

Benjamin Edelstein & Katja Scharenberg

Editorial zum Schwerpunktthema: Schulstruktur – aktuelle Entwicklungen und ungelöste Probleme

Editorial to the Focus Topic: School Structure – Current Developments and Unsolved Problems

Schulstrukturelle Fragen stehen nicht mehr im Fokus der Bildungspolitik. Nachdem in den 2010er Jahren – nach langer schulstruktureller Kontinuität – in nahezu allen Bundesländern mehr oder weniger weitreichende Schulstrukturereformen durchgeführt wurden, war man sichtlich bestrebt, in diesem chronisch konflikträchtigen Reformfeld wieder Ruhe einkehren zu lassen. In vielen Bundesländern wurde implizit oder auch ganz explizit ein Schulfrieden geschlossen. Mit den im jeweiligen Bundesland gefundenen Lösungen schienen die im Vorfeld der Reformen drängenden Probleme zufriedenstellend gelöst, die jetzt etablierten Schulstrukturen sollten Bestand haben. Gerade das „Zwei-Wege-Modell“, das schon vor Jahrzehnten als pragmatischer Ausweg aus dem verfahrenen Konflikt um die Schulstrukturfrage ins Spiel gebracht worden war und das nunmehr in den Stadtstaaten, in Schleswig-Holstein und im Saarland tatsächlich zustande kam, wurde von vielen als „historischer Kompromiss“ gesehen – mitunter auch als Modell, das sich zumindest mittelfristig in ganz Deutschland durchsetzen werde (Hurrelmann, 2013). Aber auch im Kreis derer, die sich mit dem programmatischen Ziel der „Einen Schule für Alle“ identifizieren, fand das Zwei-Wege-Modell vielfach zumindest pragmatische Akzeptanz. Zu deutlich waren die Grenzen der Realisierbarkeit von Schulstrukturereformen geworden, nachdem 2010 eine von der gymnasialen Klientel getragene Bürgerinitiative in Hamburg die Rücknahme der sechsjährigen Primarschule erzwang, die auf Grundlage eines seltenen parteiübergreifenden Konsenses zusammen mit dem Zwei-Wege-Modell auf den Weg gebracht worden war. Die bildungspolitische Botschaft, die der Volksentscheid gegen eine Verlängerung der vierjährigen Grundschulzeit aussandte, war unmissverständlich und wurde weit über Hamburgs Grenzen hinaus gehört: Schulstrukturelle Reformvorhaben, die das Gymnasium mit einbeziehen, sind zum Scheitern verurteilt. Keine Landesregierung hat ein solches Vorhaben seither auch nur in Betracht gezogen.

Auch in den verschiedenen Disziplinen der Bildungsforschung hat das Interesse an Schulstrukturfragen in den Jahren, die auf diese Reformphase folgten, spürbar abgenommen. In den 1990er und 2000er Jahren hatten namhafte – und der ideologischen Voreingenommenheit unverdächtige – Vertreter*innen der empirischen Bildungsforschung auf Grundlage groß angelegter (inter)nationaler Schulleistungsuntersuchungen (BIJU, LAU, TIMSS, PISA) mit neuartigen Daten und Analysemethoden untermauert, dass die in Deutschland zutage tretenden Bildungsungleichheiten zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft in erheblichem Maße schulstrukturell vermittelt sind. Es konnte gezeigt werden, dass die Kompetenzverteilung der Schüler*innenschaft an den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe erhebliche Überlappungsbereiche aufwies (bereits Baumert et al., 2003; Lehmann et al., 1999) und folglich von einer strikt leistungsorientierten schulischen Selektion nicht die Rede sein konnte. Dies verdeutlichte wiederholt auch Befunde, aus denen hervorging, dass Schüler*innen bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Kompetenzen je nach sozialer Herkunft unterschiedliche Schullaufbahneempfehlungen erhalten (Bos et al., 2004; Maaz et al., 2010; Stubbe et al., 2012). Große Aufmerksamkeit wurde ferner dem Befund zuteil, dass Schüler*innen unabhängig von ihren individuellen Lernausgangslagen je nach besuchter Schulform unterschiedlich große – und am Gymnasium die größten – Lernzuwächse erzielen, weshalb die Schulformen im gegliederten System als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus problematisiert wurden (Baumert et al., 2006). Mit dem Einsetzen der Reformphase wurden dann auch im Bereich einer stärker sozialwissenschaftlich ausgerichteten „systembezogenen“ Schulforschung schulstrukturelle Entwicklungen (wieder) verstärkt in den Blick genommen, Determinanten, Verläufe und Ergebnisse von Reformprozessen analysiert und ihre sozialen und politischen Rahmenbedingungen reflektiert (z. B. Edelstein & Nikolai, 2013; Nikolai, 2016; Ridderbusch, 2019; Rösner, 2007, 2009; Wiechmann, 2011). Kurzum: Es gab viel Forschung und rege wissenschaftliche Diskussionen, die in der einen oder anderen Weise um schulstrukturelle Fragen und Probleme kreisten.

Heute ist entsprechende empirische Forschung weit weniger präsent. Das ist insofern erwartbar, als Forschung – und vielleicht besonders (empirische) Bildungsforschung – notwendigerweise ein Stück weit den politischen Themenkonjunkturen folgt, zumal wenn sie sich dem Ziel verpflichtet sieht, praktisch relevant zu sein und zur wissenschaftlichen Fundierung des Steuerungshandelns von Politik und Verwaltung beizutragen. Und im Hinblick auf Fragen der Bildungsungleichheit und Bildungsarmut ist seit einigen Jahren, das zeigen die einschlägigen Landesprogramme ebenso wie das von Bund und Ländern nun auf den Weg gebrachte milliardenschwere Startchancen-Programm, politisch das Thema *Schulentwicklung* bestimmend. Hier geht es um eine dezentrale und kontextsensible, maßgeblich von den jeweiligen Akteur*innen vor Ort zu verantwortende Qualitätsentwicklung der Einzelschule und somit in gewisser Weise geradezu um das Gegenteil von *Schulstrukturentwicklung*, die sich ja gerade auf gesamtsystemische Parameter der Schulorganisation richtet. Es ist deshalb verständlich, dass in der Forschung aktuell Fragen der Schulentwicklung im Vordergrund stehen, vielfach verbunden mit dem Ziel, empirisch gesichertes Wissen darüber zu generieren, welche konkreten Maßnahmen auf Ebene der Einzelschule tatsächlich geeignet sind, um soziale Bildungsungleichheiten effektiv zu verringern – ein Ziel, das trotz al-

ler Forschungsbemühungen gegenwärtig noch in weiter Ferne liegt (vgl. dazu die Beiträge in Heft 3/2023 der DDS, <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03>).

So wichtig und notwendig diese am Paradigma der Schulentwicklung orientierten Programme und die daran ausgerichtete Forschung sind, versteht sich das vorliegende Heft als Plädoyer dafür, sich nicht einseitig auf sie zu fokussieren und Schulstrukturfragen nicht gänzlich aus dem Blick zu verlieren. Letztere mögen politisch nicht opportun und wissenschaftlich wenig en vogue sein, doch, wie die Beiträge in diesem kurzen Schwerpunkt exemplarisch aufzeigen sollen, sind und bleiben Schulstrukturfragen in vielerlei Hinsicht hochgradig relevant. Denn zum einen sind schulstrukturelle Veränderungen weiterhin im Gange. Jedoch vollziehen sie sich inzwischen auch auf subtilere Art und Weise und sind der empirischen Beobachtung damit nicht mehr ohne Weiteres zugänglich, folglich auch in ihren Ausmaßen und Auswirkungen kaum abzuschätzen. Zum anderen haben die Schulstrukturereformen, die in den Bundesländern seit den 2010er Jahren erfolgten, zentrale Mechanismen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im gegliederten Schulsystem, auf die die Forschung im Laufe der Jahrzehnte und insbesondere noch einmal nach PISA aufmerksam gemacht hat, nicht grundsätzlich zu lösen vermocht. Selbst das Zwei-Wege-Modell, das sich im Bundesländervergleich von der tradierten Dreigliedrigkeit am weitesten entfernt hat und wohl in puncto Schulstrukturereformen auch heute die Grenze des politisch Durchsetzbaren markiert, bleibt erkennbar geprägt durch ungleichwertige Schulformen und schulische Lernbedingungen. Daran ändert auch der Umstand nichts, dass an der nicht gymnasialen Schulform prinzipiell ebenso das Abitur erworben werden kann. Und auch die – letztlich wohl auch aus Einsicht in diesen Umstand – intensivierten Schulentwicklungsbemühungen, auf die sich gegenwärtig alle Hoffnungen richten, werden absehbar nicht das grundlegende strukturelle Problem lösen: Durch das deutsche Schulsystem verläuft eine Kluft, die vielleicht tiefer ist als je zuvor. Auf der einen Seite stehen, weitgehend unverändert und unantastbar, die Gymnasien mit sozial vergleichsweise privilegierter Schüler*innenschaft, oft günstigen Lernbedingungen und – so zeigt sich jüngst – vom aktuellen Lehrkräftemangel deutlich weniger betroffen. Auf der anderen Seite stehen die anderen, einschließlich der neu geschaffenen integrierten Schulformen, denen der restliche Teil der Schüler*innenschaft überantwortet ist und denen weit größere gesellschaftliche Integrationsleistungen abverlangt werden, während sie als stärker herausfordernde Arbeitsorte zugleich den Lehrkräftemangel viel deutlicher spüren. Lösungen für diese Probleme sind gegenwärtig kaum in Sicht. Sie in den Fokus zu rücken und in ihren verschiedenen Facetten zu beforschen, wäre ein erster, notwendiger Schritt.

Der erste Schwerpunktbeitrag schaut zunächst in die Vergangenheit. Aus historisch-soziologischer Forschungsperspektive arbeitet *Katharina Sass* am Beispiel von Nordrhein-Westfalen heraus, warum hierzulande gegen den europäischen Trend zur Etablierung gesamtschulartiger Schulsysteme am gegliederten Schulsystem festgehalten wurde. Als zentralen Faktor hebt sie hervor, dass es der CDU in der für die Schulstrukturentwicklung kritischen Zeit der späten 1960er und 1970er Jahren gelungen sei, ein klassenübergreifendes Bündnis zu schmieden, das im politischen Katholizismus wurzelte und die Landbevölkerung ebenso wie die katholische Lehrer*innenschaft ge-

gen die Gesamtschule zu mobilisieren vermochte. Obwohl es in der CDU anfänglich eine gewisse Reformbereitschaft gegeben habe, setzten sich der Autorin zufolge in der Schulstrukturfrage am Ende die Interessen der oberen Schichten durch. Eine wesentliche Rolle habe dabei auch der seinerzeit stark ausgeprägte Antikommunismus gespielt, der die CDU-geführte Allianz zusammengehalten und die gesellschaftliche Linke gespalten habe.

Der nachfolgende Beitrag von *Benjamin Edelstein* wendet den Blick zurück in die Gegenwart, in der zwar das historische Erbe der dreigliedrigen Schulstruktur in Gestalt etwa der frühen Selektion und der unangefochtenen Stellung des Gymnasiums unverkennbar bleibt, sich die Schulstrukturen in vielen Bundesländern aber doch stark gewandelt haben. Wenig bemerkt und beforscht, so zeigt der Autor auf, vollziehen sich gegenwärtig aber neue, subtilere schulstrukturelle Veränderungen, da viele Bundesländer für Schulformen mit mehr als einem Bildungsgang heute nur noch Rahmenvorgaben zur Leistungsdifferenzierung machen und deren konkrete Ausgestaltung an die Einzelschule delegieren. In der Folge verliere die traditionell genutzte Kategorie „Schulform“ an Informationswert, die schulischen Angebotsstrukturen der Bundesländer seien in Wahrheit vielfältiger, als gängige Kategorisierungsschemata erkennen ließen. Im Wege einer Schulrechtsanalyse beschreibt und vergleicht der Autor die Schulstrukturen der Bundesländer auf Ebene der schulischen Organisationsformen, die unter dem Dach der einzelnen Schulformen bestehen können, und diskutiert die Implikationen, die eine um Differenzierungsfragen erweiterte Schulautonomie für die amtliche Schulstatistik und Bildungsforschung hat.

Der Diskussionsbeitrag von *Marcel Helbig* beleuchtet die oben angesprochene Kluft zwischen Gymnasien und anderen Schulformen. Er nimmt drei zentrale Herausforderungen in den Blick, mit denen das deutsche Schulsystem aktuell konfrontiert ist: Die in der UN-BRK geforderte Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nicht zuletzt auch fluchtbedingt wachsende Zahl ausländischer Schüler*innen, deren Integration Schulen bewerkstelligen müssen, und den sich immer stärker manifestierenden Lehrkräftemangel. Aufgrund der strukturellen Verfasstheit des Schulsystems, so verdeutlicht Helbig auf Basis von nach Schulformen differenzierten Daten, treffen diese Herausforderungen Grundschulen und nicht gymnasiale Sekundarschulen weit stärker als die ohnehin schon unter günstigeren Bedingungen arbeitenden Gymnasien. Obgleich abzusehen sei, dass sich diese Herausforderungen in den kommenden Jahren weiter verschärfen werden, bleibe die Schulpolitik überzeugende Antworten bisher schuldig. Der Autor hält im Lichte der Gegebenheiten eine neue Schulstrukturdebatte für unumgänglich.

In einem weiteren Diskussionsbeitrag argumentieren *Albrecht Wacker* und *Katja Scharenberg* am Beispiel schulartspezifischer Unterrichtskulturen, dass Institutionseffekte auf die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen weiterhin bedeutsam seien. Dass sich diese Problematik mit den Schulstrukturreformen des vergangenen Jahrzehnts erledigt habe, sei angesichts offenkundig fortbestehender schulartspezifischer Eigenheiten wenig plausibel. Aufgrund der vielfältigen Schulartgliederungen der Bundesländer sei es heute jedoch schwieriger, dem Gymnasium in konsistenter Weise Ver-

gleichsinstitutionen gegenüberzustellen. Die Autor*innen plädieren dafür, Institutionseffekte theoretisch und empirisch wieder stärker in den Blick zu nehmen. Denn nicht nur würden diese sekundäre Herkunftseffekte verstärken. Anders als im Fall von Kompositionseffekten seien die diesen Effekten zugrunde liegenden schulartspezifischen Merkmale veränderlich und somit eine mögliche Stellschraube für schulreformerisches Handeln.

Auf den diesmal eher kurzen Schwerpunkt des Heftes folgen sechs freie Beiträge, die ein breites Themenspektrum abdecken, wobei mehrere von ihnen Berührungspunkte zu Fragen aufweisen, die sich rund um das von Bund und Ländern geplante Startchancen-Programm stellen. Die ersten beiden Beiträge lenken die Aufmerksamkeit zurück auf die Corona-Pandemie, die in der bildungspolitischen Diskussion inzwischen in den Hintergrund gerückt ist, deren Folgen aber natürlich in vielerlei Hinsicht bis heute nachwirken. *Ricarda K. Rübben, Raphaela Porsch, Melanie Baumgarten* und *Robert W. Jahn* widmen sich in ihrem Beitrag dem Thema Schulabbruch, das in der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Auswirkungen, die der eingeschränkte Schulbetrieb besonders auf sozial benachteiligte Schüler*innen hatte, vernachlässigt worden sei. Die Autor*innen stellen Befunde aus einer Interviewstudie an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt vor. Im Fokus stehen die Wahrnehmungen und Erfahrungen von Schulleitungen im Hinblick auf die Entwicklung des schulischen Dropouts im Zuge von Schulschließungen, Distanz- und Wechselunterricht, diesbezügliche Risiken für benachteiligte Schüler*innen sowie Präventions- und Interventionsmaßnahmen, die an den Schulen zur Reduktion von Schulabbrüchen ergriffen wurden.

Der Beitrag von *Caroline Kamm, Thomas Duveneck, Anne Hoffmeister* und *Ulrike Becker* präsentiert Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Berliner Landesprogramm „Stark trotz Corona“, das 2021 und 2022 im Rahmen des Bund-Länder-Aktionsprogramms umgesetzt wurde, um pandemiebedingten Lernrückständen und psychosozialen Belastungen zu begegnen. Anhand einer Auswertung administrativer Daten zeigen die Autor*innen auf, für welche Art von Fördermaßnahmen die den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen zur Verfügung gestellten Schulbudgets eingesetzt wurden, welche Schwerpunkte dabei gelegt wurden und wie sich dies nach Schularten unterscheidet. Ergänzend werden zentrale Befunde aus Gruppeninterviews mit Schulleitungen und Schulaufsichten berichtet, die darauf angelegt waren, die Umsetzungsqualität des Programms im Lichte praktischer Erfahrungen zu beurteilen sowie programmbezogene Herausforderungen, Verbesserungs- und Verstärkungsbedarfe zu identifizieren.

Der Beitrag von *Klaudia Schulte, Markus Lücken, Maike Warmt* und *Johannes Hartig* befasst sich mit dem Schulsozialindex, den Hamburg für eine sozial differenzierte Ressourcenzuweisung einsetzt – ein Thema, das angesichts der Vereinbarungen, die Bund und Länder mit Blick auf eine bedarfsgerechte Vergabe der Mittel aus dem Startchancen-Programm getroffen haben, aktuell viele Bildungsadministrationen beschäftigen dürfte. Der Beitrag rekapituliert die 2021 erfolgte Umstellung des Berechnungsverfahrens, die dem Ziel folgte, den Sozialindex künftig allein auf Basis amtlicher Daten zu

berechnen und keine Befragungsdaten mehr heranzuziehen. Die Autor*innen zeigen die Vorteile des neuen Verfahrens auf, diskutieren Kriterien für eine sachangemessene Variablenauswahl und erläutern das Berechnungsverfahren. Die Güte des neu aufgelegten Sozialindexes, so das Resümee, sei der des vorher genutzten vollständig ebenbürtig. Vor dem Hintergrund der in Hamburg über die Jahre gewonnenen Erfahrungen schließt der Beitrag mit vorsichtigen Empfehlungen für Bundesländer und Kommunen, die sich der Konstruktion eines Sozialindex annähern möchten.

An die drei Forschungsbeiträge schließen zwei Berichte an. Im ersten Bericht stellen *Petra Strähle*, *Michael Wrase*, *Jakob Geweke* und *Annika Pohlmann* mit dem „Expert*innenforum Startchancen“ ein Format zur Vernetzung von Expert*innen aus Wissenschaft, Politik, Praxis und Zivilgesellschaft vor, das die Robert Bosch Stiftung und das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) gemeinsam durchführen. Ziel des Formats, das für interessierte Akteur*innen offensteht, ist es, Expertise für die Umsetzung des Startchancen-Programms und auch darüber hinaus für eine Verbesserung der Situation und der Entwicklungsbedingungen von Schulen in benachteiligten Lagen zu generieren, zu bündeln und für relevante Akteur*innen im Mehrebenensystem der Bildungssteuerung verfügbar zu machen.

Der zweite Bericht von *Saskia Koltermann* und *Florian Kretzschmar* gibt Einblicke in ein Projekt, das angesichts der beträchtlichen Mittel, die mit dem Startchancen-Programm in Schulbaumaßnahmen für eine „zeitgemäße und förderliche Lernumgebung“ investiert werden sollen, hoffentlich auch jenseits von Nordrhein-Westfalen Nachahmung finden wird. Ausgehend von der Überzeugung, dass Veränderungen der Lernräume in der Tat das Potenzial haben, Schulentwicklungsprozesse zu befördern, qualifiziert das Projekt „Beratung Pädagogische Architektur“ der QUA-LiS NRW schulentwicklungserfahrene Lehrkräfte zu Berater*innen „Pädagogische Architektur“. In Gestalt einer fachlich informierten, multiprofessionellen und partizipativen Prozessgestaltung will das Projekt Schulen darin unterstützen, anstehende Bauvorhaben in pädagogisch durchdachter Weise zu realisieren.

Das Heft schließt mit einem Diskussionsbeitrag von *Christian Brüggemann*, der den Sinn und Zweck der kommunalen Bildungsberichterstattung in ihrer gegenwärtigen Form hinterfragt. Diese sei „en vogue“ und habe durch eine umfangreiche Projektförderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) bundesweit eine beeindruckende Verbreitung erfahren. Nach Auffassung des Autors würden sich aber die programmatischen Annahmen über den Mehrwert kommunaler Bildungsberichterstattung in der Praxis kaum bestätigen. Die empirischen Befunde zu den Steuerungswirkungen kommunaler Bildungsberichte seien bis heute mager. Die im Rahmen der Programmatik eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements postulierten Annahmen, so die argumentativ zugespitzte Schlussfolgerung, seien ironischerweise ihrerseits nicht datenbasiert, sondern hätten den Charakter von Glaubenssätzen.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4
- Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97590-4_11
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–228). Waxmann.
- Edelstein, B., & Nikolai, R. (2013). Strukturwandel im Sekundarbereich. Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (4), 482–493.
- Hurrelmann, K. (2013). Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (4), 455–468.
- Lehmann, R. H., Gänsfuß, R., & Peek, R. (1999). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998*. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg.
- 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*. BMBF.
- Nikolai, R. (2016). Institutioneller Wandel durch Politiknetzwerke? Zur Analyse von Politiknetzwerken aus neoinstitutionalistischer Perspektive am Beispiel der Berliner Schulstrukturentwicklung. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (S. 17–36). Waxmann.
- Ridderbusch, J. (2019). *Deutschland auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem. Transfer- und Lernprozesse in der Bildungspolitik*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25710-1>
- Rösner, E. (2007). *Hauptschule am Ende. Ein Nachruf*. Waxmann.
- Rösner, E. (2009). Auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulwesen? Warum sich das Schulsystem ändert – und was dabei herauskommt. *Pädagogik*, 61 (1), 42–46.
- 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 und im internationalen Vergleich* (S. 209–226). Waxmann.
- Wiechmann, J. (2011). Vollständiger Systemwandel in Schleswig-Holstein. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 119–139. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0174-7>