

Renate Valtin / Kerstin Darge

Gute Noten für die sechsjährige Grundschule - Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA/SABA

Vortrag im Rahmen der Mitgliederversammlung des Grundschulverbandes, Landesgruppe Berlin am 23.11.2000

1. Vorbemerkungen

In den 50-er Jahren schreckte der Sputnik-Schock Politiker und Bildungsexperten auf mit der Befürchtung, der Westen würde den technologischen Wettlauf gegenüber den Sowjets verlieren. Heute hat uns der TIMSS-Schock ereilt, weil deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich nur mittelmäßige Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften erbringen. Damals wie heute werden grundlegende Verbesserungen unseres Bildungswesens gefordert.

Dennoch sind die Auswirkungen des Sputnik-Schocks nicht mit denen des TIMSS-Schocks vergleichbar. Damals waren die Politiker bereit, Millionen in das Bildungswesen zu investieren - heute stehen wir unter Sparzwang, und die Schulen dürfen unter dem Trostpflaster der Autonomie ihre kargen Gelder selbstständig verwalten. Damals ging es um die Ausschöpfung der Begabungsreserve und die Benachteiligten im Bildungswesen, konkret um das katholische Arbeitermädchen vom Lande. Heute geht es vor allem in Berlin darum, - ich provoziere -, dass die schwerstbegabten Bonner Beamtenkinder möglichst frühzeitig das rettende Gymnasium erreichen.

Lassen Sie mich aus der Sicht des Grundschulverbandes und aus der Sicht einer Grundschulpädagogin zunächst einige Anmerkungen zur gegenwärtigen schul- und bildungspolitischen Diskussion um die Grundschule machen. Der Grundschulverband tritt ein für eine möglichst lange gemeinsame Grundschulzeit, wie sie ja auch schon zu Beginn der Weimarer Republik gefordert wurde. Die vierjährige Grundschule war damals ein Kompromiss, so wie die sechsjährige Grundschule in Berlin ebenfalls einen Kompromiss darstellt.

Die Argumente für (und gegen) die sechsjährige Grundschule sind sattsam bekannt:

- Das dreigliedrige Schulsystem war funktional für eine ständische Gliederung der Gesellschaft. Wir leben aber heute in einer offenen demokratischen Gesellschaft, in der zumindest idealerweise Leistung und Eignung den Bildungs- und Lebenserfolg bestimmen und nicht die Zugehörigkeit zu einem Stand.
- Die Dreifaltigkeitslehre der Begabung ist überholt. Begabungen lassen sich nicht fein säuberlich in praktische, theoretische und theoretisch-praktische Begabungen sortieren.
- Eine längere gemeinsame Grundschulzeit ermöglicht eine bessere Prognose des Schulerfolgs und führt zu mehr Chancengerechtigkeit. Deutschlands Schulsystem weist nach Expertenmeinungen die höchste soziale Selektivität auf.
- Längere gemeinsame Zeit gibt mehr Zeit für den Erziehungsauftrag der Schule: neben der individuellen Förderung die soziale Integration zu fördern. Die Grundschule ist ja die einzig echte Gesamtschule, da sie tatsächlich die Schule für alle Kinder des Volkes ist und die Heterogenität der Kinder in Bezug auf Lernvoraussetzungen, Leistungsfähigkeit, kulturelle und ethnische Zugehörigkeit nicht nur akzeptiert (im Sinne von toleriert), sondern diese Verschiedenheit als besondere Chance für vielfältige Lernprozesse in kognitiver, sozialer und emotionaler Hinsicht ansieht. Allerdings läuft die Berliner Grundschule Gefahr, dass in der 5. und 6. Klasse das einsetzt, was für die Gesamtschule als Angebotsschule schon längst der Fall ist und was in verräterischer Sprache als "creaming effect", die Creme/Sahne abschöpfen, bezeichnet wird: Die "Schnelllerner" bzw. die Elite gelten ja in Deutschland schon immer als erste Sahne.

Auf der anderen Seite gibt es die Befürworter einer kurzen, nur vierjährigen Dauer der Grundschule. Ihre Befürchtung, die Guten bekämen "zu wenig Futter", zeigt, dass ihr Leistungsbegriff reduziert ist auf kognitive Förderung. Diese Befürchtung ist auch schon alt. "Je länger die geistig Kräftigsten und Anspruchsvollsten mit allen anderen, auch den Mittelmäßigen und den praktisch, nicht wissenschaftlich Begabten, zusammen unterrichtet werden, um so mehr werden sie geistiger Zuchtlosigkeit und Schlaffheit verfallen" (Binder, in: Reichsministerium des Innern 1920, S. 88, zitiert in: Heyer/Valtin 1991, S. 14). Zurzeit sind die Fronten in Berlin verhärtet. Die Anhänger der sechsjährigen Grundschule müssen sich den Vorwurf des Provinzialismus gefallen lassen und die absurde Behauptung, die sechsjährige Grundschule sei eine heilige Kuh der Berliner Schulpolitik. Das letzte Argument ist deshalb so perfide, weil es die Umkehrung einer Feststellung von Hartmut v. Hentig ist: dass nämlich die vierjährige Grundschule die heilige Kuh in Deutschland Bildungslandschaft sei. Und dort steht sie weltweit so gut wie allein. Tatsächlich ist nicht nur europaweit, sondern international eine Grundschuldauer gegeben, die mehr als 5 oder sogar noch mehr Jahre umfasst (s. dazu das Schaubild in Heyer/Valtin 1991, S. 13). Viele Industriestaaten haben sogar im Sekundarbereich gesamtschulartige Systeme. Und die TIMMS-Studie zeigt, dass Einheitsschulen durchaus mit Spitzenleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften vereinbar sind.

Es soll hier nicht der Eindruck entstehen, dass ich allein die Dauer der gemeinsamen Schulzeit als bedeutsamen Faktor für Schulerfolg halte: entscheidend sind darüber hinaus Lernkultur, Unterrichtsgestaltung und -klima, Ausbildung der Lehrkräfte. Und in dieser Hinsicht ist auch die Berliner Grundschule sicherlich verbesserungsbedürftig.

Wir sollten es jedoch nicht beim Austausch ideologischer Argumente belassen. Gefordert sind Evaluationen des Schulwesens. Damit meine ich nicht nur, wie es jetzt in einigen Ländern betrieben wird, eine Feststellung des Schulleistungsniveaus, sondern auch eine Evaluation der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen.

Dazu möchte ich auf Ergebnisse aus meiner Längsschnittstudie verweisen.

2. Das Projekt NOVARA/SABA

Das Projekt SABA (**S**chulische **A**daptation und **B**ildungs**a**spiration) untersucht Entwicklung der Schulleistungen und der schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmale von Schülern und Schülerinnen vom 2. bis 6. Schuljahr. Es handelt sich dabei um die Fortsetzung einer Längsschnittstudie, die im Projekt NOVARA begonnen wurde. Das von Valtin und Würscher geleitete Projekt **NOVARA** (**N**oten- oder **V**erbalbeurteilung? **A**kzeptanz, **R**ealisierung und **A**uswirkungen) analysierte aktuelle Transformationsprozesse in Ost- und Westberliner Grundschulen, und zwar in Bezug auf die Zeugnisreform, die das Ersetzen der Notenzeugnisse durch Berichtszeugnisse vorsieht. Das Nachfolge-Projekt SABA hat u. a. folgende Zielstellungen:

- die Beschreibung der schulischen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Schulleistung und schulbezogene Persönlichkeitsmerkmale (s. Abb. 1), wobei diverse Gruppen (nach Geschlecht, Herkunft, Schulleistungsniveau) betrachtet werden;
- die Bestimmung des Beitrags verschiedener Schülermerkmale zur Prognose der Bildungskarriere (Besuch weiterführender Schulen) sowie ihr Einfluss auf die Grundschulempfehlung.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über das Design der Untersuchung.

Abbildung 1: Überblick über die Messzeitpunkte von NOVARA/SABA und die jeweils erhobenen Variablen

Untersuchungsgegenstand	Probanden	MZP 1	MZP 2	MZP 3	MZP 4	MZP 5	MZP 6	MZP 7
		Beginn 2. Kl.	2.Hj d. 2. Kl.	Beginn 3. Kl.	2.Hj. d. 3. Kl.	Beginn 4. Kl.	Beginn 5. Kl.	Beginn 6. Kl.
Beurteilungsformel: Akzeptanz und Funktion	Eltern		X					X
Beurteilungsformel: Akzeptanz und Funktion	Lehrer		X				X	
Beurteilungsformel: Konzept, Akzeptanz und Funktion	Kinder	X		X	X	X		X
Realisierung der Zeugnisse		X		X		X		
Auswirkungen:								
Persönlichkeitsvariablen:								
Absolutes Fähigkeitsselbstkonzept	Kinder	X	X	X	X	X	X	
Relatives Fähigkeitsselbstkonzept	Kinder	X	X	X	X	X	X	X
Lernfreude	Kinder	X	X	X	X	X	X	X
Subjektive Aufgabenschwierigkeit	Kinder	X	X		X		X	X
Erklärungsvorstellungen bei Erfolg und Misserfolg*	Kinder	X	X		X	X	X	X
Leistungsmotivation	Kinder	X			X			
Eigenschaftsängstlichkeit	Kinder	X			X			
Leistungsängstlichkeit	Kinder			X		X	X	X
Selbstwert	Kinder					X	X	X
Weitere Variablen:								
Intelligenz	Kinder		X					
Allgemeine Schulleistung**	Kinder		X		X	X	X	X
Zensuren	Kinder			X	X	X	X	X
Konzentration							X	

* Vom 5. MZP an wurde lediglich nach den Erklärungsvorstellungen von Misserfolg gefragt.

** Die Schulleistung wurde jeweils am Ende des zweiten Halbjahres erhoben, da dies für die hierfür eingesetzten Tests so vorgesehen ist.

Über das Projekt **SABA Plus**, einer Zusatzerhebung im 6. Schuljahr, wird aus Gründen der Übersichtlichkeit am Ende dieses Beitrags berichtet.

Die **Stichprobe** umfasste zu Beginn des 2. Schuljahrs Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern und Lehrkräfte aus 41 Klassen von 23 Schulen in 15 Berliner Bezirken (20 Klassen aus dem Ostteil, von denen am Beginn der Untersuchung im 2. Schuljahr 11 verbal beurteilt wurden, und 21 Klassen aus dem Westteil der Stadt, unter ihnen 15 mit verbaler Beurteilung in der 2. Klasse).

Im Verlauf der Jahre haben wir leider einen Stichprobenschwund zu beklagen, so dass wir im 6. Schuljahr nur noch 34 Klassen untersuchen konnten. Die Anzahl der Kinder pro Messzeitpunkt lag zwischen 400 und 600.

Zur Stichprobenverzerrung, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen ist, kann Folgendes angemerkt werden: Zu Untersuchungsbeginn ist sicherlich wegen der freiwilligen Teilnahme und der erforderlichen Aufgeschlossenheit der Lehrkräfte für die verbale Beurteilung eine leicht positive Auslese zu konstatieren, die sich auch in dem leicht erhöhten IQ (CMM von ca. 30) ablesen lässt. Allerdings vergrößert sich diese Verzerrung nicht. Ein Vergleich der Kinder, die im 6. Schuljahr noch an der Untersuchung teilnahmen, mit denen, die zwischenzeitlich ausgeschieden sind, ergibt, dass die Ausgeschiedenen einen signifikant höheren CMM-Wert sowie bessere Leistungen im AST2-Zahlrechnen aufweisen; ansonsten bestehen in Bezug auf die anderen Schulleistungstestwerte und die Zensuren in Klasse 2 keine Unterschiede. Am Ende der Klasse 6 weist unsere Stichprobe in relevanten Merkmalen nur geringfügige (positive) Unterschiede zur Gesamtschülerschaft Berlins auf: Der Mittelwert des IQ im CFT beträgt 103, der Anteil der Kinder mit Gymnasialempfehlung beträgt 31,9 % (in Berlin 29,3 %).

3. Ergebnisse

In das Projekt einbezogen wurden alle beteiligten Gruppen: Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen wurden mehrfach befragt. Wegen des bedauerlich geringen Rücklaufs des Lehrerfragebogens sollen hier keine Ergebnisse berichtet werden (s. dazu Rosenfeld/Würscher 1997).

3.1 Eltern

Da Eltern eine große Bedeutung für die schulische Entwicklung ihrer Kinder haben, sollen zunächst einige Resultate der Elternbefragungen vorgestellt werden (eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse findet sich bei Valtin/Rosenfeld, im Druck).

Bundesweite Umfragen in Ost und West (so die IFS-Ergebnisse, s. Rolff u. a. 1996 und 1998) deuten gleichermaßen darauf hin, dass die Schule zunehmend unter Erwartungs- und Leistungsdruck gerät: So werden die Leistungsanforderungen, die heute in der Schule an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden, in den letzten Jahren für niedriger eingeschätzt. Die Ansprüche an die Schule in Bezug auf die Erfüllung der Qualifikations- und Erziehungsaufgaben steigen, während die Zufriedenheit mit der Schule einen Abwärtstrend aufweist.

In zwei Elternbefragungen (im Jahre 1995 und 1999) wurde in unserem Projekt der Frage nachgegangen, ob sich auch bei den Berliner Eltern (mit längerer Grundschuldauer) der in den IFS-Umfragen festgestellte Trend zu steigender Unzufriedenheit beobachten lässt. An der

ersten Erhebung (s. Valtin/Rosenfeld 1997) beteiligten sich 467 Eltern aus 41 Klassen, an der 2. Erhebung 364 Eltern aus 33 Klassen.

Von Interesse für unsere Fragestellung sind vor allem die folgenden Ergebnisse:

a. Elterliche Einstellungen zur Schule

Die Frage zu den Erziehungszielen, die Eltern in Familie und Schule als am wichtigsten ansehen, haben wir der ALLBUS-Studie, einer Repräsentativerhebung (1986), entnommen. Die Eltern sollten jeweils ankreuzen, welche drei Ziele aus einer Liste von neun vorgegebenen Zielen für sie am wichtigsten sind. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse zum Bereich Schule.

Tabelle 1: Ergebnisse einer Repräsentativbefragung von 1986 und einer Elternbefragung von 1999 (Angaben in Prozent)

Was sollten Ihrer Meinung nach die Kinder auf der Schule allgemein lernen? * Bitte wählen Sie drei Punkte aus, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!		
	Allbus 1986	NOVARA 1999
vielseitiges Wissen	58	81
persönliche Selbstständigkeit	50	45
eigene Urteilsfähigkeit	43	41
Ordnung und Disziplin	32	26
Achtung vor Mitmenschen	30	33
sicheres Selbstbewusstsein	27	36
Kenntnisse für den Beruf	27	14
gute Umgangsformen	17	5
Lebensfreude	14	15

* Mehrfachantworten waren möglich

Aus den Zahlen ist zu entnehmen, dass die Eltern hohe Ansprüche auch an die Erziehungsfunktion der Schule stellen.

b. Was die **Angemessenheit der schulischen Anforderungen** betrifft, ist festzustellen, das 24 % Ostberliner und 14 % der Westberliner Eltern (deren Kinder in die 5. Klasse gehen) sie für zu niedrig halten.

c. Auch die **Zufriedenheit mit der Grundschule** wurde erhoben. Im Vergleich mit Eltern, deren Kinder in die 2. Klasse gingen, ist in der 2. Erhebung (Kinder gehen in die 5. Klasse) eine deutliche Abnahme der Zufriedenheit mit der Grundschule zu verzeichnen.

Tabelle 2: Zufriedenheit mit der Grundschule (Angaben in Prozent)

“Wenn Sie über die Grundschule insgesamt nachdenken, sind Sie dann ...”	Elternbefragung 1995		Elternbefragung 1999	
	Ost (N=237)	West (N=230)	Ost (N=226)	West (N=138)
zufrieden	41,3	46,7	29,6	32,6
teils zufrieden,				

teils unzufrieden	55,4	49	60,6	56,5
unzufrieden	3,3	4,3	9,7	10,9

Vergleich Eltern 1995 - 1999 Ost: χ^2 12.631, df 2, p.018

West: χ^2 9.699, df 2, p.078

Bei beiden Erhebungen hatten die Eltern die Möglichkeit, auf eine offene Frage zu schreiben, was ihnen an der Grundschule gefällt und was ihnen missfällt. Die Inhaltsanalyse der Antworten ergab, dass 1999 deutlich mehr negative Kritik geäußert wurde als 1995 (dazu Valtin/Rosenfeld 2000). Besonders oft kritisierten Eltern den häufigen Unterrichts- und Stundenausfall sowie den Wegfall von Förder- und Teilungsstunden, auch wegen Krankheit der (überalterten) Lehrkräfte. Andere schlechte Rahmenbedingungen wurden ebenfalls bemängelt: zu große Klassen, häufiger Lehrerwechsel, schlechte Ausbildung der Lehrer für die Klassen 5 und 6, Finanznot der Schulen und unzureichende Arbeits- und Lehrmittel, bauliche Missstände, verkommene Toiletten, zu wenig außerschulische Angebote für den Nachmittag, hoher Ausländeranteil. Etwas seltener wurde Kritik geübt an den unzureichenden Leistungsanforderungen der Grundschule und der unzureichenden Vermittlung von Grundkenntnissen. Relativ selten wurden Inhalte (Fehlen musisch-ästhetischer und handwerklicher Fähigkeiten) oder Methoden des Grundschulunterrichts bemängelt. Andere Eltern beschrieben ein wachsendes Aggressionspotenzial auf Seiten der Kinder, denen genervte, frustrierte und überreagierende Lehrer gegenüberstehen, die zudem als oft krank und der Großelterngeneration zugehörig eingeschätzt wurden. Gelobt wurden vor allem das Engagement einzelner LehrerInnen und ihr Einsatz für das Klassenklima und die Förderung einzelner Kinder. Eltern würdigten inhaltlich guten Unterricht, positive Zusammenarbeit in Klassen und Gesprächsbereitschaft der LehrerInnen auch für Eltern. Die Kritik der Eltern bezog sich also überwiegend auf schlechte Rahmenbedingungen der Grundschule und nicht auf Inhalte und Methoden.

d. Einschätzung des Reformbedarfs der Grundschule

Nur in der Erhebung 1999 wurde die Einstellung der Eltern zu Reformen in der Grundschule erfragt. Ein Fünftel der Eltern im Westteil und 43 % der Eltern aus dem Ostteil Berlins hielten eine Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit auf 8 bis 10 Jahre für wichtig. Westberliner Eltern sprachen sich aus für Maßnahmen, die als Elemente der Grundschulreform gelten: vermehrte Kleingruppenarbeit, mehr lebensweltlicher Bezug des Unterrichts, Öffnung der Schule und vermehrte außerschulische Lernorte. Ostberliner Eltern wünschten sich - im Einklang mit ihren Erziehungsvorstellungen - eine stärkere Beachtung von Disziplin.

3.2 Schülerinnen und Schüler

Im Folgenden können nur einige der zahlreichen Ergebnisse zur Entwicklung der Schulleistung und der schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmale berichtet werden. Da es sich in unserer Längsschnittstudie um Kinder aus einem sechsjährigen Grundschulsystem handelt, sind Vergleiche mit der vierjährigen Grundschule von Interesse. Wir haben zwei Referenzgruppen:

- in Bezug auf Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung Kinder aus Bayern (da wir Instrumente aus der Münchner LOGIC- und SCHOLASTIK-Studie verwendet haben) und
- in Bezug auf Schulleistungen Kinder aus Hamburg (gleicher Schulleistungstest in Klasse 6, Vergleich mit der LAU-Studie von Lehmann 1998).

Betrachten wir zunächst die **Persönlichkeitsvariablen der SchülerInnen von Klasse 2 bis 4**. Das verwendete Instrumentarium erlaubt Vergleiche zur LOGIC- und SCHOLASTIK-Studie von Weinert und Helmke (1997) in München, zum Beispiel in Bezug auf schulbezogene Einstellungen wie Lernfreude, Motivation und Leistungsangst. Überraschenderweise ist bei den Berliner Kindern im 4. Schuljahr das erwartete Absinken der Fähigkeitsselbstkonzepte und der Lernfreude nicht eingetreten. Als Beispiel: Im Vergleich mit bayerischen Kindern nimmt die allgemeine und fächerspezifische Lernfreude der Berliner Kinder (mit Ausnahme der Freude an der Rechtschreibung) in den ersten fünf Grundschuljahren kaum ab. Vor allem auch die schulleistungsschwächeren Schüler und Schülerinnen berichten eine große Lernfreude. Erst in der 6. Klasse entsprechen die Werte dann denjenigen der bayerischen Kinder aus der 4. Klasse.

Ebenso wie in der Münchner Stichprobe war bei den Berliner Kindern ein Absinken der Leistungsangst vom 3. zum 4. Schuljahr erkennbar (besonders bei Westberliner Kindern). Allerdings nahm die Leistungsangst zum 5. und 6. Schuljahr in Berlin zu (s. u.).

Diese Ergebnisse legen die Schlussfolgerung nahe, dass bei einer längeren Dauer der Grundschulzeit die negativen Folgen der Selektionseffekte gemildert werden, d. h. zu einem späteren Zeitpunkt einsetzen.

Wie sieht es nun im 6. Schuljahr aus? Aufgrund eines Werkvertrags, den ich mit der Senatsschulverwaltung im Sommer letzten Jahres abgeschlossen habe, konnte ich mit Hilfe der Unterstützung von Schulpsychologen **SABA Plus** durchführen. Dabei ging es um folgende Zielsetzungen:

- a) Feststellung der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern der 6. Klasse zu Schule und Unterricht.
- b) Feststellung der erreichten Leistungsstände von Schülerinnen und Schülern aus 6. Klassen der Grundschule in Bezug auf wichtige Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten.
- c) Vergleich der Schulleistungen der Berliner Schüler und Schülerinnen mit der Vergleichsstichprobe in Hamburg.

Als Erhebungsinstrumente wurden der Fragebogen "Schule aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler" eingesetzt sowie der Hamburger Schulleistungstest für 6. Klassen.

Die Stichprobe bestand aus 29 bis 34 Klassen der SABA-Studie. Leider waren nicht alle Schulen bereit, sich an allen Teilen dieser Untersuchung zu beteiligen (was angesichts der überwiegend positiven Ergebnisse höchst bedauerlich ist). Die Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler beträgt je nach Erhebungsinstrument zwischen 450 und über 600.

a. Einschätzung von Schulkultur und Schulklima

Innerhalb des Fragebogens wurden auch schulkulturelle und schulklimatische Merkmale thematisiert. Zu ihrer Erfassung ist den Schülern die Frage gestellt worden: "Was denkst du über deine Schule und über deine Klasse?" (Frage 3).

Positives Klassenklima, Unterstützung und Solidarität

Aus Tabelle 3 sind die entsprechenden Häufigkeitsangaben zum *Klassenklima* zu entnehmen. Die Mehrheit der Schüler schätzt dieses als positiv ein. Dies zeigt sich darin, dass 82 % der Schüler sich in ihrer Klasse "richtig wohl fühlen". Damit verwundert es nicht, dass ebenfalls über drei Viertel der Schüler Items bejahen, die auf die Klassenkohäsion zielen: So stimmen die meisten (85 %) der Schüler der Aussage voll und ganz bzw. eher zu "Wenn es darauf ankommt, hält unsere Klasse zusammen". Ebenfalls vertreten 75 % der Schüler die Meinung "Wenn einer aus unserer Klasse Hilfe braucht, helfen ihm die anderen Kinder gern".

Dementsprechend verneinen 76 % Schüler die negativ formulierte Aussage “In meiner Klasse kümmert sich kaum jemand darum, wenn andere Probleme haben”. Im Gegensatz dazu fühlen sich fünf bis sechs von hundert Schülern in ihrer Klasse überhaupt nicht wohl und bekommen von Klassenkameraden keine Unterstützung. Es scheint Außenseiter in den Klassen zu geben.

Tabelle 3: Positives Klassenklima, Unterstützung und Solidarität (Angaben in Prozent)*

		3 ja - trifft voll und ganz zu	2 trifft eher zu	1 trifft eher nicht zu	0 nein - trifft überhaupt nicht zu	MEA N	STD V
n=480	In meiner Klasse fühle ich mich richtig wohl.	40,4	41,9	13,3	4,4	2,2	0,8
n=484	Wenn es darauf ankommt, hält unsere Klasse zusammen.	51,7	32,9	12,8	2,7	2,3	0,8
n=480	In meiner Klasse kümmert sich kaum jemand darum, wenn andere Probleme haben.	5,6	18,5	42,3	33,5	1,0	0,9

* Frage 3: Was denkst du über deine Schule und über deine Klasse?

Negatives Klassenklima und Konkurrenzorientierung

Tabelle 4 enthält Angaben zu Items, die sich auf ein negatives Klassenklima und die Konkurrenzorientierung beziehen. Im Ergebnis zeichnet sich auch hier ein positiver Trend ab: Mehrheitlich, das heißt ca. 71 % bis 75 % der Schüler sagen, die folgenden Aussagen würden nicht bis überhaupt nicht auf ihre Klasse zutreffen: “Bei uns hat man manchmal das Gefühl, dass sich die Schüler untereinander keine guten Noten gönnen”, “In unserer Klasse sieht jeder im anderen den Konkurrenten”. Im Gegensatz zu diesen Items, in denen die Konfrontation mit den Mitschülern direkt und offen formuliert ist, stimmen mehr Schüler dem schwächer formulierten Item zu: “In unserer Klasse sieht jeder nur auf seinen eigenen Vorteil, wenn es um die Noten geht”. Hier sind es über die Hälfte der Schüler, die der Ansicht sind, dies träfe auf ihre Klasse zu.

Tabelle 4: Negatives Klassenklima und Konkurrenzorientierung (Angaben in Prozent)*

		3 ja - trifft voll und ganz zu	2 trifft eher zu	1 trifft eher nicht zu	0 nein - trifft überhaupt nicht zu	MEAN	STD V
n=483	Bei uns hat man manchmal das Gefühl, dass sich die Schüler untereinander keine guten Noten gönnen.	8,3	20,5	43,5	27,7	1,1	0,9
n=465	In unserer Klasse sieht jeder nur auf seinen eigenen Vorteil, wenn es um die Noten geht.	14,6	38,7	35,7	11,0	1,6	0,9
n=475	In unserer Klasse sieht jeder Schüler im anderen den Konkurrenten.	6,3	18,7	47,2	27,8	1,0	0,9

* Frage 3: Was denkst du über deine Schule und über deine Klasse?

Die Tabellen 5 und 6 enthalten eine Übersicht über weitere Dimensionen des Klassenklimas, über die allgemeine schulische Befindlichkeit sowie über die schulische Bewältigungskompetenz. Es zeigt sich, dass sich 86 % der Schüler von ihren Lehrern gerecht behandelt fühlen. Ebenfalls viele Schüler (78 %) verneinen die Aussage, sich in der Schule zu langweilen. Die große Mehrheit der Schüler (88 %) sind der Meinung, sie hätten gelernt, Aufgaben selbstständig zu planen und auszuführen. Es erscheint von daher schlüssig, dass fast ebenso viele Schüler (72 %) die Aussage als unzutreffend betrachten, das Mogeln bei den Hausaufgaben oder das Abschreiben gehöre in ihrer Klasse zum guten Ton.

Tabelle 5: Allgemeine schulische Befindlichkeit (Angaben in Prozent)*

		3 ja - trifft voll und ganz zu	2 trifft eher zu	1 trifft eher nicht zu	0 nein - trifft überhaupt nicht zu	MEAN	STD V
n=485	Die Lehrerinnen und Lehrer behandeln mich gerecht.	30,5	55,1	12,6	1,9	2,1	0,7
n=483	In der Schule langweile ich mich.	3,3	18,8	61,7	16,1	1,1	0,7

* Frage 3: Was denkst du über deine Schule und über deine Klasse?

Tabelle 6: Schulische Bewältigungskompetenz (Angaben in Prozent)*

		3 ja - trifft voll und ganz zu	2 trifft eher zu	1 trifft eher nicht zu	0 nein - trifft überhaupt nicht zu	MEA N	STD V
n=480	Ich habe gelernt, meine Aufgaben selbstständig zu planen und auszuführen.	35,2	53,1	10,0	1,7	2,2	0,7
n=483	Bei uns gehört es zum "Guten Ton", bei den Hausaufgaben zu "mogeln" und abzuschreiben.	8,9	18,8	42,4	29,8	1,1	0,9

* Frage 3: Was denkst du über deine Schule und über deine Klasse?

Aussagen über die Lehrer

In diesem Teil des Fragebogens geht es um Urteile der Schüler über ihre Lehrer. Diese wurden mit der Frage erfasst: "Was denkst du über deine Lehrerinnen und Lehrer?" (Frage 8). Es wurden verschiedene Aussagen über schulkulturelle und schulklimatische Faktoren vorgegeben, bei denen die Kinder auf einer vierstufigen Skala angeben sollten, ob und wie viele ihrer Lehrer sich in der angegebenen Art und Weise verhalten. Tabellen 7 bis 9 geben einen Überblick über die Antworten zu verschiedenen Dimensionen.

- Didaktische Kompetenz:

Fast alle Schüler (91 %) meinen, ihre Lehrer seien daran interessiert, dass sie etwas lernten. Doch hinsichtlich der Vermittlung des Unterrichtsstoffs fallen die Urteile negativer aus. Zwar sprechen immer noch 57 % der Schüler der überwiegenden Mehrheit ihrer Lehrer zu, den Unterricht interessant und spannend zu gestalten, doch meinen davon nur 10 % der Schüler, alle Lehrer verfügten über diese Kompetenz.

Tabelle 7: Didaktische Kompetenz (Schulkultur) (Angaben in Prozent)*

	Die Aussage trifft zu für	3 alle	2 viele	1 wenige	0 keine(r)	MEAN	STD V
n=482	Unsere Lehrerinnen und Lehrer interessiert, dass wir wirklich etwas lernen.	43,2	47,7	7,9	1,2	2,3	0,7
n=483	Unsere Lehrerinnen und Lehrer halten den Unterricht interessant und spannend.	9,9	47,0	37,5	5,6	1,6	0,7

* Frage 8: Was denkst du über deine Lehrerinnen und Lehrer?

• Positive Lehrer-Schüler-Beziehung:

Dennoch scheint eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung zu bestehen. Grund für diese Annahme ist, dass die Aussagen “Unsere Lehrer verstehen Spaß”, “Unsere Lehrer haben Verständnis für unsere persönlichen Probleme” ebenfalls für die meisten Lehrer bejaht werden. Auch hier geben 48 % bis 55 % der Schüler an, viele Lehrer würden Spaß verstehen und Verständnis für Problemen der Schüler haben. 6 % bis 11 % sprechen allen Lehrern dieses Verhalten zu. Trotz dieser positiven Zuschreibungen ist nicht zu übersehen, dass ein großer Anteil der Schüler dieses Verhalten nur sehr wenigen Lehrern zuspricht (ca. 35 %). Und immerhin 1 % bis 6 % Schüler meinen, kein Lehrer verstehe Spaß oder kümmere sich bei Problemen um den Schüler. Zu der Aussage, dass die Lehrer den Schülern ein Vorbild seien, äußern sich die Schüler kritisch. Hier sagt ca. ein Viertel der Schüler, kein Lehrer stelle ein Vorbild dar. 43 % der Schüler erachten nur einen kleinen Kreis von Lehrern als Vorbild. Ebenfalls ein weiteres Viertel der Schüler sehen in vielen Lehrern ein Vorbild und 7 % der Schüler sagen, alle Lehrer seien ein Vorbild.

Tabelle 8: Lehrer-Schüler-Beziehung (Schulklima)*

	Die Aussage trifft zu für	3 alle	2 viele	1 wenige	0 keine(r)	MEAN	STD V
n=485	Unsere Lehrerinnen und Lehrer verstehen Spaß.	6,2	55,3	37,3	1,2	1,7	0,6
n=482	Unsere Lehrerinnen und Lehrer haben Verständnis für unsere persönlichen Probleme.	10,6	48,3	35,3	5,8	1,6	0,8
n=480	Unsere Lehrerinnen und Lehrer sind für uns Vorbild.	6,7	23,8	42,7	26,9	1,1	0,9

* Frage 8: Was denkst du über deine Lehrerinnen und Lehrer?

Pejoratives Lehrerverhalten

Obwohl die Meinungen der Schüler zu den zuvor beschriebenen Aussagen eher gemischt ausfallen, zeigt sich weiter, dass die Mehrheit der Schüler meint, der größte Teil ihrer Lehrer verhielte sich ihnen gegenüber nicht abwertend. Im Gegensatz dazu sind es nur 20 % der Schüler, die angeben, viele bzw. alle ihre Lehrer würden sie wie kleine Kinder behandeln oder sie blamieren, wenn sie etwas falsch gemacht haben.

Tabelle 9: Pejoratives Lehrerverhalten (Schulklima) (Angaben in Prozent)

	Die Aussage trifft zu für	3 alle	2 viele	1 wenige	0 keine(r)	MEAN	STDV
n=481	Unsere Lehrerinnen und Lehrer behandeln uns wie kleine Kinder.	4,4	14,8	46,4	34,5	0,9	0,8
n=482	Unsere Lehrerinnen und Lehrer blamieren einen Schüler, wenn er etwas falsch macht.	3,5	16,8	45,6	34,0	0,9	0,8

* Frage 8: Was denkst du über deine Lehrerinnen und Lehrer?

b. Lernfreude

Aus den beiden folgenden Tabellen 10 und 11 sind die Angaben zur allgemeinen und fachspezifischen Lernfreude zu entnehmen. Den Schülern wurden dazu die folgenden Fragen gestellt: *“Wie gerne gehst du zur Schule?”* (Frage 1) und *“Wie gerne magst du die einzelnen Fächer?”* (Frage 2).

Allgemeine Lernfreude:

Die Hälfte der Schüler der sechsten Klassenstufe geht *“gerne”* bis *“sehr gerne”* zur Schule. Ebenso viele Schüler (40 %) können sich nicht entscheiden, ob sie *“gerne”* oder *“weniger gerne”* zur Schule gehen, und ordnen sich daher der mittleren Antwortmöglichkeit *“weder/noch”* zu. Allerdings gehen auch 11 von hundert befragten Kindern weniger bis gar nicht gern zu Schule.

Tabelle 10: Allgemeine Lernfreude (Angaben in Prozent)*

		4 sehr gerne	3 gerne	2 weder noch	1 weniger gerne	0 gar nicht gerne	MEAN	STDV
n=458		6,6	42,1	40,2	7,4	3,7	2,4	0,9

* Frage 1: Wie gerne gehst du zur Schule? Kreuze bitte das Gesicht an, das am besten zeigt, wie gerne du zur Schule gehst.

Fachspezifische Lernfreude

Fragt man die Schüler nach der Beliebtheit der einzelnen Fächer, werden fachspezifische Differenzen erkennbar. Am beliebtesten ist Sport. 84 % der Schüler geben an, dieses Fach *“sehr gerne”* bis *“gerne”* zu mögen. Auch Kunst und Lesen stehen hoch in der Gunst der

Schüler - immerhin mögen diese Fächer 74 % Schüler “gerne” bis “sehr gerne”. In der Rangordnung folgen Mathematik und Englisch - diese Fächer mögen immerhin noch etwas mehr als über die Hälfte der Schüler gerne bis sehr gerne. Das Schlusslicht stellt das Fach (Recht)Schreiben dar. Nur ein Drittel der Schüler scheint es zu mögen; ein anderes Drittel der Schüler lehnt Schreiben deutlich ab. Neben Englisch ist Schreiben das unbeliebteste Unterrichtsfach. Allerdings lehnen insgesamt nur wenige Schüler die einzelnen Fächer völlig ab: Nur 2 % Schüler geben an, Lesen und Sport “gar nicht gerne” zu mögen, 4 % bis 5 % mögen die Fächer Mathematik und Kunst gar nicht, und 6 % bis 7 % mögen Englisch und Schreiben gar nicht.

Tabelle 11: Fachspezifische Lernfreude (Angaben in Prozent)*

		4 sehr gerne	3 gerne	2 weder noch	1 weniger gern	0 gar nicht gern	MEAN	STDV
n=486	Lesen	28,4	45,3	17,9	6,2	2,3	2,9	1,0
n=486	Schreiben	4,1	25,5	43,4	20,2	6,8	2,0	1,0
n=484	Englisch	19,2	36,2	24,4	14,3	6,2	2,5	1,1
n=485	Mathe	23,5	34,6	26,2	10,9	4,7	2,6	1,1
n=486	Sport	58,8	25,3	8,8	4,7	2,3	3,3	1,0
n=486	Kunst	39,7	34,6	15,0	6,4	4,3	3,0	1,1

* Frage 2: Wie gerne magst du ... ? Kreuze bitte das Gesicht an, das am besten zeigt, wie gerne du die einzelnen Fächer magst.

c. Fähigkeitsselbstbild

Wie bei Frage 2, bei der die Schüler auf einer Fünferskala angeben sollten, wie gerne sie die einzelnen Fächer mögen, wird das fachbezogene Fähigkeitsselbstbild zu den einzelnen Fächern erfasst. Den Schülern wurde die Frage gestellt “Wie schätzt du deine Fähigkeiten ein?” (Frage 7). Hier sollten die Kinder bei jedem Schulfach auf einer 5-stufigen Skala angeben, wie sie sich im Vergleich zu den Mitschülern einordnen.

Die meisten Schüler ordnen sich in ihren Fähigkeiten bezüglich der einzelnen Fächern entweder zu den “Mittelguten” oder zu “den Guten, aber nicht den Besten” ein. Bildet man eine Rangordnung der Fächer, bei denen sich die meisten Kinder als “der Beste” betrachten bzw. zu den Besseren zählen, steht das Fach Sport an oberster Stelle (59 %). Es folgen die Unterrichtsfächer Bildende Kunst (55 %), Lesen (47 %), Englisch (39 %) und Mathematik (39 %). In Rechtschreiben zählen sich die wenigsten Schüler zur Leistungsspitze der Klasse (30 %). Zu den schlechteren Schülern bzw. den schlechtesten Schülern zählen sich die meisten Kinder in Rechtschreiben (17 %), gefolgt von Englisch (13 %), Mathematik (8 %), Sport (7 %), Lesen (5 %) und letztlich Bildende Kunst (4 %).

d. Leistungsangst

Zur Leistungsangst, die mit der Frage *“Wie schätzt du dich selbst ein?”* (Frage 5) erfasst wurde, wurden im Fragebogen sieben Antworten vorgegeben. Die Kinder wurden gebeten zu sagen, ob jede dieser Aussagen auch auf sie zutrifft oder nicht.

Sorgen:

Ca. 30 % der Kinder machen sich entweder abends im Bett oder auf dem Schulweg Sorgen um ihre schulischen Leistungen. Die Angst davor, nicht in die nächste Klasse versetzt zu werden, besteht bei 24 % der Schüler (s. Tabelle 12).

Tabelle 12: Sorgen (Angaben in Prozent)*

		1 ja	0 nein
n=484	Wenn du abends im Bett liegst, machst du dir dann manchmal Sorgen, wie du am nächsten Tag im Unterricht abschneiden wirst?	32,2	67,8
n=482	Machst du dir auf dem Schulweg manchmal Sorgen, die Lehrerin/der Lehrer könnte heute nachprüfen, wie gut du in der Schule bist?	30,5	69,5
n=484	Machst du dir Sorgen, ob du in die siebte Klasse versetzt wirst?	24,0	76,0

* Frage 5: Wie schätzt du dich selbst ein?

Tabelle 13 zeigt, dass fast ein Drittel der Kinder angeben, Angst vor einer Mathematikarbeit oder einem Diktat zu haben.

Tabelle 13: Angst (Angaben in Prozent)*

		1 ja	0 nein
n=483	Wenn die Lehrerin sagt, dass ihr eine Mathearbeit schreibt, hast du dann Angst davor?	31,5	68,5
n=481	Wenn die Lehrerin sagt, dass ihr ein Diktat schreibt, hast du dann Angst davor?	28,3	71,7

* Frage 5: Wie schätzt du dich selber ein?

e. Nachhilfeunterricht

Nur 17 % der Befragten geben an, Nachhilfeunterricht zu erhalten. Etwa 3 % Schüler nehmen an 3 und mehr Stunden Nachhilfe wöchentlich teil. Die Mehrheit der Schüler (60 %) erhält Nachhilfe bei einem Nachhilfeeinstitut (z. B. Schülerhilfe, Studienkreis), die anderen durch private Anbieter (Studenten, ältere Schüler). Schüler mit einer Gymnasialempfehlung geben an, keinen Nachhilfeunterricht zu erhalten. Nachhilfeunterricht erhalten am häufigsten die Schüler mit einer Hauptschulempfehlung.

f. Einstellungen zur Dauer der Grundschule

Ferner sollten die Kinder einschätzen, ob sie die vier- oder sechsjährige Grundschule besser finden. Die überwiegende Mehrheit (88 %) sprach sich für die sechsjährige Dauer aus.

Besonders die Schüler mit einer Realschulempfehlung (92 %) finden die sechsjährige Grundschulzeit besser als die vier Jahre dauernde Grundschule. Im Vergleich dazu begrüßen 85 % Schüler mit einer Gymnasialempfehlung und 80 % mit einer Hauptschulempfehlung die sechsjährige Grundschulzeit.

g. Schulleistungsstand und -Vergleich

Bei diesem Untersuchungsbereich ging es um folgende Fragen:

- Wie ist der Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern am Ende der 6. Jahrgangsstufe im Hinblick auf Fähigkeiten und Kenntnisse in den *fachbezogenen* Lernbereichen Sprachverständnis, Leseverständnis, Rechtschreibung, Kommasetzung, Mathematik und Englisch und im Hinblick auf *fächerübergreifende* Bereiche (Problemlösen)?
- Gibt es Unterschiede in den Schulleistungen zwischen den Hamburger und Berliner Schülerinnen und Schülern, die verschiedene Schularten besuchen bzw. verschiedene Grundschulempfehlungen haben?

Insgesamt fällt der Vergleich mit den Hamburger Kindern der LAU-Studie (Daten wurden uns von Prof. Lehmann zur Verfügung gestellt) günstig aus. Die Berliner SchülerInnen hatten signifikant bessere Leistungen in den Untertests Mathematik, Deutsch und vergleichbare Leistungen in Englisch und Problemlösen. Diese Unterschiede verschwinden allerdings, wenn man den etwas höheren IQ der Berliner Kinder berücksichtigt (in Berlin M=103 im CFT, in Hamburg M=100).

Von Interesse ist vor allem die Frage, wie die zukünftigen Berliner Gymnasiasten im Vergleich mit den Kindern abschneiden, die in Hamburg bereits das zweite Gymnasialjahr besuchen. Berücksichtigt man nur die Berliner Kinder mit einer Gymnasialempfehlung, so ergeben sich vergleichbare bzw. positivere Leistungen in allen Fächern. Dieser Vergleich ist jedoch unfair, da nur ca. 32 % der Berliner Kinder eine Gymnasialempfehlung erhalten haben, in Hamburg aber über 40 % des Jahrgangs ein Gymnasium besuchen. Berücksichtigt man diesen Sachverhalt, so lässt sich dennoch konstatieren, dass es keine bedeutsamen Differenzen zu Lasten der zukünftigen Berliner Gymnasiasten gibt und dass es zumindest in einigen Berliner Grundschulklassen gelingt, SchülerInnen in den Hauptfächern vergleichbar zu fördern, und dies ohne Fachlehrer und ohne äußere (oder bedeutsame innere) Differenzierung.

4. Abschließende Bemerkungen

Zum Abschluss sollen die Ergebnisse der Studie noch einmal zusammenfassend unter der Frage: “Gute Noten für die sechsjährige Berliner Grundschule?” beantwortet werden. Zunächst zu den Eltern: Ebenso wie in bundesweiten Befragungen zeigten sich gestiegene bzw. hohe Erwartungen der Eltern an die Leistungsfähigkeit der Schule, sowohl in Bezug auf die Qualifikationsfunktion und die Verwertungsoptionen schulischer Bildungsabschlüsse als auch auf die von der Schule zu erbringenden Erziehungsaufgaben. Gleichzeitig ist eine starke Abnahme der Zufriedenheit der Eltern (von der 2. bis zur 5. Klasse) feststellbar, wobei sich die Kritik jedoch vor allem auf die schlechten Rahmenbedingungen richtet, weniger auf die grundschulspezifischen Inhalte und Methoden oder das Engagement der Lehrkräfte. Fast ein Drittel der Eltern sprechen sich sogar für eine Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit auf 8 bis 10 Jahre aus. Die Notengebung der Eltern in Bezug auf die Grundschule ist also gespalten: eher gut für die A-Note (Inhalt), aber ungenügend für die B-Note (Ausführung).

Nun zu den Schülerinnen und Schülern: Bei ihnen ist das im Verlauf der vierjährigen Grundschulzeit normalerweise zu beobachtende Absinken der Lernfreude und der Fähigkeitsselbstkonzepte nicht zu beobachten. Erst im 5. und 6. Schuljahr ist ein derartiges Absinken zu konstatieren. Die Selektionswirkungen der vierjährigen Grundschulzeit scheinen also gemildert zu werden.

Wie die Auswertungen des am Ende der 6. Klasse eingesetzten Fragebogens "Schule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern" zeigen, hatten die Befragten insgesamt eine sehr günstige Einstellung zur Schule, zum Schul- und Klassenklima und zur Lehrer-Schüler-Beziehung. Allerdings hatten SchülerInnen mit Gymnasialempfehlung in fast allen Dimensionen günstigere Ergebnisse als SchülerInnen mit Realschul- oder Hauptschulempfehlung. Für das 7. Schuljahr werden gegenwärtig im Projekt SABA Plus die Fragebogendaten von fast 3000 SchülerInnen ausgewertet unter der Fragestellung, ob und welche Unterschiede zwischen unterschiedlichen Schulformen (fort)bestehen.

Grundschule scheint also einen Teil ihres gesellschaftlichen Auftrags, nämlich die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen, recht gut zu erfüllen. Um so erfreulicher ist es, dass auch in Bezug auf die Schulleistungsentwicklung, wie der Vergleich mit Hamburg zeigt, festzustellen ist, dass es der Grundschule gelingt, auch die zukünftigen GymnasiastInnen angemessen in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch zu fördern - und dies ohne äußere Differenzierung.

Soweit es die Ergebnisse des SABA-Projekts betrifft, lässt sich also zusammenfassend feststellen, dass die sechsjährige Grundschule in Berlin keinen Grund hat, weiterhin in der Defensive zu verbleiben.

Was die gegenwärtig geforderte Evaluation unseres Schulsystems betrifft, so sind unbestreitbar Überprüfungen der Qualitätssicherung notwendig. Allerdings sollte dabei ein erweiterter pädagogischer Leistungsbegriff zu Grunde gelegt werden, der nicht nur die kognitiven Leistungen, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung umfasst. Gar nicht angesprochen habe ich hier einen weiteren Aspekt, der auch in anderen Ländern eine große Bedeutung hat, nämlich der Beitrag, den die lange gemeinsame Grundschulzeit zur sozialen Integration (Solidarität, Toleranz gegenüber Andersdenkenden) und zur staatsbürgerlichen Erziehung leistet. Letzteres im Sinne des von Willi Brandt geprägten Wortes: "Die Schule der Nation ist die Grundschule". Aber die empirische Überprüfung dieses Bereichs möchte ich anderen überlassen.

Literatur

Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS). Infra-Test.

München 1986 und 1992

Heyer, P./Valtin, R. (Hrsg.): Die sechsjährige Grundschule in Berlin. Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt/M. 1991

Lehmann, R./Peek, R./Gänsfuß, R.: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Jahrgangsstufe 7. Bericht über die Voruntersuchung in zwei Hamburger Schulaufsichtsbezirken im September 1997, Hamburg 1998 (unveröff. Forschungsbericht)

Rolff, H.-G. u. a.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim/München 1996

Rolff, H.-G. u. a.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Weinheim/München 1998

Rosenfeld, H./Valtin, R.: Zur Entwicklung schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern im Grundschulalter. Erste Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA. In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung, H. 4/1997, S. 316-330

Valtin, R./Rosenfeld, H.: Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung - Ein Vergleich Ost- und Westberliner Eltern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Beiheft, 1997, S. 293-304

Valtin, R./Rosenfeld, H.: Einstellungen und Meinungen von Eltern zur Grundschule, GSV aktuell, Mai 2000, S. 12-17

Weinert, F. E./Helmke, A.: Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997