

Valtin, Renate

Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. Über die mangelnde Vergleichbarkeit von Zensuren und die Problematik der Grundschul-Empfehlungen

2020, 6 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Valtin, Renate: Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. Über die mangelnde Vergleichbarkeit von Zensuren und die Problematik der Grundschul-Empfehlungen. 2020, 6 S. - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-192261

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-192261>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

(Im Jahr 2020 überarbeiteter und aktualisierter Beitrag aus Schule im Blickpunkt 2010, Heft 4)

Renate Valtin

Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier.

Über die mangelnde Vergleichbarkeit von Zensuren und die Problematik der Grundschul-Empfehlungen

Die Frage, welche Schülerinnen und Schüler welche Schularten besuchen dürfen und sollen, ist nicht nur von erheblicher individueller Bedeutung (sind doch mit dem Schulbesuch unterschiedliche Bildungsabschlüsse und Lebenschancen verbunden), sondern auch von gesellschaftlicher Relevanz: Deutschland braucht, um wettbewerbsfähig zu bleiben, besonders qualifiziert ausgebildete Personen und kann sich, auch angesichts des demographischen Wandels, keine Fehlplatzierungen leisten. So fordert die OECD unaufhörlich, dass Deutschland den Anteil der Personen mit tertiärer Ausbildung steigern müsse.

Die Teilnahme Deutschlands an den großen internationalen Schulleistungsstudien IGLU und PISA hat den Blick auf die Besonderheiten des deutschen Schulsystems geschärft. Während fast alle Industriestaaten im Sekundarbereich integrierte Gesamtschulen anbieten, erfolgt in Deutschland in der Regel schon nach 4 Jahren Grundschule eine Aufteilung in – je nach Bundesland unterschiedliche - hierarchisch gegliederte Sekundarstufenarten, (nachdem in der Grundschule schon etliche Schüler und Schülerinnen in Sonderschulen überwiesen wurden). Wie soll diese Einteilung erfolgen?

Die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (2015) sind streng: „Jedem Kind muss – ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offen stehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht.“ Der Ausdruck Bildungsfähigkeit ersetzt den zweifelhaft gewordenen Begriff der Begabung – liegt doch der Dreigliedrigkeit unseres Schulsystems die Dreifaltigkeitstheorie der Begabung zugrunde, nämlich die Auffassung, Kinder ließen sich umstandslos in akademisch Begabte (Gymnasium), technisch Begabte (Realschule) und praktisch Begabte (Hauptschule, oder wie es früher bezeichnender Weise hieß: Volksschule) einteilen – eine Ideologie, die die Funktion der Schule in einer Ständegesellschaft rechtfertigte. Der von der KMK verwendete Ausdruck „Bildungsfähigkeit“ ist jedoch ein schwammiger Begriff, und die unterschiedlichen Regelungen der Länder zu den Übergangsempfehlungen legen davon Zeugnis ab.

Da das Gymnasium die in Deutschland am häufigsten nachgefragte Schulart ist, sollen im Folgenden – gestützt auf Ergebnisse aus IGLU, PISA und eigene empirischen Erhebungen in Berlin – Antworten auf die Frage gegeben werden: Haben in Deutschland alle Schülerinnen und Schüler vergleichbare Chancen, ein Gymnasium zu besuchen? Um es vorwegzunehmen: Die Antworten sind ein sechsfaches Nein.

Erstens: Ob jemand ein Gymnasium besuchen kann, hängt von regionalen Unterschieden ab. Die einzelnen Bundesländer bieten in unterschiedlichem Umfang Gymnasien an: Während im Schuljahr 2018 in Hessen 45 Prozent eines Altersjahrgangs¹ ein Gymnasium besuchten, waren es in Bayern nur 31 Prozent (KMK 2020, S. 78).

Zweitens: Es gibt keine einheitlichen Regelungen für die Übergangsempfehlung. Je nach Bundesland entscheiden über die Wahl des Bildungsgangs die Lehrkräfte der Grundschule oder die Eltern, wobei diese sich in der Regel jedoch am Lehrerurteil orientieren. Ferner gibt es nachträgliche unterschiedliche Eignungsfeststellungen wie Aufnahmeprüfungen oder Probeunterricht (einen Überblick liefern Kropf, Gresch & Maaz 2010, Stubbe, Bos & Schurig 2017).

Fragwürdigkeit von Zensuren

Drittens: Lehrkräfte orientieren sich bei der Bildungsgangempfehlung an den Zensuren (Thiel 2005, Arnold u.a. 2007, 2010; Stubbe u. a. 2012, 2017). Zensuren sind jedoch gänzlich ungeeignet für die Legitimation von Ausleseentscheidungen. Aus zahlreichen empirischen Untersuchungen ist die Fragwürdigkeit der Zensuren bekannt (u.a. Ingenkamp 1969/1995⁹). Anders als Techniker, die Gegenstände vermessen, können Lehrkräfte es nicht vermeiden, dass bei der Messung der Qualität schulischer Leistungen ihre persönlichen Einstellungen, Vorlieben und Abneigungen in ihre Urteile einfließen. Ein und dieselbe Arbeit wird von unterschiedlichen Lehrkräften ganz verschieden zensiert. So sind einige Lehrkräfte bei der Benotung strenger, andere milder. In Hauptfächern wie Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen gibt es strengere Noten als in den Nebenfächern. Am mildesten wird in musischen oder technischen Fächern (Sport, Bildende Kunst, Musik usw.) zensiert (u.a. Thiel & Valtin 2002). Schriftliche Arbeiten, die in sorgfältiger Handschrift verfasst sind, erhalten bessere Noten als unsauber geschriebene. Maximilian erhält bessere Zensuren als Kevin (Kaiser 2010). Zudem sind Zensuren wenig zuverlässig: Wenn Lehrkräften nach einiger Zeit dieselben Arbeiten vorgelegt werden, unterscheiden sich ihre Zensuren deutlich. Das Problem ist aber die mangelnde Vergleichbarkeit der Noten aus verschiedenen Schulklassen: Bei der Notengebung orientieren sich Lehrkräfte an einem klasseninternen Maßstab. Da Schulklassen sich in ihrem Leistungsstand deutlich voneinander unterscheiden können, die Lehrkräfte aber eine vergleichbare Notengebung anwenden, erhalten Schüler – je nach Klassenzugehörigkeit – für dieselbe Leistung unterschiedliche Zensuren, die in der Regel zwischen drei, manchmal sogar über 5 Notenstufen streuen: „Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier“, so lautete das Ergebnis einer Berliner Untersuchung beim Vergleich von Mathematikleistungen und Zensuren in verschiedenen Schulklassen (Thiel & Valtin 2002). Auch die Ergebnisse von IGLU 2011 belegen dies: Bei einem Vergleich der Deutschnoten und der Leistungen im IGLU-Lesetest zeigte sich, dass Schüler und Schülerinnen mit identischen Testleistungen ganz unterschiedliche Noten erhalten: Kinder, die den Gesamtmittelwert im Lesetest erreichen, hatten Noten zwischen sehr gut und ausreichend oder schlechter (Stubbe, Bos & Euen 2012, S. 216).

Unterschiede zwischen den Bundesländern

Bei den früheren IGLU-Erhebungen waren noch Bundesländervergleiche möglich. Und es zeigte sich, dass man von vergleichbaren Noten nicht auf vergleichbare Leistungen schließen kann. So belegen die Analysen von IGLU 2006: Kinder mit der Deutschnote gut erreichten in Brandenburg einen durchschnittlichen IGLU Lesetestwert von 537, in Baden-Württemberg von 584 und in Bay-

¹ Die KMK (2020) liefert Zahlen für das 8. Schuljahr.

ern von 599 (Arnold u.a. 2010, S. 22). Hier zeichnen sich ein großes Leistungsgefälle und ein unterschiedliches Anforderungsniveau ab. Je nach Bundesland haben Kinder also unterschiedliche Leistungen für eine gute Zensur zu erbringen. Und dies hat Folgen für die Grundschulempfehlung. Betrachtet man die Leseleistungen der Schüler und Schülerinnen, die eine Empfehlung für unterschiedliche Schularten erhalten haben, so zeigt sich: Es gibt Kinder auf der untersten Lesekompetenzstufe, die sogar eine Gymnasialempfehlung erhalten: deutschlandweit sind es 7,4 Prozent, in Baden-Württemberg jedoch 14,9 Prozent. Auf der anderen Seite gibt es auf der oberen Lesekompetenzstufe Kinder, die nur eine Hauptschulempfehlung erhalten: deutschlandweit sind es 5,8 Prozent, in Bayern sogar 11 Prozent (Arnold u.a. 2010, S. 20). Diese Zahlen belegen eindrucksvoll, dass Zensuren und Zeugnisse als Instrumente im schullaufbahnenkenden Ausleseprozess völlig untauglich sind.

Viertens: Länderspezifische Unterschiede gibt es auch in den Regelungen, welche Fächer bei der Beurteilung berücksichtigt werden müssen (mal Deutsch und Mathematik, mal diese Fächer gemeinsam mit Sach- und Heimatkunde, mal andere Kombinationen) und in Bezug auf die Notengrenzwerte (sei es 2,0; 2,2; 2,33 oder 2,5). Studiert man diese bürokratischen Regelungen, so kann man gelegentlich den Amtsschimmel wiehern hören, so in Berlin: „Aus den Zeugnisnoten der Jahrgangsstufen 5 und 6 – bei doppelter Gewichtung der Noten in Jahrgangsstufe 6 – wird eine Durchschnittsnote gebildet; dabei werden die Fächer Deutsch, Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften verstärkt (mit dem Faktor 2) berücksichtigt. Bis zu einer Durchschnittsnote von einschließlich 2,2 ist eine Gymnasialempfehlung ... zu erteilen“ (Senatsverwaltung für Justiz 2005, § 24, S. 23).

Benachteiligung unterer Sozialschichten

Fünftens: Die Forderung der KMK, Kindern „ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern“ einen Zugang zum Gymnasium zu eröffnen, wird verletzt, und zwar gleich in dreifacher Hinsicht, wie die Forschung belegt. Die primäre Benachteiligung für Kinder aus bildungsfernen Milieus besteht darin, dass sie aufgrund schlechterer Voraussetzungen und weniger Unterstützung im Elternhaus schlechtere Schulleistungen erbringen, mithin weniger Aussicht auf eine Gymnasialempfehlung haben.

Eine sekundäre Benachteiligung ergibt sich daraus, dass sie selbst dann seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten, wenn sie ein vergleichbares kognitives Fähigkeitsniveau und vergleichbare Leseleistungen aufweisen wie Kinder aus den oberen Schichten. Laut IGLU haben Schüler der oberen Schichten eine etwa dreimal höhere Chance, von ihren Lehrkräften eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als Kinder der unteren sozialen Schichten. Dieser Wert ist von IGLU 2001 zu 2006, 2011 und 2016 deutschlandweit kontinuierlich gestiegen und lag bei der letzten Erhebung bei 3.37 (Stubbe, Bos & Schurig 2017, S. 245). 2006, als noch Bundesländervergleiche möglich waren, ergaben sich deutliche Disparitäten zwischen den Bundesländern: Bei Kontrolle von kognitiven Fähigkeiten und Lesekompetenz hatten Kinder der oberen Schichten in Sachsen und im Saarland eine über 4mal so hohe Chance auf eine Gymnasialempfehlung wie Kinder der unteren sozialen Schichten, während sich in Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen keine Kopplung der Gymnasialpräferenz mit der sozialen Herkunft feststellen ließ (Arnold u.a. 2010, S. 25). Besonders augenfällig wird diese Chancenungerechtigkeit, wenn man den „kritischen Wert“ im IGLU-Lesetest betrachtet. Erreicht ein Kind diesen Wert, hat es gute Chancen, als geeignet für ein Gymnasium angesehen zu werden. Laut IGLU 2016 haben Kinder mit einer Lese-

kompetenz von 562 Punkten an (25 Punkte oberhalb des deutschen Mittelwerts) eine gute Chance auf eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte. Zwischen den Berufsklassen unterscheiden sich diese Werte jedoch erheblich: Während Kinder mit Eltern der oberen Berufsklassen (Akademiker, Techniker und Führungskräfte) bereits mit einem Wert von 518 (also deutlich unterhalb des deutschen Mittelwertes) gute Chancen auf eine Gymnasialpräferenz ihrer Lehrkräfte haben, liegt der kritische Wert bei Kindern von un- und angelernten Arbeiten bei 620. Die Differenz zwischen den Werten dieser beiden Berufsklassen beträgt etwa 100 Punkte, was gut zwei Lernjahren entspricht (Stubbe, Bos & Schurig 2017, S. 246). Und beunruhigender Weise: Diese Differenz ist von 2001, der ersten IGLU Erhebung, bis zur letzten Erhebung 2016 kontinuierlich angestiegen – was eine Vergrößerung der Chancenungerechtigkeit bedeutet.

Eine tertiäre Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Milieus ergibt sich daraus, dass Eltern sozial selektiv mit der Grundschulempfehlung umgehen: Während Eltern mit Hauptschulabschluss häufig ihre Kinder trotz Gymnasialempfehlung nicht auf ein Gymnasium schicken, entscheiden sich Eltern der höheren sozialen Schichten auch dann für einen Gymnasialbesuch ihres Kindes, wenn es nur eine Empfehlung für die Haupt- oder die Realschule hat.

Sechstens: Die Grundschulempfehlung erlaubt keine verlässliche Vorhersage des späteren Schulerfolgs in der weiterführenden Schule. Trotz Gymnasialempfehlung versagen viele Schüler und Schülerinnen und müssen „abgeschult“ werden. Laut PISA 2000 lag bei den 15-Jährigen der Anteil der Absteiger aus dem Gymnasium bei etwa 15 Prozent (mit einer Streuung zwischen 9% in Brandenburg und 22% in Sachsen-Anhalt). Die Mehrzahl dieser Jugendlichen – so ist aufgrund der Daten von Block (2006) zu erwarten - hatten eine Gymnasialempfehlung. Auf der anderen Seite sind viele Schülerinnen und Schüler, die trotz Real- oder Hauptschulempfehlung ein Gymnasium besuchen, in dieser Schulart durchaus erfolgreich (Ostrop 2009, Scharenberg u.a. 2010).

Was ist zu tun?

Eine Ersetzung der Notengebung durch verbale Beurteilungen löst das Problem nicht, denn bei beiden Beurteilungsformen treten die gleichen subjektiven Fehlrteile auf (u.a. Schmude 2001, Brügelmann 2006). Sicherlich ließe sich die Fehlerquote etwas minimieren durch verfeinerte diagnostische Verfahren und die Heranziehung standardisierter Tests zur Korrektur des klasseninternen Beurteilungsmaßstabs bei der Zensurengebung. Grundsätzlich aber gilt: Die „Bildungsfähigkeit“ eines Kindes lässt sich nicht im 4. Schuljahr voraussagen. Schüler und Schülerinnen sind keine Maschinen mit stabiler und konstanter Leistungserbringung, sondern sich entwickelnde Menschen. Für den Schulerfolg wichtige individuelle Voraussetzungen wie das Niveau und die Differenzierung kognitiver Leistungen, allgemeine und fachspezifische Interessen, das Selbstbild eigener Leistungsfähigkeit oder das Leistungsvertrauen entwickeln sich erst im Jugendalter. Der Schulerfolg in der weiterführenden Schule hängt auch von vielen weiteren, externen Faktoren ab; neben der Güte des Unterrichts sind es die Lehrer-Schüler-Beziehung, das Klassenklima, das Unterstützungsverhalten von Lehrkräften und Eltern sowie die Anerkennung durch die Mitschüler – so eines der Ergebnisse der Berliner Längsschnittstudie AIDA (König, Wagner & Valtin 2011). Wie sich Menschen entwickeln, ist nicht vorhersehbar, es sei denn durch Hellseher und Propheten. Die Lehrkräften oder Eltern gestellte Aufgabe, derartige Prognosen über ein Kind im Alter von 10 Jahren abzugeben, ist unlösbar und unsinnig.

Eine Lösung dieses Problems, das allein wegen der weltweiten „Einzigartigkeit“ des deutschen Schulsystems besteht, ist nur durch grundlegende Schulreformen zu bewerkstelligen: längeres

gemeinsames Lernen², Schaffen integrierter Schulsysteme, in denen alle Schüler und Schülerinnen Gelegenheit erhalten, ihre „Bildungsfähigkeit“ zu entwickeln und zu erproben, Ausbau von Ganztagschulen und Schaffung von Ganztagsgymnasien, Bereitstellen von Fördermöglichkeiten, Unterstützung der Klassenlehrkräfte durch SchulpsychologInnen, SozialarbeiterInnen und BeratungslehrerInnen, Verbesserung der Lehrerbildung (Kompetenzen für differenzierendes Unterrichten, Lernstandsfeststellungen und individuelle Förderung). Um primäre Benachteiligungen, die bereits vor Schuleintritt aufgrund der familiären Sozialisation bestehen, möglichst zu kompensieren, sind eine Verbesserung vorschulischer Einrichtungen zu empfehlen ebenso wie eine gezielte Unterstützung von Eltern aus bildungsfernen Milieus, etwa in Form von „Family Literacy“ Projekten (Elfert & Rabkin 2007). Notwendig ist allerdings auch ein Mentalitätswandel: Auf Schulversagen reagiert das deutsche Bildungssystem mit Rücknahme der Bildungsanstrengungen - Sitzenbleiben, Abschulen (Bellenber 2012) - anstatt mit verstärkten Förderbemühungen. Wir haben in Deutschland noch einen weiten Weg vor uns bis zu einem inklusiven chancengerechten Schulsystem.

Literatur

- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.) (2007). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 271–297). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T. C. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Schullaufbahnpräferenzen von Lehrkräften und Eltern im Ländervergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.) (2010). IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens (S. 13–32). Münster: Waxmann.
- Bellenberg, G., unter Mitarbeit von Forell, M. (2012). Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Block, R. (2006). Grundschulempfehlung, elterliche Bildungsaspiration und Schullaufbahn. In Die Deutsche Schule, 2, S.149-161.
- Brügelmann, H. mit a. (2006). Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Frankfurt/M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Elfert, M. & Rabkin, G. (2007). Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Klett.
- Ingenkamp, K. (1969/1995⁹⁾). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim: Beltz.
- Kaiser, A. (2010). Der Vorname in der Grundschule - Klangwort, Modewort oder Reizwort?. In Die Grundschulzeitschrift, 24. Jg., H. 238-239, Oktober, S. 26-29.
- Killus, D. & Tillmann, H.J. (Hrsg.). (2014). Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. 3. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann.
- KMK (2015): Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz, Stand: 19.02.2015.

² Das entspricht auch dem Elternwillen. In der repräsentativen Befragungsstudie von Jako-O (Killus & Tillmann 2014) lehnt etwa drei Viertel der Eltern eine Aufteilung der Kinder nach dem 4. Schuljahr ab. Die Mehrheit spricht sich für eine sechsjährige Grundschule aus, ein Sechstel sogar für eine noch längere gemeinsame Schulzeit, wie sie in der DDR bestand (Valtin 2014, S. 206).

KMK (2020): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2009 bis 2018.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok224_SKL2018.pdf.

Kropf, M., Gresch, C. & Maaz, K. (2010). Überblick über die rechtlichen Regelungen des Übergangs in den beteiligten Ländern. In Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. (S. 399 – 429). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2011). Jugend-Schule-Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA, Münster: Waxmann.

Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
https://www.bug-nrw.de/fileadmin/web/pdf/ueber/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf

Ostrop, G. (2009). Realschulempfehlung - was nun?: Schülerinnen und Schüler mit Realschulempfehlung und Abiturziel an Gymnasien und Realschulen. München: SHV.

Scharenberg, K., Gröhlich, C., Guill, K. & Bos, W. (2010). Schulformwechsel und prognostische Validität der Schullaufbahnpfehlung in der Jahrgangsstufe 4. In Bos, W. & Gröhlich, C. (Hrsg.). KESS 8. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8. (S.119-142). Münster: Waxmann,. Online zugänglich über <https://bildungsserver.hamburg.de>

Schmude, C. (2001). Berichtszeugnisse - unnötiger Aufwand oder aufwendige Notwendigkeit? Evaluation verbaler Leistungsbeurteilungen und differenzielle Entwicklungsverläufe bei Kindern im Grundschulalter. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin 2001.

Senatsverwaltung für Justiz (Hrsg.) (2005). Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin, 61. Jahrgang Nr. 3 Berlin, den 29. Januar 2005.

Stubbe, T. C., Bos, W. & Euen, B. (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.). IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. (S. 209–226). Münster: Waxmann.

Stubbe, T. C., Bos, W. & Schurig, M. (2017). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.). IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. (S. 235–250). Münster: Waxmann. Online zugänglich über https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15476/pdf/Hussmann_et_al_2017_IGLU_2016.pdf

Thiel, O. (2005). Modellierung der Bildungsgangempfehlung in Berlin. Inauguraldissertation. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/16090>

Thiel, O. & Valtin, R. (2002). Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier – Oder: Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In R. Valtin, C. Schmude, H. Rosenfeld, K. Darge, G. Ostrop, O. Thiel, M. Wagener & C. Wagner. Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim und München: Juventa 2002

Valtin, R. (2014). Sollen Elternwünsche Richtschnur für politisches Handeln werden? Einige bildungspolitische Forderungen der Eltern auf dem Prüfstand. In D. Killus & H.J. Tillmann (Hrsg.). Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. 3. JAKO-O Bildungsstudie. (S. 210 – 220). Münster: Waxmann.

Valtin, R., Schmude, C., Rosenfeld, H., Darge, K., Ostrop, G., Thiel, O., Wagener, M. & Wagner, C. (2002). Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand, formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung: Weinheim; München: Juventa Verlag. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16802/pdf/Valtin_2002_Was_ist_ein_gutes_Zeugnis.pdf