

Länger gemeinsam lernen – eine notwendige, aber nicht hinreichende bildungspolitische Forderung

Nach dem TIMSS- und PISA-Schock ist die Schule in Deutschland in die öffentliche Aufmerksamkeit gerückt und Bildung zur Chefsache und zum Wahlkampfthema geworden, zumal negative Auswirkungen befürchtet werden auf den Wirtschaftsstandort und die internationale Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands, das nicht in ausreichendem Maße gut qualifizierte Jugendliche für den Arbeitsmarkt bereit stellen kann.

Bei der Suche nach Schuldigen der Bildungsmisere gerät zunehmend das dreigliedrige deutsche Schulsystem in den Blick. Internationale Schulleistungsstudien wie PISA (Baumert u.a. 2001) verdeutlichen, dass die Auslese im deutschen Schulsystem einen hohen Stellenwert einnimmt. Einerseits besteht eine starke interne Auslese (Zurückstellung vom Schulbesuch, Sitzen bleiben, Abstufung und Überweisung an eine untere Schulform); andererseits gibt es eine externe Auslese mit relativ früher Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe und relativ geringer Durchlässigkeit (für Aufsteiger, nicht für Absteiger). Vor vielen Jahren schon hat Hartmut v. Hentig das dreigliedrige Schulsystem als die heilige Kuh der deutschen Bildungspolitik bezeichnet – und dort steht sie weltweit fast einzigartig herum. In anderen Ländern, gerade auch den Gewinnern in PISA (Baumert u.a. 2001), TIMSS (Baumert u.a. 2000) und IGLU (Bos u.a. 2003), existiert eine längere gemeinsame Grundschulzeit und die Differenzierungen im Sekundarschulbereich, sofern überhaupt vorhanden, bestehen in schulinterner Binnendifferenzierung (Köller/Baumert 2001).

In meinen folgenden Ausführungen möchte ich zunächst eingehen auf die Kritik am hierarchisch gegliederten Schulsystem und dann auf die Forderung „Länger gemeinsam lernen“ als Bestandteil einer notwendigen Reform des Bildungswesens in Deutschland.

Die *Kritik am dreigliedrigen hierarchischen Schulsystem* lässt sich theoretisch-ideologisch und auch empirisch begründen. Die theoretischen, besser ideologischen Grundlagen sind überholt: Dieses System beruht auf dem Gedanken der Dreifaltigkeit der Begabung (der praktischen, der technischen und der abstrakten), wobei erschwerend hinzukommt, dass diese Begabungen als *bildungsresistent* (Lenhardt 2002) angesehen werden, vor allem die praktischen Begabungen. Diese Auffassung und Schulstruktur war funktional im 19. Jahrhundert für

die Reproduktion des Ständestaates, ist aber ungeeignet für eine demokratische Wissensgesellschaft.

Obwohl die Unterscheidung in Schularten sich auf unterschiedliche Begabungstypen beruft, wird in den Bildungsgangempfehlungen nicht nach *Typen*, sondern nach der Höhe der schulischen Leistungen, gemessen am Zensuren-durchschnitt, ausgelesen, wobei die Länder unterschiedliche Maßstäbe anlegen. Dies verletzt ebenso die Chancengleichheit wie der Sachverhalt, dass es in den deutschen Ländern unterschiedliche Regelungen bei der Übergangsempfehlung gibt: bei der Übergangentscheidung haben Eltern mehr oder weniger starke Ein-flussmöglichkeiten und neben der Schulleistung – sprich Zensuren – werden zum Teil weitere Merkmale wie Lernverhalten berücksichtigt. Die Grundlage der Bildungsgangempfehlung bilden die Zensuren. Diese sind, wie die Wissen-schaft schon seit mehr als 30 Jahren beklagt, sehr trügerische Messinstrumente, die scheinbar objektiv, tatsächlich doch wenig zuverlässig und gültig sind. „Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier“ (Thiel/Valtin 2002), je nach Fach, Klassenstufe und Klassenzugehörigkeit, da Lehrkräfte sich am klasseninternen Bezugsmaß-stab orientieren. IGLU (Bos u.a. 2003) hat deutlich gemacht, dass der Zusam-menhang zwischen Kompetenz im Lesen und Notengebung sowie auch Über-gangsempfehlung willkürlich ist. Es ergibt sich eine breite Leistungsüberlap-pung in den für die verschiedenen Schularten empfohlenen Schüler-gruppen (s. Abb. 1).

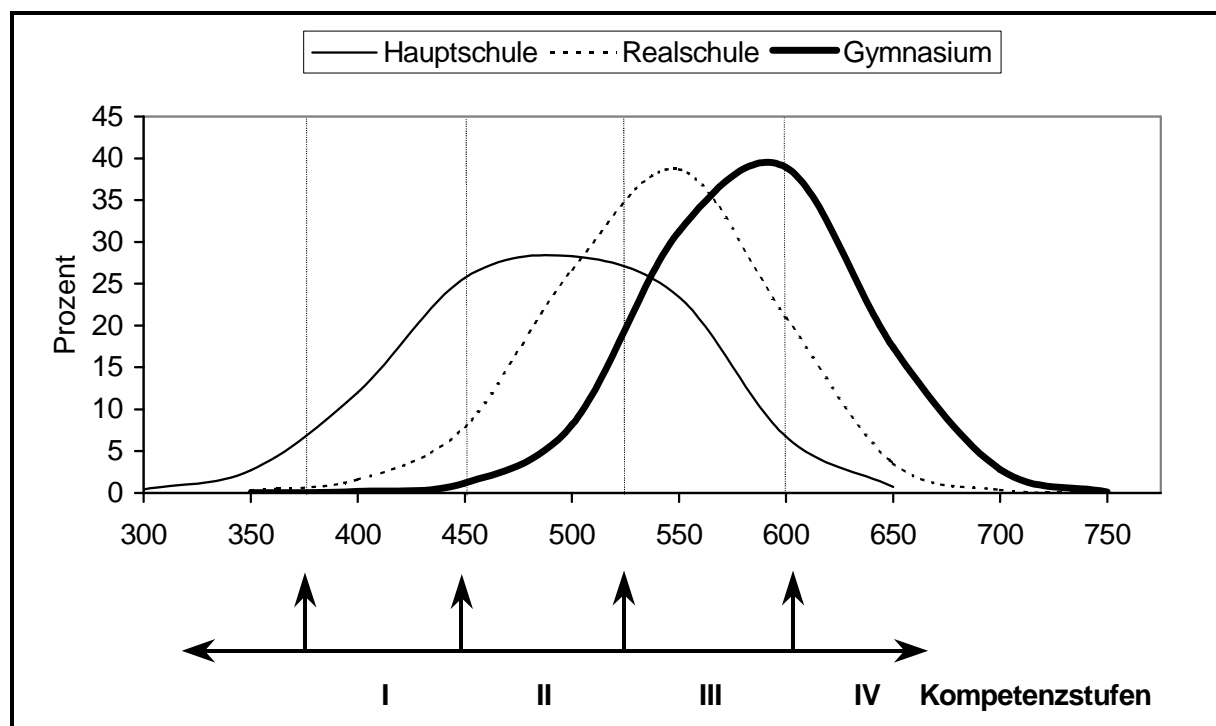


Abbildung 1: Kompetenzstufenzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler, differenziert nach der Übergangsempfehlung (Bos u.a. 2003, S. 131)

Die Abbildung zeigt, dass sich die Mittelwerte in der Gesamtskala Lesen der für die drei unterschiedlichen Sekundarstufentypen empfohlenen Schülerinnen und Schüler zwar signifikant unterscheiden, dass aber auch eine beträchtliche Überlappung besteht. Die Leistungen der Kinder, die für unterschiedliche Sekundarschularten empfohlen werden, streuen jeweils über drei Kompetenzstufen hinweg. Daraus folgt: Dem deutschen Bildungssystem gelingt nicht die beabsichtigte Form der Auslese, die Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems ist: Kinder nach Leistung zu sortieren, so dass homogene Gruppen in den weiterführenden Schulen entstehen

Was IGLU auch deutlich macht: Das Schicksal der Klassenzugehörigkeit entscheidet mit über die Zensur und die Bildungsgangempfehlung – und zwar im doppelten Sinne: der Schulklasse und der Sozialschichtzugehörigkeit. Bei gleicher Intelligenz und gleicher Schulleistungskompetenz haben Kinder aus Akademikerfamilien eine zweieinhalb mal größere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als Kinder aus Facharbeiterfamilien. Kinder, die trotz hoher Lesekompetenz in die Hauptschule überwiesen werden, haben wegen der geringen Durchlässigkeit des Systems kaum Chancen zum Aufstieg. Gymnasiasten, die fehlplatziert sind, werden wegen der geringen „Unterstützungskultur“ im Gymnasium „heruntergeschult“. Schon unter ökonomischen Gesichtspunkten leistet sich Deutschland eine Verschwendung von Leistungspotentialen und auch – im Falle von Sitzen bleiben – von Lebenszeit der Heranwachsenden.

Diese Kosten im Sinne der Risiken und Nebenwirkungen der Selektionsmechanismen der deutschen Schule werden in der bildungspolitischen Diskussion seit vielen Jahren herausgestellt (Robinson/Thomas 1968; eine Zusammenschau der Argumente liefern Köller/Baumert 2001) ebenso wie die mangelnde Chancengerechtigkeit angesichts der starken sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems. Seltener bedacht werden die Auswirkungen der starken internen und externen Auslese auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden, denn das deutsche Schulsystem produziert mehr Misserfolge für die Betroffenen als vergleichbare Länder. Den Blick lenken möchte ich deshalb auch auf die psychischen Kosten der externen Differenzierung, die schon in der Grundschule ihren Schatten vorauswirft in Form der ausleserelevanten Notengebung.

In meiner Längsschnittstudie SABA ging es um psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung in unterschiedliche Schularten der Sekundarstufe 1 (Valtin/Wagner 2004). Zunächst befragten wir annähernd 3000 Jugendlichen aus 7. Klassen, wie sie den Übergang erlebten. Schüler/innen von Gymnasien bewerteten die Veränderungen gegenüber der Grundschule weniger positiv und fühlten sich stärker durch Leistungsdruck und den Wechsel der Beurteilungsmaßstäbe belastet als die Schüler/innen von Real-, Gesamt- und Hauptschulen und erlebten stärkeren Stress. Ferner fragten wir nach den Auswirkun-

gen des Schulwechsels auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen von Klasse 4 bis 7 (anhand einer Längsschnittstichprobe von N = 172 Schüler/inne/n). Die Hypothese, dass sich die Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen in den Entwicklungsverläufen signifikant unterscheiden, konnte bestätigt werden.

In den von uns erhobenen Persönlichkeitsmerkmalen (Selbstkonzept der Begabung, Selbstwert, Misserfolgsattribution und Leistungsangst) hatten schon in Klasse 4 der Grundschule die späteren Gymnasiast/inn/en die günstigsten und die späteren Hauptschüler/innen die ungünstigsten Werte. Bis zur Klasse 6 vergrößerten sich diese Unterschiede, um dann in Klasse 7 zu konvergieren oder zu verschwinden. Dieser Effekt ist darauf zurückzuführen, dass sich nach dem Übergang die Hauptschüler/innen erholten und die Gymnasiast/inn/en sich in allen Werten verschlechterten. Bei diesen leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen handelt es sich um solche, die dem Bereich der Ich-Stärke zuzuordnen sind: es geht um ein positives Selbstbild, um psychische Stabilität und produktiven Umgang mit Erfolg und Misserfolg. Diese Merkmale von Ich-Stärke gelten innerhalb von handlungstheoretischen Modellen der produktiven Lebensbewältigung als wichtige personale Ressourcen (Fend 2001), welche förderlich sind bei der Lösung von Entwicklungsaufgaben, wie sie der Umgang mit Schule und hier dem Übergang in eine Sekundarstufe darstellen. Gerade in diesem Bereich produziert die deutsche Schule nun ein psychisches Wechselbad.

Da stellt sich die Frage, ob die psychischen Kosten, die sich aufgrund der Selektion für alle Schüler/inne/n entstehen, notwendig oder vermeidbar bzw. zu vermindern sind. Dies berührt die Frage der Schulstruktur, aber auch der Lernkultur.

Dies bringt uns zum 2. Aspekt: länger gemeinsam lernen.

Dafür gibt es vielfältige *Argumente*, von denen ich nur einige nennen möchte, zumal sich viele aus den oben genannten von selbst ergeben:

1. Elternwunsch: Eine längere gemeinsame Schulzeit ist auch der Wunsch der Eltern aus den neuen Bundesländern (vgl. u.a. Valtin/Rosenfeld 2001, Rosenfeld/Valtin 2002). Viele bedauern, dass die neuen Länder zu schnell die Schulstruktur der DDR aufgegeben haben.
2. Entwicklungs- und lernpsychologische Erkenntnisse: Mit zehn Jahren, so weiß seit Piaget jeder Entwicklungspsychologe, sind Kinder in einem Alter, in dem wenig Verlässliches über ihre späteren intellektuellen Entwicklungsmöglichkeiten und ihre Begabungen ausgesagt werden kann.
3. Erhöhung der Chancengleichheit.

Jedes Kind hat das Recht auf die Verwirklichung seines Bildungsanspruchs und auf Chancengleichheit. In Ländern mit integrativen Schulsystemen kann dies offenbar besser geleistet werden, denn dort ist die Schere zwischen guten

und schwachen Schülerinnen und Schülern und der Zusammenhang der Schulleistungen mit der sozialen Herkunft geringer als in Deutschland.

Forderungen für eine Steigerung der Humanverträglichkeit der deutschen Schule

Aus den bisherigen Ausführungen wird hoffentlich deutlich, dass eine reine organisatorische Maßnahme, die Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit, nicht ausreicht. Auch nicht die Forderung: Gymnasium für alle! Länger gemeinsam lernen – kann kein Ziel an sich sein, sondern ein Weg, um Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit besser zu fördern und ihnen mehr Gelegenheit zum gemeinsamen Lernen zu eröffnen – *ohne Selektionsdruck* und den damit verbundenen negativen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung.

Unbezweifelbar ist Schule ein Ort, an dem Kinder lernen müssen, sich Leistungsanforderungen zu stellen, eine disziplinierte Arbeitshaltung zu entwickeln und die Qualität ihrer Bemühungen und Arbeiten an objektiven Kriterien messen zu lassen, um dem heute geforderten „modernen Sozialcharakter: Disziplin und Leistungsidentität“ (Fend 2001, S. 330) zu entsprechen. Die Schule muss sich aber auch fragen lassen, ob sie die förderlichen Rahmenbedingungen dazu bereit stellt. Die Ergebnisse unserer Analyse zu den Kosten der starren äußeren Differenzierung des deutschen Schulsystems und der Blick auf andere Länder verweisen darauf, dass die „*Humanverträglichkeit*“ der deutschen Schule, um bei der Terminologie von Fend (2001, S. 365) zu bleiben, *gesteigert* werden könnte.

Bedenkenswert sind z. B. Maßnahmen zur besseren **Förderung** bei schulischen Schwierigkeiten. Während beispielsweise im PISA-Siegerland Finnland auf schulische Probleme der Schüler/innen mit verstärkter Förderung und zusätzlichen Lernangeboten reagiert wird, wie Unterstützung der Klassenlehrerin durch externe Fachleute aus Schulpsychologie, Sozial- und Sonderpädagogik oder mit zusätzlichen Förderkursen, auch in den Ferien, müssen Schüler/innen in Deutschland mit Sitzen bleiben oder Schulabstufungen rechnen, also einer Rücknahme der Leistungsansprüche. Auch verbesserte Förderangebote für leistungsfähige Schülerinnen und Schüler („Schwerstbegabten“) sind notwendig.

Auch eine **Entschärfung der Notenproblematik** ist notwendig, zumal die Noten weder die pädagogische Funktion der differenzierten Leistungsrückmeldung erfüllen können, noch wegen der mangelnden Vergleichbarkeit für die Legitimation von Ausleseentscheidungen geeignet sind. Zumindest ist ein gerechteres Bewertungssystem zu fordern, zum Beispiel durch standardisierte Leistungstests.

Im Interesse der Heranwachsenden, die eine ihre Leistungsfähigkeit unterschätzende Übergangsempfehlung erhalten haben, sind Maßnahmen zu Herstel-

lung einer *besseren Durchlässigkeit* der Sekundarschulen „nach oben“ unerlässlich, z. B. durch Schaffung schulübergreifender Bildungsstandards.

Wir brauchen einen *Mentalitätswandel* weg von naiven, nativistischen Begabungstheorien. In neueren entwicklungspsychologisch fundierten Lerntheorien wird Lernen als konstruktiver Prozess gesehen, als Produkt der Eigentätigkeit des Lernenden, der sich aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzt und ihn „konstruieren“ muss. In Deutschland wird Lernen jedoch vorwiegend als Funktion von Anlage oder Begabung angesehen, die „entfaltet“ werden muss. Lernmisserfolge sind dann Ausdruck mangelnder Begabung. Dieser Haltung entspricht dann auch ein IGLU-Befund in Bezug auf die Zuständigkeit der Lehrpersonen für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Schulleiter wurden dazu befragt, ob Misserfolge an ihrer Schule den Lehrkräften angelastet werden, und es zeigte sich, dass nur 3 % der Befragten dies bejahten, die übrigen lehnten dies eher oder vollständig ab. Nur 12,3 % der Schulleiter stimmten der Aussage zu: „Schulversagen wird bei uns als Problem der Schule und weniger des Schülers bzw. der Schülerin gesehen“. Diese Entlastungsstrategie wird durch die deutsche Schule begünstigt: Auf Leistungsversagen der Schülerinnen und Schüler reagiert die Schule nicht mit verstärkten Förderbemühungen, sondern mit Auslesemechanismen, wie Sitzen bleiben, Schulformwechsel oder Überweisung an außerschulische therapeutische Einrichtungen im Falle von Legasthenie, Dyskalkulie oder wie die modische Etikette der Pathologisierung von Kindern gerade heißen.

Zum Abschluss sei verwiesen auf eine bildungspolitische Initiative verschiedener Verbände:

Die eigene Schule mit der „PISA-Lupe“ untersuchen

Eine Aktion der „Initiative Länger gemeinsam lernen“

Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V. (GSV), Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule Gesamtschulverband e.V.(GGG), Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Aktion Humane Schule (AHS), Bundeselternrat (BER), Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS), Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW)

„Eine gemeinsame Schule für alle muss eine Schule sein, die Verschiedenheit respektiert und nicht von allen das Gleiche verlangt, sondern jedes einzelne Mädchen und jeden einzelnen Jungen in seiner Gesamtentwicklung unterstützt und dafür sorgt, dass beim Miteinander- und Voneinander-Lernen individuelle Fähigkeiten und soziale Kompetenzen optimal entwickelt werden können.“ (Gemeinsame Grundsatzposition der Initiative *Länger gemeinsam lernen*, 2001).

Es gibt Reformbedarf im deutschen Schulsystem – darüber bestehen kaum noch Zweifel. PISA hat gezeigt: Im internationalen Vergleich gelingt es in Deutschland nicht gut, die Kinder individuell zu fördern und zu guten Leistungen zu führen. Und es steht nicht gut um die

Chancengleichheit. Seit IGLU wissen wir allerdings, dass dies zwar auch für die Grundschulen gilt, weit mehr aber noch für die Schulen des Sekundarbereichs.

Eine Ausgangslage ist in allen Ländern gleich: Die jungen Menschen sind nach Herkunft und Fähigkeiten sehr verschieden. Alle Länder müssen sich dieser Tatsache stellen und gute Lösungen finden. Die Kultusministerkonferenz hat als Reaktion auf PISA und IGLU eine Reihe von Maßnahmen beschlossen, die Änderungen bewirken sollen. Im politischen Raum wird kontrovers über weitere Reformen diskutiert. Das Ergebnis ist noch offen. In den Schulen selbst führt dies vielfach zu Unsicherheiten: Was kommt an Neuerungen konkret auf uns zu? Was wird von uns verlangt werden?

Die Gestaltung einer Schulstruktur, die an individueller Förderung und nicht an Selektion orientiert ist, bleibt Aufgabe der Politik.

Der förderorientierte Blick und die gemeinsame Verantwortung für den Schulerfolg sind indessen Sache der täglichen Schulpraxis. Beides muss zusammenwirken.

Die „Initiative Länger gemeinsam lernen“ bietet allen Schulen eine Möglichkeit, selber aktiv zu werden.

Worum geht es?

- Die Leistungen in allen Kompetenzbereichen müssen und können besser werden, in der Spitze, an der Basis und in der Gesamtheit.
- Die Chancengleichheit von Kindern unterer Sozialschichten beim Bildungserfolg muss gesteigert werden.

PISA und IGLU haben die Augen dafür geöffnet, dass *Förderung aller Kinder* und *Chancengleichheit* nicht quasi „von selbst“ erreicht werden. Um diese Ziele zu verwirklichen, müssen sie ausdrücklich in den Blick genommen werden. Der Ist-Stand muss bekannt sein und Ziele müssen vereinbart werden. Jede Schule sollte dazu die eigene Ausgangsbasis untersuchen. Das Kollegium, die Eltern, Schülerinnen und Schüler, kurz: jede Teilgruppe kann eine solche Untersuchung anregen. Welche konkreten Maßnahmen die Bildungsministerien für ihre jeweiligen Bundesländer auch beschließen mögen, diese Selbstuntersuchung mit der „PISA-Lupe“ wird bei jeglicher pädagogischen Arbeit wichtig sein.

Deshalb: Betrachten Sie Ihre Schule mit der „PISA-Lupe“!

A. *Wie steht es an unserer Schule mit „finnischem Denken“?*

Das Bildungsverständnis des PISA-Spitzenlandes Finnland ist klar ausgeprägt und erfolgreich. Es basiert auf einer breiten Übereinstimmung in wichtigen Prinzipien. Alle Schulen müssen sich daran orientieren.

Zentrale Grundsätze sind:

AUS LEHRERSICHT:

- „Kein Kind beschämen, kein Kind zurücklassen.“
- „Jedes Kind zählt und verdient Unterstützung.“

AUS SCHÜLERSICHT:

- „Die Schule sorgt gut für uns.“
- „Sie ermöglicht uns, erfolgreich zu lernen.“

Untersuchen Sie Ihre Schule daraufhin, ob in ihr „finnisches Denken“ verwirklicht ist.

- Sind das die Grundsätze, die wir an unserer Schule verwirklichen wollen?
- Wie wollen wir deren Vorkommen im Alltag unserer Schule feststellen?
- Welches Lehrer- und Elternverhalten an unserer Schule entspricht diesen Prinzipien?
- Welches Verhalten widerspricht ihnen? Beispiele dazu sammeln.
- Wie können wir effektiv und respektvoll Annäherungen an diese Prinzipien erreichen?

B. Welche Ergebnisse - nach Herkunft differenziert - erreichen unsere Schüler/innen?

PISA zeigte auf, dass der Schulerfolg eines Kindes in Deutschland viel stärker als in anderen Ländern von seiner sozialen Herkunft abhängt. Wie sieht es damit an unserer Schule aus?

- Welchen sozialen Hintergrund haben unsere Schülerinnen und Schüler?
- Wie viele unserer Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund?
- Wie viel Prozent der verschiedenen Gruppen erreichen welche Empfehlungen zum Übergang in die weiterführenden Schulen oder welche Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe I?
- Wie viel Prozent von ihnen bleiben sitzen oder werden auf Sonderschulen überwiesen?
- Wie viel Prozent von ihnen gehen in welches Fachleistungsniveau?
- Gibt es auffallende Unterschiede zwischen den Gruppen?
- Wie deuten wir diese Ergebnisse? Wollen wir andere Ergebnisse erreichen?

Es kommt darauf an, das uns bekannte Wissen über die Herkunft der Schülerinnen und Schüler verantwortungsvoll zu nutzen. Darüber hinaus bleiben die Schulbehörden in der Pflicht, alle Sozialdaten zu erheben und bereit zu stellen, die für das Erreichen von mehr sozialer Chancengleichheit in der Schule erforderlich sind.

Diskutieren Sie auf der Grundlage dieses gesammelten Wissens über die eigene Schule:

War uns das bewusst? Hätten wir es vermutet? Wollen wir es so hinnehmen oder ändern?

Können wir auf dieser Datenbasis kurz- und langfristige Ziele gemeinsam formulieren? Wie können wir die Schülerinnen und Schüler an diesem Prozess beteiligen? Haben wir Ideen, wie wir diese Ziele erreichen können? Was nehmen wir uns vor?

Zu dieser Diskussion wollen wir Sie ermuntern. Für die Arbeit mit der PISA-Lupe werden wir Anregungen, Erfahrungen und Hilfen zur Verfügung stellen.

Alle können die „PISA-Lupe“ nutzen.

In jeder Schule kann eine solche Betrachtung wertvolle Erkenntnisse liefern.

Jede (Teil-)Gruppe der Schule kann sie anregen. Überall ist der Einstieg möglich.

Jederzeit kann damit begonnen werden. Gemeinsame Verantwortung für das Lernen kann entstehen.

Die „Initiative Länger gemeinsam lernen“ ruft alle Schulen zum Mitmachen auf.

Sie sammelt und dokumentiert Erfahrungen unter: www.laenger-gemeinsam-lernen.de.

Anschrift: Initiative Länger gemeinsam lernen, Niddastr. 52, D-60329 Frankfurt a.M.

Literatur

- Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2000): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. Leske + Budrich.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./ Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann .
- Fend, H. (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske + Budrich.
- Köller, O./Baumert, J. (2001): Entwicklung schulischer Leistungen. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollst. Überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 756-786.
- Lenhardt, G. (2002). Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Robinson, S.B./Thomas, H. (1968): Differenzierung im Sekundarschulwesen. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.
- Rosenfeld, H./Valtin, R. (2002): Welche Einstellungen und Erwartungen haben Eltern in Bezug auf die Grundschule? In: Valtin, R.: Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim/München: Juventa, S. 27-36.
- Thiel, O./Valtin, R. (2002): Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. Oder: Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In: Valtin, R.: Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim/München: Juventa, S. 67-76.
- Valtin, R./Rosenfeld, H. (2001): Zehn Jahre nach der Wende: Elterliche Einstellungen zur Schule im Ost/West-Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 47(2001)6, S. 837-845.
- Valtin, R./Wagner, C. (2004): Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 51(2004)1, S. 52-68.