

Das Portrait des Schülers im Übertrittsgutachten¹

Gerd Gigerenzer
Universität Konstanz

Im Übertrittsgutachten empfiehlt der Lehrer den Eltern, ob ihr Kind auf ein Gymnasium übertreten oder nicht übertreten sollte. Gemäß dem Beschluss des Bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus (von 1972) ist dabei nicht nur die Leistung, sondern auch die Gesamtpersönlichkeit des Schülers zu diagnostizieren und gleichwertig in Rechnung zu stellen. Anhand einer repräsentativen Stichprobe von 763 Übertrittsgutachten, angefertigt von über 100 Lehrern in Oberbayern, wird untersucht, wie das Portrait der Persönlichkeit des Schülers in den Gutachten aussieht. Die drei Hauptergebnisse sind: (1) Aussagen über Charakter und soziales Verhalten sind vom Leistungsbild bestimmt; beispielsweise wurde ein „mäßig pflichtbewusster“ Schüler nie als „kameradschaftlich“ bezeichnet. (2) Die Lehrer stellen Abhängigkeiten zwischen Aussagen her (d.h. dass zwei Aussagen signifikant häufig bzw. selten im selben Gutachten erscheinen), welche asymmetrischer Natur sind: In allen Bereichen der Persönlichkeit und der Leistung zeigen negative Aussagen mehr Abhängigkeiten als positive. (3) Diese formen einen asymmetrischen negativen Halo. Wird einem Schüler zum Beispiel mäßige Leistungsmotivation oder mäßige Feinmotorik attestiert, so werden ihm mit hoher Wahrscheinlichkeit auch mäßige kognitive Fähigkeiten, mäßiges Arbeitsverhalten und entsprechendes Sozialverhalten zugeschrieben. Der bessere Schüler wird dagegen differenzierter beschrieben. Insgesamt zeigt die Studie, dass das Portrait des Schülers der Forderung des Kultusministeriums nach einer unabhängigen Bewertung der Persönlichkeit – neben der Leistung – nicht gerecht wird. Das Portrait der Persönlichkeit scheint nicht allein dem Ziel einer genauen Diagnose, sondern im hohen Maße der Entscheidungsrechtfertigung (geeignet/nicht geeignet) zu dienen.

The „Übertrittsgutachten“ is the teacher's recommendation to the parents as to whether their child should enter a Gymnasium (University-preparatory high school) or not. According to the Bavarian Ministry of Culture, the teacher must evaluate not only the achievement but also the pupil's personality, and to give equal weight to both. The personality reports in a representative sample of 763 Übertrittsgutachten from more than a hundred teachers in Upper Bavaria were analyzed. The main results are: (1) Comments on social behavior and personality traits are strongly determined by the achievement level. (2) Associations between comments (i.e., two comments that appear significantly often or seldom in the same report) are asymmetric. In all areas of personality and achievement, the number of associations is greater for negative than for positive comments. (3) Taken together, these asymmetric associations form an asymmetric, negative halo. If a negative comment appears, say low achievement motivation, then the probability is high that low motor abilities, low cognitive abilities as well as negative personality traits and social behavior are mentioned. In contrast, the good pupil is described in a more differentiated language. In sum, the function of the judgement about character and social behavior seems to be to rationalize the teacher's decision as to whether the child should enter a Gymnasium rather than to describe the pupil.

Am Ende des ersten Lebensjahrzehnts stellt sich eine Entscheidung, die, wie kaum eine zweite, Weichen für den zukünftigen Lebensweg stellt: die Wahl zwischen Hauptschule und Gymnasium. Der Grundschullehrer wirkt an dieser Entscheidung mit, indem er zu Ende des vierten Schuljahres das so genannte Übertrittsgutachten erstellt. Das Übertrittsgutachten ist eine Empfehlung des Lehrers an jene Eltern, welche den Übertritt ihres Kindes in eine höhere Schule anstreben. Es enthält eine

¹ Ich danke Erhard Brandl, Werner Honal und Marianne Steffen, welche mir die Gutachten (unter Wahrung der Anonymität von Lehrern und Schülern) zur Verfügung stellten, bei der Auswertung halfen und deren Erfahrungen als staatliche Schulberater, Schulpsychologen und Lehrer in diesen Bericht mit eingeflossen sind. Ohne sie wäre diese Untersuchung nicht zu Stande gekommen.

Aussage darüber, ob das Kind für das Gymnasium geeignet ist oder nicht (bzw. bedingt geeignet); die Eltern sind nicht verpflichtet, sich an diese Empfehlung zu halten. Gemäß dem Beschluss des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 15.12.1972 setzte sich dieses Gutachten (zurzeit unserer Untersuchung) aus drei Komponenten zusammen:

- (a) die schulische Leistung, wie sie in der Jahresfortgangsnote des vierten Schuljahrs zum Ausdruck kommt,
- (b) das Ergebnis von einem regional einheitlichen Leistungstest in den Fächern Deutsch und Mathematik und
- (c) die Bewertung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers in einem pädagogischen Gutachten.

Mit dem dritten Teil, dem pädagogischen Gutachten, befasst sich diese Studie. Sie soll klären, welches Bild von der Gesamtpersönlichkeit des Schülers in diesem Gutachten zum Ausdruck kommt.

Das pädagogische Gutachten

Alle drei Komponenten des Übertrittsgutachtens haben gemäß dem oben genannten Beschluss des Bayerischen Staatsministeriums dasselbe Gewicht. Damit wird eine Wertschätzung der Persönlichkeitsentwicklung neben der Leistung zum Ausdruck gebracht; sowohl Leistung als auch Persönlichkeit werden als notwendige Bedingungen für den Übertritt ins Gymnasium definiert, keines von beiden soll alleine hinreichend sein. Diesem klassischen Bildungsideal, welches die Integration von Geist und Person betont, scheint auch ein großer Anteil der Lehrerschaft zuzustimmen (z.B. Latscha, 1966; Steinkamp, 1971; Ingenkamp, 1975).

In dem pädagogischen Gutachten wird der Lehrer vor die Aufgabe gestellt, (1) richtige Aussagen über die Gesamtpersönlichkeit und (2) sichere Aussagen über die zu erwartende Persönlichkeitsentwicklung von Schülern seiner Klasse zu treffen (Beilage zum Kultusministerbeschluss vom 15.1.1971). Wie soll der Lehrer dabei vorgehen? Es stehen ihm Hilfen wie Beobachtungshinweise (Feigel & Keitel, 1964) zur Verfügung. Danach soll die Gesamtpersönlichkeit durch folgende sieben Teile erfasst werden: körperliche Entwicklung; Einflüsse der Umwelt; einzelne seelische Fähigkeiten; Begabungen, Neigungen, Kenntnisse; Aufmerksamkeit und Arbeitsweise; soziales Verhalten; hervortretende Charakterzüge. Diese Hinweise sind als Anregung gedacht und für den Lehrer nicht bindend. Für das konkrete diagnostische Vorgehen werden dem Lehrer vielfältige und vernünftige Regeln nahe gelegt, welche in ihrer Abstraktheit nicht immer hilfreich sind: Der Lehrer solle sich in Ganzheitsschau und Zusammenschau üben (Huth, 1955), solle den Weg vom Erscheinungsbild zum Wesensbild gehen (Donat, 1965, S. 167), solle psychologisches Wissen, Sachlichkeit, Taktgefühl und unbestechliche Gerechtigkeit walten lassen und verallgemeinernde Schlussfolgerungen vermeiden (Feigel & Keitel, 1964, S. 61 f.). Seit langem ist jedoch das Ergebnis solcher Anstrengungen beklagt worden: „Jedes Gutachten berücksichtigt andere Gesichtspunkte. Es fehlt an Einheitlichkeit in der Abfassung ebenso wie an Vollständigkeit. Es herrscht zuviel Willkür. Unwichtiges wird neben Wichtigem festgehalten. Es mangelt an Planmäßigkeit des Vorgehens.“ (Donat, 1965, S. 118) Die Form der Gutachten variiert über die Zeit und zwischen den Bundesländern vom freien Aufsatz über die Gesamtpersönlichkeit des Schülers bis zum Ankreuzen von Eigenschaften auf vorgegebenen Beurteilungsbögen.

Untersuchungsmaterial

Die pädagogischen Gutachten, auf die sich diese Untersuchung stützt, entstammen einem im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus durchgeführten und vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft geförderten Modellversuch „Beratungssystem in der Orientierungsstufe“ (Honal, 1985). Der Modellversuch wurde in Schulen mit kooperativer Orientierungsstufe durchgeführt, sein Ziel war die Analyse und Optimierung der Schullaufbahnberatung (Brandl, 1978; Steffen, 1978).

Insgesamt wurden 763 Gutachten analysiert, welche von über 100 Lehrern abgefasst worden sind. Diese waren so ausgewählt worden, dass sie eine annähernd repräsentative Stichprobe aller Gutachten des Jahres 1974 in Oberbayern (ohne München) darstellen. Die Gutachten waren in freier Sprache, also in Aufsatzform abgefasst.

Fragestellung

Die Fragestellung „Wie sieht die Gesamtpersönlichkeit des Schülers im Übertrittsgutachten aus?“ ist weitgehend explorativ und offen. Sie lässt sich auf dem Hintergrund meines Ansatzes zur Modellbildung (Gigerenzer, 1981a, 1981b) wie folgt präzisieren:

- (1) *Welches sind die Komponenten der Gesamtpersönlichkeit?* Diese Frage hat drei Aspekte, nämlich die *Komplexität*, *Qualität* und *Quantität* der Komponenten. Die Frage nach der Komplexität betrifft deren Differenziertheitsgrad, wie er sich beispielsweise in der Unterscheidung zwischen adjektivischen Aussagen („Maria ist unehrlich“) und adverbialen oder personen- und situationsspezifischen Aussagen („Maria lügt ihre Eltern an, um der Strafe für schlechte Noten zu entgehen; sie würde jedoch niemals bei einem Test abschreiben“) zum Ausdruck kommt. Diese Unterscheidung von verschiedenen Sprachstilen, welche verschiedene Persönlichkeitstheorien implizieren, ist der Grund, warum ich allgemein von „Bedeutungskomponenten“ statt von „Merkmalen“ spreche – da mit Letzterem die adjektivische Form assoziiert ist. Die Frage nach der Qualität betrifft den Inhalt der im Gutachten verwendeten Bedeutungskomponenten; die Frage nach der Quantität betrifft die Häufigkeitsverteilung derselben in den Gutachten.
- (2) *Was ist die Struktur der Gesamtpersönlichkeit?* Diese zweite Frage betrifft das gemeinsame Auftreten von verschiedenen Aussagen in einem Gutachten. Welche Aussagen werden signifikant häufig, welche nie gemeinsam im Gutachten über denselben Schüler verwendet? Zu welchen Persönlichkeitsstrukturen fügen sich diese Aussagen zusammen? Bestehen Abhängigkeiten zwischen dem Leistungsbereich und der Beurteilung von sozialem Verhalten und Charakter?

Zerlegbarkeit

Inhaltsanalytische Methoden, welche mit den Prinzipien der Zerlegung und Summierung arbeiten, setzen eine grundsätzliche Annahme über das Portrait des Schülers voraus: Dieses Bild muss selbst dieselbe zergliedernde Struktur haben, das heißt als eine Konjunktion von Aussagen abgefasst sein. Eine Durchsicht aller Gutachten zeigte, dass diese Annahme durchweg erfüllt ist: Die Gutachten haben die additive Struktur „Maria besitzt die Fähigkeit A, nicht B, die Charakterzüge C und D, usw.“. Die Technik, mit der das Bild des Schülers gemalt wurde, ist jene der Aneinanderreihung und Aufzählung; andere Relationen zwischen Aussagen wie kausale und teleologische Beziehungen sind selten, wie auch der Versuch, den Schüler in künstlerisch-ganzheitlicher Sprache darzustellen.

Die Homogenität dieser konjunktiven Struktur – über alle Lehrer hinweg – ist außergewöhnlich hoch und ausgeprägter als bei alltäglichen Personenbeurteilungen (Gigerenzer, 1976). Mit diesem Ergebnis wissen wir, dass die zergliedernde Eigenschaft der Methode dem Gegenstand entspricht und dass die Gutachten ohne Verzerrung der Bedeutung in einzelne Elemente zerlegbar sind.

Analysemethode

Die Analysemethode ist eine Weiterentwicklung der von Rosenberg und Sedlak (1972) verwendeten Prozedur und bestand wie diese aus einem inhaltsanalytischen und einem mathematischen Teil. Der erste, inhaltsanalytische Teil wurde an die vorliegenden Gutachten angepasst und bestand aus zwei Transformationen. Die erste Transformation zerlegte jedes Gutachten in *Elementarinformationen*; sie wurde durch eine Liste von Transformationsregeln definiert. Beispielsweise wurde der Satz „Andrea ist eine ehrgeizige und sehr pflichtbewusste Schülerin“ in die zwei Informationen „Andrea: ehrgeizig, sehr pflichtbewusst“ zerlegt. Die Transformationsregeln beziehen sich hauptsächlich auf elementare grammatikalische Transformationen wie zum Beispiel das Weglassen der bestimmten und unbestimmten Artikel. In Tabelle 1 wird am Beispiel eines kurzen Originalgutachtens die erste Transformation veranschaulicht.

Die zweite Transformation fasste diese Elementarinformationen zu *Aussagen* zusammen und wurde ebenfalls durch eine Liste von Transformationsregeln definiert. Auch sie ist in Tabelle 1 veranschaulicht. Beispielsweise wurden „sehr pflichtbewusst“ und „pflichtbewusst“ zu einer Aussage zusammengefasst, das heißt, quantifizierende Adverbien entfielen, wenn sie eine positive Ausprägung lediglich verstärken oder eine negative lediglich abschwächen (wie bei „sehr unaufmerksam“ und „unaufmerksam“). Quantifizierende Adverbien blieben jedoch erhalten, wenn eine positive Ausprägung abgeschwächt wird, wie zum Beispiel in „meist fleißig“. Die Zusammenfassung von adjektivischen, adverbialen und substantivischen Formen mit gleichem Wortstamm, wie „arbeitet ausdauernd“ und „arbeitet mit Ausdauer“, ist ein zweites Beispiel für eine Transformationsregel. Die Aussage erhielt jeweils die Bezeichnung jener Elementarinformation, die von den Lehrern am häufigsten verwendet wurde.

Die Regeln dieser zweiten Transformation wurden äußerst konservativ angewendet; das heißt in Zweifelsfällen wurde von einer Zusammenfassung verschiedener Elemente zu einer Aussage abgesehen. Dies vermied, Aussagen mit heterogenen Informationen zu erzeugen. Beispielsweise bildeten „vielseitig interessierbar“ und „vielseitig interessiert“ getrennte Aussagen, da erstere Passivität und letztere Aktivität betont, wie auch „redegewandt“ und „redefreudig“, wo zwischen Qualität und Quantität der Sprachproduktion differenziert wird. Am Ende der zweiten Transformation lag jedes Gutachten in Form einer Liste von Aussagen vor.

Die mathematische Analyse ging von den Häufigkeiten f_{ij} des gemeinsamen Auftretens der Aussagen i und j im selben Gutachten und den Häufigkeiten f_i jeder Aussage i (beides über alle Gutachten summiert) aus. Das Ausmaß der Abhängigkeit zwischen Aussagen wurde bestimmt, indem die tatsächliche Häufigkeit f_{ij} mit der bei Unabhängigkeit zweier Aussagen zu erwartenden Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens $f_i f_j / n$ verglichen wurde. Dieses Verhältnis beträgt $v = n f_{ij} / f_i f_j$, und ein Test der Unabhängigkeit kann über die Chi-Quadrat-Methode erfolgen. Nehmen wir zur Erläuterung die Aussagen „X arbeitet ausdauernd“ und „X ist kameradschaftlich“. In den Übertrittsgutachten wurden $f_i = 116$ Kinder mit „arbeitet ausdauernd“ und $f_j = 78$ Kinder als „kameradschaftlich“ bewertet. Wenn die Lehrer beide Aussagen unabhängig voneinander verwendeten, so erwarten wir $116 \times 78 / 763 = 11.9$ Kinder, über die beides gesagt wird ($n = 763$ ist die Anzahl der Gutachten). Tatsächlich fanden sich beide Aussagen nicht bei 12, sondern bei doppelt so vielen

Tabelle 1: Beispiel zur inhaltsanalytischen Methode: (a) Originalgutachten, (b) Zerlegung in Elementarinformationen, (c) Zusammenfassung der Elementarinformationen zu Aussagen

(a) *Text des Gutachtens*

„Andrea ist eine ehrgeizige und sehr pflichtbewusste Schülerin. Sie kann sich gut konzentrieren, arbeitet flott und mit Ausdauer. Das logische Denkvermögen ist durchschnittlich. Sie ist vielseitig interessiert und sie hat einen ausgeglichenen Charakter. Sie fügt sich sehr gut in die Gemeinschaft ein, ist sehr hilfsbereit und daher bei allen Mitschülern beliebt.“

(b) *Transformation des Gutachtens in Elementarinformationen*

Andrea: ehrgeizig
 sehr pflichtbewußt
 kann sich gut konzentrieren
 arbeitet flott
 arbeitet mit Ausdauer
 durchschnittliches logisches Denkvermögen
 vielseitig interessiert
 ausgeglichen
 fügt sich sehr gut in die Gemeinschaft ein
 sehr hilfsbereit
 bei allen Mitschülern beliebt

(c) *Transformation der Elementarinformationen in Aussagen*

Andrea: ehrgeizig
 pflichtbewußt
 Konzentration ausdauernd
 arbeitet flott
 arbeitet ausdauernd
 logisches Denken durchschnittlich
 vielseitig interessiert
 ausgeglichen
 einordnungswillig
 hilfsbereit
 beliebt in der Klasse

Kindern, also bei 24. Die Lehrer stellten demnach im Gutachten einen Zusammenhang zwischen „arbeitet ausdauernd“ und „kameradschaftlich“ her, sie verknüpften Arbeitsverhalten mit sozialem Verhalten ($\chi^2(1) = 16.2, p < 0.001$).

Um zu verhindern, dass wir zu viele Abhängigkeiten sehen, wo die Lehrer keine herstellten, sprechen wir nur dann von einer Abhängigkeit zwischen zwei Aussagen, wenn $p < 0.01$ ist. Ein solch strenges Signifikanzniveau von 1 Prozent erhöht natürlich die Wahrscheinlichkeit, Abhängigkeiten nicht zu erkennen, wo welche sind.

Die Anzahl signifikanter Abhängigkeiten einer Aussage i bezeichnen wir als A_i . Aussagen mit $A_i = 0$ sind von der Gesamtpersönlichkeit unabhängige Aussagen, sie können bei jedem Schüler vorhanden sein oder fehlen. Aussagen mit hohem A_i strukturieren dagegen die Gesamtpersönlichkeit; sie bauen Beziehungen zwischen Persönlichkeits- oder Leistungsaspekten auf und lassen damit Vorhersagen auf die Nennung und das Wegbleiben anderer Aussagen zu. Da die Analyse 60 Aussagen umfasst, gilt $0 \leq A_i \leq 59$. (Wegen des gewählten Signifikanzniveaus ist selbst bei von allen anderen unabhängigen Aussagen ein durchschnittliches A_i von 0.6 zu erwarten, das heißt etwa eine Abhängigkeit bei vollständiger Unabhängigkeit.) Aussagen mit hohem A_i entsprechen Kellys (1955) „konstellatorischen“ personalen Konstrukten, Aussagen mit niedrigem A_i „propositionalen“ („additiven“) Konstrukten. Die Anzahl A_i setzt sich aus positiven und negativen Abhängigkeiten

zusammen, bei positiven ist die tatsächliche gemeinsame Auftretenshäufigkeit f_{ij} höher als $f_i f_j / n$, bei negativen ist sie niedriger. Eine Gruppe von Aussagen, in denen alle Paare von Aussagen positive Abhängigkeiten zeigen, bezeichne ich im Folgenden als ein „geschlossenes Stereotyp“ von Aussagen.

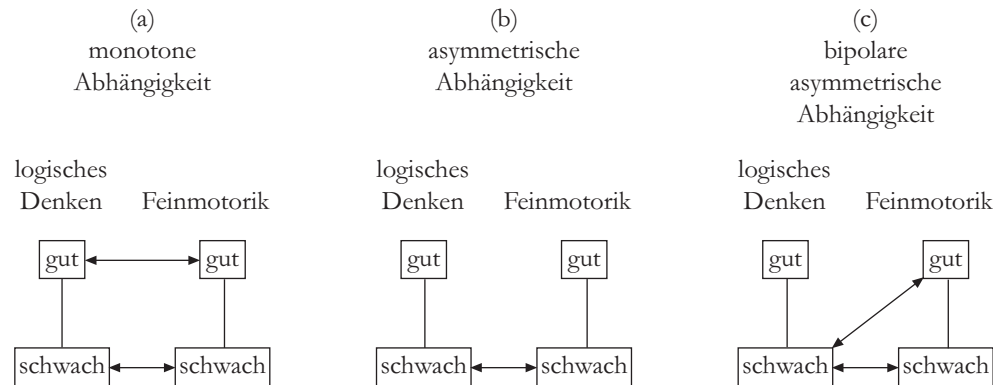
Formen von Abhängigkeiten in freien Texten

Aussagen in freien Texten können mehr Formen von Abhängigkeiten aufweisen als nur monotone oder lineare Zusammenhänge, wie sie mittels Korrelationen zwischen den Einschätzungen von Schülern auf bipolaren Merkmalen erfassbar sind. Abbildung 1a zeigt am Beispiel zweier Fähigkeiten zunächst die verbreitete Vorstellung von Abhängigkeiten als *symmetrisch*: je schwächer das logische Denken, desto schwächer die Feinmotorik, *und* je besser das Denken, desto besser die Feinmotorik (bzw. entsprechendes bei einer negativen Korrelation). Wirkliche Aussagen in Gutachten müssen dieser Symmetrie jedoch nicht genügen. Der Kernunterschied ist, dass man im freisprachlichen Urteil die Aussagen „Denken gut“ und „Denken schwach“ in verschiedener Weise mit dritten Aussagen verknüpfen kann. Damit kann das Portrait des Schülers nicht nur in symmetrischen, sondern auch in asymmetrischen Abhängigkeiten gemalt werden. Die asymmetrische Abhängigkeit in Abbildung 1b besagt, wenn Schülern schwaches logisches Denken attestiert wird, dann sehr wahrscheinlich auch schwache Feinmotorik; wird einem Schüler dagegen gutes logisches Denken attestiert, so lässt dies keine Vorhersage hinsichtlich der Feinmotorik zu. Mehrere asymmetrische Abhängigkeiten dieser Art führen zu einem negativen, asymmetrischen Halo. Wer in einem Bereich mäßig ist, ist es mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in anderen Bereichen; wer dagegen in einem Bereich sehr gut ist, wird differenziert beurteilt. Ein positiver asymmetrischer Halo ist demgegenüber durch eine Abhängigkeit zwischen den positiven Aussagen, nicht aber den negativen definiert.

Eine zweite Form asymmetrischer Abhängigkeit besteht zwischen dem Pol eines Merkmals und *beiden* Polen eines anderen. In Abbildung 1c tritt die Aussage „schwaches logisches Denken“ signifikant häufig sowohl mit „schwache Feinmotorik“ als auch mit „gute Feinmotorik“ auf. Bei Schülern mit schwachem logischen Denken sind Lehrer also stets bemüht, etwas über deren Feinmotorik auszusagen. Feinmotorik kann im Unterschied zur einfachen asymmetrischen Abhängigkeit (Abb. 1b) nun aber gut *oder* schwach sein. Wird dem Schüler dagegen gutes logisches Denken attestiert, ist das ganze Thema Feinmotorik nicht mehr sehr interessant. Bei Letzterem lassen sich folgende Fälle unterscheiden: (a) sowohl „schwache“ wie „gute Feinmotorik“ werden unabhängig von „gutem logischen Denken“ attestiert, das heißt die positive Aussage wird so unabhängig wie die negative Aussage verwendet; (b) beide werden signifikant selten gemeinsam mit der Aussage „gutes logisches Denken“ verwendet, das heißt „Feinmotorik“ ist kein Thema für die Beurteilung eines logisch denkenden Schülers; oder (c) es besteht eine negative Abhängigkeit zwischen „gutem logischen Denken“ und „schwacher Feinmotorik“, aber keine Abhängigkeit zwischen den beiden „guten“ Aussagen. Es sind noch weitere Sonderfälle asymmetrischer Abhängigkeiten denkbar, welche theoretisch wie empirisch aus den möglichen paarweisen Abhängigkeiten zwischen den vier Aussagen bestimmt werden können.

Es ist deutlich, dass asymmetrische Abhängigkeiten beiden Typs durch klassische Vorgehensweisen wie die Einschätzung von Schülern auf bipolaren Merkmalskalen und die Berechnung von Produktmomentkorrelationen zwischen Merkmalen (z.B. Hofer, 1974) nicht erfassbar sind. Symmetrie wird bereits durch die Methode impliziert. Asymmetrische Abhängigkeiten sind jedoch eine charakteristische Eigenschaft freisprachlicher Gutachten, wie wir noch sehen werden. In der freien Sprache sind das Weglassen und die Häufung negativer oder positiver Aussagen in Abhängigkeit von der Bewertung der beurteilten Person grundlegende Techniken für Portraits von Personen.

Abbildung 1: Symmetrische und asymmetrische Abhängigkeiten zwischen Aussagen



Ergebnisse

1. Die Elemente der Gesamtpersönlichkeit

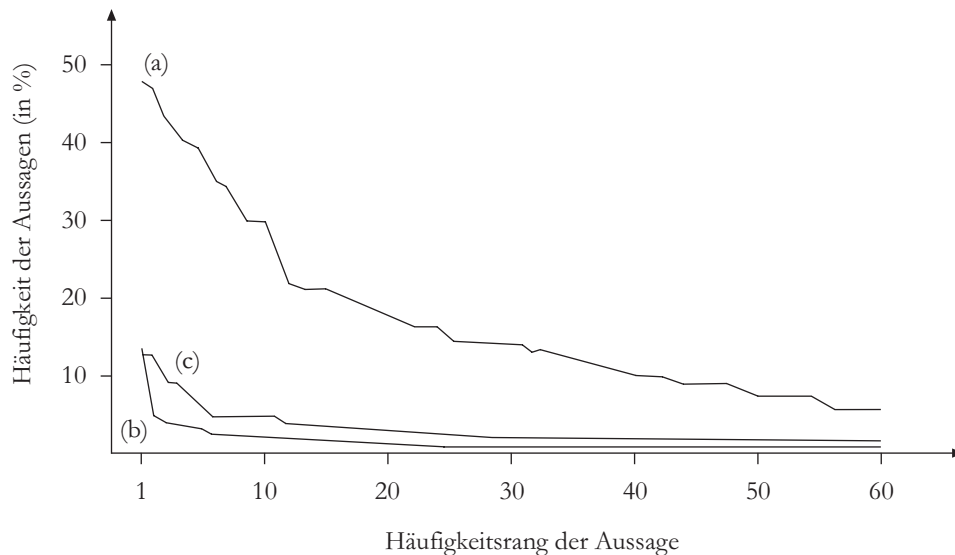
Komplexität

Das Portrait des Schülers in den 763 Übertrittsgutachten ist im adjektivischen Modus gezeichnet, also vom Typ „Hanna ist ehrgeizig und sehr pflichtbewusst“. Adverbiale Aussagen sind fast ausschließlich auf das Verb „arbeitet“ beschränkt, wie in „arbeitet gewissenhaft“. Darüber hinaus ist eine komplexere Sprache, welche Merkmale adverbial, personenspezifisch oder situationsspezifisch differenziert, so gut wie nicht vorhanden.

Quantität

In der ersten Transformation wurden die 763 Gutachten in 9.923 Elementarinformationen zerlegt. Die Gutachten enthielten demnach im Durchschnitt 13 Informationen. Im zweiten Transformationsschritt wurden diese Informationen zu Aussagen zusammengefasst, wobei die 60 häufigsten Aussagen bereits 8.219 Informationen, das heißt 83 Prozent davon enthielten. Auf diese beziehen sich die folgenden Ergebnisse. In der hohen Ausschöpfung der Gesamtinformation durch nur 60 Aussagen spiegelt sich das Ausmaß an sprachlicher Normierung wider, welches das Portrait des Schülers im Übertrittsgutachten prägt. Eine Gegenüberstellung mit zwei Untersuchungen freier Personenbeschreibungen, welche vergleichbare inhaltsanalytische Methoden verwendet haben, macht dies deutlich (Abb. 2). Bei Rosenberg und Sedlak (1972) waren die Beurteiler Studenten der Rutgers University, bei Gigerenzer (1976) Studenten der Universität München; beurteilt wurden jeweils erwachsene Personen. Von den Studenten wurden die häufigsten Aussagen auf 5 bis 15 Prozent der Personen angewendet, von den Lehrern dagegen auf 40 bis 50 Prozent der Schüler. Das Lehrerurteil scheint eher einer „nomothetischen“ als einer „idiographischen“ Persönlichkeitstheorie zu entspringen.

Abbildung 2: Häufigkeitsverteilung von Aussagen (a) in den Übertrittsgutachten, (b) bei Rosenberg & Sedlak (1972) und (c) bei Gigerenzer (1976)



Qualität

Welches sind nun diese Aussagen, aus denen die Lehrer das Mosaik der Gesamtpersönlichkeit des Schülers zusammenfügen? Es überwiegen eng auf die schulische Lernsituation bezogene Inhalte, insbesondere Aussagen über kognitive Fähigkeiten (Tab. 2). Über Leistungsmotivation werden vergleichsweise wenig Aussagen getroffen; dies muss nicht heißen, dass Pflichtbewusstsein den Lehrern weniger wichtig sei als kognitive Fähigkeiten, es mag vielmehr darauf hinweisen, dass Lehrer ein kleineres sprachliches Repertoire für den motivationalen als für den kognitiven Bereich besitzen.

Etwa 22 Prozent der Aussagen betreffen Merkmale des sozialen Verhaltens und des Charakters, welche nicht unmittelbar mit der schulischen Leistung verknüpft sind. Die eingangs angesprochene Wertschätzung der Persönlichkeitsentwicklung neben der Leistungssteigerung kommt damit im Gutachten nur schwach zum Ausdruck, da sich fast vier Fünftel der Aussagen auf den Leistungsbereich beziehen. (Die beiden anderen Teile des Übertrittsgutachtens beziehen sich ja, wie eingangs erwähnt, ausschließlich auf schulische Leistung.)

Wie steht es um das Verhältnis zwischen positiven und negativen Aussagen? Klassische Untersuchungen über das Lehrerurteil wie jene von Höhn (1980) zeigen, dass negative Aussagen häufiger beim mündlichen als beim schriftlichen Urteil getroffen werden, und auch häufiger bei hypothetischen als bei konkreten Schülern. Dies ist als eine mit dem Grade der Öffentlichkeit, Nachprüfbarkeit und Konkretheit zunehmende „Beisshemmung“ beim Lehrer interpretiert worden. Bei Übertrittsgutachten werden die Urteile nun aber nicht – wie in den meisten vorliegenden Studien – einem aus wissenschaftlicher Neugier fragenden Forscher gegenüber formuliert, sondern sind öffentlich und nicht anonym, das heißt den Eltern wie auch anderen Lehrern zugänglich. Hier

Tabelle 2: Häufigkeit der Aussagen, Häufigkeit negativer Aussagen und gemittelte Anzahl der Abhängigkeiten A_i für Teilbereiche der Gesamtpersönlichkeit

Bereiche der Gesamtpersönlichkeit	Aussagen		Negative Aussagen		Mittleres A_i	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Positive Aussagen	Negative Aussagen
Kognitive Fähigkeiten	3.388	41,2	625	18,5	13,2	22,7
Manuelle Fähigkeiten	136	1,7	67	49,3	24,0	33,0
Leistungsmotivation	1.101	13,4	115	10,5	16,7	21,5
Arbeitsverhalten	1.774	21,6	189	10,6	11,6	14,0
Sozialverhalten und Charakter	1.820	22,1	163	9,0	10,4	14,5
Insgesamt (bzw. Mittel)	8.219	100,0	1.159	14,1	12,8	20,7

beträgt der Anteil negativer Aussagen nur 14,1 Prozent.² Am niedrigsten ist der Anteil negativer Aussagen bei Urteilen über soziales Verhalten und Charakter. Das bedeutet jedoch nicht notwendigerweise, dass die Lehrer vom sozialen Verhalten und vom Charakter ihrer Schüler begeistert sind; das Weglassen von positiven Aussagen kann eine für den Lehrer ungefährliche Methode sein, etwas Negatives zu sagen.

2. Die Struktur der Gesamtpersönlichkeit

Tabelle 3 gibt die Häufigkeiten f_i und die Anzahl der Abhängigkeiten A_i für die 60 Aussagen an. Die häufigste Aussage ist „Gedächtnis gut“, was bei Kindern dieses Alters im Besonderen zutrifft. Die Anzahl der Abhängigkeiten variiert zwischen 3 und 33. Die durchschnittliche „Bindungsstärke“ A_i beträgt 14,5. Die Werte A_i sind linear unabhängig von der Häufigkeit f_i der Aussagen ($r = -.03$).

Betrachten wir zunächst eine einzelne Aussage, um das allgemeine Prinzip zu verdeutlichen. Nur 58 der 763 Schüler, das heißt 7,6 Prozent, wurden als „begabt“ (Nr. 57) bezeichnet. Wer aber wird so beurteilt? Die Aussage „begabt“ zeigt sechs Abhängigkeiten, drei positive und drei negative. Sie tritt signifikant häufig gemeinsam auf mit „sprachliche Fähigkeiten“; „Einstellung zur Lernarbeit positiv“ und „redegewandt“. (Hier und im Folgenden gibt die Reihenfolge der Nennung die Stärke der Abhängigkeit wieder.) Zwei Aspekte werden demnach mit Begabung verknüpft: sprachliche Flüssigkeit und positive Leistungsmotivation. „Mathematische Fähigkeiten“ (Nr. 39) sind dagegen von „begabt“ unabhängig; nur 7 Schülern wird beides attestiert, was genau dem Erwartungswert unter Unabhängigkeit entspricht; dagegen wurde „begabt“ 47-mal mit entweder „sprachliche Fähigkeiten“ oder „redegewandt“ gemeinsam genannt. Dies legt die Interpretation nahe, dass das beobachtungsferne Konstrukt „begabt“ aus dem gut beobachtbaren sprachlichen Geschick und nicht aus den ebenso gut beobachtbaren Rechenleistungen erschlossen wird. Die zusätzliche Bedeutung der Motivationskomponente für Begabung wird durch die negativen Abhängigkeiten (unvereinbare Aussagen) unterstrichen, unter denen sich „flach anregbar“ (neben „durchschnittlichem logischen Denken“ und „oberflächlicher Beobachtungsgabe“) findet.

² Als „erkennbar negative“ Aussagen wurden (von zwei unabhängigen Beurteilern) folgende 13 Aussagen bestimmt: Aufmerksamkeit ablenkbar, überwiegend reproduktive Fähigkeiten, Auffassungsgabe bedächtig, Arbeitsverhalten ungenau, mäßige Phantasie, gehemmt, Arbeitsweise schleppend, durchschnittliches logisches Denken, redefreudig, durchschnittliche Handgeschicklichkeit, mäßig pflichtbewusst, oberflächliche Beobachtungsgabe, flach anregbar.

Tabelle 3: Häufigkeit f_i und Anzahl der Abhängigkeiten A_i für die 60 häufigsten Aussagen.
Beispiel: Ein gutes Gedächtnis wurde 367 von 763 Schülern attestiert. Wenn diese Aussage auftritt, treten 14 andere Aussagen signifikant selten oder häufig auf ($p < 0.01$)

Nr.	f_i	A_i	Aussage	Nr.	f_i	A_i	Aussage
1	367	14	Gedächtnis gut	31	107	25	offen
2	364	9	Arbeitsweise flott	32	105	5	freundlich
3	327	17	Auffassungsgabe rasch	33	101	6	sprachliche Fähigkeiten
4	306	15	arbeitet selbstständig	34	100	20	arbeitet gewissenhaft
5	301	12	hilfsbereit	35	97	8	arbeitet gründlich
6	298	11	einordnungswillig	36	95	5	beliebt in der Klasse
7	267	17	beobachtet genau	37	93	15	Arbeitsweise gleichmäßig
8	256	18	pflichtbewußt	38	92	6	arbeitet sorgfältig
9	227	22	Auffassungsgabe gut	39	88	3	mathematische Fähigkeiten
10	224	10	redegewandt	40	88	27	mäßige Phantasie
11	190	8	Aufmerksamkeit beherrscht	41	87	3	höflich
12	181	19	Konzentration ausdauernd	42	85	13	gehemmt
13	174	8	Arbeitsverhalten zuverlässig	43	83	12	Arbeitsweise schleppend
14	174	14	denkt logisch	44	81	12	überwiegend produktive Fähigkeiten
15	169	12	Einstellung zur Lernarbeit positiv	45	80	30	durchschnittliches logisches Denken
16	164	14	Mitarbeit gut	46	79	12	arbeitet sauber
17	157	21	Aufmerksamkeit ablenkbar	47	78	17	redefreudig
18	154	16	vielseitig interessiert	48	78	5	kameradschaftlich
19	151	16	fleißig	49	71	18	sofort einsetzende Beobachtungsgabe
20	149	25	ausgeglichen	50	69	24	Handgeschicklichkeit sicher
21	140	8	blühende Phantasie	51	68	21	überdurchschnittliches logisches Denken
22	139	29	vielseitig interessierbar	52	67	33	durchschnittliche Handgeschicklichkeit
23	138	16	froh	53	67	18	beherrschte Phantasie
24	132	12	denkt selbstständig	54	64	6	zurückhaltend
25	123	19	überwiegend reproduktive Fähigkeiten	55	62	19	mäßig pflichtbewußt
26	121	21	Auffassungsgabe bedächtig	56	61	7	kontaktfreudig
27	118	6	ruhig	57	58	6	begabt
28	117	9	ehrgeizig	58	56	18	oberflächliche Beobachtungsgabe
29	116	9	arbeitet ausdauernd	59	56	9	aufgeschlossen
30	106	16	Arbeitsverhalten ungenau	60	53	24	flach anregbar
				\bar{x}	137,0	14,5	

Asymmetrischer Halo

In allen Teilbereichen haben negative Aussagen mehr Abhängigkeiten als positive Aussagen (Tab. 2, Spalte 5 und 6). Wenn nur durchschnittliches logisches Denken attestiert wird (was im Klartext negativ zu bewerten ist), so sind davon 30 weitere Aussagen, also die Hälfte aller Aussagen (!), abhängig. Bei „überdurchschnittlichem logischen Denken“ reduziert sich diese Zahl auf 21, wird

gar „denkt logisch“ attestiert, so bestehen nur noch 14 Bindungen. Weitere Beispiele sind aus Tabelle 3 ersichtlich: Die Verbesserung von ablenkbarer zu beherrschter Aufmerksamkeit geht mit einer Reduzierung von 21 auf 8 Abhängigkeiten einher, die Verbesserung von nur reproduktiven zu produktiven Fähigkeiten führt zu einer Reduzierung von 19 auf 12 Bindungen und die Verbesserung von nur durchschnittlicher zu sicherer Handgeschicklichkeit führt zu einer Reduktion von 33 auf 24 Abhängigkeiten.

Die Aussage mit der höchsten Anzahl von Abhängigkeiten „durchschnittliche Handgeschicklichkeit“ veranschaulicht die Breite dieses asymmetrischen Halos im negativen Bereich. Mit „Handgeschicklichkeit“ ist eine manuelle Voraussetzung für schulische Leistung, nämlich die Entwicklung der Feinmotorik gemeint, wie sie sich vom Werken bis zum Schreiben zeigt. In Tabelle 4 sind die 33 abhängigen Aussagen aufgeführt; diese Aussagen sind praktisch identisch mit den 30 Aussagen, welche mit „durchschnittlichem logischen Denken“ assoziiert sind (!). Zweierlei wird sichtbar:

- (1) Der negative Halo geht über alle Bereiche der schulischen Leistung: mäßige Feinmotorik geht einher mit mäßigen kognitiven Fähigkeiten wie mäßiger Phantasie und Beobachtungsgabe, mit mäßiger Leistungsmotivation und mit schleppender bis gleichmäßiger Arbeitsweise. Entsprechend ist mäßige Feinmotorik unvereinbar mit sehr guten kognitiven Fähigkeiten, aktivem Interesse und Motivation beim Lernen sowie mit gewissenhafter und guter Mitarbeit. Das verbreitete Stereotyp vom handgeschicklich schwachen aber geistig hochentwickelten Schüler wird in Übertrittsgutachten nicht gezeichnet. Hand und Geist sind hier keine Gegensätze, sondern eine Einheit.
- (2) Der negative Halo greift über den Leistungsbereich hinaus und kontrolliert soziales Verhalten und stabile Charakterzüge. Von den insgesamt 15 verschiedenen Aussagen über Sozialverhalten und Charakter lassen sich 11 aus dem Urteil „durchschnittliche Handgeschicklichkeit“ vorhersagen („durchschnittliches logisches Denken“ zeigt wiederum gleichgerichtete Abhängigkeiten). Die negativen Abhängigkeiten sind nicht nur statistisch signifikant, sondern zum Teil absolute (!) Ausschlüsse. In der Tat hat kein einziger der Lehrer, welche „durchschnittliche Handgeschicklichkeit“ attestierten, einen solchen Schüler als höflich, freundlich oder als beliebt in der Klasse beschrieben. (Tabelle 3 zeigt zum Vergleich, dass insgesamt 105 Schüler als freundlich, 95 als beliebt in der Klasse und 87 als höflich bezeichnet wurden.) Dagegen verschwinden alle in Tabelle 4 kursiv gesetzten negativen Abhängigkeiten, wenn „Handgeschicklichkeit sicher“ attestiert wird. Mit sicherer Feinmotorik sind solch wünschenswerte soziale Verhaltensweisen wieder vereinbar, genauer, sie sind davon unabhängig – im Sinne des asymmetrischen negativen Halos von Abbildung 1b. Als einziges bleibt das Prädikat „aufgeschlossen“ auch mit sicherer Feinmotorik unvereinbar; beide treten nie zusammen auf. Dies ist ein Beispiel für bipolare asymmetrische Abhängigkeiten (diesmal eine *negative* Beziehung zwischen „aufgeschlossen“ und *beiden* Polen der Feinmotorik), welche im Portrait der Gesamtpersönlichkeit auftreten. Das Prädikat „aufgeschlossen“ bleibt, wie wir noch sehen werden, einem dritten Schülertypus vorbehalten, bei dem im Gutachten über Handgeschicklichkeit erst gar nicht gesprochen wird.

Signifikant häufig tritt die Aussage „durchschnittliche Handgeschicklichkeit“ gemeinsam auf mit gehemmt, redefreudig, ausgeglichen, offen, froh und einordnungswillig. Obgleich nur vier Schüler sowohl als gehemmt als auch redefreudig beurteilt werden, also beide Aussagen (in der Tendenz) als gegensätzlich angesehen werden können, treten beide jeweils signifikant häufig mit durchschnittlicher Handgeschicklichkeit auf. (In 42 Fällen erscheint eines von beiden gemeinsam mit durchschnittlicher Handgeschicklichkeit, in 38 Fällen mit durchschnittlichem logischem Denken.) Mäßige Feinmotorik geht also entweder mit einer gehemmtten oder aber einer redefreudigen Persönlichkeit einher. Beides zugleich ist signifikant häufig assoziiert; die gemeinsame Basis für

Tabelle 4: Beispiel für eine Aussage aus dem Leistungsbereich mit hoher Abhängigkeit von anderen Aussagen (die Reihenfolge der Nennung entspricht der Stärke der Abhängigkeit)

Nr.	f_i	A_i	
52	67	33	„durchschnittliche Handgeschicklichkeit“ (strukturelle Bindungen sind praktisch identisch mit „durchschnittliches logisches Denken“)

Schließt ein: Beobachtungsgabe oberflächlich; flach anregbar; mäßig pflichtbewußt; durchschnittliches logisches Denken; mäßige Phantasie; überwiegend reproduktive Fähigkeiten; Arbeitsweise gleichmäßig; Auffassungsgabe bedächtig; gehemmt; redefreudig; vielseitig interessierbar; ausgeglichen; offen; Aufmerksamkeit ablenkbar; Arbeitsweise schleppend; froh; einordnungswillig; Konzentration ausdauernd.

Schließt aus: freundlich; arbeitet gewissenhaft; beliebt in der Klasse; höflich; kontaktfreudig; aufgeschlossen; Auffassungsgabe gut; denkt selbstständig; denkt logisch; Mitarbeit gut; vielseitig interessiert; fleißig; Einstellung zur Lernarbeit positiv; Auffassungsgabe rasch; redegewandt.

Anmerkung: Bei „Handgeschicklichkeitsicher“ sind alle kursiv gesetzten sozialen Verhaltensweisen nicht mehr ausgeschlossen.

diese bipolare Abhängigkeit ist wohl die gemeinsame negative Bewertung. Sichere Feinmotorik ist dagegen von beiden sozialen Verhaltensweisen unabhängig.

Soziales Verhalten und Charakter

Wie sind soziales Verhalten und Charaktermerkmale in das Portrait des Schülers integriert? Wie bereits erwähnt, beziehen sich 15 der 60 Aussagen auf diesen Bereich. Zwei Gruppen von Aussagen lassen sich unterscheiden. Die erste umfasst ausschließlich sehr positive soziale Verhaltensweisen mit durchweg kleinen Abhängigkeiten (alle $A_i < 10$), die zweite umfasst soziale Verhaltensweisen und Charakterzüge mit im Durchschnitt dreimal so hohen Abhängigkeiten. Zwischen beiden Gruppen besteht keine einzige positive Assoziation. Die 6 Aussagen der ersten Gruppe – freundlich, höflich, kameradschaftlich, kontaktfreudig, aufgeschlossen und beliebt in der Klasse – treten weitgehend unabhängig voneinander auf. Dies entspricht wiederum der Asymmetrie der Abhängigkeiten, welche im positiven Bereich nur wenige, im negativen aber zahlreich sind. Die 6 Aussagen der zweiten Gruppe – froh, offen, ausgeglichen, redefreudig, hilfsbereit und einordnungswillig – sind dagegen wechselseitig abhängig. Von den 15 Paaren, welche aus diesen 6 Aussagen gebildet werden können, zeigen 11 signifikante Abhängigkeiten, in der ersten Gruppe sind es zum Vergleich nur 2. Die zweite Gruppe bildet ein nahezu *geschlossenes Stereotyp* in dem Sinne, dass fast alle Paare signifikant häufig gemeinsam auftreten. Zwischen beiden Gruppen liegen „zurückhaltend“ und „ruhig“, beide unvereinbar mit „froh“ und „offen“, jedoch zugleich assoziiert mit „gehemmt“. Beide Gruppen sind – in gegensätzlicher Weise – mit der Leistungsbilanz eng verknüpft. Die folgenden sozialen Verhaltensweisen illustrieren diese Abhängigkeit.

Der kameradschaftliche Schüler ($f = 78$, $A = 5$). Ein mäßig pflichtbewusster Schüler wurde *nie* als kameradschaftlich beurteilt. Von „kameradschaftlich“ wurde dagegen signifikant häufig gesprochen, wenn der Schüler ausdauernd arbeitet, aufgeschlossen und vielseitig interessiert ist und eine gute Auffassungsgabe hat. Die 78 kameradschaftlichen Schüler scheinen in erster Linie ein Kamerad des Lehrers zu sein, insbesondere im Hinblick auf deren Leistungsmotivation und Arbeitsverhalten, wobei kognitive Fähigkeiten eine eher nebensächliche Rolle spielen.

Der freundliche Schüler ($f = 105, A = 5$). Ein freundlicher Schüler hatte *nie* nur durchschnittliche Handgeschicklichkeit und signifikant selten mäßige Phantasie oder überwiegend reproduktive Fähigkeiten. Dagegen arbeitet er gewissenhaft und ist vielseitig interessiert. Soziales Verhalten wird von Arbeitsverhalten, Motivation und kognitiven Fähigkeiten abhängig gemacht.

Der aufgeschlossene Schüler ($f = 56, A = 9$). In *keinem einzigen* Fall wurde ein Schüler mit mäßiger Phantasie, oder sofort einsetzender Beobachtungsgabe, oder durchschnittlicher oder auch sicherer Handgeschicklichkeit als aufgeschlossen beurteilt. Dieses Prädikat erhielten signifikant häufig kontaktfreudige oder kameradschaftliche Schüler, welche gewissenhaft arbeiten, vielseitig interessiert sind und logisch denken.

Der kontaktfreudige Schüler ($f = 61, A = 7$). Ähnlich wie „aufgeschlossen“, mit dem „kontaktfreudig“ assoziiert ist, trat diese Aussage *nie* mit beherrschter Phantasie, *nie* mit durchschnittlicher Handgeschicklichkeit und *nie* mit sofort einsetzender Beobachtungsgabe auf, und signifikant selten mit bedächtiger Auffassungsgabe, ausdauernder Konzentration und einordnungswillig.

Der höfliche Schüler ($f = 87, A = 3$). Dieser arbeitet gewissenhaft und sorgfältig; ein Schüler mit nur durchschnittlicher Handgeschicklichkeit wurde nie als höflich bezeichnet.

Der in der Klasse beliebte Schüler ($f = 95, A = 5$). Diese Aussage hatte ausschließlich negative Abhängigkeiten. Wem durchschnittliche Handgeschicklichkeit, flotte Arbeitsweise, durchschnittliches logisches Denken, vielseitig interessierbar oder gutes Gedächtnis attestiert wurde, der war signifikant selten ein in der Klasse beliebter Schüler.

Alle diese positiven sozialen Verhaltensweisen sind also eng mit bestimmtem Leistungsverhalten verknüpft. Sie sind unvereinbar mit dem mittelmäßigen oder gar schlechten Schüler, und assoziiert mit vorzüglichem Arbeitsverhalten und Leistungsmotivation. Diese Abhängigkeit zwischen Leistung einerseits und sozialem Verhalten andererseits spiegelt sich mit umgekehrtem Vorzeichen in der zweiten Gruppe von Persönlichkeitsmerkmalen wider. Das folgende Beispiel illustriert dies:

Der offene Schüler ($f = 107, A = 25$). Etwa jeder siebte Schüler wird als offen bezeichnet. Dennoch sagt *kein einziger* der Lehrer von solch einem Schüler, dass dieser gewissenhaft arbeite (dabei werden 100 Schüler mit dieser Auszeichnung geschmückt). Signifikant selten treten weiterhin die folgenden Aussagen auf: fleißig, Auffassungsgabe gut, arbeitet sauber oder sorgfältig, ruhig, denkt selbstständig, Einstellung zur Lernarbeit positiv. Weiterhin tritt „offen“ nie mit „zurückhaltend“ auf, Letzteres scheinen die Lehrer als semantisches Gegenteil zu verwenden.

Gemeinsam mit „offen“ dagegen treten eine Vielzahl von Aussagen wie „vielseitig interessierbar“ und „Konzentration ausdauernd“ auf, welche nicht das extrem schlechte Leistungsbild, aber auch nicht das sehr gute Leistungsbild charakterisieren. Charaktermerkmale wie „frohe Stimmung“ und „ausgeglichen“ zeigen praktisch identische Abhängigkeiten von der Leistungsbilanz.

Betrachten wir als Letztes noch eine unverschleierte negative Aussage über soziales Verhalten:

Der gehemmte Schüler ($f = 85, A = 13$). Wer als gehemmt beurteilt wurde, war auch signifikant häufig flach anregbar, hatte nur mäßige Phantasie, oberflächliche Beobachtungsgabe und wiederum durchschnittliche Handgeschicklichkeit, war ruhig mit schleppender Arbeitsweise und oberflächlicher Beobachtungsgabe, zurückhaltend, mit überwiegend reproduktiven Fähigkeiten ausgestattet, aber einordnungswillig mit ablenkbarer Aufmerksamkeit. Unverträglich mit gehemmt war redewandt und eine flotte Arbeitsweise.

Diese Beispiele zeigen, wie sich der asymmetrische negative Halo im Bereich sozialer Verhaltensweisen und des Charakters mit demjenigen im Leistungsbereich zu einem umfassenden asymmetrischen Halo vereinigt.

Die Gesamtpersönlichkeit

Welche der Aussagen über den Leistungsbereich stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis und bilden somit geschlossene Stereotypen oder andere Strukturen? Wie ist das soziale Verhalten und der Charakter damit verknüpft? Wir haben bisher anhand von sozialen Verhaltensweisen bereits einen Teil der Antwort sichtbar gemacht; zum Abschluss werden wir nun das Insgesamt des Aussagengefüges untersuchen. Obige Fragen werden häufig mittels multidimensionaler Skalierung, Clusteranalyse oder Faktorenanalyse zu beantworten versucht. Über die Validität solcher Antwortversuche weiß man allerdings meist nichts, da gewöhnlich weder eine ex-ante-Validierung (Gigerenzer, 1981a, Kap. 7.2) oder eine ex-post-Validierung (Gigerenzer, 1981b) durchgeführt wird. Könnte man sich die 1.770 Beziehungen zwischen den 60 Aussagen (darunter über 800 signifikante) gleichzeitig vor Augen halten und die Struktur gleichsam schauen, so bräuchten wir diese Verfahren auch nicht. Leider ist dem aber nicht so. Aus diesem Grund habe ich eine nonmetrische multidimensionale Skalierung (NMDS) gerechnet, deren Ergebnis wegen der Unsicherheit über die Validität (der in die Skalierung eingehenden Annahmen) aber lediglich zur Hypothesenfindung und nicht zur Hypothesentestung eingesetzt wurde. Das alleinige Kriterium für den Hypothesentest bleiben die tatsächlichen gemeinsamen Auftretenshäufigkeiten der Aussagen, das heißt die signifikanten Abhängigkeiten.

Bei den ersten Skalierungen freisprachlicher Beschreibungen (Rosenberg & Sedlak, 1972) wurde ein Ähnlichkeitsmaß verwendet, welches die Häufigkeiten f_i mitabbildete und somit zu Artefakten führte (Gigerenzer, 1978). Das hier verwendete, oben eingeführte Maß $v = nf_{ij}/f_i f_j$ normiert dagegen die gemeinsamen Auftretenshäufigkeiten bezüglich der Häufigkeiten der Aussagen und löst damit diese Anfangsprobleme.³

Das Auffallende an der Konfiguration in Abbildung 3 ist die U-förmige Verteilung der Aussagen, das heißt die relative Leere in der Mitte und im oberen Mittelteil. Sie gleicht einem Simplex, das heißt einer eindimensionalen Struktur, welche nach links und rechts oben aufgebogen ist. Diese eine Dimension hat weniger mit der Qualität der Merkmale zu tun als mit deren globaler Bewertung: rechts oben mäßige Leistungen auf allen Gebieten, durch ein Cluster von Charaktermerkmalen und sozialen Verhaltensweisen (deren signifikante positive Abhängigkeiten eingezeichnet sind) getrennt von den mittelmäßigen bis guten Leistungen in der unteren Mitte. Links oben dann die hervorragenden Leistungen und sozialen Verhaltensweisen.⁴

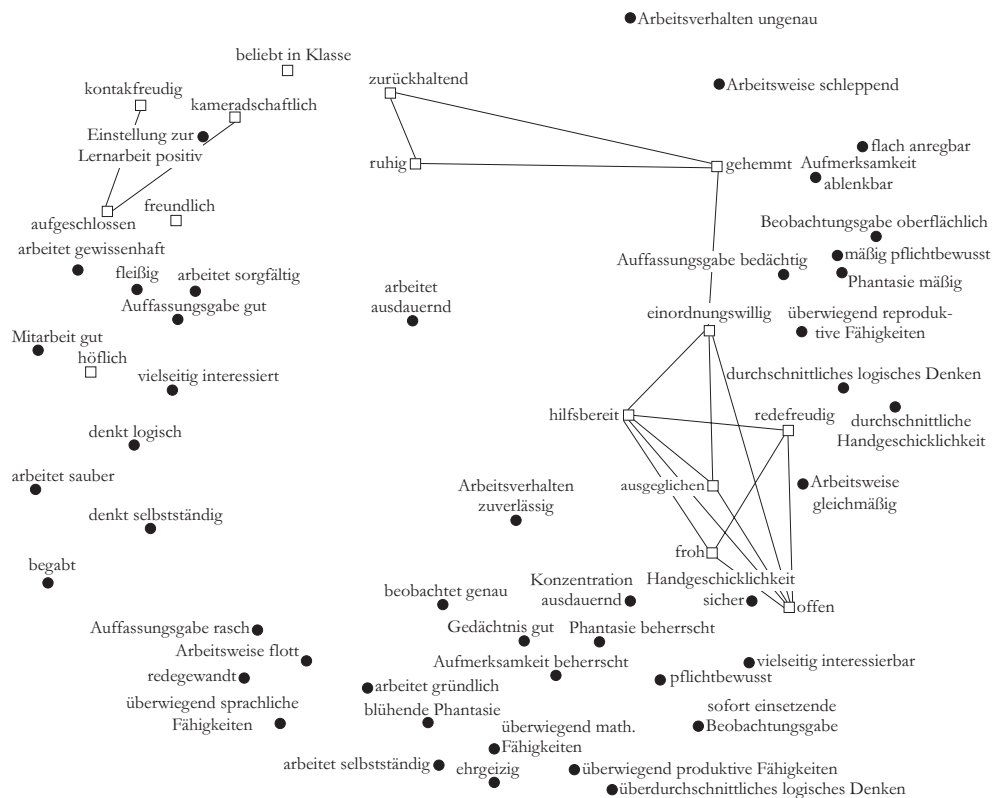
Die räumliche Nähe der Aussagen in der approximativen Simplex-Struktur diene als Hypothese, nach Aussagengruppen mit wechselseitig signifikanten Abhängigkeiten zu suchen. Wie bereits erwähnt, bezeichne ich eine solche Gruppe von Aussagen, in denen alle Paare von Aussagen signifikant häufig gemeinsam auftreten, als ein „geschlossenes Stereotyp“. Das Ergebnis sind drei Konstellationen von Aussagen, davon zwei geschlossene Stereotype, welche in etwa den bei den Armen und der Basislinie der U-förmigen Simplex-Struktur entsprechen.

Abbildung 4 zeigt das erste geschlossene Stereotyp. Jede der 10 Aussagen trat signifikant häufig mit jeder anderen auf (lediglich 2 der 45 Beziehungen zeigten Tendenz, nicht Signifikanz, wie

³ Eine zur Kontrolle berechnete NMDS der vorliegenden Daten mit Rosenberg und Sedlak's (1972) Ähnlichkeitsmaßen s_{ij} und δ_{ij} erbrachte erwartungsgemäß für die erste Dimension eine Korrelation von .77 bzw. .99 mit den Häufigkeiten f_i . Mit dem hier verwendeten Maß v dagegen war diese Korrelation weder substanzial noch signifikant.

⁴ Die zweidimensionale NMDS-Konfiguration kann die Struktur der tatsächlichen Abhängigkeiten nicht ganz adäquat repräsentieren. Beispielsweise sind die Distanzen zwischen den wünschenswerten sozialen Verhaltensweisen (links oben) nicht größer als jene innerhalb der zweiten Gruppe von Charaktermerkmalen und sozialem Verhalten (rechts davon), obgleich zwischen Ersteren kaum und innerhalb Letzterer viele signifikante Abhängigkeiten bestehen.

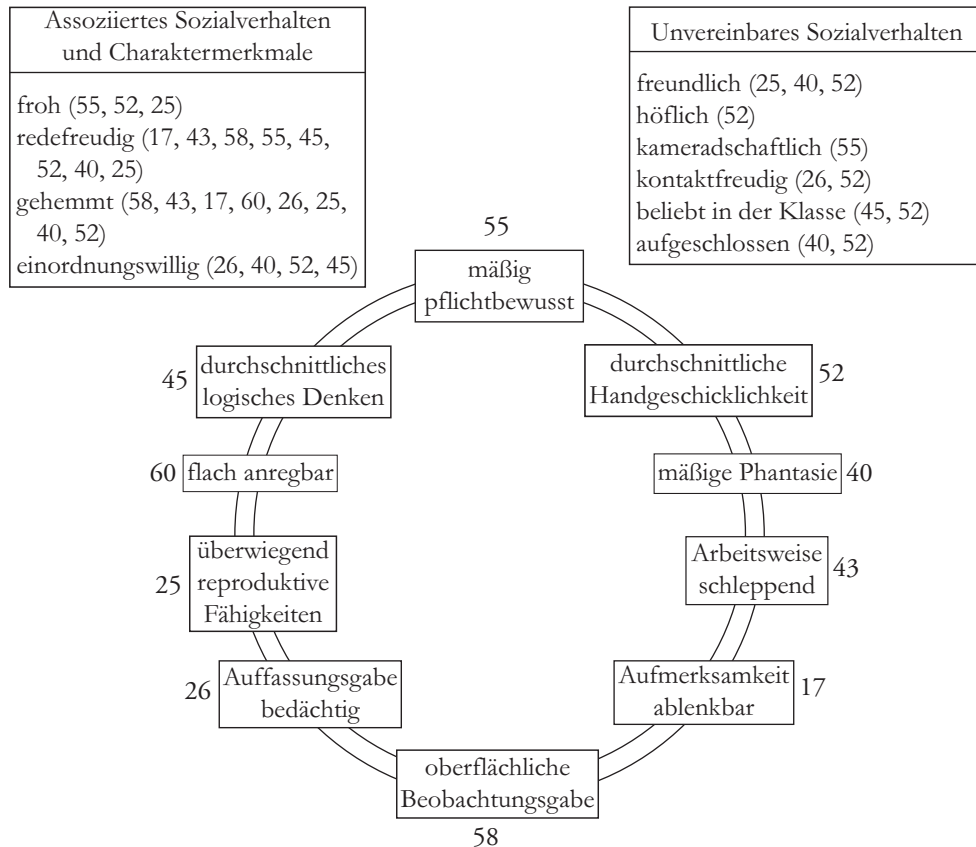
Abbildung 3: Mehrdimensionale Skalierung (NMDS) der 60 Aussagen (euklidische Metrik; Stress = .24). Soziale Verhaltensweisen und Charaktermerkmale sind durch offene Quadrate gekennzeichnet, und signifikante positive Abhängigkeiten zwischen diesen sind durch Verbindungslinien eingezeichnet



auch in Abb. 5 und 6). Diese Aussagenkonstellation zeigt die Geschlossenheit des Bildes vom allseits mäßigen Schüler: Mäßigkeit in einem Leistungsbereich bedingt Mäßigkeit in allen anderen. Zehn der 15 sozialen Verhaltensweisen und Charakterzüge standen in Abhängigkeit mit diesem geschlossenen Leistungsstereotyp, die erkennbar negativen sozialen Verhaltensweisen zeigten dabei wiederum die meisten Bindungen. Der allseits mäßige Schüler ist entweder gehemmt oder redetfreudig, darüber hinaus signifikant häufig mit froher Stimmung begnadet und einordnungswillig. Unvereinbar mit diesem Bild des Schülers sind die Aussagen freundlich, höflich, beliebt in der Klasse, aufgeschlossen, kontaktfreudig und kameradschaftlich.

Eine zweite Aussagenkonstellation (Abb. 5) bildet ein ebenso geschlossenes Stereotyp wie das des allseits mäßigen Schülers. Dieses umfasst 9 Aussagen. Das zweite Stereotyp unterscheidet sich in der Qualität der Merkmale nicht oder nur kaum von der ersten, der Unterschied liegt im allseits verbesserten Niveau. Statt mäßig pflichtbewusst findet sich hier pflichtbewusst, statt durchschnittlichem nun überdurchschnittliches logisches Denken, statt mäßiger Phantasie nun beherrschte Phantasie, usw. Wiederum kommt ein Halo über Leistungsmotivation, kognitive Fähigkeiten,

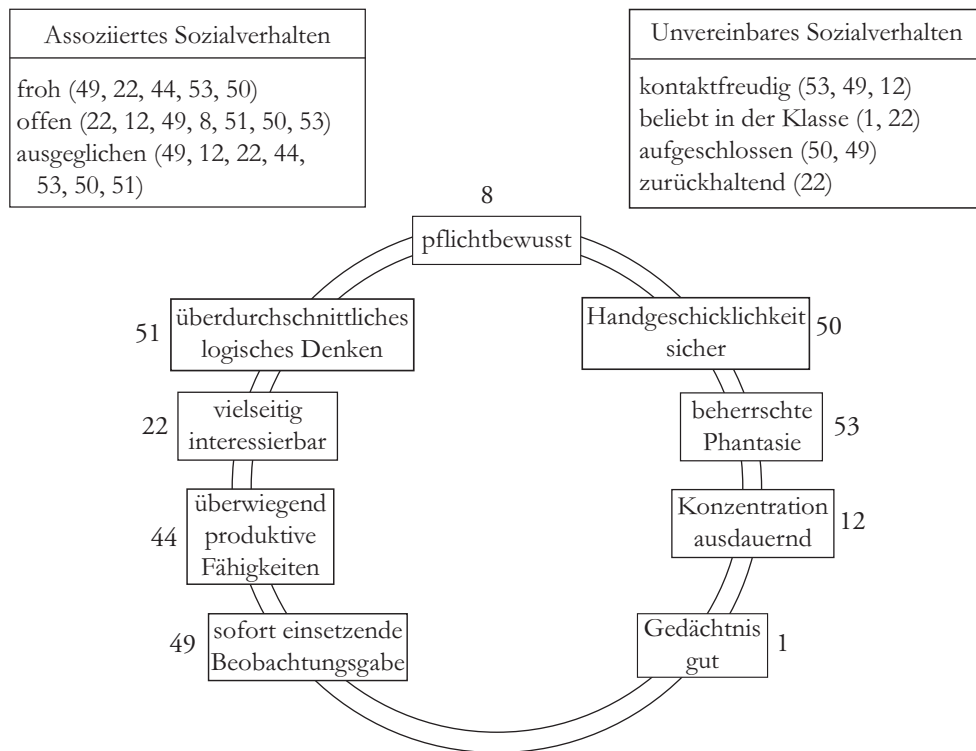
Abbildung 4: Das geschlossene Stereotyp des „allseits mäßigen Schülers“. Vom Leistungsbild abhängige soziale Verhaltensweisen und Charakterzüge sind angegeben. (Die Nummern der Aussagen beziehen sich auf Tabelle 3; die Nummern in Klammern hinter einem sozialen Merkmal geben jene Aussagen im Stereotyp an, von denen dieses Merkmal abhängig ist.)



manuelle Fähigkeiten und Arbeitsverhalten hinweg zu Stande. Und wiederum stehen soziales Verhalten und Charakterzüge in enger Beziehung zu dieser Konstellation des „allseits mittelmäßigen Schülers“. Dieses zweite Leistungstereotyp ist assoziiert mit sozialen Verhaltensweisen und mit stabilen Charaktermerkmalen wie froh und ausgeglichen. Die damit unvereinbaren sozialen Verhaltensweisen gehören derselben Gruppe an wie bei der ersten Konstellation.

Die dritte Konstellation (Abb. 6) ist jene der sehr positiven Leistungsmerkmale. Diese bildet kein geschlossenes Stereotyp, sie zerfällt in Untergruppen als Konsequenz des asymmetrischen Charakters der Abhängigkeiten. Sehr positive Aussagen werden demnach im Übertrittsgutachten differenzierter getroffen als mäßige und mittelmäßige Bewertungen. Dies mag sich darin begründen, dass die Lehrer den hervorragenden Schülern mehr Interesse entgegenbringen und diese genauer beobachten. Lediglich zwei Gruppen von 5 bzw. 4 Aussagen stehen in wechselseitigen Abhängig-

Abbildung 5: Das geschlossene Stereotyp des „allseits mittelmäßigen Schülers“

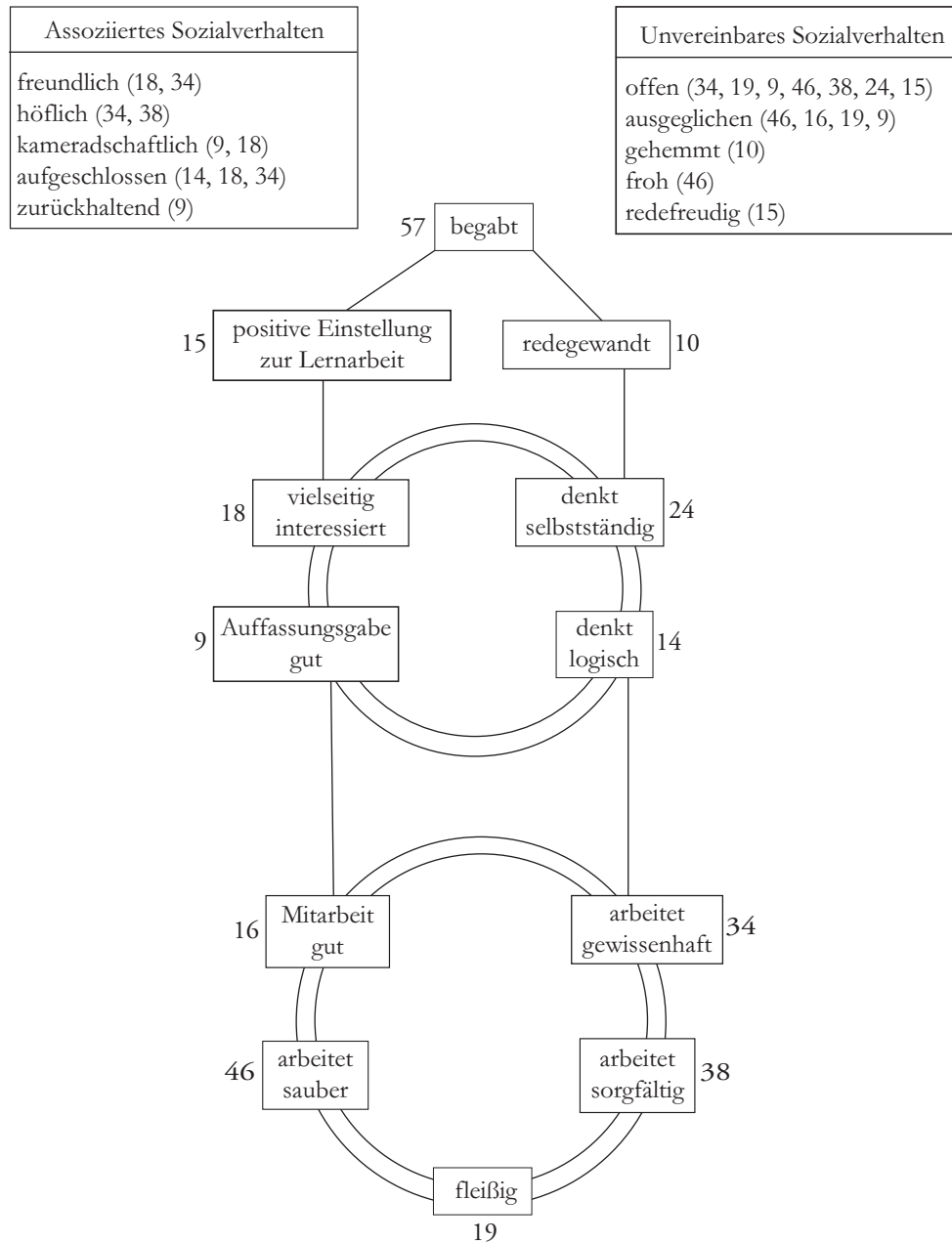


keiten. Erstere beinhaltet ausschließlich Aussagen über vorbildliches Arbeitsverhalten. Diese zeigen sich als im Wesentlichen synonyme Aussagen, welche in unserem konservativen inhaltsanalytischen Verfahren nicht als Synonyme klassifiziert worden sind. Eine zweite geschlossene Konfiguration wird aus kognitiven und motivationalen Voraussetzungen für Leistung gebildet, zusätzlich bestehen Assoziationen zu „redегewandt“ und „positiver Einstellung zur Lernerbeit“, welche wiederum, wie eingangs erwähnt, mit dem Prädikat „begabt“ gemeinsam auftreten. Von der assoziationsträchtigen nur „durchschnittlichen“ oder auch „sicheren Handgeschicklichkeit“ ist bei Schülern, welche mit Aussagen aus dieser Konstellation beschrieben werden, so gut wie nie die Rede.

Hier ist nun auch der Platz, wo die bisher ausgeschlossenen sozialen Verhaltensweisen hingehören. Wer gut ist, wird auch als freundlich, höflich, kameradschaftlich u.a. bezeichnet. Umgekehrt erscheinen bei dieser Leistungsbilanz alle mit den beiden geschlossenen Stereotypen verknüpften sozialen Verhaltensweisen und Charaktermerkmale signifikant selten (mit einer Ausnahme, nämlich „einordnungswillig“).

Soziales Verhalten und Charakter sind also Spiegel der Leistungsbilanz. Die Lehrer sind dem Auftrag des Kultusministeriums, die Gesamtpersönlichkeit *unabhängig* von der Leistungsbilanz zu würdigen und zu beurteilen, nicht nachgekommen.

Abbildung 6: Die nicht geschlossene Konstellation der Aussagen über den sehr guten Schüler. Ringe symbolisieren, wie in Abbildung 4 und 5, Aussagengruppen mit wechselseitig signifikanten positiven Abhängigkeiten; einfache Verbindungslinien zeigen dagegen einfache positive Abhängigkeiten an (von Letzteren sind einige wenige aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht eingezeichnet)



Diskussion

Die Elemente der Gesamtpersönlichkeit

Im Unterschied zu den meisten Untersuchungen zum Lehrerurteil und zu impliziten Persönlichkeitstheorien wurden in der vorliegenden Studie Lehrerurteile untersucht, die direkt dem Schulalltag entstammen, anstelle Aussagen zu analysieren, die erst in der Interaktion mit einem befragenden Forscher entstehen. Wir haben den Lehrern weder Bedeutungsträger noch Bedeutungskomponenten vorgegeben und die Zielsetzung des Lehrerurteils war „natürlich“, das heißt, unbeeinflusst von der Interaktion mit einem befragenden Forscher. Als Bedeutungsträger verwendeten die Lehrer den einzelnen Schüler; dies ergibt sich aus dem Auftrag des Kultusministeriums und dem Gegenstand ihres Urteils, der „Gesamtpersönlichkeit“. Alternativen zur Beurteilung einzelner Schüler, etwa Beurteilung von Zweierbeziehungen wie der Lehrer-Schüler-Interaktion oder des Klimas der Gesamtklasse würden existieren, sind aber mit den vorherrschenden Alltagstheorien, nach denen alleine die Einzelperson das bedeutungstragende Element ist, unvereinbar. Die Bedeutungskomponenten sind entsprechend Merkmale von Einzelpersonen und nicht Merkmale der Interaktion zwischen Personen – für Letzteres besitzen unsere Alltagssprachen kaum ein Vokabular. Entsprechend ist es auch nur konsequent, wenn die Schuld am Schulversagen in Einzelpersonen gesucht wird, der Lehrer beim Schüler und der Schüler beim Lehrer (Arbeitsgruppe Schulforschung, 1979), und nicht beispielsweise in der Art und Weise der Interaktionen, die sich zwischen Menschen verfestigt haben.

Die Komplexität, Quantität und Qualität der Elemente, aus denen das Portrait des Schülers zusammengefügt wird, muss in Abhängigkeit von den Zielsetzungen der Lehrer gesehen werden. Wir haben Zielsetzungen nicht experimentell manipuliert und sind also auf unser Wissen und unsere Vermutungen angewiesen. Eine erste Zielsetzung ergibt sich aus dem Auftrag des Kultusministeriums, die Gesamtpersönlichkeit der von den Eltern zum Übertritt vorgesehenen Kinder zu diagnostizieren. Aus nachträglichen Interviews mit Lehrern ergaben sich zwei weitere Zielsetzungen, (1) das defensive Ziel, sich vor Kritik und Beschwerde seitens der Eltern zu schützen und (2) das ökonomische Ziel, das Schreiben der Gutachten so schnell wie möglich hinter sich zu bringen. Letztere Ziele machen die geringe Komplexität der Aussagen, das heißt die fast ausschließlich adjektivische Form, den geringen Anteil erkennbar negativer Aussagen im Vergleich zu anderen Lehrerurteilen (vgl. Höhn, 1980) und die homogene Wortwahl der Lehrer, welche sich an die aus standardisierten Beurteilungsbögen bekannten Formulierungen anlehnt, verständlich.

Die Struktur der Gesamtpersönlichkeit

Die Benutzung derselben Mosaiksteine sagt jedoch nichts darüber aus, ob die über 100 Lehrer diese in derselben Weise zusammensetzen. In der Tat habe ich zu Beginn der Studie befürchtet, dass individuelle Unterschiede zwischen Lehrern dazu führen, dass das über alle Lehrer aggregierte Portrait des Schülers nur noch schwache Konturen hat. Diese Befürchtung hat sich als gegenstandslos erwiesen; obgleich so viele Lehrer daran gezeichnet haben, sind die Konturen scharf. Die drei Hauptergebnisse sind:

- (1) Das Portrait des Schülers ist gezeichnet durch asymmetrische Abhängigkeiten.
- (2) Diese formen einen asymmetrischen Halo negativer Art im Leistungsbereich.
- (3) Die Persönlichkeit des Schülers wird in den asymmetrischen Halo miteingeschlossen.

Im asymmetrischen Halo schließen sich die verschiedenen Leistungs- und Persönlichkeitsaspekte bei negativen Ausprägungen zusammen und öffnen sich bei positiven Ausprägungen. Nicht nur unsere Lehrer, sondern auch Schüler stellen einen engen Zusammenhang zwischen Sozial- und Leistungsbereich her (Höhn, 1980, S. 22 ff.). Auch für viele Schüler scheint die Aussage „beliebt in der Klasse“ mit mäßiger Leistung unverträglich zu sein; Elfriede Höhn selbst findet einen stärkeren negativen Halo bei Schülern als bei Lehrern (mit der Einschränkung, dass Erstere den hypothetisch schlechten Schüler, Letztere aber konkrete schlechte Schüler beurteilen). Lediglich der Pubertierende, die Ausnahme von der Regel, zeigt Nachsicht und bewertet den Charakter des schlechten Schülers positiv. Wie im Übertrittsgutachten, entsteht auch bei Befragungen ein größerer Halo-Effekt beim Urteil über den schlechten Schüler als über den guten (Schäfer, 1975).

Die Existenz eines derart starken Halos – über alle Teilbereiche von Leistung und Persönlichkeit hinweg – lässt sich erklären, wenn man annimmt, dass die Aussagen in den Gutachten weniger der Entscheidungsfindung – soll dieser Schüler in das Gymnasium übertreten? – als der Entscheidungsrechtfertigung dienen. Demnach wäre anzunehmen, dass der Lehrer sich bereits entschieden hat, bevor er die Gesamtpersönlichkeit des Schülers im Gutachten entwirft und dieses dann mit dem Ziel anfertigt, seine Entscheidung zu rechtfertigen. Die Situation des Lehrers beim Abfassen der Gutachten wäre dann ähnlich zu verstehen wie jene der Versuchspersonen in Studien über selektive Informationssuche nach Entscheidungen (Festinger, 1964). Diese Erklärung führt zu der prüfbaren Vorhersage, dass die Lehrer vor der Entscheidung weniger starke Zusammenhänge zwischen den Aussagen herstellen als nach der Entscheidung. Hier wirkt die getroffene Entscheidung zurück auf die Erinnerung an die Persönlichkeit des Schülers, möglicherweise im Sinne der bekannten „automatischen“ Veränderungen der Erinnerung und Überzeugung (Fischhoff, 1982; Gigerenzer, 1984; Wood, 1978). All dies sind Ansatzpunkte, die berichteten Ergebnisse nicht einfach als Charakteristikum von Lehrgutachten zu sehen, sondern mit den bisher bekannten Mechanismen kognitiver Informationsverarbeitung in Beziehung zu setzen.

Eine weitere Erklärung für die Abhängigkeit des Sozialverhaltens vom Leistungsbereich wäre die folgende. Untersuchungen wie jene von Kester und Letch Worth (1972) weisen darauf hin, dass die von den Lehrern wahrgenommene Verbindung zwischen Leistung und Sozialverhalten eine Funktion der Lehrer-Schüler-Interaktion ist. Bereits bei nur von außen induzierten Leistungserwartungen verhalten sich Lehrer unterschiedlich zu „begabten“ und „weniger begabten“ Schülern. Die besondere Freundlichkeit und Zuwendung, die der Lehrer dem Begabten zukommen lässt, kann das spiegelbildliche Sozialverhalten beim Schüler erst auslösen und dann verfestigen. Aus dieser Sicht ist eine Verbindung von Sozialverhalten und Leistung durch die Interaktion zwischen beiden konstituiert; sie liegt jedoch nicht im Schüler, wie es dem Lehrer erscheinen mag, der über Merkmale von Einzelpersonen, nicht aber über Merkmale von Interaktionen spricht.

Abschließend noch eine Bemerkung über Methoden und dem, was sich in ihrem Lichte zeigen kann. In einer klassischen Untersuchung hat Hofer (1974, S. 66 ff.) Dimensionen des Lehrerurteils berechnet, welche als „Diszipliniertheit versus Undiszipliniertheit“, „geistige Regsamkeit versus Trägheit“, „Zurückhaltung versus Geltungsstreben“ und „soziale Aufgeschlossenheit versus Verschlossenheit“ bezeichnet wurden. Hier erscheinen zumindest vier Bereiche der Leistung und Persönlichkeit voneinander unabhängig, wohingegen sich in den Übertrittsgutachten eine Abhängigkeit im Sinne eines asymmetrischen negativen Halos zeigt. Diese unterschiedlichen Schlussfolgerungen sind – neben anderen und vielleicht wesentlicheren Unterschieden zwischen beiden Untersuchungen – in den unterschiedlichen Methoden begründet. Lässt man, wie so häufig, konkrete Schüler auf bipolaren Merkmalen wie „fleißig-faul“ und „intelligent-dumm“ durch Lehrer einschätzen, und berechnet Produktmomentkorrelationen, so erzeugt man automatisch symmetrische Abhängigkeiten. Der Fall, dass „faul“ stärker mit „dumm“ assoziiert wird als „fleißig“ mit

„intelligent“, ist im Lichte dieser Methode nicht erkennbar. Denselben blinden Fleck zeigt Kellys (1955) Repertory-Test, sobald man in der Grid-Form Einschätzungen auf bipolaren personalen Konstrukten korreliert (Gigerenzer, 1985).

Nachwort

Sollte wirklich ein mäßig pflichtbewusster Schüler nie kameradschaftlich sein, ein Schüler mit durchschnittlicher Handgeschicklichkeit nie höflich sein, nie kontaktfreudig sein und nie aufgeschlossen sein, ein Schüler mit mäßiger Phantasie ebenfalls nie aufgeschlossen sein, und so fort? Wenn man nicht bereit ist, dies für ein getreues Portrait unserer Kinder zu halten, so stellt sich die Frage, welche Konsequenzen aus einem solchen Bild der Gesamtpersönlichkeit zu ziehen sind. Soll man Persönlichkeitsbeurteilung aus der Schule verbannen und ausschließlich Leistung beurteilen lassen? Ich meine nein, da mir die Förderung des sozialen Verhaltens und der Persönlichkeitsentwicklung gerade in unserer Zeit als eine wesentliche Aufgabe der Schulen gilt. Diese Förderung geschieht heute wie gestern durch jene Lehrer, die uns durch die Art und Weise, mit der sie uns gegenübergetreten sind, zum Vorbild wurden. Eine Verbannung des Urteils über soziales Verhalten würde die Bedeutung desselben wohl noch weiter schmälern. Die offene Auseinandersetzung mit dem Thema erscheint mir als der nützlichere Weg. Sie könnte damit beginnen, dass Lehrer bereits in ihrer Ausbildung mit ihren eigenen Aussagenstrukturen – wie hier, im Gutachten, oder im Interview – konfrontiert werden. Wir haben Belege (Bender, 1985), dass die Konfrontation mit den eigenen impliziten Persönlichkeitstheorien mehr an Veränderungen bewirkt als das Studium wissenschaftlicher Theorien über die Natur der Persönlichkeit. Ein zweiter Weg wäre, das Thema „Alltagstheorien“ in der Schule selbst zu unterrichten. Hier gäbe es eine Menge interessanter Aspekte, welche der sozialen Reife des Heranwachsenden selbst förderlich sein könnten – von der einfachen Feststellung des Repertoires an Begriffen zur Personenbeurteilung und deren Klärung bis hin zum Einüben alternativer Konstruktionen von zwischenmenschlichem Geschehen. Letztere zeigen sich im Unterschied zwischen adjektivischer und adverbialer Sprache wie auch darin, ob man mit einzelnen Personen oder mit Zweiergruppen als bedeutungstragende Elemente beginnt. Dies könnte nicht nur Schülern Spaß machen, sondern auch Lehrern helfen, durch lehren zu lernen.

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulforschung. (1979). Alltagstheorien von Schülern und Lehrern über Schulversagen. In B. Schön & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Schulalltag und Empirie* (S. 255–264). Weinheim: Beltz.
- Bender, H. (1985). *Persönlichkeitstheorien von Grundschullehrern*. Weinheim: Beltz.
- Brandl, E. (1978). *Die implizite Persönlichkeitstheorie im Übertrittsgutachten zur höheren Schule*. Diplomarbeit, Universität München.
- Donat, H. (1965). *Persönlichkeitsbeurteilung*. München: Ehrenwirth.
- Feigl, K., & Keitel, E. (1964). *Bayerische Landesvolksschulordnung*. München: Beck.
- Festinger, L. (1964). *Conflict, decision, and dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fischhoff, B. (1982). For those condemned to study the past: Heuristics and biases in hindsight. In D. Kahneman & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases* (pp. 335–351). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gigerenzer, G. (1976). *Sprachliche Begriffssysteme in der Personenbeurteilung*. Vortrag auf der 18. Tagung experimentell arbeitender Psychologen, Bochum.
- Gigerenzer, G. (1978). Artefakte in der dimensionsanalytischen Erfassung von Urteilsstrukturen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 9, 110–116.
- Gigerenzer, G. (1981a). *Messung und Modellbildung in der Psychologie*. München: Reinhardt (UTB).

- Gigerenzer, G. (1981b). Implizite Persönlichkeitstheorien oder quasi-implizite Persönlichkeitstheorien? Eine Begriffsklärung und eine Validitätsstudie zu individuellen impliziten Theorien. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 12, 65–80.
- Gigerenzer, G. (1984). External validity of laboratory experiments: The frequency-validity relationship. *American Journal of Psychology*, 97, 185–195.
- Gigerenzer, G. (1985). Der Repertory-Test. In H. Bruhn, R. Oerter, & H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie* (S. 524–529). München: Urban & Schwarzenberg.
- Hofer, M. (1974). *Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Höhn, E. (1980). *Der schlechte Schüler*. München: Piper.
- Honal, W. (1975). Für die richtige Schullaufbahn. Wegweiser an einen Verteilerkreis. *Schulreport*, Heft 5.
- Huth, A. (1955). *Meine Schüler – Eine Beobachtungsanleitung für den Lehrer*. Ansbach: Prögel.
- Ingenkamp, K. (1975). *Pädagogische Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (2 Vols.). New York: Norton.
- Kester, S., & Letchworth, G. (1972). Communication of teacher expectation on their effects on achievement and attitudes of secondary school students. *Journal of Educational Research*, 66, 51–55.
- Latscha, F. (1966). Der Einfluß des Primarlehrers. In F. Heß, F. Latscha, & W. Schneider (Hrsg.), *Die Ungleichheit der Bildungschancen: Soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule*. Freiburg: Walter.
- Rosenberg, S., & Sedlak, A. (1972). Structural representations of perceived personality trait relationships. In A. K. Romney, R. N. Shepard, & S. B. Nerlove (Eds.), *Multidimensional scaling* (Vol. II, pp. 134–162). New York: Seminar Press.
- Schäfer, E. (1975). Eine Untersuchung zur Konstanz und Differenzierung des Stereotyps „schlechter Schüler“. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 12, 94–112.
- Steffen, M. (1978). *Methodenkritische Untersuchungen zu Struktur und Prognosewert von Schulnoten unter besonderer Berücksichtigung der Übertrittszeugnisse*. Diplomarbeit, Universität München.
- Steinkamp, G. (1971). Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozess. In K. H. Ingenkamp (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung* (S. 256–276). Weinheim: Beltz.
- Wood, G. (1978). The knew-it-all-along effect. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 4, 345–353.