

Stöbe-Blossey, Sybille

Research Report

Die Grundschule in der Präventionskette: Strukturen multiprofessioneller Kooperation

IAQ-Report, No. 2024-11

Provided in Cooperation with:

Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Universität Duisburg-Essen

Suggested Citation: Stöbe-Blossey, Sybille (2024) : Die Grundschule in der Präventionskette: Strukturen multiprofessioneller Kooperation, IAQ-Report, No. 2024-11, Universität Duisburg-Essen, Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Duisburg,
<https://doi.org/10.17185/dupublico/82657>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/307119>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Die Grundschule in der Präventionskette: Strukturen multiprofessioneller Kooperation

Sybille Stöbe-Blossey, unter Mitarbeit von Jeremy Cook

- Bessere Bildungschancen für herkunftsbedingt benachteiligte Kinder sind eine Voraussetzung für nachhaltige gesellschaftliche Teilhabe. Die Grundschule ist von besonderer Bedeutung für die Vermittlung von Basiskompetenzen und sie ist ein Ort im Sozialraum, an dem (fast) alle Kinder dieser Altersgruppe sowie ihre Familien mit Präventionsangeboten erreicht werden können.
- An Grundschulen sollten daher Präventionsketten verankert werden – im Sinne eines verknüpften Systems von Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention, um Kinder frühzeitig, bedarfsgerecht und integriert zu fördern.
- Die dafür erforderliche multiprofessionelle Kooperation ist kein Selbstläufer, sondern muss in und mit Schulen gezielt entwickelt werden. Multiprofessionelle Organisationsentwicklung an Schulen ist somit eine Gelingensbedingung für die Umsetzung des Bundes-Länder-Programms „Startchancen“.

Aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Universität Duisburg-Essen

1 Einleitung

„Die bestmögliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen sicherzustellen, ist oberstes Ziel aller bildungspolitischen Aktivitäten.“

Dieses umfassende Ziel wird in der Bund-Länder-Vereinbarung zu dem zum Schuljahr 2024/25 angelaufenen Programm „Startchancen“ formuliert (BMBF 2024, S. 4). Mit diesem Programm sollen Schülerinnen und Schüler in 4.000 Schulen in benachteiligten Sozialräumen auf ihrem Bildungsweg unterstützt werden, wobei ein Schwerpunkt mit 60 % der adressierten Schüler*innen im Primarbereich liegt (ebd., S. 8). Mit der umfassenden Zielformulierung werden faktisch bildungspolitische Ziele – im Sinne einer Stärkung von Kompetenzen – und sozialpolitische Ziele – im Sinne einer Stärkung von Teilhabe – miteinander verknüpft. Im Folgenden soll zunächst die zentrale Bedeutung dieser Verknüpfung im deutschen Wohlfahrtsstaat dargestellt werden, um die Notwendigkeit von mit der Bildungskette verzahnten Präventionsketten zu verdeutlichen (2). Anschließend werden zentrale Rahmenbedingungen und Programme für die Entwicklung solcher Präventionsketten skizziert – mit dem Fokus auf der Lebensphase Grundschulalter (3). Abschließend werden empirische Befunde zur Praxis multiprofessioneller Kooperation von Akteuren der Präventionskette im System Grundschule vorgestellt (4). Abschnitt 5 zieht ein Fazit.

2 Zur Interdependenz von Bildungs- und Sozialpolitik im deutschen Wohlfahrtsstaat

Der deutsche Wohlfahrtsstaat ist gekennzeichnet durch eine hohe Interdependenz zwischen Bildungs-

und Sozialpolitik. Im erwerbszentrierten System der sozialen Sicherung basieren viele sozialpolitische Leistungen auf Ansprüchen, die Bürger*innen als Erwerbstätige erlangen, indem sie Beiträge in die verschiedenen Zweige der Sozialversicherung einzahlen. Dies gilt nicht nur für Transferleistungen wie Arbeitslosengeld oder Rente, sondern auch für viele Leistungen der aktiven Arbeitsmarktpolitik, für Fortbildungen, Umschulungen und Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation, für Leistungen also, die der Erhaltung oder Wiedergewinnung einer Beschäftigung dienen. Auf diese Weise sind Menschen abgesichert, die – bspw. durch Erkrankungen oder den Verlust des Arbeitsplatzes – „aus dem Spiel fallen“, während diejenigen, die als junge Menschen „nicht ins Spiel kommen“ (Rüb 2010, S. 228), nur schwer Zugang zum System sozialer Sicherung finden (Stöbe-Blossey 2018).

Der Zugang zum Arbeitsmarkt wiederum hängt in Deutschland stärker als in vielen anderen Ländern von einer abgeschlossenen Ausbildung ab, von einem überbetrieblich anerkannten Bildungszertifikat also, das in einer dualen Ausbildung, einer vollzeitschulischen Berufsausbildung oder einem Studium erworben wurde. Dem Sechsten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (BMAS 2023) zufolge hatte 2019 über die Hälfte der Arbeitslosen keine abgeschlossene Berufsausbildung (ebd., S. 210f.). Für den Zugang zu schulischen Berufsausbildungen und zum Studium wiederum sind bestimmte allgemeinbildende Schulabschlüsse vorgeschrieben; auch für eine duale Berufsausbildung werden sie faktisch oft vorausgesetzt. Die Bildungskette, in der schrittweise die notwendigen Kompetenzen für Schul- und Berufsabschlüsse aufgebaut werden, öffnet – oder verschließt – demnach die Tür zu vielen Feldern sozialer Sicherung, sodass eine zum Erwerb von Bildungszertifikaten führende Bildungskette ein zentrales Element der Prävention von Exklusionsrisiken darstellt.

Abbildung 1: Bildungszertifikate als Weg zum Zugang zu sozialer Sicherung



Quelle: Eigene Darstellung.

Im Grundschulalter werden grundlegende Kompetenzen aufgebaut, die für den Erwerb von Schul- und Berufsabschlüssen unabdingbar sind. Ein Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2022) trägt daher den Titel „Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule“ und beginnt mit der Feststellung: „Grundschulen legen nicht nur die Basis für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn, sondern auch für eine breite gesellschaftliche Teilhabe.“ (ebd., S. 9) Als „basal“ werden dabei kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen bezeichnet, die grundlegend für weitere Lern- und Entwicklungsprozesse und Voraussetzung für den Aufbau weiterer – fachlicher wie überfachlicher – Kompetenzen sind (ebd., S. 11).¹

Sozialpolitisch sind somit präventiv angelegte Maßnahmen, die die Bildungskette von der Geburt über die frühe Kindheit und das Schulalter bis zum Schulabschluss begleiten und einen erfolgreichen Übergang in die Berufsausbildung vorbereiten, vor allem für herkunftsbedingt in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe benachteiligte Kinder und Jugendliche von zentraler Bedeutung, damit sie „ins Spiel kommen“ und „die intergenerationelle Weitergabe von Lebens- und Beschäftigungschancen durch eine gezielte Förderung von Bildungsprozessen insbesondere in der (frühen) Kindheit durchbrochen wird“ (Brettschneider und Klammer 2021, S. 17).² Eine Möglichkeit, Kinder und Familien frühzeitig, niederschwellig und ohne Stigmatisierung zu erreichen, bietet die Verknüpfung von Präventionsstrategien mit allgemein zugänglichen Bildungsinstitutionen – also mit Kindertageseinrichtungen und Schulen. Diese Regelinstitutionen erreichen (fast) alle Kinder und Jugendlichen der jeweiligen Altersgruppe, so dass die vertikale Bildungskette von der Kita über die

verschiedenen Schulstufen mit einer horizontalen Präventionskette aus Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention verzahnt werden kann. So können in Grundschulen universelle, für alle zugängliche Präventionsangebote gemacht werden (Primärprävention), bei denen individuelle Risiken früh erkannt und durch niedrigschwellige Unterstützungsangebote bearbeitet werden können (Sekundärprävention). Bei spezifischen Problemen kann bei Bedarf eine Weiterleitung zu spezialisierten Fachdiensten erfolgen, um Hürden für die weitere Lern- und Persönlichkeitsentwicklung abzubauen (Tertiärprävention). Der Ansatz eines abgestimmten Systems von Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention stammt ursprünglich aus dem Gesundheitsbereich und findet sich inzwischen nicht nur in der Kinder- und Jugendhilfe (Wohlgemuth 2009, S. 26f.), sondern spiegelt sich konzeptionell auch in der Schul- und Unterrichtsforschung. So beinhaltet das Konzept „Response to Intervention“ (vgl. zusammenfassend Sliwka und Klopsch 2019) ebenfalls ein System mit drei Stufen: Demnach kommt der Unterricht als Regelangebot allen Lernenden zugute, basierend auf einer adaptiven, an den Lernvoraussetzungen orientierten Förderung; Kinder, bei denen dies für eine hinreichende Kompetenzentwicklung nicht ausreicht, erhalten eine Kleingruppen- oder Einzelförderung („fokussierte Intervention“) und im Bedarfsfall individualisierte und spezielle Unterstützung („spezielle Intervention“). Konzepte der Prävention und der (schulischen) Bildung enthalten somit mehr Schnittmengen, als dies oft wahrgenommen wird. Derartige konzeptionelle Schnittmengen sollen im Folgenden mit Blick auf eine mit der Bildungskette verzahnte Präventionskette für die Lebensphase Grundschulalter herausgearbeitet werden.

¹ Die Hervorhebung von Basiskompetenzen markiert eine Akzentverschiebung in bildungspolitischen Diskursen, wie sie seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie 2001 um herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung geführt wird: Im Fokus steht nicht mehr der Abbau von Bildungsungleichheit, sondern das Erreichen von Mindeststandards.

² Zu diesem Ansatz lässt sich kritisch einwenden, der Fokus „auf die schulischen Bildungsmöglichkeiten und -chancen“ und die zukünftige „Integration in den Berufsarbeitsmarkt“ unterliege einem „Mittelschichtsbias“ (so bspw. Rahn und Chassé 2020, S. 12 im Einführungskapitel zum Handbuch Kinderarmut). Eine auf einer „humankapitalorientierten Motivation“ basierende Strategie, mit der die Einzelnen über den „Erwerb schulischer Bildungszertifikate die Chance erhalten, ein im Sinne einer gesellschaftlichen Normalitätserwartung erfolgreiches Leben in der Wissens- und Hochleistungsgesellschaft zu führen“, vernachlässige die „Gegenwart der Kinder“ und sei „lediglich ein vages Versprechen auf die Zukunft“ (ebd., S. 15). Auch die Bedeutung der Schulabschlüsse als formale Voraussetzung und damit potenzielle Zugangshürde für den Zugang zu insbesondere berufsfachschulischen Ausbildungen ist durchaus

umstritten; zur kontroversen Debatte bspw. im Feld der Pflege vgl. bspw. <https://www.altenpflege-online.net/umstritten-pflegehilfeausbildung-soll-ohne-schulabschluss-moeglich-sein/> oder <https://www.biblio-med-pflege.de/news/pflegehilfskraft-ausbildung-ohne-schulabschluss> [11.08.2024]. Unabhängig von der Bewertung schulischer Bildungszertifikate und von der Wahrnehmung eines Mittelschichtsbias oder gesellschaftlicher Normalitätserwartungen dürfte jedoch kaum zu bestreiten sein, dass der Erwerb von sozial-emotionalen und kognitiven Kompetenzen die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe verbessert – im Sechsten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung heißt es dazu: „Bildung eröffnet die Möglichkeit gesellschaftlicher Partizipation und kultureller Teilhabe.“ (BMAS 2023, S. 269) Darin liegt das übergeordnete Ziel einer Verzahnung von Präventions- und Bildungsketten: Kinder, Jugendliche und ihre Familien sollen in ihrer aktuellen Lebenslage über die Präventionskette so unterstützt werden, dass die jungen Menschen im Laufe der Bildungskette bestmöglich befähigt werden, diese Kompetenzen zu entwickeln.

3 Prävention und Bildung für Kinder im Grundschulalter: Konzepte und Schnittmengen

Die sozialrechtliche Grundlage für eine Präventionspolitik für Kinder und Jugendliche bietet das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz). Daher sollen zunächst dessen Bezüge zur Förderung von (schulischer) Bildung herausgearbeitet werden (3.1). Angesichts der zentralen Rolle der Kommune in der Kinder- und Jugendhilfe und zunehmend auch in der Bildungspolitik wird dann auf den Aufbau kommunaler Präventionsketten und die Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften eingegangen (3.2). Anschließend werden einige aktuelle Expertisen vorgestellt, die Prävention und Bildung und deren Verzahnung mit Blick auf das Grundschulalter thematisieren (3.3). Schließlich sind Programme zur Förderung von Schulen in benachteiligten Sozialräumen von Bedeutung; aktuell insbesondere das Bund-Länder-Programm „Startchancen“, dessen Bezüge zur Kinder- und Jugendhilfe am Ende dieses Abschnitts dargestellt werden (3.4).

3.1 Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII): Bezüge zur schulischen Bildung

Im Unterschied zum System der Sozialversicherungen handelt es sich beim SGB VIII um ein Rahmengesetz, das vorrangig Vorgaben für individuell gestaltbare Hilfen und die Schaffung örtlicher Infrastrukturen enthält. Der Kommune als örtlichem Träger der Jugendhilfe (Jugendamt) kommt somit ein großer Gestaltungsspielraum zu – und damit auch eine hohe Gestaltungsverantwortung. Die Jugendämter haben nach § 81 SGB VIII mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung (Nr. 4) „im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten“. Die Unterstützung von Bildungsprozessen gehört explizit zu den Aufträgen des SGB VIII. In § 1 ist festgelegt, dass „jeder junge Mensch [...] ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ hat (§ 1 Abs. 1 SGB VIII) und dass Jugendhilfe zur Verwirklichung dieses Rechts „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen [soll], Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (§ 1 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII). Angesichts der hohen Bedeutung von Bildungszertifikaten für

die Vermeidung von Benachteiligung lässt sich daraus ein Auftrag zur Unterstützung der schulischen Bildungskette ableiten. Zu diesem Zweck wird insbesondere das Instrument der Jugendsozialarbeit bereitgestellt: „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.“ (§ 13 Abs. 1 SGB VIII).

Mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz wurde 2021 die Bedeutung der Schulsozialarbeit, die bis dahin Teil der allgemeinen Jugendsozialarbeit war, akzentuiert. Sie wird nun explizit als Leistung der Jugendhilfe erwähnt (§ 2 Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII) und in einem eigenständigen Paragraphen beschrieben: „Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen. Das Nähere über Inhalt und Umfang der Aufgaben der Schulsozialarbeit wird durch Landesrecht geregelt.“ (§ 13a SGB VIII) (vgl. Hackstein et al. 2022a). Die Schulsozialarbeit stellt damit eine institutionalisierte Verknüpfung von Schule und Jugendhilfe dar. Eine mit der Bildungskette verzahnte Präventionskette knüpft somit an Strukturen und Leistungen des SGB VIII an. Allerdings ist die Schulsozialarbeit im Grundschulbereich bislang weniger stark verankert als an Schulen der Sekundarstufe, und die Ausgestaltung in den Bundesländern sowie auf kommunaler Ebene ist sehr unterschiedlich (vgl. Stengel et al. 2023, S. 33ff.).

Speziell für das Grundschulalter ergibt sich eine weitere institutionalisierte Verknüpfung zwischen Schule und Jugendhilfe aus dem Anspruch auf Ganztagsförderung für diese Altersgruppe nach § 24 Abs. 4 SGB VIII (Stöbe-Blossey 2023). Die bestehende Verpflichtung der örtlichen Jugendämter zur Bereitstellung eines bedarfsgerechten Angebots wird auf der Basis eines im Herbst 2021 verabschiedeten Gesetzes zu einem subjektiven Rechtsanspruch weiterentwickelt – analog zu den bestehenden Rechtsansprüchen für Kinder im Kindergartenalter (§ 24 Abs. 3 SGB VIII, seit 1996) und für unter Dreijährige (§ 24 Abs. 2 SGB VIII, seit 2013) (Fischer et al. 2024).

Alle Kinder, die im Schuljahr 2026/27 oder später in die erste Klasse kommen, werden demnach bis zum Eintritt in die fünfte Klasse einen Anspruch auf eine Förderung von acht Stunden pro Werktag (einschließlich des Unterrichts) in einer Kindertageseinrichtung haben, wobei der Anspruch auch in schulischen Ganztagsangeboten erfüllt werden kann (§ 24 Abs. 4 SGB VIII). Die Implementierung des Rechtsanspruchs erfolgt also an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe. Dabei sind unterschiedliche Formen der Kooperation vorzufinden. In einigen Modellen wirken freie Träger der Jugendhilfe an schulischen Angeboten mit, in anderen Modellen – wie in der Offenen Ganztagsschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen – übernehmen sie die Organisation des Nachmittagsangebotes und sind Anstellungsträger des Personals.

Allerdings ist die Involvierung von Trägern und Personal der Jugendhilfe in schulische Ganztagsangebote an Schulen nicht automatisch gleichbedeutend mit der angestrebten Verzahnung. Vielmehr zeigen alle Erfahrungen, dass der notwendige Schritt von einem multiprofessionell zusammengesetzten zu einem multiprofessionell arbeitenden Team keineswegs selbstverständlich ist. Insbesondere Grundschulen sind schon lange durch eine Ausdifferenzierung des Personals gekennzeichnet (Lehrkräfte, Personal im außerunterrichtlichen Ganztagsangebot, sozialpädagogische Fachkräfte in der Schuleingangsphase, Inklusionskräfte³, Fachkräfte aus sozialraumbezogenen Förderprogrammen usw.). Kooperation als auf gemeinsamen Zielen basierende „bewusste und kommunikativ abgesicherte Zusammenarbeit von zwei und mehr Akteur*innen oder Organisationen“ (Speck 2020, S. 1455) scheint dennoch eher die Ausnahme als die Regel zu sein. So zeigen bspw. Studien zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Rahmen der OGS, dass vielfach ein „additives Kooperationsverhältnis“ und seltener „eine strukturell-konzeptionelle Verbindung“ (Steinhauer und Altermann 2017, S. 65) vorzufinden ist. Die Verknüpfung von Prävention und Bildung ist also kein „Selbstläufer“, sondern muss erarbeitet und gestaltet werden (Hackstein et al. 2024).

3.2 Die Grundschule im Kontext von lokalen Bildungslandschaften und kommunalen Präventionsketten

Etwa seit Beginn der 2000er Jahre finden kommunale Vernetzungsstrategien steigende Aufmerksamkeit. Auch wenn Bildung im deutschen Föderalismus zu den Kernkompetenzen der Länder gehört, hat die Kommune in ihrer Rolle als für die Schulentwicklungsplanung verantwortlicher Schulträger schon immer eine weitreichende Verantwortung für die örtliche Infrastruktur gehabt. Bei der Wahrnehmung dieser Rolle ist eine Tendenz zur Stärkung einer aktiv gestaltenden Funktion zu beobachten – zum einen durch die Entwicklung einer „erweiterten Schulträgerschaft“ (Hebborn 2020), zum anderen im Sinne einer Stärkung der Kooperation zwischen Schulverwaltung und Jugendamt, flankiert durch den (durch Bundes- und Landesprogramme unterstützten) Aufbau kommunaler bzw. regionaler Bildungsbüros (vgl. zusammenfassend Fischer et al. 2022). Für die Entwicklung kommunaler Bildungspolitik wie auch für die Vernetzung zwischen Jugendhilfe und Schule bildete die Aachener Erklärung (Deutscher Städtetag 2007) einen Meilenstein: „Leitbild des Engagements der Städte ist die kommunale Bildungslandschaft im Sinne eines vernetzten Systems von Erziehung, Bildung und Betreuung.“ (ebd., S. 2)

Grundschulen standen zunächst nicht im Fokus kommunaler Bildungspolitik; sie wurden „wenn überhaupt, eher mittelbar im Kontext des Übergangs Kita – Grundschule adressiert“ (Fischer et al. 2023, S. 96), haben aber inzwischen an Aufmerksamkeit gewonnen. Dabei lassen sich erhebliche interkommunale Unterschiede beobachten, sowohl im Hinblick auf die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule innerhalb der Kommunalverwaltung als auch bezogen darauf, ob und inwieweit kommunale Stellen die Stärkung und Strukturierung multiprofessioneller Zusammenarbeit in Schulen als ihre Aufgabe betrachten (Hackstein et al. 2022b). Entsprechend unterschiedlich fällt auch die Verknüpfung von bildungspolitischen Zielsetzungen mit kommunalen Präventionsketten aus.

³ Für Mitarbeiter*innen, die Kinder mit besonderem Förderbedarf begleiten, gibt es unterschiedliche weitere Bezeichnungen (bspw. Inklusionskräfte, Schulbegleitungen, Integrationskräfte, Unterrichtsbegleitungen) und unterschiedliche Rechtsgrundlagen (bspw. individuelle

Eingliederungshilfe (§ 35a SGB VIII, § 112 SGB IX), gruppenbezogene Lösungen („Pool-Modell“, „systemische Integrationsbegleitung“), Erlasse für Förderung von Kräften in multiprofessionellen Teams.

Die Debatte um den Aufbau kommunaler, vielfach durch Bundes- und Landesprogramme sowie Stiftungen unterstützter Präventionsketten⁴ begann etwa zeitgleich, aber weitgehend unverbunden mit der Entwicklung kommunaler Bildungspolitik. Sie wurde ausgelöst durch Erkenntnisse zur Zunahme von Kinderarmut und zu den negativen Folgen des Aufwachsens in Armut. Gerda Holz (2020; mit weiteren Literaturangaben) geht in einem zusammenfassenden Überblick von einer kindbezogenen Armutsprävention aus, die „auf positive Lebens- und Entwicklungsbedingungen für Mädchen und Jungen heute und auf ihre Zukunft hinwirkt“ und deren Leitmaxime es ist, „immer vom jungen Menschen aus zu denken und zu handeln“ (Holz 2020, S. 303). Anknüpfend an erste kommunale Modellprojekte Anfang der 2000er Jahre ist die Etablierung kommunaler Präventionsketten gekennzeichnet durch die Implementierung des Leitgedankens „Prävention als Aktion statt Reaktion auf Defizite“ in der kommunalen Steuerung und die Entwicklung von neuen Ansätzen und Angeboten „innerhalb der Regelinstitutionen für junge Menschen (zunächst in Kitas, später im Feld der Frühen Hilfen sowie in den Schulen)“ (ebd., S. 303). Unterstützt werden die Fachkräfte in Regelinstitutionen durch Partner im lokalen Netzwerk, koordiniert durch „die Kommune als Trägerin der sozialen Daseinsvorsorge, der Kinder- und Jugendhilfe, von Gesundheits- und Kultureinrichtungen, aber auch als kommunale Schulträgerin“ (ebd., S. 306). Wesentlich ist weiterhin die aktive Einbeziehung der Eltern, die „große Bedeutung auch noch in der Jugendphase ihrer Kinder“ (ebd., S. 304) haben. Das Thema der Vernetzung spielt also, wie in der Debatte um kommunale Bildungslandschaften, eine zentrale Rolle, wobei allerdings die an definierten Zielen und Indikatoren orientierte Herangehensweise und das systematische Ineinandergreifen von Strukturen und Angeboten stärker betont wird. Demnach führen lokale Netzwerke „in einem fortwährenden Prozess bestehende und neue Strukturelemente zusammen und ermöglichen so abgestimmtes Handeln im Rahmen einer integrierten kommunalen Gesamtstrategie“ (Richter-Kornweitz et al. 2023). Ein zentrales Element des abgestimmten Handelns bildet die Kombination der „Platzierung des Angebots in der Regeleinrichtung“ im Sinne einer auf Vertrauen aufbauenden aufsuchenden

Arbeit mit einer „Clearing- und Lotsenfunktion“ zur Vermittlung weiterer Hilfen (Dezort et al. 2017, S. 4).

Der Bezug der fachpolitischen Debatte um Präventionsketten zu schulischer Bildung ist ambivalent. Hervorgehoben wird allgemein ein erweiterter, über die schulische Bildung hinausgehender Bildungsbegriff: „Sinnvolle Themen für Präventionsketten im Handlungsfeld Bildung sind der Zugang zu Bildungseinrichtungen etwa in der frühkindlichen Bildung, die Vernetzung der Bildungsakteur*innen, die Einbindung nonformaler Bildungsangebote in Schule oder die Verbindung von Angeboten zwischen Bildung, Betreuung und Erziehung etwa durch Familiengrundschulzentren. Schulische Akteur*innen sind dabei selbstverständlich immer in die örtliche Ausgestaltung einzubinden.“ (Fischer 2023, S. 68) Allgemein werden (Bildungs-)Übergänge und deren Gestaltung als ein zentrales Thema kommunaler Präventionsketten definiert (Holz 2020, S. 306; Dezort et al. 2017, S. 6), wobei besonders auf den Übergang von der Kita in die Grundschule und von der Schule in Ausbildung abgehoben wird – ähnlich wie in den zentralen Diskursen zu kommunalen Bildungslandschaften. Die Unterstützung schulischer Bildungsprozesse innerhalb der einzelnen Phasen der Bildungskette steht deutlich weniger stark im Fokus; nur selten wird explizit formuliert, dass eine „koordinierte Unterstützung zwischen Jugendhilfe und Schule [...] helfen [kann], um schulische Anforderungen erfolgreich zu bewältigen“ (Wieda 2023, S. 45). Sowohl die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften als auch der Aufbau systematischer kommunaler Präventionsketten bieten demnach vielfältige Anknüpfungspunkte für eine integrierte Förderung von Kindern im Grundschulalter; die Verknüpfung beider Strategien sowohl miteinander als auch mit der Institution Grundschule und mit schulischen Bildungsprozessen bleibt jedoch ein Desiderat.

3.3 Bildungs- und sozialpolitische Perspektiven in aktuellen Expertisen

Aktuell werden die Notwendigkeit und die Potenziale der Verknüpfung von Prävention und Bildung gerade in Bezug auf das Grundschulalter in unterschiedlichen Expertisen thematisiert. So heißt es im bereits angesprochenen SWK-Gutachten, dass die

⁴ Zu der Förderung von Netzwerken Früher Hilfen auf Bundesebene vgl. <https://www.fruehehilfen.de/das-nzf/>, zu verschiedenen Beispielen in

den Ländern <https://www.auridis-stiftung.de/unsere-themen/kommunale-praeventionsketten> [11.08.2024]

Grundschule nicht nur „dem systematischen Erwerb kognitiver bzw. sprachlicher und mathematischer Grundlagen“ (SWK 2022, S. 12) dient, sondern zugleich ein „Ort der Sozialisation [ist], der für die psychosoziale Entwicklung von Kindern eine wichtige Funktion hat“ (ebd.), und dass der Erwerb psychosozialer Kompetenzen „nicht nur entscheidend für psychosoziales Wohlbefinden“, sondern auch „grundlegend für die Bereitschaft und Fähigkeit zum (lebenslangen) Lernen“ (ebd.) ist. Neben einer Fokussierung der Basiskompetenzen in Sprache und Mathematik solle daher auch „die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen eine stärkere Aufmerksamkeit erfahren als bisher“ (ebd., S. 14). Wichtig sei zudem, „durch Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern dafür Sorge zu tragen, dass Verbindungen zwischen der schulischen und der familialen Lern- und Entwicklungsumwelt hergestellt werden“ (ebd.). Zusammenfassend wird die Grundschule bezeichnet als „der gesellschaftliche Ort, an dem alle Kinder erreicht werden können und an dem [...] unterschiedliche professionelle Expertisen aufeinandertreffen, die mit ihren Förderansätzen ein effektives Netzwerk zur Unterstützung der fachlichen und psychosozialen Kompetenzentwicklung aller Kinder bilden können.“ (ebd.)

Empfehlungen richten sich bspw. darauf, Eltern bereits über Kitas allgemeine elternbildende Maßnahmen und bei besonderem Unterstützungsbedarf – in Zusammenarbeit mit Partnern aus Familienunterstützungssystemen – zielgruppenspezifische Angebote zugänglich zu machen (Empfehlung 5) sowie entsprechende Programme in Grundschulen weiterzuführen (Empfehlung 12). Die multiprofessionelle Kooperation „mit außerschulischen Beratungsstellen, Jugendhilfeeinrichtungen oder therapeutischen Angeboten, für die insbesondere die Schulsozialarbeit und Sonderpädagogik eine Brückenfunktion einnehmen“ (ebd., S. 105), soll im Schulprogramm konkretisiert und verankert werden (Empfehlung 13) – basierend auf klaren Zuständigkeiten und transparenten Absprachen, dem Auf- und Ausbau von Teamstrukturen sowie der Kooperation mit Netzwerkpartnern im Sozialraum (ebd., S. 19).

Im Einklang damit empfiehlt der Bundesfamilienbericht von 2021 (BMFSFJ 2021, Kap. 7) die Anknüpfung der Förderung von Kindern und Familien an Bildungsinstitutionen. Auch hier wird konstatiert, dass die Integration familienbezogener Unterstützungsangebote in Bildungseinrichtungen bisher primär in Kitas vorzufinden sei. Jedoch seien Schulen ebenfalls „mit einer gesteigerten Komplexität gesellschaft-

licher Herausforderungen konfrontiert, die ohne eine intensivere Kooperation verschiedener Professionen nur schwer zu bewältigen ist“ (ebd., S. 361). Wichtig sei daher, „Betreuung und Begleitung von Familien nicht nach der Kita abrupt zu beenden, sondern im Sinne einer Präventionskette übergangslose Unterstützung in die Schulzeit hinein zu gestalten“ (ebd.). Daher sollten auch an Schulen Familienzentren angesiedelt werden, die „als ‚Brückenbauer‘ die Schnittstelle zwischen Familie und Schule aktiv unterstützen“ (ebd., S. 363) können, wobei auf entsprechende Modellprojekte verwiesen wird.

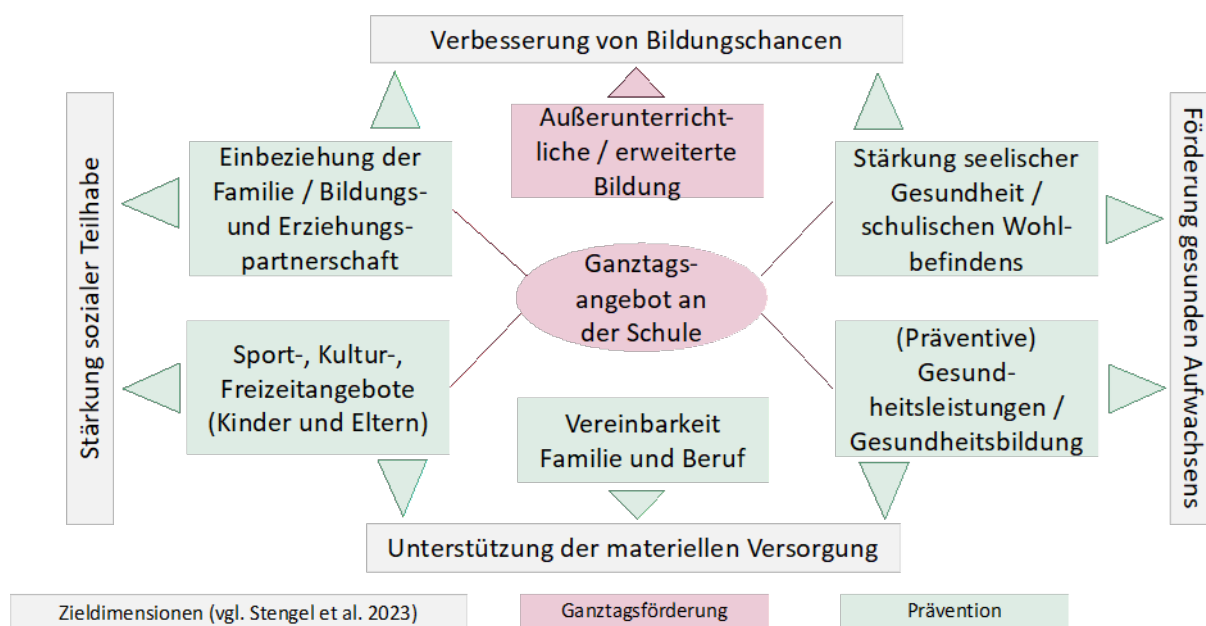
Die Weiterentwicklung von Kitas zu Familienzentren (die bspw. in Nordrhein-Westfalen seit 2006 systematisch betrieben wird) basiert auf dem Leitbild, Kinder und Familien im Sozialraum niederschwellig und ohne Stigmatisierung zu erreichen und Beratung und Unterstützung im Sinne einer sozialraumorientierten und kooperationsbasierten Familienorientierung anzubieten. Nachdem die Stadt Gelsenkirchen im Schuljahr 2014/15 mit Förderung der Wübben Stiftung erste Familienzentren an Grundschulen eingerichtet und jeweils eine halbe Fachkraftstelle zur Koordination und ein Sachkostenbudget zur Verfügung gestellt hatte, gibt es inzwischen Förderprogramme des Landes und Familiengrundschulzentren in vielen weiteren Kommunen, insbesondere im Ruhrgebiet. Auch in Rheinland-Pfalz („Familiengrundschulzentren als multiprofessioneller Ort in der Schule“, kurz: FamOS) und Sachsen („Familiengrundschulzentren“) wird das Konzept erprobt, transferiert und weiterentwickelt. Gemeinsames Merkmal aller Familienzentren ist das Ziel, Eltern in die Bildungseinrichtung zu holen, durch niederschwellige Formate Vertrauen aufzubauen und daran anknüpfend Kindern und Familien bei Bedarf weitere Präventionsangebote zugänglich zu machen. (Hackstein et al. 2022a, 2022b, 2024)

Speziell bezogen auf das Grundschulalter werden in einem vom BMFSFJ in Auftrag gegebenen Gutachten „Grundlagen einer entwicklungsbegleitenden Präventionsstrategie für Kinder im Grundschulalter“ (so der Titel; Stengel et al. 2023) formuliert: „Kommunale Präventionsketten können wesentlich dazu beitragen, Armutsfolgen für Kinder und deren Familien abzumildern und Armutskreisläufe zu durchbrechen. Diese sind ab dem Grundschulalter jedoch kaum regelhaft implementiert, obwohl gerade an den (Bildungs-)Übergängen in der Grundschulzeit entscheidende Weichen gestellt werden und großes Potenzial zur Förderung gleicher Entwicklungschancen besteht.“ (ebd., S. VII) Vor diesem Hintergrund

werden „Bildungsgerechtigkeit“, „Soziale Teilhabe“, „Gesundes Aufwachsen“ und „Materielle Versorgung“ als Zieldimensionen für Präventionsstrategien formuliert (ebd., S. VII; Kap. 3). Dabei werden Familienzentren an Grundschulen als Beispiel guter Praxis angesprochen, verbunden sowohl mit dem Ausbau von Ganztagsangeboten als Grundlage einer „Verbindung von schul- und sozialpädagogischen Perspektiven“ (ebd., S. 28) als auch mit der Schulsozialarbeit als „engste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ (ebd., S. 33). Als Herausforderung für die erfolgreiche Implementierung von Präventionsstrategien wird – neben Projektfinanzierung und

Fachkräftemangel – eine oft unzureichende inner-schulische Vernetzung der Teilsysteme Schule, Ganztags und Familienzentrum benannt (ebd.; S. 76). Ferner werden mit Blick auf die Schulsozialarbeit „Kooperationsbarrieren zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften“ (ebd., S. 37) konstatiert. Ausgehend von den im Gutachten formulierten Zieldimensionen, den im SWK-Gutachten und dem Familienbericht enthaltenen Empfehlungen und den angesprochenen Potenzialen der Ganztagsförderung (vgl. 3.1) stellt Abbildung 2 Elemente einer Präventionsstrategie im System Grundschule dar.

Abbildung 2: Zieldimensionen von Präventionsketten im System Grundschule



Quelle: Eigene Darstellung.

3.4 Schule in benachteiligten Sozialräumen: Perspektiven im Programm „Startchancen“

In der Bildungspolitik richtete sich der Fokus in den vergangenen Jahren verstärkt auf die gezielte Förderung von Schulen in benachteiligten Sozialräumen, das heißt, auf Schulen mit einem hohen Anteil an (potenziell) benachteiligten Schüler*innen („Schulen im Brennpunkt“)⁵. Dabei geht es zum einen darum, Konzepte für eine bessere Förderung der Schüler*innen in diesen Schulen zu entwickeln, zum anderen um eine Unterstützung der Schulen bei dieser

herausfordernden Aufgabe. Inzwischen gibt es eine Vielfalt von Programmen in den Bundesländern (vgl. den Überblick in Braun und Pfänder 2022) sowie Bund-Länder-Programme, auf welche angesichts ihrer bundesweiten Bedeutung im Folgenden eingegangen werden soll.

Anfang 2020 startete die Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ (SchuMaS) (BMBF und KMK 2019). Arbeitsschwerpunkt 1 betrifft die Schul- und Unterrichtsentwicklung, Arbeitsschwerpunkt 2 die Vernetzung der Schulen mit ihrem sozialräumlichen Umfeld, „um dort vorhandene Unterstützungsangebote gezielt für die Schülerinnen und Schüler nutzen

⁵ Zu unterschiedlichen Begriffen und Definitionen vgl. Braun und Pfänder 2022, S. 5; zu den unterschiedlichen Armutsquoten in Schuleinzugsgebieten aller Grundschulen in Deutschland Helbig 2023.

zu können“ (ebd., S. 3). Hervorgehoben wird dabei die Stärkung der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe (ebd.). Bundesweit werden im Zeitraum von 2021 bis 2025 200 Schulen bei der Entwicklung und Erprobung von transferfähigen Konzepten begleitet; ein Transferkonzept wurde im Sommer 2024 vorgelegt; Transferprodukte sollen bis Ende 2025 erstellt werden (BMBF und KMK 2024). Eine Verknüpfung von Bildung und Prävention, von Schule und Jugendhilfe sowie von Schule und Sozialraum war somit in der Konstruktion von SchuMaS durchaus angelegt, jedoch blieb der Anteil des zweiten Arbeitsschwerpunktes trotz der Nachfrage aus vielen Schulen und einigen Ländern begrenzt.⁶

Im Koalitionsvertrag der Bundesregierung aus SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP wurde 2021 die Absicht erklärt, bundesweit 4.000 Schulen mit einem Investitionsprogramm, einem „Chancenbudget“ zur Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und Lernangeboten und der Bereitstellung von zusätzlichen Stellen für schulische Sozialarbeit zu unterstützen (SPD et al. 2021, S. 95). Das darauf basierende Programm „Startchancen“ soll jungen Menschen behilflich sein, „die nötigen Zukunftskompetenzen zu erwerben“, wobei der Fokus auf „einer Stärkung der Basiskompetenzen [...] in Deutsch und Mathematik und im sozioemotionalen Bereich sowie auf der Befähigung der jungen Menschen zu demokratischer Teilhabe“ liegt (BMBF 2024, S. 6). Dafür sollen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse auf der Basis einer „Kultur des Zusammenwirkens zwischen den verschiedenen Ebenen, Institutionen und Professionen weiterentwickelt,“ nachhaltig verbessert (ebd., S. 4) und alle Akteure der Schulgemeinde und des Sozialraums einbezogen werden – Schulleitungen, Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal, Lernende und Elternschaft (ebd., S. 6). Neben dem „Investitionsprogramm für eine zeitgemäße und förderliche Lernumgebung“ (Säule 1) und dem „Chancenbudget“ (Säule 2) soll „Personal zur Stärkung multiprofessioneller Teams“ (Säule 3) bereitgestellt werden (ebd., S. 4).⁷ Die multiprofessionelle Zusammensetzung der Teams an Schulen wird somit weiter ausgebaut.

Hervorgehoben wird in der Präambel der Bund-Länder-Vereinbarung auch die Rolle der Kommune: „Schule ist ein wichtiger Standortfaktor im kommunalen Raum und spielt eine Schlüsselrolle für eine gelungene Quartiersentwicklung. Hierzu soll auch das Startchancen-Programm einen wichtigen Beitrag leisten. Deshalb ist die Kooperation mit den Gemeinden und Gemeindeverbänden – nicht nur, aber insbesondere auch in ihrer Funktion als Schulträger und öffentlicher Träger der Kinder- und Jugendhilfe – für den Erfolg des Programms von herausragender Bedeutung.“ (BMBF 2024, S. 4) Vor diesem Hintergrund gewinnt nicht nur die multiprofessionelle Kooperation, sondern auch die kommunale Bildungspolitik im Kontext der Implementierung des Programms Startchancen an Aktualität.

Der systematischen Verknüpfung von Lern- und Persönlichkeitsentwicklung, von formalem, non-formalem und informellem Lernen, von Schule und Jugendhilfe, von schulischen und außerschulischen Partnern, von Schule und Kommune sowie von Bildungs- und Präventionsstrategien kommt somit im Programm „Startchancen“ eine herausragende Bedeutung zu. Alle bisherigen Erfahrungen zeigen, dass eine solche systematische Verknüpfung einer gezielten Gestaltung bedarf (vgl. 3.1, 3.2, 3.3). So ist bspw. im Programm nicht definiert, welche Rolle das über Säule 3 geförderte zusätzliche Personal an Schulen spielen soll. Damit eröffnet sich einerseits die Chance, diese Rolle optimal auf die Bedarfe und die Ausgangslage der einzelnen Schule abzustimmen, andererseits wird es eine Herausforderung für die Schulen und die unterstützenden Akteure bedeuten, diese Abstimmung zu leisten.

4 Die Präventionskette im System Grundschule: Einblicke in die Praxis

Sowohl bei dem Aufbau von Familienzentren im Primarbereich als auch bei der Implementierung von Schulsozialarbeit treffen im System Grundschule unterschiedliche Akteure der Präventionskette aufeinander, sodass – gerade vor dem Hintergrund der in Abbildung 2 dargestellten Zieldimensionen – ihre

⁶ Im Inhaltscluster „Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung“ (ALSO) wurden in einem ko-konstruktiven Prozess von Wissenschaft und Praxis in Entwicklungswerkstätten mit ca. 40 Schulen Gestaltungskonzepte erarbeitet (Autor:innengruppe ALSO-Konsortium 2024), die Anknüpfungsmöglichkeiten für Transfer und flächendeckende Nutzung bieten werden – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

⁷ Dass anstelle des ursprünglich intendierten Ausbaus der Schulsozialarbeit der deutlich breitere Begriff „multiprofessioneller Teams“ zugrunde gelegt wird, ist damit zu erklären, dass das Potenzial ausgebildeter Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagoge*innen auf dem Arbeitsmarkt wahrscheinlich nicht zur Verfügung steht.

Verknüpfung sowohl untereinander als auch mit der Schulentwicklung erforderlich ist, verbunden mit einer Klärung der Rollen in der Präventionskette (Hackstein et al. 2022a, S. 10ff.; ausführlich Hackstein et al. 2024). Im Folgenden werden Ergebnisse einer Sekundäranalyse von Interviews vorgestellt, die 2022 und 2023 im Kontext von verschiedenen Projekten⁸ an insgesamt 16 Grundschulen durchgeführt wurden (davon elf mit Familiengrundschulzentrum). Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf der Auswertung von Interviews mit Fachkräften der Schulsozialarbeit (SO; n=12) und Koordinationskräften von Familiengrundschulzentren (FZ; n=10) – als zentrale innerschulische Akteure der Präventionskette –, ergänzt durch Aussagen von Schulleitungen (SL; n=9).

Die Analyse zeigt, dass sich sowohl das Angebotsspektrum als auch die Rollenverteilung zwischen den Akteuren je nach Schule deutlich unterscheiden sowie vielfach allmählich gewachsen und damit pfadabhängig sind. Wichtig ist immer die Lotsenfunktion zwischen den verschiedenen innerschulischen Akteuren der Präventionskette untereinander sowie bezogen auf Lehr- und OGS-Kräfte und außerschulische Partner. Tendenziell ist das Familienzentrum vorwiegend für primärpräventive und familienorientierte Arbeit⁹, die Schulsozialarbeit eher für direkte, hauptsächlich sekundärpräventive Angebote zuständig, wobei die Einzelfallarbeit mit Kindern und Familien im Vordergrund steht. Im Idealfall bilden primärpräventive Angebote die Basis für eine Lotsenfunktion hin zu weiteren Angeboten. In solchen Konstellationen profitiert die Schulsozialarbeit vom Familienzentrum:

„Und [in Angeboten des Familienzentrums] sind die Eltern natürlich auch viel offener. [...] Und da kommen dann aber dann auch manchmal Dinge zur Sprache, wo dann die Leitung des Familienzentrums auch direkt hellhörig wird und sagt, hey, dafür haben wir eine Schulsozialarbeiterin, wir können den Kontakt gerne herstellen. Und so ist das eigentlich gewinnbringend für mich [...], weil dann oftmals die Eltern doch den Weg zu mir finden, und

nicht erst ängstlich sind, oder das so negativ behaftet ist.“ (SO)

Umgekehrt benötigt das Familienzentrum Möglichkeiten der Weiterleitung von Familien, wenn im Rahmen der primärpräventiven Angebote Probleme deutlich werden:

„Übergreifend kann ich das immer ganz gut mit der Lotsenfunktion erklären. Das heißt, [...] ich höre mir das Problem an, und manchmal ist es so, dass man es direkt vor Ort durch die Schulsozialarbeiterin weiterleiten kann, manchmal ist es notwendig, dass man andere Institutionen aufsucht.“ (FZ)

Somit ergänzen beide Akteure der Präventionskette einander. Dabei stellt die Vernetzung im Sozialraum, bspw. die Teilnahme an Sozialraumkonferenzen, ein wichtiges Aufgabenfeld dar. Ressourcen des Sozialraumes und weitere Angebote in der Kommune werden auf allen Ebenen der Prävention genutzt. In der Primärprävention geht es dabei oft darum, Angebote an die Schule zu holen, bspw. Sprachkurse für Eltern, Familien primärpräventive Angebote, bspw. im Sportverein, zugänglich zu machen oder an sekundär- tertiärpräventive Angebote zu verweisen, die nicht in der Schule selbst bereitgestellt werden können, bspw. die Erziehungsberatung. Einige Schulen binden primärpräventive Angebote des Familienzentrums gezielt in die Schulentwicklung ein:

„Also ich finde schon, dass man Schulentwicklung damit machen kann. Also hier gemeinsam zu überlegen: Wir setzen dieses Schuljahr einen Schwerpunkt auf Gesundheit. Und [die Koordinatorin des Familienzentrums] hat schon vorangetrieben, auch diesen Kooperationsvertrag mit [...] der AOK und [...] mit einem] Paten-Arzt. [...] Und auch diese Sozialraum-Angebote zu nutzen, die sie kennt und ranholt.“ (SL)

Das Thema „Gesundes Aufwachsen“ im Sinne von präventiven Gesundheitsleistungen und der Gesundheitsbildung ist in vielen Schulen von hoher Bedeutung. Familienzentren übernehmen eine Lotsenfunktion, indem sie die Eltern etwa auf einen

⁸ Projektevaluation „DialogStandorte“ (Stiftung Mercator), <https://www.uni-due.de/iaq/projektinfo/dialogstandorte.php>; „Familienzentren im Primarbereich – Nachhaltigkeit, Transfer, Weiterentwicklung“ (Wübben Stiftung / Auridis Stiftung), https://www.uni-due.de/iaq/abteilung_projekt?get=best&status=I; Wissenschaftliche

Begleitung „Schule macht stark“ (SchuMaS) (BMBF), <https://www.uni-due.de/iaq/projektinfo/schumas.php>

⁹ Zur Funktion eines Familienzentrums im Primarbereich und den damit verbundenen innerschulischen Kooperationsstrukturen vgl. ausführlich Hackstein et al. 2024.

Sportverein (Primärprävention), eine logopädische oder ergotherapeutische Therapie (Sekundärprävention) oder ein Sozialpädiatrisches Zentrum für weiterführende Diagnosen und Behandlungen (Tertiärprävention) verweisen. Primärpräventive Angebote im Familienzentrum zielen darauf ab, die Eltern im Sinne der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in das Schulleben zu integrieren, Vertrauen aufzubauen und ihnen niedrigschwellige Unterstützung zugänglich zu machen:

„Das Familienzentrum ist dafür da, die Brücke zwischen Eltern und Schule zu machen.“ (FZ).

Hier stehen Gruppenangebote im Vordergrund, wie Elterncafés, Eltern-Kind-Nachmittage und Sport-, Kultur- und Freizeitangebote, zum Teil verbunden mit einer Öffnung in den Sozialraum:

„Wir haben montags den Nähkurs, der ist für Eltern dieser Schule und für [...] für Menschen dieses Stadtteils [...]. Wir haben Dienstag den internationalen Kochkurs, der ebenfalls für die gleiche Gruppe ist.“ (FZ)

Individuelle Anliegen von Eltern können oft am Rande derartiger Angebote direkt aufgegriffen werden:

„Im Elterncafé kommen die Eltern oft vorbei und berichten mir eben über Probleme und ich kümmere mich da einfach, egal um welches Problem. Sei es jetzt, also es kann um Schule gehen oder was auch immer. Wir füllen auch mal einen BuT¹⁰-Antrag aus. Ich gucke denen dann das Fußballzentrum raus, was von BuT gefördert wird.“ (FZ)

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die Lotsenfunktion zwischen den Elementen der Präventionskette in beide Richtungen läuft: Im Rahmen von primärpräventiven Angeboten werden Familien auf ein Angebot der Sekundärprävention aufmerksam gemacht, nämlich auf die Möglichkeit, einen BuT-Antrag zu stellen. Damit wiederum wird die Möglichkeit zur Teilnahme an primärpräventiven Angeboten – in diesem Fall einem Sportangebot – eröffnet und die soziale Teilhabe gestärkt.

Die Lotsenfunktion ist nicht nur zwischen den verschiedenen sozialpädagogischen Fachkräften von Bedeutung, sondern auch für das Regelangebot der Bildungsinstitution Schule – also Unterricht und außerunterrichtliches Ganztagsangebot. Wenn hier Unterstützungsbedarfe deutlich werden, wird auf sekundärpräventive Angebote der Schulsozialarbeit verwiesen, die dabei eine Clearingfunktion im Sinne von Beobachtung und Eingrenzung des Problems übernimmt und darauf aufbauend sowohl selbst aktiv wird:

„Es werden uns zumeist, ja, Fälle, Kinder, gemeldet von den Lehrkräften, die Unterstützung gebrauchen könnten. Dann führen wir halt gemeinsame Gespräche mit den Lehrkräften und den Eltern, die eingeladen werden und gucken, inwieweit wir [...] unterstützen können.“ (SO)

Auch für die Arbeit in der OGS ist diese sekundärpräventive Unterstützung von Bedeutung:

„Entweder kommen OGS-Mitarbeiterinnen oder die OGS-Leitung auf mich zu und sagen so, hey, in der OGS, da läuft es gerade nicht so gut mit dem Kind. Und dann versuche ich immer auch erst, mir das Ganze selbst anzuschauen und erstmal zu beobachten.“ (SO)

Bei Bedarf erfolgt eine Vermittlung an tertiärpräventive Angebote:

„Man muss dann gucken, ist eine weitere oder eine zusätzliche Unterstützung von der Beratungsstelle notwendig. [...] dass die [Kinder] getestet werden müssen oder muss man die nochmal zum Kinderarzt schicken, das wird dann alles so mit den Eltern überlegt.“ (SO)

Wichtig sei es, die Grenzen der Schulsozialarbeit zu erkennen:

„Klar, wenn man natürlich eine ziemliche Auffälligkeit bei einem Kind sieht [...] und wir merken, da muss mal wirklich ein Fachmann, eine Fachfrau draufgucken, dann geht es an die Sozialpädiatrischen

¹⁰ BuT = Bildungs- und Teilhabepaket; vgl. <https://familienportal.de/familienportal/familienleistungen/bildung-und-teilhabe>

Zentren, an den schulpsychologischen Dienst, an eine Erziehungsberatung, Ärzte, Kinderärzte, dass wir verweisen: „Gehen Sie mal bitte dahin und schildern Sie das.““ (SO)

Angeboten wird in solchen Fällen auch eine Schweigepflichtentbindung:

„Die [externen Partner] können auch gerne anrufen und wir als Schule schildern einfach nochmal die Problematik.“ (SO)

Wenn sich Schulsozialarbeit oder Familienzentrum in freier Trägerschaft befinden, spielt die Vermittlung zu weiteren sekundär- oder tertiärpräventiven Leistungen des jeweiligen Verbandes eine große Rolle. Man habe im Verband „viele Ressourcen [...], was zum Beispiel Erziehungsberatung angeht. (...) Mutter-Vater-Kind-Kurberatung, Ehe-Familien-Lebensberatung“ (FZ). Im Falle von Kindeswohlgefährdung (bspw. bei einem Verdacht auf häusliche Gewalt) führt oft die Schulsozialarbeit Erstgespräche, bietet Hilfen an oder vermittelt diese und schaltet nötigenfalls das Jugendamt ein:

„Ich bin natürlich auch Ansprechpartnerin, wenn es einen Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung gibt. Da arbeiten wir aber sehr in Absprache und gemeinsam, Schulleitung, Klassenlehrer und ich als Schulsozialarbeit, mit dem Fachdienst Kinderschutz und dem allgemeinen sozialen Dienst. Da gibt es eine sehr gute Zusammenarbeit.“ (SO)

Dort, wo es kein Familienzentrum gibt, werden familienorientierte Angebote der Primärprävention oft von der Schulsozialarbeit durchgeführt, wobei sich angesichts knapper Personalressourcen enge Grenzen ergeben und primärpräventive Angebote oft zugunsten von Krisenintervention zurückstehen müssen:

„Würde da aber auch gern viel mehr Angebote schaffen. Aber wenn die natürlich aufgrund von Notfällen oder anderen Terminen nicht wöchentlich stattfinden können, fände ich es schade für die Kinder und für die OGS. Und genau, deswegen finden die momentan leider nicht statt.“ (SO)

Hier zeigt sich, dass es für Familienzentrum und Schulsozialarbeit keine allgemeingültige Rollenzuschreibung gibt; vielmehr hängt die konkrete Ausgestaltung beider Funktionen von Bedarfen und

Ressourcen vor Ort ab. Ohne primärpräventive Angebote fehlen jedenfalls wichtige Zugangsmöglichkeiten. Von Bedeutung sind insbesondere offene Elterncafés, die zum Teil auch von mehreren Fachkräften gemeinsam oder auch von Lehrkräften durchgeführt werden und sich als Dreh- und Angelpunkt für weitere Angebote erweisen. Beispielsweise wird das Elterncafé mit einer individuellen Sprechstunde der Schulsozialarbeit kombiniert, „regelmäßig einmal wöchentlich für eine Stunde, [...] da können [...] die Eltern einfach ohne Termine zu uns kommen“ (SO). Das Elterncafé ist „eine Art, ne, wie man Eltern nochmal besonders anspricht und informiert und denen Möglichkeiten gibt, ihre Sorgen auch nochmal loszuwerden und sich mit anderen Eltern auszutauschen.“ (SO)

Externe Partner werden eingeladen, um Eltern – vielfach vor allem Müttern – den Zugang zu deren Angeboten zu erleichtern:

„Wir haben ein Elterncafé Mittwoch und wenn wir da zum Beispiel eine Gynäkologin einladen und da nur Frauen sitzen, das funktioniert. Oder wenn [...] jemand [...] über Jobcenter- und Wohngeldberatung spricht, das funktioniert ziemlich gut, aber in so einem lockeren Kontext und nicht in dem Kontext, da vorne steht jemand und erzählt allen anderen.“ (FZ)

Das Elterncafé bildet damit eine Grundlage für die Wahrnehmung von Lotsenfunktionen:

„Ich nutze auch das Eltern-Café, um zum Beispiel Kollegen aus der Erziehungsberatung [...] vorzustellen [...], damit Eltern einfach merken, ach die sind ja ganz nett, könnte ich mir vorstellen, dass ich da mal hingehe. Dass sie so ein Gesicht vor Augen haben. [...] Dann merkt man schon, dass manche Mütter überlegen, also geht es ja wohl ganz vielen, ich bin ja gar nicht alleine, und finden tatsächlich dorthin.“ (FZ)

Einen wachsenden Stellenwert haben Angebote zum Übergang Kita-Grundschule. Primärpräventive Angebote zielen darauf ab, Eltern frühzeitig in das Schulleben einzubinden. So berichtet eine Fachkraft für Schulsozialarbeit von einem „Programm, das wir extra für die Familien von Jahrgang null, also für das nächste Schuljahr haben. Das sind [...] fünf Termine von Februar bis Juni und dann kommen die Eltern mit ihren Kindern hierhin. [...] Also zum Beispiel, die [Kinder] machen was zur Wahrnehmung [...] und wir

erklären den Eltern: Was macht man da? Was kann man zuhause machen? Was bereitet die Kinder auf die Schule vor?“ (SO)

Für die Sekundärprävention ist die Kooperation mit Kitas wichtig:

„Es gibt einen heißen Draht zu bestimmten Kindergärten, [...] wenn die neuen Kinder angemeldet werden. Entweder hat der Kindergarten schon grundsätzlich Bedarf, mal über das Kind zu sprechen oder wir haben mal mindestens dann den Bedarf, wenn wir Kind und Eltern kennengelernt haben. [...] Dass man dann da in den Austausch geht und auch schon vorab [...] schon in der für sie bekannten Umgebung Kindergarten anfängt, Hilfen zu installieren, damit man nicht in der noch fremden Umgebung Schule, wenn die Kinder hier starten, direkt mit den Hilfsmaßnahmen kommt. Also da geht es ja auch wieder um Vertrauen.“ (SO)

Bei der Installierung der Hilfe, so berichtet die befragte Fachkraft, spielen die Angebote der kommunalen Präventionskette eine zentrale Rolle. Angesichts der wachsenden Anzahl von Kindern ohne Kitaplatz besteht ein wichtiges Anliegen darin, „die Vorbereitung der Kinder ohne Kitaplatz auf die Grundschule besser zu organisieren“. (SL)

Dabei ist die Arbeit mit Eltern wichtig:

„Die Kinder [...] werden von uns oder von der mobilen Kita betreut, bekommen hier Angebote und die Eltern haben parallel dazu dann ein Angebot im Elterncafé.“ (SL) Mehrere Fachkräfte für Schulsozialarbeit berichten von sekundärpräventiver Arbeit im Unterricht, die sich an Kinder ohne Kitaplatz richtet. Sozialpädagogischen Fachkräfte, die speziell für die Schuleingangsphase zuständig sind, „arbeiten in den Kleingruppen so an Defiziten, die jetzt die Kinder haben. Wenn einige Kinder zum Beispiel gar keinen Kitaplatz hatten und Nachholbedarf haben, nehmen sie ein paar Kinder raus und machen dann mit denen, ja, so feinmotorische Sachen oder Sprachprojekte, so in kleinerem Rahmen, damit sie einfach den Kindern halt viel mehr anbieten können, als jetzt in so einer größeren Gruppe in der Klasse.“ (SO)

Eine andere Fachkraft ergänzt:

„Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von kognitiven Basiskompetenzen, sondern nicht zuletzt darum, dass da Kinder, die irgendwie doch nochmal Schwierigkeiten haben, speziell nochmal unterstützend gefördert werden. Aber auch in Sachen Feinmotorik oder Psychomotorik.“ (SO)

Auch über die Schuleingangsphase hinaus werden an den Unterricht anknüpfende sekundärpräventive Maßnahmen durchgeführt, bspw., „wenn man eine Gruppe von Kindern hat, die sich nicht konzentrieren kann, dass man halt mit einer kleinen Gruppe Konzentrationsübungen macht, ja, vielleicht auch spielerische Sachen, Bewegungselemente mit dabei hat.“ (SO). Hier wird die Verbindung von Sekundärprävention und „fokussierter Intervention“ im Unterricht als Grundlage für die Verbesserung von Bildungschancen deutlich. Zu primärpräventiven Angeboten gehören auch Trainings zur Sozialkompetenz.

„Also wir haben ein sehr umfangreiches Förderkonzept zur Sozialkompetenz, [...] das heißt Lubo aus dem All. [...] Lubo ist ein kleiner Außerirdischer, der nicht so richtig weiß, wie man sich anständig benimmt, und der lernt das halt auf der Erde. Und Lubo landet halt in den ersten Klassen und da macht unsere Sozialpädagogin Schuleingangsphase mit der Schulsozialarbeiterin zusammen [...] dieses Lubo-Programm mit den Klassenlehrerinnen gemeinsam. [...] Die Fachkraft für systemische Inklusion [setzt einen] Schwerpunkt Begleitung im Bereich Sozialkompetenz in Klasse drei und vier, mit den Klassen teamtrainingsmäßig weiterarbeitet und zusätzlich Beratungsstunden offen anbietet für Eltern, für Kinder.“ (SL)

Das Beispiel zeigt, wie verschiedene sozialpädagogische Fachkräfte im Rahmen eines abgestimmten Konzepts kooperieren. Den Übergang zur Sekundärprävention bildet „soziale Gruppenarbeit, das heißt, dass ich präventiv, aber auch intervenierend in Klassen arbeite, zu den Themen Klassenklima, Freundschaft, Gefühle, was so der Klassenlehrer vielleicht auch gerade wünscht, wo auch gerade die Problematiken sind in den Klassen.“ (SO)

Diese Maßnahmen werden vor allem bei Konflikten eingesetzt:

„Ich biete an soziales Lernen in einzelnen Klassen bei Bedarf. Themen können unterschiedlich sein, von Regelerarbeitung bis zu Konfliktbewältigung, ja Streitschlichtergeschichten, auch Gewalt.“ (SO)

Sie finden in Abstimmung mit den Klassenleitungen statt:

„Manchmal, wenn es richtig kracht in der Klasse, dann sind auch Lehrer gekommen und sagen, kannst du mal ein paar Einheiten bei mir machen, ich weiß echt nicht mehr vor und rück. Ja und dann, was ich an sozialem Lernen in den Klassen mache, mache ich immer in Zusammenarbeit mit der Klassenleitung.“ (SO)

Wenn es um einzelne Kinder geht – „der Klassiker, Kind ist ganz auffällig im Klassenverbund, also, wir haben ja wirklich einige Kinder, die torpedieren den Kolleginnen den ganzen Unterricht“ (SO) –, wird vielfach die Schulsozialarbeit eingeschaltet:

„Und dann kommen die Kolleginnen natürlich zu mir und sagen [...], es geht gar nicht, die Mutter reagiert nicht. [...] Und da komme ich dann in das Spiel und versuche halt, Kontakt zu kriegen zu den Eltern, dass wir hier am Tisch sitzen und überlegen, was können wir tun? Woran kann es liegen? Wer kann da mal sich das Kind angucken?“ (SO)

Individuelle Angebote bauen somit auf Gruppenangeboten auf; so gebe es auch „nachmittags dann schon mal eine Einzelsession mit schwierigeren Kindern aus der OGS.“ (SO)

Vielfach erfolgt auch eine Weiterleitung an externe Angebote:

„Wo halt die Lehrerin etwas bemerkt, [...] ein Kind ist in der Klasse verhaltensauffällig, kann sich nicht konzentrieren, dann schauen wir halt so, was ist bisher gelaufen, reden mit den Eltern darüber. Gab es schon irgendwie Therapie, war das Kind schon irgendwie in einer Ergotherapie oder wurde das schon mal mit einem Kinderarzt besprochen?“ (SO)

Schulsozialarbeit ist somit zum einen Ansprechpartnerin für Lehr- und OGS-Kräfte und nimmt eine unterstützende und entlastende Funktion wahr. Zum anderen werden über primärpräventive (Gruppen-)

Angebote Beziehungen zu Eltern und Kindern aufgebaut, die eine wichtige Grundlage für individuelle Hilfen bilden:

„Wenn man die Kinder kennt, die Kinder kommen zu einem, die wissen auch, dass sie zu einem kommen können, wenn es Probleme gibt. Also, wenn Kinder jetzt Angst haben nach Hause zu gehen, weil sie eine schlechte Note geschrieben haben, zum Beispiel. Oder die Eltern streiten sich und das macht den Kindern so zu schaffen oder die Kinder werden geschlagen von ihren Eltern. [...] Und die Klassenlehrer nutzen das auch und sagen dann, willst du nicht mal mit Frau [Name der Fachkraft] [...] sprechen.“ (SO)

Für Eltern bietet Schulsozialarbeit Beratung in unterschiedlichen Situationen, von „allgemeinen Fragen zum Thema Erziehung“ über „Auffälligkeiten der Kinder in der Schule“ bis zu Konflikten „innerhalb der Familie, unter Geschwistern“ (SO). Es gehe um „Beratung, Unterstützung [...] in allen Lebensbereichen, fast, ne. Sei es hier was Schulisches. Wie geht das hier in Schule? Was muss ich machen? Sei es bei Behörden gängen. Also da begleite ich auch schon mal. Anträge ausfüllen. Telefonate. Ganz viel Telefonate mit Jobcenter, wenn es mit den Leistungen, mit den Transferleistungen nicht klappt.“ (SO)

Die Beispiele zeigen, dass materielle Fragen eine wichtige Rolle spielen. Vielfach gibt es Beratungen zu BuT-Leistungen, über das finanzielle Unterstützung sowohl für primärpräventiv angelegte Freizeitangebote im Verein als auch für Lernförderung außerhalb des Unterrichts im Sinne der „speziellen Intervention“ möglich ist:

„Manchmal [...] fragen die Eltern auch mal so: Mein Kind hat schwache Schulleistungen, wie können Sie uns da unterstützen? Dann schauen wir natürlich, ob die Eltern zum Beispiel Anspruch auf Bildungs- und Teilhabepaket haben, ob die Lernförderung erhalten können.“ (SO)

Daran anknüpfend erfolgt oft auch direkt die Weiterleitung zu den entsprechenden Anbietern, wobei die Lotsenfunktion von der Weitergabe von Adressen über die Vereinbarung von Terminen bis hin zur persönlichen Begleitung beim Erstkontakt unterschiedliche Formen annehmen kann.

Die Unterstützung bei der Inanspruchnahme von BuT-Leistungen dient nicht nur der Hilfe bei der formal für Eltern oft schwierigen Antragstellung, sondern fungiert auch als Türöffner für weitere Gespräche:

„Da ist es ja häufig so, dass die Anträge gestellt werden müssen. [...] Das ist für mich persönlich auch ein Türöffner, [...] es ist eine gute Möglichkeit, um mit den Eltern in Kontakt zu kommen. Und ich sehe dann schon, können die lesen, können die schreiben, verstehen sie die Frage, die da gestellt wird oder gibt es Probleme. [...] Also ich rufe schon viele Informationen ab, mache für mich schon so einen Vermerk, [...] oder ich fange auch schon das erste Gespräch mit den Eltern an.“ (SO)

Einerseits können somit die Eltern im Rahmen primärpräventiver Angebote auf materielle Leistungen aufmerksam gemacht werden, andererseits bietet die Beantragung von materiellen Leistungen eine Basis für die Vermittlung weiterer Unterstützung – ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen den Stufen der Präventionskette, der mit Blick auf die Lotsenfunktionen immer wieder deutlich wird.

Eine städtische Koordinatorin für kommunale Präventionsketten betont daher, dass primärpräventive Angebote an Grundschulen nur sinnvoll seien, wenn

es weitere Angebote gibt, an die verwiesen werden könne; so erfordere ein Familienzentrum an Grundschulen eine enge Verzahnung mit der Schulsozialarbeit als Angebot der Sekundärprävention an der Schule sowie mit außerschulischen Partnern für die Sekundärprävention (Hackstein et al. 2022b, S. 21f.). Die Vertreterin eines Schulträgers hebt hervor, es gehe darum, dass „nicht so viele Verschiedene an den Kindern ziehen oder an den Familien“ und dass man „diese multiprofessionellen Teams, die alle an Schule unterwegs sind für verschiedene Träger, ja zum Wohle der Kinder und Familien wieder rund“ bekomme (ebd.). In einigen Kommunen finden die Schulen inzwischen Unterstützung bei dem Aufbau eines derartigen Systems – im Rahmen der Koordination kommunaler Präventionsketten durch das Jugendamt, über eine qualitative Schulentwicklungsplanung durch den Schulträger, im Kontext kommunaler Bildungslandschaften durch das Bildungsbüro oder in der Begleitung der Schulen durch die Schulaufsicht (Hackstein et al. 2022a, 2022b). Im Idealfall basiert die Unterstützung auf einer Abstimmung zwischen den verschiedenen Dienststellen in der Kommunalverwaltung und der Schulaufsicht, was allerdings vielerorts noch ein Desiderat ist. Innerhalb der Schulen geht es darum, die Rollen der beteiligten Akteure zu klären und systematische Kooperationsstrukturen aufzubauen (Hackstein et al. 2024). Ein Orientierungsrahmen für ein solches abgestimmtes Angebot wird in Abbildung 3 dargestellt.

Abbildung 3: Integrierte Präventions- und Bildungsketten (Lebensphase Grundschulalter)



Quelle: Eigene Darstellung; zu adaptiver Förderung im Unterricht und fokussierter/spezifischer Intervention vgl. Sliwka und Klopsch 2019.

5 Fazit

Eine mit der vertikalen Bildungskette verzahnte horizontale Präventionskette, in der Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention über wechselseitige Lotenfunktionen miteinander verknüpft sind, bietet Potenziale für die Verbesserung der Bildungschancen für herkunftsbedingt benachteiligte Kinder und Jugendliche und legt eine Basis für gesellschaftliche Teilhabe und langfristig für den Zugang zu sozialer Sicherung. Das Grundschulalter ist in der Bildungskette von besonderer Bedeutung, da in der Grundschule kognitive Basiskompetenzen vermittelt werden, die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn sind. Gleichzeitig können über die Grundschule (fast) alle Kinder und Familien der jeweiligen Altersgruppe erreicht werden. Vor diesem Hintergrund erfährt die Lebensphase Grundschulalter, für die lange eine Lücke in der Präventionskette konstatiert wurde, seit einiger Zeit verstärkte Aufmerksamkeit. Schulen in benachteiligten Sozialräumen werden über Bundes- und Landesprogramme gefördert und Präventionsleistungen in Schulen integriert; auf kommunaler Ebene werden Grundschulen verstärkt in den Fokus genommen – über kommunale Präventionsketten und den Aufbau

von Familienzentren an Grundschulen, über die Entwicklung einer erweiterten Schulträgerschaft und die Kooperation zwischen Schulträger und Jugendamt wie auch über die Weiterentwicklung lokaler Bildungslandschaften, verbunden mit einer Verantwortungsgemeinschaft zwischen Kommune und staatlicher Schulaufsicht. Innerhalb der Schulen geht es um eine multiprofessionelle Schulentwicklung, bei der Bildung und Prävention nach standortspezifischen Bedarfen gestaltet, die Rollen der Beteiligten geklärt und systematische Kooperationsstrukturen aufgebaut werden: zwischen Schulleitung, Lehrkräften, Personal außerunterrichtlicher Ganztagsangebote und weiterem (sozial-)pädagogisch tätigem Personal sowie mit externen Partnern und nicht zuletzt zwischen Schule und Kommune. Alle Erfahrungen zeigen allerdings, dass multiprofessionelle Kooperation kein Selbstläufer ist, sondern auf allen Ebenen der gezielten Entwicklung bedarf. Das neue Personal, das über das Startchancen-Programm in die multiprofessionellen Teams an Schulen in benachteiligten Sozialräumen kommen wird, muss von Anfang an in einen solchen Organisationsentwicklungsprozess integriert werden, damit es eine produktive Funktion im schulischen Gesamtkonzept finden und ausfüllen kann – im Idealfall verknüpft mit kommunalen Präventionsstrategien.

Literatur

- Autor:innengruppe ALSO-Konsortium. 2024. Bildungschancen für Schüler*innen durch außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung (ALSO). In *SchuMaS - Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds*, Hrsg. Alexandra Marx und Kai Maaz, 271–281, Münster: Waxmann.
- Braun, Laura, und Hanna Pfänder. 2022. Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen: Eine vergleichende Darstellung aktueller Programme. *Impaktmagazin „Programme & Strukturen für Schulen im Brennpunkt“*. 21–27. Düsseldorf: Wübben Stiftung gGmbH. Letzter Zugriff: 07. Oktober 2024. [Volltext](#)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). 2023. Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin: BMAS. Letzter Zugriff: 11. September 2024. [Volltext](#)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2024. *Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034*. Berlin: BMBF. Letzter Zugriff: 11. September 2024. [Volltext](#)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Kultusministerkonferenz (KMK). 2019. *Schule macht stark. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen*. Berlin: BMBF und KMK. Letzter Zugriff: 11. September 2024. [Volltext](#)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Kultusministerkonferenz (KMK). 2024. *„Schule macht stark“. Gemeinsame Initiative zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen. Transferkonzept zur Überführung der Ergebnisse aus der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ in das Startchancen-Programm (05.06.2024)*. Berlin: BMBF und KMK. Letzter Zugriff: 11. September 2024. [Volltext](#)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). 2021. *Neunter Familienbericht: Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt*. Berlin: BMFSFJ. Letzter Zugriff: 11. September 2024. [Volltext](#)
- Brettschneider, Antonio, und Ute Klammer. 2021. *Vorbeugende Sozialpolitik: Grundlinien eines sozialpolitischen Forschungsprogramms*. In *Vorbeugende Sozialpolitik. Ergebnisse und Impulse*, Hrsg. Ute Klammer und Antonio Brettschneider, 12–101, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag. DOI: 10.46499/1539.
- Deutscher Städtetag. 2007. Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. Berlin, Köln: Deutscher Städtetag. Letzter Zugriff: 11. September 2024. [Volltext](#) .
- Dezort, Sandra, Christina Günther, Maren Hilke, Christin M. Jasper, Sabine Köhler, Johannes D. Schütte und Heinz-Jürgen Stolz. 2017. *Der Qualitätsrahmen zum Aufbau einer Präventionskette*. Münster: Landeskoordinierungsstelle „Kein Kind zurücklassen! Für ganz Nordrhein-Westfalen“. Letzter Zugriff: 11. September 2024. [Volltext](#)
- Fischer, Jörg. 2023. Bildungsbenachteiligung und soziale Ungleichheit – Präventionsketten als Lösung? In *Speyerer Arbeitshefte* 259, Hrsg. Constanze Janda, 65–70, Speyer: Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer.
- Fischer, Sandra, Philipp Hackstein und Sybille Stöbe-Blossey. 2022. Neuausrichtung der Rolle des Schulträgers? Entwicklungstrends und Herausforderungen in der kommunalen Bildungspolitik. *IAQ-Report* 2022-01. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). [Volltext](#)

- Fischer, Sandra, Philipp Hackstein und Sybille Stöbe-Blossey. 2023. Kommunaler Potenzialgewinn in der Bildungspolitik: Gelingensbedingungen für die Realisierung. In *Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen*, Hrsg. Christian Brüggemann, Björn Hermstein und Rita Nikolai, 91–107. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. DOI: 10.25656/01:26500.
- Fischer, Sandra, Stella Glaser und Sybille Stöbe-Blossey. 2024. Zwischen (Rechts-)Anspruch und Realität: Soziale Selektivität in der Kindertagesförderung. *IAQ-Report* 2024-06. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). [Volltext](#)
- Hackstein, Philipp, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey. 2022a. Familienzentren im Primarbereich: Herausforderungen und Perspektiven für die kommunale Steuerung. *Impaktmagazin „Familiengrundschulzentren – Bitte Nachmachen!“*: 10–25. Düsseldorf: Wübben Stiftung gGmbH. Letzter Zugriff: 07. Oktober 2024. [Volltext](#)
- Hackstein, Philipp, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey. 2022b. Familienorientierung von Bildungsinstitutionen: Potenziale von Familienzentren im Primarbereich. *IAQ-Report* 2022-09. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). [Volltext](#)
- Hackstein, Philipp, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey. 2024. Familienzentren im Primarbereich: Vom Nebeneinander zum Miteinander in der Schulentwicklung. *Impaktmagazin „Familiengrundschulzentren – Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team“*: 6–21. Düsseldorf: Wübben Bildungsstiftung gGmbH. Letzter Zugriff: 07. Oktober 2024. [Volltext](#)
- Hebborn, Klaus. 2020. Kommunale Bildungspolitik. In *Handbuch Ganztagsbildung*, Hrsg. Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto, 1561–1572. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-23230-6_115.
- Helbig, Marcel. 2023. Eine „faire“ Verteilung der Mittel aus dem Startchancenprogramm erfordert eine ungleiche Verteilung auf die Bundesländer. Eine Abschätzung der Mittelbedarfe für die deutschen Grundschulen anhand der Armutsquoten in den Sozialräumen. *WZB-Discussion Paper* P 2023–001. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Holz, Gerda. 2020. Präventionsketten – kind-/jugendbezogene Armutsprävention auf kommunaler Ebene. In *Handbuch Kinderarmut*, Hrsg. Peter Rahn und Karl August Chassé, 302–310. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Rahn, Peter und Karl August Chassé. 2020. *Handbuch Kinderarmut*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Richter-Kornweitz, Antje, Gerda Holz und Holger Kilian. 2023. Präventionskette – Integrierte kommunale Gesamtstrategie zur Gesundheitsförderung und Prävention. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Letzter Zugriff: 11. September 2024. [Volltext](#)
- Rüb, Friedbert W. 2010. Neue Unsicherheiten, neue soziale Risiken und die Herausforderungen moderner Wohlfahrtsstaaten. Eine Problemskizze über Gefahren und Risiken im Bereich des Sozialen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In *Handeln unter Risiko. Gestaltungsansätze zwischen Wagnis und Vorsorge*, Hrsg. Herfried Münkler, Matthias Bohlender und Sabine Meurer, 221–250. Bielefeld: transcript Verlag. DOI: 10.1515/9783839412282.
- Sliwka, Anne, und Britta Klopsch. 2019. *Response to Intervention. So reagieren die PISA-Vorreiter auf Defizite*. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. Letzter Zugriff: 11. September 2024. [Volltext](#)
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD), Bündnis 90/Die Grünen und Freie Demokratische Partei (FDP). 2021. *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021–2025*. Berlin: SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP.
- Speck, Karsten. 2020. Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In *Handbuch Ganztagsbildung*, Hrsg. Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto, 1453–1465. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-23230-6.

- Steinhauer, Ramona, und André Altermann. 2017. Schulinterne Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagschulen (OGS) auf dem Prüfstand. Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (BiGa NRW). *Jugendhilfe Aktuell* 2017 (2): 64–66.
- Stengel, Verena, Dagmar Weißer-Poßberg und Jan-Felix Czichon. Unter Mitwirkung von Annette Berg und Anna Stein. 2023. *Aufwachsen krisensicher gestalten. Grundlagen einer entwicklungsbegleitenden Präventionsstrategie für Kinder im Grundschulalter*. Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Berlin: Prognos AG. [Volltext](#)
- Stöbe-Blossey, Sybille. 2018. Neue soziale Risiken: Herausforderungen für die Kooperation in der vorbeugenden Sozialpolitik. *UNIKATE: Berichte aus Forschung und Lehre* 2018 (52): 100–109, DOI: 10.17185/dupublico/70343.
- Stöbe-Blossey, Sybille. 2023. Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung für Grundschulkinder: Strukturen und Herausforderungen. *IAQ-Report* 2023-07. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). [Volltext](#)
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK). 2022. *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. Bonn: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Letzter Zugriff: 07. Oktober 2024 [Volltext](#)
- Wieda, Christina. 2023. Kommunale Präventionsketten: Eine Chance zur Stärkung benachteiligter Kinder und Jugendlicher hinsichtlich effektiver Wahrnehmung ihrer Grundrechte? In *Speyerer Arbeitshefte* 259, Hrsg. Constanze Janda, 39–54. Speyer: Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer.
- Wohlgemuth, Katja. 2009. *Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, DOI: 10.1007/978-3-531-91488-6.

Autorin und Autor



Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey

Leiterin der Forschungsabteilung
Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST)

Mail: sybille.stoebe-blossey@uni-due.de

Telefon: +49 203 37 91805



Jeremy Cook

Studierender im B.A. Politikwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen, z. Zt. Forschungsabteilung Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST)

Mail: jeremy.cook@stud.uni-due.de

IAQ-Report 2024 | 11

21

Redaktionsschluss: 10.10.2024

Institut Arbeit und Qualifikation
Fakultät für Gesellschaftswissenschaften
Universität Duisburg-Essen
47048 Duisburg

IAQ-Reporte:

<https://www.uni-due.de/iaq/iaq-report.php>

Über das Erscheinen des IAQ-Reports informieren wir über eine Mailingliste:
<https://www.uni-due.de/iaq/newsletter.php>

Der IAQ-Report (ISSN 1864-0486) erscheint seit 2007 in unregelmäßiger Folge als ausschließlich elektronische Publikation. Der Bezug ist kostenlos.

IAQ im Internet
<https://www.uni-due.de/iaq/>

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online



Offen im Denken



Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/82657

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20241114-134525-0

Alle Rechte vorbehalten.