

DER BEGABENDE LEHRER, DIE BEGABENDE LEHRERIN EIN WEITES FELD FÜR DIE BEGABUNGSFORSCHUNG

Veröffentlicht in: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. özbf, Nr. 20/Ausgabe 3, 2008, S. 4-9.

Einleitung

Spätestens seit Salcher (2008) die Qualität eines Schulsystems an der Qualität seiner Lehrer/innen festgemacht hat, hat die Suche nach dem/r talentierten/begabenden Lehrer/in begonnen, deren Qualifikationen im Hinblick auf eine zukünftige Lehrerausbildung diskutiert werden. Neben der Vermittlung des Wissens um die Notwendigkeit von Begabtenförderung sowie didaktisch-methodischer Fertigkeiten des Individualisierens/Differenzierens wird sich die Hochschuldidaktik auch mit der „begabenden“ Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern auseinandersetzen müssen.

Der Begriff des „Begabens“ stammt von Roth und wird von Oswald (2000, S. 72) als „Talent des Begabend-Seins“ konkretisiert: „Sie [die Lehrer/innen, Anm. d. Verf.] sind anregend, sie bewirken, dass wir uns frei und sicher fühlen, dass wir über uns selbst hinauswachsen und zu unserem Erstaunen viel bessere Leistungen als sonst vollbringen, dass wir (ungeahnte) Ideen und Einfälle produzieren und uns selbst als kreativ erleben.“ Die Fähigkeit des „Begabens“ wird hier motivationspsychologisch definiert und kann damit über die Bezugsnormorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern, die als motivierungsrelevante Variablen empirisch abgesichert sind (Rheinberg 1980), operationalisiert und zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht werden. Dieser Forschungsansatz entspricht dem pädagogisch-dynamischen Begabungsbegriff von Gagné (1985; zit. nach Oswald 1994, S. 26), nach dem die Leistungsmotivation nicht Begabungsfaktor, sondern Zielsetzung der Gestaltung pädagogischer Lernumwelten ist.

Bezugsnormorientierung

Unter dem Begriff der Bezugsnormorientierung sind jene Vergleichsmaßstäbe zu verstehen, die Lehrer/innen zur Kategorisierung ihrer Wahrnehmungen dienen. Je nach den Normen, die für die Vergleiche herangezogen werden, unterscheidet man eine soziale, eine individuelle und eine sachliche Bezugsnorm.

Als Realnorm bedarf die soziale Bezugsnorm einer empirischen Erhebung, die hier durch den Vergleich der Leistung des Einzelnen mit der Leistungsverteilung einer Bezugsgruppe vorgenommen wird. Bezugsgruppe kann die eigene Schulklasse sein oder die Gruppe der Gleichaltrigen des ganzen Landes. Die Bewertung der Einzelleistung wird dabei vom Mittelwert der Bezugsgruppe und von der Streuung um den Mittelwert abhängig gemacht. Der Nullpunkt des Vergleichsmaßstabes liegt dabei im mittleren Bereich des Durchschnitts und man erhält drei Ergebnisse: überdurchschnittlich, durchschnittlich, unterdurchschnittlich. Alle Schüler/innen erhalten in Bezug zu diesem mittleren Wert einen Rangplatz innerhalb der Bezugsgruppe, wobei von einer Normverteilung ausgegangen wird, nach der ca. die mittleren 50 % als durchschnittlich erklärt werden. Demnach kann es unter der sozialen Bezugsnorm nicht passieren, dass die Mehrzahl der Schüler/innen als überdurchschnittlich oder unterdurchschnittlich eingestuft wird, da die Häufigkeit mit der die einzelnen Noten erteilt werden, im Vorhinein feststeht. Entsprechend der Normalverteilung ist die mittlere Note am häufigsten und zur Eins wie zur Fünf hin werden die Noten symmetrisch abnehmend weniger häufig verteilt. Nur bei Verwendung einer landesweiten Leistungsverteilung als Maßstab, wie dies bei z. B. normorientierten Schuleingangstests der Fall ist, kann eine ganze Klasse über- oder unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielen (Heckhausen 1974 bzw. 1980; Klauer 1982 bzw. 1987).

Auch bei der individuellen Bezugsnorm handelt es sich um eine Realnorm, allerdings werden bei der Erhebung der Leistungsergebnisse diese nicht mit den Ergebnissen der Klasse, sondern mit früheren Ergebnissen derselben Person verglichen, um festzustellen, ob das Ergebnis gleich geblieben ist, sich verschlechtert oder verbessert hat. Die Grundidee ist, den Einzelnen an seiner eigenen Leistungsfähigkeit zu messen. Das heißt also, dass die Bewertung einzelner Schüler/innen unabhängig ist von der Leistung ihrer Mitschüler/innen. Die Vergleichsperspektive ist der zeitliche Längsschnitt einer individuellen Entwicklung (Heckhausen 1980; Klauer 1987).

Die individuelle Bezugsnorm entspricht somit der prozessorientierten Betrachtungsweise der Leistungsentwicklung, dem „Dynamic Assessment“, die dem von Oswald (2004, S. 61) geforderten Lerntestkonzept von Guthke zugrunde liegt.

Bei der sachlichen Bezugsnorm handelt es sich um eine Idealnorm, die in den mehr oder minder willkürlichen Anforderungen des Lehrplans besteht. Die Grundidee dabei ist, die Schüler/innen an vorher festgelegten Anforderungen z. B. Lehrzielen zu messen. Die Ergebnisse lauten dabei: Lehrziel übertroffen, erreicht oder verfehlt bzw. sind auch feinere Abstufungen im Sinne einer Notenskala möglich. Zur Überprüfung der Lehrziele bieten sich lehrziel- oder kriteriumsorientierte Tests an (Klauer 1987).

Bezugsnormrelevante Lehrerunterschiede

Nach Rheinberg (1980) ergeben sich, je nachdem unter welcher Bezugsnorm Leistung wahrgenommen wird, Unterschiede in der Ursachenerklärung von Schülerleistung, den Leistungserwartungen, der Sanktionierung und der Aufgabenstellung. Unter sozialer Bezugsnormorientierung wird Schulleistung auf zeitstabile Faktoren wie Intelligenz zurückgeführt, während unter individueller Bezugsnormorientierung zeitvariable Aspekte wie Bemühen und Anstrengung hervortreten. Die Erklärung dafür liegt darin, dass Lehrer/innen mit sozialer Bezugsnormorientierung Querschnittsvergleiche zwischen den Schülerinnen und Schülern anstellen, wobei Leistungsniveauunterschiede auffallen, die oft „statischer Natur“ sind. Lehrer/innen mit individueller Bezugsnormorientierung stellen Längsschnittvergleiche an, an Hand derer die Leistungsentwicklungen einzelner Schüler/innen sichtbar werden.

Das führt in weiterer Folge dazu, dass sie eine langfristige Prognose über zukünftige Schulerfolge ablehnen. Lehrer/innen mit sozialer Bezugsnormorientierung glauben hingegen aufgrund der von ihnen scheinbar festgestellten, konstanten Begabung von Schülerinnen und Schülern deren weitere Schulkarriere zu kennen.

Unterschiede in den Sanktionierungsstrategien hängen ebenfalls davon ab, ob je nach Bezugsnormorientierung zeitstabilere oder zeitvariable Aspekte einer Leistung besonders hervortreten. Bei Lehrerinnen und Lehrern mit sozialer Bezugsnormorientierung erfahren Schüler/innen, dass man nur dann belohnt wird, wenn man besser als die meisten anderen ist. Bei Lehrerinnen und Lehrern mit individueller Bezugsnormorientierung erfahren sie hingegen, dass auch Leistungsschwächere belohnt werden, wenn ihnen ein Lernzuwachs gelingt bzw. dass auch Leistungsstärkere nicht schon belohnt werden, weil sie besser sind als andere. Vielmehr müssen auch sie das erreichen, was ihnen persönlich möglich ist. Lob oder Tadel unter individueller Bezugsnorm informiert die Schüler/innen, ob sie ihren bisherigen Stand verbessern konnten oder nicht. Diese Information ist aufschlussreicher und gibt den Schülerinnen/Schülern abwechselnd die Möglichkeit, mit sich selbst aufgrund eingetretenem bzw. ausgebliebenem Lernerfolg zufrieden oder unzufrieden zu sein.

Lehrer/innen mit sozialer Bezugsnormorientierung sind im Unterricht um „Angebots-gleichheit“ bemüht, weil sie ihre sozialen Leistungsvergleiche am besten durchführen können, wenn alle Schüler/innen die gleichen Aufgaben bearbeitet haben. Lehrer/innen mit individueller Bezugsnormorientierung streben das „Prinzip der Passung“ an, weil sie differenzierter die Leistungsentwicklungen verschiedener Schüler/innen sehen und weil zudem die soziale Vergleichbarkeit von Leistungen für sie weniger wichtig ist. Entspre-

chende Unterschiede in Befragungen machen wahrscheinlich, dass je nach Bezugsnorm-orientierung der Lehrer/innen Unterricht unterschiedlich stark individualisiert ist.

Erfassung der Bezugsnormorientierung

Als Erhebungsinstrument zur Erfassung der Bezugsnormorientierung von Lehrer/innen stehen die „Kleine Beurteilungsaufgabe“ mit 9 Items bzw. der „Fragebogen zur Erfassung von Bezugsnorm-Orientierung“ (FEBO) von Rheinberg (1980) zur Verfügung. Mit 39 Items zielt dieser Fragebogen auf folgende fünf bezugsnorm-thematische Inhaltsbereiche: Leistungsvergleich, Ursachenzuschreibung von Schülerleistungen, Individualisierungstendenzen, Lehrererwartungen und Sanktionierungsstrategien.

Obwohl der „Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnorm-Orientierung“ (FEBO) fünf bezugsnorm-thematische Inhaltsbereiche – den Leistungsvergleich, die Ursachenzuschreibung von Schülerleistungen, die Individualisierungstendenzen, die Lehrererwartungen und die Sanktionierungsstrategien – abtestet, legen nach Rheinberg (1980, S. 118) Faktorenanalysen bei verschiedenen Stichproben und verschiedenen Rotationsverfahren nahe, eine einfaktorielle Lösung zu akzeptieren, die zwischen 18 % und 20 % der Gesamtvarianz klärt. Da eine einfaktorielle Lösung aber keinen Vorteil gegenüber der „Kleinen Beurteilungsaufgabe“, nach der nur zwischen sozialer und individueller Bezugsnormorientierung unterschieden werden kann, erkennen ließe, wurde in der Untersuchung von Wagner (2005), in der der FEBO zur Anwendung gekommen ist, in Erwartung einer mehrfaktoriellen Lösung eine Faktorenanalyse zur Datenreduzierung durchgeführt. Die Betrachtung des Screenplots der Faktorenanalyse bestätigte die Annahme und legte eine 5-Faktoren-Lösung nahe. Bei der inhaltlichen Interpretation der Faktoren konnten die Bezeichnungen Leistungserwartung unter sozialer Bezugsnorm, Lehrerkompetenz, soziale bzw. individuelle Bezugsnormorientierung und spezielle Unterrichtsbedingungen gefunden werden.

Effekte von Bezugsnormorientierungen

In den Auswirkungen der Bezugsnormorientierung auf die Leistungsmotivation der Schüler/innen erscheint die individuelle Bezugsnorm in allen Bereichen günstiger als die soziale. Diese Annahme bestätigt sich auch in zahlreichen Untersuchungen. Positive Effekte der individuellen Bezugsnorm auf die Leistungsmotivation konnten nicht nur kurzfristig in Querschnittuntersuchungen (Rheinberg/Schmalt/Wasser 1978), sondern in Längsschnittuntersuchungen (Rheinberg 1979) auch langfristig nachgewiesen werden. Als kurzfristige Effekte eines Unterrichts unter individueller Bezugsnorm können die Abnahme von Furcht vor Misserfolg, Prüfungsangst, manifester Angst und Schulunlust bezeichnet werden. Auswirkungen in der Erfolgshoffnung sowie im Selbstkonzept der Begabung lassen sich ebenfalls nachweisen, allerdings mit einiger Verzögerung von etwa zwei Schuljahren (Rheinberg/Peter 1982). Unter individueller Bezugsnorm nimmt die Hoffnung auf Erfolg im Laufe des ersten Schuljahres deutlich zu und verbleibt dann für den Rest der Grundschulzeit auf annähernd demselben hohen Niveau, während in Relation dazu die Erfolgshoffnung unter sozialer Bezugsnorm absinkt (Trudewind/Kohne 1982).

Differenziertere Ergebnisse erhält man bei der Untersuchung von Effekten von gezielten Motivationsförderungsprogrammen. Schriftliche Leistungsrückmeldungen dienen nur dann der Optimierung des Lern- und Leistungsverhaltens, wenn sie in Wechselwirkung mit dem Leistungsniveau der Schüler/innen stehen. Leistungsschwache Schüler/innen profitieren eindeutig von einer Beurteilung unter individueller Bezugsnorm, leistungsstarke Schüler/innen eher von einer Beurteilung unter sozialer Bezugsnorm, was sich daraus erklärt, dass unter individueller Bezugsnormorientierung Leistungsanstiege schwacher Schüler/innen deutlicher zum Vorschein kommen, während bei sozialer Bezugsnormorientierung Leistungsabfälle überdurchschnittlicher Schüler/innen kaum beachtet werden (Lissmann/Paetzold 1982; Krampen 1987).

Für gezielte Motivationstrainingsprogramme von Bedeutung ist auch die Lehrerpersönlichkeit und zusätzliche über das Trainingsprogramm hinausgehende Motivation im Unterricht, wobei hier kontroverse Ergebnisse vorliegen. Einerseits können engagierte, innovative Lehrer/innen die Effekte von Trainingsprogrammen verstärken (Rheinberg/Krug 1999), andererseits können aber auch Motivierungsmaßnahmen wie z. B. der Einsatz von verbaler Beurteilung bei konservativen Lehrerinnen und Lehrern kompensatorische Effekte haben und durch weitere Motivierungsmaßnahmen sogar noch verstärkt werden (Hanisich 1990, Severinski 1990).

Insbesondere jene Interventionsstudien machen besonders deutlich, dass diese Effekte zu einem erheblichen Teil tatsächlich auf die Bezugsnormorientierungsvariable selbst und nicht auf andere, mit ihr unbekannterweise korrelierte Merkmale förderlichen Unterrichts zurückgehen (Rheinberg 2001, S. 58).

Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Unterricht unter individueller Bezugsnormorientierung kann als „naturwüchsiges Motivationstraining“ (Rheinberg 1980, S. 126) bezeichnet werden, wobei die Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm natürlich nicht überall durchzuhalten ist, da es bei Übergangentscheidungen oder Zeugnissen zu abwegigen Urteilen käme. In diesem Zusammenhang treten häufig zwei Missverständnisse auf: Erstens müssen sich Lehrer/innen nicht auf eine Bezugsnorm festlegen, sondern können sich je nach Beurteilungskontext entscheiden. Allerdings zeigte sich, dass nur Lehrer/innen mit individueller Bezugsnormorientierung zugleich verschiedene Maßstäbe anlegen, während Lehrer/innen mit sozialer Bezugsnormorientierung ihre Vergleichsperspektive beibehalten. Zweitens treten die Bezugsnormen in der Regel verschachtelt auf, wobei eine die Leitfunktion für die Bewertung übernimmt (Rheinberg/Krug 1999, S. 42 f.).

Gefordert wird eine Leistungsbeurteilung unter drei Bezugsnormen, da jede Bezugsnorm andere Informationen liefert und pädagogisch wertvoll ist. Die soziale Bezugsnorm dient einer angemessenen Einschätzung in Bezug auf andere, die individuelle dient der Einschätzung der eigenen Leistung in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und fördert somit die Leistungsmotivation, während die sachliche Bezugsnorm der Einschätzung in Bezug auf das Niveau der Anforderungen dient (Klauer 1987, S. 190).

Für das Selbstbewertungsmodell von Heckhausen (1974, S. 54 f.) ist eine solche Bezugsnormkombination eine günstige Bedingung für die Entwicklung von Leistungsmotivation, die nur durch das „übergreifende Gesamtlernziel“ zu erreichen ist, nämlich sich selbst unter verschiedenen Bezugsnormen zu sehen und dabei Spannungen zwischen den verschiedenen Beurteilungsweisen aushalten zu können.

Motivationspsychologisch am günstigsten erscheint die Kombination zwischen der sachlichen und der individuellen Bezugsnorm, wobei einerseits Vergleiche zwischen Kenntnisstand der Schüler/innen und Lernzielen angestellt werden und andererseits der individuelle Leistungsfortschritt bzw. -rückschritt betrachtet wird (Rheinberg/Krug 1999, S. 43). Da aber im Schulalltag die soziale Bezugsnormorientierung vorherrscht, ist im Besonderen die stärker differenzierende Form der Rückmeldung, die mit der individuellen Bezugsnormorientierung verbunden ist, zu betonen und zu trainieren (Garnitschnig 1993, S. 503).

Unterschiede in der Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern

Für die Hochschuldidaktik von Relevanz ist die Frage nach den Ursachen für Unterschiede in der Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern bzw. nach Möglichkeiten der Modifikation.

Mischo/Rheinberg (1995) und Mischo/Groeben (1995) untersuchten die Ursachen für Unterschiede in der Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnis beider

Untersuchungen war der Zusammenhang zwischen Bezugsnormorientierung und Erziehungszielen, von denen sich die Lehrer/innen im Unterricht leiten ließen, jedoch ließen sich über die Erziehungsziele nur 18 % der Varianz der Bezugsnormorientierung erklären. Die Autoren vermuten deshalb, dass der Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern eine gewisse Eigenwertigkeit zukommt und zwar als Konkretisierung der Überzeugung, dass man jemanden immer nur an dem messen kann, was ihm möglich ist (individuelle Bezugsnormorientierung) versus an dem, was den meisten anderen Menschen gelingt und deshalb – im Sinne einer Gleichbehandlung – auch von dieser Person erwartet werden darf (soziale Bezugsnormorientierung). Worauf sich diese Überzeugung gründet, ist bislang noch nicht geklärt (Rheinberg 2001, S. 59).

Rheinberg (1982) untersuchte die Bezugsnormorientierung von Lehramtsanwärtern im Laufe ihrer praktischen Ausbildung und kam zu dem Ergebnis, dass sich ausgeprägte Tendenzen zur sozialen Bezugsnormorientierung am Beginn der praktischen Lehrerausbildung über die 1,5-jährige Ausbildungszeit als bemerkenswert stabil erwiesen. Von 25 Lehramtsanwärtern mit zu Beginn deutlich sozialer Bezugsnormorientierung wiesen am Ende ihrer Ausbildung nur drei eine dominante individuelle Bezugsnormorientierung auf. Die Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern ist demnach eine relativ stabile Persönlichkeitskomponente, die sich nicht leicht verändern lässt.

Ausblick auf weiterführende Untersuchungen

Neben der Ursachenforschung für Unterschiede in der Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern erscheinen im Zusammenhang mit dem Konzept der/des „begabenden Lehrerin/Lehrers“ zwei Ansatzpunkte für weitere Forschungen vielversprechend: Im Kontext der Aus- bzw. Fortbildungsveranstaltungen zur/zum „begabenden“ Lehrerin/Lehrer wie z. B. ECHA-Kursen erscheint es zweckmäßig zu untersuchen, inwieweit jene Bildungsmaßnahmen die Bezugsnormorientierung verändern können bzw. welche Bezugsnormorientierung bei Kursbeginn vorherrschend ist. Denkbar ist, dass dzt. mehrheitlich Lehrer/innen mit individueller Bezugsnormorientierung eine begabungsfördernde Weiterbildung besuchen – was zu prüfen wäre. Aus den jeweiligen Ergebnissen ließen sich Konsequenzen für eine zukunftsweisende Lehrerausbildung ziehen, die den Fokus entweder auf die Ausbildung oder die Selektion „begabender“ Lehrer/innen legt.

Im Hinblick auf bereits im Dienst stehende Lehrer/innen wären die Auswirkungen schulischer Rahmenbedingungen, v. a. personeller Ressourcen, auf eine mögliche Veränderung der Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern zu erheben. In der Untersuchung von Schwarz-Herda (2005) zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der zusätzlich in einer Klasse arbeitenden Lehrerinnen und Lehrern sowie der Qualität der Teamarbeit und der Bereitschaft der Klassenlehrer/innen zur Individualisierung.

Unabhängig davon erscheint es im Zusammenhang mit dem Trend zu Bildungsstandards notwendig zu erproben, wie sich Leistungsrückmeldungen unter individueller Bezugsnormorientierung mit solchen unter sachlicher Bezugsnormorientierung kombinieren lassen. Rheinberg (2001, S. 66) schlägt eine Koppelung von Lernzuwachs-rückmeldungen mit Hinweisen auf die Annäherungsgrade an das jeweilige Lernziel vor. Dies würde das motivationspsychologisch basierte Bezugsnormorientierungs-Konzept mit der kriteriumsorientierten Leistungsmessung aus der pädagogisch-psychologischen Diagnostik verbinden. Solche Rückmeldungskombinationen müssten auf Seite der Schüler/innen einerseits eine optimistische und andererseits eine realistisch-sachbezogene Einschätzung der eigenen Kompetenz fördern.

Literatur

Garnitschnig, K.: Leistung und Leistungsbeurteilung in einer humanen Schule. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Jg. 143, Heft 9, 1993, S. 497–506.

Hanisch, G.: Untersuchungsplan und Meßinstrumente. In: Olechowski, R.; Rieder, K. (Hg.): Motivieren ohne Noten. Wien 1990, S. 210–217.

Heckhausen, H.: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen 1974.

Heckhausen, H.: Motivation und Handeln. Berlin, Heidelberg, New York 1980.

Klauer, K. J.: Bezugsnormen zur Leistungsbewertung: Begriffe, Konzepte, Empfehlungen. In: Rheinberg, F. (Hg.): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf 1982, S. 21–38.

Klauer, K. J.: Fördernde Notengebung durch Benotung unter drei Bezugsnormen. In: Olechowski, R.; Persy, E. (Hg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien 1987, S. 180–206.

Krampen, G.: Effekte von Lehrerkommentaren zu Noten bei Schüler/innen. In: Olechowski, R.; Persy, E. (Hg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien 1987, S. 207–227.

Lissmann, U.; Paetzold, B.: Kriteriumsorientierte und sehr differenzierte Leistungsrückmeldung: Eine Längsschnittuntersuchung in Hauptschulen. In: Rheinberg, F. (Hg.): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf 1982, S. 193–219.

Mischo, C.; Groeben, N.: Bezugsnormorientierung: Warum sich LehrerInnen unterscheiden. In: Empirische Pädagogik, Heft 9, 1995, S. 423–459.

Mischo, C.; Rheinberg, F.: Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Heft 9, 1995, S. 139–152.

Oswald, F.: Begabtenförderung in einer begabungsfreundlichen Lernkultur. In: Oswald, F.; Klement, K.; Boyer, L. (Hg.): Begabungen entdecken – Begabte fördern. Wien 1994. S. 11–47.

Oswald, F.: Begabung in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. In: Bergsmann, R. (Hg.): Hochbegabung. Eine Chance. Wien, 2000. S. 66–77.

Oswald, F.: Cooperatives Offenes Lernen (COOL), Lernfähigkeit, Lerntestkonzept und Dynamic Assessment. In: Journal für Begabtenförderung. 1/2004. S. 59–62.

Rheinberg, F.: Bezugsnormen und Wahrnehmung eigener Tüchtigkeit. In: Philipp, S. H. (Hg.): Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart 1979.

Rheinberg, F.: Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen 1980.

Rheinberg, F.: Bezugsnormorientierung von Lehramtsanwärtern im Verlauf ihrer praktischen Ausbildung. In: Rheinberg, F. (Hg.): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf 1982, S. 235–248.

Rheinberg, F.: Bezugsnormorientierung. In: Rost, D. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogischer Psychologie. Weinheim 2001, S. 55–62.

Rheinberg, F.: Motivationstraining und Motivierung. In: Rost, D. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogischer Psychologie. Weinheim 2001, S. 478–483.

Rheinberg, F.; Schmalt, H. D.; Wasser, J.: Ein Lehrerunterschied, der etwas ausmacht. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 10, 1978, S. 3–7.

Rheinberg, F.; Peter, R.: Selbstkonzept, Ängstlichkeit und Schulunlust von Schüler/innen: Eine Längsschnittstudie zum Einfluss des Klassenlehrers. In: Rheinberg, F. (Hg.): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf 1982, S. 143–159.

Rheinberg, F.; Krug, S.: Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen 1999.

Salcher, A.: Der talentierte Schüler und seine Feinde. Salzburg 2008.

Schwarz-Herda, G.: Schulfreude bei Buben und Mädchen in der selektionsfreien ersten Grundschulklasse. Unveröffentlichte Dissertation. Wien 2005.

Severinski, N.: Motivierung in der Schuleingangsstufe. In: Olechowski, R.; Rieder, K. (Hg.): Motivieren ohne Noten. Wien 1990, S. 208–209.

Severinski, N.: Ergebnisse der Untersuchung. In: Olechowski, R.; Rieder, K. (Hg.): Motivieren ohne Noten. Wien 1990, S. 218–224.

Trudewind, C.; Kohne, W.: Bezugsnorm-Orientierung der Lehrer und Motiventwicklung: Zusammenhänge mit Schulleistung, Intelligenz und Merkmalen der häuslichen Umwelt in der Grundschule. In: Rheinberg, F. (Hg.): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf 1982, S. 115–142.

Wagner, G.: Fördernde Leistungsbeurteilung in der Selektionsfreien Schuleingangsphase. Unveröffentlichte Dissertation. Wien 2005.

DR. GUNDULA WAGNER
Teamlehrerin für Begabtenförderung
Volksschule Pfeilgasse, Wien 8
gundula.wagner@gmx.at