ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of

ZBW Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Stöbe-Blossey, Sybille; Glaser, Stella; Hackstein, Philipp

Research Report

Startchancen als Schnittstellen-Programm: Multiprofessionelle Kooperation zwischen Schulen und Kinder- und Jugendhilfe

IAQ-Report, No. 2026-06

Provided in Cooperation with:
Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Universität Duisburg-Essen

Suggested Citation: Stöbe-Blossey, Sybille; Glaser, Stella; Hackstein, Philipp (2026) : Startchancen als Schnittstellen-Programm: Multiprofessionelle Kooperation zwischen Schulen und Kinder- und Jugendhilfe, IAQ-Report, No. 2026-06, Universität Duisburg-Essen, Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Duisburg, https://doi.org/10.17185/duepublico/86447

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/341973

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.

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

2026 | 06



IAQ
REPORT

Startchancen als Schnittstellen-Programm: Multiprofessionelle Kooperation zwischen Schulen und Kinder- und Jugendhilfe

Sybille Stöbe-Blossey, Stella Glaser und Philipp Hackstein

- Das Startchancen-Programm adressiert Schnittstellen im Bildungsföderalismus sowie zwischen dem Schulsystem und der Kinder- und Jugendhilfe. Für Effekte auf Bildungserfolg und Teilhabe sind ebenenübergreifende und multiprofessionelle Kooperationen erforderlich, die systematisch aufgebaut und weiterentwickelt werden.
- Zentrale Gelingensbedingungen liegen in drei Kooperationsdimensionen – in einem abgestimmten Handeln von Schulaufsicht und Kommune (Schulträger und Jugendamt) zur Verknüpfung von Schulentwicklung und kommunalen Präventionsstrategien, in der Zusammenarbeit von Lehrkräften und sozialpädagogischem Personal für eine integrierte Förderung sowie im Aufbau tragfähiger Netzwerke zwischen Schulen und außerschulischen Partnern im Sozialraum.
- Weitere Schnittstellen betreffen zum einen die Unterstützung der Schulen durch die Sozialverwaltung bei der Aufgabe, Familien den Zugang zu Bildungs- und Teilhabeleistungen zu erleichtern, und zum anderen die stärkere Verzahnung der frühen Bildung mit der Förderung im Grundschulalter ("Startchancen-Kita").

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

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN
Offen im Denken

1 Einleitung

Der sogenannte „PISA-Schock“ Anfang der 2000er Jahre löste eine umfassende bildungspolitische Debatte aus und rückte insbesondere den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in den Fokus. Mit dem Bund-Länder-Programm „Startchancen“, das seit dem Schuljahr 2024/25 die Weiterentwicklung von Schulen in benachteiligten Sozialräumen fördert, wird diese Problematik erneut aufgegriffen und ihre Bearbeitung in eine systematische Strategie überführt. Dabei nimmt das Programm sowohl die Governance des Schulsystems als auch die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit zwischen dem Schulsystem und anderen Politikfeldern in den Blick, wobei der Kinder- und Jugendhilfe als System der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Lebenslagen eine besondere Bedeutung zukommt. Vor diesem Hintergrund setzt sich der vorliegende Beitrag mit der Funktion von „Startchancen“ als Schnittstellen-Programm und den Potenzialen eines Schnittstellenmanagements auseinander. Zunächst werden die Governance-Strukturen im deutschen Bildungsföderalismus mit Blick auf ihre Bedeutung für das Bund-Länder-Programm „Startchancen“ dargestellt (2) und die Entwicklung des Programms skizziert (3). Vor dem Hintergrund von Erkenntnissen aus der wissenschaftlichen Begleitung wird dann anhand von Beispielen auf die Implementation des Programms (4) eingegangen – mit einem Fokus auf multiprofessioneller Kooperation und auf deren Konkretisierung am Beispiel des Aufbaus von Familienzentren an Schulen.

Grundlage des Beitrags sind Erkenntnisse aus Arbeiten der Forschungsabteilung Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST) am Institut für Arbeit und Qualifikation (IAQ). BEST war von 2020 bis 2026 am Cluster „Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung“ (ALSO) der wissenschaftlichen Begleitung der Initiative „Schule macht stark“[1] beteiligt und wirkt seit Herbst 2024 im Interdisziplinären Kompetenzzentrum „Multiprofessionelle Schulentwicklung im Sozialraum“[2] an der wissenschaftlichen Begleitung des Startchancen-Programms[3] mit.[4]

2 Bildungsbenachteiligung als Herausforderung: Governance-Strukturen im deutschen Bildungsföderalismus

Im Herbst 1997 hatte die Kultusministerkonferenz (KMK) eine Beteiligung Deutschlands an internationalen Vergleichsuntersuchungen von Schülerleistungen beschlossen (KMK 2002, S. 3). Als Ende 2001 die Ergebnisse der von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) initiierten ersten PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) veröffentlicht wurden, zeigten sich zum einen deutlich unterdurchschnittliche Leistungen der 15-Jährigen in Deutschland in allen untersuchten Kompetenzbereichen (Lesekompetenz, mathematische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung); zum anderen wurde ein im internationalen Vergleich enger statistischer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb deutlich (KMK 2002, S. 5). Als Folge dieses sogenannten „PISA-Schocks“ vereinbarte die KMK verschiedene Initiativen zur Aufwertung der Frühen Bildung und zu Weiterentwicklungen des Schulsystems (ebd., S. 6f.). Allerdings können solche Initiativen im deutschen Bildungsföderalismus zwar auf Bundesebene angestoßen werden – durch die KMK als Gremium der horizontalen Koordinierung der Länder oder durch das für Bildung zuständige Bundesministerium. Die Konkretisierung von Konzepten und deren Implementation liegen jedoch in der Zuständigkeit der Länder. Daher wird im Folgenden ein Einblick in die Governance-Strukturen gegeben.

2.1 Das System der schulischen Bildung

Die Schulbildung gilt als Kern der Kompetenzen der Bundesländer (Fischer et al. 2022, S. 2). Die Länder sind zuständig für die sogenannten inneren Schulangelegenheiten (Hepp und Immerfall 2025, S. 48, 131): Sie definieren Bildungs- und Erziehungsziele, konkretisieren die Schulpflicht und die Ausgestaltung sowohl der allgemeinbildenden als auch der beruflichen Schulen, erstellen Curricula und sind verantwortlich für die Schulaufsicht sowie für das Lehrpersonal. Die Steuerungsform des Schulsystems

–

[1] Projektinfo „Schule macht stark“.
[2] Wissenschaftliche Begleitung des Startchancen-Programms.
[3] Projektinfo „Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Programms Startchancen“.
[4] Ein Teil der Texte dieses IAQ-Reports basiert auf Hackstein und Stöbe-Blossey 2026 (i.E.).

wird traditionell als „top-down“ und hierarchisch-bürokratisch beschrieben (Stöbe-Blossey et al. 2019, S. 66). Der Aufbau der Schulaufsicht ist hierarchisch gegliedert – mit erheblichen strukturellen Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern. In den meisten Ländern ist sie zweistufig organisiert (Ministerien und nachgeordnete, meistens regionale Landesbehörden), in den Stadtstaaten und im Saarland einstufig und in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen dreistufig. Bei einer dreistufigen Organisation ist die Aufsicht über Grundschulen überwiegend in staatlichen Schulämtern auf der Ebene von kreisfreien Städten und Kreisen angesiedelt. Die meisten anderen Schulformen werden – mit landesspezifisch unterschiedlichen Regelungen – auf der Ebene der Regierungsbezirke betreut (Hepp und Immerfall 2025, S. 130; Stöbe-Blossey 2025a, S. 11).

Seit den 2000er Jahren wurden in allen Ländern, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentsetzungen, Verfahren der Qualitätsentwicklung eingeführt. Dabei wurde die Autonomie der einzelnen Schule erhöht, bspw. mit Blick auf Personalentscheidungen oder in Budgetfragen (Hepp und Immerfall 2025, S. 131ff.), und gleichzeitig „über die Einführung von Schulinspektionen, Bildungsstandards und zentralen Prüfungen die Pflicht zur Rechenschaftslegung und die Verantwortung für die erzielten Ergebnisse“ (Stöbe-Blossey et al. 2019, S. 66) erweitert. Die Aufgaben der Schulaufsicht wurden in den meisten Schulgesetzen in wachsendem Maße weniger als Kontroll- und Überwachungsaufgabe und stärker als Funktion der Unterstützung und Beratung der Schulen definiert (Hepp und Immerfall 2025, S. 133). Darüber hinaus haben die Länder unterschiedliche Institute zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem und zur Bildungsberichterstattung eingerichtet.[5] Bei der Implementierung des Programms „Startchancen“ kommen – mit landesspezifisch unterschiedlichen Strukturen – sowohl der Schulaufsicht als auch den Landesinstituten zentrale Funktionen zu, bspw. im Hinblick auf den Abschluss von Zielvereinbarungen mit den Schulen oder die Weiterbildung des pädagogischen Personals.

Mit der Regelung der inneren Schulangelegenheiten geben die Länder den Rahmen für die örtliche Infrastruktur vor, die von den Kommunen als Schulträger und durch die örtliche Schulentwicklungsplanung ausgestaltet wird. Den Kommunen obliegt die Kompetenz für die sogenannten äußeren Schulangelegenheiten, also für die Ausstattung von Schulen, die Sachkosten, das Verwaltungspersonal und oft auch für nicht-lehrendes pädagogisches Personal wie bspw. die Schulsozialarbeit (Hackstein und Fischer 2025). Allerdings definieren viele Kommunen ihre Rolle als Schulträger inzwischen deutlich breiter als früher („erweiterte Schulträgerschaft“; Hebborn 2009, S. 222) und betonen ihre Gestaltungsfunktion (Hackstein und Fischer 2025). Für den kreisangehörigen Raum gibt es landesspezifisch sehr unterschiedliche Regelungen für die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen Kreis und kreisangehörigen Städten und Gemeinden. In vielen Fällen liegt die Kompetenz für Grundschulen bei den kreisangehörigen Städten und Gemeinden, diejenige für berufliche Schulen bei den Kreisen. Für die 4.000 Schulen, die im Rahmen des Startchancen-Programms gefördert werden, sind bundesweit etwa 1.000 Städte, Kreise und zum Teil auch kleine Gemeinden als Schulträger zuständig (Wübben Stiftung Bildung 2025).

Bezüglich bildungspolitischer Reformen und ihrer Implementation lässt sich das Schulsystem als Dauerbaustelle bezeichnen. Seit dem „PISA-Schock“ wird auch die herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung immer wieder thematisiert, insbesondere dann, wenn Studien über Schülerleistungen wieder einmal schlechte Ergebnisse offenbaren. Seit einigen Jahren werden dabei immer stärker Defizite in den Basiskompetenzen in den Fokus gerückt: „Noch immer erreichen eine Vielzahl der in Deutschland lernenden Schüler*innen nicht die grundlegenden Kompetenzen, die für eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe nötig wären.“ (Marx und Maaz 2025, S. 324). Die angesichts dessen konstatierte mangelnde Leistungsfähigkeit des Bildungssystems wird längst nicht mehr nur als bildungspolitisches, sondern als gesamtgesellschaftliches Problem betrachtet: „Eine hohe Zahl an kompetenzschwachen Schülern, die über eine ungünstige Berufs- und Lebensperspektive verfügen, birgt nicht nur ein gesellschaftliches Konfliktpotenzial, sondern produziert immense Folgekosten, da die anfallenden Reparatur- und Transferleistungen das Sozialbudget enorm belasten. […] Um Bildungsarmut signifikant zu

[5] Zur Übersicht mit weiterführenden Links zu den Einrichtungen der Länder.

reduzieren, müssten Konzepte und Maßnahmen ressort- und länderübergreifend mehr als bisher abgestimmt und koordiniert werden." (Hepp und Immerfall 2025, S. 140) In diesem Kontext wächst die Bedeutung der Verknüpfung zwischen Schule und der Kinder- und Jugendhilfe, worauf im folgenden Absatz näher eingegangen wird.

2.2 Die Kinder- und Jugendhilfe und die Schnittstellen zum Bildungssystem

Schnittstellen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schulsystem sind in doppelter Hinsicht relevant – zum einen für den Übergang von der Kindertageseinrichtung (Kita) in die Grundschule, zum anderen bezogen auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe für Schüler*innen in unterschiedlichen Lebenslagen. Die Kinder- und Jugendhilfe wird in Deutschland durch das Sozialgesetzbuch reguliert, nämlich durch das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) als bundesweites Rahmengesetz, welches in den Ländern durch Ausführungsgesetze konkretisiert wird. Auch wenn sich die Bundeszuständigkeit für dieses Politikfeld daraus ergibt, dass es der „Öffentlichen Fürsorge" (Art. 74 Abs. 1 Nr. 7 GG) zugerechnet wird und damit Gegenstand der konkurrierenden Gesetzgebung ist, weist das Aufgabenverständnis der Kinder- und Jugendhilfe im SGB VIII starke Bezüge zur Bildung auf (Stöbe-Blossey 2024, S. 3). Dies spiegelt sich bereits in den Zielformulierungen des Gesetzes wider, bspw. mit der Formulierung des Rechts junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung (§ 1 Abs. 1 SGB VIII) und dem Auftrag der Vermeidung und des Abbaus von Benachteiligung (§ 1 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII). Diese Ziele weisen „klare Bezüge zur schulischen Bildung auf. Wenn junge Menschen das Recht auf Förderung ihrer Entwicklung haben und die Jugendhilfe sie zur Verwirklichung dieses Rechts in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und zur Vermeidung und zum Abbau von Benachteiligungen sowie zur Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe beitragen soll, ergibt sich daraus ein eindeutiger Auftrag zur Unterstützung von Bildungsprozessen." (Stöbe-Blossey 2025a, S. 8)

Demzufolge ist es naheliegend, dass im Neunten Familienbericht (BMFSFJ 2021) von Kitas und Schulen als Bildungsinstitutionen gesprochen und in beiden die Aufgabe des Abbaus herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung verortet wird (ebd., Kap. 7). Anders als in vielen anderen Staaten werden Kitas nicht über das Bildungssystem, sondern als „Kindertagesförderung" (§ 22 SGB VIII) über das System der Kinder- und Jugendhilfe gesteuert und implementiert (Stöbe-Blossey 2025a, S. 9). Der Auftrag der Kindertagesförderung umfasst „Erziehung, Bildung und Betreuung" (§ 22 Abs. SGB VIII) und beinhaltet damit ein ganzeinheitliches Bildungsverständnis, wobei altersgruppenspezifisch unterschiedliche Rechtsansprüche auf die (freiwillige) Nutzung bestehen (§ 24 Abs. 1-3 SGB VIII).

Im schulischen Kontext kommt insbesondere der Schulsozialarbeit eine zentrale Rolle zu, über die sozialpädagogische Angebote „am Ort Schule zur Verfügung gestellt" (§ 13a SGB VIII) werden. Wenn Lehrkräfte und Schulsozialarbeit bspw. bei der Zusammenarbeit mit Familien (Stöbe-Blossey 2024, S. 7f.) ihre Aktivitäten aufeinander abstimmen und somit gemeinsame Förderstrategien entwickeln, ergeben sich vielfältige Potenziale für eine präventiv angelegte, individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen. Darüber hinaus können Schüler*innen bei dem Übergang in Ausbildung durch die Jugendberufshilfe begleitet (§ 13 Abs. 1 SGB VIII) und die Familien bedarfsorientiert durch Hilfen zur Erziehung (§27 ff. SGB VIII) unterstützt werden – bspw. durch Erziehungsberatung (§ 28), Soziale Gruppenarbeit (§ 29) oder Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31). Wenn längerfristig angelegte Hilfen erforderlich sind, soll ein Hilfeplan aufgestellt werden, woran mehrere Fachkräfte und ggf. auch Schulen beteiligt werden sollen (§ 36). Systematisiert wird die Kooperation auch in vielen Kommunen im Rahmen Kommunaler Präventionsketten, die unterschiedliche Akteure befähigen sollen, „Angebote und Leistungen aus ihrer jeweiligen Zuständigkeit heraus vom Kind her gedacht rechtskreisübergreifend koordiniert zu erbringen" (Wieda 2026, S. 66). Dabei können Bildungsinstitutionen als Ankerinstitutionen dienen, um Vertrauen aufzubauen und Zielgruppen frühzeitig und niederschwellig mit Angeboten der Präventionskette zu erreichen (Stöbe-Blossey 2024, S. 3, 7).

Verantwortlich für die Bereitstellung einer bedarfsgerechten Infrastruktur in der Kinder- und Jugendhilfe sind die örtlichen Jugendämter, die in kreisfreien Städten, Kreisen und einigen größeren kreisangehörigen Städten angesiedelt sind (§§ 79, 85 Abs. 1 SGB VIII). Sie haben mit anderen Institutionen, bspw. mit „Schulen und Stellen der Schulverwaltung" (§ 81 Nr. 4) zusammenzuarbeiten. Von Bedeutung für die Schnittstellen zur Kinder- und Jugendhilfe ist weiterhin das im SGB VIII verankerte Subsidiaritätsprinzip. Demnach ist das Politikfeld

„gekennzeichnet durch die Vielfalt von Trägern unterschiedlicher Wertorientierungen und die Vielfalt von Inhalten, Methoden und Arbeitsformen“ (§ 3 Abs. 1 SGB VIII). Freie Träger sind über die Stellung von 40 % der Mitglieder der Jugendhilfeausschüsse der Stadträte und Kreistage an der Steuerung beteiligt (§ 71 Abs. 1 SGB VIII). Zudem wird ihnen der Vorrang bei der Bereitstellung von Leistungen und ein Recht auf Förderung eingeräumt (§§ 3,4 SGB VIII). In Deutschland befinden sich ca. zwei Drittel der Kitas in freier Trägerschaft, wobei Wohlfahrtsverbände die quantitativ größte Rolle spielen. Frühkindliche Bildung ebenso wie andere Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe erfolgen also in einem System, das freien Trägern einen erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung der Leistungen ermöglicht. In einigen Ländern werden die freien Träger in die Umsetzung des Startchancen-Programms einbezogen.

In der Schulpolitik ebenso wie in der diesbezüglichen Fachwissenschaft werden die Schnittstellen zur Kinder- und Jugendhilfe inzwischen zunehmend aufgegriffen. Ein Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der (kognitiven und sozial-emotionalen) Basiskompetenzen von Grundschulkindern enthält zu Beginn ein Kapitel zur Frühen Bildung, weil „grundlegende sprachliche, mathematische und sozialemotionale Kompetenzen in der frühen Kindheit effektiv gefördert werden können“ und Kinder Kompetenzrückstände bei der Einschulung „in der Regel nicht in den ersten Grundschuljahren auf[holen]“ (SWK 2022, S. 19). Das Gutachten enthält daher Empfehlungen für eine stärkere Verbindlichkeit von alltagsintegrierter Bildung und bedarfsorientierter Förderung in Kitas sowie für die Einbindung elternbildender Maßnahmen und die bedarfsorientierte Vermittlung von Unterstützungsangeboten für Kinder und Familien (SWK 2022, Empfehlungen 1-5). Auch für das Schulalter werden Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern als bedeutsam hervorgehoben, damit „Verbindungen zwischen der schulischen und der familialen Lern- und Entwicklungsumwelt hergestellt werden“ (SWK 2022, S. 14). Die Grundschule sei „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.) Daher gelte es, die multiprofessionelle Kooperation „mit außerschulischen Beratungsstellen, Jugendhilfeeinrichtungen oder therapeutischen Angeboten, für die insbesondere die Schulsozialarbeit und Sonderpädagogik eine Brückenfunktion einnehmen“ (ebd., S. 105), im Schulprogramm zu konkretisieren und zu verankern (ebd., Empfehlung 13) – basierend auf klaren Absprachen, innerschulischen Teamstrukturen und der Kooperationen im Sozialraum (ebd., S. 19). Empfohlen wird weiterhin, Programme zur Zusammenarbeit mit Familien nach der Kita-Zeit weiterzuführen (ebd., Empfehlung 12).

Eine ähnliche Empfehlung findet sich auch im Bundesfamilienbericht (BMFSFJ 2021, Kap. 7): Die Integration familienbezogener Unterstützungsangebote in Bildungseinrichtungen sei bisher vor allem in Kitas vorzufinden. Nun gehe es darum, „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 wird empfohlen, aufbauend auf Erfahrungen in Kitas auch in Schulen Familienzentren anzusiedeln (ebd., S. 363). Familienzentren verfolgen das Ziel, Eltern durch niedrigschwellige Angebote in die Bildungseinrichtung zu holen, Vertrauen aufzubauen und auf dieser Basis bei Bedarf Unterstützungsangebote zugänglich zu machen (Stöbe-Blossey 2025b). Mit Blick auf Schulen ist dieses Konzept vor allem für Schulen in benachteiligten Sozialräumen relevant. Auf der Grundlage eines 2015 gestarteten Projektes in Gelsenkirchen wurden ab 2020 zunächst in Nordrhein-Westfalen und dann in weiteren Ländern Programme für die Förderung des Aufbaus von Familienzentren in der Primarstufe entwickelt (Hackstein et al. 2022a, 2022b, 2024).

3 Schulen in benachteiligten Sozialräumen: Förderung im Bildungsföderalismus

Der Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung und die Anhebung des Leistungsniveaus der Schüler*innen stellen seit der Jahrtausendwende zwei eng miteinander verknüpfte Themen bildungspolitischer Diskussionen dar, was den Bund zur Initiierung der Programme „Schule macht stark“ und „Startchancen“ veranlasste (Hepp und Immerfall 2025, S. 88). Im Folgenden werden die Entwicklung der beiden Programme und die Steuerungsstrukturen des Startchancen-Programms dargestellt.

3.1 Von „Schule macht stark“ zu „Startchancen“

Im Koalitionsvertrag der Bundesregierung von 2018 wurde die Absicht erklärt, „gemeinsam mit den Ländern die besonderen Herausforderungen von Schulen in benachteiligten sozialen Lagen und mit besonderen Aufgaben der Integration“ aufzugreifen. Dabei sollte der Bund „für die Förderung der begleitenden Forschung sowie die Evaluierung der Wirksamkeit der getroffenen Maßnahmen“ sorgen; den Ländern obliegt „die Begleitung und Förderung der teilnehmenden Schulen“ (CDU, CSU und SPD 2018, S. 29). Im Jahr 2020 startete die Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“, mit der bundesweit 200 Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I über zunächst fünf Jahre bei der Entwicklung und Implementierung von transferfähigen Modellen unterstützt werden sollten.

Bund und Länder stellten je zur Hälfte 50 Mio. € bereit. Die Bundesmittel wurden eingesetzt für die Finanzierung eines Projektträgers und eines Forschungsverbundes, über den die forschungsbasierte (Weiter-)Entwicklung von transferierbaren schulischen Konzepten und deren kohärente Implementierung in den Ländern gesteuert werden sollte. Die Landesmittel sollten für die Begleitung der Schulen genutzt werden. Der vom DIPF (Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation) koordinierte Forschungsverbund, der Anfang 2021 seine Arbeit aufnahm (Maaz und Marx 2025), richtete vier Regionalzentren ein, die eine Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis bildeten und denen die Zuständigkeit für die Zusammenarbeit mit den Schulen in jeweils zwei bis fünf Ländern oblag. Intendiert war ursprünglich eine möglichst einheitliche Vorgehensweise in den Ländern. Jedoch stellte sich schnell heraus, dass es zwischen den Ländern erhebliche Unterschiede sowohl in der Ausgangslage als auch in den Schwerpunkten ihrer bildungspolitischen Konzepte gab. Diesen Unterschieden Rechnung zu tragen, erwies sich als eine Gelingensbedingung für die Zusammenarbeit des Forschungsverbundes mit den Ländern (zu ausgewählten Erfahrungen siehe Beiträge in Enssen und Michalla 2025).

Der zentrale Arbeitsschwerpunkt der Initiative betraf die Schul- und Unterrichtsentwicklung, insbesondere bezogen auf Deutsch und Mathematik, verbunden mit der Professionalisierung von Lehrkräften sowie von Führung und Leitung. Des Weiteren wurden unter dem Titel „Vernetzung der Schulen mit ihrem sozialräumlichen Umfeld“ die Schnittstellen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe adressiert. Angesichts des Bedarfs an sozialpädagogischer Unterstützung für Schüler*innen in schwierigen Lebenslagen, den viele Schulen artikulierten, gewann dieser zweite Schwerpunkt im Laufe der Zeit in einigen Ländern an Bedeutung. Im Cluster „Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung“ (ALSO) des Forschungsverbundes wurden dazu im Rahmen von Entwicklungswerkstätten mit Schulen unterschiedliche Konzepte erarbeitet und erprobt (siehe Autor*innengruppe ALSO-Konsortium 2024 sowie Beiträge in Enssen und Michalla 2025, S. 194–247). Bezüglich der Zusammenarbeit mit Familien wurde vom Konzept des Familienzentrums ausgegangen. Dabei wurden gemeinsam mit Schulen, die an nordrhein-westfälischen Programmen zur Förderung von Familienzentren in der Primarstufe teilnahmen, sowie mit weiteren Schulen in anderen Ländern Verfahren für die Integration dieses Konzepts in eine multiprofessionelle Schulentwicklung erarbeitet. Diese Erfahrungen gingen ein in einen Werkzeugkasten „Multiprofessionelle Schulentwicklung aktiv gestalten“ (Enssen et al. 2026) als Instrument für die Unterstützung einer umfassenden Organisationsentwicklung an Schulen (siehe 4.2).

Mit dem Koalitionsvertrag 2021 wurde eine deutliche Ausweitung der Förderung von Schulen in benachteiligten sozialen Lagen angekündigt (siehe Infobox 1). Im Herbst 2024 trat das Bund-Länder-Programm „Startchancen“ an die Stelle der ursprünglich für den Zeitraum ab 2025/26 geplanten Transferphase von „Schule macht stark“, wobei darauf verwiesen wurde, dass die in der Initiative gewonnenen Erfahrungen sowie die entwickelten Transferprodukte für „Startchancen“ genutzt und weiterentwickelt werden sollten. Das Finanzvolumen des Programms umfasst 20 Mrd. € über zehn Jahre, die je zur Hälfte vom Bund und durch die Länder aufgebracht werden.

Infobox 1: Das Startchancen-Programm im Koalitionsvertrag 2021

> Mit dem neuen Programm „Startchancen“ wollen wir Kindern und Jugendlichen bessere Bildungschancen unabhängig von der sozialen Lage ihrer Eltern ermöglichen. Wir werden mehr als 4.000 allgemein- und berufsbildende Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler besonders stärken. Dazu wollen wir diese Schulen mit einem Investitionsprogramm für moderne, klimagerechte, barrierefreie Schulen mit einer zeitgemäßen Lernumgebung und Kreativlaboren unterstützen. Wir stellen diesen Schulen ein Chancenbudget zur freien Verfügung, um Schule, Unterricht und Lernangebote weiterzuentwickeln und außerschulische Kooperationen zu fördern. Wir unterstützen diese Schulen dauerhaft mit Stellen für schulische Sozialarbeit und fördern dort Schulentwicklung und Berufsorientierung im Rahmen weiterer Programme. […] An Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die einen Anspruch auf Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket haben, wollen wir dauerhaft und unbürokratisch Angebote für Lernförderung und soziokulturelle Teilhabe etablieren, um sicherzustellen, dass die Inanspruchnahme dieser Leistungen steigt.

Quelle: SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP 2021, S. 75f.

Anknüpfend an den Koalitionsvertrag verteilen sich die Mittel des Startchancen-Programms auf eine Investitionsförderung für eine zeitgemäße und förderliche Lernumgebung (Säule I, 8 Mrd. €), ein Chancenbudget für bedarfsgerechte Lösungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung (Säule II, 6 Mrd. €) und die Förderung von Personal zur Stärkung multiprofessioneller Teams (Säule III, 6 Mrd. €) (BMBF 2024a, S. 7). In der 2024 abgeschlossenen Bund-Länder-Vereinbarung wurde das Ziel formuliert, an den 4.000 Startchancen-Schulen die Zahl der Schüler*innen zu halbieren, die „die Mindeststandards in Mathematik und Deutsch verfehlen“ (ebd., S. 6). Diese Zielsetzung ist in dreifacher Hinsicht in einen umfassenden Ansatz eingebunden: Erstens wird die angestrebte Stärkung der kognitiven Kompetenzen als Teil des Erwerbs der „nötigen Zukunftskompetenzen“ (ebd.) betrachtet: Es geht um die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung und die Stärkung der Basiskompetenzen, also der „Kernkompetenzen in Deutsch und Mathematik“ und „im sozial-emotionalen Bereich“, sowie um die „Befähigung der jungen Menschen zu demokratischer Teilhabe“ und um einen „Beitrag zur Herstellung von Ausbildungsreife und Berufsfähigkeit“ (ebd.). In der Präambel wird der umfassende Ansatz zusammengefasst:

> *„Die bestmögliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen sicherzustellen, ist oberstes Ziel aller bildungspolitischen Aktivitäten. […] Alle Kinder und Jugendlichen sollen in Deutschland die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten in einer diversitäts- und ungleichheitssensiblen Lernumgebung zu entwickeln und ihre Talente zu entfalten – unabhängig von der Herkunft.“ (ebd., S. 4)*

Zweitens adressiert das Programm nicht nur die individuelle Ebene, sondern auch die Infrastruktur. Es richtet sich an allgemeinbildende Schulen (wobei zu 60 % Kinder im Grundschulalter erreicht werden sollen) sowie an berufliche Schulen (hier vorrangig an die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung) und zielt auf die Unterstützung der inneren und äußeren Schulentwicklung ab (ebd., S. 6). Dabei wird die Bedeutung von Kooperation sowohl innerhalb der Schulen als auch im Sozialraum hervorgehoben. Um die Programmziele zu erreichen und die Entwicklungskapazitäten von Schulen zu stärken, sollen „die relevanten Akteure der Schulgemeinschaft, das Kollegium inklusive des gesamten pädagogischen Personals, aber insbesondere auch die Lernenden und die Elternschaft in systematischer und professioneller Weise einbezogen werden“ (ebd.). Wenn auch nicht explizit, so doch faktisch, werden damit Erfahrungen aus der der Initiative „Schule macht stark“ zu den Potenzialen multiprofessioneller Kooperation sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule aufgegriffen. In diesem Kontext wird auch die Funktion der kommunalen Ebene und der Vernetzung zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe hervorgehoben: „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.“ (ebd., S. 4)

Drittens soll das Programm einen Beitrag zur Weiterentwicklung des gesamten Bildungssystems leisten. Hier geht es vorrangig um die Bildungsadministration, die als Unterstützungssystem verstanden wird, dessen Wirksamkeit erhöht werden soll – durch „die Weiterentwicklung und Umsetzung verbindlicher und konstruktiver Kooperationsformate zwischen der Bildungsverwaltung, insbesondere der Schulaufsicht, den zuständigen Behörden, den Schulträgern und den Verantwortlichen in den Schulen im Hinblick auf Zielbestimmung, Prozessbegleitung und Zielerreichung“ (ebd., S. 6). Mit diesem systemischen Anspruch und dem Fokus auf das Unterstützungssystem geht das Programm „Startchancen“ deutlich über die Ziele der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ hinaus.

Dieser systemische Ansatz wurde im Koalitionsvertrag der Bundesregierung von 2025 (CDU, CSU und SPD 2025) weiter akzentuiert. Der Abschnitt zu Fragen der Bildung beginnt mit der Formulierung eines programmatischen Ziels – „Kinder und Jugendliche sollen ihr Potenzial unabhängig von ihrer Herkunft ausschöpfen können“ (ebd., S. 71) – und ist Teil eines Kapitels mit dem Titel „Wirkungsvolle Entlastungen, stabile Finanzen, leistungsfähiger Staat“. Die stärkere Fokussierung auf eine leistungsfähige Steuerung und Administration des Bildungswesens spiegelt sich auch in Aussagen zur Bedeutung von effektiveren und effizienteren Strukturen der Implementation wider: „Wir wollen auf allen Ebenen Maßnahmen besser abstimmen, Parallelstrukturen abbauen und Ressourcen verantwortlich steuern.“ (ebd.) Im Rahmen des Bildungsföderalismus wolle man „die Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Kommunen mit gemeinsam getragenen, übergreifenden Bildungszielen verbessern und effizienter gestalten“ sowie „die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit von Schule, Jugend- und Eingliederungshilfe stärken“ (ebd., S. 72). Die Weiterführung des Startchancen-Programms wird unter der Überschrift „Startchancen-Programm und Multiprofessionalität“ verortet, wobei hervorgehoben wird, dass man „gewonnene Erfahrungen für das gesamte Schulsystem, auch für die multiprofessionelle Zusammenarbeit nutzen“ wolle (ebd.). Bezüglich der Verzahnung mit der Frühen Bildung wird die Absicht erklärt, das Startchancen-Konzept auf Kitas auszuweiten (ebd., S. 95): „Die Startchancen-Kitas wollen wir nach den bereits in den Ländern entwickelten Sozialindizes bürokratiearm fördern, insbesondere mit einem Chancenbudget.“ (ebd., S. 98) Mit Blick auf den Übergang in die Grundschule sollen außerdem die „verpflichtende Teilnahme aller Vierjährigen an einer flächendeckenden, mit den Ländern vereinbarten Diagnostik des Sprach- und Entwicklungsstands“ eingeführt werden, wobei man bei „ermitteltem Förderbedarf […] von den Ländern geeignete, verpflichtende Fördermaßnahmen und -konzepte“ erwarte (ebd.).

3.2 Die Steuerungsstrukturen des Programms „Startchancen“

Für die Programmkonstruktion und die Bereitstellung von Bundesmitteln wurden zwei Instrumente genutzt, die im deutschen Bildungsföderalismus zur Verfügung stehen. Zum einen bildet Art. 104c GG die Grundlage für die Vergabe von Investitionsmitteln in Säule I, denn der Bund kann seit 2019 „Finanzhilfen für gesamtstaatlich bedeutsame Investitionen sowie besondere, mit diesen unmittelbar verbundene, befristete Ausgaben der Länder und Gemeinden (Gemeindeverbände) zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der kommunalen Bildungsinfrastruktur gewähren“ (Art. 104c GG; siehe Fischer et al. 2022, S. 4ff.). Zum anderen wurde für die Finanzierung der Säulen II und III eine Erhöhung des Länderanteils am Umsatzsteueraufkommen beschlossen.

In der Bund-Länder-Vereinbarung wurde festgelegt, dass die Auswahl der Startchancen-Schulen durch die einzelnen Länder erfolgt und ein Teil der Schulen zum Schuljahr 2024/25 und alle weiteren zum Schuljahr 2025/26 in das Programm aufgenommen werden sollten. Anders als bei „Schule macht stark“ wurden Vorgaben für die Auswahl der Schulen vereinbart: Diese sollte „auf Grundlage geeigneter, wissenschaftsgeleiteter Kriterien“ getroffen werden, welche an den Zielsetzungen des Programms ausgerichtet sein und mindestens „die Benachteiligungsdimensionen Armut und Migration“ berücksichtigen mussten (BMBF 2024a, S. 8). Länder, die bereits über entsprechende Sozialindizes verfügten, konnten diese nutzen; andere Länder mussten geeignete Verfahren entwickeln, was zu höchst unterschiedlichen Kriterien führte.[6] Die Schulträger sollten bei der Auswahl „in geeigneter Weise“ eingebunden werden (ebd.). Erste Einblicke in die Umsetzung des Programms zeigen, dass die damit geforderte Inte-

[6] Siehe Übersicht zu Kriterien in den Ländersteckbriefen.

gration der Kommunen auf höchst unterschiedliche Weise erfolgte und sich zum Teil auf die Information über die Auswahl beschränkte.

Für die Steuerung des Programms sieht die Bund-Länder-Vereinbarung die Einrichtung eines Lenkungskreises auf der Ebene der Staatssekretär*innen und einer Bund-Länder-Arbeitsgruppe auf Fachebene vor. Die Länder verpflichteten sich, „vor Programmstart eine klare und dokumentierte Governance-Struktur für das Startchancen-Programm“ aufzubauen sowie für ein „datengestütztes Monitoring, die Erfassung von Unterstützungsbedarfen der Startchancen-Schulen und die Bereitstellung eines passgenauen, fachlich zielgerichteten, differenzierten und hochwertigen Angebots“ (BMBF 2024a, S. 23) zu sorgen und sich dabei eng mit der wissenschaftlichen Begleitung abzustimmen. Diese wird seit Herbst 2024 durch einen wie bei „Schule macht stark“ vom DIPF koordinierten und quantitativ und qualitativ deutlich erweiterten Forschungsverbund durchgeführt, ist als ko-konstruktive Prozessbegleitung[7] angelegt und bezieht sich auf die Säulen II und III. Dem systemischen Ansatz entsprechend liegt der Fokus der wissenschaftlichen Begleitung nicht mehr auf der Arbeit mit einzelnen Schulen, sondern auf der Kooperation mit dem Unterstützungssystem. Vorgesehen ist somit eine enge Verknüpfung zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und der Steuerung der Implementierung des Programms.

Zentrale Steuerungsakteure für die Konkretisierung und Implementierung des Programms sind die Länder, die die Steuerungsfunktion in den Ministerien und Senatsverwaltungen – zum Teil in eigenen Referaten – verankert haben.[8] Innerhalb der vereinbarten Zielsetzungen des Programms definieren die Länder ihre Schwerpunkte und die Implementationsstrukturen. Ihnen kommt die Aufgabe zu, „Begleitstrukturen für Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozesse sowie formalisierte Kooperations- und Austauschformate“ aufzubauen, die „eine datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung fördern, Angebote Beruflicher Orientierung unterstützen und zur Öffnung der Startchancen-Schulen in den Sozialraum beitragen“ (ebd., S. 15). Auch dabei sollen sie eng mit der wissenschaftlichen Begleitung kooperieren und dieser ermöglichen, „sich beratend einzubringen“ (ebd.). Der Forschungsverbund benannte daher Ansprechpartner*innen für jedes einzelne Land, die auf der Basis regelmäßiger Treffen mit den Verantwortlichen der Länder die Kooperation zwischen Verbund und Bildungsadministration koordinieren. Auch initiierte er die Einrichtung von länderspezifischen Governance-Boards für die Integration der Akteure in den jeweiligen Ländern.

Die Länder sollen die Durchführung eines jährlichen „Entwicklungs- und Kooperationsgesprächs“ mit jeder einzelnen Startchancen-Schule sicherstellen und Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer in überfachlichen und themenbezogenen Schulnetzwerken ermöglichen, sowohl für die Schulen als auch innerhalb des Unterstützungssystems (ebd.). Allen beteiligten Akteuren – Schulaufsicht, Schulentwicklungsberatung, Schulleitungen und Schulleitungsteam, Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal – soll die Möglichkeit zur Teilnahme an „geeigneten Qualifizierungs- und Professionalisierungsangeboten“ geboten werden (ebd., S. 16). Vorhandene und neu zu entwickelnde Materialien werden im Laufe des Jahres 2026 über eine digitale Transferplattform zugänglich gemacht. Deren Angebot reicht von Arbeitsmaterialien für Schüler*innen und didaktischen Konzepten über Qualifizierungsangebote für die beteiligten Akteure bis hin zu Instrumenten für die Organisationsentwicklung an Schulen.

Die wissenschaftliche Begleitung soll die unterschiedlichen Formen der Qualifizierung und Professionalisierung auf der Basis forschungsbasierter Erkenntnisse beratend unterstützen (ebd., S. 16) und „Erkenntnisse über wirkungsvolle Ansätze einer leistungsfördernden, diversitäts- und ungleichheitssensiblen sowie inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (ebd., S. 20) generieren. Sie soll „eine offene, kollaborative sowie ko-konstruktive Kultur der Anpassung und Innovation in Strukturen und Abläufen schulischer Bildung“ fördern und „sowohl die Unterstützungssysteme schulischer Bildung als auch die Startchancen-Schulen dazu befähigen, sich verändernden Anforderungen und Herausforderungen stetig neu anzupassen und entsprechende Entwicklungskapazitäten aufzubauen“ (ebd.).

Eine Weiterentwicklung im Vergleich zur Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ stellt auch die

[7] Darüber hinaus ist eine Evaluation vorgesehen, die vom infas (Institut für angewandte Sozialwissenschaften) zusammen mit anderen Partnern übernommen wurde.

[8] Siehe Übersicht zur Steuerung in den Ländersteckbriefen.

Betonung der Potenziale multiprofessioneller Kooperation auf kommunaler Ebene dar:

> *„Kooperationen auf kommunaler Ebene sollen gezielt gestärkt werden, um die Startchancen-Schulen fest im Sozialraum zu verankern. In Zusammenarbeit insbesondere mit der Zivilgesellschaft, der Kinder- und Jugendhilfe sowie mit Unternehmen und Praxispartnern sollen lokale Bildungslandschaften nachhaltig verändert werden." (ebd., S. 17)*

Die Länder setzen dabei unterschiedliche Schwerpunkte. Gerade mit Blick auf die Vernetzung des Startchancen-Programms mit der Kinder- und Jugendhilfe ist in einigen Ländern die Kooperation mit im Bildungsbereich tätigen Stiftungen von Bedeutung, die ihre Erfahrungen in die landesspezifischen Entwicklungsprozesse einbringen, den länderübergreifenden Transfer von Konzepten unterstützen und wichtige Partner im Unterstützungssystem sind. Die kommunale Ebene wird in den Flächenländern auf unterschiedliche Weise adressiert. In einigen Ländern wird den Kommunen wenig Bedeutung zugemessen, in anderen wird ihnen die Funktion einer aktiven Mitgestaltung zugeschrieben. So hat bspw. das Land Rheinland-Pfalz das ism (Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V.) mit der wissenschaftlichen Begleitung des Aufbaus kommunaler Netzwerke beauftragt, wobei vor allem kommunale Schulverwaltungsämter und Jugendämter sowie Akteure mit koordinierenden Rollen, bspw. zum Ganztag oder zur Gesundheit, in Jugendberufsagenturen und an Schulen angesprochen sind.[9]

4 Die Implementation des Startchancen-Programms: Ausgewählte Beispiele

Wie die Übersicht über die drei Säulen (vgl. 3.1) zeigt, besteht das Startchancen-Programm aus unterschiedlichen Elementen. Dabei haben die verantwortlichen Stellen in den Ländern darauf hinzuwirken, „dass jede Startchancen-Schule von allen drei Säulen profitiert" (BMBF 2024a, S. 7). Im Folgenden wird ein Einblick in die Implementierung des Chancenbudgets (Säule II) und der Förderung multiprofessioneller Teams (Säule III) gegeben.

4.1 Das Chancenbudget

Die den Schulen zur Verfügung gestellten Chancenbudgets sollen Beiträge „zur Schul- und Unterrichtsentwicklung und zur Stärkung der Schulentwicklungskapazität" leisten und „die pädagogischen und fachlichen Voraussetzungen sowie die entsprechenden Unterstützungsstrukturen der Startchancen-Schulen verbessern" (BMBF 2024a, S. 12) Hervorgehoben wird die „sinnvolle Einbettung in die jeweiligen Schulentwicklungsprozesse" (ebd.), um eine nachhaltige und zielgerichtete Nutzung der Chancenbudgets zu erreichen. Die Ziele zu konkretisieren wie auch einen schulspezifischen konzeptionellen Rahmen zu vereinbaren, obliegt den zuständigen Stellen in den Ländern. Die Länder müssen jährlich Berichte über den Ressourceneinsatz vorlegen.

Als gemeinsame Grundlage für die Umsetzung in den einzelnen Ländern wurde ein Orientierungspapier erstellt (BMBF 2024b). Mindestens zwei Drittel der Ressourcen sollen für die Maßnahmen verwendet werden, die sich „nach wissenschaftlichen Erkenntnissen oder praktischen Erfahrungen" (ebd., S. 2) als wirksam erwiesen haben und daher im Orientierungspapier angesprochen werden. Die Länder sollen Vorkehrungen treffen, um „den Schulen dabei [zu] helfen, die Chancenbudgets zielgerichtet und ihrem spezifischen Entwicklungsprozess entsprechend einzusetzen" (ebd.). Das Orientierungspapier enthält Maßnahmen für die individuelle Ebene (systematische Potenzialförderung, individuelle Förderung und Kompetenzentwicklung, berufliche Orientierung) und für die institutionelle Ebene (Schul- und Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung des Personals, Gestaltung von Übergängen, Öffnung in den Sozialraum).

Die Länder steuern die Verwendung des Chancenbudgets unterschiedlich intensiv und mit jeweils spezifischen Instrumenten.[10] Zum Teil gibt es verpflichtende Komponenten, bspw. die Umsetzung von Förderkonzepten in Deutsch und Mathematik; darüber hinaus gibt es in vielen Fällen Empfehlungen und Handreichungen für die Nutzung des Budgets und landesweite Fortbildungsangebote. Einige Länder haben Portale eingerichtet, über die externe Anbieter Projekte und Fortbildungen anbieten können. In den meisten Fällen werden – nach unterschied-

[9] Wissenschaftliche Begleitung des Projektes „Kommunale Vernetzung im Rahmen des Startchancen-Programms".

[10] Siehe Übersicht „Säule 2: Chancenbudget".

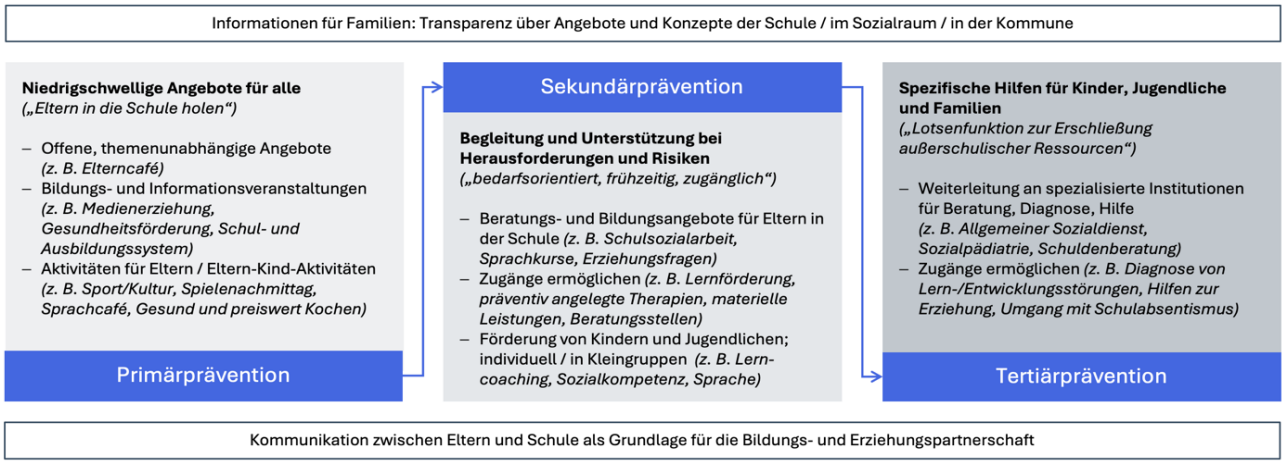
lichen Schlüsseln – Budgets für die Schulen definiert. In einigen Ländern verwalten die Schulen ihre Mittel selbst, in anderen werden sie über die Schulträger bereitgestellt. Über die Schulbudgets hinaus sind auch andere Formen des Mitteleinsatzes vorgesehen, bspw. die Nutzung der Schulentwicklungsbegleitung über Landesinstitute oder ein Budget für die Schulträger zur Umsetzung schulübergreifender oder sozialraumorientierter Maßnahmen.

Das Orientierungspapier enthält einige Elemente zur Zusammenarbeit mit Familien. Angesprochen werden bspw. eine „aktive, insbesondere lernförderliche Elternarbeit und intensive Partizipation aller an Schule Beteiligten“ sowie „Maßnahmen zur Förderung der Elternarbeit (zum Beispiel Elterncafés, Veranstaltungen, Qualifizierungen für Eltern zur Unterstützung des Schulerfolgs, Programme zur Ansprache, Stärkung der Zusammenarbeit mit allen Eltern zur Förderung ihrer Beteiligung und Kompetenz in schul- und lernbezogenen Angelegenheiten, mit besonderem Augenmerk auf die Unterstützung von Familien mit verschiedenen kulturellen und sprachlichen Hintergründen)“ (ebd., S. 5).

Vor diesem Hintergrund fördern einige Länder mit Unterstützung der Wübben Stiftung[11] Familienzentren an Schulen. Zum Teil gehen die Länder dabei von bereits bestehenden Programmen aus. So knüpft Rheinland-Pfalz an das seit 2023 laufende Programm FamOS („Familiengrundschulzentren als multiprofessionelle Orte in der *Schule*“[12]) an. In Nordrhein-Westfalen ist, beginnend mit dem Schuljahr 2026/27, die Einrichtung von neuen Familiengrundschulzentren an Startchancen-Schulen möglich, verbunden mit der Förderung einer kommunalen Koordinierung.[13] Sachsen-Anhalt[14] und Thüringen[15] unterscheiden zwischen freien Budgets und zentralen Maßnahmen, zu welchen die Einrichtung von Familienzentren an Schulen gehört. In Baden-Württemberg werden Familiengrundschulzentren, begleitet durch Schulentwicklungsberatungen, zunächst in drei Städten aufgebaut.[16] Grundlagen für die Finanzierung ergeben sich teilweise aus dem Chancenbudget, teilweise aus der Förderung multiprofessioneller Teams (siehe 4.2).

Der Stellenwert, der dabei einer koordinierenden Rolle der Kommunen und der Integration der Kinder- und Jugendhilfe zugeschrieben wird, unterscheidet sich landesspezifisch. Die bisherigen Erkenntnisse zur Implementierung des Konzepts (Hackstein et al. 2022a, 2022b, 2024; Fischer et al. 2023) zeigen, dass der Aufbau von Familienzentren eine kooperative Steuerungsaufgabe an der Schnittstelle zwischen Schulen, multiprofessioneller Schulentwicklung, der Vernetzung zwischen Schule und Sozialraum sowie der Koordinierung durch die Kommune darstellt – im Idealfall orientiert am Konzept einer integrierten Präventionskette (Abbildung 1).

Abbildung 1: Zusammenarbeit mit Familien als integrierte Präventionskette



Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von Stöbe-Blossey 2024, S. 15 und IAQ 2025.

–

[11] Wübben Bildungsstiftung: Familiengrundschulzentren.
[12] Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz: „Familiengrundschulzentren als multiprofessionelle Orte in der Schule“.
[13] Bildungsportal NRW: Familiengrundschulzentren.
[14] Merkblatt | Familienschulzentren an Startchancen-Schulen im LSA.
[15] Wübben Bildungsstiftung: Thüringen startet Familiengrundschulzentren im Rahmen des Startchancen-Programms.
[16] Staatsministerium Baden-Württemberg: Land stärkt Erziehungspartnerschaft.

4.2 Multiprofessionelle Teams

Über Säule III „sollen die Startchancen-Schulen personell verstärkt werden, insbesondere mit dem Ziel, die individuelle Beratung und Unterstützung der Lernenden zu fördern – auch zur Beruflichen Orientierung –, eine lernförderliche Elternarbeit zu unterstützen, die Entwicklung einer positiven, diversitäts- und ungleichheitssensiblen Schulkultur zu begleiten und Betroffene bei der Inanspruchnahme staatlicher Leistungen zu unterstützen“ (BMBF 2024a, S. 14). Mit der beruflichen Orientierung und der lernförderlichen Elternarbeit werden Themen angesprochen, für deren Bearbeitung sich bei der Begleitung der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ eine multiprofessionelle Kooperation als relevant erwiesen hat. Der Verweis darauf, dass für die Inanspruchnahme staatlicher Leistungen Unterstützung angeboten werden soll, ergibt sich aus der Absichtserklärung im Koalitionsvertrag (siehe Infobox 1) und tangiert sowohl die Arbeit mit Eltern als auch die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit, in diesem Fall zwischen Schulen und den für die Bewilligung von staatlichen Leistungen zuständigen Stellen der Sozialverwaltung. Faktisch geht es dabei vor allem um die Leistungen für Bildung und Teilhabe (BuT), die für Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien die (partielle) Kostenübernahmen bspw. für Schul-Mittagessen, Schulmaterial, Lernförderung und Nachhilfe oder die Teilnahme an Schulausflügen ermöglichen (§ 28 SGB II).[17] Dass Eltern über Säule III des Startchancen-Programms bei der Inanspruchnahme derartiger Leistungen unterstützt werden sollen, resultiert aus der Erfahrung, dass die BuT-Leistungen sehr unterschiedlich genutzt werden und insbesondere erwerbstätige Eltern ihre Ansprüche oft nicht kennen. Exemplarische Analysen zeigen, dass sich die Verfahrensweisen für Antragstellung und Bewilligung interkommunal stark unterscheiden, somit die Inanspruchnahme beeinflussen und je nach kommunaler Regelung sowohl für Antragstellende als auch für Schulen zu erheblichen Bürokratielasten führen (Bogumil und Gräfe 2025). Daher empfiehlt die von der Bundesregierung 2025 eingesetzte Sozialstaatskommission, „die Leistungen für Bildung und Teilhabe einfacher und bürokratieärmer auszugestalten“ (BMAS 2026, Empfehlung 10), und weist darauf hin, dass „eine verlässliche Bildungs- und Teilhabeinfrastruktur wichtig ist, um Kinder und Jugendliche zu fördern“ (ebd., S. 27). Wenn die zuständigen Sozialverwaltungen Schulen durch transparente Verfahrensregelungen unterstützen, ergeben sich somit sozial- und bildungspolitische Chancen – Schulen können dann sowohl die Zugänglichkeit des BuT stärken als auch dessen Potenziale im Sinne integrierter Förderstrategien ausschöpfen.

Während im Koalitionsvertrag von 2021 die Absicht formuliert worden war, die schulische Sozialarbeit auszubauen, sollen nach der Bund-Länder-Vereinbarung „vor allem auch pädagogische Fachkräfte anderer Disziplinen ihre Stärken und Expertise einbringen können“, um „die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams an den Startchancen-Schulen“ auszubauen und weiterzuentwickeln; die konkrete Schwerpunktsetzung und Ausgestaltung soll „bedarfsorientiert und schulbezogen“ erfolgen (BMBF 2024a, S. 14). Diese im Vergleich zu dem Fokus im Koalitionsvertrag recht weitgehende Öffnung ist nicht zuletzt dadurch bedingt, dass die flächendeckende Implementation von schulischer Sozialarbeit wahrscheinlich am Fachkräftemangel gescheitert wäre. Erste Erfahrungen deuten darauf hin, dass die Besetzung der ausgeschriebenen Stellen trotz der Öffnung vielfach schwierig ist.

In den Ländern wurden sehr unterschiedliche Implementationsstrukturen aufgebaut.[18] Zum Teil wird das Personal aus Säule III ausschließlich beim Land eingestellt. In anderen Ländern sind Schulträger, Jugendämter oder freie Träger in unterschiedlicher Weise involviert. Kommunen als Zuwendungsempfänger können das Personal selbst beschäftigen oder die Mittel an andere Anstellungsträger weiterleiten. Den Schulen werden entweder Stellen oder ein Budget zugewiesen, wobei der Umfang nach Schlüsseln festgelegt wird, die auf unterschiedliche Weise die Größe der Schule berücksichtigen. Mögliche Qualifikationen oder Berufsgruppen werden nicht in allen Ländern definiert; in einigen Ländern liegt der Fokus auf der schulischen Sozialarbeit, zum Teil ergänzt durch Erzieher*innen. In den meisten Fällen werden darüber hinaus unterschiedliche pädagogische oder auch gesundheitsbezogene Berufsfelder aufgelistet, zum Beispiel Medienpädagogik, Schul-

–

[17] Anspruchsgrundlage ist z.B. der Bezug von Transferleistungen, bspw. nach dem SGB II (Grundsicherung für Arbeitsuchende) oder dem Asylbewerberleistungsgesetz; aber auch Kinder und Jugendliche, deren Eltern erwerbstätig sind, jedoch ein geringes Einkommen haben und deshalb Wohngeld oder Kinderzuschlag erhalten, haben ein Recht auf BuT-Leistungen. Siehe auch hier.

[18] Übersicht „Säule 3: Multiprofessionelle Teams“ ; alle nicht anderweitig gekennzeichneten Informationen basieren auf dieser Übersicht.

psychologie, Musik-, Kunst- und Theaterpädagogik, Sport, Fachkräfte für Integration oder Sprachmittlung, therapeutische Berufe wie Logopädie oder Ergotherapie, Schulgesundheitsfachkräfte. Erwähnt werden auch pädagogische Unterrichtshilfen, Schulassistenzen oder Fachkräfte speziell für die Schuleingangsphase in Grundschulen, also multiprofessionelles Personal, das gemeinsam mit Lehrkräften unterstützend im Unterricht eingesetzt wird. In einigen Ländern können auch Assistenzkräfte zur administrativen Unterstützung der Schulen aus dem Budget finanziert werden.

Ein exemplarischer Einblick in unterschiedliche Strategien wird mit einem Blick auf die Länder Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Bayern ermöglicht. In Hamburg und Nordrhein-Westfalen wird das Personal in der Regel im Landesdienst beschäftigt. In Hamburg werden den Schulen Stellen(anteile) für beim Land beschäftigte Fachkräfte der Sozialpädagogik oder Sozialen Arbeit zugewiesen. Inhaltlich gesteuert wird der Einsatz dieser Fachkräfte über eine am 01.03.2025 in Kraft getretene Rahmenkonzeption für Schulsozialarbeit, die für alle Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg gilt.[19] Darüber hinaus wurde ein Innovationsfonds eingerichtet, für den sich Schulen zusammen mit außerschulischen Kooperationspartnern bewerben konnten, um modellhaft zehn Projekte multiprofessioneller Kooperation im Sozialraum auf den Weg zu bringen.[20] In Nordrhein-Westfalen können die Schulen zwischen fünf vorhandenen Förderrichtlinien auswählen, um zusätzliches Personal einzustellen; möglich sind Sozialpädagogische Fachkräfte in der Schuleingangsphase sowie Fachkräfte für Schulsozialarbeit, für Integration, für Gemeinsames Lernen oder speziell an Förderschulen.

In Rheinland-Pfalz und in Bayern gibt es unterschiedliche dezentrale Lösungen. Das Land weist den Schulträgern ein Budget zu, die dann die Mittel an die Jugendämter oder an andere geeignete Stellen weiterleiten können, und listet ein breites Spektrum möglicher Qualifikationen auf. Die Grundlage bilden Kooperationsvereinbarungen[21] zwischen dem Land und jedem einzelnen Schulträger. Diese Vereinbarungen machen die im Land vorgesehene Mittelverteilung für alle drei Säulen und die Nutzungsmöglichkeiten transparent. In Bayern erhalten die Schulen ein jährliches Budget, das vor allem für Schulsozialpädagogik sowie weitere pädagogische Fachkräfte eingesetzt werden kann. Die Bereitstellung des Personals erfolgt überwiegend über ein vom Land bereitgestelltes zentrales Schulportal[22], in das außerschulische Partner ihre Angebote einstellen, welche von den Schulen bedarfsorientiert aus-gewählt werden können. Dadurch ergibt sich ein marktplatzartiges Verfahren. Ergänzend wurden für die ersten 100 Startchancen-Schulen insgesamt 25 Vollzeitäquivalente für Verwaltungsangestellte bereitgestellt.[23] Die Beispiele verweisen auf einen höchst unterschiedlichen Stellenwert der Kommunen, der außerschulischen Partner und der Kinder- und Jugendhilfe in den Implementationsstrukturen der Länder.

Im ersten Jahr der Implementierung des Startchancen-Programms stand in den Ländern die Schaffung der Grundlagen für die Einstellung von Personal im Vordergrund. Die Integration dieses Personals in schulische Gesamtkonzepte und die Schulentwicklung kann allerdings nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Einerseits sind Teams an Schulen längst multiprofessionell zusammengesetzt – zu nennen sind bspw. Lehrkräfte mit verschiedenen Zusatzqualifikationen, Arbeitsschwerpunkten und Funktionsstellen, Fachkräfte für Schulsozialarbeit und für Sozialpädagogik, Erzieher*innen sowie andere Beschäftigte in Ganztagsangeboten, Mitarbeitende zur Unterstützung von Inklusion und Integration. Andererseits zeigt die Praxis, dass der Weg von multiprofessioneller Zusammensetzung hin zu multiprofessioneller Arbeit oft weit ist und einen umfassenden Schulentwicklungsprozess erfordert. In der wissenschaftlichen Begleitung wird dieses Thema durch das von der Universität Duisburg-Essen koordinierte Interdisziplinäre Kompetenzzentrum „Multiprofessionelle Schulentwicklung im Sozialraum“ adressiert. Beispielsweise wurde auf der Basis der ALSO-Entwicklungswerkstätten (siehe 3.1) ein Werkzeugkasten „Multiprofessionelle Schulentwicklung aktiv gestalten“ entwickelt, der seit dem Frühjahr 2026 zur Verfügung steht (IAQ 2025). Der Werkzeugkasten zielt darauf ab, die Potenziale der unter-

–

[19] Freie und Hansestadt Hamburg | Behörde für Schule und Berufsbildung: Schulsozialarbeit an allgemeinbildenden Schulen.
[20] Hamburg.de: Startchancen geht neue Wege – Auftaktveranstaltung zum Innovationsfonds „Pädagogische Partnerschaft“.
[21] Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz: Kooperationsvereinbarung zur Umsetzung von Maßnahmen im Rahmen des Startchancen-Programms in den Jahren 2024 bis 2034.
[22] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
[23] Bayerischer Landtag: Drucksache 19 / 4025.

schiedlichen Professionen für die Bewältigung der Herausforderungen im Schulalltag optimal auszuschöpfen, und kann auf unterschiedliche Weise genutzt werden – eigenständig durch die einzelnen Schulen, kooperativ als Grundlage für die gemeinsame Arbeit in Schulnetzwerken und/oder durch Multiplikator*innen für die Begleitung von Schulen.

Der Werkzeugkasten ist modular aufgebaut. Er besteht erstens aus einem Basismodul, um die Ausgangslage und die Ressourcen der Schulen transparent zu machen. Zweitens gibt es ein Strukturmodul zur Unterstützung des Aufbaus multiprofessioneller Arbeitsstrukturen in der Schule, im Sozialraum, mit außerschulischen Partnern und mit der Kommune. Ergänzt werden die allgemeinen Anleitungen zur Schulentwicklung drittens durch themenspezifische Gestaltungsmodule, darunter eines zum Aufbau von Familienzentren. Und viertens sind vertiefende Arbeitsmaterialien verfügbar (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Der modulare Aufbau des Werkzeugkastens „Multiprofessionelle Schulentwicklung aktiv gestalten“



Quelle: IAQ 2025.

5 Fazit

Das Startchancen-Programm adressiert Schnittstellen auf unterschiedlichen Ebenen – zwischen Bund, Ländern und Kommunen im Bildungsföderalismus, innerhalb des Unterstützungssystems zwischen staatlicher Schulaufsicht, Schulträgern, Jugendämtern und zivilgesellschaftlichen Akteuren, zwischen Schulen und außerschulischen Partnern, innerhalb der Schulen zwischen Lehrkräften und sozialpädagogisch tätigem Personal und zwischen Schulen und Familien. Um die intendierten positiven Wirkungen auf den Bildungserfolg und damit auf die gesellschaftliche Teilhabe der Schüler*innen entfalten zu können, bedarf die Kooperation auf allen Ebenen einer systematischen Unterstützung und Weiterentwicklung. Im Kontext der Evaluierung von Erfahrungen mit dem Aufbau von Familienzentren an Schulen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von „Schule macht stark“ und anderen Projek-

ten wurden drei Dimensionen von Kooperation als Gelingensbedingung für eine erfolgreiche Umsetzung kooperationsbasierter Konzepte im Startchancen-Programm identifiziert, nämlich zwischen

- Schulaufsicht und der Kommune als Schul- und Jugendhilfeträger, um sowohl die Integration des Familienzentrums in die Schulentwicklung als auch die Verknüpfung mit den Präventions- und Hilfsangeboten der kommunalen Infrastruktur zu sichern;
- lehrendem und sozialpädagogisch tätigem Personal an der Schule, um die Potenziale wechselseitiger Unterstützung im Sinne einer integrierten Förderung von Kindern und Jugendlichen zu nutzen;
- Schulen und ihren außerschulischen Kooperationspartnern im Sozialraum und in der Kommune.

Darüber hinaus kristallisieren sich angesichts bundespolitischer Schwerpunktsetzungen in anderen Politikfeldern zwei weitere Handlungsfelder für ein Schnittstellenmanagement heraus. Dies betrifft zum einen die im Startchancen-Programm zwar angelegte, aber bislang in der Umsetzung noch wenig beachtete Frage der Unterstützung der Familien bei der Inanspruchnahme materieller Leistungen. Bei der von der Sozialstaatskommission angeregten Vereinfachung der Verfahren zur Abwicklung der Leistungen für Bildung und Teilhabe ist die Rolle der Schulen in den Fokus zu nehmen, um diese zu entlasten und gleichzeitig in die Lage zu versetzen, Kinder und Jugendliche mittels einer stärkeren Inanspruchnahme dieser Leistungen zu fördern. Zum anderen sind die Entwicklung eines Startchancen-Programms für Kitas und weitere Maßnahmen im Hinblick auf den Übergang in die Grundschule von Bedeutung. Eine systematische Verzahnung der Weiterentwicklung früher Bildung mit dem Startchancen-Programm an Schulen bietet erhebliche Potenziale für eine durchgängige Förderung der Kinder entlang der Bildungskette. Die 2025 stattgefundene Zusammenführung der bis dahin getrennten Zuständigkeiten für Kinder- und Jugendhilfe und für Bildung in einem Bundesministerium, dem Ministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ), könnte hier eine Basis für ein verbessertes Schnittstellenmanagement bieten.

Literatur

Autor*innengruppe ALSO-Konsortium. 2024. Bildungschancen für Schüler*innen durch außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung. In *SchuMaS – Schule macht stark: Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds*, Hrsg. Kai Maaz und Alexandra Marx, 271–282. Münster: Waxmann.

Bogumil, Jörg, und Philipp Gräfe. 2025. Bürokratielasten von Bildung und Teilhabe: Sachstand und Perspektiven der kommunalen Verwaltungspraxis im Ruhrgebiet. ZEFIR-Materialien Band 29. Bochum. Volltext. Letzter Zugriff: 24.03.2026.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). 2026. Empfehlungen der Kommission zur Sozialstaatsreform. Berlin. Volltext. Letzter Zugriff: 22.04.2026.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2024a. Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034. Berlin. Volltext. Letzter Zugriff: 23.04.2026.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2024b. BLV-Anlage 3. Startchancen-Programm Orientierungspapier zur Verwendung der Chancenbudgets an den Startchancen-Schulen (Säule II). o.O. Volltext. Letzter Zugriff: 24.03.2026.

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). 2021. Neunter Familienbericht: Eltern sein in Deutschland. Berlin. Volltext. Letzter Zugriff: 24.03.2026.

CDU, CSU und SPD 2018. Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land: Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode. Berlin. Volltext. Letzter Zugriff: 24.03.2026.

CDU, CSU und SPD. 2025. Verantwortung für Deutschland: Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 21. Legislaturperiode. Berlin. Volltext. Letzter Zugriff: 23.04.2026.

Enssen, Susanne, Philipp Hackstein, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey. 2026. Multiprofessionelle Schulentwicklung aktiv gestalten: Ein Werkzeugkasten. In *Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Hrsg. Esther Dominique Klein, Proskawetz Franziska S., Isabell van Ackeren-Mindl, Nathalie Bieler und Susanne J. Czaja, 137–162. Münster: Waxmann.

Enssen, Susanne, und Julia Michalla (Hrsg.). 2025. *Wir sind starke Schulen und Schule macht stark! Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Initiative Schule macht stark.* Münster: Waxmann.

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. Letzter Zugriff: 24.03.2026.

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: Beltz Juventa.

Hackstein, Philipp, und Sandra Fischer. 2025. Die Kommune als Schulträger: Sozialpolitische Herausforderungen und Gestaltungspotenziale. In *Handbuch Kommunale Sozialpolitik*, Hrsg. Antonio Brettschneider, Stephan Grohs und Nora Jehles. Wiesbaden: Springer VS. Online First.

Hackstein, Philipp, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey. 2022a. Familienorientierung von Bildungsinstitutionen. Potenziale von Familienzentren im Primarbereich. IAQ-Report 2022-09. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). Volltext. Letzter Zugriff: 24.03.2026.

Hackstein, Philipp, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey. 2022b. Familienzentren im Primarbereich: Herausforderungen und Perspektiven für die kommunale Steuerung. impaktmagazin "Familiengrundschulzentren – Bitte Nachmachen!": 10–25. Düsseldorf: Wübben-Stiftung. Volltext. Letzter Zugriff: 22.04.2026.

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-Stiftung. Volltext. Letzter Zugriff: 22.04.2026.

Hackstein, Philipp, und Sybille Stöbe-Blossey. 2026. Das Politikfeld Bildungspolitik. In *Implementation in Politikfeldern. Eine Anleitung zum verwaltungsbezogenen Vergleich*, Hrsg. Dieter Grunow und Markus Hilz. 3. vollständig überarbeitete Aufl., Wiesbaden: Springer VS. Im Erscheinen.

Hebborn, Klaus. 2009. Bildung in der Stadt: Bildungspolitik als kommunales Handlungsfeld. In *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen*, Hrsg. Peter Bleckmann und Anja Durdel, 221–231. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaft.

Hepp, Gerd, und Stefan Immerfall. 2025. Bildungspolitik in Deutschland: eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). 2025. Werkzeugkasten multiprofessionelle Schulentwicklung aktiv gestalten. Bearbeitung: Susanne Enssen, Philipp Hackstein, Brigitte Micheel, Iris Nieding, Monique Ratermann-Busse, Marina Ruth und Sybille Stöbe-Blossey, Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Universität Duisburg-Essen. Volltext. Letzter Zugriff: 24.03.2026.

Kultusministerkonferenz (KMK). 2002. PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern: Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz 17./18.10.2002. Volltext. Letzter Zugriff: 24.03.2026.

Maaz, Kai, und Alexandra Marx (Hrsg.). 2025. SchuMaS – Schule macht stark: Gemeinsam Schule machen mit SchuMaS: Wissenschaft und Praxis für starke Schulen in herausfordernden Lagen. Münster: Waxmann.

Marx, Alexandra, und Kai Maaz. 2025. Strukturelle Ansätze zum Abbau von Bildungsungleichheit durch kokonstruktive Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung. In *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung: Perspektiven, Erträge und Aussichten*, Hrsg. Tilman Drope, Sabine Reh und Kai Maaz, 323–340. Münster: Waxmann.

SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP. 2021. Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit: Koalitionsvertrag 2021–2025. Zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), Bündnis 90 / Die Grünen und den Freien Demokraten (FDP). Berlin. Volltext. Letzter Zugriff: 24.03.2026.

Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK). 2022. Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) in Deutsch und Mathematik. Bonn. Volltext. Letzter Zugriff: 24.03.2026.

Stöbe-Blossey, Sybille. 2024. Die Grundschule in der Präventionskette: Strukturen multiprofessioneller Kooperation. IAQ-Report 2024-11. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). Volltext. Letzter Zugriff: 24.03.2026.

Stöbe-Blossey, Sybille. 2025a. Ganztagsförderung für Grundschulkinder: Kooperation an den Schnittstellen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule. In: Der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung für Kinder im Grundschulalter: Landessysteme und Organisationsmodelle: Zwischenbericht, Mai 2025, Hrsg. Sybille Stöbe-Blossey, 4–45. IAQ-Forschung 2025-03. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation. Volltext. Letzter Zugriff: 24.03.2026.

Stöbe-Blossey, Sybille. 2025b. Familienzentren in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Elemente kommunaler Präventionspolitik. In *Handbuch Kommunale Sozialpolitik*, Hrsg. Antonio Brettschneider, Stephan Grohs und Nora Jehles, Wiesbaden: Springer VS. Online First.

Stöbe-Blossey, Sybille, Karola Köhling, Philipp Hackstein und Marina Ruth. 2019. *Integration durch Bildung als Kooperationsaufgabe: Potenziale vorbeugender Sozialpolitik*. Wiesbaden: Springer VS.

Wieda, Christina. 2026. *Die Verantwortung des Staates gegenüber teilhabegefährdeten Kindern und Jugendlichen: Nachhaltige Verankerung kommunaler Präventionsketten am Beispiel Nordrhein-Westfalens*. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V

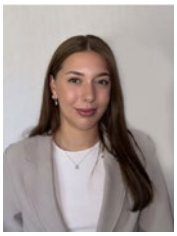
Wübben Stiftung Bildung. 2025. Ein Akteur im Schatten. Schulträger im Startchancen-Programm. impaktlab impulse Nr.6. Volltext. Letzter Zugriff: 24.03.2026.

Autorinnen und Autor



Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey
Leiterin der Forschungsabteilung
Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST)

E-Mail: sybille.stoebe-blossey@uni-due.de
Telefon: +49 203 37 91805



Stella Glaser
Wissenschaftliche Hilfskraft der Forschungsabteilung
Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST)

E-Mail: stella.glaser@stud.uni-due.de



Philipp Hackstein
Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Forschungsabteilung
Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST)

E-Mail: philipp.hackstein@uni-due.de
Telefon: +49 203 37 91839

IAQ-Report 2026 | 06

Redaktionsschluss: 07.05.2026

Institut Arbeit und Qualifikation
Fakultät für Gesellschaftswissenschaften

Universität Duisburg-Essen

IAQ-Report:

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.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

Offen im Denken

ub universitäts bibliothek

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/86447
URN: urn:nbn:de:hbz:465-20260615-104653-7

Alle Rechte vorbehalten.