

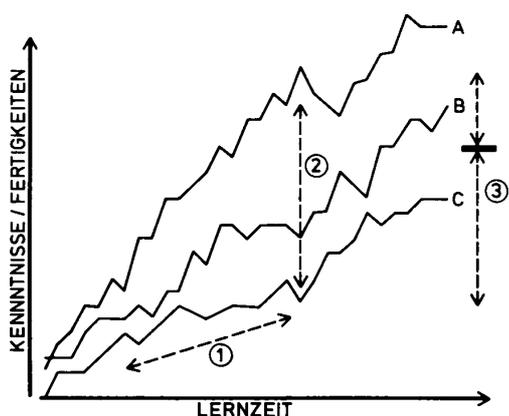
Bezugsnormorientierung

Falko Rheinberg

1 Begriff

Unter Bezugsnorm (Bn, engl. „reference norm“) versteht man einen Standard, mit dem ein Resultat verglichen wird, wenn man es als Leistung wahrnehmen und bewerten will (Heckhausen, 1974). Die Mitteilung, Studentin X habe bei einer Klausur 27 Punkte erreicht, sagt uns wenig, solange wir keinen Standard, keine Norm haben, mit dem wir dieses Resultat vergleichen können. Solche Vergleichsstandards können verschieden hoch oder niedrig sein. Psychologisch interessanter ist die Tatsache, daß sie aus qualitativ verschiedenen Bezugssystemen stammen können. Je nach verwendetem Bezugssystem werden dann ganz verschiedene Vergleiche angestellt (vgl. Abb. 1).

So kann man die 27 Punkte der Studentin X mit dem durchschnittlichen Punktwert bei dieser Klausur vergleichen. Diese Art des (sozialen) Leistungsvergleichs nennt man „soziale Bn“ (Heckhausen, 1974). Man kann die 27 Punkte aber auch mit den Resultaten vergleichen, die diese Studentin bei solchen Klausuren bislang erzielt hat. Übertrifft ihr jetziges Resultat ihr bisheriges Abschneiden auf diesem Gebiet, so wäre das eine gute, bleibt es dahinter zurück, eine schlechtere Leistung. Dabei ist unerheblich, welche Resultate andere erzielt haben.



- Legende:**
 ① = individuelle Bezugsnorm
 ② = soziale Bezugsnorm
 ③ = sachliche Bezugsnorm
 A, B, C = Schüler mit unterschiedlichem Lerntempo

Abbildung 1: Vergleichsperspektiven bei drei Bezugsnormen zur Leistungsbewertung.

Diese Art des (intraindividuellen) Leistungsvergleichs nennt man „individuelle Bn“ (Heckhausen, 1974). Beide Normen sind sog. *Realnormen*, weil sie auf Resultaten basieren, die in der Realität bereits aufgetreten sind – entweder als Durchschnittsresultat oder als früheres Resultat dieser Person.

Davon unterscheidbar sind *Idealnormen* (Klauer, Fricke, Herbig et al., 1972). Das sind Normen, die in der Sache selbst (z.B. der Aufgabe oder einem Lehrziel) liegen. In diesem Fall würde man die 27 Punkte der Studentin X mit einem zuvor festgelegten und inhaltlich begründeten Mindestwert für ein Bestehen der Klausur vergleichen (z.B.: die Hälfte aller gestellten Aufgaben muß richtig gelöst sein). Diese Art des Leistungsvergleichs nennt man „sachliche Bn“ (Heckhausen, 1974).

Je nach verwandter Bn kann das gleiche Resultat als Leistung ganz anders in Erscheinung treten und verschiedene Folgen haben. Bemerkenswert ist, daß sich der (nicht-professionelle) Beurteiler meist nicht darüber klar ist, welche Bn er vermeintlich selbstverständlich oder „natürlicherweise“ anlegt. Wie von den Figur-Grund-Phänomenen aus der Wahrnehmungspsychologie bekannt, bilden auch im jetzigen Fall die leistungsthematischen Bezugssysteme den (meist unreflektierten) Hintergrund, vor dem ein erzielt Resultat erst als Leistung in Erscheinung treten kann.

Eine Bn kann explizit vorgegeben (z.B. bei der Definition von → *Zensuren*) oder sonstwie situativ nahegelegt sein. Überdies zeigte sich, daß sich Personen darin unterscheiden, welche Bn sie bevorzugt verwenden, wenn sie die dazu erforderlichen Wahlmöglichkeiten haben. Die Verwendung einer Bn wurde mit *Bezugsnormorientierung* (BnO) bezeichnet und insbesondere bei Lehrern untersucht (Rheinberg, 1980; 1982; vgl. auch Mischo & Rheinberg, 1995; Rheinberg & Krug, 1993).

2 Motivationspsychologische Sichtweise

„Der Erzieher vergleicht seinen Zögling nicht mit anderen, er vergleicht ihn mit sich selbst“ (Herbart, 1831). Diese und viele andere Aussagen bekannter Pädagogen zur Leistungsbewertung (s. Furck, 1975) verweisen darauf, daß die Frage nach der angemessenen Bn in der Pädagogik durchaus gesehen und mehr oder weniger intuitiv beantwortet wurde. Systematisch wurde die Bn der Leistungsbewertung innerhalb der Pädagogischen Psychologie behandelt (Fischer, 1912). Die erste Kontrastierung unterschiedlicher Bezugsnormen nahm man in der → *Pädagogisch-psychologischen Diagnostik* vor. Hier ging es um die Gegenüberstellung von sozialer vs. sachlicher bzw. lehrzielorientierter Bn (Ebel, 1962; Glaser, 1963; Klauer, 1986; → *Lernzielorientierte Tests*).

Der Begriff „BnO“ geht allerdings erst auf eine erneute und zwar motivationspsychologische Analyse von Leistungsvergleichen zurück. Dieses Mal ging es um den Kontrast zwischen sozialer vs. individueller Bn (*interindividuelle* Querschnittvergleiche vs. *intraindividuelle* Längsschnittvergleiche; s. Abb. 1). Angeregt wurden diese Arbeiten durch einige „spekulative Vorüberlegungen“ (Heckhausen, 1972), wonach sich Lernsituationen je nach dominierender Bn in motivationaler Hinsicht deutlich unterscheiden müßten. Insbesondere Erfolgserwartungen, Kausalattributionen und Erfolgsanreize könnten je nach Leistungsvergleich anders ausfallen. Diese Vermutungen lösten eine dreischrittige Forschungssequenz – insbesondere im Kontext Schule und Unterricht – aus.

2.1 Bezugsnormrelevante Lehrerunterschiede

Im ersten Schritt wurden Annahmen zu Bn-Unterschieden zwischen Lehrern präzisiert und empirisch geprüft. Dazu waren vorweg *Meßverfahren* zu entwickeln, die es erlauben, Lehrer nach ihrer BnO zu unterscheiden. („Kleine Beurteilungsaufgabe“ und FEBO von Rheinberg, 1980; SPLB von Schwarzer, Lange & Jerusalem, 1982.) Insbesondere mit der „Kleinen Beurteilungsaufgabe“ wurden Lehrer nach ihrer dominanten BnO unterschieden und hinsichtlich weiterer Variablen untersucht, die von der BnO abhängig sein müßten.

Vergleicht man unter *sozialer BnO* stets zwischen Schülern, so ergibt sich in leistungsheterogenen Schulklassen ein relativ stabiles Leistungsbild. Zudem wird der gemeinsame Lernzuwachs aller unsichtbar. Wie erwartet zeigte sich, daß solche Phänomene zeitstabile Kausalfaktoren wie → „*Intelligenz und Begabung*“ oder „*Arbeitscharakter*“ nahe legen, die wiederum zeitstabile und weitreichende Leistungserwartungen hervorrufen. Weiterhin zeigte sich, daß bei der Sanktionierung von Leistungen Lob und Mißbilligung bei diesen Lehrern relativ stark vom über- vs. unterdurchschnittlichen Leistungsstand abhängen. Hinsichtlich der Unterrichtsführung kann man dann am einfachsten Leistungsvergleiche zwischen Schülern anstellen, wenn alle zur gleichen Zeit an gleichen Aufgaben arbeiten. Dementsprechend fand sich bei diesen Lehrern eine starke Tendenz zur Angebotsgleichheit (vs. Individualisierung).

Vergleicht man unter *individueller BnO* vermehrt im intraindividuellen Längsschnitt, so wird die Variabilität der individuellen Leistungsentwicklung wie auch der gemeinsame Lernzuwachs aller deutlicher sichtbar (Abb. 1). Dementsprechend zurückhaltend sind Lehrer mit individueller BnO gegenüber zeitstabilen Kausalattributionen (→ *Kontrollüberzeugungen*). Sie sehen statt dessen häufiger

zeitvariable Faktoren wie „Anstrengung“ (→ *Anstrengungsvermeidung*), → „*Interesse*“ oder auch den „eigenen Unterricht“ als Ursachen von Schülerleistungen. Ihre Erwartungen sind eher kurzfristig, dafür aber konkreter auf die anstehende Instruktion bezogen. Lob und Mißbilligung richten sich hier stärker nach der Entwicklungstendenz der Schülerleistungen (→ *Determinanten der Schulleistung*), wobei wegen des gemeinsamen Lernzuwachses (so er denn stattfindet) Lob insgesamt etwas wahrscheinlicher als Mißbilligung ist. Die genauere Beachtung individueller Leistungsentwicklungen legt es nahe, passende Aufgabenanforderungen vorzusehen. Von daher findet sich hier eher ein Bemühen um Individualisierung von Anforderungen, wo es praktisch möglich ist.

Bei dieser vereinfachten Kontrastierung darf allerdings nicht übersehen werden, daß zwar die Lehrer mit sozialer BnO, nicht aber die mit individueller BnO im Schulalltag ihre bevorzugte Bn durchhalten können. Lehrer, die im Prinzip zur individuellen Bn tendieren, zeigen dies z.B. bei informellen Leistungsrückmeldungen oder Leistungsgesprächen mit dem Schüler oder mit der Klasse, nicht jedoch, wenn es um Übergangentscheidungen oder → *Zensuren im Zeugnis* geht (Rheinberg, 1980). Somit findet man im schulalltäglichen Urteilsverhalten von Lehrern mit individueller BnO eine Bn-Vielfalt. Sie macht Schülern erlebbar, daß man sich unter verschiedenen Perspektiven bewerten kann und daß der Vergleich mit anderen nur *eine* davon ist.

2.2 Effekte von Bezugsnormunterschieden

Nachdem die BnO von Lehrern als Gefüge potentiell motivierungsbedeutsamer Variable rekonstruiert und empirisch abgesichert war, wurde untersucht, ob sich auf Schülerseite tatsächlich die erwartbaren Motivationseffekte zeigen. Unter individueller BnO machen die Anstrengungsattributionen des Lehrers sowie sein Bemühen um individualisierte Anforderungen dem Schüler eher den Zusammenhang zwischen eigener Anstrengung und dem erzielten Leistungsresultat deutlich. Die Vergleiche des jetzt Erreichten mit dem jeweils bislang gerade Geschafften machen überdies eine realistische Zielsetzung möglich, wobei der deutlich werdende Lernzuwachs über Zeit eine eher optimistische Sicht auf die eigene Leistungsentwicklung und Leistungspotentiale nahelegt. All dies sind Bedingungen, die eine erfolgszuversichtliche Leistungsmotiventwicklung und Kompetenzeinschätzung begünstigen müßten, was sich in sog. Motivtrainingsprogrammen ja bereits gezeigt hatte (Krug & Hanel, 1976; → *Motivtraining und Motivierung*).

Die Effekte sozialer BnO des Lehrers müßten dagegen stark vom Leistungsstand des Schülers

abhängig sein. Zwar fehlen hier generell einige motivationsförderliche Bedingungen (z.B. die Rückmeldungen des gemeinsamen Lernzuwachses oder die Anstrengungsattribution), aber besonders bei leistungsschwächeren Schülern sollten ungünstige Motivationseffekte auftreten. Der akzentuierte Vergleich mit Leistungsstärkeren macht ihre Schwäche besonders deutlich, wobei die zeitstabilen Attributionen und Erwartungen kaum Chancen auf Änderung in Aussicht stellen (→ *Kontrollüberzeugungen*). Überdies sind sie durch die Angebotsgleichheit bei der Aufgabenstellung überfordert.

Zunächst in Querschnittsuntersuchungen (z.B. Rheinberg, Schmalz & Wasser, 1978), dann in ein- bis vierjährigen Längsschnittuntersuchungen an Grundschulern (Trudewind & Kohne, 1982) und Sekundarschülern (z.B. Jerusalem, 1984; Rheinberg, 1979), sowie schließlich in Interventionsstudien (z.B. Krampen, 1985; Rheinberg, Kühmel & Duscha, 1978) wurden diese Erwartungen zu den motivationalen Effekten der BnO von Lehrern bestätigt. Wie erwartet, waren die Effekte bei den leistungsschwachen Schülern meist am deutlichsten (z.B. Krampen, 1985; Rheinberg, 1979).

Im einzelnen wurden in den verschiedenen Untersuchungen in folgenden Schülervariablen positive Effekte einer individuellen BnO (verglichen mit einer sozialen BnO) gefunden: Geringere Furcht vor Mißerfolg und mehr Hoffnung auf Erfolg; weniger Prüfungsangst (→ *Leistungsängstlichkeit*), weniger manifeste Angst und Schulunlust; realistischere Zielsetzung, günstigere Attributionen und Selbstbewertungen; höheres → *Selbstkonzept* eigener Fähigkeit, mehr Selbstwirksamkeitserwartung und Verbesserungsmotivation und weniger Hilflosigkeit; höhere Mitarbeitsfrequenz, mehr Spaß am Unterricht und bessere Leistungen. (Ein tabellarischer Überblick über diese Untersuchungen findet sich bei Mischo & Rheinberg, 1995, 141.) Insbesondere Interventionsstudien und Laborexperimente machen dabei deutlich, daß diese Effekte zu einem erheblichen Teil tatsächlich auf die BnO-Variable selbst und nicht auf andere, mit ihr unbekannterweise korrelierte Merkmale förderlichen Unterrichts zurückgehen (→ *Instruktionspsychologie*; → *Lehrstrategien*).

Im dritten Schritt wurde nun versucht, Lehrer in Trainings zur stärkeren Berücksichtigung der individuellen Bn zu bringen. Detaillierte Evaluationen zeigten, daß der Trainingserfolg mehr von der Verbesserungsmotivation der Lehrer als von der speziellen Trainingsmethode beeinflusst wurde (zusammenfassend s. Rheinberg & Krug, 1993; → *Motivationsstraining und Motivierung*).

3 Offene Fragen und Mißverständnisse

Vermutlich ist es unrealistisch zu erwarten, daß sich die BnO von Lehrern, sofern deutlich ausgeprägt, leicht verändern läßt. Jedenfalls erwiesen

sich ausgeprägte Tendenzen zur sozialen BnO am Beginn der praktischen Lehrerausbildung über die 1,5jährige Ausbildungszeit hinweg als bemerkenswert stabil. Von 25 Lehramtsanwärtern mit anfangs deutlich sozialer BnO wiesen am Ausbildungsende lediglich drei eine dominante individuelle BnO auf (Rheinberg, 1982).

Die Frage ist, wo die Unterschiede in der BnO von Lehrern herrühren. Mischo und Rheinberg (1995) sowie Mischo und Groeben (1995) fanden, daß die BnO in Zusammenhang mit Erziehungszielen stand, von denen sich die Lehrer (nach eigenen Angaben) im Unterricht leiten ließen (z.B. „Förderung von Persönlichkeit und Sozialverhalten“). Allerdings ließen sich über die → *Erziehungsziele* lediglich 18% der BnO-Varianz aufklären. Die Autoren vermuten deshalb, daß der BnO eine gewisse Eigenwertigkeit zukommt „und zwar als Konkretisierung der Überzeugung, daß man jemanden immer nur an dem messen kann, was ihm möglich ist (individuelle BnO) vs. an dem, was den meisten anderen Menschen gelingt, und deshalb – im Sinne gerechter Gleichbehandlung – auch von dieser Person erwartet werden darf (soziale BnO)“ (Mischo & Rheinberg, 1995, 149). Wo diese Überzeugung wiederum herrührt, ist meines Wissens bislang noch nicht geklärt.

Insbesondere von „progressiven“ Pädagogen und Praktikern werden die Ergebnisse der BnO-Forschung mitunter dahingehend mißverstanden, als sei nunmehr erwiesen, daß soziale Leistungsvergleiche grundsätzlich negativ zu bewerten seien und durch die individuelle Bn ersetzt werden müßten. Dabei wird diese Auffassung gerne noch mit einer Kritik an Ziffernnoten (→ *Zensuren*) und einer Vorliebe für → *verbale Schulleistungsbeurteilung* verknüpft (s. Ingenkamp, 1987). Was die verbale Beurteilung angeht, so zeigen die Befunde von Krampen (1985), daß dies nicht der entscheidende Punkt ist. Viel wichtiger ist es, welche Bn in den verbalen Kommentaren zum Ausdruck kommt (s. Lißmann & Pätzold, 1982). Daß umgekehrt die individuelle Bn nicht notwendig an verbale Leistungskommentare gebunden sein muß, zeigt ein Zensurenmodell, das Klauer (1989) für eine Notengebung unter individueller BnO entwickelt hat.

Was die Absolutierung der individuellen Bn betrifft, so liefert die BnO-Forschung hierfür keine Belege. Wie oben ausgeführt, zeichnen sich Lehrer mit individueller BnO durch eine Bn-Vielfalt aus. Nach Heckhausen (1989) fördern sie damit die Motivationsentwicklung, zu der gehört, daß man lernt, sich unter *verschiedenen* Bezugsnormen zu bewerten (vgl. auch Dauenheimer & Frey, 1996; Rheinberg, Lührmann & Wagner, 1977).

Es gibt dazu auch einen empirischen Hinweis aus einer Interventionsstudie von Rheinberg, Krug, Lübbemann und Landscheidt (1980). Vor der Intervention zur individuellen BnO zeigte sich eine deutliche Übereinstimmung

zwischen der BnO der Klassenlehrer und der mittleren BnO der Schüler ihrer Klassen (6. Klassenstufe). In Klassen von Lehrern, die schon zuvor stark zur individuellen BnO tendierten und nun im Interventionsverlauf immer wieder aufgefordert wurden, jeden Leistungsvergleich zwischen Schülern auszuschließen, ergab sich ein Umschlageffekt: Nach der Intervention zeigten die Schüler eine Zunahme der sozialen BnO! Eine Bn-Einseitigkeit ist offenbar auch im Fall individueller BnO keine Optimalbedingung.

Schon Festinger (1954) hatte darauf aufmerksam gemacht, daß soziale Vergleiche zur Einschätzung der eigenen Fähigkeit zweckmäßig und erforderlich sind (vgl. Meyer, 1984). Auch wenn gerade in Lernsituationen die möglichst genaue Wahrnehmung von Fortschritten und Stagnationen für die Regulation der eigenen Lernaktivität (→ *Lernstile und Lernstrategien*; → *Arbeitsverhalten und Arbeitsprobleme*) sowie die Aufrechterhaltung von Lernmotivation vielleicht sogar wichtiger sind als die Diagnose, wie gut meine Kenntnisse und Fähigkeiten im Vergleich zu anderen Lernern sind, heißt das nicht, deshalb letzteres ausblenden zu müssen. Schließlich hat jede Bn ihren „blinden Fleck“, d.h., sie übersieht bestimmte Aspekte des Leistungsgeschehens (Heckhausen, 1974; Klauer, 1987). Somit stellt sich hier nicht die Frage nach einem Entweder-Oder, vielmehr geht es um ein Sowohl-als-Auch, das allerdings bei Lehrern mit stark dominanter sozialer BnO nicht gegeben ist. Diese Lehrer legen die soziale Bn durchgängig an.

4 Ausblick

Für die weitere Forschung und Anwendungen zum BnO-Konzept erscheinen drei Felder vielversprechend:

- (a) Unter Forschungsgesichtspunkten steht nach wie vor die Frage an, worauf sich Unterschiede der BnO zurückführen lassen und wie sie sich entwickeln. Die Einzelfallanalysen von Mischo und Groeben (1995) bieten hier möglicherweise Ansatzpunkte, insbesondere wenn solche Analysen in zeitlichen Längsschnitten betrieben werden.
- (b) Unabhängig davon erscheint es lohnenswert, die BnO auf der Schülerseite genauer aufzuklären (s. Dauenheimer & Frey, 1996; Halisch & Butzkamm, 1982). Seit einigen Jahren wird die BnO von Schülern in „motivationalen Orientierungen“ theoretisch eingebettet (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984; → *Zielorientierung*; → *Intrinsische und extrinsische Motivation*), allerdings ohne an die hierzu bereits entwickelte BnO-Konzeption Anschluß zu

finden (zu einer Verbindung der Ansätze vgl. Stiensmeier-Pelster, Balke & Schlangen, 1996).

- (c) Schließlich wäre unter technologischen Gesichtspunkten schulischer Leistungsbewertung zu erproben, wie sich Leistungsrückmeldungen unter individueller BnO mit solchen unter sachlicher BnO kombinieren lassen (z.B. Koppelung von Lernzuwachsrückmeldungen mit Hinweisen auf Annäherungsgrade an das jeweilige Lehrziel). Dies würde das motivationspsychologisch basierte BnO-Konzept mit der kriteriumsorientierten Leistungsmessung (→ *Lehrzielorientierte Tests*) aus der → *Pädagogisch-psychologischen Diagnostik* verbinden. Solche Rückmeldungskombinationen müßten eine optimistische, gleichwohl realistisch-sachbezogene Einschätzung der eigenen Kompetenzentwicklung fördern – was zu prüfen wäre.

Literatur

- Dauenheimer, D. & Frey, D. (1996). Soziale Vergleichsprozesse in der Schule. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 155–174). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- DeCharms, R. (1979). *Motivation in der Klasse*. München: MVG.
- Dweck, C.S. & Leggett, F.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Ebel, R.L. (1962). Content-standard test scores. *Educational and Psychological Measurement*, 22, 15–25.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140.
- Fischer, A. (1912). Über die Faulheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik*, 8, 507–516.
- Fricke, R. (1974). *Kriteriumsorientierte Leistungsmessung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Furck, C.L. (1975). *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Glaser, R. (1963). Instrumental technology and the measurement of learning outcomes. *American Psychologist*, 18, 519–521.
- Halisch, F. & Butzkamm, J. (1982). Informationssuche und Bezugsnorm: Was will der Beurteilte? In F. Rheinberg (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982* (S. 263–300). Düsseldorf: Schwann.
- Heckhausen, H. (1972). *Soziale und individuelle Bezugsnormen*. Bochum: Ruhr-Universität (im Manuskript).
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Herbart, J.F. (1831). *Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*. (Ausgabe Willman-Fritzsche 1913, Bd. II). Leipzig: Osterwick.
- Ingenkamp, K.H. (1987). Zeugnisse und Zeugnisreform in der Grundschule aus der Sicht empirischer Pädagogik. In R. Olechowski & E. Persy (Hrsg.), *Fördernde Leistungsbeurteilung* (S. 38–79). Wien: Jugend und Volk.
- Jerusalem, M. (1984). *Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Klauer, K.J. (1986). *Kriteriumsorientierte Tests*. Göttingen: Hogrefe.

Rost (1998). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Klauer, K.J. (1989). Zensurierungsmodelle und ihre Konsequenzen für die Notengebung. In R.S. Jäger, R. Horn & K.H. Ingenkamp (Hrsg.), *Tests und Trends* 7 (S. 40–68). Weinheim: Beltz.
- Klauer, K.J., Fricke, R., Herbig, M. et al. (1972). *Lehrzielorientierte Tests*. Düsseldorf: Schwann.
- Krampen, G. (1985). Differentielle Effekte von Lehrerkommentaren zu Noten bei Schülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 17, 99–123.
- Krug, S. & Bowi, U. (1993). Die Wirksamkeit eines Motivtrainings für Lehrer in Abhängigkeit von Effektrückmeldungen im Trainingsverlauf. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.), *Motivationsförderung im Schulalltag* (S. 107–124). Göttingen: Hogrefe.
- Krug, S. & Hanel, J. (1976). Motivänderung: Erprobung eines theoriegeleiteten Trainingsprogrammes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 8, 274–287.
- Lissmann, U. & Paetzold, B. (1982). *Leistungsrückmeldung, Lernerfolg und Lernmotivation*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, W.U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Stuttgart: Huber.
- Mischo, C. & Groeben, N. (1995). Bezugsnormorientierung: Warum sich LehrerInnen unterscheiden. *Empirische Pädagogik*, 9, 423–459.
- Mischo, C. & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, 139–152.
- Nichols, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Rheinberg, F. (1979). Bezugsnorm und Wahrnehmung eigener Tüchtigkeit. In S.H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 237–252). Stuttgart: Klett.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1982). Bezugsnormorientierung von Lehramtsanwärtern im Verlauf ihrer praktischen Ausbildung. In F. Rheinberg (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982* (S. 235–248). Düsseldorf: Schwann.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1993). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F., Krug, S., Lübbermann, E. & Landscheidt, K. (1980). Änderung der Leistungsbewertung im Unterricht: lehrer- und schülerseitige Effekte eines Interventionsversuchs. *Unterrichtswissenschaft*, 8, 48–60.
- Rheinberg, F., Kühmel, B. & Duscha, R. (1979). Experimentell variierte Schulleistungsbewertung und ihre motivationalen Folgen. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 3, 1–12.
- Rheinberg, F., Lüthmann, J.V. & Wagner, H. (1977). Bezugsnormorientierung von Schülern der 5. bis 13. Klasse bei der Leistungsbeurteilung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9, 90–93.
- Rheinberg, F., Schmalt, H.-D. & Wasser, J. (1978). Ein Lehrerunterschied, der etwas ausmacht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10, 3–7.
- Schwarzer, R., Lange, B. & Jerusalem, M. (1982). Die Bezugsnorm des Lehrers aus der Sicht des Schülers. In F. Rheinberg (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982* (S. 161–172). Düsseldorf: Schwann.
- Stiensmeier-Pelster, J., Balke, S. & Schlangen, B. (1996). Lern- vs. Leistungszielorientierung als Bedingungen des Lernfortschritts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 28, 169–187.
- Trudewind, C. & Kohne, W. (1982). Bezugsnormorientierung des Lehrers und Motiventwicklung: Zusammenhänge mit Schulleistung, Intelligenz und Merkmalen der häuslichen Umwelt in der Grundschulzeit. In F. Rheinberg (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982* (S. 115–142). Düsseldorf: Schwann.

Rost (1998). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.