnen die Attraktivitätseinschätzung beruht. Die Antwort auf diese Frage bezeichnet er als *Attraktivitätsstandards*, welche an die Evolutionsbiologie angeknüpft sind.¹³

Henss zufolge gibt es eine ganze Reihe von allgemeinen Maßstäben zur Beurteilung menschlicher Schönheit, welche über Raum und Zeit stabil und in diesem Sinne „universell“ sind. Er formuliert auch die Regel, welche als Maßstab aufgefasst werden kann, um die Attraktivität zu messen: „Finde jene Person attraktiv, die durch ihr Aussehen signalisiert, dass sie ihre geschlechtstypischen Funktionen vollwertig erfüllen können.“¹⁴ Damit meint er, dass vermutlich zu allen Zeiten und Orten dieser Welt – unter sonst gleichen Bedingungen – jene Männer und Frauen als attraktiver angesehen werden, deren körperliche Erscheinung besser mit dem Erscheinungsbild eines „typischen Mannes“ bzw. einer „typischen Frau“ übereinstimmt.

Stereotypisierung scheint auf der Basis des Aussehens ein stabiles Phänomen und unabhängig von der Art der Stimuluspräsentation, dem Geschlecht der

¹² Tatarkiewicz, Wladyslaw. Geschichte der sechs Begriffe. Kunst. Schönheit. Form. Kreativität. Mimesis. Ästhetisches Erlebnis. 2003. S. 173.

¹³ vgl. Henss, Ronald. „Spieglein, Spieglein an der Wand ...“. Geschlecht, Alter und physische Attraktivität. 1992. Weinheim. S. 169.

¹⁴ Henss. 1992. S. 182.

Versuchspersonen oder der Zielpersonen zu sein.¹⁵ Auch im interkulturellen Bereich werden Gutes aussehenden positivere Eigenschaften zugeschrieben als Schlechtaussehenden. „Was kulturell variiert, ist der Inhalt des Stereotyps: Den Schönen werden die Eigenschaften zugeschrieben, die im jeweiligen Kulturkreis positiv bewertet werden.“¹⁶

Auch laut Rosar, Klein und Hagenah ist Attraktivität das, was gute Gene verheißt – oder zumindest die Abwesenheit schlechter Gene – und reproduktiven Erfolg – also die Fähigkeit, Nachwuchs zu zeugen und aufzuziehen - verspricht.¹⁷

Für Frauen bedeutet das, dass sie in erster Linie nach Jugend, Gesundheit und Gebärfähigkeit signalisierenden Gesichts- und Körpermerkmalen beurteilt werden. Für Männer bedeutet das, dass sie vor allem nach körperlichen Merkmalen beurteilt werden, aus denen sich Reife, Dominanz und Status ableiten lassen (z.B. Körpergröße, breite Schultern, etc.).¹⁸

Rosar, Hagenah und Klein zufolge scheint die physische Attraktivität in ihrer Wirkung geradezu ubiquitär zu sein und es lässt sich kaum ein Feld soziologischer Ungleichheitsforschung ausmachen, auf dem die Attraktivitätsforschung nicht in der einen oder anderen Weise nachgewiesen hätte, dass die äußere Anmutung eines Menschen seine Chancen auf sozialen Erfolg beeinflusst.¹⁹

Man kann also zusammenfassen, dass Schönheit in vielen Bereichen unseres Lebens einige Vorteile mit sich bringen kann, die vieles erleichtern. Der Mensch strebt stets das Schöne an und beurteilt oft - bewusst oder unbewusst - das Schöne besser.

¹⁵ vgl. Hassebrauch, Manfred. Physische Attraktivität. 2006. S. 219.

¹⁶ Hassebrauch. 2006. S. 219.

¹⁷ vgl. Rosar, Hagenah und Klein. 2014. S. 181.

¹⁸ Rosar, Klein und Hagenah. 2014. S. 182.

¹⁹ vgl. Rosar, Ulrich. Hagenah, Jörg. Klein, Markus. Physische Attraktivität und individuelles Leistungsverhalten. Soziale Welt. Vol. 61 (1). 2010. S. 53.

3. Was beeinflusst die Leistungsbeurteilung?

Schon lange ist das Thema der Leistungsbeurteilung ein wichtiger Schwerpunkt in der Erziehungswissenschaft. Bewertungen und Urteile von Lehrkräften können über die akademische Laufbahn von SchülerInnen entscheiden. Jedoch zeigen empirische Studien systematische Verzerrungen durch Schülermerkmale, die nicht in das Urteil über die Schülerleistung einfließen dürften.

Die anfängliche Beschäftigung mit der Frage, wie objektiv Leistungen beurteilt werden können, bezog sich vor allem auf die Verletzung des Gleichheitspostulats. Es ging insbesondere darum, zu klären, inwiefern Lehrerurteile von Informationen zur Person der Schülerin oder des Schülers – z.B. zur sozialen Herkunft, ethnischen Zugehörigkeit, zum Geschlecht oder schulischen Leistungsstand – beeinflusst werden.²⁰

Leistungen von SchülerInnen, die in mündlicher und schriftlicher Form im Schuljahr erbracht werden, gelten als urteilsrelevant.²¹ Laut Kaiser et al. sollten andere Informationen nicht in ein reines Leistungsurteil einfließen und gelten daher als urteilsirrelevant.²² Urteilsirrelevante Merkmale sind Kaiser et al. zufolge solche, „die in keiner direkten Beziehung zur Leistung stehen, möglicherweise aber bei der Leistungsbeurteilung von Lehrkräften berücksichtigt werden.“²³

Aktuelle Forschungsarbeiten der sozialen Kognition unterscheiden zwei verschiedene Arten der Verarbeitung personenbezogener Informationen, die von unterschiedlichen Zielen angestoßen werden.

²⁰ Fürstenau, Sara. Mechtild, Gomolla. (Hrsg.) Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Lehrbuch. 2012. S. 13.

²¹ vgl. Kaiser, Johanna. Möller, Jens. Helm, Friederike. Kunter, Mareike. Das Schülerinventar: Welche Schülermerkmale die Leistungsurteile von Lehrkräften beeinflussen. 2015. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 18. S. 284.

²² vgl. Kaiser et al. 2015. S. 284.

²³ Kaiser et al. 2015. S. 284.

Die *kategoriengeleitete Verarbeitung*²⁴ zeichnet sich dadurch aus, dass die resultierende Urteilsbildung weitgehend auf einer aktivierten Kategorie - also auf den Implikationen der sozialen Kategorie, der die Person zugeordnet wird - beruht. Hierbei werden die spezifischen Merkmale der Person weniger berücksichtigt. Aufgrund knappster Information wird eine soziale Kategorie aktiviert, die eine Reihe anderer in der Kategorie repräsentativer Personenmerkmale zugänglich macht. Die aktivierte Kategorie bildet dann den Hintergrund, vor dem neue Informationen wahrgenommen, enkodiert, interpretiert und im Gedächtnis gespeichert werden.²⁵ Kategoriale Informationen bestimmen folglich nachfolgende Verarbeitungsprozesse, durch die Informationen aus dem Gedächtnis zur Weiterverwendung, z.B. für die Beurteilung, abgerufen werden. Da kategoriengeleitete Verarbeitungsprozesse oftmals automatisch und mit geringem kognitivem Aufwand ablaufen, ermöglicht dies nicht selten ein schnelles Reagieren und damit Effizienz. Die verwendeten sozialen Kategorien verzerren jedoch die resultierenden Urteile und Einschätzungen.

Bei der *merkmalsgeleiteten Verarbeitung*²⁶ hingegen wird die Aufmerksamkeit auf die spezifischen Merkmale der Person gelenkt, ohne dass soziale Kategorien eine große Rolle spielen. Hierbei beschäftigt man sich mit hohem kognitiven Aufwand mit den gegebenen Personeninformationen, nachfolgende Abrufprozesse sind daher durch die für die Person spezifischen, individuellen Merkmale gekennzeichnet.²⁷ Im Gegensatz zur kategoriengeleiteten Verarbeitung ist die merkmalsgeleitete Verarbeitung auf Genauigkeit und Präzision angelegt und vermeidet oder reduziert zumindest Verzerrungen im Verarbeitungsprozess durch aktivierte Kategorien.

²⁴ vgl. Krolak-Schwerdt, S., Böhmer, M., & Gräsel, C. Verarbeitung von schülerbezogener Information als zielgeleiteter Prozess. Der Lehrer als flexibler Denker. 2009. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Vol. 23 (3-4). S. 176.

²⁵ vgl. Krolak-Schwerdt et al. 2009. S. 176.

²⁶ vgl. Krolak-Schwerdt et al. 2009. S. 176.

²⁷ vgl. Krolak-Schwerdt et al. 2009. S. 176.

Krolak-Schwerdt et al. schreiben, dass das Verarbeitungsziel ein wichtiger Einflussfaktor darauf ist, ob eine kategorienbasierte oder merkmalsgeleitete Verarbeitung verwendet wird.

Man nimmt an, dass für den Prozess der professionellen Personenbeurteilung insbesondere die Ziele der Eindrucksbildung und der Vorhersage bedeutsam sind. Unter dem Ziel der Eindrucksbildung verläuft die Informationsverarbeitung über die Aktivierung einer Kategorie, die Verarbeitung läuft also kategoriengeleitet. Dies führt in der Regel zu einem widerspruchsfreien und kohärenten (d.h. stimmigen) Gesamtbild von einer Person.²⁸

Im pädagogischen Kontext ist insbesondere zu Beginn eines Schuljahres das Ziel der Eindrucksbildung grundlegend für die Beurteilung von Schülerleistungen durch LehrerInnen im Unterricht. Dass sich zu Schuljahresbeginn aufgrund kategorienkonformer Informationen eine kategorienbasierte Beurteilung der Leistungen einstellt und dass diese Leistungsbeurteilungen von LehrerInnen relativ stabil über das gesamte Schuljahr sind, konnte bereits Krolak-Schwerdt et al. zufolge in früheren Untersuchungen gezeigt werden.

Man geht von einer flexiblen Verwendung dieser Verarbeitungsprozesse aus, wobei diese Flexibilität abhängig vom Expertisegrad der Person ist. „Experten besitzen also die Fähigkeit, ihr verfügbares Verarbeitungs- und Beurteilungsrepertoire an das jeweils gegebene situative Ziel der Urteilsbildung anzupassen.“²⁹

Diese theoretische Position korrespondiert mit Ansätzen in der pädagogisch-psychologischen Forschung, die den Lehrer als „kompetenten Fachmann“ oder „Experten“ betrachten.

Die Fähigkeit zur genauen Verarbeitung von Schülerleistungen wird als eine Kompetenz angesehen, die es erfahrenen Lehrkräften ermöglicht, im Rahmen ihres beruflichen Handelns angemessene Urteile zu fällen. Treffen die Aussagen der Theorien aus der sozialen Kognitionsforschung auf die pädagogische

²⁸ Krolak-Schwerdt et al. 2009. S. 176.

²⁹ Krolak-Schwerdt et al. 2009. S. 176.

Leistungsbeurteilung zu, dann sollten Lehrerexperten ihre Aufmerksamkeit in Abhängigkeit vom Verarbeitungsziel entweder eher auf individuelle Merkmale ihrer Schüler oder auf soziale Kategorien richten, dementsprechend auch differenziell entweder individuelle Schülerinformationen oder kategoriale Informationen erinnern und die erinnerten Informationen abschließend zu einer kategorienbasierten oder merkmalsgeleiteten Beurteilung zusammenfügen.³⁰

Dies wurde laut Krolak-Schwerdt et al. von ersten Untersuchungen aus der sozialen Kognitionsforschung abgeleiteten Hypothesen gezeigt.

Erfahrene Lehrer tendierten zur Aktivierung sozialer Kategorien, wenn sie sich einen Eindruck über den aktuellen Leistungsstand bilden sollten, während sie unter der Zielvorgabe, zukünftige Leistungen zu prognostizieren, dazu tendierten, individuelle Merkmale des Schülers in eine Beurteilung zu integrieren.³¹

Spinath³² geht der Frage nach, inwiefern LehrerInnen lern- und leistungsrelevante Merkmale von SchülerInnen akkurat einschätzen können. In der Regel werden zur Bestimmung der Akkuratheit von Lehrerurteilen entweder Korrelationen zwischen Lehrerurteilen und Schülermerkmalen oder Maße für die mittlere Abweichung zwischen beidem berichtet. Spinath erwähnt ebenso die drei Urteilskomponenten, welche der Frage nach diagnostischen Kompetenzen nachgehen.

Die Niveauekomponente beschreibt die Tendenz der Lehrer, die Merkmalsausprägung der Klasse im Vergleich zu den tatsächlichen Schülermerkmalen zu über- oder unterschätzen. Analog dazu kennzeichnet die Differenzierungskomponente die Tendenz der Lehrer, die Streuung der Merkmalsausprägung im Vergleich zur Streuung der tatsächlichen Schülermerkmale zu über- oder unterschätzen. Diese Komponente wird in der Literatur sehr selten berechnet. Schließlich besagt die Rangkomponente,

³⁰ Krolak-Schwerdt et al. 2009. S. 177.

³¹ Krolak-Schwerdt et al. 2009. S. 177.

³² vgl. Spinath, Birgit. Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. 2015. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Vol. 19 (1-2). S. 85-95.

inwiefern Lehrer die relative Merkmalsausprägung im Vergleich der Schüler untereinander korrekt einzuschätzen vermögen, d.h. inwiefern die Lehrerurteile die Rangfolge der Schüler hinsichtlich einer Merkmalsausprägung korrekt widerspiegeln.³³

Die Rangkomponente wird als zentraler Akkuratheitsindikator betrachtet und gilt als Maß für die diagnostische Sensitivität im eigentlichen Sinne, obwohl hierbei das absolute Niveau der Merkmalsausprägungen bzw. Lehrerurteile keine Rolle spielt.

Untersucht man die Akkuratheit von Lehrerurteilen in Bezug auf Leistungen von SchülerInnen, so kommt die Mehrzahl der Studien bei Übereinstimmung der Ergebnisse von Leistungstests zu dem Schluss, dass LehrerInnen im Schnitt gute Diagnostiker sind.³⁴

3.1 Hindernisse, welche den Schulerfolg beeinträchtigen

SchülerInnen stehen häufig vor Hindernissen, welche ihren schulischen Erfolg beeinträchtigen und erschweren und die sie daran hindern ihr intellektuelles Potential voll entfalten zu können – mit dem Ergebnis von Bildungsungleichheit und im Endeffekt sozialer Ungleichheit.³⁵ Im Folgenden werden drei Phänomene behandelt, welche laut psychologischer Forschung die Schülerleistungen untergraben können und dies in der Regel auch oft tun.

3.1.1 Stereotype Threat

Was darunter zu verstehen ist, gibt das nun folgende Zitat wieder:

Ein bestehendes Stereotyp über eine soziale Gruppe (z.B. eine ethnische Gruppe), der man selbst angehört, zu bestätigen, indem man in einem mit dem Stereotyp verbundenen Bereich tatsächlich schwache Leistungen erbringt.

³³ Spinath. 2015. S. 86.

³⁴ vgl. ebd. S. 87.

³⁵ vgl. Schofield und Alexander. Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Fürstenau und Gomolla (Hrsg.) Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Lehrbuch. 2012. S. 81.

Stereotype Threat interferiert kurz- wie langfristig stark mit der intellektuellen Leistungsfähigkeit.³⁶

Dieser Stereotyp beeinflusst auch mit hoher Wahrscheinlichkeit die schulischen Leistungen, „wenn Schülerinnen und Schüler bei anderen negative Stereotype über die intellektuelle Leistungsfähigkeit ihrer sozialen Gruppe vermuten.“³⁷

Hierbei wird nicht nur das Verhalten in der konkreten Situation, in der die Bedrohung erlebt wird, beeinträchtigt, sondern der Stereotype Threat führt darüber hinaus zu Verhaltensweisen, die das Lernen auch langfristig einschränken.

Stereotype Threat interferiert z.B. mit der Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, sich anforderungsreichen Aufgaben zu stellen oder reduziert ihre Leistungserwartungen, was wiederum zu geringen tatsächlichen Leistungen führt.³⁸

Außerdem ist es laut Schofield und Alexander möglich, dass Personen in unproduktiver Weise reagieren, um eine Entschuldigung für das erwartete Versagen zu schaffen oder um bereits im Vorfeld eine vom Stereotyp unabhängige Erklärung für das antizipierte Versagen zu liefern. Dieses Verhalten wird als „self-handicapping“ bezeichnet. Es werden zum Schutz des Selbstwertgefühls Probleme auf Dinge zurückgeführt, über die man keine Kontrolle hat, anstatt persönliche Verantwortung dafür zu übernehmen:

z.B. führen sie eine schlechte Note eher auf die Voreingenommenheit der Lehrperson als auf eigene geringe Anstrengung oder Fähigkeiten zurück. Das kann dazu führen, dass ihnen Informationen verloren gehen, die zur Verbesserung der einen Leistung wichtig sind.³⁹

³⁶ Schofield und Alexander. 2012. S. 65-66.

³⁷ Schofield und Alexander. Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Fürstenau und Gomolla (Hrsg.) Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. 2012. S. 66.

³⁸ Schofield und Alexander. 2012. S. 66.

³⁹ ebd. S. 66.

Besonders anfällig für den Stereotype Threat sind jene Personen, die über bestehende Stereotype besorgt sind, denen schwierige Aufgaben bevorstehen und jene, die sich im hohen Maße mit dem negativ stereotypisierten Bereich identifizieren.

3.1.2 Erwartungseffekte

Erwartungen von Lehrpersonen an ihre SchülerInnen wirken sich offenbar auf deren Lernen aus und beeinflussen die intellektuelle Entwicklung der SchülerInnen sowohl positiv als auch negativ, abhängig von der Ausrichtung der Erwartungen.

Offenbar zeigen Lehrerinnen und Lehrer in Abhängigkeit von ihren Erwartungen unterschiedliche Verhaltensweisen gegenüber Schülerinnen und Schülern. Letztere reagieren darauf wiederum auf eine Art und Weise, die bei denjenigen, denen positive Erwartungen entgegengebracht werden, zu Leistungssteigerungen führt und/oder die Leistungen derjenigen drückt, denen Lehrkräfte mit negativen Erwartungen begegnen.⁴⁰

Die Leistung wird beeinträchtigt, indem Erwartungen das sozioemotionale Verhalten der Lehrkräfte beeinflussen und auch die schulischen Anforderungen, die sie an die Lernenden stellen. Dabei erfahren SchülerInnen, welche geringen Leistungserwartungen seitens der Lehrkräfte formuliert wurden, typischerweise weniger positives Verhalten von und weniger akademisch herausfordernde Interaktion mit Lehrkräften.

Was die Folgen negativer Erwartungen unterbinden kann ist, dass die Lehrpersonen den SchülerInnen mit emotionaler Wärme begegnen und in den Interaktionen an alle SchülerInnen hohe intellektuelle Anforderungen stellen.⁴¹

⁴⁰ Schofield und Alexander. 2012. S. 71.

⁴¹ vgl. ebd. S. 81.

3.1.3 Leistungsgruppierung mit differenzierten Curricula

Unter diesem Phänomen versteht man gewöhnlich Praktiken, „bei denen Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Lernumgebungen zugewiesen werden, basierend auf ihrer Intelligenz, Beherrschung des Unterrichtsstoffs, Noten oder Leistungstests.“⁴² Eigentlich wird hierbei das Ziel verfolgt, dass den SchülerInnen ein Unterricht angeboten wird, welcher auf ihr Wissen und ihre Fähigkeiten abgestimmt ist. Dies wirkt sich jedoch - zumindest im Sekundarbereich - ungünstig auf Jugendliche mit schwachen Eingangsleistungen aus. Nimmt man SchülerInnen mit Migrationshintergrund als Beispiel, welche schlechtere Leistungsergebnisse erzielen, trägt diese Praxis dazu bei, ihre Leistungen zusätzlich zu untergraben, da sie überdurchschnittlich in den unteren Bildungsgängen anzutreffen sind und solche Systeme das Leistungsgefälle zwischen ihnen und ihren Peers vergrößern.⁴³

3.2 Faktoren, welche die Leistungsbeurteilung beeinflussen

Die Beurteilung der Leistungen von SchülerInnen gehört zu den alltäglichen Aufgaben einer Lehrperson. Krolak-Schwerdt et al. schreiben jedoch, dass Lehrerurteile von mündlichen und schriftlichen Schulleistungen „nicht objektiv, nicht reliabel und nicht valide sind.“⁴⁴ Im Folgenden werden einige Prädiktoren angegeben, welche die Leistungsbeurteilung von SchülerInnen beeinflussen können. Diese können, je nach zeitlichem Kontext und wissenschaftlichem Diskurs, als relevante Einflussgrößen genannt werden.

Dunkake et al. zufolge können diese „klassischen“ Prädiktoren in drei Gruppen unterteilt werden: erstens in Struktur- und Statusmerkmale, zweitens in Prozessmerkmale und drittens in Persönlichkeitsmerkmale.⁴⁵

Strukturmerkmale sind soziodemografische Merkmale, wie z.B. die soziale Herkunft, das Geschlecht oder die Konstellation der Herkunftsfamilie.

⁴² Schofield und Alexander. 2012. S. 75.

⁴³ vgl. ebd. S. 82.

⁴⁴ Krolak-Schwerdt et al. 2009. S. 175.

⁴⁵ vgl. Dunkake et al. 2012. S. 143.

Prozessmerkmale hingegen umfassen interaktive Prozesse. Ein Beispiel hierfür ist die Unterstützung der Eltern bei Schulproblemen oder die emotionale Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Persönlichkeitsmerkmale bezeichnen individuelle Eigenschaften der SchülerInnen, wie z.B. die Intelligenz oder das akademische Selbstkonzept.

Im Zuge der vorliegenden Abschlussarbeit werden an dieser Stelle einige ausgewählte Prädiktoren näher beschrieben:

3.2.1 Geschlecht

Die Frage, ob Mädchen und Jungen fair beurteilt werden, wurde bereits von mehreren Studien beantwortet. Hierbei zeigen sich sehr unterschiedliche Ergebnisse. Tiedemann berichtet im Jahre 2000 von einer höheren Einschätzung der mathematischen Fähigkeiten von Jungen in der dritten und vierten Klasse, obwohl sich die Noten des vorangegangenen Schuljahres nicht statistisch signifikant unterschieden. Hinnant et al. hingegen fanden für die Lesefähigkeit eine Überschätzung der Mädchen und eine Unterschätzung der Leistung der Jungen in der ersten Klasse.⁴⁶

Poldi Kuhl und Bettina Hannover gehen der Frage nach, ob sich die Benotungsunterschiede der SchülerInnen darauf zurückführen lassen, dass Lehrkräfte bei Mädchen eine stärker ausgeprägte Selbststeuerung beim Lernen wahrnehmen. Ein indirekter Beweis dafür stammt aus einer Studie von Anders et al. (2010), „in der Lehrkräfte ihren Schülerinnen mehr Eigenständigkeit bei der Organisation und Überwachung ihrer Lernprozesse attestieren als ihren Schülern.“⁴⁷ Außerdem werden Schülerinnen als stärker selbstgesteuert eingeschätzt und von Lehrkräften und Eltern als stärker selbstdiszipliniert beschrieben, „d.h. sie trauten ihnen eher zu als Jungen, spontane

⁴⁶ vgl. Kaiser et al. 2015. S. 284.

⁴⁷ Kuhl, P., & Hannover, B. Differenzielle Benotungen von Mädchen und Jungen. Der Einfluss der von der Lehrkraft eingeschätzten Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen. 2012. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Vol. 44 (3), S. 155.

Reaktionstendenzen oder Handlungsimpulse mit der Intention der Erreichung eines übergeordneten Zieles unterdrücken zu können.“⁴⁸

Im Versuch von Kuhl und Hannover ergab sich,

dass die Mädchen im Vergleich zu den Jungen in einem standardisierten Lesekompetenz-Test besser abschnitten, dass sie im Fach Deutsch besser benotet wurden, und dass die Noten auch dann noch besser ausfielen, wenn der Einfluss der fachlichen Kompetenzen statistisch kontrolliert worden war.⁴⁹

Für das Fach Mathematik hingegen zeigten sich weniger eindeutige Ergebnisse als für das Fach Deutsch.

Hier waren es überraschenderweise die Jungen, die bei vergleichbarer Testleistung und Einschätzung der Stärke ihrer Selbststeuerung durch die Lehrkraft besser benotet wurden als die Mädchen. Das Befundmuster, nach dem – gemessen an den für das betreffende Fach relevanten Leistungen und der Einschätzung der Selbststeuerungsfähigkeit durch die Lehrkraft – Mädchen in Deutsch und Jungen in Mathematik positiver bewertet wurden als die jeweils andere Geschlechtsgruppe, könnte ein Hinweis auf geschlechtsstereotypische Erwartungen oder Beurteilungstendenzen der Lehrkräfte sein. Diese könnten dazu geführt haben, dass Lehrkräfte den Mädchen eher Begabung im Fach Deutsch und Jungen im Fach Mathematik zuschreiben und sie eventuell auch aufgrund dieser geschlechtsstereotypischen Erwartungen im jeweiligen Fach positiver bewerten, als man es aufgrund der Testleistung und der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen erwarten würde.⁵⁰

3.2.2 Familiärer Hintergrund

Was den familiären Hintergrund betrifft, zeigten sich Kaiser et al. zufolge Einflüsse der sozialen Herkunft auf die Leistungsbeurteilung, unabhängig von der

⁴⁸ Kuhl, P., & Hannover, B. 2012. S. 155.

⁴⁹ ebd. S. 155.

⁵⁰ ebd. S. 159.

tatsächlichen Leistung. Ready und Wright berichten 2011, dass Lehrkräfte die Leistungen von SchülerInnen bildungsfernerer Schichten unterschätzen.⁵¹

In einer Untersuchung von 21 Klassen konnte Ingenkamp⁵² einen Zusammenhang zwischen den Berufen der Väter und den Eignungsurteilen von GrundschullehrerInnen nachweisen:

Während aus der Gruppe der akademischen und leitenden Berufe 85,7% der Schüler für das Gymnasium begutachtet wurden und nur 1,4% kein Gutachten erhielten (was einer Hauptschulempfehlung gleichkam), verhielt es sich in der Gruppe der zumeist aus Arbeitern bestehenden „unteren Berufe“ nahezu exakt umgekehrt.⁵³

Becker schreibt ebenfalls, dass die IGLU-Studien (2001 und 2006) zeigen, dass auch heute noch ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahneempfehlung der LehrerInnen besteht.⁵⁴

Ralf Bohrhardt schreibt, dass die „diskontinuierliche Elternschaft“⁵⁵ - die längere Abwesenheit mindestens eines biologischen oder Adoptivelternteils in der kindlichen Entwicklungsphase - eine wichtige Rolle für den Schulerfolg eines Kindes spielt. Dem Kind kann durch die elterliche Trennung die emotionale und kognitive Unterstützung eines Elternteils gänzlich verlorengehen, also etwa der Beitrag des nunmehr abwesenden Elternteils zur kindlichen Persönlichkeitsstabilisierung, zur Vermittlung von Selbstwertgefühl, Motivation und Ansporn sowie sein Potential für Lernhilfe und Erfahrungstransfer.⁵⁶

⁵¹ vgl. Kaiser et al. 2015. S. 284.

⁵² vgl. Ingenkamp, Karlheinz. 1977. Einige Ergebnisse einer Untersuchung zur Übergangsauslese. In: Ingenkamp. 1977. 66-84.

⁵³ Becker, Dominik. Birkelbach, Klaus. Intelligenz und Schulleistung als Kontextmerkmale: Big-Fish-Little-Pond oder Reflected-Glory-Effekt? Eine Mehrebenenanalyse von Lehrerurteilen. in: T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah & U. Rosar (Hrsg.). Komparative empirische Sozialforschung. 2010. S.118

⁵⁴ vgl. ebd. S. 118.

⁵⁵ vgl. Bohrhardt, Ralf. Familienstruktur und Bildungserfolg. 2000. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Vol. 3 (2). S. 190.

⁵⁶ ebd. S. 191.

Bohrhardt unterscheidet dabei vier theoretische Konzepte:

- Sozialisationstheoretisch werden die Lernerfahrungen beziehungsweise auch die nach einer elterlichen Trennung ausbleibenden Lernchancen als Ausgangspunkt der Erklärung genommen.
- Stresstheoretisch sind es die Belastungen der Trennungs- und unmittelbaren Nachtrennungsphase, die sich negativ auf den Schulerfolg der Kinder auswirken.
- Kontrolltheoretisch wird argumentiert, die Abwesenheit eines Elternteils reduziere das elterliche Potential zur notwendigen Beaufsichtigung ihrer Kinder und könne damit negative Verhaltensentwicklungen nicht verhindern.
- Schließlich macht der Ressourcenansatz den Verlust sozialer Unterstützungsleistungen für die Kinder bei einer elterlichen Trennung für ihre schwächeren Entwicklungsmöglichkeiten verantwortlich.⁵⁷

Daraus resultiert, dass eine Lehrkraft bei der Beurteilung der Leistung des Kindes insofern beeinflusst werden kann, indem sie von der Verhaltensweise des Kindes und der Kenntnis der familiären Situation beeinträchtigt wird.

3.2.3 Ethnischer Hintergrund

Fürstenau und Gomolla schreiben hierzu, dass Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund durch unklare und restriktive Praktiken bei der Leistungsbeurteilung und Zuweisung zu unterschiedlichen Bildungsangeboten benachteiligt werden. Die Verunsicherung von Lehrkräften bei der Einschätzung der Fähigkeiten und Leistungen mehrsprachiger SchülerInnen ist ein Beispiel für Unklarheiten.

Lehrkräfte überschätzen die schulischen Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache häufig, wenn sie von vorhandenen mündlichen Kommunikationsfähigkeiten auf die Fähigkeit zur Teilhabe am schulischen, bildungssprachlich geprägten Diskurs schließen. Demgegenüber unterschätzen sie die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Schülerinnen

⁵⁷ Bohrhardt. 2000. S. 191.

und Schüler, wenn sie Kompetenzen in anderen Familiensprachen als Deutsch nicht wahrnehmen.⁵⁸

Auch was die Empfehlung für weiterführende Schulen betrifft, werden Kinder mit Migrationshintergrund benachteiligt, denn diese erhalten seltener eine Empfehlung für den Übertritt in ein Gymnasium als Kinder ohne Migrationshintergrund und bekommen fast doppelt so häufig eine Empfehlung für die Hauptschule.

So gaben in einer Befragung von Lehrern in Berlin einige Lehrkräfte an, bei der Empfehlungsvergabe häufig auch die familiären Verhältnisse zu berücksichtigen. Sie achteten bei Schülern mit Migrationshintergrund darauf, ob sich jemand im sozialen Umfeld befände, der die deutsche Sprache beherrsche und die Schüler entsprechend unterstützen könne.⁵⁹

Sprachkenntnisse, logisches Denken, Fleiß, eigenständiges Arbeiten, Sozialverhalten oder Schulbesuch der Geschwister wurden hierbei als Entscheidungskriterien genannt.⁶⁰ Selbst bei guten Noten soll laut Gomolla vermehrt der Besuch der Real- oder Hauptschule empfohlen worden sein, mit der Begründung, ohne „perfekte Deutschkenntnisse“ sei kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich.⁶¹

Fürstenau und Gomolla berichten auch von Interviews, welche zeigen, dass

häufig der Sprachstand der Kinder und Annahmen über ihr soziokulturelles Herkunftsmilieu und ihre religiöse Orientierung („Rückzug in die Herkunftsgruppe“, „Koranschulbesuch“ und „islamischer Fundamentalismus“) als zentrale Argumente angeführt werden, um das Vorliegen einer schwerwiegenden Lernstörung und eine Umschulung zu begründen.⁶²

⁵⁸ Fürstenau und Gomolla. 2012. S. 14.

⁵⁹ Gresch, Cornelia. Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. 2012. S. 60.

⁶⁰ vgl. Gomolla. 2012. S. 41.

⁶¹ vgl. ebd. S. 44.

⁶² ebd. S. 44.

Auch Gresch führt einige Erklärungsansätze der differenziellen Beurteilung an. Er schreibt, dass gerade bei Migrantenkindern die Anforderungen, die bei der Beurteilung an die Lehrkräfte gestellt werden, sehr hoch sind. Jene SchülerInnen weisen häufig sprachliche Schwierigkeiten auf, deshalb sind die Kriterien, die zur Beurteilung der anderen SchülerInnen herangezogen werden, nur begrenzt anwendbar.⁶³

Es ist außerdem möglich, dass Lehrkräfte bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedliche Kriterien für die Beurteilung heranziehen.

So weisen verschiedene qualitative Studien darauf hin, dass Lehrkräfte bei der Empfehlungsvergabe zusätzliche Merkmale der Kinder mit einbeziehen, die nur begrenzt mit den schulischen Leistungen zusammenhängen. [...] Die sprachlichen Fähigkeiten würden dabei „als Indikatoren für das logische Denken, für Auffassungsgabe und für die Fähigkeit, mit diversen Fächern umzugehen, betrachtet.“⁶⁴

Zur Erklärung der differenziellen Beurteilung können verschiedene Mechanismen herangezogen werden, wie beispielsweise die „sich selbst erfüllende Prophezeiung“:

Der Lehrer unterstellt einem Schüler geringe intellektuelle Fähigkeiten und bietet ihm aufgrund dieser Einschätzung wenig Raum, diese Fähigkeiten weiterzuentwickeln oder auszubauen. Als Folge strengt sich der Schüler nur wenig an und seine tatsächlichen Fähigkeiten entwickeln sich kaum weiter.⁶⁵

Gresch führt ebenso die Folgen von Stereotypen in der Leistungsbeurteilung an.

Durch sie wird eine Erwartungshaltung hinsichtlich der zu beurteilenden Leistungen formiert und die Interpretation der Leistungen erfolgt vor dem Hintergrund dieser Erwartungshaltung. So suchen Personen, die andere Personen beurteilen sollen und bereits über bestimmtes Vorwissen verfügen, stärker nach stereotyp-konsistenter als nach stereotyp-inkonsistenter

⁶³ vgl. Gresch. 2012. S. 60.

⁶⁴ ebd. S. 62.

⁶⁵ ebd. S. 64.

Information. Insbesondere Verhaltensweisen bzw. Leistungen, die keine eindeutige Beurteilung zulassen, werden dabei verstärkt stereotyp-konsistent interpretiert. Als Folge werden gleiche Leistungen von Schülern, bei denen eine hohe Leistung erwartet wird, in der Regel besser beurteilt als von Schülern, denen ein geringeres Leistungsvermögen zugesprochen wird.⁶⁶

3.2.4 Kontexteffekte

Die Beurteilungen der Leistungen von SchülerInnen kann sich ebenso an einem klasseninternen Bezugssystem orientieren. Becker berichtet, dass bereits in verschiedenen Studien gezeigt werden konnte, dass auch die Schülerleistungen selbst nicht nur von Individualmerkmalen abhängen, sondern - vermittelt über das Selbstkonzept - auch durch Merkmale der Schulklasse beeinflusst werden. In der Literatur werden diese Referenzgruppeneffekte „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“ und „Reflected-Glory-Effekt“ genannt.

Der Big-Fish-Little-Pond-Effekt besagt, dass:

Schüler mit gleichen Begabungen in Abhängigkeit vom Leistungsniveau ihrer Schulklasse ein unterschiedlich ausgeprägtes akademisches Selbstkonzept entwickeln: Ein Schüler mit gegebener Begabung wird sich in einer vergleichsweise leistungsschwachen Klasse als „big fish“, also als vergleichsweise gut aufgestellt wahrnehmen, während er in einer leistungsstärkeren Klasse ein geringeres Selbstkonzept aufweisen wird, was sich negativ auf seine Leistungen auswirkt.⁶⁷

Somit können Schülerinnen in einer Klasse mit vergleichsweise niedrigem Intelligenzniveau eher ein positives Lehrerurteil erhalten als in Klassen mit vergleichsweise hohem Intelligenzniveau und umgekehrt.

Beim Reflected-Glory-Effekt bezieht man sich auf den Einfluss des Leistungsniveaus der Klasse auf die Individualleistung der SchülerInnen. Man vermutet hierbei einen Assimilationsprozess, bei dem sich das individuelle

⁶⁶ Gresch. S. 64.

⁶⁷ Becker. 2010. S. 121

Leistungsvermögen der SchülerInnen tendenziell dem der Klasse annähert. Es handelt sich hierbei um eine spezifische Form des Halo-Effekts von Thorndike:

bei dem eine über das hohe Leistungsniveau der Klasse vermittelte positive Einstellung der Lehrer gegenüber der gesamten Klasse auf die einzelnen Schüler – auch unabhängig von deren individuellen Leistungen – ausstrahlt, so dass ein positiver Effekt leistungsstarker Klassen auf die Lehrerurteile angenommen werden kann. Das Argument sollte auch umgekehrt gelten: Eine insgesamt als schlecht beurteilte Klasse kann in ähnlicher Weise die Beurteilung der einzelnen Schüler negativ beeinflussen.⁶⁸

3.2.5 Attraktivität

Ein weiteres wichtiges Kriterium, welches die Leistungsbeurteilung von SchülerInnen beeinflusst, ist die physische Erscheinung. Einige wenige Literaturquellen berichten bereits, dass diese signifikant und substantiell die Fachnoten beeinflusst.

4. Warum beeinflusst Schönheit die Leistungsbeurteilung?

Zirfas und Burghardt zufolge hat das Schöne seine eigentümliche Macht darin:

...dass es den Menschen nicht nur den Blick für die Ordnung der Welt offenbart, sondern gleichsam diesen Blick auch führt. Es wirkt dahingehend, dass es eine bestimmte (Blick-)Richtung fordert, die den Menschen auf den Weg der Vollendung bringt.⁶⁹

Das Schöne ist vor allem der schöne Schein und offenbart nicht nur die entscheidenden existentiellen Möglichkeiten des Menschen, sondern ist gleichzeitig die bewirkende Bedingung ihres Verwirklichens. Schönheit soll den Menschen die Welt, die Dinge und deren Relationen „eröffnen“.

Auch Rosar, Hagenah und Klein schreiben, dass analoge Effekte im Bildungssystem bestehen. Weniger attraktive SchülerInnen - bei entsprechender Verteilung der Attraktivität auf Klassenebene - müssen mehr leisten, „um die

⁶⁸ Becker. 2010. S. 122.

⁶⁹ Zirfas und Burghardt. 2015. S. 33-34.

Nachteile, die sie gegebenenfalls gegenüber attraktiveren Klassenkameraden bei Entwicklungsprognosen, bei Empfehlungen für weiterführende Schulen oder bei der Notenvergabe durch das Lehrpersonal haben, zumindest teilweise zu kompensieren.“⁷⁰ Auch im Rahmen der Berufsausbildung oder Hochschulbildung ist dies bemerkbar.

Dieses Muster repliziert sich auch im Rahmen des Erwerbssektors, da die physische Attraktivität die Einstellungs- und Karrierechancen, den Erfolg bei Gehaltsverhandlungen oder das Risiko eines Arbeitsplatzverlustes in derselben Weise beeinflusst.⁷¹

1973 wurde insgesamt 400 LehrerInnen ein detailliertes Zeugnis inklusive Fehlzeiten und Sozialverhalten, wobei alle Dossiers identisch waren, vorgelegt und es wurde gleichzeitig um ihre Prognose über die zukünftige Entwicklung des Kindes gebeten. Den Dossiers wurde mal ein hübscheres, mal ein weniger hübsches Gesicht beigelegt. Das Ergebnis zeigte, dass die Hübschen als intelligenter und umgänglicher eingestuft wurden. Somit wurde ihre Karriere als deutlich glorreicher vorhergesehen.⁷²

Renz schreibt, dass man bei LehrerInnen von so genannten „weichen“ Fächern, wie beispielsweise Musik oder Sachkunde, einen klaren Vorteil genießt, wenn man ein günstigeres Aussehen hat. Der Autor führt zudem aus, dass das Äußere bei den Mädchen in die Gesamtrechnung der LehrerInnen stärker einfließt als bei den Jungen.⁷³

Stereotyp-Statistiker aus Texas besagen, dass attraktive Kinder intelligenter sind als weniger attraktive:

Schöne Kinder sind intelligenter – und zwar recht deutlich. Die „Effektstärke“ betrug immerhin 60/40 – d.h., von hundert überdurchschnittlich attraktiven

⁷⁰ Rosar, Hagenah und Klein. 2010. S. 63.

⁷¹ vgl. ebd. S. 63.

⁷² vgl. Renz. 2006. S. 195.

⁷³ vgl. ebd. S. 196.

Kindern sind 60 auch überdurchschnittlich intelligent, aus der Gruppe der unterdurchschnittlich Attraktiven sind es dagegen nur 40.⁷⁴

Bei Erwachsenen trifft dies wahrscheinlich auch zu, allerdings nur in sehr eingeschränktem Maß.

4.1 Halo-Effekt

Eine der wichtigsten Antworten auf die Frage, warum die physische Attraktivität die Leistungsbeurteilung von Menschen beeinflusst, ist der Halo-Effekt (halo = Heiligenschein).

„Hierbei geht es um einen systematischen Fehler der Personenbeurteilung (Urteilsfehler), bei dem ein einzelnes Merkmal einer Person so dominant wirkt, dass andere Merkmale in der Beurteilung dieser Person sehr stark in den Hintergrund gedrängt bzw. gar nicht mehr berücksichtigt werden. Darüber hinaus wird ausgehend von dem gewählten Merkmal auf weitere Eigenschaften der Person geschlossen, ohne dass hierfür eine objektive Grundlage vorliegen muss. Ausgangspunkt für den Halo-Effekt sind vor allem markante Merkmale der zu beurteilenden Person (z.B. physische Attraktivität, Behinderung, außergewöhnliche Leistungen). Der Effekt der physischen Attraktivität ist besonders häufig belegt worden. Personen, die gut aussehen, werden demzufolge meist auch als intelligent, gesellig oder dominant beurteilt. Das Auftreten des Halo-Effektes wird gefördert, wenn das Urteil besonders schnell gefällt wird.“⁷⁵

Eines der augenscheinlichsten und zugänglichsten Merkmale einer Person, die in sozialen Interaktionen zum Tragen kommt, ist die physische Erscheinung. Dem Halo-Effekt zufolge, welcher besagt, dass das Schöne gut ist, sehen wir schöne Menschen gleichsam von einem „unsichtbaren Glorienschein“ umgeben, der unsere Wahrnehmung dahingehend verzerrt, diese Person in fast jeder Dimension günstiger zu beurteilen und ihre Fehler geflissentlich zu übersehen.⁷⁶

⁷⁴ Renz. 2006. S. 237.

⁷⁵ <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/halo-effekt/6232>

⁷⁶ vgl. Hergovich. 2001. S. 187.

Es ist bereits bewiesen, dass man auf gutaussehende Personen im Allgemeinen freundlicher reagiert, was sich auch auf deren Verhalten niederschlägt. Aufgrund der Attraktivität einer Person haben fremde Personen bestimmte Erwartungen an deren Verhalten. Diese Erwartungen steuern das eigene Verhalten der anderen Person gegenüber, was dazu führen kann, dass sich die eigenen Erwartungen erfüllen.⁷⁷ Für die vorliegende Abschlussarbeit kann dies bedeuten, dass Lehrpersonen physisch attraktive SchülerInnen dementsprechend behandeln und diese milder beurteilen.

4.2 Attraktivitätsstereotyp

Das Herzstück der Attraktivitätsforschung ist der Attraktivitätsstereotyp, welcher in der Regel durch die Kurzformel „Wer schön ist, ist auch gut“ charakterisiert wird.⁷⁸

Zunächst ist wichtig zu erläutern, was prinzipiell unter dem Begriff Stereotyp verstanden wird:

In der neueren Sozialpsychologie versteht man unter einem Stereotyp eine Menge von Meinungen über persönliche Attribute einer Gruppe von Personen. [...] Von einem Attraktivitätsstereotyp soll dann die Rede sein, wenn am Ausgangspunkt dieser Menge von Meinungen die Klassifikation von einer Person nach der Attraktivität ihres Aussehens steht. Dabei muss keineswegs angenommen werden, dass eine solche Klassifikation bewusst erfolgt. In der Regel kann man von einer impliziten Kategorisierung ausgehen, welche nur über ihre Effekte erschlossen werden kann.⁷⁹

Die Formel „*What is Beautiful is Good*“⁸⁰ besagt, dass das Gute mit dem Schönen und das Hässliche mit dem Schlechten gleichgesetzt wird. Aus diesem Grund werden Menschen von frühester Kindheit an durch Sozialisationen und

⁷⁷ vgl. Greitemeyer, Tobias. Brodbeck, Felix. Wer schön ist, „wird“ auch gut. 2000. Zeitschrift für Sozialpsychologie. Vol. 31. S. 71-86.

⁷⁸ vgl. Henss. 1992. S. 58.

⁷⁹ ebd. S. 58-59.

⁸⁰ vgl. Dion, Karen. Berscheid, Ellen. Walster, Elaine. What is Beautiful is Good. 1972. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 24 (3). S. 285.

Enkulturationen dazu gebracht, das Schöne und die Schönen in besonderer Weise zu respektieren und zu bevorzugen.⁸¹ Renz berichtet, dass die Entwicklungspsychologin der University of Texas, Judith Langlois, an ihrem „Langlois-Lab“ erforschte, wie Kinder Gesichter wahrnehmen und wie sie auf Schönheit reagieren. Das Ergebnis war verblüffend! „Die Kleinen blickten diejenigen Gesichter am längsten an, die auch von Erwachsenen als die attraktivsten angesehen worden waren!“⁸² Dass Kleinkinder, sogar Säuglinge, im Wesentlichen dieselben Attraktivitätsstandards besitzen wie Erwachsene, zeigten 1985 Samuels und Ewy.⁸³

Man zeigte Säuglingen im Alter von 3 bzw. 6 Monaten Paare von Gesichtern, von denen jeweils das eine im Rahmen eines Vorversuches von Erwachsenen als attraktiv und das andere als unattraktiv bewertet worden war. Die Auswertung der Blickzeiten ergab, dass bei allen Bildpaaren das attraktive Gesicht länger angeschaut wurde als das unattraktive.⁸⁴

Rosar, Klein und Hagenah weisen schließlich auch auf den Gebrauch unserer Alltagssprache hin, welche die Gleichsetzung von schön und gut befördert, da das eine mit dem anderen ständig verwechselt wird.

Zur Illustration genügen zwei simple Beispiele: das Lob „Das hast Du schön gemacht.“ und der Tadel „Das war hässlich von dir.“ Gut ist für uns ganz selbstverständlich dasselbe wie schön und hässlich ist für uns ebenso selbstverständlich dasselbe wie schlecht. Derartige Analogismen finden sich vielfach in der heutigen deutschen Alltagssprache und lassen sich auch für andere Sprachen und andere Epochen nachweisen.⁸⁵

⁸¹ vgl. Dunkake. 2012. S. 145.

⁸² Renz. 2006. S.38.

⁸³ vgl. Henss. 1998. S. 54.

⁸⁴ ebd. S. 54.

⁸⁵ vgl. Rosar, Klein und Hagenah. 2014. S. 186.

4.3 Inferenzmechanismen

Henss weist in seinem Werk auf die Inferenzmechanismen hin, welche - häufig ohne dem Urteiler bewusst zu sein - von äußeren Merkmalen der Stimulusperson zu bestimmten Eindrücken auf der Beobachterseite führen.⁸⁶

Die *temporale Extension* ist dabei einer dieser Mechanismen, bei der der Schluss von einer momentanen Gegebenheit auf eine überdauernde Disposition gemeint ist. Ein Beispiel hierfür ist das Lächeln einer Person. Man schätzt die Person generell als freundlich und unbekümmert ein. Bei der *Parataxis* werden aufgrund äußerer Ähnlichkeiten Eigenschaften attribuiert, die von einer gut bekannten Person her bekannt sind. Die *Kategorisierung* aufgrund physiognomischer Merkmale bleibt in der Regel nicht bei der bloßen Zuordnung zu einer Personenkategorie stehen, sondern sie ruft auch Assoziationen mit Eigenschaften hervor, die für die betreffende Kategorie charakteristisch sind. Bei der *funktionalen Interferenz* erfolgt ein Schluss von der Funktion eines physischen Merkmals auf eine damit assoziierte Charaktereigenschaft. Ein Beispiel hierfür ist, dass der Mund zum Sprechen gebraucht wird, was bedeuten würde, dass ein großer Mund auf Geschwätzigkeit hindeuten würde. Bei der *metaphorischen Generalisierung* wird eine abstrakte Analogie zwischen einem Aussehens- und einem Persönlichkeitsmerkmal hergestellt. Ein Beispiel hierfür ist, dass eine zarte weiche Haut auf einen weichlichen, verzärtelten Charakter verweist.⁸⁷

Ob tatsächlich eine Tendenz besteht, dass attraktiven Personen sozial erwünschte Persönlichkeitseigenschaften zugeschrieben werden, untersuchten Dion, Berscheid und Walster.⁸⁸ Hierbei wurde überprüft, ob attraktive Personen das Glück wirklich „magisch“ anziehen. Tatsächlich wurde eindeutig belegt, dass attraktiven Personen mehr sozial erwünschte Eigenschaften zugeschrieben werden. Man traut schönen Menschen einen höheren beruflichen Status und

⁸⁶ vgl. Henss. 1998. S. 73.

⁸⁷ vgl. ebd. S. 73.

⁸⁸ vgl. Dion et al. 1972. S. 285-290.

mehr Glück in der Ehe zu. Schönheit hat also Auswirkungen auf die verschiedensten Aspekte sozialer Interaktionen und Lebensbereiche eines jeden Menschen. Die Tatsache, dass wir Personen aufgrund der Attraktivität weitere Merkmale zuschreiben, die nicht unmittelbar mit dem Aussehen zusammenhängen, wird als Attraktivitätsstereotyp bezeichnet.⁸⁹

4.4 Attractiveness Competition Advantage

Dunkake skizziert die fünf einfachen Mechanismen, welche beschreiben, wie die physische Attraktivität eines Menschen in konkreten Handlungssituationen ihre Wirkung entfaltet und soziale Ungleichheit hervorbringt. Diese Mechanismen sind Attractiveness Consensus, Attractiveness Stereotype, der Attractiveness Attention Boost, der Attractiveness Treatment Advantage und der Attractiveness Glamour Effect.⁹⁰ Gemeinsam ergeben sie den sogenannten Attractiveness Competition Advantage, also jenen Vorteil, den attraktive Menschen gegenüber weniger attraktiven Zeitgenossen haben.⁹¹

Der Attractiveness Consensus ist der Ausgangspunkt, der darlegt, dass die Schönheit eines Menschen weniger im Auge der BetrachterInnen liegt, sondern viel mehr auf Merkmale der betrachteten Person zurückgeht. Somit ist die physische Attraktivität eine Eigenschaft der betrachteten Person, die relativ eindeutig bestimmt werden kann.⁹² Es entsteht also sowohl interpersonell als auch interkulturell und interethnisch eine große Übereinstimmung in den Urteilen verschiedener BetrachterInnen über die Attraktivität einer konkreten Person. Die marginalen Differenzen lassen sich hierbei entweder auf nachrangige Geschmacksunterschiede oder – im Falle kultur- und ethnübergreifender Beurteilung – auf mangelnde Vertrautheit zurückführen. Ulrich Renz schreibt in seinem Werk „Schönheit“, dass „die Beurteiler sich in ihrem Schönheitsurteil

⁸⁹ vgl. Henss. 1998. S. 50.

⁹⁰ vgl. Dunkake. 2012. S. 145-146.

⁹¹ vgl. Rosar, Ulrich. Klein, Markus. 2009. S. 621-645.

⁹² vgl. Köhler. 1984. S. 144 ff.

verblüffend einig sind“.⁹³ Dies sollen zahlreiche Studien bestätigt haben, darunter auch die des englischen Sozialwissenschaftlers A.H. Iliffe in einer großen Tageszeitung, welche beweist, dass - unabhängig vom Geschlecht der LeserInnen, quer durch alle Landesteile, Altersgruppen und sozialen Schichten - dieselben Frauen als attraktiv oder weniger attraktiv ausgewählt wurden. Er fügt auch hinzu, dass natürlich nicht alle BewerterInnen dieselben Menschen attraktiv finden oder am Ende sogar noch dieselben Noten vergeben. Renz formuliert zusammengefasst folgende Faustregel: „Ungefähr die Hälfte unseres Schönheitsurteils ist >objektiv<, überschneidet sich also mit dem Urteil der anderen. Der Rest hängt an unseren persönlichen Vorlieben oder an sonstigen Umständen.“⁹⁴

Der Attractiveness Stereotype beschreibt, dass schöne Menschen a priori sozial erwünschte Persönlichkeitsmerkmale zugeschrieben bekommen. Schöne Menschen gelten somit als freundlicher, zuverlässiger, ehrlicher, mitfühlender und sozial verträglicher als jene, welche weniger attraktiv sind. Außerdem werden sie als kreativer, intelligenter, kompetenter, fleißiger, leistungsstärker, zielstrebig und durchsetzungsfähiger angesehen.

Der Attractiveness Attention Boost besagt, dass attraktive Menschen die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, häufiger wahrgenommen und intensiver betrachtet werden. Außerdem wird das, was sie sagen, von BeobachterInnen besser gemerkt.

Dank des Attractiveness Treatment Advantage genießen schöne Menschen eine bevorzugte Behandlung durch andere. Sie begegnen mehr Respekt und Zuversicht, und erfahren auch mehr Unterstützung und Hilfe durch Verwandte, Freunde und sogar durch völlig fremde Personen.

Schöne Menschen profitieren darüber hinaus vom Attractiveness Glamour Effect. Das bedeutet, dass sich ihre Verfehlungen in der Wahrnehmung Dritter

⁹³ vgl. Renz. 2006. S. 35.

⁹⁴ vgl. ebd. S. 36.

relativieren. Dies kann einerseits heißen, dass das Defizit oder die Verfehlung als nicht bedeutend dargestellt werden oder dass die Ursachenattribution auf Umstände verlagert wird, die von der handelnden Person nicht zu verantworten sind.

Dunkake hat diese fünf Mechanismen für den schulischen Kontext und die Notenvergabe durch das Lehrpersonal adaptiert. Es ergibt sich somit folgende Kausalkette:

Durch den Attractiveness Consensus werden die Lehrer hinsichtlich der physischen Attraktivität ihrer Schüler zu sehr ähnlichen Urteilen gelangen. Übernimmt ein Lehrer eine neue Schulklasse als Klassen- oder Fachlehrer, wird er dank des Attractiveness Stereotype davon ausgehen, dass die schöneren Schüler die leistungsfähigeren und unproblematischeren Schüler sind. Attraktive Kinder und Jugendliche haben dadurch die besseren Startchancen. Im weiteren Fortgang werden sie zudem vom Attractiveness Attention Boost profitieren können. Lehrer werden ihre Wortmeldungen eher und häufiger registrieren, ihnen öfter das Wort erteilen und sich später an ihre Unterrichtsbeiträge besser erinnern können. Geht es um die Beurteilung der mündlichen Leistung, werden sie den Lehrern präsenter und in positiverer Erinnerung sein. Auf Grund des Attractiveness Treatment Advantage kann es zudem sein, dass Lehrer ihre Leistungen fachlich höher einschätzen und weniger rigide kontrollieren, dass sie ihnen mehr Unterstützung und Hilfe gewähren oder dass sie, falls die Beurteilung zwischen zwei Noten schwankt, die bessere Note gewähren. Hinzu kommt, dass eventuelle Fehlleistungen wie beispielsweise das verspätete Erscheinen zum Unterricht, nicht gemachte Hausarbeiten oder eine schlechte Klassenarbeit vermittelt durch den Attractiveness Glamour Effect bei ihnen weniger ins Gewicht fallen.⁹⁵

4.5 Negative Seiten von Schönheit

Wie bereits mehrmals erläutert wurde, zieht gutes Aussehen eine Fülle positiver Attribuierungen in praktisch jeder sozialen Situation nach sich und wird dadurch

⁹⁵ Dunkake. 2012. S. 146-147.

zum „multifunktionalen Vorteilsgewinn-generator“⁹⁶. Diesen eben genannten stehen jedoch auch negative Fremdeinschätzungen wie Hochmut, Kälte und Narzissmus gegenüber.

Vergleicht man in funktionaler Hinsicht das Schönheitsprinzip mit traditionellen Gesellschaften, in denen die Schönheit an den Ausdruck von Macht geknüpft ist, ist eine Überforderung sichtbar.⁹⁷

4.5.1 Beauty-Is-Beastly-Effekt

Mit dem Begriff des Beauty-Is-Beastly-Effekt, ein komplexer Interaktionsmechanismus zwischen der physischen Attraktivität, dem Geschlecht und der Logik des Handlungskontextes⁹⁸, wird in der Attraktivitätsforschung das Faktum umschrieben, „dass die Wirkungsrichtung der Attraktivität vom Geschlecht des Akteurs und von der geschlechtsspezifischen Konnotation des Handlungskontextes moderiert wird.“⁹⁹ Je attraktiver also beispielsweise eine Frau ist, desto stärker werden ihr feminine Eigenschaften zugeschrieben. Dies bedeutet, dass sich die physische Attraktivität von Frauen in männlich dominierten Handlungskontexten negativ auf die Bewertung ihrer Leistungen auswirken kann. In solchen Fällen müssen attraktive Frauen mehr leisten, damit sie dieselbe Anerkennung wie ihre weniger attraktiven Geschlechtsgenossen und ihre männlichen Kollegen erhalten. In Handlungskontexten wie dem Militär, dem Management oder der akademischen Forschung, deren Logik mit männlichen Eigenschaften assoziiert wird, wird die Schönheit zum Handicap, da diese sich nachteilig auf die Wahrnehmung ihrer Kompetenz und die Bewertung ihrer Leistung auswirkt.¹⁰⁰ Umgekehrt haben attraktive Männer dasselbe Problem, wenn sie sich in Handlungsfeldern bewegen, die mit dem weiblichen Rollenklischee verknüpft sind.

⁹⁶ vgl. Menninghaus, Winfried. 2003. S. 271.

⁹⁷ vgl. ebd. S. 271.

⁹⁸ vgl. Rosar, Hagenah und Klein. 2014. S. 190.

⁹⁹ Rosar, Hagenah und Klein. 2010. S. 63.

¹⁰⁰ vgl. Rosar, Hagenah und Klein. 2014. S. 190.

4.5.2 Beauty Penalty

Dieser Effekt von Wilson und Eckel (2006) wurde im Rahmen ihrer spieltheoretischen Laboruntersuchungen aufgedeckt und zeigt, dass „Personen, die in sie gesetzt und bei schönen Menschen häufig überhöhten Erwartungen enttäuschen, umso härter sanktioniert werden, je attraktiver sie sind.“¹⁰¹

Catherine Eckel, Wirtschaftsprofessorin an der Universität von Texas in Dallas, sagt, dass Menschen sehr hohe Erwartungen an attraktive Menschen haben und bei Enttäuschung dementsprechend stärker reagieren.¹⁰²

Daraus folgt, dass Lehrpersonen gute Leistungen von SchülerInnen erwarten können und bei Nichterfüllung dieser Erwartung sich die Enttäuschung an der Note bemerkbar machen kann.

4.5.3 Attractiveness Frog Pond Effect

Dieser Effekt verdankt seinen Namen dem Sprichwort „it is better to be a big frog in a small pond than a small frog in a big pond“ und sagt folgendes aus:

...meint zunächst einmal, dass die Wirkungsstärke, mit der die physische Attraktivität eines Individuums seinen sozialen Erfolg beeinflusst, vom allgemeinen Attraktivitätsniveau und der Attraktivitätsheterogenität der anderen Akteure beeinflusst wird, die in der konkreten Handlungssituation mit ihm kooperieren oder konkurrieren.¹⁰³

Dabei sticht die Attraktivität einer einzelnen Person weniger ins Auge und kann weniger ihre Wirkung entfalten, je höher das allgemeine Attraktivitätsniveau und je geringer die Spreizung der handelnden Personen hinsichtlich der individuellen Attraktivität ist.

¹⁰¹ Rosar, Ulrich. 2009. S. 626-627.

¹⁰² vgl. <https://www.businessmanagementdaily.com/1892/study-good-looking-people-suffer-a-beauty-penalty-at-work/>

¹⁰³ Rosar, Hagenah und Klein. 2014. S. 189.

5. Empirischer Teil - Beschreibung

Der theoretischen Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsergebnissen folgt in den nachfolgenden Kapiteln die Behandlung der Fragestellung anhand der im Rahmen dieser Abschlussarbeit gesammelten Daten. Der empirische Teil umfasst die Fragestellung, ob physisch attraktive SchülerInnen von ihren Lehrpersonen tatsächlich besser beurteilt werden. In den nun folgenden Kapiteln werden zunächst die genauen Arbeitsmethoden beschrieben, anschließend folgt die Analyse der Ergebnisse und abschließend wird eine kurze Zusammenfassung gegeben.

5.1 Hypothese

Die Hypothese dieser Arbeit ist, dass physisch attraktive SchülerInnen für ihre Leistung besser beurteilt werden, weil LehrerInnen von ihrer Schönheit beeinflusst werden.

5.2 Methodik und Vorgehensweise

Mit dem Ziel zu erfahren, ob physisch attraktive SchülerInnen besser bewertet werden, wurden StudentInnen in diversen Lehrveranstaltungen gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Der Fragebogen besteht aus drei Teilen.

5.3 Fragebogen - Erster Teil

5.3.1 Fragen zur Person

Die Personen werden zunächst gebeten, persönliche Fragen zu beantworten. Nachdem die Versuchsperson angekreuzt hat, ob sie männlich oder weiblich ist, wird sie gebeten, ihr Alter anzugeben. Anschließend wird nach dem Notendurchschnitt gefragt (Sehr gut, Gut, Befriedigend, Genügend, Nicht genügend).

5.3.2 Faktoren der Attraktivität

Zunächst sollen die StudentInnen von fünf Antwortmöglichkeiten - trifft zu, trifft eher zu, trifft teils zu, trifft wenig zu, trifft nicht zu - jene ankreuzen, welche ihrer

Meinung nach eine attraktive Person ausmacht. Folgende Faktoren - wovon einige der Vorlesung „Sozialpsychologische Grundlagen¹⁰⁴“ von Mag. Dr. Andreas Olbrich-Baumann entnommen wurden, stehen hierbei zur Auswahl: *Schlankheit, Jugendlichkeit, Gesichtsform, Sportlichkeit, Beruf, Körpergröße, Humor, Intelligenz, Gehalt, Haarmenge, Geschlechtsverkehr*. Es wurden bewusst einige Items - wie beispielsweise der Geschlechtsverkehr - hinzugefügt, die keine Rolle für die Attraktivität einer Person spielen.

5.3.3 Stereotype von Schönheit

Es werden auch Aussagen beantwortet, welche sich auf die Stereotype von Schönheit beziehen. Hierbei wurden absichtlich auch einige Antwortmöglichkeiten eingefügt, welche nicht dem Stereotyp von schönen Menschen entsprechen, z.B. dass attraktive Personen ein besseres mathematisches Wissen haben. Folgende Aussagen sollen wieder von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“ bewertet werden:

Attraktive Personen...

- *werden besser bewertet.*
- *sind erfolgreicher.*
- *sind sozial kompetent.*
- *sind intelligent.*
- *sind modebewusster.*
- *werden weniger streng behandelt.*
- *sind sympathischer.*
- *sind sportlicher.*
- *können besser kochen.*
- *haben mehr Humor.*
- *werden eher ernst genommen.*
- *haben ein besseres mathematisches Wissen.*

¹⁰⁴ vgl. <https://homepage.univie.ac.at/andreas.olbrich/sozialpsychologiegrundlagen.pdf>. S. 45.

— *können besser mit Problemen umgehen.*

5.4 Fragebogen - Zweiter Teil

5.4.1 Selbsteinschätzung

Im zweiten Teil geht es um die Selbsteinschätzung. Zunächst wird die Frage gestellt, wie schön man sich selbst findet. Folgende Möglichkeiten sind hierbei anzukreuzen: *Ich bin auffallend schön, gutaussehend, durchschnittlich aussehend entsprechend meinem Alter und Geschlecht, unterdurchschnittlich aussehend, hässlich.*

5.4.2 Sozialkompetenz

Die Versuchspersonen werden erneut gebeten, von fünf Antwortmöglichkeiten („trifft zu“ bis „trifft nicht zu“) jene anzukreuzen, welche für sie zum Thema Sozialkompetenz zutreffend ist. Hierbei sind folgende Aussagen gegeben:

- *Ich gehe gerne auf andere Menschen zu, um mit ihnen ein Gespräch zu führen.*
- *Ich helfe gerne Menschen.*
- *Ich respektiere die Meinung anderer, auch wenn ich anders denke.*
- *Ich versuche, Menschen stets fair zu behandeln.*
- *Bei Konflikten lasse ich mich auch gerne auf einen Kompromiss ein.*

5.5 Fragebogen - Dritter Teil

Da es sich bei den befragten StudentInnen ausschließlich um LehramtsstudentInnen handelt, wurden zwei Aufsätze erstellt, wovon einer grammatikalisch schlecht und einer gut ist. Beide beantworten die Frage zum Gehorsamkeits-Experiment von Stanley Milgram.

5.5.1 Erster Aufsatz

Im ersten Aufsatz wurden bewusst Rechtschreib- und Grammatikfehler eingebaut. Dieser sieht wie folgt aus:

Wie sah der Versuchsaufbau von Stanley Milgram zur Gehorsamkeit aus?

In Zeitung haben sie Versuchsmenschen eingeladen. Sie wollten testen wie bereit personen sind Autoritetsperson zu hören aber sie sagten das wird getestet die Zusammenhang von Strafe und Lernen. Die Versuchsperson war Lehrer und es gab auch einen Schauspieler er spielte Schüler. Und Lehrer soll machen Schüler diese elektrische Schlag wenn Schüler macht Fehler. Schüler musste Wortpaare lernen. Und der Versuchsleiter sagte anweisungen. Und bei jede Fehler wurde elektrische Schlag 15 Volt starker aber die wahren nicht echt nur Versuchsperson hat das nicht gewissen. Wenn Schüler hat gesagt falsche Antwort, Lehrer gabte ihn Schlag und Schüler schreite. Der Versuchsleiter sagte 4 sätze: 1. Machen sie weiter! 2. Das Experiment will das sie weitermachn. 3. Unbedinkt weitermachen! 4. Sie müssn weitermachen. 62 % machten Experiment bis ende bis 450 Volt weil Versuchsleiter sagte. Wenn Experiment zum Ende gekommen ist, haben sie Versuchsmenschen Alles gesagt.

5.5.2 Zweiter Aufsatz

Der zweite hingegen entspricht einem grammatikalisch guten Aufsatz und sieht wie folgt aus:

Wie sah der Versuchsaufbau von Stanley Milgram zur Gehorsamkeit aus?

Mittels Zeitungsannonce wurden Versuchspersonen für ein Lernexperiment gesucht. Hierbei handelte es sich um einen vermeintlichen Versuch, der den Zusammenhang von Lernen und Bestrafung testen sollte. Es nahmen zwei Versuchspersonen und ein Versuchsleiter teil. Bei den zwei Versuchspersonen handelte es sich um einen Lehrer und einen Schüler, welcher von einem Schauspieler gespielt wurde. Somit war jede Versuchsperson der Lehrer. Der Schüler sollte eine Liste von Assoziationspaaren (z.B.: blau – Schachtel; wild – Vogel) auswendig lernen und der Lehrer sollte diese überprüfen. Der Versuchsleiter bat den Lehrer den Schalter des sich steigenden Elektroschocks im Falle eines Fehlers zu tätigen. Der Schockgenerator bestand aus einer Schalttafel mit 30 Kippschaltern, welche mit einer Voltangabe

versehen waren, wobei die Skala von 15 bis 450 Volt reichte. Natürlich waren die Schläge nicht echt. Zu Beginn gab der Schüler nur leichtes Knurren von sich, bei hoher Voltanzahl waren laute Schreie zu hören, mit der Bitte das Experiment zu beenden. Wenn sich die Versuchspersonen an den Versuchsleiter wandten, baten sie diese, das Experiment fortzuführen. Mehr als 62% gingen bis zum Ende der Skala und gehorchten dem Versuchsleiter.

Die StudentInnen sollen diese Aufsätze verbessern und Noten vergeben. Um zu testen, ob schöne Menschen bessere Noten erhalten, wurde neben beiden Aufsätzen ein Foto eingefügt, welches variierte. Somit erhält eine Versuchsperson z.B. einen guten Aufsatz mit einem Foto einer attraktiven Person und einen schlechten Aufsatz mit einem Foto einer weniger attraktiven Person, während eine andere Versuchsperson einen guten Aufsatz mit dem Foto einer weniger attraktiven Person und einen schlechten Aufsatz mit dem Foto einer attraktiven Person verbessert.

Die Attraktivität der Personen wurde im Vorhinein von allen Versuchspersonen mündlich beurteilt. Es wurden jeweils zehn Fotos von sowohl männlichen als auch weiblichen Personen vorgelegt. Dabei sollten die Versuchspersonen den Fotos eine Note zwischen 1 und 5 geben. 1 ist die beste, 5 ist die schlechteste Note. Jene Fotos, welche den besten bzw. schlechtesten Notendurchschnitt hatten, wurden für die Fragebögen verwendet.

Wichtig ist es hierbei auch, stigmatisierte Namen zu benutzen. Die Namen „Peter“ und „Sophie“ stehen für die österreichischen Personen. „Ayse“ und „Mohammad“ sind hierbei typisch ausländische Namen. „Kevin“ und „Jaqueline“ sind Namen für sozial niedrige Schichten.

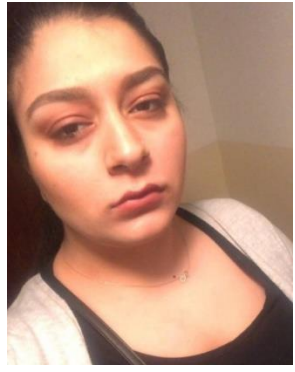
Somit wird getestet, ob der Name - und somit auch die ethnische oder soziale Herkunft - und die Attraktivität einer Person die Leistungsbeurteilung beeinflussen.

Folgende Fotos wurden ausgewählt:

5.5.3 Fotos der männlichen Personen

	attraktiv	unattraktiv
Peter		
Mohammad		
Kevin		

5.5.4 Fotos der weiblichen Personen

	attraktiv	unattraktiv
Sophie		
Ayse		
Jaqueline		

5.5.5 Einteilung der Fotos auf den Fragebögen

Fragebogennummer	schlechter Aufsatz	guter Aufsatz
1	Peter - attraktiv	Sophie - unattraktiv
2	Peter - attraktiv	Ayse - unattraktiv
3	Peter - attraktiv	Jaqueline - unattraktiv
4	Mohammad - attraktiv	Sophie - unattraktiv
5	Mohammad - attraktiv	Ayse - unattraktiv
6	Mohammad - attraktiv	Jaqueline - unattraktiv
7	Kevin - attraktiv	Sophie - unattraktiv
8	Kevin - attraktiv	Ayse - unattraktiv
9	Kevin - attraktiv	Jaqueline - unattraktiv
10	Peter - unattraktiv	Sophie - attraktiv
11	Peter - unattraktiv	Ayse - attraktiv
12	Peter - unattraktiv	Jaqueline - attraktiv
13	Mohammad - unattraktiv	Sophie - attraktiv
14	Mohammad - unattraktiv	Ayse - attraktiv
15	Mohammad - unattraktiv	Jaqueline - attraktiv
16	Kevin - unattraktiv	Sophie - attraktiv
17	Kevin - unattraktiv	Ayse - attraktiv
18	Kevin - unattraktiv	Jaqueline - attraktiv

	schlechter Aufsatz	guter Aufsatz
19	Sophie - attraktiv	Peter - unattraktiv
20	Sophie - attraktiv	Mohammad - unattraktiv
21	Sophie - attraktiv	Kevin - unattraktiv
22	Ayse - attraktiv	Peter - unattraktiv
23	Ayse - attraktiv	Mohammad - unattraktiv
24	Ayse - attraktiv	Kevin - unattraktiv
25	Jaqueline - attraktiv	Peter - unattraktiv
26	Jaqueline - attraktiv	Mohammad - unattraktiv
27	Jaqueline - attraktiv	Kevin - unattraktiv
28	Sophie - unattraktiv	Peter - attraktiv
29	Sophie - unattraktiv	Mohammad - attraktiv
30	Sophie - unattraktiv	Kevin - attraktiv
31	Ayse - unattraktiv	Peter - attraktiv
32	Ayse - unattraktiv	Mohammad - attraktiv
33	Ayse - unattraktiv	Kevin - attraktiv
34	Jaqueline - unattraktiv	Peter - attraktiv
35	Jaqueline - unattraktiv	Mohammad - attraktiv
36	Jaqueline - unattraktiv	Kevin - attraktiv

Die vorangegangene Auflistung zeigt die Einteilung der Fotos der „SchülerInnen“. Jeder Fragebogen enthält zwei Aufsätze, einen guten gut und einen schlechten (Beispiel im Anhang). Abwechselnd wurde dem schlechten bzw. dem guten Aufsatz ein Foto der attraktiven bzw. unattraktiven Person zugeordnet. Schrieb z.B. den schlechten Aufsatz jemand, der vorab als attraktiv eingestuft wurde, wurde es so eingeteilt, dass den guten Aufsatz eine Person schrieb, die als weniger attraktiv eingestuft wurde und umgekehrt. Somit bekamen die TeilnehmerInnen einen Fragebogen mit einer attraktiven und einer nicht attraktiven Person. Jede attraktive Person wurde dabei mit allen wenig attraktiven Personen des Gegengeschlechts gepaart, damit verschiedene Konstellationen entstehen.

6 Empirische Auswertung

6.1 Deskriptive Statistik

An der Studie nahmen insgesamt 80 Personen teil. Im Durchschnitt waren die TeilnehmerInnen 25,5 Jahre ($SD = 7,29$ Jahre) alt. Die jüngste Person war 19, die älteste 57 Jahre.

Die Versuchspersonen gaben einen Notendurchschnitt von 2,38 ($SD = ,75$) an. Die Noteneinschätzung lag zwischen 1 und 4.

Die Selbsteinschätzung der Attraktivität der Versuchspersonen lag bei 3,31 ($SD = ,77$). Die Selbsteinschätzung lag zwischen 1 und 5.

53 der TeilnehmerInnen waren weiblich (66,3%) und 27 waren männlich (33,8%).

Die weiblichen Teilnehmerinnen waren im Durchschnitt 25,4 Jahre alt und die männlichen waren 25,7 Jahre alt ($t(df=78) = -,18$; $p = ,86$) und beide Geschlechter unterschieden sich daher nicht signifikant.

Weibliche Teilnehmerinnen gaben im Durchschnitt die Note 2,43 an und die männlichen gaben 2,26 ($t(df=78) = ,98$; $p = ,33$) und beide Gruppen unterschieden sich daher nicht signifikant.

Die weiblichen Teilnehmerinnen schätzen ihre Attraktivität im Durchschnitt selbst mit 3,21 und die männlichen mit 3,52 ($t(df=78) = -1,72$; $p = ,09$) ein und beide unterschieden sich daher nicht signifikant.

6.2 Glaube an Faktoren, die die Attraktivität beeinflussen

Tabelle 1. Glaube an Faktoren, die die Attraktivität beeinflussen

Gruppenstatistiken

	Sex	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	t-Test
Schlankheit	weibl	53	3,25	1,108	
	männl	27	3,56	1,121	t(df=78)= -1,18; p=,24
Jugendlichkeit	weibl	53	2,70	,972	
	männl	27	3,00	1,144	t(df=78)=-1,24; p=,22
Gesichtsform	weibl	53	3,45	1,119	
	männl	27	4,19	,962	t(df=78)=-2,9 ; p=,00
Sportlichkeit	weibl	53	3,17	1,069	
	männl	27	3,67	1,144	t(df=78)=-1,92; p=,05
Beruf	weibl	53	2,58	1,184	
	männl	27	2,33	1,000	t(df=78)=,95 ; p=,35
Körpergröße	weibl	53	3,00	1,256	
	männl	27	2,78	1,219	t(df=78)=,76; p=,45
Humor	weibl	53	4,53	,749	
	männl	27	4,56	,641	t(df=78)=-,16 ; p=,87
Intelligenz	weibl	53	4,36	,811	
	männl	27	4,26	,903	t(df=78)=,5; p=,62
Gehalt	weibl	53	1,98	,951	
	männl	27	2,04	1,285	t(df=78)=-,22 ; p=,82
Haarmenge	weibl	53	2,75	1,175	
	männl	27	3,15	1,027	t(df=78)=-1,48 ; p=,14
Geschlechtsverkehr	weibl	53	2,43	1,185	
	männl	27	3,74	1,023	t(df=78)=-4,88 ; p=,00

Die Skala war 5-stufig von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft zu).

Tabelle 1 zeigt jene Faktoren an, wo geglaubt wird, dass diese die Attraktivität beeinflussen. Die Mehrheit der befragten Personen ist der Meinung, dass

Schlankheit (*Mittelwert: weiblich: 3,25 ; männlich: 3,56*), Gesichtsform (*Mittelwert: weiblich: 3,45 ; männlich: 4,19*), Sportlichkeit (*Mittelwert: weiblich: 3,17; männlich: 3,67*), Humor (*Mittelwert: weiblich: 4,53; männlich: 4,56*), Intelligenz (*Mittelwert: weiblich: 4,36; männlich: 4,26*) und Geschlechtsverkehr (*Mittelwert: weiblich: 2,43; männlich: 3,74*) - v.a. für die männlichen Versuchspersonen - eine wichtige Rolle bei der Attraktivität spielen. Vor allem die Intelligenz und der Humor eines Menschen ragen besonders heraus.

6.3 Einschätzung der Folgen von Attraktivität

Tabelle 2. Einschätzung der Folgen von Attraktivität.

Gruppenstatistiken

	Sex	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	t-Test
besser bewertet	weibl	53	3,45	1,234	$t(df=78)=,52 ; p=,6$
	männl	27	3,30	1,325	
erfolgreicher	weibl	53	3,72	,907	$t(df=78)=,4 ; p=,7$
	männl	27	3,63	,967	
sozial kompetent	weibl	53	3,21	1,183	$t(df=78)=1,95 ; p=,05$
	männl	27	2,67	1,144	
intelligent	weibl	53	2,47	1,049	$t(df=78)=,10 ; p=,91$
	männl	27	2,44	1,086	
modebewusster	weibl	53	3,23	1,137	$t(df=78)=-,52 ; p=,6$
	männl	27	3,37	1,245	
weniger streng	weibl	53	3,72	,863	$t(df=78)=,98 ; p=,33$
	männl	27	3,48	1,282	
sympathischer	weibl	53	3,00	1,193	$t(df=78)=,00 ; p=1,0$
	männl	27	3,00	1,271	
sportlicher	weibl	53	2,75	1,108	$t(df=78)=-2,04 ; p=,04$
	männl	27	3,26	,903	
besser kochen	weibl	53	1,62	,945	$t(df=78)=,14 ; p=,9$
	männl	27	1,59	,931	
mehr Humor	weibl	53	2,32	1,268	$t(df=78)=,82 ; p=,41$
	männl	27	2,07	1,269	
mehr ernst genommen	weibl	53	3,40	1,062	$t(df=78)=-,33 ; p=,74$
	männl	27	3,48	1,156	
besseres math. Wissen	weibl	53	1,77	,974	$t(df=78)=1,01 ; p=,31$
	männl	27	1,56	,751	
besser mit Probl. umgehen	weibl	53	2,23	1,219	$t(df=78)=,55 ; p=,58$
	männl	27	2,07	1,035	

Die Skala war 5-stufig von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft zu).

Tabelle 2 zeigt die Einschätzung der Folgen von Attraktivität. Die Mehrheit der Befragten ist der Meinung, dass physisch attraktive Personen eher besser bewertet werden (*Mittelwert: weiblich: 3,45; männlich: 3,30*), erfolgreicher sind (*Mittelwert: weiblich: 3,72; männlich: 3,63*) und eine höhere Sozialkompetenz (*Mittelwert: weiblich: 3,21; männlich: 2,67*) aufweisen. Außerdem vertreten die TeilnehmerInnen die Auffassung, dass attraktive Menschen modebewusster (*Mittelwert: weiblich: 3,23; männlich: 3,37*) und sportlicher (*Mittelwert: weiblich: 2,75; männlich: 3,26*) sind als weniger attraktive Personen. Ein Großteil aller Befragten hat ebenso angegeben, dass die Attraktivität dazu führt, dass man weniger streng behandelt wird (*Mittelwert: weiblich: 3,72; männlich: 3,48*) und eher ernst genommen wird (*Mittelwert: weiblich: 3,40; männlich: 3,48*).

6.4 Soziale Kompetenz der TeilnehmerInnen

Weibliche Teilnehmer haben einen Mittelwert von 4,2 ($SD = 0,63$) und männliche haben einen Mittelwert von 3,97 ($SD = 0,82$) ($t(df=78)=1,39$; $p=,16$) und unterscheiden sich daher nicht signifikant.

6.5 Einfluss der Namen auf die Bewertung

Tabelle 3. Einfluss der Namen auf die Bewertung.

		Korrelationen					
		Peter	Kevin	Mohammad	Sophie	Ayse	Jaqueline
Peter	Korrelation nach Pearson	1	-,054	,409	-,338	-,526*	-,009
	Signifikanz (2-seitig)		,807	,059	,063	,012	,963
	N	33	23	22	31	22	
Kevin	Korrelation nach Pearson	-,054	1	,076	-,333	-,324	,111
	Signifikanz (2-seitig)	,807		,736	,120	,142	,615
	N	23	23	22	23	22	23
Mohammad	Korrelation nach Pearson	,409	,076	1	-,152	-,444*	-,069
	Signifikanz (2-seitig)	,059	,736		,498	,038	,759
	N	22	22	22	22	22	22
Sophie	Korrelation nach Pearson	-,338	-,333	-,152	1	,470*	,138
	Signifikanz (2-seitig)	,063	,120	,498		,027	,483
	N	31	23	22	31	22	28
Ayse	Korrelation nach Pearson	-,526*	-,324	-,444*	,470*	1	,201
	Signifikanz (2-seitig)	,012	,142	,038	,027		,369
	N	22	22	22	22	22	22
Jaqueline	Korrelation nach Pearson	-,009	,111	-,069	,138	,201	1
	Signifikanz (2-seitig)	,963	,615	,759	,483	,369	
	N	28	23	22	28	22	28

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

In der Tabelle 3 werden die Zusammenhänge der Benotungen der einzelnen SchülerInnen in Bezug auf ihre Namen dargestellt.

Peter

Je höher der Wert von Peter ist, desto niedriger ist der Wert von Kevin ($r=-0.05$).

Je höher der Wert von Peter ist, desto höher ist der Wert von Mohammad ($r=0.41$).

Je höher der Wert von Peter ist, desto niedriger ist der Wert von Sophie ($r=-0,34$).

Je höher der Wert von Peter ist, desto niedriger ist der Wert von Ayse ($r=-0,53$).

Je höher der Wert von Peter ist, desto niedriger ist der Wert von Jaqueline ($r=-0,01$).

Mohammad

Je höher der Wert von Mohammad ist, desto höher ist der Wert von Peter ($r=0,41$).

Je höher der Wert von Mohammad ist, desto höher ist der Wert von Kevin ($r=0,08$).

Je höher der Wert von Mohammad ist, desto niedriger ist der Wert von Sophie ($r=-0,15$).

Je höher der Wert von Mohammad ist, desto niedriger ist der Wert von Ayse ($r=0,44$).

Je höher der Wert von Mohammad ist, desto niedriger ist der Wert von Jaqueline ($r=-0,07$).

Kevin

Je höher der Wert von Kevin ist, desto niedriger ist der Wert von Peter ($r=-0,05$).

Je höher der Wert von Kevin ist, desto höher ist der Wert von Mohammad. ($r=0,07$).

Je höher der Wert von Kevin ist, desto niedriger ist der Wert von Sophie ($r=-0,33$).

Je höher der Wert von Kevin ist, desto niedriger ist der Wert von Ayse ($r=-0,33$).

Je höher der Wert von Kevin ist, desto höher ist der Wert von Jaqueline ($r=0,11$).

Sophie

Je höher der Wert von Sophie ist, desto niedriger ist der Wert von Peter ($r=-0,34$).

Je höher der Wert von Sophie ist, desto niedriger ist der Wert von Kevin ($r=-0,33$).

Je höher der Wert von Sophie ist, desto niedriger ist der Wert von Mohammad ($r=-0,15$).

Je höher der Wert von Sophie ist, desto höher ist der Wert von Ayse ($r=0,47$).

Je höher der Wert von Sophie ist, desto höher ist der Wert von Jaqueline ($r=0,14$).

Ayse

Je höher der Wert von Ayse ist, desto niedriger ist der Wert von Peter ($r=-0,53$).

Je höher der Wert von Ayse ist, desto niedriger ist der Wert von Kevin ($r=-0,32$).

Je höher der Wert von Ayse ist, desto niedriger ist der Wert von Mohammad ($r=-0,44$).

Je höher der Wert von Ayse ist, desto höher ist der Wert von Sophie ($r=0,47$).

Je höher der Wert von Ayse ist, desto höher ist der Wert von Jaqueline ($r=0,20$).

Jaqueline

Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto niedriger ist der Wert von Peter ($r=-0,01$).

Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto höher ist der Wert von Kevin ($r=0,11$).

Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto niedriger ist der Wert von Mohammad ($r=-0,07$).

Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto höher ist der Wert von Sophie ($r=0,14$).

Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto höher ist der Wert von Ayse ($r=0,20$).

6.6 Notenvergabe

Tabelle 4. Notenvergabe

Statistiken

		Peter	Kevin	Mohammad	Sophie	Ayse	Jaqueline
N	Gültig	33	23	22	31	22	28
	Fehlend	0	10	11	2	11	5
Mittelwert		3,1212	3,0435	2,5000	3,0323	2,8636	2,9643
Median		3,0000	3,0000	2,0000	4,0000	3,0000	3,0000
Std.-Abweichung		1,74567	1,60902	1,53530	1,72209	1,78073	1,64389
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Die Skala war 5-stufig von 1 (Sehr gut) bis 5 (Nicht genügend).

Die beste Benotung bekam Mohammed, im Durchschnitt hatte er 2,5. Ihm folgt Ayse mit einer Benotung von rund 2,86. Den dritten Platz belegt Jaqueline mit 2,96, während Sophie mit 3,03 knapp schlechter ist als sie. Kevin liegt mit 3,04 auf dem vorletzten und somit fünften Platz. Die schlechteste Note bekam Peter mit einer Note von 3,12.

6.7 Korrelation der SchülerInnen – guter Aufsatz

Korrelationen

Tabelle 5. Korrelation der SchülerInnen (guter Aufsatz).

		Peter gut	Mohammad gut	Kevin gut	Sophie gut	Ayse gut	Jaqueline gut
Peter gut	Korrelation nach Pearson	1	-,089	,674*	-,043	-,289	-,038
	Signifikanz (2-seitig)		,807	,016	,894	,389	,902
	N	16	10	12	12	11	13
Mohammad gut	Korrelation nach Pearson	-,089	1	-,185	,102	,102	,431
	Signifikanz (2-seitig)	,807		,610	,779	,779	,214
	N	10	10	10	10	10	10
Kevin gut	Korrelation nach Pearson	,674*	-,185	1	-,346	-,327	,169
	Signifikanz (2-seitig)	,016	,610		,270	,327	,599
	N	12	10	12	12	11	12
Sophie gut	Korrelation nach Pearson	-,043	,102	-,346	1	-,222	,000
	Signifikanz (2-seitig)	,894	,779	,270		,511	1,000
	N	12	10	12	12	11	12
Ayse gut	Korrelation nach Pearson	-,289	,102	-,327	-,222	1	-,027
	Signifikanz (2-seitig)	,389	,779	,327	,511		,936
	N	11	10	11	11	11	11
Jaqueline gut	Korrelation nach Pearson	-,038	,431	,169	,000	-,027	1
	Signifikanz (2-seitig)	,902	,214	,599	1,000	,936	
	N	13	10	12	12	11	13

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

In der Tabelle 5 werden die Zusammenhänge der Benotungen der guten Aufsätze der einzelnen SchülerInnen in Bezug auf ihre Namen dargestellt.

Peter

Je höher der Wert von Peter ist, desto niedriger ist der Wert von Mohammad ($r=-0,09$).

Je höher der Wert von Peter ist, desto höher ist der Wert von Kevin ($r=0,67$).

Je höher der Wert von Peter ist, desto niedriger ist der Wert von Sophie ($r=-0,04$).

Je höher der Wert von Peter ist, desto niedriger ist der Wert von Ayse ($r=-0,29$).

Je höher der Wert von Peter ist, desto niedriger ist der Wert von Jaqueline ($r=-0,04$).

Mohammad

Je höher der Wert von Mohammad ist, desto niedriger ist der Wert von Peter ($r=-0,09$).

Je höher der Wert von Mohammad ist, desto niedriger ist der Wert von Kevin ($r=-0,19$).

Je höher der Wert von Mohammad ist, desto höher ist der Wert von Sophie ($r=0,10$).

Je höher der Wert von Mohammad ist, desto höher ist der Wert von Ayse ($r=0,10$).

Je höher der Wert von Mohammad ist, desto höher ist der Wert von Jaqueline ($r=0,43$).

Kevin

Je höher der Wert von Kevin ist, desto höher ist der Wert von Peter ($r=0,67$).

Je höher der Wert von Kevin ist, desto niedriger ist der Wert von Mohammad ($r=-0,19$).

Je höher der Wert von Kevin ist, desto niedriger ist der Wert von Sophie ($r=-0,35$).

Je höher der Wert von Kevin ist, desto niedriger ist der Wert von Ayse ($r=-0,33$).

Je höher der Wert von Kevin ist, desto höher ist der Wert von Jaqueline ($r=0,17$).

Sophie

Je höher der Wert von Sophie ist, desto niedriger ist der Wert von Peter ($r=-0,04$).

Je höher der Wert von Sophie ist, desto höher ist der Wert von Mohammad ($r=0,10$).

Je höher der Wert von Sophie ist, desto niedriger ist der Wert von Kevin ($r=-0,35$).

Je höher der Wert von Sophie ist, desto niedriger ist der Wert von Ayse ($r=-0,22$).

Je höher der Wert von Sophie ist, desto höher ist der Wert von Jaqueline ($r=0,00$).

Ayse

Je höher der Wert von Ayse ist, desto niedriger ist der Wert von Peter ($r=-0,29$).

Je höher der Wert von Ayse ist, desto höher ist der Wert von Mohammad ($r=0,10$).

Je höher der Wert von Ayse ist, desto niedriger ist der Wert von Kevin ($r=-0,33$).

Je höher der Wert von Ayse ist, desto niedriger ist der Wert von Sophie ($r=-0,22$).

Je höher der Wert von Ayse ist, desto niedriger ist der Wert von Jaqueline ($r=-0,03$).

Jaqueline

Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto niedriger ist der Wert von Peter ($r=-0,04$).

Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto höher ist der Wert von Mohammad ($r=0,43$).

Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto höher ist der Wert von Kevin ($r=0,17$).

Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto höher ist der Wert von Sophie ($r=0,00$).

Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto niedriger ist der Wert von Ayse
($r=-0,03$)

6.8 Korrelation der SchülerInnen – schlechter Aufsatz

Korrelationen

Tabelle 6. Korrelation der SchülerInnen (schlechter Aufsatz).

		Peter schlecht	Mohammad schlecht	Kevin schlecht	Sophie schlecht	Ayse schlecht	Jaqueline schlecht
Peter schlecht	Korrelation nach Pearson	1	. ^a	,196	-,039	. ^a	,312
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,541	,882	,000	,300
	N	19	9	12	17	11	13
Mohammad schlecht	Korrelation nach Pearson	. ^a	1	,359	-,406	,142	-,369
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,342	,278	,716	,328
	N	9	9	9	9	9	9
Kevin schlecht	Korrelation nach Pearson	,196	,359	1	-,295	,076	-,130
	Signifikanz (2-seitig)	,541	,342		,353	,824	,687
	N	12	9	12	12	11	12
Sophie schlecht	Korrelation nach Pearson	-,039	-,406	-,295	1	,055	-,210
	Signifikanz (2-seitig)	,882	,278	,353		,873	,491
	N	17	9	12	19	11	13
Ayse schlecht	Korrelation nach Pearson	. ^a	,142	,076	,055	1	,267
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,716	,824	,873		,428
	N	11	9	11	11	11	11
Jaqueline schlecht	Korrelation nach Pearson	,312	-,369	-,130	-,210	,267	1
	Signifikanz (2-seitig)	,300	,328	,687	,491	,428	
	N	13	9	12	13	11	13

a. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

In der Tabelle 6 werden die Zusammenhänge der Benotungen der schlechten Aufsätze der einzelnen SchülerInnen in Bezug auf ihre Namen dargestellt.

Peter

Je höher der Wert von Peter ist, desto höher ist der Wert von Kevin ($r=0,20$).

Je höher der Wert von Peter ist, desto niedriger ist der Wert von Sophie ($r=-0,04$).

Je höher der Wert von Peter ist, desto höher ist der Wert von Jaqueline ($r=0,31$).

Mohammad

Je höher der Wert von Mohammad ist, desto höher ist der Wert von Kevin ($r=0,36$).

Je höher der Wert von Mohammad ist, desto niedriger ist der Wert von Sophie ($r=-0,41$).

Je höher der Wert von Mohammad ist, desto höher ist der Wert von Ayse ($r=0,14$).

Je höher der Wert von Mohammad ist, desto niedriger ist der Wert von Jaqueline ($r=-0,37$).

Kevin

Je höher der Wert von Kevin ist, desto höher ist der Wert von Peter ($r=0,20$).

Je höher der Wert von Kevin ist, desto höher ist der Wert von Mohammad ($r=0,36$).

Je höher der Wert von Kevin ist, desto niedriger ist der Wert von Sophie ($r=-0,30$).

Je höher der Wert von Kevin ist, desto höher ist der Wert von Ayse ($r=0,08$).

Je höher der Wert von Kevin ist, desto niedriger ist der Wert von Jaqueline ($r=-0,13$).

Sophie

Je höher der Wert von Sophie ist, desto niedriger ist der Wert von Peter ($r=-0,04$).

Je höher der Wert von Sophie ist, desto niedriger ist der Wert von Mohammad ($r=-0,41$).

Je höher der Wert von Sophie ist, desto niedriger ist der Wert von Kevin ($r=-0,30$).

Je höher der Wert von Sophie ist, desto höher ist der Wert von Ayse ($r=0,06$).

Je höher der Wert von Sophie ist, desto niedriger ist der Wert von Jaqueline ($r=-0,21$).

Ayse

Je höher der Wert von Ayse ist, desto höher ist der Wert von Mohammad ($r=0,14$).

Je höher der Wert von Ayse ist, desto höher ist der Wert von Kevin ($r=0,08$).

Je höher der Wert von Ayse ist, desto höher ist der Wert von Sophie ($r=0,06$).

Je höher der Wert von Ayse ist, desto höher ist der Wert von Jaqueline ($r=0,27$).

Jaqueline

Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto höher ist der Wert von Peter ($r=0,31$).

Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto niedriger ist der Wert von Mohammad ($r=-0,37$).

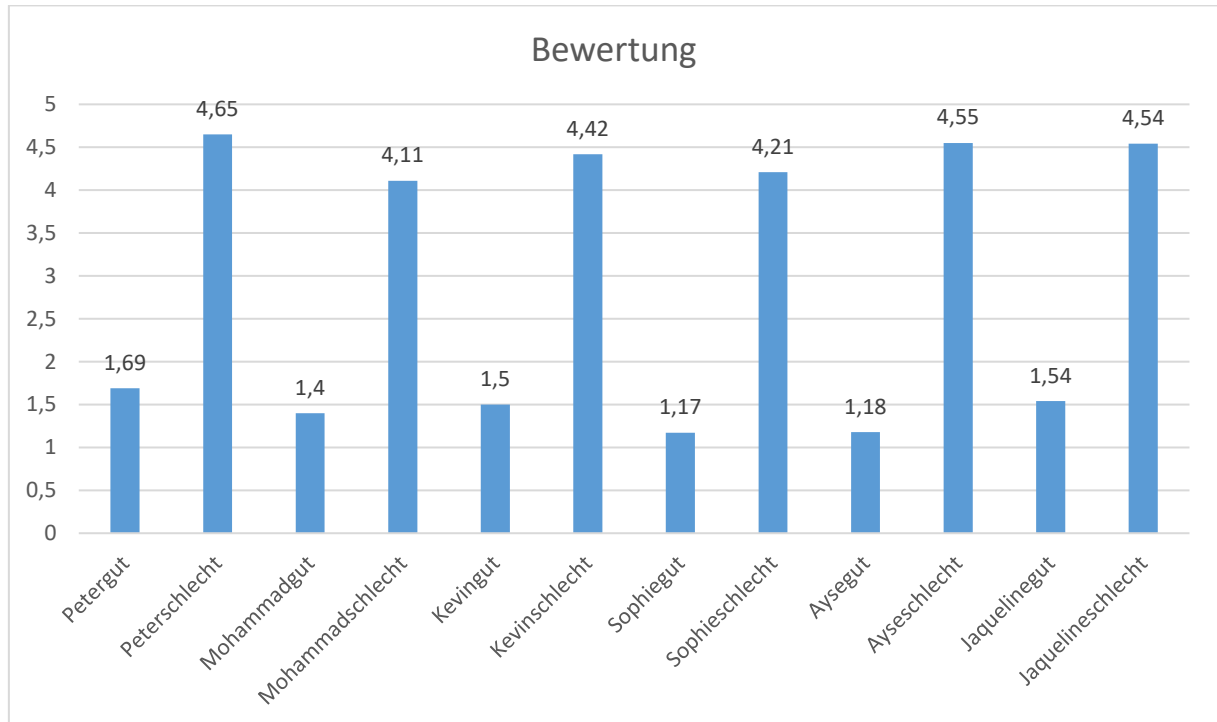
Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto niedriger ist der Wert von Kevin ($r=-0,13$).

Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto niedriger ist der Wert von Sophie ($r=-0,21$).

Je höher der Wert von Jaqueline ist, desto höher ist der Wert von Ayse ($r=0,27$).

6.9 Bewertung der guten und schlechten Aufsätze

Graphik 1. Bewertung der guten und schlechten Aufsätze.



Die Skala war 5-stufig von 1 (Sehr gut) bis 5 (Nicht genügend).

Wie man aus der Graphik herauslesen kann, wurde die Person mit dem Namen Sophie, die den guten Aufsatz schrieb, mit einer durchschnittlichen Note von 1,17 am besten bewertet. Auch Ayse, welche einen ausländischen Namen hat, erzielte eine gute Note (1,18) und liegt somit auf dem 2. Platz. Jaqueline hingegen, welche einen stigmatisierten Namen hat, liegt bei einem Durchschnitt von 1,54 und wurde – unter allen weiblichen Personen mit dem guten Aufsatz - am schlechtesten bewertet.

Bei den männlichen Personen, welche einen guten Aufsatz schrieben, wurde Mohammad am besten bewertet (Note: 1,4). Ihm folgt Kevin mit einer durchschnittlichen Bewertung von 1,5. Peter wurde unter den guten Aufsätzen mit einer Note von 1,69 am schlechtesten bewertet.

Unter den schlechten Aufsätzen wurde Mohammed mit einer Note von 4,11 am besten bewertet. Ihm folgt Sophie mit einer Note von 4,21.

Peter mit dem schlechten Aufsatz wurde am schlechtesten bewertet (Note: 4,65).

Auch Ayse (Note: 4,55) und Jaqueline (Note: 4,54) erhielten eine schlechte Note.

6.10 Unterschiede

Gibt es einen Unterschied in der Bewertung der schlechten und guten Arbeiten?

Die schlechten Arbeiten wurden im Durchschnitt mit 4,41 ($SD=,21$) und die guten Arbeiten mit 1,41 ($SD=,21$) bewertet. Es gab einen signifikanten Unterschied ($t(df=10)=24,83$, $p=,00$).

Gibt es einen Unterschied in der Bewertung der Arbeiten von weiblichen und männlichen SchülerInnen?

Die Schülerinnen wurden im Durchschnitt mit 2,86 ($SD=1,73$) bewertet, die Schüler mit 2,96 ($SD=1,58$). Es gab folglich keinen Geschlechtsunterschied ($t(df=10)=-,10$; $p=,92$).

Gibt es einen generellen Unterschied zwischen stigmatisierten Namen (Mohammad, Kevin, Ayse, Jaqueline) und nicht stigmatisierten Namen (Peter, Sophie)?

Die stigmatisierten Namen wurden im Durchschnitt mit 2,93 ($SD=1,75$) und die nicht stigmatisierten mit 2,9 ($SD=1,61$) bewertet. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es keinen generellen Unterschied gibt ($t(df=10)=,02$; $p=,98$).

Gibt es einen generellen Unterschied zwischen migrantischen (Mohammad, Ayse) und autochthonen Namen (Peter, Kevin, Sophie, Jaqueline)?

SchülerInnen mit einem inländischen Namen haben 2,97 ($SD=1,6$) und die ausländischen erzielten 2,81 ($SD=1,77$). Daraus lässt sich ableiten, dass es keinen generellen Unterschied gibt ($t(df=10)=1,5$; $p=,88$).

Tabelle 7. Unterschied in der Bewertung von guten und schlechten Arbeiten bei stigmatisierten und nicht stigmatisierten Personen

Deskriptive Statistiken				
schlecht - gut	Stigma	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
schlecht	kein Stigma	4,4300	,31113	2
	Stigma	4,4050	,20535	4
	Gesamt	4,4133	,21172	6
gut	kein Stigma	1,4300	,36770	2
	Stigma	1,4050	,16114	4
	Gesamt	1,4133	,20685	6
Gesamt	kein Stigma	2,9300	1,75423	4
	Stigma	2,9050	1,61265	8
	Gesamt	2,9133	1,57936	12

Gibt es einen Unterschied in der Bewertung von guten und schlechten Arbeiten bei stigmatisierten und nicht stigmatisierten Personen?

Um dies zu berechnen, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse (*GUTE/SCHLECHTE ARBEIT* x *STIGMA*) mit der abhängigen Variable Benotung durchgeführt.

Tabelle 8. Unterschied in der Bewertung von guten und schlechten Arbeiten bei stigmatisierten und nicht stigmatisierten Personen

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Durchschnittl. Bewertung

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Korrigiertes Modell	27,002 ^a	3	9,001	164,996	,000	,984
Konstanter Term	90,793	1	90,793	1664,392	,000	,995
Schlecht-gut	24,000	1	24,000	439,963	,000	,982
Stigma	,002	1	,002	,031	,866	,004
Schlecht-gut * Stigma	,000	1	,000	,000	1,000	,000
Fehler	,436	8	,055			
Gesamt	129,288	12				
Korrigierte Gesamtvariation	27,438	11				

a. R-Quadrat = ,984 (korrigiertes R-Quadrat = ,978)

Wie Tabelle 8 zeigt, gibt es eine signifikante unterschiedliche Bewertung der guten und schlechten Arbeiten, jedoch keine signifikanten Unterschiede im Stigma und auch nicht in deren Interaktion.

Gibt es einen Unterschied in der Bewertung von guten und schlechten Arbeiten beim Geschlecht?

Um dies zu berechnen, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse (*GUTE/SCHLECHTE ARBEIT* x *GESCHLECHT*) mit der abhängigen Variable Benotung durchgeführt.

Tabelle 9. Unterschied in der Bewertung von guten und schlechten Arbeiten beim Geschlecht

Deskriptive Statistiken

Schlecht - gut	Geschlecht	Mittelwert	Std.- Abweichung	N
schlecht	weiblich	4,4333	,19348	3
	männlich	4,3933	,27099	3
	Gesamt	4,4133	,21172	6
gut	weiblich	1,2967	,21079	3
	männlich	1,5300	,14731	3
	Gesamt	1,4133	,20685	6
Gesamt	weiblich	2,8650	1,72753	6
	männlich	2,9617	1,58040	6
	Gesamt	2,9133	1,57936	12

Tabelle 10. Unterschied in der Bewertung von guten und schlechten Arbeiten beim Geschlecht

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Durchschnittl. Bewertung

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Korrigiertes Modell	27,084 ^a	3	9,028	204,023	,000	,987
Konstanter Term	101,850	1	101,850	2301,698	,000	,997
schlechtgut	27,000	1	27,000	610,169	,000	,987
Geschlecht	,028	1	,028	,634	,449	,073
schlechtgut * Geschlecht	,056	1	,056	1,266	,293	,137
Fehler	,354	8	,044			
Gesamt	129,288	12				
Korrigierte Gesamtvariation	27,438	11				

a. R-Quadrat = ,987 (korrigiertes R-Quadrat = ,982)

Wie Tabelle 10 zeigt, gibt es eine signifikante unterschiedliche Bewertung der guten und schlechten Arbeiten, jedoch keine signifikanten Unterschiede im Geschlecht und auch nicht in deren Interaktion.

Gibt es einen Unterschied in der Bewertung der schlechten und guten Arbeiten von Schülern mit autochthonen und migrantischen Namen?

Um dies zu berechnen, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse (*GUTE/SCHLECHTE ARBEIT* x *NAMEN*) mit der abhängigen Variable Benotung durchgeführt.

Tabelle 11. Unterschiede in der Bewertung der schlechten und guten Arbeiten von SchülerInnen mit migrantischen und autochthonen Namen.

Deskriptive Statistiken				
schlecht-gut	Ausland-Inland	Mittelwert	Std.- Abweichung	N
schlecht	autochthon	4,4550	,18841	4
	migrantische	4,3300	,31113	2
	Gesamt	4,4133	,21172	6
gut	autochthon	1,4750	,21917	4
	migrantisch	1,2900	,15556	2
	Gesamt	1,4133	,20685	6
Gesamt	autochthon	2,9650	1,60408	8
	migrantisch	2,8100	1,76660	4
	Gesamt	2,9133	1,57936	12

Tabelle 12. Unterschiede in der Bewertung der schlechten und guten Arbeiten von SchülerInnen mit migrantischen und autochthonen Namen

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Durchschnittl. Bewertung

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Korrigiertes Modell	27,066 ^a	3	9,022	194,234	,000	,986
Konstanter Term	88,935	1	88,935	1914,639	,000	,996
schlecht-gut	24,160	1	24,160	520,135	,000	,985
Ausland-Inland	,064	1	,064	1,379	,274	,147
schlecht gut * Ausland-Inland	,002	1	,002	,052	,826	,006
Fehler	,372	8	,046			
Gesamt	129,288	12				
Korrigierte Gesamtvariation	27,438	11				

a. R-Quadrat = ,986 (korrigiertes R-Quadrat = ,981)

Wie Tabelle 12 zeigt, gibt es eine signifikante unterschiedliche Bewertung der guten und schlechten Arbeiten, jedoch keine signifikanten Unterschiede in autochthonen und migrantischen Namen und auch nicht in deren Interaktion.

Korrelation von attraktiven und unattraktiven SchülerInnen

Tabelle 13. Korrelation von attraktiven und unattraktiven SchülerInnen

		Korrelationen											
		Peter schön	Peter hässl.	Moh. schön	Moh. hässl.	Kevin schön	Kevin hässl.	Sophie schön	Sophie hässl.	Ayse schön	Ayse hässl.	Jaqueline schön	Jaqueline hässl.
Peter schön	Korrelation	1	-,032	,338	-,115	,000	-,127	-,296	-,221	,235	-,567	-,323	-,108
	p (2-seitig)		,910	,310	,752	1,000	,651	,249	,447	,514	,055	,281	,725
Peter hässlich	Korrelation	-,032	1	,363	-,577	,143	,113	-,179	-,455	-,768**	,404	,292	-,321
	p (2-seitig)	,910		,272	,081	,694	,689	,523	,102	,009	,193	,333	,285
Mohammad schön	Korrelation	,338	,363	1	,063	-,379	,054	-,320	,078	-,298	-,031	-,463	-,774**
	p (2-seitig)	,310	,272		,862	,280	,876	,338	,820	,404	,928	,152	,005
Mohammad hässlich	Korrelation	-,115	-,577	,063	1	,279	-,202	-,533	,037	,241	-,120	-,312	-,177
	p (2-seitig)	,752	,081	,862		,435	,575	,112	,919	,503	,740	,380	,625
Kevin schön	Korrelation	,000	,143	-,379	,279	1	-,264	-,368	-,664*	,072	-,180	-,047	,317
	n (2-seitig)	1,000	,694	,280	,435		,462	,296	,036	,843	,619	,898	,373
Kevin hässlich	Korrelation	-,127	,113	,054	-,202	-,264	1	,077	-,075	-,272	-,076	,017	-,191
	n (2-seitig)	,651	,689	,876	,575	,462		,786	,798	,447	,814	,956	,533
Sophie schön	Korrelation	-,296	-,179	-,320	-,533	-,368	,077	1	,409	,030	,247	,138	,233
	n (2-seitig)	,249	,523	,338	,112	,296	,786		,147	,935	,439	,653	,443
Sophie hässlich	Korrelation	-,221	-,455	,078	,037	-,664*	-,075	,409	1	,040	,130	-,084	-,305
	n (2-seitig)	,447	,102	,820	,919	,036	,798	,147		,912	,686	,786	,311
Ayse schön	Korrelation	,235	-,768**	-,298	,241	,072	-,272	,030	,040	1	-,848**	-,197	,715*
	n (2-seitig)	,514	,009	,404	,503	,843	,447	,935	,912		,002	,585	,020

Ayse hässlich	Korrelation	-,567	,404	-,031	-,120	-,180	-,076	,247	,130	-,848**	1	,409	-,228
	n (2-seitig)	,055	,193	,928	,740	,619	,814	,439	,686	,002		,187	,475
Jaqueline schön	Korrelation	-,323	,292	-,463	-,312	-,047	,017	,138	-,084	-,197	,409	1	,210
	n (2-seitig)	,281	,333	,152	,380	,898	,956	,653	,786	,585	,187		,490
Jaqueline hässlich	Korrelation	-,108	-,321	-,774**	-,177	,317	-,191	,233	-,305	,715*	-,228	,210	1
	n (2-seitig)	,725	,285	,005	,625	,373	,533	,443	,311	,020	,475	,490	

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 13 zeigt, dass die Korrelation der Bewertungen von Ayse schön und hässlich signifikant negativ ausgefallen ist ($r=-.85$; $p=.00$).

Alle anderen Korrelationen waren nicht signifikant. Somit konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bewertung von schönen und wenig attraktiven Menschen festgestellt werden.

7. Zusammenfassung

7.1 Theorie

Auf die Frage, warum manche SchülerInnen ohne irgendwelche Probleme ihre Schullaufbahn absolvieren, während einige ihrer MitschülerInnen aufgrund ihrer Schulleistungen im Schulsystem Schwierigkeiten haben, wurden bereits im theoretischen Teil einige Antworten gegeben. Im Rahmen der Bildungsforschung kann auf eine Reihe von Prädiktoren verwiesen werden, welche, je nach zeitlichem Kontext und wissenschaftlichem Diskurs, als relevante Einflussgrößen zu nennen sind. In dieser Arbeit wurden neben der Attraktivität das Geschlecht, die Kontexteffekte und der familiäre und ethnische Hintergrund behandelt.

Was das Geschlecht betrifft, besagt die Literatur, dass Lehrkräfte ihre Schülerinnen stärker selbstgesteuert und selbstdiszipliniert einschätzen, was bedeutet, dass sie den Mädchen eher zutrauen, Handlungsimpulse und Reaktionstendenzen mit der Intention der Erreichung eines übergeordneten Zieles zu unterdrücken. Bemerkenswert ist auch, dass Lehrpersonen den Mädchen eher eine Begabung im Fach Deutsch und Jungen im Fach Mathematik zuschreiben und diese aufgrund der geschlechtsstereotypischen Erwartungen im jeweiligen Fach positiver bewerten.

Außerdem unterschätzen LehrerInnen oft die Leistungen von SchülerInnen bildungsferner Schichten. Aus diesem Grund gilt der familiäre Hintergrund als ein wichtiger Faktor bei der Beeinflussung der Leistungsbewertung.

Bereits seit Jahren gilt auch der ethnische Hintergrund als Prädiktor, da SchülerInnen aus Familien mit Migrationshintergrund durch unklare und restriktive Praktiken bei der Leistungsbeurteilung und Zuweisung zu unterschiedlichen Bildungsangeboten benachteiligt werden.

Ebenso können Kontexteffekte die Leistungsbeurteilung von SchülerInnen beeinflussen, da sich die Bewertung an einem klasseninternen Bezugssystem orientiert. So können auch z.B. Merkmale der Schulklasse die Leistung eines Individuums beeinträchtigen.

Der Fokus dieser Arbeit liegt jedoch auf der Attraktivität und ihrer Auswirkung auf die Leistungsbeurteilung von SchülerInnen. Man kann zusammenfassen, dass die physische Attraktivität die Leistungsbeurteilung einer Person beeinflussen kann, da das Ansehen einer Person bestimmte Erwartungen erwecken kann.

Eine besondere große Rolle spielen die fünf Mechanismen - Attractiveness Consensus, der Attractiveness Attention Boost, das Attractiveness Stereotype, der Attractiveness Glamour Effect und der Attractiveness Treatment Advantage - über die die physische Attraktivität eines Menschen ihre Wirkung entfaltet. Diese sorgen dafür, dass schöne Menschen einen Attractiveness Competition Advantage haben.

Adaptiert man diese Mechanismen für den schulischen Kontext, kommt man zu folgendem Schluss: Dank des Attractiveness Consensus wird die physische Attraktivität eines Menschen in den verschiedensten Handlungskontexten überhaupt wirksam. Der Attractiveness Attention Boost ist dafür verantwortlich, dass man die Aufmerksamkeit seines Umfelds auf sich zieht. Dies kann bedeuten, dass LehrerInnen attraktive SchülerInnen eher wahrnehmen und dank des Attractiveness Stereotype ihnen gesellschaftlich anerkannte Persönlichkeitseigenschaften zuschreiben, d.h., dass sie diese als intelligenter, fleißiger, leistungsfähiger, zielstrebig und kreativer einschätzen. Der Attractiveness Glamour Effect ist dafür verantwortlich, dass die Ursachen des Fehlverhaltens externer, vom Handelnden nicht zu verantwortenden Umständen zugeschrieben werden. Somit ist es möglich, dass die Lehrkraft bei schönen SchülerInnen öfter ein Auge zudrückt. Somit genießen jene SchülerInnen den Attractiveness Treatment Advantage, also eine bevorzugte Behandlung seitens der Lehrpersonen.

7.2 Ergebnisse des Fragebogens

Nachdem anhand des Fragebogens überprüft wurde, inwieweit die Notenvergabe durch das Aussehen der SchülerInnen beeinflusst wird, führen die Ergebnisse der empirischen Analyse zu dem Schluss, dass sich der Großteil der Beurteilungen nicht vom Aussehen der beurteilten Person beeinflussen ließ. Es konnte somit kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bewertung von schönen und nicht attraktiven Menschen festgestellt werden.

Nur bei einer weiblichen Person, nämlich Ayse, ist die Korrelation der Bewertung von der attraktiven und wenig attraktiven Schülerin, signifikant negativ ausgefallen. Bei dieser Person handelt es sich um eine Schülerin mit einem migrantischen Namen.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass einige Versuchspersonen mündlich mitgeteilt haben, dass die Sympathie und das „Kennen“ der SchülerInnen auch eine wichtige Rolle bei der Leistungsbeurteilung spielen können. Sie meinten, dass man SchülerInnen „schöner“ finden kann, wenn man ihn bzw. sie sympathisch findet und bereits über einen längeren Zeitraum hinweg kennt. Dies zeigt wiederum, dass Faktoren, welche zunächst nicht in die Leistungsbeurteilung einfließen sollten, dies dennoch bewusst oder unbewusst tun.

Ob alle TeilnehmerInnen der Befragung die Fotos neben den Aufsätzen beachtet haben und ob dies die Bewertung beeinflusst hat, ist ebenso fraglich.

Somit zeigt sich, dass die Hypothese, dass physisch attraktive SchülerInnen für ihre Leistung von ihren Lehrkräften besser bewertet werden, nicht bestätigt ist.

Wie bereits in der Arbeit erläutert wurde, ist die Mehrheit der Befragten der Meinung, dass physisch attraktive Personen eher besser bewertet werden, erfolgreicher sind und eine höhere Sozialkompetenz aufweisen. Ein Großteil aller Befragten hat ebenso angegeben, dass die Attraktivität dazu führt, dass man weniger streng behandelt wird und eher ernst genommen wird.

Dies zeigt sich jedoch nicht bei der Bewertung der Aufsätze, denn es gibt keinen signifikanten Unterschied in der Beurteilung der Aufsätze von attraktiven und weniger attraktiven Personen.

Betrachtet man die Zusammenhänge der Benotungen der einzelnen SchülerInnen in Bezug auf ihre Namen, lässt sich schlussfolgern, dass es keinen generellen Unterschied zwischen stigmatisierten und nicht stigmatisierten Namen gibt. Auch zwischen migrantischen und autochthonen Namen besteht kein Unterschied.

Ebenso kein genereller Unterschied ist in der Arbeit von weiblichen und männlichen SchülerInnen sichtbar.

Ein signifikanter Unterschied ist jedoch in der Bewertung von guten und schlechten Arbeiten bemerkbar. Während die schlechten Arbeiten mit 4,41 bewertet wurden, wurden die guten mit 1,41 beurteilt. Es gibt aber weder einen signifikanten Unterschied in der Bewertung von guten und schlechten Arbeiten bei Personen mit stigmatisierten und nicht stigmatisierten Namen noch bei jenen mit migrantischen und autochthonen Namen. Obwohl es einen Unterschied in der Bewertung der guten und schlechten Arbeiten gibt, ist kein signifikanter Unterschied im Geschlecht und in deren Interaktion bemerkbar.

Obwohl die Theorie besagt, dass attraktive Menschen sehr viele Vorteile im Alltag genießen, wird dies bei der Befragung im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht bestätigt.

7.3 Fazit

Dass es attraktive Personen oft leichter im Leben haben war bereits vor und während der Erstellung dieser Diplomarbeit bekannt. Jedoch stieß man im Zuge der Literaturrecherche auf überraschende Befunde sowie Ergebnisse der Attraktivitätsforschung, wie z.B., dass Babys schöne Menschen oft länger anschauen.

Seit 1979 gibt es außerdem in Österreich das Gleichbehandlungsgesetz, welches drei Bereiche regelt:

Die Gleichbehandlung von Frauen und Männern in der Arbeitswelt; die Gleichbehandlung in der Arbeitswelt ohne Unterschied der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion oder Weltanschauung, des Alters oder der sexuellen Orientierung sowie die Gleichbehandlung ohne Unterschied des Geschlechts oder der ethnischen Zugehörigkeit in sonstigen Bereichen.¹⁰⁵

Dieses Gleichbehandlungsgesetz enthält außerdem mehrere Gleichbehandlungsgebote, welche festlegen, dass niemand diskriminiert werden darf.

Jedes dieser Gleichbehandlungsgebote gilt jeweils für einen oder mehrere festgelegte Lebensbereiche und bestimmte Gründe, nach denen kein benachteiligender Unterschied im Umgang mit Menschen in diesen Lebensbereichen gemacht werden darf. Für alle gilt, dass sowohl unmittelbare Diskriminierung als auch mittelbare Diskriminierung verboten ist.¹⁰⁶

Für den Schulalltag bedeutet dies, dass Lehrpersonen sich nicht von Einflussfaktoren, welche nicht bedeutend für die Leistungsbeurteilung sind, lenken lassen sollen und ihre Notenvergabe nachvollziehbar und transparent durchführen. Nach Möglichkeit wäre es auch vorteilhaft, dass sich Lehrkräfte untereinander austauschen und bei Unsicherheit die Meinung ihrer KollegInnen einholen.

Außerdem kann die vorliegende Diplomarbeit samt den gewonnenen Erkenntnissen zum Nachdenken und zur Schließung der Forschungslücke in diesem Themengebiet anregen.

¹⁰⁵ <https://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.gv.at/glossar#Gleichbehandlungsgebot>

¹⁰⁶ ebd.

8. Literaturverzeichnis

- Bassili, John N. *The Attractiveness Stereotype: Goodness or Glamour?* 1981. Basic and Applied Social Psychology. Vol. 2 (4).
- Becker, Dominik. Birkelbach, Klaus. *Intelligenz und Schulleistung als Kontextmerkmale: Big-Fish-Little-Pond oder Reflected-Glory-Effekt? Eine Mehrebenenanalyse von Lehrerurteilen*. S. 113–141 in: T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah & U. Rosar (Hrsg.). *Komparative empirische Sozialforschung*. 2010. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Bohrhardt, Ralf. *Familienstruktur und Bildungserfolg*. 2000. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Vol. 3 (2).
- Brown, Timothy. Cash, Thomas. Noles, Steven. *Perception of Physical Attractiveness among College Students: Selected Determinants and Methodological Matters*. 1999. Journal of Social Psychology. Vol. 126 (3).
- Cross, J.F. Cross, J. *Age, Sex, Race, and the Perception of Facial Beauty*. 1997. Developmental Psychology. Vol. 5.
- Dahrendorf, Ralf. *Bildung ist Bürgerrecht*. 1965. Nannen. Hamburg.
- Dermer, Marshall. Thiel, Darrel. Lanzetta, John. (Editor). *When Beauty May Fail*. 1975. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 31 (6).
- Dion, Karen. Berscheid, Ellen. Walster, Elaine. *What is Beautiful is Good*. 1972. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 24 (3).
- Dunkake, Imke; Kiechle, Thomas; Klein, Markus; Rosar, Ulrich. *Schöne Schüler, schöne Noten?*. 2012. Zeitschrift für Soziologie Vol. 41.

- Eco, Umberto. *Die Geschichte der Schönheit*. 2007. Dt. Taschenbuch-Verlag. München.
- Egger, Rudolf. Hackl, Bernd. *Sinnliche Bildung?: Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*. 2010. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Feingold, A. *Good-looking People Are not What We Think*. 1992. Psychological Bulletin. Vol. 111 (2).
- Fürstenau, Sara. Mechtild, Gomolla. (Hrsg.) *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Lehrbuch. 2012. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gadamer, Hans-Georg. *Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest*. 1989. Reclam. Stuttgart.
- Greitemeyer, Tobias. Brodbeck, Felix. *Wer schön ist, „wird“ auch gut*. 2000. Zeitschrift für Sozialpsychologie. Vol. 31.
- Gresch, Cornelia. *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. 2012. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hamermesh, Daniel. *Beauty Pays: Why Attractive People Are more Successful*. 2011. Princeton University Press. Princeton.
- Harms, Ingeborg. *Hardbody – Softbody: Die Schönheit trägt Waffen. Figurationen*. Vol. 1. 2000. Böhlau Verlag.
- Hassebrauck, Manfred. *Die Beurteilung der physischen Attraktivität: Konsens unter Urteilern?* 1983. Zeitschrift für Sozialpsychologie. Vol. 14.

- Hassebrauch, Manfred. *Physische Attraktivität*. 2006. Hogrefe Verlag.
- Hergovich, Andreas. *Psychologie der Schönheit: physische Attraktivität aus wissenschaftlicher Perspektive*. 2001. WUV-Univ.-Verlag. Wien.
- Henss, Ronald. „*Spieglein, Spieglein an der Wand ...*“. *Geschlecht, Alter und physische Attraktivität*. 1992. Psychologie Verlags Union. Weinheim.
- Henss, Ronald. *Gesicht und Persönlichkeitseindruck*. 1998. Hogrefe. Göttingen.
- Ingenkamp, Karlheinz. 1977. *Einige Ergebnisse einer Untersuchung zur Übergangsauslese*. In: Ingenkamp.
- Kamper, Dietmar. Wulf, Christoph. (Hsgeb). *Der Schein des Schönen*. 1989. Steidl. Göttingen.
- Kaiser, Johanna. Möller, Jens. Helm, Friederike. Kunter, Mareike. *Das Schülerinventar: Welche Schülermerkmale die Leistungsurteile von Lehrkräften beeinflussen*. 2015. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 18.
- Köhler, Bernd. *Physische Attraktivität und Persönlichkeitsmerkmale*. in: M. Amelang & H.-J. Ahrens (Hrsg.), *Brennpunkte der Persönlichkeitsforschung*. Band 1. 1984. Hogrefe. Göttingen.
- Krolak-Schwerdt, S., Böhmer, M., & Gräsel, C. *Verarbeitung von schülerbezogener Information als zielgeleiteter Prozess. Der Lehrer als flexibler Denker*. 2009. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Vol. 23 (3-4).
- Kuhl, P., & Hannover, B. *Differenzielle Benotungen von Mädchen und Jungen. Der Einfluss der von der Lehrkraft eingeschätzten Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen*. 2012. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Vol. 44 (3).

- Küpper, Joachim. *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*. 2003. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Liebau, Eckart. Zirfas, Jörg. *Schönheit: Traum – Kunst – Bildung*. 2007. Transcript Verlag. Bielefeld.
- Liessmann, Konrad Paul. *Schönheit*. 2009. Facultas Verlags- und Buchhandels AG. Wien.
- zur Lippe, Rudolf. *Sinnbewusstsein: Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik*. 2000. Schneider- Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.
- Menninghaus, Winfried. *Das Versprechen der Schönheit*. 2003. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Meyer-Drawe, Käte. *Leiblichkeit und Sozialität: phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. 2001. Fink. München.
- Miller, A.G. *Role of Physical Attractiveness in Impression Formation*. 1970. Psychonomic Science Vol. 19.
- Mollenhauer, Klaus. *Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung*. 1985. Juventa-Verlag. Weinheim.
- Renz, Ulrich. *Schönheit – Eine Wissenschaft für sich*. 2006. Berlin-Verlag. Berlin.
- Rosar, Ulrich. Hagenah, Jörg. Klein, Markus. *Physische Attraktivität und individuelles Leistungsverhalten. oder: warum und wann unattraktive Männer die besseren Fußballer sind*. Soziale Welt. Vol. 61 (1). S. 51-68. 2010. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute. Bonn.

- Rosar, Ulrich. Hagenah, Jörg. Klein, Markus. *Physische Attraktivität und soziale Ungleichheit. Einige grundsätzliche Anmerkungen zu einem in der soziologischen Forschung kaum beachteten Prädiktor sozialer Ungleichheit.* 2014. Analyse & Kritik. Vol. 36 (1). S. 177-207. Lucius & Lucius. Stuttgart.
- Rosar, Ulrich. Klein, Markus. *Mein (schöner) Prof.de. Die physische Attraktivität des akademischen Lehrpersonals und ihr Einfluss auf die Ergebnisse studentischer Lehrevaluationen.* 2009. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Vol. 61.
- Spinath, Birgit. *Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz.* 2015. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Vol. 19 (1-2).
- Stöckmann, E. *Anthropologische Ästhetik. Philosophie, Psychologie und ästhetische Theorie der Emotionen im Diskurs der Aufklärung.* 2009. Max Niemeyer. Tübingen.
- Tatarkiewicz, Wladyslaw. *Geschichte der sechs Begriffe. Kunst, Schönheit, Form, Kreativität, Mimesis, ästhetisches Erlebnis.* 2003. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Wulf, Christoph. *Einführung in die Anthropologie der Erziehung.* 2001. Beltz. Weinheim.
- Zabarowski, Katrin Ulrike. Meier, Michael. Breidenstein, Georg. *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule.* 2011. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden
- Zirfas, Jörg. *Die Antike: Der schöne Schein von Proportionalität und Harmonie.* In J. Zirfas, J. Bilstein, L. Klepacki, & E. Liebau (Hrsg.), *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Band 1: Antike und Mittelalter.* 2009. Schöningh. Paderborn.

- Zirfas, Jörg. Burghard, Daniel. *Ästhetische Anthropologie. Ein erziehungswissenschaftlicher Problemaufriss; Anthropology and aesthetics. A pedagogical approach*. 2015. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 18.

8.1 Onlinequellen

- Definition v. Halo-Effekt: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/halo-effekt/6232>.
Letzter Zugriff: 09.09.2019 um 23:40 Uhr
- Beauty Penalty: <https://www.businessmanagementdaily.com/1892/study-good-looking-people-suffer-a-beauty-penalty-at-work/>.
Letzter Zugriff: 23.09.2019 um 15:08 Uhr
- Schönheitsstereotype und Faktoren der Attraktivität:
<https://homepage.univie.ac.at/andreas.olbrich/sozialpsychologiegrundlagen.pdf>
Letzter Zugriff: 02.12.2019 um 20:13 Uhr
- Gleichbehandlungsgesetz:
<https://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.gv.at/glossar#Gleichbehandlungsgesetz>.
Letzter Zugriff: 14.12.2019 um 21:57

9. –

Anhang

Anhang 1.....Fragebogen Beispiel

Anhang 2.....Abstract

FRAGEBOGEN

Zur Person:

Geschlecht: männlich weiblich
☐ ☐

Alter:

Notendurchschnitt: sehr gut gut befriedigend genügend nicht genügend
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Kreuzen Sie bitte Zutreffendes an:

Die Attraktivität einer Person hängt ab von...

	trifft zu	trifft eher zu	trifft teils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
Schlankheit	☐	☐	☐	☐	☐
Jugendlichkeit	☐	☐	☐	☐	☐
Gesichtsform	☐	☐	☐	☐	☐
Sportlichkeit	☐	☐	☐	☐	☐
Beruf	☐	☐	☐	☐	☐
Körpergröße	☐	☐	☐	☐	☐
Humor	☐	☐	☐	☐	☐
Intelligenz	☐	☐	☐	☐	☐
Gehalt	☐	☐	☐	☐	☐
Haarmenge	☐	☐	☐	☐	☐
Geschlechtsverkehr	☐	☐	☐	☐	☐

Attraktive Personen...

	trifft zu	trifft eher zu	trifft teils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
werden besser bewertet (Schule/Uni/FH)	☐	☐	☐	☐	☐
sind erfolgreicher	☐	☐	☐	☐	☐
sind sozial kompetent	☐	☐	☐	☐	☐
sind intelligent	☐	☐	☐	☐	☐
sind modebewusster	☐	☐	☐	☐	☐
werden weniger streng behandelt	☐	☐	☐	☐	☐
sind sympathischer	☐	☐	☐	☐	☐
sind sportlicher	☐	☐	☐	☐	☐
können besser kochen	☐	☐	☐	☐	☐
haben mehr Humor	☐	☐	☐	☐	☐

werden eher ernst genommen	☐	☐	☐	☐	☐
haben ein besseres mathematisches Wissen	☐	☐	☐	☐	☐
können besser mit Problemen umgehen	☐	☐	☐	☐	☐

Ich bin...

auffallend schön	gutaussehend	durchschnittlich aussehend entsprechend meinem Alter und Geschlecht	unterdurchschnittlich aussehend	hässlich
☐	☐	☐	☐	☐

Sozialkompetenz:

	trifft zu	trifft eher zu	trifft teils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
Ich gehe gerne auf andere Menschen zu, um mit ihnen ein Gespräch zu führen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich helfe gerne Menschen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich respektiere die Meinung anderer, auch wenn ich anders denke.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versuche Menschen stets fair zu behandeln.	☐	☐	☐	☐	☐
Bei Konflikten lasse ich mich auch gerne auf einen Kompromiss ein.	☐	☐	☐	☐	☐

Bitte verbessern Sie folgende Aufsätze und geben Sie eine Note.

1 = Sehr gut

2 = Gut

3 = Befriedigend

4 = Genügend

5 = Nicht genügend



Name: Kevin

Wie sah der Versuchsaufbau von Stanley Milgram zur Gehorsamkeit aus?

In Zeitung haben sie Versuchsmenschen eingeladen. Sie wollten testen wie bereit personen sind Autoritetsperson zu hören aber sie sagten das wird getestet die Zusammenhang von Strafe und Lernen. Die Versuchperson war Lehrer und es gab auch einen Schauspieler er spielte Schüler. Und Lehrer soll machen Schüler diese elektrische Schlag wenn Schüler macht Fehler. Schüler musste Wortpaare lernen. Und der Versuchsleiter sagte anweisungen. Und bei jede Fehler wurde elektrische Schlag 15 Volt starker aber die wahren nicht echt nur Versuchperson hat das nicht gewissen. Wenn Schüler hat gesagt falsche Antwort, Lehrer gibte ihn Schlag und Schüler schreite. Der Versuchsleiter sagte 4 sätze: 1. Machen sie weiter! 2. Das Experiment will das sie weitermachn. 3. Unbedinkt weitermachen! 4. Sie müssn weitermachen. 62 % machten Experiment bis ende bis 450 Volt weil Versuchsleiter sagte. Wenn Experiment zum Ende gekommen ist, haben sie Versuchsmenschen Alles gesagt.

Note: _____



Name: Sophie

Wie sah der Versuchsaufbau von Stanley Milgram zur Gehorsamkeit aus?

Mittels Zeitungsannonce wurden Versuchspersonen für ein Lernexperiment gesucht. Hierbei handelte es sich um einen vermeintlichen Versuch, der den Zusammenhang von Lernen und Bestrafung testen sollte. Es nahmen zwei Versuchspersonen und ein Versuchsleiter teil. Bei den zwei Versuchspersonen handelte es sich um einen Lehrer und einen Schüler, welcher von einem Schauspieler gespielt wurde. Somit war jede Versuchsperson der Lehrer. Der Schüler sollte eine Liste von Assoziationspaaren (z.B.: blau – Schachel; wild – Vogel) auswendig lernen und der Lehrer sollte diese überprüfen. Der Versuchsleiter bat den Lehrer den Schalter des sich steigernden Elektroschocks im Falle eines Fehlers zu tätigen. Der Schockgenerator bestand aus einer Schalttafel mit 30 Kippschaltern, welche mit einer Voltangabe versehen waren, wobei die Skala von 15 bis 450 Volt reichte. Natürlich waren die Schläge nicht echt. Zu Beginn gab der Schüler nur leichtes Knurren von sich, bei hoher Voltanzahl waren laute Schreie zu hören, mit der Bitte das Experiment zu beenden. Wenn sich die Versuchspersonen an den Versuchsleiter wandten, baten sie diese, das Experiment fortzuführen. Mehr als 62% gingen bis zum Ende der Skala und gehorchten dem Versuchsleiter.

Note: _____

Abstract

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird untersucht, ob die Beurteilung schulischer Leistungen durch die physische Attraktivität der SchülerInnen beeinflusst wird. Zunächst wird versucht, einen theoretischen Überblick zu schaffen, indem hinterfragt wird, was denn Schönheit sei. Anschließend werden die wesentlichen Punkte, welche die Leistungsbeurteilung von SchülerInnen beeinflussen, angeführt. Dem folgt die Beantwortung der Frage, warum die Attraktivität die Leistungsbeurteilung beeinflusst. Mit dem Ziel zu erfahren, ob physisch attraktive SchülerInnen besser bewertet werden, wurden StudentInnen in diversen Lehrveranstaltungen gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Hierfür wurden zwei Aufsätze erstellt, wovon einer grammatikalisch schlecht und einer gut ist. Die Befragten wurden gebeten, den SchülerInnen eine Note zu geben. Um zu testen, ob schöne Menschen bessere Noten erhalten, wurde neben beiden Aufsätzen ein Foto einer attraktiven bzw. weniger attraktiven Person eingefügt, welches variierte. An der Studie nahmen insgesamt 80 Personen teil. Nachdem anhand des Fragebogens überprüft wurde, inwieweit die Notenvergabe durch das Aussehen der SchülerInnen beeinflusst wird, führen die Ergebnisse der empirischen Analyse zu dem Schluss, dass sich der Großteil der Beurteilungen nicht vom Aussehen der beurteilten Person beeinflussen ließ. Es konnte somit kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bewertung von schönen und nicht attraktiven Menschen festgestellt werden. Nur bei einer weiblichen Person, nämlich Ayse, ist die Korrelation der Bewertung von der attraktiven und wenig attraktiven Schülerin, signifikant negativ ausgefallen. Werden die Zusammenhänge der Benotungen der einzelnen SchülerInnen in Bezug auf ihre Namen betrachtet, lässt sich schlussfolgern, dass es keinen generellen Unterschied zwischen stigmatisieren und nicht stigmatisierten Namen gibt. Auch zwischen migrantischen und autochthonen Namen besteht kein Unterschied. Ein signifikanter Unterschied war nur in der Bewertung von guten und schlechten Arbeiten bemerkbar.

This diploma thesis examines whether the assessment of school performance is influenced by the physical attractiveness of the pupils. First, an attempt is made to create a theoretical overview by defining the term „beauty“. The main points that influence the performance evaluation of students are then listed. This is followed by the answer to the question of why attractiveness influences performance assessment. In order to find out whether physically attractive pupils are rated better, students in various lectures were asked to fill out a questionnaire. For this purpose, two essays were created, a grammatically good and a grammatically bad one. Respondents were asked to give the students a grade. In order to test whether physically attractive people receive better grades, a photo of a physically attractive or less attractive person was inserted next to both essays. A total of 80 people participated in the study. After the questionnaire was used to check if the grade was influenced by the appearance of the pupils, the results of the empirical analysis led to the conclusion that the majority of the assessments were not influenced by the appearance of the person being assessed. As a result, there was no significant connection between the evaluation of attractive and unattractive people. Only in the case of a female person, named Ayse, the correlation of the assessment of the attractive and less attractive student turned out to be significantly negative. If the relationships between the grades of the individual pupils in relation to their names are considered, it can be concluded that there is no general difference between stigmatized and non-stigmatized names. Neither is there a difference between migrant and autochthonous names. A significant difference was only noticeable in the evaluation of good and bad work.