



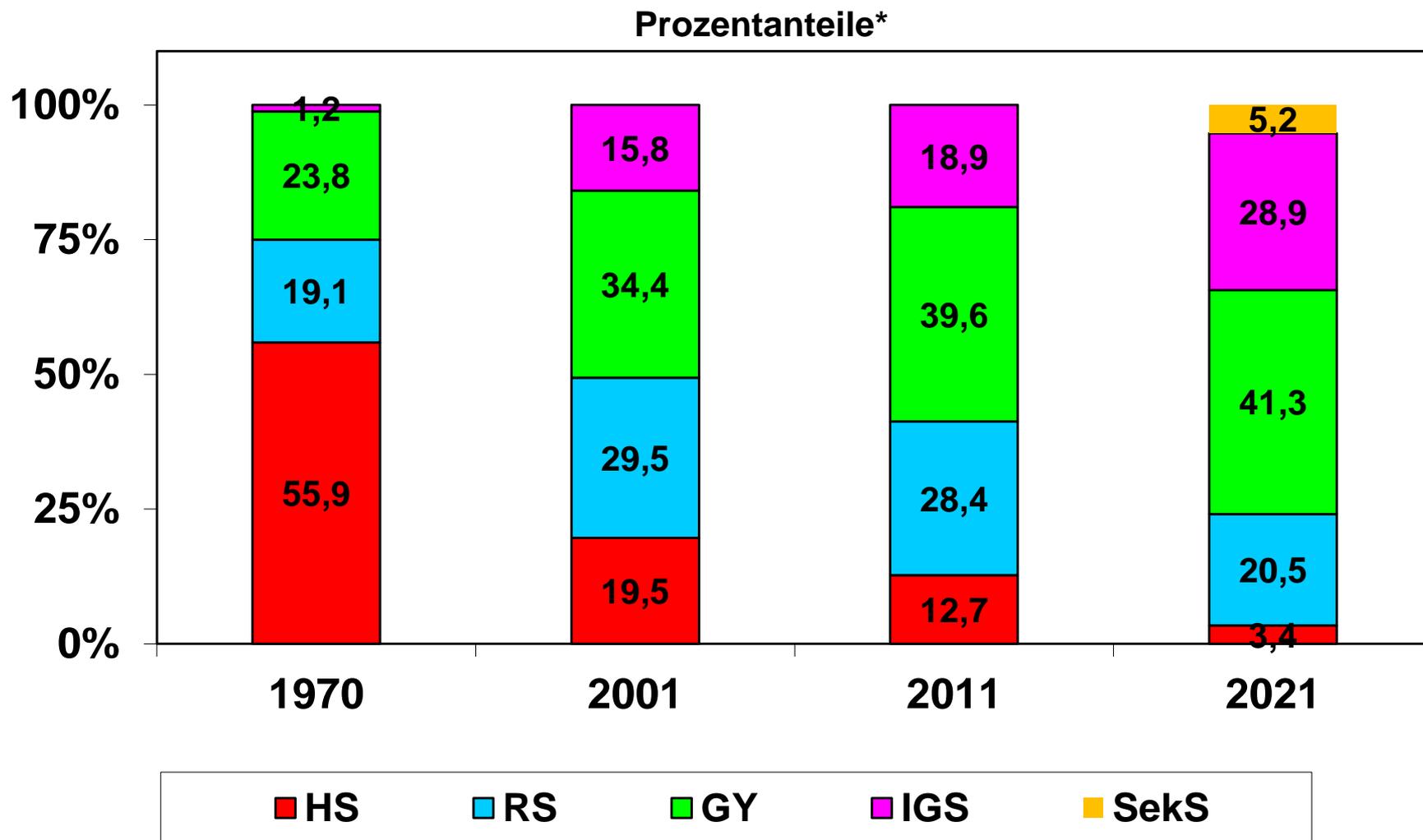
Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels

**Neugründung einer Gesamtschule
- Erfordernisse der Konzeptentwicklung
und Erkenntnisse über Entwicklungen
im Schulsystem**

**Vortrag am 23. September 2022
im Schulausschuss der Stadt Wermelskirchen**

1. Welche Schulstruktur ist zukunftsfähig? Aktuelle Entwicklungen im Schulsystem

Tatsächliche Übergänge von der Grundschule in die Sekundarstufe (Kl. 5) in Nordrhein-Westfalen im Zeitverlauf (Stand: 2021)



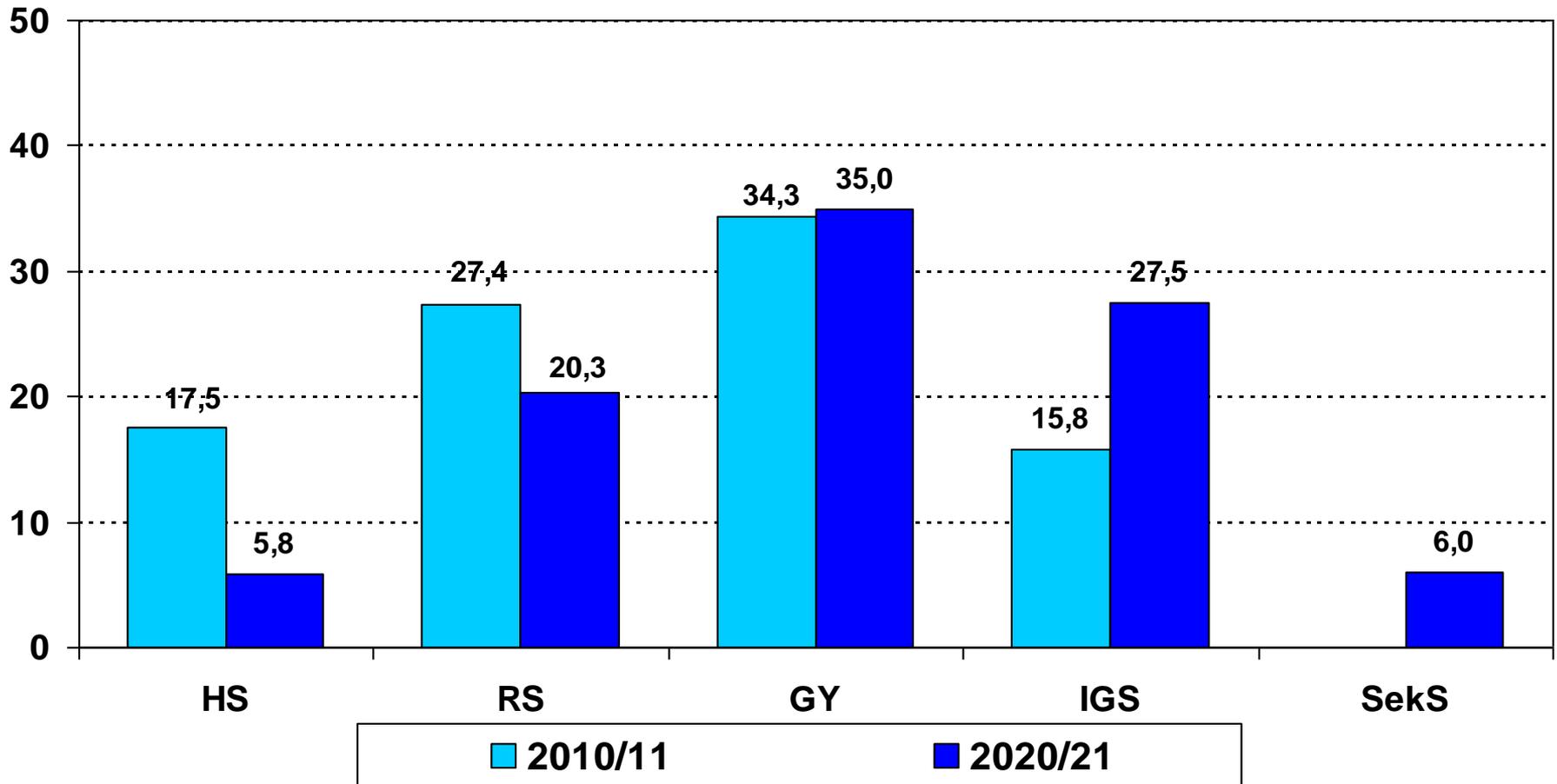
* IGS + SekS addiert, einschl. Gemeinschaftsschulen

Quelle: MSB NRW, Quantita ,2002, 2020, 2022; eig. Berechnungen



Bildungsbeteiligung: Schüleranteile in Klassenstufe 8 in NRW im Zeitverlauf (Stand: 2021)

Prozentanteile*



Quelle: MSB NRW – Quantita 2012 u. 2022

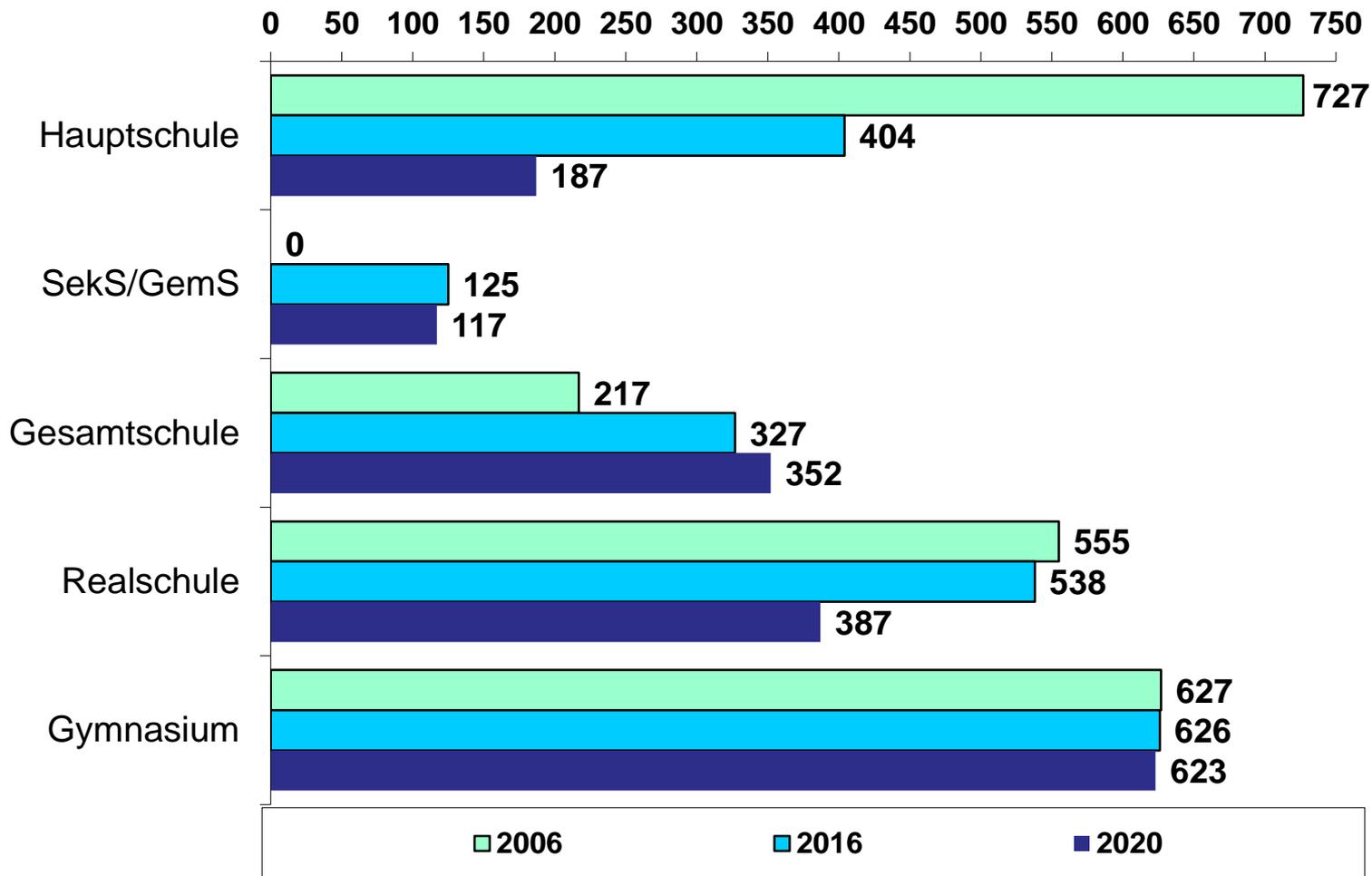
* ohne Freie Waldorfschulen und Gemeinschaftsschulen

© Holtappels 2022

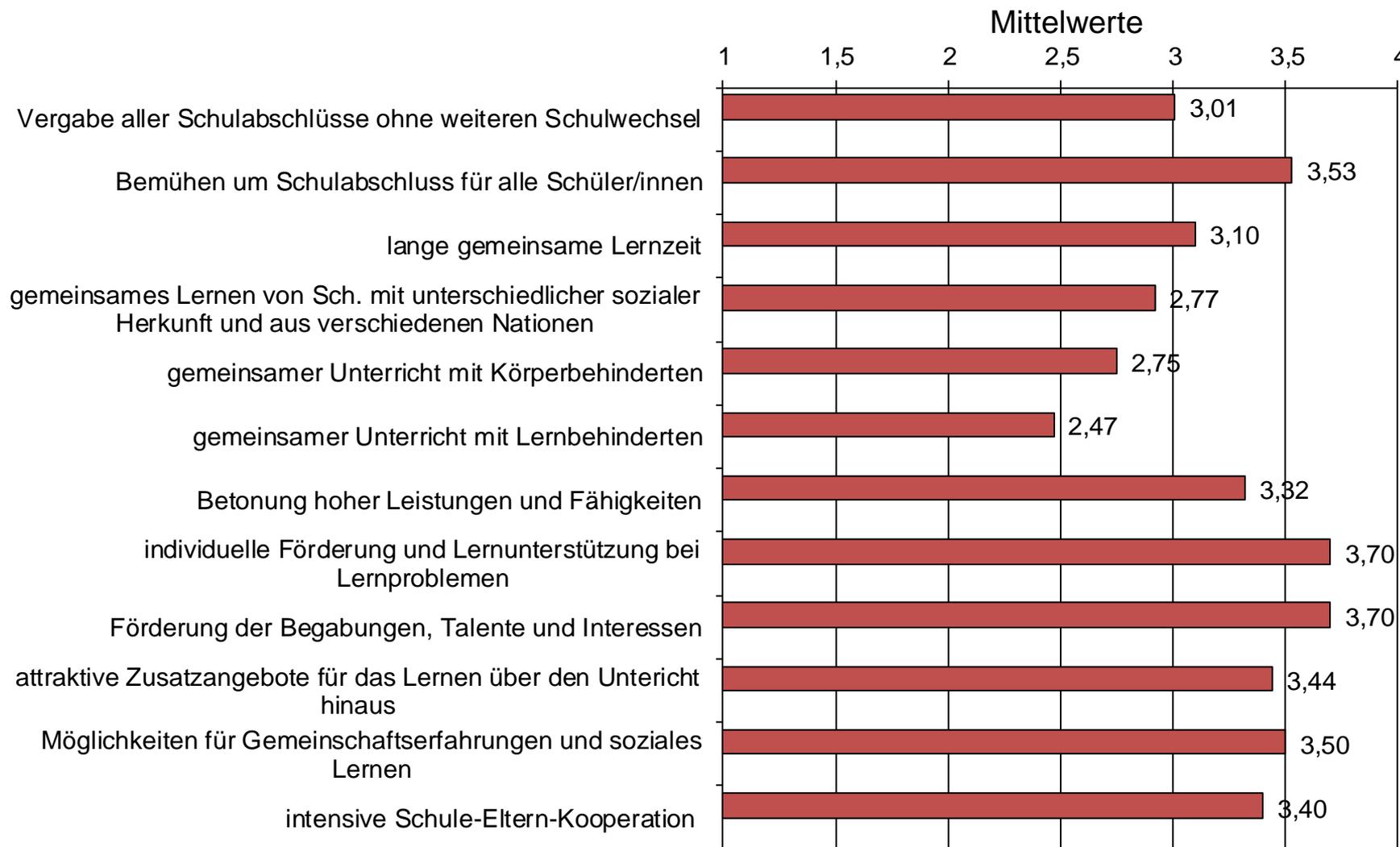


Entwicklung der absoluten Zahl der Schulen nach Schulform in NRW im Zeitverlauf

Entwicklung der absoluten Zahl der Schulen



Grundlegende Elternorientierungen in Bezug auf strukturelle und pädagogische Schulqualitätsmerkmale (n=1.103)



Bundesweit hält die Nachfrage nach höherwertigen Bildungsgängen und -abschlüssen hält an. Die Gründe sind:

- **Wahrung von Zukunfts- und Berufschancen:**
Berufs- und Arbeitsmarktanforderungen verlangen nach höheren Fähigkeiten und formalen Schulabschlüssen. Der mittlere Abschluss wird zur Mindestnorm.
- **Effekte der Bildungsentwicklung über die Zeit:**
Immer mehr Eltern haben einen höheren und mindestens einen mittleren Schulabschluss und wünschen für ihr Kind mindestens einen gleichwertigen.
- **Soziale Nähe:**
Erhöhte Risikobereitschaft durch gestiegene Bildungsbeteiligung breiter Bevölkerungsschichten.
- **Offenlassen unterschiedlicher Bildungslaufbahnen:**
Eltern wählen Schulformen, die alle Möglichkeiten für Bildungsgänge und –abschlüsse offen halten. Schularten in Langform (Sek I + Sek II) werden begünstigt.
- **Bestreben nach förderlichem Lernmilieu:**
Vermeidung der unteren Schulformen wegen problematischer Schülerzusammensetzung.

2. Kernelemente als Eckpunkte eines Schulkonzepts der Gesamtschule Wermelskirchen

Auftrag:

Entwicklung eines Konzeptrahmens mit Eckpunkten für ein Schulkonzept der neu zu errichtenden Gesamtschule Wermelskirchen

Herausforderungen und Restriktionen:

- Gesamtschule ist noch nicht existent, Eltern müssen vor Anmeldeverfahren informiert und beworben werden.
- Schulleitung und Kollegium noch nicht vorhanden.
- Ein Schulkonzept entwickelt allein die Schule im Rahmen ihrer Gestaltungsautonomie, muss von Schulleitung und Kollegium in Abstimmung mit Eltern entwickelt und von Schulgremien beschlossen werden.

Konsequenzen:

- Bildung einer Arbeitsgruppe mit Experten/innen und Vertreter/innen schulrelevanter Gruppen (aus Grundschule, Gesamtschule, Eltern)
- Zu entwickeln sind nur a) ein Rahmen mit Eckpunkten und möglichen Gestaltungselementen sowie b) Elterninformationen

Orientierungsrahmen für das Schulkonzept der Gesamtschule Wermelskirchen

- 1) Originäre Umsetzung des Konzepts der Gesamtschule als Schulform
- 2) Attraktives Schulprofil mit fundiertem Konzept und Alleinstellungsmerkmalen unter Beachtung der Schulen im Umfeld
- 3) Gemeinwesenorientierung i. S. einer Schule für die Region unter Einbezug regionaler Besonderheiten und Kooperationspartner in das ganztägige Bildungskonzept
- 4) Berücksichtigung der Schulwahlmotive und schulkonzeptionellen Präferenzen von Eltern
- 5) Ausrichtung der Pädagogik auf die leistungsbezogene und soziale Schülerkomposition und auf die Lernbedürfnisse der Lernenden

Was macht das Profil der Gesamtschule aus? Kernelemente eines (Gesamtschul-)Konzepts aufgrund der Vorteile der Gesamtschule

1. Schule für alle Kinder – ohne Leistungsauslese beim Grundschulübergang

- alle Grundschulabgänger können die Schule für längeres gemeinsames Lernen besuchen
- Beschulung einer heterogenen Schülerschaft in allen Leistungsniveaus
- soziale Inklusion und Teilhabe aller Kinder am Schulleben

2. Möglichkeit für alle Schullaufbahnen und Schulabschlüsse ohne Schulwechsel

- wegen dynamischer Lernentwicklung von Lernenden werden Optionen gewahrt und unterschiedliche Entwicklungsverläufe ermöglicht
- längerer gemeinsamer Schulbesuch in einer Schule bis Jahrgang 13 möglich
- Durchlässigkeit: Bei starker bzw. schwacher Lernentwicklung werden Schulformwechsel (Schulform-Aufstiege/-Abstiege) vermieden
- höhere Bildungsbeteiligung, weil Eltern auch längere und flexible Bildungswege in Erwägung ziehen können

3. Mehr Bildungsgerechtigkeit durch soziale Chancengleichheit

- gleiche Lernchancen für alle Lernenden beim Start und während der Schullaufbahn
- Benachteiligung von Lernenden mit niedrigem sozioökonomischem Status und mit Migrationshintergrund wird vermieden durch besondere Förderung
- herkunftsbedingte Benachteiligungen werden soweit wie möglich ausgeglichen

4. Individuelle Lernentwicklung durch äußere und innere Differenzierung

- Lernförderung durch Binnendifferenzierung von Aufgaben und Methoden innerhalb der Klassengruppe
- fähigkeitsorientiertes Lernen durch äußere Differenzierung in Form leistungsbezogener Lerngruppengruppenzusammensetzung in zentralen Fächern
- Vermeidung von Schulversagen: Sitzenbleiben und Schulformwechsel sind nicht vorgesehen
- individuelle Beratung von Eltern und Lernenden für die Schullaufbahn und die Herausbildung von Lernprofilen

5. Individuelle Lern- und Kompetenzförderung

- differenzierte Lern- und Leistungsgelegenheiten
- vielfältige Unterrichtsmethoden, um individuellen Unterschieden gerecht zu werden
- individuelle Lernunterstützung: Förderung und Forderung zur Sicherstellung des Schulerfolgs und höherer Ausschöpfung von Begabungen
- kontinuierliche Information der Eltern über Unterrichtsinhalte und Lernfortschritte

6. Erweiterte Lerngelegenheiten im Ganztagsbetrieb

- Vertiefung von Lerninhalten durch Kurse und Arbeitsgemeinschaften
- zusätzliche Förderung in fachbezogenen Lernangeboten
- fachliche Aufgabenbetreuung in Lernzeiten statt Hausaufgaben
- Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch themenbezogene Projekte
- Neigungsangebote nach Lerninteressen der Schüler/innen

Integrierte Gesamtschule (äußere Fachleistungsdifferenzierung in zentralen Fächern und Wahl von Lernbereichen nach Neigung)

13		Gymnasiale Oberstufe
12		
11		
10	bildungsgangübergreifend (m. Leistungsdiff.)	
9	bildungsgangübergreifend (m. Leistungsdiff.)	
8	bildungsgangübergreifend (m. Leistungsdiff.)	
7	bildungsgangübergreifend (m. Leistungsdiff.)	
6	Gemeinsamer Unterricht im Klassenverband	
5	Gemeinsamer Unterricht im Klassenverband	

Wechsel zwischen Grund- und Erweiterungsebene
nur in einzelnen Fächern

10	Grundebene ↔	Erweit.-Ebene
9	Grundebene ↔	Erweit.-Ebene
8	Grundebene ↔	Erweit.-Ebene
7	Grundebene ↔	Erweit.-Ebene
6	Gemeinsamer Unterricht	
5	Gemeinsamer Unterricht	

- Ermöglicht fähigkeitsorientierte Unterrichtung und vermeidet Klassenwiederholung und Schulformwechsel

3. Steigerung von Bildungschancen: Mehr Bildungsbeteiligung und mehr Bildungsgerechtigkeit als Ziele der Schulpolitik?

Analyse:

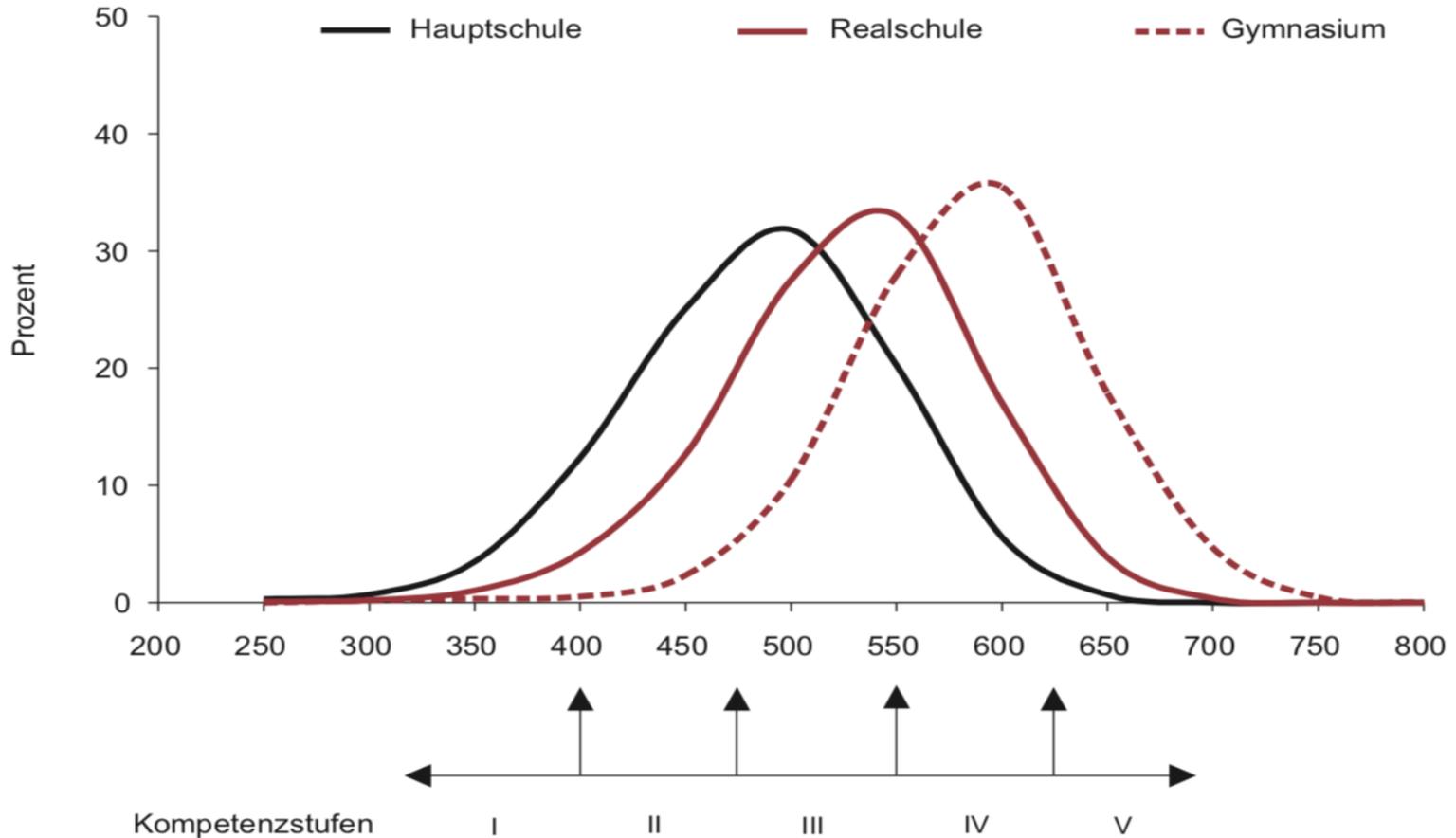
**Fähigkeitspotenziale der Lernenden,
Begabungsausschöpfung
und Bildungsgerechtigkeit**

Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte und Eltern für Deutschland 2016 und 2011 (Quelle: IGLU 2016/2011)

Schullaufbahnpräferenzen in Deutschland	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Schule mit mehreren Bildungsgängen
Lehrkräfte				
2016	17,4	39,6	43,0	-
2011	21,6	36,6	41,8	-
Eltern				
2016	6,1	21,3	47,6	25,0
2011	11,9	28,3	45,5	14,3

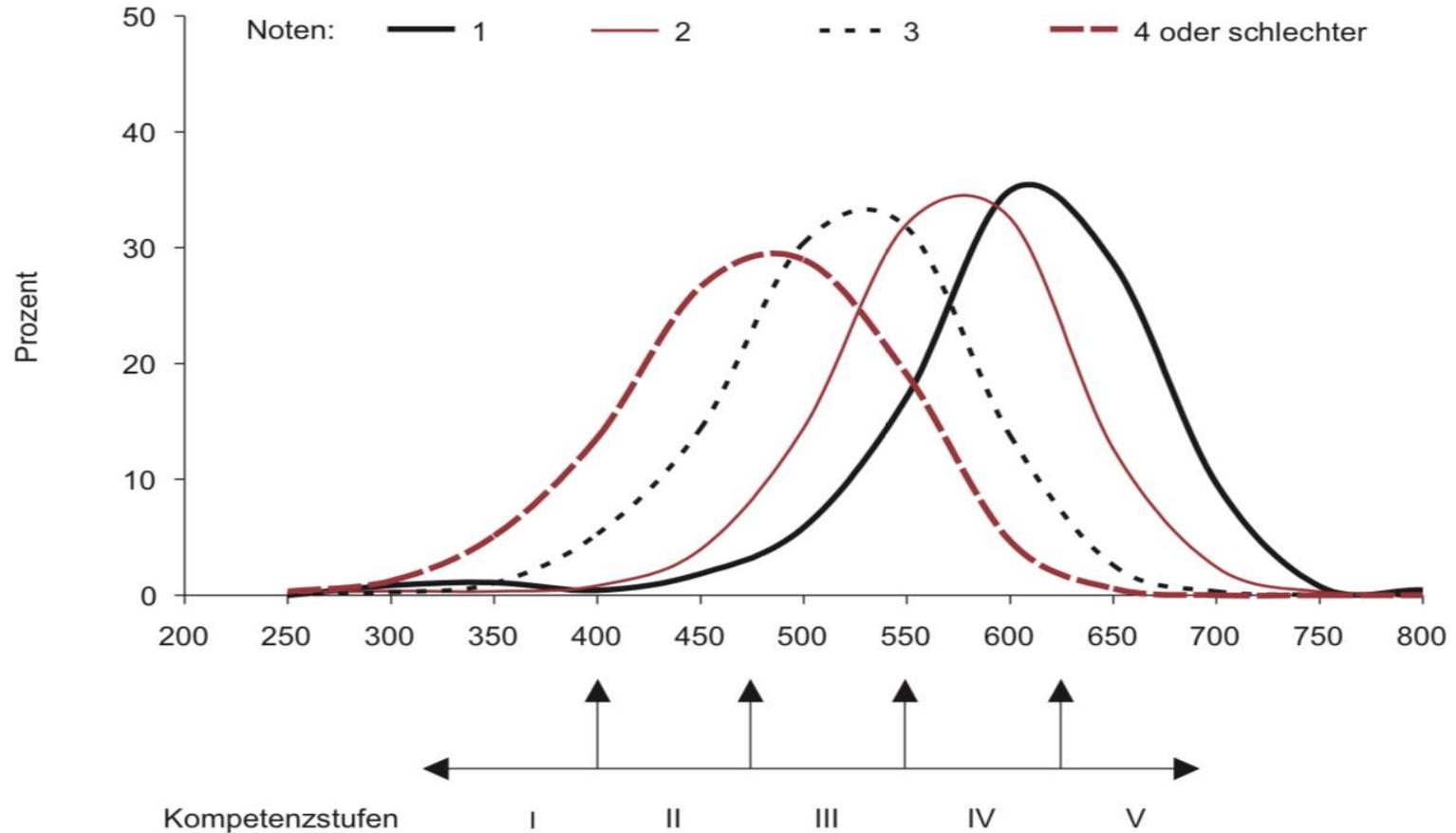
Testkompetenzen im Leseverständnis der Viertklässler und Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte in Grundschulen

Abbildung 8.3: Testleistungen differenziert nach Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte – Gesamtskala Lesen



Testkompetenzen im Leseverständnis und Deutschnoten der Viertklässler in Grundschulen

Abbildung 8.2: Testleistungen differenziert nach Deutschnoten – Gesamtskala Lesen



Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte differenziert nach Leistungsbereich der getesteten Fachdomänen (in Zeilenprozent)

	Schullaufbahnpräferenz der Lehrkräfte			Total ¹
	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	
Unterer Leistungsbereich	<u>48,3</u>	39,4	<u>12,3</u>	100,0
Mittlerer Leistungsbereich	<u>22,7</u>	<u>43,9</u>	<u>33,5</u>	100,0
Oberer Leistungsbereich	<u>7,0</u>	28,7	<u>64,3</u>	100,0

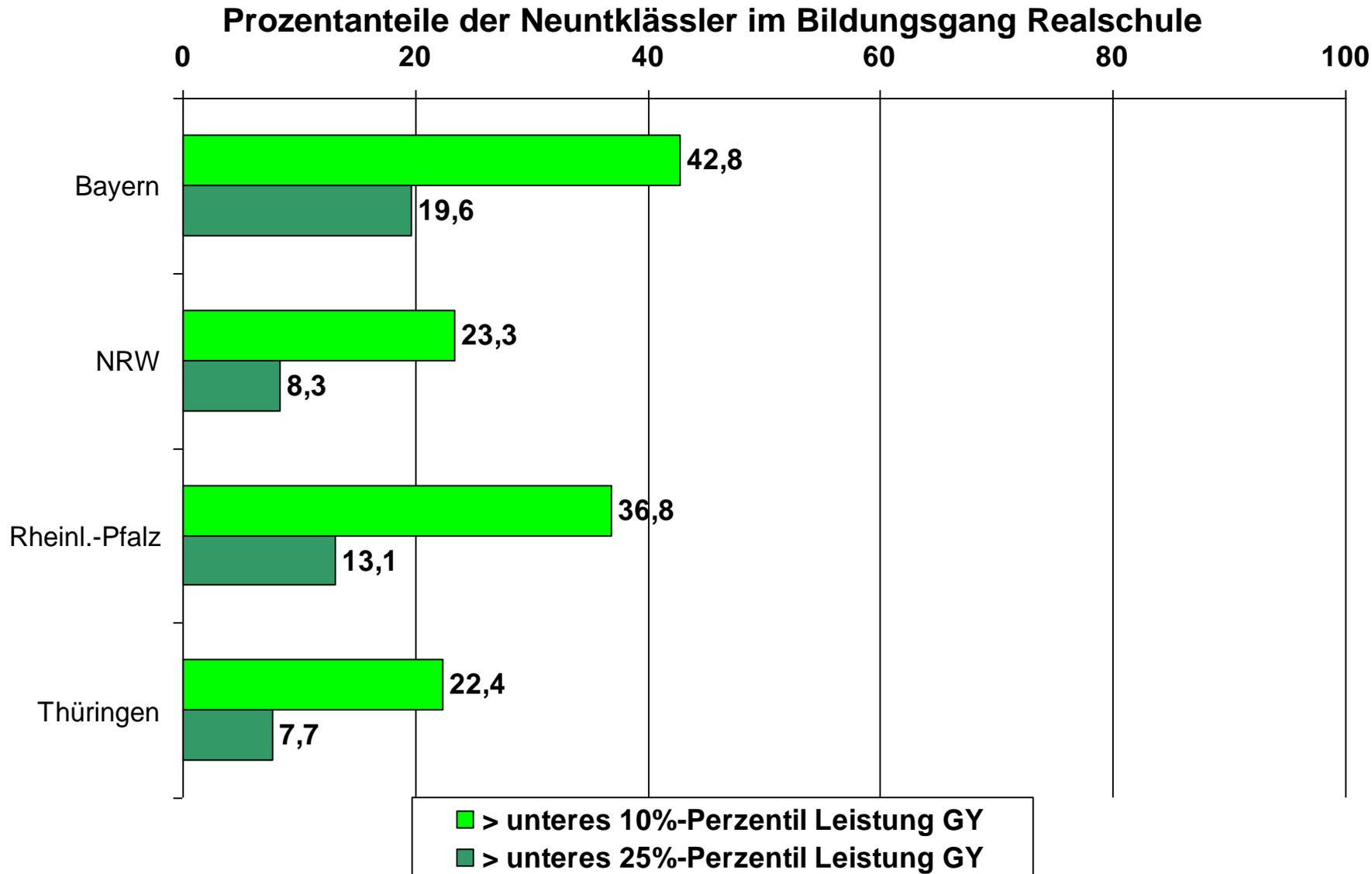
¹ Die Differenz zu 100 Prozent ergibt sich durch Rundungsfehler.

Quelle: IGLU 2011; Stubbe, Bos & Euen, 2012)

Verfrühte und begabungsungerechte Auslese beim Grundschulübergang

- Schüler/innen mit vergleichbaren Testleistungen und zum Teil auch mit gleichen Noten erhalten unterschiedliche Grundschulempfehlungen.
- Trotz Differenzen in Testpunkt-Mittelwerten der Schülergruppen mit unterschiedlichen Schulformempfehlungen bestehen erhebliche Überlappungen in der Streuung der Schülerkompetenzen (IGLU 2001, 2006, 2011, 2016).
- Am Ende der Sek. I bestehen trotz Differenzen in Testpunkt-Mittelwerten der Schülergruppen in unterschiedlichen Schulformen auch erhebliche Überlappungen in der Streuung der Schülerkompetenzen (PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018).
- Damit bestätigen sich die teilweise unpassenden Schullaufbahnprognosen zum Ende der Grundschulzeit, die in den früheren IGLU-Studien bereits festgestellt worden sind (rund 6 Jahre zuvor).

Anteil der Realschüler/innen des 9. Jg., deren Lese- und Mathematikleistungen die Prozenträge 10 bzw. 25 in Gymnasien erreichen oder überschreiten



Ebenen von Chancengleichheit:

- Chancengleichheit als gleiche Teilhabe- und Zugangschancen zu Bildungswegen und Fähigkeitserwerb (Zugangschancen)
- Chancengleichheit als gleiche Chancen im Bildungsverlauf über die einzelnen Phasen und Stufen der Bildungslaufbahn hinweg (Verlaufschancen)
- Chancengleichheit als gleiche Chancen auf Bildungsergebnisse (Ergebnischancen)

Empirisch überprüfbare Indikatoren von Chancengleichheit:

- Chancengleichheit beim Kompetenzerwerb
- Chancengleichheit beim Zugang zu und bei Übergängen in Bildungslaufbahnen
- Chancengleichheit bei der Erlangung von Bildungsergebnissen bzw. -abschlüssen

Soziale Ungleichheit der Bildungschancen beim Kompetenzerwerb

- Ausgewählte Forschungsergebnisse

Lesekompetenzen von Grundschülerinnen und -schülern nach sozioökonomischer Herkunft im Trend

Tabelle 6.1: Mittlere Lesekompetenz pro EGP-Klasse in Deutschland bei IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016

Sozioökonomische Stellung der Familie (EGP-Klassen) ^A	2001 ^B				2006 ^B				2011 ^B				2016			
	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	(<i>SE</i>)
Obere Dienstklasse (I)	575	(2.4)	57	(2.1)	581	(2.9)	56	(2.9)	575	(3.1)	60	(1.8)	579	(3.3)	61	(2.6)
Untere Dienstklasse (II)	564	(2.9)	62	(2.3)	571	(3.5)	56	(2.5)	563	(3.4)	65	(3.2)	572	(3.6)	65	(2.8)
Routinedienstleistungen (III)	543	(3.4)	61	(2.6)	551	(3.8)	61	(2.8)	546	(5.6)	63	(5.3)	545	(5.9)	65	(5.5)
Selbstständige (IV)	549	(4.0)	62	(2.4)	557	(3.7)	56	(2.8)	540	(4.4)	60	(4.2)	543	(7.7)	77	(4.3)
(Fach-)Arbeiter (V, VI)	532	(2.4)	62	(2.1)	541	(3.1)	61	(2.3)	533	(3.1)	62	(2.7)	537	(4.1)	70	(3.8)
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	519	(2.7)	67	(1.8)	529	(2.5)	64	(2.1)	522	(3.5)	62	(2.4)	510	(5.1)	77	(6.8)
Gesamt	539	(1.9)	67	(1.0)	548	(2.2)	67	(1.2)	541	(2.2)	66	(1.4)	537	(3.2)	78	(3.2)

A = Die EGP-Klassifikation erfolgte für die Studienzyklen 2001 und 2006 auf Basis von ISCO-88-Kodes (ILO, 1990), für die Studienzyklen 2011 und 2016 auf Basis von ISCO-08-Kodes (ILO, 2012).

B = Abweichungen in den berichteten Standardfehlern zur nationalen Berichtslegung von IGLU 2011 (Wendt et al., 2012, S. 185) sind in einem differenten Berechnungsverfahren begründet.

Lesekompetenzen von Schüler/innen in der Sekundarstufe I nach sozioökonomischer Herkunft im Trend

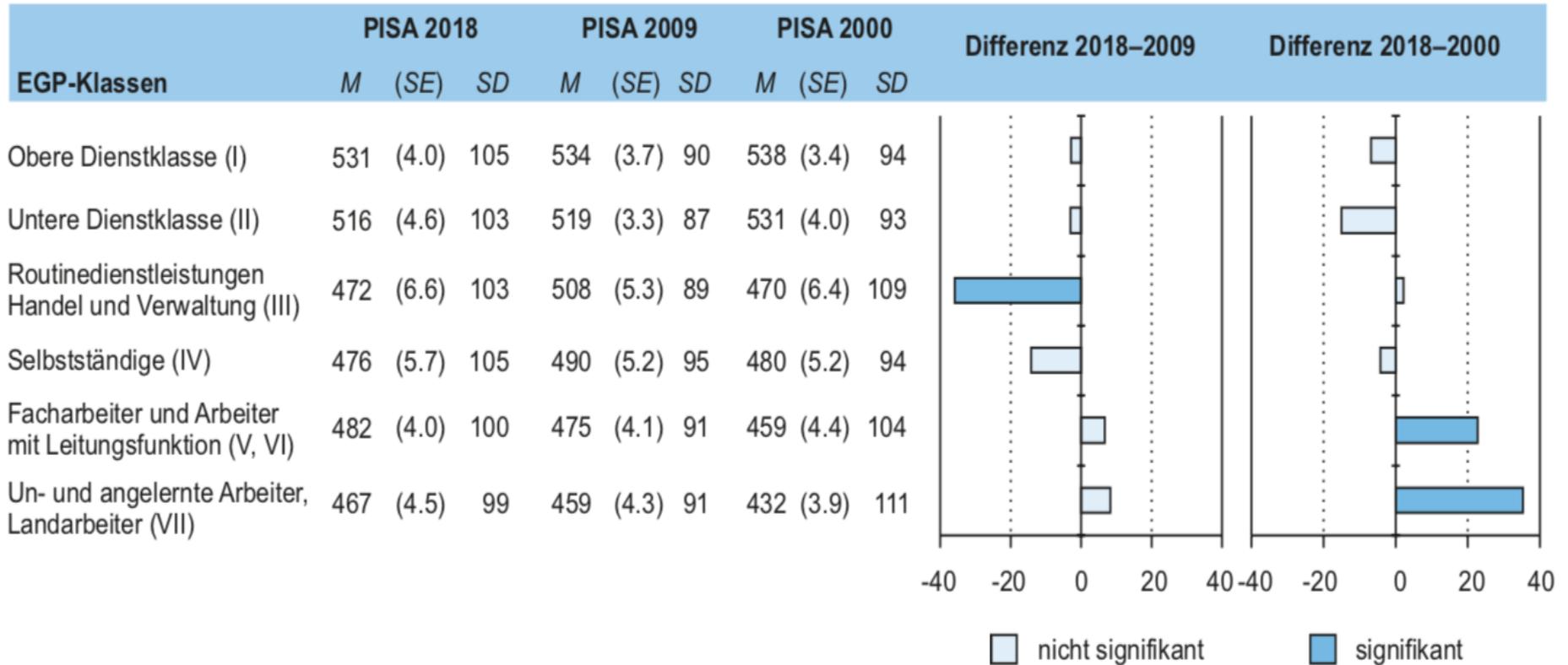


Abbildung 6.3: Mittelwerte und Streuungen der Lesekompetenz differenziert nach EGP-Klassen (Bezugsperson) bei PISA 2000, PISA 2009 und 2018 in Deutschland

Soziale Disparitäten in der Grundschule zeigen sich bei den Kompetenzen

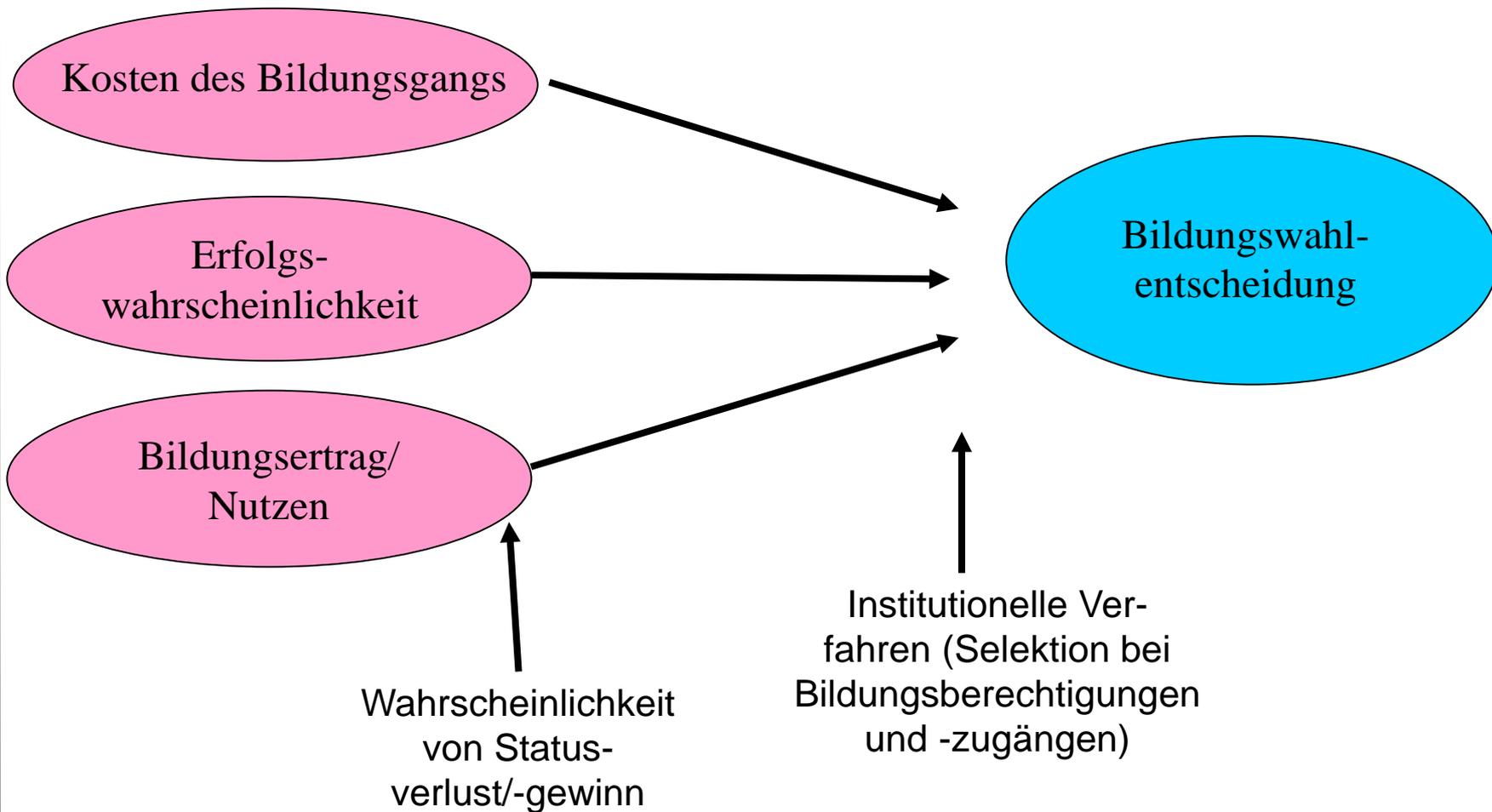
- im Leseverständnis (IGLU 2016) 69 Punkte Differenz nach sozioökonomischem Status (579 bis 510) und 58 Punkte Differenz zwischen Kindern ohne und mit Migrationshintergrund (559 bzw. 501 P.);
- in Naturwissenschaften (TIMSS 2015) nach sozioökonomischem Status 69 Punkte Differenz (572 bis 503 P.) und zwischen Kindern ohne und mit Migrationshintergrund 47 Punkte Differenz (545 bzw. 498 P.).

Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe I (15Jährige) zeigen sich bei den Kompetenzen

- bei den Kompetenzen im Leseverständnis (PISA 2018) 64 Punkte Differenz nach sozioökonomischem Status (531 bis 467 P.) und 52 bis 119 Punkte Differenz zwischen Schüler/innen ohne und mit Migrationshintergrund (524 bzw. 472 P./ 405 P. erste Generation);
- bei Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften (PISA 2015) ebenfalls deutliche Abstände nach sozioökonomischem Status und zwischen Schüler/innen ohne und mit Migrationshintergrund.

Soziale Ungleichheit der Bildungschancen beim Zugang zu höherer Bildung - Ausgewählte Forschungsergebnisse

Sekundäre Herkunftseffekte aufgrund rationaler Bildungsentscheidungen (Rational-Choice-Theorie)



Chancenrelation beim Grundschulübergang in Bezug auf die Gymnasialempfehlung (Ergebnisse der IGLU-Studie in Grundschulen)

Tabelle 8.6: Relative Chancen (odds ratios) für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte beziehungsweise der Eltern nach sozialer Lage (EGP) der Familien

Sozioökonomische Stellung der Familie (EGP-Klassen)	Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte			Gymnasialpräferenz der Eltern		
	Modell I	Modell II	Modell III	Modell I	Modell II	Modell III
Obere Dienstklasse (I)	5.18**	4.79**	3.81**	4.84**	4.39**	3.44**
Untere Dienstklasse (II)	3.39**	3.26**	2.68**	2.76**	2.54**	2.02*
Routinedienstklasse (III)	2.02**	2.01**	_ns	1.63**	1.53*	_ns
Selbstständige (IV)	1.65**	1.67**	_ns	_ns	_ns	_ns
(Fach-)Arbeiter (V, VI)	Referenzgruppe (<i>odds ratio</i> = 1)					
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	_ns	_ns	_ns	0.66*	_ns	_ns
Nagelkerkes R^2	0.12	0.22	0.32	0.11	0.19	0.27

Signifikanzniveau: ns = nicht signifikant; * = signifikant ($p < .05$); ** = signifikant ($p < .01$).

Modell I: Ohne Kontrolle von Kovariaten.

Modell II: Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten.

Modell III: Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Lesekompetenz (internationale Skalierung).

Soziale Benachteiligung beim Grundschulübergang am Beispiel für den Gymnasialzugang

- Chancen auf Grundschulempfehlung der Lehrkräfte für das Gymnasium sind für Kinder aus der gehobenen Sozialschicht 5,2-fach größer als für Facharbeiterkinder (bei gleichen kognitiv. Fähigkeiten und Lesekompetenzen 3,8-fache Chance).
- Nach Schullaufbahnpräferenzen der Eltern sind die Chancenverhältnisse nur unwesentlich geringer (Quelle: IGLU 2016).
- Im Zeitverlauf (2001 bis 2016) hat sich die soziale Benachteiligung noch deutlich verstärkt.
- Chancen auf Grundschulempfehlung der Lehrkräfte für das Gymnasium sind für Kinder ohne Migrationshintergrund 2,3-fach größer Chance als für Migrantenkinder (bei gleichen kognitiven Fähigkeiten 1,9-fache Chance).
- Nach Schullaufbahnpräferenz der Eltern sind die Unterschiede geringer.

- Prüft man, ab welcher durchschnittlichen Testkompetenz im Lesen eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte eintritt, wird sichtbar, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern durchschnittlich deutlich höhere Punktwerte (620) erzielen müssen als Kinder aus sozioökonomisch etablierten Elternhäusern (518), um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten.
- Kinder mit Migrationshintergrund bei beiden im Ausland geborenen Elternteilen müssen ebenfalls höhere Leseverständnis-Punktwerte (571 zu 559) erzielen als andere Gruppen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten
- Bei der Elternpräferenz zeigen sich nach sozioökonomischer Schichtzugehörigkeit noch etwas deutlichere Unterschiede für die Wahl des Gymnasiums (620 zu 501 P. Leseverständnis); bei Kindern mit Migrationshintergrund verhalten sich Eltern jedoch umgekehrt (534 zu 562).
- In Mathematik und Naturwissenschaften sind diese Unterschiede ähnlich eklatant.

PISA 2003 hat in Analysen im Ländervergleich gezeigt: Lässt man höhere Schüleranteile ins Gymnasium, ergibt sich für Schüler/innen aller sozioökonomischer Herkunftsgruppen eine höhere gymnasiale Bildungsbeteiligung.

Grundlegende Feststellungen zur Begründbarkeit eines vertikal-hierarchisch gegliederten Schulsystems

1. Eine begabungstheoretische Begründung für die Zuordnung zu verschiedenen Schulformen (nach Begabungstypen) ist nicht stichhaltig. Es gibt keine fundierten lern-, entwicklungs- und sozialisations-theoretischen Begründungen für das gegliederte System.
2. Eine begabungs- oder leistungsgerechte Selektion nach Leistungs- und Kompetenzniveaus ist nicht haltbar, da praktisch nicht umsetzbar und wegen fehlerhafter Praxis und verfrühter Sortierung empirisch widerlegt.
3. Bildungssoziologisch ist die Schüleraufteilung auf unterschiedliche Schulformen maßgeblich verantwortlich für die Benachteiligungen nach sozialer Herkunft.
4. Bildungsökonomisch verhindert die hierarchische Gliederung die Ausschöpfung der Begabungspotenziale, womit das Bildungsrecht des Einzelnen und auch Arbeitsmarktanforderungen verfehlt werden. Im internationalen Vergleich ist Deutschland mit dem gegliederten Schulsystem in Bezug auf den Kompetenzerwerb weniger erfolgreich.



Vielen Dank für die Aufmerksamkeit!

Kontakt:

heinz-guenter.holtappels@tu-dortmund.de

www.ifs.tu-dortmund.de

Diese Vortragsmaterialien dürfen nur von den Mitgliedern der AG „Schulkonzept Gesamtschule Wermelskirchen“ und vom Schulausschuss der Stadt Wermelskirchen verwendet werden. Eine weitergehende Verwendung oder Nutzung, Verbreitung oder Veröffentlichung ist untersagt.

Die Urheberschaft ist zu beachten, das betrifft ggf. Copyright und Quellenverweise. Werden in eigenen Schriften Texte oder Grafiken dieser Präsentation genutzt, ist stets der Quellennachweis zu führen.

- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im B Bildungswesen. Wiesbaden, S. 95-188.
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O. & Valtin, R. (2004). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Schüler am Ende der vierten Jahrgangstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin, & G. Walther (Hrsg.), IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Münster. S. 191-228.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnische-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung Band 34, Berlin 2010.
- Hillebrand, A. (2014): Selektion im Gymnasium. Eine Ursachenanalyse auf Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten und einer Lehrerbefragung. Münster.
- Holtappels, H. G. (2017). Schulsystem im Umbruch. Entwicklungstendenzen in zentralen Feldern der Schulstruktur in Deutschland. In: H. G. Holtappels (Hrsg.), Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen. Münster, New York: Waxmann, S. 11-52.
- Holtappels, H. G. (2017). Schulsystem im Umbruch. Entwicklungstendenzen in zentralen Feldern der Schulstruktur in Deutschland. In: H. G. Holtappels (Hrsg.), Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen. Münster, New York: Waxmann, S. 11-52.
- Holtappels, H. G. (2014). Entwicklung und Qualität von Ganztagschulen. Eine vorläufige Bilanz des größten Reformprogramms in Deutschland, In: H. G. Holtappels, A. S. Willems, M. Pfeifer, W. Bos & N. McElvany (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 18. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9-61.
- Holtappels, H.G. (2008). Pilotphase für die Gemeinschaftsschule in Berlin. Expertise zur Implementation und Gestaltung der Gemeinschaftsschule in Berlin. Dortmund (Expertise).
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & V Valtin, R. (Hrsg.) (2017). IGLU 2006 - Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

- Kielblock, S., Arnoldt, B. Fischer, N., Gaiser, J. M. & Holtappels, H. G. (2021). Individuelle Förderung an Ganztags-schulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztags-schulen (StEG). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- 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 BMBF – Referat Bildungsforschung.
- Neumann, M., Schnyder, I., Trautwein, U., Niggli, A., Lüdtke, O. & Cathomas, R. (2007). Schulformen als differenzielle Lernmilieus. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Ausgabe 10(3). S.399-420.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2019). PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Rösner, E. (2007): Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster.
- Rösner, E. & Stubbe, T. (2008). Übergangsentscheidungen und Schulerfolg im Zeichen demografischer Veränderungen. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven (S. 297-319). Weinheim, München: Juventa.
- 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.), Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 209-226). Münster, New York: Waxmann
- Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O., Schwippert, K. & Kasper, D., (2016): TIMSS 2015 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.