Brandenburgische
Technische Universität
Cottbus - Senftenberg

Die Gründung und Funktionsweise von Schulzentren im Land Brandenburg

Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Untersuchung im Auftrag des Brandenburger Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport

Elisabeth Stürmer
Ludwig Bilz

BAND 9

der Schriftenreihe
des Instituts für Gesundheit

Die Gründung und Funktionsweise von Schulzentren im Land Brandenburg

Die Gründung und Funktionsweise von Schulzentren im Land Brandenburg

Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Untersuchung im Auftrag des Brandenburger Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport

Elisabeth Stürmer
Ludwig Bilz

Institut für Gesundheit der BTU Cottbus-Senftenberg

Projektleitung:

Prof. Dr. Ludwig Bilz
Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg (BTU)
Fakultät 4 | Institut für Gesundheit
Universitätsplatz 1
01968 Senftenberg
ludwig.bilz@b-tu.de

Auftraggeber:

Land Brandenburg,
vertreten durch die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport (MBJS),
diese vertreten durch den Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

Impressum

Herausgeber:
Brandenburgische Technische Universität (BTU) Cottbus-Senftenberg
Institut für Gesundheit
Prof. Dr. Ludwig Bilz

(Schriftenreihe der BTU Cottbus-Senftenberg, Institut für Gesundheit, Band 9)
Für den Inhalt sind die Verfasser*innen selbst verantwortlich.

Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg
IKMZ – Universitätsbibliothek
2025
ISBN 978-3-940471-83-3

Einbandgestaltung: Melanie Seeber, BTU Cottbus-Senftenberg
Abbildungen: eigene Darstellung und
entnommene Darstellungen (siehe Quellen)

Inhalt

Zusammenfassung 7
1 Ausgangslage 25
1.1 Zur Entstehung von Schulzentren 26
1.2 Forschungsstand zu Gemeinschaftsschulen in Deutschland 28
1.3 Forschungsstand zu Schulfusionen 30
1.4 Educational Governance als theoretischer Rahmen 33
1.5 Analysekategorien der Handlungskoordination 36
1.6 Educational Governance bei der Untersuchung von Schulzentren 38
2 Untersuchung 39
2.1 Forschungsfragen der Untersuchung 39
2.2 Methodische Eckpunkte der Untersuchung 41
3 Ergebnisse 45
3.1 Forschungsziele 1 & 2: Gründungsprozesse von Schulzentren und Rationalitäten der Beteiligten 45
Forschungsfragen 2 & 6: Rationalitäten der Beteiligten 46
Forschungsfrage 3: Synergieeffekte 76
Forschungsfrage 4: Beeinflussung 113
Forschungsfrage 5: Gelingensbedingungen & Hemmnisse 137
3.2 Forschungsziel 3: Untersuchung der Funktionen von Schulzentren 167
Forschungsfrage 7: Funktionsbedingungen & Besonderheiten 168
Forschungsfrage 8: Schulentwicklungsplanung 187
Forschungsfrage 9: Gemeinsamkeiten und Unterschiede 196
Forschungsfrage 10: Schülerströme 224
Anhang A: Details zum methodischen Vorgehen 248
1 Ablauf der Untersuchung 248
2 Quantitative Erhebungsmethoden 251
2.1 Online-Befragung 251
2.2 Schulstatistik 283
3 Qualitative Erhebungsmethoden 287
3.1 Experteninterviews 289
3.2 Dokumentenanalysen 302
4 Erfolgskriterien: Wie kann die erfolgreiche Arbeit an Schulzentren gemessen werden? 309
Anhang B: Fragebogen der Online-Erhebung 355
Anhang C: Leitfaden für die Experteninterviews 392

Abkürzungsverzeichnis 399
Abbildungsverzeichnis 401
Tabellenverzeichnis 405
Literaturverzeichnis 410

Zusammenfassung

Die wissenschaftliche Untersuchung von Schulzentren im Land Brandenburg wurde vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS) und vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) beauftragt und setzte sich zwischen Februar 2019 und August 2022 intensiv mit den Gründungsprozessen und den Funktionsweisen von Schulzentren auseinander.

Entstehung von Schulzentren

Schulzentren sind organisatorische Zusammenschlüsse einer Grund- mit einer weiterführenden Ober- oder Gesamtschule. Solche Zusammenschlüsse haben sich im Land Brandenburg über viele Jahre hinweg etabliert. Einige der Schulen existierten in dieser Form schon vor 1990. Im Untersuchungszeitraum gab es insgesamt 41 Schulzentren im Land Brandenburg. Sie stellen keine eigene Schulform dar, müssen aber zentrale Kriterien der Landesregierung erfüllen: Die zusammengeschlossenen Schulen dürfen nur einen Schulträger, eine Schulleitung, ein Kollegium und ein Schulprogramm haben und müssen schulstufenübergreifende Gremien bilden (Landesregierung Brandenburg, 2016). Ist eine Grund- mit einer Oberschule verbunden, so können die SchülerInnen von der 1. bis zur 10. Jahrgangsstufe an dem Schulzentrum verbleiben, bei einem Zusammenschluss mit einer Gesamtschule sogar bis Jahrgangsstufe 13.

Ziele von Schulzentren

Im ‚Konzept der Landesregierung zur Stärkung von Schulzentren' (2016) werden u.a. Bildungsgerechtigkeit, individuelle Förderung und langes gemeinsames Lernen als zentrale bildungspolitische Themen im Land Brandenburg genannt. Die Stärkung der Schulzentren resultiert u.a. aus dem Beschluss des Brandenburger Landtags vom 17. Dezember 2015, dass der Bildungserfolg nicht von der Herkunft eines Kindes abhängen darf und die Rahmenbedingungen für ein längeres gemeinsames Lernen von der ersten Jahrgangsstufe bis zum Schulabschluss verbessert werden sollen. Gleichzeitig verweist das Konzept auch auf positive Synergieeffekte, die sich aus dem Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufe ergeben können.

Forschungsstand

Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist zum einen der Forschungsstand zu Gemeinschaftsschulen, denn diese weisen diverse Parallelen zu Schulzentren sowohl in der

Zielsetzung wie auch in der organisatorischen Umsetzung auf. Darüber hinaus liefert der Forschungsstand zu Schulfusionen, also dem Prozess der Zusammenlegung von zwei Schulen „[…] zu einer organisatorischen und pädagogischen Einheit“ (Rakhkochkine, 2004), weitere Impulse für die Beantwortung der Forschungsfragen. Theoretisch wird auf das Konzept der *Educational Governance* Bezug genommen, um im Zusammenhang mit der Gründung von Schulzentren die Aktivitäten und AkteurInnen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems in den Blick zu nehmen (Fölker & Pfaff, 2014; Ludwig, 2018). Im Land Brandenburg sind das die Einzelschulen, die Bildungsverwaltung (Schulträger und staatliches Schulamt) und die Bildungspolitik (MBJS). Dabei ist davon auszugehen, dass die Handlungen der AkteurInnen auf den einzelnen Ebenen nicht unabhängig voneinander sind, sondern der Bildungsauftrag auf jeder Handlungsebene angepasst und ausgestaltet wird (Fend, 2008a).

Dieses Konzept rückt die Perspektive der AkteurInnen bei der Fusion und ihre Handlungskoordination, Möglichkeiten und Rationalitäten in den Mittelpunkt (Altrichter & Heinrich, 2007). Verschiedene Studien zu Fusionsprozessen im schulischen Kontext bestätigen, dass es sich für einen erfolgreichen Fusionsprozess lohnt, diese Perspektiven genauer zu betrachten und sie zeigen auf welche Herausforderungen sich daraus ergeben (z.B. Boen et al., 2005; Meister, 2012; Tischendorf, 2007).

Untersuchung

Von dem Auftraggeber wurden für die Untersuchung zehn Forschungsfragen formuliert, welche in drei Forschungsziele gegliedert sind. Das *erste Forschungsziel* ist die ‚Untersuchung des Gründungsprozesses von Schulzentren‘ mit Schwerpunkten auf den Rationalitäten der AkteurInnen bei der Gründung, ihren Möglichkeiten der Beeinflussung des Prozesses, den Gelingensbedingungen und Hemmnissen sowie den Synergieeffekten. Im *zweiten Forschungsziel* geht es darauf aufbauend um die ‚Identifizierung möglicher Veränderungen der Rationalitäten, der an dem Prozess der Gründung eines Schulzentrums beteiligten AkteurInnen‘. Abschließend sollen innerhalb des *dritten Forschungsziels* (‚Untersuchung der Funktionen von Schulzentren‘) Fragen nach den Funktionsbedingungen und Besonderheiten von Schulzentren im Vergleich zu unverbundenen Schulen, den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Schulzentren, ihren Funktionen in der Schulentwicklungsplanung und ihrem Einfluss auf die Schülerströme nachgegangen werden.

Zur Beantwortung der zehn Forschungsfragen wurde ein Methodenmix aus quantitativen und qualitativen Methoden mit mehreren Erhebungszeitpunkten angewendet. In zwei Wellen (2020 und 2021) wurden die Lehrpersonen und Schulleitungen von allen 41 Schulzentren im Land Brandenburg mit einem Online-Fragebogen zu ihrer Arbeit am Schulzentrum (z.B. Zusammenarbeit im Kollegium, Schulprogrammarbeit, schulstufenübergreifender Einsatz von Ressourcen) und ggf. ihren Erfahrungen im Gründungsprozess befragt.

Insgesamt wurden 28 Schulleitungen und 541 Lehrpersonen im Jahr 2020 sowie 36 Schulleitungen und 776 Lehrpersonen im Jahr 2021 befragt. Bei den Schulleitungen konnte damit eine Rücklaufquote von 69% (2020) bzw. 88% (2021) erreicht werden, bei den Lehrpersonen waren es 34% (2020) bzw. 44% (2021). Parallel dazu wurden schulstatistische Daten zu den 41 bestehenden Schulzentren und den unverbundenen Schulen im Land Brandenburg beim MBJS abgerufen, um Fragen nach den Besonderheiten von Schulzentren, Schülerströmen und den Synergieeffekten beantworten zu können.

Im Rahmen einer kontrastierenden Einzelfallstudie wurden zudem erfolgreichere und weniger erfolgreiche Schulzentren gegenübergestellt. Grundlage der Auswahl dieser Schulzentren war ein breites Set an Erfolgsindikatoren, die mittels Online-Befragungen und Auswertungen der Schulstatistik erhoben wurden. Methodisch kamen bei der Einzelfallstudie qualitative Methoden (Experteninterviews, Dokumentenanalysen) zum Einsatz. Zur Untersuchung der Motivlagen der beteiligten AkteurInnen und ihrer Handlungsmöglichkeiten wurden ExpertInnen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems zu den Gründungsprozessen der ausgewählten Schulzentren befragt. So kommen in der Auswertung drei ExpertInnen aus dem MBJS (Bildungspolitik), sechs SchulrätInnen und fünf Schulträger (Bildungsverwaltung) sowie sieben Schulleitungen (Einzelschulebene) zu Wort. Ergänzend dazu wurden die Schulprogramme der ausgewählten Schulzentren und die Schulentwicklungspläne der jeweiligen Landkreise, bzw. kreisfreien Städte analysiert, um weitere Einblicke in die Schulentwicklungsplanung und Konzeptarbeit zu gewinnen.

Ergebnisse

Mit Hilfe der qualitativen und quantitativen Daten aus den Online-Befragungen, den Interviews, der Schulstatistik und den Dokumentenanalysen wurden die zehn Forschungsfragen beantwortet. Die zentralen Ergebnisse werden im Folgenden kurz zusammengefasst und jeweils Empfehlungen abgeleitet. Dabei werden die Fragen 2

und 6, welche nach den Motivlagen der AkteurInnen bei der Gründung und deren Veränderungen im Zeitverlauf fragen, zusammengefasst beantwortet.

Die Beantwortung der Forschungsfrage 1 (*Wie sieht ein idealtypischer Gründungsprozess eines Schulzentrums aus?*) stellt zugleich ein Resümee der Befunde zu den übrigen Forschungsfragen dar und erfolgt daher im Rahmen dieser Zusammenfassung. Der Gründungsprozess wird dafür, in Anlehnung an das ‚Konzept zur Stärkung von Schulzentren' in drei Phasen gegliedert: Initiierungs-, Gründungs- und Umsetzungsphase. Zu Beginn steht die Initiierungsphase mit dem Ziel, die Entscheidung zur Einrichtung eines Schulzentrums an einem Schulstandort hervorzubringen. Anschließend beginnt die Gründungsphase, in welcher das Schulzentrum geplant und vorbereitet wird. Diese Phase endet mit dem Beginn des Schulbetriebs am neu entstandenen Schulzentrum. In der nun beginnenden Umsetzungsphase werden die erstellten Konzepte angewendet und weiterentwickelt (Landesregierung Brandenburg, 2016).

Im Folgenden wird bei jeder aus den Ergebnissen dieser Untersuchung abgeleiteten Empfehlung kenntlich gemacht, welcher Phase bzw. welchen Phasen des Gründungsprozesses sie am ehesten zuzuordnen ist. Somit soll eine Annäherung an einen „idealtypischen" Gründungsprozess gemäß Fragestellung erfolgen.

Frage 2/6: Welche Rationalitäten für die Gründung eines Schulzentrums weisen die beteiligten AkteurInnen auf und wie entwickeln sich die Rationalitäten im Untersuchungszeitraum?

Ziele, Erwartungen und Pläne der AkteurInnen, die für ihr Handeln bei der Gründung eines Schulzentrums leitend waren, konnten sowohl aus den Online-Befragungen, wie auch aus den Experteninterviews abgeleitet werden. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Motivlagen der beteiligten AkteurInnen für den Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufe sehr vielfältig und nicht immer deckungsgleich mit den bildungspolitischen Zielen der Landesregierung waren. Häufig orientierten sich die konkreten Ziele an der Ausgangssituation des Schulzentrums und den eigenen Zuständigkeitsbereichen der jeweiligen AkteurInnen (Schulleitungen, Schulträger, staatliches Schulamt¸ MBJS). Die Befunde zu den erfolgreicheren Schulzentren haben gezeigt, dass sich diese ebenenspezifischen Rationalitäten gut ergänzen können, wenn sie breit kommuniziert und miteinander abgestimmt werden.

- ➔ ***Empfehlung 1:*** Bei der Ausformulierung bildungspolitischer Ziele im Zusammenhang mit schulstrukturellen Veränderungsprozessen und ihrer Administrierung (z.B. über Förderprogramme) sollten rückkoppelnd auch die Problemlagen, Sichtweisen und Bedürfnisse auf Ebene der Einzelschulen bzw. der Schulträger eingeholt und berücksichtigt werden. Hierfür könnten auch vorab Befragungen von Lehrpersonen, SchülerInnen oder Eltern durchgeführt werden. ***(➔ Initiierungsphase)***

Häufig wurde von den Schulleitungen und Schulträgern der Standorterhalt und die finanzielle Förderung von Modernisierungsmaßnahmen als Hauptargument für die Gründung eines Schulzentrums angeführt. Dies deckt sich auch mit den Rückmeldungen der ExpertInnen aus dem MBJS. Bildungspolitische Ziele, wie sie die Landesregierung in ihrem ‚Konzept zur Stärkung von Schulzentren' (2016) formuliert hat, spielten demgegenüber eine untergeordnete Rolle. Diese bildungspolitischen Ziele der Landesregierung werden aber von den Schulleitungen und Lehrpersonen für ihre aktuelle Arbeit an den Schulzentren durchaus als wichtig empfunden.

- ➔ ***Empfehlung 2:*** Die bildungspolitischen Ziele, die von der Landesregierung mit der Gründung von Schulzentren verfolgt werden, sollten breiter auf allen Ebenen kommuniziert werden, um ein gemeinsam abgestimmtes Vorgehen zu ermöglichen. ***(➔ Initiierungsphase)***
- ➔ ***Empfehlung 3:*** Diese Ziele sollten auch verstärkt in die Ausgestaltung der Förderbedingungen und Unterstützungsinstrumente einfließen. Beispielsweise könnten Ausschreibungen einen stärkeren Fokus auf die pädagogischen Konzepte der zu gründenden Schulzentren legen. ***(➔ Initiierungsphase)***

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass es neben den zentralen bildungspolitischen Zielsetzungen für die Gründung von Schulzentren (längeres gemeinsames Lernen, Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten) auf Ebene der Schulverwaltung, der Schulträger und auch der Einzelschulen quasi eine „zweite Agenda" gegeben hat, die für die konkreten Gründungsentscheidungen eine wichtigere Rolle gespielt hat, nämlich der Erhalt von bedrohten Schulstandorten. Dieses Ziel findet sich zwar auch im Konzept der Landesregierung (Absicherung von Bildungsangeboten im ländlichen Raum), jedoch weniger prominent in den Vordergrund gerückt. Interessant ist, dass die ursprünglichen bildungspolitischen Ziele auf der Ebene der einzelnen Schulen und für die dort mit den SchülerInnen arbeitenden Lehrpersonen wiederum eine stärkere Gewichtung erfahren.

Frage 3: Welche Synergieeffekte von Schulzentren ergeben sich hinsichtlich innerer und äußerer Schulangelegenheiten?

Aus den verschiedenen quantitativen und qualitativen Datenquellen lassen sich nur vereinzelte Hinweise dafür finden, dass die Schulzentren durch ihre besondere Organisationsform Synergieeffekte im Sinne positiver Auswirkungen auf innere und/oder äußere Schulangelegenheiten erzielen können. Es entstand insbesondere in den Interviews der Eindruck, dass viele Beteiligte die Potenziale sehen, die sich aus dem Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufe ergeben können. Diese Potenziale werden bisher aber noch nicht in vollem Umfang genutzt.

Synergieeffekte hinsichtlich innerer Schulangelegenheiten, die aktuell schon genutzt werden, beziehen sich vor allem auf den schulstufenübergreifenden Einsatz von Lehrpersonen. Befragungsergebnisse der Kollegien deuten an, dass dies von den Lehrpersonen durchaus schon als Normalität angesehen wird. Besonders häufig wird der schulstufenübergreifende Einsatz von Lehrpersonen aus der Sekundarstufe in den Jahrgangsstufen 5 und 6 berichtet, mit dem Ziel die SchülerInnen optimal auf die Sekundarstufe vorzubereiten. Das wird von verschiedenen ExpertInnen als Gewinn für die Schülerinnen und Schüler an den Schulzentren beschrieben. Die Daten zeigen allerdings, dass die Schulen daraus keine Synergieeffekte bei der Verminderung des Unterrichtsausfalls generieren können.

Bei einigen Schulzentren scheint dieser schulstufenübergreifende Einsatz der Lehrpersonen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der größte Berührungspunkt der Kollegien zu sein. Dabei deuten die Ergebnisse zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Schulzentren an, dass die Zusammenarbeit im Kollegium ein wichtiger Einflussfaktor für den Erfolg eines Schulzentrums ist.

> *„Wenn man das vielleicht auch von der Zeitschiene ein bisschen länger starten lässt und dann so eine Phase mit einbaut, wo man vielleicht auch mal Tandems baut, also wo einfach mal auch ein Grundschullehrer einen Sek I-Lehrer eine Woche lang nur mit begleitet. […] Und genauso, dass ein Sek I-Lehrer im Tandem auch mal mit einem Primarlehrer mitgeht. Dass man seinen Blick einfach weitet, dass man auch mehr und besser da zueinanderkommt, das könnte ich mir als gute Sache vorstellen. Weil die Phase, dass man sich nicht als zwei Kollegien sieht, sondern dass dieses Kollegium zusammenwächst, das ist ein entscheidender Punkt, aus dem man dann sehr viel Vorteil und sehr viel Kraft ziehen kann.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 43)*

Das wichtigste Ergebnis zu den Synergieeffekten ist, dass ein solches Zusammenwachsen der Kollegien Zeit braucht. Dementsprechend zeigte sich bei den länger bestehenden Schulzentren tendenziell mehr Kooperation im Kollegium. Das Zitat zeigt aber auch, dass es an den Schulen durchaus Ideen gibt, wie man diese Kooperation aktiv im Gründungsprozess und darüber hinaus fördern könnte.

➔ ***Empfehlung 4:*** Da die Kooperation der Lehrpersonen eine wichtige Rolle spielt, sollte im Gründungsprozess die Zusammenarbeit des fusionierten Kollegiums aktiv gefördert werden. Innovative Methoden wie z.B. Lehrpersonen-Tandems könnten hier helfen, den Lehrpersonen einen besseren Einblick in die Arbeit der jeweils anderen Schulstufe zu geben und die Ausbildung einer gemeinsamen Identität als Kollegium einer fusionierten Schule zu befördern. ***(➔ Gründungsphase ➔ Umsetzungsphase)***

Hinsichtlich der äußeren Schulangelegenheiten und insbesondere der Ausstattung der Schulzentren konnten keine maßgeblichen Synergieeffekte im Vergleich zu den unverbundenen Schulen im Land Brandenburg festgestellt werden. Beispielsweise gaben nur jeweils etwas mehr als ein Drittel der Schulleitungen an, dass Räume und Sachmittel intensiv schulstufenübergreifend genutzt werden. Aus den Experteninterviews lässt sich schließen, dass insbesondere die gemeinsame Raum- und Gebäudenutzung von den Befragten als großes Potenzial gesehen werden. Zuständig für die Ausstattung und den Ausbau der Schulen sind die Schulträger, während die Nutzung durch die AkteurInnen an den Schulzentren erfolgt. Es entsteht der Eindruck, dass ungenutzte Potenziale für eine verstärkte gemeinsame Nutzung von Ressourcen durch eine bessere Abstimmung zwischen Einzelschule und Schulträger gehoben werden könnten.

- ➔ ***Empfehlung 5:*** Es sollte sowohl im Vorfeld der Gründung wie auch im Gründungsprozess enge Absprachen zu den Räumlichkeiten und der Ausstattung des Schulzentrums zwischen dem Schulträger und den AkteurInnen am (zukünftigen) Schulzentrum geben, um gute Ausgangsbedingungen für die Erzielung von Synergieeffekten zu schaffen (z.B. bauliche Veränderungen, Ausstattung der Schule). ***(➔ Initiierungsphase ➔ Gründungsphase)***

Weiterhin wurde festgestellt, dass von den beabsichtigten Synergieeffekten an den Schulzentren derzeit eher die Schulträger und staatlichen Schulämter profitieren. Für sie sind einige Prozesse durch den Zusammenschluss vereinfacht worden (z.B. Kommunikation mit nur einer Schulleitung). Insbesondere die Schulleitungen berichteten hingegen, dass der Zusammenschluss den bürokratischen Aufwand nicht verringert hat. Beispielsweise sind viele Anträge und Berichterstattungen weiterhin getrennt nach Primar- und Sekundarstufe durchzuführen. Ebenso gibt es auch nur an Schulen mit hohen Bleiberaten eine Entlastung durch den Wegfall des Ü7-Verfahrens. Haben die Schulen eine hohe Abwanderungsquote muss das Verfahren dennoch durchgeführt werden.

- ➔ ***Empfehlung 6:*** Für die AkteurInnen an den Schulzentren (z.B. Schulleitungen) könnte eine Vereinfachung der bürokratischen Anforderungen an die Schulzentren (z.B. im Berichtswesen) die Arbeit vereinfachen und so den Zusammenschluss attraktiver machen. ***(➔ Initiierungsphase ➔ Gründungsphase ➔ Umsetzungsphase)***

Frage 4: Welche Formen und Möglichkeiten der Beeinflussung von Planungs- und Entscheidungsprozessen im Mehrebenensystem bestehen bei der Gründung eines Schulzentrums?

Die Grundlage für die Frage nach den Beeinflussungsformen und -möglichkeiten in den Gründungsprozessen der bestehenden Schulzentren liefert das Konzept zur Stärkung von Schulzentren der Landesregierung Brandenburg (2016). Dort sind die Verantwortlichkeiten der beteiligten AkteurInnen festgehalten. Die Schulaufsicht, bestehend aus dem MBJS und den staatlichen Schulämtern, hat demnach eine beratende und genehmigende Rolle, wobei die staatlichen Schulämter aktiver auch vor Ort beraten und für die Personalplanung zuständig sind. Schulträger sind von Anfang

an für die Verwaltung des Gründungsprozesses zuständig, beispielsweise durch Prüfung der Eignung der Schulen oder durch die Steuerung des Antragsverfahrens. Die Einzelschulen haben hingegen die Aufgabe den Zusammenschluss der beiden Schulformen inhaltlich und pädagogisch umzusetzen.

Die Auswertungen der Interviews mit ExpertInnen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems zeigen, dass AkteurInnen im Wesentlichen innerhalb der beschriebenen Zuständigkeitsbereiche agieren. Es kristallisiert sich somit folgende Aufgabenteilung im Gründungprozess heraus: Bildungspolitik und -verwaltung sind zuständig für äußere Schulangelegenheiten (z.B. Organisation, Antragsverfahren, Genehmigung, Ausstattung), die Einzelschulen sind zuständig für die inneren Schulangelegenheiten (z.B. Konzeptarbeit, Organisation von Zusammenarbeit und Unterricht, Elternarbeit). Diese klassische Aufgabenteilung wird aber an verschiedenen Stellen des Gründungsprozesses immer wieder von AkteurInnen aufgebrochen. Dieses Aufbrechen wird von den meisten befragten ExpertInnen positiv wahrgenommen. Sie beschreiben, dass es sowohl eine Entlastung wie auch Motivation gebracht habe. Dabei ging es nicht darum, die Zuständigkeiten neu zu verteilen, sondern vielmehr darum, Einblicke in die Arbeit der anderen Ebenen zu erhalten und daraus ein besser abgestimmtes Vorgehen zu entwickeln.

- ➔ ***Empfehlung 7:*** Es bietet sich an, dass die verschiedenen Ebenen und AkteurInnen des Bildungssystems möglichst eng bei der Gründung von Schulzentren zusammenarbeiten. Die AkteurInnen sollten dabei innerhalb ihrer Zuständigkeitsbereiche agieren, diese aber für die anderen Beteiligten transparent machen (z.B. durch Schulbesuche oder regelmäßige Absprachen). Dies kann entlastend und motivierend wirken und bildet eine gute Grundlage für ein gemeinsames Vorgehen. ***(➔ Initiierungsphase ➔ Gründungsphase ➔ Umsetzungsphase)***

Einige Befragte berichteten, dass es im Gründungsprozess an Vorbildern gemangelt habe und man daher unsicher bei der Umsetzung des Zusammenschlusses war. Der Austausch mit anderen Schulen wurde von einigen Schulleitungen daher als Unterstützung im Gründungsprozess empfunden. Ebenso berichteten einige ExpertInnen in den Interviews, dass die Bildung von Steuergruppen (z.B. im staatlichen Schulamt oder im Schulzentrum selbst) unterstützend gewirkt habe.

- ➔ ***Empfehlung 8:*** Auch innerhalb der jeweiligen Ebenen können Kooperationen und ein regelmäßiger Austausch Orientierung und Entlastung bringen, z.B. durch regelmäßige Treffen aller Schulzentren im Land Brandenburg oder aller Schulträger, die Schulzentren gründen/betreuen oder von Elternvertretungen aller Schulzentren im Land Brandenburg. ***(➔ Initiierungsphase ➔ Gründungsphase ➔ Umsetzungsphase)***

Frage 5: Welche Gelingensbedingungen und Hemmnisse im Gründungprozess eines Schulzentrums können identifiziert werden?

Gelingensbedingungen und Hemmnisse scheinen selten in den Ausgangsbedingungen (z.B. Lage oder Ausstattung) der Schulzentren begründet zu sein. Die Auswertungen zeigen, dass sich hierin die erfolgreicheren und weniger erfolgreichen Schulzentren kaum unterscheiden. Weiterhin lassen die Aussagen der ExpertInnen in den Interviews darauf schließen, dass die Gründungsprozesse weder bei den erfolgreichen noch bei den weniger erfolgreichen Schulzentren problemlos abgelaufen sind.

Es finden sich aber Hinweise darauf, dass weniger die Probleme selbst Hemmnisse darstellten, als die Fähigkeiten ihnen zu begegnen. Als zentrale Gelingensbedingungen für den Gründungsprozess konnten dementsprechend die Zusammenarbeit und die Kommunikation der Beteiligten sowie gemeinsame und transparente Ziele und Konzepte herausgearbeitet werden. Das bezieht sich aber nicht nur auf die Arbeit an den Einzelschulen, sondern auch auf die Rahmensetzung durch den Schulträger, das staatliche Schulamt und das MBJS.

- ➔ ***Empfehlung 9:*** Ausgangspunkt der Gründung eines Schulzentrums sollte eine transparente und mit allen Beteiligten abgestimmte Konzeptarbeit sein (z.B. mittels Befragungen, kollegiumsinterner Diskussionsrunden oder dem Austausch mit dem Schulträger). ***(➔ Initiierungsphase)***
- ➔ ***Empfehlung 10:*** Es bedarf klarer und transparenter Leitlinien für den Ablauf von Gründungsprozessen von Schulzentren durch das MBJS und ebenso durch die staatlichen Schulämter und die Schulträger. ***(➔ Initiierungsphase ➔ Gründungsphase)***

➔ ***Empfehlung 11:*** Zur Rahmensetzung für die Gründung von Schulzentren gehört auch eine realistische und abgestimmte Zeitplanung und eine langfristige Schulentwicklungsplanung (SEP) durch den Schulträger und die Landkreise, bzw. kreisfreien Städte. ***(➔ Initiierungsphase)***

Viele der gefundenen Hemmnisse in den Gründungsprozessen sind zumeist negative Ausprägungen der Gelingensbedingungen. Als Hemmnisse wurden z.B. Konflikte zwischen den verschiedenen Beteiligten am Gründungsprozess identifiziert. Das beeinflusst die Zusammenarbeit mitunter bis heute negativ. Den entscheidenden Unterschied zwischen den erfolgreicheren und weniger erfolgreichen Schulzentren scheinen hier die Fähigkeiten zur Lösung von Problemen und Konflikten auszumachen. Einige der Konflikte konnten durch eine vorausschauende und langfristige SEP für die Gemeinde oder Stadt durch den Schulträger vermieden werden, beispielsweise Konflikte um die Leitungsposition. Eine langfristige und weitsichtige Planung ermöglichte es, den Gründungszeitpunkt so festzusetzen, dass ohnehin anstehende Veränderungsprozesse, wie Übergänge in den Ruhestand, genutzt werden konnten.

„Es war ein guter Zeitpunkt diesen Schritt zu gehen, weil mit der Gründung des Schulzentrums ist der Schulleiter der Grundschule in Rente gegangen. Das war so der zeitliche Knackpunkt diese Entwicklung dort anzugehen. […] [Es war] der ideale Zeitpunkt, weil kein Schulleiter hat seine Schulleitungsfunktion verloren. Der Schulleiter ist in Rente gegangen und konnte deswegen ohne egoistische Hintergedanken diesen Prozess begleiten, der konnte sich also öffnen dafür.“ (Interview, staatliches Schulamt, Schulzentrum 6, Absatz 3-9)

„Es war eben auch grad bei uns eine Phase, wo viele Kollegen in den Ruhestand gegangen sind, […]. Das sind ganz gute Voraussetzungen, also da war sowieso ein Umbruch im Kollegium […] Man kommt als Neuer dann unbefangener […] in einen bestehenden Prozess hinein, als wenn man eben die ganze Zeit gewohnt war, dass zwei Schulen nebeneinander laufen.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 79)

Vor allem in den Interviews wird auch häufig die Raum- und Gebäudesituation an den Schulen als Hemmnis angesprochen. Obwohl es hinsichtlich des quantitativ gemessenen Erfolgs des Gründungsprozesses offenbar keine größere Rolle spielt, ob ein Schulzentrum in einem gemeinsamen Gebäude oder mehreren Gebäuden untergebracht ist, berichten die ExpertInnen, dass dies durchaus ein Problem für den Zusammenhalt und die Kooperation im Kollegium darstellt.

➔ ***Empfehlung 12:*** Der Schulträger sollte eine sorgfältige Prüfung vornehmen, ob die Einrichtung eines Schulzentrums an dem geplanten Standort umsetzbar ist (z.B. räumlich oder personell) und die langfristige Planung eines geeigneten Zeitpunkts vornehmen, um möglichen Hemmnissen damit begegnen zu können (z.B. Zeitmangel, Konflikte um die Leitungsposition). ***(➔ Initiierungsphase)***

Frage 7: Welche Funktionsbedingungen und Besonderheiten existieren bei den Schulzentren?

Grundlegende Besonderheiten der Schulzentren im Vergleich zu den unverbundenen Schulen im Land Brandenburg sind durch die organisatorischen Vorgaben für Schulzentren vorbestimmt (Landesregierung Brandenburg, 2016). Demnach verfügen die zusammengeschlossenen Schulen über einen Schulträger, eine Schulleitung, ein Kollegium, ein Schulprogramm und schulstufenübergreifende Gremien.

Es muss aber auch hier festgestellt werden, dass viele der Potenziale, die sich aus der Organisationsform ergeben können, ungenutzt bleiben. Unabhängig von der Gebäudesituation nutzten zum Befragungszeitpunkt beispielsweise nur 65% der Schulzentren die Gebäude gemeinsam für Primar- und Sekundarstufe. Den Experteninterviews kann entnommen werden, dass diese gemeinsame Nutzung allerdings sehr unterschiedlich ausgestaltet wird. Es gab Schulleitungen, die von einem offenen Konzept mit einer gemischten Nutzung durch alle Lehrpersonen und SchülerInnen sprachen. Andere Schulleitungen berichteten, dass die Jahrgangsstufen 5 und 6 (mitunter aus Platzgründen) im Gebäude oder Schulteil der Sekundarstufe untergebracht waren. Wieder andere Schulleitungen sprachen davon, dass nur einzelne Fachräume gemeinsam genutzt wurden. Hieraus ergeben sich unterschiedliche Rahmenbedingungen für eine Kooperation der Schulstufen. Dies kann ein Grund dafür sein, dass aus der gemeinsamen Gebäudenutzung nicht zwangsläufig Synergieeffekte generiert werden können. ExpertInnen weisen in den Interviews aber häufiger darauf hin, dass ein gemeinsames Raumkonzept förderlich für die Zusammenarbeit und die Ziele von Schulzentren sein kann.

„Das würde ich auch nach wie vor als wichtigen Punkt sehen: dass man da auch ein gemeinsames Lehrerzimmer hat, gemeinsame Konferenzen sind ja sowieso, aber auch gemeinsame Veranstaltungen, seien es Teamveranstaltungen, sei es eine Art Kennenlernen, ein Kennenlernausflug. Das sind alles Sachen, dass das eben auf diese positive Ebene gebracht wird, dass man das mit positiven Elementen verbindet. Und wenn diese Gemeinsamkeit hergestellt ist des Kollegiums, dann ist eine gute Basis geschaffen und dann geht es in die eigentliche Arbeit.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 43)

Hier deutet sich an, dass viele Besonderheiten von Schulzentren schon per Definition vorhanden sind (z.B. gemeinsame Konferenzen). Wie das Gemeinsame aber konkret ausgestaltet wird, liegt in der Hand der Schulen und wird sehr unterschiedlich umgesetzt. Tendenziell erfolgreicher scheinen aber jene Schulzentren zu arbeiten, die eine gemeinsame Schule für alle Jahrgangsstufen, neben den formalen Vorgaben, auch mit Leben füllen.

- ➔ ***Empfehlung 13:*** Der Schulträger und die, in die Planung involvierten, AkteurInnen an der Schule sollten geeignete Räumlichkeiten und eine entsprechende Ausstattung für die gemeinsame Arbeit im Kollegium einplanen, beispielsweise gemeinsame Lehrerzimmer für das ganze Kollegium oder eine geeignete Ausstattung für die gemeinsame Nutzung in Primar- und Sekundarstufe. ***(➔ Initiierungsphase ➔ Gründungsphase)***
- ➔ ***Empfehlung 14:*** Die Schulleitung sollte aktiv die gemeinsame Nutzung von Ressourcen im Kollegium fördern. Hilfreich kann hier beispielsweise die schulstufenübergreifende Zusammenarbeit des Kollegiums in Arbeitsgruppen oder Fachkonferenzen sein, um die Gestaltung oder Ausstattung von Fachräumen bedürfnisorientiert abzustimmen. ***(➔ Initiierungsphase ➔ Gründungsphase ➔ Umsetzungsphase)***

Die Analyse der Erst- und Zweitwünsche im Ü7-Verfahren legt nahe, dass Schulzentren ohne gymnasiale Oberstufe ähnlich wie die unverbundenen Oberschulen weniger attraktiv sind als die übrigen weiterführenden Schulen mit gymnasialer Oberstufe. Dass die Oberschulen im Land Brandenburg eine Stärkung benötigen, klang auch vereinzelt in den Interviews an. Auch einige der ExpertInnen weisen in den Interviews darauf hin, dass es für viele der Schulzentren förderlich wäre eine gymnasiale Oberstufe einzurichten, nicht nur um die Attraktivität zu steigern, sondern auch um dem Ziel des längeren gemeinsamen Lernens näher zu kommen.

➔ ***Empfehlung 15:*** Es sollte geprüft werden, ob mit der Einrichtung einer gymnasialen Oberstufe an Schulzentren deren Attraktivität gesteigert werden könnte. Bei diesem Entscheidungsprozess ist neben der Analyse der regionalen Schullandschaft auch der Einbezug der AkteurInnen und Beteiligten auf allen Ebenen wichtig. ***(➔ Initiierungsphase ➔ Gründungsphase ➔ Umsetzungsphase)***

Eine Besonderheit, die sich für die Schulzentren aus den schulstatischen Daten ablesen lässt, ist ihre Vorreiterrolle in Bezug auf das gemeinsame Lernen. 45% der Schulzentren sind in der Sekundarstufe I sog. „Schulen für gemeinsames Lernen". Sie liegen damit deutlich vor den unverbundenen Oberschulen (34%) und den unverbundenen Gesamtschulen (25%). Inwiefern dies auf die besondere Organisationsform zurückzuführen ist, bleibt unklar. Viele Schulzentren beschreiten aber damit schon einen Weg, der entsprechend der bildungspolitischen Ziele des Landes Brandenburg in den nächsten Jahren noch weiter ausgebaut werden soll. Schulzentren sollen dabei auch weiterhin eine zentrale Rolle spielen (Landtag Brandenburg, 2017; MBJS, 2019b).

Frage 8: Welche Funktionen werden den Schulzentren in der Schulentwicklungsplanung zu teil?

Die Hauptfunktion von Schulzentren entsprechend der gesetzlichen Grundlagen ist die Förderung des längeren gemeinsamen Lernens. Für den peripheren Raum sind weitere Funktionen die Stärkung des Schulstandortes (Grund- und weiterführende Schule) und die Absicherung eines wohnortnahen und alle Bildungsgänge umfassenden Bildungsangebots.

Das Instrument für die längerfristige Planung der Schullandschaft und die Reaktion auf veränderte, beispielsweise demografische, Rahmenbedingungen, ist die Schulentwicklungsplanung (SEP). Untersucht wurden in dieser Studie die Schulentwicklungspläne der Landkreise und kreisfreien Städte, in denen die sieben näher untersuchten Schulzentren der Einzelfallstudie liegen. Hierbei wurde ein besonderer Fokus auf den Planungszeitraum gelegt, in dem die Einrichtung der Schulzentren liegt. Die Auswertungen der SEP zeigten jedoch, dass die Gründung der Schulzentren selten das Ergebnis einer längerfristigen Planung gewesen ist. Vielmehr scheinen sie häufig als Reaktion auf kurzfristig veränderte Rahmenbedingungen (z.B. drohende Schulschließungen) und Anreize (z.B. finanzielle Förderung) entstanden zu sein, welche nicht im Rahmen des jeweils fünf Jahre umfassenden Planungszeitraums lagen.

Für die bestehenden Schulzentren muss daher festgestellt werden, dass die Potenziale einer langfristigen SEP nicht ausgenutzt wurden. Positiv ist hervorzuheben, dass in den aktuelleren Schulentwicklungsplänen im Zusammenhang mit Schulzentren durchaus Tendenzen zu einer längerfristigen Planung zu erkennen sind.

➔ ***Empfehlung 16:*** Das Instrument der Schulentwicklungsplanung mit seiner Berücksichtigung langfristiger demografischer Entwicklungen sollte bei Entscheidungen zur Einrichtung von Schulzentren im stärkeren Maße zum Einsatz kommen. ***(➔ Initiierungsphase)***

Frage 9: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede weisen die bestehenden Schulzentren auf?

Im Rahmen der Untersuchung wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulzentren mit Blick auf den Erfolg ihrer Arbeit betrachtet. Hierfür wurde eine breite Palette an Erfolgsindikatoren zugrunde gelegt, wie z.B. die Quote der Schulabgänge ohne Abschluss, die Erzielung von Synergieeffekten oder das Klima an den Schulen. Aus dem Vergleich der erfolgreicheren mit den weniger erfolgreichen Schulzentren im Rahmen der Einzelfallstudie lassen sich drei zentrale Dimensionen für den Erfolg von Schulzentren ableiten: die Kooperation, das Konzept und die Kontinuität.

Die Kooperation erweist sich als besonders wichtige Dimension. Besonders vorteilhaft war es für die Schulzentren, wenn AkteurInnen aller Ebenen (Schulverwaltung, Schulträger, Schulleitung, Lehrpersonen, Eltern und SchülerInnen) schon vor der Gründung aktiv in die Planung einbezogen wurden. Dass auch eine dauerhafte Kooperation vorteilhaft ist, zeigte sich in den Daten zum Klima im Kollegium. Weitere Ergebnisse zeigen, dass sich beispielsweise eine adäquate Repräsentation beider Schulstufen im Schulnamen und im Schulprogramm sowie die Berücksichtigung der verschiedenen Bedürfnisse in alltäglichen Abläufen förderlich auf das Klima im Kollegium auswirken können.

➔ ***Empfehlung 17:*** Lehrpersonen der Primar- und der Sekundarstufe sollten aktiv in die Gründungsaktivitäten einbezogen werden, beispielsweise in Diskussionsrunden oder Steuergruppen und aktiv zur Zusammenarbeit ermutigt werden. ***(➔ Initiierungsphase ➔ Gründungsphase)***

Die zentrale Bedeutung der konzeptionellen Arbeit bei der Gründung eines Schulzentrums ist bereits bei den anderen Forschungsfragen deutlich geworden und zeigte sich auch in anderen Studien, z.B. bei der wissenschaftlichen Begleituntersuchung

der Gemeinschaftsschulen in Thüringen (Ritter et al., 2014). Die Analyse der Schulprogramme bestätigt dies und zeigt zudem, dass es förderlich ist, wenn die Konzepte nicht nur formal erstellt wurden, sondern gezielt auf das Schulzentrum zugeschnitten und in Kooperation mit allen Beteiligten ausgearbeitet wurden. Schulprogramme erfolgreicher Schulzentren zeichneten sich außerdem durch die explizite Thematisierung der Zusammenarbeit von Primar- und Sekundarstufe aus.

- ➔ ***Empfehlung 18:*** Transparente Ziele und ein gemeinsames Schulkonzept sollten die Arbeitsgrundlage des Gründungsprozesses sein. Hierbei sollte ein besonderer Fokus auf die Zusammenarbeit von Primar- und Sekundarstufe gelegt werden (z.B. schulstufenübergreifende Angebote und Arbeitsgemeinschaften für die SchülerInnen) ***(➔ Initiierungsphase ➔ Gründungsphase)***

Kontinuität scheint eine Hintergrundbedingung für den Erfolg zu sein. Sie kann durch fortgesetzte Konzeptarbeit und langfristige Planung ermöglicht werden. Andererseits gibt es aber auch Hemmnisse für die Kontinuität, die sich einer direkten Steuerung entziehen, z.B. die Abwanderung von Lehrpersonen oder SchülerInnen.

- ➔ ***Empfehlung 19:*** Die Arbeit am Konzept für das Schulzentrum und das Schulprogramm sollte langfristig angelegt sein. Es empfiehlt sich die Konzepte in regelmäßigen Abständen unter Beteiligung aller AkteurInnen zu überprüfen und ggf. an veränderte Rahmenbedingungen anzupassen. ***(➔ Initiierungsphase ➔ Gründungsphase ➔ Umsetzungsphase)***

Frage 10: Welchen Einfluss haben Schulzentren auf die Schülerströme einer Region und welche Steuerungsmöglichkeiten für Schülerströme können identifiziert werden?

Für die Schulkarriere von SchülerInnen an Schulzentren sind die Einschulung (Ü1), der Übergang zur Sekundarstufe I (Ü7) und ggf. zur Sekundarstufe II (Ü11) sowie der Schulabgang wichtige Wegmarken und eignen sich für die Analyse von Schülerströmen.

Für die Primarstufe lässt sich feststellen, dass sich die Schülerschaft an den Schulzentren systematisch von der an unverbundenen Grundschulen unterscheidet. Ausschlaggebend ist dafür vermutlich die Lage der Schulzentren. Sie befinden sich tendenziell eher in kleineren Gemeinden und haben ein größeres Einzugsgebiet als die unverbundenen Grundschulen. Hintergrund ist, dass sich vergleichsweise mehr Schulen in ländlichen Regionen mit geringerer Bevölkerungsdichte für eine Fusion zu

einem Schulzentrum entschieden haben bzw. dazu ermutigt wurden (Absicherung von Bildungsangeboten im ländlichen Raum). Somit erfüllen die Schulzentren eine wichtige sozial-integrative Funktion in diesen eher strukturschwächeren Regionen des Landes Brandenburg. In den Interviews berichten insbesondere die Schulträger in diesem Sinne, dass es ein großer Vorteil für die Attraktivität der Kommune ist, wenn sie über eine Schule mit Primar- und Sekundarstufe verfügt.

➔ ***Empfehlung 20:*** Die Einrichtung eines Schulzentrums kann eine Maßnahme zur Stärkung der Bildungslandschaft und der Attraktivität von Kommunen in strukturschwächeren Regionen sein. ***(➔ Initiierungsphase)***

Problematisch ist es allerdings, dass viele PrimarschülerInnen die Schulzentren nach der Jahrgangsstufe 6 verlassen (durchschnittlich 42%) und 66% der SiebtklässlerInnen nicht die Primarstufe des jeweiligen Schulzentrums besucht haben. Somit kann das Ziel eines längeren gemeinsamen Lernens nur für einen Teil der SchülerInnen an Schulzentren erreicht werden. Das wirkt sich gleichzeitig auch negativ auf die kontinuierliche Arbeit an den Schulzentren aus. Einigen Schulzentren (auch jenen ohne gymnasiale Oberstufe) scheint es allerdings besser als anderen zu gelingen, SchülerInnen nach der Primarstufe an ihrer Schule zu halten bzw. auch leistungsstärkere PrimarschulabgängerInnen mit Gymnasialempfehlung anzuziehen. ExpertInnen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass eine gymnasiale Oberstufe die Anziehungskraft von Schulzentren stärken kann. Die Schulwahlentscheidungen der Eltern und SchülerInnen scheinen aber auch mit anderen Mitteln beeinflussbar zu sein. So berichten ExpertInnen, dass sich die Stärkung der Primarstufen an den Schulzentren sowie die enge Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe positiv auf die Attraktivität ausgewirkt hätten. Genannt wurden hier beispielsweise eine gemeinsame Identität der Schule, positive Erfahrungen der Eltern und SchülerInnen in der Primarstufe und stufenübergreifende Angebote und Beratungen bereits vor dem Übergang in die Jahrgangsstufe 7, ebenso wie eine moderne pädagogische Profilierung.

➔ ***Empfehlung 21:*** Neben der Einrichtung einer gymnasialen Oberstufe (siehe Empfehlung 15) können auch eine moderne pädagogische Profilierung der Schulzentren, die Stärkung der Primarstufe und die Intensivierung der schulstufenübergreifenden Zusammenarbeit geeignet sein, um die Attraktivität des Schulzentrums zu steigern und längeres gemeinsames Lernen zu befördern. Hierbei könnte es allerdings zu einer Kollision mit dem Ziel der individuellen Förderung kommen, wenn Schulzentren ohne gymnasiale Oberstufe (GOST) zur Stabilisierung ihrer eigenen Sekundarstufe leistungsstärkere SchülerInnen der sechsten Jahrgangsstufe zum Verbleib am Schulzentrum motivieren und der Weg zur allgemeinen Hochschulreife für diese SchülerInnen ein längerer wird. Die schulstatistischen Daten zeigen, dass nur wenige AbgängerInnen der 10. Jahrgangsstufe von Schulzentren ohne GOST in die 11. Jahrgangsstufe von Schulzentren mit GOST oder Gesamtschulen wechseln (Für den Wechsel an berufliche Gymnasien liegen keine Zahlen vor). ***(➔ Initiierungsphase ➔ Gründungsphase ➔ Umsetzungsphase)***

1 Ausgangslage

Der Brandenburger Landtag hat am 17. Dezember 2015 beschlossen, dass der Bildungserfolg nicht von der Herkunft eines Kindes abhängen darf und die Rahmenbedingungen für ein längeres gemeinsames Lernen von der ersten Jahrgangsstufe bis zum Schulabschluss verbessert werden sollen. In diesem Zusammenhang werden Schulen und Schulträger ermutigt, Schulzentren als Zusammenschlüsse von Grundschulen und weiterführenden allgemeinbildenden Schulen zu gründen. Weiterhin sollen bestehende Schulzentren gestärkt werden (Landtag Brandenburg, 2015). Das daraufhin von der Landesregierung entworfene ‚Konzept zur Stärkung von Schulzentren' verwies neben der Förderung des längeren gemeinsamen Lernens durch die Schulzusammenschlüsse auch auf Synergieeffekte, „[…] die die Schul- und Unterrichtsorganisation unter bestimmten Bedingungen erleichtern können und zudem positive pädagogische Effekte versprechen" (Landesregierung Brandenburg, 2016).

Die Schulleitungen von bereits bestehenden Schulzentren berichteten von positiven Erfahrungen, sie bestätigten schulorganisatorische Synergieeffekte und betonten, dass durch Schulzentren Bildungsangebote im ländlichen Raum abgesichert werden können (Landesregierung Brandenburg, 2016). Schulträger von Schulzentren im Land Brandenburg gaben an, dass beim Gründungsprozess ein erheblicher Beratungsbedarf bestünde. Vergleicht man auf der Grundlage der Ergebnisse der Schulvisitationen im Land Brandenburg die Schulzentren mit den anderen allgemeinbildenden Schulen, ergeben sich demnach Unterstützungsbedarfe bei der Etablierung eines schulinternen Curriculums, der Qualifizierung der Schulleitungen und einer schülerorientierten Unterrichtsgestaltung (Landesregierung Brandenburg, 2016). Aus diesen Erfahrungen leitete die Landesregierung ab, dass der Gründungsprozess von Schulzentren durch verschiedene Maßnahmen (z.B. Beratung, Verbesserung der Personalausstattung, finanzielle Unterstützung) unterstützt werden solle. Eine wichtige Rolle solle hierbei die wissenschaftliche Begleitung der bestehenden Schulzentren spielen (Landesregierung Brandenburg, 2016). Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS) und das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) beauftragten das Fachgebiet Pädagogische Psychologie der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg (BTU Cottbus-Senftenberg), eine solche Untersuchung durchzuführen. Ziel der wissenschaftlichen Begleitung war die Untersuchung des Gründungsprozesses von Schulzentren, die Analyse der Rationalitäten der Beteiligten sowie die Untersuchung

der Besonderheiten und Funktionen von Schulzentren im Land Brandenburg. Der vorliegende Abschlussbericht, präsentiert die Ergebnisse der Untersuchung, informiert über das methodische Vorgehen, den Ablauf der Erhebungen und fasst abschließend die Ergebnisse zu den leitenden Forschungsfragen zusammen.

1.1 Zur Entstehung von Schulzentren

Im Land Brandenburg hat sich nach der deutschen Wiedervereinigung eine Schulstruktur etabliert, die sich zwar am gegliederten Schulsystem der Bundesrepublik orientiert, jedoch einige Besonderheiten aufweist. Wie in allen ostdeutschen Bundesländern wurde auf die Dreigliedrigkeit aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium verzichtet und stattdessen das ‚Zwei-Wege-Modell' etabliert. Neben den Gymnasien und Förderschulen wurden nur Real- und Gesamtschulen eingerichtet, aber keine Hauptschule. Zudem dauert im Land Brandenburg (und Berlin) die Grundschulzeit sechs statt vier Jahre. Im Zuge einer Reform wurden 2005 Real- und Gesamtschulen der Jahrgangsstufen 7 bis 10 zu Oberschulen. Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe blieben bestehen, spielten jedoch bezogen auf die Schülerzahl eine untergeordnete Rolle.

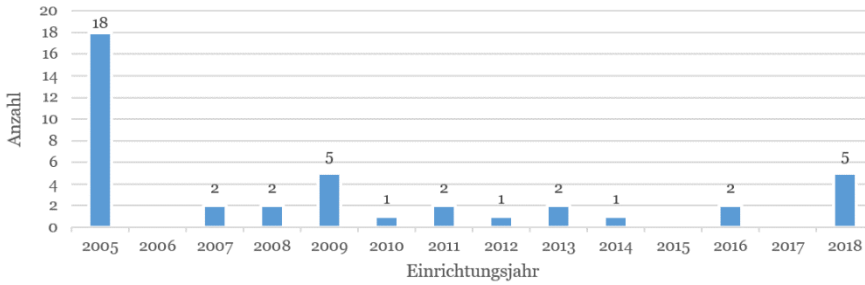
Zusammenschlüsse aus Grundschulen und weiterführenden Schulen zu einer Schule gab es schon vor der Wiedervereinigung. So entstanden die Vorläufer der heutigen Schulzentren und einige davon existieren bis heute. In den untersuchten Schuljahren 2019/20 und 2020/21 gab es insgesamt 41 Schulzentren. Sie stellen im Land Brandenburg allerdings keine eigene Schulform dar, sondern sind organisatorische Zusammenschlüsse (Ridderbusch, 2019), welche zentrale Kriterien der Landesregierung erfüllen müssen: Die zusammengeschlossenen Schulen dürfen nur einen Schulträger, eine Schulleitung, ein Kollegium und ein Schulprogramm haben und müssen schulstufenübergreifende Gremien bilden (Landesregierung Brandenburg, 2016). Es ist möglich, eine Grund- mit einer Oberschule oder mit einer Gesamtschule zusammenzuschließen, um ein Schulzentrum zu bilden. Damit besteht für die SchülerInnen die Möglichkeit von der 1. bis zur 10. oder ggf. 13. Jahrgangsstufe an der Schule zu verbleiben (Friedrich & Laag, 2018; Landesregierung Brandenburg, 2016).

Die Abbildung 1 zeigt den zeitlichen Verlauf der Gründung von Schulzentren im Land Brandenburg. Obwohl einige der Schulen schon vor 2005 errichtet wurden, wird dieses Jahr als ‚Errichtungsdatum' festgehalten. Grund dafür ist, dass zum Schuljahr 2005/06 im Land Brandenburg die Oberschule eingeführt wurde. Sie löste die Realschulen und Gesamtschulen ohne eigene Oberstufe ab (Landesregierung

Brandenburg, 2016; Ridderbusch, 2019). Die Oberschulen und Gesamtschulen mit Grundschulteil wurden im Zuge dieser Reform des Bildungswesens ab 2005 „[…] ‚gegründet', d.h. umgewandelt, zusammengefasst oder ausgebaut […]" (Landesregierung Brandenburg, 2016). Die 18 Schulzentren aus dem Errichtungsjahr 2005 sind demnach vor oder im Jahr 2005 als Schulzusammenschluss entstanden, ihre formale Gründung als Schulzentren erfolgte jedoch mit dem Beginn des Schuljahres 2005/06.

Eine verstärkte Diskussion über ein längeres gemeinsames Lernen führte Anfang der 2010er Jahre zu einem Aufwind für die Schulzentren. Vor allem die SPD wollte an der bestehenden Schulstruktur im Land Brandenburg festhalten und weiterhin lediglich organisatorische Zusammenschlüsse von Schulen zulassen, ohne dabei eine neue Schulform entstehen zu lassen. Infolgedessen fand die Option zur Bildung von Schulzentren 2017 Eingang in das Schulgesetz, ohne dabei eine neue Schulform zu bilden (Ridderbusch, 2019). Im Zuge der Entwicklungen wurde auch ein umfangreiches Förderprogramm zur Unterstützung der Gründung von Schulzentren initiiert, das kommunale Infrastrukturprogramm des Landes Brandenburg (KIP), welches vorsah, dass „[…] bis zu 30 Prozent der zur Verfügung stehenden Mittel […] für die Förderung von Maßnahmen im Zusammenhang mit der Zusammenfassung von einer Grund- mit einer Gesamtschule oder Oberschule […] " (MdF, 2015) verwendet werden sollten.

Abbildung 1. *Anzahl Schulzentren nach Einrichtungsjahr (Häufigkeiten, N=41)*



Mit dem Beschluss der Landesregierung zur Stärkung von Schulzentren 2016 sollte in besonderem Maße den pädagogischen Leitbildern des Bildungssystems im Land Brandenburg Rechnung getragen werden. Neben dem langen gemeinsamen Lernen sind das Chancengleichheit für und eine individuelle Förderung der SchülerInnen (Landesregierung Brandenburg, 2016).

1.2 Forschungsstand zu Gemeinschaftsschulen in Deutschland

Gemeinschaftsschulen werden in Deutschland seit ein paar Jahren intensiv beforscht. Da sie vielfältige Parallelen zu den Schulzentren aufweisen, werden sie hier näher betrachtet, obwohl es diese Schulform im Land Brandenburg nicht gibt. Seit einiger Zeit ist aber bundesweit ein umfassender Wandel der Schulstruktur zu beobachten, bei dem in fast allen Bundesländern die drei- bzw. viergliedrigen Schulsysteme durch das sog. ‚Zwei-Wege-Modell', wie es im Land Brandenburg etabliert ist, abgelöst werden (Hurrelmann, 2013). In den alten Bundesländern erfolgte die Umsetzung schrittweise seit den 2000er Jahren mit dem Label der sog. Gemeinschaftsschule. Was eine Gemeinschaftsschule konkret ist, lässt sich aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltungen in den einzelnen Bundesländern nur schwer charakterisieren. Zentrale Merkmale dieser Schulform sind der weitgehende Verzicht auf eine äußere Differenzierung und das individualisierte Lernen in heterogenen Lerngruppen, in Verbindung mit der Möglichkeit, alle Bildungsabschlüsse zu erwerben. Ritter (2017) weist darauf hin, dass diese Merkmale jenseits der Gemeinschaftsschule auch anders bezeichnete Schulformen aufweisen, z. B. die Oberschulen in Bremen oder die Stadtteilschulen in Hamburg.

Wichtige Motivlagen für die Einführung von Gemeinschaftsschulen sind die Reduzierung von herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten und die Sicherstellung wohnortnaher und gleichzeitig weiterführender Bildungsangebote, besonders vor dem Hintergrund demografischer Entwicklungen (Bohl & Wacker, 2016; Wittek, 2014). Der Heterogenität der SchülerInnenschaft sollen Gemeinschaftsschulen durch Formen individualisierten Unterrichts gerecht werden (Ritter, 2017). In zwei Bundesländern (Berlin und Thüringen) integrieren Gemeinschaftsschulen auch die Primarstufe. Diese bieten somit in besonderem Maße Anknüpfungspunkte für die Schulzentren im Land Brandenburg.

In Berlin startete das Pilotprojekt zur Einführung der Gemeinschaftsschule im Schuljahr 2008/09 mit dem Ziel, die Chancengerechtigkeit durch längeres gemeinsames Lernen zu erhöhen und eine optimale Förderung der individuellen Fähigkeiten sowie

Fertigkeiten aller SchülerInnen umzusetzen. Berliner Gemeinschaftsschulen ohne eigenen Grundschulteil oder eigene gymnasiale Oberstufe haben die Auflage, mit Grundschulen oder Schulen mit gymnasialer Oberstufe zu kooperieren (Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Wissenschaft Berlin, 2018). Die wissenschaftliche Begleitung der Berliner Gemeinschaftsschule fokussierte insbesondere die Unterrichtsgestaltung und die Lernzuwächse der SchülerInnen. Die Lehrpersonenbefragung ergab eine positive Selbsteinschätzung der Unterrichtsgestaltung, eine mehrheitlich positive Einschätzung der unterrichtsbezogenen Kooperation und sehr hohe Zustimmungsraten zu der Aussage „Ich bin vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt“ (Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Wissenschaft Berlin, 2016). Wiederholte Kompetenzmessungen in verschiedenen Fächern, bei SchülerInnen in den Jahrgangsstufen 7 und 9 in zwei verschiedenen Kohorten zeigten Kompetenzzuwächse, die in der zweiten Kohorte (2012 – 2014) höher ausfielen als in der ersten Kohorte (2009 – 2011). Zudem konnten (bei unterschiedlichem Ausgangsniveau) höhere Kompetenzzuwächse von Jahrgangsstufe 7 zu 9 bei SchülerInnen aus Familien mit nichtdeutscher Familiensprache im Vergleich zu SchülerInnen aus Familien mit deutscher Sprache nachgewiesen werden. Aus diesem Befund leiteten die AutorInnen einen kompensatorischen Effekt der Gemeinschaftsschule in Berlin ab (Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Wissenschaft Berlin, 2016). Spezifische Befunde zu Gemeinschaftsschulen mit und ohne Grundschulteil oder zum Gelingen des Gründungsprozesses finden sich in dieser Studie nicht.

In Thüringen werden seit dem Schuljahr 2010/11 Gemeinschaftsschulen mit dem Ziel eingerichtet, ein längeres gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Entweder mit eigenem Grundschul- bzw. Gymnasialteil oder mit Hilfe kooperierender Schulen werden alle Schulabschlüsse bis zum Abitur angeboten und ein gemeinsames Lernen mindestens bis zur Jahrgangsstufe 8 realisiert (Thüringer Ministerium für Bildung; Jugend und Sport, 2018). In der sehr breit angelegten wissenschaftlichen Begleitung wurden mit einem Mix aus qualitativen und quantitativen Zugängen an zehn Thüringer Gemeinschaftsschulen und einer Kontrollgruppe aus Vergleichsgymnasien und Vergleichsregelschulen Schulwahlmotive, Wirkungen auf Schülerleistungen und Lernkompetenzen, Prozessqualitäten (Schulkultur, Lehren und Lernen) sowie Erfolge beim Ausgleich sozialer Herkunftsnachteile untersucht (Ritter et al., 2014). Interessant für die wissenschaftliche Untersuchung von Schulzentren des Landes Brandenburg ist bei dieser Studie, dass die Gemeinschaftsschulen mit eigenem Grundschulteil in der Untersuchung als separater Typus ausgewiesen und beschrieben wurden. Insgesamt zogen die AutorInnen dieser wissenschaftlichen Begleitung ein positives

Resümee und sahen v.a. Vorteile bei Gemeinschaftsschulen, die sich seit Jahren an reformpädagogischen Methoden orientierten bzw. aus Grundschulen ‚aufwuchsen'. Im Vergleich hierzu wurden bei einem anderen Typus der Gemeinschaftsschulen Entwicklungsbedarfe im Bereich Unterrichts- und Personalentwicklung gesehen. Bei diesem Typus handelte es sich um Gemeinschaftsschulen, die aus Regelschulen im ländlichen Raum hervorgegangen sind, bei deren Gründung der Erhalt des Schulstandorts eine wichtige Rolle gespielt hat und die mit Grundschulen kooperierten bzw. fusioniert sind.

Im Rahmen des Thüringer Pilotprojekts ‚Gemeinschaftsschule im Aufbau' wurde auch eine Dissertation zur ‚Handlungskoordination schulischer und kommunalpolitischer Entscheidungsträger' verfasst. Ludwig (2018) beschreibt darin die Interdependenz zwischen den EntscheidungsträgerInnen bei der Entscheidung für ein schulstrukturelles Pilotprojekt und richtet ihre Aufmerksamkeit auf die EntscheidungsträgerInnen, die sich aktiv am Beschluss zur Umwandlung der Schule in eine neue Schulform beteiligt haben: Schulleitungen, LandrätInnen oder BürgermeisterInnen (je nach Trägerschaft) und SchulamtsleiterInnen. Die Untersuchung näherte sich den einzelnen AkteurInnen, Akteurskonstellationen und Motivlagen mittels leitfadengestützter Experteninterviews. Ludwig arbeitete dabei verschiedene unauflösbare Spannungsfelder heraus, die sich für die EntscheidungsträgerInnen der einzelnen Fälle ergaben (z.B. Engagement vs. Überforderung, Offenheit gegenüber Neuem vs. Erhalt von Bewährtem). Fallübergreifend wird aber klar, „[…] dass sich alle unauflösbaren Spannungsfelder auf der Mesoebene befinden" (Ludwig, 2018). Sie bezog sich dabei auf Fend (Fend, 2008a), wonach die Mesoebene der Ort ist, an welchem die institutionellen Vorgaben der Makroebene auf die Besonderheiten der Schule hin umgesetzt werden. Dies bietet einen Anknüpfungspunkt für die Untersuchung der Schulzentren im Land Brandenburg, denn auch hier soll es um die Rationalitäten der AkteurInnen und die Handlungskoordination zwischen diesen AkteurInnen gehen.

1.3 Forschungsstand zu Schulfusionen

Da es sich bei einem Schulzentrum um einen Zusammenschluss einer Grund- mit einer Ober- oder Gesamtschule handelt, steht besonders der Fusionsprozess im Zentrum der Untersuchung. Rakhkochkine (2004, S. 473) definiert die Zusammenlegung bzw. Fusion von Schulen als „[…] einen Prozess der Vorbereitung und der Durchführung der Integration zweier oder mehrerer zuvor selbstständiger Bildungseinrichtungen mit ihren je eigenen pädagogischen und Organisationskulturen zu einer organisatorischen und pädagogischen Einheit". Diese Definition unterstreicht den

Prozesscharakter von Schulzusammenlegungen und integriert Fusionen von nichtgleichartigen Einrichtungen (z.B. Grundschulen und weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I, wie im Falle der Schulzentren im Land Brandenburg). Allem voran benennt die Definition klar das Ziel des Fusionsprozesses: Integration und nicht nur Koexistenz.

Der Forschungsstand zu Schulfusionen besteht zum größten Teil aus Erfahrungsberichten, (z.B. Buchen et al., 2009; Kebernik et al., 2005) und Empfehlungen zur Prozessbegleitung und Beratung (z. B. Koerber, 2004; Maikowski, 2018). Die empirischen Studien zum Thema sind von überschaubarer Zahl und es handelt sich fast ausschließlich um Einzelfallstudien (z.B. Logan, 2018). In einer Studie von Fölker und Pfaff (2014) wird die Fusion von Haupt- und Realschulen mittels Interviews und Gruppendiskussionen untersucht. Mit Hilfe des Konzepts der *Educational Governance* (siehe Kap. 1.4) zeigten sie auf, wie sich Begründungslogiken auf der Ebene der Politik und der Schulverwaltung unterscheiden und wie diese Diskrepanzen im Prozess zu fragwürdigen Ergebnissen führen können. Meister (2012) analysierte eine Schulfusion in Sachsen-Anhalt aus schulkultureller Perspektive und betrachtet hierbei insbesondere die Kooperation im Kollegium. Aus ihrer Sicht stehen Lehrpersonen an fusionierten Schulen vor vielfältigen Herausforderungen, z.B. die externen Zielsetzungen der Zusammenlegung für sich neu zu deuten, mit neuen Kräfteverhältnissen umzugehen oder etablierte Handlungspraktiken zu hinterfragen. Sie empfiehlt auf der Grundlage ihrer Ergebnisse u.a. eine zeitliche Entzerrung des Fusionsprozesses, Foren des Kennenlernens für die neuen KollegInnen und eine (Neu-)Besetzung der Schulleitung bereits in der Vorlaufphase der Fusion.

Zwei weitere Studien nähern sich dem Fusionsprozess aus sozialpsychologischer Perspektive. Boen et al. (2005) untersuchten SchülerInnen und Lehrpersonen an einer fusionierten, belgischen Schule und zeigten mittels quantitativ analysierter Fragebogendaten auf, dass das Gelingen des Fusionsprozesses starken Einfluss auf die Identifikation der SchülerInnen und Lehrpersonen mit der zusammengelegten Schule nimmt. Für die Identifikation der Lehrpersonen mit der neuen Schule war es zudem besonders relevant, wie zufrieden sie mit der Repräsentation bestimmter Merkmale ihrer alten Schule in der zusammengelegten Schule waren (z.B. Schulname, Schullogo, Werthaltungen, Schulregeln, Schulatmosphäre). Auch in der Dissertation von Tischendorf (2007) standen Identifikationsprozesse und Intergruppenbeziehungen im Mittelpunkt der Betrachtung. Sie zeigte am Beispiel zweier Schulfusionen in Thürin-

gen, dass Schulzusammenlegungen auf Seiten der SchülerInnen mit Beeinträchtigungen der Schulleistung und des Wohlbefindens einhergehen können. Verantwortlich hierfür sei, dass die als fremdbestimmt und ungewollt erlebten Zusammenschlüsse die subjektive Identifikation mit der Präfusionsschule herausforderten und gleichzeitig neutrale bis negative Bewertungen der neuen, fusionierten Schule zur Folge hatten. Vermittelnder Faktor sei das Schulklima, das aufgrund der positiv verzerrten Bewertung der Präfusionsschule (sog. eigengruppenbezogener Einstellungs-Bias) verschlechtert wurde und infolgedessen die Leistungen und das Wohlbefinden negativ beeinflusste. Da Tischendorf diese Zusammenhänge zu einem Messzeitpunkt ex-post-facto untersuchte, ist die Kausalität dieser Aussagen jedoch nicht abgesichert. Aus ihren Befunden leitete sie mehrere Empfehlungen für das Veränderungsmanagement im Zuge von Schulfusionen ab. Für die Verantwortlichen in der Schulverwaltung empfahl sie z.B. Weiterbildungen zu Intergruppen-Beziehungen bei Fusionen. Weitere Interventionen kurz nach der Fusion sollten das Ziel haben, die Präfusions-Identitäten anzuerkennen, den Intergruppen-Bias zu reduzieren und eine positive Bewertung der fusionierten Gruppe zu fördern (z.B. durch die Bevorzugung von integrierenden Schulfusionsmodellen vor assimilierenden Modellen, durch partizipative Entscheidungsprozesse, durch die Wertschätzung und das Einbringen der Stärken der Präfusions-Gruppen in die kooperative Schulentwicklung sowie durch die Schaffung positiver Anreize in Form einer breiteren Fächerwahl, besserer Lernmaterialien oder neuer Technik). Gleibs et al. (2008) stellten zusätzlich dazu heraus, dass sich die Identifikation im Fusionsprozess langsam entwickelt und dementsprechend stark abhängig ist von dem Zeitpunkt im Fusionsprozess. Weiterhin betonten sie, dass die Mitglieder beider Vorfusionsorganisationen Unterstützung für den Prozess benötigen. Zusammenfassend beschrieben sie ihre Befunde als pessimistisch, da es in der Praxis schwer realisierbar ist, eine optimale Annäherung der Betroffenen zweier Fusionsorganisationen zu fördern. Resümierend ist zu konstatieren, dass die Befunde der Schulfusionsforschung bisher auf der Untersuchung nur weniger Fälle bzw. nur einem Messzeitpunkt beruhen und insgesamt eher das Bild eines problematischen Prozesses zeichnen.

Mit Blick auf die Zielsetzungen der wissenschaftlichen Begleitung von Schulzentren im Land Brandenburg lassen sich aus den vorgestellten Befunden zu Schulfusionen und Gemeinschaftsschulen punktuelle Hinweise ableiten. Bei der Analyse der Funktionen von Schulzentren wird an die Befunde der wissenschaftlichen Begleitungen von Gemeinschaftsschulen angeknüpft, wobei insbesondere die wissenschaftliche

Begleitung der Gemeinschaftsschulen in Thüringen Anregungen liefert. Die geforderte schulentwicklungsplanerische Perspektive und der Blick auf die Rationalitäten der beteiligten AkteurInnen wurde allerdings außer bei Fölker und Pfaff (2014) sowie Ludwig (2018) von keiner der vorliegenden Studien eingenommen. Aus den Befunden der Schulfusionsforschung lässt sich aber ableiten, dass der Prozess der Gründung bzw. Zusammenlegung zweier Schulen eine kritische Phase darstellt, die mit ungünstigen Folgen für SchülerInnen sowie Lehrpersonen einhergehen kann. Dementsprechend erscheint es naheliegend, diese Phase sowie die Handlungslogiken der beteiligten AkteurInnen in den Fokus der Untersuchung zu rücken. Dabei orientiert sich die vorliegende Untersuchung, wie auch die Studie von Ludwig (2018), am *Educational Governance*-Ansatz.

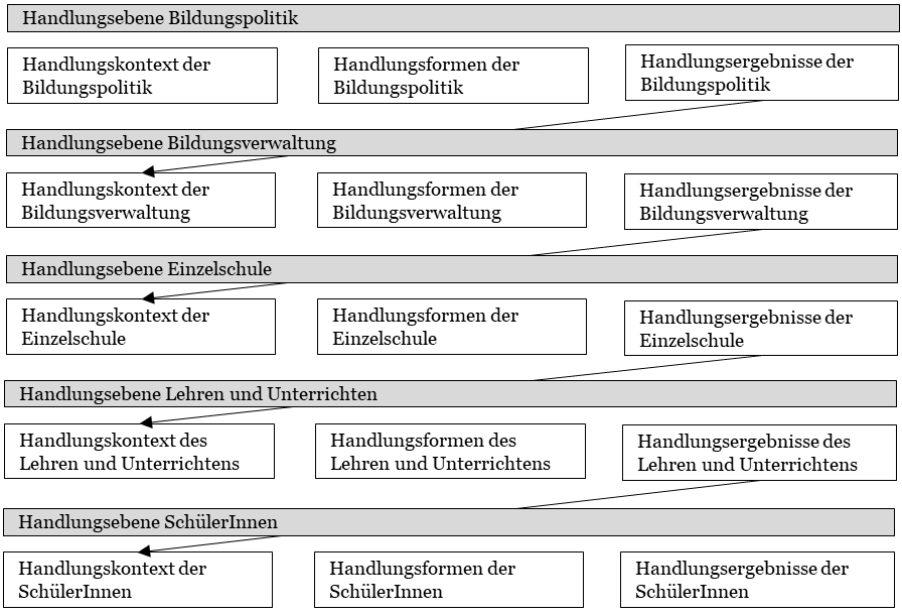
1.4 Educational Governance als theoretischer Rahmen

Seit den 2000er Jahren hat sich in Folge der Befunde der PISA-Studien das deutsche Bildungswesen stark verändert. Es wurden u.a. neue kompetenz- und standardbasierte Bildungspläne entwickelt, Agenturen für Qualitätssicherung eingerichtet, die Lehrerpersonenbildung neu strukturiert und generell die Autonomie der Schulen gestärkt. In der Studie ‚PISA als bildungspolitisches Ereignis' haben Tillmann et al. (2008) an Hand von Fallstudien in vier Bundesländern (eines davon ist das Land Brandenburg) untersucht, wie die Erkenntnisse von Schul-Monitorings für die Verbesserung der Schul- und Unterrichtspraxis genutzt werden können. Dabei kritisierten die AutorInnen einerseits teilweise übereilte Entscheidungen und legitimatorisches Handeln der Bildungsadministration. Andererseits stellten sie einen generellen Wandel bei den Steuerungsstrategien von einem ‚hierarchisch-linearen Prozess' hin zu einer ‚Kontextsteuerung' fest. Diese bundesweit zu beobachtenden Entwicklungen erfordern neue theoretische Rahmenmodelle, um die Funktionsweise und die Qualitätsdimensionen des Bildungswesens adäquat beschreiben zu können.

In der neuen Theorie von Schule stehen sich die verschiedenen Subsysteme nicht kontrovers gegenüber. Das Bildungswesen ist vielmehr eine „[…] Einheit, in der Gestaltungsebenen und Verantwortungsebenen systematisch aufeinander bezogen sind" (Fend, 2008b, S. 171). Ebenen im Bildungssystem sind demnach institutionelle AkteurInnen. Innerhalb dieser Institutionen handeln wiederum einzelne AkteurInnen (z.B. Schulleitungen oder Schulträger) im Rahmen normativer Strukturen (Fend, 2008b). Die AkteurInnen auf den verschiedenen Ebenen folgen jeweils ihren eigenen Handlungslogiken, stehen dabei aber in einer wechselseitigen Abhängigkeit (Ludwig, 2018). Fend (2008b) spricht in diesem Zusammenhang von Rekontextualisierung.

Demnach wird der Bildungsauftrag auf jeder Handlungsebene (z.B. Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Einzelschule) ebenenspezifisch angepasst und kreativ gestaltet. Hierbei bilden die Vorgaben der jeweils übergeordneten Ebene die Rahmenbedingungen des Handels auf der nächsten Ebene, wobei zusätzlich ebenenspezifische Besonderheiten das Handeln der AkteurInnen einer Ebene prägen (siehe Abbildung 2). Die AkteurInnen auf den einzelnen Ebenen müssen dabei nicht ausschließlich auftragsgemäß arbeiten, sondern können auf Grundlage der Handlungsergebnisse der übergeordneten Ebene in ihrem eigenen Handlungskontext, mit ihren eigenen Wahrnehmungen und Fähigkeiten sowie ihrer eigenen Verantwortungsbereitschaft agieren (Fend, 2008b). Besonders an den Schnittstellen können sich dadurch Probleme ergeben, denn die AkteurInnen müssen dort ebenenübergreifend interagieren. An dieser Stelle treffen individuelle Handlungslogiken und überindividuelle Interessen und Zielsetzungen aufeinander (Altrichter, 2015; Ludwig, 2018).

Abbildung 2. *Rekontextualisierung in den Handlungsebenen des Bildungswesens (eigene Darstellung nach Fend, 2008*



Um die Handlungsspielräume auf den einzelnen Ebenen besser nachvollziehen zu können, werden sie in Makro-, Meso- und Mikroebene unterschieden. Auf der Makroebene, der rechtlich-administrativen Ebene, sind in der Regel die Ergebnisse bildungspolitischer Entscheidungen handlungsleitend (Ludwig, 2018). Auch auf dieser Ebene ist es aber möglich, die Entscheidungen als Gestaltungsaufgabe zu verstehen und umzusetzen (Blömeke & Herzig, 2009; Ludwig, 2018). Auf der Mesoebene befindet sich die Einzelschule mit der Schulleitung als zentraler handelnder Person. Die Handlungsergebnisse der Makroebene sollen hier gegenüber den SchülerInnen und Eltern umgesetzt und verantwortungsvoll gestaltet werden (Ludwig, 2018). Das bedeutet auch, dass die Ergebnisse auf die lokalen Besonderheiten angepasst werden müssen (Fend, 2008b). Zwischen der Makro- und der Mesoebene agieren und vermitteln die AkteurInnen der Zwischenebene, die Bildungsverwaltung (Schulträger und Schulverwaltungsamt).

Nach Fend (2008b) eignen sich die handlungstheoretisch basierten Konzepte für die Analyse eines Bildungssystems besser, als die strukturfunktionalistischen Modelle der 1960er und 1970er Jahre. Ein solches handlungstheoretisches Konzept wird mit dem Begriff *Educational Governance* beschrieben. Dieses der Politikwissenschaft entstammende Konzept wird seit den 2000er Jahren auch mehr und mehr in der Bildungsforschung verwendet, um Steuerungsprozesse zu beschreiben (Altrichter, 2015). Obwohl es keine eindeutige Definition des Begriffs *Governance* gibt, kann darunter generell eine veränderte Perspektive auf die Realität verstanden werden, in welcher es um das Zusammenwirken verschiedener Handlungsebenen geht (Ludwig, 2018). Eine engere, normative Definition beschreibt *Governance* im Sinne kooperativer Zusammenarbeit als Gegenbegriff zur hierarchischen Steuerung (Altrichter, 2015). Sinnvoller und analytisch brauchbarer beurteilen verschiedene AutorInnen jedoch eine weiter gefasste Begriffsbestimmung (Altrichter, 2015; Ludwig, 2018; Mayntz, 2009). Demnach werden unter *Governance* alle Formen sozialer Handlungskoordination zusammengefasst, wobei die hierarchische Steuerung eine davon ist (Ludwig, 2018).

Davon ausgehend definieren Maag Merki und Altrichter (2015, S. 1) *Educational Governance* als analytisches Konzept, um „[…] das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen […]“ zu untersu-

chen. Dabei sollen *Governance*-Strukturen mit Hilfe der *Governance*-Forschung untersucht werden. Die Strukturen sind somit der Gegenstand der Analysen und nicht die Grundlage. Es geht vielmehr darum, die Funktionsweisen der ‚neuen Modelle' von Schule zu untersuchen als sie normativ zu bewerten (Maag Merki & Altrichter, 2015). Besonders interessant für den Forschungsgegenstand ist die Doppelperspektive des Ansatzes. Aus dem akteurszentrierten Institutionalismus heraus steht damit das Zusammenspiel von AkteurInnen im Kontext von Institutionen im Vordergrund (Ludwig, 2018). Ein wichtiges Schlagwort ist hierbei die Handlungskoordination. Damit ist die wechselseitige Handlungsanpassung zwischen den AkteurInnen gemeint und der Umgang mit der wechselseitigen Abhängigkeit zwischen ihnen. Konkret sind es (kollektive) AkteurInnen, die im Kontext ihrer Institutionen im Bildungssystem handeln (Maag Merki & Altrichter, 2015). Das Handeln stützt sich auf institutionalisierte Regelsysteme, welche den „[…] Akteuren in prinzipiell unsicheren gesellschaftlichen Situationen eine gewisse Erwartungs- und Entscheidungssicherheit […]" geben (Altrichter, 2015, S. 28). Für die Analyse sind somit sowohl die Akteurs- und Prozessperspektive wie auch die Strukturperspektive zu betrachten (Altrichter, 2015).

1.5 Analysekategorien der Handlungskoordination

In Anlehnung an Ludwig (2018) sollen für die Analyse der Fusionsprozesse von Schulzentren die folgenden Analysekategorien als Hintergrundfolie für die Untersuchung von Schulzentren verwendet werden: ‚AkteurInnen und Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem', ‚Strukturen und Verfügungsrechte', ‚Modi der Handlungskoordination', und ‚Leitende Werte' (Altrichter & Heinrich, 2007; Ludwig, 2018).

AkteurInnen und Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem

Bei der ersten Analysekategorie liegt der Fokus auf den beteiligten AkteurInnen und Akteurskonstellationen. Dabei liegt der Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung darauf, welche Handlungslogiken die AkteurInnen verfolgen, welche Art von Beteiligung vorliegt und gleichzeitig auch welche AkteurInnen sich nicht beteiligen. Neben den klassischen AkteurInnen auf der Makro- und Mesoebene (Bildungspolitik und Einzelschule) werden auch die intermediären AkteurInnen der Bildungsverwaltung untersucht, denn sie können in besonderem Maße zur Handlungskoordination zwischen den AkteurInnen beitragen, etwa durch Fortbildungen oder Schulentwicklungsberatungen (Altrichter & Heinrich, 2007; Ludwig, 2018).

Strukturen und Verfügungsrechte/ Handlungskontext

Als weitere wichtige Analysekategorie für den Fusionsprozess von Schulzentren werden die Strukturen und Verfügungsrechte betrachtet. Sie bilden den Handlungskontext der AkteurInnen. Die AkteurInnen handeln im Konzept des *Educational Governance* innerhalb ihres Handlungskontexts, der durch die darüber liegende Ebene vorgegeben wird. „Handeln geschieht in einem strukturierten Raum und strukturiert diesen weiter" (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 63). Daraus ergeben sich für die AkteurInnen jeweils Strukturen, die ihnen vorgegeben werden (z.B. Schulreformen) und die daraus resultierenden Aufgaben für die einzelnen Ebenen. Innerhalb dieser Strukturen haben sie Verfügungsrechte, wie Regeln (z.B. Gesetze, Verträge oder Handlungsanweisungen) oder Ressourcen (z.B. Geld, Zeit oder Kompetenz), mit denen sie agieren können (Altrichter, 2015; Ludwig, 2018).

Modi der Handlungskoordination/ Handlungsformen

Um zu erklären, wie die soziale Koordination zwischen den AkteurInnen funktioniert, können drei elementare *Governance*-Mechanismen unterschieden werden. Handlungen können abgestimmt werden durch ein- oder wechselseitige Beobachtung (1) und damit an das wahrgenommene Handeln anderer AkteurInnen anschließen. Es kann gezielt auf andere AkteurInnen Einfluss (2) genommen werden (z. B. durch Macht, Geld oder Wissen) oder es besteht die Möglichkeit von Verhandlungen (3), basierend auf einer wechselseitigen Ausarbeitung von Vereinbarungen (Altrichter & Heinrich, 2007).

Leitende Werte/ Rationalitäten

Es ist davon auszugehen, dass die verschiedenen Handlungsebenen im Bildungssystem und deren handelnde AkteurInnen verschiedene Zielvorstellungen haben. Diese können entweder explizit formuliert (z. B. in Gesetzen) oder aber implizit in Handlungen deutlich werden (Ludwig, 2018). Die *Governance*-Analyse soll daher strategisch die gesellschaftliche Wirklichkeit aus der Perspektive der handelnden AkteurInnen rekonstruieren. Durch Beobachtung kann sie auch nicht-intendierte Folgen des Handels aufdecken. Beides zusammen ergibt ein Gesamtbild der leitenden Werte der AkteurInnen und der erwarteten und unerwarteten Ergebnisse des Handelns (Altrichter & Heinrich, 2007).

1.6 Educational Governance bei der Untersuchung von Schulzentren

Tabelle 1 zeigt die oben beschriebenen Analysekategorien, die in der Untersuchung der *Governance*-Strukturen bei der Gründung von Schulzentren im Fokus stehen und konkretisiert sie für die Untersuchung.

Tabelle 1. *Analysekategorien für die Untersuchung der Governance-Strukturen bei der Gründung von Schulzenten (eigene Darstellung nach Altrichter & Heinrich 2007, Ludwig 2017*

Analysekategorie	**Konkretisierung**
AkteurInnen und Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem	Makroebene: - Oberste Schulaufsicht (MBJS) Zwischenebene: - Untere Schulaufsicht (staatliche Schulämter) - Schulträger Mesoebene: - Schulleitungen an Einzelschulen
Strukturen und Verfügungsrechte	Handlungskontext: - Regeln, Normen - Materielle/immaterielle Ressourcen
Modi der Handlungskoordination	Handlungsformen - Einseitige/ wechselseitige Beobachtung - Beeinflussung - Verhandlung
Leitende Werte	Intentionen - Explizit geäußert - Implizit durch Handeln Ergebnisse des Handelns - Erwartet - Unerwartet

2 Untersuchung

Die Forschungsfragen werden mit einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden im Längsschnitt bearbeitet. Hierbei werden die Handlungskontexte, -formen und -ergebnisse der beteiligten AkteurInnen auf den Ebenen der Bildungspolitik, der Bildungsverwaltung, der Einzelschule und des Unterrichts mit jeweils spezifischen Erhebungsinstrumenten erfasst und analysiert. Die Prozesshaftigkeit des Geschehens wird durch ein Längsschnittdesign abgebildet. Im Kern handelt es sich um drei methodische Zugänge:

1. eine Online-Befragung von Schulleitungen und Lehrpersonen an allen 41 im Untersuchungszeitraum existierenden Schulzentren im Land Brandenburg zu zwei Messzeitpunkten,
2. die Analysen schulstatistischer Daten von allen 41 im Untersuchungszeitraum existierenden Schulzentren zu zwei Messzeitpunkten sowie
3. weiterführende explorative kontrastierende Einzelfallstudien von sieben Schulzentren mit zusätzlichen Datenerhebungen auf den Handlungsebenen Einzelschule, Bildungsverwaltung und Bildungspolitik (Experteninterviews und Dokumentenanalysen)

2.1 Forschungsfragen der Untersuchung

Die von den AuftraggeberInnen formulierten Forschungsfragen sind drei Forschungszielen zugeordnet. Im Zentrum der Untersuchung stehen der Gründungsprozess der Schulzentren und die daran beteiligten AkteurInnen. Außerdem werden im letzten Forschungsziel Fragen zur Funktion der Schulzentren aufgeworfen. Tabelle 2 führt die zehn, im Rahmen der Untersuchung zu beantwortenden, Forschungsfragen auf.

Tabelle 2. *Übersicht der Forschungsziele und Forschungsfragen (Friedrich & Laag, 2018)*

Forschungsziel 1: Untersuchung des Gründungsprozesses von Schulzentren	
Frage 1:	Wie sieht ein idealtypischer Gründungsprozess eines Schulzentrums aus?
Frage 2:	Welche Rationalitäten für die Gründung eines Schulzentrums weisen die beteiligten AkteurInnen auf?
Frage 3:	Welche Synergieeffekte von Schulzentren ergeben sich hinsichtlich innerer und äußerer Schulangelegenheiten (schulorganisatorisch und trägerspezifisch, z. B. Auswirkungen auf das Personal, Raum- und Sachausstattung, Schulprogrammarbeit)?
Frage 4:	Welche Formen und Möglichkeiten der Beeinflussung von Planungs- und Entscheidungsprozessen im Mehrebenensystem (Land, Schule, Kommune, interkommunal) bestehen bei der Gründung eines Schulzentrums?
Frage 5:	Welche Gelingensbedingungen und Hemmnisse im Gründungsprozess eines Schulzentrums können identifiziert werden?
Forschungsziel 2: Identifizierung möglicher Veränderungen der Rationalitäten der an dem Prozess der Gründung eines Schulzentrums beteiligten AkteurInnen	
Frage 6:	Wie entwickeln sich die Rationalitäten der an dem Prozess der Gründung eines Schulzentrums beteiligten AkteurInnen im Untersuchungszeitraum?
Forschungsziel 3: Untersuchung der Funktionen von Schulzentren	
Frage 7:	Welche Funktionsbedingungen und Besonderheiten existieren bei den Schulzentren (organisatorisch, schulträgerspezifisch z. B. auch baulich und ausstattungsseitig)?
Frage 8:	Welche Funktionen werden den Schulzentren in der Schulentwicklungsplanung zu teil?
Frage 9:	Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede weisen die bestehenden Schulzentren auf?
Frage 10:	Welchen Einfluss haben Schulzentren auf die Schülerströme einer Region und welche Steuerungsmöglichkeiten für Schülerströme können identifiziert werden? (Hierbei sind insbesondere das Anwahlverhalten [Wohnort – Schulort] und die Übergangsquoten [Ü1, Ü7, Ü11] an Schulzentren zu untersuchen und mit unverbundenen Schulen zu vergleichen.)

2.2 Methodische Eckpunkte der Untersuchung

Im Folgenden werden überblicksartig die verschiedenen methodischen Zugänge beschrieben. Eine ausführlichere Darstellung der Methodik der Untersuchung findet sich im Anhang A: Details zum methodischen Vorgehen.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden in zwei Wellen (2020 und 2021) Online-Erhebungen mit Lehrpersonen und Schulleitungen an Schulzentren durchgeführt und schulstatistische Daten für zwei Erhebungszeitpunkte (Schuljahr 2018/19 und 2019/20) abgerufen. Die Daten der ersten Welle wurden zusätzlich zur Identifikation von erfolgreicheren und weniger erfolgreichen Schulzentren für eine explorative kontrastierende Einzelfallstudie genutzt. Zu den ausgewählten Schulzentren wurden im Jahr 2021 Experteninterviews mit Beteiligten im Gründungsprozess geführt sowie Schulentwicklungspläne (SEP) und Schulprogramme inhaltsanalytisch ausgewertet.

Online-Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen

Die Online-Befragungen wurden im Frühjahr 2020 (erster Erhebungszeitraum) und im Frühjahr 2021 (zweiter Erhebungszeitraum) über die Plattform SoSci Survey durchgeführt. Die Grundgesamtheit bildeten alle 41 existierenden Schulzentren im Land Brandenburg. Dabei konnte 2020 trotz einer pandemiebedingten, flächendeckenden Aussetzung des Präsenzunterrichts ein für die Untersuchungsmethode üblicher Rücklauf erzielt werden (34,3% bei den Lehrpersonen und 68,3% bei den Schulleitungen), welcher im zweiten Erhebungszeitraum noch einmal deutlich gesteigert werden konnte (44,1% bei den Lehrpersonen und 87,8% bei den Schulleitungen).

Die Online-Befragung zielte auf die Handlungsebenen der Einzelschulen ab und sollte Synergieeffekte (innerer Schulangelegenheiten) ebenso wie Funktionsbedingungen von Schulzentren und Rationalitäten der Befragten sowie deren Veränderung erfassen. Ziel der Erhebung war sowohl die Beantwortung der Forschungsfragen wie auch die Verwendung der Daten für die Operationalisierung der theoretisch erarbeiteten Erfolgskriterien.

Im Zentrum der Lehrpersonenbefragung standen die fachliche und persönliche Zusammenarbeit im Kollegium, die Identifikation mit dem Schulzentrum sowie das psychosoziale Wohlbefinden. Diese Themen repräsentieren entsprechend des For-

schungsstandes kritische Aspekte bei Schulfusionsprozessen (siehe Kap. 1.3). Außerdem wurden die Lehrpersonen zu ihren Fusionserfahrungen befragt und um Einschätzungen bzgl. der Arbeit am Schulzentrum gebeten.

Der Schwerpunkt der Online-Befragung der Schulleitungen lag vor allem auf deren Einschätzungen zu den Rahmenbedingungen der Schulzentren. Themen waren hier beispielsweise der (schulstufenübergreifenden) Einsatz von Ressourcen, die Schulprogrammarbeit und das Management des Übergangs zwischen den Schulstufen. Besonders intensiv wurde bei den Schulleitungen die Gründungsphase des Schulzentrums in den Blick genommen. Verschiedene Fragen beschäftigten sich mit Zielen bei der Gründung, den Beteiligten an und den Aktivitäten im Gründungsprozess. Weiterführende offene Fragen erfassten beispielsweise Probleme oder weitere Beteiligte bei der Gründung der Schulzentren. An einigen Stellen wurden den Schulleitungen auch die gleichen Fragen wie den Lehrpersonen vorgelegt, um die Ergebnisse vergleichend analysieren zu können.

Die Auswertung der Online-Befragung erfolgte deskriptiv und mittels verschiedener bivariater statistischer Verfahren (siehe Anhang A, Kap. 2.1). Ergänzend dazu wurde die große Anzahl an Antworten aus den offenen Fragen kategorisiert und visualisiert.

Abfrage schulstatistischer Daten

Die Abfrage der schulstatistischen Daten zielte auf die Handlungsebenen Bildungsverwaltung und Einzelschule ab. Abgerufen wurden die Daten von allen 41 Schulzentren im Land Brandenburg zu zwei Messzeitpunkten (Schuljahr 2018/19 und 2019/20). Die Auswahl der Daten orientierte sich an den Forschungszielen und -fragen sowie an den theoretisch erarbeiteten Erfolgskriterien von Schulzentren. Dabei wurden vor allem Daten zu den Synergieeffekten (z.B. PC-Ausstattung, technische Ausstattung, Unterrichtsausfall/-vertretung), den Besonderheiten der Schulzentren (z.B. Rahmendaten zum Kollegium, zu SchülerInnen, zum gemeinsamen Unterricht) und den Schülerströmen (z.B. Bildungsgangempfehlungen, Zugang und Abgang in den Jahrgangsstufen 6 und 7) erfasst. Zusätzlich zu den Daten für die Schulzentren wurden jeweils, wenn möglich, die Durchschnittswerte der unverbundenen Schulen im Land Brandenburg abgerufen sowie auch der Landesdurchschnitt mit dem Ziel, spezifische Charakteristiken der Schulzentren in Abgrenzung zu den anderen Schulen im Land Brandenburg zu identifizieren.

Explorative kontrastierende Einzelfallstudien

Für die vertiefende Untersuchung des Gründungsprozesses von Schulzentren, für die Analyse der Rationalitäten der beteiligten AkteurInnen auf allen Ebenen sowie für die Identifizierung von Beeinflussungsmöglichkeiten, Gelingensbedingungen und Hemmnissen wurden sieben Schulzentren einer kontrastierenden Analyse unterzogen.

Für diese explorative Einzelfallstudie wurden in einem ersten Schritt die drei erfolgreichsten Schulzentren anhand des Erfolgsranges bestimmt. Dieser berechnete sich anhand der Erfolgskriterien aus den quantitativen Daten der ersten Erhebungswelle (siehe Anhang A, Kap. 0). Diese drei erfolgreichsten Schulzentren wiesen eine ausreichend hohe Heterogenität hinsichtlich äußerer Strukturmerkmale (Region, Errichtungsjahr, Schulgröße) für einen kontrastierenden Fallvergleich auf. Um herauszufinden, warum Schulzentren in ähnlichen Kontexten erfolgreicher oder weniger erfolgreich sind, wurden in einem zweiten Schritt aus den weniger erfolgreichen Schulzentren (entsprechend des Erfolgsranges) drei Schulzentren mit ähnlichen Strukturmerkmalen ausgewählt. Da sich allerdings die Kontaktaufnahme zu den zuständigen ExpertInnen der weniger erfolgreichen Schulzentren für die Leitfadeninterviews schwierig gestaltete, musste ein weiteres weniger erfolgreiches Schulzentrum in die kontrastierende Einzelfallstudie aufgenommen werden. Daher wurden in der Untersuchung jeweils die drei erfolgreichsten mit vier weniger erfolgreichen Schulzentren verglichen.

Durch die explorative kontrastierende Einzelfallstudie wurden die quantitativen Daten um folgende Informationsquellen ergänzt: 1. Leitfadengestützte Experteninterviews mit den Beteiligten an den Gründungsprozessen auf der Ebene der Bildungspolitik, der Bildungsverwaltung und der Einzelschule sowie 2. Dokumentenanalysen von Schulentwicklungsplänen und Schulprogrammen der Schulzentren. Schwächen einzelner Datenformen konnten so kompensiert und Stärken synergetisch verknüpft werden.

Leitfadengestützte Experteninterviews

Im ersten Halbjahr 2021 wurden insgesamt 21 ExpertInnen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems zu den Schulzentren, den Gründungsprozessen und ihrer Rolle darin befragt. Das waren ExpertInnen aus dem MBJS (Ebene Bildungspolitik), aus den staatlichen Schulämtern und von Schulträgern (Ebene Bildungsverwaltung) und Schulleitungen der Schulzentren (Ebene Einzelschule). An den Interviews beteiligten sich alle sieben angefragten Schulleitungen, aber nur fünf Schulträger und

sechs Personen aus dem staatlichen Schulamt. Zusätzlich konnten drei Mitarbeitende aus dem MBJS für die Interviews gewonnen werden. Der Fokus der Interviews lag auf Zielen, die mit der Gründung der Schulzentren erreicht werden sollten, Handlungsmöglichkeiten, die die AkteurInnen bei der Gründung hatten, Rahmenbedingungen für diese Handlungsmöglichkeiten im Arbeitskontext sowie Gelingensbedingungen und Hemmnissen bei der Gründung der Schulzentren.

Die Interviews wurden aufgrund der anhaltenden pandemischen Lage ausschließlich als Video- oder Telefonkonferenz durchgeführt. Die aufgezeichneten Interviews wurden für die Auswertung transkribiert, anonymisiert und anschließend kategorisiert. Je nach Forschungsfrage wurden die Kategorien quantifiziert, z.B. durch Fall- oder Gruppenvergleiche oder visualisiert, z.B. mit Dokument-Portraits (siehe Anhang A, Kap. 3.1.4). Besonders anschaulich werden die Auswertungen dadurch, dass die ExpertInnen bei der Beantwortung der Forschungsfragen häufig in Zitaten selbst zu Wort kommen.

Dokumentenanalysen

Ergänzend zur Befragung der ExpertInnen wurden in der kontrastierenden Einzelfallstudie die SEP der jeweiligen Landkreise und kreisfreien Städte sowie die Schulprogramme der sieben ausgewählten Schulzentren ausgewertet. Ausgehend vom SEP, welcher im Planungszeitraum vor der Einrichtung des jeweiligen Schulzentrums erstellt wurde, wurden alle Fortschreibungen bis zum aktuellsten SEP beim MBJS angefordert. Die Schulprogramme konnten direkt von den Schulen abgerufen werden. Beides erfolgte im ersten Halbjahr 2021.

Die Schulentwicklungspläne stellen eine gute Grundlage dar, um zu erforschen, welche Rolle die Schulzentren bei der Schulentwicklungsplanung spielen und welche Schülerströme in den Landkreisen und kreisfreien Städten zu verzeichnen sind. Die Schulprogramm wiederum sind ein Instrument zur langfristigen pädagogischen Schulentwicklungsarbeit, welches von den Schulen selbst erstellt wird und geben Aufschluss über die Konzeptarbeit an den Schulen.

Auch die Dokumente wurden kategorisiert und analog zu den Auswertungsmethoden für die Experteninterviews entsprechend des Forschungsinteresses entweder quantifiziert oder visualisiert (siehe Anhang A, Kap. 3.2.4).

3 Ergebnisse

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden die Daten der unterschiedlichen methodischen Zugänge integrativ betrachtet und ausgewertet, um eine vielschichtige und multiperspektivische Beantwortung zu gewährleisten. Je nach Forschungsfrage werden Schwerpunkte auf unterschiedlichen Methoden gesetzt und ggf. die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungszeitpunkte verglichen.

Die Reihenfolge der Forschungsfragen orientiert sich am Untersuchungskonzept zur wissenschaftlichen Untersuchung an Schulzentren (Friedrich & Laag, 2018). Abweichend davon wurden lediglich die Forschungsfragen 1 und 6 behandelt. Die Beantwortung von Frage 1 vereint alle Ergebnisse, welche den Gründungsprozess von Schulzentren betreffen und erfolgte bereits zu Beginn des Berichts in der Zusammenfassung. Des Weiteren werden die Forschungsfragen 6 und 2 zusammen beantwortet.

3.1 Forschungsziele 1 & 2: Gründungsprozesse von Schulzentren und Rationalitäten der Beteiligten

Die wissenschaftliche Untersuchung von Schulzentren zielt darauf ab, Besonderheiten von Schulzentren herauszuarbeiten und daraus Unterstützungsmöglichkeiten für die AkteurInnen abzuleiten, welche am Gründungsprozess beteiligt sind (Friedrich & Laag, 2018). Da im Untersuchungszeitraum keine weiteren Schulzentren eingerichtet wurden, konnte sich die Untersuchung der Gründungsprozesse ausschließlich auf die retrospektive Perspektive der Befragten stützen. Die damit einhergehenden Erinnerungslücken oder Verzerrungen bei den Auskünften zu Prozessen, die mitunter schon viele Jahre zurückliegen, müssen in der Auswertung in Kauf genommen werden.

Forschungsfragen 2 & 6: Rationalitäten der Beteiligten

> *Welche Rationalitäten für die Gründung eines Schulzentrums weisen die beteiligten AkteurInnen auf?*
>
> *Wie entwickeln sich die Rationalitäten der an dem Prozess der Gründung eines Schulzentrums beteiligten AkteurInnen im Untersuchungszeitraum?*

In diesem Kapitel werden die Rationalitäten der AkteurInnen untersucht, die bei der Gründung der Schulzentren beteiligt waren bzw. bis heute am Schulzentrum tätig sind. Dabei verstehen wir unter Rationalitäten die Ziele, Erwartungen und Pläne der AkteurInnen, die für ihr Handeln bei der Gründung eines Schulzentrums leitend waren.

Erste Informationen über Rationalitäten, die mit der Gründung von Schulzentren verbunden sein können, liefert das ‚Konzept der Landesregierung zur Stärkung von Schulzentren' (Landesregierung Brandenburg, 2016). Aus diesem Konzept lässt sich ableiten, welche Ziele die Landesregierung Brandenburg mit der Errichtung von Schulzentren ab 2015 verfolgt hat (siehe Tabelle 3). Im Sinne von Max Weber (1972) lassen sich hier u.a. eher zweckrationale Ziele finden, z.B. Verminderung des Unterrichtsausfalls, Vergrößerung des Kurs- und Unterrichtsangebots oder die verbesserte Nutzung von Raumkapazitäten. Hier wird das Schulzentrum quasi als Mittel für die Erreichung von Synergieeffekten gesehen. Es finden sich aber auch wertrationale Ziele, welche den pädagogischen Wert der Schulzentren betonen, wie die individuelle Förderung der SchülerInnen oder die Stärkung des sozialen und gemeinsamen Lernens.

Tabelle 3. *Ziele der Landesregierung im Zusammenhang mit Schulzentren (Landesregierung Brandenburg, 2016), inkl. Kurzbezeichnung für Auswertung*

Ziele der Landesregierung	Kurzbezeichnung
Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten	➢ Abbau Bildungsungleichheiten
Individuelle Förderung der SchülerInnen	➢ Individuelle Förderung
Absicherung von Bildungsangeboten im ländlichen Raum	➢ Absicherung Bildungsangebote
Vereinfachung des Übergangs der SchülerInnen von der Primar- zur Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST)	➢ Vereinfachter Übergang Ü7
Schulstufenübergreifender Einsatz der Lehrpersonen	➢ Einsatz Lehrpersonen
Verminderung des Unterrichtsausfalls durch flexibleren Einsatz der Lehrpersonen	➢ Weniger Unterrichtsausfall
Stärkung des sozialen und gemeinsamen Lernens	➢ Gemeinsames Lernen
Aufbau langfristiger Beziehungen in der Elternarbeit	➢ Langfristige Elternarbeit
Verbesserung des fachlichen und methodischen Austauschs im Kollegium	➢ Fachaustausch im Kollegium
Verbesserung des fachlichen Austauschs in schulstufenübergreifenden Fachkonferenzen	➢ Übergreifende Fachkonferenzen
Optimierter Einsatz von SonderpädagogInnen	➢ Einsatz SonderpädagogInnen
Vergrößerung des Kurs- und Unterrichtsangebots	➢ Größeres Kursangebot
Verbesserung der Nutzung von Raumkapazitäten	➢ Optimierte Raumnutzung
Verbesserung der Schulprogrammarbeit	➢ Bessere Schulprogrammarbeit

Diese Liste mit 14 Zielen diente als Grundlage für die Online-Befragungen der Lehrpersonen und Schulleitungen in der vorliegenden Untersuchung, um die Rationalitäten der Landesregierung mit den Rationalitäten der handelnden AkteurInnen vor Ort an den Schulzentren abzugleichen. Die Informationen aus der Online-Befragung legen wiederum den Grundstein für die Beantwortung der Forschungsfragen nach den Rationalitäten der Beteiligten. Die Forschungsfrage 6 wurde in dieses Kapitel zur Forschungsfrage 2 integriert, um die Resultate zu den Rationalitäten bei der Gründung und den Veränderungen der Rationalitäten übersichtlich präsentieren zu können.

Insgesamt drei geschlossene Fragen wurden zu diesem Thema den verschiedenen Zielgruppen in der Online-Befragung gestellt (siehe Tabelle 4). Die erste Frage nach der Wichtigkeit der Ziele bei der Gründung richtete sich an Schulleitungen, die schon vor, während oder unmittelbar nach der Gründung am Schulzentrum beschäftigt waren (N=10). Bevor sie allerdings die Liste mit den Zielen erhielten, sollten sie selbst in einer offenen Frage angeben, welche Ziele sie mit der Gründung des Schulzentrums verfolgt haben. Die weiterführende Frage nach der Wichtigkeit der Ziele heute wurde allen Befragten gestellt. Dementsprechend beantworteten mehr Schulleitungen (N=36) und auch viele Lehrpersonen (N=mind. 751 je Item) diese Frage. Den Lehrpersonen wurde zusätzlich eine Frage zur Zielerreichung gestellt. Sie konnten hier beurteilen, in welchem Maße die Ziele der Landesregierung an ihrem Schulzentrum erreicht wurden.

Tabelle 4. *Fragen zu den Zielen von Schulzentren in der Online-Befragung*

Fragestellung	Antwort-skala	Kurzbezeichnung	Zielgruppe	N
Die Landesregierung verfolgt mit der Stärkung von Schulzentren verschiedene Ziele. Wie wichtig waren Ihnen die folgenden Ziele zum Zeitpunkt der Gründung?	1-gar nicht wichtig 2-wichtig 3-wichtig 4-sehr wichtig	Wichtigkeit der Ziele bei der Gründung	Schulleitungen	10
Wie wichtig sind Ihnen aktuell die genannten Ziele der Landesregierung bei Ihrer Arbeit?	1-gar nicht wichtig 2-wichtig 3-wichtig 4-sehr wichtig	Wichtigkeit der Ziele heute	Lehrpersonen Schulleitungen	751-754 36
Die Landesregierung verfolgt mit der Stärkung von Schulzentren verschiedene Ziele. Bitte beurteilen Sie für Ihr Schulzentrum, in welchem Maße die folgenden Ziele erreicht werden.	1-gar nicht 2- eher nicht 3-etwas 4-vollständig	Zielerreichung heute	Lehrpersonen	750-762

In einem ersten Schritt werden die Rationalitäten der Schulleitungen zum Gründungs- und Befragungszeitpunkt verglichen, um Aussagen über die ursprünglichen und die heutigen Ziele der Schulzentren zu erhalten (Abschnitt 1). Angereichert werden die Ergebnisse mit den Angaben der Schulleitungen in der offenen Frage zu ihren Zielen zum Gründungszeitpunkt. In einem zweiten Schritt wird im Vergleich dazu die derzeitige Wichtigkeit der Ziele aus Sicht der Lehrpersonen an den Schulzentren präsentiert (Abschnitt 2). Um Aufschluss darüber zu erhalten, ob und welche Rolle die Ziele heute spielen und welchen Einfluss sie auf die Arbeit an den Schulzentren haben, wird ergänzend dazu gezeigt, wie die Lehrpersonen, die Erreichung der Ziele am Schulzentrum beurteilen. Es werden hierfür jeweils die Ergebnisse der Online-Befragung aus dem Jahr 2021 präsentiert, da die Ergebnisse 2020 ähnlich waren. Eventuelle Abweichungen zwischen den Erhebungszeitpunkten werden an der entsprechenden Stelle kenntlich gemacht.

Einschränkend ist anzumerken, dass die obenstehende Liste von Zielen den Kenntnisstand der Landesregierung bezüglich der Schulzentren im Jahr 2016 widerspiegelt. Die meisten der Schulzentren existierten zu diesem Zeitpunkt schon. Es besteht die Möglichkeit, dass die Ziele für den Zusammenschluss von Grund- und weiterführenden Schulen in den 1990er oder früheren 2000er Jahren andere waren, bzw. sich bis heute geändert haben. Um diese Lücke zu schließen, werden in einem letzten Schritt die Aussagen der ExpertInnen aus den Leitfadeninterviews zu den Zielen bei der Gründung und den Veränderungen der Ziele im Laufe der Zeit herangezogen (Abschnitt 3). Ihnen wurden die Fragen gestellt: ‚Welche Erwartungen und Ziele hatten Sie bei der Gründung?' ‚Was war die Leitschnur ihres Handelns?' ‚Inwiefern haben sich diese Erwartungen und Ziele im Verlauf der Zeit verändert?' Damit können für die in der Einzelfallanalyse untersuchten erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schulzentren, sowie für die an den Gründungsprozessen dieser Schulzentren beteiligten ExpertInnen der verschiedenen Ebenen und für Mitarbeitende des MBJS, Aussagen zu ihren ursprünglichen und ihren heutigen Rationalitäten gemacht werden.

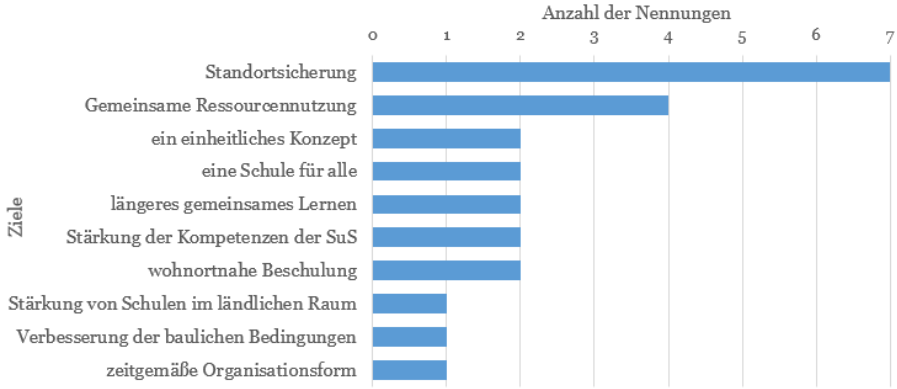
Es lassen sich wenig weitergehende Informationen zu den Rationalitäten für die Gründung von Schulzentren in den SEP der Landkreise finden. Lediglich in einem SEP wird die Stärkung des Schulstandorts als Ziel für einen Zusammenschluss von Grund- und weiterführender Schule formuliert. Das entsprechende Schulzentrum in diesem Landkreis verweist in seinem Schulprogramm ebenfalls auf verschiedene Ziele, die es mit dem Zusammenschluss verfolgt hat, z.B. Chancengleichheit, längeres gemeinsames Lernen, individuelle Förderung, enge Zusammenarbeit der Schulstufen sowie Synergieeffekte. In den übrigen SEP und Schulprogrammen finden sich keine Hinweise auf die langfristigen Ziele bei der Gründung von Schulzentren (siehe Forschungsfrage 8: Schulentwicklungsplanung).

1. Rationalitäten der Schulleitung

Für die Erfassung der Rationalitäten der Schulleitungen wurden sie in der Online-Befragung zuerst in einer offenen Frage gefragt, welche Ziele sie zum Zeitpunkt der Gründung mit der Einrichtung des Schulzentrums verfolgt haben. Es war möglich, bis zu drei Ziele zu benennen. Neun der zehn Schulleitungen, die schon seit der Gründung als Schulleitung an dem Schulzentrum tätig waren, haben diese offene Frage beantwortet. So wurden von den Schulleitungen insgesamt 24 Ziele für die Gründung der Schulzentren benannt. Dabei fielen die Angaben der Schulleitungen sehr vielfältig aus. Zur Auswertung wurden die Antworten inhaltlich kategorisiert (siehe Abbildung 3).

Das von den Schulleitungen am häufigsten genannte Ziel war die Standortsicherung (sieben Nennungen). Das hauptsächliche Anliegen der Schulleitungen war hier speziell der Erhalt des weiterführenden Schulstandorts. *„Anfangs war einfach das Ziel, eine Schule zu bleiben und die Stellen zu halten“ (1562, Pos. 9)*, berichtete eine Schulleitung in der offenen Frage. Das zweithäufigste Ziel war eine gemeinsame Ressourcennutzung, sowohl von materiellen, wie auch personellen Ressourcen (vier Nennungen). Als weitere Ziele wurden jeweils zweimal ein einheitliches Konzept von Jahrgangsstufe 1 bis 10, eine Schule für alle Kinder, das längere gemeinsame Lernen, die Stärkung der Kompetenzen der SchülerInnen und die wohnortnahe Beschulung genannt. Diese letztgenannten Ziele stellen vorrangig die Schülerinnen und Schüler ins Zentrum und wollen ihnen gute Ausgangsbedingungen für eine erfolgreiche Schulkarriere ermöglichen.

Abbildung 3. *Ziele der Schulleitungen bei der Gründung des Schulzentrums (Offene Nennungen, Mehrfachnennungen möglich, Häufigkeiten, N=9)*



Im Anschluss an die offene Frage erhielten die zehn Schulleitungen, die schon bei der Gründung am Schulzentrum tätig waren, die Liste mit den 14 Zielen, die aus dem ‚Konzept der Landesregierung zur Stärkung von Schulzentren' (2016) abgeleitet wurden. Die Schulleitungen wurden gebeten, die Ziele danach zu beurteilen, wie wichtig ihnen diese zum Zeitpunkt der Gründung des Schulzentrums waren. Interessant ist in diesem Kontext auch – entsprechend der Forschungsfrage 6 – ob sich die Rationalitäten der Schulleitungen in Bezug auf die Zielstellungen des Schulzentrums im Laufe der Zeit geändert haben. Hierzu werden die Wichtigkeit der Ziele bei der Gründung und die Wichtigkeit der Ziele heute verglichen. Zur vereinfachten und übersichtlichen Darstellung werden beide Aspekt gemeinsam in Abbildung 4 dargestellt und die Antwortkategorien ‚sehr wichtig' und ‚wichtig' zusammengefasst (‚(eher) wichtig'), ebenso wie die Kategorien ‚weniger wichtig' und ‚gar nicht wichtig' (‚(eher) nicht wichtig').

Grundsätzlich lässt sich der Abbildung 4 entnehmen, dass die Schulleitungen für den Zeitpunkt der Gründung eine ähnliche Schwerpunktsetzung wie heute angeben. Ziele wie die individuelle Förderung der SchülerInnen, die Verbesserung des fachlichen Austauschs in schulstufenübergreifenden Fachkonferenzen und die Stärkung des sozialen und gemeinsamen Lernens sind heute wie damals wichtig für mind. 90% der Befragten. Die meisten Ziele sind im Laufe der Zeit eher wichtiger geworden. Statistisch bedeutsame Zunahmen der Mittelwerte der Wichtigkeit lassen sich hingegen nur für den Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten ($t(9) = 3{,}280$, $p = .01$) finden. Hier ergibt sich die größte Differenz mit einem Plus von 40%. Bei der Gründung war dieses Ziel nur für die Hälfte der Schulleitungen (eher) wichtig. Für die heutige Arbeit an den Schulzentren sehen aber 90% der Schulleitung den Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten als wichtiges Ziel an. Der Grund dafür liegt möglichweise in der Ausgangssituation, in der sich die Schulzentren bei der Gründung befanden. Hinweise darauf finden sich in der offenen Frage zu den Zielen im Online-Fragebogen. Hier führt eine Schulleitung aus, dass zunächst eher zweckrationale Ziele, wie die Standortsicherung zentral für die Gründung des Schulzentrums waren, *„das gemeinsame Lernen über einen längeren Zeitraum kam dann dazu" (1562, Pos. 10)*.

Interessant ist auch die Veränderung bei der Verminderung des Unterrichtsausfalls durch flexibleren Einsatz von Lehrpersonen ($t(9) = 2{,}250$, $p = .051$). Auch dieser Synergieeffekt wurden bei der Gründung nur von 60% der Schulleitungen als (eher) wichtig empfunden, heute sind es 80%. Diese Veränderung ist zwar nicht signifikant, kann aber als einzige so auch in den Daten der Erhebung 2020 gefunden werden und

scheint damit stabil zu sein. Bei den übrigen Zielen gab es 2020 keine signifikanten Veränderungen im Vergleich zum Gründungszeitpunkt, obwohl die Werte grundsätzlich ein ähnliches Muster ergaben wie bei der Erhebung 2021.

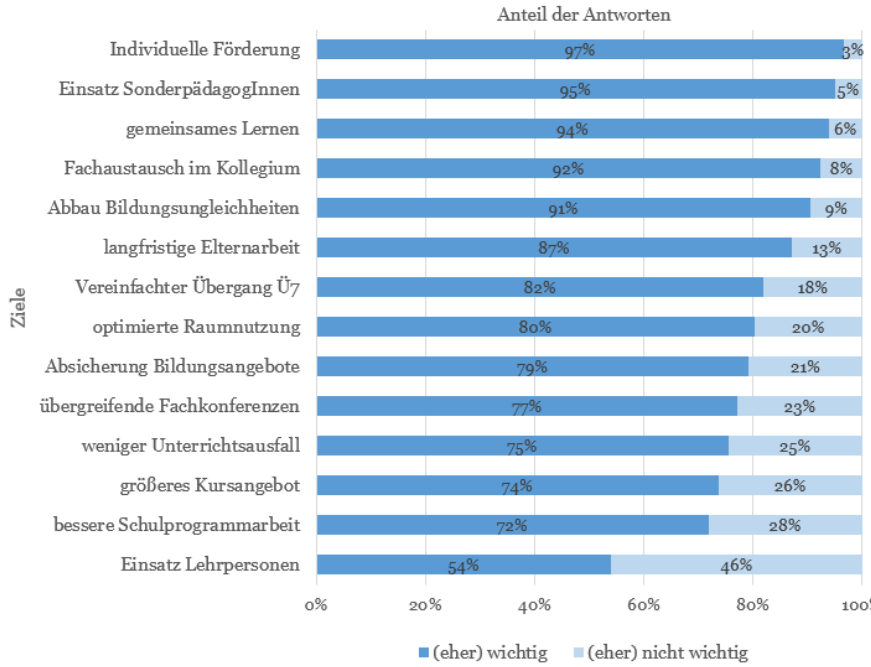
Abbildung 4. *Wichtigkeit der Ziele bei der Gründung und heute im Vergleich, sortiert nach Wichtigkeit der Ziele bei der Gründung (Schulleitungsbefragung, N = 10)*

2. Rationalitäten der Lehrpersonen

Auch die Lehrpersonen an den Schulzentren konnten in der Online-Befragung angeben, wie wichtig ihnen die Ziele der Landesregierung bei ihrer aktuellen Arbeit sind. Die Einschätzung der Lehrpersonen zur Wichtigkeit der Ziele werden in Abbildung 5 dargestellt, sortiert nach der Wichtigkeit der Ziele. Zur Vereinfachung wurden auch hier die Antwortoptionen ‚sehr wichtig' und ‚wichtig' zusammengefasst zu ‚(eher) wichtig' und entsprechend die Antwortoptionen ‚weniger wichtig' und ‚gar nicht wichtig' zu ‚(eher) nicht wichtig'.

Im Vergleich zu den Ergebnissen der Schulleitungsbefragung fällt auf, dass den Lehrpersonen alle Ziele im Mittel wichtiger waren (siehe Abbildung 5). Sie beurteilten die Ziele der Landesregierung dementsprechend als relevanter für ihre tägliche Arbeit am Schulzentrum als es die Schulleitungen taten. Die wichtigsten Ziele individuelle Förderung von SchülerInnen, längeres gemeinsames Lernen, Fachaustausch im Kollegium und Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten stimmen aber in beiden Gruppen überein, mit jeweils über 90% Zustimmung. Die übrigen Ziele waren weniger deckungsgleich. Für die Lehrpersonen scheint zusätzlich der optimierte Einsatz von SonderpädagogInnen ein zentrales Thema zu sein, welches 95% von ihnen als ‚(eher) wichtig' für ihre aktuelle Arbeit am Schulzentrum ansahen. Darauf verwiesen die Lehrpersonen auch immer wieder in den offenen Fragen zu den Gelingensbedingungen und Hemmnissen (siehe Forschungsfrage 5: Gelingensbedingungen & Hemmnisse). Bei den Schulleitungen empfanden dieses Ziel nur 80% als relevant für die tägliche Arbeit, bei der Gründung waren es sogar nur 70% der Schulleitungen.

Abbildung 5. *Wichtigkeit der Ziele heute (Lehrpersonenbefragung, N = 750-762)*



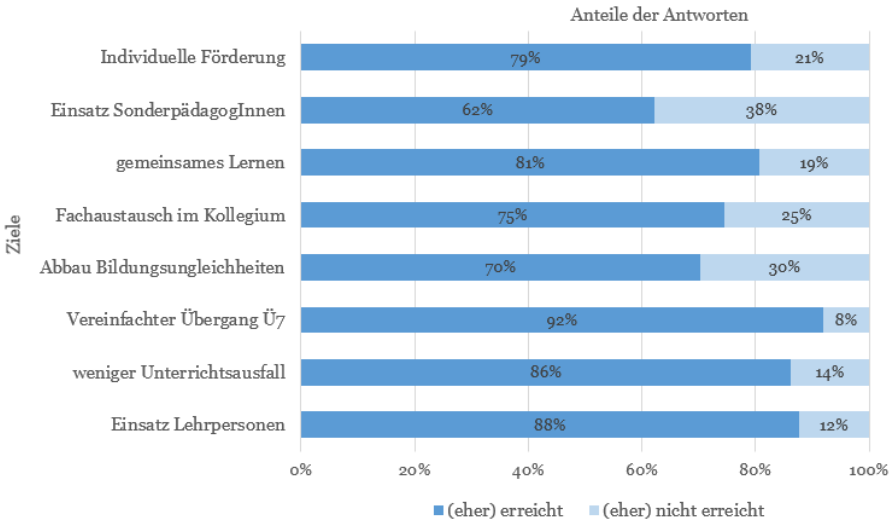
Weitere interessante Informationen über die Rationalitäten der Lehrpersonen lassen sich daraus ableiten, zu welchem Grad die Lehrpersonen die Ziele an ihrem Schulzentrum als erreicht ansehen (siehe Abbildung 6). Hierfür wurden für die übersichtliche Darstellung die Antwortoptionen ‚vollständig erreicht' und ‚etwas erreicht' zur Kategorie ‚(eher) erreicht' und die Antwortoptionen ‚eher nicht erreicht' und ‚gar nicht erreicht' zur Kategorie ‚(eher) nicht erreich' zusammengefasst.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die fünf wichtigsten Ziele für die Lehrpersonen (mind. 90%), in unterschiedlichem Maße erreicht wurden. Von den fünf wichtigsten Zielen werden von den meisten Lehrpersonen das gemeinsame Lernen (81%) und die individuelle Förderung von SchülerInnen (79%) als zumindest teilweise erreicht angesehen. Nur drei Viertel der Lehrpersonen geben an, dass der Fachaustausch im Kolle-

gium an ihrem Schulzentrum umgesetzt wird, beim Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten sind es nur 70%. Besonders deutlich wird die Diskrepanz zwischen der Wichtigkeit der Ziele und der Zielerreichung beim optimierten Einsatz von SonderpädagogInnen. Dieses zweitwichtigste Ziel der Lehrpersonen sehen nur 62% als erreicht an. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Lehrpersonen noch Handlungsbedarf bei den genannten Zielen sehen.

Anders verhält es sich mit weniger wichtigen Zielen. Die wenigsten Lehrpersonen (54%) sahen den schulstufenübergreifenden Einsatz von Lehrpersonen als wichtig an. Auf die Frage nach der Zielerreichung gaben aber 88% der Lehrpersonen an, dass dieses Ziel an ihrem Schulzentrum schon mindestens teilweise erreicht wurde. Hier lässt sich vermuten, dass der schulstufenübergreifende Einsatz für viele Lehrpersonen schon zur Routine geworden ist und deswegen keinen so großen Stellenwert mehr hat. Ebenso sahen in diesem Sinne auch viele Lehrpersonen die Verminderung des Unterrichtsausfalls durch einen flexibleren Einsatz der Lehrpersonen (86%) und einen vereinfachten Übergang im Ü7-Verfahren (92%) tendenziell als erreicht an.

Abbildung 6. *Zielerreichung heute, für ausgewählte Ziele (Lehrpersonenbefragung, N = 750-763)*

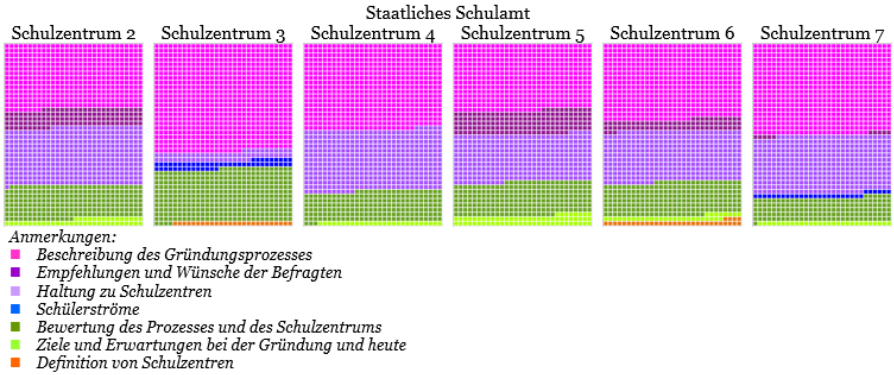


3. Rationalitäten der ExpertInnen

Über die individuellen Beweggründe der beteiligten AkteurInnen für die Gründung der einzelnen Schulzentren geben die Experteninterviews Aufschluss. Häufig wurden schon in der offenen Einstiegsfrage zum Interview Ziele und Erwartungen angesprochen, die mit der Gründung in Verbindung standen. Konkreter wurde es aber am Ende des Themenkomplexes A mit der Frage nach der Leitschnur des eigenen Handelns im Gründungsprozess und den Erwartungen und Zielen bei der Gründung (siehe Anhang C: Leitfaden für die Experteninterviews). Auch innerhalb der Interviews verwiesen die ExpertInnen immer wieder auf Ziele oder Erwartungen, die sie bei der Gründung der Schulzentren verfolgt haben.

Bei der Kategorisierung dieser Aussagen der ExpertInnen zu den Zielen, die mit der Gründung von Schulzentren verfolgt wurden, wurde deutlich, dass es in der Tendenz mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten zwischen den Befragten gab. Einen Eindruck, wie verschieden schon allein die Schwerpunktsetzung der ExpertInnen innerhalb der Interviews war, vermitteln exemplarisch die Dokument-Porträts zu den Interviews mit den Befragten aus dem staatlichen Schulamt (siehe Abbildung 7). Diese Dokument-Porträts ermöglichen die vergleichende Visualisierung der Kategorien und zeigen, wie viel Raum die jeweiligen Themen anteilig in einem Interview eingenommen haben (Rädiker & Kuckartz, 2019). Die Darstellung gibt also wider, wie viel eine befragte Person sich zu einem Thema geäußert hat und nicht, wann im Gesprächsverlauf. Die Ziele und Erwartungen der Befragten bei der Gründung und heute sind in den Dokument-Porträts hellgrün dargestellt. Deutliche Unterschiede weisen hier beispielsweise die befragten ExpertInnen aus dem staatlichen Schulamt der Schulzentren 3 und 5 auf. Während die für Schulzentrum 3 zuständige Person gar keine Ziele oder Erwartungen für die Gründung genannt hat, erzählte die befragte Person aus dem staatlichen Schulamt, die an der Gründung von Schulzentrum 5 beteiligt war, recht viel zu ihren Zielen und Erwartungen.

Abbildung 7. *Dokument-Porträts zu den Interviews mit Befragten in den staatlichen Schulämtern (nach Häufigkeit)*



So wie die Interviews, trotz einheitlichen Gesprächsleitfadens, sehr individuelle Schwerpunktsetzungen haben, wurde auch die Frage nach den Zielen und Erwartungen bei der Gründung sehr unterschiedlich beantwortet. Betrachtet man diese genauer, so zeigen sich nur wenige Gemeinsamkeiten zwischen den erfolgreicheren oder weniger erfolgreichen Schulzentren, zwischen den AkteurInnen einer Ebene oder zwischen den AkteurInnen an einem Schulzentrum. Die Ergebnisse deuten vielmehr darauf hin, dass die verschiedenen AkteurInnen auf den verschiedenen Ebenen bei der Gründung der einzelnen Schulzentren unterschiedliche Erwartungen hatten und unterschiedliche Ziele verfolgt haben.

Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus der Vielzahl an Perspektiven herauszuarbeiten, werden im Folgenden die fünf Schulzentren näher untersucht, bei denen Interviews mit AkteurInnen auf jeder Ebene geführt wurden. So können Parallelen zwischen AkteurInnen an einem Schulzentrum und zwischen AkteurInnen einer Ebene herausgearbeitet werden. Ebenso kann überprüft werden, ob sich gemeinsame Zielsetzungen von ExpertInnen verschiedener Ebenen (Einzelschule, Schulträger, staatliches Schulamt, MBJS) zeigen. Die Einzelfallanalyse macht es außerdem möglich, Gemeinsamkeiten von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schulzentren aufzudecken.

Insgesamt konnten aus den Interviews 35 verschiedene Rationalitäten für die Gründung von Schulzentren extrahiert werden. Die untenstehende Tabelle 5 schlüsselt die Ziele und Erwartungen der Befragten auf den verschiedenen Untersuchungsebenen auf.

Tabelle 5. *Ziele und Erwartungen der ExpertInnen im Gründungsprozess (Nennungen in den Interviews)*

	Erfolgreichere Schulzentren									Weniger erfolgreiche Schulzentren							MBJS		
	Schulzentrum 2			Schulzentrum 4			Schulzentrum 6			Schulzentrum 5			Schulzentrum 7						
Ziele und Erwartungen	**SL**	**ST**	**SA**	**SL**	**ST**	**SA**	**SL**	**ST**	**SA**	**SL**	**ST**	**SA**	**SL**	**ST**	**SA**		**1**	**2**	**3**
gemeinsames Konzept für alle SuS	x	x	x	x	x	x		x	x		x		x				x	x	
Standortsicherung	x	x	x				x			x				x			x	x	x
Kontinuität	x	x		x				x									x	x	
Vorteile für SuS	x	x					x	x									x		
Schülerbindung		x	x					x	x		x						x		x
enge Zusammenarbeit am Schulzentrum	x			x	x			x				x							
Weniger Schülerrückgang	x						x				x		x						x
Erreichbarkeit		x															x		
Vorteile für Ort		x												x			x		
Kooperationen vor Ort		x						x					x						
Weiterentwicklung des Schulstandortes		x				x								x					
Konsens aller Beteiligten			x					x				x							
Gründungprozess durchführen			x			x			x										
Brüche vermeiden				x				x		x	x				x		x	x	x
Fördermittel				x							x	x					x	x	x
pädagogisches Konzept				x															
Stabilität in Schulstruktur				x															x
Fehlinvestitionen vermeiden				x														x	
Zunahme der Schülerzahlen				x															
Synergieeffekte					x										x				
alle Abschlüsse ermöglichen						x													
keine gesetzt							x								x				
optimierte Ressourcennutzung							x										x	x	
engagierte Schulleitung								x											
Neuanfang								x											
Traditionen erhalten								x											
bessere Ausstattung										x		x							x
flexibler Lehrpersoneneinsatz										x									
Grundschule nur bis Jg. 4										x									
gute Abschlüsse										x									
guter Übergang an Gymnasium										x									
Notwendigkeit											x								
längeres gemeinsames Lernen													x		x		x		x
Koalitionsvertrag erfüllen																		x	
Stärkung der Oberschule																			x

Anmerkungen: SL (Schulleitung), ST (Schulträger), SA (Staatliches Schulamt), x (genannt)

Schulzentrum 2

An Schulzentrum 2, einem erfolgreicheren Schulzentrum, sind sich die drei befragten ExpertInnen einig, dass ein gemeinsames pädagogisches Konzept für alle Jahrgangsstufen und die Standortsicherung Ziele für die Gründung waren. Diese beiden Ziele wurden gleichzeitig über alle 21 Experteninterviews hinweg am häufigsten genannt. Das gemeinsame Konzept für alle Jahrgänge von 1 bis 10, bzw. 13 sprachen zehn ExpertInnen an, allerdings nur Schulleitungen und Befragte der Schulträger und staatlichen Schulämter. Bei den erfolgreicheren Schulzentren gaben jeweils mind. zwei ExpertInnen an, ein gemeinsames Konzept verfolgt zu haben, bei den weniger erfolgreichen war es jeweils nur eine befragte Person.

> *„Auch z.B., dass wir auch den Kindergarten direkt neben der Schule haben. Da […] gibt es schon eine Zusammenarbeit die sich dann fortsetzt und die wollten wir natürlich auch gerne bis zur 10. Klasse für die Schüler." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 2, Absatz 9)*

Auch die Standortsicherung war eines der zentralen Motive über alle Interviews hinweg. Alle befragten ExpertInnen aus dem MBJS nannten dies als wichtiges Ziel für die Gründung von Schulzenten. Während allerdings an den anderen Schulzentren jeweils nur einzelne Schulleitungen oder ein Schulträger den Standorterhalt als Ziel ansprachen, waren sich die beteiligten AkteurInnen der drei Ebenen an Schulzentrum 2 einig, dass die Standortsicherung zwar aufgrund der Ausgangssituation durchaus ein Ziel war, aber das gemeinsame Konzept einen größeren Ausschlag gegeben hat.

> *„Es war nicht der Grund für die Fusion, dass wir sagen: Wir sind in Schülernot und wir brauchen jetzt unbedingt die Grundschule hier mit ran." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 65)*

> *„Bei der [weiterführenden Schule] war es schon manchmal ganz schön knapp, die Schülerzahlen. Um das aber in das richtige Licht zu bringen, dass das nicht nur deshalb gemacht wird, sondern weil die [weiterführende Schule] überzeugt davon ist, da so ein einheitliches Konzept zu erstellen: Also der Schulleiter war davon überzeugt und auch der Großteil der Lehrkräfte an der [weiterführenden Schule]." (Interview, Staatliches Schulamt, Schulzentrum 2, Absatz 13)*

Die Aussagen der Befragten liefern einen Hinweis darauf, dass die Beteiligten nicht nur den Rückgang der Schülerzahlen im Blick hatten und deswegen eine Veränderung benötigten, sie wollten auch eine Schule mit einem gemeinsamen Konzept und mehr Kontinuität für die SchülerInnen vor Ort.

Am Schulzentrum 2 finden sich zwar die meisten Gemeinsamkeiten der Beteiligten bzgl. der Rationalitäten, die weiteren Ziele, die die Befragten angaben, zeigen aber auch hier, dass jede Ebene neben den gemeinsamen Zielen ihre eigenen Interessen verfolgt hat. Die Schulleitung berichtete anknüpfend an das gemeinsame Konzept für alle Jahrgangsstufen davon, dass sie sich durch das Schulzentrum mehr Kontinuität, eine engere Zusammenarbeit an der Schule und mehr Vorteile für die SchülerInnen erwartet hat.

> *„Es gibt eben ganz viele Ansatzpunkte, durch die man Vorteile haben könnte im Interesse der Schüler. Und das wurde […] dann vorangetrieben und entsprechend in den Kollegien diskutiert." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 9)*

Das deckt sich auch mit der Verantwortlichkeit der Schulleitung für die inneren Schulangelegenheiten, während der Schulträger eher zweckrationale Ziele benennt, die den äußeren Schulangelegenheiten zugeschrieben werden können (siehe Forschungsfrage 4: Beeinflussung). Er erhoffte sich eine größere Bindung der SchülerInnen an den Schulort, um daraus mehr Vorteile und Kooperationen für den Ort zu genieren.

> *„Wir wollen eigentlich hier ein Highlight haben, […] dass damit eben neben neuen Einwohnern auch sich Betriebe ansiedeln." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 2, Absatz 45)*

Die befragte Person aus dem staatlichen Schulamt legte, neben den gemeinsamen Zielen mit der Schulleitung und dem Schulträger, den Schwerpunkt ihrer Zielsetzung auf den Gründungprozess und seine Durchführung. Dies entspricht auch den formalen Verantwortlichkeiten der staatlichen Schulämter im Gründungsprozess. Sie sind vorrangig für die Administrierung des Prozesses zuständig. Auch die Befragten in den staatlichen Schulämtern der anderen erfolgreichen Schulzentren sprechen die erfolgreiche Abwicklung des Prozesses und die abschließende Einrichtung des Schulzentrums als Leitschnur ihres Handelns an.

„Dass es auf keinen Fall zu einem Gegeneinander kommen darf. Dass es uns gelingt, wirklich allen Lehrkräften bewusst zu machen, dass wirklich alle [von dem Schulzentrum] profitieren können." (Interview, staatliches Schulamt, Schulzentrum 2, Absatz 77)

Alle drei befragten ExpertInnen des Schulzentrums 2 erzählten, dass sich ihre Ziele und Erwartungen seit der Gründung wenig verändert haben. Sie standen schon immer hinter der Idee und finden es nach wie vor den richtigen Weg für die Schule. Auch wenn die Schulleitung erklärte, dass sie die Erwartungen in den Anfangsjahren etwas nach unten korrigiert habe, da es zunächst Widerstände und Ängste bei einem Teil des Kollegiums gab.

„Ich stehe der Sache sehr positiv gegenüber und auch die Jahre nach dem die Fusion bei uns dann stattgefunden hat und das Schulzentrum existiert, haben gezeigt, dass die Vorteile, die wir uns erhofft haben, definitiv eingetroffen sind." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 15)

„Die Ziele im Groben haben sich nicht geändert, die sind immer noch da. Schule, ja Bildung ist eben auch ganz wichtig und als Bildungsstandort kann man sich auch ein, zwei Mal mehr auf die Schulter klopfen." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 2, Absatz 49)

Schulzentrum 4

Beim ebenfalls erfolgreicheren Schulzentrum 4 sind sich, wie bei Schulzentrum 2, die ExpertInnen einig, dass es das Ziel war, eine Schule für alle SchülerInnen in allen Jahrgängen einzurichten, mit einem gemeinsamen Konzept. Der Schulleitung und dem Schulträger war dafür eine enge Zusammenarbeit am Schulzentrum wichtig.

„Außerdem war meine Erwartung, wenn man sowas jetzt neu anfängt und dieses pädagogische Konzept so im Zentrum hat, dann möchte ich das konsequent in der ganzen Schule, in der Zusammenarbeit umsetzen." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 4, Absatz 66)

Weitere Gemeinsamkeiten in den Rationalitäten der beteiligten AkteurInnen am Schulzentrum oder mit den anderen Schulzentren sind nur in geringem Maße vorhanden. Die Schulleitung berichtete hier von steigenden Schülerzahlen, die Ausgangssituation war also eine ganz andere als an Schulzentrum 2, welches mit rückläufigen

Schülerzahlen zu kämpfen hatte. Die Schulleitung betonte daher vorrangig pädagogische, wertrationale Ziele: die Kontinuität und die Stabilität, die Vermeidung von Brüchen und das pädagogische Konzept, hinter dem die Schule steht. Sie erzählte aber auch, dass daneben ein zweckrationales Ziel den Ausschlag für die Gründung des Schulzentrums gegeben hat. Es wäre auch denkbar gewesen, zwei getrennte Schulen auf dem Grundstück zu errichten, aber die finanzielle Förderung von Schulzentren habe im Endeffekt dazu geführt, dass sich der Schulträger für den Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufe entschieden hat, was sich sehr gut in die pädagogischen Ziele der Beteiligten an der Schule eingepasst habe.

> *„Als dann dieses Landeskonzept Schulzentren aufgelegt wurde, hat man sich entschieden ein Schulzentrum daraus zu machen, weil das auch nochmal andere Förderung gibt." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 4, Absatz 13)*

Der Schulträger selbst erzählt, dass er sich zusätzlich Synergieeffekte sowohl durch den Zusammenschluss von Grund- und weiterführender Schule wie auch durch das Ganztagsangebot erwartet hat. Hier wird die unterschiedliche Perspektive der beiden Ebenen auf äußere und innere Schulangelegenheiten sichtbar. Dies steht aber nicht in Konkurrenz zueinander oder schließt sich gegenseitig aus, sondern ergänzt sich.

> *„Dass man schon den Effekt der Synergien gesehen hat, die es gibt, wenn sozusagen ein Schulzentrum gegründet wird." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 4)*

Wie auch beim Schulzentrum 2 stand für das staatliche Schulamt der erfolgreiche Prozess der Gründung mit seinen Vorbereitungsschritten und die Durchführung selbst im Vordergrund. Gleichzeitig hatte die befragte Person aber auch die Vorteile eines Schulzentrums mit gymnasialer Oberstufe im Blick, insbesondere für die SchülerInnen:

> *„Das glaub ich war auch der Grund, dass man dann gesagt hat, hier ein großes System von 1 bis 13. Dann sowieso, dass eben alle Abschlüsse hier gemacht werden können und natürlich dann, wenn es gut läuft, könnte es theoretisch so sein, dass die Schüler, die in der ersten Klasse da mal begonnen haben, wenn sie zufrieden sind mit dem System, mit der 13. da rausgehen." (Interview, staatliches Schulamt, Schulzentrum 4, Absatz 13)*

Diese positive Sicht der drei befragten ExpertInnen bleibt auch bis heute bestehen. Die Schulleitung erklärte im Interview, dass sie den Zusammenschluss von Primar-

und Sekundarstufe pädagogisch sinnvoll findet und beschrieb, dass das Konzept, welches sie im Vorhinein ausgearbeitet haben, bisher gut funktioniert habe. Ebenso sah es auch der Schulträger. Er hob positiv hervor, dass sich die erwarteten Synergieeffekte eingestellt haben und auch die Zusammenarbeit im Sinne der SchülerInnen gut funktioniert.

Schulzentrum 6

Beim erfolgreicheren Schulzentrum 6 ist es interessant zu sehen, dass es keine Zielsetzung oder Erwartung gibt, die alle Ebenen bei der Gründung teilten. Im Gegenteil hatte die Schulleitung nur ein gemeinsames Ziel mit dem Schulträger, während Schulträger und staatliches Schulamt immerhin zwei gemeinsame Ziele hatten. Weiterhin ist hier sozusagen ein Rollentausch zu beobachten. Die Schulleitung berichtet eher von Zielen und Erwartungen bzgl. der äußeren Schulangelegenheiten, wie einer Standortsicherung, einer Abmilderung des Schülerrückgangs und einer optimierten Ressourcennutzung.

> *„Das Ziel war Erhalt von Schule und am Anfang hatten wir wirklich kämpfen müssen." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 6, Absatz 99)*

Pädagogische Ziele und Konzepte wurden dem eher hintangestellt, bzw. berichtete die Schulleitung, dass es sie schlichtweg im Vorhinein gar nicht gab. Sie erzählte, dass das vor allem daran lag, dass es wenig andere Schulzentren als Vorbilder und Orientierung bei der Gründung gab. Daher hat sie für das Schulzentrum immer nur kurzfristige Ziele gesetzt und die Arbeit dann immer entsprechend angepasst. Die Leitschnur waren dabei die SchülerInnen. Die Schulleitung betonte, dass dieses Vorgehen ein langfristiger Prozess ist.

> *„Ich hatte jetzt keine großen vorgehängten Ziele, sondern das Ziel war einfach, für die Schüler da zu sein und den Schülern eine optimale Lernumgebung zu geben. […] Das ist ein Prozess. Bis das so richtig drin ist, dauert es zehn Jahre […], weil man dann erst sieht an den zehnten Klassen, was hat man eventuell, in welcher Phase, vielleicht doch nicht so richtiggemacht." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 6, Absatz 53-57)*

Schulträger und staatliches Schulamt unterstützten dieses Vorgehen aber offenbar nicht so uneingeschränkt und berichteten von Unstimmigkeiten mit der Schulleitung. Hier wird der Rollentausch noch einmal sichtbar. Beide Ebenen hatten das Ziel ein

gemeinsames Konzept für das Schulzentrum im Vorhinein festzulegen. Der Schulträger ging noch weiter und erzählte, welche konkreten Ziele für die SchülerInnen erreicht werden sollten und warum er die Idee von Schulzentren bis heute gut findet.

> *„Wir haben dann versucht, die Schulsozialarbeit auch auf die Grundschule auszudehnen und Arbeitsgemeinschaften zu bilden und Sportgemeinschaften, die von der Grundschule übergreifend in die andere Schule rübergehen, dass Neigungen und Interessen der Schüler sich manifestieren, dass die dann nicht abgebrochen werden, sondern dass das weiterläuft mit gleichem Personal. Einfach als Wohlfühlgeschichte, wo man die von der Sache her schon zusammenführt, wo ein gemeinsames Konzept gemacht wird für die Schüler. Das war der Hintergrund und die Intention, warum ich das heute nach wie vor befürworten würde." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 6, Absatz 21)*

Neben den angesprochenen Zielen gehörte für den Schulträger dazu auch eine enge Zusammenarbeit der Beteiligten am Schulzentrum, ebenfalls eher eine innere Schulangelegenheit. Zusätzlich hat er sich aber auch mit den äußeren Schulangelegenheiten auseinandergesetzt und mehr Kooperationen vor Ort, eine Weiterentwicklung des Schulstandortes und eine größere Bindung der SchülerInnen an den Schulstandort erwartet.

Diese letzte Erwartung teilte sich der Schulträger mit dem staatlichen Schulamt. Auch die befragte Person auf dieser Ebene ging davon aus, dass der Zusammenschluss insbesondere für die weiterführende Schule Vorteile bringe und sie durch die Schülerbindung stärke. Das Hauptziel im staatlichen Schulamt lag aber auch hier auf dem Gründungsprozess selbst:

> *„Ziel war, dass wir dieses Schulzentrum […] bilden, weil mein Kollege und ich waren beide fest davon überzeugt, dass es der richtige Weg ist." (Interview, staatliches Schulamt, Schulzentrum 6, Absatz 69)*

Bis heute haben sich die grundsätzlichen Ziele der drei, an der Gründung des Schulzentrum 6 beteiligten AkteurInnen wenig verändert. Die Schulleitung war im Interview weiterhin von einer gemeinsamen Schule für die Jahrgänge 1 bis 10, bzw. 13 und dem schrittweisen, an der pädagogischen Arbeit orientierten, Prozess überzeugt. Auch die Befragten des Schulträgers und des staatlichen Schulamts waren nach wie vor der Überzeugung, dass ein längeres gemeinsames Lernen Vorteile für die Schü-

lerInnen biete. Gleichzeitig mischte sich aber auch etwas Ernüchterung und Enttäuschung in ihre Aussagen. Beide Befragten erklären, dass ihre Erwartung, dass das Kollegium untereinander und mit der Schulleitung für die gemeinsame Schule zusammenarbeitet und sie weiterentwickelt, nicht erfüllt wurde.

„Und es macht sich natürlich auch an der Lehrerzufriedenheit bemerkbar, die man dann doch hin und wieder auch mal mitbekommt, ob eine Schule nach außen als Schule 1-10 ausstrahlt. Manchmal merkt man, dass auch so in kleinen Sachen. Man denkt: So richtig zusammengewachsen sind sie dann doch noch nicht." (Interview, staatliches Schulamt, Schulzentrum 6, Absatz 97)

„Sie hätten was machen können, sie hätten sich profilieren können, sie hätten sich herausstellen können und mit ihren Schülern Vorzeigeschule werden. Das ist aus meiner Sicht auch nicht so genutzt worden. Es sind nur die Dinge weitergeführt worden […], die aus der ursprünglichen Schule heraus entstanden sind, aber Neues ist aus meiner Sicht nicht entstanden." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 6, Absatz 59)

Schulzentrum 5

Das Schulzentrum 5 gehört zu den weniger erfolgreichen Schulzentren. Wie auch bei Schulzentrum 4 und 6 gibt es hier nur zwei Überschneidungen von Zielstellungen zwischen den Befragten der verschiedenen Ebenen. Die Schulleitung und der Schulträger geben an, dass es für sie ein Ziel war, Brüche in der Schulkarriere der SchülerInnen zu vermeiden und damit auch den Übergang in die Sekundarstufe I zu erleichtern.

„Da war der Grundgedanke, dass man sagt: Wenn man eine Schule ist, da hat man eindeutig einen leichteren Übergang zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 5, Absatz 15)

„Also mich persönlich, als Schulleitung der Oberschule, hat mehr oder weniger angetrieben dieses Schulzentrum zu bilden […], dass die 5. und 6. Klassen in die Oberstufe gehören. […], weil wir in der Vergangenheit immer wieder mitbekommen haben und die Rückmeldung hatten wir auch vom Gymnasium: dadurch, dass ganz wenig ausgebildete Sek I-Lehrer in 5 und 6 in den Grundschulen vorhanden sind, hatten die Schüler, wenn sie dann zu uns gekommen sind oder ins Gymnasium gegangen sind, in bestimmten Fächern wirklich sehr große Schwierigkeiten." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 5, Absatz 51)

Die Leitschnur für die Schulleitung war dementsprechend die Lösung des ihrer Meinung nach grundsätzlichen Problems im Bildungssystem des Landes Brandenburg, dass die Jahrgänge 5 und 6 in der Primarstufe unterrichtet werden. Daraus leitet die Schulleitung weitere Ziele ab, denn sie erwartet Synergien bei der Ausstattung und beim Lehrpersoneneinsatz, insbesondere für die Jahrgangsstufen 5 und 6, sowie auch für die Abschlüsse der SchülerInnen oder den Übergang an ein Gymnasium.

> *„Das ist ja eigentlich unser Ziel, unser Lehrerziel, dass wir die Schüler so vorbereiten, dass sie entweder nach der 10. Klasse einen vernünftigen Schulabschluss bekommen oder eben dann nach der 6. zum Gymnasium gehen können." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 5, Absatz 51)*

Neben diesen, wie sie es nennt, „Lehrerzielen" spielten aber auch bei diesem Schulzentrum zweckrationale Ziele eine Rolle bei der Gründung: eine bessere Ausstattung der Schule. Die Schulleitung dieses Schulzentrums hatte demnach pädagogische Ziele für die Gründung des Schulzentrums, hatte aber gleichzeitig auch äußere Schulangelegenheiten im Blick. Das trifft auch auf den Schulträger zu. Er erwartete von dem Schulzentrum ein gemeinsames Konzept für alle Jahrgangsstufen und die Vermeidung von Brüchen in der Schulkarriere. Er nannte aber auch das pragmatischere Ziel, Fördermittel für die Sanierung zu erhalten. Dabei entsteht allerdings der Eindruck, dass die Förderung den letzten Motivationsschub für das Projekt gegeben hätte.

> *„Der ausschlaggebende Punkt war am Ende eigentlich, dieses feste Versprechen, dass die Schulen auch saniert werden." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 5, Absatz 23)*

Ähnlich sieht es auch das staatliche Schulamt. Die befragte Person erzählt, dass man sich durch das kommunale Infrastrukturprogramm des Landes Brandenburg (KIP) Vorteile für die Ausstattung der Schule erhofft hat. Der Fokus dieser Ebene lag aber auch an diesem Schulzentrum auf dem Gründungsprozess selbst, dem Konsens der Beteiligten und der Zusammenarbeit am Schulzentrum.

> *„Mir ging es darum, dass ein tolles Miteinander entstehen sollte." (Interview, staatliches Schulamt, Schulzentrum 5, Absatz 93)*

In der Rückschau waren sich alle befragten Beteiligten am Schulzentrum 6 einig, dass ein längeres gemeinsames Lernen ein wichtiges Ziel ist. Bei allen Interviews wurde aber spürbar, dass die Zielsetzungen in der Realität auf einige Hindernisse gestoßen sind, was auch die Rationalitäten verändert hat. Die Schulleitung war zwar immer noch überzeugt von der Idee einer Schule für alle Jahrgänge und stellte fest, dass es an ihrem Schulzentrum schon in vielen Bereichen zur Normalität geworden ist. Dennoch ist heute das hauptsächliche Ziel die Standortsicherung.

> *„Die einzige Erwartung, die ich habe und hoffe, ist, wie gesagt, dass der Sek I Bereich stabil gesichert ist. Und das scheint im Augenblick der Fall zu sein. Und wenn ich auch den SEP der nächsten fünf Jahre sehe, dürften da keine Probleme auftreten." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 5, Absatz 111)*

Da das Schulzentrum 5 noch nicht so lange in dieser Form existiert, können der Schulträger und das staatliche Schulamt noch keine Veränderungen festmachen. Es schien aber in gewissem Sinne eine Ernüchterung zu geben. Zwar fanden beide die Organisationsform gut und richtig und erkannten an, dass durchaus einige Synergieeffekte erzielt und viele Bedenken, die die Zusammenarbeit zunächst behindert haben, ausgeräumt werden konnten. Aber ob das Schulzentrum die ursprünglichen Ziele erfüllt, muss sich erst noch zeigen.

Schulzentrum 7

Auch das Schulzentrum 7 ist ein weniger erfolgreiches Schulzentrum. Von den befragten ExpertInnen wurden vergleichsweise wenige Ziele und Erwartungen für die Gründung benannt und es gibt nur eine Überschneidung der Ziele von Schulleitung und staatlichem Schulamt. Alle ExpertInnen haben aber die prekäre Ausgangssituation wahrgenommen, gemeinsam besprochen und auf jeder Ebene unterschiedliche Ziele für das Schulzentrum daraus abgeleitet. Für den Schulträger war die Standortsicherung am wichtigsten. Dabei erwartete er sich Vorteile für die Gemeinde als Standort eines Schulzentrums.

> *„Das Überleben. Die Schule erhalten. Das war die Erwartung, die in erster Linie stand. Und möglichst schnell in ein stabiles Fahrwasser zu kommen." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 7, Absatz 35)*

> *„Das sind nicht nur eigene, sondern das sind [SchülerInnen] aus benachbarten Gemeinden, die dann unsere Schule anwählen. Was wir uns so ein bisschen auch*

damit erhofft haben ist, dass dann auch nach der Schule das ein oder andere nachmittags stattfindet." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 7, Absatz 59)

Die Schulleitung hingegen betonte, dass das Schulzentrum zum Ziel hatte, eine Schule für alle SchülerInnen der Region zu werden und das längere gemeinsame Lernen im Vordergrund des Zusammenschlusses von Primar- und Sekundarstufe stand. Den letzten Punkt nannte auch die befragte Person aus dem staatlichen Schulamt neben weiteren Zielen, die eher innere Schulangelegenheiten betrafen.

„[…] als Zeichen, dass es hier nicht nur um den Erhalt der weiterführenden Schule geht, sondern, dass es um das gemeinsame Lernen hier am Standort geht." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 7, Absatz 7)

„Es gab aus meiner Sicht eine klare Willensbekundung, die basierte eben auf der Tatsache die Schülerinnen und Schüler möglichst lange gemeinsam lernen lassen zu wollen an einem Standort, ohne einen Schulwechsel und das war eigentlich die Kernaufgabe und da waren sich eigentlich alle einig, diese Brüche zu vermeiden und das war das Ziel." (Interview, staatliches Schulamt, Schulzentrum 7, Absatz 45)

Rückblickend stellte die Schulleitung fest, dass sich das Schulzentrum aus der prekären Ausgangssituation heraus gut entwickelt hat, die meisten Bedenken über die Zeit gelöst werden konnten und dass die Zusammenarbeit mittlerweile gut funktioniere, auch wenn es immer noch konträre Meinungen und Auseinandersetzungen gibt.

„Bei der ursprünglichen Idee des Schulcampus´, also Grundschule und [weiterführende Schule], die Sachen, die wir uns da auf die Fahnen geschrieben haben, sind glaube ich alle ganz gut aufgegangen." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 7, Absatz 39)

Zum Zeitpunkt des Interviews war die Schulleitung schon in „Planungsphase 2" und plante im Sinne der Verbesserung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten bauliche Änderungen, um die Schulstufen besser zusammenzubringen und auszustatten und bemühte sich auch um weitere KooperationspartnerInnen für die Weiterentwicklung der Schule. Dies ist das einzige der untersuchten Schulzentren, bei dem so explizit über weitergehende Pläne gesprochen wurde. Es entsteht der Eindruck, dass hier noch viele Potenziale von Schulzentren ungenutzt waren, aber schon er-

kannt wurden. Nachdem die Schule gesichert war, wurde sich diesen Punkten angenähert, sowohl in der inneren Struktur, wie auch durch die bauliche und ausstattungsseitige Gestaltung.

Sowohl der Schulträger, wie auch das staatliche Schulamt waren von der positiven Entwicklung des Schulzentrums 7 und der Wirkung für die Region überrascht und sprachen davon, dass es zu einer Vorzeigeschule geworden sei. Die befragte Person aus dem staatlichen Schulamt war zunächst skeptisch, ob die Entscheidung für ein Schulzentrum an diesem Standort in der schrumpfenden Region gut für die Schulentwicklungsplanung wäre und hatte Bedenken, dass andere Schulen dann dafür geschlossen werden müssten. Pädagogisch befürwortete sie allerdings unverändert die Einrichtung von Schulzentren. So sah es auch der Schulträger und fühlte sich durch die positive Entwicklung darin bestätigt, dass sich die Investitionen in den Schulstandort gelohnt haben.

> *„Das hat was damit zu tun, dass wir einen recht guten Namen haben, was die Ausstattung angeht, unsere Lernbedingungen. Und das zeigt, wenn man investiert, dass das auch gutes Geld ist zum Investieren. Meine Auffassung ist ja immer: in der Gesellschaft brauchen wir unbedingt Nachwuchs überall und wir können es uns eigentlich gar nicht leisten, auch nur ein Kind auf der Strecke zu lassen.“ (Interview, Schulträger, Schulzentrum 7, Absatz 61)*

Dass das Schulzentrum, trotz der Zusammenarbeit der Beteiligten und der positiven Entwicklung, zu den weniger erfolgreichen gehört, liegt möglicherweise in der mangelnden Kontinuität begründet, die aus den ständigen Veränderungsprozessen durch das Aufwachsen der Schule und die Weiterentwicklung resultiert (siehe Forschungsfrage 9: Gemeinsamkeiten und Unterschiede).

MBJS

Die Ziele und Erwartungen des MBJS deckten ebenso wie bei den anderen ExpertInnen verschiedene Dimensionen ab. Alle drei ExpertInnen des MBJS waren sich aber einig, dass die Gründung von Schulzentren von zweckrationalen Zielen angetrieben wurde: Standortsicherung und Abruf von Fördermitteln. Die ExpertInnen aus dem MBJS vermittelten den Eindruck, dass die Fördermittel häufig der Hauptgrund für die Gründung von Schulzentren waren.

„Es geht eigentlich ausschließlich um die Abgreifung von Fördergeldern. Das ist der eine Punkt und das war die einzige Gründungsmotivation der Welle der Schulzentren der letzten Jahre. […] Die Kommune hat ein Interesse Fördergelder abzufangen und deswegen ist die Gründung von Grund- und Oberschulen, Grund- und Gesamtschulen dann forciert worden. Mit Wegfall der Fördergelder gab keine Gründungsinitiativen mehr. Das heißt der Gründungsprozess besteht eigentlich nur deshalb, weil es Fördergelder gab.“ (Interview, MBJS 2, Absatz 3-5)

Die Aussagen der anderen ExpertInnen ließ allerdings anklingen, dass die Fördermittel eher der Stein des Anstoßes für die tatsächliche Umsetzung von Vorhaben, die schon vorher geplant waren.

Ähnlich sieht es bei der Standortsicherung als Ziel aus. Auch hier beschrieben die Befragten aus dem MBJS, dass dieses pragmatische Ziel besonders in Zeiten des Schülerrückgangs handlungsleitend war, während pädagogische Konzepte oder Ziele eine untergeordnete Rolle spielten.

„Die Motivation in der Zeit der 2000er Jahre und auch davor, wo die Schülerzahlen gerade im Primarbereich zurückgingen und später dann in den Oberschulen […], war weniger auf das gemeinsame Lernen konzentriert, sondern eher pragmatisch, um Schulstandorte auch zu stabilisieren.“ (Interview, MBJS 3, Absatz 11)

Zwar beschrieben auch die anderen ExpertInnen von Schulen, die von der Schließung bedroht waren oder Probleme mit geringen Schülerzahlen hatten, dass die Standortsicherung zentral war und viel Aufmerksamkeit verlangte. Sie gaben aber retrospektiv auch immer pädagogische, wertorientierte Ziele an, die sie und das Kollegium motiviert haben, den Zusammenschluss zu wagen.

Zusätzlich zu den zwei genannten Zielen führten die Befragten aus dem MBJS weitere verschiedene Ziele für die Gründung von Schulzentren an. Das waren vorrangig Ziele, die die äußeren Schulangelegenheiten betrafen, wie die Nutzung von Synergieeffekten durch den Zusammenschluss der Schulstufen, die Erreichbarkeit der Schulen für die SchülerInnen und die Vorteile für den Schulstandort.

„Daneben gibt es andere Beispiele wo einfach dieser Zusammenschluss aus Grund- und Oberschule dazu geführt hat, dass die Schule als Mittelpunkt im Ort erhalten geblieben ist, wofür sich eben auch der Schulträger sehr stark eingesetzt hat.“ (Interview, MBJS 1, Absatz 9)

Eine Person aus dem MBJS sah die Einrichtung von Schulzentren insgesamt sehr positiv und betonte vor allem die Vorteile für die SchülerInnen, die die Schulzentren besuchen.

> *„Im Grunde genommen ist das natürlich ein Ziel der Schulzentren, dass die Kinder ganz ganz lange zusammen lernen, an einem Standort bleiben, ihre Lehrer kennen, die ganzen Rahmenbedingungen kennen, und damit dann natürlich gut behütet das Schulsystem genießen können, bzw. in dem Schulsystem arbeiten können." (Interview, MBJS 1, Absatz 9)*

Die anderen Befragten aus dem MBJS standen der Idee von Schulzentren von Anfang an kritischer gegenüber. Eine Person kritisierte in diesem Zusammenhang die Schülerbindung. Während diese von vielen AkteurInnen an den Schulzentren gewollt ist und insbesondere von den Schulträgern als wichtiges Ziel und Vorteil für den Schulstandort gesehen wurde, kann sie aber auch ein Problem für SchülerInnen mit höherer Bildungsaspiration darstellen, die dann an einer Oberschule verbleiben, anstatt eine Gesamtschule oder ein Gymnasium zu besuchen:

> *„Wenn die Schule am Ort eine Hauptschule ist, so bleiben die Schülerinnen und Schüler vermehrt an diesen Schulen. Bei sinkenden Schülerzahlen führt die Zusammenfassung von Grund- und Oberschulen dazu […], dass diese am Ort verbleiben, das heißt die Oberschule speist sich aus den Grundschülern und sofern Grundschülerinnen und Grundschüler vielleicht eine höhere Bildungsaspiration haben, werden sie motiviert am Ort zu bleiben. Das halte ich für schwierig." (Interview, MBJS 2, Absatz 19)*

Die befragte Person aus dem MBJS führte weiter aus, dass die bestehenden Schulzentren selten ihre Potenziale ausnutzen und damit wenig Mehrwert gegenüber unverbundenen Schulen haben. Ähnlich sieht es auch der Schulträger des Schulzentrums 6. Es lassen sich lediglich kleinere Synergieeffekte durch eine gemeinsame Raumnutzung oder bessere Absicherung des Vertretungsunterrichts finden, aber die großen Innovationen durch die Schulzentren bleiben aus (siehe auch Forschungsfrage 3: Synergieeffekte).

Eine andere befragte Person aus dem MBJS sah durchaus eine Veränderung der Motivlagen bei der Gründung von Schulzentren. Demnach gab es auch andere Ziele für den Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufe, aber mit dem KIP-Programm, in dem für die Jahre 2016 bis 2019 eine besondere finanzielle Förderung für

Zusammenschlüsse von Grund- und Ober- oder Gesamtschulen vorgesehen waren (MdF, 2015), hat sich das geändert:

> *„In der jetzigen Zeit […] glaube ich aber, das Hauptmotiv für Neugründungen ist das KIP-Programm, also dieses kommunale Infrastrukturprogramm." (Interview, MBJS 3, Absatz 23)*

Für das MBJS selbst beschrieb die Person, dass die Stärkung der Oberschulen ein wichtiges Ziel darstellte. Man wollte die Oberschulen erhalten und ihnen helfen gegen die Gesamtschulen und Gymnasien zu bestehen. Aus heutiger Sicht, gelängen zwar Chancengleichheit und Durchlässigkeit an den Schulzentren besser als an den unverbundenen Oberschulen, aber die Abwanderung an die Gymnasien bliebe dennoch hoch.

> *„Die Ziele sind ja das längere Lernen durchweg und die bessere Organisationsform. Die haben sich nicht verändert. Wir haben ja gesehen in der Schulentwicklungsplanung oder in dem Anwahlverhalten ist in den vielen Jahren, auch seit es diese Schulzentren gibt, oder auch vorher die verbundenen Schulen, trotzdem die Zahl des Wechsels ans Gymnasium immer weiter nach oben gegangen. Also es ist nicht das, was auch am Anfang der Gründung mal, zumindest indirekt eine Rolle gespielt hat: das gemeinsame Lernen, wenn es geht bis zur 10. Klasse und danach kann ich auch immer noch in die gymnasiale Oberstufe wechseln. […] Die Stärkung der Oberschule, die ist bedingt gelungen. […] Dann muss ich auch ehrlich sein, diese Chancengleichheit und Durchlässigkeit hat da Grenzen. Es ist misslich, dass ein Teil der Schüler und es ist ja ein Drittel mindestens […], die Oberschule verlassen." (Interview, MBJS 3, Absatz 49)*

Zwei Mitarbeitende des MBJS dachten in den Interviews aber auch über eine mögliche Lösung der Probleme nach. Sowohl für die hohen Abwanderungsquoten von den Oberschulen als auch für die Bedenken, dass SchülerInnen mit höherer Bildungsaspiration an den Oberschulen mit Primarstufe verbleiben, böte es sich ihrer Meinung nach an, mehr Schulzentren mit einer gymnasialen Oberstufe zu errichten oder bestehende damit zu erweitern.

„Das sind dann Schulen, die wirklich das, was man unter gemeinsamen Lernen begreift, lange Zeit leben, eben von 1 bis 13 […]. Nur dann wäre es ein richtiges Schulzentrum und so ist es mehr oder weniger […] eine Stärkung der Oberschule, die dahintersteckt." (Interview, MBJS 3, Absatz 7)

Was sind die zentralen Ergebnisse?

Die Auswertungen der verschiedenen quantitativen und qualitativen Datenquellen zu den Zielen der AkteurInnen bei der Gründung von Schulzentren machen deutlich, dass die Motivlagen für den Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufe sehr vielfältig und nicht immer deckungsgleich mit den bildungspolitischen Zielen der Landesregierung waren. Spontan und ohne Vorgaben nach den damaligen Zielen bei der Gründung befragt, nannten die Schulleitungen in der Befragung mit Abstand am häufigsten die Sicherung des Schulstandorts als Ziel. Interessanterweise deckt sich dies auch mit den Rückmeldungen der interviewten ExpertInnen des MBJS. Diese verwiesen ebenfalls am häufigsten auf den Erhalt des Schulstandorts und bei späteren Gründungen auf den Zugang zu Fördermitteln als Ziele der Schulträger und der Schulen. Über eigene Intentionen im Zusammenhang mit der Gründung von Schulzentren gaben die ExpertInnen des MBJS kaum bzw. nur indirekt Auskunft und es wird insgesamt eine eher kritische Sicht auf die Organisationsform Schulzentrum deutlich.

Die bildungspolitischen Zielsetzungen, die mit der Einrichtung von Schulzentren verbunden sind, liegen in Form eines Landtagsbeschlusses vom 17. Dezember 2015 und eines darauf aufbauenden Konzepts der Landesregierung vom 12. Juli 2016 vor. Insgesamt 14 Zielsetzungen lassen sich aus diesem Konzept ableiten, wobei insbesondere der Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten eine zentrale Rolle spielt. Darüber hinaus finden sich zweckrationale Ziele, wie die gemeinsame Ressourcennutzung (Personal, Räume, Ausstattung) oder die Absicherung von Bildungsangeboten im ländlichen Raum, ebenso wie pädagogisch orientierte Ziele, wie das längere gemeinsame Lernen.

Werden die Schulleitungen mit den Zielen der Landesregierung konfrontiert, so geben sie an, dass ihnen die individuelle Förderung, die Verbesserung des fachlichen Austauschs der Lehrpersonen sowie das soziale und gemeinsame Lernen bei der Gründung des Schulzentrums besonders wichtig waren. Das im Konzept der Landesregierung prominent aufgeführte Ziel des Abbaus herkunftsbedingter Ungleichheiten wurde im Vergleich zu den anderen 13 Zielen als deutlich weniger wichtig eingestuft. Interessant ist aber, dass es bei diesem Ziel die größten Veränderungen gegeben hat. Für ihre aktuelle Arbeit an den Schulzentren wird der Abbau von Ungleichheiten von der überwiegenden Mehrheit der Schulleitungen als

wichtig eingestuft. Darüber hinaus sind kaum bedeutsame Verschiebungen der Zielsetzungen zu beobachten.

Die Experteninterviews der kontrastierenden Einzelfallstudie zeigen, dass die Motivlagen der beteiligten AkteurInnen sich meist an der jeweiligen Ausgangssituation des Schulzentrums und dem eigenen Zuständigkeitsbereich orientierten. So hatten die Schulträger häufig die positive Aufwertung der eigenen Gemeinde oder Stadt als Schulstandort einer Grund- und weiterführenden Schule im Blick, während die staatlichen Schulämter ihren Fokus eher auf die erfolgreiche Administrierung des Gründungsprozesses legten.

Veränderungen der Rationalitäten der beteiligten AkteurInnen sind grundsätzlich nur in geringem Maße festzustellen. Die wichtigsten Ziele der Schulleitungen sind unverändert vor allem die individuelle Förderung, der verbesserte fachliche Austausch im Kollegium sowie das gemeinsame und soziale Lernen. Dabei ist festzustellen, dass die Ziele der Landesregierung aus Sicht der Schulleitungen und Lehrpersonen heute tendenziell mehr Gewicht für die tägliche Arbeit erfahren als zum Zeitpunkt der Gründung. Die Bedeutung der Standortsicherheit scheint demgegenüber in den letzten Jahren nachgelassen zu haben. Während die meisten Befragten allerdings von einer Entspannung in Bezug auf die Schülerzahl sprechen, gibt es immer noch einzelne Schulen, an denen diese eine wichtige Rolle spielt.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass es neben den zentralen bildungspolitischen Zielsetzungen für die Gründung von Schulzentren (längeres gemeinsames Lernen, Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten) auf Ebene der Schulverwaltung, der Schulträger und auch der Einzelschulen quasi eine „zweite Agenda“ gegeben hat, die für die konkreten Gründungsentscheidungen eine wichtigere Rolle gespielt hat, nämlich der Erhalt von bedrohten Schulstandorten. Dieses Ziel findet sich zwar auch im Konzept der Landesregierung (Absicherung von Bildungsangeboten im ländlichen Raum), jedoch weniger prominent in den Vordergrund gerückt. Interessant ist weiterhin, dass die ursprünglichen bildungspolitischen Ziele auf der Ebene der einzelnen Schulen, für die dort mit den SchülerInnen arbeitenden Lehrpersonen wiederum eine stärkere Gewichtung erfahren.

Forschungsfrage 3: Synergieeffekte

> *Welche Synergieeffekte von Schulzentren ergeben sich hinsichtlich innerer und äußerer Schulangelegenheiten (schulorganisatorisch und trägerspezifisch, z.B. Auswirkungen auf Personal, Raum- und Sachausstattung, Schulprogrammarbeit)?*

Im ‚Konzept zur Stärkung der Schulzentren' stellt die Landesregierung die Synergieeffekte als positives pädagogisches und organisatorisches Element des Zusammenschlusses von Grund- und weiterführenden Schulen zu Schulzentren heraus (Landesregierung Brandenburg, 2016). In diesem Kapitel wird daher der Frage nachgegangen, welche Synergieeffekte von Schulzentren sich identifizieren lassen.

Ganz grundsätzlich können Synergien werturteilsfrei als Zusammenwirkungen beschrieben werden (Franke, 2009). Da die Landesregierung Brandenburg positive Synergieeffekte von Schulzentren sowohl für innere als auch äußere Schulangelegenheiten erwartet (Landesregierung Brandenburg, 2016), wird im Folgenden von einem erweiterten Synergiebegriff ausgegangen. Dementsprechend werden aus dem Zusammenschluss vorteilhafte Effekte für die Schulen erwartet (Franke, 2009; Ziegler, 1997), welche sich sowohl bei den inneren wie auch bei den äußeren Schulangelegenheiten zeigen können.

Synergieeffekte innerer Schulangelegenheiten betreffen vor allem die Qualitätssicherung und -verbesserung der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Hier werden von der Landesregierung beispielsweise eine bessere Abdeckung des Unterrichts, ein flexiblerer Lehrpersoneneinsatz und ein strukturierterer Übergang in die Jahrgangsstufe 7 erwartet. Die angestrebten Synergieeffekte äußerer Schulangelegenheiten betreffen eine gemeinsame Nutzung von Räumen und Ausstattung durch Primar- und Sekundarstufe, eine effizientere Schülerbeförderung und eine erleichterte Kommunikation mit der Schule. Weitergehende Ausführungen zu den Synergieeffekten und zum theoretischen Hintergrund findet sich auch bei der Bildung der Erfolgskriterien (siehe Anhang A, Kap. 0).

Das Kapitel gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden die Synergieeffekte bei inneren Schulangelegenheiten näher beleuchtet und im zweiten Teil jene bei äußeren Schulangelegenheiten. Mit Hilfe der schulstatistischen Daten können für einige Kennwerte sowohl Vergleiche zwischen den Schulzentren wie auch zwischen Schulzentren und unverbundenen Schulen gezogen werden. Sofern nicht anders angegeben,

beziehen sich die Werte auf das Jahr 2021. Des Weiteren kann mit Hilfe der Daten aus den Lehrpersonen- und Schulleitungsbefragungen teilweise die tatsächliche Umsetzung an den Schulzentren geprüft werden. Die Auswertungen der Dokumente und der Experteninterviews liefern zusätzlich dazu dichtere Beschreibungen für die Situation an einzelnen untersuchten Schulzentren. Sie ergänzen so die quantitativen Auswertungen.

1. Synergieeffekte bei inneren Schulangelegenheiten

Der Erwartung, dass sich aus dem Zusammenschluss von Grund- und weiterführenden Schulen Synergieeffekte bei inneren Schulangelegenheiten ergeben, liegt die Annahme zugrunde, dass in einer solchen größeren Organisationsform mehr Personal zur Verfügung steht. Dementsprechend sollte mit einem größeren Kollegium beispielsweise eine verbesserte Personal- und Vertretungssituation einhergehen, sowie auch ein verbesserter fachlicher und methodischer Austausch zwischen den Lehrpersonen und ggf. ein größeres Kursangebot (Landesregierung Brandenburg, 2016).

Tabelle 6. *Potenzielle Synergieeffekte von Schulzentren (Landesregierung Brandenburg, 2016)*

Innere Schulangelegenheiten
➢ bessere Abdeckung des Unterrichtes durch insgesamt umfangreichere Ausstattung mit Lehrpersonen
➢ Kontinuität Lehrpersoneneinsatz (auch schulstufenübergreifend)
➢ größere Flexibilität für Planung und schulstufenübergreifenden Einsatz der Lehrpersonen
➢ optimierten Einsatz von Sonderpädagoginnen/-pädagogen
➢ verbesserten fachlicher/methodischer Austausch im Kollegium
➢ ggf. größeres Kursangebot
➢ strukturierten Übergang der Schülerinnen und Schüler von der Primar- in die Sekundarstufe

Die von der Landesregierung formulierten potenziellen Synergieeffekte von Schulzentren werden anhand verschiedener schulstatistischer Kennzahlen untersucht. Die Schwerpunkte liegen auf dem Unterrichtsausfall, dem schulstufenübergreifenden Einsatz von Lehrpersonen, der Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe, der programmatischen Kooperation, der Kooperation zwischen den Fächern und dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe.

Unterrichtsausfall

Durch den Zusammenschluss von Grund- und weiterführenden Schulen zu Schulzentren vergrößert sich auch das Kollegium an den Einzelschulen. Es besteht dann sowohl aus Grundschul- wie auch aus Sekundarstufen-Lehrpersonen. Dies kann die Möglichkeit bieten, Vertretungsunterricht flexibler abzudecken als an unverbundenen Schulen. Ob dies an den Schulzentren gelingt, wird anhand der ersatzlos ausgefallenen Stunden am Stundensoll einer Schule ermittelt. In der Schulstatistik stehen dafür auch die Vergleichswerte für das Land Brandenburg und für die unverbundenen Schulen zur Verfügung. Da im Schuljahr 2019/20, bedingt durch die pandemische Lage, lediglich das erste Halbjahr regulär im Präsenzunterricht stattfinden konnte, wird im Folgenden der durchschnittliche Unterrichtsausfall der jeweiligen ersten Halbjahre für die Jahre 2015 bis 2020 betrachtet.

Der Anteil an ersatzlos ausgefallenen Stunden am Stundensoll liegt an den Schulzentren bei 2,3% der Stunden und damit ungefähr gleichauf mit den Gymnasien (2,2%). Mehr Ausfall haben die unverbundenen Ober- und Gesamtschulen zu verzeichnen (siehe Tabelle 7). Am besten gelingt es an den Grundschulen, ausgefallene Stunden zu vertreten. Hier fallen nur 1,3% der Stunden ersatzlos aus.

Da es sich bei Schulzentren um Zusammenschlüsse aus Grundschulen und weiterführenden Schulen handelt, wäre auch ohne Berücksichtigung von Synergieeffekten ein Anteil ersatzlos ausgefallener Unterrichtsstunden zu erwarten, der zwischen den Werten der unverbundenen weiterführenden Schulformen und der unverbundenen Grundschulen liegt. Damit lassen sich aus den vorliegenden schulstatistischen Daten keine Hinweise darauf ableiten, ob die Organisationsform Schulzentrum zu einer Verringerung des Anteils der ersatzlos ausgefallenen Unterrichtsstunden beiträgt.

Tabelle 7. *Durchschnittlicher Anteil der ersatzlos ausgefallenen Unterrichtsstunden am Stundensoll (2015 - 2020)*

Schulen im Land Brandenburg [a]	1,9 %
Gymnasien	2,2%
Gesamtschulen	2,7 %
Oberschulen	2,8%
Grundschulen	1,3 %
Schulzentren	2,3%

[a] *ohne ZBW, Förderschulen und berufliche Schulen*

Weiterführende Subgruppenvergleiche zu ausgewählten strukturellen Merkmalen der Schulzentren (siehe Tabelle 8) zeigen beim Unterrichtsausfall für einige Subgruppen bedeutsame Disparitäten. Unterschiede ergeben sich beispielsweise in Hinblick auf den Erfolgsrang der Schulzentren. Es zeigt sich mit zunehmendem Erfolg der Schulzentren ein geringerer Ausfall, wobei die erfolgreicheren Schulzentren im Mittel Werte von 1,5% und die weniger erfolgreichen Schulzentren Werte von 2,6% ersatzlos ausgefallener Stunden aufweisen.

Auch hinsichtlich der Schulgröße lassen sich Unterschiede feststellen. Im Gegensatz zum Untersuchungszeitraum 2014 bis 2019 sind sie allerdings nicht mehr signifikant. Es zeigt sich aber tendenziell auch im Schuljahr 2019/20, dass die kleineren Schulzentren einen geringeren Anteil an ersatzlos ausgefallenen Stunden aufweisen. Für die anderen untersuchten Merkmale Gebäudesituation, Trägerschaft, Lage und Gründungsjahr konnten keine bedeutenden Abweichungen festgestellt werden.

Schulstufenübergreifender Einsatz von Lehrpersonen

Die praktische Umsetzung des flexibleren Einsatzes der Lehrpersonen, auch über die Schulstufen hinweg, lässt sich anhand der Daten aus der Online-Befragung an den Schulzentren prüfen. Auch der schulstufenübergreifende Einsatz von Lehrpersonen wird von der Landesregierung explizit als Synergieeffekt von Schulzentren benannt.

Schulleitungen berichten in der Online-Befragung recht häufig davon, dass sie Lehrpersonen schulstufenübergreifend einsetzen. 67% der Schulleitungen (24 von 36 Befragten) gaben an, dass Lehrpersonen ‚oft' oder ‚immer' schulstufenübergreifend eingesetzt werden. Keine Schulleitung wählte die Kategorie ‚bislang gar nicht'. Hieraus

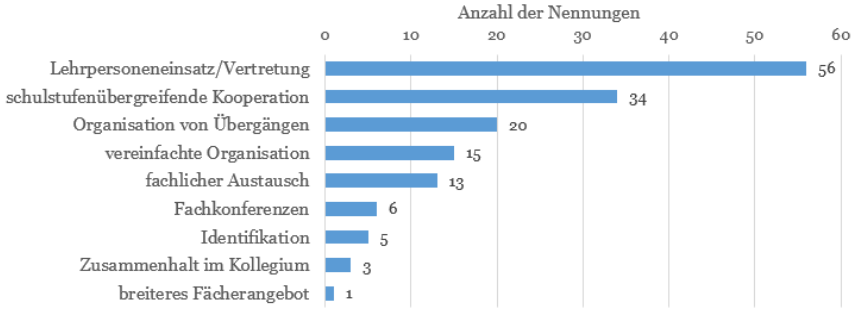
kann geschlossen werden, dass der schulstufenübergreifende Einsatz von Lehrpersonen durchaus ein probates Mittel an den Schulzentren ist.

Die Subgruppenanalysen (siehe Tabelle 8) zeigen hierbei keine signifikanten Unterschiede. Im Jahr 2020 konnte das Gründungsjahr als Hintergrundbedingung für den schulstufenübergreifenden Einsatz von Lehrpersonen identifiziert werden. Schulleitungen von Schulzentren, die schon seit 2005 existieren, gaben zu 81,5% an, dass sie Lehrpersonen ‚oft' oder ‚immer' schulstufenübergreifend einsetzen (entgegen 58% bei den nach 2005 gegründeten Schulzentren). Für 2021 lässt sich zwar weiterhin ein ähnliches Verhältnis zwischen den Gründungszeitpunkten der Schulzentren feststellen, er ist aber nicht mehr so deutlich wie im Vorjahr. Es lässt sich hieraus nicht eindeutig schließen, dass Unterschiede im schulstufenübergreifenden Einsatz der Lehrpersonen hinsichtlich der Gründungszeiträume bestehen.

Die Auswertung der Experteninterviews liefert weitere Hinweise darauf, welche Synergieeffekte an den Schulzentren aus Sicht der PädagogInnen eine Rolle spielen. Auch hier sind der Unterrichtsausfall und der flexiblere Lehrpersoneneinsatz häufige Themen. 56 Mal wurde in den Interviews von den Befragten der flexiblere Einsatz der Lehrpersonen oder die bessere Vertretungssituation an den Schulzentren thematisiert. Meist kamen beide Themen gemeinsam vor (siehe Abbildung 8). Vier der sieben befragten Schulleitungen sehen die Vertretungsmöglichkeiten als Vorteil von Schulzentren. Auch Befragte der anderen Ebenen sehen darin einen positiven Effekt für die Schulen.

> *„Auch die Vertretungssituation: Je größer eine Schule ist, auf so mehr Schultern verteilt sich die Arbeit. Und auch im Vertretungsfall habe ich dann ein größeres Kollegium, auf das ich zurückgreifen kann. Bei kleineren Grundschulen haben wir oft gemerkt: Wenn viele Lehrer krank waren, was es doch für Anstrengungen bedarf, Unterrichtbetrieb dann möglichst ordnungsgemäß aufrechtzuerhalten." (Interview, Staatliches Schulamt, Schulzentrum 6, Absatz 21)*

Abbildung 8. *Häufigkeit der Nennungen der Synergieeffekte innerer Schulangelegenheiten in den Experteninterviews (Häufigkeiten, N=153)*



Der allgemeinen positiven Grundhaltung zum Trotz beschreiben einige ExpertInnen, dass der flexible Lehrpersoneneinsatz auch Grenzen hat. Das liegt vor allem an der Ausbildung der Lehrpersonen. Lehrpersonen aus der Sekundarstufe können den Unterricht in der Primarstufe vertreten, während die Lehrpersonen der Primarstufe meist nur in den ersten Jahrgangsstufen eingesetzt werden (können).

> *„Was natürlich auch positiv ist: Dass man den Vertretungsunterricht besser organisieren kann. Wobei dieser Vertretungsunterricht leider nur in eine Richtung positiv zu gestalten ist. Nämlich wenn im Primarstufenbereich Lehrer ausfallen, konnte ich verstärkt auch Sek I-Lehrer zum Vertretungsunterricht heranziehen. Leider in umgekehrter Richtung natürlich weniger.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 5, Absatz 17)*

> *„Also bei mir sind meine Kollegen […] von der Grundschule, […] überwiegend in Klasse 1, 2, zum Teil 3 und 4 unterwegs.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 7, Absatz 11)*

Am besten gelingt der flexible Einsatz offenbar bei der Abdeckung des Fachunterrichts in den Jahrgangsstufen 5 und 6. Dieser wird teilweise vollständig durch Lehrpersonen aus der Sekundarstufe abgedeckt, was meist auch als großer Gewinn für den Übergang in die Jahrgangsstufe 7 beschrieben wird.

„Wir haben aktuell einen Kollegenaustausch, also Lehrer aus der Sekundarstufe geben auch Vertretungsstunden oder steigen im NaWi-Unterricht[1] ein und unterstützen da den Grundschulbereich, das ist also ein Vorteil." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 17)

Auch in den Auswertungen der Schulprogramme zeigen sich ähnliche Tendenzen. Während nur ein Schulprogramm beschreibt, dass durch den Zusammenschluss der Unterrichtsausfall vermindert werden kann, wird häufiger der fachliche Austausch zwischen den Stufen als Vorteil des Schulzentrums hervorgehoben (schulstufenübergreifender Einsatz von Lehrpersonen: 2 Nennungen, Verbesserung des fachlichen Austauschs in Fachkonferenzen: 3 Nennungen, Verbesserung des fachlichen und methodischen Austauschs: 9 Nennungen).

Schulstufenübergreifende Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe

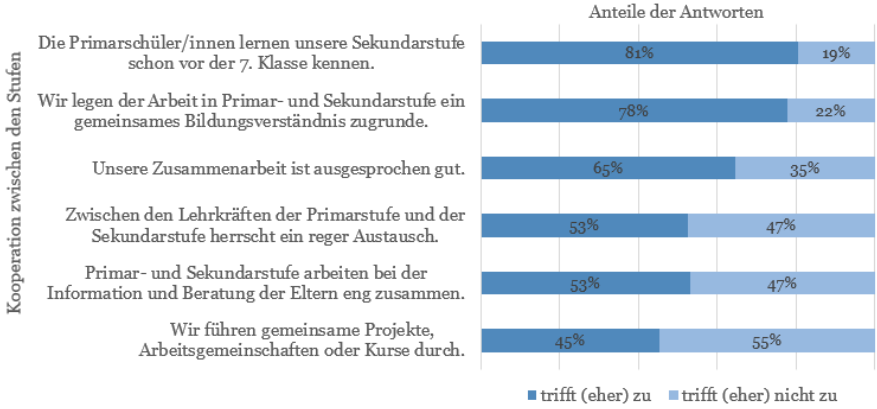
Um mehr über die tatsächlichen Kooperationsformen an den Schulzentren zu erfahren, wurden auch die Lehrpersonen selbst in der Online-Befragung zur schulstufenübergreifenden Kooperation zwischen der Primar- und der Sekundarstufe befragt. Mittels einer Mehr-Item-Skala wurden ihnen konkreten Kooperationsformen präsentiert (z.B. gemeinsame Elternarbeit, Projekt, Kurse, etc.). Für jede der Kooperationsformen konnten sie dann auf einer vierstufigen Antwortskala (1-trifft nicht zu, 2-trifft eher nicht zu, 3-trifft eher zu, 4-trifft zu) angeben, inwieweit die Aussagen zur Zusammenarbeit auf ihr Schulzentrum zutreffen. Aus den Angaben zu den sechs verschiedenen Formen der Zusammenarbeit wurde anschließend ein Mittelwert gebildet.

Aus dem Mittelwert von 2,72 (liegt zwischen den Kategorien ‚trifft eher nicht zu' und ‚trifft eher zu') kann man schließen, dass aus Sicht der Lehrpersonen Kooperation zwischen der Primar- und Sekundarstufe insgesamt nur im mittleren Ausmaß stattfindet. Dabei gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Kooperationsformen (siehe Abbildung 9). Für die Abbildung wurden jeweils die zwei zustimmenden Kategorien (‚trifft zu' und ‚trifft eher zu') und die zwei ablehnenden Kategorien (‚trifft eher nicht zu' und ‚trifft nicht zu') zusammengefasst. Am häufigsten sind demnach an den Schulzentren eher allgemeine Kooperationsformen zu finden. So lernen die PrimarschülerInnen die Sekundarstufe kennen, es gibt ein gemeinsames Bildungsverständnis und

[1] naturwissenschaftlicher Unterricht

eine gute Zusammenarbeit. Konkretere Kooperationen in Form eines regen Austauschs, gemeinsamer Beratung oder gemeinsamer Projekte wurden hingehen vergleichsweise selten angegeben.

Abbildung 9. *Häufigkeiten der verschiedenen Kooperationsformen zwischen Primar- und Sekundarstufe aus Sicht der Lehrpersonen (Anteile, N=769-774)*



Bei der Untersuchung zum schulstufenübergreifenden Einsatz von Lehrpersonen wurden bereits Hinweise darauf gefunden, dass der Gründungszeitpunkt einen Einfluss auf die Kooperation haben könnte. In den Subgruppenanalysen zur schulstufenübergreifenden Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe aus Sicht der Lehrpersonen (siehe Tabelle 8) zeigt sich ein deutlicher signifikanter Unterschied zwischen den Gründungszeitpunkten. An Schulzentren, die bis 2005 gegründet wurden, kooperieren Lehrpersonen beider Stufen intensiver miteinander (MW: 3,0), als an den jüngeren Schulzentren (MW: 2,6). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Kooperation eher das Ergebnis langjähriger Zusammenarbeit ist und sich nicht unmittelbar durch die Fusion bzw. Gründung einstellt. Auch die verschiedenen ExpertInnen beschreiben immer wieder, dass die Zusammenarbeit und Kooperation am Schulzentrum erst ‚wachsen' müsse.

Auch in den Experteninterviews werden häufig verschiedene schulstufenübergreifende Kooperationsformen thematisiert. Mit 34 Nennungen stehen sie auf dem zweiten Patz nach dem Lehrpersoneneinsatz und der Vertretung. Zu den Kooperationen gehören sowohl die Kooperation der Primar- und Sekundarlehrpersonen wie auch der schulstufenübergreifende Einsatz des weiteren pädagogischen Personals und gemeinsame Angebote der Schulstufen. Drei der sieben Schulleitungen haben diesen

Synergieeffekt im Interview beschrieben und auch Befragte der anderen Ebenen sehen besonders in der kontinuierlichen Betreuung der SchülerInnen durch die Lehrpersonen Vorteile.

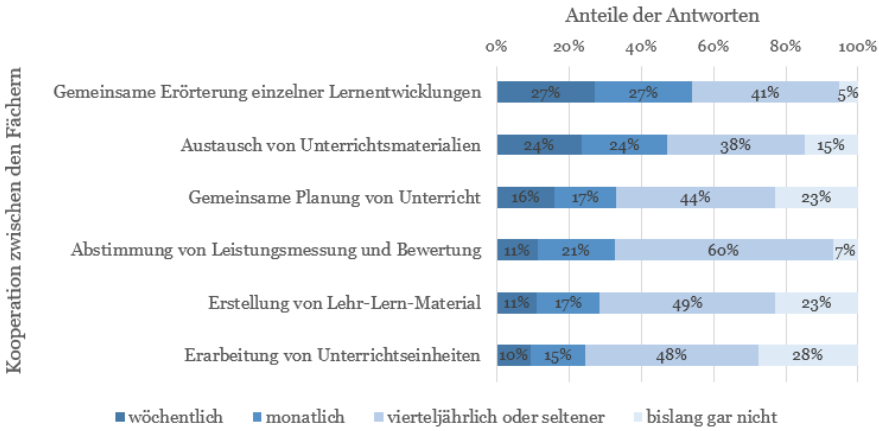
> *„Das Abholen der Kinder im Sek I-Bereich ist natürlich etwas leichter, als wenn man von total fremden Grundschulen die Kinder kriegt." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 5, Absatz 19)*

> *„Die Planung kann ja von 1 bis 10 gemacht werden. Das heißt, wie gesagt, gerade in den Fünfern und Sechsern habe ich viel Sek I-Lehrer drin, die genau wissen: Was wird nachher oben gebraucht." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 5, Absatz 17)*

Kooperation zwischen den Fächern

Die Lehrpersonen wurden in der Online-Befragung auch noch einmal konkret zur Kooperation zwischen den Fächern befragt. Mittels einer Mehr-Item-Skala wurden sie zu konkreten kooperativen Arbeitsformen befragt (z.B. Erstellung von Lehr-Lern-Material, Austausch von Unterrichtsmaterialien, gemeinsame Planung von Unterricht, etc.). Sie konnten für jede Kooperationsform auf einer fünfstufigen Antwortskala (1-bislang gar nicht, 2-halbjährlich, 3-vierteljährlich, 4-monatlich, 5-wöchentlich) angeben, wie häufig ein Austausch zwischen den Fächern im laufenden Schuljahr stattfand. Aus den Angaben zu den sechs verschiedenen Formen der Zusammenarbeit kann man schließen, dass aus Sicht der Lehrpersonen Kooperation zwischen den Fächern am Schulzentrum regelmäßig, aber nicht ständig stattfindet (siehe Abbildung 10). Außerdem ergeben sich Unterschiede in der Intensität der Kooperation. Am häufigsten und regelmäßigsten werden die Lernentwicklungen einzelner SchülerInnen gemeinsam besprochen oder Unterrichtsmaterialien ausgetauscht. Weniger regelmäßig kommt es zu einer gemeinsamen Planung von Unterricht und einer Abstimmung bei der Leistungsmessung und -bewertung. Eine Kooperation bei der Erstellung von Lehr-Lern-Material und Unterrichtseinheiten wird am seltensten berichtet und findet eher unregelmäßig statt.

Abbildung 10. *Häufigkeiten der verschiedenen Kooperationsformen zwischen den Fächern aus Sicht der Lehrpersonen (Anteile, N=773-776)*



Die Subgruppenanalysen (siehe Tabelle 8) zeigen hierbei interessanterweise keine signifikanten Disparitäten hinsichtlich des Gründungsjahres oder der Gebäudenutzung, jedoch hinsichtlich der Trägerschaft und des Erfolgs. Inhaltlich sinnvoll zu interpretieren ist hier vor allem der Zusammenhang mit dem Erfolg. Es zeigt sich mit zunehmendem Erfolg der Schulzentren auch eine zunehmende Kooperation.

Die ExpertInnen aller Ebenen sind sich einig darüber, dass die fachliche Zusammenarbeit der Lehrpersonen ein Gewinn und Synergieeffekt für die Schulzentren sein kann. Auch hierbei lassen sich verschiedene Dimensionen der Zusammenarbeit identifizieren. Die Möglichkeit eines allgemeinen fachlichen Austauschs wird 13 Mal benannt, gemeinsame Fachkonferenzen als konkrete Form der Zusammenarbeit hingegen nur sechs Mal.

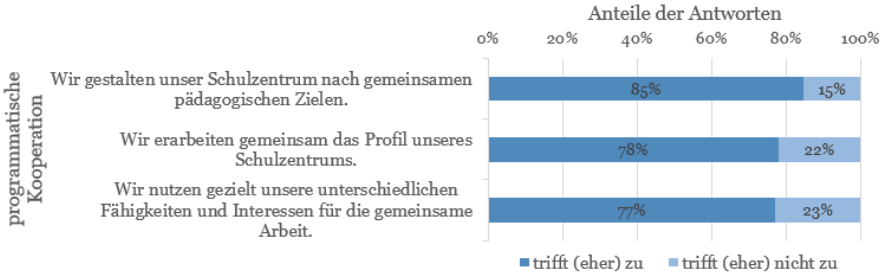
> *„Aber jetzt durch das Schulzentrum gibt es natürlich gemeinsame Fachkonferenzen, wo dann besser der Austausch stattfindet: Was wird in Klassen 1 bis 4 gemacht? Was wird in 5 und 6 gemacht?“ (Interview, Schulleitung Schulzentrum 5, Absatz 19)*

> *„Der wirklich positive Effekt ist, dass die Fachkonferenzen ja größer werden. Also die kleinen Schulen die wirklich nur zweizügig sind, […] die haben ja gar keine Fachkonferenzen. […] Und das ist ein richtiger fachlich, pädagogischer Gewinn.“ (Interview, MBJS 3, Absatz 51)*

Programmatische Kooperation am Schulzentrum

Als dritte Form der Kooperation wird die gemeinsame Schulprogrammarbeit an Schulzentren analysiert. Mittels einer Mehr-Item-Skala wurden die Lehrpersonen zu konkreten Kooperationsformen hinsichtlich der pädagogischen Programmarbeit befragt (siehe Abbildung 11). Sie konnten für jede Kooperationsform auf einer vierstufigen Antwortskala (1-trifft nicht zu, 2-trifft eher nicht zu, 3-trifft eher zu, 4-trifft zu) angeben, inwieweit die Aussagen zur Zusammenarbeit auf ihr Schulzentrum zutreffen. Aus den Angaben zu den drei verschiedenen Formen der konzeptionellen Zusammenarbeit wurde anschließend ein Mittelwert gebildet. Aus dem Mittelwert von 3,1 (liegt zwischen den Kategorien ‚trifft eher zu' und ‚trifft zu') kann man schließen, dass aus Sicht der Lehrpersonen programmatische Kooperation am Schulzentrum im hohen Ausmaß stattfindet. Dabei werden alle drei abgefragten Kooperationsformen sehr häufig von den Lehrpersonen berichtet, am häufigsten die Ausgestaltung des Schulzentrums nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.

Abbildung 11. *Häufigkeiten der verschiedenen Kooperationsformen am Schulzentrum aus Sicht der Lehrpersonen (Anteile, N=774-776)*



Die Subgruppenanalysen (siehe Tabelle 8) legen auch hier Unterschiede nahe. Demnach scheinen erfolgreichere (MW: 3,3) und etwas erfolgreiche Schulzentren (MW: 2,3) stärker zu kooperieren als weniger erfolgreiche Schulzentren (MW: 2,9). Zudem unterscheidet sich die programmatische Kooperation auch signifikant zwischen den Gründungszeiträumen. Die Kooperation an Schulzentren, die bereits seit mind. 2005 bestehen, ist intensiver als an jüngeren Schulzentren. Dieser Befund stützt erneut die Annahme, dass die Kooperation das Ergebnis langjähriger Zusammenarbeit ist.

Zusätzlich wurde untersucht, ob Lehrpersonen, die nur in der Primarstufe, nur in der Sekundarstufe oder in beiden Schulstufen unterrichten, im Mittel unterschiedlich

starke Kooperationen berichten. Für die Programmarbeit zeigt sich interessanterweise, dass Lehrpersonen, die in der Sekundarstufe unterrichten eine geringfügig höhere Kooperation (MW: 3,2) berichten als solche, die in beiden (MW: 3,1) oder nur in der Primarstufe (MW: 3,0) unterrichten.

Einige dieser Aspekte zur programmatischen Kooperation finden sich auch in den Experteninterviews wieder. Ein durchgängiges pädagogisches Konzept von der 1. bis zur 10. oder 13. Jahrgangsstufe wird von ExpertInnen verschiedener Ebenen positiv bewertet.

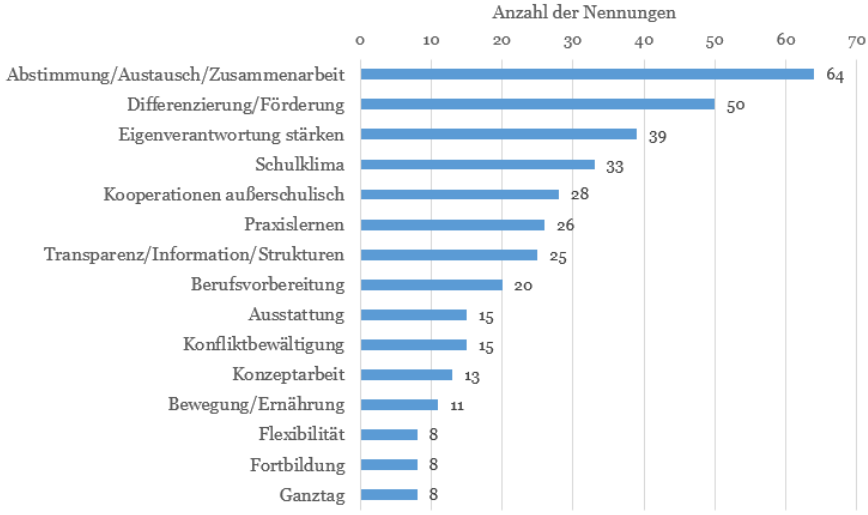
> *„Dass man da auch zum Beispiel die schulinternen Curricula abstimmen kann […], Festlegungen treffen kann, die da von Bedeutung sind, so auch was Lehrmaterialien angeht. Das denk ich, hat schon so positive Effekte." (Interview, Staatliches Schulamt, Schulzentrum 4, Absatz 15)*

> *„Vorteile: durchgängiges pädagogisches Konzept, Verantwortungsübernahme von Einschulung bis Abschluss, das ist ein Riesenvorteil." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 4, Absatz 74)*

> *„Dann haben wir die Schulsozialarbeiterin, die hat das ganze jetzt also in einem Guss. Sie hat eben auch die Betreuung der Jahrgänge 1 bis 10, früher war sie nur für den Sek I-Bereich zuständig." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 49)*

Die Schulprogrammarbeit an den Schulzentren konnte auch eingehender in der Dokumentenanalyse der Schulprogramme untersucht werden. Es wurden innerhalb der Schulprogramme Schwerpunkte identifiziert, die für die Schulzentren wichtig sind. Diese Inhalte lassen sich in 15 Kategorien zusammenfassen. Die Zusammenarbeit, die Abstimmung und der Austausch zwischen den Lehrpersonen wie auch mit den Schulleitungen stellt den wichtigsten Entwicklungsschwerpunkt (64 Nennungen) an den untersuchten Schulen dar (siehe Abbildung 12). Neben der Zusammenarbeit bilden verschiedene Formen der Differenzierung und Förderung der Schülerinnen und Schüler (50 Nennungen) einen weiteren häufig genannten Schwerpunkt der Schulzentren. Auf dem dritten Platz liegt die Stärkung der Eigenverantwortung, sowohl bei den SchülerInnen, wie auch bei den Lehrpersonen (39 Nennungen). Die Schulen setzen aber auch unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte. Während bei manchen der Fokus auf der Berufsvorbereitung der SchülerInnen liegt, sind für andere Schulen Bewegung und Ernährung wichtig.

Abbildung 12. *Häufigkeit der Nennungen der Entwicklungsschwerpunkte für die Schulprogrammarbeit in den untersuchten Schulprogrammen (Häufigkeiten, N=363)*



Die Schwerpunkte wiederum, so scheint es, legen den Rahmen für die konkrete Arbeitsplanung und Umsetzung der Schulprogrammarbeit an den Schulzentren fest. Hier wurden in der Dokumenten 363 Textstellen in den Schulprogrammen markiert, die konkrete Maßnahmen benennen, die an den Schulzenten schon umgesetzt werden oder zeitnah umgesetzt werden sollen. Entsprechend der Schwerpunktsetzung steht auch bei der Arbeitsplanung die Zusammenarbeit an erster Stelle (221 Maßnahmen). Viele dieser Maßnahmen betreffen die Beteiligung verschiedener Gremien, KooperationspartnerInnen oder Personengruppen bei der Gestaltung des Schulprogramms, des Schulalltags und des Schulklimas. Eine Vielzahl der weiteren Maßnahmen ist pädagogisch oder inhaltlich auf den konkreten Schulbetrieb ausgerichtet (178 Maßnahmen). Das sind beispielsweise spezifische Projekte, Angebote oder Veranstaltungen, die die Schulstufen gemeinsam durchführen. Außerdem wurde beispielsweise auch thematisiert, wie die Bewertung erfolgt, ob es Hausaufgaben gibt und welche Unterrichtsformen angeboten werden.

Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe

Die Möglichkeit nach der Primarstufe an den Schulzentren zu verbleiben, erlaubt eine Schullaufbahn ohne Brüche. Betrachtet man die Übergangsquoten, zeigt sich allerdings, dass durchschnittlich 42% der PrimarschülerInnen die Schulzentren nach der sechsten Jahrgangsstufe verlassen, um an andere Schulen (v.a. Gymnasien) zu wechseln. Eine bessere Kontinuität erreichen die Schulzentren mit GOST. Somit gelingt das längere gemeinsame Lernen nur für eine Minderheit der SchülerInnen an den Schulzentren (siehe vertiefend in Forschungsfrage 10: Schülerströme). Hinsichtlich des Anteils der AbgängerInnen nach der Jahrgangsstufe 6 lassen sich in den Subgruppenanalysen Hinweise auf Strukturmerkmale finden, welche höhere Quoten von Schulabgängen begünstigen (siehe Tabelle 8). Statistisch signifikante Unterschiede zeigen sich in Bezug auf den Gemeindetyp und die Schulgröße. Schulzentren in Landgemeinden haben mit 31% einen wesentlich geringeren Anteil an Abgängen als Schulzentren in Kleinstädten (44%) und Mittel-/Großstädten (43%). Zudem weisen kleinere Schulzentren mit 34% eine geringere Abwanderungsquote auf als größere Schulzentren mit 44%.

Aufgrund der besonderen Organisationsform der Schulzentren mit Primar- und Sekundarstufe ist der Übergang ein wichtiges Thema an den Schulen. Dementsprechend wurde die Organisation von Übergängen auch von ExpertInnen aller Ebenen in den Interviews angesprochen. Dabei wird deutlich, dass die ExpertInnen bei dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe verschiedene Perspektiven im Blick haben. Einerseits liegt es auf der Hand und ist bildungspolitisch gewollt, dass das längere gemeinsame Lernen Vorteile für die SchülerInnen bringt.

> *„Das sind dann keine Brüche, das sind dann Übergänge für die Schüler, die wachsen und die dann weniger kompliziert sind, als wenn von außen eben ganz Neue wiederkommen. Was auch in Ordnung ist, aber man hat schon so einen Stamm in der Schule, der dann eben den Bildungsweg […] in unserem Haus durchführt." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 17).*

Andererseits liegt den Befragten aber auch die praktische Frage nach dem Erhalt des Standorts am Herzen. Sie stellen fest, dass in der Primarstufe der Grundstein dafür gelegt wird, dass die SchülerInnen möglichst lange an die Schule gebunden werden. Dieser letzte Aspekt ist insbesondere für Schulen relevant, deren Standort weniger sicher ist. Dabei geht es bei den Schulträgern mitunter auch um die ‚Vermarktung' der Gemeinde oder Stadt als Schulstandort.

> *„Die Vorteile sind, dass [es] sozusagen ein einheitliches Bild von beiden Schulen gibt, dass man sich aus meiner Sicht besser vermarkten kann und dass es aus meiner Sicht einen besseren Übergang gibt zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I […] und dass man auch eine bessere Chance hat, die Schüler mehr an die Schule zu binden." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 5, Absatz 57)*

Immer wieder wird aber auch auf die gemeinsame programmatische und personelle Kooperation Bezug genommen. Häufig wird der Vorteil betont, dass man schon von der Jahrgangsstufe 5 an die gleiche Klassenlehrperson einsetzen und auch den Fachunterricht schon durch Sekundarstufenlehrpersonen abdecken kann. Die ExpertInnen verweisen aber auch darauf, dass das Schulzentrum als Einheit eine Erleichterung für die Organisation im Allgemeinen ist.

> *„Wenn das alles in der Hand […] einer Schulleitung liegt, dann sehe ich da schon allein die Vorteile." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 7, Absatz 13).*

So wird es beispielsweise leichter möglich gemeinsame Veranstaltungen und Projekte zu organisieren und individuelle Schwerpunkte für die gesamte Schule zu setzen.

Das bestätigen auch die Ergebnisse der Online-Befragung der Schulleitungen. Sie wurden im Online-Fragebogen nach den Vor- und Nachteilen gefragt, welche der Wegfall des Übergangsverfahrens (Ü7-Verfahren) von der Primar- in die Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST) an ihrem Schulzentrum bringt. Von den 36 befragten Schulleitungen haben 29 Vorteile und 23 Nachteile genannt. Sie konnten dabei jeweils bis zu drei Vor- und Nachteile benennen. Insgesamt gab es so 52 Nennungen bei den Vorteilen und 30 Nennungen bei den Nachteilen.

Einige Schulleitungen sehen keine Vorteile im Wegfall des Übergangsverfahrens (10%). Sie weisen meist daraufhin, dass es keinen Wegfall an den Schulzentren gibt, weil viele SchülerInnen die Schule nach der Jahrgangsstufe 6 wechseln möchten. Ebenso geben auch viele Befragte an, dass sich keine Nachteile durch den Wegfall ergeben (33%), wobei auch hier die meisten Befragten darauf verweisen, dass es schlichtweg keinen Wegfall gibt und sich dadurch für die Schulzentren auch keine Unterschiede zu den unverbundenen Grundschulen ergeben.

Konkreter werden sowohl bei den Vor- als auch bei den Nachteilen häufig organisatorische Aspekte benannt. Besonders vorteilhaft sind demnach verschiedene allgemeine organisatorische Aspekte (35%), wie weniger Bürokratie, eine geringere Arbeitsbelastung und ein geringerer Zeitaufwand. Es gibt aber auch schulspezifischere organisatorische Aspekte (29%), wie etwa sichere Plätze für die eigene Primarstufe, eine bessere Förderung für die SchülerInnen und der Einsatz von Fachlehrpersonen in der Jahrgangsstufe 5 und 6.

Immerhin ein Fünftel der Schulleitungen sieht einen Nachteil in den allgemeinen organisatorischen Aspekten. Schulleitungen bemängeln beispielsweise, dass sie wenig Einfluss auf den Entscheidungsprozess haben und dass die formale Arbeit für SchülerInnen, die die Schule wechseln wollen, bestehen bleibt. Außerdem werden auch hier schulspezifische organisatorische Nachteile genannt. Zweimal wird darauf hingewiesen, dass Schulzentren ohne GOST weniger attraktiv für den Verbleib sind und damit das Ü7-Verfahren bestehen bleibt. Außerdem beschreibt eine Schulleitung, dass die neue Organisationsform besonders in den ersten zwei Jahren zu Chaos geführt habe.

Nachteile werden von den Schulleitungen vor allem für die SchülerInnen gesehen (30%). Einerseits wird darauf hingewiesen, dass leistungsstarke SchülerInnen schlechter gefördert werden können und der Verbleib an der Schule für vorbelastete SchülerInnen und nicht-funktionierende Klassenverbände problematisch sein kann. Andererseits sehen zwei Schulleitungen auch die Gefahr, dass ohne ein Ü7-Verfahren die Leistungsbereitschaft und der Leistungsdruck bei den SchülerInnen zurückgehe.

Andere Schulleitungen (19%) sehen im Wegfall des Ü7-Verfahrens aber auch durchaus die erwarteten Vorteile eines problemloseren Übergangs, der besseren Identifikation mit der Schule und dem Erhalt der sozialen Strukturen. Auch in den Experteninterviews verweisen mehrere Schulleitungen und eine befragte Person aus dem staatlichen Schulamt auf eine größere Identifikation mit der Schule durch das längere gemeinsame Lernen an den Schulzentren.

Einzelne Schulleitungen nennen in der Online-Befragung auch Vor- und Nachteile für die Eltern und Familien. Vorteile können hier mehr Sicherheit und weniger Druck bei der Schulwahl sein, Nachteil beispielsweise eine fehlende Zwischenbilanz für Eltern.

Weitere Synergieeffekte der inneren Schulangelegenheiten

Neben den bereits vorgestellten Aspekten erwartet die Landesregierung Brandenburg noch zwei weitere Synergieeffekte bei inneren Schulangelegenheiten, welche weniger breit ausgewertet werden können: der optimierte Einsatz von SonderpädagogInnen und ein größeres Kursangebot. Letzteres sieht tatsächlich nur eine befragte Person aus dem staatlichen Schulamt als Synergieeffekt bei den inneren Schulangelegenheiten.

Zum Einsatz der SonderpädagogInnen können zunächst die Daten der Schulstatistik einen Einblick liefern. „Für jede Schülerin oder jeden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf stehen neben den Lehrerwochenstunden der allgemeinen Schule zusätzliche Lehrerwochenstunden insbesondere von sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften gemäß den Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation zur Verfügung“ (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV, 2017). Der Anteil, der zusätzlich durch SonderpädagogInnen abgedeckten Wochenstunden unterscheidet sich an den Schulzentren nur geringfügig von dem an den unverbundenen Schulen. In der Primarstufe sind es 8,7% der Lehrerwochenstunden an den Schulzentren und 8,2% an den unverbundenen Grundschulen. In der Sekundarstufe I liegt der Anteil an den Schulzentren bei 3,9%. Die unverbundenen Ober- und Gesamtschulen erreichen jeweils Werte von über 4%. Zwischen den verschiedenen Subgruppen konnten keine Unterschiede festgestellt werden.

Interessanterweise wird der Einsatz der SonderpädagogInnen aber recht häufig von den Lehrpersonen und Schulleitungen im Online-Fragebogen sowohl als Gelingensbedingung wie auch als Hemmnis benannt (siehe Forschungsfrage 5: Gelingensbedingungen & Hemmnisse). Bei der Befragung im Jahr 2021 verwiesen 15 Lehrpersonen und eine Schulleitung darauf, dass ein gelingendes Schulzentrum mehr SonderpädagogInnen benötigt: *„Sonderpädagogen mit kontinuierlichem Einsatz, nicht als Reserve“ (885), „höherer Einsatz von Sonderpädagogen im Regelbetrieb“ (2245), „kontinuierliche Zusammenarbeit mit Sonderpädagogen“ (2039).* Analog dazu wird von 16 Lehrpersonen und zwei Schulleitungen, der Mangel an SonderpädagogInnen und deren Einsatz im regulären Vertretungsunterricht als Hemmnis gesehen: *„Unterversorgung mit Sozialpädagogen und Sonderpädagogen“ (1345), „Einsatz von nur einem Sonderpädagogen in den Klassen 1 bis 10“ (2280), „Sonderpädagogen werden oft zu Vertretungen eingesetzt, da es in einem großen Kollegium viele Krankmeldungen gibt.“ (984)*.

Tabelle 8. *Subgruppenvergleiche zu den Indikatoren der Synergieeffekte innerer Schulangelegenheiten an den Schulzentren*

	Anteil ersatzlos ausgefallener Unterrichtsstunden am Stundensoll (2015 - 2020)		Schulstufenüber-greifender Einsatz von Lehrpersonen (Anteil der Antworten ‚oft'/'immer')		Mehr-Item-Skala Kooperation zwischen Primar- & Sekundarstufe		Mehr-Item-Skala Kooperation zwischen den Fächern		Mehr-Item-Skala Programmatische Kooperation		Anteil der AbgängerInnen nach Jahrgangsstufe 6	
	N	MW	N	MW	N	MW	N	MW	N	MW	N	MW
Gesamt	41	2,2%	36	67%	35	2,8	35	2,9	35	3,1	41	39%[a]
Der Unterricht der Primar- & Sekundarstufe erfolgt…	N	MW (p=n.s.)	N	MW (-)[d]	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p=n.s.)[a]	N	MW (p=n.s.)
…gemeinsam in einem Schulgebäude.	8	2,0%	7	57%	7	2,7	7	3,0	7	3,2	7	45%
…gemeinsam in mehreren Schulgebäuden.	15	2,0%	15	80%	13	2,9	13	3,0	13	3,2	15	42%
…getrennt in einem Schulgebäude.	3	2,5%	3	0%	3	2,7	3	3,0	3	3,1	2	28%
…getrennt in mehreren Schulgebäuden.	12	2,3%	10	80%	11	2,6	11	2,8	11	3,0	12	35%
gesamt	38	2,2%	35	69%	34	2,8	34	2,9	34	3,1	36	39%
Träger	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p<.05)[c]	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p=n.s.)
Kreisangehörige Gemeinde	24	2,3%	22	73%	21	2,8	21	3,0	21	3,1	23	40%
Amt	8	2,2%	6	83%	6	2,7	6	2,7	6	3,0	8	37%
Kreisfreie Stadt	3	1,6%	3	33%	3	2,7	3	3,2	3	3,4	2	29%
Landkreis	6	2,1%	5	40%	5	2,7	5	2,9	5	3,0	6	41%
Gemeindetyp[2]	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p<.1)
Landgemeinde	14	2,1%	12	67%	12	2,8	12	2,9	12	3,1	14	31%
Kleinstadt	18	2,5%	15	80%	14	2,8	14	2,9	14	3,1	18	44%
Mittel-/Großstadt	9	1,8%	9	44%	9	2,6	9	2,9	9	3,1	7	43%

[2] Die Eingruppierung folgt dem Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR 2017). Neben der Gemeindegröße ist auch die zentralörtliche Funktion der Gemeinde entscheidend. Gemeinden mit 5.000 bis unter 20.000 Einwohnern und mind. einer grundzentralen Funktion werden als Kleinstadt bezeichnet. Trifft das nicht zu, sind sie eine Landgemeinde (BBSR 2020). Gemeinden mit mehr als 20.000 Einwohnern wurden zur Kategorie Mittel-/Großstadt zusammengefasst.

Fortsetzung der Tabelle 8

	Anteil ersatzlos ausgefallenen Unterrichtsstunden am Stundensoll (2015 - 2020)		Schulstufenüber-greifenden Einsatz von Lehrpersonen (Anteil der Antworten ‚oft'/'immer')		Mehr-Item-Skala Kooperation zwischen Primar- & Sekundarstufe		Mehr-Item-Skala Kooperation zwischen den Fächern		Mehr-Item-Skala Programmatische Kooperation		Anteil der AbgängerInnen nach Jahrgangsstufe 6	
	N	MW	N	MW	N	MW	N	MW	N	MW	N	MW
Gesamt	41	2,2%	36	67%	35	2,8	35	2,9	35	3,1	41	39%[e]
Gründungsjahr	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p=n.s.)[a]	N	MW (p<.001)	N	MW (p=n.s.)[a]	N	MW (p<.1)	N	MW (p=n.s.)
2005	18	2,1%	17	77%	15	3,0	15	3,0	15	3,2	18	39%
nach 2005	23	2,3%	19	58%	20	2,6	20	2,9	20	3,0	21	39%
Schulgröße[3]	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p=n.s.)[a]	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p<.1)
kleinere Schulen	20	1,9%	18	56%	18	2,8	18	2,9	18	3,2	19	34%
größere Schulen	21	2,5%	18	78%	17	2,8	17	2,9	17	3,1	20	44%
Erfolg		MW(p<.05)[b]		MW (p=n.s.)				MW (p<.01)		MW (p<.001)	N	MW (p=n.s.)
erfolgreich	12	1,5%	12	58%	-	-	12	3,1	12	3,3	11	36%
etwas erfolgreich	11	1,9%	10	64%	-	-	11	2,9	11	3,2	10	38%
weniger erfolgreich	12	2,6%	11	70%	-	-	12	2,8	12	2,9	12	45%
Klassenstufe					N	MW (p<.001)	N	MW (p=n.s.)	N	MW (p<.01)		
in der Primarstufe	-	-	-	-	191	2,6	192	3,0	191	3,0	-	-
in der Sekundarstufe	-	-	-	-	222	2,7	223	2,9	222	3,2	-	-
in beiden	-	-	-	-	253	2,9	253	2,9	253	3,1	-	-

[a] keine Varianzhomogenität, es wird daher die Welch-ANOVA verwendet.
[b] keine Varianzhomogenität und Homoskedastizität, es wird daher die Welch-ANOVA verwendet.
[c] keine Homoskedastizität, es wird daher die Welch-ANOVA verwendet.
[d] keine Varianzhomogenität, da es keine Varianz für Kategorie 3 gibt, kann keine Welch-ANOVA berechnet werden
[e] Da es sich um den Mittelwert der Mittelwerte der Schulzentren handelt, weicht dieser vom Gesamtmittelwert (42%) ab.

[3] Zur Bestimmung kleinerer und größerer Schulen wurde die Schülerzahl am Median geteilt. Sie teilen sich so in die kleineren und die größeren 50% der Schulen.

2. Synergieeffekte bei äußeren Schulangelegenheiten

Bezüglich der äußeren Schulangelegenheiten erwartet die Landesregierung an den Schulzentren vor allem Synergieeffekte hinsichtlich der Ausstattung und Raumsituation sowie deren Nutzung (siehe Tabelle 9). Es stellt sich aber auch die Frage, welchen Einfluss der Zusammenschluss der Schulformen auf die Schülerbeförderung und die Kommunikation mit der Schule hat.

Tabelle 9. *Potenzielle Synergieeffekte von Schulzentren (Landesregierung Brandenburg, 2016)*

Äußere Schulangelegenheiten
➢ gemeinsame Nutzung von Raumkapazitäten und Ausstattung (z. B. gezielte Ausstattung mit Fachkabinetten)
➢ ggf. effizientere Schülerbeförderung
➢ erleichterte Kommunikation des Schulträgers mit der Schule durch einheitliche Schulleitung

Ähnlich wie bei den Synergieeffekten der inneren Schulangelegenheiten werden hierzu verschiedene schulstatistische Kennzahlen untersucht, mit einem Fokus auf der Ausstattung der Schulzentren, auch im Vergleich zu den unverbundenen Schulen im Land Brandenburg. Des Weiteren werden die Ergebnisse der Online-Befragung der Schulleitungen herangezogen, um die wahrgenommene Nutzung der Ausstattung und Räume an den Schulzentren zu untersuchen. Ebenso geben auch hier die Experteninterviews und die Dokumentenanalysen tiefergehende Hinweise auf die Synergieeffekte an den ausgewählten Schulzentren. Abschließend werden erneut Subgruppenvergleiche für die einzelnen Kennwerte aus der Schulstatistik und der Online-Befragung präsentiert (siehe Tabelle 13).

PC-Ausstattung

Zur Analyse der Synergieeffekte bei äußeren Schulangelegenheiten wird zunächst die PC-Ausstattung untersucht. Dem liegt die Annahme der Landesregierung zugrunde, welche „[…] durch die potenziell größere Schülerschaft einer zusammengefassten Schule positive Skaleneffekte in Bezug auf die Ausstattung […]“ erwartet (Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 13).

Grundsätzlich zeigt der Vergleich des Schuljahres 2019/20 mit dem Vorjahr eine Verbesserung der Ausstattung über alle Schulformen hinweg. Die Anschaffung neuer

PC-Ausstattung resultiert über alle Schulformen hinweg in einer abnehmenden Zahl von SchülerInnen pro PC (insbesondere bei Schulzentren: -0,7 und unverbundenen Grundschulen: -0,9) und einem insgesamt höheren Anteil an internetfähigen PCs. Hinsichtlich der technischen Ausstattung lässt sich analog dazu ebenfalls eine generelle Verbesserung verzeichnen.

Tabelle 10 zeigt bei den Indikatoren der PC-Ausstattung (SchülerInnen pro PC, Alter der PCs, Internetfähigkeit der PCs) vergleichsweise geringe Unterschiede zwischen den Schulformen. Für die PC-Ausstattung an den Schulzentren wären auch ohne Synergieeffekte Werte zu erwarten, die zwischen jenen der Grund- und Ober- bzw. Gesamtschulen liegen.

Tabelle 10. *Kennwerte der Indikatoren PC-Ausstattung (Synergieeffekte äußerer Schulangelegenheiten) im Vergleich (Schuljahr 2019/20)*

	Anzahl der PCs älter als 5 Jahre je 100 PCs	Anzahl der internetfähigen PCs je 100 PCs	SchülerInnen je PC je Schule
Schulen im Land Brandenburg [a]	45	82	5,5
Gymnasien	44	82	4
Gesamtschulen	41	84	5,1
Oberschulen	39	80	4,5
Grundschulen	48	82	6,6
Schulzentren	39	82	6,4

[a] ohne ZBW, Förderschulen und berufliche Schulen

Für die Ausstattung mit *älteren PCs* zeigt sich, dass die Schulzentren, ebenso wie die unverbundenen Oberschulen recht gut abschneiden. Die durchschnittliche Anzahl an älteren PCs je 100 PCs an Schulzentren liegt mit 39 niedriger bzw. gleichauf im Vergleich zu den unverbundenen Schulen. Die Schulzentren und unverbundenen Oberschulen verfügen demnach tendenziell über neuere PCs als die anderen Schulformen. Vergleiche verschiedener Subgruppen (siehe Tabelle 13) zeigen, dass dies im Zusammenhang mit den Trägern und dem Gemeindetyp steht. Dabei haben Schulzentren in Trägerschaft der kreisfreien Städte mit 13,9% einen deutlich geringeren Anteil an älteren PCs als die übrigen Schulzentren in andere Trägerschaft (40,1%-

49,8%). Auch in Hinblick auf die Lage ergeben sich größere Differenzen. Schulzentren in Mittel- und Großstädten haben nur einen Anteil von 15,1% PCs, die älter als fünf Jahre sind. Sie sind damit deutlich besser ausgestattet als die Schulzentren in Landgemeinden (49,5% ältere PCs) und Kleinstädten (55,6% ältere PCs).

Hinsichtlich der *Anzahl internetfähiger PCs* je 100 PCs zeigen sich über alle Schulformen hinweg kaum Disparitäten (siehe Tabelle 10). Alle Schulformen sind zu über 80% und damit sehr gut mit internetfähigen PCs ausgestattet. Der Vorsprung an internetfähigen PCs, den die Schulzentren noch im Vorjahr gegenüber den unverbundenen Grund- und Oberschulen, sowie Gymnasien hatten, ist im Schuljahr 2019/20 verloren gegangen. Die Subgruppenvergleiche (siehe Tabelle 13) zeigen aber, dass es signifikante Unterschiede hinsichtlich des Gründungsjahres gibt. Schulzentren, die bis 2005 gegründet wurden, haben mit 91,3% einen deutlich höheren Anteil internetfähiger PCs als Schulzentren, die nach 2005 gegründet wurden (75,4%). Im Vorjahr zeigte sich, dass größere Schulen einen höheren Anteil internetfähiger PCs als kleinere Schulen haben. Dieser Zusammenhang ist im Schuljahr 2019/20 nicht mehr signifikant, es gibt aber weiterhin an den größeren Schulzentren einen höheren Anteil internetfähiger PCs (87%) als an den kleineren Schulzentren (78%).

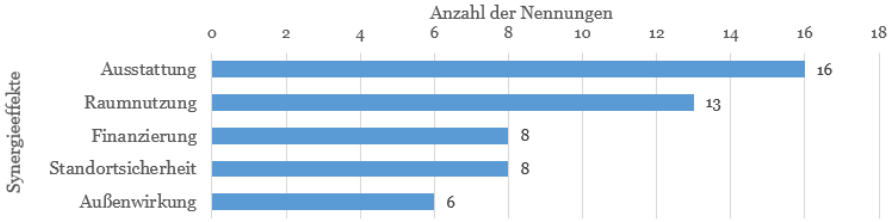
Anhand der bisher ausgewerteten Indikatoren, die eher die Qualität der PC-Ausstattung widerspiegeln, ergeben sich Hinweise, dass es an Schulzentren eine gute Ausstattung mit modernen und internetfähigen PCs gibt, die möglicherweise auf Synergieeffekte aufgrund des Zusammenschlusses von Schulen zurückzuführen sind. Beim Verhältnis der *SchülerInnen je PC* – einem eher quantitativen Indikator – liegen die Schulzentren mit 6,4 allerdings recht nah an dem Wert der Grundschulen (6,6 SchülerInnen je PC) und weit entfernt von den weiterführenden unverbundenen Schulen mit Werten zwischen 4 und 5,1 SchülerInnen je PC. Hier sind die weiterführenden unverbundenen Schulen deutlich besser ausgestattet und es lassen sich keine Hinweise auf Synergieeffekte für die Schulzentren ableiten.

Die Subgruppenvergleiche zeigen, dass insbesondere größere Schulzentren bei der Anzahl an PCs einen Nachteil haben. Mit 8,7 SchülerInnen je PC haben sie ein deutlich schlechteres Verhältnis als die kleineren Schulzentren mit 5,5 SchülerInnen je PC, welche somit deutlich besser ausgestattet sind. Weiterhin sind Schulzentren in Kleinstädten (8,7) und Mittel-/Großstädten (8) schlechter aufgestellt als die Schulzentren in den Gemeinden (5,3). Auch länger bestehende Schulzentren weisen mit 8,5 SchülerInnen je PC eine schlechtere Ausstattung auf als solche, die nach 2005 gegründet wurden (6,5).

In den Experteninterviews werden Synergieeffekte der äußeren Schulangelegenheiten als Vorteile von Schulzentren angesprochen. Die ExpertInnen aller Ebenen benennen hier am häufigsten die Ausstattung der Schulzentren (siehe Abbildung 13). Angesprochen werden unter anderem größere Projekte, wie etwa bauliche Veränderungen, die Digitalisierung und auch Investitionen in Sportanlagen. Aber auch bei der technischen Ausstattung und der Ausstattung mit PCs sehen die ExpertInnen Synergien.

> *„Wir haben eine richtig gute Ausstattung und wir haben Klassensätze Laptops, wir haben Kabinette und und und. Also, wo man dann auch diese technischen Ausstattungen viel effektiver einsetzen kann, wo [man] mit einem Rollwagen so einen Klassensatz, […] von A nach B schieben kann […] Also ich glaube das sind diese Synergien, die dann eben einfach da sind und wenn jeder da sein Zeug macht in einer kleineren Schule […] dann ist die Ausstattung natürlich nicht so." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 7, Absatz 15)*

Abbildung 13. *Häufigkeit der Nennungen der Synergieeffekte äußerer Schulangelegenheiten in den Experteninterviews (Häufigkeiten, N=51)*



Technische Ausstattung

Im Hinblick auf die zweite Dimension – die technische Ausstattung jenseits der PCs – erreichen die Schulzentren jeweils leicht unterdurchschnittliche Werte im Vergleich zu den unverbundenen Schulen im Land Brandenburg (siehe Tabelle 11). Die Spitzenwerte haben hier jeweils die Gymnasien und die unverbundenen Gesamtschulen, während die unverbundenen Grund- und Oberschulen eher schlecht abschneiden. Es lassen sich hier keine Hinweise auf Synergieeffekte im Sinne einer besseren technischen Ausstattung aufgrund der größeren Schülerzahl an den Schulzentren finden. Für die vier Indikatoren Räume mit Präsentationstechnik, Räume mit LAN, Räume

mit WLAN und Anzahl von Whiteboards erreichen die Schulzentren häufig nur geringfügig höhere Werte als die unverbundenen Grundschulen und deutlich geringere Werte als die unverbundenen weiterführenden Schulen.

Tabelle 11. *Kennwerte der Indikatoren technische Ausstattung (Synergieeffekte äußerer Schulangelegenheiten) im Vergleich*

an…	Räumen mit LAN je 100 SchülerInnen	Räumen mit WLAN je 100 SchülerInnen	Räume mit fest verbautem Beamer je 100 SchülerInnen	Whiteboards je 100 SchülerInnen
Schulen im Land Brandenburg [a]	4,4	2,2	1,9	2,0
Gymnasien	5,3	2,7	3,1	2,8
Gesamtschulen	3,5	3,5	3,6	2,8
Oberschulen	6,1	2,4	2,0	2,3
Grundschulen	3,6	1,8	1,2	1,6
Schulzentren	4,0	2,0	1,6	1,9

[a] ohne ZBW, Förderschulen und berufliche Schulen

Bei der durchschnittlichen Anzahl der *Räume mit LAN-Anschluss* liegen die Schulzentren mit 4 Räumen je 100 SchülerInnen deutlich unter dem Spitzenreiter Oberschulen (6,1). Es zeigen sich in den Subgruppenanalysen (siehe Tabelle 13), wie auch im Vorjahr, starke Unterschiede in der Trägerschaft. Die Schulzentren der kreisfreien Städte können mit 7,2 Räumen mit LAN-Anschluss je 100 SchülerInnen die beste Ausstattung vorweisen, während die Schulzentren in Trägerschaft der Ämter beispielsweise nur 2,1 Räume je 100 SchülerInnen haben. Noch im Vorjahr waren die Schulzentren in den kreisfreien Städten allerdings am schlechtesten ausgestattet. Darüber hinaus zeigte sich im Vorjahr, dass die Schulzentren in den Mittel- und Großstädten und den Kleinstädten jeweils besser mit LAN-Anschlüssen ausgestattet waren, als die Schulzentren in den Landgemeinden. Dieser Unterschied ist so nicht mehr zu finden, da alle Schulen im Schuljahr 2019/20 mehr LAN-Anschlüsse aufweisen. Insbesondere die Schulzentren in Landgemeinden haben hier stark nachgerüstet. Die Schulzentren in Mittel- und Großstädten bleiben aber weiter vorn. Die Anzahl der Räume mit LAN-Anschluss unterscheidet sich auch nicht signifikant zwischen den

Schulzentren, die Gebäude gemeinsam oder getrennt benutzen[2]. Es ist lediglich auffällig, dass Schulzentren mit einer gemeinsamen Nutzung mehrerer Gebäude die geringste Anzahl an Räumen mit LAN-Anschlüssen haben (2,6) im Vergleich zu den anderen Schulzentren (mind. 5).

Die durchschnittliche Anzahl an *Räumen mit WLAN-Verfügbarkeit* ist an den Schulzentren mit 2 Räumen je 100 SchülerInnen ebenso geringer als an den unverbundenen weiterführenden Schulen und nur wenig besser als an den unverbundenen Grundschulen. Dabei besteht erneut ein Zusammenhang mit der Trägerschaft. Schulzentren in Trägerschaft der kreisfreien Städte schneiden mit 10,7 Räumen mit WLAN je 100 SchülerInnen besonders gut ab, während Schulzentren in Trägerschaft der Landkreise mit 0,1 Räumen je 100 SchülerInnen besonders schlecht ausgestattet sind. Im Vorjahr zeigte sich auch ein Zusammenhang mit der Schulgröße, welcher im Schuljahr 2019/20 nicht mehr signifikant ist. Weiterhin verweisen die Zahlen aber in die gleiche Richtung. Wie auch bei der Anzahl der SchülerInnen je PC können hier die kleineren Schulzentren mit 3 Räumen mit WLAN-Verfügbarkeit je 100 SchülerInnen eine bessere Ausstattung vorweisen als die größeren Schulzentren mit nur 2,1 Räumen je 100 SchülerInnen. Hinsichtlich der Gebäudesituation ergeben sich auch hier keine signifikanten Unterschiede. Auffällig ist aber, dass die Schulzentren, welche die Primar- und die Sekundarstufe in einem Gebäude unterrichten, am besten abschneiden. Mit 4,2 Räumen mit WLAN-Verfügbarkeit je 100 SchülerInnen liegen sie deutlich über den Werten der anderen Schulzentren (max. 2,9). Auch bei der durchschnittlichen Anzahl der *Räume mit fest verbautem Beamer* liegt der Anteil der Schulzentren (1,6) unter dem der unverbundenen weiterführenden Schulen (mind. 2).

Die Subgruppenanalyse zeigt für die meisten untersuchten Gruppen keine signifikanten Unterschiede. Lediglich für die Gebäudesituation ergeben sich hier Hinweise darauf, dass Synergieeffekte vorliegen, wenn Schulzentren die SchülerInnen der verschiedenen Stufen in gemeinsamen Räumen oder mind. in einem Gebäude unterrichten. Schulzentren, die Primar- und Sekundarstufe getrennt in mehreren Schulgebäuden untergebracht haben, halten die größte Anzahl an Räumen mit fest verbautem Beamer (2,3) vor. Werden die SchülerInnen gemeinsam in einem Schulgebäude (1,1), gemeinsam in mehreren Schulgebäuden (1,4) oder getrennt in einem Schulgebäude (0,5) unterrichtet sind es deutlich weniger Räume mit fest verbautem Beamer.

[2] Abfrage im Online-Fragebogen der Schulleitungen

Bei der *Anzahl von Whiteboards* liegen die Schulzentren mit durchschnittlich 1,9 Whiteboards je 100 SchülerInnen auch deutlich unter den Werten der unverbundenen weiterführenden Schulen (mind. 2,3) und nur geringfügig über dem der unverbundenen Grundschulen (1,6). Auch hier zeigen sich wieder Unterschiede bei der Schulgröße. Größere Schulen sind mit 2,4 Whiteboards je 100 SchülerInnen besser ausgestattet als die kleineren Schulen (1 Whiteboard je 100 SchülerInnen). Im Vorjahr zeigten sich zudem signifikante Unterschiede zwischen den Landkreisen als Träger und den anderen Schulträgern. Diese Unterschiede blieben im Verhältnis auch im Schuljahr 2019/20 bestehen. Schulzentren in Trägerschaft der Landkreise haben mit 2,9 Whiteboards je 100 SchülerInnen den größten Anteil. Ebenso waren im Schuljahr 2018/19 auch die Schulzentren der Mittel- und Großstädte besser mit Whiteboards ausgestattet als die der kleineren Städte und Gemeinden. Auch dieser Unterschied bleibt im Schuljahr bestehen, ist aber deutlich geringer geworden. Hinsichtlich der Gebäudesituation zeigen sich keine bedeutenden Unterschiede. Es lässt sich lediglich feststellen, dass Schulzentren mit einem gemeinsamen Unterricht der Schulstufen tendenziell über mehr Whiteboards verfügen als Schulen, die die Stufen getrennt unterrichten.

Schulstufenübergreifende Nutzung von Räumen und Sachmitteln

Die Ausstattung der Schulen mit Räumen und Sachmitteln kann Hinweise auf die Synergieeffekte äußerer Schulangelegenheiten liefern. Anhand der schulstatistischen Kennzahlen ergeben sich aber keine eindeutigen Trends. Wie die gemeinsame Nutzung an den Schulzentren tatsächlich umgesetzt wird und ob Synergieeffekte spürbar werden, kann nur mit Hilfe der Daten aus den Befragungen der Schulleitungen und den Experteninterviews extrahiert werden.

Den Schulleitungen wurden in der Online-Befragung zwei Fragen zur technischen Ausstattung und gemeinsamen Nutzung gestellt. Sie wurden gefragt, wie häufig am Schulzentrum Räume und Sachmittel schulstufenübergreifend genutzt werden. Betrachtet man die Häufigkeit der Nennungen ‚oft' und ‚immer' lässt sich feststellen, dass nur etwas mehr als ein Drittel der Schulleitungen angeben, dass Räume und Sachmittel an ihrem Schulzentrum intensiv schulstufenübergreifend genutzt werden. Ähnliche Werte wurden auch im Erhebungsjahr 2020 erreicht. Im Vergleich dazu gaben 67% der Schulleitungen an, dass sie Lehrpersonen intensiv schulstufenübergreifend einsetzen.

Tabelle 12. *Schulstufenübergreifender Einsatz von Räumen und Sachmitteln (Schulleitungsbefragung, Anteil der Antworten ‚oft'/'immer')*

Intensiver schulstufenübergreifender Einsatz von…	
Räumen	Sachmitteln
38,9%	36,2%

Räume werden etwas häufiger als die Sachmittel schulstufenübergreifend genutzt. In den Subgruppenanalysen (siehe Tabelle 13) zeigt sich, dass in Kleinstädten die gemeinsame Nutzung von Räumen deutlich häufiger praktiziert wird (60%) als in Mittel-/Großstädten (22%) und Landgemeinden (25%). Im Vorjahr zeigte sich lediglich eine große Differenz zwischen älteren und jüngeren Schulen. Bei den Schulzentren, die bis 2005 gegründet wurden, gaben 70% der Schulleitungen eine häufige gemeinsame Nutzung der Räume an. Bei den Schulzentren, die nach 2005 gegründet wurden, waren es nur 11%. Dieser Unterschied ist geschrumpft. Im Erhebungsjahr 2021 berichten nur noch 53% der älteren, aber 26% der jüngeren Schulzentren einen schulstufenübergreifenden Einsatz von Räumen. Die Analysen zur Gebäudesituation sind zwar nicht signifikant, es kann aber festgestellt werden, dass der schulstufenübergreifende Einsatz von Räumen am höchsten an jenen Schulzentren ist, an denen die Schulstufen gemeinsam in mehreren Gebäuden unterrichtet werden (67%). Auch bei Schulzentren, die ihre SchülerInnen gemeinsam in einem Gebäude unterrichten, liegt der Anteil immerhin bei 43%. An Schulzentren, die ihre SchülerInnen getrennt unterrichten sind es max. 11%.

Für die *schulstufenübergreifende Nutzung von Sachmitteln* ergibt sich eine große Differenz zwischen älteren und jüngeren Schulen. Bei den Schulzentren, die bis 2005 gegründet wurden, geben 53% der Schulleitungen eine häufige gemeinsame Nutzung der Sachmittel an. Bei den Schulzentren, die nach 2005 gegründet wurden, waren es nur 21%. Auch im Vorjahr zeigt sich ein ähnlich stark ausgeprägter Unterschied. Zudem zeigte sich im Jahr 2020, dass die größeren Schulzentren die gemeinsame Nutzung von Sachmitteln deutlich mehr praktizierten, als die kleineren. Dieser Unterschied besteht im Erhebungsjahr 2021 gar nicht mehr. Wie auch beim schulstufenübergreifenden Einsatz der Räume machen die Schulzentren, die ihre SchülerInnen gemeinsam in mehreren Gebäuden unterrichten, auch am häufigsten von einer schulstufenübergreifenden Nutzung von Sachmitteln Gebrauch (53%). Schulzentren mit gemeinsamem Unterricht in einem Schulgebäude (29%) sowie Schulzentren, die die SchülerInnen getrennt in mehreren Gebäuden unterrichten (30%) nutzen diese

Möglichkeit deutlich weniger. In diesem Sinne berichten auch die ExpertInnen in den Interviews häufig von einer gemeinsamen Raumnutzung der Primar- und Sekundarstufe und weniger von einer gemeinsamen Nutzung von Sachmitteln.

> *„Die […] gemeinsame Nutzung von den Fachräumen ist natürlich auch so ein Punkt, der natürlich ganz weit oben steht. Keine Grundschule hätte drei oder vier Labore. Wir haben sie hier bei uns als weiterführende Schule und [das] wird natürlich gemeinsam genutzt, das ist überhaupt keine Frage.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 7, Absatz 11).*

> *„Dann der letzte Punkt, auch nochmal interessant […]: die gemeinsame Nutzung der Technik, ist ja dann eben auch sinnvoll, dass man entsprechend pro Etage die Laptopwagen oder Tablet-Rollis hat und dann haben beide jeweils Zugriff drauf. Das ergibt dann immer mehr Möglichkeiten.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 49)*

Tabelle 13. *Subgruppenvergleiche zu den Indikatoren der Synergieeffekte äußerer Schulangelegenheiten an den Schulzentren*

		PC-Ausstattung			Technische Ausstattung				Schulstufenübergreifender Einsatz von…		
		Anteil PCs älter als 5 Jahre an allen PCs	Anteil internet-fähiger PCs an allen PCs	Anzahl von Schüler-Innen je PC	Räume mit LAN	Räume mit WLAN	Räume mit fest verbautem Beamer	White-boards		Räumen	Sach-mitteln
					Anteil je 100 SchülerInnen je Schule					Anteil der Antworten ‚oft'/'immer'	
	N	MW	MW	MW	MW	MW	MW	MW	N	MW	MW
Gesamt	41	445%	82%	7,4	4,2	2,5	1,6	1,7	36	39%	36%
Der Unterricht der Primar- & Sekundar-stufe erfolgt…	N	MW (p=n.s.)	MW (p=n.s.)[c]	MW (p=n.s.)	MW (p=n.s.)	MW (-)[b]	MW (p<.05)[c]	MW (p=n.s.)	N	MW (-)[b]	MW (p=n.s.)[c]
…gemeinsam in einem Schulgebäude.	8	29%	75%	8,0	5,7	4,2	1,1	1,9	7	43%	29%
…gemeinsam in mehreren Schulgebäuden.	15	51%	94%	8,3	2,6	2,1	1,4	2,3	15	67%	53%
…getrennt in einem Schulgebäude.	3	31%	67%	5,2	5,9	0,0	0,5	1,4	3	0%	0%
…getrennt in mehreren Schulgebäuden.	12	39%	85%	6,6	5,0	2,9	2,3	1,3	10	11%	30%
Gesamt	38	41%	85%	7,4	4,3	2,7	1,6	1,8	35	40%	37%
Träger	N	MW (p<.05)[c]	MW (p=n.s.)[c]	MW (p=n.s.)	MW (p<.05)[c]	MW (p<.05.)[c]	MW (p=n.s.)[c]	MW (-)[b]	N	MW (p=n.s.)[a]	MW (-)[b]
Kreisangehörige Gemeinde	24	50%	90%	8,2	4,0	2,1	1,3	1,9	22	50%	46%
Amt	8	44%	54%	5,0	2,1	2,7	1,5	1,1	6	17%	33%
Kreisfreie Stadt	3	13%	81%	8,8	7,2	10,7	0,8	0,0	3	33%	33%
Landkreis	6	40%	92%	7,0	6,5	0,1	3,1	2,9	5	20%	0%

Fortsetzung der Tabelle 13

		PC-Ausstattung			Technische Ausstattung				Schulstufenübergreifender Einsatz von…		
		Anteil PCs älter als 5 Jahre an allen PCs je Schule	Anteil internet-fähiger PCs an allen PCs je Schule	Anzahl von Schüler-Innen je PC je Schule	Räume mit LAN	Räume mit WLAN	Räume mit fest verbautem Beamer	White-boards		Räumen	Sach-mitteln
					Anteil je 100 SchülerInnen der Schule					(Anteil der Antworten ‚oft'/'immer')	
	N	MW	MW	MW	MW	MW		MW	N	MW	MW
Gesamt	41	45%	82%	7,4	4,2	2,5	1,6	1,7	36	39%	36%
Gemeindetyp	N	MW (p<.05)[a]	MW (p=n.s.)[c]	MW (p<.05)	MW (p=n.s.)[d]	MW (p=n.s.)[c]	MW (p=n.s.)[c]	MW (p=n.s.)[c]	N	MW (p<.1)	MW (p=n.s.)[a]
Landgemeinde	14	50%	71%	5,3	3,3	3,2	1,5	1,2	12	25%	25%
Kleinstadt	18	55%	87%	8,7	3,7	1,1	1,2	1,8	15	60%	53%
Mittel-/Großstadt	9	15%	91%	8,0	6,6	4,3	2,3	2,5	9	22%	22%
Gründungsjahr	N	MW (p=n.s.)	MW (p<.1)[c]	MW (p<.1)	MW (p=n.s.)	MW (p=n.s.)	MW (p=n.s.)[a]	MW (p=n.s.)	N	MW (p=n.s.)	MW (p<.1)[a]
2005	18	53%	91%	8,5	3,6	2,7	1,4	1,6	17	53%	53%
nach 2005	23	38%	75%	6,5	4,6	2,4	1,7	1,8	19	26%	21%
Schulgröße	N	MW (p=n.s.)	MW (p=n.s.)	MW (p<.001)[a]	MW (p=n.s.)	MW (p=n.s.)	MW (p=n.s.)	MW (p<.05)[c]	N	MW (p=n.s.)	MW (p=n.s.)
kleinere Schulen	20	49%	78%	5,6	3,8	3,0	1,5	1,0	18	33%	33%
größere Schulen	21	40%	87%	9,1	4,6	2,1	1,6	2,4	18	44%	39%

Fortsetzung der Tabelle 13

		PC-Ausstattung			Technische Ausstattung				Schulstufenübergreifender Einsatz von…		
		Anteil PCs älter als 5 Jahre an allen PCs je Schule	Anteil internet-fähiger PCs an allen PCs je Schule	Anzahl von Schüler-Innen je PC je Schule	Räume mit LAN	Räume mit WLAN	Räume mit fest verbautem Beamer	White-boards		Räumen	Sach-mitteln
		Anteil je 100 SchülerInnen der Schule								(Anteil der Antworten ‚oft'/'immer')	
	N	MW	MW	MW	MW	MW		MW	N	MW	MW
Gesamt	41	45%	82%	7,4	4,2	2,5	1,6	1,7	36	39%	36%
Erfolg		MW (p=n.s.)	MW (p=n.s.)[c]	MW (p=n.s.)	MW (p=n.s.)	MW (p=n.s.)	MW (p=n.s.)	MW (p=n.s.)[a]		MW (p=n.s.)	MW (p=n.s.)
erfolgreich	12	31%	92%	8,0	4,3	4,5	0,9	2,4	12	33%	42%
etwas erfolgreich	11	53%	92%	6,5	6,1	2,1	1,9	1,3	10	50%	40%
weniger erfolgreich	12	32%	71%	6,6	3,2	1,9	2,3	1,8	11	27%	18%

[a] keine Varianzhomogenität, es wird daher die Welch-ANOVA verwendet
[b] keine Varianzhomogenität, da es keine Varianz für Kategorie 3 gibt, kann keine Welch-ANOVA berechnet werden
[c] keine Varianzhomogenität und Homoskedastizität, es wird daher die Welch-ANOVA verwendet.
[d] keine Homoskedastizität, es wird daher die Welch-ANOVA verwendet.

Schülerbeförderung

Informationen zur Schülerbeförderung finden sich in den Schulentwicklungspläne und in den Experteninterviews. Allgemein lässt sich festhalten, dass es für die einzelnen Schulen keine expliziten Bestimmungen zur Schülerbeförderung gibt. In den Schulentwicklungsplänen der Landkreise und kreisfreien Städte werden lediglich allgemeine Bestimmungen festgehalten, wie etwa zu Richtwerten für die maximalen Fahrzeiten, zur Zumutbarkeit und zur Schulwegsicherung.

> *„Der Schwerpunkt der Planungsüberlegungen bezieht sich einerseits auf die Erreichbarkeit der Standorte innerhalb der Stadt und andererseits auf die nachfragegerechte Bereitstellung von Plätzen an den verschiedenen Schulformen (Oberschule, Gesamtschule, Gymnasium).“* (Landeshauptstadt Potsdam, 2014)

> *„Die Gestaltung der Schulwege und die damit verbundene Schülerbeförderung ist unter Berücksichtigung der Zumutbarkeit und Effektivität eine wichtige Voraussetzung bei der Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung des Unterrichtsbetriebes.“* (Landkreis Potsdam-Mittelmark, 2007)

Die Beförderung selbst wird entweder über den regulären ÖPNV oder durch ein Busunternehmen abgedeckt. Die Organisation obliegt den Schulträgern. Insbesondere im ländlichen Raum, wo die Einzugsgebiete der Schulen groß sind, ist hierfür eine enge Zusammenarbeit zwischen den Schulen, den Busunternehmen, dem Schulträger und auch benachbarten Schulen von Nöten. Dies wird auch in einem untersuchten Schulprogramm betont und wäre auch im Sinne des von der Landesregierung Brandenburg erwarteten Synergieeffekts: effizientere Schülerbeförderung.

Die befragten ExpertInnen gaben Einblick in die tatsächliche Umsetzung der Schülerbeförderung vor Ort. Die Beteiligten beschreiben, dass es üblicherweise einmal im Jahr ein Treffen zwischen den Schulleitungen, dem Schulträger und den Busunternehmen gibt, bei dem vor allem Fahrtzeiten besprochen werden. Absprachen außerhalb dieses regulären Treffens gestalten sich eher schwierig. Flexible, individuelle Abstimmungen waren in der Regel nicht möglich. Als grundlegendes Problem beschreiben einige ExpertInnen die unterschiedlichen Zeitfenster der beteiligten AkteurInnen. Der Fahrplan wird demnach zum Ende eines jeden Jahres für das kommende Kalenderjahr durch die Busunternehmen erstellt, während ein Schuljahr nach den Sommerferien beginnt, also im laufenden Kalenderjahr. Die fehlende Flexibilität bei

der Schülerbeförderung ist ein häufiger Kritikpunkt, welcher insbesondere durch die Schulleitungen vorgetragen wird.

> *„Einmal gibt es im Jahr so eine Besprechung [im Landkreis] wo die Schulleitungen mit dazu kommen können und ansonsten wird das eigentlich vom Kreis organisiert. […] Das Einzige, wo wir so ein bisschen uns ärgern ist, dass doch manchmal die Zeiten der Busfahrten verändert werden, sodass wir die unsere Schulzeiten teilweise den Buszeiten anpassen müssen." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 6, Absatz 113)*

Anhand des Datenmaterials aus den Experteninterviews lässt sich eine Differenzierung erkennen. Einige Schulleitungen versuchen mehr Einfluss auf die Fahrpläne und -strecken zu nehmen, um den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entgegenzukommen. Erfolgversprechend scheint dies aber nur zu sein, wenn auch der Schulträger aktiv mitwirkt.

> *„Ja da gibt es schon Abstimmungsgespräche jährlich, immer vor [der] Schulzeit mit einem bestimmten Abstand, bevor die ihre Buspläne machen. Da sagen wir schon unsere Bedarfe. […] Da geht es ja wirklich nur darum: Welche Schüler habe ich? Wo kommen die her? Wann ist der Unterricht? Was muss ich da schieben vielleicht? Eine Pause verlegen oder so damit der Bus auch noch alle mitnehmen kann, egal wohin sie müssen? Wir haben ja inzwischen, Schüler […] vom ganzen Landkreis […] und das ist schon eine Herausforderung, das hinzubekommen, dass alle auch sicher nach Hause kommen, in einer entsprechenden Zeit" (Interview, Schulträger, Schulzentrum 7, Absatz 57)*

Die Stellschraube ist häufig nicht bei den Busunternehmen, sondern bei den Schulen selbst, indem sie ihre Zeiten anpassen. Je aktiver Schulleitung und Schulträger aber zusammenarbeiten, umso mehr Einfluss können sie auf die Planung der Fahrzeiten nehmen. Üblicherweise haben die Schulen ansonsten eher eine passive Rolle:

> *„Wir [sind] Empfänger der Dienstleistung, wenn ich es mal so sagen darf" (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 6, Absatz 119)*

Die interviewten ExpertInnen der Schulträger hingegen berichten recht einstimmig, dass sie zufrieden mit der Schülerbeförderung sind. Durch die Abstimmungsgespräche werden die formalen Vorgaben der Schulentwicklungsplanung eingehalten und alle SchülerInnen in zumutbarer Zeit zu den Schulen befördert. Für die Schulträger

kann somit ein Schulzentrum durchaus eine Vereinfachung im Sinne eines Synergieeffekts bringen. Für die Schulen selbst bedeutet das aber häufig Anpassungen an äußere Faktoren, wie Fahrzeiten und einen größeren Organisationsaufwand. Vor dem Hintergrund, dass die Schulzentren größere Einzugsgebiete als unverbundene Schulen haben und damit auch tendenziell mehr FahrschülerInnen (siehe auch Forschungsfrage 10: Schülerströme), führt diese Synergie an den Schulen mitunter zu einer Mehrbelastung. Das betrifft dann insbesondere den ländlichen Raum. In städtischen Regionen werden die Fahrtzeiten des ÖPNV nicht abgestimmt, da die Infrastruktur so gut ausgebaut ist, dass alle Stadtteile regelmäßig erreichbar sind.

Erleichterte Kommunikation mit Schulträger und Schulverwaltung

Im Rahmen der angesprochenen Kommunikationsprozesse zur Schülerbeförderung deutet sich an, dass besonders die Schulträger von dem Zusammenschluss der Primar- und Sekundarstufen profitieren. Dass die Schulträger eine zentrale Rolle für die Schulzentren haben, zeigt sich schon im Gründungsprozess. Nahezu alle befragten ExpertInnen erklären, dass der jeweilige Schulträger aktiv an der Gründung beteiligt war (siehe Forschungsfrage 4: Beeinflussung) und die Landesregierung Brandenburg (2016) sieht den Schulträger hauptverantwortlich für die Initiierungsphase der Gründung von Schulzentren.

Für den Schulträger, ebenso wie das staatliche Schulamt, scheint es vorteilhaft zu sein, nur eine Ansprechperson an den Schulzentren zu haben. Dieser vereinfachte Kommunikationsweg setzt aber auch hier wieder einen Mehraufwand an der Schule selbst voraus, denn die Schulleitung muss umfassend über alle Belange informiert sein und sich aktiv und regelmäßig austauschen, um dann effizient und erfolgreich mit dem Schulträger kommunizieren zu können.

> *„Nachteile: [Es] hängt natürlich auch von Personen ab. Nachteilig kann es sein, wenn die Abstimmungen untereinander nicht erfolgen“ (Interview, Staatliches Schulamt, Schulzentrum 4, Absatz 47)*

> *„Es ist so, dass wir bei so einem Schulzentrum, wo relativ klar geregelt ist, […] es eine Schulleitung gibt, eine Primarstufenkoordinatorin. Im Idealfall können die beide einigermaßen miteinander - das ist an unserer Schule der Fall glücklicherweise. Und dann gibt es immer ein gemeinsames Handeln, ein gemeinsames Denken, wahrscheinlich regelmäßige Runden, einen Austausch.“ (Interview, Schulträger, Schulzentrum 4, Absatz 17)*

Weitere Synergieeffekte der äußeren Schulangelegenheiten

Als weitere Synergieeffekte von Schulzentren, welche die äußeren Schulangelegenheiten betreffen, wurden von einigen befragten Schulleitungen und Schulträgern auch die Bündelung von finanziellen Ressourcen an einer Schule genannt. Beide Ebenen sehen einen Vorteil darin, die Mittel bedarfsgerecht und effektiv an der Schule verteilen zu können.

Hauptsächlich Schulträger sehen in dem Schulzentrum auch Vorteile für die Außenwirkung der Gemeinde oder des Stadtteils. Eine Schule bildet sozusagen den Lebensmittelpunkt für die SchülerInnen und kann so die Gemeinden oder Stadtteile beleben.

> *„Der Vorteil ist eben, dass wir ein Schulzentrum haben als Aushängeschild. […] Vorteile sind aber auch, dass man vor Ort Kinder und Jugendliche hat, die sich an städtischen Veranstaltungen, usw. beteiligen. […] In dem Sinne ist es eben auch so, dass die Schule vielleicht auch die Jugend hier bei uns hält […] und nicht so viele abwandern. Wir werden nicht alle halten, aber vielleicht wir kriegen ja auch Zuzug." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 2, Absatz 65)*

Was sind die zentralen Ergebnisse?

Gegenstand dieses Kapitels sind Synergieeffekte, die sich durch den Zusammenschluss von Grundschulen und weiterführenden Schulen zu Schulzentren ergeben haben. Für einen methodisch abgesicherten Nachweis derartiger Synergieeffekte wäre ein Vergleich der Arbeitsweise von Schulen vor und nach einer Fusion nötig. Da solche Daten nicht verfügbar sind, können Hinweise auf eventuell vorliegende Synergieeffekte nur indirekt aus dem Vergleich von Schulzentren mit anderen Schulformen abgeleitet werden. Zudem liefern die Online-Befragungen, die Dokumentenanalysen und die Experteninterviews retrospektiv weitere Einblicke in die Arbeitsweise der Schulzentren.

Aus den Daten lassen sich nur vereinzelt Hinweise dafür finden, dass die Schulzentren mit ihrer besonderen Organisationsform Synergieeffekte erzielen können. Bei den *inneren Schulangelegenheiten* berichteten die Schulleitungen von einem häufigen schulstufenübergreifenden Einsatz der Lehrpersonen und auch die Lehr-

personen selbst berichteten von einigen schulstufenübergreifenden Kooperationsformen. So lernen die PrimarschülerInnen die Sekundarstufe bereits vor der 7. Jahrgangsstufe kennen und die Lehrpersonen berichten häufig von einem gemeinsamen Bildungsverständnis beider Schulstufen. Seltener finden intensivere Formen der Kooperation wie gemeinsame Projekte, Arbeitsgemeinschaften oder Kurse beider Stufen statt. Als besonders relevant wurde von den Lehrpersonen die fachliche Kooperation bewertet. Insbesondere der Einsatz von Fachlehrpersonen aus der Sekundarstufe in den Jahrgangsstufen 5 und 6 wurde in diesem Zusammenhang auch häufig von den ExpertInnen als Gewinn für die Schulzentren beschrieben. Betrachtet man jedoch die schulstatistischen Daten zum Unterrichtsausfall, dann lassen sich keine Synergieeffekte bzgl. einer Verringerung des ersatzlosen Unterrichtsausfalls an Schulzentren beobachten. Die auf der Prozessebene beobachtbaren Kooperationsformen führen demnach zu keinen besseren Ergebnissen bei diesem wichtigen Indikator.

Da es empirisch keinen Zusammenhang zwischen der Intensität des schulstufenübergreifenden Einsatzes von Lehrpersonen und dem Unterrichtsausfall an den Schulzentren gibt, sind vermutlich andere Gründe ausschlaggebend für den Unterrichtsausfall und die Organisationsform Schulzentrum. Die ExpertInnen bemängeln beispielsweise, dass der schulstufenübergreifende Einsatz von Lehrpersonen Grenzen hat. Demnach können zwar Sekundarlehrpersonen flexibel in allen Stufen eingesetzt werden, die Primarschullehrpersonen aber nicht. Des Weiteren ist festzustellen, dass sowohl der schulstufenübergreifende Einsatz von Lehrpersonen als auch die Kooperation zwischen den Lehrpersonen häufiger und intensiver an den bereits länger etablierten Schulzentren erfolgt als an jenen, deren Gründung kurze Zeit zurückliegt. Kooperation braucht demnach Zeit, um sich an den Schulzentren zu etablieren und stellt sich nicht sofort ein.

Auch für den Übergang von der Primarstufe in die Jahrgangsstufe 7 (Ü7) ergeben sich an den Schulzentren nur bedingt Synergieeffekte im Sinne eines erleichterten Übergangs. Bedenkt man, dass trotz der besonderen Organisationsform dennoch durchschnittlich 42% der PrimarschülerInnen die Schulzentren nach der Jahrgangsstufe 6 verlassen, ist es wenig überraschend, dass die bürokratischen Erleichterungen durch einen potenziellen Wegfall des Übergangsverfahrens für viele Schulen ausbleiben.

Bei den *äußeren Schulangelegenheiten* zeigt sich an den Schulzentren qualitativ eine bessere PC-Ausstattung (mehr jüngere PCs) als an den unverbundenen

Schulen. Quantitativ ist die Anzahl der PCs in Relation zur Schülerzahl an den Schulzentren allerdings ungünstiger als an den unverbundenen Schulen. Auch bei der räumlichen Ausstattung (Räume mit LAN, WLAN, Beamer, Whiteboards) können an den Schulzentren keine Synergieeffekte festgestellt werden. Die Schulzentren schneiden hier jeweils nur etwas besser ab als die unverbundenen Grundschulen und schlechter als die unverbundenen weiterführenden Schulen.

Die Angaben der Schulleitungen sprechen ebenso für eine geringe Synergie bei den äußeren Schulangelegenheiten. Nur etwa ein Drittel von ihnen berichtet von einer intensiven schulstufenübergreifenden Nutzung der Räume und Sachmittel. Auch die befragten ExpertInnen legen den Fokus vor allem auf die gemeinsame Raumnutzung und beschreiben diese als wichtigen Vorteil von Schulzentren, wobei auch die gemeinsame Raumnutzung ihrer Ansicht nach noch nicht voll ausgeschöpft wird.

Auf der Grundlage der Experteninterviews ergeben sich Hinweise auf Synergieeffekte bei der Schülerbeförderung und bei der Kommunikation des Schulzentrums mit dem Schulträger und der Schulverwaltung. Diese Synergieeffekte sind vor allem für die Schulträger und weitere beteiligte AkteurInnen außerhalb der Schulzentren spürbar. Für die Schulen und Schulleitungen selbst kann das mitunter zu einem Mehraufwand in der Organisation führen (z.B. verstärkte interne Abstimmungen, gemeinsame Rhythmisierung).

Forschungsfrage 4: Beeinflussung

> *Welche Formen und Möglichkeiten der Beeinflussung von Planungs- und Entscheidungsprozessen im Mehrebenensystem (Land, Schule, Kommune, interkommunal) bestehen bei der Gründung eines Schulzentrums?*

Die Landesregierung Brandenburg hat in ihrem Konzept zur Stärkung von Schulzentren die grundsätzlichen Verantwortlichkeiten der beteiligten AkteurInnen im Gründungsprozess von Schulzentren festgehalten. Die hauptverantwortlichen AkteurInnen sind demnach die Einzelschulen, die Schulträger und die untere und oberste Schulaufsicht (Landesregierung Brandenburg, 2016). Diese AkteurInnen können auf verschiedenen Handlungsebenen des Bildungswesens im Land Brandenburg, mit unterschiedlichen Verantwortlichkeiten auf jeder Ebene, verortet werden. Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Verantwortlichkeiten im Zusammenhang mit der Gründung eines Schulzentrums auf den einzelnen Ebenen bestehen, wie sie an den Schulzentren ausgefüllt wurden und welche Möglichkeiten der Beeinflussung sich daraus für die verschiedenen Ebenen im Planungs- und Entscheidungsprozess der Gründung eines Schulzentrums ergeben haben.

Um herauszufinden, wie die verschiedenen AkteurInnen an der Gründung der Schulzentren tatsächlich beteiligt waren und welche Möglichkeiten zur Beeinflussung der Planungs- und Entscheidungsprozess ihnen zur Verfügung standen, wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Untersuchung Experteninterviews mit AkteurInnen im MBJS, in den staatlichen Schulämtern, bei den Schulträgern und an den Einzelschulen geführt. Insgesamt entstanden so 21 Interviews zu den Gründungsprozessen von Schulzentren (siehe Anhang A, Kap. 3.1). Der Gründungsprozess und die Beteiligten daran bildeten einen wesentlichen Bestandteil des Interviewleitfadens (siehe Anhang C: Leitfaden für die Experteninterviews). Die befragten ExpertInnen schilderten in den Interviews detailliert den Ablauf des jeweiligen Gründungsprozesses aus ihrer Perspektive und beschrieben dabei auch die Beteiligung der verschiedenen Ebenen und an welchen Stellen es Berührungspunkte zwischen den Ebenen gab. Somit lässt sich für sieben ausgewählte Schulzentren in einer kontrastierenden Einzelfallstudie zurückblickend nachzeichnen, wie die Gründungsprozesse stattgefunden haben und wer daran, in welcher Weise beteiligt war.

Angereichert werden die Ergebnisse der Experteninterviews mit ausgewählten Ergebnissen der Online-Befragung der Schulleitungen und Lehrpersonen zur Beteiligung und Unterstützung sowie zu Aktivitäten bei der Gründung des Schulzentrums.

Die Ergebnisse beziehen sich dabei jeweils auf das Schuljahr 2019/20 und spiegeln, sofern nicht anders angegeben, Unterschiede wider, welche bereits in ähnlicher Weise im Schuljahr 2018/19 bestanden.

1. Verantwortlichkeiten bei der Gründung von Schulzentren

Das Konzept zur Stärkung von Schulzentren der Landesregierung Brandenburg (2016) beschreibt grundlegend die Verantwortlichkeiten in den drei Phasen des Gründungsprozesses für die Schulaufsicht, die Schulträger und die Schulen als HauptakteurInnen und gibt so einen ersten Anhaltspunkt für die idealtypischen Zuständigkeiten (siehe Tabelle 14). Der Schulaufsicht, bestehend aus den staatlichen Schulämtern und dem MBJS, wird vor allem eine beratende und genehmigende Rolle zugeschrieben. Die staatlichen Schulämter sollen mit der Personalplanung und regelmäßigen Beratung vor Ort aktiver in den Prozess eingreifen. Schulträger stehen in der Verantwortung, den Prozess von Anfang an vor Ort zu begleiten und zu unterstützen, die Eignung der Schulen zu prüfen und sich mit den anderen AkteurInnen abzustimmen. In den Einzelschulen soll der Zusammenschluss der Primar- und Sekundarstufen zu einem Schulzentrum praktisch, inhaltlich und pädagogisch auf einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage umgesetzt werden.

Tabelle 14. *Kurzzusammenfassung der Verantwortlichkeiten der beteiligten AkteurInnen (Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 32)*

	Schulaufsicht	Schulträger	Schule
Initiierungsphase	➢ Beratung und Unterstützung bei der Gründung	➢ Prüfung der Eignung für ein Schulzentrum ➢ Abstimmungen mit Schulkonferenzen und weiteren	➢ Aufbau der Kooperation zwischen den beteiligten Schulen
Gründungsphase	➢ Beratung ➢ Genehmigung der Gründung ➢ Schulamt: Personalgewinnung	➢ Anhörung von Schulkonferenzen und Kreisschulbeirat ➢ Beschlussfassung der Schulträger	➢ Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Schulen ➢ Schaffung pädagogischer Arbeitsgrundlagen ➢ Entwicklung eines schulinternen Curriculums
Umsetzungsphase	➢ Schulamt: regelmäßige Beratung und Besuche ➢ Prüfung von Förderanträgen für Schulzentren im Rahmen des KIP[a]	➢ Unterstützung des Prozesses ➢ ggf. Stellung Förderantrag KIP[a]	➢ Schulleitung: Einsetzen von Mitwirkungsgremien ➢ Austausch in Fach-, Klassen- und Jahrgangskonferenzen

[a] Kommunales Infrastrukturprogramm

Die in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** dargestellten Aufgaben beschreiben die idealtypischen Zuständigkeiten im Gründungsprozess aus Verwaltungsperspektive. Entsprechend der Annahmen des *Educational Governance*-Ansatzes ist aber davon auszugehen, dass das Handeln auf den verschiedenen Ebenen von den AkteurInnen individuell ausgestaltet wird, sich die Ebenen wechselseitig beeinflussen und systemisch aufeinander beziehen (siehe Kapitel 1.4).

2. Beteiligung der einzelnen Ebenen am Gründungsprozess

Die HauptakteurInnen für die Gründung von Schulzentren lassen sich, gemäß des *Educational Governance* Ansatzes, in drei Handlungsebenen einteilen: Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Einzelschule (Fend, 2008a). Die Bildungspolitik als Makroebene im Land Brandenburg ist durch das MBJS als oberste Schulaufsicht vertreten. Die Ebene der Bildungsverwaltung liegt als Vermittler zwischen der Bildungspolitik und den Einzelschulen auf einer Zwischenebene. Dazu zählen die staatlichen Schulämter als untere Schulaufsicht und die Schulträger. Die Handlungsebene Einzelschule bildet die Mesoebene im Bildungssystem (siehe ausführlicher Anhang A, Kap. 3.1).

Mit Hilfe des *Educational Governance* Ansatzes kann das komplexe Zusammenspiel der einzelnen Ebenen abgebildet werden. Die AkteurInnen jeder Ebene handeln demnach in ihrem vorgegebenen Handlungskontext. Ihre Handlungsformen können sie innerhalb dieses Kontexts selbst bestimmen und schaffen so als Handlungsergebnis den Handlungskontext für die darunterliegende Ebene (Fend, 2008a). Anhand dieses Schemas wurden die Interviewaussagen der ExpertInnen strukturiert und untersucht, wie die jeweiligen ExpertInnen den Handlungskontext, die Handlungsformen und die Handlungsergebnisse der eigenen und der anderen Ebenen beschreiben.

Für den Handlungskontext wurde jeweils untersucht, welche Strukturen und Verfügungsrechte, also welche Möglichkeiten zum Handeln und zum Treffen von Entscheidungen, die AkteurInnen beschreiben (Altrichter, 2015). Das können einerseits Regeln und Normen sein, die als Vorgabe für das Handeln im Gründungsprozess bestehen (z.B. Gesetze oder Verordnungen). Andererseits entscheiden auch materielle und immaterielle Ressourcen darüber, welche Handlungsmöglichkeiten sich überhaupt bieten. Neben finanziellen Ressourcen sind das beispielsweise auch die Zeit, die den AkteurInnen zur Verfügung steht, um die Gründung umzusetzen oder die Kompetenz der beteiligten Personen, welche sie in den Prozess einbringen können, z.B. in Beratungen oder bei der Umsetzung durch eigene Erfahrungen (Altrichter & Heinrich, 2007).

Die ExpertInnen berichteten in den Interviews viele Handlungsformen auf ihrer eigenen oder einer der anderen Ebenen, die in der Auswertung strukturiert wurden. Grundlage für die Analyse bilden hier die basalen *Governance*-Mechanismen: Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung (Altrichter & Heinrich, 2007). Es kann so herausgearbeitet werden, wie intensiv die Abstimmung zwischen den Ebenen empfunden wurde. Bei der *Beobachtung* geht es lediglich um eine Reaktion der AkteurInnen auf das wahrgenommene Handeln der anderen Beteiligten. Das kann einseitig erfolgen, beispielsweise durch die Überwachung des Prozesses. Die Beobachtung kann aber auch wechselseitig erfolgen, wie etwa in formalen Gesprächen oder durch vorgeschriebene Unterstützungsleistungen. Aufbauend auf der Beobachtung können die AkteurInnen aber auch den Prozess *beeinflussen*, z.B. durch Geld, Macht oder Wissen. Als letzte und intensivste basale Handlungsform existiert die *Verhandlung*. Dabei geht es um eine wechselseitige Ausarbeitung von Vereinbarungen, welche das Handeln aller Beteiligten bestimmt (Altrichter & Heinrich, 2007). Dieser Kategorie wurden Handlungsformen, wie etwa Abstimmungen oder Diskussionen zugeordnet, welche den Verlauf des Gründungsprozesses beeinflussen und ändern können.

Die Handlungsergebnisse einer Ebene sind dann wiederum handlungsleitend für die hierarchisch darunterliegende Ebene und bestimmen, welche Möglichkeiten eine Ebene der darunterliegenden als Rahmen zur Verfügung stellt.

Die Ebenen werden im Folgenden zunächst getrennt analysiert und die Ergebnisse in den einzelnen Teilkapiteln präsentiert. Anschließend werden sie für die Ableitung von Möglichkeiten der Beeinflussung in den Planungs- und Entscheidungsprozessen zusammengeführt.

3. Makroebene Bildungspolitik

Im Land Brandenburg ist die oberste Schulaufsicht im MBJS in der Abteilung `Schule und Lehrerbildung´ angesiedelt (siehe Anhang A, Kap. 3.1.1). Die im Konzept zur Stärkung von Schulzentren zugeschriebene koordinierende, beratende und genehmigende Rolle (siehe Tabelle 14 oben) stellt den Handlungskontext für das MBJS dar, den die ExpertInnen aller Ebenen bestätigen (siehe Tabelle 15). Es besteht außerdem die Möglichkeit, dass sich die AkteurInnen des MBJS in Beratungen mit ihrer Zeit und ihrer Kompetenz in den Prozess einbringen. Einzelne Schulleitungen berichten auch davon, dass dem MBJS finanzielle Mittel für den Gründungsprozess zur Verfügung stehen, da das KIP-Programm in der Verantwortung des MBJS liegt. Auch dies bildet eine Ressource für die Gründungsprozesse.

Tabelle 15. *Übersicht zur Rolle der Bildungspolitik in den Gründungsprozesses von Schulzentren aus Sicht der ExpertInnen*

Die Rolle der Bildungspolitik im Gründungsprozess aus der Perspektive der:				
	Schulleitungen	**Schulträger**	**Staatlichen Schulämter**	**Mitarbeitenden des MBJS**
		Handlungskontext		
Regeln/Normen	Vorgaben für Zuständigkeiten Gesetze Verordnungen	Vorgaben für Zuständigkeiten	Vorgaben für Zuständigkeiten Formalitäten	Vorgaben für Zuständigkeiten
Ressourcen	Zeit & Kompetenz Finanzierung	Zeit & Kompetenz	Zeit & Kompetenz	Zeit & Kompetenz
		Handlungsformen		
einseitige Beobachtung	Prozess überwachen Idee unterstützen finanzielle Förderung	Prozess überwachen Hinweise zu Fristen	Antragsempfänger	Prozess überwachen
wechselseitige Beobachtung	Gespräche vor Ort formale Gespräche	Gespräche zu SEP Beteiligung Entscheidung anhand SEP	Unterstützung bei Antragstellung Gespräche	Gespräche
Beeinflussung	Genehmigung Beschlüsse Verordnungen	Genehmigung Personalgewinnung Prüfung Zustimmung	Beratung Anweisungen	Beratung Genehmigung Prüfung
Verhandlung	-	-	-	-
		Handlungsergebnisse		
Regeln/Normen	Formalitäten Gesetze Verordnungen Genehmigung Vorgaben Beschlüsse	Genehmigung Vorgaben für Zuständigkeiten Anweisungen Genehmigung Zeitplan Anweisungen	Vorgaben für Formalitäten Vorgaben für Zuständigkeiten Anweisungen Vorgaben zur Antragstellung	Vorgaben für Zuständigkeiten Vorgaben für Formalitäten Vorgaben
Ressourcen	Zeit & Kompetenz in Gesprächen vor Ort Wertschätzung	Zeit & Kompetenz in Gesprächen Beteiligung an Prozess informelle Hinweise durch persönlichen Kontakt	Zeit & Kompetenz in Gesprächen	Zeit & Kompetenz in Gesprächen Wertschätzung

Auch die im Konzept der Landesregierung (2016) dargelegte Aufgabenbeschreibung und damit die Handlungsformen stimmen größtenteils mit der Wahrnehmung der ExpertInnen aller Ebenen zu der Beteiligung des MBJS in den untersuchten Gründungsprozessen überein (siehe Tabelle 15). Sowohl die Mitarbeitenden des MBJS selbst als auch die anderen ExpertInnen erzählten, dass die AkteurInnen auf der Ebene der Bildungspolitik auf Grundlage ihrer Zuständigkeiten handeln, welche sich aus der Gesetzgebung ergeben. Sie haben in den Gründungsprozessen die Prozessbeobachtung und die Überwachung der Einhaltung von Gesetzen und Formalitäten und die Genehmigung übernommen. Gleichzeitig hat diese Ebene damit einen großen Einfluss auf den Ablauf der Prozesse in allen Ebenen, da sie für die Genehmigung und rechtlichen Grundlagen zuständig ist und damit auch die Zuständigkeiten für alle Ebenen festlegt.

Neben den formalen Aufgaben berichten einige ExpertInnen aber auch von einem wechselseitigen Austausch mit dem Ministerium, engerem Kontakt oder persönlichen Gesprächen. Diese Gespräche fanden aber nicht im Sinne einer Verhandlung statt. ExpertInnen berichten, dass das MBJS beispielsweise individuell zur Antragstellung beraten oder über Themen der Schulentwicklung informiert hat. Solche Gespräche gab es vor allem mit der Ebene der Bildungsverwaltung. Es gab aber auch Schulleitungen, die von einem direkten persönlichen Kontakt mit dem MBJS berichteten. Die Beschreibung der ExpertInnen zu den konkreten Handlungsformen des MBJS im Gründungsprozess lässt den Schluss zu, dass es tatsächlich eher eine beobachtende oder beeinflussende Rolle innehatte, die nur in Einzelfällen verlassen wurde.

Folglich überwiegen auf der Ebene der Bildungspolitik eher formelle Handlungsergebnisse im Sinne von Regeln und Normen, wie etwa Gesetze und Vorgaben für Zuständigkeiten. Viele ExpertInnen erzählen zu diesem Punkt, dass das MBJS vorgibt, welche Formalitäten (z.B. Fristen, Anhörungen, Gremienbeschlüsse, etc.) für eine Genehmigung des Schulzentrums eingehalten werden müssen. Dabei wird von Schulleitungen und Befragten aus dem staatlichen Schulamt betont, dass keine Steuerung des Prozesses durch das MBJS erfolgt, sondern vielmehr eine Prozessbegleitung, im Sinne einer Beobachtung und Beratung. Neben diesen formellen Handlungsergebnissen werden aber auch von einzelnen ExpertInnen Handlungsergebnisse des MBJS angesprochen, die eher eine Ressource für die nächste Ebene darstellen. Neben der Zeit und der Kompetenz des MBJS, welche von den darunterliegenden Ebenen genutzt werden können, wird hier auch mitunter von Wertschätzung als Ressource berichtet.

„Es ist zwar nicht unmittelbare Aufgabe des MBJS Schulbesuche zu machen, dennoch finde ich ist es auch eine Form der Wertschätzung gegenüber den Schulen, sich mal eine Schule anzusehen." (Interview, MBJS 1, Absatz 23)

Insbesondere Schulleitungen erzählten von einem positiven Einfluss der Wertschätzung durch das MBJS auf den Gründungsprozess und die Beteiligten von Ort. Ebenso wurden persönliche Gespräche von den ExpertInnen auf allen Ebenen als sehr positiv empfunden.

„Wir haben auch einen Kollegen aus der Politik zum Beispiel […] eingeladen. […] Ich denke, […] dass die sozusagen durch ihr Auftreten ein Stück weit dazu beigetragen haben, dass die Schule hier [im Ort] wieder in einen positiven Fokus gekommen ist." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 7, Absatz 19)

Es lässt sich festhalten, dass die Ebene der Bildungspolitik aus Sicht der ExpertInnen hauptsächlich für die Überwachung der Gründungsprozesse zuständig war. Sie hat die rechtlichen und formalen Rahmenbedingungen für die Prozesse vorgegeben und selbst hauptsächlich anhand dieser Vorgaben gearbeitet. Diese Ebene nimmt damit großen Einfluss auf die organisatorischen Aspekte der Gründungsprozesse für alle darunterliegenden Ebenen. Gleichzeitig hatte Bildungspolitik aber vor allem eine beobachtende Rolle inne und hat wenig aktiv oder steuernd in den Prozess eingegriffen. Eine befragte Person aus dem MBJS schildert die Aufgabenverteilung Sinne so:

„[Die Gründung eines Schulzentrums] ist ja eine ausschließlich äußere Schulangelegenheit, um die es sich hier handelt, die dann aber innerschulisch wirkt. Aber im ersten Schritt ausschließlich außerschulisch, also äußere Schulangelegenheit die Schulorganisation umfassend. Wie das dann pädagogisch inhaltlich umgesetzt wird, das haben dann die Schulleitungen gemacht oder es nicht gemacht, das kann ich nicht beurteilen" (Interview, MBJS 2, Absatz 43)

Auch die Berichte der anderen ExpertInnen bestätigen diese Trennung von äußeren und inneren Schulangelegenheiten in Bezug auf den Gründungsprozess. Das MBJS hatte demnach vor allem großen Einfluss auf den außerschulischen Teil der Gründungsprozesse. Dieses klassische hierarchische System wurde aber an einigen Stellen durchbrochen. Gerade da, wo es einen persönlichen Kontakt zwischen dem MBJS und den Einzelschulen oder der Bildungsverwaltung gab, der über Formalitäten hinausging oder den Schulen Wertschätzung für ihre Arbeit entgegengebrachte, wurde dies als eine wertvolle Ressource für den Gründungsprozess gesehen.

4. Zwischenebene Bildungsverwaltung

Die Zwischenebene der Bildungsverwaltung bilden einerseits die vier staatlichen Schulämter im Land Brandenburg. Sie sind gleichzeitig die untere Schulaufsicht und neben ihrer beratenden und unterstützenden Rolle im Gründungsprozess auch für die Zusammenarbeit mit den Schulen zuständig, etwa durch regelmäßige Schulbesuche oder durch (gemeinsame) Personalplanung (siehe Tabelle 14 oben). Außerdem gehören zur Ebene der Bildungsverwaltung die Schulträger. Im Land Brandenburg können Landkreise, kreisfreie Städte, kreisangehörige Gemeinden, Ämter und Schulverbände Schulträger von Schulzentren sein (siehe Anhang A, Kap. 3.1.1). Als Verantwortlichkeiten der Schulträger werden von der Landesregierung vor allem Unterstützungsleistungen in der Vorbereitung der Gründung und im Gründungsprozess gesehen. Die befragten ExpertInnen benennen neben den Schulträgern und den staatlichen Schulämtern in den Interviews noch weitere AkteurInnen auf dieser Ebene, welche in den Gründungsprozessen auf der Ebene der Bildungsverwaltung gewirkt haben, z.B. Kommunalverwaltungen, BürgermeisterInnen, Kämmerer, Bauämter, Stadt- und Gemeindeverordnete und Kreisschulbeiräte,

Damit zeichnet sich die Zwischenebene der Bildungsverwaltung schon bei den beteiligten AkteurInnen durch ein breiteres Spektrum aus als die Bildungspolitik und dementsprechend sind auch die Zuständigkeiten und Interaktionen auf dieser Ebene vielfältiger. In Bezug auf den Handlungskontext sind sich aber die meisten ExpertInnen einig: Für diese Ebene gibt es klare Zuständigkeiten, welche von den handelnden AkteurInnen ausgefüllt werden sollen. Die Aufgabe dieser Ebene ist es demnach, mit ihrer Zeit und ihrer Kompetenz sowohl den Gründungsprozess an den Einzelschulen zu unterstützen und zu steuern, wie auch die Kommunikation mit der Ebene der Bildungspolitik zu führen und den Prozess zu administrieren. Das beinhaltet auch die Antragstellung für die Schulzentren. Als weitere Ressourcen dieser Ebene wurden auch häufiger finanzielle Mittel für die Errichtung, Ausbau-, Umbau-, Erweiterungs-, Sanierungs- und Modernisierungsmaßnahmen angesprochen. Das betrifft insbesondere die Kommunen und/oder Schulträger, in deren Verantwortung die Finanzierung und Ausstattung der Schulen liegt (siehe Tabelle 16).

Damit ist der Handlungskontext dieser Ebene von den ihr zugehörigen ExpertInnen selbst und auch von den Befragten der anderen Ebenen klar umschrieben. Bei der Betrachtung der Handlungsformen, welche die ExpertInnen berichten, wird allerdings deutlich, dass die verschiedenen AkteurInnen diesen recht klaren Handlungskontext

sehr unterschiedlich ausfüllen. Allgemein zeigt sich, dass hier viel häufiger wechselseitige Handlungsformen berichtet werden, insbesondere innerhalb der Ebene, aber auch mit den Einzelschulen. Die Schulleitungen und Befragten der Schulträger sowie die staatlichen Schulämter nennen für diese Ebene viele Beteiligungsformen im Gründungsprozess, z.B. die Motivation von Beteiligten, die Begleitung und Unterstützung des Prozesses, die Konzeptentwicklung, die Organisation des Genehmigungsverfahrens oder die Lösung individueller Fragen an den Einzelschulen. Darüber hinaus werden hier auch intensivere Beteiligungsformen berichtet. Es gab umfassende Diskussionen über den Gründungsprozess und einige Befragte der Schulträger und staatlichen Schulämter sowie Schulleitungen berichteten von einem gemeinsamen, abgestimmten Handeln der beiden Ebenen.

Im Rahmen ihrer Befugnisse hat die Ebene der Bildungsverwaltung demnach einen großen Einfluss auf die Organisation der äußeren Schulangelegenheiten im Gründungsprozess vor Ort. Gleichzeitig zeigte sich bei der Untersuchung der Einzelfälle, dass diese Ebene häufig weniger streng im Sinne des Konzepts der Landesregierung (2016) gehandelt hat. So stand die Bildungsverwaltung in einigen Gründungprozessen sowohl zu Fragen der äußeren Schulangelegenheiten wie auch zu inneren Schulangelegenheiten im Austausch mit den Einzelschulen. Beispielsweise berichteten Schulträger und Schulleitungen von intensiven Abstimmungen zu Fragen der Ausstattung und Gestaltung der Schule, die sich an den konzeptionellen Besonderheiten der Schule orientierte. Auch gemeinsame Konzeptentwicklungen von Bildungsverwaltung und Schule wurden beschrieben. Je nach Schulzentrum hatte die Bildungsverwaltung so nicht nur einen Einfluss auf die äußeren Schulangelegenheiten, sondern war auch in die inneren Schulangelegenheiten involviert, was im Sinne eines gemeinsamen Handelns in Bezug auf den Gesamtprozess positiv von den Beteiligten empfunden wurde und zu einem gelingenden Gründungsprozess beigetragen hat (siehe auch Forschungsfrage 5: Gelingensbedingungen & Hemmnisse).

Dementsprechend zeigt sich, dass auf dieser Ebene neben den formalen Handlungsergebnissen, wie Vorgaben für Zuständigkeiten und Beschlüssen, zusätzlich auch verschiedene Handlungsergebnisse genannt werden, die eine Ressource für die Einzelschulen darstellen (z.B. Unterstützung, Initiative, Diskussionsbereitschaft, Interesse).

Tabelle 16. *Übersicht zur Rolle der Bildungsverwaltung in den Gründungsprozesses von Schulzentren aus Sicht der ExpertInnen*

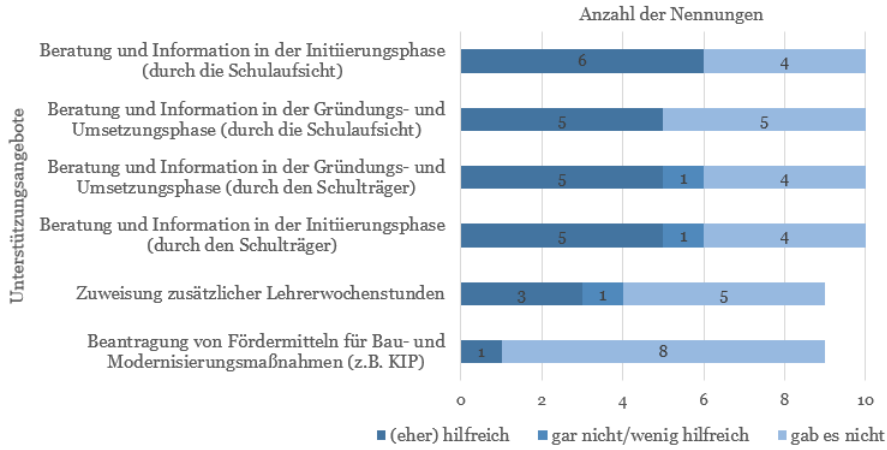
Die Rolle der Bildungsverwaltung im Gründungsprozess aus der Perspektive der:				
	Schulleitung	**Schulträger**	**Staatliches Schulamt**	**MBJS**
		Handlungskontext		
Regeln/Normen	Vorgaben für Zuständigkeiten Beschlüsse	Vorgaben für Zuständigkeiten Formalitäten Beschlüsse	Vorgaben für Zuständigkeiten	Vorgaben für Zuständigkeiten
Ressourcen	Zeit & Kompetenz	Zeit & Kompetenz Finanzierung	Zeit & Kompetenz	Zeit & Kompetenz Finanzierung
		Handlungsformen		
Einseitige Beobachtung		Idee unterstützen	Prozess überwachen	
Wechselseitige Beobachtung	Unterstützung Kooperation Gespräche Kooperation bei Ausstattung Hinweise zu Fristen Beteiligung	Kooperation Gespräche Rat holen, Bedürfnisse abfragen, Be-denken ausräumen Beteiligung	Gespräche Beteiligung Unterstützung Hinweise zu Fristen	Gespräche
Beeinflussung	Prüfung Gremienarbeit Beschlüsse Rahmensetzung Wissen bei Beratung Personalauswahl Kollegien überzeugen Finanzierung Außenwirkung	Umsetzung Wissen bei Beratung Gespräche initiieren Finanzierung Zuständigkeiten Initiative Zustimmung	Beteiligte überzeugen Beteiligung Zustimmung Initiative SEP Anträge Beschlüsse Wissen bei Beratung Entscheidung Rahmensetzung	Beschlüsse Initiative Gremienarbeit SEP

Fortsetzung der Tabelle 16.

Verhandlung	Abstimmung zu Ausstattung	Abstimmung	Abstimmung Diskussionen interne AG gemeinsames Handeln	
Handlungsergebnisse				
Regeln/Normen	Formalitäten Beschlüsse Vorgaben für Zuständigkeiten	Beschlüsse Vorgaben für Zuständigkeiten	Vorgaben für Zuständigkeiten	Vorgaben für Zuständigkeiten
Ressourcen	Unterstützung Kooperation Hinweise Beteiligung	Umsetzung Beteiligung Vorbereitung Unterstützung Zeit & Kompetenz in Gesprächen Initiative Interesse	Motivation von Beteiligten Organisation Diskussionen Initiative Unterstützung interne AG Interesse Zeit & Kompetenz in Gesprächen	Zeit & Kompetenz in Gesprächen

Diesen Eindruck bestätigen auch die Ergebnisse der Online-Befragung. Hier wurden Schulleitungen zur Unterstützung durch die Bildungsverwaltung befragt. Aus den Antworten der zehn Schulleitungen, die schon zur Gründung am Schulzentrum tätig waren, lässt sich ablesen, dass die Unterstützungsangebote durch die Ebene der Bildungsverwaltung zumeist als hilfreich bewertet wurden (siehe Abbildung 14). Jeweils etwa die Hälfte der Befragten gab allerdings an, dass die Unterstützungsangebote im Gründungsprozess gar nicht abrufbar waren. Besonders auffällig ist das bei der Beantragung von Fördermitteln für Bau- und Modernisierungsmaßnahmen (z.B. KIP) durch den Schulträger. Acht der neun Schulleitungen, die diese Frage beantwortet haben, gaben an, dass es dazu keine Unterstützung gegeben hat.

Abbildung 14. *Einschätzung der Unterstützungsangebote im Gründungsprozess durch die Schulleitungen (Häufigkeiten, N=9-10)*



Es lässt sich also festhalten, dass der Ebene der Bildungsverwaltung von allen Befragten ein großer Einfluss auf die Ausgestaltung des Gründungsprozesses von Schulzentren zugeschrieben wird. Dabei sieht die Bildungspolitik den Einfluss im Sinne des *Educational Governance* Ansatzes vor allem darin, die Rahmensetzungen und Beschlüsse der Ebene der Bildungspolitik als Handlungskontext aufzugreifen, zu rekontextualisieren und zusätzlich im Rahmen ihrer Verantwortlichkeiten auf die Einzelschulen zu wirken, z.B. durch die Steuerung bei der Gründung oder durch ihre Administrierung. Bei den Befragten auf der Ebene der Bildungsverwaltung und der

Einzelschulen wird aber deutlich, dass AkteurInnen der Bildungsverwaltung ihre Rollen sehr unterschiedlich ausgefüllt haben und die Befragten es durchaus positiv bewertet haben, wenn sich die Bildungsverwaltung aktiver in den Gründungsprozess eingebracht und diesen in Aushandlung mit den Einzelschulen als gemeinsames Handeln bestritten hat, z.B. durch gemeinsame Personalauswahl oder Abstimmung der Ausstattung, persönliche Gespräche mit und Motivation von (möglichen) Beteiligten oder die Initiative zur Gründung und Konzeptentwicklung. Je mehr sich die Bildungsverwaltung eingebracht hat, umso größer war im Endeffekt auch ihr Einfluss auf den Gründungsprozess, nicht nur in Bezug auf die äußeren, sondern auch auf die inneren Schulangelegenheiten. Besonders das gemeinsame Handeln wurde von den AkteurInnen der Einzelschulen und der Bildungsverwaltung positiv für den Gründungsprozess und die weitere Zusammenarbeit empfunden.

Aus der unterschiedlichen Erfüllung der Aufgaben auf der Ebene der Bildungsverwaltung hat sich für die Einzelschulen ein sehr heterogener Handlungskontext ergeben. Je nachdem wie viel Unterstützung und Beteiligungsmöglichkeiten die Bildungsverwaltung ihnen geboten hat, hatten sie mehr oder weniger Einfluss auf den Gründungsprozess des Schulzentrums.

5. Mesoebene Einzelschule

Die Ebene der Einzelschule beinhaltet neben den Schulleitungen eine Vielzahl an AkteurInnen. Immer wieder differenzierten die befragten ExpertInnen zwischen der Beteiligung der Primar- und der Sekundarschulleitung im Gründungsprozess, ebenso wie zwischen dem Primar- und dem Sekundarschulkollegium. Außerdem wurden weitere Beteiligte vor Ort an den Schulen genannt: SchülerInnen, Eltern, AGs und Konzeptgruppen, Schulsozialarbeitende, Hort und Förderverein. Sie alle haben, wenn sie beteiligt waren, einen individuellen Beitrag zum Gründungsprozess geleistet und verschiedene Aufgaben übernommen.

Diese Vielzahl an AkteurInnen beeinflusst stark, wie der Handlungskontext auf dieser Ebene ausgefüllt wird. Zwar gibt es formale Vorgaben zu Zuständigkeiten, es zeigt sich aber, dass das Handeln eher von den vorgegebenen Formalitäten geprägt ist, die im Gründungsprozess zu beachten sind. Es ist demnach weniger wichtig, welche Person die Aufgaben übernimmt, als dass sie formal korrekt durchgeführt werden. So müssen formale Zustimmungen (z.B. von der Schulkonferenz) eingeholt werden und viele Beteiligte vor Ort und auf den anderen Ebenen beteiligt werden (siehe Tabelle 17). Das erfordert von den AkteurInnen vor allem viel Zeit und fachliche Kompetenzen. Insbesondere Schulleitungen, die weniger Unterstützung durch die Bildungsverwaltung erfahren haben, berichten hier von einem großen organisatorischen Mehraufwand.

Entsprechend der Formalitäten werden auch hier einseitige Handlungsformen genannt, wie etwa die Anhörung von Gremien oder Schulbesuche an anderen Schulzentren. Häufiger finden sich auf dieser Ebene aber wechselseitige Formen der Zusammenarbeit zwischen den AkteurInnen an den Einzelschulen und ggf. mit den AkteurInnen der Bildungsverwaltung. Auch die Einschätzungen der befragten ExpertInnen zur Ausgestaltung an den Schulen gehen auseinander. Während Befragte des staatlichen Schulamts und des MBJS vor allem auf die Beteiligung der Gremien und auf Gespräche zwischen den AkteurInnen verweisen, machen die Schulleitungen und Schulträger sehr konkrete Angaben zur Art und Weise der Einbindung verschiedener Personen und Personengruppen (z.B. Rat holen, Kooperation bei der Ausstattung, Zusammenarbeit, Workshops, Teambuilding, etc.).

Tabelle 17. *Übersicht zur Rolle der Einzelschulen in den Gründungsprozesses von Schulzentren aus Sicht der ExpertInnen*

Die Rolle der Einzelschule im Gründungsprozess aus der Perspektive der:				
	Schulleitung	**Schulträger**	**Staatliches Schulamt**	**MBJS**
		Handlungskontext		
Regeln/Normen	Formalitäten Beschlüsse kein Mitspracherecht	Formalitäten Vorgaben für Zuständigkeiten	Vorgaben für Zuständigkeiten Beteiligung sichern Zustimmung	Beteiligung sichern
Ressourcen	Zeit & Kompetenz	Zeit & Kompetenz	Zeit & Kompetenz	Zeit & Kompetenz
		Handlungsformen		
Einseitige Beobachtung	Schulbesuche an anderen SZ Prozess beobachten	Bedenken äußern	überzeugt werden Prozess begleiten Anhörung	Anhörung
Wechselseitig Beobachtung	Beteiligung Kooperation Unterstützung Kooperation bei Umsetzung Gespräche Kooperation bei Ausstattung	Beteiligung Meinung/Rat einholen Gespräche Zusammenarbeit Unterstützung Kooperation bei Ausstattung	Beteiligung Gespräche	Beteiligung Gespräche
Beeinflussung	Hauptverant-wortlichkeit Konzept Zustimmung Rahmensetzung Kollegien überzeugen formale Beteiligung Initiative Anträge Personalgewinnung Gespräche Umsetzung Ausstattung Wissen in Beratung Beschlüsse	Hauptverant-wortlichkeit Umsetzung formale Beteiligung, Gremienarbeit Umsetzung Personalplanung Gespräche Konzept	Zustimmung Initiative Konzept Personalplanung Hauptverant-wortlichkeit	formale Beteiligung Initiative
Verhandlung	Workshops zur Vorbereitung	Diskussion	Abstimmung	
		Handlungsergebnisse		
Regeln/ Normen	Formalitäten Beschlüsse Konzept	Formalitäten	Formalitäten Konzept	Formalitäten
Ressourcen	Viele Beteiligte Unterstützung viele Angebote	Viele Beteiligte Kooperation bei Ausstattung Zusammenarbeit Idee unterstützen	Idee unterstützen enge Abstimmung	Umsetzung

Einig sind sich die Befragten aller Ebenen aber darüber, dass die Schulen selbst den größten Einfluss auf die inhaltliche und pädagogische Umsetzung der Gründung vor Ort und damit die inneren Schulangelegenheiten hatten. Vor allem die Schulleitungen wurden hier immer wieder als Hauptverantwortliche für den Gründungsprozess genannt. Auch sie selbst berichteten davon, dass ihnen mit der Konzepterarbeitung, Personalplanung und Umsetzung des Zusammenschlusses viel Arbeit und Einfluss zugefallen ist.

> *„Eigentlich stärker als ich mir das gewünscht hätte, weil da ja auch so diese Verantwortung dranhängt. Ich hatte oder habe ein tolles Kollegium […], das diese Zeit auch mitgemacht hat. Die sind sehr eng mit der […] Schule verbunden und sehr engagiert und die haben auch viel mitgetragen. Aber diese Verantwortung zu haben, das zusammenzuhalten, auch durch diese Täler durchzuführen […], da war doch sehr viel Verantwortung bei mir." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 4, Absatz 58)*

In den Interviews zeigte sich, dass die Schulleitungen unterschiedlich mit diesem Einfluss und der Verantwortung umgegangen sind. Wie in dem obigen Zitat, berichteten die Schulleitungen teilweise von gemeinsamen Diskussionen und Abstimmungen über die Ausrichtung der Arbeit in der Gründungszeit und eine enge Zusammenarbeit im Kollegium, um die Verantwortung und den Arbeitsaufwand zu teilen. Mitunter wurden auch Steuergruppen oder AGs an den Schulzentren gegründet. Andere Schulleitungen haben die Gründung eher im Alleingang durchgeführt.

> *„Im Prinzip habe ich das mit dem Kollegen […] allein gestemmt. [Das] halte ich jetzt aber auch für richtig, auch im Nachhinein. […] Ich habe mich da schon eingebracht, um das mal so zu umschreiben. Aber das empfand ich durchaus auch als legitim und auch meine Aufgabe, weil das ist ja nun wirklich etwas in der schulischen Entwicklung, was doch einen Einschnitt darstellt, […] das sollte dann schon auch in der Hand der Schulleitung liegen." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 1, Absatz 39)*

Wie an den Einzelschulen den vielen Formalitäten nachgekommen wurde, war demnach sehr verschieden und wurde stark vom Handeln der Schulleitungen beeinflusst. Sie hatten – entsprechend ihrer Zuständigkeit – die Hauptverantwortung für die Umsetzung des Zusammenschlusses von Primar- und Sekundarstufe zu einem Schulzentrum und mussten umfangreiche Organisations- und Konzeptarbeit für die innere Umsetzung erledigen. Damit hatten die Schulleitungen den größten Einfluss auf die

inhaltliche Umsetzung der Gründung an den Schulen. Von den meisten Befragten wurde es daher als Erleichterung gesehen, die Arbeit und damit auch den Einfluss innerhalb der Einzelschule zu verteilen und viele Personen und Personengruppen zu involvieren. Dies geschah mitunter auch in enger Kooperation mit der Bildungsverwaltung, was auch hier als gemeinsames Handeln positiv bewertet wurde.

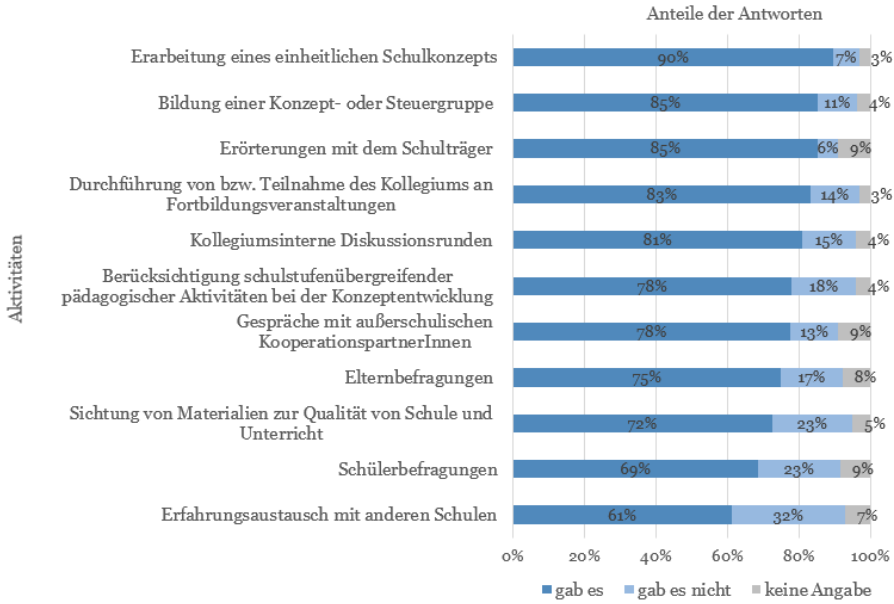
Im Handlungsergebnis entstanden an allen Schulzentren die nötigen Formalitäten für den Gründungsprozess (Beschlüsse, Konzept, etc.), um die Genehmigung für das Schulzentrum zu erhalten. Zusätzlich dazu standen besonders jenen Schulzentren, die viele kooperative Arbeitsformen im Prozess genutzt haben, auch über die Ebenen hinweg, viele Ressourcen zur Verfügung, die die Umsetzung erleichterten.

In der Online-Befragung wurden die Lehrpersonen und Schulleitungen zu solchen Formen der Beteiligung an den Schulzentren befragt. Befragte, die in der Online-Befragung angaben, dass sie schon vor oder während der Gründungsphase am Schulzentrum bzw. einer der Vorfusions-Schulen beschäftigt waren, wurden zu den Aktivitäten während des Gründungsprozesses befragt. Angelehnt an eine Befragung zur Entwicklung von Ganztagsschulen (Quellenberg, 2009) wurde sowohl den Lehrpersonen als auch den Schulleitungen eine auf die Gründung von Schulzentren angepasste Liste mit Aktivitäten vorgelegt, welche während der Gründungsphase stattgefunden haben können (siehe Abbildung 15). Die Befragten sollten zunächst beurteilen, ob es diese Aktivitäten während der Gründungsphase gegeben hat oder nicht. Anschließend wurden sie gebeten, die an ihrer Schule durchgeführten Aktivitäten zu beurteilen. Sie konnten dabei auf einer vierstufigen Skala von ‚gar nicht hilfreich' bis ‚sehr hilfreich' bewertet werden. Aus den Ergebnisse können allerdings keine belastbaren Aussagen über den Einfluss der Lehrpersonen geschlussfolgert werden. Sie liefern aber Informationen darüber, welche Möglichkeiten ihnen zur Verfügung standen, um den Prozess mitzugestalten und welchen Nutzen sie diesen Möglichkeiten beimessen (Quellenberg, 2009).

Die Auswertungen zeigen, dass für alle Aktivitäten mind. 60% der befragten Lehrpersonen angeben, dass sie in der Gründungsphase stattgefunden haben (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Die meisten der Angebote waren demnach grundsätzlich vorhanden. Am häufigsten, mit jeweils über 80% der Nennungen, gaben die Lehrpersonen an, dass ein einheitliches Schulkonzept erarbeitet wurde, dass Konzept- oder Steuergruppen gebildet wurden, dass es Gespräche mit dem Schulträger gab und dass Fortbildungen und Diskussionsrunden durchgeführt

wurden. Vergleichsweise selten wurde ein Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen initiiert oder SchülerInnenbefragungen durchgeführt.

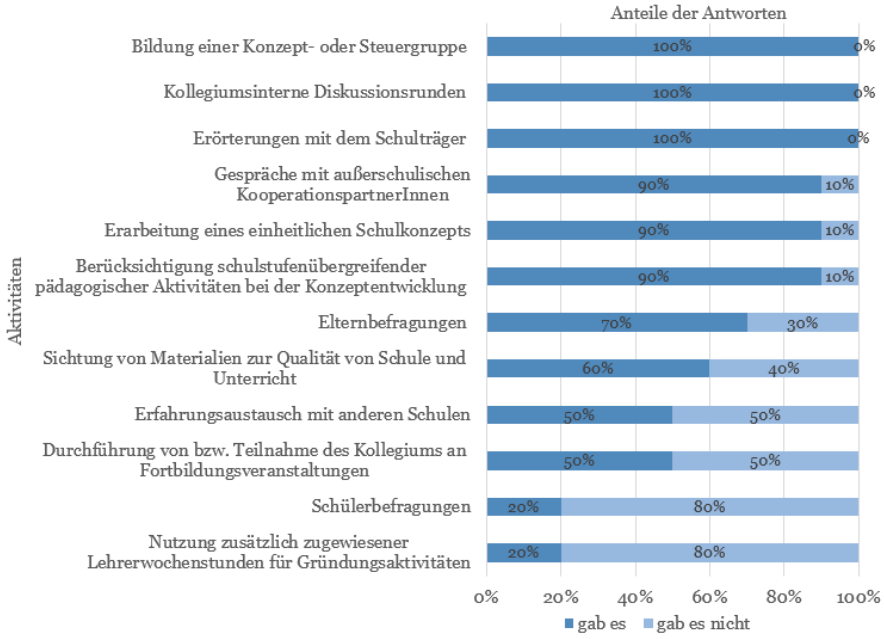
Abbildung 15. *Aktivitäten an der Schule während des Gründungsprozesses aus Sicht der Lehrpersonen (Anteile, N = 340)*



In einem zweiten Schritt wurde der Nutzen der Aktivitäten abgefragt, die stattgefunden haben. Zwischen 208 und 305 der befragten Lehrpersonen gaben Bewertungen ab. Dabei wurden nahezu alle Aktivitäten von mind. 85% der Lehrpersonen als hilfreich oder sehr hilfreich eingeschätzt. Besonders hervorzuheben sind ein einheitliches Konzept und kollegiumsinterne Diskussionsrunden, welche jeweils von über 90 % der Lehrpersonen als hilfreich empfunden wurden. Lediglich die Schüler- und die Elternbefragungen sowie die Gespräche mit dem Schulträger wurden etwas kritischer eingeschätzt und von etwa 20% der Lehrpersonen als wenig oder gar nicht hilfreich bewertet.

Bei den Schulleitungen zeigt sich für die Aktivitäten in der Gründungsphase ein differenzierteres Bild, besonders im Hinblick auf die Beurteilung der Aktivitäten. Die 10 Schulleitungen, die schon seit der Gründung am Schulzentrum beschäftigt waren, gaben ebenfalls häufig an (jeweils mind. 90%), dass eine Konzept- oder Steuergruppe gebildet wurde, kollegiumsinterne Diskussionsrunden und Gespräche mit dem Schulträger und KooperationspartnerInnen stattgefunden haben und ein einheitliches Schulkonzept erarbeitet wurde mit einem Fokus auf schulstufenübergreifenden Aktivitäten (siehe Abbildung 16). Besonders selten wurde die Nutzung von zusätzlichen Lehrerwochenstunden für Gründungsaktivitäten berichtet. Nur zwei Schulleitungen gaben an, dass es diese Möglichkeit an ihrer Schule gab.

Abbildung 16. *Aktivitäten an der Schule während des Gründungsprozesses aus Sicht der Schulleitungen (Anteile, N = 10)*



Gerade die Nutzung zusätzlicher Lehrerwochenstunden wird allerdings von den Schulleitungen besonders positiv bewertet, ebenso wie ein einheitliches Schulkonzept, Fortbildungen des Kollegiums oder der Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen. Auch Gespräche mit dem Schulträger wurden, im Gegensatz zu den Angaben der befragten Lehrpersonen, durchaus als hilfreich bewertet. Aus den offenen Angaben zu dieser Frage geht allerdings hervor, dass ein Schulträgerwechsel im Gründungsprozess zu Problemen führen kann. Ebenso merkten Befragte an, dass es zu Spannungen geführt hat, wenn die Schulträger den Schulen den Zusammenschluss letztlich gegen ihren Willen aufgezwungen haben und die Schulen selbst wenig Mitspracherecht hatten. So kann es zu einem angespannten Verhältnis zwischen der Einzelschule und dem Schulträger kommen.

Auffällig sind auch bei der Befragung der Schulleitungen wieder die Ergebnisse zum Nutzen von Elternbefragungen. Diese haben zwar häufig stattgefunden (70% der Schulleitungen berichten davon). Nur zwei Drittel dieser Schulleitungen schätzten sie aber als hilfreich ein. Auch die Lehrpersonen beurteilten die Elternbefragungen als am wenigsten hilfreich. Die ergänzenden offenen Angaben lassen darauf schließen, dass der Einbezug einzelner Eltern praktikabler empfunden wird als allgemeine Elternbefragungen. Insbesondere die Elternvertretungen waren für einzelne Befragte eine gute Unterstützung. Die Möglichkeit weitere Angaben zu den Aktivitäten zu machen haben 18 Lehrpersonen und sechs Schulleitungen genutzt. Am häufigsten wurden hier Teambuilding-Maßnahmen genannt. Diese haben sowohl innerhalb der Kollegien als auch zusammen mit den SchülerInnen stattgefunden, z.B. durch Projekttage, Feste etc. (2020: 11 Nennungen, 2021: 10 Nennungen).

Die Ergebnisse geben Anlass zu der Annahme, dass die Ebene der Einzelschulen von den Beteiligten der verschiedenen Ebenen sehr unterschiedlich wahrgenommen wurde. Die Befragten machten hier eine deutliche Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten. Befragten aus dem MBJS und den staatlichen Schulämtern ging es vor allem darum, die Formalitäten auf dieser Ebene einzuhalten und den Gründungsprozess formal korrekt durchzuführen. Hierbei hatten die Einzelschulen wenig Mitspracherecht.

> *„[Einflussreich] waren ja auch natürlich die Bürgermeisterinnen und Bürgermeister, also die Verwaltungsebene, in den seltensten Fällen die Schulleitung, weil die ja auch nichts, also die ist ja auch in ihrem Prozess nur anzuhören.“ (Interview, MBJS 2, Absatz 53)*

Auf der anderen Seite argumentierten vor allem Schulleitungen und Schulträger, dass die Hauptverantwortung und der größte Teil der Arbeit an den Schulen und konkret bei den Schulleitungen liegt, wenn es darum geht, die Beschlüsse im Prozess umzusetzen.

> *„Da ist in erster Linie zu nennen der Schulleiter, der diesen Prozess maßgeblich vorangetrieben und begleitet hat. Ihm haben wir es eigentlich zu verdanken." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 7, Absatz 17)*

> *„Die Rolle war eindeutig vergeben. Wir waren die ganzen Organisatoren, die sämtliche Veranstaltungen organisieren mussten, die die Zusammenarbeit organisieren mussten, das Schreiben des neuen Schulkonzepts organisieren mussten. Also ich denk mal die Schulleitungen sind die Hauptverantwortlichen bei so einer Gründung, eindeutig." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 5, Absatz 47)*

Während den Einzelschulen also wenig Einfluss auf den Planungs- und Entscheidungsprozess in Bezug auf die äußeren Schulangelegenheiten zugeschrieben wurde, trugen sie gleichzeitig die Verantwortung für den Umsetzungsprozess an den Schulen (innere Schulangelegenheiten). Bei der näheren Betrachtung der einzelnen Gründungsprozesse zeigte sich, dass an einigen Einzelschulen die Grenzen zu der Bildungsverwaltung nicht so strikt waren und die Schulleitungen so durch enge Zusammenarbeit mehr in den Prozess involviert waren. Von den jeweiligen Befragten wurde das als durchaus positiv empfunden, da so ein gemeinsames und abgestimmtes Handeln besser möglich war. Gleichzeitig berichteten einzelne Schulen auch von einem persönlichen Kontakt zum MBJS, mit den oben beschriebenen positiven Einflüssen auf den Gründungsprozess.

Was sind die zentralen Ergebnisse?

Die Auswertungen zu den Einflussmöglichkeiten der verschiedenen Beteiligten im Gründungsprozess von Schulzentren bestätigen grundsätzlich die Annahmen des *Educational Governance* Ansatzes. Demnach handeln die AkteurInnen jeweils innerhalb ihres vorgegebenen Handlungskontexts, gestalten den Auftrag zur Bildung von Schulzentren in ihrer Weise und prägen damit den Handlungskontext für die nächste Ebene.

Die Aussagen der ExpertInnen legen nahe, dass den Gründungsprozessen im Wesentlichen eine Aufgabenteilung zugrunde liegt, welche vorsieht, dass die Bildungspolitik und die Bildungsverwaltung für die äußeren Angelegenheiten der Gründung zuständig sind (Organisation, Beantragung, Genehmigung, Ausstattung) und die Einzelschulen für die innere Umsetzung (Konzeptarbeit, Organisation von Kollegien und Unterricht, Elternarbeit). Die Einzelfallstudie zeigt aber, dass diese idealtypische Aufgabenteilung von den Beteiligten immer wieder aufgebrochen wurde und die AkteurInnen im Bildungssystem nicht immer den vorgegebenen Wegen und Zuständigkeiten gefolgt sind.

Am wenigsten davon betroffen ist die Ebene der Bildungspolitik. Sie hat den größten Einfluss auf die äußeren Angelegenheiten der Gründungsprozesse, da sie durch die Gesetzgebung und Vorgaben einem klar umrissenen Handlungskontext folgt und diesen auch an die Ebene der Bildungsverwaltung weitergibt. Besonders durch ihre Rolle als genehmigende Instanz hat sie eine wichtige Position. Ansonsten ist die Bildungspolitik eher in einer beobachtenden Rolle der Prozessüberwachung. Auf die inhaltliche Umsetzung an den Schulen (innere Angelegenheiten) nimmt sie keinen Einfluss. Die Auswertungen zeigen aber, dass die Handlungen der Bildungspolitik im Ergebnis auch direkt auf die Einzelschulen wirken können, ohne dass sie in der Ebene der Bildungsverwaltung rekontextualisiert werden. So berichten einzelne Schulleitungen, dass eine Unterstützung durch die Bildungspolitik, z.B. durch Interesse am Gründungsprozess vor Ort oder die Wertschätzung der Arbeit, einen direkten positiven Einfluss auf die Beteiligten an den Einzelschulen hatten. Eine aktivere Beteiligung der Bildungspolitik am Gründungsprozess wird von einigen Befragten daher explizit gewünscht.

Deutlicher wird das Aufbrechen der *Governance* Strukturen bei den Ebenen der Bildungsverwaltung und der Einzelschule. Sie bestehen jeweils aus einer Vielzahl verschiedener AkteurInnen mit verschiedenen Interessen und Zuständigkeiten.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Bildungsverwaltung mit den staatlichen Schulämtern und Schulträgern in den untersuchten Gründungsprozessen einen großen Einfluss auf den Ablauf der äußeren Angelegenheiten des Prozesses an den Schulen hatte. Vor allem durch die Organisation der Antragstellung und der Ausstattung prägten sie den Prozess (z.B. durch die zeitlichen Vorgaben oder die finanziellen Mittel). Allerdings werden die Vorgaben aus dem Handlungskontext hier sehr individuell und einzelfallspezifisch umgesetzt. Innerhalb der Ebene berichteten viele Befragte von eher formalen Abstimmungsprozessen zum Vorgehen. Sie standen aber mitunter auch in Verhandlung mit den Einzelschulen für ein gemeinsames Vorgehen sowohl bei den äußeren als auch bei den inneren Angelegenheiten des Gründungsprozesses. Je nachdem wie intensiv die Einbindung in den Prozess war, hatte die Bildungsverwaltung demnach einen mehr oder weniger großen Einblick und Einfluss auf die Ausgestaltung vor Ort.

Auch die Einzelschulen bekommen durch das Verwischen der Grenzen die Möglichkeit mehr Einfluss auf den Prozess zu nehmen, als ihnen formal von der Bildungspolitik zugestanden wird. Arbeiten sie eng mit der Bildungsverwaltung zusammen, bekommen sie so auch einen besseren Einblick in die äußeren Angelegenheiten des Prozesses und erhalten gleichzeitig mehr Unterstützung bei der Umsetzung, für die sie formal allein zuständig sind. In diesem Sinne wird ein abgestimmtes und gemeinsames Handeln der Bildungsverwaltung und der Einzelschulen von den Befragten positiv beurteilt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die am Gründungsprozess beteiligten AkteurInnen den klassischen Verlauf der Rekontextualisierung mitunter verlassen und ebenenübergreifende *Governance*-Mechanismen zur Koordination des Handelns nutzen. Sie bekommen dadurch einen besseren Einblick in den Prozess und gleichzeitig auch direkt oder indirekt mehr Einfluss auf seinen Verlauf. Dabei geht es nicht um eine Neuverteilung der Zuständigkeiten oder Aufgaben im Prozess, sondern vielmehr um eine gegenseitige Unterstützung und ein besser abgestimmtes Vorgehen. Die befragten ExpertInnen der verschiedenen Ebenen bewerten dies durchaus positiv und betonen die vorteilhaften Auswirkungen, die sich daraus für die Gründungsprozesse von Schulzentren ergeben können.

Forschungsfrage 5: Gelingensbedingungen & Hemmnisse

Welche Gelingensbedingungen & Hemmnisse im Gründungsprozess eines Schulzentrums können identifiziert werden?

Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen und Hemmnisse bei schulischen Veränderungsprozessen sind bisher nur in geringem Umfang vorhanden (Klaetsch, 2008, S. 29). Vorliegende Studien berichten beispielsweise über Gelingensbedingungen und Hemmnisse bei der Gründung integrierter Schulformen in Nordrhein-Westfalen (Holtappels et al., 2017, S. 135f.) oder bei Gemeinschaftsschulen in Thüringen (Ritter et al., 2014, S. 181f.). Die Erkenntnisse aus diesen Studien sind in die Hypothesenbildung der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung eingeflossen.

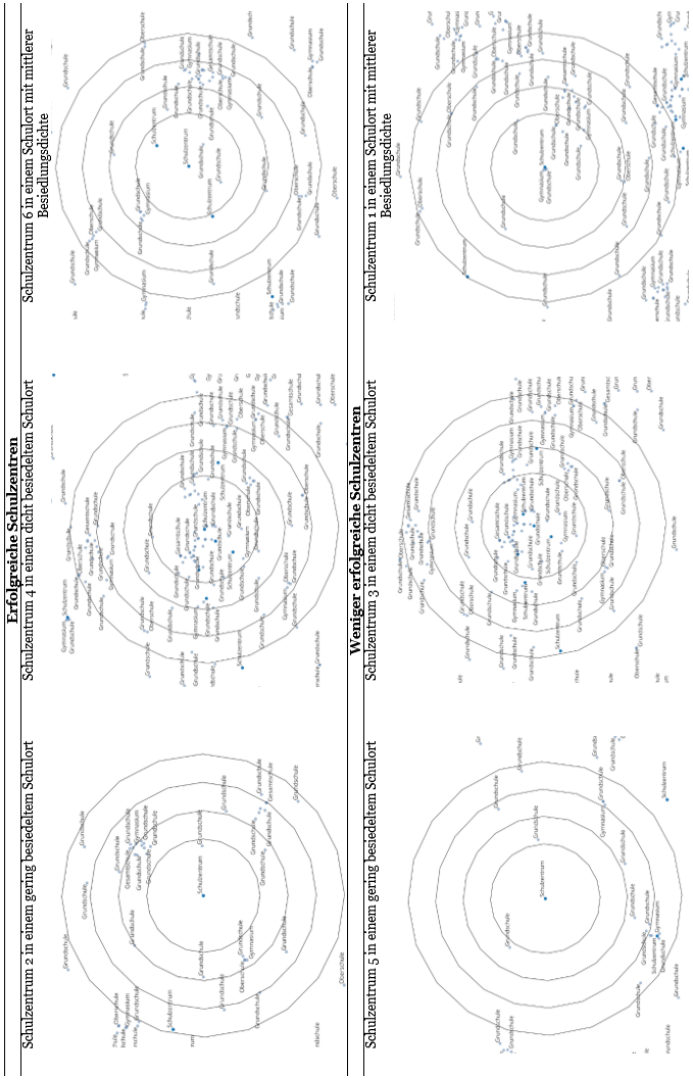
Zunächst werden im Folgenden quantitative Daten zu den Ausgangsbedingungen an den Schulzentren ausgewertet, um zu prüfen, ob sich diese systematisch unterscheiden. Dabei bietet es sich an, einen besonderen Fokus auf Ausgangsbedingungen der erfolgreicheren und weniger erfolgreichen Schulzentren zu legen, welche im Rahmen der Untersuchung identifiziert wurden. Die Daten werden der Schulstatistik des Schuljahres 2019/20 und der Online-Befragung von Lehrpersonen und Schulleitungen an Schulzentren entnommen und spiegeln, sofern nicht anders angegeben, Unterschiede wider, welche bereits in ähnlicher Weise im Vorjahr bestanden. Diese Befunde werden anschließend mit Aussagen der Befragten zum Gründungsprozess und der Entwicklung der Schulzentren abgeglichen. Sowohl in den Online-Befragungen wie auch in den Experteninterviews wurden offene Fragen zu den Gelingensbedingungen und Hemmnissen gestellt. So kann ein breites Spektrum an förderlichen und hemmenden Faktoren aus verschiedenen Perspektiven zusammengetragen werden.

1. Ausgangsbedingungen

Neue Schultypen – wie die Schulzentren im Land Brandenburg – müssen sich gegenüber anderen, etablierten Schulformen behaupten und stehen so vor zusätzlichen Herausforderungen, denn die neuen Schulen stehen in räumlicher Konkurrenz mit den bestehenden Schulen und Schultypen (Holtappels et al., 2017). Um herauszufinden, ob sich die Schullandschaft im Umkreis von Schulzentren unterscheidet, wurden die Daten zu den Standorten der Schulen in öffentlicher Trägerschaft im Land Brandenburg untersucht. Die Abbildung 17 zeigt für jeweils drei erfolgreiche und drei weniger erfolgreiche Schulzentren aus der kontrastierenden Einzelfallstudie, welche Schulen und Schulformen sich in der Nähe der Schulzentren befinden. Im Zentrum

befindet sich jeweils das untersuchte Schulzentrum und die Kreise zeigen einen Umkreis von 5, 10, 15 und 20 Kilometern an. Unabhängig von der tatsächlichen Erreichbarkeit der Schulen, vermittelt dies einen ersten Eindruck von der Dichte der Schullandschaft vor Ort.

Abbildung 17. *Konkurrenzsituation erfolgreicher und weniger erfolgreicher Schulzentren hinsichtlich benachbarter Schulen im Umkreis von 5km, 10km, 15km und 20km (im Schuljahr 2019/20)*



Räumliche Lage

Die dargestellte Konkurrenzsituation spiegelt den IST-Zustand wider, lässt aber grundsätzlich nicht den Schluss zu, dass die Lage der Schulzentren über den Erfolg bestimmt. Sowohl in dicht besiedelten, wie auch dünner besiedelten Regionen liegen erfolgreichere und weniger erfolgreiche Schulzentren. In den Regionen mit einer insgesamt dichteren Schullandschaft finden sich entsprechend des Bedarfs in kürzerer Entfernung von den untersuchten Schulzentren neben unverbundenen Grundschulen auch viele verschiedene unverbundene weiterführende Schulen oder Schulzentren. Die Schulzentren stehen in diesen Gebieten demnach vor der Herausforderung sich mit ihrem Konzept von den unverbundenen Schulen abzugrenzen und die SchülerInnen und Eltern mit ihrem Profil zu überzeugen (Holtappels et al., 2017). Im Unterschied dazu ist die Konkurrenz in dünner besiedelten Regionen geringer. Im näheren Umkreis der Schulzentren finden sich hier mitunter nur unverbundene Grundschulen. Die nächsten unverbundenen weiterführenden Schulen hingegen liegen zehn oder 15 Kilometer entfernt (siehe Abbildung 17). Diese Schulzentren könnten in Hinblick auf die Abwanderung von ihrer Lage profitieren. Die Auswertungen zu den Schülerströmen an den Schulen im Land Brandenburg in Forschungsfrage 10 deuten aber darauf hin, dass sie diesen Standortvorteil nicht unbedingt nutzen können (siehe Forschungsfrage 10: Schülerströme). Ein Standort mit geringerer räumlicher Konkurrenz ist somit nicht unbedingt eine Gelingensbedingung. Gleichzeitig finden sich keine Hinweise darauf, dass ein Standort mit großer Konkurrenz ein generelles Hemmnis darstellt. Demnach müssen andere Faktoren als die Lage zum Gelingen von Schulzentren beitragen.

Die räumliche Analyse aus heutiger Sicht spiegelt allerdings nur einen IST-Zustand der strukturellen Rahmenbedingungen wider und nicht die Situation zum Gründungszeitpunkt. Ebenso können mit den übrigen Daten aus der Schulstatistik keine Aussagen zu den Ausgangsbedingungen der Schulen vor der Gründung oder in der Gründungsphase getroffen werden. Konkretere Informationen über den Gründungszeitpunkt liefern hingegen die Befragungen der beteiligten AkteurInnen.

Ziele bei der Gründung

In der Online-Befragung wurden die Schulleitungen, die schon bei der Gründung am Schulzentrum tätig waren, gefragt, welche Ziele sie bei der Gründung des Schulzentrums verfolgt haben. Sie erhielten dafür im Fragebogen eine Liste mit 14 Zielen (siehe

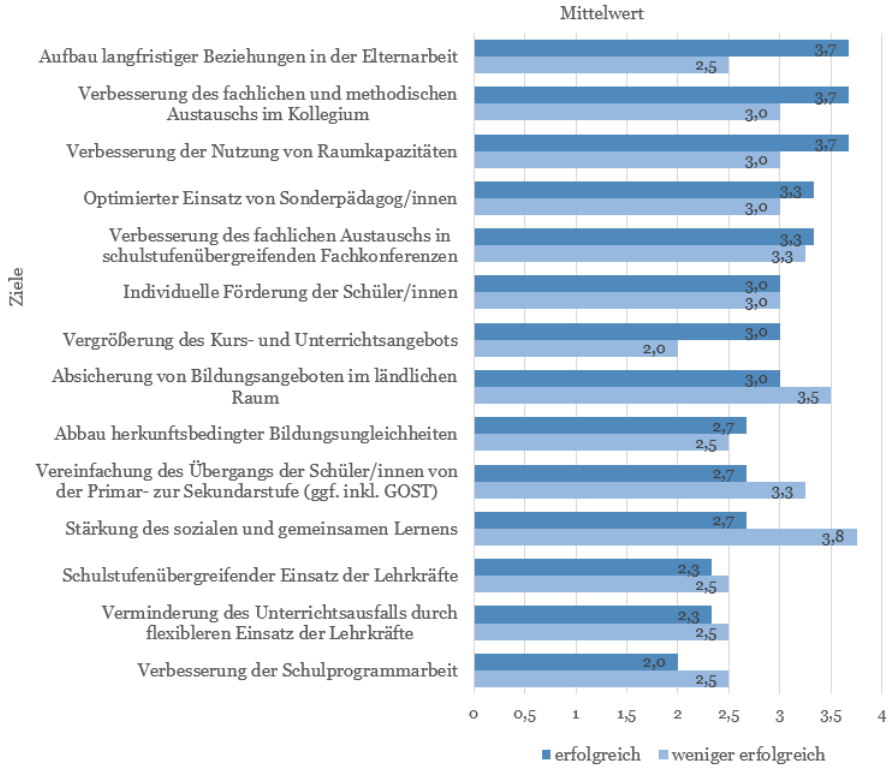
Abbildung 18), die aus dem ‚Konzept der Landesregierung zur Stärkung von Schulzentren' abgeleitet wurden (Landesregierung Brandenburg, 2016). Die Schulleitungen wurden gebeten, die Ziele danach zu beurteilen, wie wichtig ihnen diese zum Zeitpunkt der Gründung des Schulzentrums waren (1 ‚gar nicht wichtig', 2 ‚weniger wichtig', 3 ‚wichtig', 4 ‚sehr wichtig'). Weiterführende Auswertungen zu den Rationalitäten der Schulleitungen bei der Gründung finden sich in Forschungsfrage 2 (siehe

Forschungsfragen 2 & 6: Rationalitäten der Beteiligten). Im Folgenden werden die Ziele der Schulleitungen von erfolgreicheren und weniger erfolgreichen Schulzentren in den Blick genommen.

Aufgrund der geringen Anzahl an Schulleitungen mit Gründungserfahrungen ist die Aussagekraft der Daten nur begrenzt. Die untenstehende Abbildung 18 zeigt aber grundsätzlich, dass die bildungspolitischen Ziele von den Befragten tendenziell als wichtig bei der Gründung eingeschätzt wurden. Zwischen den erfolgreichen und den weniger erfolgreichen Schulzentren ergeben sich für die meisten Ziele keine großen Unterschiede. Lediglich das Ziel ‚Aufbau langfristiger Beziehungen in der Elternarbeit' wies eine signifikante Differenz zwischen den zwei untersuchten Gruppen auf. Weitere Ziele, die an den erfolgreicheren Schulzentren wichtig waren (mind. einen Mittelwert von 3) beziehen sich häufig auf den Austausch und die Zusammenarbeit insbesondere zwischen den Lehrpersonen am Schulzentrum: Verbesserung des fachlichen und methodischen Austauschs im Kollegium, optimierter Einsatz von SonderpädagogInnen, Verbesserung des fachlichen Austauschs in schulstufenübergreifenden Fachkonferenzen. Der Schwerpunkt der erfolgreicheren Schulzentren lag demnach eher auf der Zusammenarbeit im Kollegium.

Die wichtigsten Ziele für die Gründung an den weniger erfolgreichen Schulzentren hingegen waren die Stärkung des sozialen und gemeinsamen Lernens, die Absicherung von Bildungsangeboten im ländlichen Raum, die Vereinfachung des Übergangs der SchülerInnen von der Primar- zur Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST) und die Verbesserung des fachlichen Austauschs in schulstufenübergreifenden Fachkonferenzen. Der Fokus der weniger erfolgreichen Schulzentren lag hier in der Tendenz eher auf den SchülerInnen und einer konstanten Schulkarriere ohne Brüche.

Abbildung 18. *Ziele der Schulleitungen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Schulzentren bei der Gründung, nach Wichtigkeit der Ziele bei erfolgreichen Schulzentren (Mittelwert, N=9)*

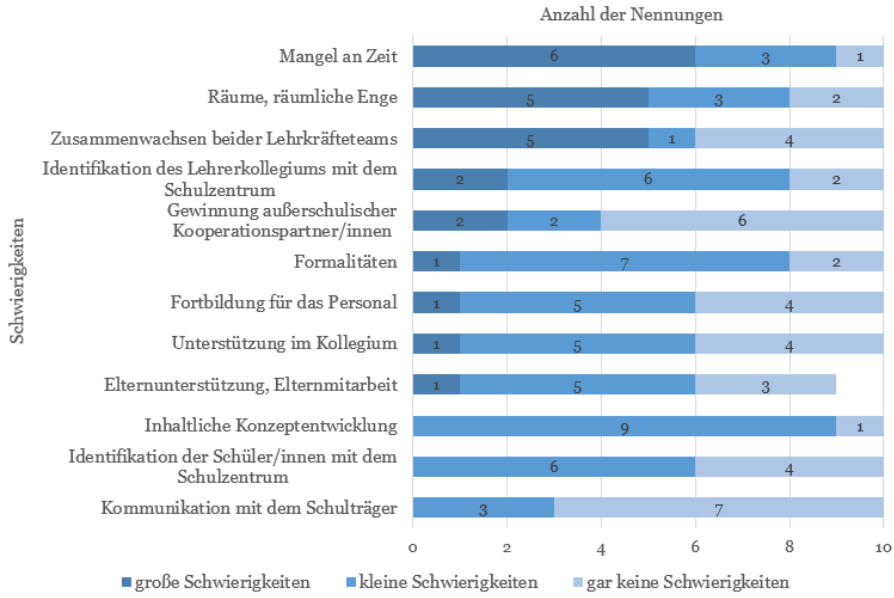


Die dargestellten Unterschiede zwischen den Zielen der Schulleitungen von erfolgreicheren und weniger erfolgreichen Schulzentren deuten an, dass die intensive Zusammenarbeit im Kollegium eine Gelingensbedingung von zusammengeschlossenen Schulen sein könnte. Auch die Ergebnisse der ‚Wissenschaftlichen Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule' lassen darauf schließen, dass die Kooperation des Kollegiums eine zentrale Gelingensbedingung für die Entwicklung neuer Schulen ist. Die Autoren stellen fest: „Ein engagiertes und entsprechend professionalisiertes Lehrkollegium ist unabdingbar bzw. muss ggfs. zusammengestellt werden, da eine Identifikation mit den allgemeinen Zielen der Gemeinschaftsschule von zentraler Bedeutung ist" (Ritter et al., 2014, S. 181).

Schwierigkeiten bei der Gründung

Hinweise darauf, dass die Zusammenarbeit im Kollegium und die Identifikation der Lehrpersonen mit dem Schulzentrum im Gründungsprozess der Schulzentren relevante Gelingensbedingungen waren, lassen sich auch bei der Bewertung von Schwierigkeiten bei der Entstehung von Schulzentren finden. Die Schulleitungen wurden bei der Online-Befragung gebeten einzuschätzen, wie problematisch sie eine Reihe von zwölf Schwierigkeiten (siehe Abbildung 19) rückblickend für den Gründungsprozess bewerten. Diese Möglichkeit wurde von zehn Schulleitungen wahrgenommen. Das Zusammenwachsen der beiden Kollegien wird von der Hälfte der befragten Schulleitungen als große Schwierigkeit im Gründungsprozess gesehen, das trifft tendenziell eher auf die Schulleitungen der weniger erfolgreichen Schulzentren zu.

Abbildung 19. *Schwierigkeiten im Gründungsprozess, Online-Befragung der Schulleitungen, nach den größten Schwierigkeiten (Häufigkeiten, N=9-10)*



Die größten Schwierigkeiten bereiteten den befragten Schulleitungen aber der Mangel an Zeit für die Gründung. Trotz der geringen Fallzahlen zeigt sich, dass Schulleitungen, die von großen Schwierigkeiten mit Zeitmangel berichten, tendenziell weniger erfolgreichen Schulzentren angehören als solche, die nur wenig bzw. gar keine Schwierigkeiten damit berichten. Auch die wissenschaftliche Begleitforschung in Nordrhein-Westfalen hat dies als Handlungsempfehlung herausgearbeitet: „Den Schulen sollte genügend Vorlaufzeit (mindestens zwei Jahre) für die Entwicklungsarbeit vor dem Start gegeben werden, damit sie ein fundiertes, kohärentes und konkret umsetzbares pädagogisches Konzept erstellen können“ (Holtappels et al., 2017, S. 144).

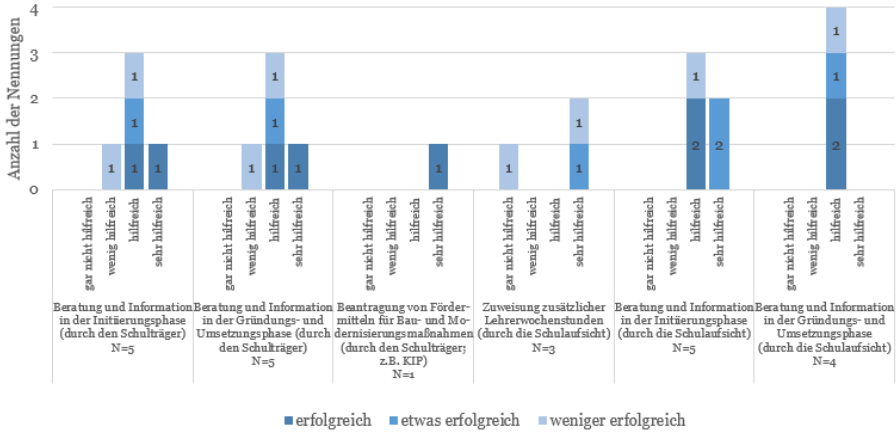
Große Schwierigkeiten bereitete der Hälfte der befragten Schulleitungen unabhängig davon, ob es sich um ein erfolgreiches oder weniger erfolgreiches Schulzentrum handelt auch die Raumsituation an der Schule. Weniger problematisch schien hingegen die Gewinnung außerschulischer KooperationspartnerInnen und die Kommunikation mit dem Schulträger zu sein. Hier berichtet die Mehrzahl der Befragten, dass es gar keine Schwierigkeiten gab.

Unterstützung und Beteiligung im Gründungsprozess

Die Antworten auf weitere Fragen zur Unterstützung im Gründungsprozess zeigen, dass sich die externe Hilfe positiv auf die Entstehung eines Schulzentrums auswirken kann (siehe auch Forschungsfrage 4: Beeinflussung). Die Schulleitungen wurden um eine Einschätzung der externen Unterstützung im Gründungsprozess des Schulzentrums gebeten. Die Fragen richteten sich ausschließlich an Schulleitungen, die auch schon zum Zeitpunkt der Gründung an der Schule tätig waren und angegeben haben, dass diese Unterstützungsangebote vorhanden waren. Aufgrund der geringen Anzahl an Fällen (N= 1 bis 5 Schulleitungen) können hier keine signifikanten Zusammenhänge berichtet werden, es zeigt sich aber in der Tendenz, dass die Beratung und Information durch den Schulträger in der Initiierungs- und der Gründungs- und Umsetzungsphase von den erfolgreicheren Schulzentren eher als hilfreich oder sehr hilfreich eingeschätzt wurden. Die Schulleitungen der etwas und der weniger erfolgreichen Schulzentren gaben hingegen an, dass diese Angebote nur hilfreich oder wenig hilfreich waren (siehe Abbildung 20). Die Unterstützung des Schulträgers bei der Beantragung von Fördermitteln wurde nur von erfolgreicheren Schulzentren berichtet und als sehr hilfreich eingeschätzt. Bei der Unterstützung durch die Schulaufsicht lassen sich hingegen keine Zusammenhänge erkennen. Es lässt sich aber insgesamt feststellen, dass alle Schulzentren, die eine Unterstützung durch den Schulträger

und/oder die Schulaufsicht erfahren haben, diese meist als positiv bewerten und lediglich weniger erfolgreiche Schulzentren die Unterstützung des Schulträgers als wenig hilfreich einschätzen.

Abbildung 20. *Einschätzungen der Schulleitungen zu den Unterstützungsangeboten der Schulträger und Schulaufsicht im Gründungsprozess (Häufigkeiten je Ebene, N=1-5)*

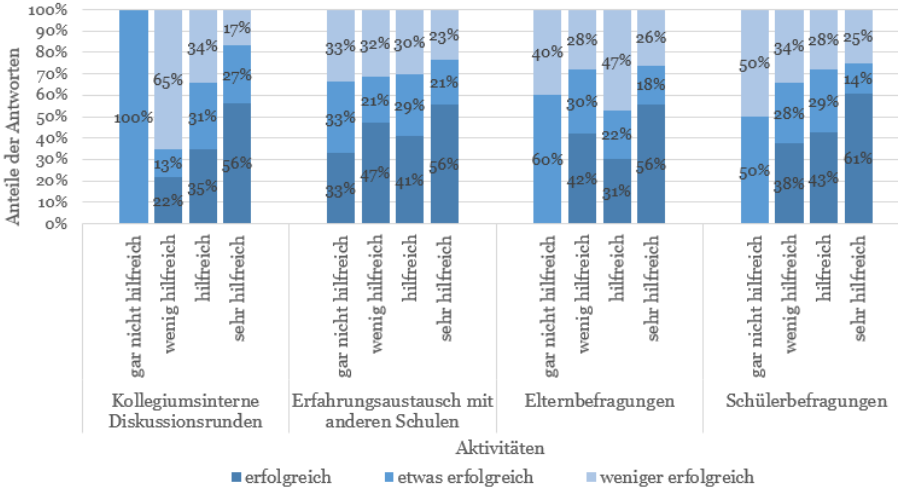


Neben der externen Unterstützung wurde auch innerhalb des Schulzentrums eine frühzeitige Beteiligung aller AkteurInnen als förderlich wahrgenommen. Einen Einblick über Beteiligungsformen an den Schulzentren ermöglicht die Online-Befragung der Lehrpersonen. Die Befragten konnten angeben, ob Aktivitäten wie z.B. kollegiumsinterne Diskussionsrunden, Eltern- und SchülerInnenbefragungen und Erörterungen mit dem Schulträger in der Gründungsphase des Schulzentrums stattgefunden haben und wie hilfreich sie diese Aktivitäten bewerten (siehe ausführlicher in Forschungsfrage 4: Beeinflussung).

Bei Betrachtung der Aktivitäten an erfolgreicheren und weniger erfolgreichen Schulzentren zeigte sich, dass das Vorhandensein von drei Gründungsaktivitäten stabil, also zu beiden Befragungszeitpunkten, mit einem größeren Erfolg des Schulzentrums einherging. Gab es kollegiumsinterne Diskussionsrunden (2021: r = -.12, p = .03; 2020: r = -.14, p =. 03), einen Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen (2021: r = -.18, p = .001, 2020: r = -.23, p < .001) oder SchülerInnenbefragungen (2021: r = -.23, p < .001; 2020: r = -.23, p < .001) so lag der Erfolgsrang der Schulzentren jeweils

niedriger (also besser), als wenn die Aktivitäten nicht stattgefunden haben. Abbildung 21 zeigt für diese Gründungsaktivitäten zudem, wie hilfreich sie durch die Lehrpersonen eingeschätzt wurden. Hier finden sich Hinweise darauf, dass das Vorhandensein von Mitwirkungsmöglichkeiten wenig über die Qualität dieser Aktivitäten oder deren konkrete Umsetzung am Schulzentrum aussagt. Für den Erfolg eines Schulzentrums scheint es vielmehr wichtig zu sein, wie sie an den Schulen umgesetzt und akzeptiert werden.

Abbildung 21. *Einschätzung der Aktivitäten bei der Gründung durch die Lehrpersonen (Anteile, N=184-276)*



Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ausgangsbedingungen für die Schulzentren sehr unterschiedlich waren. Dabei scheint der Erfolg weniger von den strukturellen Rahmenbedingungen abhängig zu sein, sondern mehr von dem Umgang mit den Ausgangsbedingungen an den jeweiligen Schulen. Interessant ist es daher weiterführend zu betrachten, welche Gelingensbedingungen und Hemmnisse die Beteiligten an den Gründungsprozessen für die Entwicklung von Schulzentrum ohne Vorgabe von Antwortkategorien nennen und ob diese sich mit den bisherigen Ergebnissen decken.

Einen ersten Einblick liefern die meistgenannten Schlagworte zur offenen Frage nach Gelingensbedingungen und Hemmnissen in der Online-Befragung von Lehrpersonen

und Schulleitungen (siehe Abbildung 22). Während bei den Gelingensbedingungen am häufigsten die Worte „Lehrkräfte“, „Kollegium“, „gemeinsam“ und „Zusammenarbeit“ genannt wurden, waren es bei den Hemmnissen: „wenig“, „nicht“, „Lehrkräfte“ und „kein“.

Abbildung 22. *Meistgenannte Schlagworte der Schulleitungen und Lehrpersonen zu Gelingensbedingungen (grün) und Hemmnissen (orange) in der Online-Befragung (Schuljahr 2020/21)*

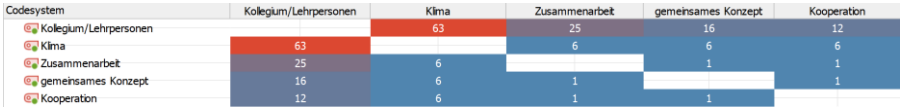
Wie in diesem ersten Überblick deutlich wird, geben die Antworten auf die offene Frage zu den Gelingensbedingungen und Hemmnissen für die Entwicklung von Schulzentren einen guten Einblick in die zentralen Themen, die die Lehrpersonen und Schulleitungen bewegen. Sie stellen daher die Grundlage für die Auswertungen in den folgenden Kapiteln dar. Die Ergebnisse werden jeweils mit Ergebnissen der Experteninterviews verglichen und angereichert. Die Experteninterviews ermöglichen außerdem einen Blick über die innerschulischen Bedingungen hinaus.

2. Gelingensbedingungen

Die offene Frage nach den Gelingensbedingungen für die Entwicklung eines Schulzentrums aus der Online-Befragung beantworteten im Jahr 2021 405 Lehrpersonen und 32 Schulleitungen von 38 Schulzentren. Die drei leeren Felder der offenen Frage wurden von den Befragten rege genutzt, sodass 982 Antworten zur Auswertung zur Verfügung standen. Eine Auswertung getrennt nach erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schulzentren wird hier nicht präsentiert, da sich keine relevanten Unterschiede ergaben.

Wie schon in der obenstehenden Abbildung 22 deutlich wurde, haben viele Befragte ähnliche Schlagworte benutzt, um Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Schulzentren zu beschreiben. Zur Auswertung wurden diese ähnlichen Schlagworte in Kategorien zusammengefasst. So wird es möglich, typische Überschneidungen der Schlagworte innerhalb der Aussagen der Befragten sichtbar zu machen. Mit Hilfe des Code-Relations-Browser in MAXQDA kann so die Fülle an Schlagworten visuell geordnet werden (Dresing & Kuckartz, 2007, S. 160). Für die Gelingensbedingungen kristallisierten sich dabei typische Muster von Überschneidung bei den Schlagworten Kollegium/Lehrpersonen, Klima, Zusammenarbeit, gemeinsames Konzept und Kooperation heraus. Abbildung 23 gibt den Ausschnitt der fünf Schlagworte mit den häufigsten Überschneidungen wieder.

Abbildung 23. *Ausschnitt aus dem Code-Relations-Browser in MAXQDA zu Gelingensbedingungen (Online-Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen 2021)*



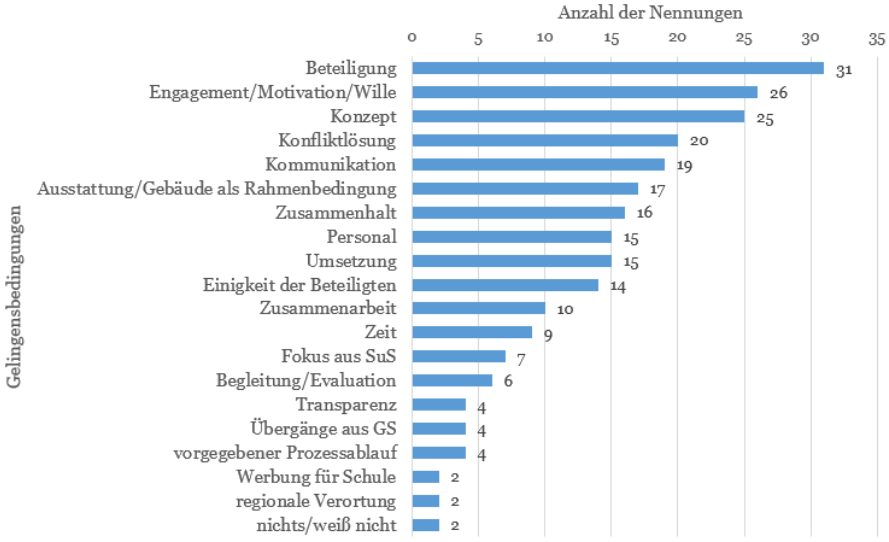
Codesystem	Kollegium/Lehrpersonen	Klima	Zusammenarbeit	gemeinsames Konzept	Kooperation
Kollegium/Lehrpersonen		63	25	16	12
Klima	63		6	6	6
Zusammenarbeit	25	6		1	1
gemeinsames Konzept	16	6	1		1
Kooperation	12	6	1	1	

Die häufigsten Überschneidungen gab es zwischen dem Kollegium/ den Lehrpersonen und dem Klima. Letzteres umfasst alle Äußerungen, die direkt das Klima benennen, z.B.: *„gutes Arbeitsklima und die Einbeziehung des Kollegiums in die Planung“* (1836, Pos. 2). Hier wurden aber auch alle Äußerungen einbezogen, die ein gutes Miteinander im Kollegium ansprechen, wie etwa *„Guter Kontakt zu Kollegen“* (1391, Pos. 1). Es kann daraus geschlossen werden, dass die Lehrpersonen das Klima im Kollegium als wichtigste Gelingensbedingung für die Entwicklung von Schulzentren ansehen.

Die zweithäufigste Überschneidung findet sich bei der Zusammenarbeit und dem Kollegium/den Lehrpersonen. Die Zusammenarbeit scheint zunächst große Ähnlichkeit mit der Kategorie Kooperation (Spalte 5) zu haben. Die Angaben der Lehrpersonen und Schulleitungen deuten aber darauf hin, dass sie unter Zusammenarbeit eher aktivere und konkretere Formen verstehen, z.B.: *„enge Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Sonderpädagogen“* (2019, Pos. 1), *„enge Zusammenarbeit im Kollegium, auch jahrgangsübergreifend“* (1836, Pos. 1). Die Zusammenarbeit hat daher auch weitere häufigere Überschneidungen mit der Kommunikation, den SonderpädagogInnen, den Eltern und den Schulträgern. Kooperation hingegen scheint etwas weiter gefasst zu sein und eher eine Neigung der Lehrpersonen zu thematisieren: *„Kooperation unter den Kollegen/Kolleginnen“* (2020, Pos. 1), *„Bereitschaft der Kooperation im Kollegium“* (1785, Pos. 1). Für die Kooperation finden sich dementsprechend weitere Überschneidungen mit der Bereitschaft und der Verbindlichkeit. Sowohl Kooperation als auch Zusammenarbeit im Kollegium und mit weiteren Beteiligten im Gründungsprozess (Schulträger, Eltern, …) identifizieren die Lehrpersonen und Schulleitungen als wichtige Voraussetzungen für einen gelingenden Gründungsprozess. Dies deckt sich mit den Angaben der Schulleitungen erfolgreicherer Schulzentren, die bei der Gründung einen Schwerpunkt auf Ziele setzten, die den Austausch und die Zusammenarbeit der Lehrpersonen fördern.

Vertiefende Einblicke in die Gründungsprozesse der für die kontrastierende Einzelfallstudie ausgewählten Schulzentren liefern die Auswertungen der Experteninterviews. Auch die Aussagen der ExpertInnen wurden hierfür kategorisiert. Grundlage für die Auswertung bilden die Antworten auf die Frage aus dem Leitfaden nach den Gelingensbedingungen im Gründungsprozess des Schulzentrums. Aber auch im Laufe des Interviews nannten die ExpertInnen immer wieder Faktoren, die ihrer Meinung nach zum Gelingen des Gründungsprozesses beigetragen haben (siehe Abbildung 24).

Abbildung 24. *Häufigkeit kategorisierter Gelingensbedingungen für die Entwicklung eines Schulzentrums aus den Experteninterviews (Häufigkeiten, N=248)*



Mit 31 Nennungen war die Beteiligung die am häufigsten genannte Gelingensbedingung in den Interviews (siehe Abbildung 24). Hierbei handelt sich um eine aktive Mitwirkung verschiedener AkteurInnen am Gründungsprozess. Die Neigung zur aktiven Beteiligung zeichnet sich wieder bei der zweithäufigsten Kategorie Engagement/Motivation/Wille (26 Nennungen) ab. In den Aussagen der ExpertInnen wird deutlich, dass diese motivationalen Voraussetzungen für die Befragten eine wichtige Gelingensbedingung für den Gründungsprozess darstellten.

> *„Also das muss schon sein, dass das Kollegium nicht aus Leuten besteht, die hier umgesetzt wurden, sondern eben tatsächlich, die das auch wollen und […] wenn das nicht angenommen wird, dann überträgt sich das eben auch auf Schüler und auf die kollegiale Atmosphäre.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 1, Absatz 65)*

Die Auswertungen zu Forschungsfrage 9 (Gemeinsamkeiten und Unterschiede) zeigen außerdem, dass die Kooperation zwischen den Beteiligten ein wichtiges Element für den Erfolg der Arbeit von Schulzentren ist. Das fängt aber schon bei der Gründung an. Dies bestätigen auch die Ergebnisse zu den Formen und Möglichkeiten der Beeinflussung von Planungs- und Entscheidungsprozessen (siehe Forschungsfrage 4: Beeinflussung). Auch hier konnte herausgearbeitet werden, dass die Beteiligten es durchaus als positiv empfanden, aktiv am Prozess mitzuwirken.

Das bedeutet aber nicht, dass es an den weniger erfolgreichen Schulzentren gar keine Zusammenarbeit gegeben hätte. Vielmehr kommt es auf die Qualität an. Die ExpertInnen haben darin einen guten Einblick gegeben. Es finden sich immer wieder Hinweise darauf, dass ein erfolgreicher Gründungsprozess vor allem dort stattgefunden hat, wo die betroffenen AkteurInnen frühzeitig in die Planung einbezogen wurden.

> *„[…], dass wenn man jetzt ein Schulzentrum gründet auch darauf setzen muss, dass es engagierte Leute gibt, sowohl im weiterführenden als auch im Grundschulbereich oder auch bei Städten, die den Sinn oder die Vorteile […] eines gemeinsamen Schulzentrums auch wirklich erkennen wollen." (Interview, Staatliches Schulamt, Schulzentrum 3, Absatz 93)*

Die ExpertInnen betonten immer wieder, dass eine frühzeitige Einbeziehung verschiedener Ebenen und Beteiligter förderlich für den Gründungsprozess ist. Die aktive Beteiligung im Gründungsprozess beschränkte sich dabei nicht nur auf die Zusammenarbeit innerhalb des Schulzentrums, sondern bezog sich auch auf andere AkteurInnen. Das waren sowohl die Schulträger, welche beteiligt werden mussten oder andere Personen und Personengruppen, wie Eltern, ortsansässige Unternehmen, Kitas, etc. Den entscheidenden Unterschied zwischen den erfolgreicheren und weniger erfolgreichen Schulzentren markiert aber, dass die AkteurInnen nicht nur formal partizipierten, sondern sich aktiv in den Prozess einbringen und ihn unterstützen konnten. Dies wurde von den Schulleitungen zumeist positiv empfunden und wirkte sich förderlich auf die weitere Arbeit am Schulzentrum aus (siehe Forschungsfrage 9: Gemeinsamkeiten und Unterschiede). Beispielsweise berichtete die Schulleitung eines weniger erfolgreichen Schulzentrums vor allem eine formale Beteiligung:

> *„Die Stadtverordneten mussten ja auch ihren Beschluss fassen, sodass eigentlich alle Mitwirkungsgremien daran beteiligt waren." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 5, Absatz 25)*

Im Gegensatz dazu wurden an einem erfolgreicheren Schulzentrum schon vor der Gründung mit verschiedenen Personengruppen Diskussionen geführt und ein gemeinsames Ziel für das Schulzentrum entwickelt, nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch mit VertreterInnen der Stadt bzw. des Schulträgers.

> *„Wir hatten in der Phase, wo es wirklich darum ging, das erstmal in die richtige Bahn zu bringen […] eine Podiumsdiskussion. […] Da waren Eltern geladen […], da war das Kollegium anwesend und da waren Politiker der Stadt mit im Podium drin, […] aus dem Bildungsausschuss, aus dem Hauptausschuss also verschiedene Vertreter auch aus der Stadt. Und dann wurde das zunächst einmal in dieser Diskussion beredet: Wie könnte das dann konkret alles aussehen?“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 33)*

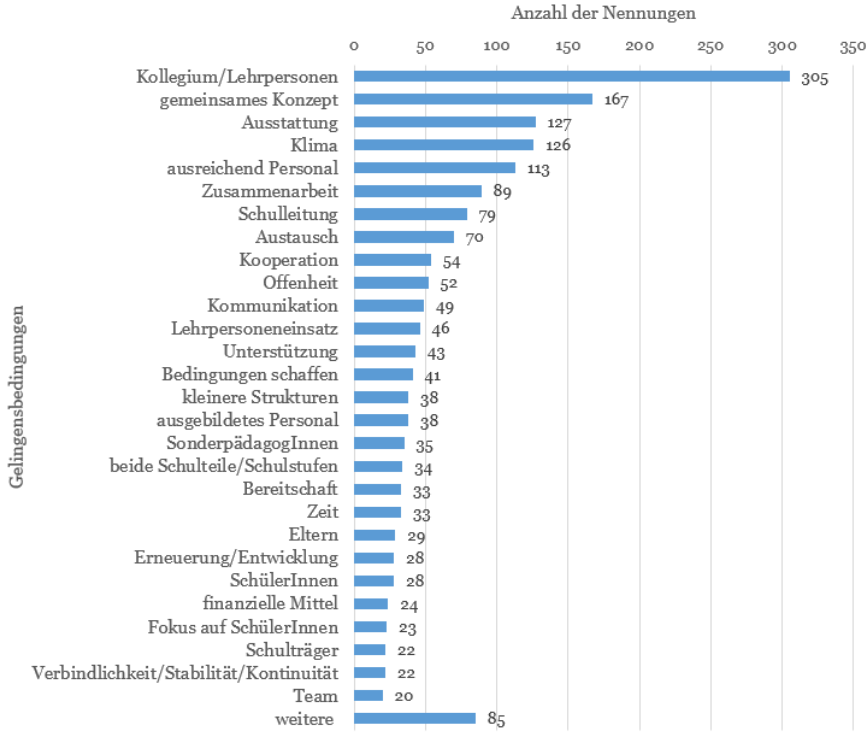
Die Ergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen aus den quantitativen Daten. Auch dort fanden sich Hinweise, dass die Unterstützung durch Schulträger und Schulaufsicht zum Gelingen des Gründungsprozesses beiträgt.

In Ergänzung dazu gibt es bei der Auswertung der offenen Frage zu Gelingensbedingungen in der Online-Befragung eine große Schnittmenge bei den Themen Kollegium und gemeinsames Konzept. Viele Lehrpersonen und Schulleitungen sehen das Konzept als Grundlage für eine gelungene Zusammenarbeit am Schulzentrum: *„Gemeinsame Haltung des Kollegiums zu pädagogischen Themen“* (1758, Pos. 1), *„gemeinsame Visionen der Schulleitung und des Kollegiums“* (1938, Pos. 1), *„motiviertes Kollegium mit gemeinsamer Vision“* (1420, Pos. 2).

Dass die Konzeptarbeit eine wichtige Rolle bei der Gründung der Schulzentren gespielt hat, bestätigen auch die Experteninterviews. Eine gemeinsame Zielstellung in Form eines Konzepts stellt bei den ExpertInnen die am dritthäufigsten und bei den offenen Angaben der Lehrpersonen die am zweithäufigsten genannte Gelingensbedingung dar (siehe Abbildung 25). Dies macht den hohen Stellenwert eines gemeinsamen Konzepts auch als Leitschnur für die Lehrpersonen deutlich. Holtappels et al. (2017) verweisen in ihrer Untersuchung ebenso darauf, dass eine frühzeitige Einbindung der Lehrpersonen wichtig für das Gelingen von Veränderungsprozessen ist: „Die Lehrkräfte sollten frühzeitig in die Umgestaltungsprozesse in ihrer Schule eingebunden werden, damit sie sich von Beginn an intensiv in den Umgestaltungsprozess einbringen und sich mit der Schulkonzeption identifizieren können“ (Holtappels et al., 2017, S. 144).

Die befragten Lehrpersonen machen eine Reihe von konkreten Vorschlägen, welche Schwerpunkte im gemeinsamen Konzept ihrer Meinung nach relevant für die Entwicklung eines Schulzentrums sind: *„jahrgangsübergreifende Unterrichtszeiten und Pausenhöfe“* (1090, Pos. 2), *„Eine Mischung zwischen Führung und Mitbestimmung“* (1758, Pos. 3), *„regelmäßiger gemeinsamer Austausch innerhalb der Fächergruppen (Primar/ Sek I)“* (1501, Pos. 1), *„kontinuierliche Evaluation des Prozesses gemeinsam mit Schulträger“* (1938, Pos. 2), *„gemeinsame Schulveranstaltungen/ Höhepunkte und Projekte“* (1616, Pos. 2), *„Perspektivwechsel der jeweiligen Fachkollegen (GS/OS)“* (1387, Pos. 3).

Abbildung 25. *kategorisierte Gelingensbedingungen für die Entwicklung eines Schulzentrums aus der Online-Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen (Häufigkeiten, N=1.853)*



Eine ähnliche Position haben auch die befragten ExpertInnen zu einem gemeinsamen Konzept als Gelingensbedingung. Dabei betonen sie aber auch immer wieder, dass das Konzept nicht für alle Schulen gleich sein kann, sondern an die individuellen Gegebenheiten und Bedürfnisse angepasst sein muss.

> *„Wenn man so ein Schulzentrum hat, dann sollte es eine Leitlinie, eine rote Linie geben von der ersten bis zur zehnten Klasse: wie das Kollegium miteinander arbeitet, wie bestimmte Dinge inhaltlich in der Grundschule Schwerpunkte sind, die sich in der Sek I fortsetzen und wie Lehrerteams sich entwickeln könnten und vor allen Dingen, dass da beide profitieren." (Interview, Staatliches Schulamt, Schulzentrum 5, Absatz 93)*

> *„Kann ich gar nicht sagen, was da so für viele Schulen da so wichtig ist. Man muss sich natürlich genau überlegen, was man möchte, was man erreichen möchte." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 3, Absatz 89)*

Dabei geht es nicht nur um das Konzept für das Schulzentrum, sondern auch um das Konzept für den Prozess. Auch hier geht es den Befragten darum, eine Orientierung für die Beteiligten zu haben.

> *„Es wäre eben gut, wenn man da wie so ein Ablaufschema hätte: Woran muss gedacht werden? Wer kann noch mit einbezogen werden? Wer kann noch mit unterstützen?" (Interview, Staatliches Schulamt, Schulzentrum 2, Absatz 99)*

Für die bisher genannten Gelingensbedingungen ist die Kommunikation zwischen den Beteiligten als Hintergrundbedingung meist unablässig. Dass viele der Bedingungen Hand in Hand gehen, wird auch in den offenen Angaben der Lehrpersonen und Schulleitungen immer wieder deutlich, so kann ihrer Ansicht nach beispielsweise mit der Ausstattung die Zusammenarbeit gefördert werden: *„Schulgebäude und Raumkonzept muss Gemeinsamkeit stärken"* (1550, Pos. 2). Sie nannten Ausstattungsmerkmale als dritthäufigste Gelingensbedingung in den offenen Angaben in der Online-Befragung (siehe Abbildung 25 oben). In Bezug auf die Ausstattung mit Technik, Räumen und Personal fanden sich Aussagen wie: *„Vorhandensein von räumlichen und personellen Kapazitäten"* (1822, Pos. 1) oder *„ausreichende Anzahl AUSGEBILDETER Lehrkräfte"* (1426, Pos. 1). In ähnlicher Weise argumentieren auch die Schulleitungen in den Experteninterviews. Zusammenarbeit, gemeinsame Ziele sowie ein konfliktarmes Miteinander sind ihrer Meinung nach grundlegend für ein gutes Klima

an der Schule, die aber auch eng mit den äußeren Bedingungen verknüpft sind und häufig nicht unabhängig voneinander wirken können.

> *„Weil die Phase, dass man sich nicht als zwei Kollegien sieht, sondern dass dieses Kollegium zusammenwächst, das ist ein entscheidender Punkt, aus dem man dann sehr viel Vorteil und sehr viel Kraft ziehen kann und das fängt bei solchen Punkten an, wie des gemeinsamen Lehrerzimmers.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 43)*

Auch bei den äußeren Bedingungen muss aber festgestellt werden, dass sie zum Gelingen beitragen können, aber keine Erfolgsgaranten sind. Beispielsweise führt ein gemeinsames Gebäude beider Schulstufen oder eine gemeinsame Nutzung von mehreren Gebäuden nicht von sich aus zu Erfolg, ebenso wie getrennte Gebäude nicht automatisch ein Hemmnis darstellen.[3] Entscheidend ist es vielmehr eine individuell passende Lösung zu finden, um das Konzept innerhalb der jeweiligen Rahmenbedingungen umsetzen zu können.

> *„Dann braucht man Örtlichkeiten. Also ich hatte am Anfang auf den Fluren Versammlungen abgehalten, weil wir keine großen Räume hatten. Man hatte ja jetzt plötzlich […] 22 mal 2 Elternsprecher […], d.h. ich brauche einen Raum für 50 Leute. Hatten wir natürlich nicht und das musste alles erst geschaffen werden, also auch die räumlichen Voraussetzungen […]. Man muss sich das Haus erstmal so schaffen, dass man wirklich mit den größeren Mengen an Menschen und Verantwortlichen umgeht.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 6, Absatz 75)*

Eine weitere Gelingensbedingung, die von außen beeinflusst ist, ist die Zeit. Von der reinen Anzahl der Nennungen ist Zeit kein gewichtiges Kriterium für eine gelingende Entwicklung eines Schulzentrums. Besonders in den Experteninterviews nahm dieser Punkt aber viel Raum ein. Wobei hier leider die negativen Berichte überwogen und häufig ein Mangel an Zeit zu einem Hemmnis geworden ist (siehe Forschungsfrage 5: Gelingensbedingungen & Hemmnisse). Die ExpertInnen zeigten aber auch auf, dass die Zeit eine wichtige Ressource für den Gründungsprozess darstellt, um viele der vorher genannten Gelingensbedingungen tatsächlich in die Tat umsetzen zu können. Das betrifft einerseits die Schulleitungen, denen die hauptsächliche Verantwortung für die Umsetzung des Gründungsprozesses an den Schulen zukommt (siehe

[3] Die Gebäudesituation und -nutzung hatte keinen statistisch signifikanten Einfluss auf den Erfolg der Schulzentren (2021: $\chi 2(12) = 11.777$, $p = .464$).

Forschungsfragen 2 & 6: Rationalitäten der Beteiligten):

> *„Die Schulleiter oder die Menschen, die die [Schulzentren] aufbauen, […] die müssen da Ressourcen für haben. Das kann man nicht nebenher machen. Dafür gibt es einfach zu viele Dinge, um die man sich kümmern muss und man muss da gut in Beziehungen und Gespräche gehen können." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 4, Absatz 72)*

Aber auch für die übrigen Beteiligten ist es wichtig, dass sie Zeit haben, um sich auf die neue Situation einzustellen. Beispielsweise wurde an Schulzentrum 5 versucht, ein gemeinsames Konzept mit vielen Beteiligten auszuarbeiten und Veranstaltungen im Vorfeld durchzuführen. Aufgrund der kurzen Vorbereitungszeit blieb es allerdings eher eine formale Beteiligung (siehe Forschungsfrage 9: Gemeinsamkeiten und Unterschiede). Daher weist die Schulleitung dieses Schulzentrums im Interview noch einmal explizit darauf hin, dass Zeit für das Gelingen zentral ist:

> *„Wichtig ist wirklich […], den beiden Schulen die sich da zusammenschließen müssen, mehr Zeit zum Kennenlernen einzuräumen, sodass die Lehrer beider Schulen das als positiv sehen. Und solange nicht wirklich […] beide Lehrerkollegien davon überzeugt sind, dass das der richtige Weg ist, sollte man das noch ein bisschen hinauszögern." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 5, Absatz 89)*

Ähnlich erging es auch dem Schulzentrum 7, welches erst nach der formalen Fusion mit der richtigen Konzeptarbeit starten konnte, weil der formale und kurze Gründungsprozess dies nicht ermöglicht hat. Trotz intensiver Bemühungen um Zusammenarbeit, Kommunikation und ein gemeinsames Konzept gehören beide Schulen dennoch zu den weniger erfolgreichen Schulzentren.

> *„Eigentlich ging es dann so richtig los. Als die Fusion formal da gewesen ist, merkt man, wo so die Stolpersteine sind, auch die Befindlichkeiten. Da mussten wir viel aus der Welt schaffen." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 7, Absatz 11)*

Grundsätzlich lässt sich anhand der Experteninterviews feststellen, dass viele der aufgezeigten Gelingensbedingungen nicht nur an den Schulzentren relevant sind, sondern darüber hinaus alle am Prozess beteiligten Personen betreffen. Grundlegend für einen erfolgreichen Gründungsprozess scheinen einerseits die äußeren Rahmenbedingungen zu sein (Ausstattung, Raumsituation und Zeit). Sie allein sichern nicht das Gelingen, sie legen aber den Grundstein. Wichtig für das Gelingen scheint darauf

aufbauend der Umgang mit den vorhandenen Ressourcen zu sein. Er macht den Unterschied zwischen erfolgreicheren und weniger erfolgreichen Schulzentren aus. Als zentrale Elemente des Erfolgs können die Kommunikation zwischen den Beteiligten (Zusammenarbeit, Unterstützung) und die Transparenz im Gründungsprozess (gemeinsames Konzept, gemeinsame Ziele) herausgearbeitet werden. Aus den Aussagen der Befragten lässt sich ableiten, dass weder äußere noch innere Schulangelegenheiten allein das Gelingen sichern können. Es bedarf vielmehr einer Analyse der Situation vor Ort, einer Abstimmung des nötigen und möglichen Vorgehens für die Gründung und eine kooperative Umsetzung des Prozesses.

3. Hemmnisse

Wie auch bei den Gelingensbedingungen geben die offenen Angaben aus der Online-Befragung einen guten Überblick über die zentralen Hemmnisse, die die Lehrpersonen und Schulleiten für die Entwicklung von Schulzentren identifiziert haben. Allerdings sind die Angaben hier vielfältiger und kleinteiliger, sodass die Schlagworte zu einer Vielzahl an Kategorien zusammengefasst werden musste und nicht so gut reduziert werden konnten. Durch die Anreicherung der Auswertungen mit den Ergebnissen der Experteninterviews können daraus aber wesentliche Hemmnisse extrahiert werden.

Im Jahr 2021 machten 431 Lehrpersonen und Schulleitungen von 38 Schulzentren Angaben zu den Hemmnissen bei der Entwicklung von Schulzentren, sodass 889 Antworten zur Auswertung zur Verfügung standen. Wie auch bei Gelingensbedingungen nannten die Lehrpersonen und Schulleitungen bei den Hemmnissen sehr oft die Schlagworte Kollegium und Lehrpersonen. Am häufigsten wurden jedoch die Begriffe wenig, fehlend, mangelhaft oder kein genannt. Mit Hilfe des Code-Relations-Browsers kann aufgedeckt werden, was den Lehrpersonen und Schulleitungen am meisten fehlte (siehe Abbildung 26). Damit lassen sich analog zu den Gelingensbedingungen typische Problemfelder identifizieren.

Abbildung 26. *Auszug aus dem Code-Relations-Browser in MAXQDA zu Hemmnissen (Online-Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen)*

Codesystem	wenig/fehlend/mangelhaft/kein	Kollegium/Lehrpersonen	Raum/Räumlichkeiten/Gebäude	Personal/Fachpersonal	Kommunikation/Austausch
wenig/fehlend/mangelhaft/kein		64	39	29	28
Kollegium/Lehrpersonen	64		2	1	8
Raum/Räumlichkeiten/Gebäude	39	2		1	1
Personal/Fachpersonal	29	1	1		1
Kommunikation/Austausch	28	8	1	1	

Die größte Überschneidung gab es in der Online-Befragung beim Mangel an Lehrpersonen (64 gemeinsame Nennungen). Die Befragten beklagten sich hier über einen allgemeinen Mangel: *„zu wenig verfügbare LehrerInnen“* (1264, Pos. 3) oder *„fehlende Lehrkräfte, Unterbesetzung“* (2029, Pos. 5). Einige Befragte wurden aber auch konkreter und zeigten die Probleme auf, die sich aus dem Mangel ergeben haben: *„Fehlende Lehrkräfte, also keine Förderung möglich, kein Kursunterricht...“* (1291, Pos. 5), *„zu hohes Arbeitspensum einzelner Lehrkräfte, keine Zeit“* (1974, Pos. 6), *„uns fehlen über 30 Wochenstunden, da nicht genug Lehrer*innen“* (1589, Pos. 5).

Häufig wird in diesem Zusammenhang auch die Qualität der Lehrpersonen bemängelt: *„kaum Ausbildung der Lehrkräfte für Inklusion“* (1794, Pos. 5), *„fehlende Fachlehrkräfte“* (1520, Pos. 4), *„langjährige Unterversorgung mit ausgebildeten Lehrkräften“* (1099, Pos. 4). Auf diesen Missstand verweist auch die Überschneidung mit der Kategorie Personal bzw. Fachpersonal (Spalte 4). Hier geht es allgemein um das Personal an den Schulzentren, dazu gehören auch SonderpädagogInnen, SozialpädagogInnen oder sonstiges pädagogisches Personal. Auch daran fehlt es nach Ansicht der Lehrpersonen und Schulleitungen. Während der Mangel an Lehrpersonen aus Sicht des Kollegiums ein Problem darstellt, äußern sich die ExpertInnen hingegen nur selten dazu. Der Lehrermangel ist demnach eher ein Problem im ländlichen Raum und kann – zumindest nach Einschätzung einzelner befragter Schulleitungen – durch Seiteneinsteiger kompensiert werden.

> *„Da wir ja jetzt in dieser Umbruchzeit sind, wo sehr viele Lehrer nach und nach in den Ruhestand gehen, ist unser größtes Problem eigentlich, dass wir hier auf dem ländlichen Bereich ganz selten ausgebildete Lehrer bekommen. […] Ich habe aber auch sehr gute Seiteneinsteiger, die wirklich auch mittlerweile so mitziehen, dass man sie wirklich auch als vollwertige Lehrer einsetzen kann. Die sind genauso gut wie ausgebildete Lehrer.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 5, Absatz 53)*

Als weiteres Problemfeld lässt sich aus der Online-Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen ein Mangel an Räumen (39 gemeinsame Nennungen) identifizieren. Neben eher allgemein gehaltenen Aussagen (*„mangelnde Raumkapazitäten durch zu viele SchülerInnen*“ (1616, Pos. 6), *„es fehlen geeignete Räume“* (2175, Pos. 6)) machten die Lehrpersonen auch konkretere Angaben. Es fehlt ihnen an Räumen, in denen sich SchülerInnen und Lehrpersonen wohlfühlen können: *„zu wenig/ keine Räume, die die Schüler selbst gestalten und pflegen können (Bandraum, Clubraum, Lese-/Ruheraum...)“* (1280, Pos. 6), *„keine ausreichenden Räume für einen Austausch mit den Kollegen, Lehrerzimmer im Keller, dunkel, ungemütlich und einfach*

nur laut“ (1364, Pos. 2). Diesen Unmut bei den Lehrpersonen kennen auch Schulleitungen. Problematisch wird die Raumsituation besonders, wenn es dadurch zu einer Konkurrenzsituation zwischen den Schulstufen kommt. Hier zeigt sich, wie bei auch den Gelingensbedingungen, dass die räumlichen Bedingungen und die Ausstattung mit den anderen Bedingungen einhergehen.

> *„Manches ist aber eben unter bestimmten Bedingungen dann eben nicht machbar. Das muss man dann eben auch akzeptieren und wenn eben zunehmend – sozusagen jetzt spezifisch bei uns, weil unser Grundschulzweig von Jahr zu Jahr wächst – wenn dann eben die Sek I ihren Musikraum aufgeben muss, nur damit ein Klassenraum geschaffen wird, dann ist das natürlich kontraproduktiv.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 1, Absatz 65)*

Die befragten Schulleitungen in den Experteninterviews thematisieren die Raumsituation aber insgesamt seltener. Im Gegensatz zu den Lehrpersonen scheint es für sie ein größeres Problem zu sein, wenn ein Schulzentrum in mehreren Gebäuden untergebracht ist. Als Hauptverantwortliche für die Umsetzung des Konzepts an den Schulzentren hatten die Schulleitungen die Aufgabe, die vorhandenen Gegebenheiten zu nutzen und das Konzept des Schulzentrums dort zu verwirklichen. Daher nahm dieses Thema viel Raum in den Interviews mit den Schulleitungen ein.

> *„Das ist eben wirklich das größte Problem bei uns, dass wir es wirklich in zwei Gebäuden haben. Wobei das natürlich jetzt nach den Anlaufschwierigkeiten, ich das jetzt soweit organisiert habe, dass ich einen festen Stamm in dem einen Gebäude habe und einen festen Stamm im anderen Gebäude und eigentlich nur noch die Sportlehrer und ein oder zwei Lehrer das Gebäude mal wechseln müssen.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 5, Absatz 43)*

Wie in dem Zitat deutlich wird, wurde an diesem Schulzentrum eine Lösung für das Problem der getrennten Gebäude gefunden, allerdings erst nach der Gründung. Auch die anderen betroffenen Schulzentren haben jeweils eine Lösung, ein Konzept oder einen Umgang für die Gebäudesituation gefunden, welche sich an den individuellen Bedürfnissen vor Ort orientiert und sich am Schulzentrum gut umsetzen lässt. Die Tatsache, dass die befragten Lehrpersonen darin kein zentrales Problem sehen, deutet darauf hin, dass die Umsetzung in den meisten Fällen gelungen ist und vom Kollegium akzeptiert wird. Das kann aber nicht verhindern, dass durch die räumliche Trennung eine gewisse Distanz zwischen den Schulstufen bestehen bleibt, da die Möglichkeiten des Austauschs begrenzter sind.

Darauf deutet auch das letzte große Problemfeld in der Online-Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen hin: mangelnde Kommunikation. Sie berichten von verschiedenen Kommunikationsformen, welche ihnen am Schulzentrum fehlen: *„zu wenig institutionalisierter Fachaustausch/ Reflexionen in Lehrerschaft“* (1058, Pos. 4), *„wenig Austausch zwischen Primar- und Sekundarstufe“* (1925, Pos. 3), *„fehlende Kommunikation zwischen Schulleitung und Kollegium“* (2317, Pos. 5), *„geringer Austausch/geringe Kommunikation (Schüler-Lehrer-Schulleitung-Eltern)“* (1072, Pos. 5). Wenn sie Gründe dafür benennen, so ist es zumeist wiederum ein Mangel an Zeit: *„durch unterschiedliche Unterrichtszeiten keine Möglichkeit eines tatsächlichen Austauschs“* (1124, Pos. 4), *„zu wenig Zeit für schulstufenübergreifenden Austausch“* (1094, Pos. 4), *„fehlende Zeit für Austausch und Diskussion der Lehrkräfte“* (1607, Pos. 4). Wie bei den Gelingensbedingungen schon angeklungen ist, sehen viele Befragte den Zeitmangel als zentrales Hemmnis. Bei den Lehrpersonen ist das vor allem die Zeit zum Austausch im Kollegium, zwischen den Schulstufen und mit Eltern und SchülerInnen, das betrifft sowohl die alltägliche Arbeit am Schulzentrum, wie auch den Gründungsprozess.

Beim Thema Zeit gab es auch bei den Experteninterviews eine auffällige Differenz zwischen den erfolgreicheren und den weniger erfolgreicheren Schulzentren. Besonders bei den weniger erfolgreichen Schulzentren nahm dieses Thema viel Raum in den Interviews mit den Schulleitungen ein. Sie betonten eine Diskrepanz, zwischen der Zeit, die für eine Gründung zur Verfügung stand und den Aufgaben und Problemen, die in einem solchen Prozess zu bewältigen sind, einschließlich der Formalitäten und Fristen, die zu berücksichtigen waren.

> *„Besonders im Gedächtnis geblieben ist mir auf jeden Fall, dass die Vorbereitungszeit bei uns jedenfalls viel zu kurz war.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 5, Absatz 3)*

> *„War ja doch relativ schnell, muss man mal sagen, dieser ganze Prozess, sozusagen in einem Schuljahr. Das ist für solche Organisationsformen, auch gerade für solche Details, die da ja stattfinden, doch relativ schwierig und man hat auch am Ende gesehen, dass die Zeit doch nicht ausgereicht hat und viele Dinge nochmal nachgetragen werden mussten. Aber am Ende war eigentlich das Einvernehmen das Wichtigste.“ (Interview, Schulträger, Schulzentrum 5, Absatz 45)*

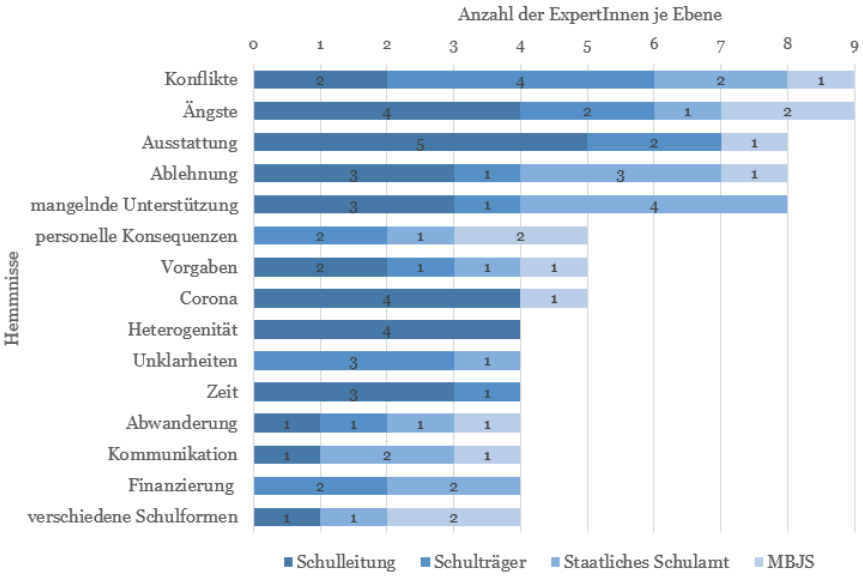
„Es war schon eine ziemlich knappe Nummer. Obwohl wir alle beteiligt haben, obwohl sich alle mit einbringen konnten. Also ich denke mal so dieser Fusionsprozess von Schulzentren, zwei Jahre sollte der durchaus gehen.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 7, Absatz 43)

Besonders die Einbindung der vielen AkteurInnen und das Eingehen auf deren Bedürfnisse haben unter dem Zeitmangel gelitten. Auch wenn die erfolgreicheren Schulzentren weniger Probleme mit den Zeitvorgaben hatten, so äußern sie es doch als Wunsch, dass die Zeitschiene länger geplant werden sollte, um den Prozess noch besser gestalten zu können.

„Wenn man das vielleicht auch von der Zeitschiene ein bisschen länger starten lässt und dann so eine Phase mit einbaut, wo man vielleicht auch mal Tandems baut, wo einfach mal auch ein Grundschullehrer einen Sek I-Lehrer eine Woche lang nur mit begleitet.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 43)

Neben dem Zeitmangel konnten keine weiteren systematischen Unterschiede zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schulzentren herausgearbeitet werden. Hemmnisse gab es überall. Vielmehr lässt sich feststellen, dass sich die Problemfelder je nach befragter Ebene unterschieden (siehe Abbildung 27).

Abbildung 27. *Auszug aus den kategorisierten Hemmnissen für die Entwicklung eines Schulzentrums aus den Experteninterviews (Anzahl der ExpertInnen mit mind. einer Nennung je Ebene, N=21)*



Zu den größten Hemmnissen, denen sich die ExpertInnen gegenübersahen, gehörten Konflikte zwischen den Beteiligten, Ängste um die Zukunft der Schule und Schulteile und die Ablehnung durch einzelne Beteiligte. Diese Hemmnisse berichteten ExpertInnen aller Ebenen. Die Konfliktlinien sind an den einzelnen Schulzentren sehr individuell, öfter wurden aber die Ängste und Widerstände der Grundschullehrpersonen und -schulleitungen berichtet sowie Bedenken von Eltern und SchülerInnen. Einige Schulleitungen berichten auch von Konflikten mit dem Hort am Schulzentrum.

> *„Wenn weder die Grundschule bereit war, die eigene Position aufzugeben, noch die Kommune das so wirklich eingesehen hat, welche Effekte sich da eigentlich ergeben können, dann rennt man natürlich wie gegen Windmühlen.“ (Interview, Staatliches Schulamt, Schulzentrum 7, Absatz 15)*

> *„Das fing schon im Lehrerkollegium der zwei Schulen an. Da gab es unter anderem viele Bedenken, aber auch aus den Reihen der Schüler und der Eltern und*

viele Dinge mehr und da musste vieles natürlich auch ausgeräumt werden.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 5, Absatz 25)

„Es war damals ein sehr strittiger Prozess. Es war also nicht so einheitlich gewünscht, speziell im Primarbereich gab es da ganz große Vorbehalte […]. Und dieser Prozess da zueinander zu kommen, das ist mir am intensivsten in Erinnerung geblieben, dass das ein sehr schwerer Weg war.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 3)

„Die haben wirklich Angst gehabt, die Grundschullehrer, dass sie untergebuttert werden.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 6, Absatz 71)

Solche Konflikte wurden sowohl an erfolgreicheren wie auch an weniger erfolgreichen Schulzentren berichtet und stellten besonders in der Anfangszeit ein Hemmnis für alle betroffenen Schulzentren dar. Ob die Hemmnisse abgebaut werden konnten oder bis heute fortbestehen, war unter anderem abhängig davon, wie die Schulzentren damit umgegangen sind (Kommunikation und Transparenz) und welche zeitlichen Ressourcen ihnen dafür zur Verfügung standen (siehe Forschungsfrage 5: Gelingensbedingungen & Hemmnisse). Die beschriebenen Konflikte standen in den Experteninterviews auch häufiger in Zusammenhang mit einer mangelnden Unterstützung durch beteiligte Personen, Gruppen oder Institutionen. Dies beklagten insbesondere Schulleitungen und Befragte aus den staatlichen Schulämtern. Ihre Kritik richtete sich an das Kollegium, das weitere Personal an der Schule, Schulleitungen, Schulträger und das MBJS.

Befragte der Schulträger und staatlichen Schulämter nennen in diesem Zusammenhang auch Unklarheiten zum Prozess und den Zuständigkeiten als Problem.

„Beim Prozess selber, denk ich, man kann das auch etwas schneller schaffen, wenn man teilweise eben gezielter vorwärtsgeht. Oftmals war auch uns als Stadtverordnete der Prozess etwas unklar, was wir eigentlich alles machen müssen, was muss denn sein, welche Schwierigkeiten gibt es denn.“ (Interview, Schulträger, Schulzentrum 2, Absatz 53)

Hier fehlte es an einem klaren Konzept sowohl an den Schulen, wie auch für die anderen Beteiligten am Gründungsprozess. Da der zeitliche Rahmen für den Gründungsprozess ohnehin recht knapp empfunden wurde, stellte das ein Problem dar. Das zeigt sich auch bei weiteren Hemmnissen. Befragte der Schulträger, der staatlichen Schulämter und des MBJS nannten als weiteres Konfliktpotenzial die Unklarheit

von personellen Konsequenzen, besonders in der Leitungsposition. Das betrifft vor allem Schulzentren, die aus vorher unverbundenen Grund- und weiterführenden Schulen zusammengeschlossen wurden.

> *„Die Grundschulen waren nicht immer die offenen, die das wollten, weil damals die Frage war: Was wird dann aus der Schulleitungsfunktion? Eigentlich ist die geggefallen. Das ist übrigens auch der Grund, warum es so schwergefallen ist in den Jahren vor 2015 noch mehr integrierte Schulen zu bilden, auch seitens der Schulträger, weil immer die Sorge war: Ich verliere ja meine Funktion." (Interview, MBJS 3, Absatz 23)*

> *„Jeder hat natürlich Angst und möchte seine Schulform behalten. […] Ist ja auch so, dass er dann nicht mehr Grundschulleiter ist, er wäre ja dann nur noch in einem System Primarstufenleiter. Und da gibt es erhebliche Widerstände." (Interview, staatliches Schulamt, Schulzentrum 3, Absatz 93)*

Dabei scheinen die Ängste der Grundschulen nicht unbegründet zu sein. So war die Benennung der Schulzentren meist auf die weiterführenden Schulen ausgerichtet und auch die Leitungsposition ging in der Regel an die vormalige Schulleitung der weiterführenden Schule.

> *„Die Bezeichnung bei den Schulzentren war […], als wir das dann hier umgesetzt haben, dass der Schulname immer der weiterführenden Schule entsprach und das hieß wir werden dann sozusagen dann die Oberschule […] mit angegliederter Primarstufe." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 7, Absatz 11)*

> *„In meinem Kopf ist klar, dass das die weiterführende Schule ist, weil das sozusagen an anderen Schulen oft auch so ist, aber ich weiß es ehrlich gesagt nicht, ob es so gedacht ist." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 4, Absatz 58)*

Anhand der Beschreibungen der verschiedenen Befragten lässt sich feststellen, dass die empfundenen Hemmnisse bei der Entwicklung von Schulzentren je nach Zuständigkeit unterschiedlich sind. So nennen beispielsweise Befragte der Schulträger und staatlichen Schulämter (Bildungsverwaltung) die Finanzierung der Schulzentren als Hemmnis, während dies bei den Schulleitungen und Befragten aus dem MBJS keine Rolle spielte. Schulleitungen sahen sich vielmehr mit der Heterogenität der Schülerschaft und des Kollegiums der beiden Schulstufen konfrontiert. Die größten Hemmnisse sehen aber alle Beteiligten in Konflikten, die im Gründungsprozess auftreten können und deren Lösung. Dabei offenbart sich, dass der Mangel an Unterstützung,

Kommunikation, klaren Konzepten und Zeit weitere hemmende Faktoren sind, die die Lösung der Konflikte aufschieben oder ggf. ganz verhindern.

Was sind die zentralen Ergebnisse?

Die Frage nach den Gelingensbedingungen und Hemmnissen im Gründungsprozess kann retrospektiv nicht allein mit den Ausgangsbedingungen (z.B. Lage oder Ausstattung) beantwortet werden. Ergiebiger sind vielmehr die Berichte der beteiligten AkteurInnen. Dabei muss festgehalten werden, dass weder an den erfolgreicheren noch an den weniger erfolgreichen Schulzentren die Gründungsprozesse problemlos abgelaufen sind. Die Auswertungen weisen allerdings darauf hin, dass weniger die auftretenden Probleme selbst die Hemmnisse darstellen, sondern vielmehr die Fähigkeiten und Möglichkeiten ihnen zu begegnen und mit ihnen umzugehen.

In diesem Sinne konnten als zentrale Gelingensbedingungen für den Gründungsprozess von Schulzentren die intensive Zusammenarbeit und Partizipation der Beteiligten, gegenseitige Unterstützung und gemeinsame und transparente Ziele und Konzepte herausgearbeitet werden. Dafür bedarf es aber auch eines angemessenen zeitlichen Rahmens und der entsprechenden personellen und räumlichen Ressourcen als Rahmenbedingungen. Das zeigt sich besonders bei den erfolgreicheren Schulzentren. Sie legten schon bei der Gründung einen Schwerpunkt auf die Zusammenarbeit mit allen relevanten Beteiligten (z.B. Lehrpersonen, Eltern, Schulträger, staatliches Schulamt), was sich bis heute beispielsweise in einer intensiveren Kooperation im Kollegium, einem besseren Klima und einer stärkeren Identifikation der Lehrpersonen mit ihrer Schule widerspiegelt. Als besonders förderlich wurde es empfunden, wenn dieser Prozess von außen durch andere Ebenen im Bildungssystem (Bildungsverwaltung und Bildungspolitik), durch klare und transparente Vorgaben zum Ablauf und durch ausreichend zeitliche Ressourcen für die Beteiligten unterstützt wurde.

Die Hemmnisse, die von den Beteiligten für den Gründungsprozess identifiziert wurden, repräsentieren zumeist negative Ausprägungen der genannten Gelingensbedingungen. Als zentrale Hemmnisse konnten eine mangelnde Ausstattung mit Räumen und Personal, eine geringe Kommunikation und gegenseitige Unterstützung der Beteiligten sowie ein Mangel an Zeit und konzeptueller Orientierung

identifiziert werden. Insbesondere der Mangel an Zeit wurde von Befragten aller Ebenen als Hemmnis im Gründungsprozess benannt. An den weniger erfolgreichen Schulzentren berichteten Lehrpersonen und Schulleitungen davon, dass dies sowohl die tägliche Arbeit am Schulzentrum wie auch den Gründungsprozess negativ beeinflusst habe. Ebenso wurden Konflikte zwischen verschiedenen Beteiligten von allen Ebenen als hinderlich empfunden. Das trifft sowohl auf die erfolgreichen wie auch auf die weniger erfolgreichen Schulzentren zu. Fehlt es zudem an Unterstützung, Kommunikation, klaren Konzepten und Zeit werden diese Konflikte gar nicht oder nur teilweise gelöst und bestehen mitunter bis heute fort. Den entscheidenden Unterschied zwischen den erfolgreicheren und weniger erfolgreichen Schulzentren scheinen hier die Fähigkeiten zur Lösung von Problemen und Konflikten sowie die Zerstreuung von Ängsten bei den Beteiligten auszumachen.

Wichtig für einen gelingenden Gründungsprozess scheint es folglich zu sein, dass die Beteiligten prüfen, ob die Ausgangsbedingungen gegeben sind, um ein Schulzentrum zu gründen oder Schulen zu fusionieren. Das beinhaltet neben der Analyse der räumlichen und personellen Gegebenheiten insbesondere auch die zeitlichen Ressourcen, die zur Verfügung stehen. Weiterhin scheint ein transparenter Prozess, welcher durch die frühzeitige Beteiligung aller Betroffenen (z.B. mittels Befragungen, kollegiumsinterne Diskussionsrunden, Austausch mit Schulträger und anderen Schulzentren) sowie durch ein gemeinsames pädagogisches Konzept und gemeinsame Ziele geprägt ist, besonders förderlich für die Entwicklung und weitere Arbeit des Schulzentrums zu sein.

3.2 Forschungsziel 3: Untersuchung der Funktionen von Schulzentren

Das Bildungswesen und im Speziellen das Schulsystem erfüllen allgemeine gesellschaftliche Funktionen. Mit Blick auf struktur-funktionalistische und systemtheoretische Ansätze können drei wesentliche Funktionen identifiziert werden: die Qualifikationsfunktion, die Selektionsfunktion und die Integrationsfunktion (Fend, 2008b).

Grundlegend geht es bei der *(1) Qualifikationsfunktion* darum, dass Schulen die SchülerInnen auf den Beruf vorbereiten, Wissen vermitteln und ihr eigenständiges Denken und Handeln stärken. Die *(2) Selektionsfunktion* bzw. *Allokationsfunktion* beschreibt, wie das Schulsystem mittels Übergangsempfehlungen und Abschlüssen den weiteren bildungsbezogenen und beruflichen Werdegang der SchülerInnen prägt und somit auch gesellschaftliche Statuspositionen zuteilt. Schulen erfüllen zudem eine *(3) Integrations- und Legitimationsfunktion*, d.h. sie vermitteln als Sozialisationsinstanz gesellschaftliche Werte und Normen und legitimieren so das bestehende Gesellschaftssystem vor den Augen der nächsten Generation (Dedering, 2012).

Die Landesregierung Brandenburg konstatiert in ihrem Konzept zur Stärkung der Schulzentren den Anspruch des Bildungssystems im Land Brandenburg „[…] jedes Kind und jeden Jugendlichen in seiner Einzigartigkeit anzunehmen und bestmöglich zu fördern [...], gleichzeitig das Leistungsniveau zu heben und Benachteiligungen auszugleichen“ (Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 4). Das Ziel von Maßnahmen, die das längere gemeinsame Lernen fördern, sei „[…] Barrieren abzubauen, die Abhängigkeit des Bildungserfolgs der Schülerinnen und Schüler vom sozio-ökonomischen sowie kulturellen Herkunftsumfeld zu verringern, im Idealfall gänzlich aufzulösen, um allen Schülerinnen und Schülern einen Weg zu gesellschaftlicher Teilhabe sowie beruflichem Erfolg zu eröffnen“ (Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 9).

Diese analytischen (Fend) sowie normativen (Landesregierung) Vorgaben für das Schulsystem dienen im Folgenden als Schablone für die Beantwortung der Forschungsfragen zu den Funktionsbedingungen von Schulzentren. Betrachtet werden hierbei unter anderem organisatorische Aspekte, aber auch Einflüsse der Schulzentren auf die für Bildungsungleichheiten besonders relevanten Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungsstufen.

Forschungsfrage 7: Funktionsbedingungen & Besonderheiten

> *Welche Funktionsbedingungen und Besonderheiten existieren bei den Schulzentren (organisatorisch, schulträgerspezifisch z. B. auch baulich und ausstattungsseitig)?*

Bei dieser Forschungsfrage werden die Funktionsbedingungen und Besonderheiten von Schulzentren im Vergleich zu den unverbundenen Schulen im Land Brandenburg unter die Lupe genommen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schulzentren sind Inhalt der Forschungsfrage 9.

Im ersten Teil dieses Kapitels werden die Besonderheiten von Schulzentren gegenüber unverbundenen Schulen anhand der organisatorischen Vorgaben für Schulzentren (ein Schulträger, eine Schulleitung, ein Kollegium, ein Schulprogramm und schulstufenübergreifende Gremien) mit Hilfe schulstatischer Daten herausgearbeitet. Im zweiten Teil des Kapitels werden die Funktionen von Schule nach Fend (2008b) für die Schulzentren und unverbundenen Schulen anhand ausgewählter schulstatistischer Merkmale analysiert. Die berichteten Zahlen beziehen sich dabei jeweils auf das Schuljahr 2019/20 und spiegeln, sofern nicht anders angegeben, Unterschiede wider, welche bereits im Schuljahr 2018/19 bestanden. An geeigneter Stelle kommen hier aber auch ExpertInnen zu Wort, um mit ihren Aussagen die schulstatistischen Daten anzureichern.

1. Organisatorische Besonderheiten

Eine wichtige Besonderheit an den Schulzentren ist, dass sie nur einen Schulträger für Primar- und Sekundarstufe haben. Insgesamt etwa 80% der Schulen im Land Brandenburg sind in öffentlicher und 20% in freier Trägerschaft. Bei den Schulzentren sind es 84% in öffentlicher und 16% in freier Trägerschaft. Träger der Schulzentren in öffentlicher Trägerschaft sind sowohl Gemeinden, als auch Ämter, kreisfreie Städte und Landkreise die Schulträger der Schulzentren (siehe Anhang A, Kap. 3.1.1). Dabei wird der übliche Zuständigkeitsbereich der Schulträger mitunter durch die Schulzentren erweitert, denn Träger der Grundschulen sind in der Regel Gemeinden oder Ämter. Bei weiterführenden Schulen hingegen sind es in der Regel Landkreise oder kreisfreie Städte. Es stellt sich daher die Frage, ob sich diese organisatorische Besonderheit an den Schulen bemerkbar macht.

Als Indikatoren für die Auswirkungen der Schulträgerschaft auf die Schulen eignen sich Merkmale der äußeren Schulangelegenheiten (siehe auch Forschungsfrage 3:

Synergieeffekte). Äußere Schulangelegenheiten betreffen die Ausstattung der Schulzentren (Landesregierung Brandenburg, 2016). Dabei gilt: „Der Bau sowie der Betrieb und die Ausstattung von Schulgebäuden liegen in der Verantwortung des jeweiligen Schulträgers“ (MBJS, 2022c). Somit können hier die unverbundenen und die verbundenen Schulen wie auch die Schulzentren untereinander bezüglich der Ausstattung verglichen werden.

Gebäudesituation: Eine wichtige Besonderheit der Schulzentren ist ihre Gebäudesituation. Schulzentren können die SchülerInnen der Primar- und Sekundarstufe entweder gemeinsam oder getrennt in einem oder mehreren Schulgebäuden unterrichten. Die meisten Schulzentren sind aufgrund der räumlichen Gegebenheiten in mehreren Gebäuden untergebracht (71%). Unabhängig davon werden die Gebäude aber häufig gemeinsam genutzt. Nur 35% der befragten Schulleitungen geben an, dass bei ihnen der Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe räumlich getrennt erfolgt. Auf Nachteile der Gebäudesituation weisen verschiedene ExpertInnen hin. Vor allem Schulleitungen sehen Probleme darin:

> *„Ich habe eins gemerkt, dass dadurch, dass die beiden Schulgebäude ja doch eine gewisse Entfernung haben und wenn es jetzt nur 300m sind, dass diese Entfernung ausreicht, dass trotzdem auch eine gewisse Distanz zwischen Grund- und Oberschule geblieben ist. Das heißt andere Schulen, weiß ich, die haben ein einziges Schulgebäude, da sieht das Ganze noch ein bisschen anders aus mit der Struktur.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 6, Absatz 61)*

Ausstattung: Da die Unterschiede in der Ausstattung und Nutzung bereits ausführlich unter Forschungsfrage 3 (Forschungsfrage 3: Synergieeffekte) dargestellt wurden, sollen hier die relevantesten Ergebnisse nur überblicksartig dargestellt werden. Zusammenfassend kann die Ausstattung an den Schulzentren als qualitativ moderner als an den meisten unverbundenen Schulen beschrieben werden. So ist beispielsweise der Anteil an älteren PCs an den Schulzentren, wie auch an den unverbundenen Oberschulen am geringsten. Quantitativ verfügen die Schulzentren nicht über mehr Ausstattung. Sowohl bei der Anzahl der zur Verfügung stehenden PCs wie auch bei der technischen Ausstattung der Räume (Räume mit LAN, WLAN, Beamer, Whiteboards) liegen die Schulzentren jeweils hinter den unverbundenen weiterführenden Schulen und nur leicht vor den unverbundenen Grundschulen. Dies könnte ein Hinweis auf eine effektive gemeinsame Nutzung der Ausstattung im Sinne von Synergieeffekten sein, kann aber auch auf eine ungleiche Verteilung der Ressourcen hindeu-

ten. Auch die Angaben der Schulleitungen zur Nutzung der gemeinsamen Ressourcen bestätigen, dass die Möglichkeiten der gemeinsamen Nutzung der Ausstattung noch wenig erschlossen werden. Lediglich ein Drittel der Schulleitungen berichtet von einem schulstufenübergreifenden Einsatz von Räumen oder Sachmitteln.

Ein weiteres Merkmal der Schulzentren ist das zusammengeschlossene Kollegium. Im Land Brandenburg sind fast die Hälfte der Lehrpersonen an den vielen unverbundenen Grundschulen im Land beschäftigt (siehe Tabelle 18). Die Lehrpersonen an Schulzentren machen hingegen nur 11% der Lehrpersonen im Land Brandenburg aus. Ähnlich viele sind an den unverbundenen Oberschulen (9%) und unverbundenen Gesamtschulen (13%) beschäftigt.

Durch den Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufen zu Schulzentren ergibt sich eine besondere Konstellation im Kollegium. Es setzt sich aus Lehrpersonen für die Primarstufe, Sekundarstufe I und ggf. Sekundarstufe II zusammen. Das schlägt sich auch in den schulstatistischen Daten zu den Lehrpersonen nieder. Im Vergleich zu den unverbundenen weiterführenden Schulen (max. 69%) verfügen die Schulzentren beispielsweise über einen recht hohen Anteil an weiblichen Lehrpersonen (76%). Lediglich an den unverbundenen Grundschulen gibt es mehr Frauen im Kollegium (88%). Außerdem sind die Lehrpersonen an Schulzentren und unverbundenen Grundschulen tendenziell ein Jahr jünger als jene an unverbundenen Oberschulen und Gymnasien (jeweils 50 Jahre). Noch ein Jahr jünger sind durchschnittlich die Lehrpersonen an den Gesamtschulen.

Stärker unterscheidet sich der Anteil an SeiteneinsteigerInnen zwischen den Schultypen. An Schulzentren sind vergleichsweise viele SeiteneinsteigerInnen beschäftigt (13,2%). Sie liegen somit fast gleichauf mit den Grundschulen (13,9%) und Oberschulen (15,3%). Die wenigsten SeiteneinsteigerInnen finden sich an den Gymnasien und unverbundenen Gesamtschulen (1,3% und 5,2%).

Tabelle 18. *Rahmendaten zu den Lehrpersonen (Schuljahr 2019/2020)*

	Land Brandenburg	Schulzentren	Grundschulen	Oberschulen	Gesamtschulen	Gymnasien
Allgemeine Rahmendaten						
Schulen	617	41	399	76	24	77
SchülerInnen	212.424	20.306	109.981	22.185	15.077	44.893
Kollegium						
Beschäftigte Insgesamt (Anzahl)	16.818	1.779	7.803	2.210	1.507	3.519
Lehrpersonen (Anzahl)	16.514	1.740	7.595	2.172	1.491	3.516
Anteil an allen Lehrpersonen im Land Brandenburg	-	11%	46%	13%	9%	21%
Anteil der weiblichen Lehrpersonen	77%	76%	88%	69%	67%	66%
Durchschnittsalter der Lehrpersonen (in Jahren)	49	49	49	50	48	50
Anteil der Seiten-einsteigerInnen	11%	13%	14%	15%	5%	1%

Unterrichtsausfall: Als Synergieeffekte erwartet die Landesregierung Brandenburg (2016) eine Verminderung des Unterrichtsausfall durch das größere Kollegium. Dies kann anhand der schulstatistischen Daten nicht bestätigt werden (siehe Tabelle 19). Betrachtet man den Anteil der ersatzlos ausgefallenen Stunden am Stundensoll, liegen die Schulzentren mit 2,3% zwischen den unverbundenen Grundschulen (1,3%),

welche den geringsten Unterrichtsausfall haben und den unverbundenen Gesamtschulen (2,7%) sowie Oberschulen (2,8%). Im Sekundarbereich gelingt es den Gymnasien am besten Unterrichtsausfall zu vermeiden (2,2%).

Tabelle 19. *Unterrichtsausfall (Schuljahr 2019/2020)*

	Land Brandenburg	**Schulzentren**	**Grundschulen**	**Oberschulen**	**Gesamtschulen**	**Gymnasien**
Anteil der ersatzlos ausgefallenen Unterrichtsstunden am Stundensoll	1,9%	2,3%	1,3%	2,8%	2,7%	2,2%

2. Funktionsbedingungen

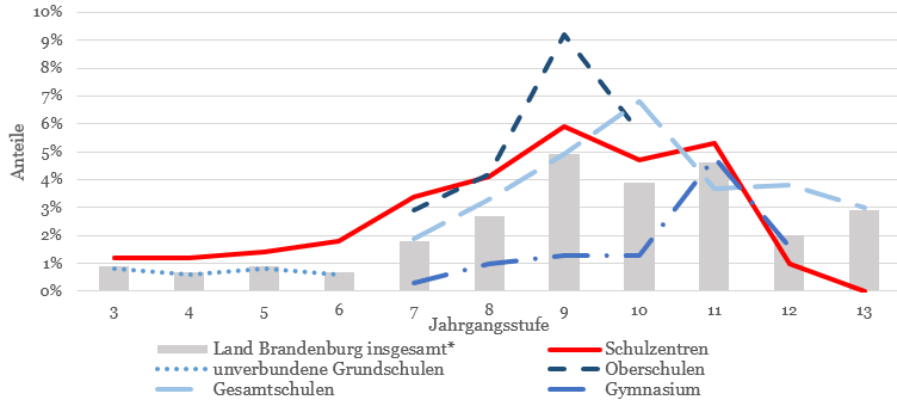
Schulen erfüllen laut Fend (2008b) drei grundlegende Funktionen: die Qualifikationsfunktion, die Selektionsfunktion und die Integrationsfunktion. Der folgende Abschnitt geht der Frage nach, ob und in welcher Weise sich Schulzentren in der Auseinandersetzung mit diesen gesellschaftlichen Funktionen von unverbundenen Schulen im Land Brandenburg unterscheiden. Je nach Funktion können unterschiedliche schulstatistische Indikatoren herangezogen werden, die Vergleiche zwischen den verbundenen und unverbundenen Schulen zulassen. Welche Unterschiede sich hierbei zwischen den einzelnen Schulzentren ergeben, wird ausführlich im Kapitel zu Forschungsfrage 9 (Forschungsfrage 9: Gemeinsamkeiten und Unterschiede) dargestellt.

Qualifikationsfunktion

Bei der Erarbeitung von Erfolgskriterium 3 (siehe Anhang A, Kap. 0) wurde bereits argumentiert, dass Bildung und Qualifizierung wichtige Voraussetzungen für die gesellschaftliche Teilhabe sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Hurrelmann, 2013). Leider können hier keine Ergebnisse zu standardisierten Vergleichsarbeiten der SchülerInnen (wie etwa VERA8) präsentiert werden. Der Bildungserfolg wird daher, wie auch bei der Messung des Erfolgskriteriums, mithilfe der Schulabgänge ohne Abschluss und der Klassenwiederholungen operationalisiert. Beide Kennzahlen geben Hinweise darauf, wie gut es den Schulen gelingt, die SchülerInnen für das Berufsleben zu qualifizieren.

Wiederholungen (Primar- & Sekundarstufe): Ausgehend von der Annahme, dass Klassenwiederholungen das Risiko für einen Schulabgang ohne Abschluss erhöhen (Baumert et al., 2006; Oschmiansky et al., 2018), soll die Quote der WiederholerInnen anzeigen, wie konstant die Qualifizierung der SchülerInnen an den Schulen erfolgt. Zunächst ist festzuhalten, dass die Anteile der WiederholerInnen an den Schulen im Land Brandenburg insgesamt recht gering sind (siehe Abbildung 28). Es zeigen sich aber deutliche Unterschiede zwischen den Schultypen.

Abbildung 28. *Anteil der Wiederholungen (Schuljahr 2019/20)*



* ohne ZBW, Förderschulen und Berufliche Schulen

Die Quote an den Schulzentren steigt bis zur 9. Jahrgangsstufe kontinuierlich an und sinkt anschließend, mit einer kleineren Spitze in der Jahrgangsstufe 11, ab. In der Primarstufe (Jahrgangsstufe 3 bis 6) liegen die Schulzentren jeweils 0,4% bis 1,2% über den Grundschulen. In der Sekundarstufe I wandelt sich das Bild. Schulzentren haben zwar in der Jahrgangsstufe 7 weiterhin den höchsten Anteil an WiederholerInnen, werden aber dann von den Oberschulen abgelöst. Diese erreichen in Jahrgangsstufe 9 die höchste Quote von WiederholerInnen mit jeweils 9% der SchülerInnen dieser Jahrgangsstufe. In der Jahrgansstufe 10 liegen dann die Gesamtschulen an der Spitzenposition mit über 6% Klassenwiederholungen. Die Gymnasien haben vergleichsweise geringe Quote von WiederholerInnen. Nur in der Jahrgangsstufe 11 gibt es einen Höhepunkt bei über 4%.

Für die unverbundenen weiterführenden Schulen finden sich Hinweise darauf, dass der Übergang in die gymnasiale Oberstufe und ein Abschluss dort, kritische Zeitpunkte für Klassenwiederholungen sind. Jeweils in der Jahrgangsstufe vor dem Abschluss oder vor dem Übergang erreichen die Klassenwiederholungen einen Höhepunkt: in der Oberschule in Jahrgangsstufe 9, in der Gesamtschule in Jahrgangsstufe 10 und an den Gymnasien in Jahrgangsstufe 11. Die Werte der Schulzentren liegen in diesen Jahrgangsstufen zwar auch hoch, es zeigen sich aber keine so markanten Spitzen, somit scheinen die Übergänge weniger problematisch als bei den unverbundenen Schulen zu sein.

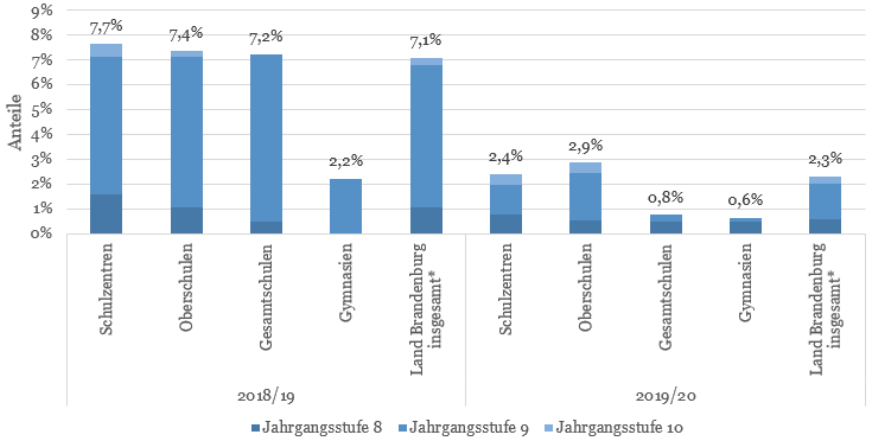
Schulabgänge ohne Abschluss: Das Bildungsniveau und die damit verbundenen Schulabschlüsse sind entscheidend für die weitere fachliche und berufliche Qualifikation der Schülerinnen und Schüler (Hurrelmann, 2013). Verlassen SchülerInnen die Schule ohne einen Abschluss, haben sie schlechtere Chancen auf eine Ausbildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Demnach deutet ein geringerer Anteil an Schulabgängen ohne Abschluss darauf hin, dass die Schulen die Qualifikationsfunktion besser erfüllen.

Als AbsolventInnen werden im Folgenden alle Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die innerhalb eines Schuljahres die allgemeinbildenden Bildungsgänge mit einem Abschluss- oder Abgangszeugnis verlassen. Für die Sekundarstufe I schließt das alle SchülerInnen ein, die die Schulen in der 8., 9. oder 10. Jahrgangsstufe beenden und nicht weiter an einer anderen allgemeinbildenden Schule lernen. In den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 können SchülerInnen im Land Brandenburg die Schule auch ohne Abschluss verlassen, sie bilden somit die Gruppe der Schulabgänge ohne Abschuss in einem Schuljahr. Die Anteile beziehen sich auf alle AbsolventInnen in einem Schuljahr in den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10, die danach nicht weiter an allgemeinbildenden Schulen lernen. In der folgenden Auswertung werden die Werte der Schuljahre 2018/19 und 2019/20 herangezogen, da sich die Quoten der AbgängerInnen ohne Abschluss zum zweiten Erhebungszeitpunkt insgesamt deutlich verringert haben.[4] Im Schuljahr 2018/19 gingen 7,1% der SchülerInnen ohne Abschluss von den Schulzentren ab und besuchten danach keine andere allgemeinbildende Schule mehr. Im

[4] Im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2019/20 gab es im Land Brandenburg einige Einschränkungen des Regelunterrichts an den Schulen. Inwiefern das einen Einfluss auf die Quote des SchulabgängerInnen hat, kann hier nicht beantwortet werden.

Schuljahr 2019/20 verließen hingegen nur 2,3% aller AbsolventInnen der Jahrgangsstufe 8 bis 10 die Schulzentren ohne Abschluss.

Abbildung 29. *Anteil der Abgänge ohne Abschluss an allen Abgängen (Anteile, Schuljahre 2018/19 und 2019/20)*



**ohne ZBW, Förderschulen und Berufliche Schulen*

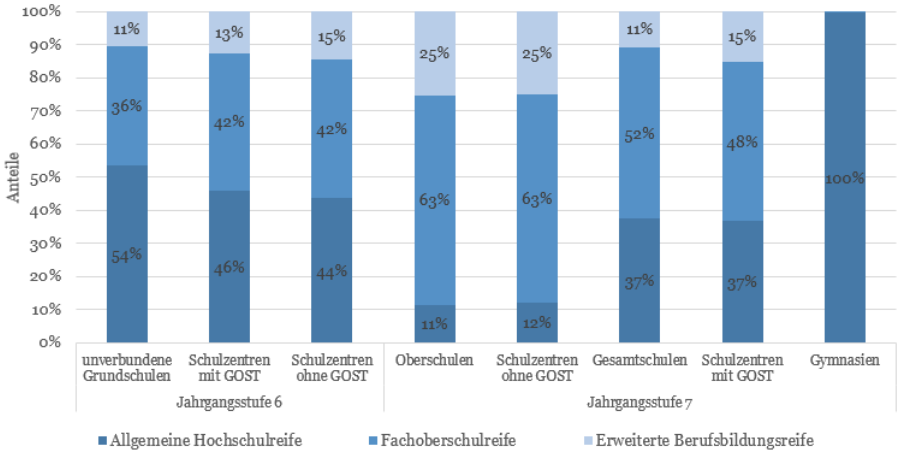
Betrachtet man die Verteilung der Abgänge ohne Abschluss in den beiden Schuljahren (siehe Abbildung 29), so zeigt sich, dass beiden Schuljahren gemein ist, dass die Schulzentren und die unverbundenen Oberschulen im Vergleich zu den anderen Schulformen die höchsten Anteile an Schulabgängen ohne Abschluss haben. Gymnasien weisen dagegen jeweils den geringsten Anteil auf. An den Schulzentren und den unverbundenen Oberschulen sind die Abgänge ohne Abschluss in allen Jahrgangsstufen zu finden, an den unverbundenen Gesamtschulen und den Gymnasien hingegen jeweils nicht in der Jahrgangsstufe 10. Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Erhebungszeitpunkte ist, dass die Schulzentren jeweils den höchsten Anteil der Abgänge ohne Abschluss in Jahrgangsstufe 8 aufweisen, auch wenn die Unterschiede zu den unverbundenen Schulen jeweils gering sind.

Selektionsfunktion

Die Bildungsgangempfehlungen am Ende der Grundschulzeit spielen für die weitere Schullaufbahn der SchülerInnen eine wichtige Rolle und stehen in Verbindung mit der Selektionsfunktion der Schule.

Bildungsgangempfehlungen Ü7: Eine erste Selektion anhand der Leistungen erfolgt im Ü7-Verfahren mit der Vergabe der Bildungsgangempfehlungen. Sie entscheidet, an welchen Schulformen die SchülerInnen ihre Schulkarriere in Klassenstufe 7 fortsetzen können (siehe Forschungsfrage 10: Schülerströme). In Jahrgangsstufe 6 können unverbundene Grundschulen und Schulzentren mit und ohne GOST in Hinblick auf die vergebenen Bildungsgangempfehlungen verglichen werden (siehe Abbildung 30, linke Seite). Die Grundgesamtheit bilden hier nur SchülerInnen, die am Ü7-Verfahren teilnehmen. SchülerInnen an den Schulzentren können ohne dieses Verfahren in die Jahrgangsstufe 7 wechseln. Dies traf im Schuljahr 2019/20 auf 211 SchülerInnen, also ca. 13% der SechstklässlerInnen zu. Die meisten davon sind SchülerInnen mit Förderbedarf (102 SchülerInnen), welche im Rahmen eines gesonderten Feststellungsverfahrens eine Bildungsempfehlung bekommen und auf dieser Grundlage durch das staatliche Schulamt einer Schule zugewiesen werden (MBJS, 2022e).

Abbildung 30. *Bildungsgangempfehlung nach Klassenstufe und Schultyp (Anteile, Schuljahr 2019/20)*



Betrachtet man die Bildungsgangempfehlungen, die von den Primarstufen vergeben werden, zeigt sich, dass die unverbundenen Grundschulen mit 54% deutlich häufiger eine Empfehlung für die Allgemeine Hochschulreife aussprechen als die Schulzentren. Die Anteile für diese Empfehlung liegen bei den Schulzentren unabhängig vom Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe jeweils bei unter 50% (mit GOST 46% und ohne GOST 44%).

Analog kann auch die Bildungsgangempfehlung der SchülerInnen in der Jahrgangsstufe 7 betrachtet werden (siehe Abbildung 30, rechte Seite). Auch hier finden sich SchülerInnen ohne Bildungsgangempfehlung. Das sind wieder zum größten Teil SchülerInnen mit Förderbedarf (ca. 50%), aber auch SchülerInnen, die aus anderen Bundesländern oder dem Ausland (40%) an Schulen im Land Brandenburg gewechselt sind. Außerdem gehören dazu auch beispielsweise die WiederholerInnen. SchülerInnen ohne Bildungsgangempfehlung an den Gymnasien kommen aus den Leistungs- und Begabungsklassen (Jahrgangsstufe 5 und 6).

Hinsichtlich der Bildungsgangempfehlung der SchülerInnen in Jahrgangsstufe 7 unterscheiden sich die jeweils vergleichbaren Schultypen mit und ohne gymnasiale Oberstufe nicht bedeutsam. An Schulen ohne gymnasiale Oberstufe ist der Anteil an SchülerInnen mit der Bildungsgangempfehlung Allgemeine Hochschulreife erwartungsgemäß deutlich geringer als an Schulen mit gymnasialer Oberstufe. Die meisten SchülerInnen mit dieser Bildungsgangempfehlung finden sich an den Gymnasien.

Erst- und Zweitwünsche im Ü7-Verfahren: Neben der Bildungsgangempfehlung entscheidet aber auch die Kapazität der Schulen darüber, ob die SchülerInnen ihre Wunschschule oder -schulform besuchen können. Die weiterführenden Schulformen haben unterschiedliche Aufnahmeverfahren. An den Gymnasien erfolgt die Aufnahme durch die Eignungsfeststellung (Eignungsprüfung) und bei einer Übernachfrage durch ein Auswahlverfahren. Beides wird durch die Schulleitung durchgeführt. Entscheidend für die Aufnahme ist die festgestellte Eignung der SchülerInnen (Sekundarstufe I-Verordnung - Sek I-V, 2007). An den Gesamtschulen werden bei einer Übernachfrage zunächst die Plätze an SchülerInnen mit Förderbedarf und ggf. SchülerInnen, die an einer zusammengefassten Schule verbleiben wollen, vergeben. Die übrigen Plätze werden zu einem Drittel an SchülerInnen mit der Bildungsgangempfehlung allgemeine Hochschulreife vergeben, eine Eignungsprüfung erfolgt hier nicht. Die anderen zwei Drittel der Plätze erhalten SchülerInnen mit den Empfehlungen zum Erwerb der Fachoberschulreife und der erweiterten Berufsbildungsreife (Sekundarstufe I-Verordnung - Sek I-V, 2007). Auch an den Oberschulen führen die Schulleitungen das Auswahlverfahren bei der Aufnahme von SchülerInnen zur 7. Jahrgangsstufe durch. Hier werden zunächst besondere Härtefälle berücksichtigt. Die übrigen Plätze werden nach der räumlichen Nähe zum Wohnort und der Erreichbarkeit durch die Schulleitung vergeben (Sekundarstufe I-Verordnung - Sek I-V, 2007). SchülerInnen, die nach dem Aufnahmeverfahren anhand der Erst- und Zweitwünsche

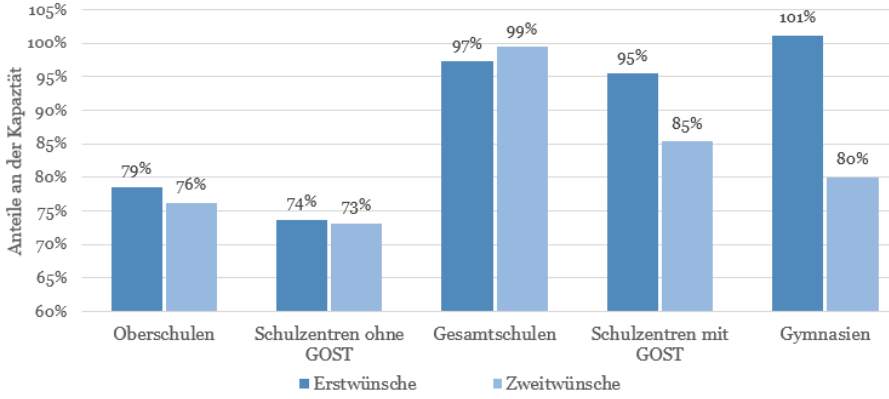
an keiner Schule aufgenommen wurden, erhalten vom staatlichen Schulamt Vorschläge von Schulen mit freien Kapazitäten und werden ggf. einer nahegelegenen Schule zugewiesen (Sekundarstufe I-Verordnung - Sek I-V, 2007).

Eine Analyse der Erst- und Zweitwünsche aus den schulstatistischen Daten zeigt, dass die Gymnasien übernachgefragt sind und es somit schwieriger für die SchülerInnen ist, dort einen Platz zu bekommen (siehe Abbildung 31). Die Kapazität der Schulplätze an den Gymnasien im Land Brandenburg ist im Durchschnitt schon mit den Erstwünschen zu 101% ausgelastet. Ebenso gibt es bei den Gesamtschulen viele BewerberInnen auf die Schulplätze in der 7. Jahrgangsstufe (97% der Kapazität). Hier ist sogar der Anteil der Zweitwünsche noch höher. Auch die Schulzentren mit GOST haben einen hohen Anteil an Erstwünschen von 95% gemessen an der Kapazität der Schulen. Es ist daher anzunehmen, dass an den Schulen mit GOST häufiger Auswahlverfahren zur Besetzung der Schulplätze durchgeführt werden müssen.

Die Auswertung macht aber auch deutlich, dass die Schulen ohne GOST (Oberschulen wie auch Schulzentren) weniger gefragt sind. Dabei liegen die unverbundenen Oberschulen mit 79% Auslastung der Schulplätze mit Erstwünschen noch vor den Schulzentren ohne GOST (75%). Bei diesen Schulen ist somit davon auszugehen, dass freie Kapazitäten häufiger durch Zuweisungsverfahren aufgefüllt werden. Hinweise darauf lassen sich auch in den Experteninterviews finden. Interviewte beklagen, dass durch die schwache Anwahl und die daraus folgenden Zuweisungen an den Oberschulen und Schulzentren ohne GOST eher die leistungsschwächeren SchülerInnen zu finden sind.

> *„Oberschulen […], ist leider so, dass das so ein bisschen von den Eltern […] negativ besetzt ist, dass es als Restschule besetzt wird. Und sag ich mal, […] im bundesdeutschen Vergleich […] leider ist es wahrscheinlich auch schon mittlerweile vom Niveau her so, dass die als Hauptschule betrachtet werden“ (Interview, Staatliches Schulamt, Schulzentrum 3, Absatz 83).*

Abbildung 31. *Durchschnittlicher Anteil der Erst- und Zweitwünsche von SchülerInnen im Ü7-Verfahren an der Kapazität der Schulen des jeweiligen Typs (Anteile)*



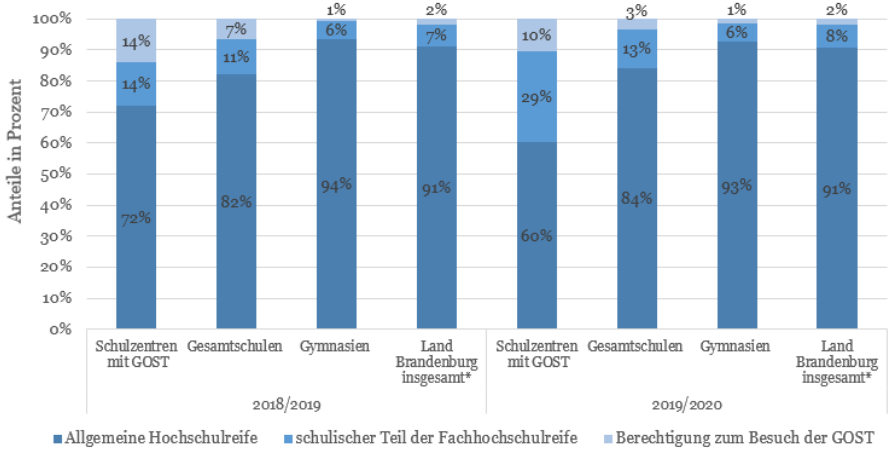
Abschlüsse: Die schulstatistischen Daten zu den verschiedenen Abschlüssen geben den prozentualen Anteil der SchülerInnen wieder, die ihre Schulkarriere in einem Schuljahr in den Jahrgangsstufen 8 bis 10 beendet haben und nicht weiter an einer allgemeinbildenden Schule gelernt haben. Dies gilt analog für die Jahrgangsstufen 11 bis 13. Detailliertere Auswertungen finden sich in Forschungsfrage 10: Schülerströme.

Bis zum Ende der 10. Jahrgangsstufe erreichten die meisten SchülerInnen der Schulzentren und unverbundenen Ober- und Gesamtschulen im Land Brandenburg die Abschlüsse Erweiterte Berufsbildungsreife, Fachoberschulabschluss und die Berechtigung zum Besuch der GOST. Für die erweiterte Berufsbildungsreife (erweiterter Hauptschulabschluss) gibt es keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Schultypen (siehe Abbildung 32). Jeweils etwa ein Viertel der AbsolventInnen verlässt die Schulzentren und unverbundenen Ober- und Gesamtschulen mit diesem Abschluss. Unterschiede ergeben sich aber beim Realschulabschluss (Fachoberschulreife). An den Schulzentren ohne GOST erhalten ihn 29% und an den Oberschulen 32% der AbsolventInnen. Die beiden Schultypen ähneln sich hier. Größere Unterschiede gibt es bei den Schulzentren mit GOST (43%) und den unverbundenen Gesamtschulen (52%), an denen mehr AbsolventInnen ihre Schulkarriere mit dem Realschulabschluss beenden. Auffälligkeiten zeigen sich auch beim Anteil der SchülerInnen, die nach der Jahrgangsstufe 9 mit Hauptschulabschluss bzw. Berufsbildungsreife die Schule beenden (insgesamt durchschnittlich 3,6% der AbsolventInnen). Die

zwei Schulzentren mit GOST haben einen deutlich geringeren Anteil mit diesem Abschluss (1,6%).

Verhältnismäßig viele SchülerInnen an den Schulzentren ohne GOST beenden ihre Schulkarriere nach der Jahrgangsstufe 10 mit der Berechtigung zum Besuch der GOST (38%), nehmen diese Chance aber nicht wahr. Etwas geringer sind die Anteile an den unverbundenen Oberschulen (32%). An den Schulzentren mit GOST (26%) und den unverbundenen Gesamtschulen (17%), die beide den Übergang in die GOST direkt anbieten, sind es anteilig deutlich weniger.

Abbildung 32. *Abgänge und Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe (Anteile)*



**ohne ZBW, Förderschulen und Berufliche Schulen*

Auch in der gymnasialen Oberstufe ergeben sich Unterschiede zwischen den Schulzentren und unverbundenen weiterführenden Schulen. Während 93% der GymnasiastInnen und 84% der SchülerInnen an unverbundenen Gesamtschulen die allgemeine Hochschulreife erlangten, erhielten nur 60% (10% weniger als im Schuljahr 2018/19) der SchülerInnen an Schulzentren mit GOST diesen Abschluss. Anstatt die gymnasiale Oberstufe bis zur Jahrgangsstufe 13 zu besuchen, beendeten 29% der AbsolventInnen an den Schulzentren mit GOST ihre Schullaufbahn mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife[5], 23% davon schon nach der Jahrgangsstufe 12.

[5] „Wer nach Abbruch des Bildungsgangs bei gleichzeitigem Erwerb der Fachhochschulreife (schulischer Teil) den Nachweis einer in Umfang und Ausgestaltung der fachpraktischen Ausbildung der Fachoberschule entsprechenden Ausbildung oder

Das ist deutlich mehr als an den unverbundenen Gesamtschulen, wo nur insgesamt 13% diesen Abschluss erhielten.

Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten: In der Online-Befragung der Schulleitungen wurde auch die Wichtigkeit des Abbaus herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten als Ziel von Schulzentren zum Zeitpunkt der Gründung sowie zum gegenwärtigen Zeitpunkt erfragt. Dabei zeigt sich, dass der Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten deutlich an Wichtigkeit zugenommen hat (siehe

Forschungsfragen 2 & 6: Rationalitäten der Beteiligten). Es ist das einzige Ziel, bei dem sogar eine signifikante Zunahme festgestellt werden konnte. Die Lehrpersonen stufen dieses Ziel ebenfalls als wichtig ein. Die Ergebnisse deuten aber auch an, dass hier durchaus noch Handlungsbedarf bei den Schulzentren besteht, denn nur 70% der Lehrpersonen geben an, dass dieses Ziel auch erreicht wurde an ihrer Schule.

Integrationsfunktion

„Schulsysteme sind Instrumente der gesellschaftlichen Integration“ (Fend, 2008b). In diesem Sinne vermitteln Schulen Normen und Werte der Gesellschaft an die nächste Generation. Im Land Brandenburg wird viel Wert auf eine inklusive Ausrichtung des Bildungssystems gelegt. Die Landesregierung schreibt in ihrem Konzept zur Stärkung der Schulzentren:

> Das Zukunftsbild einer Bildungseinrichtung, in der alle Kinder und Jugendlichen willkommen sind, hat sich seit 1990 von einer gesellschafts- und bildungspolitischen Vision hin zu einem konkreten Auftrag für die Kindertageseinrichtungen und Schulen im Land Brandenburg entwickelt. [...] ‚Die offene Schule in einer offenen Gesellschaft‘ akzeptiert die Unterschiede innerhalb der Schülerschaft [...] Das Bildungssystem des Landes Brandenburg hat den Anspruch, jedes Kind und jeden Jugendlichen in seiner Einzigartigkeit anzunehmen und bestmöglich zu fördern. (Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 4)

Wie gut es Schulzentren gelingt, diesem Anspruch gerecht zu werden, war Gegenstand der Studie ‚Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg‘ (Lenkeit et al., 2021). Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen,

einer abgeschlossenen Berufsausbildung erbringt, erhält auf Antrag die Berechtigung zum Besuch der Fachhochschule“ (Gymnasiale-Oberstufe-Verordnung - GOSTV, 2009).

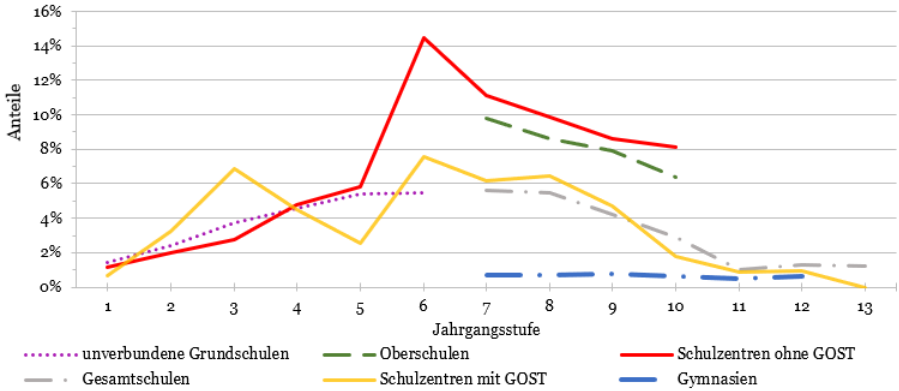
dass an den Schulen im Land Brandenburg inklusive Strukturen immer weiter ausgebaut und exkludierende Strukturen (wie Förderschulen) im Gegenzug immer weiter zurückgebaut werden. Lenkeit et al. (2021) betonen aber auch, dass diese Entwicklung fortgesetzt werden sollte, um eine langfristig funktionierende inklusive Bildungslandschaft aufzubauen und flächendeckend zur Verfügung zu stellen. Das gilt besonders auch für die weiterführenden Schulen, wo der Anteil an Schulen für gemeinsames Lernen noch nicht so hoch ist, wie in der Primarstufe.

SchülerInnen mit Förderbedarf: Blickt man auf die Anteile der SchülerInnen mit Förderbedarf an den verschiedenen Schultypen im Land Brandenburg, so zeigt sich, dass sich die unverbundenen Grundschulen und die Schulzentren ohne GOST in den Jahrgangsstufen 1 bis 5 wenig unterscheiden. Der Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf steigt von der Jahrgangsstufe 1 (ca. 1%) bis zur Jahrgangsstufe 5 (ca. 5,5%) kontinuierlich an (siehe Abbildung 33). In Jahrgangsstufe 6 liegt der Förderbedarf an den Schulzentren ohne GOST mit 10 Prozentpunkten jedoch deutlich über dem der unverbundenen Grundschulen. Für die Schulzentren mit GOST ergibt sich, vermutlich aufgrund der geringen Anzahl, ein instabiles Bild. In der Sekundarstufe I gleichen sie sich dann aber den unverbundenen Gesamtschulen an.

Die Schulzentren ohne GOST und die unverbundenen Oberschulen haben einen vergleichbaren Anteil an SchülerInnen mit Förderbedarf. Sie haben beide die höchsten Anteile, wobei die Schulzentren ohne GOST im Mittel noch einen Prozentpunkt über den unverbundenen Oberschulen liegen. Die Gymnasien haben einen konstant geringen Anteil an SchülerInnen mit Förderbedarf.

Nach der Jahrgangsstufe 10 verlassen 0,25% der AbsolventInnen an Schulzentren die Schule mit dem Abschluss sonderpädagogischer Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und damit deutlich mehr als an den anderen Schultypen im Land Brandenburg (durchschnittlich 0,09%). Auch den Abschluss Förderschwerpunkt Lernen erlangen anteilig etwas mehr SchülerInnen an den Schulzentren ohne GOST (1,8% der AbsolventInnen). An den unverbundenen Oberschulen sind es 1,7%, an den Schulzentren mit GOST 1,6% und an den unverbundenen Gesamtschulen 1,2% der AbsolventInnen.

Abbildung 33. *Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf nach Jahrgangsstufe und Schulform (Anteile, Schuljahr 2019/20)*



Flexible Schuleingangsphase (FLEX): Einen wegweisenden Versuch zur Integration zu Beginn der Primarstufe stellt die flexible Schuleingangsphase dar. Einerseits ist dies eine Reaktion auf den bildungspolitisch problematischen Anstieg an verspätet eingeschulten Kindern zu Beginn der 1990er Jahre. Andererseits eine pädagogische begründete Maßnahme zur Überwindung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen bei den SchülerInnen aufgrund ihrer bereits erworbenen Kompetenzen, und ihrer sozio-kulturellen und ökonomischen Herkunft (Averdiek et al., 2003). „Das Schulgesetz des Landes Brandenburg reagiert u.a. mit § 3, dass Kinder mit Begabungen, mit sozialen Benachteiligungen und Kinder mit Behinderungen besonders zu fördern sind“ (Averdiek et al., 2003).

Es lassen sich hierzu nur geringfügige Unterschiede zwischen den unverbundenen Grundschulen und Schulzentren feststellen. Jeweils ein Drittel der Schulen verfügen über eine flexible Eingangsphase. Während bei den Schulzentren der Anteil an FLEX-Schulen konstant 34% geblieben ist, sind es von den unverbundenen Grundschulen im Schuljahr 2019/20 (32%) im Vergleich zum Vorjahr (34%) anteilig etwas weniger, die eine flexible Eingangsphase anbieten.

Gemeinsames Lernen (GL): Die Landesregierung Brandenburg hat außerdem ein Konzept ‚Gemeinsames Lernen in der Schule‘ vorgelegt, welches den Ausbau und die fachliche Weiterentwicklung von Schulen für das gemeinsame Lernen als zentrales Element für die Inklusion betrachtet (Landtag Brandenburg, 2017). Dem liegt die

Annahme zugrunde, dass sich das gemeinsame Lernen positiv auf die SchülerInnen und damit auch auf deren Schulerfolg auswirkt (Bos et al., 2010; Hurrelmann, 2013). In den „Schulen gemeinsamen Lernens“ lernen SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam in einer Klasse.

> Seit dem Schuljahr 2020/21 gibt es insgesamt 231 ‚Schulen gemeinsamen Lernens‘, darunter 166 Grundschulen, 29 Oberschulen, 6 Gesamtschulen und 7 Oberstufenzentren (OSZ) sowie 23 Schulzentren (Grund- oder Oberschule mit Grundschulteil). Das sind etwa 41 Prozent aller Schulen in öffentlicher Trägerschaft der genannten Schulformen. In den allgemeinbildenden „Schulen für gemeinsames Lernen“ werden damit rund 71.400 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, zuzüglich 9.590 Schülerinnen und Schüler an den sieben beteiligten OSZ. (MBJS, 2022d)

Mit Hilfe der vorliegenden schulstatischen Daten kann allerdings nur auf die quantitative Anzahl der Schulen für gemeinsames Lernen geschaut werden. Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung und die Ergebnisse des inklusiven Lernens bleiben dabei verborgen (Bos et al., 2010; Lenkeit et al., 2021). Die Kennwerte können aber Hinweise auf die vorhandenen Möglichkeiten der Integration an Schulzentren und unverbundenen Schulen liefern.

Betrachtet man die jeweiligen Anteile der Schulen für gemeinsames Lernen an allen Schulen zeigt, sich, dass mehr als die Hälfte der Primarstufen von Schulzentren (54%) dazu gehören, während es bei den unverbundenen Grundschulen nur 40% sind. In der Sekundarstufe I bieten 34% der unverbundenen Oberschulen und 25% der unverbundenen Gesamtschulen gemeinsames Lernen an. Auch hier liegen die Anteile an den Schulzentren deutlich höher. Für die Schulzentren ohne GOST sind es 45% und bei den Schulzentren mit GOST bieten alle das gemeinsame Lernen in der Primar- und Sekundarstufe I an.

Was sind die zentralen Ergebnisse?
Schulzentren haben durch ihre besondere Organisationsform andere Voraussetzungen als unverbundene Schulen, die sich teilweise mit Hilfe verschiedener schulstatistischer Kennzahlen abbilden lassen.

Besonderheiten, die sich mit den unverbundenen Schulen teilweise vergleichen lassen, sind Schulträgerschaft und Kollegium. In den Verantwortungsbereich der Schulträger fällt die Ausstattung der Schulen. Viele der Schulzentren verteilen sich auf mehrere Gebäude (71%). Unabhängig davon nutzen aber 65% aller Schulzentren die vorhandenen Gebäude gemeinsam für die Primar- und die Sekundarstufe. Durch den Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufe an den Schulzentren unterscheiden sich die Kollegien dort von denen der unverbundenen Schulen. Kollegien an den Schulzentren haben einen höheren Frauenanteil (76%) als jene an unverbundenen weiterführenden Schulen (max. 69%). Dies ist auf die Primarschullehrpersonen zurückzuführen, denn der Anteil an weiblichen Lehrpersonen ist auch an den unverbundenen Grundschulen besonders hoch (88%). Eine weitere Besonderheit in den Kollegien der Schulzentren ist der hohe Anteil an SeiteneinsteigerInnen (13%), insbesondere im Vergleich zu den unverbundenen Gesamtschulen und Gymnasien. Dass durch die tendenziell größeren Kollegien an den Schulzentren Ausfälle und Vertretungen besser kompensiert werden können, kann allerdings nicht bestätigt werden.

Weiterhin wurden verschiedene gesellschaftliche Funktionen von Schule anhand schulstatistischer und Befragungsdaten für die Schulzentren untersucht. Im Sinne der *Qualifikationsfunktion* lässt sich für die Schulzentren feststellen, dass insbesondere zu Beginn der Schulkarriere (in den ersten sieben Schuljahren) häufiger Klassenwiederholungen festzustellen sind als an den unverbundenen Grund- und weiterführenden Schulen. In der Sekundarstufe I ist dies nicht mehr der Fall. Im Gegenteil zeigt sich bei den unverbundenen weiterführenden Schulen jeweils ein Anstieg an WiederholerInnen in den Schuljahren vor dem Übergang in die Sekundarstufe II, bzw. dem Schulabschluss. Den Schulzentren gelingt es dann besser, den Anteil der WiederholerInnen konstant zu halten.

Außerdem wurde in Bezug auf die Qualifikation der SchülerInnen der Anteil der AbsolventInnen untersucht, die die Schule in den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 ohne Abschluss verlassen. Die Schulzentren mit und ohne GOST haben hier, wie auch die unverbundenen Oberschulen Anteile von ca. 3% zu verzeichnen. Viel besser gelingt es den unverbundenen Gesamtschulen und Gymnasien die SchülerInnen zu einem Abschluss zu führen. Hier beenden weniger als 1% die Schule ohne Abschluss. In den ersten sieben bis acht Schuljahren können die Schulzen-

tren aus ihrer Organisationsform somit keine Vorteile in Hinblick auf die Qualifikation der SchülerInnen ziehen. Eine gewisse Stabilität bei den WiederholerInnen und bei den Abschlüssen ergibt sich erst ab der Jahrgangsstufe 9.

Durch die Abschlüsse, aber auch schon durch die Übergangsempfehlungen in der Jahrgangsstufe 6 sorgen die Schulen im Land Brandenburg auch für eine Prägung des bildungsbezogenen und beruflichen Werdegangs der SchülerInnen, im Sinne der *Selektionsfunktion*. Die Bildungsgangempfehlungen in der Jahrgangsstufe 6 unterscheiden sich deutlich zwischen den unverbundenen Grundschulen und den Schulzentren. Grundschulen vergeben mit 54% häufiger die Empfehlung für die Allgemeine Hochschulreife als die Schulzentren mit GOST (46%) und ohne GOST (44%).

Betrachtet man die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft in der Jahrgangsstufe 7 mit Blick auf die Bildungsgangempfehlungen der SchülerInnen, so ähnelt die Zusammensetzung an den Schulzentren ohne GOST jener an den unverbundenen Oberschulen und die Zusammensetzung an den Schulzentren mit GOST jener an den unverbundenen Gesamtschulen. Die Analyse der Erst- und Zweitwünsche im Ü7-Verfahren legt jedoch nahe, dass Schulzentren ohne GOST weniger attraktiv sind als Oberschulen und Schulzentren mit GOST etwas weniger attraktiv als unverbundene Gesamtschulen. Besonders gering ist die Attraktivität bezogen auf die Wünsche im Ü7-Verfahren im Vergleich mit den Gymnasien. Bei den Abschlüssen fällt auf, dass der Anteil der Abgänge mit Allgemeiner Hochschulreife an den Schulzentren mit GOST (60%) deutlich niedriger ausfällt als an den unverbundenen Gesamtschulen (84%) und an den Gymnasien (93%).

Abschließend wurde die *Integrationsfunktion* der Schulen untersucht. Viel Wert legt die Landesregierung Brandenburg in diesem Kontext auf Inklusion. An Schulzentren wird im Vergleich zu anderen Schulformen ein hoher Anteil an SchülerInnen mit Förderbedarf unterrichtet. Das zeigt sich auch beim gemeinsamen Lernen. 45% der Schulzentren und nur 34% der unverbundenen Oberschulen und 25% der unverbundenen Gesamtschulen sind in der Sekundarstufe I sog. „Schulen für gemeinsames Lernen“. Schulzentren haben hier eine gewisse Vorreiterrolle gegenüber den unverbundenen Schulen im Land Brandenburg.

Forschungsfrage 8: Schulentwicklungsplanung

Welche Funktionen werden den Schulzentren in der Schulentwicklungsplanung zu teil?

Die Schulentwicklungsplanung (SEP) ist im Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (BbgSchulG) im Abschnitt zur Schulträgerschaft an öffentlichen Schulen festgeschrieben. Grundlegend soll sie „[…] die planerische Grundlage für ein möglichst wohnungsnahes und alle Bildungsgänge umfassendes Schulangebot und den Planungsrahmen für einen zweckentsprechenden Schulbau schaffen“ (BbgSchulG, 2002, Teil 8, Abs. 1, §102, 1).

Inhalte der SEP sind laut dem Brandenburgischen Schulgesetz:

- der gegenwärtige und künftige Schulbedarf
- die gegenwärtigen und künftigen Bildungsgänge an den Schulstandorten
- das Einzugsgebiet aufgrund des Schüleraufkommens, Schulwahlverhaltens und der örtlichen Verkehrsverhältnisse
- die Berücksichtigung von Schulen in freier Trägerschaft
- die Maßnahmen zur Umsetzung (BbgSchulG, 2002, Teil 8, Abs. 1, §102, 2).

Zuständig für die Erstellung der SEP sind die Landkreise und kreisfreien Städte im Land Brandenburg, welche die SEP als pflichtige Selbstverwaltungsaufgabe erfüllen. Sie müssen sich dafür mit den Schulträgern der betreffenden Schulen (Gemeinden, Ämtern oder Schulverbänden) und ggf. auch Schulträgern in angrenzenden Landkreisen oder kreisfreien Städten abstimmen (BbgSchulG, 2002, Teil 8, Abs. 1, §102, 4). Der Planungszeitraum für die SEP beträgt jeweils fünf Jahre. Danach muss wieder ein neuer SEP erstellt und beschlossen werden. Aber auch innerhalb des Planungszeitraumes schreibt das Schulgesetz die Fortschreibung vor, wenn es zu Änderungen der Rahmenbedingungen kommt (BbgSchulG, 2002, Teil 8, Abs. 1, §102, 3). Das MBJS als oberste Schulaufsicht hat die Aufgabe, die SEP und ihre Fortschreibungen daraufhin zu prüfen, ob diese im Einklang mit der Landesentwicklungsplanung und der Finanzierbarkeit stehen und sie abschließend zu genehmigen (BbgSchulG, 2002, Teil 8, Abs. 1, §102, 5).

Da die Schulträger entsprechend des brandenburgischen Schulgesetzes die Aufgabe haben, Schulen einzurichten, zu schließen und weiterzuentwickeln, stellt die SEP insbesondere für die Schulträger eine zentrale Arbeitsgrundlage dar. Die Schulträger

entscheiden dementsprechend auch über die Gründung eines Schulzentrums (Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 34).

Im folgenden Kapitel werden zunächst die möglichen Funktionen von Schulzentren für die Schulentwicklungsplanung herausgearbeitet. Die Grundlage dafür liefern das Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (2002) und das Konzept der Landesregierung zur Stärkung von Schulzentren (2016). Ihnen kann entnommen werden, welche Rahmenbedingungen die Grundlage für die SEP bilden. Angereichert werden diese eher allgemeingültigeren Aussagen mit konkreten und kontextbezogenen Beispielen aus den SEP der Landkreise und kreisfreien Städte, welche im Rahmen der Einzelfallstudie näher untersucht wurden. Sie zeigen verschiedene Rahmenbedingungen auf, aus welchen sich ableiten lässt, welche Funktionen den Schulzentren in den Landkreisen zukommen können. Des Weiteren werden auch Aussagen aus den Experteninterviews zu den einzelnen Schulzentren herangezogen, um das Bild zu vervollständigen. Im Anschluss daran werden im zweiten Abschnitt des Kapitels die konkreten Funktionen herausgearbeitet, welche für die untersuchten Schulzentren in den SEP benannt wurden.

1. Mögliche Funktionen von Schulzentren in der SEP

> Ein Schulsystem muss nicht nur in der Lage sein, auf pädagogische Veränderungen zu reagieren, sondern sich auch flexibel an insgesamt veränderte Rahmenbedingungen anpassen können. Diese Flexibilität lässt sich z.B. über verschiedene Möglichkeiten der Organisation von Schule realisieren. Eine solche Möglichkeit im Rahmen der aktuell gültigen schulgesetzlichen Regelungen stellt die Zusammenfassung von Schulen in einem Schulzentrum dar. (Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 1)

Für die Landesregierung Brandenburg sind die Schulzentren demnach ein probates Mittel, um auf veränderte Rahmenbedingungen in der Bildungslandschaft des Landes zu reagieren. Im Schulgesetz werden diese weiterführend in rechtliche und tatsächliche Rahmenbedingungen unterteilt, ohne jedoch näher darauf einzugehen (BbgSchulG, 2002, Teil 8, Abs. 1, §102, 3). Aus den SEP der Landkreise und kreisfreien Städte lässt sich jedoch ableiten, welche Rahmenbedingungen damit gemeint sein können.

Als tatsächliche Rahmenbedingungen werden vorrangig demografische Veränderungen der Schülerschaft identifiziert (Landkreis Potsdam-Mittelmark, 2007, S. 8). Daraus ergeben sich Änderungen im bestehenden Schulnetz, etwa Schulschließungen durch den Rückgang der Schülerzahlen (Landkreis Ostprignitz-Ruppin, 2012, S. 22) oder Neuerrichtungen von Schulen aufgrund einer steigende Nachfrage an Schulplätzen durch einen Bevölkerungsanstieg. Hierfür wird in der SEP auch meist die Bevölkerungsprognose für den gesamten Planungsraum und die einzelnen (Planungs-)Regionen betrachtet. Ebenso haben auch die Bildungsgangempfehlungen einen Einfluss auf die SEP. Je nachdem wie hoch der Anteil an SchülerInnen mit bestimmten Bildungsgangempfehlungen in einer Region ist, müssen entsprechende Schulformen vorgehalten werden (Landeshauptstadt Potsdam, 2009, S. 2f.). Auch hierfür werden Prognosen aus den vorherigen Jahren abgeleitet. Die Untersuchung der SEP in der Einzelfallstudie hat gezeigt, dass alle Pläne den IST-Zustand der Rahmenbedingungen darstellen: gegenwärtigen Schulbedarf, gegenwärtige Schulstandorte und ihre Bildungsgänge, Einzugsgebiete und Schulwahlverhalten.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen der SEP sind wesentlich differenzierter und von verschiedenen Ebenen bestimmt. Grundsätzlich legt der Landesentwicklungsplan Berlin-Brandenburg (LEP B-B) den Rahmen für die Raumordnung des Landes Brandenburg fest. Mit der zentralörtlichen Gliederung in die Metropole Berlin, Oberzentren und Mittelzentren wird auch die Bildungslandschaft strukturiert. Das Ziel ist es, ein vielseitiges und erreichbares Angebot durch die Konzentration auf zentrale Orte zu erreichen und diese damit zu stärken, z.B. mit einer Schule mit GOST, während im Umland nur die Grundfunktionen erfüllt werden müssen, wie eine Schule mit Primarstufe (Landesregierung Brandenburg, 2019). In verschiedenen SEP wurde weiterhin vermerkt, dass die beständige Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts und der inklusiven Beschulung im Land Brandenburg einen nachhaltigen Einfluss auf die SEP hat und weiterhin haben wird, je nachdem, wie sich die Gesetzeslage dazu ändert. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Schulen, wie beispielsweise die Änderung der schulformbezogene Klassenfrequenzen (Landeshauptstadt Potsdam, 2014, S. 167). Weitere rechtliche Rahmenbedingungen stellen die Satzungen der Landkreise dar, beispielsweise über die Schülerbeförderung, welche die zumutbaren Fahrzeiten für SchülerInnen der verschiedenen Jahrgangsstufen festlegen (Landkreis Oder-Spree, 2012, S. 17). Dazu gehören aber auch lokale Maßnahmen, wie die Einführung deckungsgleicher Schulbezirke (Landeshauptstadt Potsdam, 2009, S. 7).

Diese verschiedenen Rahmenbedingungen bestimmen die SEP. Die Landesregierung schreibt den Schulzentren in diesem Kontext die Rolle zu, durch ihre besondere Organisationsform flexibel auf die sich stetig verändernden Rahmenbedingungen reagieren können (Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 1). Tatsächlich scheint mit der Errichtung von Schulzentren vor allem dem Ausbau des gemeinsamen Lernens Rechnung getragen zu werden. Lenkeit et al. (2021) beschreiben in der ‚Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg' dass durch den Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufe „[…] Brüche vermieden und Disparitäten abgemildert werden [können], die aufgrund familiärer Merkmale (wie z. B. dem sozioökonomischen Status) auftreten" (Lenkeit et al., 2021, S. 21). Auch das ‚Konzept der Landesregierung zur Stärkung von Schulzentren' (2016) legt einen besonderen Fokus auf die Chancengleichheit, Durchlässigkeit, Anschlussfähigkeit sowie individuelle Förderung und langes gemeinsames Lernen. Daraus lässt sich schließen, dass die explizite Funktion der Schulzentren in der SEP auf der Umsetzung der rechtlichen Vorgaben im Sinne der Schulgesetzgebung für ein flächendeckendes und durchlässiges Schulangebot für alle liegt. Dies findet sich auch bei den Rationalitäten der beteiligten AkteurInnen immer wieder als Motiv für die Gründung von Schulzentren (siehe

Forschungsfragen 2 & 6: Rationalitäten der Beteiligten).

Implizit lässt sich aus der Forderung nach einem gleichwertigen und regional ausgewogenen Angebot schulischer Bildungsgänge aber auch ableiten, dass es besonders in schrumpfenden Regionen eine Funktion der Schulzentren ist, das Bildungsangebot abzusichern und die Schulstandorte zu stärken. Dies bestätigt auch eine befragte Person aus dem MBJS:

> *„Schulzentren sind dem langen gemeinsamen Lernen geschuldet, in Richtung Chancengerechtigkeit. Das ist der große bildungspolitische Anspruch. Ich finde, das ist ein auch legitim und richtig, aber die Schulstandortfrage stand natürlich auch dahinter oder steht auch heute noch dahinter, denk ich." (Interview, MBJS 3, Absatz 41)*

Es lässt sich demnach feststellen, dass die grundsätzliche und explizite Funktion von Schulzentren darin liegt, längeres gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Durch die stetigen Veränderungen der demografischen Rahmenbedingungen und damit auch Veränderungen der Raumordnung im Land Brandenburg fällt den Schulzentren vor

allem in geringer besiedelten Gebieten aber auch implizit die Aufgabe der Absicherung eines wohnungsnahen und umfassenden Schulangebots zu.

2. Tatsächliche Funktionen von Schulzentren in der SEP

Im Anschluss an die Analyse möglicher Funktionen von Schulzentren wurde für die sieben Schulzentren der Einzelfallstudie überprüft, welche Funktionen ihnen in der SEP der Landkreise und kreisfreien Städte tatsächlich zugeschrieben wurden. Für jedes der untersuchten Schulzentren wurde dafür der SEP untersucht, der im Planungszeitraum vor der Gründung des Schulzentrums erstellt wurde. Dabei hat sich gezeigt, dass in diesen SEP meist gar nicht auf eine geplante Einrichtung der Schulzentren eingegangen wurde. Bestanden die Grund- oder weiterführende Schule schon vorher als unverbundene Schulen, gab es vereinzelt Hinweise auf einen Schülerrückgang und dahingehenden Handlungsbedarf in der Planungsregion. Vorgeschlagene Maßnahmen waren hier aber meist Schulschließungen, die Anpassung der Kapazitäten oder die Absenkung der Klassenfrequenzen. Bei steigenden Schülerzahlen wurden als Maßnahmen die Errichtung neuer Schulen, die Erhöhung von Kapazitäten oder die Erhöhung der Klassenfrequenzen vorgeschlagen. Bei Änderung des Schulwahlverhaltens fanden sich Maßnahmen wie die Änderung der Schulform an einem Standort, beispielsweise von einer Oberschule zu einer Gesamtschule.

Hinweise auf die Planung des Zusammenschlusses von Primar- und Sekundarstufe in Reaktion auf die veränderten Rahmenbedingungen lassen sich aber in keinem der SEP finden. Lediglich in einem der SEP wurde auf ein bereits beschlossenes Schulzentrum Bezug genommen, welches im Planungszeitraum des SEP errichtet werden sollte und dessen beabsichtigte Funktionen benannt. So wollte man mit der Errichtung des Schulzentrums die Grundschulkapazitäten der Region erweitern und den Schulstandort stärken. Damit reagierte dieser SEP sowohl auf die tatsächliche Rahmenbedingung einer erhöhten Schülerzahl im Primarschulbereich, wie auch auf eine rechtliche Rahmenbedingung im Sinne der Raumordnung. Eine weitere Einrichtung eines Schulzentrums wurde in einer außerplanmäßigen Fortschreibung innerhalb des Planungszeitraums eines SEP thematisiert, allerdings ohne die Angabe von Gründen oder Zielen der Gründung.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Schulzentren in den SEP vielmehr eine Reaktion auf kurzfristige Entwicklungen, als Mittel einer langfristigen Planung, sind. Dies lässt vermuten, dass mit der Einrichtung von Schulzentren eher auf kurzfristige Anreize reagiert wurde, wie etwa Ausschreibungen von Fördermitteln. Hinweise darauf finden sich auch in den Interviews mit den ExpertInnen und den darin beschriebenen Rationalitäten für die Gründung von Schulzentren (siehe

Forschungsfragen 2 & 6: Rationalitäten). Sie beschreiben, dass eine finanzielle Förderung häufig den Anstoß für die Einrichtung der Schulzentren gegeben hat. Dies erfolgte offenbar eher kurzfristig, denn viele Befragte sprechen den Zeitmangel im Gründungsprozess an (siehe Forschungsfrage 5: Gelingensbedingungen & Hemmnisse).

Aus den Aussagen der ExpertInnen lassen sich mögliche Ursachen dafür herausarbeiten. Besonders an den rechtlichen Rahmenbedingungen als Planungsgrundlage für die Schulzentren äußern die ExpertInnen in den Interviews Bedenken. ExpertInnen bemängeln beispielsweise die Diskontinuität des Schulgesetzes, welches regelmäßig verändert wurde und daher ihrer Meinung nach keine verlässliche Planungsgrundlage darstellt und weisen darauf hin, dass es im Schulgesetz an einer klaren Definition der Rolle von Schulzentren in der SEP fehlt.

> *„Ich sag mal so, ich glaube das Schulgesetz des Landes Brandenburg ist das Gesetz was mittlerweile am meisten seit 1990 verändert worden ist. Es gibt kaum eine Vorschriftensammlung, wo nicht irgendetwas vom Schulgesetz geändert wird.“ (Interview, Schulträger, Schulzentrum 5, Absatz 61)*

> *„Es ist ja bis heute noch nicht ausdefiniert was Schulzentrum ist, […] ein ganz großes Manko in den Gesetzeswerken.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 6, Absatz 9)*

> *„Leider ist es im Schulgesetz […] ein bisschen vage umschrieben als Zusammenschluss von zwei Schulen.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 7, Absatz 11)*

Das führte bei der Errichtung von Schulzentren mitunter zu Problemen, da das explizite Vorgehen zur Gründung eines Schulzentrums unklar war. Und auch heute noch ist die Gesetzgebung für die Primar- und die Sekundarstufe nicht einheitlich, was ein gemeinsames Vorgehen erschwert und zu Mehrarbeit an den Schulzentren führt.

> *„Da ist eigentlich der Rahmen das Schulgesetz. Wie gesagt, ich denke, dass wir damals einen Fehler gemacht haben, dass wir das falsch gelesen haben.“ (Interview, staatliches Schulamt, Schulzentrum 6, Absatz 57)*

> *„Die Gesetze sind ja heute noch nach Grund- und Oberschule getrennt. Das heißt, ich muss alles was ich mache, doppelt machen. Ich kann gar nicht alles miteinander verknüpfen.“ (Interview, Schulleitung, SZ 6, Absatz 67)*

Angesichts der oben beschriebenen Möglichkeiten, mit der Organisationsform Schulzentren die Schullandschaft zu bereichern, muss festgestellt werden, dass dieses Potenzial in den analysierten SEP nicht deutlich wird und somit für die Gründung der bestehenden Schulzentren vermutlich nicht der Ausgangspunkt gewesen ist. Es entsteht insbesondere für die älteren SEP der Eindruck, dass ihre Einrichtung eher eine Reaktion auf kurzfristig veränderte Rahmenbedingungen und Anreize darstellte und weniger das Ergebnis einer aktiven und vorausschauenden Planung der Schulstruktur eines Landkreises oder kreisfreien Stadt war.

Positiv ist hervorzuheben, dass in zwei der aktuellsten untersuchten SEP diese Tendenz zur langfristigeren Planung von Schulzentren erkennbar wird. Beide SEP benennen geplante Vorhaben zur Einrichtung von Schulzentren und ihre Funktionen über den Planungszeitraum hinaus. Die Funktionen, die diese geplanten Schulzentren erfüllen sollen, sind die Stärkung des Schul- und Bildungsangebots in der Region und das gemeinsame Lernen. Diese Funktionen entsprechen dem Konzept der Landesregierung und auch den Rationalitäten vieler befragter ExpertInnen.

Was sind die zentralen Ergebnisse?

Die Schulentwicklungsplanung (SEP) ist das Instrument für die langfristige Planung der Schullandschaft und die Reaktion auf veränderte Rahmenbedingungen (z.B. demografische).

Die Untersuchung der SEP der Landkreise und kreisfreien Städte, in denen die sieben näher untersuchten Schulzentren der Einzelfallstudie liegen, zeigt jedoch, dass ihre Gründung selten das Ergebnis einer längerfristigen Planung gewesen ist. Meist tauchen sie in den SEP vor ihrer Gründung gar nicht auf. Sie scheinen vielmehr häufig als Reaktion auf kurzfristig veränderte Rahmenbedingungen (z.B. drohende Schulschließungen) und Anreize (z.B. finanzielle Förderung) entstanden zu sein, welche nicht im Rahmen des jeweils fünf Jahre umfassenden Planungszeitraums lagen.

Für die bestehenden Schulzentren muss daher festgestellt werden, dass ihre Potenziale für die SEP nicht ausgenutzt wurden. Positiv ist hervorzuheben, dass in

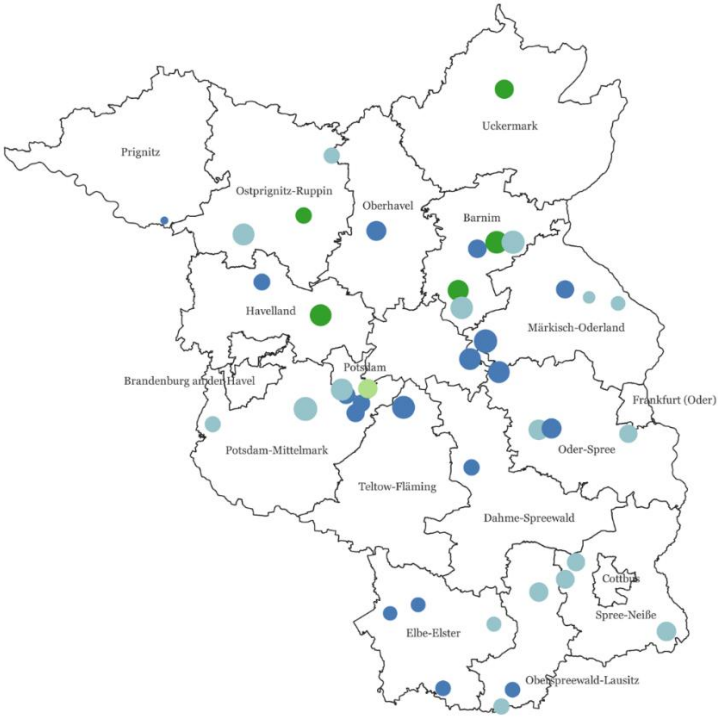
den aktuelleren SEP durchaus Tendenzen zu einer längerfristigen Planung von Schulzentren zu erkennen sind.

Forschungsfrage 9: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede weisen die bestehenden Schulzentren auf?

Gegenstand dieser Forschungsfrage sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schulzentren. Abbildung 34 zeigt, dass sich die Schulzentren über das Land Brandenburg verteilen und damit sowohl in ländlichen, wie auch in städtischen Regionen angesiedelt sind. Weiterhin wird sichtbar, dass die Schulzentren eine unterschiedliche Geschichte haben. Manche bestehen schon lange als Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufe, manche wurden erst nach 2005 zusammengeschlossen. Teilweise wurde nur ein Grundschulteil an einer bestehenden Ober- oder Gesamtschule neu aufgebaut oder teilweise ein Schulzentrum komplett neu gegründet.

Abbildung 34. *Standorte von Schulzentren im Land Brandenburg nach Schulgröße (Anzahl der SchülerInnen) und Art der Gründung*



Aus den Rahmenbedingungen ergeben sich sehr unterschiedliche Voraussetzungen für die Umsetzung des Konzepts von Schulzentren an den Einzelschulen. In der vorliegenden Untersuchung konnten daraus systematische Gemeinsamkeiten und Unterschiede abgeleitet werden. Diese werden im Folgenden auf der Grundlage des Erfolgsranges von Schulzentren beschrieben. Die Grundlage der folgenden Auswertungen bilden die Experteninterviews und die Dokumentenanalysen. Zusätzlich werden die Befunde aber jeweils auch durch die Auswertungen der quantitativen Daten gestützt.

1. Gemeinsamkeiten und Unterschiede anhand des Erfolgsrangs

Der Erfolgsrang beschreibt, wie gut es den Schulzentren gelingt, den Besonderheiten von Schulzentren gerecht zu werden und wie gut die Fusion zwischen der Primar- und der Sekundarstufe funktioniert. Mit den quantitativen Daten der ersten Welle (2020) der wissenschaftlichen Untersuchung von Schulzentren im Land Brandenburg (Online-Befragung und Schulstatistik) wurden Erfolgskriterien abgebildet (siehe Anhang A, Kap. 0). Für die Formulierung der Erfolgskriterien wurden der wissenschaftliche Forschungsstand zu Schulfusionen und die Ziele der Landesregierung aus dem Konzept zur Stärkung der Schulzentren (Landesregierung Brandenburg, 2016) herangezogen. Anhand von acht Kriterien, welche verschiedene Dimensionen des Erfolgs von Schulzentren abbilden (z.B.: Synergieeffekte, Schulklima, Attraktivität), wurden die Schulzentren in eine Rangfolge von erfolgreicheren bis weniger erfolgreichen Schulzentren gebracht. Damit besteht die Möglichkeit Schulzentren anhand ihres Erfolgs zu vergleichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten.

Für die explorative Einzelfallstudie wurden anhand des beschriebenen Erfolgsranges die drei erfolgreichsten Schulzentren ausgewählt. Als Kontrast wurden anschließend drei weniger erfolgreiche Schulzentren identifiziert, welche in Lage, Schülerzahl oder Alter ähnliche Merkmale aufwiesen wie die erfolgreicheren. Schon bei der Gewinnung der InterviewpartnerInnen (Schulleitungen, Schulträger, Staatliches Schulamt) zu den Schulen gab es Hinweise, dass diese Einteilung in erfolgreichere und weniger erfolgreiche Schulzentren aussagekräftig ist. Während der Kontakt zu den ExpertInnen der erfolgreicheren Schulzentren recht unkompliziert funktionierte, war es bei den weniger erfolgreichen Schulzentren mitunter schwierig, die an der Gründung der Schulzentren beteiligten Personen zu ermitteln und schließlich zu einem Interview zu ermuntern. Schlussendlich konnte von einem weniger erfolgreichen Schulzentrum nur das Interview mit der Schulleitung realisiert werden. Daher musste im Verlauf des Erhebungszeitraumes ein weiteres weniger erfolgreiches Schulzentrum kontaktiert

werden, bei welchem es schließlich gelang, alle Interviews durchzuführen (siehe Anhang A, Kap. 3.1).

2. Fallbeschreibungen erfolgreicher Schulzentren

In der Einzelfallstudie wurden die Schulzentren untersucht, welche anhand der Erfolgskriterien als die erfolgreichsten drei Schulzentren identifiziert werden konnten. Tabelle 20 gibt einen Überblick über die zentralen Merkmale dieser drei Schulen. Sie sollen im Folgenden kurz charakterisiert werden. Dabei ergeben sich erste Hinweise, welche Faktoren für den Erfolg der Schulzentren relevant sein könnten.

Tabelle 20. *Charakteristiken der drei untersuchten erfolgreicheren Schulzentren*

	Erfolgreiche Schulzentren		
	Schulzentrum 2	**Schulzentrum 4**	**Schulzentrum 6**
Gemeindetyp des Schulortes	Landgemeinde	Mittel-/Großstadt	Kleinstadt
Einrichtungsjahr (kategorisiert)	2011-2015	ab 2016	2006-2010
Träger	Gemeinde	Landkreis/ kreisfreie Stadt	Gemeinde
Schulgröße	↑	↓	↑
Alter Lehrpersonen	↑	↓	Ø
Gebäudesituation	gemeinsam in mehreren Schulgebäuden unterrichtet	gemeinsam in einem Schulgebäude unterrichtet	getrennt in mehreren Schulgebäuden unterrichtet
Rücklauf Lehrpersonen 2020 (2021)	64,3% (59,5%)	96,7% (48,5%)	60% (25,7%)
Erfolgsrang 2020 (2021)	3 von 24 (8 von 35)	1 von 24 (1 von 35)	2 von 24 (7 von 35)
Ausstattung[1]	Ø	↑	Ø
Unterrichtsausfall[2]	↓	↓	↓
Erstwünsche[3]	↓	↑	↑
Abwanderung[4]	↑	↓	↓
Schulklima[5]	Ø	↑	Ø
Schulstufenübergreifender Unterricht[6]	↓	↓	↓

Anmerkungen:

↑	*Überdurchschnittliche Ausprägung (z.B. hoher Unterrichtsausfall, hohes Durchschnittsalter der Lehrpersonen)*
↓	*Unterdurchschnittliche Ausprägung (z.B. kleinere Schulen, schlechteres Schulklima)*
Ø	*Durchschnittliche Ausprägung*
1	*IT-Ausstattung: SchülerInnen je PC, Anteil PCs älter als 5 Jahre, Anteil internetfähiger PCs, Anteil Räume mit Präsentationstechnik, LAN, WLAN, SchülerInnen je Whiteboard (Schulstatistik)*
2	*durchschnittlicher Anteil der ersatzlos ausgefallenen Unterrichtsstunden am Stundensoll der letzten fünf Jahre (Schulstatistik)*
3	*Anteil Erstwünsche an der Kapazität der Schule (Schulstatistik)*
4	*Anteil der SchülerInnen in Jahrgangsstufe 6, die im folgenden Schuljahr an eine andere weiterführende Schule gewechselt sind (Schulstatistik)*
5	*Skalen zum Schulklima: Angespanntes Klima im Kollegium, Innovationsbereitschaft, Programmatische Kooperation, Kooperative Arbeitsformen (Online-Befragung)*
6	*Unterrichtete Klassenstufe der Lehrpersonen (Online-Befragung)*

Fallbeschreibung Schulzentrum 2

Dass dieses Schulzentrum einmal zu den erfolgreicheren Schulzentren gehören würde, war während der Gründungszeit Anfang der 2010er Jahre vermutlich nicht vorhersehbar. Die Schulleitung des Schulzentrums berichtete im Gegenteil gleich zu Beginn des Interviews:

> *„Es war damals ein sehr strittiger Prozess. Es war also nicht so einheitlich gewünscht. Speziell im Primarbereich gab es ganz große Vorbehalte. Von Seiten […] des Sek I Kollegiums […] hat man sehr viele Vorteile gesehen […]. Dieser Prozess da zueinander zu kommen, das ist mir am intensivsten in Erinnerung, dass das ein sehr schwerer Weg war." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 3).*

Dabei waren die Voraussetzungen für die Fusion eigentlich gut, denn es gab schon ein gemeinsames Gelände, welches sich die damals noch unverbundene Grund- und die weiterführende Schule teilten. Dennoch berichteten die Beteiligten (Schulleitung, Schulträger, Staatliches Schulamt) über viele Diskussionen im Vorfeld der Fusion. Schlussendlich war das gemeinsame Ziel der AkteurInnen, eine Schule für längeres gemeinsames Lernen im Interesse der SchülerInnen zu errichten. Die Gründe dafür waren aber sehr unterschiedlich. Die Schulleitungen und das staatliche Schulamt sahen einen Vorteil darin, die Schullaufbahn am Schulzentrum ohne Brüche zu ermöglichen. Der Schulträger sah Vorteile für die Gemeinde als Schulstandort, z.B., dass die SchülerInnen länger im Ort verbleiben und es Zuzüge von Familien gibt.

Der Weg vom Entschluss hin zu einem gemeinsamen Konzept für das Schulzentrum war ebenfalls nicht so einfach. Auch hier gab es wieder viele Diskussionen und Kritik. Schulleitung, Schulträger und staatliches Schulamt traten aber gemeinsam auf, haben Fragen beantwortet und versucht alle KritikerInnen von der Idee zu überzeugen. Der Fokus der Schule lag in der Umsetzung klar auf der Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts und der Zusammenarbeit der Lehrpersonen.

> *„Sodass wir angefangen haben […] uns auch erstmal als Kollegium ein bisschen kennenzulernen […], diesen Abstand zu verlieren. Und dann hatten wir eine Veranstaltung, da wurde eben beraten: Welche Vision […] peilen wir an, in den Bereichen Unterricht, Erziehung, Schulklima, Kooperation und Professionalität? […] Dass überhaupt erstmal diese Verständlichkeit da war, dass ein Verzahnen, ein Miteinander für den eigentlichen Unterricht sehr viel bringen kann. Und diese*

Punkte haben sich dann eben im Schulprogramm wiedergefunden." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 23)

Diese inhaltliche Verzahnung macht auch heute noch den Erfolg des Schulzentrums aus. Im Jahr 2020 belegte das Schulzentrum den ersten Rang im Erfolgskriterium 7: Haltung der Lehrpersonen zum längeren gemeinsamen Lernen. Bei den anderen Erfolgskriterien schnitt es jeweils gut ab. Das legt nahe, dass die Ausgangspunkte für den Erfolg dieses Schulzentrums die konzeptionelle Arbeit zu Beginn und die Kooperation im Interesse der SchülerInnen bildeten und dies auch die verbindenden Elemente bis heute sind.

Fallbeschreibung Schulzentrum 4

Schulzentrum 4 ist noch recht neu und war zu beiden Erhebungszeitpunkten das erfolgreichste Schulzentrum. Dabei belegte es 2020 bei vier von acht Kriterien den ersten Rang und einmal den zweiten Rang. Dazu zählen die niedrige Quote der Schulabgänge ohne Abschluss, die hohe Attraktivität des Schulzentrums, die hohe Identifikation der Lehrpersonen mit der Schule, das gute Klima im Kollegium und die positive Haltung der Lehrpersonen zum längeren gemeinsamen Lernen. Auch die Schulleitung betont im Interview immer wieder, dass die Zusammenarbeit im Kollegium und die Verantwortungsübernahme durch die Lehrpersonen Schwerpunkte im Gründungsprozess waren.

„Mit drei weiteren Kolleginnen und Kollegen […] haben wir uns im Vorfeld schon regelmäßig getroffen, wir haben ein Konzept geschrieben. […] Und da sind dann noch mehr Kollegen gekommen […], um zu besprechen, wie wir eigentlich arbeiten wollen. Wir haben Workshops mit Schülern gemacht und haben unsere Ideen dort vorgestellt und haben uns das Feedback geholt: Was ist euch wichtig an der Schule? Da gab es also mehrere intensive Treffen. Ich habe mir einen Coach gesucht, damit wir unsere Form der Zusammenarbeit von Anfang an auch bewusst in den Blick nehmen, […] um Verantwortung zu teilen, um Mitgestaltung und Beteiligung zu ermöglichen." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 4, Absatz 21)

Dass das Schulzentrum in beiden Erhebungsjahren den ersten Rang belegte, weist darauf hin, dass dieses Vorhaben gelungen ist. Auch die Einbeziehung des Kollegiums scheint geglückt zu sein, obwohl es ein recht junges Kollegium ist, welches größtenteils neu zusammengekommen ist.

Auch nach der Gründung wurde die intensive Zusammenarbeit fortgesetzt. Es gab noch viele Abstimmungen mit den Lehrpersonen, bezüglich der Planung, aber auch bezüglich praktischer Fragen zur Raumausstattung. Die erfolgreiche gemeinsame, konzeptionelle Arbeit zeigt sich auch darin, dass das Schulzentrum in beiden Erhebungsjahren den Rang 2 bei der Haltung der Lehrpersonen zum längeren gemeinsamen Lernen erreicht hat.

> *„Ich find das ist total sinnvoll und eigentlich notwendig, dass man die Schüler nicht nach der Grundschule abgibt […], weil man auch als Pädagogin und Pädagoge dann sieht, welche Verantwortung ich habe. Wenn ich später noch sehe, da gehen die hin, das brauchen die, dann kann ich vorher meine Arbeit daran ausrichten.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 15)*

Das gute Klima und der rege Austausch herrschen aber nicht nur in der Schule, auch die Beteiligten des Schulträgers und des staatlichen Schulamts berichten in den Interviews von intensiven und regelmäßigen Abstimmungsprozessen in der Gründungszeit und darüber hinaus. Alle drei Ebenen traten auch bei den ersten Informationsveranstaltungen gemeinsam auf und betonen immer wieder, dass die persönliche Kommunikation entscheidend den Erfolg beeinflusst.

> *„Ich würde sagen ganz ganz wichtig, das A und O, ist Kommunikation und die Vision, die wir damit verfolgen und die Vorteile die müssen […] herausgearbeitet werden, vorher schon.“ (Interview, Schulträger, Schulzentrum 2, Absatz 54)*

Fallbeschreibung Schulzentrum 6

2020 erreichte dieses Schulzentrum den zweiten Rang und war bei sechs von acht Kriterien recht erfolgreich. Im Jahr 2021 konnte es dieses gute Ergebnis allerdings nicht wiederholen. In beiden Jahren hat das Schulzentrum aber bei der Attraktivität, dem Klima im Kollegium und dem Wohlbefinden der Lehrpersonen stabil gut abgeschnitten.

Anhand der Beschreibung des Gründungsprozesses durch die beteiligten AkteurInnen entsteht weitgehend der Eindruck, dass die Gründung des Schulzentrums zu dem Zeitpunkt als eine gute Option wahrgenommen wurde und es nur einen kurzen Aushandlungsprozess gab. Die Beteiligten beschreiben es eher als Weg des geringsten Widerstandes, quasi eine ‚Vernunftehe‘.

„Es war ein guter Zeitpunkt diesen Schritt zu gehen, weil mit der Gründung des Schulzentrums der Schulleiter der Grundschule in Rente gegangen ist. […] Es sind zwei Schulen auf einem Schulhof gewesen, zwei eigenständige Gebäude. Von den Äußerlichkeiten her bot es sich an, diesen Schritt zu gehen.“ (Interview, Staatliches Schulamt, Schulzentrum 6, Absatz 3)

Auch für den Schulträger war der Schritt wichtig, denn er bot eine Lösung für das Problem der sinkenden Schülerzahlen und damit der drohenden Schließung der weiterführenden Schule. Die Schulleitung andererseits betonte immer wieder, dass sie sehr stark hinter dem Konzept von Schulzentren stand und steht.

„Ich bin immer noch davon 100% überzeugt, […] viele Sachen haben wir gemeinsam richtig gemacht und es ist einfach der richtige Weg, Kinder so lange wie möglich gemeinsam lernen zu lassen.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 6, Absatz 59)

Trotz dieser günstigen Ausgangsbedingungen konnte sich das Schulzentrum nicht stabil auf den erfolgreichen Rängen halten. Eine mögliche Begründung könnte in den räumlichen Gegebenheiten liegen. Das Schulzentrum ist über zwei Gebäude verteilt, in denen die Primar- und die Sekundarstufe getrennt untergebracht sind und auch getrennt unterrichtet werden. Die Schulleitung beschreibt, dass durch die räumliche Trennung bis heute eine Distanz zwischen der Primar- und Sekundarstufe bestehen geblieben ist. Das deutet darauf hin, dass bis heute der Weg des geringsten Widerstandes gewählt wird und Konflikte größtenteils vermieden werden, da wenige Berührungspunkte bestehen.

3. Fallbeschreibungen der weniger erfolgreichen Schulzentren

Als Kontrast zu den erfolgreicheren Schulzentren wurden auch vier weniger erfolgreiche Schulzentren näher untersucht und im Folgenden kurz charakterisiert. Tabelle 21 liefert eine Übersicht über einige zentrale Merkmale der Schulzentren.

Tabelle 21. *Charakteristiken der vier untersuchten weniger erfolgreichen Schulzentren*

	Weniger erfolgreiche Schulzentren			
	Schulzentrum 1	**Schulzentrum 3**	**Schulzentrum 5**	**Schulzentrum 7**
Gemeindetyp des Schulortes	Kleinstadt	Mittel-/Großstadt	Kleinstadt	Kleinstadt
Einrichtungsjahr	2006-2010	bis 2005	ab 2016	2011-2015
Träger	Gemeinde	Landkreis/ kreisfreie Stadt	Gemeinde	Gemeinde
Schulgröße	↑	↓	↓	↑
Alter Lehrpersonen	↑	Ø	↓	↑
Gebäudesituation	gemeinsam in einem Schulgebäude unterrichtet	gemeinsam in einem Schulgebäude unterrichtet	gemeinsam in mehreren Schulgebäuden unterrichtet	getrennt in mehreren Schulgebäuden unterrichtet
Rücklauf Lehrpersonen 2020 (2021)	37,7% (39,1%)	52,3% (68,2%)	17,5% (50%)	36,9% (32,9%)
Erfolgsrang 2020 (2021)	20 von 24 (33 von 35)	24 von 24 (29 von 35)	13 von 24 (35 von 35)	14 von 24 (18 von 35)
Ausstattung	Ø	Ø	↓	Ø
Unterrichtsausfall	↑	↑	↓	↑
Erstwünsche	Ø	↓	↓	Ø
Abwanderung	↑	↑	↓	↓
Schulklima	↓	Ø	Ø	Ø
Schulstufenübergreifender Unterricht	↓	↑	↑	↑

Anmerkungen:

↑ *Überdurchschnittliche Ausprägung (z.B. hoher Unterrichtsausfall, hohes Durchschnittsalter der Lehrpersonen)*

↓ *Unterdurchschnittliche Ausprägung (z.B. kleinere Schulen, schlechteres Schulklima)*

Ø *Durchschnittliche Ausprägung*

Fallbeschreibung Schulzentrum 1

Im Vergleich zu den anderen Schulzentren hat das Schulzentrum 1 bei allen Erfolgskriterien schlecht abgeschnitten. Besonders weit hinten landete es in beiden Jahren bei der Identifikation der Lehrpersonen mit dem Schulzentrum und dem Klima im Kollegium. Dabei gab es eigentlich gute Ausgangsbedingungen für die Errichtung eines Schulzentrums an diesem Ort. Durch steigende Schülerzahlen bestand in den Jahren vor 2010 ein Mehrbedarf an Grundschulplätzen. So wurde geplant, eine Primarstufe an einer bestehenden weiterführenden Schule zu errichten. In deren Gebäude waren schon früher eine unverbundene Grund- und eine weiterführende Schule untergebracht, sodass ausreichend Platz für zwei Schulformen vorhanden war. Im Laufe der Zeit zeigte sich aber, dass die Gebäudesituation nicht so optimal ist, wie gedacht. Heute zeichnet die Schulleitung eher das Bild einer Konkurrenzsituation zwischen den Schulstufen bezüglich der Raumnutzung.

> *„Das ist eben dann eine Gefahr für das an sich positive Unternehmen, 1 bis 10 darf eben nicht dazu führen, dass solcherlei Gefühle aufkommen und die sind in den letzten Jahren durchaus auch bei uns aufgekommen, eben, weil der Grundschulzweig wächst und das letztendlich auf Kosten der Sek I geht und das ist natürlich eine ungesunde Entwicklung." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 1, Absatz 65).*

Die Schulleitung erzählt, dass sie diese Situation aber nicht ändern kann und bemängelt die Kommunikation zwischen den AkteurInnen und die fehlende Unterstützung, insbesondere durch das staatliche Schulamt. Eine zweite Meinung dazu konnte aber nicht eingeholt werden, denn weder der zuständige Schulträger noch das staatliche Schulamt standen für dieses Schulzentrum für ein Interview zur Verfügung. Dies bestätigt insgesamt den Eindruck der Schulleitung, lässt aber gleichzeitig nur ein unvollständiges Bild zu.

Es hat den Anschein, dass zum Gründungszeitpunkt viele Beteiligte das Schulzentrum als Win-win-Situation gesehen haben, insbesondere in Bezug auf die Sicherung von Schulplätzen, während das gemeinsame Konzept hintangestellt wurde.

> *„Übergang und so weiter, Sozialstruktur bei den Schülern, das sind ja wesentliche Gründe, warum man es gemacht hat, aber ich denke mal auch Absicherung Grundschulbereich, Sicherung der Grundschulplätze und wie gesagt, standortsi-*

chernde Maßnahme für die [weiterführende] Schule. Das ist ja nichts Ehrenrühriges, das zu machen und die Zustimmung hat uns ja auch da Recht gegeben." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 1, Absatz 67).

Bis heute scheint es eher ein Nebeneinander als ein Miteinander der Primar- und der Sekundarstufe zu sein. Die beengten Raumverhältnisse in Verbindung mit den Kommunikationsproblemen im Kollegium könnten dafür genauso verantwortlich sein, wie der Umstand, dass eher die Standortsicherung Ausgangspunkt für die Gründung gewesen ist und weniger konzeptionelle, pädagogische Ziele.

Fallbeschreibung Schulzentrum 3

Besonders aufgefallen ist dieses Schulzentrum, weil es 2020 den letzten Platz im Erfolgsranking belegt hat und auch im Jahr 2021 weit hinten gelandet ist. Ausschlaggebend dafür sind insbesondere die geringe Identifikation der Lehrpersonen mit dem Schulzentrum und die geringe Attraktivität der Schule. Obwohl das Schulzentrum schon seit langem besteht, kann es keinen Vorteil daraus ziehen, dass es schon über eine lange Tradition der Zusammenarbeit zwischen den Schulstufen verfügt.

Auch die räumlichen Bedingungen sind grundsätzlich gut geeignet, denn das Schulzentrum verfügt über ein Schulgebäude, in welchem Primar- und Sekundarstufe gemeinsam unterrichtet werden können. Die befragten Lehrpersonen bestätigten, dass schulstufenübergreifender Unterricht gelebte Praxis ist. Für die Lehrpersonen und die Schulleitung ist die Zusammenarbeit so normal, dass bei der Vorbesprechung zu den Interviews an der Schule Verwirrung über den Begriff des ‚Schulzentrums' herrschte. Der Gründungsprozess ist für dieses Schulzentrum nur eine formale Namensänderung aufgrund des entsprechenden Landtagsbeschlusses gewesen. Die Schulleitung erzählte, dass an der Schule alles so weitergeführt wurde, wie vor dem Beschluss. Das bestätigt auch die befragte Person im staatlichen Schulamt:

„Weil es ja, wie gesagt, ein Landtagsbeschluss war […], deshalb ist wahrscheinlich auch zu verstehen, dass inhaltlich jetzt an den existierenden [weiterführenden Schulen] mit integrierter Primarstufe nichts weiter passiert ist, außer dass die jetzt plötzlich ‚Schulzentrum' heißen. Und dass das [der Schulleitung] gar nicht bewusst war, dass sie als Schulzentrum geführt wird. […] Da ist ja dann auch inhaltlich nichts passiert." (Interview, Staatliches Schulamt, Schulzentrum 3, Absatz 21)

Die Schulleitung erzählte im Laufe des Interviews viel und begeistert vom Konzept der Schule, dem Ganztagskonzept und den Angeboten für die SchülerInnen, die

schon viele Jahre bestehen. Dabei entsteht der Eindruck, dass die Schule sehr gut vor Ort vernetzt ist, sich viel Unterstützung von außen holt und sehr darauf bedacht ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler an der Schule wohlfühlen und viele Möglichkeiten der Selbstverwirklichung haben.

Dennoch verlassen viele SchülerInnen das Schulzentrum nach der Jahrgangsstufe 6. Dies führt zu einer deutlich veränderten SchülerInnenschaft in der Jahrgangsstufe 7 und der Vorteil des längeren gemeinsamen Lernens kann nicht zum Tragen kommen, obwohl der Fokus der Zusammenarbeit zwischen Primar- und Sekundarstufe im Konzept dieses Schulzentrums auf der Vernetzung der SchülerInnen liegt. Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen wird scheinbar vorausgesetzt und nicht aktiv gefördert. So gibt es beispielsweise getrennte Lehrerzimmer für die beiden Stufen. Gleichzeitig berichtete die Schulleitung auch von einer hohen Fluktuation im Kollegium und Mehrbelastungen für die Lehrpersonen, um beispielsweise den SchülerInnen mit Förderbedarf gerecht zu werden. An dem Schulzentrum gibt es sowohl bei den SchülerInnen, wie auch bei den Lehrpersonen viele Wechsel. Darunter scheint die Kontinuität der Arbeit zu leiden.

Fallbeschreibung Schulzentrum 5

Das Schulzentrum fällt dadurch auf, dass es 2021 den letzten Rang belegte. Ausschlaggebend dafür waren die geringe Identifikation der Lehrpersonen mit dem Schulzentrum, die ausbleibenden Synergieeffekte, die im Vergleich schlechtere Lehrpersonen-SchülerInnen-Beziehung und die hohe Quote der Schulabgänge ohne Schulabschluss. Bei letzterer lag das Schulzentrum auch schon 2020 auf dem letzten Platz.

Impulsgeber für die Gründung des noch recht jungen Schulzentrums war der Schulträger, welchem schlichtweg die Mittel fehlten, um zwei getrennte Schulen im Ort zu erhalten. In dem Förderprogramm des Landes Brandenburg sah er die Chance, die Schulen zu erhalten und zu erneuern. Die Förderung blieb allerdings bisher aus. Unabhängig von den Gründen dafür, sind dies keine guten Bedingungen für einen Neustart.

> *„Der Zustand ist bis zum heutigen Tag so und […], bei den Eltern kommt das ganz ganz schlecht an.“ (Interview, Schulträger, Schulzentrum 5, Absatz 13)*

Obwohl der Impuls für die Gründung vom Schulträger kam, wurde der Prozess stark durch die Schulleitung geprägt und war damit sehr personenabhängig. Insbesondere die befragte Person aus dem staatlichen Schulamt erzählt, dass die Zusammenarbeit nicht optimal verlaufen ist. Allerdings gab es auch wenig Spielraum, denn die Vorbereitungszeit war sehr knapp bemessen.

> *„Besonders im Gedächtnis geblieben ist mir auf jeden Fall, dass die Vorbereitungszeit bei uns viel zu kurz war. Und dass […] alles relativ eng und schnell durchgezogen werden musste." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 5, Absatz 3)*

Zwar wurde versucht, in Arbeitsgruppen und in Absprachen zwischen der Grund- und der weiterführenden Schule ein gemeinsames Konzept zu entwickeln, es blieb aber eher ein formaler als ein tatsächlich zusammenführender Prozess. Auch nach der Gründung wurde dies nicht weiter vorangetrieben.

Jedoch sieht die Schulleitung auch Vorteile darin, dass die Lehrpersonen nun fachlich Hand in Hand arbeiten und so die Übergänge besser gestalten können. Das gilt in besonderem Maße für die Jahrgangsstufen 5 und 6. Nach Ansicht der Schulleitung ist es ein Fehler, diese Jahrgangsstufen in der Primarstufe zu belassen und so wurde mit der Gründung des Schulzentrums die Chance genutzt, sie an die Sekundarstufe anzugliedern, räumlich, wie auch mit den entsprechenden Fachlehrpersonen. Darüber hinaus scheint es wenig Überschneidungen zwischen den Lehrpersonen zu geben.

Fallbeschreibung Schulzentrum 7

Bei diesem Schulzentrum zeigt sich in Bezug auf die Erfolgskriterien ein gemischtes Bild. Während es bei der Quote der Schulabgänge, der Attraktivität des Schulzentrums und dem Wohlbefinden der Lehrpersonen verhältnismäßig gut abschneidet (jeweils Rang 6 oder 7), erreicht es bei der Identifikation der Lehrpersonen mit dem Schulzentrum, den Synergieeffekten und dem Klima im Kollegium jeweils nur Rang 29 oder 30 von 35. Besonders auffällig in den Interviews zu diesem Schulzentrum ist die enge und intensive Zusammenarbeit zwischen den Schulstufen, dem Schulträger vor Ort und dem staatlichen Schulamt während der Gründungszeit.

Der Hintergrund für die Gründung waren sinkende Schülerzahlen in der Region. Alle Beteiligten sahen die Notwendigkeit, darauf zu reagieren. Dabei legten die AkteurInnen vor Ort einen besonderen Fokus auf Kommunikation und Vernetzung und haben

damit viele zusätzliche Beteiligte und Unterstützung bekommen. Ziel war es ein Konzept zu erstellen, nicht nur für das Schulzentrum selbst, sondern auch für den Ort und die Region.

> *„Ich bin ein Verfechter davon, dass wenn was nicht so läuft, wie man sich das vielleicht vorstellt […], dass man da dann nicht versucht, den Deckel zuzumachen, sondern transparent macht […], über die Konzepte redet, wie man dem begegnet.“ (Interview, Schulträger, Schulzentrum 7, Absatz 43).*

Die Interviews vermitteln den Eindruck, dass an dem Schulzentrum vieles richtig gemacht wurde, viele Ideen eingeflossen sind und auch die anfänglichen Konflikte oder Vorbehalte aufgefangen und gelöst wurden. Beispielsweise wurde auch die Namensgebung lange durchdacht, damit sich alle Beteiligten damit wohlfühlen.

> *„Wir haben uns das nochmal angeguckt: Wie muss ein Schulname aussehen? Es muss klarwerden, was für eine Schulform das ist und deswegen haben wir gesagt: Ok, wir nehmen […] einen Schulformnamen, wo wir auf Augenhöhe sind. […]. Da hat man auch wieder so ein Stück der Spannung aus dem Kollegium rausgenommen und bei den Eltern. Es ist nicht irgendwo, etwas angegliedert worden, sondern wir haben uns auf Augenhöhe zusammengetan.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 7, Absatz 11)*

Aus der ehemals von Schließung betroffenen Schule ist mittlerweile ein sehr großes Schulzentrum geworden. Diese hohen Schülerzahlen stellen das Schulzentrum aber heute auch wieder vor Herausforderungen:

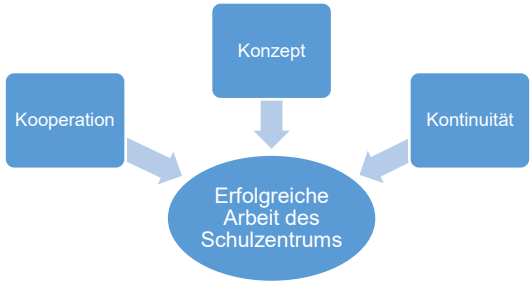
> *„Wir hatten eigentlich das nächste Problem: Wir hatten mit kleinen Klassen geworben, nun hatten wir sozusagen zwei 30er Klassen. […] Also es war jetzt die andere Richtung der Problemkette.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 7, Absatz 7)*

Außerdem bringt das Wachstum auch ständige Veränderungen mit sich, wie beispielsweise ein wachsendes, sich wandelndes Kollegium. Es entsteht der Eindruck, dass das Schulzentrum einen sehr langen Gründungsprozess durchlaufen hat und es bisher immer noch an Kontinuität fehlt, damit die entwickelten Konzepte und getroffenen Maßnahmen tatsächlich ihre Wirkung entfalten können.

4. Gemeinsamkeiten & Unterschiede erfolgreicherer und weniger erfolgreicher Schulzentren

Die Fallbeschreibungen zeigen, dass die untersuchten Schulzentren sehr individuelle Gründungsprozesse durchlaufen haben und viele verschiedene Faktoren die erfolgreiche Umsetzung der Konzepte beeinflussen. Die Rahmen- und Ausgangsbedingungen dabei bei den erfolgreicheren und weniger erfolgreichen Schulzentren teilweise recht ähnlich. Es lassen sich aus den Interviews und der Analyse der Erfolgskriterien jedoch drei Dimensionen bestimmen, die scheinbar bei der Gründung und Entwicklung der Schulzentren einen Unterschied gemacht haben: die Kooperation, das Konzept und die Kontinuität.

Abbildung 35. *Erfolgsdimensionen bei der Gründung und Arbeit von Schulzentren*



Die Dimensionen werden im Folgenden noch einmal detailliert beschrieben. Dazu werden auch die Ergebnisse der quantitativen Auswertungen herangezogen. Für die quantitativen Auswertungen konnten alle Schulen berücksichtigt werden, an denen ausreichend viele Lehrpersonen an der Online-Befragung teilgenommen haben. Im Jahr 2020 waren das 24 und im Jahr 2021 35 Schulzentren. Für die Analyse werden die Schulzentren anhand der Ränge in drei Gruppen aufgeteilt (gedrittelt): Das erste Drittel sind die erfolgreichsten 33% der untersuchten Schulzenten, das zweite Drittel zeigt mittleren Erfolg an und das dritte Drittel sind die 33% der Schulzentren, die anhand der untersuchten Erfolgskriterien am wenigsten erfolgreich waren.

Kooperation

Die Ergebnisse der kontrastierenden Einzelfallstudie zeigen, dass ein zentrales Element für den Erfolg von Schulzentren Kooperationen sind. Das beginnt im Idealfall schon mit der gemeinsamen Planung des Schulzentrums innerhalb der beteiligten

Schulen, sowie auch mit dem Schulträger und dem staatlichen Schulamt. Die Kooperationen setzen sich bei der Entwicklung des Konzepts fort, dauern optimaler Weise über die Gründungsphase hinaus an und münden in einer andauernden Zusammenarbeit. Dies gelang allerdings nicht an allen Schulzentren.

Vorbildlich waren hier die erfolgreicheren Schulzentren 2 und 4. Aber auch bei dem weniger erfolgreichen Schulzentrum 7 konnte ein ähnliches Vorgehen beobachtet werden. Es wurden jeweils schon vor der Gründung regelmäßige Veranstaltungen durchgeführt, damit sich die Beteiligten, insbesondere die Lehrpersonen, kennenlernen. Das hat wiederum den Grundstein für eine gemeinsame Ausarbeitung des Konzepts für das neue Schulzentrum gelegt. Besonders vor dem Hintergrund, dass ExpertInnen häufiger berichten, dass sich die Grundschulen bei der Gründung übergangen fühlten und damit auch den Prozess ausgebremst haben, erscheint es sinnvoll, einen wesentlichen Fokus im Gründungsprozess auf die Kooperation zu legen.

Das bedeutet aber im Umkehrschluss nicht, dass an den weniger erfolgreichen Schulzentren 3 und 5 und an dem erfolgreicheren Schulzentrum 6 keine Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Schulen, den Schulträgern und dem staatlichen Schulamt stattgefunden hat. Die ExpertInnen berichten an diesen Schulzentren allerdings von eher formalen Kooperationsformen, z.B. die Beschlussfassung über die Gründung des Schulzentrums durch die Schulkonferenz, die Sanierung von Gebäuden oder die Beschaffung von Ausstattung durch den Schulträger, die Antragstellung für die Genehmigung des Schulzentrums beim MBJS durch das staatliche Schulamt. Den Unterschied machen offenbar die intensiven Vorbesprechungen, die Teambuilding-Maßnahmen oder die abgestimmte gemeinsame Konzeptentwicklung, damit ein Schulzentrum Erfolg hat.

Insbesondere Bemühungen um eine gute Zusammenarbeit im Kollegium bringen hier offenbar Erfolg. Im Rahmen der Online-Befragung wurden die Lehrpersonen zu verschiedenen subjektiven Indikatoren des Klimas im Kollegium befragt. Vier der Skalen flossen auch in die Berechnung des Erfolgskriteriums 5: „Klima im Kollegium“ ein (siehe Tabelle 22). Die vier Skalen stehen daher mehr oder weniger stark mit dem Erfolgsrang der Schulen in Zusammenhang (siehe Tabelle 26). Ebenso stehen die programmatische Kooperation und die kooperativen Arbeitsformen aber auch mit dem Alter des Schulzentrums in Zusammenhang, da solche Kooperationen auch als Ergebnis langjähriger Zusammenarbeit entstehen können und sich nicht unmittelbar durch die Fusion bzw. Gründung von Schulzentren einstellen (siehe auch Forschungsfrage 3: Synergieeffekte). Das heißt je älter ein Schulzentrum ist, umso höher

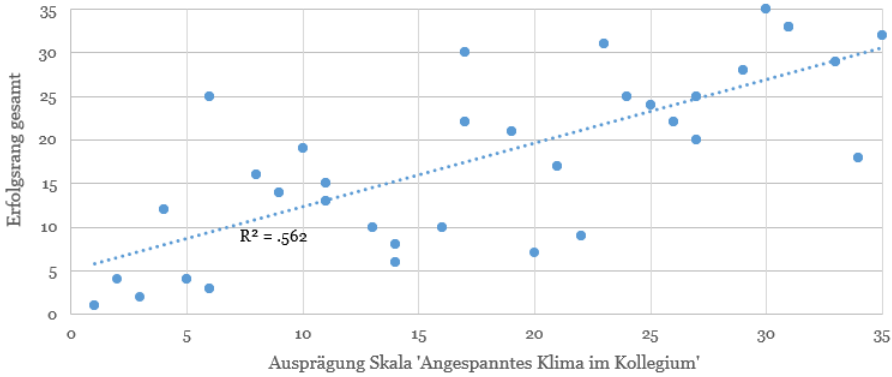
ist im Schnitt die Kooperation bei der Programmarbeit ausgeprägt. Interessanterweise hat dies aber nicht zwangsläufig ein besseres Klima zur Folge. So zeigt sich beispielsweise bei dem weniger erfolgreichen Schulzentrum 3, dass hier sehr wohl eine langjährige Tradition der Zusammenarbeit zwischen den Schulstufen besteht, welche sich über die Jahre entwickelt und verfestigt hat, aber das Klima im Kollegium dennoch nicht gut eingeschätzt wird.

Tabelle 22. *Skalen der Lehrpersonenbefragung zum Klima im Kollegium (Erfolgskriterium 5)*

Skala	Beispielitem	Items	Antwortskala	MW
Angespanntes Klima im Kollegium	Es gibt oft Unstimmigkeiten zwischen Gruppen im Kollegium.	4	1-trifft gar nicht zu 2-trifft eher nicht zu 3-trifft eher zu 4-trifft voll zu	2,2
Innovations-bereitschaft	In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen	5	1-trifft gar nicht zu 2-trifft eher nicht zu 3-trifft eher zu 4-trifft voll zu	2,7
Programmatische Kooperation	Wir gestalten unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.	3	1-trifft nicht zu 2-trifft eher nicht zu 3-trifft eher zu 4-trifft zu	3,1
Kooperative Arbeitsformen	Gemeinsame Planung von Unterricht	6	1-halbjährlich oder seltener 2-vierteljährlich 3-monatlich 4-wöchentlich	2,9

Als bedeutendster Indikator für den Erfolg von Schulzentren konnte die Skala ‚Angespanntes Klima im Kollegium' herausgearbeitet werden. Sie erweist sich über beide Erhebungszeitpunkte hinweg als stabiler und starker Prädiktor zur Vorhersage des Gesamt-Erfolgsranges eines Schulzentrums mit einer Varianzaufklärung von rund 56% (siehe Abbildung 36). Auch wenn diese Skala als eine von vier Skalen Bestandteil des Erfolgskriteriums 5 war, zeigt diese hohe Varianzaufklärung, dass ihr auch darüber hinaus Bedeutung zukommt. Es gilt demnach: Je weniger angespannt das Klima im Kollegium ist, umso erfolgreicher ist das Schulzentrum insgesamt. In diesem Sinne wird an den erfolgreicheren und etwas erfolgreichen Schulzentren mit einem Mittelwert von 2,1 ein besseres Klima berichtet als an den weniger erfolgreichen (MW: 2,4).

Abbildung 36. *Vorhersage des Erfolgsrangs auf Basis der Skala `Angespanntes Klima im Kollegium´ (Korrelation)*



Auch in den Experteninterviews finden sich Hinweise, dass ein gutes Klima im Kollegium den Erfolg eines Schulzentrums beeinflussen kann:

> *„Da setze ich eben auf die Kraft eines gemeinsamen Kollegiums, dass man durchgehend arbeiten kann, dass man voneinander profitieren kann, und dass […] Stellen, die sonst vielleicht Bruchstellen wären, dass man die gut überbrücken kann. Das ist für mich also im Grunde genommen, wenn man es in einem Wort fassen sollte: die Gemeinsamkeit, das gemeinsame Arbeiten in einem Fluss von 1 bis 10.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 2, Absatz 53)*

In der Forschung zu Schulfusionen konnten verschiedene Einflussfaktoren für ein gutes Schulklima identifiziert werden. Einer davon ist die Identifikation mit der fusionierten Schule (Tischendorf, 2007). Dass eine hohe Identifikation der Lehrpersonen mit dem Schulzentrum positiv mit dem Schulklima korreliert, konnte in weiterführende Auswertungen der Lehrpersonen-Befragungen bestätigt werden (siehe Tabelle 26). Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass die Identifikation die Grundlage für die Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen bildet (Tischendorf, 2007). Auch dieser Zusammenhang zwischen der Identifikation und der Kooperation konnte für die Lehrpersonen an Schulzentren nachgewiesen werden.

Die Schulleitungen sprachen in den Experteninterviews implizit ebenfalls häufig davon, dass die Lehrpersonen und SchülerInnen sich wohlfühlen, gern zur Schule kommen und zusammenarbeiten sollten. Dabei stellten sie auch immer wieder Bezüge zu

Fragen der Repräsentation der verschiedenen Schulteile am Schulzentrum her, beispielsweise in der Namensgebung:

> *„Ich habe in allen Konferenzen Grundschule und Oberschule gleichmäßig ausgestattet, sodass sie überall auch das komplette Mitspracherecht hatten und sich niemals als […] letztes Rad […] oder so gefühlt haben. Und deswegen haben wir auch ganz schnell den Begriff [weiterführende Schule] mit Grundschulteil fallen lassen, weil ja schon der Begriff ein bisschen rassistisch ist, weil die Grundschule ist das Anhängsel an die [weiterführende Schule], wird ja schon im Begriff sichtbar.“ (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 6, Absatz 71).*

Die Zufriedenheit mit der Repräsentation steht somit in einem engen Zusammenhang mit der Identifikation der Lehrpersonen mit der Schule (Boen et al., 2005) und wurde als Teilaspekt der Identifikation bei der Online-Befragung der Lehrpersonen erhoben. Damit konnte der Zusammenhang auch in der vorliegenden Untersuchung nachgewiesen werden. Ebenso zeigte sich auch ein Zusammenhang der Zufriedenheit mit der Repräsentation und der programmatischen Kooperation sowie der Innovationsbereitschaft der Lehrpersonen (siehe Tabelle 26).

Tabelle 23. *Skala der Lehrpersonenbefragung zur Zufriedenheit mit der Repräsentation*

Skala	Beispielitem	Items	Antwortskala	MW
Zufriedenheit mit der Repräsentation	... in der Namensgebung des Schulzentrums.	6	1-gar nicht zufrieden … 7-sehr zufrieden	5

Bei allen sechs Items der Skala zeigt sich, dass die Lehrpersonen an den erfolgreicheren Schulzentren zufriedener mit der Repräsentation ihrer eigenen Vorfusionsschule am Schulzentrum sind. Über beide Erhebungszeitpunkte hinweg ergeben sich hier stabile, signifikante Unterschiede zwischen den Schulzentren hinsichtlich der Repräsentation im Schulprogramm und in der Atmosphäre am Schulzentrum. Weiterhin konnten bei der Erhebung 2021 auch signifikante Unterschiede bei der Zufriedenheit mit der Repräsentation in den alltäglichen Abläufen und in den Werten des Schulzentrums festgestellt werden. Entscheidend für das Klima und die Zufriedenheit der Lehrpersonen sind demnach nicht nur konzeptionelle Faktoren (wie das Schulprogramm oder der Name der Schule), sondern auch Beziehungsaspekte, wie etwa ein wertschätzendes Miteinander auf Augenhöhe.

Wichtige Impulse für eine kooperative Arbeitsweise an Schulzentren gehen von der Schulleitung aus (Holtappels et al., 2017; Scherer, 2009). Deshalb wurden die Lehrpersonen an den Schulzentren zur Führungskompetenz der Schulleitung befragt. Sie konnten anhand von sechs Aussagen mittels einer vierstufigen Antwortskala die Führungskompetenz der Schulleitung am Schulzentrum bewerten (siehe Tabelle 24). Lehrpersonen an erfolgreicheren und etwas erfolgreichen Schulzentren beurteilten die Führungskompetenz der Schulleitung im Mittel mit 2,6 eher positiv, während Lehrpersonen der weniger erfolgreichen Schulzentren die Führungskompetenz geringer einschätzten (MW: 2,3). Bei der Befragung 2021 unterschieden sich die erfolgreichen, etwas erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schulzentren hinsichtlich aller Einzelitems dieser Skala deutlich. Je erfolgreicher ein Schulzentrum war, umso besser wurde die Führungskompetenz der Schulleitung eingeschätzt. Auch hier zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit der Lehrpersonen mit dem Führungsstil der Schulleitung und dem Klima im Kollegium.

Tabelle 24. *Skala der Lehrpersonenbefragung zur Zufriedenheit mit dem Führungsstil der Schulleitung*

Skala	Beispielitem	Items	Antwortskala	MW
Führungskompetenz der Schulleitung	… befördert die schulstufenübergreifende Kooperation der Lehrpersonen.	6	1-trifft nicht zu 2-trifft eher nicht zu 3-trifft eher zu 4-trifft zu	2,9

Konzept

Eine weitere wichtige Dimension, anhand derer sich die untersuchten Schulzentren unterscheiden lassen, ist die konzeptionelle Arbeit. Zwar ist die Erstellung eines Schulprogramms obligatorisch bei der Gründung einer Schule, aber die Qualität der Schulprogramme und der darin verankerten Konzepte unterscheidet sich deutlich. Die Fallbeschreibungen haben gezeigt, dass der Fokus aller drei erfolgreicheren Schulzentren schon von Anfang an auf einem gemeinsamen Konzept lag und dieses bis heute den Rahmen für die Arbeit an der Schule vorgibt. Das ist auch bei dem weniger erfolgreichen Schulzentrum 7 der Fall. Bei Schulzentrum 5 wurde zwar ein gemeinsames Konzept versucht, aber aufgrund von Zeitmangel konnten die Abstimmungen nicht so intensiv erfolgen. Schulzentrum 1 verfügt zwar über ein sehr ausdifferenziertes Konzept, auch aufgrund der langen Erfahrung und Zusammenarbeit, allerdings ist dieses Konzept wenig auf das Miteinander von Primar- und Sekundarstufe

ausgerichtet, sondern vielmehr auf die Ganztagsangebote und die außerschulischen Kooperationen. Bei Schulzentrum 3 war die Erstellung des Schulprogramms eher ein formaler Akt.

Diese Ergebnisse bestätigen auch die Auswertungen der Online-Befragung. Bei der Skala Programmatische Kooperation (siehe Tabelle 26) konnten die Lehrpersonen auf einer Skala von `1: trifft nicht zu´ bis `4: trifft zu´ beurteilen, wie gut die einzelnen Items die programmatische Zusammenarbeit an ihrem Schulzentrum beschreiben. Lehrpersonen an erfolgreicheren Schulzentren berichteten mit 3,3 recht viel Zusammenarbeit in Bezug auf gemeinsame pädagogische Ziele und das Profil. Bei den Lehrpersonen der weniger erfolgreichen Schulzentren war die Zustimmung mit einem Mittelwert von 2,9 geringer ausgeprägt.

Ebenso wird auch ein Item aus der Skala Innovationsbereitschaft von den Lehrpersonen beurteilt, welches sich auf die Konzeptarbeit am Schulzentrum bezieht (siehe Tabelle 25). Die Lehrpersonen der erfolgreicheren Schulzentren berichten hier mehr Bereitschaft des Kollegiums bei der Arbeit an pädagogischen Konzepten (MW: 3) als die Lehrpersonen an den weniger erfolgreichen Schulzentren (MW: 2,6). Dementsprechend wurden auch die Gründungsaktivitäten, welche sich auf die konzeptionelle Arbeit beziehen, von den Lehrpersonen an den weniger erfolgreichen Schulzenten weniger beobachtet als an den erfolgreicheren Schulzentren. Die Erarbeitung eines einheitlichen Schulkonzepts berichteten an den erfolgreicheren Schulzentren 96% der Lehrpersonen, während es an den weniger erfolgreichen nur 88% waren. Ebenso wurde die Bildung einer Konzept- oder Steuergruppe an den erfolgreicheren Schulzentren deutlich häufiger berichtet (Anteil: 94%) als an den weniger erfolgreichen Schulzentren (Anteil: 83%).

Tabelle 25. *Subgruppenvergleiche zur Konzeptarbeit*

	Item: An unserem Schulzentrum ist das Kollegium stets bemüht, die Arbeit am schuleigenen pädagogischen Konzept voranzutreiben. (Skala Innovationsbereitschaft)		Item: Erarbeitung eines einheitlichen Schulkonzepts (Aktivitäten bei der Gründung)		Item: Bildung einer Konzept- oder Steuergruppe (Aktivitäten bei der Gründung)	
Gesamt	N	MW	N	Anteil ‚gab es'	N	Anteil ‚gab es'
	35	2,8	335	92%	333	89%
Erfolg	N	MW (p<.01)	N	Anteil ‚gab es'	N	Anteil ‚gab es'
erfolgreich	12	3,0	124	96%	124	94%
etwas erfolgreich	11	2,8	95	93%	95	91%
weniger erfolgreich	12	2,6	116	88%	114	83%

Diese Unterschiede lassen sich auch erkennen, wenn man sich die Schulprogramme der Schulzentren näher anschaut. Die Schulprogramme der sieben untersuchten Schulzentren wurden innerhalb der kontrastierenden Einzelfallstudie hinsichtlich verschiedener Merkmale kategorisiert. Eines der Merkmale ist beispielsweise die Beteiligung von AkteurInnen an der Erstellung. Die Ergebnisse zeigen, dass an den weniger erfolgreichen Schulzentren zwar ebenso viele Personen und Personengruppen an der Erstellung beteiligt waren, allerdings recht allgemein von einer Beteiligung von Gremien oder dem Kollegium gesprochen wird. Im Gegensatz dazu sind an allen drei untersuchten erfolgreicheren Schulzentren jeweils einzelne Lehrpersonen benannt, die als Team und in Zusammenarbeit mit anderen Beteiligten wie Eltern und SchülerInnen aktiv an dem Schulprogramm mitgearbeitet haben.

Ein weiteres Merkmal bei der Untersuchung der Schulprogramme waren ihre Stärken und Schwächen in Bezug auf die Formulierung, die Verständlichkeit und die Übersichtlichkeit. Beim Lesen entstand insgesamt der Eindruck, dass es den erfolgreicheren Schulzentren in den Schulprogrammen etwas besser gelingt, anschaulich, prägnant und übersichtlich ihre Ziele, Entwicklungsschwerpunkte und Zielerreichungsstrategien zu formulieren. Schwächen der Schulprogramme von weniger erfolgreichen Schulzentren sind analog dazu, dass sie recht allgemein bleiben, weniger stringent

und mitunter auch unübersichtlich sind. In einem Schulprogramm eines weniger erfolgreichen Schulzentrums ist positiv hervorzuheben, dass eine Vielzahl an Umsetzungsideen aufgezählt wird. Diese Ideen wirken aber eher abstrakt und in ihrer Fülle weniger praktisch umsetzbar.

Es lässt sich feststellen, dass sich die Schulprogramme der erfolgreicheren und weniger erfolgreichen Schulzentren hinsichtlich der Präsentation durchaus unterscheiden, hinsichtlich ihrer Inhalte aber nur wenig. Sowohl bei den pädagogischen Grundsätzen wie auch beim Leitbild und der Arbeitsplanung legen die Schulprogramme der erfolgreicheren Schulzentren etwas häufiger ihren Fokus auf Förderung, Differenzierung, gemeinsames Lernen und Inklusion und damit auf etablierte pädagogische Konzepte. Weiterführende inhaltliche Auseinandersetzungen mit den Schulprogrammen der untersuchten Schulen finden sich im Kapitel zur Forschungsfrage 3 (Forschungsfrage 3: Synergieeffekte).

Tabelle 26. *Subgruppenvergleiche und Korrelationen zu den subjektiven Indikatoren organisatorischer Besonderheiten an Schulzentren*

		Mehr-Item-Skala Angespanntes Klima im Kollegium	Mehr-Item-Skala Innovations-bereitschaft	Mehr-Item-Skala Program-matische Kooperation	Mehr-Item-Skala Kooperative Arbeitsformen	Mehr-Item-Skala Identifikation mit der Schule	Mehr-Item-Skala Zufriedenheit mit der Repräsentation	Mehr-Item-Skala Führungs-verhalten Schulleitung
Gesamt	N	MW	MW	MW	MW	MW	MW	MW
	35	2,2	2,7	3,1	2,9	4,0	4,3	2,5
Erfolg	N	MW (p<.01)	MW (p<.001)[a]	MW (p<.001)	MW (p<.01)	MW (p<.001)	MW (n.s.)	MW (p<.001)
erfolgreich	12	2,1	2,9	3,3	3,1	4,2	4,6	2,6
etwas erfolgreich	11	2,1	2,8	3,2	2,9	4,0	4,4	2,6
weniger erfolgreich	12	2,4	2,5	2,9	2,8	3,7	4,0	2,3
Korrelationen								
Mehr-Item-Skala Angespanntes Klima im Kollegium			-,805**	-,667**	-,593**	-,387**	-,127	-,279**
			789	789	789	789	229	750
Mehr-Item-Skala Innovationsbereitschaft				,830**	,714**	,604**	,157	,240**
				789	789	789	229	750
Mehr-Item-Skala Programmatische Kooperation					,648**	,660**	,245**	,308**
					789	789	229	750
Mehr-Item-Skala Kooperative Arbeitsformen						,456**	,067	,182**
						789	229	750
Mehr-Item-Skala Identifikation mit der Schule							,255**	,222**
							229	750
Mehr-Item-Skala Zufriedenheit mit der Repräsentation								,650**
								241

*p<.05, **p<.01

Kontinuität

Eine weitere Dimension, die eine wichtige Rolle für den Erfolg der Schulzentren zu spielen scheint, ist die Kontinuität. Dies fällt vor allem als Mangel bei den weniger erfolgreichen Schulzentren auf. Dabei ist der Erfolg nicht von Faktoren wie dem Alter, der Lage, der Größe oder der Gebäudesituation abhängig, sondern von der Kontinuität in der Arbeit des Schulzentrums und der Kontinuität von äußeren Rahmenbedingungen.

Schulzentrum 3 besteht beispielsweise schon seit 2005 in dieser Form und dennoch behindert hier der Mangel an Kontinuität offenbar den Erfolg. Zwar verfügt das Schulzentrum über Routine in der regelmäßigen Zusammenarbeit der verschiedenen Beteiligten. Allerdings gab es stets große Veränderungen an dem Schulzentrum. So berichtete die Schulleitung beispielsweise von einer hohen Fluktuation im Kollegium. Weiterhin hat sich auch das Schülerklientel immer wieder geändert, je nachdem wie sich die Schullandschaft und die Wohnbevölkerung in der Region geändert haben, erzählte die Schulleitung:

> *„Wir hatten eigentlich immer genügend Bewerbungen, aber das hat sich natürlich dann gewandelt. Also Oberschule war nicht so angesehen wie eine Gesamtschule, d.h. viele Eltern haben sich dann doch eher für eine andere Gesamtschule entschieden als für uns." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 3, Absatz 28)*

> *„Es war so, dass unser Schülerklientel sich schon verändert hat und viele Besonderheiten im Sozialen und in den Lernkompetenzen dazukamen." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 3, Absatz 46)*

> *„Wir haben viele Schüler, die wirklich Probleme haben. Wir haben ganz viele Schüler mit Migrationshintergrund, also einen großen Anteil. […] Wir haben Schüler mit dem Bedarf Lernen und emotional sozial auch." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 3, Absatz 30)*

Das vermittelt einen sehr unruhigen Eindruck. Schlussendlich hat das Schulzentrum es auch nicht geschafft die Abwanderungsquoten zu senken, sodass sich die Schülerschaft in jedem Schuljahr durch Zu- und Abgänge innerhalb des Ü7-Verfahrens stark verändert, obwohl es am Schulzentrum starke Bemühungen um eine beständige Zusammenarbeit und einen gemeinsamen Umgang mit den Veränderungen gibt. Dies wird auch in den pädagogischen Grundsätzen deutlich, welche im Schulprogramm zu finden sind.

Ähnlich ergeht es dem Schulzentrum 7, welches seit Anfang der 2010er Jahre besteht und durch das kontinuierliche Anwachsen bisher nicht zur Ruhe gekommen ist. Über die Jahre wurden es immer mehr Schülerinnen und Schüler an der Schule und folglich auch immer mehr neue Lehrpersonen. Somit konnten sich bestehende Konzepte durch die ständigen Veränderungen möglicherweise noch nicht voll entfalten oder mussten im Laufe der Zeit immer wieder angepasst werden.

> *„Einen Nachteil sehe ich vielleicht nur, wenn ich jetzt auf meine Schule blicke oder unsere benachbarte Schule […], dass die Schulen natürlich auch ein Stück weit anonymer werden, weil sie sehr groß sind. […] Sodass man da dann irgendwann anfangen muss, bei einer solchen Größe, dass man die Struktur der Schule, die Wege der Kommunikation neu denkt." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 7, Absatz 11)*

Kritik in Bezug auf mangelnde Kontinuität äußern ExpertInnen auch in Bezug auf die Gesetzgebung, welche den Rahmen für die Arbeit an den Schulen im Land Brandenburg vorgibt.

> *„Grundbedingung daran ist, dass sozusagen auch das Land nicht jedes Jahr das Rad neu erfindet." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 5, Absatz 61)*

Im Vergleich dazu berichten die erfolgreicheren Schulzentren von einem verhältnismäßig stringenten Prozess, ausgehend von der Gründung und auch einer erfolgreichen Verstetigung der konzeptionellen und kooperativen Arbeit an der Schule. In diesem Sinne wird die Kontinuität von vielen der befragten ExpertInnen als großer Vorteil an den Schulzentren gesehen:

> *„Wir wollten eben gerne diese Zusammenlegung, damit diese Kontinuität da ist. Positiv ist ja auch zum Beispiel, dass wir auch den Kindergarten direkt neben der Schule haben. […] Da gibt es schon eine Zusammenarbeit, die sich dann fortsetzt und die wollten wir natürlich auch gerne bis zur zehnten Klasse für die Schüler, die Realschule machen und [im Ort] bleiben wollen, ermöglichen." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 2, Absatz 9)*

> *„Wenn das von Hort und Grundschule, weiterführende Gesamtschule, bis hin zum Abitur alles in einem Guss, in einem Konzept, liegt, das denk ich sind schon Vorteile. Dass also Schüler oder auch Eltern im Grunde genommen, das gewohnt sind, schon von Grundschule an sich nicht verändern müssen." (Interview, Staatliches Schulamt, Schulzentrum 4, Absatz 47)*

„Es ist natürlich schön für die sozialen Kontakte, die auch zwischen den Schülerinnen und Schülern da sind, die sozialen Kontakte in dem gesamten Umfeld der Schule. Also das hängt auch damit zusammen, dass die Eltern sich kontinuierlich beteiligen können an der Gremienarbeit.“ (Interview, MBJS 1, Absatz 11)

Was sind die zentralen Ergebnisse?

Resümierend lässt sich für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der bestehenden Schulzentren festhalten, dass die Schulzentren sehr individuelle Entstehungsprozesse durchlaufen haben und unterschiedliche Konstellationen von Rahmenbedingungen (wie etwa Gründungsjahr, Lage, Größe, etc.) aufweisen. Um dennoch Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifizieren zu können, wurden sieben Schulzentren in einer kontrastierenden Einzelfallstudie intensiver untersucht. Dafür wurden drei erfolgreichere und vier weniger erfolgreiche Schulzentren ausgewählt und gegenübergestellt. Aus der Untersuchung lassen sich drei zentrale Dimensionen ableiten, welche den Erfolg von Schulzentren maßgeblich beeinflussen: die Kooperation, das Konzept und die Kontinuität.

Kooperation erweist sich als besonders wichtige Dimension. Gemeint ist hiermit nicht nur die enge Zusammenarbeit zwischen Primar- und Sekundarstufe bereits vor und in der Gründungsphase, sondern auch der aktive Einbezug der AkteurInnen auf allen Ebenen des Bildungssystems (Schulverwaltung, Schulträger, Schulleitung, Lehrpersonen, Eltern und SchülerInnen). Der Grundstein für den Erfolg in der Kooperation wird schon vor der Gründung des Schulzentrums gelegt. Die Beteiligung der verschiedenen Personen und Personengruppen sollte nicht nur formal erfolgen. Der Unterschied zwischen den erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schulzentren liegt vielmehr in einem Konsens der Beteiligten, gemeinsamen Zielen und einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage. Die Gemeinsamkeit der erfolgreicheren Schulzentren ist, dass sie auf der Grundlage einer engen Kooperation ein gutes Klima im Kollegium aufweisen. Dieses erweist sich als stärkster Prädiktor für den Erfolg eines Schulzentrums und kann gleichzeitig auch Ergebnis einer erfolgreichen Arbeit am Schulzentrum sein. Stellschrauben hierfür sind sowohl in konzeptionellen Rahmenbedingungen, wie der Repräsentation aller Lehrpersonen und Schulteile im Schulprogramm, im Schulnamen, etc., aber auch im Führungsverhalten der Schulleitung, einer guten Atmosphäre oder in der Berücksichtigung aller Bedürfnisse in den alltäglichen Abläufen zu finden.

Die Erfolgsdimension *Konzept* weist darauf hin, dass idealerweise konzeptionelle, pädagogische Überlegungen und Ziele den Ausgangspunkt der Gründung eines Schulzentrums bilden. Ein solches Schulkonzept ist dann tragfähig, wenn es nicht nur formal erstellt wurde, sondern in Kooperation und unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Beteiligten. Inhaltlich unterscheiden sich die Konzepte der erfolgreicheren Schulzentren dahingehend von denen der weniger erfolgreichen, dass sie gezielter auf die Förderung der SchülerInnen ausgelegt sind und damit eine klare Leitlinie für die gemeinsame Arbeit der Lehrpersonen vorgeben. Im Unterschied zu den weniger erfolgreichen Schulzentren fällt ebenfalls auf, dass die erfolgreicheren Schulzentren einen Fokus auf die Zusammenarbeit zwischen der Primar- und Sekundarstufe legen. Bei weniger erfolgreichen Schulzentren lassen sich zwar ausdifferenzierte Konzepte für die einzelnen Schulstufen finden, die nachhaltige Verschränkung der Primar- und Sekundarstufe wird aber weniger thematisiert.

Schließlich lässt sich feststellen, dass die Kooperation und das Konzept nur in vollem Umfang zum Tragen kommen, wenn eine gewisse *Kontinuität* an den Schulzentren vorhanden ist. Im Unterschied zu den erfolgreicheren Schulzentren berichten besonders die Schulleitungen der weniger erfolgreichen Schulzentren von personellen Veränderungen in der Leitung der Schulzentren, im Kollegium und der Schülerschaft. Das kann vielfältige Gründe haben, es ergeben sich aber Hinweise darauf, dass sich, unabhängig von den Gründen, der Mangel an Kontinuität negativ auf den Erfolg der Schulzentren auswirken kann.

Forschungsfrage 10: Schülerströme

Welchen Einfluss haben Schulzentren auf die Schülerströme einer Region und welche Steuerungsmöglichkeiten für Schülerströme können identifiziert werden?

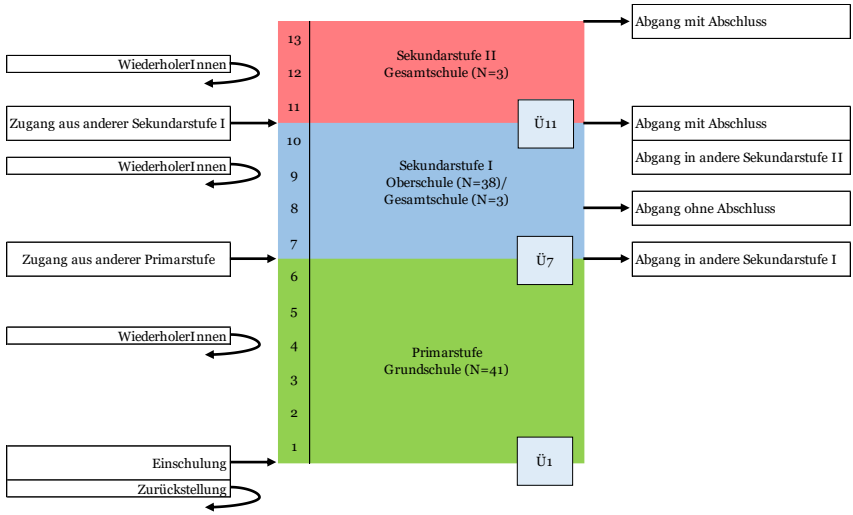
Schülerströme beschreiben die Schulkarrieren der Schülerinnen und Schüler und geben Auskunft über das Anwahlverhalten der SchülerInnen und Eltern, die Übergänge in die Jahrgangsstufen 7 und 11 und die Schullaufbahn insgesamt. Welchen Einfluss die Schulzentren auf Schülerströme haben, soll im Folgenden mit Hilfe der schulstatistischen Daten sowie der Auswertung der Experteninterviews und der Dokumentenanalysen von SEP und Schulprogrammen untersucht werden.

1. Beschreibung von Schülerströmen

Die Landesregierung Brandenburg betont, dass die besondere Organisationsform der Schulzentren als Zusammenschluss aus Grund- und weiterführenden Schulen insbesondere dazu beitragen soll, den Übergang in die Jahrgangsstufe 7 zu vereinfachen (Landesregierung Brandenburg, 2016). Schülerinnen und Schüler an Schulzentren haben die Möglichkeit, von der 1. bis zu 10. oder ggf. 13. Jahrgangsstufe an einer Schule zu verbleiben. Hierdurch können Schulzentren einen wichtigen Beitrag zur Erreichung von bildungspolitischen Zielen im Land Brandenburg, wie Chancengleichheit, Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit, leisten (Landesregierung Brandenburg, 2016).

Das untenstehende Fließschema gibt einen Überblick zu den möglichen Schulkarrieren an Schulzentren im Land Brandenburg und den relevanten Übergängen (siehe Abbildung 37). Anhand des Schemas werden die Schülerströme (Zu- und Abgänge und Klassenwiederholungen) chronologisch zu den verschiedenen Zeitpunkten untersucht.

Abbildung 37. *Mögliche Schulkarrieren an Schulzentren im Land Brandenburg*



Das Anwahlverhalten zu Beginn der Primarstufe (Ü1)

Den Beginn der Schullaufbahn markiert die Einschulung in die Primarstufe (Ü1). Bei der Wahl einer Grundschule sind die Vorgaben des BbSchG §106 zu beachten. Dieses besagt, dass für jede Grundschule ein Schulbezirk bestimmt wird, für den die jeweilige Schule räumlich zuständig ist. Grundsätzlich gilt, dass die PrimarschülerInnen die für sie zuständige Schule besuchen sollen (BbgSchulG, 2002, Teil 8, Abschn. 2, §106). In einigen Kommunen im Land Brandenburg werden keine weiteren Schulbezirke definiert, es handelt sich hierbei um deckungsgleiche Schulbezirke (BbgSchulG, 2002, Teil 8, Abschn. 2, §106, 2). Somit können alle Schulen innerhalb des einen Schulbezirks angewählt werden. Außerdem besteht die Möglichkeit aufgrund eines besonderen pädagogischen Profils auf Antrag eine Schule außerhalb des eigenen Schulbezirks zu besuchen (BbgSchulG, 2002, Teil 8, Abschn. 2, §106, 4; Grundschulverordnung - GV, 2007, Abschn. 1, §4).

Auskunft über die tatsächliche Anwahl in der Primarstufe gibt die Schulstatistik. Untersucht wird die Anzahl der Wohnorte von ErstklässlerInnen je Schule. Dieser Indikator soll näherungsweise Aufschluss darüber geben, ob sich unverbundene Grundschulen und Schulzentren hinsichtlich der Breite ihres Einzugsgebietes unterscheiden. Im Ergebnis zeigt sich, dass die ErstklässlerInnen der Schulzentren im Schnitt

aus 3 verschiedenen Wohnorten an die Schulen kommen, während es bei den unverbundenen Grundschulen durchschnittlich nur 2,2 Wohnorte sind (siehe Tabelle 27).

Dieser Befund könnte aber auch auf die spezifische regionale Verortung der Schulzentren zurückgeführt werden. Eine Analyse der Größe der Schulorte von Schulzentren und unverbundenen Grundschulen zeigt, dass die Schulzentren eher im ländlichen Raum und in kleineren Gemeinden mit weniger EinwohnerInnen je km² angesiedelt sind. Abgesehen davon weisen Schulzentren aber in allen Stadt- und Gemeindetypen eine höhere Anzahl an Wohnorten der ErstklässlerInnen auf als die unverbundenen Grundschulen. Diese Befunde weisen in der Summe darauf hin, dass Schulzentren unabhängig von ihrem Standort ein größeres Einzugsgebiet haben als unverbundene Grundschulen.

Tabelle 27. *Wohnorte der ErstklässlerInnen unverbundener Grundschulen und Schulzentren im Vergleich (Schuljahr 2019/20)*

					Teststatistik	
	Schultyp	**N**	**MW**	**SD**	**F**	**T(df)**
Anzahl der Wohnorte[a] je Schule 2019/20	Unverbundene Grundschulen	399	2,19	1,37	1,11	-3,42 (438)***
	Schulzentren	41	2,98	1,71		
Einwohnerzahl der Schulorte je km² 2019/20	Unverbundene Grundschulen	399	288,84	361,86	3,23	1,78 (56)*
	Schulzentren	41	207,51	269,54		

[a] Wohnorte der ErstklässlerInnen inkl. Berlin und außerhalb des Landes Brandenburg
F & T = Testwerte, df = Freiheitsgrade
*** p < .001 ** p < .01 *p < .05

Wiederholungen in der Primarstufe

In der Primarstufe können Klassenwiederholungen als kritische Ereignisse in der Schullaufbahn betrachtet werden. Hier kann für die Schulzentren ein höherer Anteil an WiederholerInnen im Vergleich zu den unverbundenen Grundschulen festgestellt werden (siehe Forschungsfrage 7: Funktionsbedingungen & Besonderheiten). Dieser Trend zeigt sich bereits in geringerem Maße in den Daten des Schuljahres 2018/19. SchülerInnen an Schulzentren wiederholten kontinuierlich häufiger eine Jahrgangsstufe und am häufigsten die Jahrgangsstufe 6. Im Schuljahr 2019/20 lag der Anteil

der SchülerInnen, die die Jahrgangsstufe 6 wiederholt haben an den Schulzentren bei 1,8%, bei den unverbundenen Grundschulen waren es nur 0,6%. Sie verblieben damit etwas länger in der Primarstufe als SchülerInnen unverbundener Grundschulen.

Wechsel zu anderen weiterführenden Schulen nach Abschluss der Jahrgangsstufe 6 (Ü7)

Im Unterschied zu unverbundenen Grundschulen besteht bei den Schulzentren die Möglichkeit nach der Jahrgangsstufe 6 an der Schule zu verbleiben. Es zeigt sich aber, dass insgesamt 42% der SchülerInnen von Schulzentren nach der Grundschulzeit an eine andere weiterführende Schule wechselten. Diese Abwanderung betraf eher die Schulzentren ohne GOST (43%). Die Abwanderungsquote von den Schulzentren mit GOST (aktuell zwei Schulzentren; bei einem Schulzentrum befindet sich die Primarstufe noch im Aufbau) lag bei 25%. Den Schulzentren mit einer eigenen gymnasialen Oberstufe gelingt es somit besser die SchülerInnen im Übergang in die Jahrgangsstufe 7 an ihrer Schule zu halten.

Die Abwanderungsquoten sind aber von Schulzentrum zu Schulzentrum sehr unterschiedlich (siehe Tabelle 28). Im Schuljahr 2019/20 verließen zwischen 9% und 78% der PrimarschülerInnen die Schulzentren. Die Abwanderung an Gymnasien machte die größte Bewegung der Schülerströme zum Übergang in die 7. Jahrgangsstufe aus. Auch hierbei gibt es große Unterschiede zwischen den Schulzentren. An manchen wechselten sehr wenige PrimarschülerInnen an ein Gymnasium, an anderen Schulzentren fast zwei Drittel der SchülerInnen. Schulzentren mit und ohne GOST unterschieden sich diesbezüglich nur wenig. An den zwei Schulzentren mit GOST wechselten im Schnitt 20% der SchülerInnen zur Jahrgangsstufe 7 an ein Gymnasium, an den Schulzentren ohne GOST waren es durchschnittlich 29%. Die Abwanderung an andere Schulzentren machte nur einen kleinen Teil der Wechsel aus.

Tabelle 28. *Abwanderung von PrimarschülerInnen nach der 6. Jahrgangsstufe (Schuljahr 2019/20) an andere Schulen zur Jahrgangsstufe 7 (Schuljahr 2020/21)*

	Anteil SchülerInnen in Jahrgangsstufe 6 an…			Schulzentrum mit geringster Abwanderung	Schulzentrum mit höchster Abwanderung
mit Wechsel in die Jahrgangsstufe 7 …	Schulzentren ohne GOST (N=37)	Schulzentren mit GOST (N=2)	Schulzentren gesamt (N=39)	(N=39)	(N=39)
einer Oberschule	5,6%	3,7%	5,5%	0,0%	26,5%
einer Gesamtschule	6,1%	1,2%	5,9%	0,0%	31,4%
eines Gymnasiums	29,3%	19,8%	28,8%	2,1%	63,1%
eines Schulzentrums	1,8%	1,2%	1,7%	0,0%	8,0%
anderer Schulen insgesamt	42,8%	24,7%	41,9%	9,0%	78,0%

Auch die ExpertInnen bestätigten in den Interviews, dass die Übergangsquoten stark variieren, die PrimarschülerInnen aber meist das Gymnasium als Ziel beim Wechsel nach der Jahrgangsstufe 6 haben.

> *„Die, die zum Gymnasium gehen wollen, die gehen dann natürlich zum Gymnasium, […] das war ja schon immer so“ (Interview, Schulleitung Schulzentrum 3, Absatz 12).*

Die hohe Abwanderung an die Gymnasien legt auch nahe, dass es sich vor allem um leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler handelt, die den Schulzentren verloren gehen.

Anwahl der Schulzentren von SchülerInnen anderer Schulen zur Jahrgangsstufe 7 (Ü7)

Die Zuwanderung von PrimarschülerInnen an Schulzentren zur 7. Jahrgangsstufe erfolgt erwartungsgemäß größtenteils von unverbundenen Grundschulen. Zu Beginn des Schuljahres 2020/21 machten sie durchschnittlich 59% der SiebtklässlerInnen an Schulzentren aus (siehe Tabelle 29). Bei 22 der 41 Schulzentren rekrutierten sich die 7. Jahrgangsstufen zu mehr als der Hälfte aus SchülerInnen, die neu an das Schulzentrum gekommen sind. An manchen Schulzentren bestand die Jahrgangsstufe 7 fast vollständig aus PrimarschülerInnen anderer Schulen (bis zu 96%). Das liegt vor

allem daran, dass einzelne Schulzentren die Primarstufe noch nicht vollständig aufgebaut haben. Aufgrund dessen und durch die geringe Anzahl an Schulzentren mit GOST können keine statistischen Vergleiche zwischen den Schulzentren mit und ohne GOST angestellt werden.

Tabelle 29. *Zuwanderung zur 7. Jahrgangsstufe an Schulzentren (Schuljahr 2020/21) von PrimarschülerInnen mit Besuch anderer Schulen (Schuljahr 2019/20)*

	Anteil SchülerInnen in Jahrgangsstufe 7 an…
mit Wechsel aus der Jahrgangsstufe 6 von …	Schulzentren gesamt
einer unverbundenen Grundschule	59,4%
eines anderen Schulzentrums ohne GOST	6,5%
Gesamt	65,9%

N=41

Es lassen sich jedoch in den Experteninterviews und den Dokumenten Hinweise auf ein differenziertes Anwahlverhalten an den verschiedenen Schulformen finden. An den Schulzentren ohne GOST wird von den befragten ExpertInnen teilweise der Eindruck vermittelt, dass große Teile der SchülerInnenschaft vom Schulzentrum abwandern und resignierend konstatiert, dass diese durch eher leistungsschwächere SchülerInnen ersetzt werden:

> *„Die kämpfen ums nackte Überleben und haben immer die schlechtesten Anmeldungen und kriegen natürlich immer nur […] die Schüler, die dann woanders keiner haben [will], haben hohen Migrationsanteil, haben viele mit Förderbedarf" (Interview, Staatliches Schulamt, Schulzentrum 3, Absatz 83).*

Eine geringere Attraktivität der Oberschulen wird auch in SEP diagnostiziert, welche sich in einer schwachen Nachfrage der Oberschulen niederschlägt: „Das erhöhte Anwahlverhalten auf die Gesamtschulen ist auf der anderen Seite auch auf die nach wie vor überwiegend schwache Auslastung der Oberschulen zurückzuführen" (Landkreis Havelland, 2011).

Einblicke in die leistungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft erlaubt die Analyse von Bildungsempfehlungen im Ü7-Verfahren. Schülerinnen und Schüler, die am Schulzentrum verbleiben, benötigen keine Bildungsgangempfehlung. Jene, die

das Schulzentrum verlassen oder neu hinzukommen aber schon. Die Zusammensetzung der Bildungsgangempfehlungen der SiebtklässlerInnen an den Schulzentren ist sehr heterogen, unterscheidet sich stark von Schulzentrum zu Schulzentrum und zeigt eine Differenz zwischen den Schulzentren mit und ohne GOST (siehe Tabelle 30). Erwartungsgemäß ist der Anteil der SchülerInnen mit der Bildungsgangempfehlung Allgemeine Hochschulreife an den Schulzentren mit GOST, welche auch das Abitur anbieten, höher. Während an die Schulzentren ohne GOST im Mittel nur 8% mit einer Empfehlung für die Allgemeine Hochschulreife kommen, sind es an den zwei Schulzentren mit GOST 36%. Allerdings unterscheiden sich die Schulzentren auch bei den anderen Bildungsgangempfehlungen. An die Schulzentren mit GOST kommen nur 16% der PrimarschülerInnen mit der Empfehlung Erweiterte Berufsbildungsreife, an den Schulzentren ohne GOST sind es 25%. Dies unterstützt den Eindruck der ExpertInnen, dass mitunter eher leistungsschwächere SchülerInnen an diese Schulen kommen.

Tabelle 30. *Zuwanderung zur 7. Jahrgangsstufe von PrimarschülerInnen anderer Schulen an die Schulzentren (Schuljahr 2020/21) nach Bildungsgangempfehlung*

Bildungsgang-empfehlung	Schul-zent-rum mit ge-ringstem An-teil	Schul-zent-rum mit höchstem Anteil	MW (SD) (über alle Schulz-ent-ren hinweg, N=41)	MW (SD) (Schul-zen-tren mit GOST, N=3)	MW (SD) (Schul-zen-tren ohne GOST, N=38)
Allgemeine Hoch-schulreife	0%	48%	10% (11%)	36% (10%)	8% (8%)
Fachoberschulreife	11%	83%	58% (14%)	46% (9%)	59% (14%)
Erweiterte Berufs-bildungsreife	0%	50%	24% (12%)	16% (11%)	25% (12%)
ohne Bildungs-gang-empfehlung	0%	89%	7% (14%)	2% (2%)	8% (15%)

Der größte Teil der neuen SiebtklässlerInnen an allen Schulzentren hat aber die Bildungsgangempfehlung Fachoberschulreife. Bei den Schulzentren mit GOST verfügen durchschnittlich 46% der SchülerInnen über diese Bildungsgangempfehlung, bei den Schulzentren ohne GOST sind es 59%. Leider liegen keine Daten zu den Bildungsgangempfehlungen der SiebtklässlerInnen an den unverbundenen Oberschulen vor, um weitere Vergleiche zu ermöglichen.

Wiederholungen in der Sekundarstufe

Im Gegensatz zur Primarstufe kann nicht festgestellt werden, dass die SchülerInnen der Sekundarstufe länger am Schulzentrum verbleiben als an unverbundenen Ober- und Gesamtschulen. Im Gegenteil sind die Anteile an WiederholerInnen an Schulzentren geringer als an unverbundenen Oberschulen. Weitergehende Auswertungen zu den WiederholerInnen finden sich bei Forschungsfrage 7: Funktionsbedingungen & Besonderheiten.

Abgänge ohne Abschluss

In den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 können SchülerInnen die Schule ohne Abschluss verlassen, sie bilden somit die Abgänge ohne Abschuss in einem Schuljahr. Im Schuljahr 2019/20 verließen 2,3% der AbsolventInnen die Schulzentren ohne Abschuss. Dieser Anteil ist deutlich geringer als im Schuljahr 2018/19, wo es 7,1% waren. Es lassen sich aber in beiden Schuljahren ähnliche Tendenzen erkennen (siehe Forschungsfrage 7: Funktionsbedingungen & Besonderheiten).

Die Schulzentren ohne GOST unterscheiden sich bezüglich der Anzahl der Abgänge ohne Abschluss nur geringfügig von den unverbundenen Oberschulen. Die beiden Schulzentren mit GOST stechen hingegen in beiden Schuljahren negativ hervor. Sie weisen jeweils die höchsten Abbruchquoten auf. Im Schuljahr 2018/19 hatten beide Schulen Abbruchquoten von 10 bzw. 20% zu verzeichnen, den größten Anteil davon in der 9. Jahrgangsstufe. Im Schuljahr 2019/20 gibt es nur an einem der beiden Schulzentren mit GOST Abgänge ohne Abschluss. Sechs Prozent der SchülerInnen verließen das Schulzentrum ohne Hauptschulabschluss oder Berufsbildungsreife nach der Jahrgangsstufe 8. Damit liegt der Anteil hier recht hoch im Vergleich zu den insgesamt geringeren Abbruchquoten in diesem Schuljahr an den übrigen Schulen. An dem zweiten Schulzentrum mit GOST gab es keinen einzigen Abgang ohne Abschluss im Schuljahr 2019/20.

AbsolventInnen in Sekundarstufe I

Als AbsolventInnen werden im Folgenden alle Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die innerhalb eines Schuljahres die allgemeinbildenden Bildungsgänge mit einem Abschluss- oder Abgangszeugnis verlassen. Für die Sekundarstufe I schließt das alle SchülerInnen ein, die die Schulen in der 8., 9. oder 10. Jahrgangsstufe beenden und nicht weiter an einer anderen allgemeinbildenden Schule lernen.

Bis zum Ende der 10. Jahrgangsstufe erreichen die meisten SchülerInnen der Schulzentren und unverbundenen Ober- und Gesamtschulen im Land Brandenburg die Abschlüsse erweiterte Berufsbildungsreife, Fachoberschulabschluss oder die Berechtigung zum Besuch der GOST. Mit der Berechtigung zur GOST besteht für die SchülerInnen die Möglichkeit in der 11. Jahrgangsstufe ein Oberstufenzentrum oder eine Gesamtschule zu besuchen, um dort das Abitur zu absolvieren. Diese Chance nehmen aber viele SchülerInnen nicht wahr. Am höchsten ist der Anteil bei den Schulzentren ohne GOST. Von den AbsolventInnen der Schulzentren ohne GOST beenden 38% ihre Schulkarriere mit der Berechtigung zur GOST und verlassen das allgemeinbildende Schulsystem. Die unverbundenen Oberschulen verlassen 32%, die Schulzentren mit GOST 27% und die unverbundenen Gesamtschulen 17% der AbsolventInnen mit diesem Abschluss, ohne an einer Schule die Sekundarstufe II zu besuchen.

Die Gründe hierfür sind nicht bekannt, in den Experteninterviews wurden dazu aber Vermutungen geäußert. Demnach ist die Möglichkeit, erst nach der 10. Jahrgangsstufe in die gymnasiale Oberstufe zu wechseln, noch nicht so etabliert und wird deswegen noch nicht so viel genutzt. Eine Schulleitung ist aber optimistisch, dass sich das in Laufe der Zeit ändert:

> *„Das hat sich inzwischen rumgesprochen, dass man, auch wenn man zehn Jahre normale Schule gemacht hat und dann nochmal drei Jahre Abitur dransetzt, dass man dann trotzdem die Hochschulreife haben kann, wenn man es möchte. Das musste sich eben erst rumsprechen, dass man nicht unbedingt gleich auf das Gymnasium muss mit der sechsten Klasse zur siebten Klasse." (Interview Schulleitung, Schulzentrum 6, Absatz 103)*

Wechsel zu anderen Schulen mit GOST nach der Jahrgangsstufe 10 (Ü11)

Im Übergang zur Jahrgangsstufe 11 können die AbsolventInnen von Schulen im Land Brandenburg mit Berechtigung zum Besuch der GOST ihre Schulkarriere an Gesamtschulen, Schulzentren mit GOST oder beruflichen Gymnasien fortsetzen. Die allgemeine Hochschulreife wird dort nach 13 Schuljahren erworben. Ein Wechsel an ein Gymnasium ist nur von einem anderen Gymnasium möglich, da an dieser Schulform die Einführungsphase schon in der Jahrgangsstufe 10 beginnt und die Qualifikationsphase anschließend in der Jahrgangsstufe 11 und 12 erfolgt (Sekundarstufe I-Verordnung - Sek I-V, 2007, Teil 3, Abschn. 2, §44).

Von den insgesamt 10.955 Schülerinnen und Schülern in Jahrgangsstufe 10 an Ober- und Gesamtschulen (inkl. Schulzentren) in öffentlicher und freier Trägerschaft im Land Brandenburg setzten 27,6% ihre Schulkarriere in der Jahrgangsstufe 11 an Gesamtschulen oder beruflichen Gymnasien fort. Während allerdings von den GesamtschülerInnen mehr als die Hälfte (52%) an einer allgemeinbildenden Schule verblieben, waren es bei den OberschülerInnen nur 17%. Ober- und GesamtschülerInnen unterschieden sich deutlich bei der Schulform, an der sie ihre Schulkarriere fortsetzten. Während GesamtschülerInnen zum großen Teil an den Gesamtschulen verblieben, wechselten die wenigen OberschülerInnen, die ihre Schullaufbahn fortsetzten, zumeist an berufliche Gymnasien. Leider liegen aus der Schulstatistik keine vergleichenden Daten zu den unverbundenen Schulen und den Schulzentren bzgl. der Übergangsquoten auf die beruflichen Gymnasien in der Jahrgangsstufe 11 vor. Für die zwei Schulzentren mit GOST, die schon über eine Jahrgangsstufe 10 verfügen, kann daher lediglich festgestellt werden, dass mit 36% und 43% viele SchülerInnen für den Wechsel in die Jahrgangsstufe 11 an den Schulen verbleiben. Sie machen auch über 90% der ElftklässlerInnen an den Schulzentren aus. Keiner der SchülerInnen wechselt an eine unverbundene Gesamtschule.

Von den 1.896 SchülerInnen, die in der Jahrgangsstufe 10 ein Schulzentrum ohne GOST besuchten, wechselten nur 1,6% an ein Schulzentrum mit GOST und 3,5% an eine unverbundene Gesamtschule. Der Anteil derer, die auf ein berufliches Gymnasium gewechselt sind, kann leider nicht bestimmt werden. Für die Schulzentren mit GOST lässt sich daher feststellen, dass die meisten ElftklässlerInnen aus der eigenen Jahrgangsstufe 10 kamen. Nur einzelne SchülerInnen wechselten von unverbundenen Ober-und Gesamtschulen, Schulzentren ohne GOST oder Gymnasien für die Jahrgangsstufe 11 an die Schulzentren.

Eines der Schulzentren verfügte noch nicht über eine 10. Jahrgangsstufe. Dementsprechend kamen hier alle ElftklässlerInnen von anderen Schulen, größtenteils waren das Schulzentren ohne GOST (65%). 17% der ElftklässlerInnen dieser Schule kamen aber auch von einem Gymnasium.

AbsolventInnen in Sekundarstufe II

AbsolventInnen in Sekundarstufe II sind alle SchülerInnen, die die Schulen in der 11., 12. oder 13. Jahrgangsstufe beenden. Mit dem erfolgreichen Abschluss der GOST erwerben die SchülerInnen im Land Brandenburg die Allgemeine Hochschulreife,

welche sie für ein Studium an Hochschulen und Fachhochschulen qualifiziert (MBJS, 2022a).

Betrachtet man die Abschlüsse in der Sekundarstufe II fällt auf, dass an den Schulzentren mit GOST im Vergleich zu den Gymnasien und unverbundenen Gesamtschulen deutlich weniger SchülerInnen ihre Schulkarriere bis zur Allgemeinen Hochschulreife fortsetzten. Dieser Effekt hat sich 2019/20 an den Schulzentren noch verschärft, 2018/19 waren es an den Schulzentren mit GOST 72% der SchülerInnen, die diesen Abschluss erhielten, 2019/20 nur noch 60%. Im Vergleich dazu erhielten an den Gymnasien konstant etwa 93% und an den unverbundenen Gesamtschulen konstant etwa 79% der SchülerInnen die Allgemeine Hochschulreife.

Viele Schülerinnen und Schüler an den Schulzentren und unverbundenen Gesamtschulen stiegen somit vorzeitig aus dem Schulsystem aus. Statt die Schulkarriere bis zum 13. Schuljahr fortzusetzen und damit die Allgemeine Hochschulreife zu erlangen, beendeten über 10% der SchülerInnen an den Schulzentren die Schule ohne einen weiteren Abschluss. An den unverbundenen Gesamtschulen war das nur bei 3% der Fall. Ab der Jahrgangsstufe 12 nutzten auch verhältnismäßig viele SchülerInnen an den Schulzentren (29%, im Vergleich zu 13% an den unverbundenen Gesamtschulen) die Möglichkeit, das Schulzentrum mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife zu verlassen. Dafür müssen sie in zwei aufeinanderfolgenden Schulhalbjahren bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Der Abschluss erfolgt dann ohne weitere Prüfung. Neben dem schulischen Teil muss auch ein praktischer Teil absolviert werden, um die Fachhochschulreife zu erlangen. Sie berechtigt die SchülerInnen zu einem Studium an einer Fachhochschule (MBJS, 2022b). Im Schuljahr 2018/19 lag der Anteil des schulischen Teils der Fachhochschulreife an den Schulzentren mit 14% nur unwesentlich höher als an den unverbundenen Gesamtschulen mit 11%.

2. Welchen Einfluss haben die Schulzentren auf die Schülerströme?

Nach der Darstellung der Schülerströme soll im Folgenden, unter Berücksichtigung der schulstatistischen Daten, der Auswertungen der Experteninterviews sowie der Dokumentenanalysen von SEP und Schulprogrammen, die Frage beantwortet werden, welchen Einfluss die Schulzentren auf die Schülerströme haben.

Es lassen sich verschiedene Hintergrundbedingungen für Schulwahlentscheidungen und damit auch für Schülerströme im Land Brandenburg identifizieren: das Schulpro-

fil, bzw. die pädagogische Ausrichtung der Schule, die Schullandschaft in Wohnortnähe, die Leistungen der Kinder und Jugendlichen, die Bildungsaspiration der Eltern und die Wünsche der SchülerInnen (Weishaupt, 2009). Dabei sind – wie gezeigt wurde – insbesondere die Übergänge in die Schule (Ü1), von der Primar- in die Sekundarstufe (Ü7) und von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II (Ü11) von Interesse. Gleichzeitig stellen diese Übergänge auch kritische Lebensereignisse für die SchülerInnen dar (Baumert et al., 2010).

Die Auswertung der Experteninterviews und der Dokumente lenkt den Fokus auf vier zentrale Hintergrundbedingungen für Schülerströme im Land Brandenburg: die Schulentwicklungsplanung, das Wahlverhalten der Eltern und SchülerInnen, den Schulstandort und die Aktivitäten der Einzelschule. Die interviewten ExpertInnen und die untersuchten Dokumente vermitteln den Eindruck, dass die Schulentwicklungsplanung des Landes und der Landkreise den größten Einfluss auf die Schülerströme hat, da sie die Rahmung für die Schullandschaft festlegt. Als weitere wichtige Faktoren werden der Schulstandort und das Anwahlverhalten der Eltern und SchülerInnen genannt. Sowohl die ExpertInnen wie auch die SEP zeichnen ein Bild, bei dem die einzelnen Schulen, zum Beispiel durch ihre pädagogische Profilierung oder durch Maßnahmen der Anwerbung und Ablehnung von SchülerInnen, nur wenig Einfluss auf die Schülerströme haben. Die vier genannten zentralen Hintergrundbedingungen für Schülerströme werden im Folgenden näher beleuchtet. Die Schülerströme und ihre Hintergrundbedingungen sind dabei nicht unabhängig voneinander und wirken sich in unterschiedlichem Maße wechselseitig auf die Schulentwicklungsplanung, die Region und die Schulzentren.

Abbildung 38. *Zentrale Hintergrundbedingungen für Schülerströme im Land Brandenburg*

Hintergrundbedingung: Schulentwicklungsplanung

Die Dokumentenanalyse ausgewählter SEP zeigt, dass die meisten Maßnahmen zur Steuerung von Schülerströmen im Verantwortungsbereich der folgenden AkteurInnen liegen: dem Schulträger, dem Landkreis und dem MBJS. Den Einzelschulen wird hierbei wenig Mitbestimmungsrecht zugesprochen, sie können Maßnahmen nur anregen.

In den untersuchten SEP wurden über 300 Maßnahmen thematisiert, die die SchulentwicklungsplanerInnen durchführen können oder durchgeführt haben, um die Schullandschaft zu gestalten und damit Schülerströme zu beeinflussen. Das sind beispielsweise die Errichtung neuer Schulen, Schulschließungen, die Änderung der Schulform an einem Standort, die Erhöhung von Kapazitäten oder Zügigkeiten einer Schule oder Schulzusammenlegungen. In keinem der analysierten SEP wird die Einrichtung bzw. Unterstützung von Schulzentren als Maßnahme zur Steuerung von Schülerströmen genannt.

Hintergrundbedingung: Wahlverhalten der Eltern und SchülerInnen

Sowohl in den untersuchten Dokumenten, wie auch in den Experteninterviews wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Eltern einen sehr großen Einfluss darauf haben, welche Schule ihr Kind besucht, unabhängig davon, ob es sich um das Ü1- oder Ü7-Verfahren handelt. So steuert das Elternwahlverhalten direkt die Schülerströme und damit indirekt auch die Schulentwicklungsplanung: „Die Entscheidung, welche Schule nicht fortgeführt werden kann, hängt also nicht nur von der Schülerzahlenentwicklung, sondern auch in starkem Maße vom Wahlverhalten der Eltern ab“ (Landkreis Havelland, 2006, S. 1).

Die Forschung zu Schulwahlentscheidungen hat sich vor allem mit dieser elterlichen Perspektive beschäftigt und untersucht als Einflussvariablen neben der Leistung des Kindes vor allem die soziale Herkunft der Familie, Bildungsaspirationen der Eltern, die Schulstruktur und sozialräumliche Aspekte (Mahr-George, 1999). Im Übergang zur Sekundarstufe II (Ü11) ist anzunehmen, dass die Sichtweise und Wünsche der SchülerInnen eine größere Rolle spielen als beim Übergang in die Sekundarstufe I (Ü7).

Die befragten ExpertInnen sehen die Eltern ebenso als die Hauptentscheidungsträger bei der Schulwahl im Ü1- und Ü7-Verfahren:

„[…] dadurch, dass die Eltern natürlich gucken wo ist mein Kind am besten aufgehoben an […] welcher weiterführenden Schule“ (Interview, Schulleitung Schulzentrum 3, Absatz 101).

Sie gilt es also zu überzeugen, denn auch in der Primarstufe nehmen Eltern und SchülerInnen mitunter schon längere Fahrtwege auf sich, um an die gewünschte Schule zu kommen:

„Familien sind bereit durch [die ganze Stadt] zu fahren und auch von weiter weg, wenn sie dann hier einen Platz kriegen und das würden sie auch schon für die Grundschule machen wo man sonst vielleicht eher so an um die Ecke denkt, also möglichst nah.“ (Interview, Schulleitung Schulzentrum 4, Absatz 77)

Dabei spielen, nach Ansicht der ExpertInnen, auch die Bildungsaffinität der Eltern und deren Bildungsziele für ihr Kind eine wichtige Rolle bei der Schulwahl:

„Je nachdem, […] was die Schüler an Potential mitbringen und was es für eine Überzeugung im Elternhaus gibt, […] werden Schulen angewählt“ (Interview, Schulträger Schulzentrum 4, Absatz 73).

Wie oben gezeigt wurde, sind besonders die Schulzentren ohne GOST von der Abwanderung getroffen. 43% ihrer SchülerInnen verlassen diese Schulen nach der 6. Jahrgangsstufe. Den Schulzentren mit GOST scheint es besser zu gelingen, die SchülerInnen zum Zeitpunkt Ü7 an ihrer Schule zu halten. Die Abwanderung beträgt nur durchschnittlich 25% an den zwei betreffenden Schulzentren.

Die bisherigen Erfahrungen der Eltern mit dem Schulzentrum scheinen einen Einfluss auf die Entscheidung zu haben, ob die SchülerInnen am Schulzentrum verbleiben oder an eine andere weiterführende Schule wechseln (Baumert et al., 2010). Deshalb kommt der Primarstufe der Schulzentren eine wichtige Rolle zu (siehe auch Ritter et al., 2014). Eine Schulleitung beschreibt beispielweise, dass der Zusammenschluss von Grund- und weiterführender Schule einen Einfluss auf die Beratungsarbeit der Grundschullehrpersonen hatte und schließlich auch auf die Übergangsquoten im Ü7-Verfahren:

„Das ist auch ganz einfach in der Beratungsarbeit der Grundschullehrer, die eine 6. Klasse abgeben. Wenn man keine Beziehung zu der danebenliegenden Schule hat, dann ist es einem egal, wohin man berät. […] Aber, wenn man die Arbeit der eigenen Kollegen kennt, wenn man weiß was im Haus passiert, dann ist, ich sag

mal, das Werben oder das Orientieren für eine andere Schule natürlich ein anderes und da haben sich die hauseigenen Zahlen, also dass Schüler dann eben auch direkt bei uns geblieben sind, die haben sich erhöht." (Interview, Schulleitung Schulzentrum 2, Absatz 63)

Die Primarstufen können demnach einen wichtigen Teil dazu beitragen, dass SchülerInnen am Schulzentrum verbleiben, indem sie die Eltern und SchülerInnen durch ihre Arbeit überzeugen und auch entsprechend beraten. Dies ist eine wichtige Erkenntnis, denn häufig wird schon in der Namensgebung der Schulzentren eine bloße Angliederung der Grundschulteile suggeriert. Diesen Umstand reflektieren einige interviewte Schulleitungen durchaus kritisch, da es im Gründungsprozess mitunter zu Hemmnissen geführt hat (siehe Forschungsfrage 5: Gelingensbedingungen & Hemmnisse).

„Die Bezeichnung bei den Schulzentren war […] als wir das dann hier umgesetzt haben, dass der Schulname immer der weiterführenden Schule entsprach und das hieß, wir werden dann sozusagen die [weiterführende Schule] mit angegliederter Primarstufe." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 7, Absatz 11)

„Da hat man schon in der Namensgebung sozusagen den Schwerpunkt gesehen, dass wir also hier einen Grundschulteil mit eingliedern wollen, an eine bestehende Schule." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 1, Absatz 11)

„Die haben wirklich Angst gehabt, die Grundschullehrer, dass sie untergebuttert werden." (Interview, Schulleitung, Schulzentrum 6, Absatz 71)

Eine gute Zusammenarbeit zwischen den Schulteilen kann hier einen wichtigen Grundstein dafür legen, dass sich die SchülerInnen und Eltern an den Schulzentren wohlfühlen und so die Abwanderung abgemindert wird.

Dynamisches, sich veränderndes Schulwahlverhalten kann aus der Perspektive der SEP einen problematischen Einfluss auf eine langfristige SEP haben: „Eine maßgebliche Ursache dafür ist, dass die Existenz bzw. die Gefährdung von Schulen häufig in die Abhängigkeit vom Elternwahlverhalten zu stellen ist. Die Entscheidung, welche Schule nicht fortgeführt werden kann, hängt also nicht nur von der Schülerzahlenentwicklung, sondern auch in starkem Maße vom Wahlverhalten der Eltern ab" (Landkreis Havelland, 2006, S. 1). Das zeigt sich auch in besonderem Maße, wenn deckungsgleiche Schulbezirke vorliegen: „Dieses für Eltern und Schüler grundsätzlich

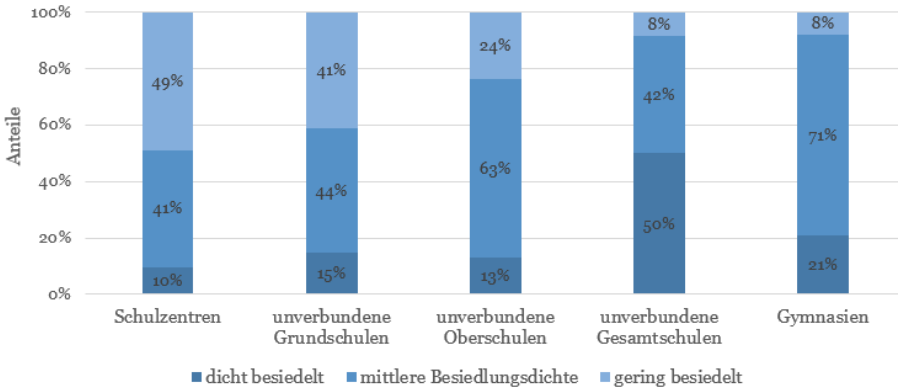
attraktive System stellt die äußere Schulentwicklung in Bezug auf eine regional angepasste Schulplatzbereitstellung vor erhebliche Probleme, da zum einen die wohnortnahe Versorgung mit Primarschulkapazitäten gesetzlich gefordert ist, es aber zum anderen keine verlässlichen Annahmen zum längerfristigen Anwahlverhalten in der Primarstufe gibt“ (Landeshauptstadt Potsdam, 2014, S. 35).

Hintergrundbedingung: Schulstandort

Der Schulstandort wird letztlich durch die Schulentwicklungsplanung mitbestimmt und kann einen großen Einfluss auf die Schülerströme haben. Wohnortnähe und Erreichbarkeit werden häufig als Hauptmotiv für die Schulwahl gesehen (Kann, 2017; Ritter et al., 2014). Die Lage der Schulzentren wird auch in den Experteninterviews häufig angesprochen. Hier stellt sich insbesondere die Frage nach der infrastrukturellen Erreichbarkeit der Schulzentren bzw. anderer weiterführender Schulen vom Wohnort der SchülerInnen aus.

Die Auswertungen der Schulstatistik haben gezeigt, dass Schulzentren im Vergleich zu unverbundenen Grundschulen tendenziell in ländlicheren Regionen liegen. Dieses Ungleichgewicht wird noch deutlicher, wenn man auch die anderen unverbundenen Schulen mit in die Betrachtung einbezieht (siehe Abbildung 39). Im Vergleich zu allen anderen Schulformen liegen Schulzentren am häufigsten in gering besiedelten Gebieten. Das betrifft die Hälfte der Schulzentren. Im Gegensatz dazu befinden sich besonders die unverbundenen Gesamtschulen eher in den Regionen mit dichter Besiedlung (50%).

Abbildung 39. *Schulstandorte nach Besiedlungsdichte im Land Brandenburg (Anteile)*



Die Lage der Schulzenten in eher ländlichen Gebieten kann möglicherweise zu strukturellen Einschränkungen für die Schulen führen. Forschungen zeigen, dass das insbesondere für die bildungsferneren Bevölkerungsschichten ein Problem darstellen kann: „Ohne gut erreichbares Angebot sinkt deutlich die Bildungsbereitschaft der unteren sozialen Gruppen, während bildungsbewusste Familien auch bei ungünstigen Schulwegen für ihr Kind die gewünschte Schulform und die Schule mit dem gewünschten fachlichen Profil wählen“ (Weishaupt, 2009, S. 223). Insbesondere für Eltern von SchülerInnen mit einer Gymnasialempfehlung sind demnach eher klassische Fächerprofile (wie etwa das Wahlpflichtfachangebot oder das Sprachenangebot) entscheidungsrelevant. Das pädagogische Konzept der Schulen oder anderweitige Angebote haben andererseits nur selten Einfluss auf die Entscheidung (Clausen, 2007).

Insbesondere in Regionen, in denen viele Schulen zur Verfügung stehen, die Infrastruktur gut ist und es eine freie Schulwahl schon in der Primarstufe gibt, dürfte das Profil der Schule allerdings eine größere Rolle spielen als die Wohnortnähe der Schule. ExpertInnen berichten beispielsweise, dass in den städtischen Regionen, wo das Problem der schlechten Erreichbarkeit nicht besteht, eher die höhere Dichte an Gymnasien ein Problem für die Schulzentren darstellt. Das wird von einer interviewten Person aus dem MBJS mit einer höheren Bildungsaffinität der Eltern in der Stadt und der vorhandenen Schulstruktur begründet:

„Seitens der Eltern: Sie müssen sich den Sozialraum angucken, in den Gegenden. Also was haben die Eltern eigentlich für Ziele für ihre Kinder. Und in der Lebensphase sprechen sie auch noch sehr für ihre Kinder. Und nicht umsonst ist in der städtischen Region, also in den Großstädten, der ‚Run' auf das Gymnasium per se größer, weil dort die Affinität seitens der Eltern auch eine andere ist und natürlich die vorhandene Struktur. […] In der ländlichen Region haben wir ja faktisch manchmal nur noch zwei Schulformen nebeneinander und sich da auszurechnen, ob ich eine Chance hab, wenn das Kind vielleicht nicht also so ganz leicht lernt, das glaub ich bewegt Eltern auch zu sagen: Hier kenne ich das, […] ich weiß worauf ich mich einlasse, ich kenne den Lehrer" (Interview MBJS 3, Absatz 32)

Die schulstatistischen Daten deuten allerdings darauf hin, dass im Übergang in die 7. Jahrgangsstufe an den Schulzentren in gering und in dicht besiedelten Regionen mengenmäßig ähnliche Schülerströme stattfinden. In beiden Regionen verließen durchschnittlich ca. 35% der SchülerInnen die Schulzentren. Die höchste Mobilität ließ sich in den Regionen mit mittlerer Besiedlungsdichte finden. Hier verließen 45% der SchülerInnen die Schulzentren. Diese Unterschiede sind allerdings nicht signifikant und spiegeln nur eine Tendenz wider. Die Ziele der Abwanderung unterschieden sich dabei meist nur geringfügig.

Schulzentren im ländlichen Raum könnten in Hinblick auf die Abwanderung davon profitieren, dass es weniger Konkurrenz gibt und mehr SchülerInnen an den Schulen verbleiben, weil sie die Schule schon kennen, der Standortfaktor also eine größere Rolle spielt. In den städtischen Regionen hingegen besteht eine größere Auswahl und somit kommt dem Wahlverhalten der Eltern und SchülerInnen hier mehr Gewicht zu.

Hintergrundbedingung: Einzelschule

Als vierte zentrale Hintergrundbedingung für die Schülerströme wurden die Einzelschulen identifiziert. Sowohl aus den schulstatistischen Daten, wie auch aus den Dokumentenanalysen und Experteninterviews lassen sich Hinweise für den Einfluss der Schulen auf die Schülerströme finden.

Auch wenn die SEP eher das Bild zeichnen, dass die formalen Möglichkeiten der einzelnen Schulen für eine aktive Steuerung von Schülerströmen begrenzt sind, werden in den Plänen ca. 50 Maßnahmen thematisiert, die von den Schulen durchgeführt werden können. Schulen können beispielsweise SchülerInnen ablehnen, wenn ihre

Kapazität erreicht ist. Das ist v.a. an Gymnasien oder Gesamtschulen der Fall. Diese abgelehnten SchülerInnen gehen dann meist an Oberschulen: „Die Schülerzahlen in den Oberschulen profitieren von den Ablehnungen aus den Gesamtschulen“ (Landkreis Havelland, 2011, S. 113). Damit kompensieren die Oberschulen die Übernachfrage an den Gesamtschulen und Gymnasien.

Außerdem haben die Schulen die Möglichkeit, die weitere Schullaufbahn ihrer PrimarschülerInnen mittels der Bildungsgangempfehlungen zu lenken oder auch explizit SchülerInnen aus benachbarten Ämtern, Gemeinden oder Landkreisen anzuwerben. „Vereinzelt müssen die Oberschulen Schüler aus anderen Gemeinden und Städten und auch Fremdkreisen rekrutieren, um die Mindestzügigkeit zu erreichen“ (Landkreis Oberspreewald-Lausitz, 2017, S. 80).

Die genannten Maßnahmen betreffen alle Schulformen. Schulzentren finden in den SEP keine explizite Erwähnung im Zusammenhang mit der Steuerung von Schülerströmen. Hingegen erlauben die Experteninterviews einen Einblick in die Rolle der Schulzentren bei der Steuerung von Schülerströmen in einer Region. Die Besonderheit der Schulzentren, dass sie einen Grundschulteil haben, macht sich laut ExpertInnen vor allem in den Anmeldezahlen im Grundschulbereich bemerkbar. Für die SchülerInnen, die in der Jahrgangsstufe 7 neu an das Schulzentrum kommen, hat diese Besonderheit allerdings keine Bedeutung, eine gymnasiale Oberstufe hingegen schon. Die Auswertungen der Experteninterviews zeigen, dass die Schulzentren mit GOST im Ü7-Verfahren eher als attraktiv empfunden und häufiger angewählt werden, als die Schulzentren ohne GOST. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch in der Auswertung der Schulstatistik zum Erst- und Zweitwunschverhalten (siehe Forschungsfrage 7: Funktionsbedingungen & Besonderheiten).

Die gymnasiale Oberstufe der Schulzentren wirkt nach Einschätzung der ExpertInnen auch schon auf die Anwahl in der Primarstufe. Hier haben die Schulzentren einen wichtigen Vorteil im Vergleich zu unverbundenen Schulen, weil sie einen gemeinsamen Übergang der SchülerInnen in die Sekundarstufen erleichtern können, denn der Erhalt der sozialen Kontakte ist ein wichtiges Kriterium für SchülerInnen:

> *„Dann ist es eigentlich nicht entscheidend, wie die Schule aussieht oder was da für Lehrer sind, sondern dann wird die Entscheidung der weiterführenden Schule […] oftmals auch daran festgemacht, wo dann die Freundin oder der Freund hingehen, sodass also die sozialen Kontakte ja einfach erhalten bleiben“ (Interview, MBJS 1, Absatz 11)*

Sowohl in den Experteninterviews wie auch den SEP werden der Ruf oder die Außenwirkung der Schule als wichtige Entscheidungskriterien für Eltern benannt. In der Schulentwicklungsplanung eines Landkreises wird die pädagogische Attraktivität der Schulen daher sogar als Auftrag an die Schulen formuliert, um eine höhere Anwahl zu generieren: „Es wird daher in Zukunft immer mehr von Bedeutung sein, den Schülern interessante und abgestimmte Angebote zu unterbreiten“ (Landkreis Oberspreewald-Lausitz, 2017, S. 38).

Die pädagogische Attraktivität wird dabei häufiger mit dem Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe gleichgesetzt. Als Problem beschrieben ExpertInnen aller Ebenen, dass insbesondere von den Schulzentren ohne GOST die leistungsstarken SchülerInnen für das Abitur an andere Schulen wechselten und damit vor allem leistungsschwächere SchülerInnen am Schulzentrum verbleiben. Längeres gemeinsames Lernen trifft so nur für einen Teil der SchülerInnen zu. Eine Schulleitung bemängelt, dass durch das Label Oberschule vor allem leistungsschwache SchülerInnen an das Schulzentrum kommen oder durch das Ü7-Verfahren der Schule zugewiesen werden. Thematisiert werden auch die Bildungsgänge und die Abschlüsse an den Schulzentren ohne GOST.

> *„Das heißt ich kann zwar dort auch die also den Abschluss bekommen, also den höchsten Abschluss einer Fachoberschulreife mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe an der Oberschule, aber ich habe ja faktisch bestimmte Inhalte die im Rahmenlehrplan ausgewiesen sind, nämlich der vertieften Bildung, nicht erfahren und wenn Eltern das kapieren, […] melden sie ihre Kinder nach der 6. ab. […] Da muss man auch ehrlich sein, diese Chancengleichheit und Durchlässigkeit hat da Grenzen“ (Interview, MBJS 3, Abschnitt 49).*

Somit wird an den Schulzentren nicht nur das Ziel des längeren gemeinsamen Lernens teilweise verfehlt, sondern auch das der Chancengleichheit und der Durchlässigkeit. Die Auswertungen der Schulstatistik zeigen aber auch, dass neben der gymnasialen Oberstufe der Erfolgsrang eine Rolle für die Anwahl spielt: Erfolgreichere Schulzentren ziehen durchschnittlich mehr SchülerInnen mit der Empfehlung für die Allgemeine Hochschulreife an (17%, im Vergleich zu 6% bei weniger erfolgreichen Schulzentren). Auf der anderen Seite gibt es an den weniger erfolgreichen Schulzentren mehr SchülerInnen (29%) mit der Empfehlung Berufsbildungsreife als an den erfolgreichen Schulzentren (14%).

Die Auswertungen liefern Hinweise darauf, dass die Attraktivität der einzelnen Schulzentren durchaus eine Rolle für die Schülerströme spielen kann, wie auch schon beim Elternwahlverhalten gezeigt wurde. Die Tatsache, dass Schulzentren eine besondere Organisationsform haben, ist dabei vorrangig für den Zeitpunkt der Einschulung relevant. Im Übergang in die 7. Jahrgangsstufe stellen das pädagogische Profil, das Vorhandensein einer GOST und der Ruf einer Schule wichtigere Pull- bzw. Haltefaktoren dar.

> *„Wir wollen ja auch ein Angebot schaffen, das wir gerade […] mit unterschiedlichen Profilen dafür sorgen, dass natürlich Schülerströme entstehen." (Interview, Schulträger, Schulzentrum 4, Abschnitt 72).*

ExpertInnen schreiben den Schulzentren vor allem Pulleffekte auf das Umland zu. Sie bilden demnach den Lebensmittelpunkt des Ortes für die SchülerInnen und Eltern (siehe auch

Forschungsfragen 2 & 6: Rationalitäten). Andererseits wirkt sich die Zunahme von Schülerzahlen auch auf das gesellschaftliche Leben vor Ort aus, insbesondere im ländlichen Raum.

> *„Die Schüler […] fahren mehrere Stunden am Tag mit dem Bus, müssen ja noch ihre Hausaufgaben machen und die Konsequenz ist, dass sie eigentlich niemand mehr, weil er's zeitlich teilweise ja nicht schafft, in irgendwelchen Vereinen in welchem Verein auch immer ob beim Rudern beim Karneval oder bei der Feuerwehr, im Prinzip engagiert und das wirkt sich eigentlich negativ am Ende aufs Stadtleben aus." (Interview, Schulträger Schulzentrum 5, Absatz 63).*

Große Einzugsgebiete haben nach Ansicht dieses Schulträgers nicht nur positive Effekte. Kritisch sieht die Person die Zentralisierung des Schulangebots, da den SchülerInnen somit durch die langen Fahrtwege weder an ihrem Wohnort noch an ihrem Schulort ausreichend Zeit für die Freizeitgestaltung bleibt.

Was sind die zentralen Ergebnisse?

Die SchülerInnenschaft an den Schulzentren unterscheidet sich in der ersten Jahrgangstufe systematisch von jener an unverbundenen Grundschulen. Die Schulzentren befinden sich tendenziell eher in kleineren Gemeinden und haben ein größeres Einzugsgebiet als die unverbundenen Grundschulen. Hintergrund ist, dass sich vergleichsweise mehr Schulen in ländlichen Regionen mit geringerer Bevölkerungsdichte für eine Fusion zu einem Schulzentrum entschieden haben bzw. dazu ermutigt wurden. Somit erfüllen die Schulzentren einerseits eine wichtige sozial-integrative Funktion in diesen eher strukturschwächeren Regionen des Landes Brandenburg, während sie gleichzeitig mit den Herausforderungen umgehen müssen, die diese Regionen prägen (z.B. demografischer Wandel).

Das Ziel eines längeren gemeinsamen Lernens kann nur für einen Teil der SchülerInnen an Schulzentren erreicht werden. Durchschnittlich 42% der PrimarschülerInnen verlassen das Schulzentrum nach der Grundschulzeit und im Mittel 66% der SchülerInnen in der Jahrgangsstufe 7 haben nicht die Primarstufe des jeweiligen Schulzentrums besucht. Gut zwei Drittel der PrimarschülerInnen, die die Schulzentren nach der sechsten Jahrgangsstufe verlassen, wechseln an ein Gymnasium. Diese Schülerströme dürften zu einer starken Veränderung der leistungsbezogenen Zusammensetzung der SchülerInnenschaft von Jahrgangsstufe 6 zu Jahrgangsstufe 7 an den Schulzentren führen. Eine etwas höhere Kontinuität in ihrer SchülerInnenschaft an dieser Gelenkstelle weisen hingegen die Schulzentren mit GOST auf.

Quantitativ können die Schulzentren diese Abwanderungen mit Zuwanderungen in der Jahrgangsstufe 7 von anderen Schulen ausgleichen. Diese SchülerInnen kommen fast ausschließlich von unverbundenen Grundschulen und haben zu mehr als zwei Dritteln die Bildungsgangempfehlung Fachoberschulreife (Realschulabschluss) bzw. erweiterte Berufsbildungsreife (erweiterter Hauptschulabschluss). Nur wenige SchülerInnen mit einer Gymnasialempfehlung wechseln in der siebenten Jahrgangsstufe an ein Schulzentrum. Ausnahme sind auch hier wieder die Schulzentren mit GOST, die zu deutlich höheren Anteilen PrimarschulabgängerInnen mit der Gymnasialempfehlung und deutlich seltener mit der Empfehlung für eine erweiterte Berufsbildungsreife anziehen.

Bezüglich der Ab- und Zuwanderungen im Ü7-Verfahren gibt es zwischen den Schulzentren große Unterschiede. Einigen Schulzentren (auch jenen ohne GOST) scheint es besser als anderen zu gelingen, SchülerInnen nach der Primarstufe an ihrer Schule zu halten bzw. auch leistungsstärkere PrimarschulabgängerInnen mit Gymnasialempfehlung anzuziehen. Diese hohe Variabilität lenkt den Blick auf einzelschulbezogene Einflussfaktoren für Schülerströme.

Insgesamt zeigen die schulstatistischen Daten, dass die Schulzentren insbesondere die Bildungslandschaft in ländlicheren Regionen Brandenburgs mitprägen. Sie ziehen dort SchulanfängerInnen aus größeren Einzugsbereichen an, die nach der Primarstufe zum überwiegenden Teil nicht an den Schulzentren verbleiben. Da die leistungsstärkeren SchülerInnen dann zur Jahrgangsstufe 7 insbesondere an Gymnasien wechseln, dürfte sich die Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulzentren ohne gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe I nicht von der an unverbundenen Oberschulen unterscheiden. Eine Steuerung von Schülerströmen im Sinne eines längeren gemeinsamen Lernens kann den Schulzentren somit nicht attestiert werden. An den wenigen Schulzentren mit gymnasialer Oberstufe ist die Kontinuität von der Primarstufe zur Sekundarstufe etwas höher, ebenso wie die Anziehungskraft für leistungsstärkere SchülerInnen. Diese Einschätzungen korrespondieren mit den Aussagen der interviewten ExpertInnen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems. Diese betonen fast durchgehend, dass eine gymnasiale Oberstufe die Anziehungskraft von Schulzentren stärken kann.

Doch auch jenseits dieses relevanten Strukturmerkmals lassen sich Steuerungsmöglichkeiten für Schülerströme im Zusammenhang mit den Schulzentren identifizieren. Die große Variabilität in der Anziehungs- und Haltekraft der untersuchten Schulzentren zeigt, dass die Schulwahlentscheidungen der Eltern und SchülerInnen auch auf Einzelschulebene beeinflusst werden können. Einige der interviewten ExpertInnen verweisen in diesem Zusammenhang auf die Stärkung der Primarstufen an den Schulzentren sowie die enge Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe. Eine sich auf dieser Grundlage ausbildende gemeinsame Identität der Schule, positive Erfahrungen der Eltern und SchülerInnen in der Primarstufe und stufenübergreifende Angebote bereits vor dem Übergang in die Jahrgangsstufe 7 könnten geeignet sein, auch leistungsstärkere SchülerInnen an den Schulzentren zu halten. Im Rahmen der Beratung der SchülerInnen und Eltern beim Übergang von der Primarstufe der Schulzentren könnte auch verstärkt über die

Möglichkeit aufgeklärt werden, dass nach Abschluss der 10. Klasse mit entsprechendem Abschluss die gymnasialen Oberstufen von Gesamtschulen, Schulzentren oder beruflichen Gymnasien besucht werden könnten, um das Abitur zu erlangen. Die schulstatistischen Daten zeigen, dass viele AbgängerInnen von Schulzentren diese Möglichkeit bisher nicht nutzen.

Auch moderne pädagogische Profilierungen könnten die Attraktivität der Schulzentren erhöhen. Hierbei geht es darum, die spezifische Organisationsform der Schulzentren mit Leben zu füllen und z.B. das längere gemeinsame Lernen, die höhere Heterogenität der Schülerschaft oder die regionale Verankerung der Schulen in das Zentrum pädagogischer Schulkonzepte zu stellen, die dann auch für bildungsaffinere Milieus eine höhere Anziehungskraft entfalten.

Anhang A: Details zum methodischen Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der wissenschaftlichen Untersuchung von Schulzentren im Land Brandenburg ausführlicher dargestellt. Dafür wird zunächst der Ablauf der Untersuchung und der damit verbundenen methodischen Zugänge beschrieben. Anschließend werden die quantitativen und qualitativen Zugänge jeweils detailliert dargestellt.

1 Ablauf der Untersuchung

Der Zeitplan zur wissenschaftlichen Untersuchung an Schulzentren legte den Rahmen für die einzelnen Projekt- und Erhebungsschritte fest (siehe Abbildung 40). Den ersten zentralen Meilenstein bildete die Erstellung des Genehmigungsantrags für das MBJS im Juni 2019. Dafür mussten alle Erhebungsinstrumente für die Erhebung an den Schulen finalisiert werden. Parallel zum Genehmigungsverfahren wurde der Online-Fragebogen programmiert und die Abfrage der schulstatistischen Daten beim MBJS eingereicht. Mit der Genehmigung der Untersuchung durch das MBJS am 3. Januar 2020 startete die Kontaktaufnahme zu den Schulzentren mit einem ersten Informationsschreiben. Ebenso konnte auch die Auswertung der abgerufenen schulstatistischen Daten im Januar 2020 beginnen.

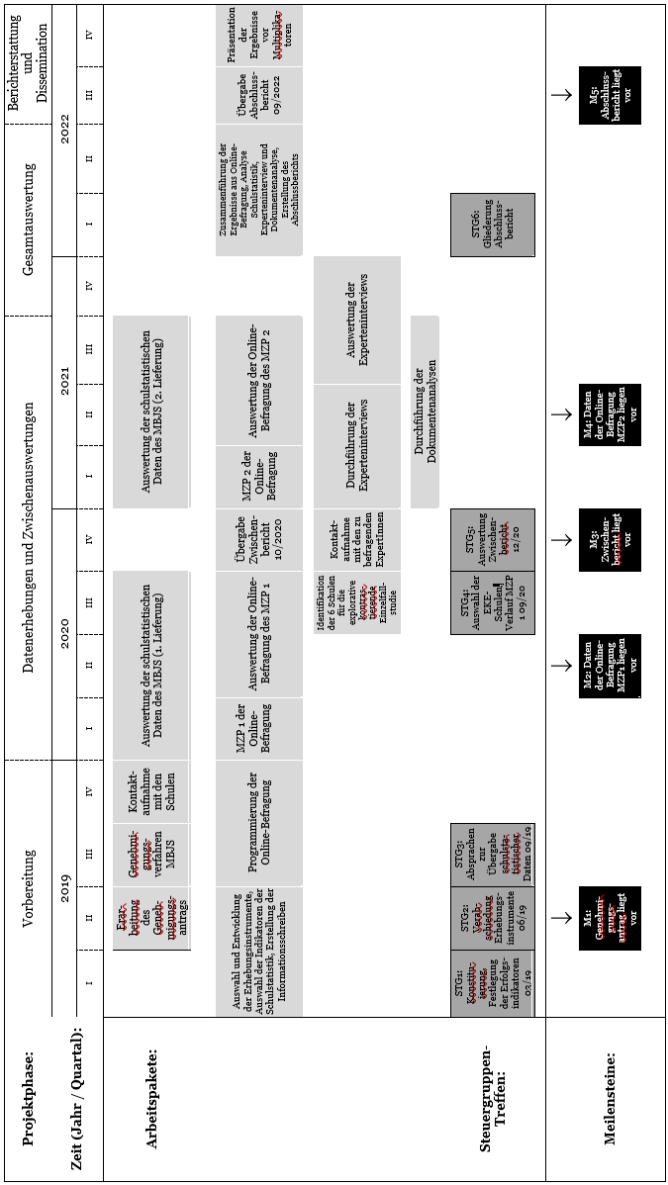
Der Start der Online-Befragung war am 4. März 2020. Aufgrund der Aussetzung des Präsenzunterrichts im Land Brandenburg im Zuge der Corona-Pandemie in der darauffolgenden Woche kam es allerdings zu Verzögerungen und Komplikationen bei der Online-Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen (siehe Anhang A, Kap. 2.1.2). Dennoch konnte entsprechend des Zeitplans die Datenerhebung für den Messzeitpunkt 1 im II. Quartal 2020 abgeschlossen und damit der zweite Meilenstein erreicht werden.

Der Schwerpunkt der folgenden Auswertungen lag auf der Auswertung der Daten zu den Erfolgskriterien. Dadurch konnte – nach Auswahl der Schulzentren für die explorative kontrastierende Einzelfallstudie – die Kontaktaufnahme mit den zu befragenden ExpertInnen im IV. Quartal 2020 beginnen. Die dafür notwendigen Leitfäden wurden im II. Quartal 2020 entwickelt und im III. Quartal 2020 in der Steuergruppe mit den AuftraggeberInnen abgestimmt.

Die Übergabe des Zwischenberichts markierte den dritten Meilenstein. Anfang 2021 begannen parallel die Experteninterviews (bis Juni 2021), die Dokumentenanalysen (bis August 2021), die Auswertung der zweiten Lieferung der schulstatistischen Daten

und die Durchführung der zweiten Erhebungswelle der Online-Befragung (bis Mai 2021). Der Abschluss der Online-Erhebung markierte den vierten Meilenstein. Anschließend konnten die Daten der Online-Befragung zum zweiten Messzeitpunkt sowie im dritten und vierten Quartal 2021 die Daten der Experteninterviews ausgewertet werden. Zwischen Januar und August 2022 wurden dann die vertiefenden und zusammenführenden Auswertungen für den Abschlussbericht vorgenommen.

Abbildung 40. *Zeitplan*



2 Quantitative Erhebungsmethoden

2.1 Online-Befragung

Die Befragungen der Lehrpersonen und Schulleitungen erfolgte online und wurde in zwei Befragungszeiträumen durchgeführt. Der Fragebogen wurde dafür auf der Plattform SoSci Survey erstellt und war während des ersten Erhebungszeitraums vom 4. März bis 3. Juni 2020 und während des zweiten Erhebungszeitraums vom 15. März bis 31. Mai 2021 online erreichbar.

2.1.1 Vorbereitung

Die Auswahl der Fragen für die Online-Befragung der Lehrpersonen orientierte sich an den Forschungsfragen sowie den theoretischen Überlegungen. Für den Lehrpersonenfragebogen wurden dafür Skalen aus verschiedenen Umfragen adaptiert und ggf. an die Zielgruppe sowie die besondere Situation an den Schulzentren angepasst. Wichtige Themen im Fragebogen waren die Zusammenarbeit am Schulzentrum, das Miteinander im Kollegium, die Führungskompetenz der Schulleitung, die Gründung von Schulzentren, die Identifikation mit der Schule, das Wohlbefinden sowie die Lehrpersonen-SchülerInnen-Beziehung. Die verwendeten Skalen und eine Kurzzusammenfassung der Inhalte finden sich in Tabelle 31. Den Abschluss der Befragung bildeten einige demografische Fragen zum Geschlecht, zum Alter, zur Berufserfahrung, dem aktuellen Arbeitsumfang und den unterrichteten Jahrgangsstufen der Lehrpersonen. Der komplette Fragebogen zur Lehrpersonen- und Schulleitungsbefragung findet sich in Anhang B: Fragebogen der Online-Erhebung.

Zur Erfassung des psychosozialen Wohlbefindens und zum Klima im Kollegium wurden Erhebungsinstrumente verwendet, welche bereits in der repräsentativen Lehrpersonenbefragung im Rahmen der HBSC-Studie (*Health Behaviour in School-aged Children*) erfolgreich zu Anwendung kamen. Die HBSC-Studie wurde von der Forschungsgruppe der AutorInnen im Zeitraum von Mai bis Oktober 2018 an 57 Schulen im Land Brandenburg durchgeführt.

Tabelle 31. *Skalen der Lehrpersonenbefragung*

SKALEN ZUR ZUSAMMENARBEIT AM SCHULZENTRUM
Skala „Programmatische Kooperation – IST“ (Steinert et al., 2003) Es wurden die ersten drei Items der Skala verwendet, da diese besonders auf die gemeinsame Arbeit an pädagogischen Zielen und dem Profil einer Schule abzielen.
Skala „Kooperative Arbeitsformen“ (Quellenberg, 2009) Diese Skala fragt noch einmal konkret die Häufigkeit kooperativer Arbeitsformen zwischen Lehrpersonen verschiedener Fächer ab.
Skala „Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe“ (Greb et al., 2011) Hier wurde die Skala „Kooperation mit dem Kindergarten“ auf die Situation an den Schulzentren angepasst. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Beurteilung der konkreten Zusammenarbeit und dem Verhältnis zwischen Primar- und Sekundarstufe.
SKALEN ZUM KOLLEGIUM UND ZUR SCHULLEITUNG
Skala „Angespanntes Klima im Kollegium“ (Diedrich et al., 2004) Die Skala erfasst das soziale Klima im Kollegium mit einem Schwerpunkt auf Unstimmigkeiten.
Skala „Innovationsbereitschaft“ (Quellenberg, 2009) Anschließend an die vorherige Skala wird hier abgefragt, wie die Lehrpersonen die Innovationsbereitschaft im Kollegium beurteilen.
Skala „Managementkompetenz der Schulleitung“ (Pfänder et al., 2018) Die ausgewählten Items der Skala erheben eine Einschätzung der Lehrpersonen zu einzelnen Aspekten der Managementkompetenz der Schulleitung. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Organisation in Bezug auf die Lehrpersonen.
SKALEN ZUR IDENTIFIKATION MIT DEM SCHULZENTRUM
Skala „Identifikation nach der Fusion“ (Boen et al., 2005) Die verwendeten Items dieser Skala erfragen die Identifikation der Lehrpersonen mit dem Schulzentrum als neu gegründeter Schule.
Skala „Repräsentation am Schulzentrum“ (Boen et al., 2005) Im Gegensatz zur vorherigen Skala wird bei dieser Bezug auf die ehemalige Schule der Lehrpersonen genommen. Hier sollten sie angeben, wie zufrieden sie mit der Repräsentation ihrer ehemaligen Schule im Schulzentrum sind.

Fortsetzung der Tabelle 31.

SKALEN ZUM WOHLBEFINDEN
Skala „Begeisterung für das Unterrichten“ (Trautwein, 2008) Die Skala fragt das Wohlbefinden der Lehrpersonen in Bezug auf das Unterrichten und den Umgang mit den SchülerInnen ab.
Skala „Wohlbefinden“ (Brähler et al., 2007) Hier wurden die Lehrpersonen gebeten, einzuschätzen, wie häufig sie sich in den letzten zwei Wochen wohl gefühlt haben. Somit werden die positiven Aspekte der subjektiven Lebensqualität erfasst.
Skala „Belastungserleben im LehrerInnenberuf“ (Baumert et al., 2003) Im Gegensatz zur vorherigen Skala fragt diese nach psychosozialen Beeinträchtigungen im Kontext der Schule.
SKALEN ZUR LEHRPERSON-SCHÜLERINNEN-BEZIEHUNG
Skala „Erlebte Wertschätzung und Respekt durch SchülerInnen“ (Trautwein, 2008) Mit dieser Skala wird erfasst, wie die Lehrpersonen den Umgang mit den SchülerInnen erleben. Die Lehrpersonen sollten für alle Items einschätzen, wie stark die Beschreibungen auf die Situation in der Klasse zutreffen, in der sie am meisten unterrichten.
Skala „Individuelle Förderung“ (Quellenberg, 2009) Hier wird der differenzierte Umgang der Lehrpersonen mit den SchülerInnen erfragt. Dabei sollten die Lehrpersonen angeben, wie häufig sie die einzelnen Möglichkeiten der Differenzierung in ihrem Unterricht nutzen.

Der Schwerpunkt der Befragung der Schulleitungen lag auf deren Einschätzungen zu den Rahmenbedingungen an den Schulzentren. Themen waren hier beispielsweise der (schulstufenübergreifende) Einsatz von Ressourcen, die Schulprogrammarbeit und das Management des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe. Besonders intensiv wurde bei den Schulleitungen auch die Gründungsphase des Schulzentrums in den Blick genommen. Verschiedene Fragen beschäftigten sich mit Zielen bei der Gründung, den Beteiligten an und den Aktivitäten im Gründungsprozess. Da bisher wenig Erkenntnisse zu solchen Gründungsphasen vorliegen, wurden hierzu viele offene Fragen in den Fragebogen integriert (z.B. zu Problemen oder weiteren Beteiligten). Auch für diesen Fragbogen wurden einige Skalen aus anderen Umfragen adaptiert. An einigen Stellen wurden den Schulleitungen auch die gleichen Fragen wie den Lehrpersonen vorgelegt, um die Ergebnisse zu vergleichen. Die ausschließlich bei den Schulleitungen verwendeten Skalen und die damit verbundenen Inhalte finden sich in Tabelle 32.

Aufgrund der geringen Grundgesamtheit der Schulleitungen von N = 41 und der Notwendigkeit der Anonymisierung der Daten wurde bei den Schulleitungen auf eine Erhebung demografischer Daten verzichtet. Es wurde am Schluss des Fragebogens lediglich erhoben, wie viel Jahre Berufserfahrung als Schulleitung vorliegen und abschließend eine Frage zur räumlichen Aufteilung der Primar- und Sekundarstufe am Schulzentrum gestellt.

Tabelle 32. *Skalen der Schulleitungsbefragung*

SKALEN ZUR ORGANISATION AM SCHULZENTRUM
Skala „Zufriedenheit der Schulleitung mit Ressourcen“ (Quellenberg, 2009) Mit dieser Frage wird zunächst allgemein die Zufriedenheit der Schulleitung mit der räumlichen, personellen und materiellen Ausstattung des Schulzentrums erfasst.
Skala „Schulstufenübergreifender Einsatz von Ressourcen“ (Eigene Entwicklung) Aufbauend auf die vorherige Frage wird hier erfasst, wie häufig es zu einem schulstufenübergreifenden Einsatz der Ressourcen kommt.
Skala „Zusammenarbeit im Schulleitungsteam“ (Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) Hessen, 2012) Die Skala fragt im speziellen nach der Zusammenarbeit der Gesamtschulleitung mit der Primarschulleitung. Die Schulleitungen wurden gebeten die Aussagen zur Kollegialität der Leitungen und der gemeinsamen Werte zu beurteilen.

Für beide Zielgruppen wurde auf der Plattform SoSci Survey ein gemeinsamer Fragebogen erstellt, sodass es pro Schule nur einen Zugangscode gab. Durch Filterfragen zu Beginn des Fragebogens konnten im weiteren Verlauf die Fragen passgenau auf die Erfahrung der Befragten zugeschnitten werden. Einerseits wurde zwischen den Schulleitungen und den Lehrpersonen und andererseits auch nach der Beschäftigungsdauer der Befragten am Schulzentrum differenziert. Je nachdem, ob eine Person schon vor, während oder erst nach der Gründungsphase am Schulzentrum gearbeitet hat, wurden Fragen zur Gründung oder nur zur aktuellen Arbeit am Schulzentrum gestellt.

Mit dem Pretest des Erhebungsinstruments sollte einerseits im Sinne eines inhaltlichen Pretests die Verständlichkeit der Fragen und die Übersichtlichkeit des Instruments überprüft werden (Häder, 2010). Darüber hinaus besteht bei Online-Fragebögen die Notwendigkeit eines technischen Pretests. Für den Online-Fragebogen zur

Untersuchung an Schulzentren im Land Brandenburg war ein technischer Pretest insbesondere deshalb notwendig, da sich aufgrund einiger Filterfragen sehr unterschiedliche Pfade durch den Fragebogen ergaben, die einzeln überprüft werden mussten.

Der Pretest wurde mit Lehramtsstudierenden der BTU Cottbus-Senftenberg am 9. Januar 2020 im Rahmen eines Seminars durchgeführt. Die Teilnehmenden erhielten dafür ein Protokoll, welches eines der acht möglichen Szenarien beinhaltete und wurden gebeten, zu vermerken, ob die Fragen in der korrekten Reihenfolge angezeigt wurden. Da die Studierenden selbst als Lehrpersonen an Schulen tätig sind, wurden sie im Sinne eines inhaltlichen Pretests gebeten, sich in die jeweilige Rolle (gemäß dem Szenario) hineinzuversetzen und die Fragen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Tätigkeit an Schulen zu beantworten. Inhaltliche Fragen und Hinweise konnten die Befragten direkt im Pretestmodus des Befragungstools SoSci Survey anmerken.

Im Ergebnis konnte die Filterführung ebenso wie die übrige technische Umsetzung überprüft und finalisiert werden. Inhaltliche Hinweise wurden weitestgehend umgesetzt, um die Benutzerfreundlichkeit des Fragebogens zu erhöhen. Des Weiteren wurden im Nachgang des Pretests auch noch einige Kürzungen vorgenommen, um die Beantwortung zu erleichtern und den Fragebogen auf die relevantesten Aspekte zu begrenzen.

2.1.2 Durchführung

Zur ersten Erhebungswelle wurden die Schulleitungen aller 41 Schulzentren im Land Brandenburg Mitte Januar 2020 postalisch über die geplante Untersuchung informiert Die Kontaktaufnahme mit den Schulzentren orientierte sich an der *Tailored Design*-Methode[6]. Für die zweite Erhebungswelle wurden die Schulleitungen analog zur ersten Welle Mitte Februar postalisch und zusätzlich per Mail kontaktiert.

[6] Damit ist ein Vorgehen gemeint, welches bei den EmpfängerInnen Vertrauen erzeugen und die Teilnahmebereitschaft erhöhen soll (Dillman, 2007). Grundlage dafür bildet die Theorie des sozialen Austauschs und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen, warum sich Personen an Umfragen beteiligen oder nicht. Ziel ist es Anreize zu schaffen, an der Befragung teilzunehmen und gleichzeitig den Aufwand für die Teilnahme zu reduzieren (Dillman, 2007). Für den Erstkontakt wurde daher beispielsweise darauf geachtet, dass der Grund der Untersuchung kurz und verständlich dargelegt wird, eine Ansprechperson für Rückfragen zur Verfügung steht und die Schulleitungen persönlich angesprochen werden (Dillman, 2007). Außerdem wurden die Schulen über die Anonymisierung der Daten und über die Ge-

Die Schulen wurden zunächst gebeten, auf das beigelegte Stammdatenblatt mit Informationen zu ihrer Schule zu reagieren. Dieses Stammdatenblatt enthielt neben den Kontaktdaten der Schule auch die Anzahl der SchülerInnen und Lehrpersonen. Besonders die letzte Information war wichtig, denn damit konnten die schulstatistischen Daten noch einmal für jede Schule auf den aktuellen Stand gebracht und die Grundgesamtheit der Lehrpersonen bestimmt werden. Zwei Wochen nach dem Erstkontakt gab es noch einmal eine Erinnerung per E-Mail für die Schulen. Weitere zwei Wochen später wurden jene Schulen noch einmal telefonisch kontaktiert, die sich bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht zurückgemeldet hatten. Eine Schule verweigerte die Teilnahme an der Befragung in diesem Stadium, so dass die Befragungsunterlagen 2020 – in Rücksprache mit den AuftraggeberInnen – nur an 40 Schulzentren gesendet wurden. Im Jahr 2021 verweigert keine Schule die Teilnahme aktiv im Vorhinein, so dass die Befragungsunterlagen an alle 41 Schulzentren versendet werden konnten.

Abbildung 41. *Ablaufschema zum Erstkontakt der Online-Befragung*

Der Versand der Päckchen mit den persönlichen Einladungen zur Befragung für die Schulleitungen und den Einladungsflyern für die Lehrpersonen erfolgte am 3. und 4. März 2020, bzw. zwischen dem 12. und 15 März 2021. Diese enthielten neben Informationen zur Untersuchung auch noch einmal ausführliche Informationen zum Datenschutz in Form eines Datenschutzblattes sowie die Zugangsdaten für die Online-Befragung. Neben einem Link zum Fragebogen auf der Plattform SoSci Survey benötigten die Schulleitungen und Lehrpersonen auch einen Schulcode für den Zugang. Die Identifikation der Schulen über den Schulcode war einerseits für die Kontrolle des Rücklaufs im Erhebungsprozess und andererseits für die schulweise Auswertung und Darstellung der Ergebnisse im Auswertungsprozess notwendig. Im Unterschied zur ersten Erhebungswelle wurde im Jahr 2021 vermehrt darauf geachtet, alle Informationen und Dokumente auch per E-Mail an die Schulen zu versenden.

nehmigung durch das MBJS informiert. Neben dem persönlichen Anschreiben enthielt das erste Anschreiben an die Schulen einen Flyer, der verschiedene Fragen zur Untersuchung beantwortete und ein Unterstützungsschreiben des Ministeriums, denn die Unterstützung durch eine Behörde gilt ebenfalls als vertrauensstiftend (Dillman, 2007).

Der erste Befragungszeitraum erstreckte sich vom 4. März bis 3. Juni 2020, der zweite Befragungszeitraum vom 15. März bis 31. Mai 2021. Erste Teilnehmende konnten jeweils schon nach kurzer Zeit verzeichnet werden, wobei die erste Befragungswelle deutlich langsamer anlief (siehe Abbildung 43 und Abbildung 44). Eine Woche nach dem Versand der Unterlagen wurden alle Schulen noch einmal telefonisch kontaktiert und gefragt, ob sie die Unterlagen erhalten haben und ob sie Fragen haben. Bei diesem Telefonat gaben in der ersten Befragungswelle einige Schulleitungen an, dass sie die Befragungsunterlagen noch nicht erhalten hätten oder sie diese erst in der anstehenden Besprechung gebündelt an die Lehrpersonen ausgeben möchten. Dies kann möglicherweise die geringe Beteiligung zu Beginn der Erhebung 2020 erklären.

Problematisch für die Online-Erhebung war es, dass es in der ersten Erhebungswelle in der dritten Befragungswoche zu einer generellen Aussetzung des Präsenzunterrichts kam, „[…] um die Ausbreitung des Corona-Virus einzudämmen und zu verlangsamen“ (MBJS, 2020a). Da die Befragung bereits vor der Aussetzung des Präsenzunterrichts gestartet wurde und keine baldige Rückkehr zum normalen Präsenzbetrieb zu erwarten war, wurde am 31. März in Absprache mit dem MBJS eine weitere Einladung per E-Mail an die Schulleitungen versendet, um eine flexiblere Verteilung der Einladungen zu ermöglichen. Diese enthielt noch einmal die Zugangsdaten zur Befragung und die wichtigsten Informationen. Die Schulleitungen wurden gebeten, die E-Mail an die Lehrpersonen weiterzuleiten. Infolgedessen stieg der Rücklauf wieder etwas an. Die Aussetzung des Präsenzunterrichts im Land Brandenburg war zunächst bis zum Ende der Osterferien (19. April) geplant. Aufgrund des danach allerdings weiter anhaltenden Aussetzens wurde der Befragungszeitraum um einen Monat bis zum 03. Juni 2020 verlängert. Über diese Verlängerung wurden die Schulleitungen noch einmal in einer E-Mail informiert. Daraufhin gab es einen deutlichen Anstieg des Rücklaufs. Aufgrund der 2021 weiter angespannten Lage und der partiellen Aussetzung des Präsenzunterrichts an einzelnen Schulen durch Quarantäne-Regeln wurde der Befragungszeitraum für die Schulen von Vornherein verlängert und bis zum 31. Mai 2021 angesetzt. Des Weiteren wurde die Kommunikationsstrategie aus der ersten Welle in ihrem zeitlichen Ablauf beibehalten und um eine verstärkte E-Mail-Kommunikation ergänzt.

Abbildung 42. *Ablaufschema zum Einladungsversand der Online-Befragung*

Die Abbildungen 43 und 44 zeigen den Verlauf des Rücklaufs über die Befragungszeiträume hinweg. Die orangenen Teilabschnitte der Balken markieren die erfolgreich abgeschlossenen Befragungen. Die grauen Teilabschnitte zeigen, wie häufig der Fragebogen angeklickt wurde, ohne dass die Befragung abgeschlossen wurde. Grundlage für die Berechnung des Rücklaufs stellen die erhobenen Daten bis zum Ende der Online-Befragungen am 03. Juni 2020, bzw. 31. Mai 2021 dar.

Abbildung 43. *Rücklauf im Erhebungszeitraum 2020 im Zeitverlauf (SoSci Survey GmbH, 2020a)*

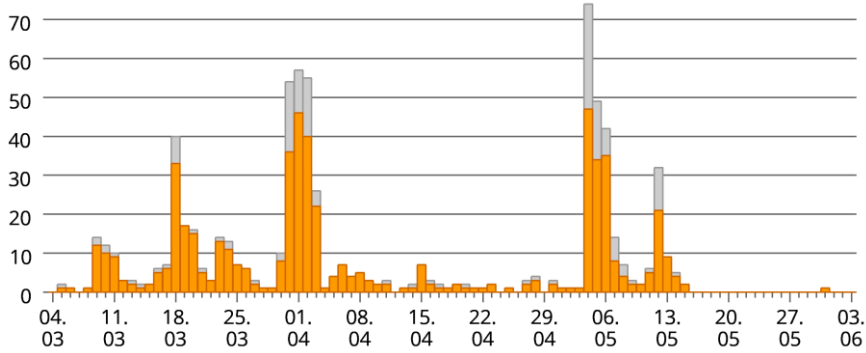
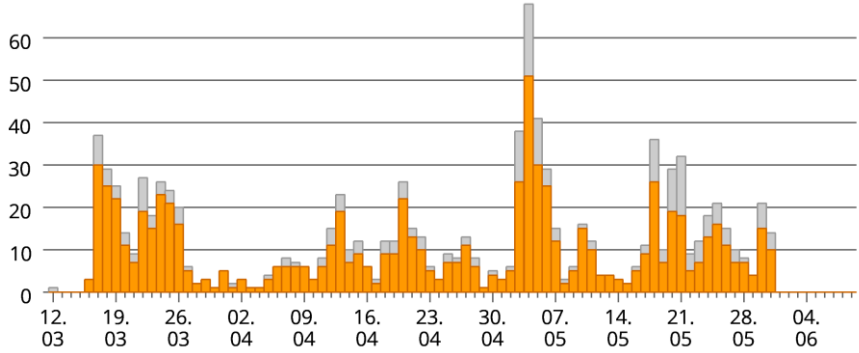


Abbildung 44. *Rücklauf im Erhebungszeitraum 2021 im Zeitverlauf (SoSci Survey GmbH, 2021)*



Rücklauf auf Ebene der Schulen

Insgesamt gab es im Befragungszeitraum 41 Schulzentren im Land Brandenburg. Sie stellen die Grundgesamtheit auf Schulebene dar. Von diesen 41 Schulzentren beteiligten sich 36 an der Befragung. Das entspricht einer Rücklaufquote von 88% auf der Ebene der Schulen. Fünf Schulen (12%) haben die Teilnahme verweigert. Neben einer Schule, die sich schon nach dem Erstkontakt aktiv gegen eine Teilnahme ausgesprochen hat, verweigerten auch noch weitere vier Schulen passiv durch Nicht-Teilnahme an der Befragung. 2021 verweigerte keine der Schulen aktiv die Teilnahme und es beteiligten sich insgesamt Schulleitungen und Lehrpersonen von 39 Schulzentren. Somit lag der Rücklauf auf Ebene der Schulen im Jahr 2021 bei 95%.

Rücklauf auf Ebene der Schulleitungen und Lehrpersonen

Zu den beiden Erhebungszeitpunkten haben 28 (2020) bzw. 35 (2021) Schulleitungen und 541 (2020) bzw. 756 (2021) Lehrpersonen an der Befragung teilgenommen. Der Rücklauf an den einzelnen teilnehmenden Schulzentren weist dabei große Unterschiede auf. Es gibt im Datensatz Schulzentren, an denen sich nur einzelne Schulleitungen oder Lehrpersonen beteiligt haben. An anderen Schulzentren wiederum waren es fast alle Lehrpersonen. Auch zwischen den beiden Erhebungszeiträumen gibt es erhebliche Unterschiede. Es gibt neben Schulzentren, an denen der Rücklauf zu beiden Zeiträumen sehr ähnlich war, auch solche, bei denen zur zweiten Erhebung die Beteiligung deutlich geringer oder deutlich höher ausgefallen ist.

Tabelle 33. *Rücklauf der Online-Befragung*

	2020			2021		
	GG	Rücklauf		GG	Rücklauf	
	N	n	in %	N	n	in %
SCHULEBENE	**41**	**36**	**87,8**	**41**	**39**	**95,1**
Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe und Grundschule (Jahrgangsstufen 1 bis 13)	3	3	100	3	3	100
Oberschule mit Grundschule (Jahrgangsstufen 1 bis 10)	38	33	86,8	38	36	94,7
INDIVIDUALEBENE						
Schulleitungen	**41**	**28**	**68,3**	**41**	**36**	**87,8**
Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe und Grundschule (Jahrgangsstufen 1 bis 13)	3	1	33,3	3	3	100
Oberschule mit Grundschule (Jahrgangsstufen 1 bis 10)	38	27	71,1	38	33	86,8
Lehrpersonen	**1.576**[a]	**541**	**34,3**	**1.759**[a]	**776**	**44,1**
Gesamtschule mit GOST und Grundschule (Jahrgangsstufen 1 bis 13)	138[a]	36	26,1	176[a]	61	34,7
Oberschule mit Grundschule (Jahrgangsstufen 1 bis 10)	1.438[a]	505	35,1	1.583[a]	715	45,2

[a] Die Grundgesamtheit der Lehrpersonen besteht jeweils nur aus Lehrpersonen jener Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben, da nur dort Lehrpersonen erreicht werden konnten. Die Lehrpersonen der übrigen Schulen hatten somit keine Gelegenheit den Fragebogen auszufüllen.

Die Rücklaufquote der Schulleitungen konnte von der ersten zur zweiten Erhebungswelle deutlich gesteigert werden, von 68% im Jahr 2020 auf 85 % im Jahr 2021. Für die Berechnung der Rücklaufquote der Lehrpersonen wird nur eine Grundgesamtheit von 36 (2020) bzw. 39 (2021) Schulzentren angenommen, denn es muss davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen der übrigen Schulen keinen Zugang zum Fragebogen erhalten haben. Demnach ergibt sich eine Grundgesamtheit von 1.576

(2020) bzw. 1.759 (2021) Lehrpersonen. Ausgehend von dieser liegt die Rücklaufquote für die Lehrpersonen 2020 bei 34 % und 2021 bei 44% (siehe Tabelle 33).

Der geringe Rücklauf bei den Lehrpersonen kann möglicherweise mit den Einschränkungen durch die Aussetzung des Präsenzunterrichts im Zuge der Corona-Pandemie begründet werden. Allerdings sind die Rücklaufquoten von Online-Befragungen ohnehin häufig nicht so hoch. Andere Lehrpersonenbefragungen im Online-Modus erreichten ähnliche Quoten. Hubwieser et al. (2010) berichten beispielsweise eine Rücklaufquote von 28% bei einer Befragung von Lehrpersonen zum bayrischen Schulfach Informatik. Büschig und Breiter (2011) erreichten mit ihrer Befragung von Lehrpersonen zum Themenbereich ‚Digitale Medien' nur einen Rücklauf von 17,5 %. Einen deutlich höheren Rücklauf erzielte Jäger (2013) mit einer Studie zu Mobbing von Lehrpersonen. Diese Studie erreichte einen Rücklauf von 58%.

Für die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Befragungen können verschiedene Gründe bestehen. So nehmen die Befragten eher teil und beantworten die Fragen auch bis zum Ende, wenn sie Interesse am Thema haben. Hemmende und für die Untersuchung an Schulzentren problematische Faktoren sind etwa die Länge der Umfrage und die eingeschränkte Möglichkeit der Kontaktaufnahme zu den Schulen im Zuge der Aussetzung des Präsenzunterrichts. Vorteilhaft sollte sich das Konzept des Anschreibens, inkl. einem Unterstützungsschreibens des MBJS und die Strategie der Kontaktaufnahme nach Dillmann ausgewirkt haben (Saleh & Bista, 2017). Das gilt zumindest für jene Schulen, die in der Zeit vor dem Aussetzen des Präsenzunterrichts erreicht werden konnten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Rücklauf im Rahmen der Möglichkeiten und nach einer Nachsteuerung auf einem durchschnittlichen Niveau von Online-Befragungen lag.

Auch 2021 waren die Lehrpersonen aufgrund von hohem Krankenstand, Quarantäne-Regelungen und zusätzlichen Belastungen, wie Testungen an den Schulen, stark eingebunden. Dennoch konnte der Rücklauf um 10% gesteigert werden. Dies ist wohl insbesondere auf die Anpassung der Kommunikationsstrategie zurückzuführen. Im Rahmen der ersten Befragung hatten einige Schulleitungen rückgemeldet, dass der Kontakt über E-Mail für sie einfacher zu handhaben sei. Entsprechend wurde darauf geachtet, die Schulen 2021 sowohl postalisch als auch über E-Mail zu kontaktieren. Weiterhin konnten auch Erfahrungen aus der ersten Erhebungswelle genutzt werden, um die Schulleitungen und Lehrpersonen genauer über den Umfang der Untersuchung zu informieren. Auch dies kann zu einer Steigerung des Rücklaufs beigetragen

haben. Trotz der sehr umfangreichen Befragungsinstrumente konnten die Lehrpersonen und Schulleitungen die Fragebögen 2020 im Durchschnitt deutlich schneller ausfüllen als die veranschlagten 30 Minuten. Die Lehrpersonen brauchten 2020 im Schnitt 19 Minuten, die Schulleitungen sogar nur 15 Minuten (siehe Tabelle 34). Diese Information konnte somit bereits in die Anschreiben zur zweiten Erhebung integriert werden.

Tabelle 34. *Durchschnittliche Bearbeitungszeiten der Online-Befragung*

	2020		2021	
	Mittelwert der Bearbeitungszeit	**Standard-abweichung der Bearbeitungszeit**	**Mittelwert der Bearbeitungszeit**	**Standard-abweichung der Bearbeitungszeit**
Schulleitungen	15 Min.	7 Min.	12 Min.	5 Min.
Lehrpersonen	19 Min.	8 Min.	18 Min.	6 Min.

Eine Auszählung der verwendeten Geräte zeigt, dass die meisten Befragten einen Computer zum Ausfüllen des Fragebogens verwendet haben. Lediglich 10% nutzten ein Smartphone oder Tablet (siehe Tabelle 35). Da viele Lehrpersonen die Fragebögen tagsüber an einem Computer ausgefüllt haben, ist davon auszugehen, dass die Bearbeitung im schulischen und nicht im privaten Kontext erfolgte.

Tabelle 35. *Zum Ausfüllen verwendete Geräte*

	2020		2021	
	Häufigkeit	**Anteil**	**Häufigkeit**	**Anteil**
Computer	506	88,9%	719	88,5%
Smartphone	54	9,5%	80	9,9%
Tablet	9	1,6%	13	1,6%
Gesamt	569	100,0%	812	100%

2.1.3 Aufbereitung

Nach dem Herunterladen der Daten der Online-Befragungen von SoSci Survey wurden die Datensätze beim Import in SPSS zunächst anonymisiert. Dafür wurden die Schulcodes neu verschlüsselt. Der finale Datensatz umfasste im Jahr 2020 36 Schulen, 28 Schulleitungen und 541 Lehrpersonen, und im Jahr 2021 39 Schulen, 33 Schulleitungen und 756 Lehrpersonen.

Da die Freiwilligkeit der Teilnahme in den Anschreiben betont wurde, besteht hier das Problem der Selbstselektion. Vor allem Schulen, die an dem Thema interessiert oder besonders engagiert sind, könnten die Informationen weitergegeben und sich an der Befragung beteiligt haben. Demnach können keine validen Aussagen über die Repräsentativität der Daten getroffen werden, auch wenn die Daten mit der Grundgesamtheit übereinstimmen. Dennoch sollen im Folgenden Vergleiche mit der Grundgesamtheit berechnet werden, um die Qualität der erhobenen Daten einschätzen zu können.

Datenqualität auf Ebene der Schulen

Auf der Ebene der Schulen zeigen sich nur minimale Abweichungen bei der *Gemeindegröße* der Standorte. So sind die 2020 befragten Schulzentren durchschnittlich in geringfügig größeren Gemeinden angesiedelt als die der Grundgesamtheit (siehe Tabelle 36). Die 2021 befragten Schulzentren entsprechen in ihrer *Gemeindegröße* hingegen der Grundgesamtheit und weisen nur eine geringfügig höhere Einwohnerzahl pro km² auf (siehe Tabelle 37)

Als weitere Merkmale wird die Anzahl der *Lehrpersonen und SchülerInnen* betrachtet, um Aussagen über die Größe der Schulzentren treffen zu können. 2020 zeigen sich hier ebenfalls nur kleinere Abweichungen. So gibt es jeweils etwas mehr Lehrpersonen und SchülerInnen an den befragten Schulzentren, was darauf schließen lässt, dass sich tendenziell eher die größeren Schulzentren an der Befragung beteiligt haben. Die Unterschiede fallen aber gering aus. 2021 sind die Kennwerte der befragten Schulzentren nahezu identisch mit denen der Grundgesamtheit.

Tabelle 36. *Struktur der befragten Schulzentren, im Vergleich zur Grundgesamtheit der Schulzentren (2020)*

Gemeindegröße (Statistisches Bundesamt, 2020c)	**Schulzentren gesamt (N=41)**		**Befragte Schulzentren 2020 (N=36)**	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Fläche in km²	115,55	81,85	118,89	81,95
Einwohner je km²	209,10	265,57	191,86	252,80

Lehrpersonen/ SchülerInnen	**Schulzentren gesamt (N=41)**		**Befragte Schulzentren 2020 (N=36)**	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Lehrpersonen	42,90	13,82	43,78	14,35
SchülerInnen gesamt	499,76	155,47	510,25	159,30

Tabelle 37. *Struktur der befragten Schulzentren, im Vergleich zur Grundgesamtheit der Schulzentren (2021)*

Gemeindegröße (Statistisches Bundesamt, 2021)	**Schulzentren gesamt (N=41)**		**Befragte Schulzentren 2021 (N=39)**	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Fläche in km²	118,19	81,11	118,58	81,63
Einwohner je km²	207,51	269,54	211,87	275,32

Lehrpersonen/ SchülerInnen	**Schulzentren gesamt (N=41)**		**Befragte Schulzentren 2021 (N=39)**	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Lehrpersonen	42,44	12,47	42,64	12,72
SchülerInnen gesamt	522,32	165,38	524,15	167,05

Ebenso zeigen sich auch bei den Merkmalen Trägerschaft und Gründungsjahr der Schulzentren in den beiden Erhebungsjahren für die befragten Schulzentren keine Abweichungen von der Grundgesamtheit aller Schulzentren (siehe Tabelle 38).

Tabelle 38. *Merkmale der befragten Schulzentren, im Vergleich zur Grundgesamtheit der Schulzentren*

	Schulzentren gesamt (N=41)		**Befragte Schulzentren 2020 (N=36)**		**Befragte Schulzentren 2021 (N=39)**	
Träger	Anteil	Anteil in %	Anteil	Anteil in %	Anteil	Anteil in %
Kreisangehörige Gemeinde	24	58.5	22	61.1	23	59.0
Amt	8	19.5	8	22.2	8	20.5
Kreisfreie Stadt	3	7.3	2	5.6	2	7.7
Landkreis	6	14.6	4	11.1	5	12.8
Gründungsjahr						
2005	18	43.9	15	41.7	17	43.6
Nach 2005	23	56.1	21	58.3	22	56.4

Datenqualität auf Ebene der Lehrpersonen

An der Online-Befragung haben sich 541 (2020) bzw. 776 (2021) Lehrpersonen der Schulzentren beteiligt. Da bei der Datenbereinigung keine Unregelmäßigkeiten aufgefallen sind, wurden keine Fälle eliminiert. Für die Überprüfung der Datenqualität wurden die Datensätze der befragten Lehrpersonen mit den schulstatistischen Daten aller Schulzentren abgeglichen. War dies nicht möglich, wurde auf die Daten der Grund- und Oberschulen im Land Brandenburg als Referenz zurückgegriffen. Diese beiden Schulformen wurden am häufigsten zu Schulzentren zusammengeschlossen (bei 38 von 41 Schulzentren).

Im Hinblick auf das *Geschlecht* der Lehrpersonen wird deutlich, dass sich 2020 geringfügig mehr männliche Lehrpersonen an der Befragung beteiligt haben (25%) und 2021 geringfügig weniger (23%), als es sie an Schulzentren gibt (24%). Bei der Betrachtung des *Alters* ergeben sich deutlichere Abweichungen. So ist die Gruppe der 31- bis 40-Jährigen in beiden Jahren an den befragten Schulzentren im Vergleich zu den Grund- und Oberschullehrpersonen im Land Brandenburg etwas überrepräsentiert. Gleiches gilt 2021 für die 41- bis 50-jährigen. Die 51- bis 60-jährigen Lehrpersonen haben sich in beiden Jahren hingegen etwas weniger beteiligt. Ebenso haben sich auch weniger Lehrpersonen über 60 Jahre beteiligt.

Als weiteres Merkmal wurde der Beschäftigungsumfang (*Teilzeit/Vollzeit*) der Lehrpersonen erhoben. Mit 18% liegt die Teilzeitbeschäftigung an den befragten Schulzentren deutlich unter dem Durchschnitt im Land Brandenburg von 26%. Betrachtet man allerdings auch hier wieder die Schulformen getrennt, zeigt sich, dass auch bei den Oberschulen nur eine Teilzeitbeschäftigung von 20% zu finden ist (siehe Tabelle 39).

In Bezug auf die Datenqualität kann festgehalten werden, dass eine Überprüfung anhand der Grundgesamtheit der Schulzentren nicht für alle Merkmale möglich ist. In Bezug auf das Geschlecht ergeben sich allerdings vertretbare Ergebnisse. Kleinere Abweichungen ergeben sich bezüglich des Alters und des Beschäftigungsumfangs. Hier haben sich eher die jüngeren Kohorten und Vollzeitbeschäftigte an der Befragung beteiligt.

Tabelle 39. *Struktur der Online-Daten für Lehrpersonen, im Vergleich zur Grundgesamtheit der Schulzentren und dem Land Brandenburg (2020)*

	Land Brandenburg gesamt (MBJS, 2018)	**Schulzentren gesamt** (MBJS, 2018)	**Befragte Schulzentren** (Online-Befragung 2020 der Lehrpersonen)
Geschlecht	Anteil in %	Anteil in %	Anteil in %
weiblich	79,5%	76,4%	74,9%
männlich	21,5%	23,7%	24,8%
divers			0,2%

[a] 62 fehlende Fälle

	Land Brandenburg Grundschulen (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2020)	**Land Brandenburg Oberschulen** (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2020)	**Befragte Schulzentren** (Online-Befragung 2020 der Lehrpersonen)
Alter	Anteil in %	Anteil in %	Anteil in %
bis 30 Jahre	3,8%	2,3%	6,5%
31 bis 40 Jahre	21,0%	24,0%	27,4%
41 bis 50 Jahre	19,7%	15,0%	18,3%
51 bis 60 Jahre	40,5%	37,8%	34,8%
über 60 Jahre	15,4%	21,3%	13,0%

[b] 81 fehlende Fälle

	Land Brandenburg Grundschulen (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2020)	**Land Brandenburg Oberschulen** (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2020)	**Befragte Schulzentren** (Online-Befragung 2020 der Lehrpersonen)
Teilzeit/Vollzeit	Anteil in %	Anteil in %	Anteil in %
Teilzeit	27,9%	19,7%	18,4%
Vollzeit	72,1%	80,3%	81,6%

[c] 51 fehlende Fälle

Tabelle 40. *Struktur der Online-Daten für Lehrpersonen, im Vergleich zur Grundgesamtheit der Schulzentren und dem Land Brandenburg (2021)*

	Land Brandenburg gesamt (MBJS, 2019d)	**Schulzentren gesamt** (MBJS, 2019d)	**Befragte Schulzentren** (Online-Befragung 2021 der Lehrpersonen)
Geschlecht	Anteil in %	Anteil in %	Anteil in %
weiblich	77,7%	75,9%	76,8%
männlich	22,3%	24,1%	22,6%
divers			0,6%

[d]120 fehlende Fälle

	Land Brandenburg Grundschulen (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2021)	**Land Brandenburg Oberschulen** (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2021)	**Befragte Schulzentren** (Online-Befragung 2021 der Lehrpersonen)
Alter	Anteil in %	Anteil in %	Anteil in %
bis 30 Jahre	6,2%	4,4%	5,5%
31 bis 40 Jahre	22,3%	25,7%	27,1%
41 bis 50 Jahre	20,3%	16,5%	19,8%
51 bis 60 Jahre	39,7%	36,8%	34,0%
über 60 Jahre	11,5%	16,5%	13,5%

[e]141 fehlende Fälle

	Land Brandenburg Grundschulen (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2021)	**Land Brandenburg Oberschulen** (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2021)	**Befragte Schulzentren** (Online-Befragung 2021 der Lehrpersonen)
Teilzeit/Vollzeit	Anteil in %	Anteil in %	Anteil in %
Teilzeit	28,8%	20,2%	17,7%
Vollzeit	71,2%	79,8%	82,3%

[f]87 fehlende Fälle

Datenqualität auf Ebene der Schulleitungen

An der Online-Befragung haben sich Schulleitungen von 28 (2020) bzw. 35 (2021) Schulzentren beteiligt. Für die demografischen Daten der Schulleitungen gibt es aus Datenschutzgründen keine Vergleichswerte der Grundgesamtheit. Bei der Sichtung der Daten zu den Schulleitungen im Jahre 2020 mittels deskriptiver Auswertungen fiel aber auf, dass für acht Schulzentren mehrere Datensätze von Schulleitungen vorlagen. Die Daten der Schulleitungen mussten daher gesondert bereinigt werden. Mit der ersten Filterfrage[7] sollte dies eigentlich vermieden werden. Es war dabei unklar, ob die Schulleitungen – aufgrund des langen Befragungszeitraums – mehrfach an der Befragung teilgenommen haben oder ob auch stellvertretende Schulleitungen die Option Schulleitung ausgewählt haben. Bei der Folgebefragung zum zweiten Messzeitpunkt wurde diese Unterscheidung zwar deutlicher gemacht, jedoch lag erneut für 16 Schulzentren mehr als ein Schulleitungsdatensatz vor.

Ausgehend von der Annahme, dass die Qualität von Interviews anhand von Indikatoren gemessen werden kann, erfolgte die notwendige Bereinigung der Schulleitungsdaten anhand solcher Qualitätsindikatoren (Menold et al., 2013). SoSci Survey stellt für jeden Datensatz Qualitätsvariablen zur Verfügung, die bei der Bereinigung der Daten unterstützen können. Das sind unter anderem der Anteil der fehlenden Antworten, gewichtet nach Relevanz sowie Maluspunkte für schnelles Ausfüllen (SoSci Survey GmbH, 2020b). Zusätzlich zu diesen Qualitätsindikatoren wurde auch der Anteil an beantworteten offenen Fragen (OPEN) als Indikator hinzugezogen (Menold et al., 2013). Schulleitungen, die schon vor der Gründung am Schulzentrum beschäftigt waren, werden dadurch überproportional berücksichtigt, da sie im Verhältnis mehr offene Fragen gestellt bekommen haben. Dies stellt hier aber keine Schwäche dar, da sie gleichzeitig auch mehr Informationen über den Entstehungsprozess des Schulzentrums liefern und damit relevanter für die Forschungsfragen sind.

Um die Fälle mit der höchsten Datenqualität zu ermitteln wurde eine Clusteranalyse[8] mit den genannte Qualitätsindikatoren durchgeführt, um Gruppen zu unterscheiden.

[7] Filter 1: Bitte wählen Sie aus, ob Sie als Lehrer/in oder Schulleiter/in an Ihrer Schule tätig sind.
Stellvertretende Schulleiter/innen sowie Primar- und Oberstufenleiter/-innen, bzw. -rektor/-innen wählen bitte die Option „Lehrer/in" aus.

[8] Zur Berechnung wurde eine Two-Step-Clusteranalyse verwendet, um die Fälle aufzuteilen. Es ergibt sich ein Zwei-Clusterlösung mit einer guten Clusterqualität

Das Ziel der Clusteranalyse war es, ähnliche Fälle zu gruppieren und Fälle mit guten und Fälle mit weniger guten Qualitätskriterien in zwei Clustern zu unterscheiden (Menold et al., 2013). Anhand der Qualitätsindikatoren ergibt sich an jeder der betreffenden Schulen mit mehreren Schulleitungsdatensätzen in beiden Schuljahren jeweils ein Fall mit besserer Datenqualität. Die Schulleitungsdatensätze mit schlechterer Datenqualität wurden entsprechend aus dem Datensatz entfernt. Somit gibt es in den finalen Datensätzen pro Schule nur einen Schulleitungsdatensatz.

Qualität der verwendeten Skalen

Bei der Befragung wurden häufig Mehr-Item-Skalen zur Messung von Einstellungen gegenüber bestimmten Themen eingesetzt. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass diese nicht direkt gemessen werden können, sondern indirekt über sogenannte Einstellungsfragen. Im Gegensatz zu Indizes messen die Skalen dabei eindimensional ein theoretisches Merkmal (Kopp & Lois, 2012). Um zu überprüfen, ob die verwendeten Skalen tatsächlich dieses Kriterium erfüllen, werden sie im Folgenden genauer untersucht.

Faktoranalysen zu neu entwickelten Skalen

Für die neu entwickelten Skalen bedeutet dies, dass zunächst mit Hilfe der explorativen Faktorenanalyse überprüft werden muss, ob die einzelnen Einstellungsfragen tatsächlich zu einem theoretischen Konstrukt zusammengefasst werden können. Bei den Skalen, die aus anderen Untersuchungen adaptiert wurden, wird davon ausgegangen, dass sie schon dahingehend getestet wurden. Bei Skalen, die im Vergleich zum Original stark verändert wurden, wurde ebenfalls zur Überprüfung eine explorative Faktorenanalyse berechnet,

Zunächst wurde überprüft, ob die Items, von denen angenommen wird, dass sie eine Skala/ einen Faktor bilden, tatsächlich zusammengehören. Das Kaiser-Mayer-Olkin-Kriterium (KMO) gibt an, ob die einzelnen Items hoch oder niedrig miteinander korreliert sind (Brosius, 2013). Bei einem niedrigen Wert wäre demnach davon auszugehen, dass der Faktor weniger Varianz aufklärt als das einzelne Item (Kopp & Lois, 2012). Demzufolge sind hohe Werte beim KMO-Kriterium wünschenswert. Kaiser selbst hat mäßige Werte ab 0,6, mittelmäßige Werte ab 0,7 und gute Wert ab 0,8 festgelegt (Brosius, 2013). Als weiteres Kriterium wird der Bartlett-Test auf Sphärizität

(Silhouttenkoeffizient > 0,5). Demnach sind die Fälle innerhalb der Cluster ähnlich und unterscheiden sich gleichzeitig von denen des anderen Clusters (IBM, 2019)

herangezogen. Dieser prüft die Nullhypothese, dass die Items in der Grundgesamtheit unkorreliert sind, also in keinem Zusammenhang stehen. Bei einem Wert von 0 kann man davon ausgehen, dass zumindest für einige der Items des Faktors in der Grundgesamtheit eine Korrelation besteht (Brosius, 2013). Betrachtet man die Tabelle 41, so wird deutlich, dass die Items der Skalen jeweils die Kriterien erfüllen, um damit weiterführend eine explorative Faktorenanalyse durchzuführen, auch wenn die Skala zum schulstufenübergreifenden Einsatz von Ressourcen nur mittelmäßige Werte aufweist.

Tabelle 41. *Überprüfung der Zusammengehörigkeit der Items in den Faktoren*

Skala	KMO-Kriterium	Bartlett-Test
Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe	,875	,000
Managementkompetenz der Schulleitung	,895	,000
Schulstufenübergreifender Einsatz von Ressourcen	,681	,000

Es stellte sich im zweiten Schritt die Frage, ob die jeweiligen Items wirklich nur einen Faktor bilden oder in mehrere inhaltliche Dimensionen aufgeteilt sind. Um dies herauszufinden, wurden die Eigenwerte der Faktoren und deren Anteil an der Varianzaufklärung betrachtet (siehe Tabelle 42). Die Anzahl der extrahierten Faktoren entspricht der Anzahl der Faktoren mit einem Eigenwert größer als 1, also mit einer höheren Varianzaufklärung als einzelne Items (Kopp & Lois, 2012). Für die Skalen aus dem Fragebogen zeigt sich, dass die Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe, die Managementkompetenz der Schulleitung und der schulstufenübergreifende Einsatz von Ressourcen jeweils durch einen Faktor erklärt werden können. Dieser Faktor erklärt jeweils zwischen 60% und 65% der Gesamtvarianz der Items.

Tabelle 42. *Zusammenfassung zur Varianz der Faktoren*

		Anfängliche Eigenwerte	
Skala	**Faktor**	**gesamt**	**Anteil der Varianz**
Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe	1	3,62	60,24%
Managementkompetenz der Schulleitung	1	3,93	65,53%
Schulstufenübergreifender Einsatz von Ressourcen	1	2,40	59,97%

Große Bedeutung für die Beurteilung der Faktoren haben die Kommunalitäten. Sie geben für jedes Item an, wie viel Gesamtvarianz dieses Items durch alle extrahierten Faktoren erklärt wird (Kopp & Lois, 2012). Je niedriger der Wert ist, umso weniger Streuung dieses Items wird demnach durch die Faktoren erklärt. Auch hier wird der Verlust der übrigen Varianz zum Zweck der Dimensionsreduzierung in Kauf genommen. Allerdings sollte der Wert nicht zu gering sein, da es sonst zu Ergebnisverzerrungen kommen kann. Es ist daher in Betracht zu ziehen, Items, die sehr geringe Werte aufweisen, von der Analyse auszuschließen (Kopp & Lois, 2012). Ein sehr geringer Wert zeigt sich besonders bei der letzten Skala für das Item 4 (siehe Tabelle 43). Auch das KMO-Kriterium für diese Skala zeigte nur mäßige Werte. Da die Skala ‚Schulstufenübergreifender Einsatz von Ressourcen' somit auch bei der Reliabilität keine guten Werte erzielt hat, wurde das vierte Item zum schulstufenübergreifenden Einsatz von weiterem pädagogischen Personal aus der Skala entfernt. Dadurch konnte die Qualität der Skala deutlich verbessert werden. Sie wird im Folgenden nur noch in der Variante mit drei Items verwendet.

Tabelle 43. *Kommunalitäten der Items in den Faktoren*

Skala	Item	Kommunalitäten nach Extraktion
Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe	1	,66
	2	,36
	3	,61
	4	,74
	5	,56
	6	,68
Managementkompetenz der Schulleitung	1	,70
	2	,64
	3	,67
	4	,70
	5	,63
	6	,60
Schulstufenübergreifender Einsatz von Ressourcen	1	,68
	2	,69
	3	,80
	4	,24

Reliabilität der Skalen

Im Anschluss an die Überprüfung der Dimensionalität der Skalen wurde ihre Reliabilität (Messgenauigkeit) getestet. Als Grenzwert wird üblicherweise α = 0,8 angegeben. Da sich aber der Wert mit steigender Itemzahl automatisch erhöht, ist dieser Grenzwert besonders bei Skalen mit wenigen Items schwer zu erreichen und daher nicht so manifest (Kopp & Lois, 2012).

Des Weiteren wird auch die Trennschärfe der einzelnen Items in der Auswertung betrachtet. Sie gibt an, welchen Beitrag die Items zur Gesamtskala leisten und damit auch inwiefern sie sich als Teil der Skala eignen (Häder, 2010). Je höher die Trennschärfe ist, umso besser kann die Ausprägung der gesamten Skala aufgrund dieser Items vorhergesagt werden. Es wird angenommen, dass Trennschärfekoeffizienten unter 0,3 niedrig sind, zwischen 0,3 und 0,5 mittelhoch und über 0,5 hoch (Kopp & Lois, 2012). In Tabelle 44 zeigt sich, dass der größte Teil der Koeffizienten über 0,5

liegt. Es kann demnach angenommen werden, dass die Items die Skalen gut repräsentieren und die Skalen somit für die weiteren Berechnungen verwendet werden können.

Tabelle 44. *Reliabilität der Skalen*

		PEB – Pädagogische EntwicklungsBilanzen, 2. Erhebungswelle 2004, N=1.952 (Original: 6 Items)			Befragung an den Schulzentren 2020, N=541			Befragung an den Schulzentren 2021, N=774		
Skala	Item	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD
Programmatische Kooperation	1	,62	2,76	,72	,79	3,16	,73	,77	3,14	,73
	2	,59	2,91	,72	,80	3,11	,78	,78	3,08	,80
	3	,58	2,66	,70	,72	3,06	,77	,73	3,03	,80
	gesamt	α = ,83	2,52	,56	α = ,88	3,11	,58	α = ,88	3,09	,61

		StEG - Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, 1. Erhebungswelle 2005, N=8.433			Befragung an den Schulzentren 2020, N=537			Befragung an den Schulzentren 2021, N=773		
	Item	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD
Kooperative Arbeitsformen	1	,58	2,67	1,25	,71	2,64	1,28	,72	2,66	1,30
	2	,59	3,86	1,18	,74	3,10	1,39	,72	3,19	1,40
	3	,68	2,74	1,24	,71	2,39	1,23	,75	2,49	1,30
	4	,56	3,00	1,25	,62	2,92	1,08	,64	2,97	1,13
	5	,44	3,23	1,24	,52	3,63	1,11	,57	3,53	1,21
	6	,66	2,78	1,32	,71	2,62	1,29	,73	2,73	1,40
	gesamt	α = ,82	3,05	,90	α = ,87	2,88	1,53	α = ,88	2,93	1,67

Fortsetzung der Tabelle 44.

		PERLE - Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschülern, 2011, N=65 (Original: 6 Items)			Befragung an den Schulzentren 2020, N=535			Befragung an den Schulzentren 2021, N=763		
	Item	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD
Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe	1	,74	3,02	,74	,70	2,71	,81	,70	2,71	,81
	2	,28	3,69	,54	,48	3,31	,80	,51	3,17	,89
	3	,75	3,02	,85	,67	3,03	,82	,67	3,02	,81
	4	,81	2,69	,92	,76	2,62	,85	,72	2,55	,86
	5	-	-	-	,63	2,55	,90	,66	2,37	,90
	6	,73	2,79	,81	,73	2,54	,89	,73	2,54	,89
	gesamt	α = ,87	2,97	,63	α = ,87	2,80	,71	α = ,87	2,72	,74
		HBSC - Health Behaviour in School-aged Children (Land Brandenburg), 2018, N=809			Befragung an den Schulzentren 2020, N=538			Befragung an den Schulzentren 2021, N=765		
	Item	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD
Angespanntes Klima im Kollegium	1	,64	2,77	,80	,70	2,24	,71	,66	2,18	,68
	2	,61	2,60	,82	,48	2,46	,77	,65	2,36	,80
	3	,61	3,09	,87	,67	2,16	,90	,63	2,13	,89
	4	,32	2,86	,77	,76	2,17	,69	,31	2,10	,70
	gesamt	α = ,74	2,83	,66	α = ,75	2,26	,60	α = ,76	2,19	,60

Fortsetzung der Tabelle 44.

		StEG - Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, 1. Erhebungswelle 2005, N=8.489 (Original: 6 Items)			Befragung an den Schulzentren 2020, N=534			Befragung an den Schulzentren 2021, N=763		
	Item	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD
Innovationsbereitschaft	1	,61	2,70	,69	,58	2,47	,72	,64	2,62	,74
	2	,61	2,64	,63	,63	2,56	,64	,62	2,61	,63
	3	,69	2,83	,59	,69	2,77	,62	,67	2,83	,63
	4	,61	2,95	,69	,64	2,85	,65	,58	2,88	,68
	5	,70	2,82	,66	,65	2,77	,67	,65	2,78	,66
	gesamt	α = ,86	2,82	,50	α = ,84	2,69	,44	α = ,83	2,74	,45

		Ganz In II - Mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW, 2. Erhebungswelle 2005, N=8.489 (Original: 9 Items)			Befragung an den Schulzentren 2020, N=533			Befragung an den Schulzentren 2021, N=762		
	Item	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD
Managementkompetenz der Schulleitung	1	,72	2,65	,85	,75	2,81	,82	,79	2,80	,81
	2	,48	3,20	,87	,70	3,18	,74	,72	3,15	,78
	3	,31	2,86	,87	,73	2,96	,79	,75	2,94	,81
	4	,63	2,81	,89	,75	2,82	,81	,76	2,89	,84
	5	-	-	-	,70	2,76	,82	,75	2,75	,86
	6	-	-	-	,67	3,01	,84	,71	2,97	,87
	gesamt	α = ,86	2,82	,50	α = ,90	2,92	,64	α = ,91	2,91	,69

		Befragung an den Schulzentren 2020, N=27			Befragung an den Schulzentren 202, N=36		
	Item	Trennschärfe	MW	SD	Trennschärfe	MW	SD
Schulstufenübergreifender Einsatz von Ressourcen	1	,69	3,04	1,09	,57	3,31	,95
	2	,71	3,70	,87	,64	3,75	,77
	3	,70	3,11	1,25	,72	3,19	1,09
	gesamt	α = ,83	3,14	1,20	α = ,79	3,42	,90

Fortsetzung der Tabelle 44.

	Item	Predictors of Pupils' and Teachers' Identification With a Merged School 2005, N (SchülerInnen)=312 (Original: 11 Items)			Befragung an den Schulzentren 2020, N=525			Befragung an den Schulzentren 2021, N=736		
					Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD
Identifikation mit dem Schulzentrum	1				,62	5,11	1,57	,65	5,19	1,53
	2				,72	4,79	1,50	,74	4,83	1,51
	3				,79	4,69	1,58	,79	4,75	1,59
	4				,50	3,89	1,69	,52	3,85	1,79
	5				,55	4,88	1,41	,60	4,78	1,48
	gesamt	α = ,84	3,77	,90	α = ,83	4,67	2,41	α = ,85	4,68	2,51

	Item	Predictors of Pupils' and Teachers' Identification With a Merged School 2005, N (SchülerInnen)=312 (Original: 8 Items)			Befragung an den Schulzentren 2020, N=205			Befragung an den Schulzentren 2021, N=238		
		Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD
Zufriedenheit mit der Repräsentation	1				,51	5,20	1,69	,54	5,15	1,73
	2				,81	5,07	1,52	,83	5,11	1,61
	3				,86	5,13	1,37	,87	5,08	1,39
	4				,84	4,86	1,30	,88	4,86	1,39
	5				,80	4,96	1,27	,81	4,92	1,43
	6				,81	5,07	1,28	,88	5,06	1,40
	gesamt	α = ,83	4,20	,99	α = ,91	5,05	1,99	α = ,93	5,03	2,24

Fortsetzung der Tabelle 44.

		TRAIN - Tradition und Innovation: Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen, 1. Erhebungswelle 2008, N=119			Befragung an den Schulzentren 2020, N=528			Befragung an den Schulzentren 2021, N=749		
	Item	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD
Begeisterung für das Unterrichten	1	,73	3,47	,55	,79	3,63	,54	,79	3,63	,54
	2	,71	3,32	,63	,74	3,52	,58	,74	3,56	,56
	3	,75	3,57	,51	,77	3,70	,48	,80	3,69	,50
	4	,71	3,63	,48	,67	3,76	,46	,67	3,77	,44
	5	,58	3,56	,59	,68	3,64	,56	,64	3,69	,51
	6	,61	3,14	,71	,62	3,44	,60	,64	3,44	,66
	gesamt	α = ,87	3,45	,45	α = ,89	3,61	,29	α = ,89	3,63	,29

		HBSC - Health Behaviour in School-aged Children (Land Brandenburg), 2018, N=818			Befragung an den Schulzentren 2020, N=522			Befragung an den Schulzentren 2021, N=736		
	Item	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD
Wohlbefinden (Who-5 Wohlfühltest)	1	,73	3,12	1,17	,73	3,34	1,08	,74	3,13	1,19
	2	,71	2,39	1,26	,77	2,81	1,25	,80	2,52	1,36
	3	,75	2,63	1,24	,74	3,00	1,15	,80	2,79	1,26
	4	,71	2,09	1,38	,71	2,67	1,38	,75	2,39	1,49
	5	,58	2,80	1,28	,66	3,11	1,24	,67	2,86	1,30
	gesamt	α = ,89	2,60	1,60	α = ,88	2,99	,27	α = ,90	2,74	1,75

Fortsetzung der Tabelle 44.

		HBSC - Health Behaviour in School-aged Children (Land Brandenburg), 2018, N=811			Befragung an den Schulzentren 2020, N=526			Befragung an den Schulzentren 2021, N=741		
	Item	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD
Belastungserleben im LehrerInnenberuf	1	,71	2,28	,85	,72	2,31	,82	,72	2,39	,86
	2	,69	2,45	,90	,69	2,31	,83	,68	2,39	,91
	3	,71	1,84	,79	,68	1,78	,72	,65	1,80	,76
	4	,64	1,83	,81	,65	1,85	,83	,64	1,88	,85
	gesamt	α = ,85	2,10	,70	α = ,85	2,06	,64	α = ,84	2,12	,72
		TRAIN - Tradition und Innovation: Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen, 1. Erhebungswelle 2008, N=122			Befragung an den Schulzentren 2020, N=520			Befragung an den Schulzentren 2021, N=724		
	Item	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD
Erlebte Wertschätzung und Respekt durch SchülerInnen	1	,49	3,73	,45	,61	3,67	,50	,62	3,69	,50
	2	,62	3,54	,52	,69	3,54	,60	,71	3,55	,58
	3	,68	3,34	,62	,74	3,29	,72	,75	3,31	,69
	4	,58	3,14	,62	,64	3,16	,68	,65	3,22	,65
	5	,53	3,50	,52	,65	3,43	,59	,64	3,47	,59
	6	,53	3,24	,71	,62	3,16	,76	,61	3,24	,77
	gesamt	α = ,80	3,41	,40	α = ,86	3,37	,42	α = ,86	3,41	,40

Fortsetzung der Tabelle 44.

		StEG - Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, 1. Erhebungswelle 2005, N=8.464 (Original: 12 Items)			Befragung an den Schulzentren 2020, N=517			Befragung an den Schulzentren 2021, N=723		
	Item	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD	Trenn-schärfe	MW	SD
Leistungsbezogene Differenzierung der SchülerInnen	1	,59	2,60	1,42	,53	3,35	1,56	,46	3,51	1,53
	2	,55	4,00	1,49	,59	4,72	1,27	,53	4,65	1,30
	3	,60	3,54	1,48	,65	3,78	1,52	,60	4,01	1,45
	4	,46	5,01	1,16	,40	5,19	1,02	,40	5,22	1,02
	5	,70	3,47	1,39	,67	4,34	1,28	,67	4,47	1,23
	6	,70	3,48	1,44	,67	4,37	1,30	,67	4,39	1,26
	7	,53	3,07	1,52	,60	3,65	1,57	,54	3,74	1,57
	8	,57	3,58	1,37	,64	3,91	1,32	,59	4,04	1,32
	9	,69	3,90	1,46	,66	4,56	1,26	,68	4,64	1,22
	gesamt	α = ,87	3,61	,90	α = ,87	4,21	1,83	α = ,85	4,30	1,78

2.1.4 Auswertung

Korrelationen

Um den Zusammenhang zwischen zwei Variablen zu quantifizieren sowie zu überprüfen, ob sich die Zusammenhänge statistisch signifikant von null unterscheiden, wurden geeignete Korrelationsmaße berechnet. Geeignete Korrelationsmaße bedeutet, dass je nach Skalenniveau der zu untersuchenden Variablen ein angemessenes Verfahren verwendet wurde (Eid et al., 2017). Im Falle zweier metrischer Variablen wurde der Pearson-Produkt-Moment Korrelationskoeffizient bestimmt, bei einer ordinalen und einer ordinalen oder metrischen Variablen der Spearman Rangkorrelationskoeffizient, bei einer dichotomen und einer metrischen Variablen die punktbiseriale Korrelation und im Falle zweier nominaler Variablen Cramer's V. Die berechneten Korrelationen wurden nach Cohen (1988) interpretiert: Korrelationen <.3 sind demnach kleine Effekt, Korrelationen zwischen .3 und .5 mittlere Effekt und >.5 große Effekte.

Lineare Modelle

Um das Vorliegen von Unterschieden zwischen zwei oder mehr Kategorien bzw. Gruppen hinsichtlich einer intervallskalierten (kontinuierlichen) Variablen zu prüfen wurden spezielle lineare Modelle, die Varianzanalysen (ANOVA), verwendet. Dabei wurden die Mittelwerte der Gruppen bzw. Kategorien inferenzstatistisch miteinander verglichen, um zu prüfen, ob sich diese statistisch signifikant voneinander unterscheiden. Die Durchführung der Varianzanalyse erfordert dabei, dass die vorliegenden Daten einige Voraussetzungen erfüllen, damit die Ergebnisse interpretiert werden können. Dazu zählen z.B. die Varianzhomogenität, das bedeutet, dass die Varianzen der jeweiligen Gruppen bzw. Kategorien in etwa gleich sind. Diese Voraussetzungen wurden für jede berechnete Varianzanalyse geprüft und bei Nicht-Erfüllen ein robusteres Verfahren, die Welch-Varianzanalyse, eingesetzt (Delacre et al., 2020). Diese Fälle sind in den Ergebnis-Tabellen bei der Beantwortung der Forschungsfragen kenntlich gemacht.

Code-Relations-Browser

Eine Besonderheit bei der Auswertung der Daten der Online-Befragung stellen die offenen Fragen dar. Sie wurden, wie die qualitativen Daten, in MAXQDA importiert und dort kategorisiert. Diese Kategorisierung erfolgte aufgrund der Vielzahl an Antworten vorrangig anhand von Schlagwörtern. Mittels des Code-Relations-Browsers

konnten anschließend Überschneidungen dieser Schlagwörter in einer interaktiven Tabelle abgebildet werden (Rädiker & Kuckartz, 2019). Ausschnitte aus dieser Tabelle sind im Bericht an den entsprechenden Stellen abgebildet. Gleichzeitig konnten durch die Interaktivität der Tabellen die Aussagen der Befragten analysiert und prägnante Ankerbeispiele herausgesucht werden.

2.2 Schulstatistik

Parallel zur Online-Befragung der Schulleitungen und Lehrpersonen wurde eine Abfrage von relevanten schulstatistischen Daten für die Schuljahre 2018/19 und 2019/20 durchgeführt. Die Auswahl der schulstatistischen Indikatoren orientierte sich an den Forschungsfragen und an den theoretisch erarbeiteten Erfolgskriterien.

2.2.1 Vorbereitung

Einen ersten Überblick über vorhandene schulstatistische Daten zu den Schulen im Land Brandenburg lieferten die Schulporträts (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2020). In Absprache mit den AuftraggeberInnen wurde eine Liste mit allen nötigen und verfügbaren Daten zusammengestellt und im Oktober 2019 an das Referat 15 (Schulstatistik, Modellrechnungen, quantitative Analysen, Funktion als Statistikstelle, Schulentwicklungsplanung) im MBJS übermittelt. Die untenstehende Tabelle 45 enthält eine thematisch gegliederte Kurzzusammenfassung der abgefragten Indikatoren. Je nachdem, welcher Forschungsfrage oder welchem Erfolgskriterium die Indikatoren zugeordnet wurden, erfolgte eine Abfrage entweder nur für die Schulzentren oder zusätzlich für alle (unverbundenen) Schulen im Land Brandenburg als Referenz.

Tabelle 45. *Abgefragte Schulstatistik*

Rahmendaten zur Schule	➢ Schulstandort ➢ Einrichtungsdatum ➢ Schulform ➢ Schulträger ➢ Anzahl der SchülerInnen/Klassenfrequenz ➢ Anzahl der Lehrpersonen ➢ Anzahl des sonstigen pädagogischen Personals ➢ Status „Schule für gemeinsames Lernen“ ➢ Vorhandenseins von Regelklassen mit flexibler Eingangsphase ➢ Anzahl der SchülerInnen in Ganztagsangeboten
Innere Schulangelegenheiten	➢ Unterrichtsausfall
Ausstattung/äußere Schulangelegenheiten	➢ PC-Ausstattung nach mobilen/stationären Geräten ➢ PC-Ausstattung nach Alter ➢ PC-Ausstattung nach Nutzung ➢ SchülerInnen je PC und PCs je Schule ➢ Räume mit Netzanschluss ➢ Ausstattung mit Whiteboards
Schulkarriere	➢ Bildungsempfehlungen/Gutachten in Jg. 6 der abgebenden Schule ➢ Bildungsempfehlungen/Gutachten in Jg. 7 der aufnehmenden Schule ➢ Ü7: Erstwünsche pro Kapazität ➢ Ü7: Zugang PrimarschülerInnen ➢ Ü7: Abgang PrimarschülerInnen ➢ WiederholerInnen ➢ Jg. 10: Erreichter Schulabschluss inkl. AbgängerInnen ohne Abschluss ➢ Ü11: Zugang Sekundarstufe II ➢ Ü11: Abgang Sekundarstufe II ➢ Jg. 13: Erreichter Schulabschluss

2.2.2 Durchführung

Die Daten wurden Anfang 2020 bzw. Anfang 2021 zur Verfügung gestellt. Die Quelle der Daten sind vor allem die Schuldatenerhebungen für die Schuljahre 2018/19 und 2019/20. Außerdem enthält der Datensatz Daten aus der APSIS (Automatisierten Personal- und Stellenbewirtschaftung im Schulamt), der Zusatzerhebung IT- und Medienausstattung an Schulen in öffentlicher Trägerschaft, Daten zu Unterrichtsausfall und Vertretungsunterricht sowie Daten aus der Zusatzerhebung Ü7.

2.2.3 Aufbereitung

Die Lieferung der schulstatistischen Daten erfolgte in getrennten Dateien. Zur Aufbereitung mussten alle Datensätze harmonisiert und auf ein einheitliches Format gebracht werden. Anschließend wurden sie zu einem Gesamtdatensatz der Schulstatistik zusammengefügt, um sie für die weiteren Analysen übersichtlich nutzbar zu machen. Für die weitere Verarbeitung wurden einige der Daten kumuliert oder standardisiert, um Vergleiche zwischen den Schulzentren zu ermöglichen.

Um die Daten mit Lage- und Bevölkerungsdaten anzureichern, wurden Daten aus dem Gemeindeverzeichnis anhand der Gemeindekennzahlen der Schulstandorte der Schulzentren ergänzt. Somit konnten die Fläche in km², die Bevölkerung insgesamt und je km² sowie der Grad der Verstädterung dem Datensatz hinzugefügt werden (Statistisches Bundesamt, 2020c, 2021).

2.2.4 Auswertung

Ziel der Auswertung der schulstatistischen Daten war einerseits eine Gegenüberstellung der Daten der Schulzentren mit den Durchschnittszahlen der unverbundenen Schulen im Land Brandenburg, um spezifische Charakteristiken der Schulzentren zu identifizieren. Andererseits wurden einige Indikatoren der schulstatistischen Daten als Erfolgskriterium und damit zur Bildung der Erfolgsränge verwendet, um erfolgreichere und weniger erfolgreiche Schulzentren für die kontrastierende Einzelfallstudie zu identifizieren.

Es wurden für die Auswertung der schulstatistischen Daten die gleichen Auswertungsmethoden genutzt, wie für die Auswertung der Daten der Online-Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen. Eine Besonderheit der schulstatistischen Daten, welche den Vergleich von Kennzahlen der Schulzentren mit denen der unverbundenen Schulen im Land Brandenburg betrifft, ist, dass die schulstatistischen Daten zu-

meist lediglich schulformspezifische Mittelwerte beinhalten, nicht jedoch die Einzelwerte je Schule bzw. Varianzen oder Standardabweichungen der schulformspezifischen Mittelwerte. Daraus ergibt sich, dass Kennwerte der Schulzentren im Vergleich zu den unverbundenen Schulen in der Regel nur deskriptiv berichtet werden können, ohne dass Unterschiede inferenzstatistisch abgesichert werden können. Sie liefern damit häufig nur Hinweise auf Übereinstimmungen und Unterschiede.

3 Qualitative Erhebungsmethoden

Viele der Forschungsfragen aus dem Untersuchungskonzept zur wissenschaftlichen Untersuchung an Schulzentren können nicht allein mit Hilfe der quantitativen Daten beantwortet werden. Ergänzend zu den quantitativen Datenquellen wurden daher auch qualitative Daten erhoben. Die Daten geben vor allem für die Forschungsfragen zu den Rationalitäten der beteiligten AkteurInnen, der Identifikation von Beeinflussungsmöglichkeiten, Gelingensbedingungen und Hemmnissen wichtige Hinweise. Methoden, die zum Einsatz kamen, waren Experteninterviews und Dokumentenanalysen von Schulentwicklungsplänen und Schulprogrammen. Das grundlegende Ziel dieses Vorgehens war es, erfolgreichere und weniger erfolgreiche Schulzentren kontrastierend gegenüberzustellen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich verschiedener Merkmale und Schwerpunkte hin zu untersuchen.

Zentraler Ausgangspunkt für die explorative kontrastierende Einzelfallstudie sind die Erfolgskriterien, welche auf der Grundlage der zum ersten Erhebungszeitpunkt 2020 erhobenen quantitativen Daten der Online-Befragung und der Schulstatistik berechnet wurden (siehe Anhang A, Kap. 0). Sie liefern für die Schulzentren eine Rangfolge anhand dieser theoretisch konzipierten und empirisch überprüften Erfolgskriterien. Für die Auswahl der Schulzentren für die Einzelfallstudie wurde eine mehrstufige kontrastierende Auswahl vorgenommen. Dabei ging es explizit nicht um die Repräsentativität der Stichprobe, sondern darum möglichst verschiedene Ausprägungen von Schulzentren näher zu untersuchen und gleichzeitig Schulzentren mit ähnlichen Ausgangsbedingungen zu vergleichen (Schreier, 2017).

Zur Kontrastierung der erfolgreicheren und weniger erfolgreichen Schulzentren wurden in einem ersten Schritt nur die erfolgreicheren Schulzentren betrachtet. Dafür wurden strukturelle Merkmale der Schulen in den Blick genommen. Das sind Strukturmerkmale der Region (Gemeindetyp des Schulortes) und der Schule selbst (Schulgröße, Einrichtungsjahr, Schulträger). Für die drei erfolgreichsten Schulzentren konnte festgestellt werden, dass sie sich hinsichtlich dieser Strukturmerkmale ausreichend stark unterscheiden (siehe Tabelle 46).

In einem zweiten Schritt der Fallauswahl wurden die weniger erfolgreichen Schulzentren näher betrachtet und versucht Schulzentren zu finden, die den erfolgreicheren Schulzentren in ihrer Struktur möglichst ähnlich sind, um zu überprüfen, warum Schulzentren mit ähnlichen strukturellen Ausgangsbedingungen so verschiedene Erfolgsränge aufweisen (Schreier, 2017). Studien haben gezeigt, dass sich Synergieeffekte

an fusionierten Schulen nicht sofort erzielen ließen, sondern ihre Wirkung häufig erst nach einer gewissen Zeit entfalteten und einige Effekte nicht dauerhaft anhielten (Franke, 2009). Daher stellte das Einrichtungsjahr ein zentrales kontrastierendes Strukturmerkmal für die Fallauswahl dar. So konnte jedem der erfolgreicheren Schulzentren ein weniger erfolgreiches Schulzentrum zugeordnet werden. Durch die Schwierigkeiten bei der Rekrutierung der ExpertInnen (siehe Anhang A, Kap. 3.1) musste in Laufe der Erhebung ein weiteres weniger erfolgreiches Schulzentrum anhand der Strukturmerkmale nachgezogen werden.

Tabelle 46. *äußere Schulmerkmale der ausgewählten Schulzentren der kontrastierenden Einzelfallstudie*

	Erfolgreiche Schulzentren			
	Schulzentrum 2	**Schulzentrum 4**	**Schulzentrum 6**	
Gemeindetyp des Schulortes	Landgemeinde	Mittel-/Großstadt	Kleinstadt	
Einrichtungsjahr (kategorisiert)	2011-2015	ab 2016	2006-2010	
Schulträger	Gemeinde	Landkreis/ kreisfreie Stadt	Gemeinde	
Schulgröße (kategorisiert)	Größere Schule	Kleinere Schule	Größere Schule	
	Weniger erfolgreiche Schulzentren			
	Schulzentrum 7	**Schulzentrum 3**	**Schulzentrum 1**	**Schulzentrum 5**
Gemeindetyp des Schulortes	Kleinstadt	Mittel-/Großstadt	Kleinstadt	Kleinstadt
Einrichtungsjahr (kategorisiert)	2011-2015	bis 2005	2006-2010	ab 2016
Schulträger	Gemeinde	Landkreis/ kreisfreie Stadt	Gemeinde	Gemeinde
Schulgröße (kategorisiert)	Größere Schule	Kleinere Schule	Größere Schule	Kleinere Schule

3.1 Experteninterviews

Die individuellen Deutungen der AkteurInnen und die dahinterliegenden Sinnstrukturen können in der vorliegenden Untersuchung nur durch einen qualitativen Forschungsansatz zugänglich gemacht werden. Das ist besonders relevant, da die Gründungsprozesse retrospektiv erforscht werden mussten. „Damit rücken Erfahrungen und deren Verarbeitungen sowie subjektive Deutungen der Wirklichkeit in den Mittelpunkt. In Abgrenzung zur quantitativen Forschung, die Sachverhalte ‚erklären' möchte, geht es bei qualitativen Ansätzen darum, ‚zu verstehen'" (Lamnek & Krell, 2016, S. 229). Es wurden daher im Rahmen einer explorativen kontrastierenden Einzelfallstudie verschiedene ExpertInnen zu den Schulzentren, den Gründungsprozessen und ihrer Rolle darin befragt. Die Erhebung und Auswertung der Experteninterviews folgen dem *Educational Governance*-Konzept (siehe Kap. 1.6).

3.1.1 Vorbereitung

Um die Handlungslogiken und -koordinationen der AkteurInnen gemäß des *Educational Governance*-Ansatzes auf den verschiedenen Ebenen der Bildungsverwaltung nachzuzeichnen, ist es notwendig die AkteurInnen auf den verschiedenen Ebenen zu befragen. Dies erfolgte in Form eines leitfadengestützten Interviews (siehe Anhang C: Leitfaden für die Experteninterviews). Folgenden Kernpunkten wurde dabei nachgegangen:

- Ziele, die mit der Gründung der Schulzentren erreicht werden sollten
- Handlungsmöglichkeiten bei der Gründung bzw. der Arbeit der Schulzentren
- Rahmenbedingungen für diese Handlungsmöglichkeiten im Arbeitskontext
- Gelingensbedingungen und Hemmnisse bei der Gründung der Schulzentren

Die Interviews haben besonders den Prozess der Gründung in den Blickgenommen, aber auch die aktuelle Situation an den Schulzentren beleuchtet. Neben der Analyse des Gründungsprozesses wurde auch ein vertiefender Blick auf die Schülerströme insbesondere an den Übergängen in die Primarstufe (Ü1), in die Sekundarstufe (Ü7) und in die gymnasiale Oberstufe (Ü11) geworfen.

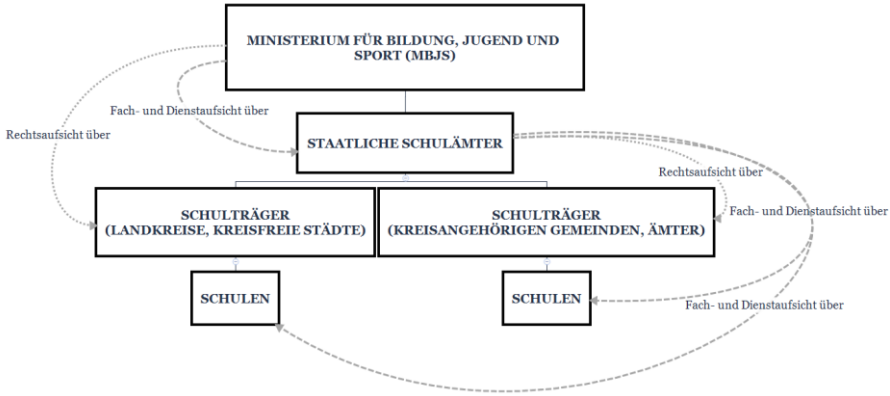
Der Leitfaden für die Interviews orientierte sich an den Forschungsfragen der Untersuchung, insbesondere jenen, die nicht durch die quantitativen Methoden erfasst wer-

den konnten. Das sind vor allem vertiefende Fragen nach den Rationalitäten der beteiligten AkteurInnen und ihrem Handeln im Mehrebenensystem und nach dem spezifischen Ablauf der Gründungsprozesse an den einzelnen Schulzentren. Nach einer allgemeinen Einstiegsfrage widmete sich der ‚Themenkomplex A: Handlungskoordination & Hintergründe im Gründungsprozess' konkret dem Gründungsprozess der Schulzentren und dem Zusammenwirken der AkteurInnen. Ein Schwerpunkt lag dabei auf der Rolle der befragten ExpertInnen im Prozess. Der anschließende ‚Themenkomplex B: Resümee & zusammenfassende Bewertung' fragte in der Rückschau nach dem Verlauf des Gründungsprozesses und der individuellen Bewertung der ExpertInnen. Die Befragten der staatlichen Schulämter und der Schulträger sowie die Schulleitungen wurden anschließend zu ‚Themenkomplex C: Schülerströme' befragt.

Auswahl der ExpertInnen

Zur Begründung der Auswahl der ExpertInnen für die kontrastierende Einzelfallstudie ist es notwendig, einen Blick auf die Bildungsverwaltung im Land Brandenburg zu werfen. Im Folgenden werden daher die einzelnen beteiligten Institutionen näher beschrieben und in Zusammenhang gesetzt. Abbildung 45 gibt einen Überblick über das Zusammenspiel der staatlichen Schulbehörden und die Aufgaben der einzelnen Institutionen.

Abbildung 45. *Zusammenspiel der staatlichen Schulbehörden laut Brandenburgischem Schulgesetz*



Zum Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) als oberste Schul- und Jugendbehörde des Landes Brandenburg gehören als nachgeordnete Behörden und Einrichtungen: die staatlichen Schulämter als untere Schulaufsicht, die Landeszentrale für politische Bildung (BLZPB), das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB) und das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (MBJS, 2020b). „Dem Land obliegt die Gesamtheit der staatlichen Aufgaben zur inhaltlichen, organisatorischen und planerischen Gestaltung der Schulen (Schulaufsicht). Beratung sowie Unterstützung der Schulen (Schulberatung) und Untersuchungen der Schulen als Gesamtsysteme (Schulvisitation) sind Aufgaben der Schulaufsicht“ (BbgSchulG, 2002, Teil 11, Abschn. 1, §129, 1). Relevant für die Experteninterviews zu den Schulzentren im Land Brandenburg ist der Bereich der Schulaufsicht. Zur Auswahl der ExpertInnen auf der Makroebene der Schulaufsicht wurde – wie in der Steuergruppe vereinbart – eine Anfrage an das MBJS gestellt, die zuständigen Personen für die Schulzentren im MBJS bzw. den staatlichen Schulämtern zu benennen. Zur Sicherstellung der Anonymität der zu untersuchenden Schulzentren und der dazu befragten ExpertInnen wurde vereinbart, dass den AutorInnen eine Liste mit den handelnden AkteurInnen aller Schulzentren vom MBJS zusammengestellt wird.

Schulaufsicht

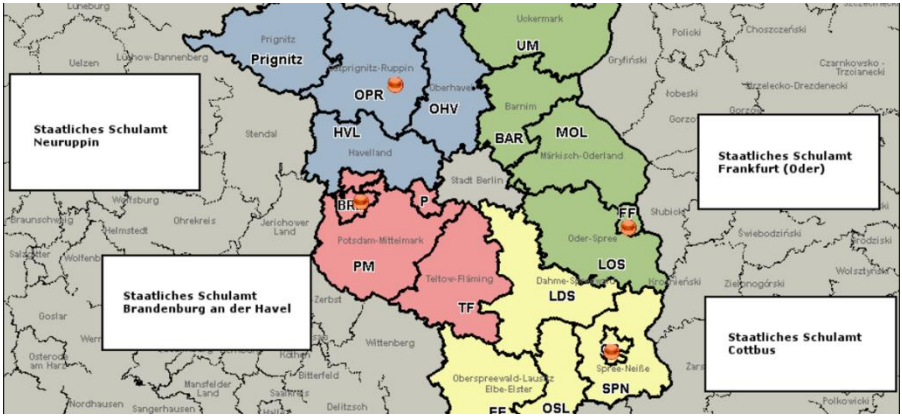
„Die Schulaufsicht sichert die landeseinheitlichen Grundlagen für die pädagogische und organisatorische Arbeit der Schulen und trägt Sorge für deren Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Sie dient der Pflege der pädagogischen Freiheit, der Übernahme neuer Erkenntnisse der Fach- und Erziehungswissenschaften, der Unterstützung der Schulträger, Schulleitungen, Lehrpersonen, SchülerInnen sowie deren Eltern sowie der Förderung des eigenverantwortlichen Interesses der kommunalen Selbstverwaltung an der schulischen Bildung“ (BbgSchulG, 2002, Teil 11, Abschn. 1, §129, 2). Die Aufgaben der Schulaufsicht sind die Fachaufsicht über Unterricht und Erziehung an den Schulen (1), die Dienstaufsicht über die Lehrpersonen und das sonstige pädagogische Personal den Schulen (2) und die Rechtsaufsicht bei der Verwaltung und der Unterhaltung der Schulen (3) (BbgSchulG, 2002, Teil 11, Abschn. 1, §130, 1). Dabei muss sie die Selbständigkeit der Schulen beachten. Sie kann sich aber jederzeit über die Angelegenheiten der Schule informieren oder Schul- bzw. Unterrichtsbesuche durchführen und an schulischen Gremien teilnehmen (BbgSchulG, 2002, Teil 11, Abschn. 1, §130, 2).

Die Schulaufsicht ist zweistufig aufgebaut. Die Oberste Schulaufsicht ist im MBJS in der Abteilung ‚Schule und Lehrerbildung' angesiedelt (MBJS, 2020c). Die Aufgabe des MBJS ist die Schulaufsicht über das gesamte Schulwesen und die Entscheidung „[…] über Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung" (BbgSchulG, 2002, Teil 11, Abschn. 2, §131, 1). Das für Schule zuständige Mitglied der Landesregierung wird im Schulgesetz ermächtigt, die Inhalte der Rechtsverordnung zu regeln. Das betrifft Unterrichtsinhalte und Rahmenlehrpläne ebenso wie die Schulgestaltung. Ebenso muss es dafür Sorge tragen, dass das Benehmen mit den anderen Ebenen der Schulverwaltung, wie auch kommunal- und landespolitischen AkteurInnen hergestellt wird (BbgSchulG, 2002).

Die oberste Schulaufsicht übt die Fach- und Dienstaufsicht über die staatlichen Schulämter aus sowie auch die Rechtsaufsicht über die Schulträger (wenn es Landkreise, kreisfreie Städte oder Schulverbände sind, an denen Landkreise, kreisfreie Städte, Gemeinden oder Gemeindeverbände eines anderen Landes beteiligt sind). Die vier staatlichen Schulämter, als untere Schulaufsicht, sind wiederum für die Fach- und Dienstaufsicht über die Schulen in ihrem Bereich zuständig und als Rechtsaufsicht über die Schulträger (wenn es kreisangehörige Gemeinden, Ämter und Schulverbände sind, die nicht unter der Aufsicht des Ministeriums stehen) (BbgSchulG, 2002, Teil 11, Abschn. 2, §131, 1). Innerhalb dieser Rechtsaufsicht prüfen die Schulämter, ob die Schulträger im Einklang mit dem geltenden Recht arbeiten. Die Schulämter sollten dabei ihre Aufgaben in enger Kooperation mit den Schulträgern wahrnehmen (BbgSchulG, 2002, Teil 11, Abschn. 2, §131).

Für die untere Schulaufsicht ist das Land Brandburg ist in vier Zuständigkeitsbereiche aufgeteilt. Die Zuständigkeitsbereiche der vier Staatlichen Schulämter Brandenburg an der Havel, Cottbus, Frankfurt (Oder) und Neuruppin zeigt die Abbildung 46. Innerhalb der Fach- und Dienstaufsicht über die Schulen sorgen die Schulämter „[…] für die Ausstattung der Schulen mit Lehrerstellen und – je nach Fachbedarf der Schulen, für den Einsatz entsprechender Lehrpersonen" und beraten die Schulen in pädagogischen sowie organisatorischen Fragen (MBJS, 2020c). Die Leitungen der staatlichen Schulämter sind somit gleichzeitig die Dienstvorgesetzten der Lehrpersonen, der Schulleitungen und des sonstigen pädagogischen Personals (MBJS, 2020c). Sie sind wiederum dem für Schule zuständigen Mitglied der Landesregierung unterstellt (BbgSchulG, 2002).

Abbildung 46. *Staatliche Schulämter und ihre Zuständigkeitsbereiche (MBJS, 2020c)*



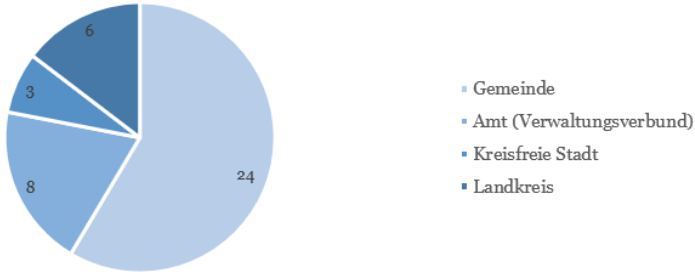
Schulträger

Als Schulträger wird eine juristische oder natürliche Person verstanden, die für die Errichtung, Organisation und Verwaltung einzelner Schulen rechtlich verantwortlich ist und eigene Leistungen zur Unterhaltung der Schulen erbringt (BbgSchulG, 2002, Teil 1, Abschn. 2, §2, 7). Die Schulträger verwalten die Schulangelegenheiten in eigener Verantwortung, sie beschließen über die Errichtung, Änderung und Auflösung von Schulen in Abstimmung mit den Schulentwicklungsplänen und unterhalten und verwalten die Schulen (insb. Schulanlagen, Gebäude, Einrichtungen, Lehrmittel und das sonstige Personal). Des Weiteren sind sie zuständig für die Benennung der Schule. Dabei sollen die Schulträger die Selbstständigkeit der Schule unterstützen (BbgSchulG, 2002, Teil 8, Abschn. 1, §99).

Schulträger der öffentlichen Schulen im Land Brandenburg können Landkreise, kreisfreie Städte, kreisangehörige Gemeinden, Ämter oder Schulverbände sein (BbgSchulG, 2002, Teil 11, Abschn. 2, §131, 1). Grundschulen werden in der Regel von Gemeinden oder Gemeindeverbänden getragen. Grundschulen mit Förderschulen oder -klassen können aber auch in Trägerschaft des Landkreises sein. Weiterführende Schulen hingegen werden in der Regel von Landkreisen und kreisfreien Städten, sowie auch großen kreisangehörigen Städten getragen. „Andere Gemeinden

oder deren Zusammenschlüsse können Träger von weiterführenden allgemeinbildenden Schulen sein, wenn die Schülerzahl für die Errichtung oder Fortführung einer in der Schulentwicklungsplanung als notwendig bezeichneten weiterführenden allgemeinbildenden Schule vorhanden oder innerhalb von fünf Jahren zu erwarten ist“ (BbgSchulG, 2002, Teil 8, Abschn. 1, §100). Bei den 41 Schulzentren im Land Brandenburg finden sich vier Arten von Schulträgern. Bei mehr als der Hälfte der Schulzentren sind die Gemeinden der Schulträger (siehe Abbildung 47). Die übrigen Schulzentren werden von Ämtern, kreisfreien Städten oder den Landkreisen getragen.

Abbildung 47. *Schulträger von Schulzentren im Land Brandenburg, Anzahl nach Art des Schulträgers (Häufigkeiten)*



Die Aufgaben der Träger werden durch die kommunalen Schulverwaltungsämter der Landkreise, kreisfreien Städte, Ämter oder Verbandsgemeinden wahrgenommen. Das sind zum Beispiel die Verwaltung und Unterhaltung der Schulen, die Schulentwicklungsplanung und die Organisation des Schülertransportes. Sie arbeiten eng mit den staatlichen Schulämtern zusammen (MBJS, 2020c). Ebenso arbeiten die Schulträger eng mit den Schulen zusammen, sie sind beispielsweise Mitglied der Schulkonferenz (BbgSchulG, 2002, Teil 7, Abschn. 5, §90, 1). Je nach Trägerschaft des Schulzentrums ergeben sich also verschiedene Konstellationen von AkteurInnen, die an der Gründung der Schulzentren beteiligt sind. Entsprechend müssen abhängig von der Trägerschaft ExpertInnen in den Schulverwaltungsämtern der Gemeinde, des Amtes, des Landkreises oder der kreisfreien Städte befragt werden.

Schulen

„Die Schulen sind nichtrechtsfähige öffentliche Anstalten des Schulträgers“ (BbgSchulG, 2002, Teil 2, Abschn. 1, §6, 1). Im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften bestimmen sie innere Schulangelegenheiten, wie pädagogische, didaktische, fachliche und organisatorische Tätigkeiten selbst. Dabei arbeiten sie eng mit Eltern, SchülerInnen, Lehrpersonen und sonstigen an der Schule tätigen Personen zusammen (BbgSchulG, 2002, Teil 2, Abschn. 1, §7). Die äußeren Schulangelegenheiten führen die Schulleitungen in Zusammenarbeit mit dem Schulträger durch (BbgSchulG, 2002, Teil 6, §70, 4).

Entsprechend der Schulträgerschaft ergaben sich die jeweiligen Ansprechpersonen für die einzelnen Schulzentren auf der Zwischenebene (siehe Tabelle 47). Außerdem wurden auf dieser Ebene auch die jeweils zuständigen Personen in den staatlichen Schulämtern befragt. Auf der Makroebene war es das MBJS und auf der Mesoebene die Schulleitungen der einzelnen Schulzentren. Je Schulzentrum konnten so bis zu drei ExpertInnen auf der Zwischen- und der Mesoebene befragt werden.

Tabelle 47. *AkteurInnen auf den verschiedenen Ebenen*

Makroebene	**Zwischenebene**		**Mesoebene**
Obere Schulaufsicht	**Untere Schulaufsicht**	**Schulträger**	**Einzelschule**
MBJS	Staatliches Schulamt	Gemeinde Amt Kreisfreie Stadt Landkreis	Schulleitung am Schulzentrum

3.1.2 Durchführung

Zuerst erfolgte die oben beschriebene Auswahl der sechs Schulzentren für die explorative kontrastierende Einzelfallstudie. Die ausgewählten Schulzentren sowie die zuständigen Schulträger und staatlichen Schulämter wurden postalisch und per E-Mail im Dezember 2020 kontaktiert und gebeten, Personen zu benennen, welche an der Gründung der jeweiligen Schulzentren beteiligt waren. Insbesondere bei den erfolgreicheren Schulzentren gestaltete sich diese Kontaktaufnahme recht einfach und es konnten schon im Januar 2021 erste Interviews durchgeführt werden.

Bei einigen Schulzentren war es allerdings auch schwierig, z.B. aufgrund des lange zurückliegenden Gründungszeitpunkts, mögliche InterviewpartnerInnen zu finden. Für Schulzentrum 1 verweigerte der Schulträger beispielsweise die Kooperation vollständig und das staatliche Schulamt konnte niemanden benennen, der zur Zeit der Gründung für das Schulzentrum zuständig gewesen ist. Aus diesem Grund wurde ein weiteres Schulzentrum nachträglich in die Erhebung aufgenommen, um die Lücke zu füllen. Schließlich konnten 18 Interviews mit ExpertInnen der Meso- und der Zwischenebene für sieben Schulzentren geführt werden (siehe Tabelle 48) und zusätzlich drei Interviews mit ExpertInnen aus dem MBJS.

Tabelle 48. *Übersicht zum Rücklauf bei den Experteninterviews*

Schulzentrum	Schulleitung	Schulträger	Staatliches Schulamt
1	teilgenommen	nicht teilgenommen	nicht teilgenommen
2	teilgenommen	teilgenommen	teilgenommen
3	teilgenommen	nicht teilgenommen	teilgenommen
4	teilgenommen	teilgenommen	teilgenommen
5	teilgenommen	teilgenommen	teilgenommen
6	teilgenommen	teilgenommen	teilgenommen
7	teilgenommen	teilgenommen	teilgenommen

Die Experteninterviews wurden anhand des zuvor erstellten Leitfadens zwischen Januar und Juni 2021 durchgeführt. In einem Vorgespräch oder per Mail wurden die genauen Modalitäten der Interviews abgesprochen. Aufgrund der anhaltenden pandemischen Lage und zum Schutz der Interviewbeteiligten fanden alle Interviews als Video- oder Telefonkonferenz über die Plattform Webex statt. Jede teilnehmende Person bekam dafür im Vorfeld einen individualisierten Link und Zugangscode. Außerdem erhielten alle Befragten im Vorfeld eine Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung von personenbezogenen Daten für Forschungszwecke, welche sie vor dem Interview unterschrieben zurücksenden sollten. Der besondere Vorteil der Plattform Webex lag darin, dass die Interviews damit direkt aufgezeichnet werden konnten und die Aufzeichnungen ausschließlich auf einem BTU-eigenen Server gespeichert wurden, sodass eine datenschutzkonforme Verarbeitung der Daten gewährleistet werden konnte. Obwohl einzelne ExpertInnen Vorbehalte bezüglich der

virtuellen Erhebungsform hatten, konnten alle Interviews problemlos durchgeführt werden.

3.1.3 Aufbereitung

Durch die Befragung mittels Leitfaden konnte einerseits aufgrund des teilstandardisierten Vorgehens eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse sichergestellt und andererseits genügend Freiraum geboten werden, um aus der Interviewsituation heraus neue Fragen einzubeziehen und damit auf die individuellen Gegebenheiten bei der Gründung der einzelnen Schulzentren einzugehen. So entstanden trotz des standardisierten Instruments 21 subjektiv geprägte Berichte zu den Gründungen von Schulzentren und den Eindrücken der ExpertInnen zu dieser Organisationsform.

Die Audioaufnahmen der Interviews wurden für die Auswertung zunächst inhaltlich-semantisch transkribiert. Sie wurden also wortwörtlich transkribiert und gleichzeitig in eine verständliche Schriftsprache gebracht, um sie besser lesbar zu machen. Das heißt, dass beispielsweise Füllwörter, wie „hmm“ und „ja“, nicht transkribiert wurden, um den Redefluss nicht zu unterbrechen. Die Satzstruktur, Wort- und Satzabbrüche wurden aber beibehalten. Weiterhin wurden besonders markante Betonungen und Pausen gekennzeichnet (Dresing & Pehl, 2018).

Die so verschriftlichten Interviews wurden in MAXQDA importiert und dabei anonymisiert. Entsprechend einer zufälligen Reihenfolge wurden die Schulzentren von eins bis sieben durchnummeriert und jedem der Schulzentren die entsprechenden Interviews der Schulleitungen, Schulträger und staatlichen Schulämter zugeordnet. So blieb weiterhin erkennbar, dass die Interviews zum gleichen Schulzentrum oder zur gleichen Ebene gehörten, ohne dass das konkrete Schulzentrum benannt war. Dabei wurden auch alle Namen und Orte, die in den Interviews genannt wurden, anonymisiert.

3.1.4 Auswertung

Die inhaltlich-semantisch transkribierten Interviews wurden angelehnt an eine interpretative Auswertungsstrategie von Meuser und Nagel (1991) bearbeitet. Im Sinne der explorativen Einzelfallstudie verstehen sie diese als Entdeckungsstrategie, mit dem Ziel Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Interviews herauszuarbeiten und Aussagen dazu zu treffen. Zentral ist daher nicht der Erzählfluss eines Interviews, sondern dass die Befragten einen gemeinsamen Kontext haben, nämlich

die Erfahrung mit der Einrichtung eines Schulzentrums und aus dieser Erfahrung heraus ähnliche oder unterschiedliche Aussagen treffen. Durch die theoretische Konzeptualisierung des Interviewleitfadens anhand des *Educational Governance* Ansatzes sind die thematischen Schwerpunkte und damit die Beobachtungsdimensionen für alle Interviews vergleichbar (Meuser & Nagel, 1991, S. 453). Der Auswertung liegt der folgende Auswertungsleitfaden zugrunde.

Tabelle 49. *Auswertungsleitfaden zu den Experteninterviews (nach Meuser & Nagel, 1991, S. 455ff.)*

Auswertung der einzelnen Interviews		
1.	Sequentielles Paraphrasieren	Sequenzieren des Textes nach thematischen Einheiten
2.	sequenzielle Paraphrasen mit Überschriften versehen	Textnahe Kategorisierung der Paraphrasen
3.	Zusammenstellen von Passagen mit gleichen/ ähnlichen Themen	Kategorisierung in Hauptüberschriften
Interviewübergreifende Auswertung		
4.	Interviewübergreifender Vergleich von gleichen Themen bzw. Hauptüberschriften	Abgleich der Hauptüberschriften (Gemeinsamkeiten und Unterschiede)
5.	Theoretische Konzeptionalisierung	Bezug zu den zugrunde gelegten theoretischen Konzepten Komplexe qualitative und quantitative Zusammenhangsanalysen, Visualisierungen

Die Interviews wurden von zwei Forscherinnen analysiert. Gemäß dem Auswertungsleitfaden wurde zunächst für zwei Interviews parallel der Schritt 1, das sequentielle Paraphrasieren, bearbeitet und anschließend gemeinsam besprochen. Hierbei wurde der Text zunächst in einzelne thematische Einheiten aufgeteilt und damit die Komplexität reduziert. Durch die anfängliche parallele Bearbeitung des Materials konnte ein einheitliches Vorgehen festgelegt werden. Anschließend wurde ein weiteres Interview bis zum Schritt 2, der Kategorisierung der Paraphrasen mit Überschriften, bearbeitet, gemeinsam besprochen und die gefundenen Kategorien zu Hauptkategorien zusammengefasst (Schritt 3). Dadurch wurde die Intercoder-Übereinstimmung erprobt und der Auswertungsleitfaden überprüft. Im Folgenden wurden jeweils die Interviews von einer Person paraphrasiert und mit Überschriften versehen (Schritte 1 und 2). Anschließend wurden die Überschriften von einer zweiten Person zunächst je Interview

zu ähnlichen Themen zusammengestellt und dabei noch einmal überprüft (Schritt 3). Die interviewspezifischen Themen wurden daraufhin zu interviewübergreifenden Hauptüberschriften zusammengeführt. Dabei wurde zunächst jede Ebene einzeln und abschließend alle Ebenen gemeinsam betrachtet (Schritt 4). In diesem Schritt wurden zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Kategorien erste Kategoriedefinitionen angefertigt, welche im weiteren Forschungsprozess immer weiter ausdifferenziert wurden (siehe Tabelle 50).

Dieses offene Vorgehen bei der Auswertung hatte den Vorteil, dass auf die individuellen Gründungs- und damit auch Gesprächsverläufe eingegangen werden konnte. „Auch wenn dies paradox klingen mag, es ist gerade der Leitfaden, der die Offenheit des Interviewverlaufs gewährleistet“ (Meuser & Nagel, 1991, Abs. 449). Dies machte sich auch bei der Auswertung bemerkbar. Trotz der individuellen Gesprächsverläufe sorgte der Leitfaden dafür, dass die zentralen Themen besprochen wurden, aber dennoch die persönlichen Eindrücke der AkteurInnen zur Geltung kamen.

Für jede Forschungsfrage, die mit den Interviewdaten beantwortet werden konnte, wurden in der Auswertung die entsprechenden Kategorien aus dem Kodierschema ausgewählt und die Aussagen der ExpertInnen näher untersucht. Je nach Forschungsinteresse wurden die Kategorien z.B. quantifiziert und in Form von einfachen kategorien-basierten Auswertungen dargestellt. Dazu wurden die Häufigkeiten der Subkategorien pro Hauptkategorie ermittelt sowie Überschneidungen und das gemeinsame Auftreten von verschiedenen Kategorien und Subkategorien analysiert. Weiterführend konnten durch quantitative Fall- oder Gruppenvergleiche Überschneidungen von Themen bei einzelnen ExpertInnen oder zwischen den ExpertInnen einer Ebene oder eines Schulzentrums herausgearbeitet werden. Auch qualitative Kontrastierungen konnten in MAXQDA durch die Zusammenfassung von Aussagen verschiedener Personen und Personengruppen vorgenommen werden. Hierfür werden sog. *Summarys* (Zusammenfassungen) für einzelne Fälle oder Fallgruppen erstellt. Zur Veranschaulichung der Ergebnisse wurden auch die Möglichkeiten der Visualisierung von MAXQDA genutzt. Beispielsweise geben die Dokument-Portraits zu den Interviews die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte der Interviews anschaulich wider und liefern so einen guten Einblick in die unterschiedlichen Rationalitäten der befragten ExpertInnen (Rädiker & Kuckartz, 2019). In den einzelnen Kapiteln werden die verwendeten Methoden jeweils kurz erklärt. Besonders anschaulich werden die Auswertungen zu den einzelnen Forschungsfragen jeweils dadurch, dass die ExpertInnen häufig selbst zu Wort kommen.

Tabelle 50. *Kategorienschema zur Auswertung der Experteninterviews*

Kategorie	**Definition**
Begriff/Definition Schulzentrum	Wie definieren die Befragten ein Schulzentrum?
Bewertungen	
Bewertung des Schulzentrums	Wie bewerten die Befragten das jeweilige Schulzentrum?
Bewertung des Prozesses	Wie bewerten die Befragten den Gründungsprozess?
Einfluss	Wer hatte Einfluss auf den Gründungsprozess?
Erleichterungen	Was hat den Gründungsprozess erleichtert?
Probleme/Herausforderungen/Hemmnisse	Was hat den Gründungsprozess erschwert?
Kritik	Welche Kritik äußern die Befragten bzgl. der Schulzentren oder der Gründungsprozesse?
Erfolg	Woran sieht man den Erfolg des Schulzentrums?
Empfehlungen/Wünsche	Welche Empfehlungen oder Wünsche sprechen die Befragten für zukünftige Schulzentren oder Gründungsprozesse aus?
Rationalitäten	
Gründe/Ziele/Erwartungen	Welche Gründe, Ziele oder Erwartungen nennen die Befragten für die Gründung des Schulzentrums?
Veränderungen	Welche Rationalitäten haben sich verändert?

Fortsetzung der Tabelle 50.

Gründungsprozess	
Ausgangssituation	Was war der IST-Zustand vor der Gründung des Schulzentrums (auch historischer Werdegang der Vorfusions-Schulen)?
Rahmenbedingungen/Vorgaben	Welche Rahmenbedingungen oder Vorgaben gab es für die Gründung des Schulzentrums?
Beteiligte an Gründung	Welche Personen oder Personengruppen waren an der Gründung des Schulzentrums beteiligt?
Aktuelle Entwicklung	Was sagen die Befragten zu den aktuellen Entwicklungen am Schulzentrum, bzw. zur weiteren Entwicklung nach "Abschluss" der Fusion?
Ablauf des Gründungsprozesses	Wie beschreiben die Befragten den Gründungsprozess des Schulzentrums?
Haltung	
Vorteile von Schulzentren	Was sind Vorteile von Schulzentren?
Nachteile von Schulzentren	Was sind Nachteile von Schulzentren?
Wichtig für den Erfolg	Was sind wichtige Bedingungen für den Erfolg eines Schulzentrums?
Konzept	Wie beschreiben die Befragten das Konzept des Schulzentrums?
Aufgaben	Wie beschreiben die Befragten die eigenen Aufgaben und die der anderen Beteiligten im Gründungsprozess?
Erfahrungshintergrund	Welchen Erfahrungshintergrund haben, bzw. hatten die Befragten zum Gründungszeitpunkt?
Berufliches Selbstverständnis	Welches berufliche Selbstverständnis haben die Befragten?
Haltung gegenüber Schulzentren	Welche Meinung vertreten die Befragten hinsichtlich der Schulzentren?
Schülerströme	
Schülerströme	Welche Schülerströme und Steuerungsmöglichkeiten identifizieren die Befragten für die Schulzentren?
Schülerbeförderung	Welche Aussagen treffen die Befragten zur Schülerbeförderung?

3.2 Dokumentenanalysen

Ergänzend zur Befragung der beteiligten AkteurInnen an den ausgewählten Schulzentren der kontrastierenden Einzelfallanalyse wurden die Schulentwicklungspläne (SEP) der jeweiligen Landkreise und kreisfreien Städte sowie die Schulprogramme der ausgewählten Schulzentren ausgewertet. Ziel der Dokumentenanalysen war es, einen vertieften Blick auf die planerischen Grundlagen der Schulzentren zu werfen. Das betrifft sowohl die SEP der Landkreise, welche maßgeblich die Planung der Schulträger für die Einrichtung oder Schließung von Schulen beeinflusst (BbgSchulG, 2002), wie auch die Konzept- und Entwicklungsarbeit an den Schulen, welche im Schulprogramm festgehalten ist.

3.2.1 Vorbereitung

Zuständig für die SEP sind die Landkreise und kreisfreien Städte. Sie erstellen die Pläne jeweils für einen Planungszeitraum von fünf Jahren und in Absprache mit den kreisangehörigen Schulträgern. Um wirksam zu werden, ist es notwendig, dass die SEP, ebenso wir ihre Fortschreibungen, vom MBJS genehmigt werden (BbgSchulG, 2002). Die SEP stellen somit eine gute Grundlage dar, um zu erforschen, welche Rolle die Schulzentren bei der Schulentwicklungsplanung spielten.

Nach der Auswahl der Schulzentren für die Einzelfallstudie wurde eine Übersicht erstellt, welche SEP für die Analysen benötigt wurden. Um auch dem Prozesscharakter der Gründung und Entwicklung von Schulzentren Rechnung zu tragen, wurden in die Untersuchung alle SEP der Landkreise berücksichtigt, in denen die Schulzentren liegen, beginnend mit dem SEP dessen Planungszeitraum vor der Einrichtung des Schulzentrums begann. Um die Anonymität der Schulzentren in der Einzelfallstudie zu wahren, mussten mehr SEP angefordert werden als tatsächlich für die wissenschaftliche Untersuchung benötigt wurden. Die Übersicht über die benötigten SEP wurde vor der Übermittlung an die AuftraggeberInnen entsprechend erweitert und umfasste alle Schulzentren des Erfolgsrankings.

Das Schulprogramm stellt ein Instrument zur langfristigen pädagogischen Schulentwicklungsarbeit dar, welches von den Schulen selbst erstellt wird. Es muss mit der Schulaufsicht in den staatlichen Schulämtern abgestimmt werden. „Auf der Grundlage des abgestimmten Leitbildes verständigen sich Schulleitung, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kooperationspartner sowie staatliche Schulträger auf pädagogische Grundsätze“ (MBJS, 2009). Das Schulprogramm gibt somit noch

einmal Aufschluss zur inneren Schulentwicklungsarbeit an den Schulen und gleichzeitig über das Konzept der Schule und deren Besonderheiten.

Da es für die Dokumentenanalyse konkrete Vorannahmen gab, nach welchen Kategorien sie ausgewertet werden sollten, wurde im Vorfeld anhand der Forschungsfragen ein Kodierschema erstellt. Dafür wurden die relevanten Forschungsfragen aufgelistet und anhand verschiedener Informationsquellen (z.B. Ergebnisse der Online-Befragung, Brandenburgisches Schulgesetz, …) Haupt- und Subkategorien gebildet (siehe Tabelle 51). Abschließend wurden weitere Kategorien angefügt, um die SEP des Landkreises und deren zukünftige Entwicklung besser zu verstehen und auch die Rahmen- und Ausgangsbedingungen für die Schule zu sammeln. Abschließend wurden noch weitere Rahmenkategorien mit Bemerkungen zur Textstruktur, Klarheit der textlichen Darstellung, Layout und Optik, sowie den Stärken und Schwächen der SEP und Schulprogramme aufgenommen, um die Schulprogramme charakterisieren zu können (Sparka, 2007).

Tabelle 51. *Kodierschema für die Dokumentenanalysen*

Frage 2: Welche **Rationalitäten für die Gründung** eines Schulzentrums weisen die beteiligten AkteurInnen auf?	
Ziele/Motivation für Schulzentren (lt. Online-Befragung)	➢ Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten ➢ Individuelle Förderung der SchülerInnen ➢ Vereinfachung des Übergangs der SchülerInnen von der Primar- in die Sekundarstufe (Ü7) ➢ Stärkung des sozialen und gemeinsamen Lernens ➢ Aufbau langfristiger Beziehungen in der Elternarbeit ➢ Schulstufenübergreifender Einsatz von Lehrpersonen ➢ Schulstufenübergreifende Kooperationen ➢ Verminderung des Unterrichtsausfalls durch flexibleren Einsatz der Lehrpersonen ➢ Optimierter Einsatz von SonderpädagogInnen ➢ Verbesserung des fachlichen und methodischen Austauschs im Kollegium ➢ Verbesserung des fachlichen Austauschs in Fachkonferenzen ➢ Vergrößerung des Kursangebots ➢ Verbesserung der Nutzung von Raumkapazitäten ➢ Verbesserung des Schulprogrammarbeit ➢ Absicherung von Bildungsangeboten im ländlichen Raum ➢ Erhalt des Schulstandorts ➢ Umbau/Ausbau der Schule ➢ sonstiges

Fortsetzung der Tabelle 51.

Frage 3: Welche **Synergieeffekte von Schulzentren** ergeben sich hinsichtlich innerer und äußerer Schulangelegenheiten (schulorganisatorisch und trägerspezifisch, z. B. Auswirkungen auf das Personal, Raum- und Sachausstattung, Schulprogrammarbeit)?	
Berichtete Synergieeffekte nach der Gründung (lt. Online-Befragung)	➢ Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten ➢ Individuelle Förderung der SchülerInnen ➢ Vereinfachung des Übergangs der SchülerInnen von der Primar- in die Sekundarstufe (Ü7) ➢ Stärkung des sozialen und gemeinsamen Lernens ➢ Aufbau langfristiger Beziehungen in der Elternarbeit ➢ Schulstufenübergreifender Einsatz von Lehrpersonen ➢ Schulstufenübergreifende Kooperationen ➢ Verminderung des Unterrichtsausfalls durch flexibleren Einsatz der Lehrpersonen ➢ Optimierter Einsatz von SonderpädagogInnen ➢ Verbesserung des fachlichen und methodischen Austauschs im Kollegium ➢ Verbesserung des fachlichen Austauschs in Fachkonferenzen ➢ Vergrößerung des Kursangebots ➢ Verbesserung der Nutzung von Raumkapazitäten ➢ Verbesserung des Schulprogrammarbeit ➢ Absicherung von Bildungsangeboten im ländlichen Raum ➢ Erhalt des Schulstandorts ➢ Umbau/Ausbau der Schule ➢ sonstiges
Frage 4: Welche **Formen und Möglichkeiten der Beeinflussung** von Planungs- und Entscheidungsprozessen im Mehrebenensystem (Land, Schule, Kommune, interkommunal) bestehen bei der Gründung eines Schulzentrums?	
Strategien für den Gründungsprozess (lt. Experteninterviews)	➢ Übernahme ➢ Kooperation ➢ Schließung einer/beider Schulen ➢ Neugründung ➢ sonstiges
Verantwortlichkeiten für den Gründungsprozess (Wer wird benannt? Welche Aufgaben haben die Beteiligten?)	➢ Schule ➢ Schulträger ➢ Schulamt ➢ MBJS ➢ sonstiges

Fortsetzung der Tabelle 51.

Frage 5: Welche **Gelingensbedingungen und Hemmnisse** im Gründungsprozess eines Schulzentrums können identifiziert werden?	
Gelingensbedingungen	➢ Gemeinsamer Standort ➢ Schulstufenübergreifende Kooperationen ➢ Identifikation ➢ sonstiges
Hemmnisse	➢ Abwanderung an Gymnasien ➢ Widerstände im Kollegium ➢ Stellenvergabe der Leitungsposition ➢ sonstiges
Frage 6: Wie **entwickeln sich die Rationalitäten** der an dem Prozess der Gründung eines Schulzentrums beteiligten AkteurInnen im Untersuchungszeitraum?	
Änderungen der Ziele/ Motivationen	➢ Hinweise auf Änderungen im Vgl. zu früherem Plan
Schulprogrammarbeit (lt. Klaetsch, 2008)	➢ Pädagogische Grundsätze/Leitbild ➢ Ziele ➢ Arbeitsplanung ➢ Entwicklungsschwerpunkte ➢ Evaluation des Schulprogramms ➢ sonstiges
Frage 8: Welche **Funktionen** werden den Schulzentren **in der Schulentwicklungsplanung** zu teil?	
Funktionen (BbgSchulG, 2002)	➢ wohnungsnahes Schulangebot ➢ alle Bildungsgänge umfassendes Schulangebot ➢ gleichwertiges und regional ausgewogenes Angebot schulischer Bildungsgänge ➢ sonstiges
Frage 10: Welchen Einfluss haben Schulzentren auf die **Schülerströme einer Region und welche Steuerungsmöglichkeiten für Schülerströme** können identifiziert werden?	
Schülerströme (lt. Experteninterviews)	➢ Übergangsquoten Ü7 ➢ Abwanderung an Gymnasium ➢ Bindung der SchülerInnen an Standort ➢ sonstiges
Steuerungsmöglichkeiten (lt. Experteninterviews)	➢ Erhalt der Grundschule am Ort ➢ Schulschließungen anderer Schulen ➢ Umleitung von Schülerströmen ➢ Pädagogisches Profil/Attraktivität ➢ Sonstiges
Weitere Kategorien	
Schulentwicklungsplanung	➢ Allgemeine Informationen zu Leitlinien und Vorgaben der SEP
Weitere erwartete Entwicklungen	➢ Allgemeine schulentwicklungsplanerische und bevölkerungsstatistische Aussagen zur Entwicklung des Landkreises
Ausgangs- bzw. Rahmenbedingungen der Schule	➢ z.B. Umfeld der Schule, soziale Struktur der SchülerInnen, Entwicklung der Bevölkerung, bzw. Schülerzahlen
Allgemeine Rahmenkategorien	➢ Erstellungsjahr ➢ AutorInnen ➢ Umfang ➢ Mitwirkung an Erstellung ➢ Textstruktur ➢ Klarheit der textlichen Darstellung ➢ Layout/Optik ➢ Stärken ➢ Schwächen

3.2.2 Durchführung

Die Schulentwicklungspläne und die Schulprogramme wurden im Januar 2021 beim MBJS angefordert. Die neusten SEP sowie einzelne ältere Planwerke wurden direkt vom MBJS zur Verfügung gestellt. Für ältere SEP mussten die Schulverwaltungsämter der Landkreise kontaktiert werden. Die Kontaktaufnahme erfolgte über die AuftraggeberInnen, welche die entsprechenden Ansprechpersonen über den Forschungszweck und das Anliegen informierten und um eine Kotaktaufnahme mit den Forschenden baten. Die Dokumente wurden zwischen Januar und April 2021 geliefert.

Die Schulprogramme konnten meist direkt von den Internetseiten der Schulzentren heruntergeladen werden. Wenn dies nicht der Fall war, wurde die Schulleitung im Rahmen der Experteninterviews um Zusendung des Schulprogramms gebeten.

3.2.3 Aufbereitung

Nach der Lieferung der Dokumente wurden aus der Übersicht zu den ausgewählten Schulzentren für die kontrastierende Einzelfallstudie alle SEP ausgewählt, welche für die wissenschaftliche Untersuchung relevant waren und in MAXQDA importiert. Somit ergab sich eine Grundgesamtheit von 17 SEP und sieben Schulprogrammen. Durch das Abrufen der SEP zu allen Schulzentren des Erfolgsrankings war es möglich auch flexibel darauf zu reagieren, dass ein weiteres Schulzentrum in die Einzelfallstudie einbezogen werden musste.

3.2.4 Auswertung

Die 17 SEP und die sieben Schulprogramme wurden mittels einer kategorienbasierten qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2013) hinsichtlich ihrer Informationsgehalte zu ausgewählten Themengebieten analysiert. Das Vorgehen orientierte sich an einem vorher erstellten Auswertungsleitfaden.

Tabelle 52. *Auswertungsleitfaden zu den Dokumentenanalysen (nach Kuckartz, 2018, S. 181ff.)*

Codieren		
1.	Initiierende Textarbeit	Markieren der relevanten Textstellen Schreiben von Notizen zu Auffälligkeiten
2.	Codieren	Textstellen werden Haupt- und Subkategorien zugeordnet Ggf. induktive Bildung von weiteren Subkategorien am Material
3.	Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen	Überprüfung des Kategorienschemas innerhalb der jeweiligen Hauptkategorien
Auswertung		
4.	Einfache kategorien-basierte Auswertung	Häufigkeiten der Subkategorien werden pro Hauptkategorie ermittelt Überschneidungen und das gemeinsame Auftreten von verschiedenen Kategorien und verschiedenen Subkategorien werden analysiert

In einem ersten Durchlauf wurden die Schulprogramme und SEP von den Forschenden durchgelesen und alle relevanten Textstellen, die das Schulzentrum, die Planungsregion des Schulzentrums oder die Schulentwicklungsplanung des Landkreises bzw. der kreisfreien Stadt betrafen, gekennzeichnet (Schritt 1). Damit konnte das Material auf die relevanten Textstellen verdichtet und ein erster Eindruck zu den Dokumenten gewonnen werden. Ziel war es hier, die Eindrücke der Forschenden zu den Dokumenten zu sammeln. Mit Hilfe dieser Rahmenkategorien konnten später über den Inhalt hinausgehende Aussagen über die Qualität der SEP und Schulprogramme getroffen werden.

In einem zweiten Schritt wurden alle relevanten Textstellen den Haupt- und Subkategorien aus dem Kategorienschema zugeordnet. Um auch hier wieder die Intercoder-Übereinstimmung zu überprüfen wurden zunächst zwei Schulentwicklungspläne gemäß dem Auswertungsleitfaden parallel durch zwei Forscherinnen kodiert und anschließend mit dem Kategorienschema abgeglichen und gemeinsam besprochen.

Die Kodierung der übrigen Schulentwicklungspläne erfolgte dann anhand des konkretisierten Schemas durch eine Person, wobei Unklarheiten immer wieder im Team abgesprochen wurden. Anschließend wurden in Schritt 3 die Kategorien durch eine zweite Person überprüft. Dabei wurden zum einen die Kodierungen der Ober- und Subcodes in den einzelnen Schulentwicklungsplänen überprüft und zum anderen die Kategorie ‚sonstiges' nach Gemeinsamkeiten durchsucht.

Ausgewertet wurden die Dokumente im Gegensatz zu den qualitativen Interviewdaten nur in Form von einfachen kategorien-basierten Auswertungen. Dazu wurden die Häufigkeiten der Subkategorien pro Hauptkategorie ermittelt sowie Überschneidungen und das gemeinsame Auftreten von verschiedenen Kategorien und Subkategorien analysiert.

4 Erfolgskriterien: Wie kann die erfolgreiche Arbeit an Schulzentren gemessen werden?

Bildungspolitische Entscheidungen zur Zusammenführung von Schulen können für die beteiligten AkteurInnen zu Problemen und Herausforderungen führen. Dies kann die Ebene der Organisation ebenso wie die Ebene des Individuums und deren Beziehung untereinander betreffen (Tischendorf, 2007). Im Kern geht es „[…] um eine notwendige Neubestimmung der Organisationsstruktur und Transformation der Lern- und Organisationskultur entlang verändernder Umweltbedingungen, innerschulischer Rahmenkonstellationen sowie gegebenenfalls bildungspolitischer Gestaltungsoptionen […] und Setzungen […]“ (Meister, 2012, S. 167ff.).

Betrachtet man wirtschaftliche Organisationen, so werden vorrangig ökonomische Erfolge oder Misserfolge als Indikatoren für das Gelingen oder Misslingen von Veränderungsprozessen, wie etwa Fusionen angewendet. Besonders die ökonomischen Misserfolge verursachen folgenreiche Probleme für die Organisationen. Sie gilt es demnach zu vermeiden (Tischendorf, 2007). Im Kontext von Schulfusionen zeigt sich, dass die ökonomische Dimension als Erfolgskriterium nicht ausreicht. Es stellt sich daher die Frage, wie man den Erfolg oder Misserfolg von Schulfusionen messen kann und welche weiteren Kriterien für die erfolgreiche Arbeit von Schulzentren herangezogen werden können.

Im Schulfusionskontext wurden bislang keine klaren Erfolgskriterien dafür definiert oder eine Erfolgsquote der Fusionen erfasst (Tischendorf, 2007). Aus der Literatur zu Schulfusionen, Schulentwicklungen und Schulorganisation lassen sich aber einige Anhaltspunkte herausarbeiten, welche Kriterien den Erfolg oder Misserfolg einer Schulfusion abbilden können. Anhaltspunkte liefern beispielsweise Befragungen von Schulleitungen:

> Fusionserfahrene Schulleiter berichten, dass die Mehrzahl der Schulfusionen in strategischen Misserfolgen endet. Diese Misserfolge werden daran festgemacht, dass Lehrer, Schüler und Eltern beider Präfusions-Schulen meist starke Widerstände gegenüber der Schulfusion sowie negative Haltungen gegenüber der fusionierten Schule zeigen. […] Viele Schulleiter berichten zudem, dass die innerhalb der Fusion angestrebte Integration bezüglich der Schulprofile und Stärken beider Präfusions-Schulen misslingt und erhoffte Synergieeffekte ausbleiben. (Tischendorf, 2007, S. 13).

Auch weitere Ergebnisse der Schulfusionsforschung zeigen, dass bei den Fusionen weniger die harten Kriterien – wie etwa finanzielle Verluste – entscheidend sind, als vielmehr weiche Kriterien – wie Fusionsresistenzen, negative Bewertungen der fusionierten Schule oder sozialpsychologische Fusionsfolgen (Tischendorf, 2007). Andere Studien verwenden zur Quantifizierung des Erfolgs u.a. die Anmeldezahlen an den Schulen und ihre zeitliche Entwicklung. Sie räumen aber ein, dass die so definierte abhängige Variable des ‚Erfolgs' damit keineswegs erschöpfend erfasst wird. Vielmehr müssen auch beispielsweise das Schulklima und die Gemeinschaftsorientierung an den Schulen berücksichtigt werden (Strohmaier & Immerfall, 2015).

4.1.1 Ziele & Hintergründe

Auch im Rahmen der ‚Wissenschaftlichen Untersuchung von Schulzentren im Land Brandenburg' stellt sich die Frage, woran die erfolgreiche Arbeit und ein gelungener Gründungsprozess von Schulzentren gemessen werden kann. Dies betrifft insbesondere die explorative kontrastierende Einzelfallstudie, bei der eine Teilmenge von drei erfolgreicheren Schulzentren in einer Tiefenanalyse drei weniger erfolgreichen Schulzentren gegenübergestellt werden soll. Für die Formulierung der Erfolgskriterien zur Auswahl dieser sechs Schulzentren wurde – neben dem wissenschaftlichen Forschungsstand zu Schulfusionen – insbesondere das ‚Konzept der Landesregierung zur Stärkung von Schulzentren' berücksichtigt (Landesregierung Brandenburg, 2016). Dort wurden beabsichtigte und erwartete Ziele von Schulzentren dargelegt. Aus dem Konzept lassen sich die folgenden Ziele ableiten:

- Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten
- Individuelle Förderung der SchülerInnen
- Absicherung von Bildungsangeboten im ländlichen Raum
- Vereinfachung des Übergangs der SchülerInnen der Primar- zur Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST)
- Schulstufenübergreifender Einsatz der Lehrpersonen
- Verminderung des Unterrichtsausfalls durch flexibleren Einsatz der Lehrpersonen
- Stärkung des sozialen und gemeinsamen Lernens
- Aufbau langfristiger Beziehungen in der Elternarbeit
- Verbesserung des fachlichen und methodischen Austauschs im Kollegium
- Verbesserung des fachlichen Austauschs in schulstufenübergreifenden Fachkonferenzen
- Optimierter Einsatz von SonderpädagogInnen
- Vergrößerung des Kursangebots
- Verbesserung der Nutzung von Raumkapazitäten
- Verbesserung der Schulprogrammarbeit

Nicht alle dieser Ziele sind als Erfolgskriterien quantifizierbar bzw. in der Schulstatistik verfügbar. Einige davon konnten aber für die Untersuchung herangezogen bzw. im Rahmen der Online-Befragungen erhoben werden. Ergänzt wurden sie um Erfolgskriterien, die aus dem Forschungsstand zu Schulfusionen ableitbar sind, z.B. die Identifikation der Lehrpersonen mit der fusionierten Schule oder das psychosoziale Wohl-

befinden der Lehrpersonen. In Absprache mit den AuftraggeberInnen der Untersuchung erfolgte auf dieser Grundlage die Formulierung von acht Erfolgskriterien, deren Operationalisierung im Folgenden näher erläutert wird.

4.1.2 Entwicklung und Beschreibung der Indikatoren

Tabelle 53 zeigt, welche acht Erfolgskriterien festgelegt und welche Datenquellen jeweils zur Operationalisierung herangezogen wurden. Im Folgenden werden diese Kriterien näher erläutert. Dafür wird der theoretische Hintergrund beleuchtet und die Umsetzung für die Untersuchung genauer beschrieben.

Tabelle 53. *Liste der Erfolgskriterien mit Datenquellen*

Erfolgskriterium	Datenquelle
1: Identifikation der Lehrpersonen mit dem Schulzentrum	➢ Online-Befragung der Lehrpersonen
2: Synergieeffekte hinsichtlich innerer & äußerer Schulangelegenheiten	➢ Online-Befragung der Lehrpersonen ➢ Online-Befragung der Schulleitungen ➢ Schulstatistische Daten
3: Quote der Abgänge ohne Schulabschluss	➢ Schulstatistische Daten
4: Attraktivität des Schulzentrums (Ü7)	➢ Schulstatistische Daten
5: Klima im Lehrerkollegium	➢ Online-Befragung der Lehrpersonen
6: Lehrperson-SchülerInnen-Beziehung	➢ Online-Befragung der Lehrpersonen
7: Haltung der Lehrpersonen zum längeren gemeinsamen Lernen, zum Umgang mit Heterogenität und zum individualisierten Unterricht sowie die Umsetzung	➢ Online-Befragung der Lehrpersonen
8: Psychosoziales Wohlbefinden und Belastungserleben der Lehrpersonen	➢ Online-Befragung der Lehrpersonen

Erfolgskriterium 1: Identifikation der Lehrpersonen mit dem Schulzentrum

Das erste Erfolgskriterium zielte ausschließlich auf die Lehrpersonen ab. Es wird demnach nur im Lehrpersonenfragebogen erhoben. In der Literatur wurden für den Misserfolg von Schulfusionen häufig weiche Faktoren ausgemacht, wie etwa Widerstände gegen die Fusion oder eine negative Bewertung der fusionierten Schule (Tischendorf, 2007). Die psychologische Komponente spielt demnach eine große Rolle bei der Fusionierung von Schulen (Boen et al., 2005). Verschiedene Studien haben gezeigt, dass sich die Lehrpersonen – teilweise auch noch viele Jahre nach

der Fusion – mehr mit ihrer Vorfusionsschule identifizierten, als mit der fusionierten Schule (Boen et al., 2005). Das war besonders dann der Fall, wenn die Fusion mit wenigen Partizipationsmöglichkeiten, unfreiwillig oder fremdbestimmt erfolgte (Tischendorf, 2007). Problematisch ist, dass diese Identifikation auch das Handeln der Lehrpersonen an der neuen Schule negativ beeinflussen kann (Boen et al., 2005).

Grundlage für dieses Erfolgskriterium ist die Theorie der sozialen Identität von Haslam (2012). Demnach haben Personen neben ihrer persönlichen Identität auch eine soziale Identität, welche als Gruppenzugehörigkeit definiert werden kann. Sie fühlen sich einer Gruppe zugehörig und grenzen sich folglich von anderen Gruppen ab. Problematisch wird dies im Zuge einer Fusion, weil bei der Zusammenlegung verschiedener Schulen solche Abgrenzungen wegfallen können. Gruppenmitglieder sehen dies mitunter als Bedrohung ihrer Identität, was wiederum zu einer verstärkten Identifikation mit der ursprünglichen Gruppe führt. Diese gibt Sicherheit, da die Werte und Handlungen der alten Gruppe bekannt sind. In der neuen Gruppe müssen sie erst neu ausgehandelt werden (Boen et al., 2005; Haslam, 2012).

Skala zur „Identifikation mit dem Schulzentrum“ (Boen et al., 2005)

Um zu messen, inwieweit sich die Lehrpersonen mit dem fusionierten Schulzentrum identifizieren, wurde eine Skala zur Identifikation der Lehrpersonen nach der Fusion verwendet. Es wird davon ausgegangen, dass die Identifikation der Lehrpersonen mit dem (neu gegründeten) Schulzentrum eine zentrale Bedingung für den Erfolg darstellt. Ein Ziel der Schulen während und nach der Gründung sollte es also sein, dass sich die Lehrpersonen mit ihrer ehemaligen Schule de-identifizieren und mit der neu gegründeten Schule re-identifizieren (Gleibs et al., 2008). Fusionen haben allerdings nachweislich häufig nachteilige Auswirkungen auf die organisatorische Identifikation, was insbesondere für Lehrpersonen aufgezeigt werden konnte (Boen et al., 2005).

Weitere Studien haben gezeigt, dass besonders in der Gründungsphase am Selbstverständnis und der kollegialen Identität gearbeitet werden sollte, da es sonst zu Störungen oder Konflikten kommen kann (Wendt, 2016). Als besonders problematisch erwies sich, wenn eine Gruppe die andere dominierte oder einen höheren Status hatte. Das ist beispielsweise der Fall, wenn bei einer Fusion ein Schulstandort aufgegeben wird. Wenn die Lehrpersonen an einen neuen Standort mit schon vorhandenen Werten und Strukturen kommen, sollten sie gut integriert werden. Sonst besteht die Gefahr, dass den ‚Neuen‘ ein niedrigerer Status zugeschrieben wird und sie sich schwerer mit der neu gegründeten Schule identifizieren (Gleibs et al., 2008). Das Ziel

sollte es demnach immer sein, dass ein neues Kollegium mit einer neuen Schulidentität gebildet wird und nicht der Eindruck entsteht, dass ein Teil des Kollegiums zu einem bestehenden Kollegium hinzukommt (Wendt, 2016).

Messung: Die verwendete Skala in Anlehnung an Boen et al. (2005) misst mit Hilfe von fünf Items die Identifikation der Lehrpersonen mit dem Schulzentrum (siehe Tabelle 54).

Die Befragten konnten auf einer siebenstufigen Antwortskala auswählen, inwieweit sie den Aussagen zur Identifikation zustimmen. In der Auswertung werden die Angaben der Lehrpersonen für alle fünf Items zu einem Mittelwert pro Lehrperson und anschließend die Werte der Lehrpersonen einer Schule zu einem Mittelwert pro Schulzentrum zusammengefasst.

Erfolg: Ein erfolgreiches Schulzentrum zeichnet sich durch eine hohe Identifikation der Lehrpersonen mit dem Schulzentrum aus.

Tabelle 54. *Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 1*

Ein Schulzentrum ist erfolgreich, wenn die Identifikation der Lehrpersonen mit dem Schulzentrum hoch ist.			
Datenquelle	**Indikator**	**Statistische Kennwerte/Items**	**Ein Schulzentrum ist umso erfolgreicher, je …**
LP	Identifikation mit dem Schulzentrum (Boen et al. 2005)	➢ Wenn ein Außenstehender das Schulzentrum lobt, empfinde ich das als ein persönliches Kompliment. ➢ Das Schulzentrum hat eine große Bedeutung in meinem Leben. ➢ Ich identifiziere mich sehr stark mit dem Schulzentrum. ➢ Wenn ein Außenstehender das Schulzentrum kritisiert, fühle ich mich persönlich angegriffen. ➢ Ich identifiziere mich sehr stark mit dem Kollegium am Schulzentrum.	… stärker die Identifikation der Lehrpersonen mit dem Schulzentrum ist.

Erfolgskriterium 2: Synergieeffekte hinsichtlich innerer und äußerer Schulangelegenheiten

Als zentrales Merkmal und ein Ziel von Schulzentren stellt die Landesregierung des Landes Brandenburg (2016) in ihrem ‚Konzept zur Stärkung der Schulzentren' die Synergieeffekte heraus. Ganz grundsätzlich lässt sich Synergie werturteilsfrei als ein Zusammenwirken beschreiben, das sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben kann (Franke, 2009). Häufig wird diese Beschreibung aber noch um den Aspekt ergänzt, dass das Zusammenwirken vorteilhafte Effekte für die beteiligten AkteurInnen erbringen sollte (Ziegler, 1997).

Synergien wurden für die Wirtschaftswissenschaften in den 1960er Jahren für Produkt-Markt-Strategien bedeutsam. Noch mehr Aufmerksamkeit bekam das Konzept, als es in den 1980er Jahren als Ursache für Wertsteigerungen und Wettbewerbsvorteile identifiziert wurde (Franke, 2009). Seither gibt es eine Reihe von Definitionen, die versuchen das Zusammenwirken und dessen Resultate zu fassen. Im wirtschaftswissenschaftlichen Sinn lassen sich diese Resultate vor allem anhand von Kosten

oder Leistung operationalisieren (Ziegler, 1997). Über die klassischen Produktionsfaktoren hinausgehend, gibt es aber auch immaterielle Wirkungen, die für Schulzentren eher relevant sind, wie etwa eine Ergebnisverbesserung oder -verschlechterung (Franke, 2009).

Für die vorliegende Untersuchung soll – auf Grundlage der Beschreibungen der Landesregierung zu den Synergieeffekten – eine gerichtete Definition gewählt werden, die sich allerdings weniger an harten wirtschaftlichen Faktoren orientiert. Demnach werden Synergien als „[…] Zusammenwirken von mindestens zwei ansonsten getrennt voneinander operierender Geschäftseinheiten mit dem Ziel, operative Effizienzvorteile zu realisieren […]“, definiert (Franke, 2009, S. 7). Es wird also davon ausgegangen, dass sich aus dem Zusammenschluss von Grund- und Ober- bzw. Gesamtschule Vorteile für die Arbeit der Schulzentren als eine Einheit ergeben. Sie können als Synergieeffekte beschrieben und messbar gemacht werden.

Erwartet werden diese Synergieeffekte sowohl für innere als auch äußere Schulangelegenheiten. Innere Schulangelegenheiten zielen auf die Vorteile ab, die sich durch ein größeres Kollegium ergeben, wie beispielsweise schulstufenübergreifender fachlicher Austausch oder flexiblerer Einsatz von Lehrpersonen. Solche schulorganisatorischen Synergieeffekte wurden bereits durch Schulleitungen bestätigt. Als bedeutendster Faktor für die Erreichung der Effekte wurde ein gemeinsamer Standort beider Schulstufen und die fußläufige Erreichbarkeit der Gebäude hervorgehoben. Äußere Schulangelegenheiten ergeben sich hingegen durch die größere SchülerInnenschaft. Hier werden Effekte für die Ausstattung des Schulzentrums, die Raumnutzung, aber auch eine erleichterte Kommunikation der Schulträger mit den Schulen genannt (Landesregierung Brandenburg, 2016).

Schulstatistik zu Synergieeffekten

Inwiefern sich Synergieeffekte an den Schulzentren ergeben, kann unter anderem mittels der Schulstatistik untersucht werden. Hierfür wurden verschiedene Merkmale zur Schulorganisation und Ausstattung identifiziert.

Für die inneren Schulangelegenheiten wurde die Ausfallstatistik herangezogen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass mit dem zusammengelegten größeren Kollegium auch stufenübergreifend mehr Unterrichtsstunden vertreten und damit Ausfälle besser kompensiert werden können (Landesregierung Brandenburg, 2016). Als konkre-

ter Indikator wird der Anteil der ersatzlos ausgefallenen Unterrichtsstunden am Stundensoll betrachtet. Es sollten weniger Stunden ausfallen, je höher die Synergie in diesem Punkt am Schulzentrum ausgeprägt ist. Hierfür wurde der Unterrichtsausfall der letzten fünf Jahre (Schuljahr 2014/15 bis Schuljahr 2018/19) bzw. seit der Gründung des Schulzentrums (wenn diese weniger als fünf Jahre zurücklag) betrachtet. Damit sollten einzelne Ausreißer beim Ausfall in einzelnen Jahren bereinigt und ein durchschnittlicher Unterrichtsausfall dargestellt werden.

Für die äußeren Schulangelegenheiten wurden die PC- und die technische Ausstattung der Schulzentren betrachtet. Sie geben Aufschluss über den Modernisierungsgrad der jeweiligen Schule. Es handelt sich um eine äußere Schulangelegenheit, da nicht die Schulleitung allein über die Beschaffung der Ausstattung entscheidet, sondern in Kooperation mit dem Schulträger (siehe Anhang A, Kap. 3.1). Der Bedarf der Ausstattung für den Unterricht wird zwar für Primar- und Sekundarstufe getrennt ermittelt, die zugewiesenen Ressourcen können dann allerdings schulstufenübergreifend eingesetzt werden. Es wird angenommen, dass hohe Synergien zwischen den Schulstufen am Schulzentrum mit einer besseren Ausstattung insgesamt einhergehen, da bei gemeinsamer Nutzung auch eine gezieltere Ausstattung, bspw. mit Fachkabinetten möglich ist (Landesregierung Brandenburg, 2016). Die Datengrundlage für die IT-Ausstattung der Schulen liefert die Zusatzerhebung ‚IT- und Medienausstattung an Schulen im Land Brandenburg im Schuljahr 2018/19' (Vieweg, 2019). Hieraus wurden verschiedene Merkmale ausgewählt, von denen angenommen wurde, dass sie einen Indikator für Synergieeffekte an den Schulzentren darstellen. Im Sinne der Digitalisierung sind Schulen besonders leistungsfähig, wenn sie eine moderne Ausstattung vorweisen können, um den SchülerInnen auch Medienkompetenz zu vermitteln. Neben verschiedenen Programmen des Landes Brandenburg wird seit 2019 auch der DigitalPakt des Bundes an den Schulen umgesetzt (MBJS, 2019c). Die Zusatzerhebung an den öffentlichen Schulen im Land Brandenburg gibt einen Einblick in die IT- und Medienausstattung und damit auch den Modernisierungsgrad der Schulen. Sie wurde im Schuljahr 2018/19 zum siebten Mal durchgeführt und stellte insgesamt eine Verbesserung der Ausstattung an den Schulen fest (MBJS, 2019a). Die Schulzentren sind in den Auswertungen teilweise gesondert aufgeführt, sodass erkennbar wird, dass sie beispielsweise etwas besser als die unverbundenen Schulen mit mobilen Geräten und Whiteboards ausgestattet sind (Vieweg, 2019).

Messung: Für dieses Erfolgskriterium werden insgesamt acht einzelne Kennwerte aus der Schulstatistik berücksichtigt und zu drei Indikatoren zusammengefasst: Unterrichtsausfall, PC-Ausstattung und technische Ausstattung (siehe Tabelle 55). Da die Kennwerte sehr unterschiedlich gemessen wurden und auch teilweise verschieden gepolt sind, erfolgt die Zusammenfassung der Indikatoren PC- und technische Ausstattung durch einen Rangfolge-Index[9] (OECD, 2008).

Tabelle 55. *Schulstatistische Abfrage zu Synergieeffekten*

Ebene	Indikatoren	Statistische Kennwerte/Items
innere Schulangelegenheiten	Unterrichtsausfall (in den letzten 5 Jahren)	Durchschnittlicher Anteil ersatzlos ausgefallener Unterrichtsstunden am Stundensoll
äußere Schulangelegenheiten	PC-Ausstattung	Anteil der PCs älter als 5 Jahre an allen PCs
		Anteil der PCs, die mit dem Internet verbunden werden können an allen PCs
		Anteil der SchülerInnen je PC
	Technische Ausstattung	Anteil der Räume mit Präsentationstechnik je Schülerzahl (Größe der Schule)
		Räume mit LAN je Schule je Schülerzahl (Größe der Schule)
		Räume mit WLAN je Schule je Schülerzahl (Größe der Schule)
		Whiteboards je Schule je Schülerzahl (Größe der Schule)

Erfolg: Der Erfolg einer Schule wird bei diesem Kriterium daran gemessen, wie umfangreich und modern ihre Ausstattung ist und wie gering der Unterrichtsausfall war.

Welche Wirkungen die Synergieeffekte an den Schulzentren selbst entfalten, kann wiederum nur mit der Befragung von Schulleitungen und Lehrpersonen untersucht werden. Einerseits wurden die Schulleitungen gefragt, inwiefern Ressourcen aus ihrer Sicht schulstufenübergreifend eingesetzt werden, andererseits wurde erfragt, wie intensiv Lehrpersonen schulstufenübergreifend kooperieren.

[9] Das Vorgehen wird bei der Konstruktion der Erfolgskriterien am Ende dieses Kapitels noch einmal genauer beschrieben.

Skala zum „Schulstufenübergreifenden Einsatz von Ressourcen“ (eigene Entwicklung)

Die Landesregierung sieht in der gemeinsamen Nutzung von Ressourcen, sowohl personell als auch materiell, einen entscheidenden Synergieeffekt (Landesregierung Brandenburg, 2016). Inwiefern aber tatsächlich eine schulstufenübergreifende Nutzung durch die Primar- und Sekundarstufe erfolgt, kann am besten von den Schulleitungen beurteilt werden.

Messung: Es wurde daher eine Skala entwickelt, die abfragt, wie häufig die Ressourcen schulstufenübergreifend genutzt wurden. Abgefragt wurde die Nutzung der räumlichen, personellen und der Sachausstattung (siehe Tabelle 56). Die Items werden zu einem Mittelwert zusammengefasst, der die Häufigkeit des schulstufenübergreifenden Einsatzes von Ressourcen abbildet.

Erfolg: Es wird davon ausgegangen, dass erfolgreiche Schulzentren die Ressourcen häufiger schulstufenübergreifend nutzen und dadurch Synergieeffekte erzielen.

Skala zur „Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe“ (Greb et al., 2011; Pfänder et al., 2018; Quellenberg, 2009)

Um herauszufinden, wie intensiv die Kooperation zwischen der Primar- und der Sekundarstufe an den Schulzentren tatsächlich ist, wurden die Lehrpersonen gebeten verschiedene Aspekte der schulstufenübergreifenden Zusammenarbeit zu bewerten. Im Konzept zur Stärkung von Schulzentren wurde diese Art der Zusammenarbeit als besonderer Vorteil von Schulzentren herausgestellt. Neben einem effizienteren Ressourceneinsatz bieten Schulzentren demnach „[…] gute Voraussetzungen für die Umsetzung schulstufenübergreifender pädagogischer Konzepte […]“ (Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 10).

Messung: Da es keine etablierten Erhebungsinstrumente in diesem Bereich gibt, wurde eine Skala zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule für diese Zwecke adaptiert (Greb et al., 2011). Die Items wurden jeweils so umformuliert, dass sie auf eine Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST) abzielen. Zusätzlich wurde ein weiteres Item zur konkreten unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit ergänzt (Pfänder et al., 2018). Die Lehrpersonen konnten angeben, in welchem Maße die Aussagen über die Zusammenarbeit zutreffen. Es wurde anschließend ein Mittelwert der sieben Items gebildet, welcher die Intensität der Zusammenarbeit zwischen Primar- und Sekundarstufe widerspiegelt.

Erfolg: Je intensiver die schulstufenübergreifende Zusammenarbeit der Lehrpersonen ist, umso erfolgreicher ist ein Schulzentrum.

Tabelle 56. *Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 2*

Ein Schulzentrum ist erfolgreich, wenn Synergieeffekte vorhanden sind und genutzt werden.			
Datenquelle	**Indikatoren**	**Statistische Kennwerte/Items**	**Ein Schulzentrum ist umso erfolgreicher, je …**
ST	Unterrichtsausfall	➢ Anteil ersatzlos ausgefallener Unterrichtsstunden am Stundensoll (in den letzten 5 Jahren)	… weniger Stunden ersatzlos ausgefallen sind.
	PC-Ausstattung	➢ Anteil der PCs älter als 5 Jahre an allen PCs	… weniger alte PCs vorhanden sind.
		➢ Anteil der PCs, die mit dem Internet verbunden werden können an allen PCs	… mehr PCs mit dem Internet verbunden werden können.
		➢ Anteil der SchülerInnen je PC	… mehr PCs es im Verhältnis zur Schülerzahl gibt.
	Technische Ausstattung	➢ Anteil der Räume mit Präsentationstechnik je Schülerzahl	… mehr Räume es mit Präsentationstechnik gibt.
		➢ Räume mit LAN je Schule je Schülerzahl	… mehr Räume mit LAN es gibt.
		➢ Räume mit WLAN je Schule je Schülerzahl	… mehr Räume mit WLAN es gibt.
		➢ Whiteboards je Schule je Schülerzahl	… mehr Whiteboards vorhanden sind.

Fortsetzung der Tabelle 56.

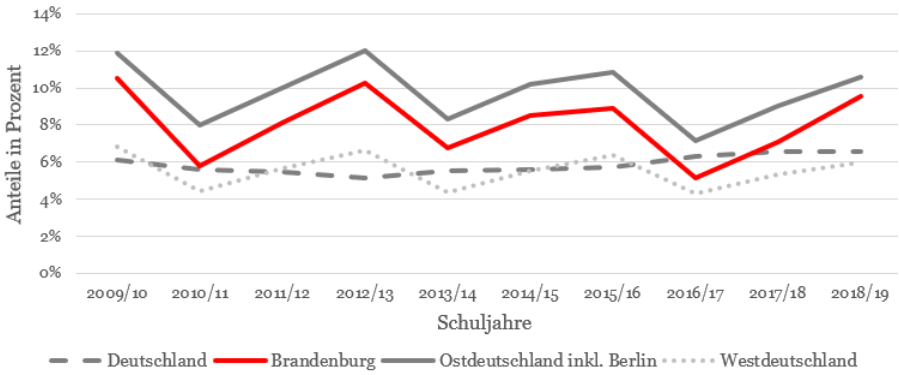
SL	Schulstufen-übergreifender Einsatz von Ressourcen (eigene Entwicklung)	➢ Schulstufenübergreifender Einsatz von Räumen ➢ Schulstufenübergreifender Einsatz von Lehrpersonen ➢ Schulstufenübergreifender Einsatz von Sachausstattung (z.B. Lehrmittel)	… häufiger Ressourcen schulstufenübergreifend eingesetzt werden.
LP	Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe (Greb et al. 2011, Quellenberg 2009, Pfänder et al. 2018)	➢ Unsere Zusammenarbeit ist ausgesprochen gut. ➢ Die PrimarschülerInnen lernen unsere Sekundarstufe schon vor der 7. Klasse kennen. ➢ Wir legen der Arbeit in Primar- und Sekundarstufe ein gemeinsames Bildungsverständnis zugrunde. ➢ Zwischen den Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe herrscht ein reger Austausch. ➢ Wir führen gemeinsame Projekte, Arbeitsgemeinschaften oder Kurse durch. ➢ Primar- und Sekundarstufe arbeiten bei der Information und Beratung der Eltern eng zusammen.	… intensiver die schulstufenübergreifende Kooperation ist.

So ergeben sich aus der Schulstatistik und den Online-Befragungen pro Schulzentrum fünf Indikatoren für die Synergieeffekte, welche jeweils zu einem Anteil von einem Fünftel in das Erfolgskriterium einfließen.

Erfolgskriterium 3: Quote der Abgänge ohne Schulabschluss

Bildung und Bildungsabschlüsse sind eine zentrale Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe. So bestätigte der deutsche Bildungsbericht 2018, dass mit steigendem Bildungsabschluss die Erwerbstätigkeit, das Einkommen, die gesellschaftliche Teilhabe, die Gesundheit und die Lebenszufriedenheit steigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Probleme ergeben sich demnach für Jugendliche, die die Schule ohne Abschluss verlassen, da sie deutlich schlechtere Chancen auf eine Ausbildung haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Das Problem hoher Zahlen von Abgängen ohne Abschluss besteht besonders in den ostdeutschen Bundesländern (siehe Abbildung 48). Das Land Brandenburg liegt zwar unter dem ostdeutschen Durchschnitt und näherte sich in den letzten Jahren immer wieder dem bundesdeutschen Durchschnitt an, aber aktuell steigen die Zahlen wieder deutlich an. Im Abschlussbericht ‚Inklusive Grundschule' wurde dieses Problem daher als eine besondere Herausforderung für das Land Brandenburg herausgearbeitet und die Prävention von Schulversagen als zentrales bildungspolitisches Anliegen benannt (Bosse et al., 2015).

Abbildung 48. *Anteile der Abgänge ohne Abschluss im Vergleich (Statistisches Bundesamt, 2020b, 2020a)*



Oschmiansky et al. (2018) führten eine Untersuchung zu den Ursachen für den höheren Anteil von Abgängen ohne Abschluss in Ostdeutschland durch. Da es zu Ost-West-Unterschieden der Abbruchquoten wenig Forschungsbefunde gibt, stützten die AutorInnen ihre Aussagen insbesondere auf eigene qualitative Befragungen. Mögliche Erklärungsfaktoren für den höheren Anteil an AbgängerInnen ohne Abschluss in

Ostdeutschland sahen sie in der hohen Langzeitarbeitslosigkeit in einigen ostdeutschen Regionen, der ungünstigen Altersstruktur der Lehrpersonen, den höheren Leistungsansprüchen sowie der strengeren Bewertungskultur an den Schulen und dem hohen Anteil an SchülerInnen mit Förderbedarf im Osten Deutschlands.

Messung: Genutzt wurden hier Daten der Schulstatistik zu den Schulabschlüssen und den Schulabgängen ohne Abschluss (siehe Tabelle 57). Die Zahl der AbgängerInnen ohne Abschluss wurde in Relation zu allen AbgängerInnen im Schuljahr 2018/19 gesetzt. Gleichzeitig wurde aber auch die Quote der WiederholerInnen an den Schulen überprüft. Beides können Indikatoren für die Schülerleistungen am Schulzentrum sein. So zeigten Studien, dass Klassenwiederholungen das Risiko eines Schulabgangs ohne Abschluss erhöhten (Oschmiansky et al., 2018). Für die Quote der WiederholerInnen wurde der durchschnittliche Anteil der WiederholerInnen in den Jahrgangsstufen 3 bis 10 berechnet[10].

Erfolg: Eine Schule ist umso erfolgreicher je weniger SchülerInnen ohne Abschluss die Schule verlassen und je weniger SchülerInnen eine Jahrgangsstufe wiederholen.

Tabelle 57. *Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 3*

Ein Schulzentrum ist erfolgreich, wenn wenige SchülerInnen die Schule ohne Abschluss verlassen.			
Datenquelle	**Indikatoren**	**Statistische Kennwerte/Items**	**Ein Schulzentrum ist umso erfolgreicher, je …**
ST	Abgänge ohne Abschluss	➢ Anteil AbgängerInnen nach Jg. 10 ohne Abschluss im Verhältnis zu allen AbgängerInnen	… geringer der Anteil der SchülerInnen ist, die ohne Abschluss die Schule verlassen.
	WiederholerInnen	➢ Anteil WiederholerInnen Jg. 3-10 im Verhältnis zu allen SchülerInnen der Jg. 3-10	… geringer der Anteil der SchülerInnen ist, die eine Jahrgangsstufe wiederholen.

[10] SchülerInnen mit einer längeren Verweildauer in FLEX-Klassen werden nicht als WiederholerInnen gezählt. Daher wurde von Seiten des MBJS auf die Angabe der WiederholerInnen in den Jahrgangsstufen 1 und 2 verzichtet.

Erfolgskriterium 4: Attraktivität des Schulzentrums (Ü7)

Die Wahl des Schulzentrums durch PrimarschulabgängerInnen anderer Grundschulen kann – neben vielen anderen Faktoren – ein Hinweis auf die Attraktivität des pädagogischen Profils eines Schulzentrums sein. Schulwahlentscheidungen werden von den Eltern offenbar dauerhaft so getroffen, dass sie möglichst viele Optionen für anschließende Ausbildungswege offenhalten (Dedering & Holtappels, 2018). Im Umkehrschluss würde dies für die Schulzentren generell eine hohe Attraktivität gegenüber anderen Sekundarschulen bedeuten, da sie genau auf eine solche Vielfalt an Optionen ausgerichtet sind. Als zweiter Indikator wurde die Abwanderung von PrimarschülerInnen des Schulzentrums an andere weiterführende Schulen überprüft, hier zeigt sich die Attraktivität durch eine geringe Abwanderung.

Messung: Für die Messung der Attraktivität der Schulzentren wurden die Erstwünsche der Eltern als ein Indikator herangezogen. Aus der Schulstatistik geht hervor, wie häufig sich Eltern in erster Wahl für ein Schulzentrum entscheiden. Da die tatsächlichen Schülerzahlen stark von der Kapazität der Schulzentren abhängig sind, wurde der Anteil der Erstwünsche der Eltern in Relation zur Kapazität des Schulzentrums betrachtet (siehe Tabelle 58). Der Indikator misst demnach, wie gut die vorhandenen Plätze in der siebten Jahrgangsstufe ausgelastet sind. Die Zahl der abgewanderten PrimarschülerInnen nach Jahrgangsstufe 6 wurde wiederum in Relation zur Zahl aller SchülerInnen gesetzt, die Ende des Schuljahres 2018/19 die Jahrgangsstufe 6 des Schulzentrums besucht haben.

Erfolg: Erfolgreiche Schulzentren zeichnen sich dadurch aus, dass der Anteil der Erstwünsche in Relation zur Kapazität der Schule hoch ist, es also viele SchülerInnen gibt, die die Schule besuchen möchten. Gleichzeitig sollte die Abwanderung an andere weiterführende Schulen gering sein.

Tabelle 58. *Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 4*

Ein Schulzentrum ist erfolgreich, wenn viele PrimarschülerInnen anderer Grundschulen an das Schulzentrum kommen wollen & wenige PrimarschülerInnen an andere weiterführende Schulen abwandern.				
Datenquelle	**Indikatoren**		**Statistische Kennwerte/Items**	**Ein Schulzentrum ist umso erfolgreicher, je …**
ST	Attraktivität für PrimarschülerInnen	➢	Erstwunsch pro Kapazität	… größer der Anteil an Erstwünschen in Relation zur Kapazität der Schule ist.
	Attraktivität im Vergleich zu anderen Schulen	➢	Abwanderung PrimarschülerInnen an andere Schulen im Verhältnis zur Schülerzahl	… weniger Abwanderung es an andere Schulen gibt.

Erfolgskriterium 5: Klima im Lehrerkollegium

Das Klima im Kollegium kann durch den Zusammenschluss verschiedener Schulen positiv oder negativ beeinflusst sein, z.B. durch positive Innovations- und Partizipationserfahrungen oder durch belastende Konflikte im zusammengeführten Kollegium. „Die Kooperation zwischen Lehrpersonen ist ein zentrales Merkmal für Schulqualität auf Schulebene“ (Ditton, 2000, S. 79f.). Bei fusionierten Schulen kommt der Kooperation eine besondere Bedeutung zu, denn sie kann für die Lehrpersonen Entlastung und Unterstützung in Zeiten der Umstrukturierung bringen (Meister, 2012). Konflikte im Kollegium, die sich beispielsweise aus dem Zusammenschluss ergeben, können aber ebenso ein zentraler Belastungsfaktor für Lehrpersonen sein (Bennemann et al., 2015). Bisher wurden die Konflikte zwischen den Lehrpersonen und deren zugrundeliegende Prozesse nach Schulfusionen allerdings noch nicht systematisch erforscht. Obwohl die Konflikte seltener offen ausgetragen werden und sich eher in einer Bevorzugung der eigenen und einer Ablehnung der fremden Gruppe zeigen, ist damit der Erfolg der Fusion gefährdet (Tischendorf, 2007). Dies hat sich schon bei der Identifikation der Lehrpersonen mit dem fusionierten Schulzentrum (Erfolgskriterium 1) gezeigt. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass sich erfolgreiche Schulzentren durch ein gutes Klima im Kollegium auszeichnen.

Neben der direkten Messung des Klimas im Kollegium können aber auch andere Indikatoren herangezogen werden, die Hinweise auf die Intensität der Kooperation und

des Zusammenarbeitens geben. Beispielsweise konnte ein positiver Effekt der Kooperation auf die Innovationsbereitschaft der Lehrpersonen nachgewiesen werden (Batzel-Kremer et al., 2015). Die Beurteilung der Innovationsbereitschaft im Kollegium kann demnach ein Indiz für ein erfolgreiches Miteinander sein. Diese Aspekte wurden daher im Lehrpersonenfragebogen abgefragt und fließen in dieses Erfolgskriterium ein.

Skala zum „Angespannten Klima um Kollegium“ (Diedrich et al., 2004)

Die Skala zum angespannten Klima im Kollegium stammt aus der ‚Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben‘ (Diedrich et al., 2004). Es wurde davon ausgegangen, dass ein gutes Klima im Kollegium durch Merkmale „[…] wie Akzeptanz und gegenseitige Unterstützung, Verständnis und Respekt sowie einen konstruktiven Umgang mit Differenzen und Konflikten“ bestimmt wird (Diel & Schmitt, 2010). Damit schafft es die Grundlage für eine erfolgreiche Kooperation zwischen den Lehrpersonen und gleichzeitig für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (Diel & Schmitt, 2010, S. 6). So ist die Wahrscheinlichkeit für eine gegenseitige Unterstützung und das Engagement der Lehrpersonen höher, wenn es ein Klima von Wertschätzung, Vertrauen und Toleranz gibt (Diel & Schmitt, 2010). Ebenso wurde ein Einfluss des sozialen Arbeitsklimas auf den Gesundheitszustand und das Belastungsempfinden von Lehrpersonen nachgewiesen. „So konnte z.B. in der Potsdamer Lehrerstudie nachgewiesen werden, dass Lehrerinnen und Lehrer sich weniger belastet fühlten und psychisch und körperlich in einer besseren Verfassung waren, wenn sie das kollegiale Klima als positiv und unterstützend erlebten“ (Diel & Schmitt, 2010, S. 7). Das Klima im Kollegium bildet somit einen Teil des Schulklimas, welches eine wichtige Rahmenbedingung für den Erziehungs- und Bildungsauftrag einer Schule darstellt. Ein gutes Klima im Kollegium verweist demnach auf ein erfolgreiches Schulzentrum.

Messung: Die Lehrpersonen wurden gebeten einzuschätzen, inwieweit sie vier Aussagen zum Kollegium an ihrem Schulzentrum zustimmen. Es handelt sich dabei um negativ formulierte Aussagen, die ein angespanntes Klima im Kollegium beschreiben (siehe Tabelle 59). Aus den vier Items wurde ein Mittelwert gebildet, welcher ein Maß für das Klima im Kollegium darstellt (Diedrich et al., 2004).

Erfolg: Je besser das Klima im Kollegium beurteilt wird, umso erfolgreicher ist ein Schulzentrum.

Skala zu „Innovationsbereitschaft“ (Holtappels, 1997; Quellenberg, 2009)

Die Innovationsbereitschaft im Kollegium stellt eine förderliche Voraussetzung für den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen dar. Denn sie ist ein Maß dafür, inwieweit sich die Lehrpersonen für schulische Reformen und Erneuerungen verantwortlich fühlen (Holtappels et al., 2017). Dies setzt allerdings voraus, dass an dem Schulzentrum die Gegebenheiten vorhanden sind, die Innovationen überhaupt möglich machen (Diel & Schmitt, 2010). Die Skala bildet die Innovationsbereitschaft des Lehrerkollegiums ab. Hintergrund für die Aufnahme dieser Skala in die Befragung ist die Annahme, dass die ständige Weiterentwicklung und Veränderung der pädagogischen Praxis wesentliche Merkmale einer effektiven und damit auch einer erfolgreichen Schule sind (Quellenberg, 2009). Dafür ist es entscheidend, dass auch die Bereitschaft für Veränderungen vorhanden ist. Die Skala ergänzt damit die allgemeineren Items zum Klima im Kollegium um die Beurteilung der Lehrpersonen zum Klima in Bezug auf Innovationen und Veränderungen. Schulzentren sind demnach erfolgreich, wenn es ein hohes Maß an Innovationsbereitschaft im Kollegium gibt.

Messung: Aus der Skala ‚Innovationsbereitschaft‘ von Quellenberg (2009) wurden die ersten fünf Items verwendet (siehe Tabelle 59). Mit diesen Items wurden die Lehrpersonen gebeten, einzuschätzen, welche Einstellung das Kollegium gegenüber Innovationen hat. Die Items wurden zu einem Mittelwert zusammengefasst und spiegeln so die Innovationsbereitschaft des Kollegiums wider.

Erfolg: Ein Schulzentrum ist umso erfolgreicher, je mehr Innovationsbereitschaft das Kollegium zeigt.

Skala zur „Programmatischen Kooperation“ (Steinert et al., 2003)

Die Skala zur programmatischen Kooperation am Schulzentrum ist die Einstiegsfrage in den Lehrpersonenfragebogen. Der Kooperation zwischen den Lehrpersonen wird in der Schuleffektivitätsforschung eine große Bedeutung zugemessen (Steinert et al., 2003). Schulentwicklung kann besonders im Fusionsprozess auf zwei Wegen erfolgen: als Auftrag von ‚oben‘ oder als partizipatives Geschehen von ‚unten‘ (Boen et al., 2005). Werden Schulprogramm und -konzept der Schule mit und unter den Lehrpersonen abgestimmt (von ‚unten‘) so sorgt dies für eine Zielklarheit in der Schule und setzt gleichzeitig den Rahmen für weitere Kooperationen, beispielsweise im Unterricht (Steinert et al., 2003). Dies ist für die Schulzentren besonders relevant, da

hier Kooperation auch schulstufenübergreifend stattfinden soll. Letztlich ist die Beteiligung der Lehrpersonen an der Schulentwicklung wichtig, „[…] damit das Schulkonzept […] auch umgesetzt und getragen wird“ (Holtappels et al., 2017, S. 44). Es wird daher angenommen, dass ein hohes Maß an programmatischer Kooperation ein Indikator für ein gutes Schulklima ist und damit zum Erfolg der Schule und der Schulentwicklungsarbeit beiträgt.

Messung: Für die Erfassung werden drei Items aus der Skala zur programmatischen Kooperation an Schulen aus den Studien APU (ArbeitsPlatzUntersuchung) und PEB (PädagogischeEntwicklungsBilanzen) verwendet (Steinert et al., 2003). Sie erfragen insbesondere die gemeinsame Arbeit an pädagogischen Zielen und dem Profil und decken damit am besten die programmatische Kooperation ab (siehe Tabelle 59). Es wurde ein Mittelwert dieser drei Items berechnet, der den Grad an programmatischer Kooperation am Schulzentrum widerspiegelt.

Erfolg: Je intensiver die programmatische Kooperation am Schulzentrum erfolgt, umso erfolgreicher ist ein Schulzentrum.

Skala zu „Kooperativen Arbeitsformen“ (Quellenberg, 2009)

Im Anschluss an die allgemeinere Skala zur programmatischen Kooperation wurden die Lehrpersonen außerdem zur konkreten Umsetzung von Kooperationsformen an der Schule befragt. Die Skala bildet die selbst berichtete Häufigkeit kooperativer Arbeitsformen im Kollegium ab (Quellenberg, 2009). Die professionelle Kooperation zwischen den Lehrpersonen ist eine zentrale Bedingung für eine gemeinsame und systematische Unterrichtsentwicklung und damit auch für den pädagogischen Erfolg der Schulzentren (Holtappels et al., 2017). Kooperativen Arbeitsformen wird weiterhin ein positiver Effekt auf die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen und damit ihr unterrichtliches Handeln zugeschrieben. Gleichzeitig zeigt die Forschung, dass die Kooperationen an Schulen häufig nur punktuell erfolgen und damit nur zu bestimmten Projekten oder Themen sowie zu schülerbezogenen Problemen (Holtappels et al., 2013). Das spiegelt sich auch in der wissenschaftlichen Begleitforschung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in Berlin wider. An allen Schulen wurde ein Austausch über erzieherische Probleme, Regeln und Materialien berichtet. An wenigen Schulen wurden jedoch auch komplexere Kooperationsformen gefunden, wie etwa gemeinsame Planungs- und Entwicklungsaktivitäten oder Unterrichtsbesuche und Reflexionsgespräche (Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Wissenschaft Berlin, 2016). Das liegt

darin begründet, dass solche Kooperationen auch mit einem erhöhten organisatorischen und zeitlichen Aufwand sowie einer Veränderung des eigenen pädagogischen Handelns für die Lehrpersonen einhergehen (Holtappels et al., 2013). Dennoch stellen Kooperationen einen wichtigen Baustein für die Lehrpersonen dar, um gemeinsam Herausforderungen zu bewältigen (Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Wissenschaft Berlin, 2016).

Messung: Die kooperativen Arbeitsformen an den Schulzentren wurden mit einer Skala gemessen, die die zeitliche Intensität der verschiedenen Formen erfasst (Quellenberg, 2009). Die Lehrpersonen wurden gebeten, für sechs Kooperationsformen anzugeben, wie regelmäßig sie diese mit Lehrpersonen durchführen, die andere Fächer unterrichten (siehe Tabelle 59). Es konnten Abstufungen zwischen ‚bislang gar nicht' und ‚wöchentlich' vorgenommen werden. Daraus wurde ein Mittelwert der zeitlichen Intensität der Kooperationsformen gebildet, welcher die Regelmäßigkeit der Kooperation zwischen Lehrpersonen verschiedener Fächer widerspiegelt. Die Komplexität der Kooperation wurde dabei nicht berücksichtigt.

Erfolg: Erfolgreiche Schulzentren zeichnen sich dadurch aus, dass die Lehrpersonen verschiedener Fächer häufiger zusammenarbeiten.

Tabelle 59. *Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 5*

Ein Schulzentrum ist erfolgreich, wenn es ein gutes Klima im Kollegium gibt.			
Datenquelle	**Indikatoren**	**Statistische Kennwerte/Items**	**Ein Schulzentrum ist umso erfolgreicher, je …**
LP	Angespanntes Klima im Kollegium (Diedrich et al. 2004)	➢ Es gibt oft Unstimmigkeiten zwischen Gruppen im Kollegium. ➢ Ich ärgere mich oft über das Verhalten einzelner im Kollegium. ➢ Im Kollegium gibt es Gruppen, die nichts miteinander zu tun haben wollen. ➢ Für meine Arbeit erhalte ich ausreichend Anerkennung vom Kollegium. (-)	… weniger angespannt das Klima im Kollegium beurteilt wird.

Fortsetzung der Tabelle 59.

LP	Innovationsbereitschaft (Holtappels 1997, Quellenberg 2009)	➢ An unserem Schulzentrum gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen. (-) ➢ In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen. ➢ Die meisten Lehrpersonen unseres Schulzentrums sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen. ➢ Bei den meisten Lehrpersonen unseres Schulzentrums fehlt die Bereitschaft, für die eigene pädagogische Arbeit Neues dazuzulernen. (-) ➢ An unserem Schulzentrum ist das Kollegium stets bemüht, die Arbeit am schuleigenen pädagogischen Konzept voranzutreiben.	… mehr Innovationsbereitschaft das Kollegium zeigt.
	Programmatische Kooperation (Steinert et al. 2003)	➢ Wir gestalten unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen. ➢ Wir erarbeiten gemeinsam das Profil unserer Schule. ➢ Wir nutzen gezielt unsere unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen für die gemeinsame Arbeit.	… mehr programmatische Kooperation es am Schulzentrum gibt.
	Kooperative Arbeitsformen (Quellenberg 2009)	➢ Erstellung von Lehr-Lern-Material ➢ Austausch von Unterrichtsmaterialien ➢ Erarbeitung von Unterrichtseinheiten ➢ Abstimmung von Leistungsmessung und Bewertung (z. B. Abstimmung von Bewertungskriterien) ➢ Gemeinsame Erörterung von Lernentwicklungen einzelner Schülerinnen und Schüler ➢ Gemeinsame Planung von Unterricht	… mehr die Lehrpersonen verschiedener Fächer zusammenarbeiten.

Erfolgskriterium 6: Lehrperson-SchülerInnen-Beziehung

Die Lehrperson-SchülerInnen-Beziehung ist eine zentrale Komponente des Schul- und Klassenklimas (Bilz, 2008). Dieses Klima kann durch den Prozess der Zusammenlegung von Schulen beeinträchtigt werden. Da das Klima aber eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg von SchülerInnen und das Wohlbefinden der Lehrpersonen ist, kann dies den Erfolg einer Fusion gefährden. Die Untersuchung der Beziehung zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen und ihrer Effekte hat eine lange Tradition in den Erziehungswissenschaften (Racherbäumer & van Ackeren, 2014). Aufgrund der Anlage der Untersuchung kann diese Beziehung aber nur einseitig aus Sicht der Lehrpersonen erhoben werden. Es wurde daher darauf verzichtet, die Lehrpersonen eine (subjektive) Beurteilung der Beziehung vornehmen zu lassen. Vielmehr wurden sie gebeten ihre erlebte Wertschätzung und den Respekt, der ihnen durch die SchülerInnen entgegengebracht wird, zu beurteilen. Es geht also um das Erleben der Beziehung und nicht um die Beziehung selbst. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass das Wohlbefinden von Lehrpersonen größer ist, wenn sie sich wertgeschätzt fühlen und sie – im Gegensatz dazu – mehr belastet sind, wenn sie sich nicht wertgeschätzt fühlen. Aldrup et al. (2018) konnten nachweisen, dass die wahrgenommene Lehrperson-SchülerInnen-Beziehung als Mediator zwischen dem Verhalten der SchülerInnen und der Belastung der Lehrpersonen steht. Sie vermittelt für die Lehrpersonen also zwischen dem Handeln der SchülerInnen und ihrem eigenen Wohlbefinden. Demnach sollte es ein zentrales Ziel der Lehrpersonen sein, eine gute Beziehung zu den SchülerInnen aufzubauen, um eigene Belastungen zu verringern und günstige Voraussetzungen für den Lernerfolg und das Wohlbefinden der SchülerInnen zu schaffen.

Skala zur „Erlebten Wertschätzung und Respekt durch SchülerInnen“ (Trautwein, 2008)

Die verwendete Skala beleuchtet genau diese Perspektive der Lehrpersonen auf die Beziehung und fragt explizit nach der erlebten Wertschätzung durch die SchülerInnen. Die Skala stammt aus der TRAIN-Studie (Tradition und Innovation: Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen), in welcher sowohl die Lehrpersonen- als auch die Schülerperspektive erhoben wurde (Trautwein, 2008). Obwohl die Skala zur erlebten Wertschätzung und dem Respekt durch die SchülerInnen nur die Perspektive der Lehrpersonen erfragt, ist sie ein geeignetes Maß, um die Beziehung zwischen den zwei Gruppen zu erfassen. Die Ergebnisse der TRAIN-Studie haben gezeigt, dass die Wahrnehmung der

Beziehung sowohl aus der Perspektive der Lehrpersonen als auch der Perspektive der SchülerInnen in Verbindung mit dem tatsächlichen Verhalten im Klassenzimmer steht (Aldrup et al., 2018).

Der Skala liegen verschiedene Annahmen zugrunde. Einerseits kann, anhand der transaktionalen Stresstheorie, angenommen werden, dass es ein wesentliches Ziel der Lehrpersonen ist, eine positive Beziehung zu den SchülerInnen aufzubauen. In der Konsequenz würde ein Nicht-Erreichen dieses Ziels dazu führen, dass die Lehrpersonen mehr Stress und ein schlechteres Wohlbefinden haben. Andererseits erzielen auch die SchülerInnen tendenziell größere Erfolge, wenn es eine respektvolle, vertrauensvolle und konfliktarme Beziehung zu den Lehrpersonen gibt (Aldrup et al., 2018). Das hat sich besonders in Studien zu Qualitätsmerkmalen von Schulen in schwierigen Lagen gezeigt. Auch dort war die Grundannahme, dass sich eine positive Beziehung zwischen den SchülerInnen und Lehrpersonen förderlich auf den Lernerfolg auswirkt. Die positive Beziehung wird dort als wertschätzender, freundlicher Umgang miteinander beschrieben (Racherbäumer & van Ackeren, 2014). Demnach kann angenommen werden, dass mit einer besseren Beziehung ein besseres Schulklima und damit auch eine bessere Arbeitsumgebung für Lehrpersonen einhergeht.

Messung: Sechs Items bilden zusammen die Skala zur erlebten Wertschätzung und dem Respekt durch SchülerInnen (Trautwein, 2008). Die Skala wurde aus einer Subskala der *student-teacher relationship scale* von Pianta (2001) adaptiert, welche die Nähe zu SchülerInnen abfragt (Aldrup et al., 2018). Die Lehrpersonen sollten einschätzen, inwieweit die sechs Beschreibungen zur Wertschätzung auf die Situation in der Klasse zutreffen, in der sie am meisten unterrichten (siehe Tabelle 60). Die Items werden zu einem Mittelwert zusammengefasst, welcher die Qualität der wahrgenommenen Lehrperson-SchülerInnen-Beziehung aus Sicht der Lehrpersonen wiedergibt.

Erfolg: Erfolgreiche Schulzentren zeichnen sich durch eine gute Lehrperson-SchülerInnen-Beziehung aus.

Tabelle 60. *Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 6*

Ein Schulzentrum ist erfolgreich, wenn es eine wertschätzende Lehrperson-SchülerInnen-Beziehung gibt.			
Datenquelle	**Indikatoren**	**Statistische Kennwerte/Items**	**Ein Schulzentrum ist umso erfolgreicher, je …**
LP	Erlebte Wertschätzung und Respekt durch SchülerInnen (Trautwein 2008)	➢ Die SchülerInnen dieser Klasse respektieren mich. ➢ Die SchülerInnen dieser Klasse zeigen mir, dass sie mich mögen. ➢ Die SchülerInnen dieser Klasse zeigen mir, dass ich ihnen wichtig bin. ➢ Die SchülerInnen dieser Klasse nehmen mich als Vorbild wahr. ➢ Die SchülerInnen dieser Klasse nehmen das, was ich ihnen sage, ernst. ➢ Die SchülerInnen dieser Klasse wenden sich auch mit privaten Problemen an mich.	… größer die wahrgenommene Wertschätzung der Lehrpersonen ist.

Erfolgskriterium 7: Haltung der Lehrpersonen zum längeren gemeinsamen Lernen, zum Umgang mit Heterogenität und zum individualisierten Unterricht

Im ‚Konzept der Landesregierung zur Stärkung von Schulzentren' werden diese drei Aspekte als pädagogische Leitbilder des Bildungssystems im Land Brandenburg hervorgehoben. Als erstes wird angestrebt, der heterogenen Schülerschaft gleiche Bildungschancen zu bieten. Wichtige Ansatzpunkte werden dafür im längeren gemeinsamen Lernen gesehen, beispielsweise in der Grundschule von der ersten bis zur sechsten Jahrgangsstufe sowie auch in der Unterstützung der Übergänge von der Grundschule in die weiterführenden Schulen (Landesregierung Brandenburg, 2016). In diesem Zusammenhang wird auch ein „[…] gleichwertiges und regional ausgewogenes Angebot schulischer Bildungsgänge angestrebt […]" (Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 6). Das zweite Leitbild sieht die Lehrpersonen in der Pflicht, die SchülerInnen individuell zu fördern, da es keine durchschnittlichen Lernenden gibt und der Individualität der Lernenden Rechnung getragen werden muss. Als drittes werden besonders das längere gemeinsame Lernen und die daraus resultierenden

positiven Effekte auf die SchülerInnenschaft betont. Dies wird im Land Brandenburg schon mit der sechsjährigen Grundschule bewerkstelligt und im Konzept zu den Schulzentren, mit einem Zusammenschluss der Jahrgangstufen 1 bis 10 oder 13, noch intensiviert. „Die Bildungsforschung verspricht sich durch dieses Vorgehen u.a., bestehende Abhängigkeiten zwischen Bildungserfolg und sozio-ökonomischem und kulturellem Herkunftsumfeld zu verringern. Langes gemeinsames Lernen kann für die Schülerinnen und Schüler insofern unterstützend wirken, als dass es im Rahmen von Übergangsverfahren nicht zu Brüchen in der Schulbiografie kommt“ (Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 9). Die drei pädagogischen Leitbilder zielen besonders auf das längere gemeinsame Lernen ab und setzen dies mit individuellen Lernformen um. Damit bieten sie einer heterogenen SchülerInnenschaft gleiche Bildungschancen. Sie stellen aber auch Anforderungen an die Lehrpersonen, die diese Ziele in der Praxis umsetzen müssen. Die Überzeugungen von Lehrpersonen sind daher wichtige Voraussetzungen für die erfolgreiche Umsetzung der Leitbilder. Es ist demnach anzunehmen, dass Schulzentren erfolgreicher sind, wenn sich die Lehrpersonen mit den beschriebenen pädagogischen Leitbildern von Schulzentren identifizieren und diese in ihren Unterricht integrieren.

Skala zur „Leistungsbezogenen Differenzierung der SchülerInnen“ (Frey et al., 2009; Quellenberg, 2009)

Wie auch bei den Gemeinschaftsschulen in Berlin stellt die Heterogenität sowohl das Problem, wie auch die Chance für das pädagogische Handeln der Lehrpersonen dar. Aus erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Perspektive wird davon ausgegangen, dass das Gelingen ganz entscheidend davon abhängt, wie die Lehrpersonen mit der ‚neuen‘ Situation der Heterogenität umgehen (Wittek, 2013). „Mit zunehmender Heterogenität der Lerngruppen gewinnt die Individualisierung des Unterrichts an Bedeutung“ (Auernheimer & Rosen, 2017, S. 450). Dementsprechend waren zum Beispiel jene Schulsysteme im internationalen Leistungsvergleich IGLU erfolgreicher in Bezug auf die Lesekompetenz an Grundschulen, welche Lesematerial individualisiert eingesetzt haben. An deutschen Schulen wurden hier Defizite identifiziert, welche laut IGLU- und PISA-Studie auf verbesserungsbedürftige diagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen zurückgeführt wurden (Auernheimer & Rosen, 2017). Dabei muss festgehalten werden, dass die Heterogenität der Lerngruppen ein gemeinsames Handlungsproblem darstellt, welches nicht immer wieder von neuem gelöst werden kann, bzw. muss. Effektiver sind routinierte Handlungsstrategien, die

Lehrpersonen immer wieder neu anwenden können (Wittek, 2013). Um herauszufinden, wie die Lehrpersonen selbst ihren Unterricht in Hinblick auf die Strategien zu individuellen Lernformen beurteilen und wie häufig sie diese anwenden, wurde die Skala zur leistungsbezogenen Differenzierung von SchülerInnen verwendet (Quellenberg, 2009).

Messung: Es wurde eine leicht gekürzte Version der Skala verwendet, welche der StEG-Studie entlehnt wurde. Dort wurde sie verwendet, da leistungsbezogene Binnendifferenzierung ein wesentliches Merkmal für effektiven Unterricht darstellt (Quellenberg, 2009). Die Lehrpersonen wurden gebeten einzuschätzen, wie häufig sie die verschiedenen Strategien der Leistungsdifferenzierung in ihrem Unterricht einsetzen. Die Skala fragte die Stundenhäufigkeit ab, angefangen von ‚in 1 von 10 Stunden' bis hin zu ‚in fast jeder Stunde' (siehe Tabelle 61). Des Weiteren gab es auch die Kategorie ‚bislang gar nicht'. Die Items der Skala wurden zu einem Mittelwert zusammengefasst, welcher das Ausmaß an leistungsbezogener Differenzierung wiedergibt.

Erfolg: Je häufiger die Lehrpersonen leistungsbezogen differenzierte Lehrformen einsetzen, umso erfolgreicher ist ein Schulzentrum, da es besser auf die Heterogenität der SchülerInnenschaft eingestellt ist.

Tabelle 61. *Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 7*

Ein Schulzentrum ist erfolgreich, wenn die Lehrpersonen die Leitbilder unterstützen.			
Datenquelle	**Indikatoren**	**Statistische Kennwerte/Items**	**Ein Schulzentrum ist umso erfolgreicher, je …**
LP	Leistungsbezogene Differenzierung der SchülerInnen (Quellenberg 2009, Frey et al. 2009)	➢ Ich gebe SchülerInnen je nach Leistung unterschiedlich schwere Hausaufgaben. ➢ Ich lasse schnellere SchülerInnen schon zum nächsten übergehen, wenn ich mit den langsameren noch übe oder wiederhole. ➢ Wenn SchülerInnen etwas nicht verstanden haben, vergebe ich gezielte Zusatzaufgaben. ➢ Ich gebe schwachen SchülerInnen zusätzliche Unterstützung im Unterricht. ➢ Leistungsstarken SchülerInnen gebe ich Extraaufgaben, durch die sie wirklich gefordert werden. ➢ Bei der Stillarbeit variiere ich die Aufgabenstellungen, um SchülerInnen unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden. ➢ Bei Gruppenarbeit unterscheide ich verschiedene Leistungsgruppen, die jeweils gesonderte Aufgaben erhalten. ➢ Ich lasse die SchülerInnen regelmäßig in Gruppen oder allein an unterschiedlich schwierigen Aufgaben arbeiten. ➢ Ich gebe guten SchülerInnen, wenn nötig, zusätzliche Aufgaben.	… häufiger individuelle Lehrformen in den Unterricht integriert werden.

Erfolgskriterium 8: Psychologisches Wohlbefinden und Belastungserleben der Lehrpersonen

Eine Umstrukturierung von Schulen geht für die betroffenen Lehrpersonen mit vielfältigen Herausforderungen einher. Diese betreffen die Organisationsstruktur ebenso wie eine Umstrukturierung der Lern- und Organisationskultur unter Berücksichtigung veränderter interner und externer Bedingungen. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass Schulfusionen, besonders in Hinblick auf die Kooperation des zusammengelegten Kollegiums, erhöhte Ressourcen für Koordinations- und Aushandlungsprozesse erfordern. Diese zusätzliche Aufgabe betrifft besonders die Lehrpersonen (Meister, 2012). „So sind die schulischen Akteure auf sich verwiesen, die externen Fusionsziele mit Sinn zu versehen (soweit dies möglich ist), wechselseitig Erwartungen auszutauschen, mehr oder minder gut funktionierende Bewältigungsmuster und Handlungspraktiken aufzugeben oder zu modifizieren sowie sich mit den neuen innerschulischen Kräfteverhältnissen zu arrangieren“ (Meister, 2012, S. 175f.). Damit betrifft der Fusionsprozess nicht nur die Arbeitswelt der Lehrpersonen, sondern auch ihr individuelles Handeln (Meister, 2012).

Indem die neuen schulischen Rahmenbedingungen das individuelle Handeln der Lehrpersonen betreffen, können sie auch einen Einfluss auf das Wohlbefinden haben und es kann zu psychosozialen Belastungen kommen. In Anlehnung an das Stressmodell von Lazarus (Lazarus, 1966) kann Burnout als Ergebnis eines Prozesses angenommen werden, welcher mit einem wahrgenommenen Ungleichgewicht zwischen beruflichen Anforderungen und eigenen Bewältigungsressourcen beginnt. Als zentrale Risikofaktoren werden, neben Arbeitsüberlastung und Rollenkonflikten, auch Unklarheiten in den gestellten Aufgaben (*role ambiguity*) genannt (Klusmann et al., 2006; Lazarus, 1966). Insbesondere der letzte Faktor kann zu einer Belastung für Lehrpersonen in oder nach einem Fusionsprozess werden. Dementsprechend bestätigten Studien, dass eine negative Bewertung der beruflichen Tätigkeit und des Arbeitsumfeldes dazu führen kann, dass Befragte erschöpfter sind (Bauer & Kemna, 2009). Relevant ist dies, da Forschungsbefunde zeigten, dass Schulfusionen oft von Unfreiwilligkeit, Fremdbestimmtheit, mangelnder Kommunikation und Partizipation im Fusionsprozess geprägt sind. Hieraus kann eine starke Beeinträchtigung des individuellen Wohlbefindens sowie des Leistungsverhaltens der betroffenen Lehrpersonen resultieren (Tischendorf, 2007).

Für die Schulen sind die beruflichen Belastungen der Lehrpersonen nicht nur relevant aufgrund ihrer direkten negativen Folgen für die Gesundheit der Lehrpersonen, sondern auch wegen ihrer arbeitsbezogenen Folgen, wie etwa höherer Fehlzeiten, geringerer Produktivität oder einem früheren Ruhestand (Klusmann et al., 2006; Maslach et al., 2001). Physiologische Studien (Oberle & Schonert-Reichl, 2016) zeigen zudem, dass emotionale Erschöpfung und subklinische depressive Symptome von Lehrpersonen in Verbindung stehen mit einer verstärkten körperlichen Stressreaktion ihrer SchülerInnen im Unterricht. Die von Lehrpersonen berichtete emotionale Erschöpfung geht zudem mit der Wahrnehmung geringerer Unterstützung, Schulunzufriedenheit (Arens & Morin, 2016; Klusmann et al., 2006) und schlechteren Mathematikleistungen der Lernenden (Klusmann et al., 2016) einher. Dementsprechend ist anzunehmen, dass sich erfolgreiche Schulzentren dadurch auszeichnen, dass die Lehrpersonen ein hohes Wohlbefinden sowie eine geringe Belastung aufweisen. Bei einzelnen der bisher vorgestellten Erfolgskriterien wurde bereits die Relevanz des Wohlbefindens der Lehrpersonen für den Erfolg einer Schulfusion beschrieben. Im letzten Kriterium wird das Wohlbefinden daher noch einmal gesondert aufgegriffen. Zwei Skalen werden für dieses Erfolgskriterium verwendet, die Wohlbefinden und Belastung messen.

Skala zum „Wohlbefinden (WHO-5 Wohlfühltest)“ (Bech et al., 2003)

Die Skala wurde von der WHO entwickelt und ist ein Selbstbeurteilungsverfahren „[…] für die Erfassung positiver Aspekte des psychischen Wohlbefindens bei Jugendlichen und Erwachsenen“ (Muehlan & Schmidt, 2014, S. 344). Dahinter steht ein Konzept von Wohlbefinden, welches primär positive Aspekte der subjektiven Lebensqualität beinhaltet. Dieses steht im Gegensatz zu Skalen, die vor allem die negativen Aspekte sozialer Beeinträchtigung erheben (Muehlan & Schmidt, 2014).

Die Studie von Bech et al. (2003) hat gezeigt, dass die psychische Gesundheit der Befragten nicht nur davon abhängt, dass sie keine Depressionssymptome haben. Es ist ebenso wichtig, dass sie ein hohes Maß an psychologischem Wohlbefinden aufweisen. Des Weiteren konnten sie herausstellen, dass das positive Konstrukt des Wohlbefindens ein einfacheres Messinstrument für psychische Probleme darstellt, im Gegensatz zu Skalen, die Probleme thematisieren. Das berufliche Wohlbefinden kann demnach beschrieben werden als Vorhandensein positiver Aspekte, wie Zufriedenheit mit dem Beruf und Begeisterung bei der Arbeit und gleichzeitig der Abwesenheit negativer Erfahrungen, wie Stress oder emotionaler Erschöpfung (Aldrup et al., 2018). Die Skala stellt somit ein einfaches und valides Instrument zur Erfassung der

positiven Aspekte des Wohlbefindens dar. Es wird davon ausgegangen, dass Schulen erfolgreicher sind, an denen die Lehrpersonen angeben, dass sie ein hohes Maß an Wohlbefinden aufweisen.

Messung: Die Skala liegt in etwa 20 Sprachen vor, sodass sie direkt in der deutschen Version in den Fragebogen übernommen werden konnte. Sie besteht aus fünf Items zu positiven Aspekten des Wohlbefindens, welche sich auf die letzten zwei Wochen beziehen (siehe Tabelle 62). Die Lehrpersonen wurden gebeten auf einer sechsstufigen Antwortskala zu beurteilen, ob diese fünf Aussagen auf sie ‚zu keinem Zeitpunkt' oder ‚die ganze Zeit' zutrafen. Die Werte der fünf Items werden aufaddiert. Je höher der Wert ist, umso besser ist das Wohlbefinden. Personen, die bei allen Fragen ‚die ganze Zeit' (Antwortkategorie 5) angeben, können so einen Wert von 25 (5 x 5) erreichen. Werte unter 13 zeigen ein geringes bzw. schlechtes Wohlbefinden an (Muehlan & Schmidt, 2014).

Erfolg: Je höher das subjektive Wohlbefinden der Lehrpersonen ist, umso erfolgreicher ist ein Schulzentrum.

Skala zum „Belastungserleben im LehrerInnenberuf" (Baumert et al., 2003)

Ergänzend dazu wurden die Lehrpersonen auch zu ihrer Belastung im Beruf befragt. Die Skala ist eine gekürzte Form der Subskala ‚emotionale Erschöpfung' des *Maslach Burnout Inventory* (Baumert et al., 2003). Burnout wird in diesem Zusammenhang beschrieben als ein psychologisches Syndrom, welches sich aus den Dimensionen ‚emotionale Erschöpfung', ‚Depersonalisierung' und dem ‚Gefühl verminderter Leistungsfähigkeit' zusammensetzt (Maslach et al., 1997). Für die Untersuchung an Schulzentren wurde nur die emotionale Erschöpfung verwendet, welche sich auf das Gefühl der emotionalen Überforderung und Erschöpfung bezieht (Klusmann et al., 2006; Maslach et al., 1997). Wie oben beschrieben, kann das empfundene Ungleichgewicht von beruflichen Anforderungen und den entsprechenden Ressourcen zu Stressreaktionen wie Erschöpfung oder Niedergeschlagenheit führen (Klusmann et al., 2006).

Messung: Die angesprochenen Stressreaktionen Erschöpfung, Überlastung, Anhedonie und Niedergeschlagenheit wurden mittels der vier verwendeten Items direkt abgefragt (siehe Tabelle 62). Die Lehrpersonen sollten beurteilen, inwieweit die Aussagen der Items jeweils auf sie als Lehrperson zutreffen. Die vier Items wurden zu einem Mittelwert zusammengefasst, der das Maß der Belastung wiedergibt. Da die

Items negativ formuliert sind, gilt: Je höher der Wert ist, umso höher ist das Belastungserleben.

Erfolg: Je geringer das Belastungserleben der Lehrpersonen an einem Schulzentrum ist, desto erfolgreicher ist es.

Tabelle 62. *Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 8*

Ein Schulzentrum ist erfolgreich, wenn die Lehrpersonen ein hohes Wohlbefinden und eine geringe Belastung aufweisen.			
Datenquelle	**Indikatoren**	**Statistische Kennwerte/Items**	**Ein Schulzentrum ist umso erfolgreicher, je …**
LP	Wohlbefinden (WHO-5 Wohlfühltest)	➢ In den letzten zwei Wochen war ich froh und guter Laune. ➢ In den letzten zwei Wochen habe ich mich ruhig und entspannt gefühlt. ➢ In den letzten zwei Wochen habe ich mich energisch und aktiv gefühlt. ➢ In den letzten zwei Wochen habe ich mich beim Aufwachen frisch und ausgeruht gefühlt. ➢ In den letzten zwei Wochen war mein Alltag voller Dinge, die mich interessieren.	… höher das subjektive Wohlbefinden der Lehrpersonen ist.
	Belastungserleben im LehrerInnenberuf (Baumert et al. 2003)	➢ Ich fühle mich in der Schule oft erschöpft. ➢ Ich fühle mich insgesamt überlastet. ➢ Ich merke öfter in der Schule, wir lustlos ich bin. ➢ Manchmal bin ich am Ende des Schultages richtig deprimiert.	… geringer das Belastungserleben der Lehrpersonen ist.

4.1.3 Vorbereitung der Erfolgskriterien

Für die Berechnung der Erfolgskriterien waren mehrere vorbereitende Schritte notwendig. Die psychometrische Überprüfung der verwendeten Skalen wurde bereits weiter oben beschrieben (siehe Anhang A, Kap. 2.1.3). Daraufhin wurden die Skalen noch um fehlende Werte bereinigt, um eine möglichst große Stichprobe für die Auswahl der Schulzentren für die explorative Einzelfallstudie zu erhalten. Fälle mit fehlenden Werten bei einzelnen Items würden sonst aus der Analyse ausgeschlossen. Sie wurden daher imputiert.

Imputation der Skalen

Bei Befragungen kommt es häufig vor, dass Personen unvollständig antworten, Antworten auf bestimmte Fragen verweigern oder ungültige Antworten geben. Problematisch ist dies einerseits in theoretischer Hinsicht, weil es so zu verzerrten Schätzungen kommen kann und andererseits in methodischer Hinsicht, weil bestimmte statistische Auswertungsverfahren vollständige Daten voraussetzen (Lüdtke et al., 2007). Dies trifft auch auf die Skalenbildung der Erfolgskriterien zu.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten mit den fehlenden Werten umzugehen, welche ausführlich in der Literatur beschrieben sind. Eines der klassischen Verfahren ist der listenweise Fallausschluss, bei dem nur vollständige Datensätze in die Analysen aufgenommen werden. Neben einer möglichen verzerrten Schätzung führt dieses Verfahren zu einer (teilweise drastischen) Reduktion der Stichprobengröße. Neben solchen klassischen Verfahren gibt es auch imputations- und modellbasierte Verfahren für den Umgang mit fehlenden Werten (Lüdtke et al., 2007).

Um dem Problem der Verzerrung und der minimierten Stichprobengröße zu begegnen, aber dennoch keine zu komplexen Modelle zu erstellen, wurde sich hier für eine Imputation der fehlenden Werte entschieden. „Das Grundprinzip der imputationsbasierten Verfahren besteht darin, dass jeder fehlende Wert durch einen möglichst sinnvollen Wert ersetzt wird (Imputation)“ (Lüdtke et al., 2007, S. 108). Die einfachste Variante der Imputation ist das Ersetzen des fehlenden Wertes durch den Mittelwert der übrigen vorhandenen Werte einer Person (*mean substitution*). Von diesem Verfahren wird allerdings abgeraten, da zwar zwischen den Fällen Unterschiede erkennbar werden, aber nicht auf Ebene der Items, was die Varianz der Daten verringert (Lüdtke et al., 2007; Sijtsma & van der Ark, 2003). Eine einfache Korrektur dieses Problems bietet die *Two-way Imputation.* Hierbei wird nicht nur der Mittelwert des

Falls herangezogen, sondern auch der Mittelwert des Items und der Gesamtmittelwert aller Items der Skala (Sijtsma & van der Ark, 2003).

Für die Imputation der Skalen wurde der Datensatz entsprechend vorbereitet: umgepolte Items wurden angepasst und fehlende Werte wurden als *system missing* definiert. Des Weiteren wurde auch überprüft, ob es einzelne Fälle mit vielen fehlenden Werten gibt. Es gibt zwar keine allgemeingültige Regel, wie hoch der Anteil sein darf, aber je mehr fehlende Werte eine Person in einer Skala hat, umso weniger sinnvolle Ergebnisse liefert die Imputation. Einer Empfehlung von van Ginkel und van der Ark (2010) folgend wurden Fälle mit mehr als 60% fehlender Werte in einer Skala gelöscht. Wie viele Fälle pro Skala imputiert werden konnten, zeigt die Tabelle 63.

Tabelle 63. *Anzahl imputierter Fälle je Skala*

Skala	Imputierte Fälle
Identifikation mit dem Schulzentrum	3
Schulstufenübergreifender Einsatz von Ressourcen	0
Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe	2
Angespanntes Klima im Kollegium	2
Innovationsbereitschaft	7
Programmatische Kooperation	0
Kooperative Arbeitsformen	4
Erlebte Wertschätzung und Respekt durch SchülerInnen	11
Leistungsbezogene Differenzierung der SchülerInnen	12
Wohlbefinden (WHO-5 Wohlfühltest)	1
Belastungserleben im LehrerInnenberuf	3

Eine weitere wichtige Voraussetzung für die Anwendung der *Two-Way Imputation* ist, dass die Items unidimensional sind, also das selbe Konstrukt messen (van Ginkel & van der Ark, 2010). Dafür wurden die neu entwickelten Skalen faktoranalytisch überprüft (siehe Anhang A, Kap. 2.1.3). Demnach kann bei allen verwendeten Skalen davon ausgegangen werden, dass sie ein Konstrukt abbilden und daher geeignet für die *Two-Way Imputation* sind. Die Tabelle 64 zeigt, wie sich die Kennwerte der Skalen durch die Imputation ändern. Wenn überhaupt ergeben sich durch Hinzunahme der

imputierten Fälle nur minimale Veränderungen des Mittelwerts und der Standardabweichung in der zweiten Nachkommastelle. Die Qualität der Daten ist demnach von der Imputation nicht betroffen, es können aber mehr Fälle für die Analysen herangezogen werden.

Tabelle 64. *Kennwerte vor und nach der Imputation*

	Vor der Imputation			Nach der Imputation		
Skala	N	MW	SD	N	MW	SD
Identifikation mit dem Schulzentrum	525	3,89	1,00	528	3,89	1,00
Schulstufenübergreifender Einsatz von Ressourcen	28	3,04	1,11	-	-	-
Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe	535	2,79	,65	537	2,79	,65
Angespanntes Klima im Kollegium	538	2,26	,58	540	2,26	,59
Innovationsbereitschaft	534	2,69	,52	541	2,68	,51
Programmatische Kooperation	541	3,11	,68	-	-	-
Kooperative Arbeitsformen	537	2,88	,96	541	2,89	,96
Erlebte Wertschätzung und Respekt durch SchülerInnen	520	3,37	,50	531	3,37	,50
Leistungsbezogene Differenzierung der SchülerInnen	517	4,21	,94	529	4,21	,94
Wohlbefinden (WHO-5 Wohlfühltest)	522	59,75	20,17	523	59,72	20,17
Belastungserleben im LehrerInnenberuf	526	2,06	,66	529	2,06	,66

Stichprobe für die Einzelfallstudie

Da für alle Schulzentren die schulstatistischen Daten vorlagen, konnten zwei Erfolgskriterien für alle Schulzentren berechnet werden. Da die Erfolgsindikatoren aber nicht nur aus den schulstatistischen Daten gebildet werden, sondern auch aus den Daten der Online-Befragung, musste nach der Imputation der Rücklauf für jeden Indikator

ermittelt werden. Indikatoren, für die Daten von weniger als 20% der Lehrpersonen eines Schulzentrums vorlagen, wurden für das jeweilige Schulzentrum ausgeschlossen. Das war bei den Schulzentren der Fall, die entweder gar keinen Rücklauf (5 Schulzentren) oder insgesamt nur einen geringen Rücklauf (12 Schulzentren) erzielt haben (siehe Anhang A, Kap. 2.1.2). 20 Schulzentren haben bei allen acht Erfolgskriterien über 20% Rücklauf, weitere drei Schulzentren bei sieben Erfolgskriterien (siehe Tabelle 65).

Tabelle 65. *Anzahl der Schulzentren pro Erfolgskriterium*

Kriterium	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Anzahl der Schulzentren 2020	23	20	41	41	24	23	23	23

Betrachtet man die Anzahl der Schulzentren mit ausreichendem Rücklauf pro Erfolgskriterium zeigt sich, dass mit Ausnahme von Kriterium 2 (20 Schulzentren) jeweils mind. 23 Schulzentren über 20% Rücklauf erzielen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Kriterium 2 eine Skala aus dem Schulleitungsfragebogen beinhaltete. Der Rücklauf der Schulleitungen war zwar insgesamt höher als bei den Lehrpersonen, allerdings gab es Schulzentren, bei denen nur die Schulleitungen oder nur die Lehrpersonen an der Befragung teilgenommen haben. Dadurch überschnitten sich die Lehrpersonen- und Schulleitungsdaten bei drei Schulzentren nicht und es fehlten hier die Angaben von den Schulleitungen. Da für alle anderen Indikatoren Daten zu diesen drei bzw. zwei Schulzentren vorlagen, wurden die Daten der Skala aus der Schulleitungsbefragung für diese Fälle imputiert. Dafür wurde eine einfache Ersetzung der fehlenden Werte durch den Mittelwert der beobachteten Werte durchgeführt[11].

So ergibt sich eine Stichprobe von 23 Schulzentren, welche für die Auswahl der sechs Schulzentren für die vertiefende explorative kontrastierende Einzelfallstudie zur Verfügung stehen. Für sie wurde überprüft, inwiefern sie sich von der Grundgesamtheit der 41 Schulzentren bzgl. der Merkmale Anzahl der Lehrpersonen und SchülerInnen,

[11] Dieses Vorgehen wird im Allgemeinen nicht für die Imputation fehlender Werte empfohlen, da sich die Varianz der Daten erheblich verändern kann (Lüdtke et al., 2007). Im vorliegenden Fall geht es aber lediglich darum, den Schulzentren mit fehlenden Werten einen mittleren Wert, bzw. Rang zuzuweisen, um diese bei der Rangbildung weder zu bevorteilen noch zu benachteiligen und sie so für die weiteren Berechnungen nutzbar zu machen.

Alter der Schule sowie Gemeindegröße unterscheiden. In Anhang A, Kapitel 2.1.3 wurden diese Merkmale bereits für alle Schulen beschrieben, die sich an der Befragung beteiligt haben. Im Folgenden soll dies noch einmal für die Schulzentren gemacht werden, die – aufgrund des hohen Rücklaufs – für die vertiefende Einzelfallanalyse in Frage kommen.

In Tabelle 66 wird deutlich, dass diese Schulzentren in beiden Jahren noch häufiger in Städten oder größeren Gemeinden angesiedelt sind. Bei den 23 Schulzentren in der Stichprobe für die Einzelfallstudie sind sowohl die Fläche in km² als auch die Einwohnerzahl pro km² jeweils etwas höher als bei der Grundgesamtheit der Schulzentren.

In Hinblick auf die Rahmendaten der Schulen selber lässt sich feststellen, dass es bei der durchschnittlichen Anzahl der Lehrpersonen und SchülerInnen pro Schulzentrum jeweils nur geringe Abweichungen zwischen der Teilstichprobe und der Grundgesamtheit gibt. Insgesamt betrachtet, sind die Schulzentren der Teilstichprobe geringfügig kleiner als die der Grundgesamtheit. Größere Schulen sind demnach bei Kontrolle des Rücklaufs herausgefallen, denn die 36 befragten Schulen waren geringfügig größer als die der Grundgesamtheit.

Deutlichere Abweichungen zeigen sich in Bezug auf das Alter der Schulen. Schon bei der Beschreibung der teilnehmenden 36 Schulen fiel auf, dass sich eher die neueren Schulzentren an der Befragung beteiligt haben. Dies wird noch deutlicher für die 23 Schulen, die einen Rücklauf von über 20% bei den Erfolgskriterien erzielt haben. Sie sind durchschnittlich über ein Jahr jünger als die Schulen der Grundgesamtheit.

Bei der Gebäudeaufteilung lässt sich festhalten, dass für die Einzelfallanalyse alle Schulzentren in der Teilstichprobe erhalten geblieben sind, die Primar- und Sekundarstufe gemeinsam in einem Gebäude unterbringen. Herausgefallen ist allerdings die Hälfte der Schulen, die die Stufen in getrennten Gebäuden unterrichten und zwei Schulen, mit gemeinsamem Unterricht in mehreren Gebäuden.

Tabelle 66. *Struktur der Teilstichprobe für die Erfolgskriterien im Vergleich zur Grundgesamtheit der Schulzentren*

Gemeindegröße (Statistisches Bundesamt, 2020c)	**Schulzentren gesamt (41)**		**Stichprobe 2020 (23)**	
	MW	SD	MW	SD
Fläche in km²	115,55	81,85	123,96	86,94
Einwohner je km²	209,10	265,57	214,09	288,96

Lehrpersonen/SchülerInnen (MBJS, 2019d)	**Schulzentren gesamt (41)**		**Stichprobe 2020 (23)**	
	MW	SD	MW	SD
Lehrpersonen	42,90	13,82	41,96	11,56
SchülerInnen gesamt	499,76	155,47	494,30	158,32

Alter der Schulzentren (MBJS, 2019d)	**Schulzentren gesamt (41)**		**Stichprobe 2020 (23)**	
	MW	SD	MW	SD
Durchschnittsalter in Jahren	10,95	4,64	9,83	4,93

Unterricht der Primar- und Sekundarstufe (Befragung der Schulleitungen, 1. MZP)	**Schulzentren gesamt (28)**		**Stichprobe 2020 (20)**	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
gemeinsam in einem Schulgebäude	6	22,2%	6	31,6%
gemeinsam in mehreren Schulgebäuden	9	33,3%	7	36,8%
getrennt in einem Schulgebäude	0	0,0%	0	0,0%
getrennt in mehreren Schulgebäuden	12	44,4%	6	31,6%
gesamt	27	100% [a]	19	100% [a]
	[a] 1 fehlender Fall		[a] 1 fehlender Fall	

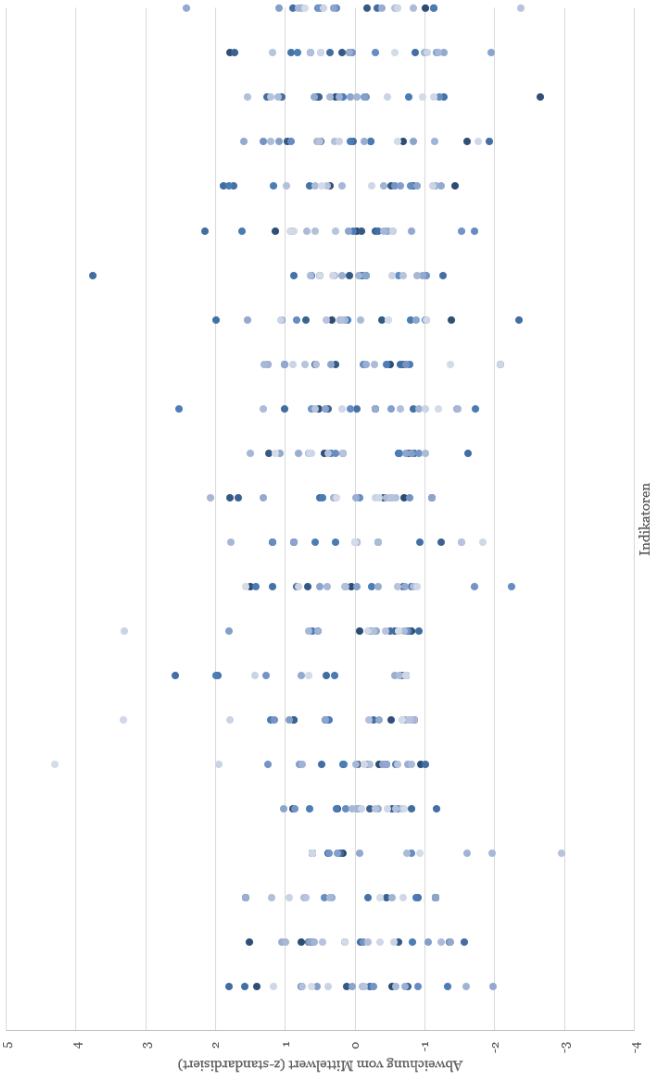
Die Stichprobe der 23 Schulzentren für die Auswahl zur explorativen kontrastierenden Einzelfallstudie unterscheidet sich demnach geringfügig von der Grundgesamtheit der 41 Schulzentren. Die Schulzentren der Stichprobe sind etwas kleiner und liegen im Vergleich zur Grundgesamtheit häufiger in größeren Gemeinden oder Städten.

Der größte Unterschied ergibt sich aber beim Alter der Schulen. Eine deutlich höhere Beteiligungsquote wurde an den neueren Schulzentren erzielt.

Auswahl der Indikatoren

Neben der theoretisch begründeten Auswahl der Indikatoren für die Erfolgskriterien wurden diese auch methodisch überprüft. Neben der schon beschriebenen Kontrolle der Skalenqualität (siehe Anhang A, Kap. 2.1.3) wurde auch getestet, ob die einzelnen Indikatoren ausreichend Streuung aufweisen, um Unterschiede zwischen den Schulzentren abbilden zu können. Hier wurde jeder Indikatorwert auf Ebene der Schulzentren betrachtet. Die schulstatistischen Merkmale lagen in dieser Form vor, für die Befragungsdaten wurde ein Durchschnittwert jedes Indikators pro Schulzentrum gebildet. Da die meisten Items, Mehr-Item-Skalen und statistischen Kennwerte unterschiedliche Maße hatten, wurden sie z-standardisiert. Jeder so entstandene standardisierte Indikator hat einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1. Somit können Indikatoren mit sehr unterschiedlicher Skalierung verglichen werden. Werte über 0 stehen für einen überdurchschnittlichen Wert eines Schulzentrums bzgl. des jeweiligen Indikators und Werte unter 0 entsprechend für einen unterdurchschnittlichen Wert. In der Abbildung 49 sind die z-standardisierten Abweichungen vom Mittelwert für alle 23 Indikatoren abgetragen, die in die Berechnung der Erfolgskriterien eingegangen sind. Es wird deutlich, dass innerhalb der Indikatoren jeweils eine ausreichend große Varianz zwischen den Schulzentren besteht und somit Unterschiede zwischen den Schulzentren mittels dieser Indikatoren abgebildet werden können.

Abbildung 49. *Abweichung der Schulzentren vom Mittelwert je Indikator (z-standardisiert)*



4.1.4 Zusammenführung der Erfolgskriterien

Im nächsten Schritt wurden die acht Erfolgskriterien in einem Index gebündelt, der den Grad des Erfolgs der Schulzentren in Hinblick auf die verschiedenen theoretisch begründeten Kriterien widerspiegelt. Hierbei wurden alle acht Erfolgskriterien gleich gewichtet. Jeder der Indikatoren repräsentiert somit einen spezifischen Aspekt des Erfolgs. Genau diese Mehrdimensionalität grenzt Indices von Skalen ab, denn letztere bilden jeweils nur eine Dimension ab (Latcheva & Davidov, 2014). Multiple Indikatoren haben außerdem den Vorteil, dass sie Messfehler reduzieren, die bei der Verwendung von mehreren Einzelindikatoren entstehen können, denn es wird angenommen, dass sich solche Messfehler gegenseitig ausgleichen. Die Verwendung mehrerer Indikatoren, erhöht demnach die Chance, „den gemeinten, ‚wahren' Sachverhalt [...] abzubilden" (Latcheva & Davidov, 2014, S. 749). Für die Erfolgskriterien wird außerdem davon ausgegangen, dass es sich um formative Kriterien handelt. Die verwendeten Indikatoren (Einzel-Items, Mehr-Item-Skalen und statistische Kennwerte) reflektieren also nicht die Kriterien, sondern bilden unterschiedliche Dimensionen von ihnen ab (Latcheva & Davidov, 2014). Im Gegensatz zu den Skalen muss somit nicht überprüft werden, ob die einzelnen Indikatoren miteinander korrelieren, da sie nicht dieselbe Dimension messen.

Für die Nachvollziehbarkeit der Indexbildung ist es entscheidend darzustellen, wie die Berechnung erfolgt ist. Die theoretischen Grundlagen dazu wurden schon in den vorherigen Kapiteln dargelegt. Die folgende Übersicht zeigt noch einmal, wie die Erfolgskriterien gebildet wurden und mit welcher Gewichtung die Indikatoren in die Bildung der Erfolgskriterien eingeflossen sind. Zu berücksichtigen waren hier vor allem die stark unterschiedlichen Skalen und Formate der Einzelindikatoren (siehe Tabelle 67).

Um alle Indikatoren zu Erfolgskriterien und dann zu einem Index zusammenzuführen, wurden die Werte der Indikatoren zunächst standardisiert. Dafür gibt es eine Vielzahl verschiedener Methoden. Für den Vergleich der einzelnen Indikatoren bspw. wurden sie z-standardisiert, um die Streuung zu vergleichen (siehe Anhang A, Kap. 4.1.3). Diese Methode eignet sich aber nicht für die Zusammenfassung der Indikatoren zu dem Erfolgsindex, weil sich die positiven und negativen Werte gegenseitig aufheben würden. Für die Standardisierung wurde daher eine Methode verwendet, welche auch für Ländervergleiche mit verschiedenen Indikatoren üblich ist: der Rangfolge-Index. Der Vorteil ist, dass damit verschiedenste Indikatoren auf ein einheitliches Maß gebracht werden können. Des Weiteren wird diese Art der Standardisierung nicht von

Ausreißern beeinflusst (OECD, 2008). Es geht vielmehr darum, den relativen Rang eines Schulzentrums im Vergleich zu allen anderen zu bestimmen.

Für alle Indikatoren wurde so der Rang eines jeden Schulzentrums zwischen 1 und 23 bestimmt. Hierbei wurde allen Schulzentren mit gleichem Wert jeweils der gleiche kleinste Rang zugewiesen. Das Schulzentrum mit dem nächsthöheren Wert bekommt dann den Rang, der sich bei fortlaufender Reihenfolge ergäbe (z.B. 1, 2, 2, 2, 5) (Brosius, 2013). Somit gibt es für jeden Indikator die Ränge 1 bis 23.

Tabelle 67. *Indexbildung der Erfolgskriterien mit Gewichtung*

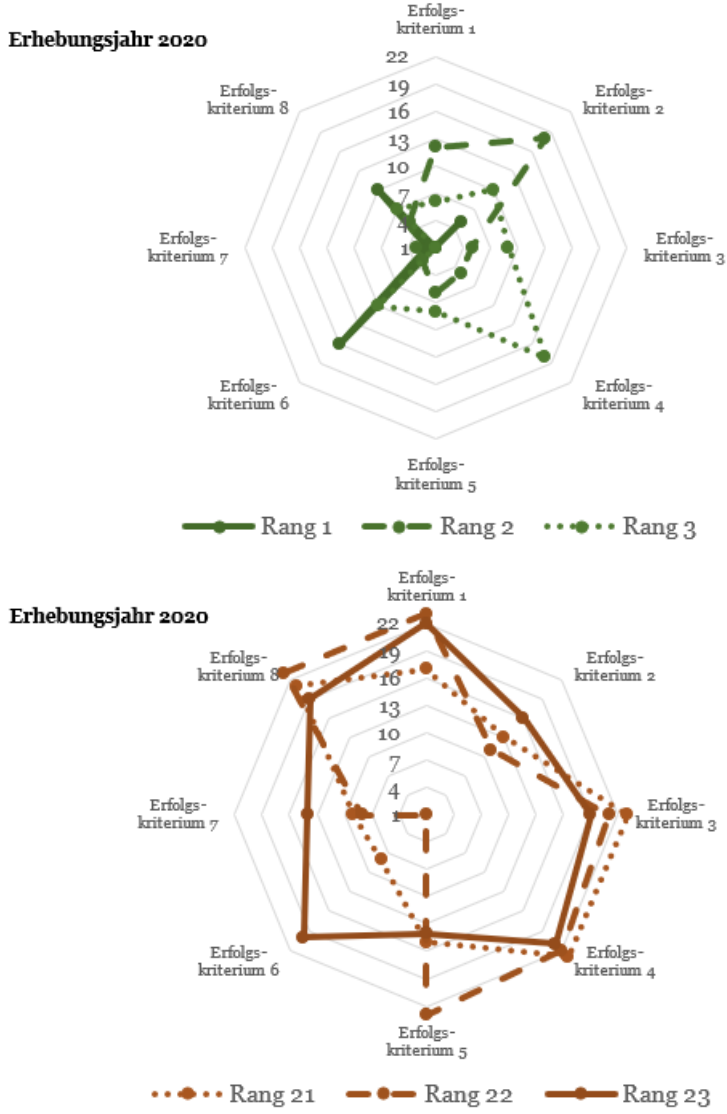
Erfolgskriterium	Indikatoren	Indikator-bildung	Gewicht
1: Identifikation der Lehrpersonen mit dem Schulzentrum	Identifikation mit dem Schulzentrum	Mittelwert	1
2: Synergieeffekte hinsichtlich innerer & äußerer Schulangelegenheiten	Unterrichtsausfall	Verhältnis	1/5
	PC-Ausstattung	Mittelwert der Reihenfolgen	1/5
	Technische Ausstattung	Mittelwert der Reihenfolgen	1/5
	Schulstufenübergreifender Einsatz von Ressourcen	Mittelwert	1/5
	Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe	Mittelwert	1/5
3: Quote der Abgänge ohne Schulabschluss	Abgänge ohne Abschluss	Verhältnis	1/2
	WiederholerInnen	Verhältnis	1/2
4: Attraktivität des Schulzentrums (Ü7)	Erstwunsch pro Kapazität	Verhältnis	1/2
	Abwanderung PrimarschülerInnen an andere Schulen	Verhältnis	1/2
5: Klima im Lehrerkollegium	Angespanntes Klima im Kollegium	Mittelwert	1/4
	Innovationsbereitschaft	Mittelwert	1/4
	Programmatische Kooperation	Mittelwert	1/4
	Kooperative Arbeitsformen	Mittelwert	1/4
6: Lehrperson-SchülerInnen-Beziehung	Erlebte Wertschätzung und Respekt durch SchülerInnen	Mittelwert	1
7: Haltung der Lehrpersonen zum längeren gemeinsamen Lernen, zum Umgang mit Heterogenität und zum individualisierten Unterricht sowie die Umsetzung	Leistungsbezogene Differenzierung	Mittelwert	1
8: Psychosoziales Wohlbefinden und Belastungserleben der Lehrpersonen	Wohlbefinden	Summe	1/2
	Belastungserleben im LehrerInnenberuf	Mittelwert	1/2

Da die Bildung eines solchen Erfolgsindex ein Novum darstellt, kann keine theoretisch basierte Gewichtung der Indikatoren vorgenommen werden. Es wird daher eine Gleichgewichtung der Indikatoren und der Erfolgskriterien bei der Indexbildung vorgenommen (siehe Tabelle 67). Das bedeutet aber nicht, dass die Indikatoren ungewichtet verwendet werden, sondern dass sie zu gleichen Teilen in die Berechnung der acht Erfolgskriterien eingehen (OECD, 2008), damit nicht jene Erfolgskriterien, welche mehrere Indikatoren beinhalten höher gewichtet werden. Zur Bestimmung des Rangs eines Schulzentrums bezüglich der einzelnen Erfolgskriterien und auch bezüglich des gesamten Erfolgsindex wird jeweils der Mittelwert der Einzelränge gebildet. Somit können die relativen Positionen der Schulzentren innerhalb jedes Erfolgskriteriums, ebenso wie auch innerhalb des Erfolgsindex, verglichen werden.

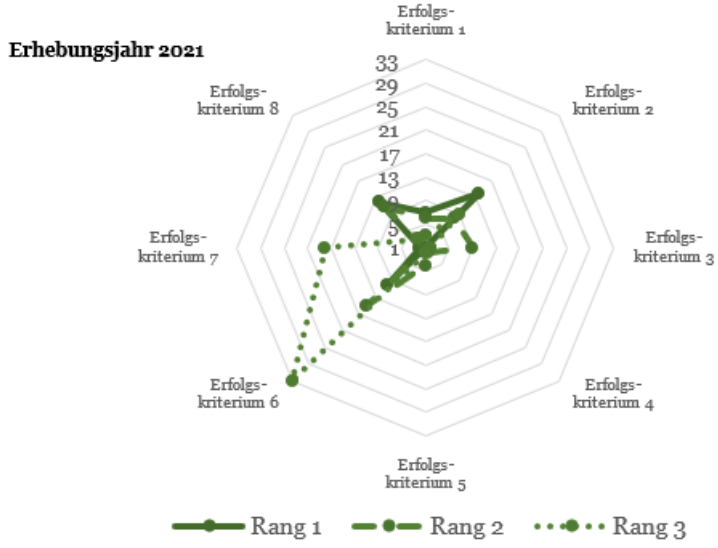
Zur Überprüfung der Stabilität der Erfolgsränge der Schulzentren wurden die Berechnungen analog mit den Daten der zweiten Erhebungswelle durchgeführt. Aufgrund des höheren Rücklaufs konnten hier Ränge zwischen 1 und 35 bestimmt werden. Diese werden im Folgenden zum Vergleich dargestellt und bei der Beantwortung der Forschungsfragen teilweise hinzugezogen.

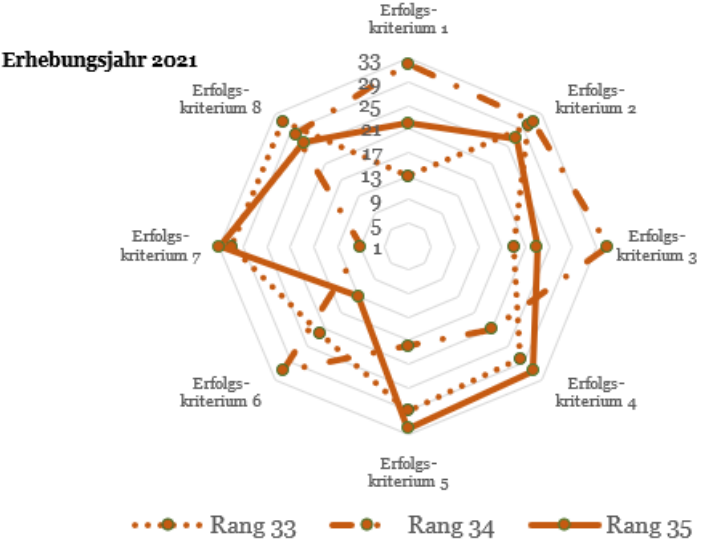
Die Abbildung 50 zeigt die Rangpositionen der drei jeweils insgesamt erfolgreichsten Schulzentren (grün) im Vergleich zu den drei insgesamt am wenigsten erfolgsreichen Schulzentren (rot) auf allen acht Erfolgskriterien. Es wird deutlich, dass die erfolgreichen Schulzentren über alle Kriterien hinweg tendenziell bessere Rangpositionen aufweisen. Dementsprechend haben die drei weniger erfolgreichen Schulzentren über alle Erfolgskriterien hinweg tendenziell schlechtere Rangpositionen. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, warum ein mehrdimensionaler Blick auf den Erfolg von Schulzentren sinnvoll und nötig ist. Denn obwohl es Unterschiede in Hinblick auf alle Dimensionen zwischen den Schulzentren gibt, zeigt sich auch, dass erfolgreiche Schulzentren nicht in jeder Dimension die vorderen Ränge belegen. Ebenso haben die wenigen erfolgreichen Schulzentren, in einigen Kriterien auch die vorderen Ränge belegt hat. Es zeigt sich also, dass nur unter Betrachtung verschiedener Dimensionen der Erfolg eines Schulzentrums abgebildet werden kann.

Abbildung 50. *Ränge der erfolgreichsten/am wenigsten erfolgreichen Schulzentren in den einzelnen Erfolgskriterien*



Fortführung der Abbildung 50.





Anhang B: Fragebogen der Online-Erhebung

Online-Befragung

Herzlichen Willkommen zur Online-Befragung im Rahmen der „Wissenschaftlichen Untersuchung von Schulzentren im Land Brandenburg“. Wir freuen uns, dass Sie den Weg zu unserem Fragebogen gefunden haben.

Weitere Informationen zur Untersuchung finden Sie auf unserer Homepage oder auf den Informationsflyern, die wir Ihnen zugesandt haben.

Bei Fragen wenden Sie sich bitte an:

Elisabeth Dittrich M.A. (Projektmitarbeiterin)

E-Mail: dittrich@b-tu.de
Tel: 03573 85 773
Fax: 03573 85 730
Sprechzeiten: Di und Do, 9.00-15.00 Uhr

Prof. Dr. Ludwig Bilz (Projektleitung)

E-Mail: ludwig.bilz@b-tu.de
Tel: 03573 85 715

Durchgeführt von der

BTU Cottbus-Senftenberg

Fakultät für Soziale Arbeit, Gesundheit und Musik
Institut für Gesundheit
Universitätsplatz 1
01968 Senftenberg

Im Auftrag des

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

Heinrich-Mann-Allee 107 (Haus 1/1a)
14473 Potsdam

DATENSCHUTZ

Die Befragung wurde vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) des Landes Brandenburg beauftragt und durch das MBJS hinsichtlich inhaltlicher und datenschutzrechtlicher Gesichtspunkte geprüft und genehmigt.

Hinweise zum Datenschutz (Kurzfassung):

- Ihre Angaben werden anonym erhoben und streng vertraulich behandelt
- die datenschutzrechtlichen Bestimmungen des Landes Brandenburg werden zu jedem Zeitpunkt eingehalten
- wir erheben keine Angaben, die eine nachträgliche Zuordnung Ihres Fragebogens zu Ihrer Person erlauben (z.B. Ihr Name, Ihre Adresse)
- der Schulcodes dient ausschließlich der Zusammenführung der erhobenen Daten einer Schule
- es ist in der Auswertung aber nicht ersichtlich, um welche Schule es sich handelt, da sie pseudonymisiert werden
- die Teilnahme an der Befragung ist selbstverständlich freiwillig.

Für ausführlichere Datenschutzhinweise klicken Sie bitte auf den folgenden Link.

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Wenn Sie mit dem beschriebenen Vorgehen einverstanden sind, wählen Sie bitte im Folgenden die Option „Ja, ich möchte an dieser Untersuchung teilnehmen“ aus, um den Fragebogen zu starten.

Wenn nicht, wählen Sie die Option „Nein, ich möchte an dieser Untersuchung nicht teilnehmen“. In diesem Fall wird die Befragung abgebrochen.

Hinweis: Wenn Sie die 2. Option auswählen, wird die Befragung abgebrochen.

Ja, ich möchte an dieser Untersuchung teilnehmen.	☐
Nein, ich möchte an dieser Untersuchung nicht teilnehmen.	☐

➔ Hinweis, wenn 2. Option gewählt wurde:

Die Befragung wurde abgebrochen

Wir bedauern, dass Sie nicht an der Befragung teilnehmen möchten.

Falls Sie es sich anders überlegen, können Sie den Fragebogen erneut starten und von vorn beginnen.

Start der Befragung

1. Bitte tragen Sie hier den 4-stelligen Schulcode für Ihre Schule ein. *Den Code finden Sie auf dem Anschreiben.*	☐☐☐☐

	Lehrer/in	Schulleiter/in des Schulzentrums
2. Bitte wählen Sie aus, ob Sie als Lehrer/in oder Schulleiter/in an Ihrer Schule tätig sind. *Stellvertretende Schulleiter/innen sowie Primar- und Oberstufenleiter/innen, bzw. -rektor/innen wählen bitte die Option „Lehrer/in" aus.*	☐	☐

➔ **Filter 1: Da es einen Fragebogen für alle Befragten gibt, wird mit dieser Frage gefiltert, welche konkreten Fragen eine Person im Folgenden erhält.**

Zusammenarbeit am Schulzentrum

➔ **Filter 1: Wenn Schulleitung, dann Fragen 3 bis 7 überspringen.**

Zu Beginn möchten wir Ihnen einige Fragen zu verschiedenen Formen der Zusammenarbeit an Ihrem Schulzentrum stellen.

3. Inwieweit treffen folgende Aussagen auf die Zusammenarbeit an Ihrem Schulzentrum zu?

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Wir gestalten unser Schulzentrum nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.	☐	☐	☐	☐
Wir erarbeiten gemeinsam das Profil unseres Schulzentrums.	☐	☐	☐	☐
Wir nutzen gezielt unsere unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen für die gemeinsame Arbeit.	☐	☐	☐	☐

4. In welchen der folgenden Bereiche findet zwischen Ihnen und Lehrkräften, die <u>andere Fächer unterrichten</u>, ein regelmäßiger Austausch statt?

Bitte schätzen Sie deren Häufigkeit anhand der Praxis des laufenden Schuljahres ein!

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	bislang gar nicht	halb-jährlich oder seltener	viertel-jährlich	monatlich	wö-chent-lich
Erstellung von Lehr-Lern-Mate-rial	☐	☐	☐	☐	☐
Austausch von Unterrichtsmate-rialien	☐	☐	☐	☐	☐
Erarbeitung von Unterrichtsein-heiten	☐	☐	☐	☐	☐
Abstimmung von Leistungsmes-sung und Bewertung (z. B. Ab-stimmung von Bewertungskrite-rien)	☐	☐	☐	☐	☐
Gemeinsame Erörterung von Lernentwicklungen einzelner Schüler/innen	☐	☐	☐	☐	☐
Gemeinsame Planung von Un-terricht	☐	☐	☐	☐	☐

5. Wie gestaltet sich an Ihrem Schulzentrum die Zusammenarbeit zwischen Primar- und Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST)?

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Unsere Zusammenarbeit ist ausgesprochen gut.	☐	☐	☐	☐
Die Primarschüler/innen lernen unsere Sekundarstufe schon vor der 7. Klasse kennen.	☐	☐	☐	☐
Wir legen der Arbeit in Primar- und Sekundarstufe ein gemeinsames Bildungsverständnis zugrunde.	☐	☐	☐	☐
Zwischen den Lehrkräften der Primarstufe und der Sekundarstufe herrscht ein reger Austausch.	☐	☐	☐	☐
Wir arbeiten bei der Information und Beratung der Eltern eng zusammen.	☐	☐	☐	☐
Wir führen gemeinsame Projekte, Arbeitsgemeinschaften oder Kurse durch.	☐	☐	☐	☐

Kollegium

6. Inwieweit treffen folgende Aussagen auf das Kollegium an Ihrem Schulzentrum zu?

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Es gibt oft Unstimmigkeiten zwischen Gruppen im Kollegium.	☐	☐	☐	☐
Ich ärgere mich oft über das Verhalten Einzelner im Kollegium.	☐	☐	☐	☐
Im Kollegium gibt es Gruppen, die nichts miteinander zu tun haben wollen.	☐	☐	☐	☐
Für meine Arbeit erhalte ich ausreichend Anerkennung vom Kollegium.	☐	☐	☐	☐
An unserem Schulzentrum gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen.	☐	☐	☐	☐
In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen.	☐	☐	☐	☐
Die meisten Lehrkräfte unseres Schulzentrums sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.	☐	☐	☐	☐
Bei den meisten Lehrkräften unseres Schulzentrums fehlt die Bereitschaft, für die eigene pädagogische Arbeit Neues dazuzulernen.	☐	☐	☐	☐
An unserem Schulzentrum ist das Kollegium stets bemüht, die Arbeit am schuleigenen pädagogischen Konzept voranzutreiben.	☐	☐	☐	☐

Schulleitung

Im Folgenden geht es um die Schulleiterin/den Schulleiter an Ihrem Schulzentrum.

7. Bitte prüfen Sie bei jeder der folgenden Aussage, inwieweit diese zutrifft.

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

Unser Schulleiter / unsere Schulleiterin…	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
… hat die Kompetenz, Teams zu bilden und für intensive Kooperation im Kollegium zu sorgen.	☐	☐	☐	☐
… arbeitet engagiert für die Beschaffung von Ressourcen.	☐	☐	☐	☐
… sorgt im Kollegium für den angemessenen Einsatz und die gerechte Verteilung der Ressourcen.	☐	☐	☐	☐
… ermutigt Lehrkräfte zu originellen Ideen und Problemlösevorschlägen.	☐	☐	☐	☐
… befördert die schulstufenübergreifende Kooperation der Lehrkräfte.	☐	☐	☐	☐
… kümmert sich gleichermaßen um die Belange von Primar- und Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST).	☐	☐	☐	☐

Entstehung des Schulzentrums

Bei den folgenden Fragen geht es um den Gründungsprozess des Schulzentrums. Damit wir Ihnen im Folgenden die richtigen Fragen stellen können, benötigen wir im Vorfeld Informationen zu Ihrer Beschäftigungsdauer am Schulzentrum.

8. **Welche der folgenden Aussagen trifft auf Sie zu?**

*Setzen Sie bitte **ein** Kreuz.*

	trifft zu
Ich habe schon vor dem Zusammenschluss zum Schulzentrum an einem der Schulteile gearbeitet.	☐
Ich habe in der Gründungsphase begonnen, am Schulzentrum zu arbeiten. (Gemeint sind ca. die ersten drei Jahre nach der Gründung.)	☐
Ich habe erst nach der Gründungsphase begonnen, am Schulzentrum zu arbeiten.	☐

➔ **Filter 1: Wenn Lehrperson, dann Frage 9 überspringen**
➔ **Filter 2: Wenn Option 3, dann Frage 10 und 10.1 überspringen sowie später weitere**

	ja	nein
9. Waren Sie während der Gründungsphase als Schulleitung am Schulzentrum tätig? (Gemeint sind ca. die ersten drei Jahre ab der Gründung.)	☐	☐

*Setzen Sie bitte **ein** Kreuz.*

Beteiligung

Der Zusammenschluss von zwei Schulen ist eine schwierige Phase. Wir möchten Ihnen daher ein paar detaillierte Fragen zu Ihren Erfahrungen während dieser Zeit stellen. Bitte versuchen Sie die Fragen zu beantworten, auch wenn die Gründung des Schulzentrums schon etwas länger zurückliegt.

10. **Gab es die folgenden Aktivitäten an Ihrer Schule während der Gründungsphase? Wenn ja, wie hilfreich bewerten Sie die Aktivitäten?**

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

			Wie hilfreich bewerten Sie die Aktivitäten?			
	gab es nicht	gab es	gar nicht hilfreich	wenig hilfreich	Hilfreich	sehr hilfreich
Kollegiumsinterne Diskussionsrunden	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sichtung von Materialien zur Qualität von Schule und Unterricht	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Durchführung von bzw. Teilnahme des Kollegiums an Fortbildungsveranstaltungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Erarbeitung eines einheitlichen Schulkonzepts	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Berücksichtigung schulstufenübergreifender pädagogischer Aktivitäten bei der Konzeptentwicklung	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bildung einer Konzept- oder Steuergruppe	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Besuche anderer Schulen mit vergleichbaren Angeboten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elternbefragungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Schüler/innenbefragungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gespräche mit außerschulischen Kooperationspartnern	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Erörterungen mit dem Schulträger	☐	☐	☐	☐	☐	☐
➔ **Filter 1: Wenn Schulleitung dann:** Nutzung zusätzlich zugewiesener Lehrerwochenstunden für Gründungsaktivitäten	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10.1 Gab es während der Gründungsphase weitere Aktivitäten an Ihrer Schule? Bitte teilen Sie uns mit, welche davon, aus Ihrer Sicht, hilfreich und welche nicht hilfreich waren.

*Es sind **jeweils** bis zu **drei** Nennungen möglich.*

Hilfreich	nicht hilfreich
•	•
•	•
•	•

➔ **Filter 1: Wenn Lehrperson, dann Frage 11 bis 15 überspringen**
➔ **Filter 3: Wenn keine Schulleitung bei Gründung (Frage 9), dann direkt zu Frage 17**

11. Bitte geben Sie für jede der folgenden Personen bzw. Personengruppen an, wie intensiv sie an der Gründung Ihres Schulzentrums mitgearbeitet haben!

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	gar nicht	eher nicht	in geringem Umfang	in hohem Umfang
Sie selbst als Schulleiter/in	☐	☐	☐	☐
Fachkonferenzen	☐	☐	☐	☐
Lehrerkollegium der Schule	☐	☐	☐	☐
Eine Gruppe bzw. ein Gremium innerhalb des Lehrerkollegiums (z. B. Steuerungsgruppe der Schule)	☐	☐	☐	☐
Weiteres pädagogisch tätiges Personal (z. B. Sozialpädagog/innen, Erzieher/innen)	☐	☐	☐	☐
Eltern(-vertretung)	☐	☐	☐	☐
Schüler/innen(-vertretung)	☐	☐	☐	☐
Kooperationspartner/innen	☐	☐	☐	☐
Schulträger	☐	☐	☐	☐
Externe Berater/innen	☐	☐	☐	☐
Schulverwaltungsamt	☐	☐	☐	☐
Schulaufsicht	☐	☐	☐	☐

11.1 Gibt es weitere Personen bzw. Personengruppen, die an der Gründung Ihres Schulzentrums mitgearbeitet haben?

*Es sind bis zu **drei** Nennungen möglich.*

- _____
- _____
- _____

12. Welche Unterstützungsangebote gab es bei der Gründung Ihres Schulzentrums? Wie hilfreich waren diese Angebote?

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz*

			Wie hilfreich waren diese Angebote?			
	gab es nicht	gab es	gar nicht hilfreich	wenig hilfreich	hilfreich	sehr hilfreich
Durch den Schulträger						
Beratung und Information in der Initiierungsphase	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beratung und Information in der Gründungs- und Umsetzungsphase	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beantragung von Fördermitteln für Bau- und Modernisierungsmaßnahmen (z.B. KIP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Durch die Schulaufsicht						
Zuweisung zusätzlicher Lehrerwochenstunden	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beratung und Information in der Initiierungsphase	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beratung und Information in der Gründungs- und Umsetzungsphase	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12.1 Welche weiteren Unterstützungsangebote gab es bei der Gründung Ihres Schulzentrums?
Bitte teilen Sie uns mit, welche davon, aus Ihrer Sicht, hilfreich und welche nicht hilfreich waren.

*Es sind **jeweils** bis zu **drei** Nennungen möglich.*

hilfreich	nicht hilfreich
• • •	• • •

Schwierigkeiten

13. **Wenn Sie an die Startphase Ihres Schulzentrums denken: In welchen Bereichen hatten Sie Schwierigkeiten?**

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	große Schwierigkeiten	kleine Schwierigkeiten	keine Schwierigkeiten
Inhaltliche Konzeptentwicklung	☐	☐	☐
Unterstützung im Kollegium	☐	☐	☐
Mangel an Zeit	☐	☐	☐
Räume, räumliche Enge	☐	☐	☐
Elternunterstützung, Elternmitarbeit	☐	☐	☐
Fortbildung für das Personal	☐	☐	☐
Gewinnung außerschulischer Kooperationspartner/innen	☐	☐	☐
Formalitäten	☐	☐	☐
Kommunikation mit dem Schulträger	☐	☐	☐
Zusammenwachsen beider Lehrkräfteteams	☐	☐	☐
Identifikation der Schüler/innen mit dem Schulzentrum	☐	☐	☐
Identifikation des Lehrerkollegiums mit dem Schulzentrum	☐	☐	☐

13.1 Gab es weitere Schwierigkeiten in der Startphase Ihres Schulzentrums?

*Es sind bis zu **drei** Nennungen möglich.*

- _____
- _____
- _____

Ziele

Nun geht es um Ziele bei der Gründung des Schulzentrums.

14. Wenn Sie an die Entscheidung zur Gründung Ihres Schulzentrums denken: Welche Ziele haben Sie damals mit der Gründung verfolgt?

- _____
- _____
- _____

15. Die Landesregierung verfolgt mit der Stärkung von Schulzentren verschiedene Ziele. Wie wichtig waren Ihnen die folgenden Ziele <u>zum Zeitpunkt der Gründung</u>?

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	gar nicht wichtig	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig	weiß nicht
Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten	☐	☐	☐	☐	☐
Individuelle Förderung der Schüler/innen	☐	☐	☐	☐	☐
Absicherung von Bildungsangeboten im ländlichen Raum	☐	☐	☐	☐	☐
Vereinfachung des Übergangs der Schüler/innen von der Primar- zur Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST)	☐	☐	☐	☐	☐
Schulstufenübergreifender Einsatz der Lehrkräfte	☐	☐	☐	☐	☐
Verminderung des Unterrichtsausfalls durch flexibleren Einsatz der Lehrkräfte	☐	☐	☐	☐	☐
Stärkung des sozialen und gemeinsamen Lernens	☐	☐	☐	☐	☐
Aufbau langfristiger Beziehungen in der Elternarbeit	☐	☐	☐	☐	☐
Verbesserung des fachlichen und methodischen Austauschs im Kollegium	☐	☐	☐	☐	☐
Verbesserung des fachlichen Austauschs in schulstufenübergreifenden Fachkonferenzen	☐	☐	☐	☐	☐
Optimierter Einsatz von Sonderpädagog/innen	☐	☐	☐	☐	☐
Vergrößerung des Kursangebots	☐	☐	☐	☐	☐
Verbesserung der Nutzung von Raumkapazitäten	☐	☐	☐	☐	☐
Verbesserung der Schulprogrammarbeit	☐	☐	☐	☐	☐

Funktionsweise von Schulzentren

➔ Filter 1: Wenn Schulleitung, dann Frage 16 überspringen

Nun soll es um die Funktionsweise von Schulzentren gehen.

16. **Die Landesregierung verfolgt mit der Stärkung von Schulzentren verschiedene Ziele. Bitte beurteilen Sie für Ihr Schulzentrum, in welchem Maße diese Ziele erreicht werden.**

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	gar nicht	eher nicht	etwas	voll-ständig
Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten	☐	☐	☐	☐
Individuelle Förderung der Schüler/innen	☐	☐	☐	☐
Absicherung von Bildungsangeboten im ländlichen Raum	☐	☐	☐	☐
Vereinfachung des Übergangs der Schüler/innen von der Primar- zur Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST)	☐	☐	☐	☐
Schulstufenübergreifender Einsatz der Lehrkräfte	☐	☐	☐	☐
Verminderung des Unterrichtsausfalls durch flexibleren Einsatz der Lehrkräfte	☐	☐	☐	☐
Stärkung des sozialen und gemeinsamen Lernens	☐	☐	☐	☐
Aufbau langfristiger Beziehungen in der Elternarbeit	☐	☐	☐	☐
Verbesserung des fachlichen und methodischen Austauschs im Kollegium	☐	☐	☐	☐
Verbesserung des fachlichen Austauschs in schulstufenübergreifenden Fachkonferenzen	☐	☐	☐	☐
Optimierter Einsatz von Sonderpädagog/innen	☐	☐	☐	☐
Vergrößerung des Kursangebots	☐	☐	☐	☐
Verbesserung der Nutzung von Raumkapazitäten	☐	☐	☐	☐
Verbesserung der Schulprogrammarbeit	☐	☐	☐	☐

Bitte beantworten Sie die nächsten Fragen vor dem Hintergrund Ihrer eigenen Tätigkeit an einem Schulzentrum.

***17.* Wie wichtig sind Ihnen <u>aktuell</u> die vorher genannten Ziele bei Ihrer Arbeit?**

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	gar nicht wichtig	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig
Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten	☐	☐	☐	☐
Individuelle Förderung der Schüler/innen	☐	☐	☐	☐
Absicherung von Bildungsangeboten im ländlichen Raum	☐	☐	☐	☐
Vereinfachung des Übergangs der Schüler/innen von der Primar- zur Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST)	☐	☐	☐	☐
Schulstufenübergreifender Einsatz der Lehrkräfte	☐	☐	☐	☐
Verminderung des Unterrichtsausfalls durch flexibleren Einsatz der Lehrkräfte	☐	☐	☐	☐
Stärkung des sozialen und gemeinsamen Lernens	☐	☐	☐	☐
Aufbau langfristiger Beziehungen in der Elternarbeit	☐	☐	☐	☐
Verbesserung des fachlichen und methodischen Austauschs im Kollegium	☐	☐	☐	☐
Verbesserung des fachlichen Austauschs in schulstufenübergreifenden Fachkonferenzen	☐	☐	☐	☐
Optimierter Einsatz von Sonderpädagog/innen	☐	☐	☐	☐
Vergrößerung des Kursangebots	☐	☐	☐	☐
Verbesserung der Nutzung von Raumkapazitäten	☐	☐	☐	☐
Verbesserung der Schulprogrammarbeit	☐	☐	☐	☐

Welche Gelingensbedingungen sind, vor dem Hintergrund Ihrer Erfahrungen, für die Entstehung eines Schulzentrums entscheidend?

*Es sind bis zu **drei** Nennungen möglich.*

-
-
-

Welche Hemmnisse für die Entstehung eines Schulzentrums sehen Sie bei Ihrer Arbeit?

*Es sind bis zu **drei** Nennungen möglich.*

-
-
-

➔ **Filter 1: Wenn Lehrperson, dann Frage 18 bis 22 überspringen**

18. Welche Vor- und/oder Nachteile bringt Ihrer Meinung nach der Wegfall des Übergangsverfahrens (Ü7-Verfahrens) von der Primar- in die Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST) an Ihrem Schulzentrum?

*Es sind **jeweils** bis zu **drei** Nennungen möglich.*

Vorteile	Nachteile
• • •	• • •

Schulorganisation

Abschließend möchten wir Ihnen noch ein paar Fragen zur Organisation an Ihrem Schulzentrum stellen.

19. Inwieweit wird die derzeitige räumliche, personelle und materielle Ausstattung den Anforderungen Ihres Schulzentrums gerecht?

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	sehr schlecht	eher schlecht	eher gut	sehr gut
Räumliche Ausstattung	☐	☐	☐	☐
Personelle Ausstattung	☐	☐	☐	☐
Materielle Ausstattung	☐	☐	☐	☐

20. Wie häufig werden bei Ihnen Räume, Personal und materielle Ausstattung <u>schulstufenübergreifend</u> in Primar- und Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST) eingesetzt?

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz*

Schulstufenübergreifender Einsatz von…	bislang gar nicht	selten	gele-gentlich	oft	immer
… Räumen	☐	☐	☐	☐	☐
… Lehrkräften	☐	☐	☐	☐	☐
… Sachausstattung (z.B. Lehrmittel)	☐	☐	☐	☐	☐
… weiterem pädagogischen Personal (z.B. Sozialpädagog/innen)	☐	☐	☐	☐	☐

	ja	nein
21. **Gibt es an Ihrem Schulzentrum eine Primarstufenleiterin/ einen Primarstufenleiter?**	☐	☐

*Setzen Sie bitte **ein** Kreuz.*

➔ **Filter 4: Wenn nein, wird die nächste Frage übersprungen.**

22. Wie gestaltet sich an Ihrem Schulzentrum die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und der Primarschulleiterin / dem Primarschulleiter?

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Wir haben eine gemeinsame Vision von der Zukunft der Schule.	☐	☐	☐	☐
Wir gehen wertschätzend miteinander um.	☐	☐	☐	☐
Wir arbeiten gut zusammen.	☐	☐	☐	☐
Wir können unsere Arbeit gut organisieren.	☐	☐	☐	☐
Wir gehen mit Konflikten konstruktiv um.	☐	☐	☐	☐

Rolle als Lehrkraft

➔ **Filter 1: Wenn Schulleitung, dann Frage 23 bis 29 überspringen**

Wir stellen Ihnen nun noch einige Fragen zu Ihrer täglichen Arbeit am Schulzentrum.

23. Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen zu Ihrem Unterricht.

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Mir macht Unterrichten großen Spaß.	☐	☐	☐	☐
Ich unterrichte mit Begeisterung.	☐	☐	☐	☐
Es macht mir Freude, zu unterrichten.	☐	☐	☐	☐
Es macht mir immer wieder Spaß, den Schüler/innen etwas beizubringen.	☐	☐	☐	☐
Der Umgang mit den Schüler/innen ist für mich einer der schönsten Aspekte des Lehrerberufs.	☐	☐	☐	☐
Lehren gehört zu meinen Lieblingstätigkeiten.	☐	☐	☐	☐

24. Bitte denken Sie an die Klasse, in der Sie am meisten unterrichten. Wie sehr treffen die folgenden Beschreibungen auf die Situation in dieser Klasse zu?

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

Die Schüler/innen dieser Klasse …	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
… respektieren mich.	☐	☐	☐	☐
… zeigen mir, dass sie mich mögen.	☐	☐	☐	☐
… zeigen mir, dass ich ihnen wichtig bin.	☐	☐	☐	☐
… nehmen mich als Vorbild wahr.	☐	☐	☐	☐
… nehmen das, was ich ihnen sage, ernst.	☐	☐	☐	☐
… wenden sich auch mit privaten Problemen an mich.	☐	☐	☐	☐

***25.* Wie häufig setzen Sie die folgenden Strategien in Ihrem Unterricht ein?**

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	bislang gar nicht	in 1 von 10 Stunden	in 2 von 10 Stunden	in 3 oder 4 von 10 Stunden	in 5 bis 8 von 10 Stunden	in fast jeder Stunde
Ich gebe Schüler/innen je nach Leistung unterschiedlich schwere Hausaufgaben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lasse schnellere Schüler/innen schon zum Nächsten übergehen, wenn ich mit den Langsameren noch übe oder wiederhole.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn Schüler/innen etwas nicht verstanden haben, vergebe ich gezielte Zusatzaufgaben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gebe lernschwachen Schüler/innen zusätzliche Unterstützung im Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Leistungsstarken Schüler/innen gebe ich Extraaufgaben, durch die sie wirklich gefordert werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Stillarbeit variiere ich die Aufgabenstellungen, um Schüler/innen unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei Gruppenarbeit unterscheide ich verschiedene Leistungsgruppen, die jeweils gesonderte Aufgaben erhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lasse die Schüler/innen regelmäßig in Gruppen oder allein an unterschiedlich schwierigen Aufgaben arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gebe guten Schüler/innen, wenn nötig, zusätzliche Aufgaben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wohlbefinden und Belastung

26. Die folgenden Aussagen betreffen Ihr Wohlbefinden in den letzten 2 Wochen.

Bitte markieren Sie bei jeder Aussage die Rubrik, die Ihrer Meinung nach am besten beschreibt, wie Sie sich in den letzten zwei Wochen gefühlt haben.

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

In den letzten zwei Wochen …	zu keinem Zeitpunkt	ab und zu	etwas weniger als die Hälfte der Zeit	etwas mehr als die Hälfte der Zeit	meistens	die ganze Zeit
… war ich froh und guter Laune	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... habe ich mich ruhig und entspannt gefühlt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… habe ich mich energisch und aktiv gefühlt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... habe ich mich beim Aufwachen frisch und ausgeruht gefühlt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... war mein Alltag voller Dinge, die mich interessieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie als Lehrkraft zu?

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich fühle mich in der Schule oft erschöpft.	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich insgesamt überlastet.	☐	☐	☐	☐
Ich merke öfter in der Schule, wie lustlos ich bin.	☐	☐	☐	☐
Manchmal bin ich am Ende des Schultages richtig deprimiert.*	☐	☐	☐	☐

**Hinweis: Sollten Sie häufiger aufgrund Ihrer Arbeit erschöpft, überlastet oder deprimiert sein, empfehlen wir Ihnen ...*

[Ergänzung folgt, nur einblenden, wenn letzte Kategorie mit trifft zu oder trifft eher zu beantwortet wurde]

Identifikation mit dem Schulzentrum

Abschließend möchten wir Sie bitten, einige Aspekte zu Ihrem Schulzentrum zu bewerten.

28. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	stimme gar nicht zu						stimme voll zu
	1	2	3	4	5	6	7
Wenn ein Außenstehender das Schulzentrum lobt, empfinde ich das als ein persönliches Kompliment.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Schulzentrum hat einen großen Stellenwert in meinem Leben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich identifiziere mich sehr stark mit dem Schulzentrum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ein Außenstehender das Schulzentrum kritisiert, fühle ich mich persönlich angegriffen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich identifiziere mich sehr stark mit dem Kollegium am Schulzentrum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

➔ **Filter 5: Nächste Frage nur, wenn vorher Lehrkraft an einer der beiden zusammengeschlossenen Schulen (Frage 8)**

29. Wie zufrieden sind Sie mit der Art und Weise, wie Ihre ehemalige Schule in verschiedenen Bereichen des Schulzentrums repräsentiert wird?

Gemeint ist eine der Schulen, die zum Schulzentrum zusammengeschlossen wurden und an der Sie vorher gearbeitet haben.

*Setzen Sie bitte in **jeder** Zeile **ein** Kreuz.*

	gar nicht zufrieden						sehr zufrieden
Mit der Repräsentation …	1	2	3	4	5	6	7
… in der Namensgebung des Schulzentrums	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… in der Leitung des Schulzentrums	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… im Schulprogramm des Schulzentrums	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… in alltäglichen Abläufen am Schulzentrum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… in der Atmosphäre am Schulzentrum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… in den Werten des Schulzentrums	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Abschlussfrage

Bitte bewerten Sie abschließend Ihr Schulzentrum.

30. Insgesamt betrachtet, ist unser Schulzentrum als Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST) …

*Setzen Sie bitte **ein** Kreuz.*

… ein großer Misser-folg.						… ein großer Erfolg.
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Fragen zur Person

➔ **Filter 1: Wenn Schulleitung, dann Frage 31 bis 35 überspringen**

	weiblich	männlich	keine Angabe
31. Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig? *Setzen Sie bitte **ein** Kreuz*	☐	☐	☐

32. Welcher Altersgruppe gehören Sie an?

*Setzen Sie bitte **ein** Kreuz.*

	trifft zu
Bis 30 Jahre	☐
31 – 40 Jahre	☐
41 – 50 Jahre	☐
51 – 60 Jahre	☐
Über 60 Jahre	☐
keine Angabe	☐

33. **Wie viele Jahre (einschließlich des laufenden Schuljahres und evtl. Ihrer Zeit im Referendariat) sind Sie insgesamt als Lehrkraft an Schulen tätig?**

*Setzen Sie bitte **ein** Kreuz.*

	trifft zu
bis 5 Jahre	☐
6 – 10 Jahre	☐
11 – 20 Jahre	☐
21 – 30 Jahre	☐
über 30 Jahre	☐
keine Angabe	☐

	Teilzeit	Vollzeit	keine Angabe
34. Arbeiten Sie in Teilzeit oder Vollzeit? *Setzen Sie bitte **ein** Kreuz*	☐	☐	☐

	in der Primarstufe	in der Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST)	in beiden	keine Angabe
35. Unterrichten Sie an Ihrem Schulzentrum in der Primar- oder der Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST)? *Setzen Sie bitte **ein** Kreuz*	☐	☐	☐	☐

Fragen zu Person und Standort

➔ **Filter 1: Wenn Lehrperson, dann Frage 38 und 39 überspringen**

36. Seit wie vielen Jahren sind Sie bereits als Schulleiter/in tätig?

Hinweise: Das schließt auch Ihre Leitungstätigkeit an anderen Schulen ein.

*Setzen Sie bitte **ein** Kreuz.*

	trifft zu
Bis zu 5 Jahre	☐
6 – 10 Jahre	☐
11 – 15 Jahre	☐
16 – 20 Jahre	☐
21 – 25 Jahre	☐
Über 25 Jahre	☐
keine Angabe	☐

37. Welche der folgenden Aussagen trifft auf Ihr Schulzentrum zu?

Hinweis: Nicht gemeint sind separate Sportstätten.

*Setzen Sie bitte **ein** Kreuz.*

	trifft zu
Primar- und Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST) werden gemeinsam in einem Schulgebäude unterrichtet.	☐
Primar- und Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST) werden gemeinsam in mehreren Schulgebäuden unterrichtet.	☐
Primar- und Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST) werden getrennt in einem Schulgebäude unterrichtet.	☐
Primar- und Sekundarstufe (ggf. inkl. GOST) werden getrennt in mehreren Schulgebäuden unterrichtet.	☐

Ende der Befragung

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir freuen uns, dass Sie sich die Zeit genommen haben, unsere Fragen zu Ihrem Schulzentrum zu beantworten. In den nächsten Monaten werden wir die gesammelten Daten auswerten.

Um Entwicklungsprozesse an den Schulzentren aufzudecken, möchten wir in einem Jahr erneut alle Lehrkräfte und Schulleitungen an Schulzentren im Land Brandenburg befragen. Wir hoffen, dass Sie sich dann wieder beteiligen.

Wir wünschen Ihnen eine frohe Osterzeit!

38. Sollten Sie noch Anmerkungen haben, die Ihnen im Zusammenhang mit dieser Befragung wichtig erscheinen, so teilen Sie uns diese bitte hier mit:

Anhang C: Leitfaden für die Experteninterviews

Einleitung

Mein Name ist […] von der der BTU Cottbus-Senftenberg. Wir wurden vom MBJS mit der wissenschaftlichen Untersuchung von Schulzentren im Land Brandenburg beauftragt. Im Projekt wurden bisher schon Schulleitungen und Lehrpersonen der Schulzentren online befragt und auch Schulstatistiken ausgewertet. In einer vertiefenden Einzelfallstudie wird nun noch einmal der Gründungsprozess an einzelnen Schulzentren genauer betrachtet. Dafür sind wir an Ihrer Expertise als direkt Beteiligte/n an diesem Prozess interessiert.

Sie haben das Datenschutzblatt bekommen. Haben Sie noch Fragen zum Ablauf der Befragung oder der Datenverarbeitung?

Sie haben die Einwilligungserklärung unterschrieben, damit willigen Sie ein, dass für den dargestellten Forschungszweck Daten erhoben, aufgezeichnet und verarbeitet werden. Sie können die Einwilligung jederzeit widerrufen oder einzelne Fragen nicht beantworten.

Ich möchte Sie daher noch einmal fragen, ob Sie einverstanden sind, dass wir nun mit dem Interview und der Aufzeichnung beginnen?

Einstiegsfrage

Schulleitungen/ Schulträger/ Staatliches Schulamt:
Wenn Sie auf die Gründung des Schulzentrums [Name] zurückblicken, was ist Ihnen von dem Gründungsprozess besonders im Gedächtnis geblieben?

MBJS:
Wenn Sie auf die Gründung der Schulzentren im Land Brandenburg zurückblicken, was ist Ihnen von den Gründungsprozessen besonders im Gedächtnis geblieben?

Themenkomplex A:
Handlungskoordination & Hintergründe im Gründungsprozess

Frage 1:

Schulleitungen/ Schulträger/ Staatliches Schulamt:
Erzählen Sie mir bitte, wie kam es dazu, dass das Schulzentrum in [Ort] entstanden ist?

MBJS:
Erzählen Sie mir bitte, wie kam es dazu, dass die Schulzentren an ihren jeweiligen Standorten entstanden sind?

Nachfragen:

Von wem ging der erste Impuls für die Gründung des Schulzentrums aus?
[MBJS: Von wem ging üblicherweise der Impuls für die Gründung eines Schulzentrums aus?]

Wieso wurde dieser Standort gewählt?
[MBJS: Wie erfolgte bei den Schulzentren die Standortauswahl?]

Wie kam es zu der Entscheidung für diese Schulform?
[MBJS: Welche Gründe spielen in der Regel eine Rolle für die Entscheidung zu dieser Schulform?]

Was halten Sie vor dem Hintergrund Ihrer Erfahrungen grundsätzlich von der Idee Schulzentren einzurichten?

Frage 2:

Bei dem Entscheidungsprozess für das Schulzentrum [MBJS: für die Einrichtung neuer Schulzentren] waren sicher mehrere Institutionen und Personen eingebunden – welche waren das konkret?

Nachfragen:

Mit wem haben Sie konkret zusammengearbeitet?

Frage 3:

Wie sah die Zusammenarbeit zwischen den genannten Institutionen und Personen genau aus?

Nachfragen:

Welche Vorgaben haben Sie z.B. von ihren Vorgesetzten oder jemandem anderen bekommen? (z.B. rechtliche Vorgaben, Zielstellungen, Rahmenbedingungen, Gesetze, …)

- *Was war Ihren Vorgesetzten in dieser Phase wichtig?*
- *Welche rechtlichen Vorgaben mussten Sie bei Ihrem Handeln berücksichtigen?*

Welcher Kooperationspartner war für den Gründungsprozess Ihres Schulzentrums [MBJS: der Schulzentren] Ihrer Meinung nach besonders hilfreich?

- *Worin bestand die Hilfe konkret?*

Worin sehen Sie Ihre Rolle [als Schulleitung/ in der Schulverwaltung/ im Schulamt/im MBJS] bei der Gründung des Schulzentrums [MBJS: der Schulzentren]?

Was haben Sie konkret gemacht? (z.B. Emails geschrieben, Anrufe getätigt, Unterlagen versendet, Pläne erstellt)

Wie stark war Ihr Einfluss im Prozess?

Frage 4:

Was war im Gründungsprozess [MBJS: den Gründungsprozessen] die Leitschnur Ihres Handelns?

Nachfragen:

Welche Erwartungen und Ziele hatten Sie bei der Gründung [MBJS: von Schulzentren]?

Haben sich diese Erwartungen und Ziele im Verlauf der Zeit verändert? (ggf. fragen, welche Faktoren zu dieser Veränderung geführt haben)

Was war Ihnen persönlich besonders wichtig bei der Gründung [MBJS: von Schulzentren]?

Woran würden Sie den Erfolg Ihrer Arbeit im Gründungsprozess messen?

Themenkomplex B:
Resümee/Zusammenfassende Bewertung

Frage 1:

Wenn Sie noch einmal die Gründung eines Schulzentrums begleiten würden, was haben Sie aus dem vorangegangenen Prozess gelernt? Was würden Sie genauso machen wollen? Was würden Sie sich anders wünschen?

Nachfragen:

Was hat Ihnen damals die Arbeit erleichtert?

Was hat Ihnen damals ggf. die Arbeit erschwert?

Welche Hürden gab es?

Wie sieht Ihrer Meinung nach ein idealer Gründungsprozess eines Schulzentrums aus?

Welche Empfehlungen würden Sie auf der Grundlage Ihrer Erfahrungen einem Schulzentrum in der Gründungsphase geben?

Frage 2:

Welche Vor- oder Nachteile haben sich Ihrer Meinung nach aus der Gründung des Schulzentrums [MBJS: der Schulzentren] ergeben?

Nachfragen:

Was macht Ihrer Meinung nach ein erfolgreich arbeitendes Schulzentrum aus?

Frage 3:

Eine abschließende Frage zum Gründungsprozess: Wenn Sie auf den Gründungsprozess zurückblicken, worin sehen Sie Ihren Anteil an dem Prozess?

Themenkomplex C:
Schülerströme (nur Schulträger & ggf. Schulleitungen)

Jetzt geht es um die Schülerströme im Landkreis

Frage 1:

Wie ist die Schülerbeförderung in Ihrem Landkreis organisiert?

Nachfragen:

Mit wem stimmen Sie sich ab?

Welche Vorgaben bekommen Sie? (rechtliche Vorgaben, Zielstellungen, Rahmenbedingungen, Gesetze, …)

Welche Unterstützung bekommen andere AkteurInnen von Ihnen?

In Ihrem Kreis gibt es [Anzahl] Schulzentren. Durch den Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufe an den Schulzentren bleiben die Schulwege für viele Schüler über ihre gesamte Schullaufbahn gleich.

Frage 2:

Wie wirkt sich das auf die Beförderung der Schüler/Schülerströme in Ihrem Kreis aus?

Nachfragen:

Welche Veränderungen bei der Schülerbeförderung/den Schülerströmen sind dadurch festzustellen?

Welche Erwartungen hatten Sie bei der Gründung?

Haben sich diese Erwartungen im Verlauf der Zeit verändert? (ggf. fragen, welche Faktoren zu dieser Veränderung geführt haben)

Welche Rolle spielt die Schülerbeförderung bei der Entscheidung für die Gründung eines Schulzentrums?

[Was halten Sie vor dem Hintergrund Ihrer Erfahrungen grundsätzlich von der Idee Schulzentren einzurichten?]

Abschlussfrage

Gibt es noch irgendetwas zum Thema Schulzentren, über das wir noch nicht gesprochen haben und über das sie gern sprechen möchten?

Abkürzungsverzeichnis

BbgSchulG	Brandenburgisches Schulgesetz
Destatis	Statistisches Bundesamt
df	Freiheitsgrade (Degrees of freedom)
F	Kennwerte des F-Tests
GOST	Gymnasiale Oberstufe
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
Jg.	Jahrgangsstufe
KMO-Kriterium	Kaiser-Mayer-Olkin-Kriterium
LP	Lehrpersonenbefragung
MBJS	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
MW	Mittelwert
N	Größe der Grundgesamtheit
n.s.	nicht signifikant
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
SD	Standardabweichung
SL	Schulleitungsbefragung
ST	Schulstatistik
SuS	Schülerinnen und Schüler

T	Kennwert zum T-Test
Ü1	Übergang in Jahrgangsstufe 1
Ü7	Übergang in Jahrgangsstufe 7
Ü11	Übergang in Jahrgangsstufe 11
WHO	World Health Organisation
ZBW	Zweiter Bildungsweg

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Anzahl Schulzentren nach Einrichtungsjahr (Häufigkeiten, N=41) *27*

Abbildung 2. Rekontextualisierung in den Handlungsebenen des Bildungswesens (eigene Darstellung nach Fend, 2008 ..... *34*

Abbildung 3. Ziele der Schulleitungen bei der Gründung des Schulzentrums (Offene Nennungen, Mehrfachnennungen möglich, Häufigkeiten, N=9) *51*

Abbildung 4. Wichtigkeit der Ziele bei der Gründung und heute im Vergleich, sortiert nach Wichtigkeit der Ziele bei der Gründung (Schulleitungsbefragung, N = 10) *53*

Abbildung 5. Wichtigkeit der Ziele heute (Lehrpersonenbefragung, N = 750-762) *55*

Abbildung 6. Zielerreichung heute, für ausgewählte Ziele (Lehrpersonenbefragung, N = 750-763) *56*

Abbildung 7. Dokument-Porträts zu den Interviews mit Befragten in den staatlichen Schulämtern (nach Häufigkeit) *58*

Abbildung 8. Häufigkeit der Nennungen der Synergieeffekte innerer Schulangelegenheiten in den Experteninterviews (Häufigkeiten, N=153) .. *81*

Abbildung 9. Häufigkeiten der verschiedenen Kooperationsformen zwischen Primar- und Sekundarstufe aus Sicht der Lehrpersonen (Anteile, N=769-774) *83*

Abbildung 10. Häufigkeiten der verschiedenen Kooperationsformen zwischen den Fächern aus Sicht der Lehrpersonen (Anteile, N=773-776). *85*

Abbildung 11. Häufigkeiten der verschiedenen Kooperationsformen am Schulzentrum aus Sicht der Lehrpersonen (Anteile, N=774-776) *86*

Abbildung 12. Häufigkeit der Nennungen der Entwicklungsschwerpunkte für die Schulprogrammarbeit in den untersuchten Schulprogrammen (Häufigkeiten, N=363) *88*

Abbildung 13. Häufigkeit der Nennungen der Synergieeffekte äußerer Schulangelegenheiten in den Experteninterviews (Häufigkeiten, N=51) 98

Abbildung 14. Einschätzung der Unterstützungsangebote im Gründungsprozess durch die Schulleitungen (Häufigkeiten, N=9-10) 125

Abbildung 15. Aktivitäten an der Schule während des Gründungsprozesses aus Sicht der Lehrpersonen (Anteile, N = 340) 131

Abbildung 16. Aktivitäten an der Schule während des Gründungsprozesses aus Sicht der Schulleitungen (Anteile, N = 10) 132

Abbildung 17. Konkurrenzsituation erfolgreicher und weniger erfolgreicher Schulzentren hinsichtlich benachbarter Schulen im Umkreis von 5km, 10km, 15km und 20km (im Schuljahr 2019/20) 139

Abbildung 18. Ziele der Schulleitungen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Schulzentren bei der Gründung, nach Wichtigkeit der Ziele bei erfolgreichen Schulzentren (Mittelwert, N=9) 142

Abbildung 19. Schwierigkeiten im Gründungsprozess, Online-Befragung der Schulleitungen, nach den größten Schwierigkeiten (Häufigkeiten, N=9-10) 143

Abbildung 20. Einschätzungen der Schulleitungen zu den Unterstützungsangeboten der Schulträger und Schulaufsicht im Gründungsprozess (Häufigkeiten je Ebene, N=1-5) 145

Abbildung 21. Einschätzung der Aktivitäten bei der Gründung durch die Lehrpersonen (Anteile, N=184-276) 146

Abbildung 22. Meistgenannte Schlagworte der Schulleitungen und Lehrpersonen zu Gelingensbedingungen (grün) und Hemmnissen (orange) in der Online-Befragung (Schuljahr 2020/21) 147

Abbildung 23. Ausschnitt aus dem Code-Relations-Browser in MAXQDA zu Gelingensbedingungen (Online-Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen 2021) 148

Abbildung 24. Häufigkeit kategorisierter Gelingensbedingungen für die Entwicklung eines Schulzentrums aus den Experteninterviews (Häufigkeiten, N=248) 150

Abbildung 25. kategorisierte Gelingensbedingungen für die Entwicklung eines Schulzentrums aus der Online-Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen (Häufigkeiten, N=1.853) 153

Abbildung 26. Auszug aus dem Code-Relations-Browser in MAXQDA zu Hemmnissen (Online-Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen) . 157

Abbildung 27. Auszug aus den kategorisierten Hemmnissen für die Entwicklung eines Schulzentrums aus den Experteninterviews (Anzahl der ExpertInnen mit mind. einer Nennung je Ebene, N=21) 162

Abbildung 28. Anteil der Wiederholungen (Schuljahr 2019/20) 173

Abbildung 29. Anteil der Abgänge ohne Abschluss an allen Abgängen (Anteile, Schuljahre 2018/19 und 2019/20) 175

Abbildung 30. Bildungsgangempfehlung nach Klassenstufe und Schultyp (Anteile, Schuljahr 2019/20) 176

Abbildung 31. Durchschnittlicher Anteil der Erst- und Zweitwünsche von SchülerInnen im Ü7-Verfahren an der Kapazität der Schulen des jeweiligen Typs (Anteile) 179

Abbildung 32. Abgänge und Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe (Anteile) 180

Abbildung 33. Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf nach Jahrgangsstufe und Schulform (Anteile, Schuljahr 2019/20) 183

Abbildung 34. Standorte von Schulzentren im Land Brandenburg nach Schulgröße (Anzahl der SchülerInnen) und Art der Gründung 196

Abbildung 35. Erfolgsdimensionen bei der Gründung und Arbeit von Schulzentren 210

Abbildung 36. Vorhersage des Erfolgsrangs auf Basis der Skala `Angespanntes Klima im Kollegium´ (Korrelation) 213

Abbildung 37. Mögliche Schulkarrieren an Schulzentren im Land Brandenburg *225*

Abbildung 38. Zentrale Hintergrundbedingungen für Schülerströme im Land Brandenburg *235*

Abbildung 39. Schulstandorte nach Besiedlungsdichte im Land Brandenburg (Anteile) *240*

Abbildung 40. Zeitplan *250*

Abbildung 41. Ablaufschema zum Erstkontakt der Online-Befragung *256*

Abbildung 42. Ablaufschema zum Einladungsversand der Online-Befragung *257*

Abbildung 43. Rücklauf im Erhebungszeitraum 2020 im Zeitverlauf (SoSci Survey GmbH, 2020a) *258*

Abbildung 44. Rücklauf im Erhebungszeitraum 2021 im Zeitverlauf (SoSci Survey GmbH, 2021) *258*

Abbildung 45. Zusammenspiel der staatlichen Schulbehörden laut Brandenburgischem Schulgesetz *290*

Abbildung 46. Staatliche Schulämter und ihre Zuständigkeitsbereiche (MBJS, 2020c) *293*

Abbildung 47. Schulträger von Schulzentren im Land Brandenburg, Anzahl nach Art des Schulträgers (Häufigkeiten) *294*

Abbildung 48. Anteile der Abgänge ohne Abschluss im Vergleich (Statistisches Bundesamt, 2020b, 2020a) *322*

Abbildung 49. Abweichung der Schulzentren vom Mittelwert je Indikator (z-standardisiert) *348*

Abbildung 50. Ränge der erfolgreichsten/am wenigsten erfolgreichen Schulzentren in den einzelnen Erfolgskriterien *353*

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Analysekategorien für die Untersuchung der Governance-Strukturen bei der Gründung von Schulzenten (eigene Darstellung nach Altrichter & Heinrich 2007, Ludwig 2017 ..... *38*

Tabelle 2. Übersicht der Forschungsziele und Forschungsfragen (Friedrich & Laag, 2018) *40*

Tabelle 3. Ziele der Landesregierung im Zusammenhang mit Schulzentren (Landesregierung Brandenburg, 2016), inkl. Kurzbezeichnung für Auswertung *47*

Tabelle 4. Fragen zu den Zielen von Schulzentren in der Online-Befragung *49*

Tabelle 5. Ziele und Erwartungen der ExpertInnen im Gründungsprozess (Nennungen in den Interviews) *59*

Tabelle 6. Potenzielle Synergieeffekte von Schulzentren (Landesregierung Brandenburg, 2016) *77*

Tabelle 7. Durchschnittlicher Anteil der ersatzlos ausgefallenen Unterrichtsstunden am Stundensoll (2015 - 2020) *79*

Tabelle 8. Subgruppenvergleiche zu den Indikatoren der Synergieeffekte innerer Schulangelegenheiten an den Schulzentren *93*

Tabelle 9. Potenzielle Synergieeffekte von Schulzentren (Landesregierung Brandenburg, 2016) *95*

Tabelle 10. Kennwerte der Indikatoren PC-Ausstattung (Synergieeffekte äußerer Schulangelegenheiten) im Vergleich (Schuljahr 2019/20) *96*

Tabelle 11. Kennwerte der Indikatoren technische Ausstattung (Synergieeffekte äußerer Schulangelegenheiten) im Vergleich *99*

Tabelle 12. Schulstufenübergreifender Einsatz von Räumen und Sachmitteln (Schulleitungsbefragung, Anteil der Antworten ‚oft'/'immer') . 102

Tabelle 13. Subgruppenvergleiche zu den Indikatoren der Synergieeffekte äußerer Schulangelegenheiten an den Schulzentren 104

Tabelle 14. Kurzzusammenfassung der Verantwortlichkeiten der beteiligten AkteurInnen (Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 32) 115

Tabelle 15. Übersicht zur Rolle der Bildungspolitik in den Gründungsprozesses von Schulzentren aus Sicht der ExpertInnen 118

Tabelle 16. Übersicht zur Rolle der Bildungsverwaltung in den Gründungsprozesses von Schulzentren aus Sicht der ExpertInnen 123

Tabelle 17. Übersicht zur Rolle der Einzelschulen in den Gründungsprozesses von Schulzentren aus Sicht der ExpertInnen 128

Tabelle 18. Rahmendaten zu den Lehrpersonen (Schuljahr 2019/2020) .. 171

Tabelle 19. Unterrichtsausfall (Schuljahr 2019/2020) 172

Tabelle 20. Charakteristiken der drei untersuchten erfolgreicheren Schulzentren 199

Tabelle 21. Charakteristiken der vier untersuchten weniger erfolgreichen Schulzentren 204

Tabelle 22. Skalen der Lehrpersonenbefragung zum Klima im Kollegium (Erfolgskriterium 5) 212

Tabelle 23. Skala der Lehrpersonenbefragung zur Zufriedenheit mit der Repräsentation 214

Tabelle 24. Skala der Lehrpersonenbefragung zur Zufriedenheit mit dem Führungsstil der Schulleitung 215

Tabelle 25. Subgruppenvergleiche zur Konzeptarbeit 217

Tabelle 26. Subgruppenvergleiche und Korrelationen zu den subjektiven Indikatoren organisatorischer Besonderheiten an Schulzentren 219

Tabelle 27. Wohnorte der ErstklässlerInnen unverbundener Grundschulen und Schulzentren im Vergleich (Schuljahr 2019/20) 226

Tabelle 28. Abwanderung von PrimarschülerInnen nach der 6. Jahrgangsstufe (Schuljahr 2019/20) an andere Schulen zur Jahrgangsstufe 7 (Schuljahr 2020/21) *228*

Tabelle 29. Zuwanderung zur 7. Jahrgangsstufe an Schulzentren (Schuljahr 2020/21) von PrimarschülerInnen mit Besuch anderer Schulen (Schuljahr 2019/20) *229*

Tabelle 30. Zuwanderung zur 7. Jahrgangsstufe von PrimarschülerInnen anderer Schulen an die Schulzentren (Schuljahr 2020/21) nach Bildungsgangempfehlung *230*

Tabelle 31. Skalen der Lehrpersonenbefragung *252*

Tabelle 32. Skalen der Schulleitungsbefragung *254*

Tabelle 33. Rücklauf der Online-Befragung *260*

Tabelle 34. Durchschnittliche Bearbeitungszeiten der Online-Befragung . *262*

Tabelle 35. Zum Ausfüllen verwendete Geräte *262*

Tabelle 36. Struktur der befragten Schulzentren, im Vergleich zur Grundgesamtheit der Schulzentren (2020) *264*

Tabelle 37. Struktur der befragten Schulzentren, im Vergleich zur Grundgesamtheit der Schulzentren (2021) *264*

Tabelle 38. Merkmale der befragten Schulzentren, im Vergleich zur Grundgesamtheit der Schulzentren *265*

Tabelle 39. Struktur der Online-Daten für Lehrpersonen, im Vergleich zur Grundgesamtheit der Schulzentren und dem Land Brandenburg (2020) . *267*

Tabelle 40. Struktur der Online-Daten für Lehrpersonen, im Vergleich zur Grundgesamtheit der Schulzentren und dem Land Brandenburg (2021) . *268*

Tabelle 41. Überprüfung der Zusammengehörigkeit der Items in den Faktoren *271*

Tabelle 42. Zusammenfassung zur Varianz der Faktoren *272*

Tabelle 43. Kommunalitäten der Items in den Faktoren *273*

Tabelle 44. Reliabilität der Skalen *275*

Tabelle 45. Abgefragte Schulstatistik *284*

Tabelle 46. äußere Schulmerkmale der ausgewählten Schulzentren der kontrastierenden Einzelfallstudie *288*

Tabelle 47. AkteurInnen auf den verschiedenen Ebenen *295*

Tabelle 48. Übersicht zum Rücklauf bei den Experteninterviews *296*

Tabelle 49. Auswertungsleitfaden zu den Experteninterviews (nach Meuser & Nagel, 1991, S. 455ff.) *298*

Tabelle 50. Kategorienschema zur Auswertung der Experteninterviews *300*

Tabelle 51. Kodierschema für die Dokumentenanalysen *303*

Tabelle 52. Auswertungsleitfaden zu den Dokumentenanalysen (nach Kuckartz, 2018, S. 181ff.) *307*

Tabelle 53. Liste der Erfolgskriterien mit Datenquellen *312*

Tabelle 54. Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 1 ..... *315*

Tabelle 55. Schulstatistische Abfrage zu Synergieeffekten *318*

Tabelle 56. Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 2 ..... *320*

Tabelle 57. Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 3 ..... *323*

Tabelle 58. Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 4 ..... *325*

Tabelle 59. Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 5 ..... *329*

Tabelle 60. Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 6 ..... *333*

Tabelle 61. Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 7 ..... *336*

Tabelle 62. Zusammenfassung zum Erfolgskriterium 8 ..... *340*

Tabelle 63. Anzahl imputierter Fälle je Skala *342*

Tabelle 64. Kennwerte vor und nach der Imputation *343*

Tabelle 65. Anzahl der Schulzentren pro Erfolgskriterium *344*

Tabelle 66. Struktur der Teilstichprobe für die Erfolgskriterien im Vergleich zur Grundgesamtheit der Schulzentren *346*

Tabelle 67. Indexbildung der Erfolgskriterien mit Gewichtung *351*

Literaturverzeichnis

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, *58*, 126–136. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006

Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann, & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem, Educational Governance 26* (S. 21–63). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2

Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–104). VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. (2020). *Statistischer Bericht B I 1 – j / 19. Allgemeinbildende Schulen im Land Brandenburg Schuljahr 2019/20*. https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/Stat_Berichte/2020/SB_B01-01-00_2019j01_BB.pdf

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. (2021). *Statistischer Bericht B I 1 – j / 20. Allgemeinbildende Schulen im Land Brandenburg Schuljahr 2020/21*. https://download.statistik-berlin-brandenburg.de/b769cd24231d0478/8cc40a5a20b0/SB_B01-01-00_2020j01_BB.pdf

Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Supplemental material for relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *108*(6), 800–813. https://doi.org/10.1037/edu0000105.supp

Auernheimer, G., & Rosen, L. (2017). Lehrer-Schüler-Interaktion in der Migrationsgelsellschaft. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 435–464). Springer VS Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung 2018*. https://doi.org/10.3278/6001820fw

Averdiek, K., Bendel, E., Betker, I., Blanck, K.-H., Branzke, R., Kohle, K., Liebers, K., Metthes, E., & Wonneberger, U. (2003). *FLEX-Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg – pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/flex/flex_1.pdf

Batzel-Kremer, A., Prinz, E., Merk, S., & Bohl, T. (2015). Teilprojekt 2: zentrale schriftliche Befragung. In Forschungsgruppe ‚Wissenschaftliche Begleitung Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg (WissGem)' (Hrsg.), *Forschungsprojekt „Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)" Zwischenbericht*. https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/2015Teaserbox/Zwischenbericht.pdf

Bauer, K.-O., & Kemna, P. (2009). Arbeitsbezogenes Erleben von Lehrkräften - Validierung eines mehrdimensionalen Messinstruments. *Bildungsforschung*, *6*(2), 81–110. https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/48/pdf

Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2003). Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente. In *Materialien aus der Bildungsforschung* (Bd. 83). https://pure.mpg.de/rest/items/item_2100057/component/file_2197666/content

Baumert, J., Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Anders, Y., Jonkmann, K., Neumann, M., & Watermann, R. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. Mcelvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 5–21). https://www.nds-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/nds_6-7-2018/PDFs/16_Der_U__bergang_von_der_Grundschule_in_die_weiterfu__hren

de_Schule.pdf
Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7
BbgSchulG. (2002). *Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG)*. https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg
BBSR Bundesinstitut für Bau- Stadt- und Raumforschung. (2017). *Stadt- und Gemeindetyp, Gemeinden, Stand 31.12.2017*. https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/StadtGemeindetyp/download-ref-sgtyp.xlsx?__blob=publicationFile&v=1
BBSR Bundesinstitut für Bau- Stadt- und Raumforschung. (2020). *Laufende Stadtbeobachtung - Raumabgrenzungen. Stadt- und Gemeindetypen in Deutschland*. https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp.html
Bech, P., Raabek Olsen, L., Kjoller, M., & Rasmussen, K. (2003). Measuring well-being rather than the absence of distress symptoms: a comparison of the SF-36 mental health subscale and the WHO-five well-being scale. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *12*(2), 85–91. https://doi.org/10.1002/mpr.145
Bennemann, E.-M., Schönknecht, G., & Wacker, A. (2015). Pädagogische Professionalität. In Forschungsgruppe ‚Wissenschaftliche Begleitung Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg (WissGem)' (Hrsg.), *Forschungsprojekt „Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)" Zwischenbericht*. https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/2015Teaserbox/Zwischenbericht.pdf
Bilz, L. (2008). *Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91072-7
Blömeke, S., & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende

Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 15–28). UTB GmbH.

Boen, F., Vanbeselaere, N., Hollants, K., & Feys, J. (2005). Predictors of pupils' and teachers' identification with a merged school. *Journal of Applied Social Psychology*, *35*(12), 2577–2605. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2005.tb02115.x

Bohl, T., & Wacker, A. (2016). *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem)*. Waxmann.

Bos, W., Müller, S., & Stubbe, T. C. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In *Bildungsverlierer* (S. 375–397). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9_17

Bosse, S., Dumont, H., Friedrich, K., Gronostaj, A., Henke, T., Koch, H., Kretschmann, J., Krückels, C., Jaeuthe, J., Jäntsch, C., Laag, N., Lambrecht, J., Maaz, K., Schründer-Lenzen, A., Spörer, N., Stäbler, F., Vock, M., & Westphal, A. (2015). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule"*. https://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche__begleitung/Abschlussbericht_PING.pdf

Brähler, E., Mühlan, H., Albani, C., & Schmidt, S. (2007). Teststatistische Prüfung und Normierung der deutschen Versionen des EUROHIS-QOL Lebensqualität-Index und des WHO-5 Wohlbefindens-Index. *Diagnostica*, *53*(2), 83–96. https://doi.org/10.1026/0012-1924.53.2.83

Brosius, F. (2013). *SPSS 21*. mitp.

Buchen, H., Horster, L., & Rolff, H.-G. (2009). *Schulverbünde und Schulfusion - Notlösung oder Impuls?* Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH.

Büschig, N., & Breiter, A. (2011). *Ergebnisse der Befragungen von Schulen und Lehrkräften in Bremen zum Themenbereich Digitale Medien. Forschungsvorhaben „IT-Governance im Schulsystem" in Bremen*. https://www.ifib.de/publikationsdateien/IT-Gov_-_Bericht_zu_den_Umfragen.pdf

Clausen, M. (2007). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift fur Padagogik*, *53*(1), 69–90. https://doi.org/10.25656/01

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Lawrence Erlbaum Associates.

Dedering, K. (2012). Steuerung und Schulentwicklung. In *Steuerung und Schulentwicklung* (S. 3–46). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19534-6

Dedering, K., & Holtappels, H. G. (2018). Schulische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 365–382). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_19

Delacre, M., Leys, C., Mora, Y. L., & Lakens, D. (2020). Taking parametric assumptions seriously: arguments for the use of welch's f-test instead of the classical f-test in one-way ANOVA. *International Review of Social Psychology*, *32*(1). https://doi.org/10.5334/IRSP.198

Diedrich, M., Abs, H. J., & Klieme, E. (2004). *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben : Skalen zur Befragung von Schüler/-innen , Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2003*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). https://doi.org/https://doi.org/10.25656/01:1514

Diel, E., & Schmitt, L. (2010). *Fragebogen zur Situation im Kollegium/im Team. Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS) Qualitätsbereiche IV „Professionalität" und V „Schulkultur" 13*. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/fragebogen_zur_situation_im_kollegium_und_im_team_0.pdf

Dillman, D. A. (2007). *Mail and internet surveys. The tailored design method* (2. Aufl.). John Wiley & Sons, Inc.

Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41* (S. 73–92). Beltz.

Dresing, T., & Kuckartz, U. (2007). Neue Datenquellen für die Sozialforschung: Analyse von Internetdaten. In U. Kuckartz, H. Grunenberg, & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt* (S. 143–162). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90665-2_9

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). www.audiotranskription.de/praxisbuch

Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden* (5. Aufl.). Beltz.

Fend, H. (2008a). Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 190–209). Beltz.

Fend, H. (2008b). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7

Fölker, L., & Pfaff, N. (2014). Schulfusionen. Empirische Analyse und theoretische Bezüge in der Schulforschung. In *Fusionen: Was sagen die Fakultäten?* (Bd. 45, S. 100–111). UNIKATE. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20190823-135709-8

Franke, F. (2009). *Synergien in Rechtsprechung und Rechnungslegung*. Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9501-8

Frey, A., Taskinen, P., Schütte, K., Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., & Pekrun, R. (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann Verlag GmbH.

Friedrich, K., & Laag, N. (2018). *Untersuchungskonzept einschließlich Leistungsbeschreibung- Wissenschaftliche Untersuchung von Schulzentren im Land Brandenburg*.

Gleibs, I. H., Mummendey, A., & Noack, P. (2008). Predictors of change in postmerger identification during a merger process: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *95*(5), 1095–1112. https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.5.1095

Greb, K., Poloczek, S., Lipowsky, F., & Faust, G. (2011). Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschülern“ (PERLE). 1. PERLE-Instrumente: Schüler, Lehrer & Eltern (Messzeitpunkt 1). In F. Lipowsky, G. Faust, & K. Greb (Hrsg.), *Materialien zur Bildungsforschung, Band 23/1*.

Grundschulverordnung - GV. (2007). *Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung - GV)*. https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/gv#4

Gymnasiale-Oberstufe-Verordnung - GOSTV. (2009). *Verordnung über den Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe und über die Abiturprüfung*. https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/gostv#32

Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92187-7

Haslam, S. A. (2012). *Psychology in organizations: the social identity approach*. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446278819

Holtappels, H. G. (1997). *Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur*. Beltz Juventa.

Holtappels, H. G., Krinecki, J., & Menke, S. (2013). *Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen Befunde aus der Ganztagsschulforschung*. https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/140422_doku8_lernkultur.pdf

Holtappels, H. G., McElvany, N., Schwabe, F., Weischenberg, J., Averbeck, K., & Hartwig, S. J. (2017). *Wissenschaftliche Begleitung 2014-2016 zum Schulversuch „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule". Abschlussbericht*. http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/de/Home/Forschungsbereiche/AG-Holtappels/Abgeschlossene-Projekte/Abschlussbericht-Wiss-Begleitung-Gemeinschaftsschule.pdf

Hubwieser, P., Mühling, A., & Brinda, T. (2010). Erste Ergebnisse einer Lehrerbefragung zum bayerischen Schulfach Informatik. In I. Diethelm, C. Dörge, C. Hildebrandt, & C. Schulte (Hrsg.), *Didaktik der Informatik – Möglichkeiten empirischer Forschungsmethoden und Perspektiven der Fachdidaktik. 6. Workshop der GI-Fachgruppe „Didaktik der Informatik" . 16. - 17. September 2010 in Oldenburg* (S. 45–55). Gesellschaft für Informatik. https://dl.gi.de/bitstream/handle/20.500.12116/19636/lni-p-168-komplett.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hurrelmann, K. (2013). Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell" setzt sich durch. *Zeitschrift für Pädagogik*, *59*(4), 455–468. https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2005.00428.x

IBM. (2019). *IBM SPSS statistics base 26*. https://www.ibm.com/docs/en/SSLVMB_26.0.0/pdf/en/IBM_SPSS_Statistics_Base.pdf

Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) Hessen. (2012). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität: Dokumentation der Fragebogen [unveröffentlichte interne Skalendokumentation]*.

Jäger, R. S. (2013). Mobbing von Lehrkräften. Hauptergebnisse einer empirischen Untersuchung. *SchulVerwaltung NRW. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, *25*(6), 170–173.

Kann, C. (2017). Schulschließungen und Umbau von Schulstandorten - Steuerungsansätze bei sinkenden Schülerzahlen und die Rolle der Privatschulen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, U. Clement, M. Heinrich, R. Langer, K. Maag Merki, M. Rürup, & J. Wissinger (Hrsg.), *Schulschließungen*

und Umbau von Schulstandorten, Educational Governance 38. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18269-4

Kebernik, J., Lembcke, R., & Konrad, R. (2005). Erfahrungen mit Schulfusionen. Rechtliche Grundlagen, Organisation, Praxisumsetzung. *SchulVerwaltung MO*, *6*, 229–231.

Klaetsch, H. (2008). *Schulprogramme als Instrumente konzertierter pädagogischer Schulentwicklung – eine Fallstudie aus dem Realschulbereich*. Universität Dortmund.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift fur pädagogische Psychologie*, *20*(3), 161–173. https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161

Klusmann, U., Richter, D., & Ludtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, *108*(8), 1193–1203. https://doi.org/10.1037/edu0000125

Kopp, J., & Lois, D. (2012). *Sozialwissenschaftliche Datenanalyse. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93258-3

Kuckartz, U. (2013). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Interviews, Gruppendiskussionen oder Feldnotizen systematisch und kontrolliert auswerten*. Beltz.

Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung : mit Online-Material* (6. Aufl.). Beltz.

Landeshauptstadt Potsdam. (2009). *Schulentwicklungsplan 2009 - 2015*.

Landeshauptstadt Potsdam. (2014). *Schulentwicklungsplan 2014 bis 2020*.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. (2020). *Liste aller Schulen im Schulporträt Brandenburg*. https://bildung-brandenburg.de/schulportraets/index.php?id=uebersicht

Landesregierung Brandenburg. (2016). *Konzept der Landesregierung zur Stärkung von Schulzentren*. https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/anlage_pm_schulzentren_konzept_gesamt_kab.pdf

Landesregierung Brandenburg. (2019). *Anlage zur Verordnung über den Landesentwicklungsplan Hauptstadtregion Berlin-Brandenburg (LEP HR)*. https://bravors.brandenburg.de/sixcms/media.php/68/GVBl_II_35_2019-01-Anlage-Landesentwicklungsplan.pdf

Landkreis Havelland. (2006). *Landkreis Havelland Schulentwicklungsplanung für die*

Schuljahre 2006/2007 bis 2010/2011 für die Grundschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und Förderschulen im Landkreis Havelland in öffentlicher Trägerschaft.

Landkreis Havelland. (2011). *Landkreis Havelland. Schulentwicklungsplanung 2011/2012 bis 2015/2016*.

Landkreis Oberspreewald-Lausitz. (2017). *Schulentwicklungsplanung für die Schuljahre 2017/2018 bis 2021/2022*.

Landkreis Oder-Spree. (2012). *Schulentwicklungsplan des Landkreises Oder-Spree 2012 - 2017*.

Landkreis Ostprignitz-Ruppin. (2012). *Schulentwicklungsplan (SEP) 01. August 2012 - 31. Juli 2017. Fortschreibung*.

Landkreis Potsdam-Mittelmark. (2007). *Schulentwicklungsplan. Planungszeitraum Schuljahr 2007/2008 - 2012/2013*.

Landtag Brandenburg. (2015). Beschluss des Landtages Brandenburg. Auf dem Weg zu längerem gemeinsamen Lernen. In *Drucksache 6/3156-B*.

Landtag Brandenburg. (2017). Gemeinsames Lernen in der Schule. In *Drucksache 6/5781*.

Latcheva, R., & Davidov, E. (2014). Skalen und Indizes. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 745–756). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_55

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.

Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2021). *Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg - Abschlussbericht*. https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/2021-03-31_abschlussbericht_eval.gl_o._anh._v3.pdf

Logan, A. J. (2018). *How teachers experience change: a case study of the merger between two catholic schools*. Seton Hall University.

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit Fehlenden Werten in der Psychologischen Forschung Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, *58*(2), 103–117. https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103

Ludwig, K. (2018). *Handlungskoordination schulischer und kommunalpolitische Entscheidungsträger. Eine qualitative Studie zum schulstrukturellen Pilotprojekt „Gemeinschaftsschule im Aufbau“ in Thüringen*. Universitätsverlag Hildesheim. https://doi.org/10.18442/763

Maag Merki, K., & Altrichter, H. (2015). Educational Governance. *Die Deutsche Schule - DDS*, *107*(4), 396–410.

Mahr-George, H. (1999). *Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09648-1

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach burnout inventory. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Hrsg.), *Evaluating stress: a book of resources* (3. Aufl., S. 191–217). Scarecrow Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397–422.

Mayntz, R. (2009). *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung*. Campus Verlag GmbH. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

MBJS. (2009). Rundschreiben 8/09 vom 27. Juli 2009. Fortschreibung und Evaluation von Schulprogrammen an Schulen in öffentlicher Trägerschaft im Land Brandenburg. *Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport*, *18*(6), 247–248.

MBJS. (2018). *Auszug aus der APSIS (Automatisierten Personal- und Stellenbewirtschaftung im Schulamt)*.

MBJS. (2019a). *Pressemitteilung Nr. 122/2019. IT- und Medienausstattung an Brandenburger Schulen verbessert*.

MBJS. (2019b). *Rundschreiben 3/19 (RS 3/19) vom 25.04.2019 – Schulen für gemeinsames Lernen*.

MBJS. (2019c). *Schule in der digitalen Welt*. https://mbjs.brandenburg.de/bildung/gute-schule/schule-in-der-digitalen-welt.html

MBJS. (2019d). Schülerinnen und Schüler und Anzahl der von den Schulämtern des Landes Brandenburg verwalteten Beschäftigten an Schulzentren in öffentlicher Trägerschaft im Schuljahr 2018/19. *Schuldatenerhebung 2019/20*.

MBJS. (2020a). *Corona Aktuell*. https://mbjs.brandenburg.de/kinder-und-jugend/weitere-themen/corona-aktuell.html

MBJS. (2020b). *Nachgeordnete Behörden und Einrichtungen*. https://mbjs.brandenburg.de/wir-ueber-uns/nachgeordnete-behoerden-und-einrichtungen.html

MBJS. (2020c). *Staatliche Schulämter-Schulaufsicht*. https://mbjs.brandenburg.de/wir-ueber-uns/nachgeordnete-behoerden-und-einrichtungen/staatliche-schulaemter-schulaufsicht.html

MBJS. (2022a). *Abitur– Allgemeine Hochschulreife – Zentralabitur*. https://mbjs.brandenburg.de/bildung/weitere-themen/abitur-allgemeine-hochschulreife-zentralabitur.html

MBJS. (2022b). *Fachoberschule - Fachhochschulreife*. https://mbjs.brandenburg.de/bildung/berufliche-bildung/berufliche-schulen-oberstufenzentrenosz/fachoberschule-fachhochschulreife.html

MBJS. (2022c). *Informationen für Schulträger*. https://mbjs.brandenburg.de/bildung/informationen-fuer-schultraeger.html

MBJS. (2022d). *Schule für gemeinsames Lernen - Inklusion*. https://mbjs.brandenburg.de/bildung/gute-schule/schule-fuer-gemeinsames-lernen-inklusion.html

MBJS. (2022e). *Sonderpädagogische Förderung*. https://mbjs.brandenburg.de/bildung/gute-schule/sonderpaedagogische-foerderung.html

MdF. (2015). *Rahmenrichtlinie des Ministeriums der Finanzen zur Umsetzung des Kommunalen Infrastrukturprogrammes 2016 - 2019 (KIP-Richtlinie)*. https://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/kip2015/5

Meister, G. (2012). Kooperation in fusionierten Kollegien. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 167–178). VS Verlag für Sozialwissenschaften und Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1

Menold, N., Winker, P., Storfinger, N., & Kemper, C. J. (2013). A method for ex-post identification of falsifications in survey data. In P. Winker, N. Menold, & R. Porst (Hrsg.), *Interviewers' deviations in surveys – impact, reasons, detection and prevention* (S. 25–48). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-02596-5

Meuser, M., & Nagel, U. (1991). Experteninterviews - vielfach erprobt. *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*, 441–471.

Muehlan, H., & Schmidt, S. (2014). WHO-5. WHO-5-Wohlbefindens-Index. In C. J. Kemper, E. Brähler, & M. Zenger (Hrsg.), *Psychologische und sozialwissenschaftliche Kurzskalen: Standardisierte Erhebungsinstrumente für Wissenschft und Praxis* (S. 344–347). MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH & Co. https://doi.org/10.1055/s-0034-1396798

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science and Medicine*, *159*, 30–37. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031

OECD. (2008). *Handbook of constructing composite indicators. Methodology and user guide*. OECD Publications. https://doi.org/10.1111/jgs.13392

Oschmiansky, F., Popp, S., Kowalczyk, K., & Kaas, R. (2018). *Analyse und*

Ursachen für den höheren Anteil von Schulabgängern ohne Abschluss in Ostdeutschland und Entwicklung von Lösungsansätzen. Endbericht. https://docplayer.org/184684340-Zep-zentrum-fuer-evaluation-und-politikberatung.html

Pfänder, H., Schurig, M., & Bos, W. (2018). *Skalenhandbuch Ganz In II. Dokumentation der Erhebungsinstrumente der zweiten Projektphase*. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/37803/1/Skalendokumentation_GanzIn_Phase_II_29102018.pdf

Pianta, R. C. (2001). *STRS student-teacher relationship scale: professional manual*. Psychological Assessment Resources.

Quellenberg, H. (2009). Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. In Zusammenarbeit mit dem StEG-Konsortium und den Mitarbeiter/innen des StEG-Teams. In *Materialien zur Bildungsforschung, Band 24*. DIPF u.a. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31286

Racherbäumer, K., & van Ackeren, I. (2014). Lehrer-Schüler-Beziehungen als Qualitätskriterium erwartungswidrig guter Schulen in schwieriger Lage. In C. Tillack, J. Fetzer, & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 51–70). PROLOG-Verlag.

Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2

Rakhkochkine, A. (2004). Zusammenlegungen (Fusionen) von Schulen als pädagogisches Problem. *Bildung und Erziehung*, *57*, 469–488.

Ridderbusch, J. (2019). Deutschland auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem. Transfer- und Lernprozesse in der Bildungspolitik. In *Educational Governance, Band 47*. Springer VS. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-25710-1

Ritter, M. (2017). *Individualisierung und Schule Das Konzept individualisierten Unterrichts und dessen Auswirkungen auf schulischen Erfolg*. Technische Universität Dresden.

Ritter, M., Melzer, W., & Krützfeldt, J. (2014). *Wissenschaftliche Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule - Abschlussbericht*. https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/schularten/gemeinschaftsschule/2014_wissenschaftliche_begleitung_thueringer_gemeinschaftsschule_abschlussbericht.pdf

Saleh, A., & Bista, K. (2017). Examining factors impacting online survey response

rates in educational research: perceptions of graduate students. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, *13*(29), 63–74. https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/487/439

Scherer, A. (2009). Die Zusammenlegung von Schulen erfolgreich gestalten. Schulen können von Fusionserfahrungen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen profitieren. In H. Buchen, L. Horster, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulverbünde und Schulfusion - Notlösung oder Impuls?2* (S. 53–69). Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH.

Schreier, M. (2017). Fallauswahl in der qualitativ-psychologischen Forschung. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–21). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_19-1

Sekundarstufe I-Verordnung - Sek I-V. (2007). *Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I*. https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/sek_i_v#40

Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Wissenschaft Berlin. (2016). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht*. https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/gems_2013_2014_abschlussbericht_mit_isbn_pdf.pdf

Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Wissenschaft Berlin. (2018). *Gemeinschaftsschule*. https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/

Sijtsma, K., & van der Ark, L. A. (2003). Investigation and treatment of missing item scores in test and questionnaire data. *Multivariate Behavioral Research*, *38*(4), 505–528. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3804

Sonderpädagogik-Verordnung - SopV. (2017). *Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/sopv

SoSci Survey GmbH. (2020a). *Rücklauf-Statistik*. https://s2survey.net/

SoSci Survey GmbH. (2020b). *Zusätzliche Variablen in der Datenausgabe*. https://www.soscisurvey.de/help/doku.php/de:results:variables

SoSci Survey GmbH. (2021). *Rücklauf-Statistik*. https://s2survey.net/

Sparka, A. (2007). *Schulautonomie in der Bewährung. Ein Vergleich: Das Bundesland Nordrhein-Westfalen und die Niederlande*. Universität Dortmund.

Statistisches Bundesamt. (2020a). *Absolventen und Abgänger: Bundesländer,*

Schuljahr, Geschlecht, Schulart, Schulabschlüsse. https://www-genesis.destatis.de/genesis/online

Statistisches Bundesamt. (2020b). *Absolventen und Abgänger: Deutschland, Schuljahr, Geschlecht, Schulart, Schulabschlüsse*. https://www-genesis.destatis.de/genesis/online

Statistisches Bundesamt. (2020c). *Gemeindeverzeichnis Gebietsstand: 30.06.2020 (2. Quartal)*.

Statistisches Bundesamt. (2021). *Gemeindeverzeichnis Gebietsstand: 30.06.2021 (2. Quartal)*.

Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E., & Doebrich, P. (2003). Skalen zur Schulqualität : Dokumentation der Erhebungsinstrumente. ArbeitsPlatzUntersuchung (APU) Pädagogische EntwicklungsBilanzen (PEB) Materialien zur Bildungsforschung. In *Materialien zur Bildungsforschung, Band 10*. GFPF u.a.

Strohmaier, B., & Immerfall, S. (2015). Sozialraumanalyse. In Forschungsgruppe ‚Wissenschaftliche Begleitung Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg (WissGem)' (Hrsg.), *Forschungsprojekt „Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)" Zwischenbericht*. Eberhard-Karls-Universität. https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/2015 Teaserbox/Zwischenbericht.pdf

Thüringer Ministerium für Bildung; Jugend und Sport. (2018). *Thüringer Gemeinschaftsschule*. https://www.thueringen.de/th2/tmbjs/bildung/schulwesen/schulsystem/gemeinschaftsschule/index.aspx

Tillmann, K.-J., Dedering, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C., & Nessel, I. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91127-4

Tischendorf, I. (2007). *Problematische Intergruppen-Beziehungen nach Schulfusionen: Die Rolle relativer Eigengruppen-Prototypikalität in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten Gruppe* [Friedrich-Schiller-Universität Jena]. https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00011138/Tischendorf/Dissertation.pdf

Trautwein, U. (2008). *Skalenhandbuch LFB TRAIN Welle 1 (unveröffentlicht)*.

van Ginkel, J. R., & van der Ark, L. A. (2010). *SPSS syntax for two-way imputation of missing test data*. https://www.universiteitleiden.nl/en/staffmembers/joost-van-ginkel/publications#tab-1

Vieweg, B. (2019). *Kurzauswertung der Zusatzerhebung „IT- und Medienausstattung an Schulen im Land Brandenburg im Schuljahr 2018 / 19"*.

Weber, M., & Winckelmann, J. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft : Grundriß der verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Mohr.

Weishaupt, H. (2009). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 217–231). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_11

Wendt, P. (2016). Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein. Entwicklungsschritte – Stolpersteine – Perspektiven. *Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*, *42*(5).

Wittek, D. (2013). Umgang mit Heterogenität als Chance und/oder Risiko für die Professionalisierung von Lehrpersonen – Wie bewältigen Lehrkräfte berufliche Entwicklungsaufgaben in Reformprozessen? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *3*, 219–233. https://doi.org/10.1007/s35834-013-0066-4

Wittek, D. (2014). Gemeinschaftsschulen in Deutschland. Stand der Entwicklung und Potentiale für eine Weiterentwicklung des Schulsystems. *Pädagogik*, *08*, 70–74.

Ziegler, M. (1997). *Synergieeffekte bei Unternehmenskäufen. Identifikation im Beschaffungs- und Produktionsbereich von Industriebetrieben*. Deutscher Universitätsverlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09014-4

Brandenburgische Technische Universität Cottbus - Senftenberg
IKMZ - Universitätsbibliothek

978-3-940471-83-3

www.b-tu.de