

## Schöne Schüler, schöne Noten?

Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der physischen Attraktivität von Schülern auf die Notenvergabe durch das Lehrpersonal

### Good Looks, Good Grades?

An Empirical Analysis of the Influence of Students' Physical Attractiveness on Grading by Teachers

#### Imke Dunkake

Institut für Bildungsforschung in der School of Education, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, Germany  
dunkake@uni-wuppertal.de

#### Thomas Kiechle

Burgunderstraße 2, 50677 Köln, Germany  
kiechle@wiso.uni-koeln.de

#### Markus Klein

Institut für Politische Wissenschaft der Leibniz Universität Hannover, Schneiderberg 50, 30167 Hannover, Germany  
m.klein@ipw.uni-hannover.de

#### Ulrich Rosar

Heinrich Heine Universität Düsseldorf, Institut für Soziologie, Universitätsstr. 1, 40225 Düsseldorf, Germany  
ulrich.rosar@uni-duesseldorf.de

**Zusammenfassung:** Nicht zuletzt PISA hat gezeigt, dass die Beurteilung schulischer Leistungen durch das Lehrpersonal in nicht unerheblichem Umfang durch Kriterien beeinflusst wird, die nichts mit den Leistungen der Schüler zu tun haben. Ein solches sachfremdes Kriterium, das in der Diskussion bisher kaum Beachtung gefunden hat, ist die physische Attraktivität der Schüler. Am Beispiel dreier Klassen eines großstädtischen Gymnasiums haben wir überprüft, inwieweit die Schulnotenvergabe durch das Aussehen der Schüler beeinflusst wird und ob die Wirkung durch einen „Beauty Is Beastly“-Effekt moderiert wird. Die Ergebnisse der empirischen Analysen führen zu dem Schluss, dass die physische Attraktivität der Schüler signifikant und substanzial ihre Fachnoten beeinflusst. Belastbare Befunde für die Existenz eines „Beauty Is Beastly“-Effektes ließen sich hingegen nicht zeigen.

**Schlagworte:** Erziehung; Soziale Ungleichheit; Schulnoten; Physische Attraktivität; Geschlecht; Diskriminierung.

**Summary:** Many educational studies like PISA have shown that school performance is not purely determined by scholarly achievements. Apart from students' efforts, there are other criteria that influence school grades. One of these is the physical attractiveness of students, an aspect that has largely been ignored in national educational studies up to now. Based on a sample of three secondary high school classes in a large German city we tested the extent to which school grades are affected by the physical appearance of students and whether this effect is moderated by the so-called “beauty is beastly” effect. The results of our empirical analysis show that school grades are significantly influenced by physical attractiveness. We could, however, not find any support for the “beauty is beastly” effect.

**Keywords:** Education; Social Inequality; School Grades; Physical Attractiveness; Gender; Discrimination.

## 1. Einleitung: Leistungsunabhängige Einflüsse auf die Notenvergabe

Die Frage, warum manche Schüler ohne Probleme ihre Schullaufbahn absolvieren und andere aufgrund schlechter Schulleistungen im Schulsystem Schwierigkeiten haben, hat in den letzten Jahren verstärkt das Interesse der Öffentlichkeit geweckt. Maßgeblich verantwortlich dafür sind unter anderem die Ergebnisse einschlägiger Studien wie IGLU (Bos et al. 2003, 2006), TIMMS (Baumert et al. 1997, 2000) oder PISA (Baumert et al. 2002), die nicht nur eine signifikant positive Beziehung zwischen der sozialen Herkunft und der Schulleistung dokumentieren, sondern auch die Stärke dieses Zusammenhangs für die Bundesrepublik im internationalen Vergleich deutlich hervorgehoben haben. Wenn die Frage nach den Ursachen unterschiedlicher Schulleistungen im Raum steht, kann im Rahmen der Bildungsforschung auf eine Reihe von Prädiktoren verwiesen werden, die, je nach zeitlichem Kontext und wissenschaftlichem Diskurs, als relevante Einflussgrößen zu nennen sind. Hierzu zählen z. B. die soziale Herkunft der Schüler, die Ausstattung mit (familial) kulturellem oder sozialem Kapital oder auch Persönlichkeitseigenschaften, wie die Intelligenz oder das akademische Selbstkonzept. Jenseits dieser eher klassischen Merkmale gibt es aber Attribute, über deren Einfluss auf die Schulleistungen im deutschsprachigen Raume sehr wenig bekannt ist (Weinert et al. 1990). Zu diesen Merkmalen gehört auch die Attraktivität eines Schülers. Ziel dieses Beitrages ist es daher, diese Forschungslücke ein Stück weit zu schließen. Im weiteren Fortgang gliedert sich der Aufsatz in fünf Abschnitte: Zunächst werden wir kurz auf klassische Prädiktoren eingehen, die die Schulleistungen erklären und die Attraktivität als weitere Einflussgröße vorstellen (2.). Daraufaufgehend werden wir die Mechanismen skizzieren, über die die physische Attraktivität ihre Wirkung entfaltet und diese Mechanismen für den schulischen Kontext adaptieren (3.). Nach der Beschreibung der Datenbasis unserer Untersuchung (4.) folgt die Darstellung der empirischen Analysen (5.). Den Abschluss bilden eine Zusammenfassung der zentralen Befunde und einige weiterführende Schlussfolgerungen (6.).

## 2. Klassische Prädiktoren der Schulleistung

Eine Reihe von nationalen Studien hat sich in den vergangenen Jahren mit der Frage auseinandergesetzt, welche Merkmale die Schulleistungen beein-

flussen (Alt 2007; Baumert et al. 2002; Bos et al. 2003; Stecher 2001; Zinnecker & Silbereisen 1998). Obwohl viele dieser Studien eigene Akzente bei der Suche nach relevanten Prädiktoren setzen, lassen sich eine Reihe von Merkmalen identifizieren, die wiederholt berücksichtigt werden. Diese „klassischen“ Prädiktoren können in drei Gruppen unterteilt werden: Erstens in Struktur- oder Statusmerkmale, zweitens in Prozessmerkmale und drittens in Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Helmke & Weinert 1997). Strukturmerkmale sind soziodemografische Merkmale, wie z. B. die soziale Herkunft, das Geschlecht oder die Konstellation der Herkunftsfamilie. Prozessmerkmale hingegen bezeichnen interaktive Prozesse, wie z. B. die Unterstützung durch die Eltern bei Schulproblemen oder die emotionale Beziehung zwischen Schülern und Lehrern. Persönlichkeitsmerkmale umfassen individuelle Eigenschaften der Schüler, wie z. B. Intelligenz, akademisches Selbstkonzept.

### *Strukturmerkmale*

Zu den wichtigsten Strukturmerkmalen zählt die soziale Herkunft, die schon in der Bildungs- und Sozialisationsforschung der 1960er und 1970er Jahre im Zentrum der Aufmerksamkeit stand (Bernstein et al. 1973; Dahrendorf 1965; Fend 1969; Rolff 1996). Trotz der zum Teil dokumentierten Reduktion der schichtspezifischen Bildungsdisparitäten (Müller & Haun 1994; Schimpl-Neimanns 2000) gehört der Befund, dass die Bildungschancen stark von der sozioökonomischen Position der Herkunftsfamilie abhängen, zu den konsistenten Ergebnissen der deutschen Bildungsforschung (Baumert et al. 2002; Becker & Schuchart 2010; Mayer & Blossfeld 1990; Meulemann 1992).

Neben der sozialen Herkunft spielen vor allem der Migrationshintergrund, das Geschlecht und bedingt auch die Familienstruktur der Herkunftsfamilie eine Rolle. Insbesondere den oft mit dem Migrationshintergrund korrespondierenden sozialen Barrieren und Sprachdefiziten konnte vielfach eine hohe Erklärungskraft für Disparitäten in den Schulleistungen der Schüler zugeschrieben werden (Baumert et al. 2003; Hopf 2005; Kristen 2002; Nauck 1994; Nauck et al. 1998). In Bezug auf das Geschlecht der Schüler zeigt sich bei verschiedensten Leistungsindikatoren (Schulabschlüsse, Schulform, Schulnoten, Klassenwiederholungen etc.) ein besseres Abschneiden der Mädchen (Bellenberg 1999; Kampshoff 2007). Auch die Familienstruktur – hier primär der Status „Alleinerziehend“ – wurde als

Prädiktor schlechter Schulleistungen identifiziert. Ähnlich wie beim Migrationshintergrund steht weniger der Status an sich im Mittelpunkt der Erklärung, sondern vielmehr die an den Status gekoppelten Sozialisationsdefizite. Besonders angloamerikanische Studien (Bisnaire et al. 1990; Peterson & Zill 1986; Zill 1994) konnten sowohl direkte als auch indirekte Effekte der Abwesenheit eines Elternteils auf die Schulleistungen nachweisen. Die Befunde der wenigen deutschen Beiträge fallen dagegen uneinheitlich aus (Bohrhardt 2000; Dunkake 2010; Huss & Lehmkuhl 1997).

### *Prozessmerkmale*

Wesentlich zahlreicher als die sozialstrukturellen Merkmale sind die Prozessmerkmale, die in der jüngeren Forschung zunehmend die Funktion intervenierender Variablen zwischen sozialstrukturellen Merkmalen und Leistungsindikatoren haben (z. B. Baumert et al. 2002, 2003; Stecher 2001). Zu diesen Prozessmerkmalen zählen – vornehmlich familiäre – Kommunikations- und Interaktionsformen. Partiiell lassen sich auch Indikatoren der in den letzten Jahren zunehmend populären Konzepte Sozialkapital (z. B. Bourdieu 1983; Coleman 1988; Lin 2001) und des Kulturkapitals (Bourdieu 1983) dieser Kategorie zuordnen. Von den drei Dimensionen des Kulturkapitals – dem institutionalisierten, objektivierten und inkorporierten – ist besonders letztere Dimension als prozesshaft zu charakterisieren. Empirische Bestätigungen für den Einfluss eines hohen inkorporierten Kulturkapitals (z. B. Besuche kultureller Veranstaltungen, Kommunikation über bildungsrelevante Inhalte) auf leistungsrelevante Merkmale fanden z. B. Jungbauer-Gans (2004), Merckens & Wessel (2002) oder Zinnecker und Silbereisen (1998). Nicht direkt prozesshaft, aber in solche Merkmale transformierbar, ist auch das objektiviert Kulturkapital (z. B. Anzahl der Bücher oder Kunstwerke im Elternhaus), von dem ebenfalls mehrfach ein positiver Effekt auf die Schulleistungen nachgewiesen wurde (Jungbauer-Gans 2004; Merckens & Wessel 2002; Pietsch 2007). Noch komplexer als die Dimensionen des kulturellen Kapitals sind die des sozialen Kapitals. Unterschiedliche Formen der Interaktion des Kindes mit relevanten Sozialisationsagenten fallen unter diesen Begriff. So konnten zum Beispiel Zinnecker & Georg (1996) einen positiven Einfluss der Empathie der Eltern und deren gesteigerte Aufmerksamkeit für schulische Belange auf den Schulerfolg des Kindes nachweisen. Auch die positive Wirkung eines guten Familienklimas und eines aktiven verbalen Austauschs zwischen Eltern und Kind

wurden als Sozialisationskomponenten auf die Schulleistungen identifiziert (Baumert et al. 2002; Stecher 1996). Über die familialen Beziehungen hinaus konnten signifikante Einflüsse der Schüler-Lehrer-Beziehung (Fend 1998; Sacher 2005; Weißbrodt 2007), der Schüler-Schüler-Beziehung (Fend 1991) sowie verschiedener Klassenmerkmale (z. B. das Klassenklima) oder Schulmerkmale (z. B. Schulform, Kooperation der Schule mit anderen Einrichtungen) gefunden werden (Behr-Heintze & Lipski 2004; Fend 1989).

### *Persönlichkeitsmerkmale*

Als dritte Gruppe relevanter Erklärungsgrößen sind – neben Struktur- und Prozessmerkmalen – die Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen zu nennen. Mit Blick auf die Schulleistungen ist u. a. die Intelligenz ein wichtiger Parameter (Baumert et al. 2007, Becker & Birkelbach 2010). Darüber hinaus werden Korrelate mit dem akademischen- oder schulischen Selbstkonzept (Eder 1996; Pekrun 1985; Stecher 2001), dem Selbstwertgefühl (Trautwein 2003) oder der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1997; Satow & Schwarzer 2003; Zimmermann 1998) dokumentiert. Je ausgeprägter diese Persönlichkeitsdimensionen sind, desto besser die Schulleistungen und vice versa.

### *Forschungslücken*

Trotz der hier skizzierten vielfältigen Betrachtung möglicher Einflussgrößen auf die Schulleistungen, stellt sich die Frage, ob damit das ganze Spektrum relevanter Erklärungsfaktoren abgedeckt ist. Gerade wenn es um die Schulnoten als Indikator der Schulleistungen geht, ist zu hinterfragen, ob diese immer nach rein objektiven Kriterien vergeben werden oder ob nicht auch Faktoren eine Rolle spielen, die nichts mit den Leistungen des Schülers zu tun haben, sondern vielmehr Resultat von Attribuierungen sind. Der Gedanke, dass Schülern aufgrund von Äußerlichkeiten Eigenschaften zugeschrieben werden, die auch die Notenvergabe beeinflussen, ist nicht neu. Bereits in den 1960er und 1970er Jahren wurde diese Annahme unter dem Begriff „Labeling- oder Etikettierungsansatz“ auch in der Bildungsforschung diskutiert und untersucht. Brusten & Hurlmann (1973), Lösel (1975), Rolff (1997) und auch Bourdieu (1983) beschreiben, wie Stigmatisierungsprozesse in der Schule durch Lehrer und Mitschüler zu Bildungsbarrieren für Jugendliche werden. Vor allem Schüler, deren Herkunftsfamilien einen niedrigen sozioökonomischen Status haben und die Leistungsschwächen aufweisen, seien die-

sen Stigmatisierungsprozessen in der Schule ausgesetzt. So finden zum Beispiel Brusten & Hurrelmann (1973) sowie Tillmann et al. (2009), dass Kindern sozial deprivierter Familien verstärkt abweichendes Verhalten seitens der Lehrer zugetraut wird. In der amerikanischen Bildungsforschung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten ein weiteres Attributionsmerkmal hervorgetan, dem zahlreiche Studien einen Effekt auf die Leistungsbeurteilung nachsagen: die physische Attraktivität der Schüler. Vielfach konnte nachgewiesen werden, dass das pädagogische Personal in Kindergärten, Schulen oder Hochschulen durch die physische Attraktivität der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen beeinflusst wird. Dabei schätzen sie nicht nur deren intellektuelle Kapazitäten umso höher ein und geben nicht nur umso günstigere Entwicklungsprognosen, je attraktiver die Kinder, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen sind, auch die Notenvergabe kann durch das äußere Erscheinungsbild nachhaltig beeinflusst sein (Baugh & Parry 1991; Dion et al. 1972; Jackson et al. 1995; Lerner et al. 1990; Ross & Salvia 1975).

In Deutschland hingegen wurde der Einfluss der Attraktivität auf die Schulleistungen kaum erforscht. Zu den wenigen Ausnahmen zählen die Studien von Rost (1993), Vagt & Majert (1979) und Vagt et al. (1985). Sieht man einmal davon ab, dass diese Untersuchungen bis zu 30 Jahre zurückliegen, haben alle drei Studien Defizite bei der Messung der Attraktivität der Schüler oder bei der Berücksichtigung zentraler Kontrollvariablen. Sie können daher für den deutschen Kontext nur als allererste Annäherung an die Frage betrachtet werden, ob und wie die physische Attraktivität der Schüler die Notenvergabe durch das Lehrpersonal beeinflusst und wie stark dieser Effekt im Vergleich zu klassischen Erklärungsgrößen ist. Die physische Attraktivität lässt sich unter bestimmten Annahmen, die im folgenden Abschnitt unter den allgemeinen Wirkungsmechanismen diskutiert werden, als Strukturmerkmal definieren.

### 3. Theoretische Erwägungen: Die physische Attraktivität von Schülern und ihr Einfluss auf die Notenvergabe

Folgt man den Befunden der Attraktivitätsforschung, so scheint der Einfluss, den das Aussehen eines Menschen auf seine Lebenschancen ausübt, ubiquitär zu sein. Die physische Attraktivität wirkt dabei nicht nur evidenterweise auf Partnermärkten, sondern auch auf Arbeits- und Warenmärkten. Ihr

Einfluss lässt sich im Kontext politischer Wahlen ebenso nachweisen wie vor Gericht oder in banalen Alltagssituationen. Sie beeinflusst gleichermaßen den Verlauf beruflicher Karrieren wie das individuelle Ansehen in Freundes- oder Bekanntenkreisen; und schon für Säuglinge lässt sich belegen, dass sie in Abhängigkeit von ihrer Attraktivität eine unterschiedliche Behandlung durch ihr soziales Umfeld erfahren – die eigenen Mütter mit eingeschlossen (Buss 1994; Etoff 2000; Grammer 2002; Hamermesh 2011; Hatfield & Sprecher 1986; Langlois et al. 2000; Renz 2006).

Je nach Forschungstradition der beteiligten Autoren wird die Wirkung der physischen Attraktivität auf soziale Ungleichheit in den einschlägigen Studien mit evolutionsbiologischen, kognitionspsychologischen oder neurowissenschaftlichen Argumenten untermauert (z. B. Berry 2000; Buss 1994, 2004; Buss & Schmitt 1993; Cunningham et al. 2002; Gangestad & Thornhill 1997; Grammer et al. 2003; Little et al. 2002; Zebrowitz & Rhodes 2004). In verschiedenen Studien finden sich jedoch auch Bezüge zu kultursoziologischen Einsichten (z. B. Cunningham et al. 2002; Marwick 1988; Menninghaus 2007; Smith et al. 1999; Synnott 1989). Dabei wird zum einen immer wieder die Apotheose des Schönen betont, die sich – angefangen bei Kindermärchen über die Teen-Kultur und die Trivial-Kultur der Erwachsenen bis hin zur Hochkultur – auf alle Bereiche menschlicher Kulturarbeit erstreckt. Zum anderen wird auf die Omnipräsenz des Schönheitsimperativs im sozialen Alltag hingewiesen, die in der stets präsenten Werbung ihren Höhepunkt findet, sich aber genauso umfassend für andere Medienprodukte nachweisen lässt und ein selbstverständlicher Bestandteil der Alltagssprache ist. Getreu der Formel „What is Beautiful is Good“ (Dion et al. 1972: 285) wird dabei das Gute mit dem Schönen und das Hässliche mit dem Schlechten gleichgesetzt. Auf diese Weise werden Menschen von frühester Kindheit an durch Sozialisation und Enkulturation dazu gebracht, das Schöne und die Schönen in besonderer Weise zu respektieren und zu bevorzugen.

#### *Allgemeine Wirkungsmechanismen der physischen Attraktivität*

Wie die physische Attraktivität eines Menschen in konkreten Handlungssituationen ihre Wirkung entfaltet und soziale Ungleichheit hervorbringt, lässt sich durch fünf einfache Mechanismen beschreiben. Diese Mechanismen sind der *Attractiveness Consensus*, das *Attractiveness Stereotype*, der *Attractiveness Attention Boost*, der *Attractiveness Treat-*

*ment Advantage* und der *Attractiveness Glamour Effect*. Gemeinsam führen sie dazu, dass attraktive Menschen gegenüber weniger attraktiven Zeitgenossen grundsätzlich einen *Attractiveness Competition Advantage* haben (Rosar & Klein 2009; Rosar et al. 2008).

Der Ausgangspunkt für alle weiteren Mechanismen, über die die physische Attraktivität ihre Wirkung entfaltet, ist der *Attractiveness Consensus*. Er beschreibt den Umstand, dass die Schönheit eines Menschen weniger im Auge des Betrachters liegt, sondern vor allem auf Merkmale der betrachteten Person zurückgeht. Physische Attraktivität ist demnach eine Eigenschaft der betrachteten Person, die relativ eindeutig bestimmt werden kann (Köhler 1984: 140ff.). Sowohl interpersonell als auch interkulturell und interethnisch besteht daher eine große Übereinstimmung in den Urteilen verschiedener Betrachter über die Attraktivität einer konkreten Person. Differenzen in der Beurteilung sind in der Regel marginal und lassen sich entweder auf nachrangige Geschmacksunterschiede oder – im Falle kultur- und ethnienübergreifender Beurteilungen – auf mangelnde Vertrautheit zurückführen (Cross & Cross 1971; Henss 1992, 1998; Jones & Hill 1993; Kowner & Ogawa 1995; Rhodes et al. 2005). Wie das Geschlecht oder die Ethnie lässt sich die physische Attraktivität damit als ein askriptives Merkmal auffassen, das prinzipiell einer objektiven Messung zugänglich ist und somit in Anlehnung an die vorab beschriebenen Merkmalskategorien – Struktur-, Prozess- und Persönlichkeitsmerkmal – als Strukturmerkmal zu definieren ist. Ähnlich den klassischen Strukturmerkmalen kann auch der Attraktivität unterstellt werden, dass sie vermutlich Einfluss auf verschiedene Prozessmerkmale (Interaktionshäufigkeit mit Lehrern oder Mitschülern, Selbstbewusstsein, Leistungsmotivation etc.) nimmt und somit auch indirekt auf die Schulleistungen wirkt.

Aufbauend auf den *Attractiveness Consensus* kann die physische Attraktivität eines Menschen eine Reihe klar beschreibbarer und sozial hoch relevanter Wirkungen entfalten. An erster Stelle steht dabei das *Attractiveness Stereotype*. Schöne Menschen bekommen a priori Persönlichkeitseigenschaften zugeschrieben, die sozial erwünscht sind (z. B. Chaiken 1979; Dermer & Thiel 1975; Dion et al. 1972; Eagly et al. 1991; Feingold 1992; Henss 1998; Miller 1970). Sie gelten ihren Mitmenschen beispielsweise als freundlicher, zuverlässiger, ehrlicher, mitfühlender und sozial verträglicher, aber auch als kreativer, intelligenter, kompetenter, fleißiger, leistungsstärker, zielstrebig und durchset-

zungsfähiger. Dank des *Attractiveness Attention Boost* ziehen schöne Menschen zudem die Aufmerksamkeit ihrer Umwelt auf sich. Sie werden eher und häufiger wahrgenommen, intensiver betrachtet und das, was sie tun und sagen, wird von den Beobachtern besser memoriert (Maner et al. 2003, 2007; Mulford et al. 1998). Schöne Menschen profitieren darüber hinaus vom *Attractiveness Treatment Advantage*, der dazu führt, dass sie eine bevorzugte Behandlung durch andere genießen. Ihnen wird nicht nur mit mehr Respekt und Zuversicht begegnet, sie erfahren auch mehr Unterstützung und Hilfe durch Verwandte, durch Freunde und sogar durch völlig fremde Personen (z. B. Benson et al. 1976; Bian 1997; Hartnett et al. 1974; Mulford et al. 1998; Ritter et al. 1991; Wilson & Eckel 2006). Selbst objektive Defizite oder Fehlleistungen müssen diese Vorteile nicht unbedingt beeinträchtigen. Dank des *Attractiveness Glamour Effect* (Bassili 1981; Dion et al. 1972; Grammer 2002: 169) können schöne Menschen darauf bauen, dass sich ihre Verfehlungen in der Wahrnehmung Dritter relativieren. Das kann zum einen bedeuten, dass das Defizit oder die Verfehlung bagatellisiert wird. Es kann zum anderen aber auch dadurch geschehen, dass die Ursachenattribution auf Umstände verlagert wird, die von der handelnden Person nicht zu verantworten sind.

#### *Attraktivität im schulischen Kontext*

Adaptiert man diese fünf Mechanismen für den schulischen Kontext und die Notenvergabe durch das Lehrpersonal, so ergibt sich zunächst folgende einfache 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 Unterstüt-



zung 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. Ferner spielt der Aspekt der „self-fulfilling prophecy“<sup>1</sup> eine Rolle in dem Sinn, dass jeder einzelne Lehrer in seiner diskriminierenden Wahrnehmung permanent bestärkt wird. Denn die Wirkung der äußeren Anmutung betrifft nicht nur ihn allein, sondern sie erstreckt sich auch auf andere Lehrer und die Schülerschaft. Jeder Lehrer wird also permanent durch die Aussagen und das Verhalten seiner Kollegen wie auch durch den Umgang der Schüler einer Klasse untereinander in der Bevorzugung schöner Schüler bestätigt. Die hier aufgeführten Mechanismen können wir zwar in ihrer Spezifikation, vor allem in ihren zeitlichen und interaktiven Mustern nicht im einzelnen prüfen, dennoch sind sie für das Verständnis der möglichen Wirkung der Attraktivität auf die Schulleistungen wesentlich. Aus diesen Wirkungsmechanismen lässt sich die allgemeine Hypothese ableiten: Je attraktiver ein Schüler ist, desto besser sind seine Schulnoten.

Allerdings muss in Rechnung gestellt werden, dass die eben skizzierten Vorteile schöner Schüler möglicherweise durch einen intervenierenden Faktor moderiert werden. Dieser Faktor ist der so genannte „*Beauty Is Beastly*“-Effekt (Friedman & Zebrowitz 1992; Heilman & Stopeck 1985; Podratz & Dipboye 2002; Rosar & Klein 2009; Sczesny 2003). Er beschreibt eine Dreifachinteraktion zwischen der Logik des Handlungskontextes, dem Geschlecht und der physischen Attraktivität der handelnden Person. Ausgangspunkt ist der empirische Befund, dass mit zunehmender Attraktivität nicht nur die Zuschreibung positiv bewerteter Persönlichkeitseigenschaften gemäß dem *Attractiveness Stereotype* zunimmt, sondern auch eine verstärkte Assoziation der Person mit Geschlechtsrollenstereotypen auftritt (Friedman & Zebrowitz 1992). Je attraktiver also beispielsweise eine Frau oder ein Mädchen ist, desto stärker werden ihr auch feminine Eigenschaften zugeschrieben. Geschieht dies aber in einem

Handlungskontext, der durch männliche Rollenvorstellungen geprägt ist bzw. durch Akteure, deren Beurteilung von männlichen Rollenvorstellungen geprägt ist, dann wirkt sich dies nachteilig auf ihre wahrgenommenen Kompetenzen und die Bewertung ihrer Leistungen aus. Für Frauen und Mädchen kann Schönheit damit zum Handicap werden.

Zwar ist die Schule, anders als beispielsweise das Militär, das Management oder die akademische Forschung kein Handlungskontext, der klar männlich konnotiert ist, gleichwohl finden sich hier aber einige Aspekte, die die Schule tendenziell an männliche Rollenklischees anbinden. Dies ist sowohl auf die historische Entwicklung der Institution Schule zurückzuführen als auch auf die gesamtgesellschaftliche Dominanz männlicher Norm- und Wertvorstellungen. Prägende männlich dominierte Parameter sind z. B. der Leistungsgedanke, das Prinzip der Disziplin und die Subordination der Schüler unter die Lehrer. Wenn der „*Beauty Is Beastly*“-Effekt zutrifft und die Wirkungen des *Attractiveness Attention Boost*, des *Attractiveness Treatment Advantage* und des *Attractiveness Glamour Effect* dadurch nicht ausgehebelt werden, könnte der positive Effekt der physischen Attraktivität auf die Schulnoten bei Mädchen schwächer ausfallen als bei Jungen oder sogar eine Benachteiligung attraktiver Schülerinnen erzeugen. Hieraus ist abzuleiten: Je attraktiver eine Schülerin ist, desto schlechter sind ihre Schulnoten. Weiterführend kann angenommen werden, dass der „*Beauty Is Beastly*“-Effekt nicht nur für die Institution Schule an sich, sondern für die Einschätzung der Leistung in einzelnen Fächern tragend ist. Zum Beispiel dann, wenn die Leistungen von Schülerinnen in klassisch männlich konnotierten Fächern, wie Mathematik, Naturwissenschaften oder Sport schlechter – als objektiv gegeben – eingestuft werden. Geschlecht und Attraktivität fungieren so gemeinsam als Moderatoreffekt auf die Leistungsbeurteilung. Die vorangegangene Hypothese lässt sich somit spezifizieren: Je attraktiver eine Schülerin ist, desto schlechter sind ihre Schulnoten in naturwissenschaftlichen Fächern. Neben der Geschlechtszugehörigkeit der Schüler spielt vermutlich auch das Geschlecht der Lehrer im Prozess der Leistungsbeurteilung eine Rolle (vgl. Baugh & Parry 1991; Rost 1993). Es wäre zu vermuten, dass der „*Beauty Is Beastly*“-Effekt bei männlichen Lehrern – zumindest in Fächern die gemeinhin eher männlichen Sozialisationsprofilen entsprechen – ausgeprägter ist als bei weiblichen Lehrern. Daraus resultiert: Je attraktiver eine Schülerin ist, desto schlechter sind die Schulnoten in Fächern, die von männlichen Lehrern unterrichtet werden.

<sup>1</sup> Auch bekannt als Rosenthal- bzw. Pygmalion-Effekt. Weiterhin formt die Erwartungshaltung eines Lehrers auch die Selbstwahrnehmung eines Schülers (Galatea/Golem-Effekt): (Ausbleibende) Bestärkungen des Lehrers führen zu einem erwartungskonformen Verhalten seitens des Schülers und können eine Stärkung/Schwächung der Selbstwirksamkeitserfahrung nach sich ziehen.

#### 4. Datenbasis

Den im Folgenden berichteten empirischen Analysen liegen Daten zu Grunde, die für 77 Schüler eines großstädtischen nordrhein-westfälischen Gymnasiums erhoben wurden.<sup>2</sup> Die Entscheidung, die Untersuchung an einem Gymnasium durchzuführen, fiel bewusst, da wir im Einklang mit der einschlägigen Literatur (z. B. Baumert et al. 2003; Fend 1998) davon ausgehen, dass die kognitiven Kompetenzen und die intellektuellen Leistungen der Schüler im didaktischen Konzept dieser Schulform eine so zentrale Rolle einnehmen, dass der Spielraum, in dem die physische Attraktivität der Schüler ihre Wirkung entfalten kann, wesentlich enger sein sollte als bei anderen Schulformen. Die für die Untersuchung konkret ausgewählten Schüler gehören drei verschiedenen Klassen aus zwei verschiedenen Jahrgangsstufen an: einer Klasse der Jahrgangsstufe 5, einer Klasse der Jahrgangsstufe 9 und einer weiteren Klasse der Jahrgangsstufe 9, die aber nur aus Schülern besteht, die beschleunigt zum Abitur geführt werden sollen. Wir werden die drei Klassen im weiteren Fortgang der Darstellung als Klasse 5, Klasse 9 und Leistungsklasse 9 bezeichnen. Auch die Auswahl dieser drei Schulklassen erfolgte gezielt, da so zum einen die Wirkung der physischen Attraktivität von Schülern zu Beginn der Pubertät und in der Hochphase der Pubertät der empirischen Analyse zugänglich ist. Zum anderen bot die Berücksichtigung der Leistungsklasse 9 die Möglichkeit, die Testbedingungen noch einmal zu verschärfen, da davon auszugehen ist, dass das Leistungsprinzip in dieser Schulklasse einen besonderen Imperativ hat.

Die Daten, auf denen unsere Untersuchung aufbaut, wurden auf fünf unterschiedliche Arten generiert. Erstens handelt es sich um prozessproduzierte Daten, die uns das Gymnasium mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten zur Verfügung gestellt hat. Zweitens haben die Schüler im Klassenverband einen standardisierten Kurztest zur Intelligenzmessung (CFT 20; vgl. Weiß 2006) durchgeführt. Drittens wurde ebenfalls im Klassenverband ein schriftlicher Fragebogen zu verschiedenen Themenbereichen ausgefüllt. Viertens haben die Klassenlehrer einen schriftlichen Fragebogen zur Situation der Klasse und zur Beurteilung der einzelnen Schüler beantwortet. Fünftens wurde die physische Attrak-

tivität der Schüler im Rahmen einer Online-Befragung durch Lehrpersonen beurteilt, denen die Schüler unbekannt waren.

In einem ersten Schritt haben wir aus der Schülerkartei verschiedene demografische Hintergrundvariablen sowie die Halbjahresnoten und die Schuljahresendnoten für die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Erdkunde, Politik, Religion, Kunst, Literatur, Musik und Sport ausgelesen und in einem analysefähigen Datensatz zusammengefasst. Um später die Interpretation der empirischen Befunde zu erleichtern, wurden alle Noten dabei so recodiert, dass sich bei einem ansteigenden Zahlenwert die Beurteilung verbessert. Der Wert 1 steht also nicht mehr für die Note *sehr gut*, sondern für die Note *ungenügend*, und der Wert 6 steht nun für *sehr gut* anstatt für *ungenügend*. Da die Schüler der Klasse 5 noch keinen Unterricht in einer zweiten Fremdsprache haben und nicht alle Schüler in allen Fächern in beiden Halbjahren Unterricht hatten, wurden so insgesamt 1.716 Noten gesammelt. Im Durchschnitt stehen 22 Noten pro Schüler für die Analyse zur Verfügung. Das Maximum liegt bei 24 Noten pro Schüler und das Minimum bei 10 Noten.<sup>3</sup> In einem zweiten Schritt haben wir vor Ort den Kurztest zur Intelligenzmessung, die Schülerbefragung und die Lehrerbefragung durchführen lassen und die Ergebnisse bzw. Angaben anschließend dem Datensatz mit den Stammdaten und Noten zugespielt. In einem dritten Schritt wurde schließlich die Online-Befragung zur Bestimmung der physischen Attraktivität der Schüler durchgeführt.

Grundlage der Attraktivitätsbestimmung waren Portraitfotos der Schüler.<sup>4</sup> Diese zeigen die

<sup>3</sup> Das Minimum von 10 Noten pro Schüler ergibt sich durch einen Schüler, der erst zum zweiten Halbjahr unseres Untersuchungszeitraums an das Gymnasium gewechselt ist. Klammert man diesen Schüler aus, so liegt das Minimum bei 18 Noten pro Schüler.

<sup>4</sup> Gegen die Verwendung von Portraitfotos als Grundlage der Attraktivitätsbestimmung ließe sich vorbringen, dass sie die gezeigte Person nur ausschnittsweise bzw. in einem ganz spezifischen Moment zeigen und daher nur unzureichend die Alltagssituation widerspiegeln, in der Lehrpersonen ihre Schüler wahrnehmen. Die Vermutung scheint naheliegend, dass dies die Attraktivitätsbeurteilung verfälscht. Dieser Vorbehalt ist jedoch unbegründet. Es lässt sich zeigen, dass sich die Beurteilung der Attraktivität einer Person kaum ändert, wenn statt einer Portraitfotografie eine Ganzkörperfotografie gezeigt wird (Brunswick 1956; Grammer et al. 2002; Snyder et al. 1985). Selbst wenn die Beobachtung in einem natürlichen Setting oder Videosequenzen die Grundlage der Beurteilung bilden, ändert sich die Attraktivitätseinschätzung

<sup>2</sup> Das Ausgangssample bestand aus 88 Schülern. Aufgrund der Teilnahmeverweigerung durch die Erziehungsberechtigten und Erkrankungen der Schüler reduziert sich das Sample auf  $n = 77$ .

Schüler in einem einheitlichen Ausschnitt und in vergleichbarer Körperhaltung. Die Fotografien wurden vom Schulfotograf aufgenommen und uns von der Schulleitung in digitaler Form zur Verfügung gestellt. Die Beurteilung möglicherweise beeinträchtigende Merkmale, wie etwa Embleme von Sportvereinen an der Kleidung, wurden retuschiert. Anschließend wurden alle Fotografien so in einen Online-Fragebogen eingearbeitet, dass jede Fotografie einer eigenen Fragebogenseite zugewiesen wurde und die Abfolge der Präsentation zwar nach Schulstufen gruppiert, über die Klassen und innerhalb der Klassen aber für jeden Befragungsteilnehmer randomisiert erfolgte.

Die eigentliche Attraktivitätsmessung wurde dann gemäß der in der Attraktivitätsforschung gängigen *Truth of Consensus Method* (Patzner 1985: 17) durchgeführt. Hierbei beurteilt eine Gruppe so genannter Rater unabhängig voneinander die Attraktivität einer Person und durch Verrechnung der Einzelbeurteilungen zu einem arithmetischen Mittelwert ergibt sich dann für die beurteilte Person der so genannte Attraktivitätsscore. Grundlage dieses Verfahrens ist der oben bereits thematisierte *Attractiveness Consensus*, also das Faktum, dass es sich bei der physischen Attraktivität einer Person um ein Merkmal handelt, das verschiedene Betrachter sehr ähnlich wahrnehmen (vgl. Grammer et al. 2003; Hens 1992). Unterschiede in der Attraktivitätseinschätzung gehen demnach im Wesentlichen auf nachrangige Geschmacksunterschiede zwischen den Betrachtern zurück. Gleichzeitig bedeutet dies aber, dass schon mit einer vergleichsweise kleinen Gruppe von Ratern eine relativ stabile und zuverlässige Attraktivitätsmessung erreicht werden kann. Dabei wird es in der einschlägigen Literatur gemeinhin als ausreichend erachtet, wenn sich die Attraktivitätsmessung auf die Bewertungen von zwei Dutzend Ratern stützt. Bereits dann sei der durchschnittliche Attrak-

tivitätswert so stabil, „dass auch bei einer Befragung von 10.000 Personen kaum etwas anderes herauskommen könnte“ (Hens 1992: 308).

Als Rater fungierten 12 männliche und 12 weibliche Lehrer im Alter von 33 bis 60 Jahren, die an baden-württembergischen Gymnasien, Berufskollegs und Berufsschulen unterrichten. Die Rater konnten den Fragebogen von ihrem heimischen Computer aus bearbeiten und erhielten keinerlei Informationen zu den gezeigten Schülern. Die Attraktivitätsbewertung erfolgte an Hand einer siebenstufigen Skala mit den Endpolen *unattraktiv* (mit 0 codiert) und *attraktiv* (mit 6 codiert), die unter jeder Fotografie angezeigt wurde. Eine Reliabilitätsanalyse der Einzelbeurteilungen bestätigte den erwarteten hohen Konsens in der Attraktivitätseinschätzung. Gemäß der in der Attraktivitätsforschung gängigen Vorgehensweise wurden dabei die Rater als Variablen und die präsentierten Fotografien der Schüler als Fälle betrachtet. Cronbachs  $\alpha$  ergab sich zu 0,91.<sup>5</sup>

Auf Grund der hohen Urteilsübereinstimmung der 24 Rater war es möglich, die Einzelbeurteilung gemäß der *Truth of Consensus Method* durch Mittelwertbildung für jeden Schüler zu einem Attraktivitätsscore zu verrechnen und dem Datensatz als weiteres Merkmal zuzuspielen. Tabelle 1 zeigt die statistischen Kennwerte der Attraktivitätsscores für alle Schüler sowie differenziert nach Geschlecht und Klassen. Durchgängig ist die mittlere Attraktivität der Mädchen höher als die der Jungen. Der Unterschied ist in Klasse 5 zwar noch nicht signifikant, spätestens in der 9. Jahrgangsstufe aber voll ausgebildet. Dies entspricht dem in der Attraktivitätsforschung oft replizierten Befund, dass weibliche Individuen im Durchschnitt eine höhere Attraktivität aufweisen als männliche (z. B. Braun et al. 2003; Grammer 2002; Gründl 2007; Renz 2006). Darüber hinaus ist auffällig, dass die mittlere Attraktivität in der Leistungsklasse 9 etwas höher ist als in der „normalen“ Klasse 9.<sup>6</sup> Der Unterschied

nicht gegenüber einer Attraktivitätseinschätzung, die auf einer Portraitfotografie basiert (Brown et al. 1999). Ungeachtet dessen ließe sich als weiterer Vorbehalt einbringen, dass durch die Inszenierung der Fotografie, aktuelle Moden oder der Kleidungsstil, die Ornamentik, die Gestik und die Mimik der abgebildeten Person die Attraktivitätseinstufung beeinflusst wird (Elliot & Niesta 2008; Osborn 1996; Reis et al. 1990). All dies ist richtig, im Zusammenhang unserer Untersuchung aber von nachgeordneter Bedeutung. Sofern die genannten Implikationen tatsächlich eine Rolle spielen sollten, arbeitet sie gegen die Basishypothese, dass sich ein Einfluss der physischen Attraktivität der Schüler auf die Notenvergabe durch die Lehrpersonen nachweisen lässt. Sie würden also lediglich zu einer Verschärfung der Testbedingungen führen.

<sup>5</sup> Da in der Literatur verschiedentlich Kritik an der Verwendung von Cronbachs  $\alpha$  als Maßzahl für die Beurteilerübereinstimmung geübt wurde (Asendorpf & Wallbott 1979; Hassebrauck 1983; Hönekopp 2006; Shrouf & Fleiss 1979), haben wir außerdem die Intraklassen-Korrelation bestimmt. Diese beträgt 0,23, d. h. nur knapp ein Viertel der insgesamt zu beobachtenden Urteilsvarianz ist den Ratern zuzuordnen und immerhin drei Viertel den bewerteten Fotografien. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Attraktivitätsurteile in erster Linie von Merkmalen der auf den Fotografien abgebildeten Personen bestimmt und nur nachrangig von idiosynkratischen Geschmacksunterschieden der Rater beeinflusst wurden.

<sup>6</sup> Dieser Unterschied könnte darauf zurückgeführt wer-



**Tabelle 1** Die physische Attraktivität der Schüler differenziert nach Geschlecht und Schulklassen.

	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung	Minimum	Maximum	N	$\eta$
Alle	3,06	,72	1,29	4,50	77	
Mädchen	3,36	,66	1,71	4,50	39	,43**
Jungen	2,75	,64	1,29	4,33	38	
<i>Klasse 5</i>						
Alle	3,06	,69	1,71	4,33	26	
Mädchen	3,16	,73	1,71	4,08	14	,17
Jungen	2,93	,64	2,08	4,33	12	
<i>Klasse 9</i>						
Alle	2,93	,66	1,29	4,21	27	
Mädchen	3,26	,53	2,33	4,21	14	,54**
Jungen	2,57	,60	1,29	3,71	13	
<i>Leistungsklasse 9</i>						
Alle	3,22	,81	1,83	4,50	24	
Mädchen	3,74	,63	2,88	4,50	11	,61**
Jungen	2,77	,68	1,83	3,88	13	

Anmerkung: \*\*:  $p \leq 0,01$ .

verfehlt zwar das Zehnprozent-Signifikanzniveau ( $\eta = 0,20$ ;  $p = 0,168$ ;  $n = 51$ )<sup>7</sup>, differenziert man die Betrachtung aber nach den männlichen und den weiblichen Schülern der beiden 9. Klassen, so wird der Unterschied zumindest für die Mädchen signifikant ( $\eta = 0,40$ ;  $p = 0,048$ ;  $n = 25$ ).<sup>8</sup> Sofern die physische Attraktivität im schulischen Kontext tatsächlich die Leistungsbeurteilungen beeinflusst, widerspricht diese höhere Attraktivität der Schülerinnen der Leistungsklasse 9 zunächst einmal dem „Beauty Is Beastly“-Effekt.

## 5. Empirische Analysen: Physische Attraktivität wirkt auch bei der Notenvergabe

Die beschriebenen Daten weisen eine hierarchische Struktur mit zwei Ebenen auf.<sup>9</sup> Die erste Ebene bil-

den, dass es im schulischen Entwicklungsverlauf schon vorab eine positive Selektion zugunsten attraktiver Schüler gibt. Weil Schüler attraktiver sind bekommen sie ein positiveres Feedback in Bezug auf ihre Leistungen; dies wiederum motiviert bessere Schulleistungen und kann dementsprechend die Zuordnung zu einer Leistungsklasse begünstigen.

<sup>7</sup>  $\eta$  ist ein punktbiserialer Korrelationskoeffizient.

<sup>8</sup> Für die Jungen liegen die entsprechenden Werte bei  $\eta = 0,16$ ,  $p = 0,431$  und  $n = 26$ .

<sup>9</sup> Genau genommen weisen die Daten sogar eine hierar-

den dabei die insgesamt 1.716 Noten der Schüler, das Halbjahr, in dem sie vergeben wurden, die Fächer, in denen sie erzielt wurden sowie das Geschlecht und die Berufserfahrung der Lehrpersonen, die die Noten vergeben haben.<sup>10</sup> Die zweite Ebene bilden die 77 Schüler mit ihren Eigenschaften und Einstellungen sowie die Beurteilungen, die die Klassenlehrer zu ihnen abgegeben haben. Das angemessene Verfahren für die statistische Auswertung derart strukturierter Daten ist die *Mehrebenenanalyse*

chische Struktur mit vier Ebenen auf, bei der die Halbjahresnoten die erste, die Fächer die zweite, die Schüler die dritte und die Klassen die vierte Ebene bilden. Auf der vierten Ebene haben wir jedoch nur drei Untersuchungseinheiten und auf der ersten Ebenen maximal zwei Untersuchungseinheiten pro Fach. Das sind zu wenige Fälle für eine adäquate und zuverlässige Modellschätzung (Hox 2002).

<sup>10</sup> Da nicht alle Schüler in allen Fächern unterrichtet wurden, finden die Fächer in gruppierter Form Eingang in die Analyse. Bei der Gruppierung haben wir uns zum einen daran orientiert, ob es sich um ein schriftliches Fach handelt. Zum anderen haben wir uns an der Fächergruppe orientiert, der ein konkretes Fach zugeordnet werden kann. Die Berufserfahrung der Lehrpersonen findet in dichotomer Form Eingang in die Analysen, wobei zwischen mehr als fünf Jahren Berufserfahrung und fünf Jahren oder weniger unterschieden wird. Eine differenziertere Berücksichtigung der Berufserfahrung wäre wünschenswert gewesen, leider wurde uns dieses Merkmal aber nur in der beschriebenen Form zugänglich gemacht.

(Hox 2002).<sup>11</sup> Es kann darüber diskutiert werden, ob Noten als abhängige Variable der Untersuchung ein ordinales oder ein metrisches Messniveau aufweisen. Aus Gründen der Anschaulichkeit haben wir uns dazu entschlossen, sie als metrische Variable zu behandeln und alle nachfolgend berichteten Analysen als *hierarchisch-lineare Mehrebenenregressionen* durchzuführen.<sup>12</sup>

In einem ersten Modellierungsschritt (Modell 1 in Tabelle 2) wurden alle verfügbaren Level 1-Prädiktoren, also die Fächer, in denen die einzelnen Noten erzielt wurden, das Halbjahr der Notengebung sowie die Merkmale der Lehrpersonen, die die Noten vergeben haben, in das Modell eingeführt. Da anzunehmen ist, dass ihre Wirkung zwischen den Schülern variiert, wurden die Effekte aller genannten Prädiktoren der ersten Ebene für die zweite Ebene freigesetzt.<sup>13</sup> Die Regressionskonstante wurde allein in Abhängigkeit von der physischen Attraktivität der Schüler geschätzt, d. h. auf der zweiten Modellebene wurde allein dieser Prädiktor eingeführt.

<sup>11</sup> Verwendet wurde das Programm HLM.

<sup>12</sup> Zur Absicherung der Befunde wurden alle Analysen aber auch noch einmal als multinominale logistische Mehrebenenregressionen durchgeführt – allerdings ohne dass sich dadurch an den Befunden substantielle Änderungen ergeben haben.

<sup>13</sup> Dieses Vorgehen erschien aus theoretischer Sicht geboten, da auf diese Weise im Rahmen der statistischen Modellbildung zugelassen wird, dass Schüler in den verschiedenen Fächern unterschiedliche Stärken bzw. Schwächen aufweisen können, dass sich mögliche Leistungsvariationen über die Halbjahre zwischen ihnen unterschiedlich gestalten dürften oder dass sich mögliche Effekte von Lehrercharakteristika auf die Notengebung in Abhängigkeit von Schülermerkmalen unterschiedlich stark bemerkbar machen können. Prinzipiell problematisch an dieser Vorgehensweise ist vor dem Hintergrund der vergleichsweise bescheidenen Zahl von 77 Level 2-Einheiten jedoch, dass sich so die Anzahl der zu schätzenden Parameter gegenüber einem Modell mit fixierten Slopes dramatisch erhöht, was wiederum zu Bedenken hinsichtlich der Modellstabilität führen könnte (wobei die Aufnahme zusätzlicher Prädiktoren in den Modellschritten 2 und 3 diese Besorgnis noch einmal verstärken dürfte). Aus diesem Grund haben wir eine ganze Reihe von Modellen berechnet, in denen keine Random Slopes zugelassen wurden bzw. selektiv oder sukzessiv Slopes freigesetzt wurden. Zudem wurden auch die Anzahl und Konfiguration, in der Prädiktorvariablen in die Analyse aufgenommen wurden, umfassend und systematisch variiert. Aus Platzgründen kann in dieser Abhandlung nicht auf Details eingegangen werden. Gleichwohl soll darauf hingewiesen werden, dass alle diese nachgelagerten Analysen die in Tabelle 2 berichteten Befunde grosso modo und insbesondere mit Blick auf die Wirksamkeit der physischen Attraktivität bestätigen.

Bereits in diesem Modell zeigt sich ein erwartungskonformer und signifikanter Effekt der Attraktivität. Mit jeder Steigerung der Attraktivität um eine Skaleneinheit verbessern sich die Noten eines Schülers im Mittel um einen Viertel Notenpunkt. Da zwischen dem unattraktivsten Schüler und dem attraktivsten Schüler unserer Untersuchung eine Differenz von 3,21 Skaleneinheiten besteht (vgl. Tabelle 1, Zeile 1), kann das Aussehen der Schüler in diesem Modell folglich eine Verbesserung der Benotung um bis zu vier Fünftel Notenpunkte bewirken. Dieser Effekt erscheint für sich betrachtet schon beachtlich, seine tatsächliche Relevanz erschließt sich aber erst, wenn man zusätzlich berücksichtigt, dass dem Spielraum, in dem die physische Attraktivität ihren Einfluss entfalten kann, in unserem Sample durch das Verteilungsmuster der Noten enge Grenzen gesetzt sind: Die vergebenen Noten decken zwar das gesamte Notenspektrum von *ungenügend* bis *sehr gut* ab, mit einem Modus und einem Median von 5,00 (also *gut*) einem arithmetischen Mittel von 4,55 (also *befriedigend* bis *gut*) und einer Standardabweichung von 1,01 (also rund einem Notenpunkt) ist die empirische Notenstruktur jedoch nicht nur tendenziell schief verteilt zu Gunsten besserer Noten, sie gruppiert sich auch vergleichsweise eng um ihr Zentrum.

Allerdings muss auch in Rechnung gestellt werden, dass Modell 1 aus Tabelle 2 in theoretischer Hinsicht möglicherweise unterkomplex ist. Zum einen erlaubt es nicht, Unterschiede zwischen den drei in die Analyse einbezogenen Schulklassen zu prüfen. Zum anderen lässt das Modell eine Überprüfung des „Beauty Is Beastly“-Effektes nicht zu. Darüber hinaus fehlen erklärende Variablen, die zu den klassischen Prädiktoren des schulischen Erfolges zählen und die einen zentralen Vergleichsmaßstab für die Bedeutung der physischen Attraktivität bilden. In einer ersten Erweiterung (Modell 2 in Tabelle 2) wurde das Modell daher um die Schulkassenzugehörigkeit und soziodemografische Merkmale der Schüler ergänzt, von denen mit Blick auf die aktuelle Forschung angenommen wird, dass sie einen direkten Effekt auf den Bildungserfolg haben. Zu diesen Merkmalen zählen als weitere Prädiktoren auf der zweiten Ebene das Geschlecht des Schülers, das Alter, der Migrationshintergrund, die Bildung der Eltern und die Familienstruktur.<sup>14</sup> Zusätzlich wurden auf der oberen Modellebene Interaktionsterme zwischen der physischen Attraktivität und dem Geschlecht sowie der Schulklassenzugehörigkeit der

<sup>14</sup> Vgl. zur Erstellung der Variablen und den Wirkungsanahmen im Einzelnen die Übersicht im Anhang.

Schüler berücksichtigt. Diese Interaktionsterme erlauben es zum einen, schulklassenbezogenen Unterschieden in der Wirkungsweise der Attraktivität nachzugehen. Zum anderen ermöglichen sie es, den „Beauty Is Beastly“-Effekt zu überprüfen. Die Befunde des Modells 2 in Tabelle 2 weisen jedoch weder auf signifikante Wirkungsunterschiede der physischen Attraktivität zwischen den drei Klassen hin noch bestätigen sie einen „Beauty Is Beastly“-Effekt, der weibliche Schüler benachteiligen würde. Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildung der Eltern und Scheidungshintergrund weisen hingegen signifikante und erwartungskonforme Einflüsse auf. Bemerkenswert ist aber, dass sie in ihrer Wirkungsstärke hinter dem Gesamteffekt der physischen Attraktivität zurückbleiben.<sup>15</sup>

In einem dritten Schritt wurden über die bereits genannten Merkmale hinaus noch Persönlichkeits- und Prozessmerkmale als weitere Prädiktoren auf der zweiten Ebene mit in die Analyse aufgenommen (Modell 3 in Tabelle 2). Hierzu zählen die Intelligenz<sup>16</sup>, das akademische Selbstkonzept, Hilfsbereitschaft und disziplinarisches Verhalten sowie die direkt ermittelte Verfügbarkeit von schulrelevantem Kulturkapital, Freundschaften und Partnerschaften, die Einschätzungen der Klassenlehrer zur sozialen Situation der Schüler innerhalb der Klassen, Selbsteinschätzungen der Schüler bezüglich ihres Verhältnisses zu Eltern, Lehrern und Mitschülern sowie Selbstauskünfte der Schüler zum Thema Bullying. Obwohl von diesen Indikatoren einzig die Intelligenz, das akademische Selbstkonzept und die Disziplin einen signifikanten Einfluss auf die erzielten Noten ausüben, ergeben sich durch ihre Berücksichtigung punktuell Effektverschiebungen, die für die Zielsetzung der Untersuchung relevant sind: Nun zeigt sich ein signifikanter und negativer Einfluss der Interaktion zwischen der Attraktivität und dem Geschlecht der Schüler. Dabei wirkt sich bei weiblichen Schülern die äußere Anmutung substantiell schwächer aus als bei ihren männlichen Pen-

dants. Diese Dämpfung des Attraktivitätseffektes lässt sich aber nicht im Sinne des „Beauty Is Beastly“-Effektes interpretieren, da sich gleichzeitig ein signifikanter Geschlechtseffekt einstellt, durch den Mädchen einen Bonus von 0,72 Notenpunkten erhalten. Auf Grund der empirisch gegebenen Notenverteilung und der Begrenzung der Notenskala *mus*s dieser erhebliche Geschlechtsbonus dazu führen, dass sich die physische Attraktivität bei weiblichen Schülern schwächer auswirkt. Ferner haben wir in Anlehnung an die spezifizierten Hypothesen des „Beauty Is Beastly“-Effektes, den Einfluss des Geschlechts des Lehrers und des Fachs in einer Reihe verschieden spezifizierter Modelle überprüft, sind jedoch zu keinen Befunden gelangt, die diese Hypothesen empirisch abgesichert vorläufig bestätigen würden.<sup>17</sup> Damit ist nicht nur die Grundannahme des „Beauty Is Beastly“-Effektes falsifiziert, sondern auch die Erweiterungen, die eine Benachteiligung schöner Schülerinnen besonders in naturwissenschaftlichen Fächern bzw. bei Anwesenheit eines männlichen Lehrers annehmen.

## 6. Zusammenfassung: Physische Attraktivität und Notenvergabe

Im Titel der Abhandlung haben wir die Frage aufgeworfen, ob die Vergabe von Schulnoten positiv durch die physische Attraktivität der Schüler beeinflusst wird. Diese Frage muss auf der Grundlage unserer Analysebefunde vorläufig bejaht werden: Schöne Schüler erhalten die „schöneren“ Noten! Der Einfluss des äußeren Erscheinungsbildes erwies sich im Rahmen unserer empirischen Analysen als durchgängig signifikant. Der postulierte Einfluss der Attraktivität ist besonders deswegen hervorzuheben, da er selbst unter Kontrolle einschlägiger Struktur- sowie Prozess- und Persönlichkeitsmerkmale, die wir in dem Modell berücksichtigt haben, bestehen bleibt. Dass der Einfluss der physischen Attraktivität zudem eine hohe Alltagsrelevanz hat, lässt sich unschwer feststellen, wenn man sich vorstellt, dass ein Schüler zum Schuljahresende in zwei Kernfächern zwischen *mangelhaft* und *ausreichend* steht. Sein Aussehen wird dann zumindest teilweise über den weiteren Verlauf der Schulkarriere entscheiden. Akzeptiert man darüber hinaus die Annahme, dass die Wirkung der physischen Attraktivität wohl in der Sekundarstufe II fortbesteht, so lässt sich ohne weiteres antizipieren, dass auch der

<sup>15</sup> Nach den Befunden des Modells 2 in Tabelle 2 liegt der Maximaleffekt für die physische Attraktivität bei 0,93 Notenpunkten. Da das Geschlecht der Schüler, der Migrationshintergrund, die Bildung der Eltern und das Merkmal geschiedener Eltern dummycodiert sind, lässt sich aus Modell 2 in Tabelle 2 unmittelbar ablesen, dass die Maximaleffekte hier bei 0,52, -0,19, 0,30 bzw. -0,32 Notenpunkten liegen.

<sup>16</sup> Es ist bekannt, dass die Intelligenz die Schulnoten nicht zwangsläufig linear beeinflusst (z. B. Ingenkamp 1971; Trautwein 2006). Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurde zusätzlich zum Intelligenzquotienten der quadrierte Intelligenzquotient in das Analysemodell eingeführt.

<sup>17</sup> Aus diesem Grund verzichten wir auf eine ausführliche Besprechung der Befunde im Rahmen dieser Abhandlung.

**Tabelle 2** Mehrebenen-Modelle der Determinanten der Schulnoten<sup>18</sup>

Level 1 (Ebene der Noten)	Modell 1	Modell 2	Modell 3	
Level 2 (Ebene der Schüler)				
<i>Fixe Effekte</i>				
Interzept 1(Ebene der Noten)				
Interzept 2(Ebene der Schüler)	3,63**	3,30**	-3,27*	
Strukturmerkmale	Attraktivität	,25**	,29*	,30**
	Attraktivität * Klasse 9		-,01	,00
	Attraktivität * Leistungsklasse 9		-,02	-,02
	Attraktivität * Geschlecht (Schüler): weiblich		-,02	-,05**
	Schulklasse (Referenzkategorie = Klasse 5)			
	Klasse 9		,54	,06
	Leistungsklasse 9		,51	,42
	Geschlecht (Schüler): weiblich		,52*	,72**
	Alter in Jahren		-,00	-,02
	Migrationshintergrund: ja		-,19*	-,02
	Bildung Eltern: Vater oder Mutter hat Hochschulabschluss		,30**	,27**
	Eltern sind geschieden: ja		-,32**	-,35**
	Prozess- und Persönlichkeitsmerkmale	Intelligenzquotient		
Intelligenzquotient quadriert				-,00*
Akademisches Selbstkonzept: positiv				,17**
Verfügbares schulrelevantes Kulturkapital: hoch				-,02
Mitglied einer Clique: ja				,12
Feste(r) Freund(in): ja				,11
Lehrereinschätzung Disziplin: hoch				,62**
Lehrereinschätzung Hilfsbereitschaft: sehr oft				,02
Lehrereinschätzung Streit mit Mitschülern: sehr oft				,08
Lehrereinschätzung Angst vor Mitschülern: sehr stark				,01
Selbsteinschätzung Verhältnis zu Eltern: positiv				,04
Selbsteinschätzung Verhältnis zu Lehrern: positiv				,10
Selbsteinschätzung Beliebtheit bei Mitschülern: positiv				-,02
Selbstauskunft Bullying-Opfer allgemein: sehr oft			,05	
Selbstauskunft Bullying durch Mitschüler: sehr oft			-,12	
Unterrichtsfach (Referenzkategorie = Schriftlich: Mathematik)				
Schriftlich: Deutsch/Englisch/Französisch/Latein				
Interzept 2(Ebene der Schüler)	,11	,11	,11	
Nichtschriftlich: Biologie/Chemie/Physik				
Interzept 2(Ebene der Schüler)	,43**	,43**	,43**	
Nichtschriftlich: Erdkunde/Geschichte/Politik/Religion				
Interzept 2(Ebene der Schüler)	,20*	,20*	,20*	
Nichtschriftlich: Kunst/Literatur/Musik				
Interzept 2(Ebene der Schüler)	,66**	,67**	,67**	

<sup>18</sup> Aus Gründen der größeren Übersichtlichkeit wurde darauf verzichtet, die Standardfehler in Tabelle 2 zu berichten. Dieselbe Tabelle mit Standardfehlern ist als Tabelle 3 im Online-Anhang zu dieser Abhandlung verfügbar ([www.zfs-online.org](http://www.zfs-online.org)). Ebenfalls im Online-Anhang in Tabelle 4 sind zudem Mittelwerte, Standardabweichungen und Anteilswerte der Variablen angegeben.

**Tabelle 2** (Fortsetzung)

Level 1 (Ebene der Noten)	Modell 1	Modell 2	Modell 3
<b>Level 2 (Ebene der Schüler)</b>			
Nichtschriftlich: Sport			
Interzept 2(Ebene der Schüler)	,82**	,81**	,81**
Geschlecht (Lehrer): männlich			
Interzept 2(Ebene der Schüler)	–,22**	–,22**	–,22**
Berufserfahrung (Lehrer): 5 Jahre oder weniger			
Interzept 2(Ebene der Schüler)	–,24**	–,24**	–,24**
Schuljahresphase: 2. Halbjahr			
Interzept 2(Ebene der Schüler)	–,06	–,05	–,05
<i>Zufallseffekte</i>			
Varianz Interzept 1	,555**	,600**	,307**
Varianz Slope Schriftlich: Deutsch/Engl./Französl./Latein	,145	,141*	,155*
Varianz Slope Nichtschriftlich: Biologie/Chemie/Physik	,068	,061	,070
Varianz Slope Nichtschriftlich: Erdk./Geschichte/Pol./Reli.	,145*	,151*	,144*
Varianz Slope Nichtschriftlich: Kunst/Literatur/Musik	,221**	,238**	,263**
Varianz Slope Nichtschriftlich: Sport	,933**	,943**	,979**
Varianz Slope Geschlecht (Lehrer): männlich	,058**	,062**	,064**
Varianz Slope Berufserfahr. (Lehrer): 5 Jahre oder weniger	,192**	,185**	,198**
Varianz Slope Schuljahresphase: 2. Halbjahr	,020	,020	,020
Devianz	3.931,76	3.896,84	3.859,62
Anzahl der Parameter	56	66	81
Level 1-N	1.716	1.716	1.716
Level 2-N	77	77	77

Anmerkungen: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ .

Abiturdurchschnitt und damit mittelbar die Möglichkeiten der Studienfachwahl oder die Chancen auf einen Ausbildungsplatz durch die physische Attraktivität beeinflusst werden. Gedämpft wird der Einfluss der physischen Attraktivität – soweit dies mit den uns zugänglichen Daten feststellbar war – lediglich durch das Geschlecht der Schüler. Die geringere Wirkung der physischen Attraktivität von Mädchen ist aber vor allem einem geschlechtsbezogenen Notenbonus geschuldet, den sie genießen, und stellt damit keine wirkliche Zurückdrängung sachfremder Einflüsse auf die Notenvergabe dar. Daraus folgt, dass die „Beauty Is Beastly“-Hypothese – schöne Schülerinnen erhalten die schlechteren Noten – abgelehnt werden muss. Die von uns postulierte Annahme eines männlich geprägten Schulsystems, das attraktiven Schülerinnen weniger Kompetenz zutraut, ist mit den vorliegenden Daten nicht replizierbar. Im Gegenteil, der Notenbonus der Mädchen könnte für eine Feminisierung der Schule sprechen, doch auch hier zeigen bisherige Forschungsergebnisse (z. B. Helbig 2010), dass die-

se These nicht ohne weitere Differenzierungen haltbar ist.

Die relativ starke Position der physischen Attraktivität unter Kontrolle einschlägiger Struktur- und Prozessmerkmale hebt hervor, wie wichtig es ist, darüber nachzudenken, die physische Attraktivität in den Kanon etablierter sozialstruktureller Merkmale, wie dem Geschlecht oder dem Alter, aufzunehmen. Zumindest dann, wenn die abhängige Variable durch Beurteilungsprozesse beeinflusst werden kann. Darüber hinaus ist weiter zu analysieren, inwieweit – zumeist mediierende – Prozessmerkmale (wie. z. B. die Kommunikationshäufigkeit oder positives Feedback durch primäre und sekundäre Sozialisationsagenten) von der physischen Attraktivität beeinflusst werden und wie die physische Attraktivität indirekt auf das zu erklärende Phänomen wirkt. Mittels Pfadanalysen oder Strukturgleichungsmodellen könnten diese Beziehungen adäquat untersucht werden. In Anlehnung an den Etikettierungsansatz, der besonders den Pro-



zesscharakter von Stigmatisierungseffekten hervorhebt, wären solche Modellierungen auf Basis von Längsschnittdaten optimal.

Für den schulischen Kontext resultiert darüber hinaus die zentrale Frage, wie sich Stigmatisierungen im Bewertungsprozess reduzieren lassen. Eine Möglichkeit die Beurteilung durch das Lehrpersonal in schriftlichen Leistungen etwas zu „objektivieren“, wäre der – zumindest teilweise – Einsatz von Leistungstests, die durch schulexternes Personal ausgewertet werden. Diese Ergebnisse könnten als Referenz für die Leistungsbeurteilung der Lehrer herangezogen werden; im Fall starker Divergenzen müsste hinterfragt werden, auf welche Faktoren dies zurückzuführen ist. Im Hinblick auf die alltägliche Interaktion im Klassenzimmer ist es jedoch schwierig kontrollierende Mechanismen zu etablieren. Eine Möglichkeit besteht in der Thematisierung über das Wirken solcher Mechanismen im Rahmen der Lehrerbildung.

Mit Blick auf die Verallgemeinerbarkeit unserer Ergebnisse ist – trotz inhaltlich sinnvoller Restriktionen – die begrenzte Datenbasis auf der zweiten Ebene (77 Schüler aus drei Schulklassen eines großstädtischen Gymnasiums) ein Punkt, der kritisch hervorzuheben ist. Zum einen ist die Stichprobe se-

lektiv und zum anderen wäre eine größere Datenbasis wünschenswert. So wurden nur Schüler einer bestimmten Schulform einer konkreten Schule in einem spezifischen makrostrukturellen Kontext untersucht. Unsere Studie ist daher als Initialstudie für den Kontext des bundesdeutschen Bildungssystems zu begreifen. Wir gehen dennoch davon aus, dass unsere Befunde größtenteils auch auf Schüler anderer Altersstufen in anderen Schulformen und anderen Kontexten übertragbar sind, die Prüfung dieser Annahmen bleibt aber die Aufgabe weiterer Untersuchungen. So wäre zu vermuten, dass der hier vorliegende geringe Effekt des Migrationshintergrundes durch die schulformspezifische Selektion begründet ist. Gleiches gilt für fehlende Effekte der Prozessmerkmale. Auch konnten wir mit den uns zugänglichen Daten nicht klären, inwieweit möglicherweise die Zusammensetzung von Klassenverbänden, die Schulform und die kontextuelle Einbettung der Schule den Einfluss der physischen Attraktivität moderiert. Ferner birgt die auf Personenebene kleine Stichprobe die üblichen statistischen Probleme, wie z. B. die Unterschätzung bestehender Variablenbeziehungen oder die Überschätzung einzelner Extremwerte. Das bringt uns aber lediglich zu der Feststellung, dass weitere Forschung nottut.

## Anhang: Variablendokumentation

Variable, Zusammenhang mit Fachnoten in Klammern	Datenquelle und Codierung <sup>19</sup>
Klassenlehrereinschätzung der Disziplin (+)	Die Klassenlehrer sollten angeben wie oft die einzelnen Schüler seit Beginn des Schulhalbjahres verschiedene Formen abweichenden Verhaltens wie z. B. „Schuleigentum zerstören“ ausgeübt haben. (Antwortskala: 1 = keinmal, 2 = ein- bis fünfmal und 3 = sechsmal oder häufiger mehr). Die Angaben wurden durch Mittelwertbildung für jeden Schüler zusammengefasst und so recodiert, dass ein hoher Zahlenwert für ein diszipliniertes Verhalten und ein niedriger Zahlenwert für ein undiszipliniertes Verhalten steht.
Migrationshintergrund (-)	Die Variable zum Migrationshintergrund basiert auf den Stammdaten der Schule. Wurde ein Schüler selbst nicht in Deutschland geboren, wurde mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren oder erfolgt die häusliche Kommunikation primär in einer anderen Sprache als Deutsch, so wurde dem Schüler der Status Migrationshintergrund vergeben (0/1 Codierung) <sup>20</sup> .
Bildung der Eltern (+)	Die Variable basiert auf Angaben der Schüler zur Schulbildung der Eltern, zur Berufsausbildung der Eltern und zum ausgeübten Beruf der Eltern. Haben Vater oder Mutter einen Hochschulabschluss wurde der Wert 1 vergeben. Andernfalls wurde der Wert 0 vergeben.
Eltern sind geschieden (-)	Die Variable zum Scheidungshintergrund basiert auf Stammdaten der Schule zum Sorgerecht (0/1 Codierung).

<sup>19</sup> Eine Variablenbeschreibung mit allen Items ist der Onlinepublikation zu entnehmen.

<sup>20</sup> 0/1 Codierungen bedeuten immer, dass die relevante Situation mit 1 codiert ist.

Variable, Zusammenhang mit Fachnoten in Klammern	Datenquelle und Codierung <sup>19</sup>
Verfügbares schulrelevantes Kulturkapital (+)	Die Schüler wurden gebeten anzugeben, ob sie bestimmte Kulturgüter zu Hause haben (z. B. Wörterbücher/Lexika). Die Zahl der verfügbaren schulrelevanten Kulturkapitalien wurde zu einem Summenindex addiert.
Mitglied einer Clique (+)	Die Cliquenzugehörigkeit ist ein Merkmal der sozialen Integration und sollte einen positiven Einfluss auf die erzielten Fachnoten haben. Sie wurde im Schülerfragebogen über den Stimulus „Bist Du in einer Clique, die sich öfters trifft, zusammen etwas macht und sich zusammengehörig fühlt?“ operationalisiert (0/1 Codierung).
Feste(r) Freund(in) (+)	Eine feste Partnerschaft kann wie die Cliquenmitgliedschaft als Indikator der Integration, aber auch als Prestigefaktor gewertet werden. Sie sollte ebenfalls einen positiven Einfluss haben. Die Schüler wurden gefragt: „Hast Du zurzeit eine feste Freundin/einen festen Freund?“ (0/1 Codierung).
Klassenlehrer- einschätzung der Hilfsbereitschaft, der Häufigkeit von Streitereien mit Mitschülern und der Angst vor Mitschülern (+/-)	Die drei Variablen reflektieren die Integration der Schüler in den Klassenverband. Die Klassenlehrer wurden gebeten auf einer sechsstufigen Skala (1 = nie bis 6 = sehr oft/ sehr stark) anzugeben, wie oft bzw. stark die einzelnen Schüler seit Beginn des Schulhalbjahres ihrer Einschätzung nach (A) Streit mit anderen Schülern aus der Klasse hatten, (B) Angst vor anderen Schülern aus der Klasse hatten und (C) anderen Schülern aus der Klasse bei Problemen mit dem Lernstoff geholfen haben.
Selbsteinschätzung des Verhältnisses zu den Eltern (+)	Das subjektive Verhältnis zu den Eltern wurde im Schülerfragebogen über fünf Stimuli erhoben, wie z. B.: „Meine Eltern haben viel Verständnis für meine Probleme.“ Als Antwortvorgabe diente jeweils eine sechsstufige Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu). Die Angaben der Schüler wurden so recodiert, dass ein hoher Zahlenwert für eine positive Einschätzung steht. Mittels einer explorativen Faktoranalyse wurde bestätigt, dass alle Items auf einem Faktor laden (Faktoreigenwert = 3,138; Itemladungen = 0,723). Die Einzelangaben der Schüler wurden durch Mittelwertbildung zu einem Index verrechnet.
Selbsteinschätzung des Verhältnisses zu den Lehrern (+)	Das subjektive Verhältnis der Schüler zu den Lehrern wurde über acht Stimuli erfasst, wie z. B.: „Den meisten Lehrern bin ich ziemlich egal.“ Als Antwortvorgabe diente eine sechsstufige Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu). Für die weitere Auswertung wurden die Angaben der Schüler so recodiert, dass ein hoher Zahlenwert für eine positive Einschätzung steht. Anschließend wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse bestätigt, dass alle Items auf einem Faktor laden (Faktoreigenwert = 5,052; Itemladungen = 0,667). Die Schülerangaben wurden durch Mittelwertbildung zu einem Index verrechnet.
Selbsteinschätzung des Verhältnisses zu den Mitschülern (+)	Die subjektive Beliebtheit bei den Mitschüler wurde durch vier Stimuli ermittelt, wie z. B.: „Wenn andere in den Pausen etwas zusammen machen, werde ich häufig nicht beachtet.“ Als Antwortvorgabe diente eine sechsstufige Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu). Die Angaben der Schüler wurden so umstrukturiert, dass ein hoher Zahlenwert für eine positive Einschätzung steht. Mittels einer explorativen Faktoranalyse wurde bestätigt, dass alle Items auf einem Faktor laden (Faktoreigenwert = 2,811; Itemladungen = 0,754). Die Schülerangaben wurden durch Mittelwertbildung zu einem Index verrechnet.
Selbstauskunft Bullying (-)	Beim Bullying wurde unterschieden, wie oft ein Schüler ganz allgemein schon Opfer von Übergriffen und Belästigungen wurde und wie sehr er unter Übergriffen und Belästigungen durch Mitschüler zu leiden hat. Die allgemeine Dimension wurde über sechs Items erfasst, wie z. B.: „Wie oft bist Du selbst auf dem Schulweg in den letzten 12 Monaten von anderen angeschrien, beschimpft oder beleidigt worden?“ Übergriffe und Belästigungen durch Mitschüler wurden über drei Items erhoben, wie z. B.: „Wie oft wurde Dir an Deiner Schule oder auf dem Schulweg in den letzten 12 Monaten von anderen Schülern gewaltsam etwas weggenommen?“ Die Schüler konnten ihre Antworten abstufen, ob das (1) nie, (2) seltener als alle paar Monate, (3) alle paar Monate (4) mehrmals im Monat, (5) mehrmals wöchentlich oder (6) fast täglich geschehen ist. Mittels explorativer Faktoranalysen wurde für beide Bullying-Dimensionen getrennt bestätigt, dass alle Ausgangsitems jeweils auf einem Faktor laden (Faktoreigenwert Bullying-Opfer allgemein = 4,368; Itemladungen Bullying-Opfer allgemein = 0,679; Faktoreigenwert

Variable, Zusammenhang mit Fachnoten in Klammern	Datenquelle und Codierung <sup>19</sup>
Akademisches Selbstkonzept (+)	Bullying durch Mitschüler = 1,636; Itemladungen Bullying durch Mitschüler = 0,690) und anschließend wurden durch Mittelwertbildung die entsprechenden Indizes gebildet. Das akademische Selbstkonzept der Schüler wurde über sechs Items erhoben, wie z. B. „Es fällt mir leichter als anderen Jungen und Mädchen, neue Aufgaben zu bearbeiten.“ Als Antwortvorgabe diente eine sechsstufige Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu und 6 = trifft voll und ganz zu). Die Angaben der Schüler wurden so umstrukturiert, dass ein hoher Zahlenwert für eine positive Einschätzung steht. Mittels einer explorativen Faktorenanalyse wurde bestätigt, dass alle Items auf einem Faktor laden (Faktoreigenwert = 3,202; Itemladungen = 0,631). Abschließend wurden die Einzelangaben der Schüler durch Mittelwertbildung zu einem Index verrechnet.

## Literatur

- Alt, C., 2007: Kinderpanel – Start in die Grundschule. Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden: VS.
- Asendorpf, J. & H.G. Wallbott, 1979: Maße der Beobachtungsübereinstimmung: Ein systematischer Vergleich. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 10: 243–252.
- Bandura, A., 1997: *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bassili, J.N., 1981: The Attractiveness Stereotype: Goodness or Glamour? *Basic and Applied Social Psychology* 2: 235–252.
- Baugh, S.G. & L.E. Parry, 1991: The Relationship between Physical Attractiveness and Grade Point Average among College Women. *Journal of Social Behavior and Personality* 6: 219–228.
- Baumert, J., R. Lehmann, M. Lehrke, B. Schmitz, M. Clausen, I. Hosenfeld, O. Köller & J. Neubrand, 1997: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), 2000: TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), 2002: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., R. Watermann & G. Schürmer, 2003: Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 6: 46–72.
- Baumert, J., M. Brunner, O. Lüdtke & U. Trautwein, 2007: Was messen internationale Schulleistungsstudien? – Resultate kumulativer Wissenserwerbsprozesse. Eine Antwort auf Heiner Rindermann. *Psychologische Rundschau* 58 (2): 118–128.
- Becker, D. & K. Birkelbach, 2010: 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.), *Komperative Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.
- Becker, R. & C. Schuchart, 2010: Verringerung von Bildungsungleichheit durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. S. 413–436 in: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS.
- Behr-Heintze, A. & J. Lipski, 2004: Schule und soziale Netzwerke. Zentrale Befunde und Empfehlungen – Eine Zusammenfassung des Schulberichtes. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bellenberg, G., 1999: *Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß*. Weinheim, München: Juventa.
- Benson, P.L., S.A. Karabenic & R.M. Lerner, 1976: Pretty Pleases: The Effects of Physical Attractiveness on Race, Sex and Receiving Help. *Journal of Experimental Social Psychology* 12: 409–415.
- Bernstein, B., W. Brandis & D. Henderson, 1973: *Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation*. Berlin: Cornelsen.
- Berry, D., 2000: Attractiveness, Attraction and Sexual Selection: Evolutionary Perspectives on the Form and Function of Physical Attractiveness. *Advances in Experimental Social Psychology* 32: 273–342.
- Bian, F., 1997: The Effects of Attractiveness on Helping Behavior. Claremont: Harvey Mudd College.
- Bisnaire, L.M.C., P. Firestone & D. Rynard, 1990: Factors Associated with Academic Achievement in Children Following Parental Separation. *American Journal of Orthopsychiatry* 60: 67–76.
- Bohrhardt, R., 2000: Familienstruktur und Bildungserfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 3: 189–207.
- Bos, W., E.M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), 2003: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

- Bos, W., S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin, 2006: IG-LU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P., 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. S. 183–198 in: R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband Nr. 2. Göttingen: Schwartz.
- Braun, C., M. Gründl, C. Marberger & C. Scherber, 2003: Beautycheck. Ursachen und Folgen von Attraktivität. Regensburg: Universität Regensburg (<http://www.beautycheck.de/>).
- Brown, T.A., T.F. Cash & S.W. Noles, 1999: Perception of Physical Attractiveness among College Students: Selected Determinants and Methodological Matters. *Journal of Social Psychology* 126: 305–316.
- Brunswik, E., 1956: Perception and the Representative Design of Psychological Experiments. Berkeley: University of California Press.
- Brusten, M. & K. Hurrelmann, 1973: Abweichendes Verhalten in der Schule: Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München: Juventa.
- Buss, D.M., 1994: The Evolution of Desire: Strategies of Human Mating. New York: Basic Books.
- Buss, D.M., 2004: Evolutionary Psychology. The New Science of the Mind. Boston: Pearson.
- Buss, D.M. & D.P. Schmitt, 1993: Sexual Strategies Theory – an Evolutionary Perspective on Human Mating. *Psychological Review* 100: 204–232.
- Chaiken, S., 1979: Communicator Physical Attractiveness and Persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology* 37: 1387–1397.
- Coleman, J.S., 1988: Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology* 94: 95–120.
- Cross, J.F. & J. Cross, 1971: Age, Sex, Race, and the Perception of Facial Beauty. *Developmental Psychology* 5: 433–439.
- Cunningham, M.R., A.P. Barbee & C.L. Philhower, 2002: Dimensions of Facial Physical Attractiveness: The Intersection of Biology and Culture. S. 193–238 in: G. Rhodes & L.A. Zebrowitz (Hrsg.), Facial Attractiveness. Evolutionary, Cognitive, and Social Perspectives. Westport & London: Ablex.
- Dahrendorf, R., 1965: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg: Nannen.
- Dermer, M. & D.L. Thiel, 1975: When Beauty May Fail. *Journal of Personality and Social Psychology* 31: 1168–1176.
- Dion, K., E. Berscheid & E. Walster, 1972: What is Beautiful is Good. *Journal of Personality and Social Psychology* 24: 285–290.
- Dunkake, I., 2010: Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens. Wiesbaden: VS.
- Eagly, A.H., R.D. Ashmore, M.G. Makhijani & L.C. Longo, 1991: What is Beautiful is Good, but ...: A Meta-analytic Review of Research on the Physical Attractiveness Stereotype. *Psychological Bulletin* 110: 109–128.
- Eder, F., 1996: Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkung des Klimas an höheren Schulen. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Elliot, A.J. & D. Niesta, 2008: Romantic Red: Red Enhances Men's Attraction to Women. *Journal of Personality and Social Psychology* 95: 1150–1164.
- Etcoff, N., 2000: Survival of the Prettiest. New York: Doubleday.
- Feingold, A., 1992: Good-looking People Are not What We Think. *Psychological Bulletin* 111: 304–341.
- Fend, H., 1969: Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. Weinheim: Beltz.
- Fend, H., 1989: Was ist eine gute Schule? S. 14–25 in: K.-J. Tillmann (Hrsg.), Was ist eine gute Schule? Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Fend, H., 1991: „Soziale Erfolge“ im Bildungswesen – die Bedeutung der sozialen Stellung in der Schulklasse. S. 217–238 in: R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke.
- Fend, H., 1998: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München: Juventa.
- Friedman, H. & L.A. Zebrowitz, 1992: The Contribution of Typical Sex Differences in Facial Maturity to Sex Role Stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin* 18: 430–438.
- Gangestad, S.W. & R. Thornhill, 1997: The Evolutionary Psychology of Extra-pair Sex: The Role of Fluctuating Asymmetry. *Evolution and Human Behavior* 18: 69–88.
- Grammer, K., 2002: Signale der Liebe. Die biologischen Gesetze der Partnerschaft. Frankfurt a.M.: dtv.
- Grammer, K., B. Fink, A. Juette, G. Ronzal & R. Thornhill, 2002: Femal Faces and Bodies: N-Dimensional Feature Space and Attractiveness. S. 91–126 in: G. Rhodes & L.A. Zebrowitz (Hrsg.), Facial Attractiveness. Evolutionary, Cognitive, and Social Perspectives. Westport & London: Ablex.
- Grammer, K., B. Fink, A.P. Møller & R. Thornhill, 2003: Darwinian Aesthetics: Sexual Selection and the Biology of Beauty. *Biological Review* 78: 385–407.
- Gründl, M., 2007: Attraktivitätsforschung: Auf der Suche nach der Formel für Schönheit. S. 49–70 in: C. Gutwald & R. Zons (Hrsg.), Die Macht der Schönheit. München: Fink.
- Hamermesh, D.S., 2011: Beauty Pays: Why Attractive People Are more Successful. Princeton: Princeton University Press.
- Hartnett, J.J., K.O. Bailey & C.S. Hartley, 1974: Body Height, Position and Sex as Determinants of Personal Space. *Journal of Psychology* 87: 129–136.
- Hassebrauck, M., 1983: Die Beurteilung der physischen Attraktivität: Konsens unter Urteilern? *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 14: 152–161.
- Hatfield, E. & S. Sprecher, 1986: Mirror, Mirror: The Importance of Looks in Everyday Life. Albany: State University of New York Press.

- Helbig, M., 2010: Sind Lehrerinnen für den geringen Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 63: 93–111.
- Heilman, M.E. & M.H. Stopeck, 1985: Being Attractive, Advantage or Disadvantage? *Organizational Behavior and Human Performance* 35: 202–215.
- Helmke, A. & F.E. Weinert, 1997: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. S. 71–176 in: F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*, Göttingen: Hogrefe.
- Henss, R., 1992: „Spiegeln, Spiegeln an der Wand ...“. Geschlecht, Alter und physische Attraktivität. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Henss, R., 1998: Gesicht und Persönlichkeitseindruck. Göttingen: Hogrefe.
- Hönekopp, J., 2006: Once More: Is Beauty in the Eye of the Beholder? Relative Contributions of Private and Shared Taste to Judgments of Facial Attractiveness. *Journal of Experimental Psychology* 32: 199–209.
- Hopf, D., 2005: Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51: 236–251.
- Hox, J.J., 2002: *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. New Jersey & London: Erlbaum.
- Huss, M. & U. Lehmkuhl, 1997: Folgen von Trennung und Scheidung – eine Literaturübersicht. S. 13–25 in: G. Lehmkuhl & U. Lehmkuhl (Hrsg.), *Scheidung, Trennung, Kindeswohl. Diagnostische, therapeutische und juristische Aspekte*. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K., 1971: *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Jackson, L.A., J.E. Hunter & C.N. Hodge, 1995: Physical Attractiveness and Intellectual Competence: A Meta-analytic Review. *Social Psychology Quarterly* 58 (2): 108–122.
- Jones, D. & K. Hill, 1993: Criteria of Facial Attractiveness in Five Populations. *Human Nature* 4: 271–296.
- Jungbauer-Gans, M., 2004: Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. *Zeitschrift für Soziologie* 33: 375–397.
- Kampshoff, M., 2007: *Geschlechtsdifferenz und Schulleistung. Deutsche und englische Studien im Vergleich*. Wiesbaden: VS.
- Köhler, B., 1984: Physische Attraktivität und Persönlichkeitsmerkmale. S. 139–153 in: M. Amelang & H.-J. Ahrens (Hrsg.), *Brennpunkte der Persönlichkeitsforschung*, Band 1. Göttingen: Hogrefe.
- Kowner, R. & T. Ogawa, 1995: The Role of Raters' Sex, Personality, and Appearance in Judgments of Facial Beauty. *Perceptual and Motor Skills* 81: 339–349.
- Kristen, C., 2002: Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54: 634–552.
- Langlois, J.H., L. Kalakanis, A.J. Rubenstein, A. Larson, M. Hallam & M. Smoot, 2000: Maxims or Myths of Beauty? A Meta-analytic and Theoretical Review. *Psychological Bulletin* 126: 390–423.
- Lerner, R.M., M. Delaney, L.E. Hess, J. Jovanovic & A. von Eye, 1990: Early Adolescent Physical Attractiveness and Academic Competence. *Journal of Early Adolescence* 10: 4–20.
- Lin, N., 2001: Building a Network Theory of Social Capital. S. 3–30 in: N. Lin, K. Cook & R.S. Burt (Hrsg.), *Social Capital*. New York: de Gruyter.
- Little, A.C., I.S. Penton-Voak, D.M. Burt & D.I. Perrett, 2002: Evolution and Individual Differences in the Perception of Attractiveness: How Cyclic Hormonal Changes and Self-Perceived Attractiveness Influence Female Preferences for Male Faces. S. 59–90 in: G. Rhodes & L.A. Zebrowitz (Hrsg.), *Facial Attractiveness. Evolutionary, Cognitive, and Social Perspectives*. Westport & London: Ablex.
- Lösel, F., 1975: Prozesse der Stigmatisierung in der Schule. S. 7–32 in: M. Brusten & J. Hohmeier (Hrsg.), *Stigmatisierung*, Bd. 2, Neuwied: Luchterhand.
- Maner, J.K., M.T. Gailliot, D.A. Rouby, & S.L. Miller, 2007: Can't Take My Eyes off You: Attentional Adhesion to Mates and Rivals. *Journal of Personality and Social Psychology* 93: 389–401.
- Maner, J.K., D.T. Kenrick, V.D. Becker, A.W. Delton, B. Hofer, C.J. Wilbur & S.L. Neuberg, 2003: Sexually Selective Cognition: Beauty Captures the Mind of the Beholder. *Journal of Personality and Social Psychology* 85: 1107–1120.
- Marwick, A., 1988: *Beauty in History. Society, Politics and Personal Appearance c. 1500 to the present*. London: Thames & Hudson.
- Mayer, K.-U. & H.-P. Blossfeld, 1990: Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. S. 297–318 in: P.A. Berger & S. Hradil (Hrsg.), *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt, Sonderband 7*. Göttingen: Schwartz.
- Menninghaus, W., 2007: *Das Versprechen der Schönheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Merkens, H. & A. Wessel, 2002: *Zur Genese von Bildungsentscheidungen: Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg*. Hohengehren: Scheider.
- Meulemann, H., 1992: Expansion ohne Folgen? S. 123–157 in: W. Glatzer (Hrsg.): *Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Miller, A.G., 1970: Role of Physical Attractiveness in Impression Formation. *Psychonomic Science* 19: 241–243.
- Mulford, M., J. Orbell, C. Shatto & J. Stockard, 1998: Physical Attractiveness, Opportunity and Success in Everyday Exchange. *American Journal of Sociology* 10: 1565–1593.
- Müller, W. & D. Haun, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 145–182.
- Nauck, B., 1994: *Bildungsverhalten in Migrantenfamilien*. S. 105–141 in: P. Büchner, M. Grundmann, J. Huinink, B. Nauck, D. Meyer & S. Rothe (Hrsg.), *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen*. München: DJI.
- Nauck, B., H. Diefenbach & K. Petri, 1998: Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 44: 701–722.
- Osborn, D.R., 1996: *Beauty is as Beauty Does? Make up*



- and Posture Effects on Physical Attractiveness Judgments. *Journal of Applied Social Psychology* 26: 31–51.
- Patzer, G.L., 1985: *The Physical Attractiveness Phenomena*. New York: Plenum.
- Pekrun, R., 1985: Schulischer Unterricht, schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung. *Unterrichtswissenschaft* 13: 220–248.
- Peterson, J.L. & N. Zill, 1986: Martial Disruption, Parent-Child Relationships, and Behavior Problems in Children. *Journal of Marriage and the Family* 48: 295–307.
- Pietsch, M., 2007: Soziale Herkunft und Schulleistungen Hamburger Kinder am Ende der Grundschulzeit. S. 7–34 in: W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Podratz, K.E. & R.L. Dipboye, 2002: In Search of the “Beauty is Beasty” Effect. Paper presented at the 17<sup>th</sup> Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology. Toronto, Canada. April 2002.
- Reis, H.T., W.I. McDougal, C. Monestere, S. Berstein, K. Clark, E. Seidl, M. Franco, E. Gioioso, L. Freeman & K. Radoane, 1990: What is Smiling is Beautiful and Good. *European Journal of Social Psychology* 20: 259–267.
- Renz, U., 2006: *Schönheit – Eine Wissenschaft für sich*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Rhodes, G., K. Lee, R. Palermo, M. Weiss, S. Yoshikawa, P. Clissa, T. Williams, M. Peters, C. Winkler & L. Jeffery, 2005: Attractiveness of Own-race, Other-race, and Mixed-race Faces. *Perception* 34: 319–340.
- Ritter, J.M., R.J. Casey & J.H. Langlois, 1991: Adults’ Responses to Infants Varying in Appearance of Age and Attractiveness. *Child Development* 62: 68–82.
- Rolff, H.G., 1996 (erstmalig 1967): *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. München: Juventa.
- Rosar, U. & M. Klein, 2009: Mein(schöner)Prof.de. Die physische Attraktivität des akademischen Lehrpersonals und ihr Einfluss auf die Ergebnisse studentischer Lehrevaluationen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61: 621–645.
- Rosar, U., M. Klein & T. Beckers, 2008: The Frog Pond Beauty Contest. Physical Attractiveness and Electoral Success of the Constituency Candidates at the North Rhine-Westphalia State Election of 2005. *European Journal of Political Research* 47: 64–79.
- Ross, M.B. & J. Salvia, 1975: Attractiveness as a Biasing Factor in Teacher Judgments. *American Journal of Mental Deficiency* 80: 96–98.
- Rost, D.H., 1993: Attraktive Grundschulkinde. S. 271–306 in: M. Hassebrauck & R. Niketta (Hrsg.): *Physische Attraktivität*. Göttingen: Hogrefe.
- Satow, L. & R. Schwarzer, 2003: Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung. Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 50: 168–181.
- Sacher, W., 2005: Deutsche Leistungsdefizite bei PISA. Bedingungsfaktoren in Unterricht, Schule und Gesellschaft. S. 22–50 in: V. Frederking, H. Heller & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*. Wiesbaden: VS.
- Schimpl-Neimanns, B., 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 637–669.
- Szczesny, S., 2003: A Closer Look beneath the Surface: Various Facets of the Think-manager-think-male Stereotype. *Sex Roles* 49: 353–363.
- Shrout, P.E. & J.L. Fleiss, 1979: Intraclass Correlations: Uses in Assessing Rater Reliability. *Psychological Bulletin* 86: 420–428.
- Smith, S.M., W.D. McIntoch & D.G. Bazzini, 1999: Are the Beautiful Good in Hollywood? An Investigation of the Beauty-and-Goodness Stereotype on Film. *Basic and Applied Social Psychology* 21: 69–80.
- Snyder, M., E. Berscheid & P. Glick, 1985: Focusing on the Exterior and the Interior: Two Investigations of Personal Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology* 48: 1427–1439.
- Stecher, L., 1996: Schulhabitus und soziales Kapital in der Familie. S. 267–291 in: J. Zinnecker & R. K. Silberstein (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland*. Weinheim & München: Juventa.
- Stecher, L., 2001: Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim & München: Juventa.
- Synnott, A., 1989: Truth and Goodness, Mirrors and Masks, Part I: A Sociology of Beauty and the Face. *British Journal of Sociology* 40: 607–636.
- Tillmann, K.-J., B. Holler-Nowitzki, H.G. Holtappels, U. Meier, & U. Popp, 2009: Schülergewalt als Schulproblem. Weinheim & München: Juventa.
- Trautwein, U., 2003: *Schule und Selbstwert*. Münster: Waxmann.
- Trautwein, U., O. Lüdtke, O. Köller & J. Baumert, 2006: Self-esteem, Academic Self-concept, and Achievement: How the Learning Environment Moderates the Dynamics of Self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology* 90: 334–349.
- Vagt, G. & W. Majert, 1979: Wer schön ist, ist auch gut? *Psychologische Beiträge* 21: 49–61.
- Vagt, G., T. Engelstädter, N. Schröder & C. Veltrup, 1985: Einflüsse der Schulzugehörigkeit und des Geschlechts auf die Einstellung zu Aussehensfragen. *Psychologische Beiträge* 27: 277–282.
- Weinert, F.E., F.-W. Schrader & A. Helmke, 1990: Educational Expertise: Closing the Gap between Educational Research and Classroom Practice. *School Psychology International* 11: 163–180.
- Weiß, R.H., 2006: CFT 20-R. Grundintelligenztest Skala 2 – Revision – 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Weißbrodt, T., 2007: Schulische Determinanten der Schulverweigerung – Befunde aus der PISA-Befragung. S. 85–104 in: M. Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus*. Weinheim & München: Juventa.
- Wilson, R.K. & C.C. Eckel, 2006: Judging a Book by Its Cover: Beauty and Expectations in the Trust Game. *Political Research Quarterly* 59: 189–202.
- Zebrowitz, L.A. & G. Rhodes, 2004: Sensitivity to Bad

- Genes and the Anomalous Face Overgeneralization Effect: Cue Validity, Cue Utilization, and Accuracy in Judging Intelligence and Health. *Journal of Nonverbal Behavior* 28: 167–185.
- Zill, N., 1994: Understanding why Children in Stepfamilies Have more Learning and Behavior Problems than Children in Nuclear Families. S. 97–106 in: A. Booth & J. Dunn (Hrsg.), *Stepfamilies. Who Benefits? Who Does not?* Hillsdale: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J., 1998: Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-regulatory Perspective. *Educational Psychologist* 33: 73–86.
- Zinnecker, J. & W. Georg, 1996: Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder. S. 303–315 in: J. Zinnecker & R.-K. Silbereisen (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland*. Weinheim & München: Juventa.
- Zinnecker, J. & R.-K. Silbereisen, 1998: *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim & München: Juventa.

### Autorenvorstellung

Imke Dunkake, geb. 1975 in Bremen. Studium der Soziologie, Philosophie und Ethnologie an der Universität zu Köln. Promotion in Köln im Fach Soziologie. Von 2002–20011 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut für Soziologie der Universität zu Köln. Seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung in der School of Education an der Bergischen Universität Wuppertal.

Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Jugendsoziologie, Familiensoziologie, Netzwerkanalysen.

Wichtigste Publikationen: Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Wiesbaden 2010; Soziale Netzwerke von Schülern: Beispiele angewandter Netzwerkanalysen, in: C. Stegbauer und M. Hennig (Hrsg.), *Probleme der Integration von Theorie und Methode in der Netzwerkforschung*, Wiesbaden 2012.

Thomas Kiechle, geb. 1979 in Freiburg. Studium der Sozialwissenschaften, der Geschichte und der Mathematik auf Lehramt (2009 zweites Staatsexamen) in Köln. Von 2007–2008 wissenschaftliche Hilfskraft am Forschungsinstitut für Soziologie der Universität zu Köln. Seit 2010 Studienrat an einem Gymnasium in Köln.

Markus Klein, geb. 1969 in Darmstadt. Studium der Politikwissenschaft, Publizistik und Pädagogik sowie Zweitstudium der Volkswirtschaftslehre in Mainz. Promotion und Habilitation im Fach Soziologie in Köln. Von 1993–1997 wiss. Mitarbeiter am Institut für Politikwissenschaft der Universität Mainz und von 1997–2008 wiss. Mitarbeiter/Assistent am Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung der Universität zu Köln. Seit 2008 Professor für Politische Soziologie an der Universität Hannover.

Forschungsschwerpunkte: Politische Soziologie sowie Methoden der empirischen Sozialforschung.

Wichtigste Publikationen: Wählen als Akt expressiver Präferenzoffenbarung. Eine Anwendung der Conjoint-Analyse auf die Wahl zur Hamburger Bürgerschaft vom 21. September 1997. Frankfurt & New York 2002; Parteimitglieder in Deutschland (Hrsg. mit T. Spier, U. von Alemann, H. Hoffmann, A. Laux, A. Nonnenmacher & K. Rohrbach), Wiesbaden 2011.

Zuletzt in dieser Zeitschrift: Das Auge hört mit! (mit U. Rosar), *ZfS* 35, 2006: 305–316.

Ulrich Rosar, geb. 1968 in Hermeskeil. Studium der Soziologie, der Politikwissenschaft und der Psychologie in Düsseldorf. Promotion in Bamberg. Habilitation in Köln. Von 1995–2010 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Geschäftsführer am Forschungsinstitut für Soziologie der Universität zu Köln. Seit 2010 Professor für Soziologie am Institut für Sozialwissenschaften der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Forschungsschwerpunkte: Methoden der empirischen Sozialforschung, Ungleichheitsforschung politische Soziologie.

Wichtigste Publikationen: Physische Attraktivität und individuelles Leistungsverhalten. *Soziale Welt*, 61, 2010 (zusammen mit J. Hagenah & M. Klein); *Fabulous Front-Runners*. *PVS*, 50, 2009.

Zuletzt in dieser Zeitschrift: Das Auge hört mit! (mit M. Klein), *ZfS* 35, 2006: 305–316.