

Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2022). Bezugsnormorientierung im Unterricht. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 25-32). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Bezugsnormorientierung im Unterricht

Jana Jungjohann & Markus Gebhardt

1 Bewertungen im Unterricht

Rückmeldungen zu schulischen Leistungen erfolgen für Schüler:innen und Erziehungsberechtigte primär mittels Noten. Sie sind daher auch das wesentliche Kriterium in der Bewertung der Schulkarriere. Über Schulnoten werden die Leistungen von Schüler:innen durch die Lehrkräfte bewertet (Wilson & Sloane, 2008). Schulnoten sind weder eine perfekte noch standardisierte Messung von Kompetenzen. Sie sind eher eine Schätzung von Leistungen und Kompetenzen, welche durch das Sozialverhalten und das Arbeitsverhalten des Kindes beeinflusst werden (DeVries et al., 2018; Zeinz & Köller, 2006). Beispielsweise spielt das soziale Verhalten eine wesentliche Rolle in der Bewertung, was eine Auswertung der Längsschnittdaten aller Schularten im nationalen Bildungspanel zeigt (DeVries et al., 2018). Ebenso wurde in der Forschung nachgewiesen, dass die Urteile von Lehrkräften in Form von Noten nicht immer mit den tatsächlichen Kompetenzen der Schüler:innen übereinstimmen (Hußmann et al., 2017; Karing et al., 2011).

Lehrkräfte nutzen die Noten als Rückmeldung in ihrer pädagogischen und didaktischen Funktion als Leistungsrückmeldungen und -vergleiche, als Informationsgrundlage für weitere am Bildungsprozess beteiligte Personen sowie zur Stärkung des Selbstbildes der Schüler:innen. Die Art der Rückmeldungen der Lehrkraft und der Umgang mit Noten und Rückmeldungen in der Schule entscheiden, wie eine negative oder positive Rückmeldung von den Schüler:innen interpretiert und attribuiert wird. Rückmeldungen wirken sich sowohl auf die Lernmotivation und das schulische Selbstkonzept der Schüler:innen aus (Martschinke & Frank, 2002) als auch auf den sozialen Status und die soziale Teilhabe innerhalb einer Klasse (DeVries et al., 2018; Huber et al., 2015; Krawinkel et al., 2017). Diese Faktoren beeinflussen sich gegenseitig und zeigen korrelative Zusammenhänge. Daher gehen Schüler:innen mit guten Rückmeldungen eher gerne in die Schule und haben wahrscheinlich mehr Spaß am Lernen. Schüler:innen mit negativen Rückmeldungen werden durch diese eher weniger für das Lernen motiviert und es besteht die Gefahr, dass sich ein negatives schulisches Selbstkonzept entwickelt, das zudem das globale und soziale Selbstkonzept beeinflussen kann. Wilbert und Grünke (2010) untersuchten leistungsbezogene Rückmeldungen von sonderpädagogischen Lehrkräften gegenüber Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Förderschulen. Diese Studie zeigte, dass der Großteil der sonderpädagogischen Lehrkräfte ihren Schüler:innen weder aufgabenspezifisches noch motivierendes Feedback mit Bezug zur individuellen Lernentwicklung gibt. Für die Fest-

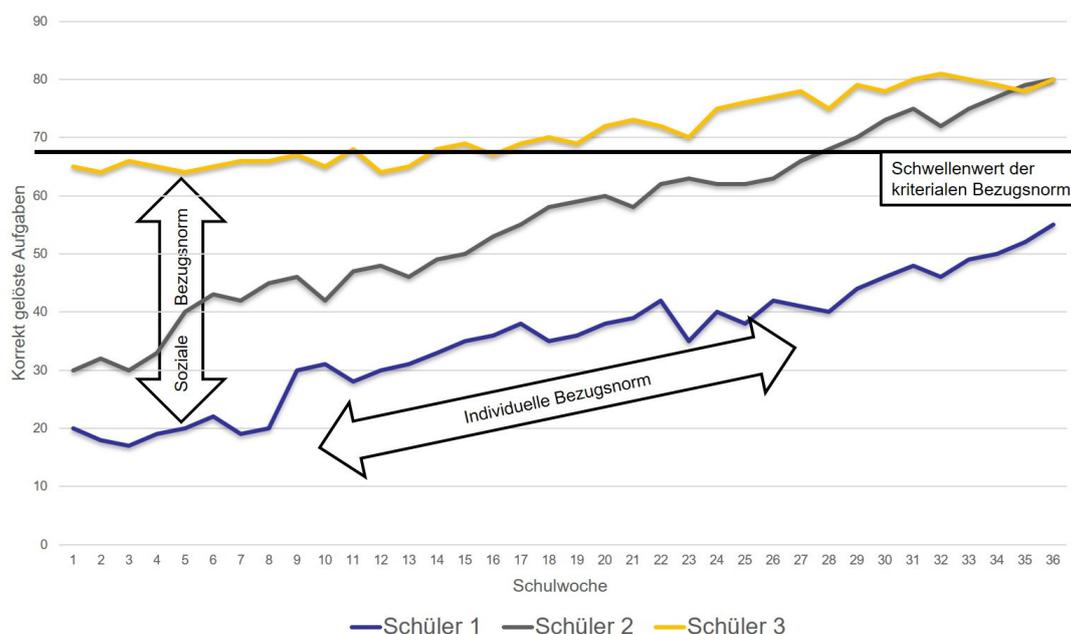


Abbildung 1: Lernentwicklung von drei Schüler:innen und die Bewertung anhand der drei Bezugsnormen

legung von Noten und den Vergleich von Leistungen werden stets ein Bezugs- sowie ein Referenzrahmen benötigt. Je nachdem, welcher Bezugsrahmen gewählt wird, werden bei der Bewertung von Leistungen unterschiedliche Bezugsnormen verwendet.

2 Bezugsnormen als Referenzrahmen für Schulnoten

Es gibt drei unterschiedliche Bezugsnormen, die als Referenzrahmen für die Festlegung von Schulnoten herangezogen werden: die individuelle Bezugsnorm, die soziale Bezugsnorm und die kriteriale Bezugsnorm (Rheinberg, 2006). In Abb. 1 sind die Lernverläufe von drei Schülern sowie die drei Bezugsnormen durch Pfeile bzw. einen schwarzen Kasten dargestellt. Alle drei Schüler haben jede Schulwoche einen Paralleltest einer Lernverlaufsdagnostik (siehe Blumenthal, in diesem Band) über ein Schuljahr hinweg bearbeitet (x-Achse). Auf der y-Achse ist die Anzahl der richtig gelösten Aufgaben in diesem Test abgebildet. Die unterschiedlichen Bezugsnormen werden anhand der drei exemplarischen unterschiedlichen Lernverläufe der fiktiven Schüler 1 (blauer Verlauf), 2 (grauer Verlauf) und 3 (gelber Verlauf) als Referenzrahmen im Folgenden erklärt.

Die **individuelle Bezugsnorm** beschreibt die intraindividuelle Entwicklung einer Schülerin oder eines Schülers, d. h. die Entwicklung der Leistung derselben Person über die Zeit. Die Bewertung erfolgt danach, ob die Lernentwicklung einer einzelnen Person einen Fortschritt, einen Rückschritt oder eine Stagnation zeigt. Bei der individuellen Bezugsnorm werden auch personenbezogene (z. B. Arbeitsweise und Fleiß), schulische (z. B. Unterrichtsausfall) oder häusliche Umstände (z. B. emotional belastende Situationen) einbezogen (Lüdtke & Köller, 2002). Andere Personen und ihre Leistungen werden in diesen Bezugsrahmen nicht miteinbezogen. In Abb. 1 sind die Lernverläufe von drei Schüler abgebildet. Verwendet die Lehrkraft ausschließlich die individuelle Bezugsnorm, erhalten alle Schüler eine positive Rückmeldung, da sie sich in der Anzahl der korrekt gelösten Aufgaben gesteigert haben. Für ihre positiven und ansteigenden

Lernentwicklungen können die Schüler z. B. eine positive Rückmeldung in Form von mündlichem Lob erhalten. Insbesondere die Schüler 1 und 2 zeigen klar sichtbare Lernfortschritte. Beispielsweise verbessert sich Schüler 1 (blauer Verlauf) von 20 korrekt gelösten Aufgaben in der ersten Schulwoche auf 53 korrekt gelöste Aufgaben in der Schulwoche 36. Schüler 3 dagegen hat einen geringeren Lernzuwachs. Er startet zwar auf hohem Niveau mit fast 70 gelösten Aufgaben, verbessert sich aber im Laufe der Zeit mit 80 richtig gelösten Aufgaben kaum. Bezogen auf die individuelle Bezugsnorm könnte Schüler 3 daher auch anstatt einer rein positiven eine kritische Rückmeldung erhalten.

Die **soziale Bezugsnorm** vergleicht mehrere Schüler:innen zu einem festgelegten Zeitpunkt untereinander. In Abb. 1 ist dies durch den vertikalen Pfeil zwischen den Lernverläufen dargestellt. Bei dieser Bezugsnorm wird z. B. die Leistung einzelner anderer Schüler:innen oder der Durchschnitt einer Lerngruppe als Vergleichsmaß herangezogen. Dieser Beurteilung liegt das Prinzip der Aufgabengleichheit zugrunde. Nur wenn Schüler:innen die gleichen Lernschritte mit passendem Material bewältigen, sind ihre Leistungen zu einem Zeitpunkt vergleichbar. Vorrangig werden bei der sozialen Bezugsnorm Leistungen zu einem Zeitpunkt zwischen mehreren Personen verglichen (Lüdtke & Köller, 2002). Lernentwicklungen werden bei dieser Bezugsnorm eher ausgeblendet. In der Schulpraxis wird meist die soziale Bezugsnorm herangezogen, da sie in ihrer Anwendung im Alltag zu einem Zeitpunkt einfach praktizierbar ist. In der Praxis werden anhand des sozialen Vergleiches SchülerInnen beispielsweise in leistungshomogene oder leistungsheterogene Lerngruppen aufgeteilt. Hierbei wird die durchschnittliche Leistung der Klasse betrachtet und ausgehend werden leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler:innen identifiziert. Würde eine Lehrkraft die soziale Bezugsnorm heranziehen, so könnten die Schüler in Abb. 1 zum fünften Messzeitpunkt folgendermaßen bewertet werden: die Leistungen von Schüler 3 (gelber Verlauf) sind am besten, die von Schüler 2 (grauer Verlauf) liegen im mittleren Bereich und die von Schüler 1 (blauer Verlauf) sind am schlechtesten. Aus Sicht aller Daten erhält Schüler 3 nach der sozialen Bezugsnorm zu jedem Zeitpunkt eine positive Rückmeldung, da er im Vergleich zu seinen beiden Mitschülern zu jedem Messzeitpunkt mehr oder gleich viele Aufgaben richtig löst. Damit wäre er in der Wahrnehmung der Lehrkraft besser. Schüler 1 bekommt dagegen immer eine negative Rückmeldung aufgrund seiner geringen Anzahl richtig gelöster Aufgaben, da seine positive Lernentwicklung nicht berücksichtigt wird.

Die **kriteriale Bewertung** erfolgt anhand eines festgesetzten Kriteriums. Dieses Kriterium ist beispielsweise im Lehrplan verankert und muss für alle Personen nachvollziehbar sein. Ein Kriterium ist beispielsweise das sichere Lösen aller Aufgaben im Rechnen im 20er Raum oder das sichere Lesen von mindestens 60 leichten Wörtern pro Minute. Es wird somit ein Kriterium anhand einer oder mehrerer Schwellen durch einzelne Aufgaben definiert. Bei einem selbstkonstruierten Test könnte eine kriteriale Schwelle wie folgt definiert werden: Alle Aufgaben im 20er Zahlenraum müssen sicher gelöst werden und Fehler dürfen nur bei Aufgaben im 100er Zahlenraum auftreten. Die Definition eines Kriteriums zum Bestehen muss immer auch für Außenstehende nachvollziehbar sein. Daher reicht eine alleinige Festlegung eines prozentualen Anteils eines maximalen Testwerts (z. B. 60 % richtig gelöste Aufgaben) oder eines absoluten erreichten Testwerts (z. B. mindestens 33 von 55 Punkten) nicht aus. Es muss immer ergänzt werden, welche Kompetenzen für die Erreichung der kritischen Schwelle benötigt werden. Beispielsweise kann ein absolut erreichter Testwert von 33 Punkten entstehen, wenn diese Punktzahl durch die korrekte Lösung aller Additions- und Subtraktionsaufgaben des Tests erreicht werden kann. Für einen höheren Punktwert müssen zusätzlich Aufgaben der Multiplikation korrekt gelöst werden. Aus diesem Grund ist es im Alltag für Lehrkräfte eher schwierig, kriteriumsorientiert zu prüfen. Meist wird dies bei WortGutachten in Verbindung mit dem Lehrplan

praktiziert. Die Leistungen aller Schüler:innen werden dabei einzeln mit einem spezifischen Kriterium verglichen und die Bewertung erfolgt nach festgelegten Kategorien. Die Lehrkräfte entscheiden, ob das Kriterium erreicht wurde oder nicht. Im Beispiel aus Abb. 1 wurde das zu erreichende Kriterium bei 68 Punkten definiert, welches aus einer Normierungsstudie abgeleitet wurde. Im Laufe des Schuljahres erreichen die Schüler 2 und 3 das gesetzte Kriterium. Sie bekommen nach der kriterialen Bezugsnorm eine positive Rückmeldung zu ihren Leistungen. Schüler 1 erreicht das Kriterium dagegen nicht und erhält wie bei der sozialen Bezugsnorm eine kritische Rückmeldung.

Bezugsnormen werden im regulären Unterricht meist in Kombination angewendet. Überwiegend wird nach der sozialen Bezugsnorm bewertet, da für die beiden anderen Bezugsnormen meist wenige bis keine Informationen vorhanden sind. Im Alltag finden die individuelle und die kriteriale Bezugsnorm nur unter größerem Aufwand bei der Entscheidung über eine Note Berücksichtigung. Die meisten Bewertungen berücksichtigen nur den Status Quo zu einem Zeitpunkt wie beispielsweise einem schriftlichen Leistungsnachweis, einer Schulaufgabe, einer Klausur oder einer mündlichen Abfrage. Hierbei werden die richtigen Lösungen der Aufgaben innerhalb der Klasse aus dem Lehrplan oder aus der Erfahrung der Lehrkraft als Bewertungskriterium herangezogen. In der Bewertung drückt sich dies bei den Noten insbesondere durch den Abstand zwischen den verschiedenen Schüler:innen im Sinne der sozialen Bezugsnorm aus. Ein kriterialer Vergleich findet meist nicht oder nur sehr grob und verkürzt statt. Für einen echten kriterialen Vergleich ist es erforderlich, dass der Test und dessen einzelne Aufgaben über mehrere Klassen vergleichbar und die gelösten Aufgaben mit der Kompetenz von kriterialen Bezugswerten verbunden sind. Nur so kann festgestellt werden, ob nach der Lösung der Aufgaben tatsächlich ein bestimmtes Kompetenzniveau erreicht wurde. Solche Anforderungen an kriteriale Tests werden überwiegend von landesweiten Vergleichsaufgaben erfüllt. In der Schulpraxis wird die individuelle Bezugsnorm bei der Bewertung von Schulaufgaben ebenfalls selten berücksichtigt.

3 Bezugsnormen in der Diagnostik

Bei der Interpretation von Ergebnissen der **Statusdiagnostik** und der **Prozessdiagnostik** werden alle Bezugsnormen verwendet. Je nach diagnostischer Fragestellung sind die Bezugsnormen unterschiedlich gewichtet und es werden andere diagnostische Prozesse und Verfahren benötigt. Zur Auswertung einer Statusdiagnostik werden die Testergebnisse von einzelnen Schüler:innen zu denen einer Normierungsstichprobe in Bezug gesetzt. Die Normierungsstichproben sind meist nach Alter oder Klassenstufe differenziert. Dies ist ein Vergleich im Sinne der sozialen Bezugsnorm, da gemessen wird, ob Schüler:innen signifikant besser oder schlechter als ihre Vergleichsgruppe sind. Beim Einsatz einer Prozessdiagnostik werden die Lernentwicklungen von Schüler:innen über die Zeit beobachtet und die Ergebnisse werden in einem Lernverlaufsgraphen eingetragen (Anderson et al., 2020). Lernverlaufsgraphen dienen als Grundlage für die Interpretation von Lernentwicklungen. Es werden Klassen- und Individualgraphen unterschieden (Klauer, 2014). Die Klassengraphen zeigen die Lernverläufe aller Schüler:innen einer sozialen Bezugsgruppe (z. B. einer Schulklasse) und werden meist für kriteriale oder soziale Vergleiche herangezogen. Die Individualgraphen zeigen nur eine Verlaufskurve im Sinne der individuellen Bezugsnorm (Jungjohann et al., 2018). Bei der Interpretation eines Individualgraphen können auch soziale und kriteriale Vergleiche berücksichtigt werden, diese werden aber nachrangig nach der individuellen Bezugsnorm bewertet. Bei einer **Eignungsprüfung** für

eine bestimmte Qualifikation oder einen Job wird nach einer kriterialen Bezugsnorm geprüft und eine kriteriale Bezugsnorm herangezogen, beispielsweise ob alle Anforderungen des Berufs oder Jobs erfüllt werden könnten. Im schulischen Bereich gibt es die Form der Eignungsprüfung der diagnostischen Fragestellung kaum bis selten, da alle schulischen Kriterien nach sozialen Vergleichen oder Normen geformt werden. Zudem sind pädagogische Kurse inhaltlich und kriterial zumindest theoretisch flexibel. Als Beispiele aus dem schulischen Kontext sind daher am ehesten eine Abschlussprüfung wie das Zentralabitur oder eine Eignungsprüfung im berufsbildenden Bereich anzuführen.

4 Die Bedeutung der Wahl der Bezugsnormen für den Unterricht

Der aktuelle Forschungsdiskurs zeigt, dass Lehrkräfte sich bei der Benotung der Schulleistung vor allem am Leistungsniveau der Klasse orientieren, also die soziale Bezugsnorm heranziehen. Dies stellen sowohl experimentelle Untersuchungen (Wilbert & Gerdes, 2009) als auch vergleichende Querschnittsstudien im Feld (Jungjohann et al., 2022, Weinert, 2014, Zeinz & Köller, 2006) heraus. Eine reine Bewertung nach der sozialen Bezugsnorm ist nicht nur für die einzelnen Schüler:innen, sondern insgesamt kritisch zu sehen, da insbesondere bei leistungsschwachen Schüler:innen die Motivation und das Selbstkonzept leiden (Elbaum, 2002). Eine Studie von Krawinkel et al. (2017) stellt in einer Untersuchung von 30 Grundschulen fest, dass die soziale Partizipation von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf umso besser ist, je positiver das Klassenklima ist. Hervorzuheben ist dabei die Art der Leistungsrückmeldung. Je mehr sich die Lehrkraft an der individuellen Bezugsnorm orientiert, desto positiver ist die soziale Partizipation (Krawinkel et al., 2017). Die individuelle Bezugsnorm im Unterricht zu verwenden ist zwar aufwendiger als die Bewertung nach der sozialen Bezugsnorm, pädagogisch gesehen jedoch lohnender. Für die individuelle Bezugsnorm muss die Lehrkraft neben den Informationen zum Lernstand auch die Lernentwicklungen der einzelnen Schüler:innen erfassen (Jungjohann, Gebhardt & Scheer, 2022). Ebenso muss die Lehrkraft die individuelle pädagogische Sicht und Bewertung erklären, da die Erwartungshaltung der Eltern, Mitschüler:innen und anderer Lehrkräfte meist auf Ziffernnoten und dem sozialen Vergleich beruhen. Jedoch sind die Schule und die Klasse nicht ein Ort für den Wettbewerb und den sozialen Vergleich, sondern vielmehr ein Ort der Qualifikation und des Lernens. Selektion und soziale Vergleiche entstehen durch die Schüler:innen und Eltern ohnehin und sollten nicht durch die Lehrkraft verstärkt, sondern vielmehr eingeordnet und unter Berücksichtigung aller drei Bezugsnormen thematisiert werden. Sowohl Prozessdiagnostik als auch Lernverlaufsdagnostik bieten die Möglichkeit, die individuelle Bezugsnorm im Unterricht und bei den persönlichen Rückmeldungen stärker zu berücksichtigen (Jungjohann et al., 2021). Insbesondere die Auswertungen der Lernentwicklung in Graphen sind für Elterngespräche leicht zugänglich und nutzbar. Lernverlaufsgraphen erlauben eine einfache Übersicht über die Lernerfolge und können anhand von Lehrkraftfeedback mit fachdidaktischem Wissen und Wissen über Kompetenzstufen gut erklärt und eingeordnet werden (Gebhardt & Jungjohann, 2020). In Entwicklungsgesprächen wird die aktuelle Entwicklung skizziert, um darauf aufbauend im Gespräch die weitere Entwicklung und mögliche Lernziele zu begründen. Für Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte erfordert diese Form der Bewertung ein Umdenken, welches aber für den Unterricht mit heterogenen Lernzielen in der inklusiven Schule notwendig ist.

Weitere Informationen im Youtube Kanal von Markus Gebhardt Video zur Bezugsnormorientierung (BNO) <https://youtu.be/odW3kS3tJZU>

Literatur

- Anderson, S., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2020). Effects of using curriculum-based measurement (CBM) for progress monitoring in reading and an additive reading instruction in second classes. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 51(1), 151-166. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00072-5>
- DeVries, J. M., Rathmann, K., Gebhardt, M. (2018). How does social behavior relate to both grades and achievement scores? *Frontiers in Psychology*, 9, Artikel 857. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00857>
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 216–226. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00047>
- Gebhardt, M. & Jungjohann, J. (2020). Digitale Unterstützung bei der Dokumentation von Verhaltens- und Leistungsbeurteilungen. In B. Meyer, T. Tretter & U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (S. 41–50). Beltz.
- Huber, C., Gebhardt, M., Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß am Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 51–64. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2015.art04d>
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C., Valtin, R. (Hrsg.). 2017. *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:154761>
- Jungjohann, J., Gebhardt, M. & Scheer, D. (2022). Understanding and improving teachers' graph literacy for data-based decision-making via video intervention. *Frontiers in Education*, 7, Artikel 919152. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.919152>
- Jungjohann, J., Bastian, M., Mühlhling, A. & Gebhardt, M. (2022). Die Sicht von Lehrkräften auf die Implementation und den Nutzen von webbasierten Lernverlaufstests.: Eine Interviewstudie in inklusiven Grundschulen. In N. Harsch, M. Jungwirth, M. Stein, Y. Noltensmeier & N. Willenberg (Hrsg.), *Diversität Digital Denken – The Wider View.: Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021* (S. 405–408). WTM-Verlag. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871785.0.42>
- Jungjohann, J., Anderson, S., Schurig, M. & Gebhardt, M. (2021). Adaptiven Unterricht mit und durch Lernverlaufsdagnostik gestalten. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung* (S. 329–335). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_37

- Jungjohann, J., Diehl, K., Mühling, A. & Gebhardt, M. (2018). Graphen der Lernverlaufsdagnostik interpretieren und anwenden – Leseförderung mit der Onlineverlaufsmessung Levumi. *Forschung Sprache*, 6(2), 84–91. <https://doi.org/10.17877/DE290R-19806>
- Karing, C., Matthäi, J., Artelt, C. (2011). Genauigkeit von Lehrerurteilen über die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – eine Frage der Spezifität? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(3), 159–172. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000041>
- Klauer, K. J. (2014). Formative Leistungsdiagnostik: Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufsdagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (S. 1–17). Hogrefe.
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S., Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik* 9(3), 277-295. <https://doi.org/10.25656/01:15172>
- Lüdtke, O. & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34(3), 156–166. <https://doi.org/10.1026//0049-8637.34.3.156>
- Martschinke, S., Frank, A. (2002). Wie unterscheiden sich Schüler und Schülerinnen in Selbstkonzept und Leistung am Schulanfang? In F. Heinzel & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 191–197). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99542-1_21
- Rheinberg, F. (2006). Bezugsnormorientierung. In H.-K. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 643-648). Klinkhardt. https://www.researchgate.net/profile/Falko_Rheinberg/publication/316128414_Be-zugsnorm-Orientierung/links/59134231a6fdcc963e7edb1c/Bezugsnorm-Orientierung.pdf
- Weinert, F. E. (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Auflage). Beltz.
- Wilbert, J. & Grünke, M. (2010). Norms and goals of appraisal of german teachers for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(2), 19–30.
- Wilson, M., Sloane, K. (2000). From principles to practice: An embedded assessment system. *Applied Measurement in Education*, 13(2), 181–208. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1302_4
- Zeinz, H., Köller, O. (2006). Noten, soziale Vergleiche und Selbstkonzepte in der Grundschule. In A. Schröder Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 177–190). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90075-9_9

Dr. Jana Jungjohann ist studierte Sonderpädagogin (Schwerpunkte Lernen und Sprache) und Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg. Sie promovierte zum Thema Lernverlaufsdagnostik im Lesen. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind die Entwicklung und Evaluation der Lernverlaufsdagnostik im Bereich Lesen und Rechtschreiben mit Fördermaterialien für die inklusive Schulpraxis, die Weiterentwicklung der Onlineplattform Levumi.de sowie die Aus- und Fortbildung

von Lehrkräften im Umgang mit Lernverlaufsdiagnostik. <https://orcid.org/0000-0002-9985-4780>

Prof. Dr. Markus Gebhardt ist Sonderpädagoge und Lehrstuhlinhaber für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen die Fragebogen- und Testkonstruktion für Kinder mit Lernschwierigkeiten und er entwickelte gemeinsam mit KollegInnen die Lernverlaufsplattform Levumi.de. <https://orcid.org/0000-0002-9122-0556>